



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Der Einsatz gendergerechter Sprache im  
Deutschunterricht“

verfasst von / submitted by

Lisa-Marie Leitner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt / UA 190 299 333  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt / Lehramtsstudium Unterrichtsfach Psychologie  
degree programme as it appears on und Philosophie Unterrichtsfach Deutsch  
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer, Privatdoz.



## Danksagung

Vielen Dank an **Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer** für die Beratung und fachliche Betreuung der Diplomarbeit.

Ich bedanke mich bei allen Lehrpersonen, die sich freundlicherweise dazu bereitklärten, an den Interviews teilzunehmen und somit die Grundlage für die Ergebnisse meiner Untersuchung lieferten.

Bedanken möchte ich mich überdies bei **Viktorija Heimburg, BA** für das Korrekturlesen der Arbeit.

Mein größter Dank gilt meinen Eltern **Elisabeth und Franz Leitner** sowie **Marilen Znidar** und **Barbara Lauermann, BA** für die immerwährende Unterstützung und Motivation während meiner gesamten Studienzeit.

Ebenso danke ich **Peter Schlögl** für seine Geduld, seinen Zuspruch und Optimismus, auch in arbeitsintensiven und stressigen Zeiten.

Mein besonderer Dank gilt all jenen, die mir dabei halfen, die Balance zu halten zwischen dem Studium und meiner Rolle als Mutter.

Diese Abschlussarbeit widme ich meiner Tochter **Valentina Maria** in der Hoffnung, einen Beitrag für eine gerechtere Zukunft zu leisten, in der Chancengleichheit für beide Geschlechter herrscht.



# Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung .....	8
2 Gender .....	10
2.1 Sexus versus Gender .....	10
2.2 Geschlecht als Performanz .....	12
2.3 Geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen .....	15
2.3.1 Macht, Gewalt und Sexismus .....	18
2.3.2 Dekonstruktion - Undoing Gender .....	24
2.4 Gendergerechtigkeit .....	27
3 Sprache .....	29
3.1 Sprache und Wirklichkeit .....	29
3.2 Sprachwissenschaft .....	31
3.2.1 Linguistik und Gender .....	32
3.2.2 Sprechakttheorie nach Austin .....	34
3.3 Gendergerechtigkeit in der Sprache .....	35
3.3.1 Das Vorherrschen des generischen Maskulinums im Deutschen .....	37
3.3.2 Sichtbarmachung des Weiblichen in der Sprache .....	38
3.3.3 Geschlechtsneutrale Formulierungen .....	39
3.3.4 Geschlechtergerechte Schreibweise .....	40
4 Gendersensible Pädagogik im Deutschunterricht .....	41
4.1 Fachdidaktischer Zugang .....	43
4.1.1 Die Bildung von Genderkompetenz .....	47
4.1.2 Sprachvermittlung .....	49
5 Empirische Untersuchung .....	49
5.1 Die qualitative Forschungsmethode .....	49
5.2 Das qualitative Interview .....	51
5.2.1 Das Leitfadeninterview als Experteninterview .....	51

5.2.2. Konstruktion des Leitfadens.....	52
5.3 Die qualitative Inhaltsanalyse .....	54
5.3.1 Definitionen der Inhaltsanalyse.....	54
5.3.2 Beschreibung des Ausgangsmaterials .....	54
5.3.3 Analysetechnik.....	56
5.3.4 Kategorisierungsprozess.....	58
5.4 Darstellung der Untersuchungsergebnisse .....	59
5.4.1 Kategorie 1: Prägen des Sprachbewusstseins.....	59
5.4.2 Kategorie 2: Didaktische Maßnahmen für Sprachbewusstsein.....	62
5.4.3 Kategorie 3: Soziales Geschlecht.....	64
5.4.4 Kategorie 4: Gendergerechtigkeit .....	66
5.4.5 Kategorie 5: Gendergerechte Formulierungen.....	67
5.4.6 Kategorie 6: Beitrag der Schule .....	70
5.4.7 Kategorie 7: Offizielle Vorgaben.....	71
5.4.8 Kategorie 8: Korrekturverhalten .....	73
5.4.9 Kategorie 9: Bevorzugte Schreibweise .....	75
5.5 Korrekturen des Aufsatzes .....	77
5.6 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.....	77
6 Resümee und Ausblick.....	82
7 Literaturverzeichnis.....	85
7.1 Traditionelle Quellen.....	85
7.2 Internetquellen:.....	89
8 Anhang .....	91
8.1 Abstract .....	91
8.2 Einverständniserklärung.....	92
8.3 Kodierleitfaden.....	93
8.4 Reduktion I und II .....	120
8.5 Angabe & Aufsatz d. Schülerin.....	162

8.6 Aufsatzkorrekturen.....	167
-----------------------------	-----

# 1 Einleitung

Gendergerechte Sprache ist ein viel diskutiertes Thema in der heutigen Zeit. Der aktuelle Forschungsstand geht davon aus, dass genderbedingte Stereotype und Rollenzuschreibungen durch Sprache tradiert und gefestigt werden. Sprache beeinflusst die Wahrnehmung sowie das Denken. Schon Kinder und Jugendliche passen sich den durch Sozialisation zugewiesenen Rollenerwartungen eines binären Systems der Geschlechter an. Diese Rollenzuschreibungen sind mit Machthierarchien verbunden, die ihr weiteres Leben maßgeblich mitbestimmen, in Bezug auf Arbeit, Karriere, Familie und Wohlstand.

In der Schule kann dieses Phänomen in einem geschützten Rahmen hinterfragt und reflektiert werden. Der Deutschunterricht eignet sich, durch seine aktive Auseinandersetzung mit Sprache auf vielen Ebenen besonders für die Forschung zu diesem Thema. Durch Diskussionen und gezielte Übungen zu Sprachbewusstsein und Gendergerechtigkeit können Schüler\*innen zu einer reflektierten und kritischen Haltung gelangen, und Genderkompetenz entwickeln. Dabei hängt die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins für Geschlechterrollen und -identitäten in besonderem Maße von der Haltung der Lehrperson und der Interaktion zwischen Schülerinnen, Schülern und deren Lehrpersonen ab.

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, die subjektiven Theorien von Lehrkräften hinsichtlich Gender und Sprache herauszuarbeiten und der Frage nachzugehen, ob und auf welche Weise gendergerechte Sprache in den Deutschunterricht integriert wird. Dabei liegt der Fokus auf der Benutzung einer gendergerechten Sprache durch die Lehrkräfte. Welche subjektiven Theorien haben Lehrkräfte hinsichtlich Geschlechterrollen und welche Konsequenzen ergeben sich dadurch für den Unterricht? Besteht ein Zusammenhang zum Alter der befragten Personen? Wie zeigt sich Gendergerechtigkeit im schulischen Alltag? Wird die Vermittlung von Genderkompetenz als Lehrziel wahrgenommen?

In diesem Zusammenhang wurden einige Hypothesen aufgestellt. Es wird angenommen, dass genderbedingte Rollenzuschreibungen überwiegend im außerschulischen Bereich entstehen, jedoch mittels Sprache und Verhalten der Lehrperson im Unterricht tradiert werden. Außerdem wird vermutet, dass die subjektiven Theorien der Lehrpersonen zu Geschlechterrollen generationenabhängig sind und generell eher konservativ-heteronormative Theorien ab einem Alter von vierzig Jahren und älter vorherrschen. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass gendergerechte Sprache in der gesprochenen Sprache häufiger verwendet wird als in Texten, dass gendergerechte Formulierungen in Schüler\*innen-Texten nicht zwingend verwendet werden müssen, und diese somit das Korrekturverhalten kaum beeinflussen.

Überdies wird erwartet, dass Geschlechterdifferenzierungen im Unterricht zu unterlassen versucht werden, Geschlechtergerechtigkeit von den Lehrpersonen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern entsprechend der gesetzlichen Vorgaben im Unterricht fokussiert wird, die Entwicklung von Genderkompetenz von den Lehrer\*innen jedoch nicht als spezifisches Lehrziel betrachtet wird.

Zunächst wird anhand feministischer und gendertheoretischer Ansätze der Begriff Gender eruiert. Danach wird dargelegt, welche soziale Macht von geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen ausgeht und wie diese Entwicklung dekonstruiert werden kann. Des Weiteren wird der aktuelle Forschungsstand zur Gendergerechtigkeit wiedergegeben. Das dritte Kapitel befasst sich mit dem Zusammenhang von Sprache und Wirklichkeit, linguistischen Bezügen und den theoretischen Grundlagen gendergerechter Sprache. In Kapitel vier werden fachdidaktische Zugänge zur gendersensiblen Pädagogik erläutert.

Zum Schluss wird die Fragestellung im Rahmen einer Qualitativen Inhaltsanalyse anhand von Experteninterviews mit zwölf Lehrpersonen des Unterrichtsfachs Deutsch beantwortet.

## 2 Gender

Der Begriff Gender sorgt in unserer Gesellschaft fortwährend für politische Debatten. Dabei geht es primär um die Frage, ob es sich um eine natürliche, durch Hormone oder Chromosomen bedingte Tatsache<sup>1</sup> handelt, wenn man Mann oder Frau ist, oder ob unter dem Einfluss von Politik, Wissenschaft und Gesellschaft, kurz der öffentlichen Norm, kulturelle Geschlechtskategorien<sup>2</sup> konstruiert und tradiert wurden. Die zunehmend emotionalisierte Diskussion um die Beantwortung dieser Frage ist deshalb so brisant, weil sie indirekt mit der Gendergerechtigkeit im Alltag und im öffentlichen Raum<sup>3</sup> zusammenhängt. Diese zeigt sich vor allem in der Sprache. Um das Konzept der Gendergerechtigkeit erfassen und näher beleuchten zu können, ist es zunächst wichtig, den Begriff Gender zu definieren.

### 2.1 Sexus versus Gender

Im Feminismus wird das Geschlecht in *Sex* und *Gender* aufgeteilt. Ersteres bezeichnet das biologische Geschlecht, wohingegen Gender als Geschlechtsidentität verstanden wird.<sup>4</sup> Es wird eine „[...] grundlegende Diskontinuität zwischen den sexuell bestimmten Körpern und den kulturell bedingten Geschlechtsidentitäten“<sup>5</sup> postuliert. Diese Spaltung wurde ursprünglich eingeführt, um den biologischen Determinismus, welcher Frauen auf ihre Gebärfähigkeit reduziert, zu entkräften.<sup>6</sup> Die Unterscheidung ermöglicht eine vielfältigere Interpretation des Geschlechts.<sup>7</sup>

Die Unterscheidung von Sex und Gender wird von feministischen Theorien nicht nur deshalb getroffen, um das soziale und das biologische Geschlecht zu trennen, „sondern auch, um den vermeintlich naturgegebenen Kausalzusammenhang zwischen dem biologisch fundierten Geschlecht und den jeweils kulturell konstruierten, variablen Geschlechtszuschreibungen zu problematisieren und in Frage zu stellen.“<sup>8</sup>

Im aktuellen Forschungsdiskurs wird Gender intersektional betrachtet, was bedeutet, dass das soziale Geschlecht eng mit den Kategorien Klasse und Rasse in Beziehung steht.<sup>9</sup> Sie alle verbindet eine jahrhundertelange Geschichte der Diskriminierung. Gender ist als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie zu verstehen, die als vom biologischen Geschlecht (Sexus) differenziert zu betrachten ist. Unter Gender wird die Bezeichnung „Mann“ oder „Frau“

---

<sup>1</sup> Vgl. Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S.23.

<sup>2</sup> Vgl. ebenda, S.24.

<sup>3</sup> Vgl. ebd., S.24.

<sup>4</sup> Vgl. ebd., S.10.

<sup>5</sup> Ebd., S.23.

<sup>6</sup> Vgl. ebd., S.22.

<sup>7</sup> Vgl. ebd., S.22.

<sup>8</sup> Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S. 57.

<sup>9</sup> Vgl. ebenda, S. 56.

verstanden, es handelt sich dabei um soziokulturelle Merkmale der Geschlechter(rollen), die kulturell, historisch und diskursiv geprägt sind.<sup>10</sup>

Simone de Beauvoir, eine der einflussreichsten Feminist\*innen ihrer Zeit, stellt die These auf, dass der Mensch nicht als „Mann“ oder „Frau“ geboren wird, sondern der Einfluss der sozialen und kulturellen Umgebung den Menschen dazu erzieht, sich einer Geschlechtsrolle im binären System entsprechend zu verhalten.<sup>11</sup> Sie legt dar, dass die Vorstellung dessen, was heutzutage beispielsweise als Frau verstanden wird, durch soziokulturelle und historische Bedingungen begründet wurde.<sup>12</sup> Das Geschlecht, welches sozial konstruiert wurde und historisch gewachsen ist, ist im Kontext der Zeitepoche, Kultur und des Herkunftsmilieus zu verstehen.<sup>13</sup> Dementsprechend wird ein Individuum unter gesellschaftlichem Druck<sup>14</sup> zum Mann oder zur Frau gemacht.

Dieses Phänomen wird in der aktuellen Forschung als „Doing Gender“ bezeichnet.<sup>15</sup> Dabei wird angenommen, dass Gender als soziale Geschlechtsidentität nicht von Geburt an gegeben ist, sondern erst durch soziale Interaktionsprozesse den Menschen zugeschrieben wird:<sup>16</sup>

Scheinbar naturgegebene Differenzen werden somit als Effekte routinemäßiger und ritualisierter Selbstdarstellungs-, Interpretations- und Zuschreibungsprozesse sichtbar. Gender ist in dieser Perspektive – im Unterschied zu Sex – keine natürliche und starre Kategorie, sondern eine konstruierte und dynamische, die von historischen, sozialen und kulturellen Umständen abhängig und folglich veränderbar ist.<sup>17</sup>

Nicht nur durch diese Zuschreibung wird daher eine Geschlechtsidentität gebildet, auch durch das eigene, den Erwartungen der Umwelt entsprechende, Verhalten sowie durch die Selbstdarstellung. Hier wird Gender klar von den anatomischen Gegebenheiten (Sex) getrennt.<sup>18</sup> Ersteres sei demnach als dynamischer Prozess zu verstehen, der durch den Einfluss des sozialen Umfelds, aber auch des eigenen Tuns entsteht.<sup>19</sup>

Die Feministin Judith Butler wendet sich jedoch gegen diese strikte Aufteilung in Sex und Gender, indem sie postuliert, „dass das biologische Geschlecht ebenso konstruiert ist wie das soziale Geschlecht [...]“<sup>20</sup>.

---

<sup>10</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S. 56.

<sup>11</sup> Vgl. De Beauvoir, Simone: *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. 16. Auflage. Hamburg: Rowohlt 2017, S. 12.

<sup>12</sup> Vgl. ebenda, S. 12.

<sup>13</sup> Fischer, Ute Luise; Kampshoff, Marita; Keil, Susanne; Schmitt, Mathilde (Hg.): *Kategorie: Geschlecht? Empirische Analysen und feministische Theorien*. Opladen: Leske und Budrich 1996, S.98.

<sup>14</sup> Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S.26.

<sup>15</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S. 57.

<sup>16</sup> Vgl. ebenda, S. 57.

<sup>17</sup> Ebd., S. 57.

<sup>18</sup> Vgl. ebd., S. 57.

<sup>19</sup> Vgl. ebd., S. 57.

<sup>20</sup> Ebd., S. 57.

Sie stellt somit die anatomischen Sachverhalte infrage:

Vielmehr werden vergeschlechtlichte Subjekte kontinuierlich durch die Wiederholung ritualisierter Akte innerhalb regulativer Diskurse hervorgebracht – Akte, die erst rückwirkend den Anschein eines natürlich-biologischen Kerns von Gender erzeugen.<sup>21</sup>

Durch die historisch-soziokulturelle Konstruiertheit der Kategorie Frau, gibt es keine natürliche Bestimmung des Weiblichen.<sup>22</sup> In der feministischen Forschung, allem voran Simone de Beauvoir, wird davon ausgegangen, dass die Frau in der Geschichte der abendländischen Philosophie von je her als das von der Norm Abweichende, Andere bestimmt wurde<sup>23</sup>: „Die Frau besteht nicht durch sich selbst, sondern ist immer schon bestimmt und unterschieden mit Bezug auf den Mann: Der Mann ist das Subjekt, das Absolute[...]“<sup>24</sup> Die Autorin rekurriert methodologisch auf die existentialistische Phänomenologie Sartres, welche sie anpasst an die historische und sozio-kulturelle Situation der Frau.<sup>25</sup> Für sie ist das Subjekt stets wähl- und veränderbar.<sup>26</sup> Marxistische, biologische und psychoanalytische Erklärungen des Weiblichen weist sie zurück, da zwar die biologischen Gegebenheiten vorhanden sind, jedoch deren Bedeutung im sozialen Kontext erschlossen wird.<sup>27</sup> Judith Butler kritisiert an De Beauvoirs Theorie, man käme nicht bereits als Frau zur Welt, sondern werde dazu gemacht, dass dies eine\*n Handlungsträger\*in impliziere, welche\*r „[...] die Geschlechtsidentität irgendwie übernommen oder sich angeeignet hat und im Prinzip auch eine andere Geschlechtsidentität annehmen könnte.“<sup>28</sup> Dies würde für eine Willensbedingtheit und beliebige Auswechselbarkeit des Geschlechts sprechen.<sup>29</sup> Sie fordert eine Aufhebung der Trennung von Gender und Sex, da das biologische Geschlecht ebenso durch ritualisierte Akte konstruiert werde.<sup>30</sup>

## 2.2 Geschlecht als Performanz

Sicherheit und Stabilität sind in unserer schnelllebigen Zeit kaum noch zu finden, Butlers Hinterfragen der Geschlechterkategorien, der „letzten Sicherheit, nämlich das Wissen um die

---

<sup>21</sup> Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.57.

<sup>22</sup> Vgl. ebenda, S.152.

<sup>23</sup> Vgl. ebd., S.152.

<sup>24</sup> Ebd., S.152.

<sup>25</sup> Vgl. ebd., S.152.

<sup>26</sup> Vgl. Schößler, Franziska: *Einführung in die Gender Studies*. Herausgegeben von Iwan-Michelangelo D'Aprile. Akademie Studienbücher Literaturwissenschaft. Berlin: Akademie Verlag 2008, S.55.

<sup>27</sup> Vgl. ebenda, S.53.

<sup>28</sup> Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S.25.

<sup>29</sup> Ebenda, S.25.

<sup>30</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S. 57.

Unterteilung von Menschen in Männer und Frauen“<sup>31</sup>, führt zu einer weiteren Verunsicherung.<sup>32</sup>

Butler, eine ebenso zentrale Vertreterin des Feminismus wie de Beauvoir, lehnt die Trennung von Gender und biologischem Geschlecht (Sex) ab, mit der umstrittenen These, dass zweiteres ebenso, durch ritualisierte Akte, als konstruiert erachtet werden muss.<sup>33</sup> Die Übereinstimmung von Gender, dem konstruierten Geschlecht, und Sexus, dem biologischen Geschlecht, wird überdies von ihr in Frage gestellt.<sup>34</sup> Sie identifiziert unsere Wahrnehmung der biologischen Realität als von der historischen und kulturellen Codierung der Geschlechtsidentität beeinflusste Sichtweise.<sup>35</sup> Es geht Butler um die Dekonstruktion dieser meist hierarchischen Geschlechtercodierung.<sup>36</sup> Sie spricht von der „[...] Fähigkeit des Gesetzes, zugleich produzieren und einschränken zu können [...] indem [...] für jeden Körper ein biologisches Geschlecht [...]“<sup>37</sup> determiniert wird. Das bedeutet, dass durch die gesetzliche Festlegung auf ein biologisches Geschlecht im binären System das soziale Geschlecht bzw. Gender erst entsteht, was auch Einschränkungen mit sich bringt.

Die Vorstellungen soziokultureller Merkmale der Geschlechter wurden und werden durch die Einübung in soziale Interaktionsprozesse und deren Wiederholung gefestigt und tradiert.<sup>38</sup> Judith Butler spricht in diesem Kontext von der Performativität des Geschlechts.<sup>39</sup> Sie stellt die Theorie auf, dass Gender eine Art Inszenierung ist. Das bedeutet, dass die Vorstellungen wie eine *Frau* oder ein *Mann* zu sein hat, von uns tagtäglich in unserer Sprache, der Mimik, dem Verhalten und der Kleidung wiederholt und eingeübt werden und somit diese Darstellungen als *natürlich* wahrgenommen werden.<sup>40</sup> Dieser historische, kulturelle und diskursive Vorgang der routinemäßigen und ritualisierten Zuschreibungen wird, wie bereits erwähnt, als *Doing Gender* bezeichnet.<sup>41</sup> Dabei spielen auch die Identifizierung mit Geschlechterrollen und die damit korrelierende Selbstdarstellung eine nicht unwesentliche Rolle.<sup>42</sup> Die Performanz von Gender tritt besonders in sozialen Interaktionsprozessen<sup>43</sup> in Erscheinung. Dabei handelt es sich um

---

<sup>31</sup> Degele, Nina: *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink 2008, S.108-109.

<sup>32</sup> Vgl. ebenda, S.108-109.

<sup>33</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S. 57

<sup>34</sup> Vgl. Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S.22-23.

<sup>35</sup> Vgl. ebenda, S.24. Bzw. Vgl Braun, Christina von; Stephan, Inge (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.280.

<sup>36</sup> Vgl. Braun, Christina von; Stephan, Inge (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.279.

<sup>37</sup> Butler, Judith: *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2004, S.139.

<sup>38</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S. 56.

<sup>39</sup> Vgl. Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S.214. Bzw. Braun, Christina von; Stephan, Inge (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.280-281.

<sup>40</sup> Vgl. Braun, Christina von; Stephan, Inge (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.280.

<sup>41</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S. 57

<sup>42</sup> Vgl. ebenda, S. 57

<sup>43</sup> Vgl. ebd., S. 57.

„Effekte routinemäßiger und ritualisierter Selbstdarstellungs- [...] und Zuschreibungsprozesse [...]“<sup>44</sup>, welche dementsprechend dynamisch und veränderbar sind.

Die dauernden Wiederholungen sozialer Normen werden *performative* Akte der Konstruktion<sup>45</sup> genannt. Soziale Zwänge führen zu Performativität, können aber auch als die eigentliche Bedingung für Performativität gesehen werden.<sup>46</sup> Butler meint dazu:

Performativität ist weder freie Entfaltung noch theatralische Selbstdarstellung, und sie kann auch nicht einfach mit darstellerischer Realisierung [*performance*] gleichgesetzt werden. [...] Zwang verleiht der Performativität den Antrieb und hält sie aufrecht.<sup>47</sup>

Performanz ist eine ritualisierte Handlung, die zwanghaft wiederholt wird, „unter der Macht und durch die Macht des Verbots und des Tabus, bei Androhung der Ächtung und gar des Todes [...]“<sup>48</sup>, sobald sie nicht vollzogen wird, vor allem in sehr konservativen Gesellschaften und in Bezug auf Männlichkeit oder nichtheteronormatives Verhalten:

Die Position, die ein Geschlecht als männlich markiert, ist eine Position, durch die das männliche Geschlecht als den Phallus ‚habend‘ beschrieben wird; es ist eine Position, die über die Strafandrohung, und zwar über die Drohung der Verweiblichung, eine imaginäre und demzufolge unzulängliche Identifizierung erzwingt.<sup>49</sup>

Diese Tabuisierung ist besonders kritisch zu hinterfragen im Hinblick auf inter- und transsexuelle Personen. Die persönliche Identifizierung spielt dabei eine wichtige Rolle. Sie wird beschrieben als gewünschtes Ereignis oder Vollendung,<sup>50</sup> welche nach Butler jedoch nie erreicht wird, „die Identifizierung ist das phantasmatische Inszenesetzen des Ereignisses[...].“<sup>51</sup> Für Butler sind Identifizierungen imaginär, sie bezeichnet sie als „phantasmatische Versuche der Einreihung.“<sup>52</sup> Da sie niemals abgeschlossen sind, sind sie der „Logik der Wiederholbarkeit unterworfen“.<sup>53</sup>

Butler stützt ihre Argumente auf die Arbeiten und Theorien berühmter Persönlichkeiten wie die der Psychoanalytiker Freud und Lacan, des Philosophen Foucault sowie feministischer Denkerinnen, darunter vor allem Wittig, De Beauvoir und Kristeva.<sup>54</sup> Methodisch wird mittels

---

<sup>44</sup> Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S. 57.

<sup>45</sup> Vgl. Butler, Judith: *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2004, S.139.

<sup>46</sup> Vgl. ebenda, S.139.

<sup>47</sup> Ebd., S.139.

<sup>48</sup> Ebd., S.139.

<sup>49</sup> Ebd., S.147.

<sup>50</sup> Vgl. ebd., S.152.

<sup>51</sup> Ebd.

<sup>52</sup> Ebd.

<sup>53</sup> Ebd.

<sup>54</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.36.

genealogischer Kritik dieser WissenschaftlerInnen die Sex-Gender-Unterscheidung aufgegriffen. Dabei widerspricht sie vor allem De Beauvoir.<sup>55</sup>

Butlers performative Theorie der Geschlechter-Akte,<sup>56</sup> welche davon ausgeht, dass selbst das biologische Geschlecht diskursiv und performativ konstruiert wird, sorgte für kontroverse Debatten und erntete zuweilen heftige Kritik. Ihr Werk *Körper von Gewicht* setzt sich mit dieser Kritik auseinander, indem sie ausführt,<sup>57</sup> „[...]“, dass die Dekonstruktion der binären Geschlechteroppositionen keineswegs einer Reduktion des Körpers auf die Sprache oder den Diskurs gleichkommt.“<sup>58</sup>

Poststrukturalistische Theoretiker\*innen, wie Butler, betonen, dass (Geschlechts-)Identitäten diskursiv und performativ konstruiert werden, was der angenommenen Natürlichkeit von Geschlechterkategorien widerspricht.<sup>59</sup> Sie kritisieren Geschlechtsidentitäten als die „[...] kulturell und gesellschaftlich bedingten Identitätskonzepte [...], die dem ‚Männlichen‘ und dem ‚Weiblichen‘ zugeordnet werden“<sup>60</sup> und dekonstruieren die naturalisierenden Konzepte von Geschlecht, „indem deren kontingente Voraussetzungen aufgewiesen und deren ideologische Implikationen herausgearbeitet werden.“<sup>61</sup> Das bedeutet, dass die Mechanismen und Prozesse, die die Geschlechterordnung hervorbringen und festigen, (historisch) rekonstruiert und sichtbar gemacht werden.<sup>62</sup>

Es gibt noch weitere Theorien zur Geschlechterordnung. Monique Wittig vertritt die These, dass das Geschlecht eine von der institutionalisierten Heterosexualität eingesetzte Markierung ist,<sup>63</sup> also eine „politische Kategorie, die die Gesellschaft als heterosexuelle begründet.“<sup>64</sup> Diese Theorie wird von Irigaray umformuliert, die diese Markierungen als Anteil einer hegemonialen maskulinen Bedeutungs-Ökonomie<sup>65</sup> sieht.

## 2.3 Geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen

Kinder lernen bis zum sechsten Lebensjahr bestimmte Normen in Bezug auf das Geschlecht. So werden sie durch ihr soziales Umfeld in dem Glauben erzogen, dass es nur zwei Geschlechter gibt, was jegliches Wissen über Transsexualität von vornherein ausschließt.

---

<sup>55</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.36.

<sup>56</sup> Vgl. Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S.12.

<sup>57</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.37.

<sup>58</sup> Ebd., S.37.

<sup>59</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S. 67.

<sup>60</sup> Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S.15.

Es handelt sich hierbei um eine Anmerkung der Übersetzerin.

<sup>61</sup> Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S. 67.

<sup>62</sup> Ebenda, S. 67.

<sup>63</sup> Vgl. Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S.50.

<sup>64</sup> Ebd., S.51.

<sup>65</sup> Vgl. ebd., S.50.

Problematisch ist diese Norm, wenn bedacht wird, dass es Gesellschaften mit einer anderen kulturellen Matrix gibt, in der mehr als zwei Geschlechter anerkannt werden, diese Kinder sich selbst als non-binär begreifen oder einer anderen Geschlechtskategorie zugehörig fühlen.<sup>66</sup> Das vorgelebte und gelehrte binäre Gedankengut wird von den Kindern übernommen und reproduziert. Überdies wird von ihnen eine Norm der Eindeutigkeit internalisiert, welche bestimmte Körperschemata, Bewegungen, Gesten aber auch Namen und Symbole in typisch weibliche bzw. typisch männliche codiert.<sup>67</sup> Das kann daran beobachtet werden, dass bereits Kleinkinder im Kindergarten zwischen Buben und Mädchen anhand der Kleidung(sfarbe) oder Haarlänge differenzieren und sich selbst dementsprechend einer dieser Geschlechterkategorien zuordnen. Dabei erkennen sie bald das Prinzip der Geschlechterkonstanz, welches besagt, dass das Geschlecht, zumindest in der westlichen Gesellschaft, unveränderbar ist.<sup>68</sup> Sie machen ihre Geschlechtsidentität am Körper fest,<sup>69</sup> vor allem am (Nicht-)Vorhandensein eines Phallus. Dadurch wird eine gewisse Natürlichkeit der Binarität der Geschlechter tradiert, welcher vor allem Judith Butler – wie bereits ausgeführt – widerspricht, die von einer kulturellen Konstruktion dieser vermeintlichen Natürlichkeit ausgeht. Doch dieses Geschlechterverhältnis ist in unserer Kultur nicht unkritisch zu betrachten:

In den Geschlechterdualismus ist eine Asymmetrie hineinverwoben, die vor dem Hintergrund der patriarchalen und kapitalistisch-industriellen Gesellschaft zu deuten ist. Eine solche Asymmetrie zeigt sich in der gesellschaftlichen Verteilung der materiellen Ressourcen (...), in der geschlechtshierarchisch strukturierten und in ungleichen Machtverteilungen.<sup>70</sup>

Diese Asymmetrie wird von Kindern schon früh erlernt, indem sie sich hauptsächlich mit geschlechtsspezifisch konnotierten Spielsachen, Farben und Kleidungsstücken befassen. Zudem werden Rollenmodelle und Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit durch Medien wie Kinderbücher oder das Fernsehen verbreitet, die traditionelle Stereotype in Bezug auf das Geschlecht über Generationen hinweg produzieren und verfestigen.<sup>71</sup> In dieser sensiblen Entwicklungsphase wird neben der Bildung des Selbstkonzepts auch versucht die eigene Geschlechtsidentität zu finden, durch den Prozess der Selbstkategorisierung.<sup>72</sup> Dabei

---

<sup>66</sup> Vgl. Angelika Paseka: „Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden. Einige Erkenntnisse aus der Sozialisations- und Geschlechterforschung“, in: Maria Buchmayer (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.17-18.

<sup>67</sup> Vgl. ebenda, S.18.

<sup>68</sup> Vgl. ebd., S.18-19.

<sup>69</sup> Vgl. ebd., S.19.

<sup>70</sup> Vgl. ebd., S.21.

<sup>71</sup> Vgl. ebd., S.22.

<sup>72</sup> Vgl. ebd., S.25.

wird das binäre System reproduziert, da die Kinder die damit verbundenen Symbole und Erwartungen wiederholen und in ihre Selbstdarstellung miteinbeziehen.<sup>73</sup>

In unserer Kultur erfolgt die Geschlechtszuschreibung allein auf der Grundlage eines Vorhandenseins des männlichen Geschlechtsteils. Diesem kommt, gegenüber dem weiblichen Pendant, eine Vormachtstellung zu, die sich auf den Phallus als symbolischer Träger von Männlichkeit fokussiert.<sup>74</sup> Dabei gilt der Mann als das Ideal, was davon (biologisch) abweicht, wird dem weiblichen Geschlecht zugeschrieben. Dieser Prozess zeigt das kulturspezifische System der Zweigeschlechtlichkeit, welches Zwitter oder Hermaphroditen und nicht-binäre Identitäten, wie sie in der Realität existieren, ausklammert.<sup>75</sup> Es gilt das Prinzip, jeden Menschen einem Geschlecht zuzuordnen, was bereits in der frühen Kindheit geschieht.<sup>76</sup>

Die speziellen, von Menschen geschaffenen Bedingungen unseres Kulturkreises sind es [...], die aus der potentiellen Gleichheit eine strukturelle Verschiedenheit machen. Die Geschlechtszugehörigkeit wird dabei nicht als wertneutrale Kategorie verwendet, sondern dazu, Menschen einer Hierarchie zuzuweisen.<sup>77</sup>

Diese Hierarchien setzen das weibliche Geschlecht herab und schaffen Chancenungerechtigkeit. Über die Praxis der Stereotypisierung werden bestimmte Verhaltensweisen und Eigenschaften seit Jahrhunderten den beiden Geschlechtern zugeteilt, wobei sie sich in ihrer Wertigkeit unterscheiden.<sup>78</sup> Männer werden traditionell als stark, mutig, intelligent und erfolgreich stereotypisiert und es gibt in jeder Zeitepoche unterschiedliche Schönheitsideale für den Mann. Jenes für die Frau variiert in kleineren Schritten über die Jahrhunderte und orientiert sich hauptsächlich an der Film- und Modeindustrie, sowie den Medien. Das erhöht den gesellschaftlichen Druck auf Frauen den geltenden Schönheitsnormen zu entsprechen. Frauen wurden, historisch betrachtet, durchgängig als vom Ideal des Mannes abweichende, verführerische, hilflose und emotionale Wesen dargestellt. Diese Vorurteile wurden und werden seit jeher tradiert. Anfänge finden sich bereits in der Bibel, in der die Frau dem Mann untersteht. Frauen werden in vielen Kulturen auch heute noch auf ihre Gebärfähigkeit beschränkt, was zu Zwangsheiraten, Ehrenmorden und Verstümmelungen führt. In manchen Teilen der Welt haben Frauen heutzutage weder ein politisches und ökonomisches Mitspracherecht noch die Chance auf angemessene Bildung.

---

<sup>73</sup> Vgl. Angelika Paseka: „Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden. Einige Erkenntnisse aus der Sozialisations- und Geschlechterforschung“, in: Maria Buchmayer (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.25.

<sup>74</sup> Vgl. Kampshoff, Marita: „Sexuelle Gewalt – ein konstitutives Merkmal für das Mädchen- oder Jungesein?“, in: Ute Luise Fischer; Marita Kampshoff; Susanne Keil; Mathilde Schmitt (Hg.): *Kategorie: Geschlecht? Empirische Analysen und feministische Theorien*. Opladen: Leske und Budrich 1996, S.98.

<sup>75</sup> Vgl. ebenda, S.98.

<sup>76</sup> Vgl. ebd., S.98.

<sup>77</sup> Ebd., S.99.

<sup>78</sup> Ebd., S.99.

Die seit jeher bestehenden Vorurteile führen zu geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen. In der heutigen Zeit determiniert in Europa die Geschlechtszugehörigkeit zwar kaum noch die Lebensmöglichkeiten, sie werden jedoch eingeengt.<sup>79</sup> Betrachtet man die Position der Frau in der Wirtschaft und im Beruf, wird augenscheinlich, dass sie „[...] aus beruflichen Machtpositionen immer noch weitestgehend ausgeschlossen beziehungsweise [...] marginalisiert [werden].“<sup>80</sup>

Mit den spezifischen Rollenvorstellungen einher geht die Betonung der Heteronormativität in allen Lebensbereichen. Heteronormativität bezieht sich auf „Institutionen, Denkstrukturen und Wahrnehmungsmuster, die Heterosexualität nicht nur zur Norm stilisieren, sondern als Praxis und Lebensweise privilegieren.“<sup>81</sup> Dieses unbewusste Denkschema ist das Ergebnis gesellschaftlicher Normalisierungsprozesse, die den Schein von Natürlichkeit erwecken, da sie über lange Zeiträume hinweg traditionell wiederholt, verinnerlicht und weitergegeben wurden.<sup>82</sup> Daher ist die Heteronormativität fest in unserem Denken verankert, aber auch in gesellschaftlichen Strukturen, wie in der Rechtsprechung, in Kinder- und Schulbüchern, in Filmen und in der Wissenschaft.<sup>83</sup> So stellt Degele fest:

Heteronormativität bezeichnet aber nicht nur Naturalisierungen von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität, sondern bezieht sich darüber hinaus auch auf gesellschaftliche Strukturen und Organisationsweisen.<sup>84</sup>

In den Gender Studies tritt anstelle von Naturalisierung eine Entnaturalisierung, welche durch Regelbrüche erfolgt. Diese finden statt, wenn Frauen in vorwiegend maskulinen Domänen Einzug halten, beispielsweise wenn diese vermehrt die Leitung großer Konzerne übernehmen, als Politikerinnen oder Pilotinnen arbeiten uvm.<sup>85</sup> Um dies voran zu treiben „müssen allererst die Machtwirkungen und Subjektivierungspraktiken selbst kritisch in den Blick gerückt werden“.<sup>86</sup>

### 2.3.1 Macht, Gewalt und Sexismus

Die These vom universalen Patriarchat spielt in unserer Gesellschaft nicht mehr dieselbe Rolle wie zu früheren Zeiten<sup>87</sup>. Dennoch sind Macht und Gewalt im Kontext von Sexismus heute

---

<sup>79</sup> Vgl. Kampshoff, Marita: „Sexuelle Gewalt – ein konstitutives Merkmal für das Mädchen- oder Jungesein?“, in: Ute Luise Fischer; Marita Kampshoff; Susanne Keil; Mathilde Schmitt (Hg.): *Kategorie: Geschlecht? Empirische Analysen und feministische Theorien*. Opladen: Leske und Budrich 1996, S.99.

<sup>80</sup> Ebenda, S.99.

<sup>81</sup> Degele, Nina: *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink 2008, S.88-89.

<sup>82</sup> Vgl. ebenda, S.89.

<sup>83</sup> Vgl. ebd., S.89.

<sup>84</sup> Ebd., S.88.

<sup>85</sup> Vgl. ebd., S.92.

<sup>86</sup> Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.37.

<sup>87</sup> Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S.19.

immer noch Thema. Bereits anhand der Etymologie der Begriffe Macht und Gewalt kann auf eine geschlechtsspezifische Zuschreibung geschlossen werden:<sup>88</sup> Die Ausdrücke Macht und Gewalt wurden von jeher sinnverwandt verwendet.<sup>89</sup> Mit Gewalt wurde ursprünglich die gesetzmäßige Verfügung über den Besitz eines Mannes bezeichnet.<sup>90</sup> Als Besitz galten neben materiellen Dingen auch Frauen und Kinder, die der Herrschaft des Patriarchen unterstanden.<sup>91</sup> Dies weist auf den „konstitutive(n) Charakter geschlechtsbezogener Gewalt für die Konstruktion der Geschlechterdifferenz und die Reproduktion der bestehenden hierarchischen Geschlechterordnung“<sup>92</sup> hin. Macht war und ist somit immer schon in die „Produktion jener binären Konstruktion von Geschlechtlichkeit“<sup>93</sup> involviert, „welche die Rede über das Geschlecht reguliert“<sup>94</sup>. Die bürgerliche Kleinfamilie wurde, historisch betrachtet, als heterogener Ort der Ausübung und Erfahrung von Gewalt erkannt.<sup>95</sup> Darin wurden räumliche Codierungen identifiziert die, auf Grund des Geschlechts, als soziale Platzanweiser in Bezug auf die gesellschaftliche Verortung, den Status und Lebenschancen fungierten.<sup>96</sup> Dadurch wurden Geschlechtsidentitäten konstruiert und kulturell codiert:<sup>97</sup>

Die Naturalisierung des Geschlechts erweist sich [...] lediglich als eine konventionelle Zitation, eine hyperbolische Version von Geschlechternormen. Diese Normen erzeugen die Fiktion eines Innenraums, als dessen Ausdruck die Inszenierung des Geschlechts in Akten, Gesten, Sprache usw. erscheint.<sup>98</sup>

Dieser Vorgang wird beschrieben als „aufwendiges und konflikthafte Zusammenspiel von Zwängen und Motiven, von Gewalt und ihrer Akzeptanz, von materiellen Bedingungen, ökonomischen Nötigungen und subjektiven Bedürfnissen, von kulturellen Deutungssystemen, normativen Vorschriften, Selbstbildern und Selbstinszenierungen.“<sup>99</sup> Einerseits diente die Familie der Frau als Schutzraum vor fremder Gewalt, andererseits war sie der Macht und Verfügung eines Mannes ausgeliefert, welcher zumeist der eigene Ehemann war, aber auch der

---

<sup>88</sup> Künzel, Christina: „Gewalt/Macht“, in: Christina von Braun; Inge Stephan (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.192.

<sup>89</sup> Ebenda, S.192.

<sup>90</sup> Ebd., S.192.

<sup>91</sup> Ebd., S.192.

<sup>92</sup> Dackweiler, Regina-Maria; Schäfer, Reinhild: „Gewalt, Macht, Geschlecht – Eine Einführung“, in: Regina-Maria Dackweiler; Reinhild Schäfer (Hg.): *Gewalt-Verhältnisse. Feministische Perspektiven auf Geschlecht und Gewalt*. Frankfurt a. Main/New York: Campus 2002, S.9.

<sup>93</sup> Hoff, Dagmar von: „Performanz/Repräsentation“, in: Christina von Braun; Inge Stephan (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.280.

<sup>94</sup> Ebenda, S.280.

<sup>95</sup> Vgl. Künzel, Christina: „Gewalt/Macht“, in: Christina von Braun; Inge Stephan (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.194.

<sup>96</sup> Vgl. ebenda, S.194-195.

<sup>97</sup> Vgl. Hoff, Dagmar von: „Performanz/Repräsentation“, in: Christina von Braun; Inge Stephan (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.280.

<sup>98</sup> Ebenda, S.280-281.

<sup>99</sup> Knapp, Gudrun-Axeli: „Die vergessene Differenz“, in: G.-A. Knapp (Hg): *Im Widerstreit. Feministische Theorien in Bewegung*. Wiesbaden: Springer 2012, S.101.

Bruder, Vater oder jeder beliebige männliche Verwandte sein konnte, welcher als Familienoberhaupt auftritt.<sup>100</sup>

Im Patriarchat herrscht ein Phallogozentrismus vor, was bedeutet, dass unterschieden wird allein auf der Grundlage des Vorhandenseins eines Phallus.<sup>101</sup> Unterscheiden bedeutet immer auch Hierarchisieren.<sup>102</sup> Im Falle des Patriarchats wird der Mann idealisiert und die Frau, als das Andere, ihm untergeordnet. Dies zeigt sich auf mehreren Ebenen: sowohl sozial, juristisch, ökonomisch und physisch. Der Frau kommt eine bestimmte Funktion in einem kulturell tradierten Repräsentationssystem zu.<sup>103</sup> Sie besitzt die Fähigkeit zur Reproduktion. Durch die Gebärfähigkeit entstehen jedoch berufliche und ökonomische Probleme, einerseits kann dies als Grund gegen eine Anstellung gewertet werden, andererseits entstehen durch die Zeiten der Pflege der eigenen Kinder finanzielle Einbußen in jungen Jahren sowie in der Pension, und der Wiedereinstieg in den Beruf gestaltet sich durch die Mutterschaft komplizierter. Obgleich die finanzielle Abhängigkeit von einem (Ehe-)Partner bei einer zuvor abgeschlossenen Ausbildung bzw. guten Anstellung heute eher Seltenheitswert hat, so führen jedoch weiterhin Differenzen in der Entlohnung zur Unterordnung der Frau in der Gesellschaft. Der Gender Pay Gap zeigt, auf internationaler Ebene, die ungleiche Bezahlung der Geschlechter. In Österreich wurden folgende Unterschiede für das Jahr 2017 festgestellt:

Bezogen auf die Einkommenssituation von Frauen und Männern zeigen die Bruttojahreseinkommen auf Basis der Lohnsteuerdaten, dass unselbständig beschäftigte Frauen im Jahr 2017 mit 21.178 Euro um 37,3% weniger verdienten als Männer mit 33.776 Euro brutto. Berücksichtigt man die Unterschiede im Beschäftigungsmaß (Teilzeit, unterjährige Beschäftigung) und beschränkt den Vergleich auf ganzjährig Vollzeitbeschäftigte, dann lagen die Bruttojahreseinkommen der Frauen (36.985 Euro) immer noch um 15,6% unter jenen der Männer (43.838 Euro).<sup>104</sup>

Das finanzielle Ungleichgewicht ist eines der Ergebnisse des mehrere Jahrhunderte andauernden Patriarchats, welches auch in Österreich immer noch zur Ungleichbehandlung der Geschlechter beiträgt. Die ungleiche Entlohnung erzeugt und tradiert außerdem ein Machtverhältnis zugunsten der besserverdienenden männlichen Bevölkerung.

Die Kategorie Geschlecht ist ein strukturelles Merkmal unserer Gesellschaft, das auch heute noch Auswirkungen auf eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung hat, aber auch zu einem

---

<sup>100</sup> Vgl. Künzel, Christina: „Gewalt/Macht“, in: Christina von Braun; Inge Stephan (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.194-195.

<sup>101</sup> Vgl. Degele, Nina: *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink 2008, S.116.

<sup>102</sup> Vgl. ebenda, S.116.

<sup>103</sup> Vgl. Hoff, Dagmar von: „Performanz/Repräsentation“, in: Christina von Braun; Inge Stephan (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.285.

<sup>104</sup> O.V. (05.03.2019): Statistik Austria, URL: [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/soziales/gender-statistik/einkommen/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/gender-statistik/einkommen/index.html) [07.07. 2019].

Diskriminierungsfaktor und Machtinstrument werden kann. Die geschlechtsspezifische Differenzierung ist in etlichen Ländern der Welt noch gängige Praxis. Aktuelle Beispiele der Auswirkungen zeigten sich zuletzt global, ausgehend von den USA, durch die „Me too“<sup>105</sup>-Bewegung. In Europa ist die Geschlechterhierarchie offiziell verboten, äußert sich aber immer noch in der Form von Diskriminierung. Die Philosophin Nagl-Docekal stellte fest, dass sich Diskriminierung in der Art des Umgangs miteinander zeigt.<sup>106</sup> Mädchen werden „[...] in unserer Kultur gleichzeitig auf diverse [...] Arten diskriminiert und in der Entwicklung gehindert [...]“<sup>107</sup> und „gelten unter diesen Bedingungen als weniger wertvoll.“<sup>108</sup> Vor allem letzteres macht Mädchen und Frauen im Patriarchat zu (potenziellen) Opfern von (sexualisierter) Gewalt.<sup>109</sup> Die Ausgangsbedingungen für Mädchen unterscheiden sich von denen der Jungen bereits in jungen Jahren, wenn es um diese Art von Gefahr geht.<sup>110</sup>

Sexuelle Gewalt geschieht auf mehreren Ebenen, sie kann verbal, psychisch oder physisch erfolgen und zeigt sich anhand „frauenfeindlicher Werbung, [...] der Begutachtung und verächtlichen Umgangsweise mit weiblichen Körpern und durch unangemessene Berührungen“<sup>111</sup>, in der Kunst und Literatur, in denen Frauen durch den männlichen Blick wahrgenommen dargestellt und „in ein Objekt der Begierde verwandelt“<sup>112</sup> werden, und in sexistischen Äußerungen. In Studien wurde erforscht, ob die männliche Sozialisation in Verbindung zu einer möglichen Täterschaft in Bezug auf sexuelle Gewalt eine zentrale Rolle spiele.<sup>113</sup> Die Ergebnisse belegten, dass eine „[...] Orientierung am patriarchalen Männlichkeitsbild [...] in besonderer Weise die potentielle Täterschaft von Jungen und Männern“<sup>114</sup> begünstige. Präventive Maßnahmen sollten deshalb bereits in der männlichen Sozialisation erfolgen, durch die Vermittlung von Genderkompetenz.<sup>115</sup> Andernfalls werde das ungleiche Geschlechterverhältnis durch diese Gewalt weiterhin aufrechterhalten und tradiert.<sup>116</sup> Michel Foucaults aus dem 20. Jahrhundert stammende Machttheorie gilt als eine der einflussreichsten.<sup>117</sup> Darin postuliert er „die Allgegenwärtigkeit, Vielschichtigkeit und

---

<sup>105</sup> Vgl. O.V. (2017): Me too - The Movement, URL: <https://web.archive.org/web/20171023010410/http://metoo.support/the-movement/> [19.09.2019]

<sup>106</sup> Vgl. Degele, Nina: *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink 2008, S.116.

<sup>107</sup> Kampshoff, Marita: „Sexuelle Gewalt – ein konstitutives Merkmal für das Mädchen- oder Jungesein?“, in: Ute Luise Fischer; Marita Kampshoff; Susanne Keil; Mathilde Schmitt (Hg.): *Kategorie: Geschlecht? Empirische Analysen und feministische Theorien*. Opladen: Leske und Budrich 1996, S.99.

