

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Gendersensible Kommunikation und (An-)Sprache an
österreichischen Schulen aus der Perspektive von Lehrpersonen
im Hinblick auf Chancengerechtigkeit

verfasst von | submitted by
Charlotte Kollersbeck

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

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 808

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Gender Studies

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Brigitta Keintzel Privatdoz.

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuungsperson für die fachliche Begleitung und die wertvollen Impulse im Entstehungsprozess dieser Arbeit Frau Mag.a Dr.in Brigitta Keintzel, Privatdoz.

Zudem danke ich Sarah Atzlinger, BSc, MSc, für die Unterstützung beim empirischen Part dieser Masterarbeit.

„Sprache dient nicht nur der Kommunikation, sondern konstruiert unsere Sicht der Welt mit“
(Thiering, 2020, S. 35, zitiert nach Elsen, 2023, S. 63).

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht den Einsatz gendersensibler Sprache im Schulunterricht an Schulen in Österreich aus der Perspektive von Lehrpersonen. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Lehrkräfte gendersensible Sprache wahrnehmen, interpretieren und in ihrer pädagogischen Praxis umsetzen. Zur Erfassung von Einstellungen, Erfahrungen und wahrgenommenen Herausforderungen wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt, transkribiert und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass gendersensible Sprache von den befragten Lehrpersonen überwiegend als sinnvoll erachtet wird, ihre Umsetzung im schulischen Alltag jedoch mit unterschiedlichen Herausforderungen verbunden ist. Der Einsatz gendersensibler Sprache an Österreichs Schulen erweist sich als Aushandlungsprozess zwischen normativen Vorgaben, persönlichen Überzeugungen und schulischen Rahmenbedingungen, was die Aktualität und Relevanz des Forschungsthemas unterstreichen. Um dem Anspruch einer zeitgemäßen Gleichstellung aller Geschlechter im Bildungswesen gerecht zu werden, bedarf es einer umfassenderen und differenzierteren Auseinandersetzung mit Geschlecht, die über binäre Kategorien hinausgeht. Meiner Auffassung nach kann Gendersensible Sprache dabei ein wesentliches Instrument sein, um Vielfalt sichtbar zu machen, stereotype Vorstellungen aufzubrechen und Schüler*innen in ihrer geschlechtlichen Identität anzuerkennen und zu stärken. Sie ist kein bloßes Stilmittel, sondern ein pädagogisches Werkzeug, das zur tatsächlichen Verwirklichung von Gleichstellung im Schulalltag beitragen kann.

The following master's thesis examines the use of gender-sensitive language in schools in Austria from teachers perspective. The study focuses on how teachers perceive, interpret, and implement gender-sensitive language in their pedagogical practice. To explore teachers' attitudes, experiences, and perceived challenges, semi-structured interviews were conducted, transcribed, and analyzed using qualitative content analysis according to Mayring. The findings indicate that gender-sensitive language is generally regarded as meaningful by the participating teachers. However, its implementation in everyday school practice is associated with various difficulties. The use of gender-sensitive language thus emerges as a process of negotiation between normative requirements, personal beliefs, and institutional school conditions, highlighting the topicality and relevance of the research topic. To address contemporary gender equality in education, engagement with gender must go beyond binary categories. Gender-sensitive language can function as a pedagogical tool that makes diversity visible and supports the realization of equality in everyday school practice.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung, Problemdarstellung und Forschungsfrage	7
1.1. Motivation und Forschungsinteresse.....	13
1.2. Zielsetzung der Masterarbeit.....	14
1.3. Begriffliche Klärungen und konzeptuelle Einordnung	16
1.4. Gesellschaftliche und bildungspolitische Relevanz des Themas	22
2. Theoretische Grundlagen	27
2.1. Feministische Theorien	28
2.2. Gendersensible Sprache als Instrument gesellschaftlicher Wirklichkeit und das Reizwort „Gendern“.....	30
2.3. Praktische Umsetzung, Strategien und Kontroversen gendersensibler Sprache	34
2.4. „Gender“ und Schule intersektional betrachtet	38
2.5. Geschlechterverhältnisse und ihre Bedeutung im schulischen Kontext.....	41
3. Gendersensible Sprache im österreichischen Bildungssystem: Politische Leitlinien, Kriterienkataloge und Herausforderungen in ihrer schulischen Implementierung	44
3.1. Rechtlicher Umgang mit Geschlecht(-sidentität) in Österreich und die Kritik am generischen Maskulinum.....	46
3.2. Der Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ im schulischen Kontext	49
3.3. Gendersensible Sprache lernen und lehren	52
3.4. Gendersensible Sprache: Dekonstruktion versus Empowerment.....	56
3.5. Mehr als Wissensvermittler*innen: Lehrpersonen als Schlüsselakteure und Vorbilder	58
4. Geschlechterreflexive Perspektiven und Ansätze im schulischen Diskurs	60
4.1. Sprachliche Geschlechterkonstruktion und das Recht auf selbstbestimmte Ansprache und Pronomen	61
4.2. „(un-)doing gender“ - Poststrukturalistische Perspektiven auf Sprache und „Gender“	62
4.3. „Speaking (of) Gender“	65
4.4. Gendersensible Didaktik in der Schule	68

4.5. Gender Mainstreaming als Strategie institutioneller Gleichstellung.....	70
5. Schule als zentraler Ort genderbezogener Aushandlungsprozesse in Sprache und Gesellschaft	72
5.1. Schule als Schlüsselakteur in der Debatte um gendersensible Sprache in Österreich ..	75
5.2. „Genderkompetenz“ im Bildungsbereich - zwischen Anspruch und begrifflicher Uneindeutigkeit	77
5.2.1. „Genderkompetente Pädagogik“ und deren Umsetzung der Schule	80
5.2.2. Gleichstellung von Frauen und Männern: (K)ein Unterrichtsprinzip (mehr)?	82
5.3. Paradoxien im pädagogischen Handeln: Die Reproduktion von Machtverhältnissen und die kritische Reflexion von Geschlechter- und Diversitätsdiskursen.....	86
6. Gendersensible Sprache als Mittel zur Förderung von Chancengerechtigkeit? Stichwort „Diversity“	88
6.1. Gender Mainstreaming und Diversity Management	89
6.2. Gendersensible Sprache unter Druck: Zum Umgang mit „antigenderistischen“ Tendenzen im Schulkontext	93
6.3. Gesellschaftliche Prozesse: Schule als Ort gesellschaftlicher Aushandlung – Geschlecht, Sprache und pädagogische Praxis heute.....	99
7. Empirischer Teil - Forschungsmethode: Leitfadengestütztes Interview	101
7.1. Interviewleitfadenentwicklung - Stimmungsbild „Gendersensible Sprache in der Schule“	103
7.2. Datenerhebung, Sampling und Transkription(-sregeln).....	104
7.3. Zusammenfassende Qualitative Inhaltsanalyse nach Phillip Mayring.....	106
7.4. Kategorienbildung und Datenauswertung.....	108
7.5. Zwischenfazit, Diskussion der Ergebnisse und Beschränkungen der Masterarbeit	115
8. Erkenntnisse und Fazit	117
Literaturverzeichnis.....	123
Anhang Interviewleitfaden.....	133
Anhang Transkripte	135

1. Einleitung, Problemdarstellung und Forschungsfrage

Im Bedeutungsgefüge Schule werden nicht nur Lerninhalte und Kompetenzen vermittelt, Schule prägt auch sozial. Es werden Werte vermittelt, Normen etabliert und Identitäten geformt, aber auch in Frage gestellt. Der Sprache kommt hier eine zentrale Bedeutung zu. Durch Sprache werden Bildungsinhalte transportiert, Schüler*innen aber auch in ihrem rollenspezifischen Selbstverständnis, das mit geschlechtsspezifischen Rollenbildern interagiert, manchmal sogar ausgeschlossen (Schößler & Wille, 2022, S. 190), wenn im Unterricht beispielsweise im generativen Maskulinum gesprochen wird. Gendersensible Sprache¹ ist dabei nicht bloß eine stilistische Frage, sondern Ausdruck eines gesellschaftlichen Strebens nach Sichtbarkeit, Gleichstellung und Anerkennung. Denn Sprache bildet soziale Wirklichkeiten nicht nur ab, sondern gestaltet sie aktiv mit. Sprache kann bestehende Geschlechterrollen verfestigen, unsichtbar machen oder aber kritisch hinterfragen und neue Denk- und Handlungsspielräume eröffnen (Becker-Schmidt & Knapp, 2023, S. 77ff). In Schulen spiegelt sich eben dieser sprachpolitische Diskurs auf vielfältige Weise wider, denn Lehrpersonen, Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien und die Kommunikation in der Schule tragen entscheidend dazu bei, wie Geschlecht konstruiert, vermittelt, wahrgenommen und reproduziert wird (Schößler & Wille, 2022, S. 190ff). Aus diesem Grund ist es unabdingbar, die Rolle geschlechtersensibler Sprache in der Schule nicht nur als bildungspolitisches Randthema zu betrachten, sondern als zentrales Element einer reflexiven und diskriminierungskritischen Bildungspraxis zu verstehen.

Bei der Verwendung gendersensibler Sprache handelt es sich um ein kontrovers diskutiertes Thema, das besonders im schulischen Kontext auf unterschiedliche Meinungen trifft. Während Befürworter*innen argumentieren, dass das Verwenden gendersensibler Sprache zur Sichtbarmachung aller Geschlechter beiträgt und Diskriminierung reduziert, befürchten Kritiker*innen eine Überforderung von Schüler*innen, eine unnötige Verkomplizierung der Sprache oder gar eine ideologische Beeinflussung (Payr, 2022, S. VIII). Diese Vorurteile beeinflussen nicht nur den schulischen Alltag, sondern auch die Einstellung von Lehrkräften und die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien. Die vorliegende Masterarbeit untersucht die

¹ In der vorliegenden Masterarbeit wird der Begriff „gendersensibel“ dem Wort „geschlechtersensibel“ vorgezogen, da gendersensible Sprache neben der bewussten Ansprache von Männern und Frauen auch vielfältige Geschlechtsidentitäten und Konstruktionen von Geschlecht miteinbezieht.

Bedeutung von gendersensibler Sprache im schulischen Kontext, analysiert bestehende Vorbehalte gegenüber gendersensibler Sprache und beleuchtet deren Auswirkungen auf den Schulunterricht. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die Perspektive der Lehrkräfte gelegt, da sie eine zentrale Rolle in der Vermittlung von Sprache und gesellschaftlichen Werten spielen. Durch eine Analyse bestehender Forschung sowie eigene empirische Erhebungen in Form von qualitativen Interviews sollen die aktuelle Situation an Österreichs Schulen aufgezeigt, und Wege diskutiert werden, wie eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem Thema im schulischen Kontext gefördert werden kann. Die vorliegende Arbeit widmet sich daher der zentralen Fragestellung, **„Gendersensible Sprache im Schulunterricht- Mit welchen Herausforderungen sehen sich Lehrkräfte in Österreich konfrontiert, welche Einstellungen haben sie und inwiefern kann gendersensible Sprache im Schulunterricht zur Erhöhung von Chancengerechtigkeit beitragen?“**

Einige internationale Vergleichsstudien (z.B. OECD, 2023) kamen zu dem Schluss, dass Bildung, sowie die Bildungschancen vererbt werden. Auch bereits Bourdieu² belegte, dass Bildung in gewissem Maße „weitervererbt“ wird, und zeigte auf, dass in der Schule gesellschaftliche Ungleichheiten eher reproduziert, anstatt ausgeglichen werden. Die vorliegende Masterarbeit nimmt darauf Bezug, dass insbesondere die Art und Weise, wie Lehrkräfte mit Schüler*innen kommunizieren, sei es die Art und Weise wie sie angesprochen werden, oder aber die Vermittlung von Unterrichtsinhalten, als bildungspolitische Herausforderung bislang nicht ausreichend Beachtung geschenkt wird. Dies ist erstaunlich, da insbesondere in der Art und Weise wie Lehrperson zu bzw. mit Schüler*innen sprechen ein wichtiges Moment verborgen ist, das einen wesentlichen Beitrag dazu leistet, wie geschlechtsspezifisches Rollenbilder im schulischen Alltag gebildet und verfestigt werden. Wie sich dieser Zusammenhang gestaltet soll mittels der vorliegenden Masterarbeit auf den Grund gegangen werden.

Soziale Ungleichheit ist in der Genderforschung ein wesentliches Thema, denn vor allem aus soziologischer Perspektive wird Geschlecht als ausschlaggebender Faktor für die gesellschaftliche Teilhabe angesehen. Das bedeutet also, dass das Geschlecht die Möglichkeiten Zugangs zu Macht, Ressourcen und Rechten beeinflusst. Dieses Phänomen kann analog zur sozio-ökonomischen Ungleichheit betrachtet werden. Fest steht, dass neben Klasse und

² Vgl. Bourdieu, P. & J. C. Passeron. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. 1. Aufl., Klett,

Herkunft, das Geschlecht eine weitere wesentliche Kategorie sozialer Ungleichheit darstellt (Bartsch & Wedl, 2015, S. 10).

Bevor Kinder in Österreich mit etwa sechs Jahren in die Schule kommen, haben sie sich im familiären Bereich und in vorschulischen Einrichtungen bereits ungefähre Vorstellungen von „Mädchen- Sein“ und „Buben- Sein“ angeeignet. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Tatsache, dass in unserer Gesellschaft Zweigeschlechtlichkeit als „Norm“ bzw. theoretische Einordnung vorherrscht, die in allen Lebensbereichen auf vielfältige Weise wirksam wird (Paseka, 2007, S. 52). Schüler*innen werden einerseits als handelnde Individuen betrachtet, die basierend auf ihrem bisherigen Wissen über Geschlecht handeln, andererseits auch als Mitglieder der Schule, in deren Strukturen das System der Zweigeschlechtlichkeit verankert ist. In der Schule begegnen die Schüler*innen den Lehrpersonen, die als Männer und Frauen das in der Gesellschaft gültige "Gender-Regime" verkörpern (Paseka, 2007, S. 52). Die Erkenntnis, dass Kinder bereits vor dem Schuleintritt geschlechtsspezifische Vorstellungen internalisieren, gilt weiterhin als empirisch gut belegt, insofern kann die frühkindliche Sozialisation immer noch als wichtiger Einflussfaktor für geschlechtsbezogene Selbst- und Fremdbilder angesehen werden.

Geschlecht dient unserer Gesellschaft als grundlegendes Organisationsprinzip und spiegelt sich in körperlichem Verhalten sowie tagtäglichen Handlungen wider. Geschlecht ist in unserem Alltagsbewusstsein verankert und zeigt sich in unseren unterbewussten bzw. unbewussten Handlungsabläufen. Jedes Verhalten wird – auch wenn oftmals unbewusst, durch die „Geschlechterbrille“ betrachtet und bewertet, wobei es die Wahrnehmung und Handlungspraxis danach strukturiert, ob sie den gesellschaftlichen Normen entsprechen (Paseka, 2007, S. 55).

Paseka (2007, S. 57) erläutert, dass Geschlecht für Heranwachsende auf verschiedenen Ebenen erfahrbar wird. Dies zeigt sich insbesondere in der Gestaltung und Inszenierung des Körpers, etwa durch Kleidung und Accessoires, sowie in geschlechtstypischer Mimik und Gestik (Paseka, 2007, S. 56f). Demnach ist Geschlecht für Kinder auf drei Ebenen spürbar: physisch durch den Körper, imaginär durch gesellschaftliche Vorstellungen und Erwartungen sowie symbolisch-strukturell durch alltägliche Handlungen, Sprache und soziale Normen, die ihr Verhalten prägen (Paseka, 2007, S. 57).

Dabei stellt die Schule keinen geschlechtsneutralen Raum dar: Innerhalb dieser Institution wird Geschlecht nicht nur thematisiert, sondern auch aktiv (re-)produziert. Vorherrschende Geschlechterrollen und -vorstellungen finden hier nicht nur Ausdruck, sondern werden zugleich

verstärkt und normativ abgesichert (Bartsch & Wedl, 2015, S. 9f). Schule wirkt als ein Ort, an dem geschlechtsspezifische Zuschreibungen vermittelt und bestehende soziale Ordnungen aufrechterhalten werden.

Die Thematisierung von Geschlecht ist ein wesentlicher Bestandteil des Schulunterrichts und zugleich pädagogischer Auftrag. Allerdings kann es bei der Behandlung des Themas „Geschlechts“ im Schulunterricht auch zu einer Verfestigung der binären Geschlechterordnung kommen (Bartsch & Wedl, 2015, S. 9). Insbesondere im Bildungssystem wird deutlich, wie tief die binäre Geschlechterordnung in institutionellen Abläufen verankert ist – und damit auch, wie wichtig eine geschlechtersensible pädagogische Praxis im Schulalltag bleibt. Die Institution Schule kann sowohl als Teil von Gesellschaft, als auch als spezifischer Sozialisationsort angesehen werden. In der Schule werden tagtäglich die Geschlechterordnungen erlernt und hergestellt. Zugleich ist die Schule auch mit der besonderen Herausforderung konfrontiert, aktiv in diesen Prozess einzugreifen (Bartsch & Wedl, 2015, S. 9).

Die Schule lässt sich nicht losgelöst von der Gesellschaft betrachten, da sich – wie in allen gesellschaftlichen Bereichen – auch im schulischen Kontext Geschlecht als zentrale Differenzkategorie manifestiert. Die Kategorie „Geschlecht“ dient dabei als Ausgangspunkt für Ungleichheitsverhältnisse und Hierarchisierungen, die sich in Strukturen, Wahrnehmungen und Verhaltensmustern von Schüler*innen widerspiegeln (Bartsch & Wedl, 2015, S. 10).

Diese Zusammenhänge sind eingebettet in umfassendere gesellschaftliche Transformationsprozesse, die unter dem Einfluss von Globalisierung und Integration stehen. In diesem Zusammenhang wird immer häufiger darauf hingewiesen, dass zwischen der gesellschaftlichen Bedeutung von Themen wie sozialer Ungleichheit und Ausgrenzung und deren bislang unzureichender wissenschaftlicher Auseinandersetzung eine deutliche Lücke besteht. Klinger und Knapp (2007, S. 19 f) greifen diese Problematik auf und sprechen sich für eine theoretisch fundierte Neubetrachtung aus, die soziale Ungleichheit als historisch gewachsenes Zusammenspiel von Klassenverhältnissen, ethnischen Zuschreibungen und Geschlechterdifferenzen versteht. Dieses Zusammenspiel prägt nicht nur gesellschaftliche Strukturen, sondern bildet zugleich ein grundlegendes und sich fortlaufend wandelndes Merkmal moderner Gesellschaften (Klinger & Knapp, 2007, S. 19 f.).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass es sich bei der Schule um einen Kommunikations- und Interaktionsort handelt, an dem Kommunikation und Interaktion sowohl zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen, als auch unter den Schüler*innen selbst stattfindet. In dieser

Interaktion wird Geschlecht – oft sowohl explizit als auch implizit – konstruiert, wobei Einstellungen, Erwartungen und Stereotype und auch die Sozialisierung der Heranwachsenden von Bedeutung sind. Sprache und Gestik (also nonverbale Kommunikation) sind maßgeblich daran beteiligt. Im pädagogischen Kontext ist es daher wichtig, sich bewusst mit der Rolle von der Verwendung der Sprache und ihrem Einfluss auf die (Re-)Produktion von Geschlechtervorstellungen auseinanderzusetzen (Simon & Kallweit, 2023, S. 80).

Die Schule trägt, wie bereits erwähnt, auf verschiedenen Ebenen zur Reproduktion von Geschlechterordnungen und dichotomen Geschlechterrollen³ bei. Eine machtkritische, gendersensible⁴ und intersektionale Perspektive sollte diese Verhältnisse hinterfragen und dekonstruieren. Daher ist es wichtig, sich mit unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen im Zusammenhang mit dem Thema „Gender“ auseinanderzusetzen. Mein Anliegen ist die kritische Auseinandersetzung mit der Bedeutung gendersensibler Sprache im schulischen Kontext und dabei empirisch zu untersuchen, wie Lehrer*innen gendersensible Sprachverwendung wahrnehmen, mit welchen Herausforderungen sie dabei konfrontiert sind, und aus der Perspektive von Lehrer*innen zu untersuchen, welche Herausforderungen, Einstellungen und Handlungsstrategien im Umgang mit gendersensibler Sprache bestehen. Dabei soll auch beleuchtet werden, inwiefern gendersensible Sprache als Beitrag zur Förderung von Chancengerechtigkeit⁵ im Bildungsbereich verstanden und umgesetzt wird.

Es liegen deutlich mehr Erfahrungsberichte als belastbare empirische Studien zum Thema „Schule und Geschlecht“ vor. Laut Hannelore Faulstich-Wieland wurde zwar der frühere Defizitblick auf Mädchen* überwunden, dennoch bleiben Geschlechterunterschiede weiterhin ein bedeutsames Thema im schulischen Kontext. Die Unterscheidung zwischen den Geschlechtern ist nach wie vor präsent und prägt schulische Diskurse und Praktiken (Faulstich-Wieland, 2008, S. 673).

Als Verfasserin der Vorliegenden Masterarbeit beobachte ich, dass sich hier ein Spannungsfeld zwischen institutionellen Vorgaben, wie schulischen Leitlinien, und der aktuellen wissenschaftlichen Fachterminologie auftut. Während einige schulische oder behördliche Dokumente noch traditionellere Formulierungen wie „geschlechtergerechte“ oder „gendersensible Sprache“ bevorzugen, reflektiert die wissenschaftliche Debatte zunehmend die

³ Es erfolgt eine intensivere Auseinandersetzung mit folgendem Begriff unter dem Punkt „Begriffliche Grundlagen – Glossar“ in dieser Masterarbeit.

⁴ Es erfolgt eine intensivere Auseinandersetzung mit folgendem Begriff unter dem Punkt „Begriffliche Grundlagen – Glossar“ in dieser Masterarbeit.

dynamische Entwicklung der Begriffsverwendung. Zugleich greife ich an einzelnen Stellen – insbesondere bei der Bezugnahme auf wissenschaftliche Diskurse oder populärsprachliche Debatten – bewusst auf die Begriffe „Gender“ bzw. „Gendern“ zurück. Diese werden in Anführungszeichen gesetzt, um sowohl die diskursive Offenheit als auch die Kontextabhängigkeit ihrer Bedeutung zu reflektieren. Ziel ist es, terminologische Klarheit zu bewahren und zugleich der Vielschichtigkeit der Debatte Rechnung zu tragen. Zudem sei erwähnt, dass auch im Dudenverlag – maßgeblicher Akteur in Fragen deutscher Sprache – inzwischen mehrere Publikationen erschienen sind, die den Begriff „Gender“ im Titel tragen, was auf eine zunehmende Etablierung im öffentlichen und sprachwissenschaftlichen Diskurs deutet (vgl. Wizorek & Lühmann (2018). Gendern?! Gleichberechtigung in der Sprache. Ein Für und Wider. Berlin: Duden.; Diwald & Steinhauer (2017). Richtig Gendern. Wie Sie angemessen und verständlich schreiben, Berlin: Duden.).

Allerdings muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass in Österreich – im Gegensatz zu Deutschland, wo beispielsweise der Duden das „Gendern“ als sprachliche Praxis aufführt – bislang ein offizielles sprachliches oder institutionelles Regelwerk fehlt, das den Begriff „Gendern“ eindeutig definiert oder verbindliche Standards für dessen Anwendung vorgibt. Vor diesem Hintergrund erscheinen mir als Verfasserin der vorliegenden Arbeit der Begriff (**Einsatz / Verwendung**) **gendersensible(r) Sprache** am geeignetsten, da dabei sowohl institutionelle Gegebenheiten als auch pädagogische Zielsetzungen wie Chancengleichheit⁶ berücksichtigt werden (Rendorff, 2015, S. 42ff).

Die theoretischen Zugänge der vorliegenden Masterarbeit beruhen auf vier miteinander verknüpften Annahmen: Erstens: Schule ist ein Sprungbrett für funktionale Gleichheit und ein zentraler Ort demokratischer Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe. Sie berührt damit immer Fragen geschlechtsbezogener Identität, Diversität und gesellschaftlicher Gleichheit, weil ohne Identitäts- und Diversitätskonzepte der Gleichheitsbegriff formal auf „den“ Mann und „die“ Frau verkürzt bleibt. Zweitens: Die Verwendung gendersensibler Sprache ist ein wichtiger Baustein, um Gleichstellung im Schulalltag sichtbar, erfahrbar und damit konkret erlebbar zu machen. Zugleich bedarf es geeigneter Instrumente und Orientierungsrahmen, wie etwa Gender Mainstreaming und Diversity Management, damit gendersensible Sprache ihr volles Potenzial

⁶ Rolf Becker zufolge bedeutet „Chancengleichheit“ im Bildungskontext, dass alle Kinder – unabhängig von ihrer sozialen Herkunft – vergleichbare Ausgangsbedingungen vorfinden sollten, um Bildungswege und berufliche Perspektiven gleichermaßen offen zu haben. Ziel ist es, strukturell bedingte Benachteiligungen, die mit der sozialen Zugehörigkeit verknüpft sind, so weit wie möglich zu minimieren. Dabei geht es nicht um eine Gleichheit der Ergebnisse, sondern um faire Startbedingungen, bei denen der Bildungserfolg nicht vorhersehbar durch die soziale Herkunft beeinflusst wird (Becker, 2008, S. 166).

entfalten kann. Drittens: Lehrer*innen werden als Expert*innen der Wissensvermittlung mit einem klaren pädagogischen Auftrag verstanden. Dieser Auftrag umfasst auch die verantwortungsvolle Verwendung gendersensibler Sprache, selbst wenn damit Spannungsfelder verbunden sind, welches ich der meiner Masterarbeit vertiefend herausgearbeitet wird. Viertens: Diese Annahmen kreisen um das Konzept der Genderkompetenz, das ich nicht als „Zusatzaufgabe“, sondern als professionelle Haltung begreife, die Unterricht, Interaktionen und schulische Strukturen grundlegend prägt. Ziel soll es sein, ein Bewusstsein für die Notwendigkeit sowie für die Vielfalt seiner Anwendungsmöglichkeiten zu schaffen.

Der Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit ist es ein Anliegen gleich zu Beginn auf Barbara Rendtorff einzugehen: Barbara Rendtorff vertritt die Meinung, dass die bloße Verwendung des Begriffs „gendersensibel“ nicht ausreicht, um die dahinterliegenden pädagogischen Anliegen zu erfassen. Der Begriff vermittelt häufig den Eindruck, sein Inhalt sei selbstverständlich – was paradoxerweise die notwendige inhaltliche Auseinandersetzung eher behindert. Stattdessen ist es notwendig, genau zu benennen, welches konkrete pädagogische Verständnis jeweils mit dem Begriff verbunden ist und welche Argumente diese Auslegung stützen. Auch alternative Begriffe wie „geschlechtergerecht“ oder „genderbewusst“ lösen das Problem nicht, da auch sie ein breites Spektrum an möglichen Deutungen zulassen. Derartige Begriffe können uns also nicht davor bewahren, uns intensiv mit den macht- und gesellschaftsstrukturellen Dimensionen bzw. Diskursen⁷ zu beschäftigen, die unter dem Begriff „Gender“ wirken (Rendtorff, 2017, S. 18).

1.1. Motivation und Forschungsinteresse

Aufgrund der Tatsache, dass ich in einem Jugendzentrum tätig war (aktuell in der mobilen Familienhilfe tätig bin) und in meinem Arbeitsalltag generell viel mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen rede, habe ich mich in weiterer Folge intensiver um einen bewussten Sprachgebrauch bemüht. In vielfältigen Gesprächssituationen ist mir dabei bewusst geworden, welche Bedeutung Sprache in tagtäglichen Interaktionen einnimmt. Sprache ist eben nicht nur ein „Verständigungsmittel“, sondern prägt und formt unsere Wahrnehmung von Wirklichkeit:

„Sprache sozialisiert und schafft neue Wirklichkeit. In der Lehre ist Sprache das wichtigste Mittel, welches der oder dem Lehrenden zur Verfügung steht. Daher liegt

⁷ „Diskurse sind also nicht (nur) gesprochene Sprache. Sie sind mehr als das: Diskurse sind Systeme des Denkens und Sprechens, die das, was wir von der Welt wahrnehmen, konstituieren, indem sie Art und Weise der Wahrnehmung prägen“ (Villa 2003, zitiert nach Klenk, 2019, S. 235).

es nahe, diesem ‚Werkzeug‘ besondere Aufmerksamkeit zu widmen“ (Spieß, 2008, S. 43, zitiert nach Elsen, 2023, S. 18).

Vermeehrt setzte ich mich mit dem Gedanken auseinander, inwiefern Sprache dazu beitragen kann, Individuen gleichermaßen gerecht zu begegnen. Vor allem im pädagogischen Kontext erscheint mir dieser Gedanke von Bedeutung zu sein, da dort Sprache nicht nur vermittelt, sondern eben auch gelernt wird. Vor allem der Institution Schule wird in diesem Zusammenhang große Bedeutung nachgesagt, da in der Schule sprachliche Normen und gesellschaftliche Vorstellungen von Gleichberechtigung und Diversität erlernt werden.

Vor diesem Hintergrund entstand mein persönliches Interesse an der schulischen Praxis im Hinblick auf den bewussten gendersensiblen Sprachgebrauch, weswegen insbesondere die Perspektive der Lehrkräfte, die als Expert*innen ihres Fachs signifikant an der Gestaltung sprachlicher Lernräume beteiligt sind, für mich besonders gewinnbringend erscheint. Aus diesem Grund ist es mir ein Anliegen, ihren Sichtweisen und Erfahrungen Gehör zu schenken, und dadurch ein tieferes Verständnis für den Umgang mit gendersensibler Sprache im Schulalltag zu gewinnen.

1.2. Zielsetzung der Masterarbeit

Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, zunächst einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum Thema gendersensible Sprache in der Schule in Österreich zu geben. Im Zentrum steht die Frage, wie Lehrer*innen an österreichischen Schulen gendersensible Sprache wahrnehmen und in ihrer beruflichen Praxis anwenden. Im Fokus stehen Schulen, die zur Erfüllung der gesetzlichen Unterrichtspflicht beitragen, also insbesondere Volksschulen, Mittelschulen, AHS-Unterstufen, Sonderschulen und Polytechnische Schulen. Trotz der Tatsache, dass es im österreichischen Bildungssystem verschiedene Empfehlungen und Leitfäden zur Verwendung gendersensibler Sprache gibt (z.B. von Seiten des Bildungsministeriums, etc.) existieren bislang keine einheitlichen, rechtsverbindlichen Vorgaben für deren Anwendung im schulischen Kontext. Die konkrete Umsetzung liegt daher stark von den einzelnen Lehrer*innen ab, was zu einer heterogenen Praxis im Schulunterricht führen kann (Krüger, 2011, S. 12). Zudem kommen die Frage auf, inwiefern Schule zur Reproduktion hierarchischer Geschlechterverhältnisse beiträgt und wie die Gleichheit aller Geschlechter im schulischen Kontext gefördert werden kann (vgl. Krüger, 2011, S. 10).

Zentrales Anliegen der Arbeit ist es, die Haltung von Lehrpersonen gegenüber gendersensibler Sprache im Schulkontext näher zu beleuchten. Dabei wird die mündliche Verwendung

gendersensibler Sprache in den Fokus genommen, und persönliche Erfahrungen der Lehrer*innen gesammelt. Die Entscheidung, die Einstellungen und Erfahrungen von Lehrer*innen eingehend zu analysieren, beruht darauf, dass bisher nur wenige qualitative Studien in diesem Bereich vorliegen, und die Debatte um die Verwendung gendersensibler Sprache kein Ende zu nehmen scheint. Um diese Forschungslücke zu schließen, werden leitfadengestützte Interviews durchgeführt, die neue Erkenntnisse über die Praxis und Herausforderungen gendersensibler Sprache im Schulalltag liefern sollen. Dadurch, dass in dieser Arbeit individuellen Perspektiven von Lehrkräften Aufmerksamkeit geschenkt wird, soll ein differenziertes Verständnis dafür entwickelt werden, welche Erfahrungen, Einstellungen und Rahmenbedingungen ihre Haltung zur Verwendung gendersensibler Sprache im Schulkontext prägen.

Auch wenn der Fokus der vorliegenden Masterarbeit auf der Verwendung gendersensibler Sprache liegt, ist es dennoch notwendig, gendersensible Sprache im Kontext gendersensibler Pädagogik und gendersensiblen Schulunterricht zu verorten. Gendersensible Sprache entfaltet ihre Wirksamkeit nicht losgelöst, sondern immer in Verbindung mit didaktischen Entscheidungen. Insofern würde eine Betrachtung gendersensibler Sprache ohne Berücksichtigung des pädagogischen Rahmens zu kurz greifen. Im Rahmen dieser Masterarbeit geht es jedoch ausdrücklich nicht darum, mit dem „erhobenen Zeigefinger“ Kritik an individuellen Entscheidungen oder Haltungen zu üben. Vielmehr wird ein verstehender Zugang angestrebt, der **Lehrpersonen als Expert*innen ihrer Praxis** ernst nimmt und ihre Perspektiven in den Mittelpunkt stellt.

Als Verfasserin dieser Masterarbeit bin ich mir dessen bewusst, dass die Umsetzung gendersensibler Sprache im Schulalltag komplex, mitunter herausfordernd und mit zusätzlichen Anforderungen verbunden sein kann, sowohl didaktisch, als auch in Bezug auf institutionelle Rahmenbedingungen. Ziel ist es daher, mögliche Spannungsfelder sichtbar zu machen und bestehende Erfahrungen und Einschätzungen differenziert zu erfassen. Dabei stehen die Erfahrungswerte der Lehrpersonen im Mittelpunkt.

Ziel dieser Arbeit ist es, auf Basis der Erfahrungen und Perspektiven von Lehrpersonen Impulse für zukünftige Diskussionen und Entwicklungen im schulischen Kontext zu geben. Im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit gendersensibler Sprache in österreichischen Schulen – insbesondere mit Blick auf die Herausforderungen, die Lehrkräfte in ihrer Praxis erleben. Die Arbeit soll dazu beitragen, ein tieferes Verständnis für den Umgang mit gendersensibler Sprache im Schulalltag zu entwickeln und mögliche Handlungsspielräume aufzuzeigen.

1.3. Begriffliche Klärungen und konzeptuelle Einordnung

Im folgenden Abschnitt werden einige zentrale Begriffe, die in der vorliegenden Arbeit eine wesentliche Rolle spielen, näher erläutert. Dies dient dem besseren Verständnis der Thematik. Da „gendersensible Sprache“ von einer Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven, Deutungen und teilweise kontroverser Debatten geprägt ist, ist eine begriffliche Klärung unerlässlich.

In der vorliegenden Masterarbeit wird häufig der Begriff „**gendersensibel**“ verwendet; im Folgenden wird daher definiert, was darunter konkret zu verstehen ist. „Gendersensibler“ Schulunterricht bezeichnet eine pädagogische Haltung, bei der Lehrpersonen bemüht sind, Kindern unabhängig von geschlechtsspezifischen Stereotypen und Rollenerwartungen vielfältige Entfaltungs- und Bildungschancen zu ermöglichen. Dabei wird einerseits auf die Dekonstruktion von Vorbehalten geachtet, andererseits aber auch anerkannt, dass geschlechterbezogene Interessen unterschiedlich ausgeprägt sein können und entsprechend differenziert pädagogisch darauf eingegangen werden soll (Rendtorff, 2017, S. 17f). Mit dem Begriff „sensibel“ ist in diesem Zusammenhang ein bewusstes Wahrnehmen und Reflektieren gemeint. Geschlechtersensibel zu handeln bedeutet, sich der unterschiedlichen Lebensrealitäten, Bedürfnisse und Erfahrungen von Menschen verschiedener Geschlechter bewusst zu sein und diese aktiv in pädagogisches, gesellschaftliches und soziales Handeln einzubeziehen. Es handelt sich dabei um einen ermöglichenden Ansatz, der darauf abzielt, Handlungsräume zu erweitern, Selbstbestimmung zu stärken und vielfältige Lebensweisen sichtbar und erkennbar zu machen. Auch wenn die Begriffe „**gendergerecht**“ und „**gendersensibel**“ häufig gemeinsam verwendet werden, bezeichnet „gendersensibel“ eher die bewusste Wahrnehmung von Geschlechterverhältnissen im individuellen Handeln, während gendergerecht auf die aktive Veränderung struktureller Ungleichheiten und die Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit abzielt. Beide Konzepte – „gendergerecht“ und „gendersensibel“ haben ihren Fokus auf die Förderung von Geschlechtergerechtigkeit und die Vermeidung geschlechtsbezogener Diskriminierung (Rendtorff, 2017, S. 18). Während der Begriff **gendergerecht** vorrangig auf die Gleichstellung von Geschlechtern und den Abbau struktureller Benachteiligungen ausgerichtet ist, betont **gendersensibel** stärker das bewusste, reflektierte Handeln im Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt. Letzterer Begriff unterstreicht die Notwendigkeit, diskriminierende Praktiken nicht nur zu vermeiden, sondern durch eine erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber sozialen Geschlechterverhältnissen aktiv zu verändern. Für die vorliegende Arbeit ist diese begriffliche Differenzierung insofern relevant, als sie unterschiedliche theoretische Zugänge zur Analyse gendersensibler Sprache im schulischen

Kontext eröffnet (vgl. Rendtorff, 2017, S. 18). Wie bereits erwähnt, vertritt Barbara Rendtorff die Meinung, dass es wenig zielführend ist, den Begriff „gendersensibel“ einfach durch ähnliche Ausdrücke wie „geschlechtergerecht“ oder „genderbewusst“ zu ersetzen, da alle diese Begriffe sehr breit gefasst sind und vielfältige, teils widersprüchliche Interpretationen zulassen. Das grundlegende Problem der uneinheitlichen Bedeutungen bleibt somit bestehen. Daher entbindet uns keine dieser Bezeichnungen von der Aufgabe, uns mit den zugrunde liegenden Themen auseinanderzusetzen, die im Begriff „Gender“ verankert sind (Rendtorff, 2017, S. 18). Wird im Rahmen dieser Arbeit der Begriff gendergerecht verwendet, so geschieht dies in Anlehnung an die jeweilige Originalquelle; dabei wird der Begriff bewusst im Sinne der entsprechenden Autor*innen übernommen und nicht synonym zu gendersensibel gebraucht.

Gendersensibilität in der Pädagogik bedeutet, die Vorstellungen und Normen, die wir über Geschlechter haben, etwa die Annahme, dass Mädchen ruhiger, sozialer und sprachbegabter seien, während Jungen als lebhafter, technikinteressierter und wettbewerbsorientierter gelten, oder dass bestimmte Farben, Kleidungsstücke, Spielzeuge oder Verhaltensweisen „typisch“ für Jungen oder Mädchen seien (Faulstich-Wieland, 2022, S. 45), zu hinterfragen und kritisch zu reflektieren. Diese stereotypen Zuschreibungen können unbewusst pädagogisches Handeln beeinflussen und die Reproduktion von Geschlechterungleichheiten begünstigen. Ein Beispiel aus dem Alltag verdeutlicht dies: Ein Mädchen, das sich zum Schulbeginn für einen Schulrucksack mit Fußballmotiven entschieden hatte – in Übereinstimmung mit ihrem eigenen Interesse – wurde von Mitschüler*innen aufgezoogen, ihr Rucksack sei „für Jungen“. Diese Erfahrung zeigt, wie subtil und gleichzeitig machtvoll Normen von Geschlechtsadäquatheit wirken und wie viel Unterstützung Kinder brauchen, um sich ihnen bewusst zu widersetzen. Gendersensibler Unterricht setzt genau hier an: Er macht solche Zuschreibungen sichtbar und eröffnet Räume, in denen Kinder sich jenseits starrer Geschlechtergrenzen entfalten können (Faulstich-Wieland, 2022, S. 45).

Eine gendersensible Haltung fordert im Unterricht, in der Kommunikation mit Schüler*innen sowie bei der Auswahl von Lernmaterialien und deren Einbindung in den kommunikativen Austausch eine Perspektive einzunehmen, die Gleichberechtigung und Respekt für alle Geschlechter in den Mittelpunkt stellt. So kann eine Lehrperson beispielsweise im Deutschunterricht bewusst darauf achten, nicht nur Texte mit traditionellen Familien- oder Geschlechterrollen (etwa: der Vater arbeitet, die Mutter übernimmt die Care-Arbeit) zu verwenden, sondern auch Geschichten einzubeziehen, die vielfältige Rollenbilder und Identitäten darstellen. Dadurch erhalten die Schülerinnen die Möglichkeit, unterschiedliche

Lebensrealitäten kennenzulernen und ihre eigenen Vorstellungen von Geschlecht zu hinterfragen. Barbara Rendtorff betont, dass eine solche Haltung im Unterricht, in der Kommunikation und bei der Auswahl von Lernmaterialien essenziell ist, um Gleichberechtigung und Respekt für alle Geschlechter zu fördern (vgl. Rendtorff, 2017, S. 17f).

Zudem zeigt sich Barbara Rendtorff in ihrer Analyse des Begriffs gendersensibel kritisch und verweist auf dessen begriffliche Unschärfe sowie auf die Ambivalenzen in der pädagogischen Praxis. Sie problematisiert zunächst die Mehrdeutigkeit des Wortbestandteils „sensibel“, der sowohl Offenheit als auch Empfänglichkeit suggerieren kann, ohne dabei eine klare Richtung oder Haltung zu benennen. Die Formulierung „gender“ selbst erscheint ihr dann als nicht ausreichend präzise, wenn dabei weder eindeutig die sozialen Konstruktionen von Geschlecht noch die kritische Auseinandersetzung mit deren Wirkmächtigkeit transportiert wird (Rendtorff, 2017, S. 18). Im schulischen Kontext geht es dabei nicht nur um das Abbauen von Vorbehalten, sondern auch darum, geschlechtsspezifische Interessen und Bedürfnisse zu erkennen und diese in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen. So wird eine individuelle und gerechtere Herangehensweise im Unterricht ermöglicht (vgl. Rendtorff, 2015, S. 42ff).

Gendersensible Sprache im Unterricht bedeutet laut Barbara Rendtorff daher nicht nur den Gebrauch bestimmter Begriffe oder Formulierungen, sondern vielmehr eine bewusste sprachliche Praxis, die gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse kritisch mitdenkt und reflektiert. Sie ist eingebettet in ein größeres pädagogisches Ziel: die Analyse und Infragestellung geschlechterhierarchischer Ordnungen sowie ein sensibler Umgang mit deren Reproduktion im schulischen Alltag (Rendtorff, 2017, S. 17f).

„**Geschlechterrollen**“ bezeichnen gesellschaftlich geprägte Erwartungen und Normen hinsichtlich des Verhaltens, der Aufgabenverteilung und der sozialen Funktionen von Männern und Frauen. In traditionellen Kontexten manifestieren sich diese Rollen in einer klaren Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern, einer Trennung von privater und beruflicher Sphäre sowie im Idealbild der Kleinfamilie mit patriarchaler Struktur (vgl. Reckwitz, 2019, zitiert nach Sachweh, Speer & Groh-Samberg, 2021, S. 461). Beispielsweise übernimmt in traditionellen Familienkonstellationen häufig der Vater die Rolle des Hauptverdieners, während die Mutter ihre beruflichen Ambitionen zugunsten der Kindererziehung- also der so genannten Care-Arbeit zurückstellt – etwa, wenn sie in Teilzeit arbeitet, damit der Vater seine Vollzeitstelle beibehalten kann.⁸

⁸ vgl. Wimbauer, C. & Motakef, M. (2017): *Prekäre Balancen. Doing Gender und Doing Difference im Sorgearrangement von Eltern*. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation

Aufgrund der Tatsache, dass gendersensible Sprache unter anderem darauf abzielt stereotype Zuschreibungen und Vorurteile sprachlich abzubauen, ist es unabdingbar sich auch der Definition des Begriffs (Geschlechts-) Stereotype anzunähern. Unter „**Geschlechtsstereotype**“ werden kognitive Schemata verstanden, die aktiviert werden, sobald eine Person als männlich oder weiblich eingeordnet wird oder Geschlechtszugehörigkeit in einem sozialen Kontext relevant erscheint. Sie beinhalten generalisierte Annahmen über Eigenschaften, Fähigkeiten oder Verhaltensweisen von Individuen aufgrund ihres Geschlechts (Fine, 2012, S. 40). Diese Schemata wirken jedoch nicht nur auf der Ebene individueller Wahrnehmung, sondern beeinflussen auch das sprachliche Verhalten, die soziale Interaktion und die Erwartungen gegenüber anderen Individuen – etwa im Schulalltag. Stereotype entstehen dadurch, dass man bestimmten Gruppen pauschal bestimmte Eigenschaften zuschreibt – und diese Zuschreibungen dann auf alle Mitglieder dieser Gruppe überträgt. Dahinter steckt ein kognitiver Mechanismus: Um die komplexe soziale Realität besser einordnen zu können, neigen wir dazu, Kategorien zu bilden. Das hilft zwar bei der Orientierung, führt aber auch dazu, dass individuelle Unterschiede innerhalb einer Gruppe oft gar nicht mehr wahrgenommen werden. Diese Art der Vereinfachung bringt kognitive Verzerrungen mit sich, die unsere Sicht auf soziale Gruppen maßgeblich beeinflussen. Auch Stolz beschreibt Stereotype in diesem Zusammenhang als stark vereinfachte Vorstellungen darüber, wie bestimmte Gruppen „typischerweise“ sind (Stolz, 2000, zitiert nach Friedrichs, 2020, S. 32).

Was unterscheiden Geschlechterstereotype von Geschlechtervorurteilen?

„Während Stereotype die Inhalte und Struktur mentaler Repräsentation bezeichnen, bei denen es vorerst unerheblich ist, ob diese Inhalte bewertet sind, bezeichnen Vorurteile dagegen eine direkte und starke Assoziation zwischen sozialer Kategorie und Bewertung, ohne einer näheren inhaltlichen Spezifizierung zu bedürfen“ (Degner, Meisner & Rothermund 2009, zitiert nach Friedrichs, 2020, S. 31).

Wolfgang Benz und Peter Widmann betrachten Vorurteile als Reaktionen auf Vielfalt und als eine Herausforderung im Umgang mit sozialer Diversität (Benz & Widmann, 2007, S. 35f).

Insbesondere im Kontext von Fragen zum Thema gendersensible Sprache wird sichtbar, wie Kategorien und stereotype Vorstellungen nicht nur Denk- und Wahrnehmungsmuster prägen, sondern auch Einfluss auf unser Denken und Handeln haben können (vgl. Hormel 2007, zitiert nach Schmid, 2014, S. 95). Beispielsweise in der alltäglichen Ansprache von Schüler*innen im

Schulunterricht: Wenn Lehrpersonen nur die männliche Form „die Schüler“ verwenden, könnte unbewusst ein Bild von Männlichkeit als Norm vermittelt werden.

Der Terminus „**Geschlechterverhältnisse**“ steht für die sozialen und kulturellen Beziehungen zwischen den Geschlechtern, die häufig durch Ungleichheiten und Hierarchien geprägt sind. In diesem Zusammenhang wird auf die asymmetrische Verteilung von Macht, Ressourcen und sozialen Rollen zwischen Männern und Frauen hingewiesen. Solche Geschlechterverhältnisse sind nicht nur in sozialen Strukturen, sondern auch in alltäglichen Interaktionen sichtbar, etwa in der Schule, wo sie durch Unterrichtsinhalte, die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen sowie durch die Art und Weise, wie Geschlechterrollen in den Unterricht integriert werden, fortlaufend reproduziert werden (Wedl & Bartsch, 2015, S. 15). Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen Natur und Kultur: Geschlechterverhältnisse sind keine biologisch determinierten Tatsachen, sondern Ergebnis sozialer und historischer Prozesse. Sie sind gesellschaftlich hervorgebracht und unterliegen einem Wandel – was bedeutet, dass bestehende Ungleichheiten nicht naturgegeben, sondern sozial hergestellt sind und daher auch veränderbar bleiben.

„**Geschlechtsidentität**“ beschreibt das persönliche Empfinden einer Person hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu einem bestimmten Geschlecht. Dieses subjektive Identitätsgefühl kann, muss aber nicht, den gesellschaftlich etablierten Kategorien „Mann“ oder „Frau“ entsprechen. Entscheidend ist, dass die Geschlechtsidentität unabhängig vom bei Geburt zugewiesenen biologischen Geschlecht besteht. Sie kann vielfältige Ausprägungen annehmen und umfasst unter anderem auch trans* und inter* Identitäten, wobei diese Begriffe nicht deckungsgleich mit dem Konzept der Geschlechtsidentität sind. Vielmehr handelt es sich dabei um Ausdrucksformen geschlechtlicher Vielfalt, die in gesellschaftlichen Kontexten häufig von Diskriminierung betroffen sind. Die genaue Begriffsverwendung erfordert daher eine differenzierte Auseinandersetzung mit den verschiedenen Dimensionen geschlechtlicher Selbstwahrnehmung (Kappler, 2019, S. 42). Der Begriff „Geschlechtsidentität“ ist allerdings nicht frei von Kontroversen: Kritisch wird vor allem angemerkt, dass seine genaue Herkunft und psychologische Grundlage schwer zu fassen sind und dass er gesellschaftliche Ungleichheiten und Normierungen oft auf das Individuum zurückführt. Zudem ist die Abgrenzung zu verwandten Begriffen wie „Gender“, Geschlechterrolle oder Geschlechtsausdruck nicht immer klar definiert. Trotzdem spielt der Begriff eine wichtige Rolle, da er unterschiedliche Formen geschlechtlicher Selbstwahrnehmung sichtbar macht und

eine entscheidende Basis für die rechtliche und gesellschaftliche Anerkennung geschlechtlicher Vielfalt darstellt.

„**Genus**“ / „**Sexus**“: Diskutiert man über gendersensible Sprache, führt dies unweigerlich zur Debatte über Genus und Sexus. Dabei bezeichnet Genus das grammatikalische „Geschlecht“ eines Wortes (z. B. „die Sonne“), während Sexus das biologische Geschlecht eines Menschen (z. B. „die Frau“) oder Tieres beschreibt (Payr, 2020, S. 49). Diese beiden Kategorien dürfen nicht miteinander verwechselt werden, denn das grammatische *Genus* ist eine sprachliche Kategorie, wohingegen *Sexus* sich auf die biologische Realität bezieht. Wichtig ist zudem zu betonen, dass Sprache kein starres System ist, sondern sich in einem fortlaufenden Prozess befindet. Die Verwendung von „Geschlecht“ als Übersetzung für Genus führt jedoch oft zu Missverständnissen und scheint die Ursache vieler Verwirrungen zu sein. Die Frage, wie Genus und Sexus miteinander in Beziehung stehen, wird in der Debatte unterschiedlich beantwortet.

In der linguistischen Forschung gibt es zwei zentrale Positionen zur Beziehung von Genus und Sexus, die in der Debatte um gendersensible Sprache eine wichtige Rolle spielen: Die formale Position (auch „formaler Ansatz“ genannt) sieht Genus und Sexus als grundsätzlich voneinander unabhängig an. Viele Sprachwissenschaftler*innen vertreten diese Auffassung und argumentieren, dass das grammatische Geschlecht eines Wortes keinen Bezug zum biologischen Geschlecht der bezeichneten Person oder Sache haben muss (vgl. Werner, 2006, zitiert nach Payr, 2020, S. 50). Die sexualistische Position hingegen geht davon aus, dass *Genus* und *Sexus* eng miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig beeinflussen.

Um die komplexen Wechselwirkungen zwischen **Genus**, **Sexus** und **Gender** im sprachlichen Alltag besser nachvollziehen zu können, bietet sich das Beispiel einer Person namens Alexandra an, die lieber mit „Alex“ angesprochen werden möchte. Im Laufe der Masterarbeit wird das Thema (An-)Sprache von Schüler*innen erneut von Bedeutung sein. Das vorliegende Beispiel verdeutlicht, wie sich die theoretischen Begriffe in der Praxis überschneiden und welche gesellschaftlichen Bedeutungen sprachliche Entscheidungen haben können:

- **Genus:** Im Deutschen ist „Alexandra“ grammatisch feminin, also mit dem Genus „die“ versehen. Die Kurzform „Alex“ hingegen ist grammatisch neutral und kann sowohl für weibliche als auch männliche Namen verwendet werden. Somit löst die Ansprache „Alex“ die eindeutige grammatische Geschlechtszuordnung auf.
- **Sexus:** Der Sexus bezieht sich auf das biologische Geschlecht der Person. Wenn Alexandra biologisch weiblich ist, bleibt dies unabhängig von der Namenswahl

bestehen. Der Name „Alex“ ändert nichts an ihrem biologischen Geschlecht, beeinflusst aber die soziale Wahrnehmung und Ansprache.

- **Gender:** Gender beschreibt die soziale Geschlechtsidentität und -rolle. Durch die Wahl der Anrede „Alex“ kann Alexandra eine offenere, vielleicht auch geschlechtsneutrale oder non-binäre Identitätsposition ausdrücken, die sich nicht strikt an traditionelle binäre Geschlechterrollen hält. „Alex“ wird in vielen Kulturen als genderneutral oder unisex wahrgenommen und kann dazu beitragen, stereotype Erwartungen zu hinterfragen oder Vielfalt sichtbar zu machen.

Dieses Beispiel zeigt, dass die Verwendung eines Namens wie „Alex“ nicht nur eine sprachliche Variante ist, sondern aktiv dazu beitragen kann, die enge Verknüpfung von **Genus** (grammatischem Geschlecht) und **Sexus** (biologischem Geschlecht) aufzubrechen und mehr Raum für individuelle Geschlechtsidentitäten (**Gender**) zu schaffen. Es macht deutlich, dass Sprache – sogar auf der Ebene von Personennamen – ein wirkmächtiges Instrument ist, um gesellschaftliche Geschlechterrollen zu gestalten, zu hinterfragen und zu verändern.

1.4. Gesellschaftliche und bildungspolitische Relevanz des Themas

In Österreich stellt die Verwendung gendersensibler Sprache ein heiß diskutiertes Thema dar, das in gesellschaftlichen wie auch bildungspolitischen Diskursen auf unterschiedliche Meinungen trifft. Die historische Entwicklung feministischer Sprachkritik und ihre Weiterführung in aktuellen genderreflexiven Ansätzen verdeutlichen die Verknüpfung von Sprache, Bildung und gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Dieser Zusammenhang darf auch im schulischen Kontext nicht unbeachtet bleiben. Ein aktuelles Beispiel dafür ist das „Anti-Gendern-Volksbegehren“⁹, das im Februar 2024 vom Gleichbehandlungsausschuss des Nationalrats behandelt wurde. Es wurde von 154.102 Personen unterzeichnet und forderte unter anderem, dass niemand zum „Gendern“ verpflichtet wird und dass diejenigen Personen, die auf geschlechtergerechte Sprache verzichten, keine Benachteiligung erfahren sollen (Parlament Österreich, 2024, S. 1).

