



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Relevanz der Gender-Thematik im österreichischen
Biologie-Unterricht.

Eine empirische Studie zu Erfahrungen und
Einstellungen Studierender des Biologie-Lehramts“

verfasst von / submitted by

Sophie Trondl

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

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 190 445 333

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

Lehramtsstudium UF Biologie und Umweltkunde
UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

A.o. Univ.-Prof. Mag. Mag. Dr. Sylvia Kirchengast

Danksagung

Ich möchte mich an erster Stelle bei meiner Betreuerin Ao. Univ.-Prof. Mag. Mag. Dr. Sylvia Kirchengast für ihre Motivation, fachliche sowie organisatorische Unterstützung beim Verfassen dieser Arbeit herzlich bedanken.

Ein großer Dank gebührt auch meinen Eltern, Monika und Friedrich Trondl, die mir den Weg zu einem Studium ermöglichten und diesen mit mir gemeinsam bis zum Abschluss gegangen sind. Ohne eure unermüdliche Unterstützung und Motivation hätte ich dieses Ziel niemals erreicht.

Außerdem möchte ich meinem Partner sowie meinen Freunden und Freundinnen danken, dass sie mir stets ein Ohr leihen, um meine Gedanken und Sorgen bezüglich des Studiums und vor allem zum Abschluss des Studiums, loswerden zu können.

Nicht zuletzt möchte ich noch allen TeilnehmerInnen meiner Fragebogen-Umfrage für das Mitteilen ihrer eigenen Erfahrungen und Einstellungen zum Thema gender danken.

Abstract (Deutsch)

Die Gleichstellung der Geschlechter ist ein Anliegen vieler wissenschaftlicher Disziplinen und erfährt auch in der Gesellschaft immer mehr Zuspruch. Um klassische Geschlechterrollen hinterfragen zu können, wird zwischen dem biologischen Geschlecht (sex) und dem sozialen Geschlecht (gender) unterschieden. Maßgeblich geprägt werden unsere Vorstellungen von Geschlecht neben dem familiären Kontext nicht zuletzt durch die Institution Schule. Lehrpersonen werden unter anderem durch den Lehrplan explizit dazu angehalten, ihre eigenen Erwartungshaltungen und Umgangsformen gegenüber den Schülerinnen und Schülern zu reflektieren und sich ein Grundwissen über geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse anzueignen. Da kein Unterricht ohne Lehrperson funktioniert, wurden Einstellungen und Erfahrungen zum Thema gender zukünftiger Lehrpersonen des Unterrichtsfaches Biologie und Umweltkunde der Universität Wien mittels einer Fragebogen-Umfrage genauer untersucht. Um noch ein genaueres Bild der Situation im österreichischen Biologie-Unterricht zu bekommen, wurden außerdem entsprechende Biologiebücher der achten und zehnten Schulstufe hinsichtlich der Thematisierung des sozialen Geschlechts analysiert. Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigen, dass obwohl der Lehrplan Biologie keine explizite Forderung nach einer Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht fordert, ein Großteil der Studierenden des Biologie-Lehramts diese in ihrem eigenen Unterricht realisieren möchte. Diese Ergebnisse lassen, angesichts der Tatsachen, dass sich nur ein Viertel der Befragten durch die Schule über das soziale Geschlecht informiert fühlt und die Thematisierung desselben in Biologiebüchern größtenteils fehlt, auf eine positive Entwicklung hoffen.

Abstract (English)

Gender equality is a concern of many scientific disciplines and is also gaining more and more acceptance in society. In order to question classical gender roles, biological sex is distinguished from social gender. Our Ideas of how men and women have to be are not only significantly influenced by the context of our families but also by educational institutions. Teachers are explicitly encouraged by the curriculum to reflect their own expectations and ways of dealing with pupils and to acquire a basic knowledge of gender-specific socialization processes. Since there is no school without teachers, a questionnaire about the experiences and attitudes of future biology-teachers was conducted at the University of Vienna. The results show that even though the biology curriculum does not explicitly require a discussion about gender, many of the students want to include this topic in their future lessons. These results suggest a positive development seen as only a quarter of the interviewees feel well-informed about social gender due to school, and the fact that the topic of gender is rarely discussed in biology schoolbooks.

Inhalt

Danksagung	III
Abstract (Deutsch)	IV
Abstract (English)	V
Zusammenfassung	1
1 Einleitung	4
1.1 Gender und Sex – Das biologische und kulturelle Geschlecht.....	4
1.1.1 Sex - Das biologische Geschlecht.....	5
1.1.2 Gender – das soziale Geschlecht	14
1.1.3 Gender in den Naturwissenschaften	18
1.2 Gender in der Schule.....	23
1.2.1 Einführung.....	23
1.2.2 Historisches – Institution Schule.....	24
1.2.3 Gender Mainstreaming	25
1.2.4 Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern	26
1.2.5 Lehrplan AHS.....	27
2 Hypothesen und Fragestellungen.....	32
Hypothese 1.....	32
Hypothese 2.....	32
Hypothese 3.....	32
Hypothese 4.....	33
3 Material und Methoden	34
3.1 Testpersonen	34
3.2 Messinstrument: Fragebogen	35
3.3 Design	36
3.4 Datenauswertung.....	36
4 Ergebnisse	39
4.1 Deskriptive Statistik der Stichprobe	39
4.2 Genderbegriff allgemein	43
4.3 Genderbegriff im Schulunterricht	47

4.4	Persönliche Relevanz	56
5	Schulbuchanalyse	61
5.1	Relevanz des Schulbuches für das soziale Geschlecht	61
5.2	Methodenbeschreibung	64
5.3	Ergebnisse.....	66
5.3.1	Ergebnisbeschreibung Biologiebücher der achten Schulstufe.....	66
5.3.2	Ergebnisbeschreibung Biologiebücher der zehnten Schulstufe.....	71
6	Diskussion.....	74
	Hypothese 1.....	74
	Hypothese 2.....	75
	Hypothese 3.....	77
	Hypothese 4.....	79
7	Literaturverzeichnis	81
8	Abbildungsverzeichnis und Tabellenverzeichnis.....	85
9	Anhang	86
9.1	Fragebogen.....	86
9.2	Auswertung der offenen Frage.....	93

Zusammenfassung

Die Gleichstellung der Geschlechter auf allen Ebenen ist ein Anliegen vieler wissenschaftlicher Disziplinen und erfährt auch in der Gesellschaft immer mehr Zuspruch. Um klassische Geschlechterrollen hinterfragen zu können, wird zwischen dem biologischen Geschlecht (sex) und dem sozialen Geschlecht (gender) unterschieden. Dadurch soll die biologische Determiniertheit von geschlechtsspezifischen Unterschieden aufgebrochen werden, um beispielsweise die Rolle der Hausfrau und Mutter nicht durch die biologische Voraussetzung der Gebärfähigkeit legitimieren zu können.

Auch in den Naturwissenschaften spielt gender mittlerweile eine große Rolle. Durch die naturwissenschaftliche Forschungspraxis, bei der Tatsachen erfasst, beschrieben und durch Experimente wiederholt werden können, stellen die Ergebnisse einen hohen Anspruch an Objektivität und Wertneutralität. Nicht zuletzt dadurch können die Ergebnisse naturwissenschaftlicher Arbeiten das Verständnis von Geschlecht und die Geschlechterverhältnisse maßgeblich prägen. Ein sehr bekanntes Beispiel sind vermeintliche geschlechtsspezifische Unterschiede des Gehirns, die für Frauen und Männer typisches Verhalten erklären sollen.

Doch nicht nur die Wissenschaft hat Einfluss auf unsere Vorstellungen von Männern und Frauen. Ganz maßgeblich werden diese Vorstellungen von der Gesellschaft geprägt. Kinder müssen zunächst eine eigene Geschlechtsidentität entwickeln, um in sozialen Interaktionen nicht verunsichert zu werden. Neben dem Erwerb der eigenen Geschlechtsidentität lernen Kinder auch, Menschen auf Grund bestimmter Verhaltensweisen, Merkmale oder Aufgaben einer Geschlechtskategorie zuzuordnen. Für die Entwicklung der eigenen Geschlechtsidentität und das Erlernen geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen, Merkmale, etc. ist der Kontext der Eltern, der Familie aber auch der der Institution Schule maßgeblich entscheidend. In Schulen werden Geschlechterrollen beispielsweise von Lehrpersonen, aber auch durch Lehrinhalte sowie -materialien, wie beispielsweise Schulbücher, geprägt.

1995 wurde das Unterrichtsprinzip zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern erlassen, welches unter anderem den Auftrag enthält, SchülerInnen zur Reflexion über Ursachen und Auswirkungen tradiert, geschlechtsspezifischer Benachteiligung hinzuführen. Dieser Erlass entspricht dem Gender Mainstreaming, welches Chancengleichheit für beide

Geschlechter als Querschnittsaufgabe der Europäischen Union beinhaltet. Ähnliches wird auch im allgemeinen Teil des Lehrplans gefordert. SchülerInnen sollen zur Reflexion über Ursachen und Auswirkungen von Rollenbildern, die den Geschlechtern zugeordnet werden können, befähigt werden. Außerdem werden darin Lehrpersonen explizit angehalten, ihre eigenen Erwartungshaltungen und Umgangsformen gegenüber den SchülerInnen zu reflektieren und sich ein Grundwissen über geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse anzueignen. Für all diese Forderungen ist eine Auseinandersetzung mit dem Begriff des sozialen Geschlechts (gender) sowohl seitens der Lehrpersonen als auch seitens der SchülerInnen unabdingbar.

Vor diesem Hintergrund schien es interessant, den naturwissenschaftlichen Unterricht in der Schule in Bezug auf gender genauer zu betrachten. Spezielles Augenmerk wurde dabei auf den Biologie-Unterricht gelegt werden, welcher laut Lehrplan eine intensive Auseinandersetzung mit den Themen Sexualität und Geschlecht fordert. Trotz dieser intensiven Auseinandersetzung mit Geschlecht, wird angenommen, dass dieses in den meisten Fällen rein biologisch betrachtet wird. Damit wird die Frage aufgeworfen, ob sich der Biologie-Unterricht für die Auseinandersetzung mit gender überhaupt eignet bzw. ob andere Unterrichtsfächer eine höhere Eignung aufweisen.

Da kein Unterricht ohne Lehrperson funktioniert, werden die Einstellungen und Erfahrungen zukünftiger Lehrpersonen ebenfalls in die Fragestellung miteinbezogen. Zunächst wird ganz allgemein hinterfragt, ob Studierende des Biologie Lehramts überhaupt über die soziale Dimension von Geschlecht Bescheid wissen. Es wird angenommen, dass sich die Studierenden in ihrer eigenen Schulzeit wenig Wissen über gender aneignen konnten. Durch die Befragung der Studierenden soll ein Überblick geschaffen werden, ob, wo, wann, in welchem Ausmaß und wie das soziale Geschlecht im Schulunterricht der Studierenden behandelt wurde, um einen Einblick in die derzeitige Situation an österreichischen Schulen zu bekommen.

Ferner schien die persönliche Relevanz des Themas gender für die Studierenden bezüglich deren künftigen Biologie-Unterricht interessant. Es wird angenommen, dass das eigene Wissen bzw. eine erhöhte Bereitschaft zur persönlichen Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht, die Bereitschaft der Studierenden, sich mit jenem auch im künftigen Unterricht auseinanderzusetzen, fördert.

Neben den angehenden Lehrpersonen scheinen auch die sich derzeit auf dem Markt befindlichen Unterrichtsmaterialien für einen Überblick der derzeitigen Situation der gender-Thematik an österreichischen Schulen relevant. Wieder wurde der Schwerpunkt auf Lehrbücher des Biologie-Unterrichts gelegt, um die darin enthaltene Darstellung von Geschlecht genauer zu untersuchen. Es wird vermutet, dass Biologie-Bücher weitgehend auf die Anregung einer umfassenden Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht verzichten, wodurch die Chance auf eine solche im Unterricht deutlich sinkt.

Zur Überprüfung dieser Hypothesen wurde diese Arbeit in vier Teile gegliedert. Zunächst wurde eine allgemeine Einführung in die Unterscheidung von biologischem und sozialem Geschlecht gegeben, wobei am Ende des Kapitels der Schwerpunkt auf gender in den Naturwissenschaften gelegt wurde.

Im zweiten Teil der Arbeit erfolgt eine Einführung in die Thematik Gender in der Schule. Hier werden allgemeine Ziele, die sich die Institution Schule zur Realisierung zur Gleichstellung der Geschlechter gesetzt hat, vorgestellt. Nicht nur Kompetenz, die die SchülerInnen erwerben sollen scheinen an dieser Stelle relevant, sondern auch jene, die sich Lehrpersonen aneignen sollten. Ausgehend vom allgemeinen Teil des Lehrplans wurde anschließend der Lehrplan Biologie für die AHS-Unterstufe bzw. Oberstufe genauer untersucht, um dessen Eignung für die Thematisierung des sozialen Geschlechts zu hinterfragen.

Das dritte Kapitel stellt den empirischen Teil dieser Arbeit dar. Im Frühjahr 2017 wurden 101 Studierende des Lehramts Biologie zu eigenen Erfahrungen und Einstellungen zum sozialen Geschlecht befragt. Mittels eines Fragebogens sollte untersucht werden, welche Erfahrungen die Studierenden in ihrer eigenen Schulzeit machten bzw. welchen Stellenwert die Thematisierung des sozialen Geschlechts in ihrem eigenen Unterricht haben wird.

Im letzten Kapitel der Arbeit wurde noch ein genauerer Blick in die Biologie-Bücher der österreichischen Schulbuchliste geworfen. Hier sollte untersucht werden, wie Geschlecht dargestellt wird, ob es Unterschiede zwischen den Lehrbüchern der achten und zehnten Schulstufe hinsichtlich der Darstellung von Geschlecht bzw., ob es auch Informationen zum sozialen Geschlecht in Lehrbüchern gibt.

1 Einleitung

1.1 Gender und Sex – Das biologische und kulturelle Geschlecht

Ein Kind kommt zur Welt. Eine der ersten Fragen, die beantwortet werden muss: „Welchem Geschlecht gehört es an?“ Gleich am Beginn des Lebens wird der Mensch einer Kategorie zugewiesen, von der es in unserer Gesellschaft zwei gibt, männlich und weiblich. Die frühe Entscheidung, welchem Geschlecht ein Neugeborenes zugeordnet wird, wird in den ersten Lebensjahren von den Eltern und Bezugspersonen weiter getragen. Die Kinder werden ihrem Geschlecht entsprechend gekleidet, erhalten im Laufe der Jahre typische Frisuren und nicht zuletzt für das jeweilige Geschlecht typische Spielsachen. Jede Gesellschaft hat bestimmte Vorstellungen, welche Rollen von welchem Geschlecht eingenommen werden sollen. Paradebeispiele für solche von der Gesellschaft erwarteten Rollen sind Frauen, die Kinder gebären und diese großziehen sollen, während Männer sich um die finanzielle Versorgung der Familie kümmern, mit den uns allen bekannten Folgen, dass Frauen beispielsweise nach wie vor weniger verdienen.

Die Geschlechterforschung fragt nach der Bedeutung des Geschlechts für Kultur, Gesellschaft und Wissenschaft. Um die Zusammenhänge zwischen biologisch determiniertem und soziokulturellem Geschlecht aufzeigen zu können, wird zwischen sex und gender unterschieden. Dabei meint sex das „biologische, körperlich bestimmbare Geschlecht, das bei der Geburt festgelegt wird“ (Ebeling, 2006a, S. 283). Für gender gibt es im Deutschen keine entsprechende Übersetzung. Oft wird es aber mit sozialem Geschlecht übersetzt. In seiner Bedeutung kann der Begriff auch mit Geschlechterrolle oder Geschlechtsidentität umschrieben werden (vgl. Stephan & von Braun, 2000).

Die Unterscheidung zwischen sex und gender soll verdeutlichen, dass Geschlechtsidentitäten nicht biologisch determiniert sind, sondern wandelbar und vor allem historisch und kulturell gebunden (vgl. Ebeling, 2006a).

1.1.1 Sex - Das biologische Geschlecht

Fetale Differenzierung der Geschlechtsmerkmale

Bei der Geburt können Menschen in den meisten Fällen problemlos dem weiblichen oder männlichen Geschlecht zugeordnet werden. Dies geschieht im Normalfall durch die Hebamme oder den Arzt/die Ärztin. Doch die Geschlechtsmerkmale, die ein Neugeborenes am Ende der Schwangerschaft zeigt, sind das Ergebnis komplexer Prozesse, die im Laufe der Embryonalentwicklung stattfinden.

Bis zur sechsten Woche sind bei Embryonen noch keine Geschlechtsunterschiede feststellbar. Aus der so genannten Genitalleiste entwickelt sich eine zunächst noch undifferenzierte Gonade, die männliches und weibliches Entwicklungspotential aufweist. Bis zum Zeitpunkt der Differenzierung sind bei beiden chromosomalen Ausgangslagen (XX und XY) Wolff- und Müller-Kanäle angelegt. Die Differenzierung des Geschlechts wird durch Hormone gesteuert, die die Ausbildung der männlichen Geschlechtsmerkmale aus dem Wolff-Kanal und die gleichzeitige Rückbildung des Müller-Kanals bei männlichen Individuen und umgekehrt die Entwicklung weiblicher Geschlechtsmerkmale aus dem Müller-Kanal bei gleichzeitiger Rückbildung des Wolff-Kanals bei weiblichen Individuen bewirken (vgl. Kühl & Gessert, 2010).

Eine besondere Rolle kommt dabei dem Y-Chromosom, genauer gesagt dem SRY (sex determining region of the Y-chromosome), einem Schaltergen auf dem Y-Chromosom, zu. Dieses Gen ist maßgeblich für die Entwicklung des Hodengewebes verantwortlich. Dort entstehen unter anderem Sertoli-Zellen bzw. Leydig-Zellen, in welchen die für die Geschlechtsentwicklung ausschlaggebenden Hormone gebildet werden. Die undifferenzierten Gonaden entwickeln sich beim männlichen Embryo in der sechsten bis achten Woche durch den Einfluss der Hormone des fetalen Testes zu Hoden. Dabei kommt vor allem dem Testosteron und dem Anti-Müllerian-Hormon eine große Bedeutung zu. Durch den Einfluss des Testosterons, das in den Leydig-Zellen synthetisiert wird, entwickelt sich aus dem Wolff-Kanal der Ductus deferens, die Epididymis und die Samenblase. Das Anti-Müllerian-Hormon, das in den Sertoli-Zellen gebildet wird, bewirkt gleichzeitig eine Rückbildung des Müller-Kanals. (vgl. Buselmeier & Tariverdian, 2007) Durch Experimente an Mäusen konnte gezeigt werden, dass die Expression des SRY für die Ausbildung männlicher Genitale bei einer chromosomalen XX-Ausgangslage ausreicht (vgl. Kühl & Gessert, 2010).

Anders als bei der Entwicklung von männlichen Individuen gibt es bei der Entwicklung der Ovarien am Ende der achten Woche keine vergleichbaren hormonellen Einflüsse des fetalen Ovars. Hier entwickeln sich aus dem Müller-Kanal Uterus, Tube und die obere Vagina. Der Wolff-Kanal bildet sich unterdessen zurück. Eine ausbleibende Differenzierung der Hoden und den dadurch fehlenden Hormonen bei männlichen Individuen führt dementsprechend zu einer weiblichen Genitalentwicklung (vgl. Buselmeier & Tariverdian, 2007).

Die Aussage, die weibliche Entwicklung komme beim Fehlen von SRY oder Testosteron selbst in Gang, darf nicht so verstanden werden, als spielten die weiblichen Sexualhormone in der weiblichen Sexualentwicklung keine unverzichtbare Rolle. Nur: es genügt das Fehlen eines funktionstüchtigen SRY, damit die Produktion von Östrogen und Gestagenen in Gang kommt (Müller & Hassel, 2006, S. 609).

Eine wichtige Funktion bei der weiblichen Geschlechtsentwicklung übernimmt das Dax1. Dieser Hormonrezeptor ist zunächst in den Gonadenvorläufern beider Geschlechter exprimiert und gemeinsam mit dem SRY an der Entwicklung des Hodens beteiligt. In den Ovarien ist die alleinige Wirkung von Dax1 wiederum für deren Entwicklung verantwortlich (vgl. Kühl & Gessert, 2010).

Einfluss der Geschlechtshormone auf die Gehirnentwicklung

Dass die Geschlechtshormone einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Geschlechtsmerkmale haben, ist mittlerweile gut untersucht und belegt. Doch taucht in der Wissenschaft immer wieder die Frage auf, ob die Geschlechtshormone auch Einfluss auf die pränatale Entwicklung des Gehirns haben und damit geschlechtstypische Verhaltensweisen prägen können. Durch die Untersuchungen verschiedener Tierarten konnten Unterschiede im Gehirn männlicher und weiblicher Individuen festgestellt werden. So ist beispielsweise bei Kanarienvögeln ein ausgeprägter Geschlechtsdimorphismus des Gehirns feststellbar. Bei männlichen Individuen ist dabei eine bestimmte Region des Gehirns, die für den typisch männlichen Gesang verantwortlich ist, deutlich ausgeprägter als bei weiblichen. Durch die Gabe von Testosteron konnte aber ein deutliches Wachstum dieser Gehirnregion in weiblichen Gehirnen festgestellt werden. Mehr noch konnte dadurch der typische Gesang männlicher Individuen auch bei weiblichen Kanarienvögeln beobachtet werden (vgl. Fausto-Sterling, 2012).

Bei Säugetieren konnte in mehreren Studien gezeigt werden, dass die Gabe von Androgenen während der Fötalentwicklung Einfluss auf das Verhalten weiblicher Individuen hat. Besonders

relevant scheinen in diesem Zusammenhang die Untersuchungen von Goy 1968, die Beobachtungen an Rhesusaffen, die vor der Geburt einem Überschuss an Androgenen ausgesetzt wurden, durchführten. Es wurde in Langzeitstudien untersucht, ob die Gabe von Androgenen Einfluss auf das Verhalten weiblicher Individuen hat. Tatsächlich konnte gezeigt werden, dass genetisch weibliche Rhesusaffen, denen pränatal Androgene verabreicht wurden, Modifikationen des weiblichen Primatenverhaltens aufwiesen. Sie zeigten beispielsweise erhöhte Aktivität, ergriffen häufiger die Initiative zum Spielen und spielten außerdem wilder (vgl. Goy 1968).

Angelehnt an diese und weitere Untersuchungen an Tieren wurde Mitte der 60er Jahre begonnen, die Wirkung von fötal verabreichten Hormonen auf das menschliche Verhalten zu untersuchen. Da aus ethischen Gründen bei Menschen natürlich keine Hormongaben zu Versuchszwecken gegeben werden können, bieten sich zur Untersuchung vor allem zwei klinische Syndrome an: der Gestagen-induzierte Hermaphroditismus und das androgenitale Syndrom. Der Gestagen-induzierte Hermaphroditismus trat in den 50ern und 60ern als Nebenwirkung bei genetisch weiblichen Föten, deren Mütter mit schwangerschaftserhaltenden Hormonen behandelt wurden, um eine Fehlgeburt zu verhindern, auf. Die chemische Struktur dieser Hormone ähnelte jener der Androgene, wodurch eine vermännlichende Wirkung auf die Föten festgestellt werden konnte. Diese vermännlichende Wirkung äußerte sich in einer Vergrößerung der Klitoris und/oder einer Verschmelzung der Schamlippen bis hin zu einer vollständigen Vermännlichung mit Penis und leerem Hodensack (vgl. Ehrhardt, 1980).

Im Vergleich zum Gestagen-induzierten Hermaphroditismus liegt beim androgenitalen Syndrom eine Funktionsstörung der Nebennierenrinde vor, bei der das Hormon Cortisol nicht ausreichend synthetisiert wird. Die Nebennierenrinde ist neben der Produktion von Cortisol aber auch für die Produktion einer geringen Menge von Androgenen verantwortlich. Da die Cortisolkonzentration im Blut stets zu gering ist, schüttet die Hypophyse ständig ACTH (Andrenocorticotrope Hormone) aus, um die Cortisolproduktion in der Nebennierenrinde anzuregen. Durch deren Störung werden aber lediglich Androgene ausgeschüttet, die maßgeblichen Einfluss auf die Geschlechtsentwicklung nehmen. Bei männlichen Individuen äußert sich dies durch einen früheren Abschluss der Geschlechtsentwicklung, während bei weiblichen Individuen zwar Ovarien und Uterus ausgebildet, die äußeren Genitalien aber

vermännlicht werden. Wird die Störung der Nebennierenrinde nach der Geburt nicht durch die fortwährende Einnahme von Cortisol behandelt, kommt es zu einer fortschreitenden Vermännlichung in der Pubertät (vgl. Bischof-Köhler, 2006).

Für die Untersuchung des Einflusses der Sexualhormone auf die Entwicklung des Gehirns wurden also Betroffene dieser beiden klinischen Syndrome untersucht, die durch eine rechtzeitige Diagnose gleich nach der Geburt durch chirurgische Maßnahmen und entsprechender Behandlung eindeutig als Mädchen großgezogen wurden. Es wurden fötal androgenisierte Mädchen mit gemeinsam mit Kontrollgruppen von normalen Mädchen und deren Mütter interviewt. Dabei konnte festgestellt werden, dass die fötal androgenisierten Mädchen einen höheren Grad an physischer Aktivität aufwiesen, Vorlieben für typische männliche Spielsachen hatten und im Vergleich zur Kontrollgruppe geringeres Interesse an Mutterschaft und Ehe zeigten. Auch spätere Experimente, die mit Kontrollgruppen von nicht betroffenen Schwestern der Probandinnen durchgeführt wurden, lieferten ähnliche Ergebnisse (vgl. Ehrhardt, 1980).

Fausto-Sterling 2012 weist unter anderem allerdings auf die beschränkte Aussagekraft der Ergebnisse solcher Untersuchungen hin. Das größte Problem bei dieser Art der Untersuchung ist die Tatsache, dass es sich um so genannte „quasi-Experimente“ handelt. Bei Versuchstieren können Bedingungen geschaffen werden, die mehr oder weniger sichere Zusammenhänge zwischen Hormon-Gaben und Entwicklung des Gehirns und damit verbundenen Verhaltensweisen liefern können. Bei der Untersuchung am Menschen können nur Fehlentwicklungen berücksichtigt werden, bei denen aber keine verlässlichen Angaben über Dosis der Hormone, den genauen Zeitpunkt oder die Dauer der Wirkung gemacht werden können. Fausto-Sterling merkt außerdem an, dass nicht alleine die Wirkung der Androgene für das vermeintlich männliche Spielverhalten etc. verantwortlich gemacht werden kann. Auch andere Aspekte der Krankheit sowie ein Einfluss auf die Entwicklung anderer Bereiche, wie z.B.: motorische Fähigkeiten können nicht ausgeschlossen werden. Außerdem stützen sich derartige Untersuchungen zu einem Großteil auf Befragungen zu Ereignissen in der Vergangenheit und vernachlässigen ebenso den möglichen Einfluss der frühen medizinischen Behandlungen auf das untersuchte Verhalten (vgl. Fausto-Sterling, 2012).

Geschlechtsbestimmung

Die Biologie geht grundsätzlich von einem Geschlechtsdimorphismus beim Menschen aus. Unterschieden werden zwei Kategorien, männlich und weiblich, die sich mehr oder weniger deutlich durch ihr äußeres Erscheinungsbild unterscheiden. Allerdings können Individuen biologisch auf unterschiedlichen Ebenen der jeweiligen Geschlechtskategorie zugeordnet werden. Die folgende Beschreibung der biologischen Geschlechtsbestimmung richtet sich größtenteils nach dem Werk von Müller und Hassel 2012: Entwicklungsbiologie und Reproduktionsbiologie des Menschen und bedeutender Modellorganismen.

Das genetische Geschlecht

Auf Ebene der Chromosomen wird der Geschlechtsdimorphismus durch das Vorhandensein oder Fehlen des Y-Chromosoms bestimmt. Bei der Befruchtung einer Oocyte durch ein Spermium wird darüber entschieden, ob der Embryo homogametisch (XX) ist, und damit als weiblich klassifiziert wird, oder heterogametisch (XY) und damit männlich. Den entscheidenden Faktor spielt dabei das so genannte SRY-Gen (sex-determining region of the Y chromosome), ein Schaltergen, welches auf dem Y-Chromosom lokalisiert ist. Im Laufe der embryonalen Entwicklung entscheidet dieses Schaltergen unter anderem über den Bau der Geschlechtsorgane.

Verläuft alles nach Plan, kann das genetische Geschlecht einem Individuum eindeutig zugeordnet werden. Allerdings gibt es bestimmte Phänomene, die eine Kategorisierung auf chromosomaler Ebene vor ein Problem stellen. Welchem Geschlecht ist ein Individuum zuzuordnen, dass mehr oder weniger als zwei Geschlechtschromosomen aufweist? Als Beispiele hierfür sind das Klinefelter bzw. das Turner Syndrom zu nennen. Die Betroffenen des Klinefelter Syndroms weisen ein zusätzliches Geschlechtschromosom auf (XXY) während beim Turner Syndrom ein Chromosom fehlt (XO). Diese Phänomene können genotypisch keinem Geschlecht zugeordnet werden, zeigen phänotypisch aber eindeutige Merkmale. So haben Menschen mit XXY-Chromosomen männliche Geschlechtsorgane und jene mit XO-Chromosomen eindeutig weibliche. Diese Phänomene führen zur nächsten Eben der Geschlechtsbestimmung.

Das gonadale Geschlecht

Eine weitere Ebene der Geschlechtsbestimmung stellt das gonadale Geschlecht dar. Entscheidend bei der Kategorisierung der zwei Geschlechter sind hier die Organisation und Erscheinungsform der Geschlechtsorgane. Darunter werden jene Organe verstanden, die

...der Bildung, Aufbewahrung und Weiterleitung der Keimzellen sowie der Kopulation (einschließlich Besamung und Befruchtung) bzw. bei weiblichen Organen auch der Fruchtpflege bis zur Geburt dienen (Burda, Bayer, Zrzavý, 2014, S. 322).

Die Geschlechtsorgane werden unterschieden in Gonaden (Hoden, Ovarien), und innere und äußere Genitale (Hoden, Epididymis, Ductus deferens, Eileiter, Ovidukt, etc.). Zur Geschlechtsdifferenzierung wird zwischen primären, von den Gonaden ausgehenden Geschlechtsmerkmalen, und sekundären Merkmalen, jene, die erst in der Pubertät ausreifen, unterschieden (vgl. Burda, Bayer, Zrzavý, 2014).

