



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Das soziale und biologische Geschlecht als Thema im
Biologieunterricht“

Verfasserin

Nikola Annike Rüdissler

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 445 299

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramt Biologie und Umweltkunde und Psychologie/Philosophie

Betreuerin:

Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Sylvia Kirchengast

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT.....	1
1. THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	3
1.1 Sex und Gender – Das biologische und das soziale Geschlecht.....	4
1.1.1 Wie kommt es überhaupt zu einer Unterscheidung von Sex und Gender?	4
1.1.2 Wie wird Sex naturwissenschaftlich bestimmt?	6
1.1.3 Lassen sich Sex und Gender überhaupt trennen?	20
1.1.4 Sex und Gender – ein Wechselspiel.....	25
1.2 Gender in den Wissenschaften.....	27
1.2.1 Gender in den Naturwissenschaften	27
1.2.2 Gender in den Populärwissenschaften	30
1.3 Gender an der Schule	33
1.3.1 Geschlechtergerechte Schule.....	33
1.3.2 Maßnahmen zur Förderung einer geschlechtergerechten Schule	33
1.3.3 Lehrplananalyse der Allgemeinbildenden Höheren Schulen	38
1.3.4 Untersuchungen	40
1.4 Gender an der Universität.....	45
1.4.1 Curriculum Lehramt Biologie und Umweltkunde	45
1.4.2 Curriculum Biologie Bachelor	46
1.4.3 Statistiken der Studierenden an der Universität Wien	48
2. FORSCHUNGSZIEL.....	50
3. MATERIAL UND METHODEN.....	52
3.1 Erhebungsverfahren	52
3.2 Datenerhebung.....	53
3.2.1 Stichprobe.....	53

3.2.2 Erhebungszeitpunkt.....	53
3.2.3 Durchführung.....	53
3.3 Aufbereitungsverfahren	55
3.4 Auswertungsverfahren	56
4. ERGEBNISSE	57
4.1 Erster Teil: Demographische Daten der Stichprobe.....	58
4.1.1 Geschlechteraufteilung.....	58
4.1.2 Alter.....	58
4.1.3 Berufserfahrung	59
4.1.4 Studium und Zweitfächer.....	59
4.2 Zweiter Teil: Beantwortung der Forschungsfragen	60
4.2.1 Kategorie: Mensch im Biologieunterricht	60
4.2.2 Kategorie: Geschlechterbegriff	61
4.2.3 Kategorie: Geschlecht im Unterricht	64
4.2.4 Kategorie: Sinnhaftigkeit des Gender-Begriffs im Unterricht.....	69
4.2.5 Kategorie: Gender im Studium.....	70
4.2.6 Kategorie: Gender an der Schule.....	71
5. DISKUSSION	75
5.1 Überprüfung der Hypothesen	75
5.1.1 Hypothese 1	75
5.1.2 Hypothese 2.....	77
5.1.3 Hypothese 3.....	78
5.2 Kritische Betrachtungen.....	80
5.2.1 Stichprobe.....	80
5.2.2 Interviewsituation	80
5.2.3 Forschungsfragen und Hypothesen.....	80
5.3 Beantwortung der Hauptforschungsfrage.....	87

5.4 Ausblick.....	88
6. ZUSAMMENFASSUNG	89
7. ABSTRACT.....	91
LITERATURVERZEICHNIS	93
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	101
TABELLENVERZEICHNIS.....	101
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	102
ANHANG	104
I. Interviewleitfaden.....	104
II. Tabellen der Auswertung.....	106
III. Protokolle	107
Interview 1	107
Interview 2	110
Interview 3	113
Interview 4	118
Interview 5	122
Interview 6	129
Interview 7	134
Interview 8	138
Interview 9	146
Interview 10.....	151
IV. Eidesstattliche Erklärung.....	158
V. Lebenslauf.....	159

VORWORT

Der Grundstein für das Interesse an dieser Arbeit reicht zeitlich zumindest bis in die Tage meiner Maturavorbereitungen zurück: Im Rahmen zweier Spezialgebiete habe ich mich mit den Unterschieden zwischen Mann und Frau einerseits auf biologischer, andererseits auch auf kultureller und verhaltenspsychologischer Ebene beschäftigt. Während meiner Studienzeit wurde mein Verständnis dieser Thematik um das SOZIALE GESCHLECHT erweitert, das Interesse vertieft (vor allem durch die Vorlesungen *Das Geschlecht in den Naturwissenschaften* und *Die Frau in den Naturwissenschaften* von Frau ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Sylvia Kirchengast), der Blick für die gesellschaftliche Relevanz geschärft.

Im Laufe des Lehramtsstudiums ist mir nach und nach immer klarer geworden, dass die Rolle der Lehrpersonen immer schon neben der Rolle des reinen Wissensvermittlers auch diejenige des Erziehers umfasst: Eine Funktion, in der die Pädagogen allem Anschein nach in immer stärker werdendem Ausmaß gefordert werden. Im Unterricht wird den SchülerInnen nicht nur eine fachliche Kompetenz vermittelt, es werden vielmehr auch gesellschaftliche Werte verhandelt, deren Grundmuster ein Leben lang Einfluss auf das Weltbild eines Menschen haben. In jeder Gesellschaft werden Frauen und Männern Rollen zugeteilt, mit denen Stereotypen und Diskriminierungen einhergehen. Schule kann einen wichtigen Beitrag zu deren Relativierung leisten, indem sie aufmerksam macht und über solche Vorgänge aufklärt. Dies setzt aber voraus, dass sich Lehrpersonen dessen selbst bewusst sind.

Da Lehrende im Unterricht mit solchen sozialen Aspekten des Geschlechts konfrontiert sind, soll in dieser Arbeit evaluiert werden, ob und wie solche Themen schon in den Biologieunterricht einfließen. Dies stellt die Zusammenführung der beiden Interessensfelder dar: Wertevermittlung in der Schule am Beispiel der Behandlung des sozialen und biologischen Geschlechts.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Abschnitte: Im ersten Teil wird der aktuelle Forschungsstand erhoben. Dabei werden die Begriffe SOZIALES und BIOLOGISCHES GESCHLECHT näher beleuchtet, sowie unterschiedliche Theorien und Konzepte im Zusammenhang mit diesen vorgestellt. Die weiteren Kapitel behandeln das Thema GENDER im Kontext von Wissenschaft, der Schule und der Universität.

Den zweiten Abschnitt bildet der empirische Teil der Arbeit, in dem zunächst das Forschungsvorhaben und das methodische Vorgehen der Untersuchung erläutert werden. Im folgenden Kapitel wird das Material ausgewertet, um im letzten Kapitel, auch im Hinblick auf die theoretischen Grundlagen aus dem ersten Abschnitt der Arbeit, diskutiert und interpretiert zu werden.

Mein Dank gilt zuerst Frau Prof. Sylvia Kirchengast, für ihre fachliche und organisatorische Unterstützung und ihre Kompetenz und Offenheit als Betreuerin. Ohne ihre Ratschläge und Anstöße wäre diese Arbeit wahrscheinlich nicht zustande gekommen.

Ganz besonders bedanken möchte ich mich bei meinen Eltern, die mir ermöglichten, eine universitäre Ausbildung zu absolvieren und mich nicht nur finanziell, sondern auch moralisch stets unterstützten.

Bedanken möchte ich mich auch bei Dr. Ilse Bartosch für ihre Hilfe bei der Literatursuche und der Themenfindung.

Mein Dank gilt auch all jenen Lehrpersonen, die sich bereit erklärt haben, sich von mir interviewen zu lassen und die somit einen erheblichen Anteil am Zustandekommen dieser Arbeit beigetragen haben.

Auch bei all den Personen, die mir beim Korrekturlesen der Arbeit und des Abstracts oder mit Denkanstößen tatkräftig zur Seite standen, möchte ich mich an dieser Stelle bedanken: Mag. Andrea und Mag. Gerhard Rüdissler, Mag. Judith Engel und Mag. Amelie Carraro und Mag. Bernhard Stöger

Weiterer Dank gilt meinen Studienkolleginnen Maria Goebel und Kerstin Plank, die zusammen mit mir das Studium bestritten haben, für den Austausch und die gegenseitige Unterstützung.

Abschließend möchte ich mich noch bei meinem Freund, Alexander Ferschin, bedanken, der mir immer zur Seite gestanden ist und während dieser Zeit stets ein offenes Ohr für mich hatte.

1. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

In diesem Kapitel wird versucht, einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu geben.

Im ERSTEN TEIL wird zunächst der Ursprung der Unterscheidung von Sex und Gender erläutert. Es wird sodann auf die naturwissenschaftliche Bestimmung von Sex eingegangen und es werden schließlich unterschiedliche Konzepte im Zusammenhang mit diesen Begriffen skizziert.

Im ZWEITEN TEIL wird dann geklärt, was für eine Bedeutung der GENDERBEGRIFF für die Naturwissenschaften hat und wie das biologische und das soziale Geschlecht in den Populärwissenschaften verhandelt wird.

Im DRITTEN TEIL wird die Genderthematik an der Schule beleuchtet. Zunächst werden die Maßnahmen, wie gesetzliche Regelungen oder unterstützende Programme, zur Förderung einer geschlechtergerechten Erziehung angeführt. Dann wird der Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen mit dem Fokus auf die strukturelle Verankerung von Genderthemen untersucht. Am Schluss dieses Teil werden noch einige Untersuchungen behandelt, die die Qualität des Schulsystems und die Auswirkungen der strukturellen Verankerung einer geschlechtssensiblen Pädagogik erhoben haben.

Im VIERTEN TEIL dieses Kapitels wird schließlich die Verankerung von Gender an der Universität Wien untersucht. Dabei werden der Studienplan von Lehramt Biologie und Umweltkunde und der Bachelor-Biologie Studienplan verglichen.

1.1 Sex und Gender – Das biologische und das soziale Geschlecht

„[Es] scheint (...) derzeit unterschiedliche Vorstellungen von Geschlecht und den Geschlechterverhältnissen in feministischen Theorien, in naturwissenschaftlichen und in populärwissenschaftlichen Darstellungen, sowie in gesellschaftlichen Bildern zu geben.“ (Schmitz/Ebeling 2006, S.15)

Das bedeutet auch, dass die Diskussionen über Geschlechter noch nicht abgeschlossen sind, sondern es eine stetige Weiterentwicklung von Konzepten und Begriffen gibt. Im Folgenden wird versucht, einen Einblick in die SEX-GENDER-DEBATTE zu geben, wobei dies nicht lückenlos gelingen kann.

1.1.1 Wie kommt es überhaupt zu einer Unterscheidung von Sex und Gender?

Erst durch genauere Kenntnisse des Zeugungsvorgangs konnten Reproduktion und Sexualität als voneinander unabhängig betrachtet werden. Davor galt Sexualität als zwingend verbunden mit der biologischen Beschaffenheit des Individuums. Durch die Abkopplung konnte Sexualität als Trieb verstanden werden, dessen Ziel nicht unbedingt die Reproduktion ist (das spielte auch eine wichtige Rolle in der Betrachtung der Homosexualität, die bis dahin als widernatürlich galt). Dies war die Voraussetzung dafür, dass Sexualität und Geschlecht auch als kulturelle Kategorien begriffen werden konnten. (vgl. Von Braun 2000, S.35f; vgl. Jensen 2005, S.100f)

Die Kritik der Geschlechterforschung bezog sich genau auf jene NATURALISIERUNGEN, bei denen Geschlechterverhältnisse und Sexualität des Menschen als natürlich und unveränderbar dargestellt wurden. (vgl. Ebeling/Schmitz/Bauer 2006, S. 347)

Der Begriff GENDER, der vom lateinischen Verb *generare* (erzeugen, zeugen) abstammt, wurde also eingeführt, da eine Unzulänglichkeit des biologischen Geschlechterbegriffs erkannt wurde. Auf Grund der biologischen Fortpflanzungsfunktion der Frauen, dem Gebären, wurde ihnen zugeschrieben, dass sie sich Monogamie wünschen, in der Hausfrauen und Mutterrolle aufgehen und für Pflegeberufe die richtigen Eigenschaften aufweisen. Außerdem sollen Chromosomen, Hormone und daher anders entwickelte Gehirne unterschiedliche Fähigkeiten begünstigen. Dieses Argument wurde zum Beispiel verwendet, um Frauen vom Studium auszuschließen. Weiters sollte das Studium die geistigen Fähigkeiten der Frauen übersteigen und ihre

Reproduktionsfähigkeit einschränken. Um die damit einhergehenden Diskriminierungen von Frauen aufzuheben, wurde mit der Einführung des Begriffs GENDER die Naturalisierung von Geschlechtervorstellungen kritisiert. Erstmals war es möglich, das biologische Geschlecht (SEX), das von Geburt an festgelegt sein soll, dem sozialen Geschlecht (GENDER) gegenüber zu stellen. (vgl. Ebeling 2006, S.282f)

Die Unterscheidung zwischen SEX und GENDER hatte ihren Ursprung in feministischen Debatten im angloamerikanischen Sprachraum in den 70er Jahren. (vgl. Schiebinger 2000, S.30) Der Sexualwissenschaftler John Money und die Sexualwissenschaftlerin Anke Ehrhardt verbreiteten 1972 die These, dass SEX und GENDER verschiedene Kategorien sind. Sie postulierten, dass sich SEX dabei auf physische Attribute bezieht und anatomisch und physiologisch determiniert ist. GENDER wurde als GENDER-IDENTITÄT verstanden, also als eine Art innerer Überzeugung, männlich oder weiblich zu sein. (vgl. Fausto-Sterling 2002, S.19-20; nach Money/Ehrhardt 1972)

Der Begriff GENDER sollte verdeutlichen, dass Geschlechterrollen und Geschlechtsidentität erworben und erlernt werden müssen und nicht biologisch determiniert sind. Sie sind daher wandelbar und kulturgebunden. (vgl. Ebeling 2006, S.283) Dies ermöglichte Kritik an der Feststellung, dass Frauen wegen ihrer biologischen Fortpflanzungsrolle nicht zum Studieren geschaffen sind.

Im deutschsprachigen Raum wurde GENDER in den 90er Jahren als feste Kategorie verankert. (vgl. Stephan 2000, S.58) Der Begriff GENDER wurde aus dem Englischen übernommen und ermöglicht die Unterscheidung zwischen biologischem und sozialem Geschlecht, was im Deutschen vom reinen Begriff Geschlecht nicht geleistet wird. (vgl. Von Braun/Stephan 2000, S.9f)

Die begriffliche Differenzierung von SEX und GENDER wurde also eingeführt als Kritik an der sozialen Ungleichheit der Geschlechter und deren Legitimation durch die Naturalisierung der Geschlechterdifferenz. (vgl. Scheich 2000, S.193)

Die Einführung des GENDER-Begriffes wirft jedoch weitere Fragen auf. Wie weit geht zum Beispiel GENDER und was kann noch als SEX angesehen werden? Ein biologisches Geschlecht wird weiterhin vorausgesetzt und auch die Zweigeschlechtlichkeit bleibt bestehen. (vgl. Ebeling 2006, S.283) Diese ANLAGE-UMWELT-KONTROVERSE spaltet Natur- und Sozialwissenschaften.

Auf der einen Seite war GENDER, ein Forschungsgegenstand der Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften, und auf der anderen SEX, ein Forschungsgegenstand der Biologie und Medizin. Die Gefahr, die sich dabei ergab, war, dass man SEX wieder als das ‚Natürliche‘ ansah, dass es also nur zu einer Verschiebung der Naturalisierung gekommen war. (vgl. Scheich 2000, S.193)

1.1.2 Wie wird Sex naturwissenschaftlich bestimmt?

Das biologische Geschlecht, also SEX, ist laut der Brockhaus Enzyklopädie eine

„Bezeichnung für die unterschiedliche Ausprägung der Gameten und für die entsprechende phänotypische Ausprägung der die Gameten erzeugenden Lebewesen im Hinblick auf die Aufgabe bei der Fortpflanzung“ (Brockhaus 1989, S.399; Ausformulierung durch N.R.)

In der Biologie werden unterschiedliche Geschlechter bei sich sexuell fortpflanzenden Individuen als Voraussetzung für erfolgreiche Reproduktion gesehen und deswegen wird meist von einer ZWEIFACHGESCHLECHTLICHKEIT ausgegangen.

1.1.2.1 Die Evolution der Geschlechter

Aber wie kommt es, EVOLUTIONÄR gesehen, überhaupt zu zwei Geschlechtern, die sich nicht nur in ihren Gameten, sondern auch in ihrem Phänotyp und eventuell auch in ihrem Verhalten unterscheiden, die also einen SEXUALDIMORPHISMUS aufweisen?

„Evolutionsbiologisch ist die *ultima ratio* jedes Lebewesens, gleich welcher Art und welchen Geschlechts, in *möglichst vielen und möglichst überlebenstauglichen Nachkommen* weiter zu existieren. Denn diese sind die Träger des eigenen genetischen Codes und verbreiten ihn.“ (Bischof-Köhler 2006, S.106)

Die folgenden Ausführungen orientieren sich an dem Buch *Von Natur aus anders* der Biologin Doris Bischof-Köhler (2006): SEXUELLE FORTPFLANZUNG wurde von der SELEKTION begünstigt, da dadurch die VARIABILITÄT DES ERBGUTES erhöht wurde und somit die Überlebenschancen der Nachkommen, da sie sich an immer neue Umweltbedingungen besser ANPASSEN können. Dies allein braucht jedoch noch keine Geschlechter. Die Eltern müssten nicht verschieden sein, keinen SEXUALDIMORPHISMUS aufweisen. Trotzdem unterscheiden sie sich, auch schon in den Keimzellen. Aber warum gibt es große, wenige

Eizellen und viele, kleine Spermien, also ANISOGAMIE? Die Keimzellen müssen verschiedene Aufgaben erfüllen: Einerseits sind Beweglichkeit und eine große Anzahl wichtig, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass die Keimzellen einander finden. Andererseits ist es auch von Vorteil, wenn die Keimzellen ein möglichst großes Speichervolumen besitzen, um Nährstoffreserven zu haben. Diese entgegengesetzten SELEKTIONSDRÜCKE können zu einer zweigipfeligen Verteilung führen. Viele Organismen entwickeln also zwei Keimzelltypen, Mikrogameten und Makrogameten, wovon jedes Individuum nur einen Typ hat. Das Individuum mit den großen, aber wenigen Gameten wird per Definition als Weibchen angesehen und dasjenige mit den vielen kleinen als Männchen. Aber warum müssen sich die beiden Individuen dann auch noch in ihrem Phänotyp und vielleicht auch ihrem Verhalten unterscheiden? Bei Arten mit INNERER BEFRUCHTUNG ist das FORTPFLANZUNGSPOTENTIAL zwischen Weibchen und Männchen sehr unterschiedlich. Bei Weibchen kommt die Zeit der Trächtigkeit hinzu und somit ist die PARENTALE INVESTITION größer. Weibchen können somit – auch weil sie weniger Gameten haben – weniger Nachkommen zeugen als Männchen. Evolutionär gesehen ist es für sie also besser, sich qualitative statt quantitative Strategien zurecht zu legen. Lieber das Überleben weniger Nachkommen sichern, als viele zu bekommen und diese sterben zu lassen. Wenn Brutpflege betrieben werden muss, steigt die Investition auf Seiten der Weibchen noch weiter. Wenn die Weibchen die Brutpflege nicht alleine bewältigen können, steigt auch auf Seiten der Männchen die parentale Investition. Dennoch ist die Investition der Weibchen meist höher. Unterschiedliche SELEKTIONSWIRKUNGEN, die sich aufgrund von unterschiedlicher PARENTALER INVESTITION ergeben, haben laut Bischof-Köhler auch Auswirkungen auf geschlechtstypische Verhaltensweisen. Je größer die Diskrepanz der parentalen Investition ist, um so größer sind auch Verhaltensunterschiede. Weibchen müssen für ihre wenigen Nachkommen den bestmöglichen Partner finden, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass diese die besten Überlebenschancen haben. Sie wählen deshalb vorsichtiger aus. Männchen, deren mögliche Nachkommen fast unbeschränkt sind, müssen nicht so wählerisch sein, jedoch stehen sie unter Konkurrenzdruck, da jeder möglichst viele Weibchen begatten möchte. Ihr Aggressivitätspotential ist somit höher als das der Weibchen. Hier geht es aber um eine besondere Art von Aggressivität, die von Bischof Köhler als ASSERTIVE AGGRESSION beschrieben wird. Im Gegensatz zur HOSTILEN AGGRESSION, deren Ziel die Schädigung des Gegners ist, oder der INSTRUMENTELLEN AGGRESSION, die den Widersacher vertreiben will,

ist das Ziel der ASSERTIVEN AGGRESSION alleine die Unterwerfung des Gegners. Die Autorin führt weiter aus, dass nur dieser Aggressionstyp vermehrt bei einem der beiden Geschlechter vorkommt. Da Kämpfe kostenintensiv sind und Schädigungen lebensbedrohlich sein können, geht es hier vor allem um das Demonstrieren der Überlegenheit, das heißt Imponiergehabe. Hierbei bilden sich Rangordnungen aus, die Konflikte reduzieren. Der Konkurrenzdruck hat aber auch Auswirkungen auf das Verhalten der Männchen bei Widerständen. Es herrscht ein starker SELEKTIONSDRUCK, den vor allem Männchen, die nicht frustriert aufgeben und es immer wieder probieren, meistern. Dieser Druck wirkt jedoch nicht auf die Weibchen, meint die Autorin weiter. Die MISSEFOLGSTOLERANZ bei Männchen ist also höher als die der Weibchen. Bischof-Köhler ist sich sicher, dass diese SELEKTIONSWIRKUNGEN auch Auswirkungen auf das Verhalten von Männern und Frauen in der heutigen Zeit haben, was später noch diskutiert wird. (vgl. Bischof-Köhler 2006, S.106-122)

Bei Arten, die MONOGAM leben, kann ein REDUZIERTER SEXUALDIMORPHISMUS festgestellt werden und auch das Verhalten unterscheidet sich nicht so stark. So sind zum Beispiel die Aggressionsformen ähnlicher. (vgl. ebd. S.122f)

Auch beim Menschen ist die parentale Investition zwar relativ ausgeglichen, jedoch immer noch vermehrt bei Frauen anzutreffen. Es kann auch ein Sexualdimorphismus festgestellt werden, der auf eine asymmetrische parentale Investition zumindest in der menschlichen Phylogenese hindeutet. (vgl. ebd. S.141)

„Die Evolution ist ein sehr träge verlaufender Prozess und die Natur einer Spezies, auch der menschlichen, ändert sich nicht schon deshalb, weil da und dort ein paar Jahrhunderte lang gewisse zuvor über erdgeschichtliche Zeiträume hinweg wirksame Selektionswirkungen aufgehoben oder geschwächt worden sind.“ (Bischof-Köhler 2006, S.339f)

Wenn die gesellschaftliche Rollenverteilung auf natürliche Verhaltensweisen, die evolutionär entstanden sind, zurückgeführt wird, kann dadurch vermittelt werden, dass diese Rollenverteilung vorbestimmt und nicht veränderbar ist. (vgl. Schmitz 2006a, S189)

Heutige Gesellschaftsformen werden OBJEKTIVIERT und dadurch werden NATURALISIERUNGEN verschleiert und legitimiert. (vgl. Schmitz 2006a, S.209)

Aber genau dies ist eines der größten Missverständnisse, mit denen Naturwissenschaften zu kämpfen haben. Merkmale, die durch Veranlagung zustande

kommen, sind nicht unveränderbar. Umwelteinflüsse können sehr wohl Veränderungen bewirken, selbst wenn es eine biologische Anlage gibt. Anlagen determinieren uns nicht in unserem Verhalten, sondern legen uns bestimmte Tätigkeiten näher. (vgl. Bischof-Köhler 2006, S.35f)

Die ‚Natur des Menschen‘ kann nicht dazu verwendet werden, gesellschaftliche Rollenverteilungen zu legitimieren. Wir haben unsere Umwelt längst soweit verändert, dass unsere „natürlichen Neigungen“ unserem Wohlbefinden teilweise abträglich sind. Bischof-Köhler führt hier als Beispiel an, dass es in unserer Natur liegt, möglichst viele Nachkommen in die Welt zu setzen. Die Überbevölkerung der Erde sollte uns aber eher nahe legen, eine Geburtenkontrolle einzuführen. Von ‚natürlichen‘ Eigenschaften auf eine Moral zu schließen, ist ein NATURALISTISCHER FEHLSCHLUSS. (vgl. ebd. S.42)

Wie Bischof-Köhler argumentiert, ist es fatal, den Faktor Anlage von vornherein auszuschließen. Sind nämlich nur Umweltfaktoren für die Divergenzen der Geschlechter verantwortlich, fordert dies eine strikte Gleichbehandlung, um die Unterschiede auszugleichen. Eine Gleichbehandlung der Geschlechter ist aber nur dann sinnvoll, wenn Männer und Frauen auch wirklich dieselbe Veranlagung haben. Bischof-Köhler führt an, dass es zu kurz gegriffen ist, nur davon auszugehen, dass Rollenbilder beliebig verändert werden können. Sie sagt, dass es wichtig ist, sich auch mit einer „möglichen geschlechtstypischen Veranlagung“ auseinander zu setzen. Und sollte es solche Unterschiede in der Veranlagung geben, dann muss auch differenziert an die Sache herangegangen werden. (vgl. Bischof-Köhler 2006, S.39)

Es sollte also nicht vorschnell einer der beiden Faktoren (Umwelt oder Anlage) ausgeschlossen oder vernachlässigt werden.

1.1.2.2 Das Stufenmodell

Es gibt mehrere Kriterien, nach denen das Geschlecht bestimmt werden kann. Traditionell wird hier das klassische Stufenmodell verwendet (vgl. Maurer 2002, S.73):

- CHROMOSOMAL: Beim Menschen stehen die Geschlechtschromosomen XX für eine Frau und XY für einen Mann.
- GONADAL: Differenzierung der Eierstöcke und Eileiter beziehungsweise der Hoden und Samenleiter. Neuere Lehrbücher lassen auch „gemischte Keimdrüsen = intersexuell“ zu.
- SOMATISCH/MORPHOLOGISCH: innere und äußere Geschlechtsorgane, sekundäre Geschlechtsmerkmale (Bart, Brüste,...), Fettverteilung und Körperbau.

- HORMONELL: Verschiedene Konzentrationen gleicher oder ähnlicher Hormone.
zum Teil auch
- VERHALTENSBIOLOGISCH: reproduktives und sexuelles Verhalten, aber darüber hinaus auch viele andere Verhaltensweisen
- GEHIRNANATOMISCH und -PHYSIOLOGISCH: Hypothalamus-Hypophyse-Keimdrüsen, und auch kognitive Leistungsunterschiede in Verbindung mit dem Cortex

Das CHROMOSOMALE GESCHLECHT entsteht bei der Verschmelzung von Ei- und Samenzelle. Die Eizelle steuert immer ein X-Chromosom bei. Die Samenzelle kann sowohl X- als auch Y-Chromosom enthalten und entscheidet somit über das Geschlecht des Embryos.

In den meisten Fällen bilden sich XX- oder XY-Individuen aus, jedoch kann es bei Störungen auch zu sexuellen Zwischenformen kommen. Ist zum Beispiel durch eine fehlerhafte Chromosomenverteilung nur ein X-Chromosom vorhanden spricht man vom Turner-Syndrom. (vgl. Bischof-Köhler 2006, S.178f)

Bis zur sechsten Woche sind männliche und weibliche Embryonen anatomisch identisch. Sie haben eine indifferente Gonade. (vgl. Fausto-Sterling 1988, S.115)

Erst ab der 7. Schwangerschaftswoche kommt es zu Differenzierungen. Das GONADALE GESCHLECHT wird dabei aber nicht nur von der Genetik bestimmt. Bei XY-Embryonen kommt es in der 7. Schwangerschaftswoche durch ein Gen auf dem Y-Chromosom zur Ausbildung der Hoden, die ANDROGENE (Bsp. TESTOSTERON) und auch kleine Mengen weiblicher Sexualhormone erzeugen. Bei weiblichen Embryonen werden in der 8. Schwangerschaftswoche Ovarien gebildet, die ÖSTROGENE und PROGESTERONE erzeugen, aber ebenfalls eine kleine Menge von Testosteronen. Durch die unterschiedliche Konzentration von Androgenen entwickeln sich bei männlichen Embryonen aus den Wolffschen Gängen Samenleiter und Samenblase, während die Müllerschen Gänge verkümmern. Bei weiblichen Embryonen entwickeln sich aus den Müllerschen Gängen Eileiter und Uterus und die Wolffschen Gänge verkümmern. Die Bildung der Gonaden wird also genetisch gesteuert, alle weiteren Differenzierungen zum MORPHOLOGISCHEN GESCHLECHT werden durch unterschiedliche Konzentrationen von HORMONEN induziert. (vgl. Bischof-Köhler 2006, S.178f)

Da bei Kastration der Hoden eine Entwicklung in die weibliche Richtung eintritt und die Zugabe von Androgenen beim weiblichen Embryo zur Vermännlichung führt, aber die Entwicklung der weiblichen Embryonen durch Kastration der Ovarien nicht verändert wird, zieht Bischof-Köhler folgenden Schluss:

„Die Androgene haben bei der geschlechtlichen Differenzierung also eindeutig einen steuernden Effekt (...) Von ihrer Aktivität hängt nicht nur ab, ob sich das genetische Programm in die männliche oder weibliche Richtung entfaltet, sie können vielmehr sogar konträr zum genetischen Geschlecht eine Umpolung herbeiführen, was die eigene Bezeichnung eines „gonadalen“ Geschlechts rechtfertigt.“ (Bischof-Köhler 2006, S.181)

Laut der Biologin Anne Fausto-Sterling gibt es jedoch neue Erkenntnisse, die gegen die Hypothese sprechen, dass XX-Embryonen sich nur aufgrund des fehlenden Testosterons zu Frauen entwickeln. Man konnte eine erhöhte Östrogen-Ausschüttung der XX-Geschlechtsdrüse zu einer ähnlichen Zeit wie die Testosteron-Ausschüttung der XY-Gonade feststellen. Fausto-Sterling ist der Ansicht, dass die passive weibliche Entwicklung, wie sie Bischof-Köhler postuliert, deswegen so lange nicht hinterfragt blieb, da sie kulturellen Vorstellungen entsprach. (vgl. Fausto-Sterling 1988, S.119)

Und nicht nur bei der Hormonausschüttung, sondern auch bei den Genen, welche die Entwicklung zum Mann oder zur Frau induzieren, wurde lange an eine ‚BASIC FEMALENESS‘ geglaubt. Als geschlechtsbestimmend wurde das auf dem Y Chromosom liegende ‚SRY-Gen‘ (Sex determining region on the Y-chromosome) angesehen, welches den Testis determinierenden Faktor TDF exprimiert. Ist dieser nicht vorhanden, entwickelt sich ein weibliches Individuum. Der Standarddifferenzierungsweg ist also der weibliche und zeigt, laut Margarete Maurer, die Frau als Mangelgeschlecht, da dieser Weg ein passiver und ‚nicht riskanter‘ ist. (vgl. Maurer 2002, S.75f)

Jedoch ist nicht nur dieses ‚SRY-Gen‘ dafür verantwortlich, dass ein Mann entsteht, sondern eine Reihe von Genen, die nicht nur auf dem Y-Chromosom liegen. Auch für die Entwicklung zur Frau gibt es aktivierende Gene (‚Dax-1‘). Sowohl für die weibliche als auch für die männliche Entwicklung konnten also aktivierende Gene gefunden werden. Eine ‚BASIC FEMALENESS‘, so argumentieren einige AutorInnen, gibt es also nicht und es gibt auch keinen einfachen Schaltmechanismus, der entscheidet, ob der Embryo sich zu einer Frau oder einem Mann entwickelt, sondern ein GEN-NETZWERK. (vgl. Schmitz 2006b, S.37-40)

Populärwissenschaftlich ist die Ansicht der ‚basic femaleness‘ jedoch immer noch weit verbreitet: „Dem ‚einfachen‘ Weg zur Frau steht der komplizierte Werdegang zum Mann gegenüber (...), als eine Art Kampf gegen innewohnende Trends Richtung Weiblichkeit.“

(Schmitz 2006b, S.41; nach Bachmann 2000, S.22f) Es wird dabei auf eine angebliche naturwissenschaftliche Erkenntnis rekurriert, die als Wahrheit verkauft wird.

Die drei ersten Kriterien des Stufenmodells, das CHROMOSOMALE, das GONADALE und das MORPHOLOGISCHE GESCHLECHT stimmen in den meisten Fällen überein. „Nahezu jedes Individuum ist eindeutig männlich oder weiblich“. (Bischof-Köhler 2006, S.175)

Jedoch gibt es auch Zwischenformen, von denen viele in ihrer Entwicklung ‚gestört‘ sind. Es gibt aber auch ‚gesunde Abweichungen‘. (vgl. Maurer 2002, S.84f)

Laut der Biologin Bärbel Mauss ist es ein Ziel der Biologie und der Medizin, Grenzen zwischen Normalitäten und Abweichungen zu bestimmen und aufzuzeigen. Bei den zwei Geschlechtern, die dabei gegenübergestellt werden, bleibt kein Platz für die Vervielfachung von Geschlechtern. (vgl. Mauss 2004, S.152-155)

Anne Fausto-Sterling stellt bei den BiologInnen mit ihrer Meinung eine Ausnahme dar. Sie schätzt die Häufigkeit von INTERSEXUALITÄT auf bis zu 4%. Diese hohe Prävalenz widerspricht der Zweigeschlechtertheorie. Ihrer Meinung nach gibt es mindestens FÜNF GESCHLECHTER. Neben den Geschlechtern männlich und weiblich existieren für Fausto-Sterling die Hermaphroditen (herms), die weiblichen Pseudohermaphroditen (ferms) und die männlichen Pseudohermaphroditen (merms). Hermaphroditen sind Menschen, die sowohl Ovarien als auch Testes besitzen. Bei Pseudohermaphroditen stimmen die äußeren und die sekundären Geschlechtsmerkmale nicht mit dem chromosomalen Geschlecht und den Keimdrüsen überein. Fausto-Sterling erwähnt, dass sogar diese fünf Kategorien für Geschlechter wahrscheinlich nicht ausreichen und dass es eher ein KONTINUUM der Geschlechter gibt. (vgl. Fausto-Sterling 1993, 20f)

Am meisten diskutiert werden jedoch die Fragen, ob Genetik und Hormone auch für VERHALTENS- und KOGNITIONSLEISTUNGSUNTERSCHIEDE zwischen den Geschlechtern verantwortlich sind, oder ob diese durch die Erziehung und Sozialisation verursacht werden und vor allem wie groß der Anteil von Anlage oder Umwelt an den Unterschieden ist. Diese ANLAGE-UMWELT-KONTROVERSE ist nicht leicht (oder gar nicht?) zu beantworten, da sehr viele Faktoren mit hineinspielen.

In der Biologie werden als ausschlaggebende Faktoren für Verhaltens- und Kognitionsleistungsunterschiede das ZEREBRALE GESCHLECHT, PRÄNATAL wirkende HORMONE

und die aktivierende Wirkung von TESTOSTERONEN angesehen. (Bischof-Köhler 2006, S.230)

Das ZEREBRALE GESCHLECHT programmiert die Zentren des Hypothalamus, der die Hormonproduktion steuert, und bildet Strukturen im Gehirn aus, die mit geschlechtstypischem Verhalten verbunden werden. Auf die genaue HORMONSTEUERUNG beim Mann und bei der Frau einzugehen, würde hier zu weit führen¹, nur so viel: FSH (follikelstimulierendes Hormon) und LH (luteinisierendes Hormon) werden bei Frauen und Männern von der Hypophyse ausgeschüttet und regen die Produktion von Testosteron in den Hoden und von Progesteron und Östradiol in den Eierstöcken an. (vgl. ebd. S. 181-184)

Welche Rolle ANLAGEFAKTOREN bei Verhaltensdispositionen der Geschlechter nun genau spielen, ist nicht einfach zu bestimmen. Doch könnten laut Bischof-Köhler Veränderungen der Hormonkonzentrationen in der Phase der Fötalentwicklung herangezogen werden, zu deren Zeitpunkt Kultur und Gesellschaft noch keinen Einfluss auf die Kinder haben können. Den PRÄNATALEN ANDROGENEN wird hierbei eine entscheidende Rolle zugeteilt, denn sie beeinflussen nicht nur die morphologische Differenzierung, sondern sollen eben auch für Verhaltensunterschiede verantwortlich sein. Interessant sind hierbei Untersuchungen von Frauen, die im Mutterleib einer erhöhten Androgenkonzentration ausgesetzt waren und ein vermännlichtes Verhalten aufweisen. (vgl. ebd. S.340f)

Als Beleg für die Auswirkungen von Androgenen auf geschlechtstypisches Verhalten führt Bischof-Köhler den WEIBLICHEN PSEUDOHERMAPHRODITISMUS an. Die Betroffenen sind entweder intrauterin höheren Androgenkonzentrationen ausgesetzt oder eine Störung in der Nebenhirnrinde (Androgenitales-Syndrom) veranlasst diese, vermehrt Androgene auszuschütten. (vgl. Bischof-Köhler 2006, S.185)

Bei Untersuchungen der Psychologin Anke Ehrhardt 1980 und Ehrhardt und Baker 1974 an Patientinnen mit Androgenitalem-Syndrom (AGS) konnte eine Verschiebung des Verhaltens in die männliche Richtung festgestellt werden. Dieses Verhalten wird als „TOMBOY-VERHALTEN“ (im Deutschen: „Wildfangverhalten“) charakterisiert. Die betroffenen Mädchen zeigten eine Vorliebe für Raufspiele, ‚Jungenspielzeug‘ und

¹ siehe dazu Bischof-Köhler 2006, S.181-184

sportliche Betätigung. Für Ehrhardt ist die plausibelste Erklärung dieser Verschiebung, dass sie die Folge des Einflusses von Androgenen auf das Gehirn ist. (vgl. Ehrhardt 1980, S.103-114)

„die Beweislage (...) [ist] doch recht beeindruckend und spricht gesamthaft deutlich dafür, dass fötale Androgenisierung bei weiblichen Betroffenen eine Verschiebung von Interessen und Aktivitäten in die männliche Richtung bewirkt.“ (Bischof-Köhler 2006, S.185-192)

Fausto-Sterling kritisiert die Untersuchungen an AGS-Patienten. Ihrer Ansicht nach wurde zum Beispiel nicht mit einbezogen, dass AGS-Patientinnen Kortison erhalten, das zu Stimmungsaufhellung und sogar Hyperaktivität führen kann. Ebenfalls kann es bei Beschneidungen (und die Operationen, denen die AGS-Patienten unterzogen wurden, waren drastischer) zu Unterschieden im Verhalten bei Wachheit, Reizbarkeit und Aktivität kommen. Fausto-Sterling merkt auch an, dass Baker und Ehrhardt außerdem viele andere Erklärungen überhaupt nicht oder nur unzulänglich in Betracht zogen, wie zum Beispiel den Einfluss der Eltern auf das Verhalten der Mädchen, die ja wussten, dass ihre Töchter höheren Androgenkonzentrationen ausgesetzt waren und somit vielleicht ‚vermännlicht‘ waren. (vgl. Fausto-Sterling 1988, S.193-196)

Auch bei der EVOLUTIONSBIOLOGISCHEN BETRACHTUNG der ZWEIFGESCHLECHTLICHKEIT wurde schon auf Geschlechtsunterschiede im VERHALTEN hingewiesen. Vor allem die ASSERTIVE AGGRESSION, das heißt Bereiche, welche die Rangthematik – also Imponiergehabe, Drohgebärden und Unterordnung des Gegners – betreffen, konnte vermehrt bei Jungen festgestellt werden. (vgl. Bischof-Köhler 2006, S.281f, nach Hold-Cavell/Borsutzky, 1986)

Dies hat jedoch auch Auswirkungen auf das DURCHSETZUNGSVERMÖGEN und das Verhalten in KONKURRENzsITUATIONEN. Carol Cronin untersuchte das WETTBEWERBSVERHALTEN von zehnjährigen Mädchen und Jungen und fand dabei heraus, dass Jungen dazu neigten, sich selbst zu überschätzen, auch wenn sie gegenteilige Erfahrungen machten. Mädchen hingegen unterschätzten sich eher. Dies führt dazu, dass sich Jungen selbstbewusster und kompetenter geben als Mädchen, selbst wenn dies nicht gerechtfertigt ist. (vgl. Bischof-Köhler 2006, S.246f, nach Cronin, 1980)

Treffen die Geschlechter in Konkurrenzsituationen aufeinander, haben Frauen deswegen öfter das Nachsehen. (vgl. Bischof-Köhler 2006, S. 350) Laut Bischof-Köhler ist die plausibelste Erklärung für aggressives Verhalten und das damit verbundene höhere Durchsetzungsvermögen in Wettbewerbssituationen die Wirkung von TESTOSTERONEN. (vgl. ebd. S.300f)

Das phylogenetische Erbe hat also auch Auswirkungen auf unsere heutigen Gesellschaften. Männer hatten ständig mit Konkurrenzsituationen klar zu kommen, was ihr Imponiergehabe und ihre Selbstdarstellung begünstigte. Der Selektionsdruck wirkte auch dahin, dass sich das männliche Geschlecht von Misserfolgen nicht abschrecken ließ. All diese Eigenschaften, gepaart mit dem höheren Selbstbewusstsein von Männern, erhöhen das Ansehen in einer Gesellschaft und machen es leichter, die Karriereleiter empor zu steigen. (vgl. ebd. S. 305)

In Bereichen der KOGNITION wird auch von Unterschieden zwischen den Geschlechtern gesprochen, welche jedoch eher gering ausgeprägt sind. Doch was könnten die Ursachen dieser Divergenzen sein?

Die Psychologin Diane F. Halpern ist sich sicher, dass es Geschlechtsunterschiede in kognitiven Fähigkeiten gibt. Sie betont dabei die Wichtigkeit von Sozialisationspraktiken, aber führt auch an, dass es gute Hinweise darauf gibt, dass biologische Geschlechtsunterschiede ebenfalls eine Rolle spielen. (vgl. Halpern 2000, S.XVII)

Auch Bischof-Köhler ist der Meinung, dass sich Leistungsdivergenzen der Geschlechter nicht nur durch Sozialisation erklären lassen. Merkmale, die auf Veranlagung zurückgehen, wie zum Beispiel Linkshändigkeit, Kurzsichtigkeit oder Anfälligkeit auf Allergien würden beispielsweise mit mathematischen Begabungen bei Männern korrelieren. (vgl. Bischof-Köhler 2006, S.230)

Oft wird bei der Leistungsdivergenz von Geschlechtern davon gesprochen, dass Mädchen über eine größere SPRACHLICHE KOMPETENZ verfügen und Jungen über ein besseres RÄUMLICHES VORSTELLUNGSVERMÖGEN. Diese Behauptung wird auf hormonelle Unterschiede zwischen den Geschlechtern zurückgeführt, da die Geschlechtsunterschiede in der Pubertät am deutlichsten festzustellen sind. Hormonelle Unterschiede würden ihrerseits die Gehirnstruktur und -funktion beeinflussen und somit Unterschiede im kognitiven Bereich bewirken. Jedoch zeigt Fausto-Sterling auf,

dass noch andere Faktoren die Unterschiede hervorrufen könnten. So zum Beispiel das unterschiedliche SPIELVERHALTEN von Jungen und Mädchen, das die Entwicklung räumlicher Fähigkeiten unterstützen könnte. Denn, visuell-räumliche Fähigkeiten können auch teilweise erlernt sein. (vgl. Fausto-Sterling 1988, S.58)

Wahrscheinlich ist auch hier, dass es sich um ein Wechselspiel von Anlage und Umwelt handelt. Geschlechtstypische Präferenzen werden durch Sozialisationspraktiken und Rollenvorstellungen in der Gesellschaft verstärkt.

Die SECHS KRITERIEN, die nach dem Stufenmodell zur Bestimmung des biologischen Geschlechts herangezogen werden können, erweisen sich laut Maurer nicht als so eindeutig, wie es uns unser Alltagsbewusstsein vermittelt. Wie viele Geschlechter gibt es? Inwieweit wird SEX von GENDER beeinflusst und umgekehrt? „Sex stellt kein fixes Kriterium dar, sondern ein *fließendes und variables Muster*.“ (Maurer 2002, S.100)

1.1.2.3 Wertungen von Geschlechterunterschieden und Dichotomien

Verhaltensunterschiede und Unterschiede im kognitiven Bereich konnten bei den Geschlechtern festgestellt werden, wenn auch nur in geringem Ausmaß. Aber zu welchen Teilen diese durch Anlage oder Umwelt zustande kommen, ist noch offen. Die entscheidende Frage ist aber, wie nun damit umgegangen werden soll?

Lange Zeit wurde versucht, biologische Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu widerlegen, da diese als unveränderbar galten und somit als Nährboden für DISKRIMINIERUNGEN. Veranlagungen bedeuten aber eben nicht, dass wir durch sie in unserem Verhalten determiniert sind, sondern dass uns bestimmte Tätigkeiten aufgrund unserer Geschlechtlichkeit leichter fallen würden als andere. Außerdem ist es ein NATURALISTISCHER FEHLSCHLUSS, mit Naturgegebenheiten gesellschaftliche Rollenverteilungen und Diskriminierungen zu legitimieren. (vgl. Bischof-Köhler 2006, S.37,42)

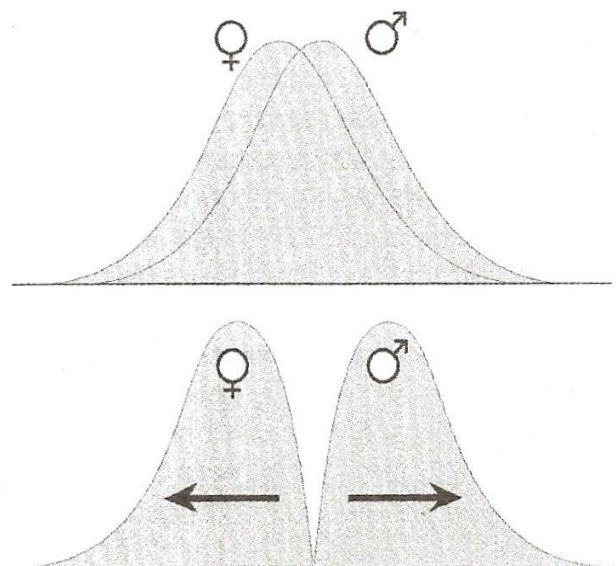
Londa Schiebinger vertritt den Ansatz, dass, weil sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern trotz vieler Forschungen nicht eindeutig der Umwelt oder Anlagen zuschreiben lassen, es am besten wäre, kulturelle Hindernisse auszuräumen, die Frauen (und Männer) auf ihrem Weg zum Erfolg behindern. (vgl. Schiebinger 2000, S.90) Wenn das Ziel aber eine geschlechtergerechte Gesellschaft ist, sollten Anlagefaktoren, wie oben erwähnt, dabei nicht vernachlässigt werden, da sonst eine strikte Gleichbehandlung eher

Ungleichheit schaffen würde, als diese aufzuheben. Doch was sind die Ursachen von Diskriminierungen, die mit Ungleichheiten einhergehen?

Die Unterschiede, die bei Leistungen zwischen den Geschlechtern auftreten, sind eher gering ausgeprägt. Doch warum sind Frauen dann in technischen, mathematischen oder physikalischen Berufen und Studienrichtungen unterrepräsentiert? Hier ist die DICHOTOMISIERUNGSTENDENZ in Gesellschaften ausschlaggebend. Die Geschlechter werden nicht als ein wenig schlechter in bestimmten Kategorien angesehen, sondern als nicht begabt auf diesem Gebiet. Diese STEREOTYPEN haben sicherlich auch Auswirkungen auf Berufsentscheidungen. (vgl. Bischof-Köhler 2006, S. 238f)

STEREOTYPEN bergen die Gefahr, zu vereinheitlichen und die „Gruppe der Männer“ und auch die „Gruppe der Frauen“ als HOMOGEN anzunehmen. Auf INDIVIDUALITÄT wird keine Rücksicht genommen. Die VERTEILUNGSKURVEN der meisten Merkmale der Geschlechter überlappen sich jedoch größtenteils. „Die Variationen innerhalb eines Geschlechts ist also oft größer, als die zwischen Männern und Frauen insgesamt.“ (ebd. S.37) Kommen hier aber noch soziale Erwartungen hinzu, kann sich das auf die Kurvenverteilung wie in Abbildung 1 auswirken.

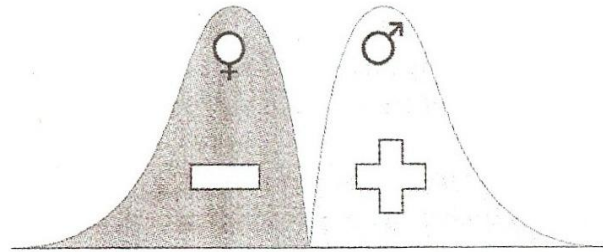
Abb. 1: Verteilungskurve sich überlappender geschlechtstypischer Merkmale (*oben*); Mögliche Auswirkung von sozialen Erwartungen in einer Gesellschaft (*unten*)(Bischof-Köhler 2006, S.41)



Mit Bezug auf die ‚Natur‘ des Menschen werden ‚typisch weibliche‘ und ‚typisch männliche‘ sozial erwartete Verhaltensmuster gerechtfertigt. Problematisch wird es, wenn diese Eigenschaften dann GEWERTET werden (siehe Abbildung 2). In vielen Kulturen werden typisch weibliche Eigenschaften eher abgewertet. Selbst wenn

Unterschiede zwischen den Geschlechtern auf Veranlagungen beruhen, kann dies nicht als Legitimation für die Abwertung eines Geschlechtes dienen. (vgl. Bischof-Köhler 2006, S.41f)

Abb. 2: Höherbewertung männlicher Merkmale und Abwertung weiblicher (Bischof-Köhler 2006, S.41)



Es lässt sich beobachten, dass als ‚männlich‘ angesehene Eigenschaften und Berufe höher bewertet sind. Da sich diese Merkmale jedoch von Kultur zu Kultur unterscheiden und sich im Laufe der Geschichte geändert haben, kann davon ausgegangen werden, dass sie nicht unveränderbar sind. (vgl. Schmidt 2004, S.109f)

Was könnte die Ursache der HÖHERBEWERTUNG von männlichem Verhalten sein? Jungen neigen dazu, sich selbst zu überschätzen, sie haben ein höheres Selbstbewusstsein und lassen sich durch Misserfolge nicht abschrecken. Sie sind eher bereit, höhere Risiken einzugehen, ihre Tätigkeiten sind oft spektakulär und Aufsehen erregend. Dies liegt laut Bischof-Köhler zum Teil in unserem phylogenetischen Erbe. Durch den Konkurrenzdruck sind Männer darauf trainiert, sich in Szene zu setzen. Von Mädchen wird in der Gesellschaft ein solches Verhalten jedoch nicht erwartet. Durch die gesellschaftlichen Einstellungen und die Erziehung wird der Diskriminierung Vorschub geleistet. Hier liegt laut Bischof-Köhler eine wichtige Ursache für die Höherbewertung von MÄNNLICH KONNOTIERTEN TÄTIGKEITEN. Da diese mehr Aufsehen erregen, werden sie als Hinweis auf einen höheren Rang gewertet. Weibliche Tätigkeiten werden hingegen abgewertet. Kommen BEWERTUNGEN hinzu, ist es wichtig, sich die Ursachen für solche STEREOTYPEN anzusehen, um ihnen ENTGEGENWIRKEN zu können. Diese Wertungen sind nicht durch die Biologie der Geschlechter gerechtfertigt. (vgl. Bischof-Köhler 2006, S. 270ff und S.350)

Die DICHOTOMISIERUNGSTENDENZ in Gesellschaften suggeriert, dass Männer und Frauen zwei sich ausschließende Kategorien sind, die keine Gemeinsamkeiten aufweisen. Geschlechtstypische Präferenzen sind aber keineswegs ausschließlich auf ein Geschlecht

oder innerhalb eines Geschlechtes homogen verteilt. Es gibt individuelle Abstufungen und Überlappungen zwischen Männern und Frauen. (vgl. Bischof-Köhler 2006, S.197)

Jedoch wird in unserem ALLTAGSWISSEN selbstverständlich angenommen, dass Zweigeschlechtlichkeit die natürliche Vorgabe für soziales Handeln und Differenzieren ist. (vgl. Wetterer 2004, S.122) Ausgehend von dem Zweigeschlechtermodell neigen wir dazu, unsere Welt in polarisierende Kategorien einzuteilen. Von den Chromosomen über die Keimzellen, die inneren und äußeren Geschlechtsmerkmale und Geschlechtshormone, bis zu den Gehirnen wird ein einander entgegengesetztes Kategorienschema aufgebaut. (vgl. Schmitz 2006c, S.332)

Diesen Geschlechterdichotomien werden dann kulturelle Attribute zugeteilt. (vgl. Keller 1995, S.87) „Natur, Frau, Ressource, passiv, privat, Intuition, Tier stehen Kultur, Mann, Schöpfer, aktiv, öffentlich, Ratio, Mensch gegenüber.“ (Schmitz 2006c, S.334) Auch hier kann wieder eine WERTUNG erkannt werden, die durch kulturelle Zuweisungen entsteht. Mit den DICHOTOMIEN sind hierarchische Strukturen und Machtpositionen verknüpft, die Frauen diskriminieren. DUALISMEN erleichtern es uns zwar, die Welt wahrzunehmen und einzuteilen, aber sie grenzen auch aus, stereotypisieren und diskriminieren. Diese Gründe lassen einige AutorInnen für eine ABSCHAFFUNG DER DICHOTOMIEN plädieren.

Aber auch SEX-GENDER ist so eine Dichotomie:

„Ungeachtet der vielen Argumentationsvorteile, welche eine eigene Kategorie GENDER geboten hat und noch bietet, hat im Verlauf des SEX-GENDER-DISKURSES allerdings deren strikte Trennung auch Nachteile hervorgebracht. Denn bezogen auf die Kategorie SEX überließ die Geschlechterforschung das Feld unkritisch den bio-medizinischen Wissenschaften.“ (Schmitz 2006c, S.343)

Sowohl die Geschlechterforschung, die sich lange nur mit GENDER beschäftigte, als auch die Naturwissenschaften, die sich auf SEX beschränkten, klammerten den jeweils anderen Faktor also aus.

In den 90er Jahren wurde die SEX-GENDER-DEBATTE erneut aufgegriffen. (vgl. Wiesner 2002, S.27) Es wurde zunehmend gefordert, dass Geschlecht wieder als Einheit betrachtet werden soll. (vgl. Schmitz 2006c, S.343f)

1.1.3 Lassen sich Sex und Gender überhaupt trennen?

Zur Kategorie Geschlecht zählt sowohl das soziale als auch das biologische Geschlecht. Höchst wahrscheinlich sind die beiden auch gar nicht klar zu trennen. Es werden oft Wechselwirkungen und Verwischungen auftreten.

1.1.3.1 Von der Sex-Gender-Dichotomie zum Embodiment-Ansatz

Die SEX-GENDER-DICHOTOMIE hat viele Vorteile gebracht. Geschlechterrollen und damit verbundene Bewertungen und Hierarchisierungen konnten aufgedeckt und als sozial konstruiert angesehen werden. Jedoch führte die strenge Trennung der beiden auch dazu, dass SEX, gerade in populärwissenschaftlicher Literatur, wieder als das ‚Natürliche‘ angesehen wird. Die DICHOTOMIE der ZWEIGESCHLECHTLICHKEIT wird aufrecht erhalten und zum Beispiel Inter- oder Transsexualität pathologisiert oder durch Operationen dem binären Modell angepasst. (vgl. Schmitz 2006c, S.332f)

Jedoch sind für Fausto-Sterling unsere „Körper zu komplex, um fest umrissene Antworten über den sexuellen Unterschied zu liefern.“ (Fausto-Sterling 2002, S.22) Sie glaubt, dass Transsexuelle und Intersexuelle pathologisiert werden, um das Zweigeschlechtermodell beibehalten zu können. Geschlecht ist für Fausto-Sterling jedoch nicht nur durch SEX oder nur durch GENDER erklärbar. Die Trennung SEX-GENDER führte dazu, dass das biologische Geschlecht vor allem von Naturwissenschaften definiert wurde und das soziale vor allem von Sozialwissenschaften. Auf der einen Seite wurden die kulturellen Einflüsse vernachlässigt, die den Körper verändern können, auf der anderen Seite die Möglichkeit von Geschlechtsunterschieden aufgrund von biologischen Unterschieden. Für Fausto-Sterling spielen aber beide Faktoren eine wichtige Rolle bei der Konzeption von Geschlecht. Um die DICHOTOMIEN Natur/Kultur, Mann/Frau, SEX/GENDER aufzulösen, schlägt Fausto-Sterling vor, die wechselseitige Beeinflussung von SEX und GENDER sichtbar zu machen. Sie benutzt dazu das Beispiel des MÖBIUSBANDES, um zu zeigen, dass biologisches und soziales Geschlecht nicht trennbar sind. Das Möbiusband ist eine Schleife, bei der innen und außen miteinander verbunden sind (Abbildung 3). Beobachtet man die Ameise in Abbildung 3, die über das Band läuft, kann man sehen, dass sie ohne abzusetzen von innen nach außen kommt und umgekehrt. (vgl. Fausto-Sterling 2002, S.26-47)

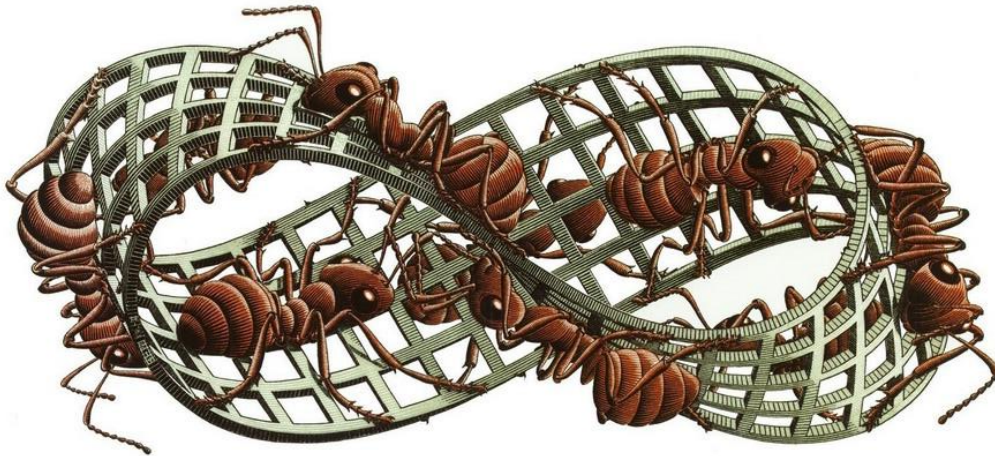


Abb. 3: Möbius-Band II von M.C. Escher (Fausto-Sterling 2002, S.47) All M.C. Escher works © 2012 The M.C. Escher Company - the Netherlands. All rights reserved. Used by permission. www.mcescher.com

Bei diesem EMBODIMENT-ANSATZ wird biologisches und soziales Geschlecht als vernetzt angesehen. Es kommt zu einer ständigen gegenseitigen Beeinflussung, aber es soll keine Ursache-Wirkung-Beziehung von SEX auf GENDER oder umgekehrt geben. Körper ist MATERIALITÄT und wirkt dadurch, dass wir diese wahrnehmen, auf unser HANDELN. Dieses wiederum verkörpert sich in der Materialität. (vgl. Schmitz 2006b, S.34,54)

Das heißt also:

„Dem Körper werden nicht nur geschlechtliche Bedeutungen zugeschrieben, er wird in seiner Materialität selber durch geschlechtlich geprägte Erfahrungen geformt, und die Wahrnehmung dieses Körpers beeinflusst umgekehrt wiederum Denken und Handeln.“ (Schmitz 2004 unter: <http://www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/97754.html>)

Durch die ständige gegenseitige Beeinflussung kommt es auch zu ständigen Veränderungen.

Als Beispiel kann hier die HIRNPLASTIZITÄT herangezogen werden.

Das Nervenzellennetzwerk im Gehirn und dessen Verknüpfungen werden durch Außenreize beeinflusst. Umwelteinflüsse können also Hirnstrukturen und synaptische Verknüpfungen beeinflussen. Die sogenannte Plastizität des Gehirns ermöglicht ein lebenslanges Lernen. Nach diesem Modell bilden sich also individuelle Erfahrungen in der Materie des Gehirns ab. Werden Verknüpfungen öfter gebraucht, werden sie verstärkt, werden sie weniger gebraucht, können sie auch abgebaut werden. Beim

Denken oder der Regulation von Verhalten werden dann besonders die Synapsen benutzt, die vor allem verstärkt wurden. Da Frauen und Männer oft unterschiedliche Erfahrungen machen, können sich unterschiedliche Lernstrukturen oder Handlungsweisen ausbilden. (vgl. Schmitz 2006d, S.225-228; vgl. Maurer 2002, S.98f; vgl. Schmitz 2004 unter: <http://www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/97754.html>)

„Ein Befund, der in Gehirnen von Erwachsenen Unterschiede bei bestimmten Denkleistungen beschreibt, ist daher kein Beleg für die essentielle Verankerung der Differenz im Gehirn, nur weil sie sich in der körperlichen Materialität widerspiegelt.“ (Schmitz 2004a, S.128)

Für Fausto-Sterling ist es wichtig, aufzuzeigen, dass eine klare Trennung von Kultur und Natur nicht möglich ist. Damit kann auch keine eindeutige Ursache für Geschlechtsunterschiede festgestellt werden. (vgl. Fausto-Sterling 2002, S.22,42-50)

1.1.3.2 Sex category und Doing Gender

Der Soziologe Erving Goffman setzt sich in seinem Buch *Wir alle spielen Theater* mit der Herstellung von Geschlechtsunterschieden auseinander. Er ist der Ansicht, dass Geschlechterdifferenz symbolisch hergestellt wird. Nicht über biologische Merkmale, sondern über die persönliche „Fassade“ (Kleidung, Alter, Haltung,...), können wir Informationen über den sozialen Status unseres Gegenübers erfahren. Oft werden das Verhalten und die Erscheinung, die die persönliche Fassade ausmachen, den Erwartungen einer Gesellschaft angepasst. Die Werte, die in einer Gesellschaft gelten, werden verkörpert. Diese Darstellung von Geschlechtszugehörigkeit ist je nach Zeit und Kultur verschieden, also veränderbar. (vgl. Goffman 1969, S.25,35,69f)

„Aufgrund von Geschlechtszugehörigkeiten wird [also] gesellschaftlicher Status zugeschrieben oder aberkannt und werden individuelle Entfaltungsmöglichkeiten und Chancen begrenzt oder erweitert. Die Geschlechtszuschreibung dient als Signal für Bewertungen, Leistungserwartungen und Identitätsbildungsprozesse, als Anlass für soziale Platzzuweisungen und zur Erzeugung von sozialen Differenzen und Hierarchien.“ (Maurer 2002, S.72)

Der Ethnologe Don Zimmermann und die Ethnologin Candace West vertreten die Meinung, dass das biologische Geschlecht nach vereinbarten Kriterien bestimmt wird.

Sie knüpfen an Goffman an und führen das Konzept des DOING GENDER ein. In ihrer neuen Gliederung unterscheiden sie nicht mehr nur das biologische Geschlecht (SEX) und das soziale Geschlecht (GENDER), sondern führen eine dritte Komponente, nämlich die soziale Zuordnung zu einem Geschlecht (SEX CATEGORY), ein. SEX ist dabei die Geburtsklassifikation aufgrund sozial vereinbarter biologischer Kriterien. SEX CATEGORY ist die soziale Zuordnung im Alltag durch die Darstellung einer Zugehörigkeit zu einem Geschlecht. Und GENDER werde in situationsspezifischen Interaktionen hergestellt, wobei überprüft wird, ob das Verhalten nach gesellschaftlichen Regeln und Normen passend ist und der zugeteilten Geschlechtskategorie entspricht. Die SOZIALE ZUORDNUNG erfolgt aufgrund von Geschlechtszugehörigkeitsdarstellungen. Durch Kleidung, Haare, Make-up, Akten- oder Handtaschen wird die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht dargestellt. Diese soziale Zuordnung unterliegt historisch veränderbaren Moden einer Kultur. Geschlecht wird hier nicht als Merkmal eines Individuums gesehen, sondern als „sozialer Prozess“, indem Geschlecht hervorgebracht und reproduziert wird. Geschlecht kann in diesem Modell als Klassifikationsschema gesehen werden, welches uns hilft, andere Individuen einzuordnen. (vgl. Gildenmeister 2004, S.132f; vgl. Ebeling 2006, S.284f; nach West/Zimmermann 1991)

1.1.3.3 Performativität

Der zentrale Aspekt von DOING GENDER ist also die Prozesshaftigkeit. Geschlecht wird hergestellt (KONSTRUIERT) und erscheint dabei als natürlich. Die Zweigeschlechtlichkeit wird im Alltag aber nicht an biologischen Geschlechtsmerkmalen festgemacht, sondern kulturell dargestellt. „Die soziale Wirklichkeit ist zweigeschlechtlich strukturiert, die Differenz immer schon in die soziale Welt eingeschrieben und unsere Wahrnehmung darauf ausgerichtet, in jeder Situation Frauen und Männer zu unterscheiden.“ (Gildenmeister 2004, S.136)

Die Konstruktion von Geschlecht (DOING GENDER) wird auch von der Philosophin und Philologin Judith Butler aufgegriffen. Sie knüpft an den Satz der Philosophin Simone de Beauvoir² ‚*Man ist nicht als Frau geboren, sondern wird zu einer gemacht*‘ an, geht aber noch einen Schritt weiter, indem sie nicht nur GENDER, sondern auch SEX als soziale und

² Die französische Existentialistin Simone de Beauvoir hat sich in ihrem Buch *Das andere Geschlecht* mit den Einschränkungen und Belastungen auseinandergesetzt, denen Frauen zu dieser Zeit ausgesetzt waren. (vgl. Villa 2004, S.143; nach De Beauvoir 2007)

kulturelle Konstruktion sieht. Als Sprachwissenschaftlerin geht sie DISKURSANALYTISCH an die Frage der Konstruktion des Geschlechts heran. Laut Butler kann DISKURS folgendermaßen verstanden werden: Diskurse bringen das, was sie bezeichnen, eigentlich hervor. „Zwischen uns und der ‚Natur des Geschlechts‘ (...) steht für Butler immer die Sprache“ (Villa 2004, S.144). Geschlecht kann also nicht vordiskursiv sein, sondern „performative Sprechakte“³ bringen das, was sie benennen, hervor. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie ständig wiederholt und re-inszeniert werden und ritualisiert sind, sich also aus sozialen Normen ableiten. (vgl. Villa 2004, S.143ff,148)

In ihrem Buch *Gender Trouble* (1990) führt Butler an, dass die bisherige Trennung von SEX und GENDER eingeführt wurde, um zu zeigen, dass das biologische Geschlecht nicht das soziale Geschlecht bestimmt, sondern letzteres gesellschaftlich konstruiert ist. Die Aufteilung führte aber für sie dazu, dass das biologische Geschlecht weiterhin als von Natur aus bestehend gesehen wurde und die Zweigeschlechtlichkeit somit bestehen blieb. Butler versucht jedoch, SEX und GENDER zu DEKONSTRUKTIVIEREN. (vgl. Butler 1991, S.22f).