In der parlamentarischen Diskussion nahmen mehrere Expert*innen diverse Positionen zum Thema gendersensible Sprache ein. Zum einen verwies die eingeladene Expertin Sabine Krome, Geschäftsführerin des Rats für deutsche Rechtschreibung, zunächst auf Urteile höchster

⁹ Das „Anti-Gendern-Volksbegehren“ in Österreich wurde vom 19. bis 26. Juni 2023 durchgeführt und von mehr als 150.000 Personen unterzeichnet. Damit überschritt es die erforderliche Schwelle von 100.000 Unterschriften und musste im Nationalrat behandelt werden (vgl. Parlament Österreich, 2024, S. 1f).

Gerichte, die das Recht auf Änderung des Geschlechtseintrags im Personenstandsregister verankern. Sie betonte jedoch, dass Rechtschreibung und Sprache nicht gleichzusetzen seien. Ziel des Rats sei es, die Einheitlichkeit der Rechtschreibung im deutschsprachigen Raum zu sichern. Die Verwendung des generischen Maskulinums werde in diesem Zusammenhang kontrovers diskutiert. Sonderzeichen wie Genderstern, Doppelpunkt, Unterstrich oder Binnen-I berücksichtigten der Ansicht Sabine Krome nach, nicht alle Geschlechtsidentitäten, seien orthografisch nicht standardisiert und könnten grammatische Probleme verursachen (Parlament Österreich, 2024, S. 1f).

Im Gegensatz dazu befürwortete die Literaturwissenschaftlerin und Gleichbehandlungsexpertin Susanne Hochreiter ausdrücklich gendersensibles Formulieren, insbesondere im Hinblick auf die Entscheidungen des Verfassungsgerichtshofs. Susanne Hochreiter argumentierte, dass alle Sprachteilnehmer*innen das Recht haben, sprachlich genannt zu werden, und dass das Nicht-Nennen einer Person als sprachlicher Ausschluss interpretiert werden kann. Sie betrachtet Sprache als ein Medium, das die Wahrnehmung, das Denken und das Handeln beeinflusst, und hebt die Relevanz der korrekten Ansprache von Personen hervor (Parlament Österreich, 2024, S. 1f). Hochreiter beurteilt die gegenwärtigen Formulierungsansätze als sinnvoll und sieht keine Schwierigkeiten, was Lesbarkeit von Texten anbelangt, und betonte sie die Notwendigkeit des präzisen wissenschaftlichen Schreibens, um klar zu definieren, wer, wie angesprochen wird (Parlament Österreich, 2024, S. 1f). Im Ausschuss trat Stefan Grünberger, der Bevollmächtigte des Volksbegehrens, vehement gegen einen vermeintlichen "Genderzwang" auf und präsentierte alternative Ansätze zur „Gendern“. In seinem Widerstand gegen das „Gendern“ verwies Grünberger auf die Europäische Menschenrechtskonvention und die englische Sprache als unterstützende Argumente. Das sogenannte "Zwangsgendern" habe zu hohen Kosten für die Entwicklung von Leitlinien geführt, die als unnatürlich erachtet werden (Parlament Österreich, 2024, S. 1f).

Im Kontext der Bildungsreform und der gesellschaftlichen Veränderungen hat die Bedeutung von Geschlecht bzw. „Gender(n)“ in der Schule einen bemerkenswerten Wandel durchlaufen, der die Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung entscheidend beeinflusst hat. Die Entstehung der modernen Geschlechterordnung und die Entwicklung der Bildungs- und Erziehungswissenschaft als Disziplin haben gemeinsame historische Wurzeln. Im 18. Jahrhundert, welches als "pädagogisches Jahrhundert" bezeichnet wird, beginnt die zunehmende Trennung der Geschlechterrollen. Diese Zeit markiert den Übergang von einer

feudalen Ständegesellschaft hin zu einer modernen, bürgerlichen Gesellschaft, geprägt von den Idealen der Aufklärung und den Forderungen nach Bürgerrechten (Klinger, 2014, S. 33).

Zeitgleich änderte sich das wissenschaftliche Verständnis von Menschen: Metaphysische Vorstellungen wurden durch rationale, auf der "Natur des Menschen" basierende Konzepte ersetzt. Diese Entwicklungen förderten theoretisch die Idee der Gleichheit aller Menschen. Doch zeitgleich wurde durch das naturwissenschaftliche Denken die Vorstellung einer biologischen Zweigeschlechtlichkeit und damit die Unterscheidung der bzw. Hierarchie zwischen den Geschlechtern legitimiert (Klinger, 2014, S. 33).

Die gegenwärtige Auseinandersetzung mit Geschlecht bzw. „Gender“ in schulischen Kontexten ist insofern von zentraler Bedeutung, als sie die historischen Entwicklungen und gesellschaftlichen Strukturen widerspiegelt, die das Bildungswesen geprägt haben. In diesem Zusammenhang ist es unabdingbar den Einsatz von gendersensibler Sprache im Schulkontext zu betrachten, um ein besseres Verständnis für die Herausforderungen und Chancen in der aktuellen Bildungslandschaft zu entwickeln (Klinger, 2014, S. 39).

Die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung steht vor der Aufgabe, zukünftig Forschungsfragen und Strategien zu entwickeln, die die Komplexität von Geschlechterkonstruktionen erfassen, und dabei nicht die gesellschaftlichen und individuellen Strukturen zu übersehen. Außerdem muss untersucht werden, wie die gewonnenen Geschlechterperspektiven in eine kritische, differenzreflexive Pädagogik integriert werden können, um einen adäquaten Umgang mit Diversity und Identitäten zu fördern. Zu berücksichtigen ist, dass die Bedeutung von Geschlecht bzw. „Gender“ in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft und Praxis weiterhin mit einer kritischen, politischen Analyse verbunden bleibt und nicht auf eine vereinfachte, individualisierte Bildungsperspektive reduziert wird (Klinger, 2014, S. 40f).

Vor diesem Hintergrund wird ersichtlich, dass eine differenzreflexive Auseinandersetzung mit „Gendersensibler Sprache“ nicht nur ein erziehungswissenschaftliches Anliegen darstellt, sondern auch zentrale Impulse für eine demokratische Bildungspolitik sowie für gesamtgesellschaftliche Transformationsprozesse liefert. Die konsequente Integration geschlechterreflexiver Perspektiven im Schulkontext ist daher sowohl bildungspolitisch geboten als auch gesellschaftlich relevant, damit eine Schule gestaltet werden kann, die Diversität anerkennt, strukturelle Ungleichheiten hinterfragt und demokratische Teilhabe für alle, fernab von Genderungleichheiten, ermöglicht.

Fest steht, dass eine binäre Einordnung von Geschlechtern **keine** Möglichkeit ist, die Diversität der Geschlechter zu betrachten. Gegenwärtige biologische Forschungen und poststrukturalistische Theorien in der Genderforschung machen darauf aufmerksam, und immer mehr Bereiche der Gesellschaft, wie z.B. die Medizin, zeigen einen differenzierten Umgang mit Geschlechtervielfalt. Zunehmend wird in der pädagogischen Forschung die kulturelle Konstruktion von Normalität und Abweichung bezogen auf die Geschlechtervielfalt in Bildungsprozessen berücksichtigt (Götschel, 2015, S.489). Allerdings existieren in pädagogischen Veröffentlichungen immer noch Ansätze, die binäre Geschlechterdifferenzen auf defizitorientierte Weise behandeln und mit biologisch- psychologischen Erkenntnissen rechtfertigen. Allerdings werden derartig pauschalisierende Ansätze weder der Vielfalt innerhalb der diversen Geschlechtergruppen gerecht noch bieten sie angemessene Handlungsanleitungen für die Umsetzung von Chancengerechtigkeit in der Schule des 21. Jahrhunderts (Götschel, 2015, S. 489).

Die Diskussion über die Bedeutung von „Gender“ bzw. Geschlecht im Bildungsauftrag ist ein kontroverses Thema, das Fragen nach der Relevanz und den Auswirkungen der Geschlechterperspektive im Schulunterricht aufwirft. In der Publikation von Wedl und Bartsch (2015) wird argumentiert, dass Lernen über Geschlecht in der Schule auf vielfältige, meist nicht intendierte Weise stattfindet. Bestehende Geschlechterverhältnisse, Normierungen und Hierarchisierungen stehen im Konflikt mit dem pädagogischen Auftrag der individuellen Förderung, der Nicht-Diskriminierung und Gleichstellung der Schüler*innen. Folgendes Dilemma wird dabei ersichtlich: Findet das Thema Geschlecht keinen Platz im Schulunterricht, dann wird der pädagogische Auftrag nicht erfüllt. Zugleich kann eine zu starke Thematisierung zu einer Verfestigung von Stereotypen führen. Aus diesem Grund ist es essenziell eine pädagogische Praxis zu entwickeln, die trotz der Thematisierung von Geschlecht diese Gefahren vermeidet (Bartsch & Wedl, 2015, S. 11).

Diese Ambivalenz zeigt sich nicht nur im schulischen Kontext, sondern spiegelt sich auch in öffentlichen Diskursen wider: Zweigeschlechtliche Unterschiede werden dort immer wieder aufgegriffen, neu inszeniert und normalisiert. In der Folge erfahren pädagogische Ansätze verstärkte Aufmerksamkeit, die auf Differenz statt auf Vielfalt setzen – etwa, indem sie Mädchen und Jungen als grundsätzlich verschieden konstruieren. Dies führt zu einigen Problemen: Jungen und Mädchen werden erneut als grundlegend verschieden dargestellt, was wiederum Folgen für professionelles pädagogisches Handeln haben kann (Rendtorff, 2015, S. 41).

In den letzten Jahren etablierte sich die pädagogische Leitlinie, dass die Schule die Aufgabe erfüllen soll, allen Schüler*innen ein gleich breites Spektrum an Angeboten, Identifikationsmöglichkeiten und Unterstützung zu bieten. So können die individuellen Interessen und Fähigkeiten seitens der Schüler*innen gefördert werden, ohne durch geschlechterspezifische Festlegungen eingeengt zu werden. Mittlerweile sind diese Überlegungen zum Standard in der schulischen Pädagogik geworden (Rendtorff, 2015, S. 39).

Die Institution Schule ist als zentraler Sozialisationsort bei der Produktion von Geschlechtervorstellungen zu nennen, und ist an der Identitätsbildung der Schüler*innen wesentlich beteiligt. Im Schulunterricht erproben Schüler*innen das soziale Rollenverhalten („learning gender“). Dabei dienen sowohl die Unterrichtsmaterialien als auch die Lehrer*innen als Vorbilder. Die Schule erfüllt demnach eine Doppelfunktion: Einerseits stellt sie ein Wirkungsfeld dar, andererseits ist sie selbst ein „Effekt von Machtverhältnissen“ (Jäckle, 2019, S. 118 zitiert nach Schöbler & Wille, 2022, S. 186).

Kinder haben ein Recht darauf sich ohne Diskriminierung im Bewusstsein von Geschlecht und zugleich unabhängig von ihrem Geschlecht entwickeln zu dürfen. Eine pädagogische Ausrichtung, die sich am Recht des Kindes orientiert, steht dafür, dass pädagogische Konzepte und Handlungen dem Recht des Kindes auf ein diskriminierungsfreies Leben entsprechen müssen. Dabei müssen stets das Wohl und der Wille des Kindes berücksichtigt werden. Schulen sollen ein Umfeld schaffen, in dem Leben und Lernen ohne Diskriminierung möglich wird, und in dem alle Schüler*innen gleichermaßen einbezogen werden (Kohler-Spiegel, 2020, S. 70).

Wie kann nun der Bildungsauftrag „Geschlecht zu lehren“ erfüllt werden, ohne dabei stereotype Rollenzuschreibungen zu reproduzieren? Kurz gefasst ist es besonders wichtig, sich als Lehrperson bewusst zu machen, dass gendersensibles, genderreflektierendes und gendersensibles Arbeiten in Schulen mit der eigenen Wahrnehmung, und dem eigenen Bewusstsein beginnt (Kohler-Spiegel, 2020, S. 74). Dies kann durch diverse Methoden geschult werden. Es ist von Bedeutung, die eigenen, gelegentlich widersprüchlichen Bilder von Männern und Frauen zu reflektieren, sowie die eigenen Geschlechtererfahrungen zu hinterfragen. Da es sowohl eine Angleichung der Geschlechterdifferenz als auch das Fortbestehen von Stereotypen gibt, bleibt die Schulung der Genderwahrnehmung für Lehrkräfte grundlegend. Kohler-Spiegel zufolge können Rollenspiele eine anregende Methode sein, um diese „Gender- Reflexion“ zu fördern (Kohler-Spiegel, 2020, S. 77). Letztendlich erfordert die erfolgreiche Umsetzung eines gendersensiblen Bildungsansatzes sowohl eine kritische Reflexion der eigenen Wahrnehmung als auch die Bereitschaft, stereotype Vorstellungen zu hinterfragen und zu dekonstruieren

Im Kontext aktueller gesellschaftlicher und pädagogischer Entwicklungen wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Geschlechtervielfalt sowie die kritische Reflexion von Geschlechternormen auch für die Diskussion um gendersensible Sprache zunehmend an Bedeutung gewinnen. In den letzten Jahren spielen dekonstruktivistische, queere und postkoloniale Theorien eine zunehmend wichtige Rolle in der pädagogischen Geschlechterforschung. Jene Ansätze werden vor allem in Studien der Bildungstheorie und Allgemeinen Pädagogik untersucht, welche sich mit der Analyse und Konstruktion von Begriffen, Konzepten und Theorien der Erziehung und Bildung auseinandersetzen. Auch in der Schulpädagogik und Schulforschung gewinnen diese Ansätze zunehmend an Relevanz. Forschungsarbeiten setzen sich mit der kulturellen Produktion von Norm und „nicht der Norm entsprechend“, sowie einem kulturell geprägten Verständnis von „Gender“ in Bildungsprozessen auseinander. Derartige Entwicklungen führen zu innovativen und kritischen Fragestellungen, die pädagogische Ansätze hinterfragen, vor allem in Bezug auf Herrschafts-, Machtverhältnisse und Geschlechterrollen in der Ausbildungs- und Berufswahl (Götschel, 2015, S. 492).

2. Theoretische Grundlagen

Der Umgang mit „Gender“ und „gendersensibler Sprache“ in der Schule ist wesentlich, weil er zeigt, wie historische Entwicklungen und gesellschaftliche Strukturen das schulische Umfeld beeinflusst haben. Um die heutigen Herausforderungen und Möglichkeiten im Bildungsbereich besser zu verstehen zu können, muss man sich mit dem Zusammenspiel von Geschlechterrollen und Bildung auseinandersetzen (Klinger, 2014, S. 39).

Diese theoretischen Ansätze stellen eine Grundlage für das Verständnis der komplexen Wechselwirkungen zwischen Sprache, Geschlecht und Bildung dar, und bilden somit die Basis für die weitere Analyse der Praxis schulischer Geschlechterrepräsentation. Eine reflektierte theoretische Auseinandersetzung mit Geschlecht, „Gender“ und Geschlechterverhältnissen (z.B. „Pädagogik der Vielfalt“ Annedore Prengel, zitiert nach Klinger, 2014, S. 38) stellt also eine zentrale Voraussetzung dar, geschlechterbezogene Dynamiken im schulischen Kontext zu erkennen, kritisch zu reflektieren und pädagogisch verantwortungsvoll zu gestalten (s.o. vgl. Klinger, 2014, S. 38f)

In der Schule treffen Schüler*innen auf Gleichaltrige und Erwachsene und erhalten Rückmeldungen über die Art und Weise, wie Geschlechtlichkeit gelebt und ausgedrückt wird. Für einige ist dies mit Zwängen und dem Druck verbunden, den Erwartungen, die die

Gesellschaft an die Schüler*innen stellt, gerecht zu werden. Die Gesellschaft verlangt also den Kindern ab, sich als weiblich oder männlich zu identifizieren und sich entsprechend zu verhalten (Manz, 2015, S. 103). Vermehrt erfuhren die ungleiche Behandlung von Kindern aufgrund ihres Geschlechts zunehmend in öffentlichen und politischen Diskussionen an Bedeutung. Diese frühen Ungleichheiten haben weitreichende Folgen und beeinflussen unter anderem die spätere Berufswahl bzw. den Karriereweg. Zugleich stoßen geschlechterpolitische Maßnahmen oftmals auf Kritik, da sie von manchen als einseitige Förderung von Mädchen bzw. Frauen angesehen werden, oder auch als Ablenkung von anderen gesellschaftlichen Herausforderungen interpretiert werden (Heisig, 2019, S. 12).

Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht gleich zu behandeln ist bis in die jüngste Gegenwart umstritten: Kritiker*innen geschlechtsneutraler Erziehung äußern die Sorge, dass geschlechtsneutrale Erziehungsansätze Kinder in ihrer Identitätsentwicklung beeinträchtigen könnten. Befürworter*innen hingegen betonen, dass solche Maßnahmen Jungen, Mädchen sowie Menschen mit anderen geschlechtlichen Identitäten gleichermaßen unterstützen. Fest steht, dass empirische Studien belegen, dass Gleichbehandlung der Geschlechter positive Effekte auf die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung von Kindern hat, wohingegen keine empirischen Belege für negative Auswirkungen existieren (Heisig, 2019, S. 12).

2.1. Feministische Theorien

Die Anfänge feministischer Sprachkritik lassen sich im weiteren Sinne bereits im frühen 20. Jahrhundert verorten und bilden somit einen wichtigen Ausgangspunkt für die Entwicklung der linguistischen Genderforschung (Jahnel, 1997, S. 393). Aufbauend auf diesen historischen Grundlagen, rücken neuere Ansätze verstärkt die Bedeutung einer reflexiven Auseinandersetzung mit „Geschlecht“¹⁰ und „Geschlechterverhältnissen“ in

¹⁰Wenn im Rahmen dieser Masterarbeit von „Geschlecht“ die Rede ist, wird darunter nicht ein rein biologisches Merkmal verstanden, sondern „Geschlecht“ als ein soziales und kulturelles Konstrukt, das durch vielfältige gesellschaftliche Prozesse geprägt wird. „Geschlecht“ umfasst demnach nicht nur körperliche Unterschiede, sondern vor allem ein komplexes Geflecht aus sozialen Erwartungen, Verhaltensnormen, Identitätsbildern und Rollen, die Individuen im Laufe ihres Lebens internalisieren. Somit ist Geschlecht ein dynamischer Prozess, der sich in Interaktionen, Sprache und alltäglichen Praktiken kontinuierlich reproduziert und verhandelt wird; siehe dazu Butler, J. (1995). *Das Unbehagen der Geschlechter: Feministische Theorie*

Bildungskontexten in den Mittelpunkt. Die Auseinandersetzung mit dem Thema "Geschlecht", „Gender“ und „Geschlechterverhältnisse“ zielt darauf ab, von einem unbewussten Umgang mit Geschlechterrollen hin zu einem reflektierten Verständnis zu gelangen. Dabei soll die Veränderbarkeit der als „natürlich“ angesehenen Geschlechterrollen und -hierarchien sowie deren Einfluss auf gesellschaftliche Strukturen in den Vordergrund rücken. Wichtig ist dabei das Bewusstsein für die eigene Beteiligung an diesen Prozessen. Diese reflektierte Haltung ist ein wichtiger Bestandteil der erziehungswissenschaftlichen Professionalität und betont die systematische Wahrnehmung der unterschiedlichen Lebenssituationen von Frauen, Männern und nicht binären Personen, genderfluiden Personen etc. (Klinger, 2014, S. 42).

Bevor feministische Diskurse aufkamen, waren Vorstellungen von „Geschlecht“ bzw. „Geschlechtlichkeit“ bereits aus einer männlich geprägten Perspektive entworfen worden. Insofern hat die Geschichte der Frauen- und Geschlechterforschung nicht voraussetzungslos ihre Anfänge genommen (Becker-Schmidt & Knapp, 2023, S. 15). Feministische Kritiker*innen fokussieren sich auf Phänomene von Macht, Herrschaft und Gewalt – meist zwischen Männern und Frauen (Becker-Schmidt & Knapp, 2023, S. 67).

Der ethnomethodologisch-konstruktivistische Ansatz zielt darauf ab, mehr über die soziale Herstellung von Geschlecht zu erfahren (Becker-Schmidt, 2023, S. 75f). Insofern wird nicht mehr der Frage „Wer ist wie?“ auf den Grund gegangen, sondern folgender Fragestellung nachgegangen „Wie und in welchen Prozessen nehmen sich Menschen als wer wahr?“ (Becker-Schmidt, 2023, S. 76). Im Fokus stehen alltägliche Praktiken der Wahrnehmung, Zuschreibung und Darstellung, durch die Geschlechtsidentität als sinnhaft strukturierte soziale Wirklichkeit hervorgebracht wird (Becker-Schmidt, 2023, S. 77). Aus der Aussage von Becker-Schmidt wird deutlich (2023, S. 76f), dass Menschen sich in alltäglichen Praktiken der Wahrnehmung, Zuschreibung und Darstellung als „wer“ situieren und dass Geschlechtsidentität als sinnhaft strukturierte soziale Wirklichkeit hervorgebracht wird, woraus folgt, dass das Verständnis von Geschlecht nicht als feststehende Eigenschaft, sondern als dynamischer Prozess zu betrachten ist. Individuen, Personen, und damit auch Kinder, situieren sich immer wieder aufs Neue, also in konkreten sozialen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen und Identitäten aus einer Vielfalt von Perspektiven heraus annehmen und darstellen. Geschlechtsidentität ist dabei keine

und die Subversion der Identität (Übersetzt von A. Krause & J. Schütze). Campus Verlag. (Originalarbeit veröffentlicht 1990).

singuläre, statische Kategorie, sondern ein Ergebnis von sozialen Praktiken, die durch Sprache erzeugt, verhandelt, konstruiert und ausgestaltet werden (Becker- Schmidt, 2023, S. 76f).

Diese theoretische Perspektive versteht die Konstruktion von Geschlecht als ein in sozialen und sprachlich basierten Interaktionen aktiv hervorgebrachtes Phänomen. Daraus ergibt sich insbesondere für Bildungskontexte die Erkenntnis, dass Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel dienlich ist, sondern wesentlich an der (Re-) Produktion, aber auch an der Veränderung von Geschlechterverhältnissen beteiligt ist. Die dargestellten Ansätze aus der feministischen Theorie und der konstruktivistischen Geschlechterforschung bieten damit eine zentrale konzeptionelle Grundlage, um Haltungen gegenüber gendersensibler Sprache im schulischen Feld nicht als rein individuelle Positionen, sondern als Ausdruck gesellschaftlich gerahmter Bedeutungszuschreibungen zu verstehen. Sie schaffen somit das theoretische Fundament für die nachfolgende Analyse schulischer Praxis im Hinblick auf sprachliche Geschlechterrepräsentationen und pädagogische Handlungsweisen.

2.2. Gendersensible Sprache als Instrument gesellschaftlicher Wirklichkeit und das Reizwort „Gendern“

Nachdem die Grundlagen gelegt wurden, ist es nun an der Zeit, sich dem kontrovers diskutierten Thema der ‚gendersensiblen Sprache‘ ausführlicher zu widmen. Beim Verwenden gendersensibler Sprache handelt es sich um ein sprachliches Verfahren, welches das Ziel anstrebt Gleichberechtigung der Geschlechter im Sprachgebrauch zu erreichen. Gabriele Diewald und Anja Steinhauer (2017) zufolge ist „Gendern“ also kurz gesagt das Anwenden gendersensibler Sprache. Durch das „Gendern“ soll die im Grundgesetz formulierte Gleichberechtigung in der Sprache durchgesetzt werden. Im öffentlichen Sprachgebrauch wird „Gendern“ oft als Sammelbegriff für alle Maßnahmen verstanden, Sprache geschlechtersensibler zu gestalten. Während sich „Gendern“ vor allem auf konkrete sprachliche Formen, die Geschlechter sichtbar machen – etwa das Verwenden von Genderstern, Doppelpunkt oder die explizite Nennung weiblicher und männlicher Formen fokussiert (Diewald & Steinhauer, 2017, S. 11ff) spricht man im Gegensatz dazu von „gendersensibler Sprache“, wenn ein weiter gefasster Ansatz verfolgt wird. Er schließt nicht nur solche formalen Markierungen ein, sondern umfasst einen bewussten und reflektierten Umgang mit Sprache, der bewusst Stereotypisierungen vermeidet, Vielfalt sichtbar macht und auf eine inklusive Ansprache abzielt. Gendern ist damit ein mögliches Werkzeug innerhalb einer gendersensiblen

Sprachpraxis, während gendersensible Sprache auch Wortwahl, Beispiele und Kommunikationssituationen im Blick hat. Bereits von Kindesalter an, werden bei der Verwendung sprachlicher Zeichen nicht nur die unmittelbare Bedeutung, sondern auch assoziative Bedeutungen oder Vorurteile aktiviert. Durch die Verwendung gendersensibler Sprache, können eben diese stereotypischen Zuschreibungen reduziert werden (Diewald & Steinhauer, 2017, S. 10).

Seit Jahrzehnten hat sich im deutschsprachigen Raum, ebenso wie in allen westlichen Gesellschaften, die Vorstellung durchgesetzt, dass eine moderne Gesellschaft auch eine moderne, inkludierende Sprache verwenden soll. Die Bemühungen um die Verwendung gendersensibler Sprache werden als zentrale Aspekte des Strebens nach, und Durchsetzens von Gleichstellung anerkannt (Diewald & Steinhauer, 2017, S. 5). Bei der gendersensiblen Sprache handelt es sich im Gegensatz zum „Gendern“ um ein weiter gefasstes Konzept, da es dabei nicht nur um die grammatikalische oder formale Sichtbarmachung von Geschlecht (bspw. Schüler*innen, Lehrer*innen, etc.) geht, sondern auch um einen reflektierten Sprachgebrauch. Vor diesem Hintergrund erfolgt in dieser Arbeit die bewusste Entscheidung, den Begriff „gendersensible Sprache“ zu verwenden, mit Ausnahme jener Passagen, in denen Autor*innen im Rahmen von Zitaten oder spezifischen Konzeptionen den Begriff „Gendern“ oder andere Begrifflichkeiten verwenden.

Die Motivation für die Entwicklung einer gendersensiblen Sprache basiert auf der Einsicht, dass unsere Gesellschaft und unsere Sprache historisch bedingt von einer Dominanz des Männlichen (vgl. generisches Maskulinum) gezeichnet ist und weiblich gelesene Personen dadurch in der Sprache „unsichtbar“ sind. Auch wenn Sprache und Sprachgebrauch nicht alleinig für die Gleichstellung der Geschlechter verantwortlich sind, ist es unverantwortlich, dass sich eine gendersensible Gesellschaft einer Sprache bedient, die von sexistischer Diskriminierung durchzogen ist (Diewald & Steinhauer, 2017, S. 6). Unsere Sprache ist sowohl Ergebnis als auch Instrument gesellschaftlicher Darstellung der Wirklichkeit. Die Sprache wird von unseren Gedanken beeinflussen und zugleich beeinflusst die Sprache unser Denken. Insofern kann die **Verwendung gendersensibler Sprache als zentrales Instrument zur Durchführung der Bemühungen um die Gleichstellung der Geschlechter** angesehen werden (Diewald & Steinhauer, 2017, S. 6).

Auch im juristischen Diskurs gewinnen die Unterscheidung und Dekonstruktion von Geschlecht zunehmend an Bedeutung. So wird Geschlecht nicht mehr als rein biologische Gegebenheit verstanden, sondern als ein soziales Anerkennungsverhältnis – also als Ergebnis

gesellschaftlicher Zuschreibungen (Kappler, 2019, S. 37). Kappler bezieht sich dem Beitrag auf Elisabeth Holzleithner, die sich wiederum auf den Ansatz der Dekonstruktion des Geschlechts fokussiert, und beschreibt diese Dekonstruktion als „eine normative Wendung des Geschlechterbegriffes“ (Holzleithner, 2015, zitiert nach Kappler, 2019, S. 37). Geschlecht entsteht demnach dadurch, dass Personen innerhalb sozialer Normen als männlich oder weiblich angesehen werden. Diese Sichtweise entspricht weitgehend der von Judith Butler¹¹ vertretenen Theorie, wonach Geschlecht durch die wiederholte Ausführung konstruiert wird. Ergänzend dazu wird in den „Legal Gender Studies“ verstärkt eine intersektionale¹² Perspektive eingenommen. Dabei wird der Begriff „Gender“ nicht mehr isoliert analysiert, sondern im Zusammenspiel mit anderen sozialen Kategorien wie Ethnizität, Alter, sexueller Orientierung oder Geschlechtsidentität betrachtet. Die Intersektionalitätsforschung macht somit deutlich, dass gesellschaftliche Machtverhältnisse und Diskriminierungsformen nicht eindimensional wirken, sondern sich in vielfacher Weise überlagern und gegenseitig beeinflussen (Kappler, 2019, S. 37).

Wissenschaftlich fundierte Belege und Diskussionen verdeutlichen die Kritik an der Uneinheitlichkeit und Unschärfe des „Gender-Begriffs“. Joan W. Scott sah Mitte der 1980er Jahre in „Gender“ eine hilfreiche analytische Kategorie zur Erforschung historischer Prozesse, insbesondere um Machtverhältnisse und soziale Konstruktionen von Geschlecht sichtbar zu machen. Rund fünfzehn Jahre später äußerte sie jedoch Zweifel daran, ob der Begriff noch die gleiche Erklärungskraft besitzt. Joan W. Scott kritisierte, dass „Gender“ gegenüber dem zunehmenden Einfluss biologisierender Argumentationen, die soziale Strukturen direkt aus körperlichen Unterschieden ableiten, an Wirksamkeit verliere. Aus ihrer Sicht habe der Begriff an analytischer Schärfe eingebüßt und sei nicht mehr ausreichend, um aktuelle gesellschaftliche Dynamiken und Rückschritte im Diskurs um Geschlecht angemessen zu erfassen – obwohl sich parallel dazu die Gender Studies mit einer Vielzahl theoretischer und empirischer Ansätze an den Universitäten etabliert haben (Forster, 2008, S. 199).

Diese Forschungsdebatten kreisen im Kern um die Annahme, dass das Verständnis von „Gender“ nicht als rein erkenntnistheoretisches Problem, sondern als politisches Projekt aufgefasst werden kann. Allerdings spielen da die Fragen der Repräsentation oder um die Dichotomie von biologischem und sozialem Geschlecht eine untergeordnete Rolle. Vielmehr soll es darum gehen, wie „Gender“ als Begriff verschiedene Diskurse, Praktiken und Formen

¹¹ vgl. Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.

¹² Auf den Intersektionalitätsbegriff wird im weiteren Verlauf der Arbeit - unter dem Punkt „Schule, Gender und Intersektionalität“- näher Bezug genommen

des Widerstands miteinander verknüpft und so einen spezifischen „Wahrheitsraum“ schafft. Dieser Raum umfasst unter anderem politische Subjektivierung, kollektive Handlungsfähigkeit und die Kritik an naturalisierten Machtverhältnissen – Aspekte, die weit über eine einfache Unterscheidung von „sex“ und „gender“ hinausgehen (Forster, 2008, S. 203).

Wenn man sich dem Begriff „Gender“ wissenschaftlich nähert, kommt man an Judith Butler (s.o.) nicht vorbei – ihre Arbeiten gelten als zentral für das Verständnis der sozialen Konstruktion von Geschlecht. Die US-amerikanische Feministin prägte nicht nur maßgeblich die Unterscheidung zwischen „sex“ (biologisches Geschlecht) und „gender“ (soziales Geschlecht), sondern stellte auch die klare Trennung dieser Begriffe grundsätzlich infrage. Sie argumentierte, dass auch das biologische Geschlecht („sex“) kein naturgegebener Fakt, sondern eine kulturell geprägte Kategorie ist. „Gender“ wiederum beschrieb sie als das Ergebnis wiederholter sozialer Handlungen und körperlicher Inszenierungen. Damit verdeutlicht Butler, dass Identität stets im Zusammenspiel mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen, Normen und Diskursen entsteht (Kappler, 2019, S. 33).

Trotz der Vielfalt an Sprachregelungen, ist der Begriff „Gender“ inzwischen fest in der wissenschaftlichen Literatur und im Diskurs der Geschlechterforschung etabliert, und einschlägige Fachbücher, Artikel und Forschungsarbeiten verwenden „Gender“ als zentrale Kategorie zur Beschreibung sozialer und kultureller Geschlechterrollen (vgl. u.a. Butler, 1990; Connell, 2002). Auch im deutschen Sprachraum hat sich „Gender“ als Terminus durchgesetzt, der über die rein biologische Geschlechterzuweisung („Sex“) hinausgeht und soziale Konstruktionen von Geschlecht adressiert. Zudem hat der Dudenverlag in mehreren Publikationen, etwa in *„Richtig gendern: Wie Sie angemessen und verständlich schreiben“* (Diewald & Steinhauer, 2017), explizit den Begriff „Gendern“ als verbale Umsetzung geschlechtersensibler Sprache eingeführt und erläutert. Dies verdeutlicht, dass sich „Gender“ und seine Ableitungen auch außerhalb rein theoretischer Kontexte in der praktischen Sprachverwendung und Sprachberatung etabliert haben. Trotz der etablierten Verwendung von „Gender“ in der wissenschaftlichen Literatur und im sprachlichen Diskurs fehlt in vielen österreichischen Nachschlagewerken- im Gegensatz zum deutschen Duden- jedoch oft eine klare und einheitliche Definition des Begriffs, was die praktische Anwendung und Reflexion im schulischen Kontext erschwert. Die fehlende einheitliche Definition des Begriffs „Gender“ in österreichischen Nachschlagewerken verweist weniger auf ein begriffliches Defizit als vielmehr auf den methodischen Charakter des Konzepts. „Gender“ ist nicht primär als

beschreibende Kategorie zu verstehen, sondern als analytisches Instrument zur Reflexion gesellschaftlicher Macht- und Geschlechterverhältnisse.

2.3. Praktische Umsetzung, Strategien und Kontroversen gendersensibler Sprache

Auch wenn der Einsatz gendersensibler Sprache als wichtiges Gleichstellungsinstrument angesehen wird, bereitet die praktische Umsetzung dessen immer noch viele Schwierigkeiten. Trotz jahrzehntelanger Diskussionen und zahlreicher Leitlinien existiert nach wie vor eine Diskrepanz zwischen dem erklärten öffentlichen Willen und der tatsächlichen Umsetzung (Diewald & Steinhauer, 2017, S. 7). Gründe dafür wären beispielsweise, dass viele Vorschläge zum gendersensiblen Sprachgebrauch nicht die notwendigen linguistischen Grundlagen enthalten, was die aktive und kreative Anwendung erschwert. Darüber hinaus behindern ideologische oder wertebasierte Abwehrreaktionen gegen sprachliche Veränderungen die Versuche zur Umsetzung gendersensibler Sprache (Diewald & Steinhauer, 2017, S. 7).

Des Weiteren trägt die oftmals überzogene öffentliche Diskussion zum Thema „Gendern“ bzw. dem Einsatz gendersensibler Sprache wenig zur Förderung bei, denn häufig steht die Behauptung im Raum, dass Sprache für die Gleichstellung der Menschen unwichtig sei, und Bemühungen um gendersensible Sprache nicht notwendig sind. Eine derartige Haltung ignoriert, dass sprachliche Zeichen von klein auf nicht nur ihre direkte Bedeutung, sondern auch assoziative Bedeutungen, Meinungen und Vorurteile aktivieren. Zusammengefasst soll gendersensible Sprache dazu dienen, derartige stereotypische Zuschreibungen aufzulösen (Diewald & Steinhauer, 2017, S. 10).

Die begrifflichen Herausforderungen im Umgang mit „Gender“ als analytischer Kategorie zeigen sich bereits an dessen vielfältiger Verwendung innerhalb wissenschaftlicher Diskurse. Einerseits dient der Begriff zur Abgrenzung von biologischen Determinismen, (z.B. „sex“ oder „sexuelle Differenz“), indem er die soziale Konstruiertheit von Geschlecht betont (Forster, 2008, S. 204). Des Weiteren wird „Gender“ als relationale Kategorie verstanden, die die wechselseitige Konstitution von Männlichkeit und Weiblichkeit in den Fokus rückt und damit einen produktiven Zugang zur Analyse gesellschaftlicher Strukturen und historischer Entwicklungen bietet (Forster, 2008, S. 204). Besonders bedeutsam ist schließlich die erkenntniskritische Funktion des Begriffs: „Gender“-Forschung stellt nicht nur eine Erweiterung bestehender disziplinärer Perspektiven dar, sondern trägt wesentlich dazu bei,

historiografische Narrative neu zu strukturieren, indem sie zentrale Ordnungsmuster historischer Erkenntnis infrage stellt und umgestaltet (Forster, 2008, S. 204).

Die deutsche Sprache ist gezeichnet von unterschiedlichen Strategien, Personen Gender entsprechend zu benennen. Auf der Wortebene gibt es unterschiedliche Arten, wie gendersensibel Texte formuliert werden können (Sökefeld, 2021, S. 111f). Allerdings werden diese diversen Strategien unterschiedlich häufig verwendet und werden zudem nicht bei allen Sprecher*innen gleichermaßen angenommen. Beispielsweise gibt es die Möglichkeit der „Ausführlichen Doppelnennung“ (Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schüler, ...), bei der explizit eine feminine und eine maskuline Form des Wortes angeführt wird. Diese geschlechtergerechte Schreibform lässt jedoch non-binary-Personen außen vor (Sökefeld, 2021, S. 111f). Zu den Strategien der Sichtbarmachung von Frauen* zählen Formen, bei denen sowohl die maskuline als auch die feminine Form eines Wortes verwendet wird. Dies wird als Beid- oder Doppelnennung bezeichnet, bei der beide Geschlechter in voller Form genannt werden, wie etwa "Besucher und Besucherinnen," oder in verkürzter Form, wie das Binnen-I ("BäckerInnen"), oder die Schreibung mit Schrägstrich ("Teilnehmer/-innen") oder Klammern ("Präsident(in)"). Eine weitere Möglichkeit zur Sichtbarmachung von Frauen* in Schrift und Sprache ist die geschlechtsübergreifende Verwendung der femininen Form oder der Wechsel zwischen maskulinen und femininen Formen, was jedoch nicht denselben Effekt wie die konsequente Doppelnennung erzielt (Sökefeld, 2021, S. 115).

Eine weitere Strategie zur Vermeidung des generischen Maskulinums ist die Verwendung geschlechtsneutraler Personenformen. Neutralformen sind semantisch neutrale Begriffe, die keine geschlechtliche Zuordnung aufweisen, wie zum Beispiel „der Mensch“. Dieses Wort hat trotz des grammatischen Geschlechts eine neutrale oder geschlechtsabstrakte Bedeutung (Sökefeld, 2021, S. 115f).

Eine dritte Strategie zur gendersensiblen Personenbezeichnung umfasst sogenannte graphostilistische Störungen, welche darauf abzielen die Geschlechter-Dichotomie zu überwinden. Dazu gehören Formen wie das Gendersternchen (z.B. Spieler*innen), der Doppelpunkt (Sänger:innen) und der Gendergap (Leser_innen). Derartige Diversifizierungsstrategien betonen die weibliche Form, inkludieren aber auch über das binäre Geschlechtssystem hinausgehende Ausprägungen von Geschlecht (Sökefeld, 2021, S. 116). Interessant ist dabei, dass sich diese Formen zunächst in der Schriftsprache entwickelt haben und erst später in die gesprochene Sprache übergangen- was im Sprachwandel unüblich ist, da dieser Prozess normalerweise andersherum abläuft (Sökefeld, 2021, S. 116). Diese

Diversifizierungsformen erfuhren auch Kritik, da sie aufgrund der „Störungszeichen“ im Wort von einigen als „unpraktisch“ bzw. eben störend empfunden werden (Sökefeld, 2021, S. 116).

In den letzten Jahren sind einige Leitfäden erschienen, die Empfehlungen für gendersensible Formulierungen in Texten geben, wie Doppelnennungen (z.B. "Schülerinnen und Schüler"), Neutralformen (z.B. "Studierende") und grafische Zeichen wie das Gendersternchen (z.B. "Lehrer*innen"). Vor allem das Gendersternchen (Schüler*innen) ist im öffentlichen Diskurs umstritten. Der Rat für deutsche Rechtschreibung äußerte sich 2018 dazu, blieb aber vorsichtig und betonte, dass die Verwendung solcher Formen noch in der Erprobungsphase sei (Sökefeld, 2021, S. 112).

Derzeit konzentrieren sich die öffentlichen Debatten in Österreich insbesondere auf Maßnahmen, die darauf abzielen, Handlungsspielräume außerhalb klassischer Geschlechterrollen zu eröffnen und das dichotome Geschlechtersystem grundsätzlich zu hinterfragen (Irschara, 2025, S. 96). Das amtliche Regelwerk der deutschen Sprache in Österreich (ÖWB 2022) folgt der Haltung des Rats für deutsche Rechtschreibung und gibt keine Empfehlung für verkürzte Genderformen (z.B. Genderstern, Gendergap, Doppelpunkt, etc.) da dafür noch keine einheitlichen Regeln bestehen. Stattdessen werden gemäß den Leitlinien des Bundeskanzleramts (2021) Formen wie Beidnennungen, Schrägstrich-Varianten und substantivierte Partizipien bevorzugt. Verkürzte Schreibweisen werden kritisch gesehen, da sie laut ÖWB die Lesbarkeit erschweren und beim Vorlesen stören können (Irschara, 2025, S. 98).

Auch wenn Zusammenhänge zwischen Sprache und Diskriminierung weniger Beachtung finden, äußern sich im Gegensatz dazu insbesondere politische Vertreter aus dem konservativen bis rechtskonservativen Spektrum häufig zur geschlechtergerechten Sprache – oft im Rahmen der Verteidigung ihrer parteipolitischen Werte und Positionen (vgl. Lobin 2021, zitiert nach Irschara, 2025, S. 102f).

Ein häufig geäußelter Kritikpunkt an der Verwendung gendersensibler Sprache ist, dass es als ideologisch motiviert und somit als unwissenschaftlich betrachtet wird (Irschara, 2025, S. 105). Ein des Öfteren vorgebrachtes Argument gegen gendersensible Sprache stützt sich auf die Vorstellung, Sprache sei ein natürlich gewachsenes Phänomen. In diesem Diskurs wird Sprache metaphorisch als organische Struktur beschrieben, deren vermeintliche „Natürlichkeit“ durch feministische Sprachpolitik gestört oder zerstört werde (vgl. Weißensteiner, 2018, zitiert nach Irschara, 2025, S. 106).

Weitere Kritik an gendersensibler Sprache betrifft deren angebliche Komplexität und mangelnde Lesbarkeit. Kritiker*innen führen an, dass solche Sprachformen Texte unnötig verkomplizieren würden. Im Zusammenhang mit dem Gendererlass äußerten konservative Politiker*innen beispielsweise, dass die Amtssprache bereits für viele Menschen schwer verständlich sei und Behörden daher vielmehr auf verständliche Kommunikation achten sollen (vgl. Röhrer & Schinewitz, 2023, zitiert nach Irschara, 2025, S. 107).

In der öffentlichen Diskussion wird häufig betont, dass es in Österreich, in den meisten Fällen, keine verpflichtenden Regelungen zur Verwendung gendersensibler Sprache gibt. Die damit einhergehende mediale Empörung wird daher vielfach als übersteigert oder künstlich erzeugt dargestellt, so Karoline Irschara (2025, S. 109). Befürwortende einer gendersensiblen Kommunikation argumentieren hingegen auf Grundlage der wechselseitigen Beziehung zwischen Sprache und Denken. Sprache wird dabei nicht nur als Mittel zur Darstellung, sondern auch zur Gestaltung gesellschaftlicher Wirklichkeit verstanden (Irschara, 2025, S. 109).

Fest steht, dass auch abseits der linguistischen Fachwelt die Debatte rund um die Verwendung gendersensibler Sprache oft emotional und stark polarisiert, was es erschwert, den Überblick zu behalten oder sachlich zu diskutieren (Irschara, 2025, S. 96). Insbesondere diese Polarisierung macht deutlich, dass es sich bei der Auseinandersetzung mit dem Einsatz gendersensibler Sprache nicht nur um eine sprachliche, sondern um eine tiefgreifende gesellschafts- und kulturpolitische Frage handelt, die weit über linguistische Detailfragen hinausreicht.

Das Wesentliche lässt sich wie folgt zusammenfassen: Im österreichischen Kontext finden sich derzeit unterschiedliche Ansätze zur Umsetzung gendersensibler Sprache. In aktuellen Empfehlungen wird dabei zunehmend der Einsatz von Genderstern und neutralen Ausdrucksformen nahegelegt (Irschara, 2025, S. 109). Fest steht, dass neuere Genderzeichen wie der Asterisk (*) und der Doppelpunkt (:) zunehmend im österreichischen Printmedienbereich verwendet werden, ihre Verbreitung jedoch bislang begrenzt ist. Während die Nutzung des Binnen-I im Zeitraum von 2010 bis 2022 rückläufig war, ist seit 2019 ein moderater Anstieg bei Asterisk und Doppelpunkt festzustellen. Der Unterstrich spielt dagegen eine untergeordnete Rolle im aktuellen Sprachgebrauch (Irschara, 2025, S. 109f).

In der öffentlichen Debatte zum Thema „Verwendung gendersensibler Sprache“ zeigt sich eine deutliche Überrepräsentation kritischer Stimmen. Besonders im Fokus der Kritik stehen das

Binnen-I und der Genderstern. Der von Claudia Posch¹³ (2015) beschriebene gesellschaftliche Rückschritt gegenüber neueren Ausdrucksformen bleibt weiterhin erkennbar. Befürworter*innen finden in der oftmals emotionalen und polarisierend geführten Debatte kaum Gehör. Um der zunehmenden Verhärtung der Standpunkte entgegenzuwirken, erscheint ein sachlicher und differenzierter Diskurs sowie die Offenheit gegenüber vielfältigen Lösungsansätzen dringend erforderlich (Irschara, 2025, S. 110).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema gendersensible Sprache weit über rein sprachliche Aspekte hinausgeht und eng mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen, Identitätsfragen und politischen Macht- und Interessenskämpfen verknüpft ist. Die diversen sprachlichen Strategien zur Sichtbarmachung der Geschlechter verdeutlichen sowohl Fortschritt als auch Spannungen. Vor diesem Hintergrund gewinnt in der Debatte um den Einsatz gendersensibler Sprache im schulischen Kontext zunehmend die intersektionale Perspektive an Bedeutung. Eine umfassende Betrachtung der facettenreichen Geschlechterthematiken benötigt auch die Berücksichtigung der vielfältigen, sich wechselseitig beeinflussenden und überschneidenden sozialen Identitäten.

2.4. „Gender“ und Schule intersektional betrachtet

In der Diskussion um gendersensible Sprache im Schulkontext ist es, wie bereits erwähnt, wichtig, auch auf die Intersektionalität von Identitäten einzugehen: Eine differenzierte Beschäftigung mit Geschlechterthematiken setzt zugleich die Beachtung intersektionaler Perspektiven voraus, da geschlechtliche Identitäten stets in Wechselwirkungen mit anderen sozialen Kategorien wie ethnischer Zugehörigkeit, sozialer Herkunft oder körperlicher Beeinträchtigung stehen. „Intersektionalität“ beschreibt das Zusammenwirken verschiedener sozialer Differenzkategorien und die daraus resultierenden Positionierungen von Individuen innerhalb gesellschaftlicher Strukturen. Intersektionalität steht somit in engem Zusammenhang mit der Art und Weise, wie soziale Unterschiede erzeugt, verarbeitet und hierarchisiert werden (Budde, 2022, S. 761). Der Begriff „Intersektionalität“ hebt hervor, dass soziale Ungleichheiten nicht isoliert anhand einzelner Kategorien verstanden werden können. Vielmehr entstehen sie durch das komplexe Zusammenwirken mehrerer Differenzlinien, die sich gegenseitig beeinflussen und verstärken (Budde, 2022, S. 761).

¹³ Posch, Claudia (2015): Zurück zur sprachlichen Normalität. Rhetorik und Argumentation in der Debatte um den geschlechtergerechten Sprachgebrauch in Österreich. *L'homme: Zeitschrift für feministische Geschichtswissenschaft* 26 (1), 107–115.

Der Begriff der „Intersektionalität“ hat seine Ursprünge in der US-amerikanischen Frauenforschung der 1980er-Jahre und ist insbesondere mit der Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw verknüpft (Budde, 2022, S. 764). Crenshaw übte Kritik an der damaligen Rechtslage in den Vereinigten Staaten, die Diskriminierung entweder entlang der Kategorien Geschlecht oder ethnische Zugehörigkeit anerkannte. Allerdings wurden dabei nicht deren Überschneidungen, wie sie insbesondere Schwarze Frauen erfuhren in den Blick genommen. Diese Analyse führte nicht nur zu einer politischen Kritik des Rechtssystems, sondern auch zu einer theoretischen Infragestellung eines vereinheitlichenden und vereinfachten Frauenbegriffs innerhalb des Feminismus. Dieser vereinfachte Frauenbegriff ignorierte die Unterschiede innerhalb der Gruppe der Frauen und gehe von homogenen Lebensrealitäten aus. Kimberlé Crenshaw zeigte auf, dass Schwarze Frauen spezifischen sozialen und juristischen Benachteiligungen ausgesetzt waren, die sich von den Erfahrungen weißer Frauen unterschieden würden (Budde, 2022, S. 764).

Das Konzept der Intersektionalität erfährt in zahlreichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen breite Anerkennung. Auch innerhalb der Bildungswissenschaften und der Schulforschung wird oftmals darauf Bezug genommen. Trotz der Tatsache, dass die theoretische Auseinandersetzung mittlerweile etabliert ist, bestehen weiterhin erhebliche Herausforderungen bei der empirischen Umsetzung des Intersektionalitätskonzepts. In der Schulforschung liegt der Schwerpunkt meist auf der Analyse von Machtverhältnissen und sozialer Ungleichheit, wohingegen Untersuchungen zum Einfluss sozialer Differenzkategorien auf Bildungserfolg hingegen seltener vertreten sind (Budde, 2022, S. 762).

Einerseits versteht man unter „Intersektionalität“ den theoretischen Zugang, der gesellschaftliche Machtverhältnisse kritisch hinterfragt und politische Veränderungen anstrebt. Andererseits dient der „Intersektionalitätsansatz“ als analytisches Werkzeug, um komplexe Formen von sozialer Ungleichheit und deren Überschneidungen sichtbar und untersuchbar zu machen (Hunner-Kreisel & Steinbeck, 2018, S. 79).

Wird angenommen, dass soziale Kategorien sich wechselseitig beeinflussen, dann wird zugleich anerkannt, dass sich deren Zusammenspiel je nach Kontext und Situation unterschiedlich gestaltet. So kann beispielsweise die Kategorie „Geschlecht“ oder „Herkunft“ in Verbindung mit anderen Kategorien entweder Benachteiligung und Diskriminierung verstärken oder abschwächen (Hunner-Kreisel & Steinbeck, 2018, S. 80). Daraus entsteht ein analytischer Blickwinkel, der die gesellschaftliche Position einzelner Individuen im jeweiligen Kontext betrachtet und verdeutlicht, wie unterschiedliche Formen sozialer Ungleichheit die

Wahrnehmung und Handlungsspielräume von Individuen beeinflussen bzw. prägen (Hunner-Kreisel & Steinbeck, 2018, S.80).

Seit den 2010er Jahren gibt es in der Schul- und Unterrichtsforschung ein verstärktes Interesse an der empirischen Auseinandersetzung mit der Reproduktion heteronormativer Strukturen im Bildungssystem. Dabei werden etwa Unterrichts- bzw. Lehrmaterialien kritisch hinterfragt. Forscher*innen widmen sich darüber hinaus der Frage, wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in schulischen Bildungsprozessen konkret berücksichtigt werden kann, um diskriminierende Praktiken abzubauen (Klenk, Fütty, Bergold-Caldwell & Akbaba 2025, S. 19).

Erziehungswissenschaftliche Theorien und Studien, die auf ein binäres Verständnis von Geschlecht zurückgreifen, bergen die Gefahr heteronormative Strukturen zu verfestigen, da sie die Vielfalt geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen weitgehend ignorieren (Klenk, Fütty, Bergold-Caldwell & Akbaba, 2025, S. 20). Das Problem liegt nicht nur darin, dass beispielsweise trans*, inter* oder nicht-binäre Identitäten nicht vorkommen, sondern reproduziert die Annahme einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit vielmehr auch die Vorstellung, dass biologisches Geschlecht (sex), soziale Geschlechtsidentität (gender) und sexuelles Begehren (desire) „kohärent und vorhersehbar miteinander verbunden seien“ (Klenk, Fütty, Bergold-Caldwell & Akbaba, 2025, S. 20).

Ein kritischer, reflexiver Forschungsansatz, wie er etwa in intersektionalen Perspektiven vertreten wird, spricht sich dafür aus, die eigene forschende Position offenzulegen und deren Einfluss auf den Erkenntnisprozess mitzudenken. Ein intersektionaler Forschungsansatz zielt darauf ab, differenziert auf die vielfältigen schulischen Lebensrealitäten von Kindern und Jugendlichen einzugehen, ohne dabei voreilig Identitätskategorien wie LGBTIQ* oder FLINTA als homogene Gruppen zu behandeln oder zu vereinfachen bzw. herunterzubrechen (vgl. Klenk, Mallwitz & Jansen, 2024, zitiert nach Klenk, Fütty, Bergold-Caldwell & Akbaba, 2025, S. 20).

Auch wenn queere oder intersektionale Stimmen schon länger in bildungswissenschaftlichen Debatten präsent sind, haben sie in der Forschung zu Schule und Geschlecht erst in den letzten Jahren mehr Aufmerksamkeit generiert. Besonders Perspektiven, die kapitalismuskritische- sowie machtsensible- Analysen miteinbeziehen, tragen wesentlich dazu bei, die Diskussion um Geschlecht und Schule zu erweitern (Klenk, Fütty, Bergold-Caldwell & Akbaba, 2025, S. 20).

Fest steht, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema „gendersensibler Sprachgebrauch im schulischen Kontext“ eine intersektionale Perspektive erfordert, die soziale Kategorien stets in ihrem Zusammenwirken mitdenkt. Intersektionalität bietet nicht nur einen theoretischen

Rahmen zur kritischen Analyse von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen, sondern dient auch als analytisches Instrument, um Mehrfachdiskriminierungen sichtbar zu machen (s.o. Budde, 2022, S. 761).