Die primären Geschlechtsmerkmale werden bereits embryonal entwickelt und dienen unter anderem auch der postnatalen Geschlechtsbestimmung. Bis zur siebenten Schwangerschaftswoche verläuft die Entwicklung männlicher und weiblicher Embryonen gleich. Erst durch die Einschaltung des bereits erwähnten SRY-Gens beginnen sich die Gonaden unterschiedlich zu entwickeln. Das SRY-Gen schaltet eine Reihe von Genen, die für die Entwicklung der männlichen Geschlechtsorgane notwendig sind, ein und unterdrückt gleichzeitig die Entwicklung der weiblichen Geschlechtsorgane (vgl. Müller & Hassel, 2012). So entwickelt sich auch aus den ursprünglich gleichen Anlagen entweder ein Mann oder eine Frau. Doch auch auf der Ebene der gonadalen Geschlechtsbestimmung können Individuen nicht immer eindeutig einem der beiden Geschlechter zugeordnet werden.

An dieser Stelle soll der Begriff der Intersexualität eingebracht werden.

Unter diesem Oberbegriff werden alle Befunde zusammengefasst, bei denen die inneren und/oder äußeren Sexualorgane eine Mittelstellung zwischen der weiblichen und der männlichen Norm einnehmen (Müller & Hassel, 2012, S. 210).

So kann es beispielsweise vorkommen, dass die Gonaden als Ovarien identifiziert werden, die äußeren Geschlechtsmerkmale aber dem männlichen Phänotyp entsprechen. Neugeborene mit nicht eindeutigem Geschlecht werden meist durch Eltern und ÄrztInnen einer der beiden Geschlechtskategorien zugeordnet, was oftmals zu starken inneren Konflikten der Betroffenen führt (vgl. Müller & Hassel, 2012).

Das hormonelle Geschlecht

Weitere Parameter der Geschlechtsbestimmung stellen die Sexualhormone dar, die unter anderem für die Entwicklung der Geschlechtsorgane eine wichtige Rolle spielen. Sexual- oder Geschlechtshormone werden zu einem Großteil in den Gonaden gebildet, wenngleich auch schon andere Bildungsorte, wie beispielsweise die Nebenniere, nachgewiesen wurden.

Die indifferenten Anlagen des Embryos werden mit Hilfe von Hormonen zu Ovarien oder Hoden ausgebildet. Dabei kommt vor allem dem Testosteron eine bedeutende Rolle zu. Bei Männern ermöglicht es die Bildung des Ductus deferens und der äußeren Geschlechtsorgane, wie Scrotum und Penis. Ausfälle des Testosterons oder defekte Testosteronrezeptoren führen zu einer phänotypischen Verweiblichung trotz einer genetisch männlichen Disposition, XY-Chromosom (vgl. Müller & Hassel, 2012).

Das Fehlen des SRY-Gens, das ja auf dem Y-Chromosom sitzt und daher bei weiblichen Individuen im Normalfall fehlt, trägt maßgeblich zur Entwicklung weiblicher Geschlechtsorgane bei. Die durch das SRY-Gen aktivierten Gene, die auch die Testosteronproduktion aktivieren, fehlen bei einer chromosomalen XX-Ausgangslage. Doch nicht nur das fehlende Testosteron, auch weibliche Geschlechtshormone wie Östradiol sind für die Entwicklung weiblicher Geschlechtsorgane von Bedeutung (vgl. Müller & Hassel, 2012).

Interessant ist an dieser Stelle noch zu erwähnen, dass Geschlechtshormone des einen Geschlechts durchaus im jeweils anderen Geschlecht nachgewiesen werden können und dort auch ebenfalls wichtige Funktionen haben (vgl. Müller & Hassel, 2012).

Die Entstehung zweier Geschlechter

Die Lebenswissenschaften sind für die Genderforschung deshalb von besonderem Interesse, weil dessen Verständnis von der Natur der Geschlechter als empirisch begründetes Tatsachenwissen große wissenschaftliche Autorität und Glaubwürdigkeit genießt und deshalb einen gravierenden Einfluss auf die Geschlechterverhältnisse ausüben kann (Palm, 2013, S. 304).

Die Lebenswissenschaften, also Wissenschaften, die sich mit „lebenden Systemen“ befassen, haben ihren Ursprung im ausgehenden 18.Jhd. als damit begonnen wurde, Ordnungssysteme für Naturphänomene zu entwickeln (Bsp.: Carl v. Linné (1735): *Systema naturae*) bzw. den Fortpflanzungsprozess und Embryonalentwicklung zu hinterfragen. Zu diesem Zeitpunkt bildete sich auch die Biologie aus der Medizin heraus, wenngleich diese auch noch eng miteinander verbunden waren. Ein bedeutender Schritt in der Biologie war die Entdeckung der Zelle als Schlüssel für die Entstehung und Gestaltbildung von Lebewesen im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts. Die Zelltheorie und die Beobachtung der Verschmelzung von Ei- und Samenzelle führten zu einer neuen, empirischen und experimentellen Forschungspraxis, die sich gegen naturphilosophische Spekulation und insbesondere die Annahme einer Vitalkraft wandte (vgl. Palm, 2013).

Im Laufe des 18. Und 19. Jahrhunderts entstand auch ein neues Geschlechtermodell. Wurde zuvor von einem „Ein-Geschlecht-Modell“ ausgegangen, laut welchem der männliche und der weibliche Körper gleich ausgestattet waren, lediglich mit dem Unterschied, dass der weibliche Körper nach innen gerichtete Geschlechtsteile aufwies, wurde dieses vom „Zwei-Geschlechter-Modell“ abgelöst, das den weiblichen Körper als grundlegend anders auffasst und eine Art „weibliche Sonderanthropologie“ hervorbrachte (vgl. Krüger-Fürhoff, 2013). Nicht nur die Organe der Frauen unterscheiden sich grundlegend von denen der Männer, es wurde angenommen, dass die Unterschiede auch die moralische und geistige Verfasstheit betreffen (vgl. Palm, 2013).

Neben den Anfängen der zweigeschlechtlichen Wissenswelt finden wir im 18.Jahrhundert auch die Anfänge der bürgerlichen Familie mit ihren klassischen Rollenzuschreibungen. Durch das neue „Zwei-Geschlechter-Modell“, das Männer und Frauen als grundlegend verschieden auffasste, konnte unter anderem eine umfassende psycho-physiologische Differenz zwischen den Geschlechtern geschaffen und die bürgerliche Geschlechterordnung natürlich legitimiert werden (vgl. Palm, 2013). Die an die Geschlechtszugehörigkeit geknüpften sozialen

Erwartungen werden zu natürlichen Bestimmungen. Die Frau findet ihren Platz in der Familie, während die Bestimmung des Mannes in Beruf, Kultur und Wissenschaft liegt (vgl. Wetterer, 2004).

Diese Legitimierung der Geschlechterordnung durch biologische Tatsachen war und ist in der Biologie sehr präsent. Schon Darwins Evolutionstheorie Mitte des 19. Jahrhunderts war mit Geschlechterrollen des viktorianischen Englands geschmückt. Auch die in den 1970er Jahren entstandene Soziobiologie versucht die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und gesellschaftliche Hierarchieverhältnisse evolutionsbiologisch herzuleiten. Viele weitere Forschungsfelder beschäftigen sich bis heute mit den biologischen Unterschieden zwischen Mann und Frau (vgl. Palm, 2013).

1.1.2 Gender – das soziale Geschlecht

Der Begriff gender kommt aus dem Englischen und kann mit Genus bzw. Geschlecht übersetzt werden. In der Linguistik bezeichnet gender das Genus eines Wortes, welches neutrum, maskulin oder feminin sein kann. Wissenschaftlich hingegen erweitert der Begriff gender den Geschlechtsbegriff, indem er es ermöglicht, Geschlecht nicht als rein biologisches Konstrukt zu betrachten. In Abgrenzung zu sex, dem biologischen Geschlecht, meint gender das soziale Geschlecht. Um den Begriff besser verstehen zu können, empfiehlt es sich, einen kurzen Blick auf dessen historische Entwicklung zu werfen.

Die Unterscheidung zwischen sex und gender hat ihren Ursprung in den USA. Hier „...konzentrierte sich die Frauenbewegung der 60er und 70er Jahre vor allem auf Fragen der Repräsentation, Rollenverteilung, sexistische Gewalt, Sexualität und Reproduktion“ (Berger, 2013, S. 60).

Durch die Trennung des biologischen determinierten und des soziokulturell bestimmten Geschlechts, konnte der Annahme, dass Frauen von Natur aus anders sind, entgegengewirkt werden (vgl. Markom & Weinhäupl, 2007).

Grundlegend waren in diesem Zusammenhang die Studien von Harold Garfinkel in den 1960er Jahren. Abgesehen von Grenzfällen der biologischen Geschlechtsbestimmung, wie beispielsweise nicht eindeutig zuordenbare Geschlechtsmerkmale, gibt es Menschen, die sich trotz ihres biologisch eindeutig zuordenbaren Geschlechts, dem anderen Geschlecht zugehörig fühlen. Dieses Phänomen wird Transsexualität genannt.

Bei Transsexuellen handelt es sich um Personen, die ihre Geschlechtsidentität ändern wollen. Sie verspüren und äußern während oder nach der Pubertät das starke Bedürfnis nach einer Umwandlung, weil sie das unabweisbare Gefühl haben, eigentlich dem anderen Geschlecht anzugehören (Bischof-Köhler, 2006, S. 197).

Garfinkel 1967 verfolgte die Entwicklung der Mann-zu-Frau Transsexuellen Agnes und die damit verbundene Veränderung Agnes nach der Operation zur Frau. Es wurde aufgezeigt, dass das neue Leben als Frau erst gelernt werden muss. Bestimmte alltägliche Praktiken, die es ermöglichen, sich als Frau darzustellen und auch als solche wahrgenommen zu werden, musste sich erst angeeignet werden (vgl. Faulstich-Wieland, 2006). Dabei weist Garfinkel darauf hin, dass die Erfahrungen der in seinen Studien untersuchten Intersexuellen ein Verständnis für die

Bedeutung von alltäglichen Routinen und Tatsachen, die wir als selbstverständlich annehmen, schaffen.

The experiences of these intersexed persons permits an appreciation of these background relevances that are otherwise easily overlooked or difficult to grasp because of their routinized character and because they are so embedded in a background of relevances that are simply "there" and taken for granted (Garfinkel, 1967, S. 118).

Ausgehend von der Annahme, dass Geschlecht also hergestellt wird und nicht als etwas zu betrachten ist, das von Natur aus gegeben ist, beschäftigt sich Frauen- und Geschlechterforschung mit der Frage, was es überhaupt bedeutet, einem der beiden Geschlechter anzugehören. Sie fragt nach der Bedeutung des Geschlechts für Kultur, Gesellschaft und Wissenschaft (vgl. Stephan & Von Braun, 2000). Zunächst wird die vermeintlich biologische Determination von Geschlechtscharakteren, die als Grundlage für die Unterdrückung und Diskriminierung der Frauen gilt, hinterfragt. Demnach finden Frauen mit ihrer Fähigkeit zu gebären, die Erfüllung in ihrer Hausfrauen- und Mutterrolle, während Männer bevorzugt außerhalb des Hauses arbeiten und zur Polygamie neigen. So kam es schließlich zur Unterscheidung von sex, dem biologisch, körperlich bestimmbar Geschlecht und gender, dem historisch und kulturell gebundenen sozialem Geschlecht, das ebenfalls Geschlechtsidentität, Geschlechtsrolle übersetzt werden kann (vgl. Ebeling, 2006a).

In Deutschland hat sich der Begriff gender erst in den 90er Jahren eingebürgert und bietet somit auch im deutschsprachigen Raum auf sprachlicher Ebene die Möglichkeit, die biologische und soziale Dimension von Geschlecht zu trennen (vgl. Stephan, 2000).

Von der französischen Schriftstellerin, Philosophin und Feministin Simone de Beauvoir stammen die berühmten Worte: „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (De Beauvoir, 1996, S. 334). Erneut wird hier deutlich, das soziale Geschlecht, gender nicht angeboren ist, sondern erst hergestellt werden muss. Ein wichtiger Begriff in diesem Zusammenhang ist der von West und Zimmermann 1987 geprägte des „doing gender“. Sie wollten ein neues Verständnis für gender schaffen: „a new understanding of gender as a routine accomplishment embedded in everyday interaction“ (West & Zimmermann, 1987, S. 125).

Der Begriff des „doing gender“ zielt darauf ab

...Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit nicht als Eigenschaft oder Merkmal von Individuen zu betrachten, sondern jene sozialen Prozesse in den Blick zu nehmen, in denen «Geschlecht» als sozial folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird (Gildemeister, 2004, S. 132).

Geschlecht weist also einen aktiven, prozesshaften Charakter auf und wird in Interaktion gestellt. Es wird durch Alltagshandlungen hergestellt und erscheint dabei als natürliches Geschlecht (vgl. Ebeling, 2006). Doing Gender wurde in der Geschlechterforschung zum Synonym für die Perspektive einer „sozialen Konstruktion“ von Geschlecht. Dieses Konzept grenzt sich von der gängigen „sex-gender-Unterscheidung“, bei der sex als etwas natürlich Gegebenes und gender als gesellschaftlicher Reflex auf Natur aufgefasst wird, ab und versteht Geschlechtszugehörigkeit als fortlaufenden Herstellungsprozess, der in jeder menschlichen Aktivität vollzogen wird (vgl. Gildemeister, 2004).

Doing Gender ist Gegenstand unterschiedlicher Forschungsdisziplinen, so wird z.B.: in der Kinder- und Jugendlichenforschung der Frage nachgegangen, wie Kinder und Jugendliche Geschlechtlichkeit erlernen und ihren Platz in der Gesellschaft finden (vgl. Gildemeister, 2004). Besonders relevant ist das Konzept des Doing genders bei der Untersuchung der Arbeitsteilung. Hier zeigt sich deutlich, „dass die Vergeschlechtlichung (gendering) von Berufsarbeit auf das Engste mit der differentiellen Wertung der Geschlechter verbunden ist und Benachteiligung von Frauen zur Folge hat“ (Gildemeister, 2004, S. 137).

Das Werk *Gender Trouble* der US-amerikanischen Philosophin Judith Butlers war im deutschsprachigen Raum eines der ersten, das die breite Öffentlichkeit erreichte und den US-amerikanischen Gender-Diskurs vorstellte. Neben der Auffassung, dass sex nicht ahistorisch ist, sondern ebenfalls kulturell bestimmt wird, bringt Butler eine weitere wichtige Komponente in die Diskussion ein, die Sexualität.

Sexualität stellt einen wichtigen Bestandteil des Geschlechts dar. Butler hinterfragt die hegemoniale Norm aus der sex, also dem biologischen Geschlecht zwangsläufig entsprechendes gender und aus diesen beiden notwendigerweise das Begehren nach einem Objekt des entgegengesetzten Geschlechts folgt (vgl. Berger, 2013)

Sexualität ist eng verbunden mit Geschlechtsidentität, geschlechtsspezifischen Eigenschaften und Rollenverhalten. Heterosexualität wurde ebenso wie Geschlecht naturalisiert. Auch Sexualität kann nicht rein biologisch beschrieben werden und ist gesellschaftlichen Normen

unterworfen, die Arten der sexuellen Handlungen, Sexualpartner, etc. vorschreiben und historisch wandelbar sind (vgl. Jensen, 2013). Es ist vor allem Ziel der Queer Theory, die Vorstellung von Heterosexualität als etwas historisch und kulturell Gebundenes und keinesfalls von der Natur Vorgegebenes zu entlarven (vgl. Ebeling, 2006a).

Geschlechterrollen und Geschlechterstereotype

Eng verbunden mit dem gender-Begriff sind die Begriffe Geschlechterrolle bzw. Geschlechtsstereotype. Geschlechterstereotypen sind von „dualer Natur“, das heißt sie gehören einerseits zum individuellen Wissen und andererseits auch zum kulturell geteilten Verständnis der typischen Merkmale für Männer und Frauen. Anders als Geschlechterrollen, die sozusagen als Verhaltenserwartungen, die sich an das jeweilige Geschlecht richten, verstanden werden, enthalten Geschlechterstereotype sowohl präskriptive Komponenten, also wie „ein Mann sein soll“ und wie „eine Frau sein soll“ als auch deskriptive, sprich bestimmte Merkmale, wie Frauen oder Männer sind. Beispiele für solch zugeschriebene Merkmale wären beispielsweise, Frauen sind abhängig, verständnisvoll und emotional während Männer unabhängig, dominant und zielstrebig sind. Verletzungen dieser Annahmen resultieren oftmals in Verwunderung bzw. Überraschung. Beispielsweise, wenn sich eine Frau bei einer Diskussion mit männlichen Kollegen nicht unterkriegen lässt. Geschlechtsstereotype beeinflussen, ebenso wie jede Art von Stereotypen, die Wahrnehmung, Beurteilung und Bewertung anderer Menschen (vgl. Eckes, 2004).

Lorber 1999 beschreibt Geschlechterrollen als Haltungen, Motivationen und Persönlichkeiten des jeweiligen Geschlechts, die Kinder auf ihrem Weg zum Erwachsenendasein begleiten. Sie werden geprägt von dem was Eltern und LehrerInnen vorleben. Auch z.B. Bilder und Schulbücher können individuelle Einstellungen und Merkmale beeinflussen.

Eckes 2004 betont den uneinheitlichen Gebrauch des Konzepts der Geschlechterrolle bezüglich ihrer präskriptiven bzw. deskriptiven Funktion. Er sieht die Betonung des Begriffes auf den „sozial geteilten Verhaltenserwartungen, die sich auf Individuen auf aufgrund ihres sozial zugeschriebenen Geschlechts richten.“

1.1.3 Gender in den Naturwissenschaften

Für das noch relativ junge Forschungsgebiet, das sich um die Verbindung von Geschlechterforschung und Naturwissenschaften bemüht, gibt es mehrere Bezeichnungen, wie „Geschlechterforschung in den Naturwissenschaften“, „feministische Naturwissenschaftsforschung“ oder „feministische Naturwissenschaftsanalyse“ (vgl. Schmitz & Ebeling, 2006). Besonders relevant scheint vor allem ein Phänomen, das die kritische Auseinandersetzung der Naturwissenschaften mit dem Thema Geschlecht unabdingbar macht. Durch das Verständnis der Natur der Geschlechter als empirisch begründetes Tatsachenwissen, genießt unter anderem auch die Biologie große wissenschaftliche Autorität und Glaubwürdigkeit (vgl. Palm, 2013).

Grundsätzlich unterscheiden sich Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften durch die Forschungspraxis. In den Naturwissenschaften können Tatsachen erfasst, beschrieben und durch Experimente wiederholt werden können. Dadurch wird ein hoher Anspruch auf Objektivität und Wertneutralität gestellt (vgl. Schmitz & Ebeling, 2006). Vor allem populärwissenschaftlich gelten die Ergebnisse als Wahrheit und üben so einen großen Einfluss auf das Verständnis von Geschlecht und die Geschlechterverhältnisse aus.

Auf dieser Grundlage ist es zunächst schwierig nach soziokulturellen Wechselwirkungen zwischen Naturwissenschaft und Gesellschaft zu fragen. In den Naturwissenschaften spielt Geschlecht nur als biologisch-medizinischer Forschungsgegenstand eine Rolle, denn wo sollten Geschlechtervorstellungen in den Objekten und wertneutralen Forschungen zu finden sein (vgl. Schmitz & Ebeling, 2006).

Doch bereits in den 1980 wurden die Konsequenzen einer von Männern dominierten Wissenschaft auf Forschungsprozesse und -ergebnisse hinterfragt. Anfänglich wurde die Abwesenheit von Frauen thematisiert bzw. deren Leistungen hervorgehoben und gewürdigt. Aktuell interessiert sich die Forschung vor allem für das Geschlechterverständnis in der naturwissenschaftlichen Wissensreproduktion. Es werden Themen und Inhalte, Theorien, Methoden sowie grundlegende Vorannahmen untersucht (vgl. Schmitz & Ebeling, 2006). Genauer gesagt wird der Einfluss des Geschlechts auf Erkenntnis- und Gestaltungsprozesse hinterfragt, wie zum Beispiel, Interpretationen, Annahmen, Verallgemeinerungen, etc. Außerdem wird der Einfluss der Naturwissenschaften auf das Verständnis der Geschlechter und der Geschlechtsverhältnisse untersucht.

Die Wissenschaftshistorikerin und Biologin Evelyn Fox Keller 1995 nahm eine Einteilung in drei Analyseebenen vor, auf denen Geschlechterforschung und Naturwissenschaften untersucht werden. Ursprünglich wurde unter dem Begriff „gender and science“ der systematische Ausschluss von Frauen aus der Forschung und Wissenschaft untersucht. Doch der Begriff „gender and science“ schien bald zu eng, weshalb er von Keller unterteilt wurde:

- 1) „Women in science“
- 2) „Scientific constructions of sexual difference“
- 3) „The uses of gender in scientific constructions of subjects and objects that lie both beneath and beyond the human skin (or skeleton). [...what might be called „gender in science“]“ (Keller, 1995, S. 86).

Aus heutiger Sicht können die drei von Keller definierten Ebenen folgendermaßen verstanden werden (vgl. Schmitz & Ebeling, 2006):

- 1) Die erste Ebene ist *Women in science* auf der die Situation der Frauen in den Naturwissenschaften als Studien- und Arbeitsfeld untersucht wird. Sie zielen auf eine Erhöhung des Frauenanteils in den Naturwissenschaften ab.
- 2) Die zweite Ebene, *science of gender*, fällt vor allem in die Bereiche Biologie, Medizin und naturwissenschaftlich orientierter Psychologie, die vorrangig Definitionen von Geschlecht, Geschlechterdifferenzen und Geschlechterverhältnisse liefern. Hier wird versucht, die Verschränkung von Natur und Kultur, vor allem die Naturalisierung der Geschlechterverhältnisse aufzudecken.
- 3) Die dritte Ebene, *gender in science*, befasst sich mit der Herstellung von Geschlecht und die symbolische Ebene der Geschlechterverhältnisse. Innerhalb dieser Ebene wird auch der Forschende als Subjekt mit seinen in eine kulturelle Geschlechterdichotomie eingeordneten Vorannahmen und Perspektiven untersucht.

Das weibliche Passive und das männliche Aktive

In der Biologie sind die Vorstellung der Zweigeschlechtlichkeit und die damit verbundenen Vorstellungen des Weiblichen und des Männlichen weit verbreitet. Sie sind nicht nur in den grundsätzlichen Unterscheidungen von männlichen und weiblichen Lebewesen zu finden, sondern auch beispielsweise beim Befruchtungsvorgang. Hier gibt es eine weibliche Eizelle, die

wie so oft mit dem Passiven in Verbindung gebracht wird, und der männlichen Samenzelle, die den aktiven Part übernimmt (vgl. Palm, 2013).

Selbst bei der Embryonalentwicklung, genauer gesagt, bei der Entwicklung des Geschlechts, sind Vorstellungen des passiven Weiblichen und des aktiven Männlichen zu finden. So hält sich die Auffassung, dass die Entwicklung des männlichen Geschlechts ein aktiver Vorgang ist, in dem das weibliche Geschlecht, das primär angelegt ist, unterdrückt wird. Das berühmte Schaltergen, das bei Aktivierung für die Entwicklung zum männlichen Geschlecht verantwortlich ist, zeigt, dass in diesem Konzept der Geschlechtsentwicklung nur ein „entweder-oder“ gibt (vgl. Schmitz, 2006). Anhand dieses Beispiels lässt sich zeigen, wie „Stereotypen und Dichotomien über Geschlecht, z.B.: Zuschreibungen der passiven Weiblichkeit und der aktiven Männlichkeit, in die wissenschaftliche Darstellung der Befunde hineininterpretiert werden“ (Schmitz, 2006, S. 38).

In neueren Untersuchungen wurde aber festgestellt, dass das SRY-Gen des Y-Chromosoms nicht alleine für die männliche Entwicklung verantwortlich ist, sondern eine ganze Reihe von weiteren Genen aktiviert, deren Produkte in ihrer Gesamtheit die Ausdifferenzierung von Hoden und Samenleitern regulieren. Außerdem wurde auf dem X-Chromosom ein Gen entdeckt, das Dax-1-Gen, dessen Aktivierung für die Entwicklung der Eierstöcke verantwortlich ist. Auch in diesem Fall wird ein komplexes Gefüge von Genen, Hormonen und Proteinen vermutet. Durch diese Erkenntnis wird die weibliche Entwicklung mit Aktivität konnotiert. Die Vorstellung des Schaltermechanismus ist allerdings mittlerweile überholt. Es handelt sich um komplexe Gennetzwerke, die sowohl bei der weiblichen als auch bei der männlichen Entwicklung entscheidend sind (vgl. Schmitz, 2006).

Geschlechtsunterschiede in der Gehirnforschung

Ein weiterer Forschungsbereich, der gerne zur natürlichen Erklärung von geschlechtstypischen Verhaltensweisen herangezogen wird, ist die Gehirnforschung. Vor allem populärwissenschaftliche Artikel zu diesem Thema finden großen Anklang. Demnach sind Frauen SprachkünstlerInnen, weil bei ihnen immer beide Gehirnhälften zusammenarbeiten, während Männer eine deutlich bessere Raumorientierung haben, da bei ihnen immer nur eine Gehirnhälfte aktiv ist (vgl. Schmitz, 2006). Für die Belegung dieser Behauptungen wurden vor allem Untersuchungen zum Kortex, also der Hirnrinde, herangezogen. Bestimmte Areale des

Kortex scheinen für die Verarbeitung spezieller Reize verantwortlich zu sein, wie beispielsweise Assoziationsbildung, visuelle Informationen, akustische Verarbeitung, etc. (vgl. Schmitz, 2006). Mit Hilfe von bildgebenden Verfahren kann die Aktivität des Gehirns bei bestimmten Tätigkeiten genauer untersucht werden. So wurde auf Grund der Ergebnisse von mehreren Studien behauptet, dass Frauen bei der Sprachverarbeitung vermehrt beide Gehirnhälften nutzen, während Männern nur eine linksseitige Aktivierung festgestellt werden konnte. Bei dieser Studie rund um das Ehepaar Shaywitz 1995 wurden jeweils 19 Männer und Frauen getestet und gelangten zu folgendem Ergebnis:

During phonological tasks, brain activation in males is lateralized to the left inferior frontal gyrus regions; in females the pattern of activation is very different, engaging more diffuse neural systems that involve both the left and right inferior frontal gyrus. Our data provide clear evidence for a sex difference in the functional organization of the brain for language and indicate that these variations exist at the level of phonological processing. (Shaywitz u. a., 1995, S. 607)

Bei elf Frauen konnte tatsächlich eine stärkere bilaterale Aktivität beider Gehirnhälften festgestellt werden. Über die Gehirnaktivität der restlichen 8 Frauen wurden keine Aussagen gemacht, denn das Ergebnis sollte die eindeutigen Unterschiede zeigen (vgl. Schmitz, 2006).

Die Studie wurde häufig wegen ihrer geringen Versuchspersonenzahl kritisiert. Tatsächlich lieferten Ergebnisse späterer Studien ein anderes Bild bezüglich geschlechterbezogener Gehirnaktivität. Bei Studien mit einer hohen Versuchspersonenanzahl konnten keine Unterschiede der Gehirnaktivität zwischen den Geschlechtern festgestellt werden (vgl. Schmitz, 2006). Manche Forschergruppen stellten sogar fest, „dass die Ähnlichkeit zwischen den Geschlechtergruppen größer sei, als die Unterschiede zwischen ihnen“ (Schmitz, 2006, S. 217).

Unterschiede der Aktivität und Struktur der Gehirne dürften außerdem keine biologische Grundausstattung sein, sondern erklären sich eher durch das Konzept der Hirnplastizität. Demnach können unterschiedliche Erfahrungen unterschiedliche Strukturen und Funktionen des Kortex zur Folge haben (vgl. Schmitz, 2006).

Geschlechtshormone

Ein weiterer Bereich, der die Naturalisierung von Geschlecht zu legitimieren versucht, ist die Endokrinologie. Geschlechtshormone, wie Östrogen und Testosteron, sind für Ausbildung der Geschlechtsorgane und die Fortpflanzungsfähigkeit unabdingbar. Dabei scheinen sie auch für bestimmte Verhaltensmerkmale verantwortlich zu sein. Testosteron sorgt für ein hohes Aggressions- und Aktivitätspotential sowie einen ausgeprägten Sexualtrieb. Frauen dagegen können sich gegen den Hormoneinfluss und die daraus resultierende schlechte Laune „ihrer Tage“ nicht wehren. Mit diesen Annahmen wird die Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit auf Grund hormoneller Unterschiede gestützt (vgl. Ebeling, 2006b).

Bei all dem darf aber nicht vergessen werden, dass sowohl Männer als auch Frauen auf die Geschlechtshormone des jeweils anderen Geschlechts angewiesen sind. Männer brauchen Östrogene für das Wachstum von beispielsweise Gehirn, Knochen, etc., während die Bildung von Haut und Muskulatur auch bei Frauen durch Androgene beeinflusst wird. Offensichtlich erfüllen die Geschlechtshormone also vielfältige Funktionen, die sich nicht nur auf den Funktionsbereich der Fortpflanzung beschränken. Daher kann hinterfragt werden, ob diese Hormone überhaupt als Geschlechtshormone bezeichnet bzw. in weibliche und männliche Hormone unterteilt werden können. Obwohl man um die vielfältigen Funktionen der so genannten Geschlechtshormone weiß, halten sich der Begriff und die damit verbundenen Legitimierung der biologischen Determiniertheit der Geschlechtsunterschiede auf chemischer Ebene hartnäckig (vgl. Ebeling, 2006b).

1.2 Gender in der Schule

1.2.1 Einführung

„Schule lässt sich als Bühne beschreiben, auf der Geschlecht weiter inszeniert und performativ durch die handelnden Personen hergestellt wird“ (Paseka, 2009, S. 26).

Der Bildungsbereich ist nach wie vor ein Bereich, in dem Genderfragen häufig diskutiert werden. Obwohl die Zahl der Schülerinnen und Studentinnen in der EU seit den 1960er Jahren stetig ansteigt, haben Frauen immer noch geringe Teilhabechancen in der Gesellschaft. Gravierende Einkommensunterschiede und ein geringer Anteil an Frauen in Führungsposition sind nach wie vor Realität (vgl. Schweiger & Hascher, 2009). Diese Ungleichheiten machen sich bereits im Bildungssystem bemerkbar, weshalb nicht zuletzt ein gendersensibler Unterricht unabdingbar ist.

Bartosch und Wedl 2015 unterteilen die Institution Schule hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Sensibilität von Geschlecht in zwei Ebenen. Einerseits ist Schule Teil unserer Gesellschaft, in dem Geschlecht „als zentrale Achse der Differenz(ierung) zum Tragen“ kommt (Bartosch & Wedl, 2015, S. 10). Auf der anderen Seite beschreiben sie Schule als eigenen Mikrokosmos, der besonderen Einfluss auf die Sozialisation der Heranwachsenden hat, wodurch aktiv in Prozesse der Herstellung von Geschlecht eingegriffen werden kann (vgl. Bartosch & Wedl, 2015). Sie weisen außerdem darauf hin, dass eine Thematisierung des Geschlechts in schulischen Kontexten große Relevanz hat, um den pädagogischen Auftrag gerecht zu werden.