„Hinter den Äußerungen der Geschlechtsidentität (*gender*) liegt keine geschlechtlich bestimmte Identität (*gender identity*). Vielmehr wird diese Identität gerade performativ durch diese "Äußerungen" konstituiert, die angeblich das Resultat sind.“ (Butler 1991, S.49)

Für Butler ist also auch SEX nicht ahistorisch, sondern kulturell konstruiert und inszeniert. Eingeschrieben werden ZWEIFESCHLECHTLICHKEIT und HETEROSEXUALITÄT. Jeder, der sich nicht damit identifizieren kann, wird ausgeschlossen. Für Butler kann dies aber nicht als vordiskursiv quasi natürlich angesehen werden, sondern auch als kulturell konstruiert. (vgl. ebd. S. 23f)

„Ja, möglicherweise ist das Geschlecht (*sex*) immer schon Geschlechtsidentität (*gender*) gewesen, so daß sich herausstellt, daß die Unterscheidung zwischen Geschlecht und Geschlechtsidentität letztlich gar keine Unterscheidung ist.“ (Butler 1991, S.24)

³ Butler lehnt hier an die Sprechakttheorie (Theorie der Performativität) von John L. Austin an um zu zeigen wie aus Diskursen Wirklichkeiten werden. (vgl. Villa 2004, S.144 nach Austin 1985)

Butler macht mit ihrem Konzept der PERFORMATIVITÄT darauf aufmerksam, dass Körper nicht ahistorisch sind, sondern durch Wiederholungen und Re-Inszenierungen von Bewegungen, Mimik,... hergestellt werden. Abweichungen, die nicht der gesellschaftlichen Norm entsprechen, werden geächtet. Bei der PERFORMANZ handelt es sich um Ausführungen und Darstellungen von Geschlecht. Da die Aufführungen nicht immer zum zugeschriebenen Geschlecht passen, wie zum Beispiel bei Transvestiten, sorgen sie für Irritationen und können Geschlechtnormen wie Zweigeschlechtlichkeit in Verwirrung bringen. (vgl. Ebeling 2006, S.285ff)

„Die kulturellen Konfigurationen von Geschlecht und Geschlechtsidentität könnten sich vermehren (...), indem man die Geschlechter-Binarität in Verwirrung bringt“. (Butler 1991, S. 218)

Man kann sich also Geschlechtnormen widersetzen, was die Möglichkeit für Veränderung des Geschlechterbegriffes birgt. Dies wird auch als UNDOING GENDER bezeichnet. (vgl. Ebeling 2006, S.287)

1.1.4 Sex und Gender – ein Wechselspiel

Nach Butlers Ansicht wird sowohl GENDER als auch SEX als kulturell und sozial konstruiert angenommen. Eine Naturgegebenheit des biologischen Geschlechts wird angezweifelt. Ist SEX hier nur eine Erweiterung von GENDER? Die Physikerin und Politikwissenschaftlerin Elvira Scheich äußert dazu:

„Die radikale Umkehrung ist jedoch auch nur eine Variante, jene >reinen< Kategorien zu fordern, wenn auch nicht wie üblicherweise, z.B. in der Soziobiologie, um das Soziale aus der Biologie zu entfernen.“ (Scheich 2000, S.197)

Obwohl SEX und GENDER sicher nicht leicht zu trennen sind und Unterschiede zwischen Männern und Frauen sich wahrscheinlich durch ein Wechselspiel von ANLAGE und UMWELT konstituieren, ist es möglicherweise zu weit gegriffen, die Biologie hier vollkommen zu verleugnen und SEX bloß als Erweiterung von GENDER zu sehen. Wahrscheinlicher ist, dass sowohl die Kultur als auch die Natur Einfluss auf die Geschlechter haben.

Wie weiter oben schon mehrfach erwähnt, könnten die Auswirkungen eines Nichtbeachtens von biologischen Unterschieden zu noch größeren Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern führen. Jedoch müssen Biologismen, naturalistische Fehlschlüsse, Stereotypen und damit einhergehende Vorurteile und Wertungen entlarvt werden und Missverständnisse über die Biologie des Menschen, wie zum Beispiel eine Determination des Verhaltens aufgrund von Veranlagung, beseitigt werden.

1.2 Gender in den Wissenschaften

1.2.1 Gender in den Naturwissenschaften

Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften sind getrennte DISZIPLINEN. Für Frances Grundy hat die Aufteilung in verschiedene Disziplinen den Vorteil der SPEZIALISIERUNG mit sich gebracht, aber durch diese Aufteilung werden auch GRENZEN geschaffen. Diese Grenzen können mehr oder weniger durchlässig sein. INTERDISZIPLINARITÄT ereignet sich an solchen Grenzen, die sich verschieben, sich überlappen oder sogar neue Disziplinen hervorbringen können. In manchen Disziplinen, wie zum Beispiel der Physik oder Mathematik sind die Grenzen gegenüber der GENDERFORSCHUNG jedoch nahezu undurchlässig. (vgl. Grundy 2004, S.15-28)

Dies ist laut Britta Schinzel auf den OBJEKTIVITÄTSANSPRUCH zurückzuführen, den Naturwissenschaften erheben. Wegen dieses Anspruchs auf Objektivität fällt es ihnen schwerer, Kritik durch Genderforschungen hinzunehmen. (vgl. Schinzel 2004, S.31)

Doch genau solche Undurchlässigkeiten bewirken eine Zuteilung von GENDER zu den Sozialwissenschaften und SEX zu den Naturwissenschaften und verhindern eine konstruktive Zusammenarbeit dieser beiden Wissenschaften.

Laut der Sozialwissenschaftlerin Heike Wiesner wurde die Kategorie GENDER in den Naturwissenschaften lange vernachlässigt. (vgl. Wiesner 2002, S.181)

Um jedoch Naturalisierungen und Biologismen zu entlarven, die Auswirkungen von der Kategorie Geschlecht und die Situation von Frauen in Naturwissenschaften zu untersuchen, wurde eine Genderforschung in den Naturwissenschaften etabliert.

Diese wird nach Evelyn Fox Keller (1995) in drei Bereiche eingeteilt. (vgl. Keller 1995, S.86)

- WOMEN IN SCIENCE: Frauen und deren Situation als Wissenschaftlerinnen in den Naturwissenschaften – Historische und Soziologische Untersuchungen
- SCIENCE OF GENDER: Was für einen Beitrag leisten Naturwissenschaften, die eine Definition von Geschlecht anstreben, bei der Konstruktion von SEX und GENDER? – Hier wird zum Beispiel einer Naturalisierung der Geschlechterverhältnisse entgegengewirkt.
- GENDER IN SCIENCE: Wie wird Geschlecht in den Naturwissenschaften als strukturierende Kategorie untersucht.

Im Bereich WOMEN IN SCIENCE werden unter anderem Frauen, deren Leistungen in der Geschichte der Naturwissenschaften nicht oder nicht genügend gewürdigt wurden,

aufgespürt und sichtbar gemacht. Es werden mit quantitativen (zum Beispiel Statistiken) und qualitativen Methoden Daten von Schülerinnen, Studentinnen und Professorinnen erhoben, um mehr über die Situation von Frauen oder den Frauenanteil in Naturwissenschaften zu erfahren und Barrieren und Ausschlussmechanismen aufzeigen zu können. (vgl. Wiesner 2002, S.27f; vgl. Schmitz/Ebeling 2006, S.17)

Warum gibt es gerade in den ‚harten‘ Naturwissenschaften zum Beispiel so wenige Wissenschaftlerinnen? Hier werden von der Genderforschung besonders DUALISTISCHE und HIERARCHISCHE Gebilde in Augenschein genommen. Gegensätze wie Verstand und Gefühl, Geist und Natur werden als unvereinbar angesehen. Eigenschaften, die in unserer Gesellschaft von Frauen erwartet werden (Sinnlichkeit, Gefühl, ...), haben in ‚harten‘ Naturwissenschaften nichts zu suchen. Will eine Frau als weiblich gelten, wird sie sich von den Naturwissenschaften also abgrenzen. (vgl. Scheich 2000, S.197f)

Im Feld SCIENCE OF GENDER werden Naturwissenschaften untersucht, die Begriffe wie Geschlecht oder Geschlechterdifferenzen definieren, also vor allem die Biologie und die Medizin. (vgl. Schmitz/Ebeling 2006, S.18f) ANDROZENTRISMEN werden hier zum Beispiel genauer beleuchtet. Es wird teilweise eine „MALE BIAS“ unterstellt, also eine männerzentrierte Auswahl von Forschungsthemen und Interpretation von Forschungsergebnissen. (vgl. Wiesner 2002, S.29)

Der OBJEKTIVITÄTSANSPRUCH, der von mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen erhoben wird, verschleiern die MALE BIAS, denn dieser lässt sie hermetisch und ahistorisch auftreten, als würden sie scheinbar keinen gesellschaftlichen und zeitbedingten Einflüssen unterliegen. (vgl. Schinzel 2004, S.31)

Bisherige Untersuchungen konnten aber zeigen, dass Geschlecht als Gegenstand der Naturwissenschaft sich durch den Kontext von gesellschaftlichen Normen und Interessen formt. (vgl. Scheich 2000, S.197) Naturwissenschaften spiegeln historische Geschlechterverhältnisse wieder und legitimieren diese damit. Sie sind also nur scheinbar objektiv. (vgl. Palm 2004, S.54)

Vor allem in der Biologie werden, bezogen auf GESCHLECHTERDIFFERENZ, Dichotomien vorausgesetzt. In den meisten Fällen wird hier von einer ZWEIGESCHLECHTLICHKEIT ausgegangen. Inwieweit sich das auf Fragestellungen, Inhalte, Methodenauswahl und Ergebnisinterpretationen auswirkt, ist Untersuchungsgegenstand des Bereichs SCIENCE OF GENDER. (vgl. Wiesner 2002, S.29f)

Die dritte Ebene, GENDER IN SCIENCE, untersucht die Kategorie Geschlecht als „strukturierendes Element“ in Naturwissenschaften und nimmt vor allem deren Weltanschauungen und Grundannahmen genauer unter die Lupe. Sie fungiert „oft als Metaebene des zweiten Bereichs“. (Palm 2004, S.56) Der Zusammenhang der gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse und wissenschaftlicher Forschungsprozesse wird hier untersucht. Dualismen wie aktiv/passiv oder Natur/Kultur werden zum Beispiel im Hinblick auf deren Einfluss auf NaturwissenschaftlerInnen analysiert. (vgl. Schmitz/Ebeling 2006, S.19f)

Methodische Verstöße bei Forschungen, wie zum Beispiel einseitige Erklärungsversuche, eine falsche Stichprobenauswahl oder falsche Erhebungen oder Auswertungen von Daten könnten durch die Genderforschung aufgedeckt werden, da diese „ein großes Repertoire an Analyseinstrumentarien zum Auffinden ideologisch verzerrter Theorien zur Verfügung stellen“ (Palm 2004, S.57). Eine Genderforschung in den Naturwissenschaften kann also Verzerrungen, die zum Beispiel durch einen nicht-geschlechtsneutralen Blickwinkel auftreten, aufzeigen. Dabei soll kein ‚weiblicher‘ Blick auf die zu untersuchenden Gegenstände gerichtet werden, sondern ein kritisch reflektierender. (vgl. Palm 2004, S.56f)

Eine wichtige Erkenntnis der Genderforschung in den Naturwissenschaften war, dass Wissenschaften nicht unabhängig von politischen, historischen Interessen sind, sondern von diesen bestimmt werden. Gesellschaftliche Rollenbilder, Werte und soziale Grundlagen beeinflussen wissenschaftliche Projekte. Die Politik entscheidet, inwieweit und welche Forschungsprojekte sie unterstützt. Wissenschaft ist also NICHT WERTNEUTRAL. (vgl. Harding 1994, S. 22f; vgl. Fausto-Sterling 1988, S.291f)

„In der Wissenschaftsentwicklung vermitteln sich soziale und politische Kräfte, psychologische Prädispositionen, experimentelle Zwänge und kognitive Anforderungen immer wieder aufs Neue, und beeinflussen das, was als wissenschaftliche Wahrheit gelten kann.“ (Scheich 2000, S.199)

Bei vielen Untersuchungen wird aber nicht nur eine Ebene verwendet, um Aussagen, Theorien, Datenerhebungen oder Forschungsergebnisse zu analysieren, sondern es werden die verschiedenen Analyseebenen miteinander verbunden.

Wenn Naturwissenschaften stärker in die Geschlechterforschung der Kultur- und Gesellschaftswissenschaften eingebunden werden würden und die Geschlechterforschung stärker in die Naturwissenschaften, könnten beide Disziplinen davon profitieren. (vgl. Schmitz/Ebeling 2006, S.15)

So könnten zum Beispiel die Ursachen der Diskriminierungen der Geschlechter, der Stereotypen und Vorurteile interdisziplinär viel effektvoller bearbeitet werden. Auch bietet die Genderforschung, wie oben erwähnt, Möglichkeiten, ideologisch verzerrte Theorien zu entlarven. Wünschenswert wäre eine konstruktive Zusammenarbeit, die sowohl für die kultur- und sozialwissenschaftliche Geschlechterforschung, als auch für die Naturwissenschaften Vorteile bringen würde.

Mit der Überwindung der kulturellen Kluft zwischen Kultur- und Naturwissenschaften könnte auch noch ein anderes Problem beseitigt werden. Dass die Geschlechter ein unterschiedliches Wahlverhalten bei den verschiedenen Disziplinen an den Tag legen, ist seit langem Thema vieler Forschungen. Vor allem die Distanz von Frauen zur Technik und den ‚harten Naturwissenschaften‘ wird hierbei immer wieder diskutiert und es werden Versuche unternommen, dies zu ändern. Die Trennung von Natur- und Sozialwissenschaften fördert laut der Physikdidaktikerin Helga Stadler Dualismen und geschlechterstereotype Konnotationen der Fächer. Dies wiederum wirkt sich auf das Wahlverhalten der Geschlechter bei Schultypen, Studien und Berufen aus. (vgl. Stadler unter: <https://www.bifie.at/buch/815/6/3>)

1.2.2 Gender in den Populärwissenschaften

Anders als in der universitären Forschung stellt sich die Sachlage in den Populärwissenschaften dar. Ihre Bedeutung für die KONSTITUIERUNG DER ROLLENBILDER kann man, aufgrund ihrer medialen Omnipräsenz, wohl kaum hoch genug einschätzen.

Die Rolle der Frau oder des Mannes definiert sich nämlich durch Urteils- und Wertungskategorien in alltäglichen sozialen Gefügen, auf welche der streng wissenschaftliche Diskurs wenig Einfluss hat, solange er nicht in einer populären medialen Aufbereitung Niederschlag gefunden hat.

Medien sind also wirkungsmächtige Instrumente. In ihnen werden wissenschaftliche Erkenntnisse publiziert und verhandelt. Sie sind dabei aber nicht nur reine Wissensvermittler, indem sie die Gesellschaft über neueste Erkenntnisse aufklären und zur Meinungsbildung in der Bevölkerung beitragen (Bsp. Antiatomkraftbewegung),

sondern haben auch die Aufgabe des Entertainments. (vgl. Schmitz/Schmieder 2006, S.363-369)

Die NATURALISIERUNGEN, die in den Naturwissenschaften abzubauen versucht werden, boomen in populärwissenschaftlichen Artikeln.

„Reduktionen und Vereinfachungen führen dazu, dass häufig widersprüchliche Befunde oder Theorien in der Naturalisierungsdebatte um Geschlechterunterschiede weggelassen werden. (...) [Die Medien liefern] eine Fülle von Berichten (...), die eine scheinbare Homogenisierung des Wissenstandes vorspiegeln.“ (Schmitz/Schmieder 2006, S.370)

Es werden beispielsweise besonders Untersuchungen angeführt, die einen Unterschied zwischen den Geschlechtern zeigen, da sich dies populärwissenschaftlich besser vermarkten lässt. Titel wie: *Männer sind vom Mars, Frauen von der Venus*⁴ oder *Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken*⁵ sprechen die Leserschaft an. Die AutorInnen propagieren Geschlechtsunterschiede und berufen sich dabei auf angebliche ‚Wahrheiten‘ aus den Wissenschaften. Dass sich aber die Forschungslage nicht so eindeutig darstellt, wird hier nicht erwähnt.

Die SPRACHE, die in solchen populärwissenschaftlichen Literaturen verwendet wird, zeichnet sich eher durch Wörter wie „erwiesen ist“ als „wahrscheinlich“ aus. Es werden VERBILDERUNGEN und METAPHERN verwendet, die die populärwissenschaftliche Literatur interessanter macht, aber sie auch teilweise verfälschen. (vgl. ebd. S.371-375)

„Die aktuellen Botschaften, populärwissenschaftlich verpackt als das aktuellste und fundierteste naturwissenschaftliche Wissen über die Biologie der Geschlechterverhältnisse, werden zur Wahrheit, wenn sie nur häufig genug wiederholt und auf möglichst viele gesellschaftliche Handlungsfelder angewendet werden.“ (Schmitz/Schmieder 2006, S.376)

Es darf also nicht außer Acht gelassen werden, wie groß die Rolle der Medien an der Konstituierung der Rollenbilder ist. Den Medien kommt eine wichtige Mittlerrolle zu und sie kontrollieren die Wissenschaften bis zu einem gewissen Grad, da sie zur

⁴ Die amerikanische Autorin Cris Evatt propagiert in ihrem Buch *Männer sind vom Mars, Frauen von der Venus* die tausend Unterschiede zwischen den Geschlechtern. (vgl. Evatt 2004)

⁵ Allan und Barbara Pease wollen mit ihrem Buch *Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken, ganz natürliche Erklärungen für eigentlich unerklärliche Schwächen* liefern. (vgl. Pease/Pease 2011)

Meinungsbildung in der Bevölkerung beitragen. Aber ihre Berufung auf naturwissenschaftliche Studien und ‚Beweise‘, die dann als ‚Wahrheiten‘ verkauft werden, schaden den Wissenschaften, da sie wiederum biologistische Auffassungen verbreiten, die dann den Naturwissenschaften zugeschrieben werden.

1.3 Gender an der Schule

1.3.1 Geschlechtergerechte Schule

GESCHLECHTERGERECHTE SCHULE wird schon seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts diskutiert. Zunächst ging es um die gleichen Rechte für Frauen in Bildungseinrichtungen, danach stand die Frage der Gleichberechtigung im Vordergrund und in den 1980er Jahren wurden die Differenzen innerhalb der Geschlechtergruppen betont, woraus die Forderung nach einer geschlechtssensiblen Pädagogik resultierte. Im Hinblick auf den Begriff GENDER, der auf den sozialen Erwerb des Geschlechts hinweist und Frauen und Männer einschließt, wird versucht, mit verschiedenen Maßnahmen eine Gleichstellung der Geschlechter zu erreichen. (vgl. Paseka/Wroblewski 2009, S.203f)

1.3.2 Maßnahmen zur Förderung einer geschlechtergerechten Schule

1.3.2.1 Gesetzliche Regelungen

Die KOEDUKATION wurde 1975 in Österreich gesetzlich verankert. An diesen Schritt waren viele Hoffnungen geknüpft, wie zum Beispiel die Überwindung von Rollenklischees oder der geschlechtsspezifischen Aufteilung bei manchen Berufen. Jedoch konnte die Gleichstellung, wie in vielen Studien gezeigt wurde, damit alleine nicht erreicht werden.⁶ (vgl. BMUKK 2011, S.10f)

Um mit gesetzlichen Maßnahmen für die Verwirklichung von Gleichberechtigung zu sorgen, wurde 1995 das UNTERRICHTSPRINZIP „ERZIEHUNG ZUR GLEICHSTELLUNG VON FRAUEN UND MÄNNERN“ in einem Grundsatzterlass bekannt gegeben. Das Ziel dieses Prinzips ist es, Personen, die im Bildungsbereich tätig sind, zu motivieren, die Gleichstellung der Geschlechter in Lehrplänen, in Schulbüchern und im Unterricht zu berücksichtigen. (vgl. BMUKK 2007a unter: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995_77.xml)

⁶ Über die Ergebnisse von Studien über die Auswirkungen von Koedukation einzugehen würde hier zu weit führen. Siehe dazu zum Beispiel das Buch *Koedukation-Enttäuschte Hoffnungen?* von Hannelore Faulstich-Wieland (Faulstich-Wieland 1991)

Folgende sechs inhaltliche Ziele werden in dem Erlass formuliert (vgl. BMUKK 2011a unter:

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/erziehung_gleichstellung.xml)

- Geschlechtsspezifischer Sozialisation durch Medien, Familie, Schule usw. und deren Auswirkungen auf die Wahl der Ausbildung, des Berufes oder das Verhalten soll bewusst gemacht werden.
- Die Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung sollen wahrgenommen werden.
- Beiträge zur Weiterführung und Verfestigung von Rollen in der Schule sollen erkannt werden.
- Verhalten, Interaktionen im Unterricht und Rollenvorstellungen sollen reflektiert werden.
- Alltägliche Formen von Gewalt und Sexismus sollen bewusst gemacht und Interventions- und Präventionsmöglichkeiten aufgezeigt werden.
- Die Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen soll gefördert werden.

Mittlerweile ist dieser Erlass für alle Schultypen verbindlich. Alle in der Schule sind dazu beauftragt, diesen in allen Fächern umzusetzen. Zielgruppen sind Mädchen und Jungen. (vgl. Paseka/Wroblewski 2009, S.210)

Der Begriff GENDER MAINSTREAMING kam erstmals auf der 3. Weltfrauenkonferenz der Vereinten Nationen in Nairobi auf. Seit 1996 ist dieses durch eine Mitteilung der Kommission und seit 1999 durch den Vertrag von Amsterdam rechtsverbindlich in der Europäischen Union verankert. Alle EU-Mitgliedsländer sind verpflichtet, die Gleichstellungspolitik umzusetzen. (vgl. Schmitz/Ebeling 2006, S.10f)

„GENDER MAINSTREAMING besagt, dass die Geschlechterperspektive in alle Politikbereiche zu integrieren ist.“ (Schmitz/Ebeling 2006, S.10)

Ziel ist es, eine Gleichstellung und Chancengleichheit der Geschlechter zu erreichen, einen Ausgleich von Benachteiligungen und die gleichberechtigte Teilnahme in allen gesellschaftlichen Bereichen. Dabei werden unterschiedliche Rahmenbedingungen und Rollenvorgaben, deren Entstehung und Ursachen und deren Veränderbarkeit berücksichtigt. Wichtig ist, dass es sich bei Gender Mainstreaming um eine TOP-DOWN-METHODE

handelt. Besonders die Vorgesetzten und Führungspositionen müssen also dafür sorgen, dass die Ziele umgesetzt werden. (vgl. BMUKK 2011b unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender_mainstreaming.xml)

Durch den Grundsatz „BEWUSSTE KOEDUKATION“⁷, der 1999 in den Lehrplänen von Allgemeinbildenden Höheren Schulen und Hauptschulen niedergeschrieben wurde, und einem Rundschreiben (2002) zur Verpflichtung von GENDERGERECHTER SPRACHE wurde das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ ergänzt. Um die Neuerungen zu unterstützen, wurden DREI AKTIONSPÄNE ausgearbeitet, die je für 3 Jahre gültig waren und unterschiedlichste Themenbereiche (Chancengleichheit, geschlechtssensibler Unterricht und Berufsorientierung, Gender Mainstreaming, usw.) umfassten. (vgl. Paseka/Wroblewski 2009, S.210)

1.3.2.2 Unterstützende Programme

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) setzt auch zahlreiche Programme um, die Lehrende bei einem geschlechtergerechten Unterricht unterstützen sollen. Hierzu zählt zum Beispiel IMST⁸ (Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching), bei dem der Unterricht für Mädchen und Burschen im Bereich Naturwissenschaft und Mathematik, aber auch Informatik und Deutsch, attraktiver gestaltet werden soll. Diese Aktivitäten werden bei fFORTE⁹ („Frauen in Forschung und Technologie“), das 2002 gegründet wird, ausgeweitet. Hier sollen Mädchen und Frauen auf ihrem Bildungsweg in Forschung, Technik und Wissenschaft unterstützt werden. (vgl. ebd. S.214)

Es wurden auch viele Initiativen ergriffen, FiT¹⁰ (Frauen in die Technik), mut!¹¹ (Mädchen und Technik) und MiT¹² (Mädchen/Frauen in die Technik), um Frauen und

⁷ In diesem Grundsatz sind einige Punkte für einen geschlechtergerechten Unterricht angeführt. Unter anderem sollen Lehrinhalte und Unterricht den Bedürfnissen von Mädchen und Jungen angepasst werden, oder die Koedukation soll für bestimmte Lehrinhalte aufgehoben werden. Mehr dazu unter: BMUKK 2011, S. 21f

⁸ Mehr dazu: IMST unter: <https://www.imst.ac.at/>

⁹ Mehr dazu: fFORTE unter: <http://www.fforte.at/>

¹⁰ Mehr dazu: FiT unter: <http://www.fitwien.at/>

¹¹ Mehr dazu: MiT unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/mit.xml>

¹² Mehr dazu: mut! unter:

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/mut_maedchen_und_techn_archi.xml

Mädchen dazu zu ermutigen, technische Ausbildungen und Berufe für sich zu entdecken. (vgl. Paseka/Wrovlewski 2009, S.215)

Die meisten Initiativen mit dem Fokus GENDER gingen in Richtung Mädchen und Berufsorientierung, doch seit 2007 wurde auch ein Boy's Day¹³ eingeführt, an dem auch Jungen ein breites Feld von möglichen Berufen, auch solchen, die normalerweise eher von Mädchen ergriffen werden, aufgezeigt werden. (vgl. BMUKK 2011, S.22)

Zusätzlich wurden auch noch verschiedene GENDER-MAINSTREAMING-PILOTPROJEKTE initiiert. Diese Projekte wurden an Schulen durchgeführt, um Gender Mainstreaming auf mehreren Ebenen anzuregen. Das erste solche Pilotprojekt war „SCHULENTWICKLUNG VON UNTEN“, das 2002 gestartet wurde und an dem sich sechs Schulstandorte beteiligten. SchülerInnen sollten hier ihren Lernprozess reflektieren können. Das Projekt „GENDER MAINSTREAMING CLUSTER-SCHULEN“ wurde 2003 als Fortsetzung des ersten Pilotprojekts gestartet und es beteiligten sich fünf der sechs Schulstandorte. Um Gender Mainstreaming erfolgreich zu verankern, wurden mehrere Maßnahmen erarbeitet, die Lehrkräfte sensibilisieren und den Unterricht verändern sollten. Dieses Projekt wurde im Schuljahr 2007/2008 durch „GENDER-KOMPETENZ-SCHULEN“ (GeKoS) weitergeführt. Es nahmen 24 Schulen aller Schultypen daran teil, darunter fünf AHS. Es wurde ein Kriterienkatalog ¹⁴ ausgearbeitet, der Schulen unterstützen sollte, die Geschlechtergerechtigkeit und Gleichstellung umsetzen wollten. Um die Vernetzungsaktivitäten der Cluster-Schulen weiterzuführen, wurden 2006, 2007 und 2008 GENDER-TAGE abgehalten, die immer andere Schwerpunkte setzten, wie zum Beispiel Rollenklischees, Gewaltprävention, Migration und Gender. Es wurden aktuelle Forschungsergebnisse zu den jeweiligen Themen präsentiert, aber auch ein Rahmen geschaffen, in dem sich Lehrende austauschen konnten. (vgl. Paseka/Wrovlewski 2009, S.216f)

¹³ Mehr dazu: Boy's Day unter: <http://www.boysday.at/>

¹⁴ siehe dazu: BMUKK 2008

1.3.2.3 Individualisierung

GENDER in der Schule wird von den Beteiligten stets re-inszeniert und konstruiert, was durch den Begriff des DOING GENDER von West und Zimmermann¹⁵ ausgedrückt wird. Für Helga Stadler sind besonders jene Prozesse relevant, bei denen Fähigkeiten, Tätigkeiten oder ganze Gebiete männlich oder weiblich konnotiert, also einem Geschlecht zugeschrieben werden. Um dies aufzulösen, wird gefordert, nicht mehr das Geschlecht und damit einhergehende Stereotypen und Vorurteile zu betrachten, sondern das INDIVIDUUM. (vgl. Stadler 2004, S.17 und 39)

Trotz verschiedenster Geschlechterdifferenzen (es sei nun dahingestellt, ob diese sozial hergestellt sind oder durch eine Veranlagung zustande kommen), sollen Mädchen und Jungen nicht als Gruppen gesehen werden. Denn, wie schon mehrfach erwähnt, gibt es große Unterschiede innerhalb dieser Gruppen, die nicht vereinheitlicht werden können. (vgl. Guggenberger 2007, S. 27)

Indem das Augenmerk auf den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin gerichtet wird, wird HETEROGENITÄT aufgezeigt und die Kategorie Geschlecht entdramatisiert. (vgl. Faulstich- Wieland/Willems/Feltz 2008, S.11)

„Vielfalt („Heterogenität“, „Diversität“) ist in der Schule der Normalfall - sowohl was individuelle Unterschiede betrifft als auch solche zwischen sozialen Gruppierungen. Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich etwa nach Leistungsfähigkeit, Lernstil, Lerntempo oder Motivlage, nach Muttersprache, Geschlecht oder sozialer Herkunft: Die „durchschnittliche“ Schülerin, den „durchschnittlichen“ Schüler gibt es nur in der Statistik!“ (BMUKK 2007b unter: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2007_09.xml)

Um INDIVIDUALISIERUNG IM UNTERRICHT durchzusetzen, braucht es laut Surur Abdul-Hussain „Gender-Kompetenz“. (Abdul-Hussain 2009, S. 19) Lehrpersonen sollten über die Gesamtproblematik informiert sein und für geschlechtergerechten Unterricht sensibilisiert werden, was nicht ohne Kompetenzen auf diesem Gebiet möglich ist. (vgl. Stadler unter: <https://www.bifie.at/buch/815/6/3>)

¹⁵ siehe Kapitel: 1.1.3.2 Sex category und Doing Gender, S.22f (Ebeling 2006, S. 284f; nach West/Zimmermann 1991)

1.3.3 Lehrplananalyse der Allgemeinbildenden Höheren Schulen

Durch die Einführung von GENDER MAINSTREAMING sind Schulen dazu angehalten, sich mit der Bedeutsamkeit des Begriffs Geschlecht auf allen Ebenen auseinanderzusetzen. In LEHRPLÄNEN wurden Neuerungen in Verbindung mit dem Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ oder dem Grundsatz „Bewusste Koedukation“ festgeschrieben. (vgl. BMUKK 2011c unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender_lehrplaene.xml)

1.3.3.1 Allgemeiner Teil des Lehrplans

Der allgemeine Teil der Lehrpläne für AHS gilt sowohl für die Unterstufe als auch für die Oberstufe. Er ist in drei Teile aufgeteilt: das allgemeine Bildungsziel, die allgemeinen didaktischen Grundsätze und die Schul- und Unterrichtsplanung. Belange einer geschlechtergerechten Pädagogik und Gender Mainstreaming wurden hier verankert. Im ersten Teil wird beispielsweise angeführt:

„Schulen sind im Zuge von „Gender Mainstreaming“ und Gleichstellung der Geschlechter angehalten, sich mit der Relevanz der Kategorie Geschlecht auf allen Ebenen des Lehrens und Lernens auseinanderzusetzen.“ (Allgemeiner Lehrplan der AHS, S.2 unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>)

Für den Bildungsbereich *Mensch und Gesellschaft* wird angeführt, dass SchülerInnen lernen sollen, „Ursachen und Auswirkungen von Rollenbildern, die den Geschlechtern zugeordnet werden, zu erkennen und kritisch zu prüfen.“ (ebd. S.3)

Im zweiten Teil sind der Grundsatz „BEWUSSTE KOEDUKATION“ und die „GESCHLECHTSSENSIBLE PÄDAGOGIK“ niedergeschrieben. Es wird eine bewusste Auseinandersetzung mit Rollenbildern und Vorurteilen gefordert und eine Unterrichtsgestaltung, die beiden Geschlechtern gerecht wird. (vgl. ebd. S.7)

Auch auf die VERSCHIEDENHEIT eines jeden Schülers/einer jeden Schülerin wird eingegangen, welche durch Differenzierung und Individualisierung gefördert werden soll. (vgl. ebd. S.5f)

Jedes Fach hat, zusätzlich zum allgemeinen Lehrplan, der für alle Fächer gilt, einen eigenen Lehrplan. Für diese Diplomarbeit ist besonders der Lehrplan für Biologie und Umweltkunde von Bedeutung.

1.3.3.2 Lehrplan Biologie Unterstufe

Im Unterstufenlehrplan für Biologie und Umweltkunde wird als Bildungsziel von *Mensch und Gesellschaft* angeführt, dass der „Mensch als biologisches und soziales Wesen [und] Sexualität/Partnerschaft/Familie, Gesundheit/Krankheit als biologisches und soziales Phänomen“ verstanden werden soll. (Lehrplan für Biologie und Umweltkunde Unterstufe, S.1 unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/779/ahs5.pdf>)

In der ersten Klasse sollen hierzu zum Beispiel Bau und Funktion der Geschlechtsorgane und die Empfängnis behandelt werden und es soll auf die körperliche und psychische Entwicklung und Befindlichkeit in der Pubertät eingegangen werden. (vgl. ebd. S.3)

In der vierten Klasse soll dieses Wissen vertieft werden und Sexualität als biologisches, psychologisches und soziales Phänomen verstanden werden. (vgl. ebd. S.4)

1.3.3.3 Lehrplan Biologie Oberstufe

Im Oberstufenlehrplan für Biologie und Umweltkunde bleibt das Ziel für den Bildungsbereich *Mensch und Gesellschaft* dasselbe wie beim Unterstufenlehrplan. In der sechsten Klasse soll dazu wieder Sexualität als biologisches, psychologisches und soziales Phänomen behandelt werden. Zusätzlich sollen SchülerInnen einen verantwortungsbewussten Umgang mit Sexualität erlernen. (vgl. Lehrplan für Biologie und Umweltkunde Oberstufe, S. 1ff unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11860/lp_neu_ahs_08.pdf)

Die Anliegen einer geschlechtergerechten Pädagogik wurden also im Lehrplan verankert. Für eine Weiterentwicklung und Verbesserungen der Schulsysteme braucht es jedoch auch Untersuchungen, die beispielsweise die Qualität dieser Systeme oder die Veränderungen, die durch neue Gesetze und Lehrplanänderungen bewirkt werden, prüfen.

1.3.4 Untersuchungen

„Systematische Qualitätsentwicklung bedeutet für die Bildungspolitik, regelmäßig Bestandsaufnahmen, Analysen und Vergleiche durchzuführen und auf diese Daten gestützt notwendige Verbesserungen und Reformen umzusetzen.“ (Schreiner 2007b, S.68)

1.3.4.1 PISA

Die PISA-Studie, die im Jahre 2000 das erste Mal stattfand, wurde von der OECD eingeführt, um die Qualität von Schulsystemen der Mitgliedsstaaten zu überprüfen. Alle drei Jahre wird die Studie mit wechselnden Schwerpunkten (Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz) durchgeführt. Getestet werden SchülerInnen im Alter von 15 und 16 Jahren in über 60 Ländern und zufällig ausgewählten Schulen. 2006 war der Schwerpunkt Naturwissenschaftskompetenz, weshalb die Ergebnisse dieser Studie von besonderer Bedeutung für diese Diplomarbeit sind. (vgl. BIFIE unter: <https://www.bifie.at/pisa>)

Im Geschlechtervergleich lässt sich zunächst kein auffälliger Unterschied bei den Leistungen von Mädchen und Jungen im Bereich Naturwissenschaften erkennen. Dies gilt allerdings nur, wenn man den gesamten Bereich betrachtet. Schlüsselte man ihn jedoch nach verschiedenen Kriterien auf, lassen sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen. Mädchen sind besser beim Erkennen naturwissenschaftlicher Fragestellungen und Jungen beim Erklären naturwissenschaftlicher Phänomene. Beim Wissen in biologischen Systemen sind die Geschlechter ungefähr gleich auf. In physikalischen Systemen und Erd- und Weltraumsystemen schneiden die Jungen jedoch deutlich besser ab. Die Differenzen in den physikalischen Systemen sind in Österreich größer als in allen anderen beteiligten Ländern. (vgl. Schreiner 2007a, S.20f und 26f; vgl. Stadler unter: <https://www.bifie.at/buch/815/6/3>)

Laut Helga Stadler lässt sich dieses Ergebnis jedoch zum Teil auf das österreichische Schulsystem zurückführen, das in der Oberstufe gesplittet ist. Mädchen und Jungen zeigen hier ein sehr unterschiedliches WAHLVERHALTEN. Wenn Mädchen und Jungen jedoch dasselbe lernen, sind die Unterschiede nicht signifikant. Doch, wie kann man sich das unterschiedliche Wahlverhalten erklären? Die ‚harten Naturwissenschaften‘, wie zum Beispiel Physik, sind in unserer Gesellschaft MÄNNLICH KONNOTIERT. Die Spaltung von Sozial- und Naturwissenschaften fördert diese geschlechterstereotype Konnotation. „Mädchen, die sich für diese Bereiche entscheiden, entscheiden sich – bewusst oder

unbewusst – gegen die von der Gesellschaft gerichteten Erwartungen.“ (Stadler unter: <https://www.bifie.at/buch/815/6/3>) Wie bereits im Kapitel 1.1.2.3 *Wertungen von Geschlechterunterschieden und Dichotomien* (S.16-20) erwähnt wurde, können solche ERWARTUNGEN in einer Gesellschaft große Auswirkungen auf das Wahlverhalten haben. Werden Naturwissenschaften abgewählt, können sich aber auch kein Interesse und kein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten auf diesem Gebiet entwickeln. Um dem entgegenzuwirken, empfiehlt Stadler einen geschlechtergerechten Unterricht zu gestalten und die Konnotationen der einzelnen Fächer zu verringern, indem man ROLLENSTEREOTYPE und DOING GENDER im Unterricht aufzeigt und aufarbeitet. (vgl. Stadler unter: <https://www.bifie.at/buch/815/6/3>)

Bei PISA 2006 wurden aber auch die Einstellungen der Jugendlichen zu den Naturwissenschaften untersucht. Dabei konnte festgestellt werden, dass Mädchen in fast allen untersuchten Punkten ein größeres oder gleich großes Interesse an Biologischen Systemen und Themen haben. Jungen hingegen waren interessierter an Physikalischen oder Technologischen Systemen, an wissenschaftlichen Erklärungen oder dem Entwurf von Experimenten (Abbildung 4). Als Gemeinsamkeit lässt sich anführen, dass sowohl Mädchen als auch Buben ein verstärktes Interesse für die Biologie des Menschen aufweisen. (vgl. Stern/Jelemenská/Radits unter: <https://www.bifie.at/buch/815/8/3>)

1.3.4.2 Projekt GENUS

Um die Ergebnisse über die UNTERSCHIEDLICHEN INTERESSEN zu verdeutlichen, kann eine Befragung von 1231 SchülerInnen der 4ten bis 6ten Klassen (Jahrgänge 8, 9 und 10 in Deutschland), die im Rahmen des Projektes GENUS (geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I) im Jahr 2006 stattfand, herangezogen werden. Dabei wurde ebenfalls das Interesse der SchülerInnen an einzelnen Unterrichtsfächern mit Hilfe eines Fragebogens erhoben. Wie in Abbildung 4 zu erkennen ist, bringen sowohl Mädchen als auch Jungen für das Fach Physik das geringste Interesse auf. Im Vergleich der Naturwissenschaften zeigen Mädchen mit Abstand am meisten Interesse für Biologie. Auch bei den Jungen ist das Fach Biologie zusammen mit Naturwissenschaften/Technik an erster Stelle. Der große Unterschied zwischen den Geschlechtern zeigt sich jedoch im Abstand zwischen den verschiedenen Naturwissenschaften. Bei den Jungen liegen nur 13 Prozentpunkte zwischen dem

beliebtesten und dem unbeliebtesten naturwissenschaftlichen Fach, bei den Mädchen jedoch 42 Prozentpunkte. (vgl. Läger 2008, S.93ff)

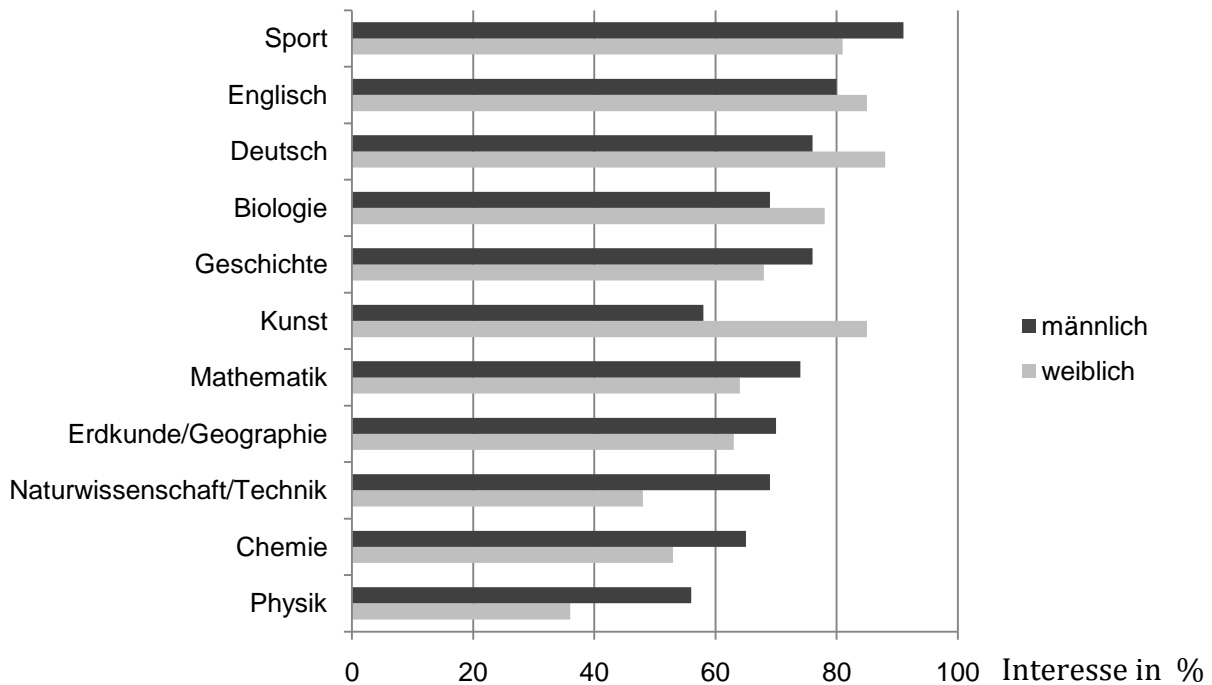


Abb. 4: Interesse der Mädchen und Jungen an den Unterrichtsfächern in Prozent (vgl. Läger 2008, S.95)

1.3.4.3 Verankerung von Gender Mainstreaming

GENDER MAINSTREAMING und die Belange einer GESCHLECHTERGERECHTEN PÄDAGOGIK konnten strukturell verankert werden. (vgl. Paseka/Wrovlewski 2009, S.218)

„Es ist auf Ebene des Ministeriums, der Landesschulräte, Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (für den vorschulischen Bereich) als leitender Grundsatz festgeschrieben, Geschlechtergerechtigkeit zu fördern.“ (Paseka/Wrovlewski 2009, S.218)

Doch sind die Schulen, an denen GENDER MAINSTREAMING gut etabliert ist, eher selten. Es sind vor allem einzelne engagierte DirektorInnen und Lehrende, die für eine Umsetzung der Anliegen einer geschlechtergerechten Pädagogik sorgen. (vgl. ebd. S.219)

Bei einer Umfrage im Juni 2007 wurden 6144 österreichische Schulen zum Thema GENDER MAINSTREAMING und GENDERFRAGEN befragt. Von diesen retournierten 2079 einen Fragebogen. (vgl. Matkovits/Heger 2008, S.3-5)

Die Befragung offenbarte zweideutige Ergebnisse. Zwar gaben fast alle (82%) an, den Begriff Gender Mainstreaming erklären zu können, jedoch eröffneten konkretere Fragen über den Begriff Missverständnisse und Wissenslücken. So dachten 35%, dass hierbei Frauenförderung im Mittelpunkt steht und nur 13% wussten, dass es sich um eine Top-Down-Methode handelt. (vgl. ebd. S.7)

Auch wurde Gleichstellung von nahezu allen Beteiligten (92%) als wichtiges gesellschaftliches Thema genannt und für fast 60% hatte das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ einen hohen Stellenwert. Jedoch waren nur 15% der Meinung, dass sich Lehrende an ihren Schulen für Fort- und Weiterbildungen im Bereich GENDER interessieren. (vgl. ebd. S.11f)

In der AHS gaben 60% an, dass es keine Genderbeauftragten an ihrer Schule gibt und je 3% machten keine Angaben zu dieser Frage oder wussten es nicht. (vgl. ebd. S.9)

„Der Umgang mit Geschlecht in einer Schulkultur wird sowohl beeinflusst vom Genderwissen einzelner Schulmitglieder (die Erfahrungen, die jede/r Einzelne aus unterschiedlichsten Zusammenhängen mitbringt) wie auch vom institutionellen Genderwissen (den offiziellen und inoffiziellen institutionellen Vorgaben, wie z.B. der Festschreibung von Koedukation oder der Verpflichtung zum Gender mainstr[e]aming).“ (Faulstich-Wieland/Willems/Feltz 2008, S. 10)

STRUKTURELL scheint hier schon viel geschehen zu sein, aber inwieweit dies auch zu den LehrerInnen (untere Ebene) durchgedrungen ist, bleibt fraglich. Bei der Umfrage zu Gender Mainstreaming und Genderfragen wussten jedenfalls viele LehrerInnen mit dem Begriff GENDER MAINSTREAMING wenig anzufangen. Um im Hinblick auf Genderfragen professionell handeln zu können, brauchen Lehrpersonen jedoch eine GENDER KOMPETENZ. Dies heißt, sie brauchen ein

„Wissen über die Entstehung und Wirkungsweise von Rollenmustern, Stereotypen und gesellschaftlichen Erwartungen im Hinblick auf ethnische Unterschiede und Geschlechterdifferenzen.“ (Eder unter: <https://www.bifie.at/buch/815/11/2>)

Hannelore Faulstich-Wieland führt in ihrem Buch *Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen?* an, dass Lehrpersonen eine zentrale Rolle als „Vorbilder wie Transporteure der kulturellen Bedeutung von Weiblichkeit und Männlichkeit [spielen].“ (Faulstich-Wieland 1991, S.167)

Für die Belange einer GESCHLECHTERGERECHTEN SCHULE (Individualisierung, bewusste Auseinandersetzung mit Rollenbildern, Stereotypen und Vorurteilen, ...) ist es also unabdingbar, dass Lehrpersonen KOMPETENZEN auf diesem Gebiet aufweisen.

Einerseits kann dies mit LEHRERINNENFORTBILDUNGEN erreicht werden, um derzeit aktive Lehrpersonen zu erreichen. Andererseits sollte auf Ebene der Erstausbildung von LEHRERAMTSSTUDIERENDEN angesetzt werden, um angehenden LehrerInnen eine Gender-Kompetenz zu vermitteln. (vgl. Eder unter: <https://www.bifie.at/buch/815/11/2>)

Nach dem KRITERIENKATALOG der GENDER-KOMPETENZ-SCHULEN kann dieses Wissen wie folgt aussehen (BMUKK 2008, S.6):

„Gender Kompetenz‘

- erfordert ein Grundwissen über Geschlechterverhältnisse und über die Entstehungsbedingungen von Geschlechterdifferenzen,
- beinhaltet die Motivation, auf Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit hinarbeiten zu wollen,
- erfordert die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Sozialisation als Frau/Mann und der eigenen Einstellungen, sowie
- die Fähigkeit, mit Geschlechterdifferenzen im (beruflichen) Alltag so umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden,
- stellt eine zentrale Basis für Gender Mainstreaming-Prozesse dar.“

1.4 Gender an der Universität

Das UNIVERSITÄTSGESETZ 2002 verankerte GENDER MAINSTREAMING an den Universitäten. Aber bei einer Recherche für das Studienjahr 2007/2008, in der Lehramtsfächer analysiert wurden, gab es folgende Ergebnisse:

„Die Analyse der Lehrpläne zeigt, dass von einer durchgängigen strukturellen Verankerung an den Universitäten nicht gesprochen werden kann. Nur an der Universität Wien ist von einer durchgängigen Beachtung des Themas mit verpflichtendem Charakter in etwa der Hälfte der angebotenen Lehrämter auszugehen“. (Paseka/Wroblewski 2009, S.213)

Zwar ist es möglich, sich in WAHLFÄCHERN mit der Gender Problematik zu beschäftigen, doch bleibt dies immer noch eine Frage des Interesses der einzelnen Lehramtsstudierenden. Es werden somit auch in Zukunft noch LehrerInnen zu unterrichten beginnen, die wenig über geschlechtergerechte Belange gehört haben. (vgl. ebd. S.213)

Für diese Diplomarbeit soll im Folgenden der Studienplan für das UNTERRICHTSFACH BIOLOGIE UND UMWELTKUNDE mit dem Studienplan für BIOLOGIE BACHELOR im Hinblick auf Gender-Fragen verglichen werden.

1.4.1 Curriculum Lehramt Biologie und Umweltkunde

Im ERSTEN STUDIENABSCHNITT des Lehramtsfachs Biologie und Umweltkunde wird in der Humanbiologie nur eine Vorlesung als Pflichtveranstaltung geführt. Die *Einführung in die Anthropologie* (eine Semesterwochenstunde) (vgl. Universität Wien 2011, S.1) wird von o. Univ.-Prof. Dr. Horst Seidler gehalten und umfasst unter anderem die Inhalte: demographischer Übergang, Evolution und Gehirnentwicklung, Populationsgenetik, Primatensystematik und Genetik und Gesellschaft. (vgl. Seidler 2012 unter: http://online.univie.ac.at/vlvz?lvnr=300029&show_info_gruppe=1&semester=S2012&include=kurzkommentar,leistungskontrolle,voraussetzung,literatur,methoden&exclude=inf link)

Im ZWEITEN ABSCHNITT werden drei Pflichtvorlesungen zum Punkt Humanbiologie abgehalten (vgl. Universität Wien 2011, S.3):

- die Vorlesung *Anatomie und Biologie des Menschen* (3SWSt) , die von ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Helge Hilgers und Dr. Adrienne Hilgers-Szántó abgehalten wird und Bau und Funktion des menschlichen Körpers im Vergleich mit anderen Wirbeltieren behandelt; (vgl. Hilgers/Hilgers-Szántó unter: http://online.univie.ac.at/vlvz?lvnr=300460&show_info_gruppe=1&semester=W2011&include=kurzkommentar,leistungskontrolle,voraussetzung,literatur,methoden&exclude=inf link)
- die *Sexualbiologie* (2SWSt), die ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Sylvia Kirchengast anbietet und in der unter anderem die sexuelle Fortpflanzung, das klassische Stufenmodell, Kontrazeption, Pubertät, Sexualdimorphismus, Sexualkunde und Sexualerziehung behandelt werden; (vgl. Kirchengast 2012a unter: http://online.univie.ac.at/vlvz?lvnr=300127&show_info_gruppe=1&semester=S2012&include=kurzkommentar,leistungskontrolle,voraussetzung,literatur,methoden&exclude=inf link)
- und *Sozialmedizinische Belange* (1SWSt) von Doz. Dr. Ernest Groman, in der Gesundheit und Krankheit und deren Entstehung sowie Morbidität und Gesundheitsförderung diskutiert werden. (vgl. Groman 2012 unter: http://online.univie.ac.at/vlvz?lvnr=300125&show_info_gruppe=1&semester=S2012&include=kurzkommentar,leistungskontrolle,voraussetzung,literatur,methoden&exclude=inf link)

Zwar wird in diesen Vorlesungen zum Thema biologisches Geschlecht (SEX) viel angeboten, jedoch kommen Themen wie das soziale Geschlecht (GENDER) und damit einhergehend Rollenbilder, Stereotypen, Vorurteile usw. nicht vor. Es bleibt also beim Fach Biologie und Umweltkunde den LehramtskandidatInnen überlassen, ob sie in ihren Wahlfächern Vorlesungen zum Thema GENDER besuchen wollen.

1.4.2 Curriculum Biologie Bachelor

Beim Studiengang Biologie Bachelor ist eine der acht PFLICHTMODULGRUPPEN, die vor der Spezialisierung abgeschlossen werden müssen, BIOETHIK UND GENDER (im Umfang von 2 SWSt oder 4 ECTS Punkten). Studierende sollen hier einen Einblick in BIO-ETHISCHE Grundfragen bekommen und die Bedeutung von GENDER-SPEZIFISCHEN Phänomenen in der Biologie kennen lernen. (vgl. Universität Wien 2010, S.5)

Im Wintersemester 2011 werden zu diesem Punkt zum Beispiel die Vorlesungen *Mann und Frau aus Sicht der Evolution* von Mag. Dr. Elisabeth Oberzaucher, *Gender in Science* von Mag. Ruth Müller oder *Geschlecht in den Naturwissenschaften* von ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Sylvia Kirchengast angeboten.

- In der Vorlesung *Mann und Frau aus Sicht der Evolution* (1SWSt) wird die Ausbildung von Geschlechtsunterschieden genauer betrachtet. Hier fließen

Anatomie und Physiologie, Verhalten und Kultur mit ein. Die kritische Beleuchtung von Erkenntnissen aus der Gender-Forschung soll einen zentralen Stellenwert der Vorlesung ausmachen. (vgl. Oberzaucher 2011 unter: http://online.univie.ac.at/vlvz?lvnr=300354&show_info_gruppe=1&semester=W2011&include=kurzkommentar,leistungskontrolle,voraussetzung,literatur,methoden&exclude=inf link)

- Die Vorlesung *Gender in Science* (1SWSt) beschäftigt sich mit der Klärung des Begriffs Gender und mit der Bedeutung dieses Begriffs für die Wissenschaft und Gesellschaft. (vgl. Müller 2011 unter: http://online.univie.ac.at/vlvz?lvnr=300516&show_info_gruppe=1&semester=W2011&include=kurzkommentar,leistungskontrolle,voraussetzung,literatur,methoden&exclude=inf link)
- Das Ziel der Vorlesung *Geschlecht in den Naturwissenschaften* (1SWSt) ist es ebenfalls die Bedeutung von Gender in den Naturwissenschaften zu vermitteln. Biologisches und soziales Geschlecht werden hier einander gegenübergestellt. (vgl. Kirchengast 2011 unter: http://online.univie.ac.at/vlvz?lvnr=300719&show_info_gruppe=1&semester=W2011&include=kurzkommentar,leistungskontrolle,voraussetzung,literatur,methoden&exclude=inf link)

Auch hier können zur Absolvierung des Pflichtmoduls Vorlesungen aus dem Bereich Bioethik absolviert werden, deren Inhalt wenig mit der GENDER-THEMATIK zu tun hat, aber im Wintersemester 2011 haben zum Beispiel drei der sechs angebotenen Vorlesungen zu diesem Punkt einen Bezug zu GENDER und im Sommersemester 2012 ist die einzige Vorlesung, die angeboten wird, *Die Frau in den Naturwissenschaften* (1SWSt) von ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Sylvia Kirchengast, die sich mit der Analyseebene WOMEN IN SCIENCE, GENDERKONZEPTEN, GENDERMAINSTREAMING usw. auseinandersetzt. (vgl. Kirchengast 2012b unter:

http://online.univie.ac.at/vlvz?lvnr=300385&show_info_gruppe=1&semester=S2011&include=kurzkommentar,leistungskontrolle,voraussetzung,literatur,methoden&exclude=inf link)

Beim Vergleich der beiden Studienrichtungen im Hinblick auf GENDER-THEMEN lässt sich also festhalten, dass beim Lehramt Biologie und Umweltkunde keine verpflichtenden GENDER-VORLESUNGEN vorgesehen sind, wo hingegen das Bachelorstudium eine Modulgruppe aufweist, die sich mit der GENDER-THEMATIK beschäftigt.

1.4.3 Statistiken der Studierenden an der Universität Wien

Wie weiter oben schon angeführt, ist das WAHLVERHALTEN von Männern und Frauen nicht ausgeglichen. Um dies zu verdeutlichen, werden hier Statistiken, die im Wintersemester 20011/2012 erhoben wurden, angeführt. (vgl. Universität Wien 2012; vgl. Universität Wien 2011 unter: <http://www.univie.ac.at/universitaet/zahlen-und-fakten/#c1616>)

Im Wintersemester 2011/2012 studierten insgesamt 91.362 Studenten an der Universität Wien. Davon waren 58.054 Frauen und 33.308 Männer. (vgl. Universität Wien 2011 unter: <http://www.univie.ac.at/universitaet/zahlen-und-fakten/#c1616>)

Um zu zeigen, dass sich NATURWISSENSCHAFTEN, was das Wahlverhalten der Geschlechter betrifft, nicht in einen Topf werfen lassen, soll hier die Studienrichtung Biologie mit der Studienrichtung Physik verglichen werden (siehe Tabelle 1). Es werden dabei exemplarisch einige Studienrichtungen der jeweiligen Fachrichtung herausgenommen. (vgl. Universität Wien 2012)

Tab. 1: Studierenden-Statistik WS 11/12 (vgl. Universität Wien 2012)

Wintersemester 2011/2012		aktuelle Studierende		
Studienkennzahl	Studium	gesamt	Männer	Frauen
A 033 630 UG2002	Bachelorstudium Biologie	3.296	1.162	2.134
A 066 827 UG2002	Masterstudium Anthropologie	31	12	19
A 066 829 UG2002	Masterstudium Evolutionsbiologie	10	4	6
A 066 832 UG2002	Masterstudium Pflanzenwissenschaften	10	5	5
A 091 439 UniStG	Dr.-Studium der Naturwissenschaften Zoologie (Stzw)	73	34	39
A 033 676 UG2002	Bachelorstudium Physik	603	464	139
A 066 876 UG2002	Masterstudium Physik	60	46	14
A 091 411 UniStG	Dr.-Studium der Naturwissenschaften Physik	83	60	23

Es lässt sich sehen, dass beim Bachelorstudium Biologie der Frauenanteil mit ca. 65% höher ist als der Männeranteil mit ca. 35%. Bei den Masterstudien und den

Doktoratsstudien ist der Unterschied nicht mehr so hoch, doch meistens ist immer noch ein leicht erhöhter Frauenanteil festzustellen.

Auch bei den verschiedenen Lehramtskombinationen mit dem Unterrichtsfach Biologie, die hier nicht angeführt werden, sind die Frauen vermehrt vertreten. Ausnahmen, wie zum Beispiel bei der Kombination mit Physik, bei der die Anzahl der Studierenden bei den Geschlechtern ausgeglichen ist, sind eher selten. (vgl. Universität Wien 2012)

Beim Bachelorstudium Physik zeigt sich ein anderes Bild. Hier sind nur 23% der Studierenden Frauen und 77% Männer.

Die auslaufenden Diplomstudien wurden in dieser Tabelle nicht angeführt, aber von der Aufteilung der Geschlechter stellt sich die Sachlage ähnlich dar wie bei den Bachelorstudiengängen.

2. FORSCHUNGSZIEL

In dieser Diplomarbeit wird Biologieunterricht im Hinblick auf das biologische und das soziale Geschlecht untersucht. Über dieses Thema gibt es noch keine Forschungen. Andere naturwissenschaftliche Fächer sind hier schon weiter. In Physik, Chemie und technischen Unterrichtsfächern wurden schon viele Genderforschungen durchgeführt. (vgl. Stadler 2004)

Es stellt sich die Frage, warum es für den Biologieunterricht oder auch für das Biologiestudium keine derartigen Untersuchungen gibt?

- In der Schule sind Mädchen bei den Naturwissenschaften am meisten an Biologie interessiert. Das Interesse der Jungen ist zwar nicht so hoch, jedoch gehört Biologie auch bei den Jungen zu den beliebtesten naturwissenschaftlichen Fächern. Bei Physik ist jedoch das Interesse der Jungen signifikant höher als das der Mädchen. (vgl. Läzer 2008, S.93ff)
- Biologie ist nicht als ‚männliche Wissenschaft‘ konnotiert und polarisiert deswegen auch nicht so.
- Im PISA-Test lassen sich bei biologischen Fragestellungen keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen feststellen. Beim Wissen in physikalischen Systemen schneiden die Jungen jedoch besser ab. (vgl. Schreiner 2007a, S.26f)
- Biologie gehört nicht zu den sogenannten ‚harten‘ Naturwissenschaften. Der Frauen- und Männeranteil beim Studium ist ausgeglichener, es studieren insgesamt sogar mehr Frauen Biologie. Bei anderen Naturwissenschaften, wie zum Beispiel Physik, stellt sich die Lage jedoch ganz anders dar. Hier ist der größte Anteil der Studierenden männlich. (vgl. Universität Wien 2012)

All diese Punkte führen dazu, dass es nicht für notwendig erachtet wird, im oder über den Biologieunterricht GENDERSTUDIEN durchzuführen, jedoch im Bereich geschlechtergerechter Unterricht und Physik viele Forschungen angestrebt werden.

Doch gibt es auch Aspekte, die für Untersuchungen im Biologieunterricht sprechen. Gerade weil Biologie, laut Lehrplan, die erste Naturwissenschaft ist, mit der die Geschlechter in der Schule in Kontakt kommen und das Interesse dafür sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen relativ hoch ist, erreicht sie auch beide ‚Gruppen‘. Im Biologieunterricht könnte durch die frühe Aufklärung und kritische Beleuchtung von Vorurteilen und Stereotypen in Verbindung mit der Geschlechtlichkeit ein wichtiger Anteil geleistet werden, um Mädchen und Jungen auf männliche oder weibliche

Konnotationen von Fächern aufmerksam zu machen und so vielleicht gegen eine unbewusste Ablehnung hinarbeiten.

Auch ist das Geschlecht ein Thema im Biologieunterricht und es würde sich daher anbieten, auch den Begriff des sozialen Geschlechtes hier einzuführen. Da SchülerInnen mit den Begriffen GENDER, GENDER MAINSTREAMING und NATURALISIERUNGEN von Seiten der populärwissenschaftlichen Literatur konfrontiert werden, könnte im Biologieunterricht Aufklärung geleistet werden, sachlich fundiert und ohne Wertungen.

Im Kapitel *1.3.2 Maßnahmen zur Förderung einer geschlechtergerechten Schule* (S.33-37) wurde schon angeführt, wie eine geschlechtergerechte Schule strukturell verankert wird. Aber, ob diese Maßnahmen auf der Ebene der LehrerInnen und im Biologieunterricht angekommen sind, bleibt anzuzweifeln. Dies soll auch die Hauptforschungsfrage dieser Untersuchung sein. Andere FORSCHUNGSFRAGEN, die sich aus den Überlegungen ergeben sind:

- Kennen die Lehrpersonen den Begriff Gender? Wie definieren sie ihn für sich?
- Kommt der Begriff soziales Geschlecht im Biologieunterricht vor und finden es die LehrerInnen sinnvoll, diesen einzubauen?
- Haben sie im Laufe ihres Studiums überhaupt etwas darüber gehört? Und wenn nein, würden sie sich wünschen, etwas in diese Richtung gehört zu haben?
- Wird Gender in den jeweiligen Schulen thematisiert?

In der folgenden Arbeit wird erhoben, ob und wie das soziale Geschlecht in den Biologieunterricht eingebaut wird, ob also die strukturellen Verankerungen einer geschlechtersensiblen Pädagogik bis auf die Ebene des Unterrichts durchgedrungen sind.

Die Hypothesen, die im Vorfeld aufgestellt werden und später falsifiziert oder im Rahmen dieser Untersuchung verifiziert werden sollen, sind folgende:

1. Hypothese: *Gender kommt im Biologielehramtsstudium nicht vor, was sich auch im Wissen der Lehrpersonen widerspiegelt.*
2. Hypothese: *Die Genderthematik wird von den Lehrpersonen nicht wirklich in den Unterricht eingebaut.*
3. Hypothese: *Die Genderthematik hat an den meisten Schulen keine große Relevanz.*

3. MATERIAL UND METHODEN

Um das Datenmaterial für diese Diplomarbeit zu erheben, wurden qualitative Interviews durchgeführt. Da es sich um eine explorative Untersuchung handelt, also eine Untersuchung, mit der man sich auf Neuland begibt, wurde die qualitative Methode gewählt. In diesem Kapitel wird die Vorgehensweise zur Erlangung und Auswertung des Datenmaterials kurz skizziert sodass der/die LeserIn den Forschungsprozess nachvollziehen kann.