2.5. Geschlechterverhältnisse und ihre Bedeutung im schulischen Kontext

Die Analyse von Geschlechterverhältnissen kann, wie bereits erwähnt, dabei helfen, die sozialen und kulturellen Kontexte zu verstehen, in denen gendersensible Sprache und „Gender“-Identitäten entwickelt werden. Die Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen stellt dabei in der Schule eine zentrale pädagogische Herausforderung dar. Eine reflektierte pädagogische Praxis ist daher essenziell, um Geschlechterrollen kritisch zu hinterfragen und allen Schüler*innen gleiche Bildungschancen zu ermöglichen. In der Publikation von Wedl und Bartsch (2015) wird argumentiert, dass Lernen über Geschlecht in der Schule auf vielfältige, „meist nicht intendierte Weise“ (Bartsch & Wedl, 2015, S. 11). (s.o.) stattfindet. Bestehende Geschlechterverhältnisse, Normierungen und Hierarchisierungen stehen im Konflikt mit dem pädagogischen Auftrag der individuellen Förderung, der Nicht-Diskriminierung und Gleichstellung der Schüler*innen. Folgendes Dilemma wird dabei ersichtlich: Findet das Thema Geschlecht keinen Platz im Schulunterricht, dann wird der pädagogische Auftrag nicht erfüllt. Zugleich kann eine zu starke (Über-) Thematisierung von Geschlecht zu einer Verfestigung von Stereotypen führen. Aus diesem Grund ist es essenziell eine pädagogische Praxis zu entwickeln, die trotz der Thematisierung von Geschlecht eben diese Gefahren vermeidet (Bartsch & Wedl, 2015, S. 11).

Um die genannten pädagogischen Herausforderungen wirksam anerkennen zu können, ist ein tieferes Verständnis der strukturellen und gesellschaftlichen Bedingungen erforderlich, in denen Geschlechterverhältnisse eingebettet sind: Geschlechterverhältnisse sind komplex und von vielfältigen Macht- und Herrschaftsdynamiken gezeichnet. Geschlechterverhältnisse entwickeln sich innerhalb historischer, rechtlicher, politischer und gesellschaftlicher Veränderungsprozesse. Zugleich sind sie mit globalen postkolonialen Strukturen sowie migrationsbezogenen Rahmenbedingungen verknüpft (vgl. Paulus, 2015, zitiert nach Klenk, Fütty, Bergold - Caldwell & Akbaba, 2025, S. 14).

Fest steht, dass „Geschlecht“ ein zentrales Ordnungsprinzip gesellschaftlicher Strukturen darstellt. Wie Joan W. Scott¹⁴ betont, führen politische Umbrüche häufig zu Veränderungen in den Geschlechterverhältnissen – etwa zur Zeit der Reformation oder im Zuge der Französischen Revolution und der Industrialisierung. Derartige Veränderungen der Geschlechterverhältnisse lassen sich daher als Ausdruck tiefgreifender Umstrukturierungen der gesellschaftlichen und politischen Machtverhältnisse verstehen. Außerdem sind Geschlechtersysteme von struktureller Ungleichheit geprägt. Es handelt sich dabei um hierarchisch organisierte Strukturen, in denen Macht- und Herrschaftsverhältnisse eine zentrale Rolle spielen. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, auch die gesellschaftlichen Deutungsmuster und Rechtfertigungen solcher Machtverhältnisse zu analysieren, die auf geschlechtsspezifischen Vorstellungen und Differenzsetzungen beruhen (Dehne, 2018, S. 12).

Im öffentlichen Diskurs wiederholen und inszenieren sich zweigeschlechtliche Unterschiede neu. Dadurch erhalten pädagogische Konzepte Aufmerksamkeit, die Geschlechterdifferenzen verstärken und betonen, was dazu führen kann, dass Jungen und Mädchen erneut als grundlegend verschieden dargestellt, was wiederum Folgen für professionelles pädagogisches Handeln haben kann (Rendtorff, 2015, S. 41).

Heutzutage soll die Schule allen Schüler*innen ein gleich breites Spektrum an Identifikationsmöglichkeiten und deren Umsetzung bieten, was dazu führt, dass die individuellen Interessen und Fähigkeiten seitens der Schüler*innen gefördert werden, ohne dabei durch geschlechterspezifische Festlegungen eingeengt zu werden. Dies ist Standard in der schulischen Pädagogik geworden (Rendtorff, 2015, S. 39). Die Institution Schule ist als zentraler Sozialisationsort bei der Produktion von Geschlechtervorstellungen anzuerkennen, und die Schule trägt wesentlich zur Identitätsbildung der heranwachsenden Schüler*innen bei. Im Schulunterricht erproben Schüler*innen das soziale Rollenverhalten („learning gender“). Dabei dienen sowohl die Unterrichtsmaterialien als auch die Lehrer*innen als Vorbilder. Die Schule erfüllt demnach eine Doppelfunktion: Einerseits stellt sie ein Wirkungsfeld dar, andererseits ist sie selbst ein „Effekt von Machtverhältnissen“ (Jäckle, 2019, S. 118 zitiert nach Schöblier & Wille, 2022, S. 186).

Studien zum Einfluss von Geschlechtervorurteilen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zeigen, dass solche Vorurteile die Entwicklung in unterschiedlichen Bereichen

¹⁴ Scott, Joan W.: Millennial Fantasies. The future of „Gender“ in the 21st Century. Die Zukunft von gender. Fantasien zur Jahrtausendwende. In: Honegger, Claudia; Arni, Caroline (Hrsg.): Gender – Die Tücken einer Kategorie. Joan W. Scott, Geschichte und Politik. Beiträge zum Symposium anlässlich der Verleihung des Hans Sigrist-Preises 1999 der Universität Bern an Joan W. Scott. Zürich, 2001, S. 48.

hemmen können. Besondere Auswirkungen haben dabei die Einflüsse aus dem Elternhaus sowie aus Kindergärten und Schulen, die maßgeblich die Entwicklung von Fähigkeiten und Vorurteilen beeinflussen. In Beispiel so einer Studie wäre jene von Wolter et al. (2015), die 135 Erzieherin-Kind-Zweierpaare in Berliner Kindergärten einbezieht, und in welcher untersucht wurde, ob traditionelle Geschlechterrollen die Lesemotivation und -fähigkeiten von Kindern beeinflussen (Wolter et al., 2015, zitiert nach Heisig, 2019, S. 13). Die Ergebnisse zeigen, dass traditionelle Geschlechtervorstellungen von Erzieher*innen die Lesemotivation von Jungen verringern, was sich später in geringeren Lesefähigkeiten in der ersten Klasse niederschlägt. Für Mädchen konnten keine ähnlichen Effekte festgestellt werden (Heisig, 2019, S. 13).

Kinder haben ein Recht darauf sich ohne Diskriminierung, im Bewusstsein von Geschlecht, zu entwickeln und dabei zugleich eine individuelle Entwicklung zu erfahren, die nicht durch geschlechterhierarchische Vorstellungen eingeschränkt oder bestimmt wird. Eine pädagogische Ausrichtung, die sich am Recht des Kindes orientiert, steht dafür, dass pädagogische Konzepte und Handlungen dem Recht des Kindes auf ein diskriminierungsfreies Leben entsprechen müssen. Dabei müssen einerseits das Wohl, andererseits der Wille des Kindes berücksichtigt werden. Schulen sollen ein Umfeld schaffen, in dem Leben und Lernen ohne Diskriminierung möglich wird, und in dem alle Schüler*innen gleichermaßen einbezogen werden (Kohler-Spiegel, 2020, S. 70).

Wie kann die Thematik „Geschlechterverhältnisse“ im Schulunterricht behandelt werden, ohne dabei stereotype Rollenzuschreibungen zu reproduzieren? Kurz gefasst ist es besonders wichtig, sich als Lehrperson bewusst zu machen, dass gendersensibles und genderreflektierendes Arbeiten in Schulen mit der eigenen Wahrnehmung, und dem eigenen Bewusstsein beginnt (Kohler-Spiegel, 2020, S. 74). Um Geschlechtersensibilität im schulischen Kontext zu fördern, ist eine stetige Reflexion und Sensibilisierung seitens der Lehrpersonen erforderlich. Nur durch eine bewusste Auseinandersetzung mit eigenen Wahrnehmungen und Erwartungen kann ein Schulunterricht stattfinden, der Diversität anerkennt und Stereotypen aktiv entgegenwirkt (vgl. Horstkemper, 2013, S. 4). Des Weiteren lohnt es sich, künftig zu untersuchen, inwiefern sich patriarchale Strukturen in der Sprache manifestieren und welches Potenzial gendersensible Sprache besitzt, um diese zu hinterfragen und bestehende Geschlechterverhältnisse kritisch zu reflektieren oder zu verändern.

Obwohl gesellschaftliche Veränderungen in Bezug auf Geschlechterrollen deutlich werden, zeigt die Forschung zu Schule und Geschlecht bzw. Gender bis in die 2000er Jahre hinein vor allem eine starke Orientierung an der sogenannten „Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit“

Klenk, Fütty, Bergold - Caldwell & Akbaba, 2025, S. 16). Das bedeutet, dass der überwiegende Teil der Studien (z.B. PISA-Studie), sich hauptsächlich auf Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen konzentriert hat. Diese Studien folgen damit einem binären Geschlechtermodell, das sich auf eine klare Trennung zwischen den Geschlechtern stützt. Im deutschsprachigen Raum gehen die meisten der bisherigen empirischen Untersuchungen zum Thema „Gender und Schule“ von einem binären Geschlechtermodell aus. Komplexere und vielfältige Geschlechtsidentitäten, wie trans*, inter* oder nicht-binäre Personen, finden dabei kaum Berücksichtigung. Diese methodische Begrenzung gilt es anzuerkennen – jedoch ohne dabei die bisher gewonnenen Erkenntnisse grundsätzlich zu hinterfragen (Klenk, Fütty, Bergold - Caldwell & Akbaba, 2025, S. 16).

3. Gendersensible Sprache im österreichischen Bildungssystem: Politische Leitlinien, Kriterienkataloge und Herausforderungen in ihrer schulischen Implementierung

Schule spielt als zentraler Bildungs- und Sozialisationsort eine entscheidende Rolle bei der Vermittlung von Geschlechterrollen und -normen (vgl. Paseka, 2007, S. 52f). Aus diesem Grund scheint vor allem in der Volksschule, die alle Kinder unabhängig von ihrem sozialen oder kulturellen Hintergrund besuchen, die Frage aufzukommen, wie gendersensibler Unterricht und auch das Thema „Gender“ in den Schulalltag integriert wird und welche Konzepte einer gendersensiblen Pädagogik dabei zum Tragen kommen. Da die Sprache im schulischen Kontext stets in ein pädagogisches Handlungsgefüge eingebettet ist, kann gendersensible Sprache nicht isoliert betrachtet werden, sondern muss im Zusammenhang mit didaktischen Konzepten und Unterrichtspraxis analysiert werden.

Schulpflichtig sind in Österreich all jene Kinder, die das sechste Lebensjahr vor dem 1. September abgeschlossen haben (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022, S. 14). In Österreich erstreckt sich die Schulpflicht über neun Jahre. Gewöhnlich wird vier Jahre lang die Grundschule bzw. Volksschule besucht. Darauf folgen weitere vier Jahre auf einer Neuen Mittelschule (NMS) oder der Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule. Die Schulpflicht gilt als abgeschlossen, wenn die 9. Schulstufe an einer Polytechnischen Schule oder durch die Absolvierung an der Oberstufe einer

mittleren oder höheren Schule erfolgt (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022, S. 14). Kurz gesagt beginnt die Bildungslaufbahn jedes Kindes in Österreich mit der vierjährigen Volksschule, auch Primarstufe genannt. Danach wechseln die Schüler*innen auf die Sekundarstufe I, wobei man sich hier zwischen zwei Schultypen – der NMS oder der Unterstufe einer AHS- entscheiden kann. Das letzte Jahr in der Pflichtschule entspricht dem ersten Jahr der der Sekundarstufe II. Somit endet die Schulpflicht nach der Absolvierung des neunten (Pflicht-)Schuljahres (Institut für Bildungsforschung in der Wirtschaft, 2019, S. 2). In der Regel besuchen Kinder in Österreich im Alter von etwa 6 bis 15 Jahren jene Schulen, die der gesetzlichen Schulpflicht entsprechen.

Das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) hat einen „*Kriterienkatalog für Schulen- Gender Kompetenz & Gender Mainstreaming*“ entwickelt, der als praxisorientiert Unterstützung für Schulen dienen soll, welche Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit in ihrer Struktur, ihrem Unterricht und ihrer Kultur verankern möchten (Bundesministerium für Bildung, 2015, S. 4). In dem Kriterienkatalog wird unter anderem darauf aufmerksam gemacht, woran „Gender Kompetenz“ in Schulen erkennbar wird: Der Schulunterricht soll für alle Schüler*innen inhaltlich, methodisch und didaktisch gleichermaßen ansprechend sein, und den Schüler*innen soll ermöglicht werden, sich über die geschlechtsspezifischen Rollenbilder und Zuschreibungen in der Vergangenheit und Gegenwart auseinanderzusetzen (Bundesministerium für Bildung, 2015, S. 3f).

Der Leitfaden „*Geschlechterinklusive Sprache- Dialog auf Augenhöhe*“ der Gleichbehandlungsanwaltschaft Österreich verdeutlicht, wie Sprache verwendet werden kann, um alle Geschlechter gleichwertig anzusprechen. Dabei wird das Ziel anvisiert, Diskriminierungen durch Sprache zu vermeiden und Bewusstsein für Gleichbehandlung zu schaffen (Gleichbehandlungsanwaltschaft Österreich, 2023, S. 1f).

Es gibt mehrere Aspekte, die die Auseinandersetzung mit gendersensibler Sprache und der Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit in Österreichs Pflichtschulen betreffen: Einerseits die Regelungen und Initiativen auf politischer Ebene, wie bspw. die in der vorliegenden Masterarbeit bereits erwähnten Leitlinien des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, welche ein Bewusstsein für Geschlechtergerechtigkeit schaffen, und gendersensible Sprache fördern sollen. Dabei stellt der Grundsatzerlass „*Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung*“ (2018) die Grundlage für die Umsetzung geschlechtergerechter Maßnahmen an Schulen dar. Dabei geht es nicht nur um Sprache, sondern

auch um das pädagogische Handeln, das darauf abzielt, Stereotype zu überwinden und die Gleichstellung der Geschlechter zu fördern. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018, S. 3).

Es lässt sich nicht pauschal beantworten, ob und in welchem Ausmaß an Schulen in Österreich eine gendersensible Sprache angewendet wird und ob diese als verpflichtend angesehen werden sollte. Die Integration von gendersensibler Sprache und geschlechtergerechter Pädagogik im österreichischen Bildungssystem stellt einen kontinuierlichen Prozess dar, der sowohl auf politischer als auch auf praktischer Ebene vorangetrieben wird. Die vorhandenen Leitlinien und Dokumente, wie der *„Kriterienkatalog für Schulen – Gender Kompetenz & Gender Mainstreaming“* (s.o.) sowie Leitfäden zur Geschlechterinklusive Sprache (s.o.), liefern wichtige Orientierungshilfen für Schulen, um eine gleichberechtigte und diskriminierungsfreie Lehr- und Lernsituation zu schaffen. Dennoch bleibt es eine Herausforderung, diese Konzepte flächendeckend und nachhaltig umzusetzen, sodass alle Schüler*innen gleichermaßen angesprochen und gefördert werden können.

Trotz vorhandener Leitlinien und Empfehlungen, wie beispielsweise dem Grundsatzterlass *„Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“* (2018), dem *„Kriterienkatalog für Schulen – Gender Kompetenz & Gender Mainstreaming“* (2015) sowie dem praxisorientierten Leitfaden *„Geschlechterinklusive Sprache – Dialog auf Augenhöhe“ der Gleichbehandlungsanwaltschaft* (2023) existiert in Österreich bislang keine rechtlich verbindliche Verpflichtung zur Anwendung gendersensibler Sprache an Schulen.

Die dezentrale Umsetzung gendersensibler Sprache im Schulunterricht bietet Lehrpersonen und Bildungsinstitutionen kreative Gestaltungsfreiheit und hohe Verantwortung, um passgenaue Ansätze für ihren Schulalltag zu entwickeln. Dies ermöglicht innovative Praktiken, die über einheitliche Vorgaben hinausgehen und den Schulen in Österreich Impulse für eine lebendige, praxisnahe Geschlechtergerechtigkeit verleihen. Eine Chance für den Einsatz gendersensibler Sprache liegt somit vor allem darin, normative Zielsetzungen aktiv mit schulischer Kreativität und Eigeninitiative zu verbinden.

3.1. Rechtlicher Umgang mit Geschlecht(-sidentität) in Österreich und die Kritik am generischen Maskulinum

Genderfragen im schulischen Kontext werfen nicht nur pädagogische, sondern auch politische und kulturelle Fragen auf: Ein Blick auf das österreichische Schulsystem zeigt diese Spannungsfelder deutlich. Im Kontext zunehmender Sensibilisierung für Diversität wird die

Bedeutung gendersensibler Bildung auch im österreichischen Schulwesen verstärkt diskutiert. Bis Ende 2018 war in Österreich bei der Geburt eines Kindes ausschließlich die Eintragung der Geschlechtskategorien ‚weiblich‘ oder ‚männlich‘ vorgesehen, wodurch auch intergeschlechtliche Personen diesen binären Vorgaben untergeordnet wurden (Gleichbehandlungsanwaltschaft Österreich, 2023, S. 14). Im September 2020 veröffentlichte das Bundesministerium für Inneres (BMI) einen weiteren Erlass, der sechs verschiedene Optionen für den Umgang mit dem personenstandsrechtlichen Geschlecht vorsieht (Gleichbehandlungsanwaltschaft Österreich, 2023, S. 15). Neben „männlich“ oder „weiblich“ können intergeschlechtliche Personen zwischen den Optionen „Inter“, „divers“ oder „offen“ wählen, sowie den bisherigen Geschlechtseintrag vollständig löschen lassen, sodass keine Angabe zum Geschlecht vermerkt ist (Gleichbehandlungsanwaltschaft Österreich, 2023, S. 15).

Im Beitrag der Gleichbehandlungsanwaltschaft Österreich wurde darauf hingewiesen, dass ein wichtiger Beitrag zur gesellschaftlichen Anerkennung geschlechtlicher Vielfalt geleistet wird, wenn gendersensible Sprache bewusst eingesetzt wird (Gleichbehandlungsanwaltschaft Österreich, 2023, S. 16).

Die rechtliche und gesellschaftliche Anerkennung nicht-binärer Geschlechtsidentitäten in Österreich hat tiefgreifende Auswirkungen auf technische Infrastrukturen, insbesondere im digitalen Bereich. Entwickler*innen und Programmierer*innen sind zunehmend gefordert, die Komplexität von Geschlecht in Anwendungen wie Formularen, Datenbanken und automatisierten Ansprachen zu berücksichtigen, damit eine respektvolle und inklusive Interaktion mit der Bevölkerung gewährleistet werden kann (Gleichbehandlungsanwaltschaft Österreich, 2023, S. 22). Da rechtliche Anerkennung alternativer Geschlechtsidentitäten weiterhin institutionellen Barrieren unterliegt, ist es umso wichtiger, eine systematische Auseinandersetzung mit Geschlechterdiversität in technischen Systemen zu etablieren – sowohl zur Sicherung international kompatibler Datenintegrität als auch zur Schaffung eines respektvollen und wertschätzenden Umgangs mit Allen (Gleichbehandlungsanwaltschaft Österreich, 2023, S. 22).

Im Kontext des rechtlichen, aber auch normativen Umgangs mit dem Thema „Geschlecht“ spielt Sprache eine zentrale Rolle, da sie maßgeblich an der Konstruktion sowie der Repräsentation von Geschlechteridentitäten beteiligt ist. Insbesondere die Frage, wie Personenbezeichnungen gestaltet werden, spielt eine wesentliche Rolle was gesellschaftliche Aushandlungsprozesse oder auch institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen, etwa in Bildung, Verwaltung oder Gesetzgebung, betrifft. In diesem Zusammenhang ist die Kritik am

generischen Maskulinum seit den späten 1970er Jahren ein zentraler Bestandteil geschlechterpolitischer Debatten in Deutschland und Österreich. Diese Debatte wird seither weiterhin kontrovers geführt (Sökefeld, 2021, S. 113): Das genderübergreifende oder generische Maskulinum ist ein Fall von Synkretismus, bei dem eine Form eines Wortes mehrere Bedeutungen hat. Demzufolge kann das Wort "Schüler" sowohl für männliche Schüler als auch für Schüler unabhängig vom Geschlecht verwendet werden. Allerdings werden durch diesen Synkretismus nicht-männliche Individuen sprachlich ignoriert. Dies geschieht zum Beispiel, wenn die Anwesenheit eines einzigen Mannes in einer Gruppe von Frauen bereits ausreicht, um die maskuline Form zu verwenden (Sökefeld, 2021, S. 113). Das generische Maskulinum und das genderübergreifende Maskulinum beziehen sich beide auf die Verwendung maskuliner Formen, jedoch gibt es Unterschiede in ihrer Bedeutung und Verwendung: Während das **generische** Maskulinum dazu verwendet wird, um eine Gruppe unabhängig vom Geschlecht zu bezeichnen, weist das **genderübergreifende** Maskulinum speziell daraufhin, dass durch diese Verwendung nicht-männliche Geschlechter sprachlich unsichtbar gemacht werden. Beim genderübergreifenden Maskulinum werden also stärker die Problematiken der sprachlichen Repräsentationen von Geschlechtern betont (vgl. Sökefeld, 2021, S. 113). Dies wiederum verdeutlicht einen Androzentrismus, also die Annahme, dass Männer die Norm sind, und andere Geschlechter davon abweichen (Sökefeld, 2021, S. 114). Auch wenn sich Befürworter*innen gendersensibler Sprache einig sind, dass das generische Maskulinum keine Geschlechtergerechtigkeit schafft, gibt es unterschiedliche Meinungen darüber, wie eine gendersensible Personenbezeichnung gestaltet werden soll (Sökefeld, 2021, S. 114).

In den vergangenen Jahrzehnten wurden verschiedene Ansätze zur Vermeidung des diskriminierenden, generischen Maskulinums entwickelt. Hellinger (1985) unterscheidet dabei zwischen Strategien, die entweder Frauen sprachlich sichtbarer machen oder das Geschlecht durch geschlechtsneutrale Formen neutralisieren. Zusätzlich ist eine weitere Methode hinzugekommen, bei der grafische Zeichen (*, _ , :) genutzt werden, um Geschlechtsidentitäten jenseits von männlich und weiblich sichtbar zu machen. Derartige neuen Formen werden oft als Teil der Sichtbarmachungsstrategien betrachtet, wobei Clara Sökefeld jene als eine eigenständige Strategie ansieht, da sie mehr bewirken wollen, als nur Frauen neben Männern sichtbar zu machen (Sökefeld, 2021, S. 114). Derartige Formen der sprachlichen Sichtbarmachung von (mehreren) Geschlechtern könnten das Bewusstsein für nicht-binäre Menschen erhöhen, und Impulse für eine diversere Gestaltung geschlechtersensibler Sprache geben. Clara Sökefeld nennt dies „Strategien der Diversifizierung von Geschlecht“ (Sökefeld, 2021, S. 114).

Resümierend lässt sich festhalten, dass Fragen der Geschlechtsidentität sowie die sprachliche Sensibilisierung dafür in Österreich gegenwärtig von tiefgreifenden gesellschaftlichen, politischen und rechtlichen Auseinandersetzungen geprägt sind. Dabei stehen Fragen der Anerkennung geschlechtlicher Diversität sowie die Diskussion um den Einsatz gendersensibler Sprache im Zentrum. Besonders sichtbar wird die Relevanz von Genderfragen in Bildungsinstitutionen, wo einerseits die Integration geschlechterreflexiver Perspektiven gefordert, andererseits aber auch auf Widerstände gestoßen wird. Rechtliche Fortschritte, etwa beim Geschlechtseintrag (s.o.), legen einen soliden Grundstein, auf dem sich kreative pädagogische Praxis und gezielte Sensibilisierungsarbeit nun voll entfalten können. Dies eröffnet Lehrpersonen die Chance, strukturelle Barrieren aktiv zu überwinden und Geschlechtersensibilität im Schulalltag lebendig zu gestalten.

3.2. Der Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ im schulischen Kontext

Mit dem Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“, welcher 2018 in Kraft gesetzt wurde, setzt das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) ein klares Zeichen für die Bedeutung von „Genderkompetenz“¹⁵ im schulischen Kontext. Lehrer*innen sind dazu angehalten, geschlechterreflektiert zu handeln und zur Gleichstellung beizutragen, indem sie stereotype Rollenbilder hinterfragen, aufbrechen und alternative Perspektiven eröffnen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018, S. 3). Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung Österreich (BMBWF) schreibt allen Lehrer*innen vor, über eine gewisse „Genderkompetenz“¹⁶ zu verfügen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018, S. 3).

Wenn vom genderkompetenten Handeln die Rede ist, dann wird darunter ein Handeln verstanden, welches Geschlechterverhältnisse reflektiert, und ein Verantwortungsgefühl zur Minderung geschlechterhierarchischer Normen entwickeln soll. Der Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung aus dem Jahr 2018 dient als Orientierungsplan. Er bietet

¹⁵ Der Genderkompetenzbegriff wird im weiteren Verlauf der vorliegenden Masterarbeit näher analysiert, aber auch kritisiert.

Vorschläge dafür, wie Fragen zur Gleichstellung im Schulunterricht auf fachlicher Ebene in einer durch religiöse, kulturelle und soziale Vielfalt geprägten Gesellschaft im Schulunterricht behandelt werden können (BMBWF, 2018, S. 3). Das Unterrichtsprinzip „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ beinhaltet Bildungsziele, die über die Inhalte der Schulfächer hinausreichen, da es kognitiv-fachliche Komponenten, motivationale und soziale Aspekte, sowie individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten aber auch gesellschaftsbezogene Herausforderungen beinhaltet. Das soeben genannte Unterrichtsprinzip visiert das Ziel an, dass alle Schüler*innen unabhängig von ihrem sozialen, kulturellen oder religiösen Hintergrund über Wissen zu Geschlechterverhältnissen in der Gegenwart und der Vergangenheit verfügen. Darüber hinaus sollen sie Beispiele für geschlechterspezifische Stereotypen und deren mögliche Auswirkungen kennen, und darüber hinaus erkennen können, dass soziale Rollen soziokulturell geprägt und historisch gewachsen sind (BMBWF, 2018, S. 6).

Geschlechterverhältnisse und Fragen der Gleichstellung treten in diversen Aspekten im schulischen Umfeld auf, beispielsweise wenn es um die unterschiedliche Vertretung der Geschlechter im Lehrberuf geht. Das alltägliche Miteinander prägt besonders stark das soziale Geschlecht („gender“). Bestehende gesellschaftliche Vorstellungen von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ beeinflussen die Persönlichkeit, soziale Beziehungen und Handlungsmöglichkeiten der Schüler*innen signifikant (BMBWF, 2018, S. 3).

Das Unterrichtsprinzip „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ zielt darauf ab Schüler*innen aktiv mit gesellschaftspolitischen Fragen und Werthaltungen in Berührung zu bringen. Dabei soll die Schule einen neutralen Rahmen darstellen, in welchem die Schüler*innen über (genderspezifische) Themen diskutieren können in dem eine lebendige Diskussionskultur gefördert wird. Dabei ist es unabdingbar, das Patriarchat und geschlechtsbezogener Ungleichbehandlungen zu diskutieren (BMBWF, 2018, S. 4). Kurz gesagt soll das Unterrichtsprinzip dazu beitragen, unter anderem geschlechterbezogene Vorurteile abzubauen, Schüler*innen dazu ermutigen, reflektierte Berufs- und Lebensentscheidungen zu treffen und ein Denken abseits stereotyper Geschlechterbilder zu entwickeln (BMBWF, 2018, S. 5).

Aber welche Rolle spielt nun die Verwendung gendersensibler Sprache in österreichischen Schulen? Fest steht, dass das Thema „Geschlecht“ eine bedeutende Rolle in den österreichischen Schulen spielt, und fest im Lehrplan verankert ist. Im österreichischen Schulsystem wird der Gleichstellung der Geschlechter große Wichtigkeit zugeschrieben, und es wird als notwendig angesehen, gendersensible Pädagogik an den Schulen zu fördern. Zudem

wird die Gestaltung des Schulunterrichts durch soziale und politische Entwicklungen beeinflusst (Breser & Gigerl, 2022, S. 187). Auch wenn die Verwendung gendersensibler Sprache zwar im österreichischen Lehrplan nicht explizit verpflichtend vorgeschrieben, ist jene aber implizit in mehreren übergreifenden Prinzipien und Bildungszielen verankert.

Internationale Studien machen darauf aufmerksam, dass in Österreich im Vergleich zu anderen europäischen Ländern eher traditionelle Rollenbilder vorherrschen. Während laut Baar (2019) die Lehrpläne in Deutschland die gesellschaftlichen und demografischen Veränderungen in den Familienkonstellationen bereits weitgehend berücksichtigen, zeigt der derzeit gültige Lehrplan für die Primarstufe in Österreich wenig Differenzierung in diesem Bereich. Es besteht daher Handlungsbedarf, um die Vielfalt der Familienformen in der Gesellschaft und die Geschlechtervielfalt innerhalb der Familien besser abzubilden (Breser & Gigerl, 2022, S. 198).

Wird das Konzept von „Familie(n)“ und „Geschlecht(ern)“ in der Gesellschaft neu verhandelt, dann spielt die Institution Schule eine zentrale Rolle bei der Gestaltung von Familienbildern und Geschlechter(rollen) in einer immer heterogeneren Gesellschaft (Breser & Gigerl, 2022, S. 198). Im professionellen pädagogischen Handeln kann Orientierungshilfe eine prospektive Funktion- im Sinne der Ausrichtung auf zukünftige Bildungsprozesse- als auch eine retrospektive Funktion übernehmen, indem bestehende Geschlechterverhältnisse oder Familienbilder zur Erklärung herangezogen werden (Bauer & Wiezorek, 2017, zitiert nach Breser & Gigerl, 2022, S. 198). Folglich ist es wichtig, dass die Entwicklung von Kompetenzen im Umgang mit Diversität im Schul- und Bildungsbereich immer auch im Kontext der professionellen Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte betrachtet wird (Niermann, 2017, zitiert nach Breser & Gigerl, 2022, S. 198).

Der Beitrag von Britta Bresers und Monika Gigerls untersucht, wie gesellschaftliche Diskurse über Familie(n) im Primarstufenunterricht sichtbar werden. Im Beitrag wird analysiert, wie Lehrkräfte in Österreich Familie(n) definieren, welche Erfahrungen und Wahrnehmungen sie äußern und welche Konsequenzen sie für den Unterricht und die Lehramtsausbildung als wichtig erachten. Dabei werden kontroverse Positionen, insbesondere im Hinblick auf Geschlechterspezifika, hervorgehoben. Britta Bresers und Monika Gigerls Pilotstudie zufolge betonen die befragten Lehrkräfte in Österreich insbesondere folgende Herausforderungen im Unterricht zum Thema Familie(n): das Überwinden traditioneller Rollenbilder und den Umgang mit sozialem Druck, die Förderung einer diversitätssensiblen Haltung, sowie die Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Unsicherheiten bei der Thematisierung von Geschlechtervielfalt etc. Zudem betonte die Studie, dass Konsequenzen für die

Hochschulausbildung gezogen werden müssen. Angesichts der gesellschaftlichen Vielfaltsdiskurse ist eine Überarbeitung des Lehramtscurriculum erforderlich. Zudem wird auf den Fortbildungsbedarf von Lehrkräften in der Primarstufe hingewiesen. Neben Maßnahmen zur Antidiskriminierung sollten Fortbildungen insbesondere darauf abzielen, die Fähigkeit zu stärken, verschiedene Familienaspekte aus neuen, oft übersehenen Perspektiven zu betrachten (Breser & Gigerl, 2022, S. 198).

Der Grundsatzерlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ (2018) bietet einen wichtigen Rahmen für den schulischen Umgang mit Fragen zum Thema „Gender“ bzw. „Geschlecht“ (BMBWF, 2018, S. 4). Er betont die Relevanz von Genderkompetenz als zentrale Anforderung an Lehrkräfte und verdeutlicht die Notwendigkeit, bestehende Geschlechterrollen kritisch zu hinterfragen. Darüber hinaus zeigt der Grundsatzерlass auf, wie vielfältige Lebensrealitäten im Schulunterricht thematisiert werden können (BMBWF, 2018, S. 4). Ziel ist es, Schüler*innen dazu zu befähigen, mit gesellschaftlicher Diversität reflektiert umzugehen ein Bewusstsein für Gleichstellung und respektvolles Miteinander zu entwickeln. Der Grundsatzерlass dient folglich als pädagogische Orientierungshilfe, um diskriminierungssensibles Lernen und Lehren im schulischen Alltag zu verankern.

3.3. Gendersensible Sprache lernen und lehren

Nachdem bereits auf die Empfehlungen des BMBWF zur Verwendung geschlechtergerechter Sprache eingegangen wurde, soll im Folgenden die Umsetzung dieser Leitlinien im österreichischen Schulsystem näher betrachtet werden. Die Themen „Geschlecht“ bzw. „Gender“ und „gendersensible Sprache“ sind im Kontext Schule und somit auch in der Lehramtsausbildung besonders relevant, da unsere Gesellschaft noch immer nicht von einer Gleichstellung der Geschlechter gekennzeichnet ist. Nicht alle Menschen haben die gleichen Chancen und Möglichkeiten im Leben. Diese Tatsache stellt wiederum Anforderungen an die Ausbildung von Lehrkräften und Pädagog*innen. Lehrpersonen werden für eine Schule ausgebildet, die sich in einem Spannungsfeld zwischen politischen und pädagogischen Ansprüchen befindet, weswegen dieses Spannungsverhältnis in einer gendersensiblen Schule berücksichtigt werden muss. Politische Forderungen führen nicht automatisch zu einem pädagogischen Anspruch, und trotz der Tatsache, dass Politik und Pädagogik als soziale Systeme miteinander verbunden sind, folgt das pädagogische Handeln eigenen Prinzipien, welche zu politischen Prinzipien im Widerspruch stehen können. Der Pädagoge Walter Herzog

verfolgte bereits im Jahr 2001 das Ziel, Widersprüche zwischen der politischen Forderung nach der Geschlechtergleichstellung und den Anforderungen an das pädagogische Handeln von Lehrpersonen aufzuzeigen, und diskutiert dabei die Frage, inwiefern das Thema Geschlecht in der Lehrer*innenbildung legitim ist und ob die politische Forderung nach der Gleichstellung der Geschlechter aus pädagogischer Sicht erfüllt werden kann (Herzog, 2001, S. 335).

Götschel zufolge kommt in der Fachdidaktik weiterhin die Vorstellung einer binären Geschlechterkonzeption vor (vgl. Götschel, 2015, S. 495) demzufolge scheint es nicht zu überraschen, dass Lehramtsstudierende auf Fragen bekannter Gender-Theorien zumeist nur die alltägliche Theorie der Zweigeschlechtlichkeit und den Differenzansatz nennen. Oftmals beziehen sie sich dann auf Theorien, die in den 1980er Jahren in der deutschsprachigen Geschlechterforschung bekannt waren. Sowohl von den Studierenden selbst als auch in der fachdidaktischen Literatur werden Geschlechterdifferenzen des Öfteren mit biologisch-psychologischen Argumenten begründet. Auch wenn biowissenschaftliche Theorien kritisch diskutiert werden, wird die Einschreibung gesellschaftlicher und kultureller Vorstellungen in die biologische Geschlechterforschung, Götschel zufolge, nicht ausreichend berücksichtigt (Götschel, 2015, S. 495). Helene Götschel (2015) vertritt die Meinung, dass in unserem alltäglichen Verständnis von Geschlecht immer noch viele davon ausgehen, dass die Geschlechterzugehörigkeit eindeutig durch biologisch-anatomische Tatsachen begründet und unveränderlich ist: Dem biologischen Geschlecht entspräche eine eindeutige Geschlechtsidentität, und monogames, heterosexuelles Begehren wird dabei als Norm betrachtet. Auch wenn das Ordnen der biologischen und sozialen Geschlechtervielfalt hilfreich sein kann, um sich in der Vielfalt zu orientieren, schließt diese Ordnung jedoch viele Menschen aus, und diskriminiert sie, oder wertet sie als abnormal ab (Götschel, 2015, S. 490). Götschel betont in ihrem Beitrag die Notwendigkeit, die Vielfalt der Geschlechter anzuerkennen. In diesem Zusammenhang entwickelt sie verschiedene Seminare zur transdisziplinären und erziehungswissenschaftlichen Genderforschung, die darauf abzielen, „biologisches Wissen“ zu dekonstruieren und den Fokus auf Geschlechtervielfalt zu legen.

Für Lehrpersonen ist es essenziell, sich in der Auseinandersetzung mit der Gender-Forschung darüber bewusst zu werden, welche der Vergangenheit angehörende Vorstellungen von Geschlechtern bzw. Geschlechterrollen im Schulunterricht (re-)produziert werden (Götschel, 2015, S. 491). Werden gesellschaftliche Geschlechterordnungen reflektiert, dann kann das dazu beitragen, dass eine größere Vielfalt von Geschlechtern im Lehrer*innenzimmer oder

Klassenzimmer anerkannt und respektiert wird, und neue Familien- und Lebensformen im Unterrichtsmaterial Erwähnung finden (Götschel, 2015, S. 491).

Vor dem Hintergrund dieser Debatten macht Walter Herzog in seinem Beitrag darauf aufmerksam, dass die Unterscheidung nach Geschlecht eine Herausforderung für das pädagogische Denken darstellt, da sie die soziale Wirklichkeit vereinfacht und die Individualität des Individuums leugnet. Bereits im 18. Jahrhundert stand das Individuum im Mittelpunkt der Pädagogik. Die Pädagogik verstand sich als Wohltäterin des Einzelnen, und betrachtete Kinder nicht nur als Summe mehrerer Kategorien (wie z.B. Schichtzugehörigkeit, etc.), sondern erkannte ihre unverwechselbare Einzigartigkeit an (Herzog, 2001, S. 339). Auch wenn es den Lehrer*innen nicht bewusst ist, dient das Geschlecht als Medium zur Reduktion sozialer Komplexität. Die Anerkennung durchschnittlicher Geschlechterdifferenzen zu extremen Gegensätzen und die Verwandlung geschlechtstypischer Verhaltensweisen in spezifische Unterschiede sind pädagogisch verfehlt. Da unser kognitives System dazu neigt, Unterschiede zwischen Mittelwerten gut zu erkennen, wohingegen die Variabilität innerhalb der Gruppen ausgeblendet wird, lässt sich dieses Phänomen auch auf pädagogische Settings übertragen: Demnach ist es wichtig angehende Lehrer*innen für diese Wahrnehmungsverzerrung zu sensibilisieren (Herzog, 2001, S. 340). Kurz gesagt vertritt der Pädagoge Walter Herzog die Meinung, dass es in der Lehrer*innenausbildung notwendig ist, Geschlecht auch in seiner symbolischen Dimension zum Thema zu machen. Die Vorstellung einer Zweigeschlechtlichkeit kann das Denken und Handeln der Lehrer*innen und Schüler*innen stark in unterschiedliche Richtungen beeinflussen. Angehende Lehrpersonen sollen (ebd.) für Diversität sensibilisiert werden (Herzog, 2001, S. 343).

Eine geschlechterbewusste Pädagogik steht, ähnlich wie der Feminismus, vor einem Paradox: Um Gleichstellungspolitik betreiben zu können, muss man Männer und Frauen als unterschiedliche Gruppen betrachten. Würden Männer und Frauen nämlich als völlig gleich angesehen, wäre eine Gleichstellungspolitik überflüssig (Herzog, 2001, S. 341). Diese Unterscheidung führt allerdings dazu, dass das Konzept der Zweigeschlechtlichkeit (Männer und Frauen) betont wird und die Vielfalt der Geschlechter zugleich nicht ausreichend berücksichtigt wird. Eine Unterscheidung zwischen Männern und Frauen würde dazu führen, dass über die eine Gruppe anders geurteilt wird als über die andere. Unterscheidung betont also Ungleichheit (Herzog, 2001, S. 341).

Bei der Schule handelt es sich um eine Institution, an der Kinder und Jugendliche auf die vielfältigen Anforderungen des Lebens vorbereitet werden sollen. Um diesen Bildungsauftrag

zu erfüllen, ist es von Bedeutung, die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Talente der Schüler*innen anzuerkennen und zu fördern. Dafür müssen Lehrkräfte dazu befähigt werden und motiviert sein, die individuellen Potenziale ihrer Schüler*innen zu erkennen und zu entwickeln. Dabei ist auch ein Verständnis für die Geschlechterverhältnisse in der Gesellschaft und im schulischen Umfeld von Bedeutung (Stadler-Altmann & Schein, 2013, S. 43).

Sabine Krome vertritt die Meinung, dass gendersensibles Sprechen und Schreiben in der Schule selbstverständlich sein soll, und zusätzlich umfangreiche Kompetenzen in anderen Bereichen von Schriftlichkeit vermittelt werden müssen. Dabei übernehmen sie eine Vorbildfunktion, indem sie Schüler*innen Unterstützung und Hilfestellungen für die konkrete Umsetzung der „Regeln der Sprache“ bieten (Krome, 2022, S. 104).

Ulrike Stadler-Altmann und Sebastian Schein zufolge, soll zu Beginn der Lehramtsausbildung grundlegendes Wissen über die für den Lehrberuf notwendigen professionellen Kompetenzen vermittelt werden, wobei der Schwerpunkt auf der Wissensvermittlung liegen muss. Allerdings ist es für die Entwicklung dieser Kompetenzen wichtig, nicht nur theoretisches Wissen zu erwerben, sondern auch die praktischen Fähigkeiten zu studieren (Stadler-Altmann & Schein, 2013, S. 48f). Obwohl die Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft traditionell einen Praxisbezug hat, muss zunächst eine solide Wissensbasis geschaffen werden, bevor praktische Anwendung erfolgen kann. Das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis ist besonders im Lehramtsstudium ausgeprägt, da dieser Zusammenhang in der universitären Ausbildung oft nicht ausreichend verdeutlicht wird, sondern als selbstverständlich vorausgesetzt wird (Stadler-Altmann & Schein, 2013, S. 48f). Damit also eine Sensibilität für gendersensible Sprache entwickelt werden kann, müssen sowohl Wissen darüber vermittelt als auch praktische Übungen dazu angeboten werden, wobei beides idealerweise, bereits in der ersten Phase der Lehrerausbildung verknüpft werden sollte (Stadler-Altmann & Schein, 2013, S. 49).

Lehrer*innen treffen im Berufsalltag immer wieder auf Genderfragen und sollten sich bereits während ihrer universitären Ausbildung intensiv mit Themen wie dem Einsatz gendersensibler Sprache im Schulunterricht befassen. In den ersten beiden Phasen der Lehramtsausbildung lernen angehende Lehrer*innen, wie sie ihren Unterricht gendersensibel gestalten können (vgl. Stadler-Altmann, s.o. zitiert nach Gstöttner, 2013, S. 182). Trotz politischer Forderungen nach Gleichstellung existieren allerdings weiterhin traditionelle Geschlechterrollen in der Schule. Zukünftig muss, wie auch Stadler-Altmann & Schein (2013, s.o.) behaupten, die Vielfalt der Geschlechter anerkannt und auch angesprochen werden. Wie der Absatz verdeutlicht, ist die

Einbindung gendersensibler Sprache in die Ausbildung von Lehrpersonen wichtig, um eine Lernumgebung zu gestalten, die der Diversität der Geschlechter gerecht wird, und die Vielfalt der Geschlechter anerkennt.

3.4. Gendersensible Sprache: Dekonstruktion versus Empowerment

Der Diskurs um gendersensible Sprache wird in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung oft durch zwei unterschiedliche theoretische Zugänge geprägt, die sich in ihren Zielsetzungen und Methoden unterscheiden, aber zugleich im Spannungsverhältnis zueinanderstehen: Der erste Zugang ist **kritisch und dekonstruktiv** (Degele & Winker, 2011, S. 396f) ausgerichtet. Hier wird Sprache nicht nur als neutrales Mittel gesehen, sondern als ein Instrument, das gesellschaftliche Machtverhältnisse und starre Geschlechterrollen (re-)produziert. Ziel ist es, diese sprachlichen Strukturen zu hinterfragen und aufzubrechen, um mehr Raum für alternative, inklusivere Ausdrucksweisen zu schaffen. Dabei geht es auch darum, Diskriminierung und Ausgrenzung im Sprachgebrauch sichtbar zu machen und so auf gesellschaftliche Ungleichheiten aufmerksam zu machen (vgl. u. a. Butler, 1990; Degele & Winker, 2011). Nina Degele & Gabriele Winker (2011) zufolge zielt die Frauen- und Geschlechterforschung darauf ab, scheinbar selbstverständliche Annahmen wie die Zweigeschlechtlichkeit kritisch zu hinterfragen und aufzubrechen. Dabei stehen Fragen im Vordergrund wie: Wie entstehen und verändern sich gesellschaftliche Vorstellungen von Geschlecht, oder wie bilden sich überhaupt geschlechtsgebundene Identitäten? Ein wichtiger Zugang zu diesen Fragen bietet der in dieser Arbeit bereits erwähnte Poststrukturalismus, der sich besonders seit den späten 1960er Jahren in der feministischen Theorie etabliert hat. Obwohl die poststrukturalistischen Ansätze vielfältig sind, teilen sie die grundsätzliche Perspektive, Sprache, Macht und individuelles Bewusstsein als eng verflochten zu betrachten¹⁷. Im Zentrum steht, wie gesellschaftliche Machtstrukturen, Wissen und Kultur zusammenwirken, um hierarchische Geschlechterordnungen zu erzeugen und zu stabilisieren (Degele & Winker, 2017, S. 389). In der Geschlechterforschung wird besonders auf die Theorien von Michel Foucault und Judith Butler Bezug genommen. Foucault betont, dass soziale Phänomene nur durch Sprache und Diskurse verständlich sind. Zeichen und Symbole sind kulturelle Konstruktionen, die nicht einfach Realität abbilden, sondern unsere Wahrnehmung davon formen. Es gibt keine

¹⁷ Vgl. Knapp, Gudrun-Axeli (2020/ 1998). *Postmoderne Theorie oder Theorie der Postmoderne? Anmerkungen aus feministischer Sicht*. In: Althoff, Martina / Apel, Magdalena / Bereswill, Mechthild / Gruhlich, Julia / Riegraf, Birgit (Hrsg.): *Feministische Methodologien und Methoden. Traditionen, Konzepte, Erörterungen*. 2., überarb. Aufl. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 359-368.

Wirklichkeit jenseits sprachlicher und symbolischer Ordnungen. Diskurse sind demnach sprachliche Systeme, die Bedeutungen schaffen, Wirklichkeiten konstruieren und bewerten. Wichtig ist, dass Diskurse in Verbindung mit Macht gesellschaftliche Gültigkeit erlangen und zu sogenannten Wahrheiten werden. Erst durch diese gesellschaftlichen Diskurse werden bestimmte Erfahrungen und Identitäten möglich und anerkannt (Degele & Winker, 2017, S. 389).

Demgegenüber steht der **ermöglichende oder empowernde** Zugang, der den Fokus auf die Anerkennung und Sichtbarmachung geschlechtlicher Vielfalt legt. Hier wird gendersensible Sprache als Instrument verstanden, mit dem Individuen und Gruppen in ihrer Identität gestärkt und in ihrer Selbstbestimmung unterstützt werden können (vgl. z. B. Faulstich-Wieland, 2013; Stadler-Altmann, 2013). Dieser Ansatz setzt auf eine offene, wertschätzende und inklusive Sprachpraxis, die nicht nur binäre Geschlechterkategorien erweitert, sondern auch vielfältige Lebensrealitäten sichtbar macht und damit zur sozialen Teilhabe beiträgt.

Die Frage, was mit Gendersensibilität eigentlich gemeint ist, macht bereits ein zentrales Spannungsfeld auf: Einerseits gibt es die Vorstellung, den „Geschlechtern gerecht zu werden“, also Unterschiede bzw. Diversitäten zwischen den Geschlechtern anzuerkennen und zu würdigen (Faulstich-Wieland, 2013, S. 13). In diesem Zugang geht es um Gleichwertigkeit im Sinne einer wertschätzenden Differenz. Andererseits steht die Idee im Raum, „Gerechtigkeit für die Geschlechter“ zu ermöglichen – ein Ansatz, der auf Offenheit und Gleichberechtigung zielt. Die beiden Verständnisse unterscheiden sich darin, ob sie Geschlechterdifferenz als Ausgangspunkt betonen oder vielmehr deren Auflösung im Sinne einer Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten anstreben, so Hannelore Faulstich-Wieland (2013, S. 13).

Geschlechterdifferenzierender Unterricht reagiert nicht nur auf bestehende Unterschiede, sondern trägt aktiv zur Herstellung jener Differenzen bei, die er scheinbar adressieren will. Maßnahmen zur Förderung von Geschlechtersensibilität laufen somit Gefahr, bestehende Geschlechterbilder eher zu stabilisieren und reproduzieren als zu hinterfragen oder zu transformieren (Faulstich-Wieland, 2013, S. 12f). Somit stehen geschlechterbezogene Maßnahmen in der schulischen Praxis im Spannungsfeld zwischen Anerkennung und Stabilisierung stehen.

Zusammengefasst eröffnet die Gegenüberstellung der beiden theoretischen Zugänge – Dekonstruktion und Empowerment – ein differenziertes Verständnis davon, wie gendersensible Sprache im schulischen Kontext wirksam wird und welche Spannungsverhältnisse sich dabei

auf. Der dekonstruktive Zugang sensibilisiert dafür, wie sprachliche Praktiken bestehende Machtverhältnisse und Geschlechterordnungen (re-)produzieren und dadurch soziale Ungleichheiten stabilisieren können. Er legt offen, dass Sprache kein neutrales Kommunikationsmittel ist, sondern selbst konstitutiv an der Herstellung von Geschlecht beteiligt ist, wohingegen der empowernde Zugang die Möglichkeit hervorhebt, durch sprachliche Anerkennung und Sichtbarmachung von Vielfalt Handlungsspielräume zu erweitern und marginalisierte Identitäten zu stärken. Dadurch wird Sprache zu einem Werkzeug der Inklusion und sozialen Teilhabe. Insbesondere in der Schule, wo Sprache nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch das soziale Miteinander prägt, helfen eben diese beiden theoretischen Zugänge dabei, Sprache kritisch zu hinterfragen, und zeigen auf, wie Bilder durch Sprache stabilisiert, aber auch aufgebrochen werden können. Dabei wird deutlich, dass gendersensible Sprache kein einfach umsetzbares Regelwerk ist, sondern immer im Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Anforderungen und gesellschaftlichen Erwartungen steht. Die Anwendung gendersensibler Sprache verlangt daher ein hohes Maß an Reflexion und ein Gespür für den jeweiligen Kontext.

3.5. Mehr als Wissensvermittler*innen: Lehrpersonen als Schlüsselakteure und Vorbilder

Wie bereits betont, visiert die vorliegende Masterarbeit das Ziel an, Lehrpersonen als Expert*innen in der Vermittlung von Wissen anzusehen. Aus diesem Grund ist es der Verfasserin der Masterarbeit ein besonderes Anliegen, die Rolle der Lehrpersonen nicht ausschließlich auf die reine Wissensvermittlung zu reduzieren, sondern auch die vielfältigen weiteren Aufgaben und Funktionen anzuerkennen, die Lehrer*innen im Schulalltag übernehmen. Lehrpersonen tragen nicht nur Verantwortung für die fachliche Bildung, sondern übernehmen auch eine bedeutende Vorbildfunktion (vgl. König, 2015, S. 261) insbesondere auch im Hinblick auf das Ermöglichen von Vielfalt, gendersensitiven Verhalten oder auf die Sensibilisierung für gesellschaftliche Themen wie etwa Gendersensibilität. An dieser Stelle ist kritisch zu reflektieren, dass die Zuschreibung von Lehrpersonen als Vorbilder nicht unproblematisch ist. Ein derartiges Rollenverständnis kann dazu beitragen, normative Erwartungen an Lehrkräfte zu verstärken, indem von ihnen die Erfüllung idealisierter Persönlichkeitsmerkmale eingefordert wird. Dies kann Überforderung begünstigen, Selbstzweifel verstärken und zugleich pädagogische Handlungsspielräume einengen. Zugleich

eröffnet ein reflektiertes Verständnis von Vorbildlichkeit auch Potenziale, insbesondere dann, wenn geschlechtliche Vielfalt mitgedacht und auf die Reproduktion starrer Geschlechterstereotype verzichtet wird. Indem Lehrpersonen geschlechtersensible Themen aufgreifen und Vielfalt sichtbar machen, können sie als authentisch und lebensnah wahrgenommen werden. Dies kann zur Entlastung von idealisierten Erwartungen beitragen, pädagogische Autonomie stärken und Schüler*innen vielfältige Orientierungsmöglichkeiten eröffnen. In diesem Sinne können sich erweiterte Spielräume für kreative Unterrichtsgestaltung ergeben, die nicht an geschlechtlich normierende Vorbilder gebunden sind.

Geschlechtliche Vorstellungen prägen die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen besonders während der Schulzeit, in der gesellschaftliche Erwartungen an Weiblichkeit, Männlichkeit etc. zunehmend wirksam werden. Die Schule spielt bei der Vermittlung und Verstärkung (ebd.) der Geschlechternormen eine zentrale Rolle. Die Lehrpersonen sind Vorbilder für Schüler*innen, und tragen maßgeblich dazu bei, wie Geschlechterrollen im Schulalltag wahrgenommen und reproduziert werden (König, 2015, S. 261). Daher ist es entscheidend, dass sich Lehrer*innen ihrer Einflussnahme bewusst sind und zugleich reflektieren, wie sie durch ihre Interaktionen Geschlechterbilder entweder festigen oder hinterfragen. Zugleich ermöglicht der Schulunterricht die Möglichkeit, diese Themen bewusst anzusprechen und kritische Reflexion sowie neue Perspektiven bei Schüler*innen zu fördern. So können Lehrpersonen aktiv dazu beitragen, Geschlechterstereotype aufzubrechen und Diversität und Geschlechtervielfalt sichtbar zu machen (König, 2015, S. 261).

Lotta König (2015, S. 283) zufolge zeigt die Praxis, dass eine vielfältige Auswahl an Inhalten und Methoden wichtig ist, um unterschiedliche Lernpräferenzen zu bedienen und nicht einfach eine männlich-heterosexuelle Norm zu reproduzieren. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Haltung der Lehrperson, denn auch wenn Texte und Methoden Impulse zur „Gender-Reflexion“ geben können, liegt es an der Lehrkraft, in Auswertungen und Gesprächen die verschiedenen Diskussionsstränge zusammenzuführen und offen für die Sichtweisen der Schüler*innen zu sein. Es geht nicht darum, eine kritische „Gender-Reflexion“ aufzuzwingen, sondern eigenständige, geschlechterreflektierte Auseinandersetzungen zu fördern (König, 2015, S. 283).

Fest steht, dass Lehrkräfte, und das damit verbundene schulische Setting zentrale Funktionen bei der Prägung des Selbstbildes von Schüler*innen übernehmen. Da Themen wie „Geschlecht“ sowohl im Unterrichtsgeschehen als auch im Lehrplan eine Rolle spielen, empfehlen Wedl und Bartsch (2015, s.o.), die schulische Umgebung gezielt zu nutzen, um diese Normen offen zur Sprache zu bringen. Dabei sollte ein kritischer und geschlechtertheoretisch fundierter Zugang

verfolgt werden, der neben der reinen Wissensvermittlung auch die Haltungen und Einstellungen der Lernenden mit einbezieht (König, 2015, S. 284).