Hierbei kommt vor allem den Lehrpersonen eine wichtige Rolle zu. Ihre Einstellungen, Erklärungsmuster und ihr Handeln üben einen großen Einfluss auf die SchülerInnen aus, weshalb Wissen und Bewusstheit über Geschlecht unabdingbar ist (vgl. Paseka, 2009). Die Gestaltung des Wissenserwerbs sowie der Umgang mit Vorwissen, Interessen und Lernprozessen der SchülerInnen sind für diese aber nicht nur auf inhaltlicher, sondern auch auf persönlicher Ebene von Bedeutung (vgl. Schweiger & Hascher, 2009).

Heranwachsende müssen zunächst eine eindeutige Geschlechtsidentität entwickeln, um in sozialen Interaktionen nicht verunsichert zu werden. Sie lernen, sich vom anderen Geschlecht deutlich abzugrenzen. Für die Entwicklung der Geschlechtsidentität ist vor allem der Kontext, also Eltern, Familie, genauso wie Symbole, Verhaltensregeln, etc., in den ein Kind hineingeboren wird, entscheidend (vgl. Paseka, 2009).

Neben dem Erwerb der eigenen Geschlechtsidentität lernen Kinder auch, Menschen auf Grund bestimmter Verhaltensweisen, Merkmale oder Aufgaben einer Geschlechtskategorie zuzuordnen. Mit zwei bis drei Jahren beginnen Kinder zuverlässig mit der Einordnung in die richtige Geschlechtskategorie, wobei sie im Alter von vier Jahren bereits Vorstellungen entwickeln, welches Geschlecht im Haushalt wofür zuständig ist. Ab dem fünften Lebensjahr fühlen sich Kinder einem Geschlecht eindeutig zugehörig und wollen auch als dieses erkannt werden. Beim Eintritt in die Schule haben Kinder ihre eigene geschlechtliche Identität bereits entwickelt (vgl. Paseka, 2009).

Paseka (2009, S.21) formuliert fünf Normen, die sich Kinder im Laufe ihrer Entwicklung aneignen müssen, um sich in unserer Gesellschaft zurecht zu finden.

- Norm der Zweigeschlechtlichkeit und der Eindeutigkeit. Demnach ist jeder Mensch einem der zwei Geschlechter zuzuordnen und die Zugehörigkeit eindeutig erkennbar.
- Die Norm der Unveränderbarkeit umfasst, dass die Invarianz der Geschlechter bzw. das Prinzip der Geschlechtskonstanz.
- Die Norm der Naturhaftigkeit besagt, dass die binäre Codierung der Welt etwas „Natürliches“ ist, das der Kultur vorgelagert ist.
- Die fünfte Norm ist schließlich die der Heterosexualität, die das natürliche Begehren des jeweils anderen Geschlechts umfasst.

1.2.2 Historisches – Institution Schule

In der Mitte des 19. Jahrhunderts waren Fach- oder Mittelschulen für Mädchen noch verschlossen. Nach der Grundschule gab es für Mädchen lediglich die Möglichkeit, eine Ausbildung als Volksschullehrerin anzustreben. Erst um 1870 wurde eine höhere Schule für Mädchen gegründet, deren Lehrplan ungefähr dem eines Realgymnasiums entsprach, jedoch die „Wesensart und die Aufgaben einer Frau“ berücksichtigte. Maturieren war für Mädchen als Externisten an einem Knabengymnasium zwar möglich, berechtigte diese aber nicht zu einem Hochschulstudium. Die Gründung eines Mädchengymnasiums dauerte noch bis Ende des 19. Jahrhunderts. Bis dahin wurde es mit der Begründung, dass dies der eigentlichen Natur des weiblichen Geschlechts zuwiderlaufe, abgelehnt. Mit der Jahrhundertwende wurden Frauen langsam an Hochschulen zugelassen. Beginnend mit der Philosophischen Fakultät folgen 1900 auch die Medizinische Fakultät sowie die Fakultät für Pharmazie.

Erst 1919 werden Mädchen auch an Knabenmittelschulen aufgenommen und können so, ohne hohes Schulgeld zahlen zu müssen, die Hochschulreife erlangen. In der ersten Republik steigt der Anteil der Mädchen an Knabenschulen auf ein Drittel. Diese Annäherung an Gleichberechtigung wurde durch den Nationalsozialismus allerdings wieder unterbrochen. Mädchen und Buben wurden strikt getrennt und Handarbeit und Hauswirtschaft dominierten den Unterricht der Mädchen. Die Zulassung für Mädchen an Gymnasien bedurfte einer ministeriellen Genehmigung. Ab 1945 wurde die Situation für Mädchen und Frauen im österreichischen Bildungssystem zunehmend besser. Alle Studien an Universitäten wurden für beide Geschlechter geöffnet. 1962 wird die Trennung von Ausbildungszweigen nach Geschlecht aufgehoben. 1982 ratifiziert Österreich die Konvention zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung von Frauen.

1995 wird das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Mann und Frau“ eingeführt und langsam in die Lehrpläne aufgenommen. Im Jahr 2000 folgt der 1. Gender-Mainstreaming-Ministerratsbeschluss, der die Einrichtung einer interministeriellen Arbeitsgruppe, um eine geschlechterbezogene Sichtweise auf allen politischen Ebenen einfließen lassen zu können, fordert (vgl. BMB 2016).

1.2.3 Gender Mainstreaming

Gender Mainstreaming besagt, dass die Geschlechterperspektive in alle Politikbereiche zu integrieren ist und ist seit 1999 durch den Vertrag von Amsterdam als rechtsverbindliche Querschnittsaufgabe der Europäischen Union festgeschrieben (vgl. Schmitz & Ebeling, 2006,).

Ziele des Gender-Mainstreaming sind vor allem die Gleichstellung und die Chancengleichheit von Frauen und Männern, Mädchen und Burschen. Geschlechtsspezifische Benachteiligungen sollen ausgeglichen werden. Unterschiedliche gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Rollenvorgaben für Männer und Frauen und deren Ursachen werden hinterfragt. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Unterschiede historisch bedingt und damit veränderbar sind (vgl. BMB 2016).

Wie schon erwähnt, wurde in Österreich 2000 eine interministerielle Arbeitsgruppe für Gender Mainstreaming/Budgeting eingerichtet. Diese tauscht mit obersten Organen der österreichischen Verwaltung Informationen aus und entwickelt Kriterien für die Umsetzung der

Gender Mainstreaming Strategie. Außerdem werden laufende Projekte, Maßnahmen und Gesetze evaluiert (vgl. IMAG GMB).

1.2.4 Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern

Der Schule kommen Bildungs- und Erziehungsaufgaben zu, die keinem bestimmten Fach zugeordnet werden können und daher fächerübergreifend zu erfüllen sind. Diese Aufgaben sind in zwölf Unterrichtsprinzipien, wie beispielsweise Sexualerziehung, politische Bildung, Verkehrserziehung, etc. festgehalten. SchülerInnen sollen also überfachliche Kompetenzen erwerben, die individuelle und gesellschaftliche Aufgaben und Anliegen im Blickpunkt haben (vgl. Weiglhofer, 2013).

1995 tritt das Unterrichtsprinzip zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern durch einen Grundsatzterlass in Kraft. Dieses Unterrichtsprinzip entspricht den Beschließungen des Nationalrates aus den 1980er Jahren, die unter anderem den „schrittweisen Abbau von bestehenden gesellschaftlichen, familiären und wirtschaftlichen Benachteiligungen von Frauen" vorsehen. Außerdem entspricht es auch den EU-Richtlinien, die die Gleichbehandlung von Männern und Frauen beinhalten sowie der "Konvention der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau", die Österreich 1982 ratifiziert hat (vgl. BMB 2016).

Ein wichtiges Ziel des Unterrichtsprinzips zur Gleichstellung von Männern und Frauen ist das Hinführen der SchülerInnen zur Reflexion über Ursachen und Auswirkungen tradiert, geschlechtsspezifischer Benachteiligungen. Außerdem soll die verstärkte Aufnahmen von Fragen zur Gleichstellung der Geschlechter in Lehrinhalte „zu einem Verhalten im täglichen Umgang mit den Mitmenschen, das vom Grundsatz der gleichrangigen Partnerschaft von Frauen und Männern getragen ist“, beitragen (BMB 2016).

Inhaltliche Anliegen, die mit dem Unterrichtsprinzip verbunden sind, können wie folgt zusammengefasst werden. Zunächst soll die geschlechtsspezifische Sozialisation durch Familie, Schule, Medien, etc. als wichtiger Einflussfaktor auf das eigene Denken bzw. Verhalten sowie Berufswahl und Lebensplanung thematisiert werden. Außerdem sollen die Ursachen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung im Privatbereich und in der Arbeitswelt näher betrachtet

werden. Auch dem Lebensfeld Schule, gemeinsam mit anderen Lebensfeldern, soll besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, um mögliche Beiträge zur Tradierung und Festigung von Rollenklischees zu erkennen. Ferner soll das eigene Verhalten in der Schule und im Alltag bewusst reflektiert werden (vgl. BMB 2016).

Für die Umsetzung der Inhalte stellt das Bundesministerium für Bildung unterschiedliche Informationen und Anregungen zur Verfügung. Neben Ideen zur Umsetzung für den Grundschulbereich werden auch spezielle Broschüren für beispielsweise HTLs angeboten.

1.2.5 Lehrplan AHS

Der AHS Lehrplan wird in 6 Teile untergliedert, wobei die ersten drei Teile allgemein, fächerübergreifend formuliert sind. Hier werden

1. Allgemeine Bildungsziele und
2. Allgemeine didaktische Grundsätze formuliert.

Im 3. Teil werden die Themen Schul- und Unterrichtsplanung behandelt.

Unter dem Punkt „Allgemeine Bildungsziele“ werden Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter explizit erwähnt. In diesem Zusammenhang wird auch deutlich eine Auseinandersetzung mit der Kategorie Geschlecht gefordert:

Schulen sind im Zuge von «Gender Mainstreaming» und Gleichstellung der Geschlechter angehalten, sich mit der Relevanz der Kategorie Geschlecht auf allen Ebenen des Lehrens und Lernens auseinanderzusetzen (BMB Lehrplan AHS).

Doch es wird nicht nur die Auseinandersetzung mit der Relevanz der Kategorie Geschlecht gefordert, auch eine Sensibilität gegenüber Ursachen und Auswirkungen von Rollenbildern ist zu entwickeln:

Die Schülerinnen und Schüler sind zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit sich selbst und mit anderen anzuleiten, insbesondere in den Bereichen Geschlecht, Sexualität und Partnerschaft. Sie sollen lernen, Ursachen und Auswirkungen von Rollenbildern, die den Geschlechtern zugeordnet werden, zu erkennen und kritisch zu prüfen (BMB Lehrplan AHS).

Unter dem 2. Punkt „Allgemeine didaktische Grundsätze“ gibt es einen eigenen Unterpunkt mit der Überschrift „Bewusste Koedukation und Geschlechtssensible Pädagogik“. Hier wird vor allem auf die bedeutende Rolle der Lehrperson und die Auswirkung ihrer Auswahl der Lehrinhalte und Methoden hingewiesen:

Es ist wesentlich, die Lerninhalte und Unterrichtsmethoden so auszuwählen, dass sie beide Geschlechter gleichermaßen ansprechen und den Unterricht so zu gestalten, dass er sozialisationsbedingt unterschiedlichen Vorerfahrungen entgegenzusteuern in der Lage ist. Lehrerinnen und Lehrer sind angehalten, ein (Lern-)Klima der gegenseitigen Achtung zu schaffen und eigene Erwartungshaltungen, Geschlechterrollenbilder und Interaktionsmuster zu reflektieren. Lehrerinnen und Lehrer sollen sich ein Grundwissen über die Ergebnisse der Geschlechterforschung aneignen, sowohl gegenstandsbezogen als auch in Bezug auf allgemeinpädagogische, psychologische, soziologische und didaktische Fragestellungen (Lehrplan AHS).

Bei der Auseinandersetzung mit Lehrplänen und Genderkompetenz ist vor allem eine Zusammenfassung des Bundesministeriums für Bildung sehr hilfreich. Hier werden auf knapp 30 Seiten die Lehrpläne aller Schulformen auf die Forderung nach Genderkompetenz und Geschlechtergleichstellung hin untersucht. Auffallend ist hierbei, dass diese Themen neben den Forderungen im allgemeinen Lehrplan hauptsächlich in den Unterrichtsgegenständen Geschichte und Sozialkunde, Geographie, Bildnerische Erziehung, Bewegung und Sport, Psychologie zu finden sind. Aus diesem Grund soll im Folgenden der Lehrplan für Biologie genauer untersucht werden.

Lehrplan Biologie AHS Unterstufe

Der Lehrplan der AHS-Unterstufe für Biologie und Umweltkunde ist auf Homepage des Bundesministeriums für Bildung einzusehen. Bevor die Lehrinhalte den einzelnen Schulstufen zugeordnet werden, werden Bildungs- und Lehraufgaben sowie didaktische Grundsätze formuliert. Die Lehrinhalte des Unterrichtsfachs Biologie und Umweltkunde können demnach in drei große Bereiche gegliedert werden:

- 1) Mensch und Gesundheit
- 2) Tiere und Pflanzen
- 3) Ökologie und Umwelt.

Gleich anschließend sind wichtige Ziele des Unterrichts angeführt, von denen folgende für diese Auseinandersetzung relevant erscheinen:

- „Die Schülerinnen und Schüler sollen Verständnis für den eigenen Körper erwerben, das sie zu einem verantwortungsvollen Umgang mit sich selbst befähigt (Akzeptanz des eigenen Körpers, der eigenen Sexualität; Gesundheitsförderung).“
- „Werte und Normen, Fragen der Verantwortung bei der Anwendung naturwissenschaftlicher bzw. biologischer Erkenntnisse sollen thematisiert werden.“

Durch die Formulierung dieser beiden Ziele lässt sich eine Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlechtsidentität zwar leicht legitimieren (Akzeptanz des eigenen Körpers/ der eigenen Sexualität), wird aber an dieser Stelle nicht explizit gefordert. Die Frage nach der Verantwortung bei der Anwendung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse kann anhand der biologischen Unterschiede der Geschlechter sehr gut diskutiert werden. Hier würde es sich beispielsweise anbieten, die Bedeutung der Gehirnforschung für die Erklärung der Unterschiede der Geschlechter zu thematisieren. Zusammenfassend kann aber festgehalten werden, dass die Auseinandersetzung mit der Gender-Thematik kein explizites Unterrichtsziel des Biologieunterrichts der Unterstufe darstellt.

Unter dem Punkt „didaktische Grundsätze“ ist auch vermerkt, dass Sexualerziehung in den Aufgabenbereich des Biologieunterrichts fällt.

Bei der detaillierten Beschreibung des Lehrstoffs der unterschiedlichen Klassen fällt gleich zu Beginn auf, dass das Thema Sexualität bereits in der ersten Klasse, also direkt nach der Grundschule, behandelt werden soll. Dabei spielen vor allem: „Bau und Funktion der Geschlechtsorgane, Menstruation, Empfängnis, Schwangerschaft und Geburt, körperliche, psychische Entwicklung und Befindlichkeit in der Pubertät, Aufklärung über sexuellen Missbrauch/Prophylaxe“ eine Rolle (BMB Lehrplan AHS Unterstufe).

Während in der zweiten und dritten Klasse der Mensch als Teil des Ökosystems im Vordergrund steht, kommt in der vierten Klasse unter der Überschrift Mensch und Gesundheit das Thema Sexualität erneut auf: „Sexualität als biologisches, psychologisches und soziales Phänomen, Empfängnisregelung, Schwangerschaft, Geburt; AIDS-Prophylaxe“ (BMB Lehrplan AHS

Unterstufe). Diesmal soll Sexualität auch als psychologische bzw. soziales Phänomen betrachtet werden, was eine tiefere Auseinandersetzung mit der Thematik Geschlecht auf jeden Fall zulässt, wenn nicht sogar fordert.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass in der Unterstufe das Thema Sexualität behandelt werden soll, die Betrachtung als soziales bzw. psychologisches Phänomen den SchülerInnen erst in der 4.Klasse, also mit einem Alter von ca. 14 Jahren, zugetraut wird.

Lehrplan Biologie AHS Oberstufe

In der Oberstufe wird der zu vermittelnde Unterrichtsstoff in vier Themenbereiche eingeteilt, wobei der Themenbereich Mensch und Gesundheit, der auch in der Unterstufe schon angeführt wird, wieder zu finden ist. Auch die formulierten Ziele des Biologieunterrichts unterscheiden sich im Bereich Mensch und Gesundheit kaum von jenen der Unterstufe. So sollen die SchülerInnen ihr „Verständnis und Wahrnehmung für den eigenen Körper vertiefen und damit zu einem verantwortungsvollen Umgang mit sich selbst und anderen befähigt werden“ (BMB Lehrplan AHS Oberstufe). Anders als im Unterstufenlehrplan wird an dieser Stelle auch der verantwortungsvolle Umgang mit anderen gefordert. In diesem Zusammenhang wäre eine Auseinandersetzung mit den Themen Gender und Sexualität jedenfalls gerechtfertigt. Eine Auseinandersetzung mit der Aussagekraft und den Grenzen biologischer Experimente wird im Oberstufenlehrplan ebenfalls gefordert.

Betrachtet man nun wieder die detaillierte Auflistung der zu behandelnden Themengebiete, die den einzelnen Schulstufen zugeordnet werden, fällt schnell auf, dass das Thema Sexualität in der sechsten Klasse, zehnten Schulstufe, erneut aufgegriffen wird. In der fünften Klasse soll der Schwerpunkt bei Ernährung und Essstörungen liegen, während sich der Lehrstoff der siebenten Klasse hauptsächlich auf Psychosomatik und Krankheiten konzentriert. Somit bleibt die Auseinandersetzung mit Gender und Sexualität der sechsten Schulstufe vorbehalten. Hier wird Folgendes gefordert:

Verständnis von Sexualität als biologisches, psychologisches und soziales Phänomen vertiefen und zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit Sexualität anregen (Sexualethik); Wissen über Möglichkeiten der Fortpflanzungsmanipulationen und über die Embryonalentwicklung beim Menschen erwerben (BMB Lehrplan AHS Oberstufe).

Hier wird erneut Sexualität als psychologisches und soziales Phänomen thematisiert, eine explizite Forderung nach einer Auseinandersetzung mit dem sozialem Geschlecht, Gender, bleibt aber aus.

Abschließend kann nun zusammengefasst werden, dass die menschliche Sexualität im AHS Lehrplan eine durchaus große Rolle spielt und immerhin in drei Jahrgängen, erste, vierte und sechste Klasse, behandelt werden soll. Dabei wird ab der vierten Klasse auch eine Auseinandersetzung mit Sexualität als psychisches, soziales Phänomen gefordert. Eine explizite Forderung nach einer Auseinandersetzung mit biologischem und sozialem Geschlecht bleibt im Lehrplan für Biologie und Umweltkunde aus.

2 Hypothesen und Fragestellungen

Hypothese 1

Das soziale Geschlecht wird im österreichischen Schulunterricht kaum thematisiert.

- Wurde das soziale Geschlecht im Schulunterricht behandelt?
- In welcher Schulstufe?
- Wie viel Zeit wurde dafür aufgewendet?
- Welche Materialien wurden verwendet?
- Welches Alter bzw. welches Geschlecht hatten die Lehrpersonen?

Hypothese 2

Das Unterrichtsfach Biologie eignet sich besonders, um das soziale Geschlecht zu thematisieren.

- Wurde das soziale Geschlecht im Biologieunterricht der Studierenden thematisiert?
- Eignet sich der Biologie-Unterricht laut Studierenden des Biologie-Lehramts für eine Thematisierung des sozialen Geschlechts?
- Sieht der Lehrplan des UF Biologie eine Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht vor?
- Gibt es Informationen über das soziale Geschlecht in Biologie-Lehrbüchern?
- Gibt es andere Unterrichtsfächer, die sich für die Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht besser eignen?

Hypothese 3

Studierende des Biologie-Lehramts verfügen über Wissen über das soziale Geschlecht und haben eine überwiegend positive Haltung gegenüber dieser Thematik.

- Wie definieren die Studierenden den Begriff gender?
- Hätten die Studierenden in ihrer Schulzeit gerne mehr über das soziale Geschlecht erfahren?

- Wird es als wichtig erachtet, sich damit im Unterricht bzw. persönlich auseinanderzusetzen?
- Woher beziehen die Studierenden ihr Wissen über das soziale Geschlecht?

Hypothese 4

Faktoren wie Geschlecht oder die Wahl des Zweitfaches haben Einfluss auf das Wissen über das soziale Geschlecht und eine überwiegend positive Haltung gegenüber dieser Thematik

- Gibt es Unterschiede zwischen Frauen und Männern bezüglich der Relevanz, die das soziale Geschlecht für die Befragten hat?
- Sind Unterschiede zwischen Studierenden auf Grund der Wahl des Zweitfachs bezüglich der Bereitschaft, sich mit dem sozialen Geschlecht auseinanderzusetzen, erkennbar?

3 Material und Methoden

3.1 Testpersonen

Für die Untersuchung wurden Studierende des Biologie Lehramts befragt, wobei hier nicht zwischen neuem Studienplan (Bachelor-/Masterstudium) und altem Studienplan (Diplomstudium) unterschieden wurde. Von den insgesamt 101 Befragten, waren 67 weibliche und 33 männliche TeilnehmerInnen. Somit machten die weiblichen Befragten beinahe zwei Drittel aus. Ein/e TeilnehmerIn wollte bei dieser Frage keine Antwort geben, da er/sie sich keinem der beiden angegebenen Geschlechter angehörig fühlt.

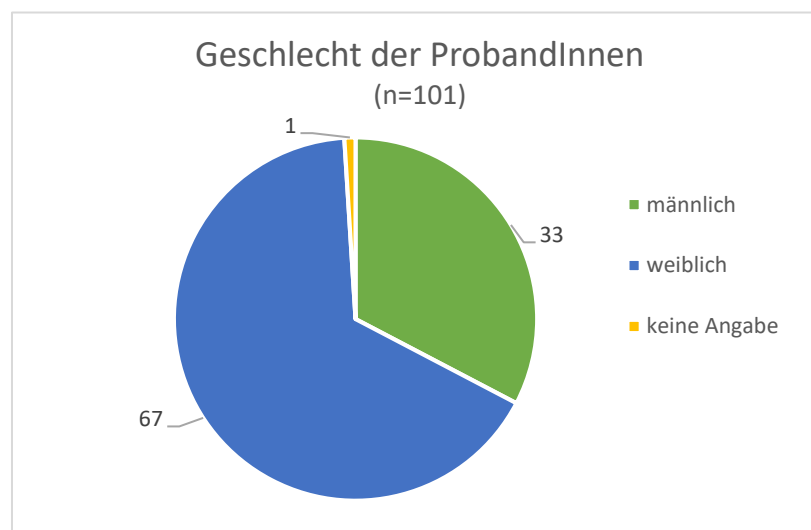


Abbildung 1_Geschlecht der ProbandInnen

Die Versuchspersonen im Alter zwischen 18 und 53 Jahren nahmen freiwillig an der Studie teil, die selbstverständlich anonymisiert durchgeführt wurde und für die keine Entschädigung angeboten wurde. Der Mittelwert bei den männlichen Befragten ist mit 25,18 etwas höher als jener der weiblichen (22,00).

Tabelle 1_Alter der Probanden nach Geschlecht

Alter d. Probanden	Geschlecht d. Probanden	H	Mittelwert	Standardabweichung
	Männlich	33	25,18	6,297
	Weiblich	67	22,00	3,065

3.2 Messinstrument: Fragebogen

Die Datenerhebung zum Thema „Gender in der Schule“ wurde mithilfe eines selbsterstellten Fragebogens durchgeführt. Dieser wurde in vier Bereiche untergliedert:

- 1) Genderbegriff allgemein
- 2) Der Genderbegriff im Schulunterricht
- 3) Persönliche Relevanz
- 4) Demographische Angaben

Im ersten Teil des Fragebogens soll der Kenntnisstand der Befragten ganz allgemein erhoben werden. Hier ist auch die einzige offene Frage des Fragebogens zu finden, in der um eine kurze Definition des Begriffes gender gebeten wird. Außerdem soll hier angegeben werden, woher die TeilnehmerInnen ihr Wissen über das soziale Geschlecht beziehen/bezogen haben.

Der zweite Teil des Fragebogens soll mehr Einblick in den eigenen Schulunterricht und die Rolle des sozialen Geschlechts des/der Befragten geben. Hier wird gefragt, ob der Begriff gender überhaupt thematisiert wurde und wenn ja, in welchem Ausmaß, in welcher Form, welcher Schulstufe und in welchen Unterrichtsfächern.

Im dritten Teil wird die persönliche Einstellung zum sozialen Geschlecht vor allem hinsichtlich der späteren Tätigkeit als Lehrperson thematisiert. Hier soll angegeben werden, ob die Teilnehmenden es als wichtig erachten, das soziale Geschlecht im Unterricht zu thematisieren und welche Unterrichtsfächer sich ihrer Meinung nach dafür eignen. Außerdem sollen die Befragten dazu Stellung beziehen, ob sie die Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht ganz allgemein für wichtig empfinden.

Im vierten Teil wurden dann die demographischen Daten erhoben, die bereits in Punkt 1 ausgewertet wurden.

Der Fragebogen umfasst insgesamt 27 Fragen, wobei es sich mit Ausnahme der bereits erwähnten offenen Frage im ersten Teil um geschlossene Fragen mit unterschiedlicher Anzahl an Antwortmöglichkeiten handelte, die auf sieben Seiten beantwortet werden sollten.

3.3 Design

Die Fragebögen wurden im Zeitraum Februar 2017 bis März 2017 von Studierenden des Biologie Lehramts beantwortet.

Die Beantwortung der Fragebögen wurde auf unterschiedliche Weise realisiert. Einerseits wurden verschiedene Lehrveranstaltungen aufgesucht, deren LeiterInnen sich dankenswerterweise damit einverstanden erklärten, ein paar Minuten am Beginn bzw. Ende der Unterrichtszeit für die Beantwortung zur Verfügung zu stellen. Um eine möglichst heterogene Stichprobe gewährleisten zu können, wurden sowohl Vorlesungen (VO Dynamisches Bild der Erde, VO Großlebensräume der Erde, VO Einführung in die Evolutionsbiologie des Menschen) als auch Übungen (VU Anatomie & Physiologie der Pflanzen) besucht. Zusätzlich dazu wurde auch eine Online-Umfrage mit identen Fragen im gleichen Design erstellt. Die TeilnehmerInnen, die auf diesem Weg erreicht werden konnten, machen ca. 22% der Befragten aus.

Instruiert wurden die Studierenden kurz zu Beginn. Hierbei wurden sie darüber aufgeklärt, dass die Befragung anonym ist und die Daten selbstverständlich vertraulich behandelt werden. Außerdem erfolgte eine Einführung in das Thema des Fragebogens, wobei auch diese in zwei bis drei Sätzen, in denen erwähnt wurde, dass es um den Genderbegriff im Schulunterricht geht, bzw. mit der Bitte, eigene Erfahrungen und Ansichten mitzuteilen, sehr knapp ausfiel. Dabei wurden nicht mehr Informationen gegeben als ohnehin in der Einleitung auf dem Fragebogen selbst angegeben waren. Somit hatten auch TeilnehmerInnen der Online-Umfrage diesbezüglich keinen Nachteil.

An dieser Stelle soll noch erwähnt werden, dass 16 Fragebögen der Online-Umfrage nicht für die Auswertung berücksichtigt werden konnten, da die Beantwortung bereits nach der zweiten Frage abgebrochen wurde.

3.4 Datenauswertung

Die Datenanalyse erfolgte mit Hilfe des Statistikprogramms IBM SPSS Statistics (Version 24). Tabellen und Diagramme wurden mit Hilfe der Programme Microsoft Office Word (2013) und Microsoft Office Excel (2013) erstellt.

Zur Auswertung der Daten wurden Häufigkeitsanalysen, Mittelwerte und Standardabweichungen berechnet. Mithilfe des Pearson-Chi-Quadrattests angewandt auf Kreuztabellen sollten außerdem Unterschiede der Ergebnisse nach Geschlechtern bzw. nach Zweitfächerwahl untersucht werden. Werte der asymptotischen Signifikanz unter 0,05 ($p \leq 0,05$) wurde als signifikant eingestuft.

Die Antworten der offenen Frage im ersten Teil des Fragebogens wurden in neun Kategorien unterteilt, wobei eine Antwort oftmals mehreren Kategorien zugeordnet werden konnte. Die Kategorien wurden wie folgt definiert:

- 1) **Kulturelle Prägung** von Verhaltenserwartungen gegenüber des Männlichen/Weiblichen des Individuums im Laufe des Erwachsenwerdens durch Eltern, LehrerInnen, Gesellschaft, etc.

Bsp.: „Das soziale Geschlecht wird nicht durch die Gene festgelegt, sondern aus Erfahrung und individueller Entwicklung“ (Frbg. Nr.: 3)

- 2) **Geschlechterstereotypen:** gehören zum individuellen Wissen und zum kulturell geteilten Verständnis der typischen Merkmale für Männer und Frauen. Sie sind sowohl präskriptiv (Wie sollen Frauen und Männer sein) als auch deskriptiv (Frauen/Männer sind...).

Bsp.: „Das soziale Geschlecht ist meiner Meinung nach die Rolle eines Geschlechts, welches ihm/ihr in der Gesellschaft zugeschrieben wird. Kurzes Beispiel: Frau-Barbie, Mann-Auto“ (Frbg. Nr. 65)

„Bezieht sich auf die Stellung eines Geschlecht in der Gesellschaft, die Erwartungen, die man hat und was das Geschlecht tun darf/soll und was nicht.“ (Frbg. Nr. 71)

- 3) **Abgrenzung/Erweiterung zum/des biologischen Geschlechts** (sex): gender ist in Abgrenzung zum biologischen Geschlecht nicht durch Geschlechtsmerkmale bestimmt.

Bsp.: „Gender ist nicht nach biologischen Merkmalen unterteilt, also rein ob männlich oder weiblich nach Chromosomen. Sondern sozial, wie man sich fühlt, sind daher mehr wie zwei.“ (Frbg. Nr.: 10)

- 4) **Individuelle Zuordnung zu einem Geschlecht:** Das soziale Geschlecht ermöglicht die Individuelle Zuordnung zu einem Geschlecht. Es meint das persönliche Zugehörigkeitsgefühl zu einem Geschlecht.

Bsp.: *„Subjektiv empfundene Geschlechtszugehörigkeit, unabhängig von körperlicher Veranlagung.“* (Frbg. Nr.: 17)

- 5) **Aufbrechen der Dichotomie von Geschlecht:** Gender ermöglicht eine Erweiterung der zwei Geschlechter Mann und Frau für Menschen, die sich keinem der beiden Geschlechter zugehörig fühlen.

