

Glockentöger, Ilke [Hrsg.]

Förderung von Genderkompetenz in der Ausbildung von Lehrkräften

Bielefeld : wbv Publikation 2025, 429 S. - (Beiträge zur Schulentwicklung)



Quellenangabe/ Reference:

Glockentöger, Ilke [Hrsg.]: Förderung von Genderkompetenz in der Ausbildung von Lehrkräften. Bielefeld : wbv Publikation 2025, 429 S. - (Beiträge zur Schulentwicklung) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-341498 - DOI: 10.25656/01:34149; 10.3278/9783763977789

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-341498>

<https://doi.org/10.25656/01:34149>

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

<http://www.wbv.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Beiträge zur Schulentwicklung

Ilke Glockentöger (Hrsg.)

**Förderung von
Genderkompetenz in der
Ausbildung von Lehrkräften**

Förderung von Genderkompetenz in der Ausbildung von Lehrkräften

Ilke Glockentöger (Hrsg.)

Beiträge zur Schulentwicklung

**herausgegeben von der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen**

(QUA-LiS NRW)

Ilke Glockentöger (Hrsg.)

Förderung von Genderkompetenz in der Ausbildung von Lehrkräften

Beiträge zur Schulentwicklung

© 2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media, Bielefeld
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
service@wbv.de
wbv.de

Redaktion QUA-LiS: Hermann Meuser,
Dr.in Veronika Manitus, Dr.in Tanja Webs

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design,
Ascheberg

Bestellnummer: I77772
ISSN: 2509-3460
ISBN (Print): 978-3-7639-7777-2
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7778-9

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-
Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie
Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte
bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekenn-
zeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berech-
tigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach
§ 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des
Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort	11
<i>Ilke Glockentöger</i>	
Einleitung	13
<i>Astrid Hoffmann</i>	
Stärkung von Genderkompetenz als verbindliche Aufgabe der Lehrkräfteausbildung in Nordrhein-Westfalen	21
Grundlagen zur Genderkompetenz in der Lehramtsausbildung	31
<i>Robert Baar</i>	
Feminisierung, Männlichkeit und Grundschule – Genderkompetenz als Grundlage für Professionalität	33
<i>May Jehle</i>	
„Also deswegen sollten gerade die Mädchen besonders aufpassen...“ – Eine Videoaufzeichnung aus dem Politikunterricht in West-Berlin in den 1980er Jahren	45
<i>Melanie Kubandt</i>	
Genderkompetenz im Lehramt <i>Berufliche Bildung für Sozialpädagogik</i> – Herausforderungen und Bedarfe	59
<i>Regina-Maria Dackweiler</i>	
Genderkompetenz zu Gewalt in Paarbeziehungen – Was es für Lehrkräfte mit Blick auf mitbetroffene Kinder zu wissen, können und wollen gilt	69
<i>Alfred Lindl, Mara Rader und Laura Simböck</i>	
Gendersensibilität als Aspekt von Unterrichtsqualität in den Fächern Deutsch und Mathematik?	81

Empirische Erkenntnisse zur Genderkompetenz von angehenden Lehrkräften . . 93

Alexandra Flügel und Teresa Vielstädte

Studentisches Sprechen über Gender –
Zum Potenzial und den Herausforderungen einer gendersensibel-reflexiven
Lehrer*innenbildung mit Filmen 95

Sarah Lamb, Teresa Sartor, Jana York und Jörg-Tobias Kuhn

Erste explorative Ergebnisse zur genderbezogenen Professionalisierung im
Kontext einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung 109

Louise Glodde und Nina Dunker

Berufliche Überzeugungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte –
Genderkompetenz und deren Einfluss auf didaktisch-methodische
Handlungsstrategien 121

Pauline Halbe

Geschlechtersensible Bildung aus der Sicht von Grundschullehrkräften –
Thesen zur Genderkompetenz von Grundschullehrkräften auf der Basis von
Interviewanalysen 133

Bedeutung von gendersensiblen Medien 139

Sarah Ganss

Mehr Gender, mehr Kompetenz? –
Über die didaktische Herausforderung Gender und Queer im Lehramt und in
der Schule zu thematisieren 141

Helena Trapp

Genderkompetenter Umgang mit Bilderbüchern 151

Marley Schlarb

ReVision – Die Schärfung der geschlechtersensiblen Blicke durch
kunstpädagogische Prozesse 161

Toni Simon

Zur Bedeutung und Notwendigkeit eines genderkompetenten Umgangs mit
Schulbüchern 173

Beispiele der universitären Praxis	187
<i>Claudia Decker, Aiko Möhwald, Vera Uppenkamp und Petra Westphal</i>	
Gendersensible Bildung als Querschnittsaufgabe im Lehramtsstudium – Genderkompetenz im Profilstudium <i>Umgang mit Heterogenität</i> an der Universität Paderborn	189
<i>Isabel Steinhardt</i>	
Doing Gender Reflexionen im Lehramtsstudium	203
<i>Jana Pokraka</i>	
Let's teach about sex! – Open Educational Resources für gendersensible sexuelle Bildung im Grundschulfach Sachunterricht	211
<i>Viktoria Zoeger</i>	
Fächerübergreifende Zugänge zur informatischen Grundbildung für angehende Lehrkräfte gendersensibel und spielerisch vermitteln	219
<i>Jasmin Zielonka und Florian Koch</i>	
Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Lehr-Lern-Projektes zum Aufbau von Genderkompetenz bei Studierenden sowie zur geschlechtersensiblen Bildung von Schüler:innen	235
<i>Sabrina Lisi</i>	
Schule als Safe Space? – Diversitätskompetenz fördert Resilienz durch das Programm INGE K.	243
Fachdidaktische Perspektiven	259
<i>Sally Gerhardt</i>	
Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften für gendersensible Bildung – Genusverwendung und Gendern im Sprachkontrast	261
<i>Sina Derichsweiler</i>	
Die komplexe Kompetenzaufgabe im widerstandsbegrüßenden Englischunterricht	271
<i>Lara Gildehaus</i>	
Gendersensibel Mathematik unterrichten – Einblicke in den Forschungsstand und praktische Implikationen	283

Ilka Benner

Gendersensibler Unterricht für die schulische berufliche Orientierung –
Ein Beispiel aus der Schulpraxisphase in Hessen –
Eine fachdidaktische Perspektive des Studienfaches Arbeitslehre 291

Genderkompetenz im Schulsport 301

Aiko Möhwald und Maren Schulze

Fallarbeit zur Förderung der genderbezogenen Professionalisierung von
angehenden Sportlehrkräften?! –
Empirische Einblicke in Aushandlungsprozesse von Geschlecht in
Kleingruppen 303

Ronja Marie Haverkamp und Sandra Günter

Out of our comfort zone – Die Genderkompetenz von Schüler*innen als ein
Wegweiser für eine gendersensible Haltung von Sportlehrpersonen 317

Ru Kim Haase, Christine-Irene Kraus, Natalia Fast und Valerie Kastrup

Diversitätskompetenz in der Ausbildung von Sportlehrkräften unter
besonderer Berücksichtigung von Geschlecht 329

Gabriele Sobiech und Hannah Speh

Gelingensbedingungen für die Ausbildung von Geschlechter- und
Diversitätskompetenz bei Sportlehrkräften –
Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie 341

Lena Sieberg

Berücksichtigung von Geschlechtervielfalt im Sportunterricht –
Eine Studie mit Einbezug der Sichtweise von inter*, trans* und nicht binären
Personen mithilfe von qualitativen Interviews 353

Andre Magner und Nils Neuber

Förderung einer geschlechtssensiblen Haltung im Lehramtsstudium Sport –
eine jungenparteiliche Perspektive 367

Schulpraktische Ausbildungsphasen 379

Susanne Richter

Passiv genderkompetente Lehrkräfte –
Imaginationen von Studierenden zum Thema Genderkompetenz 381

Christine Demmer, Rebekka Hahn und Johanna F. Ziemes

Geschlechtersensibilität an der Schnittstelle von Theorie und Praxis –

Das Praxissemester als Ort der Auseinandersetzung 393

Nicole Korb, Sandra Mubaraka und Frank G. Pohl

Wir sind offen – Schule der Vielfalt und das ZfsL Lüdenscheid 407

Verzeichnis der Beitragenden 421

Vorwort

Ausgangspunkt für die Erstellung des vorliegenden Sammelbands war eine Werkstatt-Tagung, die im November 2022 in der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) stattfand. Im inhaltlichen Fokus der Veranstaltung standen empirische Erkenntnisse sowie Konzepte und Ideen zur Förderung von Genderkompetenz bei angehenden Lehrkräften. Die Tagung richtete sich an Personen, die an Hochschulen lehren, forschen, angehende Lehrkräfte ausbilden und/oder Lehramtsstudiengänge organisieren und sich für geschlechtersensible Bildung interessieren. Die Veranstaltung diente dem Wissenstransfer, dem fachlichen Austausch, der kollegialen Diskussion und bot Impulse für eine landesweite, hochschulübergreifende Vernetzung.

Diese Veröffentlichung ist entstanden, um die Ergebnisse der Werkstatt-Tagung nachhaltig zu sichern und für die Praxis nutzbar zu machen. Neben Teilnehmenden der Werkstatt-Tagung konnten zahlreiche weitere Expertinnen und Experten für Beiträge zur Thematik gewonnen werden. Der Sammelband bündelt daher aktuelle empirische Erkenntnisse zur Geschlechtersensibilität von angehenden Lehrkräften, beleuchtet Genderkompetenz aus erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Perspektiven und präsentiert konkrete Beispiele aus der universitären und schulpraktischen Ausbildung.

Lehrkräfte spielen bei der Umsetzung geschlechtersensibler Bildung in der Schule eine entscheidende Rolle. Die Förderung von professionsbezogener Genderkompetenz ist bereits in der Ausbildung von angehenden Lehrkräften von zentraler Bedeutung. Der vorliegende Sammelband in der QUA-LiS-Publikationsreihe *Beiträge zur Schulentwicklung* leistet hierfür einen wichtigen Beitrag.

Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) ist die zentrale Einrichtung für pädagogische Dienstleistungen für das Ministerium für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen. Kern der Arbeit des Instituts ist es, Schulen und Weiterbildungseinrichtungen mit verschiedenen Angeboten zu unterstützen. Zu diesen Unterstützungsangeboten gehört auch diese Publikationsreihe mit inzwischen 35 veröffentlichten Werken. Die wissenschaftlichen Bände greifen aktuelle fachliche, unterrichtsfachliche und fachdidaktische Diskurse auf und stellen sie zur Diskussion. Neben wissenschaftsnahen Publikationen werden auch PRAXIS-Bände veröffentlicht, die konkretes Material für Schule und Unterricht zur Verfügung stellen.

Mein besonderer Dank gilt allen, die einen Artikel für diesen Sammelband verfasst haben. Darüber hinaus danke ich allen weiteren Mitwirkenden für ihre Unterstützung bei der Erstellung.

Ich wünsche Ihnen eine gewinnbringende Lektüre und hilfreiche Impulse für die Ausbildung von Lehrkräften und Ihre individuellen Arbeitsschwerpunkte.

Benedikt Große Hüttmann

Direktor der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW)

Einleitung

ILKE GLOCKENTÖGER

Lehrkräften kommt bei geschlechtersensibler Bildung in der Schule eine Schlüsselrolle zu. Um professionell und geschlechtersensibel handeln zu können, brauchen sie Genderkompetenz. Diese ist bei allen Lehrkräften phasenübergreifend und nachhaltig zu fördern. Im Lehramtsstudium und in schulpraktischen Ausbildungsphasen werden hierfür wichtige Grundlagen gelegt.

Dieser Sammelband beinhaltet theoretische, empirische und praxisorientierte Beiträge, die aus verschiedenen Perspektiven die Förderung von Genderkompetenz bei angehenden Lehrkräften zum Gegenstand haben. Im deutschsprachigen Raum widmen sich bisher wenige Forschungsarbeiten diesem Thema. Insbesondere gibt es wenig empirische Erkenntnisse, ob, wie und mit welchen Mitteln Genderkompetenz in der Lehrkräfteausbildung gefördert werden kann. Diese Veröffentlichung schließt einige Forschungslücken, beleuchtet unterschiedliche theoretische Zugänge zu dem Thema und enthält wertvolle Impulse für die universitäre und schulpraktische Lehrkräfteausbildung.

Die Beiträge in diesem Sammelband sind verschiedenen Schwerpunktthemen in jeweils einzelnen Abschnitten zugeordnet, diese Zuordnungen sind allerdings nicht immer trennscharf. Manche wissenschaftsorientierten und theoriebezogenen Beiträge beinhalten auch hilfreiche Hinweise für die Praxis. Andere Beiträge mit empirischen Forschungsergebnissen lassen sich möglicherweise auch den Beiträgen zu einer Ausbildungsphase oder einer Fachdidaktik zuordnen.

Zur Einführung in die Thematik gehört der Beitrag von *Astrid Hoffmann*, die aus Perspektive des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen schreibt. Mit Beispielen aus Gesellschaft und Schule zeigt sie, dass der staatliche Auftrag zur Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit keineswegs obsolet ist. Ihr Beitrag bietet einen guten Überblick über internationale, nationale und bundeslandspezifische Vorgaben, die geschlechtersensible Bildung zu einer Querschnittsaufgabe von Schule machen. Weiterhin verweist sie auf Unterstützungsangebote für die Ausbildung von Lehrkräften und die schulische Praxis.

Grundlagen zu Genderkompetenz in der Lehramtsausbildung

Die Beiträge dieses Abschnitts beziehen sich auf verschiedene Geschlechteraspekte in Schule und Bildung, die aber jeweils Implikationen für die Ausbildung von Lehrkräften beinhalten.

Robert Baar fokussiert in seinem Beitrag auf die Feminisierung bei Grundschullehrkräften, die in historischer Perspektive, aber auch in aktuellen Diskursen um Bildungsdefizite bei Jungen immer wieder kritisiert wird. Baar nimmt Bezug auf eigene empirische Untersuchungen zu unreflektierten Männlichkeitskonstruktionen bei Grundschullehrern. Er beschreibt diese als Professionshindernis und plädiert für den Erwerb von Genderkompetenz als Handlungsdisposition.

Mit der Analyse von Sequenzen aus dem Politikunterricht aus den 1980er-Jahren, in der die Gleichstellung von Frauen und Männern diskutiert wird, zeigt *May Jehle* im folgenden Beitrag Herausforderungen einer geschlechterreflexiven politischen Bildung. Die beschriebenen Fallstricke in pädagogischen Interaktionen lassen sich nicht einfach vermeiden oder auflösen. Sie eignen sich deshalb besonders zur Dekonstruktion und Reflexion von Geschlecht in der Ausbildung von Lehrkräften.

Melanie Kubandt widmet sich der Förderung von Genderkompetenz in erziehenden Berufen. Sie kritisiert, dass Genderkompetenz in Ausbildungsvorgaben oft nicht als eigenständige Querschnittsaufgabe formuliert wird. Die Subsummierung unter anderen übergeordneten Themen wie beispielsweise Heterogenität begünstigt eine De-Thematisierung. Die Förderung von Genderkompetenz in pädagogischen Ausbildungsberufen ist voraussetzungsvoll, weil sie über mehrere Ebenen erfolgt, nämlich von Hochschuldozierenden zu Lehramtsstudierenden und von Fachschullehrkräften zu Auszubildenden.

Auf den Bedarf, das Thema Gewalt in Paarbeziehungen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zu verankern, weist *Regina-Maria Dackweiler* in ihrem Beitrag hin. Schulen und Lehrkräften kommt eine hohe Bedeutung bei der Begleitung von Kindern und Jugendlichen zu, die Gewalt im familiären Umfeld miterleben. Dackweiler plädiert dafür, dass Lehrkräfte Gewalt in Paarbeziehungen auch in Lernangeboten mit den Kindern und Jugendlichen bearbeiten, und empfiehlt entsprechende Fortbildungen vor dem Hintergrund eigener Praxisforschungsprojekte.

Alfred Lindl, *Mara Rader* und *Laura Simböck* nehmen Geschlechterungleichheiten bei Schulleistungsstudien in den Fächern Deutsch und Mathematik in den Blick. Sie fragen, inwiefern die Gestaltung von Unterricht einen Einfluss auf diese Schieflagen haben kann. Im Rahmen eines Forschungsprojekts untersuchen sie die Bedeutung von Gendersensibilität als Qualitätsmerkmal von Unterricht aus Sicht von Lernenden. Unterricht ist demnach oft gendersensibel. Einige Befunde zeigen aber, dass Geschlechterstereotype im Unterricht gefestigt und möglicherweise verstärkt werden, woraus die Forschenden die Notwendigkeit zur Förderung von Genderkompetenz in der Ausbildung von Lehrkräften ableiten.

Empirische Erkenntnisse zur Genderkompetenz von angehenden Lehrkräften

In diesem Abschnitt werden Beiträge mit empirischen Erkenntnissen zur Genderkompetenz von Lehramtsstudierenden und angehenden Lehrkräften präsentiert. Die Beiträge geben Aufschluss über die Herausforderungen bei der Förderung von Genderkompetenz und beinhalten Impulse zur Gestaltung von Studiengängen, Lehrveranstaltungen oder auch Angeboten in der zweiten Ausbildungsphase.

Alexandra Flügel und *Teresa Vielstädte* stellen Ergebnisse aus einer gemeinsamen Lehrveranstaltung vor, die auf die Reflexion von Geschlechterstereotypen zielte. Sie analysieren, wie Studierende über Geschlechterbilder in verschiedenen Filmen sprechen. Den Studierenden gelingt es kaum, die filmischen Darstellungen als Inszenierungen zu reflektieren und zu dekonstruieren. Sie sind auf irritierende Impulse der Dozierenden angewiesen. Diese Befunde werfen die Frage auf, wie eine Reflexion und Dekonstruktion von Geschlecht in der pädagogischen Praxis gelingen kann.

Sarah Lamb, *Teresa Sartor*, *Jana York* und *Jörg-Tobias Kuhn* stellen erste explorative Ergebnisse zur genderbezogenen Professionalisierung in der Ausbildung von Lehrkräften vor. Mit einer Online-Befragung eruieren sie, inwiefern sich Lehramtsstudierende mit geschlechtsbezogenen Themen beschäftigen und über welches Wissen sie verfügen. Sie fragen nach dem Einfluss der universitären Lehrangebote und der Lehramtsausbildung und differenzieren ihre Befunde beispielsweise nach Lehramtsstudierenden in Studiengängen für einzelne Schulformen.

Nina Dunker und *Louise Glodde* interessieren sich in ihren Forschungen für die beruflichen Überzeugungen, die sogenannten Beliefs, von angehenden Sachkundelehrkräften an Grundschulen. Hierfür führten sie Gruppendiskussionen mit Studierenden in Rostock und Berlin durch und analysieren den Einfluss von Beliefs auf die didaktisch-methodische Handlungsfähigkeit. Dabei zeigen sich bei einigen Studierenden Unsicherheiten und Verständnisprobleme, viele andere sind von geschlechtersensibler Bildung überzeugt, fühlen sich aber zu wenig unterstützt.

Pauline Halbe hat eine Referendarin und zwei Lehrkräfte an Grundschulen interviewt. Ihre Analyse zeigt bei den Interviewten unterschiedliche Einstellungen zu geschlechtersensibler Bildung und deutet an, wie sehr das pädagogische Handeln auf Alltagstheorien basiert. Die Lehrkraft, die sich noch in der Ausbildung befindet, verfügt über mehr genderbezogenes Wissen und erscheint insgesamt motivierter und sensibilisierter, um geschlechtersensible Bildung zu realisieren.

Die Bedeutung von geschlechtersensiblen Medien

Auf die hohe Bedeutung von geschlechtersensiblen Medien und Unterrichtsmaterialien bei der Realisierung von geschlechtersensibler Bildung wurde vielfach hingewiesen. Dieser Abschnitt beinhaltet Beiträge mit dem Fokus auf Bilderbücher, Kunstobjekte, Schulbücher für den Sachunterricht in der Grundschule sowie Material für Lehrkräfte.

Wie herausfordernd die Erstellung geschlechtersensibler Materialien sein kann, zeigt *Sarah Ganss* in ihrem Werkstattbericht. Nach einer Theoretisierung von Genderkompetenz reflektiert sie kritisch den Entstehungsprozess von Schulmaterialien zum Thema Sex und Gender. Sie zeigt dabei, wie entsprechende Widersprüche, Konflikte und Begrenztheiten in einem inhaltlichen Zusammenhang zur Förderung von Genderkompetenz stehen.

Vor dem Hintergrund eines gewachsenen Interesses an gendersensiblen (Bilder-)Büchern analysiert *Helena Trapp* zwei Bilderbücher, in denen es explizit um das Thema Geschlecht geht. Aus einer literaturtheoretischen Perspektive sensibilisiert sie kontrastierend für Geschlechterinszenierungen in Kinderbüchern und lotet das pädagogische und didaktische Potenzial der analysierten Werke aus. Den Analyse- und Reflexionskompetenzen von Lehrkräften kommt bei einer schulischen Nutzung der Bücher eine hohe Bedeutung zu.

Marley Schlarb stellt im folgenden Beitrag die Konzeption einer ReVision vor. ReVision zeichnet sich durch einen neuen Blick und eine andere Wahrnehmung, in diesem Fall auf Geschlechterbilder, aus. *Schlarb* beschreibt geschlechterbezogene Erkenntnisprozesse in einer universitären Lehrveranstaltung mit Studierenden für das Unterrichtsfach Kunst. Diese Prozesse lassen sich in Reflexion, Rezeption und Produktion von Kunstobjekten aufgliedern und kunstpädagogisch nutzbar machen.

Toni Simon zeigt in seiner Erforschung von Unterrichtsmaterial für den Sachunterricht in der Grundschule, wie wichtig ein genderkompetenter Umgang mit Schulbüchern ist. Er vergleicht Abbildungen zum Themenfeld Körper in unterschiedlichen Auflagen desselben Schulbuchs und analysiert ihren möglichen Beitrag zu geschlechtersensibler Bildung. Da es seiner Ansicht nach auch zukünftig stereotypisierende und heteronormative Darstellungen in Unterrichtsmaterialien geben wird, kommt der Reflexionsfähigkeit von Lehrkräften eine besondere Bedeutung zu.

Beispiele aus der universitären Praxis

Aus einer praxisorientierten Perspektive werden in diesem Abschnitt konkrete Beispiele für die Förderung von Genderkompetenz in der Ausbildung von Lehrkräften vorgestellt. Geschlechtersensible Bildung wird dabei in der Lehramtsausbildung strukturell implementiert oder in einzelnen Lehrveranstaltungen und Konzepten realisiert.

Claudia Decker, *Aiko Möhwald*, *Vera Uppenkamp* und *Petra Westphal* stellen das Konzept eines mehrsemestrigen, ergänzenden Profilstudiums zum Umgang mit Hetero-

genität vor, das von Lehramtsstudierenden freiwillig gewählt werden kann. Das Profilstudium beinhaltet unterschiedliche Angebote für die angehenden Lehrkräfte. Für den Erfolg des Profilstudiums gibt es nach Ansicht der Autorinnen zahlreiche Gelingensbedingungen. In den individuellen Professionalisierungsprozessen der Studierenden sind begleitende Reflexionen zentral.

Auf Reflexionsarbeit zur Förderung von Genderkompetenz legt auch *Isabel Steinhardt* in ihrem Beitrag den Fokus. Sie regt Studierende in einer Lehrveranstaltung der Bildungssoziologie zur Reflexion über das eigene Doing Gender an. Die Beschreibungen und Reflexionen von Situationen in der Schule lassen sich in drei Kategorien einteilen, die auf intersektionale Verknüpfung von Geschlecht hinweisen. Eine Sensibilisierung der Studierenden wird durch die Arbeit im Seminar erreicht, allerdings ist eine umfassende Genderkompetenz nach Ansicht der Autorin weiter zu fördern.

Jana Pokraka widmet sich in ihrem Beitrag der sexuellen Bildung in der Grundschule und beschreibt eine universitäre, von ihr durchgeführte Lehrveranstaltung. Hierfür erläutert die Autorin zunächst, wie genderreflektierte sexuelle Bildung im Sachunterricht realisiert werden kann und weist kritisch auf die mangelnden Angebote in der Lehramtsausbildung hin. Die Lehramtsstudierenden haben im Seminar sieben digitale Module entwickelt, die frei verfügbar sind und für die Schulpraxis genutzt werden können.

Viktoria Zoeger nimmt die niedrige Präsenz von Mädchen und Frauen in MINT-Berufen zum Ausgangspunkt für die Konzeption einer Lehrveranstaltung in der Informatik. Das in ihrem Beitrag beschriebene Seminar wendet sich an angehende Lehrkräfte aller Fächer und Schulformen und enthält spielerische Zugänge zur informatorischen Grundbildung. Außerdem soll es für Gender- und Diversitätsproblematiken im MINT-Bereich sensibilisieren.

Jasmin Zielonka und *Florian Koch* präsentieren in ihrem Beitrag ein Lehr-Lern-Projekt aus der Deutschdidaktik zur Förderung von Genderkompetenz bei Lehramtsstudierenden. Die angehenden Lehrkräfte erarbeiten Unterrichtsimpulse mit Geschlechterthemen und erproben diese zunächst im Seminar und dann in der schulischen Praxis. Die Studierenden heben in der Seminarevaluation ihren Zuwachs an Praxiserfahrungen und Selbstbewusstsein hervor.

Sabrina Lisi stellt in ihrem Beitrag das Programm INGE K. zur Förderung einer intersektionalen Genderkompetenz vor, das sich an Studierende, die in unterschiedlichen pädagogischen Feldern arbeiten wollen, wendet. Zur Evaluation des Programms ermittelt Lisi mit Fragebögen die intersektionale Geschlechterkompetenz und vergleicht die Ergebnisse der Teilnehmenden mit denen von Studierenden, die nicht am Programm teilgenommen haben. Unabhängig von der Teilnahme am Programm befürwortet die Mehrheit der Studierenden geschlechtersensible Bildung, verfügt aber nicht über hinreichende Kompetenzen.

Fachdidaktische Perspektiven

Einige Beiträge legen den Fokus auf die Förderung von Genderkompetenz von Lehramtsstudierenden aus einer fachdidaktischen Perspektive. In diesem Abschnitt wird geschlechtersensible Bildung im Unterrichtsfach Deutsch, im Englischunterricht und in der Mathematik zum Thema gemacht. Außerdem wird ein fachdidaktischer Blick auf eine geschlechtersensible berufliche Orientierung im Fach Arbeitslehre geworfen.

Sally Gerhardt macht in einer deutschdidaktischen Lehrveranstaltung eine linguistische Analyse der Genuswahl von Personenbezeichnungen und Pronomen in verschiedenen Sprachen. Die Aufgliederung dient als Grundlage für eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ansätzen geschlechtersensiblen Sprachgebrauchs in verschiedenen Sprachen. Dadurch werden sprachwissenschaftliche Perspektiven zur Förderung von Genderkompetenz nutzbar gemacht. Der Beitrag von Gerhardt macht deutlich, dass ein Zugang zu gendersensiblen Sprachgebrauch und eine Sensibilisierung von Studierenden über einen sprachkontrastiven Vergleich realisiert werden kann.

Sina Derichsweiler geht in ihrem Beitrag der Frage nach, wie kontroverse gesellschaftliche Debatten beispielsweise zu genderbezogenen Themen im Englischunterricht aufgegriffen werden können, ohne einen Konsens unter den Lernenden anzustreben. Anhand der Konzeption von komplexen Kompetenzaufgaben beschreibt sie einen Englischunterricht, der von ihr als widerstandsbegrüßend bezeichnet wird, und konkretisiert diese Konzeption mit einem literarischen Text, der im Unterricht behandelt wird.

Auf der Grundlage von zahlreichen Forschungsergebnissen zeigt *Lara Gildehaus* in ihrem Beitrag Möglichkeiten auf, wie Mathematik in Schule und Hochschule gendersensibel vermittelt werden kann. Sie analysiert dabei Geschlechterungleichheiten und zeigt, welchen Einfluss Prüfungsformate, Affekte, Lernverhalten und Lehrformate haben. Ihre Empfehlungen für mehr Gendersensibilität lassen sich auch zur Förderung von Genderkompetenz bei (angehenden) Lehrkräften nutzen.

Vor dem Hintergrund der anhaltenden Gender-Gaps in der Berufs- und Lebensorientierung wirft *Ilka Benner* im folgenden Beitrag einen fachdidaktischen Blick auf das Studienfach Arbeitslehre in Hessen. Sie stellt einen Leitfaden für praktikumsbeauftragte Lehrkräfte vor, der Hinweise zur Förderung von Genderkompetenz bei Studierenden und eine Anleitung zur Erstellung von gendersensiblen Unterrichtseinheiten beinhaltet. Die Autorin beschreibt auch Überarbeitungs- und Anpassungsbedarfe des Leitfadens.

Genderkompetenz im Schulsport

In diesem Abschnitt werden alle Beiträge gebündelt, die sich auf den Schulsport und das Unterrichtsfach Sport beziehen. Geschlechtersensible Bildung ist im Schulsport von besonderer Relevanz. In keinem anderen Bereich in der Schule stehen Körper und Geschlechtlichkeit derart im Fokus. Die Förderung von Genderkompetenz kann bei

angehenden Sportlehrkräften auf unterschiedliche Weise realisiert werden, wie die Beiträge zeigen.

Auf die hohe Bedeutung von geschlechtersensibler Bildung im Unterrichtsfach Sport weisen *Aiko Möhwald* und *Maren Schulze* in ihrem Beitrag hin. Forschungsbefunde belegen, dass Sportlehrkräfte teilweise eigene Stereotype mit in den Unterricht bringen und fortschreiben. Zur Förderung der Genderkompetenz bei Sportstudierenden realisieren die Autorinnen in einer Lehrveranstaltung kasuistische Fallarbeit anhand von Beispielen aus der Schulpraxis und analysieren im Anschluss auditive Aufzeichnungen aus der Kleingruppenarbeit der Studierenden.

Ronja Marie Haverkamp und *Sandra Günter* präsentieren in ihrem Beitrag die Ergebnisse einer Fragebogenerhebung und damit verbundener Interviews, die das Problembewusstsein für das Wirken von Geschlechterstereotypen im Sportunterricht bei Heranwachsenden untersucht. Sie weisen dabei auf einen Zusammenhang mit den Leistungsanforderungen im Sportunterricht hin. Die Autorinnen schlagen einen Transfer ihrer Erkenntnisse für die Förderung von Genderkompetenz bei (angehenden) Lehrkräften vor und betonen das Potenzial von gemeinsamen Lernprozessen von Jugendlichen und Lehrkräften.

Ru Kim Haase, *Christine-Irene Kraus*, *Natalia Fast* und *Valerie Kastrup* loten in ihrem Beitrag aus, wie die Entwicklung von Geschlechterkompetenz in Bezug auf geschlechtliche Vielfalt bereits im Lehramtsstudium angebahnt werden kann. Sie machen dabei konkrete Vorschläge für die Sensibilisierung von angehenden Sportlehrkräften, für die beim Unterrichten von trans*, inter* und nicht-binären Lernenden besondere Herausforderungen entstehen können.

Gabriele Sobiech und *Hannah Speh* identifizieren in ihrem Beitrag Gelingensbedingungen für die Ausbildung von Geschlechter- und Diversitätskompetenz bei Sportlehrkräften. Sie stellen ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie vor und ergänzen damit den bereits vorhandenen Forschungsstand. Sie zeigen anhand konkreter Beispiele aus den Interviews, welche Aspekte eine Sensibilisierung von Lehrkräften begünstigen und professionelles Handeln im Sportunterricht ermöglichen.

Lena Sieberg hat Personen, die sich trans*, inter* oder nicht-binär (TIN) verorten, zu ihren Erfahrungen im Sportunterricht interviewt. Sie arbeitet heraus, dass zur Berücksichtigung von Geschlechtervielfalt insbesondere Fremdzuschreibungen (von Lehrkräften) reduziert werden müssen. Die interviewten TIN-Personen beschreiben unterschiedliche Handlungsstrategien wie die Vermeidung oder Anpassung. Neben der Förderung von Genderkompetenz bei den Lehrkräften weist Sieberg auch auf Herausforderungen auf struktureller Ebene wie Umkleieräume oder monoedukative Lernsettings hin.

Andre Magner und *Nils Neuber* zeigen in ihrem Beitrag ein Konzept für die Ausbildung von Sportlehrkräften auf, das eine jungenparteiliche Perspektive einnimmt und dabei das Potenzial einer geschlechtsbezogenen Entwicklungsförderung durch Sport und Bewegung nutzt. Sie stellen hierfür den Aufbau verschiedener sportdidaktischer

Lehrveranstaltungen vor, denen ein mehrperspektivisches Verständnis zugrunde liegt und die auf eine Förderung von Genderkompetenz bei den Lehramtsstudierenden abzielen.

Schulpraktische Ausbildungsphasen

Der letzte Abschnitt des Sammelbands widmet sich den schulpraktischen Ausbildungsphasen. Dabei werden einerseits das Praxissemester, das viele Lehramtsstudierende absolvieren müssen, und andererseits die zweite Ausbildungsphase im Vorbereitungsdienst beleuchtet.

Susanne Richter stellt ein exploratives Forschungsvorhaben zu einer Gruppendiskussion mit Studierenden für das Grundschullehramt im Fach Sachunterricht vor, die an einem Vorbereitungsseminar für das Praxissemester teilgenommen haben. Sie beschreibt die Haltung der Studierenden dabei als passive Genderkompetenz, die sich durch ein Unbehagen in Bezug auf Geschlechterordnungen und ein Streben nach De-Thematisierung von Geschlechteraspekten auszeichnet. Richter leitet hieraus den Bedarf für die Behandlung von geschlechtersensibler Bildung in der Ausbildung ab.

Christine Demmer, Rebekka Hahn und Johanna F. Ziemes untersuchen in ihrem Beitrag, inwiefern durch das Praxissemester eine professionsbezogene Genderkompetenz gefördert werden kann. Für die empirischen Ergebnisse wurden Lehramtsstudierende nach ihrem Praxissemester interviewt und zur Bedeutung von geschlechtersensibler Bildung in der Schule befragt. Die angehenden Lehrkräfte messen gendersensiblen Unterricht und geschlechterbezogener Professionalisierung wenig Bedeutung bei. Im zweiten Teil des Beitrags wird vor diesem Hintergrund ein erprobtes Seminarkonzept zum forschenden Lernen zur Förderung von Genderkompetenz vorgestellt.

Auf die Förderung von Genderkompetenz in der zweiten Ausbildungsphase von angehenden Lehrkräften fokussiert der Beitrag von *Nicole Korb, Sandra Mubarak und Frank G. Pohl*. Es wird eine Kooperation mit einzelnen Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) in Nordrhein-Westfalen mit dem Programm Schule der Vielfalt vorgestellt. Weiterhin erfolgt ein Ausblick auf die angestrebte nachhaltige Implementierung der Thematik sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Ausbildung und Maßnahmen zur Sensibilisierung der Auszubildenden in den ZfsLen.

Als Herausgeberin des Sammelbands danke ich allen Beitragenden sehr herzlich für ihre Artikel und die vielfältigen Perspektiven auf die Thematik. Für die Unterstützung bei der Erstellung des Manuskripts danke ich den Mitgliedern der Kommission *Geschlechtersensible Bildung in der Schule* Simone Lütkenhaus, Magnus Osterkamp, Mike Richrath, Nicole Warning und Dr. Gabriele Wolff sowie meinen Kolleginnen Simone Tusche und Sophie Kückelheim. Ich hoffe, dass wir mit diesem Sammelband wichtige Impulse für die Förderung von Genderkompetenz in der Ausbildung von Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen und darüber hinaus liefern.