4. Geschlechterreflexive Perspektiven und Ansätze im schulischen Diskurs

In einer sich stetig wandelnden globalisierten und internationalisierten Welt müssen sowohl die gesellschaftlichen Veränderungen als auch der Wandel in Sprache und Schrift umfassend berücksichtigt werden. Die Schule darf sich nicht von anderen gesellschaftlichen Bereichen abgrenzen (Krome, 2022, S. 103). Dazu gehört die Bereitschaft, sich von traditionellen Normen und Vorstellungen zu verabschieden und neue Kompetenzen, vor allem in der Rechtschreibung und der Integration von Fremdwort-Neologismen, zu erlernen. Insbesondere die jüngere Generation ist in dieser Hinsicht bedeutungsvoll, da sie zukünftig als Multiplikatorin für den gesellschaftlichen Wandel wirken wird (Krome, 2022, S. 104).

Ein zentrales Problem bleibt jedoch die häufige Reduktion von Geschlecht auf eine binäre Logik, was einer vereinfachten und realitätsfernen Sichtweise entspricht. Zudem birgt, wie bereits des Öfteren erwähnt, die schulische Thematisierung von Geschlecht(-sidentität) die Gefahr, stereotype Vorstellungen unbeabsichtigt zu reproduzieren, statt sie kritisch zu hinterfragen und zu dekonstruieren (Onnen, 2015, S. 86).

Insofern erscheint die Förderung gendersensibler Sprache in der Schule nicht eine Reaktion auf gesellschaftliche Anforderungen, sondern vielmehr ein zentraler Bestandteil eines zukunftsorientierten Bildungsauftrags zu sein. Es soll das Ziel angestrebt werden, Schüler*innen auf ein gesellschaftliches Umfeld vorzubereiten, das durch Diversität, Mehrdeutigkeit und kulturelle Differenz geprägt ist. Gendersensible Sprache leistet hierzu einen wesentlichen Beitrag, da sie nicht nur sprachliches Bewusstsein, sondern auch soziale Sensibilität und Reflexionsfähigkeit (vgl. Onnen, 2015, S. 86) fördert.

4.1. Sprachliche Geschlechterkonstruktion und das Recht auf selbstbestimmte Ansprache und Pronomen

In alltäglichen Interaktionen wie sie beispielsweise in der Schule vorkommen, wird deutlich, wie tiefgreifend Sprache mit Fragen von Zugehörigkeit, Anerkennung und Identität verwoben ist. Die Art und Weise, wie Schüler*innen angesprochen werden – sei es durch Pronomen, Vornamen oder selbstgewählte Bezeichnungen – ist weit mehr als eine formale Frage. Sie betrifft die grundlegende Anerkennung ihrer individuellen geschlechtlichen Verortung in der Institution Schule (Hirschauer & Nübling, 2018, S. 1). Insbesondere im schulischen Kontext wird deutlich, wie bedeutungsvoll das Recht auf selbstgewählte Pronomen, Vornamen oder auch Kurznamen bzw. Kosenamen für Schüler*innen sein kann: Es geht nicht nur um Sprache als Ausdruck individueller Wünsche, sondern um die grundlegende Anerkennung ihrer Geschlechtsidentität im sozialen Raum (Hirschauer & Nübling, 2018, S. 1f).

Vor diesem Hintergrund lassen sich die Forderungen nach gendersensibler Sprache und respektvoller Anrede als Teil eines umfassenderen pädagogischen Auftrags verstehen, Schüler*innen nicht nur formell, sondern auch sprachlich in ihrer Identität ernst zu nehmen und auf diese Weise Diskriminierung zu reduzieren bzw. zu vermeiden. Vor allem genderfluide, trans*, nicht-binäre oder „gendernonkonforme“ Schüler*innen sind in diesem Zusammenhang auf eine Umgebung angewiesen, in der Sprachgebrauch nicht normativ einengt, sondern diverse Identitätsoptionen eröffnet. Wird ihnen dieses Recht nicht zugesagt – etwa durch die Zwangsbenennung des amtlichen Namens oder durch das bewusste Missachten ihrer Pronomen – dann wird „Geschlecht“ als soziale Ordnungsmacht reproduziert statt hinterfragt.

Die sprachliche Sichtbarmachung von Geschlecht ist kein neutraler Vorgang, sondern eng mit Fragen sozialer Zugehörigkeit, kultureller Anerkennung und Identitätsbildung verknüpft. Wie Hirschauer (2017) betont, sind sprachliche Zeichen – etwa Personennamen und Pronomen – zentrale Mittel der kulturellen Klassifikation von Geschlecht. Ohne sie ließe sich soziale Geschlechtszugehörigkeit in der alltäglichen Kommunikation kaum herstellen oder erkennen (Hirschauer, 2017, zitiert nach Hirschauer & Nübling, 2018, S. 1).

Personennamen erfüllen weit mehr als nur die Funktion, Individuen eindeutig zu bezeichnen. Vielmehr dienen Namen der Subjektivierung der Sprecher*innen, da die bezeichnete Person ihren Namen als Teil ihrer Identität annimmt und sich mit ihm verbindet. Diese Verbindung macht den Personennamen zu einem wichtigen sozialen Bindeglied zwischen Sprecher*in und Objekt, da sie nicht nur auf das Individuum verweisen, sondern auch die soziale Beziehung

ausdrücken. Namen sind demnach sprachliche Werkzeuge, mit denen Menschen einander adressieren und aufeinander Bezug nehmen (Hirschauer & Nübling, 2018, S. 6).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass im schulischen Kontext Schüler*innen vom Recht auf selbstgewählte Namen, Pronomen oder Vornamen profitieren sollen, als essenziellen Ausdruck ihrer Geschlechtsidentität. Durch einen respektvollen, sensiblen Sprachgebrauch soll eine inklusive Lernumgebung geschaffen werden, die Diskriminierung vorbeugt und diverse Identitätsmöglichkeiten offenhält.

4.2. „(un-)doing gender“ - Poststrukturalistische Perspektiven auf Sprache und „Gender“

Nun ist es unverzichtbar, auch auf das „(un-) doing gender“- Konzept Bezug zu nehmen: Aus poststrukturalistischer Perspektive fungiert Sprache nicht bloß als neutrales Instrument zur Abbildung der Wirklichkeit, sondern spielt eine zentrale Rolle bei der Erzeugung und Gestaltung sozialer Realitäten– insbesondere im Hinblick auf Geschlecht. Geschlecht(-sidentität) ist demnach sozial und kulturell geprägt und werden in tagtäglichen Interaktionen mit anderen inszeniert und reproduziert (Kohler-Spiegel, 2020, S. 66). Das Konzept „doing gender“ macht deutlich, wie Geschlecht durch alltägliche Interaktionen und Verhaltensweisen kontinuierlich (re-)produziert wird und beleuchtet die Dynamiken, durch die Geschlechterrollen und -identitäten sozial konstruiert und aufrechterhalten werden (Kohler-Spiegel, 2020, S. 77). Aufgrund der Tatsache, dass „doing gender“ darauf aufmerksam macht, dass es sich bei Geschlechterverhältnis, Geschlechterdifferenz, Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität nicht um festgeschriebene „Ist-Zustände“ handelt, sondern jene in (alltäglichen) Interaktionen immer wieder verschoben werden oder neu (re-)produziert werden, muss „doing gender“ auf der Wahrnehmungs- und Bewusstseinsebene präsent sein, um entlang der Interaktionen, der Inhalte und der Methoden im Schulunterricht berücksichtigt werden zu können (Kohler-Spiegel, 2020, S. 68f).

In der konstruktivistisch- interaktionistischen Geschlechtertheorie wird davon ausgegangen, dass man nicht einfach nur über ein Geschlecht verfügt, sondern dass Geschlecht erworben wird. Geschlechter(-differenzen) sind demnach nicht „natürlich“ oder „von Natur gegeben“, sondern Geschlecht wird immer wieder „produziert“ (vgl. „doing gender“ West/Zimmerman,

1991¹⁸). Alltägliche Interaktionen erfordern eine ständige Inszenierung von Geschlecht, und eine Verortung zu (einem) Geschlecht. Diese Inszenierung von Geschlecht baut auf dem Wissen um die vermeintliche Normalität der Geschlechterverhältnisse/-differenzen auf. Ervin Goffmann zufolge ist hierbei von einer „Identifikationskette“ (Goffman, 1994, S. 107 zitiert nach Faulstich-Wieland, 2008, S. 674) die Rede, die zu unterschiedlichen Erwartungshaltungen führt. Kurz gesagt inszenieren wir Menschen ständig Geschlechterrollen und weisen uns zugleich Geschlechterzuordnungen zu, was auf dem bestehenden Wissen über die vermeintliche „Normalität“ der Geschlechterverhältnisse beruht (Faulstich-Wieland, 2008, S. 674).

Beim „doing gender“ kommen zwei Aspekte zusammen: Einerseits geht es um die Identitätsentwicklung und sich der Zuschreibung eben entsprechend zu verhalten, andererseits dient das Verhalten der Sicherung der „Mitgliedschaft“. Dabei war für Candace West & Don Zimmerman insbesondere die gesellschaftliche Ungleichheit -die hierarchische Differenz zwischen den Geschlechtern- („männlich“ oder „weiblich“) bedeutsam (Faulstich-Wieland, 2015, S. 156).

Geschlecht kann also als soziale Konstruktion angesehen werden, die in Interaktionen (re-)produziert wird. Es handelt sich dabei also um einen dynamischen Prozess, bei dem der Begriff „doing gender“ zentral ist. Beim „Geschlecht“ handelt es sich um ein wichtiges Kriterium für die soziale Ordnung, aber nicht das einzige, denn neben Geschlecht gibt es auch andere Formen von Differenz, die entweder unabhängig oder in durchaus komplexen Verbindungen mit Geschlecht auftreten können (Budde, 2006, S. 45).

„Doing gender“ steht für die Interaktionen, in denen Geschlecht konstruiert wird. Dabei sind immer mehrere Personen beteiligt: jene, die ihr Geschlecht präsentieren, und jene, die diese Darstellung anerkennen (Budde, 2006, S. 46). Es geht dabei nicht unbedingt darum, sich strikt an stereotype Geschlechterrollen zu halten, sondern kann das Verhalten immer im Kontext der Geschlechtszugehörigkeit beurteilt werden (Budde, 2006, S. 46). Doing gender „is to engage in behavior at the risk of gender assessment“ (West & Zimmerman, 1991, S. 23, zitiert nach Budde, 2006, S. 46). Aus theoretischer Perspektive wird angenommen, dass Heterosexualität in einem grundlegenden Zusammenhang mit der Vorstellung von körperlicher Zweigeschlechtlichkeit steht. Die Verbindung von Gleichgeschlechtlichkeit und Heterosexualität kann im Rahmen Judith Butlers kulturell und historisch völlig

¹⁸ „Doing gender means creating differences between girls and boys and women and men, differences that are not natural, essential, or biological. Once the differences have been constructed, they are used to reinforce the "essentialness" of gender“ (West & Zimmerman, 1987, S. 137).

unspezifiziertem Ansatz nur behauptet und politisch unterstellt, jedoch nicht belegt werden (Becker-Schmidt, 2023, S. 94).

In Schulen lassen sich zahlreiche Beispiele für „doing gender“¹⁹ durch Schüler*innen finden. Vor allem in der Pubertät nutzen Jugendliche Kleidung und Kosmetik, um Geschlechterdifferenzen zu betonen. Gleichzeitig können diese Darstellungen auch als „doing adult“ (Budde, 2006, S. 48) betrachtet werden, also als ein Überzeichnen erwachsener Merkmale, um sich von der Kindheit abzugrenzen, aber auch um sie subversiv zu unterwandern, das zeigt sich sogar in der Art und Weise, wie Kopftücher getragen werden. Insofern ist Judith Butlers performativen Verständnis von Geschlecht (auch) Recht zu geben.

Der Soziologe Stefan Hirschauer widmet sich der Frage - ausgehend von der Annahme der allgegenwärtigen und stets bedeutsamen Relevanz von Geschlecht im Sinne des „doing gender“ Konzepts- ob und inwiefern ein „undoing gender“, also eine Aufhebung oder Neutralisierung von Geschlecht, möglich ist (vgl. Hirschauer 1994, 2001, 2012, zitiert nach Klinger, 2014, S. 62). Dabei greift er die von West und Zimmerman (1987) formulierte, eher rhetorisch gemeinte Frage „Can we ever not do gender?“ auf und nimmt sie wörtlich als Ausgangspunkt seiner Überlegungen. Hirschauer erkennt in der ethnomethodologischen Perspektive eine tendenzielle Annahme der Unvermeidbarkeit geschlechtlicher Differenzierungen, insbesondere da diese Theorie stark auf die Analyse von Transgeschlechtlichkeit fokussiert ist. In diesem Zusammenhang stellt er fest, dass für transgeschlechtliche Personen, insbesondere während des Prozesses der Transition, die Frage der Geschlechtszugehörigkeit eine zentrale und dauerhafte Thematik darstellt. Geschlecht wird in diesem Kontext zur regelrechten „thematischen Obsession“ (Hirschauer 1994, zitiert nach Klinger, 2014, S. 62). Daraus leitet Hirschauer die These ab, dass geschlechtsneutrale (androgyn Konzepte, die so weit wie möglich versuchen, die Geschlechterdifferenzen aufzuheben) Kontexte innerhalb der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Geschlecht ungeachtet bleiben. Situationen, in denen Geschlecht als irrelevant, banal oder uninteressant erscheint, entziehen sich systematisch dem analytischen

¹⁹ Bei der Kategorie „Geschlecht“ handelt es sich zwar um ein bedeutendes Kriterium, aber nicht das einzige: „doing differences“ (vgl. Fenstermaker & West, 2001, zitiert nach Budde, 2006, S. 48) heißt, dass verschiedene Merkmale – wie z.B. Ethnizität, Alter oder Geschlecht- als Maßstab zur Beurteilung unseres Verhaltens herangezogen werden können (Budde, 2006, S. 48).

Fokus und stellen somit einen blinden Fleck in der geschlechtertheoretischen Forschung dar (Klinger, 2014, S. 62).

4.3. „Speaking (of) Gender“

Wie in der vorliegenden Masterarbeit bereits erläutert, wird Sprache häufig als neutrales Medium betrachtet, das gesellschaftliche Wirklichkeiten lediglich abbildet. Allerdings ist Sprache nicht wertfrei, sondern aktiv an der Konstruktion und Aufrechterhaltung sozialer Realitäten beteiligt. Insbesondere im Hinblick auf Geschlechterverhältnisse fungiert Sprache als sowohl reflektierendes als auch konstruierendes Element: Sie kann bestehende patriarchale Strukturen sichtbar machen und zugleich reproduzieren (vgl. Jule, 2018, S. 19f).

Sprache besitzt das Potenzial, gesellschaftliche Einstellungen zu verändern und individuelle Wirklichkeitsvorstellungen weiterzuentwickeln – insbesondere durch die Einführung neuer Begriffe und Ausdrucksformen. Die Auseinandersetzung mit Sprache und Geschlecht steht somit im direkten Zusammenhang mit feministischen Anliegen, die auf den Abbau struktureller Ungleichheiten zwischen den diversen Geschlechtern abzielen, wobei es nicht um beliebige politische Forderungen, sondern um grundlegende Fragen der Menschenrechte geht (Jule, 2018, S. 20).

Das, was im Alltag als „natürlich“ zwischen Frauen und Männern und anderen Geschlechtern erscheint, ist häufig das Ergebnis kulturell geprägter Rollen, die durch Sprache sozial konstruiert werden (Jule, 2018, S. 30). Gespräche enthalten verschiedene Diskurse gleichzeitig, die soziale Rollen und Machtverhältnisse definieren. Michel Foucaults Konzept besagt, dass Diskurse sowohl Möglichkeiten eröffnen als auch Grenzen setzen. Dominante Gruppen sichern ihre Macht durch die Kontrolle von Diskursen und legen damit fest, was in einer Gesellschaft möglich oder unmöglich ist. Gegen-Diskurse können alternative soziale Realitäten schaffen und neue Erkenntnisse fördern. Jeder Mensch nimmt im gesellschaftlichen Diskurs bestimmte „Subjektpositionen“ ein, die durch Sprache und soziale Interaktion geformt werden. Identität entsteht somit durch das aktive Mitwirken an verschiedenen Diskursen (Jule, 2018, S. 30).

Joanna Thornborrow (2014) zeigt auf, wie Lehrpersonen durch ihren „Teacher Talk“ die Teilnahme im Klassenzimmer steuern und so asymmetrische Machtverhältnisse schaffen und aufrechterhalten. Lehrer*innen haben einen signifikanten Einfluss darauf, was wie wann im Schulunterricht gesagt wird: Sie kontrollieren den Gesprächsverlauf im Schulunterricht, indem sie bestimmen, wer wann spricht, welche Themen behandelt werden und welche Beiträge als

relevant gelten (Jule, 2018, S. 58). Michelle Stanworth (1983) betont ebenfalls die starke Kontrolle der Lehrkraft über den Unterrichtsverlauf (Jule, 2018, S. 58f).

Schulen sind Orte sozialer Prägung, in denen bestehende Geschlechterungleichheiten sowohl durch formale Lehrinhalte als auch durch informelle Strukturen und Interaktionen reproduziert werden. Die Schulumgebung – insbesondere der Klassenraum – ist ein zentraler Raum, in dem sich Geschlechtsidentität tagtäglich manifestiert und verfestigt. Die Verschränkung von Geschlecht, Sprache und Bildung ist daher nicht zufällig, sondern konstitutiv (Jule, 2018, S. 53).

In den letzten Jahren haben Reformprojekte im Bildungsbereich verstärkt untersucht, wie sprachliche Praktiken zur Konstruktion, Stabilisierung oder Infragestellung sexistischer Geschlechterverhältnisse beitragen. Es wurde von Lehrpersonen gefordert, sich von sexistischer Sprache zu distanzieren und geschlechterungleiche Interaktionen im Klassenzimmer kritisch zu reflektieren. Während geschlechtersensible Sprache zunehmend als notwendig für die Veränderung von Geschlechterverhältnissen unter Schüler*innen gilt, wird ein entscheidender Aspekt häufig übersehen: Die Rolle der Sprache von Lehrpersonen selbst – also wie ihre sprachlichen Praktiken Geschlechterverhältnisse mitkonstituieren und davon geprägt sind (Allard, 2004, S. 347).

Die Grundlage des Artikels ist Allards Dissertation von 1999, in der sie untersucht, wie Lehrpersonen sich zu den herrschenden Normen „richtigen Verhaltens“ (im Sinne Foucaults) positionieren: Sie können diese Normen bestätigen, infrage stellen oder auch widersprüchlich damit umgehen. Ein besonderer Fokus liegt auf den Bildern und Metaphern, die Lehrkräfte verwenden, wenn sie über Schüler*innen sprechen. Diese sprachlichen Bilder ermöglichen Einblicke in ihre Vorstellungen über Geschlecht und Macht – und darüber, wie Beziehungen im Schulkontext gedacht und gestaltet werden. Aus poststrukturalistischer Sicht ist Sprache nicht einfach ein neutrales Mittel zur Informationsübermittlung, sondern ein diskursives Werkzeug, durch welches Bedeutungen erst entstehen (Allard, 2004, S. 348f).

Außerdem regt Andrea C. Allard an, mit Lehrkräften deren eigene sprachlichen Praktiken zu reflektieren. Sowohl feministisch-poststrukturalistische Ansätze als auch das Konzept des „personal practical knowledge“ (Allard, 2004, S. 360) unterstreichen, wie wichtig die Analyse von Metaphern und Bildern ist, da diese Gefühle und Gedanken bei der Bedeutungsbildung einbeziehen. Die Bereitschaft von Lehrkräften, Geschlechterverhältnisse zu verändern bzw. auf bestehende Verhältnisse und auf Unterrichtskonstellationen gendersensibel zu reagieren, hängt

nicht nur von politischen Vorgaben oder Professionalitätsansprüchen ab, sondern auch von ihren individuellen subjektiven Einstellungen und der Frage, wie viel Handlungsmacht sie tatsächlich ausüben können (Allard, 2004, S. 360).

Die Rollen, die wir in sozialen Zusammenhängen einnehmen, entstehen durch unsere Teilnahme an bestimmten Institutionen und Diskursen- wie beispielsweise die Rolle als Lehrkraft. Diese Rolle ist jedoch nicht statisch, sondern veränderlich, vielseitig und abhängig von der jeweiligen Situation. Dabei werden Geschlechtsidentitäten als performativ verstanden (Jule, 2018, S. 31): Menschen „spielen“ ihre Geschlechterrolle, oft unbewusst, im Rahmen kultureller Erwartungen und erhalten dafür bestimmte soziale Reaktionen oder Belohnungen. Dieses „Gender als Performance“ verdeutlicht, dass Geschlechterrollen nicht angeboren oder fix sind, sondern sozial erlernt und an spezifische Kontexte gebunden (Jule, 2018, S. 31).

Ein kritischer Blick auf Sprache und Machtverhältnisse, wie ihn die Gender- und Sprachforschung verfolgt, ermöglicht, verborgene Ungleichheiten und Spannungen in Alltagskommunikation sichtbar zu machen. Dabei ist Gender ein komplexes, wandelbares Konstrukt ohne eindeutige Bedeutungen oder feste Verknüpfungen zwischen Gesagtem und Gemeintem. Allyson Jule zufolge stehen Gender und Sprache in einem dynamischen Wechselverhältnis, das kontinuierlich neu ausgehandelt wird – und genau deshalb eine differenzierte und kontextgebundene Analyse verdient (Jule, 2018, S. 31f).

Zum Punkt „Speaking (of) Gender“ lässt sich abschließend festhalten, dass es sich bei der Schule um einen Ort handelt, an dem sich sprachlich vermittelte Geschlechterverhältnisse tagtäglich (re-)produzieren und verfestigen – sei es durch Unterrichtsinhalte, Interaktionen oder implizite Normen.²⁰ Einerseits sind Lehrer*innen in hegemoniale Diskurse eingebunden, andererseits verfügen sie durch ihre sprachlichen Praktiken über die Möglichkeit, diese Diskurse kritisch zu reflektieren oder zu hinterfragen. Gerade im Kontext gendersensibler Bildung zeigt sich, wie entscheidend das kritische Bewusstsein für die eigene Sprache und deren Wirkmacht ist. Die Auseinandersetzung mit Sprache im Schulunterricht nicht nur ein pädagogisches, sondern auch ein politisches Handlungsfeld. In jenem Handlungsfeld können Lehrer*innen aktiv zu einer gendersensibleren, diversitätsbewussteren und inklusiveren

²⁰: Ein Beispiel für *Gender Speaking* im schulischen Kontext ist die Unterrichtseinheit "Let's talk about gender", die in der Sekundarstufe 1 und 2 eingesetzt wird. Hier werden Schüler*innen durch Gespräche, Filme und Übungen für die Thematik von Geschlechtszuschreibungen und geschlechtsspezifischen Erwartungen sensibilisiert. Dabei sollen sie ihre eigenen Identitäten reflektieren und verstehen, wie Sprache und gesellschaftliche Rollenbilder Zusammenhänge mit Gender herstellen

Schulkultur beitragen – vorausgesetzt sie erkenne ihre eigene Position im diskursiven Gefüge und sind bereit, sprachliche Gewohnheiten zu reflektieren.

4.4. Gendersensible Didaktik in der Schule

Die Schule trägt die Verantwortung, der Vielfalt sozialer Realitäten gerecht zu werden – besonders im Hinblick auf Geschlecht und die Notwendigkeit einer geschlechtersensiblen Unterrichtsgestaltung. Hannelore Fausltich-Wieland und Marianne Horstkemper forderten bereits Mitte der 1990-er Jahre eine gendersensible Didaktik. Allerdings lässt sich eine derartige Didaktik nur umsetzen, wenn die Lehrenden selbst gewisse Genderkompetenzen aufweisen (Onnen, 2015, S. 92). Wie kann also gendersensible Didaktik umgesetzt werden? Damit der Vielfalt der Gesellschaft angemessen begegnet werden kann, müssen die Unterschiede zwischen sozial strukturierenden Kategorien von allen wahrgenommen werden, sowohl vom Lehrpersonal als auch von den Lehrenden. Eine derartige spezifische geschlechterbewusste Perspektive soll die Gleichstellung von Schüler*innen ermöglichen und zu einem gleichen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen verhelfen, sodass die Bedürfnisse von allen gleichermaßen befriedigt werden können (Onnen, 2015, S. 93).

Es wird deutlich, dass Kompetenzen der Lehrkräfte im Bereich „Gender“ bzw. Geschlecht wesentlich sind. Geschlechtersensibles Handeln und zählt zu den Aufgaben pädagogischer Professionalität. Bereits bei der Vorbereitung des Schulunterrichts ist es besonders wichtig auf Geschlechtersensibilität zu achten. Dabei werden Lehrer*innen den gesellschaftlichen Ansprüchen gerecht. Daher bedarf es nicht nur einer Schaffung von Lehr- und Lernangeboten, sondern auch didaktische Werkzeuge eingesetzt werden, von denen alle Schüler*innen gleichermaßen profitieren (Onnen, 2015, S. 94). Fest steht, dass für einen gendersensiblen Unterricht, neben den Lehr- und Lerninhalten (Onnen, 2015, S. 94), der verwendeten gendersensiblen Sprache und dem implizit vermittelten Wissen auch die Didaktik von zentraler Bedeutung ist.

Auch die Auswahl von Lerninhalten ist ein zentraler didaktischer Schritt, der den Lernenden den Zugang zu den „Gender-Themen“ erleichtern kann. Dabei ist es besonders hilfreich, wenn die Auswahl nicht nur der Fachlogik folgt, sondern auch die Lebenswelt der Lernenden berücksichtigt (Horstkemper, 2013, S. 33). Allerdings bringen Schüler*innen unterschiedliche Lebenswelten mit, die sich im Laufe ihrer Schulzeit unterschiedlich stark voneinander unterscheiden können. Dies zeigt sich nicht nur in den Vorlieben für bestimmte Schulfächer.

Oftmals werden solche Unterschiede jedoch durch stereotype Erwartungen und übertriebene Darstellungen von Geschlecht selbst erst hervorgebracht, was dann zu vermeintlichen "Gender-Fakten" führt. Auch feministische Schulforscherinnen haben kritisch reflektiert, inwieweit ihre Versuche, Geschlechterunterschiede bei Interessen, Herangehensweisen und Förderbedarfen zu beleuchten, unbeabsichtigt zu Verallgemeinerungen über "die" Mädchen oder "die" Jungen beigetragen haben. Diese Überlegungen betreffen insbesondere die oft unterschätzten Auswirkungen von geschlechtergetrennten Lerngruppen (Horstkemper, 2013, S. 33).

Veränderte Lernarrangements bringen veränderte Interaktionskontexte mit sich. Damit ein sinnvolles und für die Lernenden bedeutungsvolles Lernen möglich wird, ist es notwendig, die Lernenden in ihrer Gesamtheit zu verstehen – einschließlich ihrer Interessen, Lernvoraussetzungen und möglichen Widerstände. Nur dann ist es möglich, Lernaufgaben zu entwickeln, die auf ihre individuellen Bedürfnisse abgestimmt sind, genügend Erfolgchancen bieten und gleichzeitig herausfordernd genug sind, um die Lernenden dazu zu motivieren, ihre eigenen Grenzen zu überschreiten (Horstkemper, 2013, S. 35).

Lohnend ist es, Geschlechternormierungen kritisch zu hinterfragen und eine respektvolle Haltung gegenüber diversen Geschlechteridentitäten aufzuweisen. Lehrer*innen und pädagogische Mitarbeiter*innen sollen mit einer Haltung an die Schüler*innen herantreten, die von der Überzeugung getragen wird, dass es geschlechtliche Vielfalt gibt, und dass diese Vielfalt erwünscht ist. Den Lehrenden muss allerdings die Hierarchie unter den Geschlechterkonzepten bewusst gemacht werden, damit bei Fällen von Diskriminierung adäquat eingegriffen werden kann (Manz, 2015, S. 103f).

Gendersensible Didaktik verfolgt verschiedene Ziele, wobei im Zentrum die Gestaltung einer anregenden Lernumgebung steht, die ein motivierendes Lernsetting schafft und interdisziplinäres sowie fächerübergreifendes Arbeiten ermöglicht. So können die verschiedenen vorhandenen Kompetenzen der Schüler*innen bestmöglich berücksichtigt werden. Dabei wird von den Lehrkräften abverlangt, bestehende Unterrichtsmaterialien kritisch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln, um die sich ständig veränderten Realitäten bestmöglich einzubeziehen (Onnen, 2015, S. 97).

Obwohl das Konzept gendersensibler Didaktik auf eine kritische Reflexion und bewusste Gestaltung von Lehr-Lernprozessen im Hinblick auf Geschlechtergerechtigkeit abzielt, bleibt es nicht frei von begründeter Kritik. Gendersensible Didaktik wird vielfach auf die individuelle Handlungsebene von Lehrpersonen reduziert: „Eine gendersensible Didaktik lässt sich jedoch

nur umsetzen, wenn Lehrende selbst über Gender-Kompetenzen verfügen“ (Onnen, 2015, S. 92). In diesem Zusammenhang wird auch darauf hingewiesen, dass gut gemeinte Differenzierungen – etwa in Form geschlechtergetrennter Lernangebote – unbeabsichtigt zur Reproduktion stereotyper Zuschreibungen führen können.

Zudem muss hier ein weiterer Kritikpunkt Erwähnung finden: die mangelnde Integration intersektionaler Perspektiven. In der gesichteten Literatur bleibt Gendersensibilität oftmals auf die Kategorie „Geschlecht“ beschränkt, und lässt dabei die Verwobenheit mit anderen Differenzlinien, wie beispielsweise Klasse, oder Herkunft außer Acht. Es besteht also ein Kategorienproblem, also das Problem, die relevanten Kategorien zu bestimmen und zu bearbeiten. Um das Problem der Kategorisierung zu bearbeiten, schlagen verschiedene Autor*innen unterschiedliche Kategorien vor. Kassis et al. (2009, zitiert nach Budde, 2022, S. 768) empfehlen beispielsweise, Geschlecht, Ethnizität und den Bildungsstand der Eltern zu berücksichtigen, wohingegen Riegel (2010, zitiert nach Budde, 2022, S. 768) für eine Erweiterung der Liste mit den Kategorien Geschlecht, Sexualität, Ethnizität, Nationalität, Religion, sozialer Klasse, Alter, Körper und Region plädiert. Jedoch zeigen alle Aufzählungen, dass eine Kategorisierung nie allumfassend sein kann, und stets offen für Ergänzungen bleiben muss (Budde, 2022, S. 768).

4.5. Gender Mainstreaming als Strategie institutioneller Gleichstellung

Der Begriff „Gender Mainstreaming“ hat in dieser Arbeit bereits im Kontext des Kriterienkatalogs zum Thema Gender Kompetenz Erwähnung gefunden. Angelika Paseka stellt in ihrem Beitrag die Frage, ob mittels politischer Strategien wie dem Gender Mainstreaming prinzipiell eine Transformation der Gesellschaft hin zu einer „geschlechtergleichen“²¹ Gesellschaft erreicht werden kann (Paseka, 2007, S. 87). Aber was wird eigentlich unter „Gender Mainstreaming“ verstanden? Der Begriff „Gender Mainstreaming“ tauchte zum ersten Mal in den Abschlussdokumenten der Dritten Weltfrauenkonferenz der Vereinten Nationen in Nairobi 1985 auf. „Gender Mainstreaming“ wurde auf EU-Ebene im Jahr 1999 durch den Vertrag von Amsterdam als verbindliches Prinzip im EU-Recht verankert (Paseka, 2007, S. 88).

Eine gängige Definition des Begriffs lautet wie folgt:

²¹ Der Begriff „Geschlechtergleichheit“ wurde von Angelika Paseka verwendet

„Gender Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung politischer Prozesse mit dem Ziel, eine geschlechterbezogene Sichtweise in alle politischen Konzepte auf allen Ebenen und in allen Phasen durch alle an politischen Entscheidungen beteiligten Akteur/innen einzubeziehen“ (Europarat Straßburg, 1998, zitiert nach Paseka, 2007, S. 88).

Das bedeutet, dass Gender Mainstreaming als Querschnittsaufgabe zu verstehen ist, die wiederum erfordert, dass die Kategorie „Geschlecht“ in den Prozessen und Strukturen von Organisationen integriert wird. Damit dies erreicht werden kann empfehlen Bergmann und Pimminger (2004) folgende Voraussetzungen: Zum einen ist eine „Gender“-Analyse erforderlich, mit welcher Kenntnisse über den Ist-Zustand gesammelt werden können, die als Basis für die darauffolgenden Schritte dienen. Im zweiten Schritt werden die Gleichstellungsziele formuliert (Paseka, 2007, S. 88). Auf dieser Grundlage formulieren alle Mitglieder einer Organisation für ihre jeweiligen Arbeitsbereiche spezifische Maßnahmen planen und umsetzen. Daraufhin dient die abschließende Evaluation dazu, sowohl den Grad der Zielerreichung bezogen auf die Gleichstellung als auch den gesamten Umsetzungsprozess zu bewerten (Paseka, 2007, S. 88).

Beim Gender Mainstreaming in einer Organisation geht es darum, auf verschiedenen Ebenen zu lernen: Jegliche Abläufe, Prozesse und Konzepte innerhalb einer Organisation sollten unter einer Genderperspektive evaluiert werden. Dabei müssen sowohl das explizite Wissen als auch das implizite, oft unbewusste Wissen hinterfragt und rekonstruiert werden (Paseka, 2007, S. 90). Dieser Prozess ist oft komplex, da tief verankerte Annahmen in Frage gestellt werden können. Allerdings können gerade eben dadurch neue Lernprozesse angekurbelt werden und alternative Einstellungen entstehen. Um nachhaltige Veränderungen zu erzielen, müssen die gewonnenen Erkenntnisse in den Strukturen, dem Wissen und den Verhaltensweisen der Organisation verankert werden, wofür ausreichende Ressourcen notwendig sind (Paseka, 2007, S. 90).

Die europäische Union und die österreichische Bundesregierung haben sich dem Grundsatz des Gender Mainstreamings verpflichtet. Bei diesem Ansatz geht es über das Konzept der Frauenförderung- und Gleichstellungspolitik hinaus, denn Gender Mainstreaming verfolgt das Ziel der Erreichung eines übergreifenden Rollenverständnisses der Geschlechter, sowie die Aufnahme der Geschlechterperspektive in die Politik und schulische Bildungsarbeit (Leeb, Tanzberger & Traunsteiner, 2014, S. 2). Gender Mainstreaming wird häufig fälschlicherweise als bloße Weiterentwicklung klassischer Frauenpolitik verstanden. Dabei handelt es sich um

zwei unterschiedliche Strategien: Während Frauenpolitik gezielt auf die Beseitigung konkreter Benachteiligungen von Frauen reagiert und somit eher als reaktiv gilt (Dehne, 2018, S. 141), verfolgt Gender Mainstreaming einen umfassenderen, strukturellen Ansatz. Hier stehen die Rahmenbedingungen im Fokus, die Gleichstellung behindern können. Ziel ist es, bereits im Vorfeld politischer oder institutioneller Entscheidungen deren Auswirkungen auf alle Geschlechter mitzudenken – also proaktiv zu handeln. Zwar können sich Maßnahmen des Gender Mainstreamings auch auf Frauenförderung beziehen, sie schließen jedoch ebenso Unterstützungsbedarfe von Männern mit ein, sofern dies durch eine entsprechende Analyse begründet ist (Dehne, 2018, S. 141).

Nun stellt sich prinzipiell die Frage nach den Chancen der Umsetzung von Gender Mainstreaming im Bildungsbereich. An Schulen sind zwei zentrale Aspekte für die Umsetzung von Gender Mainstreaming zu berücksichtigen: die strukturelle Organisation und das berufliche Selbstverständnis der Lehrkräfte (Paseka, 2007, S. 96).

Gender Mainstreaming erfordert Reflexivität, also die Fähigkeit, sich kritisch mit den eigenen Annahmen über Geschlecht bzw. „Gender“ auseinanderzusetzen (Paseka, 2007, S. 97). Dies umfasst die persönliche Geschlechtsidentität, die Wahrnehmung von Schüler*innen und Kolleg*innen, die Schule und auch die Lehrinhalte. Zusätzlich sollten auch die theoretischen Ansätze, die diesen Annahmen zugrunde liegen, kritisch hinterfragt werden. Des Weiteren verlangt „Gender Mainstreaming“ Differenzfähigkeit, also das Anerkennen von Heterogenität und umfasst sowohl die Perspektive des Geschlechts als auch dessen Verknüpfung mit anderen gesellschaftlichen Kategorien, wie etwa ethnischer Zugehörigkeit (Paseka, 2007, S. 97). Zudem benötigt „Gender Mainstreaming“ eine kritische Reflexion und sprachliche Fassung von widersprüchlichen Annahmen im schulischen Kontext sowie die Entwicklung einer „professionellen Gemeinschaft“, in der Lehrpersonen offen miteinander kommunizieren und reflektieren (Paseka, 2007, S. 98).

5. Schule als zentraler Ort genderbezogener Aushandlungsprozesse in Sprache und Gesellschaft

Kaum ein Thema hat die deutsche Sprachgemeinschaft so stark polarisiert wie die Debatte um die Verwendung gendersensibler Sprache. Sowohl in der Gesellschaft als auch in der

Sprachwissenschaft existieren diverse Ansichten und Meinungen. Eine differenzierte Diskussion über die Vor- und Nachteile der Verwendung gendersensibler Sprache, rückt erst langsam in das öffentliche Bewusstsein (Krome, 2022, 86). Das Thema „gendersensible Sprache“ liegt vor allem im Fokus von Schule, öffentlicher Verwaltung und Rechtspflege, da diese Bereiche eng mit dem Amtlichen Regelwerk zur deutschen Rechtschreibung verbunden sind (Krome, 2022, 86f).

Der Beitrag von Sabine Krome handelt von der Gleichberechtigung und Gleichstellung aller im schulischen Kontext, unabhängig von ihrer Geschlechtsidentität. Im Beitrag wird dabei die individuelle, soziale und sprachliche Bedeutung betont. Im Beitrag werden Umsetzungsmöglichkeiten für gendersensible Sprache im schulischen Umfeld aufgezeigt, die inklusiv und sinnvoll vermittelt werden können. Des Weiteren wird diskutiert, wie orthografische Regeln und Normen zukünftig die Entwicklung der Sprache berücksichtigen können, um Norm und tatsächlichen Sprachgebrauch langfristig in Einklang bringen zu können (Krome, 2022, S. 87).

Zahlreiche wissenschaftliche Studien beweisen, dass ein Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Interaktion, Denken und Sprache existiert (vgl. Kotthoff & Nübling 2018, zitiert nach Krome, 2022, S. 87). Wegweisende Gerichtsurteile zur Anerkennung von Identitäten jenseits binärer Geschlechtervorstellungen im Jahr 2017 (Deutschland) und 2018 (Österreich), haben die Debatte über gesellschaftliche und sprachliche Anerkennung non-binärer Identitäten auf verschiedenen Ebenen intensiviert. Diese Entwicklungen waren auch durch die bereits zuvor geführte Diskussion beeinflusst, die mit der rechtlichen Anerkennung gleichgeschlechtlicher Partnerschaften einen bemerkenswerten Meilenstein erreichte (Krome, 2022, S. 87f).

Die Diskussion über die Gleichstellung der Geschlechter hat seitdem in gesellschaftlicher und sprachlicher Hinsicht immer mehr Raum eingenommen: Die Diskussion, die sich mit soziologischen Aspekten der „Gender- Thematik“ beschäftigt und alternative sprachliche Ansätze bietet, wurde durch die feministische Linguistik angeregt. Umstritten sind vor allem aus „sprachästhetischer“ Sicht verkürzte Formen, wie der Genderstern (bspw. Schüler*innen), der Doppelpunkt (Schüler:innen), oder der Unterstrich im Wortinneren (Schüler_innen) (Krome, 2022, S. 88).

Die öffentliche Verwaltung reagierte schnell auf gesellschaftliche Veränderungen und führte Richtlinien für gendersensible Sprache ein, wohingegen das Interesse an diesem Thema in

Volks- und weiterführenden Schulen zunächst gering war. Dies könnte daran liegen, dass sich Schüler*innen erst im Prozess des Erlernens der Rechtschreibung befinden und die etablierten Sprachstrukturen erst erlernen müssen. Doch auch im Bildungsbereich wächst das Interesse und die Bereitschaft, sich mit den neuen Anforderungen auseinanderzusetzen (Krome, 2022, S. 88).

Im schulischen Bereich spielt, die schriftliche Sprache eine wichtige Rolle. In der Volksschule und weiterführenden Schule werden im Deutschunterricht orthografische Kompetenzen vermittelt (Krome, 2022, S. 89). Eine zentrale Frage in diesem Zusammenhang lautet, wie gendersensible Schreibweisen im Gesamtkontext der Rechtschreibung behandelt werden sollen und wie sie in das bestehende Schriftsystem integriert werden können (Krome, 2022, S. 89). Der Rat für deutsche Rechtschreibung ist dafür verantwortlich, orthografische Empfehlungen zu entwickeln, die wissenschaftlich fundiert und mit dem bestehenden Schriftsystem vereinbar sind (Krome, 2022, S. 89).

Während sich einige der diversen Möglichkeiten gendersensibler Sprache bedienen (Genderstern, Binnen-I, Doppelpunkt, ...), verwenden andere das generische Maskulinum. Hier stellt sich die Frage, warum das generische Maskulinum nicht einfach durch Zeichen, wie den Genderstern, den Doppelpunkt oder den Unterstrich ergänzt werden kann, sodass alle Geschlechtsidentitäten abgedeckt werden können. Befürworter*innen dieser Alternativen haben Vorschläge dieser Zeichen gemacht, und in diverse Texte eingearbeitet. Während sich in der mündlichen Kommunikation der „Glottisschlag“, eine Pause nach dem Wortstamm im Wortinneren durchgesetzt hat, gestaltet sich die Situation im Schriftlichen deutlich komplexer (Krome, 2022, S. 92).

Krome macht in ihrem Beitrag auf die Schwierigkeiten aufmerksam, die Bedürfnisse und Anforderungen diverser Sprechender und Schreibender in Einklang zu bringen, da individuelle Bedürfnisse oft im Widerspruch zu den Wünschen und Bedürfnisse anderer stehen. Dies schafft wiederum Divergenzen und wirkt dem Ziel der Barrierefreiheit der deutschen Rechtschreibung entgegen. Aus diesem Grund muss der Rat für deutsche Rechtschreibung bei der Berücksichtigung von Gendersensibilität einen Balanceakt bewältigen, sodass Gleichberechtigung und Wertschätzung aller Menschen gefördert wird ohne andere Mitglieder der Sprachgemeinschaft außen vor zu lassen oder zu diskriminieren, was insbesondere im schulischen Bereich mit Schwierigkeiten einher gehen kann (Krome, 2022, S. 102).

Die Rechtschreibkompetenz betreffend muss vor allem zwischen den diversen Altersgruppen, Schulformen und Schulstufen unterschieden werden. Der Zusammenhang zwischen

gesellschaftlichen Entwicklungen und den Lernzielen und Lernprozessen in der Schule wird dadurch verdeutlicht, dass gesellschaftliche Veränderungen oftmals direkt in die Bildungsziele und -methoden einfließen (Krome, 2022, S. 103). Dies verdeutlicht die Notwendigkeit einer Wechselwirkung zwischen Schule und Gesellschaft, die auch im Wandel der Sprache und des Schreibens ersichtlich wird. Der Rat für deutsche Rechtschreibung visiert das Ziel an, diese enge Verbindung zu stärken, indem er eine einheitliche Rechtschreibung für den gesamten deutschsprachigen Raum begünstigt (Krome, 2022, S. 103).

5.1. Schule als Schlüsselakteur in der Debatte um gendersensible Sprache in Österreich

In Österreich beginnt die staatlich geförderte Sprachentwicklung bereits im Vorschulalter. Bereits vor dem Eintritt in die Volksschule erarbeiten sich die Kinder erste Lese- und Schreibkompetenzen und erwerben grundlegende Fähigkeiten, die für das spätere Lese- und Schreibvermögen von Bedeutung sind (Krome, 2022, S. 103). Dazu gehören die Grundlagen der Wortbildung, Grammatik und Rechtschreibung. Die Kinder sind dazu in der Lage mit zunehmendem Alter und zunehmender Erfahrung immer komplexere Sätze zu bilden und zu verstehen. Eine tiefere Auseinandersetzung und Reflexion über Sprache und Rechtschreibung beginnt in den weiterführenden Schulen (Krome, 2022, S. 103).

Beobachtungen der Schreibentwicklung kamen zu dem Schluss, dass die korrekte Anwendung gendersensibler Sprache ein bedeutendes Maß an Sprachkompetenz und Reflexionsvermögen seitens der Lernenden erfordert. Ein umfassendes Verständnis der Rechtschreibung benötigt nicht nur bloßes Auswendiglernen, sondern erfordert ein ganzheitliches Denken, welches Zusammenhänge zwischen Orthografie und Grammatik beachtet (Krome, 2022, S. 104). Die Entwicklung der Fähigkeit, gendersensible Sprache zu nutzen, ist ein Teil der Sprachbildung, der weit über die reine Grammatik hinausgeht und den Fokus auf einen sozial verantwortlichen Sprachgebrauch legt. Diese Themen sollen, Krome zufolge, im Deutschunterricht in weiterführenden Schulen behandelt werden, sodass fachliches, transdisziplinäres Lernen gefördert wird, insbesondere in Diskussionen über Zusammenhänge von Gleichberechtigung und Gleichstellung in Gesellschaft, Sprache und Schrift (Krome, 2022, S. 104). Eine Zusammenarbeit mit Germanisten*innen und Linguisten*innen ist an dieser Stelle dringend notwendig.

Teilweise decken sich die Ziele und Anliegen, die in den Bildungsplänen festgelegt sind, mit den Themen, die öffentlich stark diskutiert werden. Gesellschaftliche Veränderungen werden durch ein zunehmendes Bewusstsein für Sprache reflektiert, was wiederum eine grundlegende Voraussetzung für schriftliche Kompetenzen darstellt (Krome, 2022, S. 105). Eventuell könnte durch diese Verbindung von Wahrnehmungs- Interpretations- und Kompetenzebenen das Thema Orthografie, welche oftmals als langweilig empfunden wird, zu einem kreativen, spannenden und herausfordernden Schwerpunkt werden, welcher Schlüsselqualifikationen für Beruf und persönlichen Erfolg bietet. Aktuell unterstützt der Rat eine offene Diskussion über geschlechtergerechte Sprache und Schrift, kann jedoch keine Empfehlung für die Aufnahme von Abkürzungen in das offizielle Regelwerk abgeben. Die große Anzahl ungelöster orthografischer Formen in den unterschiedlichsten Bereichen stellt immer noch ein zentrales Problem dar (Krome, 2022, S. 105).

Der Rat für deutsche Rechtschreibung muss sicherstellen, dass wichtige Entwicklungen in der Rechtschreibung, sei es im Bereich von Fremdwort-Neologismen oder geschlechtergerechter Sprache, adäquat berücksichtigt werden, wobei das Hauptziel darin bestehen soll, die Einheitlichkeit der Rechtschreibung im gesamten deutschsprachigen Raum zu erreichen, damit sprachliche Chancengerechtigkeit, Barrierefreiheit und Antidiskriminierung gefördert wird, wobei insbesondere die langfristigen Auswirkungen auf Schulen und öffentliche Verwaltung im Hinblick auf Schriftsystem und offizielle Normen sorgfältig geprüft werden müssen (Krome, 2022, S. 106).

Summa summarum kann festgehalten werden, dass der Schule in Österreich besondere Wichtigkeit zugeschrieben wird, was die Vermittlung gendersensibler Sprache betrifft. Sie fördert nicht nur sprachliche Fähigkeiten, sondern schafft auch ein Bewusstsein für Gleichstellung und Vielfalt. Dabei verbindet sie Sprache im Schulunterricht mit gesellschaftlichen Themen und trägt so dazu bei, gendersensible Sprache im Bildungsalltag zu verankern. Gleichzeitig vermittelt die Schule zwischen offiziellen Regeln und tatsächlichem Sprachgebrauch, und ist damit ein zentraler Akteur*in in der gesellschaftlichen Debatte um Sprache und Gleichberechtigung.

5.2. „Genderkompetenz“ im Bildungsbereich - zwischen Anspruch und begrifflicher Uneindeutigkeit

Wie bereits in dieser Arbeit zum Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ erläutert, spielt der Genderkompetenzbegriff eine wesentliche Rolle in vielen erziehungswissenschaftlichen empirischen Studien, die sich unter anderem mit der Entwicklung von Schüler*innen und der Effizienz des Bildungssystems beschäftigen. In der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird dieser Terminus verwendet, um die veränderten Anforderungen in der Lebens- und Arbeitswelt sowie die damit verbundenen Bildungsziele zu beschreiben (Stadler-Altmann & Schein, 2013, S. 46). Sigrid Metz Göckel und Christine Roloff (2003) definieren „Genderkompetenz“ wie folgt:

„Genderkompetenz ist als eine Schlüsselqualifikation für alle Lebensbereiche zu betrachten. Sie umfasst das Wissen, in alltäglichen Verhaltensweisen und Einstellungen Frauen und Männern, Mädchen und Jungen sozio-kulturelle Festlegungen zu erkennen und die Fähigkeit, so damit umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden“ (Metz Göckel & Roloff, 2003, zitiert nach Horstkemper, 2013, S. 30).

„Genderkompetenz“ umfasst eine Vielzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten und kann daher nicht durch isolierte Leistungen erfasst, erlernt oder geprüft werden. Um Genderkompetenz zu entwickeln, müssen vielfältige Lernkontexte, Aufgabenstellungen und Transfersituationen angeboten werden. Kurz gesagt gehört Genderkompetenz zu den sozialen und emotionalen Kompetenzen und umfasst die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im kognitiven, emotionalen und handlungsbezogenen Umgang mit geschlechtsspezifischen Themen in der pädagogischen Interaktion erforderlich sind (Stadler-Altmann & Schein, 2013, S. 46).

Stadler-Altmann und Schein sind der Meinung, dass „Genderkompetenz“ nicht mit Strategien verwechselt werden soll, welche die Förderung von Mädchen und Jungen gegeneinander ausspielen, da dies kontraproduktiv ist. Wird die Jungenförderung auf Kosten der Mädchenförderung bevorzugt, dann werden dabei die wichtigen Errungenschaften der feministischen Pädagogik missachtet, die erstmals die Geschlechterperspektive systematisch in das Bildungssystem eingeführt hat (Stadler-Altmann & Schein, 2013, S. 44).

Genderkompetenter Schulunterricht strebt das Ziel an, ein erfolgreiches gemeinsames Lernen von Schüler*innen mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen, Interessen und Verhaltensweisen zu ermöglichen. Die Entwicklung von Genderkompetenz erweitert die

Handlungsspielräume sowohl für Lehrkräfte als auch für Lernende, da sie es ermöglicht, angemessen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten von Schüler*innen einzugehen (Stadler-Altmann & Schein, 2013, S. 44). Dadurch kann ein Unterricht entstehen, der den individuellen Stärken und Interessen der Lernenden gerecht wird, was eine bestmögliche Förderung unterstützt. Obwohl Genderkompetenz in allen Unterrichtsfächern wichtig ist und viele Lehrkräfte die Bedeutung des Themas erkennen, wird es in der Lehrer*innenausbildung und -weiterbildung bislang oft nur am Rande behandelt, und verpflichtende Angebote zu diesem Thema sind selten (Stadler-Altmann & Schein, 2013, S. 44).

Allerdings muss angemerkt werden, dass der Begriff „Genderkompetenz“ nicht eindeutig definiert ist und je nach Anwendungskontext unterschiedliche Bedeutungen annehmen kann, was in der Praxis zu Unklarheiten und Herausforderungen führt. Zudem stellt sich die Frage nach der Messbarkeit und Überprüfbarkeit von Genderkompetenz, da bislang keine allgemein anerkannten Kriterien oder Standards zur Evaluation vorliegen. In diesem Zusammenhang bleibt offen, wer darüber bestimmt, was als „genderkompetent“ gilt. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Genderkompetenz in Bildungskontexten bleibt jedoch weiterhin von Bedeutung. Diese Diskussion lässt sich in drei Hauptbereiche unterteilen:

- 1.) „Genderkompetenz“ in pädagogischen Handlungsfeldern: Hier wird untersucht, wie „Genderkompetenz“ allgemein in verschiedenen Bildungsbereichen sowie speziell in Schulen integriert werden kann. Beispielsweise analysieren Eisenbraun und Uhl (2014), Stadler-Altmann (2013) sowie Budde und Venth (2010) die Bedeutung von „Genderkompetenz“ in der schulischen Praxis (Kleiner & Klenk, 2017, S. 97).
- 2.) „Genderkompetenz“ als Schlüsselqualifikation in der Erwachsenenbildung: Dieser Bereich beleuchtet die Rolle von Genderkompetenz als essenzielle Fähigkeit in der Erwachsenenbildung (vgl. Metz-Göckel und Roloff, 2002, zitiert nach Kleiner & Klenk, 2017, S. 97).
- 3.) „Genderkompetenz“ im Kontext von Gender Mainstreaming: Hier wird untersucht, wie Genderkompetenz zur Umsetzung von Gender Mainstreaming beiträgt (Kleiner & Klenk, 2017, S. 97).

In der Lehrer*innenprofessionalisierung wird die anhaltende Bedeutung von Genderkompetenz oftmals mit zwei Hauptaspekten begründet: Zum einen mit der Verpflichtung zur Förderung von Bildungs- und Chancengerechtigkeit – im Grundgesetz sowie in den jeweiligen Schulgesetzen ist festgelegt, dass Bildungs- und Chancengerechtigkeit gefördert und

Geschlechterhierarchien abgebaut werden sollen (vgl. Horstkemper, 2013, zitiert nach Kleiner & Klenk, 2017, S. 97). Andererseits deuten Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien darauf hin, dass geschlechtsspezifische Stärken und Schwächen existieren, was die Notwendigkeit unterstreicht, „Genderkompetenz“ in der Lehrer*innenbildung zu fördern, um die Potenziale aller Auszubildenden zu unterstützen und Geschlechterungleichheiten abzubauen (vgl. Horstkemper, 2013, zitiert nach Kleiner & Klenk).

Die präzise Definition von "Kompetenz" gestaltet sich aufgrund der Vielzahl an Arbeitsfeldern und Publikationen als herausfordernd (Kleiner & Klenk, 2017, S. 106). Unter „Kompetenz“ wird ein zentrales Leitprinzip in der empirischen Bildungsforschung und der (inter-)nationalen Bildungspolitik betrachtet. Demnach gelten Individuen als kompetent, wenn sie in der Lage sind, bestimmte Aufgaben zu erfüllen (vgl. Maag Merki, 2009, zitiert nach Kleiner & Klenk, 2017, S. 106f).

