Verena Proksch

Die Relevanz von genderreflektiertem Sprachgebrauch für das politische Lernen in der Primarstufe

In diesem Beitrag wird diskutiert, weshalb genderreflektierte Sprache für das politische Lernen bereits in der Primarstufe relevant ist. Es wird zunächst, nach einer knappen Definition des Begriffs *Gender*, aus bildungspolitischer Perspektive argumentiert, wobei exemplarisch Bildungspläne des österreichischen Bildungsministeriums herangezogen werden. Hiernach wird aus sprachwissenschaftlicher Perspektive erläutert, weshalb genderreflektierter Sprachgebrauch im Unterricht notwendig ist. Abschließend werden auf Chancen und Herausforderungen im schulpädagogischen Kontext eingegangen.

1. Zum Begriff *Gender*

Um den Konnex zwischen politischem Lernen¹ und genderreflektiertem Sprachgebrauch deutlich machen zu können, muss der Begriff *Gender*² zunächst in seiner Verwendung expliziert werden, da dieser je nach wissenschaftlicher Disziplin, Intention und theoretischer Ausrichtung unterschiedlich definiert wird (Stephan 2006, S. 56 f.). Damit soll auch einer legitimen Kritik entgegen gewirkt werden, welche eine denkbare Entpolitisierung und begriffliche Verengung thematisiert (Paulitz 2021, S. 355, 369). *Gender* soll an dieser Stelle aus der Perspektive dreier wesentlicher gendertheoretischer Strömungen konkretisiert werden, da diese unterschiedliche essenzielle Beschreibungsebenen enthalten und meines Erachtens durchaus parallel bestehen bleiben können. Etabliert wurde der Begriff einerseits, um die soziokulturelle Bedeutung von Geschlecht von den physiologischen, biologischen Geschlechtsmerkmalen, dem *Sex*, abgrenzen zu können, andererseits, um diese Bedeutung sowohl in historischen sowie kulturellen Kontexten als auch in Diskursen verorten zu können (Babka / Posselt 2016, S. 57). Auch wenn *Sex* und *Gender* miteinander korrelieren, da soziokulturelle Vorstellungen und Diskurse immer auch auf die Wahrnehmung des biologischen, anatomischen Körpers einwirken, wird ein biologistisch argumentierter Kausalzusammenhang von allen genannten gendertheoretischen Strömungen entschieden abgelehnt (Villa 2020, S. 24–31). Dies ist insofern wichtig, als dass diese Argumentationen jahrhundertlang als Legitimation für den Ausschluss von FLINTA^{*3}-Personen aus politischer,

wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Partizipation bemüht wurden und damit Hierarchisierungen naturalisieren sollten (Degele 2008, S. 67). *Gender* ist folglich erstens als eine Strukturkategorie zu verstehen, welche gemeinsam mit den Begriffen „*Race*“ und *Class* die Trias darstellt (Babka / Posselt 2016, S. 57), um Interdependenzen von Herrschaftsstrukturen und Praktiken sozialer Ungleichheit sowohl benennen als auch analysieren zu können. Es wird darüber hinaus diskutiert, ob *sexuelle Orientierung* und *Körper* zwei weitere zentrale und damit unverzichtbare Strukturkategorien für eine solche Analyse seien. Diese Art der Analyse hat sich zunehmend weiterentwickelt und wird mit dem Begriff Intersektionalität benannt, bei welcher Kontext und Analysegegenstand gleichermaßen in den Fokus geraten (Degele 2020, S. 341–347). Eruiert werden Ursachen und Konsequenzen von Hierarchisierungen, Dichotomien und Differenzierungen und deren Auswirkung in diversen Kontexten (Stephan 2006, S. 62). *Gender* kann zweitens als Prozesskategorie verstanden werden, welche durch Interaktionen und Äußerlichkeiten hergestellt und damit konstruiert wird. Folglich kommt es zu *Doing Gender* und der Omnipräsenz sowie Omnirelevanz von Geschlecht. Im Zentrum der Analyse dieser Strömung stehen die Herstellungsmodi von sozialer Ungleichheit und die problematische Deutungshoheit der Gesellschaft, denn die gesellschaftliche Realität, ein Zusammenspiel von menschlichem Handeln und gesellschaftlichen Strukturen, wird als objektiver Maßstab verstanden. Zweigeschlechtlichkeit wird zudem als von der Gesellschaft oktroyiertes Konstrukt abgelehnt (Degele 2008, S. 78–82). Zu guter Letzt wird *Gender* auf der Ebene gesellschaftlicher Diskurse vor allem theorieimmanent thematisiert, wobei diese Strömung Kategorien als Produkte von gesellschaftlichen Machtverhältnissen ablehnt. Diese Zugangsweise rekurriert auf die Prämisse, dass Realität durch Sprache und Diskurse konstruiert wird und nimmt dabei auch jene Sachverhalte in den Blick, welche ausgespart werden. Wesentlich für diesen Zugang ist die noch stärkere Überzeugung, dass Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität aufgrund von Normierungsprozessen naturalisiert sowie hierarchisiert werden und bei Ab-