<sup>108</sup> Ebenda, S.99.

<sup>109</sup> Vgl. ebd., S.97.

<sup>110</sup> Vgl. ebd., S.99.

<sup>111</sup> Ebd., S.100.

<sup>112</sup> Künzel, Christina: „Gewalt/Macht“, in: Christina von Braun; Inge Stephan (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.195.

<sup>113</sup> Vgl. Kampshoff, Marita: „Sexuelle Gewalt – ein konstitutives Merkmal für das Mädchen- oder Jungesein?“, in: Ute Luise Fischer; Marita Kampshoff; Susanne Keil; Mathilde Schmitt (Hg.): *Kategorie: Geschlecht? Empirische Analysen und feministische Theorien*. Opladen: Leske und Budrich 1996, S.100.

<sup>114</sup> Ebenda, S.100.

<sup>115</sup> Ebd., S.100.

<sup>116</sup> Vgl. ebd., S.101.

<sup>117</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.75.

Relationalität von Machtbeziehungen sowie die wesentlich produktiven und subjektkonstitutiven Aspekte von Macht.“<sup>118</sup> Durch die sie umgebenden Machtstrukturen, in welche sie eingebunden sind, werden Individuen und Gruppen erst konstituiert.<sup>119</sup> Sie sind demnach nicht als souveräne Akteur\*innen ihrer sozialen Beziehungen zu verstehen.<sup>120</sup>

Foucaults Machtverständnis kommt innerhalb feministischer Diskurse zum Einsatz.<sup>121</sup> Dabei geht es nicht darum „eine direkte Gegenposition zu dominanten, patriarchalen Strukturen“<sup>122</sup> einzunehmen. Vielmehr wird der Fokus auf die vielfältigen Machtrelationen, welche die sexuellen Identitäten konstituieren, gelegt.<sup>123</sup> Diese muss, ähnlich dem Subjekt, als ein Produkt von Macht verstanden werden, welches ursprünglich frei war, jedoch durch historisch-kulturelle Repressionen geformt und unterdrückt wurde.<sup>124</sup> Er nennt dies kritisch „Repressionshypothese“.<sup>125</sup>

Judith Butler argumentiert in Anlehnung an diese These, dass es außerhalb der Macht keinen Ort gebe, „weshalb subversive Lektürestrategien und Körperpraktiken [...] nur mit Bezug auf genau jene Normen denkbar sind, die diese zugleich ermöglichen und beschränken.“<sup>126</sup>

Foucaults Kritik der Kategorie des Sexus gebe „eine Einsicht in die Regulierungsverfahren einiger gegenwärtiger medizinischen [sic!] Fiktionen, die zur Kennzeichnung eines eindeutigen Geschlechts entworfen wurden.“<sup>127</sup> Durch Konvention werden Körper produziert, die als weiblich oder männlich bezeichnet werden.<sup>128</sup> Kann ein Körper keiner der beiden Kategorien eindeutig zugeordnet werden, so wird er „aus der Domäne des sozial und symbolisch Intelligiblen ausgeschlossen [...]“.<sup>129</sup> Butler sieht die Handlungsfähigkeit im Sinne des Widerstands durch transformierende Wiederholung.<sup>130</sup>

Nach Michel Foucault produzieren die juridischen Machtregime die Subjekte zuerst, bevor sie diese repräsentieren.<sup>131</sup> Diese Machtbegriffe regulieren und beschränken das politische Leben führen dazu, dass sich die Subjekte den Strukturen unterwerfen und anpassen.<sup>132</sup> Dies führt anschließend dazu, dass sie den Strukturen angepasst reproduziert und definiert werden.<sup>133</sup>

---

<sup>118</sup> Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.75.

<sup>119</sup> Vgl. ebenda, S.75.

<sup>120</sup> Vgl. ebd., S.75.

<sup>121</sup> Vgl. ebd., S.76.

<sup>122</sup> Ebd., S.76.

<sup>123</sup> Vgl. ebd., S.76.

<sup>124</sup> Vgl. ebd., S.76.

<sup>125</sup> Vgl. ebd., S.76.

<sup>126</sup> Ebd., S.76.

<sup>127</sup> Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S.1

<sup>128</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.76.

<sup>129</sup> Ebenda, S.76.

<sup>130</sup> Vgl. ebd., S.76.

<sup>131</sup> Vgl. Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S.16.

<sup>132</sup> Vgl. ebenda, S.16.

<sup>133</sup> Vgl. ebd., S.16.

In diesem Kontext spricht er von der Doppelfunktion der Macht, die darin besteht juristisch zu wirken und produktiv zu sein.<sup>134</sup> Durch die Macht werden einerseits Subjekte konstruiert und andererseits gehen damit bestimmte Festlegungen einher, die mit „Legitimations- und Ausschlußzielen verbunden [...]“<sup>135</sup> sind.

Dem französischen Philosophen Foucault zufolge wirkt Macht nicht von außen auf soziale Verhältnisse ein, sondern sie ist allen Relationen inhärent.<sup>136</sup> Er nimmt nicht länger an, dass Macht von einer Instanz oder Institution ausgehend nach unten wirkt. Die Disziplinarmacht, als Biomacht, zielt auf den individuellen Körper und die Regulierung der Bevölkerung, durch die Sexualität. Sie verbinde die physische Disziplinierung mit der Bevölkerungsregulierung.<sup>137</sup>

Butler merkt Folgendes dazu an:

Es genügt also nicht zu untersuchen, wie Frauen in Sprache und Politik vollständiger repräsentiert werden können. Die feministische Kritik muß [sic!] auch begreifen, wie die Kategorie, Frau(en)‘, das Subjekt des Feminismus, gerade durch jene Machtstrukturen hervorgebracht und eingeschränkt wird, mittels derer das Ziel der Emanzipation erreicht werden soll.<sup>138</sup>

Sie postuliert, dass der Feminismus sowohl die Macht der maskulinen Bedeutungs-Ökonomie analysieren solle, als auch totalisierende Tendenzen des Feminismus selbst.<sup>139</sup> Nach Butler reiche es nicht, ausschließlich das Maskuline als Feindbild zu sehen, da hierdurch lediglich dessen Strategie unkritisch übernommen werde.<sup>140</sup> Sie problematisiert damit die Grundannahmen feministischer und gendertheoretischer Positionen, was sich in einer entschiedenen Dekonstruktion in der Sex-Gender-Differenzierung äußert.<sup>141</sup> Ihr Ziel dabei ist, aufzuzeigen, dass nicht nur das soziale Geschlecht, Gender, durch performative Akte „innerhalb normativer diskursiver Regimes“<sup>142</sup> konstruiert und bedingt wird, sondern dies auch beim biologischen Geschlecht, Sex, der Fall ist.<sup>143</sup> Daraus lässt sich schließen, dass keine natürliche, wahre Geschlechtsidentität gibt, die nicht durch normative Ausdrucksformen von Geschlecht, und Äußerungen darüber, beeinflusst wurde.<sup>144</sup> Nach Butler ist der Körper, als kulturelle beeinflusste Oberfläche, das performative Ergebnis gefestigter, sprachlich-

---

<sup>134</sup> Vgl. Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S.17.

<sup>135</sup> Ebenda, S.17.

<sup>136</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.25.

<sup>137</sup> Vgl. ebenda, S.25.

<sup>138</sup> Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S.17.

<sup>139</sup> Ebenda, S.33.

<sup>140</sup> Vgl. ebd., S.33.

<sup>141</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.36.

<sup>142</sup> Ebenda, S.36.

<sup>143</sup> Vgl. ebd., S.36.

<sup>144</sup> Vgl. ebd., S.36.

diskursiver Praktiken.<sup>145</sup> Erst durch diese Schlussfolgerung wird eine alternative Betrachtung politischer Subjektivität sowie Artikulation ermöglicht.<sup>146</sup>

### 2.3.2 Dekonstruktion - Undoing Gender

Durch die Differenzierung von *sex* und *gender* konnten Stereotype und geschlechtsspezifisches Verhalten in der frühen Frauenforschung als Ergebnisse sozialer Machtverhältnisse gedeutet werden, anstelle des zuvor postulierten biologischen Determinismus und der Naturalisierung.<sup>147</sup>

Welche Prozesse und Mechanismen die Konzepte Mann und Frau tatsächlich konstruieren, erforschte im Anschluss der interaktionistische Konstruktivismus.<sup>148</sup> Doch erst der diskurstheoretische Dekonstruktivismus formulierte eine Kategorienkritik und die These wurde aufgestellt, dass *gender* und *sex* Produkte von Machtverhältnissen in der Gesellschaft sind.<sup>149</sup> Erstmals wurde die Dekonstruktion von Derrida in den 1960ern erwähnt.<sup>150</sup>

Der Begriff der Dekonstruktion ist bis heute unklar definiert, da er einerseits verstanden wird als Strategie, um die Funktion des Geschlechts als „sozial relevantes Klassifikationskriterium“<sup>151</sup> außer Kraft zu setzen, und andererseits als ein „Ausdruck spielerischer Geschlechterperformance“<sup>152</sup> in der Tradition Butlers.<sup>153</sup> Um sich dem Begriff zu nähern, muss eine klare Unterscheidung erfolgen, zwischen Dekonstruktivismus und Konstruktivismus, welche oftmals irrtümlicherweise gleichgesetzt werden.<sup>154</sup> Bei diesen beiden handelt es sich jedoch um zwei verschiedene Theorierichtungen im feministischen Diskurs.<sup>155</sup> Der Konstruktivismus entstammt der Ethnomethodologie, welche die Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit erforscht.<sup>156</sup> Es handelt sich hierbei um einen interaktiven Ansatz, der den Fokus auf „Konstruktions- und Selbstkonstruktionsprozesse von Geschlechtszugehörigkeit“<sup>157</sup> im Alltagshandeln legt.<sup>158</sup> Dabei wird das Geschlecht immer als Tun bzw. Handeln verstanden, welches durch die Darstellung, Wahrnehmung und der Zuschreibung eines Geschlechts erfolgt.<sup>159</sup> Innerhalb einer Interaktion kommt dem Gegenüber,

---

<sup>145</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.36.

<sup>146</sup> Vgl. ebenda, S.36.

<sup>147</sup> Vgl. Degele, Nina: *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink 2008, S.100-101.

<sup>148</sup> Vgl. ebenda, S.101.

<sup>149</sup> Vgl. ebd., S.100-101.

<sup>150</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.47.

<sup>151</sup> Wartenpffuhl, Birgit: „Destruktion-Konstruktion-Dekonstruktion. Perspektiven für die feministische Theorieentwicklung“, in: Ute Luise Fischer; Marita Kampshoff; Susanne Keil; Mathilde Schmitt (Hg.): *Kategorie: Geschlecht? Empirische Analysen und feministische Theorien*. Opladen: Leske und Budrich 1996, S.191.

<sup>152</sup> Ebenda, S.191.

<sup>153</sup> Vgl. ebd., S.191.

<sup>154</sup> Vgl. ebd., S.192.

<sup>155</sup> Vgl. ebd., S.192.

<sup>156</sup> Vgl. ebd., S.192.

<sup>157</sup> Ebd., S.192.

<sup>158</sup> Vgl. ebd., S.192.

<sup>159</sup> Vgl. ebd., S.192.

durch Wahrnehmung, der Hauptteil der Konstruktions- und Einordnungsarbeit zu.<sup>160</sup> Das bedeutet, dass die Geschlechtszuschreibung soziales Tun ist, also erst durch die Interaktion mit anderen Menschen konstruiert wird, je nachdem wie wir uns präsentieren und verhalten.

Davon zu unterscheiden ist die Dekonstruktion, welche zeigt, „[...] wie Subjekte durch Ein- und Ausschlußverfahren[sic!] konstruiert und konstituiert werden“<sup>161</sup>, innerhalb hegemonialer Machtverhältnisse in der Gesellschaft.<sup>162</sup> Die Dekonstruktion kombiniert die beiden Begriffe der Destruktion und Konstruktion, was darauf hinweist, dass hier Zerstörung und Aufbau zusammenwirken.<sup>163</sup> Die Forschung im Dekonstruktivismus fokussiert sich nicht auf die empirische Ebene, sondern auf die abstrakte Ebene der Theorien der gesellschaftlichen Diskurse.<sup>164</sup> Die Dekonstruktion kann als eine Form der Lektürestategie verstanden werden, die die binären Oppositionen in der abendländischen Philosophie hinterfragt und zu destabilisieren versucht.<sup>165</sup> Diese manifestieren sich in der Sprache als Begriffspaare wie Körper und Geist oder Mann und Frau. Dabei ist letzteres von Interesse für die feministische Sprachforschung.

Die Geschlechterklassifikation ist ein Muster, welches soziale Ordnung und Hierarchien herstellt.<sup>166</sup> Diese ist durch die Benennungen als Mann und Frau bedeutsam, denn es handelt sich dabei, wie erwähnt, um binäre Oppositionen, die, nach Derrida, als diskriminierende Sprechakte zu verstehen sind.<sup>167</sup> Durch das Benennen von Kategorien entstehen Unterschiede<sup>168</sup> und ein Ungleichgewicht, d.h. ein Begriff wird dem anderen untergeordnet. Jede Benennung beinhaltet einen Ausschluss.<sup>169</sup>

Es wird etwas anderes ausgeschlossen, wodurch Begriffsbildungen erst ermöglicht werden.<sup>170</sup> Ohne diesen Vorgang wären Erkenntnisse undenkbar.<sup>171</sup> Die binären Oppositionen stellen, so besagt die dekonstruktivistische These, Rangordnungen und Kausalzusammenhänge her, die sich nach der Reihenfolge der Benennung richten:<sup>172</sup> „Der höhergestellte Ausdruck gehört dabei dem *logos* an, der tiefergestellte stellt die Abweichung dar.“<sup>173</sup> Dies wird von Derrida als

---

<sup>160</sup> Vgl. Wartenpfehl, Birgit: „Destruktion-Konstruktion-Dekonstruktion. Perspektiven für die feministische Theorieentwicklung“, in: Ute Luise Fischer; Marita Kampshoff; Susanne Keil; Mathilde Schmitt (Hg.): *Kategorie: Geschlecht? Empirische Analysen und feministische Theorien*. Opladen: Leske und Budrich 1996, S.192.

<sup>161</sup> Ebenda, S.193.

<sup>162</sup> Vgl. ebd., S.193.

<sup>163</sup> Vgl. ebd., S.195.

<sup>164</sup> Vgl. Degele, Nina: *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink 2008, S.101.

<sup>165</sup> Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.28.

<sup>166</sup> Vgl. Degele, Nina: *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink 2008, S.101.

<sup>167</sup> Vgl. ebenda, S.115.

<sup>168</sup> Vgl. ebd., S.115.

<sup>169</sup> Vgl. ebd., S.115.

<sup>170</sup> Vgl. ebd., S.115.

<sup>171</sup> Vgl. ebd., S.115.

<sup>172</sup> Vgl. ebd., S.115.

<sup>173</sup> Ebd., S.115.

„Imperialismus des Logos“<sup>174</sup> bezeichnet. Durch die Dekonstruktion soll die „inhärente Instabilität und Machtgesättigkeit“<sup>175</sup> dieser Oppositionen gezeigt werden.

Was die Geschlechterdifferenz betrifft, ist es nicht mehr ausreichend nach der Definition und Unterscheidung zwischen Mann und Frau zu fragen, denn jede Antwort auf diese Frage wäre eine Feststellung, welche den Ausschluss des jeweils anderen bedeuten würde.<sup>176</sup> Mittels Dekonstruktion wird versucht Ausgeschlossenes zu hinterfragen und zu benennen, um gemeinsame Ziele und Interessen von Männern und Frauen in Bezug auf die Gleichstellung zu verfolgen.<sup>177</sup> Dies geschieht indem der Fokus auf die Solidarität und Bindungen, anstatt auf Identitäten gelegt wird, denn Identitäten sind normativ und haben einen ausschließenden Charakter.<sup>178</sup> Die „Geschlechterdifferenz ist nicht ontologisch, sondern rhetorisch verfasst.“<sup>179</sup> Zumindest für die empirische Forschung ist das Beibehalten der Kategorie „Frau“ aus praktischen Gründen einfacher.<sup>180</sup>

Denn solange das Geschlechterverhältnis ein soziales Ungleichverhältnis und immer auch ein potentielles Gewaltverhältnis ist, brauchen wir die Kategorie „Frau“ zur Erforschung gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Um aber nicht im Status Quo verhaftet zu bleiben und Veränderungen denken zu können, brauchen wir die Perspektive der Dekonstruktion.<sup>181</sup>

Die Omnirelevanz von Geschlecht bedingt das Beibehalten der Kategorie Geschlecht.<sup>182</sup> Oftmals ist weniger das Geschlecht einer Person an sich der Grund für soziale Ungleichbehandlung, vielmehr kann es auch als „Hintergrundressource mitlaufen, irrelevant gemacht werden oder nur bei Bedarf aktualisiert werden.“<sup>183</sup> Denn neben dem Geschlecht können, so die These, auch die soziale Klasse oder Rasse Grund für Differenz und Marginalisierung sein.<sup>184</sup> Dieser Ansatz beruht auf historisch-sozialstrukturellen Gründen, welche im Zuge der Postkolonialen Studien eruiert wurden, welche in den USA entstanden und Dominanzkulturen analysieren.<sup>185</sup> Das Geschlecht wird als Diskriminierungsgrund relativiert, anstelle von *doing gender* rückt somit *doing difference*.<sup>186</sup>

---

<sup>174</sup> Degele, Nina: *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink 2008, S.115.

<sup>175</sup> Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.47.

<sup>176</sup> Vgl. Wartenpfehl, Birgit: „Destruktion-Konstruktion-Dekonstruktion. Perspektiven für die feministische Theorieentwicklung“, in: Ute Luise Fischer; Marita Kampshoff; Susanne Keil; Mathilde Schmitt (Hg.): *Kategorie: Geschlecht? Empirische Analysen und feministische Theorien*. Opladen: Leske und Budrich 1996, S.203.

<sup>177</sup> Vgl. Degele, Nina: *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink 2008, S. 109.

<sup>178</sup> Vgl. ebenda, S.109.

<sup>179</sup> Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.47.

<sup>180</sup> Vgl. Degele, Nina: *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink 2008, S.114.

<sup>181</sup> Wartenpfehl, Birgit: „Destruktion-Konstruktion-Dekonstruktion. Perspektiven für die feministische Theorieentwicklung“, in: Ute Luise Fischer; Marita Kampshoff; Susanne Keil; Mathilde Schmitt (Hg.): *Kategorie: Geschlecht? Empirische Analysen und feministische Theorien*. Opladen: Leske und Budrich 1996, S.207.

<sup>182</sup> Vgl. Degele, Nina: *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink 2008, S.93.

<sup>183</sup> Ebenda, S.93.

<sup>184</sup> Vgl. ebd., S.93.

<sup>185</sup> Vgl. ebd., S.93-94.

<sup>186</sup> Vgl. ebd., S.93.

Derrida schuf den Begriff der *Différance*, durch welchen er „Saussures Diktum, dass es in der Sprache nur Differenzen ohne Einzelglieder gibt“<sup>187</sup> radikalisierte. Derrida formulierte den Zeichenbegriff neu.<sup>188</sup> Für gendertheoretische Ansätze war dies wichtig, da es somit möglich wurde „vermeintlich fixierte und unumstößliche Bezeichnungsrelationen als kontingente, veränderbare und in sich brüchige Zuschreibungen auszuweisen.“<sup>189</sup> So wurde es möglich, dass andere Bezeichnungen und Aneignungsstrategien entworfen werden konnten, welche alternative Identitätsentwürfe zulassen. Dazu wurden „traditionelle Bezeichnungsweisen subversiv gegen sich selbst“<sup>190</sup> gewendet sowie „Prozesse der Resignifikation und der Rezipitation“<sup>191</sup> angestimmt, was die naturalisierten Entwürfe der Geschlechtsidentität in Frage stellte.<sup>192</sup> Vor allem im dekonstruktiven Feminismus wird postuliert, dass Geschlechtsidentitäten und Körper mit Fokus auf ihre zeichenhafte, sprachliche Eigenschaft gelesen werden müssen.<sup>193</sup> Mit Derrida können jedoch nur die Vielfalt und Heterogenität dieser Kategorien anerkannt werden.<sup>194</sup>

Sprache wird dabei als Prozess, anstatt als geschlossenes System von Elementen verstanden.<sup>195</sup> Das geschlossene Bedeutungssystem wurde zuvor im Strukturalismus vertreten. Der Prozess der „*différance*“<sup>196</sup> hingegen wird betrachtet als ein andauerndes Verweisen auf Signifikanten und Sich-Unterscheiden. Somit wird auf die Instabilität und Veränderlichkeit verwiesen, „insofern sie sich im Zuge komplexer Differenzierungs- und Wiederholungsprozesse konstituieren.“<sup>197</sup>

## 2.4 Gendergerechtigkeit

Ziel der Gleichstellungspolitik ist, dass Geschlecht nicht mehr als Basis für die Verortung in einer sozialen Hierarchie fungiert.<sup>198</sup> Um dies zu erreichen muss die Gesellschaft in Bezug auf die Gleichberechtigung und -stellung der Geschlechter reformiert werden.<sup>199</sup> Durch den Feminismus kam es erstmals zu der Forderung nach Gleichstellung. Dabei stellt dieser keine einheitliche politische Strömung dar, stattdessen hat diese Bewegung „divergierende und

---

<sup>187</sup> Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.48.

<sup>188</sup> Vgl. ebenda, S.99.

<sup>189</sup> Ebd., S.99.

<sup>190</sup> Ebd., S.99.

<sup>191</sup> Ebd., S.99.

<sup>192</sup> Vgl. ebd., S.99.

<sup>193</sup> Ebd., S.99.

<sup>194</sup> Wartenpfehl, Birgit: „Destruktion-Konstruktion-Dekonstruktion. Perspektiven für die feministische Theorieentwicklung“, in: Ute Luise Fischer; Marita Kampshoff; Susanne Keil; Mathilde Schmitt (Hg.): *Kategorie: Geschlecht? Empirische Analysen und feministische Theorien*. Opladen: Leske und Budrich 1996, S.203.

<sup>195</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.48.

<sup>196</sup> Ebenda, S.48.

<sup>197</sup> Ebd., S.48.

<sup>198</sup> Vgl. Degele, Nina: *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink 2008, S.150.

<sup>199</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.153.

oftmals miteinander konkurrierende Feminismen hervorgebracht, die sich oft nicht einfach voneinander abgrenzen lassen.“<sup>200</sup>

Es lassen sich die unterschiedlichen Ansätze oftmals in zwei unterschiedliche Positionen zusammenfassen, die einander grundsätzlich nicht ausschließen müssen.<sup>201</sup> Differenzfeministische Positionen fokussieren sich mehr auf die Unterschiede der Geschlechter, wohingegen im Egalitätsfeminismus eine grundlegende Gleichheit der Geschlechter postuliert wird.<sup>202</sup> Wenn dabei ferner von einer biologischen Gegebenheit ausgegangen wird, handelt es sich um Essentialismus.<sup>203</sup> Demgegenüber steht der Konstruktivismus, welcher von einer sozial sowie kulturell entstandenen Differenz der Geschlechter ausgeht.<sup>204</sup> Vor allem egalitätsfeministische Positionen fordern, neben der sozialen Stärkung von Frauen, auch eine Gerechtigkeit der Geschlechter. Dabei wird betont, wie sehr auch das andere Geschlecht von der Gleichstellung und -behandlung der Frauen profitiere. Dabei darf der intersektionale Blick nicht fehlen, bei dem auch die sexuelle Orientierung oder Ethnie eine Rolle spielen.

In Österreich hat sich zur Gendergerechtigkeit in den letzten Jahrzehnten einiges getan. 1971 wurde Homosexualität per Gesetz legalisiert, acht Jahre später wurde ein Gesetz zur Gleichbehandlung in Bezug auf das Entgelt in der Privatwirtschaft verabschiedet.<sup>205</sup> In den 1990er Jahren wurden Gesetze beschlossen, die Kinderbetreuungszeiten bei der Pensionsberechnung miteinbeziehen, den Mutterschutz verbessern und sexuelle Diskriminierung strafbar machen. 1997 forderte das erste Frauenvolksbegehren die Gleichstellung von Frauen und Männern auf allen Ebenen.<sup>206</sup> Von 1996 bis 2000 wurde durch die Europäische Kommission Gender Mainstreaming als Richtlinie zur Gleichberechtigung der Geschlechter eingeführt, Österreich fügte sich dieser jedoch erst nach vier Jahren und laut EU nur mangelhaft, weswegen rechtliche Konsequenzen folgten.<sup>207</sup>

Ein nicht unwesentliches Instrument der Gleichstellung ist die Sprache. Die Debatte um ihre Rolle in besagtem Themenfeld ist immer noch umstritten. Dabei sollte bedacht werden, wie sehr unser Leben von der gesprochenen und geschriebenen Sprache täglich beeinflusst wird, im Umgang miteinander, wenn wir uns und unsere Empfindungen mitteilen. Undenkbar wäre ein Austausch von Informationen über diverse Kanäle ohne sie. Durch sie ist es einfach die

---

<sup>200</sup> Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.31.

<sup>201</sup> Vgl. ebenda, S.31.

<sup>202</sup> Vgl. ebd., S.31.

<sup>203</sup> Vgl. ebd., S.31.

<sup>204</sup> Vgl. ebd., S.31.

<sup>205</sup> Vgl. O.V: „Gleichstellungspolitik in Österreich“, in: Demokratiezentrum Wien, 4/2015, URL:

<http://www.demokratiezentrum.org/wissen/timelines/gleichstellungspolitik-in-oesterreich.html>, Abruf am 24.10.2019.

<sup>206</sup> Vgl. ebenda.

<sup>207</sup> Vgl. ebd.

Wahrnehmung von Menschen zu verändern, von sich selbst, anderen und der Umwelt. Sprache ist dann besonders machtvoll, wenn sie als Medium der Bildung, Kultur und Mittel der Festlegung von Gesetzen fungiert. Der Einsatz bestimmter Wörter und Parolen hatte, historisch betrachtet, die Macht Gesellschaften zu teilen oder zu einen, Kriege auszulösen oder zu beenden. Sprache hat auf unser aller Leben großen Einfluss.

### 3 Sprache

Um miteinander in Kontakt zu treten, brauchen Menschen die Sprache. Sie variiert zwischen den einzelnen Ländern und kann verbal oder non-verbal benutzt werden. Mit der Definition von Sprache ist immer auch eine spezifische Vorstellung von Denken und Wirklichkeit verbunden.<sup>208</sup> Über Zeichensysteme und unterschiedliche Medien gibt sie Informationen weiter. Dabei ist Sprache mehr als ein Medium der Information und Kommunikation. Sie zeigt und erschafft Beziehungen zwischen miteinander sprechenden Personen, tradiert Rollenerwartungen und Stereotype, kann diskriminierend, gewaltvoll oder wertschätzend sein. Sie wirkt folglich auf vielen Ebenen und hat einen Bezug zu unserer Wahrnehmung von Realität.

Neuronale Vernetzungen bilden sich im menschlichen Gehirn sobald eine Sprache erlernt wird.<sup>209</sup> Bestimmte Wörter aktivieren die betreffenden neuronalen Verknüpfungen und es werden Assoziationen hergestellt, die mit Emotionen und Muskelveränderungen einhergehen.<sup>210</sup> Unbewusst verlaufen diese Vorgänge und sie beeinflussen uns gefühlsmäßig, in der Wahrnehmung sowie Handlungsbereitschaft.<sup>211</sup> Im Geschlechterdiskurs ist die Frage zentral, wie die Kategorien des Geschlechts durch die Sprache konstruiert werden und auf welche Weise dies wandelbar ist.<sup>212</sup>

#### 3.1 Sprache und Wirklichkeit

Seit der Antike wird die Frage diskutiert, ob durch Sprache die Wirklichkeit hergestellt oder lediglich repräsentiert wird.<sup>213</sup> Sprache habe, so die Forschung, eine „soziale, welterschließende sowie subjektkonstitutive Dimension.“<sup>214</sup> Dabei wurde erkannt, dass sie Einfluss auf unsere

---

<sup>208</sup> Vgl. Hornscheidt, Lann: „Sprache/Semiotik“, in: Christina von Braun; Inge Stephan (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.360.

<sup>209</sup> Vgl. Schrattenholzer, Elisabeth: „Sprache und Geschlecht“, in: Maria Buchmayer (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.177.

<sup>210</sup> Vgl. ebenda, S.177.

<sup>211</sup> Vgl. ebd., S.177.

<sup>212</sup> Vgl. Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S.10.

<sup>213</sup> Vgl. Hornscheidt, Lann: „Sprache/Semiotik“, in: Christina von Braun; Inge Stephan (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.280.

<sup>214</sup> Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.92.

persönliche Betrachtung der Welt hat. An dieser Stelle darf die wohl berühmteste Aussage des Sprachphilosophen Wittgenstein nicht fehlen, welcher postulierte, dass die Grenzen der Sprache auch die Grenzen der eigenen Welt bedeuten.<sup>215</sup> Er betont somit, in welcher bemerkenswerten Relation Sprache und Wirklichkeit stehen. Von dieser Erkenntnis ausgehend, muss angenommen werden, dass Sprache auch daran beteiligt ist, die soziale Wirklichkeit wahrzunehmen und zu gestalten.<sup>216</sup>

Die zahlreichen Dimensionen von Sprache werden in der Linguistik untersucht. Der Zusammenhang von Sprache und Wahrnehmung macht die linguistische Forschung relevant in Bezug auf „sprach- und zeichen- theoretische Fragen für alle geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen.“<sup>217</sup> Sprache wird als komplexer Strukturierungsprozess und Mittel zur Sinnproduktion erforscht, durch den der Mensch sich als Subjekt konstituiert und seine Umwelt erschließt.<sup>218</sup> Dabei darf ihr sozialer Charakter nicht übersehen werden,<sup>219</sup> denn der Mensch ist ein soziales Wesen, welches durch die Namensgebung adressiert wird,<sup>220</sup> wodurch die eigene Identität als soziales Subjekt letztlich konstituiert wird.<sup>221</sup>

Das heißt aber auch, dass wir durch Sprache verletzt und unseres Status als Subjekt beraubt werden können. Sprechen ist nur möglich, insofern wir die sedimentierten und ritualisierten Konventionen der Sprache aufrufen und im jeweiligen Sprechakt zitieren und aktualisieren.<sup>222</sup>

Nach Butler liegt die Kraft einer Äußerung, die andere verletzen kann vor allem darin, dass sie historisch geprägte Traumata und damit verbundene Verletzungen wiederaufruft.<sup>223</sup> Dieses Phänomen zeigt sich im Kontext von Rassismus, Klassismus und Sexismus. Hierbei wird die Sprache als zentrales Mittel zur Schädigung und Diskriminierung marginalisierter Gruppen in der Bevölkerung genutzt. Sprache hat daher Macht. Das Prinzip der sprachlichen Relativität besagt, dass „[...] das Bild der Welt eines Individuums von seiner Sprache (mit-)bestimmt und beeinflusst wird.“<sup>224</sup> Dabei lenkt die individuell als Teil einer Sprachgemeinschaft erworbene Sprache die Wahrnehmung und Interpretation der Umwelt.<sup>225</sup> Durch Reflexion kann dieses Phänomen wieder aufgehoben werden.<sup>226</sup>

---

<sup>215</sup> Vgl. Wittgenstein, Ludwig: *Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung*. 37. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2018, S.86.

<sup>216</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.24.

<sup>217</sup> Ebenda, S.24.

<sup>218</sup> Vgl. ebd., S.24.

<sup>219</sup> Vgl. ebd., S.24.

<sup>220</sup> Vgl. ebd., S.191.

<sup>221</sup> Vgl. Butler, Judith: *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. 6. Auflage. Berlin: Suhrkamp 2018, S.10.

<sup>222</sup> Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.191.

<sup>223</sup> Vgl. Butler, Judith: *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. 6. Auflage. Berlin: Suhrkamp 2018, S.63-64.

<sup>224</sup> Goer, Charis; Köller, Katharina (Hg.): *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. 2. Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink 2016, S.316.

<sup>225</sup> Vgl. Goer, Charis; Köller, Katharina (Hg.): *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. 2. Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink 2016, S.316.

<sup>226</sup> Vgl. ebenda, S.316.

## 3.2 Sprachwissenschaft

Sprache wird häufig als spezifisch menschliche Fähigkeit gesehen, die in vielfacher Hinsicht ein Vermittlungsinstrument ist.<sup>227</sup> Anhand des Wortschatzes und der Grammatik wird seit jeher auf den zivilisatorischen Entwicklungsstand verschiedener Kulturen geschlossen.<sup>228</sup> Die Linguistik bzw. Sprachwissenschaft beschäftigt sich mit den verschiedenen Ebenen von Sprache. Dabei wird sie als System oder Handlung betrachtet.<sup>229</sup> Das Verständnis von Sprache als überindividuelles System von Zeichen<sup>230</sup> wurde durch die strukturalistischen Thesen des Linguisten Ferdinand de Saussure entwickelt.<sup>231</sup> In seinem Modell bedingt sich alles in der Sprache gegenseitig.<sup>232</sup> Seine zentrale These geht davon aus, dass es in der Sprache keine positiven Einzelglieder, sondern nur Differenzen gibt.<sup>233</sup> Sprache sei ein rein differentielles System, in welchem jedes Element allein negativ durch seine Relationen zu anderen Elementen im System bedingt ist.<sup>234</sup> Dabei sind Sprachzeichen, wie alle Strukturelemente, differenziell bestimmt.<sup>235</sup> Das bedeutet, dass es nur Verschiedenheiten in der Sprache gebe, „weshalb Bedeutung durch Negativität, also Ausschließung konstituiert wird.“<sup>236</sup>

In De Saussures Zeichensystem werden dabei eine Vorstellung und ein Lautbild verbunden anstelle eines Dings und eines Namens.<sup>237</sup> Er unterschied weiters den Begriff des Sprachsystems von dem des Sprachgebrauchs, welche miteinander in Zusammenhang stehen, was als grundlegend für die heutige Sprachwissenschaft gilt.<sup>238</sup>

Im Poststrukturalismus wird Saussures These darüber, dass es in der Sprache nur Verschiedenheiten ohne positive Einzelglieder gebe, weiterentwickelt.<sup>239</sup> Nun wird Sprache als ein differentielles System von Zeichen betrachtet, in welchem in einem Spiel der Differenzen Bedeutungen erzeugt und aufgeschoben werden.<sup>240</sup> Dies wird von Derrida als *différance* bezeichnet.<sup>241</sup> Durch den Poststrukturalismus wird Sprache „nicht länger als ein transparentes Medium des Ausdrucks und der Kommunikation von Gedanken gedacht, sondern als

---

<sup>227</sup> Vgl. Hornscheidt, Lann: „Sprache/Semiotik“, in: Christina von Braun; Inge Stephan (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.343.

<sup>228</sup> Vgl. ebenda, S.343.

<sup>229</sup> Vgl. ebd., S.270.

<sup>230</sup> Vgl. Wetschanow, Karin: „Über das Verhältnis von Sprache und Geschlecht“, in: Maria Buchmayer, (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S. 196.

<sup>231</sup> Vgl. Hornscheidt, Antje: „Linguistik“, in: Christina von Braun; Inge Stephan (Hg.): *Gender-Studien. Eine Einführung*. 2. Auflage. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler 2006, S.270.

<sup>232</sup> Vgl. ebenda, S.270.

<sup>233</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.22.

<sup>234</sup> Vgl. ebenda, S.22.

<sup>235</sup> Vgl. Degele, Nina: *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink 2008, S.101.

<sup>236</sup> Ebenda, S.101.

<sup>237</sup> Vgl. ebd., S.101.

<sup>238</sup> Vgl. Hornscheidt, Antje: „Linguistik“, in: Christina von Braun; Inge Stephan (Hg.): *Gender-Studien. Eine Einführung*. 2. Auflage. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler 2006, S.270.

<sup>239</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.92.

<sup>240</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.92.

<sup>241</sup> Vgl. ebenda, S.92.

unhintergehbare soziale Institution gefasst, die das denkende, sprechende, vergeschlechtlichte und begehrende Subjekt konstituiert.“<sup>242</sup>

Der Poststrukturalismus wird dahingehend kritisiert, dass ein gewisser Monismus oder Determinismus in Bezug auf Sprache vertreten werde.<sup>243</sup> Dies hätte zur Folge, dass „das Subjekt in seinem Denken und Handeln vollständig durch sprachliche Strukturen, Konventionen und Regeln bestimmt ist“.<sup>244</sup> Dadurch werde die Möglichkeit der eigenen Handlungsfähigkeit des Menschen in Frage gestellt.<sup>245</sup> Dem gegenüber erklärt Butler, dass der Mensch erst durch die sprachlich-diskursive Verfasstheit von Subjektivität handlungsfähig wird.<sup>246</sup> Dies begründet sie damit, dass die, durch Zuschreibungen, zugewiesenen geschlechtlichen, klassenspezifischen oder ethnischen Subjektpositionen zurückgewiesen oder „durch widerständige Sprechakte“<sup>247</sup> verändert werden können.<sup>248</sup> Diese Dynamik der Bedeutungshandlung in konkreten Sprechhandlungssituationen, auf Grund endloser innersprachlicher Bedeutungsverschiebungen, ist wesentlich für Sprache.<sup>249</sup>

1991 betont Bourdieu in einer Kritik des saussure'schen Sprachansatzes, dass es notwendig sei Machtrelationen in einer Sprachanalyse zu berücksichtigen.<sup>250</sup> Er ist der Ansicht, dass Sprache Autorität manifestiere.<sup>251</sup>

### 3.2.1 Linguistik und Gender

Ab den 1960er Jahren wendeten sich die Geistes- und Kulturwissenschaften vermehrt der Sprache zu, durch den „Linguistic Turn“ in der Philosophie. Auch die feministische Forschung wurde davon beeinflusst.<sup>252</sup> Sprach- und zeichen- theoretische Fragen wurden für alle geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen relevant, denn nun wurde erkannt, dass die Sprache nicht nur die Wirklichkeit und das Denken abbildet.<sup>253</sup> Überdies zeigt sie sich als wichtig in Bezug darauf, „was für uns als soziale Wirklichkeit überhaupt erst wahrnehmbar und erkennbar wird“.<sup>254</sup> Durch diese Erkenntnis verliert die Sprache ihre bis dahin angenommene Neutralität als reine Mittlerin der Gedanken und wird begriffen als komplexer Prozess von Sinnproduktion und Strukturierung.<sup>255</sup> Dieser hilft uns dabei die Welt zu erschließen und uns darin als Subjekte

---

<sup>242</sup> Ebd., S.92.

<sup>243</sup> Vgl. ebd., S.92-93.

<sup>244</sup> Ebd., S.92-93.

<sup>245</sup> Vgl. ebd., S.92-93.

<sup>246</sup> Vgl. ebd., S.92-93.

<sup>247</sup> Ebd., S.92-93.

<sup>248</sup> Vgl. ebd., S.92-93.

<sup>249</sup> Vgl. Braun, Christina von; Stephan, Inge (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.354.

<sup>250</sup> Vgl. ebenda, S.355.

<sup>251</sup> Vgl. ebd., S.355.

<sup>252</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.24.

<sup>253</sup> Vgl. ebenda, S.24.

<sup>254</sup> Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.24.

<sup>255</sup> Vgl. ebenda, S.24.

zu konstatieren.<sup>256</sup> Neben der repräsentativen und referentiellen Funktion hat Sprache somit auch „einen welterschließenden, subjektkonstitutiven sowie sozialen und gemeinschaftsstiftenden Charakter.“<sup>257</sup>

Bereits seit mehreren Jahrhunderten wird zu Geschlecht und Sprache geforscht.<sup>258</sup> Die feministische Linguistik ist das Forschungsfeld zur gendergerechten Sprache. Sie wendet sich dabei gegen die Diskriminierung von Frauen und übt sich in Gesellschaftskritik, anstatt, wie in der allgemeinen Linguistik üblich, Sprache rein objektiv zu betrachten.<sup>259</sup> Dabei wurde erkannt, dass unsere Sprache eine Wertehierarchie zwischen Männern und Frauen, zu Lasten letzterer, herstellt.<sup>260</sup> Die erlernte Sprache hält an einer Hierarchie fest, die unreflektiert übernommen wird<sup>261</sup> und somit die scheinbare Natürlichkeit „einer Höherwertigkeit der männlichen Menschen vor alle anderen Lebendigen“<sup>262</sup> akzeptiert und tradiert:

Abwertende und fehlerhafte Wiedergabe der Realität in der Sprache beschädigt nicht nur das Selbstwertgefühl der Frauen, sondern auch die Basis für Wahrnehmung und Denken. Das alles fördert irrationales Handeln.<sup>263</sup>

Irrationales Handeln zeigt sich vor allem in der Diskriminierung. Die Grundstruktur spezifischer Diskriminierung einer Gruppe von Menschen auf Grund von angeborenen Kriterien, wie das Beschneiden von Rechten oder dem Erachten und Behandeln als minderwertig, findet sich nicht nur im Rassismus und Antisemitismus, sondern auch im Sexismus.<sup>264</sup> Die Forschung zu Gender- und Queertheorien hinterfragt die herrschenden patriarchalen und heteronormativen Strukturen der Sprache, die zu Sexismus führen, wodurch sich zeigt, dass das binäre System von Oppositionen ungleiche Machtverhältnisse erzeugt.<sup>265</sup> Der „Linguistic Turn“, in die Psychoanalyse von Lacan eingeführt, „[...] schafft die theoretischen Voraussetzungen, um Männlichkeit und Weiblichkeit nicht länger als biologische Kategorien, sondern als symbolische Positionen zu verstehen, deren Besetzung entscheidend ist für die Herausbildung der Geschlechtsidentität und der Begehrensstrukturen.“<sup>266</sup> Dazu ist zu erwähnen, dass Identität erst durch einen unabschließbaren Prozess der Differenzierung hervorgebracht wird.<sup>267</sup> Somit geht Differenz nicht der Identitätsbildung voraus, sondern

---

<sup>256</sup> Vgl. ebd., S.24.

<sup>257</sup> Ebd., S.24.

<sup>258</sup> Vgl. Hornscheidt, Antje: „Linguistik“, in: Christina von Braun; Inge Stephan (Hg.): *Gender-Studien. Eine Einführung*. 2. Auflage. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler 2006, S.271.

<sup>259</sup> Vgl. ebenda, S.271.

<sup>260</sup> Vgl. Schrattenholzer, Elisabeth: „Sprache und Geschlecht“, in: Maria Buchmayer (Hg.): „Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik.“ Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.177.

<sup>261</sup> Vgl. ebenda, S.179

<sup>262</sup> Ebd., S.179.

<sup>263</sup> Ebd., S.177.

<sup>264</sup> Vgl. ebd., S.177.

<sup>265</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.23

<sup>266</sup> Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.27.

<sup>267</sup> Vgl. ebenda, S.23.

umgekehrt. Dieser Gedanke wurde von gendertheoretischen Ansätzen aufgegriffen und weiterentwickelt.<sup>268</sup> Daher kann Sprache als differentielles System verstanden werden, das die soziale Wirklichkeit abbildet.<sup>269</sup>

Es wurde erkannt, dass die Sprache grundlegend phallisch orientiert ist.<sup>270</sup> Die phallogozentrische Psychoanalyse Freuds wurde durch die Theorie Jacques Lacans neu formuliert.<sup>271</sup> In diesem Phallogozentrismus wird das Weibliche als „unrepräsentierbare Abwesenheit“<sup>272</sup> beschrieben<sup>273</sup> und die Macht des Phallus als darin begründet gesehen, dass Frauen ihn nicht haben.<sup>274</sup> Die Frau weise demnach einen Mangel auf, wodurch sie als Gegenstück des idealisierten Mannes einem Machtgefälle unterworfen werde.<sup>275</sup> Feministische Ansätze suchen diese Denkschemata aufzubrechen und die symbolischen Herrschaftsstrukturen zu dekonstruieren,<sup>276</sup> indem versucht wird, das Weibliche „als eigenständige symbolische Größe zu etablieren“.<sup>277</sup>

Auch in der Linguistik wurde die Denkweise aufgegeben, dass das Geschlecht eine starre, unveränderliche Kategorie ist, durch den Einfluss diskursanalytischer Theorien.<sup>278</sup> Auch die Performativität geschlechtlicher Identität findet Anerkennung, da sich seit den 90er Jahren die Theorie etablierte, dass Gender durch die Wahl bestimmter sprachlicher Mittel hergestellt wird.<sup>279</sup> Gender wird nunmehr als dynamischer Prozess verstanden,<sup>280</sup> der „je nach sozialem, situationalem und interaktionalem Kontext variiert.“<sup>281</sup>

### 3.2.2 Sprechakttheorie nach Austin

Der Begriff des Performativen geht auf den Sprachphilosophen John J. Austin zurück, der dadurch die Möglichkeit einer Differenzierung sprachlicher Äußerungen schafft.<sup>282</sup> Er unterscheidet zwischen beschreibenden, konstativen Aussagen, die wahr oder falsch sein können, und handelnden, performativen Sprechakten, die gelingen oder fehlschlagen können.<sup>283</sup> Austins Ansatz nach werde durch performative Äußerungen eine Handlung vollzogen, wie

---

<sup>268</sup> Vgl. ebd., S.23.

<sup>269</sup> Vgl. ebd., S.23

<sup>270</sup> Vgl. ebd., S.83.

<sup>271</sup> Vgl. ebd., S.27.

<sup>272</sup> Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S.51.

<sup>273</sup> Vgl. ebenda, S.51.

<sup>274</sup> Vgl. ebd., S.75.

<sup>275</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.83.

<sup>276</sup> Ebenda, S.83.

<sup>277</sup> Ebd., S.83.

<sup>278</sup> Vgl. Wetschanow, Karin: „Über das Verhältnis von Sprache und Geschlecht“, in: Maria Buchmayer (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.198.

<sup>279</sup> Vgl. ebenda, S.198.

<sup>280</sup> Vgl. ebd., S.198.

<sup>281</sup> Wetschanow, Karin: „Über das Verhältnis von Sprache und Geschlecht“, in: Maria Buchmayer (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.198.

<sup>282</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.80.

<sup>283</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.81.

beispielsweise bei einem Versprechen.<sup>284</sup> In der Sprechakttheorie ist somit der Handlungs- und Vollzugscharakter der Sprache zentral.<sup>285</sup> Im weiteren Verlauf seiner Untersuchungen gelangt Austin zu der Erkenntnis, dass jedes Sprechen zugleich Handlung ist.<sup>286</sup> Nach Austins Sprechakttheorie<sup>287</sup> wird während des Sprechakts das hergestellt, was dieser bezeichnet: „Mit performativen Sprechakten werden Handlungen vollzogen, Tatsachen geschaffen und Identitäten gesetzt.“<sup>288</sup> Vor allem im Hinblick auf Identitäten beeinflussen performative Äußerungen die Sprecher\*innen sowie die Adressat\*innen auf subjektivierende und subjektkonstitutive Weise.<sup>289</sup>

Butler bezieht diese Theorie auf die Identitätskategorie „Frau“. Dabei geht sie davon aus, dass die Bedeutungen solcher Konstruktionen innerhalb der Sprache veränderbar sind und durch Kultur sowie Zeit beeinflusst werden.<sup>290</sup> Wie bereits an früherer Stelle erwähnt, sind sowohl das biologische Geschlecht (sex) als auch das soziale Geschlecht (gender), nach Butler, kulturell konstruiert.<sup>291</sup> Gender wird als soziale Identitätskategorie durch Sprechakte performativ konstruiert, da hierdurch die Identität selbst entworfen wird, die sie vorgibt zu sein. Die Geschlechtsidentität versteht Butler somit als ein Tun. Die Performativität dürfe jedoch nicht als ein einzelner Akt missverstanden werden.<sup>292</sup> Vielmehr ist sie ein sich wiederholendes Verhalten, das jene Identitäten sowohl benennt als auch reproduziert innerhalb normativer Ordnungen.<sup>293</sup> Sprache wird in diesem Kontext nicht mehr nur als Kommunikationsmedium aufgefasst, sondern als soziale Institution, „die das denkende, sprechende, vergeschlechtlichte und begehrende Subjekt konstituiert.“<sup>294</sup>

### 3.3 Gendergerechtigkeit in der Sprache

Ungerechtigkeit und Benachteiligung zeigen sich in der Gesellschaft auf vielerlei Weise und in allen Bereichen. Sie kann erfolgen auf Grund von Kultur, sozialem Status, Hautfarbe, Alter, Behinderungen und dem Geschlecht. Wenngleich sich die rechtliche Lage für Frauen vor allem in westlichen Teilen der Erde im Vergleich zu den Jahrhunderten zuvor wesentlich verbessert hat, so haben bestimmte Ungleichbehandlungen und Ungerechtigkeiten Bestand. Wenn die deutsche Sprache betrachtet wird, so wird eine Auseinandersetzung mit der Thematik

---

<sup>284</sup> Vgl. ebenda, S.24.