Die Auseinandersetzung mit „Genderkompetenz“ bleibt weiterhin ein essenzieller Bestandteil der Bildungsforschung und Lehrer*innenbildung, da sie nicht nur zur Förderung von Chancengerechtigkeit beiträgt, sondern auch die pädagogische Praxis bereichert – trotz der bestehenden Herausforderungen in der Definition, Messbarkeit und Umsetzung von „Genderkompetenz“. „Genderkompetenz“ wird bei Lehrkräften nur dann wirksam, wenn sie sich kontinuierlich und reflektiert mit ihrer eigenen Geschlechterrolle und den Normen der Geschlechterdemokratie an ihrer Schule auseinandersetzen (Horstkemper, 2013, S. 41). Aus diesem Grund kann „Genderkompetenz“ nicht durch kurze Trainings erworben werden, sondern erfordert langfristige Reflexionsprozesse, bei denen es institutionelle Unterstützung bedarf. Fest steht, dass jede jede Gelegenheit genutzt werden sollte, engagierte Lehrkräfte zu Multiplikatoren für Genderreflexion an ihren Schulen auszubilden, um so die Professionalität im Lehrberuf zu steigern und die Qualität vom Schulunterricht zu verbessern (Horstkemper, 2013, S. 41).

Die praktische Umsetzung von „Genderkompetenz“ im schulischen Kontext ist also mit vielen Spannungsfeldern verbunden, da zum einen Lehrpersonen mit dem Anspruch konfrontiert werden, gendersensibel zu agieren, und stereotype Zuschreibungen kritisch zu hinterfragen, gleichzeitig als in einem Teil eines institutionellen Gefüges agieren, welches von curricularen Vorgaben, sowie strukturelle Begrenzungen und gesellschaftlich widersprüchliche Erfahrungen geprägt ist. Daraus ergibt sich ein Spannungsverhältnis zwischen individuellen pädagogischen Haltungen und systemischen Rahmenbedingungen. Insofern ist eine Perspektive von Nöten, die Genderkompetenz als einen dynamischen, kontextsensiblen und machtkritischen Prozess

versteht. Dieses Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch an individuelle Genderkompetenz und den strukturellen, schulischen Herausforderungen könnte sich durch eine partizipative Herangehensweise auflösen lassen, in der Genderkompetenz als Lernprozess verstanden wird, bei dem Lehrpersonen mit kleinen, machbaren Änderungen (z.B. welche Sprache im Unterricht, Auswahl an Materialien, fächerübergreifende Zusammenarbeit, etc.) mit Kolleg*innen reflektiert und an den Schulkontext angepasst werden und Genderkompetenzen schrittweise in den Schulalltag zu integrieren.

5.2.1. „Genderkompetente Pädagogik“ und deren Umsetzung der Schule

Die konkrete Umsetzung genderkompetenten Unterrichts steht im Spannungsverhältnis zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Bedingungen wie Lehrplänen, Zeitressourcen oder Weiterbildungsangeboten. Der Denkweise „genderkompetent“²² zu unterrichten zufolge, bemühen sich Lehrer*innen den Kindern vielfältige Möglichkeiten, fernab von geschlechtstypischen Vorurteilen und Erwartungen, zu eröffnen. Zugleich entwickelt sich eine immer stärker werdende Haltung, die eine andere Auffassung von „geschlechtergerecht“ vertritt: Schüler*innen sollen entsprechend ihrer unterschiedlichen Interessenslage unterschiedlich unterrichtet werden (Rendtorff, 2015, S. 42).

Rendtorff zufolge ist es wichtig nicht darüber zu debattieren, ob „Gender“ explizit im Schulunterricht erwähnt wird, sondern ausschließlich darüber, **wie** das Thema Geschlecht im Unterricht behandelt wird. Wichtig für einen adäquaten Umgang mit dem Thema Geschlecht ist einerseits das Wissen der Lehrkraft zu dieser Thematik, andererseits das Wissen und die pädagogische Expertise, die Problematik der Geschlechterverhältnisse im Schulunterricht auf eine Art und Weise zum Thema zu machen, dass den Schüler*innen Zeit für die persönliche Reflexion bleibt (Rendtorff, 2015, S. 44).

Binäre Vorstellungen von Geschlecht haben einen Einfluss auf die Unterrichtspraxis und unterlaufen dadurch die Ziele einer geschlechtersensiblen Pädagogik. Empirische Studien kamen zu dem Schluss, dass die Lehrpersonen selbst immer noch von traditionellen

²² "Genderkompetenz" und "Geschlechtersensibilität" beziehen sich beide auf den Umgang mit „Gender“ bzw. Geschlechterfragen, unterscheiden sich jedoch in ihrem Fokus und ihrer Anwendung: Während Genderkompetenz die Fähigkeit bezeichnet, in verschiedenen Kontexten angemessen mit Geschlechteraspekten umzugehen, bezieht sich Geschlechtersensibilität hingegen auf die bewusste Wahrnehmung und Berücksichtigung von Geschlechteraspekten in der Interaktion mit anderen. Beide Begriffe vereint das Ziel, eine reflektierte und respektvolle Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen zu fördern und geschlechtergerechte Perspektiven in verschiedenen Kontexten zu integrieren (vgl. Stadler-Altman, 2013, S. 30ff).

Rollenvorstellungen geprägt sind und diese Vorstellungen reproduzieren, und Ungleichheiten verstärken können. „Die Realität sieht noch immer so aus, dass Mädchen weniger Aufmerksamkeit erhalten und weniger Interaktion mit den Lehrkräften haben, weniger aufgerufen werden, weniger stören, mehr unterbrochen werden“ (Elsen, 2020, S. 223, zitiert nach Schöblier & Wille, 2022, S. 189). Aus diesem Grund plädieren Bernhard Ertl und Kathrin Helling (2016) dafür, dass „typische“ Phrasen und Zuschreibungen das Geschlecht betreffend vermieden werden, und Perspektivwechsel bzw. kooperative Methoden bevorzugt werden (Schöblier & Wille, 2022, S. 189).

Um gendersensibel bzw. genderkompetent unterrichten zu können, wird von den Lehrpersonen erwartet Theorien und Modelle der Geschlechterforschung in die Praxis umzusetzen, was mit einigen Herausforderungen verbunden ist. Dabei wird „Genderkompetenz“ als mehrdimensionales Lehr- und Lernziel angesehen (Schöblier & Wille, 2022, S. 190). Diese Kompetenz umfasst das Wissen über Geschlechterverhältnisse und deren Ursprünge, sowie die Fähigkeit, dieses Wissen im Alltag anzuwenden (Schöblier & Wille, 2022, S. 190).

Damit eine adäquate Umsetzung genderkompetenten Unterrichts von der Theorie in die Praxis erfolgen kann, ist die „Genderkompetenz“ seitens der Lehrkräfte besonders wichtig. Dabei spielt nicht nur die Sprachverwendung der Lehrpersonen eine wesentliche Rolle, sondern auch die Fähigkeit die Materialien angemessen auszuwählen und alle Schüler*innen gleichberechtigt zu fördern (Schöblier & Wille, 2022, S. 190f). Allerdings wird von vielen behauptet, dass die Sensibilisierung für eben dieses Thema in der Lehramtsausbildung zu kurz käme (Schöblier & Wille, 2022, S. 190f).

Um eine angemessene Gestaltung gendersensiblen Schulunterrichts zu verwirklichen, schlagen Hannelore Faulstich-Wieland, Katharina Willems und Nina Feltz (2008) einen didaktischen Dreischritt vor. Der Dreischritt besteht aus Dramatisierung, Reflexion und „Entdramatisierung“. Zunächst erfolgt eine Auseinandersetzung mit traditionellen Geschlechterbildern/Verhältnissen, bevor mögliche Gründe und Ursprünge derer aus gendertheoretischer Perspektive diskutiert werden. Abschließend sollten auch andere Diskriminierungsmerkmale wie Alter, Religion etc. in den Blick genommen werden (Schöblier & Wille, 2022, S. 191).

Schöblier und Wille zufolge, soll sich die Lehrperson dabei bewusst sein, dass eine zu starke Dramatisierung der Geschlechterdifferenz (z.B. bei der Gruppenaufteilung nach Geschlecht) asymmetrische Geschlechterverhältnisse verstärken kann (Schöblier & Wille, 2022, S. 191f).

Aus diesem Grund bedarf es einer Balance zwischen Dramatisierung und „Entdramatisierung“, denn so kann nicht nur Differenz zwischen den Geschlechtern, sondern auch innerhalb der Geschlechter thematisiert werden (Schöblier & Wille, 2022, S. 192). Katharina Debus (2017) knüpft hier an den Dreischritt von Hannelore Faulstich-Wieland, Katharina Willems und Nina Feltz an: Die „Entdramatisierung“ soll auf die Thematisierung von Geschlecht zugunsten weiterer Aspekte (wie bspw. Mobbing) verzichten. So kann der Erwerb individueller Kompetenzen offen gestaltet werden (Schöblier & Wille, 2022, S. 192).

Eine spielerische Möglichkeit, um die Konstruiertheit von Geschlecht zu erforschen, liefert das Theaterspiel: Geschlechterrollenspiele ermöglichen Schüler*innen in stereotype Rollen zu schlüpfen und im Nachhinein darüber zu reflektieren (Schöblier & Wille, 2022, S. 193).

Fest steht, dass die Schule bei Schüler*innen einen großen Einfluss auf die Entwicklung und Vorstellung von „Gender“ hat (Schöblier & Wille, 2022, S. 198). Genderbezogene Schulforschung hat festgestellt, dass die Tradierung binärer Geschlechtermuster und stereotyper Geschlechtervorstellungen die Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit aller Schüler*innen negativ beeinflussen würden. Demnach müsse das Ziel anvisiert werden, traditionelle Rollenbilder zu durchbrechen, und Mechanismen der Benachteiligung aufzudecken, sodass ein gendersensibler Schulunterricht möglich werden kann. Gendersensibler Unterricht strebt danach, Theorien und Modelle der Geschlechterforschung in die Praxis umzusetzen, und Geschlechtergerechtigkeit als wichtigen Aspekt des Schulunterrichts, unabhängig vom Schulfach zu etablieren (Schöblier & Wille, 2022, S. 198). Die konsequente Förderung der „Genderkompetenz“ mit und durch Lehrpersonen kann die Schule zu einem inklusiven Lernraum gestalten, in dem alle Schüler*innen in ihrer Diversität anerkannt und chancengerechte Bildungswege eröffnet werden.

5.2.2. Gleichstellung von Frauen und Männern: (K)ein Unterrichtsprinzip (mehr)?

Auch wenn es in vielen Ländern bereits einige politische Maßnahmen gibt, die das Ziel anvisieren, Geschlechterungleichheiten zu verringern und mehr Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern auch mittels Sprache zu schaffen, zeigen diese Maßnahmen – wie bspw. Die Umsetzung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG)- in der Praxis nur begrenzte Wirkung und könnten insgesamt noch deutlich verbessert werden (Abramowski, Dingeldey, Hokema, Schäfer & Scherger, 2021, S. 17). Die Umgestaltung von Geschlechterungleichheiten in nationalen und internationalen politischen Kontexten ist geprägt von einem Konglomerat aus

neuen Ansätzen und alten Gewohnheiten, was dazu führt, dass progressive Regelungen nur langsam umgesetzt werden. Widersprüche und langsame Fortschritte können nicht nur in institutionellen Regelungen beobachtet werden, sondern auch bezogen auf die geschlechterspezifische Erwerbsarbeit und dem Arbeitsmarkt (Abramowski, Dingeldey, et al., 2021, S. 19). Die Schule bildet das Sprungbrett für eine funktionierende Gleichstellung der Geschlechter, was aber insofern sehr bedauerlich sein kann, da dadurch viele Chancen, die die Institution bereithält, nicht genutzt werden. Denn Schule als maßgebende Instanz für das Ankommen von Kindern in der Welt der Erwachsenen bietet das Sprungbrett für eine funktionierende Gleichstellung der Geschlechter für die gesamte weitere Lebensspanne (vgl. Elsen, 2023, S. 18).

Aber was wird allgemein darunter verstanden, wenn vom Unterrichtsprinzip „Gleichstellung der Geschlechter“ die Rede ist und seit wann existiert dieses Prinzip? Das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Männern und Frauen“ ist in den meisten Lehrplänen (Volksschulen, Hauptschulen, NMS, KHS, AHS, Berufsschulen, HTL, HASCH, HAK, ...) in Österreichs Schulen verankert. Dieses Unterrichtsprinzip existiert bereits seit dem Jahr 1995 (Leeb, Tanzberger & Traunsteiner, 2014, S. 2). Österreich hat sich durch Gesetze und andere Maßnahmen dazu verpflichtet, die tatsächliche Gleichberechtigung umzusetzen und eine Politik zur Beseitigung der Diskriminierung von Frauen zu verfolgen. Insbesondere im Bildungsbereich sind Maßnahme zur Bewusstseinsbildung und Förderung partnerschaftlichen Verhaltens zwischen Männern und Frauen, sowie Maßnahmen zur Beseitigung von Diskriminierung im Bildungswesen von Bedeutung (Bundesministerium für Bildung, 2016, S. 1). Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips soll auf den Alltagserfahrungen der Schüler*innen aufbauen. Dabei werden dem Zusammenspiel und dem Erfahrungsaustausch mit Lehrkräften und Erziehungsberechtigten, sowie mit Experten*innen besondere Wichtigkeit zugeschrieben. Darüber hinaus ist es entscheidend, das Thema fächerübergreifend zu behandeln und mit anderen Unterrichtsprinzipien, wie beispielsweise der politischen Bildung, zu verbinden (Bundesministerium für Bildung, 2016, S. 3).

Obwohl das Unterrichtsprinzip „Gleichstellung der Geschlechter“ fest in den österreichischen Lehrplänen verankert ist und politische Maßnahmen auf mehr Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern abzielen, zeigt sich in der Praxis, dass die Umsetzung noch mit Herausforderungen verbunden ist und nicht immer in vollem Umfang gelingt. Die langsamen Fortschritte und Widersprüche in der politischen und gesellschaftlichen Umsetzung von Gleichstellung deuten darauf hin, dass der Weg zur tatsächlichen Geschlechtergerechtigkeit in

vielen Bereichen noch lang ist. Dies betrifft nicht nur den Arbeitsmarkt, sondern auch das schulische System, in dem die Gleichstellung der Geschlechter häufig noch als Nebenthema behandelt wird.

Ein zentraler Kritikpunkt an der bisherigen Umsetzung des Unterrichtsprinzips „zur Gleichstellung von Männern und Frauen“, ist die begrenzte, zweigeschlechtliche Perspektive, die die Vielfalt von Geschlechtsidentitäten nicht ausreichend berücksichtigt. Das Konzept der Geschlechtergleichstellung in Schulen basiert oft noch auf der Annahme eines binären Geschlechtersystems, das weder non-binäre noch intergeschlechtliche oder genderfluide Identitäten einbezieht (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2015, S. 5).

Die Fokussierung auf zwei eindeutig definierte Geschlechter entspricht nicht mehr dem aktuellen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Verständnis von Geschlecht, das zunehmend differenzierte und vielfältige Identitätsformen anerkennt. Personen, die sich nicht in die klassischen Kategorien „männlich“ oder „weiblich“ einordnen lassen, wie etwa nicht-binäre, intergeschlechtliche oder genderfluide Menschen, werden in der bestehenden Formulierung nicht mitgedacht. Damit sich Vorstellungen über Gender (zukünftig) verändern können, braucht es eine gendersensible Pädagogik, da ein derartiger Wandel nicht von selbst geschieht- Erziehung und Bildung jedoch bewusst und aufmerksam dazu beitragen können (vgl. Rendtorff, 2017, S. 21). Eine gendersensible Bildungspraxis müsste jedoch der gesamten Bandbreite geschlechtlicher Identitäten gerecht werden um Inklusion, Intersektionalität und Chancengerechtigkeit tatsächlich zu fördern. Vor dem Problem gewinnt die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung des Unterrichtsprinzips zunehmend an Bedeutung. Insofern erscheint mir eine Neuausrichtung sinnvoll, die dem Ziel einer stärkeren Berücksichtigung vielfältiger Geschlechtsidentitäten gerecht wird und eine offenere sowie inklusivere Perspektive (vgl. Klenk, 2023, S. 409) auf geschlechtliche Diversität im Unterricht ermöglicht. Damit können Bildungsprozesse bezogen auf Sprache, Interaktion, und Bildungsinhalte so gestaltet werden, dass sie bestehende Vielfalt anerkennen, individuelle Potenziale fördern und so einen wichtigen Beitrag zu Chancengerechtigkeit und Teilhabe leisten. Das Unterrichtsprinzip in seiner derzeitigen Form wirkt zunehmend unzureichend und reformbedürftig, führt zu einer Verengung der Sichtweise auf Geschlecht und ignoriert die tatsächliche Diversität von Geschlechtsidentitäten, die in der Gesellschaft existieren (vgl. Klenk, 2019, S. 200f). Um dem Anspruch einer zeitgemäßen Gleichstellung **aller** Geschlechter im Bildungswesen gerecht zu werden, bedarf es einer umfassenderen und differenzierteren Auseinandersetzung mit Geschlecht, die über binäre Kategorien hinausgeht. Meiner Auffassung nach kann

Gendersensible Sprache dabei ein wesentliches Instrument sein, um Vielfalt sichtbar zu machen, stereotype Vorstellungen aufzubrechen und Schüler*innen in ihrer geschlechtlichen Identität anzuerkennen und zu stärken. Sie ist somit kein bloßes Stilmittel, sondern ein pädagogisches Werkzeug, das zur tatsächlichen Verwirklichung von Gleichstellung im Schulalltag beitragen kann.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Gender (-gerechtigkeit) und Schule“ ist seit den späten 1970er Jahren eng mit den Entwicklungen in der Frauen- und Geschlechterforschung verknüpft. Obwohl sich Fragestellungen im Laufe der Zeit erweitert und differenziert haben, zeigt sich eine bemerkenswerte Kontinuität in den behandelten Themenfeldern. Insbesondere in einigen Arbeiten lässt sich ein Zusammenspiel zwischen theoretischen Einsichten, empirischer Forschung und konkreten Handlungsempfehlungen für den schulischen Kontext erkennen. Nach wie vor spielt Geschlecht als soziale Kategorie eine zentrale Rolle bei der Reproduktion von Bildungsungleichheiten. Während in den 1980er Jahren empirische Studien zur schulischen Geschlechterdifferenzierung noch weitgehend fehlten, ist das verfügbare Wissen heute zwar vielfältiger, aber zugleich auch uneinheitlicher (vgl. Wetterer, 2009, zitiert nach Krüger, 2011, S. 36). Die feministische Schulforschung machte zunächst verborgene Benachteiligungen von Mädchen sichtbar, bevor in den 1990er Jahren ein breiteres Verständnis für Ungleichheiten beider Geschlechter entstand (Krüger, 2011, S. 36).

Es besteht weitgehender Konsens darüber, dass Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem vorhanden sind und Lehrpersonen eine zentrale Rolle bei der Vermittlung und Weiterentwicklung von Genderwissen einnehmen (Krüger, 2011, S. 37). Offen bleibt jedoch, wie ein nachhaltiger Austausch zwischen theoretischen Erkenntnissen und schulischer Praxis gelingen kann. Insbesondere stellt sich die Frage, wie Kommunikationshürden zwischen wissenschaftlichem Diskurs und schulischer Realität überwunden werden können, ohne dass beide Sphären als widersprüchliche Wirklichkeitskonstruktionen nebeneinander bestehen, und ohne in einen produktiven Dialog zu treten, denn Wissen entsteht im Austausch (Krüger, 2011, S. 37). Zugleich gilt es, Geschlecht weiterhin als zentrale gesellschaftliche Strukturkategorie ernst zu nehmen, ohne dabei neue Perspektiven wie „Undoing Gender“, „Entdramatisierung“, Individualisierung, Intersektionalität oder Diversität aus dem Blick zu verlieren. Eine geschlechtersensible Förderung sollte als grundlegendes Element schulischer Bildung verstanden werden – nicht als nachrangige oder optionale Aufgabe. Konzepte wie Gender Mainstreaming und neue Lernkulturen bieten die Chance, Geschlechtergerechtigkeit aktiv in

der Schule zu verankern und als Teil umfassender Antidiskriminierungsstrategien umzusetzen. (Krüger, 2011, S. 37).

Nichtsdestotrotz bleibt pädagogisches Handeln in der Schule häufig ambivalent: Einerseits orientiert es sich an normativen Prinzipien wie Gleichstellung und Chancengerechtigkeit, andererseits ist es tief in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet, die bestehende Ungleichheiten fortschreiben (vgl. Klenk, 2023, S. 9/ Krüger, 2011, S. 9). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass diese Ambivalenzen auch Paradoxien enthalten, die eng mit sozial konstruierten Machtverhältnissen zu tun haben, die einer kritischen Reflexion bedürfen, wie im folgenden Kapitel zu zeigen ist.

5.3. Paradoxien im pädagogischen Handeln: Die Reproduktion von Machtverhältnissen und die kritische Reflexion von Geschlechter- und Diversitätsdiskursen

Aufgrund gesellschaftlicher Machtverhältnisse, institutioneller Vorgaben und der Herausforderungen im Umgang mit Differenz und Ungleichheit ist Pädagogisches Handeln in der Schule oft widersprüchlich. Pädagogische Akteure und ihre Handlungen sind in diese Verhältnisse eingebunden und tragen dazu bei, sie zu reproduzieren. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, durch pädagogisches Handeln diese Verhältnisse (wie bspw. Geschlechterverhältnisse) sowie das eigene Denken und Handeln zu reflektieren und zu verändern (Riegel, 2016, S. 175).

In einer Analyse von Christine Riegel wurde festgestellt, dass Lehrer*innen beim Sprechen über ihre Arbeit und in der Interaktion mit Schüler*innen oftmals vereinfachende und binäre Sichtweisen verwenden (Riegel, 2016, S. 176). Sie neigen dazu, Differenzen zwischen verschiedenen Gruppen zu erzeugen und diese unterschiedlich zu bewerten. Besonders im Kontext von „Vielfalt“ oder „Diversität“ werden vermeintliche Unterschiede hervorgehoben, die sich auf kulturelle, nationale, und religiöse Kategorien sowie Geschlechterkonstruktionen beziehen (Riegel, 2016, S. 176). Dabei sind Geschlechterkonstruktionen stets in kulturelle und rassifizierende Diskurse eingebettet. In den Aussagen pädagogischer Fachkräfte wird erkennbar, dass emanzipatorische oder antidiskriminierende Anliegen im Hinblick auf Geschlechterverhältnisse oftmals in Widerspruch zu gleichzeitigen Reproduktionen rassifizierter Stereotype geraten. Dies zeigt, dass pädagogisches Handeln nicht frei von

Ambivalenzen ist, sondern in hegemoniale Wissensbestände und Normen eingebettet bleibt (Riegel, 2016, S. 220)

In ungleichen Verhältnissen sind die Diskurse und Praktiken von Pädagog*innen sowie ihre Bemühungen um eine sensibilisierende und kritische Bildungsarbeit als Ausdruck von Widersprüchen zu verstehen. Diese Paradoxie bleibt bestehen, solange die strukturellen Bedingungen und die eigene Verstrickung in Praktiken und Privilegierung nicht kritisch reflektiert werden. Nur durch eine bewusste Auseinandersetzung mit diesen Bedingungen im pädagogischen Handeln, kann eine Dekonstruktion und kritische Reflexion stattfinden, die möglicherweise zu Veränderungen der Diskurse und Bedeutungen beitragen kann (Riegel, 2016, S. 235).

Auch auf der Ebene wissenschaftlicher Forschung treten diese Ambivalenzen auf. Der Forschungsprozess ist stets situiert: Der Forschungsprozess wird von der sozialen Position der forschenden Person beeinflusst, ihren methodischen Entscheidungen und den epistemologischen Voraussetzungen. Dadurch geraten manche Aspekte in den Fokus, während andere systematisch ausgeblendet werden, was nicht zufällig geschieht, sondern Ausdruck bestehender Macht- und Deutungsordnungen ist. Die Frage, ob und inwiefern Forschende durch ihre Praxis zur Stabilisierung hegemonialer Diskurse beitragen, bleibt zentral (Riegel, 2016, S. 236f). Kurz gesagt wird Pädagogische Forschung stets durch den Standort und die soziale Position der forschenden Person beeinflusst, was zu einer bestimmten Perspektive auf das Forschungsthema führt. Das heißt, dass im Forschungsprozess einige Aspekte hervorgehoben und andere missachtet werden, was nicht (immer) willkürlich geschieht, sondern Teil der Schaffung hegemonialer Strukturen und Machtverhältnisse ist. Daher stellt sich die Frage, inwieweit man als forschende Person durch das Vorgehen, die Analyse und die Darstellung der Ergebnisse zur Festigung dominanter Verhältnisse beiträgt (Riegel, 2016, S. 236). In diesem Zusammenhang ist es wichtig, die Rolle als Forscher*in kritisch zu hinterfragen und die Bedingungen des Forschens mit denen des pädagogischen Handelns der Pädagogik zu vergleichen (Riegel, 2016, S. 237).

Die dargestellten Paradoxien verdeutlichen, dass pädagogisches Handeln immer im Spannungsfeld verschiedener Machtachsen stattfindet. Demnach ist es wichtig, gendersensible Sprache nicht isoliert, sondern im Zusammenspiel mit anderen Diversitätsdimensionen zu

betrachten als Teil eines reflexiven pädagogischen Umgangs mit Differenz, was zur Erhöhung der Chancen- und Bildungsgerechtigkeit²³ beitragen kann.

6. Gendersensible Sprache als Mittel zur Förderung von Chancengerechtigkeit? Stichwort „Diversity“

Im Hinblick auf das Bildungssystem stellt sich die grundlegende Frage, wie echte Chancengerechtigkeit verwirklicht werden kann. Um strukturelle Benachteiligungen abzubauen, seien Maßnahmen zur Weiterentwicklung von Institutionen notwendig. Dazu zählen Konzepte wie Gender Mainstreaming sowie die gezielte Förderung von Gender- und Diversity-Kompetenzen bei Lehrpersonen (Krüger, 2011, S. 17). Im Bildungssystem stellt sich demnach die grundlegende Frage, wie Chancengerechtigkeit wirksam hergestellt werden kann, insbesondere vor dem Hintergrund unterschiedlicher individueller Ausgangsbedingungen von den Lernenden²⁴. Als besonders geeigneter Analyseansatz gilt das Konzept der institutionellen Diskriminierung, das aufzeigt, wie Entscheidungsprozesse an zentralen Übergängen im Schulverlauf insbesondere jene Kinder benachteiligen, die nicht den gesellschaftlichen Erwartungen an sogenannte „Mittelschichtskinder“ entsprechen (Krüger, 2011, S. 17).

Obwohl in der wissenschaftspolitischen Debatte weitgehende Einigkeit darüber herrscht, dass Gendersensibilität und Geschlechtergerechtigkeit zentrale Anliegen sind, zeigt sich in der Umsetzung vor Ort ein anderes Bild: Die tatsächliche Verwirklichung von Gendergleichstellung bleibt nach wie vor eine Herausforderung (Baer, 2007, S. 343). Die Autorin Susanne Baer betont, dass Gleichstellung kein rein additiver Aspekt, sondern ein strukturprägendes Element wissenschaftlicher Praxis ist (Baer, 2007, S. 343). Nur durch eine bewusste, kritische

²³ Rolf Becker (2008, S. 174) betont, dass formale Chancengerechtigkeit (Anm.: Becker verwendet das Wort „Chancengleichheit“) z. B. gleicher Zugang zu Bildungsinstitutionen nicht ausreicht, um reale Bildungsgerechtigkeit zu erreichen, solange ungleiche Startbedingungen – insbesondere durch soziale Herkunft – bestehen bleiben. Der Bildungserfolg bleibt also sozial selektiv, auch wenn formale Gleichheit gegeben ist. Daraus lässt sich ableiten, dass Chancengerechtigkeit – also die Berücksichtigung ungleicher Startbedingungen und gezielte Maßnahmen zum Ausgleich dieser Ungleichheiten – eine notwendige Voraussetzung ist, damit das Bildungssystem als bildungsgerecht gelten kann, denn ohne faire Voraussetzungen zu Beginn des Bildungswegs (Chancengerechtigkeit) können gleiche Bildungsergebnisse oder zumindest gleiche Zugangschancen im weiteren Verlauf (Bildungsgerechtigkeit) nicht realisiert werden. Chancengerechtigkeit ist somit kein ergänzendes Ideal, sondern die zentrale Grundlage jeder bildungsgerechten Gesellschaft.

²⁴ Rolf Becker (2008) verdeutlicht auf den Seiten 161–164 in seinem Beitrag, dass Chancengleichheit als formale Gleichbehandlung aller Individuen verstanden wird, wohingegen Chancengerechtigkeit implizit den Ausgleich und die Berücksichtigung struktureller Ungleichheiten beinhaltet. Im vorliegenden Beitrag entschied man sich daher für den passenderen Begriff „Chancengerechtigkeit“.

Auseinandersetzung mit der engen Verflechtung von Wissenschaft(-skultur) und Geschlecht könnte ein wissenschaftlicher Fortschritt erzielt werden (Baer, 2007, S. 343).

„Forschung ohne Reflektion auf Gender, also auf die jeweilige Bedeutung von Geschlecht im Zusammenwirken mit anderen sozial relevanten Kategorien, ist schlicht defizitär“ (Baer, 2007, S. 345). Susanne Baer nennt im Beitrag drei zentrale Gründe für eine aktive Gleichstellungspolitik: Erstens das normative Argument der Gerechtigkeit und der Menschenrechte; zweitens das ökonomische Argument, wonach eine moderne Wissensgesellschaft auf alle Talente angewiesen ist und drittens die Qualitätsdimension: Wissenschaft, die Geschlecht (und seine Verschränkungen mit anderen Kategorien) nicht mitdenkt, verfehlt Erkenntnismöglichkeiten. Gerade in Fächern wie Medizin, Technik oder Sozialwissenschaften kann dies zu Fehlentwicklungen führen, etwa wenn nur männliche Lebensrealitäten als Standard herangezogen werden. Gleichstellung wird somit nicht nur als moralisches Ziel verstanden, sondern als notwendige Voraussetzung für exzellente Forschung. Wer jedoch Geschlechterverhältnisse kritisch reflektiert, stellt bestehende Machtverhältnisse infrage, was wiederum Widerstand hervorruft. Dennoch ist klar: Nur durch die bewusste Auseinandersetzung mit Genderfragen kann sich die Wissenschaft weiterentwickeln (Baer, 2007, S. 344f).

6.1. Gender Mainstreaming und Diversity Management

Wie bereits im Rahmen dieser Arbeit erwähnt, stellt Gender Mainstreaming einen möglichen strategischen Ansatz dar, um institutionellen Benachteiligungen im Bildungssystem entgegenzuwirken. Um die Relevanz und Tragweite dieses Konzepts besser einordnen zu können, soll im Folgenden dessen grundlegende Ausrichtung sowie seine Bedeutung für den schulischen Kontext näher beleuchtet werden. Obwohl das Konzept des Gender Mainstreaming insbesondere seit den 1990er Jahren als zentrales gleichstellungspolitisches Instrument etabliert wurde, basiert es auf der bis heute relevanten Grundannahme, dass gesellschaftliche Strukturen und Prozesse nicht geschlechtsneutral sind (Kansteiner-Schänzlin, 2007, S. 92). Die Organisationsstrategie Gender Mainstreaming geht davon aus, dass Geschlecht nicht nur biologisch, sondern vor allem sozial konstruiert ist und dadurch veränderbar bleibt (Kansteiner-Schänzlin, 2007, S. 92). Ziel des Gender Mainstreaming ist es, geschlechterspezifische Perspektiven systematisch in alle politischen und organisatorischen Entscheidungsprozesse zu integrieren, um so strukturelle Ungleichheiten abzubauen (Kansteiner-Schänzlin, 2007, S. 92).

Auch wenn das Konzept bereits auf internationaler und nationaler Ebene verankert wurde, bleibt seine praktische Umsetzung – insbesondere im schulischen Bereich – ein weiterhin herausfordernder und nicht abgeschlossener Prozess (Kansteiner-Schänzlin, 2007, S. 92f).

Katja Kansteiner-Schänzlin zufolge zeigen empirische Erkenntnisse, dass geschlechtsspezifische Zuschreibungen im schulischen Alltag sowohl auf Seiten der Lernenden als auch der Lehrkräfte fortbestehen und wechselseitig reproduziert werden (Kansteiner-Schänzlin, 2007, S. 98). Dabei ist es grundsätzlich nicht problematisch, wenn Personen sich in vertrauten geschlechtsspezifischen Rollen wohlfühlen. Kritisch wird es jedoch dann, wenn vermeintliche Geschlechtsneutralität zu einem Ausschluss oder zur Marginalisierung bestimmter Perspektiven führt und damit Bildungsprozesse ungleich gestaltet werden. Insbesondere die mangelnde Reflexion über die eigene Vorbildfunktion seitens des schulischen Personals kann zur Verfestigung solcher asymmetrischen Strukturen beitragen. Die empirischen Befunde sind somit als deutliche Hinweise auf bestehende strukturelle Defizite im Hinblick auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag zu werten (Kansteiner-Schänzlin, 2007, S. 98).

Vor dem Hintergrund dieser strukturellen Herausforderungen vertritt die Autorin der vorliegenden Masterarbeit die Auffassung, dass Maßnahmen wie Gender Mainstreaming nur dann wirksam zur Herstellung von Chancengerechtigkeit beitragen können, wenn sie auch sprachlich vermittelt und im schulischen Alltag verankert werden – insbesondere durch eine gendersensible Sprache, die soziale Wirklichkeiten sichtbar macht und marginalisierende Normvorstellungen hinterfragt. Es existieren zahlreiche Studien, die besagen, dass in Ländern, in denen ein stark geschlechtsspezifisches Sprachsystem vorherrscht, mit einer größeren Ungleichheit zwischen Männern und Frauen, beispielsweise was die Arbeitsmarktbeteiligung, Erwerbstätigkeit oder die politische Beteiligung, betrifft, einhergeht (Hechavarría et al., 2018, Gay et al., 2018, Mavisakalyan, 2011, zitiert nach Müller-Spitzer, 2021, S. 5). Eine mögliche Erklärung für dieses Phänomen könnte sein, dass Sprachen, in denen das Genus-System Sprecher*innen nicht dazu drängt geschlechtsspezifische Einordnungen vorzunehmen, dazu führen kann, dass verhältnismäßig offener über Geschlechterrollen gedacht werden kann (Gabriel, Gygax & Kuhn, 2018, zitiert nach Müller-Spitzer, 2021, S. 5). Auch wenn, Carolin Müller-Spitzer zufolge, noch nicht genau geklärt werden konnte, in welche Richtung der Zusammenhang zwischen Sprache und Chancengerechtigkeit wirkt, sprechen die besagten Studien dafür, dass Sprache Ungleichheit beeinflussen könnte (Müller-Spitzer, 2021, S. 5).

Die strukturellen Herausforderungen machen deutlich, dass die Implementierung gendersensiblen Sprachgebrauchs und die Fokussierung auf das Konzept des Gender

Mainstreaming zwar zentrale Bausteine zur Förderung von Chancengerechtigkeit darstellen, jedoch nicht ausreichen, um die Komplexität sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem vollständig abzubilden und zu überwinden. Denn schulische Wirklichkeiten sind von einer Vielzahl an Diversitätsdimensionen geprägt, die über das Geschlecht hinausgehen (Kergel & Heidkamp, 2019, S. 4f) und ebenfalls maßgeblich Einfluss auf Teilhabe- und Bildungschancen haben. Das Konzept des Diversity Management erweitert den Blickwinkel, indem es darauf abzielt, unterschiedliche soziale, kulturelle, ethnische sowie individuelle Identitäten und Lebenslagen sichtbar zu machen und als wertvolle Ressource für schulische Bildungsprozesse anzuerkennen (Kergel & Heidkamp, 2019, S. 6).

Die bewusste und reflektierte Verwendung von Sprache spielt meiner Auffassung nach, eine entscheidende Rolle: Sie ermöglicht es heterogene Lebensrealitäten sprachlich abzubilden, diskriminierende Normen zu hinterfragen und marginalisierte Gruppen explizit in den Fokus zu rücken. Somit trägt eine diversitätsorientierte Sprachpraxis dazu bei, inklusive Strukturen zu schaffen, die unterschiedliche Perspektiven und Bedürfnisse berücksichtigen und damit Chancengerechtigkeit sowie Bildungsgerechtigkeit umfassender fördern. In diesem Sinne ist meiner Auffassung nach auch das Diversity Management unter den Vorzeichen einer gendersensiblen Sprache zu betrachten. Diversity Management, also die Forderung nach Vielfaltsanerkennung, von macht- und kapitalismuskritischen Perspektiven (vgl. Kergel & Heidkamp, 2019, S. 6f), stellt nicht nur eine Erweiterung des Gender Mainstreamings dar, sondern fordert eine ganzheitliche institutionelle Transformation, die alle Formen von Ungleichheit und Diskriminierung adressiert und gleichzeitig Potenziale zur Förderung von Vielfalt und Teilhabe eröffnet (vgl. Kergel & Heidkamp, 2019, S. 6f). Die Verankerung dieser Perspektive im schulischen Alltag, etwa durch entsprechende Fortbildungen, strukturelle Anpassungen und eine sensible Kommunikation, ist somit unerlässlich, um eine gerechtere und inklusivere Bildungslandschaft zu gestalten. Auch wenn Diversity Management in der Pflichtschule bislang seltener explizit benannt oder institutionell verankert ist als im Hochschul- oder Unternehmenskontext, kommt ihm dennoch eine zentrale Bedeutung zu.

Gendersensible Kommunikation ist kein zu vernachlässigendes Instrument, sondern ein unverzichtbares Element zeitgemäßer Bildungsarbeit. Mehr noch: Sie bildet vermutlich die zentrale Perspektive, in der sich alle anderen Bildungselemente – von Schulmaterialien über Lernprozesse bis hin zu persönlichen Faktoren wie Neugier und Motivation – sinnvoll erschließen und entfalten können. Durch sie wird ein Raum für Wertschätzung, Vielfalt und gleichberechtigte Teilhabe geschaffen, in dem Sprache Wirklichkeit gestaltet und zum Gelingen

inklusive Bildungsprozesse beiträgt. Entgegen landläufigen Meinungen und Einschätzungen, dass gendersensible Sprache ein unnötiger Ballast, der ein Hemmschuh für das Vermitteln von Lerninhalten ist, vertrete ich vielmehr die Auffassung, dass gerade ein gendersensibles Sprechen dazu beiträgt, dass Kinder in ihrem Selbstverständnis, zu dem nun mal auch das Geschlecht gehört, angesprochen werden und dadurch motivierter für Lernprozesse sind. Die bewusste Einbeziehung geschlechtersensibler Sprache fördert nicht nur das Selbstbewusstsein, sondern eröffnet Kindern auch die Möglichkeit, sich in vielfältigen Rollen zu sehen und ihre Potenziale frei zu entfalten. Gender Mainstreaming und Diversity Management stellen wiederum das notwendige Wissen und die essenziellen Werkzeuge bereits, mittels derer gendersensible Kommunikation gehört und verstanden wird.

Während Gender Mainstreaming den Fokus auf Geschlechtergerechtigkeit legt, erweitert Diversity Management den Blick auf weitere soziale Differenzlinien, wie Alter, Herkunft oder Behinderung. Das Diversity-Management-Konzept ist geprägt von der Konzentration auf die Wertschätzung von Vielfalt, und enthält demnach gerechtigkeitsorientierte bzw. „emanzipatorische als auch utilitaristische Traditionslinien“ (Walgenbach, 2014, zitiert nach Kergel & Heidkamp, 2019, S. 6f). Um den vielfältigen Herausforderungen im Bildungssystem umfassend begegnen zu können, ist es notwendig, den Blick über geschlechterspezifische Aspekte hinaus zu erweitern und weitere Diversitätsdimensionen in den Fokus zu rücken – an dieser Stelle setzt das Konzept des Diversity Management an. Der Gedanke von Chancengerechtigkeit wird im Anschluss an das Konzept des Gender Mainstreaming hin zu einem umfassenderen Diversity-Verständnis weitergeführt (Kergel & Heidkamp, 2019, S. 13). Dies ist insofern bedeutsam, als sich Bildungsungleichheiten nicht ausschließlich auf das Geschlecht zurückführen lassen, sondern im Sinne einer intersektionalen Perspektive stets im Zusammenspiel verschiedener Diversitätsdimensionen betrachtet werden müssen.

Privatwirtschaftliche Unternehmen orientieren sich häufig am Prinzip der Diversität, wohingegen im öffentlichen Bereich vorrangig auf das Konzept des Gender Mainstreaming zurückgegriffen wird, um mehr Chancengerechtigkeit zu erreichen (Schiederig & Vinz, 2011, S. 231). Dieses Konzept zielt darauf ab, die Interessen und Bedürfnisse aller Geschlechter systematisch in sämtlichen politischen Maßnahmen, Programme und Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Der Begriff „Mainstreaming“ verdeutlicht, dass es sich dabei nicht um ein isoliertes Thema handelt, sondern um eine umfassende Aufgabe, die in allen Politikfeldern verankert werden muss. Ursprünglich stammt der Ansatz aus der Entwicklungszusammenarbeit und wurde von dort aus in europäische und nationale Institutionen übernommen (Schiederig &

Vinz, 2011, S. 231). Sowohl Gender Mainstreaming als auch Diversity Management verfolgen das Ziel, Gleichstellung „Top Down“ - strukturiert durch von oben gesteuerte Maßnahmen-gezielt in der Praxis umzusetzen. Trotz dieser Gemeinsamkeit unterscheiden sich die Konzepte in ihrer Ausrichtung: Während Gender Mainstreaming den Fokus vorrangig auf Geschlechtergerechtigkeit legt, berücksichtigt Diversity Management zusätzlich weitere Differenzlinien wie Alter, Herkunft oder Behinderung. Zudem ist Diversity Management stärker wirtschaftlich geprägt und zielt oft auf die Optimierung von Unternehmensstrukturen und -kulturen im Sinne von Effizienz und Wettbewerbsvorteilen (Schiederig & Vinz, 2011, S. 232).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass gendersensible Sprache weit über bloße sprachliche Korrektheit hinausgeht. Sie stellt ein zentrales Werkzeug dar, um bestehende Machtverhältnisse im schulischen Alltag sichtbar zu machen und kritisch zu reflektieren. Wird sie konsequent im Sinne von Gender Mainstreaming und Diversity Management angewendet, kann sie dazu beitragen, stereotype Geschlechterrollen zu hinterfragen und ein inklusiveres Lernsetting zu gestalten, das der Diversität aller Schüler*innen gerecht wird. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass Sprache nicht neutral ist, sondern gesellschaftliche Strukturen widerspiegelt und mitprägt. Eine bewusste, reflexive Sprachpraxis und das Anwenden von Diversity Management zeigen daher nicht nur eine pädagogische Haltung, sondern eröffnen zugleich Möglichkeiten, Bildungsprozesse chancengerechter und diskriminierungssensibler zu gestalten.

6.2. Gendersensible Sprache unter Druck: Zum Umgang mit „antigenderistischen“ Tendenzen im Schulkontext

Der Einsatz gendersensibler Sprache steht häufig im Mittelpunkt kontroverser und emotional geführter politischer Debatten. Besonders die Integration geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in den schulischen Unterricht oder die „Gender Studies“ an Universitäten lösen immer wieder Widerstand aus. Dabei richtet sich die Kritik meist gegen Konzepte, die starre, biologische Geschlechterzuschreibungen hinterfragen und Geschlecht als soziales Konstrukt betrachten (Strube, Perintfalvi, Hemet, Metze & Sahbaz, 2021, S. 9). Diese Polarisierung ist nicht neu, sondern Teil eines umfassenderen gesellschaftlichen Spannungsfelds. Diese Konfliktlinien haben nicht nur eine aktuelle Dimension, sondern lassen sich auch historisch zurückverfolgen. Bereits seit den 2000er Jahren verbreiten sich zunehmend antifeministische und geschlechterfeindliche Strömungen, die sich unter anderem gegen gendersensible Sprache und

Gleichstellungspolitiken richten. Diese Entwicklung ist sowohl in rechten politischen Kreisen als auch in bestimmten konservativ-christlichen Bewegungen zu beobachten (Strube, Perintfalvi, Hemet, Metze & Sahbaz, 2021, S. 9).

Sabine Hark und Paula-Irene Villa prägten 2015 den Begriff „Anti-Genderismus“ (Strube, Perintfalvi, Hemet, Metze & Sahbaz, 2021, S. 9). Besonders in Teilen Ostmitteleuropas zeigt sich, dass rechtspopulistische Politik darauf abzielt, demokratische Gesellschaften, die auf Menschenrechten basieren, in autoritäre und nationalistisch geprägte Strukturen zu überführen. Dies geht häufig mit Angriffen auf sexuelle Minderheiten, feministische und menschenrechtsorientierte Bewegungen sowie die „Gender“ Studies als wissenschaftliches Fach einher. Im Kontext Schule ist diese Dynamik insbesondere dort spürbar, wo Reformen zu Vielfalt und Gleichstellung auf Ablehnung stoßen oder gendersensible Sprache als politische Indoktrination angesehen wird. Anti-Genderismus dient dabei sowohl als verbindendes Element innerhalb rechter Strömungen als auch als Strategie, breite gesellschaftliche Netzwerke zu bilden und Ängste gezielt zu schüren (Strube, Perintfalvi, Hemet, Metze & Sahbaz, 2021, S. 9).

Zwar mag der Begriff „Antigenderismus“ nicht ideal gewählt sein, bringt jener jedoch die zentrale Idee auf den Punkt: eine ablehnende Haltung gegenüber „Gender“ und den damit verbundenen Konzepten (Hark & Vila, 2015, S. 7). Kritiker*innen unterstellen dem Begriff, dass er für eine nicht-natürliche, sozial konstruierte Vorstellung von Geschlecht stehe. Tatsächlich zielt „Gender“ darauf ab, Geschlecht nicht als unveränderliche biologische Gegebenheit, sondern als gesellschaftlich und historisch geprägtes Konstrukt zu betrachten (Hark & Vila, 2015, S. 7).

Die ablehnende Haltung gegenüber Genderkonzepten bleibt dabei nicht auf diskursive Auseinandersetzungen beschränkt. Es ist schon länger bekannt, dass rechtsradikale Gruppen und Akteure – unabhängig davon, ob sie populistisch, extremistisch oder sogar terroristisch agieren – häufig eine klare Ablehnung von „Gender“- und Gleichstellungsfragen vertreten. Diese sogenannte "Anti-Gender-Agenda" ist umfassend dokumentiert. Besorgniserregend ist jedoch die zunehmende Intensität, mit der sich rechte, antifeministische und anti-genderistische Akteure gegenseitig eine Plattform bieten und ihre Ideologie verbreiten. Besonders alarmierend ist, dass viele rechtsextreme Attentäter der letzten Jahre neben rassistischen, antisemitischen und verschwörungstheoretischen Ansichten auch eine extreme Frauenverachtung und Misogynie äußerten (Hidalgo, 2021, S. 21). In Programmen und öffentlichen Auftritten rechtsradikaler Parteien und Bewegungen gehört Antifeminismus inzwischen zum Alltag

(Hidalgo, 2021, S. 21). Dies wirft die Frage auf, warum gerade der Kampf gegen Feminismus und geschlechtersensible Sprache innerhalb des rechten Spektrums so einig geführt wird, obwohl es in anderen Themenfeldern durchaus Meinungsverschiedenheiten gibt. Was treibt diesen Hass an, und woher stammen diese Feindbilder? Rechtsradikale und rechtspopulistische Akteure betrachten die Genderforschung oftmals als Feindbild, weil sie eine grundlegende Infragestellung traditioneller Geschlechterkonzepte darstellt (Hidalgo, 2021, S. 22). Der Begriff „Gender“ steht für ein Verständnis von Geschlecht, das nicht als natürliche, biologisch vorgegebene Tatsache betrachtet wird, sondern als gesellschaftlich und kulturell geformt (Hidalgo, 2021, S. 26). Insbesondere in der Schule, wo junge Menschen soziale Normen erlernen, gilt gendersensible Sprache daher vielen Gegner*innen als Einfallstor für gesellschaftlichen Wandel, dem sie misstrauen.

Um diese politischen Dynamiken besser zu verstehen, hat die sozialwissenschaftliche Geschlechterforschung in den letzten Jahren intensiv untersucht, wie heteronormative Zweigeschlechtlichkeit, patriarchale Strukturen und geschlechtsspezifische Sprachbilder den weltweiten Aufstieg autoritär-populistischer und rechter Bewegungen beeinflussen. Dabei stehen scheinbar widersprüchliche, aber tatsächlich eng verknüpfte Entwicklungen im Fokus (Mayer, 2021, S. 35). Die Ablehnung der Infragestellung einer angeblich natürlichen Geschlechterordnung ist keineswegs ein neues Konzept, das von Rechtsradikalen stammt– sie existiert, solange diese Ordnung selbst besteht (Hark & Vila, 2015, S. 25). Auch aus schulischer Perspektive ist dies bedeutsam, da Sprache im Unterricht nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch (geschlechter-) Normen und Werte transportiert.

Diese gegenwärtigen Argumentationsmuster knüpfen an ältere, historisch gewachsene Diskurse an: Schon immer gab es Stimmen, die Feminist*innen, Queers und andere dafür kritisierten, dass sie die vermeintlich natürliche Ordnung der Dinge zu weit hinterfragen würden (Hark & Vila, 2015, S. 25). Gleichzeitig waren es gerade die im 19. Jahrhundert aufkommenden Naturwissenschaften wie Anthropologie, Medizin, Gynäkologie und Anatomie, die Geschlecht zunehmend als wissenschaftliche Wahrheit etablierten. Diese Disziplinen beanspruchten, die „Wahrheit“ über die Geschlechterdifferenz erforschen zu können, wobei sie insbesondere Weiblichkeit „biologisierten“. Dadurch boten sie der Moderne eine scheinbare Lösung für das Dilemma, einerseits die natürliche Gleichheit aller Menschen zu betonen, andererseits jedoch politische Ungleichheiten – insbesondere die der Frauen – zu rechtfertigen. Die bis heute verbreitete Botschaft dieses Denkens lautet: Welche geschlechtliche Identität Menschen

annehmen können und welche gesellschaftlichen Strukturen daraus folgen, sei von der Natur gegeben (Hark & Vila, 2015, S. 25).

Vor dem Hintergrund dieser historischen Entwicklung ist es aus analytischen und politischen Gründen besonders wichtig, sich mit den aktuellen Entwicklungen auseinanderzusetzen, da sich die Situation verändert hat: Im Gegensatz zu den zuvor aufkommenden Formen des Anti-Feminismus richten sich die heutigen Angriffe nicht mehr direkt gegen den Feminismus oder das Konzept der Gleichheit. Die Argumentation hat sich gewandelt, denn es wird nicht mehr behauptet, dass Frauen nicht gleichberechtigt sein können, weil sie von Natur aus unterschiedlich sind, sondern es wird argumentiert, dass Frauen und Männer zwar gleich in ihren Rechten sind, aber dennoch grundlegende natürliche Unterschiede aufweisen (Hark & Vila, 2015, S. 26). Anstelle von anti-feministischen Ressentiments wird heute gegen das akademische Konzept von „Gender“ mobilisiert. Statt die (naturrechtlich begründete) Gleichheit aller in Frage zu stellen, wird eine dystopische Vorstellung einer staatlich verordneten, geschlechtsneutralen Gleichmacherei beschworen, die der allgemeinen Wahrnehmung sowie der religiösen und naturwissenschaftlichen Forschung widerspreche und gegen die es legitim sei, Widerstand zu leisten (Hark & Vila, 2015, S. 26). Scheinbar gewinnt dort, wo die öffentliche Infragestellung von Geschlechtergerechtigkeit und Gleichheit politisch weniger akzeptabel geworden ist, die wissenschaftliche Betonung auf angeblich „natürlichen“ Geschlechterdifferenzen wieder an Bedeutung. Diese Rückkehr zur naturwissenschaftlichen Rechtfertigung von Geschlechterungleichheit erfolgt in einem Kontext, in dem die traditionellen Erklärungsmodelle für Ungleichheit zunehmend an Wirkung verlieren (Hark & Vila, 2015, S. 27). Um den wahrgenommenen Zerfall im Geschlechterverhältnis entgegenzuwirken und die Unveränderlichkeit der Zweigeschlechtlichkeit zu bekräftigen, wird erneut auf biologisch fundierte Argumente zurückgegriffen. Zugleich zeigt die Sozial- und Kulturwissenschaftlerin Irene Dölling, dass die kontinuierliche Produktion und Anpassung von Geschlechterbildern eine bewährte Strategie moderner Gesellschaften darstellen, um strukturelle Stabilität aufrechtzuerhalten (Dölling, 2008, zitiert nach Hark & Vila, 2015, S. 27). Diese Bilder ermöglichen es den Mitgliedern der Gesellschaft, ihre Lebensweisen mit den hegemonialen Deutungen von sozialen, politischen und ökonomischen Verhältnissen in Einklang zu bringen. Geschlechterdiskurse und heteronormative Vorstellungen von Sozialität sind besonders geeignet, um gesellschaftliche Veränderungen zu verhandeln und das Selbstverständnis der Gesellschaft zu legitimieren (Hark & Vila, 2015, S. 27).

Die zuvor beschriebenen Ablehnungen gendersensibler Sprache und antigenderistische Haltungen im schulischen Kontext beruhen nicht nur auf politischen oder ideologischen Überzeugungen, sondern lassen sich auch als Ausdruck tief verwurzelter Vorbehalte verstehen. Solche Vorbehalte sind oft emotional aufgeladen, wirken sich auf Wahrnehmung und Kommunikation aus und stehen einer offenen Auseinandersetzung mit geschlechtlicher Vielfalt im Weg²⁵. Fest steht, dass wir „Menschen gar nicht anders können, als in Mustern zu denken und im Denken auf unbewusste Vorurteile, Rollenklischees und Stereotype zurückzugreifen. Das Gehirn wendet gelernte Muster immer wieder auf neue Situationen an, um die Komplexität des Alltags zu reduzieren. Ein solcher Vorbehalt – im Sinne eines nicht überprüften, voreiligen Urteils – kann demnach auch die schulische Umsetzung gendersensibler Sprache beeinträchtigen. Um dieses Phänomen besser zu verstehen, ist es hilfreich, sich mit theoretischen Konzepten aus der Vorurteilsforschung auseinanderzusetzen. Sie bieten eine erkenntnisreiche Perspektive darauf, wie und warum bestimmte Formen der Abwehr entstehen – auch dann, wenn sie nicht offen geäußert, sondern unterschwellig im schulischen Alltag wirksam werden.