1 Politisches Lernen meint hier kein konkretes Unterrichtsfach, da dieses in der Primarstufe als solches noch nicht angelegt ist, sondern das sukzessive Erlernen von Kompetenzen, welche den Schüler*innen politische und gesellschaftliche Partizipation ermöglichen.

2 Durch die Kursivschreibung soll der Konstruktionscharakter eines Begriffs und dessen Diskussion auf metasprachlicher Ebene deutlich gemacht werden.

3 Die Abkürzung FLINTA* steht für Frauen, Lesben, Inter-, Non-binäre-, Trans- und Agender-Personen. Der Asterisk soll symbolisieren, dass die Aufzählung als unvollständig und damit als erweiterbar verstanden wird.

weichungen von dieser Norm Sanktionierungen zur Wiederherstellung jener erwünschten gesellschaftlichen Norm angewandt werden (Degele 2008, S. 101–106). Alle drei Zugänge sind meines Erachtens im Rahmen von politischem Lernen substanziell: Ursachen, Konsequenzen und Herstellung von realpolitischer sozialer Ungleichheit unter Berücksichtigung vielfältiger Identitätskategorien einerseits, die sprachliche Konstruktion von Realität durch politische Sprache und Diskursen andererseits.

2. Bildungspolitische Relevanz

Schreiter erachtet es für notwendig, genderspezifische Themen bereits in der Primarstufe curricular zu verankern – sowohl in den schulischen Lehrplänen selbst als auch in der Hochschulausbildung angehender Lehrer*innen. Diesbezüglich sind ebenso rechtliche Richtlinien für eine konkrete Umsetzung unverzichtbar (Schreiter 2021, S. 69). Die Rahmenbedingungen für die Auseinandersetzung mit genderreflektierter Sprache im pädagogischen Alltag – auch in der Primarstufe – sind in Österreich bereits vorzufinden. Der Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ (2019), welcher eine normative Vorgabe des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung für sowohl alle Schulstufen als auch alle Schultypen in Österreich darstellt und an dieser Stelle exemplarisch für bildungspolitische Richtlinien steht, weist zunächst auf den nötigen „professionellen und reflektierten Umgang mit der Dimension des Geschlechts [...] und zwar auf Grundlage des verfassungsmäßig verankerten Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsauftrages“ (bmbwf 2019, S. 3) hin und führt des Weiteren aus, dass „[d]as Unterrichtsprinzip [...] zur aktiven Auseinandersetzung mit damit verbundenen gesellschaftspolitischen Fragen und Werterhaltungen beitragen [soll]“ (ebd., S. 4). „Ausgrenzungs- und Abgrenzungsmechanismen“ solle durch „gemeinsame Erfahrungsräume [...] entgegengewirkt werden“ (ebd., S. 4). Anhand dieser kurzen Auszüge ist bereits zu beobachten, dass eine reflexive Geschlechterpädagogik stets auch in einen politischen Kontext eingebettet wird. Der Grundsatzterlass fordert unter anderem „geschlechterstereotype Zuweisungen und Festschreibungen zu überwinden“ sowie „ein differenziertes Denken jenseits bipolarer, verengter Geschlechterbilder zu entwickeln und damit präventiv gegen Homophobie zu wirken“ (ebd., S. 5). Schüler*innen sollen beispielsweise dazu „befähigt werden, ihr eigenes Kommunikations- und Interaktionsverhalten sowie die eigenen Bewertungsmuster, Vorurteile, Normen und Werte zu reflektieren“ (ebd., S. 7). Der Grundsatzterlass „Unterrichtsprinzip Politische Bildung“ (2015) fordert auf, Schüler*innen dazu zu befähigen, „gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und mögliche Weiterentwicklungspotentiale zu erkennen und die dahinter stehenden Interessen und Wertvorstellungen zu prüfen sowie im Hinblick auf eigene Auffassungen zu bewerten und allenfalls zu verändern“, „Interesse an gesellschaftlichen Fragestellungen und die Bereitschaft [zu fördern], am politischen Leben teilzunehmen, um die eigenen Interessen, die Anliegen anderer und die Belange