<sup>285</sup> Vgl. ebd., S.24.

<sup>286</sup> Vgl. ebd., S.80.

<sup>287</sup> Vgl. ebd., S.81.

<sup>288</sup> Ebd., S.80.

<sup>289</sup> Vgl. ebd., S.25.

<sup>290</sup> Vgl. Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S.22.

<sup>291</sup> Vgl. ebenda, S.22.

<sup>292</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.82.

<sup>293</sup> Vgl. ebenda, S.82.

<sup>294</sup> Ebd., S.92.

Gendergerechtigkeit in den letzten Jahrzehnten evident. Sprache birgt immer auch die Gefahr potentiell diskriminierend zu sein,<sup>295</sup> denn sie hat die Macht andere, vor allem Frauen und marginalisierte Gruppen, zu unterwerfen und auszuschließen.<sup>296</sup> Sie wirkt, nach Wittig, wie eine Institution, oder Ordnung von Materialität, die radikal umgestaltet werden kann.<sup>297</sup>

Die Sprache gehört zu den konkreten, kontingenten Praktiken und Institutionen, die durch die Wahl der Individuen aufrechterhalten werden und daher durch das kollektive Handeln dieser Individuen geschwächt werden können.<sup>298</sup>

Die Wiederholung und Tradierung von sprachlichen Handlungen kann dazu führen, dass bestimmte Ordnungen in der Gesellschaft und Annahmen über marginalisierte Gruppen konventionalisiert und diese als wahr und natürlich erachtet werden.<sup>299</sup> Dabei wirkt Sprache wie ein Werkzeug, das nicht strukturell, sondern durch seine Verwendung diskriminierend und frauenfeindlich ist.<sup>300</sup>

Gender wird über Sprache konstruiert und kommt durch sie erst zum Ausdruck,<sup>301</sup> sie ist somit die Bedingung für Gender.<sup>302</sup> Die Konstruktion eines binären Geschlechtssystems erfolgte durch Sprache und wird über sie weitergegeben, was die gesellschaftliche Realität beeinflusst. Durch eine jahrhundertelange Tradition des Rezipierens männlich-dominierter Literatur wurden Vorstellungen von Geschlechterverhältnissen reproduziert und gefestigt, die unsere Wahrnehmung sowie die Bewertung des Gegenübers im sozialen Diskurs noch heute beeinflussen.<sup>303</sup> Dies geschieht vor allem im Bereich der Zuschreibungen von Eigenschaften und rollenstereotypischen Erwartungen.<sup>304</sup>

Auf Grund der männlichen Sicht, die in der geschriebenen Sprache ihren Ausdruck fand, wurde das männliche Geschlecht als vollwertig und das weibliche als minderwertig dargestellt. Die literarische Dominanz des Mannes hat eine ebenso lange Tradition, wie die Geringschätzung der Frau, was sich gesellschaftlich und politisch auswirkte. Politische Konstruktionen von Subjekten sind immer auch mit Legitimations- und Ausschlussprozessen verbunden.<sup>305</sup> Das

---

<sup>295</sup> Vgl. Hornscheidt, Lann: „Sprache/Semiotik“, in: Christina von Braun; Inge Stephan (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.345.

<sup>296</sup> Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S.51.

<sup>297</sup> Ebenda, S.51.

<sup>298</sup> Ebd., S.51.

<sup>299</sup> Vgl. Hornscheidt, Lann: „Sprache/Semiotik“, in: Christina von Braun; Inge Stephan (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.354.

<sup>300</sup> Vgl. Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S.51.

<sup>301</sup> Hornscheidt, Lann: „Sprache/Semiotik“, in: Christina von Braun; Inge Stephan (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.345.

<sup>302</sup> Ebenda, S.346.

<sup>303</sup> Vgl. Buchmayer, Maria (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.58.

<sup>304</sup> Vgl. ebenda, S.58.

<sup>305</sup> Vgl. Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S.17.

Sprechen über Männer und ihre Leistungen förderte, dass diese auch besser bewertet wurden, was unter anderem noch heute höhere Bezahlung bei gleicher Arbeit scheinbar rechtfertigt.<sup>306</sup> Da es durch Sprache zu diesen Entwicklungen gekommen war, wurde sie als Weg erkannt, Gendergerechtigkeit zu erlangen. Von feministischer Seite wurde gefordert, dass die Wahrnehmung von Frauen auf sprachlicher Ebene gefördert werden müsse, um politische Gerechtigkeit zu erreichen.<sup>307</sup> Bereits im französischen Feminismus der 1970er Jahre kommt der verschriftlichten Sprache eine wichtige Rolle zu,<sup>308</sup> da erkannt wurde, dass Frauen kaum bis wenig in der Literatur zu Wort kamen bzw. angemessen repräsentiert wurden. Bis heute liegt der Fokus der Sprachforschung im Bereich Gendergerechtigkeit auf der Schriftlichkeit, was zur Konsequenz hat, dass andere Ebenen der Kommunikation weniger Beachtung finden, wenngleich diese sicherlich auch ihren Beitrag leisten.<sup>309</sup> Auf Grund der politischen Konsequenzen für Frauen genüge es nach Butler nicht, die Repräsentation der Frau in der Sprache und Politik zu analysieren, es müsse auch gesehen werden, dass die Machtstrukturen der Geschlechterhierarchie, die die Kategorie „Frau“ erschaffen, diese gleichzeitig beschränken.<sup>310</sup>

### 3.3.1 Das Vorherrschen des generischen Maskulinums im Deutschen

Seit den 1970er Jahren wurde durch die feministische strukturalistische Sprachansicht in den USA sowie einigen Ländern Westeuropas Sexismus in der Sprache festgestellt.<sup>311</sup> Dieser wurde anhand der asymmetrischen Benennung von Personen in Texten deutlich, unter anderem in Bezug auf die Tendenz der einseitigen pejorativen Verwendung weiblicher Bezeichnungen, die Überpräsenz spezifisch männlicher Referenzen als allgemeinemenschliche sowie Ableitungen weiblicher Benennungen aus den männlichen Pendanten.<sup>312</sup> Durch diese Sprachveränderungen werden Frauen Opfer sprachlicher Diskriminierung,<sup>313</sup> denn sie werden in der Sprache kaum repräsentiert als „genderspezifizierte [...] Subjekte“<sup>314</sup> oder lediglich mit pejorativer Konnotation.

Dass Frauen nicht adäquat repräsentiert werden zeigt sich beispielsweise im generalisierenden Singular, auch generisches Maskulinum genannt und den daraus resultierenden

<sup>306</sup> Vgl. Schrattenholzer, Elisabeth: „Sprache und Geschlecht“, in: Maria Buchmayer (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.180.

<sup>307</sup> Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S.16.

<sup>308</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.91.

<sup>309</sup> Vgl. Hornscheidt, Lann: „Sprache/Semiotik“, in: Christina von Braun; Inge Stephan (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.360.

<sup>310</sup> Vgl. Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S.17.

<sup>311</sup> Vgl. Hornscheidt, Lann: „Sprache/Semiotik“, in: Christina von Braun; Inge Stephan (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.351.

<sup>312</sup> Vgl. ebenda, S.351-352.

<sup>313</sup> Vgl. ebd., S.353.

<sup>314</sup> Ebd., S.353.

Mehrzahlformen.<sup>315</sup> Durch den generalisierenden Singular sind Begriffe, die sowohl für männliche als auch für weibliche Mitglieder einer Gruppe stehen, grammatikalisch dem männlichen Geschlecht zugeordnet.<sup>316</sup> So zum Beispiel bei Begriffen, wie *der Arzt*, *der Lehrer* oder *der Schüler*. Somit steht die männliche Form sowohl für sich selbst als auch für das Exemplarische und ignoriert das Weibliche völlig.<sup>317</sup>

Diese frauenfeindliche Praxis wurde lange Zeit aufrechterhalten und hat noch heute Auswirkungen auf die Wahrnehmung und das Denken. Besonders Kinder und Jugendliche werden dadurch in ihre Identitätsfindung geprägt:

Die Selbstverständlichkeit des ‚Mitgemeint-Fühlens‘ und des ‚Unter Männern subsumiert Werdens‘ veranlasst Mädchen und auch Jungen in der Schule unter anderem auch dazu, ihre Identifikationsfiguren und auch ihr Berufswahlverhalten von der sprachlichen Sichtbarmachung abhängig werden zu lassen. Die Bezeichnungen für Berufe wie etwa Friseurin, Krankenschwester, Sekretärin, Maurer, Ingenieur und Pilot deuten ganz eindeutig auf ein bestimmtes Geschlecht hin. Die Assoziation mit Männlichkeit verstärkt sich auch nicht zuletzt deshalb, weil das ‚generische‘ Maskulin eben nicht geschlechtsneutral interpretiert wird.<sup>318</sup>

Zu den Bemühungen, diesen Umstand zu ändern oder zumindest abzumildern, zählt unter anderem das Mitmeinen der weiblichen Formen. Dazu wird oft in öffentlichen Texten und wissenschaftlichen Arbeiten zu Beginn des Textes oder in einer Fußnote vermerkt, dass das generische Maskulinum im Folgenden zwar verwendet werde, sämtliche weiblichen Bezeichnungen jedoch mitgemeint seien. Auch wenn durch diese Formulierung anerkannt wird, dass es auch weibliche Formen gibt, die womöglich zu wenig beachtet werden, so verändert sie doch nicht die Wahrnehmung des Weiblichen und hat somit nur wenig Auswirkung auf die Realität.

### 3.3.2 Sichtbarmachung des Weiblichen in der Sprache

Frauen werden in einer maskulin dominierten Sprache nicht sichtbar und stellen nach Butler das „Nichtrepräsentierbare“ dar.<sup>319</sup> Sie werden als das Andere bzw. Negativ der Männer<sup>320</sup> wahrgenommen und sprachlich kaum vertreten.

---

<sup>315</sup> Vgl. Schrattenholzer, Elisabeth: „Sprache und Geschlecht“, in: Maria Buchmayer (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.185.

<sup>316</sup> Vgl. ebenda, S.185.

<sup>317</sup> Vgl. ebd., S.185.

<sup>318</sup> Buchmayer, Maria (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.58.

<sup>319</sup> Vgl. Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S. 27.

<sup>320</sup> Vgl. ebenda, S.28.

Gender entsteht durch Benennung und Adressierung in der Sprache, wodurch das Subjekt Handlungsmächtigkeit erlangt.<sup>321</sup> Wenn Frauen durch das Vorherrschen des generischen Maskulinums sprachlich abwesend sind, erlangen sie diese Macht nicht in demselben Maße wie Männer. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass die Sichtbarmachung der Frau in der Sprache einen nicht unwesentlichen Beitrag leisten könnte, um Gendergerechtigkeit auf allen Ebenen zu erlangen.

Die feministische Sprachforschung bietet mannigfaltige Wege im Sprechen und Schreiben, um die hegemonial maskuline Autorität in der Sprache zu dekonstruieren.<sup>322</sup> Dabei ist wichtig, dass beide Geschlechter Erwähnung finden, um nicht wiederum zu einer Diskriminierung zu führen, denn nur eine „Welt, die mit **beiden** Geschlechtern kongruiert, wird eine humane Welt sein.“<sup>323</sup> Die Bemühungen um Veränderungen in der Sprache werden im öffentlichen Diskurs oftmals als abnormal oder kompliziert kritisiert.<sup>324</sup> Im Folgenden sollen die bekanntesten Formulierungen kurz vorgestellt werden.

### 3.3.3 Geschlechtsneutrale Formulierungen

Da Sprache Identifikationsmöglichkeiten bietet, kann eine Änderung der Sprache, beispielsweise durch geschlechtsneutrale Bezeichnungen, ein erster Schritt dahin sein, Sichtweisen zu verändern.<sup>325</sup> Geschlechtsneutrale Formulierungen sind weder generisch maskulin noch generisch feminin. Oft werden dabei Verben substantiviert, wodurch sich beispielsweise Formulierungen wie Student\*innen mit dem Begriff *Studierende* ersetzen lassen. Ähnlich neutrale Schreibweisen sind die Begriffe *Lernende*, für Schüler\*innen, *Lehrende* oder *Lehrkräfte* für Lehrer\*innen. Der Fokus liegt hierbei auf der Neutralität der Formulierung, die es möglich macht, keines der Geschlechter zu diskriminieren. Das Weibliche wird hierbei ebenso wenig sichtbar gemacht, wie das Männliche, was zwar keine Benachteiligung mit sich bringt, jedoch auch annehmen lässt, dass dadurch kein realer Beitrag geleistet wird, um Frauen in Texten präsenter zu machen oder Auswirkungen auf die gesellschaftliche Wirklichkeit zu haben.

---

<sup>321</sup> Vgl. Braun, Christina von; Stephan, Inge (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.357.

<sup>322</sup> Vgl. Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016, S.31.

<sup>323</sup> Pusch, Luise F.: *Das Deutsche als Männersprache*. 14. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2015, S.107.

<sup>324</sup> Vgl. Schrattenholzer Elisabeth: „Sprache und Geschlecht“, in: Maria Buchmayer (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.186.

<sup>325</sup> Buchmayer, Maria (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.58.

### 3.3.4 Geschlechtergerechte Schreibweise

Die Sprache sollte an die Realität angepasst werden. In der heutigen Zeit wollen sich viele Menschen dem binären Geschlechterkonstrukt nicht mehr anpassen und geschlechtsspezifische Rollenstereotype sind nicht mehr haltbar. Es braucht alternative Schreibweisen und Grammatikstrukturen, für „eine Sprache, die die Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht gleichwertig behandelt.“<sup>326</sup>

Die Doppelnennung, also das Anführen sowohl der weiblichen als auch der männlichen Form kann als eine der gendersensibelsten und gerechtesten Schreibformen erachtet werden. Die tatsächliche Schreibweise kann dabei jedoch variieren, was sich an folgenden Beispielen zeigt: *Lehrer und Lehrerinnen, LehrerInnen, Lehrer/innen, Lehrer\_innen, Lehrer\*innen.*

Im ersten Fall werden beide Formen ausformuliert und stehen gleichwertig nebeneinander, verbunden durch eine Konjunktion.<sup>327</sup> Im zweiten Beispiel wird auf das Binnen-I zurückgegriffen, dabei wird ein großes I in die Wortmitte vor die feminine Endung gesetzt, wie in *LehrerInnen*.<sup>328</sup> Des Weiteren kann ein Schrägstrich wie in *Lehrer/innen* zum Einsatz kommen, was vor allem in offiziellen Schriftstücken und Formularen Verwendung findet. Diese beiden Formen zählen zu den verkürzten Doppelnennungen.<sup>329</sup> Der Gender\_Gap, i.e. *Lehrer\_innen*, sowie der Asterisk in *Lehrer\*innen*, ein Sternchen, entstammen den Queer Studies und inkludieren auch Geschlechtsidentitäten außerhalb der binären Matrix.<sup>330</sup> Der Unterstrich und das Sternchen wollen bewusst irritieren und zu einer Auseinandersetzung mit der Thematik anregen.<sup>331</sup>

Dem ist hinzuzufügen, dass es sich um kreative Lösungsvorschläge handelt, die mit Ausnahme der Doppelnennung als „Sparschreibungen“ geltend, wenn sie im Singular verwendet werden, zu grammatikalischen Problemen in der Praxis führen können, im Hinblick auf Pronomina und Artikel.<sup>332</sup> Um dieses Hindernis zu überwinden, kann versucht werden es mittels Pluralkonstruktionen zu umgehen.<sup>333</sup>

---

<sup>326</sup> Schrattenholzer Elisabeth: „Sprache und Geschlecht“, in: Maria Buchmayer (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.191

<sup>327</sup> Vgl. Diewald, Gabriele; Steinhauer, Anja: *Richtig genders. Wie Sie angemessen und verständlich schreiben*. Berlin: Duden Verlag 2017, S. 34.

<sup>328</sup> Vgl. ebenda, S. 44-45.

<sup>329</sup> Vgl. ebd., S. 41.

<sup>330</sup> Vgl. ebd., S. 46-47.

<sup>331</sup> Vgl. ebd., S. 47.

<sup>332</sup> Vgl. ebd., S. 49.

<sup>333</sup> Vgl. ebd., S. 49.

## 4 Gendersensible Pädagogik im Deutschunterricht

Die Schule ist der Ort, an dem soziales Lernen in hohem Maße stattfindet. Gemeinsam mit Klassenkolleg\*innen wird der halbe Tag verbracht, es wird gelernt, gespielt und gelacht. Innerhalb des Klassenverbands werden täglich soziale Rollen verhandelt, die einer mehr oder weniger hierarchischen Dynamik dienen. Die Lehrpersonen stehen in dem sozialen Gefüge über den Lernenden, denn sie sind es, die den Unterricht gestalten und somit über die Zeit der Kinder und Jugendlichen verfügen. Sie vermitteln ihnen neben dem Lehrstoff soziale Kompetenzen und bereiten sie darauf vor, mündige Bürger\*innen zu werden, die ihren Platz in der Gesellschaft einnehmen. Dementsprechend ist die Institution Schule gesellschaftlich relevant und für genderspezifische Forschung von großem Interesse.<sup>334</sup> Im täglichen Miteinander wird dort die Kategorie Gender konstant geformt.<sup>335</sup> Doing Gender, also die Konstruktion von Geschlechterverhältnissen, erfolgt auch im Unterricht, durch den Austausch mit Lehrer\*innen sowie zwischen Schüler\*innen untereinander.<sup>336</sup>

Lernende kommen aus einer sexistisch strukturierten Welt in die Schule, die jeweilige geschlechtsspezifische Sozialisierung bringen sie von zu Hause mit in den Unterricht.<sup>337</sup> Ihre Geschlechterbeziehungen und Genderidentität sind von milieubedingten Lebensumständen und zeitgeschichtlichen Auffassungen geprägt.<sup>338</sup> Zuhause erfolgt die primäre Sozialisation.

Nicht eingelöste Gleichberechtigungsanforderungen müssen über die sekundäre Sozialisation, durch die Bildung in der Schule, realisiert werden.<sup>339</sup> Denn auch wenn die „[...] gleichberechtigte Entfaltung von Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Mädchen und Jungen“<sup>340</sup> für uns heute den Status quo bildet, weisen empirische Untersuchungen im schulischen Raum auf verschiedene Interessen und Lernmotive sowie auf geschlechtsspezifische Unterschiede in den Selbsteinschätzungen und im Umgang mit Aggressionen hin.<sup>341</sup> Da diese Differenzierungen Auswirkungen auf die spätere Berufswahl und Karriere haben können, ist eine Sensibilisierung im Schulwesen essenziell.<sup>342</sup> Die Konsequenzen der primären Sozialisation gehen so weit, dass sie zur Segregation am Arbeitsmarkt und gravierenden Einkommensunterschieden zwischen Frauen und Männern führen, was die Armutsgefährdung von Frauen im Alter verstärkt.<sup>343</sup> Die

---

<sup>334</sup> Vgl. Bidwell-Steiner, Marlen; Krammer, Stefan (Hg.): *(Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache, Politik, Performanz*. Wien: Facultas 2010, S.7.

<sup>335</sup> Vgl. ebenda, S.7.

<sup>336</sup> Vgl. ebd., S.7.

<sup>337</sup> Vgl. Buchmayer, Maria (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.153.

<sup>338</sup> Vgl. Gieseke, Wiltrud: „Erziehungswissenschaft“, in: Christina von Braun; Inge Stephan (Hg.): *Gender-Studien. Eine Einführung*. 2.

Auflage. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler 2006, S.322.

<sup>339</sup> Ebenda, S.322.

<sup>340</sup> Ebd., S.323.

<sup>341</sup> Vgl. ebd., S.323.

<sup>342</sup> Vgl. ebd., S.323.

<sup>343</sup> Vgl. Buchmayer, Maria (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.52.

erlernten geschlechtsspezifischen Unterschiede werden durch Routinen tief im Bewusstsein der Jugendlichen internalisiert und sind schwer zu demontieren.<sup>344</sup>

Als Teil der sekundären Sozialisation liegt es an Schulen, Hochschulen und Universitäten ein Umdenken anzuregen, welches diese Entwicklungen verändern kann.<sup>345</sup> Gendersensible Pädagogik muss darauf aufbauen, was zuvor durch die primäre Sozialisation in den Schüler\*innen angelegt wurde:<sup>346</sup>

Lehrpersonen haben somit mit Schüler/innen und Studierenden zu tun, die als Mädchen bzw. Buben, Frauen bzw. Männer mit einer (meist) eindeutigen geschlechtlichen Identität leben, die durch Routinen abgesichert ist.<sup>347</sup>

Es erfordert somit besondere pädagogische Maßnahmen um eine Auseinandersetzung mit den erlernten geschlechtsspezifischen Theorien, Vorstellungen und Verhaltensweisen zu initiieren.<sup>348</sup> Kreative Irritationen können den konstruktiven Charakter von Geschlechtern sichtbar machen und die vermeintliche Natürlichkeit aufdecken.<sup>349</sup> Überdies können alternative Lebensverhältnisse angedacht werden.<sup>350</sup>

Besonders der Deutschunterricht eignet sich für das kritische Hinterfragen von Sprache und zur Entwicklung von Genderkompetenz. Der Begriff des Kompetenzerwerbs beschreibt mehr als die bloße Erreichung der Lernziele einer Unterrichtsstunde.<sup>351</sup> Kompetente Schüler\*innen sind in der Lage die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten zu erweitern und Einstellungen zu hinterfragen und eventuell zu ändern.<sup>352</sup> Erst in der konkreten Handlung können Kompetenzen gezeigt werden.<sup>353</sup> Im kompetenzorientierten Unterricht steht der Erwerbsprozess der Lernenden im Fokus.<sup>354</sup>

Internationale Vergleichsstudien überprüfen die Entwicklung grundlegender Kompetenzen.<sup>355</sup> Das sind die PISA-Studien für die Sekundarstufe I und die IGLU-Studien für die Grundschule.<sup>356</sup> Als Konsequenz der Ergebnisse dieser Studien wurden nationale Bildungsstandards formuliert, mit dem Ziel transparent zu machen, über welche Kompetenzen Schüler\*innen am Ende der Sekundarstufe I verfügen sollten.<sup>357</sup>

---

<sup>344</sup> Vgl. Buchmayer, Maria (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.28.

<sup>345</sup> Vgl. ebenda, S.28.

<sup>346</sup> Vgl. ebd., S.28.

<sup>347</sup> Ebenda, S.28.

<sup>348</sup> Vgl. ebd., S.28.

<sup>349</sup> Vgl. ebd., S.28.

<sup>350</sup> Vgl. ebd., S.28.

<sup>351</sup> Vgl. Goer, Charis; Köller, Katharina (Hg.): *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. 2. Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink 2016, S.53.

<sup>352</sup> Vgl. ebenda, S.53.

<sup>353</sup> Vgl. ebd., S.53.

<sup>354</sup> Vgl. ebd., S.53.

<sup>355</sup> Vgl. ebd., S.57.

<sup>356</sup> Vgl. ebd., S.57.

<sup>357</sup> Vgl. ebd., S.57.

Die PISA-Studie von 2003 ergab in Österreich, dass Mädchen durchschnittlich bessere oder gleich gute Leistungen wie ihre Mitschüler erbringen.<sup>358</sup> Darüber hinaus zeigten Mädchen ein geringeres Interesse an naturwissenschaftlichen Gegenständen und Mathematik.<sup>359</sup> Dazu kommt ein generell schlechteres Selbstkonzept in diesen Fächern.<sup>360</sup> Es wurde festgestellt, dass Jungen öfter im Unterricht zu Wort kommen und längere Redebeiträge liefern, was für die Entwicklung von Interesse essenziell ist.<sup>361</sup> Durch die (verbale) Involviertheit erfahren die Schüler\*innen eine gewisse Autonomie und sie erleben sich selbst als kompetent.<sup>362</sup> Durch die einseitige Involviertheit gerade in diesen Fächern erleben Mädchen diese Kompetenz- und Autonomieerfahrung wesentlich seltener.<sup>363</sup> Sie zeigen sich ängstlicher und weniger kompetent.<sup>364</sup> Die Studie zeigte jedoch, dass die Schüler\*innen das Interesse der Mädchen jeweils geringer schätzten, was in hohem Maße für eine geschlechtsabhängige Stereotypisierung spricht.<sup>365</sup> Diese wurde vermutlich bereits durch die erste Sozialisation in den Familien, Kindergärten und Volksschulen von beiden Geschlechtern verinnerlicht. Auch wenn die Koedukation auf allen Bildungsebenen erreicht ist, scheinen geschlechtsspezifische Zuschreibungen von Eigenschaften, Interessen und Handlungsoptionen immer noch einen Einfluss auf die Leistungen der Schüler\*innen auszuüben.<sup>366</sup>

#### 4.1 Fachdidaktischer Zugang

Geschlechtsspezifische Typisierungen sind in unserer Gesellschaft und unserem Denken immer noch tief verankert, und können den Bildungsweg für Mädchen behindern, weshalb der Schule die Aufgabe zukommt, „[...] im Sinne des im Lehrplan formulierten Unterrichtsprinzips ‚Gleichstellung von Frauen und Männern‘[...]“<sup>367</sup> antiquierte, traditionelle Ansichten zur Verteilung der Geschlechterrollen zu reflektieren und im Zuge des Unterrichts zu dekonstruieren.<sup>368</sup>

TIMMS und COMPED sind groß angelegte, internationale Studien, welche die persönliche Einschätzung bzw. Attribuierung der Leistung bei Mädchen und Jungen untersuchten.<sup>369</sup> Die Untersuchungen ergaben, dass es trotz der Koedukation von Mädchen und Jungen in Österreich

---

<sup>358</sup> Vgl. Gertraud, Benke; Helga, Stadler: „Geschlecht auf der Schulbank. Mädchen und Buben im Physikunterricht“, in: Maria Buchmayer (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.154.

<sup>359</sup> Vgl. ebenda., S.154.

<sup>360</sup> Vgl. ebd., S.154.

<sup>361</sup> Vgl. ebd., S.155.

<sup>362</sup> Vgl. ebd., 155.

<sup>363</sup> Vgl. ebd., S.155.

<sup>364</sup> Vgl. ebd., S.156.

<sup>365</sup> Vgl. ebd., S.155.

<sup>366</sup> Vgl. Christine, Plaimauer: „Geschlechtssensibler Unterricht. Methoden und Anregungen für die Sekundarstufe“, in: Maria Buchmayer (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.52.

<sup>367</sup> Ebenda, S.56.

<sup>368</sup> Vgl. ebd., S.56.

<sup>369</sup> Vgl. ebd., S.55.

zu geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Attribuierung von Leistungen kommt.<sup>370</sup> Sie kamen zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen tendenziell ihre Leistungen zurückhaltender bewerten als ihre Mitschüler.<sup>371</sup> Mädchen führen schulischen Erfolg eher auf Glück zurück, wohingegen sie schlechte Leistungen mit persönlichen Unzulänglichkeiten in Verbindung bringen.<sup>372</sup> Daraus wird ersichtlich, dass sie bereits ein negatives Selbstbild entwickelt haben.<sup>373</sup> Dieses dürfte durch die familiäre Sozialisation<sup>374</sup> und Erfahrungen mit geschlechtsspezifischen Zuschreibungen entstehen.

Es ist daher eine Aufgabe des geschlechtssensiblen Unterrichts, sich mit den Attribuierungen von Leistungen im Unterricht und den sich geschlechterunterschiedlich entwickelnden Selbstkonzepten von Kindern und Jugendlichen auseinanderzusetzen.<sup>375</sup> Hilfreich dafür ist das Unterrichtsprinzip der Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Dabei liegt der Fokus auf dem Abbau geschlechtsbedingter Zuschreibungen und Stereotypen sowie der erweiterten Wahrnehmung von Berufsmöglichkeiten:<sup>376</sup>

„Gendersensible Didaktik trägt dazu bei, den Einfluss der Kategorie Geschlecht auf das Berufswahlverhalten der SchülerInnen zu reduzieren.“<sup>377</sup>

Der Grundsatzterlass, der für alle Schulstufen und Schularten gilt<sup>378</sup>, sieht vor, gewisse Haltungen bei Schüler\*innen zu initiieren. Dazu zählen die Bereitschaft den Einfluss von Stereotypen, die eigenen Vorurteile und das eigene Kommunikationsverhalten zu reflektieren sowie sich für Chancengleichheit und Gleichstellung im Alltag einzusetzen.<sup>379</sup> Das Unterrichtsprinzip fußt auf dem in der Verfassung verankerten Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsauftrag und soll zu einem reflektierten Umgang mit der Genderthematik führen.<sup>380</sup> Dieser Auftrag besagt, dass „alle Geschlechter dasselbe Recht auf individuelle und selbstbestimmte Persönlichkeitsentwicklung“<sup>381</sup> haben. Alle staatlichen Einrichtungen, so auch Schulen, haben dementsprechend „durch den Abbau von kulturell tradierten Geschlechterstereotypen und patriarchalen Rollenzuweisungen“<sup>382</sup> zur Gleichstellung der

---

<sup>370</sup> Vgl. Christine, Plaimauer: „Geschlechtssensibler Unterricht. Methoden und Anregungen für die Sekundarstufe“, in: Maria Buchmayer (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.54.

<sup>371</sup> Vgl. ebenda, S.55.

<sup>372</sup> Vgl. ebd., S.54.

<sup>373</sup> Vgl. ebd., S.54.

<sup>374</sup> Vgl. ebd., S.54.

<sup>375</sup> Vgl. ebd., S.55.

<sup>376</sup> Vgl. ebd., S.69.

<sup>377</sup> Ebd., S.69.

<sup>378</sup> Vgl. Faßmann, Heinz: „Grundsatzterlass Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“, in: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 31.10.2018, URL: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2018\\_21.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2018_21.html), Abruf am 25.01.2020.

<sup>379</sup> Vgl. ebenda.

<sup>380</sup> Vgl. ebd.

<sup>381</sup> Ebd.

<sup>382</sup> Ebd.

Geschlechter beizutragen.<sup>383</sup> Nur durch die Mitwirkung des gesamten pädagogischen Personals, mit Unterstützung seitens der jeweiligen Schulleitung, kann das Unterrichtsprinzip erfolgreich umgesetzt werden.<sup>384</sup> Wichtigste Voraussetzung für das Gelingen dieses Unterfangens ist die Bildung von Genderkompetenz.<sup>385</sup>

Um dem Grundsatzterlass auf schulischer Ebene adäquat begegnen zu können, bedarf es einer Auseinandersetzung mit Gendertheorien und dem aktuellen Forschungsstand, sowie eines sensiblen Umgangs mit Themen wie Sexismus, Stereotypisierung und Diskriminierung. Aber auch die Öffentlichkeit muss sensibilisiert werden, da Schule nur die Gesellschaft im Kleinen abzubilden vermag.<sup>386</sup> Der Authentizität der Lehrperson kommt dabei eine essenzielle Rolle zu,<sup>387</sup> weshalb im empirischen Teil dieser Diplomarbeit speziell Lehrer\*innen als Expert\*innen zum Thema Gendergerechtigkeit im Unterricht zu Wort kommen sollen. Ein gendersensibler Unterricht kann nur dann authentisch gestaltet werden, wenn eine reflexive Betrachtung der eigenen Person möglich ist, die Beobachtung des Verhaltens der Schüler\*innen aus der Geschlechterperspektive erfolgt, geschlechtsstereotype Zuschreibungen bewusst hinterfragt und unterlassen werden.<sup>388</sup>

Deutschunterricht ist Sprachunterricht, in dessen Zentrum der Aufmerksamkeit der Ursprung und die Entwicklung der menschlichen Sprache,<sup>389</sup> metasprachliches Handeln,<sup>390</sup> Sprachreflexion und -bewusstheit sowie orthografische und grammatikalische Normen stehen. Schüler\*innen sollen im Deutschunterricht die Vielfalt sprachlicher Phänomene kennenlernen.<sup>391</sup>

Als Grundlage für diese Beobachtungen zählt das Sprachbewusstsein oder die Sprachaufmerksamkeit. Es handelt sich dabei um eine „prozessorientierte Fähigkeit“<sup>392</sup>, durch die das Sprechen und Schreiben anderer sowie das eigene Sprachverhalten differenziert und kritisch wahrgenommen, und die daraus resultierenden Wirkungen und Folgen eingeschätzt werden können.<sup>393</sup> Das menschliche Sprachvermögen soll besser verstanden werden.<sup>394</sup> Dabei ist es bedeutend, dass die Schüler\*innen einen selbstbestimmten, kritischen Bezug zur Sprache

---

<sup>383</sup> Vgl. Faßmann, Heinz: „Grundsatzterlass Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“, in: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 31.10.2018, URL: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2018\\_21.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2018_21.html), Abruf am 25.01.2020.

<sup>384</sup> Vgl. ebenda.

<sup>385</sup> Vgl. ebd.

<sup>386</sup> Vgl. Christine, Plaimauer: „Geschlechtssensibler Unterricht. Methoden und Anregungen für die Sekundarstufe“, in: Maria Buchmayer (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.56.

<sup>387</sup> Vgl. ebenda, S.57.

<sup>388</sup> Vgl. ebd., S.57.

<sup>389</sup> Vgl. Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner: *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Herausgegeben von Christine Lubkoll et al.: Grundlagen der Germanistik. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt 2015, S.190.

<sup>390</sup> Vgl. ebenda, S.190.

<sup>391</sup> Vgl. ebd., S.188.

<sup>392</sup> Ebd., S.191.

<sup>393</sup> Vgl. ebd., S.191.

<sup>394</sup> Vgl. ebd., S.192-193.

entwickeln.<sup>395</sup> Ihnen soll die Macht der Sprache in Bezug auf Kultur und Gesellschaft bewusst werden.<sup>396</sup>

Es kommt darauf an, dass Schüler Sprache als einen lebendigen Teil ihres eigenen Menschseins erleben, verstehen und kritisch begleiten und so sich selbst und andere besser verstehen zu lernen.<sup>397</sup>

Diese Ziele können im Sprachunterricht dann erreicht werden, wenn die Aufmerksamkeit auf bestimmte Phänomene von Sprache gelenkt wird, beispielsweise durch bewusste Irritation, Missverständnisse und Schwierigkeiten, mit denen die Lernenden anhand von konkreten Fragestellungen und Aufgaben<sup>398</sup> konfrontiert werden.<sup>399</sup> Mithilfe dieser Irritation wird eine reflexive Auseinandersetzung mit Sprache initiiert.<sup>400</sup> Beobachtungen von Sprachhandlungen können auch aus Gesprächen zwischen Lehrpersonen und Lernenden, aus Medien, der Werbung oder Gesprächen zwischen Jung und Alt oder Männern und Frauen gewonnen werden.<sup>401</sup> Schüler\*innen sollen dadurch sensibilisiert werden für sprachliche Phänomene ihrer Lebenswirklichkeit und eine kritisch-neugierige Haltung gegenüber Sprache entwickeln.<sup>402</sup>

Es gibt zahlreiche (erprobte) Übungen, Methoden und Projektarbeiten, die sich mit der Sensibilisierung für Gendergerechtigkeit auseinandersetzen und besonders im Deutschunterricht zur Anwendung kommen können.<sup>403</sup> Beispielsweise könnte über die eigene geschlechtsspezifische Prägung reflektiert und diskutiert werden, oder die genderspezifische Vermarktung von Konsumgütern und Statussymbolen kann thematisch in den Unterricht einfließen, durch das Sammeln und Begutachten von Zeitschriften und Werbungen. Der Kreativität sind dabei keine Grenzen gesetzt und die Lerneffekte sind größer, wenn sie Emotionen begleiten.<sup>404</sup> Diese können durch bewusste Irritationen angesprochen werden. Anhand von Texten, Übungen und Methoden soll die eigene Wahrnehmung der alltäglichen Umwelt der Schüler\*innen geschult werden und Attributzuordnungen können bewusst gemacht werden.<sup>405</sup> Dabei ist wichtig, den Lernenden klar zu machen, dass die Geschlechterverhältnisse historisch konstruiert wurden und somit prinzipiell veränderbar sind.<sup>406</sup>

---

<sup>395</sup> Vgl. ebd., S.194.

<sup>396</sup> Vgl. ebd., S.194.

<sup>397</sup> Ebd., S.192-193.

<sup>398</sup> Ebenda, S.192.

<sup>399</sup> Vgl. ebd., S.189.

<sup>400</sup> Vgl. ebd., S.189.

<sup>401</sup> Vgl. ebd., S.194.

<sup>402</sup> Vgl. ebd., S.194.

<sup>403</sup> Vgl. Christine, Plaimauer: „Geschlechtssensibler Unterricht. Methoden und Anregungen für die Sekundarstufe“, in: Maria Buchmayer (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.59.

<sup>404</sup> Vgl. ebenda, S.59.

<sup>405</sup> Vgl. ebd., S.61.

<sup>406</sup> Vgl. ebd., S.62.

Es soll nicht vergessen werden, dass ein geschlechtssensibler Unterricht weniger als speziell gestalteter Unterricht verstanden werden soll, sondern vielmehr als eine konkrete Haltung der Lehrperson gegenüber geschlechtsspezifischen Unterschieden und Stigmatisierungen.<sup>407</sup> Somit kann das Klassenklima verbessert werden, indem mehr Toleranz und Respekt füreinander entstehen.<sup>408</sup> Dies führt in indirekter Weise zu einer gerechteren Gestaltung der Gesellschaft, einer wahren Chancengleichheit und weniger sexualisierter Gewalt.

#### 4.1.1 Die Bildung von Genderkompetenz

Das heutige Schulsystem legt seinen Fokus auf das Erreichen spezifischer Kompetenzen, die sich an den Bildungsstandards orientieren. Dabei ist der Kompetenzerwerb als mehr als nur das Erreichen von Lernzielen einer Unterrichtsstunde zu betrachten.<sup>409</sup> Neben der Erweiterung von Kenntnissen und Fertigkeiten des lernenden Individuums sollen auch die Einstellungen und Haltungen reflektiert und eventuell verändert werden, durch eine Verbindung der Lernziele.<sup>410</sup> Das Gelingen des Erwerbsprozesses zeigt sich anschließend im Handlungsvollzug.<sup>411</sup> Während des Prozesses sehen die von der fachdidaktischen Forschung vorgelegten, fachbezogenen und praktikablen Kompetenzmodelle unterschiedliche Niveaustufen vor, die der Lehrkraft mittlerweile eine deutlich präzisere Einschätzung der Erwerbsprozesse der Schüler\*innen ermöglichen als früher.<sup>412</sup>

Genderkompetenz wird als explizites Bildungsziel im Grundsatzertlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“<sup>413</sup> des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung genannt und soll in den Unterricht integriert werden. Dadurch soll Wissen aufgebaut werden über Geschlechterverhältnisse in der Vergangenheit sowie Gegenwart in den verschiedenen Gesellschaftssystemen, über die Geschichte der Frauenbewegungen und mögliche Auswirkungen geschlechterbezogener Stereotypen und Rollennormen.<sup>414</sup> Überdies sollen soziale Rollen nicht als determiniert begriffen werden, sondern als soziokulturell geprägt, historisch gewachsen und veränderbar.<sup>415</sup>

Diese Ziele können vor allem durch die Etablierung einer offenen Diskussionskultur erreicht werden, in der Geschlechterfragen aufgegriffen werden können und eine klare Haltung im

---

<sup>407</sup> Vgl. ebd., S.68.

<sup>408</sup> Vgl. ebenda, S.68.

<sup>409</sup> Vgl. Goer, Charis; Köller, Katharina (Hg.): *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. 2. Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink 2016, S.53.

<sup>410</sup> Vgl. ebenda, S.53.

<sup>411</sup> Vgl. ebd., S.53.

<sup>412</sup> Vgl. ebd., S.53.

<sup>413</sup> Vgl. Faßmann, Heinz: „Grundsatzertlass Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“, in: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 31.10.2018, URL: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2018\\_21.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2018_21.html), Abruf am 25.01.2020.

<sup>414</sup> Vgl. ebenda.

<sup>415</sup> Vgl. ebenda.

Umgang mit Gewalt und Sexismus von der Lehrer\*innen-Seite vertreten wird.<sup>416</sup> Die Lehrkräfte sind in demselben Maße wie die Schulleitung dazu aufgefordert, sich „sensibel für die vielfältigen Formen von Gewalt, geschlechterbezogenen Ungleichbehandlungen und geschlechterbezogenem Mobbing“ zu zeigen.<sup>417</sup>

Unter der Leitung von Dr.<sup>in</sup> Marlen Bidwell-Steiner und Dr. Stefan Krammer von der Universität Wien wurde 2008 ein Jahr lang zum Schwerpunkt (Un)Doing Gender im Unterricht an österreichischen Schulen geforscht. Im Zentrum standen dabei die Bereiche Sprache, Politik und Performanz, die in Bezug auf Genderkompetenz anhand eines Schulprojekts untersucht wurden. Das Ziel war ein kritisches Bewusstsein zu entwickeln für geschlechtsspezifische Stereotype und patriarchale Strukturen in der Gesellschaft sowie in der Schule. Das Projekt bezweckte auch generell die Schüler\*innen für Gender-Fragen zu sensibilisieren.<sup>418</sup> Dabei wurden jene Altersgruppen gewählt, in der die Festigung von Geschlechteridentitäten und -rollen bereits stattgefunden hat und eine gewisse Reflexionsfähigkeit vorhanden ist. Am Projekt beteiligten sich 64 Schüler\*innen dreier Schulen.<sup>419</sup> Es handelte sich um eine dritte Klasse einer Handelsakademie sowie um eine sechste und siebte Klasse zweier Gymnasien.<sup>420</sup> Dabei wurden sowohl Lehrpersonen als auch Lernende in Interviews befragt, der Unterricht wurde beobachtet und protokolliert.<sup>421</sup> Anschließend durften die Schüler\*innen an einer Projektwoche der Universität Wien teilnehmen.<sup>422</sup>

Die Projektleiter\*innen gingen von der Ethnomethodologischen Theorie des Doing Gender aus, welche annimmt, dass Geschlechtercodes und -rollen durch das Agieren und Reagieren in der Gesellschaft konstruiert werden.<sup>423</sup> Die Aktion-Reaktion – Relation, also das soziale Interagieren, wurde dabei in die Bereiche Sprache, Politik und Performanz eingeteilt.<sup>424</sup> Für die vorliegende Arbeit bedeutsam sind vor allem die Forschungsergebnisse in Bezug auf die Sprache. Im Projekt herrschte das Verständnis vor, dass Sprache als Kommunikationsmittel die menschliche Wahrnehmung formt und das Bewusstsein von sich und der Umwelt beeinflusst.<sup>425</sup> Die Wirklichkeit werde demnach durch Sprache angeeignet.<sup>426</sup>

---

<sup>416</sup> Vgl. ebd.

<sup>417</sup> Ebd.

<sup>418</sup> Vgl. Bidwell-Steiner, Marlen; Krammer, Stefan (Hg.): *(Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache, Politik, Performanz.* Wien: Facultas 2010, S.21.

<sup>419</sup> Vgl. ebenda, S.19.

<sup>420</sup> Vgl. ebd., S.19.

<sup>421</sup> Vgl. ebd., S.19.

<sup>422</sup> Vgl. ebd., S.19.

<sup>423</sup> Vgl. ebd., S.8.

<sup>424</sup> Vgl. ebd., S.10.

<sup>425</sup> Vgl. ebd., S.21.

<sup>426</sup> Vgl. ebd., S.37.

### 4.1.2 Sprachvermittlung

Geschlechtssensibler Unterricht erfolgt vor allem über die Sprache. Dabei sollte auf eine gendergerechte, nichtdiskriminierende Sprache von Seiten der Lehrperson geachtet werden. Nichtdiskriminierende Sprache im Unterricht umfasst folgende Kriterien:<sup>427</sup> Wenn beide Geschlechter gemeint sind, sollten unbedingt auch beide benannt werden, in Texten ist auf die korrekte Verwendung gendergerechter Schreibweise zu achten, was sich sowohl auf Lehrer\*innen- als auch Schüler\*innen-Texte bezieht. Maskuline Pronomina wie „jeder, der“ sollten möglichst durch Passivkonstruktionen oder das Ersetzen durch „alle, die“ sowie die direkte Anrede vermieden werden. Dass dabei anfangs Unsicherheiten im Sprechen entstehen ist Teil eines Lernprozesses, doch wird mit der Zeit eine Automatisierung im Sprechen einsetzen:

Auch wenn vor allem zu Beginn die Verwendung der männlichen und weiblichen Flexionsendungen das Unterrichten und Sprechen verkompliziert, so kann nur bei einer Verwendung dieser von einer geschlechtssensiblen Didaktik gesprochen werden.<sup>428</sup>

Im Sinne der Gendergerechtigkeit und Chancengleichheit sollte neben der Verwendung von geschlechtssensibler Sprache auch darauf geachtet werden genderspezifische Stereotype im Unterricht nicht weiterzugeben. So sollen Buben in weiblich stereotypisierten Bereichen des Lebens gedacht, genannt und gefördert werden und umgekehrt, was die geschlechtsspezifischen Zuschreibungen beiderseits aufzulösen vermag.<sup>429</sup>

## 5 Empirische Untersuchung

Dieses Kapitel legt dar, wie in der vorliegenden Untersuchung empirisch vorgegangen, welche Methoden der Forschung, Erhebung und Auswertung angewendet und wie der Leitfaden für die Interviews entwickelt wurde. Überdies gibt es einen Überblick, nach welchen Kriterien die Auswahl der Interviewpartner\*innen verlief.

### 5.1 Die qualitative Forschungsmethode

Um den Einsatz gendergerechter Sprache im Deutschunterricht zu untersuchen, fiel die Wahl auf die qualitative Forschungsmethode. Diese entstammt der empirischen Sozialforschung,

---

<sup>427</sup> Vgl. Christine, Plaimauer: „Geschlechtssensibler Unterricht. Methoden und Anregungen für die Sekundarstufe“, in: Maria Buchmayer (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.59.

<sup>428</sup> Ebenda, S.58.

<sup>429</sup> Vgl. ebd., S.59.

deren Gegenstand die Deutung sozialen Handelns ist.<sup>430</sup> Dabei erfolgen theoriegeleitete Beobachtungen bestimmter Ausschnitte von sozialer Wirklichkeit, die wiederum der Entwicklung von Theorien dienen.<sup>431</sup> Es handelt sich dabei um empirische Untersuchungen, da sie auf persönlichen Erfahrungen beruhen.<sup>432</sup> Die empirische Sozialforschung gliedert sich in qualitative und quantitative Untersuchungsmethoden, wobei oftmals beide ineinander greifen, weshalb eine strikte Trennung der Vorgehensweisen in der Praxis nicht immer gegeben ist.<sup>433</sup> Grundsätzlich ist die quantitative Forschungsmethode als eine Strategie zu verstehen, die theoretetend soziale Sachverhalte interpretiert und durch Statistiken ausdrückt,<sup>434</sup> wohingegen die qualitative Methode induktiv und theoriegenerierend verfährt,<sup>435</sup> soziale Sachverhalte interpretiert und diese verbal beschreibt.<sup>436</sup> Die qualitative Forschungsmethode kommt vor allem in der Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Medienforschung zur Anwendung.<sup>437</sup>

Auch wenn sich die qualitative Methode in der Forschung der letzten Jahre sehr verbreitet hat, gilt es dennoch bestimmte Vorbehalte gegen sie nicht außer Acht zu lassen. So wird sie oft kritisiert für „mangelnde intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Verletzung klassischer Gütekriterien wie Objektivität und Reliabilität und unzureichende Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse“.<sup>438</sup>

Trotz der vorgebrachten Einwände wurde die qualitative Forschungsmethode als für die vorliegende empirische Untersuchung am besten geeignete Vorgehensweise erachtet, da ihr Ziel die Erhebung und Auswertung von subjektiven Meinungen und Ansichten ist,<sup>439</sup> um Aussagen über die soziale Wirklichkeit der befragten Personen im Kontext der Fragestellung tätigen zu können.

---

<sup>430</sup> Vgl. Gläser, Jochen; Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag 2010, S. 24.

<sup>431</sup> Vgl. ebenda, S. 24.

<sup>432</sup> Vgl. ebd., S. 24.

<sup>433</sup> Vgl. ebd., S. 25.

<sup>434</sup> Vgl. ebd., S. 27.

<sup>435</sup> Vgl. ebd., S. 26.