Stärkung von Genderkompetenz als verbindliche Aufgabe der Lehrkräfteausbildung in Nordrhein-Westfalen

ASTRID HOFFMANN

1 Gleichstellung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe

„Frauen und Männer sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin. [...] Niemand darf wegen seines Geschlechtes [...] benachteiligt oder bevorzugt werden. (Artikel 3 Absatz 2 und Artikel 3 Absatz 3 Satz 1 Grundgesetz)

Das Grundgesetz enthält den klaren Auftrag, Geschlechtergerechtigkeit zu fördern und bestehenden Benachteiligungen entgegenzuwirken. Dass dieser Auftrag – trotz teils großer Fortschritte in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten – auch heutzutage noch aktuell ist, wird exemplarisch anhand folgender Statistiken bzw. Studien deutlich:

- Laut Kriminalstatistik wurden im Jahr 2023 167.865 Menschen in Deutschland Opfer von Gewalt in Partnerschaften (Zunahme um 6 Prozent im Vergleich zum Vorjahr), davon sind 79,2 Prozent weiblich (Bundeskriminalamt, 2024, S. 5) (vgl. hierzu auch Dackweiler in diesem Sammelband).
- Die Lebenserwartung von Männern in Deutschland ist im Durchschnitt ungefähr fünf Jahre kürzer als die von Frauen (Statistisches Bundesamt, o. J.).
- Im Jahr 2023 verdienten Frauen in Deutschland durchschnittlich 18 % weniger pro Stunde als Männer (unbereinigter Gender-Pay-Gap) (Statistisches Bundesamt, 2024). Selbst bei einer Arbeit in derselben Branche, im selben Beruf, im selben Anforderungsniveau sowie im selben Beschäftigungsumfang verdienten Frauen noch 6 Prozent weniger als Männer (bereinigter Gender-Pay-Gap) (Statistisches Bundesamt, 2024).
- Bei einer Befragung unter lesbischen, schwulen, bisexuellen,¹ transgeschlechtlichen, intergeschlechtlichen und queeren Menschen (LSBTIQ*-Personen) gaben 57 Prozent der Teilnehmenden aus Deutschland an, im Jahr vor der Befragung belästigt worden zu sein (FRA, 2024). 70 Prozent der Befragten gaben an, während ihrer Schulzeit Mobbing, Beleidigungen oder Bedrohungen aufgrund ihrer geschlechtlichen bzw. sexuellen Identität erlebt zu haben (FRA, 2024).

¹ Das Grundgesetz beinhaltet in Artikel 3 Absatz 3 derzeit zwar kein explizites Diskriminierungsverbot aufgrund der sexuellen Orientierung bzw. Identität, das Merkmal der sexuellen Identität ist jedoch – ebenso wie zum Beispiel das Merkmal Geschlecht – ausdrücklich im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz berücksichtigt.

- Konkret auf den Schulbereich bezogen, lässt sich außerdem beispielsweise feststellen, dass im Schuljahr 2023/2024 mehr Jungen als Mädchen die Schule in Nordrhein-Westfalen ohne Hauptschulabschluss verließen (MSB, 2024, S. 206). Außerdem kommen Studien zu dem Ergebnis, dass bei der Lesekompetenz (Frey et al., 2023, S. 122; Heine et al., 2023, S. 150) sowie dem Leseselbstkonzept und der Lesemotivation (McElvany et al., 2023, S. 143) signifikante Geschlechterunterschiede zu Ungunsten von Jungen und dass bei der Mathematikkompetenz (Diedrich et al., 2023a, S. 69) und der mathematikbezogenen Ängstlichkeit (Diedrich et al., 2023b, S. 96) signifikante Geschlechterunterschiede zuungunsten von Mädchen bestehen.

Eine Doppelblindstudie aus Großbritannien zeigt eindrücklich, dass geschlechterbezogene Benachteiligungen selbst dann – bzw. sogar gerade dann – bestehen können, wenn wir meinen, sie überwunden zu haben (vgl. auch im Folgenden Begeny et al., 2020): Führungskräften im Bereich der Veterinärmedizin, einem Berufsbild mit einem hohen Frauenanteil, wurden Leistungsbeurteilungen von Tierärztinnen bzw. Tierärzten vorgelegt. Nach dem Zufallsprinzip wurde dabei ein männlicher oder ein weiblicher Name eingesetzt. Abgesehen von dem angeblichen Geschlecht der Tierärztin bzw. des Tierarztes waren die Leistungsbeurteilungen identisch. Die Führungskräfte wurden unter anderem gebeten, die Kompetenz der Tierärztin bzw. des Tierarztes zu beurteilen und eine Gehaltsempfehlung für sie oder ihn abzugeben. Außerdem wurden die Führungskräfte danach gefragt, ob sie der Auffassung seien, dass im Bereich der Veterinärmedizin noch Vorurteile oder Diskriminierung gegenüber Frauen bestünden. Die Studie ergab unter anderem, dass diejenigen Führungskräfte mit der Auffassung, es gäbe im Bereich der Veterinärmedizin keine Vorurteile oder Diskriminierung gegenüber Frauen mehr, die vermeintlichen Frauen als weniger kompetent einschätzten als die vermeintlichen Männer. Außerdem empfahlen diese Führungskräfte, den vermeintlichen Frauen ein geringeres Gehalt zu zahlen.

Solchen und weiteren genderbezogenen Vorurteilen und Benachteiligungen entgegenzuwirken, ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Auch der Schule als wichtiger Sozialisationsinstanz und Bildungseinrichtung kommt dabei eine große Verantwortung zu.

2 Geschlechtersensible Bildung als schulische Querschnittsaufgabe

Durch eine geschlechtersensible Bildung leisten Schulen einen bedeutsamen Beitrag zur Förderung von Gleichstellung und zum Abbau genderbezogener Benachteiligung. Im Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen ist verankert, dass jeder junge Mensch – unabhängig von seinem Geschlecht – ein „Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung [hat]“ (§ 1 Absatz 1 Schulgesetz NRW). Zudem „achtet [die Schule] den Grundsatz der Gleichberechtigung der Geschlechter

und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin“ (§ 2 Absatz 7 Satz 3 Schulgesetz NRW). Außerdem ist festgelegt, dass in der Schule gelernt werden soll, für ein „diskriminierungsfreies Zusammenleben einzustehen“ (§ 2 Absatz 6 Nr. 5 Schulgesetz NRW). Darüber hinaus sollen die Lernenden auf eine „gleichberechtigte Rolle in Ehe, Familie und anderen Partnerschaften vorbereitet werden“ (§ 33 Absatz 1 Satz 4 Schulgesetz NRW). Zudem ist normiert, dass „die Sexualerziehung [...] der Förderung der Akzeptanz unter allen Menschen unabhängig von ihrer sexuellen Orientierung und Identität und den damit verbundenen Beziehungen und Lebensweisen [dient]“ (§ 33 Absatz 1 Satz 4 Schulgesetz NRW).

Geschlechtersensible Bildung ist somit auch ein wichtiger Bestandteil von Demokratiebildung und individueller Förderung.

Auch der *Referenzrahmen Schulqualität*, der für alle Schulen in Nordrhein-Westfalen einen Orientierungsrahmen für ihr konkretes Handeln darstellt und darlegt, was unter Schulqualität verstanden wird, greift geschlechtersensible Bildung an verschiedenen Stellen auf. Dort heißt es beispielsweise, dass „Heterogenität in ihrer Mehrdimensionalität von [...] genderspezifischen Aspekten [...] reflektiert und berücksichtigt“ wird (MSB, 2020a, S. 32) und dass „die Interessen aller Geschlechter [...] bei der Gestaltung des Schullebens gleichermaßen berücksichtigt“ werden (MSB, 2020a, S. 55). Weiterhin ist im *Referenzrahmen Schulqualität* verankert, dass „Lernzugänge und Inhaltsbezüge [...] gendersensibel reflektiert [werden], ohne Stereotype zu verstärken“ (MSB, 2020a, S. 33). Eine Reflexion ohne Verstärkung von Stereotypen findet auch mit Blick auf „geschlechterspezifisches Rollenverhalten [...] in unterschiedlichen schulischen Handlungszusammenhängen“ (MSB, 2020a, S. 55) statt. „Die Schule fördert innerhalb der Schulgemeinschaft ein Verständnis, das Vielfalt und Unterschiedlichkeiten als Normalität anerkennt“ (MSB, 2020a, S. 55), sie „lässt keine Form der Ausgrenzung oder Diskriminierung zu“ (MSB, 2020a, S. 55) und „fördert die respektvolle Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebenskonzepten und Lebensstilen sowie die Achtung von Menschen unbeschadet ihrer familiären, sozialen, kulturellen und religiösen Kontexte, ihrer sexuellen Orientierung sowie spezifischer Persönlichkeitsmerkmale“ (MSB, 2020a, S. 55). Zudem „trägt [die Schule] dazu bei, dass bei der Berufswahl geschlechtsbezogene Rollenzuschreibungen überwunden werden und eine selbstbestimmte und unabhängige Lebensführung ermöglicht wird“ (MSB, 2020a, S. 22). Der *Referenzrahmen Schulqualität* macht darüber hinaus deutlich, dass „Lehrkräfte [...] Sprachvorbilder [sind] und [...] auf gendersensible und diskriminierungsfreie Sprache [achten]“ (MSB, 2020a, S. 44).

Die Querschnittsaufgabe der geschlechtersensiblen Bildung ist außerdem in allen Lehr- und Kernlehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen verankert. Beispielsweise heißt es in dem *Kernlehrplan für das Fach Gesellschaftslehre an Gesamtschulen und Sekundarschulen* unter anderem, dass die Lernenden „den Wandel gesellschaftlicher Lebensformen und Geschlechterrollen dar[stellen]“ (MSB, 2020b, S. 32 und 70) und „ausgewählte politische, rechtliche und soziale Fragen der Gleichberechtigung von Frauen und Männern im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Wirklichkeit bewerten“ (MSB, 2020b, S. 48 und 123).

Auch die Kultusministerkonferenz (KMK) legt Wert auf eine geschlechtersensible Bildung in der Schule. So hat sie gemeinsam mit der Gleichstellungsministerkonferenz (GFMK) *Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung* beschlossen (Kultusministerkonferenz, 2016).

Die Aufgabe einer geschlechtersensiblen Bildung geht darüber hinaus aus dem auch von Deutschland ratifizierten *Übereinkommen der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (CEDAW)* hervor. In Artikel 10 nimmt das Übereinkommen, das als UN-Frauenrechtskonvention bekannt ist, explizit den Bildungsbereich in den Blick, zum Beispiel bezogen auf das Ziel der „elimination of any stereotyped concept of the roles of men and women at all levels and in all forms of education [...]“ (CEDAW, Artikel 10 Absatz c). Auch das von Deutschland ebenfalls ratifizierte *Übereinkommen des Europarats zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt (Istanbul-Konvention)* nimmt in Artikel 14 ausdrücklich auf den Bildungsbereich Bezug (Council of Europe, 2011, S. 9–10).

Geschlechtersensible Bildung kann dabei grundsätzlich sowohl auf implizite als auch auf explizite Weise erfolgen (vgl. auch im Folgenden MSB, 2022, S. 14–15 in Anlehnung an Faulstich-Wieland, 1996, und Debus, 2012). Bei impliziten Strategien werden Geschlechteraspekte nicht ausdrücklich thematisiert und somit auch nicht hervorgehoben, sie werden jedoch von der Lehrkraft wahrgenommen, reflektiert und im pädagogischen Handeln bewusst berücksichtigt. Beispiele hierfür sind die Vermeidung von Pauschalisierungen, die Förderung einer insgesamt respektvollen Atmosphäre oder die Verwendung geschlechtsneutraler Sprache. Bei expliziten Strategien geschlechtersensibler Bildung wird die Kategorie Geschlecht hingegen bewusst hervorgehoben, zum Beispiel durch die Thematisierung von Geschlechteraspekten mit den Lernenden oder durch Geschlechtertrennung in bestimmten Unterrichtsphasen oder Arbeitsgemeinschaften.² Da bei einer Hervorhebung von Geschlecht immer die Gefahr besteht, Stereotype ungewollt zu reproduzieren, ist es jedoch wichtig, die Fokussierung auf Geschlecht auch wieder zu relativieren. Beispiele hierfür sind die Sichtbarmachung von Unterschieden innerhalb einer Geschlechtergruppe, von Gemeinsamkeiten zwischen Geschlechtergruppen, der Einbezug von weiteren Diversitätsmerkmalen und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich bedingten und damit veränderbaren Ursachen von Ungleichheiten. Im Falle einer Geschlechtertrennung gehört hierzu auch, die Gruppen wieder zusammenzuführen und die Erfahrungen zu reflektieren. Weitergehende Hinweise zu impliziten und expliziten Ansätzen einer geschlechtersensiblen Bildung finden sich in Kapitel 5 der Pädagogischen Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen (MSB, 2022, S. 14–16).

Die Lehrkräfte entscheiden kontextabhängig und mit Blick auf die jeweilige Lerngruppe, inwiefern implizite und/oder explizite Ansätze einer geschlechtersensiblen Bil-

2 Bei Geschlechtertrennungen ist unter anderem zu beachten, dass diese inter- und transgeschlechtliche sowie nicht-binäre Lernende in schwierige Situationen bringen kann. Hier sind pädagogisch sensible Einzelfalllösungen erforderlich. Nähere Hinweise zur phasenweisen Geschlechtertrennung finden sich in Kapitel 6.5 der *Pädagogischen Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen* (MSB, 2022, S. 21).

derung zur Anwendung kommen und wie diese konkret ausgestaltet werden. Dies ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die ein hohes Maß an professionsbezogener Genderkompetenz erfordert. Hierzu leistet die Lehrkräfteausbildung einen wichtigen Beitrag.

3 Genderbezogene Vorgaben und Leitlinien für das Lehramtsstudium und den Vorbereitungsdienst

Die oben genannten *Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung* der KMK und der GFMK (Kultusministerkonferenz, 2016) nehmen explizit auch den Bereich der Lehrkräfteausbildung in den Blick. So heißt es in den Leitlinien, dass „alle in der Lehramtsaus- und -fortbildung Tätigen [...] über Gender-Kompetenz als eine wesentliche Qualifikationsanforderung verfügen [sollen]“ (Kultusministerkonferenz, 2016, S. 5). Weiterhin heißt es, dass Genderkompetenz den angehenden Lehrkräften beispielsweise „vermittelt [wird], indem die Hochschulen Dimensionen der Geschlechtergleichstellung durchgängig zu systematischen Bestandteilen der Curricula und Studienprogramme der Lehramtsstudiengänge machen“ (Kultusministerkonferenz, 2016, S. 5) und indem in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung „auch Kompetenzen zur Berücksichtigung der Dimensionen der Geschlechtergleichstellung vermitteln [werden]“ (Kultusministerkonferenz, 2016, S. 5).

Auf KMK-Ebene wird die Thematik außerdem in den bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrkräftebildung aufgegriffen (Kultusministerkonferenz, 2022, S. 2). Darin wird unter anderem der „achtsame, konstruktive und professionelle Umgang mit Vielfalt“ (Kultusministerkonferenz, 2022, S. 2) hervorgehoben. Bezogen auf die theoretischen Ausbildungsabschnitte wird beispielsweise als Standard formuliert, dass die angehenden Lehrkräfte „die Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungsprozesse [kennen]“ (Kultusministerkonferenz, 2022, S. 9). Die Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte sehen unter anderem vor, dass angehende Lehrkräfte „Benachteiligungen [erkennen] [...] und pädagogische Unterstützung und Präventionsmaßnahmen [realisieren]“ (Kultusministerkonferenz, 2022, S. 9).

Das Ausbildungsziel des professionellen Umgangs mit Vielfalt ist auch im Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen verankert (§ 2 Absatz 2 Satz 2 LABG) und gilt gleichermaßen für das Lehramtsstudium und den Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen.

Weitergehende Vorgaben für das Lehramtsstudium sind in der Lehramtszugangsverordnung des Landes Nordrhein-Westfalen enthalten. Darin heißt es unter anderem, dass Absolvierende aller Lehrämter und aller Fächer Grundkompetenzen im Bereich der geschlechtersensiblen Bildung und im Umgang mit Vielfalt nachweisen (§ 10 Nr. 2 und 3 LZV).

Für die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung, den Vorbereitungsdienst, stellt in Nordrhein-Westfalen das Kerncurriculum (MSB, 2021) die verbindliche Zielvorgabe dar. Geschlechtersensible Bildung ist dabei als gesellschaftlicher und schulpolitischer Bezug im Handlungsfeld U (Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und

Lernprozesse nachhaltig anlegen), im Handlungsfeld B (Lernende und Erziehungsbererechtigte beraten) sowie im Handlungsfeld E (Den Erziehungs- und Bildungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen) explizit berücksichtigt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aus den unterschiedlichen Bezugsdokumenten der Lehrkräfteausbildung in Nordrhein-Westfalen der Auftrag zur Stärkung der Genderkompetenz angehender Lehrkräfte deutlich hervorgeht. Zur Umsetzung dieses Auftrags können Auszubildende auf vielfältige Unterstützungsangebote zurückgreifen.

4 Unterstützungsangebote zur geschlechtersensiblen Bildung

Zur Unterstützung von Schulen im Bereich der geschlechtersensiblen Bildung hat das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen gemeinsam mit der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) die in Abschnitt 2 bereits angeführte *Pädagogische Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen* veröffentlicht (MSB, 2022). In der Broschüre werden unter anderem Ziele und didaktische Ansätze einer geschlechtersensiblen Bildung erläutert und Impulse für die Unterrichts- und Schulentwicklung gegeben. Die Broschüre richtet sich explizit auch an Personal der Lehrkräfteausbildung und kann zum Beispiel in Seminarveranstaltungen eingesetzt und reflektiert werden.

Auch das Internetportal für geschlechtersensible Bildung der QUA-LiS NRW bietet sich für den Einsatz und die Reflexion in der Lehrkräfteausbildung an. Hier werden Informationen und Unterrichtsmaterialien zur geschlechtersensiblen Bildung bereitgestellt, die regelmäßig weiterentwickelt werden. Beispielhaft wird auf die Impulsfragen zur Reflexion von Unterrichtsmaterial (QUA-LiS NRW, o. J.) sowie auf den Praxisband „Geschlechtersensible Bildung im Unterrichtsfach Deutsch“ (QUA-LiS NRW, 2023) hingewiesen.

Außerdem führt die QUA-LiS NRW regelmäßig Fachtagungen zur geschlechtersensiblen Bildung durch, die auch Personen im Kontext der Lehrkräfteausbildung offenstehen.

Weitere Unterstützung bietet das Antidiskriminierungsprogramm *Schule der Vielfalt*, welches sich der Förderung von Akzeptanz im Bereich der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt im Schulwesen widmet. Einige Zentren für schulpraktische Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen (ZfsL) haben bereits mit *Schule der Vielfalt* kooperiert (vgl. auch den Beitrag von Korb, Mubaraka & Pohl in diesem Sammelband). Sukzessive sollen voraussichtlich allen ZfsL in Nordrhein-Westfalen Schulungsangebote durch *Schule der Vielfalt* unterbreitet werden, die sich an die Seminaarauszubildenden richten. Zudem besteht die Möglichkeit, *Schule der Vielfalt* in Seminarveranstaltungen für Lehramtsstudierende einzuladen. Ansprechstelle ist hier jeweils die Landeskoordination für *Schule der Vielfalt*, die auch die Funktion einer Fachberatungsstelle rund um

Fragen und Unterstützungsbedarf im Bereich der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt in der Schule wahrnimmt.

Darüber hinaus können für die Lehrkräfteausbildung die Angebote der *FUMA Fachstelle Gender & Diversität NRW*, einem anerkannten freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe, von Interesse sein. Beispielfhaft wird hier auf das Erklärvideo der *FUMA* zum Thema Intersektionalität hingewiesen (FUMA Fachstelle Gender & Diversität NRW, 2023).

5 Fazit und Ausblick

Schulen tragen bedeutsam zur gesamtgesellschaftlichen Aufgabe der Förderung einer tatsächlichen Gleichberechtigung der Geschlechter bei, die weiterhin von hoher Aktualität ist. Lehrkräften – und damit auch ihrer Ausbildung – kommt hierbei eine wichtige Rolle zu. Um sie bei geschlechtersensiblen Entscheidungen zu unterstützen, stehen vielfältige Angebote zur Verfügung, die auch im Rahmen der Lehrkräfteausbildung eingesetzt werden können (siehe Abschnitt 4 des vorliegenden Beitrags).

Da die Förderung von Gleichstellung nicht nur eine aktuelle, sondern auch eine kontinuierliche Aufgabe ist, die fortwährender gemeinschaftlicher Anstrengung bedarf, werden die Unterstützungsangebote stetig weiterentwickelt. Auch der vorliegende Sammelband zur Genderkompetenz in der Ausbildung von Lehrkräften, der unterschiedliche Perspektiven und Diskussionsanregungen zu dem Thema umfasst, leistet hierfür einen wertvollen Beitrag.

Literatur

- Begeny, C. T., Ryan, M. K., Moss-Racusin, C. A. & Ravetz, G. (2020). In some professions, women have become well represented, yet gender bias persists – Perpetuated by those who think it is not happening. *Science Advances*, 6(26). <https://doi.org/10.1126/sciadv.aba7814>
- Bundeskriminalamt (Hrsg.). (2024, Juni). *Häusliche Gewalt: Bundeslagebild 2023*. https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/JahresberichteUndLagebilder/HaeuslicheGewalt/HaeuslicheGewalt2023.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- CEDAW (1979). Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau vom 18. Dezember 1979. <https://unwomen.de/tcl-content/uploads/2022/03/CEDAW-dt.pdf>
- Council of Europe. (2011, 11. Mai). *Übereinkommen des Europarats zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt und erläuternder Bericht*. <https://rm.coe.int/1680462535>

- Debus, K. (2012). Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken? In Dissens e.V., K. Debus, B. Könnecke, K. Schwerma & O. Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung* (S. 149–158). https://www.dissens.de/fileadmin/dissens_home/Materialien/1%20Geschlechterverh%C3%A4ltnisse/1%20B%C3%BCcher%20%26%20Brosch%C3%BCren/dissens_e._v._geschlechterreflektierte_arbeit_mit_jungen_an_der_schule.pdf
- Diedrich, J., Reinhold, F., Heinze, A. & Reiss, K. (2023a). Mathematische Kompetenz in PISA 2022. Von Leistungsunterschieden und ihren Entwicklungen. In D. Lewalter, J. Diedrich, F. Goldhammer, O. Köller & K. Reiss (Hrsg.), *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland* (S. 53–85). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998488>
- Diedrich, J., Patzl, S., Seßler, S. & Reinhold, F. (2023b). Motivational-emotionale Orientierungen Fünfzehnjähriger bezüglich Mathematik in PISA 2022. Zwischen Anstrengung und Selbstbild. In: D. Lewalter, J. Diedrich, F. Goldhammer, O. Köller & K. Reiss (Hrsg.), *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland* (S. 87–112). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998488>
- Faulstich-Wieland, H. (1996). Abschied von der Koedukation? In E. Kleinau & C. Opitz (Hrsg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung* (S. 386–400). Campus.
- FRA (European Union Agency for Fundamental Rights). (2024). *EU LGBTIQ survey III. LGBTIQ Equality at a Crossroads: Progress and Challenges Country Data – Germany*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/lgbtiq_survey-2024-country_sheet-germany.pdf
- Frey, A., Ludewig, U., König, C., Krampen, D., Lorenz, R. & Bos, W. (2023). Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich: 20-Jahre-Trend. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 111–130). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- FUMA Fachstelle Gender & Diversität NRW. (2023, 20. Januar). *FUMA Erklärvideo zum Thema Intersektionalität*. [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=EP4gOj4TTiQ>
- Heine, J., Heinle, M., Hahnel, C., Lewalter, D. & Becker-Mrotzek, M. (2023). Lesekompetenz in PISA 2022. Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In D. Lewalter, J. Diedrich, F. Goldhammer, O. Köller & K. Reiss (Hrsg.), *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland* (S. 139–162). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998488>

- Kultusministerkonferenz. (2016). *Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016/Beschluss der Konferenz der Gleichstellungs- und Frauenministerinnen und -minister, -senatorinnen und -senatoren der Länder vom 15./16.06.2016). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Geschlechtersensible-schulische_Bildung.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- McElvany, N., Kleinkorres, R., Kessels, U. (2023). Leseselbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten im internationalen Vergleich. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 111–130). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2020a). *Referenzrahmen Schulqualität NRW. Schule in NRW Nr. 9051*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf>
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2020b). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen: Gesellschaftslehre*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/237/gesk_gl_klp_3120_2020_07_01.pdf
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2021, April). *Kerncurriculum für die Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst: Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2022, November). *Pädagogische Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Gender/Padagogische_Orientierung_2022_web.pdf
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2024, 16. Juli). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2023/24: Statistische Übersicht Nr. 425*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2023.pdf
- QUA-LiS NRW (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule) (Hrsg.) (2023, April). *Geschlechtersensible Bildung im Unterrichtsfach Deutsch: Unterrichtsbeispiele, Empfehlungen & Impulse*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Gender/QUA-LiS_NRW_Gender_im_Unterrichtsfach_Deutsch.pdf
- QUA-LiS NRW (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule). (o. D.). *Geschlechtersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Reflexion von Unterrichtsmaterial*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/gendersensible-bildung-und-erziehung/unterricht/reflexion-von-unterrichtsmaterial/index.html>

Statistisches Bundesamt (Destatis). (2024, 5. März). *Gender Gap Arbeitsmarkt 2023 unverändert bei 39%. Pressemitteilung Nr. 083*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/03/PD24_083_621.html

Statistisches Bundesamt (Destatis). (o. J.). *Bevölkerung: Sterbefälle und Lebenserwartung*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Sterbefaelle-Lebenserwartung/_inhalt.html

Grundlagen zur Genderkompetenz in der Lehramtsausbildung

Feminisierung, Männlichkeit und Grundschule

Genderkompetenz als Grundlage für Professionalität

ROBERT BAAR

1 Einleitung

Im Schuljahr 2022/23 waren mehr als 89 Prozent der Lehrkräfte an Grundschulen Frauen. Etwas mehr als die Hälfte von ihnen arbeitete nicht in Vollzeit, während die Anzahl der teilzeitbeschäftigten Lehrer nur etwa ein Viertel betrug. Dennoch wurden 88 Prozent der Unterrichtsstunden von Lehrerinnen erteilt (DESTATIS, 2023). Die Feminisierung des Grundschullehrberufs kann somit – rein quantitativ betrachtet – als weit fortgeschritten bezeichnet werden.¹

Der Begriff der Feminisierung beschreibt dabei einerseits die geschlechtsspezifische Segregation des Berufs in seiner historischen Entwicklung von einem Männer- zu einem Frauenberuf. Andererseits bezeichnet der Terminus den Zustand, der als Ergebnis aus diesem Prozess entstanden ist (Hänsel, 1997, S. 129). In jüngerer Zeit erfolgt eine Problematisierung des hohen Frauenanteils an (Grund-)Schulen vor allem mit dem Verweis auf das vergleichsweise schlechte Abschneiden von Jungen in international vergleichenden Schulleistungsstudien (allen voran PISA, teilweise auch IGLU): Die Feminisierung des Schulwesens führe zu einer massiven Benachteiligung von Jungen gegenüber Mädchen (Faulstich-Wieland, 2012, S. 150–151). Obwohl ein solcher Zusammenhang empirisch nicht haltbar ist (zusammenfassend Baar et al., 2012), wird von einigen Wissenschaftler*innen, im medialen Diskurs und auch von bestimmten Bildungspolitiker*innen immer wieder für ‚mehr Männer an Grundschulen‘ geworben. In den Forderungen wird zum einen ein dichotomes, bipolares Verständnis von Geschlecht sichtbar, das eine klare Trennlinie zwischen Frauen und Männern zieht.² Den Geschlechtern werden dabei bestimmte, oft komplementäre Eigenschaften und Handlungsweisen zugeschrieben, die *entweder* Frauen *oder* Männern zu eigen sind und jeweils nur von ihnen vertreten und ausgeführt werden können. Zum anderen wird damit das Bild transportiert, dass nur Männer Jungen Orientierung geben und Vorbild sein können, während Lehrerinnen diese Funktion für Mädchen haben.

Über das, was Lehrer in den Grundschulen dann tatsächlich tun und leisten, ist allerdings wenig bekannt. In einer qualitativen Interviewstudie, in der Grundschullehrer zu ihrem Professionsverständnis und zu ihrer professionellen Handlungspraxis be-

1 Auch an weiterführenden Schularten ist dieser Trend feststellbar, allerdings nicht in vergleichbarem Ausmaß. So stellen an Gymnasien Lehrerinnen knapp 60 Prozent des Kollegiums, an Realschulen sind es rund 66 Prozent (DESTATIS, 2023).

2 Die Begriffe *Frauen und Männer, Mädchen und Jungen* unterliegen dabei einem heteronormativen Verständnis von Geschlecht, das andere geschlechtliche Lebensweisen (non-binär, genderfluid, inter*, trans* etc.) meistens ignoriert bzw. leugnet.

fragt wurden (Baar, 2010), konnten verschiedene Typen identifiziert werden, von denen einige wenig geeignet erscheinen, den Beruf so auszuüben, dass die Kinder und ihre (Lern-)Bedürfnisse im Mittelpunkt stehen. Als hinderlich für eine professionelle Handlungspraxis erweisen sich dabei vor allem unreflektierte Männlichkeitskonstruktionen: Indem der eigenen Geschlechtszugehörigkeit ein besonderer Stellenwert beigemessen wird, überlagert deren permanente Inszenierung die Orientierung an den tatsächlichen Anforderungen des Berufs.

Im Beitrag werden diese Zusammenhänge näher beleuchtet und Implikationen für die Lehrer*innenbildung abgeleitet. Nach dieser Einleitung wird in Kapitel 2 noch einmal näher auf die Feminisierung des Lehrberufs und die damit verbundenen Diskurse eingegangen. Im sich anschließenden dritten Kapitel wird dargestellt, inwiefern Männlichkeitskonstruktionen eine professionelle Handlungspraxis behindern (können). Dazu wird zunächst auf den Begriff der Männlichkeitskonstruktionen eingegangen, bevor anhand von Beispielen aus der oben bereits zitierten Studie dargestellt wird, wie Grundschullehrer Männlichkeit konstruieren bzw. solche Konstruktionen zurückweisen. Der Beitrag schließt mit einer kurzen Zusammenfassung und Hinweisen für die Lehrer*innenbildung, die sich aus der Analyse ergeben.

2 Feminisierung des Lehrberufs

Die Feminisierung des Lehrberufs wird bereits seit dem ersten Vordringen von Frauen in dieses Berufsfeld problematisiert. Die Folgen von Industrialisierung und Kriegen und damit verbundenen demografischen Verschiebungen führten ab etwa Mitte des 19. Jahrhunderts zunehmend zu einer ungesicherten materiellen Versorgung von Frauen aus dem bürgerlichen Stand (Navé-Herz, 1988, S. 16). Gleichzeitig stieg der Bedarf an Lehrkräften durch die faktische Durchsetzung der Schulpflicht Ende des 19. Jahrhunderts, die Zurückdrängung der Kinderarbeit und ein starkes Bevölkerungswachstum. Als familiennahe Tätigkeit und Überbrückungsberuf bis zur Heirat schien der Lehrberuf für die sogenannten ‚höheren Töchter‘ ideal. Es war vor allem die erste bürgerliche Frauenbewegung rund um Helene Lange, die sich mit dem Postulat einer ‚geistigen Mütterlichkeit‘, mit dem die vermeintlich wesenseigenen weiblichen Kräfte als Gestaltungsprinzip auch auf außerfamiliäre Lebensbereiche übertragen wurden, dafür einsetzte, dass Frauen der Eintritt in die Unterrichtstätigkeit gelang (Jacobi, 1990).

Im Jahr 1880 waren nur etwa zehn Prozent der Lehrkräfte weiblich. Dennoch entzündete sich damals am Vordringen der Frauen in die Schulen die sogenannte ‚Lehrerinnenfrage‘, in deren Rahmen sich vor allem männliche Lehrer, aber auch Professoren, pädagogische Fachleute, Parlamentarier und Angehörige des Bildungsbürgertums gegen diese Entwicklung stemmten. Dabei lassen sich zwei Motive unterscheiden: Zum einen richtete sich die Ablehnung gegen die allgemeinen Emanzipationsbestrebungen der Frauen, die mit ihrer Forderung nach beruflicher Gleichstellung die herrschende Gesellschafts- und Geschlechterordnung massiv infrage stellten. Zum anderen wurde der Konflikt durch Klassenunterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern geschürt,

da die Frauen, die in den Beruf strebten, in der Regel einer höheren sozialen Schicht angehörten als die Lehrer, die bereits an den Schulen unterrichteten (Enzelberger, 2001, 89 f.).

Die Feminisierung vor allem des Volksschul- bzw. Grundschullehrberufs war dennoch nicht aufzuhalten: Ungefähr in den 1970er Jahren wurde der ‚Kipppunkt‘ erreicht, d. h., ab diesem Zeitpunkt unterrichteten mehr Lehrerinnen als Lehrer an den bundesdeutschen Grundschulen (Roisch, 2003, 27). In der diskursiven Auseinandersetzung mit dem Phänomen traten nun Fragen der Profession gegenüber Statusfragen in den Vordergrund. Mit Argumenten wie der Doppelbelastung von (verheirateten) Lehrerinnen durch Beruf und Haushalt (z. B. Kreckler, 1974), der häufigen Teilzeitbeschäftigung (z. B. Klafki, 1990) oder einer vermeintlich höheren Anfälligkeit für psychosomatische Krankheiten (z. B. Stahl, 1995) wurde vor einer Deprofessionalisierung des Berufs gewarnt. Seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Jahr 2001 rücken Leistungsfragen, die unter der Prämisse eines spezifischen Verhältnisses von Geschlecht und (Unterrichts-)Kultur verhandelt werden, in den Vordergrund der Diskussion: Mit der *quantitativen* Feminisierung gehe auch eine *qualitative* Feminisierung einher, die dazu führe, dass Jungen in der Schule gegenüber Mädchen massiv benachteiligt und am Bildungserfolg gehindert würden. Für Jungen, so die Argumentation, fehlten Rollenvorbilder in den Bildungseinrichtungen. Hinzu komme eine Schulkultur, die Körperlichkeit nicht zulasse, sich einseitig an den Bedürfnissen von Mädchen orientiere und Jungen wenig Anreize biete, sich für das eigene Lernen zu engagieren (Baar, 2024, 178 f.). Tatsächlich weisen Jungen – statistisch gesehen – vor allem im Bereich der (literarischen) Lesekompetenz im Durchschnitt größere Defizite auf als Mädchen. Zudem machen sie – ebenfalls im Durchschnitt – etwas seltener Abitur und besuchen häufiger Schulen für besondere Förderbedarfe (Hannover, 2022). Ein kausaler Zusammenhang zwischen dem *Underachievement* der Schüler und der Feminisierung des Lehrberufs lässt sich in empirischen Studien allerdings nicht nachweisen. Vielmehr, so Cohen (1998), können schulbezogene Defizite von Jungen bis ins 17. Jahrhundert zurückverfolgt werden und sind eher die Folge nicht-schulkompatibler Maskulinitätsinszenierungen in Form von „*laddishness*“³ (Jackson, 2003).