des Gemeinwohls zu vertreten“ und „[...] wesentliche politische Fragestellungen auf[zugreifen], wie z.B. die Legitimation von politischer Macht und deren Kontrolle, eine gerechte Ressourcenverteilung, [...] die Gleichheit der politischen Rechte“ (bmbwf 2015, S. 2). Für essenziell halte ich des Weiteren die demokratische Partizipation auf allen Ebenen – auch als Einzelperson – sowie die Überwindung, dass politische Bildung auf „demokratischen Prinzipien und auf Grundwerten wie Frieden, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität; die Überwindung von Vorurteilen, Stereotypen, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus sowie von Sexismus und Homophobie“ basiert (ebd., S. 2). Diese Ziele lassen sich in der Praxis meines Erachtens unter anderem durch eine genderreflektierte Sprache in pädagogischen Interaktionen als ein Baustein eines genderreflektierten pädagogischen Handelns umsetzen.

3. Genderreflektierter Sprachgebrauch

Der gesellschaftliche Diskurs über genderreflektierte Sprache wird nicht nur in medialen und politischen, sondern selbst in wissenschaftlichen Debatten vornehmlich von Allgemeinplätzen dominiert, die empirisch längst widerlegt sind. Darüber hinaus ist dieser von Spott und aggressiver Kritik geprägt, welche sich weder auf empirische Forschungsergebnisse noch auf wissenschaftliche Argumentationen bezieht (Elsen 2020, S. 81). Sprache dient jedoch als entscheidendes Instrument, um die soziale Realität zu konstruieren: mit ihrer Hilfe werden Kategorien gebildet, um die Außenwelt fassen zu können, werden soziale Beziehungen geknüpft und – ein wesentliches Argument für genderreflektierte Sprache im Unterricht – durch Sprache werden Relevanz-, Wert- und Normsysteme vermittelt (Günther 2019, S. 572 f.). Daher soll zunächst auf die historische Komponente des generischen Maskulinums⁴ hingewiesen werden, welches laut Kotthoff dem „maskulinen Vertretungsanspruch für Menschen jeglichen Geschlechts“ (Kotthoff 2018, S. 115) entspringt. Darin schlägt sich der jahrhundertelange Ausschluss von FLINTA*-Personen aus politischer, wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Partizipation nieder. Das generische Maskulinum war nie geschlechtsübergreifend gemeint, weil dies nicht notwendig war. Die angeblich geschlechtsabstrahierende Bedeutung etablierte sich in den 1960er Jahren und wurde von Beginn an kritisiert (Kotthoff 2018, S. 116 f.). Obwohl dies eine grundlegende Aufgabe von Sprache ist, kann die gesellschaftliche Wirklichkeit nicht mehr mit einem in der Tradition begründeten generischen Maskulinum abgebildet wer-

4 Die Benennung *Schüler* dient beispielsweise als generisches Maskulinum. Dies bedeutet, dass einer Benennung zwei Bedeutungen inhärent sind. Einerseits die geschlechtsabstrahierende Bedeutung im Sinne von *jede Person, welche zur Schule geht, unabhängig davon, welchem Geschlecht sie sich zugehörig fühlt*. Andererseits hat *Schüler* auch eine geschlechtsspezifische Bedeutung im Sinne von *männliche Person, welche zur Schule geht*. Damit liegt eine lexikalische Ambiguität vor, die beispielsweise bei Transferleistungen in andere Sprachen zu großer Irritation führen kann (Yurdakul 2021, S. 22, 25).