3.1 Erhebungsverfahren

Nach dem Einlesen in die Thematik wurde zunächst ein Befragungsthema festgelegt.

Für die Datenerhebung dieses Themas wurde ein OFFENES, HALBSTRUKTURIERTES, QUALITATIVES INTERVIEW ausgewählt. Offen, da es den/die Befragte/n möglichst frei erzählen lässt, ohne Antwortmöglichkeiten vorzugeben. Halbstrukturiert, da es auf Kernfragen zentriert ist, die im Interviewleitfaden festgehalten werden, aber auch Zwischenfragen zulässt. Die Struktur des Leitfadens erleichtert das Vergleichen von mehreren Interviews. Dem Interviewer steht es aber auch offen, individuell auf die Befragten einzugehen, indem er Ad-hoc Fragen stellt oder bei Unklarheiten nachfragen kann. (vgl. Mayring 2002, S.66-70)

Die QUALITATIVE METHODE wurde gewählt, weil diese einen direkteren Zugang zu den befragten Personen ermöglicht und sich damit Missverständnisse von Seiten der Befragten ausräumen lassen oder bei dieser Methode nachgefragt werden kann, wenn der Interviewer etwas nicht verstanden hat. Die Befragten können in eigenen Worten erklären, was sie meinen, ohne dass ihnen Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden und sie können selbst Zusammenhänge feststellen. Im Interview kann eine Vertrauensbasis geschaffen werden. Wenn dies gelingt und der/die Interviewte sich wohl fühlt, werden die Fragen wahrscheinlich ehrlicher, genauer und reflektierter beantwortet, als beispielsweise bei einem Fragebogen. (vgl. Mayring 2002, S.20f,68f)

In einer PILOTPHASE werden Probeinterviews durchgeführt, die zur Veränderung des Leitfadens führen können und den Interviewer schulen sollen. (vgl. Mayring 2002, S.69)

3.2 Datenerhebung

3.2.1 Stichprobe

Die vorliegende Studie wurde mit zehn LehrInnen, die schon unterrichten, durchgeführt. Von den zehn Lehrpersonen waren sechs Frauen zwischen 57 und 42 Jahren ($\bar{x} = 50,3a$; $SD = 5,5a$) und vier Männer zwischen 52 und 31 Jahren ($\bar{x} = 42,8a$; $SD = 9,3a$). Die relativ geringe Stichprobe erklärt sich durch die qualitative Methode. Die Interviews und vor allem deren Auswertung sind sehr zeitaufwendig und können daher nicht denselben Umfang haben wie eine quantitative Befragung.

Die Unterrichtserfahrung der Befragten lag zwischen fünf und 35 Jahren ($\bar{x} = 21,2a$; $SD = 9,1a$).

Die Datenerhebung fand im Bundesland Wien statt, da alle interviewten Lehrpersonen an Schulen in Wien tätig sind.

Die LehrerInnen wurden per E-Mail kontaktiert und gefragt, ob sie sich für ein Interview bereitstellen würden. Allerdings wurde den Betroffenen nur mitgeteilt, dass hierbei der Mensch im Biologieunterricht Thema sein soll. Das soziale Geschlecht (Gender) wurde noch nicht erwähnt, um Verfälschungen durch Vorinformationen zu verhindern.

3.2.2 Erhebungszeitpunkt

Die Interviews wurden zwischen September 2011 und Mitte Jänner 2012 durchgeführt und dauerten durchschnittlich ca. 25 Minuten. Das Kürzeste ging ca. zwölf Minuten, das Längste ca. 36 Minuten. Die unterschiedliche Dauer erklärt sich aus den mehr oder weniger ausführlichen Antworten der Befragten und aus den auftretenden Missverständnissen, die aufgeklärt werden mussten. Die meisten Interviews wurden an den Schulen der jeweiligen LehrerInnen durchgeführt, nur eines fand in einem Cafe statt.

3.2.3 Durchführung

Bei den Interviewten wurde zunächst das Einverständnis eingeholt, das Interview auf Tonband aufzuzeichnen, um dieses später aufarbeiten und sichern zu können.

Als Einstieg in das Interview wurden zunächst Fakten erhoben. Dieser Teil des Interviews gestaltete sich kurz. Es wurde dabei zum Beispiel das Geschlecht und das

Alter der Befragten festgehalten. Im zweiten Teil wurden einerseits Fragen zum Thema Mensch im Biologieunterricht mit Fokus auf das biologische Geschlecht gestellt, andererseits Fragen zum Thema Gender im Unterricht, im Studium und an der jeweiligen Schule.

Zwischen den einzelnen Interviews wurde stets Zeit eingeplant, um eventuelle Änderungen am Interviewleitfaden vornehmen zu können.

3.3 Aufbereitungsverfahren

Um das Datenmaterial zu sichern und strukturieren zu können, wurden die Tonbandaufnahmen transkribiert. Dabei wurde die KOMMENTIERTE TRANSKRIPTION gewählt, in der auch Informationen, die über das Gesprochene hinausgehen, festgehalten werden können. (vgl. Mayring 2002, S.91)

Es wurde nicht lautsprachlich oder zusammenfassend transkribiert, sondern wörtlich. Dialekte wurden dabei nicht festgehalten und die Sprache und Interpunktion wurden geglättet und dem Schriftdeutsch angenähert. Angaben, die Rückschlüsse auf die Befragten erlauben, wurden anonymisiert. Einwürfe der anderen Person wurden in Klammern gesetzt. Die interviewende Person wurde durch ein „I“, die Befragte durch ein „B“, mit der jeweiligen Nummer gekennzeichnet. (vgl. Kuckartz u.a. 2007, S.27f)

Abkürzungen, die im transkribierten Text verwendet wurden, werden im Abkürzungsverzeichnis angeführt.

3.4 Auswertungsverfahren

Bei der Datensammlung, also der Erhebung und bei der Datensicherung, fanden schon die ersten Überlegungen in Richtung Auswertung statt. Als Auswertungsmethode wurde schließlich die QUALITATIVE INHALTSANALYSE gewählt.

An Hand des Materials (der transkribierten Interviews und des Interviewleitfadens) soll bei diesem Verfahren ein Kategorienschema entwickelt werden. Der Leitfaden kann bei der Kategorienfindung von Bedeutung sein. Anhand der Interviewfragen können Kategorien definiert werden. Sodann wird versucht, Ankerbeispiele zu finden, die als Beispiel für eine Kategorie dienen und diese repräsentieren sollen.

Wenn sich manche Kategorien überschneiden oder zu weit oder zu eng gefasst sind, muss das Schema modifiziert werden. Die Textstellen, die zu den einzelnen Kategorien passen, werden markiert, zusammengetragen und schließlich verglichen. Hierbei werden die Kategorien teilweise umformuliert, zusammengefasst und es werden Unterkategorien gebildet. Die Offenheit für Modifizierungen, bis das endgültige Klassifikationsschema steht, ist ein Kriterium für qualitative Verfahren. (vgl. Mayring 2002, S.114-121)

4. ERGEBNISSE

Nach dem oben erwähnten Auswertungsverfahren erfolgt in diesem Kapitel die AUSWERTUNG des Datenmaterials. Die gebildeten Kategorien und Unterkategorien werden angeführt und mit Ankerbeispielen belegt. Das Datenmaterial, welches als Grundlage für die Kategorienfindung herangezogen wird, sind die zehn transkribierten Interviews und der Interviewleitfaden.

Die KATEGORIEN, die vor allem mit Hilfe des Interviewleitfadens extrahiert wurden, sind:

- der Mensch im Biologieunterricht
- der Geschlechterbegriff
- das Geschlecht im Unterricht
- die Sinnhaftigkeit des Gender-Begriffs im Unterricht
- Gender im Studium
- Gender an der Schule

Im ersten Teil des Interviews werden einige demographische Daten der Stichprobe erhoben. Im zweiten Teil wird erst auf das Thema biologisches und soziales Geschlecht im Biologieunterricht eingegangen und die weiter oben erwähnten Forschungsfragen beantwortet.

4.1 Erster Teil: Demographische Daten der Stichprobe

In diesem Teil werden einige demographische Daten der Stichprobe, wie Geschlecht, Alter, Berufserfahrung, Studium und Zweitfächer, erhoben.

4.1.1 Geschlechteraufteilung

Unter den Befragten befanden sich sechs Frauen und vier Männer (siehe Abbildung 5).

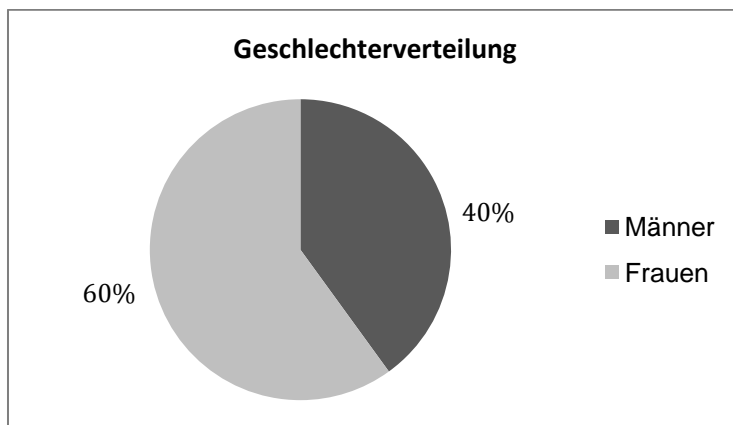


Abb. 5: Geschlechteraufteilung der Stichprobe

4.1.2 Alter

Die Befragten sind zwischen 31 und 57 Jahre alt ($\bar{x} = 47,3a$; $SD = 7,8a$). Wie in Abbildung 6 zu erkennen ist, ergibt sich bei den befragten Frauen ein $\bar{x} = 50,3a$ mit einer $SD = 5,5a$ und bei den Männern ein $\bar{x} = 42,8a$ mit einer höheren $SD = 9,3a$.

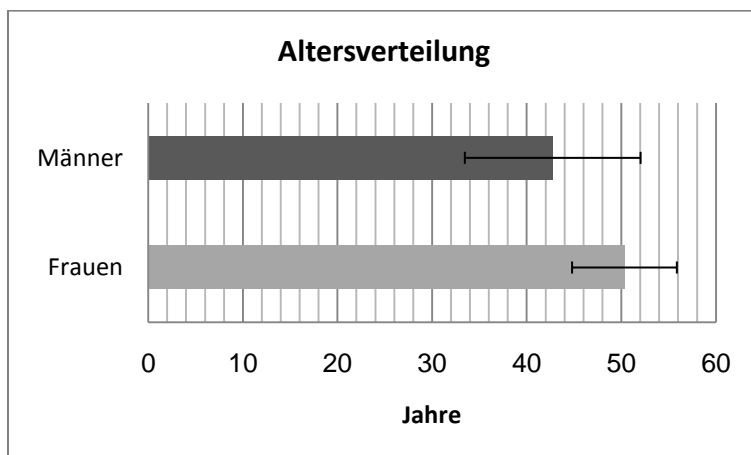


Abb. 6: Altersverteilung der Stichprobe in Jahren im Hinblick auf das Geschlecht

4.1.3 Berufserfahrung

Sieben der zehn Lehrpersonen unterrichten in einem Gymnasium, das sowohl Unter- als auch Oberstufe führt. Zwei Lehrpersonen unterrichten in einem Oberstufengymnasium und eine in einer Handelsschule (Die Handelsschule ist eine Oberstufenreform und dauert zwei Jahre).

Die Befragten haben zwischen 5 und 35 Jahren Berufserfahrung ($\bar{x} = 21,2a$; $SD = 9,1a$). In Abbildung 7 lässt sich sehen, dass die befragten Frauen eine Berufserfahrung von $\bar{x} = 24,2a$ mit $SD = 6,6a$ und die Männer von $\bar{x} = 16,8a$ mit $SD = 11,4a$.

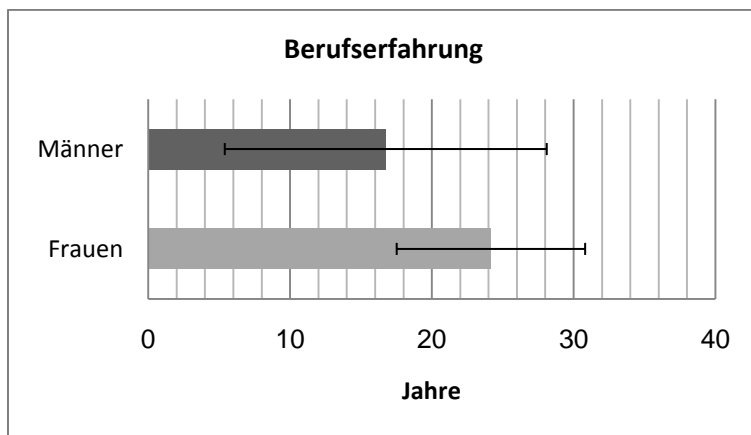


Abb. 7: Berufserfahrung in Jahren im Hinblick auf das Geschlecht

4.1.4 Studium und Zweitfächer

Fast alle Lehrpersonen absolvierten ihr Studium an der Universität Wien, nur eine Lehrperson gab an, dass sie in Graz studiert hatte.

Sechs der zehn befragten Personen gaben an, dass sie ein Zweitfach studiert hatten. Unter den Zweitfächern befanden sich Chemie, Turnen, Englisch, Ernährungswissenschaften und im Bereich der Handelsschule Naturwissenschaft und Technik im Betrieb und Biologie, Ökologie und Warenlehre. Drei Befragte gaben an, dass sie per Genehmigung auch Chemie und Physik Unterstufe unterrichten könnten und zwei hatten eine Zusatzausbildung:

- Schulbibliothekar/in, Kommunikation, Präsentation und Rhetorik und Informatik
- Lebens- und Sozialberatung mit Logotherapie und Existenzanalyse.

Mit Ausnahme der drei Lehrpersonen, die in einem Oberstufengymnasium sind, unterrichteten alle Lehrenden sowohl in der Unter- als auch in der Oberstufe Biologie.

4.2 Zweiter Teil: Beantwortung der Forschungsfragen

Im zweiten Teil wird das Kategorienschema definiert. Dabei werden die Leitfragen des Interviews zur Kategorienfindung zur Hilfe genommen. Die Interviews werden im Hinblick auf diese durchgearbeitet und die verschiedenen Textpassagen den vorläufigen Kategorien zugeteilt. Dabei werden die Kategorien jedoch noch verfeinert und verändert und es werden Unterkategorien gefunden. Bei der anschließenden Ausarbeitung der Kategorien wurden Ankerbeispiele aus den verschiedenen Interviews extrahiert.

Bei den Zitaten aus den transkribierten Interviews werden die Einwürfe des Interviewers, zur besseren Verständlichkeit des Textes, weggelassen. Die Abkürzung I steht für das Interview und die angefügte Zahl (Bsp. I.1) steht für die Nummer des Interviews.

Wenn Vergleiche angeführt werden, wie zum Beispiel ‚Zwei von zehn Lehrpersonen...‘, sind diese, aufgrund der geringen Stichprobe, natürlich nicht signifikant. Es handelt sich bei diesem Praxisteil nicht um eine quantitative Untersuchung, die aufgrund der hohen Stichprobe mit Statistiken arbeitet, sondern um eine qualitative Untersuchung. Jedoch gilt es manchmal zu verdeutlichen, wie oft Antworten vorkommen, um so mögliche Schlüsse und Hypothesen aufstellen zu können.

4.2.1 Kategorie: Mensch im Biologieunterricht

4.2.1.1 Unterkategorie: Lehrplan

Laut Lehrplan kommt der Mensch im Biologieunterricht vor allem in der ersten und in der vierten Klasse vor und in der Oberstufe eigentlich kontinuierlich mit wechselnden Schwerpunkten.

„Theoretisch in der Ersten, macht man laut Lehrplan [den Mensch im Biologieunterricht], in der Vierten und in der Oberstufe eigentlich prinzipiell immer irgendwo“. (I.5, Absatz24)

4.2.1.2 Unterkategorie: Interesse

Wenn Fragen von Seiten der SchülerInnen kommen, wird der Mensch im Biologieunterricht jedoch in jeder Schulstufe zum Thema gemacht. Da das Interesse von

Seiten der Unterrichteten hier besonders groß ist, wahrscheinlich vor allem deshalb, weil sie selbst betroffen sind, wird der Mensch bei fast allen Themen zum Schwerpunkt gemacht. Um nur ein Beispiel zu nennen: das Nervensystem oder der Verdauungsapparat wird vor allem anhand des Menschen und nicht anhand von anderen Wirbeltieren erklärt.

„Also prinzipiell kommt er immer vor und das hat auch den Grund, dass das das Thema ist, das sie interessiert.“ (I.2, Absatz 24)

4.2.2 Kategorie: Geschlechterbegriff

Bei den Interviews fiel auf, dass es manchen Lehrpersonen nicht leicht gefallen ist Begriffe prägnant zu erklären. So etwas wird natürlich im Alltag auch selten verlangt. Es war aber deutlich zu bemerken, dass es den meisten Befragten leichter gefallen ist, den Begriff biologisches Geschlecht zu erklären als den Begriff soziales Geschlecht.

4.2.2.1 Unterkategorie: Auffassung des Begriffs biologisches Geschlecht (Sex)

4.2.2.1.1 Chromosomales Geschlecht

Einige Lehrpersonen definieren den Begriff biologisches Geschlecht unter anderem über die Geschlechtschromosomen. XX steht bei Menschen für eine Frau, XY für einen Mann.

„Das ist jetzt die Frage, (...) wie man es definiert. Also, (...) beim Menschen, wenn wir von der Genetik ausgehen, die Determination durch ein X und ein Y Chromosom.“ (I.4, Absatz 38)

4.2.2.1.2 Somatologisches/Morphologisches Geschlecht

Auch definieren viele der befragten Lehrenden das biologische Geschlecht über die primären, die sekundären und die tertiären Geschlechtsmerkmale, also über das somatisch/morphologische Geschlecht.

„Also alles was, was letztlich zu den Geschlechtsorganen gehört und was aufgrund der Geschlechtsorgane sich auswirkt auf den Körper, bis hin zu eben Kinder bekommen.“ (I.2, Absatz 72)

4.2.2.1.3 Fortpflanzung, Sexualität

Viele definieren das biologische Geschlecht auch über die Rolle bei der sexuellen Fortpflanzung und dabei über die unterschiedliche Größe und Zahl der Keimzellen, also die Anisogamie. (vgl. I.10, Absatz 26,34)

„Also ich, ja, ich für mich definiere das schon sehr über die Sexualität und über das (...) welcher Part man da ist, ja (') (...), einfach ob man da der Teil ist, der die Eizelle hergibt, oder der Teil der das Spermium hergibt.“ (I.8, Absatz 40,42)

4.2.2.2 Unterkategorie: Unterschiedliche Auffassung des Begriffs soziales Geschlecht (Gender)

4.2.2.2.1 Das soziale Geschlecht als Rollenbild

Das soziale Geschlecht wird von sieben der zehn Lehrpersonen auch als Rollenbild verstanden, das sich in einer Gesellschaft entwickelt und durch Erziehung und durch die Werbung beeinflusst wird.

4.2.2.2.1.1 Rollenbild in der Gesellschaft

Rollenbilder entstehen in einer Gesellschaft und werden durch unterschiedliche Erwartungen, die eine Gesellschaft an die Geschlechter stellt, bestimmt.

„[W]elchen Rollenbildern oder welchen vorgefertigten Denkschemata hat eine Frau zu entsprechen, was ist typisch weibliches, was ist männliches Verhalten (?).“ (I.10, Absatz 36)

„Rollen, die man einnehmen muss oder die man glaubt, einnehmen zu müssen, oder die, die anderen in der Gesellschaft sozusagen dem Kind oder Jugendlichen oder so schon aufpfropfen wollen.“ (I.9, Absatz 56)

4.2.2.2.1.2 Rollenbild durch Erziehung und das soziale Umfeld

Rollenbilder entstehen auch durch Erziehung und durch das soziale Umfeld.

„[D]as soziale Geschlecht ist vielleicht das, was ich als Geschlechterrolle übernommen habe, was ich gelernt habe (...) und dass die Rollenbilder (...) anerzogen sind, das ist für mich auch . . . irgendwie klar.“ (I.5, Absatz 60,70)

Es kommt auch stark auf das Umfeld an, in dem man aufwächst. (vgl. I.6, Absatz 62) Ob die Bezugspersonen der Kinder Männer oder Frauen sind und auch in was für einer Peergruppe man ist. (vgl. I.8, Absatz 58)

4.2.2.1.3 Rollenbild durch Werbung

Auch die Werbung hat einen großen Einfluss auf das Rollenbild. Die Geschlechterrolle wird von der Werbung beeinflusst. Dort wird festgelegt, wie wir uns kleiden sollen, ob wir ein Piercing brauchen oder ein Tattoo. Geltende Schönheitsideale werden hier verhandelt und können einen großen Druck auf die Geschlechter ausüben. (vgl. I.3, Absatz 30,36,90)

4.2.2.1.4 Veränderbare Rollenbilder

Die Rollenbilder können verändert werden. Sie entwickeln sich in einer Kultur und unterscheiden sich, je nachdem, wie die verschiedenen Kulturen die Rollenbilder definieren. Die Rollenbilder, die man einnimmt oder die die Gesellschaft einem zuteilt, können also von Kultur zu Kultur verschieden sein und sich auch mit der Zeit verändern. (vgl. I.5, Absatz 68; vgl. I.7, Absatz 52)

4.2.2.2 Das soziale Geschlecht als Gender-Identität

Das soziale Geschlecht wird von ein paar Lehrpersonen auch als Körpergefühl definiert. Wie fühlt man sich in seinem Körper?

„Ich glaube, dass es wirklich real ist, dass jemand, äh, im falschen Körper sozusagen sitzt.“ (I.1, Absatz 37)

Als Beispiel wird hier Transvestismus angeführt. Menschen, die das Gefühl haben nicht im richtigen Körper zu sein, also zum Beispiel einen männlichen Körper zu haben, aber eigentlich eine Frau zu sein.

4.2.2.3 Unsicherheiten bei der Definition des sozialen Geschlechts

Sechs der zehn befragten Personen hatten leichte Schwierigkeiten, den Begriff Gender für sich prägnant zu definieren. Aus unterschiedlichsten Gründen. Eine Lehrperson gab zum Beispiel an, dass sie den Begriff deswegen nicht definiere, da sie über Einzelpersonen arbeite und es deswegen nicht nötig sei. (vgl. I.6, Absatz 40) Andere

hatten sich einfach noch nicht wirklich damit auseinandergesetzt oder waren einfach zu wenig informiert.

„Dass es Männer ... wie soll ich das für mich gut definieren (?). Dass es Männer und Frauen gibt, dass man getrennte Interessen hat, unterschiedliche Voraussetzungen, unterschiedliche Wahrnehmungen, also ...“ (I.5, Absatz 58)

„Ja, ja sagen tut es mir etwas (...) aber es ist in meinem Denken nicht so ein Schwerpunkt muss ich sagen. (...) Nein, ich bin nicht wirklich gut da. Also ich glaube, ich kenne mich da nicht sehr gut aus.“ (I.8, Absatz 52)

4.2.2.3 Unterkategorie: Verschränkung von sozialem und biologischem Geschlecht

Zwei Lehrpersonen erwähnen die Verschränkung von sozialem und biologischem Geschlecht. Die Geschlechterrolle, die man übernommen hat, ist durch die genetische Grundlage bedingt. (vgl. I.6, Absatz 56)

„Das soziale Geschlecht ist vielleicht das, was ich als Geschlechterrolle übernommen habe, was ich gelernt habe, mh, basierend auf dem, was mir die Biologie vorgibt.“ (I.5, Absatz 60)

4.2.3 Kategorie: Geschlecht im Unterricht

4.2.3.1 Unterkategorie: Biologisches Geschlecht im Unterricht

4.2.3.1.1 Welche Inhalte werden in was für einer Klasse unterrichtet

Bei allen Befragten kommt das biologische Geschlecht im Biologieunterricht vor. Dabei werden im Regelfall die äußeren und inneren Geschlechtsorgane beim Mann und bei der Frau in der ersten Klasse durchgenommen. In der Vierten werden die Organe ein wenig genauer besprochen und auch die Genetik (vor allem XX, XY und was das ist) wird schon angerissen. In der sechsten Klasse ist ein großer Schwerpunkt die Sexualität und Fortpflanzung beim Menschen, bei Tieren und auch bei den Pflanzen. Hier wird vor allem der Mensch sehr genau besprochen, aber es werden auch Vergleiche zu anderen Formen der Fortpflanzung und Sexualität im Tierreich, wie zum Beispiel Zwitter, angestellt. In der achten Klasse erfolgt die Auseinandersetzung mit dem biologischen

Geschlecht schließlich im Hinblick auf die Genetik und Erbkrankheiten. (vgl. I.1, Absatz 35)

„Aber Geschlecht, das kommt eher in der Genetik in der achten Klasse und bei Fortpflanzung in der Sechsten.“ (I.9, Absatz 40)

4.2.3.1.2 Warum wird das biologische Geschlecht im Unterricht behandelt

„Weil es wichtig ist, weil es uns betrifft und weil es natürlich auch im Lehrplan ist, aber, ahm, weil das Interesse natürlich auch da ist, und weil es eine Komponente ist, die dazugehört natürlich.“ (I.4, Absatz 42)

4.2.3.1.2.1 Lehrplanbezug

Das biologische Geschlecht kommt im Lehrplan für Biologie vor und wird deswegen auch von den LehrerInnen behandelt.

„Also, ob ich es wirklich notwendig finde, weiß ich nicht, das war seit eh und je immer im Lehrplan drinnen. Wir sind angehalten, das jedes Jahr irgendwo ein bisschen unter zu bringen. In Folge dessen brauche ich mir nicht die Frage stellen, ob es notwendig ist oder nicht“. (I.5, Absatz 52)

4.2.3.1.2.2 Interesse der SchülerInnen

Auch das Interesse der SchülerInnen wird als Grund angeführt, warum biologisches Geschlecht im Unterricht behandelt wird.

„Genau, also vor allem ist es eher so, dass sie natürlich immer ein Interesse haben an dem Begriff“. (I.9, Absatz 44)

4.2.3.1.2.3 Aufklärung – persönliches Anliegen der Lehrenden

Meistens wird jedoch die persönliche Motivation der Lehrpersonen angeführt, die die SchülerInnen über Aspekte des biologischen Geschlechts aufklären wollen.

Es wird zum Beispiel versucht, zu zeigen, dass es eigentlich keine starren Grenzen zwischen den Geschlechtern gibt. Hierfür werden Beispiele aus dem Tierreich angeführt, bei denen es zu Geschlechtsumwandlungen kommt oder Fälle, bei denen es bei Menschen nicht eindeutig ist, ob jemand männlich oder weiblich ist, bei denen zum Beispiel das chromosomale Geschlecht nicht mit den äußeren oder inneren

Geschlechtsorganen übereinstimmt und es optisch fließende Übergänge gibt. Auch soll gezeigt werden, dass bei der Embryonalentwicklung am Anfang alles sehr ähnlich ist und Mann und Frau sich erst im Laufe dieser Entwicklung differenzieren. (vgl. I.9, Absatz 42; vgl. I.5, Absatz 70)

Zwei Lehrpersonen führen an, dass es ihnen ein persönliches Anliegen ist, den Begriff Sex, also das biologische Geschlecht, zu erklären, da er für Kinder und Jugendlichen schon dermaßen besetzt ist und alles Mögliche damit assoziiert wird, aber selten einfach nur Mann und Frau mit ihren jeweiligen Merkmalen. (vgl. I.7, Absatz 40,42)

„Ja, ich habe überhaupt die Erfahrung gemacht, dass man das Thema Sexualität am besten möglichst sachlich abhandelt. (...) Also das ist . . das ist ein Thema wo, glaube ich, schon noch sehr viele Legenden und sehr viel so Halbwissen und sehr viel unter, unter vorgehaltener Hand weitererzähltes Bravo-Wissen vorherrscht.“ (I.10, Absatz 84)

Auch wird angeführt, dass das Thema Homosexualität besprochen werden muss. Gerade in Schulen mit einem großen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund gebe es sehr „verkorkte Vorstellungen“ über Homosexualität, die einer sachlichen Aufklärung bedürfen. (vgl. I.9, Absatz 46)

4.2.3.2 Unterkategorie: Soziales Geschlecht im Unterricht

4.2.3.2.1 Thematisierung des sozialen Geschlechts

4.2.3.2.1.1 Das soziale Geschlecht wird im Unterricht oft thematisiert

Nur zwei der zehn LehrerInnen thematisieren das soziale Geschlecht regelmäßig in ihrem Unterricht. Diese Zahlen haben natürlich, wie oben schon erwähnt, keine Signifikanz, da die Stichprobe so klein ist.

Das soziale Geschlecht wird in der ersten Klasse thematisiert und in der vierten, in der sechsten und in der achten Klasse wiederholt. „Man hat irgendwie das Gefühl man kann es gar nicht oft genug thematisieren, dass das tatsächlich greift.“ (I.7, Absatz 56)

Das soziale Geschlecht wird deswegen oft thematisiert, da die SchülerInnen über die Rolle der Frau und die Rolle des Mannes nachdenken und reflektieren sollen. Sie sollen begreifen, dass diese Rollenbilder mitunter gar nicht so selbstverständlich sind. (vgl. I.7, Absatz 52)

Auch kommen in der sechsten Klasse, im Zusammenhang mit Homosexualität, von den SchülerInnen Fragen in diese Richtung. Dies wird genutzt, um Informationen zu geben und fachlich Erklärungen anzubieten, um mit Märchen aufzuräumen, wie, dass Homosexualität eine Krankheit ist. (vgl. I.10, Absatz 32,82)

4.2.3.2.1.2 Das soziale Geschlecht wird im Unterricht wenig thematisiert

Sieben der zehn Lehrpersonen geben an, das soziale Geschlecht am Rande zu erwähnen, aber dass sie nur wenig darauf eingehen.

Das soziale Geschlecht wird höchstens kurz erwähnt. Es wird angeführt, dass es so etwas wie das soziale Geschlecht gibt und dass es die Rollen sind, die Frauen und Männer in einer Gesellschaft zugeteilt werden. (vgl. I.9, Absatz 50) „[A]ber wenn ich sage, das ist in einer Klasse fünf Minuten pro Jahr im Durchschnitt, dann ist es das, ja (‘).“ (I.9, Absatz 62)

Das soziale Geschlecht wird aus unterschiedlichen Gründen wenig thematisiert: Entweder deswegen, weil die Lehrpersonen zu wenig darüber wissen und sich gerade erst angefangen haben, damit auseinander zu setzen. Oder weil sie finden, dass es über die Biologie hinausgeht und der Unterricht es zeitlich nicht zulässt.

„Ja weil ich (h), da weiß ich zu wenig darüber und das ist auch irgendwie dann schon, wie soll ich sagen (?). Das geht vielleicht schon wieder über die Biologie hinaus und ich, einfach, es ist immer so, dass man eigentlich zu knapp ist mit der Zeit und also das habe ich jetzt noch nie . . wirklich ... also angesprochen, ja (‘)“ (I.9, Absatz 52)

Sexualerziehung sei ein Unterrichtsprinzip, wie Ökologiebewusstsein und es sei nicht nur die Sache der BiologInnen, darüber aufzuklären, sondern es sollte auch in anderen Fächern, wie zum Beispiel Psychologie, behandelt werden. (vgl. I.9, Absatz 64; vgl. I.7, Absatz 74)

Es wird auch erwähnt, dass Schulbücher und Lehrpläne anders aufgebaut sind, und das soziale Geschlecht deswegen nicht in den Unterricht eingebaut wird. (vgl. I.4, Absatz 54)

4.2.3.2.1.3 Was für Inhalte werden in welchen Klassen thematisiert?

Eine Lehrperson führt an, dass sie das soziale Geschlecht vor allem in Leistungskursen, Wahlpflichtfächern, der achten Klasse oder in Spezialgebieten thematisiert. Die fünf

Stufen von Geschlechterdefinition werden mit den SchülerInnen durchgemacht. Hierzu zählen das chromosomale, das gonadale, das genitale Geschlecht, das psychische Geschlecht, bei dem thematisiert wird, wie man sich fühlt und das soziale Geschlecht, bei dem erwähnt wird, dass es sich hierbei um die Rollenbilder in einer Gesellschaft handelt. (vgl. I.9, Absatz 50,54)

Um Klarheit zu schaffen, führt eine Lehrperson auch schon in der ersten Klasse die Begriffe Sex, Geschlechtsleben, Sexismus und Gender ein. (vgl. I.7, Absatz 44)

In den vierten Klassen erfolgt die Thematisierung über die Verhaltensforschung:

In der vierten Klasse kommt das soziale Geschlecht am Rande vor, zum Beispiel in der Verhaltensforschung, wenn man über das Spielverhalten der Jungen und Mädchen spricht. Dieses unterscheidet sich, weil die Kinder unterschiedliche erzogen werden, zum Beispiel Puppen bekommen und sich mit Personen und Rollen identifizieren. (vgl. I.4, Absatz 60)

Über die Stereotypen wurde von einer Lehrperson ein Projekt gemacht, mit Barbie und anderen Stereotypen und wer auf was anspricht. (I.6, Absatz 46,48,50)

In den sechsten Klassen wird das soziale Geschlecht über die Geschlechtererziehung eingebracht:

„also Lehrstoff sechste Klasse ist es drinnen, über die (,) (...) Geschlechtererziehung, weil da ist die Sexualität auch als soziale Geschichte [zu behandeln], und da kommt durchaus die, die Frauenrolle.“ (I.6, Absatz 50)

Dies erfolgt in einigen Fällen über Trans- und Intersexualität. Zuerst wird das biologische Geschlecht besprochen – die primären, sekundären und tertiären Geschlechtsmerkmale – und dann wird über Trans- und Intersexualität am Beispiel von Erika/Erik Schinegger das soziale Geschlecht thematisiert. (vgl. I.3, Absatz 44)

4.2.3.2.1 Das soziale Geschlecht wird im Unterricht nicht thematisiert

Eine Lehrperson gibt an, dass das soziale Geschlecht in ihrem Unterricht bisher gar nicht vorgekommen ist, da sie sich nicht damit auskennt und mit der Thematik nicht vertraut ist. (vgl. I.8, Absatz 60,62,64)

4.2.4 Kategorie: Sinnhaftigkeit des Gender-Begriffs im Unterricht

Alle befragten Personen führen an, dass sie es sinnvoll finden, den Gender-Begriff im Unterricht einzubauen: „Ja, auf alle Fälle. Es gehört überall hinein.“ (I.2, Absatz 46)

4.2.4.1 Unterkategorie: Warum wird es als sinnvoll erachtet?

Die Kategorie Gender in den Unterricht einzubringen, wird als sinnvoll erachtet, da die SchülerInnen im Alltag und in den Medien mit Stereotypen, Rollenbildern, also dem sozialen Geschlecht, konfrontiert werden. Die Faktenlage ist oft sehr dürftig und es kursieren viele Gerüchte. Im Unterricht kann hier Aufklärung geleistet werden, zum Beispiel, dass das biologische Geschlecht nicht unbedingt schon eine Rolle festlegt. (vgl. I.10, Absatz 48,52; vgl. I.6, Absatz 52)

Da auch von den Eltern oft keine Aufklärung über das soziale Geschlecht geleistet wird, bleibt es bei den Schulen, den sozialen Aspekt von Geschlecht zu thematisieren:

„Ich glaube, dass oft von den Eltern aus in der Richtung wenig und bei manchen Kindern sicher auch gar nichts kommt. Da muss man auch noch bedenken, Kinder mit einem Migrationshintergrund, die kommen ja oft völlig anders sozialisiert, wo die Frau oft einen ganz anderen Stellenwert hat, ich meine, in ihrer Kultur hat. Aber, ich meine, es soll die Kinder nicht davon abhalten, auch zu verstehen, wie es in anderen Kulturen ist, zum Beispiel bei uns, nicht ('). Und da kann man das nicht oft genug erwähnen“. (I.7, Absatz 94)

Die SchülerInnen sollen auch begreifen, dass diese Rollenbilder und Stereotypen in einer Gesellschaft nicht ohne Auswirkungen bleiben und dass für eine Gleichberechtigung von Mann und Frau auch über jene nachgedacht werden muss. (vgl. I.9, Absatz 76)

4.2.4.2 Unterkategorie: Einschränkungen

Obwohl es als sinnvoll erachtet wird, Gender im Unterricht einzubauen, würden manche Lehrpersonen es lieber sehen, wenn es ein anderer Biologielehrer/eine andere Biologielehrerin zuerst machen würde, oder es sogar in einem anderen Unterrichtsfach eingebaut werden würde.

„Ja, würde ich schon sinnvoll finden, aber ich würde mir halt eventuell denken, jemand der sich noch mehr damit befasst hat, soll es vielleicht als Erster mal einbringen. Weil sich der oder die vielleicht dann auch wirklich besser auskennt. Weil, wenn ich jetzt nur geschwind mir zusammenreime, was ich mir denke und vielleicht ein bisschen was anlese, dann ist das nicht so authentisch.“ (I.8, Absatz 66)

Die Lehrperson spricht konkret aus, dass sie sich vorstellen könnte, dass der Psychologieunterricht sich dafür besonders gut eigne, da in diesem Unterrichtsfach Gender sicherlich Thema sei. Wenn jedoch auch die LehramtskandidatInnen, die Biologie studieren, im Rahmen ihres Studiums etwas über das Thema soziales Geschlecht erfahren würden, könnte es auch in den Biologieunterricht eingebaut werden. Und schon unterrichtende BiologielehrerInnen müssten über Fortbildungen informiert werden. (vgl. I.8, Absatz 80)

Als weiterer Punkt gegen die Thematisierung des sozialen Geschlechts im Biologieunterricht wird angeführt:

„Ja, also grundsätzlich ja, aber ich bin zu wenig . . (h), zu wenig eingelesen auch, um damit jetzt ganze Einheiten zu machen, beziehungsweise habe ich nicht die Zeit dafür. Aber insgesamt wäre es sicher toll, wenn hier, im Rahmen des Gesamtunterrichts, viel passieren würde.“ (I.9, Absatz 74)

4.2.5 Kategorie: Gender im Studium

4.2.5.1 Unterkategorie: Thematisierung von Gender im Studium

Keiner der Befragten hat in seinem Studium, in Biologie, etwas über den Begriff oder die Thematik Gender gehört. „Also (h) nicht in einer Lehrveranstaltung soweit ich mich erinnern kann.“ (I.10, Absatz 66) „Nein, überhaupt nicht.“ (I.2, Absatz 56))

4.2.5.2 Unterkategorie: Genderthematik im Studium wäre erwünscht

Sieben der befragten Lehrpersonen hätten sich gewünscht, etwas über Gender in ihrem Studium zu hören.

„Ja, denk ich mir schon. (...) [J]a unbedingt hätte ich mir gewünscht, dass man das dann schon während des Studiums erfährt.“ (I.1, Absatz 45)

„Ja, zumal ich (h) glaube, dass es für einen Biologen speziell interessant und spannend wäre, eben die Problematik aus der biologischen, aus dem biologischen Blickwinkel zu betrachten und nicht unbedingt aus einem soziologischen zum Beispiel.“ (I.10, Absatz 74)

Da der Begriff Gender in anderen Disziplinen anders aufbereitet wird und oft „einen komischen Beigeschmack“ hat, würde die Lehrperson sich wünschen, von Seiten der Biologie den momentanen Status der Genderthematik sachlich fundiert aufbereitet zu bekommen. Somit hätte sie sich weniger nur aus Büchern dieses Wissen aneignen müssen. (vgl. I.10, Absatz 72)

Eine andere Lehrperson führt an, dass es ihr bis jetzt nicht abgegangen sei, nichts über Gender gehört zu haben, aber dass sie sich jetzt, da die Thematik aktueller sei, wünschen würde, dass sie mehr wissen würde. (vgl. I.8, Absatz 72)

4.2.5.3 Unterkategorie: Genderthematik im Studium ist nicht nötig

Drei Lehrpersonen hielten es nicht für nötig, etwas über Gender im Studium zu erfahren.

„Ich denke mir, man muss selber auch irgendwie dahinter stehen, oder einen Weg finden, wie man das vermittelt. Und ich denke mir, dass da jetzt eigentlich schon gute Materialien, dass es echt gute Materialien gibt.“ (I.3, Absatz 60)

Sich selbst über die Genderthematik einlesen, sei ein Entwicklungsprozess, den eine andere Lehrperson nicht ungern durchgemacht habe. (vgl. I.5, Absatz 82)

Aber es wird auch angeführt, dass die Thematik Gender eher schon nerve und nicht wirklich ein Interesse dafür da sei. „Ich muss eines sagen, mir geht manchmal diese (h) herumgenderei, geht mir manchmal extrem am Nerv.“ (I.6, Absatz 78)

4.2.6 Kategorie: Gender an der Schule

Eigentlich führen alle Lehrpersonen an, dass an der jeweiligen Schule in irgendeiner Form das Thema Gender vorkommt. Sei es

- die gendergerechte Sprache in offiziellen Texten, beim Umgang miteinander oder im Unterricht,
- das Engagement einzelner Lehrpersonen oder der Direktion,
- Projekte zum Thema Gender an der Schule.

Jedoch wird an wenigen Schulen viel in diese Richtung gemacht. Es sieht so aus, als ob es oft immer noch am Engagement der einzelnen Lehrpersonen und DirektorInnen liegt, ob Gender einen großen oder weniger großen Stellenwert an der jeweiligen Schule hat.

„Aber es ist nicht wirklich so . . . dass, dass irgendetwas Konkretes jetzt da stattfindet, wo man sagen könnte: 'Ja, das ist Gender'.“ (I.2, Absatz 66)

4.2.6.1 Unterkategorie: Gender in offiziellen Texten und im Umgang miteinander

„Es gibt einen Erlass vom Ministerium und (h) auf Grund dieses Erlasses ist man verpflichtet, eine gendergerechte Formulierung zu verwenden. Im Unterricht und auch wenn wir schreiben.“ (I.1, Absatz 49)

Gender wird vor allem im Umgang miteinander an den Schulen beachtet. In der Sprache wird eine Gleichstellung der Geschlechter verwirklicht. Es wird versucht, KollegInnen und auch die Schülerinnen und Schüler gleichermaßen anzusprechen. Auch in offiziellen Texten, wie zum Beispiel auf den Homepages der Schulen oder in offiziellen Briefen, wird eine gendergerechte Sprache angewandt. (vgl. I.4, Absatz 46,72; vgl. I.8, Absatz 84) Per Erlass ist es sogar so, dass nur Texte mit gendergerechter Sprache veröffentlicht werden dürfen. (vgl. I.7, Absatz 78)

„Wie weit es funktioniert, ist ein anderer Punkt, nicht (!). Aber, aber der Versuch ist auf jeden Fall da und es ist etwas, (h) wo man merkt, es kommt immer mehr“ (I.4, Absatz 46)

4.2.6.2 Unterkategorie: Engagement der Direktion und der einzelnen Lehrpersonen

Diese gendergerechten Formulierungen in offiziellen Texten, oder auch in der Sprache werden jedoch nicht von allen Lehrpersonen gleichermaßen begrüßt:

„Ich glaube, dass manche meiner Kollegen und Kolleginnen das sehr ernst nehmen und die ein sehr hohes Bewusstsein dafür entwickelt haben und manche, die finden das eher lästig, oder einfach übertrieben.“ (I.1, Absatz 49)

In offiziellen Texten wird jedoch von Seiten der Direktion, aber auch von einzelnen LehrerInnen sehr viel Wert auf eine gendergerechte Sprache gelegt. (vgl. I.9, Absatz 97-100; vgl. I.10, Absatz 88)

„Also, die Direktion bei uns, an meiner Schule geht korrekt damit um. Also da wird das wirklich korrekt, auch von der Administration, also der ganze organisatorische Überbau, geht damit korrekt um.“ (I.7, Absatz 86)

Einzelne KollegInnen engagieren sich auch noch weiter. Eine Lehrperson führt zum Beispiel an, dass sich eine Kollegin mit einer Unterrichtsaufteilung, im Hinblick auf den Genderaspekt in den Naturwissenschaften, auseinandersetzt. (I.2, Absatz 66)

4.2.6.3 Unterkategorie: Genderprojekte an Schulen

In einer Schule werden mit Fünft- und Sechstklässlern in verschiedenen Fachbereichen Genderworkshops durchgeführt. Diese finden teilweise getrennt, nur für Jungen oder nur für Mädchen, statt. Für Jungen gibt es zum Beispiel eine Veranstaltung, bei der diese einen Einblick in verschiedene Sozialberufe bekommen sollen. Für Mädchen gibt es zahlreiche Workshops, angeboten von der Initiative FIT (Frauen in die Technik). Auch finden Ausflüge zum Beratungszentrum ‚First love‘¹⁶ statt, bei denen die SchülerInnen außerhalb des Unterrichts, ebenfalls oft nach Geschlechtern getrennt, aufgeklärt werden. (vgl. I.9, Absatz 96)

Auch in einer anderen Schule der befragten Lehrpersonen hat ein Genderprojekt stattgefunden. Es wurde angeregt, sowohl für Mädchen als auch für Jungen einen Ansprechpartner des jeweiligen Geschlechts zu bestimmen, da davon ausgegangen wurde, dass es den SchülerInnen so leichter fallen würde, Fragen zu stellen,... Dieses Projekt wurde jedoch als nicht wirklich sinnvoll oder zumindest in dieser Form als nicht sinnvoll erachtet. (vgl. I.6, Absatz 44,101,102)

4.2.6.4 Unterkategorie: Fortbildungen außerhalb der Schule

Fortbildungen werden nicht im Rahmen der Schulen angeboten, sondern zum Beispiel von Fortbildungsinstituten oder IMST¹⁷ (Innovations in Mathematics, Science an Technology Teaching). „[Bei IMST] gibt es einen eigenen Gender-Lehrgang dafür. Ich glaube, der dauert vier Semester, dafür kann man sich anmelden.“ (I.1, Absatz 51)

¹⁶ mehr dazu unter: <http://www.firstlove.at/start.asp>

¹⁷ mehr dazu unter: <https://www.imst.ac.at/>

Bei IMST gibt es auch die Möglichkeit, sich zum Thema Genderaspekte im Unterricht beraten zu lassen. (vgl. I.3, Absatz 76)

Allerdings weist eine Lehrperson darauf hin, dass sich für die Gender-Fortbildungskurse nur sehr wenige LehrerInnen anmelden, es also nicht wirklich genutzt wird. (vgl. I.8, Absatz 86)

5. DISKUSSION

Im ersten Teil dieses Kapitels werden die Ergebnisse der Studie, auch im Hinblick auf die theoretischen Grundlagen, zusammengefasst und die im Forschungsteil aufgestellten HYPOTHESEN überprüft, modifiziert und, sollten sie nicht bestätigt werden, verworfen. Es wird hier noch einmal angemerkt, dass es sich um eine explorative Untersuchung handelt und dass die folgenden Hypothesen keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit haben, sondern sich nur im Rahmen dieser Untersuchung ergeben haben und auf subjektiver Wahrnehmung beruhen.

Im zweiten Teil wird zunächst die Stichprobe und die Interviewsituation einer KRITISCHEN BETRACHTUNG unterzogen. Dasselbe geschieht anschließend mit den beantworteten Forschungsfragen und den aufgestellten und überprüften Hypothesen, wiederum im Zusammenhang mit den theoretischen Grundlagen.

Im nächsten Teil wird noch einmal die HAUPTFORSCHUNGSFRAGE angeführt und kurz beantwortet.

Am Ende wird noch ein AUSBLICK gegeben, indem mögliche weitere Untersuchungen oder Konsequenzen angeführt werden, die sich aus dieser empirischen Arbeit ergeben könnten.

5.1 Überprüfung der Hypothesen

Die Hypothesen, die im Forschungsteil gebildet wurden, konnten in dieser Studie verifiziert werden. Im Folgenden werden die Hypothesen noch einmal angeführt und zum Teil modifiziert. Es wird, mit den Kategorien und Unterkategorien, belegt warum die Hypothesen als bestätigt gelten.

5.1.1 Hypothese 1

Gender kommt im Biologielehramtsstudium nicht vor, was sich auch im Wissen der Lehrpersonen widerspiegelt.

Diese Hypothese begründet sich in folgenden, bei den Kategorien angeführten, Punkten:

- Thematisierung von Gender im Studium

Gender war bei keiner der befragten Lehrpersonen Thema im Studium. Da das Studium bei den meisten jedoch schon länger her ist, stellt sich die Frage, ob sich dies vielleicht bei den heutigen LehramtsstudentInnen für Biologie geändert hat. Gender Mainstreaming wurde 2002 an den Universitäten verankert, jedoch zeigt die Untersuchung des Curriculums für Biologie und Umweltkunde Lehramt, dass noch immer keine verpflichtenden Gender-Vorlesungen vorgesehen sind. Nur im Rahmen der Wahlfächer können Vorlesungen mit Genderthematik besucht werden. (vgl. Kapitel 1.4 *Gender an der Universität*, S.45 und 1.4.1 *Curriculum Lehramt Biologie und Umweltkunde*, S.45f)

Es kann also davon ausgegangen werden, dass sich die Situation der derzeit aktiven Lehrpersonen nicht von den angehenden LehrerInnen unterscheidet.

- Unterschiedliche Auffassung des Begriffs soziales Geschlecht (Gender)

Die meisten Lehrpersonen hatten Schwierigkeiten, Begriffe prägnant zu definieren, jedoch wurde bald klar, dass beim Begriff Gender die Unsicherheiten größer waren, als beim biologischen Geschlecht. Es gaben auch sechs der zehn Befragten an, zu wenig über die Genderthematik zu wissen.

Sieben der zehn LehrerInnen definierten das soziale Geschlecht unter anderem auch über die Rollenbilder in einer Gesellschaft, die durch Erziehung, die Umwelt und Werbung beeinflusst werden.

Einige Befragte fassten den Begriff Gender auch als innere Einstellung und Überzeugung, männlich oder weiblich zu sein, auf. Diese Auffassung des Gender-Begriffs hatten zum Beispiel auch Money und Ehrhardt, die Gender als Gender-Identität definierten. (vgl. Fausto-Sterling 2002, S.19-20; nach Money/Ehrhardt 1972) Es geht hier also darum, wie man sich in seinem Körper als Mann oder Frau fühlt. Als Beispiel, bei dem dieses Gefühl nicht mit dem biologischen Geschlecht übereinstimmt, wird Transvestismus angeführt. Eine andere Lehrperson führte jedoch aus, dass sie im Unterricht fünf Stufen der Geschlechterdefinition thematisiert. Hierzu zählen das chromosomale, das gonadale, das genitale, das psychische und das soziale Geschlecht. (vgl. 4.2.3.2.1.3 *Was für Inhalte werden in welchen Klassen thematisiert?* S.67f) In diesem Fall wird die Gender-Identität oder besser gesagt das Gefühl im eigenen Körper, nicht dem sozialen, sondern dem psychischem Geschlecht zugeordnet. Das soziale Geschlecht ist in dieser Definition mehr ein Rollenbild, eine Wahrnehmung von außen, und kann

vielleicht eher so verstanden werden, wie in dem Modell von West und Zimmermann, die Gender und Sex durch Sex Category (die soziale Zuordnung) ergänzen. (vgl. Ebeling 2006, S.284f; nach West/Zimmermann 1991)

5.1.2 Hypothese 2

Obwohl es als sinnvoll erachtet wird, die Genderthematik den SchülerInnen näherzubringen, wird sie im Biologieunterricht nur von wenigen Lehrpersonen ausführlich behandelt.

Diese Hypothese wird durch folgende Punkte belegt:

- Sinnhaftigkeit des Gender-Begriffs im Unterricht

Alle interviewten Lehrpersonen würden es sinnvoll finden, das soziale Geschlecht im Unterricht einzubauen. Sie führen dafür Gründe an, wie die Konfrontation der SchülerInnen mit dem sozialen Geschlecht im Alltag und in den Medien, sowie das dürftige Faktenwissen. Jedoch wird von den meisten Lehrpersonen angeführt, dass trotz der Sinnhaftigkeit des Einbaus von Gender im Unterricht, sie es gerne sehen würden, wenn ein Fachlehrer den Begriff im Unterricht definiert. Einerseits resultiert dies aus dem geringen Wissen, das manche Lehrpersonen über diese Thematik haben, andererseits aus der fehlenden Zeit dafür im Biologieunterricht.

- Soziales Geschlecht im Unterricht

Zwar thematisieren acht der zehn Lehrpersonen das soziale Geschlecht im Unterricht, jedoch fällt bei sechs diese Thematisierung sehr kurz aus. Meist wird nur am Rande erwähnt, dass es so etwas wie das soziale Geschlecht gibt und dass es sich dabei um Rollenbilder handelt, die den Geschlechtern in einer Gesellschaft zugeteilt werden. Wie beim oben angeführten Punkt über die Sinnhaftigkeit des Gender-Begriffs im Unterricht schon erwähnt wird, hängt das mit dem Wissen oder Unwissen über die Genderthematik und der Zeitknappheit im Biologieunterricht zusammen. Eine Lehrperson erwähnt auch, dass die Schulbücher und der Lehrplan auch anders aufgebaut seien und das soziale Geschlecht hier nicht vorkomme.

5.1.3 Hypothese 3

Strukturelle Verankerungen würden suggerieren, dass Gender an den Schulen thematisiert wird. Es sieht jedoch so aus, als ob sich die Thematisierung in einer gendergerechten Sprache und gendergerecht gehaltenen Texten erschöpft und es nur vom Engagement Einzelner abhängt, ob mehr in diese Richtung gemacht wird.

Begründet wird diese Hypothese in folgenden Punkten:

- Gender an der Schule

Alle Lehrpersonen gaben an, dass Gender an der jeweiligen Schule thematisiert wird. Jedoch wirkt sich das in den meisten Schulen vor allem durch eine gendergerechte Sprache in offiziellen Texten oder im Umgang miteinander aus. Dies wird wahrscheinlich durch das Rundschreiben von 2002, in dem die Verpflichtung zur gendergerechten Sprache festgehalten ist, verstärkt. (vgl. Paseka/Wroblewski 2009, S.210) Jedoch führen einige Lehrpersonen an, dass dies manchen KollegInnen zu umständlich ist.

Eine Lehrperson spricht an, dass die Direktorin sehr bedacht darauf ist, nur gendergerecht gestaltete Texte an Eltern verschicken oder veröffentlichen zu lassen. Dies zeigt die Methode von Gender Mainstreaming, eine Top-Down-Methode, bei der vor allem die Vorgesetzten Sorge tragen müssen, dass eine Gleichstellung und Chancengleichheit der Geschlechter verwirklicht wird. (vgl. BMUKK 2011b unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender_mainstreaming.xml)

In einer der Schulen wird ein größeres Engagement an den Tag gelegt. Es werden Genderworkshops für die SchülerInnen organisiert, die zum Beispiel Einsichten in verschiedene männlich und weiblich konnotierte Berufe geben sollen und somit versuchen diese für beide Geschlechter interessant zu gestalten. In diesen Workshops werden also Punkte des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ behandelt, wie die Wahrnehmung von geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung und auch deren Ursachen. (vgl. BMUKK 2011a unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/erziehung_gleichstellung.xml)

Eine andere Schule nahm bei einem Genderprojekt teil, was aber zu keinen großen Veränderungen in der Schule geführt hat und (zumindest von der interviewten Lehrperson) nicht als sinnvoll erachtet wurde.

- Fortbildungen außerhalb der Schule

Fortbildungen werden nicht von den Schulen angeboten, sondern von Fortbildungsinstituten. Allerdings scheinen sich wenige Lehrpersonen zu solchen Kursen anzumelden, die Resonanz ist nicht sehr groß. IMST wurde von zwei Lehrpersonen erwähnt, die wussten, dass diese einen drei Semester dauernden Genderlehrgang oder Beratungen für einen gendergerecht gestalteten Unterricht anbieten.

5.2 Kritische Betrachtungen

5.2.1 Stichprobe

Die Stichprobe ist, wie weiter oben schon ausgeführt, aufgrund der qualitativen Methode sehr gering. Besonders bei den Männern lässt sich beobachten, dass die Standardabweichung beim Mittelwert des Alters und der Berufserfahrung sehr groß ist. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass nur vier Lehrer interviewt wurden und einer dieser Befragten sich, sowohl was das Alter, als auch was die Berufserfahrung betrifft, sehr stark von den anderen unterscheidet. Die große Standardabweichung zeigt somit die breite Streuung um den Mittelwert.

5.2.2 Interviewsituation

Auch die Interviewsituation muss einer kritischen Betrachtung unterzogen werden. Fast alle Interviews fanden an den jeweiligen Schulen der Lehrpersonen statt. Es wurde versucht eine angenehme Atmosphäre zu schaffen, bei der die Befragten möglichst ungezwungen antworten konnten. Allerdings bleibt ein Interview immer eine künstlich hergestellte Situation und ist nicht mit einem Gespräch zu vergleichen.

Es konnte beobachtet werden, dass zu Beginn des Gespräches viele Lehrpersonen noch angespannt waren, vielleicht auch weil sie befürchteten, Fragen gestellt zu bekommen, die sie nicht beantworten können. Im Laufe des Interviews fiel diese Anspannung jedoch bei allen Lehrpersonen ab, die sodann viel freier und ungezwungener erzählten. Es scheint somit gelungen zu sein, eine Vertrauensbasis aufzubauen.

Fünf Interviews wurden durch das Auftauchen anderer Personen zeitweise gestört. Auch wenn das Interview nicht in jedem Fall unterbrochen wurde, könnte dieser Umstand das Antwortverhalten der LehrerInnen verändert haben.

5.2.3 Forschungsfragen und Hypothesen

Wie bereits im theoretischen Teil dargelegt, gibt es UNTERSCHIEDLICHE KONZEPTE für die Definition von Gender. (vgl. *1.1 Sex und Gender – Das biologische und das soziale Geschlecht*, S.4-26) Vielleicht ist auch dies ein Grund dafür, dass Lehrpersonen bei der Definition von Gender unsicher sind.

Zusätzlich wird auch im BIOLOGIELEHRAMTSSTUDIUM nicht über die Genderthematik aufgeklärt. Dies ist für die Studienzeit der befragten LehrerInnen nicht verwunderlich, da der Genderbegriff, vor allem im deutschsprachigen Raum, noch nicht aktuell war, jedoch wird auch im aktuellen Curriculum für Biologie und Umweltkunde Lehramt Gender nicht in einer verpflichtenden Vorlesung thematisiert. Es liegt beim Interesse der einzelnen Studierenden, ob sie sich in Wahlfächern mit dieser Thematik auseinandersetzen wollen und es kann deswegen davon ausgegangen werden, dass auch in Zukunft BiologielehrerInnen beginnen werden, zu unterrichten, die nicht wirklich über das soziale Geschlecht informiert sind.

So ist also auch nicht verwunderlich, dass das soziale Geschlecht nicht von vielen Lehrpersonen konsequent in den UNTERRICHT eingebaut wird. Die meisten geben auch an, dass es am Wissen über diese Thematik scheitert und dass sie sich deswegen nicht zutrauen, eine Unterrichtssequenz darüber abzuhalten.

Eine Lehrperson führt auch an, dass die Lehrpläne und Schulbücher anders aufgebaut sind und auch deswegen das soziale Geschlecht nicht oder wenig in den Unterricht eingebaut wird.

Jedoch konnte zum Beispiel im Kapitel 1.3.3 *Lehrplananalyse der Allgemeinbildenden Höheren Schulen* (S.38f) gezeigt werden, dass im ALLGEMEINEN LEHRPLAN das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ und der Grundsatz „Bewusste Koedukation“ festgeschrieben sind. Es wird gefordert, sich mit der Kategorie Geschlecht auseinanderzusetzen. Beim Bildungsbereich *Mensch und Gesellschaft* wird sogar dezidiert angeführt, dass SchülerInnen gezeigt werden soll, wie Rollenbilder entstehen und was für Auswirkungen sie haben können. Dies soll erkannt und reflektiert werden. Im zweiten Teil wird schließlich eine bewusste Auseinandersetzung mit Rollenbildern und Vorurteilen im Unterricht gefordert.

Im LEHRPLAN FÜR BIOLOGIE UND UMWELTKUNDE werden diese Punkte nicht konkret ausformuliert, jedoch wird angeführt, dass der Mensch als biologisches, soziales Wesen und Sexualität als biologisches, psychologisches und soziales Phänomen verstanden werden soll. Ob hiermit aber zum Beispiel das biologische und soziale Geschlecht gemeint sind, oder andere soziale Aspekte von Sexualität, wie sexuelle Belästigung, wird nicht ganz klar. Jemand der sich über die Thematik eingelesen hat, versteht darunter vielleicht die körperliche, sexuelle und die psychosexuelle Entwicklung und auch die

Einflüsse der Geschlechtsrolle, jedoch geht dies aus dem Biologielehrplan nicht eindeutig hervor.

Doch selbst, wenn im Lehrplan für Biologie eindeutig festgehalten werden würde, dass das soziale Geschlecht in den Unterricht einfließen soll, müssen die Lehrpersonen erst einmal über die Gesamtproblematik informiert werden, um dies dann umsetzen zu können.

Dies könnte über LEHRERFORTBILDUNGEN erreicht werden, die derzeit aktive Lehrpersonen erreichen könnten oder über die AUSBILDUNG DER LEHRAMTSSTUDENTINNEN.

Eine Lehrperson führte im Interview an, dass sie den Begriff Gender nicht zu definieren brauche, da sie über Einzelpersonen arbeite, also einen individuellen Ansatz vertritt. (vgl. I.6, Absatz 40) Dieser individuelle Ansatz ist sehr zu begrüßen, da die Geschlechter so nicht als Gruppen gesehen werden, die einander konträr gegenüber stehen. Um aber Individualisierung überhaupt durchsetzen zu können, ist eine Gender-Kompetenz unabdingbar. (vgl. Abdul-Hussain 2009, S.19)

Die Lehrpersonen müssen über die Entstehung und Auswirkung von Rollenbildern, Stereotypen und den Erwartungen einer Gesellschaft Bescheid wissen, um überhaupt individualistisch unterrichten zu können. Auch sollten die Lehrenden sich ihrer eigenen Sozialisation als Angehöriger eines Geschlechts bewusst sein. (vgl. Eder unter: <https://www.bifie.at/buch/815/11/2>; vgl. BMUKK 2008, S.6)

Meiner Meinung nach ist hier sowohl ein Grundwissen über das biologische Geschlecht, als auch über das soziale Geschlecht von Nöten, um zu begreifen, dass die Unterschiede zwischen den Geschlechtsgruppen oft geringer ausfallen als innerhalb einer Geschlechtsgruppe und es unter anderem die Erwartungen in einer Gesellschaft sind, die gruppenbildend auf die Geschlechter einwirken.

Auch in den Interviews sprachen sieben der zehn Befragten davon, dass sie gerne in ihrem Studium schon etwas über Gender erfahren hätten, da sie es interessant gefunden hätten von Seiten der Biologie und nicht von Seiten einer anderen Studienrichtung etwas über diese Thematik zu erfahren. (vgl. 4.2.5.2 *Unterkategorie: Genderthematik im Studium wäre erwünscht*, S.70f)

Eine Lehrperson äußerte dazu, dass der Begriff Gender oft einen „komischen Beigeschmack“ hat, wenn er zum Beispiel von Seiten der Pädagogik aufbereitet wird. Aus diesem Grund würde sie sich wünschen, von Seiten der Biologie, vielleicht im direkten Vergleich mit dem biologischen Geschlecht, etwas über die Genderthematik erfahren zu haben. (vgl. I.10, Absatz 72) Meiner Meinung nach könnte dies auch die Erklärung dafür sein, wieso viele Lehrpersonen, unter anderem eine der interviewten, angeben, dass das Thema sie nervt. (I.6, Absatz 78) Es wird oft vor allem als Handlungsanweisung gesehen, zum Beispiel dass man in offiziellen Texten eine gendergerechte Sprache verwenden muss, seltener werden darunter soziale Phänomene in einer Gesellschaft im Zusammenhang mit dem Geschlecht gesehen. Bei der Lehrperson, die anführte, dass das Thema sie nervt, kristallisierte sich zum Beispiel im Laufe des Interviews heraus, dass sie sehr wohl Wert auf eine Gleichstellung der Geschlechter legt und sie sich der sozialen Rollenverteilung und damit einhergehenden Abwertungen von Frauen bewusst ist. Es sieht also so aus, als ob der Begriff Gender für einige wirklich negativ konnotiert ist, auch wenn die Genderthematik als wichtig erachtet wird. Der Wunsch der Lehrperson, die eben nicht von einer anderen Fachrichtung, sondern von Seiten der Biologie hätte aufgeklärt werden wollen, bringt dies zum Ausdruck:

„Aber ich denke mir, wenn man das wirklich von der, von der, vom momentanen Status der Biologie sachlich fundiert aufbereitet: (...) und zwar jetzt vielleicht weniger im Sinne von gendern und so weiter, wie man es (h) aus den Medien hört, sondern (...): 'Ok, was bedeutet jetzt soziales Geschlecht aus der biologischen Sichtweise, wie entsteht das, welche Einflüsse gibt es da, was hat es eventuell mit dem biologischen Geschlecht auch zu tun?' [das wäre sicher nicht schlecht]“ (I.10, Absatz 72,74)

Es sollte also eine sachlich fundierte Aufarbeitung der Genderthematik im Vergleich zum biologischen Geschlecht mit relevanten, aktuellen Aspekten, wie zum Beispiel: Wie entstehen Rollenbilder und was für Auswirkungen haben sie? sein.

Würde das soziale Geschlecht so oder so ähnlich im Biologielehramtsstudium thematisiert werden, könnte ich mir vorstellen, dass die LehrerInnen es viel eher in den Unterricht einbauen würden.