Eine Dramatisierung der Situation ist vor diesem Hintergrund nicht angebracht: Das Geschlecht oder die mit ihm vermeintlich verbundenen Arbeitsweisen von Lehrerinnen führen ebenso wenig zu einer Benachteiligung von Jungen wie zu einer Deprofessionalisierung des Berufs. Sicherlich ist es wünschenswert, dass sich die Pluralität der Gesellschaft auch in den Kollegien der Schulen widerspiegelt. Diese umfasst neben der Kategorie Geschlecht beispielsweise auch sozio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, Generation, Bildungsbiografie, (*Dis-*)*Ability* oder sexuelle Lebensweise. Diese Merkmale sollten jedoch weder einzeln noch intersektional verschränkt im Vordergrund stehen: Vielmehr geht es um Professionalität und das dafür notwendige Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006), damit Lehrkräfte in der Lage sind, allen Kindern bestmögliche Lern- und Bildungschancen zu eröffnen.

3 Der Ausdruck ‚*laddishness*‘ bezeichnet im Englischen das laute, energische, oftmals als unhöflich, rüpelhaft-rücksichtslos und zuweilen auch als sexistisch wahrgenommene Verhalten junger Männer in sozialen Gruppen.

3 Unreflektierte Männlichkeitskonstruktionen als Professionalisierungshindernis

Unabhängig davon, ob man einem kompetenzorientierten, strukturtheoretischen oder berufsbiografischen Professionalisierungsparadigma folgt, gilt die Entwicklung eines reflexiven Habitus als Grundlage professionellen Handelns in der Schule (Schön, 1983). Reflektiert werden müssen zum einen die konkrete Unterrichtspraxis und damit methodisch-didaktische Entscheidungen wie die Auswahl von Inhalten, Unterrichtsmethoden, Sozialformen oder Medien. Zum anderen richtet sich Reflexion auf das eigene und/oder im Kollegium kollektiv geteilte Bildungsverständnis, auf motivationale Orientierungen, pädagogische Überzeugungen, das Selbst- und Rollenverständnis als Lehrkraft sowie auf die persönlichen wie strukturell verankerten Voraussetzungen der Schüler*innen. Die Reflexion der Geschlechterverhältnisse in der Schule sowie der eigenen, individuellen Geschlechterkonstruktionen wird hingegen nur vereinzelt in den Professionalisierungsdiskurs eingebracht (Baar et al., 2019). Dass eine solche Reflexion für das professionelle Handeln im Feld durchaus bedeutsam ist, zeigt eine Studie zum Habitus männlicher Grundschullehrer (Baar, 2010), deren Ergebnisse im Folgenden näher beschrieben werden. Vorangestellt wird eine kurze theoretische Einordnung des Begriffs ‚Männlichkeitskonstruktionen‘.

3.1 Männlichkeit als Konstruktion

Einem (de-)konstruktivistischen Verständnis von Geschlecht folgend, erhält Geschlecht seine Bedeutung nicht in einem biologistischen Sinne als Mann- oder Frau-Sein. Vielmehr entfaltet es seine Relevanz in alltäglichen Praktiken, die sich als diskursive Muster organisieren und sich in Form von Interaktionen innerhalb struktureller Rahmungen und sozialer Ordnungen vollziehen und diese in einem reziproken Verhältnis gleichzeitig begründen. Als habituelle Verankerung im Sinne Bourdieus (1997, 159) reguliert und bestimmt Geschlecht die Wahrnehmung, das Denken und Handeln auch im pädagogischen Kontext. Männlichkeit ist auch hier als Konstruktion und als Praxis, als ein ‚*doing masculinity*‘ zu verstehen. Die Soziologin Connell weist darauf hin, dass die Konstruktion von Männlichkeit in verschiedenen sozialen Feldern auf unterschiedliche Weise erfolgt und je nach konkreter Ausgestaltung des Geschlechterverhältnisses zu unterschiedlichen Männlichkeiten führt. Sie versteht Männlichkeit als „Position im Geschlechterverhältnis“ und als „Praktiken, durch die Männer und Frauen diese Position einnehmen, und die Auswirkungen dieser Praktiken auf die körperliche Erfahrung, auf Persönlichkeit und Kultur“ (Connell, 2000, S. 91). Als gesellschaftlich dominantes Leitprinzip definiert Connell dabei das Prinzip der hegemonialen Männlichkeit, mit dem der Anspruch auf Macht und Autorität – in der Regel erfolgreich – erhoben wird (Connell, 2000, S. 98). Ebenso wie die anderen von ihr beschriebenen Ausprägungen (Komplizenschaft, Marginalisierung sowie Unterordnung) basiert hegemoniale Männlichkeit auf dem generellen Geschlechterverhältnis zwischen Männern und Frauen (und weiteren Geschlechtern, Anm. d. Verf.). Darüber hinaus wird sie innerhalb des

Bezugssystems unter Männern in ein hierarchisches Verhältnis zu anderen Männlichkeiten gesetzt, was Bourdieu (1997, S. 203) als „die ernstesten Spiele des Wettbewerbs“ bezeichnet.

3.2 Grundschullehrer sein

Durch die oben beschriebene Feminisierung der Grundschule haben die dort tätigen Lehrer mittlerweile den Status von Exoten, die einen gegengeschlechtlichen Beruf ausüben. Damit entsprechen sie zunächst nicht dem dominanten Muster hegemonialer Männlichkeit, sondern stellen durch ihre Arbeit, mit der gesellschaftlich virulente Bilder von Fürsorglichkeit, Emotionalität und Einfühlungsvermögen verbunden sind, eine Nähe zu Weiblichkeit her. Vor dem Hintergrund des *Sameness Taboos* (Rubin, 1975), das besagt, dass Frauen und Männer nicht gleich sein dürfen, haben sie vor allem im Rahmen der *ernsten Spiele des Wettbewerbs unter Männern* (s. o.) Sanktionen zu befürchten. Gleichzeitig bemühen sie sich, ihre (biologische) Geschlechtszugehörigkeit und ihr berufliches Alltagshandeln in Einklang zu bringen. Mit welchen (weitgehend unbewussten) Aktivitäten und Praktiken dies geschieht, soll im Folgenden anhand einiger prägnanter Beispiele illustriert werden.⁴

Sören

Sören ist 32 Jahre alt und arbeitet seit fünf Jahren an einer dreizügigen Grundschule im ländlichen Raum. In seinem Kollegium ist er neben dem Konrektor, der allerdings an einer Außenstelle im Einsatz ist, der einzige Mann. Von seinen Kolleginnen grenzt er sich stark ab. Dies zeigt sich z. B. darin, dass er sich gegen den Wunsch seiner Kolleginnen nach Spiel- und Sporttagen anstelle der Bundesjugendspiele ausspricht, dass er zur Durchsetzung seiner Interessen laut wird, dass er Lehrerinnen Konfliktfähigkeit abspricht und ihnen einen Hang zur Überpädagogisierung und zu übersteigertem Perfektionismus zuschreibt. Mit der Tätigkeit *allein unter Frauen* geht eine Verunsicherung einher:

„Weil ich manchmal denke, hoffentlich färbt das nicht zu viel auf mich ab. Weil ich manchmal auch an mir Sachen feststelle, wo ich dann denke: Mensch, jetzt stehst du auch schon irgendwie da, schnippelst irgendwelche Kärtchen aus oder sitzt zu Hause vor dem Fernseher und malst Bilder an oder so, was eigentlich ja nichts Schlimmes ist, aber genau dem Bild von der Grundschultante entspricht, das ich eigentlich ja gar nicht haben wollte.“ (266–271)

Sören befürchtet, seine Männlichkeit einzubüßen, wenn er die Arbeitsweisen seiner Kolleginnen adaptiert. Dabei benennt er Handlungen, die für die Erstellung von kindgerechten, individualisierten Unterrichtsmaterialien für offene Lernsettings üblich und hilfreich sind. Durch die Art und Weise, wie er diese Tätigkeiten beschreibt (*irgendwelche Kärtchen, schnippeln, anmalen, vor dem Fernseher*), wertet er sie ab. Darüber hinaus konnotiert er sie als weiblich. Durch die Verwendung des Ausdrucks „Grundschul-

4 Die Beispiele sind dem Datenmaterial der Studie „Allein unter Frauen“ (Baar, 2010) entnommen. Dort finden sich zu den einzelnen Interviewpartnern auch ausführlichere Fallanalysen.

tante“ statt „Grundschullehrerin“ familiarisiert er den Beruf und weist den professionellen Anspruch von Grundschularbeit zurück. Statt den gestaltenden Bereich der Unterrichtsvorbereitung als didaktisch vollwertige und sinnvolle Aufgabe zu begreifen, sieht er in dieser Praxis die Gefahr einer Verweiblichung seiner eigenen Person. Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass er sich letztlich weigert, entsprechende Tätigkeiten auszuüben und stattdessen Pragmatismus, Effizienz und Leistungsorientierung als vermeintliche Gegenpole für sich reklamiert. Eine Zusammenarbeit mit den Kolleginnen wird dadurch nahezu unmöglich.

Udo

Udo, ein 51 Jahre alter Grundschullehrer, der gemeinsam mit drei Kolleginnen an einer einzügigen stadtnahen Grundschule arbeitet, grenzt sich nicht nur von bestimmten Tätigkeiten, sondern insgesamt von seinem Beruf ab. Er erläutert:

„Je kleiner die Kinder werden, desto anstrengender wird es, für mich zumindest. Das mag aber mit meiner männlichen Note [...] zusammenhängen. Ich denke, dass das Männern allgemein etwas schwerer fällt, sich auf die Köpfe von sechsjährigen Kindern einzustellen, auf die Funktionsmechanismen. Also, mir fällt es einfach leichter, mit Leuten umzugehen, die schon so ein gewisses Level erreicht haben. Wenn man nicht unbedingt bei Null anfangen muss, sondern durchaus etwas voraussetzen kann.“ (93–100).

Dass der Lehrer die Arbeit mit Grundschüler*innen im Allgemeinen und mit Schulanfänger*innen im Besonderen als anstrengend erlebt, führt er auf seine Geschlechtszugehörigkeit zurück. Mit dieser verbindet er ganz bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten. Die Naturalisierung seines individuellen Empfindens, das dadurch eine Legitimation erfährt, beinhaltet auch, dass vermeintlich statushöhere Aufgaben (*gewisses Level, nicht bei Null anfangen*) mit Männlichkeit assoziiert werden. Auch wenn damit keine offizielle Abwertung der Kolleginnen verbunden ist, so werden doch zwei deutlich nach Geschlecht voneinander getrennte, hierarchische Sphären markiert, bei denen es wenig Überschneidungsfläche gibt.

David

Anders hingegen David, der Anfang 30 ist und an einer größeren Grundschule im städtischen Raum arbeitet. An seiner Schule gibt es einen weiteren Lehrer, mit dem er sich allerdings nicht besonders verbunden fühlt. Er reflektiert:

„Auf den Bögen, also damals von meiner Klasse, als Erstklässler, da steht ja so drin, mit welchen Freunden die gern zusammenkommen wollen und so weiter. Dass die Schule weiß, wohin sie die Kinder verteilt, und da stand bei einem Jungen dann dabei: Also wenn möglich, bei einem Lehrer. Bei einem strengen, konsequenten Lehrer. Das war so der Wunsch der Eltern von einem Scheidungskind. Und da hab' ich dann auch so überlegt: Ja, warum eigentlich? Also es könnte ja auch sein, dass ich, also, die konnten mich ja nicht einschätzen. Ich war halt einfach nur männlich. Aber es hätte ja sein können, dass ich den Laden überhaupt nicht im Griff habe und total überfordert bin, und eine Kollegin da super ihre Linie fährt und da den Jungen in den Griff kriegt.“ (477–481)

David weist den Elternwunsch als spekulativ zurück, da er Geschlechterstereotype reproduziere und seine individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten – unabhängig vom Geschlecht – nicht berücksichtige. Die Vorstellung von ‚Männlichkeit = Konsequenz und Strenge‘ dekonstruiert er damit ebenso wie den Zusammenhang zwischen Geschlecht und Professionalität. Indem er in seinen Aussagen den Konjunktiv Irrealis verwendet, markiert er zwar gleichzeitig seine eigene Durchsetzungsfähigkeit, begründet diese aber nicht mit seinem Geschlecht.

Die hier vorgestellten Interviewpassagen illustrieren exemplarisch Orientierungen von Grundschullehrern, die als latente Sinnstrukturen deren Handeln meist implizit, seltener explizit beeinflussen. In der Gesamtstudie konnten sehr unterschiedliche Professionsvorstellungen und Alltagspraktiken rekonstruiert werden, obwohl alle Lehrer im gegengeschlechtlichen und weiblich konnotierten Berufsfeld Grundschule tätig sind. Damit wird deutlich, dass weniger die (feminisierten) Strukturen selbst als vielmehr die Männlichkeitskonstruktionen die berufliche Handlungspraxis maßgeblich beeinflussen. Diese sind natürlich dennoch von den Strukturen geprägt; entscheidend erscheint jedoch die Art der Konstruktion: Werden Geschlechterkonstruktionen als solche verstanden, ist auch eine Dekonstruktion derselben möglich. Wird Geschlecht hingegen in einem biologistischen Sinne als naturgegeben und mit bestimmten vermeintlich geschlechtsspezifischen Eigenschaften verbunden betrachtet, entzieht es sich einer tieferen Reflexion. In der Studie konnten zwei grundlegende Orientierungsmuster bei Grundschullehrern identifiziert werden, die sich unter den Begriffen *reflexiv* und *nicht-reflexiv* zusammenfassen lassen.

Grundschullehrer, die einen *reflexiven* Habitus aufweisen, gelingt es, die Ambivalenzen, mit denen sie als Männer in einem feminisierten Berufsfeld konfrontiert sind, auszuhalten, sie zu reflektieren und zu dekonstruieren. Sowohl einer Bevorzugung aufgrund ihres (biologischen) Geschlechts als auch Angriffen auf die eigene geschlechtliche Identität erteilen sie eine klare Absage. Trotz der Dramatisierung der Kategorie Geschlecht (Debus 2017), mit der sie in ihrem Alltag konfrontiert sind, gelingt ihnen eine Entdramatisierung, die es ihnen ermöglicht, ihre berufliche Handlungspraxis an den konkreten Erfordernissen der Lehrtätigkeit und den Bedürfnissen der Kinder auszurichten. Anders verhält es sich bei Grundschullehrern, die einen *nicht-reflexiven* Habitus aufweisen. Ihnen gelingt es nicht, die Widersprüche aufzulösen, die mit ihrer Tätigkeit als Mann in einem weiblich konnotierten Beruf verbunden sind. Sie folgen in ihren schul- und unterrichtsbezogenen Interaktionen vor allem dem Primat der Differenz zu ihren Kolleginnen, um ihre Männlichkeit aufrechtzuerhalten und ihre Hegemonieansprüche durchzusetzen. Die konkreten, oft unbewussten, teilweise aber auch bewussten Strategien reichen von einer Sexierung der kollegialen Beziehung⁵ über eine paternalistische Fürsorge, die Formulierung von Führungsansprüchen, die Abwertung der Kolleginnen und deren Arbeitsweisen und offenem Kampf bis hin zum

5 Unter dem Begriff ‚Sexierung‘ wird die Betonung des biologischen Geschlechts des Gegenübers und der als naturhaft wahrgenommenen binären Geschlechterordnung verstanden. Geschlecht dient dabei als dem Prinzip der Heteronormativität folgendes Regulativ für Interaktionen im beruflichen Kontext. Mitunter ist damit auch eine Sexualisierung der Arbeitsbeziehung verbunden.

Rückzug im Sinne einer inneren Emigration⁶. Die berufliche Handlungspraxis orientiert sich in der Folge weniger an den objektiven Erfordernissen der Arbeit oder an den Lerninteressen der Kinder als vielmehr an der Inszenierung und Aufrechterhaltung der eigenen Männlichkeit. Kooperation mit den Kolleginnen erscheint vor diesem Hintergrund unmöglich. Dabei ist kollegiale Kooperation nach Erkenntnissen der Professionalisierungsforschung nicht nur Teil des professionellen Handelns, sondern Voraussetzung für die Entwicklung und die Aufrechterhaltung von Professionalität (Baar & Idel, 2024). Klopsch und Sliwka (2021) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „kooperativen Professionalität“ unter Lehrkräften, die eine zentrale Voraussetzung dafür darstellt, dass sich Schule vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen auf bildungspolitische Reformaufträge einlassen und das Lernen der Schüler*innen verbessern kann.

4 Zusammenfassung und Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung

Der Grundschullehrberuf kann als feminisierter Beruf *par excellence* bezeichnet werden. In den Diskursen über diese Entwicklung wird auf bestimmte Problemlagen hingewiesen, die mit der Feminisierung verbunden sein sollen. Empirische Untersuchungen können solche Zusammenhänge allerdings nicht bestätigen. Nachgewiesen werden kann jedoch eine Verunsicherung männlicher Grundschullehrer, die einerseits im Feld aufgrund ihres Geschlechts eine Bevorzugung erfahren, denen aber gleichzeitig – vor allem außerhalb des Feldes und von anderen Männern – ihre Männlichkeit abgesprochen wird, da sie einen weiblich konnotierten Beruf ausüben. Mit dieser Ambivalenz gehen Grundschullehrer unterschiedlich um: Während einige als Reaktion darauf versuchen, ihre eigene Männlichkeit durch Abgrenzung, Abwertung oder eine Emigration nach innen unter Beweis zu stellen, dekonstruieren andere die vergeschlechtlichten Zuschreibungen, mit denen sie konfrontiert werden, und weisen diese zurück.

Deutlich wird in der Analyse die Bedeutung von Reflexion. Generell wird Reflexionsfähigkeit als Grundvoraussetzung für Professionalität angesehen – und dies unabhängig davon, ob man kompetenzorientierten, strukturtheoretischen oder berufsbioграфischen Professionalisierungsparadigmen folgt. In allen theoretischen Konzepten weitgehend unbeleuchtet bleibt bislang allerdings die Bedeutung, die der Kategorie Geschlecht in diesem Zusammenhang zukommt (Baar et al., 2019). Gerade dann, wenn Geschlecht – wie in der Grundschule in Bezug auf männliche Lehrkräfte – eine besondere Form der Dramatisierung erfährt, erscheint die Fähigkeit und Bereitschaft, sich diskursiv und reflexiv mit Geschlecht, Geschlechterverhältnissen und Geschlechterkonstruktionen auseinanderzusetzen, von besonderer Bedeutung, um im Feld nicht auf

6 Der Begriff ‚Innere Emigration‘ bezeichnet den (freiwillig gewählten) Rückzug auf sich selbst und die aktiv betriebene Absonderung von Kolleginnen, die aufgrund ihres Geschlechts nicht als ebenbürtige Interaktionspartnerinnen angesehen werden.

vermeintlich männliche (oder weibliche) Verhaltensweisen festgelegt zu sein, sondern professionell agieren zu können. Die Lehrer*innenbildung scheint der geeignete Ort zu sein, diese Handlungsdisposition durch die Vermittlung von Genderkompetenz anzubahnen. Genderkompetenz meint dabei die Fähigkeit, Geschlecht und Geschlechterverhältnisse als in sozialer Interaktion hervorgebracht zu verstehen. Die *Sensibilität* für geschlechterbezogene Konstruktionen, die vor allem auch das eigene Selbst als (ver)geschlechtlich(t)e Person umfasst, eine inhaltliche *Informiertheit* in Form von Genderwissen sowie die Transformation des – reflektierten – Wissens in eine ebenfalls reflektierte *Handlungspraxis* können dabei als drei Hauptfelder identifiziert werden, die es zu entwickeln gilt (Abb. 1).

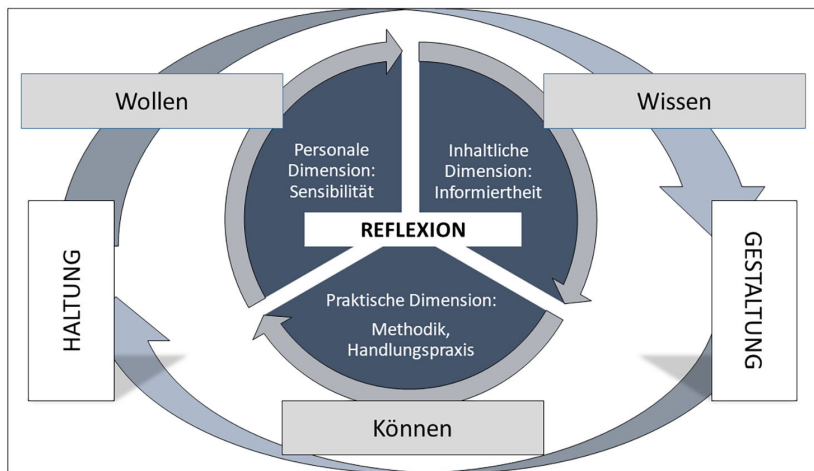


Abbildung 1: Genderkompetenz entwickeln (eigene Darstellung)

Vor dem Hintergrund der hier fokussierten Studie erscheint dabei die personale Dimension von besonderer Bedeutung: Sowohl Männer als auch Frauen sind gefordert, ihre eigenen Geschlechterkonstruktionen zu reflektieren. Da dies kein leichtes Unterfangen ist (Markom & Wöhre, 2023, S. 43–44), erscheinen gezielte Reflexionsübungen, die in der Lehrer*innenbildung verankert werden, sinnvoll. Fragen, mit denen sich Lehramtsstudierende reflexiv und diskursiv auseinandersetzen können, sind beispielsweise:

*Was verbinde ich mit meinem eigenen Mann- bzw. Frau-Sein? In welchen (beruflichen, aber auch privaten) Situationen ist dieses relevant, in welchen nicht? Warum ist das so? Welche Vor- und Nachteile sind damit verbunden? Warum? Mit welchen Erwartungen werde ich von wem und in welchen Situationen aufgrund meines Mann- bzw. Frau-Seins konfrontiert? Kann und will ich diese Erwartungen erfüllen? Welche Folgen hat das für meine pädagogische Handlungspraxis, welche Auswirkungen auf die Lern- und Bildungsprozesse meiner Schüler*innen?*

Solche und ähnliche Fragen dramatisieren zunächst die eigenen Konstruktionen, führen aber auch zu einem selbstreflexiven Wissen, mit dem die Vorstellungen und

Konzepte anschließend dekonstruiert und *entdramatisiert* werden können. Die eigene Handlungspraxis, so das Ziel, orientiert sich in der Folge nicht mehr an der bewussten oder unbewussten Inszenierung von Männlichkeit (oder Weiblichkeit), sondern sie kann sich an den objektiven Anforderungen der Arbeit ausrichten. Bei männlichen Lehramtsstudenten kann die Reflexion über Geschlecht, Geschlechterverhältnisse und die eigene Verstrickung in diese Strukturen darüber hinaus dazu führen, anstelle *hegemonialer* Männlichkeitskonstruktionen (Connell, 2000) eine *inklusive* Männlichkeit (McCormack, 2012) zu entwickeln. Das Spektrum von Männlichkeiten wird damit neu justiert und es eröffnen sich vielfältige Verhaltensoptionen, die keine Abwertung des ‚Weiblichen‘ bzw. mit ihm in Verbindung gebrachte Verhaltens- und Handlungsweisen erfordern. Die Verantwortung für entsprechende Entwicklungen kann dabei nicht allein den Männern aufgebürdet werden: Es erscheint als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine entsprechende Erweiterung von Männlichkeit(en) ermöglichen. Der Erwerb von Genderkompetenz stellt somit eine Querschnittsaufgabe für alle Lehramtsstudierende – unabhängig von ihrem Geschlecht – dar. Wenn in diesem Band die Ausbildung von Lehrkräften im Mittelpunkt steht, dürfen auch die zahlreichen Quer- und Seiteneinsteiger*innen, die derzeit in großer Zahl in den Schuldienst eintreten, ohne ein klassisches Lehramtsstudium absolviert zu haben, nicht außer Acht gelassen werden. Deren (Nach-)Qualifizierungsprogramme müssen ebenfalls den Erwerb von Genderkompetenz ermöglichen, ebenso, wie es sinnvoll wäre, entsprechende Fortbildungsangebote für bereits im Schuldienst Tätige bereitzustellen.

Bei allen Maßnahmen geht es – in Anlehnung an das von Kleiner und Klenk (2017) formulierte Konstrukt der ‚Genderkompetenzlosigkeitskompetenz‘ – nicht um eine allumfassende Handlungsfähigkeit, die Lehrkräfte erreichen *müssen*. Entscheidend ist vielmehr eine Handlungsdisposition und der voluntaristische Wille, sich für die Überwindung professionalisierungshemmender und letztlich diskriminierender Strukturen aufgrund von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen einzusetzen. Welcher Zusammenhang dabei zwischen Feminisierung, Männlichkeit, Professionalität und Genderkompetenz besteht, sollte in diesem Beitrag aufgezeigt werden.

Literatur

- Baar, R. (2024). Feminisierung des Grundschullehrberufs. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl., S. 176–180). Klinkhardt.
- Baar, R. (2010). *Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92408-3>
- Baar, R., Fuhr, T., Michalek, R. & Schönknecht, G. (2012). Genderkompetenz statt Quote! In K. Hurrelmann & T. Schultz (Hrsg.), *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* (S. 102–124). Beltz Juventa.

- Baar, R., Hartmann, J. & Kampshoff, M. (2019). Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Eine Einführung. In Dies. (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen* (S. 31–54). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/jeg.v15i1.03>
- Baar, R. & Idel, T.-S. (2024). *Kooperation in der Grundschule. Konzepte – Modelle – Umsetzung*. Kohlhammer.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bourdieu, P. (1997). Die männliche Herrschaft. In I. Dölling & B. Kraus (Hrsg.), *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis* (S. 153–217). Suhrkamp.
- Cohen, M. (1998). "A habit of healthy idleness": boys' underachievement in historical perspective. In D. Epstein, J. Elwood, V. Hey & J. Maw (eds.), *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement* (S. 19–33). Open University Press.
- Connell, R. W. (2000). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Leske & Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09604-7>
- Debus, K. (2017). Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken? In I. Glockentöger & E. Adelt (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis* (S. 25–41). Waxmann.
- Enzelberger, S. (2001). *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Beltz.
- Faulstich-Wieland, H. (2012). Quoten sind Machtinstrumente – Erziehung aber braucht Qualität. In K. Hurrelmann & T. Schultz (Hrsg.), *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* (S. 144–154). Beltz Juventa.
- Hannover, B. (2022). Geschlecht und soziale Ungleichheit im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung* (S. 1069–1082). Springer VS.
- Hänsel, D. (1997). Zukunft für die Reform der geschlechtersegregierten Lehrerbildung. In K.-H. Braun & Krüger, H.-H. (Hrsg.), *Pädagogische Zukunftsentwürfe. Festschrift zum siebzigsten Geburtstag von Wolfgang Klafki* (S. 129–151). Leske & Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95105-2>
- Jackson, C. (2003). Motives for "laddishness" at school: fear of failure and fear of the "feminine". *British Educational Research Journal*, 29(4), 583–598. <https://doi.org/10.1080/01411920301847>
- Jacobi, J. (1990). „Geistige Mütterlichkeit“: Bildungstheorie oder strategischer Kampf gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen? *Die Deutsche Schule*, Beiheft 1, 209–224.
- Klafki, W. (1990). Diskussionsbeitrag. In P. E. Kalb, Ch. Petry & K. Sitte (Hrsg.), *Unterrichten – und was sonst? Zum Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 36–38). Beltz.

- Kleiner, B. & Klenk, F. C. (2017). Genderkompetenzlosigkeitskompetenz. Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In J. Hartmann, A. Messerschmidt & Ch. Thon (Hrsg.), *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität* (S. 97–119). Barbara Budrich.
- Klopsch, B. & Sliwka, A. (2021). Kooperative Professionalität als internationaler Ansatz in der Unterrichtsentwicklung. In Dies. (Hrsg.), *Kooperative Professionalität. Internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung* (S. 7–19). Beltz Juventa.
- Krecker, L. (1974). *Frauen im Lehrberuf. Aspekte der Feminisierung und Fluktuation*. Georg-Michael-Pfaff-Gedächtnisstiftung.
- Markom, Ch. & Wöhre, V. (2023). „Was ist denn das für ein Gestapel hier!“ Geschlecht, Habitus und Sportunterricht. In E. Ayostini, A. Bube, St. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Profession (alisierung) und Erfahrungsanspruch in der Lehrer:innenbildung* (S. 36–48). Beltz Juventa.
- McCormack, M. (2012). *The Declining Significance of Homophobia: How Teenage Boys are Redefining Masculinity and Heterosexuality, Sexuality, Identity, and Society*. online edn, Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199778249.001.0001>
- Navé-Herz, R. (1988). *Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung (3. Auflage).
- Roisch, H. (2003). Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. In M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze & W. Cornelißen (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 21–52). Leske & Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90921-3_2
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the ‚Political Economy‘ of Sex. In R. R. Reiter (Hrsg.), *Towards an Anthropology of Women* (S. 157–210). Monthly Review Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Stahl, U. (1995). *Professionalität und Zufriedenheit im Beruf. Eine empirische Studie an Grund- und Hauptschulen*. Beltz.
- Statistisches Bundesamt Deutschland (DESTATIS) (2023). *Statistischer Bericht Allgemeinbildende Schulen*. Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/_publikationen-innen-schulen-allgemeinbildende.html

„Also deswegen sollten gerade die Mädchen besonders aufpassen...“

Eine Videoaufzeichnung aus dem Politikunterricht in West-Berlin in den 1980er Jahren

MAY JEHLE

1 Eine historische Fallstudie zur Reflexion geschlechterreflexiver politischer Bildung

Die Auseinandersetzung mit Geschlecht setzte in Kontexten der politischen Bildung im Vergleich zu ihren erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen zeitlich verzögert ein und wird bis heute als ein in einem spezifischen Personenkreis geführter Diskurs beschrieben (Scaramuzza, 2024). Somit gelten „theoretische, empirische sowie bildungspraktische Untersuchungen und Vorschläge für eine geschlechterreflexive politische Bildung“ (Scaramuzza, 2024) nach wie vor als ein Desiderat in der politikdidaktischen Forschung. Vor diesem Hintergrund diskutiert dieser Beitrag eine historische Fallstudie mit Blick auf mögliche Schlussfolgerungen für eine geschlechterreflexive (politische) Bildung und eine entsprechende Ausbildung von Lehrkräften.

Eine solche Auseinandersetzung mit historischen Fallbeispielen eröffnet eine spezifische Forschungsperspektive, um das meist spannungsreiche Verhältnis von Intentionen und ihrer Umsetzung in der Praxis zu analysieren und weiterführend zu diskutieren. Zur Reflexion möglicher Ansätze zu einer gendersensiblen (politischen) Bildung bietet sich eine Videoaufzeichnung aus dem Jahr 1985 an, die am Referat für politische Bildungsarbeit der Freien Universität Berlin (FU) in Kontexten der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften entstanden ist (Aufzeichnungseinheit, 1985).¹ Hinsichtlich des didaktischen Ansatzes, mit dem in dieser Aufzeichnung die Gleichberechtigung der Geschlechter im Politikunterricht diskutiert wird, kann die Konzeption dieser Unterrichtsstunde als dem Diskurs ihrer Zeit voraus betrachtet werden. Dennoch zeigen sich in der Umsetzung auch aktuell diskutierte Fallstricke einer geschlechterreflexiven (politischen) Bildung, was im Folgenden auch mit Blick auf mögliche Bedarfe in der Lehrkräftebildung diskutiert werden soll.

1 Diese Aufzeichnung konnte im Rahmen eines Projektes zur Sicherung und Zugänglichmachung historischer Videoaufzeichnungen von Unterricht an der Universität Wien in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) retro-digitalisiert und der Forschung in einer Datenbank zugänglich gemacht werden: <https://www.fdz-bildung.de/studiendetails.php?id=116> (30.12.2023) (Schluß & Jehle, 2013).

2 Die Thematisierung von Geschlechterverhältnissen im erziehungswissenschaftlichen und politikdidaktischen Diskurs der 1980er Jahre

Ab Mitte der 1980er Jahre ist im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs eine wachsende Aufmerksamkeit für die Thematik geschlechtsspezifischer Sozialisation zu verzeichnen. Als Schlüsselereignis galt das Erscheinen der deutschen Übersetzung von Dale Spenders Studie „Frauen kommen nicht vor“ im Jahr 1985, die kritische Fragen in Bezug auf die Koedukation aufwarf. Die Rezeption und Diskussion früherer Arbeiten blieb jedoch auf einen relativ kleinen Kreis von Wissenschaftlerinnen und Pädagoginnen am Rande der etablierten Forschung beschränkt (Nyssen & Schön, 1992). An der Erziehungswissenschaft, auch der emanzipatorischen, kritisierten diese vor allem die Ausblendung von „Geschlecht als Strukturkategorie von Gesellschaft“ (Nyssen & Schön, 1992, S. 857). Ihre Studien problematisierten anhand verschiedener Themenfelder einen der Institution Schule inhärenten „geheimen Lehrplan“, der die Strukturen geschlechtsspezifischer Benachteiligung in der Gesellschaft zwar nicht hervorbringe, aber reproduziere (Kauermann-Walter, Kreienbaum & Metz-Göckel, 1988; Nyssen & Schön, 1992; ausführlicher Jehle, 2022a). Zugleich werden monokausale Erklärungsmuster dahingehend problematisiert, dass diese Gefahr liefen, den Schülerinnen die Möglichkeit einer widerständigen Subjektivität abzusprechen (Nyssen & Schön, 1992, S. 865–866). Ebenso sind bereits Ende der 1980er Jahre kritische Reflexionen bezüglich der „Falle der Reifizierung“ (Gildemeister, 1988, S. 499) zu finden, womit die Schwierigkeit beschrieben wird, Geschlechterdifferenzen zu thematisieren, ohne sie im Sinne einer „naturwüchsigen Kategorie“ (Breitenbach, 1994, S. 187) zu reproduzieren.

Im politikdidaktischen Diskurs wurden diese Befunde und Diskussionszusammenhänge mit zeitlicher Verzögerung rezipiert: In den Jahrgängen der Fachzeitschrift *Gegenwartskunde* sind ab Mitte der 1980er Jahre vereinzelte soziologische Betrachtungen zu den Themen Geschlechterverhältnisse und Geschlechtergerechtigkeit zu finden, die größtenteils keine spezifisch didaktischen Perspektiven eröffnen. Ende der 1980er widmet das *Handbuch zur politischen Bildung* den „Besonderheiten politischen Lernens bei Mädchen und Frauen“ ein eigenes Unterkapitel (Mickel & Zitzlaff, 1988). Zu diesem Zeitpunkt herrschte allerdings noch eine Perspektive vor, die von weiblichen Sozialisationsdefiziten ausging, die es durch politische Bildung auszugleichen gelte. Eine vertiefte Diskussion der Frage von Geschlechterverhältnissen setzt erst in den 1990er Jahren ein (Richter, 1991; Reinhardt, 1996), in deren Verlauf schließlich auch der Paradigmenwechsel zu reflexiven und dekonstruierenden Perspektiven auf Differenz vollzogen wurde (Oechsle & Wetterau, 2000; Winckler, 2014).