den (Müller-Spitzer 2022, S. 27). Sämtliche Studien unterschiedlichen Forschungsdesigns⁵ seit den 1980er Jahren weisen empirisch nach, dass bei der Verwendung des generischen Maskulinums vor allem und zuerst an Männer*⁶ gedacht wird (Günther 2019, S. 573 f.). Das dadurch angeblich angestrebte *Undoing Gender*, also das „Unwichtigmachen“ von Geschlecht, funktioniert so folglich nicht (Günther 2019, S. 578). Des Weiteren kann nachgewiesen werden, dass das generische Maskulinum häufig zwischen einer geschlechtsabstrahierenden und geschlechtsspezifischen Lesart changiert, insbesondere im Singular, womit die geschlechtsabstrahierende Funktion aufgehoben wird (Kotthoff 2018, S. 97–99). Ein häufig vorgebrachtes Argument gegen einen genderreflektierten Sprachgebrauch ist die Lesbarkeit bzw. Verständlichkeit von Texten. Auch diesbezüglich zeigen Untersuchungen, dass, obwohl die Proband*innen einen genderreflektierten Text subjektiv oftmals als weniger verständlich einschätzen, die Erinnerungs- und Verstehensleistung sogar in geringem Maße höher ist (Kotthoff 2018, S. 106).

Welche alternativen genderreflektierten Sprachformen nun am besten geeignet sind, ist noch auszuloten und auch welche Formen sich durchsetzen können, wird abzuwarten sein (Müller-Spitzer 2022, S. 29). Studien belegen, dass die ökonomische Chancengleichheit in Gesellschaften ohne geschlechtsspezifisches Genusssystem in der Sprache am höchsten ist (ebd., S. 26). Andererseits wurde ebenso nachgewiesen, dass neutralisierende Formen, wie etwa Partizipformen (*Lernende*), insbesondere zu mentaler Repräsentation von Männern* führen und für eine gleichberechtigte Repräsentation aller Geschlechter nicht geeignet sind (Kotthoff 2018, S. 106). Erhoben wurde auch, dass die Binnenmajuskel (*SchülerInnen*) zu der höchsten mentalen Repräsentation von Frauen* führt, gefolgt von der Beidnennung (*Schülerinnen und Schüler*) (Kotthoff 2018, S. 106). Eine wichtige aktuelle sprachpolitische Forderung ist, dass in der Sprache nicht nur mehr Frauen* im Sinne einer konstruierten Zweigeschlechtlichkeit sichtbar gemacht werden sollen und damit Wertschätzung erfahren, sondern dass ebenso die Diversität von Geschlecht artikuliert werden solle, etwa durch neue grafische Zeichen an der Morphemgrenze wie Asterisk oder Gap (*Schüler*innen*, *Schüler_innen*) oder bereits bestehende sprachliche Zeichen wie der Doppelpunkt (*Schüler:innen*) (Günther 2019, S. 576 f.). Lautlich kann dies durch den Glottisschlag artikuliert werden (*Schüler?innen*). Auch Versuche, das deutsche Grammatiksystem aufzubrechen, sind fruchtbar, fordern Sprachgewohnheiten aber durchaus heraus. So etwa die Suffixe *-y* (*das Lerny*) oder *-x* (*dix Lernx*) (Stefanowitsch 2022, S. 10). Das generische

Femininum⁷ und Streufemina⁸ dienen neben einer absichtlich herbeigeführten Irritation vor allem dazu, die angebliche Geschlechtsneutralität des generischen Maskulinums zu entlarven (Kotthoff 2018, S. 121). Aktuell befinden wir uns inmitten eines Sprachwandelprozesses, in welchem ein Teil der deutschsprachigen Sprecher*innengemeinschaft versucht, mit respektvoller und wertschätzender Sprache auf gesellschaftliche Wirklichkeit zu reagieren. Es gibt aus wissenschaftlicher Perspektive nicht die eine, richtige Form genderreflektierter Sprache – wichtig ist nur, dass diese immense Auswahl an Alternativen die Reformbestrebungen nicht lähmen. Denn ganz gleich, für welche Form des genderreflektierten Sprachgebrauchs man sich entscheidet – es ist eine Form des genderreflektierten Sprachgebrauchs.