Man kann erkennen, dass die oben generierten HYPOTHESEN zusammen hängen. Da im Studium der Begriff Gender nicht thematisiert wird und die Lehrpersonen sich keinen klaren Begriff von Gender machen können, fehlt auch die Sicherheit, den Begriff im Unterricht einzubauen, obwohl es als sinnvoll erachtet wird.

Die SchülerInnen sind aber mit Rollenbildern und Erwartungen in einer Gesellschaft im Alltag stets konfrontiert. Es ist also wahrscheinlich unumgänglich, mit ihnen über solche Vorgänge zu sprechen. Da von Seiten der Eltern in diese Richtung oft wenig Aufklärung geleistet wird, bleibt diese Aufgabe bei den Lehrpersonen.

Wie beim Punkt *4.2.3.1 Unterkategorie: Biologisches Geschlecht im Unterricht* (S.64ff) bereits angeführt wurde, wird das biologische Geschlecht von allen Lehrpersonen in den Unterricht eingebaut. Es wird angeführt, dass die Gründe für die Thematisierung der Lehrplanbezug, das Interesse der SchülerInnen, aber vor allem auch ein persönliches Anliegen der Lehrpersonen sind. Einige Lehrpersonen gaben unter anderem an, dass es ihnen wichtig ist, aufzuzeigen, dass es zwischen den Geschlechtern keine starren Grenzen gibt. Hier könnte zum Beispiel angesetzt werden, um auch das soziale Geschlecht in den Unterricht einzubringen.

Im Biologieunterricht könnte aufgezeigt werden, dass die Unterschiede zwischen den Geschlechtern, wie zum Beispiel bei Leistungen oder Verhaltensweisen, von ihrer Veranlagung her, wenn überhaupt, gering ausgeprägt sind und dass die Merkmalskurven sich sehr stark überlappen. Innerhalb einer Gruppe können die Unterschiede oft größer sein, als zwischen den Gruppen. (vgl. *1.1.2.3 Wertungen von Geschlechterunterschieden und Dichotomien*, S.16-20)

Jedoch wirkt sich die Dichotomisierungstendenz in einer Gesellschaft dahingehend aus, dass die Erwartungen, die an Männer und Frauen gestellt werden, konträr sind und dazu führen, dass die dabei gebildeten Stereotypen einen Druck auf zum Beispiel Verhaltensweisen der Geschlechter ausüben. (vgl. Bischof-Köhler 2006, S. 238f)

Nach dem Konzept von Erving Goffman (vgl. *1.1.3.2 Sex category und Doing Gender*, S.22f) werden unser Verhalten und unsere Erscheinung meist an die Erwartungen einer Gesellschaft angepasst. Ein Mann wird sich also nicht ‚typisch weiblich‘ verhalten und umgekehrt. Wir passen uns den stereotypen Vorstellungen einer Gesellschaft von Mann und Frau an. Weil wir dieses Verhalten an den Tag legen, wird uns dann auch das jeweilige Geschlecht zugeschrieben. Diese Zuschreibung eines Geschlechts wird dann als

Zeichen für einen bestimmten sozialen Status, für Bewertungen oder Leistungserwartungen gesehen. (vgl. Maurer 2002, S. 72). Problematisch ist, dass vor allem als weiblich geltende Merkmale in unserer Gesellschaft oft abgewertet werden.

Es könnte eine wichtige Aufgabe des Biologieunterrichts sein, aufzuklären, dass Wertungen der Geschlechter, die durch Rollenbilder, Stereotypen und Vorurteile bedingt sind, nicht biologisch legitimiert werden können. Vielmehr, dass diese Rollenbilder nicht unveränderbar und selbstverständlich sind.

Mit dieser Thematik wird man heute in vielen Schulen konfrontiert, da der Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund manchmal sehr hoch ist. Diese kommen oft aus einer anderen Kultur, in der die Rolle der Frau oder des Mannes eine andere sein kann. Es ist deswegen wichtig, SchülerInnen zu erklären, dass Rollenbilder eben veränderbar und nicht starr sind und von Kultur zu Kultur verschieden sein können. Aus diesem Grund sind sie auch nicht selbstverständlich und es ist notwendig, dass auch schon die SchülerInnen sich dessen bewusst sind und dies kritisch reflektieren können (vgl. 4.2.4.1 *Unterkategorie: Warum wird es als sinnvoll erachtet?* S.69)

Gelingt es, zum Beispiel im Rahmen des Gesamtunterrichts, den SchülerInnen Kompetenzen auf diesem Gebiet zu vermitteln, kann damit erreicht werden, dass sie nicht alles unhinterfragt hinnehmen. Rollenbilder und die Situation von Frauen und Männern in der Gesellschaft werden geprüft, aber auch Schönheitsideale in der Werbung oder Naturalisierungen in populärwissenschaftlichen Medien können so kritisch reflektiert werden. Da – wie im Kapitel 1.2.2 *Gender in den Populärwissenschaften* (S.30ff) angeführt wird – die Populärwissenschaften einen großen Einfluss auf die Meinungsbildung in einer Gesellschaft haben und dort auch Rollenbilder verhandelt werden, ist es von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit, die SchülerInnen auf die dort einfließenden Biologismen, Vorurteile, Stereotype, Wertungen von Geschlechtern und die teilweise unseriöse Aufbereitung aufmerksam zu machen und sie darüber aufzuklären. Denn nur wenn die SchülerInnen mit den Begriffen oder Konzepten etwas anfangen können, wenn man sie sachlich aufgeklärt hat, können sie Dinge kritisch hinterfragen und müssen nicht alles glauben, was geschrieben steht.

Auch wäre es wünschenswert, im Biologie-Unterricht über die Genderthematik aufzuklären, da Biologie die erste Naturwissenschaft ist, mit der die SchülerInnen in der Schule in Kontakt kommen. Wenn hier schon auf die männliche oder weibliche

Konnotation von ganzen Fächern und Gebieten aufmerksam gemacht werden kann, könnte dies die SchülerInnen davon abhalten, diese Fächer von vornherein für sich auszuschließen. Die Interessensentwicklung für andere naturwissenschaftliche Richtungen würde somit auch gefördert werden.

5.3 Beantwortung der Hauptforschungsfrage

Im Kapitel 1.3.2 *Maßnahmen zur Förderung einer geschlechtergerechten Schule* (S.33-37) wurde bereits gezeigt, dass die Anliegen einer geschlechtergerechten Schule strukturell verankert wurden. Koedukation wurde 1975 in Österreich gesetzlich festgeschrieben, 1955 wurde das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ eingeführt und durch den Grundsatz „Bewusste Koedukation“ und die Verpflichtung zur gendergerechten Sprache ergänzt. Gender Mainstreaming ist seit 1999 rechtsverbindlich für alle EU-Mitgliedstaaten, es gibt eine Reihe unterstützender Programme (IMST, fFORTE,...) und auch Gender-Mainstreaming Pilotprojekte.

Schulen sind also dazu angehalten, sich mit der Kategorie Geschlecht auf allen Ebenen auseinanderzusetzen.

Aber diese strukturelle Verankerung ist noch nicht wirklich auf der Ebene des Unterrichts angekommen.

Zwar sind, zumindest im allgemeinen Lehrplan der AHS, die Belange einer geschlechtergerechten Pädagogik verankert. In offiziellen Texten oder im Umgang miteinander wird auf eine gendergerechte Sprache wertgelegt, jedoch wird im Unterricht die Genderthematik noch nicht wirklich behandelt. Es gibt zwar engagierte LehrerInnen, die viel Wert auf eine Thematisierung legen, aber im Großen und Ganzen lässt diese Untersuchung annehmen, dass dies eher Ausnahmen sind.

Die durchgeführte Untersuchung zeigt aber auch, dass einige Lehrpersonen zwar noch nicht viel über die Genderthematik wissen, aber gerade dabei sind, sich einzulesen und früher oder später versuchen werden, diese vermehrt in den Unterricht einzubauen.

Es kann also davon ausgegangen werden, dass in Zukunft die strukturelle Verankerung auch Auswirkungen auf den Unterricht hat.

Um eine Veränderung zu erreichen, müssen BiologielehrerInnen auch nicht ihren ganzen Unterricht ändern. Dieses Fach erschöpft sich weder nur in der Genderthematik noch nur im Thema Mensch. Viele andere wichtige fachliche Inhalte, aber auch Erziehungsziele wie Umweltbewusstsein, müssen hier ihren Platz haben. Jedoch sollte auch die Genderthematik einfließen, da die vermittelten Werte zu einer Gleichberechtigung der Geschlechter in unserer Gesellschaft beitragen können.

5.4 Ausblick

Die Untersuchung in dieser Arbeit war eine explorative Studie. Das heißt, dass es bisher wenige Untersuchungen und Erkenntnisse auf diesem Gebiet gegeben hat. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden nun Hypothesen generiert, die bestätigt werden konnten. Diese Hypothesen könnten dazu anregen, in anderen Studien umfangreicher überprüft zu werden. Es könnte zum Beispiel eine quantitative Erhebung stattfinden, die auch Lehrpersonen aus anderen Fachbereichen mit einbezieht, um so flächendeckender erfassen zu können, ob und wie das soziale Geschlecht in den Unterricht eingebaut wird. Es könnte auch eine kleinere Untersuchung stattfinden, in der Biologieschulbücher daraufhin untersucht werden, ob das soziale Geschlecht – nicht als gendergerechte Sprache, die verbindlich ist, sondern inhaltlich – vorkommt.

Auch könnte diese Arbeit Anregung sein, eine verpflichtende Vorlesung, die auch die Genderthematik beinhaltet, für BiologielehramtsstudentInnen abzuhalten.

Meiner Ansicht nach wäre es wirklich sinnvoll, im Biologiestudium eine Vorlesung zu absolvieren, die das soziale Geschlecht aus dem Blickwinkel der Biologie im Vergleich zum biologischen Geschlecht thematisiert. Denn gerade LehramtskandidatInnen, die auch Werte vermitteln, sollten über die Gesamtproblematik des sozialen Geschlechts informiert sein. Dabei muss diese Vorlesung nicht nur die Genderthematik zum Inhalt haben. Sie könnte auch, wie es bei dem Modul des Bachelor-Biologie-Studiengangs der Fall ist, zum Beispiel mit der Bioethik kombiniert werden, die ebenfalls in den Unterricht einfließen sollte.

6. ZUSAMMENFASSUNG

In der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, ob und wie das biologische und das soziale Geschlecht in den Biologieunterricht einfließen. Die Grundlage für die Studie bildeten die Datensätze von zehn transkribierten Interviews, die mit aktiven Biologie-LehrerInnen, die zwischen 31 und 57 Jahre alt sind, geführt wurden. Von den zehn Befragten waren sechs Frauen und vier Männer. Es handelte sich hierbei um eine explorative Untersuchung, bei der die Datenerhebung mittels eines qualitativen Interviews und einem Interviewleitfaden erfolgte.

Neben allgemeinen Daten wie Geschlecht, Alter, Zweitfächer, Berufserfahrung und Studienort wurden Daten zum Geschlechterbegriff, zur Thematisierung von Geschlecht im Unterricht, zur Sinnhaftigkeit von Gender im Unterricht und zur Relevanz von Gender im Studium und an der jeweiligen Schule erhoben. Ausgangspunkt für diese Forschungsfragen, die im Rahmen der Untersuchung beantwortet wurden, war vor allem eine Hauptforschungsfrage, die sich bei der Literaturbearbeitung ergab: Strukturell ist das soziale Geschlecht an Schulen verankert. Ist diese Verankerung schon auf die Ebene der BiologielehrerInnen und des Unterrichts durchgedrungen?

Die Forschungsfragen wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse und dem dabei aufgestellten Kategorienschema aus den verfassten Interviewtranskriptionen untersucht und daraus wurden im Anschluss Hypothesen generiert.

Die Analyse der Interviews zeigte, dass den befragten Lehrpersonen die Definition des sozialen Geschlechts schwerer fällt als die Definition des biologischen.

Im Unterricht wird das soziale Geschlecht zwar von acht Lehrpersonen eingebaut, jedoch fällt diese Thematisierung bei sechs dieser acht sehr kurz aus, was im Großen und Ganzen auf das fehlende Wissen über die Genderthematik zurückgeführt werden kann. Trotzdem gaben alle Lehrpersonen an, dass sie es für sinnvoll halten würden, den Genderbegriff im Unterricht einzubauen.

Während des Studiums war das soziale Geschlecht bei keinem der Lehrpersonen Thema, was nicht verwunderlich ist, da damals die Genderthematik noch nicht relevant war. Jedoch ließ sich zeigen, dass im jetzigen Biologielehramtscurriculum auch noch keine verpflichtende Vorlesung in diese Richtung stattfindet.

In allen Schulen wird Gender thematisiert, jedoch sind die Schulen, an denen es eine starke Relevanz hat, eher selten. Meist wird vor allem in Sprache und Schrift auf eine gendergerechte Ausdrucksweise Wert gelegt. Überdies hinaus sind es vor allem einzelne Lehrpersonen oder DirektorInnen, die sich mehr in diese Richtung engagieren.

Die Hypothesen, die im Forschungsteil aufgestellt wurden und sich mit den beantworteten Forschungsfragen bestätigen ließen, sind:

- *Gender kommt im Biologielehramtsstudium nicht vor, was sich auch im Wissen der Lehrpersonen widerspiegelt.*
- *Obwohl es als sinnvoll erachtet wird, die Genderthematik den SchülerInnen näherzubringen, wird sie im Biologieunterricht nur von wenigen Lehrpersonen ausführlich behandelt.*
- *Strukturelle Verankerungen würden suggerieren, dass Gender an den Schulen thematisiert wird. Es sieht jedoch so aus, als ob sich die Thematisierung in einer gendergerechten Sprache und gendergerecht gehaltenen Texten erschöpft und es nur vom Engagement Einzelner abhängt ob mehr in diese Richtung gemacht wird.*

Mit all diesen Ergebnissen kann die Hauptforschungsfrage wie folgt beantwortet werden: Die strukturelle Verankerung von Gender an den Schulen ist noch nicht wirklich auf der Ebene des Biologieunterrichts angekommen.

7. ABSTRACT

The research focus of this paper was the evaluation of the role of the biological sex¹⁸ and gender in the biology classes. The study is based on the data of ten transcribed interviews given by ten active biology teachers between 31 and 57 years. Six of the ten interviewed teachers are female and four are male. In order to gather the data for the exploratory research of this thesis, qualitative interviews were held with the help of a guideline.

Apart from general data like sex, age, other subjects, work experience and the city where the teachers had studied, data on the concept of sex, the usage of sex in biology classes, the meaningfulness of gender in the biology classes and the relevance of gender at university and at school were gathered. The basis for this research questions was above all the main research question which arose out of the literary examination: Gender is fixed in the structure of school. Are there any effects on the biology class?

The research questions were answered following the qualitative content analysis and the thereby, out of the transcriptions, established category scheme. Afterwards hypotheses were generated.

The gathered data shows that the teachers questioned are uncertain in defining sex but especially gender. In class gender is discussed by eight teachers. However, six of them mention it only briefly, which can be seen as a consequence to the lack of knowledge of the gender subject. Nevertheless, all teachers consider the discussion of gender in class as relevant.

During university gender was not mentioned by any of the teachers, which is not remarkable, as the gender subject was not current at this time. But it could be shown that the current curriculum for students who want to become a biology teacher does not include an obligatory lecture which covers the gender subject.

In all schools gender is subject, but only in a few schools it has a high relevance. Mainly in speech and writing members of school set value on gender-sensitive diction. Further activities are only set seldomly by some committed teachers or headmasters. It's due to some committed teachers or headmasters if there are other activities beyond that.

¹⁸ In this abstract "sex" refers to the german term "Geschlecht" and "biological sex" refers to the german term "biologisches Geschlecht".

The hypotheses, which were formulated in the research part and could be verified in the course of answering the research question, are:

- *Gender is not part of the teacher training course for the subject biology, which is reflected by the teacher's knowledge of the gender topic.*
- *Although the gender topic is considered to be relevant there are only a few teachers who discuss it in detail in class.*
- *The structural fixation of gender would suggest that it is an important theme at schools. But it seems as if it is primarily regarded as worth to mention with regard to writing and speech. Further activities concerning the gender topic are rare and only due to some committed teachers or headmasters.*

Regarding these results the main research question can be answered as follows:

The structural fixation of gender at schools has still not found its way into the biology class.

LITERATURVEREICHNIS

- Abdul-Hussain, Surur (2009): *(Warum) braucht Individualisierung Gender-Kompetenz?*. In: BMUKK (Hrsg.): *Chancengerechtigkeit durch Gender-Kompetenz. Erfahrungen aus der Schulpraxis und aktuelle Forschungsergebnisse. Dokumentation des 2. Österreichweiten Gender Day für Schulen. 2. Und 3. Dezember 2008.* – Wien. S. 11-20. – [Download unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17850/dokumentationgenderday2008.pdf>; letzter Aufruf: 15.05.2012]
- Austin, John L. (1985): *Zur Theorie der Sprechakte.* – Stuttgart: Reclam.
- Bachmann, Klaus (2000): *Geschlechterdifferenzierung. Der genetische Bauplan für Frau und Mann.* In: *GeoWissen: Frau & Mann. Alte Mythen Neue Rollen*, Nr. 26, S.20-29
- Bischof-Köhler, Doris (2006): *Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede.* – Stuttgart, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage: W. Kohlhammer GmbH.
- BMUKK (Hrsg.) (2008): *Gender Kompetenz & Gender Mainstreaming. Kriterienkatalog für Schulen.* – Wien. – [Download unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15247/gekoskriterienonline.pdf>; letzter Aufruf: 19.05.2012]
- BMUKK (Hrsg.) (2011): *Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Information und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe.* – Wien, 3. überarbeitete Auflage. – [Download unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20987/up_hs.pdf; letzter Aufruf: 19.05.2012]
- Brockhaus Enzyklopädie (1989). – Mannheim, in 24 Bänden. – 19. bearbeitete Auflage, Band 8: Brockhaus GmbH
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter. Gender Studies. Vom Unterschied der Geschlechter.* – Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Cronin, Carol L. (1980): *Dominance relations and femals.* In: Omark, D.R.; F.F. Strayer, D.G. Freedman (Hrsg.): *Dominance relations: An ethological view of human conflict and social interaction.* – New York: Garland STPM Press, S.299-318
- De Beauvoir, Simone (2007): *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau.* – Hamburg, 7. Auflage: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Ebeling, Smilla (2006): *De/Konstruktion von Geschlecht und Sexualität.* In: Ebeling, Smilla; Sigrid Schmitz (Hrsg.): *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel.* – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; GWV Fachverlage GmbH. S.281-296
- Ebeling, Smilla; Sigrid Schmitz, Robin Bauer (2006): *Tierisch menschlich. Ein un/geliebter Dualismus und seine Wirkungen.* In: Ebeling, Smilla; Sigrid Schmitz (Hrsg.): *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel.* – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; GWV Fachverlage GmbH 2006. S. 347-362

- Ehrhardt, Anke A. (1980): *Prinzipien der psychosexuellen Differenzierung*. In: Bischof, Norbert (Hrsg.); Holger Preuschoft (Hrsg.): *Geschlechtsunterschiede, Entstehung und Entwicklung. Mann und Frau in biologischer Sicht*. – München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung. S. 99-122
- Evatt, Cris (2004): *Männer sind vom Mars, Frauen von der Venus. Tausend und ein kleiner Unterschied zwischen den Geschlechtern*. – München; Zürich: Piper Verlag.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): *Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen?*. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Katharina Willems; Nina Feltz (2008): *Einleitung: Das Projekt GENUS*. In: Faulstich- Wieland, Hannelore; Katharina Willems; Nina Feltz, Urte Freese; Katrin Luise Läzer: *Geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I*. – Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 9-16
- Fausto-Sterling, Anne (1993): *The Five Sexes. Why Male and Female Are Not Enough*. In: *The Sciences*, March/April, S. 20-24. – [Download unter: <http://www.uta.edu/english/timothy/Fausto-Sterling.pdf>; letzter Aufruf: 21.05.2012]
- Fausto-Sterling, Anne (1988): *Gefangene des Geschlechts? Was biologische Theorien über Mann und Frau sagen*. – München: R. Piper GmbH & Co. KG.
- Fausto-Sterling, Anne (2002): *Sich mit Dualismen duellieren*. In: Pasero, Ursula; Anja Gottburgsen (Hrsg.): *Wie natürlich ist Geschlecht*. – Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH. S.17-65
- Gildenmeister, Regine (2004): *Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung*. In: Becker, Ruth; Beate Kortendiek (Hrsg.); u.a.: *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH. S. 132-141
- Goffman, Erving (1969): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. – München: R. Piper GmbH & Co. KG.
- Grundy, Frances (2004): *Arbeiten an den Grenzlinien – Möglichkeiten und Probleme der Interdisziplinarität*. In: Schmitz, Sigrid; Britta Schinzel (Hrsg.): *Grenzgänge. Genderforschung in Informatik und Naturwissenschaften*. – Königstein; Taunus: Ulrike Helmer Verlag. S.13-29
- Guggenberger, Doris (2007): *Geschlechterdifferenzen an österreichischen Schulen*. In: BMUKK (Hrsg.): *Geschlechtersensible Schule. Forschung und Praxis im Dialog. Dokumentation des 1. österreichweiten Gender Day für Schulen. 30. November und 1. Dezember 2006*. – Wien, S.29- 43. – [Download unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15513/genderdaydoku2006.pdf>; letzter Aufruf: 03.05.2012]
- Halpern, Diane F. (2000): *Sex differences in cognitive Abilities*. – London, 3. Auflage: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Harding, Sandra (1994): *Das Geschlecht des Wissens. Frauen denken die Wissenschaft neu.* – Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag GmbH.
- Hold-Cavell, B.; D. Borsutzky (1986): *Strategies to obtain high regard: Longitudinal study of a group of preschool children.* In: *Ethology and Sociobiology* 7, S.39-56
- Jensen, Heike (2005): *Sexualität.* In: *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien.* – Köln: Böhlau Verlag GmbH & Cie. S.100-116
- Keller, Evelyn Fox (1995): *The Origin, History, and Politics of the Subject Called "Gender and Science": A First Person Account.* In: Jasanoff, Sheila (Hrsg.); u.a.: *Handbook of science and technology studies.* – Californian: Sage Publications, Inc., S.80 -94
- Kuckartz, Udo; Thorsten Dresing; Stefan Rädiker; Claus Stefer (2007): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis.*– Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlag GmbH.
- Läzer, Katrin Luise (2008): *Does gender matter? Ergebnisse der SchülerInnenumfrage zum naturwissenschaftlichen Unterricht.* In: Faulstich- Wieland, Hannelore; Katharina Willems; Nina Feltz, Urte Freese; Katrin Luise Läzer: *Geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I.* – Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 93-117
- Matkovits, Susanne; Nora Heger (2008): *Zusammenfassung der Ergebnisse der Online Erhebung „Gender und Schule“ der Abt. V/7 des BMUKK.* – [Download unter: http://www.eduhi.at/dl/Zusammenfassung_Gender_und_Schule.pdf; letzter Aufruf: 03.05.2012]
- Maurer, Margarete (2002): *Sexualdimorphismus, Geschlechtskonstruktion und Hirnforschung.* In: Pasero, Ursula; Anja Gottburgsen (Hrsg.): *Wie natürlich ist Geschlecht.* – Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH. S.65-109
- Mauss, Bärbel (2004): *>Genomic Imprinting< im Kontext feministischer Kritik.* In: Schmitz, Sigrid; Britta Schinzel (Hrsg.): *Grenzgänge. Genderforschung in Informatik und Naturwissenschaften.* – Königstein; Taunus: Ulrike Helmer Verlag. S. 149-163
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken.* – Weinheim; Basel, 5. überarbeitete Auflage: Beltz Verlag.
- Money, John; Anke Ehrhardt (1972): *Man and woman, boy and girl.* – Baltimore: John Hopkins University Press.
- Palm, Kerstin (2004): *Was bringt die Genderforschung eigentlich den Naturwissenschaften?* In: Schmitz, Sigrid; Britta Schinzel (Hrsg.): *Grenzgänge. Genderforschung in Informatik und Naturwissenschaften.* – Königstein; Taunus: Ulrike Helmer Verlag. S.50-64
- Paseka, Angelika; Angela Wroblewski (2009): *Geschlechtergerechte Schule: Problemfelder, Herausforderungen, Entwicklungsansätze.* In: Specht, Werner (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich.* – Graz, 2. Band: Leykam. S. 203-221

- Pease, Allen; Barbara Pease (2011): *Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken. Ganz natürliche Erklärungen für eigentlich unerklärliche Schwächen.* – Berlin, 7. Auflage: Ullstein Buchverlage GmbH.
- Scheich, Elvira (2000): *Naturwissenschaften.* In: Von Braun, Christina; Inge Stephan (Hrsg.): *Gender Studien. Eine Einführung.*- Stuttgart; Weimar: Metzler. S.193-206
- Schiebinger, Londa (2000): *Frauen forschen Anders. Wie weiblich ist die Wissenschaft?* – München: Beck.
- Schinzel, Britta (2004): *Epistemische Veränderungen an der Schnittstelle Informatik und Naturwissenschaften.* In: Schmitz, Sigrid; Britta Schinzel (Hrsg.): *Grenzgänge. Genderforschung in Informatik und Naturwissenschaften.* – Königstein; Taunus: Ulrike Helmer Verlag. S.30-49
- Schmidt, Katharina (2004): *Topic Maps – Vernetzte Strukturen.* In: Schmitz, Sigrid; Britta Schinzel (Hrsg.): *Grenzgänge. Genderforschung in Informatik und Naturwissenschaften.* – Königstein; Taunus: Ulrike Helmer Verlag. S.108-117
- Schmitz, Sigrid (a2004): *Körperlichkeit in Zeiten der Virtualität.* In: Schmitz, Sigrid; Britta Schinzel (Hrsg.): *Grenzgänge. Genderforschung in Informatik und Naturwissenschaften.* – Königstein; Taunus: Ulrike Helmer Verlag. S.118-132
- Schmitz, Sigrid (a2006): *Jägerinnen und Sammler. Evolutionsgeschichten zur Menschwerdung.* In: Ebeling, Smilla; Sigrid Schmitz (Hrsg.): *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel.* – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; GWV Fachverlage GmbH. S. 189-210
- Schmitz, Sigrid (b2006): *Geschlechtergrenzen. Geschlechtsentwicklung, Intersex und Transsex im Spannungsfeld zwischen biologischer Determination und kultureller Konstruktion.* In: Ebeling, Smilla; Sigrid Schmitz (Hrsg.): *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel.* – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; GWV Fachverlage GmbH. S.33-56
- Schmitz, Sigrid (c2006): *Entweder – Oder? Zum Umgang mit binären Kategorien.* In: Ebeling, Smilla; Sigrid Schmitz (Hrsg.): *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel.* – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; GWV Fachverlage GmbH. S.331-346
- Schmitz, Sigrid (d2006): *Frauen- und Männergehirne. Mythos oder Wirklichkeit?* In: Ebeling, Smilla; Sigrid Schmitz (Hrsg.): *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel.* – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; GWV Fachverlage GmbH 2006. S. 211-234
- Schmitz, Sigrid; Christian Schmieder (2006): *Popularisierungen. Zwischen Naturwissenschaften, Medien und Gesellschaft.* In: Ebeling, Smilla; Sigrid Schmitz (Hrsg.): *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel.* – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; GWV Fachverlage GmbH. S. 363-378

- Schmitz, Sigrid; Smilla Ebeling (2006): *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Eine notwendige Verbindung*. In: Ebeling, Smilla; Sigrid Schmitz (Hrsg.): *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel*. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; GWV Fachverlage GmbH. S. 7-32
- Schreiner, Claudia (Hrsg.) (a2007): *Naturwissenschafts-Kompetenz im internationalen Vergleich*. In: Schreiner, Claudia (Hrsg.): *PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse*. – Graz: Leykam. S.12-27. – [Download unter: <https://www.bifie.at/node/272>; letzter Aufruf: 16.05.2012]
- Schreiner, Claudia (Hrsg.) (b2007): *Zusammenfassung der Ergebnisse*. In: Schreiner, Claudia (Hrsg.): *PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse*. – Graz: Leykam. S.68-71. – [Download unter: <https://www.bifie.at/node/272>; letzter Aufruf: 16.05.2012]
- Stadler, Helga (2004): *Physikunterricht unter dem Gender-Aspekt*. – Wien: Fakultät für Physik, Univ.-Wien. Diss.
- Stephan, Inge (2000): *Gender, Geschlecht und Theorie*. In: Von Braun, Christina; Inge Stephan (Hrsg.): *Gender Studien. Eine Einführung*.- Stuttgart; Weimar: Metzler. S.58-96
- Universität Wien (Hrsg.) (2010): *Mitteilungsblatt. Curriculum für das Bachelorstudium Biologie*. – Wien. – [Download unter: http://www.univie.ac.at/mtbl02/2009_2010/2009_2010_165.pdf; letzter Aufruf: 15.05.2012]
- Universität Wien (Hrsg.) (2011): *Kurzfassung Curriculum LA Biologie und Umweltkunde – ab WS 2011*. – Wien. – [Download unter: <http://www.univie.ac.at/stv-biologie/HP/files-LA/Curriculum-LA-ab-2011.pdf>; letzter Aufruf: 15.05.2012]
- Universität Wien (Hrsg.) (2012): *Studierenden-Statistik detailliert WS11/12*. – Wien. – [Download unter: http://studien-lehrwesen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studienundlehrwesen/Statistische_Daten/studstat_72_2011W.pdf; letzter Aufruf: 15.05.2012]
- Villa, Paula-Irene (2004): *(De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie*. In: Becker, Ruth; Beate Kortendiek (Hrsg.); u.a.: *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH. S. 141-152
- Von Braun, Christina (2000): *Gender, Geschlecht und Geschichte*. In: Von Braun, Christina; Inge Stephan (Hrsg.): *Gender Studien. Eine Einführung*.- Stuttgart; Weimar: Metzler. S.16-57
- Von Braun, Christina; Inge Stephan (Hrsg.) (2000): *Gender Studien. Eine Einführung*.- Stuttgart; Weimar: Metzler.

Wetterer, Angelika (2004): *Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit*. In: Becker, Ruth; Beate Kortendiek (Hrsg.); u.a.: *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH. S. 122-132

Wiesner, Heike (2002): *Die Inszenierung der Geschlechter in den Naturwissenschaften. Wissenschafts- und Genderforschung im Dialog*. – Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.

Verwendete Websites:

Allgemeiner Lehrplan der AHS. URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>; [letzter Aufruf: 15.05.2012]

BIFIE (Hrsg.): PISA-Studie für 15-/16-Jährige. URL: <https://www.bifie.at/pisa> [letzter Aufruf: 16.05.2012]

BMUKK (Hrsg.) (a2007): *Rundschreiben: 1995-77 ; GZ. 15.510/60-Präs.3/95 ; Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“*. URL: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995_77.xml [letzter Aufruf: 03.05.2012]

BMUKK (Hrsg.) (a2011): *Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern*. URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/erziehung_gleichstellung.xml [letzter Aufruf: 03.05.2012]

BMUKK (Hrsg.) (b2007): *Rundschreiben: 2007-09 ; BMUKK-20.200/0011-I/3b/2007 ; Initiative "25+": Individualisierung des Unterrichts*. URL: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2007_09.xml [letzter Aufruf: 03.05.2012]

BMUKK (Hrsg.) (b2011): *Gender Mainstreaming (GM)*. URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender_mainstreaming.xml [letzter Aufruf: 03.05.2012]

BMUKK (Hrsg.) (c2011): *Gender in den Lehrplänen, bewusste bzw. reflexive Koedukation und geschlechtssensible Pädagogik*. URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender_lehrplaene.xml [letzter Aufruf: 03.05.2012]

Boy's Day. URL: <http://www.boysday.at/> [letzter Aufruf: 21.05.2012]

Eder, Ferdinand: *Folgerungen für Lehrerbildung und Schulentwicklung*. URL: <https://www.bifie.at/buch/815/11/2> [letzter Aufruf: 16.05.2012]

ffOrte: *Frauen in Forschung und Technologie*. URL: <http://www.fforte.at/> [letzter Aufruf: 21.05.2012]

First love: *Beratungsstelle für Jugendliche*. URL: <http://www.firstlove.at/start.asp> [letzter Aufruf: 21.05.2012]

Fit: Frauen in die Technik. URL: <http://www.fitwien.at/> [letzter Aufruf: 21.05.2012]

Groman, Ernest (2012): *Sozialmedizinische Belange*. URL: http://online.univie.ac.at/vlvz?lvnr=300125&show_info_gruppe=1&semester=S2012&include=kurzkommentar,leistungskontrolle,voraussetzung,literatur,methoden&exclude=inf link [letzter Aufruf: 15.05.2012]

Hilgers, Helge; Adrienne Hilgers-Szántó: *Anatomie und Biologie des Menschen*. URL: http://online.univie.ac.at/vlvz?lvnr=300460&show_info_gruppe=1&semester=W2011&include=kurzkommentar,leistungskontrolle,voraussetzung,literatur,methode n&exclude=inf link [letzter Aufruf: 15.05.2012]

IMST: Innovationen machen Schule Top. URL: <https://www.imst.ac.at/> [letzter Aufruf: 21.05.2012]

Kirchengast, Sylvia (2011): *Geschlecht in den Naturwissenschaften*. URL: http://online.univie.ac.at/vlvz?lvnr=300719&show_info_gruppe=1&semester=W2011&include=kurzkommentar,leistungskontrolle,voraussetzung,literatur,methode n&exclude=inf link [letzter Aufruf: 15.05.2012]

Kirchengast, Sylvia (a2012): *Sexualbiologie*. URL: http://online.univie.ac.at/vlvz?lvnr=300127&show_info_gruppe=1&semester=S2012&include=kurzkommentar,leistungskontrolle,voraussetzung,literatur,methoden&exclude=inf link [letzter Aufruf: 15.05.2012]

Kirchengast, Sylvia (b2012): *Die Frau in den Naturwissenschaften*. URL: http://online.univie.ac.at/vlvz?lvnr=300385&show_info_gruppe=1&semester=S2011&include=kurzkommentar,leistungskontrolle,voraussetzung,literatur,methoden &exclude=inf link [letzter Aufruf: 15.05.2012]

Lehrplan für Biologie und Umweltkunde Oberstufe. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11860/lp_neu_ahs_08.pdf [letzter Aufruf: 15.05.2012]

Lehrplan für Biologie und Umweltkunde Unterstufe. URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/779/ahs5.pdf> [letzter Aufruf: 15.05.2012]

MiT: Mädchen/Frauen in die Technik. URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/mit.xml> [letzter Aufruf: 21.05.2012]

mut!: Mädchen und Technik. URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/mut_maedchen_und_techn_archi.xml [letzter Aufruf: 21.05.2012]

Müller, Ruth (2011): *Gender in Science*. URL: http://online.univie.ac.at/vlvz?lvnr=300516&show_info_gruppe=1&semester=W2011&include=kurzkommentar,leistungskontrolle,voraussetzung,literatur,methoden&exclude=inf link [letzter Aufruf: 15.05.2012]

- Oberzaucher, Elisabeth (2011): *Mann und Frau aus Sicht der Evolution*. URL: http://online.univie.ac.at/vlvz?lvnr=300354&show_info_gruppe=1&semester=W2011&include=kurzkommentar,leistungskontrolle,voraussetzung,literatur,methoden&exclude=inf_link [letzter Aufruf: 15.05.2012]
- Schmitz, Sigrid (2004): *Wie kommt das Geschlecht ins Gehirn? Über den Geschlechterdeterminismus in der Hirnforschung und Ansätze zu seiner Dekonstruktion*. URL: <http://www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/97754.html> [letzter Aufruf: 28.04.2012]
- Seidler, Horst (2012): *Einführung in die Anthropologie*. URL: http://online.univie.ac.at/vlvz?lvnr=300029&show_info_gruppe=1&semester=S2012&include=kurzkommentar,leistungskontrolle,voraussetzung,literatur,methoden&exclude=inf_link [letzter Aufruf: 15.05.2012]
- Stadler, Helga: *Leistungsdifferenzen von Mädchen und Burschen in den Naturwissenschaften*. URL: <https://www.bifie.at/buch/815/6/3> [letzter Aufruf: 16.05.2012]
- Stern, Thomas; Patrícia Jelemenská; Franz Radits: *Das Interesse an Naturwissenschaften: Eine Analyse der österreichischen PISA-2006-Ergebnisse*. URL: <https://www.bifie.at/buch/815/8/3> [letzter Aufruf: 16.05.2012]
- Universität Wien (Hrsg.) (2011): *Studierende an der Universität Wien WS 2011/12*. URL: <http://www.univie.ac.at/universitaet/zahlen-und-fakten/#c1616> [letzter Aufruf: 04.05.2012]

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Verteilungskurve sich überlappender geschlechtstypischer Merkmale (<i>oben</i>); Mögliche Auswirkung von sozialen Erwartungen in einer Gesellschaft (<i>unten</i>)(Bischof-Köhler 2006, S.41)	17
Abb. 2: Höherbewertung männlicher Merkmale und Abwertung weiblicher (Bischof-Köhler 2006, S.41)	18
Abb. 3: Möbius-Band II von M.C. Escher (Fausto-Sterling 2002, S.47) All M.C. Escher works © 2012 The M.C. Escher Company - the Netherlands. All rights reserved. Used by permission. www.mcescher.com	21
Abb. 4: Interesse der Mädchen und Jungen an den Unterrichtsfächern in Prozent (vgl. Läzer 2008, S.95)	42
Abb. 5: Geschlechteraufteilung der Stichprobe	58
Abb. 6: Altersverteilung der Stichprobe in Jahren im Hinblick auf das Geschlecht.....	58
Abb. 7: Berufserfahrung in Jahren im Hinblick auf das Geschlecht	59

TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1: Studierenden-Statistik WS 11/12 (vgl. Universität Wien 2012)	48
Tab. 2: Alter und Berufserfahrung der befragten Lehrerinnen, mit Mittelwerten und Standardabweichungen.	106
Tab. 3: Alter und Berufserfahrung der befragten Lehrer, mit Mittelwerten und Standardabweichungen.	106
Tab. 4: Mittelwert und Standardabweichung des Alters und der Berufserfahrung der gesamten Stichprobe.	106

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

a	Jahre
Abb.	Abbildung
AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
AGS	Androgenitales Syndrom
ebd.	ebenda
Dax-1	Dosage-sensitive sex reversal, adrenal hypoplasia critical region on the X-chromosome
f	und die folgende Seite
ff	und die nächsten zwei folgenden Seiten
fFORTE	Frauen in Forschung und Technik
FiT	Frauen in die Technik
FSH	follikelstimulierendes Hormon
GENUS	geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I
Hrsg.	Herausgeber
I.1	Interview 1
IMST	Innovations in Mathematics, Science and Technology
LH	luteinisierendes Hormon
MiT	Mädchen/Frauen in die Technik
mut!	Mädchen und Technik
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
SD	Standardabweichung
SRY	Sex-determining region on the Y-chromosome
Tab.	Tabelle
TDF	Testis determinierender Faktor
u.a.	und andere
vgl.	vergleiche
\bar{x}	Mittelwert

Abkürzungen in den Protokollen:

Abkürzungen die im transkribierten Text verwendet wurden werden hier angeführt
(Mayring 2002, S.92):

(.)	=	ganz kurzes Absetzen einer Äußerung
..	=	kurze Pause
...	=	mittlere Pause
(Pause)	=	lange Pause
mhm	=	Pausenfüller, Rezeptionssignal, zweigipflig
(.)	=	Senken der Stimme
(-)	=	Stimme in der Schwebel
(')	=	Heben der Stimme
(?)	=	Frageintonation
(h)	=	Formulierungshemmung, Drucksen
(k)	=	markierte Korrektur (Hervorheben der endgültigen Version, insbesondere bei Mehrfachkorrektur)
(sicher)	=	auffällige Betonung
(Lachen)	=	Charakterisierung von nichtsprachlichen Vorgängen bzw. Sprechweise, Tonfall; Sie steht vor den entsprechenden Stellen und gilt bis zum Äußerungsende
(...)	=	unverständlich
(kommt?)	=	nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut

Der Interviewer wird mit einem „I“ gekennzeichnet, der Befragte mit einem „B“ und der jeweiligen Nummer.

ANHANG

I. Interviewleitfaden

Name:

Weiblich Männlich

1. Wie alt sind Sie?
2. Wo haben Sie studiert?
3. Wie lange unterrichten Sie schon?
4. Welches Zweitfach unterrichten Sie?
5. Welche Klassen haben Sie in Biologie?
6. Wie viele SchülerInnen haben Sie in Biologie? (Wie viele Mädchen und Jungen?)

7. Wo kommt der Mensch in Ihrem Biologieunterricht vor?
 - 7.1 In welchen Klassen?
 - 7.2 Welche Inhalte?
8. Wie verstehen Sie den Begriff biologisches Geschlecht?
9. Thematisieren Sie diesen Begriff im Unterricht?
 - 9.1 Wenn *JA*: Warum und in welcher Form?
Wenn *NEIN*: Warum nicht?
10. Sagt Ihnen der Begriff Gender (das soziale Geschlecht) etwas?

Falls *JA* weiter bei Frage 11 (bis 15). Falls *NEIN* weiter bei Frage 17. (Erklärung)

11. Was verstehen Sie unter dem Begriff? Was bedeutet Gender für Sie?
12. Kommt der Begriff Gender in Ihrem Unterricht vor?
 - 12.1 Wenn *JA*: In welcher Form?
Wenn *NEIN*: Warum nicht?
13. Wie unterscheiden Sie das biologische und das soziale Geschlecht (Sex und Gender)?
14. Finden Sie es notwendig, dass Schüler und Schülerinnen auch über das soziale Geschlecht/Gender aufgeklärt werden?
 - 14.1 Warum/Warum nicht?

- 14.2 In welchem Alter würden Sie es angebracht finden?
- 15. Haben Sie in Ihrem Studium viel über Gender gehört?
 - 15.1 Hätten Sie sich gewünscht, mehr darüber zu erfahren?
 - 15.2 Hätten Sie gerne mehr Vorlesungen/Seminare zum Thema Mensch gehabt?
- 16. Wird das Thema Gender an Ihrer Schule thematisiert? In welcher Form?
 - 16.1 Werden Fortbildungen zu diesem Thema angeboten?

- 17. Hätten Sie sich gewünscht, in Ihrem Studium etwas über Gender zu erfahren?
 - 17.1 Hätten Sie gerne mehr Vorlesungen/Seminare zum Thema Mensch gehabt?
- 18. Würden Sie es sinnvoll finden, Gender im Biologieunterricht einzubauen?
 - 18.1 Warum/Warum nicht?
 - 18.2 In welchem Alter würden Sie es angebracht finden? Und wie?
- 19. Wissen Sie, ob das Thema Gender an Ihrer Schule thematisiert wird? In welcher Form?
 - 19.1 Werden Fortbildungen zu diesem Thema angeboten?

II. Tabellen der Auswertung

Tab. 2: Alter und Berufserfahrung der befragten Lehrerinnen, mit Mittelwerten und Standardabweichungen.

Frauen		
	Alter	Berufserfahrung
	50,0	24,0
	57,0	35,0
	48,0	20,0
	56,0	28,0
	49,0	22,0
	42,0	16,0
Mittelwert	50,3	24,2
Standardabweichung	5,5	6,6

Tab. 3: Alter und Berufserfahrung der befragten Lehrer, mit Mittelwerten und Standardabweichungen.

Männer		
	Alter	Berufserfahrung
	40,0	10,0
	52,0	30,0
	48,0	22,0
	31,0	5,0
Mittelwert	42,8	16,8
Standardabweichung	9,3	11,4

Tab. 4: Mittelwert und Standardabweichung des Alters und der Berufserfahrung der gesamten Stichprobe.

Frauen und Männer		
	Alter	Berufserfahrung
	50,0	24,0
	57,0	35,0
	48,0	20,0
	56,0	28,0
	49,0	22,0
	42,0	16,0
	40,0	10,0
	52,0	30,0
	48,0	22,0
	31,0	5,0
Mittelwert	47,3	21,2
Standardabweichung	7,8	9,1

III. Protokolle

Interview 1

1. I: Ok. Also zuerst einmal, ähm, zu den Formalitäten und zwar, ähm, darf ich ihre Aussagen schon, also in meiner Diplomarbeit verwenden?
2. B1: Natürlich, das ist klar.
3. I: Also anonym, natürlich. (B1: Ja natürlich, sowieso.) Also ich werde den Namen nicht verwenden. Ok, dann gehen wir zu den Fragen (Lachen). (B1: Das ist klar, das muss sein.)
4. Und hätten Sie das Interview dann gerne transkribiert, dass ich Ihnen das schicke?
5. B1: Nein, um Gottes Willen, wenn sie . . , hoffentlich müssen Sie das nicht transkribieren.
6. I: Ich muss es sicher transkribieren.
7. B1: Ok, Oh, Da haben (I: Ganz sicher (Lacht)) sie sicher viel Arbeit.
8. I: Ja. (B1: Nein, das nicht.) Eben, weil ich muss es vergleichen können, (B1: Ja, ja.) eben, die Fragen und so weiter.
9. B1: Natürlich, das heißt sie müssen, sie haben eine Menge Arbeit.
10. I: Ja.
11. B1: Nein, wenn es irgendwie, wenn es keine Umstände macht, wäre es vielleicht interessant, aber (I:Ja.) eher als mein Interview würd mich interessieren, wenn Sie dann fertig sind mit der Diplomarbeit, was so irgendwie (I: Ach so.), die, die Kernaussagen sind. (I: Ja, das kann ich machen.) Das würd mich mehr interessieren.
12. I: Ja. (. .) Also es geht, ähm, das habe ich Ihnen eh schon gesagt, so um den Mensch im Biologieunterricht (B1: Genau.) und im speziellen, ähm, um das biologische und das soziale Geschlecht, aber (B1: Genau, ok.) da kommen wir jetzt eh dazu. Also, ähm, zuerst einmal, wie alt sind Sie?
13. B1: Ich bin 50.
14. I: Ok, und wie lange unterrichten Sie schon?
15. B1: Ich unterrichte seid, äh, seit 24 Jahren.
16. I: Mhm, und welches Zweitfach, ich glaube Physik, oder?
17. B1: Nein, zur damaligen (I: Ach so!), ich unterrichte auch Physik, aber zur damaligen Zeit, als ich studiert habe, konnte man Biologie allein studieren. (I: Ach ja!) Und man durfte allerdings per Genehmigung vom Ministerium, die habe ich auch, Chemie und Physik Unterstufe unterrichten. (I: Ah, ok.) Also das darf ich, aber ich hab an und für sich nur Biologie.
18. I: Mhm. Und welche Klassen haben Sie in Biologie?
19. B1: Also ich hab, ah, (. .) heuer kann ich Ihnen konkret sagen, heuer habe ich keine Erste, aber ich habe mehrere, zwei Zweite, in der dritten ist bei uns kein Biologie, dann habe ich zwei Vierte, eine Fünfte, eine Sechste, eine Achte und Wahlpflichtfach habe ich auch noch. (I: Mhm.) Also das ist eh, entspricht so Sechste, Siebente.
20. I: Und wie viele Schülerinnen und Schüler sind (...)
21. B1: Habe ich ungefähr, also ich hab (I: In der Klasse.). In der Klasse sind so um die, (. .) ca. durchschnittlich 26/27 SchülerInnen. (I: Mhm.) In der Unterstufe mehr, da geht es rauf bis auf 28/29 und in der Oberstufe geht es dann runter so auf 23/24.
22. I: Ok, und der Mädchen- und Bubenanteil ist ungefähr. .
23. B1: Ja wir haben meistens einen leicht erhöhten Mädchenanteil. Also in manchen Klassen ist der Mädchenanteil sehr viel höher und in manchen Klassen ist er nicht so groß, aber meistens gibt es einen Mädchenüberschuss. Es gibt weniger Klassen wo gleich viele Burschen wie Mädchen sind.
24. I: Ok. . . Ok, und wo kommt der Mensch jetzt bei Ihnen im Unterricht vor?
25. B1: Also in Biologie ist, also der Mensch natürlich vorgesehen im Lehrplan einmal in der ersten Klasse, in der vierten, in der sechsten und in der achten. Also das ist sehr präsent. Immer andere Schwerpunkte, ah, natürlich ist die Geschichte so, nachdem Gesundheitserziehung irgendwie auf der Biologie bleibt, wenn zwischendurch Fragen auftreten, wie irgendwelche plötzlich auftretenden Krankheiten, wird der Mensch in jeder Schulstufe gemacht. (I: Mhm.) (h) Aktualitätsprinzip, dann musst (I: Ok.) du natürlich drauf reagieren. Aber vorgesehen ist es Erste, Vierte, Sechste und Achte.
26. I: Ok, und verschiedenste Inhalte (?), also . .
27. B1: Ja, ich meine Grundgeschichten sind immer die natürlich Gesundheitserziehung, Sexualerziehung und die Schwerpunkte sind immer anders, weil natürlich sich auch der Zugang

der Schüler und Schülerinnen verändert. Am Beispiel Sexualität ist klar, in der Ersten haben sie eher noch kaum Erfahrungen mit Sexualität. Ich sage es vorsichtig. In der Vierten (,) haben sie natürlich schon gewisse Erfahrungen, aber man kann nicht davon ausgehen, dass sie schon Geschlechtsverkehr hatten, aber wir (h) ist nicht die Regel. In der Sechsten in Geschlechtsverkehr schon durchaus üblich, oder möglich und das sind die Erfahrungen wieder andere. Und in der Achten ist es eigentlich, ja (I:ok), gehen wir einmal davon aus, dass da zumindest schon (h) einige in der Klasse Erfahrungen gemacht haben.

28. I: Und thematisieren Sie auch das biologische Geschlecht, oder (.)
29. B1: Ja das ist (h) für mich persönlich ist das jetzt interessant, weil ich mich damit, ich habe begonnen mich damit zu beschäftigen. Also die Geschichte, wie weit ist jetzt, äh, also das biologische Geschlecht, das was weiblich ist und was männlich ist, das ist fix drinnen. Nur das soziale Geschlecht, damit (I: Mhm.) hab ich jetzt begonnen, mich ein bisschen damit zu befassen, aber ich muss ehrlich gesagt gestehen, dass das sicherlich bisher in meinem Unterricht, und immer noch viel zu wenig thematisiert wurde und wird. (I: Mhm) Also das . . Je mehr ich darüber lese, desto klarer wird es mir natürlich auch, wie wichtig es (h) eigentlich ist ('), also, und gewesen wäre. Aber ich. . stimmt, das soziale Geschlecht ist (,) (h) ja, das ist. .
30. I: Also in dem Fall würden Sie es sinnvoll finden, wenn man es im Biologieunterricht einbaut?
31. B1: Unbedingt. Ich finde es (h), deshalb beschäftige ich mich jetzt auch damit, eben mit dem, wie man es (,) sinnvoll, also wie man es einfach gleichwertig auch behandelt. Das wäre so meine Zukunftsidee. Momentan ist es überhaupt nicht der Fall. Also das biologische Geschlecht, natürlich. Mal jetzt angefangen von XX ist weiblich, XY. . und dass es nicht überall so ist. Im Tierreich (Türe geht auf) und der gleichen, und das alles. Entschuldigung. (Befragte wendet sich an Person die herein kommt) Können wir kurz, wir müssen ein Interview führen. Sollen wir eine andere Klasse suchen? Weil wir bräuchten noch ca. 20 Minuten.
32. I: Höchstens.

Interview wurde unterbrochen und nach ein paar Minuten wieder weitergeführt.

33. B1: Und ich habe zuerst gedacht Sie, (,) ich habe falsch geantwortet zuerst, weil ich ja gedacht habe Sie fragen mich das soziale Geschlecht. Also das biologische Geschlecht (I: Ja.) macht man klarerweise immer. Das ist (I:Mhm)... Aber das soziale Geschlecht habe ich eben (I: Da wären wir eh noch dazu gekommen. (lacht)) (...) Genau.
34. I: Und beim biologischen Geschlecht, was machen Sie da genau?
35. B1: Also wir machen, zum Beispiel (,) In der Ersten macht man die Geschlechtsorgane und erklärt was zählt alles zu den weiblichen Geschlechtsorganen, was zu den männlichen Geschlechtsorganen. Und, äh, XY wird nie, überhaupt nicht thematisiert, in der Ersten (I:Mhm.). Und in der Vierten, mh, gibt's ein bisschen Genetik. Da kommt die Geschichte dann auch mit den, wird eingeführt, mit dem XY, mit XX und nochmal die Geschlechtsorgane und halt noch einiges dazu. In der Sechsten gibt es dann die Erweiterung, wo man, äh, die unterschiedlichen Formen der Sexualität im Tierreich und im Pflanzenreich vergleicht ('), also Mensch auch, aber. . Und da gibt es halt dann, was dazu kommt sind die Geschichten, dass es eben Zwitter gibt, aber das kommt auch schon vorher, auch in der Zweiten, bei manchen Tiergruppen wird das thematisiert. Bei den Schnecken zum Beispiel Zwitter. Da wird dann darauf eingegangen (I: Mhm.). Dies, diese Sachen passieren und in, in der und in der Achten, äh, wird (,) auf das Geschlecht indem Sinn gar nicht mehr, da bist du eigentlich nur noch mit der Genetik. (I:Ja, jaja.) Natürlich, XY hast, ist klar, da geht es dann nur noch welche, welche Erb, also welche Gene auf dem X oder Y Chromosom sind. Da geht es eigentlich um Erbkrankheiten. (I: Mhm.) Und die eben auf den Geschlechtschromosomen, zum Beispiel vorkommen können.
36. I: Ok. Und das soziale Geschlecht habe ich jetzt schon gehört, das sagt ihnen etwas. Und, ähm, wie definieren Sie für sich den Begriff? Oder, was ist das für Sie?
37. B1:Ja, das ist.. man macht das ein bisschen in der Schule, wenns die.. Es gibt immer wieder die Geschichten, wo jetzt vermehrt Fragen von den Schülern und SchülerInnen kommen. Eben, wie ist das mit Transvestismus, oder wie ist das, wenn jemand das Gefühl hat, dass er im falschen Körper ist, also sich um operieren lässt. Und das ist sehr stark auch, wie ist das möglich. Wie kann man einen Penis formen, wenn keiner da war, wie kann man eine Vagina formen, wenn keine da war (.) Diese Fragen kommen von SchülerInnen-Seite. (I: Mhm.) Äh, wie ich das biologische Geschlecht, also für mich persönlich, unabhängig von der Schule. (I: Das soziale, ja.) (...) Entschuldigung, natürlich. Das soziale Geschlecht, unabhängig von der Schule. Würde ich sagen, ja, ich glaube dass es so ist, dass wirklich äh, das Geschlecht nicht nur von den biologischen Voraussetzungen festgelegt ist und ich glaube, dass es wirklich real ist, dass

jemand, äh, im falschen Körper sozusagen sitzt. Das glaube ich. Ich hatte auch selbst eine Schülerin, die dann in der Oberstufe eben auch zu mir gekommen ist, sind viele Jahre her, wo sie mir versichert hat, sie ist nicht lesbisch, sondern sie ist definitiv ein Mann, sie fühlt sich wie ein Mann und sie möchte unbedingt ein Mann sein. (I: Mhm.) Mittlerweile weiß ich, dass sie auch, eben . . um operiert, (h) also es wurden ihr die Brüste amputiert, das heißt sie ist auf dem Weg, dass sie eben im Endeffekt dann zu einem äußerlich, also anatomischen Mann wird. Das heißt das, wir, ich habe, ich persönlich habe damit kein Problem, also ich persönlich. Ich muss allerdings fairerweise sagen, ich weiß nicht wie es mir gehen würde, wenn meine Töchter sagen würden sie möchten lieber ein Mann sein. Ich glaube ich könnte mich natürlich daran gewöhnen, aber ich würde nicht sagen, dass ich nicht am Anfang vielleicht . . irritiert wäre. (I: Ja.) Also das muss ich einfach so, in dem Sinne, wobei ich es prinzipiell, ich verstehe es und ich glaube, dass es wirklich so ist und dass es. . Ich denke mir auch diese eindeutige Orientierung nach homo-, bi-, oder heterosexuell, glaube ich nicht, dass das eine durchgängige Möglichkeit ist. Ich glaube dass das eine kulturelle Einteilung ist. #00:03:52-1#

38. I: Mhm. Ja. Also, Sie haben ja schon gesagt, Sie würden es sinnvoll finden, dass man es im Unterricht einbaut. Und hätten Sie da eine Idee wo man das einbauen könnte, oder in welchem Alter? #00:04:03-6#
39. B1: Ja ich bin jetzt eigentlich dabei genau, mich genau mit dem zu befassen, wie, in welcher Form, oder welche Art von Aufgabenstellung man entwickeln könnte, um, um das irgendwie einzubauen. Ich glaube ich würde es gar nicht auf ein spezielles Alter fixieren, denn ich glaube das muss eine durchgängige Haltung sein. Ich glaube das Thema kann immer wieder auftreten, äh, und kommt auch immer wieder, wird immer wieder auch auftauchen und man, das zieht sich dann glaub ich für meinen Begriff eher als roter Faden durch den Unterricht (I: Mhm.) Ich glaube nicht, dass man das so, äh, fixiert, so begreifen kann (...) (Es sperrt jemand die Türe auf und kommt herein. Befragte wendet sich der Person zu) Entschuldigung, du hast Unterricht? (P: Ja, äh.) Ok, dann müssen wir jetzt eh gehen. Müssen wir wechseln. (P: (...)) Nein, Sie macht ein Interview, ich glaube schon dass es stört, oder? #00:04:57-0#
40. I: Nein, ich glaube dass es geht (B1: Ok.). Es sind glaube ich eh nur noch zwei, drei Fragen. (B1: Ok.) Von dem her. (B1: Gut.) Und zwar: Ähm, also ich würde gern wissen, wo haben Sie studiert?
41. B1: In Wien.
42. I: Also eh in Wien, an der Uni Wien?
43. B1: Mhm, allerdings damals habe ich die Frau Dr. Kirchengast, die (hatten?) wir noch nicht, (I: Ja.) die hat es noch gar nicht gegeben. (I: Ja.) Ich bin (h), äh, fertig wurde ich, äh, 1987 (I: Mhm.), bin ich fertig geworden (I: Ok.) mit dem Studium.
44. I: Das heißt sie haben über Gender im Studium selber (B1: Gar nichts.) gar nichts gehört. Ok, und hätten Sie sich gewünscht, dass Sie irgendetwas gehört hätten, dort schon?
45. B1: Ja, denk ich mir schon. (I: Mhm.) Also wenn ich mich jetzt damit befasse, und wenn ich irgendwie so langsam begreife welche (...), also vermehrt. Ich habe eine Freundin, die (h) ist Sexualpädagogin und mit der habe ich natürlich schon einiges auf.. im Gespräch erfahren, (I: Mhm.) aber ich, ja unbedingt hätte ich mir gewünscht, dass man das dann schon während des Studiums erfährt.
46. I: Und über den Mensch allgemein. Haben Sie. .
47. B1: Ja über den Mensch allgemein hat es bei uns eine Vorlesung gegeben, die hat geheißen Somatologie (I: Mhm.) Also die, das war eben, eh das Übliche, das was auch so üblich ist (I: Ja.), dass, dass, eh üblich, wie man in der Schule das behandelt. (I: Ok, so wie in der Schule.) Anatomie und (I: Ok, ja, mhm.) so wurde das mehr oder weniger gemacht. Sehr biologisch.
48. I: Ja, eh gut auch (lacht). Und, ähm, ja und bei Ihnen an der Schule. Haben Sie das Gefühl, dass das Thema Gender dort thematisiert wird?
49. B1: Es gibt einen Erlass vom Ministerium und (h) auf Grund dieses Erlasses ist man verpflichtet eine gendergerechte Formulierung zu verwenden. Im Unterricht und auch wenn wir schreiben. Ich glaube, dass manche meiner Kollegen und Kolleginnen das sehr ernst nehmen und die ein sehr hohes Bewusstsein dafür entwickelt haben (I: Mhm.) und manche, die finden das eher lästig, oder einfach übertrieben.
50. I: Mhm. . . Ok, und so Fortbildungen und so weiter, wird so etwas angeboten? . . Jetzt zu dem Thema?
51. B1: Ja in der Schule, also speziell von der PH aus, es werden Fortbildungen dazu angeboten, ja. (I: Mhm.) Allerdings eher von, äh, von, aus der Richtung IMST, also es gibt ja dieses (I: Ja.) Innovationen in Mathematik und Naturwissenschaften. Da gibt es einen eigenen Gender Lehrgang (I: Ok. Ja, ja.) dafür. Ich glaube der dauert vier Semester, dafür kann man sich anmelden (I: Mhm.). Aber das . . und sonst gibt es auch so einzelne, kleine Sequenzen. Ich weiß

allerdings nicht, wie stark das angenommen wird. Ich habe noch keinen besucht, in der Richtung.

52. I: Mhm, ok, ja dann danke. (B1: Das war es schon?) Das war es schon (lacht).
53. B1: Ok. Ja das ist etwas, was sicher noch lange Zeit braucht, bis es im Unterricht angekommen ist.
54. I: Ja. Eben. Das hätte mich jetzt eben interessiert. Also bei meiner Diplomarbeit möchte ich eben schauen, wie, weil. . also eben gesetzlich ist es ja eigentlich schon verankert (B1: Schon lange, ja.) und ob das jetzt an den Schulen und bei den Lehrern angekommen ist und so. Ja.

Gespräch mit Kollegin, das unverständlich ist. Dann in der Minute 8:26 des Interviews.

55. B1: Also die, ich glaube schon, dass die Lehrer, also die KollegInnen, also einerseits sich extrem darum bemühen, was man natürlich immer noch hat in der Schule ist das, von Seiten der Schüler und SchülerInnen, diese starke, dieses Schimpfwort zum Beispiel, du Schwuler, also das ist immer noch massiv da (I: Jaja.). Obwohl wirklich viele Kollegen und Kolleginnen, ich würde sagen fast der Großteil wird da sicher etwas dazu sagen und das nicht einfach stehen lassen. (I: Mhm.) Trotzdem, das ist wie das Amen im Gebet kommt das immer. Die kommen, also erste, zweite Klasse. Es wird dann . . vielleicht besser, bilde ich mir ein, aber vielleicht hören wir es auch einfach nicht mehr so oft.
56. I: Und würden Sie den Schülern, ähm, also wenn Sie jetzt das soziale Geschlecht einbauen im Unterricht, wollen Sie das mehr so machen, dass Sie sich halt die ganze Zeit daran halten, oder dass Sie schon mit den Schülern konkret darüber reden?
57. B1: Na wenn, dann schon konkret. Also dass man sich selbst versucht daran zu halten, halbwegs, das ist eh schon länger der Fall. Aber dass man wirklich auch das konkret thematisiert und da genau geht es um den Punkt zu sagen, also irgendeine Möglichkeit zu finden, dass sie, dass sie sehen dass es wichtig ist, dass es nicht wurscht ist (I: Ja.). So nach dem Motto. Ich meine was mir aufgefallen ist, in meinen ersten Jahren wo ich unterrichtet habe, äh, waren kaum Schüler, die sich schon vor der Matura geoutet haben (I: Mhm.). Aber das wird schon besser. (I: Aha, ok.) Also es ist jetzt auch schon mehrmals vorgekommen, dass Schüler schon vor der Matura zu ihrer Homosexualität, oder was, was auch immer gestanden sind (I: Mhm.). Ja das schon. Das verändert sich. (I: Ja.) Sie brauchen nur, wollen nur Biologielehrerinnen dazu befragen, oder?
58. I: Eigentlich schon ja.
59. Ok.