<sup>436</sup> Vgl. ebd., S. 27.

<sup>437</sup> Vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2015, S.7.

<sup>438</sup> Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2015, S.8.

<sup>439</sup> Vgl. ebenda, S.20.

## 5.2 Das qualitative Interview

### 5.2.1 Das Leitfadeninterview als Experteninterview

Zu den Erhebungsmethoden der qualitativen Forschung zählt neben der Beobachtung auch die Befragung von Personen.<sup>440</sup> Dabei wird versucht mittels Fragen in einem Interview oder Fragebogen aussagekräftige Daten zu sammeln, die in späterer Folge ausgewertet werden können.<sup>441</sup>

Die Datenerhebung durch Interviews wird je nach Standardisierungsgrad klassifiziert.<sup>442</sup> Dabei wird zwischen einem (voll)standardisierten, halbstandardisierten und nichtstandardisierten Interviewtyp differenziert.<sup>443</sup> Je höher die Vorgaben von Seiten der interviewenden Person sind, desto höher ist auch die Standardisierung. So handelt es sich bei einem (voll)standardisierten Interview um einen Fragebogen, in dem sowohl die Fragen als auch Antwortmöglichkeiten bereits vorgegeben sind und nur noch eine Antwort ausgewählt werden muss.<sup>444</sup> Als halbstandardisiertes Interview gilt jene Form der Befragung, bei der zwar die Fragen ähnlich der ersten Form standardisiert, d.h. bereits ausformuliert sind, jedoch wird eine freie Antwort der Interviewpartner\*innen erwartet.<sup>445</sup> Das nichtstandardisierte Interview zeichnet sich dadurch aus, dass nur das Thema vorgegeben ist, das Gespräch aber ohne standardisierte Fragen oder Antworten verläuft.<sup>446</sup>

Leitfadeninterviews enthalten vorab ausformulierte Fragen zu den Themen der Untersuchung.<sup>447</sup> Die Liste der Fragen dient in erster Linie der Orientierung während des Gesprächs, was bedeutet, dass die tatsächliche Formulierung und Reihenfolge während des Interviews variabel sein kann.<sup>448</sup> Es wird ein möglichst natürlicher Verlauf des Gesprächs angestrebt, was auch zu spontanem Nachfragen oder Unterfragen führen kann.<sup>449</sup>

Eine Sonderform des Leitfadeninterviews ist das Experteninterview, bei dem all jene befragten Personen als Expert\*innen bezeichnet werden, die „als Quelle von Spezialwissen“<sup>450</sup> zu neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen durch ihre Teilnahme an einem Experteninterview beitragen.

---

<sup>440</sup> Vgl. Gläser, Jochen; Laudel, Grit: *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag 2010, S. 39.

<sup>441</sup> Vgl. ebenda, S. 39-40.

<sup>442</sup> Vgl. ebenda, S. 40-41.

<sup>443</sup> Vgl. ebd.

<sup>444</sup> Vgl. ebd.

<sup>445</sup> Vgl. ebd.

<sup>446</sup> Vgl. ebd.

<sup>447</sup> Vgl. Gläser, Jochen; Laudel, Grit: *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag 2010, S. 42.

<sup>448</sup> Vgl. ebd.

<sup>449</sup> Vgl. ebd.

<sup>450</sup> Gläser, Jochen; Laudel, Grit: *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag 2010, S.12.

Dies können beispielsweise Menschen mit besonderen Erfahrungen sein oder Angehörige einer bestimmten Berufsgruppe.

Als geeignetes Verfahren für die vorliegende Arbeit wurde das qualitative Interview als halbstandardisiertes Experteninterview ausgewählt, da hierdurch die Sichtweisen, Einstellungen und Deutungen der Gesprächspartner\*innen als besonderes Wissen bzw. Spezialwissen der Forschung zugänglich gemacht werden können.<sup>451</sup>

### 5.2.2. Konstruktion des Leitfadens

Das Arbeiten mit einem Leitfaden eignet sich gut für das Experteninterview, da dieses zu den sozialwissenschaftlichen Erhebungsmethoden zählt und „zur Rekonstruktion eines sozialen Prozesses beitragen soll“.<sup>452</sup> Um ein solches Interview zu führen, muss vorab ein Kommunikationsprozess geplant bzw. konstruiert werden, der es vermag alle für die Untersuchung relevanten Informationen einzuholen.<sup>453</sup> Das Erkenntnisinteresse der interviewenden Person ergibt sich aus einem Defizit an Wissen über das jeweilige Thema und muss in Fragen übersetzt werden.<sup>454</sup> Die Fragen müssen dem jeweiligen kulturellen Kontext der Gesprächspartner\*innen angepasst formuliert werden.<sup>455</sup> Während des Interviews muss spontan vorgegangen werden, da die Fragen dem Interview zwar eine gewisse Struktur geben, um nicht vom Thema abzuweichen, jedes Gespräch aber zu weiteren Unterfragen führen kann, sofern Informationen aufgegliedert, spezifiziert und übersetzt werden müssen.<sup>456</sup> Überdies soll ein möglichst vertrauensvolles Gesprächsklima angestrebt werden.<sup>457</sup> Dieses beginnt bereits über die erste Kontaktaufnahme und hat den Vorteil, dass die befragten Personen in einem angenehmem Gesprächsklima offener und ausführlicher antworten.<sup>458</sup>

Die Fragen für die Interviews der vorliegenden Arbeit wurden vorab thematisch in drei Kategorien eingeteilt. Die erste Kategorie, bestehend aus zwei Fragen, befasst sich mit dem Sprachbewusstsein im Deutschunterricht. Dabei sollten die Interviewpartner\*innen einschätzen, ob, wie sehr und durch welche Methoden der Deutschunterricht den bewussten

---

<sup>451</sup> Vgl. ebd., S. 12-13. Vgl. auch Hopf, Christl: „Qualitative Interviews“. In: Flick, Uwe (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. 2007. S. 349- 360.

<sup>452</sup> Gläser, Jochen; Laudel, Grit: *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag 2010.

<sup>453</sup> Vgl. ebenda, S.114.

<sup>454</sup> Vgl. ebd., S.112.

<sup>455</sup> Vgl. ebd., S.112.

<sup>456</sup> Vgl. ebd., S.115.

<sup>457</sup> Vgl. ebd., S.115.

<sup>458</sup> Vgl. ebd., S.115.

Umgang der Schüler\*innen mit Sprache beeinflusst. Die darauf folgende Kategorie erforscht den persönlichen Bezug zum Thema Gendergerechtigkeit, wozu die Befragten gebeten wurden, zu einem Zitat der Feministin Simone de Beauvoir Stellung zu nehmen, um im Anschluss die eigene Sichtweise in Bezug auf Gendergerechtigkeit, Binärität der Geschlechter und den Einfluss gendergerechter Formulierungen auf die Gesellschaft darzulegen. Die letzten vier Fragen sind dem Beitrag der Schule zur Gendergerechtigkeit gewidmet. Dabei stand im Zentrum des Forschungsinteresses, welche Position die jeweilige Schule vertritt, welchen möglichen Einfluss dies auf die Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern haben könnte und welches Korrekturverhalten die Befragten präferierten. Folgende Fragen wurden den Interviewpartner\*Innen im Verlauf des Interviews gestellt:

**A) Sprachbewusstsein**

- 1. Wie kann der Deutschunterricht das Sprachbewusstsein von Schülerinnen und Schülern prägen?**
- 2. Welche didaktischen Maßnahmen setzen Sie im Unterricht in Bezug auf Sprachbewusstsein?**

**B) Gendergerechtigkeit, gendergerechte Sprache**

- 3. Simone de Beauvoir, eine der einflussreichsten Feminist\*innen ihrer Zeit, stellt die These auf, dass der Mensch nicht als „Mann“ oder „Frau“ geboren wird, sondern der Einfluss der sozialen und kulturellen Umgebung den Menschen dazu erzieht, sich einer Geschlechtsrolle im binären System entsprechend zu verhalten.**

**Wie denken Sie darüber?**

- 4. Was verstehen Sie unter Gendergerechtigkeit?**
- 5. Welche Auswirkungen könnten, Ihrer Meinung nach, gendergerechte Formulierungen auf die Gesellschaft haben?**

**C) Beitrag der Schule**

- 6. Welchen Beitrag kann die Schule im Hinblick auf Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit leisten?**
- 7. Wie positioniert sich die Schule, an der Sie arbeiten, in Bezug auf Gendergerechtigkeit? Gibt es spezielle Vorgaben für den Sprachunterricht?**

**8. Beeinflussen gendergerechte Schreibweisen Ihr Korrekturverhalten? Wenn ja, wie?**

**9. Welche Schreibweise bevorzugen Sie?**

### **5.3 Die qualitative Inhaltsanalyse**

Nach Mayring können durch die Qualitative Inhaltsanalyse verschriftlichte Kommunikationsinhalte wissenschaftlich analysiert werden.<sup>459</sup> Ziel dieser Methode ist die Erhebung von Meinungen und Ansichten der befragten Personen.<sup>460</sup> Bei der Auswertung und anschließenden Interpretation des jeweiligen Textes gibt Mayring zu bedenken, dass jede verbale Äußerung ein sozial determiniertes, sprachliches Tun ist, dessen Inhalt erst erschlossen werden muss.<sup>461</sup> Dabei darf nicht übersehen werden, dass derselbe Text für verschiedene Rezipienten auch unterschiedliche Informationen birgt.<sup>462</sup>

#### **5.3.1 Definitionen der Inhaltsanalyse**

Es gibt zahlreiche Versuche einer Definition der Inhaltsanalyse. Nach Bernard Berrelson handelt es sich um eine Methode, die objektiv, quantitativ und systematisch erkennbare Inhalte der Kommunikation beschreibt.<sup>463</sup> Klaus Merten definiert die Inhaltsanalyse als eine Möglichkeit nichtmanifester Kontexte eines Textes zu erschließen, um die soziale Wirklichkeit zu untersuchen.<sup>464</sup> Zusammenfassend kann die Inhaltsanalyse als Technik verstanden werden, fixierte Kommunikation systematisch, theorie- und regelgeleitet zu analysieren, um Schlussfolgerungen auf bestimmte Teile der Kommunikation zu ermöglichen.<sup>465</sup> Eine einzige, allgemein gültige Definition wurde jedoch noch nicht determiniert.

#### **5.3.2 Beschreibung des Ausgangsmaterials**

##### *5.3.2.1 Festlegung des Materials*

Es wurden zwölf Lehrpersonen, davon elf weibliche und eine männliche, im Alter von fünfundzwanzig bis fünfzig Jahren als Expert\*innen durch ein leitfadengestütztes Interview<sup>466</sup>

---

<sup>459</sup> Vgl. Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2008, S.20.

<sup>460</sup> Vgl. ebenda, S.20.

<sup>461</sup> Vgl. ebd., S.22.

<sup>462</sup> Vgl. ebd., S.22.

<sup>463</sup> Vgl. Berrelson, Bernard: *Content Analysis*. Köln: Herbert v. Halem-Verlag 1952, S.115.

<sup>464</sup> Vgl. Merten, Klaus: *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. 2., verbesserte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien 1995, S. 16.

<sup>465</sup> Vgl. Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2015, S.13.

<sup>466</sup> Vgl. Gläser, Jochen; Laudel, Grit: *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag 2010, S.111.

befragt. Entscheidendes Kriterium für die Auswahl der interviewten Personen war, dass diese zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits mehrere Jahre als Lehrkräfte im Unterrichtsfach Deutsch an höheren Schulen in Österreich tätig waren. Das Auswahlkriterium sollte gewährleisten, dass es sich bei den Befragten um Experten und Expertinnen auf dem Gebiet der Vermittlung der deutschen Sprache handelt und sie über ausreichend Erfahrung verfügen, um qualifizierte Aussagen über die im Interview angesprochenen Themen treffen zu können.

Nach terminlicher Koordination setzte sich die Stichprobe schließlich aus zwölf Lehrpersonen zweier Schulen in Niederösterreich und einer Schule im Burgenland zusammen, wobei es sich dabei um zwei ORGs und ein Gymnasium handelte. Die Interviews fanden in den besagten Schulen statt, unter schriftlichem und mündlichem Einverständnis der Befragten.

Durch die Interviews sollte herausgefunden werden, welche Haltung, Erfahrungen und Wahrnehmung die Lehrerinnen und Lehrer zu den Themen Sprachbewusstsein, Gerechtigkeit und genderechte Sprache haben. Der Interviewleitfaden bestand aus acht offen zu beantwortenden Fragen zu drei Themenblöcken, um die persönliche Meinung der befragten Lehrpersonen zu erfahren.

#### *5.3.2.2 Analyse der Entstehungssituation*

Die Teilnahme an den Experteninterviews war freiwillig. Die Kontaktaufnahme mit den Lehrer\*innen fand mittels E-Mail und Telefon statt. Die Interviews fanden im Zeitraum zwischen 12.11.2019 und 26.11.2019 statt. Sie wurden zumeist während des Schultags innerhalb einer Freistunde der Lehrkraft in ruhiger Atmosphäre, beispielsweise in einer leerstehenden Klasse oder der Schulbibliothek, geführt. Die Dauer der Gespräche betrug jeweils etwa fünf bis zwanzig Minuten. Die Befragung erfolgte anhand eines Interviewleitfadens, wobei es sich um teilstrukturierte und offene Interviews handelte.

#### *5.3.2.3 Formale Charakteristika des Materials*

Alle Experteninterviews wurden mit einem digitalen Diktiergerät der Marke „Yemenren“ aufgenommen. Die Audio-Aufnahmen der zwölf Interviews wurden, den Transkriptionsregeln von Thorsten Dresing und Thorsten Pehl entsprechend<sup>467</sup>, in Textform übersetzt. Es handelt sich dabei um eine inhaltlich-semantische Transkription, was bedeutet, dass nonverbale Ereignisse wie Lachen, Gesprächspausen oder Ausdrücke und Laute des Nachdenkens weitestgehend schriftlich erkennbar gemacht wurden, vor allem wenn dadurch die Bedeutung

---

<sup>467</sup> Vgl. Dresing, Thorsten/ Pehl, Thorsten: Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag 2018, S. 20-25.

der Äußerungen beeinflusst wurde. Dialektale Ausdrücke wurden, falls vorhanden, zumeist ins Hochdeutsche übersetzt, wenn diese eindeutig zuordenbar waren. Andernfalls wurden sie in der ursprünglich geäußerten Form in die Transkription aufgenommen. Die geführten Experteninterviews wurden vollständig transkribiert.

Die Transkripte der Interviews wurden in einem nächsten Schritt einer Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring<sup>468</sup> unterzogen und mittels des Computerprogramms „MAXQDA 2018“ ausgewertet. Dabei erfuhren die Interviews eine Textreduktion, wobei darauf geachtet wurde, welche Teile der manifesten Kommunikation wichtige Inhalte für diese Arbeit beinhalteten. Die Aussagen der Interviewpartner\*innen wurden dahingehend überprüft, ob und wie sie sich mit der Fragestellung der vorliegenden Arbeit vereinbaren ließen.

Im Anschluss wurden mittels Kodierungsverfahren Kategorien entwickelt, die nach Themen und Subkategorien geordnet und analysiert wurden, entsprechend der Relevanz im Kontext der Beantwortung der Forschungsfrage. Durch die Technik des Paraphrasierens wurden im Zuge der ersten Reduktion weniger relevante oder bedeutungsgleiche Textpassagen gestrichen. In der zweiten Reduktion wurden ähnliche Paraphrasen gebündelt. Ferner erfolgte eine Zusammenfassung identischer Aussagen, was dazu führte, dass sich die gewonnenen Erkenntnisse weiter verdichteten. Die Ergebnisse wurden im Kontext der Hauptfragestellung interpretiert und anhand der Gütekriterien der Inhaltsanalyse bewertet.<sup>469</sup>

### **5.3.3 Analysetechnik**

Zunächst ist die Fragestellung der Untersuchung darzulegen.<sup>470</sup> Auf Grund der Antworten aus einer Stichprobe von zwölf Interviews mit Lehrpersonen soll der Frage nachgegangen werden, ob und wie gendergerechte Sprache im Deutschunterricht Verwendung findet. Dabei sind die dahinterstehenden, subjektiven Theorien der Lehrkräfte hinsichtlich Sprachbewusstsein, Geschlechterrollen, Gendergerechtigkeit und gendersensibler Schreibweisen von Interesse. Vorab wurden folgende Hypothesen aufgestellt, die mittels der Ergebnisse der Interviews überprüft werden sollen:

1. Genderbedingte Rollenzuschreibungen entstehen im außerschulischen Bereich, werden jedoch mittels Sprache und Verhalten der Lehrperson im Unterricht tradiert.

---

<sup>468</sup> Vgl. Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2008.

<sup>469</sup> Vgl. ebenda, S. 61.

<sup>470</sup> Vgl. ebd., S. 58-61.

2. Die subjektiven Theorien der Lehrpersonen zu Geschlechterrollen sind generationenabhängig. Generell herrschen eher konservativ-heteronormative Theorien ab einem Alter von vierzig Jahren und älter vor.
3. Gendergerechte Sprache wird in der gesprochenen Sprache häufiger verwendet als in Texten. Gendergerechte Formulierungen müssen in SchülerInnen-Texten nicht zwingend verwendet werden und beeinflussen das Korrekturverhalten kaum.
4. Geschlechterdifferenzierungen werden im Unterricht versucht zu unterlassen. Geschlechtergerechtigkeit wird von den Lehrpersonen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern entsprechend der gesetzlichen Vorgaben im Unterricht fokussiert.
5. Genderkompetenz wird von den Lehrer\*innen nicht als spezifisches Lehrziel betrachtet.

Das Material enthält Aussagen von zwölf Lehrkräften im Fach Deutsch über ihre Erfahrungen, Haltungen und Einstellungen im Kontext des Grundsatzerlasses zur gendersensiblen Didaktik bzw. Unterrichtsprinzip der Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern.<sup>471</sup> Wie bereits erläutert, haben geschlechtsbedingte Zuschreibungen und Stereotype Einfluss auf die Chancengleichheit zwischen Buben und Mädchen, was sich vor allem in der Attribuierung von Leistung<sup>472</sup> sowie der Wahrnehmung von Berufsmöglichkeiten zeigt.<sup>473</sup>

Im nächsten Schritt soll die Analysetechnik erläutert werden. Nach Mayring kann das Interpretieren in drei Formen durchgeführt werden. Durch eine Zusammenfassung wird das Material so weit reduziert, dass daraus eine überschaubare Menge entsteht, wobei die wichtigsten Inhalte erhalten bleiben.<sup>474</sup> Die Explikation soll einzelne Textteile, die eventuell unklar erscheinen, durch das Hinzufügen von Sätzen oder Begriffen erläutern bzw. deuten.<sup>475</sup> Die Strukturierung ermöglicht es, anhand von Ordnungskriterien, Aspekte aus dem Material zu filtern.<sup>476</sup>

---

<sup>471</sup> Vgl. Faßmann, Heinz: „Grundsatz erlass Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“, in: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 31.10.2018, URL: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2018\\_21.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2018_21.html), Abruf am 25.01.2020.

<sup>472</sup> Vgl. Christine, Plaimauer: Christine, Plaimauer: „Geschlechtssensibler Unterricht. Methoden und Anregungen für die Sekundarstufe“, in: Maria Buchmayer (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.55.

<sup>473</sup> Vgl. ebenda, S.69.

<sup>474</sup> Vgl. Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2015, S.67.

<sup>475</sup> Vgl. ebenda, S.67.

<sup>476</sup> Vgl. ebd., S.67.

Je nach Forschungsfrage und Material kann eine dieser Grundformen gewählt werden.<sup>477</sup> Für die vorliegende Arbeit eignet sich die Strukturierung methodisch am besten, da das Ausgangsmaterial durch zuvor bereits formulierte Themenschwerpunkte im Leitfaden vorstrukturiert wurde.

Die Strukturierung der Analyse in Form eines Kategorisierungssystems lässt sich unterscheiden in die formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung.<sup>478</sup> Da die inhaltliche Strukturierung das Material zu bestimmten Inhaltsbereichen und Themen extrahiert und zusammenfasst, muss sie als für diese Untersuchung am zielführendsten erachtet werden.

### **5.3.4 Kategorisierungsprozess**

Die Festlegung eines Kategorisierungssystem erfolgt dadurch, dass das Material durch bestimmte Zuordnungsregeln analysiert und rücküberprüft wird. Dies geschieht immer im Kontext mit der Fragestellung.<sup>479</sup> Dazu wird zunächst der Text, der sich in dieser Untersuchung aus der Transkription der Interviews ergab, auf relevante Aussagen hin überprüft. Im Anschluss wird eine Abstraktionsebene definiert, welche der Selektion der einzelnen Paraphrasen dient und die erste Reduktion des Materials bestimmt.<sup>480</sup> In dieser Arbeit wurden die persönlichen Erfahrungen und Meinungen der Interviewpartner\*innen dahingehend strukturiert, dass wesentliche Inhalte der Aussagen erhalten blieben. Die Abstraktion weniger relevanter Inhalte führte zu einer überschaubaren Menge an Material, die immer noch den Hauptaussagen des Grundmaterials entsprach.

Bei der ersten Erfüllung des Selektionskriteriums wird die erste Kategorie als Begriff oder Kurzsatz festgelegt.<sup>481</sup> Jede weitere Übereinstimmung mit dem Kriterium führt entweder dazu, dass diese unter der ersten Kategorie subsumiert wird oder, dass eine weitere Kategorie formuliert werden muss.<sup>482</sup> Daraus ergibt sich nach und nach ein System von nach Themen festgelegten Kategorien, die mit paraphrasierten Textpassagen verbunden sind, und im Sinne der Fragestellung interpretiert werden können.<sup>483</sup> Die Paraphrasen werden dabei erst nach Unter- und im Anschluss nach Hauptkategorien geordnet. Zudem werden sogenannte Ankerbeispiele angeführt, wobei es sich um einzelne textliche Belege aus dem Material handelt, die als Beispiele für die Kategorien fungieren.<sup>484</sup> Um diese nachvollziehbar und transparent zu

---

<sup>477</sup> Vgl. Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2015, S.67.

<sup>478</sup> Vgl. ebenda, S.99.

<sup>479</sup> Vgl. ebd., S.87.

<sup>480</sup> Vgl. ebd., S.71.

<sup>481</sup> Vgl. ebd., S.87.

<sup>482</sup> Vgl. ebd., S.87.

<sup>483</sup> Vgl. ebd., S.87.

<sup>484</sup> Vgl. ebd., S.97.

machen, werden diese mit der jeweiligen Nummerierung der Befragten, der Zeilennummer und der Seite des jeweiligen Interviews angegeben.<sup>485</sup> Im Anschluss an jeden dieser Schritte muss immer auch eine Rücküberprüfung stattfinden, die gegebenenfalls Änderungen erforderlich macht.<sup>486</sup> Beim Auftreten möglicher Abgrenzungsprobleme zwischen den Kategorien werden Kodierregeln formuliert, um die Textstellen einer Kategorie eindeutig zuordnen zu können.<sup>487</sup>

## **5.4 Darstellung der Untersuchungsergebnisse**

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der Untersuchung dargelegt werden. Im Zuge der Qualitativen Inhaltsanalyse erfolgte eine Analyse der Experteninterviews anhand des Kodierleitfadens, wobei einzelne, aussagekräftige Passagen des Materials nach bestimmten Kategorien geordnet wurden. Durch diese Vorgehensweise konnten die Aussagen querschnittsmäßig gebündelt und miteinander in Kontext gesetzt werden. Um das Vorgehen nachvollziehbar und transparent zu machen werden nun folgend die Ergebnisse der einzelnen Kategorien dargelegt und zum Teil mit zitierten Textpassagen aus den Interviews untermauert.

### **5.4.1 Kategorie 1: Prägen des Sprachbewusstseins**

Die erste Kategorie geht der Frage nach, ob und wie das Sprachbewusstsein durch den Deutschunterricht geprägt wird. Eine Lehrperson betont den Einfluss des Deutschunterrichts auf das Sprachbewusstsein der Lernenden:

P8: Enorm und in jeder Hinsicht, meiner Meinung nach, weil es unsere Aufgabe unter anderem ist, ähm, die Entwicklung der Sprache den Jugendlichen und den Schülern und Schülerinnen näher zu bringen, und auch die Veränderungen der Sprache natürlich. (P8, S.1, Z. 9-11)

Der Deutschunterricht fordere die Schüler\*innen geradezu dazu auf, sich mit Sprache zu beschäftigen. Die Hauptaussage der Antworten aus den Interviews ist, dass das Prägen des Sprachbewusstseins im Deutschunterricht durch eine ständige Reflexion von Sprache erfolge. Dies geschehe in vielen Fällen nicht immer nur gezielt, auch wenn es punktuelle Schwerpunktsetzungen entsprechend der Vorgaben des Lehrplans gebe, sondern sei im Wesentlichen dem Umstand geschuldet, dass im Fokus des Sprachunterrichts, allen voran des Deutschunterrichts, die permanente Sprachbetrachtung und Reflexion der Sprache auf mehreren Ebenen stehe. Dazu führt eine Lehrkraft näher aus, auf welchen Ebenen dies erfolge:

---

<sup>485</sup> Vgl. Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2015, S.99.

<sup>486</sup> Vgl. ebenda, S.97.

<sup>487</sup> Vgl. ebd., S.97.

P2: Zum einen durch die permanente Auseinandersetzung mit Sprache auf unterschiedlichen Ebenen. Also literarisch, wenn es um - ich denke zum Beispiel an Lyrik - wenn es nur um die Wirkung, um Rhythmus von Sprache geht, also Melodie und Klang von Sprache. Ähm, literarisch, ah, auf der Handlungsebene um herauszufinden, inwiefern Feinheiten in Formulierungen, ähm, Hinweise geben zu einem Textverstehen. Und dann denk ich noch an die Auseinandersetzung mit Sachtexten: Inwiefern prägt das die Sprache? Man lernt unterschiedliche Sprachregister kennen, ähm, Umgangssprache und Fachsprache zu unterscheiden, Fachjargons, äh, speziell im Wortschatz, Textbezüge, Zusammenhang innerhalb des Textes, Zusammenhänge innerhalb der Sätze. Ich glaub' es gibt im Deutschunterricht nichts, was das Sprachbewusstsein nicht auf die eine oder andere Art prägt: Sprachbewusstsein, Sprachgeschichte...(lacht) äh, noch ein Aspekt warum wir heute so sprechen, wie wir sprechen. Sprachvarietäten, Dialekte, ja, all das ist eigentlich Teil des Deutschunterrichts. (P2, S.1, Z. 11-23)

Eine zweite Lehrkraft dazu:

Es geht immer um Sprache! Das heißt eigentlich ist es egal, was ich mache, muss ich Sprache thematisieren. Auch, ich denk' im Grammatikunterricht, Rechtschreibunterricht, Literatur. Wenn ich einen Text lese, ist es permanent da, weil wenn ich die Sprache nicht verstehe oder wenn ich mir nicht bewusst bin, wie ich meine Sprache verwende, ich muss dann immer über Sprache reflektieren. Ich muss immer diesen Schritt haben, in irgendeiner Form. Ich muss mir bewusstwerden: Was wird da gesagt oder was sag' ich da? Was sagt wer anderer? (P9, S.1-2, Z. 28-34)

Weitere wichtige Ebenen der Sprachbetrachtung seien das Lesen und Schreiben:

P3: Ich glaub' man darf gar nicht fragen wie, sondern automatisch, weil ich mich die ganze Zeit mit Sprache auseinandersetze. Ähm, auf allen Ebenen. Also einerseits im Lesenden, dass man da auch, also wenn man da auch mit Lesekompetenz arbeitet, dass man da immer wieder nachfragt, die Dinge hinterfragt. Aber auch im eigenen Schreiben und auch dann im Dialogischen, wenn ich etwas korrigiert hab', dass ich dann auch mit den Schülern besprech' warum das jetzt nicht stimmig ist oder warum's sogar falsch ist [...] (P3, S.1, Z. 8-13)

Außerdem wird die sprachliche Förderung auf textanalytischer Ebene angeführt:

Andererseits ist es natürlich so, dass bestimmte Textsorten ohnedies verlangen, dass -ähm- bestimmte Bereiche, wie zum Beispiel Gendern, oder...ähm...in der Standardsprache sich auszudrücken und so weiter thematisiert werden oder notwendig sind. Somit fließt das eigentlich ständig in den Unterricht mit ein, ohne, dass man jetzt immer nur wirklich thematisch einen Schwerpunkt - etwa

zur Sprachbetrachtung oder so- setzt. Aber das gibt es natürlich auch. Also wir haben natürlich Schwerpunkte im Deutschbuch oder im Lehrplan, wo es konkret darum geht, Sprachbetrachtung zu betreiben bei Textanalysen...ah...Und somit ist es auch wichtig, ahm, sich mit Sprache auseinanderzusetzen, was das Sprachbewusstsein ja auch wieder fördert. (P1, S.1, Z. 11-21)

Überdies wurde von mehreren Lehrkräften betont, dass das Sprachbewusstsein nicht nur in diesem Fach geprägt werde, sondern in jedem Unterrichtsfach.(Vgl. P4, S.1, Z. 10-17) Als Grund wurde angegeben, dass Lehrer\*innen eine gewisse Vorbildfunktion hätten, der vor allem im Gespräch mit den Schüler\*innen eine bedeutende Rolle zukäme.

P1: Prinzipiell denk' ich, dass man als Lehrer eine gewisse Vorbildfunktion hat und insofern man schon...insofern prägt man dann auch das Sprachbewusstsein der Schüler.(P1, S.1, Z. 11-21)

Auf die Bedeutung des Sprachbewusstseins für die Schüler\*innen weisen mehrere Lehrkräfte hin. Dabei stehen eine korrekte Artikulation und Verwendung von Sprache im Vordergrund:

In aller erster Linie geht's dann darum, dass sie die richtigen Begriffe verwenden. Also Begriffe, die so im Lexikon stehen, sich nichts ausdenken. Oder auch von ihren Formulierungen her ganz klar sind. Also das ist so, am Anfang schreib' ich sehr häufig hin "unklar", "unverständlich" und so weiter. Also bis zur Matura, wo das dann hoffentlich nicht so häufig mehr vorkommt. Also es geht mir darum, dass sie sich klar, spezifisch und präzise ausdrücken. Das ist mir das Wichtigste. (P12, S.1, Z. 9-16)

Außerdem trage die Reflexion über Sprache, Fachjargons und Begriffe dazu bei, die eigene Person adäquat zu präsentieren:

P9: Also ich denk' mir, dass es, ähm, ganz wichtig ist ein Sprachbewusstsein zu schaffen. Ähm, dass das für das weitere Leben, für die Berufswelt sehr wichtig sein wird. Ähm, der Schüler muss sich präsentieren können, er muss, ähm, ordentliches Deutsch sprechen können, ähm, um einfach in der Welt, auch draußen, bestehen zu können.(P9, S.1, Z. 9-12)

Die Lehrerin betont weiters die manipulative und emotionale Macht von Sprache, die den Lernenden erst durch konkretes Hinweisen klar werde:

Was mir in Bezug auf Sprachbewusstsein noch einfällt ist, dass man mit Sprache ja auch manipulativ arbeiten kann und dass Schüler, meiner Meinung nach, auch im Unterricht hören sollen, dass Sprache, ähm, neutral sein kann. Sprache kann motivieren, kann bewegen und wir haben eben mit unserer Sprache ganz viel Möglichkeiten. Das ist den Schülern oft unbewusst aber man muss es ihnen bewusst machen. (P9, S.1, Z. 12-17)

## 5.4.2 Kategorie 2: Didaktische Maßnahmen für Sprachbewusstsein

In Kategorie zwei wurde nach didaktischen Maßnahmen zur Förderung des Sprachbewusstseins im Unterricht gefragt. Einige Lehrkräfte sahen diese Förderung als immanent im Deutschunterricht und konnten daher keine bewusst gesetzten didaktischen Maßnahmen nennen, welche sie im Unterricht anwenden. Oftmals machten sich diese Befragten dennoch Gedanken zur Thematik:

I: Und welche didaktischen Maßnahmen setzen Sie im Unterricht in Bezug auf Sprachbewusstsein? Gibt's da spezielle Methoden? (Transkript 2, I, S.1, Z. 24-25)

P2: Ähm, Methoden? Nein, ich denk', das fließt mit ein, in unterschiedlichen Aufgabentypen. Also, ähm, das erste, was mir einfällt ist, äh, das Zusammenwirken. Also ich denk' an Textkonnektoren, wie Texte funktionieren, an Verweiswörter, an Wörter, die einen Textzusammenhang herstellen. Das ist das, was wir am meisten üben, weil das Schüler am wenigsten können. Ahm, eigentlich geht's da sehr oft darum, Sprachbewusstsein auf der Satzebene zu schärfen - wie ein Satz funktionieren muss. Da beginnt das mit dem Sprachbewusstsein. Das ist eigentlich auch das Hauptaugenmerk. Also ich glaub' auf...auf die nächsten Stufen schaut man eher nur ansatzweise, weil's eben vorrangig ist, ähm, einen funktionierenden Text zu produzieren. (P2, S.1, Z. 26-34)

Auch die eigene Vorbildwirkung und die Gespräche mit den Schüler\*innen wurden thematisiert. Die Lehrkraft spricht auch mögliche Fehlerquellen im Sprachgebrauch von Lernenden an, die selbst oder deren Familien einen Migrationshintergrund haben:

[...] also einerseits, dass ich eben versuche als Vorbild, ah, einerseits durch mein Sprachverhalten, andererseits auch durch, ähm, Fragen und den Versuch ein Gespräch mit den Schülern aufzubauen ihr Sprachbewusstsein fördere, in dem ich sie auch korrigiere, falls, ähm, da wir viele ausländische Schüler auch haben, falls etwas nicht korrekt, ah, gesprochen wird. Beziehungsweise indem eben spezielle Themenbereiche, wie etwa Textanalyse ohnedies im Unterricht gemacht werden, wo es darum geht, Sprache mehr oder weniger zu sezieren d.h. also Satzbau, Wortschatz usw., anzusprechen. (P1, S.1, Z. 25-32)

Von der Förderung auf der verbalen Ebene würden somit alle Schüler\*innen profitieren, weshalb die Lehrperson gegebenenfalls Korrekturen in deren Sprachverhalten vornimmt. Auf der Textebene eignen sich sprachliche Analysen von Texten besonders, um den Satzbau und Wortschatz zu reflektieren und thematisieren. Dies kann auch auf spielerische Weise umgesetzt werden, so findet eine andere, jüngere Lehrkraft:

I: Welche didaktischen Maßnahmen setzen Sie im Unterricht in Bezug auf Sprachbewusstsein? (Transkript 7, I, S.1, Z. 16)

P7: Hm, grundsätzlich kann man sich auch auf spielerische Art und Weise gewisse Begriffe anschauen. Ich unterrichte zurzeit nur Unterstufe, das heißt es ist natürlich wiederum was anderes, ob man jetzt versucht 10-14jährigen ein Sprachbewusstsein oder eben Oberstufenschülern, die da vielleicht schon ein bisschen reflektierter an die Sache herangehen. Grundsätzlich beschäftige ich mich aber auch schon in den vierten Klassen mit Texten zu Gendermainstreaming. Wir haben mittlerweile auch in den Schulbüchern Texte zu Sprachbewusstsein, Geschlechterforschung und so weiter. Ahm, und ich versuche einfach herauszufiltern, inwiefern ein Vorwissen besteht und dann eben auch spielerisch auf gewisse Dinge aufmerksam zu machen. Dass man sagt: Wieso heißt es jetzt "herrlich" oder etwas ist "dämlich"? (P7, S.1, Z. 17-26)

Die Mehrzahl der Lehrkräfte führte bestimmte didaktische Methoden an, die vor allem die Sprachbetrachtung fokussieren. Dazu zählen Gespräche zwischen Lehrperson und Lernenden, Diskussionen, Referate, Rollenspiele, gemeinsames Lesen, Textarbeit und Hörübungen. Auch das Sprechen und die Artikulation in Gesprächen mit den Lernenden werden als Möglichkeit wahrgenommen, um das Sprachbewusstsein zu schärfen:

I: Welche didaktischen Maßnahmen setzen Sie im Unterricht in Bezug auf Sprachbewusstsein? (Transkript 5, I, S.1, Z. 13)

P5: Äh, viel lesen. Ich achte auf ein deutliches Sprechen, Artikulation ist mir sehr wichtig...ähm, Aussprache, das bewusste Formen von Wörtern und...äh...ich achte auf einen guten Satzbau. Wir üben das, dass die Kinder, ähm, sich sicher fühlen beim Sprechen. Das ist mir sehr wichtig. (P5, S.1, Z. 14-17)

Um selbst produktiv zu werden, bedarf es, so die Ansicht einer Lehrperson, Interesse und Motivation der Schüler\*innen. Sie schildert ihre Sicht wie folgt:

P10: Freie Diskussionen, das wird in der 7.,8. (Klasse) dann auch immer mehr, weil sie da einfach eben mehr Hintergrundwissen haben und auch das Bedürfnis oft zu manchen Themen sich zu äußern. Also da geht's dann meistens darum, auf der Metaebene über etwas zu reflektieren. Also der Text gibt oft ein Thema vor und dann diese Wirkmechanismen und Prinzipien dahinter, was könnte man verändern, was bräuchte es für Veränderung? Das ist eigentlich am besten, finde ich.(P10, S.1-2, Z. 29-34)

Sie erachtet die Teilnahme von älteren Schüler\*innen an offenen Diskussionen als geeignetste Maßnahme, um den bewussten Einsatz von Sprache zu reflektieren. Was jüngere Lernende betrifft, so setzt sie ebenfalls auf konkrete Themen, die das Interesse wecken:

Was bringt das, wenn man sensibilisiert auf Sprache ist, was macht das für Freude, wo kann man das anwenden? Das fängt in der 5. Klasse zum Beispiel bei der Werbung an. Also das ist meistens was, das sehr anschlussfähig ist für junge Schüler. Die Sprache der Werbung, da sind sie meistens sehr interessiert

und auch sehr kreativ und auch sehr wahrnehmend, was ihre Umwelt betrifft, und da weiter aufzubauen...Aha, auf der Metaebene: Was kann man mit Sprache alles machen? Ich merk' interessiert sind sie dann auch, wenn es um die manipulative Kraft von Sprache geht. Also in Bezug auf Ideologien und so. Oder wie kann man Emotionen leiten mit Sprache? Das ist eigentlich das Interessanteste. Literarische Texte bieten sich an, am stärksten natürlich bei Gedichten. Da merkt man am stärksten den emotionalen Zusammenhang und die Diskussionen mit dem Freisprechen, also eine Möglichkeit wär' auch Rollen zu verteilen [...] (P10, S.2, Z. 52-63)

Ein Verständnis der emotionalen Komponente von Sprache versucht sie durch die Betrachtung und Analyse von Gedichten sowie die Umsetzung von Rollenspielen, beispielsweise Dramen, zu generieren. Einer anderen interviewten Person war es wichtig, bei den Schüler\*innen keine „Angst entstehen zu lassen vor Sprache“ (P4, S.1, Z. 26-27), vor allem auf der Textebene, weshalb sie angab, komplexere Texte nicht zu meiden, sondern diese gemeinsam bewusst zu erarbeiten.

### **5.4.3 Kategorie 3: Soziales Geschlecht**

Im Fokus der dritten Kategorie steht die Meinung der Lehrpersonen zur Beziehung zwischen biologischem und sozialem Geschlecht. Die meisten Befragten stimmten der Ansicht de Beauvoirs zur Bildung des sozialen Geschlechts, zumindest teilweise, zu und erachteten dies als gesellschaftlich problematisch. Vor allem in Bezug auf Rollenstereotype äußerten viele von ihnen Kritik auf Grund von sozialen Ungerechtigkeiten:

P11: Ähm, ich bin der Meinung, dass das stimmt, dass das soziale Geschlecht ein anerzogenes Geschlecht ist und große Auswirkungen auf das Verhalten einer Frau hat. Ähm, ich möcht' damit aber nicht alle genetischen Voraussetzungen und Unterschiede negieren, gar nicht. Aber ich glaube, dass das soziale Geschlecht mehr Bedeutung hat und mehr Auswirkungen hat auf das Verhalten eines Menschen als das genetische. (P11, S.1, Z. 25-29)

Überdies wurde das Konzept des binären Systems der Geschlechter in unserer Gesellschaft hinterfragt. Dazu konnten konkrete Erfahrungen mit den Lebensrealitäten der heutigen Schüler\*innen benannt werden:

P2: [...] Obwohl auf der anderen Seite die Queer-Community, die ist schon, ähm, ein Thema und präsent, und auch akzeptiert. Also es ist überhaupt nichts ungewöhnliches für Schülerinnen und Schüler sich damit auseinander zu setzen. Aber nein, auf der Sprachebene ist es glaub' ich eher, ähm, findet das keine Reflexion. (P2, S.2, Z. 45-48)

I: Also Sie meinen, speziell unter den Schülerinnen und Schülern die Queer-Community? (Transkript 2, I, S.2, Z. 49)

P2: Mhm, ja genau. Also ich glaub' die Auseinandersetzung mit dem Geschlecht, also mit dem angeborenen und sozialen Geschlecht wurde eigentlich ersetzt durch den Begriff "Queer" und unterschiedliche Geschlechtsidentitäten. (P2, S.2, Z. 50-53)

Die Lehrerin äußerte die Meinung, dass heutige Generationen mit diesem Thema lockerer umgehen und dieses Konzept durchaus kritisch reflektieren. Eine andere Lehrkraft dazu:

P8: Das ist auch das, womit wir immer stärker konfrontiert werden, dass es auch immer mehr Jugendliche gibt, die noch nicht bereit sind, sich einem Geschlecht zuordnen zu lassen bzw. nicht bereit sind, die ihnen zugeordnete Geschlechterrolle zu übernehmen und dies sehr bewusst und sehr kritisch hinterfragen. (P8, S.1, Z. 20-23)

Eine weitere Person teilt diese Erfahrung:

P3: Also prinzipiell stimme ich dem zu und ich glaube, dass es, ähm...dass wir jetzt so weit sind, dass es auch darum geht einfach auch, ähm, bewusst damit umzugehen. Ich nehm' aber schon wahr, auch bei den Jugendlichen, dass einige sich ohnehin von diesen binären Vorstellungsweisen weggehen, und das kritisieren, dass man überhaupt binär denkt, und dass sozusagen alle Varianten möglich sind und dass man das... Dass es dieses "Kastl-Denken" eigentlich nicht geben sollte. Ahm, prinzipiell glaube ich, dass wir als Lehrer und Lehrerinnen da glaub' ich auch, ja, es vorleben müssen. (P3, S.2, Z. 48-54)

Drei andere Lehrpersonen hingegen hielten die Differenzierung zwischen biologischem und sozialem Geschlecht für überzogen und nicht realistisch, da sie sich, wie sie betonten, eher an der Biologie orientierten. Die biologischen Unterschiede sowie manche geschlechtsspezifisch tradierten Verhaltensweisen würden von ihnen nicht als negativ konnotiert wahrgenommen. Jedoch kritisierten sie ebenfalls die historisch gewachsenen, geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen und Wertungen, die damit einhergehen. (Vgl. z.B. P7, S.1, Z. 36-38)

Auffallend war bei dieser Frage, dass die Auffassungen der Mehrzahl der befragten Lehrkräfte mit der zitierten feministischen These von Simone de Beauvoir übereinstimmten, unabhängig vom Alter der Interviewpartner\*innen. Die wenigen Gegenstimmen wiesen von sich aus in den jeweiligen Antworten sofort auf ein bestehendes Ungleichgewicht der Geschlechter hin. Allen Befragten waren die feministischen Thesen entweder durch das Studium oder eine persönlich motivierte Auseinandersetzung mit der Thematik bekannt.

#### 5.4.4 Kategorie 4: Gendergerechtigkeit

Hierbei wurde versucht zu ermitteln, was die Interviewpartner\*innen unter Gendergerechtigkeit verstehen. Die Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern sahen alle Befragten als wichtig und erstrebenswert an. Wenngleich die meisten der Ansicht waren, dass sich in den letzten Jahrzehnten viel in diesem Bereich verbessert habe, so merkten einige an, dass es ein Ziel sei, welches noch nicht erreicht werden konnte. (Vgl. z.B. P2, S.2, Z. 55) Dazu wurde vor allem die Ungleichstellung in Bezug auf Chancengleichheit in Beruf und Karriere als Beispiel genannt, aber auch die rechtliche Situation von Frauen in manchen Ländern der Welt. Zwei Lehrpersonen sprachen sich von sich aus gegen die Einhaltung von Frauenquoten im Berufsleben aus, da sie der Ansicht waren, „[...] dass manche Betriebe sich dadurch gezwungen fühlen, eine gewisse Frauenquote zu erfüllen und eben Frauen einzustellen, obwohl vielleicht ein Mann qualifizierter wäre“ (P7, S.2, Z. 50-52) und Männer aufgrund dessen benachteiligt würden. (Vgl. P6, S.1, Z. 29-33) Eine Lehrerin beschreibt ihre Sicht der Dinge folgendermaßen:

P7: Das geht für mich völlig an der Gerechtigkeit vorbei, weil ich denk' wenn's Chancengleichheit heißt, dann sollt's wirklich gleiche Chancen für alle geben und auch diejenigen die Chance bekommen, die am qualifiziertesten dafür sind. (P7, S.2, Z. 52-55)

Sie spricht sich somit für die Chancengleichheit für beide Geschlechter aus. In Bezug auf die Frauenquote scheint es, als würde von der Lehrerin ausgeblendet, weshalb die Einforderung und Einführung einer solchen eigentlich als notwendig erachtet wurde. Leider wurde hierbei nicht weiter nachgefragt, um weitere Erkenntnisse zu sammeln, welche die Aussagen der beiden Lehrerinnen näher erläutern bzw. begründen könnten. Es bleibt somit die Frage bestehen, weshalb die weiblichen Lehrkräfte die Frauenquote ablehnen bzw. eine Benachteiligung von Männern orten.