Bsp.: *„Der Begriff „soziales“ Geschlecht umfasst nicht nur männlich und weiblich, sondern auch andere Formen.“* (Frbg. Nr.: 97)

- 6) **Gleichberechtigung:** Das soziale Geschlecht soll zur Gleichberechtigung der beiden Geschlechter beitragen. Frauen sollen beispielsweise genauso viel verdienen wie Männer, etc.

Bsp.: *„Gleiche Arbeitsleistung, weniger Geld, geschlechtsspezifische Berufe, Spielsachen, Interessen.“* (Frbg.: Nr.: 50)

- 7) **Sprachliche Ebene:** Unter gender wird hier die geschlechtergerechte Schreibweise verstanden.

Bsp.: *„Allgemeine Formulierung ohne Benachteiligung eines Geschlechts.“* (Frbg. Nr.: 53)

- 8) **Nicht kategorisierbar:** Zu dieser Kategorie wurden Antworten gezählt, die beispielsweise aus nur einem Wort bestehen, oder die statt dem Versuch einer Definition, eine persönliche Stellungnahme zum Thema gender beinhalten. Außerdem konnte die Definition eines Fragebogens auf Grund der unleserlichen Schreibweise nicht ausgewertet werden.

- 9) **Keine Angabe**

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Statistik der Stichprobe

Absolvierte Schulform

Mit 93% absolvierte der Großteil der Befragten eine höhere Schule, wobei es sich in den meisten Fällen (88%) um öffentliche Schulen handelte. 7% der TeilnehmerInnen holten die Matura an einer Abendschule nach oder machten die Studienberechtigungsprüfung.

Schulbesuch nach Ländern

92% der Studierenden gaben an, die höhere Schule in Österreich absolviert zu haben. Außer Österreich wurden lediglich noch Deutschland (NRW) und USA (Texas) angegeben.

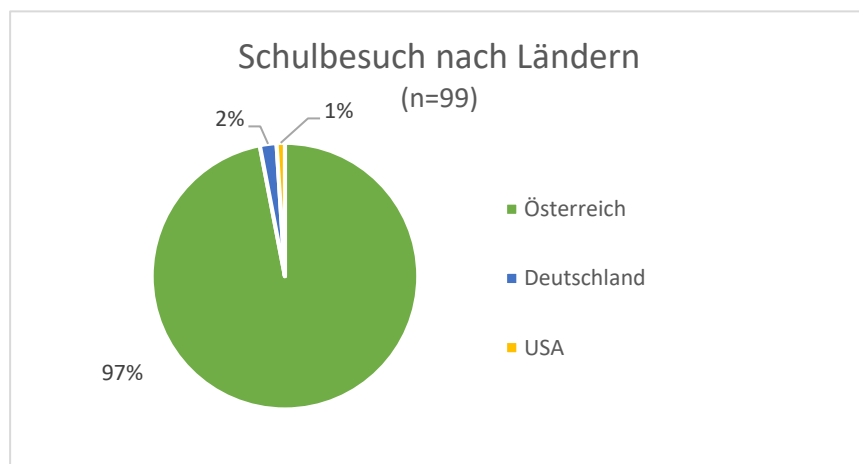


Abbildung 2_Schulbesuch nach Ländern

Schulbesuch nach Bundesländern

Wesentlich heterogener erwies sich die befragte Gruppe bezüglich der Bundesländer, in denen der Schulabschluss erfolgte. Wie aus dem Diagramm zu entnehmen ist, stammt über die Hälfte der Befragten aus den Bundesländern Wien (23%) und Niederösterreich (32%). Einen weiteren, großen Teil machen die Studierenden aus Oberösterreich aus (19%).

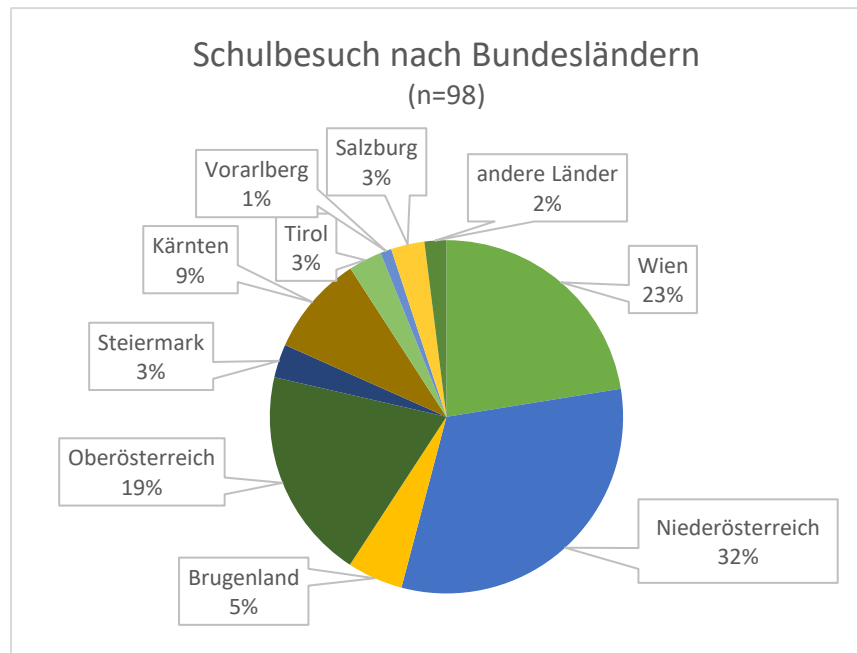


Abbildung 3_Schulbesuch nach Bundesländern

Herkunft der Eltern

Im Rahmen der Studie sollen auch die Herkunftsländer der Eltern berücksichtigt werden, wobei hier sehr deutlich wurde, dass ein Großteil der Eltern (Mutter 86%, Vater 86 %) ebenfalls in Österreich geboren wurde.

Tabelle 2_Herkunftsland der Mutter

Herkunftsland der Mutter	in % (n=100)
Österreich	86,0
Deutschland	2,0
Syrien	1,0
Südafrika	1,0
Pakistan	1,0
Ungarn	2,0
Türkei	2,0
Schweiz	1,0
Kanada	1,0
Bosnien Herzegowina	1,0
Tschechei	1,0
Serbien	1,0

Tabelle 3_Herkunftsland des Vaters

Herkunftsland des Vaters	in % (n=100)
Österreich	86,0
Deutschland	4,0
Syrien	1,0
Pakistan	1,0
Ungarn	2,0
Türkei	2,0
Italien	1,0
Russland	1,0
Bosnien Herzegowina	1,0
Serbien	1,0

Anzahl der Semester der Studierenden

Ferner scheint es für die Untersuchung relevant, in welchem Semester sich die Studierenden befinden. Der Großteil der Befragten befindet sich zwischen drittem und fünftem Semester des Biologie-Lehramt-Studiums (jeweils knapp 20%), wobei Studierende aus dem ersten Semester genauso vertreten waren wie Studierende aus dem 15. Semester.

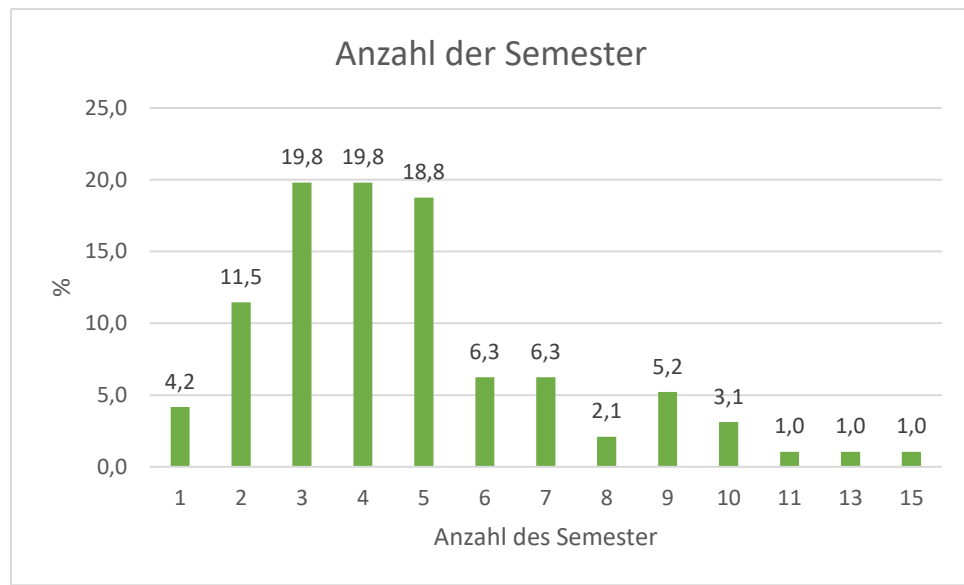


Abbildung 4_Anzahl des Semester

Zweifach der Studierenden

Schließlich wurde noch nach den Zweifächern der Studierenden gefragt, um auch hier später Rückschlüsse ziehen zu können. Hier ist deutlich sichtbar, dass das Unterrichtsfach Biologie am häufigsten (42,4%) mit Sprachfächern (Deutsch, Fremdsprachen) kombiniert wurde. Außerdem kann den Daten entnommen werden, dass die Befragten oft Zweifächer aus den Naturwissenschaften (Mathematik, Informatik, Physik, Chemie) wählen (31,5%). Auffallend ist, dass keine/r der im Rahmen dieser Studie Befragten Zweifächer aus so genannten kreativen Bereichen, wie Musik oder Bildnerische Erziehung, gewählt hat.

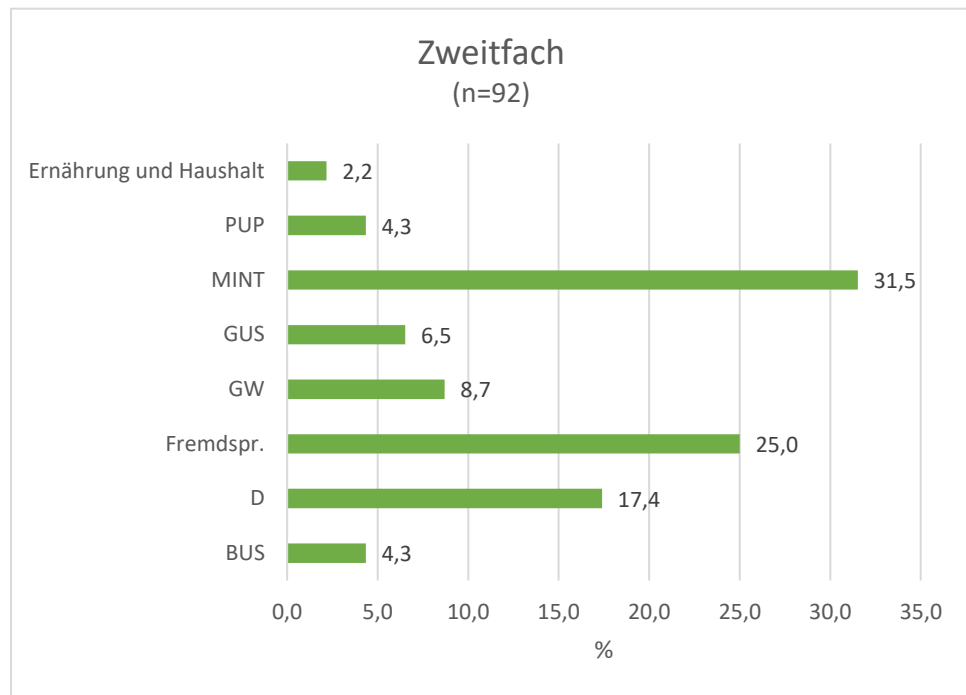


Abbildung 5_Aufteilung der Zweifächer

4.2 Genderbegriff allgemein

Kenntnis der Unterscheidung des Geschlechts in sex und gender

Ein Großteil der Befragten (88,1%) hat bereits von der Unterscheidung zwischen sex und gender gehört. Niemand gab an, noch nie von dieser Unterscheidung gehört zu haben. 11,9% kreuzten „trifft eher zu“ bzw. „trifft eher weniger zu“ an.

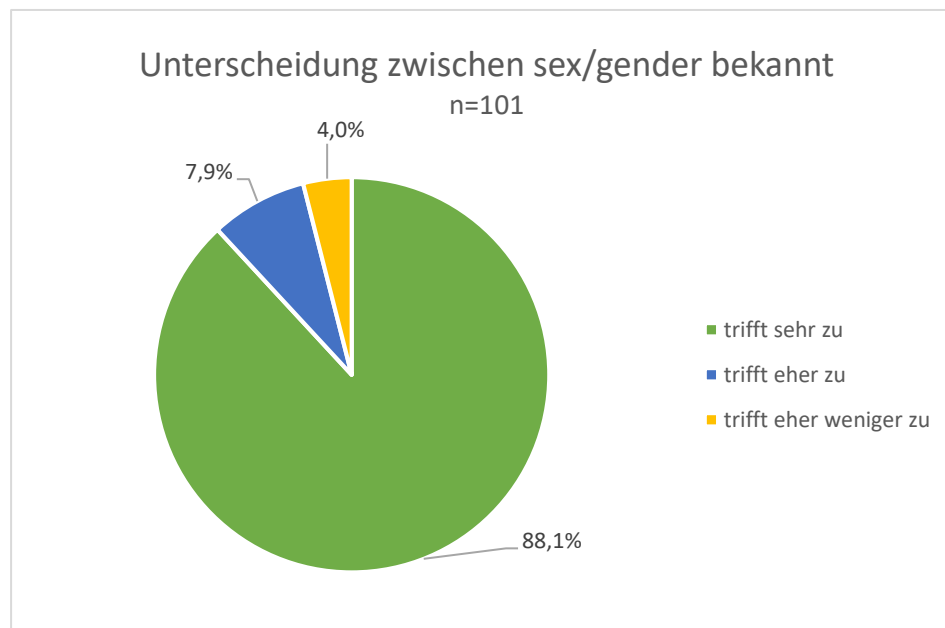


Abbildung 6_Unterscheidung zwischen sex und gender bekannt

An dieser Stelle konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen ProbandInnen ($p=0,352$) festgestellt werden. Auch die Wahl des Zweitfachs ($p=0,156$) hatte auf die Antworten dieser Frage keinen signifikanten Einfluss.

Informationsquellen, die für das Wissen über das soziale Geschlecht genutzt werden

Bei der Frage, woher das Wissen über das soziale Geschlecht kommt, gaben die Studierenden mehrere Quellen an. Vergleichsweise häufig (75,2%) wurde hier das Studium als Quelle angeführt. Deutlich weniger oft wurden Internet (43,6%) und Zeitung/Bücher (45,5%) genannt. Beinahe die Hälfte (48,5%) der Befragten gaben Schule als Ort für Wissensbezug über das Thema gender an. Soziale Medien (28,7%) und Freunde (27,7%) spielen eine vergleichsweise geringe Rolle in der Wissensbeschaffung. Mit 22,8% spielt die Familie diesbezüglich laut den Befragten die geringste Rolle.

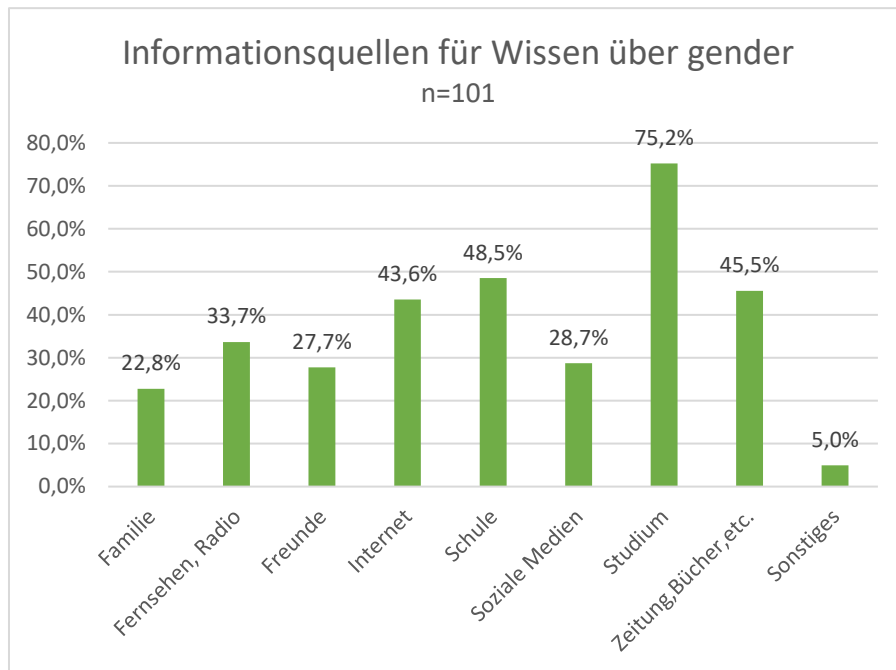


Abbildung 7_Wissensbezug der Studierenden

Signifikante Unterschiede gab es bei der Frage nach dem Wissensbezug von Freunden und Internet hinsichtlich der Geschlechter. Mit 42,4% gaben männliche Befragte signifikant häufiger an ($p=0,015$), ihr Wissen über das soziale Geschlecht auch von Freunden zu beziehen, als weibliche (19,4%). Auch das Internet ($p=0,013$) wird von den männlichen Studierenden (60,6%) häufiger genutzt als von weiblichen (34,3%).

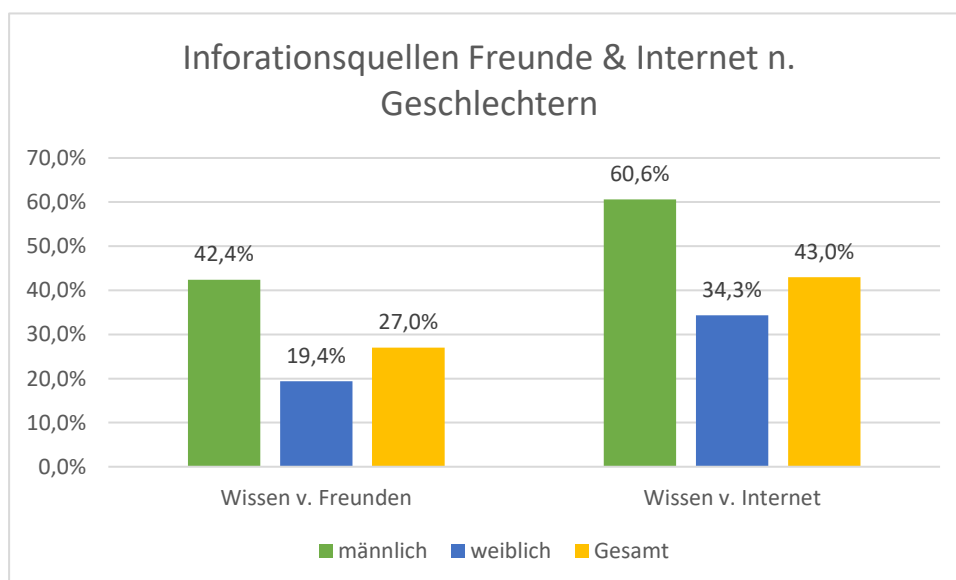


Abbildung 8_Informationsquellen Freunde & Internet n. Geschlechtern

Definition des gender-Begriffs

Bei der offenen Frage, bei der die Studierenden gebeten wurden, den Begriff gender zu definieren, wurden die Antworten neun Kategorien zugeordnet. 83,2% der Befragten gaben bei dieser offenen Frage eine Antwort. Am häufigsten (40,6 %) brachten die Befragten gender mit dem individuellen Empfinden von Geschlecht in Verbindung. In den Definitionen steht vor allem das eigene Empfinden von Geschlecht im Vordergrund und wird häufig gemeinsam mit der ebenfalls oft (32,7%) gegebenen Definition von gender in Abgrenzung zum biologischen Geschlecht genannt.

Rund ein Drittel der Befragten (30,7%) brachte das soziale Geschlecht in Zusammenhang mit Geschlechterstereotypen, also Vorstellungen, Erwartungen, etc. wie sich das eine oder andere Geschlecht zu verhalten hat, welche Stärken/Schwächen ihm zugeschrieben werden, etc. Neben diesen drei vergleichsweise häufig genannten Kategorien gingen 6,9% der Befragten auch auf die kulturelle Prägung des sozialen Geschlechts ein. Jeweils 5% der Studierenden verwiesen in ihren Definitionen auch auf die Möglichkeit, mit dem sozialen Geschlecht die vorherrschende Geschlechterdichotomie männlich/weiblich aufbrechen zu können oder brachten den Aspekt der Gleichberechtigung von Männern und Frauen im Beruf, etc. ein. Der Kategorie „Sprachliche Ebene“ konnten 4% der Antworten zugeordnet werden. Hier wurde der Gender-Begriff mit einer geschlechtergerechte Schreibweise in Verbindung gebracht.

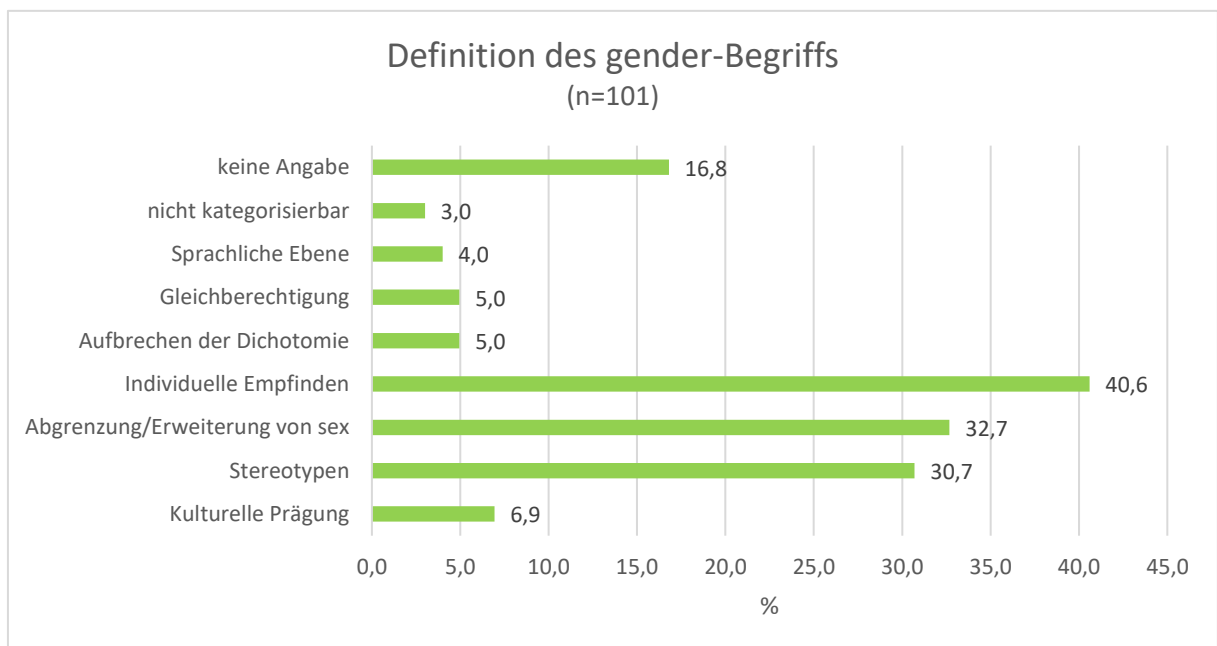


Abbildung 9_Definition des Gender-Begriffs

Ein hoch signifikanter Unterschied ($p=0,004$) konnte bei der Beantwortung dieser Frage vor allem bei den Definitionen von gender, die sich in die Kategorie „Stereotypen“ einordnen ließen, feststellen. Bei der Betrachtungen der Definitionen nach Zweitfächern aufgegliedert zeigt sich, dass diejenigen, die gender als Geschlechterrolle bzw. geschlechtsbezogenen Stereotypen definierten, oft Zweitfächer aus sprachwissenschaftlichen Disziplinen wählten. Im Vergleich zur Gesamtheit der Befragten, die dieser Kategorie in 30,4% zugeordnet werden konnte, war dies bei den Definitionen von Studierenden mit Deutsch als Zweitfach mit 56,3% deutlich öfter der Fall. Ein deutlich niedrigerer Prozentsatz ist hingegen bei Studierenden mit Zweitfächern aus naturwissenschaftlichen Fächern zu verzeichnen (13,4%).

Tabelle 4_Definition von gender als Stereotypen nach Zweitfächern

			Kreuztabelle								Gesamtsumme
			Zweifach								
					Fremdspr.	GW	GUS	MINT	PUP	Ernährung und Haushalt	
Stereotypen	nicht genannt	Anzahl	1	7	16	8	4	25	3	0	64
		% in Zweifach	25,0%	43,8%	69,6%	100,0%	66,7%	86,2%	75,0%	0,0%	69,6%
		% des Gesamtergebnisses	1,1%	7,6%	17,4%	8,7%	4,3%	27,2%	3,3%	0,0%	69,6%
	genannt	Anzahl	3	9	7	0	2	4	1	2	28
		% in Zweifach	75,0%	56,3%	30,4%	0,0%	33,3%	13,8%	25,0%	100,0%	30,4%
		% des Gesamtergebnisses	3,3%	9,8%	7,6%	0,0%	2,2%	4,3%	1,1%	2,2%	30,4%
	Gesamtsumme	Anzahl	4	16	23	8	6	29	4	2	92
		% in Zweifach	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% des Gesamtergebnisses	4,3%	17,4%	25,0%	8,7%	6,5%	31,5%	4,3%	2,2%	100,0%

Bei der Zuordnung, der von den Studierenden gegebenen Definitionen, konnte außerdem ein signifikanter Unterschied ($p = 0,025$) zwischen den Geschlechtern betreffend der Definitionen, die der Kategorie „Kulturelle Prägung“ zugeordnet werden konnten, festgestellt werden. Hier zeigte sich, dass 15,2% der männlichen Befragten auf die kulturelle Prägung des sozialen Geschlechts in ihrer Definition eingingen, während dies nur bei 3% der weiblichen Befragten der Fall war.

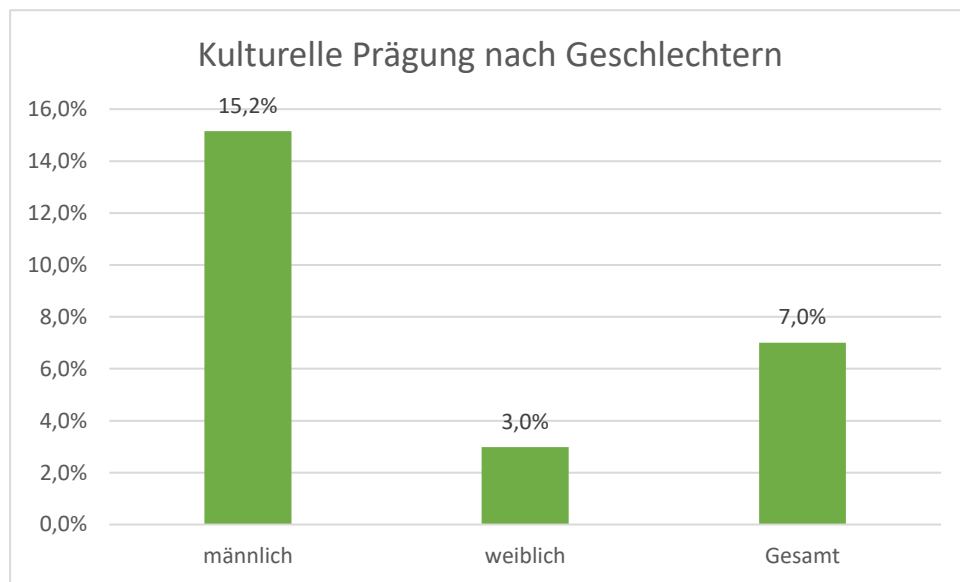


Abbildung 10_Kulturelle Prägung von gender n. Geschlechtern

4.3 Genderbegriff im Schulunterricht

Informationen über Geschlecht im Schulunterricht

In diesem Teil wurde nach Erfahrungen den eigenen Schulunterricht betreffend gefragt. Hier gaben 50,5% der Befragten an, „sehr genau“ oder „ausreichend“ über das Thema Geschlecht allgemein (sex und gender) informiert worden zu sein. Lediglich in 5,9% der Fälle wurde dieses Thema „gar nicht“ im Schulunterricht behandelt. Hier konnten keine signifikanten Unterschiede betreffend Geschlecht ($p = 0,886$) oder Zweifach ($p = 0,191$) festgestellt werden.

Im Vergleich dazu liegt der Anteil derer, die im Schulunterricht über das soziale Geschlecht „sehr genau“ oder „ausreichend“ aufgeklärt wurden, bei nur 24,8%. Beinahe die Hälfte (46,5%) der Befragten gab an, dass das soziale Geschlecht „eher wenig“ thematisiert wurde. Der Anteil derer, die in der Schule „gar nicht“ über das soziale Geschlecht aufgeklärt wurden, liegt bei 28,7%.

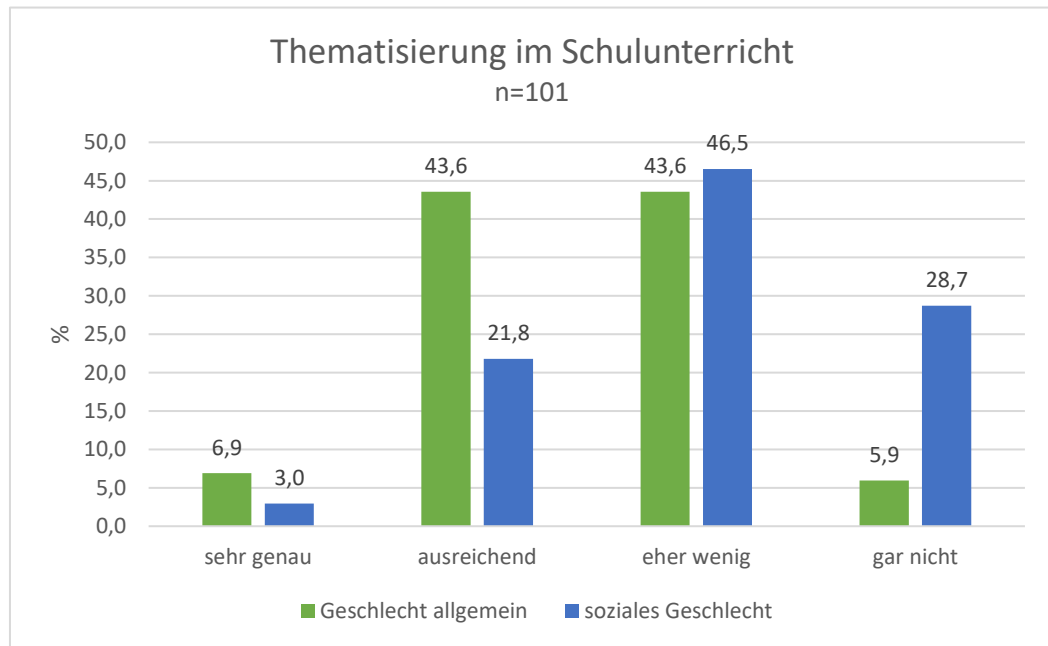


Abbildung 11_ Thematisierung von (sozialem) Geschlecht im Schulunterricht

Auch bei dieser Frage wichen die Antworten nach Zweitfächern gegliedert signifikant ($p=0,02$) ab. Interessanterweise gab niemand der Studierenden mit den Zweitfächern PUP, D und BUS an, in der Schule „sehr genau“ oder „ausreichend“ informiert worden zu sein. „Sehr genau“ informiert fühlten sich lediglich Studierende aus MINT-Fächern (3,4%) bzw. 25% der Studierenden der Geographie und Wirtschaftskunde. Mit 100% fühlten sich Studierende von Ernährung und Haushalt bzw. 39,1% Studierende von Fremdsprachen auffallend oft „ausreichend“ informiert.