Interview 2

1. I: Also zuerst einmal Formales, ähm, also ist das für Sie in Ordnung, wenn ich Ihre Aussagen in der Diplomarbeit verwende, also natürlich anonym?
2. B2: Jaja, natürlich. Ja.
3. I: Ok, und wollen Sie, dass wenn ich das Interview transkribiere, dass ich Ihnen das schicke? Oder. .
4. B2: Also ich nehme an, dass Sie es eins zu eins, oder, also dass Sie es nicht verändern (I:Nein, gar nicht) als Aussage. Ja, nein brauchen wir nicht.
5. I: Ok. Ok, also ihr Name?
6. B2: (Name).
7. I: Mhm, und wie alt sind Sie?
8. B2: Ich bin 57.
9. I: Ok und wie lange unterrichten Sie schon?
10. B2: Ich unterrichte seit . . 1977.
11. I: Ok, und haben sie, was haben Sie als Zweitfach?
12. B2: Ich habe Englisch noch. (I: Mhm.) Und habe noch eine Zusatzausbildung, ähm, für Lebens-, Sozial- und Lebensberatung in Logotherapie und Existenzanalyse. (I: Ah, ok.)
13. I: Ah, ok. Und wo haben sie studiert?
14. B2: In Wien.
15. I: In Wien. An der Uni Wien?
16. B2: Ja. Nur in Wien.
17. I: Und, ah, welche Klassen haben Sie in Biologie, jetzt?
18. B2: Also jetzt im Moment habe ich eine Siebente, eine Achte und zwei Wahlpflichtfächer. (I:

- Mhm.) Eine sechste/siebente und eine ist achte Klasse.
19. I: Und wie viele SchülerInnen haben Sie ungefähr pro Klasse?
 20. B2: (Seufzt) Die normalen Klassen haben so 25/27 (I: Mhm.) Wahlpflichtfach hat, das eine hat glaube ich 12 und das andere 11.
 21. I: Ok, und die Aufteilung von Mädchen und Buben.
 22. B2: Ist ziemlich, also in den normalen Klassen ist es ziemlich gleich, im Wahlpflichtfach habe ich in den, bei den Jüngeren nur einen Burschen drinnen (I: Mhm.) und bei den achten Klassen habe ich nur zwei oder drei Mädchen.
 23. I: Ah, ok. (B2: lacht) Und wo kommt der Mensch bei Ihnen im Biologieunterricht vor? #00:01:58-0#
 24. B2: Also prinzipiell kommt er immer vor (I: Mhm.) und das hat auch den Grund, dass das das Thema ist das sie interessiert. (I: Mhm.) Also der Mensch ist schon etwas was sie sehr anzieht, aber er kommt natürlich vor . . also in der ersten Klasse sowieso, in der vierten Klasse noch einmal (I: Mhm.) und ab der Fünften fast kontinuierlich, weil immer wieder die Kapitel auch auf den Menschen bezogen werden. Egal, auch wenn wir Photosynthese machen, oder Ökologie, oder wie, der Mensch (I: Mhm.) kommt einfach immer vor.
 25. I: Ok, und was für Inhalte haben Sie da, also in der, . . in den unteren Klassen und ...
 26. B2: Also in der Ersten ist es wirklich mehr so die Anatomie (I: Mhm.) In der Vierten ist dann ein bisschen mehr Anatomie, aber dann, äh, Schwerpunkt schon, ähm, Sexualität (I:Mhm.), Aufklärung, ähm, Vererbung (I: Mhm.) und dann in der Oberstufe, in der Sechsten ist es die Anatomie genau plus die Physiologie dazu (I: Mhm.), also wirklich, äh, Sinnesorgane und Nervensystem (I: Ok.) und so weiter, also wirklich alles im Detail . . In der Siebten auch, da kommt dann vor allem DNA, Genetik, der Anfang. Wir haben ein bisschen umgestellt. Wir haben schulautonom, haben wir die Klassen anders gerichtet, (I: Ah.) aber, also wir unterrichten trotzdem Alles, nur in anderen Stufen . . und in der Achten ist es eben wieder Genetik, aber dann halt ganz genau, mit Erbkrankheiten, Mutationen, die Evolution auch. Also da ist es dieses Gebiet und bei der Ökologie kommt, kommt es eben auch sehr, also so die menschlichen Einflüsse und was es für Auswirkungen auf den Menschen hat.
 27. I: Ok und ähm, das biologische Geschlecht, kommt das bei Ihnen im Unterricht auch vor?
 28. B2: Ja.
 29. I: Und, also blöde Frage, aber warum? (lacht)
 30. B2: Weil das dazu gehört zur Biologie.
 31. I: Ok und was verstehen Sie genau unter dem biologischen Geschlecht?
 32. B2: Also, also für mich wäre das die, die Sexualität insgesamt (I: Mhm.) und beim Menschen im speziellen eben auch, sagen wir, Unterschiede, Mann, Frau (I: Mhm.), aber auch bei, bei Tieren und gehört auch bei den Pflanzen, für mich, dazu. Also so verstehe ich das.
 33. I: Mhm. Ok, und sagt Ihnen der Begriff Gender, oder das soziale Geschlecht auch etwas?
 34. B2: Ja.
 35. I: Und was verstehen Sie unter diesem Begriff?
 36. B2: Ahm. Mehr dass, dass gewisse Dinge für Frauen, für Männer eingerichtet sind, Vorteile bringen, Nachteile bringen (I: Mhm.), also so mehr in diese Richtung.
 37. I: Ok. Und, ähm, bringen Sie das auch im Unterricht ein? Diesen Begriff?
 38. B2: Ahm . . also da muss ich gestehen das bringe ich mehr ein in Englisch. (I: Ah, ok) (lacht) Dadurch dass ich beides habe und da ist es natürlich ein, ein großes Thema, ja(). (I: Ja.) Aber ich bringe es schon ein, zum Beispiel bei Partnerschaft, (I: Mhm.) Verantwortung, da kommt das schon vor (I: Ok). Oder bei Berufsorientierung, wenn es darum geht (I: Mhm.) ahm, Arbeitsplatz, also solche Sachen.
 39. I: Ja. Und in welcher Form genau, also . . diskutieren Sie mit (B2: Ja.) den Schülern darüber? B2: Ja (I: Ok.) Oder ich frage sie was sie darüber wissen (I: Mhm.). Also, das ist dann mehr nicht so ein Lehrstoff, der abgearbeitet wird, sondern wenn es sich gerade ergibt und, und es passt hinein, dann . .
 40. I: Mhm. Und, ähm, auch so Sachen wie, ähm, Rollenverteilungen (B2: Mhm!) und so weiter und dass das . .
 41. B2: mhm. Aber das ist eben mehr bei dieser Berufsberatung.
 42. I: Mhm. Ok. Das ist nicht im Biologieunterricht in dem Fall?
 43. B2: Also, naja, wir müssen ja in jedem Gegenstand auch so Berufsorientierung machen (I: Ah, ok.), ja () und da kommt das dann schon vor, (I: Mhm.) warum aus, ah, sagen wir aus körperlicher Sicht manche Arbeiten eben einfach für eine Frau . . schlicht vielleicht zu schwer sind, (I: Mhm.) oder halt für den Körperbau nicht geeignet sind (I: Ok.). Oder warum die Frauen, die Kinder bekommen und was das dann für Auswirkungen hat.-

44. I: Mhm. Ok, und auch so, ähm, jetzt Benachteiligungen und Bevorteilungen (B2: Mhm.) von Geschlechtern (B2: Mhm.). Ok. Und, ähm, finden Sie, dass es sinnvoll ist das auch im Biologieunterricht einzubauen?
45. B2: Ja, auf alle Fälle. Es gehört überall hinein.
46. I: Ok.
47. B2: Weil ich glaube, dass die, die Aufmerksamkeit war eine Zeitlang sehr, sehr hoch diesbezüglich (I: Mhm.). Mir kommt vor dass das jetzt wieder so ein bisschen abflaut.
48. I: Ja, auf jeden Fall. (B2: lacht) Und, ähm, ähm, warum finden Sie es notwendig, dass man das vielleicht gerade im Biologieunterricht erwähnt, oder . .
49. B2: Ahm, weil ich mir denk, die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass das nicht etwas ist was man in ein Kästchen gibt (I: Mhm.) und nur wenn dieses Kästchen aufgemacht wird passt man auf das auf, sondern dass das einfach sich durchzieht auf alle Lebensbereiche.
50. I: Mhm. Wie, wie meinen Sie das jetzt genau?
51. B2: Naja, dass, dass wenn ich das jetzt sagen wir nur in, in Geschichte machen würde (I: Mhm.), ja (), weil das halt vielleicht eine geschichtliche Komponente hat (I: Mhm.), dann, ah, kriegt das für die Schüler so den Touch, das hat zwar mit Geschichte zu tun, aber mit mir persönlich hat es eh nichts zu tun. (I: Mhm, ok.) Also sie, sie tun ja sehr gerne so in Kästchen hineinlegen (I: Mhm.) und dann ist es dort und dann ruht es.
52. I: Und wenn man das dann in allen Unterrichtsfächern macht, dann . .
53. B2: Nehme ich an, dass es irgendwie ein bisschen besser in den Kopf hinein geht.
54. I: Mhm. Ja, wahrscheinlich, oder hoffentlich (lacht) (B2: Weiß ich nicht.). Ja. Und, ähm, hat, also haben Sie in Ihrem Studium, haben viel über Gender gehört?
55. B2: Nein, überhaupt nicht.
56. I: Ok, ja. Und hätten (B2: Null.) und hätten Sie gerne mehr, oder irgendetwas gehört?
57. B2: Ja, also ich glaube es hätte mich sehr interessiert (I: Ja.), aber das war kein Thema. (I: Ok.) In den 70er Jahren, Anfang der 70er Jahre, (I: Ja.) nein!
58. I: Und allgemein über das Thema Mensch, haben Sie da viel gehört in Ihrem Studium?
59. B2: Ja.
60. I: Ok, also viele Vorlesungen und . .
61. B2: Nein, also meiner Meinung nach zu wenig (I: Mhm.). Ich finde das war, also für meinen Geschmack, war viel zu wenig, nämlich jetzt nicht nur dass man den Körper des Menschen, sondern dass man eben dann noch anderes auch bespricht, aber auch das war damals irgendwie . . war auch in den Schulbüchern, ist da nichts vorgekommen. (I: Ja.) Also jetzt kommt ja wenigstens in Schulbüchern vor, da kommen so Sachen vor wie Psychosomatik, (I: Mhm.) oder ahm irgendwelche . . Beeinflussungen, Stress, Arbeitsplatz. (I: Mhm.) Das ist damals wenig vorgekommen.
62. I: Mhm. Also vor allem so zum Beispiel die Anatomie des Menschen.
63. B2: Ja. Ja. Funktionsweise der Organe. (I: (...)) Mhm.
64. I: Ja, und, ähm, wird das Thema Gender an Ihrer Schule, ähm, thematisiert?
65. B2: Also wir haben, wir hatten eine Kollegin, die sich damit beschäftigt hat, so mit, mit gender-, ähm, mäßig aufgeteiltem Unterricht, (I: Mhm.) in den Naturwissenschaften. Aber es ist nicht wirklich so . . dass, dass irgendetwas Konkretes jetzt da stattfindet, wo man sagen könnte: 'Ja, das ist (I: Ok.) Gender'. Ich lese immer wieder, dass es Schulen gibt, die Versuche machen, wo sie den Naturwissenschaftlichen Unterricht zum Beispiel nur Mädchen und nur Burschen machen, aber (I: Mhm.), nein, haben wir nicht.
66. I: Ok, und so Fortbildungen oder so was wird auch nicht angeboten?
67. B2: Also . . Mir ist noch keine aufgefallen.
68. I: Mhm. Ok. Darf ich jetzt noch einmal zurückspringen? (B2: Mhm.) Und zwar, ähm, wie Sie das biologische und das soziale Geschlecht genau unterscheiden, oder, was sie jetzt da den Schülern erzählen würden.
69. B2: Also das biologische Geschlecht würde ich, ah, festmachen, an, an Organen, an Körperfunktionen, ah, am, am, am Aussehen, am, am Körperbau (I: Mhm.) und das, das, alles was zum Gender gehört, ist für mich mehr so eine, eine Haltung der Gesellschaft (I: Mhm.), oder der Menschen gegen, also einer gegenüber dem anderen (I: Mhm.) und so (I: Mhm.).
70. I: Und, ähm, wie würden Sie für die Schüler jetzt zum Beispiel Frau oder Mann definieren? Also beim biologischen Geschlecht haben Sie ja schon gesagt, eben, also die Sexualität (B2: Mhm.) und wahrscheinlich eben (B2: Mhm.), also die, ähm, (B2: Ja.) Organe, also die. .
71. B2: Also alles was, was letztlich zu den Geschlechtsorganen (I: Mhm.) gehört und was aufgrund der Geschlechtsorgane sich auswirkt auf den Körper, (I: Mhm.) bis hin zu eben Kinder

- bekommen (I: Mhm.).
72. I: Und bei Gender dann eben die Rollenverteilung.
73. B2: Die Rollenverteilung, wobei das ein bisschen schon übergeht, weil, ah, wenn wir besprechen, also zum Beispiel in der, ah, in der Siebten, wenn Sexualität kommt, ah, da bespreche ich schon mit ihnen so die, die Verantwortung und dass man eben nicht die Rolle so verteilen kann, dass eben die Frau halt jetzt leider schwanger ist (I: Mhm.) aber der Mann ja Gott sei Dank nicht und daher (I: Mhm.) . . interessiert es ihn nicht.
74. I: Ok. Danke, das war es schon.
75. B2: Na wunderbar.

Interview 3

1. I: So. Also passt das Ihnen auch, wenn ich die, ähm, die Aussagen von Ihnen dann in meiner Diplomarbeit verwende? Also (B3: Mhm.), natürlich anonym.
2. B3: Klar, kein Problem.
3. I: Und wollen Sie, dass ich Ihnen das Interview, wenn ich es dann transkribiert habe schicke?
4. B3: Wenn es Ihnen nichts ausmacht, ja gern. (I: Ja.) Also es würd mich schon interessieren.
5. I: Ok, (B3: Ja.) also es wird halt komisch, weil da muss man halt wirklich alles, also mit 'mh' und 'äh' und so, aber (lacht) . .
6. B3: Aber es ist für mich auch ein gutes Feedback (I: Ja), also insofern.
7. I: Also das Interview werde ich Ihnen schicken.
8. B3: Bitte.
9. I: Ok, ähm, also ihr Name ist (Name)
10. B3: (Name)
11. I: Genau, und wie alt sind Sie?
12. B3: Ich bin 40 Jahre alt.
13. I: Und, ähm, wo haben Sie studiert, oder . .
14. B3: Ich habe in Graz studiert, an der Karl-Franzens-Universität. (I: Ok.) Und mein Gegenstand heißt Biologie und Erdwissenschaften. (I: Mhm.) Das habe ich studiert.
15. I: Und haben Sie ein Zweitfach auch?
16. B3: Ich unterrichte da jetzt an, an der Schule überhaupt Naturwissenschaften, das heißt ich unterrichte Chemie (I: Mhm.), dann habe ich noch einen Gegenstand, der heißt, äh, Naturwissenschaften und Technik im Betrieb (I: Ok.), beziehungsweise Naturwissenschaften und Technik in Europa. (I: Mhm.) Das kann man so vielleicht als naturwissenschaftliches Seminar definieren, (I: Ja.) wo wir Grundlagen der Chemie, Physik und Ökologie vermitteln.
17. I: Mhm. Und unterrichten Sie auch Biologie, als . .
18. B3: Biologie, äh, als, Biologie, Ökologie und Warenlehre. (I: Ah, ok.) Weil wir eben eine kaufmännische Schule sind (I: Mhm.) ist die Warenlehre noch, ah, ein wichtiger Teil.
19. I: Mhm. Und haben Sie Biologie, was haben Sie da für Klassen?
20. B3: Ich habe erste Handelsschulen (I: Mhm.), dann habe ich als Klassenvorstand eine zweite Handelsschule (I: Mhm.), ich habe dann noch eine dritte Handelsakademie im naturwissenschaftlichen Seminar (I: Mhm.), dann habe ich noch, ah, eine vierte Hak in Biologie (I: Mhm.), dann habe ich noch eine Abendschulklasse erstes Semester (I: Mhm.), dann habe ich eben eine Chemieklass mit einer Kollegin gemeinsam im Teamteaching (I: Ok.), alle drei Wochen drei Stunden, ah, also, das habe ich eigentlich, sozusagen in der ersten und zweiten Woche hab ich das immer mit der Kollegin gemeinsam (I: Mhm.), dann habe ich mit noch einem Kollegen noch eine andere erste Handelsschulganztagsklasse in Chemie, so auch im Teamteaching, dann habe ich eine erste Handelsschulklasse in Persönlichkeitsbildung und persönliche Kompetenz mit einer Kollegin geteilt (I: Mhm.), das habe ich auch jede Woche eine Stunde, beziehungsweise alle drei Wochen drei Stunden, . . Also, also es sind verschiedene Formen, die ich unterrichte. Es ist einerseits die Handelsschule, andererseits die Hak (I: Mhm.) und dann noch die Abendschule für Berufstätige am Abend (I: Ok, mhm.). Das sind einmal die drei grundsätzlichen Formen (I: Mhm.) und dann haben wir noch in der Handelsschule die normalen Tagesschulklassen (I: Mhm.), beziehungsweise dann eben Ganztagschulklassen.
21. I: Ja. Wie ist die Aufteilung von Mädchen und Jungen in diesen Klassen?
22. B3: Also, es sind eigentlich mehr, mehr Mädchen. Ich würde sagen zweidrittel Mädchen, eindrittel Burschen (I: Ok.), so ist die Aufteilung.
23. I: Mhm, und wie lange unterrichten Sie schon?

24. B3: Ich bin jetzt das achte Jahr hier an der Schule.
25. I: Ok. (B3: Mhm.) Und überhaupt auch beim unterrichten?
26. B3: Überhaupt am unterrichten bin ich 10 Jahre.
27. I: Ok. (B3: Mhm.) Ja. Und wo kommt der Mensch bei Ihnen im Biologieunterricht vor?
28. B3: Also der Mensch, der kommt eigentlich, ja, in der Handelsschule habe ich ja nur zwei Jahre und da kommt er in beiden Jahren, kommt da der Körper vor (I: Mhm.), aber primär halt in der ersten Klassen, weil ich ja da die Grundlagen lege, sozusagen über das Gesamtverständnis (I: Mhm.), dass der Körper ja . . dass es nicht nur den Körper gibt, sondern dass wir eigentlich eine Einheit sind aus Körper, Geist und Seele (I: Mhm.), was für mich auch wichtig ist. Dann gerade, ah, wenn es darum geht, um, um Sucht, oder um Selbstwertgefühl (I: Mhm.), da spielt für mich auch ganz wichtig, eine ganz, ganz eine wichtige Rolle die Persönlichkeitsstruktur, Persönlichkeitsanalyse, welche Werte, oder welche Schwächen und Stärken hat der Mensch (I: Ja.), ah, wie ist das Selbstbild und das (I: Mhm.) Fremdbild. Ist der Mensch jetzt abhängig vom Lob stark von außen, oder ist er schon so gefestigt (I: Ja.) und stark, dass er, dass er so ein starkes Selbstbewusstsein hat und weiß was seine Stärken sind. (I: Mhm.) Und ich glaube das ist dann gerade in der Pubertät, ah, schwierig sich selbst zu finden (I: Ja.), zu testen, zu proben und dann auch die Geschlechterrolle zu finden (I: Mhm.), daher. .
29. I: Und über Sexualität, (B3: Mhm.) ähm, machen Sie da auch etwas?
30. B3: Ja genau. Also, da ist für mich eigentlich, der Einstieg ist, ah, die Geschlechtsmerkmale und da fange ich halt an mit den primären, sekundären und tertiären Geschlechtsmerkmalen (I: Mhm.) und da, da komm ich dann zur Geschlechterrolle (I: Mhm.), dass die stark von Erziehung beeinflusst ist, von der Werbung (I: Mhm. Ok, also. .) und dass das moderne Männerbild ist, oder Frauenbild (I: Ah, ok.), dass man da ins Gespräch kommt mit den Schülern.
31. I: Mhm. Also, ähm, sie (h) thematisieren das biologische Geschlecht, so mit den Geschlechtsmerkmalen (B3: Mhm.), aber in dem Fall auch das soziale Geschlecht. (B3: Genau.) (räuspern) Und was verstehen Sie genau unter dem biologischen und dem sozialen Geschlecht?
32. B3: Mhm. Das biologische halt mit den äußeren Geschlechtsmerkmalen (I: Mhm.), dann, ah, das soziale eben, dass es, ah, eine partnerschaftliche Beziehung sozusagen (I: Mhm.), das, das meiner Meinung nach das moderne Modell ist, wo einfach, ah, ja, es keine so strikte Rollentrennung gibt in, ja, weiß nicht, frauentypische, ah, Funktionen (I: Mhm.) und männertypische Funktionen, sondern dass das fließend ist, dass es, ah, dann noch, ah, sich richtet nach welchem Stundenplan, oder, oder Tagesrhythmus man hat und dass man sich so ergänzt und den Alltag möglichst, ah, sich gegenseitig unterstützend, bestmöglich da gestaltet (I: Mhm.), dass Männer eine wichtige Funktion haben in der Erziehungsrolle, so da die Vaterrolle (I: Mhm.) eine wichtige Aufgabe ist und. .
33. I: Also Sie finden, dass das (räuspern) jetzt schon der Fall ist? Dass die Rollen gleich aufgeteilt sind?
34. B3: Ah, ich glaube, dass das gerade, ah, was ich beobachten kann, dass die Burschen es da vielleicht schwerer haben ihre Rolle zu finden. Sie haben zum Teil ein so, so ein heisches Machogehabe, wo sie sich halt sozusagen als Anker daran klammern (I: Mhm.) und die Frauen haben da mehr Freiraum sozusagen, ihre Rolle neu zu definieren (I: Mhm.). Die Burschen tun sich da schwerer, irgendwo.
35. I: Aber Sie sind auf jeden Fall der Meinung, dass bei den Geschlechtern, ähm, einmal das biologische, also angelegte Geschlecht gibt und dann zusätzlich noch das was anerzogen ist (B3: Mhm.), also Gender. .
36. B3: Ich finde vor allem, das was wir in der Werbung sehen (I: (räuspern)), also da alleine wie wir uns kleiden, ob ich jetzt ein Piercing brauche oder nicht (I: Mhm.), oder, oder ein Tattoo, oder . .
37. I: Mhm. Ok. Ja, und, ahm, kommt der Begriff Gender in ihrem Unterricht vor, also das soziale Geschlecht?
38. I: Ja gut, ich versuche es manchmal bei Formulierungen zu berücksichtigen, gerade wenn ich jetzt einen, ah, einen Elternbrief nach Hause schreibe (I: Mhm.), oder so (...) war es eh schon immer üblich da dann so zu schreiben, aber, (I: Ja.) dass man da halt, wenn man offizielle Aussendungen macht, dass man da schon (I: Mhm.) in der Sprache auch genderd.
39. I: Und im Unterricht selber, so als Thema?
40. B3: Mhm. . . Also ich glaub dass, wir schauen dass wir einfach, wenn wir Gruppenarbeit machen, dass das durchmischt ist (I: Mhm.) und dass da eigentlich die Mädchen, also (h), so dass es selbstverständlich ist, dass sie (I: Mhm.) da ganz normal rangehen an die Sachen. (I: Ja.) Dass man da nicht groß dramatisieren, sondern (I: Mhm.) wir erwarten das auch und sie gehen auch gern an technische Beispiele ran und (I: Ja.) . .

41. I: Also Sie, ahm, Sie schauen, dass Sie das in den Unterricht einbauen, aber Sie besprechen es jetzt nicht so explizit mit den Schülern und Schülerinnen? Also dass Sie es eben nicht dramatisieren?
42. B3: Nein, beim Kollegen, ok, da haben wir gesagt, dass wir es gerne hätten, dass die Gruppen gemischt sind (I: Mhm.), nach also Muttersprache (I: Mhm.) und nach Geschlecht, dass das für uns das Ideale ist, ja? (I: Mhm.) Möglichst heterogen, das ist für uns sozusagen das Ideal (I: Ja.). Und wenn das nicht da ist, dann müssen wir halt einschreiten und das so durchmischen. . (I: dass es passt.), dass es passt, ja.
43. I: Ja. Und Sie haben aber vorher erwähnt, dass Sie in den Schulen schon so machen, also im Unterricht schon so machen, dass Sie zuerst, ähm, die äußeren Geschlechtsmerkmale und dann später, ähm, die Erziehung und so noch einbringen. Ist das dann im Unterricht schon auch Thema so?
44. B3: Das ist in der gleichen Stunde eigentlich. (I: Ja.) Wenn ich die primären, sekundären und tertiären Geschlechtsmerkmale bespreche komme ich dann gleich sozusagen auf das soziale Geschlecht (I: Mhm.) und da bringe ich eigentlich immer dann von Schinegger, vom, Erik, beziehungsweise Erika Schinegger (I: Mhm.) diese, äh, Geschichte mit der, so der Unterschied sozusagen, zwischen, äh, Transsexualität (I: Mhm.) und sozusagen, äh, angeborenen, äh, Problemen, oder was es da gibt (I: Mhm.). Oder dass die Natur halt vielfältig ist und das Beispiel zeigt sehr schön, dass da halt das biologische Geschlecht nicht erkannt wurde und dann eben (I: Ja.), er, er sozusagen die Frauenrolle gelebt hat (I: Mhm.) und danach hat er sehrwohl halt die Möglichkeit gehabt noch einmal den Spieß umzudrehen und das, er hat seine Rolle so auch gefunden, als Vater und erfolgreicher Manager an einer Skischule (I: Ja.). Und. .
45. I: Ja. Ok, also so über Transsexualität auch viel?
46. B3: Mhm.
47. I: Mhm. Und, ähm, finden Sie es notwendig dass man mit SchülerInnen und Schülern über das soziale Geschlecht redet, oder sie aufklärt darüber?
48. B3: Äh, . . also ich denke schon dass das wichtig ist, ja ('), also gerade sagen wir bei, ähm, bei der Familienplanung und zur Sexualität hin. Da gibt es ja viele Verhaltensweisen sozusagen, äh, die man irgendwo sieht und die Kinder schnappen das vielleicht im Internet auf und glauben jetzt sie müssen sozusagen das genauso machen, oder . . (I: Mhm.) und das, eigentlich, das sozusagen Vereinbarungssache ist (I: Mhm.) und man auf die innere Stimme hören soll und, also diese Ampelregelung, auch, dass es halt sozusagen vom Gefühl her passt, vom Verstand her passt (I: Mhm.), äh, und ja (,) sich, man sich auf allen Ebenen wohlfühlen muss. (I: Also die Ampel. .) Nicht nur vom Verstand her.
49. I: Die Ampelebene ist diese Dreiteilung zwischen Körper, Geist und Seele, oder?
50. B3: So richtig, ja, die Art. . und wenn das, sagen wir massiv da überall wohlfühlt, nachher ist, stimmmts wirklich, oder. . (I: Mhm.).
51. I: Also dass man, auch wenn man jetzt zum Beispiel als Frau geboren ist, sich aber zum Beispiel seelisch, geistig als Mann fühlt (B3: Mhm.), dass man da schauen muss, dass man in Einklang kommt, oder, (,) oder gibt es überhaupt so strenge Rollenbilder?
52. B3: Eben, das enge ich ja nicht so dramatisch ein, weil (I: Mhm.) ich denke mir das muss jeder selber dann auch entscheiden. Wann ich, ich deute nur an, dass irgendwann einmal vielleicht eine Phase kommt im Leben, wo man sich vielleicht nach einer fixen Bindung sehnt, oder so. (I: Mhm.) Das mag sein dass das einmal kommt, aber es ist aber jetzt kein Muss (I: Ja, ok.), oder so auf die Art. (I: Und. .) Und vielleicht verstehen sie das auch noch gar nicht jetzt in der Pubertät, deshalb (,) (I: Ja. Also. .) deute ich das nur an, dass vielleicht irgendwann einmal. . im reiferen Alter, kommt vielleicht einmal die Phase, wo man dann sich mehr, nach mehr Stabilität sehnt und nach einer fixen Beziehung (I: Mhm.) oder fixen Bindung.
53. I: Ja. Und das dann in Form von einem Geschlecht ausführen (,) kann, sollte (lacht).
54. B3: (lacht)
55. I: Ja. Und, ähm, in welchem Alter würden Sie das angebracht finden, also über dieses Thema zu reden mit ihnen, oder einfach wenn Fragen kommen?
56. B3: Ja eigentlich ist es eh schon fast ein bisschen zu spät, gea, in der ersten Handelsschule, so wenn sie zu mir kommen sind sie so 14/15 (I: Mhm.) und gerade voriges Jahr hat es eine Schwangerschaft gegeben in meiner Klasse dann (I: Mhm.). Also das habe ich eigentlich nicht gewusst, . . nach den Ferien hat die Schülerin praktisch sich abgemeldet und ich habe dann Kontakt aufgenommen (I: Ok.) und im, äh, also Begründung hat sie sozusagen mir dieses ärztliche Atest eben gebracht (I: Ah, ok.) und dann wollte ich eben einwirken, dass sie, dass sie doch die Ausbildung abschließt (I: Mhm.), weil sonst verliert sie den Anschluss, und (I: Ja.) (,) das war aber wahrscheinlich für die Familie schwer zu organisieren. Ja, ich weiß nicht (I: Ja.), die

Mutter, sie war selbst noch berufstätig, die Mutter (I: Ja.)... Ja jedenfalls: Sie hat dann Geburtstermin gehabt und hat das (I: Mhm.) Kind auf die Welt gebracht, das sicher, aber wie es dann weitergegangen ist, das weiß ich nicht.

57. I: Mhm. Ok. Und haben Sie in ihrem Studium viel über das soziale Geschlecht oder Gender gehört?
58. B3: .. Nein, eigentlich nicht.
59. I: Gar nicht? (B3: Nein.) Und hätten Sie sich gewünscht etwas darüber zu hören?
60. B3: .. Ich denke mir, man muss selber auch irgendwie dahinter stehen, oder einen Weg finden (I: Mhm.) wie man das vermittelt. Und ich denke mir, dass da jetzt eigentlich schon gute Materialien, dass es echt gute Materialien gibt (I: Mhm.). Dass zum Beispiel 'Sex we can' (I: Mhm.) oder 'First love', das sind eben super Sachen, wo man eben, wo aufgezeigt wird, welchen Irrweg man einschlagen kann, wenn man eben sich zu stark, ah, von außen beeinflussen lässt (I: Mhm.) und nicht auf die eigene Stimme hört oder auf das was der Partner oder die Partnerin auf möchte (I: Ja.) und dass man da eben einen gangbaren Weg findet für sich (I: Ja.), das ermutigt, also diese Videos, diese Clips ermutigen da stark (I: Mhm.) und bringen das auf humoristische Art, die die Schüler gut annehmen können.
61. I: Das kenn ich gar nicht. (B3: Mhm.) Muss ich (...)
62. B3: Nein, das sind so Episoden und da (I: Mhm.) sieht man eben wie das eben in einem Porno, sozusagen welche Rollen da extrem mit, extreme Sachen da halt sozusagen, ah, (I: Mhm.) . . implementiert werden oder auf welche Ideen und (,) und dann glauben die Kids: Ja das, genauso muss das sein. ...
63. I: Ja, ok. Und, ahm, das Thema Mensch im Studium, haben Sie da viel gehört?
64. B3: Eigentlich war das auf der Uni ein Seminar, glaube ich, wo man eigentlich mehr den Körper des Menschen näher behandelt haben (I: Mhm.). Was halt eher für die Lehramtskandidaten (I: Ja.) zugeschnitten war.
65. I: Also hätten Sie sich gewünscht da in die Richtung noch mehr zu machen?
66. B3: Also ehrlich gesagt denke ich mir, ja, wie ich nachher angefangen habe da in einer Schule zu unterrichten habe ich mich eher fast wie ein Mediziner gefühlt und die Schüler behandeln einen manchmal auch so, die (,) Es ist halt oft der Einstieg, dass halt ein paar Schüler erzählen Krankheitsgeschichten über irgendwie, über ein paar Wehwehchen (I: Mhm.) und dann kommt man halt irgendwie, findet man im Anschluss einen Anknüpfungspunkt (I: Ja.). Aber ich mach ihnen schon klar, dass ich kein Mediziner bin (I: Mhm.) und . .
67. I: Aber Sie, also Sie haben das Gefühl gehabt, Sie hätten gerne mehr gewusst, jetzt gerade so über Krankheiten und Sachen, dass Sie da besser vorbereitet gewesen wären in der Schule?
68. B3: Ja, ich habe mir nachher sicher noch einiges aneignen müssen (I: Mhm.). Das schon, ja.
69. I: Mhm. Ok, Und, ahm, wird das Thema Gender, das soziale Geschlecht an Ihrer Schule thematisiert.
70. B3: Mhm, wir haben auch Genderbeauftragte an der Schule (I: Mhm.), einen Kollegen und eine Kollegin (I: Mhm. Ok.). Die haben da ein Projekt dazu gemacht.
71. I: Was machen die genau?
72. B3: .. (Seufzt) Eine gute Frage, ja. . . Also ich, was sie jetzt gerade machen weiß ich nicht. Das war einmal ein Projekt (I: Mhm.), das ist durchgeführt worden, anscheinend ist das Pflicht gewesen an jeder Schule, oder unsere Schule wollte da auch teilnehmen (I: Mhm.) . .
73. I: Und, ahm, haben die auch irgendeine Auswirkung auf Ihren Unterricht, also dass sie sagen: So und so sollte man da machen. Oder dass sie Ihnen Tipps geben für den Unterricht?
74. B3: Nein.
75. I: Eigentlich nicht(?). Und, ahm, Fortbildungen oder so, werden die angeboten zum Thema Gender?
76. B3: Gibt es schon, ja. Es gibt auch, sagen wir, in diesem IMST-Projekten, da gibt es, (,) auch die Möglichkeit ganz gezielt so (,) sich Beratung zu holen zum Thema Genderaspekt im Unterricht (I: Mhm.). Oder man könnte es auch gesondert noch erforschen im Unterricht. . (I: Mhm.) . . Ja es ist halt manchmal, (') bei der statistischen Auswertung kann man vielleicht schauen, ja ok. (I: Mhm.) Lässt sich etwas erkennen, irgendwie eine Tendenz bei den Mädchen oder bei den Burschen.
77. I: Ja. Und, also Sie haben ja schon gesagt, ahm, also das Formelle und so das ist ja schon lang bei Ihrer Schule (,) oder ist das nur von Ihnen aus jetzt dass Sie sich beim Formellen jetzt, ahm, an die Genderregeln halten, oder ist das bei Ihnen an der Schule allgemein so, also dass man sagt bei den Formellen Sachen muss man darauf schauen dass es geändert ist?
78. B3: Ja, nachdem das Lehrpersonal hauptsächlich weiblich ist, oder so. Also ist das schon eigentlich ganz natürlich, finde ich, weil . .(I: Mhm.) Also da hat jetzt keiner gesondert irgendwie

darauf hinweisen müssen. (I: Ok) Ich mein natürlich kann man es irgendwie künstlich auch, also in den Vordergrund stellen, aber ich glaube dass das (,) irgendwie da keine (,) keine Probleme (,) dass es da diesbezüglich keine Probleme gibt. (I: Mhm.) Und dass die Frauen einfach so emanzipiert sind, dass sie sich da schon zu Wort melden würden, so glaube ich (I: Mhm.) . .

79. I: Ok.
80. B3: Ich glaube meine Kolleginnen sind durchaus so emanzipiert, dass sie das einfordern würden, wenn (,) (I: Ja.), wenn ihnen etwas gegen den Strich gehen würde.
81. I: Ok. . Ja danke, das war es schon.
82. B3: Bitte. Das eine Wort nach dem ich gesucht habe war Intersexualität und Transsexualität (I: Ah, ok.). Das ist der, der Einstieg mit dem Erik Schinegger.
83. I: Ok, den Sie dann im Unterricht verwenden?
84. B3: Genau.
85. I: Wenn Sie vom biologischen zum sozialen Geschlecht (B3: Mhm!) übergehen.
86. B3: Ja.
87. I: Ok, ja dann danke vielmals.
88. B3: Ja gerne. (I: (...)) Aber ich denke mir, der gesundheitliche Aspekt, den muss man selber halt auch leben, und ich denke mir das sind schon (,) das ist für mich schon ein Schwerpunkt: der gesundheitliche Aspekt (I: Mhm.). Es bringt mir nichts wenn ich groß über Krankheiten rede . . Ich möchte eher die Gesundheit in den Vordergrund stellen und nicht das Kranke und wie man den Körper, wie man den Körper gesundhalten kann (I: Mhm.) und da sind die Burschen auch sehr interessiert, wie man trainieren kann (I: Mhm.) und . .
89. I: Und jetzt vor allem, also nicht nur die biologische Gesundheit, also Sie sehen das immer in diesem Ampel . .
90. B3: Dadurch dass ich eben, also Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz auch unterrichte (I: Mhm.), sehe ich dass das halt auch dazu gehört (I: Mhm.), dass da das seelische oft zu kurz kommt . . (I: Mhm.) und dass man es nicht trennen kann und eben diese Schönheitsideale, gerade da sind die Schüler auch sehr unter Druck. . (I: Mhm.), die Heranwachsenden, Jugendlichen (,) (I: Ja auf jeden Fall.) und da muss man schon schauen, dass es dann innerlich auch gut geht, dass man mit sich zufrieden wird, sich selber annehmen kann (I: Mhm.). Das ist ein Prozess (,) dass man sich ständig verändern kann, dass das eben eine große Chance ist (I: Mhm.)
91. I: Und natürlich auch bei den Rollenbildern (B3: Mhm.), wenn (,) wenn das Rollenbild, das dann gerade vorherrscht in der Gesellschaft nicht passt auf deine eigene Lebensplanung. .
92. B3: Klar, weil unsere Gesellschaft ist ja, ist ja heterogener als wir glauben. Das ist da ein besonderer Standort, weil wir sehr viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben, ja (?). (I: Mhm.) Wir haben ja (,) über 90% der Schüler haben nicht-deutsche Muttersprache, ich glaube 98 oder 99% (I: Mhm.) haben nicht deutsche Muttersprache und da gibt es noch diese traditionellen, starren Rollenbilder und dann (,) deshalb habe ich das vorher gemeint mit den Burschen, die haben es da besonders schwer.
93. I: Mhm. Und warum haben sie es besonders schwer (?), dass sie (,) sie sich da. .
94. B3: Ja weil sie, weil sie sogar irgendwie auf das Rollenbild der Großväter zurückgreifen oder so
95. I: Ok, ja. Und das jetzt veraltet ist. (B3: Mhm.) Ok.
96. B3: Dadurch tun sie sich auch schwer irgendwo, weiß ich nicht (I: Ja), . .
97. I: Ja, das glaube ich. . Ja, nicht so einfach das Ganze (lacht).
98. B3: Nein, eh nicht. (lacht)
99. I: Vor allem es gibt halt so viele unterschiedliche (...)
100. B3: (...) Es gibt so viele mögliche Optionen auch, so viele Möglichkeiten (I: Mhm.) . . (I: Ja.) Was ist dann das richtige, das ist schwer oft. .
101. I: Ja und dass man sich dann selber also wirklich, ahm, selber entscheiden muss was für einen passt (B3: Mhm.). Ob man jetzt, ob man jetzt (,) Familie (,) und ich denke dass das für Mädchen von dem her auch noch sehr schwierig ist, weil es ist ja doch so, dass sie vom biologischen her, von der Reproduktion und so, also vom Kinderbekommen einfach den größeren Anteil haben und mit dem Stillen und so sind sie eigentlich, ahm, also daran gebunden, dass sie die erste Zeit halt daheim (B3: Mhm.) bleiben. Und zusätzlich gibt es halt noch so etwas wie die biologische Uhr, die dann tickt und wenn man sich denkt: Nein, zuerst Karriere und so. Dann wird es schon ganz schön eng.
102. B3: Ich meine das Investment das spreche ich natürlich schon auch an, sagen wir (,) (I: Mhm.), aber jetzt eher in der HAK, denke ich mir, wo es so um Evolution geht (I: Mhm.) und das sind halt so gängige, neuliberale Denkmuster, die halt auch in die Biologie Eingang gefunden haben. Wer jetzt mehr in die Nachkommen investiert (I: Mhm.) und da ein größeres Risiko eingeht und

so . . (I: Mhm.) . .

103. I: Ja, und es spielt halt auch so viel zusammen. Also ich bin mir ziemlich sicher dass die Biologie und die Gesellschaft und alles, also dass das so Auswirkungen auf uns hat, also auch unbewusst, das merkt halt, (,) also das ist nicht so dass man das jetzt bewusst wahrnimmt, dass man sich jetzt denkt: Ok, ich will eher die Rolle machen und das ist von dem und dem beeinflusst. Sondern, das sind halt Sachen, die so unbewusst ablaufen und da denk ich mir ist es auch manchmal ganz schwer, wenn man sich jetzt für was anderes entscheidet da wirklich dagegen zu wirken. . . Ja . . Also, aber danke für das Interview.
104. B3: Ja danke. Aber ich glaube, dass man auch lang nicht den biologischen Ansatz (,) auch nicht, (,) sicher nicht alles erklären kann. Da kommt man eh oft in Teufels Küche.
105. I: Ja.

Interview 4

1. I: Ja zuerst formelle Fragen: Passt es für Sie wenn ich Ihre Aussagen in meiner Diplomarbeit verwende, also anonym natürlich?
2. B4: Kein Problem, ja.
3. I: Ok, also Ihr Name ist (Name)?
4. B4: Genau.
5. I: Und wie alt sind Sie?
6. B4: 52.
7. I: Und, ähm, wie lange unterrichten Sie schon?
8. B4: Ah. . 30 Jahre.
9. I: Und wo haben Sie studiert?
10. B4: In Wien.
11. I: In Wien. Also an der Uni-Wien?
12. B4: An der Uni-Wien, ja.
13. I: Mhm. Und welches Zweitfach haben Sie?
14. B4: Ah, ich habe Ernährungswissenschaft (I: Mhm.) gemacht. Ähm, wie ich studiert habe haben wir allerdings nur Biologie noch gebraucht und da haben wir aber die Berechtigung in der Unterstufe Physik und Chemie noch zu unterrichten. (I: Mhm.) Also ich unterrichte jetzt, äh, nur Biologie, (I: Ja.) ah, wir haben keinen wirtschaftskundlichen Zweig, daher auch keine Ernährungswissenschaft (I: Mhm.) und ahm . . fallweise unterrichte ich Physik.
15. I: Ok. Und, ähm, welche Klassen haben Sie in Biologie?
16. B4: Heuer?
17. I: Mhm.
18. B4: Ich habe eine vierte Klasse und dann Fünfte, Sechste, Siebente, Achte (I: Ok.) und ein Wahlpflichtfach.
19. I: Und wie viele SchülerInnen haben Sie pro. .
20. B4: Pro Klasse? (I: Ja und . .) Das ist sehr unterschiedlich, also die größte Klasse, die ich habe sind 33 (I: Mhm.) und die kleinste Klasse, das sind geteilte Klassen, ah, sind . . 10.
21. I: Und wie viele SchülerInnen und Schüler (B4: Insgesamt?) . . Ja also so ungefähr, ungefähr einfach da (B4: Schwer zu sagen, Moment einmal.(Holt eine Mappe mit Namen der SchülerInnen in den einzelnen Klassen)) Nein, die Aufteilung von Mädchen und Jungen in der Klasse.
22. B4: Das ist auch sehr unterschiedlich. Das ist oft mit den Zweigen verknüpft. (I: Mhm.) Also Realgymnasium ist (,) also zum Beispiel ich habe da einen Gymnasiumsteil, das sind ausschließlich Mädchen (I: Ok.), vierte Klasse. (I: Ja.) Da sind die Burschen im Realgymnasium, die Mädchen im Gymnasium.
23. I: Was ist da der Unterschied?
24. B4: Das Realgymnasium ist naturwissenschaftlicher Schwerpunkt, (I: Mhm.) das Gymnasium ist sprachlicher Schwerpunkt.
25. I: Ah, und die Mädchen sind eher im sprachlichen.
26. B4: Sind eher, eher im sprachlichen Zweig (I: Ok.). Also es ist . . sehr oft, ähm, oder das wäre auch eine Gymnasiumsklasse, also auch mit sprachlichem Schwerpunkt und sind hier zwei, drei Burschen drinnen und sonst lauter Mädchen. (I: Mhm.) Vier Burschen und sonst lauter Mädchen. Das ist jetzt ein Realgymnasium, da ist die Verteilung ziemlich gemischt, da sieht man es sind doch relativ viele(,) ja das ist ziemlich gemischt (I: Mhm.). Also ich habe hauptsächlich Oberstufe. Es fällt wahrscheinlich schon auf, dass, äh, wahrscheinlich in der Oberstufe bei uns

mehr Mädchen sind als Burschen. Also in diesem Realgymnasium zum Beispiel sind wiederum mehr Burschen, also es ist doch recht unterschiedlich.

27. I: Ja, . . stimmt. Und, ähm, wo kommt der Mensch bei Ihnen im Biologieunterricht vor?
28. B4: Der Mensch kommt in der Vierten vor, ahm, er kommt in der Ersten vor (I: Mhm.), also derzeit habe ich keine Erste. In der Ersten in der Vierten und in der Oberstufe, ah, in der Sechsten, allerdings in der Sechsten vergleichend, also vergleichen der Organe, ah, Mensch, ah und Tier eben (I: Mhm.). Ahm . . in der Siebten kommt er bei mir jetzt vor in Zusammenhang mit Immunbiologie (I: Mhm.), also da ist das Thema Immunbiologie, ahm in der Achten im Zusammenhang wieder mit Genetik und ah genetisch bedingten Erkrankungen (I: Mhm.), aber jetzt so als Mensch, umfassend, in der Vierten.
29. I: Mhm. Und was machen Sie da genau mit ihnen?
30. B4: In der Vierten?
31. I: Ja.
32. B4: Das, ah, man beginnt mit Organsystemen, hängt an den Organsystemen dann verschiedene Punkte auf, wie zum Beispiel wenn man jetzt über Verdauung sprechen, dass man dann auch das Thema Ernährung hineinnimmt (I: Mhm.) und Essstörungen und Essgewohnheiten und solche Sachen. Ah, und das zieht sich eigentlich dann durch. Also das heißt wenn, wenn man die Lunge als Organ bespricht kommt das Thema Rauchen und so, also gerade in der Vierten ist es eben so, dass sehr viele soziale, ah, Aspekte verpackt sind in, in . . (I: Mhm.) das Kapitel. Also es ist eher das Organ der Aufhänger und dann spricht man mehr über, über die soziokulturellen Probleme, die, äh, im Zusammenhang damit stehen.
33. I: Mhm. Und thematisieren Sie auch das Geschlecht?
34. B4: Ah, ..
35. I: Also das biologische Geschlecht?
36. B4: Ja, ja natürlich, das ist auch, ah, ein Bereich. Kommt auch in der Sechsten übrigens vor, also in der Sechsten ist das Thema, ähm, gibt es das Schwerpunktsthema Fortpflanzung und Entwicklung (I: Mhm.) und auch da wiederum vergleichend, aber natürlich ist, äh, gerade das, der, der Mensch und jetzt, äh, ähm, Schwangerschaft, Geburt und solche Themen, äh, natürlich am Menschen . . bezogen dann gemacht (I: Mhm.), also schwerpunktmäßig.
37. I: Und was verstehen Sie unter dem Begriff Geschlecht? Oder was ist das für Sie?
38. B4: . . Ahm . . Das ist jetzt die Frage, wie man es (lacht), wie man es definiert eben. Also, ah, wenn man jetzt beim, beim Menschen, wenn wir von der Genetik ausgehen, die Determination durch ein X und ein Y Chromosom (I: Mhm.). Ähm, und ahm, man kann es jetzt Organmäßig definieren, nicht? Ähm, das ist die Frage von welchem Ansatz man es jetzt nimmt. (I: Mhm.) Also es ist eher, eher würd ich einmal sagen in, in der Biologie, im Biologieunterricht so gemeint (I: Mhm.). Also dass man jetzt Männlich, Weiblich unterscheidet und ahm . .
39. I: Die genetische Determination (B4: Genau.) und die Geschlechtsmerkmale, also die äußeren Geschlechtsteile. (B4: Genau, also innere Merkmale. Mhm.) Und, ähm warum thematisieren Sie es? Also weil es im Lehrplan ist, oder das Interesse von den Schülern, oder von Ihnen. .
40. B4: . . Ich denke einmal sowohl als auch, ja('). Ahm . . Die Frage ist jetzt . . Was, was heißt thematisieren in dem Zusammenhang?
41. I: Also warum Sie es im Unterricht mit den Schülern durchmachen?
42. B4: Ja. . (I: Weil das im Lehrplan. .) Natürlich weil es wichtig ist (I: Mhm.), weil es uns betrifft und weil es natürlich auch im Lehrplan ist, aber, ahm, weil das Interesse natürlich auch da ist, und weil es eine Komponente ist, die dazugehört natürlich. (I: Mhm.) Also das. .
43. I: Ja. . Und sagt Ihnen der Begriff Gender, oder das soziale Geschlecht (B4: Mhm.) etwas?
44. B4: Natürlich, ja.
45. I: Was ist das für Sie?
46. B4: Naja, äh, das (h), Ich würde einmal so sagen: Die, die Thematisierung geht (h), aber das kann man jetzt nicht im Biologieunterricht jetzt alleine machen, jetzt. Darüber hinaus, dass man jetzt quasi biologisches Geschlecht unterscheidet, das ist etwas was natürlich in den Biologieunterricht hinein passt, aber das man jetzt, ahm, im Umgang miteinander, ahm, versucht gleichzustellen das wird man bei uns an der Schule immer sehen, also bei uns gibt es auf der Homepage nicht die Schüler, sondern die Schüler -groß I- innen und so weiter, also dass man versucht eine, eine äh, zumindest Gleichstellung, äh, zu haben, in der Sprache und, äh im Umgang miteinander, äh . . Wie weit es funktioniert ist ein anderer Punkt, nicht ('). Aber, aber der Versuch ist auf jeden Fall da und es ist etwas, (h) wo man merkt es kommt immer mehr.
47. I: Und wie definieren Sie jetzt für sich, ahm, das soziale Geschlecht im Gegensatz zum biologischen Geschlecht?
48. B4: Naja, das soziale Geschlecht im Zusammenhang jetzt mit: Wie fühle ich mich. Äh, meinen Sie

das jetzt?

49. I: Einfach wie Sie (B4: Ja), also wie Sie das sehen.
50. B4: Ja, also ich würde es so sehen: Welche Stellung habe ich im System oder wie fühle ich mich. Ist, ist das vom Geschlecht abhängig? Äh (I: Mhm.). Ähm . . Ich denke einmal das ist etwas was sich immer mehr . . erübrigen wird, weil wir, ähm, das nicht mehr so als Thema sehen, dass es da so große Differenzen gibt, ja?
51. I: Mhm. Und, ähm, thematisieren Sie das soziale Geschlecht jetzt im Biologieunterricht auch?
52. B4: Ähm. Würde ich sagen eher sicher weniger, ja (?). (I: Mhm.) Also das ist sicher weniger.
53. I: Und warum nicht, oder weniger?
54. B4: Mh. . Vielleicht hängt es auch damit zusammen, dass jetzt ganze Schulbücher und Lehrpläne anders aufgebaut sind. Ich denke einmal, dass das (I: Mhm.) vor allem damit auch zusammen hängt.
55. I: Ja, und, ähm, haben Sie in Ihrem Studium etwas über das soziale Geschlecht (B4: Nein.) gehört? Gar nichts. Und hätten Sie gerne etwas gehört in die Richtung? Also hätten Sie es interessant gefunden?
56. B4: Damals? Meinen Sie?
57. I: Oder heute rückblickend?
58. B4: Jaja. Ich denke schon, ja. (I: Mhm.) Ich denke schon (I: Ok.) Aber das ist sicher etwas was erst im Kommen, (I: Mhm.) ah, also sicher vor 30 Jahren, oder vor 35 Jahren als ich studiert habe kein Thema war noch, nicht (?).
59. I: Ok. Und jetzt noch einmal: Finden Sie es, also würden Sie es notwendig finden, dass man das soziale Geschlecht- also man kann ja auch sagen das soziale Geschlecht ist das was durch Erziehung oder so (B4: Mhm, mhm.) jetzt in den Geschlechterrollen (B4: Mhm, mhm.) angeeignet wird- würden Sie das notwendig finden dass man das in Biologie, ähm, auch unterrichtet?
60. B4: Na schon, ja, ja. Also ich denk einmal, ich, ich denke schon dass es so in der vierten Klasse immer wieder auch vorkommt, ja ('). Ähm,. .sicher sehr am Rande jetzt, ja ('), aber, ähm, ... Irgendwo kommt es hin und wieder vor. Jetzt gerade was, was die Erziehung betrifft, ah . . Was weiß ich, ob das jetzt in der Verhaltensforschung ist, wenn wir über Kindchenschema sprechen. Da kommen die Puppen vor und dann, äh, kommt heraus, mit welcher Puppe haben die Burschen gespielt, mit welcher Puppe haben die Mädchen gespielt, ja ('). (I: Mhm.) Und dass das Spielverhalten dann ganz ein anderes ist ob ich jetzt mit einer, einer Kriegerpuppe quasi spiele oder ob das jetzt ein, eine Baby born Puppe ist, wo man jetzt quasi, äh, die Mutterrolle spielt und der andere spielt den Kampf mit der Puppe, ja ('). (I: Mhm.) Also, und da, da merkt man natürlich, dass, dass bei Schülern sich nicht wirklich, äh, wesentlich geändert hat. Also dass die heute auch so spielen, natürlich weil sie so erzogen werden (I: Mhm.), oder weil sie diese Puppen bekommen und weil sie sich, ähm, in (h) Filmen, oder Computerspielen oder so, äh, mit der Person identifizieren, oder mit der Rolle identifizieren. (I: Mhm.) Ähm, also das, das kommt da natürlich vor, ja ('), aber jetzt nicht jetzt, würde ich jetzt nicht sagen dass man jetzt, äh, quasi immer thematisiert, ja ('). (I: Ok.) Ähm. .
61. I: Also vor allem das ist ja eher Psychologie, (B4: Ja, ja.) und in Biologie eher nicht so.
62. B4: Ja ich, nein. Dass es in der Psychologie mehr thematisiert ist kann ich mir gut vorstellen (I: Mhm.), das kann ich mir schon vorstellen. In der Biologie wahrscheinlich nicht so stark, ja ('). (I: Mhm.) Also, ähm, wie gesagt, ich denk, also es (h) taucht immer wieder auf, ja(') also dieses Bewusstsein dass da Unterschiede sind im, in der Prägung oder in der, ja, Erziehung und in der, auch in der, ah, im Vorleben, jetzt durch die Eltern, ja (') (I: Mhm.), wenn das so starke, ah, Rollen sind (I: Mhm.).
63. I: Glauben Sie, dass auch das Geschlecht Männlich/Weiblich, dass es da einen großen Einfluss durch die Erziehung gibt, oder dass mehr von der Biologie bestimmt wird, oder sich das ausgleicht?
64. B4: Ähm, na sowohl als auch, ja ('). Wenn, (h) mir fällt jetzt da ein Beispiel ein, dass wir jetzt in der achten Klasse besprochen haben, ah, da war, also da (h) kommen so X-chromosomale Anomalien auch vor, äh, nicht X-chromosomale, ah gonosomale Anomalien, wie, was weiß ich, das Klinefelter Syndrom, XXY oder so und da gibt es diesen Fall des Erik Schineggers, oder Erika Schinegger, ich weiß nicht ob sie Ihnen etwas sagt (I: Mhm.). Das hat damit jetzt nichts zu tun, das ist, äh, genetisch ein Mann XY nur halt mit, äh, Geschlechtsorganen, die nach innen, äh, gewachsen waren und diese Erika Schinegger, die als Mädchen aufgewachsen ist, erzogen wurde, Skirennläuferin war, äh, Medaillen gewonnen hat, sogar eine, bei (h) Olympischen Spielen mitgemacht hat und so weiter. Die ist als Mädchen groß geworden, nicht (') und hat erst dann quasi ihr Geschlecht bewusst gelebt, hat sich immer als Mann gefühlt, ist aber immer in

Kleider gesteckt worden und so präsentiert worden, nicht (') (I: Mhm.). Und da gibt es einen sehr guten Film, den wir auch im Unterricht uns angeschaut haben und, ah, da kommt natürlich schon heraus, dass auf der einen Seite, äh, (h) sich dieser Mensch in seinem Körper nicht wohlfühlt, anders ist, da, passt das auch mit dem (h) biologischen Geschlecht zusammen, ja ('). Natürlich ist mir auch bewusst und das kommt dann auch im Unterricht bei solchen, äh, Themenstellungen immer wieder vor, wie schaut das jetzt mit (h) Menschen aus, die jetzt klar Männlich sind von der (h) Determination, aber als Frau fühlen und in dem Körper anders fühlen. Und, ich denke einmal da (h) zeigt, in dem Bild zeigt, dass die Erziehung halt es schafft, dass man einem Menschen, ah, fast, ja in dem Fall waren es glaube ich fast 17 Jahre, ah, anders leben lässt, ja (') (I: Mhm.) und die spielt alle Rollen, die damals noch stärker natürlich waren, als Frau durch, ja (') (I: Mhm.), obwohl sie sich nicht, äh, als solche fühlt, ja (') (I: Mhm.) und es auch nicht ist. (I: Ja.) Ja die war ja ein Mann, (I: Ja). nicht (') und lebt jetzt als Mann auch.

65. I: Mhm. Und, ahm, so allgemein das Thema Mensch, haben Sie da viel gehört in ihrem Studium?
66. B4: Ah, (h) Ich würde einmal sagen, es ist,(,) nichts von dem was ich unterrichte habe ich im Studium gehört. (I: Ok.) Also nahezu nichts, ja (').
67. I: Und hätten Sie sich jetzt da gewünscht, dass Sie mehr erfahren, also schon im Studium im Bezug auf das Unterrichten dann später einmal?
68. B4: Also ich sehe es jetzt (h) nicht als Nachteil, (h) also ich beneide die jungen Kollegen und Kolleginnen nicht wirklich, dass sie jetzt so, äh, Schulbezogen sind. Also bei uns war es ein, ahm, war es so dass wir die ersten drei Jahre studiert haben ohne dass wir uns entschieden haben ob wir in die Schule gehen, oder ob wir Zoologie oder Botanik machen, ja ('). Also es waren auch alle Vorlesungen die dann gekommen sind eigentlich solche, die auch dann irgendwelche Hauptfachleute gemacht haben, also es war, äh, absolut wissenschaftlicher Schwerpunkt (I: Mhm.), ja ('), in jeder Vorlesung. Und ich denke einmal, dass das nicht so schlecht ist (I: Mhm.), ah, auch wenn man, natürlich man bekommt keine Rezepte wie geht man in der Schule . . damit um (I: Mhm.) und ich tue mir ehrlich gesagt auch schwer, äh, zu glauben, dass man dass, äh, nicht nur durch üben und tun lernen kann. (I: Mhm.) Also ich glaube nicht dass man, äh, Rezepte bekommen kann wie es sich dann in der Situation abspielen soll. (I: Ja.) Also das wird nicht gehen (I: Mhm.).
69. I: Und das Thema Gender, wird das bei Ihnen an der Schule, also wird das thematisiert?
70. B4: Schon ja. (I: Mhm.) Also ich würde sagen sogar sehr massiv, eigentlich, äh. Ja, schon.
71. I: Und wie? In welcher Form?
72. B4: Naja eben in (h) diesem Umgang miteinander, also dass man eben versucht eben, ähm, ProfessorIn zu sagen und SchülerIn und Schüler und Schülerinnen und nicht das allgemein sieht, in der (h) männlichen Form halt. Ja also in erster Linie würde ich einmal sagen in der Sprache, ja ('), ähm . . Ja, im (h) Unterricht jetzt nicht, also so dass man jetzt, wie es an manchen Schulen auch ist, dass man jetzt, ähm, Mädchen und Burschen auch trennt, um jetzt, äh, gezielt irgendwie zu unterrichten, das (h) sicher nicht. Das ergibt sich manchmal (I: Mhm.) ja ('). Also ich habe zum Beispiel voriges Jahr eine vierte Klasse gehabt, das waren nur Burschen und heuer habe ich eine vierte Klasse das sind nur Mädchen (I: Mhm. Ja.). Das ist aber zufällig. Und das ist gerade in der vierten Klasse kommt dieses Thema Mensch und Sexualität und so weiter vor und das ist (,) finde ich ganz gut wenn man es getrennt unterrichtet (I: Mhm.), ja ('). Also das ist, ähm, vom . . Also es (h) kommen wesentlich mehr, äh, es ist wesentlich mehr Bereitschaft jetzt sich zu öffnen und mitzureden (I: Mhm.), als wenn Burschen und Mädchen zusammen sind.
73. I: Also würden sie es sinnvoll finden jetzt in einer gemischten Klasse, dass man zum Beispiel für den Sexualunterricht die, ähm, Geschlechter dann trotzdem trennt, dass einfach die Hemmungen (B4: Ja.) wegfallen.
74. B4: Ich würde es nicht für sinnvoll halten, weil man dann wiederum so ein etwas, ähm, besonderes daraus macht. Ja also- (I: Mhm. Es dramatisiert.) Genau. Also ich (h) fände es schöner wenn es parallel geht, ja (') (I: Mhm.). Aber wie gesagt: Die Erfahrung zeigt, dass es, äh, unterschiedlich besser ist, ja ('). Also es wird wesentlich mehr mitgesprochen (I: Mhm.) von Seiten der (h) Kinder, als wenn sie zusammen sind. Also das ist, da gibt es dann immer einen der quasi der (h) Große ist und der (h) redet dann anders und die anderen sind stiller, (I: Mhm. Mhm.) nicht ('). Aber (h) wenn man jetzt ein Thema hernimmt und für dieses Thema dann wieder dann die Kinder trennt, das war bei mir in der Schulzeit so, also das (h) Thema Sexualunterricht ist von einem Arzt unterrichtet worden, ja (') (I: Mhm.). Der ist gekommen an die Schule und dann gab es eine Stunde wo wir aufgeklärt wurden (I: Mhm.), ja ('). Und dann ist er hinaus gegangen und der Biologielehrer war da, also das war (h) und der hat aber mit seinem Stoff irgendwo ganz anders weiter gemacht, ja (') (I: Ok.). Also das finde ich auch nicht gut, ja (') (I: Nein, ja.) und ich (h) denke einmal das ist eher ein Rückschritt wenn man das machen würde,

ja ('). (I: Mhm.) Was anderes wäre, wenn man jetzt gleich die Klasse, wenn man jetzt gleich eine Mädchen- und eine Burschenklasse hätte, ja (') (I: Mhm.), wo man jetzt nicht nur das Thema Sexualunterricht, äh, . . . quasi gendergerecht unterrichten kann, sondern dann auch andere Bereiche, (I: Mhm.) hineinbringen kann.

75. I: Ok. Und Fortbildungen oder so etwas zum Thema Gender, werden die angeboten von Ihrer Schule aus?
76. B4: Nein, die Schule bietet Fortbildungen ohne dies nicht an, sondern das geht jetzt von Seiten des pädagogischen Institutes und so. Ähm, ich würde sagen einmal weniger, ja ('). Das ist auch jetzt etwas was sicher noch ein bisschen mehr kommt (I: Mhm.), ja (').
77. I: Ok, ja danke, (B4: Ok?) das war es schon. Mhm. (B4: Gut.) Sie haben mir sehr geholfen.
78. B4: Bitte, bitte.