In Bezug auf Gendergerechtigkeit teilten einige Interviewpartner\*innen die Auffassung, dass es von besonderer Wichtigkeit sei, geschlechtsspezifische Rollenstereotype nicht zu tradieren. Dazu ein Auszug:

Also prinzipiell achte ich speziell darauf, dass dort wo Rollenbilder entstehen, da bin ich dann sehr sensibel, was die gendergerechte Sprache... Dass nicht jeder, äh, Mediziner in einem Text ein Arzt, sondern auch einmal eine Ärztin sein kann. Oder der Chemiker mal zur Chemikerin wird, ja... äh, die Friseurin aber vielleicht auch einmal ein Friseur ist. Also da bin ich recht behutsam, ahm, ich weiß nicht ob ich jedes Mal von der Schülerin und dem Schüler und immer beide Versionen anführ', wüssten meine Schüler besser als ich - mit Sicherheit. Da ist

es wahrscheinlich irgendwie... Ich glaub', dass es da wo es um Rollenbilder geht, da ist es mir sehr wichtig und da vergess' ich es sicher nie. (P4, S.2, Z. 49-56)

Auch wenn die Person zugibt, eventuell nicht immer darauf zu achten verbal zu gendern, so sieht sie die gendergerechte Sprache in Texten dennoch als geeignete Maßnahme, um das Thema zu vertiefen, die Wahrnehmung des Weiblichen auch in männlich dominierten Berufen zu festigen und Genderkompetenz zu fördern. Die Verwendung gendergerechter Formulierungen wurde von einigen Befragten an dieser Stelle selbst ins Gespräch gebracht. Eine der älteren Lehrkräfte spricht sich dafür aus, auf sprachlicher Ebene neutrale Formulierungen zu verwenden:

Ich finde, das Wichtigste ist es neutralisieren und nicht das Kippen jetzt in die andere Richtung um zu sagen, jetzt schauen wir uns das nur von der Seite der Frau an, wir nehmen nur Pronomen, die die Frau und so weiter... Das find' ich, das ist ja das Falsche. Ich finde man muss einen Weg finden, einen neutralen Weg finden. Das ist sicher ganz schwierig. Da sind wir noch lange nicht dort, glaub' ich. (P11, S.1, Z. 39-42)

Am wichtigsten in Bezug auf dieses Thema schien für die Befragten die Gleichbehandlung von Männern und Frauen, die sie an mancher Stelle oftmals noch nicht als gegeben sahen. (Vgl. z.B. P12, Z. 34-35)

#### **5.4.5 Kategorie 5: Gendergerechte Formulierungen**

Für diese Kategorie war die Einschätzung des Einflusses von gendergerechten Formulierungen auf die Gesellschaft zentral. Die Meinungen dazu waren gespalten. Oftmals wurde genannt, dass es eine Selbstverständlichkeit sei oder sein sollte, die die Wahrnehmung von Frauen in der Gesellschaft verbessere, was sich auf viele Bereiche des Lebens positiv auswirke. So meinte eine Lehrkraft:

[...] ich denke je mehr das zur Selbstverständlichkeit wird, dass wir immer auch Frauen mitmeinen und das auch sprachlich ausdrücken, trägt das schon dazu bei, dass Frauen als wichtiger Teil der Gesellschaft auch wahrgenommen werden. Also dass eben auch in vielen gesellschaftlichen Bereichen, in beruflicher Hinsicht usw., ähm, Frauen gibt, die bestimmte Positionen ausführen und eben nicht nur Männer, und je mehr das auch in der Schule gemacht wird und Kindern dies zur Selbstverständlichkeit wird, wird es wahrscheinlich auch gar nicht mehr auffallen irgendwann, wenn man immer weibliche und männliche Personen anspricht, da das dann eine Selbstverständlichkeit vielleicht geworden ist. (P1, S.2, Z. 51-58)

Überdies hält sie fest, dass es ihr auffalle, wenn nicht gendert werde, obwohl sie einer älteren Generation angehöre:

[...] für mich ist es eigentlich kein Problem, weil wie gesagt, ich eine Generation bin, die so aufgewachsen ist und ich mich eigentlich auch nicht diskriminiert gefühlt habe durch Sprache. Trotzdem glaube ich aber natürlich, dass es mehr Bewusstsein schafft, wenn sich in der Sprache das widerspiegelt. Ah, auf der anderen Seite, da es heute schon üblich ist, dass gegendert wird, empfinde ich es dann schon als , ähm, auffällig oder als störend, wenn das in irgendeinem Bereich nicht passiert. Weil dann fühle ich mich eben nicht mehr angesprochen, weil ich das Gefühl hab', dass es heute schon zu einer Normalität oder Selbstverständlichkeit geworden ist. (P1, S.3, Z. 91-99)

Die Mehrzahl der befragten Lehrkräfte war der Überzeugung, dass Sprache einen wesentlichen Einfluss auf unsere Wahrnehmung und folglich auch auf die Wirklichkeit habe. Dazu erklärt eine Lehrperson:

P2: Ich bin der Auffassung, dass Sprache generell Realität schafft. Das heißt eine Kulturgeschichte, wo das nie ein Thema war und selten Thema wurde, also eine Kulturgeschichte, die von Männern geschrieben wird oder aus der männlichen Perspektive, ah, kann auch nur zur Folge haben, dass das andere Geschlecht weniger präsent ist und nicht wahrgenommen wird als tragend in dieser Kultur. Ähm, und meine Vorstellung - aber das ist vielleicht auch nur ein Ideal - wäre, dass durch die Veränderung in der Sprache, also durch das selbstverständlich machen eines anderen Geschlechts oder beider Geschlechter, sich auch irgendwann das Bewusstsein dafür verändert, weil es tatsächlich einen Unterschied macht, ob ich weibliche Personen in einer Formulierung bewusst hinzunehme oder nicht. Auch wenn es jetzt am Anfang vielleicht markiert scheint. Ich find' es spricht nichts dagegen, dass es jetzt eine Betonung findet, ähm, zumal es ja zuvor gar nicht präsent war. (P2, S.2, Z. 60-71)

In Bezug auf Rollenbilder werde die eigene Vorbildfunktion reflektiert und genutzt, um die soziale Wirklichkeit zu beeinflussen. Dies erfolge vor allem dadurch, dass gendergerechte Schreibweisen und Formulierungen den Lernenden als selbstverständlich vermittelt würden. (Vgl. z.B. P4, S.2, Z. 59-61) Ziel sei dabei, dass für diese Thematik ein Bewusstsein geschaffen werde und, dass

[...] fast eingefrorene und festgesetzte Rollenbilder sich auflösen. Das kann nicht nur über die Sprache gehen, aber auch über die Sprache. Alles was nicht ausgesprochen wird, ist nicht und die Sprache schafft Wirklichkeiten. Das ist einfach so und das einfach Weglassen in der Sprache, das Weglassen des Weiblichen heißt für mich auch, das Negieren oder nicht so große Wichtigkeit zuschreiben. Aber nochmal, das geht sicher nicht nur über die Sprache. (P11, S.2, Z. 46-50)

Es wird hierbei betont, dass die Sprache unser Denken beeinflusse, es jedoch, so die Meinung der befragten Lehrkraft, nicht ausreiche Gendergerechtigkeit nur auf der sprachlichen Ebene einzufordern bzw. zu verwirklichen. Einige der Befragten sprachen sich entschieden gegen das

Gendern in der Sprache aus. Als Gründe wurden angeführt, dass dies als Bevormundung empfunden werde (Vgl. z.B. P5, S.1, Z. 32-35) und es unter Umständen die Lesbarkeit erschwere:

Grundsätzlich...bin ich mir nicht sicher, ob's tatsächlich zielführend ist und ob man eben mit dem Gendern tatsächlich so viel Bewusstsein für Ungleichheiten schaffen kann, wie man sich erhofft. Ahm...ich denk', dass man wirklich irgendwie anders an die Sache herangehen sollte, weil ich seh' grundsätzlich auch, ähm, durchaus Probleme mit dem Gendern. Wenn wir jetzt davon ausgehen, dass alle Schulbücher gendert werden sollen oder teilweise ja schon gendert sind, ahm...da muss ich schon auch irgendwie ein bisschen Rücksicht nehmen oder meine leleschwachen Schüler in Schutz nehmen, weil die grundsätzlich so schon damit kämpfen, einen Text sinnerfassend zu lesen und ich find', dass die Lesbarkeit dadurch noch mehr erschwert ist. (P7, S.2, Z. 58-66)

Eine Kritik wurde wie folgt geäußert:

Also diese gerechte, sprachliche Formulierung. Ich find' das kleinlich und ich finde auch, dass Menschen, die das - sorry für die harte Kritik- die das so sehen, Sprache nicht verstanden haben. (P10, S.4, Z. 119-122)

Dies wird damit begründet, dass die bestimmten Artikel nur auf grammatikalischer Ebene männlich, weiblich und sächlich bedeuten. Dabei wird ausgeblendet, dass es in der Gender-Debatte weniger um das biologische Geschlecht (Sex) geht, als um die Wahrnehmung beider Geschlechter auf sprachlicher Ebene. Überdies übte eine Lehrkraft besonders an Pluralkonstruktionen Kritik, da sie diese als ungrammatisch erachte:

Also als Sprachwissenschaftler weiß ich, dass das generische Geschlecht nicht oder nur dann mit dem biologischen übereinstimmt, wenn es wirklich ganz ausdrücklich ausgewiesen wird. Also die Lehrerin ist eindeutig weiblich. Ah, wenn ich eine Einzelperson anspreche. Wenn's dann um die Mehrzahl geht, bin ich dann schon sehr kritisch. Also die Schüler dürfen bei mir "die Lehrer" schreiben und beide Geschlechter meinen. (P12, S.1-2, Z. 40-44)

Es wurde auch kritisch angemerkt, dass Gendergerechtigkeit nicht (allein) über die Sprache verwirklicht werden könne, da dies wirke wie „ein Kratzen an der Oberfläche, weil es eigentlich nicht die wirklichen Probleme aufgreift“(P7, S.2, Z. 44-46), wie beispielsweise die immer noch bestehende ungleiche Bezahlung von Männern und Frauen. Die tatsächliche Umsetzung gendergerechter Schreibweisen wurde von einer weiteren Person während des Interviews ebenfalls angesprochen und reflektiert:

Also, dass wenn es einmal zu einer Diskussion kommt, dass man sich auch überlegt, ob man nicht wirklich versucht, neutral zu formulieren, und wirklich dann auch, ähm, das grammatische Geschlecht auch dann verwendet, wenn's auch wirklich nur Männer oder Frauen betrifft. Also, dass man da...also... Natürlich die Strategien, wie man gendergerecht formulieren kann oder das sogenannte Gendern ist natürlich auch ein Thema. Aber sich auch wirklich diesen Schritt...also, dass das was ich sage beeinflusst, wie ich denke, dass man das auf der Ebene auch so sieht. Man muss darüber nachdenken. Ähm, aber auch gerade...prinzipiell ist es wichtig, weil Sprache unsere Wirklichkeit, unsere Wahrnehmung beeinflusst. (P3, S.3, Z. 87-95)

#### **5.4.6 Kategorie 6: Beitrag der Schule**

In der sechsten Kategorie war von Interesse, welchen Einfluss die Befragten der Schule im Hinblick auf die Erreichung von Gendergerechtigkeit und Chancengleichheit zugestehen. Die Mehrzahl der Befragten maß der Institution Schule eine wesentliche Rolle bei, da diese als Abbild der Gesellschaft betrachtet werden könne. Erklärtes Ziel der Lehrer\*innen sei dabei ein Bewusstsein für geschlechtsspezifische Ungerechtigkeiten zu schaffen, um weltoffene und kritische Schüler\*innen später in die Welt zu entlassen. Um dies zu erreichen, sei es wichtig, über Gendergerechtigkeit und Chancengleichheit aufzuklären, sie zu thematisieren, zu diskutieren, vorzuleben und als Normalität zu vermitteln. Einige Lehrer\*innen sahen Gleichberechtigung in der Schule als bereits gegeben an, wobei es manchen Schüler\*innen ermöglicht werde, soziale Ungleichheiten aufzuholen. Dazu erklärte eine der Befragten:

P3: Ich mein' Schule als soziales System bildet ja die Gesellschaft ab und bereit ja auf die Gesellschaft vor. Wir haben aber auf der anderen Seite auch die Möglichkeit, dass wir so ein bisschen in Laborsituation haben. Das heißt wir können oft die Dinge vielleicht sogar, hoffentlich, besser machen. Das heißt wir müssen es vorleben! Im Tun und...ähm, von den Kleinen an..."Naja, du bist ein Mädchen und bist deswegen schlecht in Mathematik!" - also solche Aussagen dürften allein gar nicht kommen. Dass man einerseits diese Stereotypen verhindert und auf der anderen Seite aber auch sich bewusst macht, wo gibt's eben Ungleichheiten, wo hat jemand...also fängt ganz woanders an, weil: Migrationshintergrund, bildungsferne Schicht und so weiter, und so fort. Dass man da aber auch versucht, ähm, eben dann die Chancen dieser Person zu geben, damit sie sozusagen das aufholen kann, was andere einfach von vornherein von zu Hause mitbekommen haben. (P3, S.4, Z. 107-117)

Das Tradieren von Stereotypen wird von ihr dabei als Grund für Ungleichbehandlungen aller Art angeführt, was zu vermeiden sei. Ein Hauptaugenmerk sei die Aufklärung und das Informieren über die lebensweltliche Realität in unserer Gesellschaft, um die Jugendlichen auf ihre Zukunft vorzubereiten:

P4: Ich glaub' das ist einfach auch eine wichtige Funktion nämlich die Aufklärung ist. Die Schüler darüber zu informieren, wie ist das dann in der Berufswelt? Wie schaut es aus mit Gleichstellung in Jobs bezüglich Verdienst usw.? Ja, das heißt wir haben, glaub' ich, ganz stark eine aufklärende Funktion, auch dadurch ein bisschen Sensibilisierungsfunktion. Ahm, und ich glaub einfach im Unterrichtsfach Deutsch, wo wir so eine große Bühne für Diskussionen haben, ja wo wir im Prinzip jedes Thema, das vielleicht auch uns persönlich am Herzen liegt, toll stundenlang, wenn wir wollen, zelebrieren können - je nach Textgrundlage, die wir auswählen. Ahm, also natürlich ist wahrscheinlich eines der größten Ziele, die wir haben, irgendwie der junge, weltoffene, möglichst kritisch denkende Mensch und ihn in die Welt hinaus zu entlassen, ja. Und da gehört einfach dieser Umgang, ähm, mit Stereotypen, äh, in dem Fall eben auf Geschlechterrollen bezogen, absolut dazu. (P4, S.2-3, Z. 64-74)

Gerade der Deutschunterricht biete sich dafür an, da hierin viel Raum und Stoff für Diskussionen geboten werde, die auf Grund von Textarbeit entstünden. Dies generiere Genderkompetenz und rege die Sensibilisierung für die Thematik an.

Nur eine Lehrperson schätzte den Beitrag der Schule als schwach ein, mit dem Hinweis, dass viele Haltungen bereits durch das Elternhaus bzw. die unmittelbare soziale Umgebung anerzogen wurden:

P2: Hm, real muss ich sagen wahrscheinlich, ähm, höchstens einen sehr geringen. Ah, in der Schule kann man das zum Thema machen, man kann es ausdiskutieren, man kann es vorleben und Angebote schaffen, man kann nicht umerziehen oder...also das erzwingen zu wollen und einzufordern ist meistens kontraproduktiv. (P2, S.2, Z. 74-77)

Trotz der weniger optimistischen Einschätzung gibt sie dennoch Beispiele, wie die Jugendlichen dazu eingeladen werden können, sich mit der Thematik zu beschäftigen, ganz ohne Zwang zu beschäftigen.

#### **5.4.7 Kategorie 7: Offizielle Vorgaben**

In dieser Kategorie wurde nach offiziellen Vorgaben im Kontext von gendergerechtem Formulieren gefragt. Dass es offizielle Vorgaben zum Gendern gebe, wurde von allen befragten Lehrer\*innen, bis auf eine Person, verneint. Die Lehrperson einer genderspezifizierten Schule gab an, dass es gesetzliche Vorgaben zum Gendern in offiziellen Formularen auf Grund des Beamtenstatus gebe. Überdies wurde erwähnt, dass das Thema Gendergerechtigkeit bzw. gendersensibles Schreiben Teil des Lehrplans sei. Was das Produzieren von Texten betreffe, seien die Schüler\*innen lediglich offiziell dazu aufgefordert, im Zuge des Verfassens der Vorwissenschaftlichen Arbeit gendergerechte Schreibweisen zu verwenden. Dies gaben alle

Lehrkräfte an. Weiters wurde das Bestehen einer Klausel erwähnt, die es trotz der Aufforderung zu gendern ermögliche, das generische Maskulinum in den VWAs durchgehend zu verwenden. Eine Lehrperson äußert sich dazu folgendermaßen:

Vorgaben... bei der VWA, dass das bedacht wird das Thema, aber man kann mit dem Passus, äh, dass eben für beide Geschlechter die Formulierung gilt, ähm, kann man das mehr oder weniger umgehen. Ja, und für die Schularbeiten weisen wir, jeder einzelne Lehrer darauf hin. Wir haben uns diesbezüglich nicht abgesprochen. (P9, S.2, Z. 61-64)

Eine andere Lehrkraft übt Kritik an dieser Möglichkeit des Umgehens des Sichtbarmachens der weiblichen Form:

Nein, es gibt keine speziellen Vorgaben für den Sprachunterricht. Wenn ich jetzt an die Vorwissenschaftliche Arbeit denk', da wird das dann zum Thema. Also muss man gendern, ja oder nein? Ahm, und tatsächlich ist es so, dass sich viele mit dieser Floskel begnügen: "...sind im Folgenden mit der und der Formulierung beide Geschlechter mitgemeint." Die...die würd' ich nicht akzeptieren. (P2, S.2, Z. 80-84)

I: ...ist aber schon ein Weg in Richtung Bewusstsein? (Transkript 2, S.2, Z. 85)

P2: Genau. (P2, S.2, Z. 86)

I: Aber es ist halt noch nicht ganz Gendergerechtigkeit... (P2, S.3, Z. 87)

Eine andere Lehrkraft äußert sich wie folgt:

Ich stoße mich am meisten an diesem Beisatz, dass sozusagen "Wenn Männer, also wenn das grammatikalische maskuline Geschlecht verwendet, dass Frauen auch gemeint..." Also den Satz find' ich echt viel schlimmer als, dass man nicht gendert! (P3, S.5, Z. 139-142)

Des Weiteren wird angesprochen, dass vor allem bei gewissen Textsorten die Verwendung von gendergerechten Formulierungen vom Lehrkörper verlangt werde:

P2: Das wäre quasi...das ist nicht...und ich weiß nicht inwiefern das in den Richtlinien...zum Beispiel in der VWA wird es schon verlangt, aber wie gesagt, das kann auch nur dieser Ansatz sein, dass man das so ausformuliert. Ähm, im Deutschunterricht beim Textverfassen glaub' ich verlangen es doch einige Kollegen, dass man beide Geschlechter hinzunimmt. Und, ja, das machen dann Schülerinnen und Schüler, sagen wir so, ja widerwillig und unreflektiert wahrscheinlich. Es setzt jetzt nicht einen Denkprozess in Gang. (P2, S.3, Z. 88-94)

Dies sind vor allem jene Textsorten, die einen Appell enthalten und sich direkt an die Leser\*innenschaft wenden, wie beispielsweise der Leserbrief, Kommentare und Meinungsreden. Dass bei diesen Texten gendersensible Sprache verwendet werden sollte, bestätigten auch alle anderen Lehrer\*innen:

P1: Also Vorgaben insofern als wir natürlich, vor allem in appellativen Texten, ähm, gendern sollen. Eigentlich ist es auch für die Schularbeiten und für die Matura, im Hinblick auf die Matura, gefordert. (P1, S.3, Z. 102-104)

Wichtig war den Befragten zu betonen, dass die Lesbarkeit dadurch nicht irritiert werden dürfe:

P3: Also im Deutschunterricht wird schon gegendert, wobei die ganzen Varianten mit Asterix, Underline und so weiter, wird oft nicht so gern gesehen, weil's oft auf Kosten der Lesbarkeit geht. (P3, S.5, Z. 128-130)

Dabei handle es sich eher um Absprachen im Kollegium bei Hausübungen und Schularbeiten, so die Hauptaussage aller Antworten, als um offizielle Vorgaben. Zu betonen ist, dass es hierbei lediglich um die Verwendung gendergerechter Sprache in Texten geht.

#### **5.4.8 Kategorie 8: Korrekturverhalten**

Diese Kategorie widmete sich dem persönlichen Korrekturverhalten der Lehrkräfte. Dabei war sowohl der Umgang mit korrekt ausgeführten sowie fehlerhaften gendergerechten Formulierungen in Schüler\*innen-Texten zentral. Überdies wurde teilweise mittels Unterfragen versucht festzustellen, ob bzw. wann die Lehrer\*innen die Verwendung gendergerechter Formen von ihren Schüler\*innen fordern. Zum Einfluss auf das Korrekturverhalten äußerten sich die Lehrkräfte in ähnlicher Weise. Eine Lehrperson spricht sich für die Verwendung gendergerechter Schreibweisen in bestimmten Textsorten aus:

[...] diese Diskussionen haben wir aber dann im Kollegium auch immer wieder, wie weit wir das dann als Fehler werten oder nicht. Und soweit ich glaube, ist unser Konsens der, dass wir eben gesagt haben, dass speziell in Bereichen, wo bestimmte Personen angesprochen werden, ah, dass es auf jeden Fall notwendig ist zu gendern. In einem Text, wo immer wieder Pluralkonstruktionen vorkommen, könnte es aber natürlich passieren, dass die Lesbarkeit des Textes schon etwas erschwert ist. Wenn ich jetzt eine Erörterung hernehmen, eine Argumentation, wenn ich in jedem Fall immer von Lehrern und Lehrerinnen, Schülern und Schülerinnen sprechen würde...Ich persönlich würde das dann nicht als Fehler ahnden, ah, hängt aber immer, glaub' ich, vom Kontext und von der Situation ab. Ähm, aber prinzipiell sollte gegendert werden. (P1, S.3, Z. 104-113)

Die Vermeidung von Gender-Schreibweisen in bestimmten Textsorten werde allerdings nicht als Fehler betrachtet. Dazu eine weitere interviewte Person:

P4: Also es beeinflusst mein Korrekturverhalten in dem Sinne nicht, dass ich's als Fehler zählen würde, wenn da keine gendergerechte Schreibweise verwendet wird, ich weise aber mehrfach darauf hin, weil's einfach schriftlich zum Standard gehört mittlerweile. (P3, S.4, Z. 104-106)

Es werden auch kritische Aspekte einer solchen Vorgehensweise genannt. Vor allem stehen die Leserlichkeit und grammatikalische Richtigkeit im Fokus des Lehrer\*innen-Interesses:

P11: Das Korrekturverhalten beeinflusst es nicht aber es ist tatsächlich so, dass Texte in denen gendert wird, manchmal bis zur Unkenntlichkeit entstellt sind, im Sinne von nicht mehr verständlich, verschachtelt, äh, die Hauptaussage verschleiern dadurch. Das halte ich für...ja... Das lehne ich ab! Also da würd' ich sicher eingreifen und zwar zugunsten der Verständlichkeit würde ich sicher von den Schülerinnen und Schülern verlangen das so zu formulieren, dass es verständlich ist, und nicht jetzt nur der Sache willen den Text irgendwie zu verhunzen. Das wäre schlecht. Ähm, wir machen auch im Unterricht so Vergleiche, dass wir Texte vergleichen einmal gendert, einmal nicht gendert. Einmal ordentlich gendert, einmal schlecht gendert. Damit die Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein bekommen, wie kann ich diesen Aspekt einarbeiten, das Gendern? (P11, S.2, Z. 70-79)

Die Lehrkraft, welcher das Gendern an sich wichtig ist, versucht anhand von Beispielen und Vergleichen, die Schüler\*innen für die Thematik zu sensibilisieren. Eine weitere Lehrperson setzt auf die Vorbildwirkung und direkte Konfrontation:

Also ich versuch's vorzuleben. Auch...ja auch bei der Korrektur, dann manchmal zu fragen. Wenn ein Mädchen einen Brief schreibt und dann so: "...ich als Schüler..." frag' ich sie: "Bist du ein Mann oder nicht?" Also da auch ein Bewusstsein zu schaffen, in diesem Hinblick. (P3, S.5, Z. 132-137)

Oftmals ergeben sich auf Grund von fehlerhaften und ungeübten Formulierungen Fehler in der Satzkonstruktion, wie viele der Befragten anmerken. Dazu eine Stimme:

Es ist natürlich dann oft schwierig in Satzkonstruktionen, die ein Relativpronomen haben der/die und mit allen Endungen, da kommen sie (die Schüler) dann ins Schwitzen und da wird's dann unlesbar. Also das halten sie dann meistens nicht durch. Korrekterweise müsste man ja alle ihr/ihnen, ja alle Begriffe so setzen und das find' ich im Text auch störend. Das macht jetzt eigentlich bei einer Schularbeit auch keiner und fördere ich auch nicht. (P10, S.6-7, Z. 249-254)

Es wird dabei betont, dass viele Lernenden vor allem bei Schularbeiten lieber auf das Gendern verzichten, um zusätzliche Fehlerquellen zu vermeiden. Eine weitere Schilderung des Umgangs

mit Fehlern, die Schüler\*innen durch die Verwendung gendersensibler Formulierungen unterlaufen können, ist die folgende:

P12: Mhm, also wie gesagt, ich verlange es nicht von meinen Schülern. Ich verlange es dann, wenn sie eine Einzelperson beschreiben oder ansprechen. Dann ist es entweder "der Autor" oder "die Autorin". Das schreibe ich als schweren Inhaltsfehler an, wenn hier die falsche Zuschreibung ist. Die Mehrzahl verlange ich nicht, weil es in der deutschen Sprache nicht so vorgesehen ist. Wenn sie's machen wollen, dann ist das in Ordnung. Entweder sollen sie es ausschreiben, also "die Lehrerinnen und die Lehrer" oder der Querstrich und "-innen" nachher, also Lehrer/-innen. Das ist allerdings nur dann erlaubt, wenn's nicht im Dativ Plural steht. Also, wenn hier steht zum Beispiel: "Das muss den SchülerInnen gesagt werden." Dann ist das ein schwerer Grammatikfehler, weil es nicht "Schüler" sondern "Schülern" heißt. Das Binnen-I ist ein Rechtschreibfehler. (P12, S.2, Z. 76-85)

Andere Lehrer\*innen gehen mit der Korrektur solcher Konstruktionen gelassener um und legen mehr Wert auf die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache. Dabei wird auf die Bildung von Bewusstsein dieser für gendersensible Sprache gesetzt, auch wenn die Lesbarkeit, wie betont wird, nicht gefährdet werden dürfe:

Aber ich sag' ihnen auch, sie sollen schon auch... das muss schon auch gut lesbar sein. Also da muss man sich schon auch was überlegen für welche Variante. Ahm, ich würd's als Fehler in dem Sinn nicht...also es ist ja dann kein Grammatikfehler... Also wenn ich durchs Gendern Grammatikfehler mach', dann ist es ein Problem. Aber an sich, ich würde es bemerken, es würde eher in Richtung Sprache und Ausdruck gehen, als wirklich als Grammatikfehler. (P3, S.5, Z. 132-137)

Die befragten Lehrer\*innen verlangen meist nur bei bestimmten Textsorten, dass gegendert wird. Es besteht in der Regel keinerlei Zwang zu gendern, vor allem nicht bei Schularbeiten. Hinweise auf die mögliche Verwendung gendergerechter Schreibweisen werden dennoch häufig gegeben. Das Weglassen wird im Grunde als Ausdrucks- oder Inhaltsfehler gewertet, sofern die Textsorte es verlangt oder es sich um eine inkorrekte Zuschreibung handelt. Grammatikalische Fehler, die sich aus Genderformulierungen im Satz ergeben, werden zumeist auch als solche behandelt.

#### **5.4.9 Kategorie 9: Bevorzugte Schreibweise**

Welche Gender-Schreibweise von den Befragten präferiert wird stand in dieser Kategorie im Fokus des Interesses. Zu ihrer favorisierten Schreibweise befragt, nannte die Mehrzahl der Interviewpartner\*innen die Doppelnennung, also das Anführen beider Geschlechter. Die meisten sprachen sich gegen die Verwendung des Binnen-I aus, nur vereinzelt wurde es neben

der Doppelnennung als Option aufgezählt. Die Verwendung von Klammern, Schrägstrichen und Asterisken war den wenigsten geläufig oder wurde eher abgelehnt, da befürchtet wurde, dass sich diese für den Lesefluss als hinderlich erweisen könnten. Auch hier stand wieder die grammatikalische Richtigkeit im Mittelpunkt. (Vgl. z.B. P12, S.3, Z. 87-88) Vor allem die Wichtigkeit der korrekten Übereinstimmung mit dem biologischen Geschlecht wurde oftmals betont. Dazu eine Stimme:

Dass man da einfach auch schaut.... und sich überlegt, äh, grad die Mädchen, ob sie mit dem...mit einem Maskulin überhaupt vertreten sind. Also das ist etwas, das ich immer ausbessere. Also das stört mich massiv. (P3, S.6, Z. 175-177)

I: Also eher bei weiblichen Schülern? (Transkript 3, S.6, Z. 178)

P3: Äh, ja, weil ich da.... ja, eigentlich schon. (P3, S.7, Z. 180)

I: Also Ihnen ist da wichtig, dass da - in dem Fall - Bewusstsein geschaffen wird? (Transkript 3, S.7, Z. 181)

P3: Auf alle Fälle, ja. Also das find' ich dann fast ein bisschen schockierend, wenn das jungen Mädchen nicht auffällt, dass sie sich als Schüler bezeichnen, aber keine Schüler sind. Sie sind ja Schülerinnen! Das ist für mich so...das ist für mich so eine Selbstverständlichkeit, da denk ich nicht einmal über's Gendern nach. Ich bin ja auch eine Lehrerin und kein Lehrer. (P3, S.7, Z. 182-185)

Die Doppelnennung, also das Anführen beider Geschlechter, wird bevorzugt. Vor allem auch deswegen, da auf Grund der Vielzahl an möglichen Varianten teilweise Verunsicherung herrscht:

Ich bin mittlerweile, ahm, sehr verunsichert wegen der Schreibweise, die...die man verwenden soll. Ich versuch' nur darauf zu achten, ähm, dass es, äh, im Satz grammatikalisch richtig ist. Tendenziell hat das zur Folge, dass es mir am Liebsten ist, man schreibt beides aus. (P2, S.3, Z. 108-111)

Das Vorleben der Lehrer\*innen habe Einfluss auf das Schreibverhalten der Lernenden, so sind sich die Mehrzahl der Befragten sicher. Es gebe auch kaum Probleme bei der Verwendung der Doppelnennung, die gewährleistet, dass beide Geschlechter sichtbar gemacht werden. Eine Lehrperson gibt eine Einschätzung:

[...] ich glaube, dass meine Schüler das wirklich schon intus haben. Also das ist so automatisiert worden und ich sag' auch immer: Schülerinnen und Schüler. Es gibt da wirklich überhaupt keine Probleme in dieser Hinsicht, das ist wirklich intus. (P8, S.2, Z. 58-60)

## **5.5 Korrekturen des Aufsatzes**

Zudem wurde den Lehrpersonen ein Schüler\*Innen-Text vorgelegt. Bei der Erstellung des Textes wurde explizit darauf geachtet, dass durchgehend das generische Maskulinum verwendet wird. Die Befragten wurden gebeten, den Text zu korrigieren. Bis auf zwei Personen kamen alle dieser Bitte nach. Bei der Auswertung der Fragen wurde im nächsten Schritt die Korrektur des Textes mit den Antworten der befragten Lehrpersonen verglichen. Der Fokus lag dabei auf der Bewertung des generischen Maskulinums im Interview sowie in der Praxis. Dabei war von Interesse, ob die Verwendung ausschließlich männlicher Schreibweisen wahrgenommen und eventuell korrigiert wurde.

Im Vergleich der Antworten der Lehrer\*innen im Interview mit den entsprechenden Aufsatz-Korrekturen zeigte sich, dass die Aussagen mit dem konkreten Korrekturverhalten übereinstimmen. Lediglich zwei Personen, deren Haltung als pro Gender eingestuft werden kann, fügten in ihrer Korrektur weder gendergerechte Formulierungen hinzu, noch merkten sie ein Fehlen dieser an. Interessanterweise sind beide Lehrerinnen über 50 Jahre alt.

Der Aufsatz enthält an einer Stelle eine bewusst gesetzte, fehlende Übereinstimmung im Geschlecht. Diesen Fehler bemerkten und korrigierten bis auf eine Lehrerin alle Personen, unabhängig von der jeweiligen Haltung, was bekräftigt, dass die grammatikalische Richtigkeit im Vordergrund steht.

## **5.6 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse**

Im Vergleich der Aussagen aller interviewten Lehrpersonen zeigten sich unterschiedliche Perspektiven auf das behandelte Thema, die sich zusammenfassen lassen in Pro- und Contra-Positionen gegenüber gendergerechter Sprache.

Als positiv zu bewerten ist, dass alle Interviewpartner\*innen die Wichtigkeit des Themas Gendergerechtigkeit betonten und teilweise ähnliche Strategien nannten, wie sie sich damit im Unterricht auseinandersetzen. Es gibt lediglich geteilte Meinungen dazu, ob ein Bewusstsein in der Gesellschaft und bei Lernenden geschaffen werden könnte durch die Verwendung gendergerechter Sprache in Texten und im Sprechen.

Zunächst wurden die Lehrer\*innen gebeten, eine Einschätzung der Wichtigkeit des Deutschunterrichts für das Sprachbewusstsein von Schüler\*innen zu geben. Dabei wurde betont, dass das Prägen des Sprachbewusstseins in allen Fächern erfolge, aber dem Deutschunterricht dabei eine tragende Rolle zukomme. Kein anderes Fach in Österreich setze sich dermaßen intensiv mit der Verwendung der eigenen Sprache auseinander. Als essenziell sahen die Befragten dabei die ständige Reflexion der Sprache über die Auseinandersetzung mit

Texten oder Gesprächen zwischen Lehrperson und Schüler\*in. Überdies ist den Lehrer\*innen ihre eigene Funktion als Vorbild bewusst, weswegen sie versuchen im Unterricht besonders auf eine korrekte Verwendung der Sprache zu achten.

Des Weiteren wurde danach gefragt, welche didaktischen Maßnahmen im Unterricht genutzt werden, um das Sprachbewusstsein der Kinder und Jugendlichen zu fördern. Einerseits wurden viele unterschiedliche Methoden genannt, die zum Einsatz kämen, wie beispielsweise Textanalysen, Referate, Sprach- und Rollenspiele. Andere Lehrkräfte hingegen gaben an, keine besonderen Methoden anzuwenden, da der Deutschunterricht das Prägen des Sprachbewusstseins impliziere.

Der nächste Bereich der Interviewfragen befasste sich thematisch mit der Haltung der Teilnehmer\*innen zu Gendergerechtigkeit sowie dem Einfluss gendergerechter Sprache auf die Gesellschaft. Der Aussage von Simone de Beauvoir darüber, dass der Mensch nicht als „Mann“ oder „Frau“ geboren werde, sondern ihn der Einfluss der sozialen und kulturellen Umgebung dazu erziehen würden, sich einer Geschlechtsrolle im binären System entsprechend zu verhalten stimmte die Mehrzahl der befragten Personen zu. Dabei wurde vermehrt Kritik an der Determiniertheit des binären Systems und der daraus entstandenen Rollenbilder geäußert, und angesprochen, dass vor allem die derzeitige Generation an Schüler\*innen sich oftmals dem binären System nicht zuordnen lassen (wollen) und sich intensiv mit der Thematik auseinandersetzen würden.

Die Frage danach, wie sie Gendergerechtigkeit definieren würden, beantworteten die Teilnehmenden mit den Begriffen wie Gleichstellung, -behandlung und Chancengleichheit. Wichtige Schritte um diese zu erreichen seien Sensibilisierung und das Verhindern einer Tradierung von genderspezifischen Stereotypen und Diskriminierung. Dabei sahen zwei Lehrkräfte einen wichtigen Weg der Umsetzung über die Sprache gegeben. Drei andere Lehrpersonen betonten hingegen, dass dies nicht ausreichend sei.

Diese Aussagen bildeten einen guten Übergang zur nächsten Interviewfrage, die die Auswirkungen gendergerechter Sprache auf die Gesellschaft thematisierte. Dazu meinten sieben der Personen, dass Gendern wichtig sei, da Sprache Wirklichkeit schaffe und die Wahrnehmung von Frauen in der Gesellschaft gegenüber der vorherrschenden männlichen Dominanz positiv beeinflusse. Für sie sei die Verwendung von gendergerechten Schreibweisen zu einer Selbstverständlichkeit geworden. Die restlichen Interviewten zeigten eine ablehnende Haltung gegenüber gegenderter Sprache. Als Gründe dafür gaben sie an, dass sie es als Bevormundung und Zwang empfänden, es zu oberflächlich bzw. kleinlich sei, sich nur auf die sprachliche Gerechtigkeit zu konzentrieren, und die Lesbarkeit dürfe nicht gestört werden.

Anschließend wurden sie nach ihrer Meinung bezüglich des Beitrags der Schule im Hinblick auf Gendergerechtigkeit und Chancengleichheit gefragt. Dabei zeigte sich, dass die Lehrpersonen Gendergerechtigkeit als im Schulalltag gegeben erachten, sie dies oft im Unterricht thematisieren und versuchen, keine Rollenbilder zu tradieren, was dafür spricht, dass ihnen die Bildung von Genderkompetenz bei Schüler\*innen ein Anliegen ist.

Des Weiteren wurde nach der Position der Schule zur Genderthematik und eventuellen offiziellen Vorgaben für den Sprachunterricht gefragt. Dabei gaben die interviewten Lehrkräfte an, dass es zwar zum Lehrplan gehöre, sie aber keine weiteren Vorgaben von ihrer jeweiligen Schule erhalten hatten. Lediglich im Kontext der Vorwissenschaftlichen Arbeiten (VWA) werde verlangt zu gendern, wobei es hierbei eine Klausel gebe, die es ermögliche, weiterhin im generischen Maskulinum zu schreiben, da die weibliche Form mitgemeint sei. Diese Klausel wurde von der Mehrheit der Lehrer\*innen mit einer pro-Gender Haltung kritisiert. Eine Lehrerin gab an, dass Lehrpersonen als Beamte gesetzlichen Vorgaben unterliegen würden und daher immer gegendert werden müsse. Überdies wurde angegeben, dass eines der Gymnasien mit dem Prädikat „genderzertifizierte Schule“ ausgezeichnet wurde. Jedoch hatte dies, laut den Lehrer\*innen dieser Schule, keinerlei Auswirkungen auf sie und auch keine besonderen Vorgaben zur Folge.

Auf die Frage, ob und wie gendergerechte Schreibweisen das Korrekturverhalten beeinflussen, antwortete die Mehrzahl der Befragten, dass dies nicht der Fall sei. Das Fehlen von gendergerechten Formulierungen in Schüler\*innen-Texten werde in keinem Fall als Fehler gewertet, lediglich einige Lehrpersonen gaben an, am Korrekturrand darauf hinzuweisen. Einigkeit herrschte darüber, dass bestimmte Textsorten, beispielsweise Leserbriefe oder Meinungsreden, gendergerechte Schreibweisen verlangen. Dies werde im schlimmsten Falle als Ausdrucksfehler gewertet. Grammatikalische Fehler, die durch Gendern entstünden, würden jedoch als solche gewertet. Der Fokus lag bei allen Befragten deutlich auf der grammatikalischen Richtigkeit und einem ungestörten Lesefluss.

Die letzte Frage ermittelte die bevorzugte gendergerechte Schreibweise der Lehrer\*innen. Vor allem die Nennung beider Geschlechter wurde favorisiert. Gegenüber dem Binnen-I herrschte eine geteilte Meinung, ebenso in Bezug auf die Verwendung des Schrägstrichs. Auch bei dieser Frage wurde mehrfach betont, dass die grammatikalische Richtigkeit im Vordergrund stehe.

Die Ergebnisse der Interviews können in sechs Hauptaussagen zusammengefasst werden:

- **Sprachbewusstsein wird im D-Unterricht geprägt**
- **Gendergerechtigkeit ist wichtig**
- **Bestimmte Textsorten werden gegendert**
- **Der Lesefluss darf nicht gestört werden**
- **Kein Zwang zum Gendern**
- **Gendergerechte Sprache hat einen enormen/geringen Einfluss auf die Wirklichkeit**

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, müssen zunächst die Hypothesen überprüft werden. In der ersten Hypothese wurde davon ausgegangen, dass genderbedingte Rollenzuschreibungen im außerschulischen Bereich entstehen, jedoch mittels Sprache und Verhalten der Lehrperson im Unterricht tradiert werden.

Die außerschulische Entstehung von Rollenzuschreibungen wurde von einigen Lehrpersonen im Verlauf der Interviews genannt. Im Hinblick darauf zeigten sie sich bemüht dieser Entwicklung entgegen zu wirken und geschlechtsspezifische Stereotypisierungen sowie Rollenbilder im Unterricht nicht zu tradieren. Dies wurde vermehrt versucht über das Verhalten und die Thematisierung zu erreichen, als über gendergerechte Sprache.

Dass die subjektiven Theorien der Lehrpersonen zu Geschlechterrollen generationenabhängig wären, konnte im Zuge der Interviews nicht bestätigt werden. Es zeigte sich jedoch eine Tendenz dazu, dass eher 30-40 Jahre alte Lehrpersonen für die Thematik sensibilisiert waren und auch bewusst gendergerechte Schreibweisen benutzten. Generell herrschten kaum konservativ-heteronormative Theorien vor, diese konnte somit auch keiner Altersgruppe zugeordnet werden. Interessant war im Hinblick auf das Alter, dass eine besonders junge Lehrerin eine eher konservative Haltung vertrat und zwei etwa über 50 Jahre alte Lehrkräfte hingegen sehr offen für die Thematik waren. Letztere achteten bei ihren Aufsatzkorrekturen jedoch nicht darauf, dass gendergerechte Formulierungen verwendet wurden. Das Korrekturverhalten der übrigen Lehrkräfte entsprach exakt der jeweiligen Haltung im Interview.

Dass gendergerechte Sprache in der gesprochenen Sprache häufiger genutzt wird als in Texten konnte widerlegt werden. Im Gegensatz dazu konnte bestätigt werden, dass gendergerechte Formulierungen in Schüler\*innen-Texten nicht zwingend verwendet werden müssen, außer wenn die Textsorte es verlangt. Auch wird das Korrekturverhalten durch das Gendern kaum beeinflusst.

Geschlechterdifferenzierungen werden im Unterricht versucht zu unterlassen und Geschlechtergerechtigkeit wird von den Lehrpersonen im Umgang mit Schülerinnen und

Schülern im Unterricht fokussiert, dabei wirkte es, als wäre es den Befragten ein persönliches Anliegen und selbstverständlich.

Genderkompetenz wird von den Lehrer\*innen zwar nicht als spezifisches Lehrziel betrachtet, durch die Aussagen kann aber geschlussfolgert werden, dass sie ihre Aufgabe als Lehrende sehr wohl im Bereich des Vorlebens und Erziehens in diese Richtung hin verstehen.

Die Forschungsfrage sollte erläutern, ob und wie gendergerechte Sprache in den Deutschunterricht integriert wird. Anhand der Ergebnisse der Experteninterviews kann gesagt werden, dass gendergerechte Sprache teilweise in den Deutschunterricht integriert wird. Die Bereitschaft gendergerechte Sprache zu verwenden ist unter den Lehrenden mehrheitlich gegeben, auch wenn sie sich bei manchen nur auf bestimmte Textsorten beschränkt. Vereinzelt achten die Lehrpersonen auch auf die Verwendung gendergerechter Sprache auf verbaler Ebene.

## 6 Resümee und Ausblick

Durch Sprache erfolgt die Konstruktion des sozialen Geschlechts, also Gender, sowie eines binären Geschlechtssystems. Dieses beeinflusst unsere gesellschaftliche Wahrnehmung, auch wenn sie oftmals nicht mehr der sozialen Realität entspricht. Eine negative Konsequenz daraus stellt die Diskriminierung auf Grund des Geschlechts dar. Sie geschieht in erster Linie über die Sprache und trifft besonders marginalisierte Gruppen, wie Frauen. Dabei werden seit Jahrhunderten Vorstellungen von Geschlechterverhältnissen bewertet, tradiert, reproduziert und gefestigt, die heute als längst nicht mehr haltbar zurückgewiesen werden müssen. Daher hat sich die feministische Sprachforschung zum Ziel gemacht, einen Beitrag zu einer humaneren Welt zu leisten, in der Mann und Frau als gleichwertig gesehen werden. Um dies zu erreichen, muss die hegemonial maskuline Autorität in der Sprache dekonstruiert werden. Die linguistische Forschung bietet hierfür eine Vielzahl an Möglichkeiten, dies auf sprachlicher Ebene umzusetzen, wobei das Anführen sowohl der weiblichen als auch der männlichen Form als eine der gendergerechtesten Schreibformen erachtet wird.

Die Institution Schule, als Abbild der Gesellschaft, ist für die genderspezifische Forschung von großem Interesse, da durch sie soziales Lernen stattfindet und Rollen täglich innerhalb des Klassenverbands verhandelt werden. Die Lehrkraft wirkt darin als vermittelnd in Bezug auf den Lehrstoff sowie auf die sozialen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen, mit dem Ziel sie zu mündigen Mitgliedern unserer Gesellschaft zu formen. Gender wird über die Sprache als Doing Gender auch im Unterricht konstruiert, durch den Austausch mit den Lehrer\*innen sowie zwischen den Schüler\*innen untereinander. Daher ist es im Interesse des Staates, und nicht zuletzt der Gesellschaft an sich, dass die Lernenden sensibilisiert werden für genderspezifische Diskriminierung und Ungleichbehandlung, um Genderkompetenz zu entwickeln. Da die erste geschlechtsspezifische Sozialisierung im familiären Umfeld erfolgt, kommt der Schule und nicht zuletzt den Lehrer\*innen die Aufgabe zu, die Lernenden mittels geeigneter didaktischer Maßnahmen zur Reflexion der eigenen Haltungen und Überzeugungen einzuladen.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, ob und wie gendergerechte Sprache in den Deutschunterricht an höheren Schulen einfließt. Ein weiterer Schwerpunkt befasst sich mit dem Sprachbewusstsein im Kontext von Gendergerechtigkeit. Im Rahmen der Diplomarbeit wurde geklärt, welche subjektiven Theorien Lehrkräfte hinsichtlich Geschlechterrollen und Gendergerechtigkeit haben und welche Konsequenzen sich dadurch für den Unterricht ergeben. Dabei war von Interesse, ob genderbedingte Stereotype im Unterricht thematisiert werden, ob die Vermittlung von Genderkompetenz als Lehrziel wahrgenommen wird und ob ein

Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Personen und ihren jeweiligen Ansichten zur gendergerechten Sprache besteht. Diesen Fragen wurde im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit nachgegangen.

Mittels der empirischen Untersuchung und anhand der Auswertung der Aussagen aller Interviewteilnehmer\*innen kann gesagt werden, dass gendergerechte Sprache sowohl auf textueller Ebene als auch auf verbaler oftmals in den Deutschunterricht integriert wird.

Es wurde angenommen, dass genderbedingte Rollenzuschreibungen überwiegend im außerschulischen Bereich entstehen, jedoch mittels Sprache und Verhalten der Lehrperson im Unterricht tradiert werden, weshalb der Beitrag der Schule zu Gendergerechtigkeit und Chancengleichheit als gering zu erachten ist. Das konnte anhand der Ergebnisse aus den Interviews insofern widerlegt werden, dass die Lehrpersonen angaben, einen reflektierten Umgang mit Rollenstereotypen im Sinne der Gendergerechtigkeit zu pflegen und versucht wird Geschlechterdifferenzierungen im Unterricht zu unterlassen. Dies wird zusätzlich speziell mittels Diskussionen und Textarbeit thematisiert, was gänzlich im Sinne einer gendersensiblen Pädagogik steht, da es hierdurch den Schüler\*innen ermöglicht wird, selbst Genderkompetenz zu entwickeln. Dem ist beizufügen, dass Genderkompetenz nur vereinzelt von den Lehrer\*innen als spezifisches Lehrziel betrachtet wird. Es kann jedoch aus den getätigten Aussagen geschlossen werden, dass es für die meisten von ihnen selbstverständlich ist, sich damit im Unterricht auseinanderzusetzen.

Gendergerechtigkeit ist allen befragten Lehrkräften sehr wichtig, trotzdem unter ihnen keine Einigkeit über den Stellenwert von Genderschreibweisen in der Gesellschaft herrscht. Die interviewten Lehrer\*innen positionierten sich in diesem Punkt sehr deutlich und es zeigte sich, dass die Lösungsansätze in Bezug auf geschlechtsspezifische Ungerechtigkeiten divergierten, da einige von ihnen Zweifel äußerten, ob die Verwendung gendergerechter Sprache als nützlicher Beitrag erachtet werden kann.

Weiters bestand die Vermutung, dass die subjektiven Theorien der Lehrpersonen zu Geschlechterrollen generationenabhängig sind und generell eher konservativ-heteronormative Theorien ab einem Alter von vierzig Jahren und älter vorherrschen. Dies konnte nicht bestätigt werden, da unabhängig vom Alter der Personen klare Positionen im Hinblick auf die Verwendung von gendergerechter Sprache ausgemacht werden konnten.

Es konnte festgestellt werden, dass gendergerechte Sprache häufiger in Texten zur Anwendung kommt, obwohl vermutet wurde, dass darauf eher innerhalb des Sprechens geachtet wird. Die Interviews zeigten, dass die Lehrpersonen eher auf Textebene darauf achten, dass beide

Geschlechter adressiert werden, und dies im Sprechen häufiger vergessen, auch wenn sie sich generell als Befürworter\*innen des Genderns sehen.

Es konnte belegt werden, dass gendergerechte Formulierungen in Schüler\*innen-Texten nicht zwingend verwendet werden müssen, und diese somit das Korrekturverhalten kaum beeinflussen. Ausnahmen hierfür sind bestimmte Textsorten, die sich direkt an die Leser\*innen wenden und das Verfassen der Vorwissenschaftlichen Arbeit. Dazu muss gesagt werden, dass es für letzteres zwar verpflichtende Vorgaben zur Verwendung gendergerechter Sprache gibt, diese aber mittels Klausel umgangen werden können. Nur wenige der befragten Lehrpersonen halten in diesem Falle dennoch an der Verwendung von Genderschreibweisen fest. In Schüler\*innen-Texten werden vor allem fehlerhafte Satzkonstruktionen durch inkorrektes Gendern oder falsche Zuschreibungen des Geschlechts korrigiert.

Des Weiteren ist die Vermittlung eines Bewusstseins für Sprache, welches über zahlreiche Methoden aber auch immanent durch die ständige Auseinandersetzung mit Texten und Sprache geschaffen werden kann, für die Lehrer\*innen ein zentraler Aspekt des Deutschunterrichts.