4. Chancen und Herausforderungen im Politikunterricht der Primarstufe

Bedenkt man nun die entscheidende Rolle, welche Sprache im Kontext von Politik und damit auch von politischer Bildung bzw. politischem Lernen hat, ergibt sich nicht nur eine sprachwissenschaftliche und bildungspolitische, sondern auch eine didaktische und pädagogische Relevanz. Denn es werden nicht nur politische Inhalte durch Sprache transportiert, politische Auseinandersetzungen (meist) sprachlich ausgefochten und politischer Sinn durch Sprache generiert, sondern Sprache dient auch der Hierarchisierung und des Ausschlusses, wenn beispielsweise bildungssprachliche Termini, die maßgeblich zu gesellschaftlicher Teilhabe beitragen, nicht bekannt sind (Neuhof / Girnus 2020, S. 110 f.). Durch Sprache lassen sich dementsprechend auch Rückschlüsse auf die Verteilung von Macht ziehen, indem Konnotationen und Denotationen gezielt evoziert werden. Ein wesentliches Problem dabei ist, dass sprachliche Diskriminierung aufgrund von Gewohnheit sowie etablierter Praktizierung nicht mehr sichtbar ist und diese dadurch als wertneutraler Sprachgebrauch empfunden wird (Elsen 2020, S. 67–69 f.). Daraus resultieren laut Elsen neben stereotypen Denkstrukturen auch eine unzulängliche Gleichberechtigung (Elsen 2020, S. 99). Geschlechterstereotype werden dabei vornehmlich sprachlich in Interaktionen und Texten konstruiert, um die Umgebung, die wahrgenommen wird, strukturieren zu können. Dies funktioniert, indem alltägliche Beobachtungen von Individuen auf ganze Gruppen generalisiert werden. Stereotype legen damit auch fest, was als erwünscht und der Norm entsprechend empfunden wird. An diesen Konstruktionsprozessen sind Erziehungsberechtigte, Institutionen und Medien gleichermaßen beteiligt, was spätestens dann als problematisch zu erachten ist, wenn Kinder in der Entwicklung ihrer Lebensentwürfe und Entfaltungsoptionen eingeschränkt werden. Einerseits kommt es in der Regel zu gesellschaftlichen Sanktionierungen, wenn geforderte Stereotype nicht erfüllt werden, und andererseits werden negative Stereotype als

5 Beispielsweise linguistische Tests, psycholinguistische Experimente und Textanalysen. Einen Überblick liefert dazu etwa Kotthoff 2018, S. 99–114.

6 Die Studien sind diesbezüglich zweigeschlechtlich konzipiert, weshalb das Konstrukt einer Zweigeschlechtlichkeit an dieser Stelle übernommen werden muss. Der Asterisk verweist dennoch auf die Konstruktion von Geschlecht und schließt alle Menschen in die Begrifflichkeiten ein, die sich diesen zugehörig fühlen.

7 Wird wie das generische Maskulinum verwendet, aber symbolisch mit umgekehrten Vorzeichen versehen.

8 Generisches Maskulinum und generisches Femininum werden innerhalb eines Textes zufällig verwendet.

Legitimation für gesellschaftliche sowie strukturelle Diskriminierung herangezogen. Geschlechterstereotype werden dabei nachweislich bereits ab einem Alter von drei Jahren wirksam. Da Verallgemeinerungen von Kindern noch nicht erfasst werden können, konstruieren diese Geschlecht vornehmlich anhand von Stereotypen und typischen Verhaltensweisen (Elsen 2020, S. 103–110). Studien belegen darüber hinaus, dass Kinder sich vor allem am Genus einer Personenbezeichnung orientieren, um auf das Geschlecht einer Person schließen zu können. Dies wirkt sich beispielsweise stark auf das Bewusstsein bezüglich Berufsbilder aus (Lind / Nübling 2022, S. 41).