Bis hierher: 00:21:26-8 von 00:24:46-1

Interview 5

Beginn: 00:00:08

1. I: Passt es für Sie wenn ich die Aussagen dann in der Diplomarbeit verwende? Also anonym natürlich, (B5: Ja, kein Problem.) eben, also es weiß eh nie jemand wer was gesagt hat.
2. B5: Kein Problem (lacht), ja also.
3. I: Also Ihr Name ist (Name)?
4. B5: Ok, passt ja.
5. I: Und wie alt sind Sie?
6. B5: Ich bin 64 geboren (I: Mhm.) und in Wien.
7. I: Mhm. Und wie lange unterrichten Sie schon?
8. B5: Ah . . . wie lange unterrichte ich (?) Da muss ich natürlich nachdenken. Bin jetzt seit (h) 92, glaube ich (I: Seit 92?), 20 Jahre (I: Mhm.), vielleicht schon 21.
9. I: Und wo haben Sie studiert?
10. B5: In Wien.
11. I: An der Uni Wien?
12. B5: Mhm.
13. I: Und, ähm, was haben Sie als Zweitfach?
14. B5: Turnen.
15. I: Turnen. Und, ähm, in Biologie, was haben Sie da für Klassen dieses Jahr?
16. B5: Heuer habe ich, ähm, eine Dritte, eine Sechste, eine Siebte, die Vierten im Labor und die Sechsten im Labor (I: Mhm.) und (...) Theorie und Sport mache ich auch noch, aber das ist . . . Das ist auch eine Sechste.
17. I: Aha, ok. Und, ähm wie ist die Aufteilung von Schülerinnen und Schülern in den Klassen, oder wie viele Schüler haben Sie da pro Klasse, ungefähr?
18. B5: Puh, sehr fordernde Fragen (lacht) (I: (lacht)). Also die Dritte hat glaube ich ungefähr 25, meine Siebte hat 29, zur Zeit aber 26, weil drei im Ausland sind, die Sechste hat 24 und im Labor sind es immer zwischen 11 und 15.
19. I: Mhm. Ok. Und Schülerinnen und Schüler, das Verhältnis, ist das ungefähr gleich?
20. B5: Also in meiner Siebten sind 17 Mädchen, der Rest sind Burschen. (I: Mhm.) Also das ist sehr ungleich. Dritten, glaube ich, ist es so 50-50, in etwa (I: Mhm.), Sechste, boa, da schaut es mir auch dezent nach einem Mädchenüberhang aus.
21. I: Mhm. Ok, aber nicht . . .
22. B5: Aber nicht gravierend. Also bei mir in der Klasse sind doch deutlich mehr Mädchen.
23. I: Ok. (B5: Ja.) Und wo kommt der Mensch bei Ihnen im Biologieunterricht vor?
24. B5: Mh. . . Theoretisch in der Ersten, macht man laut Lehrplan (I: Mhm.), in der Vierten und in der Oberstufe eigentlich prinzipiell immer irgendwo, Sechste, Siebte, Achte. (I: Mhm.) Also, immer.
25. I: Und was für Inhalte haben Sie da?
26. B5: Na es geht um den Körperbau, erste Klasse ist Körperbau, wie ein Mensch im Prinzip funktioniert. Mh, Details (h) über die inneren Organe mache ich selten, ja (') (I: Mhm.). Es ist ein bisschen, ein bisschen die Geschichte mit der Pubertät wird angesprochen, wie weit, je nachdem wie weit sie, wie weit sie da sind (I: Mhm.) und in der Vierten kommt das Ganze ordentlich durchgekaut, also da muss man den Menschen ordentlich durchkauen (I: Ok.), von außen nach innen. (I: Mhm.) Ja, . . . und in der Oberstufe geht es auf zellulärer Ebene weiter, mit allen seinen Begleiterscheinungen, von Hormongeschichten über auch noch einmal kommen die

- Verhütungsmittel, das ist da die Frage eben ist, also in die Richtung da geht es auch noch (h) grundsätzlich um das Thema Fortpflanzung, (I: Mhm.) Pflanzen, Tiere und natürlich auch den Menschen (I: Mhm.). Ja also gerade die siebte Klasse hat jetzt auch Thema Fortpflanzung und dann wird auch der Mensch jetzt drankommen (I: Mhm.), da kommt dann auch Thema Geburt, wenn es die Klasse interessiert, ich glaube die Klasse interessiert es jetzt besonders, also, das wird schon interessant werden und natürlich auch das Gegenteil zum Thema Verhütungsmittel (I: Mhm.). Aber das mach ich immer in der Vierten auch schon. (I: Ok.) Ganz wichtig.
27. I: Und wie verstehen Sie den Begriff Geschlecht, oder wie definieren (h) Sie den für sich?
#00:03:52-6#
28. B5: Das Geschlecht, oder die Geschlechter Männlich, Weiblich, dass man da: 'Welches Geschlecht hast du?'
29. I: Ahm. Was wäre jetzt das Geschlecht für Sie?
30. B5: (lacht) Ja das habe ich mir jetzt gerade (I: (lacht)) (h). Wie ich das definiere? (I: Mhm.) Das Geschlecht kann ja das, können die Geschlechtsorgane sein (I: Mhm.) und wenn ich sage: Welches Geschlecht hast du, bist du männlich oder weiblich?
31. I: Ok, ja. (B4: Wird das nur so.) Eh, vielleicht das biologische Geschlecht, also so . . eh, männlich - weiblich?
32. B5: Also wenn mich jetzt jemand fragt würde ich einfach genau diese Frage stellen, wenn sie nicht (h) (I: Ja) so aus dem Zusammenhang, ansonsten würde ich Geschlecht sehen: Ich bin männlich oder ich bin weiblich (I: Mhm.) und wenn ich sage das Geschlecht dann würde ich hergehen und sagen welche Geschlechtsorgane . . (I: Ok.) gibt es da, entweder männlich oder weiblich.
33. I: Und wie thematisieren Sie das im Unterricht, oder wie bringen Sie das?
34. B5: Also die Frage was, was versteht man unter 'das Geschlecht' habe ich im Unterricht so noch nie bekommen.
35. I: Nein, aber, ahm also wie (B4: (...) zu diesem Thema.) sie Männlich - Weiblich oder so, wie sie das biologisch definieren?
36. B5: Wie ich das biologisch definiere was männlich und was weiblich ist? (I: Mhm.) Können wir da 'stopp' auch machen, dass ich nachdenken kann? (lacht) (I: (lacht))
37. I: Das schneide ich dann raus.
38. B5: Wie definiere ich (.) das ist eine gute Frage, wie definiere ich das eigentlich? Ich weiß nicht ob ich das je, so definiere. (I: Mhm.) Weil die Kinder wissen ja. . Kannst es eh laufen lassen, ist ja egal, ja ('). Die Kinder wissen ja was männlich und weiblich ist und dann erklärt man ihnen (h) wie die Geschlechtsorgane ausschauen und funktionieren.
39. I: Mhm. Und vielleicht so auf chromosomaler Ebene oder so, also XX, XY.
40. B5: Also auf dieser, auf dieser Basis, weil ich gerade in der Unterstufe bin. Auf dieser Basis, mh, erkläre ich es ihnen kaum in der Unterstufe, außer es kommt einmal die . . (I: Frage.) die Frage (I: Mhm.) ja ('), also macht schon, äh, in der Unterstufe ein bisschen was der Zellkern zu tun hat. (I: Mhm.) Da kommt es vielleicht einmal kurz, ja (') (...) überleg XY, aber ich vermeide es, weil es die Tendenz dann immer ist, dass in den Chromosomen nur drinnen steht XY, ja (') (I: Jaja.) und das will ich eigentlich nicht unbedingt haben, dass das so rüber kommt (I: Ja.), aber . . also, auf chromosomaler Ebene in der Unterstufe erkläre ich es nicht. In der Oberstufe dann schon, weil da macht man ja DNA- (I: Ja.) Geschichten mit, also dass es da so definiert ist, das ist schon so. Von mir, jetzt weiß ich schon wo man hinaus könnte (I: (räuspern)). Die Definition eher über die äußeren Geschlechtsmerkmale (I: Ok.), also so könnte man das sagen.
41. I: Also Sie machen dann in der vierten Klasse so die äußeren Geschlechtsorgane, die inneren vielleicht.
42. B5: Die inneren, die man nicht sieht braucht man natürlich auch zur Fortpflanzung (I: Ja.), das ist schon wichtig und, mh, vielleicht auch ein bisschen die, die, du weißt schon manchmal kommt in der Vierten auch die psychischen Unterschiede, also wie gehe ich mit manchen Themen um, aber das ist nicht Definitionssache, sondern das ist wie unterscheiden sich Männer und Frauen, nicht (').
43. I: Mhm. Ja, wie unterscheiden sich die?
44. B5: Also rein äußerlich Geschlecht (I: Mhm.), das Geschlecht bleibt (...) (h) wie die sich unterscheiden soll ich (I: Mhm.) jetzt erklären? (I: Mhm.) Wie sie ausschauen? Ok. .
45. I: Ach so, nein, wie jetzt die, die äußeren Geschlechtsorgane sich unterscheiden müssen Sie nicht erklären (lacht).
46. B5: Naja, ich habe mir gedacht ich mach das jetzt schon, ok haben wir jetzt eine Biologiestunde (lacht).
47. I: Nein, aber, ähm, also wie Sie das ihnen erklären, also allgemein, ob Sie da nur auf die äußeren

- Geschlechtsorgane eingehen, also auf das biologische Geschlecht. Ähm, oder ob Sie, äh, das soziale Geschlecht oder Geschlechterrollen oder so etwas ansprechen?
48. B5: Mhm. Ähm, Unterstufe, erste Klasse ist glaube ich ziemlich rein biologisch (I: Mhm.) gesehen. Da glaube ich tue ich selten etwas. Muss ich zuerst nachdenken wie ich das tue. Ähm, außer es kommt von den Kindern (I: Mhm.) selber, also da zettel ich es nicht an. Ein einziges Mal habe ich es wirklich angezettelt, da hatten wir einen, weiß gar nicht, Türken glaube ich drinnen und der war sehr provokant, also so auf Machogehabe und die Frauen, da ist es schon gegangen, sind eigentlich nur zum ficken da und so weiter (I: Mhm, mhm.). Also da haben wir schon einen Stoppschritt gehabt und haben das auch geklärt, ja (') (I: Mhm.) und auch wo das denn vielleicht herkommt, seine, seine Meinung. Aber da waren sie eigentlich überfordert, in meinen Augen, die ersten Klassen. (I: Ok.) Also darum . . tue ich das einfach nicht und bin eher bemüht, dass das eine sachliche Geschichte . . bekommt, dass sie einfach darüber sprechen können. (I: Mhm.) Mh, was im Laufe der Zeit immer kommt, je nachdem wie lang man die Klasse hat (I: Mhm.), zweite, dritte, manchmal kommen einfach Fragen (I: Mhm.) und die dürfen immer sein. (I: Ok.) Also die, mh, blockier ich selten, außer es werden so viele dass es nur noch Stundenverkürzungsaktionen werden, dann . .
 49. I: Und was für Fragen sind das?
 50. B5: Das ergibt sich oft auf Skikurs. Wenn die zusammen sind und (h): 'Der mag mich nicht mehr, das ist nicht mehr mein Freund' und was weiß ich was. Und dann fragen sie: 'Was ist eigentlich Liebe?' Also solche Sachen kommen eher auf Skikurs (I: Ja.). Daher, also da geht es glaube ich schon mehr um das Soziale, um den (h), diese Komponenten (I: Mhm.), ja ('). Manchmal sind Mädels dabei, die haben in der zweiten Klasse schon die Tendenz einen Freund zu haben und brüsten sich damit, ja (') (I: Ja.). Und dann ist eher schon im Skikurs schon das Thema: 'Was hat denn die davon? Was will denn die eigentlich?' (I: Ja.) Weil die Mädels ja oft viel weiter sind in der Entwicklung als die Burschen. (I: Mhm.) Die können mit diesen armen Zweitklässlerbuben, (h) die wissen ja gar nicht wo ihnen der Kopf steht, wenn die Mädels da so komisch daher kommen oft, ja (') (I: Ja.). Also das aber, das ist eher auf Skikurs (I: Mhm.), das Thema.
 51. I: Und warum thematisieren Sie das Geschlecht? Oder halt eben diese Geschlechtsorgane und so im Unterricht? Wegen dem Lehrplan, oder Interesse, oder finden Sie es nötig?
 52. B5: Also, (h) ob ich es wirklich notwendig finde weiß ich nicht, das war seit eh und je immer im Lehrplan drinnen. (I: Mhm.) Wir sind angehalten das jedes Jahr irgendwo ein bisschen unter zu bringen. In Folge dessen brauche ich mir nicht die Frage stellen ob es notwendig ist oder nicht, auf der anderen Seite, die Kinder interessiert es immer den Menschen (I: Mhm.), ja ('). Also ich habe ein paar Mal probiert genau gegengleich anzufangen in der ersten Klasse, mit vielen Tieren (I: Mhm.) und dann den Menschen zu machen. Und wenn ich das zu lange laufen lasse, sie wollen schon die Tiere machen, das freut sie, aber sie fragen immer wieder: 'Wann kommt denn der Mensch, wann kommt denn der Mensch?' (I: Ok.) Also weil sie es ja im Biologiebuch sehen und das ist meistens als erstes drinnen (I: Ja.) und ich fange irgendwo hinten an. (I: Ja.) Ja und ich denke mir, wenn sie mich danach fragen und das wissen wollen, dann ist es vielleicht spannender und interessanter (I: Ja.), als wenn ich es ihnen so aufsetze. Weil den Körperbau ganz allgemein, mh, bespricht man ja mit den Tieren auch wie bei (...) (I: Mhm.) Verweis zum Menschen hin (I: Ja, klar.) und so weiter. Und das interessante, das sagen sie aber nicht was sie da wirklich interessiert, ja ('). (I: Ok, ja.) Also ich nehme an es ist schon natürlich die Geschlechtlichkeit, die Unterschiede was da spannend (,) (I: Mhm.) aber das sagen sie natürlich nicht. Natürlich ist ein Blödsinn, aber das sagen sie oft nicht. (I: In der ersten Klasse, ja.) Ja. Da wollen sie den Menschen machen (I: Ja.), wie auch immer wir den Menschen machen.
 53. I: (lacht) Und, ähm, das, also den Begriff Gender, sagt Ihnen der etwas?
 54. B5: Mhm, verwende ich wenig im Unterricht.
 55. I: Ok, und wie definieren Sie den für sich, oder was verstehen Sie darunter?
 56. B5: Wie definiere ich, definiere ich gendermäßigen Unterricht, oder was es . .
 57. I: Nein, einfach nur Gender, also so.
 58. B5: Das es Männer . . wie soll ich das für mich gut definieren (?). Das es Männer und Frauen gibt, dass man getrennte Interessen hat, unterschiedliche Voraussetzungen, unterschiedliche Wahrnehmungen, also (I: Mhm.) . . Das ist für mich rundherum, immer das Thema, dass die Kinder anders sind, ob es ein Bursch oder ein Mädel ist, dass sie im Gemeinsamen unterschiedlich sind (I: Mhm.) und so...
 59. I: Und, ähm, können Sie das biologische Geschlecht vielleicht im Gegensatz zum Gender, oder dem sozialen Geschlecht sagt man ja, ähm, wie Sie da die Unterschiede sehen, oder was für Sie die Unterschiede da dazwischen sind?
 60. B5: Zwischen dem biologischen Geschlecht und dem sozialen Geschlecht? (I: Mhm.) Die

Unterschiede. . Das sind knifflige Fragen. (I: (lacht) Ich weiß, eh.) Was ist der Unterschied. Das biologische Geschlecht ist das was mir die Biologie vorgibt (I: Mhm.), was der Körperbau ist, was in den Chromosomen aufgeschrieben steht und so weiter und das soziale Geschlecht ist vielleicht das, was ich als Geschlechterrolle übernommen habe, was ich gelernt habe (I: Mhm.), mh, basierend auf dem, was mir die Biologie vorgibt (I: Mhm.), so (I: Ja.) könnte ich mir das vorstellen (I: Mhm.). Wäre das (I: Das passt (lacht)) (lacht) passend, ja (') (I: Ja sicher.). Das ist eine lustige Frage, ja (').

61. I: Und, ähm, bringen Sie, ahm, den Begriff auch, eben das soziale Geschlecht im Unterschied vielleicht zum biologischen auch im Unterricht?
62. B5: Habe ich noch nie verwendet. (I: Gar nicht?) Ist mir noch nie eingefallen. (I: Ok.) Aber nicht die Thematik an sich nicht, aber diesen Begriff soziales Geschlecht. .
63. I: Ok, und die Thematik selber?
64. B5: Die Thematik kommt sicher in dem Thema der Pubertät (I: Mhm.), also da kommt es ganz sicher. Und ich, sage mal ich denke mir ich verwende das fast viel mehr auf den diversen Kursen, wo man das viel mehr ist, wenn die Kinder am Abend, machen eine Modeshow und die müssen sich schminken, oder (...) (I: Mhm.) und dann die Lustigkeit wenn sich Burschen schminken, ja ('). 'Wieso ist das witzig? Wieso ist das bei den Mädels nicht witzig (I: Ja.) und zum Teil schön, wieso ist es bei den Burschen witzig (I: Ja.), wieso kann man das veralbern?' Also da sind eher diese Sachen, denke ich mir einmal, gefragt (I: Mhm.). Und diese Sachen kommen dann im Unterricht weniger. Meistens habe ich eine Klasse mindestens und die fahren auf Skikurs, dann ist es dort eigentlich aber erledigt ja ('). Dann wissen wir schon wovon wir (I: Ja.), wovon wir sprechen. Aber den Begriff selber so, soziales Geschlecht. .
65. I: Und könnten Sie sich vorstellen, dass das gut in den Unterricht hineinpasst? Jetzt so das biologische Geschlecht, mit den äußeren Geschlechtsorganen, wie Sie gesagt haben mit (,) determiniert eigentlich von der Biologie und, und, ähm, das soziale Geschlecht, man sagt ja eher anerzogen, oder halt Rollenbilder, ähm, die halt von der Gesellschaft, oder der Erziehung und so weiter vorgegeben sind. Ähm, könnten Sie sich vorstellen, dass das vielleicht interessant wäre, im Biologieunterricht so einzubauen?
66. B5: Ich glaube das kommt, das kommt immer wieder. Ich, ich erkläre, nein ich erkläre nicht, es kommt einfach. Oft sage ich: Leute, weil ich eine Frau bin ist das für mich so und so. Das sage ich oft, ja ('). (I: Mhm.) (h) Ich bin auch nur ein Mädchen, aber diese, diese Wortwahl verwende ich schon immer wieder, ja ('). (I: Mhm.) Also, wenn der Vorwurf kommt: Naja, Sie bevorzugen Mädels oder Burschen sage ich, der kommt ja immer wieder, dann verweise ich schon darauf: 'Naja, ich habe es ja auch nicht gelernt und wenn ich euch jetzt irgendwie benachteiligt hätte, ihr Burschen, dann zeigt bitte auf und sagt mir das, meldet euch,' ja (') (I: Mhm.) 'dann ist es vielleicht nicht bewusst,' ja ('), (I: Mhm.) 'weil ich auch nur ein Mensch bin' (I: Ja.). Also auf diese Sachen, weiß ich dass ich eingehe, aber nicht mit dem Fokus, da gibt es . . (I: Etwas zu . .) was zu erklären, (I: Ja.) sondern einfach weil ich mir denk, ja das ist einfach so (I: Mhm.), ja (') (I: Ja.). Ich denke mir mal das lernen sie, lernen sie schon so mit.
67. I: Mhm. Und glauben Sie jetzt persönlich, dass, ahm, was jetzt Mann und Frau ist, dass das vor allem von der Biologie herkommt, also wie jetzt die Chromosomen sind und die äußeren und inneren Geschlechtsorgane, oder dass das, ahm, auch von der Gesellschaft und den Rollenbildern festgelegt wird?
68. B5: Also was Mann und Frau ist und weiblich ist, (I: Mhm.) das ist für uns biologisch definiert. Bei den Tieren ist es ja, bei vielen ist es klar definiert. Es gibt ja Tiere, die sich fortpflanzen, sexuell fortpflanzen, wo ich nicht weiß ist es Männchen oder Weibchen, dann benenne ich es Plus oder Minus (I: Ja.) und es gibt bei den Pflanzen (I: Mhm.) etwas das weiblich und männlich ist. Das hat man so definiert und wenn man es anders rum definiert hätte, hätte man es halt, würde man es anders sagen. Also das ist für mich eine Definitionssache, eine Vereinbarung (I: Ok.). Und was . . das Rollenbild, das entwickelt sich ja aufgrund der Kultur. Je nachdem wo ich halt . . (I: Mhm.) Ich meine es gibt patriarchalische (I: Ja.) Kulturen und die matriarchalisch funktionieren, also je nachdem wie sich das (I: Mhm.) entwickelt und bei uns löst es sich gerade ein bisschen auf, nicht ('). (I: Ja.) Da (lacht), bei uns wissen wir jetzt nicht so richtig genau wer das Sagen hat, ja (') (I: Ja.). Je nachdem, ja ('). (I: Mhm.) Also . . das ist einfach eine, eine gesellschaftliche Sache. Für mich ist eher jetzt so, sagen wir das Problemfeld die südländischen Burschen vor allem, die da sehr massiv auftreten und glauben sie können hier bestimmen und die Mädchen sind eher die duckmäuserischen, also für mich ist eher das Thema: Den Mädels klar zu machen, äh (I: Mhm.), zumindest in der Schule muss das nicht sein. (I: Ja.) Und den Burschen auch klar zu machen, da haben nicht die Männer alleine das sagen, ja (') (I: Mhm.). Und mir ist ja auch schon ein Vater gekommen, der gesagt hat er möchte gerne mit einem Lehrer sprechen,

- sage ich: Es gibt nur mich. Wenn er nicht mit einer Frau spricht, dann (h) kann er wieder raus gehen. (I: Ja.) Also das stört mich viel mehr (I: Ja.). Da habe ich viel mehr Probleme.
69. I: Ja klar, . . verstehe ich (lacht) (B5: (lacht) Ja.) Ja, und, ähm, die, ähm, Unterschiede zwischen Männern und Frauen, ähm wie finden Sie die, sind von der Biologie die festgelegt, oder was ist da unterschiedlich? Also Unterschiede im Denken, oder jetzt wirklich nur körperliche Unterschiede?
70. B5: Mh, also . . in den meisten Fällen wird man es erkennen ob es Mann oder Frau ist, ja (') (I: Mhm.). Beide haben ja, mh, (...) männliche und weibliche Hormone (I: Mhm.), ja ('), beim einen sind die mehr und jene mehr ausgeprägt. Das kommt schon im Unterricht. . das erzähle ich auch, ja (') (I: Mhm.), dass man das sehen kann. Interessant sind immer diese, diese Chromosomengeschichten in der Oberstufe dann (I: Mhm.). Äh, ist der wirklich männlich, ist der weiblich, wie sieht man das, woran kann man (I: Mhm, mhm.) das erkennen? Dass es da oft optisch fließende Übergänge gibt, das ist ja auch ganz interessant (I: Ja.). Mh, dass man das manchesmal in den Chromosomengeschichten vielleicht (I: Mhm.) erklären kann, aber nicht immer (I: Mhm.). Die Sache die auch interessant ist (h) wo die Leute vielleicht switchen wollen, gern ein Mann wären, oder eine Frau wären (I: Ja.). Mh, das ist auch immer wieder Thema (I: Ja.), wie fühle ich mich, was muss da in einem passieren, wobei ich das nicht erklären kann, ich weiß es nicht, ja (') (I: Jaja.). Ich kann ja da nur . . nachvollziehen was ich da höre (I: Mhm.) wie es einem da gehen muss. Ich kann mir vorstellen, vielleicht ist das ziemlich unangenehm, aber wissen tu ich es nicht. (I: Ja.) Ich bin in der Rolle Gott sei Dank nicht. (I: Ja.) Also das ist schon immer wieder Thema (I: Mhm.) und . . und dass die Rollenbilder . . Jetzt weiß ich gar nicht mehr was die Frage war. Rollenbilder, anerzogen sind, das ist für mich auch . . irgendwie klar. Dass man sich aber nicht immer daran halten muss (I: Mhm.). Und manches ist aber wahrscheinlich sehr nett sich daran zu halten, ja (') (I: Ja.). Also mir gefällt es schon, wenn mir ein Mann die Tür aufhält, nicht (') (lacht). (I: (lacht) Ja.) Und das Gefühl als Frau, wie ich mich als Frau fühle, geht es darum auch?
71. I: Ja.
72. B5: Also das, das kommt, aber ich glaub nicht so viel im Unterricht... (I: Mhm.) Wenn ich mit den Oberstufen dort bin, das ist sechste, siebte Klasse vor allem, sechste Klasse (I: Mhm.), dann ist es eher schon so ein persönliches Verhältnis, dass die Mädels fast mehr das auf der Straße fragen, irgendwo fragen (I: Mhm.), so zwischendurch und da geht das einfach anders im Erzählen, ja ('). (I: Ja.) (...) Was war denn letztes Mal so lustig? Ach ja: 'Ab wann ist Geschlechtsverkehr Geschlechtsverkehr?' So irgendwie war die Frage.
73. I: Sehr philosophisch.
74. B5: Mhm, das war sehr interessant. Das haben wir auch vor dem Mc Donalds, ich weiß nicht, zwei Stunden lang, glaube ich, ausdiskutiert (I: (lacht) Ja.). Aber das passiert eher in . . dem Moment, wo das Thema Schule, da ist Lehrer und da ist Schüler, wegfällt. (I: Mhm.) Also eher auf der Basis (I: Mhm.), da fühle ich mich auch wohler . . (I: Ja.) beim Erzählen. Also wenn ich das alles so gerade abhandeln muss, das geht dann eher, . . ja. Aber von diesen psychischen Geschichten das geht eher so auf dem . .(I: Ja.), wenn ich jetzt sage freundschaftlichen Ebene, (I: Mhm.) wird das hoffentlich nicht missverstanden, aber mehr auf der Basis.
75. I: Und sehen Sie prinzipiell, abgesehen jetzt von der Reproduktion, der Fortpflanzung und eben den Geschlechtsorganen so Unterschiede zwischen Männern und Frauen, oder glauben Sie dass da viel auch von der Gesellschaft beeinflusst wird, also eben von einem Rollenbild, über die wir vorher geredet haben?
76. B5: Bin überzeugt. Bin überzeugt dass es da Unterschiede gibt. Ich glaube die ticken einfach anders (I: Mhm.). Männer ticken anders und Frauen ticken anders. ... Aber, mh, worauf das begründet ist, weiß ich nicht. Weil halt jeder Mensch anders ist (I: Mhm.). Mh, ich glaube aber auch dass es männlich tickende Frauen gibt und weiblich tickende Männer gibt (I: Mhm.). Mh, wer das jetzt wohin geschrieben hat und wo aufgeschrieben hat oder nicht, mh, weiß ich nicht. (I: Ja.) Beantwortet das ausreichend die Frage?
77. I: Jajaja. (B5: Ja?) Ja, viele Sachen frage ich auch nur zum Verständnis für mich (B5: Mhm, ok.), die werden in der Diplomarbeit gar nicht verwendet, aber (B5: Ok.) dass ich dann nicht danach irgendetwas von Ihnen anders auslege. Also einfach nur. .
78. B5: Jaja, jaja. Bin ich ja fasziniert wie man das so irgendwie dann hinschreiben kann. #00:20:52-9#
79. I: Ja, ja es ist schwierig (lacht). Vor allem ich sage sehr oft dazwischen: Mhm, mhm, das muss ich halt auch alles transkribieren. (lacht) (B5: (lacht)) Und, ähm, haben Sie in ihrem Studium, ähm, viel über das Thema Gender gehört, oder soziales Geschlecht?
80. B5: Nein. Nichts (I: Gar nichts.).

81. I: Ok. Und hätten Sie vielleicht gerne etwas gehört?
82. B5: . . Mh . . Damals wahrscheinlich nicht. Jetzt, wenn mich jetzt jemand fragt . . Also es geht mir nicht ab (I: Mhm.), weil ich glaube das ist eher eine, ein Entwicklungsprozess, den ich . . nicht ungerne gegangen bin, sage ich jetzt und wahrscheinlich noch weiter, weiter gehe, der sich in der Schule entwickelt (I: Mhm.). Also (h), ich kann mich auch an keine Vorlesungen erinnern wo wir den Menschen gemacht, wahrscheinlich habe ich den gemacht, ja ('), werde ihn schon gemacht haben. Aber er ist mir auch nicht sehr in Erinnerung geblieben (I: Mhm.) und hat mich auf der Uni auch nicht interessiert (I: Ok.), weil (,) und auch das bisschen dass ich da für die Schule brauche, unter Anführungszeichen jetzt, mh, rein was so äußerlich ist, das ist alles anlesbar und an. . (I: Mhm.). Ich muss es ja nicht können wie ein Medizinstudent, ja (') (I: Ja.), sondern ich brauche es da für die Schule und das hat sich auch so in dem Sinn bewahrheitet, alles was in Richtung Zelle geht und Hormonkreislauf (I: Mhm.) und diese Geschichten, ok, das haben wir eh gemacht, ja (') (I: Ja.), aber das hat ja damit nur am Rand was zu tun und da sind wir nie über Gender oder sonst was. Da sind die Fakten (I: Ja.) erzählt worden und abgehakt.
83. I: Ja. Und Sie haben sich das dann selber angeeignet, also so über den Mensch im Biologieunterricht?
84. B5: Das hat sich einfach ergeben, ja.
85. I: Ja. Das macht man ja jetzt an der Uni nicht so schulgerecht eigentlich.
86. B5: Also da würde ich eher sagen sogar auf (h), ähm auf der Schmelz oben, beim Sportstudium, fast noch eher (I: Mhm.). Dass da was in der Richtung gekommen ist (I: Mhm.) von den Unterschieden. Wie gehe ich mit Burschen um, wie gehe ich mit Mädchen um in Turngruppen (I: Ja.) und so weiter.
87. I: Ja, da sind sie ja noch aufgeteilt.
88. B5: Genau, und warum da und warum wollen die gemeinsam turnen oder warum wollen die nicht gemeinsam turnen? Also (I: Mhm, mhm.), ist ja fast eher dort mehr beachtet worden, als in Biologie auf der Uni, da war ja die Schule, war ja irgendwo, nicht (') (I: Ja.). Zu meiner Zeit, von der Schule habe ich da nichts gesehen (I: Mhm.).
89. I: Ja da hatte man noch nicht so fachspezifische Praktika, oder so. (B5: Gar nichts.) Mhm.
90. B5: Da ging es um alles nur nicht um die Schule (I: Ja.). (lacht) (I: Ist eh toll.) Ja, aber auf der Schmelz, beim, beim Sportstudium nicht, da war das schon ganz anders. (I: Mhm.) Und da glaube ich fast eher, dass dort diese sozialen Komponenten viel mehr behandelt worden sind.
91. I: Mhm. Darf ich noch ganz kurz nachfragen, weil Sie gerade erwähnt haben, im Turnunterricht, dass da Mädchen und Buben getrennt sind, ähm, würden Sie das beim Biologieunterricht manchmal, ähm, auch vorteilhaft finden. Jetzt, ich denke gerade an das Thema Sexualität, oder so.
92. B5: Ähm, ich brauche es in dem Fall nicht so (I: Mhm.). Aber wenn es notwendig ist und ich habe es auch schon gemacht, äh, gibt es die Möglichkeit, dass man einmal mit einer Zweiten die Stunden teilt, ja ('). Ich war mit den Mädels beim Gynäkologen und der andere Kollege war mit den Burschen beim Urologen, ja (') (I: Mhm.), das (,) wozu sollte ich die Burschen in der vierten Klasse zum Gynäkologen schleppen (I: Ja, sicher.), uninteressant. Ja, aber dass wir dort waren, das sollten sie sehr wohl wissen, nicht (') (I: Mhm.) und umgekehrt, also das finde ich schon ganz ok. (I: Mhm.) Und da war es natürlich schon hilfreich, also wenn ich mit der ganzen Klasse gekommen wäre, wäre das (I: Ja.) Unfug gewesen, ja (') (I: Ja.). Aber dazu brauche ich nicht einen getrennten Unterricht. Das ist organisierbar (I: Mhm.). eine Frage des Organisierens. (I: Ok.) Und dass manche vielleicht so getrennter Weise Fragen stellen können . . das geht dann gut wenn ich sie als Klassenvorstand habe (I: Mhm.), da geht es gut, weil dann machen wir dann halt einmal eine Mädchenstunde und einmal Burschenstunde, oder so (I: Ja.). Da passt das gut. Und die Klassen, die ich nicht als Klassenvorstand habe, da ist mir das Thema auch nicht so wichtig, muss ich auch ehrlich gesagt, nicht so wichtig (I: Mhm.), weil da sind andere zwischenmenschliche, mh, Beziehungen da. (I: Mhm.) Und da läuft es eher für mich auch theoretischer ab, also im Vergleich zu, zu meiner Klasse dann (I: Ok, ja.), weil einfach andere Beziehungen da sind, ja (') (I: Ja.). Die fragen auch anders (I: Ja, klar.), nicht (') (I: Mhm.). Ob es da hilfreich wäre, ich muss gerade überlegen. Möglich, aber ich denke das ist organisierbar.
93. I: Ok, ja. Ich denke eigentlich auch.
94. B5: Das brauch ich nicht von Haus aus. Dazu ist die Schule da, dass man das abändern kann (I: Mhm.), für eine gewisse Zeit halt, ein-zwei Stunden, oder ich weiß nicht (I: Ja, ja.), was man brauchen kann.
95. I: Und, ähm das Thema Gender wird das an Ihrer Schule überhaupt thematisiert?
96. B5: ... Aber offensichtlich nicht besonders, weil sonst würde ich es wissen (lacht). (I: (lacht) Ja.) Also ... ich kann mich erinnern auf Zeiten wo mir das auf den Wecker gegangen ist, dieses, diese

- Worte, dass wir ein bisschen Witze darüber gemacht haben und jetzt ist es für mich nicht präsent (I: Mhm.) und ich sehe auch keine Notwendigkeit da drinnen. Also was in den Medien da immer wieder geschrieben wird, das geht mir eher auf den Keks ein bisschen (I: Ja ...), weil Männer und Frauen leben einfach gemeinsam, ja (') (I: Mhm.) und die müssen miteinander irgendwie auskommen. Die sollen voneinander lernen und miteinander lernen und dass jeder andere Sachen kann und andere Bedürfnisse hat, na no na ned. (I: Mhm.) Also, ja.
97. I: Ok, also so das Formelle und so weiter, also dass man jetzt immer Innen schreibt und so (B5: Das geht mir auf den Wecker.) Ok, ja.
98. B5: Also das nervt mich, wobei ich auch manchmal bemüht bin das zu machen und mir denke, dann könnte mir wieder jemand eine auf den Kopf klopfen, aber im Prinzip nervt es mich, ja (') (I: Mhm.). Und ich würde, mir würde nicht einfallen, wenn ich jetzt wo (,) das sind jetzt meine Schülerinnen und Schüler, das, (I: Ja.), ich mag es nicht.
99. I: Ja. Also ich kenne eh sehr viele, die es schon nervt, weil sie halt, wenn man so viel immer darüber hört und weil halt wirklich extrem viel schon in die Richtung gemacht worden ist.
100. B5: Das ist für mich auch überstrapaziert. (I: Mhm.) Aber, es ist so und abgehackt und ich habe noch nie, weder in die eine, noch in die andere Richtung ein Problem gehabt (I: Mhm.), ja (').
101. I: Also nervt es Sie, weil Sie schon so viel darüber gehört haben, oder . .
102. B5: Nein, nerven, ich will mich mit dem das ich, das ich jetzt auf die Zunge bekommen würde und ich müsste das immer so schreiben, das, da würde ich mich wahrscheinlich (,) weigern ist ein Blödsinn, wenn ich es machen muss, muss ich es machen (I: Ja.), aber . . wenn ich es machen will mach ich es, wenn nicht, mein Gott nein. (I: Ja.) Ja, ich habe da keinen Fanatismus in die Richtung, dass das irgendwie immer so sein muss (I: Mhm.). Gibt es aber an der Schule schon, ja (') (I: Ok.), dass da, dass das gemacht . . Da wird immer: Liebe Schülerinnen und Schüler (I: Ja.), Liebe Kolleginnen und Kollegen (I: Mhm.). Werde ich nie fertig mit meinem Reden.
103. I: Ja, beim Reden ist es eh eher schwieriger. Das . .
104. B5: Beim Schreiben, ja ist es halt so, aber beim Reden (I: Mhm.) nervt es mich. Liebe Kollegen, warum nicht? (I: Mhm.) Also, was soll es?
105. I: Mhm. Also Sie definieren sich mit, wenn Kollegen gesagt wird, also da fühlen Sie sich auch angesprochen?
106. B5: Ja, da habe ich kein Problem damit, mir ist das egal. (I: Ja, ok.) Also wenn ich mich nur über das als Weiblichkeit (h), als Frau definieren könnte, dann . . wäre ich eh arm denke ich.
107. I: Mhm. Über was definieren Sie sich als weiblich?
108. B5: . . Wenn ich sage warum ich Frau sein . . kann. Also eigentlich geht es ja darum, dass ich, dass ich ich bin, so wie ich bin (I: Mhm.), mache ich immer, mit meinem ganzen Können und Nichtkönnen, was auch immer das, das ist und dass ich Frau sein darf, da darf ich mir halt erlauben einen Rock anzuziehen und muss nicht eine Hose anziehen. Ich darf aber auch eine Hose anziehen, ja (') (I: Ja.). War Thema an der Schule, da durften Frauen eine Zeit lang keine Hosen anziehen, ja (') (I: Jaja.), das war ja auch ganz originell, nicht (') (I: Mhm.). Aber dass ich dann einfach mit meinen Stöckelschuhen herum rennen kann und dass ich auch vielleicht einmal, ahm, . . weiß ich nicht, irgendwie, mh, weiblich schwach sein darf, also ich aber auch dem Mann gern zugestehen (I: Mhm.). Also dass ich einfach diese Sachen, meine Bedürfnisse und Wünsche, mh, mich zu schminken, oder, oder mir eine tolle Frisur zu machen und im Ballkleid dazusein, all diese Dinge (I: Mhm.), diese ganzen äußerlichen Sachen (I: Ja.), dass ich die machen . . darf.
109. I: Ohne dass es lächerlich wirkt oder so?
110. B5: Genau. (I: Mhm.) Und mich auch sexy anziehen darf, wenn ich will (I: Mhm.), . . im Rahmen der Schulmöglichkeiten (I: (lacht) Ja.). Ok, wenn ich das, wenn ich Lust habe, darf ich das (I: Mhm.), warum nicht, ja (') (I: Mhm.). Genauso wie sich Männer schön anziehen dürfen, um zu gefallen (I: Ja). Warum sollen sie das nicht (?), das ist, (,) in der ganzen Biologie ist das so. (h) Die Vögel machen einen, weiß Gott was für einen Tanz, damit sie auffallen und schön sind . . warum dürfen die Frauen, als Menschen nicht einen Tanz machen, damit sie auffallen und schön sind? (I: Mhm.) . . Ja, das ist ein bisschen zu viel (lacht), zu viel des Feminismus, unter Umständen (I: Ja.). Was mich schon stört, ist wenn, wenn Frauen aufgrund dessen weil sie Frauen sind runter gemacht werden, ja also das . . (I: Ja.) stört mich schon (I: Mhm.). Also was da an der Schule oft ist, wir haben halt sehr viele, ah, Schulwartinnen, das muss ich jetzt wirklich so sagen, Schulwartinnen (I: Mhm.) und wenn dann die Schüler daherkommen: 'Ja wozu haben wir denn da die Schulwarte? Die sollen doch putzen.' Da steige ich schon auf die Barrikaden, ja ('), weil das (I: Ja.) einfach sehr abwertend ist, speziell weil es halt da Frauen sind, ja (') (I: Mhm.), das, denen ja schon in die Schuhe geschoben wurde: 'Die sollen putzen gehen.', nicht (').
111. I: Mhm. Also dass Sie sagen: Gleichberechtigung muss auf jeden Fall sein, auch wenn

Unterschiede bestehen zwischen den Geschlechtern?

112. B5: Unbedingt, (I: Ja.) ja. Ich meine, ich bin ja froh dass ich eine Frau bin. Ich will gar kein Mann sein, ja ('). (I: Ja.) Und wenn ich, wenn ich nicht so stark bin, bin ich halt nicht so stark, wenn ich Dosen nicht aufbekomme, ja ('), wozu gibt es denn Männer auf dieser Welt (?) (I: (lacht)), zum Dosen aufmachen, ja ('). Dafür nähe ich ihnen einen Knopf an (I: Ja.), ist mir doch egal, also . . (I: Ja.) habe ich da kein Problem damit. Ich weiß nicht ob Männer stricken können müssen.
113. I: Mhm. Es ist wahrscheinlich eh das Wichtigste, dass man sich selber dann so wohlfühlt, bei was für einer Rolle man jetzt gerade ausfüllt und dass eben man nicht diskriminiert wird aufgrund des Geschlechts, also dass es nicht irgendwie, dass man nicht hinunter gemacht wird oder so, nur weil man jetzt eine Frau ist.
114. B5: Ja, ganz genau (I: Mhm.). Und ich nehme genauso gern die Hülte in die Hand und stemme herum, wenn ich kann (I: Mhm.). Und was ich nicht kann muss ich sagen: 'Bitte, du machst weiter.' ja (')' Weil ich habe jetzt keine Kraft mehr.' (I: Ja.) Also . .
115. I: Ja. Ok.
116. B5: Das war es?
117. I: Das war es schon.
118. B5: Ok. Nein, ich bin gespannt.
119. I: Ja ich bin selber gespannt.
120. B5: Und das kann man wirklich auswerten dann? Da zählt doch jeder . .
121. I: Ich hoffe.

Interview 6

1. I: Gut, also ihr Name ist (Name).
2. B6: Ja (Name).
3. I: Und, ähm, wie alt sind Sie?
4. B6: 56, noch (lacht).
5. I: Ok, und ähm, wo haben Sie studiert?
6. B6: Ich habe in Wien studiert und studiere jetzt in Eisenstadt.
7. I: Und was haben Sie genau studiert?
8. B6: Also in Wien habe ich studiert . . viel. Abgeschlossen habe ich Lehramt Biologie, Chemie (I: Mhm.) und ähm habe dann Zusatzausbildungen gemacht, ähm, Schulbibliothekar, Lehrbefähigung, äh, für Kommunikation, Präsentation, Rhetorik und Lehrbefähigung für Informatik.
9. I: Mhm. Ok.
10. B6: Und jetzt studiere ich im Augenblick in Eisenstadt, äh, angewandtes Wissensmanagement.
11. I: Ok, wow. (B6: (lacht)) (lacht) Und, ahm, wie lange unterrichten Sie schon?
12. B6: (seufzt) 28 Jahre (?).
13. I: Ok und nur Biologie, oder haben Sie auch ein Zweitfach?
14. B6: Also mein Zweitfach, ursprünglich, äh, war Chemie, (I: Mhm.) das heißt ich habe lange Jahre Chemie Unterstufe, Oberstufe unterrichtet und weniger Biologie, dann, ähm, jetzt ist, also mein Hauptbrot Informatik, äh, ein bisschen Biologie und Kommunikation, Präsentation, Rhetorik.
15. I: Ok, und was für Klassen haben Sie in Biologie? Also momentan?
16. B6: Also momentan eine Zweite, eine Vierte, eine Sechste und eine Achte.
17. I: Mhm. Und wie viele SchülerInnen haben Sie ungefähr pro Klasse?
18. B6: Ja das ist sehr unterschiedlich, also, ähm, drei Klassen mit etwa 25 und eine Klasse mit neun Schülern.
19. I: Wow, ok. Das ist fein.
20. B6: Sehr angenehm.
21. I: Und, ähm wie ist die Aufteilung von Mädchen und Jungen in diesem Fach?
22. B6: Ähm, eigentlich . . sehr unterschiedlich. (h) Es ist ziemlich halb, halb, ja (').
23. I: Mhm, ok. Und wo kommt der Mensch bei Ihnen im Biologieunterricht vor? #00:02:20-2#
24. B6. Also im Lehrstoff in Biologie ist er in der ersten und in der vierten Klasse und immer wieder, äh, Oberstufe (,) bei uns ist das mit der Oberstufe ein bisschen anders (I: Mhm.). Wir haben in der Fünften (h) kein Biologie, nur im Realgymnasium Biologie und ähm haben ähm Sechste, Siebte, Achte den Regelunterricht, weil wir das Loch in der Siebten vermeiden wollten, weil das sehr schlecht ist für den ... äh, für, äh die Matura.
25. I: Ok, ja. Also sie haben in der Fünften das Loch, oder?

26. B6: Ja, (I: Mhm.) weil das dann ist durchgehend und das ist hervorragend.
27. I: Ja, und, ähm in welchen Klassen unterrichten Sie welche Inhalte? Also Sie haben gesagt nach (.), gehen Sie da nach dem Lehrplan vor?
28. B6: Äh, im Grunde genommen ist Lehrplan zwingend (I: Mhm.), äh, aber, natürlich macht man, wenn Kinder etwas interessiert immer wieder Sonderthemen. (I: Mhm.) Also vierte Klasse ist praktisch fast ausschließlich Mensch (I: Mhm.), in der sechsten Klasse, also Lehrstoff fünfte Klasse ist Ernährung des Menschen, also das ist (I: Mhm.) eine ganz eine zentrale Geschichte und in der achten Klasse ist dann, äh, wieder erstens einmal die Humangenetik (I: Mhm.), äh, ein Teil des Lehrstoffes, andererseits natürlich die Evolution. (I: Die was?) Evolution, Hominiden-Evolution (I: Ah, ok.).
29. I: Ok. Und kommt der Begriff Geschlecht bei Ihnen im Unterricht vor?
30. B6: Ja, sicher. (lacht) . . Natürlich.
31. I: Und, und was verstehen Sie jetzt persönlich unter dem Begriff . . Geschlecht.
32. B6: Also Sie meinen Gender und so weiter, oder . .
33. I: Ja, oder das biologische Geschlecht einmal, und . . (?)
34. B6: Ja, männlich, weiblich, nicht (') (lacht). Wobei, äh, natürlich in der Oberstufe kann man sehr faszinierende Sachen machen, in der Sechsten, äh, (h) ist Zytologie auch drinnen, da kann man natürlich sehr (.) sehr nette Sachen machen. Äh, wenn man dann auch geht auf, äh, naja, welche, ähm, Fortpflanzungsarten gibt es und da wird es dann natürlich spannend (I: Mhm.), weil die sind dann natürlich schon ein bisschen, ähm, angespitzt darauf (I: (lacht) Ja.), da ähm, ja (.)
35. I: Mehr zu erfahren.
36. B6: Mehr zu erfahren und erhoffen sich immer kleine Ferkeleien (lacht).
37. I: (lacht) Und wie, ähm, wie definieren Sie das biologische Geschlecht jetzt einmal, . . für sich?
38. B6: (seufzt) Naja, das ist ziemlich eindeutig über, entweder über Chromosomen oder Determination herzu (h) (I: Mhm.) äh, herzuleiten. (I: Mhm.) Ja ('). Also beide (h) Definitionen müssten herkommen.
39. I: Mhm. Und der Begriff Gender, oder das soziale Geschlecht, wie definieren Sie das für sich?
40. B6: (lacht) Ich muss sagen, mh, das definiere ich einfach nicht, weil ich über Einzelpersonen arbeite (I: Mhm.). Weil es gibt durchaus Mädchen, äh, wo man landläufig sagt, die sind Buben, (I: Mhm.) weil die äh, einfach, äh, ein bisschen robuster sind, äh, die würden also in diese allgemeine Einstufungsart, äh, hineinkommen (I: Mhm.), äh, ähm, was weiß ich, spielt Fußball (I: Mhm.), äh, klettert auf Bäumen und so weiter. Also das was man so als Allgemeinplätze hat und dann gibt es wieder Burschen, die also ruhig, lieb, brav sind (I: Mhm.), wo man sagt: 'Naja, gut, ok, wenn du nicht, äh, wenn man es nicht am Namen erkennen würde, (lacht) dann, ja (')'
41. I: Würde man meinen es ist ein Mädchen.
42. B6: Ja, genau.
43. I: Und, also sind das dann für sie, ähm, Rollenbilder, oder Stereotypen, die man da für männlich und weiblich hat bei dem sozialen Geschlecht?
44. B6: Ähm, ich würde sagen wir, wir neigen dazu, dass, äh, so, äh, einzuschätzen, wir haben auch vor Jahren einmal, äh, ein Genderprojekt dagehabt, äh, wo man gesagt hat Burschen sind anders, äh, . . zu unterrichten, die haben dann auch einen männlichen Ansprechpartner gehabt. Was ich schon mache, also in den Jahren in denen ich Klassenvorstand war, ich habe mir immer einen männlichen Vizeklassenvorstand genommen. (I: Mhm.) Damit (.) weil manche Probleme Burschen einfach nicht mit einer Frau besprechen (I: Mhm.). Damit das unter Umständen abgedeckt ist. Ist aber auf die . . Dauer nicht wirklich, äh, so herausgekommen, dass das extrem notwendig gewesen wäre.
45. I: Mhm, ok. Also im Unterricht speziell thematisieren Sie da das soziale Geschlecht?
46. B6: Naja, das kommt jetzt, ahm, darauf an, ahm, in dieser ganzen Sozialverhalten und so weiter wird es natürlich thematisiert und ahm ja, da kommt es (') da habe ich einmal ein ganz ein spannendes Projekt gemacht mit Barbie und äh, diesen Stereotypen und worauf spricht wer eher an (I: Mhm.) und da muss ich sagen, da bin ich darauf gekommen eigentlich äh, ja, vielleicht ein bisschen, aber ahm, kann man einen Unterschied merken zwischen Burschen und Mädchen aber nicht wirklich (I: Mhm, mhm.). Ja (')
47. I: Ok. Also haben Sie das in Biologie gemacht dieses Projekt?
48. B6: Das habe ich in Biologie gemacht.
49. I: Ok. Und machen Sie das dann ahm, wenn Sie das biologische Geschlecht durchnehmen und so eben sagen: Ja, das ist genetisch bestimmt, oder keine Ahnung, eben XX und XY, wer halt männlich und weiblich ist, ahm. Machen Sie das dann im Anschluss daran, dass sie sagen: Ja ok, und dann gibt es noch das soziale Geschlecht, wo eben Rollenbilder sind, die von der . .
50. B6: Mh, nein, das, äh, das geht eher dann über die Verhaltensforschung hinein (I: Mhm.), also ist

in der vierten Klasse ein Thema (I: Mhm.) natürlich. Ähm, es kommt auch in der . . also Lehrstoff sechste Klasse ist es drinnen, über die (,) da ist es sehr wohl an die, an die, nicht an die Genetik, aber, aber an die Geschlechtererziehung, weil da ist die Sexualität auch als soziale Geschichte, und da kommt durchaus die, die Frauenrolle. Und wir haben durchaus aus Schülerinnen aus anderen Religionen (I: Mhm.), wo das Frauenbild ja wirklich sehr massiv anders ist (I: Mhm.) als bei uns, ja ('). . . Und da ist es sicher ein Thema, wie ist die Rolle zu verstehen und . .

51. I: Mhm. Ok, und finden Sie es notwendig, dass man das soziale Geschlecht auch unterrichtet, also . .
52. B6: Jain. Ja natürlich, (h) es ist Leben, es, äh, kommt uns, äh, eigentlich immer wieder, diese Stereotypen sind tägliches Leben. Ich habe es selber einmal gemerkt, ich habe mir die Haare extrem blond gefärbt (I: Mhm.) und auf einmal haben die Leute anders mit mir gesprochen. Ich war plötzlich das blöde Dummchen (I: Ok.), ja ('). Dann habe ich gesagt: 'Du pass auf ich bin noch immer ich.' (lacht) Das war nur, das war nur ein bisschen Chemie. Also . .
53. I: Also dass die Stereotypen schon auch das Bild beeinflussen, dass man . .
54. B6: Beeinflussen sicher, ja. (I: Mhm.) Wobei auch, äh, weniger (,) ich glaube dass man bei, bei Frauen allgemein, äh, ein bisschen kritischer sogar ist, ja (') (I: Mhm.). Also was ich bei den Mädchen (,) also unsere Mädchen sind relativ sehr stark anfällig auf Magersucht (I: Mhm.). . . Ahm, ich habe zwar auch schon einmal einen Burschen gehabt, aber (h) das entspricht so ungefähr dem Prozentsatz wie es wirklich ist. Es gibt relativ wenig, nein, es gibt schon genügend Männer auch, (I: Mhm.) aber es ist doch im Prozentsatz weniger und dass, äh, dass man Mädchen die also so dem Schönheitsideal entsprechen eher akzeptiert als wenn da so ein kleines Kügelchen daher rollt, auch wenn sie lieb, entzückend ist (I: Mhm.) und alles und einen guten Charakter hat (I: Mhm.). Da geht man sehr viel auf Äußerlichkeiten.
55. I: Ok und darf ich Sie noch einmal fragen, wenn Sie jetzt das biologische und das soziale Geschlecht gegenüberstellen würden, wo würden Sie jetzt da die Unterschiede sehen, oder wenn Sie das jetzt nur ganz knapp mir erklären müssten, wie würden Sie dann da die Unterschiede mir erklären?
56. B6: ... Ja man kann gegen beides nichts tun (lacht) (I: (lacht)). Das eine ist Rollenverhalten, ahm, das eigentlich auf einer genetischen Grundlage bedingt ist.
57. I: Wie meine Sie das? Also das Rollenverhalten, ahm ist auf der Genetik bedingt (B6: Ja.), also man verhält sich so, weil man zum Beispiel ein Mann oder eine Frau ist.
58. B6: Ja.
59. I: Ok, also dass das nicht von außen beeinflusst ist?
60. B6: Naja, man, man wächst grundsätzlich ja in eine Rolle hinein, ja (') (I: Mhm.) und . . ich finde es eigentlich ganz faszinierend so in der Pubertät revoltieren ja Einige. Ähm, man sieht immer wieder Burschen, die geschminkt sind auch ab von der Gothic Szene (I: Mhm.), also, oder, äh, irgendwo probiert einmal einer aus ob irgendwo ein Lehrer austickt wenn er mit lackierten Fingernägeln daherkommt. Vor ein paar Jahren haben wir gehabt, eine ganze Burschengruppe sind mit Röcken daher gekommen (lacht). Und ich habe selber einmal in meiner Klasse erlebt, wo ich bis auf drei Burschen lauter Mädchen gehabt habe (I: Mhm.), die Burschen sind beim Faschingsfest als Mädchen verkleidet gekommen (I: Ok.), ja, also sie (h) merken schon, dass da unter Umständen, ähm, manches nicht ganz so stimmig ist und dass (,). Ich würde einmal sagen es gibt schon eine Art Sprache der Frauen und Sprache der Männer (I: Mhm.). Ich merke es in Informatik, wo wir, ähm, im Teamteaching arbeiten, da arbeite ich mit meinem Kollegen zusammen (I: Mhm.) und es ist . . Ja, also ich merke schon stark, ähm, er ist der, der Theorie und so weiter, ähm, macht und ich bin die, die die Kinder sehen, äh: 'Sie weiß auch alles, aber sie hilft uns dann' (I: Mhm.), ja ('). Sie würden nie zum Kollegen gehen, wenn sie ein Problem hätten (I: Mhm.), ja ('), wenn sie ein Problem haben kommen sie zu mir (I: Mhm. Ok.). Auch (,) obwohl sie wissen wir sprechen das ab und sie bekommen von mir erst die Meinung, bis wir beide, äh, gesagt haben das ist ok, das machen wir so (I: Mhm.). Aber trotzdem kommen sie mit dem Problem eher zu mir oder wenn (') sie genieren sich weniger bei mir zu fragen als bei ihm (I: Ok. Ja.). Also ich weiß auch nicht woher es kommt.
61. I: Mhm. Und glauben Sie, dass die Gesellschaft einen großen Einfluss auf dieses soziale Geschlecht eben hat. Also dass wenn zum Beispiel, das ist ja auch schon vorgekommen, dass eben das Geschlecht nicht gleich erkennbar war, bei der Geburt, weil zum Beispiel der Penis nach innen gestülpt ist oder irgendwas, wenn die dann als Mädchen erzogen werden glauben Sie dass das, ähm, also dass dann das soziale Geschlecht, ähm, mehr Einfluss hat, oder das biologische Geschlecht mehr Einfluss hat?
62. B6: Na ich glaube das kommt auch stark auf das Umfeld an. Wenn ich jetzt, äh, in einem Umfeld, ah aufwachse, so wie ich aufgewachsen bin, mit lauter Burschen (I: Mhm.), ja dann ist es einfach

so, weil entweder man macht mit oder man steht alleine da und kann sich, äh kann seine Puppen frisieren. Ähm . . obwohl mir eines nicht klar ist: Wie viel wirklich Einfluss ist. (I: Mhm.) Ähm, weil also ich habe immer mit Autos und Eisenbahnen auch gespielt, obwohl mich mein Vater eigentlich lieber von der Eisenbahn ferngehalten hätte. Das hätte er lieber als sein Territorium erachtet und war heil froh wie es geheißten hat (h) es ist ein Mädchen hat er geglaubt jetzt gehört die Eisenbahn ihm, aber das war nicht so (lacht) (I: (lacht)). Also . . es ist auch Zuhause so. Ich bin vielleicht eher die handwerklich Begabte und mein (h) Lebensgefährte ist da (...) künstlerischer, (I: Mhm.) also wir, wir hätten da sicher ein bisschen im normalen Rollenbild ein Problem, aber es (h) (I: Passt.) ist kein Thema, ja (').

63. I: Mhm, mhm. Ja Sie haben ja auch vorher schon gesagt, dass Sie jetzt wenn Sie unterrichten selber schauen, dass Sie individuell unterrichten, also Personen vor sich haben und nicht jetzt Geschlechter, also das ist ein Mädchen, das ist ein Bub (B6: Ja.), sondern das ist die Elisa und so (B6: Jaja.). Und, ahm, das ziehen Sie in ihrem Unterricht so durch uns sehen das wahrscheinlich auch sonst so.
64. B6: Ja.
65. I: Ja, ok. Und, ahm, Sie haben auch gesagt Sie finden es notwendig, dass man über das Geschlecht aufklärt, weil das, ahm, also wenn ich das richtig verstanden habe, weil das Alltag ist oder weil das in der Welt immer vorkommt. (...)
66. B6: Im Grunde genommen, äh, gibt es genügend Leute, die, die durchaus, äh, in Stereotypen denken (I: Mhm.) und in dem Augenblick wo sie rauskommen in die Berufswelt wird das wahrscheinlich mehr (I: Mhm.).
67. I: Und finden Sie es dann wichtig dass man darauf, zumindest darauf hinweist dass es so etwas gibt wie Stereotypen (B6: Ja.) und Rollenbilder, dass man nicht zwangsweise sich dem unterordnen muss.
68. B6: Wobei ich mich sehr oft ertappe, dass ich den Mädchen sehr oft durchaus Hilfestellung gebe, dass sie diese, dieses Stereotyp sozusagen dass sie da mit spielen können.
69. I: Mhm. Also dass sie das für sich verwenden können? Vorteile daraus schlagen?
70. B6: Richtig. (lacht)
71. I: (lacht) Ok, und in welchem Alter (hustet) unterrichten Sie in diese Richtung, oder geht das durch?
72. B6: Eigentlich, das geht durch.
73. I: Ok. Und haben Sie in ihrem Studium schon etwas über das Thema Gender oder das soziale Geschlecht gehört?
74. B6: Das war vor 100 Jahren. Ich bin 1983 fertig geworden. Also. . (lacht).
75. I: Da war das noch nicht Thema.
76. B6: Nein, da ist das (I: Mhm.) sicher kein Thema gewesen.
77. I: Und würden Sie sich jetzt wünschen dass Sie damals vielleicht ein bisschen etwas darüber gehört hätten?
78. B6: (seuftzt) Ich muss eines sagen, mir geht manchmal diese (h) herumgenderei, geht mir manchmal extrem am Nerv. Ich habe jetzt, äh, sieben Schulbücher geschrieben (I: Mhm.) und war also heftig entnervt, äh (h) da auch von den Gutachtern gekommen ist, man muss immer so einen Sermon schreiben, äh. Also entweder schreibt man aus, äh, was weiß ich, äh, Ärztin und Arzt (I: Mhm.), dann hat man ein für Kinder unlesbares Textstück drinnen (I: Mhm.), mit null Information eigentlich (I: Mhm.), oder man macht das was eigentlich blöd ist mit diesem I, das schaut ja auch sehr komisch aus (I: Mhm, mhm.), äh, oder irgendwelchen Querstrichen oder sonst was (I: Mhm.). Also ich glaube dass ein bisschen übertrieben wird (I: Mhm.) mit diesem herumgendere (I: Mhm.), ähm, glaube dass da eher auf Individualisierung, weil das (h) (I: Mhm.), was kratzt dass alle wissen, wenn ich sage der Arzt. (I: Mhm.) Und manchmal freue ich mich, wenn ich irgendwo im Internet einen Artikel, äh, lese wo dann steht es wird allgemein die männliche Form verwendet. (lacht) (I: Ok.) Weil mittlerweile habe ich das Gefühl es müssen sich die Männer emanzipieren.
79. I: Ja. Haben Sie das Gefühl die sind jetzt schon im Nachteil?
80. B6: Jaja.
81. I: Mhm. Ok, und ähm, geht es Sie nur an wegen jetzt der Schreibregelung und finden Sie es sonst schon notwendig, dass man, ähm (B6: Nein ich finde. .), ja dass man halt schaut dass man gleichberechtigt ist, dass man auf die Rollen hinweist und dass sich eben die Frauen nicht unterordnen oder die Männer nicht unterordnen?
82. B6: Also auf die Gleichberechtigung, das ist schon etwas Wichtiges. Ich finde es aber absolut, äh, blödsinnig, wenn man sagt man hat eine Frauenquote und jetzt muss eine Frau das werden (I: Mhm.) und es gibt keine qualifizierte und wir nehmen halt irgendeine Notlösung (I: Mhm, mhm,

- mhm.), ja ('). Äh, sprich ich gegen mein eigenes Geschlecht, äh, aber es wäre genauso wenn man sagt: 'Jetzt gut ok, dass ist jetzt nur für, äh, Männer zu besetzen.' und man, äh, es wäre eine Frau da, die es besser könnte (I: Mhm.), ja (') (I: Ja.). Andererseits warum soll ein Mann nicht Friseur werden, oder eine Frau nicht Automechanikerin (I: Mhm.), ja (') (I: Mhm.).
83. I: Ja. Und wie glauben Sie kann man das ändern, oder fördern, dass zum Beispiel Frauen für sich auch so Berufe entdecken, die jetzt vor allem halt männlich besetzt sind und umgekehrt, ähm, Männer Berufe entdecken, die vor allem von Frauen besetzt sind und sich trauen zu sagen: 'Ja, das möchte ich trotzdem machen.'
84. B6: Ich glaube dass das eher Erziehungssache ist (I: Mhm.), also wenn die Eltern, äh, diesem Thema frei gegenüber, äh, stehen, ähm, gibt es da nicht dieses Thema, sondern da wird geschaut: Gibt es die Fähigkeit, (I: Mhm.) ja, nein. Gibt es eine Qualifikation, ja, nein. (I: Mhm.) Ich meine, (h) ja wenn ich sage ich habe einen Buben, ähm, der nicht ähm, den es ekelt dass er dreckig wird, werde ich ihm nicht sagen: 'Lieber Freund, du bist ein Mann, werde bitte Automechaniker.' (I: Jaja, klar.) Ähm, ich sehe das auch, äh, relativ, äh, weiter warum (,) äh, weil es ist ja auch der andere Druck, wenn ich aus einer Akademikerfamilie komme muss ich Akademiker werden (I: Mhm, mhm. Ja.). Pfeif darauf ob ich glücklich bin oder nicht (I: Ja.). Wir schleppen da genügend, äh, Hasen mit, die dann in der Vierten erstens einmal kein Selbstbewusstsein mehr haben, äh, mit der Zunge am Zahnfleisch grabbeln, nur weil sie durch die Unterstufe durch geprügelt werden, damit sie irgendwann einmal eine Matura machen, 100 Nachhilfestunden haben (I: Mhm.) und eigentlich eh etwas anderes machen wollten, aber sie dürfen nicht (I: Mhm.), ja (')
85. I: Ja. Also eigentlich, wenn ich Sie richtig verstanden habe ist dieser individuelle Ansatz für Sie sehr wichtig, also überhaupt, auch bei diesem ganzen Genderding und deswegen geht Ihnen wahrscheinlich das gegen den Strich, dass man da so dramatisiert und auf, auf Frauen und Männer und so es immer aufteilt, sondern dass Sie halt sagen: 'Nein das sind, wir sind alle Individuen und jeder ist anders. Und es gibt männliche Buben und, äh, es gibt weibliche Buben (B6: (lacht)) und männlich Mädchen genauso.'
86. B6: (h) Und ich finde auch nicht warum man da so, ähm, ähm mit (,) weil wir kommen ja dann auch in den Grenzbereich mit Homosexualität, äh, Bisexualität (I: Mhm.) und so weiter. Und das wird, also, ja praktisch als Makel angesehen. (I: Mhm.) Also da ist die Gesellschaft auch noch nicht so weit (I: Ja.).
87. I: Und als Makel wird das glauben Sie angesehen, weil man in so zwei Gruppen aufteilt, also in männlich und weiblich, ganz streng?
88. B6: Richtig.
89. I: Mhm. Und da könnte man mit dieser individuellen Herangehensweise dem entgegen wirken?
90. B6: Ja. (I: Mhm.) Äh, was soll es.
91. I: Ja. Ok jetzt bin ich ein bisschen abgekommen, weil es so interessant war. (B6: (lacht)). Äh, ich wollte eigentlich noch fragen ob der Mensch bei Ihnen im Studium vorgekommen, also viel vorgekommen ist?
92. B6: Ähm, in meinem eigentlichen Studium nicht. Aber ich habe ziemlich viel herum geschnuppert (I: Mhm.). Ich habe nicht umsonst neun Jahre studiert, ich habe die Vorklinik der Medizin gemacht (I: Ah, ok.), ich habe Anthropologie studiert (lacht), habe es zwar nie abgeschlossen, aber (I: Mhm.) und ich muss sage mich interessiert auch, ah, immer noch weiter (,) beschäftige mich jetzt auch privat sehr viel mit, sagen wir medizinischen Themen (I: Mhm.), äh, Mensch, Mensch - Psyche - Zusammenhang, also ich bin eine starke Verfechterin der TCM (I: Mhm.), . . muss auch sagen, wann ich (h) irgendwo da ausweichen kann bin ich eher in der Schiene (I: Mhm.) und, ja.
93. I: Aber Sie haben sich selber sehr viel (h), also sehr viel beigebracht eigentlich, dann (B6: Ja.) über den Menschen (B6: Ja.). Je nachdem wie Sie halt das Studium gewählt haben.
94. B6: Nein, also in dem Biologiestudium hat es, es hat zwar irgendwie so etwas wie eine Somatologie Vorlesung gegeben, aber (I: Mhm.) die war für A und F (I: Mhm.). Ja, und irgendwo hat überhaupt das Biologiestudium am Anfang der Wirbeltiere aufgehört (I: ok.) (lacht).
95. I: Also hätten Sie sich gewünscht, dass Sie vom Biologiestudium aus jetzt selber, wenn Sie sich jetzt nicht da weiter gebildet hätten, dann hätten Sie wahrscheinlich Defizite gehabt, wenn Sie dann einmal unterrichten hätten sollen.
96. B6: Ja, nein, es ist, es war für mich auch die Schulrealität, gut ich habe es damals nicht so eng gesehen, weil ich eigentlich geglaubt habe ich werde nicht ewig in der Schule bleiben, sondern weiterstudieren gehen, ähm und dann doch vielleicht endlich meine ganzen angefangenen Studien abschließen. Es war nicht so, ich bin picken geblieben. Ähm, aber, äh es, es ist halt so dass die Ausbildung, so wie sie damals war, . . sie hat sich schon glaube ich, was ich jetzt von meinen Studenten höre (I: Mhm.), ähm, StudentInnen (lacht) (I: (lacht) Ja.), ähm, hat sich, äh,

ziemlich geändert. Aber ich glaube, dass man noch immer, zumindest im AHS-Lehramt wenig auf die Schule vorbereitet . . (I: Mhm.) wird. (I: Stimmt.) Ich, meine Freundin ist Hauptschullehrerin, die sind uns pädagogisch um, ah, Lichtjahre voraus (I: Ja.), ja ('). Das ist einmal das eine. Man braucht (h) eigentlich den pädagogischen Hintergrund. Ich kann keine Wunder wirken, wenn ich ein Jahr dann, nach Abschluss des Studiums, äh, meine Probelehrer, äh, oder Probelehrerinnen betreue. Ich kann nicht Wunder wirken (I: Ja.). Ich kann sie coachen, aber da ist schon sehr viel wo man sagt, ja gut ok, da muss man schon sehr viel selber machen (I: Ok.) und ich merke es auch, ahm, in der Einführungsphase. Die schauen einmal alle wie ein Autobus, wenn sie das erste Mal in einer Klasse stehen (I: Klar.). Theorie ist das, natürlich kann ich mich minutiös vorbereiten: 'Was sage ich?' Ähm, ich denke noch immer an eine Studentin, die hat sich eine wunderbare Stunde vorbereitet, ich habe die Stundenvorbereitung gesehen, ähm, es hat 10 Minuten gedauert, dann ist ihre Vorbereitung in ein Eck geflogen und sie hat frei unterrichtet und dann habe ich gesagt: 'Ok, jetzt hast du es gepackt.' (lacht)

97. I: Ja sicher, das sind Schwierigkeiten, die man am Anfang irgendwie . . schauen muss dass man die bewältigt.
98. B6: Ja, weil man weiß im Grunde genommen, wenn ich in eine Klasse hineingehe, ich kann lenken, ja ('). (I: Mhm.) Weil wenn ich sage es ist so, dann ist es so, dann schlagen sie vielleicht drei Purzelbäume, aber dann ist es vorbei. Ähm, aber wenn ich Kinder fördern will (I: Mhm.) muss ich manchmal einen Weg gehen, der nicht geradlinig ist (I: Mhm, mhm.) und wir werden sehr oft von ihnen gelenkt.
99. I: Ja, das glaube ich.
100. B6: Und das war eigentlich auch die Schiene, die mich auf, äh, E-learning gebracht hat (I: Mhm.), weil ich dort viel, viel mehr hineinbringe was in Individualisierung ist, also im Unterricht. (I: Mhm. Ok, ja das ist interessant.) Also ist ein Standardunterricht.
101. I: Ja. Und, ähm, haben Sie, jetzt noch einmal zu dem Thema Gender zurückzukommen, an der Schule, Sie haben ja schon gesagt, da hat es einmal so ein Genderprojekt (B6: Ja.) gegeben, wird an Ihrer Schule das thematisiert, war das eine Eintagsfliege.
102. B6: Das war (h) ein aufflammen (I: Ja.). Ich würde sagen das wurde abgehackt (I: Ok.) und wurde als nicht wirklich . . (I: Mhm. Ok.), äh, als sinnvoll, oder zumindest in der Form sinnvoll (I: Mhm.) erachtet.
103. I: Aber Ihre Schule schaut allgemein darauf, dass, dass sie viel mit Individualisierung arbeitet, oder ist das jetzt für Sie persönlich ganz wichtig.
104. B6: (seufzt) Das ist für mich persönlich ganz wichtig. (I: Mhm.) Das sind ein paar Leute, die so an, in dieselbe Richtung gehen (I: Mhm, mhm.) (seufzt). Das ist eher, ich glaube dass für solche Sachen auch ein gewisses Alter dazu gehört, ein gewisser Abstand. Wenn ich . . wenn ich zurück denke, wie ich angefangen habe, war ich beschäftigt mit dem Stoff. (I: Ja, klar.) Da bin ich beschäftigt: 'Wie bereite ich das auf, wie bekomme ich meine Stunde, äh, durch und wie komme ich wieder lebend heraus.'
105. I: Das wird mir wahrscheinlich auch so gehen am Anfang. (lacht)
106. B6: (lacht) Ist machbar, es gibt Tricks. Aber, ja, ähm, und mit immer, man entwickelt sich als Person. Ich bin nicht mehr so wie ich mit 30 war und ich bin nicht mehr so wie ich mit 50 war. Äh, ich merke es, dass ich mich, äh, jetzt viel zu schnell entwickle in der letzten Zeit, also die letzten fünf Jahre waren heavy (I: Mhm.), da habe ich mich glaube ich von oben nach unten gestülpt. Ähm . . man wird wahrscheinlich auch großzügiger, toleranter (I: Mhm.) und es ist nicht mehr das, wenn ich jetzt sage ich komme als 24-Jährige in eine Klasse mit 18-Jährigen . . (I: Ja.). Wenn ich da hinein gehe und einmal so hineinschaue ist allein schon der, der Altersunterschied auch eine ganz eine andere Geschichte. (I: Mhm, mhm. Ja.) (lacht).
107. I: Ja gut, danke, das war es schon.
108. B6: Bitte.
109. I: Danke, es war sehr aufschlussreich für mich.
110. B6: Ich hoffe Sie können es brauchen.
111. I: Ja, auf jeden Fall. Ähm, passt das für Sie eh, wenn ich Ihre Aussagen in der Diplomarbeit verwende (B6: Jaja, natürlich.), also ich mache das natürlich alles anonym.