Keine signifikanten Unterschiede konnten bezüglich der Geschlechter ($p=0,511$) festgestellt werden.

Tabelle 5_ Thematisierung von gender im Schulunterricht nach Zweifächern

Kreuztabelle											
			Zweifach								Gesamt summe
					Fremds pr.	GW	GUS	MINT	PUP	Ernähru ng und Haushal t	
Gender im SU	sehr genau	Anzahl	0	0	0	2	0	1	0	0	3
		% in Zweifach	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	0,0%	3,4%	0,0%	0,0%	3,3%
		% des Gesamtergebn isses	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	3,3%
	ausreiche nd	Anzahl	0	0	9	2	1	6	0	2	20
		% in Zweifach	0,0%	0,0%	39,1%	25,0%	16,7%	20,7%	0,0%	100,0%	21,7%
		% des Gesamtergebn isses	0,0%	0,0%	9,8%	2,2%	1,1%	6,5%	0,0%	2,2%	21,7%
	eher wenig	Anzahl	3	11	8	1	4	12	2	0	41
		% in Zweifach	75,0%	68,8%	34,8%	12,5%	66,7%	41,4%	50,0%	0,0%	44,6%
		% des Gesamtergebn isses	3,3%	12,0%	8,7%	1,1%	4,3%	13,0%	2,2%	0,0%	44,6%
	gar nicht	Anzahl	1	5	6	3	1	10	2	0	28
		% in Zweifach	25,0%	31,3%	26,1%	37,5%	16,7%	34,5%	50,0%	0,0%	30,4%
		% des Gesamtergebn isses	1,1%	5,4%	6,5%	3,3%	1,1%	10,9%	2,2%	0,0%	30,4%
Gesamtsumme		Anzahl	4	16	23	8	6	29	4	2	92
		% in Zweifach	100,0 %	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0%	100,0%
		% des Gesamtergebn isses	4,3%	17,4%	25,0%	8,7%	6,5%	31,5%	4,3%	2,2%	100,0%

Zeitpunkt zu dem gender in der Schule thematisiert wurde

Sehr eindeutig sind die Ergebnisse bei der Frage nach dem Zeitpunkt, zu dem das soziale Geschlecht in der Schule behandelt wurde. 83,8% gaben bei dieser Frage an, das Thema gender erst in der Oberstufe (9.-12.Schulstufe) behandelt zu haben. 20,7% der 101 Befragten konnten bei dieser Frage keine Angabe machen, da das Thema gar nicht oder zu wenig behandelt wurde.

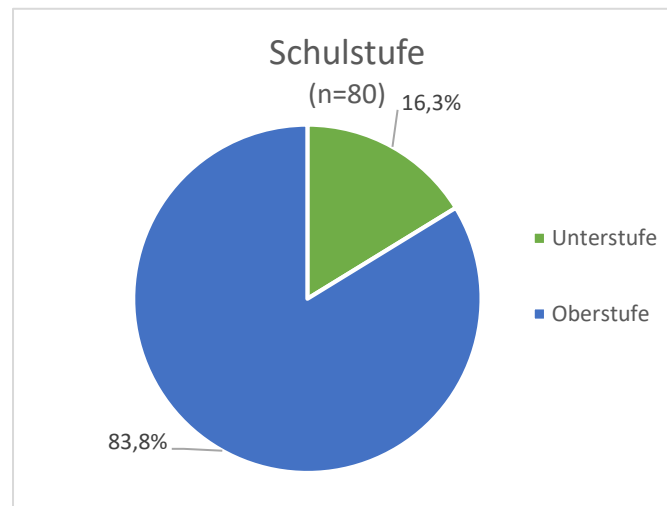


Abbildung 12_Schulstufe in der das soziale Geschlecht behandelt wurde

Unterrichtsfächer, in denen gender thematisiert wurde

Vor allem Biologie (45,6%), Deutsch (36,6%) und Psychologie/Philosophie (31,7%) wurden als Fächer angegeben, in denen gender „mäßig“ oder „intensiv“ thematisiert wurden. Umgekehrt wird deutlich, dass in anderen naturwissenschaftlichen Fächern (87,2%) sowie in Musik (84,6%), Bewegung und Sport (85,2%) und Bildnerische Erziehung (83,3%) eine Auseinandersetzung mit dem Thema gender „eher wenig“ oder „gar nicht“ stattfand. Wird die Kategorie „keine Angabe“ dazugezählt, da einige der Befragten, die in diversen Unterrichtsfächern nichts über gender erfuhren, entsprechend keine Angaben machten, ist der Wert noch höher.

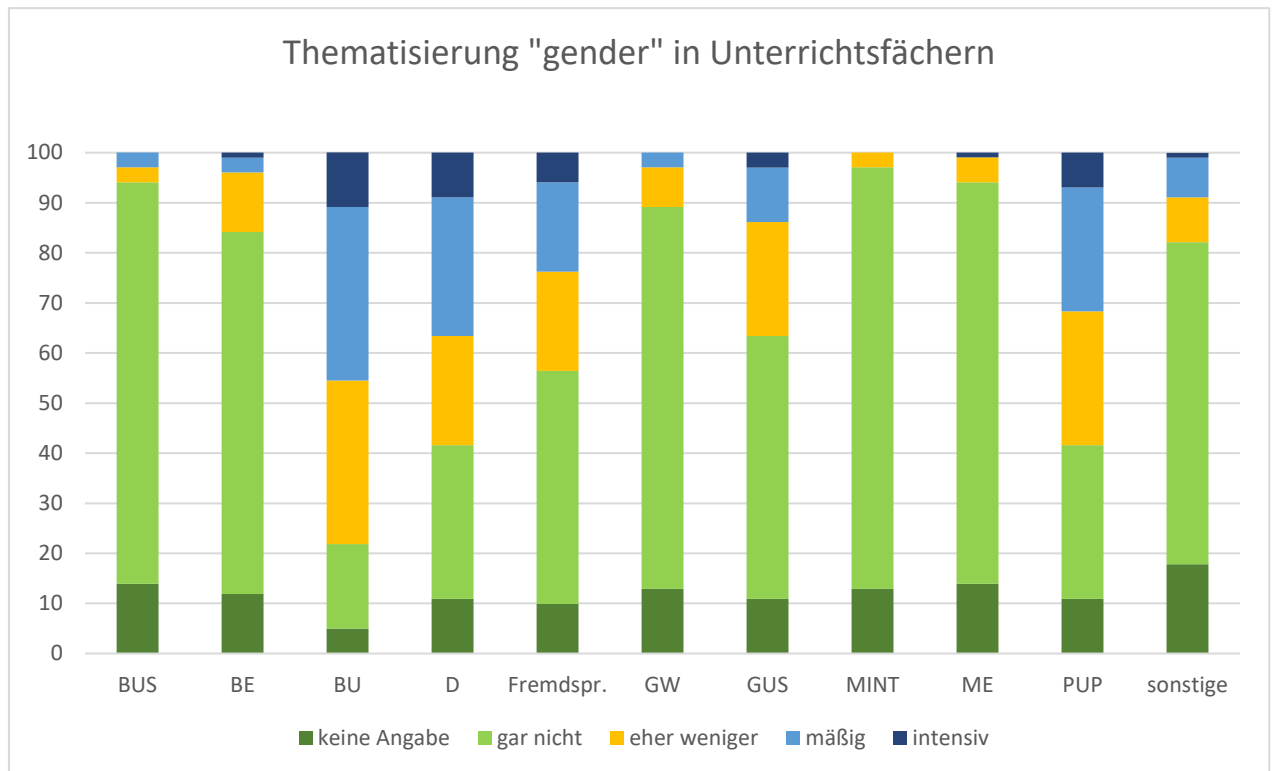


Abbildung 13_ Thematisierung in Unterrichtsfächern

Hoch signifikante Unterschiede ($p=0,00$) konnten bei dieser Frage lediglich bezüglich der Angaben zur Thematisierung von Geschlecht im Geschichte- und Sozialkundeunterricht festgestellt werden.

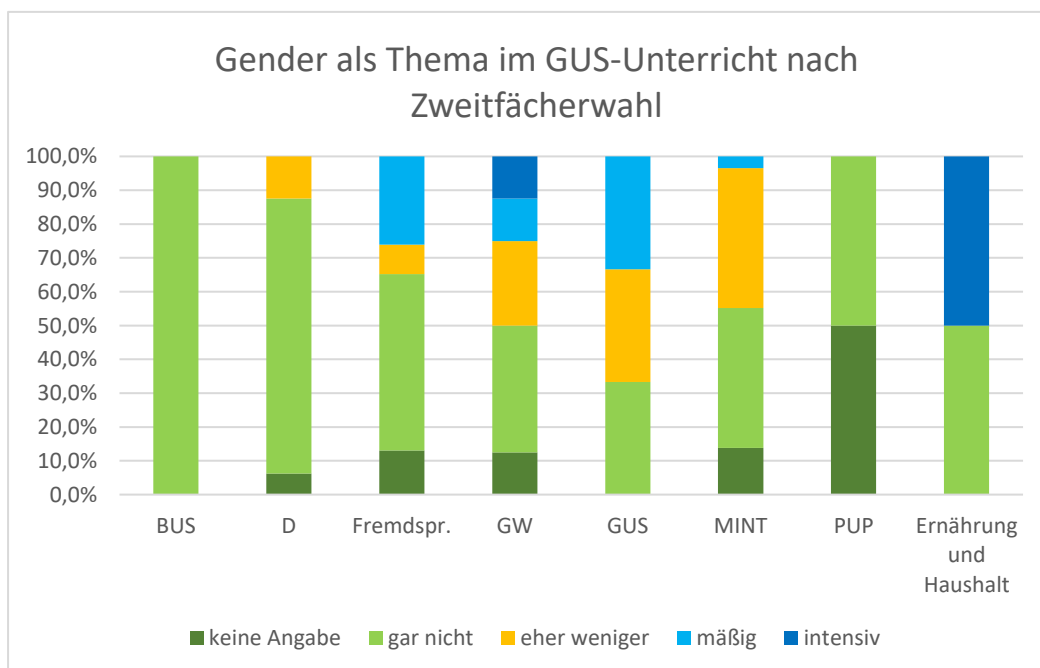


Abbildung 14_ Gender als Thema im GUS-Unterricht nach Zweitfächern

Hier gaben beispielsweise 100% der Studierenden, die Bewegung und Sport als Zweitfach haben, an, in diesem Fach gar nicht über das soziale Geschlecht informiert worden zu sein. Diejenigen, die GUS selbst als Zweitfach studieren, gaben deutlich öfter, zumindest wenig (33,3%) bis mäßig (33,3%) über das soziale Geschlecht in Geschichte und Sozialkunde aufgeklärt worden zu sein. Studierende, mit dem Zweitfach Deutsch bzw. PUP erlebten keine „mäßige“ oder „intensive“ Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht in GUS.

Tabelle 6_Kreuztabelle: Thematisierung von gender in GUS nach Zweitfächern

			Kreuztabelle								Gesamt summe
			Zweifach								
										Ernähru ng und Haushal t	
Thema in_GUS			BUS	D	Fremds pr.	GW	GUS	MINT	PUP		
	gar nicht	Anzahl	4	13	12	3	2	12	2	1	49
		% in Zweifach	100,0 %	81,3%	52,2%	37,5%	33,3%	41,4%	50,0%	50,0%	53,3%
		% des Gesamtergebni sses	4,3%	14,1%	13,0%	3,3%	2,2%	13,0%	2,2%	1,1%	53,3%
	eher weniger	Anzahl	0	2	2	2	2	12	0	0	20
		% in Zweifach	0,0%	12,5%	8,7%	25,0%	33,3%	41,4%	0,0%	0,0%	21,7%
		% des Gesamtergebni sses	0,0%	2,2%	2,2%	2,2%	2,2%	13,0%	0,0%	0,0%	21,7%
	mäßig	Anzahl	0	0	6	1	2	1	0	0	10
		% in Zweifach	0,0%	0,0%	26,1%	12,5%	33,3%	3,4%	0,0%	0,0%	10,9%
		% des Gesamtergebni sses	0,0%	0,0%	6,5%	1,1%	2,2%	1,1%	0,0%	0,0%	10,9%
intensiv	Anzahl	0	0	0	1	0	0	0	1	2	
	% in Zweifach	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	2,2%	
	% des Gesamtergebni sses	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	2,2%	

keine Angabe	Anzahl	0	1	3	1	0	4	2	0	11
	% in Zweitfach	0,0%	6,3%	13,0%	12,5%	0,0%	13,8%	50,0%	0,0%	12,0%
	% des Gesamtergebnisses	0,0%	1,1%	3,3%	1,1%	0,0%	4,3%	2,2%	0,0%	12,0%
Gesamtsumme	Anzahl	4	16	23	8	6	29	4	2	92
	% in Zweitfach	100,0 %	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0%	100,0%
	% des Gesamtergebnisses	4,3%	17,4%	25,0%	8,7%	6,5%	31,5%	4,3%	2,2%	100,0%

Aufgewendete Unterrichtszeit

Bei der Frage nach der geschätzten Unterrichtszeit, die für die Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlechts aufgewendet wurde, gab knapp die Hälfte der Studierenden (49,5%) nicht mehr als 0-2 Stunden an. 34,7% gaben an, dass 2-5 Stunden für das Thema aufgewendet wurden. Lediglich 5,9% der Befragten gaben an, sich zwischen 5-10 Stunden damit beschäftigt zu haben. Nur 4% gaben an, dass mehr als 10 Stunden dafür aufgewendet wurden. Auch bei dieser Frage können die 5,9% der Kategorie „keine Angabe“ zur Kategorie „0-2 Stunden“ gezählt werden, da die Befragten teilweise diese Fragen nicht beantworteten, wenn sie zuvor bei der Frage ob das Thema gender in der Schule überhaupt thematisiert wurde, mit „gar nicht“ antworteten. Somit wird deutlich, dass bei über der Hälfte der Befragten das Thema gender nicht mehr als 2 Stunden im Unterricht behandelt wurde.

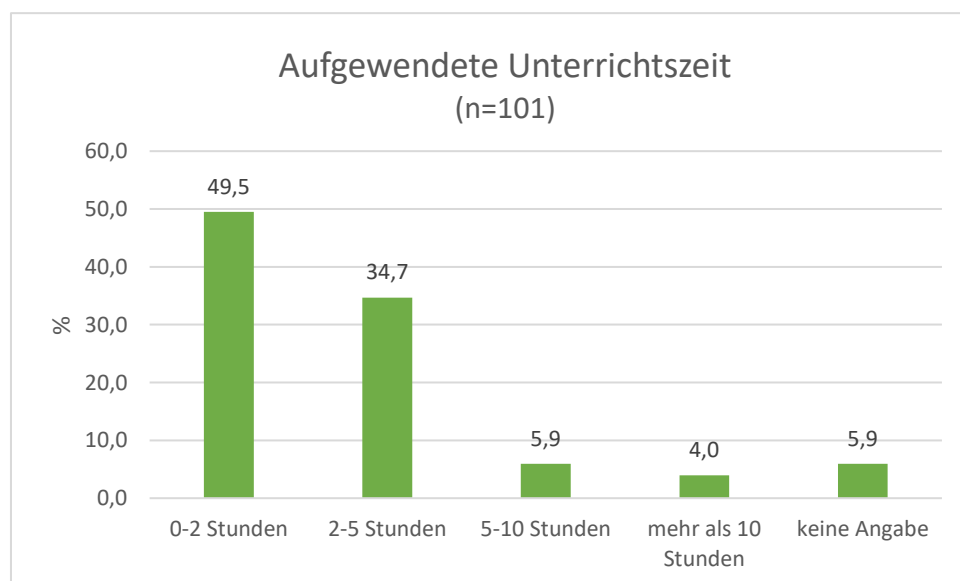


Abbildung 15_Aufgewendete Unterrichtszeit

Rahmen, in dem gender thematisiert wurde

Bei der Frage nach dem Rahmen, in dem das soziale Geschlecht thematisiert wurde, gaben 80,0% der Befragten, die diesbezüglich eine Angabe machen konnten, den Regelunterricht an. Expertenvorträge (3,5%), Lehrausgänge (1,2%) und Projektarbeiten (2,4%) zum entsprechenden Thema wurden kaum durchgeführt. Bei 8,2% der Studierenden wurden Referate von MitschülerInnen gehalten.

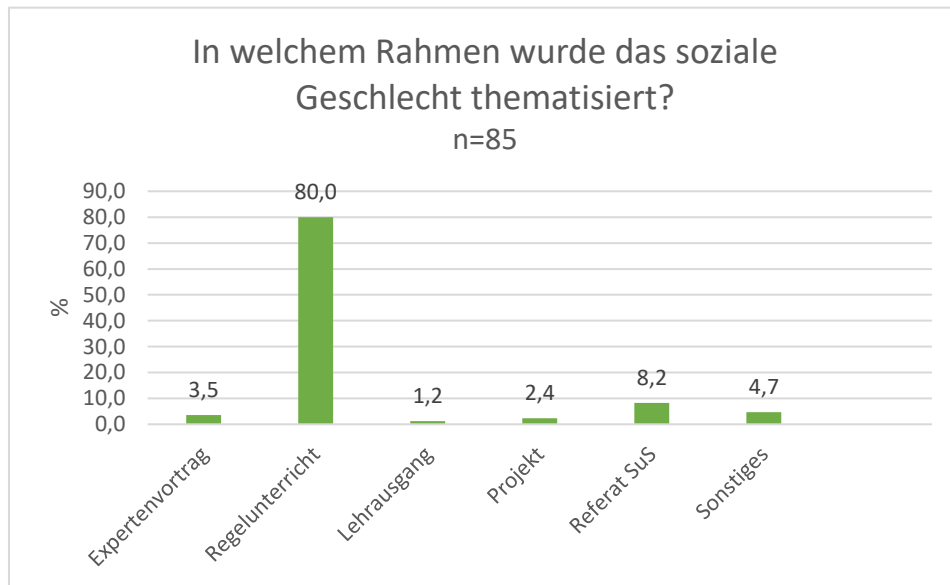


Abbildung 16_ Wie wurde das soziale Geschlecht im Unterricht behandelt?

Verwendete Unterrichtsmaterialien

Über die Hälfte der Befragten (53,3%) gab an, für die Auseinandersetzung mit dem Thema soziales Geschlecht keine Unterrichtsmaterialien verwendet zu haben. Somit stellt sich bei dieser Umfrage das Schulbuch, das von einem Viertel der Befragten genannt wurde, als häufigstes verwendetes Hilfsmittel bei der Thematisierung von gender im Schulunterricht heraus. Filme wurden bei knapp 9% der Befragten im Unterricht eingesetzt, während Flyer/Plakate (5,4%) sehr selten genutzt werden. Unter Sonstige (7,6%) wurden beispielsweise Power-Point-Präsentationen der Lehrpersonen angeführt.

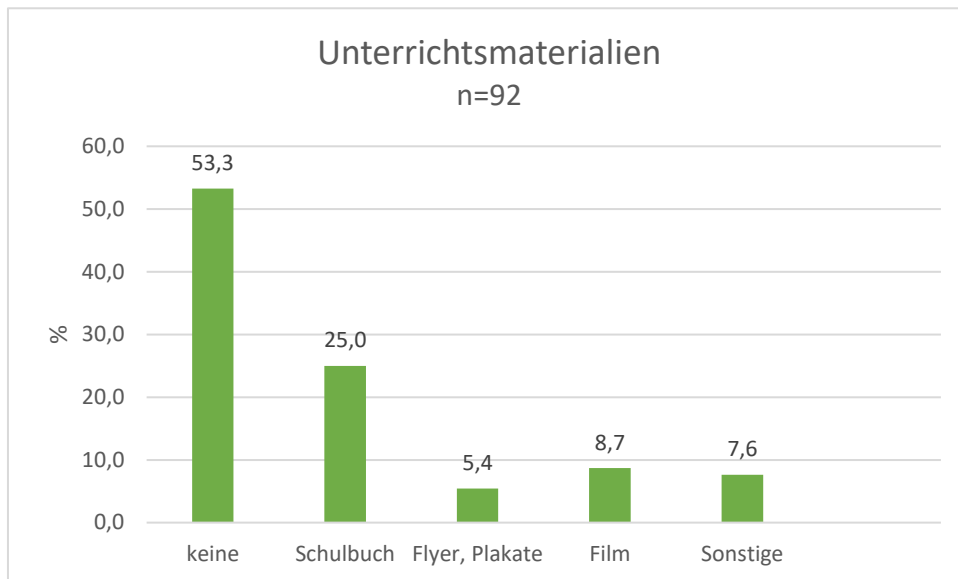


Abbildung 17_Zur Thematisierung von gender verwendete Unterrichtsmaterialien

Alter und Geschlecht der Lehrperson

Schließlich wurden noch nach Alter und Geschlecht der Lehrpersonen gefragt, die das Thema gender in ihren Unterricht einfließen ließen. Hier fällt auf, dass dies eindeutig bei weibliche Lehrpersonen (78,3%) öfter der Fall war als bei männlichen (21,7%). 78,8% der Lehrpersonen, waren in einem geschätzten Alter zwischen 30-50 Jahren.

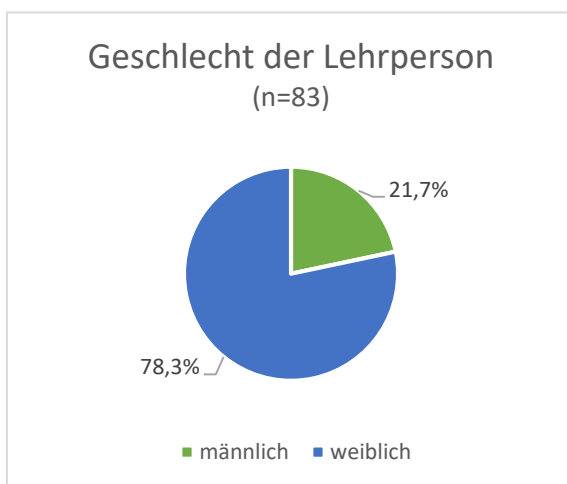


Abbildung 19_Geschlecht der Lehrpersonen

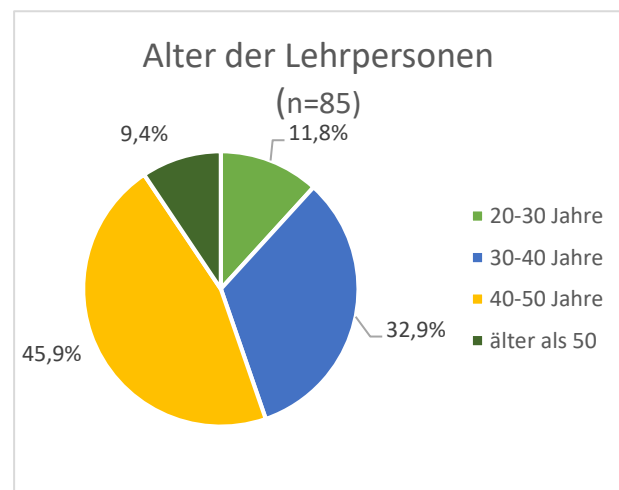


Abbildung 18_Alter der Lehrpersonen

4.4 Persönliche Relevanz

Im dritten Teil des Fragebogens wurde nach der persönlichen Einstellung zum Thema gender gefragt.

Forderung nach mehr Auseinandersetzung mit gender im eigenen Unterricht

Über die Hälfte (58,4%) der Befragten gab an, in der eignen Schulzeit gerne mehr Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht gehabt zu haben. Für 14,9% war die Thematisierung vollkommen ausreichend. Teilweise, weil eine intensive Auseinandersetzung erfolgte, teilweise, weil kein persönliches Interesse an diesem Thema besteht.

An dieser Stelle konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern ($p=0,628$) oder der Zweifächerwahl ($P=0,726$) festgestellt werden.

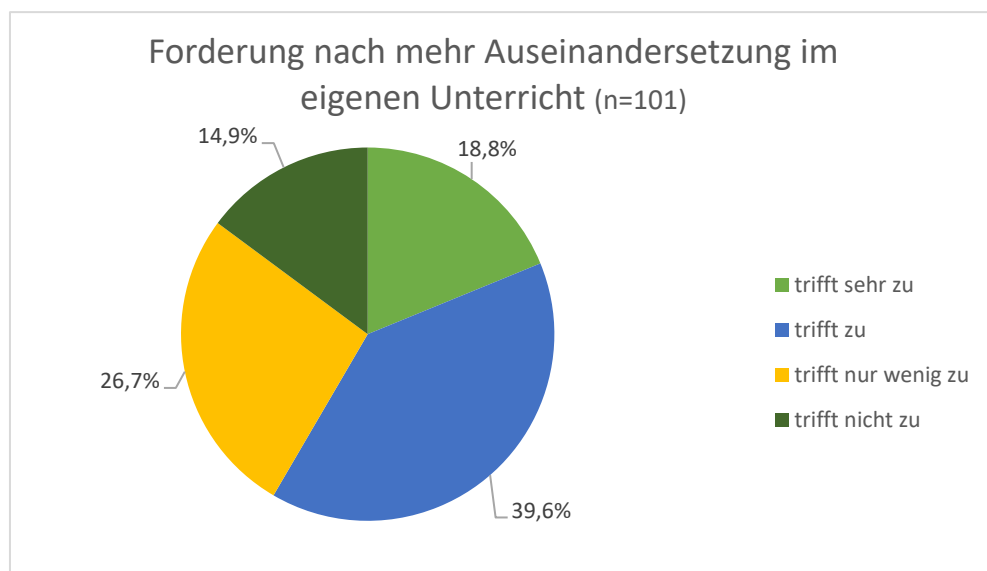


Abbildung 20_Mehr Auseinandersetzung in der eigenen Schulzeit

Auseinandersetzung mit gender ist wichtig

Vergleichsweise enig waren sich die Studierenden bei der Frage, ob sie es als wichtig erachten, sich mit dem sozialen Geschlecht auseinanderzusetzen. Hier kreuzten 81,2% „trifft sehr zu“ bzw. „trifft zu“ an. Lediglich 6,9% erachten eine Auseinandersetzung als unwichtig.

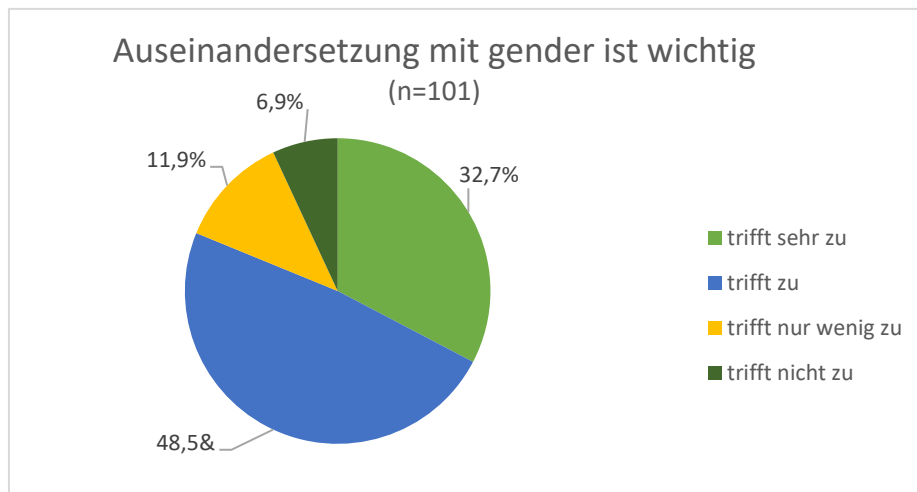


Abbildung 21_Auseinandersetzung mit gender ist wichtig

Auch bei dieser Frage wichen die Antworten der Geschlechter ($p=0,595$) bzw. die der Studierenden mit unterschiedlichen Zweitfächerwahl ($p=0,726$) nicht signifikant vom Gesamtergebnis ab.

Gender als Thema im eigenen Biologie-Unterricht

Überwiegend positiv antworteten die Studierenden auch auf die Frage, ob sie vorhaben, das soziale Geschlecht in ihrem eigenen Unterricht zu thematisieren. 44,6% können sich vorstellen, dieses Thema auf jeden Fall in ihrem Unterricht aufzugreifen. 47,5% planen, gender zu thematisieren, wenn ausreichend Zeit dafür im Unterricht bleibt. Knappe 8% können sich dieses Thema für ihren Unterricht eher nicht vorstellen. Niemand gab an, dass das soziale Geschlecht unter keinen Umständen Platz im eigenen Unterricht haben wird.

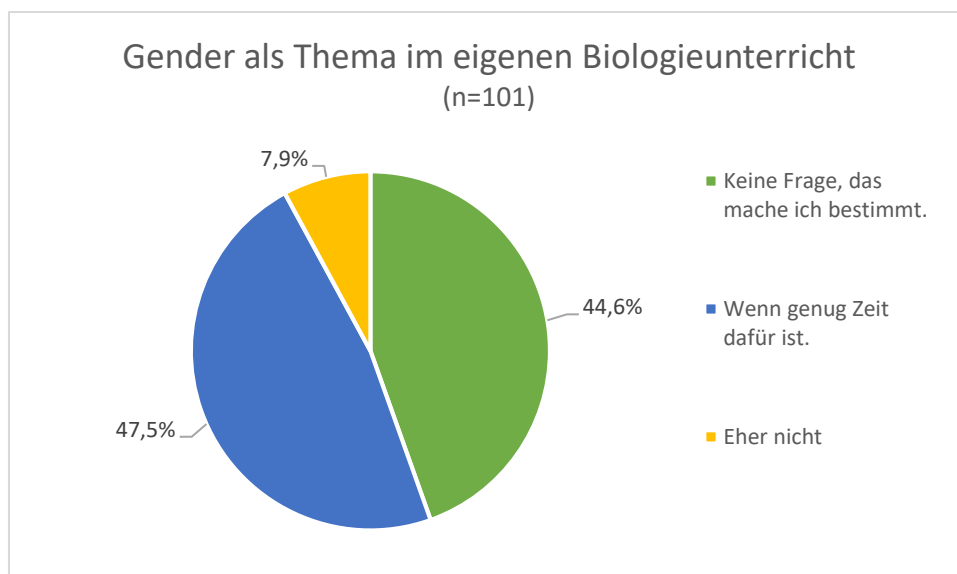


Abbildung 22_Gender als Thema im Biologieunterricht?