Genderreflektierter Sprachgebrauch ist Teil eines Handelns, welches zur Überwindung solcher Geschlechterstereotype und damit verbundenen Handlungsmustern beitragen kann. Bereits in der Primarstufe wird der Grundstein für die Stabilisierung oder Destabilisierung von Geschlechterstereotypen gelegt (Budde / Dietrich 2021, S. 148 f.). Denn komplexe Prozesse, welche Geschlecht herstellen, bewerten und hierarchisieren, sind schon im Anfangsunterricht nachweisbar (Spiegler 2021, S. 136 f.). Sanktionierungen, die aufgrund geschlechtlicher Rollen oder sexueller Orientierung gesetzt werden, sind etwa Ausgrenzung, Mobbing und Beleidigungen und sind ebenso bereits in der Primarstufe beobachtbar (Schreiter 2021, S. 67). Politisches Lernen kann folglich nicht funktionieren, ohne historische, soziale und kulturelle Differenzen zu thematisieren sowie zu problematisieren, wenn diese als Ausschlussmechanismen fungieren und Diskriminierung legitimieren. Dazu gehört erstens auch, Sprache nicht als neutral zu verstehen und diese in ihrer Bedingtheit und Verwendung zu reflektieren. Zweitens ist es essenziell, dass Schüler*innen sich der Sprache als ein Diskursinstrument bedienen können, mit welchem sie auch Differenzerfahrungen adäquat erörtern zu vermögen (Neuhof / Girnus 2020, S. 116–118). Zusätzlich zu der theoretisch fundierten Argumentation lassen sich Vorteile von genderreflektierter Sprache auch empirisch nachweisen. Es wurde erhoben, dass Lehrpersonen, die sich einer geschlechterreflektierten Sprache bedienen, als kompetenter wahrgenommen werden und darüber hinaus für mehr Geschlechtergerechtigkeit im Unterricht sorgen, da sich alle Kinder in das Unterrichtsgeschehen eingebunden fühlen können. Empirisch lassen sich diese Erkenntnisse etwa aus Studien zu Berufswünschen ableiten (Hannover et al. 2017, S. 208). In der Primarstufe ist es wesentlich, Kindern Identifikationsmodelle in unterschiedlichen Themengebieten anzubieten. Erwiesenermaßen übernehmen Kinder genderreflektierten Sprachgebrauch und entwickeln sehr wohl ein Verständnis dafür, dass mit dem generischen Maskulinum nicht alle gleichermaßen angesprochen werden. Wenn die Lehrperson grundsätzlich genderreflektierte Sprache verwendet und dies von beispielsweise Praktikant*innen nicht fortgeführt wird, fühlen sich insbesondere Mädchen* nicht mehr angesprochen. Genderreflektierte Sprache trägt zu einer wertschätzenden Atmosphäre in der Klasse bei, in der sich alle angesprochen und wohl fühlen können, Entwicklungschancen gefördert werden und Konflikte seltener auftreten (Kronberger

2016, S. 59–67). Darüber hinaus muss die Thematisierung von Geschlechtervielfalt bereits in der Primarstufe von Belang sein, um trans- und intergeschlechtlichen Kindern gerecht werden zu können und eine Auseinandersetzung mit genderpluralen Identitäten zu ermöglichen (Behrisch 2021, S. 55). Eine erste Sensibilisierung für dieses Thema kann beispielsweise mithilfe von neuen, kreativen Formen genderreflektierter Sprache gelingen.

Als zentraler Sozialisationsraum nimmt die Schule bei der Sensibilisierung für gesellschaftsrelevante Fragen eine immense Rolle ein. Da Kinder dazu befähigt werden sollen, an gesellschaftlichen Diskursen partizipieren zu können, ist es durchaus angemessen, das Potenzial neuer sprachlicher Formen zu thematisieren und auf die diskriminierenden Inhalte tradierter Sprachformen auch hinzuweisen (Simon 2022, S. 20 f.). In der Schule stellen neben den Lehrpersonen insbesondere Schulbücher und Unterrichtsmaterial einen entscheidenden Faktor dar (Elsen 2020, S. 114). Lehrpersonen haben den Auftrag, Kinder gleichberechtigt und chancengleich zu Kritikfähigkeit zu erziehen. Dazu ist die Selbstreflexion der Lehrperson, aber auch ihre eigene Fort- und Weiterbildung essenziell. Parallel dazu bedarf es neben der eigenen sprachlichen Reflexion auch die explizite Thematisierung der Problematik im Unterricht und das Bestreben, Schüler*innen zu einem reflektierten Sprachgebrauch im Umgang mit ihren Mitmenschen zu befähigen (Elsen 2020, S. 227 f.). Eine konkrete Umsetzung im Schulalltag erfordert neben der Anwendung im Unterricht auch den Fokus auf die schriftliche Kommunikation. Didaktisch wird diesbezüglich Fehlerfreundlichkeit und die Freude an Irritation im Unterricht vorgeschlagen (Schreiter 2021, S. 77 f.).

Da in der Primarstufe Kinder insbesondere von Erziehungsberechtigten, aber auch von Medien beeinflusst werden, findet nach Krösche politisches Lernen deshalb vor allem außerhalb des Unterrichts statt (Krösche 2020, S. 236). In der Schule werden Schüler*innen mit kommunikativen Praktiken, Regeln und Fachtermini konfrontiert, damit sie an der Gesellschaft partizipieren können – diese können jedoch ihre Alltagserfahrungen konterkarieren (Neuhof / Girnus 2020, S. 116). Dabei ist es meines Erachtens sicherlich notwendig, eine Balance zwischen sozialem Umfeld und didaktischer sowie pädagogischer Arbeit zu finden, was durchaus eine Herausforderung darstellen kann. Eine weitere Herausforderung besteht darin, als Lehrperson in der Primarstufe gendertheoretisches Wissen in die Praxis zu transferieren, intersektional zu denken und je nach Situation auf verschiedene theoretische Konzepte zurückgreifen zu können, aber dennoch Geschlechterdemokratie möglichst basal und reflektiert im Unterricht zu leben (Kronberger 2016, S. 59–62). Genderreflektierte Sprache ist dafür ein mögliches, wenn auch nicht das einzige Instrument.