Ein weiteres Beispiel für die öffentliche Kritik an der Anwendung gendersensibler Sprache liefert Fabian Payr, der Autor „Von Menschen und Mensch*innen. 20 gute Gründe, mit dem Gendern aufzuhören“. Darin setzt sich Fabian Payr (2022) kritisch mit gendersensibler Sprache auseinander, und beleuchtet darin zentrale Annahmen des feministischen Sprachwandels und prüft unter anderem, ob das Deutsche als männlich geprägte Sprache verstanden werden kann, inwiefern das generische Maskulinum Frauen benachteiligt und welche Rolle Sprache bei der Inklusion spielt. Zudem stellt er die Frage, ob durchgängiges „Gendern“ überhaupt umsetzbar ist und ob es auf demokratischer Grundlage erfolgt. Fabian Payr zufolge, hat die feministische Sprachkritik wichtige Anstöße für einen bewussteren Sprachgebrauch geliefert. Begriffe wie Bürgermeisterin, Polizistin oder Bundeskanzlerin sind heute selbstverständlich, obwohl Frauen früher üblicherweise mit männlichen Berufsbezeichnungen angesprochen wurden. Die deutsche Sprache eignet sich aufgrund ihrer grammatikalischen Struktur gut für solche Anpassungen, wobei zugleich jedoch kritisiert wird, dass manche heutigen Formen des „Genderns“ Fabian Payr zufolge über das Ziel hinausschießen. Übermäßige sprachliche Eingriffe seien nicht hilfreich, würden die Sprache unnötig verändern und könnten sogar

²⁵ Vgl. dazu Gadenne, V. & Moser, K. (1987). Vorurteile und Wirklichkeit. Zur Analyse der traditionellen Vorurteilsforschung. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 18, 59-61.

spaltend wirken, wodurch sie den ursprünglichen Anliegen der Gleichstellung widersprechen (Payr, 2020, S. 1ff).

An die von Fabian Payr argumentierte „Verkomplizierung der Sprache“ anknüpfend, und um der Herausforderung der Sprachverständlichkeit einer gendersensiblen Sprache, die der Pluralität der Perspektiven möglichst umfänglich gerecht wird, zu entsprechen, argumentiere ich mit Rendtorf (2015, S. 44), dass flexible und kontextsensible Sprachformen zu fördern sind. Anstatt strikt auf komplexe Formen wie Gendersternchen zu setzen, könnten alternative Varianten wie neutrale Formulierungen, geschlechtsneutrale Begriffe oder erklärende Umschreibungen verwendet werden. Zudem ist es wichtig, Bildungsangebote und Schulungen für Lehrkräfte und Lernende bereitzustellen, die den Umgang mit gendersensibler Sprache verständlich vermitteln und auf die Bedürfnisse unterschiedlicher Zielgruppen eingehen. Für einen sachgerechten Umgang mit dem Thema Gender bzw. Geschlecht ist zum einen das fachliche Wissen der Lehrkraft über diese Thematik von zentraler Bedeutung, zum anderen sind ein ausgeprägtes Bewusstsein sowie pädagogische Kompetenzen erforderlich, um die komplexen Geschlechterverhältnisse im Schulunterricht so zu vermitteln, dass den Schüler*innen ausreichend Raum zur individuellen Reflexion eingeräumt wird (Rendtorff, 2015, S. 44).

Zusammenfassend zeigt sich, dass Antigenderismus an Schulen in verschiedenen Erscheinungsformen – von subtil bis offen – präsent ist und das pädagogische Handeln, sowie das Schulklima negativ beeinflussen kann. Die Ablehnung gendersensibler Sprache entspringt dabei häufig nicht fundiertem Wissen, sondern basiert vielmehr auf allgemeinen Annahmen, emotionalen Reaktionen oder tief verwurzelten gesellschaftlichen Vorstellungen (vgl. Strube, Perintfalvi, Hemet, Metze & Sahbaz, 2021, S. 9f). Die Anerkennung und Sichtbarkeit vielfältiger, intersektionaler Geschlechterverhältnisse bleibt weiterhin ein umstrittenes Thema in Bildungseinrichtungen. Konservative, rechte und heteronormative Positionen sind in diesem Zusammenhang nach wie vor stark vertreten, etwa durch anti-genderistische, anti-queere und anti-trans* Kampagnen, die sich gegen sexuelle Bildung und die Thematisierung von Vielfalt in Schulen richten (Klenk, Fütty, Bergold-Caldwell & Akbaba, 2025, S. 15). Solche Einstellungen können als vereinfachende und verzerrte Sichtweisen verstanden werden, die sich einer sachlichen Auseinandersetzung mit Vielfalt entziehen. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, Schulen als Orte demokratischer Bildung zu stärken, an denen Gleichwertigkeit, Diversität und Menschenrechte aktiv vermittelt und gelebt werden.

6.3. Gesellschaftliche Prozesse: Schule als Ort gesellschaftlicher Aushandlung – Geschlecht, Sprache und pädagogische Praxis heute

Auch wenn die Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern größer sind als die Unterschiede und obwohl die Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen größer sind als zwischen ihnen (vgl. Elsen, 2023, S. 240), haben Geschlechtsunterschiede einen großen Einfluss auf das Leben und prägen es von Geburt an, oft mit negativen Folgen für die Frauen²⁶. In vielen Kulturen wird die Arbeit von Männern als wertvoller angesehen, während Frauen häufiger Diskriminierung und geringere Bezahlung erfahren. Abweichungen von geschlechtsspezifischen Erwartungen werden oft missbilligt oder sanktioniert. Trotz Fortschritten ist die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Frauen weiterhin problematisch, und sie sind in gut bezahlten Bereichen wie Ingenieurwesen und Naturwissenschaften stark unterrepräsentiert. Aktuelle Studien zeigen, dass diese Unterschiede durch kulturelle Stereotypen und soziale Bedingungen beeinflusst werden (Elsen, 2023, S. 17). Weiterhin sind es die Frauen, die aufgrund der biologischen Gegebenheit der Mutterschaft besondere Anforderungen und Herausforderungen mit sich bringen, die sich im betrieblichen Kontext bemerkbar machen und dem Betrieb oder Arbeitgeber Unbequemlichkeiten bereiten können.

All diese Prozesse der Diskriminierung, Sanktionierung, und geschlechterhierarchischen Zuschreibungen ereignen sich nicht sprachlos. Sprache ist das wesentliche Medium, das all diese Botschaften, die auf unterschiedliche Weise von Geschlechterungleichheit Auskunft geben, transportiert. Bereits Sprache als Trägerin von Bedeutungen ist nicht geschlechtslos oder geschlechtsneutral. Sprache schafft geschlechtliche Zuschreibungen, sie kann sie aber auch verändern und/oder in neue Richtungen bringen. „Sprache ist Ausdruck des Denkens und Instrument des Denkens und Handelns“ (Elsen, 2023, S. 19). In diesem Zusammenhang wird der Sprache im Kontext Schule besondere Wichtigkeit zugeschrieben:

„Sprache sozialisiert und schafft neue Wirklichkeit. In der Lehre ist Sprache das wichtigste Mittel, welches der oder dem Lehrenden zur Verfügung steht. Daher liegt es nahe, diesem ‚Werkzeug‘ besondere Aufmerksamkeit zu widmen“ (Spieß, 2008, zitiert nach Elsen, 2023, S. 18).

²⁶ In der Literatur von Hilke Elsen (2023) wurde zwischen Männern und Frauen differenziert.

Es kann gesagt werden, dass eine gendersensible Sprache bereits in der universitären Ausbildung gewinnbringend ist, ebenso wie eine gleiche Behandlung aller Studierenden. Auch die Überprüfung von Stereotypen in den Medien und die Anerkennung von Frauenleistungen in der Wissenschaft sind wichtig, sowie die Diskussion bestehender Probleme. In Familie, Kindergarten und Schule gibt es oft geschlechtsbedingte Unterschiede im Umgang mit Kindern, die zu Benachteiligung und ungleichen Chancen führen können. Dabei spielt die Sprache eine essenzielle Rolle, da sie Stereotype schafft, verstärkt und weitergibt, was unser Denken, unsere Wahrnehmung und unser Handeln beeinflussen (Elsen, 2023, S. 19). Sprache kann aber ebenso diese Stereotypen auflösen, entkräften und in neue Zusammenhänge bringen.

Vor dem Hintergrund der geschilderten strukturellen Herausforderungen wird deutlich, dass eine kritische Auseinandersetzung mit „Gender“ auch im schulischen Kontext unerlässlich ist und Sprache dabei gesellschaftliche Bedeutungszuschreibungen fortschreiben oder aber auch verändern kann (Elsen, 2023 S. 62f). Thiering betont in diesem Zusammenhang: „Sprache dient nicht nur der Kommunikation, sondern konstruiert unsere Sicht der Welt mit“ (Thiering, 2020, S. 35, zitiert nach Elsen, 2023, S. 63) wodurch verdeutlicht wird, dass die Sprache selbst einem stetigen Wandel unterliegt, und aktiv an der Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit beteiligt ist.

Damit Sprache ihr volles Potential entfalten kann, bedarf es geeigneter Werkzeuge und Orientierungen, wie Gender Mainstreaming und Diversity Management. Aus einer Gender Mainstreaming-orientierten Perspektive, die auf die systematische Berücksichtigung von Geschlechtergerechtigkeit in allen gesellschaftlichen Bereichen abzielt, kommt der Schule dabei eine besondere Verantwortung zu. Schule ist nicht nur Ort der Wissensvermittlung, sondern ebenso Raum gesellschaftlicher Reproduktion und Reflexion, in dem normative Ordnungen kritisch hinterfragt und alternative Denk- und Handlungsweisen eröffnet werden können (Elsen, 2023, S. 19). In diesem Zusammenhang fungiert gendersensible Sprache als wesentliches Werkzeug zur Sichtbarmachung geschlechtsspezifischer Asymmetrien, zur Irritation tradierter Rollenvorstellungen und zur Förderung gleichberechtigter Teilhabe (Elsen, 2023, S. 73).

Gerade in der Schule, die sowohl soziale Strukturen reproduziert als auch verändert, ist es wichtig, Geschlechtergerechtigkeit im Sinne des Intersektionalitätsansatzes zu betrachten. Das heißt, Geschlecht darf nicht isoliert betrachtet werden, sondern immer im Zusammenspiel mit weiteren gesellschaftlichen Differenzlinien. Nur so kann pädagogisches Handeln die

vielfältigen Lebensrealitäten der Schüler*innen realistisch erfassen und chancengerechter gestalten (vgl. Budde, 2022, S. 761ff).

7. Empirischer Teil - Forschungsmethode:

Leitfadengestütztes Interview

Im Folgenden Abschnitt wird näher auf die für die Masterarbeit relevante Forschungsmethode eingegangen. Da in der vorliegenden Masterarbeit insbesondere die individuellen Einstellungen und Haltungen von Personen im Fokus stehen, wurde die Methode des qualitativen Interviews als angemessenes Erhebungsverfahren gewählt. Qualitative leitfadengestützte Interviews basieren auf einem Leitfaden, der das Gespräch thematisch steuert und strukturiert. Besonders bei einem hypothesengenerierenden Vorgehen spielt dieser Leitfaden eine wichtige Rolle, da er hilft, bestimmte inhaltliche Schwerpunkte zu setzen (Misoch, 2019, S. 65). Trotz der Tatsache, dass das theoretische Vorwissen der forschenden Person mit einfließt, dient der Leitfaden primär der inhaltlichen Orientierung und weniger als direkte Verbindung zwischen Theorie und Empirie. Leitfadeninterviews zählen zu den halbstrukturierten Methoden der Datenerhebung: Sie nutzen vorbereitete Fragen oder Themenblöcke, lassen aber auch Raum für offene Antworten. Im Unterschied zu narrativen Interviews, bei denen die Struktur vom Interviewten ausgeht, wird sie hier vom Interviewer durch den Leitfaden vorgegeben (Misoch, 2019, S. 65).

Der Begriff „Leitfadeninterview“ fungiert dabei als übergeordnete Bezeichnung für verschiedene qualitative Interviewmethoden, die sich in ihrer konkreten Ausgestaltung und im Grad der Strukturierung unterscheiden, aber alle auf einem Leitfaden basieren. Zu diesen Methoden zählen unter anderem problemzentrierte, themenzentrierte, fokussierte und tiefenpsychologische Interviews, ebenso wie diskursive, ethnografische oder Experteninterviews. Auch Fokus- oder Gruppeninterviews fallen darunter, sofern sie leitfadenbasiert durchgeführt werden (Misoch, 2019, S. 65).

Ein Leitfadeninterview orientiert sich an drei zentralen Prinzipien qualitativer Forschung: Offenheit, Prozesshaftigkeit und Kommunikation (Reinders, 2005, zitiert nach Misoch, 2019, S. 66f).

1. Offenheit bedeutet, dass das Interview nicht auf festen Hypothesen basiert, sondern sich auf die individuellen Erfahrungen, Sichtweisen und Bedeutungen der befragten

Personen konzentriert. Ziel ist es, einen Zugang zur subjektiven Innenwelt der interviewten Person zu gewinnen. Diese Offenheit zeigt sich sowohl in der flexiblen Gestaltung des Leitfadens, der während der Forschung angepasst werden kann, als auch in seiner Anwendung: Die Reihenfolge der Interviewfragen richtet sich nach dem Gesprächsverlauf, wobei alle vorgesehenen Inhalte dennoch behandelt werden sollen (Misoch, 2019, S. 66f). Bezogen auf die vorliegende Masterarbeit werden die interviewten Lehrpersonen als Expert*innen angesehen, die von ihrer subjektiven Erfahrung erzählen sollen. Dabei dient der Leitfaden als Orientierung – falls aber Fragen bereits von der Interviewten Person vorweggenommen werden, ist dies vollkommen in Ordnung (Misoch, 2019, S. 66f).

2. Prozesshaftigkeit verweist darauf, dass Bedeutungen nicht feststehen, sondern sich im sozialen Austausch entwickeln. Um dieses dynamische Moment zu erfassen, werden gezielt Fragen zur Entwicklung im Zeitverlauf (z. B. frühere Erfahrungen und deren Veränderungen) sowie zur sozialen Einbettung von Sichtweisen (z. B. Einfluss von anderen Personen oder Gruppen) gestellt. Dadurch sollen Prozesse der Sinnbildung nachvollziehbar gemacht werden (Misoch, 2019, S. 67). Auf das Thema der Masterarbeit bezogen, in dem ein heiß debattiertes Thema- die Verwendung gendersensibler Sprache in der Schule- behandelt wird, zeigt sich, dass sprachliche Praktiken, die sich zudem stetig verändern, im Spannungsfeld zwischen individuellen Haltungen der Lehrpersonen, institutionellen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Diskursen stehen (Misoch, 2019, S. 67).
3. Kommunikation ist das Medium, über das in Interviews Erkenntnisse gewonnen werden. Damit dieser kommunikative Austausch gelingt, ist es wichtig, sich sprachlich auf das Gegenüber einzustellen: Fragen sollen klar formuliert und in verständlicher Sprache gehalten sein. Die Gesprächsführung sollte sich möglichst am natürlichen Sprachgebrauch orientieren. Zudem sollten neue, im Gespräch aufkommende Themen offen aufgenommen werden, auch wenn sie nicht explizit im Leitfaden vorgesehen sind (Misoch, 2019, S. 67).

Summa summarum erweist sich das leitfadengestützte Interview als eine geeignete Methode, um komplexe individuelle Einstellungen zu erfassen, ohne diese durch vorgefertigte Annahmen zu begrenzen – ein Anspruch, der dem forschungsleitenden Ziel dieser Arbeit entspricht. Für die Interviews wurden Lehrer*innen der Volksschule und weiterführenden Schule Unterstufe (NMS) aus ganz Österreich (Innsbruck, Salzburg Land, Salzburg Stadt, Oberösterreich und

Wien) herangezogen, und online- mit Tonaufnahme und ohne Videoaufnahme, interviewt. Wichtig war es, aktiv tätige Lehrpersonen heranzuziehen, die einen Einblick in das aktuelle Schulgeschehen haben. Um eine inhaltliche Nachvollziehbarkeit zu ermöglichen, wurden die bereinigten Transkripte im Anhang dieser Masterarbeit angeführt.

7.1. Interviewleitfadenentwicklung - Stimmungsbild „Gendersensible Sprache in der Schule“

Zur Entwicklung des Interviewleitfadens eines episodischen (vgl. Flick, 1997, zitiert nach Misoch, 2019, S. 60), leitfadengestützten qualitativen Interviews empfiehlt Sabina Misoch zunächst alle Themenbereiche zu sammeln, die im Zusammenhang mit der Forschungsfrage stehen. Diese thematische Vorstrukturierung stellt die Basis für die weitere Ausarbeitung des Leitfadens dar (Misoch, 2019, S. 60).

Das Ablaufmodell episodischer Interviews umfasst zunächst die Festlegung der zu bearbeitenden Forschungsfrage und des Forschungsdesigns. Danach erfolgt die Erstellung einer stichwortartigen Sammlung relevanter Themen. Diese Stichwortliste dient wiederum als Basis zur Erstellung des Interviewleitfadens. In weiterer Folge werden die Interviews anhand des Interviewleitfadens durchgeführt und die Daten nach der Transkription ausgewertet (Misoch, 2019, S. 62).

Leitfadeninterviews zählen zu den semistrukturierten qualitativen Erhebungsmethoden, die der Gewinnung verbaler Daten dienen. Kennzeichnend für diese Interviewform ist der Einsatz eines vorab definierten Leitfadens, der den Ablauf und die thematische Ausrichtung des Gesprächs vorgibt. Im Gegensatz zu den narrativen Interviews liegt die inhaltliche Strukturierung dabei bei der forschenden Person, und nicht bei der interviewten Person selbst (Misoch, 2019, S. 65).

Zu den Leitfadeninterviews zählen alle Interviewformen, die ein halbstrukturiertes Vorgehen aufweisen, und sich an einem vorab ausgearbeiteten Leitfaden orientieren. Dazu gehört beispielsweise das Problemzentrierte Interview, das Ethnografische Interview, Experten*innen Interview oder das Problemzentrierte Interview (Misoch, 2019, S. 65). Die Datenerhebung für die vorliegende Masterarbeit erfolgte in Form episodischer, leitfadengestützter Experten*inneninterviews. Aufgrund der Tatsache, dass neben subjektiven Einschätzungen insbesondere konkrete berufliche Erfahrungen im Mittelpunkt stehen, wurde das Interview episodisch angelegt.

Neben der inhaltlichen Ebene weist der Leitfaden eines Interviews in der Regel auch eine strukturelle Ebene auf. Sabina Misoch (2019) beschreibt vier verschiedene Phasen des Interviews, die voneinander unterschieden werden können: Informationsphase (1), Aufwärm- und Einstiegsphase (2) Hauptphase (3) und Ausklang- und Abschlussphase (4) (Misoch, 2019, S. 68). Diese vier Phasen wurden auch im Interviewleitfaden zur allgemeinen Einschätzung zur aktuellen Haltung von Lehrpersonen gegenüber gendersensibler Sprache an Schulen in Österreich- für die vorliegende Masterarbeit- übernommen.

7.2. Datenerhebung, Sampling und Transkription(-regeln)

Unter Transkription versteht man die schriftliche Übertragung von Audio- oder Videoaufnahmen, etwa von Gesprächen, Interviews oder Diktaten. Dabei wird das Gesagte Wort für Wort niedergeschrieben. Da gesprochene Sprache vergänglich ist und sich Gesprächsinhalte oft nur unvollständig im Gedächtnis halten, dient die Transkription dazu, diese Flüchtigkeit zu überwinden und eine verlässliche Grundlage für spätere Auswertungen zu schaffen (Dresing & Pehl, 2015, S. 17).

Transkription bringt ein grundlegendes Spannungsverhältnis mit sich: Um einen lebendigen, gesprochenen Dialog wiederzugeben, wird ein starrer, schriftlicher Text erstellt. Dieser Widerspruch führt zu einem methodischen Dilemma – einerseits soll die Dynamik der mündlichen Kommunikation bewahrt bleiben, andererseits muss das Ergebnis als schriftliches Dokument klar und handhabbar sein (Dresing & Pehl, 2015, S. 17). Die zentrale Herausforderung beim Transkribieren besteht somit darin, mit diesem Spannungsfeld bewusst und möglichst sachangemessen umzugehen. Das Ziel ist, gesprochene Inhalte so genau und vielschichtig wie möglich zu dokumentieren, um eine realitätsnahe Vorstellung vom Gesprächsverlauf zu ermöglichen oder diesen rekonstruierbar zu machen. Gleichzeitig stellt ein zu detailliertes Transkript jedoch eine Herausforderung für die Lesbarkeit dar. Es gilt daher, zwischen Präzision und praktischer Nutzbarkeit abzuwägen (Dresing & Pehl, 2015, S. 17).

In der vorliegenden Masterarbeit orientiert sich die Verfasserin der Arbeit bei der Verschriftlichung der Interviews an den Transkriptionsrichtlinien, wie sie von Kuckartz et al. entwickelt wurden (vgl. Kuckartz et al., 2008, zitiert nach Dresing & Pehl, 2015, S. 20). Für die Transkription der Interviews wurde eine wörtliche Verschriftlichung gewählt, die sich am standardsprachlichen Deutsch orientiert. Dabei wurde auf eine lautsprachliche oder stark zusammenfassende Wiedergabe bewusst verzichtet. Dialektale Ausdrücke wurden – sofern

möglich – in verständliches Hochdeutsch übertragen. War eine eindeutige Übersetzung nicht gegeben, blieb die ursprüngliche Ausdrucksweise erhalten. Sprachliche Verschleifungen und umgangssprachliche Kurzformen wurden standardisiert und an die schriftsprachliche Form angepasst. Die Satzstruktur blieb jedoch unangetastet – auch dann, wenn grammatikalische Ungenauigkeiten enthalten waren (Dresing & Pehl, 2015, S. 21).

Im Rahmen der Transkription wurden Rückmeldesignale wie „mhm“, „aha“, „ja“, „genau“ oder „ähm“, sofern sie von der gerade nicht sprechenden Person stammen, nicht verschriftlicht, da sie meist keine inhaltliche Relevanz besitzen. Besonders betonte Wörter oder Aussagen wurden durch Großschreibung hervorgehoben, um die sprachliche Gewichtung sichtbar zu machen (Dresing & Pehl, 2015, S. 22).

Zur Kennzeichnung der Gesprächsteilnehmenden wurde die interviewte Person mit dem Anfangsbuchstaben ihres Vornamens bezeichnet, und Ich als interviewende Person wurde als „C“ bezeichnet. Da alle Interviews in „Du-Form“ durchgeführt wurden, wurden die Initialen des Vornamens herangezogen. Die bereinigten Transkripte befinden sich im Anhang dieser Masterarbeit.

Bei den Interviews wurde nicht anhand eines Random Sampling vorgegangen, sondern bestimmte Personen für die Interviewteilnahme angesprochen (Misoch, 2019, S. 142). Insofern handelt es sich in diesem Fall um ein gezieltes (purposives), kriteriengeleitetes Sampling (Patton, 1990), zitiert nach Misoch, 2019, S.208). Die Zusammenstellung der Teilnehmenden orientierte sich am Kriterium der Eignung (Applicability), wobei Personen berücksichtigt wurden, die einen inhaltlich relevanten Beitrag zum Thema leisten können. Aus diesem Grund wurde sich für Lehrpersonen an Schulen in Österreich entschieden. Die Entscheidung Interviewpartner*innen zu wählen, die als Lehrpersonen an Schulen arbeiten, welche die gesetzlich vorgesehene Schulzeit abdecken, wurde vor dem Hintergrund getroffen, dass dort grundlegende sprachliche Kompetenzen vermittelt werden, weswegen diesem Schulsegment besondere Bedeutung zugesagt wird. Die Lehrpersonen wurden ausgewählt nach klaren inhaltlichen Kriterien, und zwar aktiv tätige Lehrpersonen, die im schulischen Feld, in Schulformen der gesetzlichen Pflichtschulzeit tätig sind- unabhängig von ihrem Unterrichtsfach und ihrer Zeit im Dienst.

Unter „Sampling“ wird der gezielte Prozess der Auswahl jener Personen verstanden, die bestimmte relevante Merkmale aufweisen, und demnach einen Teil der zu erforschenden Zielgruppe bilden. Die Zielgruppe umfasst alle Personen, welche zuvor festgelegte Kriterien

erfüllen. Da nicht alle Angehörigen dieser Gruppe befragt werden können, wird eine aussagekräftige Stichprobe gezogen, bei der bestimmte Individuen bewusst für die Datenerhebung ausgewählt werden (Misoch, 2019, S. 199). Sampling bezeichnet in der qualitativen Forschung den Prozess der Auswahl jener Personen, die im Hinblick auf die Forschungsfrage als besonders relevant gelten, und deren Erfahrungen erwarten lassen, dass sie interessante Informationen liefern können (Misoch, 2019, S. 200).

„[...] sampling is a process of selecting subjects to take part in a research investigation on the ground that they provide information considered relevant to the research problem“ (Oppong, 2013, zitiert nach Misoch, 2019, S. 199).

Die Lehrpersonen sind alle an unterschiedlichen Schulen in ganz Österreich (Salzburg Stadt, Salzburg Land, Oberösterreich, Wien und Innsbruck) verteilt. Alle Interviewpartner*innen meldeten sich auf eine Ausschreibung in Student*innen, Pädagog*innen und Lehrer*innen - Gruppen. Das Ziel war es subjektive Erfahrungswerte von aktiv tätigen Lehrpersonen die einen Einblick in das aktuelle Schulgeschehen haben, zu erforschen, um in weitere Folge durch die Interviews interessante Informationen für die pädagogische Praxis zu generieren. Aus Gründen der Praktikabilität wurden alle Interviews online durchgeführt und mit einem Aufnahmegerät festgehalten, wobei auf eine Videoübertragung verzichtet wurde.

Angesichts der bedeutenden Funktion der forschenden Person im Erhebungsverfahren lässt sich sagen, dass sie den Forschungsprozess insgesamt maßgeblich prägen. Der Einfluss der forschenden Person kann nicht vollkommen vermieden werden, jedoch geht es darum mit dessen Subjektivität und Wirksamkeit bewusst, reflektiert und nachvollziehbar umzugehen, und diese im Forschungsprozess angemessen zu steuern (Misoch, 2019, S. 214).

„A researcher’s background and position will affect what they choose to investigate, the angle of investigation, the methods judged most adequate for this purpose, the findings most appropriate, and the framing and communication of conclusions“ (Malterud, 2001, zitiert nach Misoch, 2019, S. 215).

7.3. Zusammenfassende Qualitative Inhaltsanalyse nach Phillip Mayring

Das leitfadengestützte Interview ist eine Befragung, bei der die befragte Person dazu anregt, wird, persönliche Informationen, Einstellungen, Haltungen oder Wissen zu teilen (Krüger &

Riemeier, 2014, S. 133). Besonders gut lassen sich individuelle Vorstellungen erheben, wenn die Befragten ausreichend Raum haben, ihre Ideen ausführlich darzulegen. Das leitfadengestützte Interview ist eine Methode, um komplexe Denkstrukturen und persönliche Vorstellungen zu erfassen. Die anschließende Analyse des gewonnenen Materials erfolgt mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring, einem systematischen und theoriegeleiteten Verfahren, das sicherstellt, dass die Ergebnisse zuverlässig und valide sind (Krüger & Riemeier, 2014, S. 133).

Die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse, entwickelt von Philipp A. E. Mayring ist eine strukturierte Methode zur Analyse von Texten, die auf hermeneutischen Prinzipien basiert. Sie dient dazu, Interviews auszuwerten, wobei das Ziel angestrebt wird, die subjektiven Perspektiven und Vorstellungen der befragten Personen zu einem bestimmten Thema zu erfassen und zu rekonstruieren (Krüger & Riemeier, S. 133f). Sowohl bei qualitativen als auch bei quantitativen Forschungsmethoden ist es wichtig, von Anfang an bestimmte Schritte zu unternehmen, um die Qualität der Verfahren zu gewährleisten und die Zuverlässigkeit (Validität, Reliabilität & Variabilität) Ergebnisse zu sichern (Mayring, 2010, zitiert nach Krüger & Riemeier, 2014, S. 134).

Die qualitative Inhaltsanalyse folgt einem strukturierten Prozess, der in drei Hauptphasen unterteilt ist: **Datenerhebung, Vorbereitung und Analyse der Informationen**. Die Vorbereitung umfasst die Transkription der Interviews und das Redigieren der Aussagen (Krüger & Riemeier, 2014, S. 135).

Nachdem das Interviewmaterial transkribiert wurde, geht es im zweiten Schritt um die sprachliche Überarbeitung der Aussagen. Beim Redigieren der Aussagen, z.B. durch die Entfernung von Füllwörtern und Satzabbrüchen, wird das Transkript im Hinblick auf die Fragestellung überarbeitet, um die Aussagen verständlicher zu gestalten. Der Text wird durch eine zweite Reduzierung des Materials gezielter auf die Fragestellung gekürzt (Krüger & Riemeier, 2014, S. 138).

Beim Strukturieren der Aussagen werden Teile des Textes thematisch geordnet. Das bedeutet, dass ähnliche oder bedeutungsnahe Aussagen zu übergeordneten Themen zusammengeführt werden. Innerhalb dieser thematischen Gruppen werden die Aussagen dann in Kategorien mit selbsternannten Bezeichnungen eingeordnet. Falls neue oder unerforschte Aspekte auftauchen, die nicht in die vorab definierten Kategorien passen, werden zusätzliche, induktiv entwickelte Kategorien erstellt (Krüger & Riemeier, 2014, S. 139).

Bei der finalen Überprüfung der Schlüssigkeit wird überprüft, ob die Aussagen der Befragten in verschiedenen Teilen des Interviews miteinander in Einklang stehen oder ob sie widersprüchlich sind (Krüger & Riemeier, 2014, S. 140). Zur Nachvollziehbarkeit wird die Herkunft jeder Aussage durch die Zeilennummern des bereinigten Transkripts dokumentiert. Der Prozess des Strukturierens der Aussagen führt zu einer weiteren Reduzierung des gesammelten Datenmaterials (Krüger & Riemeier, 2014, S. 140).

Insbesondere die von Philipp Mayring (2010) entwickelte Form der qualitativen Inhaltsanalyse, hat sich im deutschsprachigen Raum weitgehend etabliert. Allerdings beinhaltet diese wiederum unterschiedliche Vorgehensweisen, die je unterschiedliche Ziele anvisieren: Da die **zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse** darauf abzielt, umfangreiches qualitatives Datenmaterial induktiv auf manifeste Hauptinhalte zu reduzieren (Döring & Bortz, 2016, S. 542) wurde sich für diese Vorgehensweise entschieden.

Das Festlegen der Kategorien stellt einen wesentlichen Schritt in der Inhaltsanalyse dar, wobei zwei Vorgehensweisen denkbar sind: eine „**deduktive Kategoriendefinition**“, wo das Auswertungsinstrument durch theoretische Überlegungen bestimmt wird, und eine „**induktive Kategoriendefinition**“, welche Kategorien aus dem transkribierten Interviewmaterial in einen Verallgemeinerungsprozess anleitet, ohne sich dabei auf zuvor formulierte Hypothesen bzw. Theoriekonzepte Bezug zu nehmen (Mayring, 2010, S. 83). Für qualitative Inhaltsanalysen eignet sich vor allem die induktive Kategoriendefinition, weil dabei eine gegenstandsnahe Abbildung des Interviewmaterials erfolgt, und eventuellen Vorannahmen, die den Forschungsprozess behindern könnten, aus dem Weg gegangen wird (Mayring, 2010, S. 84).

7.4. Kategorienbildung und Datenauswertung

Damit eine Inhaltsanalyse in sich logisch ist, muss zuvor das Thema der Kategorienbildung theoriegeleitet festgelegt werden. Dabei soll unwesentliches, nicht zu Thematik passendes ausgeschlossen werden (Mayring, 2010, S. 84). Auf dieser Grundlage werden im Folgenden die Kategorien vorgestellt, die im Rahmen dieser Masterarbeit aus dem Material herausgefiltert wurden.

➔ **Kategorie Ansprache der Schüler*innen - Gefühl des Angesprochen-Seins / „Mitgemeint-Seins“**

Es fanden sich einige Auszüge aus den Interviews, die in dieser Kategorie verortet werden konnten. Unter dieser Kategorie soll verstanden werden, wie die befragten Lehrpersonen die Ansprache der Schüler*innen auffassen.

Transkript A, Z. 22-24: „In der Volksschule stehen wir vor der Herausforderung einerseits auf kindgerechte Verständlichkeit zu achten und gleichzeitig alle Kinder gleichermaßen anzusprechen.“

Transkript N, Z. 14-16: „Aber ja, also ich meine, es ist natürlich ein Thema, wo ich auch verstehe, dass es für manche Menschen einfach auch wichtig ist, dass sie sich mit angesprochen fühlen [...]“

Transkript J, Z. 15-18: „,, dass eben beim Sprechen sowie auch beim Schreiben eben nicht nur die männliche Form von Berufen oder was auch immer verwendet wird, sondern eben bei der Sprache, beim Schreiben auch Frauen und Personen anderer Geschlechter angesprochen werden und dass eben niemand ausgeschlossen wird.“

Transkript J, Z. 29-30: „Bei den Unterrichtsblättern oder wenn jetzt zum Beispiel bei einer Rede irgendwie die ganze Schule angesprochen wird, dann wird da immer gegendert auf jeden Fall.“

Transkript R, Z. 109-110: „Ich sehe die Integration von gendersensibler Sprache vor allem als Chance, ein Schulklima zu fördern, in dem sich alle Kinder gesehen fühlen, angesprochen fühlen.“

Transkript N, Z. 143-145: „[...] Ja genau, also halt einfach, dass wirklich sich einfach jeder angesprochen fühlt und eben auch Mädchen auch einfach sehen, sie sind genauso mit angesprochen wie die Jungs und was ich halt natürlich auch sehr wichtig finde“

➔ **Kategorie Gleichberechtigung und Chancengerechtigkeit**

Transkript R, Z. 58-60: „Im Schulalltag nehme ich gendersensible Sprache eigentlich als einen zunehmend wichtigen Bestandteil wahr – als Zeichen einer respektvollen und gleichberechtigten Kommunikation.“

Transkript J, Z. 87- 92: „[...] ich glaube, dass die Sprache einfach schon auch einen Einfluss darauf hat, wie man denkt und ich glaube, wenn einfach in der Sprache gleichberechtigt geredet wird, dann ist es schon dann schafft es schon irgendwie Awareness

und sei es dadurch, dass man noch ein zweites Mal hinhört und sich fragt, wieso ist die da schon wieder am gendern und dann kann es halt auch einfach sein, dass das irgendwie was tut mit den Gedanken der Jugendlichen und ich finde das einfach voll wichtig“

Transkript J, Z. 96-103: „Zur Gleichberechtigung, um das zu erzielen, da gehört total viel dazu, auch im schulischen Kontext ist es einfach voll wichtig, aufzuklären, Jugendlichen zu sagen, hey, es gibt solche Geschlechterrollen und die wollen wir aufbrechen und viele Jugendliche haben ein paar Sachen, die sind schon so verankert in ihnen drinnen und ich glaube, dass gendersensible Sprache ist natürlich ein Ansatz, wie man das ein bisschen aufbrechen könnte, aber es ist natürlich nur ein kleiner Teil davon. Ich glaube, es geht auch ganz viel einfach um Diskurs, um Kommunikation, um Aufklärung und das nicht nur einmal, sondern immer, immer wieder und das ist, finde ich, das Allerwichtigste“

Transkript N, Z. 146-148: „[...] aber halt im Endeffekt ist es halt einfach natürlich auch wichtig für jeden dann zu sehen und für jede zu sehen. Dass jeder und jede einfach die gleichen Bedingungen, die gleichen Chancen hat, Voraussetzungen, alles, genau.“

➔ **Kategorie „Aufklärerische Tätigkeit“ durch sensiblen Sprachgebrauch**

Transkript J, Z. 19-22: „[...] dass das irgendwie dann ein bisschen zur Gleichberechtigung beitragen kann, wenn man schon in der Sprache darauf achtet Genau, und das ist natürlich auch im beruflichen Kontext total wichtig [...]“

Transkript N, Z. 190-194: „[...] weil eigentlich möchten wir doch alle in der Welt, dass wir uns als gleich sehen und dass wir auch alle einen Wert haben und wenn es für viele Menschen auch einfach bedeutet, dass sie sich mit einbezogen und angesprochen fühlen, denke ich mir, kann es doch eigentlich nicht schlecht, oder es kann ja nichts Schlechtes sein, dann gendersensibel zu sprechen [...]“

Transkript J, Z. 38-40: „Also ich bin der Meinung, dass gendersensible Sprache, dass Kommunikation sich auch immer ein bisschen darauf auswirkt wie man denkt. Wenn man beim Sprechen und eben auch beim Schreiben Frauen, weibliche, gelesene Personen mit einbezieht, dann ist es schon dann tut es schon was irgendwie.“

Transkript J, Z. 50-53: „Ja, ich würde sagen, Genderthemen werden ja eigentlich, das ist ja dauerhaft präsent. Also wenn man mit den Jugendlichen redet, dann ist es total oft ein Thema.“

Sei es jetzt mit dem Aufhänger von gendersensible Sprache oder eben nicht. Es wird drüber geredet und es muss einfach aufgeklärt werden.“

Und in weiterer Folge:

Transkript J, Z. 53-55: „Voll und gendersensible Sprache ist da halt ein Teil davon, wie man über Genderthemen sprechen kann und wie man eben aufklären kann würde ich sagen [...]“

➔ Kategorie „Sprache mit Weitblick“ bspw. Sprache als Sprungbrett für die Berufswahl

Transkript J, Zeile 14-18: „Für mich bedeutet gendersensible Sprache eine Sprache, die alle Geschlechter mit einbezieht. dass eben beim Sprechen sowie auch beim Schreiben ähm eben nicht nur die männliche Form von Berufen oder was auch immer verwendet wird, sondern eben bei der Sprache, beim Schreiben auch Frauen ähm und Personen anderer Geschlechter angesprochen werden und dass eben niemand ausgeschlossen wird.“

Und in weiterer Folge **Transkript J, Zeile 21-22:** „[...] und das ist natürlich auch im beruflichen Kontext total wichtig, gerade bei Jugendlichen irgendwie ein bisschen darauf aufmerksam zu machen“

Transkript R, Z. 24-32: „[...] Und dann haben sie den Kindern gesagt, von diesen Berufen ist jeweils eine Person da. Und haben sie reingebeten, es waren alles Frauen. Und auch den Kindern zu zeigen, es gibt ja wohl auch Frauen in diesen Berufsfeldern. Aber es gibt es natürlich auch umgekehrt. Zum Beispiel ganz klassisch auch Volksschullehrer, in der Volksschule oder Kindergartenpädagogin und so weiter, sind ja auch hauptsächlich Frauen definiert. Aber wenn Burschen und Männer sich dazu besuchen fühlen, werden sie manchmal auch diskriminiert dafür, was ja eher ein weiblicher Beruf ist. Also auf beiden Seiten. Und das war für mich total augenöffnend. Und da habe ich verstanden, warum eigentlich gender-synthetische Sprache so wichtig ist. Besonders in meinem Beruf, besonders als Lehrkraft.“

Transkript A, Z. 59-62: „Wenn jetzt in Texten oder Aufgaben nicht mehr ausschließlich die klassischen Bilder von Mädchen und Jungen auftauchen, lernen die Kinder auch, dass alle Berufe und Hobbys allen Geschlechtern offenstehen. Also jede und jeder darf alles werden.“

➔ Kategorie: „Sprache schafft Wirklichkeit“

Transkript R, Z. 122-127: „Sprache schafft Realität. Wer also in der Sprache mitgedacht und sichtbar gemacht wird, der fühlt sich dann auch einbezogen, wahrgenommen und ernst genommen. Und speziell im schulischen Kontext ist das so entscheidend und so wichtig, weil wir ganz viele junge Menschen haben, die sich gerade erst entwickeln, die ihre Identität ausbilden, die einen Platz in der Gesellschaft finden. Und da ist das schon ein ganz großes Potenzial und eine große Chance.“

Transkript E, Z. 40- 42: „Gerade wenn man irgendwie reflektiert, verschiedene Sprachvarietäten etc. ist das schon ein Diskussionspunkt, wo man darüber sprechen kann, inwiefern Sprache unsere Realität mitbestimmt.“

Transkript A, Z. 58-59: „Die Sprache beeinflusst, wie wir denken und wen wir wahrnehmen. Gendersensible Sprache trägt auch dazu bei, Rollenbilder zu hinterfragen“

Transkript E, Z. 37-42: „Ich unterrichte Deutsch. Das bedeutet, schreiben, Texte verfassen, lesen etc. Das ist ein großer Teil von meinem Unterricht. Dementsprechend kommen da auch immer wieder Themen vor, die diesen Themenkomplex Gender betreffen. Beziehungsweise ist auch gendersensible Sprache ein Thema. Gerade wenn man irgendwie reflektiert, verschiedene Sprachvarietäten etc. ist das schon ein Diskussionspunkt, wo man darüber sprechen kann, inwiefern Sprache unsere Realität mitbestimmt.“

Transkript E, Z. 84-87: „Ich glaube, ich habe das in ein paar anderen Fragen schon angeschnitten, aber Sprache trägt eben maßgeblich dazu bei, wie wir unsere Welt wahrnehmen. Wir können unsere Welt nicht ohne Sprache wahrnehmen und wenn unsere Sprache aktiv Personen ausschließt, dann nehmen wir das in gewisser Weise unterbewusst auch so wahr.“

➔ Kategorie Einsatz gendersensibler Sprache im Schulunterricht als Herausforderung

Transkript J, Z. 81-83: „[...] mein Ziel ist, dass Jugendliche in ihrer Alltagssprache gendersensible Sprache nutzen. Das ist natürlich eine Riesenherausforderung.“

Transkript A, Z. 22-24: „In der Volksschule stehen wir vor der Herausforderung einerseits auf kindgerechte Verständlichkeit zu achten und gleichzeitig alle Kinder gleichermaßen anzusprechen.“

Transkript A, Z. 42-49: „große Herausforderung ist die kindgerechte Umsetzung. Wie bereits erwähnt, soll die Sprache für die Kinder verständlich und einfach bleiben. Komplexe Schreibweisen wie Sternchen oder Doppelpunkte sind für die Kinder in dieser Altersgruppe schwer nachvollziehbar und würde sie eher verwirren. Da gibt's eben die Balance zu finden zwischen Inklusion und Verständlichkeit. Darüber hinaus gibt's auch keine wirklich klaren Richtlinien vor allem in der Volksschule und lässt eben Freiraum für individuelle Lösungen. Und die Umsetzung kann daher oft uneinheitlich sein, auch Eltern bringen unterschiedliche Meinungen mit und die sollten auch berücksichtigt werden.“

Transkript J, Z. 128-136: „Ja, das sind eben die Schwierigkeiten, dass die Abwehrhaltung dem Thema gegenüber einfach schon präsent ist und wenn da halt dann fünf Leute sagen, boah, finde ich voll beschissen, sorry, dann ist es halt auch gleich so, dass da alle mitgehen und ja, ich finde, man muss einfach klein anfangen und schauen, dass man das so Stück für Stück irgendwie in den Alltag integriert, weil ich finde, umso mehr das Thema präsent ist, umso mehr sie Sprache hören, die alle Geschlechter mit einbezieht, umso mehr ist das im Kopf drin und umso eher wird das auch selbst verwendet. Es ist einfach so, was man oft hört, das ist eher im Kopf drin und es ist natürlich dann noch ein riesen Step, das irgendwie selbst zu nutzen, aber ich finde, einfach Awareness zu schaffen, aufzuklären, das ist eh das Allerwichtigste.“

Transkript N, Z. 183- 188: „[...] es fühlt sich bei manchen Menschen echt so an, als wäre das irgendwie auf einmal jetzt so ein Eingriff in deren komplettes Leben, wenn man eben versucht, also diese Thematik aufzugreifen und wenn man dann halt irgendwie versucht, darüber zu reden und die Wichtigkeit für wiederum andere Menschen aufzuzeigen, die fühlen sich, also da fühlen sich manche Menschen irgendwie doch sehr getriggert und sehr eingeschränkt irgendwie in dem, wie sie reden oder wie sie leben.“

Transkript J, Z. 81-83: „[...] okay, mein Ziel ist, dass Jugendliche in ihrer Alltagssprache gendersensible Sprache nutzen. Das ist natürlich eine Riesenherausforderung. Ich glaube, das ist kaum umsetzbar als Lehrperson“

Transkript R, Z. 97-100: „Ich glaube, die größte Herausforderung ist wirklich, eine ganz korrekte Sprache zu verwenden. Es ist ja schon über Jahre hinweg eingeprägt, eine ungendernde Sprache zu benutzen. Ich ertappe mich oft dabei, dass ich nachdenke: „Ups, war das jetzt wirklich gender-sensibel? War das korrekt?“

Transkript R, Z. 103-105: „Das ist also für mich die größte Herausforderung: Auch wenn wir unser Bestes geben und ich es versuche konsequent umzusetzen, gelingt es eben nicht immer perfekt.“

Transkript E, Z. 74-78: „[...] Wo ich eher eine Herausforderung sehe, ist bei den Antworten von Schülern und Schülerinnen. Da frage ich mich dann, inwieweit ich korrigieren soll, wenn sie eben keine gendersensible Sprache verwenden in so spontanen, mündlichen Antworten. Also das ist etwas, da bin ich noch am Überlegen, wie ich das handhabe“

➔ **Kategorie Wunsch nach Einheitlichkeit / einheitliche Regelung**

Transkript J, Z. 105-109: „Ja, es wäre auf jeden Fall leichter, wenn es irgendwie einheitliche Regeln gäbe, wenn also ich finde es zum Beispiel voll gut, wenn das einheitlich geregelt ist, dass es in Aufsätzen oder wenn Schülerinnen irgendwas schreiben müssen, dass da gegendert werden muss, weil das ja auch später für deren beruflichen Kontext eigentlich voll wichtig ist.“

Transkript J, Z. 114-118: „Ja, es ist eben wie gesagt, in manchen Aspekten, finde ich, ist das voll wichtig, genauso wie, also man könnte auch sagen, hey, im Kollegium achten jetzt alle drauf, dass das einheitlich ist. Bei den Jugendlichen da in ihrer gesprochenen Alltagssprache, das wirklich durchzusetzen, dass sie so reden, das stelle ich mir total schwierig vor, ehrlich gesagt, „

Transkript N, Z. 164-169: „Das wäre auf jeden Fall auch eine Möglichkeit, diese Umsetzung der gendersensiblen Sprache zu gewährleisten, finde ich, oder beziehungsweise halt zu erleichtern und zu verbessern, weil ich mir denke, wenn es wirklich so eine einheitliche Regel oder Richtlinie gibt, ist es nochmal einfacher, das Ganze dann halt wirklich mit einzubinden und mit einzubeziehen in den Sprachgebrauch.“

Transkript R, Z.131- 135: „Klare, einheitliche Sprachlinien, Regeln und mehr Fortbildungen zur Sensibilisierung, dass es noch mehr Angebote dazu gibt und auch Materialien und Vorlagen, zum Beispiel für Elternbriefe, Arbeitsblätter, Schulkonzepte und und und, wären wahrscheinlich für uns Lehrkräfte total hilfreich und unterstützend und eine Richtlinie, wo man sich halten kann.“

Transkript A, Z. 72-74: „Insgesamt denke ich, dass eine einheitliche Regelung Sicherheit und Klarheit schaffen kann. Gleichzeitig sollte aber auch pädagogische Freiheit bei der Umsetzung bleiben, damit es praktisch und kindgerecht bleibt.“

7.5. Zwischenfazit, Diskussion der Ergebnisse und Beschränkungen der Masterarbeit

Trotz der Tatsache, dass die Interviewpartner*innen an unterschiedlichen Schulen in ganz Österreich tätig sind, demnach mit hoher Wahrscheinlichkeit ihr Lehramtsstudium an unterschiedlichen Universitäten abgelegt haben, und ziemlich sicher an unterschiedlichen Orten sozialisiert bzw. aufgewachsen sind, zeigen sich dennoch viele Ähnlichkeiten in den Interviews. Alles Interviewpartner*innen zogen das „Du“ der Höflichkeitsform im Interview vor. Insgesamt können 7 Kategorien herausgefiltert wurden, die im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (s.o.) entwickelt worden sind, und die zentralen inhaltlichen Schwerpunkte abbilden.

Die Kategorien lauten wie folgt:

- Kategorie Ansprache der Schüler*innen - Gefühl des Angesprochen-Seins / „Mitgemeint-Seins“
- Kategorie Gleichberechtigung und Chancengerechtigkeit
- Kategorie „Aufklärerische Tätigkeit“ durch sensiblen Sprachgebrauch
- Kategorie „Sprache mit Weitblick“ bspw. Sprache als Sprungbrett für die Berufswahl
- Kategorie: „Sprache schafft Wirklichkeit“
- Kategorie Einsatz gendersensibler Sprache im Schulunterricht als Herausforderung
- Kategorie Wunsch nach Einheitlichkeit / einheitliche Regelung

Diese Kategorien sind insofern relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage, als dass sie zentrale Themenbereiche abdecken, die das Verständnis für die Bedeutung gendersensibler Sprache in der Schule prägen. Die Kategorien, die sich aus den Interviews herausarbeiten ließen, geben einen zentralen Einblick darin, inwiefern Lehrpersonen in Österreich gendersensible Sprache im Schulunterricht wahrnehmen, bewerten und in der Praxis anwenden.

Alle Interviews vereint, dass es als wichtig erachtet wird, dass es Leitlinien, Regelungen oder Orientierungshilfen für den Einsatz gendersensibler Sprache im Schulunterricht gibt, die an den jeweiligen Schulen herangezogen werden können. Dies wird von den Lehrpersonen als hilfreich und essenziell angesehen. Zudem bieten Leitlinien oder festgeschriebenen Regelungen Absicherung.

Dennoch zeigt sich in manchen Interviews eine immer noch bestehende Differenzierung zwischen zwei Geschlechtern bzw. eine vorherrschende Geschlechterdichotomie:

Transkript R, Z. 61-64: „Beide Geschlechter können alles schaffen, wenn sie wollen. Niemand soll denken müssen, man könne nicht Arzt oder Ärztin werden oder sei nicht gut in Mathe, „weil das ja nur Burschen können“ – um ein Vorurteil zu nennen. Wichtig ist, dass alle Kinder das Gefühl haben, gleich behandelt zu werden [...]“

Transkript N, Z. 68-71: „Also einfach, dass halt wirklich dann beide Geschlechter mit einbezogen werden. Habe jetzt aber nicht irgendwie großartig so, dass ich da jetzt, ich weiß nicht, irgendwie dann halt nochmal mehr betone in dem Sinne, wie wichtig es ist, beides zu sagen“

Transkript N, Z. 143-146: „Ja genau, also halt einfach, dass wirklich sich einfach jeder angesprochen fühlt und eben auch Mädchen auch einfach sehen, sie sind genauso mit angesprochen wie die Jungs und was ich halt natürlich auch sehr wichtig finde“

Transkript J, Z. 39-41: „Wenn man beim Sprechen und eben auch beim Schreiben Frauen, weibliche, gelesene Personen miteinbezieht, dann ist es schon dann tut es schon was irgendwie.“

Diese kurzen Textausschnitte sollen nicht als Kritik oder „Bashing“ verstanden werden, sondern sollen vielmehr dazu dienen, aufzuzeigen, dass in der Praxis nach wie vor eine Geschlechterdichotomie vorherrscht. Die genannten Zitate machen deutlich, dass Lehrpersonen gelegentlich (vermutlich unbewusst) zwischen Männern und Frauen differenzieren, und dabei andere Geschlechtsidentitäten außen vorlassen. Diese Beobachtung soll lediglich reflektierend aufzeigen wie Geschlechterdifferenzierung im schulischen Kontext weiterhin wirksam ist, ohne dabei die einzelnen Lehrpersonen pauschal zu bewerten. Trotz der Bemühungen der Lehrpersonen den Einsatz gendersensibler Sprache im Schulunterricht zu begrüßen, zeigen einige Interviewstellen, dass weiterhin zwischen *zwei Geschlechtern* differenziert wird, während andere Geschlechtsidentitäten nur unzureichend berücksichtigt werden.

Erfreulich ist, dass alle befragten Lehrer*innen aktiv daran arbeiten, traditionelle Unterschiede zwischen Männern und Frauen sprachlich abzubauen. Zugleich zeigt sich, dass es zukünftig von Bedeutung ist, auch genderfluide, non-binäre und andere nicht-binäre Identitäten bewusst in den Schulunterricht und in die Lebenswelt der Schüler*innen miteinzubeziehen und diese sprachlich sichtbar zu machen.

Die vorliegende Masterarbeit konzentriert sich bewusst auf die sprachliche Anwendung gendersensibler Sprache. Diese thematische Eingrenzung ergibt sich aus dem Ziel, konkrete sprachliche Praktiken von Lehrer*innen im „Pflichtschulkontext“ zu untersuchen, in jenem

Bildungsabschnitt, in dem grundlegende Kommunikations- und Gleichstellungskompetenzen besonders prägend gelernt und gelehrt werden. Dabei liegt der Fokus auf gesprochener Sprache, da eine zusätzliche umfassende Analyse schriftlicher Unterrichtsmaterialien oder schulischer Dokumente den Rahmen dieser Masterarbeit überschritten hätte, und es dafür eine eigenständige Untersuchung benötigte. Die empirische Untersuchung dieser Arbeit beschränkt sich auf aktuell tätige Lehrpersonen, die an unterschiedlichen österreichischen Schulen im Bereich der „Pflichtschulzeit“ – die gesetzlich vorgeschriebene neunjährige Schulpflicht – unterrichten. Diese Auswahl ermöglicht eine differenzierte Betrachtung gegenwärtiger pädagogischer Praxis innerhalb des österreichischen Bildungskontextes. Ein internationaler Vergleich hätte den Umfang der Masterarbeit deutlich überschritten, und wäre mit erheblich größerem organisatorischem Aufwand verbunden gewesen. Gleichwohl wäre eine derartige Ausweitung durchaus vielversprechend, da sie weiterführende Einblicke in unterschiedliche nationale Zugänge zu gendersensibler Sprache eröffnen könnte.

8. Erkenntnisse und Fazit

Die vorliegende Masterarbeit geht der Forschungsfrage **„Gendersensible Sprache im Schulunterricht- Mit welchen Herausforderungen sehen sich Lehrkräfte in Österreich konfrontiert, welche Einstellungen haben sie und inwiefern kann der Einsatz gendersensibler Sprache zur Erhöhung von Chancengerechtigkeit im Schulunterricht beitragen?“** auf den Grund und wird mittels qualitativer leitfadengestützter Interviews beantwortet.