3 „Gleichberechtigung der Frauen“ im West-Berliner Politikunterricht 1985

Die Unterrichtsstunde, die im Mittelpunkt dieser Aufzeichnung steht, wurde am 15.11.1985 in einer Klasse der zehnten Jahrgangsstufe in West-Berlin aufgezeichnet. Somit fand die Unterrichtsstunde zu einem Zeitpunkt statt, als sich die Aufmerksamkeit für Fragen geschlechtsspezifischer Sozialisation im schulpädagogischen Diskurs gerade erst zu entwickeln begann. Es ist also davon auszugehen, dass die Planung und Durchführung vor allem von zeitgenössischen fachdidaktischen Überlegungen und weniger von später diskutierten Einsichten genderreflexiver Didaktik geleitet wurde. In dem zum Schuljahr 1984/85 in Kraft getretenen Rahmenplan ist die Thematisierung von Gleichberechtigung im Zusammenhang mit den Artikeln 3 und 6 des Grundgesetzes im Themenbereich „Familie und Partnerschaft“ vorgesehen. Die Lernzielformulierungen sehen vor allem eine Auseinandersetzung mit Rollenverhalten und -erwartungen vor und verbinden mit den Stichworten der Gleichberechtigung und Emanzipation auch die „Einsicht in historische und gegenwärtige Formen geschlechterspezifischer Sozialisation in Familie und Öffentlichkeit“ (Senator für Schulwesen, Jugend und Sport, 1984, S. 10).

Nähere Informationen oder Unterlagen zum Kontext und zur Planung der Aufzeichnung sowie eingesetzte Arbeitsmaterialien liegen nicht vor. Daher orientieren sich die Analyse und Interpretation in erster Linie an der Strukturierung der Unterrichtseinheit durch die Lehrperson. Gestützt auf ethnomethodologische Interpretationsverfahren wird rekonstruiert, wie im Unterrichtsgespräch von der Lehrperson und den Schüler:innen gemeinsam Sinn und Bedeutung in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand hervorgebracht werden (Jehle, 2022b).

Tabelle 1: Überblick über den Stundenverlauf

00:00:00–00:01:39	Hinführung: Artikel 3, GG Problemstellung: Umsetzung der gesetzlichen Gleichstellung der Geschlechter in der Praxis?	
00:01:39-00:07:05	Unterrichtsgespräch: „Erfahrungsaustausch“ zur Differenz von gesetzlicher Gleichstellung der Geschlechter und gesellschaftlicher Praxis	
	00:03:13-00:04:29	Diskussion des Beitrags von Sm19: Frauen werden nicht unterdrückt
00:07:06-00:10:55	Formulierung des Stundenziels: Diskussion der Frage: Wie kann man erreichen, dass Rechte in Anspruch genommen werden?	
00:10:56-00:16:09	Reformulierung des Problems: Woran scheitert die Umsetzung des gesetzlichen Anspruchs? Diskussion	

(Fortsetzung Tabelle 1)

00:16:10-00:28:09	Arbeitsbogen: Artikel 3 GG, Jahresbericht der Bundesregierung	
	00:17:19-00:20:21	Lehrervortrag: Jahresbericht der Bundesregierung
	00:20:22-00:28:09	Interpretation der Tabellen „Frauen im deutschen Bundestag“ und „Frauen in der Volkskammer“
00:28:10-00:41:50	Erfahrungsabfrage zur Benachteiligung von Frauen	
	00:32:59-00:34:23	Diskussion der Benachteiligung von Frauen in türkischen Familien
	00:35:01-00:36:14	Diskussion des Beitrags von Sm19; Frage: Wollen Männer keine Frauen in der Politik?
	00:36:31-00:39:44	Diskussion des Beitrags von Sm3; Frage: Können Frauen Verteidigungsminister ² werden?
	00:39:45-00:41:50	Rückführung des Unterrichtsgesprächs auf die Benachteiligung von Mädchen in der Klasse

So wie es auch im Lehrplan vorgesehen ist, bildet der Artikel 3 des Grundgesetzes einen zentralen Bezugspunkt in der Erarbeitung. Die Feststellung, dass in der gesellschaftlichen Realität noch keine Gleichberechtigung der Geschlechter erreicht sei, kann als Ausgangspunkt der Stunde gelten. Die Rekonstruktion der damit verbundenen thematischen Diskussionsstränge lässt eine doppelte didaktische Ausrichtung erkennen: Zum einen nimmt die Abfrage von Erfahrungen der Schüler:innen einen großen Gesprächsanteil ein. Darin zeigt sich ein ausgeprägter schülerorientierter didaktischer Ansatz, der in der zeitgenössischen fachdidaktischen Diskussion auch als die Praxis dominierender, aber als bisweilen verkürzt interpretierter kritisch reflektiert wurde (Grammes & Kuhn, 1987). So sollen die Erfahrungen der Schüler:innen sowohl den Ausgangspunkt der Diskussion bilden als auch im letzten Stundendrittel ausführlicher diskutiert werden. Zum anderen sehen die Fragestellungen der Lehrperson sowie die eingesetzten Materialien auch eine Reflexion gesellschaftlicher Bedingungen und eigener (politischer) Handlungsmöglichkeiten vor.

Zu Beginn öffnet der Lehrer das Unterrichtsgespräch mit der inhaltlich etwas unspezifischen Aufforderung, Erfahrungen zu der festgestellten Differenz zwischen gesetzlicher Gleichstellung der Geschlechter und der gesellschaftlichen Praxis zu äußern. Dabei verweist die inhaltliche Bandbreite der Beiträge darauf, dass es einer genaueren Bestimmung bedürfte, was als in der gesellschaftlichen Realität stattfindende Ungleichbehandlung diskutiert werden soll. Ein Schüler (Sm19) widerspricht der Aussage, dass Frauen unterdrückt werden, mit der Begründung, dass diese sich nicht wehren würden und somit selbst schuld seien. Eine Schülerin (Sw14) weist auf einen darin enthaltenen Widerspruch hin, da man sich nicht wehren müsse, wenn man nicht

2 Sofern im Unterrichtsgespräch der dokumentierten Stunde keine geschlechterreflexiven Formulierungen verwendet werden, wird bei Bezugnahmen auf die verhandelten Inhalte ebenso darauf verzichtet.

unterdrückt werde. Die Lehrperson, die an dieser Stelle noch keine Diskussion vorgesehen hat, erkennt lediglich einen Klärungsbedarf bezüglich des Begriffs der Unterdrückung. Die implizit eingebrachte Verantwortungszuschreibung in Richtung der Frauen, die sich freiwillig den Anweisungen der Männer unterordnen, wird somit nicht hinterfragt. In der Folge thematisiert eine Schülerin (Sw8) die Bedeutung von fehlendem Wissen und Interesse der Frauen in Bezug auf ihre Rechte, was von der Lehrperson wie folgt kommentiert wird:

„Das finde ich sehr gut, was sie gerade gesagt hat, das ist der Punkt, den ich auch bei euch mehrmals angesprochen habe und gesagt habe [...], dass im Grunde die Frauen gerade auch-, oder die Mädchen in Sozialkunde und in Geschichte und in Geographie besonders gut aufpassen sollen und müssen, damit sie über ihre Rechte Bescheid wissen. Viele von euch sagen ja, entweder laut oder leise, Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde, das ist was [...] für Jungs, die Mädchen, die brauchen das nicht. [...] Viele wissen gar nicht, was sie für Rechte haben. Und dann können sie die Rechte natürlich auch nicht in Anspruch nehmen. Also deswegen sollten gerade die Mädchen besonders aufpassen im Unterricht, um ihre Rechte kennenzulernen und Erfahrungen zu sammeln und solche Sachen.“ (Aufzeichnungseinheit 1985, # 00:05:02)

Es ist dabei naheliegend, von einer motivierenden oder ermutigenden Absicht dieses Kommentars auszugehen. Implizit beteiligt sich die Lehrperson allerdings damit an der Konstruktion eines Argumentationsmusters, mit dem vor allem Defizite auf Seiten der Frauen für deren Ungleichbehandlung verantwortlich gemacht werden. So lässt sich im Gesprächsverlauf eine zunehmende Dominanz dieses Argumentationsmusters feststellen. Dies wird schließlich auch in der folgenden Diskussion der Frage fortgeführt, wie man erreichen könne, dass Rechte auch in Anspruch genommen werden.

Zeit	Kamera	Sprecher in	Audio	Video
00:07:44	Zoom-in: Sm19 Zoom-in	Sm19	Naja, da könnte man doch die, die es wissen, also die, mhm, also die Ahnung haben von dem Grundgesetz, und auch (), das die irgendwie so ne Gruppen bilden, und dass sich dann die Frauen, die sich dafür interessieren, dass die sich hinwenden können, und und (irgendwie) so Unterricht nehmen, dass dann die andern-, also dass alle Frauen aufgeklärt sind übers Grundgesetz und dann könne sich auch besser wehren.	Sm3 beugt seinen Kopf in Richtung Stuhllehne Sw18 sagt etwas zu Sw17, sie unterhalten sich leise, Sw18 schaut dann zu Sm19 Sm3 hebt seinen Kopf Sm19 schmunzelt, Sm4 sieht zu zu Sm19
00:08:00	Zoom-out S.I.	Lm	So, jetzt seid ihr dran, dazu was zu sagen. (...) Is verstanden worden von allen, (Sw1)?	Sw7 hat ihre Arme am Tisch abgewinkelt und ihre Hände gefaltet, Sm6, Sw14 zeigen auf
		S?	(Nicht ganz)	
	S.I. Zoom-in: Sm10	Lm	L Nicht. (Dachte ich mir) (...) Sm19 macht den Vorschlag, und sagt, dass diejenigen, die da Ahnung haben vom Grundgesetz, denjenigen, die darüber noch nicht Bescheid wissen (Unterricht geben). Ja? Richtig so?	Sw15 hält Hand vor den Mund, Sm12 fährt sich durch Haar, Sw7 stützt ihren Kopf auf ihre rechte Hand, und schaut in Richtung Tür Sm6 schnippt mit seinen aufgezeigten Fingern, richtet sich auf, und streckt seinen linken Arm durch; Sm11 zeigt auf; Sm12 hält die linke Hand vor seinem Mund und schaut zu Sm11
		Sm19	L (Ja.) Ja.	
00:09:00	S.I. Zoom-in: Sm10	Lm	So, (...) Sm10.	Sm10 gestikuliert mit seinen Händen Sm11 kaut, lässt Arm hinter den Kopf sinken
		Sm10	Ja, bloß dann sagen sich manche Frauen wieder, wieso soll ich denn hingehen, sind doch mehrere Frauen drin, meine, die da hingehen könnten, und sagen sie, ich geh da nicht hin, dass die anderen Frauen gehen, und dann wenn fast jede Frau so und dann geht gar keener hin. (...) () och keen Sinn.	
	S.r.	Lm	Sm11.	Sm11 streckt Arm nach oben
		Sm11	Ich find, die meisten Frauen ham ja keen Intresse daran, also falls es sowat geben sollte, dass manche Frauen den anderen erklären, die sind zufrieden, (wie sie so leben). Die sagen sich, die Männer sagen det, (wie wer), wir müssen in der Küche stehn, dann stehn sie in der Küche.	
	S.r.	S?	L (@@)	Sm11 lässt Arm sinken Sm10 spielt mit seinem Buch und blickt zu Sm11
		Sm11	Denen gefällt das so.	
		Lm	()	Sm11 blickt kurz zur Kamera und richtet sich auf
		Sw14	Ähm, isch, ich meine wir sind jetzt immer, jetzt hacken alle auf die Frauen rum, die kennen das Grundgesetz nicht, die müssen sich wehren; ich möscht gern wissen, wer hier aus der Klasse von den Jungs-	
		Sw7	L (Ja-)	Sm11 hebt kurz das da Kinn, gestikuliert mit Fingern, Sm10 kratzt sich mit der rechten Hand am Kopf
		Sw14	L das Grundgesetz	
00:09:55	Zoom-in: Sw14		kennt, und seine Recht kennt. Und das immer die Frauen, ähm, alles wissen müssen, wenn die Frauen gefragt werden, wir wissen es nicht, also sind sie dumm, ja, aber weil die Männer wat nicht wissen, dann reagiert doch keiner drauf, das is ja immer, die Frauen, alle hacken auf den Frauen rum.	Sm11 kaut mit offenem Mund
		Lm	Sw7?	
	S.r.	Sw7	Ich finde, also, ich finde, och, (wat sie sagt), also (wir müssen immer irgendwie den Männern voraus sein), vielleicht stehen wir auf derselben Ebene, aber es wird immer mehr von uns erwartet, (irgendwo), ja, da sind, das ist ganz logisch, wir sollen immer mehr bringen, wir sollen unheimlich, unheimlich klug immer sein, bei uns reagiert man sofort, wenn einer irgendwas nicht weiß, aber wenn die Männer ma was nicht wissen, dann wird das so, jaja, das kann ja jeden mal passieren, oder so, ja, aber bei uns is des (), ja.	Sm11 sieht nach rechts, Sm12 sieht nach rechts Sw14 spielt mit ihren Fingern am Buch, Sw15 kaut auf ihren rechten Fingern und blickt zu Sw14 Sw7 zeigt auf, Sw15 schaut zu Boden
		Zoom-out		

Abbildung 1: Diskussion der Frage „Wie kann man erreichen, dass Rechte in Anspruch genommen werden?“

Bemerkenswert ist hier zunächst die von Sm19 vorgenommene Unterscheidung zwischen denen, „die Ahnung haben von dem Grundgesetz“, und „Frauen, die sich dafür interessieren“. Aus dieser Perspektive scheint der Aufklärungsbedarf ausschließlich

auf Seiten der Frauen zu bestehen. Diese geschlechtsspezifische Zuordnung wird von zwei weiteren Mitschülern in ihren folgenden Redebeiträgen unhinterfragt übernommen; sie stellen stattdessen die Bereitschaft und den Wunsch der Frauen, überhaupt etwas verändern zu wollen, in Frage.

An dieser Stelle regt sich nun allerdings Widerspruch auf Seiten der Mitschülerinnen. Als erstes meldet sich Sw14 mit Blick auf alle drei Äußerungen kritisch zu Wort. Sie beschreibt die inhaltliche Dynamik des Gesprächs als eine, nach der alle auf den Frauen ‚rumhacken‘ würden, die das Grundgesetz nicht kennen und sich wehren müssten. Weiter problematisiert sie einen unterschiedlichen Umgang mit Wissensdefiziten in Abhängigkeit vom Geschlecht. Sw7, die bereits bei Sw14s Frage, wer von den Jungen das Grundgesetz kenne, deutliche Zustimmung geäußert hat, stimmt ihr zu und führt die Problematisierung ungleicher geschlechtsspezifischer Erwartungshaltungen und Reaktionen im Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen fort. Mit diesen kritischen Einwänden weisen die beiden Mädchen nicht nur die bisherigen Verantwortungszuschreibungen zurück, sondern sie präsentieren sich selbst als Beispiele einer in der Diskussion widerständigen Subjektivität (Nyssen & Schön, 1992, S. 865–866). Im Anschluss an diese Sequenz wird diese Begründung der fehlenden Gleichberechtigung mit einem Wissensdefizit der Frauen in Bezug auf das Grundgesetz weiter dekonstruiert:

Zeit	Kamera	Sprecher In	Audio	Video
00:10:26		Sw8	Also, ich glaube, dass die Mehrheit der Frauen, die Grund-, die Grundgesetz kennt, aber, ähm, ich glaube, die wehren sich nicht, weil sie wollen an die Gesellschaft, ähm, ein-, äh, einpassen, ich mein, so- (...) [...] anpassen. [...]	Sw8 blickt kurz zur Decke, Sw7 blickt zu Boden Sw8 gestikuliert mit rechter Hand, Sw9 legt ihren Kopf auf die linke abgewinkelte Hand
	S.r.	Lm	Und du meinst, die Gesellschaft ist also noch so, dass die Männer das Sagen haben, [...] dass die Frauen sich anpassen müssen (...) [...] (Mhm.) also du hast mir gerade eben das weggenommen, was ich sagen wollte. Ich glaube auch, das Grundgesetz ist bei den meisten bekannt, außerdem hamwer es ja gerade gehört, die meisten von euch wussten ja, Artikel 3, was das bedeutet. Das ist auch nicht das Problem. Im Grundgesetz ist es ganz klar festgelegt, Männer und Frauen sind gleichberechtigt, das Problem, was wir, glaub ich jetzt, äh, ansprechen wollten, ist, dass es aufm Papier so steht, und als Gesetz so steht, aber in der Wirklichkeit ist es noch nicht so, und das hat andere Gründe und andere Ursachen. Und Sw8 sagt jetzt eben ganz richtig, sie hat den Eindruck, dass unsere Gesellschaft das so haben möchte, dass die Männer das Sagen haben, und die Frauen (sich mehr oder weniger anpassen). Seht ihr das auch so? Oder gibt's da andere Meinung(en)? (5) Die Frage nicht verstanden? Männer (...); die Männer machen die Politik, sag ich jetzt mal, Männer haben das Sagen, und die Frauen werden nicht groß gefordert, sie sollen sich halt nur anpassen, das heißt sie sollen „Ja und Amen“ sagen und nicht dagegen Widerstand leisten. Ist das so, oder seht ihr das anders? (9) (Sm19)	Sw16 greift sich mit ihren Händen um den Hals Sw16 schmunzelt und blickt zu den anderen SuS
00:11:00	S.r.			Lm sitzt, das linke Bein ist über das rechte gelegt, dabei gestikuliert er mit seinem Stift in der rechten Hand, Sm20 winkelt seinen linken Fuß an der Tischkante ab, Sm4 blättert in seinen Unterlagen, und wippt mit dem Stuhl, Sm3 wippt ebenfalls mit dem Stuhl, Lm kratzt sich an der Nase Sm20 nimmt seine Unterlagen zu Hand, und blättert sie durch, Sm4 blickt zu Sm20 und Sm19
	Zoom-in; Ausschnitt			Lm legt Kugelschreiber ans Kinn Sm3 und Sm4 sitzen mit der linken Schulter zum Lehrer gedreht, und wippen leicht mit dem Stuhl, Sw7 zeigt auf, Sw14 zeigt mit angewinkeltem Arm auf, Sw7 streckt ihren Arm ganz aus
	Zoom-out/ S.I.			
	Zoom-in: Sw7			Sw7, Sw14 nehmen Hand runter, Sw9 kratzt sich am Hinterkopf, Sm3 und Sm4 schauen beide zu Boden, Sm4 blickt kurz nach hinten, wippt dann mit seinem Stuhl, Sm19 kratzt sich an der Nase, Sm4 wischt sich mit seiner linken Hand über die Jeans, Sm19 blickt zum Tisch und gestikuliert Sm19 blickt kurz zum Lehrer, und fängt mit seinem Stuhl zum Wippen an, Sm19 kratzt sich an der Nase
00:12:00	S.r. Zoom-in	Sm19	Ah, ich finde, das war mal so, ich finde, also früher waren in der Politik gar keine Frauen, also das wird auch nach und nach immer besser, also dass kann ja nicht von heute auf morgen gehen, dass die (...) Frauen, also (...) also schon ne Zeit lang her, da waren ja nur Männer in der Politik und überall eigentlich, die Frauen waren nur zu Hause, so Hausfrau, und haben sich halt um die Familie und das Haus gekümmert oder um die Wohnung, und jetzt sind doch auch (...), die Frau ist doch auch genauso angesehen, in der Politik zumindest, wie ein Mann jetzt. Das bessert sich also.	
		Lm	Sw7?	
	S.I.	Sw7	Na, da hat er schon recht, was er sagt, also, dass so irgendwie schon ne ganze Menge erreicht und so, früher durften wir so gut wie gar nichts, wir durften nicht wählen, gar nichts, wir haben schon ne ganze Menge erreicht bis jetzt schon, es hat zwar, es schaut zwar jetzt so (...); toten Punkt, kann man mal sagen im Moment, vielleicht wollen wir uns erstma ausruhen bisschen, vielleicht ist uns das über den Kopf gewachsen; ist, diese Gleichberechtigung, da muss man vielleicht erst mal fertig werden. Aber- (...) [...] wir ham ne ganze Menge erreicht find ich.	Sw16 und Sw15 halten die Arme verschränkt Sw7 blickt kurz zur Decke Sw15 schaut zu Sw16, beide lächeln sich an
00:13:14				

Abbildung 2: Diskussion gesellschaftlicher Bedingungen und erreichter Gleichberechtigung

Eine weitere Schülerin (Sw8) bringt ihre Einschätzung ein, dass die Mehrheit der Frauen das Grundgesetz wohl kenne, sich allerdings aufgrund ihres Wunsches nach Anpassung an die Gesellschaft nicht zur Wehr setze. Die Reaktion der Lehrperson auf diesen Beitrag kann als eine Schlüsselstelle mit Blick auf ihre Intentionen interpretiert werden. In seiner zustimmenden, längeren Ausführung macht der Lehrer darauf aufmerksam, dass die fehlende Gleichberechtigung der Frauen ein gesellschaftlich verankertes und politisch bedingtes Problem sei, und stellt dies zur Diskussion. Hier ist also durchaus die Absicht zu erkennen, den Wechsel der Diskussionsebene vom Erfahrungsaustausch zu einem politischen Problem zu vollziehen. Im ersten Beitrag von Sm19 wird diese Frage nun allerdings weniger aus einer kritisch auf die Gegenwart bezogenen Perspektive erörtert, sondern dieser hebt die Fortschritte im Vergleich zur

Vergangenheit hervor. Die Schülerin Sw7 stimmt diesem zu und führt ihren Beitrag aus der Perspektive eines weiblichen „wir“ fort. Dabei betont sie, was alles erreicht wurde und dass dies erst einmal verarbeitet werden müsse. Implizit ist darin bereits eine Erklärung für ein nachlassendes Engagement auf Seiten der Frauen enthalten, womit also wieder zu dem bereits als dominierend beschriebenen Zuschreibungsmuster von Verantwortung an die Frauen zurückgekehrt wird.

Zeit	Kamera	Sprecher_in	Audio	Video
00:13:15	Zoom-out	Lm	Wie sehen die anderen das? Sw7 sagt, Frauen haben schon ne ganze Menge erreicht. [...] Denkt ihr, dass das richtig ist, oder dass sie mehr erreichen könnten? (4)	Sw15 beißt auf ihre Lippe, Sw15 zeigt mit ihrem rechten Arm auf, stützt ihn kurz ab, lässt ihn fallen, und zeigt mit dem anderen Arm auf, Sw14, Sm6 zeigen auf, Sw8 zeigt auf, Sw7 schaut auf ihre rechten Fingernägel, Sw1 kratzt sich am Auge und blickt nach unten, Sm5 lehnt seinen Kopf weiterhin an seiner rechten Hand an, Sw14 und Sw8 zeigen auf, Sw15 richtet sich kurz auf, und schaut zu ihren Unterlagen
00:14:00	Zoom-in	Sw15	Ja, es stimmt schon, dass se ne ganze Menge erreicht haben, die Frauen bis jetzt, also, weil wir auch die gleiche Bildung haben irgendwie, aber, äh, ich finde es immer noch zu wenig, weil son, so in die Politik oder so, dass sind ja auch wenig Frauen, das könnten auch mehr sein.	
		Lm	[...] Ok, dann, Sw14 hat sich gemeldet?	Sw14 schaut kurz von ihren Unterlagen auf
	S.I.	Sw14	Ja, äh, ich meine ((Räuspern)), jetzt wir, also unsere Generation, wir sind so aufgewachsen, dass alles so ist, wies jetzt ist unter der Gleichberechtigung. Ich mein, die, ähm, die ältere Generation, die dafür, ähm, demonstriert hat fürs Wahlrecht und Gleichberechtigung, die hatten noch mehr Intresse dafür und ich meine, ähm, für uns ist es jetzt halt (so) immer so gewesen, aber ich meine, weeeß ja nicht, wies früher war, also so wir (habens nicht) miterlebt.	Sw16 blickt kurz nach rechts zu Sw14 Sw14 blickt zu ihren Unterlagen Sw14 blickt zur Decke
	Zoom-in: Sw14	Lm	Mhm.	Sw14 gestikuliert mit ihrer rechten Hand
		Sw14	Und dann glaub ich, dass da (nicht) viel Intresse dahinter steckt.	
		Lm	Wir drehen uns ein bisschen im Kreis, aber (is ganz gut). Sw8?	
00:15:00	S.r.	Sw8	Ich finde, also mit der Gleichberechtigung, haben die Frauen früher mehr geschafft als jetzt die Frauen. Wir hatten, ich mein, früher, ähm, die Frauen hatten keine Bildung, aber trotzdem haben sie was geschafft. Und jetzt die Frauen, die, die gehen, die haben Bildung, wie ne, wie ein Mann, aber die haben nicht so viele geschafft wie früher, die haben kein Intresse daran und dann, wenn (sie nich reden) dann sagen-, wir, wir haben kein al-, wir sind nicht gleichberechtigt, und die plappern nur so rum,-	Sw7 blickt zu Sw8, Sw9 hält ihre linken Finger über den Mund und blickt nach rechts unten Sw8 blickt kurz zur Decke Sw8 blickt kurz in Richtung der Kamera, Sw7 nickt leicht mit dem Kopf, fährt sich kurz mit der rechten Hand über den Mund und zeigt auf. Sw7 senkt ihre Hand, schaut zur Decke und nickt leicht mit ihrem Kopf, den sie an ihrer linken Hand abstützt
00:15:24				

Abbildung 3: Diskussion gesellschaftlicher Bedingungen und erreichter Gleichberechtigung

Die Lehrperson stellt diesen Beitrag von Sw7 weiter zur Diskussion. Eine weitere Schülerin (Sw15) stimmt dem in Bezug auf eine erreichte Bildungsgleichheit zu, problematisiert aber die weiter bestehende politische Unterrepräsentation von Frauen. Darauf folgen schließlich die beiden Beiträge von Sw14 und Sw8, die erneut das fehlende Interesse der Frauen kritisieren. Insgesamt lässt sich hier also eine Argumentationskette beobachten, die weniger von der zur Diskussion gestellten Frage nach gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ausgeht, sondern die sich vor dem Hintergrund des Erreichten mit dem als nachlassend wahrgenommenen Engagement von Frauen beschäftigt, nach Erklärungen dafür sucht und damit die einseitige Zuschreibung von Verantwortung fortführt.

Dabei gelingt es auch nicht mithilfe des anschließenden Einsatzes eines Arbeitsblattes zur Repräsentation von Frauen auf der Ebene der Bundesrepublik, dass die bis-

her diskutierten Erfahrungsbereiche mit Blick auf gesellschaftlich-politische Rahmenbedingungen erweitert werden und reflexive Auseinandersetzungsprozesse befördert werden. Vielmehr kommt es regelmäßig zu einer Reproduktion von im eigenen Erfahrungsbereich dominanten Deutungsmustern. Somit sind auch in diesen weiteren Erarbeitungsphasen, die sich der politischen (Unter-)Repräsentation von Frauen und einer neuerlichen Diskussion von Erfahrungen geschlechtsspezifischer Ungleichbehandlung widmen, keine Anzeichen dafür zu erkennen, dass eine Dekonstruktion dieses Argumentationsmusters erfolgt, das in erster Linie die Frauen selbst in der Verantwortung sieht, sich stärker zu engagieren.

Ein Problembewusstsein für die damit auch fortgeführte Reproduktion von Geschlechterstereotypen ist nicht zu erkennen. Vielmehr wird die Diskussion von einem Teil der Schüler eher belustigt geführt. Ihre Beiträge lassen nicht unbedingt erkennen, dass sie in der thematisierten Geschlechterdifferenz ein ernsthaft zu verhandelndes Problem sehen. Am Ende der Stunde scheint vor allem das Fazit einer vermeintlich unaufhebbaren Geschlechterdifferenz stehen zu bleiben.

4 Die Fallstudie im Spiegel zeitgenössischer und aktueller fachdidaktischer Diskurse

Trotz dieses sich bereits abzeichnenden kritischen Diskussionseinsatzes ist im zeithistorischen Kontext auch ihr innovativer und zukunftsweisender Ansatz zu würdigen. Die eingesetzten Materialien und auch die von der Lehrperson formulierten Fragestellungen lassen eine Ausrichtung erkennen, mit der die Frage der Gleichberechtigung auch in Bezug auf die politische Handlungsebene und gesellschaftliche Rollenerwartungen diskutiert werden soll. Die Diskussion der politischen (Unter-)Repräsentation von Frauen wird hier also bereits als Gegenstand und Aufgabe politischer Bildung wahrgenommen. Allerdings gelingt es auf der inhaltlichen Ebene nicht, diesen Aspekt mit den auf den lebensweltlichen Erfahrungsbereich der Schüler:innen zielenden Fragestellungen zu verknüpfen. So bleiben diese beiden Diskussionsstränge in der inhaltlichen Erarbeitung letztlich unverbunden nebeneinander stehen. Zudem bleibt es letztlich in der Diskussion offenbar auch für die Beteiligten recht diffus, welche Erfahrungen mit welchen Begründungen als Formen geschlechtsspezifischer Ungleichbehandlung beschrieben werden können. Dabei kann diese Verknüpfung der Thematik mit dem Prinzip der Subjektorientierung durchaus als ein zukunftsweisender Ansatz interpretiert werden, der Beginn der 2000er Jahre im Kontext des Verhältnisses von politischer Bildung und Geschlechterverhältnissen explizit als „eine Anregung, die alltäglichen Lebensbedingungen in ihrem politischen Zusammenhang zu sehen und sich mit den Folgen von Politik auseinanderzusetzen“ (Hoppe, 2000, S. 258). Auch in aktuellen Diskursen gilt die Subjekt- bzw. Schülerorientierung mit Blick auf die Thematisierung und Diskussion heterogener vergeschlechtlichter Erfahrungen der Schüler:innen in der Absicht der Erweiterung ihrer Denk-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten als unhintergebares fachdidaktisches Prinzip (Scaramuzza, 2021; Müller, 2021).

In der hier dokumentierten Aufzeichnung gelingt jedoch keine Perspektiverweiterung oder Dekonstruktion bestehender Deutungsmuster, sondern diese werden vielmehr reproduziert und möglicherweise verfestigt. Mit der geschlechtsspezifischen Adressierung der Mädchen, die im Sozialkundeunterricht besonders aufmerksam sein sollen, beteiligt sich die Lehrperson zudem selbst an einer wenig konstruktiven Dramatisierung der Kategorie „Geschlecht“, die die Konstruktion der einseitigen Verantwortungszuschreibung unterstützt.

Letztlich bleibt so im Unterrichtsgespräch diese wiederholt gemeinschaftlich vollzogene Konstruktion von Zuschreibungsmustern dominant, mit denen Defizite auf Seiten der Frauen als Erklärung für die festgestellte Ungleichbehandlung angeführt werden und somit die Frauen als Verantwortliche adressiert werden, diese Defizite auszugleichen, um Gleichberechtigung zu erreichen. Mit dem das Stundenende dominierenden Fazit einer vermeintlich unaufhebbaren Geschlechterdifferenz kann die Aufzeichnung zudem als ein Dokument der bereits Ende der 1980er diskutierten „Falle der Reifizierung“ (Gildemeister, 1988, S. 499) interpretiert werden.

5 Schlussfolgerungen für eine geschlechterreflexive politische Bildung und eine entsprechende Lehrkräftebildung

Somit zeigen sich bereits in diesem frühen Beispiel der Thematisierung von Geschlecht in Kontexten der politischen Bildung Fallstricke für die eigentlich emanzipatorische Absicht. Mit Rückgriff auf die „Theorie der trilemmatischen Inklusion“ (Boger, 2015) kann hier rekonstruiert werden, wie der auf Empowerment und Normalisierung zielende Ansatz im Unterrichtsgespräch einer Dekonstruktion der aus der Kategorie „Geschlecht“ abgeleiteten Schlussfolgerung im Wege steht und letztlich ein dem dichotomen Denken verhafteter Essentialismus reproduziert wird. Im Kontext einer geschlechterreflexiven politischen Bildung wird dies auch mit Bezug auf die geschlechtertheoretischen Perspektiven Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion und bisweilen auch mit Intersektionalität diskutiert. Im Wesentlichen geht es dabei darum, sich der mit einzelnen Perspektiven verbundenen Verkürzungen oder Vereinseitigungen und ihrer dilemmatischen Strukturen bewusst zu werden. Intendiert wird eine Verknüpfung dieser Perspektiven, mit der Ungleichheitslagen und Konfliktkonstellationen analysiert und produktiv gewendet werden können, ohne dabei in einseitigen Zuschreibungsmustern verhaftet zu bleiben (Scaramuzza, 2020; Knapp, 2011). Nicht zuletzt mit Blick auf die zunehmende Diversifizierung von Geschlecht geht es um die Entwicklung nicht dichotomer Perspektiven zur Gestaltung reflexiver Bildungssituationen (Scaramuzza, 2021). Hierzu bedarf es auch der Unterstützung der Selbstreflexivität aller Beteiligten und Strategien der Entdramatisierung, die Geschlecht als eine Kategorie unter anderen auffasst, die innerhalb komplexer wechselseitiger Beziehungsverhältnisse zur Konstitution gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Ungleichheiten beitragen (Faulstich-Wieland, 2000).

Es gilt daher auch, entsprechende Zugänge bereits in Kontexten der Lehrkräftebildung zu vermitteln, damit sich Lehrpersonen auch der mit den jeweiligen Perspektiven verbundenen Paradoxien bewusst werden. So können sie situationsabhängig bewusste Entscheidungen für didaktische Strategien treffen, deren mögliche Fallstricke antizipieren und die jeweiligen Strategien gegebenenfalls auch entsprechend kombinieren. Zugleich macht das diskutierte Fallbeispiel deutlich, dass die dort praktizierte diskursive Gesprächsführung auch einer Sensibilisierung für implizit wirkende Mechanismen der Konstruktion und Reproduktion einseitiger Zuschreibungsmuster bedarf, um entsprechende Dekonstruktions- und Reflexionsprozesse anzuregen. Nicht zuletzt könnte das Fallbeispiel selbst in dieser Absicht in Kontexten der Lehrkräftebildung diskutiert werden.³

Literatur

- Aufzeichnungseinheit (1985). Gleichberechtigung der Frauen (v_fu_069). Aus Datenkollektion (2013–2015). Schluß, H. & Jehle, M., Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von Unterricht der Freien Universität Berlin. In *Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF, Frankfurt/Main. DOI: 10.7477/19:1:14
- Boger, M.-A. (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 51–62). Verlag Julius Klinkhardt.
- Breitenbach, E. (1994). Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule. Eine Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung. *Die deutsche Schule*, 86(2), S. 179–191.
- Faulstich-Wieland, H. (2000). Dramatisierung versus Entdramatisierung von Geschlecht im Kontext von Koedukation und Monoedukation. In S. Metz-Göckel, C. Schmalzhaf-Larsen & E. Belinszki (Hrsg.), *Hochschulreform und Geschlecht. Neue Bündnisse und Dialoge* (S. 196–206). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10315-8_11
- Gildemeister, R. (1988). Geschlechtsspezifische Sozialisation. Neuere Beiträge und Perspektiven zur Entstehung des ‚weiblichen Sozialcharakters‘. *Soziale Welt*, 39(4), S. 486–503.
- Grammes, T. & Kuhn, H. W. (1987). *Politikunterricht in Berlin. Unterrichtsfach – Lehrerbildung – Fachdidaktik. Bestandsaufnahme – Dokumentation – Kritik*. Zentrale Universitätsdruckerei der Freien Universität Berlin (West).
- Hoppe, H. (2000). Subjektorientierung: Chance für mädchen- und jungengerechten Politik- und Sozialkundeunterricht. In M. Oechsle & K. Wetterau (Hrsg.), *Politische Bildung und Geschlechterverhältnis* (S. 247–264). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11076-7_11

3 Dabei ist allerdings zu beachten, dass die Aufzeichnung selbst aus Datenschutzgründen nur unter Nachweis eines Forschungsinteresses zugänglich ist (<https://www.fdz-bildung.de/nutzungsbedingungen-fdz-bildung>, 29.12.2023). Für die Arbeit mit der Aufzeichnung kann jedoch auf das vollständig anonymisierte Transkript (<https://www.fdz-bildung.de/datenarchiv.php?id=940>, 29.12.2023) sowie eine umfangliche Dokumentation und Interpretation der Aufzeichnung zurückgegriffen werden (Jehle, 2022a, S. 289–322).