5. Fazit und Ausblick

Politisches Lernen ist immer ein Aushandlungsprozess von Differenzen und mit Differenzen werden Kinder bereits in der Primarstufe konfrontiert. Politisches Lernen

kann daher auch in der Primarstufe nicht ohne die Berücksichtigung der Differenzachse *Gender* funktionieren. Um dem Anspruch einer um Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit bemühten Pädagogik als auch einer der Demokratie verpflichteten politischen Bildung gerecht werden zu können, braucht es die Implementierung eines genderreflektierten pädagogischen Handelns, welches sich in der Praxis anhand eines genderreflektierenden Sprachgebrauchs (als ein Segment eines solchen Handelns) in unterrichtlichen Interaktionen manifestiert. Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive gibt es zahlreiche empirische Studien seit den 1980er Jahren, welche die Notwendigkeit einer inklusiveren Sprache aufzeigen und das Unvermögen tradierter Sprachformen problematisieren, die gesellschaftliche Wirklichkeit abzubilden. Welche neuen Sprachformen für einen genderreflektierten, wertschätzenden Sprachgebrauch am besten geeignet sind, lässt sich empirisch noch nicht feststellen. Insbesondere die Auswirkung genderreflektierter Neologismen bezüglich der Repräsentation und Wertschätzung genderpluraler Identitäten wäre empirisch noch auszuloten. Wichtig ist jedoch, dass auf einen genderreflektierten Sprachgebrauch im Unterricht geachtet wird – wie auch immer dieser ausgestaltet sein mag. Da politisches Lernen und die Diskussion über gesellschaftliche sowie politische Verhältnisse vornehmlich über Sprache funktionieren und Stereotype eine wesentliche Rolle bei der Ausgestaltung von Politik spielen, ist ein genderreflektierter Sprachgebrauch hier nicht nur in der Funktion der Unterrichtskommunikation, sondern in einer metasprachlichen Funktion relevant. Sprache wirkt auf das Bewusstsein von Grundschulkindern, indem sie Stereotype und Verhaltenscodices evoziert, was sich beispielsweise auf die berufliche Laufbahn der Kinder auswirken kann. Aus diesen Erkenntnissen ergeben sich pädagogische Chancen. Herausforderungen können neben der eigenen fachlichen Expertise und Weiterbildung sicherlich das Sozialisationsumfeld und der Konsum verschiedener Medien im Unterricht, aber auch außerhalb der Schule darstellen. Zu interessanten Ergebnissen können daher Schulbuch- und Lesebuchanalysen aus der Primarstufe führen, welche nicht nur die Sprachverwendung, sondern auch das Konstruieren – oder Dekonstruieren – von Stereotypen untersuchen.