Um aussagekräftigere Ergebnisse zu erhalten, wäre es ratsam, weitere Befragungen in einem größeren Rahmen durchzuführen. Dazu wäre eine höhere Anzahl an Expert\*innen heranzuziehen. Dies könnte möglicherweise erreicht werden durch das Einbeziehen weiterer quantitativer Methoden. Auch wenn die Interviewanzahl dieser Arbeit nicht als repräsentativ genug für eine allgemeine Aussage über die Situation an österreichischen Schulen bezeichnet werden kann, so lassen die Antworten der Lehrpersonen auf eine Tendenz hin zur Vermittlung von Gendergerechtigkeit schließen, auch wenn dies nicht immer durch die Verwendung gendersensibler Schreibweisen forciert wird.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich im Hinblick auf die Vermittlung von Genderkompetenz im Unterricht bereits viel getan hat, nicht zuletzt durch die Selbstverständlichkeit der Schüler\*innen im Umgang mit der Thematik. Die Lehrenden werden im heutigen Alltag oftmals mit dem Hinterfragen des binären Systems konfrontiert und dazu aufgefordert, sich damit auseinander zu setzen. Unabhängig von Alter und Geschlecht der Interviewteilnehmenden zeigten sie sich reflektiert und offen im Gespräch über Gendergerechtigkeit und Chancengleichheit. Das lässt darauf hoffen, dass diese Entwicklung aufrechterhalten und durch nachfolgende Generationen von Lehrenden und Lernenden vorangebracht werden kann, sodass Gendergerechtigkeit zur Selbstverständlichkeit wird. Offen bleibt jedoch die Frage danach, ob gendergerechte Sprache der richtige oder einzige Weg ist dies zu verwirklichen.

## 7 Literaturverzeichnis

### 7.1 Traditionelle Quellen

Babka, Anna; Posselt, Gerald: *Gender und Dekonstruktion*. Wien: Facultas 2016.

Berrelson, Bernard: *Content Analysis*. Köln: Herbert v. Halem-Verlag 1952, S.115.

Bidwell-Steiner, Marlen; Krammer, Stefan (Hg.): *(Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache, Politik, Performanz*. Wien: Facultas 2010.

Bilden, Helga: „Geschlechtsspezifische Sozialisation“, in: Klaus Hurrelmann und Dieter Ulrich (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. München, Weinheim: Beltz 1998, S. 281–303.

Braun, Christina von; Stephan, Inge (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013.

Buchmayer, Maria (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007.

Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. 18. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016.

Butler, Judith: *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2009.

Butler, Judith: *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. 6. Auflage. Berlin: Suhrkamp 2018.

Butler, Judith: *Körper und Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2004.

Christine, Plaimauer: „Geschlechtssensibler Unterricht. Methoden und Anregungen für die Sekundarstufe“, in: Maria Buchmayer (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.52-69.

Connell, Robert W.: *Der gemachte Mann. Konstruktionen und Krise von Männlichkeiten*. Wiesbaden: Springer 2015.

Dackweiler, Regina-Maria; Schäfer, Reinhild: „Gewalt, Macht, Geschlecht – Eine Einführung“ in: Regina-Maria Dackweiler; Reinhild Schäfer (Hg.): *Gewalt-Verhältnisse. Feministische Perspektiven auf Geschlecht und Gewalt*. Frankfurt a. Main/New York: Campus 2002, S.9.

Dausien, Bettina: *Biographie und Geschlecht*. Bremen: Donath 1996.

- De Beauvoir, Simone: *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. 16. Auflage. Hamburg: Rowohlt 2017.
- Degele, Nina: *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink 2008.
- Diewald, Gabriele; Steinhauer, Anja: *Richtig genders. Wie Sie angemessen und verständlich schreiben*. Berlin: Duden Verlag 2017.
- Dresing, Thorsten/ Pehl, Thorsten: *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag 2018.
- Eisenmann, Andrea: *Die Dimension Geschlecht in der Schule und ihre Wirkung auf die Selbstkonzepte Jugendlicher*. Linz: Trauner 2009.
- Faulstich-Wieland, Hannelore u. a. (Hg.): *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim: Juventa 2004.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: „Doing gender: Konstruktivistische Beiträge“, in: Edith Glaser, Dorle Klika und Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. [für Prof. Dr. Doris Knab zum 75. Geburtstag]. Unter Mitarbeit von Doris Knab. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004, S. 175–190.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: „Schule und Geschlecht“, in: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S.673–695.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: *Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1995.
- Fischer, Ute Luise; Kampshoff, Marita; Keil, Susanne; Schmitt, Mathilde (Hg.): *Kategorie: Geschlecht? Empirische Analysen und feministische Theorien*. Opladen: Leske und Budrich 1996.
- Flick, Uwe: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. Aufl. Hamburg: Rowohlt 2010.
- Foucault, Michel: *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1974.
- Foucault, Michel: *Gesellschaft und Wahnsinn*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1999.
- Garbe, Christine: „Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung“, in: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Graber, Tanja (Hg.): *Lesekompetenz, Leseleistung und Leseförderung*. Seelze: Klett/Kallmeyer 2007, S.66–82.

- Gauger, Hans-Martin: *Sprachbewußtsein und Sprachwissenschaft*. München: Piper 1976.
- Gertraut, Benke; Helga, Stadler: „Geschlecht auf der Schulbank. Mädchen und Buben im Physikunterricht“, in: Maria Buchmayer (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.154-155.
- Gieseke, Wiltrud: „Erziehungswissenschaft“, in: Christina von Braun; Inge Stephan (Hg.): *Gender-Studien. Eine Einführung*. 2. Auflage. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler 2006, S.322-323.
- Gildemeister, Regine; Hericks, Katja (Hg.): *Geschlechtersoziologie. Theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen*. München: Oldenbourg 2012.
- Gildemeister, Regine; Wetterer, Angelika: „Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung“, in: Gudrun-Axeli Knapp; Angelika Wetterer (Hg.): *Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie*. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Kore (= Forum Frauenforschung, 6) 1995, S. 201–254.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit: *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag 2010.
- Goer, Charis; Köller, Katharina (Hg.): *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. 2. Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink 2016.
- Goffman, Erving; Knoblauch, Hubert: *Interaktion und Geschlecht*. 2. Auflage. Frankfurt/Main, New York: Campus 2001.
- Hoff, Dagmar von: „Performanz/Repräsentation“ in: Christina von Braun; Inge Stephan (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.280-285.
- Hopf, Christl: „Qualitative Interviews“. In: Flick, Uwe (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. 2007. S. 349- 360.
- Hornscheidt, Lann: „Sprache/Semiotik“ in: Christina von Braun; Inge Stephan (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.270-360.
- Jäckle, Monika: *Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009.

Kampshoff, Marita: „Sexuelle Gewalt – ein konstitutives Merkmal für das Mädchen- oder Jungesein?“ in: Ute Luise Fischer; Marita Kampshoff; Susanne Keil; Mathilde Schmitt (Hg.): *Kategorie: Geschlecht? Empirische Analysen und feministische Theorien*. Opladen: Leske und Budrich 1996, S.98-101.

Karin M. Eichhoff-Cyrus (Hg.): *Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung*. Mannheim: Duden 2004.

Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli; Sauer, Birgit (Hg.): *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*. Frankfurt am Main: Campus 2007.

Knapp, Gudrun-Axeli: „Die vergessene Differenz“ in: G.-A. Knapp (Hg.): *Im Widerstreit. Feministische Theorien in Bewegung*. Wiesbaden: Springer 2012, S.101.

Künzel, Christina: „Gewalt/Macht“ in: Christina von Braun; Inge Stephan (Hg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2013, S.192-195.

Lange, Carsten-Dennis: *Sozialisation und Geschlecht. Theorien und Modelle zur allgemeinen und geschlechtsspezifischen Sozialisation*. München: AVM 2009.

Luise F. Pusch (Hg.): *Feminismus: Inspektion der Herrenkultur. Ein Handbuch*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1983.

Luise F. Pusch, Senta Trömel-Plötz (Hg.): *Sprache, Geschlecht und Macht I*. Themenheft Linguistische Berichte, Nr. 69, 1980.

Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2015.

Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2008.

Merten, Klaus: *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. 2., verbesserte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien 1995.

Paseka, Angelika: „Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden. Einige Erkenntnisse aus der Sozialisations- und Geschlechterforschung.“ In: Buchmayer, Maria (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.17-25.

Pusch, Luise F.: *Das Deutsche als Männersprache*. 14. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2015.

Schöblier, Franziska: *Einführung in die Genderstudies*. Berlin: Akademie Verlag 2008.

Schrattenholzer, Elisabeth: „Sprache und Geschlecht“, in: Maria Buchmayer (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S.177-185.

Stahlberg, Dagmar; Sczesny, Sabine: „Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen“, in: *Psychologische Rundschau*. Band 52, Nr. 3, S. 131–140.

Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner: *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Herausgegeben von Christine Lubkoll et al.: Grundlagen der Germanistik. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt 2015.

Wartenpfehl, Birgit: „Destruktion-Konstruktion-Dekonstruktion. Perspektiven für die feministische Theorieentwicklung“, in: Ute Luise Fischer; Marita Kampshoff; Susanne Keil; Mathilde Schmitt (Hg.): *Kategorie: Geschlecht? Empirische Analysen und feministische Theorien*. Opladen: Leske und Budrich 1996, S.191-207.

Wetschanow, Karin: „Über das Verhältnis von Sprache und Geschlecht“ in: Maria Buchmayer, (Hg.): *Geschlecht lernen: Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag 2007, S. 196-198.

Wilchins, Ricki: *Gender Theory. Eine Einführung*. Berlin: Querverlag 2006.

Wittgenstein, Ludwig: *Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung*. 37. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2018.

## **7.2 Internetquellen:**

O.V.: „Einkommen“, in: Statistik Austria, 05.03.2019, URL: [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/soziales/gender-statistik/einkommen/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/gender-statistik/einkommen/index.html), Abruf am 07.07. 2019.

O.V.: „Me too“, in: The Movement, 2017, URL: <https://web.archive.org/web/20171023010410/http://metoo.support/the-movement/>, Abruf am 19.09.2019.

O.V.: „Gleichstellungspolitik in Österreich“, in: Demokratiezentrum Wien, 4/2015, URL: <http://www.demokratiezentrum.org/wissen/timelines/gleichstellungspolitik-in-oesterreich.html>, Abruf am 24.10.2019.

Faßmann, Heinz: „Grundsatzterlass Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“, in: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 31.10.2018, URL: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2018\\_21.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2018_21.html), Abruf am 25.01.2020.

Gehrer, Elisabeth: „Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“, in: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 15.11.1995, URL: [https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/1995\\_77.html](https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/1995_77.html), Abruf 25.01.2020.

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort: „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.09.2018“, in: Rechtsinformationssystem des Bundes, 2020, URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01>, Abruf am 25.01.2020.

## **8 Anhang**

### **8.1 Abstract**

Diese Diplomarbeit behandelt den Einsatz gendergerechter Sprache im Deutschunterricht an österreichischen Schulen. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob und wie sich Sprachbewusstsein im Kontext von Gendergerechtigkeit im Deutschunterricht zeigt, welche subjektiven Theorien Lehrkräfte hinsichtlich Geschlechterrollen haben und welche Konsequenzen sich dadurch für den Unterricht ergeben. Werden genderbedingte Stereotype im Unterricht thematisiert oder weitergegeben? Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Personen und ihrer jeweiligen Haltung zu gendergerechter Sprache? Wird die Vermittlung von Genderkompetenz als Lehrziel wahrgenommen? Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, die subjektiven Theorien von Lehrkräften hinsichtlich Gender und Sprache herauszuarbeiten. Dabei liegt der Fokus auf der Benutzung einer gendergerechten Sprache durch die Lehrkräfte. Diese Fragestellung wurde mithilfe eines qualitativen Untersuchungsdesigns durch 12 Interviews mit Lehrpersonen im Fach Deutsch zu beantworten versucht. Die Auswertung basierte auf der qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring mit dem Ergebnis, dass gendergerechte Sprache teilweise in den Deutschunterricht integriert wird und Gendergerechtigkeit den Lehrenden sehr wichtig ist.

This diploma thesis examines the use of gender-inclusive language during German lessons in Austrian schools. The issue examined is whether and how language awareness is shown in the context of gender equality in German lessons, which subjective theories teachers have regarding gender roles and which consequences this has for lessons. Are gender-related stereotypes discussed or passed on in class? Is there a connection between the age of the interviewees and their respective attitudes towards gender-appropriate language? Is the teaching of gender competence perceived as a teaching goal? This diploma thesis aims to discover the subjective theories of teachers regarding gender and language. The focus lies on the use of gender-appropriate and gender-inclusive language by the teachers. The initial question was investigated through a qualitative research design comprising of 12 interviews with German language teachers. The evaluation was based on the qualitative content analysis according to Mayring with the result that gender-inclusive language is partially used in German lessons and that for teachers gender equality is an important issue.

## 8.2 Einverständniserklärung

### Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

Forschungsprojekt: Diplomarbeit mit dem Titel „Der Einsatz gendergerechter Sprache im Deutschunterricht“

Durchführende Institution: Universität Wien

Projektbetreuung: Mag. Dr. Stefan Krammer

Interviewerin: Lisa-Marie Leitner

Interviewdatum: \_\_\_\_\_

Beschreibung des Forschungsprojekts (zutreffendes bitte ankreuzen):

mündliche Erläuterung

schriftliche Erläuterung

Die Interviews werden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und sodann von der Diplomandin in Schriftform gebracht. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung der Interviewtexte werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt. In wissenschaftlichen Veröffentlichungen werden Interviews nur in Ausschnitten zitiert, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der Person führen kann. Personenbezogene Kontaktdaten werden von Interviewdaten getrennt für Dritte unzugänglich gespeichert. Die Teilnahme an den Interviews ist freiwillig. Sie haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, ein Interview abubrechen, weitere Interviews abzulehnen und Ihr Einverständnis in eine Aufzeichnung und Niederschrift des/der Interviews zurückziehen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen des genannten Forschungsprojekts an einem Interview/ an mehreren Interviews teilzunehmen. ja nein

---

Vorname; Nachname in Druckschrift

---

Ort, Datum / Unterschrift

## 8.3 Kodierleitfaden

<b>Kategorie 1: Prägen des Sprachbewusstseins</b>				
<i>Wie kann der Deutschunterricht das Sprachbewusstsein von Schülerinnen und Schülern prägen?</i>				
Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
<b>A1 Funktion der Lehrkraft</b>	<b>A1/1</b> Vorbildfunktion	Die Lehrkraft hat eine Vorbildfunktion, da sie auch soziale Kompetenzen vermittelt	Prinzipiell denk' ich, dass man als Lehrer eine gewisse Vorbildfunktion hat und insofern man schon...insofern prägt man dann auch das Sprachbewusstsein der Schüler. (P1: 11-12)	Konkrete Äußerungen darüber, dass die Lehrkraft eine Vorbildfunktion hat
	<b>A1/2</b> L-S Gespräche	Gespräche zwischen L-S haben Einfluss auf das Sprachbewusstsein	Im Deutschunterricht gibt es sehr viele Möglichkeiten das zu machen durch, äh, konkrete Übungen, aber auch durch ein Schüler-Lehrer - Gespräch, äh, durch Gruppenarbeiten und durch Textarbeit (P11: 9-11)	Konkrete Äußerungen darüber, dass L-S das Sprachbewusstsein prägen
<b>A2 Relevanz in der Schule</b>	<b>A2/1</b> Permanente Reflexion von Sprache	Die Prägung des Sprachbewusstseins erfolgt auf verschiedene Weise	Zum einen durch die permanente Auseinandersetzung mit Sprache auf unterschiedlichen Ebenen. Also literarisch, wenn es um - ich denke zum	Konkrete Äußerungen über die Auseinandersetzung mit Sprache auf unterschiedlichen Ebenen im Deutschunterricht

			<p>Beispiel an Lyrik - wenn es nur um die Wirkung, um Rhythmus von Sprache geht, also Melodie und Klang von Sprache. Ähm, literarisch, ah, auf der Handlungsebene um herauszufinden, inwiefern Feinheiten in Formulierungen, ähm, Hinweise geben zu einem Textverstehen. Und dann denk ich noch an die Auseinandersetzung mit Sachtexten: Inwiefern prägt das die Sprache? Man lernt unterschiedliche Sprachregister kennen, ähm, Umgangssprache und Fachsprache zu unterscheiden, Fachjargons, äh, speziell im Wortschatz, Textbezüge, Zusammenhang innerhalb des Textes, Zusammenhänge innerhalb der Sätze. (P2: 11-20)</p>	
<b>A3</b> <b>Außerschulische</b> <b>Relevanz</b>	<b>A3/1</b> Facetten von Sprache	Sprache wirkt auf mehreren Ebenen	Was mir in Bezug auf Sprachbewusstsein noch einfällt ist, dass man mit Sprache ja auch	Konkrete Äußerungen über Facetten der Sprache

			manipulativ arbeiten kann und dass Schüler, meiner Meinung nach, auch im Unterricht hören sollen, dass Sprache, ähm, neutral sein kann. Sprache kann motivieren, kann bewegen und wir haben eben mit unserer Sprache ganz viel Möglichkeiten. Das ist den Schülern oft unbewusst aber man muss es ihnen bewusst machen. (P9: 9-12)	
	<b>A3/2</b> Wichtig fürs Leben	Sprachbewusstsein ist auch für das spätere Leben wichtig	Also ich denk' mir, dass es, ähm, ganz wichtig ist, ein Sprachbewusstsein zu schaffen. Ähm, dass das für das weitere Leben, für die Berufswelt sehr wichtig sein wird. Ähm, der Schüler muss sich präsentieren können, er muss, ähm, ordentliches Deutsch sprechen können, ähm, um einfach in der Welt, auch draußen, bestehen zu können. (P9: 12-17)	Konkrete Äußerungen darüber, dass Sprachbewusstsein für das spätere Leben wichtig ist
<b>A4</b> <b>Prägen des Sprachbewusstseins</b>	<b>A4/1</b> Schwerpunktsetzung Sprachbewusstsein	Die Lehrperson sieht das Prägen des Sprachbewusstseins als	Also wir haben natürlich Schwerpunkte im Deutschbuch oder im Lehrplan, wo es konkret	Konkrete Äußerungen darüber, dass das Prägen des Sprachbewusstseins im

		Schwerpunkt Unterrichts	ihres darum Sprachbetrachtung betreiben Textanalysen...ah...Und somit ist es auch wichtig, ahm, sich mit Sprache auseinanderzusetzen, was das Sprachbewusstsein ja auch wieder fördert. (P1: 18-21)	geht, zu bei ein Schwerpunkt ist
	<b>A4/2</b> Prägen durch D-Unterricht	Sprachbewusstsein wird durch den Deutschunterricht geprägt	Enorm und in jeder Hinsicht, meiner Meinung nach, weil es unsere Aufgabe unter anderem ist, ähm, die Entwicklung der Sprache den Jugendlichen und den Schülern und Schülerinnen näher zu bringen, und auch die Veränderungen der Sprache natürlich. (P8: 9- 11)	Konkrete Äußerungen darüber, dass der Deutschunterricht das Sprachbewusstsein prägt

<b>Kategorie 2: Didaktische Maßnahmen für Sprachbewusstsein</b>				
<i>Welche didaktischen Maßnahmen setzen Sie im Unterricht in Bezug auf Sprachbewusstsein?</i>				
<b>B1</b> <b>Bestimmte Methoden</b>	<b>B1/1</b> Referate	SuS müssen Referate halten	Ähm, also wir haben, äh, Referate, wir haben ständig das Lehrer-Schüler - Gespräch, Schüler müssen Kurzreferate machen, Schüler... (P9: 19-20)	Konkrete Äußerungen darüber, dass Referate zum Einsatz kommen
	<b>B1/2</b> Textarbeit	LP findet, dass Textarbeit wichtig ist	[...] hier würd' ich einfach wieder die Textarbeit ganz oben, äh, anstellen, weil einfach auch immer die Frage ist: Wann mach' ich Sprünge, was in... was den Anspruch, äh, eines Textes betrifft? Nämlich... hab ich das Gefühl Schüler vor zu komplizierten, zu komplexen Texten, äh, ewig lang irgendwie bewahren zu müssen, oder stoß' ich sie mal ins kalte Wasser und konfrontier' sie mit Dingen. Ich glaub' es geht einfach um dieses, ahm, einerseits sie damit konfrontieren und andererseits dann auch mit ihnen gemeinsam das dann zu bearbeiten und nicht eine Angst entstehen zu	Konkrete Äußerungen darüber, dass die Auseinandersetzung mit Texten im Unterricht wichtig ist für Sprachbewusstsein

			lassen vor Sprache, und vor Texten, die man eventuell nicht versteht. (P4: 20-27)	
	<b>B1/3</b> Diskussionen	Freie Diskussionen prägen das Sprachbewusstsein der SuS	Freie Diskussionen, das wird in der 7.,8. (Klasse) dann auch immer mehr, weil sie da einfach eben mehr Hintergrundwissen haben und auch das Bedürfnis oft zu manchen Themen sich zu äußern. Also da geht's dann meistens darum, auf der Metaebene über etwas zu reflektieren. Also der Text gibt oft ein Thema vor und dann diese Wirkmechanismen und Prinzipien dahinter, was könnte man verändern, was bräuchte es für Veränderung? Das ist eigentlich am besten, finde ich. (P10: 29-34)	Konkrete Äußerungen darüber, dass Diskussionen im Unterricht zum Einsatz kommen
	<b>B1/4</b> Sprachspiele	Prägen des Sprachbewusstseins der SuS durch das Spielen mit Sprache	Hm, grundsätzlich kann man sich auch auf spielerische Art und Weise gewisse Begriffe anschauen. Ich unterrichte zur Zeit nur Unterstufe, das heißt es ist natürlich wiederum was anderes, ob	Konkrete Äußerungen darüber, dass Sprachspiele im Unterricht zum Einsatz kommen

			man jetzt versucht 10-14-Jährigen ein Sprachbewusstsein oder eben Oberstufenschülern, die da vielleicht schon ein bisschen reflektierter an die Sache herangehen. (P7: 17-20)	
	<b>B1/5</b> Rollenspiele	Rollenspiele prägen Sprachbewusstsein von SuS	Die Maßnahmen didaktisch könnten natürlich auch noch sein in Form von Rollenspiel, in die Rolle von verschiedenen Leuten zu schlüpfen, ähm, heraußen zu stehen, mal Lehrer zu spielen. (P9: 20-22)	Konkrete Äußerungen darüber, dass Rollenspiele im Unterricht zum Einsatz kommen
<b>B2</b> <b>Keine Methoden</b>	<b>B2/1</b> Fließt in Unterricht ein	Förderung des Sprachbewusstseins im Deutschunterricht immanent	Methoden? Nein, ich denk', das fließt mit ein, in unterschiedlichen Aufgabentypen. Also, ähm, das erste, was mir einfällt ist, äh, das Zusammenwirken. Also ich denk' an Textkonnektoren, wie Texte funktionieren, an Verweiswörter, an Wörter, die einen Textzusammenhang herstellen. Das ist das, was wir am meisten üben, weil das Schüler am wenigsten	Konkrete Äußerungen darüber, dass keine speziellen didaktischen Maßnahmen gesetzt werden

			können. Ahm, eigentlich geht's da sehr oft darum, Sprachbewusstsein auf der Satzebene zu schärfen - wie ein Satz funktionieren muss. Da beginnt das mit dem Sprachbewusstsein. (P2: 26-32)	
	<b>B2/2</b> Vorbildfunktion	LP setzt keine spezifischen Methoden ein, sondern versucht als Vorbild zu wirken	[...] also einerseits, dass ich eben versuche als Vorbild, ah, einerseits durch mein Sprachverhalten, andererseits auch durch, ähm, Fragen und den Versuch ein Gespräch mit den Schülern aufzubauen ihr Sprachbewusstsein fördere, in dem ich sie auch korrigiere, falls, ähm, da wir viele ausländische Schüler auch haben, falls etwas nicht korrekt, ah, gesprochen wird. Beziehungsweise indem eben spezielle Themenbereiche, wie etwa Textanalyse ohnedies im Unterricht gemacht werden, wo es darum geht, Sprache mehr oder weniger zu sezieren d.h. also	Konkrete Äußerungen darüber, dass das Sprachbewusstsein durch Vorbildwirkung geprägt wird

			Satzbau, Wortschatz usw., anzusprechen. (P1: 25-32)	
--	--	--	---	--

### Kategorie 3: Soziales Geschlecht

*Simone de Beauvoir, eine der einflussreichsten Feminist\*innen ihrer Zeit, stellt die These auf, dass der Mensch nicht als „Mann“ oder „Frau“ geboren wird, sondern der Einfluss der sozialen und kulturellen Umgebung den Menschen dazu erzieht, sich einer Geschlechtsrolle im binären System entsprechend zu verhalten.*

*Wie denken Sie darüber?*

<b>C1 Zustimmung</b>	<b>C1/1 Zustimmung</b>	LP stimmt dem Statement zum sozialen Geschlecht zu	Ja, ich denke sie hat vollkommen Recht! (P1: 41)	Konkrete zustimmende Äußerungen
	<b>C1/2 Kritik an binärem System</b>	LP kritisiert das binäre Geschlechtersystem	Ich interpretier die De Beauvoir schon auch so in die Richtung, dass es ja auch darum geht, sobald man sich dieses Kind nicht...also, dass wir vielleicht auch gar nicht diese Möglichkeit haben, uns ein Kind nicht einem binären Geschlecht zugehörig vorzustellen. Damit fängt das Problem eigentlich an. (P3: 41-44)	Konkrete kritische Äußerungen über das binäre Geschlechtersystem

	<b>C1/3</b> Kritik Geschlechterrollen	an LP hinterfragt klassische Rollenbilder	Also im Grunde finde ich eine Trennung durchaus sinnvoll, wobei man jetzt sicherlich drüber diskutieren kann, ob heutzutage diese klassischen Rollenbilder überhaupt noch haltbar sind. Und ich seh' schon eine gewisse Ungerechtigkeit, würde jetzt aber nicht sagen, dass sämtlich Eigenschaften, die jetzt zum Beispiel typisch männlich oder typisch weiblich sind, unbedingt schlecht sein müssen. (P7: 34-38)	Konkrete Äußerungen darüber, dass Geschlechterrollen heute nicht mehr haltbar sind
<b>C2</b> <b>Keine Zustimmung</b>	<b>C2/1</b> Biologische Faktoren im Vordergrund	Das Denken der LP orientiert sich an der Biologie	Ich muss ganz ehrlich sagen: Die Biologie lässt sich nicht leugnen und ich bin da eher - auch wenn ich vielleicht sonst nicht viel mit den Naturwissenschaften am Hut hab- bin da her auf der biologischen Seite und halte von diesem Konstrukt, ob männlich oder weiblich...für mich muss das nicht unbedingt	Konkrete Äußerungen darüber, dass keine Zustimmung erfolgt auf Grund von biologischen Fakten

			etwas Schlechtes sein. (P7: 31-34)	
	<b>C2/2</b> Thema wird eher nicht ernst genommen	LP stimmt Statement nicht zu, findet es zu extrem	Ah, prinzipiell halt' ich diesen Gedanken etwas überzogen. Also i(ch) glaub' ned(nicht), dass wirklich nur die Gesellschaft da jetzt, ähm, unser...unserer Geschlechterrolle beeinflusst. Also ja, ich kann mit solchen extrem feministischen Gedanken relativ wenig anfangen. (lacht) (P6: 21-24)	Konkrete Äußerungen darüber, dass das Thema nicht ernst genommen wird
<b>Kategorie 4: Gendergerechtigkeit</b> <i>Was verstehen Sie unter Gendergerechtigkeit?</i>				
<b>D1</b> <b>Gleichstellung auf allen Ebenen</b>	<b>D1/1</b> Gleichbehandlung	LP versteht unter Gendergerechtigkeit Gleichbehandlung auf allen Ebenen	Wenn man an die Emanzipation denkt, und da halt' ich sie für ganz wichtig, dass wir die gleichen Rechte haben. Also das kann auf keinen Fall sein, dass da irgendwo Unterschiede auf rechtlicher Ebene gemacht werden, wie (es) sehr lange in vielen Kulturen üblich war. (P10:	Konkrete Äußerungen darüber, dass Gendergerechtigkeit vor allem Gleichbehandlung bedeutet

	<b>D1/2</b> Chancengleichheit	LP versteht unter Gendergerechtigkeit Chancengleichheit	Dass man Männer und Frauen gleichermaßen behandelt, ähm, in allen Varianten. Also eben im Zusammenhang mit, was weiß ich, Lohn oder ja, Chancen, die man so eröffnet. (P12: 34-35)	Konkrete Äußerungen darüber, dass Gendergerechtigkeit vor allem gleiche Chancen bedeutet
	<b>D1/3</b> Keine Frauenquote	LP spricht sich gegen Frauenquote aus	Ahm, für mich wär' Gerechtigkeit, dass es gleiche Voraussetzungen für alle gibt. Das heißt für mich macht auch eine Frauenquote insofern nicht viel Sinn, wenn man bedenkt, dass manche Betriebe sich dadurch gezwungen fühlen, eine gewisse Frauenquote zu erfüllen und eben Frauen einzustellen, obwohl vielleicht ein Mann qualifizierter wäre. Das geht für mich völlig an der Gerechtigkeit vorbei, weil ich denk' wenn's Chancengleichheit heißt, dann sollt's wirklich gleiche Chancen für alle geben und auch diejenigen die Chance bekommen, die am qualifiziertesten dafür	Konkrete Äußerungen darüber, dass eine Frauenquote nicht gendergerecht ist

			sind. (P7: 49-55)	
<b>D2</b> <b>Gendergerechtigkeit über Sprache</b>	<b>D2/1</b> Sprache schafft Wirklichkeit	Sprache hat Einfluss auf unsere Wahrnehmung der Wirklichkeit	[...] prinzipiell ist es wichtig, weil Sprache unsere Wirklichkeit, unsere Wahrnehmung beeinflusst. (P3: 94-95)	Konkrete Äußerungen darüber, dass Sprache Wirklichkeit schafft
	<b>D2/2</b> Nicht über Sprache	LP findet nicht, dass Sprache einen Beitrag leistet zur Gendergerechtigkeit	Ich muss ganz ehrlich sagen, mich, äh, regt's auch auf, äh, weil das Einzige, was man darunter...also was ich wahrnehme ist diese ewige Diskussion, dass wir alle Lehrer und Lehrerinnen sagen und Techniker und Technikerinnen, und äh, so weiter. Also diese gerechte, sprachliche Formulierung. Ich find' das kleinlich und ich finde auch, dass Menschen, die das - sorry für die harte Kritik- die das so sehen, Sprache nicht verstanden haben. (P10: 116-121)	Konkrete Äußerungen darüber, dass Gendergerechtigkeit nicht über Sprache erreicht wird
	<b>D2/3</b> Neutrale Formulierungen	LP meint, dass ein neutraler Weg gefunden werden muss	Also ich glaube, dass es noch eine Zeit lang dauert bis man den richtigen Weg gefunden hat, das zu neutralisieren. Ich finde, das Wichtigste ist es	Konkrete Äußerungen darüber, dass neutrale Formulierungen gendergerecht sind

			neutralisieren und nicht das Kippen jetzt in die andere Richtung um zu sagen, jetzt schauen wir uns das nur von der Seite der Frau an, wir nehmen nur Pronomen, die die Frau und so weiter... Das find' ich, das ist ja das Falsche. Ich finde man muss einen Weg finden, einen neutralen Weg finden. Das ist sicher ganz schwierig. Da sind wir noch lange nicht dort, glaub' ich. (P11: 38-43)	
<b>D3</b> <b>Pessimistische</b> <b>Betrachtung</b>	<b>D3/1</b> Nicht gegeben	Gendergerechtigkeit ist nicht vorhanden	Puh, Gendergerechtigkeit gibt es...nicht. (lacht) (P2: 55)	Konkrete Äußerungen darüber, dass Geschlechtergerechtigkeit nicht existiert

**Kategorie 5: Gendergerechte Formulierungen**

*Welche Auswirkungen könnten, Ihrer Meinung nach, gendergerechte Formulierungen auf die Gesellschaft haben?*

<b>E1</b> <b>Einfluss auf Gesellschaft</b>	<b>E1/1</b> gering	LP sieht keine Auswirkungen auf die Gesellschaft durch die Verwendung gendergerechter Sprache	Also ich glaube da nicht daran, dass sich, ahm, in der Einstellung der Menschen etwas ändern würde nur auf Grund einer sprachlichen Bevormundung. Ich empfinde es als	Konkrete Äußerungen darüber, dass die Verwendung von Genderschreibweisen keinen Einfluss auf die Gesellschaft hat
---	-----------------------	---	---	---

			Bevormundung, dieses zwanghafte Gendern! Es stört den Lesefluss, also es, ah, bringt, meiner Meinung nach, Nachteile, ahm...und wirkt der guten Sache eigentlich entgegen. (P5: 32-35)	
	<b>E1/2</b> groß	LP schätzt den Einfluss gendergerechter Formulierungen auf die Gesellschaft als groß ein	Äh, ich denke je mehr das zur Selbstverständlichkeit wird, dass wir immer auch Frauen mitmeinen und das auch sprachlich ausdrücken, trägt das schon dazu bei, dass Frauen als wichtiger Teil der Gesellschaft auch wahrgenommen werden. Also dass eben auch in vielen gesellschaftlichen Bereichen, in beruflicher Hinsicht usw., ähm, Frauen gibt, die bestimmte Positionen ausführen und eben nicht nur Männer, und je mehr das auch in der Schule gemacht wird und Kindern dies zur Selbstverständlichkeit wird, wird es wahrscheinlich auch gar nicht mehr auffallen	Konkrete Äußerungen darüber, dass die Wahrnehmung in der Gesellschaft durch gendergerechte Formulierungen beeinflusst wird

			irgendwann, wenn man immer weibliche und männliche Personen anspricht, da das dann eine Selbstverständlichkeit vielleicht geworden ist. (P1: 51-58)	
<b>E2 Haltung generell</b>	<b>E2/1 Pro Gendern</b>	LP spricht sich für gendergerechte Sprache aus	Ich hoffe, dass sie schon so integriert sind bzw. automatisiert sind, dass es uns gar nicht mehr auffällt, dass wir sie verwenden bzw. nicht mehr auffallen sollte, dass wir sie verwenden müssen. (P8: 32-34)	Konkrete Äußerungen, die eine Pro-Gender - Haltung verraten
	<b>E2/2 Contra Gendern</b>	LP spricht sich gegen gendergerechte Sprache aus	Ich glaub' nicht, dass wir..., dass das Problem an der Sprachverwendung oder , dass...das Problem mittels einer gendergerechten Sprache gelöst werden kann. Ja, also ich find' solche Dinge dann eher lächerlich, teilweise auch störend. (P6: 36-40)	Konkrete Äußerungen, die eine Contra-Gendern - Haltung verraten
<b>E3 In der Schule</b>	<b>E3/1 Bewusstsein verändern</b>	LP wünscht sich, dass das Bewusstsein verändert wird durch die selbstverständliche Verwendung von	Ähm, und meine Vorstellung - aber das ist vielleicht auch nur ein Ideal - wäre, dass durch die Veränderung in der Sprache, also durch das	Konkrete Äußerungen darüber, dass das Gendern das Bewusstsein beeinflusst

		gengerechten Formulierungen	Selbstverständlichmachen eines anderen Geschlechts oder beider Geschlechter, sich auch irgendwann das Bewusstsein dafür verändert, weil es tatsächlich einen Unterschied macht, ob ich weibliche Personen in einer Formulierung bewusst hinzunehme oder nicht. (P2: 64-69)	
	<b>E3/2</b> Lesbarkeit leidet	LP findet, dass die Lesbarkeit unter Genderschreibweisen leidet	Wenn wir jetzt davon ausgehen, dass alle Schulbücher gegendert werden sollen oder teilweise ja schon gendert sind, ahm...da muss ich schon auch irgendwie ein bisschen Rücksicht nehmen oder meine leseschwachen Schüler in Schutz nehmen, weil die grundsätzlich so schon damit kämpfen, einen Text sinnerfassend zu lesen und ich find', dass die Lesbarkeit dadurch noch mehr erschwert ist. (P7: 62-66)	Konkrete Äußerungen darüber, dass das Gendern die Lesbarkeit erschwert

**Kategorie 6: Beitrag der Schule**

*Welchen Beitrag kann die Schule im Hinblick auf Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit leisten?*

<p><b>F1</b> Einschätzung des Beitrags der Schule</p>	<p><b>F1/1</b> gering</p>	<p>LP schätzt den Einfluss der Schule als gering ein</p>	<p>Hm, real muss ich sagen wahrscheinlich, ähm, höchstens einen sehr geringen. Ah, in der Schule kann man das zum Thema machen, man kann es ausdiskutieren, man kann es vorleben und Angebote schaffen, man kann nicht umerziehen oder...also das erzwingen zu wollen und einzufordern ist meistens kontraproduktiv. (P2: 74-77)</p>	<p>Konkrete Äußerungen darüber, dass die Schule nur einen kleinen Beitrag zu Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit leisten kann</p>
	<p><b>F1/2</b> groß</p>	<p>LP schätzt den Einfluss der Schule als groß ein</p>	<p>Ich glaub', dass die Schule ganz, ganz wesentlich da mitspielen kann in der Geschlechtergerechtigkeit, in der Erziehung, im permanenten Daraufhinweisen, dass man da zwischen den Geschlechtern keinen Unterschied machen soll. Ähm, dass jedes Geschlecht die gleichen Rechte hat. Ich glaub', dass ganz wesentlich die Schule und Lehrer dazu beitragen</p>	<p>Konkrete Äußerungen darüber, dass die Schule einen wichtigen Beitrag zu Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit leisten kann</p>

			können, offene Meinungen zu schaffen, Zugänge zu schaffen zu dem Thema. (P9: 50-54)	
<b>F2 Rolle der Schule</b>	<b>F2/1</b> Aufklärende Funktion	Schule informiert und klärt auf	Ich glaub' dass einfach auch eine wichtige Funktion nämlich die Aufklärung ist. Die Schüler darüber zu informieren, wie ist das dann in der Berufswelt? Wie schaut es aus mit Gleichstellung in Jobs bezüglich Verdiensts usw.? Ja, das heißt wir haben, glaub' ich, ganz stark eine aufklärende Funktion, auch dadurch ein bisschen Sensibilisierungsfunktion. (P4: 64-67)	Konkrete Äußerungen darüber, dass der Schule eine aufklärende Funktion zukommt
	<b>F2/2</b> Rollenbilder abbauen	Rollenbilder und Klischees werden vermieden	Dass man diese Klischees thematisiert, Ausnahmen sucht und auch...wie soll man sagen...abbaut. Andere Denkweisen anregt. (P10: 171-172)	Konkrete Äußerungen darüber, dass Rollenbilder abgebaut werden durch die Schule
	<b>F2/3</b> Bewusstsein schaffen	LP klären über Thema auf und vermitteln Informationen	Wir sind die ersten Vermittler oft, weil das Elternhaus oft mit diesen...mit dieser Thematik überfordert ist, die den Jugendlichen die Informationen	Konkrete Äußerungen darüber, dass bei den SuS Bewusstsein geschaffen wird

			näherbringen müssen. (P8: 37-38)	
	<b>F2/4</b> Abbild der Gesellschaft	Schule bildet die Gesellschaft ab	Ich mein' Schule als soziales System bildet ja die Gesellschaft ab und bereit ja auf die Gesellschaft vor. Wir haben aber auf der anderen Seite auch die Möglichkeit, dass wir so ein bisschen in Laborsituation haben. Das heißt wir können oft die Dinge vielleicht sogar, hoffentlich, besser machen. Das heißt wir müssen es vorleben! (P3: 107-110)	Konkrete Äußerungen darüber, dass die Schule als Abbild der Gesellschaft gesehen werden kann
	<b>F2/5</b> Ungleichheit abbauen	LP versucht unterschiedliche Voraussetzungen auszugleichen	Ah, dass ich jedem Schüler gleiche Chancen einräume, obwohl sie ganz unterschiedlich sind, ganz unterschiedliche Voraussetzungen haben, unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten haben. Und indem ich ihnen ganz merk- und spürbar die gleichen Chancen einräume, unabhängig von ihrem Geschlecht, bin ich schon ein Vorbild und kann als Schule dann durchaus so	Konkrete Äußerungen darüber, dass versucht wird Ungleichheiten abzubauen

			ein Bewusstsein schaffen, dass es da keine Unterschiede geben darf. (P12: 52-57)	
<b>F3 Situation in der Schule</b>	<b>F3/1</b> Gerechtigkeit gegeben	LP sieht Geschlechtergerechtigkeit im System Schule als vorhanden	Aber aus meiner Sicht heraus gibt es diese Gender- und Geschlechtergerechtigkeit im System Schule. (P5: 43-44)	Konkrete Äußerungen darüber, dass in der Schule Gendergerechtigkeit gegeben ist

### Kategorie 7: Offizielle Vorgaben

*Wie positioniert sich die Schule, an der Sie arbeiten, in Bezug auf Gendergerechtigkeit? Gibt es spezielle Vorgaben für den Sprachunterricht?*

<b>G1 Offizielle Vorgaben</b>	<b>G1/1</b> Nicht vorhanden	Es gibt keine Vorgaben bezgl. des Genderns	Nein, haben wir keine, keine besonderen Vorgaben. (P6: 62)	Konkrete Äußerungen darüber, dass es keine offiziellen Vorgaben zum Gendern gibt
	<b>G1/2</b> Vorhanden	Es gibt bestimmte Vorgaben bezgl. des Genderns	Ja, also wir legen schon Wert darauf grundsätzlich, dass gegendert wird.	Konkrete Äußerungen darüber, dass offizielle Vorgaben zum Gendern durch die Schule gegeben sind
<b>G2 In Texten gendern</b>	<b>G2/1</b> Bestimmte Textsorten	In appellativen Textsorten soll gegendert werden	Also Vorgaben insofern als wir natürlich, vor allem in appellativen Texten, ähm, gendern sollen. (P1: 102-103)	Konkrete Äußerungen darüber, dass in manchen Textsorten gegendert werden soll
	<b>G2/2</b> VWAs	In VWA muss gegendert werden	Für die VWA ist es Pflicht, gendergerechte Sprache zu verwenden. (P4: 108)	Konkrete Äußerungen darüber, dass in der Vorwissenschaftliche

				Arbeit gegendert werden muss
	<b>G2/3</b> Kritik an Klausel bei VWA	Vorgaben bei VWA können umgangen werden auf Grund einer Klausel	Ah, es gibt aber diese Gender-Klauseln, die sich mittlerweile durchgesetzt haben, die dann einfach mal nach dem Abstract stehen: "..., dass jede männliche Form auch automatisch die weibliche inkludiert." Äh, ich würd' fast sagen 98% unserer Schülerinnen und Schüler entscheiden sich für diese, ja. Ah, und wir haben dann wieder eigentlich keine durchgehend gendergerechte Sprachverwendung in der VWA, aber sie wissen's, dass es eigentlich schriftlich, ähm, zum Standard gehört, ja. (P4: 108-113)	Konkrete Äußerungen darüber, dass das Umgehen der Vorgaben für das Gendern bei der VWA mittels Klausel kritisch betrachtet wird durch LP
<b>G3</b> <b>Gendern wichtig</b>	<b>G3/1</b> Wird verlangt	LP fordert die Verwendung von gendergerechter Sprache	Also im Deutschunterricht wird schon gegendert, wobei die ganzen Varianten mit Asterix, Underline und so weiter, wird oft nicht so gern gesehen, weil's oft auf	Konkrete Äußerungen darüber, dass gendergerechte Formulierungen eingefordert werden

			Kosten der Lesbarkeit geht. (P3: 128-130)	
--	--	--	--	--

<b>Kategorie 8: Korrekturverhalten</b>				
<i>Beeinflussen gendergerechte Schreibweisen Ihr Korrekturverhalten? Wenn ja, wie?</i>				
<b>H1</b> <b>Einfluss</b> <b>Korrekturverhalten</b>	<b>H1/1</b> auf Nicht gegeben	Gendern beeinflusst das Korrekturverhalten der LP nicht	Also es beeinflusst mein Korrekturverhalten in dem Sinne nicht, dass ich's als Fehler zählen würde, wenn da keine gendergerechte Schreibweise verwendet wird, ich weise aber mehrfach darauf hin, weil's einfach schriftlich zum Standard gehört mittlerweile. (P4: 104-106)	Konkrete Äußerungen darüber, dass Genderschreibweisen bei der Korrektur kaum Beachtung finden
	<b>H1/2</b> Gegeben	Gendern beeinflusst das Korrekturverhalten der LP	Ich gendere. Also dann muss ich das umformen, aber ich versuche wirklich Texte zu verwenden, wo das schon automatisch gemacht wird und ich finde heutzutage ist es wirklich keine Schwierigkeit mehr, dass man da was findet. (P8: 53-55)	Konkrete Äußerungen darüber, dass Genderschreibweisen bei der Korrektur für LP relevant sind
<b>H2</b> <b>Umgang mit Fehlern</b>	<b>H2/1</b> Lesbarkeit im Vordergrund	Die Lesbarkeit sollte nicht gestört werden	Es ist natürlich dann oft schwierig in Satzkonstruktionen, die ein	Konkrete Äußerungen darüber, dass eine gute

			<p>Relativpronomen haben der/die und mit allen Endungen, da kommen sie (die Schüler) dann ins Schwitzen und da wird's dann unlesbar. Also das halten sie dann meistens nicht durch. Korrekterweise müsste man ja alle ihr/ihnen, ja alle Begriffe so setzen und das find' ich im Text auch störend. Das macht jetzt eigentlich bei einer Schularbeit auch keiner und fördere ich auch nicht. (P10: 249-254)</p>	<p>Lesbarkeit erhalten bleiben sollte</p>
	<p><b>H2/2</b> Kein Ahnden bei fehlenden Genderschreibweisen</p>	<p>Fehlendes Gendern hat keine Konsequenzen</p>	<p>Es wird wertgeschätzt, aber es wird selten erzwungen oder geahndet, wenn nicht. (P4: 116)</p>	<p>Konkrete Äußerungen darüber, dass der Verzicht auf Genderschreibweisen keine Folgen für SuS hat</p>
	<p><b>H2/3</b> Grammatikalische Fehler relevant</p>	<p>Grammatikalische Fehler, die durch das Gendern verursacht werden, werden gezählt</p>	<p>Also, wenn hier steht zum Beispiel: "Das muss den SchülerInnen gesagt werden." Dann ist das ein schwerer Grammatikfehler, weil es nicht "Schüler“, sondern "Schülern" heißt. Das Binnen-I ist ein Rechtschreibfehler. (P12: 83-85)</p>	<p>Konkrete Äußerungen darüber, dass Fehler durch Genderschreibweisen als grammatikalische Fehler gezählt werden</p>

<b>H3</b> <b>Umgang mit Genderschreibweisen</b>	<b>H3/1</b> Toleranz	Es wird akzeptiert, wenn SuS gendern	Die Mehrzahl verlange ich nicht, weil es in der deutschen Sprache nicht so vorgesehen ist. Wenn sie's machen wollen, dann ist das in Ordnung. (P12: 79-80)	Konkrete Äußerungen darüber, dass Genderschreibweisen toleriert werden
	<b>H3/2</b> Kein Zwang	Es besteht kein Zwang durch LP zu gendern	Also der Großteil der Kollegen verlangt es auch nicht bei Hausübungen oder Schularbeiten, dass gendert werden müsste, auch nicht bei den VWAs. Da haben wir davor so einen kurzen Satz, ah, in dem steht, dass beide Geschlechter gemeint sind und dann wird die VWA in der männlichen Form geschrieben. (P5: 50-53)	Konkrete Äußerungen darüber, dass LP nicht verlangt, dass gendert werden muss
	<b>H3/3</b> Selbstverständlichkeit	Gendern wird erwartet	Also ich bitte sie darum zu gendern. Sie bekommen jetzt keine schlechtere Note, wenn sie es nicht machen, aber ich mach sie schon darauf aufmerksam, dass wenn sie jetzt ein bestimmtes Thema schreiben, sie nicht nicht-gendern können. (P3: 146-148)	Konkrete Äußerungen darüber, dass es von SuS erwartet wird, gendergerechte Formulierungen zu verwenden

### Kategorie 9: Bevorzugte Schreibweise

*Welche Schreibweise bevorzugen Sie?*

<b>I1 Binnen-I</b>	<b>I1/1</b> Ablehnung	LP lehnt das Binnen-I ab	Was für mich nicht geht ist das Binnen-I. Das ist ein Rechtschreibfehler. (P12: 70-71)	Konkrete Äußerungen darüber, dass das Binnen-I abgelehnt wird
	<b>I1/2</b> Befürwortung	LP spricht sich für das Binnen-I aus	Binnen-I! Binnen-I, ich bevorzuge Binnen-I. (P8: 50)	Konkrete Äußerungen darüber, dass das Binnen-I präferiert wird
<b>I2 Doppelnennung</b>	<b>I2/1</b> Befürwortung	LP befürwortet das Anführen der weiblichen und männlichen Form	Also das ist so automatisiert worden und ich sag' auch immer: Schülerinnen und Schüler. Es gibt da wirklich überhaupt keine Probleme in dieser Hinsicht, das ist wirklich intus. (P8: 59-60)	Konkrete Äußerungen darüber, dass die Doppelnennung präferiert wird
<b>I3 Schrägstrich</b>	<b>I3/1</b> Ablehnung	LP lehnt die Verwendung eines Schrägstrichs ab	Also ich mag nicht das Binnen-I, ich bevorzuge auch nicht den Schrägstrich, das ist für mich schlecht. Ich schreibe immer Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer. So mach ich das. (P11: 84-86)	Konkrete Äußerungen darüber, dass der Schrägstrich abgelehnt wird
	<b>I3/2</b> Befürwortung	LP befürwortet die Verwendung eines Schrägstrichs	Entweder sollen sie es ausschreiben, also "die Lehrerinnen und die Lehrer" oder der Querstrich	Konkrete Äußerungen darüber, dass der Schrägstrich präferiert wird

			und "-innen" nachher, also Lehrer/-innen. (P12: 80-82)	
<b>I4</b> <b>Generische Maskulinum</b>	<b>I4/1</b> Befürwortung	LP toleriert die Verwendung des GM	Also die Schüler dürfen bei mir "die Lehrer" schreiben und beide Geschlechter meinen. (P12: 44)	Konkrete Äußerungen darüber, dass das Generische Maskulinum akzeptiert wird
	<b>I4/2</b> Ablehnung	LP spricht sich gegen die Verwendung des GM ab	Ahm, bei den VWAs das ist aber - also da bin ich nicht im VWA-Team drinnen - ist sozusagen die schulische Linie, dass man den Generischen Maskulin verwendet. Mit der...äh...Also das tut mir ein bisschen weh. (P3:	Konkrete Äußerungen der Kritik über die Verwendung des Generischen Maskulinums

## **8.4 Reduktion I und II**

Im Folgenden sollen nun der erste und zweite Durchgang der Reduktion des Materials nachvollziehbar gemacht werden. Dieser Vorgang wird in Form von Tabellen abgebildet. In den Tabellen der ersten Reduktion werden die Interview-Nummer (z.B. P1) und die Seitenzahl des jeweiligen Textausschnitts aus der Transkription festgehalten. In den folgenden Spalten finden sich die Paraphrasen der inhaltstragenden Textstellen, die zur besseren Übersicht fortlaufend nummeriert wurden. In einer weiteren Spalte sind die einzelnen Paraphrasen auf das zuvor festgelegte Abstraktionsniveau generalisiert worden, wobei doppelt genannte oder irrelevante Aussagen gestrichen wurden. In der letzten Spalte (Reduktion I) wurden die übrig gebliebenen Äußerungen zu neuen Aussagen zusammengefasst. Dies wurde mittels Bündelung, Integration und Konstruktion erreicht. Das Ergebnis des ersten Reduktionsdurchganges wurde in dieser Spalte dargestellt und als Kategoriensystem durchnummeriert.