- Jehle, M. (2022a). *Politische Bildung und Erziehung im Unterricht. Kontrastive Fallstudien anhand von Videoaufzeichnungen politischen Fachunterrichts in Ost-, West- und Gesamtb Berlin*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5989>
- Jehle, M. (2022b). Ethnomethodologisch gestützte Rekonstruktionen in der videobasierten Erforschung kommunikativer Lehr- und Lernprozesse. In E. Firsova, M. Grieger, S. Ivens, P. Klingler & B. Vajen (Hrsg.), *Methoden der politikdidaktischen Theoriebildung und empirischen Forschung*. Wochenschau Verlag.
- Kauermann-Walter, J., Kreienbaum, M. A. & Metz-Göckel, S. (1988). Formale Gleichheit und diskrete Diskriminierung: Forschungsergebnisse zur Koedukation. In H.-G. Rolff, K. Klemm, H. Pfeiffer & E. Rösner (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 5. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 157–188). Juventa Verlag.
- Knapp, G.-A. (2011). Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion und Intersektionalität: Vom Nutzen theoretischer Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung für die gleichstellungspolitische Praxis. In G. Krell, R. Ortlieb & B. Sieben (Hrsg.), *Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Rechtliche Regelungen – Problemanalysen – Lösungen* (S. 71–82). Gabler Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-6838-8_6
- Mickel, W. W. & Zitzlaff, D. (Hrsg.) (1988). *Handbuch zur politischen Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93743-8>
- Müller, S. (2021). *Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1776>
- Nyssen, E. & Schön, B. (1992). Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven feministischer Schulforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38(6), S. 855–871.
- Oechsle, M. & Wetterau, K. (Hrsg.) (2000). *Politische Bildung und Geschlechterverhältnis*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11076-7>
- Reinhardt, S. (1996). Männlicher oder weiblicher Politikunterricht? Fachdidaktische Konsequenzen einer sozialen Differenz. *Politische Bildung*, 29(1), S. 59–75.
- Richter, D. (1991). *Geschlechtsspezifische Sozialisation und Politische Bildung*. Krämer Verlag.
- Scaramuzza, E. (2020). Überlegungen zum Konzept einer geschlechterreflexiven politischen Bildung. In A.-C. Kleinert, A. L. Palenberg, C. Froböse, J. Ebert, M. D. Gerlach, H. Ullmann, J. Veenker & K. Dill (Hrsg.), *Interdisziplinäre Beiträge zur Geschlechterforschung. Repräsentationen, Positionen, Perspektiven* (S. 159–171). Barbara Budrich.
- Scaramuzza, E. (2021). Geschlechterreflexive politische Bildung: Stand und Perspektiven. In A. Bonfig & E. Scaramuzza (Hrsg.), *Heterogenität in der politischen Bildung* (S. 43–58). Wochenschau Verlag.
- Scaramuzza, E. (2024). Gendering Politikdidaktik und politische Bildung. Stand und Perspektiven einer geschlechterreflexiven politischen Bildung. In C. M. Klappeer, J. Leinius, F. Martinsen, H. Mauer & I. Nüthen (Hrsg.), *Handbuch Politik und Geschlecht*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/pg.2024.gpupbes.1-o>
- Schluß, H. & Jehle, M. (Hrsg.) (2013). *Videodokumentation von Unterricht. Zugänge zu einer neuen Quellengattung der Unterrichtsforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02500-7>

- Senator für Schulwesen, Jugend und Sport (Hrsg.) (1984). *Vorläufige Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Klasse 7 bis 10. Gesamtschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium*. Verwaltungsdruckerei Berlin (West).
- Winckler, M. (2014). Von Geschlechterdifferenzen zu Differenzierungsprozessen. Veränderungen und Innovationspotenziale in der Politikdidaktik. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, (1), S. 116–127.

Genderkompetenz im Lehramt

Berufliche Bildung für Sozialpädagogik

Herausforderungen und Bedarfe

MELANIE KUBANDT

1 Hintergrund

Im Hinblick auf eine gesamtgesellschaftliche Stärkung von gendersensiblen Kompetenzen und den Abbau von Bildungsbenachteiligungen ist die Ausbildung von Erzieher:innen besonders bedeutsam, da innerhalb der Fachschulausbildung für Sozialpädagogik die Grundlagen für Genderkompetenz zukünftiger pädagogischer Fachkräfte gelegt werden, die später mit verschiedenen Adressat:innen professionell arbeiten. Demgemäß prägen die angehenden Praktiker:innen den künftigen Umgang mit *Gender* im Sinne einer Breitbandausbildung in unterschiedlichen (sozial)pädagogischen Praxisfeldern. Laut Eggers (2019) meint Genderkompetenz in diesem Zusammenhang zunächst die „eigene Biografie und Rolle zu reflektieren und heterogene Biografien im sozialpädagogischen Arbeitsfeld mit ihren Chancen erfassen zu können“ (Eggers, 2019, S. 31). Daneben gehört für sie dazu, sich „in einer Welt zurechtzufinden, die von Diversität gekennzeichnet ist [und] als Fachkraft in diesen komplexen Arbeitssituationen angemessen handeln zu können und das eigene Handeln unter Berücksichtigung der Kategorie ‚Gender‘ zu reflektieren“ (Eggers, 2019, S. 31). Ergänzend kommt laut Eggers hinzu, dass dies die Fähigkeit beinhalte „sich selbst auf komplexe Handlungsprozesse und Ungewissheitsstrukturen einzulassen sowie Lernprozesse bezüglich der Dimension ‚Gender und Diversität‘ zwischen anderen Personen anzustoßen und zu begleiten“ (Eggers, 2019, S. 31). Voraussetzung ist hierbei allerdings, dass angehende Erzieher:innen in der Ausbildung die Möglichkeit erhalten, Genderkompetenz auszubilden. Hierzu ist es jedoch notwendig, dass Lehrer:innen an den Fachschulen für Sozialpädagogik *selbst* entsprechend qualifiziert sind, um die Ausbildung von Genderkompetenz in der Erzieher:innenausbildung professionell zu rahmen. In diesem Zusammenhang ergibt sich notwendigerweise der Bedarf an einer inhaltlichen Berücksichtigung und Anregung von Genderkompetenz in der ersten und zweiten Phase der Lehramtsausbildung für Sozialpädagogik. Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Anforderung einer professionellen Berücksichtigung von *Gender* und *Diversität* in der Erzieher:innenausbildung (2) wird im Folgenden hierzu ausgeführt, welche Herausforderungen sowohl in der fachschulischen Ausbildung als auch in der Lehramtsausbildung für die Berufliche Bildung für Sozial-

pädagogik bearbeitet werden müssen (3). Daran anknüpfend soll fokussiert werden, wie Genderkompetenz in der Beruflichen Bildung für Sozialpädagogik mitgedacht und in der Lehramtsausbildung implementiert werden kann (4).

2 Gender- und Diversitätskompetenz als Anspruch in der Erzieher:innenausbildung

In den letzten Jahren haben sich Debatten über soziale Differenzlinien, die in pädagogischer Praxis relevant sind (u. a. Stenger et al., 2017; Geiger et al., 2022), weiterentwickelt. Vielfach wurde ein Umgang mit *Gender* und *Diversität* im Hinblick auf pädagogische Fachkräfte empirisch sowohl unikategorial als auch intersektional untersucht (u. a. Machold, 2015; Kubandt, 2016; Garbade, 2021). Die Frage nach Möglichkeiten der Anregung von Gender- und Diversitätskompetenz im Ausbildungskontext pädagogischer Fachkräfte wird bisher allerdings wenig empirisch fokussiert (vgl. kritisch hierzu Kubandt, 2021a und 2024; Kuhn & Landhäußer, 2022a, 2022b). Trotz hoher Erwartungen an pädagogische Fachkräfte, mit heterogenen Ausgangslagen von Adressat:innen gender- und diversitätssensibel umzugehen, ist die Frage, auf welcher fachlichen und inhaltlichen Grundlage zukünftige Erzieher:innen hierfür professionalisiert werden, empirisch weitestgehend unbearbeitet (Simon et al., 2019; Kuhn & Landhäußer, 2021, 2022a, 2022b). In Expert:inneninterviews mit Fachschullehrkräften haben Kuhn und Landhäußer (2021, 2022b) beispielsweise rekonstruiert, dass die Fachschule für Sozialpädagogik als Ort der (Re)Produktion von Ungleichheiten und die Schüler:innen als selbst von Benachteiligung Betroffene in der Ausbildung bisher keine angemessene Berücksichtigung erlangen (Kuhn & Landhäußer, 2022b, S. 40). Die Autorinnen verweisen zudem auf Problematisierungen curricularer Vorgaben und auf eine Benachteiligung von Fachschüler:innen durch Lehrkräfte u. a. in Form von Relativierungen schulischer Diskriminierungserfahrungen, die einer Ausbildung von diversitätssensiblen Kompetenzen in der Erzieher:innenausbildung im Wege stehen können (Kuhn & Landhäußer, 2022b). Gleichzeitig werden Anforderungen auch an Lehrkräfte im Rahmen der Erzieher:innenausbildung formuliert: „Der Bezug auf die Ausbildungspraxis ist nur dann sinnvoll, wenn sozialpädagogische Lehrkräfte es zu ihrer Aufgabe machen, *Doing Gender*-Prozesse inhaltlich und subjektbezogen anzuregen. Hierzu gehört auch das Verständnis darum, *Gender* und Erkenntnisse aus der Frauenforschung als Querschnittsaufgabe zu verstehen. Somit werden zukünftige sozialpädagogische Fachkräfte für Geschlechteridentitäten bereits im Ausbildungskontext sensibilisiert. Denn wenn [als] essenzieller Bestandteil der Ausbildung, neben der Vermittlung von Fachwissen, persönlichkeitsbildende, biografisch-reflexive Elemente verwoben werden und zum Ziel haben, ein berufliches Ethos zu etablieren, können sozialpädagogische Fachkräfte wesentlich handlungssicherer und gendersensibler in die sozialpädagogische Praxis entlassen werden“ (Spanu, 2021, S. 48). Alles in allem lässt sich folglich festhalten, dass zwar einerseits Einigkeit darüber besteht, dass Gender- und Diversitätskompetenzen gefordert sind, deren Vermittlung jedoch im Kontext sozialpädagogischer Aus-

bildungsgänge bisher empirisch eher weniger in den Fokus geraten und daher nicht klar ist, auf welche Weise dies vollzogen wird. In eigenen Vorarbeiten zum Thema *Gender* konnte Kubandt (2021a, 2024) zudem unterschiedliche Hürden herausarbeiten, die eine Vermittlung von Genderkompetenz u. a. in der Erzieher:innenausbildung behindern, aber genauso auch die Ausbildung von Genderkompetenz im Lehramtsstudium für die Berufliche Bildung für Sozialpädagogik beeinträchtigen können.

3 Herausforderungen im Kontext der Anregung von Genderkompetenz

Seit mehreren Jahren ist es vermehrt üblich, soziale Differenzlinien nicht mehr singular in den Blick zu nehmen, sondern in ihrer Interdependenz bzw. in ihrem Zusammenspiel. Hierbei finden sich zahlreiche Bezugnahmen auf die Begriffe *Heterogenität*, *Diversity* und *Intersektionalität* (Emmerich & Hormel, 2013; Walgenbach, 2012, 2014). Auch ein erweitertes Verständnis von *Inklusion* wird hierbei oftmals zum Thema (Prenzel, 2019; Kuhn, 2021). Wenngleich hinter diesen Begrifflichkeiten jeweils sehr unterschiedliche theoretische Diskurse stehen und ihr zugrunde liegendes Verständnis von – u. a. der Entstehung von – Differenzen differiert, so vereint alle diese Begrifflichkeiten, dass unter ihnen mehrere Differenzlinien zusammengefasst werden. Dies wird in den letzten Jahren sowohl in den Erziehungswissenschaften als auch in pädagogischen Praxisfeldern als Fortschritt deklariert, da auf diese Weise soziale und pädagogisch relevante Differenzlinien nicht mehr nur einzeln in den Blick genommen werden, sondern ein als notwendig erachteter Perspektivwechsel von „Differenz zu Differenzen“ (Walgenbach, 2014, S. 7) erfolgt ist. Bei genauerer Betrachtung erweist sich dieser Fortschritt allerdings auch als eine zentrale Hürde, wenn es um die Ausbildung und Realisierung von Genderkompetenz in pädagogischen Feldern geht. Um die Problematik im Kontext der Zusammenfassung einzelner Differenzlinien unter Oberbegriffe zu verdeutlichen, macht es exemplarisch Sinn, näher auf die in der Erzieher:innenausbildung zentrale Aufgabe der Berücksichtigung von *Inklusion* einzugehen. Denn in einem erweiterten Verständnis nimmt *Inklusion* neben *Partizipation*, *Prävention*, *Wertevermittlung*, *Sprachbildung* und *Vermittlung von Medienkompetenz* laut Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik eine zentrale Bedeutung als Querschnittsaufgabe ein. Im KMK-Rahmenlehrplan heißt es zu *Inklusion*, dass sie „als Selbstverständlichkeit und Chance“ verstanden wird, dabei „zahlreiche Dimensionen von Heterogenität“ vereint, wozu u. a. auch „Geschlechterrollen“ zählen (KMK, 2020, S. 4–5). Demzufolge ist das Thema Genderkompetenz im Rahmenlehrplan innerhalb des Oberthemas *Inklusion* verortet und nicht als eigenständige Querschnittsaufgabe formuliert. Dies setzt jedoch voraus, dass die Querschnittsaufgabe *Inklusion* auch von Lehrkräften mit der Anforderung an eine Realisierung von Genderkompetenz assoziiert wird. Im Hinblick auf die Entwicklungen dahingehend, dass einzelne Differenzlinien sowohl in wissenschaftlichen, bildungspolitischen und praxisorientierten Kontexten vermehrt unter übergreifende Oberbegriffe gemeinsam gefasst werden (u. a. Kuhn, 2021), konnten Karsten (2017) und Kubandt

(2016, 2021b) allerdings nachzeichnen, dass eine Zusammenfassung verschiedener Differenzlinien unter Oberbegriffe die Gefahr einer De-Thematisierung einzelner Differenzlinien zur Folge hat, was zu deren Nichtbeachtung in der Ausbildung bzw. in pädagogischen Einrichtungen führen kann (auch Kubandt, 2016; Garbade, 2021, 2023). Dies wurde u. a. von Kubandt (2016, 2021b) für die Differenzlinie *Gender* empirisch gezeigt: Erzieher:innen reagierten auf die Anforderungen der Berücksichtigung von *Diversität* mit der Haltung *Wir behandeln sowieso alle gleich*, einer politisch korrekten Floskel, die dazu führte, dass ein Umgang mit *Gender* nicht mehr als pädagogische Aufgabe wahrgenommen wurde (Kubandt, 2016, 2021b).

Eine weitere, damit verbundene Hürde bei der Beachtung von Genderkompetenz besteht zudem darin, dass die curriculare Forderung, soziale Differenzlinien im Rahmen der Querschnittsaufgabe *Inklusion* zu berücksichtigen, individuelle Anforderungen an einzelne Differenzlinien bei der Umsetzung von Chancengerechtigkeit nicht berücksichtigt (Kubandt, 2016, S. 118–119; auch Eggers, 2019). Auf diese Weise besteht die Gefahr, dass je spezifische Herausforderungen und Kennzeichen der Differenzlinie *Gender* im Unterschied zu anderen Differenzlinien – wie beispielsweise *Class* und *Race* – potenziell ausgeblendet und/oder nicht beachtet werden (Kubandt, 2016, S. 294–299, 2019). Kubandt (2016, 2024) und Bak und Machold (2022) fordern daher, dass es für eine übergreifende Gender- und Diversitätskompetenz wesentlich ist, sowohl unikategoriale – also u. a. gendersensible – als auch intersektionale Verschränkungen fachlich zu berücksichtigen und die Spezifika einzelner Differenzlinien wie *Gender* durch einen Rekurs auf Oberbegriffe wie *Inklusion* nicht aus den Augen zu verlieren. Hierzu bedarf es aber als eine Voraussetzung spezifischer Kenntnisse von wissenschaftlichen Gender- und Differenzdiskursen und von entsprechenden empirischen Erkenntnissen, die in die Erzieher:innenausbildung einfließen müssen. Diese wissenschaftlichen Grundlagen sind insofern auch bedeutsam, da in wissenschaftlichen Diskursen der Gender- und Diversitätsforschung *Gender* nicht als etwas verstanden wird, das als Faktum und feste Eigenschaften bspw. auf Seiten der Kinder gegeben ist, sondern primär (auch) in gesellschaftlichen Diskursen und sozialen Interaktionen mit Bedeutungen versehen und damit überhaupt erst pädagogisch relevant gemacht wird. Dieser Aspekt wird bisher insbesondere in curricularen Anforderungsprofilen zu wenig berücksichtigt. So haben beispielsweise Kubandt (2016), Meyer (2018) und Kuhn und Landhäußer (2021) zu je unterschiedlichen Differenzlinien für curriculare Vorgaben im Kontext der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte rekonstruiert, dass soziale Differenzlinien wie u. a. *Gender* bildungspolitisch weniger als etwas in den Fokus kommen, das Praktiker:innen als Zuschreibungen mit konstruieren, sondern als feste Eigenschaften, die Adressat:innen in die pädagogischen Einrichtungen mitbringen. Diese bilden dann „den Ausgangspunkt für die Planung pädagogischer Prozesse“ (KMK, 2020, S. 4–5): „Während im Lehrplan von Baden-Württemberg Differenz als Konstruktion eingeführt wird, erwecken die anderen länderbezogenen Lehrpläne der Fachschulen für Sozialpädagogik den Anschein, als seien Kategorien wie ‚Kultur‘, ‚Geschlecht‘, ‚Behinderung‘ etwas faktisch Gegebenes“ (Kuhn & Landhäußer, 2022b, S. 38). Wird *Gender* jedoch als gegebene Eigenschaft von Adressat:innen zum Thema, dann tritt die im Kontext von Genderkom-

petenz zentrale Aufgabe in den Hintergrund, als Fachkraft sensibel für eigene Zuschreibungen und Stereotypisierungen zu sein (u. a. Eggers, 2019). Dies ist u. a. insofern in Bezug auf Genderkompetenz bedeutsam, da es in pädagogischen Einrichtungen mittlerweile weniger auf Ebene pädagogischer Angebote zu Geschlechterdiskriminierungen kommt (u. a. Kubandt 2016), sondern weit häufiger im pädagogischen Alltag stereotype Zuschreibungen durch pädagogische Fachkräfte erfolgen, die diesen oftmals gar nicht bewusst sind. Entsprechende Stereotypisierungen geraten insbesondere dann nicht mehr in den Blick, wenn davon ausgegangen wird, dass *Gender* auf feste, unveränderliche Eigenschaften verweist. Erkennt man jedoch an, dass stereotype Zuschreibungen an Adressat:innen pädagogisch problematisch sind, so wird deutlich, dass es für die Realisierung von Genderkompetenz von zentraler Bedeutung ist, dass *Gender* nicht als feste Eigenschaft angesehen wird, sondern (auch) als ein Produkt sozialer Zuschreibungen.

Zu einem umfassenden Verständnis von Genderkompetenz gehört des Weiteren, dass *Gender* nicht nur als Thema der Adressat:innen fokussiert wird, sondern auch die Bedeutung von *Gender* auf Ebene der Fachkräfte – sowohl strukturell im Rahmen der historischen Entwicklung der Erzieher:innenausbildung als ein typischer personenbezogener Frauenberuf als auch individuell auf Ebene jeder einzelnen Fachkraft *selbst*. Daher verweist u. a. auch Spanu (2021) für sozialpädagogische Ausbildungen darauf, dass sowohl die Subjektebene als auch die Strukturebene im Kontext *Gender* stets zu berücksichtigen seien: „In sozialpädagogischen Ausbildungen werden sowohl die Subjektebene als auch die Strukturebene sichtbar. Es muss dabei hinterfragt werden, wie sich Anerkennungspraktiken vor dem Hintergrund der Ausbildungsstruktur vermitteln lassen und wie *Gender* als *Doing Gender* zum integralen Bestandteil von Ausbildungsverhältnissen etabliert werden“ (Spanu, 2021, S. 47) kann. Im Hinblick auf die Realisierung von Genderkompetenz scheint diese komplexe Perspektive auf *Gender* in bildungspolitischen Diskursen und curricularen Dokumenten jedoch eher einen nachrangigen Stellenwert zu haben. Denn nimmt man curriculare Dokumente im Kontext der Erzieher:innenausbildung in den Blick, dann wird deutlich, dass *Gender* und *Diversität* primär auf Ebene der Adressat:innen zum Thema werden und weniger auf Ebene der Fachkräfte selbst, worauf u. a. auch Eggers (2019) verweist: „Allerdings werden im Qualifikationsprofil die Kategorien Inklusion, Diversität und Gender nur von der Seite der Klient*innenperspektive aus betrachtet. Dass innerhalb der Institution bzw. im Team unterschiedliche Frauen, Männer, Queers und Interpersons mit unterschiedlichen biografischen Zugängen arbeiten und dies Auswirkungen auf die Zusammenarbeit hat, wird nicht fokussiert und deshalb fehlen in dem Handlungsfeld ‚Institution und Team entwickeln‘ eindeutige Kompetenzformulierungen“ (Eggers, 2019, S. 27). Einseitige bzw. verkürzte Perspektiveinnahmen auf *Gender* und *Diversität* sind u. a. auch insofern problematisch, da dies verdecken kann, inwiefern Fachkräfte selbst im pädagogischen Alltag aufgrund von eigenen Diversitätsdimensionen diskriminiert werden können (u. a. Kuhn, 2022b). Daher sind ganzheitlichere Perspektiven auf *Gender* und *Diversität* in der Ausbildung notwendig (u. a. Eggers, 2019; Kuhn & Landhäußer, 2022a, 2022b; Kubandt, 2024), die auch die Ebene der Fachkräfte differenziert in den Blick nehmen.

4 Konsequenzen für das Lehramtsstudium *Berufliche Bildung für Sozialpädagogik* und Ausblick

Auf Grundlage der genannten Hürden im Hinblick auf die Vermittlung von Genderkompetenz in der Erzieher:innenausbildung lassen sich für die Lehramtsausbildung in der *Beruflichen Bildung für Sozialpädagogik* unterschiedliche Bedarfe ableiten. Vor dem Hintergrund der Gefahr von De-Thematisierungen der Genderkategorie gilt es zunächst auch für die Modulbeschreibungen der sozialpädagogischen Lehramtsstudiengänge zu prüfen, inwiefern dort Genderkompetenz als eigenständige Aufgabe definiert wird und/oder ob auch in den Studienprogrammen unterschiedlichste soziale Differenzlinien ausschließlich unter zusammenfassende Oberbegriffe wie *Inklusion*, *Diversität* und/oder *Heterogenität* subsumiert werden. Wenn Letzteres der Fall ist, dann besteht auch für die Lehramtsstudiengänge die Gefahr, dass *Gender* gegebenenfalls nicht als eigenständiges Aufgabenfeld in den Fokus gerät, sondern andere Differenzlinien inhaltlich in der Lehre mit der Realisierung von *Inklusion* und Diversitätssensibilität verknüpft werden. In Anlehnung an die Gefahren einer De-Thematisierung von *Gender* sind dabei auch in der Hochschullehre sowohl unikategoriale, d. h. gendersensible, als auch intersektionale Perspektiven in die Module zu integrieren, um einerseits den Spezifika der Differenzlinie *Gender*, aber auch komplexe Verstrickungen mit anderen Diversitätsdimensionen Rechnung zu tragen.

Des Weiteren lohnt sich auch in Bezug auf Genderkompetenz der Rekurs auf drei zentrale didaktische Prinzipien, die sowohl die Lehramtsausbildung als auch die Erzieher:innenausbildung wesentlich mitbestimmen: der *Theorie-Praxis-Bezug*, die *integrale Persönlichkeitsentwicklung* und die *doppelte Vermittlungspraxis* (u. a. Karsten, 2003; Karber, 2017). Diese drei werden im kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieher:innen (KMK, 2011) als zentrale Unterrichtsprinzipien geführt. Beispielsweise zeigt sich im Hinblick auf die Anregung von Genderkompetenz im Lehramtsstudium ein Bezug zum sozialdidaktischen Prinzip der *doppelten Vermittlungspraxis* in den Fachschulen für Sozialpädagogik im Sinne einer sogenannten *dreifachen Vermittlungspraxis*: Denn wenn Fachschullehrkräfte selbst über Genderkompetenz verfügen müssen, um diese in der Erzieher:innenausbildung vermitteln zu können, damit zukünftige Erzieher:innen diese für ihre eigene, spätere pädagogische Praxis ausbilden können, gilt das auch für die Lehramtsausbildung *selbst*. Denn zukünftige Fachschullehrer:innen können die Kompetenzen nur dann ausbilden, wenn innerhalb der ersten und zweiten Phase der Lehramtsausbildung entsprechende Kompetenzen seitens der Hochschullehrenden und Seminarleitungen professionell gerahmt werden. Aus diesem Grund ist es bedeutsam, dass wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Gender- und Diversitätsforschung einen breiten Einzug in die Lehramtsausbildung für die *Berufliche Bildung für Sozialpädagogik* erhalten. Nur so können die Grundlagen dafür gelegt werden, als zukünftige Lehrkraft ein umfassendes Verständnis von Genderkompetenz in der Erzieher:innenausbildung didaktisch vermitteln zu können. Hinsichtlich einer *integralen Persönlichkeitsentwicklung* zukünftiger Lehrkräfte ergibt es Sinn, im Kontext von Hochschullehre u. a. die Geschlechtszugehörigkeit bzw. -identität von pädagogischen

Lehr- und Fachkräften reflexiv sowohl für die eigene Subjekt- als auch Strukturebene zu thematisieren und *Gender* nicht allein auf Ebene von zukünftigen Adressat:innen inhaltlich zu berücksichtigen.

Möglichkeiten, um *Theorie-Praxis-Bezüge* im Hinblick auf Genderkompetenz herzustellen, bieten sich vor allem im Rahmen Allgemeiner und Spezieller Schulpraktischer Studien in der Lehramtsausbildung (vgl. hierzu auch die Beiträge von Richter sowie Demmer et al. in diesem Sammelband). Exemplarisch sei hier das Beispiel der Lehramtsausbildung für *Berufliche Bildung für Sozialpädagogik* an der Universität Osnabrück genannt, wo sowohl bei den Hospitationen während der Praktika als auch bei eigenen Unterrichtsversuchen stets Querschnittsaufgaben – wie u. a. *Inklusion* und auch Genderkompetenz – explizit Beachtung finden müssen und in den Nachbereitungen der Praxisphasen gemeinsam mit den Hochschullehrenden reflektiert werden. Ein ähnliches Vorgehen bietet sich auch in weiteren Phasen der Lehramtsausbildung an, um für die Allgegenwärtigkeit dieser zentralen Querschnittsaufgaben frühzeitig und durchgängig zu sensibilisieren und konkrete unterrichtliche Berücksichtigungen von Anfang an in der Lehramtsausbildung zu erlernen. Zwar fällt es laut Eggers „den sozialpädagogischen Fachkräften nicht immer leicht, Diversität als pädagogische Grundhaltung und nicht als Zusatzaufgabe zu verstehen“ (Eggers, 2019, S. 20), doch wenn im Lehramt für die *Berufliche Bildung in der Sozialpädagogik* bereits die Grundlagen und das professionelle Verständnis für die Notwendigkeit einer entsprechenden Grundhaltung gelegt werden, scheint eine zentrale Basis bzw. wesentliche Voraussetzung für Genderkompetenz im gesamten Feld der *Beruflichen Bildung für Sozialpädagogik* erfüllt. Alles in allem gilt hierbei: Nimmt man Genderkompetenz als pädagogische Grundhaltung ernst, dann findet sie in jeglichen Modulen der Lehramtsausbildung Beachtung, unabhängig davon, ob dies bereits curricular festgehalten wurde oder nicht. Dies setzt jedoch ein hohes Engagement der Hochschullehrenden und auch Seminarleitungen in den verschiedenen Phasen der Lehramtsausbildung und auch deren eigene Genderkompetenz letztlich zwingend voraus.

Literatur

- Bak, R. & Machold, C. (Hrsg.) (2022). *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung* (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, 26). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36760-2_1
- Eggers, U. (2019). Diversität und Gender in der Fachschule Sozialpädagogik – Herausforderungen und Chancen im Rahmen einer kompetenzorientierten Ausbildung zur Erzieher*in. In: Koordinationsstelle Chance Quereinstieg (Hrsg.): *Gendersensible Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern* (S. 18–36). Berlin.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4>

- Garbade, S. (2021). Geschlecht aus Perspektive frühpädagogischer Fachkräfte: Pädagogische Irrelevanzdemonstration. Konsequenzen für eine Inklusive Bildungsforschung. In C. Bätge, P. Cloos, F. Gerstenberg & K. Riechers (Hrsg.), *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge* (S. 235–252). Beltz Juventa.
- Garbade, S. (2023). Pädagogische Irrelevanzdemonstration als Professionalisierungsfolge der Bearbeitung von (Geschlechter-)Differenz. In P. Cloos, M. Jester, J. Kaiser-Kratzmann, T. Schmidt & M. Schulz (Hrsg.), *Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit: Handlungsfelder, pädagogische Konzepte und Professionalisierung* (S. 242–255). Beltz Juventa.
- Geiger, S., Dahlheimer, S. & Bader, M. (2022) (Hrsg.). *Heterogenität und Differenz in Kindheits- und Sozialpädagogik. Theoretische und empirische Beiträge*. Beltz Juventa.
- Karber, A. (2017). Sozialdidaktik als Berufsfelddidaktik – Didaktik in sozialpädagogischen Bildungsgängen aus der Perspektive der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. In M.-E. Karsten & M. Kubandt (Hrsg.), *Lehramtsstudium Sozialpädagogik. Eine Bestandsaufnahme nach 20 Jahren*. (S. 85–96). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf05nq.10>
- Karsten, M.-E. (2003). Sozialdidaktik – Zum Eigensinn didaktischer Reflexionen in den Berufsausbildungen für soziale und sozialpädagogische (Frauen-)Berufe. In A. Schlüter (Hrsg.), *Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung* (S. 350–374). Janus Presse.
- Karsten, M.-E. (2017). Gender-Mainstreaming in der Sozialpädagogik. In H. U. Otto, & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 492–498). Reinhardt.
- KMK (2011). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien* (Beschluss der Kultusministerkonferenz). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf.
- KMK (2020). *Rahmenlehrplan für die Fachschule Sozialpädagogik*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-RVFS-RLP-Sozpaed.pdf.
- Kubandt, M. (2016). *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung – eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf09rz>
- Kubandt, M. (2019): Normative Ansprüche an Kindertageseinrichtungen am Beispiel der Differenzlinien Migration und Geschlecht – eine kritische Stellungnahme. In M. Stein, D. Steenkamp, S. Weingraber & V. Zimmer (Hrsg.), *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben* (S. 177–191). Klinkhardt.
- Kubandt, M. (2021a). Geschlechterrelevanzen im Hinblick auf pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen: Anforderungen für die Ausbildung. *Zeitschrift Bildung und Erziehung*, 74(2), 184–200. <https://doi.org/10.13109/buer.2021.74.2.184>

- Kubandt, M. (2021b). „Wir behandeln sowieso alle gleich!“ Geschlechterperspektiven im elementarpädagogischen Bildungskontext zwischen De-Thematisierung, Marginalisierung und Differenzperspektive. In J. von Dall`Armi & V. Schurt (Hrsg.), *Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion* (S. 123–134). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32251-9_10
- Kubandt, M. (2024). Zwischen Querschnittsdimension und De-Thematisierung: Diversity und Gender im Rahmen fachschulischer Qualifizierungen. In N. Göddertz & A. Karber (Hrsg.), *Zugänge zu einer Didaktik der Sozialpädagogik – Perspektiven der beruflichen Bildung* (S. 113–127). Barbara Budrich.
- Kuhn, M. (2021). Differenz als grundlegender Bezugspunkt Forschenden Lernens. In B. Lochner, I. Kaul & K. Gramelt (Hrsg.), *Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre* (S. 56–70). Beltz Juventa.
- Kuhn, M. & Landhäußer, S. (2021). Von sozialer Exklusivität und „sozialem Sprengstoff“ – Perspektiven von Lehr- und Leitungskräften auf Differenz und Ungleichheit in der Ausbildung von Erzieher_innen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16(1), 22–35. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i1.03>
- Kuhn, M. & Landhäußer, S. (2022a). Differenz in der fachschulischen Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Dokumentenanalyse aktueller Curricula von Fachschulen für Sozialpädagogik. In S. Geiger, S. Dahlheimer & M. Bader (Hrsg.), *Heterogenität und Differenz in Kindheits- und Sozialpädagogik – Theoretische und empirische Beiträge* (S. 62–88). Beltz Juventa.
- Kuhn, M. & Landhäußer, S. (2022b). Alternative Wahrnehmungen der Welt gelten lassen? Herausforderungen eines rassismuskritischen Unterrichts in der Erzieher_innen-ausbildung. *Sozial extra*, 46(1), 37–41. <https://doi.org/10.1007/s12054-021-00452-1>
- Machold, C. (2015). *Kinder und Differenz: Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext* (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, 9). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19379-3>
- Meyer, S. (2018). *Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung. Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20239-2>
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Aufl.) Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21947-5>
- Simon, S., Kerle, A. & Prigge, J. (2022). „In ner Kita gibt’s erstmal keinen Stempel. Sprechen über (Kinder-)Armut und strukturelle Benachteiligungen als Herausforderung im Umgang mit Heterogenität. In S. Geiger, S. Dahlheimer & M. Bader (Hrsg.), *Heterogenität und Differenz in Kindheits- und Sozialpädagogik. Theoretische und empirische Beiträge* (S. 89–108). Beltz Juventa.
- Spanu, S. (2021). Gender und die Sozialpädagogik – Über die Diskurse in sozialpädagogischen Ausbildungsformaten. In J. v. Dall’Armi & V. Schurt (Hrsg.), *Von der Vielheit der Geschlechter* (S. 41–51). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32251-9_4

- Stenger, U., Edelmann, D., Nolte, D. & Schulz, M. (Hrsg.) (2017). *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität*. Beltz Juventa.
- Walgenbach, K. (2012). Gender als interdependente Kategorie. In K. Walgenbach, G. Dietze, L. Hornscheidt & K. Palm (Hrsg.), *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (S. 23–64). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzkrr>
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich.
- Walgenbach, K. (2021). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität. In I. Hedderich, J. Reppin & C. Buttschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (S. 41–59). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5895-03>

Genderkompetenz zu Gewalt in Paarbeziehungen

Was es für Lehrkräfte mit Blick auf mitbetroffene Kinder zu wissen, können und wollen gilt

REGINA-MARIA DACKWEILER

1 Einleitung

„Was hat das Thema *Häusliche Gewalt* in Schulen zu suchen?“, fragt der Sozialarbeitswissenschaftler Manfred Günther (2020, S. 63, Hervorh. i. O.) provokant in seinem Grundlagenbuch über Präventionsstrategien zu Gewalt an Schulen. Günther, der viele Jahre als Notfallpsychologe in einer Schule im Berliner Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg fungierte, vermag mit seinen Hinweisen zur Relevanz durchaus auch mögliche Zweifel an der Notwendigkeit von Genderkompetenz¹ von Lehrkräften zu Partnerschaftsgewalt zu entkräften, d. h. deren im folgenden Beitrag als notwendig erachtetes Wissen, Können und Wollen. So verweist Günther zum einen darauf, dass Lehrer:innen alltäglich mit einer größeren Zahl von Heranwachsenden zu tun haben, die – überwiegend – Gewalt gegenüber der Mutter durch den Vater bzw. deren (Ex-)Partner miterleben. Diese Erfahrungen belasten Kinder jeden Alters und können sich auf Gesundheit, psychosoziale Entwicklung, Sozialverhalten und schulische Leistungsfähigkeit negativ auswirken. Zum anderen, so Günther, besteht ein erhöhtes Risiko, dass durch Partnerschaftsgewalt im elterlichen Haushalt betroffene Schüler:innen im Erwachsenenalter bzw. bereits in ersten eigenen Intimbeziehungen selbst Opfer von Gewalt werden bzw. Gewalt ausüben. Im Sinne von Kindeswohl und Kinderschutz lässt sich schlussfolgern, dass Lehrer:innen aufgefordert sind, (Not-)Signale von mitbetroffenen Kindern zu verstehen und zu handeln.