Bei der Beantwortung der Frage, ob das soziale Geschlecht als Thema im eigenen Biologie-Unterricht thematisiert wird, wichen die Antworten nach Geschlechter getrennt nicht signifikant vom Gesamtergebnis ab ($p=0,248$). Auch die Aufteilung der Befragten nach der Zweitfächerwahl lieferte keine signifikanten Unterschiede ($p=0,546$)

Unterrichtsfächer, die sich für die Thematisierung von gender eignen
Zuletzt sollte noch geklärt werden, welche Fächer sich für die Thematisierung des sozialen Geschlechts besonders eignen. Da vor allem der Biologieunterricht für diese Untersuchung relevant ist, wurde dessen Eignung in einer separaten Frage geklärt. 87% der Befragten halten den Biologieunterricht für (sehr) geeignet, 10% für wenig geeignet und 3% erachten dieses Unterrichtsfach für die Auseinandersetzung mit gender als ungeeignet.

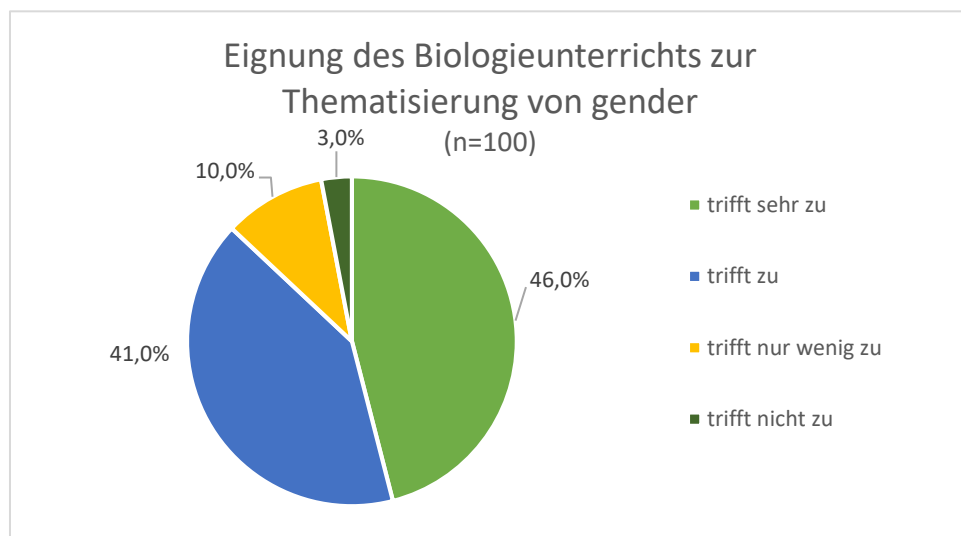


Abbildung 23_Eignung des Biologieunterrichts

Bei der Eignung der Biologie-Unterricht für die Thematisierung von gender konnten allerdings signifikante Unterschiede ($p=0,03$) zwischen den Geschlechtern festgestellt werden. Hier wird deutlich, dass die männlichen Befragten den Biologie-Unterricht für deutlich weniger geeignet halten als die weiblichen Befragten. Insgesamt 6% der weiblichen Studierenden gaben an, dass ein Eignung des Biologie-Unterrichts „nur wenig zutrifft“ bzw. „nicht zutrifft“. Dieser Wert ist bei den männlichen Befragten mit 27,3% beinahe dreimal so hoch und liegt damit deutlich über dem Gesamtergebnis (13%).

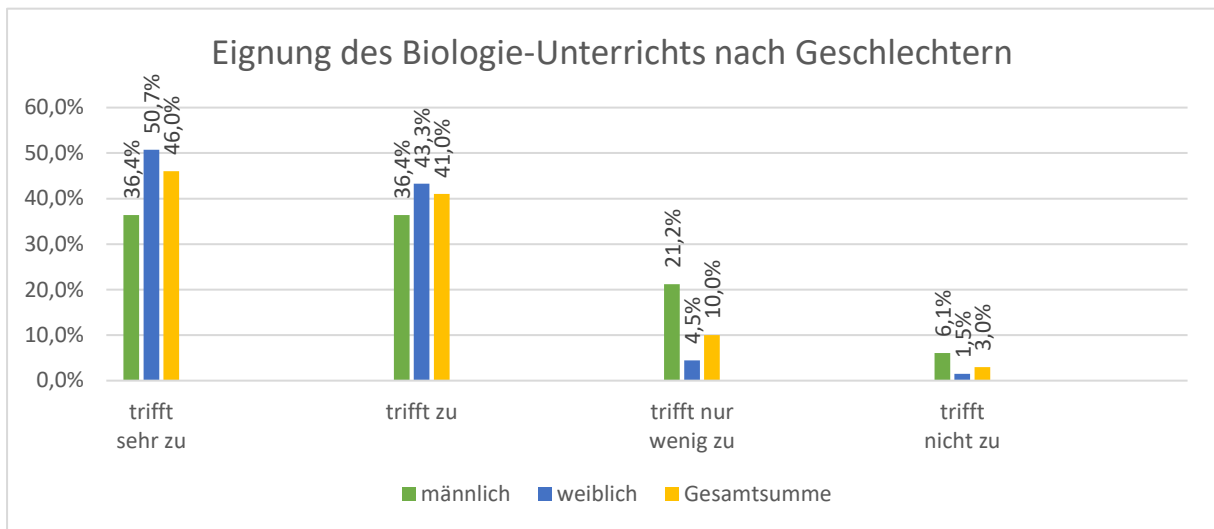


Abbildung 24_ Eignung des Biologieunterrichts zur Thematisierung von gender nach Geschlechtern

Ebenfalls signifikant ($p=0,02$) unterscheiden sich die Einschätzungen der Studierenden zur Eignung des Biologie-Unterrichts nach deren Zweitfächerwahl. Studierende die Zweitfächer BUS (75%), D (68,8%), Fremdsprachen (50%) oder Ernährung und Haushalt (100%) wählten, sprechen dem Biologie-Unterricht eine deutlich höhere Eignung zu als Studierende mit den Zweitfächern GW (37,5%), GUS (16,7%) oder MINT (37,9%). Studierende mit dem Zweitfach PUP sehen gar keine Eignung des Biologie-Unterrichts für die Thematisierung des sozialen Geschlechts.

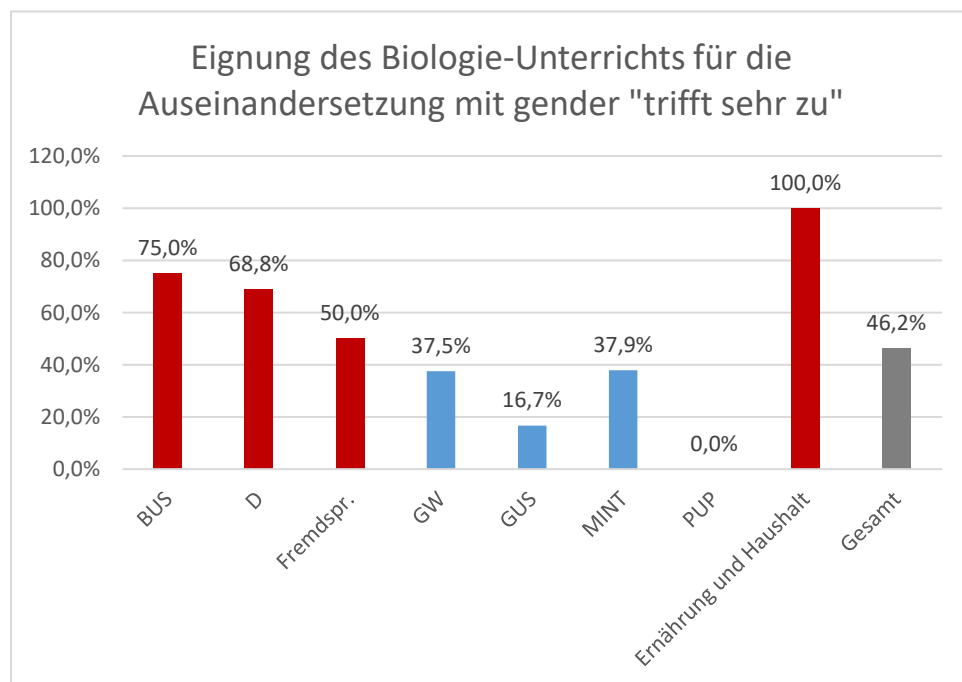


Abbildung 25_ Eignung des Biologie-Unterrichts "trifft sehr zu" nach Zweitfächern

Bei der Frage nach weiteren geeigneten Unterrichtsfächern, ist deutlich zu erkennen, dass Psychologie/Philosophie und Biologie als die geeignetsten Fächer zur Thematisierung von gender angesehen werden. Jeweils 91,1% der Befragten gaben an, dass sie diese beiden Unterrichtsfächer für „sehr“ bzw. „eher geeignet“ halten, wobei der Prozentsatz für „sehr geeignet“ bei Psychologie/Philosophie mit (69,3%) im Vergleich zu Biologie (62,4%) höher ist. Für 74,3% der Studierenden scheint der Deutschunterricht ebenfalls (sehr) gut geeignet zu sein. Außerdem bieten sich laut der Befragten Geschichte und Sozialkunde (62,4%) sowie Fremdsprachenunterricht (43,6%) (sehr) gut zur Thematisierung des sozialen Geschlechts an. Am wenigsten geeignet scheinen naturwissenschaftliche Fächer, wie Chemie, Physik, Mathematik, etc. Hier geben über die Hälfte der Befragten (56,4%) an, dass sich diese Fächer gar nicht eignen. Werden noch die Werte aus der Rubrik „keine Angabe“ dazugezählt, dies ist denkbar, da einige Befragte bei Fächern, die sie für unpassend hielten, gar keine Angabe machten, liegt der Wert bei 70,3%.

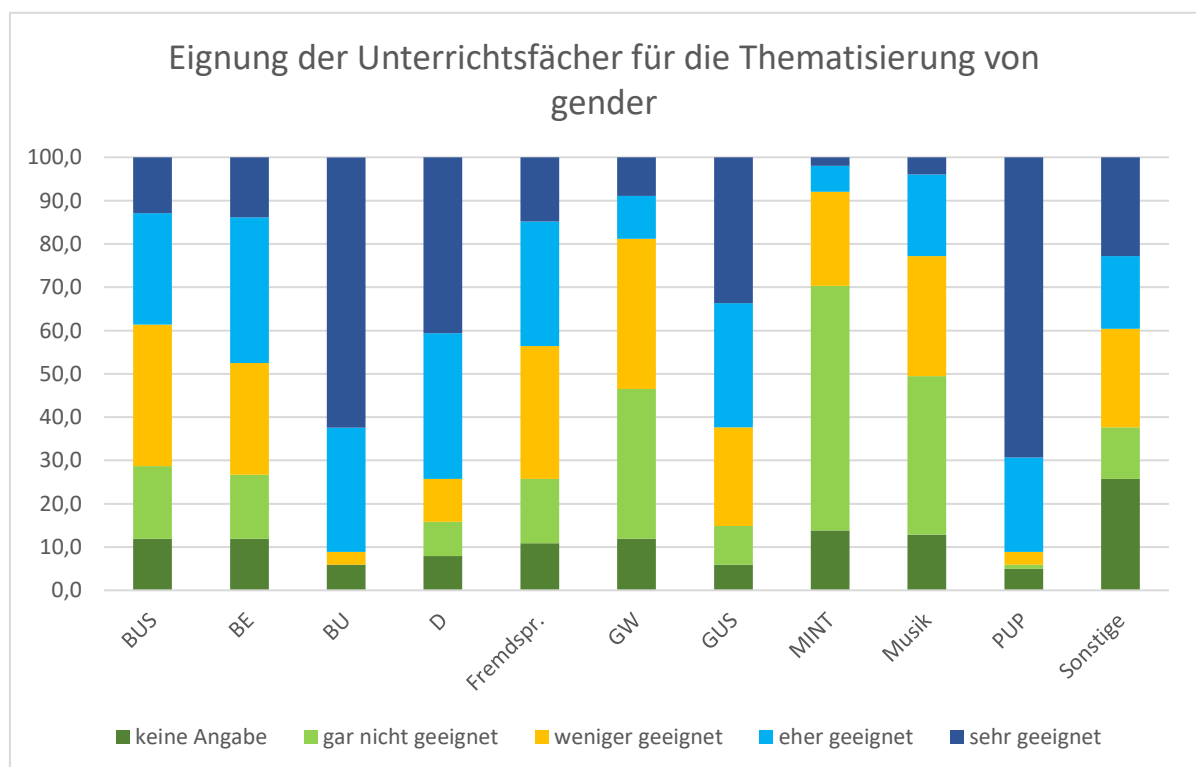


Abbildung 26_Geeignete Unterrichtsfächer für die Thematisierung von gender

5 Schulbuchanalyse

5.1 Relevanz des Schulbuches für das soziale Geschlecht

Wie schon im Kapitel *Gender und Schule* festgehalten wurde, ist Chancengleichheit für Frauen und Männer auch im schulischen Bereich auf mehreren Ebenen gesetzlich verankert. Sowohl das Prinzip des Gendermainstreamings als auch der Erlass des Unterrichtsprinzips zur Gleichstellung von Männern und Frauen sowie explizite Verweise im Lehrplan halten Lehrkräfte dazu an, sich persönlich bzw. gemeinsam mit ihren SchülerInnen mit dem Thema Gleichstellung auseinanderzusetzen. Die Herstellung von gleichen Lernchancen für alle steht dabei im Vordergrund. Schneider 2006 weist allerdings darauf hin, dass „gleiche Chancen“ ebenfalls einer genaueren Betrachtung bedürfen, denn „...gleiche schulische Ausgangs- und Rahmenbedingungen gewährleisten nicht automatisch die gleichen Möglichkeiten zur Beteiligung, Partizipation und Lernen“ (Schneider, 2006, S. 2). Ziel soll es also nicht sein, alle gleich zu behandeln, sondern entsprechende Voraussetzungen zu schaffen, wodurch alle, Mädchen wie Buben, die gleichen Chancen haben.

Schneider 2006 nennt mehrere Ebenen, auf denen die Institution Schule die Vorstellungen über das Männliche und das Weibliche direkt oder indirekt prägt:

- Lerninhalte, Unterrichtsmaterialien, Schulbücher, Curricula
- Interaktions- und Kommunikationsgeschehen, Didaktik
- Organisation von Schule und Unterricht
- Institution Schule: formale Organisationsstrukturen, informelle Organisationskulturen

In diesem Zusammenhang scheint auch der Begriff des heimlichen Lehrplans von Bedeutung. Dieser „...verweist auf schulische Sozialisationsprozesse, die in curricularen Vorgaben nicht explizit ausgewiesen sind, die aber für die Lernerfahrungen und die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen qualitative Bedeutung haben“ (Kandzora, 1996, S. 1). Hinsichtlich eine gendersensiblen Pädagogik ist eine bewusste Auseinandersetzung mit möglichen heimlichen Lehrplänen unabdingbar.

Schneider 2006 macht darauf aufmerksam, dass bei der Analyse von heimlichen Lehrplänen, Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien eine besondere Rolle zukommt, da sie ein wichtiges Medium schulischer Sozialisation darstellen.

Durch das fachliche Wissen, das sie repräsentieren, vermitteln sie, was als gesellschaftlich relevant erachtet wird. Sie stellen bestimmte Realitätsbereiche in der Schule dar (und andere nicht) und konstruieren somit Wirklichkeit. Darüber hinaus transportieren sie auch Werte und Normen (Schneider, 2006, S. 3).

Für die Analyse von Unterrichtsmaterialien schlägt Schneider vor, sich mit Fragen, wie:

- Wie oft kommen die verschiedenen Geschlechter in Text und Bild vor?
- Bei welchen Tätigkeiten werden sie abgebildet?

auseinanderzusetzen.

Aber auch der sprachlichen Ebene kommt eine besondere Bedeutung zu:

- Werden Frauen sprachlich sichtbar gemacht?
- Gibt es sprachliche Bezeichnungen für jeweils nur ein Geschlecht? (Bsp.: Staatsmann, Wiedereinsteigerin, etc.)

Auch Markom und Weinhäupl 2007 setzen sich in ihrem Werk „Die anderen im Schulbuch“ ebenfalls mit der Bedeutung der Schulbücher auseinander. Sie untersuchen in häufig verwendeten Biologiebüchern nicht nur die Thematisierung und Darstellung der Hetero- und Homosexualität, sondern konzentrieren sich auch auf die Fortführung klassischer Geschlechterkonstruktion auf biologischer und sozialer Ebene. Sie fordern beispielsweise eigene Abschnitte zum Thema Prägung von Gender bzw. Transgender in Biologiebüchern, um die biologische Determination von Geschlecht und die damit verbundenen Geschlechtszuschreibungen zu hinterfragen (vgl. Markom & Weinhäupl, 2007).

Bei der Thematisierung der Genderrollen selbst finden sich in den Biologiebüchern teilweise Verstärkungen der bestehenden Gender-Stereotype, statt diese zu hinterfragen und zu durchbrechen (Markom & Weinhäupl, 2007, S. 202).

Markom und Weinhäupl 2007 kommen bei ihrer Schulbuchanalyse zu dem Schluss, dass Sozialisation und Prägung von Gender-Strukturen zwar teilweise in Schulbüchern thematisiert, jedoch nur ansatzweise hinterfragt werden. Dadurch wird kaum Platz für eine Auseinandersetzung mit der damit verbundenen Diskriminierung und Benachteiligung geschaffen.

1999 wurde vom Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur der „Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln“ herausgegeben. Dieser soll

(Schulbuch-)AutorInnen, sowie LehrerInnen und SchülerInnen „Anregungen zur Umsetzung des § 9 Abs.1 Z 1 i) der Verordnung über die Gutachterkommissionen zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln bieten“ (BMUKK 1999). Auf 14 Seiten wird darüber informiert, welche Aspekte hinsichtlich einer geschlechtergerechten Darstellung in Unterrichtsmaterialien beachtet werden sollen. Unter anderem wird darin explizit gefordert, dass

- geschlechtsspezifische Ungleichheiten und Benachteiligungen sowie deren Ursachen aufgezeigt werden und
- für Mädchen und Buben positive Identifikationsmöglichkeiten hinsichtlich eines veränderten Rollenbildes geboten werden.

Neben der Bedeutung der Schulbücher scheint es aber auch die unreflektierte Interaktion von LehrerInnen und LernerInnen zu sein, die die Gleichberechtigung von Mädchen und Buben behindert. Die unterschiedliche Wahrnehmung und Behandlung der Geschlechter, sowie die Rückmeldung, die Mädchen und Buben von ihren LehrerInnen bekommen, sind maßgeblich an der alltäglichen Konstruktion von Geschlecht beteiligt (vgl. Schneider, 2006).

Die bewusste Auseinandersetzung mit Chancengleichheit für Mädchen und Buben ist für LehrerInnen daher unabdingbar. Wie in der vorangehenden Untersuchung gezeigt werden konnte, ist ein Großteil der Biologie-Lehramtsstudierenden dazu bereit, sich im Unterricht mit dem sozialen Geschlecht auseinanderzusetzen. Außerdem erachten über 80% der Befragten eine Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht als sehr wichtig bzw. wichtig. Ob bzw. wie sehr die Befragten ihre eigenen Vorstellungen über Geschlecht sowie ihr eigenes Handeln in schulischen Kontexten selbst reflektieren, war nicht Gegenstand der Untersuchung. Dennoch ist eine hohe Bereitschaft zur allgemeinen Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht erkennbar.

Da, wie schon erwähnt, den Unterrichtsmaterialien hinsichtlich der Aufdeckung von heimlichen Lehrplänen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden soll und bei der vorangehenden Untersuchung das Schulbuch mit 25% als das häufigste verwendete Unterrichtsmittel zur Thematisierung von gender angegeben wurde, soll im Folgenden ein genauerer Blick in Biologie-Schulbücher geworfen werden.

Es soll untersucht werden, ob gender in österreichischen Biologie-Büchern überhaupt Platz findet. Sexualität und Geschlecht spielen im Lehrplan der 8. und 10. Schulstufe eine große Rolle,

doch wird Geschlecht immer auf das biologische Geschlecht reduziert, oder können SchülerInnen auch Informationen über das soziale Geschlecht im Schulbuch finden? Welche Informationen über das soziale Geschlecht werden in Schulbüchern geboten und wie sind diese aufbereitet?

Neben der expliziten Thematisierung von gender sollen auch Beispiele für heimliche Lehrpläne in den „Aufklärungskapiteln“ der Biologiebücher gezeigt werden.

5.2 Methodenbeschreibung

Da dem Unterrichtsfach Biologie eine vergleichsweise große Rolle bei der Thematisierung von Sexualität und Geschlecht zukommt, wurden Lehrbücher aus diesem Fach genauer untersucht. Für die Analyse wurden Lehrwerke herangezogen, die sich 2016/17 auf der österreichischen Schulbuchliste befinden.

Zunächst wurde eine quantitative Analyse der Lehrwerke der achten und zehnten Schulstufe für allgemein bildende höhere Schulen (AHS) durchgeführt. Dabei wurde ganz allgemein untersucht, ob das Thema gender bzw. soziales Geschlecht auf inhaltliche Ebene oder Bildebene thematisiert wird.

Außerdem wurden exemplarisch (Anzahl) Werke einer genaueren Diskussion unterzogen, um zu zeigen, auf welche Weise Geschlecht in österreichischen Schulbüchern dargestellt wird.

Lehrwerke der achten Schulstufe

B&U	Burgstaller, J.; Schullerer, P.; Linz Veritas 4. Auflage (Jahr?)
Begegnungen mit der Natur 4	Biegl, Christine-Eva; Wien Öbv, 2012, 1. Auflage
BioLogisch 4	Schirl, Karl; Gereben-Krenn, Barbara-Amina; Wien E.Dorner, 2017, 1. Auflage
bio@school 4	Schermaier, A.; Weisl, H.; Miksche, D.; Linz Veritas, 2013 3. Auflage
Bio Buch 4	Kugler, Robert; Vns, 2005
Biologie aktiv 4	Rogl, Helga; Bergmann, Laura, Graz Leykamm, 2007 2. Auflage

Biologie für alle 4	Drexler, M.; Grössing, H.; Hellerschmidt, B.; Wien Olympe-Verlag, 2015 2. Auflage
Bios 4	Keil, M.; Ruttner, B., Wien E.Dorner, 2010 5. Auflage
BioTOP 4	Jilka, Susanna; Kadlec, Vera; Wien Öbv, 2017 1.Auflage
Expedition Biologie 4	Schirl, K.; Möslinger, E.; Wien E.Dorner; Jahr, Auflage???
Ganz klar Biologie 4	Gridling, H.; Heubacher, S., Wulz, I.; Wien Jugend und Volk, 2012
Neugierig auf...Biologie 4	Gloning, Hofer, Dobers u.a., Wien E.Dorner, 2014
Vom Leben 4	Cholewa, G. u.a.; Wien Ed.Hölzel, 2012
Welt des Lebens 4	Hännl,H.; Kopieszki, H.; Graz Leykam, 2003
Über die Natur 4	Dobers u.a., Wien E.Dorner, 2011 3.Auflage

Lehrwerke der zehnten Schulstufe

Begegnungen mit der Natur 6	Biegl, Christine-Eva; Wien Öbv, 2014 4. Auflage
bio@school 6	Schermaier, A.;Weisl, H.; Hirschenhauser, K.; Linz Veritas, 2016 2.Auflage
Kernbereiche Biologie 6	Koch, Barbara; Koch, Eva-Maria; Wien E.Dorner, 2013
Klar_Biologie 6	Deutsch, W. u.a.; Wien Jugend und Volk; 2010
Linder Biologie 6	Linder, H.; Liebtreu, G., u.a.; Wien E.Dorner, 2012 4. Auflage
Natura 6	Kadlec, Vera; Dördelmann, Kai; Wien Öbv, 2008

Somit wurden 15 von 18 auf der Schulbuchliste befindlichen Biologie-Lehrbüchern der achten Schulstufe und alle der insgesamt sechs Schulbücher der zehnten Schulstufe, die für den AHS-Bereich vorgeschlagen werden, untersucht.

5.3 Ergebnisse

5.3.1 Ergebnisbeschreibung Biologiebücher der achten Schulstufe

Ganz allgemein konnte im Zuge der Schulbuchanalyse der Biologie- Lehrbücher der achten Schulstufe festgestellt werden, dass das Thema Geschlecht eine große Rolle spielt. Vor allem die körperlichen Veränderungen des männlichen und weiblichen Körpers in der Pubertät werden auf inhaltlicher und auf Bildebene ausführlich behandelt.

In Bezug auf die Darstellung des Geschlechtes konnte bei zwölf von fünfzehn untersuchten Schulbüchern festgestellt werden, dass sich diese rein auf das biologische Geschlecht beziehen. Lediglich in drei der insgesamt fünfzehn untersuchten Biologie-Lehrbücher der achten Schulstufe, *BioLogisch 4*, *Biologie für alle 4* und *BIOS 4*, konnte eine teilweise Auseinandersetzung auf inhaltlicher Ebene und Bildebene mit dem sozialen Geschlecht gefunden werden. In allen drei Lehrwerken findet diese in unterschiedlich intensivem Ausmaß statt, wobei sich die Auseinandersetzung bei allen auf Rollenbilder, die mit dem jeweiligen Geschlecht verknüpft sind, beschränkt.

Im Folgenden sollen nun exemplarisch einige Lehrwerke genauer beschrieben werden.

Ganz klar: Biologie 4, ein Beispiel heimlicher Lehrpläne in Schulbüchern

Mit Hilfe der genaueren Analyse des Biologiebuches *ganz klar: Biologie* soll zunächst ein Beispiel heimlicher Lehrpläne in Schulbüchern gegeben werden. Hier werden sowohl auf Bildebene als auch auf inhaltlicher Ebene Bilder von Mann und Frau vermittelt, die ohne Zweifel Stereotype verstärken und völlig unreflektiert bleiben.

Bildebene

Während einige Lehrbücher, wie beispielsweise *bio@school*, oder *Begegnungen mit der Natur* lediglich Illustrationen von Geschlechtsmerkmalen enthalten, greift *ganz klar: Biologie* zur altbekannten Darstellung nackter Frauen- und Männerkörper. In einer Abbildung werden vier männliche Personen in unterschiedlichen Entwicklungsstadien bis hin zum erwachsenen Mann gezeigt. Damit soll die deutliche Veränderung der Geschlechtsmerkmale hervorgehoben werden. Das Bild wurde mit dem Untertitel „Vom Buben zum jungen Mann“ versehen. Dieselbe Darstellung gibt es auch mit jungen Mädchen bis hin zur Frau.

Nun ist ganz abgesehen von jeder Geschlechterdiskussion zu hinterfragen, ob es sinnvoll ist, eine Idealentwicklung der Geschlechtsmerkmale im Lehrbuch abzubilden. Die erwachsene Frau beispielsweise wird mit wohl geformten Busen, breiteren Hüften und langem Haar dargestellt, der erwachsene Mann mit Bart und von breiter Statur. Die Möglichkeit zur Identifikation junger Erwachsener mit solchen Idealbildern wird also nicht nur in den Medien, sondern auch in Lehrbüchern angeboten. Auf der anderen Seite ist es kritisch zu betrachten, dass es hier schon rein optisch keinen Raum für eine soziokulturelle Geschlechterdiskussion gibt. Das biologische Geschlecht wird als das einzige Geschlecht vorgestellt, das eindeutig auf Grund geschlechtstypischer Merkmale bestimmbar ist und es gibt keinen Platz für eine andere Entwicklung als Mädchen-Frau, Bub-Mann. Diese Fortführung der klassischen Geschlechterdichotomie ist in Biologiebüchern sehr häufig zu finden.

Auffallend ist auch, dass die (jungen) Männer in der Darstellung ab dem Beginn der Entwicklung der sekundären Geschlechtsmerkmale deutlich breiter dastehen und damit mit mehr Raum einnehmen bzw. einen sicheren, festen Stand zeigen, im Vergleich zu den Abbildungen der (jungen) Frauen, die mit beinahe geschlossenen Beinen dastehen. Somit wird schon auf der Bildebene signalisiert, dass Männer im Vergleich zu den unsicheren, schutzbedürftigen Frauen fest im Leben stehen. Somit werden klassische Stereotype von männlicher Stärke und weiblicher Schwäche fortgeführt.

Sprache und Inhalt

Im Lehrbuch *ganz klar: Biologie* bedarf es neben der genaueren Betrachtung der grafischen Darstellung der Geschlechter auch eine des diesbezüglichen Inhalts. Wie in einigen anderen Lehrwerken auch, wird auch auf inhaltlicher Ebene mit den Kapitelüberschriften „Vom Buben zum Mann“ und „Vom Mädchen zur Frau“ eine eindeutige Entwicklung von Bub-Mann und Mädchen-Frau vorausgesetzt. Eben diese Kapitel sind auch inhaltlich Beispiele für versteckte Lehrpläne. Hier kommt der Ausbildung der sekundären Geschlechtsmerkmale eine besondere Rolle zu.

„Die sekundären Geschlechtsmerkmale dienen dazu, um eine passende Partnerin zu werben. Sie sollen der Frau die eigene Kraft und Männlichkeit zeigen“ (Ganz klar: Biologie, 2012, S. 71).

Zunächst einmal ist hier eindeutig zu sehen, dass Heterosexualität ganz klar als Norm angenommen wird. Die Option „Mann möchte um Mann werben“ existiert schon rein auf sprachlicher Ebene nicht. Homosexuelle Partnerschaften werden durch solch unreflektierte Formulierungen ausgeschlossen. Denn was in der Sprache nicht existiert, existiert auch in der Realität nicht. Dazu schreiben Markom und Weinhäupl (2007, S. 196):

Wenn alternative Lebenskonzepte oder sexuelle Identitäten aus dem herkömmlichen Sprach- und Denkgebrauch ausgeklammert werden, kann niemand erwarten, dass beispielsweise Homosexualität als „normal“ empfunden wird.

Abgesehen von diesem kurzen Exkurs über Sexualität, die ja eng mit Geschlechtlichkeit verbunden ist, werden in diesem Lehrbuch biologische Geschlechtsmerkmale ganz eindeutig einem „typisch männlichen Verhalten“ zugeordnet. So muss ein Bub, wenn er zum Mann werden will, neben dem Erwerb der sekundären Geschlechtsmerkmale, dazu zählt z.B.: der Bartwuchs, auch Männlichkeit und Kraft ausstrahlen. An dieser Stelle sollte hinterfragt werden, warum Männer Kraft ausstrahlen müssen. Signalisiert ein Bart Kraft? Warum ist Kraft kein weibliches Merkmal?

Passend dazu gibt es auch bei der Entwicklung der Frau eine ebenso fragwürdige Stelle:

„Die sekundären Geschlechtsmerkmale der Frau dienen der Werbung um einen passenden Partner. Sie vermitteln dem Partner Weiblichkeit und die Fähigkeit zur Fortpflanzung“ (ganz klar: Biologie, 2012, S. 71).