Der zweite Reduktionsvorgang dient der Reduzierung der Kategorien, wozu das Abstraktionsniveau weiter angehoben wurde. Auch dieser Reduktionsprozess wurde tabellarisch dargestellt. Dabei wurden die Einschätzungen der Lehrer\*innen zum Thema zu allgemeinen Aussagen generalisiert. Somit wurde erreicht, dass eine große Menge an Material im Sinne einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse gekürzt wurde, wobei die wesentlichen Inhalte des Ausgangsmaterials erhalten blieben.

<b>Fall</b>	<b>Seite</b>	<b>Nr.</b>	<b>Paraphrase</b>	<b>Generalisierung</b>	<b>Reduktion I</b>
P1	1	1	Vorbildfunktion als Lehrperson	Vorbildfunktion	K1 - Prägen des Sprachbewusstseins - Vorbildfunktion
P1	1	2	Denkt, dass Sprachbewusstsein durch Lehrkraft geprägt wird	Prägen des Sprachbewusstseins der Schüler*innen	
P1	1	3	Vorbild durch eigenes Sprachverhalten	Vorbildfunktion	
P1	1	4	Sprachbetrachtung fließt eigentlich ständig in den Unterricht ein, ohne extra einen Schwerpunkt zu setzen	Sprachbetrachtung fließt in Unterricht ein	K2 - Schwerpunkt Sprachbetrachtung - Spezielle Themenbereiche - Förderung im Gespräch
P1	1	5	Wir haben Sprachbetrachtung als Schwerpunkt im Lehrplan	Schwerpunkt Sprachbetrachtung	
P1	1	6	Sprachbewusstsein im Gespräch fördern	Förderung des Sprachbewusstseins im Unterrichtsgespräch	
P1	1	7	Spezielle Themenbereiche zum Sprachbewusstsein	Themenbereich	
P1	2	8	Denke De Beauvoir hat Recht	Stimmt Statement zu	K3 - Stimmt zu

P1	2	9	Versuch Gleichberechtigung zwischen Geschlechtern herzustellen über die Sprache, fließt auch in den Unterricht mit ein	Gendergerechtigkeit durch Sprache, auch im Unterricht	K4 - Gendergerechtigkeit durch Sprache - Fließt in Unterricht ein
P1	2	10	Sieht Einfluss auf Wahrnehmung von Frauen durch gendergerechte Sprache gegeben in vielen Bereichen der Gesellschaft	Positiver Einfluss auf gesellschaftliche Wahrnehmung von Frauen	K5 - Pro Gendern - Lesbarkeit ev. erschwert - Einfluss auf Wahrnehmung von Frauen
P1	2	11	Würde die Lesbarkeit vielleicht erschweren	Lesbarkeit möglicherweise erschwert	
P1	2	12	Sieht gendergerechte Formulierungen mittlerweile als Normalität an, fühlt sich andernfalls nicht angesprochen, obwohl sie einer älteren Generation angehört	Befürwortet Gendern	
P1	2	13	Beitrag der Schule zur Gendergerechtigkeit über die Sprache in allen Fächern wird zur Normalität	Großer Beitrag der Schule, Normalität für alle Fächer	K6 - Großer Beitrag - Normalität - Vorwissenschaftliche Arbeiten gendern
P1	2	14	Sehe Gendern als Normalität für Schüler*innen, vor allem in VWA, kann jedoch umgangen werden	Offiziell sollte bei VWA gegendert werden	

P1	3	15	Gendern vor allem in appellativen Texten	In bestimmten Texten sollte gegendert werden	K7 - Appellative Texte - Keine Vorgaben
P1	3	16	Wir haben keine offiziellen Vorgaben für die Verwendung gendergerechter Sprache bekommen	Keine offiziellen Vorgaben	
P1	3	17	Konsens im Kollegium darüber, dass bei Ansprache bestimmter Personen gegendert wird, bei Pluralkonstruktionen sehe ich die Lesbarkeit des Textes gefährdet, sollte nicht gegendert werden in anderen Texten, so werte ich es nicht als Fehler	Konsens im Kollegium, bei Ansprache gendern; Kein Fehler, wenn nicht gegendert wird; Lesbarkeit bei Pluralkonstruktionen gefährdet	K8 - Konsens im Kollegium - Gendern bei Ansprache - Lesbarkeit gefährdet bei Plural - Kein Ahnden, wenn fehlendem Gendern
P1	4	18	Beide Formen sollten genannt werden	Bevorzugt Beidnennung	K9 - Beidnennung - Kein Binnen-I
P1	4	19	Ich verwende kein Binnen-I	Lehnt Binnen-I ab	

Fall	Seite	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion I
P2	1	20	Im Unterricht setzt man sich permanent mit Sprache auf unterschiedlichen Ebenen auseinander	Permanente Auseinandersetzung mit Sprache	K1 - Permanente Auseinandersetzung - Sprachbetrachtung auf mehreren Ebenen

P2	1	21	Sprachbetrachtung geschieht auf mehreren Ebenen z.B. durch Befassen mit Lyrik, Sprachgeschichte, Textbezügen, Wortschatz, Sprachregister, Fachsprache; Im Deutschunterricht wird Sprachbewusstsein ständig geprägt	Sprachbetrachtung auf mehreren Ebenen; <del>Ständiges Prägen</del>	
P2	1	22	Sprachbewusstsein fließt in den Unterricht ein durch unterschiedliche Aufgaben	Keine speziellen Methoden	K2 - Keine Methoden - Sprachbewusstsein auf Satzebene schärfen
P2	1	23	Ein Hauptaugenmerk ist, das Sprachbewusstsein auf der Satzebene zu schärfen	Sprachbewusstsein schärfen	
P2	1	24	Entspricht meiner Auffassung	Stimmt Statement zu	K3 - Stimmt zu - Thema wird belächelt - Auseinandersetzung und Akzeptanz unter SuS
P2	2	25	Das Thema wird eher belächelt	Soziales Geschlecht wird nicht ernst genommen	
P2	2	26	Das Soziale Geschlecht ist ein Thema in der Queer-Community und es ist nicht ungewöhnlich für Schüler*innen sich damit auseinander zu setzen	Akzeptanz und Auseinandersetzung unter Schüler*innen	

P2	2	27	Wahrnehmung und Verhalten geschlechtsunabhängig gestalten, sieht Gendergerechtigkeit als nicht gegeben an	Gendergerechtigkeit nicht gegeben	K4 - Keine Gendergerechtigkeit - Sprache schafft Wirklichkeit
P2	2	28	Wenig Reflexion über gendergerechte Formulierungen	Gendern eher kein Thema	K5 - Kaum gendergerechte Formulierungen - Männliche Dominanz - Frauen kaum wahrgenommen - Gendern hat Einfluss auf Gesellschaft
P2	2	29	Ich glaube, dass die Sprache die Realität beeinflusst	Sprache schafft Wirklichkeit	
P2	2	30	Männliche Dominanz in der Kulturgeschichte, Frauen wurden dadurch weniger wahrgenommen	Frauen kaum wahrgenommen	
P2	2	31	Durch das Selbstverständlichmachen der Nennung beider Geschlechter in den Formulierungen verändert sich irgendwann das Bewusstsein	Einfluss auf Gesellschaft durch gendergerechte Sprache	
P2	2	32	Sieht Beitrag der Schule als gering an	Geringer Beitrag der Schule	K6 - Beitrag gering - Vorleben - Thematisieren
P2	2	33	Zum Thema machen und vorleben	Vorleben	

P2	3	34	Keine offiziellen Vorgaben für die Verwendung gendergerechter Sprache	Keine offiziellen Vorgaben	K7 - Keine Vorgaben - VWAs gendern - Lehnt Floskel des Mitmeinens ab
P2	3	35	Gendern wird bei den VWA's zum Thema	VWAs sollen gendert werden	
P2	3	36	Viele begnügen sich mit der Floskel	Kritik an Floskel des Mitmeinens/ generischem Maskulinum	
P2	3	37	Würde Verwendung des generischen Maskulinums bei den VWA's nicht akzeptieren	<del>Lehnt generisches Maskulinum ab</del>	K8 - Hinzufügen - Kein Ahnden bei Fehlen - Grammatikalische Richtigkeit
P2	3	38	Hinzufügen aber nicht als Fehler werten	Kein Ahnden	
P2	3	39	Ich achte auf grammatikalische Richtigkeit im Satz	Grammatikalische Richtigkeit steht im Vordergrund	
P2	3	40	Mir ist die Beidnennung am liebsten	Bevorzugt Beidnennung	K9 - Beidnennung

Fall	Seite	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion I
P3	1	41	Ich setze mich die ganze Zeit mit Sprache auf allen Ebenen auseinander	Automatische Auseinandersetzung mit Sprache	K1 - Permanente Auseinandersetzung
P3	1	42	Sprachbewusstsein wird permanent geprägt, da im Unterricht Sprache reflektiert wird	Prägung des Sprachbewusstseins durch <del>permanente Reflexion</del>	
P3	1	43	Selbst mit Sprache spielen und Schüler*innen aufmerksam machen	Sprachspiele	K2 - Reflexion - Sprachspiele
P3	1	44	Sprache als Medium und Thema im Unterricht, ich muss über Sprache reflektieren	Reflexion über Sprache	
P3	2	45	Ich stimme der Aussage zu	Zustimmung	K3 - Stimmt zu - Binäres System - Kritik an binärem System durch Sus
P3	2	46	Es ist ein Problem, dass man sich ein Kind nicht außerhalb des binären Geschlechterkonstrukts vorstellen kann	Binäres System vorherrschend	
P3	2	47	Wir sind jetzt so weit, damit bewusster umzugehen. Jugendliche kritisieren binäres Denken, alle Varianten sind für sie möglich	Kritik durch Jugendliche an binärem Denken	

P3	3	48	Als Lehrperson muss man Gendergerechtigkeit vorleben, gerade in Bezug auf Geschlechterrollen	Vorbildfunktion als Lehrer*in	K4 - Vorbildfunktion - Auseinandersetzung mit Doing Gender - Gegen Diskriminierung
P3	3	49	Man muss sich mit klassischen Rollen auseinandersetzen und es anders machen	Auseinandersetzen mit Stereotypen	
P3	3	50	Doing Gender hinterfragen gemeinsam mit den Schüler*innen	<del>Doing Gender hinterfragen</del>	
P3	4	51	Ich finde die jüngeren Generationen haben bereits ein Bewusstsein fürs Gendern	Bewusstsein unter Schüler*innen gegeben	K5 - Neutrale Formulierungen - Übereinstimmung mit Geschlecht - Sprache schafft Wirklichkeit - Bewusstsein bei SuS gegeben
P3	3	52	Geschlecht und Individualität dürfen nicht Grund sein um schlechter behandelt zu werden	Keine Diskriminierung auf Grund des Geschlechts	
P3	4	53	Versuche neutral zu formulieren oder dem biologischen Geschlecht entsprechend	Neutrale Formulierungen oder Übereinstimmung mit biologischem Geschlecht	
P3	4	54	Gendern ist wichtig, weil Sprache unsere Wahrnehmung der Wirklichkeit beeinflusst	Sprache schafft Wirklichkeit	

P3	4	55	Ich sehe Schule als soziales System, dass die Gesellschaft abbildet einerseits und als Laborsituation andererseits, in der wir durch unser Vorleben beeinflussen	Schule bildet Gesellschaft ab, Vorleben wichtig	K6 - Schule Abbild von Gesellschaft - Vorleben - Ungleichheit aufholen - Reflexion über Doing Gender und sprachl. Gendern
P3	4	56	Stereotype sollte man vermeiden aber Ungleichheiten sich bewusst machen	<del>Vermeidung von Stereotypen</del>	
P3	4	57	Chancenungleichheit sollte aufgeholt werden	Ungleichheit aufholen	
P3	5	58	Spannungsfeld zwischen sprachlichem Tun und Reflexion in Bezug auf Gendern	Reflexion über Doing Gender und sprachliches Gendern	
P3	5	59	Keine offiziellen Vorgaben aber Konsens im Team	Keine Vorgaben	K7 - Keine Vorgaben - Lesbarkeit soll nicht leiden - Kritik an Klausel bei VWA
P3	5	60	Wir gendern im Deutschunterricht, aber zahlreiche Varianten werden nicht gern gesehen, da dies auf Kosten der Lesbarkeit geschieht	Gendern sofern Lesbarkeit nicht darunter leidet	

P3	5	61	Ich bedauere die schulische Entscheidung bei den VWA's das generische Maskulinum verwenden zu dürfen auf Grund des Beisatzes	Kritik an Klausel für generisches Maskulinum	
P3	7	62	Bei Korrekturen versuche ich Bewusstsein zu schaffen	Bewusstsein schaffen	K8 - Bewusstsein schaffen - Aufmerksam machen - Kein Ahnden - Lesbarkeit soll nicht leiden - Bewertung von Grammatikfehlern durch Gendern - Übereinstimmung mit Geschlecht - Gendern selbstverständlich
P3	6	63	Ich vergebe keine schlechteren Noten, wenn nicht gegendert wird aber ich mache darauf aufmerksam, vor allem bei bestimmten Schreibthemen	Aufmerksam machen aber kein Ahnden als Fehler	
P3	6	64	Überlegen welche Variante die Lesbarkeit nicht stört	<del>Lesbarkeit darf nicht gestört werden</del>	
P3	6	65	Keine Ahndung von Fehlern, außer es entstehen durchs Gendern Grammatikfehler	Grammatikfehler durch Gendern werden bewertet	

P3	6	66	Ich bessere es vor allem dann aus, wenn Mädchen über sich im Maskulin schreiben, das stört mich sehr	Übereinstimmung mit biologischem Geschlecht	
P3	7	67	Für mich ist die Übereinstimmung von biologischem Geschlecht und grammatischem selbstverständlich, ich bin eine Lehrerin und kein Lehrer	Gendergerechte Formulierungen selbstverständlich	
P3	3	68	Ich benenne dem biologischen Geschlecht entsprechend in Aufsätzen und im Sprechen	<del>Übereinstimmung mit biologischem Geschlecht</del>	K9 - Übereinstimmung mit Geschlecht - Beidnennung - Lesbarkeit darf nicht leiden
P3	5	69	Ich gendere im privaten Bereich und im Frontalvortrag im Unterricht durch Beidnennung, ich versuche es vorzuleben	Beidnennung	
P3	6	70	Ich bevorzuge all das, was gut lesbar ist.	<del>Gute Lesbarkeit</del>	

Fall	Seite	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion I
P4	1	71	Ich glaube nicht, dass nur der Deutschunterricht das Sprachbewusstsein prägt	Prägen des Sprachbewusstseins in allen Fächern	K1 - Nicht nur im D-Unterricht - Fokus auf Sprachbewusstsein - Vorbildfunktion
P4	1	72	Die Textarbeit ist in unserem Fach größer, daher liegt das Hauptaugenmerk auf dem Sprachbewusstsein	Fokus auf Sprachbewusstsein im D-Unterricht	
P4	1	73	Wir haben Vorbildfunktion als Lehrer*innen	Vorbildfunktion	
P4	1	74	Die Textarbeit ist eine wichtige didaktische Maßnahme	Textarbeit	K2 - Textarbeit - Angst vor Sprache nehmen
P4	1	75	Konfrontieren mit Texten und gemeinsames Bearbeiten um Schüler*innen die Angst vor der Sprache zu nehmen	Angst vor Sprache nehmen	
P4	1	76	Ich versuche die Angst vor komplexen Texten zu nehmen	<del>Angst vor komplexen Texten abbauen</del>	

P4	1	77	Sprache ist identitätsstiftend und beeinflusst die Wahrnehmung	Sprache schafft Realität	K3 - Sprache schafft Realität - Rollenstereotype sprachlich
P4	2	78	In Sprache steckt Rolle, männlich und weiblich	Sprachliche Rollenstereotype	
P4	2	79	Ich bin sensibel im sprachlichen Umgang mit Rollenbildern	<del>Sensibler Umgang mit Rollenbildern</del>	K4 - Rollenbilder nicht tradieren
P4	2	80	Mir ist es wichtig auf eine gendersensible Sprache zu achten vor allem in Bezug auf Rollenklischees	Keine Rollenklischees tradieren	
P4	2	81	In meinem Studium war die Verwendung gendergerechter Sprache selbstverständlich, anders als bei früheren Generationen von Lehrer*innen	Gendern als Selbstverständlichkeit	K5 - Gendern selbstverständlich
P4	2	82	Gendergerechte Formulierungen sind wichtig im Bereich von geschlechtsspezifischen Stereotypen	<del>Gendern wichtig</del>	
P4	2	83	Eine wichtige Funktion ist die Aufklärung über Gleichstellung im späteren Leben und im Beruf	Aufklärung über Gendergerechtigkeit	K6 - Aufklären - Diskussionen - Ziel sind weltoffene, kritische SuS

P4	2	84	Wir haben eine aufklärende und sensibilisierende Funktion als Schule	<del>Aufklären und Sensibilisieren</del>	
P4	2	85	Gerade das Fach Deutsch eignet sich für Diskussionen auch über schwierige Themen	Diskussionen im Unterricht wichtig	
P4	3	86	Unser Ziel ist weltoffene, kritisch denkende Menschen in die Welt zu entlassen, vor allem auch im Umgang mit Geschlechterstereotypen	Ziel ist weltoffener, kritischer Mensch	
P4	3	87	Es gibt keine offiziellen Vorgaben	Keine Vorgaben	K7 - Keine Vorgaben - Thema im Lehrplan - Gendergerechtigkeit wichtig - VWA gendern - Klausel bei VWA
P4	3	88	Gendergerechtigkeit ist Thema im Lehrplan	Gendergerechtigkeit im Lehrplan	
P4	3	89	An unserer Schule ist Gendergerechtigkeit wichtig	Gendergerechtigkeit ist wichtig	
P4	4	90	In VWA muss gegendert werden, dies kann aber mittels Klausel umgangen werden	VWA wird gegendert aber Klausel möglich	
P4	4	91	Fehlende gendergerechte Schreibweise werde ich nicht als Fehler, ich weise aber darauf hin, da es Standard ist	Kein Ahnden aber Hinweise darauf	K8 - Kein Ahnden - Hinweise - Kein Zwang

P4	4	92	Wertschätzung aber kein Erzwingen oder Ahnden	<del>Kein Ahnden</del> , kein Zwang	
P4	4	93	Ich schreibe beide Formen hin, das Binnen-I stört mich	Beidnennung bevorzugt, Binnen-I wird abgelehnt	K9 - Beidnennung - Kein Binnen-I

<b>Fall</b>	<b>Seite</b>	<b>Nr.</b>	<b>Paraphrase</b>	<b>Generalisierung</b>	<b>Reduktion I</b>
P5	1	94	Prägen des Sprachbewusstseins durch Lesen und Sprechen	Prägung durch Lesen und Sprechen	K1 - Lesen und Sprechen
P5	1	95	Wir lesen viel und mir ist die Artikulation wichtig	Lesen und Artikulation	K2 - Lesen - Artikulation
P5	1	96	Ich bin konträrer Meinung	Stimmt Statement nicht zu	
P5	1	97	Gerechtigkeit in Bezug auf Arbeit und Familie	Gerechtigkeit in Beruf und Familie	K3 - Stimmt nicht zu
P5	1	98	Ich glaube nicht, dass Gendergerechtigkeit über Sprache erreicht wird	Gendergerechtigkeit nicht über Sprache	K4 - Gerechtigkeit im Beruf und in der Familie
P5	2	99	Ich glaube nicht, dass Gendern die Einstellung von Menschen ändert und empfinde es eher als Bevormundung und Zwang, der den Lesefluss stört	Bevormundung	K5 - Nicht über Sprache - Gendern als Bevormundung
P5	2	100	Beitrag der Schule durch selbstverständliche Gleichbehandlung von Buben und Mädchen	Gleichbehandlung der Geschlechter	K6 - Gleichbehandlung - In der Schule gegeben
P5	2	101	Ich sehe Gendergerechtigkeit im System Schule als gegeben	Gendergerechtigkeit in der Schule gegeben	

P5	2	102	Vorgaben gibt es nur durch die Schulbücher	Keine offiziellen Vorgaben	K7 - Keine Vorgaben - Gendern nicht verlangt - VWA mit Klausel
P5	2	103	Weder bei Haus- noch Schularbeiten muss gegendert werden. Bei VWAs gibt es die Klausel für das generische Maskulinum	Kein Gendern verlangt, Klausel für VWAs	
P5	2	104	Der Lesefluss wird gestört, von Schüler*innen nicht erwünscht und es wird auch nicht verlangt bei Hausübungen	Lesefluss wird gestört	K8 - Lesefluss gestört - Gendern nicht verlangt
P5	2	105	Es muss nicht gegendert werden	<del>Kein Gendern verlangt</del>	
P5	3	106	Ich bevorzuge eher das Binnen-I	Binnen-I bevorzugt	K9 - Binnen-I - Fokus auf Richtigkeit
P5	3	107	Ich akzeptiere es, achte aber darauf, dass es korrekt angewandt und durchgehalten wird	Fokus auf korrektem Gendern	

Fall	Seite	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion I
P6	1	108	Nicht nur der Deutschunterricht kann das Sprachbewusstsein prägen	Prägen in allen Fächern	K1 - Nicht nur im D-Unterricht - Permanente Auseinandersetzung
P6	1	109	Ich glaube, dass es wichtig ist Schüler*innen permanent auf die Verwendung der Sprache aufmerksam zu machen	Permanente Auseinandersetzung mit Sprache	
P6	1	110	Ich setze keine besonderen didaktischen Methoden	Keine Methoden	K2 - Keine Methoden
P6	1	111	Ich stimme diesem feministischen Gedanken nicht zu und glaube nicht, dass nur die Gesellschaft unserer Geschlechterrollen beeinflusst	Stimmt Statement nicht zu	K3 - Stimmt nicht zu
P6	1	112	Gendergerechtigkeit vollzieht sich nicht auf der sprachlichen Ebene für mich	Gerechtigkeit nicht über Sprache	K4 - Nicht über Sprache - Gegen Frauenquote
P6	1	113	Ich empfinde Frauenquoten als unnötig und diskriminierend für Männer	Diskriminierung von Männern durch Frauenquote	
P6	2	114	Ich glaube nicht, dass das Problem sprachliche gelöst werden kann und empfinde Gendern eher als störend	Gendern stört	K5 - Gegen Gendern
P6	2	115	Männer und Frauen sollen als gleichberechtigt gesehen werden, das ist aber ohnehin gegeben	Männer und Frauen werden gleichberechtigt gesehen	K6 - Gleichberechtigung gegeben

P6	2	116	Stereotype sollten nicht weitergegeben werden	Stereotype nicht weitergeben	- Rollenbilder nicht tradieren - Genderbeauftragte in Schule
P6	2	117	An unsere Schule gibt es eine Genderbeauftragte	Genderbeauftragte an der Schule	
P6	2	118	Wir haben keine besonderen Vorgaben	Keine offiziellen Vorgaben	K7 - Keine Vorgaben
P6	3	119	Ich verlange keine gendergerechten Formulierungen, da ich finde, dass sie den Lesefluss stören	Gendern wird nicht verlangt	K8 - Gendern nicht verlangt - Gendern wird toleriert
P6	3	120	Ich akzeptiere es, wenn Schüler*innen gendern	Gendern wird toleriert	
P6	3	121	Wenn gegendert wird, dann durchgehend	Fokus auf korrektem Gendern	K9 - Fokus auf Richtigkeit

Fall	Seite	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion I
P7	1	122	Ich befasse mich mit Texten zu Gendermainstreaming, Sprachbewusstsein und Geschlechterforschung auf Grund der Schulbücher	Textarbeit, Themen wie Gendermainstreaming und Sprachbewusstsein	K1 - Textarbeit
P7	1	123	Mit Begriffen spielen	Sprachspiele	K2 - Sprachspiele - Anknüpfen an Vorwissen
P7	1	124	Ich versuche spielerisch an Vorwissen anzuknüpfen und aufmerksam zu machen	An Vorwissen anknüpfen	
P7	1	125	Ich glaube eher an die Biologie und sehe die Trennung in männlich/weiblich nicht als negativ an	Stimmt Statement nicht zu	K3 - Stimmt nicht zu - Rollenbilder nicht mehr haltbar - Ungerechtigkeit
P7	1	126	Klassische Rollenbilder sind heute vermutlich nicht mehr haltbar, ich sehe auch gewisse Ungerechtigkeiten	Rollenbilder nicht mehr haltbar, ungerecht	
P7	2	127	Gleiche Voraussetzungen, keine Frauenquote, sondern Chancengleichheit	Gleiche Voraussetzungen und Chancen	K4 - Chancengleichheit - Gerechtigkeit nicht über Sprache
P7	2	128	Gendern ändert nichts an den wirklichen Problemen wie ungleiche Bezahlung	Sprachliche Gendergerechtigkeit löst die Probleme nicht	
P7	2	129	Für mich ist Gendern ein Kratzen an der Oberfläche	Gendern zu oberflächlich	K5 - Gendern oberflächlich

P7	2	130	Ich bin unsicher darüber, ob Gendern das erhoffte Bewusstsein für Ungleichheit schafft	Fraglich ob Gendern Bewusstsein ändert	- Lesbarkeit erschwert
P7	2	131	Die Lesbarkeit wird durch gendergerechte Formulierungen erschwert, worunter vor allem leseschwache Schüler*innen leiden	Lesbarkeit wird erschwert	
P7	2	132	Vermittlung von Gleichbehandlung der Geschlechter und gleiche Ausbildungschancen bieten	Vermittlung von Gleichbehandlung	K6 - Vermittlung
P7	2	133	Es gibt keine offiziellen Vorgaben, Gendern wird aber gern gesehen	Keine offiziellen Vorgaben	K7 - Keine Vorgaben
P7	2	134	Ich befürworte das Gendern nicht, stelle es meinen Schüler*innen jedoch frei	Gegen Gendern, stellt es Schüler*innen frei	K8 - Gegen Gendern - Gendern wird toleriert

Fall	Seite	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion I
P8	1	135	Der D-Unterricht prägt das Sprachbewusstsein enorm, es ist unsere Aufgabe den Schüler*innen die Sprache näher zu bringen	Prägen des Sprachbewusstseins durch D-Unterricht enorm	K1 - Prägen durch D-Unterricht enorm
P8	1	136	Mir ist Gendern wichtig schriftlich und mündlich	Gendern wichtig	K2 - Gendern wichtig
P8	1	137	Wir sind konfrontiert mit Schüler*innen, die sich keinem Geschlecht zuordnen lassen (wollen) und dies kritisch hinterfragen	Schüler*innen hinterfragen binäres System	K3 - Kritik an binärem System durch SuS
P8	1	138	Es sollten keine Unterschiede zwischen Frauen und Männern gemacht werden	Keine Unterschiede machen	K4 - Gleichbehandlung - Kritik an binärem System durch SuS
P8	1	139	Ich habe Schüler*innen die damit zu kämpfen haben, z.B. Transgender	<del>Schüler*innen haben Probleme mit binärem System</del>	
P8	1	140	Ich hoffe, dass Gendern derart automatisiert ist, dass es nicht mehr auffallen sollte	Gendern selbstverständlich	K5 - Gendern selbstverständlich
P8	1	141	Wir haben eine Vermittlerrolle was dieses Thema betrifft	Vermittlerrolle	K6 - Vermittlung
P8	2	142	Es gibt keine Vorgaben aber wir sind sensibilisiert und setzen es um	Keine offiziellen Vorgaben	K7 - Keine Vorgaben
P8	2	143	Ich gendere und benutze Texte, die dies enthalten	Gendern wichtig	K8 - Gendern wichtig

P8	2	144	Ich korrigiere es nicht, glaube aber dass die Schüler*innen es bereits intus haben, vor allem die Beidnennung	Kein Ahnden, Schüler*innen benutzen Beidnennung	- Kein Ahnden - SuS benutzen Beidnennung
P8	2	145	Ich bevorzuge das Binnen-I	Binnen-I bevorzugt	K9
P8	2	146	Ich bevorzuge eine den Schüler*innen angepasste Schreibweise	Angepasste Schreibweise	- An SuS angepasste Schreibweise - Binnen-I

<b>Fall</b>	<b>Seite</b>	<b>Nr.</b>	<b>Paraphrase</b>	<b>Generalisierung</b>	<b>Reduktion I</b>
P9	1	147	Wichtig für das spätere Leben, dass Deutsch beherrscht wird und man sich präsentieren kann. Ich versuche den Schüler*innen die vielen Facetten von Sprache bewusst zu machen	Wichtig für späteres Leben, Facetten von Sprache	K1 - Facetten von Sprache - Wichtig im Leben
P9	1	148	Referate, Lehrer*in-Schüler*in Gespräche und Rollenspiele sind Maßnahmen	Referate, Gespräche, Rollenspiele	K2 - Referate - L-S-Gespräche - Rollenspiele
P9	1	149	Ich glaube, dass es stimmt, dass das Umfeld die Geschlechterrolle gibt und obwohl bereits viel getan wurde, es immer noch diese Rollenbilder gibt	Stimmt Statement zu, Rollenbilder problematisch	K3 - Stimmt zu - Rollenbilder problematisch
P9	1	150	Gendergerechtigkeit bedeutet für mich, dass jeder und jede dieselben Freiheiten hat	Dieselben Freiheiten	K4 - Gleichbehandlung - Dieselben Freiheiten
P9	2	151	Gendern stößt nicht immer auf Zustimmung, doch ich glaube es ist ein wichtiger Beitrag für die Gesellschaft und schafft Bewusstsein	Gendern schafft Bewusstsein	K5 - Bewusstsein schaffen

P9	2	152	Ich glaube, der Beitrag der Schule ist wesentlich in der Erziehung und im permanenten Hinweisen darauf, dass kein Unterschied gemacht werden soll	Permanentes Hinweisen, Erziehung zur Gendergerechtigkeit	K6 - Hinweisen - Erziehung
P9	2	153	Wir legen Wert aufs Gendern	Gendern wichtig	K7
P9	2	154	Es gibt Vorgaben bei den VWAs, wobei dies umgangen werden kann. Bei Schularbeiten weisen wir darauf hin	Vorgaben bei VWAs, können umgangen werden	- Gendern wichtig - VWA gendern - Klausel bei VWA
P9	2	155	Eher reduzieren, um den Lesefluss nicht zu stören. Bestimmte Textsorten verlangen es aber	Lesefluss sollte nicht gestört werden	K8 - Lesefluss nicht stören
P9	2	156	Bei Meinungsrede oder Leserbrief würde ich es ausbessern	Bestimmte Textsorten	- Bestimmte Textsorten gendern - Korrigieren
P9	2	157	Ich würde es korrigieren bzw. darauf hinweisen, ich lege grundsätzlich Wert darauf	Korrigieren oder hinweisen	- Hinweisen
P9	3	158	Ich bevorzuge die Beidnennung oder das Binnen-I, auch wenn letzteres nicht mehr gern gesehen wird, so finde ich es doch angenehm in Bezug auf den Schreibfluss	Beidnennung und Binnen-I bevorzugt	K9 - Beidnennung - Binnen-I

Fall	Seite	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion I
P10	1	159	Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten ist wichtig, wie das gemeinsame Lesen und Besprechen	Auseinandersetzung mit Texten	K1 - Textarbeit - Sprachschulung - Interesse an Sprache gegeben
P10	1	160	Sprachschulung muss erfolgen, da Themen oft noch nicht anknüpfbar sind für Schüler*innen	Sprachschulung	
P10	2	161	Vor allem in Bezug auf die manipulative Kraft von Sprache ist Interesse da	Interesse an Sprache ist da	
P10	1	162	Referate einmal im Jahr, was aber zu wenig ist. Durch dialogischen Unterricht und Diskussionen wird das Sprachbewusstsein besser geschult.	Referate, Diskussionen	K2 - Referate - Diskussionen - Lernen von Textsorten - Vorbildfunktion
P10	1	163	Freie Diskussionen sind eine gute Maßnahme	<del>Freie Diskussionen</del>	
P10	2	164	Das Lernen der unterschiedlichen Textsorten wird fokussiert	Textsorten lernen	
P10	2	165	Ich glaube es ist wichtig, dass ich selbst Freude an Sprache habe	Vorbildfunktion in Bezug auf Sprache	

P10	3	166	Ich glaube nicht daran, dass Männer und Frauen gleich sind, muss aber hinzufügen, dass dies oft mit einer Wertung einhergeht, die eine der beiden als defizitär darstellt	Stimmt dem Statement nicht zu	K3 - Stimmt nicht zu - Gleichwertigkeit
P10	3	167	Für mich sind Menschen, egal welchen Geschlechts, gleichwertig	Gleichwertigkeit	
P10	3	168	Rechtlich gesehen müssen wir gleich sein	Rechtliche Gleichstellung	K4 - Gleichstellung - Bewusstsein schaffen - nicht werten - Weniger Stigmatisierung - Sensibilisierung
P10	4	169	Am wichtigsten wäre das Bewusstsein zu schärfen dafür, dass wir als Menschen per se wertvoll sind, trotz Unterschieden	Bewusstsein schärfen	
P10	4	170	Es geht um eine nichtwertende Haltung	Wertfreie Haltung	
P10	6	171	Ich glaube, dass sich die Stigmatisierung gebessert hat	Stigmatisierung gebessert	
P10	5	172	Bezeichnungen wie "Landeshauptfrau" sind ein wichtiges Zeichen und plausibel. Dadurch kann man sensibilisieren	Sensibilisieren	
P10	6	173	Man merkt, dass die neue Generation mit anderem Bewusstsein aufwächst	<del>Neues Bewusstsein</del>	

P10	4	174	Es geht zwar um Stigmatisierung, jedoch empfinde ich es als lesefeindlich in Texten	Lesefeindlichkeit	K5 - Gegen Gendern - Lesefluss gestört
P10	4	175	Ich halte gendergerechte Formulierungen für kleinlich	Gendern ist kleinlich	
P10	5	176	Wichtig ist, sich gegen Klischees zu wehren und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zu thematisieren ohne zu werten	Klischees thematisieren	K6 - Klischees abbauen - Vorbildfunktion - Thematisieren
P10	5	177	Man sollte Klischees abbauen in der Schule	<del>Klischees abbauen</del>	
P10	5	178	Vorbild sein und versuchen sprachlich nicht zu werten	Vorbildfunktion	
P10	5	179	Ich thematisiere es anhand von literarischen Texten	Thematisieren durch Texte	
P10	6	180	Es gibt keine Vorgaben	Keine offiziellen Vorgaben	K7 - Keine Vorgaben
P10	6	181	Ich würde es erwähnen, aber nicht ausbessern oder durchgehend verwenden	Kein Ahnden, aber Erwähnung	K8 - Kein Ahnden - Hinweisen

P10	6	182	Es beeinflusst mein Korrekturverhalten nicht, aber ich akzeptiere es, wenn die Beidnennung oder das Binnen-I von den Schüler*innen verwendet wird	Kein Einfluss auf Korrekturverhalten, aber Akzeptanz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gendern wird toleriert</li> <li>- Bestimmte Textsorten gendern</li> <li>- Beidnennung</li> <li>- Grammatikfehler durchs Gendern gewertet</li> </ul>
P10	6	183	Ich füge die Beidnennung bei manchen Textsorten hinzu	Hinzufügen bei bestimmten Textsorten	
P10	6	184	Nur bei bestimmten Texten lege ich Wert auf die Verwendung der Doppelform	Beidnennung bei bestimmten Texten	
P10	7	185	Grammatikfehler durchs Gendern werde ich als Fehler	Grammatikfehler durchs Gendern werden geahndet	
P10	7	186	Binnen-I und Beidnennung bevorzuge ich	Binnen-I und Beidnennung bevorzugt	K9 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Binnen-I</li> <li>- Beidnennung</li> </ul>

<b>Fall</b>	<b>Seite</b>	<b>Nr.</b>	<b>Paraphrase</b>	<b>Generalisierung</b>	<b>Reduktion I</b>
P11	1	187	Es gibt viele Möglichkeiten wie konkrete Übungen, Schüler*in-Lehrer*in – Gespräche, Gruppenarbeiten, Textarbeit	L-S – Gespräche, Text- und Gruppenarbeiten	K1 - L-S-Gespräche - Textarbeit - Gruppenarbeit
P11	1	188	Bewusst spezielle Aufgaben geben	Spezielle Aufgabenstellungen	K2 - Aufgabenstellungen
P11	1	189	Ich bin der Meinung, dass das soziale Geschlecht anerzogen ist und Auswirkungen vor allem auf das Verhalten von Frauen hat. Dennoch möchte ich genetische Voraussetzungen und Unterschiede nicht negieren	Stimmt dem Statement zu	K3 - Stimmt zu
P11	1	190	Gendergerechtigkeit spielt sich nicht nur sprachlich ab, mir wäre sogar lieber, wenn es nicht nur auf Sprache bezogen wird.	Gendergerechtigkeit nicht nur sprachlich	K4 - Nicht nur sprachlich - Neutrale Formulierungen
P11	2	191	Ich finde, dass man einen neutralen Weg finden sollte in der Sprache und nicht ins andere Extrem fallen sollte	Neutrale Formulierungen	

P11	2	192	Rollenbilder können sich mithilfe von Sprache auflösen, Sprache schafft Wirklichkeiten, ein Weglassen in der Sprache ist auch ein Negieren in der Wirklichkeit	Sprache schafft Wirklichkeit	K5 - Sprache schafft Wirklichkeit
P11	2	193	Der Beitrag ist groß, vor allem in Hinblick auf die sprachliche Festigung und Weitergabe von geschlechtsspezifischen Rollenbildern	Rollenbilder abbauen	K6 - Rollenbilder abbauen
P11	2	194	Es gibt keine Vorgaben von der Schule aber gesetzliche, da wir Beamte sind und Formulare ausstellen z.B. Zeugnisse, da muss gegendert werden	Keine schulischen, aber gesetzliche Vorgaben	K7 - Gesetzliche Vorgaben
P11	2	195	Es beeinflusst mein Korrekturverhalten zwar nicht, aber es ist mir wichtig, dass die Verständlichkeit des Textes nicht durchs Gendern leidet	Lesbarkeit darf nicht leiden	K8 - Lesbarkeit soll nicht leiden - Neutrale Formulierungen besser
P11	2	196	Wir vergleichen Texte, die gut gegendert ist und weniger gut, um ein Bewusstsein zu schaffen, da die Verständlichkeit und Lesbarkeit nicht darunter leiden darf	Lesbarkeit wichtig	

P11	2	197	Bei grammatikalisch schwierigen Konstruktionen empfehle ich den Schüler*innen neutrale Formulierungen zu verwenden zugunsten der Lesbarkeit	Neutrale Formulierungen besser für Lesbarkeit	
P11	2	198	Ich mag das Binnen-I und den Schrägstrich nicht, sondern schreibe beide Formen	Beidnennung bevorzugt, Kein Binnen-I oder Schrägstrich	K9 - Beidnennung - Kein Binnen-I - Kein Schrägstrich

<b>Fall</b>	<b>Seite</b>	<b>Nr.</b>	<b>Paraphrase</b>	<b>Generalisierung</b>	<b>Reduktion I</b>
P12	1	199	Es geht mir vor allem um Texte und die korrekte Verwendung von Begriffen in der Sprache	Textarbeit, Sprachverwendung	K1 - Textarbeit - Fokus auf Sprachverwendung
P12	1	200	Auseinandersetzung mit Texten, Hörübungen und Referaten	Textarbeit, Hörübungen, Referate	K2 - Textarbeit - Hörübungen - Referate
P12	1	201	Ich denke, dass soziale und kulturelle Zuschreibungen, die zu hinterfragt sind, sowie biologische Unterschiede zwischen Mann und Frau eine Rolle spielen	Stimmt Statement teilweise zu	K3 - Stimmt teilweise zu
P12	1	202	Gleichbehandlung von Männern und Frauen auf allen Ebenen, z.B. Lohn- und Chancengleichheit	Gleichbehandlung	K4 - Gleichbehandlung
P12	1-2	203	Ich bin dabei sehr kritisch, da das generische Geschlecht nur dann mit dem biologischen übereinstimmt, wenn es ausdrücklich ausgewiesen ist, z.B. wenn ich Einzelpersonen anspreche. Bei der Mehrzahl sehe ich das kritisch.	Kritische Betrachtung von Pluralkonstruktionen	K5 - Kritik an Pluralkonstruktionen

P12	2	204	Der Beitrag ist sehr wichtig, da ich als Lehrer Vorbildwirkung habe, wenn ich den Schüler*innen gleiche Chancen einräume, unabhängig vom Geschlecht. Dadurch wird Bewusstsein geschaffen	Wichtiger Beitrag, Vorbildwirkung, Bewusstsein schaffen	K6 - Beitrag wichtig - Vorbildfunktion - Bewusstsein schaffen
P12	2	205	Es gibt keine Vorgaben, aber wir wurden als genderzertifizierte Schule ausgezeichnet	Keine Vorgaben, aber genderzertifiziert	K7 - Keine Vorgaben - Genderspezifizierte Schule
P12	2	206	Es gibt keine Vorgaben, für mich ist Gendern durchaus in Ordnung	<del>Keine offiziellen Vorgaben</del>	
P12	2	207	Ich verlange es nicht, dass gegendert wird, außer wenn es um die Beschreibung oder Ansprache von Einzelpersonen geht	Bei Einzelpersonen sollte gegendert werden	K8 - Einzelpersonen gendern - Ahnden bei falscher Zuschreibung - Fokus auf Richtigkeit
P12	2	208	Wenn es eine falsche Zuschreibung ist, so werte ich es als schweren Inhaltsfehler, bei der Mehrzahl finde ich, dass es nicht nötig ist, da es in der deutschen Sprache so nicht vorgesehen ist. Sollten Schüler*innen gendern, so ist das in Ordnung.	Ahnden bei falscher Zuschreibung des Geschlechts im Singular	
P12	2	209	Es muss grammatikalisch und von der Rechtschreibung her richtig sein, das Binnen-I gibt es in der dt. Sprache nicht	Grammatikalische Richtigkeit wichtig	

P12	3	210	Ich lehne das Binnen-I ab, da es ein Rechtschreibfehler ist	Ablehnung des Binnen-I	K9 - Kein Binnen-I - Beidnennung - Schrägstrich
P12	2	211	Ich bevorzuge die Beidnennung oder die Verwendung eines Schrägstrichs	Beidnennung und Schrägstrich bevorzugt	

Der zweite Reduktionsvorgang dient der Reduzierung der Kategorien, wozu das Abstraktionsniveau weiter angehoben wurde. Dabei wurden die Einschätzungen der Lehrer\*innen zum Thema zu allgemeinen Aussagen generalisiert. Somit wurde erreicht, dass eine große Menge an Material im Sinne einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse gekürzt wurde, wobei die wesentlichen Inhalte des Ausgangsmaterials erhalten blieben.