Schüler:innen benennen in Befragungen zur Thematik die herausragende Bedeutung vertrauensvoller und helfender Gespräche mit Lehrkräften. Diese verbinden jedoch ihrerseits mit der Problematik häufig vor allem Nachteile für den Schulalltag durch „auffälliges Verhalten“ oder „Konzentrationsstörungen“ der Betroffenen (Schulz & Witek, 2015, S. 346). Zumeist sehen sie die Zuständigkeit für die Auswirkungen von Partner-

¹ Genderkompetenz in pädagogischen Kontexten wird im Folgenden verstanden als das Wissen und das hierauf bezogene Können der Fachkräfte zur gesellschaftlichen Organisation der heteronormativ geprägten, anhaltend hierarchisierten und gewalthaltigen Geschlechterverhältnisse (Dackweiler & Schäfer, 2002). Hierzu gehören Kenntnisse zu sozialer Ungleichheit aus einer intersektionalen Perspektive, d. h. dem Zusammenwirken von Gender mit weiteren Differenzkategorien und den hierauf beruhenden Diskriminierungsformen, insbesondere (Hetero-)Sexismus, Rassismus und Klassismus. Genderkompetenz hat das Ziel einer auf Geschlechtergerechtigkeit zielenden pädagogischen Professionalität (Kunert-Zier, 2022, S. 203–207). Für die hier behandelte Thematik wird das Konzept problembezogen präzisiert.

schaftsgewalt auf mitbetroffene Kinder allenfalls bei Vertrauenslehrer:innen und bei Fachkräften der Schulsozialarbeit. Angesichts des Wissens um die hohe Bedeutung von Schule für eine (primär)präventive Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wurden von sozialpädagogischen Fachkräften bereits praxisnahe Handreichungen, Arbeitsmaterialien und Konzepte entwickelt, welche Lehrkräfte dabei unterstützen möchten, das Thema Partnerschaftsgewalt in Form von „Projekttagen“ in den Unterricht einzubinden (BIG Koordinierung, 2015; BMFSFJ, 2008; Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband/Landesverband Baden-Württemberg, 2010; Runder Tisch gegen Häusliche Gewalt im Rhein-Sieg-Kreis, 2009). In der Regel im Umfang „einer Doppelstunde“ (Runder Tisch, 2009, S. 49) soll das Wissen der Schüler:innen über physische, psychische und verstärkt digitale Partnerschaftsgewalt sowie auf gegenseitigem Respekt und der Anerkennung der Gleichwertigkeit der Geschlechter beruhende Intimbeziehungen gefördert werden. Doch sind mit diesen sozialpädagogischen Angeboten für Schüler:innen gleichfalls Anforderungen an Lehrer:innen verbunden, die Fragen zu deren Voraussetzungen für die Behandlung des Themas im Unterricht und zur Kooperation mit sozialpädagogischen Fachkräften aufwerfen. Denn auch hierfür benötigen Lehrkräfte Wissen und Können, um überzeugend und sicher Unterrichtseinheiten (mit) zu gestalten und (mit) durchzuführen, so wie sie – um kommunikativ kompetente Ansprechperson sein zu können – über Verweisungswissen verfügen müssen, wenn sich Kinder und Jugendliche an sie wenden. Doch ist die Vermittlung der auf dieses gesellschaftliche Problem bezogenen Genderkompetenzen bislang in der Ausbildung von Lehrkräften curricular ausreichend verankert?

Die Berechtigung dieser kritischen Nachfrage plausibilisierend, werden im Folgenden zunächst das Ausmaß der Mitbetroffenheit von Kindern (2) und die Folgen des Miterlebens verdeutlicht (3), um anschließend die Notwendigkeit von Genderkompetenz von Lehrkräften zur Thematik im Rekurs auf rechtsverbindliche Normenwerke zu begründen (4). Gestützt auf die Erkenntnisse im Rahmen eines BMBF-geförderten Forschungsprojekts, wird sodann knapp skizziert, welches Wissen und Können es im Studium bzw. der zweiten und dritten Ausbildungsphase zu vermitteln gilt, um es Lehrkräften im Schulalltag aller Jahrgangsstufen didaktisch und pädagogisch zu ermöglichen, entsprechend ihres Auftrags zu handeln und zu kooperieren (5). Hierbei steht die *These* im Mittelpunkt, dass es insbesondere um ein Wollen von Lehrkräften geht, also um die Bereitschaft, sich mit dieser Menschenrechtsverletzung parteilich-engagiert für die (Mit-)Betroffenen auseinanderzusetzen, um gemeinsam mit anderen pädagogischen Akteur:innen im Sinne von Schutz, Hilfe und Unterstützung wirken zu können.

2 Ausmaß mitbetroffener Kinder von Partnerschaftsgewalt

Seit Ende der 1990er Jahre steigt in Deutschland das wissenschaftliche Interesse, aber auch die politische und öffentliche Aufmerksamkeit für die Situation von Kindern, die Gewalt in der Beziehung der Eltern miterleben. Maßgeblichen Anteil hierfür hat einerseits die UN-Kinderrechtskonvention (s. u.), andererseits das sich professionalisierende

sozialpädagogische Angebot für Kinder, die mit ihren Müttern in ein Frauenhaus fliehen (Seith & Kavemann, 2007, S. 10–21). Gleichwohl ist die Datenlage zu mitbetroffenen Kindern in Deutschland bislang unzureichend, weil – anders als etwa im anglo-amerikanischen Sprachraum – keine systematischen Untersuchungen bzw. Erhebungen vorliegen: „Daher müssen Annahmen auf Basis der Erwachsenenzahlen getroffen werden.“ (Otto & Frieler, 2024, S. 89). Die jüngste der seit 2016 jährlich veröffentlichten kriminalstatistischen Auswertungen des Bundeskriminalamtes (BKA, 2024, S. 8) zu Partnerschaftsgewalt, d. h. alle der Polizei bekannt gewordenen strafrechtlichen Sachverhalte (Hellfeld), verzeichnen für das Berichtsjahr 2023 insgesamt 167.865 Fälle von Gewalt in Partnerschaften (2022: 157.818; +6,4 %), davon 79,2 % weiblich (132.966) und 20,8 % männlich. 155 Frauen wurden im Jahr 2023 durch ihren (Ex-)Partner getötet. Die bislang einzige Prävalenzstudie (Dunkelfeld) in Deutschland mit über 10.000 befragten Frauen zwischen 16 bis 85 Jahren verdeutlicht, dass jede vierte Frau mindestens einmal körperliche und/oder sexuelle Gewalthandlungen durch einen aktuellen und/oder früheren Beziehungspartner erlebt hat (Müller & Schröttle, 2004). Zu einem vergleichbaren Ergebnis für Deutschland kommt auch die im März 2014 veröffentlichte repräsentative Studie der Europäischen Grundrechteagentur zum Ausmaß von Gewalt gegen Frauen in Europa (FRA, 2014).²

Dreiviertel der in Frauenhäuser flüchtenden Frauen haben Kinder im Alter bis zu 18 Jahren. Auf Grundlage der Angaben von 179 Schutzeinrichtungen weist die Statistik der Frauenhauskoordinierung (2023, S. 2) für das Jahr 2022 die Zahl von 6.431 Frauen und 7.572 Kindern aus: „Hochgerechnet auf die rund 400 Frauenhäuser in Deutschland ist davon auszugehen, dass im vergangenen Jahr rund 14.400 Frauen und 16.670 Kinder & Jugendliche Schutz in einem Frauenhaus fanden.“ Damit lebten auch 2022 mehr Kinder als Frauen im Frauenhaus. 31 % der Kinder waren zwischen sechs bis 12 Jahre und 12 % waren 12 Jahre und älter, d. h. dass sich annähernd 43 % dieser Kinder im schulpflichtigen Alter befanden. Die Zahl indirekt oder direkt mitbetroffener oder unmittelbar in Gewalthandlungen – mehrheitlich gegen die Mutter – einbezogener Kinder wird auch in der Prävalenzstudie von Müller und Schröttle (2004) sichtbar. Über die Hälfte der befragten Frauen, die über ihre letzte gewaltbelastete Partnerschaft sprachen, hatten zu dieser Zeit mit Kind(ern) zusammengelebt. Sie berichteten mehrheitlich, dass diese die Gewaltausbrüche miterlebt hatten: Die Kinder hätten gehört (57 %) bzw. mit angesehen (50 %), was passierte. Auch gerieten sie in die Auseinandersetzungen mit hinein (21 %); seltener wurden sie selbst körperlich angegriffen (10 %). Ein Viertel der Kinder habe versucht, die Mutter aktiv zu verteidigen, wohingegen deutlich weniger Kinder (2 %) sich nach Aussage der Frauen auf die Seite des gewalttätigen Partners stellten. Etwas weniger als ein Viertel der Frauen vertrat die An-

2 Hinsichtlich der Größe der Stichprobe liegt bislang keine repräsentative Dunkelfeldstudie zur Gewaltbetroffenheit von Männern in hetero- und homosexuellen Partnerschaften vor. Die „Pilot-Studie“ im Auftrag des BMFSFJ (2004) mit insgesamt 266 befragten Männern ergab, dass auch sie in Partnerschaften körperliche, psychische und sexualisierte Gewaltwiderfahrnisse erleben, jedoch hinsichtlich von Schweregrad, Häufigkeit, Dauer der Gewalt in der Beziehung und deren Folgen nicht annähernd von einer Gleichbetroffenheit gesprochen werden kann. Zu Gewalt in homosexuellen Intimbeziehungen liegen ebenfalls bislang keine Dunkelfeldstudien vor.

sicht, dass ihre Kinder nichts mitbekommen hätten, 11 % waren sich nicht sicher, ob diese von der Gewalt wussten (Müller & Schröttle, S. 277).

Bei der Betrachtung dieser Befunde muss berücksichtigt werden, dass es sich um die Einschätzung der betroffenen Frauen handelt und Kinder nicht befragt wurden. Es ist jedoch aus der sozialpädagogischen Arbeit mit Mädchen und Jungen in Frauenhäusern seit langem bekannt, dass die Annahme von Müttern, die Kinder wären aus dem Gewaltgeschehen herausgehalten worden, sich im Gespräch mit den Kindern als Wunschvorstellung erweist (Henschel, 2018). Seith und Kavemann (2007, S. 27) führen in ihrer Studie auf Grundlage von Dokumentationsbögen und qualitativen Interviews mit mitbetroffenen Kindern und Jugendlichen ($n = 79$) die miterlebten Formen der Gewalt aus: Die Kinder berichten, dass die Mutter vom Vater bzw. Partner angeschrien, bedroht, geschubst, geschüttelt, geohrfeigt, gestoßen, geschlagen, getreten, sexuell bedrängt, vergewaltigt und/oder mit der Waffe bedroht wurde.

3 Mögliche Folgen des Miterlebens von Partnerschaftsgewalt

Auch hinsichtlich der Folgen des Gewaltmiterlebens für Kinder und Jugendliche zeigt sich eine ähnlich lückenhafte Forschungslage: Überblicksstudien hierzu existieren bislang vor allem im anglo-amerikanischen Sprachraum, die insbesondere von Heinz Kindler (2013, 2019) für die deutsche Diskussion aufbereitet wurden. Ergänzend liegen Befunde aus der Forschung mit Kindern aus Frauenhäusern in Deutschland vor, die herangezogen werden können. Fast alle Betroffenen beschreiben ihre Erfahrungen als belastend und ängstigend. Hierbei ist bedeutsam, dass nicht nur körperliche Gewalt, „sondern auch Drohungen, Kontrolle und ein Klima der Angst zur Belastung von Kindern beitragen“ (Kindler, 2019, S. 5).

Festgestellt werden zum einen Zusammenhänge zwischen miterlebter Partnerschaftsgewalt, die nicht selten auch nach einer Trennung zumeist über den Umgangskontakt zu den Kindern fortbesteht, und Beeinträchtigung der psychischen Gesundheit sowie Verhaltensauffälligkeiten, die nach außen (Aggressionen) sowie nach innen gerichtet sein können (u. a. Ängste). Ein Viertel der Kinder weist nach Studien Kennzeichen posttraumatischer Belastungsstörungen auf. Kindler betont zugleich den hohen Stellenwert, wie „ein Kind Gewalt versteht“ (Kindler, 2019), etwa ob es sich eine Mitverantwortung für die Gewalt gegen die Mutter zuschreibt. Zum anderen zeigen sich Auswirkungen auf die geistige Entwicklung und eine Verminderung der Lern- und Konzentrationsfähigkeit, was im Zusammenwirken mit Sorgen und Ängsten den Schulerfolg erschwert (Kindler, 2013, S. 37). Zuletzt lassen sich Folgen für die soziale Entwicklung feststellen: Für die Ausbildung von Vertrauen, Sicherheit, emotionaler Offenheit und Selbstwertgefühl sind Bindungserfahrungen mit Eltern, anderen Erwachsenen als mögliche „Vertrauenspersonen und Mentoren“ (Kindler, 2013, S. 6) sowie Beziehungen mit Gleichaltrigen grundlegend. Bei Jugendlichen kann es zu einer frühen Verantwortungsübernahme für Geschwister oder den gewaltbetroffenen Elternteil, also zu einer Rollen-

umkehr, sprich einer „Parentifizierung“, kommen (Otto & Frieler, 2024, S. 91). Hinsichtlich der möglichen Auswirkungen auf Gleichaltrigenbeziehungen, die im Kontext Schule aller Altersstufen von hoher Bedeutung sind, weisen Studien auf Verhaltensweisen wie sozialen Rückzug, schnell eskalierende Konflikte, Misstrauen und Feindseligkeit der betroffenen Kinder hin. Da Partnerschaftsgewalt vielfach mit Vorstellungen hierarchisierter Geschlechterrollen und der Ungleichwertigkeit von Frauen und Männern einhergeht, erhöhen Miterleben und Identifikation mit den Erziehungspersonen die Wahrscheinlichkeit zukünftiger Viktimisierung und/oder Täterschaft in Beziehungen: „Eine Tendenz von Frauen zum Opferwerden und Männern zu Täterschaft – sowie die Tradierung dieser Geschlechterrollenaufteilung an die (mit)betroffenen Kinder – ist in der Fachliteratur unbestritten.“ (Andrade & Gahleitner, 2020, S. 95).

Doch gilt es zu betonen: Alle aufgeführten Zusammenhänge sind zwar signifikant, jedoch weit entfernt von einem Determinismus. Mit Blick auf die möglichen Folgen bedarf es grundsätzlich der Reflexion der Heterogenität mitbetroffener Kinder und Jugendlicher aufgrund ihrer jeweiligen Lebenslage sowie „verschiedener Lebenswelten, Biografien, Marginalisierungserfahrungen und Rollenzuschreibungen“ (Otto & Frieler, 2023, S. 91). Dies bildet die Basis für ein Verständnis der individuellen Verarbeitungsmöglichkeiten – Stichwort ‚Resilienz‘ –, was Lehrkräften als Risikofaktor für eine gelingende Identitätsentwicklung (Dlogusch, 2010) sowie Schullaufbahn bewusst sein muss.

4 Rechtlich-normative Referenzpunkte für die Notwendigkeit von Genderkompetenz von Lehrkräften zu Partnerschaftsgewalt

Erster rechtlich-normativer Bezugspunkt bildet das Übereinkommen über die Rechte des Kindes der Vereinten Nationen, kurz *UN-Kinderrechtskonvention* (KRK), die im April 1992 von Deutschland ratifiziert wurde und nach Zurücknahme zunächst erklärter Vorbehalte im Jahr 2010 als völkerrechtlicher Vertrag vollumfänglich im Rang eines Bundesgesetzes gilt. Mit Blick auf das Miterleben von Partnerschaftsgewalt steht Artikel 19 im Zentrum: Deutschland verpflichtet sich in Absatz 1 dazu, alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen zu treffen, um das Kind in Obhut von Eltern oder anderer Sorgeberechtigter „vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Schadenszufügung oder Misshandlung, vor Verwahrlosung oder Vernachlässigung, vor schlechter Behandlung oder Ausbeutung einschließlich des sexuellen Missbrauchs zu schützen.“ (BMFSFJ, 2022, S. 17). Verpflichtend sind entsprechend Absatz 2 wirksame Verfahren und Programme aufzusetzen, die „dem Kind und denen, die es betreuen, die erforderliche Unterstützung gewähren und andere Formen der Vorbeugung vorsehen sowie Maßnahmen zur Aufdeckung, Meldung, Weiterverweisung, Untersuchung, Behandlung und Nachbetreuung in den in Absatz 1 beschriebenen Fällen schlechter Behandlung von Kindern und gegebenenfalls für das Einschreiten der Gerichte“ (BMFSFJ, 2022, S. 17). Zur Umsetzung der

KRK wurde der Nationale Aktionsplan für ein kindergerechtes Deutschland 2005–2010 unter Federführung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) entwickelt, der zu sechs Themenfeldern 170 Maßnahmen bzw. Vorschläge für Bund, Länder und Kommunen vorlegt, mit welchen die Bedingungen des Aufwachsens verbessert und die Rechte von Jugendlichen, Kindern und ihren Familien gestärkt werden sollen. Hier interessiert der in Handlungsfeld 2 *Aufwachsen ohne Gewalt* ausgewiesene Unterpunkt *Kinder als Zeugen und Betroffene der Partnergewalt*. Vielfältige Vorschläge dazu, wie sich die Praxis einer gewaltfreien Erziehung noch stärker unterstützen lässt, legen ein besonderes Gewicht auf die „Prävention von Gewalt durch Schulung von Eltern sowie Fachleuten unterschiedlicher Berufszweige. Gefördert werden auch Module für den Unterricht, um Kinder über die Themen Kinderrechte und Konfliktbewältigung zu informieren.“ (BMFSFJ, 2005, S. 4)

Zweiter rechtlich-normativer Referenzpunkt ist das im Februar 2018 ratifizierte Übereinkommen des Europarats zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häusliche Gewalt, kurz *Istanbul-Konvention* (IK), die Gewalt gegen Frauen und Mädchen als Menschenrechtsverletzung und „geschlechtsspezifische Gewalt“ definiert, die „gegen eine Frau gerichtet ist, weil sie eine Frau ist, oder die Frauen unverhältnismäßig stark betrifft“ (BMFSFJ, 2019, S. 9). Als Vertragspartei hat sich die Bundesrepublik Deutschland verpflichtet, vor dieser Gewalt zu schützen, diese zu verfolgen und zu beseitigen, Diskriminierung von Frauen zu verhindern und die Rechte von Frauen zu stärken. Für den hier verfolgten Problemzusammenhang rückt Kapitel III zu Prävention in den Mittelpunkt, konkret zum einen die unter Artikel 14 hervorgehobene Relevanz von Bildung für das Ziel der Bekämpfung von häuslicher Gewalt. So schreibt sie vor, dass mit Hilfe von an die Fähigkeiten der Lernenden „angepasste Lernmittel“ das Problem der geschlechtsspezifischen Gewalt und das Recht auf die Unversehrtheit der Person altersgerecht in die offiziellen Lehrpläne des Bildungssystems als Themen aufzunehmen sind (BMFSFJ, 2019, S. 13–14). Zum anderen fordert die Konvention in Artikel 15 Aus- und Fortbildungsmaßnahmen von Angehörigen bestimmter Berufsgruppen, die mit Opfern oder Tätern zu tun haben „zur Verhütung und Aufdeckung solcher Gewalt, zur Gleichstellung von Frauen und Männern, zu den Bedürfnissen und Rechten der Opfer“ (BMFSFJ, 2019, S. 14).

Dritter rechtlich-normativer Referenzpunkt ist das *Bundeskinderschutzgesetz* (BKisSchG), das seit seinem Inkrafttreten im Jahr 2012 hinsichtlich Prävention und Intervention eine umfassende Verbesserung des Kinderschutzes in Deutschland bezweckt. Neben der Kinder- und Jugendhilfe werden nun weitere Berufsgruppen ausdrücklich in die Verantwortungsgemeinschaft für einen nachhaltigen Kinderschutz einbezogen. Hierfür wurde auch das *Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz* (KKG) eingeführt: Danach sind nach § 3 Abs. 2 auch Schulen in ein lokales Netzwerk neben anderen Institutionen und Einrichtungen einzubeziehen. Zentral ist hier § 4 KKG *Beratung und Übermittlung von Informationen durch Geheimnisträger bei Kindeswohlgefährdung*, welche in der Regel in Zusammenarbeit mit dem zuständigen Jugendamt und einer „insoweit erfahrenen Fachkraft“ (Bathke, Bücken & Fiegenbaum, 2014, S. 29) erfolgt. Werden Lehrer:innen in Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit gewichtige Anhalts-

punkte für die Gefährdung des Wohls einer/eines Schüler:in bekannt, so sollen sie mit ihr/ihm und den Personensorgeberechtigten die Situation erörtern und – soweit erforderlich – bei dieser auf die Inanspruchnahme von Hilfen hinwirken, ohne dass der wirk-same Schutz des Kindes in Frage gestellt wird. Um entsprechend dieses gesetzlichen Auftrags handlungsfähig zu sein, gilt es für Lehrer:innen die Wahrnehmung von Hin-weisen, die in Zusammenhang mit Kindeswohlgefährdung stehen können, zu schärfen, d. h. auch hinsichtlich der Mitbetroffenheit von Partnerschaftsgewalt. So formulieren Bathke et al. (2014, S. 36) eine Checkliste von Phänomenen der Kindeswohlgefährdung zur Orientierung für Lehrkräfte, zu welchen die Beobachtung von häuslicher Gewalt „am Kind oder anderen Familienangehörigen“ bzw. die bereits erfolgte „Dokumentation von Häuslicher Gewalt“ in Form von Wegweisung, familiengerichtlicher Entscheidung oder Frauenhausaufenthalt gehört.

5 Genderkompetenz von Lehrkräften zu Partnerschaftsgewalt: Wissen – Können – Wollen

Mitbetroffenheit von Kindern und Jugendlichen bei Partnerschaftsgewalt der Eltern, die als eine spezifische Form potenzieller Kindeswohlgefährdung anzusehen ist, gehört – dies sollte verdeutlicht werden – zum pädagogischen Aufgabenbereich von Lehrkräften und macht deren Bedarf an Genderkompetenz hierzu überdeutlich, auch um zu Resilienzfaktoren beitragen zu können. Denn auch Schule hat im Sinne von Angelika Henschels Einschätzung der pädagogischen Arbeit mit Kindern im Frauenhaus den Auftrag, als soziale Ressource für den Aufbau von äußeren Schutzfaktoren zu fungieren, indem Lehrkräfte für belastete Kinder „Partizipation, Eigenaktivität und Selbstwirksamkeit fördern und akzeptierende, wertschätzende und respektvolle Beziehungserfahrungen ermöglichen“ (Henschel, 2018, S. 252). Zugleich bedarf es in der Institution Schule als Ort der Wissens- und Wertevermittlung und Teil kommunaler Bildungslandschaften primärpräventiver Angebote, die es gilt, in enger Zusammenarbeit aller pädagogischen Fachkräfte durchzuführen, um die Gefahr der transgenera-tionellen Weitergabe dieser Gewalt zu verringern. Es braucht nicht nur einmalig von Seiten – so vorhanden – der Schulsozialarbeit durchgeführte „Doppelstunden“, son-dern wiederholt auch von Lehrkräften angeleitete Lernangebote, die altersgemäß über Formen und Folgen von Grenzverletzungen und Gewalt in der Paarbeziehung aufklä-ren und hierarchisierende Geschlechterrollen sowie misogyne Geschlechterstereotype delegitimieren. Denn diese bestehen, trotz aller erreichten Emanzipationsgewinne von Frauen, fort und tragen mit dazu bei, Gewalt in der Paarbeziehung als eine Form geschlechtsbezogener Gewalt zu verharmlosen und zu normalisieren und stehen somit dem Ziel von Geschlechtergerechtigkeit entgegen. Und doch wird dieses gesell-schaftliche Problem in keinem der 16 Bundesländer curricular verankert zum Gegen-stand der Lehrer:innenbildung.

Dessen gewärtig und bezugnehmend auf das eigene Praxisforschungsprojekt HIGPAe³, in dessen Mittelpunkt die Entwicklung, Erprobung und Evaluation einer Fortbildung gemeinsam mit der Fachpraxis zum Thema stand, sollen vor dem bislang entfalteten Hintergrund abschließend zentrale inhaltliche Orientierungspunkte für den Erwerb von Genderkompetenz benannt werden, die als notwendiges Wissen, Können und Wollen von Lehrkräften im Schulalltag zu betrachten sind.

Auf der *Ebene des Wissens* gilt es vorrangig zu vermitteln, dass es sich bei Gewalt in Paarbeziehungen nicht um eine Privatangelegenheit, sondern um einen Straftatbestand entsprechend des Gewaltschutzgesetzes (BMFSFJ & BMJ, 2019) und eine Menschenrechtsverletzung („Istanbul-Konvention“) handelt, die überwiegend von Männern gegenüber (Ex-)Partnerinnen ausgeübt wird. Im Kontext fortbestehend asymmetrischer Geschlechterverhältnisse situiert, geht diese Gewalt daher alle an. Neben Ausmaß, Formen und Folgen sowie dem bestehenden Hilfesystem für Gewaltbetroffene bedarf es der Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand über Erleben und Auswirkungen für mitbetroffene Kinder sowie der Rahmung ihrer Situation als potenzielle Kindeswohlgefährdung entsprechend von KRK und IK. Zudem bedarf es der Kenntnis von Anzeichen der Mitbetroffenheit, des Kooperations- und Verweisungswissens im Rahmen des KKG sowie des Wissens über Möglichkeiten der eigenen Beratung und Unterstützung, etwa durch das bundesweite „Hilfetelefon Gewalt gegen Frauen“ (<https://www.hilfetelefon.de/informationen-fuer-fachkraefte.html>).

Auf der *Ebene des Könnens* sollten zuvorderst Kommunikationssituationen mit Schüler:innen zum Thema und die Deutungsfähigkeit von Anzeichen und Hinweisen mitbetroffener Kinder sowie die Wahrnehmung von Signalen ihrer Bewältigungsstrategien eingeübt werden. Hinzu kommt die Erarbeitung von Dialogfähigkeit mit anderen (sozial)pädagogischen Fachkräften, vor allem Schulsozialarbeit und -psycholog:innen sowie den spezialisierten Einrichtungen des Gewaltschutzes (Frauenhaus, Beratungs- und Interventionsstellen, Täterarbeit) und Mitarbeitenden von Jugend- und Gesundheitsamt.

Auf der *Ebene des Wollens* steht insbesondere die selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen gegenüber diesem weiterhin tabuisierten und bagatelisierten Problem im Mittelpunkt. Einerseits findet sich eine weitverbreitete Haltung der Opfer-Täter-Umkehr, indem nicht danach gefragt wird, warum – in der Regel – Männer diese Gewalt ausüben und diese nicht beenden, sondern den – mehrheitlich – betroffenen Frauen vorgeworfen wird, den misshandelnden Mann nicht zu verlassen, um so sich und die Kinder zu schützen (Clemm, 2023; Hedayati, 2023). Zugleich wird Partnerschaftsgewalt gesellschaftlich marginalisierten Gruppen, sprich ‚Randgruppen‘, und Familien mit Migrationsgeschichte zugeschrieben, also bei ‚den anderen‘ verortet. Dies passiert, obwohl vorliegende Zahlen und Fakten verdeutlichen, dass

3 Neben der Autorin fungierte Prof. Reinhold Schäfer als Co-Leiterin des zwischen 2017 bis 2019 durchgeführten und vom BMBF geförderten Projekts „Niederschwellige Hilfeansätze bei Gewalt in Paarbeziehungen älterer Frauen und Männer“ (HIGPAe); wissenschaftliche Mitarbeiterinnen waren Angela Merkle und Franziska Peters. Das Manual zur neunstündigen Weiterbildung, welche aus einem Mix von Vorträgen, Diskussionen, Übungen und Selbsterfahrungsanteilen besteht, ist online zugänglich (Merkle & Peters, 2019). Im Zuge des aktuell laufenden Projekts „AusWege“ wurde die Fortbildung für andere Zielgruppen weiterentwickelt und erneut durchgeführt: <https://auswege-online.de/>.

Gewalt in Paarbeziehungen in allen sozialen Schichten, unabhängig von Alter, Einkommen, Bildung oder Religion ausgeübt, erlitten und von Kindern miterlebt wird. Von großer Bedeutung ist zudem die Beschäftigung mit der eigenen Haltung zur gesetzlich vorgeschriebenen Mitverantwortung für Hilfe und Unterstützung betroffener Kinder in gewaltbelasteten Familien. Hierbei geht es um die Bereitschaft, sich mit dieser Menschenrechtsverletzung parteilich-engagiert für die (Mit-)Betroffenen zu befassen und in Mitverantwortung für das Recht auf ein gewaltfreies Aufwachsen und Wohlergehen zu gehen.

Wie sich im Rahmen der o. a. Weiterbildung zeigte, kommt für diese drei Ebenen neben interaktiven Elementen dem Hinzuziehen von künstlerischen Medien eine besondere didaktische Funktion zu. Es steht zu vermuten, dass auch für Lehrkräfte die unterdessen vorliegenden Romane, Spiel- und Dokumentarfilme, Comics, Ausstellungen und Serious Games (vgl. <https://auswege-online.de>) nicht nur Wissen und Können zu vermitteln vermögen, sondern ihnen auch auf neuen Wegen Anstöße zur Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen, Einstellungen und Deutungsmustern für die Erarbeitung von Genderkompetenz zur (Mit)Betroffenheit von Partnerschaftsgewalt geben können.

Literatur

- Andrade, M. d. & Gahleitner, S. B. (2020). Kinder, die von Partnerschaftsgewalt mitbetroffen sind. In M. Büttner (Hrsg.), *Handbuch Häusliche Gewalt* (S. 91–98). Schattauer.
- Bathke, S. A., Bücken, M. & Fiegenbaum, D. (2014). Arbeitshilfe zur Umsetzung des Kinderschutzes in der Schule. Empfehlungen für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte in Ganztagschulen (4. Aufl.). *Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung*. Heft 9/2008.
- BIG Koordinierung (Hrsg.) (2015). *Prävention häuslicher Gewalt in Kooperation mit und in Schulen*. Dokumentation des Fachtages von BIG Prävention und BIG Koordinierung am 07.09.2015 mit dem Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin. https://www.big-berlin.info/sites/default/files/downloads/535_1509_Fachtag-Praevention.pdf
- BKA (Bundeskriminalamt) (2024): *Häusliche Gewalt. Bundeslagebild 2023*. https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/JahresberichteUndLagebilder/HaeuslicheGewalt/HaeuslicheGewalt2023.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- BMFSFJ & BMJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend & Bundesministerium für Justiz) (2019). *Mehr Schutz bei häuslicher Gewalt. Information zum Gewaltschutzgesetz*. (5. Aufl.) https://www.bmj.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschueren/Schutz_haeusliche_Gewalt.html?nn=17928
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2022). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien* (7. Aufl.). Berlin. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/78b9572c1bffd3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf>

- BMFSFJ (2019). *Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häusliche Gewalt. Gesetz zu dem Übereinkommen des Europarats vom 11. Mai 2022 (Istanbul-Konvention)*. Berlin. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/122280/cea0b6854c9a024c3b357dfb401f8e05/gesetz-zu-dem-uebereinkommen-zur-bekaempfung-von-gewalt-gegen-frauen-istanbul-konvention-data.pdf>
- BMFSFJ (Hrsg.) (2008). *Materialien zur Gleichstellungspolitik. Prävention von Häuslicher Gewalt im schulischen Bereich. Empfehlungen der Bund-Länder-Arbeitsgruppe „Häusliche Gewalt“*. Nr. 105/2008. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94478/38d04b87966551dddb2a1a6e8cf397ed/praevention-hauesliche-gewalt-im-schulischen-bereich-data.pdf>
- BMFSFJ (2005). *Nationaler Aktionsplan: Für ein kindergerechtes Deutschland 2005–2010*. Berlin. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94404/5aa28b65de1e080ce2b48076380f90b1/nap-nationaler-aktionsplan-data.pdf>
- BMFSFJ (2004). *Gewalt gegen Männer in Deutschland. Personale Gewaltwiderfahrnisse von Männern in Deutschland. Pilotstudie*. Berlin. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/84590/a3184b9f324b6ccc05bdfc83ac03951e/studie-gewalt-maenner-langfassung-data.pdf>
- Clemm, C. (2023). *Gegen Frauen Hass*. Hanser.
- Dackweiler, R.-M. & Schäfer, R. (Hrsg.) (2002). *Gewalt-Verhältnisse. Feministische Perspektiven auf Geschlecht und Gewalt*. Campus.
- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband/Landesverband Baden-Württemberg (2010). *Heartbeat – Herzklopfen. Beziehungen ohne Gewalt. Ein Arbeitspaket zur schulischen und außerschulischen Prävention von Gewalt in intimen Teenagerbeziehungen*. https://www.tima-ev.de/sexualisierte-gewalt-hilfe-und-praevention/materialien/Handbuch_Herzklopfen.pdf
- Dlugosch, S. (2010). *Mittendrin oder nur dabei?* VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92152-5>
- FRA (Agentur der Europäischen Union für Grundrechte) (2014). *Gewalt gegen Frauen: eine EU-weite Erhebung. Ergebnisse auf einen Blick*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2014-vaw-survey-at-a-glance-oct14_de.pdf
- Frauenhauskoordinierung e.V. (2023). *Bundesweite Frauenhaus-Statistik 2022, Übersicht und Interpretation zentraler Ergebnisse*. 2023-11-06_Kurzfassung_Frauenhausstatistik2022_final_FHK.pdf
- Günther, M. (2020). *Gewalt an Schulen – Prävention: Erprobte Programme, Positionen und Praxis-Projekte*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32579-4>
- Hedayati, A. (2023). *Die stille Gewalt. Wie der Staat Frauen alleinlässt*. Rowohlt.
- Henschel, A. (2018). „Meine zweite Kindheit“. Entwicklungsrisiken für Mädchen und Jungen, die häusliche Gewalt erleben, und deren Resilienzstärkung durch Frauenhausarbeit. In G. Lenz & A. Weiss (Hrsg.), *Professionalität in der Frauenhausarbeit. Aktuelle Entwicklungen und Diskurse* (S. 63–80). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20295-8_5

- Institut für Schule, Jugendhilfe und Familie e.V. (2023). *Booklet. Eine Materialsammlung für Lehr- und Fachkräfte. Projekt Kinder (leben) in Familien mit Partnerschaftsgewalt. Ein kompetenzorientiertes Curriculum für Fachkräfte in Kitas, Schulen und Frauenhäusern zur Resilienzunterstützung für von häuslicher Gewalt betroffene Kinder*. <http://isjuf.de/wp-content/uploads/2023/07/Booklet.pdf>
- Kindler, H. (2013). Partnergewalt und Beeinträchtigungen kindlicher Entwicklung: Ein aktualisierter Forschungsüberblick. In B. Kavemann & U. Kreyssig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (S. 27–46). Springer VS.
- Kindler, H. (2019). Kinder und Jugendliche im Kontext häuslicher Gewalt – Risiken und Folgen. In: KJPP, Universitätsklinikum Ulm (Hrsg.), *Schutz und Hilfe bei häuslicher Gewalt – ein interdisziplinärer Online-Kurs* (S. 1–17). <https://haeuslichegewalt.elearning-gewaltschutz.de/>
- Kunert-Zier, M. (2022). Genderkompetenz. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Grundbegriffe Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 203–207). Beltz Juventa.
- Merkle, A. & Peters, F. (2019). *Gewalt in Paarbeziehungen älterer Frauen und Männer (60+). Erkennen – Benennen – Lotsen. Manual für die Qualifizierung von ehrenamtlichen Lots*innen*. Mit Curriculum und Arbeitsmaterialien. <https://www.hs-rm.de/de/fachbereiche/sozialwesen/forschung/niederschwellige-hilfeansatze-bei-gewalt-in-paarbeziehungen-aelterer-frauen-und-maenner>
- Schrötte, M. & Müller, U. (2004). *Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland. Eine repräsentative Untersuchung zu Gewalt gegen Frauen in Deutschland*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94200/d0576c5a115baf675b5f75e7ab2d56b0/lebenssituation-sicherheit-und-gesundheit-von-frauen-in-deutschland-data.pdf>
- Otto, S. & Frieler, F. (2024). Junge Menschen und häusliche Gewalt. In Middendorf, T. & A. Parchow (Hrsg.), *Junge Menschen in prekären Lebenslagen. Theorien und Praxisfelder der Sozialen Arbeit* (S. 88–97). Beltz Juventa.
- Runder Tisch gegen Häusliche Gewalt im Rhein-Sieg-Kreis (Hrsg.) (2009). *Kinder stärken bei elterlicher Partnerschaftsgewalt. Häusliche Gewalt ein Thema für den Unterricht. Informationen und Material für die Präventionsarbeit mit Schülerinnen und Schülern mit dem Beispiel einer Unterrichtseinheit für die 5./6. Klasse*. Siegburg. https://www.runder-tisch-gegen-haeusliche-gewalt-rsk.de/media/kinder_staerken_mappe.pdf
- Schulze, H. & Witek, K. (2015). Mit Kindern und Jugendlichen über Gewalt sprechen: Reflexion eines Forschungsprojektes mit Schulklassen und Überlegungen für die Praxis. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10(3), 345–351. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v10i3.20188>
- Seith, C. & Kavemann, B. (2007). „Es ist ganz wichtig, die Kinder da nicht alleine zu lassen.“ *Unterstützungsangebote für Kinder als Zeugen und Opfer häuslicher Gewalt. Evaluationsstudie des Aktionsprogramms Kinder als Zeugen und Opfer häuslicher Gewalt der Landesstiftung Baden-Württemberg 2004–2006*. Stuttgart. https://www.bwstiftung.de/fileadmin/bw-stiftung/Publikationen/Gesellschaft_und_Kultur/G_K_Unterstuuetzungsanbot_Haeusliche_Gewalt_AP_Nr._3.pdf

Gendersensibilität als Aspekt von Unterrichtsqualität in den Fächern Deutsch und Mathematik?