Interview: 00:31:33-5 von 00:34:03-2

Interview 7

1. I: So. Ähm, passt das für Sie wenn ich dann die Aussagen in der Diplomarbeit verwende, also

- anonym natürlich?
2. B7: Ja, ist klar.
 3. I: Ok und ihr Name ist (Name)?
 4. B7: Ja.
 5. I: Und wie alt sind Sie?
 6. B7: 49.
 7. I: Und, ähm, unterrichten sie jetzt gerade?
 8. B7: Ich unterrichte, ja.
 9. I: Und wie lange schon?
 10. B7: Äh, 20 Jahre. Nein, länger. 22 (lacht). (I: Ok.) Das weiß ich gar nicht genau. Müsste ich jetzt nachrechnen.
 11. I: Nicht so schlimm. Und, ähm, wo haben Sie studiert?
 12. B7: In Wien.
 13. I: An der Uni Wien.
 14. B7: Uni Wien, genau.
 15. I: Und was genau?
 16. B7: Das Fach Biologie für das Lehramt.
 17. I: Mhm. Das hat man da alleine können, oder (')?
 18. B7: Das hat man alleine studieren können, genau, ja (').
 19. I: Und Sie unterrichten jetzt auch nur Biologie?
 20. B7: Ich unterrichte jetzt auch nur Biologie.
 21. I: Mhm. Und was für Klassen haben Sie da?
 22. B7: Heuer habe ich eine Dritte, eine Fünfte und eine Sechste.
 23. I: Mhm. Und wie viele Schüler ungefähr pro Klasse?
 24. B7: Es sind im Schnitt 25.
 25. I: Ok. Und die Aufteilung von Mädchen und Buben?
 26. B7: 2/3 Burschen, 1/3 Mädchen (I: Mhm.), in etwa.
 27. I: Ok, ja, das passt. Ok und, ähm, wo kommt dann der Mensch bei Ihnen im Biologieunterricht vor?
 28. B7: Also jetzt konkret als Lehrplanbezug, in der Ersten, in der Vierten, Fünften und Sechsten, (I: Mhm.) Siebten (I: Mhm.), also eigentlich auch in der Achten (I: Ja.). Also der Bezug ist eigentlich (,) fast in jedem Jahr gegeben.
 29. I: Mhm und was für Inhalte?
 30. B7: (h) Die Inhalte sind in der ersten Klasse einmal so ein grober Überblick (Die Türe geht auf, eine Kollegin kommt herein). . Aha das ist jetzt. . Du wir machen gerade das Interview, ist es ok für dich wenn du (,) wie lange brauchen wir? Das ist dann die zweite Kollegin nämlich. Ja, ist das ok für dich? Danke. Ich glaube 25 Minuten, oder wie lange brauchen wir?
 31. I: Ja, nicht, also ja, also es war bis jetzt von einer viertel Stunde bis zu einer halben Stunde, je nachdem wie lange die Leute reden.
 32. B7: Ok, danke. (Die Kollegin verlässt den Raum.)
 33. I: Also, welche Inhalte waren wir gerade.
 34. B7: Inhalte, ja, also Inhalte. In der ersten Klasse ist ein grober Überblick über sämtliche Organsysteme, aber klarerweise auch das Thema Sexualität und Fortpflanzung (I: Mhm.). Zweite, Dritte ist eher weniger (h), praktisch mach ich das nicht. In der vierten Klasse kommt der ganze Mensch noch einmal vertiefend (I: Mhm.), alle Organsysteme, natürlich auch das Thema Fortpflanzung und Sexualität, in der fünften Klasse ist es vereinzelt, einzelne Themen (I: Mhm.), da sind ein paar Themen vorgesehen, Stoffwechselthemen, (I: Mhm.) in der Sechsten ist dann eigentlich ein großer Block Fortpflanzung und Entwicklung des Menschen und in, ja in der Siebten ist es mehr so Humanbiologie im Bezug Gesundheit und Krankheit (I: Mhm.) und in der achten Klasse in Zusammenhang mit der Genetik. (I: Mhm.Ok.) Also Humangenetik und Biotechnologie, wo halt dann überall die Schiene Mensch halt dazu passt.
 35. I: Mhm. Ok, also es wird einfach immer wieder dann . .
 36. B7: Sehr häufig einfach als Thema.
 37. I: Mhm. Und was verstehen Sie unter dem Begriff Geschlecht? Also für Sie jetzt persönlich?
 38. B7: Das, das Geschlecht, eine Aussage, äh, bezieht sich auf Mann, oder Frau (I: Mhm.) im Bezug auf ihre sekundären Geschlechtsmerkmale (I: Mhm.), oder eher die primären Geschlechtsmerkmale.
 39. I: Ok. Und, ähm, bringen Sie diesen Begriff in Ihrem Unterricht ein?
 40. B7: Ja, sehr wohl. Auch erklärend, also, weil ich ja gerade das Thema ähm, Sex, ja ('), also das Thema Sex, (I: Mhm.) was ja normal so viel wie Geschlecht heißt, ja (') (I: Mhm.). Ah . . schon eine

gewisse Erklärung fordert, weil der Begriff ja dermaßen besetzt ist, auch für die Kleinsten schon (I: Ja.), die weiß Gott was dazu alles assoziieren, aber am allerwenigsten das Geschlecht einfach als Mann, Frau nach ihren Merkmalen (I: Mhm.), nicht viel anderes eigentlich, nicht ('), (h) das ist jetzt nicht das Thema Geschlechtsverkehr, was dann das ist was halt, vor allem für die Unterstufe sofort dabei ist, (I: Mhm.) aber auch für die Oberstufe.

41. I: Und ähm, thematisieren Sie das, weil es jetzt im Lehrplan vorkommt, oder weil Sie. .
42. B7: Nein, weil es mir ein persönliches Anliegen ist.
43. I: Ok, also dass da. .
44. B7: Ja, dass da gewisse Klarheit ist, also was weiß ich, Sex, was heißt, was ist Geschlechtsleben, was heißt der Begriff Sexismus, was heißt Gender (I: Mhm.), das mach ich eigentlich auch schon in der ersten Klasse (I: Aha.), dass ich einmal diese Begriffe thematisiere.
45. I: Ok, also den Begriff Gender thematisieren Sie auch?
46. B7: Mhm.
47. I: Und was bedeutet der für Sie?
48. B7: Na (h) Gender im Bezug, also jetzt, ähm, die Geschlechtsrolle in der Gesellschaft, (I: Mhm.) der soziale Begriff dazu (I: Mhm.), der Umgang damit in der Gesellschaft (I: Mhm.). Das kommt ja dann ganz auf die Klasse darauf an, wie weit man halt da ausholt (I: Mhm.), äh, und sozusagen das Rollenbild (I: Mhm.) der Frau, des Mannes unter dem Begriff Gender halt (I: Mhm.) irgendwie thematisiert.
49. I: Und Sie wollen da Klarheit schaffen, ähm, weil das jetzt so viel vorkommt und dass sie dann da nicht alles vermischen?
50. B7: Ja, damit ihnen es bewusst ist, dass das auch, auch in ihrem Vokabular irgendwie sich auch widerspiegeln sollte. (I: Mhm.) Im Vokabular ist es halt einfach Schüler/Schülerin (I: Mhm.). Auf das lege ich einfach großen Wert, dass das einfach in der ersten (,) und ich spreche sie auch als Schüler und Schülerinnen an.
51. I: Mhm. Ok. Und, ähm, wie erklären Sie ihnen jetzt den Unterschied zwischen biologischem Geschlecht und eben sozialem Geschlecht, also Gender?
52. B7: Na (h), beim sozialen Geschlecht versuche ich ihnen halt auch irgendwie klar zu machen, das ist ja die Rolle, die man irgendwie einnimmt (I: Mhm.), oder die die Gesellschaft halt einem zuteilt. (I: Mhm.) Dass das halt sehr mit der Gesellschaft verbunden ist, und dass das in anderen Gesellschaften mitunter auch anders war oder ist (I: Mhm.). Die Rolle eines Mannes, einer Frau (I: Mhm, mhm.). Dass das halt irgendwo einmal, vielleicht ein bisschen auch reflektieren und sich überlegen: ‚Ja, das ist ja eigentlich mitunter gar nicht so selbstverständlich.‘
53. I: Mhm. Also aufmerksam machen.
54. B7: Ja, so ein bisschen sensibel machen auf das Thema.
55. I: Ja, und das machen Sie nur in der Ersten?
56. B7: Nein, das wiederhole ich eigentlich auch in der Vierten noch einmal (I: Ok.) und ich wiederhole es in der Sechsten (I: Mhm.) und ich rede in der Achten davon, (I: Ok.) wenn es um Humangenetik geht oder Intersexualität, Transsexualität (I: Ja.). Man hat irgendwie das Gefühl man kann es gar nicht oft genug thematisieren, dass das tatsächlich (I: Mhm. Also . .) greift.
57. I: Sie finden das auf jeden Fall sinnvoll, oder notwendig, dass man das im Biologieunterricht einbaut?
58. B7: Ja unbedingt.
59. I: Und auch in anderem Unterricht.
60. B7: Ich würde es auch in anderen Fächern gerne sehen. Ich gehe einmal davon aus, dass es in Deutsch sicher ein Thema ist, das kommt natürlich immer auf die Lehrperson an, das ist eh klar (I: Ja, sicher.). Wenn es der Lehrperson kein Anliegen ist wird es im Thema (,) Deutschunterricht nicht vorkommen. In den Sprachen . . (I: Mhm.) würde ich meinen, dass es auf jeden Fall Platz haben sollte (I: Mhm.). Also . . ja, und, . . letztendlich. . kann es ja jeder thematisieren, es ist ja nicht so ein rein biologisches Thema (I: Nein.), nicht (').
61. I: Nein eben, ich habe mir nur gedacht eben weil man, wenn man das biologische Geschlecht macht und so, dass es dann (B7: Mhm.) vielleicht gerade . .
62. B7: Ja natürlich, wir holen halt, (h) oder ich (h) hole halt dann in der Biologie, da kommt halt noch dazu: der Aufbau (I: Mhm, mhm.) und wie kommt es überhaupt, äh, zur Entstehung des Lebens sozusagen (I: Mhm.), oder wie geht das mit der Befruchtung vor sich (I: Mhm.), also natürlich, diesen biologischen Hintergrund, der kommt schon von der Biologie dann.
63. I: Mhm, ja. Und die Unterschiede zwischen Mann und Frau sehen Sie die vor allem jetzt also biologisch determiniert, im Sinne von den Geschlechtsorganen, (h) also den äußeren und inneren?
64. B7: Ja und letztendlich auch . . Mein Gott da gibt es ja auch unterschiedliche Ansätze: Ist das

überhaupt so unterschiedlich? Gibt es jetzt überhaupt diesen Unterschied zwischen Mann und Frau? Ist das biologisch so zu rechtfertigen, wie man es halt quasi in der Biologie rechtfertigt (I: Mhm.)? Also wenn man sich den (h) Hormonspiegel anschaut (I: Mhm.), wenn man schaut was es nicht alles an, an Bildungen gibt und man eigentlich gar nicht weiß, was ist es eigentlich wirklich, oder wer ist es eigentlich wirklich. Nach außen wirkt es so, nach innen ist es aber so (I: Mhm.). Ich meine da gibt es viele Übergänge. (I: Jaja.) Und da Homosexualität (I: Mhm.), ja ('). Also (,) oder im Tierreich wenn man Beispiele hernimmt, es ist ja auch nicht so eindeutig, ja (') (I: Nein.), da gibt es ja (,), es gibt ja rein weibliche Lebensformen (I: Ja, ja.), sag ich jetzt einmal. Also das ist ja, ist ja eine heikle Sache (I: Ja sehr.). Es ist ja gar nicht so einfach festzulegen . . (I: Mhm.) weil biologisch kann man es schnell einmal abgrenzen, Mann, Frau, sekundär, primär (I: Ja.). Klar, das versteht jeder (lacht) (I: Mhm.), aber dass das ein bisschen komplexer ist, da müsste man dann schon wieder. . (I: Ja.) Aber ich muss gestehen das ist irgendwie, in der Unterstufe . . wird das auch nicht zum Thema (I: Mhm.). Also jetzt, dass man das auch hinterfragen könnte (I: Ja.). Es wird am ehesten dann ein Thema in der Achten, wenn sie ein bisschen so von der Humangenetik, äh, oder überhaupt von der Genetik einfach mehr Ahnung haben.

65. I: Mhm. Also dass dann auch mehr Fragen von den Schülern (B7: Ja, ja.) selber kommen.
66. B7: Nämlich gerade wenn es dann um diese Trans- und Intersexualität irgendwie, ja, (I: Mhm.) da wird es dann irgendwie oft spannender.
67. I: Ja, ja. Ich finde auch (lacht). (B7: Mhm.) Und, ähm, also haben Sie in Ihrem Studium etwas über Gender gehört?
68. B7: Nein. Nein, nein, das war ja eigentlich noch kein Thema damals (I: Ja.). Ich meine es wird schon ein Thema gewesen sein, aber es war halt an der Fakultät, in den Fortbildungen, oder in den Lehrveranstaltungen war das überhaupt kein Thema.
69. I: Mhm. Und würden Sie sich jetzt im Nachhinein wünschen Sie hätten dort etwas erfahren?
70. B7: Mh, naja, natürlich wäre es interessant gewesen, aber ich weiß ehrlich gesagt nicht wie es in der Forschung da vor 30 Jahren ausgeschaut hat (I: Mhm.). Ich weiß es nicht was da forschungsmäßig überhaupt schon war. (I: Ja.) Da wird einfach einiges, ja, überhaupt noch nicht so thematisiert gewesen sein, oder beforscht gewesen sein. Ich glaube, dass sich das auch erst in den letzten, ja, Jahrzehnten irgendwie (I: Ja.) mehr irgendwie entwickelt und entfaltet und bewusster wird (I: Mhm.), oder bewusster gemacht wird.
71. I: Ja, ja das denke ich auch. Und über das Thema Mensch, haben Sie da viel gehört in ihrem Biologiestudium?
72. B7: Ja die Humanbiologie kommt, ja ich glaube es war eine Vorlesung (I: Mhm.) oder so, also wo die ganzen Organsysteme, aber das ist immer eher vergleichend (I: Ja.), also das heißt immer anatomische vergleichende Übungen, oder vergleichende anatomische (I: Mhm.) Vorlesung, oder so. Damals, ich weiß ehrlich gesagt nicht wie das jetzt ist.
73. I: Mhm. Und in die Richtung, hätten Sie da gerne mehr gehabt?
74. B7: . . In der Vorlesung damals war es halt einfach sehr biologisch (I: Mhm.), sage ich jetzt einfach einmal, war es sehr bezogen auf die Anatomie, sicher wäre es interessant gewesen, wenn da (,) oder es wäre sicher zielführend wenn, wenn es jetzt sozusagen in der Vorlesung oder in einer Übung mehr thematisiert werden würde. (I: Mhm.) Das würde ja einen anderen Zugang schaffen (I: Ja.), den du dir dann nicht zuerst selber erarbeiten müsstest. (I: Mhm.) Wenn du das irgendwie schon einmal irgendwo was bekommst als Information, dann bekommt das eine andere Dynamik als wenn du dir das selber erarbeiten musst.
75. I: Auf jeden Fall, ja. Ok, und an Ihrer Schule, wird da das Thema Gender thematisiert?
76. B7: Ja.
77. I: Und, ähm, wie äußert sich das?
78. B7: Naja, es (h) vor allem, das muss man schon sagen, dass Kollegen (h), also Kollegen weniger, aber durchaus auch, aber vor allem Kolleginnen darauf Wert legen, dass das, äh, dass man damit korrekt umgeht, also zum Beispiel mit der Ansprache von irgendwas, dass es auch, wenn etwas verschriftlicht ist, dass es korrekt verschriftlicht ist (I: Mhm.), also dass das schon, äh, ja letztendlich steht ja sogar, glaube ich, das ist sogar per Erlass so (I: Mhm.), dass es, nichts was nicht gegendert wäre, äh, dürftest du veröffentlichen. Das heißt es müsste theoretisch (I: Mhm.) per Erlass immer so dort stehen (I: Mhm.). Was von manchen nicht gern gesehen ist, (I: Mhm.) oder auch kritisiert wird: 'Wieso muss ich das?'
79. I: Jaja, das habe ich auch schon gehört alles (B7: Ja.), also, ja.
80. B7: 'Es ist ja unnötig.' (I: Mhm.) und was Gott was man da alles hört.
81. I: 'Das nervt mich.'
82. B7: Genau: 'Das nervt mich.' 'Es ist mühsam.' (I: Ja.) Mein Gott es ist ja, es ist A eine

Einstellungssache und B, mein Gott man gewöhnt sich doch an jede Formulierung.

83. I: Eben, ich kann schon fast gar nicht mehr ohne. (lacht)
84. B7: Ja, mein Gott das ist halt, es ist, ein gewisser Wille gehört halt auch dazu.
85. I: Mhm. Und geht das dann von Ihren Kolleginnen aus? Also der Erlass, der ist natürlich da, aber geht da von der Schule, oder von der Direktion etwas aus.
86. B7: Also die Direktion bei uns, an meiner Schule geht korrekt damit um. (I: Mhm, ok.) Also da wird das wirklich korrekt, auch von der Administration, also der ganze organisatorische Überbau, geht damit korrekt um.
87. I: Mhm. Ok, das war es schon.
88. B7: Das war es?
89. I: Ja.
90. B7: Na bitte (lacht), da waren wir ja flott.
91. I: Ja, Sie waren extrem, also normalerweise muss ich immer nachfragen bis ich einmal die Sachen höre, die ich hören will und so, und bei Ihnen ist gleich alles gekommen. (lacht)
92. B7: (lacht) Ok, dann hole ich gleich die, die Lisi.
93. I: Darf ich Sie noch was fragen? Und zwar, warum glauben Sie dass es wichtig ist, dass man, also dass man diese Sachen erwähnt bei den Schülern? Was glauben Sie dass das bringt? Jetzt bis auf das aufmerksam . .
94. B7: Ich glaube, dass oft von den Eltern aus in der Richtung wenig (I: Mhm.) und bei manchen Kindern sicher auch gar nichts kommt. Da muss man auch noch bedenken, Kinder mit einem Migrationshintergrund, die kommen ja oft völlig anders sozialisiert (I: Mhm.), wo die Frau oft einen ganz einen anderen Stellenwert hat, ich meine, in ihrer Kultur hat (I: Mhm.). Aber ich meine, es soll die Kinder nicht davon abhalten, auch zu verstehen wie es in anderen Kulturen ist (I: Ja.), zum Beispiel bei uns, nicht ('). Und da kann man das nicht oft genug erwähnen, dass das halt einfach (I: Mhm.) (h) notwendig ist dass man (...) und dass man das bringt (I: Ja.). Also ich habe wirklich das Gefühl man muss es oft und oft thematisieren. (I: Mhm.)
95. I: Und dass das dann auch etwas bringt, wenn man das thematisiert?
96. B7: Ich glaube es fällt den Schülern/Schülerinnen sicher auf, wenn man sie einfach anspricht (I: Mhm.), das bekommt für die, das wirkt sicher für die (I: Mhm.) mehr als irgendetwas anderes (I: Ja.), wenn sie dann auch persönlich angesprochen sind.
97. I: Ja, sicher.

Interview 8

1. I: Und, ähm passt das für Sie wenn ich Ihre Aussagen in dann in der Diplomarbeit verwende? (B8: Ja, also. .) Also anonym.
2. B8: Anonym, jaja, freilich, äh, worum es geht sagen Sie mir eh gleich. (lacht)
3. I: Ja, ach so, ja, eigentlich um den Mensch im Biologieunterricht.
4. B8: Um den Menschen?
5. I: Ja.
6. B8: Ja, mhm.
7. I: Und, ähm, ihr Name ist (Name)?
8. B8: Genau, ja.
9. I: Und wie alt sind Sie?
10. B8: 42.
11. I: Und wie lange unterrichten Sie schon?
12. B8: Seit 1995, also 16 Jahre.
13. I: Mhm. Und, ähm, unterrichten Sie nur Biologie, oder haben Sie auch ein Zweitfach?
14. B8: Nein, ich habe nur Biologie.
15. I: Ok, also Sie haben damals in Wien studiert?
16. B8: Ja, wo es noch Einzelstudium war.
17. I: Mhm. (B8: Mhm.) Sehr schön. (B8: Naja, umfangreicher.) Ja, aber. .
18. B8: Ja bei Ihnen ist es anders schon.
19. I: Ganz anders, ja. (B8: Ja.) Also leider, ich hätte gerne mehr über Biologie gehabt und dafür weniger Zweitfach.
20. B8: Was haben Sie für ein Zweitfach?
21. I: Ja, es ist, ich habe angefangen mit Psychologie/Philosophie (B8: Ja.) und habe jetzt seit sieben Semestern oder so noch Physik dazu. (B8: Aha, Physik dazu.) Ja, aber abschließen werde ich jetzt

einmal in Psychologie/Philosophie und Biologie (B8: Ja.), weil Physik bin ich erst beim ersten Abschnitt (B8: Ja, das ist ja auch schwer.) Ja vor allem als Drittfach nebenher (B8: Na eben und es sind ja viele Übungen sicher.) Ja, eh, die sind sehr zeitaufwendig, aber ein größeres Problem habe ich dann eigentlich mit den Vorlesungsprüfungen (B8: Ja, dass sich das alles irgendwie ausgeht.). Mhm.

22. B8: Na drei Fächer, aber dann ist es toll, oder? (I: Mhm.) Drei Fächer . . unterrichten.
23. I: Unterrichten Sie Chemie und Physik?
24. B8: Nein, ich habe ein bisschen Chemie einmal unterrichtet (I: Ja.), da haben wir noch keinen Chemielehrer gehabt (I: Ah, ok.), aber jetzt haben wir eh schon einen. (lacht)
25. I: (lacht) Fällt das weg. (B8: Ja genau.) Ok, und welche Klassen haben Sie jetzt?
26. B8: Jetzt im Moment habe ich eine vierte Klasse, zwei fünfte Klassen, zwei sechste Klassen, eine achte Klasse und ein Wahlpflichtfach achte Klasse. (I: Ok.) Und es sind 16 Stunden, weil ich bin eben noch ein bisschen beschäftigt in der Lehrerfortbildung und da auch (I: Mhm.), also ich habe ein bisschen etwas noch auswärts.
27. I: Ja. Und wie ist das aufgeteilt. Also die SchülerInnenzahl, wie ist das ungefähr?
28. B8: In den Klassen? Also ich habe eine sehr kleine Klasse mit 11 (I: Mhm.), im Wahlpflichtfach fünf (I: Mhm.) und sonst in den anderen Klassen zwischen . . 22 und 27.
29. I: Mhm. Und die Schülerinnen und Schüler Aufteilung, ist die ungefähr gleich?
30. B8: Ah, ja, also das müsste ich recherchieren (I: Mhm.). Tendenziell, mh, es ist zum Beispiel eine Gruppe dabei, die vierte Klasse, das ist ein Gymnasium, also mit Latein und Sprachen Schwerpunkt, da sind nur zwei männlich Schüler (I: Mhm.) und der Rest halt weibliche. Hingegen habe ich, also in anderen Gruppen habe ich einen Überhang an männlichen Schülern (I: Mhm.) im Realgymnasium. Ja, vielleicht eine Spur mehr männliche Schüler, also dann insgesamt, aber ich müsste das wirklich ausrechnen.
31. I: Und bei dem Realgymnasium, was ist da der Unterschied zu dem sprachlichen Zweig?
32. B8: Na die haben eben, also in der Dritten kein Latein, Dritte, Vierte, aber in der Oberstufe dann können sie wählen in der siebten Klasse ob sie als zusätzliches Fach Darstellende Geometrie (I: Mhm.) oder eben naturwissenschaftlichen Schwerpunkt nehmen wollen. Naturwissenschaftlicher Schwerpunkt ist dass sie dann Physik, Chemie und Biologie mehr Stunden haben (I: Mhm.) und auch Schularbeiten in Biologie und Physik. (I: Ok.) Aber das ist eben ab der Siebten und so eine Klasse habe ich nicht, (I: Mhm.) jetzt. Habe ich aber schon oft gehabt (I: Mhm.). Weil ich jetzt eben keine Siebte habe und die Achte die ich jetzt habe ist eine Gymnasiumsklasse. (I: Mhm.) Sind aber auch viele Mädchen. Also vielleicht gleicht es sich doch wieder aus.
33. I: Ja, ok. Und wo kommt der Mensch bei Ihnen im Biologieunterricht vor?
34. B8: Der Mensch kommt in der vierten Klasse ganz viel vor, also die vierte Klasse das sind die Organsysteme des Menschen ganz ein großes Thema (I: Mhm.) . . Der Mensch kommt in der fünften Klasse auch wieder sehr viel vor, weil in der fünften Klasse ist ja der Vergleich zu den anderen Tiergruppen auch angesagt (I: Mhm.), halt ein bisschen andere Wirbeltiere und auch Wirbellose, halt was halt geht und das mach ich immer vom Mensch ausgehend, weil ja der Mensch in der Vierten so wichtig ist und da kann man das gleich wieder in der Fünften noch einmal machen und die anderen Tiergruppen kommen glaube ich bei mir dann eh zu kurz (I: Ok.), in der Fünften (I: Ja.). Also dass da der Mensch bleibt eigentlich ein bisschen Schwerpunkt bei mir (I: Mhm.). In der Sechsten kommt der Mensch sehr (h) viel vor bei der Fortpflanzung (I: Mhm.), weil Fortpflanzung des Menschen. In der Achten kommt er vor in Zusammenhang mit (,) ja und in der Sechsten auch noch mit dem Nervensystem, (I: Mhm.) weil da ist ja das Nervensystem so ein großes Thema und die Hormone, das geht ja auch alles vom Menschen aus (I: Ja.), jetzt vom Unterricht, der ist ja am naheliegendsten. In der Achten halt die Genetik und die Evolution, aber es sicher wird da wieder die Hominidenevolution, also wird auch wieder auf den Menschen bezogen, sehr stark und dann . . eben in der Genetik kann man ja dann, also irgendwie geht man immer vom Menschen aus (I: Ja.), aber da ist jetzt nicht nur die Genetik des Menschen, aber wenn man jetzt verschiedene, ja weiß ich, Genetikbeispiele so die Grundlagen der Genetik schon macht nimmt man schon den Menschen als Beispiel und dann halt auch, habe ich jetzt in der Achten wieder diese Polkörperdiagnostik und so etwas wieder (I: Mhm.) eingebracht, was mit der Sechsten verschränkt ist (I: Mhm.) und da ist auch der Mensch, ja (,), (I: Ja.) das macht ja ein Tier nicht (I: Nein.). (lacht) Also die interessieren sich ja dann nicht dann vorher dafür was sie da für Junge bekommen (I: lacht). Ja, also es ist, da kommt überall der Mensch vor, in jeder Klasse.
35. I: Ja das kommt halt auch wahrscheinlich vom Interesse von den Schülern?
36. B8: Ja das Interesse ist ja immer dort am größten (I: Ja.). Mhm.

37. I: Und in der Unterstufe, jetzt außer der vierten Klasse?
38. B8: Mhm. Ja, also jetzt momentan unterrichte ich es nicht, aber erste Klasse habe ich jetzt schon lange nicht gehabt, aber erste Klasse ist auch der Mensch wichtig (I: Mhm.), ja ('). Da waren ja früher drei Wochenstunden, da war da noch mehr Zeit (I: Mhm.), aber in der ersten Klasse, da kommt er auch vor (I: Mhm.), mhm. (I: Ok.) In der Zweiten eher, eher jetzt Lehrplanmäßig weniger, weil da (I: Mhm.) sind so viele Insekten und so. (I: Ja.) In der Dritten auch ein bisschen weniger, aber im Zusammenhang mit den Nutzpflanzen natürlich ist (h) Mensch, menschliche Vorgänge, die dann (I: Ja.) dazu führen dass die Nutzpflanzen dann so gibt und dass sie so verwendet werden vor allem (I: Mhm.) und so gezüchtet, ja, aber da ist es nicht so ein Schwerpunkt, mhm.
39. I: Und was verstehen Sie unter dem Begriff Geschlecht, also für Sie jetzt?
40. B8: Mhm. . . Schon das (lacht), also das sexuelle Geschlecht, dass man halt ein Mann oder eine Frau ist (I: Mhm.) und dann halt sich als Mann oder als Frau halt auch fortpflanzt (I: Mhm.), halt auch andere Lebewesen, also auch Tiere, oder auch Pflanzen, (I: Ja.) weil die haben ja auch ein Geschlecht, oder sind Zwitterig halt (I: Mhm.), auch viele, nicht ('). Also ich, ja, ich für mich definiere das schon sehr über die Sexualität und über das wie man halt, das was man . . welche . . welcher Part man halt da ist, ja (')
41. I: Ja. Also über die Sexualität, also ob man jetzt Kinder bekommen kann oder nicht (B8: Ach nein.), oder ob man sich jetzt.
42. B8: Nein, einfach ob man da der Teil ist, der die Eizelle hergibt, oder der Teil der das Spermium hergibt. 00:08:08-7
43. I: Ok, ja. Und, äh, kommt das in Ihrem Unterricht auch vor?
44. B8: Ach ja, na freilich, ja (I: Ja.). Also Fortpflanzung schon.
45. I: Und wo, und warum?
46. B8: Naja, Fortpflanzung ist ja ganz ein großes Thema (I: Mhm.), aber das (,) also es ist jetzt nicht immer so, dass ich da den Begriff Geschlecht so in den Vordergrund stelle (lacht), aber, aber einfach dass da Geschlechtszellen verschmelzen, ja (') (I: Mhm.), das kommt halt sehr oft vor. Das kommt halt bei den Pflanzen vor (I: Mhm.) und natürlich auch beim Menschen, jetzt eben wenn man das Thema Fortpflanzung hat, aber auch sonst, da gibt es es, weil in der Genetik kann ich auch ohne Fortpflanzung nicht sein, aber da ist, ja, aber da ist es nicht so dieses Geschlecht, dass man jetzt Mann oder Frau ist, das ist (I: Mhm.) . . also . . Eigentlich das ist nicht immer so (I: Mhm.) ein richtiges Thema, das ist irgendwie nur so dabei (lacht), ja (').
47. I: Ja. Also bei Mann und bei Frau, wie würden Sie das für die Schüler, die Unterschiede da definieren, oder wie würden Sie dort. .
48. B8: Naja, deswegen mache ich das schon über die Geschlechtsorgane (I: Mhm.), also das ist (h) also wir schauen uns dann an, wie die (,) ich zeig das den Schülern (,) da mach ich so ein Schema wie das am Anfang ist (I: Mhm.), dass das bei beiden gleich ist (I: Mhm.) und wie dann eben die Hormonsituation im Körper bewirkt dass man dann äußerlich ein Mann wird oder eine Frau (I: Mhm.). Da mache ich schon, also das ist für mich der Einstieg in diese Anatomie der Geschlechtsorgane, dass ich da schon . . (h) auf dem aufhänge (I: Mhm.). Das mach ich eigentlich schon in der vierten Klasse und auch in der sechsten Klasse auch (I: Mhm.), also in der Ersten habe ich schon so lang nicht mehr gehabt, da weiß ich nicht ob ich es da schon gemacht habe, aber das mach ich dort überall, weil es ist auch interessant für die Schüler, dass sie es (I: Mhm.) . . sehen dass es am Anfang gleich aussieht (I: Mhm.) und dort.
49. I: Aber machen Sie das als Interesse von den Schülern, oder weil es im Lehrplan steht?
50. B8: Nein, das steht nicht im Lehrplan, das steht auch nirgends, habe ich auch nirgends in einem Schulbuch bis jetzt gefunden, das habe ich mir so zusammen gesucht (I: Ok.), weil es, weil ich, ich wollte halt einfach nicht nur die Bilder hinlegen und das ist der Mann und das ist die Frau, sondern ich wollte halt, ähm, irgendetwas befinden, woraus das kommt (I: Mhm.) und da habe ich dann einmal das gefunden, im Embryologielehrbuch und von dem her (I: Mhm.). . Da habe ich es mir halt dann versucht so zurechtzulegen, dass ich es unterrichten kann. (I: Mhm.) Und seither mach ich das so. Und von dem aus gehe ich dann halt zu den Geschlechtsorganen. (I: Ja.) Aber dann sieht man, dass der gemeinsame . . Stamm irgendwie ist, ja (') (I: Mhm.).
51. I: Und sagt Ihnen der Begriff Gender, oder das soziale Geschlecht etwas?
52. B8: Ja, ja sagen tut es mir etwas. Und ich habe ja mit der Heidi da jetzt auch drüben diskutiert, letztes Mal über das soziale Geschlecht. (I: Mhm.) Und . . ja es sagt mir schon etwas, aber es ist in meinem Denken nicht so ein Schwerpunkt muss ich sagen. (I: Mhm.) Aber es sagt mir jetzt schon etwas, weil wir haben dann eben darüber geredet, dass (,) also das hat dann die Heidi vor, vorgebracht, wie ich gesagt habe ich bin mir nicht sicher, ob ich weiß was ich mit soziales Geschlecht mein, (I: Mhm.) hat sie dann eben gesagt, naja, die Mädchen, die, äh, die passen sich

da so an, an die Erwartungen, dass sie sexy sind. Da ziehen sie sich in der Schule so kurz an nur (I: Mhm.) und auch wenn es so kalt ist. Buben machen das eigentlich nicht so, also die würden sich nie so kurz anziehen, aber die passen sich ja doch auch wieder an das soziale Geschlecht an. (I: Mhm.) Was von ihnen erwartet wird, aber das wird halt nicht von ihnen erwartet, würde ich sagen (I: Mhm.), aber . . . Nein ich bin nicht wirklich gut da (I: Mhm.). Also ich glaube ich kenne mich da nicht sehr gut aus.

53. I: Ja, aber das passt eh schon (B8: I), also so, dass die, ahm, Gesellschaft, ahm, also man sagt ja das biologische Geschlecht (B8: Mhm.) ist das was determiniert ist, also zum Beispiel XX, XY (B8: Ja.), ob jetzt jemand ein Mann, oder eine Frau ist.
54. B8: Ja eben weil es auch diesen Anlagen . .
55. I: Genau, und dann gibt es eben noch, also da gibt es ganz viele Meinungen (B8: Mhm.), aber, ahm, man sagt halt es gibt noch einen anderen Strang, was dann wirklich männlich und weiblich ist und zwar ist das dann von der Gesellschaft geformt (B8: Mhm.), also die Erziehung und so weiter (B8: Ja.), was die Gesellschaft als Frau oder als Mann definiert.
56. B8: Ja, ja macht es wohl so, und manche drücken das dann so und so aus wo sie dazu gehören (I: Ja.).
57. I: Ja glauben Sie dass es so etwas gibt, also so eine Beeinflussung von der Gesellschaft, die dann ausmacht was man jetzt..
58. B8: Nein, das macht schon sicher was aus. (I: Mhm.) Na freilich, also das macht schon was aus. Das macht schon was aus wie, in welchem Umfeld ein Kind jetzt zu Mann oder Frau wird (I: Mhm.). Und schon einmal zu Bub und Mädchen wird (I: Mhm.) vom Baby weg. Das macht sicher was aus, was es halt, halt er sieht, wie man selbst das Geschlecht lebt (I: Mhm.), also wie man halt selber die Bezugspersonen wählt und andere Bezugspersonen Mann und Frau sind (I: Mhm.). Das macht schon, nein, das macht sehr viel aus (I: Ja.) Aber auch was die Kindergruppe macht (I: Mhm.), das ist oft . . sehr überraschend, wie sehr die Kinder dann da von dem auch geprägt sind (I: Mhm.) und wie sehr sie dann, obwohl man zu Hause vielleicht nicht so sehr diese typischen Geschlechterrollen lebt, dann selber als sehr junge Kinder schon, diese Geschlechterrollen annehmen (I: Mhm.). Vielleicht von anderen Kindern auch vorgelebt werden (lacht). (I: Mhm.) Das habe ich selber so erlebt halt bei den Kindern, ja ('). Ich habe keine leiblichen Kinder, (I: Mhm.) aber ich bin in einer Familie mit Kindern. (I: Mhm.) Mutterrolle, ja (') (I: Mhm.) und so.
59. I: Aber den Begriff, also oder (B8: Mhm.), ähm das soziale Geschlecht, oder so bringen Sie nicht im Unterricht ein, oder?
60. B8: Nein, das bringe ich nicht im Unterricht ein, bisher nicht, nein.
61. I: Und, ähm, warum nicht?
62. B8: Naja, weil ich mich selber da nicht so gut auskenne.
63. I: Mhm, ok.
64. B8: Da bin ich nicht so vertraut damit. (I: Ja.) Habe mich auch noch nicht so vertraut gemacht damit, aber, ja, wer weiß, vielleicht kommt das noch wenn ich mich jetzt mehr damit beschäftige, aber bisher war es nicht so, ich habe es nicht eingebracht (I: Mhm.). Nein, wirklich nicht.
65. I: Und würden Sie es vielleicht, ähm, sinnvoll finden oder so, dass man es, dass man es einbringt?
66. B8: Ja, würde ich schon sinnvoll finden, aber ich würde mir halt eventuell denken, jemand der sich noch mehr damit befasst hat soll es vielleicht als Erster mal einbringen (I: Mhm.). Weil sich der oder die vielleicht dann auch wirklich besser auskennt (I: Ja.). Weil, wenn ich jetzt nur geschwind mir zusammenreime was ich mir denke, (I: Ja, sicher) und vielleicht ein bisschen was anlese, dann ist das nicht so authentisch (I: Mhm.). Also wenn vielleicht jemand im Zuge seines Studiums, oder seiner eigenen Forschungsarbeit, oder wie auch immer, ja (') (I: Mhm, mhm.), also wenn sich der oder die da mehr damit befasst hat, dann wird die das viel authentischer (I: Mhm.) einbringen können. (I: Mhm.) Ja, weil was man eben nur so kurz sich anliest, das kommt nie so gut. Wenn man sich einmal damit mehr beschäftigt hat kann man es besser (I: Mhm.), kann man besser unterrichten ein Thema (I: Ja, sicher, das denk ich mir auch.). Also das wär jetzt für mich im Moment nicht so gescheit, wenn ich jetzt sagen würde: 'So jetzt ist großes Thema soziales Geschlecht.' mit meinem derzeitigen Vorwissen (I: Mhm.), ja . . (I: Das würde nicht funktionieren (?).) Das würde nicht gut sein, nein, weil (I: Ja.), das versuche ich, möglichst die Dinge, die ich gut authentisch vermitteln kann, weil ich mich dort auch auskenne, oder mich länger damit befasst habe (I: Mhm.), oder in der Praxis damit vertraut bin (I: Mhm.), je nachdem, was es halt jetzt für ein Thema ist.
67. I: Mhm. Und, ähm, was stellen Sie sich vor, warum könnte es gut sein wenn das irgendwer unterrichtet, das soziale Geschlecht?

68. B8: Ähm. Mh, ja, warum könnte das gut sein (?). ... Na man kann, man kann . . Man kann dann mehr damit vielleicht anfangen, wenn man . . wenn man verschiedene Sachen dazu hört oder liest (I: Mhm.) oder so. Oder wenn man einfach Leute sieht (I: Mhm.), oder mit ihnen redet (lacht). Dann kann man das vielleicht, deren Attitüden, oder auch deren klischeehaftes, oder auch nicht so klischeehaftes Verhalten, oder deren Meinungen kann man besser einordnen, verstehen vielleicht (I: Mhm.). Also wenn man davon mal etwas gehört hat, wenn man weiß und nicht nur aus der persönlichen Erfahrung weiß, sondern auch ein bisschen einen theoretischen Hintergrund kennt, wie so ein soziales Geschlecht entsteht. (I: Mhm.) Also dann kann man, als Mensch, halt Schüler/Schülerinnen dann, als Menschen können Sie verschiedene Sachen besser für sich einordnen (I: Mhm.) und vielleicht können Sie mehr damit anfangen und sind nicht so (erschrockenes Einatmen) da schauen sie jetzt, aha, was ist das (I: Mhm.), ja komisch, oder so, der verhält sich ganz anders als erwartet. Oder sie nehmen das nicht einfach so hin dass alle das gleich machen (I: Mhm.). Wenn sie da ein bisschen mehr theoretisches Wissen darüber haben (I: Mhm.), ja ('). Aber ich muss sagen, ja, ich habe ja das ganze Biologiestudium gemacht (I: Mhm.), mit dem ganzen allen noch dran, aber das ist da nicht vorgekommen (I: Mhm.), also das würde ich glaube ich wissen, wenn das vorgekommen wäre.
69. I: Ja, nein ich glaube (.) bis jetzt haben einmal auch alle gesagt das sei nicht vorgekommen.
70. B8: Nein. Das wüsste ich ja nicht (I: Das war damals noch nicht so Thema.), das hätte ich mir eher gedacht, nein, eher vielleicht in der Psychologie (I: Mhm.) dass das vorkommt, aber habe ich ja gar nichts gehabt (I: Mhm.) jetzt psychologisches. (I: Mhm.) Wir haben ja nur die Pädagogik gehabt. Aber Psychologie Übungen, Vorlesungen, Seminare haben wir nicht gehabt und daher, ja, ist es nicht vorgekommen (I: Mhm.), nein, sicher nicht.
71. I: Und hätten Sie sich jetzt im Nachhinein gewünscht dass es vorgekommen wäre?
72. B8: Naja, also, wie es im Nachhinein, das ist schwer zu sagen, aber . . also selber würde ich vielleicht schon dann, wenn es sich anbietet einmal etwas darüber lesen (I: Mhm.) (lacht). Jetzt halt. So bisher ist es mir nicht abgegangen, aber (I: Mhm.) jetzt wo ich es halt öfter, da auch zum Thema gemacht worden ist (I: Mhm.), habe ich mir gedacht, ja, wenn ich da ein bisschen mehr wissen würde, auch Hintergrund, also wie die Schüler dann eben auch hätten, (I: Ja.) ja, ich sollte dann halt noch ein bisschen mehr haben als die dann haben, aber wäre nicht schlecht (I: Ja.) (lacht). Aber da war wirklich nichts, habe ich auch kein schlechtes Gewissen gehabt, dass das bei mir noch kein Thema war, weil es ja auch gar nicht vorgekommen ist, ja (') (I: Ja.). Und ich lese Schulbücher, also (I: Mhm.) Korrekturlesen und, da kommt es auch nicht vor (I: Mhm.), bis jetzt, zumindest ist es mir noch nicht untergekommen, (I: Nein, ich glaube auch nicht.) auch der Begriff nicht. Mhm.
73. I: Also weder im Lehrplan noch (B8: Nein.) in den Schulbüchern oder so.
74. B8: Nein, nein, aber ich weiß nicht in Psychologie kommt es schon vor, oder? Psycholehrer, muss es ja doch vor kommen, da würde ich es mir ja eher denken.
75. I: Ich glaube eigentlich auch nicht wirklich. (B8: Auch nicht wirklich?) Beim, aber es kann jetzt auch sein dass ich jetzt irgendetwas erzähle (lacht)
76. B8: (lacht) Ja, das ist immer so kurz, nicht ('). Das ist ja nur ein Jahr (I: Ja, eben.). Also das eine Jahr wird es halt vielleicht dann auch nicht vorkommen.
77. I: Ja, aussuchen kann man sich es wahrscheinlich auch ob man es macht oder nicht.
78. B8: Vielleicht. Ja.
79. I: Mhm. Also würden Sie es eher sinnvoll finden im Psychologieunterricht einzubauen, wie im Biologieunterricht.
80. B8: Ich hätte mir gedacht, dass ein Psychologe jetzt momentan mehr darüber weiß (I: Mhm.), aber wenn jetzt die Biologen da mehr darüber wissen, dann können es die Biologen genauso erfahren, also und dann auch weitergeben und unterrichten, aber ich, ja, dann müsste man halt das in der Fortbildung thematisieren. (I: Ja.) Für die Lehrer, die das jetzt noch nicht haben, wenn man es mehr von der Biologie ausgehend haben möchte, wenn man sagt in Psychologie ist zu wenig Zeit (I: Mhm.), oder sind sie auch schon zu alt (I: Mhm.), also dass sie das erste Mal damit konfrontiert sind, weil es vielleicht mit 12 Jahren auch schon ein Thema (I: Mhm.), oder so mit 11 und dann nicht erst mit 16 (I: Ja.), wenn man dann Psychologie hat.
81. I: Und das Thema Gender ist das an ihrer Schule irgendwie, also wird das dort thematisiert?
82. B8: Nein. Naja, ich kann ja nicht für alle sprechen, ich weiß ja nicht wie die im Unterricht damit umgehen. Ich versuche es halt, also die Formulierungen immer (I: Mhm.) ah, korrekt zu machen. Ich bemühe mich schon sehr (I: Mhm.) und immer auch Frau und Mann anzusprechen (I: Mhm.) und auch abwechselnd Frau und Mann als erstes anzusprechen, also immer auch vor den Schülern und Schülerinnen, vor den Eltern (I: Mhm.) und auch in der Konferenz zum Beispiel, (I: Mhm.) das habe ich mir angewöhnt. (I: Mhm.) Und halt zu, ah, vermeiden jetzt von vornherein

zuzuordnen (I: Mhm.) wer was macht. Was weiß ich, das hört man ja schon öfters, dass jemand sagt: 'Und die Burschen holen jetzt die Sessel herauf.' (I: Jaja.) so halt, das mach ich nicht und das find ich auch blöd (I: Mhm.), das möchte ich auch nicht, dass das so zugeordnet ist (I: Dass man das so einteilt?) zu Hause, dass man das von Vornherein so ist. Es gibt halt dann Felder, die entwickeln sich, die werden halt von dem oder von dem bestellt (I: Mhm.), ja ('), von Mann oder Frau, . . ähm, aber ich möchte nicht dass man von Vornherein das so vorgibt (I: Mhm.), dass man sagt ja, Schülerinnen sind dann immer für die Brötchen zuständig und Schüler immer für das Sessel herauftragen. (I: Mhm, ja.) Das möchte ich nicht und es schaue dass ich das vermeide (I: Mhm.)

83. I: Und ist das auch, ähm, in der Schule bei Ihnen so? Also dass, also ich glaube es gibt irgendeinen Erlass, dass man das im Formellen (B8: Mhm.), dass man das . .
84. B8: Ja, in einem Brief oder so wird es eigentlich schon jetzt beachtet, ja. (I: Mhm.) Hier ist es schon so. Kann ja sein dass einmal jemand vergisst, aber (I: Ja.) im Allgemeinen steht es dann schon so drinnen (I: Mhm.), ja.
85. I: Und bietet Ihre Schule da Fortbildungen oder so irgendwas an so in die Richtung?
86. B8: Nein, die Schule bietet es nicht an, die Fortbildungsinstitute schon, ich arbeite ja an einem, auch, aber die, also unseres jetzt auch nicht speziell, weil wir sind die private Hochschule wo ich arbeite und das bietet ohnehin die öffentliche Schule an, die müssen es auch anbieten und da meldet sich aber niemand. (I: Mhm.) Also die sind auch ganz schlecht Anmeldungsmäßig. (I: Ok.) Da sind bis jetzt alle, glaube ich, zusammengefallen, weil ich schreibe das immer aus, für die andere Hochschule auch, eine Übersicht für die Lehrerinnen und Lehrer, jetzt muss ich aber auch jetzt das ordentlich machen und , ahm, da in der Übersicht sehe ich dann wie viele sich angemeldet haben und da melden sich keine.
87. I: Voll schade eigentlich.
88. B8: Ja, aber die melden sich nicht (lacht) (I: (lacht)). Ist aber so, die denken sich vielleicht sie (I: Brauchen sie nicht.) . . Nein, das glaube ich nicht. Sie denken sich vielleicht es ist nicht so wichtig, oder es ist fad, oder es geht eben nur um dieses Schreiben, wie man es richtig schreibt (I: Mhm.). Ich glaube dass man einen interessanten Zugang findet, der irgendwie auch anregend und motivierend ist und eben nicht nur so: 'Ich sollte vermeiden dass ich das tue, ich muss mich bemühen dass ich das tue' (I: Mhm.), sondern der spannender ein bisschen ist, (I: Ja.) also wo ich ein bisschen denke, da muss ich einmal nachdenken, oder das ist auch etwas was aus der (I: Mhm.) und der Sicht interessant ist und das sind nicht nur ein paar Vorschriften, sondern da ist ein bisschen mehr dahinter und das ist noch nicht so durchgedrungen und ich wüsste jetzt auch nicht wie ich das mache (I: Mhm.), weil wir arbeiten eh da auch gerade ein bisschen, also ich noch nicht viel, aber die anderen zwei (I: Mhm.), die machen einen Artikel und ich sollte einen Konzeptkartoon dazu auch erfinden, weil ich mehr mit den Aufgaben zu tun habe und das ist schwer. (I: Ja, das glaube ich.) Man ist sehr schnell dann wieder in dem drinnen, wo man, wo dann viele sagen: 'Ah, das habe ich schon tausend Mal gehört. (I: Ja.) Das weiß ich eh und dafür muss ich mich nicht neu interessieren.' (I: Ja.) Also das Thema ist hat . . hat Knackpunkte in dem Bereich (I: Mhm.) wo man leicht sagt: 'Ah, schon wieder.'
89. I: Ja eben, weil wahrscheinlich auch schon so viel eigentlich man in den letzten Jahren immer wieder einmal so gehört hat (B8: Ja.) und das und das und dann ist wieder einmal etwas in der Zeitung gestanden.
90. B8: Ja und es geht viel in die Richtung Handlungsanweisung, ja ('') (I: Mhm.) und es ist wie mit diesen ganzen Umweltschutzgeschichten (I: Genau.), da sagen viele dann: 'Jetzt habe ich es schon so oft gehört' und es, es ist zu viel Handlungsanweisung: ' Ja, schreibt das Binnen I, oder schreibt es dann nicht mehr und macht den Schrägstrich (I: Mhm.) und ja, oder keinen Bindestrich, weil der ist diskriminierend.' und das sind Handlungsanweisungen, ja (''). Und dann sagt man: ' Ok, die Handlungsanweisung habe ich jetzt gelesen, ich mache das jetzt so, ich mache nur noch Schrägstrich, kein Binnen I, das hat mir eh nicht gefallen, aber auch nicht mehr den Bindestrich' und damit war es das. Aber wo soll ich mich da fortbilden? Das weiß ich eh (I: Mhm.). Und ich glaube mir müssen einmal, einen anspruchsvollen . . (I: Oder was das überhaupt bringt.), ja, was das bringt, wo, wie sich das wirklich auswirkt, kann man da vielleicht einmal eine Studie herzeigen (I: Mhm.), wie ändert sich was in einer Klasse, wenn man es beachtet, wie ist es wenn man es nicht beachtet? Gibt es da Vergleiche, kann man vielleicht wirklich ein bisschen Hintergründe suchen (I: Mhm.), ja (''). Wo, was tut sich in einer Gesellschaft wenn da man den oder den oder den Zugang hat? Kann da jemand einmal etwas zeigen, oder kann man sich da selber einmal ein bisschen, vielleicht auch forschend daran beteiligen (I: Mhm, mhm.), ja, in der eigenen Klasse, mit einem kleinen Experiment. (h) Wie es sich auswirkt, aber dass man ein bisschen, dass das ein bisschen mehr ist (I: Ja.). Ja und nach unten geht und nicht nur oben

die Handlungsanweisungen sind (I: Ja.), weil die sind dann, sagen viele, denken auch, dann nicht so interessant, nicht (' (...)

91. I: Na eh, und wenn man halt auch nicht sieht was es vielleicht für Früchte tragen kann, dann ist es halt schwer (B8: Ja.), sich die ganze Zeit zu denken: ' Das muss ich noch ändern und das muss ich noch ändern.'
92. B8: Ja, aber ich änder es dann vielleicht auch, aber ich mag nicht extra zu einer Fortbildung deswegen (I: Ja.) fahren, wo ich das dann halt wieder erfahre, wo ich mir erwarte dass ich nur das erfahre, dass ich auf das achten soll. Wie die Fortbildung dann wirklich wäre (I: Mhm.) weiß ich selbst nicht, weil ich auch noch nicht dort war (I: Mhm, mhm.). Und, ähm, ja.
93. I: Aber die, für die Schüler denke ich mir, dass sich vielleicht das ändert, dass sie, dass sie einfach, ähm, . . durch das dass sie, also das war ja bei uns noch nicht so (B8: Ja.), dass man das ständig so bewusst gemacht hat (B8: Mhm.) und so, aber dass sie sich vielleicht dann auch leichter tun sich gegen so Rollenbilder auf zu lehnen (B8: Mhm.). Also ich weiß zum Beispiel, dass sicher bei mir ein Teil auch das war, dass ich Lehramt dann studiert habe (B8: Ja.), weil ich das irgendwie, also meine Mama war Lehrerin und keine Ahnung (B8: Ja, und ein Mädchen ein Mädchen, ist ein guter Beruf), genau. Und meine Mama hat auch zu mir gesagt, ja wenn du eine Familie willst, ist das ein super Beruf.
94. B8: Ja dann hast du auch öfter, dann hast du Ferien wenn die Kinder Ferien haben. Zum Beispiel.
95. I: Genau, und ich glaube . . das hat man mir eben auch gesagt . . Aber ich glaube jetzt im Nachhinein, wenn ich mir damals schon Gedanken über so etwas gemacht hätte (B8: Mhm.), dann hätte ich mir auch andere Berufsmöglichkeiten (B8: Vielleicht, ja.) überlegt. . . Zumindest.
96. B8: Das stimmt ja, also das, also zum Beispiel dass man Lehrerin wird, das ist, gehört so eher in das Klischee, Rollenbild der Frau (I: Genau.). Und dann gibt es, das ist ja auch so viel, dann sehen die Buben immer das sind Lehrerinnen (I: Mhm.), dann werden sie es erst recht nicht, weil dann . . sind ja sie ein Bub und müssen ja dann etwas anderes werden als die Frau, nicht (' (I: Ja.). Also wenn sie ein Mann sein wollen. Das ist, das ist sicher so eine Tendenz (I: Mhm.), gerade bei dem Beruf, ja (' (I: Mhm.). Das glaube ich auch. Also wenn man das von, wenn man das mehr dann thematisiert und 'Was glaubt ihr, warum sind eure, eure Lehrerinnen alle Frauen, oder so viele?' (I: Ja.) (lacht) Zum Beispiel, könnte man ja thematisieren (I: Mhm.), nicht ('. Dann würden die vielleicht einmal nachdenken darüber, weil so denken sie auch nicht darüber nach. Denken sich: 'Das ist halt so, das ist halt immer eine Frau. Das ist immer eine Frau gewesen, das war schon in meiner Volksschule.' Vielleicht dann, wenn sie älter sind kommt ab und zu einer dazu (I: Mhm.) der halt, ja.
97. I: Und das Thema Mensch, (B8: Mhm.) haben Sie da im Studium viel gehört darüber?
98. B8: Naja, eigentlich wenig im Vergleich zu dem wie viel jetzt im Unterricht vorkommt (I: Ja.), weil wir haben gehabt, was haben denn wir gehabt (?), also, wir haben da einmal, wir haben da eigentlich ganz wenig gehabt. Wir haben eben schon in der Evolution, hat es da schon so Hominidenevolution (I: Mhm.) hat es gegeben, das weiß ich noch. Und es hat auch einmal so ein Sexual, eine so eine Sexualkunde Vorlesung gegeben (I: Mhm.), die war irgendwo auf der Medizin, mit so (h) auf oder absteigenden Reihen, von wo man es halt betrachtet, nicht (' (I: Mhm.), hinunter oder hinauf. Den kann ich mich noch gut erinnern, an diesen Hörsaal (lacht), also das weiß ich noch. Und . . sonst (lacht) eben nicht, ja (' (I: Mhm.), also das waren, das war eben damals so, da ist (h) die ganze Systematik, nicht (' (I: Mhm.) und der Mensch ist auch ein Säugetier (I: Mhm.) und er hat halt auch die ganzen Säugetiermerkmale, (I: Mhm.) sowie die Ratte (I: Mhm.), (lacht) was man halt dann noch seziert, ja ('. Und, ähm mit den Wirbeltieren allgemein hat er natürlich auch viel (h) gemein. Also, das hat man schon so mit bekommen (lacht), dass, ähm, dass es da viele Homologien gibt. Ähm, ja, aber der Mensch an sich, so die, die menschliche Anatomie, oder auch die Physiologie des Menschen speziell, ich glaube nicht dass das vorgekommen ist (I: Mhm.), oder ich habe es vergessen. (I: Mhm.) Es ist wohl, weil es hat auch sehr viel Nervensystem und so weiter, aber das war immer, immer gleich alle Tiere durch, (I: Mhm, mhm.) ja ('. Also da waren die anderen Tiergruppen eigentlich im Vordergrund (I: Mhm.). In der Schule ist es der Mensch.
99. I: Und hätten Sie sich gewünscht mehr zu erfahren?
100. B8: Ja. Habe nämlich auch beim unterrichten dann zu Beginn (I: Ja.), da hätte ich mich immer gern besser ausgekannt, weil da waren ja die Fragen der Schüler und Schülerinnen und da waren auch, ah, ja, war immer mehr Interesse (I: Ja.) als, ja vielleicht bei den ganz Kleinen sind dann auch noch die Säugetiere (I: Haustiere (lacht).) mit denen sie sich auch noch identifizieren (lacht). Ja weil das wahrscheinlich auch, (I: Mhm.) glaube ich je jünger man ist desto mehr mit allem identifiziert (I: Mhm.) und später dann erst den Menschen sich erwählt. (I: Ja.) Aber die, die (h) mal in der Pubertät sind, oder darüber identifizieren sich sehr stark mit dem Menschen

und da sind die Fragen sehr menschenorientiert (I: Ja.), die so kommen aus dem Alltag, aber sehr, sehr (I: Ja.). Da hat man zu wenig gehabt, schon damals (I: Mhm.). Ich weiß nicht ob man jetzt hat, hat man? Humanbiologie Vorlesungen?

101. I: Nicht viele, leider. Also wir haben eine Anatomie, allgemeine, und (B8: Des Menschen, oder überhaupt der Wirbeltiere?) . . Nein, die Anatomie war schon nur des Menschen (B8: Des Menschen? Ich weiß gar nicht ob wir das gehabt haben.) Ja, also ich weiß dass die Biologen eine Vergleichende gehabt haben, (B8: Mhm.) bei uns war es mehr Mensch (B8: Aber es ist in der Psychologie, Psychologie, oder?), trotzdem auch ein bisschen vergleichend. (I: Ah, schon in der Biologie.) In der Biologie war das. (B8: Mhm.) Beim Hilgers (I: Die Anatomie war in der Biologie.) Der hat eigentlich auch für die Biologen dann die Vorlesung gemacht (B8: Aha.) und dann haben wir noch eine Gesundheitslehre gehabt, die aber (B8: Nichts war.) nicht so war. Und eben bei der Frau Prof. Kirchengast die Sexualbiologie (B8: Mhm.), die sehr interessant war. Aber sonst haben wir gar nichts, wir haben sehr viele Gesteine (B8: Wir haben auch sehr viele Gesteine.), ganz viele Gesteine (B8: Ja, Gesteine sind wichtig für (...)) und da haben wir, wir haben gesagt das hätten wir eigentlich, (B8: (lacht)) weil das macht man nicht so oft in Biologieunterricht (B8: Nur ein paar Wochen, höchstens.), da könnte man fest wegstreichen und dafür mehr Mensch (B8: Ja, mhm.), weil, also die ganzen Sachen, ich habe halt freiwillig, habe ich gemacht, ähm, die 'Sozialanthropologie', oder die (h) 'Sozialanthropologie 2', das 'Geschlecht in den Naturwissenschaften' (B8: Aha, das gibt es? So eine Vorlesung?) Ja, das, aber für die Biologen. (...)
102. B8: Mhm. 'Das Geschlecht in den Naturwissenschaften' (I: Mhm.), das hat es glaube ich nicht gegeben, . . wie ich studiert habe (I: Nein, das ist auch bei der Professorin, die . .). Da wäre ich hingegangen. Wer macht denn das?
103. I: Kirchengast.
104. B8: Ah, das macht eh die Kirchengast? (I: Mhm.) Die sollte ich in die Fortbildung einmal einladen, die Kirchengast. (I: Ja.) Glaube ich (I: Ja.). Ist Sie schon älter?
105. I: Nein, es geht eigentlich. (B8: Mhm.) Relativ jung finde ich.
106. B8: Ja, nein wir haben Sie glaube ich noch nicht gehabt. (I: Mhm.) Aber ich muss, da muss ich einmal fragen, weil so etwas das mögen die Lehrer sehr (I: Ja.). Mhm.
107. I: Nein, und Sie macht auch wirklich sehr interessante Sachen, also auch die 'Sozialanthropologie' (B8: Ja.) und bei Ihr war es halt sehr interessant, weil Sie immer, also biologische Sachen mit sozialen vermischt (B8: Mhm.), also das (B8: Das ist super.) . . ja. Halt zum Beispiel ist es da gegangen um, was war da (?), also es geht dann Beispiel um anatomisches (B8: Ja.) oder so, was man an Skeletten (B8: Ja.) feststellen kann (B8: Genau, das Becken, oder so (...)) und ob das, genau, wie das dann mit der Lebensweise dann da zusammen hängt, zum Beispiel dass viele Reiter dann da hinten (B8: Aha.) so einen Sporn bekommen haben und so (B8: (lacht) Ja eh. Da geht wahrscheinlich aller Hand (...)) und zum Beispiel die Mode, dass (h) Männer (B8: Mhm.) immer so hohe Zylinder angehabt haben (B8: Mhm.), dass sie größer scheinen (B8: Mhm, mhm.) und halt so Sachen (B8: Ja.). Also es war wirklich sehr interessant und deswegen schreibe ich jetzt auch bei Ihr Diplomarbeit (B8: Ah.).
108. B8: Aha. Das heißt wirklich das 'Geschlecht in den Naturwissenschaften'?
109. I: Mhm. Also Sie hat das eine: 'Die Frau in den Naturwissenschaften' (B8: Aha.) und das andere: 'Das Geschlecht in den Naturwissenschaften'. Bei der 'Frau in den Naturwissenschaften' da geht es so um die Geschichte, also eigentlich (B8: Mhm.) wie sind die, weil früher haben ja Frauen nicht studieren dürfen (B8: Ja, nein, das ist ja noch nicht so lange.). Genau. Und dann halt eben auch berühmte Frauen, also die Marie Curie und so, (B8: Ist die Soziologin, oder ist die .?) die Lise Meitner. Die Marie Curie (?) war Physikerin (B8: Nein, nein, ich meine jetzt die Kirchengast?). Ach so, nein, sie hat Anthropologie studiert (B8: Aha, achso, kommt Sie von der Seite?). Genau, mhm, also von der biologischen Seite. (B8: Ja, eigentlich.)
110. B8: Die muss ich unbedingt einladen zur Fortbildung. (I: Mhm.) Ich glaube ja dass die in Steyr sein wird beim Bundesseminar. (I: Mhm.) Da, da gibt es nämlich ein Bundesseminar das heißt, äh, 'Sexualität und Gender' (I: Mhm, ja das . .) und da nehme ich einmal an, dass Sie da wichtig dabei ist. (I: Das kann sein, ja.) Ja, nur kann ich zum Bundesseminar nicht fahren, weil ich eh schon so viel weg bin von der Schule (I: Mhm.). Dann werde ich Sie für Niederösterreich einladen (I: Mhm.). Nein, da muss ich Sie unbedingt fragen, weil das klingt ja sehr gut, nicht (') (I: Mhm.). Und das würde großes Interesse finden, das findet großes Interesse und so kommt man über einen Umweg, oder vielleicht eh über den besseren Weg zu dem (h) Genderthema (I: Mhm.), also wenn das auch ein bisschen einen biologischen Anschluss hat (I: Mhm, mhm.), kommen da die Biologen viel besser dazu (I: Mhm.) als wenn sie das jetzt von jemand anderem (I: Ja.), so wo sie wieder die Handlungsanweisungen erwarten (lacht), äh, so serviert bekommen

(I: Ja.) dann ist, wäre das gut. Das muss ich machen. (I: Mhm.) Die werde ich fragen, der schreibe ich (lacht). Ja, (I: Ja.) nein auf jeden Fall, ja ('), weil das ist für die Lehrerfortbildung ist ja das ganz toll, wahrscheinlich macht eh die (Name) auch was mit ihr, (I: Mhm.) oder (?). Ach so, hat sie (I: Das weiß ich nicht.) nichts gesagt? Na, dann muss ich schauen . .