Einerseits beleuchtet die Masterarbeit den aktuellen Stand der Verwendung gendersensibler Sprache an Schulen in Österreich und verdeutlicht, dass die Schule ein zentraler Ort ist, an dem Werte vermittelt, Normen etabliert und Identitäten geformt werden. Dabei spielt die Sprache eine essenzielle Rolle, da Bildungsinhalte durch die Sprache transportiert werden. Binäre Vorstellungen von Geschlecht beeinflussen die Unterrichtspraxis und Lernsettings und unterlaufen damit das Ziel einer gendersensiblen Pädagogik (vgl. Heiser, 2020, zitiert nach Schöblier & Wille, 2022, S. 188).

Für die Didaktik wird das intersektionale Analysemodell, welches nicht nur die Kategorie „Gender“ in den Blick nimmt, sondern auch die Wechselwirkungen verschiedener Identitätsmerkmale innerhalb gesellschaftlicher Strukturen hervorhebt, zunehmend bedeutsam.

Barsch, Degner, Kühberger und Lücke (2020) betonen, dass der Fokus vermehrt auf dem lernenden Individuum, den persönlichen Voraussetzungen und Bedingungen der Schüler*innen liegen muss, was grundlegend für einen inklusiven Schulunterricht ist (Schößler & Wille, 2022, S. 193).

Carolyn Müller-Spitzer verweist in ihrem Beitrag auf eine Studie von Jakiela & Ozier (2020) in der aufgezeigt werden konnte, dass das Sprechen einer geschlechtsspezifischen Sprache mit einer geringeren Erwerbsbeteiligung und einem niedrigeren Bildungsniveau von Frauen (Anm.: die Studie differenziert ausschließlich zwischen Frauen und Männern) einhergeht (Müller-Spitzer, 2021, S. 4). Empirische Studien belegen also den Zusammenhang von der Markierung von Geschlecht und der Erwerbsbeteiligung von Frauen, was auf das Vorhandensein von Chancenungleichheit deutet. Trotz der Tatsache, dass Frauen zusätzlich zur Care-Arbeit auch im größeren Maße mehr erwerbstätiger Arbeit nachgehen, bleibt der Zusammenhang zwischen Sprache und Ungleichheit präsent: Sprachen mit grammatikalischem Geschlecht zeigen weiterhin niedrigere Erwerbsbeteiligung von Frauen. Die Autor*innen äußern sich dazu wie folgt: „Our results suggest that individuals should reflect upon the social consequences of their linguistic choices, as the nature of the language we speak may shape the way we think, and the way our children will think in the future“ (Jakiela & Ozier, 2020, zitiert nach Müller-Spitzer, 2021, S. 5). Carolyn Müller-Spitzer zufolge kann noch nicht genau geklärt werden, in welche Richtung der Zusammenhang zwischen Sprache und Chancengerechtigkeit wirkt, jedoch sprechen einige besagte Studien dafür, dass Sprache Ungleichheit beeinflussen könnte (Mavisakalyan, 2011, & Gay et al., 2018, zitiert nach Müller-Spitzer, 2021, S. 5).

In der Institution Schule stellt sich die grundlegende Frage, wie Chancengerechtigkeit wirksam hergestellt werden kann. Dabei schenkt die Autorin der vorliegenden Masterarbeit neben dem Gender Mainstreaming Konzept auch dem Diversity Management Konzept Beachtung, welches den Blickwinkel von Gender Mainstreaming erweitert, indem es darauf abzielt, unterschiedliche soziale, kulturelle, ethnische sowie individuelle Identitäten und Lebenslagen sichtbar zu machen und als wertvolle Ressource für schulische Bildungsprozesse anzuerkennen (Kergel & Heidkamp, 2019, S. 6). Diversity Management, also die Forderung nach Vielfaltsanerkennung, von macht- und kapitalismuskritischen Perspektiven (Kergel & Heidkamp, 2019, S. 6f), stellt nicht nur eine Erweiterung des Gender Mainstreamings dar, sondern fordert eine ganzheitliche institutionelle Transformation, die alle Formen von Ungleichheit und Diskriminierung adressiert und gleichzeitig Potenziale zur Förderung von Vielfalt und Teilhabe eröffnet (Kergel & Heidkamp, 2019, S. 6f). Die Verankerung dieser

Perspektive im schulischen Alltag, wie beispielsweise mittels gendersensibler Gesprächskultur, ist somit unerlässlich, um eine gerechtere und inklusivere Bildungslandschaft zu gestalten, denn die Bemühung um die Anwendung gendersensibler Sprache wird als zentraler Bestandteil des Strebens nach Gleichstellung anerkannt (Diewald & Steinhauer, 2017, S. 5).

Die Interviews der vorliegenden Masterarbeit machen deutlich, dass immer noch Unsicherheiten seitens der Lehrpersonen bestehen, was die Verwendung gendersensibler Sprache im Schulunterricht betrifft. Aufgrund der Tatsache, dass alle Interviewpartner*innen in einer Zeit sozialisiert worden sind, in der gendersensible Sprache im Schulunterricht weniger Beachtung fand, mag dies nicht erstaunlich sein. Deswegen besteht auch der Wunsch seitens der Interviewpartner*innen nach mehr einheitlichen Regelungen und Fortbildungen. Dennoch waren sich alle Interviewpartner*innen darüber einig, dass die Verwendung gendersensibler Sprache als Instrument zur Durchführung der Bemühungen um die Gleichstellung der Geschlechter angesehen werden kann (vgl. Diewald & Steinhauer, 2017, S. 6), selbst wenn die Umsetzung gendersensibler Sprache in der pädagogischen Praxis im Schulunterricht mit Herausforderungen verbunden ist.

Zudem sei gesagt, dass es sich bei der Verwendung gendersensibler Sprache um eine sprachliche Praxis handelt, die sich kontinuierlich weiterentwickelt, und im Spannungsfeld zwischen individuellen Haltungen der Lehrpersonen, institutionellen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Diskursen steht. Insofern ist Sprache vielmehr ein wesentliches Instrument beim Wandel hin zu mehr „Gendergerechtigkeit“ (Diewald & Steinhauer, 2017, S. 7).

Die Verfasserin Masterarbeit weist zudem darauf hin, dass es lohnend ist, das Phänomen Sprachgebrauch in der Schule auch aus einem intersektionalen Blickwinkel zu betrachten, da Sprache nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern immer zugleich eingebettet in einem Macht- und Herrschaftsgefüge agiert. Da die Schule auf diversen Ebenen zur Reproduktion von Geschlechterordnungen und dichotomen Geschlechterrollen beitragen kann, ist es notwendig das Phänomen gendersensible Sprache an Schulen in Österreich aus einer machtkritischen, gendersensiblen und intersektionalen Perspektive zu betrachten, um eben diese Verhältnisse hinterfragen und dekonstruieren zu können. Die Sprache fungiert im Schulunterricht als zentrales Werkzeug von Lehrer*innen womit in der Schule nicht nur Wissensinhalte vermittelt, sondern auch Macht durch die Sprache ausgeübt werden kann, indem den Schüler*innen Anerkennung zugesprochen oder aberkannt wird (Süßebäcker, 2023, S. 100).

In den Interviews wurde deutlich, dass noch immer Unsicherheiten bestehen, inwiefern Sprache „richtig“ gendersensibel angewandt und gelehrt werden kann, denn es koexistieren verschiedene Formen gendersensiblen Sprachgebrauchs. Abhängig davon, welche Institution, Gruppe oder Gemeinschaft spricht, fallen die Empfehlungen und Vorgehensweisen daher unterschiedlich aus (Irschara, 2025, S. 96). Während manche Varianten Geschlechter ausdrücklich sichtbar machen, versuchen andere Lösungen Geschlecht zu neutralisieren, oder Personenbezeichnungen ganz zu umgehen (Irschara, 2025, S. 96). In der öffentlichen Diskussion wird oft betont, dass es keine „Genderpflicht“ gibt und dass die große Aufregung darüber vor allem von den Medien erzeugt werde. Befürworter*innen gendersensibler Sprache argumentieren, dass Sprache sowohl Wirklichkeit formt als auch reproduziert. Auch wenn es bislang nur wenig wissenschaftliche Untersuchungen dazu gibt, wie stark verschiedene Genderformen tatsächlich die gedankliche Einbeziehung aller Geschlechter beeinflussen, zeigen erste Studien jedoch, dass der Genderstern einen leichten „female bias im Einbezug von Frauen bewirkt (Körner et al., 2022, zitiert nach Irschara, 2025, S. 109). Zudem deutet Forschung darauf hin, dass das Gendersternchen bzw. der Asterisk Vorstellungen nichtbinärer Personen besser anregen kann im Gegensatz zu maskulinen oder femininen Formen. Das liefert erste Hinweise darauf, dass neuere Genderformen kommunikativ sinnvoll sein können (Zacharski & Ferstl, 2023, zitiert nach Irschara, 2025, S. 109). Während offizielle Leitfäden auf staatlicher oder Landesebene meist eher an traditionellen Sprachformen festhalten, finden sich vor allem im Hochschulbereich modernere und selten genutzte Vorschläge für einen gendersensiblen Sprachgebrauch (Irschara, 2025, S. 109). In der öffentlichen Diskussion über gendersensible Sprache überwiegen kritische Stimmen, die auf altbekannte Argumente zurückgreifen und sich gegen Formen wie das Binnen-I oder dem Genderstern richten. Dieser Widerstand gegenüber neueren Sprachvarianten hält weiterhin an. Perspektiven, die den Einsatz gendersensibler Sprache befürworten, finden in der meist emotional geführten Debatte kaum Gehör. Um die verhärteten Positionen aufzulockern, braucht es einen sachlichen und differenzierten Umgang mit dem Thema sowie die Bereitschaft, verschiedene sprachliche Lösungen zu akzeptieren, so Karoline Irschara (2025, S. 110).

Trotz der Tatsache, dass die interviewten Lehrpersonen sehr bemüht sind, gendersensible Sprache aktiv in ihren Sprachgebrauch zu integrieren, herrscht in der Schule immer noch eine starke zweigeschlechtliche Struktur (Busche & Fütty, 2023, zitiert nach Klenk, Fütty, Bergold-Caldwell & Akbaba, 2025, S. 17). Überlieferte, stereotype Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität, aber auch neuere, wandlungsfähige Konzepte davon, prägen weiterhin den Schulalltag. Die heteronormativen Strukturen der Schule zeigen sich nicht nur im Unterricht,

sondern auch in ihrer symbolischen und räumlichen Gestaltung, wie etwa in Formularen, Toiletten, Umkleieräumen oder der Einteilung im Sportunterricht (Klenk, Fütty, Bergold-Caldwell & Akbaba, 2025, S. 17). Vor diesem Hintergrund gewinnt der bewusste Einsatz gendersensibler Sprache im Schulunterricht an Bedeutung: Eine reflektierte und inklusive Sprachpraxis kann dazu führen, dass normative Geschlechterordnungen aufgebrochen werden und langfristig Chancengerechtigkeit und faire Bildungszugänge gefördert werden. Der bewusste Einsatz gendersensibler Sprache im schulischen Kontext kann als Beitrag zur Herstellung von Chancengerechtigkeit verstanden werden, auch wenn - in Anlehnung an Rolf Becker (2008) – formale Gleichbehandlung allein nicht ausreicht, solange strukturell ungleiche Ausgangsbedingungen fortbestehen, sondern vielmehr gezielte, reflektierte Maßnahmen erforderlich sind, um normative Ausschlüsse zu reduzieren und faire Bildungszugänge für alle Schüler*innen zu ermöglichen.

Im Verlauf der Masterarbeit wird deutlich, dass die Herstellung von Chancengerechtigkeit im Bildungssystem nicht losgelöst von einem bewussten Umgang mit Vielfalt gedacht werden kann. Diversity Management erweist sich dabei als ein zentrales Instrument, um heterogene Lebenslagen, soziale Hintergründe sowie unterschiedliche Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen systematisch zu berücksichtigen. Ergänzend dazu trägt Gender Mainstreaming wesentlich dazu bei, geschlechtsspezifische Ungleichheiten sichtbar zu machen und strukturell zu reduzieren. Insofern erachtet die Autorin der vorliegenden Masterarbeit, dass beide Ansätze einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Chancengerechtigkeit leisten können, indem sie bestehende Benachteiligungen reflektieren, diskriminierende Strukturen hinterfragen und langfristig zu einer inklusiveren und gerechteren Bildungslandschaft beitragen.

Fest steht, dass Sprache allen Sprecher*innen gehört! Alle, die sich aktiv am Sprachgeschehen beteiligen, verändern die Sprache mit. Letztendlich entscheidet jede*r selbst, wie gesprochen oder geschrieben wird. Ob man jetzt beim generischen Maskulinum bleibt oder sich für den Einsatz gendersensibler Sprache entscheidet, ist Carolin Müller-Spitzer (2021) zufolge, eine individuelle Entscheidung. Jedoch sind insbesondere in institutionellen Kontexten, wie beispielsweise der Schule, Richtlinien wichtig, um ein einheitliches Erscheinungsbild einer Institution gewährleisten zu können und die Verwendung einer diskriminierungsfreien Sprache zu fördern (Müller-Spitzer, 2021, S. 6). Carolin Müller-Spitzer zufolge (s.o., 2021, S. 6) wird die Entscheidung für oder gegen den Einsatz gendersensibler Sprache mitunter als individuelle Präferenz dargestellt. Eine solche Perspektive greift jedoch zu kurz, da dabei die gesellschaftliche und pädagogische Wirkmacht von Sprache ignoriert wird. Vor allem im

schulischen Kontext darf die Verwendung des generischen Maskulinums nicht als neutrale Sprachform missverstanden werden, sondern als Praxis, die bestehende Geschlechterverhältnisse stabilisiert und reproduziert. Aus diesem Grund ist es notwendig zu verstehen, dass gendersensible Sprache dazu beitragen kann Vielfalt sprachlich anzuerkennen und alternative Vorstellungen von „Normalität“ zu eröffnen, und vor allem jene Subjekte „sichtbarer“ zu machen, die in dominanten Sprachordnungen bislang marginalisiert bzw. eben „nicht- mitgemeint“ sind.

Literaturverzeichnis

- Allard, A. C. (2004). Speaking of gender: teachers' metaphorical constructs of male and female students. *Gender and Education*, 16(3), 347-363.
- Allard, A. C. (2004). Speaking of gender: teachers' metaphorical Speaking of gender: teachers' metaphorical constructs of male and female students. *Gender and Education*, 3, S. 347-363. doi:<https://doi.org/10.1080/09540250042000251489>.
- Baer, S. (2007). Chancengleichheit und Genderforschung: Die deutsche Wissenschaft braucht eine Qualitätsoffensive. *Forschung & Lehre*, 14(6), 343-345.
- Bartsch, A., & Wedl, J. (2015). Einleitung: Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. In J. Wedl, & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 9-34). Bielefeld: transcript Verlag.
- Becker, R. (2008). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In R. Becker, & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 161-189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-531-92484-7_6.
- Becker-Schmidt, R., & Knapp, G.-A. (2023). *Feministische Theorien zur Einführung* (8. unveränderte Ausg.). Hamburg: Junius.
- Benz, W., & Widmann, P. (2007). Langlebige Feindschaften - Vom Nutzen der Vorurteilsforschung für den Umgang mit sozialer Vielfalt. In G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben, & D. Vinz (Hrsg.), *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze* (S. 35-48). Frankfurt/ Main: Campus Verlag GmbH.
- Breser, B., & Gigerl, M. (2022). Diversität von Familie(n) als Herausforderung für den Unterricht in der Primarstufe. In R. Baar, & M. S. Maier (Hrsg.), *Familie, Geschlecht und Erziehung in Zeiten der Krisen des 21. Jahrhunderts* (S. 187-202). Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich.
- Budde, J. (2006). Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In S. Jösting, & M. Seemann (Hrsg.), *Gender und Schule*.

- Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis* (S. 45-60). Oldenburg: BIS-Verlag.
- Budde, J. (2022). Die Schule in intersektionaler Perspektive. In T. Hascher , T.-S. Idel, & W. Helsper, *Handbuch Schulforschung* (3. Ausg., S. 761–780). Wiesbaden: Springer. doi:<https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4>.
- Bundesministerium für Bildung. (2015). *Kriterienkatalog für Schulen – Gender Kompetenz & Gender Mainstreaming* (2. aktualisierte Ausg.). Wien: Bundesministerium für Bildung.
- Bundesministerium für Bildung. (2016). *Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern" Rundschreiben Nr. 77/1995 (15.510/60-Präs.3/1995 - Bundesministerium für Unterricht* (4. Ausg.). Wien: Bundesministerium für Bildung, Abt. I/10,.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018). *Grundsatzerlass "Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung"*. Wien: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022). *Bildungswege in Österreich 2022/23* (44 Ausg.). Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Degele, N., & Winker, G. (2017). Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. In M. Althoff, M. Apel, M. Bereswill, J. Gruhlich, & B. Riegraf, *Feministische Methodologien und Methoden. Traditionen, Konzepte Erörterungen* (S. 387-398). Wiesbaden: Springer VS.
- Dehne, B. (2018). *Gender. Ein Lese- und Arbeitsbuch für den historisch- politischen Unterricht in der Sekundarstufe I*. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).
- Diewald, G., & Steinhauer, A. (2017). *Richtig Gendern. Wie Sie angemessen und verständlich schreiben*. Berlin: Duden.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl. Ausg.). Berlin Heidelberg: Springer.

- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage.* Marburg: Eigenverlag. Von www.audiotranskription.de/praxisbuch. abgerufen
- Elsen, H. (2023). *Gender – Sprache – Stereotyp. Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht* (2. überarb. Aufl. Ausg.). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Faulstich-Wieland, H. (2015). 2. Geschlecht. Doing und Undoing Gender in der Schule. In K. Bräu, & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 153-166). Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Faulstich-Wieland, H. (2008). Schule und Geschlecht. In W. Helsper, & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung 2. durchgesehene und erweiterte Aufl.* (S. 673-696). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich-Wieland, H. (2013). Geschlechterdifferenzen als Produkt geschlechterdifferenzierenden Unterrichts. In U. Stadler-Altmann (Hrsg.), *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion* (S. 12-28). Opladen. Berlin. Toronto: Barbara Budrich.
- Faulstich-Wieland, H. (2022). Von geschlechtstypisch zu geschlechtskreativ? Bemühungen einer geschlechtsneutralen Erziehung im Rückblick. In R. Baar (Hrsg.), & M. S. Maier (Hrsg.), *Familie, Geschlecht und Erziehung in Zeiten der Krisen des 21. Jahrhunderts* (S. 41-52). Berlin. Opladen. Toronto: Barbara Budrich.
- Fine, C. (2012). *Die Geschlechterlüge. Die Macht der Vorurteile über Mann und Frau.* Stuttgart: J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH.
- Forster, E. (2008). Vom Begriff zur Repräsentation: Die Transformation der Kategorie gender. In R. Casale, & B. Rendtorff (Hrsg.), *Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung* (S. 199-214). Bielefeld: transcript Verlag.
- Friedrichs, N. (2020). *Integration von religiöser Vielfalt durch Religion? Der Einfluss und Stellenwert religiöser Orientierungen bei der Wahrnehmung von religiöser Vielfalt und Muslimen.* Wiesbaden: Springer VS.
- Gleichbehandlungsanwaltschaft Österreich. (2023). *Geschlechtersensible Sprache- Dialog auf Augenhöhe. Leitfaden.* Wien: Gleichbehandlungsanwaltschaft Österreich. Von

https://www.gleichbehandlungsanwaltschaft.gv.at/dam/jcr:8a95ec39-a1ba-4cc0-9c0e-ba9f22cdbc62/231128_Leitfaden_geschl-Sprache_A5_BF.pdf abgerufen

- Götschel, H. (2015). Geschlechtervielfalt in der Lehramtsausbildung. In J. Wedl, & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 461-488). Bielefeld: transcript Verlag.
- Gstöttner, A. (2013). Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft – Ein Beitrag in deutsch norwegischer Perspektive. In U. Stadler-Altmann (Hrsg.), *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion* (S. 182-192). Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich.
- Hannover, B., & Wolter, I. (2021). Schule und Geschlecht. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 2-16). Wiesbaden: Springer VS.
- Hark, S., & P. I. Vila (Hrsg.). (2015). *ANTI-GENDERISMUS. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Heisig, K. (2019). Vom Sinn einer geschlechtsneutralen Erziehung. In *ifo Dresden berichtet* (S. 12-16). Dresden: ifo Institut, Niederlassung. Von <https://www.ifo.de/publikationen/2019/aufsatz-zeitschrift/vom-sinn-einer-geschlechtsneutralen-erziehung-und-bildung> abgerufen
- Herzog, W. (2001). Wie das Geschlecht Eingang in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, S. 335-351.
- Hidalgo, O. (2021). Autorität und (Un-)Gleichheit. Die ›natürliche‹ Geschlechterdifferenz als pseudodemokratisches Stereotyp im aktuellen Rechtspopulismus. In S. A. Strube, R. Perintfalvi, R. Hemet, M. Metze, & C. Sahbaz (Hrsg.), *Anti-genderismus in Europa. Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung-Vernetzung-Transformation* (S. 21-34). Bielefeld: transcript Verlag.
- Hirschauer, S., & Nübling, D. (2018). Sprachen sprechen, Namen nennen, Geschlecht praktizieren – oder auch nicht. In D. Nübling, & S. Hirschauer, *Namen und Geschlechter: Studien zum onymischen Un/doing Gender* (S. 1-26). Berlin. Boston: De Gruyter.
- Horstkemper, M. (2013). Genderkompetenz und Professionalisierung: Wie lässt sich Genderkompetenz im Lehrberuf erwerben und ausbauen? In U. Stadler-Altmann

- (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten- neue Hemmnisse* (S. 29-42). Opladen.Berlin.Toronto: Barbara Budrich.
- Hunner-Kreisel, C., & Steinbeck, K. (2018). „Intersektionalität und rekonstruktive Ungleichheitsforschung: Der praxeologische Mehrebenenansatz im Kontext einer Bildungsforschung zum Übergang in die Schule aus Elternperspektive. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, S. 79–96. doi:<https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.06>
- Institut für Bildungsforschung in der Wirtschaft. (2019). Das österreichische Bildungssystem. 6. Aufl. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Von <https://ibw.at/resource/download/1824/oesterr-bildungssystem.pdf> abgerufen
- Irschara, K. (2025). Gendern in Österreich. Aktuelle Strategien und öffentliche Debatten. In V. Balnat, & B. Kaltz (Hrsg.), *Genus und Geschlecht in europäischen Sprachen. Geschichte und Gegenwart* (S. 95-116). Thübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Jahnel, A. (1997). Einführung in die feministische Sprachwissenschaft. In I. Samel, *Informationen Deutsch als Fremdsprache* (24) (S. 393–397).
- Jule, A. (2018). *Speaking Up. Understanding Language and Gender*. Bristol: Blue Ridge Summit. Von <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.21832/9781783099610> abgerufen
- Jule, A. (2018). *Speaking Up: Understanding Language and Gender*. Bristol: Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Kansteiner-Schänzlin, K. (2007). Schulentwicklung im Gender Mainstream. Die neue Organisationsstrategien zur Gleichstellung in der Schule. *Die Deutsche Schule*, 99(1), S. 92-106.
- Kappler, K. (2019). *Die Verfolgungen wegen der sexuellen Orientierung und der Geschlechtsidentität als Verbrechen gegen die Menschheit*. Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Kergel, D., & Heidkamp, B. (2019). Plädoyer für eine fluide Lehr-/Lernkultur. Hochschullehre zwischen Homogenisierung und Vielfalt. In D. Kergel, & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre* (S. 3-23). Wiesbaden: Springer VS.

- Kleiner, B., & Klenk, F. (2017). Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In J. Hartmann, A. Messerschmidt, & C. Thon (Hrsg.), *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität* (S. 97-119). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Klenk, F. C. (2019). Auf den Spuren einer gender- und differenzreflexiven Didaktik- nicht nur in der Informatik. In D. Kergel, & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre* (S. 195-252). Wiesbaden: Springer VS.
- Klenk, F. C. (2023). *Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen*. Berlin Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Klenk, F. C., Fütty, T., Bergold-Caldwell, D., & Akbaba, Y. (2025). New Gender, Old School? Über Wandel und Kontinuität intersektionaler Geschlechterforschung: Forschungsfragen und Anknüpfungspunkte. In F. Klenk, T. Fütty, D. Bergold-Caldwell, & Y. Akbaba (Hrsg.), *New Gender, Old School? Geschlecht im Kontext Schule. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung* (S. 11-36). Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Klinger, C., Knapp, G. A., & B. Sauer (Hrsg.). (2007). Achsen der Ungleichheit- Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, "Rasse" und Ethnizität. In C. Klinger, G. A. Knapp, & B. Sauer (Hrsg.), *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität* (S. 19-41). Frankfurt / New York: Campus Verlag GmbH.
- Klinger, S. (2014). *(De-)Thematisierung von Geschlecht. Rekonstruktionen bei Studierenden der Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Opladen Berlin Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Kohler-Spiegel, H. (2020). „Doing Gender“ lernen. Geschlechtergerechte Bildung im Religionsunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 66-78.
- König, L. (2015). Teaching Gender Reflection! In J. Wedl, & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 261-288). Bielefeld: transcript Verlag.

- Krome, S. (2022). Gendern in der Schule: Zwischen Sprachwandel und orthografischer Norm. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands*, 69(1), 86-110. doi:<https://doi.org/10.14220/mdge.2022.69.1.86>.
- Krüger, D. (2011). In D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten- neue Hemmnisse* (S. 21-40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, D. (2011). Genderkompetenz und Schulwelten: Bewegungen, Ungleichheiten, Hemmnisse. In D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten: Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse* (S. 9-19). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, D., & Riemeier, T. (2014). Die qualitative Inhaltsanalyse - eine Methode zur Auswertung von Interviews. In D. Krüger, I. Parchmann, & H. Schecker, *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 133-146). Berlin Heidelberg: Springer.
- Leeb, P., Tanzberger, R., & Traunsteiner, B. (2014). *Gender Gleichstellung Geschlechtergerechtigkeit*. Wien: Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule.
- Manz, K. (2015). Geschlechterreflektierende Haltung in der Schule. In J. Wedl, & A. Bartsch, *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 103-118). Bielefeld: transcript Verlag.
- Marx, S. (2008). Gender und Diversity lehren und lernen – Ein Praxisbericht aus dem Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE*, S. 88-102.
- Mayer, S. (2021). Anti-Gender-Diskurse – vom "gesunden Menschenverstand" zur "Politik mit der Angst". In S. A. Strube, R. Perintfalvi, R. Hemet, M. Metze, & C. S. Sahbaz (Hrsg.), *Anti-Genderismus in Europa. Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung - Vernetzung - Transformation* (S. 35-50). Bielefeld: transcript Verlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. überarb. Ausg.). Weinheim Basel: Beltz.

- McNally, S. (2020). Die Geschlechterungleichheit in MINT-Fächern überwinden: von der Schule bis zum tertiären Bildungsbereich. *European Expert Network on Economics of Education (EENEE)*, S. 1-2.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2. überarb. Ausg.). Oldenburg: De Gruyter.
- Müller-Spitzer, C. (2021). Geschlechtergerechte Sprache: Zumutung, Herausforderung, Notwendigkeit? *Sprachreport* (31) 2, 1-12.
- Onnen, C. (2015). In J. Wedl, & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 83-102). Bielefeld: transcript Verlag.
- Parlament Österreich. (14. 02 2024). *Parlamentskorrespondenz Nr. 114*. Abgerufen am 24.02.2025 von Parlamentskorrespondenz Nr. 114: https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2024/pk0114?utm_source=chatgpt.com.
- Paseka, A. (2007). Gender Mainstreaming und Transformationsprozesse im Bildungswesen: Hoffnungen und Realitäten. In E. Borst, & R. Casale (Hrsg.), *Ökonomien der Geschlechter* (S. 87-102). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Paseka, A. (2007). Geschlecht lernen am Schauplatz Schule. *SWS-Rundschau*, 47(1), 51-72.
- Payr, F. (2020). *Von Menschen und Mensch*innen. 20 gute Gründe, mit dem Gendern aufzuhören*. Wiesbaden: Springer.
- Rendtorff, B. (2015). Thematisierung oder Dethematisierung. Wie können wir mit Geschlechteraspekten im Kontext von Schule umgehen? In J. Wedl, & A. Bartsch, *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 35-46). Bielefeld: transcript Verlag.
- Rendtorff, B. (2017). Was ist eigentlich ‚gendersensible Bildung‘ und warum brauchen wir sie? In I. Glockentöger, & E. Adelt (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis* (S. 17-24). Münster. New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in Widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.

- Sachweh, P., Speer, A., & Groh-Samberg, O. (2021). Soziokulturelle Polarisierungen und Geschlechterrollenorientierungen in den Mittelschichten. In S. Scherger, R. Abramowski, I. Dingeldey, A. Hokema, & A. Schäfer (Hrsg.), *Geschlechterungleichheiten in Arbeit, Wohlfahrtsstaat und Familie* (S. 457-478). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Scherger, S., Abramowski, R., Dingeldey, I., Hokema, A., & Schäfer, A. (2021). Einleitung: Kontinuität und Wandel von Geschlechterungleichheiten in Arbeit, Wohlfahrtsstaat und Familie. In S. Scherger, R. Abramowski, I. Dingeldey, A. Hokema, & A. Schäfer (Hrsg.), *Geschlechterungleichheiten in Arbeit, Wohlfahrtsstaat und Familie* (S. 11-48). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Schiederig, K., & Vinz, D. (2011). Gender plus Diversity als bildungspolitische Perspektive. In D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten- Alte Ungleichheiten neue Hemmnisse* (S. 229-254). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmid, V. (2014). *Die unerträgliche Freiheit der Anderen: Studien zum überwertigen Realismus*. Leverkusen- Opladen: Budrich.
- Schöblier, F., & Wille, L. (2022). *14 Gender in Schule und Didaktik*. Berlin: Boston: De Gruyter.
- Simon, T., & N. Kallweit (Hrsg.). (2023). *Sexuelle Bildung in der Primarstufe- (k)eine Selbstverständlichkeit? Primarpädagogische und didaktische Beiträge zur sexuellen Bildung unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechterstereotypen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sökefeld, C. (2021). Gender(un)gerechte Personenbezeichnungen: derzeitiger Sprachgebrauch, Einflussfaktoren auf die Sprachwahl und diachrone Entwicklung. *Sprachwissenschaft*, 46(1), 111-141.
- Stadler-Altmann, U., & Schein, S. (2013). Genderkompetenz als Thema in der Lehreraus- und -weiterbildung. In U. Stadler-Altmann (Hrsg.), *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion* (S. 43-81). Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich.
- Strube, S., Perintfalvi, R., Hemet, R., Metze, M., & C. Sahbaz (Hrsg.). (2021). Anti-Genderismus in Europa – Zur Einführung. In S. A. Strube, R. Perintfalvi, R. Hemet, M. Metze, & C. S. Sahbaz (Hrsg.), *Anti - Genderismus in Europa. Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus* (S. 9-17). Bielefeld: transcript Verlag.

Süßebäcker, K. (2023). Zum Zusammenhang von Macht und Sprache. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib, & S. Schuppener, *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache* (S. 100-110). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 125-151.

Anhang Interviewleitfaden

Einleitung

1. Begrüßung und Vorstellung:

- „Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für dieses Interview nehmen [...]
- Hinweis auf Vertraulichkeit und Ablauf: „Ihre Antworten werden anonymisiert ausgewertet. Das Interview dauert maximal eine Stunde, und ich werde offene Fragen stellen, um Ihre persönlichen Einblicke zu verstehen.“
- „Könnten Sie mir kurz Ihren beruflichen Hintergrund schildern? Seit wann sind Sie als Lehrperson tätig, und in welchem Bereich liegt Ihr Schwerpunkt?“

Hauptteil

Persönliche Haltung und Erfahrungen mit gendersensibler Sprache

1. „Wie definieren Sie für sich das Thema gendersensible Sprache, und welche Bedeutung hat es für Sie persönlich sowie in Ihrem beruflichen Alltag?“
2. „Welche Erfahrungen haben Sie bisher mit gendersensibler Sprache gemacht – sei es im Kollegium, im Unterricht oder im Umgang mit Schüler*innen? Erzählen Sie einfach, was Ihnen spontan dazu einfällt.“
3. „Wie nehmen Sie gendersensible Sprache im Schulalltag wahr – zum Beispiel im Hinblick auf Kommunikation und Gleichberechtigung?“

Gendersensible Sprache im beruflichen Alltag

4. „In welcher Form greifen Sie Gender-Themen oder gendersensible Sprache im Unterricht oder Schulalltag auf – und wie reagieren Schüler*innen darauf? Gibt es vielleicht eine konkrete Situation, die Ihnen in Erinnerung geblieben ist? Sie dürfen gerne von einem persönlichen Erlebnis berichten!“
5. „Wie erleben Sie die Diskussion um den Einsatz gendersensibler Sprache in Ihrem beruflichen Umfeld – beispielsweise im Kollegium oder bei den Schüler*innen?“
6. „Welche Herausforderungen begegnen Ihnen bei der Integration von gendersensibler Sprache im Arbeits-/ bzw. Schulalltag?“

Perspektiven, Konflikte und Entwicklungsmöglichkeiten

7. „Welche Vorteile oder Potenziale sehen Sie in einer stärkeren Integration gendersensibler Sprache in den Schulalltag?“

8. „Inwiefern glauben Sie, kann gendersensible Sprache zur Förderung von Chancengerechtigkeit im Bildungswesen beitragen?“
9. „Was würde Ihrer Meinung nach die Umsetzung gendersensibler Sprache in Schulen erleichtern oder verbessern?“
10. „Wie stehen Sie zu einer einheitlichen Regelung oder Richtlinie für gendersensible Sprache im schulischen Bereich?“
11. „Wo sehen Sie aktuell Schwierigkeiten bei der Umsetzung beim Thema gendersensibler Sprache, und welche Verbesserungsvorschläge können Sie vorbringen?“

Verbesserungsmöglichkeiten und Abschlussfrage(n)

12. „Gibt es etwas, das Ihnen beim Thema gendersensibler Sprache besonders wichtig erscheint und das wir noch nicht angesprochen haben?“

Danksagung: „Vielen Dank für Ihre Zeit und Ihre Offenheit

- Hinweis auf die weitere Vorgehensweise: „Ich werde Ihre Antworten anonym auswerten und in meine Arbeit einfließen lassen [...]

Anhang Transkripte

1 C: Hallo, vielen Dank, dass du dir Zeit für dieses Interview nimmst

2 J: Ähm Ja, voll gern, na klar.

3 C: Deine Antworten werden anonymisiert und ausgewertet. Das Interview dauert maximal
4 eine Stunde und ich werde offene Fragen stellen, um deine persönlichen Einblicke zu
5 verstehen.

6 J: Okay, alles klar.

7 C: Könntest du mir kurz deinen beruflichen Hintergrund schildern? Seit wann bist du wo als
8 Lehrperson tätig und in welchem Bereich liegt dein Schwerpunkt?

9 J: Ich bin seit drei Jahren in der Neuen Mittelschule in Lehen und habe da unterschiedliche
10 Klassen. hauptsächlich Jugendliche im Alter zwischen 14 und 16 . Genau. Ja

11 C: Ja, spannend-dann starten wir mal. Wie definierst du für dich das Thema gendersensible
12 Sprache und welche Bedeutung hat das für dich persönlich sowie in deinem beruflichen
13 Alltag?

14 J: Für mich bedeutet gendersensible Sprache eine Sprache, die alle Geschlechter mit
15 einbezieht. dass eben beim Sprechen sowie auch beim Schreiben eben nicht nur die
16 männliche Form von Berufen oder was auch immer verwendet wird, sondern eben bei der
17 Sprache, beim Schreiben auch Frauen und Personen anderer Geschlechter angesprochen
18 werden und dass eben niemand ausgeschlossen wird. Das ist mir halt persönlich auch
19 einfach wichtig, ähm dass Stereotype nicht verstärkt werden und wohl, dass das irgendwie
20 dann ein bisschen zur Gleichberechtigung beitragen kann, wenn man schon in der Sprache
21 darauf achtet aähhhm Genau, und das ist natürlich auch im beruflichen Kontext total
22 wichtig, gerade bei Jugendlichen irgendwie ein bisschen darauf aufmerksam zu machen.

23 C: Mhm, welche Erfahrungen hast du bisher mit gendersensibler Sprache gemacht, sei es im
24 Kollegium, im Unterricht oder im Umgang mit Schüler*innen? Erzähle mir bitte einfach, was
25 dir spontan dazu einfällt.

26 J: Ja, ich finde, im Kollegium ist es total unterschiedlich. Es gibt Kolleginnen, die total darauf
27 achten, die sehr viel gendern, dann gibt es andere, die gerade beim Sprechen nicht gendern,
28 was für mich eh voll in Ordnung ist. Es ist halt, jeder hat eine andere Alltagssprache.

29 Bei den Unterrichtsblättern oder wenn jetzt zum Beispiel bei einer Rede irgendwie die ganze
30 Schule angesprochen wird, dann wird da immer gegendert auf jeden Fall. Ich finde, das ist
31 schon auch wichtig. Voll genau.

32 Ich meine, umso mehr Schüler und Schülerinnen hören, dass gegendert wird, umso mehr sie
33 es lesen, umso mehr sie es vielleicht auch selber bei Aufsätzen oder so schreiben
34 müssen, umso mehr ist es normal Und ich finde, im Vergleich zu ein paar Jahren ist es halt
35 auch einfach gängig, (also) das zu machen. Genau.

36 C: Wie nimmst du für dich gendersensible Sprache im Schulalltag wahr? Zum Beispiel im
37 Hinblick auf Kommunikation und Gleichberechtigung?

38 J: Also ich bin der Meinung, dass gendersensible Sprache, dass Kommunikation sich auch
39 immer ein bisschen darauf auswirkt wie man denkt. Wenn man beim Sprechen und eben auch
40 beim Schreiben Frauen, weibliche, gelesene Personen mit einbezieht, dann ist es schon dann
41 tut es schon was irgendwie. Weil gerade in der Schule gibt es natürlich voll Stereotype und

42 ich bin der Meinung, dass das zumindest so ein kleiner Denkanstoß, ein kleiner Schritt in
43 Richtung Gleichberechtigung sein kann. Es sind halt einfach, es ist halt einfach total wichtig,
44 in so kleinen Steps zu gehen, um bei den Jugendlichen irgendwie Awareness zu schaffen für
45 Gleichberechtigung. Ja, genau.

46 C: In welcher Form greifst du Genderthemen oder gendersensible Sprache im Unterricht oder
47 Schulalltag auf oder eben nicht und wie reagieren Schüler*innen darauf? Gibt es vielleicht
48 eine konkrete Situation, die dir in Erinnerung geblieben ist? Du darfst gerne von deinem
49 persönlichen Erlebnis berichten.

50 J: Ja, ich würde sagen, Genderthemen werden ja eigentlich, das ist ja dauerhaft präsent. Also
51 wenn man mit den Jugendlichen redet, dann ist es total oft ein Thema. Sei es jetzt mit dem
52 Aufhänger von gendersensible Sprache oder eben nicht. Es wird drüber geredet und es
53 muss einfach aufgeklärt werden. Voll und gendersensible Sprache ist da halt ein Teil davon,
54 wie man über Genderthemen sprechen kann und wie man eben aufklären kann würde ich
55 sagen und ich glaube es ist auch, gerade wenn man eben über so Themen redet, ist es einfach,
56 also kann es natürlich auch immer sein, dass die Jugendlichen da komplett anderer Meinung
57 sind und voll in den Konflikt gehen. Ich finde aber, dass das eigentlich gar nicht so schlecht
58 ist, weil dann hat man einen Konflikt, dann kann man drüber reden, dann kann man seine
59 eigene Meinung sagen, dann kann man ihnen erklären, wieso man so denkt und das ist
60 eigentlich fuch total was Gutes, auch wenn sie das öfter hören, selbst wenn sie jetzt am
61 Anfang nicht einer Meinung sind mit einem. Es ist trotzdem irgendwie, glaube ich, tut es
62 trotzdem was für die Zukunft, dass man schon, dass sie schon mal sowas gehört haben und
63 da vielleicht dann mit der Zeit hoffentlich einfach auch offener werden.

64 C: Das ist eh genau meine nächste Frage und zwar, wie erlebst du die Diskussion um den
65 Einsatz gendersensibler Sprache in deinem beruflichen Umfeld
66 beziehungsweise beispielsweise im Kollegium oder bei den Schüler*innen?

67 J: Ja genau, das ist eben, Diskussion entsteht, viele denken sich, wieso muss ich das denn jetzt
68 machen? Gerade wenn man irgendwie Aufsätze schreiben muss oder bei Referaten, weil da
69 finde ich, ist es schon, ist ein bisschen ein offiziellerer Kontext, als wenn man jetzt einfach
70 miteinander quatscht. In die Diskussion gehen schadet nicht, dann zu sagen, wieso sollen sie
71 das so schreiben, das so sprechen und inzwischen ist es ja auch wirklich so, dass es
72 schon ziemlich im Alltag angekommen ist und dass die meisten Jugendlichen da eh schon
73 halbwegs dran gewöhnt sind

74 C: Welche Herausforderungen begegnen dir denn bei der Integration von gendersensibler
75 Sprache im Arbeits beziehungsweise Schulalltag?

76 J: Also es ist natürlich so, dass innerhalb der Klassen, das ist jetzt für mich persönlich eher
77 eine Herausforderung, dass innerhalb der Klassen und auch innerhalb vom
78 Kollegium gendersensible Sprache im Alltag jetzt nicht unbedingt dauernd genutzt wird und
79 dadurch ist es natürlich dementsprechend schwierig, da selbst reinzukommen uuuund
80 da längerfristig so zu kommunizieren einfach. Genau, also das finde ich schwierig und es ist
81 natürlich die Frage, ob man dann sagt, okay, mein Ziel ist, dass Jugendliche in ihrer
82 Alltagssprache gendersensible Sprache nutzen. Das ist natürlich eine Riesenherausforderung.
83 Ich glaube, das ist kaum umsetzbar als Lehrperson. Ich glaube, beim Kollegium das
84 umzusetzen, das wäre auf jeden Fall schon möglich.

85 C: Welche eventuellen Vorteile oder Potenziale siehst du in einer Integration gendersensibler
86 Sprache in den Schulalltag?

87 J: Ja, habe ich eh schon vorhin kurz angesprochen, ich glaube, dass die Sprache einfach schon
88 auch einen Einfluss darauf hat, wie man denkt und ich glaube, wenn einfach in der Sprache
89 gleichberechtigt geredet wird, dann ist es schon dann schafft es schon irgendwie Awareness
90 und sei es dadurch, dass man noch ein zweites Mal hinhört und sich fragt, wieso ist die da
91 schon wieder am gendern und dann kann es halt auch einfach sein, dass das irgendwie was
92 tut mit den Gedanken der Jugendlichen und ich finde das einfach voll wichtig.

93 C: Inwiefern glaubst du, kann gendersensible Sprache zur Förderung von
94 Chancengerechtigkeit im Bildungswesen beitragen und wenn nicht, warum?

95 J: Also ich glaube, zur Chancengerechtigkeit gehört ziemlich viel dazu.
96 Zur Gleichberechtigung, um das zu erzielen, da gehört total viel dazu, auch im schulischen
97 Kontext ist es einfach voll wichtig, aufzuklären, Jugendlichen zu sagen, hey, es gibt solche
98 Geschlechterrollen und die wollen wir aufbrechen und viele Jugendliche haben ein paar
99 Sachen, die sind schon so verankert in ihnen drinnen und ich glaube, dass gendersensible
100 Sprache ist natürlich ein Ansatz, wie man das ein bisschen aufbrechen könnte, aber es ist
101 natürlich nur ein kleiner Teil davon. Ich glaube, es geht auch ganz viel einfach um Diskurs,
102 um Kommunikation, um Aufklärung und das nicht nur einmal, sondern immer, immer wieder
103 und das ist, finde ich, das Allerwichtigste fast und ich meine natürlich, wenn man dann
104 zusätzlich noch gendersensible Sprache benutzt, ist es auf jeden Fall was Gutes, aber ich
105 glaube, es ist nur ein kleiner Teil davon zu die Chancengerechtigkeit zu fördern.

106 C: Was würde deiner Meinung nach die Umsetzung gendersensibler Sprache in Schulen
107 erleichtern oder verbessern??

108 J: Ja, es wäre auf jeden Fall leichter, wenn es irgendwie einheitliche Regeln gäbe, wenn also
109 ich finde es zum Beispiel voll gut, wenn das einheitlich geregelt ist, dass es in Aufsätzen oder
110 wenn Schülerinnen irgendwas schreiben müssen, dass da gegendert werden muss, weil das
111 ja auch später für deren beruflichen Kontext eigentlich voll wichtig ist, weil inzwischen ist es
112 einfach so, dass wenn man eine E-Mail schreibt, da wird gegendert und wenn man das schon
113 mal von der Schule aus drin hat, dann ist das, finde ich, total gut mhm Ja, was wäre noch gut
114 zur Umsetzung? Naja, ich glaube, wenn man insofern mit den Jugendlichen darüber redet,
115 dass sie verstehen, wieso man das macht und dass sie das vielleicht auch einfach freiwillig
116 machen wollen, weil ihnen das auch ein Anliegen ist.

117 C: Wie stehst du zu einer einheitlichen Regelung oder Richtlinie für gendersensible Sprache
118 im schulischen Bereich

119 J: Ja, es ist eben wie gesagt, in manchen Aspekten, finde ich, ist das voll wichtig, genauso
120 wie, also man könnte auch sagen, hey, im Kollegium achten jetzt alle drauf, dass das
121 einheitlich ist. Bei den Jugendlichen da in ihrer gesprochenen Alltagssprache, das wirklich
122 durchzusetzen, dass sie so reden, das stelle ich mir total schwierig vor, ehrlich gesagt, weil
123 viele haben halt auch einfach eine leichte Abwehrhaltung da dagegen und ich glaube, es ist eh
124 schon ein ganzes Stück Arbeit, dass sie das am Schirm haben und dass sie das zumindest zum
125 Teil irgendwie versuchen und einfach auch offen sind dem Gegenüber.

126 C: Wo sehen Sie aktuell Schwierigkeiten bei der Umsetzung beim Thema gendersensibler
127 Sprache, und welche Verbesserungsvorschläge können Sie vorbringen?“

128 J: Ja, das sind eben die Schwierigkeiten, dass die Abwehrhaltung dem Thema gegenüber
129 einfach schon präsent ist und wenn da halt dann fünf Leute sagen, boah, finde ich voll
130 beschissen, sorry, dann ist es halt auch gleich so, dass da alle mitgehen und ja, ich finde, man
131 muss einfach klein anfangen und schauen, dass man das so Stück für Stück irgendwie in den
132 Alltag integriert, weil ich finde, umso mehr das Thema präsent ist, umso mehr sie Sprache
133 hören, die alle Geschlechter mit einbezieht, umso mehr ist das im Kopf drin und umso
134 eher wird das auch selbst verwendet. Es ist einfach so, was man oft hört, das ist eher im Kopf
135 drin und es ist natürlich dann noch ein riesen Step, das irgendwie selbst zu nutzen, aber ich
136 finde, einfach Awareness zu schaffen, aufzuklären, das ist eh das Allerwichtigste.

137 C: Gibt es denn noch etwas, das dir beim Thema Gendersendersensible Sprache im
138 Schulkontext besonders wichtig erscheint und das wir noch nicht angesprochen haben?

139 J: Ich glaube, wir haben eigentlich alles finde, es ist total das wichtige Thema, da
140 irgendwie drüber nachzudenken, das den Schülerinnen irgendwie näher zu bringen und vor
141 allem halt auch einfach die Hintergründe zu erklären und denen klarzumachen, wieso das so
142 wichtig ist, finde ich voll gut und voll wichtig. Genau.

143 C: Okay, danke Dir für deine Zeit und deine Offenheit.

144 J: Ach ja, gerne.

1 C: Könntest du mir kurz deinen beruflichen Hintergrund schildern? Seit wann bist du wo als
2 Lehrperson tätig und in welchem Bereich liegt dein Schwerpunkt?

3 R: Ich arbeite seit circa drei Jahren an einer privaten katholischen Volksschule in Wien. Ich
4 habe eine iPad-Klasse und würde den Schwerpunkt wahrscheinlich darin sehen.

5 C: Wie definierst du für dich „gendersensible Sprache“ und welche Bedeutung hat es für dich
6 persönlich sowie in deinem beruflichen Alltag?

7 R: Ich würde sagen, gender-sensitive Sprache ist für mich in erster Linie Gleichberechtigung.
8 Menschen respektvoll behandeln, sichtbar machen und das Ganze unabhängig vom
9 Geschlecht. Welche Bedeutung hat es für mich persönlich? Lang fand ich gender-sensitive
10 Sprache ein bisschen unnötig. Es hat ganz viele Texte verlängert, speziell auch
11 wissenschaftliche Texte, die eh schon total unverständlich sind für den Normalverbraucher.
12 Noch länger gemacht, noch schwieriger zu lesen und und und. Mittlerweile habe ich eine
13 andere Sicht auf das Ganze. Ich habe mal eine Werbung gesehen, nach einer Diskussion mit
14 einer Freundin, warum das überhaupt nötig ist, das alles noch zu komplizieren. Wenn ich
15 mich eh angesprochen fühle, wenn jemand Arzt sagt. Und diese Freundin hat mir dann eine
16 Werbung gezeigt. Ich glaube, das war eine schwedische Werbung, wo jemand in die Schule
17 gekommen ist, in einer Fortschulklassen und die Kinder gebeten hat, verschiedene Berufe zu
18 zeichnen. Also bitte zeichnet einen Astronauten, zeichnet einen Arzt, zeichnet einen
19 Feuerwehrmann und so weiter und so fort. Ich weiß jetzt nicht, ob sie es neutral beschrieben
20 haben, wahrscheinlich schon. Also jemand, der bei der Feuerwehr arbeitet und so weiter und
21 so fort. Das weiß ich jetzt gar nicht. Es war eben auch schwedisch und mit Untertiteln. Aber
22 was dabei rauskam, das war für mich so weltbewegend und hat mir die Sicht auf das Ganze
23 geöffnet, dass so viele Kinder männliche Personen gezeichnet haben. Und ganz, ganz wenige
24 eine Frau. Und dann haben sie den Kindern gesagt, von diesen Berufen ist jeweils eine Person
25 da. Und haben sie reingebeten, es waren alles Frauen. Und auch den Kindern zu zeigen, es
26 gibt ja wohl auch Frauen in diesen Berufsfeldern. Aber es gibt es natürlich auch umgekehrt.
27 Zum Beispiel ganz klassisch auch Volksschullehrer, in der Volksschule oder
28 Kindergartenpädagoge und so weiter, sind ja auch hauptsächlich Frauen definiert. Aber wenn
29 Burschen und Männer sich dazu besuchen fühlen, werden sie manchmal auch diskriminiert
30 dafür, was ja eher ein weiblicher Beruf ist. Also auf beiden Seiten. Und das war für mich total
31 augenöffnend. Und da habe ich verstanden, warum eigentlich gender-synthetische Sprache so
32 wichtig ist. Besonders in meinem Beruf, besonders als Lehrkraft. Ja, weil wir einfach die
33 Zukunft ausbilden. Die Generation von morgen. Also das ist jetzt so ganz typisch zu sagen,
34 aber es stimmt. Und damit sich auch mehr Mädchen in männerdominierten Berufen sehen
35 und Burschen in frauendominierten Berufen sehen, ist es für mich sehr, sehr, sehr, sehr
36 wichtig, das auch immer wieder zu betonen, anzusprechen, immer wieder damit zu
37 besprechen und aufzuzeigen.

38 C: Welche Erfahrungen hast du bisher mit gendersensibler Sprache gemacht – sei es im
39 Kollegium, im Unterricht oder im Umgang mit Schüler*innen? Erzähle mir bitte einfach, was
40 dir spontan dazu einfällt.

41 R: Ich muss sagen, ich habe wahnsinniges Glück mit meinem Kollegium. Es ist ein sehr
42 offenes Team, wir haben mehrere Kolleg*innen, die sehr darauf achten, dass alle gleich
43 behandelt werden – so gut es eben geht. Gerade in der Volksschule, wo wir viel über Berufe
44 lernen – wie ich vorher schon erwähnt habe –, ist es sehr wichtig, dass wir das immer betonen
45 und den Kindern zeigen: In jedem Beruf können Männer wie auch Frauen arbeiten. Spontan

46 fällt mir dazu ein Beispiel ein: Wir hatten die Polizei zur Verkehrserziehung bei uns. Beim
47 ersten Termin kam ein Polizist, beim zweiten Termin eine Polizistin. Die Kinder haben das
48 ganz normal aufgenommen. Da gab es nicht einmal die Frage: „Oh, da sitzt jetzt eine Frau“
49 oder „Das geht doch nicht“. Für sie war es völlig selbstverständlich. Sie haben dieselben
50 Fragen gestellt wie beim ersten Mal – hauptsächlich zur Ausrüstung oder zum Alltag der
51 Polizei. Gar nicht geschlechtsspezifisch, ob Mann oder Frau. Das fand ich sehr cool.

52 Im Alltag versuche ich natürlich so oft wie möglich, gender-sensible Sprache zu verwenden.
53 Es gelingt mir aber noch nicht hundertprozentig. Manchmal benutze ich pauschal einen
54 Überbegriff und denke mir dann: „Ach, puh, das war eigentlich gar nicht so gender-sensibel.“
55 Aber man lernt ja jeden Tag dazu. Und die Hauptsache ist, dass man sich Mühe gibt.

56 C: Wie nimmst du für dich gendersensible Sprache im Schulalltag wahr – zum Beispiel im
57 Hinblick auf Kommunikation und Gleichberechtigung?

58 R: Im Schulalltag nehme ich gender-sensible Sprache eigentlich als einen zunehmend
59 wichtigen Bestandteil wahr – als Zeichen einer respektvollen und gleichberechtigten
60 Kommunikation. Für die Kinder bedeutet es natürlich auch, dass wir ihnen immer wieder vor
61 Augen führen: Beide Geschlechter können alles schaffen, wenn sie wollen. Niemand soll
62 denken müssen, man könne nicht Arzt oder Ärztin werden oder sei nicht gut in Mathe, „weil
63 das ja nur Burschen können“ – um ein Vorurteil zu nennen. Wichtig ist, dass alle Kinder das
64 Gefühl haben, gleich behandelt zu werden, die gleichen Chancen zu haben und alles erreichen
65 zu können, was sie sich vornehmen. Und wie schon vorhin gesagt, achten wir im Kollegium
66 sehr darauf, das auch im Unterricht konsequent umzusetzen.

67 C: In welcher Form greifst du Genderthemen oder gender-sensible Sprache im Unterricht oder
68 im Schulalltag auf? Oder eben auch nicht. Und wie reagieren Schüler*innen darauf? Gibt es
69 vielleicht eine konkrete Situation, die dir in Erinnerung geblieben ist? Du darfst gerne von
70 einem persönlichen Erlebnis berichten.