Interessant ist an dieser Stelle, dass die Fähigkeit zur Fortpflanzung offensichtlich das weibliche Äquivalent zum männlichen Mut darstellt. Die Frau wird an dieser Stelle sehr stark auf ihre Fähigkeit, Nachwuchs hervorzubringen, reduziert. Kann sie, um um einen Partner oder eine Partnerin zu werben, nichts anderes vermitteln als die Fähigkeit zur Fortpflanzung? Ist eine Frau gar nur berechtigt, um einen Partner zu werben, wenn sie sich fortpflanzen möchte?

Sexualität, Geschlecht und Partnerschaften werden in diesem Lehrwerk rein biologisch betrachtet. Die Phrasen „Buben werden zu Männern und Mädchen werden zu Frauen“, welche keinen Raum für andere Entwicklungen offen lassen, konnten auch in anderen Lehrwerken gefunden werden. Jedoch konnte in keinem anderen Lehrwerk eine inhaltlich derartig deutliche Legitimierung von geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen auf Grund von biologischen Voraussetzungen gefunden werden.

BIOS 4

Im bereits von Markom und Weinhäupl 2007 analysierten Biologie-Lehrbuch BIOS 4 wird noch vor den körperlichen Veränderungen in der Pubertät bzw. der körperlichen Unterscheidung des Menschen in zwei Geschlechter über Rollen, Rollenwechsel und Geschlechterrollen aufgeklärt. Neben dem Rollenwechsel vom Kind zum Erwachsenen, der beispielsweise mit der Übernahmen von mehr Verantwortung einhergeht, wird auf ca. einer halben Seite mit Hilfe zweier Bilder und drei Text-Absätzen über Geschlechterrollen informiert.

Bildebene

Auf jedem der zwei Bilder im Kapitel Geschlechterrollen ist ein Kind abgebildet, das einer geschlechtstypischen Tätigkeit nachgeht. Auf dem ersten Bild ist ein Kind zu sehen, das eine Puppe in der Hand hält und diese mit einem Fläschchen füttert. Das Kind trägt Jeans und ein dunkelblaues T-Shirt. Kombiniert mit dem Kurzhaarschnitt könnte dieses Kind dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden. Auf dem zweiten Bild ist eindeutig ein Mädchen mit hochgesteckten, blonden Haaren zu sehen, das sich, reichlich mit Halsketten und Armbändern geschmückt, gerade im Spiegel betrachtet. Die Bilder wurden mit der Bildbeschreibung „Geschlechterrollen: typisch Bub – typisch Mädchen?“ versehen. Außerdem gibt es einen Arbeitsauftrag, der da lautet: „Handelt es sich bei den Kindern in Abb. 2 um Buben oder Mädchen? Begründe deine Antwort“ (BIOS 4, 2010, S. 91).

Die Bilder kombiniert mit dem Arbeitsauftrag stellen auf jeden Fall eine Grundlage dar, auf der aufbauend eine Diskussion über geschlechtstypisches Verhalten geführt werden kann. Für eine umfassende Auseinandersetzung scheint dies alleine aber nicht auszureichen.

Inhaltliche Ebene

Auf inhaltlicher Ebene bedürfen die Informationen, die über Geschlechterrollen vermittelt werden, allerdings noch einiger Zusätze. Gleich der einleitende Absatz definiert den Begriff Geschlechterrollen folgendermaßen:

„Auch die Geschlechterrollen treten jetzt deutlicher zutage. Mädchen und Burschen werden sich ihrer Rolle als Frau oder Mann bewusst und verhalten sich dementsprechend.“ (Bios 4, 2010, S.91)

Laut dieser Definition treten Geschlechterrollen in der Pubertät zutage. Hier deutet die Formulierung, wie auch Markom und Weinhäupl 2007 betonen, auf einen passiven Vorgang hin. Man könnte meinen, die Geschlechterrollen bilden sich in der Pubertät genauso aus, wie es die sekundären Geschlechtsmerkmale in diesem Alter tun, ein rein passiver Vorgang, den weder die Gesellschaft noch das Individuum beeinflussen können. Auch im nächsten Satz sollte die Formulierung genauer betrachtet werden. „Mädchen und Burschen müssen sich ihrer Rolle als Frau oder Mann bewusst werden.“ Hier scheinen Geschlechterrollen bereits determiniert zu sein. Jugendliche müssen sich lediglich ihrer Rolle bewusst werden, und sollen sich unreflektiert in die von der Gesellschaft vorgegeben Rollen einfügen. Mit der Formulierung „sich über etwas bewusst werden“ wird eine gewisse Aktivität signalisiert. Dieser Vorgang scheint ähnlich vom Individuum gesteuert werden zu können, wie beispielsweise das Bewusstwerden des eigenen Berufswunsches.

Nun bleibt allerdings noch die Frage offen, was es denn eigentlich bedeutet, sich entsprechend wie ein Mann oder eine Frau zu verhalten. An dieser Stelle wird explizit ein typisch männliches bzw. weibliches Verhalten vorausgesetzt, welches von Heranwachsenden gelernt und gelebt werden soll. Stellt man sich die Frage, wie dieses, auf ein Geschlecht bezogen typisches Verhalten aussieht, wird man gleich im nächsten Satz einer Antwort fündig.

Manche Mädchen betonen beispielsweise ihre „Weiblichkeit“ durch Schminken und entsprechende Kleidung. Burschen dagegen glauben, ihre „Männlichkeit“ durch Imponieren oder Handgreiflichkeiten unter Beweis stellen zu müssen (BIOS 4, 2010, S. 91).

Interessant ist, dass zur Beschreibung des weiblichen Verhaltens, das Betonen typisch weiblicher gender Marker thematisiert wird. Im Vergleich dazu wird das Imponierverhalten von Männern genannt, welches aber nicht näher beschrieben wird. Erstaunlicherweise wird aber Gewalt mehr oder weniger als typisch männliches Verhalten legitimiert, wenngleich dies durch die Formulierung „glauben zu müssen“ etwas entschärft wird. Dennoch wird hier das Bild des aggressiven Mannes, der auf Grund seines Geschlechts keine andere Wahl hat, als handgreiflich zu werden, nicht kritisiert oder weiter hinterfragt.

Mit der Auflistung dieser sehr plakativen geschlechtstypischen Eigenschaften endet der erste Absatz. Das Hinterfragen, warum diese Verhaltensweisen einem der beiden Geschlechter zugeordnet werden, ob Verhalten überhaupt einem Geschlecht zugeordnet werden kann, oder

welche Verhaltensweisen noch als einem Geschlecht zuordenbar gelten und wodurch dies überhaupt festgelegt wird, fehlt an dieser Stelle.

Im nächsten Absatz wird darauf hingewiesen, dass nicht nur Verhaltensweisen als typisch männlich oder typisch weiblich gelten, sondern auch Eigenschaften und Berufe.

Viele Eigenschaften und Berufe gelten als typisch männlich oder typisch weiblich. Tatsächlich sind die Unterschiede zwischen Mann und Frau nur teilweise angeboren, die meisten sind anerzogen (BIOS 4, 2010, S.91).

Hier wird nun auf die Sozialisation von geschlechtstypischen Verhaltensweisen durch die Familie aufmerksam gemacht. Auch im nächsten Absatz wird erwähnt, dass der Grundstein für Geschlechterrollen schon in der Kindheit gelegt wird. Im letzten Absatz wird schlussendlich auch noch die kulturelle Prägung von Geschlechterrollen thematisiert: „Die gesellschaftlich vorgegebenen Geschlechterrollen beruhen auf biologisch vorgegebenen Unterschieden, werden jedoch durch die jeweilige Kultur geprägt“ (BIOS 4, 2010, S.91).

Schließlich wird das Unterkapitel Geschlechterrollen noch mit einem zweiten Arbeitsauftrag abgerundet, der die LeserInnen zum Nachdenken über Ursachen der Entstehung typisch weiblicher und typisch männlicher Berufe anregen soll. Für eine intensivere Auseinandersetzung mit „BIOS 4“ wird an dieser Stelle auf Markom und Weinhäupl verwiesen, die in ihrem Werk „Die anderen im Schulbuch“ dieses Lehrwerk sehr genau analysierten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass kaum eine Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht in den Biologie-Lehrwerken der achten Schulstufe stattfindet. Durch die Analyse der beiden Lehrwerke *Ganz klar: Biologie 4* und *BIOS 4* können die Ergebnisse von Markom und Weinhäupl nur bestätigt werden. Es ist zwar positiv anzumerken, dass eine Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht bzw. Geschlechterrollen stattfindet. Wie unter anderem im Leitfaden des BMUKK gefordert wird, fehlt aber die Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Ungleichheiten und Erfahrungen sowie der Versuche, deren Ursachen aufzudecken.

5.3.2 Ergebnisbeschreibung Biologiebücher der zehnten Schulstufe

Bei der Analyse der Lehrwerke der zehnten Schulstufe konnte bei drei von sechs auf der Schulbuchliste befindlichen Lehrbüchern eine Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht festgestellt werden. Viele Biologie-Lehrbücher dieser Schulstufe behandeln das

Thema Sexualität, wie im Lehrplan vorgeschrieben als biologisches, soziales und psychisches Phänomen. Im Vergleich dazu bleibt Geschlecht aber oftmals rein biologisch betrachtet.

In zwei der drei Lehrbücher, die sich mit gender auseinandersetzen, wurde gender im Zusammenhang mit Transgender genannt. Dieses Phänomen wurde aber eher als Störung als Möglichkeit der Geschlechtsausprägung dargestellt.

bio@school 6

In *Bio@school 6* werden viele Informationen, die bereits im *bio@school 4* über Sexualität und Geschlecht gegeben wurden, ergänzt. Unter anderem gibt es ein Kapitel mit der Überschrift „Sexuelle Normen werden durch die Gesellschaft bestimmt. Es gibt unterschiedliche sexuelle Orientierungen.“ Hier werden noch einmal Homosexualität und Heterosexualität sowie der kulturelle Wandel, dem Sexualität unterliegt, thematisiert. Danach werden die Begriffe Transsexualität, Transgender und Crossdresser erklärt. „Transsexualität ist eine Störung der Geschlechtsidentität und bedeutet, als Angehöriger des jeweils anderen anatomischen Geschlechts leben zu wollen“ (bio@school 6, 2016, S. 105).

An dieser Stelle wird auch noch der Wunsch nach Angleichung zum anderen Geschlecht durch hormonelle oder chirurgische Behandlung erwähnt. In diesem Zusammenhang hätte eventuell ein weniger negativ konnotierter Begriff als Störung gewählt werden können.

Gleich anschließend wird der Begriff Transgender erklärt.

Transgender bedeutet Abweichung von der zugewiesenen sozialen Geschlechterrolle bzw. den sozialen Geschlechtsmerkmalen. Das sind Menschen, die sich mit der sozialen Geschlechterrolle nicht oder unzureichend identifizieren oder sich ihr sichtbar entziehen, z.B.: Crossdresser (bio@school 6, 2016, S. 105).

In den Definitionskästchen am Seitenrand wird zusätzlich noch einmal gender mit sozialem Geschlecht übersetzt. Wenngleich es sehr lobenswert ist, dass die AutorInnen hier Platz für das soziale Geschlecht geschaffen haben, scheint diese Definition alleine nicht ausreichend, um den SchülerInnen verständlich zu machen, was das soziale Geschlecht ist. Hier fehlen genauere Informationen darüber, wer die soziale Geschlechterrolle eigentlich zuweist, oder was soziale Geschlechtsmerkmale sind.

Klar Biologie 6

Im Vergleich zu den Begriffsdefinitionen in *bio@school* wird in *Klar Biologie* auf einer Doppelseite über Sexualität auch auf den engen Zusammenhang von Sexualität und Rollenverhalten in der Gesellschaft aufmerksam gemacht.

Eng damit verknüpft ist das Rollenverhalten, d.h., dass von der Gesellschaft bestimmte Vorstellungen von Aufgaben (z.B.: Berufswahl), Aussehen, Verhalten usw. häufig an ein bestimmtes Geschlecht geknüpft werden. Es gelten hier Normen, die in den einzelnen Kulturen wie auch in verschiedenen Bevölkerungsgruppen unterschiedlich sind. Ein Abweichen von diesen Vorgaben für Geschlechterrollen kann zu Konflikten führen (Klar Biologie, 2010, S. 96).

Hier wird zwar nicht der englische Begriff *gender* eingeführt, aber Geschlechterrollen werden in aller Kürze definiert. Auch auf die kulturelle Prägung von Geschlechterrollen wird ausreichen hingewiesen. Im Vergleich zum Lehrbuch *Bio@school*, in dem zwar viele Fachbegriffe erklärt werden, scheint die Erklärung von Geschlechterrollen in diesem kurzen Absatz für die SchülerInnen verständlicher und altersgerechter. Ergänzend könnte noch erklärt werden, welcher Art die Konflikte sind, die durch das Abweichen von Geschlechterrollen entstehen können.

Im Unterschied zu den beiden vorgestellten Biologiebüchern der zehnten Schulstufe findet man in *Linder Biologie*, die Auseinandersetzung mit Trans- bzw. Intersexuellen nicht in einem eigenen Kapitel, das vorrangig Sexualität als biologisches, soziales und psychisches Phänomen behandelt, sondern gleich bei der Vorstellung der beiden Geschlechter Mann und Frau. Ähnlich wie schon in *Bio@school* werden auch in *Linder Biologie* unter Transgender Personen zusammengefasst, „...die sich mit dem ihnen zugewiesenen Geschlecht (ihrer sozialen Rolle) nicht oder nur schwer abfinden können“ (Linder Biologie, 2012, S. 96).

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass *gender* in den Lehrwerken der zehnten Schulstufe zwar öfters und vor allem explizit thematisiert wird, es für eine sinnvolle und altersgerechte Auseinandersetzung aber dennoch weiterer Informationen durch die Lehrperson bedarf.

6 Diskussion

Bevor näher auf die Ergebnisse dieser Arbeit eingegangen werden kann, muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass diese auf Grund des geringen Umfangs der Stichprobe (n=101) nicht repräsentativ sind.

Hypothese 1

Das soziale Geschlecht wird im österreichischen Schulunterricht kaum thematisiert.

Um die Hypothese, dass das soziale Geschlecht im Schulunterricht kaum thematisiert wird, zu überprüfen, wurden Erfahrungen von Studierenden des Biologie-Lehramts durch eine Fragebogenumfrage erhoben. Selbstverständlich stellen diese lediglich einen sehr kleinen und einschlägigen Ausschnitt der Situation im österreichischen Schulsystem dar. In diesem sehr überschaubaren Rahmen konnte die Hypothese allerdings verifiziert werden.

Während ein Großteil der Befragten angab, über die Unterscheidung zwischen sex und gender Bescheid zu wissen, stellt die Schule bei weniger als der Hälfte eine diesbezügliche Informationsquelle dar. Bei der expliziten Nachfrage, ob die Studierenden in ihrer eigenen Schulzeit über das soziale Geschlecht informiert worden sind, gaben weniger als ein Viertel der Befragten an, dass dies in einem genauen bzw. ausreichenden Ausmaß passiert sei.

Wurde das soziale Geschlecht im Schulunterricht thematisiert, geschah dies bei einer deutlichen Mehrheit der Studierenden erst in der Oberstufe. Knapp die Hälfte der Befragten gab an, dass dafür nicht mehr als zwei Stunden aufgewendet wurden. Bei einem Viertel der Befragten, kam das Schulbuch bei der Thematisierung des sozialen Geschlechts zum Einsatz.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Alter der Lehrpersonen keinen Einfluss auf die Bereitschaft zur Auseinandersetzung im Unterricht hat. Anders verhält sich dies bei der Frage nach dem Einfluss des Geschlechts. Über drei Viertel der Lehrpersonen, die das soziale Geschlecht in ihrem Unterricht behandelten, waren weiblich.

Zusammengefasst kann also festgehalten werden, dass die Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht im Schulunterricht in gerade einmal einem Viertel der Fälle stattgefunden hat, wodurch die Hypothese bestätigt werden kann. Ähnliches zeigten die Ergebnisse einer 2007 groß angelegten Online-Umfrage des BMUKK, an der mehr als 2000 Schulen teilnahmen.

Dabei wurde festgestellt, dass an 42% der Schulstandorten Geschlechteraspekte einen geringen Stellenwert haben (BMUKK 2008).

Hypothese 2

Das Unterrichtsfach Biologie eignet sich, um das soziale Geschlecht zu thematisieren.

Für die Verifizierung dieser Hypothese wurden mehrere Parameter berücksichtigt. Einerseits wurden Erfahrungen der Studierenden während der eigenen Schulzeit in die Umfrage miteinbezogen. Außerdem wurde nach der persönlichen Einstellung der Lehramts-KandidatInnen betreffend der Eignung des Biologie-Unterrichts für die Thematisierung des sozialen Geschlechts gefragt. Zu guter Letzt sollte die Eignung des Biologie-Unterrichts durch die genauere Analyse des Lehrplans bzw. von Biologie-Lehrbüchern untersucht werden.

Im österreichischen Lehrplan der AHS Unter- bzw. Oberstufe werden neben den Forderungen im allgemeinen Teil, die SchülerInnen zur Reflexion über Ursachen und Auswirkungen tradiert, geschlechtsspezifischer Benachteiligung hinzufügen, vor allem die Lehrpersonen der Unterrichtsfächer Geschichte und Sozialkunde, Geographie, Bildnerische Erziehung, Bewegung und Sport und Psychologie und Philosophie dazu angehalten, sich gemeinsam mit den SchülerInnen mit dem sozialen Geschlecht auseinanderzusetzen. Obwohl der Lehrplan Biologie keine explizite Auseinandersetzung mit der sozialen Dimension von Geschlecht fordert, wurde das Unterrichtsfach Biologie, gemeinsam mit den Fächern Deutsch und Psychologie und Philosophie von den Befragten als häufigstes Unterrichtsfach angegeben, in dem Gender in der eigenen Schulzeit thematisiert wurde. Am wenigsten wurden die Unterrichtsfächer Bildnerische Erziehung, Musik und Bewegung und Sport genannt. Für besonders geeignet halten die Studierenden neben den Unterrichtsfächern Biologie, Psychologie und Philosophie und Sprachfächern auch Geschichte und Sozialkunde. An dieser Stelle wird deutlich, dass bei der Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht zwischen den Forderungen im Lehrplan und der Umsetzung im Schulalltag große Unterschiede liegen.

Da über 90% der Befragten den Biologie-Unterricht für eine Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht geeignet halten, soll kurz auf die Situation im Lehrplan hingewiesen werden. Weder im Lehrplan der Unterstufe noch in dem der Oberstufe wird explizit eine Auseinandersetzung mit der sozialen Dimension von Geschlecht gefordert. Im Vergleich dazu soll Sexualität sehr wohl als biologisches, soziales und psychologisches Phänomen betrachtet

werden. Es konnte festgestellt werden, dass in diesem Zusammenhang einige der untersuchten Biologie-Bücher auch das Thema des sozialen Geschlechts aufnehmen. Außerdem wird im Lehrplan das Hinführen der SchülerInnen zu einem verantwortungsvollen Umgang mit Forschungsergebnissen gefordert, das anhand von Studien, die Unterschiede im Verhalten der Geschlechtern durch biologische Tatsachen legitimieren, wunderbar gezeigt werden kann. Es gibt also neben dem, für alle Fächer gültigen Unterrichtsprinzip zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, auch im Lehrplan für Biologie Forderungen, die eine Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht im Biologie-Unterricht durchaus rechtfertigen.

Ganz allgemein kann in Bezug auf die Biologie-Lehrbücher festgehalten werden, dass diese dem Thema Geschlecht großen Raum bieten. Körperliche und psychische Veränderungen in der Pubertät werden in allen Werken mehr oder weniger ausführlich thematisiert. Das soziale Geschlecht hingegen wird in einem Großteil der Schulbücher ausgespart. Teilweise sind sogar Inhalte zu finden, die in Bezug auf eine Legitimierung von geschlechtstypischen Verhaltensweisen auf Grund biologischer Voraussetzungen kritisch zu betrachten sind. In insgesamt sechs von 21 untersuchten Schulbüchern konnten Informationen über das soziale Geschlecht gefunden werden. Dabei wurden in einem Großteil der Lehrbücher auf die Thematisierung von Geschlechterrollen Wert gelegt. Zwei der Lehrbücher für die Oberstufe beschränkten den Exkurs des sozialen Geschlechts hingegen rein auf die Definition der Begriffe Transgender bzw. Intersexualität. In diesem Zusammenhang scheint es auch wenig überraschend, dass nur ein Viertel der Befragten angab, dass das Schulbuch als Hilfsmittel für die Thematisierung des sozialen Geschlechts verwendet wurde. Für eine umfassende und zielführende Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht bleiben Lehrkräfte also dazu angehalten, alternatives Lehrmaterial zu verwenden. Sehr umfassend und gut aufbereitet sind beispielsweise Unterrichtsentwürfe von EDGE: education & gender (<http://www.education-and-gender.eu>).

Obwohl das soziale Geschlecht noch wenig Platz in Biologie-Büchern findet, kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sich der Biologie-Unterricht für dessen Thematisierung aus der Sicht der Studierenden und des Lehrplans durchaus eignet, womit die Hypothese verifiziert werden konnte.

Rüdisser führte 2012 im Rahmen ihrer Diplomarbeit Interviews mit Biologie-LehrerInnen zum Thema gender im Biologie-Unterricht durch. Auch ihre Ergebnisse zeigten, dass alle interviewten Biologie-LehrerInnen eine Thematisierung des sozialen Geschlechts als sinnvoll erachten. Allerdings gaben die Befragten auch an, dass eine Realisierung dieser Thematisierung oftmals auf Grund des Zeitmangels oder der nicht ausreichenden eigenen Kompetenz ausblieb (Rüdisser, 2012).

Hypothese 3

Studierende des Biologie-Lehramts verfügen über Wissen über das soziale Geschlecht und eine überwiegend positive Haltung gegenüber dieser Thematik

Obwohl drei Viertel der Befragten wenig bis gar nichts über das soziale Geschlecht in der Schule erfuhren, gab ein Großteil der Befragten an, über die Unterscheidung von Geschlecht zwischen sex und gender Bescheid zu wissen. Ebenfalls drei Viertel der Befragten nannten das Studium als Quelle ihres diesbezüglichen Wissens, wobei dies unter anderem auch auf entsprechende Angebote des Curriculums für das Biologie Lehramt der Universität Wien, wie beispielsweise „Die Frau in den Naturwissenschaften“ oder „Sexualbiologie“ zurückzuführen ist. Bei der Frage nach den Quellen, von denen die Studierenden ihr Wissen beziehen, waren signifikante Unterschiede zwischen Männern und Frauen festzustellen. Männer gaben dabei häufiger als Frauen an, ihr Wissen über das Internet und über Freunde beziehen.

Bei der Bitte um eine kurze Definition des Gender-Begriffs, brachten die Studierenden diesen am häufigsten mit individuellem Empfinden von Geschlecht in Verbindung. Ebenfalls häufig wurde er in Abgrenzung zum biologischen Geschlecht definiert. Ein Drittel der Befragten definierte gender als Geschlechterrollen, die Männer und Frauen in der Gesellschaft einnehmen. Interessant ist, dass eine Definition von gender, die Geschlechterrollen beinhalteten, signifikant weniger oft von Studierenden aus den MINT-Fächern gegeben wurde. Bei Studierenden mit Zweitfächern wie Deutsch, Bewegung und Sport oder Ernährung und Haushalt war dies signifikant häufiger Fall. Auf Grund der geringen Stichprobenzahl scheint allerdings die Suche nach allgemein gültigen Ursachen dieser Ergebnisse nicht sinnvoll.

Unterschiede konnte auch zwischen den Geschlechtern festgestellt werden. Hier brachten männliche Befragte den Begriff des sozialen Geschlechts signifikant häufiger mit kultureller

Prägung in Verbindung als Frauen. Die restlichen Werte bei der Einordnung der Definitionen in die Kategorien wichen allerdings nicht ab.

Interessant ist, dass auch in den untersuchten Schulbüchern Geschlechterrollen in Zusammenhang mit dem sozialen Geschlecht am häufigsten thematisiert wurden. Auf den Einfluss der Gesellschaft bzw. die kulturelle Prägung wiesen die Studierenden in ihren Definitionen sehr selten hin, ähnlich wie in den untersuchten Schulbüchern.

Weit über die Hälfte der Studierenden hätte in ihrer eigenen Schulzeit gerne mehr über das soziale Geschlecht erfahren. Zusammen mit der Tatsache, dass nur ein Viertel der Befragten angab, in der eigene Schulzeit über das soziale Geschlecht informiert worden zu sein, kommt den künftigen Biologie-Lehrenden eine große Verantwortung zu. Schließlich muss davon ausgegangen werden, dass nicht automatisch all jene, die in ihrer Schulzeit nichts über das soziale Geschlecht erfahren haben, später darüber im Rahmen eines Studiums informiert werden oder sich aus persönlichen Interesse damit auseinandersetzen. Sehr positiv scheint in diesem Zusammenhang, dass jeweils ca. 45% der Befragten gender unbedingt bzw. wenn genug Zeit dafür ist, im eigenen Unterricht thematisieren möchten.

Außerdem gaben über 80% der Studierenden an, dass sie eine Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht persönlich als „sehr wichtig“ bzw. „wichtig“ erachten.

Diese Ergebnisse bestätigen die Hypothese, dass Studierende des Biologie-Lehramts Wissen über das soziale Geschlecht und eine überwiegend positive Haltung gegenüber dieser Thematik haben. Diesbezüglich weist Faulstich-Wieland in ihren Auseinandersetzungen mit der Thematik Schule und Geschlecht immer wieder daraufhin, dass die Einstellung der Lehrkräfte für einen geschlechtergerechten Unterricht eine zentral wichtige Variable darstellt (vgl. Faulstich-Wieland, 2006).

Ohne Genderkompetenz allerdings ist geschlechtergerechtes Handeln nicht möglich, und zur Genderkompetenz gehört sowohl Sensibilität wie Wissen über die Bedeutung von Geschlecht (Faulstich-Wieland, Willems & Feltz, 2008, S. 11)

Das Ergebnis deutet also auf eine durchaus positive Entwicklung bezüglich eines geschlechtssensiblen Unterrichts hin.

Hypothese 4

Faktoren wie Geschlecht oder die Wahl des Zweitfaches haben Einfluss auf das Wissen über das soziale Geschlecht und eine überwiegend positive Haltung gegenüber dieser Thematik

Hypothese 4 konnte im Zuge dieser Arbeit nur teilweise verifiziert werden und muss daher verworfen werden.

Signifikant unterschiedliche Ergebnisse lieferte die Frage nach der Eignung des Biologie-Unterrichts für die Thematisierung des sozialen Geschlechts. Männer halten den Biologie-Unterricht diesbezüglich mit 27,3% rund drei Mal häufiger als Frauen (6%) für nicht geeignet. An dieser Stelle sollen noch einmal die Erfahrungen der Befragten aus der eigenen Schulzeit Erwähnung finden. Über drei Viertel der Studierenden gab an, dass die Lehrperson, die das soziale Geschlecht im Unterricht behandelte, weiblich war. Diese beiden Ergebnisse würde also die Vermutung zulassen, dass das Geschlecht einen Einfluss auf die Bereitschaft zur Thematisierung im Unterricht hat.

Unterschiedliche Einschätzungen trafen auch die Studierenden mit Zweitfächern, wie Bewegung und Sport, Deutsch, Fremdsprachen oder Ernährung und Haushalt. Diese halten den Biologie-Unterricht im Vergleich zu Studierenden anderer naturwissenschaftlicher Fächer für wesentlich geeigneter.

Auf das Wissen über das soziale Geschlecht hatten allerdings weder die Wahl des Zweitfaches noch das Geschlecht der Befragten Einfluss. Auch bei der Frage, ob die angehenden LehrerInnen eine Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht als wichtig erachten, konnten keine signifikanten Unterschiede bezüglich dieser Faktoren festgestellt werden.

Auch die Antworten auf die Frage, ob sich die Studierenden vorstellen können, das soziale Geschlecht im eigenen Unterricht zu thematisieren, unterschieden sich nicht signifikant zwischen Frauen und Männern oder auf Grund der Zweitfachwahl.

Die Unterschiede, die sich bei den Angaben bezüglich des Geschlechts der Lehrpersonen, die das soziale Geschlecht im Unterricht behandelt haben, ergaben, lassen sich möglicherweise durch die Tatsache erklären, dass mit 71% der Frauenanteil der LehrerInnen in Österreich immer noch weit höher ist als der Anteil männlicher Lehrpersonen (vgl. Zahlenspiegel BMUKK, 2015).

Obwohl die männlichen Befragten den Biologie-Unterricht für weniger geeignet halten als die weiblichen, muss zusammengefasst festgehalten werden, dass bei der Frage, nach der persönlichen Relevanz bzw. der Bereitschaft, das Thema im Unterricht zu realisieren oder der Bitte nach einer Definition, keine signifikanten Unterschiede zwischen Männern und Frauen festgestellt werden konnten. Auch die Wahl des Zweitfachs hatte nur einen geringen Einfluss auf die Einstellungen gegenüber des sozialen Geschlechts bzw. die Bereitschaft, dieses im Unterricht zu behandeln, weshalb die Hypothese verworfen werden muss.

7 Literaturverzeichnis

- Bartosch, A. & Wedl, J. (2015), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: Transcript.
- Berger, C. (2013). Identität. In C. Von Braun & I. Stephan (Hrsg.), *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gendertheorien*, (S. 55 - 76). Köln: Böhlau.
- Bischof-Köhler, D. (2006). *Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede*. Stuttgart: Kohlhammer.
- BMB (2000). *Lehrplan AHS Allgemein*.
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?5te98v [28.05.2017]
- BMB (2000). *Lehrplan Biologie AHS Oberstufe*.
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_08_11860.pdf?5i84kf [7.09.2016]
- BMB (2000). *Lehrplan Biologie AHS Unterstufe*.
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs5_779.pdf?5i84ju [7.09.2016]
- BMB (2015), *Zahlenspiegel. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich*. https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zahlenspiegel_2015.pdf?5te8gx [7.06.2017]
- BMB (2016). *Gender Mainstreaming*.
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/gs/gender_mainstreaming.html [30.08.2016]
- BMB (2016). *Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern*.
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/prinz/erziehung_gleichstellung.html [5.09.2016]
- BMB (2016). *Wichtige Meilensteine und Maßnahmen zur Geschlechtergleichstellung im österreichischen Bildungswesen*.
https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zeittafel_frauen.html [30.08.2016]
- BMUKK (2008). *Gender & Schule. Zusammenfassung der Ergebnisse*.
http://www.eduhi.at/dl/Zusammenfassung_Gender_und_Schule.pdf [6.06.2017]
- BMUKK (2012). *Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln*.
<https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/leitfaden.html> [19.05.2017]
- Burda, H., Bayer, P. & Zrzavý, J. (2014). *Humanbiologie*. Stuttgart: Eugen Ulmer.
- Buselmeier, W. & Tariverdian, G. (2007), *Humangenetik*. Heidelberg: Springer.
- De Beauvoir, S. (1996), *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Dt. Übersetzung Aumüller & Osterwald. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Ebeling, S. (2006a). *De-/Konstruktion von Geschlecht und Sexualität*. In S. Ebeling & S. Schmitz (Hrsg.), *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Ebeling, S. (2006b). *Wenn ich meine Hormone nehme, werde ich zum Tier. Zur Geschichte der Geschlechtshormone*. In S. Ebeling & S. Schmitz (Hrsg.), *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Eckes, T. (2004): Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie*. (S. 165 – 176). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Ehrhardt, A. (1980), Prinzipien der psychosexuellen Differenzierungen. In N. Bischof & H. Preuschoft (Hrsg.), *Geschlechtsunterschiede Entstehung und Entwicklung. Mann und Frau in biologischer Sicht*, (S. 99 – 122). München: C.H. Beck.