ALFRED LINDL, MARA RADER UND LAURA SIMBÖCK

1 Forschungshintergrund und -anlass

1.1 Genderspezifische Leistungsdisparitäten in schulischen Kompetenzbereichen

Seit einem Vierteljahrhundert dokumentieren die Ergebnisse (inter-)nationaler Schulleistungsstudien wie der Bildungstrend des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), das Programme for International Student Assessment (PISA), die Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) oder die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) regelmäßig geschlechtsbezogene Leistungsunterschiede im deutschen Bildungssystem (z. B. Baumert et al., 2001; Bos et al., 2003; Köller et al., 2010; Mullis et al., 2000). Diese erweisen sich über die verschiedenen Vergleichsstudien hinweg als relativ stabil (z. B. Diedrich et al., 2023; Frey et al., 2023; Heine et al., 2023; Nonte et al., 2020) und sind deren Fokus gemäß vor allem für Deutsch und Mathematik untersucht, wobei Mädchen in der Regel bessere Leistungen im Lesen, Jungen in Mathematik erreichen (z. B. Gentrup et al., 2023; Lewalter et al., 2023). Diese genderspezifischen Befunde stellen sich spätestens gegen Ende der Primarstufe ein (z. B. Lorenz et al., 2023; Nonte et al., 2020) und können sich während der Sekundarstufe I weiter ausprägen (z. B. Stanat et al., 2018).

Die Erklärungsansätze hierzu sind vielfältig und berücksichtigen je nach Forschungsschwerpunkt unterschiedliche Faktoren wie biologische, psychosoziale oder soziologische Merkmale (zsf. Riegle-Crumb et al., 2018; Stanat et al., 2018; Wang & Yu, 2023). In der Bildungswissenschaft werden hierfür unter anderem unterrichtliche, schulische oder institutionelle Aspekte als zentrale Einflussvariablen für Lernerfolge, aber auch die Motivations- und Interessensentwicklung von Schülerinnen und Schülern in Betracht gezogen (Encinas-Martín & Cherian, 2023; Stanat et al., 2018). So finden sich Hinweise darauf, dass sich professionelle Überzeugungen von Lehrkräften (z. B. Einstellungen/Erwartungshaltungen hinsichtlich der Geschlechter) wie auch schülerseitige Merkmale (z. B. Selbstkonzept, Stereotypwahrnehmung) in den Deutsch- und Mathematikleistungen niederschlagen (z. B. Copur-Gencturk et al., 2023; Jansen et al., 2019; Muntoni et al., 2019; Olczyk et al., 2023; Salikutluk & Heyne, 2017). Wenig untersucht ist bislang jedoch die Rolle des Unterrichts, also inwiefern in dessen Ge-

gestaltung geschlechtsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften erkennbar werden, wie diese darin mit Annahmen zu genderspezifischen Leistungsunterschieden umgehen und ob diese durch professionelles Lehrkraftverhalten moderiert werden können.

1.2 Gendersensibilität als Aspekt von Unterrichtsqualität

Nach Berliner (2005) gilt Unterricht als qualitativ, wenn er normativen Standards entspricht und nachweislich lernwirksam ist. Lehr-Lernsituationen sollten grundsätzlich die gesellschaftlich anerkannte und gesetzlich verankerte Chancengleichheit für Schülerinnen und Schüler gewährleisten (KMK, 2016). Dies allein ist – wie obige Befunde verdeutlichen (Abschnitt 1.1) – allerdings noch keineswegs hinreichend, um genderspezifische Leistungsdisparitäten zu egalisieren bzw. gar nicht erst entstehen zu lassen. Um also bezüglich Gendersensibilität qualitativ hochwertigen Unterricht zu erreichen, bedarf es zusätzlich einer bewussten Gestaltung des unterrichtlichen Angebots durch die Lehrkraft (Helmke, 2022). Diese beschränkt sich nicht auf Oberflächenmerkmale wie Sozialformen oder Methodenvielfalt, die als weniger bedeutsam für Lernerfolge gelten, sondern betrifft tiefenstrukturelle Prozessmerkmale wie kognitive Aktivierung oder konstruktive Unterstützung, welche sich als besonders lernförderlich erwiesen haben (z. B. Decristan et al., 2020; Kunter et al., 2011; Seidel & Shavelson, 2007).

Beispielsweise berichten Hochweber und Vieluf (2018) auf Basis von Daten aus der DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) positive Zusammenhänge zwischen hohen Ausprägungen in den Prozessmerkmalen effektives Klassenmanagement, angemessenes Lerntempo sowie kognitive Aktivierung und geringeren Geschlechtsdifferenzen bezüglich der Entwicklung der Leseleistung. Auch hinsichtlich der Lesemotivation reduzierte ein hohes Maß an Unterstützung und kognitiver Aktivierung genderspezifische Unterschiede. Dabei kann die Wahrnehmung dieser Qualitätskriterien jedoch selbst vom Geschlecht abhängen, wie Jurik et al. (2015) sowie Stang und McElvany (2021) für das Fach Deutsch belegen, in dem Mädchen – sogar unter Kontrolle der Lesekompetenzwerte – zu positiveren Einschätzungen neigen als Jungen; für Mathematik fanden sich bei Jurik et al. (2015) hingegen keine Beurteilungsunterschiede. Während diese Befunde das Potenzial eines qualitativ hochwertigen Unterrichtsangebots zum Ausgleich von Leistungsunterschieden zwischen Jungen und Mädchen andeuten, fehlen bislang empirische Untersuchungen, inwiefern hierfür eine gendersensible Unterrichtsgestaltung förderlich ist. An diesem Punkt setzt der vorliegende Beitrag an.

1.3 Fragestellungen

Die nachfolgenden Studien entstanden im Kontext der interdisziplinären Forschungsgruppe FALKO-PV (**F**achspezifische **L**ehrkraft**k**ompetenzen – **P**rädiktive **V**alidierung)¹ an der Universität Regensburg. Ihr Forschungsfokus liegt auf der Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Fach- und fachdidaktischem Wissen von Lehrkräften, Qualitätsmerkmalen von Unterricht sowie dessen Zielkriterien in sechs Schulfächern,

¹ Die Nachwuchsforschungsgruppe FALKO-PV wird im Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung für fünf Jahre (2021–2026) aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01JG2103 gefördert. Für diese Veröffentlichung sind die Autorinnen und der Autor verantwortlich.

darunter Deutsch und Mathematik. In projektinternen Vorüberlegungen zu unterrichtlichen Qualitätsmerkmalen wurde aufgrund des einleitend vorgestellten Forschungsstands (Abschnitt 1.1) der Aspekt der Gendersensibilität in beiden Fächern diskutiert und als relevant erachtet. Daraus ergaben sich verschiedene Fragestellungen, die im Zentrum dieses Beitrags stehen:

1. (Wie) Lässt sich die Gendersensibilität von Deutsch- und Mathematikunterricht durch Schülerinnen und Schüler kriterienbasiert einschätzen?
2. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Gendersensibilität und anderen Merkmalen von Unterrichtsqualität?

Eine Untersuchung dieser Fragen verspricht Einblicke in die gendersensible Gestaltung von Deutsch- und Mathematikunterricht sowie Erkenntnisse zur Bedeutung von Gendersensibilität als Qualitätsmerkmal. Daraus lassen sich Anregungen für die Unterrichtsentwicklung und Lehrkräftebildung ableiten.

2 Design und Methode

2.1 Stichprobe und Durchführung

Die Gesamtstichprobe setzt sich aus drei Studien zusammen. An der ersten, einer Präpilottierung, die im Frühsommer 2022 als Onlinefragebogen durchgeführt wurde, nahmen Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I in Deutsch ($N = 15$ aus 2 Klassen) und Mathematik ($N = 71$ aus 6 Klassen) teil. An der fortlaufenden Pilotierung, die über die Evaluationsanwendung AMADEUS (anonym nutzbare mobile App zur digitalen Evaluation des Unterrichts durch Schüler:innen) erfolgt, beteiligten sich bislang 135 Schülerinnen und Schüler in Deutsch (aus 11 Klassen) und 271 in Mathematik (aus 16 Klassen). Aus Gründen der Datensparsamkeit und Anonymisierung wurden keine Kovariablen (z. B. Geschlecht, Alter) erfasst.

In die noch andauernde Hauptstudie sind derzeit 122 Schülerinnen und Schüler (57 % weiblich) aus fünf sechsten Klassen in Deutsch (bei fünf Lehrerinnen) und 169 Schülerinnen und Schüler (57 % weiblich) aus acht achten Klassen in Mathematik (bei fünf Lehrern und einer Lehrerin) an bayerischen Gymnasien involviert. Bei allen drei Studien handelt es sich um Gelegenheitsstichproben, die über persönliche Kontakte, Einladung via E-Mail oder Eigeninitiative der Lehrkraft gewonnen wurden. Die Mitwirkung aller Teilnehmenden erfolgt freiwillig, unentgeltlich und unter Wahrung datenschutzrechtlicher und forschungsethischer Bestimmungen.

2.2 Konzeptualisierung und Operationalisierung von Gendersensibilität

Um Gendersensibilität mittels kriterienbasierter Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern zu erfassen (zu Beurteilungen aus Schülersicht z. B. Kleickmann et al., 2019; Kunter & Baumert, 2006; Lindl et al., 2024), wurde eine Skala mit sechs Items entwickelt, von denen zwei positiv (Nr. 2, 3) und vier invers formuliert sind (Nr. 1, 4, 5, 6; vgl. Tabelle 1). Zur besseren Vergleichbarkeit waren die Stimuli für Deutsch und Mathe-

matik bis auf die Fachnennung identisch. Bei den Items 1 und 6 wurde zudem jeweils dasjenige Geschlecht eingesetzt, welches stereotyp als begabter gilt (z. B. Hand et al., 2017; Muntoni & Retelsdorf, 2018; Abschnitt 1.1). Inhaltlich wird Gendersensibilität somit über divergierende Potenzialzuschreibungen, Leistungserwartungen sowie Fördermaßnahmen abgebildet, wie sie durch die Lehrkraft im Unterricht zum Ausdruck gebracht werden können. Eine vollständige Übersicht über die Items bietet Tabelle 1.

Tabelle 1: Items zu Gendersensibilität im Deutsch- und Mathematikunterricht

Item-nummer	Itemtext Deutsch	Item-nummer	Itemtext Mathematik
1a ^{inv./*}	Ich habe das Gefühl, dass unsere Lehrkraft <i>Mädchen in Deutsch</i> mehr zutraut.	1b ^{inv./*}	Ich habe das Gefühl, dass unsere Lehrkraft <i>Jungen in Mathematik</i> mehr zutraut.
2a	Unsere Lehrkraft vermittelt mir den Eindruck, dass jeder in <i>Deutsch</i> gut sein kann.	2b	Unsere Lehrkraft vermittelt mir den Eindruck, dass jeder in <i>Mathematik</i> gut sein kann.
3a*	Ich habe das Gefühl, unsere Lehrkraft ist davon überzeugt, dass Leistungen in <i>Deutsch</i> nicht vom Geschlecht abhängen.	3b*	Ich habe das Gefühl, unsere Lehrkraft ist davon überzeugt, dass Leistungen in <i>Mathematik</i> nicht vom Geschlecht abhängen.
4a ^{inv.}	Unsere Lehrkraft fördert Jungen im Unterricht besonders.	4b ^{inv.}	Unsere Lehrkraft fördert Jungen im Unterricht besonders.
5a ^{inv.}	Unsere Lehrkraft fördert Mädchen im Unterricht besonders.	5b ^{inv.}	Unsere Lehrkraft fördert Mädchen im Unterricht besonders.
6a ^{inv./*}	Unsere Lehrkraft vermittelt den Eindruck, dass <i>Mädchen Deutsch</i> einfach besser können als <i>Jungen</i> .	6b ^{inv./*}	Unsere Lehrkraft vermittelt den Eindruck, dass <i>Jungen Mathematik</i> einfach besser können als <i>Mädchen</i> .

Bem.: Als Antwortskala diente eine fünfstufige Likert-Skala von 0 = Trifft nicht zu, ..., 4 = Trifft zu. *inv.* kennzeichnet invers formulierte Items, * diejenigen Items, die in Studie 2 Verwendung finden.

2.3 Implementation und Instrumente

Die Items der Skala Gendersensibilität wurden zur Präpilotierung in einen Onlinefragebogen zu Unterrichtsqualitätsmerkmalen integriert, dessen Konzeptualisierung auf dem Syntheseframework von Praetorius et al. (2020a) und dessen sieben Dimensionen fußt. Dieser wurde zunächst als LimeSurvey-Umfrage in Deutsch und Mathematik am Ende des Schuljahrs 2021/2022 eingesetzt. Auf Basis der daraus resultierenden Erkenntnisse wurde die Webapp AMADEUS entwickelt und in zwei Versionen bereitgestellt: In ihrer frei zugänglichen Onlinevariante (amadeus.falko-pv.de) sind die drei inhaltlich und psychometrisch repräsentativsten der obigen sechs Items enthalten (Nr. 1, 3, 6). Die in der Hauptstudie eingesetzte Vollversion enthält alle sechs Items. Zur Beantwortung dient in allen Instrumenten eine fünfstufige Likert-Skala von 0 (Trifft nicht zu) bis 4 (Trifft zu).

3 Ergebnisse

3.1 Deskriptive Ergebnisse im Fächervergleich

Um zu überprüfen, inwiefern die neu konstruierten Items sensitiv für eine gendersensible Gestaltung von Deutsch- und Mathematikunterricht sind, wurden zunächst die mittleren Einschätzungen auf Itemebene betrachtet. Wie aus Tabelle 2 für das Fach Deutsch hervorgeht, entspricht in den drei Stichproben die mittlere Antworttendenz bei allen Items ihrer Formulierungsrichtung, sodass inverse Items (Nr. 1a, 4a, 5a, 6a) geringere Zustimmungswerte erhielten. Zugleich weist jedes Item auf Klassenebene eine bestimmte Spannweite zwischen niedrigster (M_{Min}) und höchster durchschnittlicher Beurteilung (M_{Max}) auf (z. B. Nr. 1a, 3a oder 6a in der Pilotierung bzw. Hauptstudie, Tabelle 2). Dies impliziert nicht nur, dass zwischen den Klassen eine gewisse Varianz in der wahrgenommenen Gestaltung gendersensiblen Unterrichts vorliegt, sondern diese mittels dieser Items – zumindest zum Teil – auch erfasst werden kann. Darauf deutet außerdem hin, dass in der Pilotierung zwei von drei und in der Haupterhebung die niedrigsten Mittelwerte aller (rekodierten) Items jeweils zu einer bestimmten Klasse gehören. Bei den höchsten mittleren Ausprägungen gilt dies wiederum für zwei von drei Items in der Pilotierung bzw. für vier von sechs Items in der Haupterhebung.

Die interne Konsistenz der Skala Gendersensibilität im Deutschunterricht wurde pro Studie mittels des Reliabilitätsindikators Cronbachs Alpha bestimmt. Während sie in der Präpilotierung angesichts der geringen Stichprobe nur $\alpha = 0,32$ beträgt, ist sie in der Pilotierung mit $\alpha = 0,79$ bzw. in der Hauptstudie mit $\alpha = 0,80$ angemessen (Tabelle 2).

Tabelle 2: Deskriptive Itemkennwerte im Fach Deutsch

Itemnr.	Präpilotierung (N = 15, 2 Klassen)				Pilotierung (N = 135, 11 Klassen)				Hauptstudie (N = 100, 5 Klassen)			
	M	SD	M_{Min}	M_{Max}	M	SD	M_{Min}	M_{Max}	M	SD	M_{Min}	M_{Max}
1a ^{inv.}	1,67	0,98	1,57	2,00	1,18	1,45	0,30	3,06	1,48	1,30	1,05	2,08
2a	3,27	1,16	3,17	3,71	---	---	---	---	2,96	1,04	2,17	3,13
3a	2,80	1,26	2,83	3,29	3,32	1,18	1,17	3,85	3,14	1,21	2,33	3,50
4a ^{inv.}	2,00	1,25	2,00	2,29	---	---	---	---	1,19	1,32	0,59	1,75
5a ^{inv.}	1,80	1,32	1,29	2,50	---	---	---	---	1,38	1,33	0,95	2,92
6a ^{inv.}	1,33	1,54	1,00	1,67	0,77	1,19	0,11	2,41	1,09	1,33	0,52	2,25
Skala	2,54	0,61	2,31	2,81	3,20	1,05	1,53	3,83	2,83	0,89	1,92	3,19
	$\alpha = 0,32$				$\alpha = 0,79$				$\alpha = 0,80$			

Bem.: M Mittelwert, SD Standardabweichung, M_{Min} Minimum, M_{Max} Maximum (jeweils auf Klassenebene); α Cronbachs Alpha; Skalierung: 0 = Trifft nicht zu, ..., 4 = Trifft zu; ^{inv.} kennzeichnet invers formulierte Items. Diese wurden zum intuitiven Verständnis nicht bzw. erst bei Skalenbildung rekodiert.

Auch hinsichtlich des Mathematikunterrichts (Tabelle 3) spiegeln die mittleren Antworttendenzen die Ausrichtung der Items erwartungsgemäß wider. Die Spannweiten der Klassenmittelwerte sind hier bei einzelnen Items wie 3b bemerkenswert, da diese zwischen 2,60 und 3,80 (Präpilotierung) bzw. 2,62 und 4,00 (Pilotierung) liegen. Ebenso deuten die Unterschiede zwischen Klassenmittelwerten bei invers formulierten Items wie 1b (Präpilotierung: 0,80 bzw. 2,33; Pilotierung: 0 bzw. 1,54; Hauptstichprobe: 0,16 bzw. 1,40) und 6b (Präpilotierung: 0,47 bzw. 1,80; Pilotierung: 0 bzw. 1,71; Hauptstichprobe: 0,11 bzw. 1,21) auf differente Ausprägungen gendersensiblen Unterrichts hin. Bezieht man zudem mit ein, dass sich einerseits die niedrigsten Durchschnittswerte (M_{Min}) aller drei Items bei der Pilotierung auf dieselbe Klasse bzw. Lehrkraft beziehen und andererseits zwei der drei höchsten ebenso einer (anderen) Klasse zuzuordnen sind, lässt dies zumindest ansatzweise erahnen, wie breit das Spektrum gendersensiblen Unterrichtens in der Praxis ist, ohne dass dies generell ein gemeinsames Auftreten und eine solche systematische Verteilung aller Indikatoren implizieren muss. Die internen Konsistenzen der Skala sind in Mathematik angemessen ($\alpha \geq 0,62$; Tabelle 3).

Tabelle 3: Deskriptive Itemkennwerte im Fach Mathematik

Itemnr.	Präpilotierung (N = 71, 6 Klassen)				Pilotierung (N = 271, 16 Klassen)				Hauptstudie (N = 143, 8 Klassen)			
	M	SD	M_{Min}	M_{Max}	M	SD	M_{Min}	M_{Max}	M	SD	M_{Min}	M_{Max}
1b ^{inv.}	1,46	1,59	0,80	2,33	0,55	1,00	0,00	1,54	0,69	1,15	0,16	1,40
2b	2,59	1,24	1,80	3,80	---	---	---	---	3,12	1,08	2,58	3,59
3b	3,06	1,19	2,60	3,80	3,52	1,09	2,62	4,00	3,53	0,95	3,21	3,77
4b ^{inv.}	0,77	1,17	0,53	1,60	---	---	---	---	0,78	1,20	0,11	1,27
5b ^{inv.}	0,89	1,18	0,53	2,80	---	---	---	---	1,14	1,36	0,65	1,95
6b ^{inv.}	1,01	1,32	0,47	1,80	0,42	0,96	0,00	1,71	0,62	1,17	0,11	1,21
Skala	2,93	0,88	2,27	3,40	3,51	0,79	2,56	4,00	3,24	0,76	2,86	3,52
	$\alpha = 0,76$				$\alpha = 0,62$				$\alpha = 0,72$			

Bem.: M Mittelwert, SD Standardabweichung, Min Minimum, Max Maximum (jeweils auf Klassenebene); α Cronbachs Alpha; Skalierung: 0 = Trifft nicht zu, ..., 4 = Trifft zu; ^{inv.} kennzeichnet invers formulierte Items. Diese wurden zum intuitiven Verständnis nicht bzw. erst bei Skalenbildung rekodiert.

Die Ergebnisse in Mathematik decken sich somit im Wesentlichen mit denjenigen in Deutsch. Bei einem Vergleich der Skalenmittelwerte beider Fächer mithilfe unabhängiger *t*-Tests (mit Welch-Korrektur) zeigen sich in allen drei Studien Unterschiede kleiner bis mittlerer Effektgröße, die einzig in der Präpilotierung aufgrund der vergleichsweise geringen Stichprobe knapp nicht signifikant werden (Präpilotierung: $t(27,84) = -2,02$, $p = 0,053$, $d = 0,46$; Pilotierung: $t(211,60) = -3,08$, $p = 0,002$, $d = 0,35$; Hauptstudie: $t(192,21) = -3,72$, $p < 0,001$, $d = 0,50$). Dies deutet auf eine im Durchschnitt gendersensiblere Gestaltung von Mathematikunterricht und damit auf unterschiedliche *fachspezifische* Niveaus von Gendersensibilität hin, wenngleich die intra-

fachliche Spannweite von deren jeweiligen Ausprägungen mit Blick auf minimale und maximale Klassenmittelwerte erheblich ist (vgl. Tabelle 2 und Tabelle 3).

3.2 Zusammenhang von Gendersensibilität mit weiteren Kriterien von Unterrichtsqualität

Wie aus Tabelle 4 ersichtlich wird, fallen in den drei Studien und beiden Fächern alle Korrelationen zwischen dem Merkmal Gendersensibilität und den sieben Dimensionen von Unterrichtsqualität nach Praetorius et al. (2020a) erwartungskonform positiv aus. Abgesehen von drei Fällen treten substanzielle bis moderate Zusammenhänge auf (Deutsch: $0,20 \leq r \leq 0,59$; Mathematik: $0,23 \leq r \leq 0,58$), deren Größenordnungen indizieren, dass sich das Kriterium Gendersensibilität von anderen Aspekten empirisch unterscheiden lässt. Dieses ist insgesamt etwas enger mit sozio-emotionaler Unterstützung und eher weniger mit kognitiver Aktivierung assoziiert (vgl. Tabelle 4). Zudem erweisen sich die Zusammenhänge in der Pilotierung und Hauptstichprobe im Fach Deutsch größer als in Mathematik. Hier sind sie hinsichtlich der Dimensionen Auswahl und Thematisierung von Fachinhalten und -methoden ($r = 0,10$), formatives Assessment ($r = 0,08$) und Unterstützung des Lernens aller Schülerinnen und Schüler ($r = 0,01$) in der Hauptstichprobe gering und nicht signifikant.

Tabelle 4: Interskalenkorrelationen zwischen Gendersensibilität und weiteren Kriterien von Unterrichtsqualität

Dimension	Präpilotierung (6 Items)		Pilotierung (3 Items)		Hauptstudie (6 Items)	
	Deutsch (N = 15)	Mathematik (N = 71)	Deutsch (N = 135)	Mathematik (N = 271)	Deutsch (N = 90/ 88/101)	Mathematik (N = 122/ 122/143)
I Auswahl und Thematisierung von Fachinhalten und -methoden	---	0,52**	0,41**	0,35**	0,31*	0,10
II Kognitive Aktivierung	---	0,29*	0,37**	0,29**	0,24*	0,23*
III Unterstützung des Übens	0,20	0,58**	0,40**	0,32**	0,44**	0,38**
IV Formatives Assessment	---	0,46**	0,44**	0,30**	0,26*	0,08
V Unterstützung des Lernens aller Schüler:innen	---	0,35*	0,42**	0,26**	0,25*	0,01
VI Sozio-emotionale Unterstützung	---	0,40*	0,56**	0,47**	0,59**	0,46**
VII Klassenführung	0,49	0,44**	0,39**	0,31**	0,40**	0,38**

Bem.: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$ (nach Holm, 1979, korrigiert). Aufgrund des Rotationsdesigns der Hauptstudie variiert die Stichprobengröße je nach Dimensionspaar bzw. -tripel. Die Zahlen nach N gelten somit für I, III/II, IV/V, VI, VII.

4 Diskussion und Limitationen

Vor dem Hintergrund der seit vielen Jahren dokumentierten geschlechtsbezogenen Leistungsdifferenzen in Deutsch und Mathematik und der in einzelnen Studien erkennbaren Bedeutung von Unterrichtsqualitätsmerkmalen zu deren Reduzierung versteht und modelliert dieser Beitrag Gendersensibilität als wichtigen Aspekt wirksamer Lehr- und Lernprozesse. Um empirisch greifbar zu machen, inwiefern die gendersensible Gestaltung von Unterricht zwischen Lehrkräften und möglicherweise auch Fächern variiert, wurde eine Skala mit sechs Items entwickelt und in drei Studien eingesetzt. Die daraus resultierenden Item- und Skalenkennwerte sind inhaltlich erwartungsgemäß und psychometrisch akzeptabel, sodass sich das Konstrukt Gendersensibilität mit dieser Form der Operationalisierung abbilden lässt. Die deskriptiven Ergebnisse erlauben Einblicke in den von Schülerinnen und Schülern empfundenen Status quo gendersensiblen Unterrichts in Deutsch und Mathematik. Sie verdeutlichen diesbezüglich eine nicht unerhebliche Variabilität zwischen Lehrkräften sowie ein unterschiedliches mittleres fachbezogenes Ausprägungsniveau. Eine Zusammenschau der Indikatoren legt nahe, dass der Aspekt Gendersensibilität im Unterricht zwar oftmals Berücksichtigung findet bzw. dessen Gestaltung unter diesem Kriterium in Mathematik etwas besser als in Deutsch gelingt; in beiden Fächern liegen aber auch einige Extremfälle vor, deren Unterricht das Gefahrenpotenzial birgt, genderbezogene Leistungsstereotype und -disparitäten zu festigen oder gar zu verstärken. Dies unterstreicht das Erfordernis, hierfür in der Lehrkräftebildung ein Bewusstsein zu schaffen und Gelegenheiten zur Reflexion der eigenen Einstellungen sowie Überzeugungen als zentrale Elemente der professionellen Kompetenz von Lehrkräften anzubieten (z. B. Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2015).

Außerdem deuten Zusammenhangsanalysen mit den Merkmalen von Unterrichtsqualität nach dem Syntheseframework von Praetorius et al. (2020a) darauf hin, dass sich die Skala Gendersensibilität von diesen empirisch abgrenzen lässt und eine zusätzliche Nuance, vielleicht sogar einen weiteren fachspezifischen oder generischen Aspekt erfasst, der bislang zu „blinde[n] Flecken“ (Praetorius et al., 2020b, 303) der Unterrichtsqualitätsforschung gehört. Dem steht auch eine in einigen Interskalenkorrelationen erkennbare inhaltliche Nähe beispielsweise zu den Dimensionen Unterstützung des Übens oder sozio-emotionale Unterstützung nicht entgegen, da sich gerade in diesen – je nach unterrichtlicher Umsetzung – ein gendersensibles Angebot manifestieren kann (z. B. Übungstexte mit unterschiedlichen Geschlechtsidentitäten in Deutsch, wertschätzender Umgang mit Fehlern oder Missverständnissen ohne Potenzialzuschreibungen aufgrund des Geschlechts). Dies verweist zugleich auf konkrete Ansatzpunkte, den Aspekt Gendersensibilität bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht mitzudenken, hierauf die Aufmerksamkeit von Lehrkräften in Ausbildung zu lenken und diesen als Gütekriterium von Lehr- und Lernprozessen zu berücksichtigen, um geschlechtsbezogenen Leistungsdifferenzen möglichst vorzubeugen.

Inwiefern eine geschlechtssensible Gestaltung hierauf tatsächlich einen direkten oder moderierenden Einfluss hat, ist Gegenstand weiterer Untersuchungen. In diese

sollten zusätzliche Kontextvariablen wie Geschlechtszugehörigkeit, Alter, genderbezogene Einstellungen der Lehrkräfte wie auch Schülerinnen und Schüler eingehen, deren Berücksichtigung aus Gründen der Datensparsamkeit und Anonymisierung hier nicht möglich war. Vor weiterreichenden Generalisierungen sollten zudem auch andere Schulfächer einbezogen werden. Trotz ihrer limitierenden Größe und Zusammensetzung erlaubt die vorliegende Stichprobe in Deutsch und Mathematik, also Fächern mit erheblichen geschlechtsbezogenen Leistungsdisparitäten, jedoch bereits einen explorativen Zugriff auf Gendersensibilität als Aspekt qualitätsvollen Unterrichts und verdeutlicht einerseits die Dringlichkeit, Genderkompetenz als wichtige Facette der Lehrkräftebildung zu begreifen und Gelegenheiten zu deren Erwerb und Förderung zu schaffen, sowie andererseits das darin enthaltene Potenzial zur fortschreitenden Unterrichtsentwicklung in Bezug auf eine Egalisierung genderspezifischer Leistungsdisparitäten und somit eine geschlechtergerechte Bildung.

Literatur

- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K. J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Berliner, D. C. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 56, 205–213. <https://doi.org/10.1177/0022487105275904>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bos, W., Lankes E. M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Copur-Gencturk, Y., Thacker, I. & Cimpian, J. R. (2023). Teachers' race and gender biases and the moderating effects of their beliefs and dispositions. *International Journal of STEM Education*, 10, 31. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00420-z>
- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D. & Praetorius, A. K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, 66(1), 102–116. <https://doi.org/10.3262/zpb2001102>
- Diedrich, J., Reinhold, F., Heinze, A. & Reiss, K. (2023). Mathematische Kompetenz in PISA 2022. Von Leistungsunterschieden und ihren Entwicklungen. In D. Lewalter, J. Diedrich, F. Goldhammer, O. Köller & K. Reiss (Hrsg.), *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland* (S. 53–86). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998488>

- Encinas-Martín, M. & Cherian, M. (2023). *Gender, Education and Skills: The Persistence of Gender Gaps in Education and Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/34680dd5-en>
- Frey, A., Ludewig, U., König, C., Krampen, D., Lorenz, R. & Bos, W. (2023). Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich. 20-Jahre-Trend. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 111–129). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- Gentrup, S., Liebelt, A. & Lohbeck, A. (2023). Geschlechtsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel & K. A. Sachse (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 231–260). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997771>
- Hand, S., Rice, L. & Greenlee, E. (2017). Exploring teachers' and students' gender role bias and students' confidence in STEM fields. *Social Psychology of Education*, 20(4), 929–945. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9408-8>
- Heine, J.-H., Heinle, M., Hahnel, C., Lewalter, D. & Becker-Mrotzek, M. (2023). Lesekompetenz in PISA 2022. Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In D. Lewalter, J. Diedrich, F. Goldhammer, O. Köller & K. Reiss (Hrsg.), *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland* (S. 139–162). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998488>
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett-Kallmeyer.
- Hochweber, J. & Vieluf, S. (2018). Gender differences in reading achievement and enjoyment of reading: The role of perceived teaching quality. *The Journal of Educational Research*, 111(3), 268–283. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1253536>
- Holm, S. (1979). A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian Journal of Statistics*, 6, 65–70.
- Jansen, M., Schneider, R., Schipolowski, S. & Henschel, S. (2019). Motivationale Schülermerkmale im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 337–354). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18131>
- Jurik, V., Häusler, J., Stubben, S. & Seidel, T. (2015). Interaction. Erste Ergebnisse einer vergleichenden Videostudie im Deutsch- und Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(5), 692–711. <https://doi.org/10.25656/01:15422>
- Kleickmann, T., Praetorius, A. K. & Riecke-Baulecke, T. (2019). Beurteilung von Unterrichtsqualität. In F. Zimmermann, J. Möller & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung. Schulische Diagnostik und Leistungsbeurteilung* (S. 207–223). Klett-Kallmeyer.