71 R: Genderthemen im Allgemeinen kommen im Schulalltag immer wieder auf. Ich erinnere
72 mich besonders an eine Situation in der vierten Klasse, also bei meiner letzten Klasse. Da
73 haben wir im Unterricht Sexualkunde durchgenommen. Dabei ging es um den eigenen
74 Körper, um Gefühle und auch um Geschlechtsverkehr. Und in diesem Zusammenhang kam
75 auch das Thema Transgender auf. Kinder sind ja durch Medien und alles, was sie
76 mitbekommen, oft viel informierter, als man denkt. Schon in der Volksschule hören und
77 sehen sie sehr viel. Wir haben dann darüber gesprochen: Es gibt Menschen, die als Mann
78 geboren werden und sich auch als Mann fühlen. Es gibt Menschen, die als Frau geboren
79 werden und sich als Frau fühlen. Und dann gibt es Menschen, die als Mann geboren werden,
80 sich aber innerlich als Frau fühlen – oder umgekehrt, Frauen, die sich innerlich als Mann
81 fühlen. Das war für die Kinder ein großes Thema, weil sie es total spannend fanden. Es gab
82 überhaupt keine ablehnenden Reaktionen, niemand hat gesagt: „Das ist doch nicht normal“
83 oder „Das ist komisch“. Stattdessen war da eine ganz neutrale Neugier, echtes Interesse. Eine
84 Kollegin von mir hat außerdem einen ehemaligen Schüler, der damals in ihrer Klasse noch als
85 Mädchen war. Diesen Schüler hat sie eingeladen und gefragt, ob er über seine Erfahrungen
86 sprechen möchte. Das fanden die Kinder natürlich extrem interessant und spannend. Ich finde
87 es total wichtig, dass solche Themen normalisiert werden und kein Tabu darstellen. Gerade

88 weil ich an einer katholischen Privatschule unterrichte, finde ich es großartig, dass es hier so
89 offen besprochen wird. Das ist für mich etwas sehr Positives.

90 C: Wie erlebst du die Diskussion um den Einsatz gender-sensibler Sprache in deinem
91 beruflichen Umfeld – beispielsweise im Kollegium oder bei den Schüler*innen?

92 R: Ich muss sagen, ich wiederhole mich da jetzt schon oft, aber ich habe einfach so ein
93 offenes Kollegium. Für uns ist das eigentlich gar keine Frage. Da gibt es keine Diskussionen.
94 Wir gehen mit der Zeit, weil wir wissen, wie wichtig das für die Zukunft ist.

95 C: Welche Herausforderungen begegnen dir bei der Integration von gender-sensibler Sprache
96 im Arbeits- bzw. Schulalltag?

97 R: Ich glaube, die größte Herausforderung ist wirklich, eine ganz korrekte Sprache zu
98 verwenden. Es ist ja schon über Jahre hinweg eingeprägt, eine ungegenderte Sprache zu
99 benutzen. Ich ertappe mich oft dabei, dass ich nachdenke: „Ups, war das jetzt wirklich
100 gender-sensibel? War das korrekt?“ Zum Beispiel, wenn ich Elternbriefe verfasse, etwas ins
101 Klassenbuch schreibe oder andere Texte formuliere. Beim Durchlesen merke ich dann
102 manchmal: „Oh, da ist mir etwas entgangen, das war nicht gender-sensibel, das muss ich noch
103 ändern.“ Das passiert schon öfter. Das ist also für mich die größte Herausforderung: Auch
104 wenn wir unser Bestes geben und ich es versuche konsequent umzusetzen, gelingt es eben
105 nicht immer perfekt.

106 C: Welche eventuellen Vorteile oder Potenziale siehst du in einer stärkeren Integration
107 gendersensibler Sprache in den Schulalltag?

108 R: Ich sehe die Integration von gendersensibler Sprache vor allem als Chance, ein Schulklima
109 zu fördern, in dem sich alle Kinder gesehen fühlen, angesprochen fühlen, respektvoll
110 behandelt fühlen, unabhängig von ihrem Geschlecht oder Identität, weil Sprache auch unser
111 Denken und unser Zusammenleben trägt. Und je nachdem, wie wir das Handhaben, wie wir
112 damit umgehen, ähm, ähm, sorry, ich fang nicht an, sorry Charlie, ähm, wirkt sich das auch
113 auf unser Miteinander aus. Also geht's hier eigentlich nicht nur um Worte, sondern auch um
114 eine Haltung, um eine Teilhabe und vor allem auch Chancengleichheit von allen Schülern und
115 Schülerinnen

116 C: Inwiefern, glaubst du, kann gendersensibler Sprache zur Förderung von
117 Chancengerechtigkeit im Bildungswesen beitragen – du hast ja auch bereits am Anfang des
118 Interviews selbst auf das Stichwort Chancengerechtigkeit hingewiesen...

119 R: Ich glaube, dass gendersensibler Sprache einen ganz wichtigen Beitrag zur
120 Chancengerechtigkeit im Bildungswesen sein kann. Nicht als alleiniger Faktor, aber als Teil
121 des großen Ganzen. Sprache schafft Realität. Wer also in der Sprache mitgedacht und sichtbar
122 gemacht wird, der fühlt sich dann auch einbezogen, wahrgenommen und ernst genommen.
123 Und speziell im schulischen Kontext ist das so entscheidend und so wichtig, weil wir ganz
124 viele junge Menschen haben, die sich gerade erst entwickeln, die ihre Identität ausbilden, die
125 einen Platz in der Gesellschaft finden. Und da ist das schon ein ganz großes Potenzial und
126 eine große Chance.

127 C: Was würde Deine Meinung nach die Umsetzung gendersensibler Sprache in Schulen
128 erleichtern oder verbessern?

129 R: Aus meiner Sicht wäre wahrscheinlich noch mehr Austausch und Unterstützung super gut
130 und hilfreich. Klare, einheitliche Sprachlinien, Regeln und mehr Fortbildungen zur
131 Sensibilisierung, dass es noch mehr Angebote dazu gibt und auch Materialien und Vorlagen,
132 zum Beispiel für Elternbriefe, Arbeitsblätter, Schulkonzepte und und und, wären
133 wahrscheinlich für uns Lehrkräfte total hilfreich und unterstützend und eine Richtlinie, wo
134 man sich halten kann.

135 C: Wie stehst du zu einer einheitlichen Regelung oder Richtlinie für gendersensible Sprache
136 im schulischen Bereich?

137 R: Ich denke es ist grundsätzlich sinnvoll, weil es eine Orientierung schafft und gleichzeitig
138 auch Klarheit. Nicht nur für Lehrkräfte, sondern auch für Schüler und Schülerinnen. Sicher
139 nicht einfach das zu gestalten. Es verlangt auch sehr viel Akzeptanz von den Menschen. Aber
140 so eine gemeinsame Richtlinie, Orientierung wäre sicher super gut, woran man sich anhalten
141 kann. Also etwas, woran man sich anhalten kann.

142 C: Wo siehst du aktuelle Schwierigkeiten bei der Umsetzung beim Thema Gender-sensibler
143 Sprache und welche Verbesserungsvorschläge kannst du vorbringen?

144 R: Im Volksschulbereich sehe ich die größte Schwierigkeit darin, dass die Kinder erst damit
145 beginnen, die Sprache zu erlernen und sie bewusst einzusetzen und komplizierte
146 Sonderzeichen wie die Gender-Sternchen oder Doppelpunkte und können schnell mal
147 überfordert sein. Ich denke, es gibt sehr wenig altersgerechte Materialien für diese Thematik.
148 So, dass man sie spielerisch und leichter vermitteln könnte, habe ich jetzt noch nicht viel
149 gesehen. Ich denke, in der Volksschule ist das Thema Gender-sensibler Sprache hauptsächlich
150 im mündlichen Bereich. Besonders erst seit der Klasse. Dritte, vierte, wenn sie dann schon
151 mehr schreiben und mehr Texte, dann kann man das auch ein bisschen einfließen lassen, aber
152 man möchte es ja für Lernende nicht zu kompliziert gestalten. Und wenn wir daran denken,
153 dass manche Texte sogar für Erwachsene manchmal ein bisschen schwieriger zu lesen sind,
154 weil eben dieses Sternchen dabei ist oder der Doppelpunkt, da stolpert man manchmal noch
155 so drüber und deswegen denke ich, dass in der Volksschule solche Zeichen nicht förderlich
156 sind. Die neutralen Bezeichnungen wie Lehrende statt Lehrer-Sternchen-Innen sind da
157 deutlich einfacher. Und hilfreich wäre es natürlich, wenn man Materialien zur Verfügung
158 gestellt bekommt oder eben Fortbildungen, wie man das noch besser machen kann oder mit
159 Praxisbeispielen. Gibt es derzeit, glaube ich, eher wenig, kaum oder sind nicht sehr bekannt.
160 Ich möchte jetzt meine Hand nicht ins Feuer legen, weil ich habe jetzt auch noch nicht
161 wahnsinnig so viel darüber gehört oder recherchiert, aber was ich so für meinen Kollegen und
162 Kolleginnen höre, machen wir das eigentlich alles so selber, aus uns heraus, aus unserer
163 Motivation. Aber viel Unterstützung hätte ich jetzt von außen noch nicht so mitbekommen.

164 C: Gibt es etwas, das dir beim Thema gendersensibler Sprache im Schulkontext besonders
165 wichtig erscheint und das wir noch nicht angesprochen haben?

166 R: a, mir ist besonders wichtig, dass gendersensibler Sprache keine starre Pflicht ist. Dass
167 keine Sprachpolizei dadurch entsteht. Es soll eher ein Werkzeug sein für Respekt in der
168 Klasse und Inklusion, für Gleichheit, Gerechtigkeit. Und es soll eben ein Werkzeug sein, also
169 nicht ein Allheilmittel, sondern es geht ja um das Große und Ganze. Sprache alleine ist sicher
170 ein Schritt in die richtige Richtung, aber man muss es auch vorleben. Das heißt, dass man
171 auch Rollenbilder im Unterricht aufknackt, bespricht. Nicht nur Mütter können zu Hause
172 Wäsche waschen und kochen, sondern auch die Papas. Und es werden nicht nur die Mütter

173 angeschrieben im Schulalltag oder angerufen und über Dinge informiert, sondern auch die
174 Väter. Es sind so viele Dinge, die da zusammenhängen, zusammenspülen und die helfen eben
175 Gerechtigkeit und Gleichheit zu schaffen. Wenn wir den Kindern früh genug zeigen, dass die
176 Vielfalt in der Sprache und im Alltag selbstverständlich ist, dann legen wir, denke ich, einen
177 guten Grundstein für ein respektvolles Miteinander. Und das ist in der Schule besonders
178 wichtig, aber in allen anderen Bereichen auch. Gerade jetzt, in unseren Zeiten - I'm sorry.
179 Das ist jetzt ein bisschen zu theatralisch. I'm so sorry, Charlie.

1 C: Danke, dass du dir die Zeit nimmst für das Interview- So, die erste Frage ist, wie definierst
2 du für dich das Thema gendersensible Sprache und welche Bedeutung hat es für dich
3 persönlich sowie in deinem beruflichen Alltag?

4 N: Also ich selber muss sagen, ich finde es ist ein Thema, wo ich sehen kann, dass manche
5 Menschen irgendwie ihre Probleme damit haben, weil es halt oftmals doch irgendwie eine
6 Veränderung in dem Sinne vom vorherigen Sprachgebrauch ist und dass eben viele Menschen
7 sich dann auch eventuell schwer tun, immer daran zu denken, wirklich dann auch
8 gendgerecht zu sprechen, vor allem im Alltag. Also ich glaube, es passiert mir auf jeden Fall
9 auch immer noch sehr oft, dass ich halt einfach so allgemein nicht gender oder
10 beziehungsweise halt eben immer noch in dem eher maskulinen Genährung heißt das so,
11 sorry, genau spreche, aber ich versuche schon ab und an mich daran zu erinnern und es dann
12 eben auch zu versuchen, also ich gender in dem Sinne jetzt nicht, ich sage dann aber halt zum
13 Beispiel Kollegen und Kolleginnen oder Schüler und Schülerinnen so in die Richtung
14 versuche ich dann eben zu reden. Aber ja, also ich meine, es ist natürlich ein Thema, wo ich
15 auch verstehe, dass es für manche Menschen einfach auch wichtig ist, dass sie sich mit
16 angesprochen fühlen und im Endeffekt denke ich mir auch, es gibt wesentlich wichtigere
17 Themen, wo man wirklich mehr diskutieren kann und auch sollte, wo ich mir halt denke,
18 dieses Thema ist im Endeffekt, es ist jetzt wirklich, also ich glaube, da bricht man sich jetzt
19 kein Bein oder da bricht man sich kein Zacken aus der Krone, wenn man eben einfach halt
20 versucht, das fließend mit einzubauen in die alltägliche Sprache. Also das ist für mich jetzt
21 kein Thema, wo ich großartig darüber diskutieren muss und irgendwie den Sinn dahinter
22 erfragen muss. Und ich meine, in der Zeit, wo ich sozusagen zum Diskutieren
23 anfangen, warum muss ich jetzt gendern oder warum fühlen sich die Leute da nicht
24 angesprochen, bla bla bla, in der Zeit kann ich es einfach auch gegendert haben, also finde ich
25 persönlich. Und genau, aber es hat jetzt auch für mich keine so große und starke
26 Bedeutung, genau, würde ich halt jetzt für mich persönlich zumindest in dem Punkt sagen. Ja,
27 aber ich versuche es auf jeden Fall halt immer und immer mehr so ein bisschen mit
28 einzubauen, genau.

29 C: Die nächste Frage ist, welche Erfahrungen hast du bisher mit gendersensibler Sprache
30 gemacht, sei es im Kollegium, im Unterricht oder im Umgang mit Schüler*innen? Erzähle
31 mir bitte einfach, was dir spontan dazu einfällt.

32 N: Ja, also große Erfahrungen habe ich bisher persönlich noch nicht gemacht. Ich finde halt,
33 also ne, wenn ich jetzt wirklich groß drüber nachdenke, ich habe bisher jetzt noch keine
34 wirkliche Erfahrungen im Kollegium, im Unterricht oder im Umgang mit den SchülerInnen
35 gemacht. Beziehungsweise jetzt keine negativen in dem Sinne. Also, ja ne, da würde mir jetzt
36 einfach auch nicht wirklich groß was dazu einfallen. Natürlich ist es so, dass ich halt schon
37 mitbekomme, manche, also vor allem bei den Kindern jetzt, ist es so, dass für sie das Thema
38 noch gar nicht so die große Bedeutung hat, muss ich sagen. Also es ist jetzt noch nicht so ein
39 großes Thema. Bei manchen vielleicht ein bisschen mehr als bei anderen, aber eigentlich bei
40 den meisten so gar nicht, ehrlich gesagt. Im Kollegium habe ich jetzt auch eigentlich
41 niemanden, der da so großartig drauf achtet, muss ich sagen. Wenn dann halt auch zum
42 Beispiel einfach, also jetzt nicht in dem Sinne gendern, gendern, also im
43 Sprachgebrauch, sondern dass sie halt eben auch, wie ich vorhin schon gesagt habe, Kollegen,

44 Kolleginnen, Schüler, SchülerInnen sagen, aber jetzt nicht in dem Sinne konkret gendern,
45 genau.

46 C: Wie nimmst du für dich gendersensible Sprache im Schulalltag wahr? Zum Beispiel im
47 Hinblick auf Kommunikation und Gleichberechtigung?

48 N: Ja, eigentlich wie bei der vorherigen Frage jetzt auch. Also ich versuche in dem Sinne dann
49 halt eben zu inkludieren, also alle zu inkludieren, eben mit Schüler, SchülerInnen. So in dem
50 Sinne halt. Genauso auch bei den Kollegen und Kolleginnen, aber ja, also bei manchen eben
51 mehr, bei anderen eher weniger. Ich glaube, das ist wirklich so ein Thema, das manche
52 einfach nicht so in dem Sinne auf dem Schirm haben. Also es ist, wie gesagt, einfach, glaube
53 ich, ein Thema, was für manche mehr Bedeutung hat und für andere eher weniger. Aber
54 genau, also im Hinblick auch zwischen den Schülern und SchülerInnen, muss ich sagen, da ist
55 aber auch eher weniger, also da wird eher weniger auf die gendersensible Sprache im
56 Schulalltag wahrgenommen. Genau, da wird dann halt einfach auch konkret gesagt, die
57 Mädchen, die Jungs, ja, wir Schüler wird oftmals dann eben halt doch auch gesagt. Aber ja,
58 also großartig wahrgenommen habe ich es jetzt eigentlich von keiner Seite bisher, ehrlich
59 gesagt.

60 C: In welcher Form greifst du Genderthemen oder gendersensible Sprache im Unterricht oder
61 Schulalltag auf oder eben auch nicht? Und wie reagieren SchülerInnen darauf? Gibt es
62 vielleicht eine konkrete Situation, die dir in Erinnerung geblieben ist? Du darfst gerne von
63 einem persönlichen Erlebnis berichten.

64 N: Okay, also ich versuche schon auch in dem Sinne, ja doch, also ich versuche schon auch
65 im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen vermehrt einfach halt wirklich dann entweder
66 Schüler und SchülerInnen zu sagen oder auch, wenn ich von was berichte, über, keine
67 Ahnung, oder halt irgendwie, wenn es jetzt um ein Thema geht, wo es zum Beispiel um Ärzte
68 und ÄrztInnen geht, dass ich das auch so aufdrösel in dem Sinne. Also einfach, dass halt
69 wirklich dann beide Geschlechter mit einbezogen werden. Habe jetzt aber nicht irgendwie
70 großartig so, dass ich da jetzt, ich weiß nicht, irgendwie dann halt nochmal mehr betone in
71 dem Sinne, wie wichtig es ist, beides zu sagen. In manchen Situationen natürlich schon, dass
72 ich halt sage, ja, natürlich Ärzte, genauso aber dann auch die ÄrztInnen. Aber versuche das
73 jetzt eher so ein bisschen unterschwellig in dem Sinne drüber zu bringen. Macht das
74 irgendwie Sinn? Also ich hoffe es mal, was ich hier gerade erzähle, sorry. Aber ja, und es wird
75 eigentlich jetzt sehr neutral in dem Sinne aufgefasst. Ich glaube, oftmals ist es für sie halt
76 einfach auch so was Natürliches in dem Sinne, also halt, dass es jetzt nicht, dass es jetzt
77 irgendwie sie nicht stört oder so, dass ich halt jetzt Schüler und SchülerInnen gesagt habe
78 oder Ärzte und ÄrztInnen und sowas halt. Also es ist jetzt nichts, wo die Kinder dann
79 irgendwie großartig sagen, ja, warum hast du das so gesagt? Und ja, das wissen wir doch.
80 Also es ist eigentlich relativ neutral, wie das aufgenommen wird. Also halt relativ normal in
81 dem Sinne. Ich meine, es ist ja ein normales Thema. Aber also da habe ich jetzt nie irgendwie
82 was Negatives oder so zurückbekommen und warum ich das jetzt so sage. Also die, nee, das
83 wird eigentlich immer gut aufgenommen.

84 C: Wie erlebst du die Diskussion um den Einsatz gender-sensibler Sprache in deinem
85 beruflichen Umfeld? Beispielsweise im Kollegium oder bei den SchülerInnen? Ja, also wie

86 gesagt, großartige Diskussion gibt es jetzt nicht, meiner Meinung nach. Es ist halt, ja, wie
87 gesagt, manche binden es ein bisschen mit ein, wenn aber halt nicht in dem normalen
88 Setting oder in dem, ja, in Anführungszeichen normalen Gendern, also wirklich jetzt mit dem
89 auch so aussprechen, so SchülerInnen mit der Pause. Aber bei manchen ist es halt jetzt nicht
90 so der Fall, dass sie es mit benutzen. Genauso auch bei den Schülern und SchülerInnen. Aber
91 es ist jetzt eben nichts, was so eine großartige Debatte bei uns entfacht, so nach dem
92 Motto und warum muss ich das jetzt machen? Also es ist wirklich jetzt nichts, wo ich dann
93 sagen würde, okay, die Leute sträuben sich extrem dagegen oder sehen einfach die
94 Sinnhaftigkeit dahinter nicht. Das jetzt überhaupt nicht.

95 C: Welche Herausforderungen begegnen dir bei der Integration von gender-sensibler Sprache
96 im Arbeits- bzw. Schulalltag?

97 N: Ich glaube, ehrlich gesagt, dass dadurch, wie gesagt, dass eben jetzt nicht eine großartige
98 Debatte aufkommt oder auch noch nie aufgekommen ist, finde ich, begegnen jetzt nicht so
99 viele, also eigentlich gar keine Herausforderungen, ehrlich gesagt, bei der Integration, weil
100 im Endeffekt es ist ein Thema, was jetzt nicht so große Bedeutung oder Wichtigkeit im
101 Schulalltag bzw. Arbeitsalltag hat oder einnimmt. Jetzt aber eben nicht im negativen Sinne,
102 also dass wir halt uns eben alle dagegen sträuben. (11:53) Nee, es wird einfach jeder und jede
103 kann in dem Sinne halt dann so reden, wie er oder sie möchte und es wird keiner dafür schief
104 angeschaut, in dem Sinne. (12:06) Also, wie gesagt, man versucht dann eben vor allem bei
105 den SchülerInnen, das ein bisschen mehr mit einzubringen. Also ich zumindest genauso eben
106 auch wie ein paar andere Kollegen und Kolleginnen. Andere wiederum eher nicht so, aber ja,
107 jetzt nichts in dem komplett negativen Setting oder mit einer negativen Einstellung
108 diesbezüglich. Und die SchülerInnen, für die ist das relativ, ich will nicht sagen egal, aber es
109 ist halt jetzt nichts eben auch, wie ich schon vorher gesagt habe, wo sie sich voll dagegen
110 sträuben würden. Ich meine, bei manchen merkt man schon auch, dass sie das auch immer
111 und immer mehr versuchen einzubinden, aber es ist jetzt nicht so eine Thematik, die auch
112 großartig irgendwie besprochen wird oder so. Das muss ich halt schon auch sagen. Genau.

113 C: Welche eventuellen Vorteile oder Potenziale siehst du in einer stärkeren Integration
114 gendersensibler Sprache in den Schulalltag?

115 N: Also Vorteile natürlich, dass, wie soll ich sagen, dass in dem Sinne dieses Thema auch
116 einfach mal, es hört sich jetzt irgendwie so gemein an, aber halt, dass das Thema auch mal gut
117 ist, weil, wie gesagt, ich finde, es gibt wesentlich, wesentlich wichtigere Themen, worüber
118 diskutiert werden sollte. Und man bricht sich da wirklich jetzt keinen Zacken aus der Krone,
119 wenn man einfach anfängt, ja, gendersensibel zu sprechen im Schulalltag, sei es aber auch
120 genauso im Berufsalltag, genauso aber auch im alltäglichen Gebrauch. Weil ich denke mir
121 auch, ich meine, das zeigt ja wirklich dann einfach auch nochmal von einem weiteren
122 Fortschritt in dem Sinne, dass wir halt einfach eine inkludiertere Gesellschaft sind, wenn wir
123 halt eben zum Beispiel auch sagen, okay, und dass dann auch wirklich sich jeder gut
124 angesprochen fühlt, dann können wir eben auch einfach gendersensibel reden. Und dass es
125 halt einfach gut ist und dass sich dann halt wirklich eben niemand, keine Ahnung, in seiner
126 Sprache dann irgendwie aber beeinträchtigt fühlt oder, keine Ahnung, weil ich denke mir halt
127 wirklich, es gibt so viel wichtigere Themen und das ist jetzt wirklich ein Thema, wo man auch

128 schnell was ändern kann, dass sozusagen die Debatte endet. Und deswegen denke ich mir halt
129 auch, okay, dann sei es halt einfach so und es ist ja auch in dem Sinne halt eine gute
130 Sache. Also deswegen denke ich mir halt, das ist auf jeden Fall der Vorteil, dass dann sich
131 auch eben in anderen Bereichen dann vielleicht nochmal mehr oder dass halt einfach auch
132 gesehen wird, okay, bei so einem Thema, weil wie gesagt, es geht schnell, dass sich dann
133 einfach eine stärkere Integration zeigt durch die gendersensiblen Sprache und ja, und das geht
134 wirklich schnell zu ändern, das ist jetzt kein Hexenwerk. Also von daher, genau.

135 C: Inwiefern glaubst du, kann gendersensiblen Sprache zur Förderung von Chancengleichheit
136 im Bildungswesen beitragen?

137 N: Wenn nicht, warum nicht? Also ich glaube schon, dass es auf jeden Fall auch zur
138 Förderung der Chancengleichheit im Bildungswesen beitragen kann. Ich denke mir halt auch
139 einfach, also ich kann mir schon wirklich auch vorstellen, dass viele, vor allem doch viele,
140 wie soll ich sagen, also sei es jetzt zum Beispiel in der Wissenschaft beispielsweise jetzt, dass
141 halt einfach auch zum Beispiel viele Mädchen ein bisschen sich noch, ach,
142 Chancengerechtigkeit im Bildungswesen, Entschuldigung, Entschuldigung, mein Fehler, nicht
143 Chancengleichheit. Ja genau, also halt einfach, dass wirklich sich einfach jeder angesprochen
144 fühlt und eben auch Mädchen auch einfach sehen, sie sind genauso mit angesprochen wie die
145 Jungs und was ich halt natürlich auch sehr wichtig finde, weil das doch auch sehr, ich will
146 jetzt nicht sagen, sehr das Ego pusht, aber halt im Endeffekt ist es halt einfach natürlich auch
147 wichtig für jeden dann zu sehen und für jede zu sehen. Dass jeder und jede einfach die
148 gleichen Bedingungen, die gleichen Chancen hat, Voraussetzungen, alles, genau.

149 C: Was würde deiner Meinung nach die Umsetzung gendersensibler Sprache in Schulen
150 erleichtern oder verbessern oder bewirken?

151 N: Das ist ein bisschen schwierig gerade für mich zu überlegen oder beziehungsweise halt, ja,
152 also da wirklich auf was Konkretes zu kommen. Ich denke einfach mal wirklich irgendwie
153 nochmal genauer darüber reden, warum es auch für viele einfach ein wichtiges Thema ist und
154 warum sich dann auch einfach viele mehr inkludiert fühlen würden. Das auf jeden Fall, also
155 halt die Thematik doch nochmal ein bisschen aufgreifen, aber halt, ja, also halt jetzt nicht so
156 groß aufbauschen, als wäre das halt irgendwie eine so große Besonderheit, sondern es
157 wirklich einfach als etwas sehr alltägliches und sehr normales rüberbringen, was halt einfach
158 sehr einfach umgesetzt werden kann im alltäglichen Gebrauch in der Sprache, denke ich jetzt
159 mal. Aber es ist halt ein bisschen schwierig, weil natürlich auch einfach doch noch Menschen
160 da sind, die denke ich mal sehr dagegen halten, weil es sich einfach für sie nicht so normal
161 anfühlt in dem Sinne, genau. Ja, also meiner Meinung nach wirklich halt diese Thematik jetzt
162 nicht so als komplette, keine Ahnung, also irgendwie halt so großartig aufbauschen, dass es
163 halt eben so rüberkommt, als wäre das so ein schlimmes Thema oder halt so eine
164 Absurdität. Genau. Ich finde, das ist eigentlich auch gut zur vorherigen Frage. Das wäre auf
165 jeden Fall auch eine Möglichkeit, diese Umsetzung der gendersensiblen Sprache zu
166 gewährleisten, finde ich, oder beziehungsweise halt zu erleichtern und zu verbessern, weil
167 ich mir denke, wenn es wirklich so eine einheitliche Regel oder Richtlinie gibt, ist es
168 nochmal einfacher, das Ganze dann halt wirklich mit einzubinden und mit einzubeziehen in
169 den Sprachgebrauch. Weil wenn es dann halt doch schwierig ist oder beziehungsweise vor

170 allem, denke ich mir, bei Kindern und Jugendlichen, da ist es, glaube ich, so eine gewisse
171 Vorgabe oder halt eine gewisse Richtlinie einfach, ist, glaube ich, sehr angenehm dann auch
172 in so einem Setting beziehungsweise halt in so einer Thematik, weil man dann einfach sagen
173 kann, ja, hey, wenn du dann auch wirklich versuchen möchtest oder wenn du auch wirklich
174 dann versuchst, das Gendern mit einzubeziehen und mit einzubringen und natürlich am
175 Anfang auch immer daran zu denken, ist schwierig, aber man kommt sehr schnell dann
176 rein, wenn man einfach auch wirklich genau diese Richtlinien hat und einfach auch weiß, ok,
177 worauf habe ich zu achten, worauf kann ich achten und wie kann ich das alles einsetzen. Das
178 ist, finde ich, halt dann doch auch sehr wichtig und auch richtig.

179 C: Wo siehst du aktuell Schwierigkeiten bei der Umsetzung beim Thema gendersensibler
180 Sprache und welche Verbesserungsvorschläge kannst du vorbringen?

181 N: Ich glaube, ich komme eben immer wieder auf die Thematik zurück, dass einfach manche
182 Menschen, es ist für sie einfach irgendwie so ein, also ja, ich kann schon, ich weiß nicht, also
183 ich finde schon, es fühlt sich bei manchen Menschen echt so an, als wäre das irgendwie auf
184 einmal jetzt so ein Eingriff in deren komplettes Leben, wenn man eben versucht, also diese
185 Thematik aufzugreifen und wenn man dann halt irgendwie versucht, darüber zu reden und die
186 Wichtigkeit für wiederum andere Menschen aufzuzeigen, die fühlen sich, also da fühlen sich
187 manche Menschen irgendwie doch sehr getriggert und sehr eingeschränkt irgendwie in dem,
188 wie sie reden oder wie sie leben. Also ich persönlich jetzt nicht so nachvollziehen kann, weil
189 es echt wesentlich wichtigere und schlimmere Themen gibt, über die man diskutieren kann
190 und auch sollte, als jetzt hier die Thematik mit gendersensibler Sprache, weil eigentlich
191 möchten wir doch alle in der Welt, dass wir uns als gleich sehen und dass wir auch alle einen
192 Wert haben und wenn es für viele Menschen auch einfach bedeutet, dass sie sich mit
193 einbezogen und angesprochen fühlen, denke ich mir, kann es doch eigentlich nicht
194 schlecht, oder es kann ja nichts Schlechtes sein, dann gendersensibel zu sprechen. Und das,
195 glaube ich, ist halt wirklich diese Schwierigkeit, das einigen Menschen noch so nahe zu
196 bringen und deswegen ist halt für mich auch wieder diese Thematik. Ich finde, es sollte nicht
197 so extrem aufgebauscht werden in dem Sinne dieses Thema, als wäre es jetzt das
198 Schwierigste auf der ganzen Welt, weil es einfach wirklich durch Kleinigkeiten kann Sprache
199 gendersensibel sein. Also man kann wirklich nur mit Kleinigkeiten und mit Kleinänderungen
200 im Sprachgebrauch gendersensibel reden und sprechen. Oh Gott, das ist das Gleiche. Mein
201 Gott. Entschuldigung, weil ich gefühlt immer um die gleiche Thematik rumrede, habe ich das
202 Gefühl. Also ich hoffe echt, dass ich jetzt hier nicht nur um den heißen Brei rumrede. Aber
203 genau, also halt einfach diese Thematik nicht so aufbauschen, als wäre es das Schwierigste
204 auf der Welt, weil es für mich einfach nichts Schwieriges ist und jeder und jede kann und
205 sollte einfach halt gendersensibel sprechen.

206 C: Dann noch die Abschlussfrage. Gibt es etwas, das dir beim Thema gendersensibler
207 Sprache im Schulkontext besonders wichtig erscheint und das wir noch nicht angesprochen
208 haben?

209 N: Ich glaube persönlich, dass jetzt nichts war, wo ich sagen würde, dass wir das noch nicht
210 angesprochen haben. Ich muss halt sagen, die ganzen Fragen haben mir jetzt auch einfach
211 nochmal mehr aufgezeigt, wie ich mich doch auch nochmal mehr mit dem Thema

212 beschäftigen kann und auch sollte. Da, ja wirklich, es ist sehr schnell gemacht und sehr
213 schnell geschafft, dass man einfach gendersensibel oder gendersensibel Sprache nutzt im
214 Schulkontext, aber genauso auch im alltäglichen Bereich. Genau, also dass ich da halt einfach
215 auch nochmal ein bisschen mehr meinen Fokus drauf setze und auch einfach nochmal eben
216 ein bisschen versuchen, was weiterzugeben. Das heißt jetzt bei den Schülern und
217 Schülerinnen oder auch im Kollegium. Genau, also finde ich persönlich. Also vielen Dank
218 auf jeden Fall für die Fragen. Hat mich jetzt eben auch nochmal sehr zum Nachdenken
219 gebracht. Ich hoffe, ich konnte einigermaßen antworten und die Antworten mit denen kannst
220 du was anfangen für deine Masterarbeit, für die Abschlussarbeit. Auf jeden Fall viel Erfolg.

1 C: Wie definierst du für dich das Thema gendersensible Sprache, und welche Bedeutung hat
2 es für dich persönlich sowie in deinem beruflichen Alltag?

3 A: Für mich persönlich hat gendersensible Sprache schon eine große Relevanz, weil Sprache
4 unser Denken prägt. Ich sehe gendersensible Sprache als Werkzeug für Gleichberechtigung.

5 C: Welche Erfahrungen hast du bisher mit gendersensibler Sprache gemacht – sei es im
6 Kollegium, im Unterricht oder im Umgang mit Schüler*innen? Erzähle mir bitte einfach, was
7 dir spontan dazu einfällt

8 A: Im beruflichen Kontext trägt die gendersensible Sprache eben dazu bei, professionell
9 aufzutreten und vor allem verwende ich es in Berichten oder in Elternbriefe. Spontan fällt mir
10 dazu ein, dass die Erfahrungen mit gendersensible Sprache sehr gemischt sind und eben auch
11 stark vom Umfeld abhängen. Im Unterricht gestalte ich den Umgang sehr
12 altersgerecht. Gerade in der Volksschule ist es wichtig, Sprache verständlich und einfach zu
13 halten. Deshalb nutze ich vor allem auch neutrale Begriffe wie Kinder, die Klasse oder
14 wir. Auch im Austausch mit dem Kollegium nehme wahr, dass gendersensible Sprache
15 unterschiedlich bewertet wird. Manche Kollegen oder Kolleginnen setzen sie bewusst ein,
16 andere gehen noch eher zurückhaltender damit um. Genau, und auch im Kollegium oder von
17 der Direktion wird meistens eben in Besprechungen oder E-Mails darauf eingegangen.

18 C: Wie nimmst du für dich gendersensible Sprache im Schulalltag wahr – zum Beispiel im
19 Hinblick auf Kommunikation und Gleichberechtigung?

20 A: Ich nehme gendersensible Sprache im Schulalltag als wichtiges Thema wahr und dass es
21 zunehmend an Bedeutung gewinnt, sowohl in der Kommunikation als auch im Hinblick auf
22 die Gleichberechtigung. In der Volksschule stehen wir vor der Herausforderung einerseits auf
23 kindgerechte Verständlichkeit zu achten und gleichzeitig alle Kinder gleichermaßen
24 anzusprechen.

25 C: In welcher Form greifst du Gender-Themen oder gendersensible Sprache im Unterricht
26 oder Schulalltag auf – und wie reagieren Schüler*innen darauf? Gibt es vielleicht eine
27 konkrete Situation, die dir in Erinnerung geblieben ist? Du darfst gerne von einem
28 persönlichen Erlebnis berichten!

29 A: Wenn ich an den Unterricht und die Themen denke, wo es angewandt wird, würde ich jetzt
30 Berufe sehr hervorheben, sowie auch den Themenbereich Familie. Im Bereich Berufe wäre
31 es zum Beispiel eben Polizist und Polizistin oder Arzt und Ärztin und so weiter. Genau, hier
32 wählen dann die Kinder die jeweilige passende Bezeichnung dafür.

33 C: Wie erlebst du die Diskussion um den Einsatz gendersensibler Sprache in deinem
34 beruflichen Umfeld – beispielsweise im Kollegium oder bei den Schüler*innen?

35 A: Ich nehme also wahr, dass das Thema im schulischen Umfeld präsenter wird, sei es eben
36 durch vielleicht Fortbildungen, Materialien oder auch Diskussionen über neue
37 Lehrpläne. Gleichzeitig erfordert es aber ein gutes Gleichgewicht. Wir dürfen die Kinder
38 weder überfordern, nur sollten sie verwirrt werden, sondern der Fokus sollte darauf liegen,
39 dass alle Menschen gleichwertig sind und respektiert werden.

40 C: Welche Herausforderungen begegnen dir bei der Integration von gendersensibler Sprache
41 im Arbeits-/ bzw. Schulalltag?

42 A: Große Herausforderung ist die kindgerechte Umsetzung. Wie bereits erwähnt, soll die
43 Sprache für die Kinder verständlich und einfach bleiben. Komplexe Schreibweisen wie
44 Sternchen oder Doppelpunkte sind für die Kinder in dieser Altersgruppe schwer
45 nachvollziehbar und würde sie eher verwirren. Da gibt's eben die Balance zu finden zwischen
46 Inklusion und Verständlichkeit. Darüber hinaus gibt's auch keine wirklich klaren Richtlinien
47 vor allem in der Volksschule und lässt eben Freiraum für individuelle Lösungen. Und die
48 Umsetzung kann daher oft uneinheitlich sein, auch Eltern bringen unterschiedliche
49 Meinungen mit und die sollten auch berücksichtigt werden.

50 C: Welche eventuellen Vorteile oder Potenziale siehst du in einer stärkeren Integration
51 gendersensibler Sprache in den Schulalltag?“

52 A: Stärkung des Sozialmiteinanders, zum Beispiel Kinder lernen respektvoll miteinander
53 umzugehen und Unterschiede anzuerkennen, ohne jemanden auszuschließen. Das kann eben
54 dazu beitragen, dass Konflikte reduziert werden und eben auch, dass die Klassengemeinschaft
55 gestärkt wird.

56 C: Inwiefern glaubst du, kann gendersensible Sprache zur Förderung von
57 Chancengerechtigkeit im Bildungswesen beitragen?

58 A: Die Sprache beeinflusst, wie wir denken und wen wir wahrnehmen. Gendersensible
59 Sprache trägt auch dazu bei, Rollenbilder zu hinterfragen. Wenn jetzt in Texten oder Aufgaben
60 nicht mehr ausschließlich die klassischen Bilder von Mädchen und Jungen auftauchen, lernen
61 die Kinder auch, dass alle Berufe und Hobbys allen Geschlechtern offenstehen. Also jede und
62 jeder darf alles werden.

63 C: Was würde deiner Meinung nach die Umsetzung gendersensibler Sprache in Schulen
64 erleichtern oder verbessern?

65 A: Passende Unterrichtsmaterialien könnten die Umsetzung erleichtern. Wenn Texte,
66 Arbeitsblätter und Bücher gendersensibel gestaltet sind, haben wir als Lehrkräfte automatisch
67 eine Vorlage, die wir ohne großen Zusatzaufwand nutzen können. Dadurch wird
68 gendersensible Sprache selbstverständlich in den Unterricht und Alltag integriert, ohne dass es
69 sich künstlich oder kompliziert anfühlt. Und ich finde das ist auch ganz wichtig.

70 C: Wie stehst du zu einer einheitlichen Regelung oder Richtlinie für gendersensible Sprache
71 im schulischen Bereich?“

72 A: Insgesamt denke ich, dass eine einheitliche Regelung Sicherheit und Klarheit schaffen
73 kann. Gleichzeitig sollte aber auch pädagogische Freiheit bei der Umsetzung bleiben, damit es
74 praktisch und kindgerecht bleibt.

75 C: Wo siehst du aktuell Schwierigkeiten bei der Umsetzung beim Thema gendersensibler
76 Sprache, und welche Verbesserungsvorschläge kannst du vorbringen?

77 A: Uneinheitliche Handhabungen im Kollegium zum Beispiel sowie unterschiedliche
78 Meinungen auch bei den Eltern und Erziehungsberechtigten. Und praxisnahe
79 Unterrichtsmaterialien

80 C: Gibt es etwas, das dir beim Thema gendersensibler Sprache im Schulkontext besonders
81 wichtig erscheint und das wir noch nicht angesprochen haben?“

82 A: Es gibt meinerseits keine weiteren Ergänzungen. Ich glaube, ich habe alles erwähnt, was
83 für mich wichtig ist und was meine Gedanken dazu waren.

1 C: Wie definierst du für dich das Thema gendersensible Sprache und was bedeutet das für
2 dich persönlich sowie in deinem beruflichen Alltag?

3 E: Also ich definiere das Thema gendersensible Sprache als das Mitnennen von
4 verschiedenen Geschlechteridentitäten in meiner persönlichen Kommunikation. Und für mich
5 hat es im beruflichen Alltag eine große Bedeutung, weil ich schon versuche im Unterricht
6 immer gendersensible Sprache zu benutzen. Und wenn das jetzt außerhalb vom
7 Unterrichtsgeschehen ist, dann mache ich das grundsätzlich schon, wenn ich es für wichtig
8 halte. Also bei irgendwie professionelleren oder strukturierteren Gesprächen. Aber so in den
9 Pausen oder im Konferenzzimmer ist es dann weniger ein Thema. Also ich achte schon drauf,
10 aber bin dann nicht so erpicht darauf.

11 C: Welche Erfahrung hast du bisher mit gendersensibler Sprache- sei es im Kollegium, im
12 Unterricht oder im Umgang mit Schüler*innen- gemacht?

13 E: Ich habe in meiner Schule bis jetzt eigentlich nur sehr positive Erfahrungen mit
14 gendersensibler Sprache gemacht. Also die Schüler und Schülerinnen hinterfragen das gar
15 nicht im Unterricht, weil das für sie sehr normal ist. Weil an unserer Schule gilt die
16 Bestimmung, dass alle im Unterricht gendersensibler Sprache benutzen müssen. Wir haben
17 auch eindeutige Vorgaben, wie wir zum Beispiel in Texten gendern und das müssen auch die
18 Schüler und Schülerinnen machen. Dementsprechend vielleicht hinterfragen sie es schon,
19 aber die nehmen das alles sehr positiv auf und wenden das dann auch an. Und auch im
20 Kollegium habe ich bisher keine Erfahrungen damit gemacht, dass jemand irgendwie
21 anzeigen würde oder kritisieren würde bis jetzt. Aber ich muss dazu sagen, ich bin erst seit
22 knapp einem Monat an der Schule, das heißt, das kann noch kommen.

23 C: Wie nimmst du für dich gendersensibler Sprache im Schulalltag wahr, zum Beispiel im
24 Hinblick auf Kommunikation und Gleichberechtigung?

25 E: Ich habe das vorher glaube ich schon ein bisschen angeschnitten, aber ich nehme die
26 Verwendung von gendersensibler Sprache in unserer Schule als sehr positiv wahr. Also die
27 Schüler und Schülerinnen nehmen das sehr, sehr ernst. Und was mir aufgefallen ist, was
28 vielleicht auch zur Frage vorher passen würde, ist, dass Schüler das gerne anmerken, wenn
29 man zum Beispiel mal vergisst auf einer PowerPoint-Folie oder auf einem Arbeitsblatt zu
30 gendern, was natürlich passieren kann, dann wird das schon angemerkt. Das heißt, die sind da
31 sehr in dem Thema drin und nehmen das sehr ernst. Und ich denke auch, dass das einen
32 Unterschied macht.

33 C: In welcher Form greifst du genderthemen- oder gendersensibler Sprache im Unterricht
34 oder Schulalltag auf oder eben auch nicht. Und wie reagieren SchülerInnen darauf? Gibt es
35 vielleicht eine komplette Situation, die dir in Erinnerung geblieben ist? Du darfst gerne von
36 einem persönlichen Erlebnis berichten.

37 E. Ich unterrichte Deutsch. Das bedeutet, schreiben, Texte verfassen, lesen etc.. Das ist ein
38 großer Teil von meinem Unterricht. Dementsprechend kommen da auch immer wieder
39 Themen vor, die diesen Themenkomplex Gender betreffen. Beziehungsweise ist auch
40 gendersensible Sprache ein Thema.

41 Gerade wenn man irgendwie reflektiert, verschiedene Sprachvarietäten etc. ist das schon ein
42 Diskussionspunkt, wo man darüber sprechen kann, inwiefern Sprache unsere Realität
43 mitbestimmt. Aber inwiefern auch z.B. das Gender-Sternchen oder dieses Binnen-I oder

44 welche Form von gendersensibler Sprache oder Gendern in einem Text man z.B.
45 verwendet. Inwiefern das die Leserlichkeit eines Textes beeinflusst. Und das greift im
46 Unterricht sehr wohl auf, für wen vielleicht Fragen dazu kommen natürlich. Aber es ist auch
47 ein fester Teil des Lehrplans, über Sprachverwendung zu reflektieren. Dementsprechend ist es
48 auch ein fester Teil von meinem Unterricht. Und es sollte eigentlich ein fester Teil im
49 Unterricht jedes Deutschlehrers, jeder Deutschlehrerin sein. Und Gender-Themen kommen
50 bei mir im Unterricht auch nicht zu kurz. Also ich versuche das auch z.B. sehr
51 niederschwellig manchmal einzubringen. Ich mag z.B. gerade argumentieren mit meinen
52 Schülerinnen und Schülern. Und da nehme ich dann z.B. kontroverse Aussagen aus der
53 aktuellen politischen Diskussion, die sie dann widerlegen sollen. Und da nehme ich dann z.B.
54 auch Aussagen, die etwas mit Gender, Gender-Identität etc. zu tun haben. Ohne jetzt groß auf
55 das Thema selbst einzugehen, aber einfach um das Thema ein bisschen in den Fokus zu
56 rücken und sie darüber reflektieren zu lassen.

57 C: Wie erlebst du die Diskussion um den Einsatz gendersensibler Sprache in deinem
58 beruflichen Umfeld- Beispielsweise im Kollegium oder bei den SchülerInnen?

59 E: Also bei uns, wie gesagt, ist der Einsatz von gendersensibler Sprache in der gesamten
60 Schule vorgegeben. Ich weiß nicht, wie die Diskussion, bevor das eingeführt worden ist,
61 ausgesehen hat, weil ich da eben noch nicht an der Schule war. Dementsprechend habe ich
62 noch keine Diskussion darüber miterlebt. Ich kann aber durchaus von meinen Erfahrungen
63 beispielsweise im Deutschstudium berichten, wo es natürlich ganz verschiedene Standpunkte
64 zu dem Thema gibt und wo Personen auch der Meinung sind, dass das nicht notwendig
65 ist. An meiner Schule jetzt ist das aber gar nicht der Fall, sondern eigentlich das
66 Gegenteil. Also das sind alle sehr der Meinung, oder zumindest unsere Schulleitung ist sehr
67 der Meinung, dass das schon ein wichtiger Punkt ist, an dem wir Schüler arbeiten und
68 beteiligen müssen.

69 C.: Welche Herausforderungen begegnen dir bei der Integration von gendersensibler Sprache
70 im Arbeits- bzw. Schulalltag?

71 E: Ich würde sagen, es gibt keine so richtig großen Herausforderungen für mich im Moment,
72 weil ich schon seit vielen Jahren eigentlich darauf achte, gendersensibler Sprache zu
73 verwenden. Natürlich ist es wieder schwierig, konsequent zu bleiben. Also man vergisst
74 manchmal, das ist natürlich dann schon ein Problem, aber meistens achte ich darauf. Wo ich
75 eher eine Herausforderung sehe, ist bei den Antworten von Schülern und Schülerinnen. Da
76 frage ich mich dann, inwieweit ich korrigieren soll, wenn sie eben keine gendersensible
77 Sprache verwenden in so spontanen, mündlichen Antworten. Also das ist etwas, da bin ich
78 noch am Überlegen, wie ich das handhabe, aber auch mit Kollegen und Kolleginnen ist das
79 für mich zumindest kein großes Problem, auch wenn die vielleicht eine andere Meinung
80 vertreten bei dem Thema, ist mir das eigentlich egal und ich ziehe das eigentlich weiter
81 durch.

82 C: Welche eventuellen Vorteile oder Potenziale siehst du in einer stärkeren Integration
83 gendersensibler Sprache in den Schulalltag?

84 E: Ich glaube, ich habe das in ein paar anderen Fragen schon angeschnitten, aber Sprache trägt
85 eben maßgeblich dazu bei, wie wir unsere Welt wahrnehmen. Wir können unsere Welt nicht
86 ohne Sprache wahrnehmen und wenn unsere Sprache aktiv Personen ausschließt, dann
87 nehmen wir das in gewisser Weise unterbewusst auch so wahr.

88 Dementsprechend finde ich, ist eine Integration oder eine stärkere Integration, so wie du es in
89 deiner Frage formulierst, von gendersensibler Sprache in den Schulalltag wahnsinnig
90 wichtig, um die Diversität, die es in unseren Schulen gibt, auch sprachlich sichtbar zu machen
91 und damit diese Personen sichtbar zu machen.

92 C: Inwiefern glaubst du, kann gendersensible Sprache zur Förderung von
93 Chancengerechtigkeit im Bildungswesen beitragen?

94 E: Ich denke, grundsätzlich kann es einen kleinen Teil dazu beitragen, gerade was die
95 Selbstwahrnehmung von Schülern und Schülerinnen betrifft. Das ist jetzt meine Auffassung.
96 Ich glaube, dass unser Bildungssystem viel größere Baustellen hat, was Chancengleichheit
97 betrifft, die auch die Integration von gendersensibler Sprache nicht ausbessern oder lösen
98 kann. Ich glaube, bevor diese Baustellen nicht angegangen werden, ist es auch schwer, mit so
99 kleinen Maßnahmen wirklich große Fortschritte zu erzielen. Was ich aber doch glaube, ist,
100 dass es die Motivation von Schülern und Schülerinnen durchaus fördern kann, wenn sie
101 sprachlich mitbekommen, dass für sie alle Felder unseres Alltags oder unserer Realität offen
102 stehen. Beziehungsweise, dass es auch den Respekt der Schüler und Schülerinnen
103 untereinander fördert, wenn nicht eine Gruppe sprachlich höher gestellt ist, weil sie immer
104 genannt werden und die anderen Gruppen eben nicht.

105 C: Was würde deiner Meinung nach die Umsetzung gendersensibler Sprache in Schulen
106 erleichtern oder verbessern?

107 E: Hmh Entschuldigung. Ich finde, bei uns an der Schule, wie gesagt, gibt es eben schon eine
108 Leitlinie, beziehungsweise einen kleinen Standpunkt für gendersensibler Sprache.
109 Dementsprechend ist da, glaube ich, schon ein großer Schritt getan, denn das hilft wirklich
110 alle auch, zur Verantwortung zu ziehen, was das angeht. Trotzdem, glaube ich, wäre es
111 sinnvoll, auch nochmal vielleicht alle Lehrwerke durchzusehen, schauen ob die konsequent
112 gendern und dann eben Lehrwerke auszuwählen, die das auch zum Thema machen. In vielen
113 Fächern bietet sich das ja an. Und ich glaube auch, dass irgendwie Fortbildungen zu dem
114 Thema für viele Lehrpersonen wirklich wichtig wären, weil ich denke, wenn man sich viel
115 mit dem Thema beschäftigt, dann ist das Verwenden von gendersensibler Sprache kein großes
116 Thema mehr, aber wenn das nicht ein Diskursthema war im Großteil des Lebens, dann ist das
117 auch schwierig, das irgendwie anzuwenden. Dementsprechend wären da irgendwie kurze
118 Fortbildungen oder Workshops oder so vielleicht sinnvoll für viele Lehrpersonen.

119 C: Wie stehst du zu einer einheitlichen Regelung oder Richtlinie für gendersensible Sprache
120 im schulischen Bereich?

121 E: Wenn sich die einheitliche Regelung oder Richtlinie darauf bezieht, dass gendersensible
122 Sprache in einer bestimmten Form ausgeführt wird, dann finde ich das grundsätzlich schon
123 sinnvoll, weil es gibt ja ganz verschiedene Möglichkeiten und ich glaube gerade für die
124 Schüler und Schülerinnen ist es oft ein bisschen verwirrend, was es da jetzt alles gibt und was
125 man da dann wirklich verwenden sollte. Dementsprechend, wenn es eine wirklich einheitliche
126 Regelung an der Schule gibt, dann finde ich das sehr gut. Ich finde aber auch, dass diese
127 Regelungen zu selten reflektiert werden, auch von den Schülern und Schülerinnen und es
128 dann auch ein bisschen weniger Anlass gibt, über das ganze Thema drumherum zu
129 sprechen. Also grundsätzlich finde ich das schon sehr positiv, ich glaube man muss aber noch
130 mehr machen, also man muss das wirklich aktiv aufgreifen.

131 C: Wo siehst du aktuell Schwierigkeiten bei der Umsetzung beim Thema gendersensible
132 Sprache und welche Verbesserungsvorschläge kannst du vorbringen?

133 E: Ich glaube die größte Schwierigkeit, die wir im Moment haben, betrifft nicht nur das
134 Thema gendersensible Sprache, sondern den generellen Rechtsruck in unserer Politik bzw. die
135 Radikalisierung, auf die wir überall stoßen, die dann natürlich auch unseren Umgang
136 beeinflusst mit Themen wie gendersensible Sprache. Also ich glaube das ist das größte
137 Problem, da kann ich leider keine Verbesserungsvorschläge gerade bringen. Ansonsten glaube
138 ich, ist es einfach viel Routine und viel zur Verantwortung ziehen. Ich glaube es ist einfach
139 wichtig, das gerade im schulischen Bereich wirklich einheitlich zu regeln oder zumindest
140 irgendwie vorzuschreiben. Also das ist wirklich ein konkretes, dass die Schule einfach
141 konkret, dass sich die Schule konkret positioniert dazu und dann eben allen Personen, die an
142 der Schule fungieren, damit auch vorschreibt, wie sie im Alltag mit diesem Thema
143 umzugehen haben. Und ich denke, das ist eigentlich ein großer Schritt, den man machen
144 kann. Und das erleichtert vieles, weil man eben genau weiß, wie man sich verhalten muss,
145 wie man gendersensible Sprache einsetzt. Und ich glaube, das macht es leichter, das im Alltag
146 konsequent durchzuziehen.

147 C: Gibt es etwas, das Sie beim Thema gendersensible Sprache im Schulkontext besonders
148 wichtig erscheint und das wir noch nicht angesprochen haben?

149 E: Mir ist besonders wichtig, dass gendersensible Sprache eben nicht nur als ein Tabu oder als
150 eine Pflicht gesehen wird, die wir jetzt irgendwie erfüllen müssen, um es allen gerecht zu
151 machen, unter Anführungszeichen, sondern dass wir das auch als Anlass nutzen, um immer
152 wieder über unseren Sprachgebrauch zu reflektieren, vor allem gemeinsam mit den Schülern
153 und Schülerinnen. Und dann eben schauen, warum verwenden wir Sprache in einer gewissen
154 Weise und was macht das mit uns und unserer Wahrnehmung auf die Welt. Also das wirklich
155 als pädagogische Chance zu sehen.