Faulstich-Wieland, H. (2006), Einführung in Genderstudien. Opladen: Budrich.

Faulstich-Wieland, H., Willems, K. & Feltz, N. (2008): Einleitung: Das Projekt GENUS. In H. Faulstich-Wieland, K. Willems, N. Feltz, U. Freese & K. L. Läger: *Genus-geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe 1*. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.

Fausto-Sterling, A. (2012), *Sex/Gender. Biology in a social world*. New York: Routledge.

Garfinkel, H. (1967), *Studies In Ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall.

Gildemeister, R. (2004): Doing Gender. Soziale Praktiken der Geschlechtsunterscheidung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie*. (S. 132 - 140). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Goy, R. W. (1968). Organizing effects of androgen on the behavior of rhesus monkeys. In R. P. Michael (Hrsg), *Endocrinology and Human Behavior*. London: Oxford University Press.

Hassel, M. & Müller, W. (2012). *Entwicklungsbiologie und Reproduktionsbiologie des Menschen und bedeutender Modellorganismen* (5.Aufl.). Berlin: Springer.

IMAG GMB Interministerielle Arbeitsgruppe für Gender Mainstreaming/ Budgeting: <http://www.imag-gendermainstreaming.at> ; zuletzt eingesehen [30.08.2016]

Jensen, H. (2013). Sexualität. In C. Von Braun & I. Stephan (Hrsg.), *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gendertheorien*, (S. 143 - 162). Köln: Böhlau.

Kandzora, G. (1996). *Schule als vergesellschaftete Einrichtung. Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen*. Opladen: Leske+Budrich.

Keller, E. F. (1995), The origin, history and politics of the subject called „gender and science“: A first person account. In S. Jasanoff, G. E. Markle, J. C. Petersen & T. Pinch (Hrsg.), *Handbook of science and technology studies* (S.80 - 94). California: Thousand Oaks.

Krüger-Fürhoff, I. (2013). Körper. In C. Von Braun & I. Stephan (Hrsg.), *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gendertheorien*, (S. 77 - 96). Köln: Böhlau.

Kühl, M. & Gessert, S. (2010), Entwicklungsbiologie. Stuttgart: UTB.

Lorber, J. (1999). *Gender-Paradoxien*. Opladen: Leske + Budrich.

- Markom, C. & Weinhäupl, H. (2007). *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Orientalismus im österreichischen Schulbuch*. Wien: Braumüller.
- Palm, K. (2013). Lebenswissenschaften. In C. Von Braun & I. Stephan (Hrsg.), *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gendertheorien*, (S. 297- 318). Köln: Böhlau.
- Paseka, A. (2009). Geschlecht lernen rekonstruieren – dekonstruieren – konstruieren. Einige Anregungen für eine geschlechtssensible Pädagogik und Didaktik. In T. Schweiger & T. Hascher (Hrsg.), *Geschlecht, Bildung und Kunst. Chancengleichheit in Unterricht und Schule*. (S. 15 – 40). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Rüdissner, A. (2012), *Das soziale und biologische Geschlecht als Thema im Biologieunterricht*. Dipl.-Arbeit: Universität Wien.
- Schmitz, S. & Ebeling, S. (2006). Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Eine notwendige Verbindung. In S. Ebeling & S. Schmitz (Hrsg.), *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmitz, S. (2006a). Jägerinnen und Sammler. Evolutionsgeschichten zur Menschwerdung. In S. Ebeling & S. Schmitz (Hrsg.), *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmitz, S. (2006b). Frauen- und Männergehirne. Mythos oder Wirklichkeit. In S. Ebeling & S. Schmitz (Hrsg.), *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmitz, S. (2006c). Geschlechtergrenzen. Geschlechtsentwicklung, Intersex, Transsex im Spannungsfeld zwischen biologischer Determination und kultureller Konstruktion. In S. Ebeling & S. Schmitz (Hrsg.), *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, C. (2006): Vom „heimlichen Lehrplan“ zu gender-fairen Unterrichtsmaterialien: Über Eisberge, Haltungen, pädagogische Standards und good practice. In A. Mörrh & B. Hey (Hrsg.), *Gender+Didaktik*. Graz: Eigenverlag Eigenverl. der Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Univ. Graz.
- Schweiger, T. & Hascher, T. (2009). Chancengleichheit in Unterricht und Schule. Perspektiven auf eine Herausforderung des 21. Jahrhunderts. In T. Schweiger & T. Hascher (Hrsg.), *Geschlecht, Bildung und Kunst. Chancengleichheit in Unterricht und Schule*. (S. 7 - 14). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Shaywitz, B. A. & Shaywitz, S. E. (1995), Sex differences in the functional organization oft the brain für language. *Nature* 373 (S. 607- 609).
- Stephan, I. & Von Braun, C. (2000): *Einleitung*. In C. Von Braun & I. Stephan (Hrsg.), *Genderstudien. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Stephan, I. (2000). *Gender, Geschlecht, Theorie*. In C. Von Braun & I. Stephan (Hrsg.), *Genderstudien. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.

Weiglhofer, H. (2013). *Die Kompetenzenlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen*.

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/uek/kl_weiglhofer_25649.pdf?5i82f8 [5.09.2016]

West, C., Zimmerman, D. H. (1987), Doing gender. In *Gender & Society*, 2 (1), S.125-151.

Wetterer, A. (2004). Konstruktion von Geschlecht. Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie*. (S. 122 - 131). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

8 Abbildungsverzeichnis und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1_Geschlecht der ProbandInnen	34
Abbildung 2_Schulbesuch nach Ländern	39
Abbildung 3_Schulbesuch nach Bundesländern	40
Abbildung 4_Anzahl des Semester	41
Abbildung 5_Aufteilung der Zweifächer	42
Abbildung 6_Unterscheidung zwischen sex und gender bekannt	43
Abbildung 7_Wissensbezug der Studierenden	44
Abbildung 8_Informationsquellen Freunde & Internet n. Geschlechtern	44
Abbildung 9_Definition des Gender-Begriffs	45
Abbildung 10_Kulturelle Prägung von gender n. Geschlechtern	47
Abbildung 11_Thematisierung von (sozialem) Geschlecht im Schulunterricht	48
Abbildung 12_Schulstufe in der das soziale Geschlecht behandelt wurde	50
Abbildung 13_Thematisierung in Unterrichtsfächern	51
Abbildung 14_Gender als Thema im GUS-Unterricht nach Zweifächern	51
Abbildung 15_Aufgewendete Unterrichtszeit	53
Abbildung 16_Wie wurde das soziale Geschlecht im Unterricht behandelt?	54
Abbildung 17_Zur Thematisierung von gender verwendete Unterrichtsmaterialien	55
Abbildung 18_Alter der Lehrpersonen	55
Abbildung 19_Geschlecht der Lehrpersonen	55
Abbildung 20_Mehr Auseinandersetzung in der eigenen Schulzeit	56
Abbildung 21_Auseinandersetzung mit gender ist wichtig	57
Abbildung 22_Gender als Thema im Biologieunterricht?	57
Abbildung 23_Eignung des Biologieunterrichts	58
Abbildung 25_Eignung des Biologieu. zur Thematisierung von gender nach Geschlechtern ...	59
Abbildung 24_Eignung des Biologie-Unterrichts "trifft sehr zu" nach Zweifächern	59
Abbildung 26_Geeignete Unterrichtsfächer für die Thematisierung von gender	60
Tabelle 1_Alter der Probanden nach Geschlecht	34
Tabelle 2_Herkunftsland der Mutter Tabelle 3_Herkunftsland des Vaters	40
Tabelle 4_Definition von gender als Stereotypen nach Zweifächern	46
Tabelle 5_Thematisierung von gender im Schulunterricht nach Zweifächern	49
Tabelle 6_Kreuztabelle: Thematisierung von gender in GUS nach Zweifächern	52

9 Anhang

9.1 Fragebogen

FRAGEBOGEN ZUM THEMA

GENDER IN DER SCHULE

Liebe Studierende,

ich lade Sie herzlich ein, an der Befragung zum Thema „Gender in der Schule“ im Rahmen meiner Diplomarbeit für das Diplomstudium Lehramt Biologie und Umweltkunde an der Universität Wien teilzunehmen. Die Befragung ist anonym und die Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt.

VIELEN DANK FÜR IHRE TEILNAHME!

Sophie Trondl

GENDERBEGRIFF ALLGEMEIN

- 1) Ich habe schon einmal von der Unterscheidung zwischen biologischem Geschlecht (sex) und sozialem Geschlecht (gender) gehört. *(Zutreffendes bitte ankreuzen!)*

trifft sehr zu	trifft eher zu	trifft eher weniger zu	trifft nicht zu
☐	☐	☐	☐

- 2) Mein Wissen über das soziale Geschlecht (gender) habe ich von:
(Zutreffendes bitte ankreuzen! Mehrfachantworten möglich)

Familie	☐
Fernsehen, Radio	☐
Freunde	☐
Internet	☐
Schule	☐
Soziale Medien (Facebook, etc.)	☐
Studium	☐
Zeitung, Bücher, Zeitschriften	☐

Sonstiges:	☐
------------	-----------------------

- 3) Bitte versuchen Sie, den Begriff *soziales Geschlecht (gender)* kurz zu definieren!
(Sollte der gegebene Platz nicht ausreichen, verwenden Sie bitte die letzte Seite!)

DER GENDERBEGRIFF IM SCHULUNTERRICHT

- 4) Das Thema Geschlecht (allgemein: sex und gender) wurde in meinem Schulunterricht behandelt. (Zutreffendes bitte ankreuzen!)

sehr genau	ausreichend	eher wenig	gar nicht
☐	☐	☐	☐

- 5) Das soziale Geschlecht (gender) wurde in meinem Schulunterricht thematisiert. (Zutreffendes bitte ankreuzen!)

sehr genau	ausreichend	eher wenig	gar nicht
☐	☐	☐	☐

- 6) In welcher Schulstufe wurde das soziale Geschlecht (gender) behandelt?
(Zutreffendes bitte ankreuzen!)

Grundschule (1.-4. Schulstufe)	☐
Unterstufe (5.-8. Schulstufe)	☐
Oberstufe (9.-12. Schulstufe)	☐

- 7) In welchen Unterrichtsfächern wurde das soziale Geschlecht thematisiert?
(Zutreffendes bitte ankreuzen! Mehrfachantworten möglich)

	gar nicht	eher weniger	mäßig	intensiv
Bewegung und Sport	☐	☐	☐	☐
Bildnerische Erziehung	☐	☐	☐	☐
Biologie und Umweltkunde	☐	☐	☐	☐
Deutsch	☐	☐	☐	☐
Fremdsprachenunterricht	☐	☐	☐	☐
Geographie und Wirtschaftskunde	☐	☐	☐	☐
Geschichte und Sozialkunde	☐	☐	☐	☐
Mathematik, Physik, Chemie	☐	☐	☐	☐
Musikerziehung	☐	☐	☐	☐
Psychologie und Philosophie	☐	☐	☐	☐
Sonstige (z.B.: Wahlpflichtfach)	☐	☐	☐	☐

- 8) In welchem Ausmaß wurde das Thema soziales Geschlecht behandelt. Schätzen Sie bitte die dafür aufgewendete Unterrichtszeit! (Zutreffendes bitte ankreuzen!)

0-2 Stunden	☐
2-5 Stunden	☐
5-10 Stunden	☐
Mehr als 10 Stunden	☐

- 9) **Wie wurde das Thema soziales Geschlecht (gender) in der Schule behandelt?**
(Zutreffendes bitte ankreuzen!)

Expertenvortrag	☐
im Regelunterricht	☐
im Zuge eines Lehrausgangs	☐
im Zuge eines Projekts	☐
Referat eines Schülers/einer Schülerin	☐
sonstige:	☐

- 10) **Welche Materialien wurden zur Thematisierung genutzt?** (Zutreffendes bitte ankreuzen! Sollten Sie sich an die Titel der verwendeten Materialien erinnern, geben Sie diese bitte an! Bsp.: Titel des Schulbuches)

Keine	☐
Schulbuch:	☐
Flyer, Plakate:	☐
Film:	☐
sonstige:	☐

- 11) **Die Lehrperson, die das soziale Geschlecht im Unterricht behandelte, war:**
(Zutreffendes bitte ankreuzen!)

männlich	☐
weiblich	☐

- 12) **Geschätztes Alter der Lehrperson:**
(Zutreffendes bitte ankreuzen!)

zwischen 20-30 Jahren	☐
zwischen 30-40 Jahren	☐
zwischen 40-50 Jahren	☐
älter als 50 Jahre	☐

PERSÖNLICHE RELEVANZ

- 13) Ich hätte in meiner Schulzeit gerne mehr über das Thema soziales Geschlecht (gender) erfahren. *(Zutreffendes bitte ankreuzen!)*

trifft sehr zu	trifft zu	trifft nur wenig zu	trifft nicht zu
☐	☐	☐	☐

- 14) Ich finde es wichtig, sich mit dem sozialen Geschlecht (gender) auseinanderzusetzen. *(Zutreffendes bitte ankreuzen!)*

trifft sehr zu	trifft zu	trifft nur wenig zu	trifft nicht zu
☐	☐	☐	☐

- 15) Ich als LehrerIn werde das soziale Geschlecht in meinem Unterricht behandeln. *(Zutreffendes bitte ankreuzen!)*

Keine Frage, das mache ich bestimmt.	Wenn genug Zeit dafür ist.	Eher nicht.	Unter keinen Umständen, sicher nicht.
☐	☐	☐	☐

- 16) Finden Sie den Biologieunterricht geeignet für die Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht? *(Zutreffendes bitte ankreuzen!)*

trifft sehr zu	trifft zu	trifft nur wenig zu	trifft nicht zu
☐	☐	☐	☐

- 17) Welche Unterrichtsfächer würden sich Ihrer Meinung nach für die Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht anbieten? *(Zutreffendes bitte ankreuzen! Mehrfachnennungen möglich.)*

	sehr geeignet	eher geeignet	weniger geeignet	gar nicht geeignet
Bewegung und Sport	☐	☐	☐	☐
Bildnerische Erziehung	☐	☐	☐	☐
Biologie und Umweltkunde	☐	☐	☐	☐
Deutsch	☐	☐	☐	☐
Fremdsprachenunterricht	☐	☐	☐	☐
Geographie und Wirtschaftskunde	☐	☐	☐	☐
Geschichte und Sozialkunde	☐	☐	☐	☐
Mathematik, Physik, Chemie	☐	☐	☐	☐
Musikerziehung	☐	☐	☐	☐
Psychologie und Philosophie	☐	☐	☐	☐
Sonstige (z.B.: Wahlpflichtfach)	☐	☐	☐	☐

1. DEMOGRAPHISCHE ANGABEN

Bitte ausfüllen!

Geschlecht:	
Alter:	
Zur Schule gegangen in: <i>Bitte Land und Ort angeben!</i>	
Herkunftsland der Eltern:	Mutter: Vater:
Aktuelles Studium:	☐ Lehramt Biologie und Umweltkunde ☐ Bachelorstudium Biologie ☐ Masterstudium Biologie
Zweifach:	
In welchem Semester?:	
Höchste abgeschlossene Ausbildung:	

Absolvierte Schulform:

AHS naturwissenschaftliches Realgymnasium	☐
AHS neusprachliches/humanistisches Gymnasium	☐
AHS Realgymnasium	☐
AHS Sportgymnasium	☐
AHS wirtschaftskundliches Realgymnasium	☐
BAKIP	☐
BHS	☐
HAK, HAS	☐
Hauptschulabschluss	☐
HBLA	☐
HTL	☐
Matura an einer Abendschule	☐
Studienberechtigungsprüfung	☐
Sonstige	☐

Bei der von mir absolvierten Schule handelte es sich um eine:

Öffentliche Schule	☐
Privatschule	☐

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

9.2 Auswertung der offenen Frage

Klassifizierung		NR.	Definition
6	7	1	„Gender“ wurde hauptsächlich für die Gleichberechtigung der Frauen eingeführt. Wörter, die es in ihrem Sinn nur in männlicher Form gab wurden verändert, wenn es für eine Frau bzw. eine weibliche Person gelten soll.
2	3	2	Ist nicht das biologische Geschlecht, sondern wie es von der Gesellschaft definiert. Wie man beeinflusst wird eine Frau/ein Mann zu sein auf Grund der üblichen Rollenverteilung z.B.
3	1	3	Falscher Körper zum Geist. Das soziale Geschlecht wird nicht durch die Gene festgelegt sondern aus Erfahrung und individueller Entwicklung
3	2	4	≠Geschlechtsorgane; So wie man sich in/von der Gesellschaft wahrgenommen wird
2		5	Wie man in der Gesellschaft wahrgenommen wird
3	2	6	Das soziale Geschlecht meint Eigenschaften einer Person, die ihr von der Gesellschaft aufgrund des biologischen Geschlechts zugeordnet werden. Allerdings muss das biologische Geschlecht nicht mit dem sozialem übereinstimmen.
2		7	Die Stereotype; was erwartet wird; die Rolle in die man passen soll als Mann/Frau
2		8	Die Rolle bzw. das Geschlecht, das eine Person in der Gesellschaft einnehmen sollte. ??
2		9	Die Rolle, die das Geschlecht in der Gesellschaft einnimmt/einzunehmen hat. Was die Gesellschaft von dem Geschlecht denkt/erwartet
3,4	5	10	Gender ist nicht nach biologischen Merkmalen unterteilt, also rein ob männlich oder weiblich nach Chromosomen. Sondern sozial, wie man sich fühlt, sind daher mehr wie 2.
4	2	11	Das soziale Geschlecht ist die Rolle der man sich selbst zuordnet bzw. der man zugeordnet wird. Also ob man wie ein Mann oder eine Frau aussieht, sich so kleidet, fühlt oder benimmt. Was das ausmacht ist natürlich Großteils durch die Gesellschaft und die damit verbundene eigene Auffassung definiert.
8		12	Genderidentity as inperforming gender as in ? It describes how somebody role as a gender performing person is recieved in society and him_herself???????
3	4	13	Ungeachtet der biologische Ausstattung: wie man sich selbst „fühlt“ bzw. von anderen gesehen wird (M/W/anders) → Biologisches Geschlecht = prim. u. sek. Geschlechtsmerkmale („Hardware“) → Soz. Geschlecht= „Software“, resultierend aus Einflüssen (z.B.: hormonell, maternal-pränatal,...) auf die Hirnentwicklung während Embryonalphase u. danach

4,3	1	14	Das soziale Geschlecht ist nicht genetisch oder phänotypisch festgestellt, sondern wird vom sozialen Umfeld, der eigenen Psyche und Wahrnehmung und kulturellen Umfeld beeinflusst.
2		15	Geschlecht, das einem von der Gesellschaft/Umfeld zugeordnet wird
3	1	16	Nicht genetisch definiert sondern psycho-sozial geprägt
4	3	17	Subjektiv empfundene Geschlechtszugehörigkeit, unabhängig von körperlicher Veranlagung
4		18	Gender ist das Geschlecht mit dem ich mich im sozialen Leben definiere.-wie ich mich sehe
5		19	Das soziale Geschlecht ist nicht nur auf männlich bzw. weiblich beschränkt.
4	5	20	Soziales Geschlecht: Geschlecht indem sich eine Person fühlt. z.B.: kann sich eine XX Frau als ein Mann fühlen. Zu der heutigen Zeit gilt es noch andere Formen „cis/trans gender“ etc.
2		21	Es handelt sich dabei um jenes Geschlecht, das einem durch die Gesellschaft zugeschrieben wird.
9		22	Keine Angabe
4	3	23	Soziales Geschlecht ist das Geschlecht, dem man sich innerlich zugehörig (ge-)fühlt; muss nicht das angeborene Geschlecht sein
9		24	Keine Angabe
9		25	Keine Angabe
9		26	Keine Angabe
8		27	Unterschied Mann Frau
9		28	Keine Angabe
9		29	Keine Angabe
8		30	Imaginär
9		31	Keine Angabe
9		32	Keine Angabe
9		33	Keine Angabe
4		34	Das Abbild das ich will das die Gesellschaft/Soziales Umfeld von mir hat
2		35	Unterscheidung in klassische, vorgegebene Rollenbilder von Mann + Frau
6		36	Gleiche Behandlung männlicher und weiblicher Personen in allen Bereichen
9		37	Keine Angabe
4	3	38	Ist das Geschlecht, das der eigenen Gefühlslage entspricht und muss nicht dem biologischen Geschlecht entsprechen
1,3	4	39	Vom sexuellen Geschlecht unabhängig, persönlich wahrgenommenes Geschlecht. Oft auch kulturell geprägt
4		40	Geschlechterrolle, mit der man sich (sozial) identifiziert

2		41	Von der Gesellschaft konstruiertes Merkmalsbündel, mit dem sich Frauen und Männer identifizieren (sollen/können). Eine Rolle, bestimmte Verhaltensweisen, die einem Geschlecht zugeschrieben werden.
4		42	Das Geschlecht, welches man für sich selbst gewählt hat, wo man sich am natürlichsten fühlt
3		43	„Kehrseite“ des biologischen Geschlechts
1		44	Soziales Geschlecht= das Geschlecht, das einem vor allem durch die Eltern zugewiesen wird-in dem man sozialisiert wird
2	4	45	Einerseits das Geschlecht, dem man sich selbst zugehörig fühlt, andererseits ermöglicht der Begriff, die Rollenbilder aufzudecken/zu hinterfragen, die die Gesellschaft dem biologischen Geschlecht zuschreibt.
2	6	46	Soziale Vorurteile gegenüber sexuellem Geschlecht, Rollenverteilung in der Gesellschaft
4		47	Es geht darum wie man sich selbst definiert, also wie und als was man sich fühlt
9		48	Keine Angabe
4	3	49	Eine mehr oder weniger selbst gewählte (Geschlechts-?) Zuschreibung, unabhängig vom biologischen Geschlecht
6	2	50	Gleiche Arbeitsleistung, weniger Geld, geschlechtsspezifische Berufe, Spielsachen, Interessen
2,3	4	51	Gender hat im Grunde nichts mit dem biologischen Geschlecht zu tun, sondern es geht um die Geschlechtsidentität und einer Person und die Rollenbilder: männlich/weiblich (biologisches Geschlecht) im Gegensatz zu maskulin/feminin (soziales Geschlecht). Um die englischen Begriffe, die dies besser definieren zu verwenden: Die Adjektive zu „sex“ sind: male, female; die Adjektive zu „gender“ sind „feminine, masculine“. Sex und Gender kann im Falle mancher Personen nicht übereinstimmen -> Transgender
7		52	Geschlechtsspezifische Anrede/Schreibweise
7		53	Allgemeine Formulierung ohne Benachteiligung eines Geschlechts
3	4	54	Geschlecht mit dem man sich identifizieren kann. Dieses Geschlecht muss nicht das eigene biologische Geschlecht sein. Man kann sich auch mit beiden Geschlechtern sowie mit keinem identifiziert fühlen.
4		55	Das Geschlecht, mit dem man sich assoziiert
2		56	Gender bezeichnet die gesellschaftlich verschuldeten Zuschreibungen von Eigenschaften einer Person auf Grund deren biologischen Geschlechts
4		57	Zugehörigkeitsgefühl einer Person zu einer durch die Gesellschaft definierten Geschlechterrolle
1		58	Ist das Geschlecht, mit dem ich durch Umwelteinflüsse sozialisiert, bzw. das mir durch Erziehung, Vorbilder, soziale Einrichtungen zugeteilt wurde.

4		59	Die Rolle die ein Mensch selbst in der Gesellschaft einnehmen möchte.
3	4	60	Mit welchem Geschlecht sich eine Person besser identifizieren kann. Nicht biologisch
3	4	61	Geschlecht (gender) wird selbst gewählt...geht über die Grenzen des Geschlechts (sex) hinaus...
2		62	Das Rollenbild, das die Gesellschaft einem Mann bzw einer Frau zuschreibt!
4		63	Ist das Geschlecht, als das man sich persönlich fühlt
3	4	64	Geschlecht, dem man sich zugehörig fühlt unabhängig des biologischen Geschlechts
2		65	Das soziale Geschlecht ist meiner Meinung nach die Rolle eines Geschlechts welches ihm/ihr in der Gesellschaft zugeschrieben wird. Kurzes Beispiel: Frau-Barbie, Mann-Auto
3,4	5	66	Soziale Geschlecht, ist das Geschlecht, was sich der Mensch selbst zuschreibt. Man fühlt sich nicht ins binäre System eingeschlossen, d.h.: Mann und Frau. Das soziale Geschlecht hat nichts mit den Geschlechtsmerkmalen zu tun, also dem englischen sex.
6	7	67	Ist die öffentliche Anerkennung der Gleichberechtigung von Mann und Frau in der Gesellschaft, die unter anderem durch eine adäquate Ausdrucksweise zum Tragen kommt!
3	4	68	Wie man sich identifiziert, unabhängig des biologischen Geschlechts
8		69	Ich finde dieses Thema sehr lächerlich...Ich als Frau finde, dass hier ordentlich übertrieben wird. Ich bin selbstbewusst genug, dass mir der normale Begriff reicht. Jeder soll sein, was er will...
4		70	Das „Geschlecht“ zu dem man sich zugehörig fühlt, als das man gesehen und wahrgenommen werden will
2		71	Bezieht sich auf die Stellung eines Geschlechts in der Gesellschaft, die Erwartungen die man hat und was das Geschlecht tun darf/soll und was nicht. Damit eingeschlossen sind auch sexuelle Ausrichtungen und die Gesellschaftsbilder von Homo-/Bisexuellen Menschen.
4		72	Das Geschlecht, zu dem man sich selbst zugehörig fühlt
3	4	73	Soziales Geschlecht= das Geschlecht, mit dem ich mich identifiziere -> kann mein eigenes biologisches Geschlecht sein, muss es aber nicht
2		74	Der Begriff soziales Geschlecht beschäftigt sich mit der Unterscheidung in männliches und weibliches Verhalten und Befinden.
3	4	75	Gender ist für mich das soziale Geschlecht, bzw. die Rolle, die eine Person haben möchte, unabhängig von ihrem biologischen Geschlecht. Also die Art und Weise, wie sie sich verhält, kleidet,... Das kann typisch weiblich oder männlich sein oder auch eine Mischung aus beidem. Es kann auch mit dem biologischen Geschlecht übereinstimmen, muss es aber nicht.

9		76	Keine Angabe
2	3	77	Das soziale Geschlecht (gender) ist im Unterschied zum biologischen Geschlecht nicht angeboren, sondern von der „Gesellschaft“ gemacht. Es ist oft mit Vorurteilen verbunden.
4		78	Jenes Geschlecht als welches ich mich selbst in der Gesellschaft definiere.
3	4	79	Das soziale Geschlecht muss nicht dem biologischen entsprechen. Das Geschlecht in dem ich mich in der Gesellschaft wohlfühle
4		80	Wie ich mich in der Gesellschaft einordne. Das was ich will das die anderen von mir sehen oder welche Rolle ich einnehme
9		81	Keine Angabe
4		82	Gender bezieht sich auf die eigene Einstellung zu seiner Geschlechtlichkeit
3	4	83	Nicht das biologische Geschlecht, sondern das Geschlecht, so wie man sich in der Gesellschaft fühlt! (Bleibt jedem selbst überlassen)
2		84	Die Rollen von Mann und Frau in der Gesellschaft. Frau ist immer Mutter/Hausfrau/einfühlsam, beschützend etc. Merkmale die man für Frau-typisch hält. Mann geht arbeiten, verdient Geld, stark, etc.
4	5	85	Soziales Geschlecht ist das Geschlecht mit dem man sich selbst identifiziert. (nicht nur männlich weiblich)
3	4	86	Gender: So wie man sich selbst definiert und sieht, also nicht das biologische Geschlecht. Gender ist unabhängig von äußeren Geschlechtsmerkmalen
3	4	87	Das soziale Geschlecht ist die Form des Geschlechts mit der man sich „seelisch“ am ehesten assoziiert. Das biologische Geschlecht im Vergleich ist das „sehbare“ Geschlecht, mit dem man geboren wurde.
2	3	88	„Wahrnehmung“ in der Gesellschaft – muss nicht gleich dem biologischen Geschlecht sein
3	4	89	Das Geschlecht, dem man sich zugehörig fühlt, (ganz abgesehen von den äußerlichen Geschlechtsmerkmalen)
2		90	Das soziale Geschlecht ist für mich die Rolle von Frau bzw. Mann in der Gesellschaft. Die typischen Rollen und Vorurteile, die man gegenüber den Geschlechtern hat.
2		91	Gender=Geschlecht in der sozialen Gesellschaft angesehen
2	3	92	Konnotationen mit dem biologischen Geschlecht in der Gesellschaft; Personen werden Eigenschaften, etc. auf Grund ihres biologischen Geschlechts zugeschrieben. Gender kann vom sex (biologischen Geschlecht) abweichen. Gender ist somit das soziale Geschlecht
2		93	Soziales Geschlecht= von der Gesellschaft definierte Rolle von Mann und Frau. Bsp.: Frau spielt mit Puppen, kocht; Mann ist Beschützer, kein Schmerz
2	3	94	Ist nicht das angeborene Geschlecht, soner jenes, das man von der Gesellschaft „zugeschrieben“ bekommt
4		95	Das Geschlecht, mit dem ich mich in der GEesellschaft identifiziere

9		96	Keine Angabe
5		97	Der Begriff „soziales“ Geschlecht umfasst nicht nur männlich und weiblich, sondern auch andere Formen (transgender)
9		98	Keine Angabe
9		99	Keine Angabe
2	3	100	Das soziale Geschlecht ist die Geschlechtsidentität, die durch die Gesellschaft beeinflusst wird und nicht durch die Biologie.
1	2	101	Gender --> Rolle, in die ein Mensch aufgrund seines biologischen Geschlechts gesteckt wird; Erwartungen, wie sich ein Bub bzw. ein Mädchen zu verhalten hat; Gender ist daher anerzogen; kulturell beeinflusst