<b>Kategorie</b>	<b>Definition</b>	<b>Reduktion II</b>
K1	Prägen des Sprachbewusstseins im Deutschunterricht durch ständige Reflexion von Sprache	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prägen des Sprachbewusstseins</li> <li>• Vorbildfunktion</li> <li>• Permanente Auseinandersetzung</li> <li>• Sprachbetrachtung auf mehreren Ebenen</li> <li>• Fokus auf Sprachbewusstsein</li> <li>• Vorbildfunktion</li> <li>• Lesen und Sprechen</li> <li>• Nicht nur im D-Unterricht</li> <li>• Prägen durch D-Unterricht enorm</li> <li>• Facetten von Sprache</li> <li>• Wichtig im Leben</li> <li>• Textarbeit</li> <li>• Interesse an Sprache gegeben</li> <li>• Gespräche zwischen L und S</li> <li>• Gruppenarbeit</li> </ul>
K2	Bestimmte Methoden (wie Referate, Rollenspiele, Lesen, Textarbeit uvm.) werden im Unterricht verwendet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schwerpunkt Sprachbetrachtung</li> <li>• Spezielle Themenbereiche</li> <li>• Förderung im Gespräch</li> <li>• Keine Methoden</li> <li>• Sprachbewusstsein auf Satzebene schärfen</li> <li>• Reflexion</li> <li>• Sprachspiele</li> <li>• Textarbeit</li> <li>• Angst vor Sprache nehmen</li> <li>• Lesen</li> <li>• Artikulation</li> <li>• Keine Methoden</li> <li>• Sprachspiele</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anknüpfen an Vorwissen</li> <li>• Gendern wichtig</li> <li>• Referate</li> <li>• L-S-Gespräche</li> <li>• Rollenspiele</li> <li>• Diskussionen</li> <li>• Vorbildfunktion</li> <li>• Aufgabenstellungen</li> <li>• Hörübungen</li> </ul>
K3	Eher Zustimmung und Kritik an Ungerechtigkeit durch binäres System	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stimmt zu</li> <li>• Thema wird belächelt</li> <li>• Auseinandersetzung und Akzeptanz unter SuS</li> <li>• Binäres System</li> <li>• Kritik an binärem System durch SuS</li> <li>• Sprache schafft Realität</li> <li>• Rollenstereotype sprachlich</li> <li>• Stimmt nicht zu</li> <li>• Ungerechtigkeit</li> <li>• Rollenbilder problematisch</li> <li>• Gleichwertigkeit</li> <li>• Stimmt teilweise zu</li> </ul>
K4	Gleichbehandlung und Gleichstellung auf allen Ebenen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gendergerechtigkeit durch Sprache</li> <li>• Fließt in Unterricht ein</li> <li>• Keine Gendergerechtigkeit</li> <li>• Sprache schafft Wirklichkeit</li> <li>• Vorbildfunktion</li> <li>• Auseinandersetzung mit Doing Gender</li> <li>• Gegen Diskriminierung</li> <li>• Rollenbilder nicht tradieren</li> <li>• Gerechtigkeit im Beruf und in der Familie</li> <li>• Nicht über Sprache</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gegen Frauenquote</li> <li>• Chancengleichheit</li> <li>• Gerechtigkeit nicht über Sprache</li> <li>• Kritik an binärem System durch SuS</li> <li>• Gleichstellung</li> <li>• Nicht werten</li> <li>• Weniger Stigmatisierung</li> <li>• Sensibilisierung</li> <li>• Nicht nur sprachlich</li> <li>• Neutrale Formulierungen</li> <li>• Gleichbehandlung</li> </ul>
K5	Geteilte Meinungen zu den Auswirkungen auf die Gesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pro Gendern</li> <li>• Lesbarkeit ev. erschwert</li> <li>• Einfluss auf Wahrnehmung von Frauen</li> <li>• Kaum gendergerechte Formulierungen</li> <li>• Männliche Dominanz</li> <li>• Gendern hat Einfluss auf Gesellschaft</li> <li>• Neutrale Formulierungen</li> <li>• Übereinstimmung mit Geschlecht</li> <li>• Sprache schafft Wirklichkeit</li> <li>• Bewusstsein bei SuS gegeben</li> <li>• Gendern selbstverständlich</li> <li>• Nicht über Sprache</li> <li>• Gendern als Bevormundung</li> <li>• Gegen Gendern</li> <li>• Bewusstsein schaffen</li> <li>• Kritik an Pluralkonstruktionen</li> </ul>
K6	Beitrag der Schuhe wichtig	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Großer Beitrag</li> <li>• Normalität</li> <li>• Vorwissenschaftliche Arbeiten gendern</li> <li>• Beitrag gering</li> <li>• Vorleben</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schule Abbild von Gesellschaft</li> <li>• Ungleichheit aufholen</li> <li>• Thematisieren</li> <li>• Aufklären</li> <li>• Diskussionen</li> <li>• Ziel sind weltoffene, kritische SuS</li> <li>• Gleichbehandlung</li> <li>• In der Schule gegeben</li> <li>• Gleichberechtigung gegeben</li> <li>• Genderbeauftragte in Schule</li> <li>• Rollenbilder abbauen</li> <li>• Bewusstsein schaffen</li> </ul>
K7	Keine offiziellen Vorgaben, mit Ausnahme der VWA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appellative Texte</li> <li>• Keine Vorgaben</li> <li>• VWAs gendern</li> <li>• VWA mit Klausel</li> <li>• Lesbarkeit soll nicht leiden</li> <li>• Kritik an Klausel bei VWA</li> <li>• Thema im Lehrplan</li> <li>• Gendergerechtigkeit wichtig</li> <li>• Gendern nicht verlangt</li> <li>• Gendern wichtig</li> <li>• Gesetzliche Vorgaben</li> <li>• Genderspezifizierte Schule</li> </ul>
K8	Bestimmte Textsorten gendern, Lesbarkeit wichtig	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konsens im Kollegium</li> <li>• Hinzufügen</li> <li>• Kein Ahnden</li> <li>• Grammatikalische Richtigkeit</li> <li>• Gendern bei Ansprache</li> <li>• Bewusstsein schaffen</li> <li>• Lesbarkeit soll nicht leiden</li> <li>• Übereinstimmung mit Geschlecht</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gendern selbstverständlich</li> <li>• Kein Zwang</li> <li>• Gendern nicht verlangt</li> <li>• Gendern wird toleriert</li> <li>• Gegen Gendern</li> <li>• SuS benutzen Beidnennung</li> <li>• Bestimmte Textsorten gendern</li> <li>• Grammatikfehler durchs Gendern gewertet</li> <li>• Neutrale Formulierungen besser</li> <li>• Einzelpersonen gendern</li> </ul>
K9	Beidnennung bevorzugt, geteilte Meinung zum Binnen-I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beidnennung</li> <li>• Kein Binnen-I</li> <li>• Übereinstimmung mit Geschlecht</li> <li>• Lesbarkeit darf nicht leiden</li> <li>• Binnen-I</li> <li>• Fokus auf Richtigkeit</li> <li>• An SuS angepasste Schreibweise</li> <li>• Kein Schrägstrich</li> <li>• Schrägstrich</li> </ul>

## 8.5 Angabe & Aufsatz d. Schülerin

Themen 9./10. Schulstufe) 1

---

Thema: Rauchen  
**Schreibauftrag 1**

In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe

Verfassen Sie eine Erörterung.

**Situation:** In Ihrer Schule wird gerade über ein generelles Rauchverbot auf dem gesamten Schulareal diskutiert. Die Schülervertreterinnen und -vertreter bitten Sie als Klassensprecher/in darum, eine schriftliche Stellungnahme zu diesem Thema zu verfassen, um bei der nächsten Sitzung des Schulgemeinschaftsausschusses, in welcher darüber abgestimmt werden soll, gut vorbereitet zu sein. Sie schreiben daher eine Erörterung.

Lesen Sie den Zeitungsartikel „In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe“ von Daniela Grössing aus der *Kleinen Zeitung* vom 7. März 2013 (Textbeilage 1).

Verfassen Sie nun die **Erörterung** und bearbeiten Sie die folgenden Arbeitsaufträge:

- Beschreiben Sie die rechtliche Situation in Bezug auf das Rauchen in öffentlichen Gebäuden.
- Vergleichen Sie – ausgehend vom Text und Ihren eigenen Erfahrungen – die Vor- und Nachteile eines Rauchverbots auf dem gesamten Schulareal.
- Erklären Sie, warum Sie sich für oder gegen ein generelles Rauchverbot aussprechen.
- Appellieren Sie an die Schülervertreterinnen und -vertreter, Ihrer Argumentation zu folgen, indem Sie zum Ausdruck bringen, wie Sie bei der Sitzung des Schulgemeinschaftsausschusses mit diesem Thema umgehen sollen.

Schreiben Sie zwischen 300 und 360 Wörter. Markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

## Schreibauftrag 1/Textbeilage 1

## In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe

Wie gehen Völkermarkts Schulen mit rauchenden Schülern um? In der HAK gibt es einen Raucherpass, im Gymnasium eine Liste. Polytechnischen Schülern ist das Rauchen verboten.

Von Daniela Grössing

Nachdem das Schulzentrum in Wolfsberg trotz Rauchverbots von Zigarettentummeln übersät ist und dies zu Eltern-Beschwerden führte, hat sich die Kleine Zeitung umgehört, wie die höheren Schulen in Völkermarkt mit diesem Problem umgehen. Die Schüler der HAK Völkermarkt, des Alpen-Adria-Gymnasiums und der Fachberufsschule (FBS) haben jeweils eine kleine Rauchernische im Freien oder im Innenhof. HAK-Schüler und Gymnasiasten dürfen nur unter strengen Auflagen rauchen.

### Raucherpass und Liste

So gibt es beispielsweise in der HAK einen Raucherpass. „Schüler ab 16 können diesen beantragen. Darauf folgt ein Gespräch mit den Eltern, die einverstanden sein müssen“, sagt HAK-Direktorin Michaela Graßler. Ab 18 gibt es kein Elterngespräch mehr. „Ich habe den Pass, seit ich 16 bin. Meine Mutter raucht auch und versteht mich. Ich bin vorher ins Wolfsberger Schulzentrum gegangen. Es ist scheinheilig, dass sie ein Rauchverbot haben, weil trotzdem alle rauchen“, sagt HAK-Schülerin Nina Stefitz (19) aus Bleiburg. „Ich finde es gut, dass wir rauchen

dürfen. Wenn es erlaubt ist, raucht man weniger. Das Reinigen stört mich nicht“, sagt HAK-Schülerin Annemarie Oberhauser (21) aus Mittertrixen. „Grundsätzlich bin ich gegen das Rauchen und versuche deshalb attraktive Pausen-Zonen in der Schule zu gestalten“, sagt Graßler. 25 der rund 250 Schüler haben einen Pass.

Im Gymnasium müssen sich Schüler über 16 in eine Raucherliste eintragen. Darauf befinden sich neun Schüler. „Vorher werden die Schüler aber über die gesundheitlichen Schäden aufgeklärt“, sagt Direktor Herbert Pewal. „Schüler unter 16, die rauchen, werden ausnahmslos auf die Bezirkshauptmannschaft zu einem Gespräch mit der Polizei und der Jugendfürsorge geschickt.“

In der FBS gibt es zwei kleine Raucherplätze. Keine Liste, dafür, wie auch in den anderen Schulen, Kontrollen. „Früher hatten wir einen großen Raucherhof. Die kleinen Plätze können wir besser kontrollieren und reinigen“, sagt Direktorin Waltraud Groß.

An der polytechnischen Schule herrscht strenges Rauchverbot. Bei Verstoß folgt eine Ausweisung bei der BH samt Geldstra-

fe. „Ich bin strikt gegen Rauchen. Selbst wenn ich meine Schüler, die meist unter 16 sind, nach der Schule im Sumsi-Park rauchend sehe, gibt es eine Ausweisung“, sagt Direktor Franz Borotschnig. In puncto Reinigung legen die Raucher des Gymnasiums und der HAK selbst Hand an. In der FBS kümmert sich der Schulwart nach jeder Pause um den Platz. „Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Schüler mehr darauf achten, den Platz nicht wieder zu verschmutzen, wenn der Platz sauber ist“, sagt Groß.

### Jede Schule bestimmt selbst

Das Rauchen ist in öffentlichen Gebäuden wie einer Schule nicht erlaubt. Ein Raucherhof auf dem Schulgelände ist gestattet. Landesschulratspräsident Walter Ebner dazu: „Ein Raucherhof auf dem Schulgelände ist grundsätzlich erlaubt. Jede Schule kann aber in der Hausordnung, die über den Schulgemeinschaftsausschuss, also mit Schülern, Eltern und Lehrern zu beschließen ist, dies selbst entscheiden.“ Ein Rauchverbot fördere aber heimliches Rauchen. Im Wolfsberger Schulzentrum, wo sich die HTL, das BORG, die HAK und die HLW befinden, gilt absolutes Rauchverbot.

Im vergangenen Jahr hatte die Schule einen Raucherbereich, um das heimliche Rauchen und die damit einhergehende Verschmutzung zu verhindern. Eine Liste oder einen Pass gab es nicht. Nach vier Monaten wurde der Raucherbereich wieder abgeschafft, weil die Verschmutzung laut Schulleitung zugenommen habe. ■

Quelle: <http://www.kleinezeitung.at/kaernten/voelkermarkt/3261356/schule-rauchen-nicht-nur-koepfe.story> [29.07.2013]

### INFOBOX

HTL: Höhere technische Lehranstalt  
BORG: Bundesoberstufenrealgymnasium  
HAK: Handelsakademie  
HLW: Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe  
BH: Bezirkshauptmannschaft

## In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe

In dem Artikel „In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe“ von Daniela Grössing aus der kleinen Zeitung vom 7. März 2013, werden verschiedene Gründe genannt warum es in Schulen ein Rauchverbot geben soll oder auch nicht.

In öffentlichen Gebäude ist das Rauchen meistens nicht erlaubt. Es gibt entweder ausserhalb des Gebäudes einen Platz oder was meistens in Restaurants der Fall ist, einen extra Raum. Im Text wird von einem Direktor einer polytechnischen Schule berichtet der Schüler unter 16 der Schule verweist, auch wenn er sie im Park rauchen sieht. Dazu gibt es eine Geldstrafe für die Eltern.

Es ist seine eigene Entscheidung. Die Schüler sind in einem Alter wo sie selbst wissen was gut für einen ist und was nicht. Wenn man den Schülern diese Entscheidung abnimmt lernen sie nie von alleine die Wahl zu treffen.

Was für Rauchverbot spricht, ist weil Rauchen ungesund und teuer ist. Es ist bekannt, dass Rauchen zu Lungenkrebs und andern Krankheiten führt, dafür zahlen die meisten Schüler auch noch Geld.

Gegen Rauchverbot sprechen auch die besseren Kontrollen. Wenn alle Schüler nur noch heimlich Rauchen hat man keine Kontrolle wie alt die Schüler sind noch ob die Eltern es erlauben. Ein gutes Beispiel ist der Raucherpass den Schüler ab 16 bekommen, den ein im Text genannter Direktor einer HAK einführt. Sie spricht sich dafür aus das die Eltern zustimmen müssen. Ähnlich ist die Raucherliste für Schüler über 16.

Positiv für Rauchverbot ist das nicht überall Zigarettenstummel liegen. Die meisten Schüler werfen den Stummel einfach achtlos auf den Boden, anstelle in den Aschenbecher der einen Schritt neben ihnen steht. Vor meiner Schule ist eine Raucherzone mit Aschenbecher, aber die meisten Stummel liegen neben daneben und nicht darin.

Ich bin für das generelle Rauchverbot aus mehreren Gründen. Wie oben schon angemerkt wegen dem ganzen Dreck, weil es nichts bringt einen Aschenbecher aufzustellen, die Schüler werden die Stummel nicht immer da hinein werfen. Die älteren Schüler sollten ausserdem auch ein Vorbild für die jüngeren Schüler sein. Ein weiterer Grund ist, das Rauchen ungesund ist und wir sollten das nicht fördern.

Ich bin dafür das wir dieses Thema im Schulgemeinschaftsausschusses länger besprechen um auf eine Lösung zu kommen. Dieses Thema wird meistens unterschätzt, ist aber sehr ernst. Ich bin weiterhin für einen Rauchverbot, dies kann ich aber nur so leicht sagen, weil ich nicht Raucher bin, anderen die am Tag mehrere Zigaretten rauch fühlt das viel schwerer. Diese

Schüler brauchen ihre Zigaretten um sich besser konzentrieren können, daher sollten wir eine Lösung für alle finden.

# 8.6 Aufsatzkorrekturen

Erörterung

In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe

In dem Artikel „In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe“ von Daniela Grössing aus der kleinen Zeitung vom 7. März 2013, werden verschiedene Gründe genannt warum es in Schulen ein Rauchverbot geben soll oder auch nicht.

f SZ  
R SZ/B  
R B

In öffentlichen Gebäude ist das Rauchen meistens nicht erlaubt. Es gibt entweder außerhalb des Gebäudes einen Platz oder, was meistens in Restaurants der Fall ist, einen extra Raum. Im Text wird von einem Direktor einer polytechnischen Schule berichtet, der Schüler unter 16 der Schule verweist, auch wenn er sie im Park rauchen sieht. Dazu gibt es eine Geldstrafe für die Eltern.

R  
B A/R  
B  
A (prüfer!)  
A (vgl.)

GG Was? Herren? überleitung fehlt!  
Es ist seine eigene Entscheidung. Die Schüler sind in einem Alter wo sie selbst wissen was gut für einen ist und was nicht. Wenn man den Schülern diese Entscheidung abnimmt, lernen sie nie von alleine die Wahl zu treffen.

R B B A  
B  
A

Was für Rauchverbot spricht, ist weil Rauchen ungesund und teuer ist. Es ist bekannt, dass Rauchen zu Lungenkrebs und anderen Krankheiten führt, dafür zahlen die meisten Schüler auch noch Geld.

GG  
A/R G  
A

Unklar formuliert  
Gegen Rauchverbot sprechen auch die besseren Kontrollen. Wenn alle Schüler nur noch heimlich rauchen, hat man keine Kontrolle wie alt die Schüler sind noch ob die Eltern es erlauben. Ein gutes Beispiel ist der Raucherpass den Schüler ab 16 bekommen, den ein im Text genannter Direktor einer HAK einführt. Sie spricht sich dafür aus das die Eltern zustimmen müssen. Ähnlich ist die Raucherliste für Schüler über 16.

G A  
R G  
B  
G G BR  
A

G Positiv für Rauchverbot ist das nicht überall Zigarettenstummel liegen. Die meisten Schüler werfen den Stummel einfach achtlos auf den Boden, anstelle in den Aschenbecher der einen Schritt neben ihnen steht. Vor meiner Schule ist eine Raucherzone mit Aschenbecher, aber die meisten Stummel liegen neben daneben und nicht darin.

B R R  
A B  
G

Ich bin für das generelle Rauchverbot aus mehreren Gründen. Wie oben schon angemerkt wegen dem ganzen Dreck, weil es nichts bringt einen Aschenbecher aufzustellen, die Schüler werden die Stummel nicht immer (da) hinein werfen. Die älteren Schüler sollten außerdem auch ein Vorbild für die jüngeren Schüler sein. Ein weiterer Grund ist das Rauchen ungesund ist und wir sollten das nicht fördern.

G A A B  
R G (50)  
B R  
A + (50)

Ich bin dafür das wir dieses Thema im Schulgemeinschaftsausschuss länger besprechen, um auf eine Lösung zu kommen. Dieses Thema wird meistens unterschätzt, ist aber sehr ernst. Ich bin weiterhin für einen Rauchverbot, dies kann ich aber nur so leicht sagen, weil ich nicht Raucher bin, anderen, die am Tag mehrere Zigaretten rauch fühlt das viel schwerer. Diese Schüler brauchen ihre Zigaretten um sich besser konzentrieren können, daher sollten wir eine Lösung für alle finden.

B R AB  
G A B  
B G B R  
B G

Sauja A.

Erörterung

In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe

In dem Artikel „In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe“ von Daniela Grössing aus „der kleinen Zeitung“ vom 7. März 2013, werden verschiedene Gründe genannt warum es in Schulen ein Rauchverbot geben soll oder auch nicht.

B  
R B R B  
G (SB)

In öffentlichen Gebäude ist das Rauchen meistens nicht erlaubt. Es gibt entweder auserhalb des Gebäudes einen Platz oder was meistens in Restaurants der Fall ist, einen extra Raum. Im Text wird von einem Direktor einer polytechnischen Schule berichtet der Schüler unter 16 der Schule verweist, auch wenn er sie im Park rauchen sieht. Dazu gibt es eine Geldstrafe für die Eltern.

G R  
B A  
B Inhalt

Aufbau  
unklar

2 Thema genau benennen!  
Es ist seine eigene Entscheidung. Die Schüler sind in einem Alter wo sie selbst wissen, was gut für einen ist und was nicht. Wenn man den Schülern diese Entscheidung abnimmt, lernen sie nie von alleine die Wahl zu treffen.

Angabe!!!  
verwirrt  
G R G  
A B B  
A A B  
B A

Was für Rauchverbot spricht, ist weil Rauchen ungesund und teuer ist. Es ist bekannt, dass Rauchen zu Lungenkrebs und andern Krankheiten führt, dafür zahlen die meisten Schüler auch noch Geld.

G (SB)

J  
unklar  
2  
o

Gegen Rauchverbot sprechen auch die besseren Kontrollen. Wenn alle Schüler heimlich Rauchen, hat man keine Kontrolle wie alt die Schüler sind, noch ob die Eltern es erlauben. Ein gutes Beispiel ist der Raucherpass den Schüler ab 16 bekommen, den ein im Text genannter Direktor einer HAK einführte. Sie spricht sich dafür aus das die Eltern zustimmen müssen. Ähnlich ist die Raucherliste für Schüler über 16.

G  
R B G (SB)  
B  
G B R

Positiv für Rauchverbot ist, das nicht überall Zigarettenstummel liegen. Die meisten Schüler werfen den Stummel einfach achtlos auf den Boden, anstelle in den Aschenbecher der einen Schritt neben ihnen steht. Vor meiner Schule ist eine Raucherzone mit Aschenbecher, aber die meisten Stummel liegen neben daneben und nicht darin.

immer  
A B R R  
R B A  
A

Ich bin für das generelle Rauchverbot aus mehreren Gründen. Wie oben schon angemerkt wegen dem ganzen Dreck, weil es nichts bringt einen Aschenbecher aufzustellen, die Schüler werden die Stummel nicht immer da hinein werfen. Die älteren Schüler sollten ausserdem auch ein Vorbild für die jüngeren Schüler sein. Ein weiterer Grund ist das Rauchen ungesund ist und wir sollten das nicht fördern.

Wo??  
B  
G (SB)  
R  
R  
G

Ich bin dafür, das wir dieses Thema im Schulgemeinschaftsausschusses länger besprechen, um auf eine Lösung zu kommen. Dieses Thema wird meistens unterschätzt, ist aber sehr ernst. Ich bin weiterhin für einen Rauchverbot, dies kann ich aber nur so leicht sagen, weil ich nicht Raucher bin, anderen die am Tag mehrere Zigaretten rauch fühlt das viel schwerer. Diese Schüler brauchen ihre Zigaretten, um sich besser konzentrieren können, daher sollten wir eine Lösung für alle finden.

B R G B  
G A R  
B G B R  
B

J/A: 5 A: 4 R: 5

Erörterung

In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe

In dem Artikel „In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe“ von Daniela Grössing aus der Neuen Zeitung vom 7. März 2013, werden verschiedene Gründe genannt warum es in Schulen ein Rauchverbot geben soll oder auch nicht.

In öffentlichen Gebäude ist das Rauchen meistens nicht erlaubt. Es gibt entweder außerhalb des Gebäudes einen Platz oder was meistens in Restaurants der Fall ist, einen extra Raum. Im Text wird von einem Direktor einer polytechnischen Schule berichtet der Schüler unter 16 der Schule verweist, auch wenn er sie im Park rauchen sieht. Dazu gibt es eine Geldstrafe für die Eltern.

Es ist seine eigene Entscheidung. Die Schüler sind in einem Alter wo sie selbst wissen was gut für einen ist und was nicht. Wenn man den Schülern diese Entscheidung abnimmt, lernen sie nie von alleine die Wahl zu treffen.

Was für Rauchverbot spricht, ist weil Rauchen ungesund und teuer ist. Es ist bekannt, dass Rauchen zu Lungenkrebs und andern Krankheiten führt, dafür zahlen die meisten Schüler auch noch Geld.

Gegen Rauchverbot sprechen auch die besseren Kontrollen. Wenn alle Schüler nur noch heimlich rauchen hat man keine Kontrolle wie alt die Schüler sind noch ob die Eltern es erlauben. Ein gutes Beispiel ist der Raucherpass den Schüler ab 16 bekommen, den ein im Text genannter Direktor einer HAK einführt. Sie spricht sich dafür aus das die Eltern zustimmen müssen. Ähnlich ist die Raucherliste für Schüler über 16.

Positiv für Rauchverbot ist das nicht überall Zigarettenstummel liegen. Die meisten Schüler werfen den Stummel einfach achtlos auf den Boden, anstelle in den Aschenbecher der einen Schritt neben ihnen steht. Vor meiner Schule ist eine Raucherzone mit Aschenbecher, aber die meisten Stummel liegen neben daneben und nicht darin.

Ich bin für das generelle Rauchverbot aus mehreren Gründen. Wie oben schon angemerkt wegen dem ganzen Dreck, weil es nichts bringt einen Aschenbecher aufzustellen, die Schüler werden die Stummel nicht immer da hinein werfen. Die älteren Schüler sollten ausserdem auch ein Vorbild für die jüngeren Schüler sein. Ein weiterer Grund ist, das Rauchen ungesund ist und wir sollten das nicht fördern.

Ich bin dafür das wir dieses Thema im Schulgemeinschaftsausschusses länger besprechen um auf eine Lösung zu kommen. Dieses Thema wird meistens unterschätzt, ist aber sehr ernst. Ich bin weiterhin für einen Rauchverbot, dies kann ich aber nur so leicht sagen, weil ich nicht Raucher bin, anderen die am Tag mehrere Zigaretten rauch fühlt das viel schwerer. Diese Schüler brauchen ihre Zigaretten um sich besser konzentrieren können, daher sollten wir eine Lösung für alle finden.

SACHLICH DARBEIEN!  
"ICH" VERMEIDEN!

♀/♂  
?

x Argumentationen: kein Unentschieden, du selbst Position beziehen!

o Sprichst du von Frauen oder Männern? Beachte den Aufbau eines Arguments! Sprichlich geschlecht nennen oder neutral formulieren!

## Erörterung

ELV

### In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe

In dem Artikel „In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe“ von Daniela Grössing aus der kleinen Zeitung vom 7. März 2013, werden verschiedene Gründe genannt warum es in Schulen ein Rauchverbot geben soll oder auch nicht.

In öffentlichen Gebäude ist das Rauchen meistens nicht erlaubt. Es gibt entweder ausserhalb des Gebäudes einen Platz oder was meistens in Restaurants der Fall ist, einen extra Raum. Im Text wird von einem Direktor einer polytechnischen Schule berichtet, der Schüler unter 16 der Schule verweist, auch wenn er sie im Park rauchen sieht. Dazu gibt es eine Geldstrafe für die Eltern.

Es ist seine eigene Entscheidung. Die Schüler sind in einem Alter, <sup>in dem</sup> wo sie selbst wissen, was gut für einen ist und was nicht. Wenn man den Schülern diese Entscheidung abnimmt, lernen sie nie von alleine die Wahl zu treffen.

Was für Rauchverbot spricht, ist weil Rauchen ungesund und teuer ist. Es ist bekannt, dass Rauchen zu Lungenkrebs und andern Krankheiten führt, dafür zahlen die meisten Schüler auch noch Geld.

Gegen Rauchverbot sprechen auch die besseren Kontrollen. Wenn alle Schüler nur noch heimlich Rauchen hat man keine Kontrolle, wie alt die Schüler sind, noch ob die Eltern es erlauben. Ein gutes Beispiel ist der Raucherpass, den Schüler ab 16 bekommen, den ein im Text genannter Direktor einer HAK einführt. Sie spricht sich dafür aus, das die Eltern zustimmen müssen. Ähnlich ist die Raucherliste für Schüler über 16.

Positiv für Rauchverbot ist das nicht überall Zigarettenstummel liegen. Die meisten Schüler werfen den Stummel einfach achtlos auf den Boden, anstelle in den Aschenbecher, der einen Schritt neben ihnen steht. Vor meiner Schule ist eine Raucherzone mit Aschenbecher, aber die meisten Stummel liegen neben daneben und nicht darin.

Ich bin für das generelle Rauchverbot aus mehreren Gründen. Wie oben schon angemerkt wegen dem ganzen Dreck, weil es nichts bringt einen Aschenbecher aufzustellen, die Schüler werden die Stummel nicht immer da hinein werfen. Die älteren Schüler sollten ausserdem auch ein Vorbild für die jüngeren Schüler sein. Ein weiterer Grund ist, das Rauchen ungesund ist und wir sollten das nicht fördern.

Ich bin dafür, das wir dieses Thema im Schulgemeinschaftsausschuss länger besprechen, um auf eine Lösung zu kommen. Dieses Thema wird meistens unterschätzt, ist aber sehr ernst. Ich bin weiterhin für einen Rauchverbot, dies kann ich aber nur so leicht sagen, weil ich nicht Raucher bin, anderen, die am Tag mehrere Zigaretten rauchen, fällt das viel schwerer. Diese Schüler brauchen ihre Zigaretten, um sich besser konzentrieren können, daher sollten wir eine Lösung für alle finden.

Artikel über Raucherzone

aus Artikel

AB

SB + SB

weil halbs

aus dem Markt

Erörterung

In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe

- Daniela Grössing*  
G In dem Artikel „In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe“ von Daniela Grössing aus der  
B, R, B kleinen Zeitung vom 7. März 2013, werden verschiedene Gründe genannt, warum es in  
Schulen ein Rauchverbot geben soll oder auch nicht.
- R, G In öffentlichen Gebäude ist das Rauchen meistens nicht erlaubt. Es gibt entweder außerhalb  
G des Gebäudes einen Platz oder, was meistens in Restaurants der Fall ist, einen extra Raum.  
B, A Im Text wird von einem Direktor einer polytechnischen Schule berichtet, der Schüler unter 16  
der Schule verweist, auch wenn er sie im Park rauchen sieht. Dazu gibt es eine Geldstrafe für  
die Eltern. *jahren*
- R, B, G, B Es ist seine eigene Entscheidung. Die Schüler sind in einem *in dem* Alter, wo sie selbst wissen, was gut  
B für einen ist und was nicht. Wenn man den Schülern diese Entscheidung abnimmt, lernen sie  
B nie von alleine die Wahl zu treffen.
- SB, B, G Was für ein Rauchverbot spricht, ist, dass Rauchen ungesund und teuer ist. Es ist bekannt, dass  
R Rauchen zu Lungenkrebs und anderen Krankheiten führt, dafür zahlen die meisten Schüler  
auch noch Geld.
- (SB) Gegen ein Rauchverbot sprechen auch die besseren Kontrollen. Wenn alle Schüler nur noch  
R, B, SB, B heimlich rauchen, hat man keine Kontrolle, wie alt die Schüler sind noch ob die Eltern es  
B erlauben. Ein gutes Beispiel ist der Raucherpass, den Schüler ab 16 bekommen, den ein im  
G, B, R Text genannter Direktor einer HAK einführte. Sie spricht sich dafür aus, dass die Eltern  
zustimmen müssen. Ähnlich ist die Raucherliste für Schüler über 16.
- A, B, R, G Positiv für ein Rauchverbot ist das, *spricht,* nicht überall Zigarettenstummel *liegen*. Die meisten Schüler  
R, B werfen den Stummel einfach achtlos auf den Boden, anstelle in den Aschenbecher, der einen  
A Schritt neben ihnen steht. Vor meiner Schule ist eine Raucherzone mit Aschenbecher, aber  
SB die meisten Stummel liegen *neben* daneben und nicht darin.
- SB Ich bin für das generelle Rauchverbot (aus mehreren Gründen). Wie oben schon angemerkt  
G, A, B wegen *des* ganzen Dreck, weil es nichts bringt, einen Aschenbecher aufzustellen, die Schüler  
A, R, R werden die Stummel nicht immer *da* hineinwerfen. Die älteren Schüler sollten *außerdem*  
R auch ein Vorbild für die jüngeren Schüler sein. Ein weiterer Grund ist, dass Rauchen ungesund  
(B), A ist, und wir sollten das nicht fördern.
- B, R, G, B Ich bin dafür, *Was?* dass wir dieses Thema im Schulgemeinschaftsausschuss länger besprechen, um  
G auf einer Lösung zu kommen. Dieses Thema wird meistens unterschätzt, ist aber sehr ernst.  
G, R Ich bin weiterhin für einen Rauchverbot, dies kann ich aber nur so leicht sagen, weil ich *nicht*  
(SB), B, G, Raucher bin, *anderer,* die am Tag mehrere Zigaretten rauch *en* fühlt das viel schwerer. Diese  
B, R Schüler brauchen ihre Zigaretten, um sich besser konzentrieren können, daher sollten wir  
B, G eine Lösung für alle finden. *Inwiefern tragen Zigaretten dazu bei?*

In dem Artikel „In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe“ von Daniela Grössing aus der kleinen Zeitung“ vom 7. März 2013, werden verschiedene Gründe genannt, warum es in Schulen ein Rauchverbot geben soll oder auch nicht.

In öffentlichen Gebäude ist das Rauchen meistens nicht erlaubt. Es gibt entweder außerhalb des Gebäudes einen Platz oder, was meistens in Restaurants der Fall ist, einen extra Raum. Im Text wird von einem Direktor einer polytechnischen Schule berichtet, der Schüler unter 16 der Schule verweist, auch wenn er sie im Park rauchen sieht. Dazu gibt es eine Geldstrafe für die Eltern.

Es ist seine eigene Entscheidung. Die Schüler sind in einem Alter, wo sie selbst wissen, was gut für eine ist und was nicht. Wenn man den Schülern diese Entscheidung abnimmt, lernen sie nie von alleine die Wahl zu treffen.

Was für Rauchverbot spricht, ist weil Rauchen ungesund und teuer ist. Es ist bekannt, dass Rauchen zu Lungenkrebs und anderen Krankheiten führt, dafür zahlen die meisten Schüler auch noch Geld.

Gegen Rauchverbot sprechen auch die besseren Kontrollen. Wenn alle Schüler nur noch heimlich rauchen, hat man keine Kontrolle, wie alt die Schüler sind, noch ob die Eltern es erlauben. Ein gutes Beispiel ist der Raucherpass, den Schüler ab 16 bekommen, den ein im Text genannter Direktor einer HAK einführt. Sie spricht sich dafür aus, dass die Eltern zustimmen müssen. Ähnlich ist die Raucherliste für Schüler über 16.

Positiv für Rauchverbot ist, dass nicht überall Zigarettenstummel liegen. Die meisten Schüler werfen den Stummel einfach achtlos auf den Boden, anstelle in den Aschenbecher, der einen Schritt neben ihnen steht. Vor meiner Schule ist eine Raucherzone mit Aschenbecher, aber die meisten Stummel liegen neben daneben und nicht darin.

Ich bin für das generelle Rauchverbot aus mehreren Gründen. Wie oben schon angemerkt wegen dem ganzen Dreck, weil es nichts bringt, einen Aschenbecher aufzustellen, die Schüler werden die Stummel nicht immer da hinein werfen. Die älteren Schüler sollten ausserdem auch ein Vorbild für die jüngeren Schüler sein. Ein weiterer Grund ist, dass Rauchen ungesund ist und wir sollten das nicht fördern.

Ich bin dafür, dass wir dieses Thema im Schulgemeinschaftsausschusses länger besprechen um auf eine Lösung zu kommen. Dieses Thema wird meistens unterschätzt, ist aber sehr ernst. Ich bin weiterhin für einen Rauchverbot, dies kann ich aber nur so leicht sagen, weil ich nicht Raucher bin, anderen die am Tag mehrere Zigaretten rauchen fühlt das viel schwerer. Diese Schüler brauchen ihre Zigaretten um sich besser konzentrieren können, daher sollten wir eine Lösung für alle finden.

Erörterung

In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe

In dem Artikel „In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe“ von Daniela Grössing aus der kleinen Zeitung vom 7. März 2013, werden verschiedene Gründe genannt warum es in Schulen ein Rauchverbot geben soll oder (auch) nicht. R, R, S<sub>2</sub>

Bsp. esst nicht zu behaupten.

In öffentlichen Gebäude ist das Rauchen (meistens) nicht erlaubt. Es gibt entweder auserhalb des Gebäudes einen Platz oder was meistens in Restaurants der Fall ist, einen extra Raum. Im Text wird von einem Direktor einer polytechnischen Schule berichtet der Schüler unter 16 der Schule verweist, (auch) wenn er sie im Park rauchen sieht. Dazu gibt es eine Geldstrafe für die Eltern. S, R  
S<sub>2</sub>, R  
S<sub>2</sub>, F

Es ist seine eigene Entscheidung. Die Schüler sind in einem Alter wo sie selbst wissen was gut für einen ist und was nicht. Wenn man den Schülern diese Entscheidung abnimmt lernen sie nie von alleine die Wahl zu treffen. R, R, S<sub>2</sub>  
A, S<sub>2</sub>, S<sub>2</sub>  
A

Was für Rauchverbot spricht, ist weil Rauchen ungesund und teuer ist. Es ist bekannt, dass Rauchen zu Lungenkrebs und anderen Krankheiten führt, dafür zahlen die meisten Schüler auch noch Geld. F, A  
F, A

Gegen Rauchverbot sprechen auch die besseren Kontrollen. Wenn alle Schüler nur noch heimlich rauchen hat man keine Kontrolle wie alt die Schüler sind, noch ob die Eltern es erlauben. Ein gutes Beispiel ist der Raucherpass den Schüler ab 16 bekommen, den ein im Text genannter Direktor einer HAK einführt. Sie spricht sich dafür aus das die Eltern zustimmen müssen. Ähnlich ist die Raucherliste für Schüler über 16. F  
R, S<sub>2</sub>, S<sub>2</sub>, A  
S<sub>2</sub>  
A, R

Positiv für Rauchverbot ist das nicht überall Zigarettenstummel liegen. Die meisten Schüler werfen den Stummel einfach achtlos auf den Boden, anstelle in den Aschenbecher der einen Schritt neben ihnen steht. Vor meiner Schule ist eine Raucherzone mit Aschenbecher, aber die meisten Stummel liegen (neben) daneben und nicht darin. A, S<sub>2</sub>, R, R  
S<sub>2</sub>, A

Ich bin für das generelle Rauchverbot aus mehreren Gründen. Wie oben schon angemerkt wegen dem ganzen Dreck, weil es nichts bringt einen Aschenbecher aufzustellen, die Schüler werden die Stummel nicht immer (da) hinein werfen. Die älteren Schüler sollten ausserdem auch ein Vorbild für die jüngeren Schüler sein. Ein weiterer Grund ist, das Rauchen ungesund ist und wir sollten das nicht fördern. G, A, S<sub>2</sub>  
R, R  
R

Ich bin dafür das wir dieses Thema im Schulgemeinschaftsausschusses länger besprechen um auf eine Lösung zu kommen. Dieses Thema wird meistens unterschätzt, ist aber sehr ernst. Ich bin weiterhin für ein Rauchverbot, dies kann ich aber nur so leicht sagen, weil ich nicht Raucher bin, anderen die am Tag mehrere Zigaretten raucht fühlt das viel schwerer. Diese Schüler brauchen ihre Zigaretten um sich besser konzentrieren können, daher sollten wir eine Lösung für alle finden. R, G, S<sub>2</sub>  
W, A  
G, A, R  
S<sub>2</sub>, G, R  
S<sub>2</sub>, F

① Schülerinnen u. Schüler

Erörterung

In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe

In dem Artikel „In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe“ von Daniela Grössing aus der kleinen Zeitung vom 7. März 2013, werden verschiedene Gründe genannt warum es in Schulen ein Rauchverbot geben soll oder auch nicht. G, S

In öffentlichen Gebäude ist das Rauchen meistens nicht erlaubt. Es gibt entweder ausserhalb des Gebäudes einen Platz oder was meistens in Restaurants der Fall ist, einen extra Raum. Im Text wird von einem Direktor einer polytechnischen Schule berichtet der Schüler unter 16 der Schule verweist, auch wenn er sie im Park rauchen sieht. Dazu gibt es eine Geldstrafe für die Eltern. G, S, A, B  
S, A!

Es ist seine eigene Entscheidung. Die Schüler sind in einem Alter wo sie selbst wissen was gut für einen ist und was nicht. Wenn man den Schülern diese Entscheidung abnimmt lernen sie nie von alleine die Wahl zu treffen. S, S, A, B  
A

Was für ein Rauchverbot spricht, ist weil Rauchen ungesund und teuer ist. Es ist bekannt, dass Rauchen zu Lungenkrebs und andern Krankheiten führt, dafür zahlen die meisten Schüler auch noch Geld. A, A  
R

Gegen ein Rauchverbot sprechen auch die besseren Kontrollen. Wenn alle Schüler nur noch heimlich rauchen hat man keine Kontrolle wie alt die Schüler sind noch ob die Eltern es erlauben. Ein gutes Beispiel ist der Raucherpass den Schüler ab 16 bekommen, den ein im Text genannter Direktor einer HAK einführt. Sie spricht sich dafür aus das die Eltern zustimmen müssen. Ähnlich ist die Raucherliste für Schüler über 16. S  
B, A  
S

Positiv für Rauchverbot ist das nicht überall Zigarettenstummel liegen. Die meisten Schüler werfen den Stummel einfach achtlos auf den Boden, anstelle in den Aschenbecher, der einen Schritt neben ihnen steht. Vor meiner Schule ist eine Raucherzone mit Aschenbecher, aber die meisten Stummel liegen neben daneben und nicht darin. G  
R, A  
S!

Ich bin für das generelle Rauchverbot aus mehreren Gründen. Wie oben schon angemerkt wegen dem ganzen Dreck, weil es nichts bringt einen Aschenbecher aufzustellen, die Schüler werden die Stummel nicht immer da hinein werfen. Die älteren Schüler sollten ausserdem auch ein Vorbild für die jüngeren Schüler sein. Ein weiterer Grund ist, das Rauchen ungesund ist und wir sollten das nicht fördern. wahrnehmung  
A, S  
A, R  
A

Ich bin dafür das wir dieses Thema im Schulgemeinschaftsausschusses länger besprechen um auf eine Lösung zu kommen. Dieses Thema wird meistens unterschätzt, ist aber sehr ernst. Ich bin weiterhin für einen Rauchverbot, dies kann ich aber nur so leicht sagen, weil ich nicht Raucher bin, anderen die am Tag mehrere Zigaretten rauch fühlt das viel schwerer. Diese Schüler brauchen ihre Zigaretten um sich besser konzentrieren können, daher sollten wir eine Lösung für alle finden. S, S  
A, A  
B, S grade  
S

Erörterung

In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe

*(F) Einleitung fehlt*  
In dem Artikel „In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe“ von Daniela Grössing aus der kleinen Zeitung vom 7. März 2013, werden verschiedene Gründe genannt warum es in Schulen ein Rauchverbot geben soll oder auch nicht.

In öffentlichen Gebäude ist das Rauchen meistens nicht erlaubt. Es gibt entweder auserhalb des Gebäudes einen Platz oder was meistens in Restaurants der Fall ist, einen extra Raum. Im Text wird von einem Direktor einer polytechnischen Schule berichtet, der Schüler unter 16 der Schule verweist, auch wenn er sie im Park rauchen sieht. Dazu gibt es eine Geldstrafe für die Eltern.

Es ist seine eigene Entscheidung. Die Schüler sind in einem Alter wo sie selbst wissen was gut für einen ist und was nicht. Wenn man den Schülern diese Entscheidung abnimmt, lernen sie nie von alleine die Wahl zu treffen. *(Begründung so kurz!)*

Was für Rauchverbot spricht, ist weil Rauchen ungesund und teuer ist. Es ist bekannt, dass Rauchen zu Lungenkrebs und andern Krankheiten führt, dafür zahlen die meisten Schüler auch noch Geld. *→ (unvollständige Begründung → Konsequenz fehlt)*

Gegen Rauchverbot sprechen auch die besseren Kontrollen. Wenn alle Schüler nur noch heimlich rauchen hat man keine Kontrolle wie alt die Schüler sind noch ob die Eltern es erlauben. Ein gutes Beispiel ist der Raucherpass den Schüler ab 16 bekommen, den ein im Text genannter Direktor einer HAK einführte. Sie spricht sich dafür aus das die Eltern zustimmen müssen. Ähnlich ist die Raucherliste für Schüler über 16.

Positiv für Rauchverbot ist das nicht überall Zigarettenstummel liegen. Die meisten Schüler werfen den Stummel einfach achtlos auf den Boden, anstelle in den Aschenbecher der einen Schritt neben ihnen steht. Vor meiner Schule ist eine Raucherzone mit Aschenbecher, aber die meisten Stummel liegen neben daheben und nicht darin.

Ich bin für das generelle Rauchverbot aus mehreren Gründen. Wie oben schon angemerkt wegen dem ganzen Dreck, weil es nichts bringt einen Aschenbecher aufzustellen, die Schüler werden die Stummel nicht immer da hinein werfen. Die älteren Schüler sollten ausserdem auch ein Vorbild für die jüngeren Schüler sein. Ein weiterer Grund ist, das Rauchen ungesund ist und wir sollten das nicht fördern.

Ich bin dafür das wir dieses Thema im Schulgemeinschaftsausschusses länger besprechen um auf eine Lösung zu kommen. Dieses Thema wird meistens unterschätzt, ist aber sehr ernst. Ich bin weiterhin für einen Rauchverbot, dies kann ich aber nur so leicht sagen, weil ich nicht Raucher bin, anderen die am Tag mehrere Zigaretten rauch fühlt das viel schwerer. Diese Schüler brauchen ihre Zigaretten um sich besser konzentrieren können, daher sollten wir eine Lösung für alle finden.

*Wortlaut entspricht weder inhaltliche und Strukturwelt noch stilistisch und hinsichtlich der Spartenormen der Texten aus Erörterung auch nur annähernd.*  
28.11.14 / 1

- 01 Beschreiben Sie
- 02 Vergleichen Sie
- 03 Erklären Sie
- 04 Appellieren Sie

Erörterung

In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe

R, Z	In dem Artikel „In der Schule rauchen nicht nur die Köpfe“ von Daniela Grössing aus der kleinen Zeitung vom 7. März 2013, werden verschiedene Gründe genannt, warum es in Schulen ein Rauchverbot geben soll oder auch nicht.	R, Z
G(n) I	In öffentlichen Gebäude <sup>sei</sup> ist das Rauchen meistens nicht erlaubt. Es <sup>immer!</sup> gibt entweder <sup>gebe</sup> außerhalb des Gebäudes einen Platz oder, <sup>(steht nicht im Text)</sup> was meistens in Restaurants der Fall ist, einen extra Raum. Im Text wird von einem Direktor einer polytechnischen Schule berichtet, der Schüler unter 16 <sup>haben</sup> der Schule verweist, auch wenn er sie im Park rauchen <sup>sehen</sup> sieht. Dazu <sup>gibt</sup> es eine Geldstrafe für die Eltern.	R, I R Z, A
R, Z, A A	Es ist seine eigene Entscheidung. Die Schüler sind in einem <sup>Textzusammenhang!</sup> Alter, <sup>indem</sup> wo sie selbst wissen, was gut <sup>zwischen</sup> für <sup>nie</sup> einen ist und was nicht. Wenn man den Schülern diese Entscheidung abnimmt, lernen sie nie von alleine die Wahl zu treffen.	Z, Z
G(Sb)	Was für Rauchverbot spricht, <sup>ist</sup> weil Rauchen ungesund und teuer ist. <sup>Quelle</sup> Es ist bekannt, dass Rauchen zu Lungenkrebs und anderen Krankheiten führt, dafür zahlen die meisten Schüler auch noch Geld, <sup>wofür?</sup>	I
A(W) R, Z, Z A(W) I A/I	Gegen Rauchverbot <sup>w</sup> sprechen auch die besseren Kontrollen. Wenn alle Schüler nur noch heimlich <sup>oder</sup> rauchen, hat man keine Kontrolle, wie alt die Schüler sind <sup>w</sup> noch ob die Eltern es erlauben. Ein gutes Beispiel ist der Raucherpass, den Schüler ab 16 bekommen, den ein <sup>wird</sup> im Text genannter Direktor <sup>einrichtet</sup> einer HAK <sup>haben</sup> einführt. Sie spricht sich dafür aus, <sup>w</sup> dass die Eltern zustimmen müssen. Ähnlich ist die Raucherliste für Schüler über 16. <sup>unverständlich</sup>	A Z Z, S
A, Z, G + Abstraktion A A	Positiv für Rauchverbot ist, <sup>herum</sup> dass nicht überall Zigarettenstummel <sup>liegen</sup> liegen. Die meisten Schüler werfen den Stummel einfach achtlos auf den Boden, <sup>anstelle</sup> anstelle in den Aschenbecher, <sup>der einen Schritt neben ihnen steht</sup> . Vor meiner Schule <sup>steht</sup> ist eine Raucherzone mit Aschenbecher, aber die meisten Stummel liegen <sup>neben</sup> daneben und nicht darin.	R, A A, Z A
A(W) A(W) Z	<sup>Ich</sup> bin für das generelle Rauchverbot aus mehreren Gründen. Wie oben schon angemerkt <sup>Ich</sup> wegen dem ganzen Dreck, weil es <sup>nichts</sup> bringt einen Aschenbecher aufzustellen, die Schüler werden die Stummel nicht immer da hinein werfen. Die älteren Schüler sollten <sup>ausserdem</sup> auch ein Vorbild für die jüngeren Schüler sein. Ein weiterer Grund ist, <sup>das</sup> dass Rauchen ungesund ist und <sup>wir</sup> wir sollten das nicht fördern.	G(Sb) Z R, R A(W) B
Z, G A(W)	<sup>Ich</sup> bin dafür, <sup>das</sup> dass wir dieses Thema im Schulgemeinschaftsausschusses länger besprechen, um auf eine Lösung zu kommen. Dieses <sup>Thema</sup> Thema wird meistens unterschätzt, ist aber sehr ernst. <sup>Ich</sup> Ich bin weiterhin für einen Rauchverbot, dies kann <sup>ich</sup> ich aber nur so leicht sagen, weil ich nicht <sup>Raucher</sup> Raucher bin; anderen, die am Tag mehrere Zigaretten rauchen, <sup>fühlt</sup> das viel schwerer. Diese Schüler brauchen ihre Zigaretten, um sich besser konzentrieren <sup>zu können</sup> , daher sollten wir eine Lösung für alle finden.	Z R Z, R Z G(Sb)

02: äußerst oberflächlich, wenig Abstraktion, unvollständige Argumente  
 03/04: Ich-Verbot dieser Textsorte missachtet

Allgemein: Diese Art der Themenstellung gibt es nicht mehr!  
 Die Operatoren sind teilw. ungeeignet für die Textsorte (appellieren)