Literatur

- Babka, Anna / Posselt, Gerald (2016): Gender und Dekonstruktion. Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie, Wien: facultas
- Behrisch, Martin (2021): Der blinde Fleck: Gender Studies, binäre Geschlechterkonstruktion und (Grund-)Schulpädagogik. Zur praktischen Relevanz theoretischer Reflexion, in: Dall'Armi, Julia v. / Schürt, Verena (Hrsg.): Von der Vielheit der Geschlechter, Wiesbaden: Springer, S. 53–66
- Budde, Jürgen / Dietrich, Anette (2021): Relevanz von Geschlecht in Interaktionen in der Grundschule, in: Dall'Armi, Julia v. / Schürt, Verena (Hrsg.): Von der Vielheit der Geschlechter, Wiesbaden: Springer, S. 147–164
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2015): Grundsatzlerlass „Unterrichtsprinzip Politische Bildung“ (https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html; 11.5.2022) (=bmbwf 2015)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019): Grundsatzlerlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ (https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2018_21.html; 11.5.2022) (=bmbwf 2019)
- Degele, Nina (2008): Gender/Queer Studies, Paderborn: Wilhelm Fink
- Degele, Nina (2019): Intersektionalität. Perspektiven der Geschlechterforschung, in: Kortendiek, Beate / Riegraf, Birgit / Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung, Wiesbaden: Springer, S. 341–348
- Elsen, Hilke (2020): Gender – Sprache – Stereotype. Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht, Tübingen: UTB
- Günther, Susanne (2019): Sprachwissenschaft und Geschlechterforschung. Übermittelt unsere Sprache ein androzentrisches Weltbild? in: Kortendiek, Beate / Riegraf, Birgit / Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung, Wiesbaden: Springer, S. 571–579
- Hannover, Bettina / Wolter, Ilka / Zander, Lysann (2017): Geschlechtergerechtigkeit im Klassenzimmer, in: Eckert, Thomas / Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit, Wiesbaden: Springer, S. 201–213
- Kotthoff, Helga / Nübling, Damaris (2018): Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht, Tübingen: Narr Francke Attempto
- Kronberger, Silvia (2016): Geschlechterdemokratie ist schön – macht aber viel Arbeit. Erfahrungen mit Geschlechterdemokratie und geschlechtergerechter Sprache in der Volksschule, in: Kronberger, Silvia / Kühberger, Christoph / Oberlechner, Manfred (Hrsg.): Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch, Innsbruck: Studien Verlag, S. 57–69
- Krösche, Heike (2020): Die Sicht der Kinder ins Zentrum rücken. Zum Stellenwert des politischen Lernens in der österreichischen Primarstufe, in: Haarmann, Moritz Peter / Kenner, Steve / Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische, Wiesbaden: Springer, S. 233–249
- Lind, Miriam / Nübling, Damaris (2022): Sprache und Bewusstsein, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 5/7, S. 36–42
- Müller-Spitzer, Carolin (2022): Zumutung, Herausforderung, Notwendigkeit? Zum Stand der Forschung zu geschlechtergerechter Sprache, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 5/7, S. 23–29
- Neuhof, Julia / Girmus, Luisa (2020): Sprachbildung im Fach Politische Bildung – Ein unbespieltes Feld?, in: Juchler, Ingo (Hrsg.): Politik und Sprache, Wiesbaden: Springer, S. 109–121
- Paulitz, Tanja (2021): Die Überwindung der Sex/Gender Unterscheidung als Errungenschaft der Gender Studies?, Zur Problematik eines dominanten Narrativs, in: Feministische Studien, Heft 2/21, S. 352–372

- Schreiter, Franziska (2021): Vielfalt* lehren – sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Studium der Grundschulpädagogik, in: Dall’Armi, Julia v. / Schürt, Verena (Hrsg.): Von der Vielheit der Geschlechter, Wiesbaden: Springer, S. 67–84
- Simon, Horst J. (2022): Sprache Macht Emotionen. Geschlechtergerechtigkeit und Sprachwandel aus Sicht der Historischen Soziolinguistik, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 5/7, S. 16–22
- Stefanowitsch, Anatol (2022): Diagnose: „Männersprache“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 5/7, S. 10 f.
- Stephan, Inge (2006): Gender, Geschlecht und Theorie, in: Braun, Christa von / Stephan, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 52–90
- Villa, Paula-Irene (2019): Sex – Gender. Ko-Konstitution statt Entgegensetzung, in: Kortendiek, Beate / Riegraf, Birgit / Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung, Wiesbaden: Springer, S. 23–33
- Yurdakul, Ayse (2021): Das generische Maskulinum als potenzielle Quelle für innersprachliche und zwischensprachliche Missverständnisse und dessen Behebung durch Disambiguierung, in: Dall’Armi, Julia v. / Schürt, Verena (Hrsg.): Von der Vielheit der Geschlechter, Wiesbaden: Springer, S. 17–28

Mag.^a Verena Proksch studierte die Fächer Deutsch sowie Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung auf Lehramt an der Paris Lodron Universität Salzburg, promoviert dort am Fachbereich Germanistik und ist aktuell als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig in Forschung und Lehre tätig. Des Weiteren lehrt sie als Erwachsenenbildnerin in den Bereichen Zweiter Bildungsweg und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf Literatur, Sprache und Gender, Gender im Literaturunterricht und der Verbindung von gendertheoretischen Perspektiven und pädagogischem Handeln.
Kontakt: Verena.Proksch@phsalzburg.at