111. I: Aber ich weiß dass die Kirchengast einmal mit (B8: Mhm.) der Kollegin (Name) (B8: Mit der (Name) hat Sie schon einmal etwas gemacht?). Genau. Mit der, weil (h) Sie hat mir nämlich Sie empfohlen (B8: Aha.), dass ich bei Ihr ein Interview machen soll, das war mein aller erstes Interview (B8: Aha, nein die (Name) kennt Sie.). Ja genau. (B8: Mhm.) Und, dann habe ich eben das Interview mit ihr gehabt, Sie war da glaube ich an der Schule von Ihnen, oder so irgendwie (B8: Aha, vielleicht bei den Schülern.) Ich weiß nicht genau, oder Sie hat irgendetwas mit ihnen gemacht, ich bin mir nicht sicher, oder vielleicht war Sie eh da. (B8: Ja. Vielleicht war Sie auch da.) Ja.
112. B8: Kann sein, ich kann Sie mal fragen. Aber das klingt so interessant, das möchte ich sehr gerne machen (I: Mhm, mhm.). In der Lehrerfortbildung, wenn Sie da bereit ist etwas zu tun (I: Mhm.), das würde mich sehr freuen.

Interview 9

1. I: Ja, ok. Gut, ähm zuerst Formelles: Passt das für Sie wenn ich Ihre Aussagen dann in meiner Diplomarbeit verwende? Also anonym natürlich.
2. B9: Mhm. Ja, geht.
3. I: Ok, und also Ihr Name ist (Name)?
4. B9: (Name).
5. I: Mhm, und, ähm, wie alt sind Sie?
6. B9: Ich bin 48.
7. I: Und wo haben Sie studiert?
8. B9: Uni Wien. (I: Mhm.) Lehramt Biologie und Hauptfach Biologie.
9. I: Mhm, ok. Und haben Sie dann in dem Fall kein Zweitfach?
10. B9: Ich habe noch kein Zweitfach, weil es damals noch ohne Kombinationspflicht war. (I: Ah, super.) Ja super . . Super war es nicht.
11. I: Nicht?
12. B9: Weil die damaligen Jobaussichten halt sehr schlecht waren, (I: Ach so, ja.) das heißt mit einem Fach ist man auch eigentlich nicht untergekommen. So gesehen ist es viel (.) und natürlich war es vom Stoff her so viel wie für zwei Lehramtsfächer. (I: Ja.) Also wir haben wahrscheinlich sehr viel mehr machen müssen. Mhm.
13. I: Was ich aber toll finde. (lacht) (B9: Ja, nein, für mich hat es gepasst) Und, ähm, und unterrichten Sie jetzt Chemie oder Physik oder so etwas Unterstufe auch?
14. B9: Nein. Hier sind wir ja nur eine Oberstufe, (I: Ach so.) ja ('), mhm. (I: Mhm, ok, und . .) Wär aber (.) die Berechtigung hätte ich, ja (').
15. I: Ok. Und wie lange unterrichten Sie schon?
16. B9: Seit ... 22 Jahren.
17. I: Ok. Mhm. Und welche Klassen haben Sie heuer in Biologie?
18. B9: Ähm, Fünfte, Sechste, Siebte, Achte.
19. I: Mhm. (B9: Und es. . Ja, mhm (?)) Und wie viele SchülerInnen sind da ungefähr pro Klasse?
20. B9: Äh, wir fangen in der Fünften an mit 31 Schülern, also wir eröffnen mit 31, und bis zur Achten reduziert es sich auf im Schnitt vielleicht 25/26 Schüler.
21. I: Ok, ja das ist viel für den Anfang. 31.
22. B9: Ja, also es gibt natürlich Gründe warum man mit so hohen Zahlen anfangen. Erstens einmal weil der Zulauf sehr groß ist natürlich und man viele unterbringen möchte, aber auch weil dann in manchen Fächern geteilt wird (I: Mhm, ok.). Also so den Hauptfächern (I: Ja.) und wenn man jetzt nur 29 hätte würden sie nicht geteilt werden, also da (h) ist natürlich für die Biologen ein bisschen . . schwierig, weil dann hat man halt 31 drinnen statt 29, oder so (I: Ja.), das ist halt unangenehm, ja (').
23. I: Ja. Und, ähm, der Anteil von Mädchen und Jungen in diesen Klassen?
24. B9: Also bei uns, also in unserer Schule, so typisch ist eher 70 Prozent, also gute 2/3 Mädchen.
25. I: Ok. Mhm.
26. B9: Wir sind ein ORG, ein Oberstufenrealgymnasium, das hauptsächlich Hauptschüler (I: Ok.), Hauptschüler in Anführungszeichen, also KMS, neue Mittelschule und so weiter (...)

27. I: Mhm. Und haben Sie Schwerpunkte, also . . sprachlich oder naturwissenschaftlich?
28. B9: Ja, bei uns gibt es einen Zweig, einen naturwissenschaftlichen Zweig, der hat etwas mehr Biologie, Chemie und Physik, eine Klasse ist das und dann gibt es drei Klassen, die haben entweder instrumental Schwerpunkt oder BG, bildnerisches Gestalten als Schwerpunkt (I: Mhm.), also sind drei Kunstklassen kann man sagen, (I: Mhm.) entweder muss man da halt ein Instrument dazu spielen, oder man hat halt mehr bildnerisches Gestalten oder (I: Mhm.) so etwas. Aber die zweite lebende Fremdsprache in einem ORG fängt erst mit der Fünften an, also . . dadurch ist es ein bisschen natürlich leichter als in einem Gymnasium (B9: Ja.) und darum können die Hauptschüler überhaupt einsteigen, weil sonst wäre es ja nicht möglich.
29. I: Mhm. Und bleibt die Aufteilung ungefähr gleich bei den verschiedenen Zweigen, also von Mädchen und Jungen?
30. B9: Ähm, (h) . . im Prinzip ja, die naturwissenschaftlichen Zweige haben manchmal ein (,) der naturwissenschaftliche Zweig hat manchmal ein bisschen mehr Buben (I: Mhm.), also da ist es vielleicht auch manchmal 50/50. (I: Ok.) Also, aber, ja.
31. I: Und der Mensch bei Ihnen im Biologieunterricht, wo kommt der vor?
32. B9: Ja leider viel zu viel, also fast, fast ausschließlich (I: Mhm.), außer im naturwissenschaftlichen Zweig (I: Mhm.), ahm, das heißt . . bei der Besprechung von allen Dingen, ja (') Organsystemen, egal ja, Verdauung, Sinnesorgane, ah . . ja wurscht, auch Fortpflanzung oder Hormonsysteme, man nimmt immer den Menschen als Beispiel, viel zu viel. Also ich (h) das ist . . leider, . . (I: Mhm. Und warum. .) das ist leider schlecht, ja (').
33. I: Und warum leider?
34. B9: Ja weil dadurch die Kenntnis über die Natur und auch gerade die (h) das Vergleichende, was wichtig wäre für die, für das Verständnis der Evolution auch ein bisschen zu kurz kommt, ja ('). (I: Mhm.) Umgekehrt, wenn man es nicht macht, also ist es halt . . ja . . man hat für die musischen Klassen nur sehr wenige Stunden zur Verfügung (I: Mhm.) und da muss man halt gewisse Sachen durchbringen (I: Mhm.) und es muss auch die Möglichkeit bestehen dass sie wenn sie bei den Externisten weitermachen, oder in einer anderen Schule weitermachen, dass sie halt über das . . ja wie soll man sagen, das Linsenauge des Menschen müssen sie halt gemacht haben und den Verdauungstrakt des Menschen und das geht nicht dass sie den nicht gehört haben, ja ('), also daher kann ich da nicht ganz frei wählen (I: Ja.), ja (').
35. I: Und ist das im Lehrplan so drinnen, oder machen (B9: Ja, ich . .) Sie das eben aus solchen Gründen?
36. B9: . . Im Lehrplan (h) wäre sehr viel mehr drinnen, aber man kann den Lehrplan sowieso nie erfüllen sondern man sucht sich halt das allerwichtigste aus dem Lehrplan heraus und da bleibt halt . . sehr oft dann als Beispiel, wobei man sicher probieren schon sozusagen über, äh, auch verschiedene andere Tiergruppen, nicht nur die Säugetiere, oder die Wirbeltiere anzuerzählen, versuchen wir schon, aber es kommt sicher zu kurz (I: Mhm.), sagen wir so, ja ('). (I: Ok.) Also in manchen Bereichen versuche ich es und ich versuche auch manchmal Entwicklungen zu zeigen, also Gehirnentwicklung bei den Wirbeltieren im Ganzen zu zeigen und nicht nur das Gehirn des Menschen zu machen, aber insgesamt ist es sicher zu wenig, ja (').
37. I: Mhm. Also nur im naturwissenschaftlichen Zweig ist das (...)
38. B9: Im naturwissenschaftlichen Zweig hat man mehr, ah, Raum, da hat man zum Beispiel siebte Klasse ja überhaupt, ah, halbes Jahr lang, ahm Tierreich (I: Mhm.), also Baupläne und Systematik und Tiergruppen und so weiter. Da, da kann man schon viel Vergleichendes machen. (I: Mhm.) Und auch mehr Ökologie, ja (').
39. I: Und, ahm, kommt auch der Begriff Geschlecht bei Ihnen im Unterricht vor?
40. B9: Ahm, (I: Also Geschlechtlichkeit, das biologische Geschlecht?) ja natürlich, (I: Mhm.) ahm. In der sechsten Klasse gibt es sozusagen ein Kapitel, das heißt Fortpflanzung und Entwicklung bei Pflanze, Tier und Mensch sozusagen und da kommt (h) redet man schon auch über, ahm, also manchmal sogar in Ansätzen schon mit diesem chromosomales Geschlecht und (h), ja ... also bis zum psychischen und sozialen Geschlecht auch, ja, aber wenn dann kommt es in, also in der Achten kommt das dann wieder (I: Mhm.), bei dem Kapitel mit diesem, was weiß ich, geschlechtschromosomalen Aberrationen, oder so irgendetwas (I: Mhm.) mit Trisomien, oder so etwas kommt das manchmal und im Wahlpflichtfach, wir haben ja auch viele Leute im Wahlpflichtfach, ja ('), da kommt der Begriff auch vor, . . oder natürlich auch ganz am Schluss, Evolution kommt das schon mit dem (,) na gut, da (h) kommt der Begriff Geschlecht nicht vor, nein da kommen eher die Eheformen und so weiter im Vergleich (I: Mhm, ok.). Aber Geschlecht, das kommt eher in der Genetik in der achten Klasse und bei Fortpflanzung in der Sechsten.
41. I: Mhm, und was verstehen Sie persönlich unter dem Begriff, also jetzt ohne Schüler.
42. B9: Ich, ja . . Ah, ich versuche ihnen da zu zeigen, dass das eigentlich keine starren Grenzen gibt

zwischen den Geschlechtern, dass es Tiere (,) da versuchen wir dann schon über den Menschen hinaus zu gehen. (I: Mhm.) Es gibt nicht nur zwei Geschlechter und es gibt auch, ahm . . keine Grenzen und es ist, wir schauen das in der Embryonalentwicklung an, ist das alles sehr ähnlich und es gibt im Tierreich ganz nette Dinge von Geschlechtsumwandlungen (I: Mhm.) also da ist es ja wieder lustig, ja, oder schön zum zeigen dass das . . Und in der Achten zeigen wir auch Homosexualität bei Bonobos, oder so etwas, also das (I: Mhm.) versuchen wir eher einen, schon so einen (I: Mhm.) Ansatz.

43. I: Und warum thematisieren Sie den Begriff, also weil er im Lehrplan steht, oder weil das Interesse von den Schülern da groß ist?
44. B9: Genau, also vor allem ist es eher so, dass sie natürlich immer ein Interesse haben an dem Begriff und ganz komische vorwissenschaftliche Vorstellungen, also die, natürlich die (h) Zwitterfrage ist immer so eine typische (I: Mhm.) Frage, die kommt einmal einmal pro Woche . . egal ja, (I: Mhm.) egal.
45. I: Also vor allem wegen dem Interesse der Schüler?
46. B9: Mhm. Ja manchmal kommen auch diese Homosexualitätsgeschichten, da gibt es natürlich ganz, gerade in unserer Schule wo man doch, wir haben einen sehr starken Ausländeranteil, also da gibt es dann sehr, sehr verkorkste Vorstellungen dazu, sagen wir so (I: Mhm.). Ah . . müssen wir das schon auch manchmal ansprechen.
47. I: Mhm. Also Sie sprechen dann auch Homosexualität, Bisexualität und so Sachen an?
48. B9: Äh, ja . . Also ich meine wir machen keine Unterrichtssequenzen dazu, ja (') (I: Ja.), aber wir scheuen uns nicht, also weder die Kollegin noch ich, also dass wir das Thema ansprechen.
49. I: Mhm. Ok, und, ähm, Sie haben ja schon vorher erwähnt, dass Sie beim biologischen Geschlecht dann auch irgendwann auf das soziale Geschlecht zum sprechen kommen?
50. B9: Ja (h), also wenn man sozusagen entweder einen Leistungskurs hat, oder ein (h) Wahlpflichtfach, oder in einer achten Klasse, das kommt auch manchmal in Spezialgebiete und so weiter, na dann kann man das auch, ich meine wie fühlt man sich, oder wir kommen auch manchmal dazu über diese Geschlechtsumwandlungen oder über die Hormone oder sonst etwas (I: Mhm.) und dass man da sagt ja . . das ist das psychische Geschlecht. Auf das soziale Geschlecht letztenendes, da sage ich also maximal dann höchstens, dass es so etwas auch (,) dass man das auch noch so nennt, ja ('). Welche Rolle spielt jemand, ja ('), aber da bin ich natürlich nicht, kann ich nichts sagen (I: Mhm.) dazu dann im Unterricht. Also . .
51. I: Weil Sie selber nicht so viel darüber wissen?
52. B9: Ja weil ich (h), da weiß ich zu wenig darüber (I: Mhm.) und das ist auch irgendwie dann schon, wie soll ich sagen (?). Das geht vielleicht schon wieder über die Biologie hinaus und ich, einfach, es ist immer so, dass man eigentlich zu knapp ist mit der Zeit und also das habe ich jetzt noch nie . . wirklich ... also angesprochen, ja ('). (I: Mhm.) Ich meine ich sage ihnen schon: 'Ja das ist halt das, dass man die Burschen so irgendwie schon immer gleich mit den Autos aufzieht und die Mädchen mit den Puppen.' Dass das dann, oder so irgendwie versuchen wir halt, damit sie ungefähr . . irgendeine Ahnung bekommen, was meine ich jetzt damit: Unterschied chromosomales Geschlecht bis soziales Geschlecht (I: Mhm.), aber wir gehen nicht näher darauf ein.
53. I: Mhm. Und was sind da Ihre Abstufungen? Sie haben gesagt, ähm psychisches Geschlecht . .
54. B9: Na was weiß ich, na also chromosomal, meine ich Chromosomen, gonadal, welche Geschlechtsorgane habe ich, ja ('), das genitale Geschlecht, das psychische Geschlecht, wie fühle ich mich, ja (') (I: Mhm.) als Mann und Frau und das soziale Geschlecht sind glaube ich die 5 Stufen, die ich da nehme (I: Mhm.). Und also aber eben wirklich auch nicht jedes Jahr, oder in jedem Kurs, sondern halt wenn einmal so ein Interesse (I: Ja.) oder was besteht.
55. I: Und beim psychischen Geschlecht würd dann zum Beispiel rein fallen, wenn jemand sich unwohl fühlt in seinem Körper (B9: Genau.) und sich gern (B9: Genau, umwandeln möchte, oder etwas anderes sein möchte, ja.) operieren . . Mhm, ok. (B9: Genau.) Und, äh, beim sozialen Geschlecht, also Sie persönlich verstehen da drunter die Rollen . .
56. B9: Ja, eher die Rollen, eher die Rollen, die man einnehmen muss, oder die man glaubt einnehmen zu müssen, oder die die anderen in der Gesellschaft sozusagen dem Kind oder dem Jugendlichen oder so schon aufpfropfen (I: Mhm.) wollen.
57. I: Mhm. Was bei Ihnen vielleicht auch interessant ist mit verschiedenen, ähm, Kulturen.
58. B9: Ja, richtig, na genau, richtig. Na da . .
59. I: Dass da die Frauen und Männerbilder ja andere sind.
60. B9: Sehr wohl, ja, sehr wohl (I: Mhm.), teilweise, teilweise schlimm (I: Ja.), was man erlebt (I: Ja, das habe ich jetzt auch schon öfter gehört.) und hört. Mhm.
61. I: Ja, und, ähm, also Sie erwähnen den Begriff Gender, oder das soziale Geschlecht (B9: Ja.)

- eigentlich mehr so (h) bei diesen 5 Stufen (B9: Ja.) und erklären halt kurz, dass man weiß was Sie (B9: Genau.) damit meinen.
62. B9: Ja, also ja, da können Sie ruhig sagen: Also ich kann nicht sagen, dass ich hier (,) das macht sicher in einem anderen Unterricht weit mehr aus (I: Mhm.), ja ('). Also sicher nicht in Biologie. (I: Ok.) Ja, das kann ich ruhig, also dass kann man einmal erwähnen, aber wenn ich sage, das ist in einer Klasse fünf Minuten pro Jahr im (I: Mhm.) Durchschnitt, dann ist es das, ja (').
63. I: Mhm. Und in anderen Fächern oder so würden Sie sagen dass man das dort mehr machen könnte?
64. B9: Ich weiß nicht ob man es machen könnte, wahrscheinlich immer (h) wie soll man sagen, Sexualerziehung im weitesten Sinne ist ein Unterrichtsprinzip so wie Ökologiebewusstsein, also es gehört ja, ich meine jeder ist angehalten zu schauen, dass die Leute ihren Müll trennen, und darf über Homosexualität auch reden und soll das auch ansprechen, zum Beispiel (I: Mhm.) über Homosexualität, oder was auch immer, oder über . . eben wir haben viel banalere Probleme von verheiratet werden bis zu, also (I: Mhm.) . . (I: Bei Ihnen an der Schule?). Ja also das ist also ganz (h) andere Dinge und ich finde schon dass man da solche Dinge, das muss, ist nicht die Sache des Biologen. Wir haben auch muss ich sagen, zum Beispiel unsere Sportler gehen mit den Mädchen in diese, . . wie heißt denn das, 'first love' und so, diese Kurse, also (h) so irgendwie Aufklärungskurse (I: Ah, ja, ja.) oder so (h) welche Verhütungsmittel nimmt man und so weiter, also das liegt nicht nur bei den Biologen, (I: Ok.) was ich auch blöd finden würde, weil es eh nicht, also wir sollen ja mehr Prinzipien vermitteln, ja ('), naturwissenschaftlich. Und ich finde es wichtiger, dass sie merken, dass Lippfische das Geschlecht umwandeln können, als dass sie nur über die, also ewig über Kondome rede, ja (').
65. I: Ja, und nur über Menschen (...)
66. B9: Ja, ja also ja eben. Und eh schon viel zu viel Mensch habe, also mir geht es schon mehr darum auch, dass ein bisschen ein naturwissenschaftlicher Background da ist. Natürlich lassen wir die Verhütungsmittel nicht aus, aber (I: Ja.) ewig möchte ich über so etwas nicht reden, aber weil es vor allem ja Oberstufe ist gymnasial und das haben sie in der Unterstufe auch schon gemacht (I: Mhm.), also.
67. I: Ja stimmt, ich glaube das kommt in der Ersten (...)
68. B9: Das kommt in der Ersten, in der Vierten und so weiter. Es gibt ja leider viel zu viel Stoff, der viel zu oft kommt (I: Mhm, mhm.). Der Mensch in Führungszeichen, wenn man so will, leider sowieso . . es . . und ich mache es aber selber nicht besser, irgendwie ist es eine, ist man irgendwie . . ist komisch, oder? (I: (lacht)) Ich sage Ihnen das jetzt beim Interview und mache es selber nicht besser, ja (').
69. I: Wie meinen Sie das, Sie machen es selber nicht besser?
70. B9: Nein ich könnte ja auch, ich meine man könnte, ich habe mir das schon oft überlegt, man könnte den Unterricht auch exemplarisch machen mit ganz anderen Dingen. Man könnte sagen: 'Ok, wir machen heuer den Regenwurm.' Ich kann alle Organsysteme auch am Beispiel Regenwurm durchführen (I: Mhm.) . . Ich meine . .
71. I: Aber (B9: Ja.) wahrscheinlich wären die Schüler nicht so interessiert, wie wenn es sie selber betrifft (lacht).
72. B9: Möglicherweise ist es so, ja . . ja, eben (I: Wahrscheinlich, ja.) und das muss man halt eben so . . sehen, genau.
73. I: Ja. Und, ähm, wie Sie das biologische und das soziale Geschlecht unterscheiden weiß ich ja jetzt eigentlich (B9: Mhm.). Also biologisch mit XX und die Geschlechtsorgane (B9: Ja genau mit (,) Mhm.), innere, äußere und das soziale eben mit den Rollen (B9: Ja.) und Sie haben eben dann noch das psychische auch (B9: Ja.) drinnen (B9: Ja.). Ok, und, ähm, finden Sie es notwendig, dass man die Schüler über so etwas wie das soziale Geschlecht auch aufklärt?
74. B9: Ja. (I: Mhm.) Ja, also grundsätzlich ja, aber ich bin zu wenig . . (I: Informiert?) (h), zu wenig eingesehen auch, um damit jetzt ganze Einheiten zu machen, (I: Mhm.) beziehungsweise habe ich nicht die Zeit dafür. Aber insgesamt wäre es sicher toll, wenn hier, im Rahmen des Gesamtunterrichts, viel passieren würde (I: Mhm.). Was aber glaube ich . . ja, eh viel, schon viel passiert (I: Mhm.) in Deutsch, oder in Psychologie auch. (I: Mhm.) Also über Rollenbilder, glaube ich, gibt es an unserer Schule schon viele Leute, die da arbeiten.
75. I: Mhm . . Ok, und, ähm, warum finden Sie das sinnvoll, also was denken Sie was das, für die Schüler, bringen könnte?
76. B9: Ja wie soll ich sagen, ich meine . . für das was eine moderne Gesellschaft ausmacht, mit einer Gleichberechtigung von Mann und Frau ist es glaube ich schon sehr wichtig, dass man . . die . . Rollenbilder überlegt, ja (') (I: Mhm.) von Mann und Frau. (I: Mhm.) Und eben gerade bei unserem Publikum jetzt auch.

77. I: Mhm . . Und, ähm, in welchem Alter also finden, Sie haben ja gesagt es muss nicht, eben nicht nur in Biologie, sondern in anderen Fächern auch, in welchem Alter würden Sie das angebracht finden? Oder immer?
78. B9: Ja wahrscheinlich kann man es gar nicht früh genug anfangen, ja ('), ich kann jetzt nur für und wir sind eine Oberstufe, aber da ist jede Altersstufe natürlich wirklich, gerade die Pubertierenden, Fünfte, Sechste auch (I: Mhm.) und in der Siebten, Achten sind sie an sich ja schon vernünftig, ja oder vernünftiger (I: Ja.) (h) kann man es sicher von der intellektuellen Seite her noch einmal anpacken, aber an sich, von jedem Alter, von möglichst früh. (I: Mhm, ok.) Mhm.
79. I: Und Sie haben wahrscheinlich in Ihrem Studium noch nicht viel über Gender oder das soziale Geschlecht gehört?
80. B9: Nein, also das nein war jetzt in dem Sinn bei mir eigentlich kein Thema. (I: Mhm. . . Ja ich glaube . .) Also zumindest das Wort Gender wurde in dem Sinn noch nicht verwendet. Jaja, wir hatten unsere Sexualbiologievorlesung war mit ein paar (,) war nicht schlecht, aber . . aber nein das also, (I: Mhm.) das war eigentlich nichts, ja.
81. I: Und würden Sie sich jetzt wünschen, dass Sie in diese Richtung schon einmal mehr gehört hätten, dass Sie das auch für den Unterricht. .
82. B9: Ja natürlich, ja, aber ich glaube, also was ich von meiner Tochter weiß, die das selbe studiert gibt es so etwas glaube ich auch, oder nicht, ist da gar nichts? Irgendwie (h) jedenfalls hat sie gleich am Anfang irgendeine Vorlesung über Gender machen müssen, irgendetwas (I: Ah.), aber (I: Dann ist das aber neu.), ganz . .
83. I: Weil ich habe das nämlich nicht müssen.
84. B9: Ja, ach so.
85. I: Und ich habe gerade letztes Mal mit meiner Diplomarbeitbetreuerin geredet, sie macht nämlich, ahm, die Gendervorlesung für die normalen Biologen (B9: Mhm.) und das war aber für die Lehrämter Biologen nicht verpflichtend.
86. B9: Ok, nach dem sie auch Hauptfach hat oder macht (I: Achso.) hat sie das jedenfalls gehört (I: Ja, ja.), ja ('). Also das mag dann das sein.
87. I: Ja ich habe das dann freiwillig gemacht und es ist eben so komisch, weil es ist eigentlich für alle Studienrichtungen schon verpflichtend irgendeine Gendervorlesung (B9: Aber nicht in dem Lehramt.), aber bei den Lehramtsfächern (B9: Ja, das ist interessant.), obwohl . .(B9: Ja das ist ja besonders absurd.) Ja. (B9: Ja.) Also ich kann natürlich nur über die sprechen, die ich habe, aber (B9: Ja.), ja, Wahnsinn. (B9: Witzig.) Ja.
88. B9: Nein, natürlich ist das gut.
89. I: Mhm. Und allgemein über das Thema Mensch, haben Sie da viel gehört in Ihrem Studium, ich meine Sie haben Hauptfach und . .
90. B9: Nein, ah, aber es ist mir auch nicht abgegangen, weil ich habe ja (h) sonst hätte ich ja Medizin studiert, also (I: Mhm.) der Mensch hat mich weder interessiert, und das sage ich den Schülern heute noch, dass es mich nicht interessiert, ich mache es zwar dauernd (I: (lacht)), aber es interessiert mich nicht. Ähm, das ist eher so eine Art um ihnen zu vermitteln, dass Biologie eben nicht nur Mensch ist, aber (I: Ja.), ja. Ich meine wir haben nicht viel gehört, allerdings ist es auch nicht schwer, weil du ja, man hört ja alle die Prinzipien sind ja dieselben, im Prinzip ist es ja egal wo man den Stoffwechsel macht, ob am Regenwurm oder beim Menschen, was soll das. Es ist ja kein Unterschied (I: Nein.), also . . (I: Mhm.) So speziell, es hat eine Somatologievorlesung gegeben, aber . . die haben halt kolloquiert, aber die war jetzt . . nicht so wie man es in der Schule braucht, ja in der (I: Mhm.) . . sondern das war halt eine fachliche, anatomische Vorlesung (I: Mhm.), aber . .
91. I: Also Sie haben es sich dann für die Schule alles selber . .
92. B9: Nein, das für die Schule muss man sich adaptieren (I: Ja, mhm.)
93. I: Ja, das ist eh nach wie vor noch so. Ok, und an Ihrer Schule, wird da das Thema Gender thematisiert?
94. B9: Ja.
95. I: Und in welcher Form?
96. B9: (seufzt) Da gibt es eigentlich . . Da gibt es richtige, also da gibt es von der Fünften weg, gerade mit den Fünft- Sechstklässlern . . aus verschiedenen Fachbereichen, ich könnte das jetzt gar nicht sozusagen alle irgendwie ein (h). Also es gibt so eigene, richtige Genderworkshops, wo die Klassen hingehen, auch solche wo speziell auch manchmal nur Buben hingehen (I: Mhm.), ja (') also es geht nicht nur um Mädchen (I: Nein.), also so richtige Bubengeschichten auch, ähm. Erst kürzlich jetzt wieder etwas wo sie in Sozialberufe hinein geschnuppert haben, aber nur die Buben, ja ('). Die Mädchen gehen sehr oft in dieses FIT, also in dieses 'Frauen in die Technik'-

Geschichten (I: Mhm.) und solche Sachen. Wird sehr viel angeboten und wird auch sehr viel gemacht (I: Mhm.). Ja, dann natürlich diese . . . ähm 'First love' Geschichten, da diese Aufklärungsgeschichten, wo sie eben auch teilweise getrennt und so weiter hingehen, aber was immer gemacht wird, ähm, (I: Mhm.) fällt mir jetzt nur ein, aber an sich sind da viele Kollegen, die auf das einen großen Wert legen (I: Mhm.).

97. I: Und, ähm, von der Schule selber, also von der Direktion aus? Ich habe nur gehört es gibt irgendeinen Erlass, also dass man das (B9: Mhm.) im Formellen und so, halt bei Briefen und so immer verwendet, also zum Beispiel 'Kollegen und Kolleginnen' und so weiter.
98. B9: Wird bei uns ziemlich viel Wert gelegt darauf (I: Mhm.), ja ('). Es ist, ja.
99. I: Also nicht nur von den einzelnen Kollegen und Kolleginnen, sondern von der Schule?
100. B9: Kann ich jetzt nicht mich beschweren über die Direktion, also dass sie da nicht schauen würde, (I: Jaja.) das also wird sehr stark erfüllt.
101. I: Ok, und Fortbildungen?
102. B9: Nein es ist eher so, ja (h) ja, nein, also es wird eigentlich (,) bei uns ist man da recht vorsichtig, (I: Mhm.) mit diesen Sachen, tut halt . . . (I: Ok.) dass man sich da keine Blöße gibt.
103. I: Und noch eine persönliche Frage, ähm, haben Sie das Gefühl, dass das auch etwas bringt? Also dass man da .
104. B9: Mei, das ist schwer zum beurteilen (I: Ja.), keine Ahnung. Äh, ich glaube schon dass es insgesamt ... Ich weiß es nicht (I: Also ich weiß es auch nicht.), ob es etwas bringt. Es ist eher so, dass die, dass es viele Frauen auch selbst gibt die, denen das eher, die das also bei Formulierungen, bei so Anträgen und so weiter, zu mühsam ist (I: Ja.) und die dann das schon von Vornherein so hinschreiben wie man es hinschreibt, so: 'Wir meinen auch die weibliche Form.' und so (I: Ja, ja.) wie das teilweise geschrieben wird, aber eben nicht von Männern unbedingt, der Bericht geschrieben ist oder das Protokoll, sondern von Frauen, also scheinbar (I: Das stimmt ja.) gibt es auch dort welche denen das irgendwie, diese mühsame Spreche da (I: Ja.), schon Schreibe (h). Ich persönlich könnte jetzt, ich bin weder, also ich sage jetzt, ich bin schon dafür (I: Mhm.), ja ('') (I: Ja.). Es ist sehr mühsam zum lesen, aber ich finde es ok.
105. I: Ja, also ich muss sagen, ich habe mich schon extrem daran gewöhnt, aber es stimmt, dass wenn Kritik kommt, vor allem von Frauen (B9: Ja.), die sagen es sei ihnen lästig und unwichtig und, ja. Aber ich meine ich, ich weiß selber nicht, also ich glaube es ist einfach noch viel zu kurz das alles jetzt im Gang (B9: Ja.) dass man schon sagen kann ob das irgendwelche Auswirkungen hat oder nicht. Ja, ja gut, das war es schon.
106. B9: Danke schön.
107. I: Ja danke Ihnen!

Interview 10

1. I: Ok, also zuerst Formales: Passt es für Sie, für dich, wenn ich die, ähm Fragen in meiner Diplomarbeit verwende, also anonym ist das alles.
2. B10: Natürlich, ja, freilich.
3. I: Und, ähm, wie alt sind Sie?
4. B10: . . . ähm, ich bin jetzt 31.
5. I: Und wo haben Sie studiert?
6. B10: In Wien.
7. I: Jetzt fange ich schon wieder mit Sie an, aber das ist weil ich die Interviewfragen so konzipiert habe. (lacht)
8. B10: Wenn du dir leichter tust, kannst du das auch (lacht).
9. I: Nein, und, ahm, wie lange unterrichtest du schon?
10. B10: Das ist es jetzt das fünfte Dienstjahr.
11. I: Mhm, ok, an dieser Schule?
12. B10: An, alles da in der (Schule), ja.
13. I: Ok, mhm, und welche Klassen haben Sie, du in Biologie?
14. B10: Ich habe jetzt nur eine Fünfte (I: Mhm.) und habe im Unterrichtspraktikum eine Sechste gehabt (I: Mhm.) und zwischendurch einmal, ah, in Vertretung eine Achte.
15. I: Und wie viele Schüler sind da ungefähr pro Klasse?
16. B10: Also in meiner Fünften sind jetzt 32 (I: Mhm.) und die Sechste damals war kleiner, das waren glaube ich 26 und die Achte waren ungefähr 20.
17. I: Ok, mhm. Und, ähm, die Aufteilung von Mädchen und Buben in diesen Fächern, ist das

- ungefähr gleich?
18. B10: Naja, also in meiner Fünften jetzt ist die Aufteilung ziemlich gleich (I: Mhm.), in der Sechsten waren mehr Mädchen als Buben, und in der Achten waren auch mehr Mädchen als Buben.
 19. I: Mhm. Ok. Und wo kommt denn der Mensch bei Ihnen im Biologieunterricht vor?
 20. B10: . . Tja, ähm, naja . . der Mensch kommt vor in der Fünften, wenn man die ganzen Organsysteme macht (I: Mhm.), der Mensch kommt vor im weiteren Sinne in der Sechsten (I: Mhm.), wenn es um Ökologie und Umweltfragen geht, also eher um Wechselwirkungen Mensch und Umwelt, und natürlich in der Sechsten bei den Sinnesorganen und bei den, beim Nervensystem, (I: Mhm.) also auch wenn man da natürlich, was weiß ich, Augentypen, oder Schallwahrnehmungssysteme macht, letztlich bleibt man meistens irgendwo beim Menschen (I: Mhm.) als Genauerem (I: Mhm.) hängen.
 21. I: Und weil das im Lehrplan so ist, oder weil das die Schüler interessiert, oder weil Ihr Interesse da groß ist?
 22. B10: Ahm . . eigentlich . . eigentlich weil von den Schülern . . wie soll ich sagen, der Bezug zum Menschen einfach der, der nächste ist (I: Mhm.), also gerade bei den Organsystemen, mit Kreislauf und so weiter, macht man schon: 'Wie schaut es bei den Insekten aus und wie ist es bei den Amphibien, Fischen.' (I: Mhm.) aber sozusagen das . . Es landet dann immer beim, beim genaueren Beispiel landet man immer beim Menschen, weil das auch für die Schüler, weil das auch von den Schülern als Fragen kommt: 'Wie funktioniert es bei mir selber?', (I: Ja sicher.), ja ('), also auch, auch wenn die Heuschrecke ganz interessant ist, wollen sie halt doch wissen: 'Wie schaut es bei mir aus?', (I: Ja, sicher.) und dementsprechend ist einfach der, der Schwerpunkt beim Menschen ein relativ Großer (I: Mhm.) bei diesen ganzen phylogologischen Sachen (I: Mhm.) und in der Achten steckt der Mensch in der Humangenetik zum Beispiel drinnen (I: Ja, Erbkrankheiten und . .). Erbkrankheiten und ahm, aber, . . aber nicht nur, also schon auch (I: Mhm.) die (h) Geschlechtsbestimmung (I: Mhm.) über die Chromosomen und . . ja.
 23. I: Ja. Und der Begriff Geschlecht, oder das biologische Geschlecht, kommt der bei Ihnen im Unterricht vor?
 24. B10: Ja, das ist schon in der Sechsten, ja das habe ich vergessen, das ist schon in der sechsten Klasse. Laut Lehrplan hat man da das Thema Fortpflanzung (I: Mhm.) und da bespricht man was bedeutet biologisches Geschlecht und da hat man dann letztlich auch die menschliche Sexualität drinnen (I: Mhm.).
 25. I: Und was bedeutet dieser Begriff für Sie?
 26. B10: Geschlecht? (I: Mhm.) Naja, so wie ich es versuche den Schülern zu erklären, betrachte ich als Geschlecht . . mh. . wie sage ich das kurz (?) zwei, oder (,) Geschlechter sind Lebewesen innerhalb einer Art (I: Mhm.), . . die sich miteinander sexuell fortpflanzen können, wobei sexuell fortpflanzen heißt Austausch von genetischer Information (I: Mhm.) oder, ja, Austausch ist vielleicht nicht das richtige Wort (I: Mhm.), aber, mh, das während der sexuellen Fortpflanzung es zu einer Mischung der genetischen Information der beiden Eltern verschiedenen Geschlechtes kommt.
 27. I: Mhm. Ok und also das erklären Sie den Schülern genau so auch?
 28. B10: Im Prinzip ja.
 29. I: Und, ahm, bringen Sie auch den Begriff, ahm, das soziale Geschlecht ein, oder sagt Ihnen der Begriff etwas?
 30. B10: Der Begriff sagt mir schon etwas, ahm, ... kommt schon auch vor, ist aber, muss ich sagen, nicht mein persönlicher Schwerpunkt.
 31. I: Mhm, ok und, und wie erklären Sie den, den Schülern?
 32. B10: Naja, dass das soziale Geschlecht kommt sehr oft über, über so gesellschaftliche Rollenbilder (I: Mhm.). Auch von den, von den Schülern selbst und weil, weil gerade in der Sechsten mit der Sexualität, ah, auch im Zusammenhang dann mit Homosexualität und so weiter von den Schülern die Fragen eigentlich von selber kommen: 'Was, wie ist das jetzt? Ich habe gelesen es gibt Männer die in einem Frauenkörper stecken und es gibt dieses und jenes.' und im Zuge dieser Diskussion: 'Na was ist jetzt das biologische Geschlecht?', äh, kommt auch noch, kommt auch noch sozusagen dieser Begriff das soziale Geschlecht in die Diskussion, ja (').
 33. I: Mhm, und wie würden Sie jetzt das biologische und das soziale Geschlecht unterscheiden?
 34. B10: Das ist eine gute Frage. . mh. . Na das biologische Geschlecht definiert sich über die . . definiert sich defakto über die Rolle bei der sexuellen Fortpflanzung und über die Größe der, der Geschlechtszellen (I: Mhm.) und über die Zahl der Geschlechtszellen. . Und das soziale Geschlecht, ist etwas das sich eigentlich abseits dieser Fortpflanzungsproblematik eher über Rollenbilder definiert.

35. I: Also in einer Gesellschaft?
36. B10: Welche Rollen, oder welche, also, welche Rollenbilder, welchen Rollenbildern oder welchen vorgefertigten Denkschemata hat eine Frau zu entsprechen, was ist typisch weibliches, was ist männliches Verhalten (I: Mhm.) (?). . . Das würde ich sagen kommt, kommt beim sozialen Geschlecht dazu.
37. I: Mhm. Und das kann ja auch unterschiedlich sein in verschiedenen Kulturen und so.
38. B10: Genau, dass das, dass das eben nicht am biologischen Geschlecht zwingend hängt (I: Mhm.), sondern dass es eher damit zu tun hat, wie jemand sich verhält, oder was auch von jemandem erwartet wird (I: Mhm.), wie er sich in bestimmten Situationen zu verhalten hat.
39. I: Also dass sich auch ein biologischer Mann als Frau verhalten kann (B10: Zum Beispiel.), oder fühlen kann.
40. B10: Oder auch eine Frau als Mann.
41. I: Mhm. Ok. Und finden Sie es notwendig, dass man im Biologieunterricht, ahm, so etwas einbaut, also wenn man das biologische Geschlecht macht, dass man dann eben auch das soziale Geschlecht mit ihnen bespricht?
42. B10: . . Naja, es ist sicher . . Grundsätzlich finde ich es notwendig und es ist mir auch noch nicht passiert, dass, dass das nicht ohnehin von den Schülern gekommen wäre (I: Mhm.), also ich habe die Erfahrung gemacht, dass das sowieso früher oder später am Tapet landet (I: Mhm.), egal ob man es jetzt, zu welchem Zeitpunkt man es vielleicht selber geplant hätte (I: Mhm.), aber das ist etwas was von den Schülern in dem Zusammenhang eigentlich zwangsläufig kommt.
43. I: Mhm. Also Sie machen es gar nicht weil es im Lehrplan steht, weil es steht ja nicht im Lehrplan. #
44. B10: Meines Wissens steht es nicht im Lehrplan.
45. I: Sondern weil von (B10: Weil . .) den Schülern das Interesse da ist?
46. B10: Ja. Weil im Normalfall das, also ich mach bei den, gerade bei der Sexualität, nachdem . . nachdem es da teilweise doch, manchmal sind die Schüler überraschend offen, manchmal genießen sie sich aber auch für, für Fragen (I: Mhm.) und das löse ich normalerweise über, äh, über anonymisierte schriftliche Fragen (I: Mhm.) und bei denen tauchen diese Fragen . . eigentlich immer auf.
47. I: Mhm. Würden Sie das jetzt auch machen, wenn die Schüler nicht fragen würden?
48. B10: Würde ich schon machen, weil . . weil es etwas ist was ihnen begegnet, einfach in den Medien (I: Ja.) oder (h) im Alltag . . Dass sie einfach wissen, oder dass sie zumindest einmal etwas davon gehört haben, dass, dass es so etwas gibt (I: Mhm.), dass ein, dass das biologische Geschlecht nicht da unbedingt das, das, nicht unbedingt schon eine Rolle festlegt.
49. I: Mhm. Und in welchem Alter finden Sie das angebracht? Also Sie haben gesagt Sie machen das in der Sechsten.
50. B10: Also ich mache es in der Sechsten, weil das eben die Sexualität drinnen ist und das da fast zwangsläufig eh dazu kommt (I: Mhm.). Aber . . Ich meine mit Unterstufenschülern habe halt ich keine Erfahrung, ja (') (I: Ja.), aber . .
51. I: Da macht man ja eigentlich in der Ersten und in der Vierten auch schon Sexualität.
52. B10: Mhm. (h) Also was ich bei meinen Sechsten merke ist, dass nach wie vor, obwohl sie vieles von dem theoretisch ja schon einmal gehört habe sollten, ähm, dass bei vielen Themen immer noch eine große Unsicherheit da ist (I: Mhm.) und dass gerade bei solchen bisschen heiklen Geschichten, die vielleicht eher so hinter vorgehaltener Hand erzählt werden, relativ viele 'urban legends' kursieren und . . die Faktenlage einfach sehr, sehr dünn ist . . (I: Ja.) und auch da noch so Geschichten kommen von: 'Ja das kann man durch Erziehen ändern, oder das kann man behandeln, oder . .'
53. I: Also Homosexualität jetzt zum Beispiel?
54. B10: Zum Beispiel, ja, 'Ist das, stimmt das jetzt wirklich, oder ist das angeboren, oder ist das erlernt und (I: Mhm.) womit hat das etwas zu tun?' und, ähm, insofern . .
55. I: Und wie machen Sie das dann mit den Schülern? Also . .
56. B10: Mh . . Also wie gesagt, bei diesen, bei diesen anonymisierten Fragerunden habe ich ganz gute Erfahrungen damit gemacht, dass sie, dass man sie wirklich die Fragen, dass man sie die Fragen aufschreiben lässt und irgendwo in einer Schachtel, oder einem Sack sammelt und dann einfach der Reihe nach aufmacht (I: Mhm.) und mit ihnen, mit ihnen dann wirklich versucht, dann wirklich versucht möglichst konkret auf die Fragen einzugehen (I: Mhm.). Einmal kurz und prägnant von Lehrerseite und meistens landet das dann sowieso in irgendwelchen ergänzenden Fragen, die dann von Schülerseite her kommen.
57. I: Mhm. Aber wenn man jetzt gerade eben so fragt: 'Ja ist das anerzogen oder kann man das umlernen?' ähm, wie machen Sie das dann mit den Schülern?

58. B10: Welche Antworten ich ihnen gebe?
59. I: Ja, also dass das . .
60. B10: . . Naja.
61. I: Ist ja nicht so ein einfaches Thema (lacht).
62. B10: Ist nicht so ein einfaches Thema, ja. Naja, was ich, was ich versuche ihnen klar zu machen ist dass es, also was ich ihnen sage was sicher nicht, dass es sicher nicht möglich ist durch Erziehung oder durch Umerziehung sowas umzudrehen (I: Mhm.) oder umzuändern oder umzuerziehen. Und dass das eine, dass das in einer gewissen Population einfach eine Variation ist, die halt drinnen ist (I: Mhm.), Punkt. Und zwar etwas, das offensichtlich . . das sicherlich keine, also da muss ich sagen bin ich, bin ich selbst . . nicht firm genug, fachlich, um da jetzt abwägen zu können 'Wie groß ist ein eventueller genetischer Anteil, wieviel hat das mit Erziehung zu tun?' (I: Mhm.) Ich versuche ihnen klar zu machen, dass es meinen Wissens nach eine, wahrscheinlich eine Mischung aus, aus genetischer Prädisposition und sozialen Umständen (I: Mhm.) während des Wachstums (I: Mhm.) ist, die zur Ausprägung von Homosexualität, oder wovon auch immer (I: Mhm, mhm.) führt, ja ('). Und, dass aber wenn das (,) und dass es aber auch fließende Übergänge gibt jetzt von, von Heterosexuell über das sogenannte Bisexuell (I: Mhm.), Homosexuell, ähm, dass es auch da nicht irgendwelche Schubladen gibt wo man sagt: 'Jemand ist rein das, und rein das und rein das.' (I: Mhm.), sondern dass es, dass Übergänge möglich sind (I: Mhm.) und dass es durchaus Leute gibt, die halt ein- zweimal in ihrem Leben, auch wenn sie sonst hauptsächlich mit dem anderen Geschlecht verkehren, homosexuelle Kontakte gehabt haben und 'Sind die dann alle automatisch jetzt bisexuell?' und da kommt es auch viel auf die Begrifflichkeiten an (I: Mhm.). Versuche ich da jetzt unbedingt ein Etikett dran zu hängen, oder (I: Mhm.) begreife ich es irgendwie als Kontinuum. (I: Mhm.) . . Was wir oft haben (I: Mhm.) in der Biologie, dass es halt diese Schachteln, die alle gern hätten (I: Mhm.), nicht gibt.
63. I: Ja. Also biologisch erklären Sie das eben bei Fortpflanzung, wie Sie gesagt haben, (B10: Mhm.) und eben, ähm, Spermien, Eizellen, je (B10: Ja.) nachdem halt wie groß und die Anzahl (B10: Ja.) und sozial eben als, als Kontinuum einerseits und von der Gesellschaft etwas Anerzogenes? Wenn ich das jetzt richtig verstanden habe? Also (B10: Zumindest mitgeprägtes ist.) und dass das zusammen spielt, mhm (B10: Genau.). Also dass man nicht sagen kann wie groß der Anteil ist von den, ja Wirkfaktoren, was jetzt von der Genetik schon veranlagt ist oder was anerzogen ist, wie dass die Umwelt sich auswirkt.
64. B10: Weiß ich zumindest nicht (I: Ja.), ja (').
65. I: Ich glaube das weiß man auch nicht (lacht). (B10: (lacht)), was ich jetzt einmal bis jetzt gelesen habe. Ok und hast du in deinem Studium, ahm viel gehört über das Thema Gender, oder irgendetwas gehört?
66. B10: Also (h) nicht in einer Lehrveranstaltung (I: Mhm.) soweit ich mich erinnern kann. (I: Mhm.) Ich meine ich habe ganz klassisch damals die Sexualbiologievorlesung eben bei der Kirchengast gemacht (I: Mhm.) und ich meine ich könnte jetzt nicht mehr schwören ob das da vielleicht irgendwann in der Vorlesung vorgekommen ist (I: Mhm.), aber wenn dann war es nicht sehr einprägsam (I: Ja.). Und diese . . diese Lehrveranstaltung mit genderspezifischem Aspekt sind erst nach meinem Studium dann eingeführt worden. (I: Ja.) Hat man das dann machen müssen.
67. I: Ach ja, das wollte ich noch. Hast du irgendein Zweitfach auch studiert schon?
68. B10: Chemie, ja.
69. I: Ok, hat man das schon müssen, war das schon kombinationspflichtig?
70. B10: Ja. Ich habe 1999 angefangen (I: Mhm.) zu studieren und habe noch im alten Studienplan angefangen (I: Mhm.) mit Einzelstudium, aber habe eigentlich von Anfang an geplant gehabt Chemie als zweites Fach dazu zu studieren und habe damals noch angefangen mit Biologie und Erweiterungsstudium Chemie und bin dann 2001, wie der neue Studienplan, oder damals neue Studienplan (I: Mhm.) in Kraft getreten ist umgestiegen und damit war Biologie eh kombinationspflichtig (I: Ok.) und ich habe dann 2004 meine Diplomprüfung gemacht und habe dann noch eine Zeit lang auf der Uni weiter gearbeitet und habe dann erst 2007 zu unterrichten begonnen, (I: Mhm.) also ich habe zwischen Ende des Studiums und wirklich Unterrichtsbeginn sind noch drei Jahre vergangen (I: Mhm.), ja also das heißt mein Letztstand vom Biologiestudium Lehramt war also 2004 (I: Ok.). Ja.
71. I: Mhm. Ist bei mir eh auch ähnlich (...) dann angefangen zu studieren eigentlich, ja, 2005, also ich habe auch noch nicht wirklich Gendervorlesungen und so jetzt gehabt (räuspern) und, ähm, würdest du dir jetzt wünschen du hättest irgendetwas gehört in die Richtung?
72. B10: ... Na geschadet hätte es nichts. Weil es einfach . . wobei dem Begriff hängt so ein, wie soll

ich sagen, so ein . . der Begriff Gender hat so ein bisschen einen, so einen komischen Beigeschmack, wenn man ihn hört und und viele Leute klappen dann einfach zu, ja (') (I: Ja.). Aber ich denke mir, wenn man das wirklich von der, von der, vom momentanen Status der Biologie sachlich fundiert aufbereitet: 'Was ist das überhaupt und was heißt das (I: Ja.)?' und zwar jetzt vielleicht weniger im, Sinne von gendern und so weiter, wie man es (h) aus den Medien hört, sondern wirklich von der biologischen Seite (I: Ja.) her, was heißt das (?). Das wäre sicher hilfreich, weil dann müsst, hätte ich mir weniger anlesen (I: Ja.) müssen im Nachhinein.

73. I: Ja. Ja, das denke ich mir. Eben gerade wenn man es dann einbauen will und wenn auch die Fragen von den Schülern kommen . . Ich würde auch sagen, wäre es am interessantesten wenn man in Biologie selber das eben macht und nicht dann zusätzlich noch irgendeine Gendervorlesung von irgendeinem anderen Fach machen muss, wo es dann halt nicht so . .
74. B10: Ja, zumal ich (h) glaube, dass es für einen Biologen speziell interessant und spannend wäre, eben die Problematik aus der biologischen, aus dem biologischen Blickwinkel zu betrachten (I: Ja.) und nicht unbedingt aus einem soziologischen zum Beispiel. (I: Ja, ja, das glaube ich auch.), weil ich habe, ich habe in dem allgemeinen Pädagogikteil von meinem Studium, in diesen 14 Stunden die man da hat machen müssen, bin ich halt auch in ein paar Lehrveranstaltungen drinnen gewesen, wo halt Soziologen und Psychologen und so weiter auch drinnen waren und ich muss sagen ich habe mit diesen Dingen meistens nicht viel anfangen können, weil das einfach sehr viel . . Ich habe immer den Eindruck gehabt, das werden künstlich eigentlich simple Dinge verkompliziert, um sich den Anschein der Wissenschaftlichkeit zu geben, aber es wird immer um den heißen Brei herum geredet aber nicht um das worum es eigentlich geht und eigentlich, wie soll ich sagen, humanbiologische Erkenntnisse sind da überhaupt nicht drinnen vorgekommen, sondern das war halt alles, ja also wenn ich, wenn ich gemein sein darf, das war halt sehr viel heiße Luft und sehr viel Quaqua (I: Ja.). Aber, also wenn ich während des Studiums etwas gehört habe kam es aus der Ecke und das ist aber etwas das teilweise auch schon wieder so abgehoben war, damit kann ich mit den Schülern auch nichts anfangen, ja (') (I: Ja.), also es wäre sicher nicht schlecht, wenn man sagt: 'Ok, was bedeutet jetzt soziales Geschlecht aus der biologischen Sichtweise, wie entsteht das, welche Einflüsse gibt es da, was hat es eventuell mit dem biologischen Geschlecht auch zu tun (I: Ja.)?' und so etwas gab es bei mir nicht.
75. I: Ja, bei mir auch noch nicht. (B10: (lacht)) Leider. Ja und das Thema Mensch, haben Sie da viel gehört im Studium?
76. B10: . . Naja . . also es ist nicht, also es gab natürlich die, die Anatomievorlesung beim Hilgers, (I: Mhm.) die exzellent war.(I: Ja.) Und es, ich meine es ist, es ist schon an vielen Stellen natürlich immer wieder gekommen und es ist im Prinzip auf der Uni haben viele immer gejamert: 'Warum muss ich das alles lernen? Das brauche ich alles nie wieder.' Aber gerade diesen ganzen physiologischen Geschichten, die einfach da im Stoff drinnen sind und die man machen muss, ich meine die laufen halt dann in der Tierphysiologie und man reit den Menschen halt bei den Säugetieren ein (I: Ja.), also insofern war schon einiges da (I: Mhm.), ja ('). Und gerade auch die, die Wechselwirkung im . . mit der Umwelt in der Ökologie war, da war schon einiges da (I: Mhm.), ja ('). Und ich meine die Sexualbiologie natürlich (I: Ja.). War sonst noch etwas wo ich sage 'Ok, da sind menschliche Aspekte drinnen.'?
77. I: Habt ihr Gesundheitserziehung schon gemacht?
78. B10: Ja, die Gesundheitserziehung habe ich auch schon gehabt. Das war damals beim Herrn Gromann, ich weiß nicht, wo hast du (I: Nein, das . .), wer das jetzt macht. Das war, wie soll ich sagen (?), das war ganz amüsan, aber . . (I: Nicht wirklich viel gekommen?), aber viel geholfen (I: Ja.) hat es mir im Nachhinein nicht (I: Ja.), aber und natürlich, ja gut, dann die Humanbiologie beim Seidler (I: Ja, genau.) war natürlich im Studium . . wo auch etliche Humangenetische Aspekte drinnen waren (I: Mhm.) . . in der allgemeinen Genetik war eigentlich nicht viel (I: Mhm.) Mensch-spezifisches drinnen. .
79. I: Würdest du dir wünschen, dass du in die Richtung noch mehr, ähm Vorlesungen gehabt hättest, oder Seminar?
80. B10: Also eigentlich glaube ich dass man vom, so vom (h) von der grundsätzlichen Menge der Information, glaube ich dass man ganz gut versorgt ist. Ich meine, es ist halt nun einmal so, dass man dann die Themen die man in der Schule unterrichtet sich einfach auf viele verschiedene Lehrveranstaltungen zurückgreifen muss, die man, auf der Uni gehabt hat (I: Mhm.). Es gibt nicht die Lehrveranstaltung wo ich sage: 'Ok, deren Inhalte verwende ich Eins zu Eins dann (I: Genau.) in dem Kapitel in der Schule.' (I: Mhm.) Aber ich denke mir für alle, die wir vorher aufgezählt haben, glaube ich dass ich auf der Uni eigentlich eine fachlich ganz gute Grundlage bekommen habe. (I: Mhm.) Ja ('). Also gerade das Thema Mensch glaube ich ist nicht unterrepräsentiert, wenn man eben so Sachen wie Tierphysiologie, oder generell, äh, Anatomie

auch von Säugetieren, Homologiereihen und so weiter (I: Mhm.) sich anschaut. Glaube ich nicht dass das Thema Mensch unterrepräsentiert ist (I: Ok, ja.). Ich meine es steckt halt nur in zwei Vorlesungen im Titel drinnen, aber das heißt ja nicht dass es wo anders das nicht auch vorgekommen wäre.

81. I: Ja, ja. Und äh, das Thema Gender, wird das an deiner Schule, oder halt soziales Geschlecht, macht man da irgendetwas in die Richtung? Oder wird das da thematisiert?
82. B10: (seufzt) Ich habe eine Kollegin, (h) deren Steckenpferd das ist (I: Ok.). Ahm, bei den (h) aber ich ... ich habe . . ich habe den Eindruck, dass sie es ein bisschen übertreibt (I: Mhm.), weil wenn man mit den Schülern dann redet was sie in Biologie machen, dann sagen sie sie machen von der Fünften bis zur Achten Homosexualität und Aids (I: Ok.) und ich glaube nicht dass das so, wenn nur die Hälfte von dem stimmt was die Schüler so erzählen, dann . . nehmen sie es nicht sehr ernst (I: Mhm.), ja ('). Es ist gerade an der Schule ist die Geschichte mit dem sozialen Geschlecht und Homosexualität, äh, gar nicht so ein einfaches Thema, weil wir viele Schüler aus dem (,) mit muslimischem Hintergrund haben (I: Mhm.), aus dem arabischen Raum (I: Mhm.) oder aus der Türkei und das, die arabischen Burschen auf das teilweise mit einer Aggression reagieren, die man eigentlich bei uns nicht gewohnt ist (I: Mhm.). Aber ... ich meine, aber das Problem ist dann der erhobene Zeigefinger bringt bei denen dann halt auch überhaupt nichts (I: Ok.). Denen zu sagen: 'Nein, nein, diese Ansicht ist böse und so wie du das siehst, das darfst du nicht.' (I: Ja.) Das bringt halt genau nichts, ja ('). Da ist die einzige Möglichkeit ist dass man versucht immer wieder Informationen zu geben und fachlich halt Klärungen anzubieten und mit so Märchen aufräumt, wie dass eben Homosexualität eine Krankheit ist und dass es geheilt werden kann (I: Mhm.) und dass es da in manchen Ländern ja gar nicht gibt, weil das erzählen sie einem ja dann (I: Jaja.): 'Bei uns zuhause da gibt es überhaupt keine Homosexuellen.' und so weiter. Und . . bei denen ist auch die Thematik soziales Geschlecht eigentlich von Haus aus wenig vorhanden (I: Mhm, mhm.), ja('). Das kommt wenn dann eher von . . eher von Schülern, die da aus dem westlichen Kulturkreis stammen (I: Mhm.), ja (') . .
83. I: Also dass man das mehr sachlich angeht?
84. B10: Ja, ich habe überhaupt die Erfahrung gemacht, dass man das Thema Sexualität am besten möglichst sachlich abhandelt (I: Ja.). Einmal an den Grundlagen wird einmal geklärt 'Was ist das überhaupt? Was bedeutet das? Und was gibt es da? (I: Mhm.)' ... Ähm, ich meine gehört und gesehen haben sie schon alles Mögliche, (I: Mhm.) aber was es ist wissen sie nicht (I: Ja.) und was das bedeutet und was das biologisch ist, ja (') (I: Mhm.). Sind das jetzt irgendwelche, äh, sexuellen Spielarten, oder Arten des geschlechtlichen Kontakts (I: Mhm.) . . Alleine schon der Aufbau der menschlichen Geschlechtsorgane ist (,) teilweise wundert man sich, ja (') (I: Ja, ja.). Also ich meine die sind 16 in der Sechsten oder teilweise 17 oder 18 und es wundert mich jedes Mal wieder, wenn man . . ahm, also ich mach das dann meistens so: Im Buch haben sie einen Lateralschnitt drinnen und sie bekommen von mir eine Aufsicht (I: Mhm.). Und sie müssen versuchen die Teile aus dem Lateralschnitt auf die Aufsicht zu übertragen (I: Ok.) und . . Also die männlichen gehen ja noch, aber die weiblichen Geschlechtsorgane sind ein (I: (lacht)), halt bei den Burschen oft ein Buch (I: Mysterium) mit sieben Siegeln, ja ('), also was da jetzt genau was ist (I: Ja.). Ich versuche dann auch immer, ahm, mit ihnen zu machen sozusagen die Homologisierung der Geschlechtsorgane (I: Mhm.) bei der, bei der Keimesentwicklung (I: Mhm.), was entspricht beim Mann der Frau (I: Mhm.) und woraus entwickelt sich was und das ist, das ist ihnen überhaupt nicht bewusst, dass das eigentlich bis zum . . weiß ich nicht bis zur wievielten Woche, die gleiche Anlage ist und dass sich das dann, je nachdem welche Geschlechtshormone gebildet werden halt unterschiedlich ausbildet. Und dass darauf eben, dass daraus eben resultieren kann dass jemand biologisch ein Mann ist, aber von einem späteren Hormonhaushalt her vielleicht weniger (I: Mhm.). Also das ist . . das ist ein Thema wo, glaube ich, schon noch sehr viele Legenden und sehr viel so Halbwissen (I: Ja.) und sehr viel unter, unter vorgehaltener Hand weitererzähltes Bravo-Wissen vorherrscht. (I: Ja.)
85. I: Und da ist es dann eben wichtig, dass man in Biologieunterricht Aufklärung leistet.
86. B10: Und zwar wirklich im (h), ich meine nicht nur im Sinne 'Was passiert beim Geschlechtsakt.' das wissen die Meisten (I: Mhm.), einigermaßen (I: Mhm.) was da passiert, sondern auch 'Was bedeuten die Begriffe (I: Mhm.) und . . Was passiert rein physiologisch (I: Mhm.) einfach einmal. Was passiert beim Mann, was passiert bei der Frau (I: Mhm.)' (I: Ja.) Und auch 'Welche Unterschiede gibt es da.' (I: Mhm.) . .
87. I: Und bei deiner Schule, also ähm, beim Formellen, da gibt es ja so einen Erlass, dass man das jetzt wenn man Briefe schreibt und so also dass man zum Beispiel immer das Innen (,) also das man gendert (B10: Mhm.). Wieder ein anderes Thema, aber, ahm, wird das bei Ihnen, ah, bei dir an der Schule, schaut man da darauf?

88. B10: Ja. (I: Ja.) Also die offiziellen Texte sind . . sind im Normalfall alle gegendert (I: Mhm.). Also das was von uns an Materialien und an offiziellen Texten heraus geht ist immer mit Schüler/Schülerinnen, Lehrer/Lehrerinnen (I: Mhm, mhm.) und so weiter. Also da schaut auch die Chefin drauf. (I: Ok, ja.) Also wenn was, wenn der Elternbrief oder so hinaus geht, dass das (I: Mhm.), da wird schon darauf geachtet (I: Ok.) ja.
89. I: Ja gut, danke, das war es schon.
90. B10: Gerne (lacht).

IV. Eidesstattliche Erklärung

Ich, Nikola Annike Rüdissler, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen benützt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfsmittel bedient habe.

Außerdem wurde die Diplomarbeit weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, Juni 2012

Nikola Annike Rüdissler

V. Lebenslauf

Nikola Annike Rüdisser

Persönliche Angaben

Geburtsdatum 07.04.1986
Geburtsort 6900 Bregenz, Vorarlberg, Österreich

Schul- und Ausbildung

1992-1996 Volksschule Unterfeld, Lauterach
1996-2004 Neusprachliches Bundesgymnasium Gallusstraße, Bregenz
Juni 2004 Reifeprüfung am BG Gallusstraße, Bregenz
September 2004 – März 2005 Aufenthalt in Australien, Besuch einer Sprachschule (3 Monate) mit Absolvierung des Advanced Cambridge Certificate (CAE)
April 2005 – Juni 2005 Aufenthalt in Paris, Besuch der Sprachschule *Alliance Française Paris*
Seit Oktober 2005 Lehramtsstudium mit den Unterrichtsfächern Biologie und Umweltkunde und Psychologie und Philosophie an der Universität Wien
2007 – 2010 Mitbelegung des Lehramtsfachs Physik
voraussichtlich Juni 2012 Abschluss des Lehramtsstudiums Biologie und Umweltkunde und Psychologie und Philosophie

Praktika

Sommer 2007 Praktikum am Umweltinstitut in Bregenz – Abteilung Gewässergüte (4 Wochen)
Sommer 2009 und 2010 Praktikum im Naturmuseum INATURA in Dornbirn (je 4 Wochen)