- Kultusministerkonferenz. (2016). *Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016/Beschluss der Konferenz der Gleichstellungs- und Frauenministerinnen und -minister, -senatorinnen und -senatoren der Länder vom 15./16.06.2016). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Geschlechtersensible-schulische_Bildung.pdf
- Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.). (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Waxmann.
- Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9(3), 231–251. <https://doi.org/10.1007/s10984-006-9015-7>
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830974338>
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (Hrsg.). (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998488>
- Lindl, A., Lohe, V. & Kirchhoff, P. (2024). Fachspezifische Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen – Grundlagen und Forschungsansätze. In V. Lohe, A. Lindl & P. Kirchhoff (Hrsg.), *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen* (S. 9–37). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999201.01>
- Lorenz, R., McElvany, N., Schilcher, A. & Ludewig, U. (2023). Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich. Testkonzeption und Ergebnisse von IGLU 2021. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 53–88). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Fierros, E. G., Goldberg, A. L. & Stemler, S. E. (2000). Gender differences in achievement. IEA's Third International Mathematics and Science Study. *International Study Center, Lynch School of Education, Boston College*.
- Muntoni, F., Dunekacke, S., Heinze, A. & Retelsdorf, J. (2019). Geschlechtsspezifische Erwartungseffekte in Mathematik. Welche Rolle spielt das Professionswissen der Lehrkräfte? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51(2), 84–96. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000212>
- Muntoni, F. & Retelsdorf, J. (2018). Gender-specific teacher expectations in reading – the role of teachers' gender stereotypes. *Contemporary Educational Psychology* 54, 212–220. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.012>
- Nonte, S., Steinmayr, R. & Scholz, L. A. (2020). Geschlechterunterschiede in mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky & H. Wendt (Hrsg.), *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 223–262). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993193>

- Olczyk, M., Gentrup, S., Schneider, T., Volodina, A., Perinetti Casoni, V., Washbrook, E., Kwon, S. J. & Waldfogel, J. (2023). Teacher judgements and gender achievement gaps in primary education in England, Germany, and the US. *Social Science Research*, 116, 102938. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2023.102938>
- Praetorius, A. K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B. & Nehring, A. (2020a). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 409–446. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8>
- Praetorius, A. K., Rogh, W. & Kleickmann, T. (2020b). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 303–318. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00072-w>
- Riegle-Crumb, C., Kyte, S. B. & Morton, K. (2018). Gender and Racial/Ethnic Differences in Educational Outcomes: Examining Patterns, Explanations, and New Directions for Research. In: B. Schneider (Hrsg.). *Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century. Handbooks of Sociology and Social Research* (S. 131–152). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76694-2_6
- Salikutluk, Z. & Heyne, S. (2017). Do gender roles and norms affect performance in maths? The impact of adolescents' and their peers' gender conceptions on maths grades. *European Sociological Review*, 33(3), 368–381. <https://doi.org/10.1093/esr/jcx049>
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Stanat, P., Bergann, S. & Taraszow, T. (Hrsg.). (2018). Geschlechtsbezogene Disparitäten im deutschen Bildungswesen. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1321–1338). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_59
- Stang, J. & McElvany, N. (2021). Unterschiede in der Wahrnehmung der Qualität des Deutschunterrichts zwischen Grundschülerinnen und Grundschülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35(4), 261–273. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000275>
- Wang, L. H. & Yu, Z. G. (2023). Gender-moderated effects of academic self-concept on achievement, motivation, performance, and self-efficacy: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, 1136141. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1136141>

Empirische Erkenntnisse zur Genderkompetenz von angehenden Lehrkräften

Studentisches Sprechen über Gender

*Zum Potenzial und den Herausforderungen einer gendersensibel-reflexiven Lehrer*innenbildung mit Filmen*

ALEXANDRA FLÜGEL UND TERESA VIELSTÄDTE

1 Einleitung

Ausgangspunkt der hier dargestellten Überlegungen zum Lehrforschungsprojekt „Kindheit und Gender im Film“ ist der Professionalisierungsbedarf angehender Lehrkräfte in Bezug auf gendersensibel-reflexive Kompetenzen (Budde & Blasse, 2014). In sozialkonstruktivistischen bzw. dekonstruktivistischen Arbeiten wurde mikroanalytisch gezeigt, wie Geschlecht (z. B. Faulstich-Wieland et al., 2004) in Schule und Unterricht durch die Akteur:innen relevant gemacht wird und mit der Logik der schulischen Leistungsordnung verwoben ist (z. B. Rose & Gerkmann, 2015). Differenzen werden also als Ergebnis sozialer Konstruktionen in Schule und Unterricht selbst mit erzeugt (Sturm, 2018, S. 251). Wenn Schule als ein Ort der (Re-)Produktion von Differenzen verstanden wird, ist insbesondere für (angehende) Lehrkräfte bedeutend, „sich der eigenen Involviertheit in die Erzeugung von Differenz(en) bewusst zu sein“ (Hoch & Wildemann, 2022, S. 18), also eine Reflexion von Bezeichnungs- und Zuschreibungsprozessen anzubahnen und die eigene gesellschaftliche Positionierung zu befragen. Mit dem Ziel, eine solche reflexive Haltung anzubahnen, steht im Zentrum des Lehrforschungsprojektes die Analyse von Spielfilmen unter der Fragestellung, wie Gender und Kindheit im Spielfilm inszeniert und damit Differenzordnungen erzeugt werden. Spielfilme stellen als (pop-)kulturelle Erzeugnisse kollektive und gesellschaftliche Konstruktionen von Gender und Kindheit dar. Gleichzeitig bieten sie im Rahmen der Lehrer*innenbildung einen handlungsentlasteten Zugang zu (kollektiven) Genderkonstruktionen und Kindheitsbildern, die gesellschaftlich zur Verfügung stehen und als oftmals alltagswissenschaftliche Vorstellungsbilder verhandelt werden. Unser Fokus liegt auf dem Inszenierungsformat von Filmen, welches den Konstruktionscharakter von Gender und Kindheit ins Zentrum der Analyse rückt (Gildemeister, 2019). Um die Möglichkeiten und Herausforderungen unseres hochschuldidaktischen Settings auszuloten, wurden die studentischen Präsentationen der Filmanalysen aufgezeichnet und sequenzanalytisch ausgewertet (Deppermann, 2008). Zur Skizzierung unseres hochschuldidaktischen Arrangements greifen wir empirische Befunde zum Sprechen von

Lehramtsstudierenden über Gender auf (Kap. 3). Auch wenn das Sprechen über Kindheit u. a. durch die Seminarkonzeption intendiert ist, fokussieren wir im Rahmen dieses Artikels in unseren Analysen die Kategorie Gender.

2 Didaktische Überlegungen

Im Rahmen des Lehrforschungsprojekts wurde ein Seminar konzipiert, das zunächst unter Hinzunahme von Reflexionsübungen u. a. zu eigenen Erfahrungen sowie Podcast, Videos, und wissenschaftlichen Texten (u. a. Gildemeister, 2019; Kelle, 2009) eine vielschichtige Auseinandersetzung mit dem Thema Kindheit und Gender ermöglichte mit dem Ziel, Kindheit und Geschlecht als soziale Konstruktion diskutierbar zu machen. Nach einer Einführung zu Filmen sowie dem forschungsmethodischen Vorgehen mit eben diesen gingen die Studierenden anhand einer vorgegebenen Filmsequenz, zugehörigen Standbildern und Transkripten der Frage nach, wie Kindheit und Gender und dessen Wechselspiel in der Sequenz inszeniert werden. Die Studierenden erprobten sich dabei in der Analyse von Filmen mittels sequenzanalytischer (Deppermann, 2008) und filmanalytischer Verfahren (Peltzer & Keppler, 2015). Zuletzt wählten die Studierenden einen Film und fokussierten darin Sequenzen, die sie nach dem vorher erprobten Schema bearbeiteten. Die Ergebnisse wurden abschließend im Plenum präsentiert. Die Filmausschnitte fungieren im hochschuldidaktischen Setting über theoretische Texte hinaus als Möglichkeit, Gender und Kindheit besprechbar zu machen und die damit verbundene „Gewordenheit und Kontingenz sozialer Differenzordnungen“ (Mecheril & Thoma, 2018, S. 116) sichtbar zu machen. Indem die filmischen Darstellungsweisen unter Hinzunahme von Theorien analysiert werden sollten, galt es, diese als Inszenierung zu diskutieren und zu hinterfragen. Mit dem Seminar wird das Ziel verfolgt, alltägliche, mitunter stereotype Wahrnehmungen von Gender und Kindheit zu irritieren. Indem mit Filmsequenzen eine Annäherung an kulturelle, gesellschaftliche, kollektive und normative Sinnkonstruktionen und Orientierungen erfolgt, wird im Seminar die gesellschaftliche und pädagogische Wirklichkeit einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung unterzogen.

Hochschuldidaktisches Arbeiten mit Filmen im Bereich der Lehrer*innenbildung zeichnet sich dadurch aus, dass eine handlungsentlastende, exemplarische, gedankliche Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ordnungen stattfinden kann, ohne dass über das eigene Handeln gesprochen werden oder gar selbst gehandelt werden muss. Insbesondere die Lehrer*innenbildung ist nicht selten mit subjektiven Annahmen und persönlichen Empfindungen von Studierenden über das zukünftige Handlungsfeld Schule und einem gleichzeitigen Professionalisierungsanspruch konfrontiert (bspw. Kahlau, 2023). Filmausschnitte als Medium in der Lehrer*innenbildung zu nutzen, ermöglicht, Dimensionen der Wirklichkeit zu berücksichtigen, die in Spielfilmen, Serien oder Dokumentarfilmen über pädagogischen, schulischen und familiären Alltag inszeniert werden und nicht zuletzt auf wirkmächtige, kulturelle, gesellschaftliche und historische Sinnzusammenhänge der Wirklichkeit verweisen. Die Arbeit mit Filmmaterial

bietet folglich die Möglichkeit, alltagswissenschaftliche Vorstellungen zu reflektieren. Filme als popkulturelle Erzeugnisse sind kein bloßes Abbild von Realität, sie verweisen auf gesellschaftliche Realität, und zwar im Modus der Inszenierung (Peltzer & Keppler, 2015, S. 13). Die filmische Kommunikation bietet spezifische Perspektiven auf Themen, die verbunden sind mit normativen Denkmustern. Zugleich werden Wissen und Informationen zu gesellschaftlichen Themen aus Filmen bezogen, da die filmische Realität in gesellschaftliche Wirklichkeiten eindringt und nicht isoliert von dieser betrachtet werden kann (Schroer, 2007, S. 10). Filme beeinflussen die gesellschaftliche Wirklichkeitskonstruktion und sind als soziale Phänomene eng mit unserem Alltag verbunden. Diesen Überlegungen folgend dienen Filme, die in ihrer Inszenierung gesellschaftliche Ordnungen thematisieren, reproduzieren und dekonstruieren, im Rahmen der Seminararbeit als didaktisches Medium, um eine Auseinandersetzung mit Konstruktionen von Kindheit und Gender zu ermöglichen (Gildemeister, 2019; Kelle, 2009).

3 Empirische Analysen: ‚Sprechen über Gender‘

Im Rahmen dieses Artikels interessiert uns die Praxis des Sprechens der Studierenden über Gender entlang von Filmausschnitten. Damit gehen wir explizit davon aus, dass Gender keine biologische Gegebenheit, sondern eine soziale Konstruktion ist. Wir fragen im Folgenden danach, wie Studierende über Darstellungsweisen von Gender im Film sprechen? Welche Bilder, welche normativen Orientierungen und welches Wissen werden wie hervorgebracht und konstruiert?

Mit der Fokussierung auf das Sprechen über Gender können wir uns an die vorherrschenden Vorstellungen und normativen Orientierungen anhand von beispielsweise hervorgebrachten, sprachlichen Abgrenzungs- und Zustimmungsmomenten der studentischen Sprecher*innen annähern.

Sowohl die Kleingruppenarbeit als auch die Präsentation im Plenum liegen als Transkripte vor, die mithilfe von Audioaufzeichnungen angefertigt wurden. Das empirische Material wurde in Anlehnung an sequenzanalytische Verfahren (Deppermann, 2008) ausgewertet. Das für diesen Artikel hinzu genommene Datenmaterial entstammt einer Seminarpraxis mit Studierenden am Ende des Bachelors und ist den erziehungswissenschaftlichen Anteilen des Studiums zugeordnet. Das Sprechen über Gender in den drei von uns analysierten Präsentationsgruppen lässt sich hinsichtlich dreier Kategorien beschreiben, die im Folgenden dargestellt und exemplarisch an Transkriptauszügen verdeutlicht werden. Zu betonen ist, dass alle drei Kategorien, die als sprachliche Annäherung und Ordnungsversuche der Studierenden in Bezug auf Gender verstanden werden, in unterschiedlicher Intensität und Ausprägung gruppenübergreifend herausgearbeitet werden konnten.

3.1 Kategorie I: Reproduktion binärer und hierarchischer Ordnungen von Gender

In allen Präsentationen erfolgt ein Verweis auf die binär und/oder hierarchisch organisierte Ordnung von Gender. Die Studierenden verweisen darauf, dass die Filme sich dieses Ordnungsmusters bedienen, es inszenieren und reproduzieren bzw. damit brechen.

Die Studierendengruppe (G1), die den Film „Bibi und Tina – Jungs gegen Mädchen“ ausgewählt und bearbeitet hat, fasst ihre Interpretationen folgendermaßen zusammen:

„Und da haben wir das so interpretiert, dass Bibi und Tina zu den Jungs halt son recht großen Gegensatz sind, weil die haben, beide Mädchen haben halt diesen (...) dieses Geschirr in der Hand und wirken sehr verunsichert, gerade weil Bibi auch Probleme hat mit den Händen und dann haben sie dieses Geschirr in der Hand und laufen entlang und ehm die Jungs laufen total selbstbewusst hinter denen her und eh (...) genau das ist auch son Geschlechterklischee, was nen bisschen hervorgebracht wird. Also die Mädchen laufen halt mit Geschirr rum und die Jungs müssen halt nichts machen und können halt einfach so machomäßig rumlaufen, haben wir jetzt mal so genannt (...)“ (G.1, Z. 28-36).

Abbildung 1: Auszug Transkript G1

In der Beschreibung des Films bzw. der zur Präsentation ausgewählten Filmszene verwenden die Studierenden die im Film inszenierte ‚Gruppenlogik‘ und entwerfen zwei verschiedenen abgrenzbare Gruppen, *„die son recht großen Gegensatz“* (G1, Z. 29) abbilden. Mit Verweis auf verschiedene Tätigkeiten und Charakterzuschreibungen (verunsichert, selbstbewusst) werden zwei binär organisierte Gruppen beschrieben, die als stereotypes *„Geschlechterklischee“* (G1, Z. 33) von den Studierenden markiert werden. Im weiteren Fortgang der Präsentation äußern die Studierenden: *„Genau und damit kommt diese superlustige Szene mit dem ‚Mann ein Wort, Frau ein Wörterbuch‘“* (G1, Z. 58 ff.).

Durch die Rahmung als *„superlustige Szene“* zeigt sich (auch in der vermutlich ironischen Brechung) ein Hinweis, dass die ironisierende Inszenierungsebene des Filmes von den Studierenden benannt und in die Interpretation des Filmes aufgenommen wird. Direkt im Anschluss erfolgt allerdings erneut eine Wiedergabe des filmischen Ausschnittes als Bündelung verschiedener Eindrücke: *„er dann ja auch sagt ‚Ja, du kannst ja sogar rechnen‘ (...) „die beiden Mädchen gegenüber von den beiden Jungs... und halt dieses, dass sie nicht zusammengehören, sondern gegeneinander kämpfen“*, G1, Z. 60 ff.). Hierin werden Fähigkeiten aufgerufen, die binär als Mädchen bzw. Jungen gelesenen Gruppen zugeschrieben werden. Die filmisch inszenierte binär organisierte Genderordnung wird als mit filmischen Mitteln inszeniertes *„Gegenüber“* (G1, Z. 61) herausgearbeitet und es wird festgehalten, dass kein Zusammen entstehen kann (*„Jungs und Mädchen können nicht zusammen sein, sondern es muss gegeneinander, also die beiden Geschlechter müssen gegeneinander“*, G1, Z. 74 ff.). Der Film *„Bibi und Tina – Jungs gegen Mädchen“* lässt in seinem Titel bereits eine Inszenierung des ‚Kampfes der Geschlechter‘ vermuten, welcher auf eine scheinbare Eindeutigkeit von einer Zweigeschlechtlichkeit zurückgreift. Der Film betreibt in seiner Inszenierung ein Spiel mit

Genderklischees und bedient sich dabei sowohl stereotyper Darstellungen, aber auch ironischer Brechungen und einer durchweg überspitzten Darstellung. Überraschend ist, dass die Studierendengruppe diese ironischen Brechungen und Überspitzungen nur randständig thematisiert. Vielmehr wirken die Analysen der Gruppe so, als würde der inszenierte Film als Wahr-Sprechung interpretiert. Zumindest wird in der studentischen Präsentation nicht der Inszenierungsgehalt und die filmischen Mittel aufgegriffen, sondern die filmische Darstellung wird als etwas ‚Gegebenes‘ deskriptiv wiederholt. Die filmischen Inszenierungsmittel der Ironie und Überspitzung werden als solche nicht benannt und aufgedeckt.

In der Auseinandersetzung mit dem Film „Ein Zwilling kommt selten allein“ wird von einer anderen Studierendengruppe (G2) betont, dass eine *„hierarchische Ordnung“* (G2, Z. 73) nicht erkennbar sei. Ausgeflaggt wird eine nicht-*„hierarchische Ordnung“* als die Unabhängigkeit einer Frau von einem Ehemann und Vater eines Kindes (*„Also das ist quasi- die Mutter ist selbstständig und sie eigentlich dieses Bild: „Ey, ich brauche keinen Mann und mein Kind braucht keinen Vater.“*, G2, Z. 75). Als nicht-hierarchisch wird hier das Modell einer Frau und Mutter aufgerufen, die *„selbstständige Modedesignerin mit Erfolg“* (G2, Z. 76) ist. Auffällig ist in dieser Deskription, dass einerseits die Logik einer hierarchischen Ordnung aufgerufen wird, auch wenn sie hier in der Filmanalyse negiert wird. Dies erweckt den Eindruck, dass Gender sowohl mit Hierarchie als auch mit Binartität ‚wie selbstverständlich‘ assoziiert, im Sprechen über die Filmanalyse zum Ausdruck gebracht und als Ordnungslogik ungebrochen reproduziert wird.

Implizit werden dabei *„weibliche Zugewinne“* im Sinne eines *„fortschreitenden Modernisierungserfolg[s]“* (Rendtorff, 2015, S. 79) hervorgebracht, indem die Autonomie der Mutter gesondert benannt wird, währenddessen die im Film spiegelbildlich dargestellte Autonomie beim Vater als stillschweigend gesetzt gilt und eine Leerstelle in der Präsentation der Studierenden bleibt.

Die Studierenden heben hervor, dass die Mutter als *„selbstständige Modedesignerin“* inszeniert wird, die sich *„selbst verwirklicht und (...) auch glücklich“* (G2, Z. 76) ist. Gleichzeitig verweisen sie auf die stereotype (*„rollenspezifische“*, G2, Z. 79) Präsentation von Berufsfeldern:

„Und (...) natürlich sieht man trotzdem da eine rollenspezifische Situation wieder. Nicht der Mann ist Modedesigner, sondern sie ist Modedesignerin und er hat ein Weingut und arbeitet auf dem Land. Also es ist schon rollenspezifisch, aber es gibt keine hierarchische Ordnung.“
(G2, Z. 79-82).

Abbildung 2: Auszug Transkript G2

Wenngleich die hierarchische Ordnung als gebrochen beschrieben wird, bleibt die rollenspezifische Ordnung jedoch erhalten. Die Studierenden ziehen für ihre Analyse eine hierarchische Genderordnung und Stereotype heran, die sie zum Teil im Film als inszenierte Brüche markieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass genderstereotype Darstellungen erkannt und benannt werden. Im Sprechen über die Filme erklären die Studierenden – besonders in der Präsentationsgruppe 1 – das im Film Gezeigte als wirkliches Gesche-

hen, als Realität; sie argumentieren über das „Realitätsprinzip“ (Breidenstein, 2022, S. 323). Auch wenn die Präsentationsgruppe 2 auf Brüche in der filmischen Inszenierung verweist, basiert die Argumentation weiterhin auf stereotypen und hierarchischen Vorstellungen von Gender. Eine binäre, genderspezifische Differenz wird somit als unhinterfragte Wahrnehmungs- und Deutungsfolie kontinuierlich aktiviert (Carnap, 2022, S. 163–179). Hierin wird deutlich, dass das Herstellen von Fremdheit in Bezug auf bekannte Deutungsweisen von Gender und die damit verbundene Distanzierung von normativen Deutungen noch nicht gelingt.

3.2 Kategorie II: Heteronormativ geprägte Vorstellungen von Familie und Kindheit

Unter dieser Kategorie werden die Ausführungen zusammengefasst, in denen Vorstellungen zu Kindheit mit Familienbildern und Heteronormativität im Sprechen der Studierenden verwoben werden. Beispielsweise arbeitet eine Studierendengruppe (G2) entlang des Films „Ein Zwilling kommt selten allein“ ein Zusammenspiel von Erziehung und Gender heraus:

„Vor allem haben wir auch gemerkt, dass diese- die Erziehungsweise oder das es sehr stereotypisch ist. Von wegen die Annie, das ist die, die bei der Mutter aufgewachsen ist, kommt sehr elegant gekleidet ins Camp, ist (...) sehr förmlich, drückt sich sehr gewählt aus. Auch von ihrem Charakter wirkt sie vor allem sehr feminin. Der- Die Hallie ist im Gegensatz dazu sehr (...) robust, sie kämpft sehr gerne, sie ist (...) vor allem sehr für Streiche zu haben, ist so die Draufgängerin, was ja oft dem Stereotyp eines Mannes zugeschrieben wird“ (G2, Z. 28-33).

Abbildung 3: Ausschnitt Transkript G2

Das Erziehungsarrangement der getrennt lebenden Eltern, bei denen jeweils ein Zwillingkind lebt, wird als „stereotypisch“ (G2, Z. 29) beschrieben, was sich im Charakter und der Performanz der Zwillinge widerspiegelt und ursächlich dem getrennten Aufwachsen bei Mutter und Vater zugeordnet wird. In der sprachlichen Gegenüberstellung der Zwillinge werden wie selbstverständlich binär organisierte Begriffe verwendet („feminin“, G2, Z. 31; „Stereotyp eines Mannes“, G2, Z. 33). Verwunderlich ist dabei, dass in der stereotypen genderbezogenen Beschreibung der Zwillinge argumentativ unterschlagen wird, dass mit dem „Stereotyp eines Mannes“ (G2, Z. 33) eine im Film als Mädchen inszenierte Rolle charakterisiert wird. Während der Film folglich Stereotype inszeniert und mit einer binären Zuordnung an dieser Stelle bricht, erfolgt in der versprachlichten Argumentation der Studierenden eine Aufrechterhaltung binär organisierter Zuschreibungen. Auffällig ist auch hier, wie bereits unter der Kategorie 1 angemerkt wurde, dass eine Auseinandersetzung mit der filmischen Darstellung als Inszenierung in dieser Sequenz ausbleibt. Die Formulierungen „Hallie ist (...) Annie, das ist die“ (G2, Z. 31) usw. verweisen darauf, dass eine distanzierte Betrachtung der filmischen Konstruktionsweise ausbleibt und vielmehr der Film als reale Lebenspraxis gedeutet wird.

An anderer Stelle hingegen spricht die gleiche Gruppe von der Repräsentationsebene des Films (*„Aber zusammengefasst möchte der Film halt was repräsentieren“*, G2, Z. 17) und verweist damit sprachlich auf den Konstruktionscharakter. Sie arbeiten inhaltlich heraus, dass im Film ein heteronormatives Familienideal aufgerufen wird:

„Es gibt einen Vater und es gibt eine Mutter und es gibt Kinder und das ist das, was richtig ist und was wahr ist (...) das sagt ja auch die Schauspielerin, ne, ich brauche einen Vater und ich brauche eine Mutter, um mich speziell entwickeln zu können, zu einer gewissen Persönlichkeit“ (G2, Z. 18-22).

Abbildung 4: Auszug Transkript G2

Hier ist nicht eindeutig auszumachen, ob das aufgerufene Bild ‚wahrgesprochen‘ und reproduziert wird oder ob es als repräsentiertes Narrativ benannt wird. Zumindest bleibt eine explizite Auseinandersetzung bzw. Dekonstruktion mit dem scheinbaren Ideal einer heteronormativen Familie aus. Kinder werden an dieser Stelle als „bedürftiger Teil von Familien, als Angewiesene“ (Rendtorff, 2015, S. 79) konstruiert. Sprachlich wird hier Gender mit der Konstruktion von Familie verwoben und darin eingelassen sind Vorstellungen einer „guten Kindheit“ (Bühler-Niederberger, 2020, S. 89 ff.). Auf Vorstellungen „guter Kindheit“ wird im Rahmen dieser Präsentation auch an anderen Stellen noch verwiesen, wenn beispielsweise ein historischer Vergleich (*„Kindheit, die war früher ganz anders“*, G2, Z. 65) aufgemacht und herausgestellt wird, welche die scheinbaren Alleinstellungsmerkmale einer Kindheit ‚früher‘ waren (*„Die hatten die Natur“, „haben Streiche gespielt“, „waren sehr einfallsreich und kreativ“*, G2, Z. 66 ff.). Den Gegenentwurf zur Kindheit ‚heute‘ bilden die Kinder, *„die sich mit Medien beschäftigen“* (G2, Z. 69). Hier wird deutlich, wie zum einen stereotype Idealisierungen von Kindheitsbildern reproduziert werden (Heinzel, 2005). Gleichzeitig fällt auf, dass die aufgerufenen normativen Vorstellungen nicht aus dem Narrativ des Films entstammen, sondern als Überlegungen und Positionierungen durch die Studierenden vollzogen werden, also auf eigene Bilder und damit subjektive Vorstellungen verweisen. Dabei werden jedoch nicht der Film und Konstruktionen verhandelt und mit eigenen Vorstellungen kontrastiert, sondern der Film als Abbild realer Vollzüge kommentiert.

Eine sprachliche Verwobenheit von Gender mit der Konstruktion von Familie wird auch in folgender Sequenz aufgerufen:

„Was wir auch sehr interessant fanden, (.) dieses Achtwohencamp. Also wenn man das mit der heutigen Zeit vergleicht: Welche Mutter schickt ihr Kind auf ein Achtwohencamp, ohne es erreichen zu können? (...) Also, ich glaube, ich würd- ich würde keine Mutter kennen, die das machen würde. Aber es war einfach noch einmal so ein interessanter Vergleich von heute zu früher“ (G2, Z. 54-58).

Abbildung 5: Auszug Transkript G2

In dieser Passage wird eine Vorstellung von Mütterlichkeit aufgerufen, die im Film nicht thematisiert wird. Das für die Story des Films relevante Feriencamp wird hinsichtlich des Zeitraumes, den das Kind nicht bei der Mutter ist, als undenkbar markiert („Welche Mutter schickt ihr Kind auf ein Achtwohencamp, ohne es erreichen zu können?“, G2, Z. 55 f.). Vorstellungen über Aufwachsen und Gestaltung von Kindheit werden hier veralltäglicht als Natürlichkeit („Mütterlichkeit“) verstanden und auf Mütter beschränkt (es bleibt dethematisiert, dass im Film ein Zwilling beim Vater lebt und ebenso im Camp ist). Als Erklärung für dieses unvorstellbare Element der Filmstory und damit einer Diskrepanz zwischen Filmnarrativ und eigenen Vorstellungen über Mütterlichkeit und Kindheit wird das Alter des Films angeboten. Die Gleichzeitigkeit der Argumentationsmuster kann als paradoxe Spannung bezeichnet werden: Einerseits wird im Aufrufen einer nicht begründungspflichtigen Version von Mütterlichkeit diese naturalisiert und eine Thematisierung von Kindheitsbildern und deren Konstruktionscharakter bleibt aus. Andererseits wird über das Erklärungsmuster „alter Film“ Historizität als Argument bemüht, was wiederum auf einen Konstruktionscharakter verweist. Die Widersprüchlichkeit der Argumentation bleibt zumindest sprachlich unbearbeitet.

Über alle drei Präsentationsgruppen und Filmanalysen hinweg finden sich Passagen, in denen Elternschaft und Erziehungshandeln mit Gender in Zusammenhang gebracht werden, Frauen werden beispielsweise als Mütter und für die Gefühlsarbeit Zuständige aufgerufen. Dieser Aspekt weist Parallelen zu dem von Rendtorff (2015, S. 78) aufgerufenen Bild von „bürgerlicher Mütterlichkeit“ auf, in welchem die „liebende Mutter im Kreise ihrer Kinder ist“. Verknüpft wird dieses Bild mit Zuneigung, Zuwendung und Wärme, also mit Gefühlsarbeit.

3.3 Kategorie III: Irritationsmomente und situative Brüche

In den Ausführungen der Präsentationsgruppe (G3) zum Film „Alles steht Kopf“ wird eine ‚Uneindeutigkeit‘ in der Darstellung von Gender, welche vom Film ausgeht, hervorgehoben:

„(...) das hat man immer son bisschen mitbekommen, wenn man den Film halbwegs kannte, ist das alle Charaktere gleichgeschlechtliche Emotionen auch haben, die mit dem jedem Geschlecht übereinstimmen“ (G3, Z. 99-102).

Abbildung 6: Auszug Transkript G3

Die Studierenden rezipieren die gegenderte Darstellungsweise der Emotionen, in dem die Inszenierungsweise von Emotionen als übereinstimmend mit dem Gender des Charakters identifiziert wird, außer bei der Hauptfigur Riley. An die herausgestellte ‚Uneindeutigkeit‘ anschließend, entwerfen die Studierenden verschiedene Erklärungsansätze („da gibt’s jetzt mehrere Theorien für“, G3, Z. 102 f.). Dabei wird dem Film zunächst ein möglicher „versteckter Sinn für Gender“ (G3, Z. 105) unterstellt. Die ‚Uneindeutigkeit‘ des Genders der Emotionen von Riley wird von den Studierenden als ‚Entwicklungsprozess‘ Rileys erklärt, die „sich in ihrem Gender noch finden muss“ (G3, Z. 105 f.). Dieser Erklärungsweise folgend wird Gender denaturalisiert. Es ‚muss gefunden‘ werden, was eine aktive und notwendige Auseinandersetzung mit dem eigenen Gender attestiert. Ob

Gender dabei verstanden wird als etwas Veränderbares, sich stets neu Erzeugendes, Fluides und Situatives, bleibt offen. Im Sprechbeitrag deutet sich eher die Vorstellung eines abschließbaren Findungs- bzw. Entwicklungsprozesses an („*dass es natürlich irgendwann mehr in diese Geschlechterrollen reinwächst*“, G3, Z. 107 f.). Wenngleich zu Beginn der Ausführungen Gender als etwas einfach Existentem widersprochen wird, wird dennoch an einer Entwicklungsperspektive festgehalten, der mitunter etwas Natürliches zugesprochen werden kann. Möglicherweise zeichnet sich hier aber auch die Deutung Rileys ‚als Kind‘ ab. Verbunden mit der Perspektive von Kindern als Entwicklungswesen (Blaschke-Nacak & Thörner, 2019) würde dieser Deutung folgend, die ‚Uneindeutigkeit‘ dadurch geklärt, dass Riley ‚als Kind‘ das Durchlaufen eines Entwicklungsprozesses zugesprochen wird. Demzufolge würde die ‚Uneindeutigkeit‘ als denkbare Variante dahingehend bestätigt, dass es ‚als Kind‘ aufgrund des anhaltenden Entwicklungsprozesses ‚in Ordnung ist‘, sich noch in seinem Gender finden zu müssen.

Die Studierendengruppe kontrastiert ihren Erklärungsansatz zur filmischen Repräsentationsweise von Rileys Emotionen mit der Darstellung eines weiteren, männlich gelesenen Filmakteurs, der „*tatsächlich auch schon nur gleichgeschlechtliche Emotionen hatte*“ (G3, Z.108 f.). Als Deutung dieser differentiellen Inszenierungen im Film bieten die Studierenden ein gesellschaftlich etabliertes, an einer binären Genderdarstellung orientiertes Motiv: dass nämlich „*Jungs weniger frei darin sind, ihr Geschlecht auszuüben*“ (G3, Z. 111 f.). Mädchen hingegen wird ein ‚größeres‘ Handlungsspektrum im Vergleich zu Jungen zugesprochen („*öfters akzeptierter, das Mädchen sich nen bisschen maskuliner verhalten, als wenn Jungs sich etwas femininer verhalten*“, G3, Z. 112 f.), welches sich einer binären Logik bedient. Was dabei jedoch hinsichtlich der filmischen Darstellung unberücksichtigt bleibt, ist, dass die Filmrezipierenden die Perspektive von Riley dargeboten bekommen und demnach hier Selbst- und Fremdwahrnehmung des filmischen Akteurs im Film präsentiert werden.

Als letzte mögliche Erklärungsvariante für die ‚Uneindeutigkeit‘ bringt eine andere studentische Person ein, dass es sich auch um die versteckte Message handeln kann, dass „*Riley einfach trans ist und eh non binär*“ (G3, Z. 117 f.). Die scheinbare ‚Lösung‘ für die Irritation über die nicht vorhandene Passung zwischen geschlechtlicher Identität der Hauptakteur*in und der zugehörigen Emotionen liegt in dem Erklärungsansatz außerhalb der binären Genderordnung. An dieser Stelle wird mit der Genderordnung gebrochen und „undoing gender“ (Hirschauer, 2014) betrieben.

Die Präsentation der Studierenden bringt eine Gleichzeitigkeit von Entwicklungsvorstellungen und Genderkonstruktionen hervor, die allerdings in der zusammenführenden Argumentation keine Passung erzeugen. Dennoch wird deutlich, wie es situativ gelingt, stellenweise stereotype und binäre Bilder von Gender aufzubrechen.

4 Potenziale und Herausforderungen

Die besondere Möglichkeit in der Anbahnung einer gender- und diversitätssensiblen, reflexiven Haltung in der Auseinandersetzung mit Filmsequenzen liegt in der Durchdringung gesellschaftlicher Realität als Konstruktion. In der konkreten Praxis, so zeigen es die obigen Ausführungen, passiert mitunter Gegenteiliges. Es werden vor allen Dingen die eigenen Konstruktionen sichtbar, die aber weder theoretisiert noch abgeglichen werden mit der doppelten Konstruktion der Darstellung im Film und der eigenen Position in der Präsentation im Seminar¹. Damit tragen die Filmsequenzen weniger als Medium der kritischen Befragung eigener Vorstellungen, sondern vielmehr zur Reproduktion subjektiver Auffassungen und damit auch zur Festschreibung gesellschaftlicher Stereotype bei. Der Film wird immer wieder mit der Realität gleichgesetzt (Breidenstein, 2022) und es vollzieht sich stellenweise in der Auseinandersetzung eine augenscheinlich zweifelsfrei wahrnehmbare Version von Gender, die vereindeutigt, bestätigt und nicht irritiert. Hier wäre zu überlegen, wie eine Veränderung des hochschuldidaktischen Arrangements die Reflexionsprozesse der Studierenden z. B. durch Memos oder Lerntagebuch mit verschiedenen Fragebenen unterstützen könnte. Auch wäre denkbar, die Studierenden aufzufordern, eine alternative Handlung im Film zu entwickeln und damit die Genderkonstruktionen zu verändern.

Aus anderen z. B. fallanalytischen hochschuldidaktischen Settings ist empirisch ebenfalls herausgearbeitet worden, dass ein Entdeckungshabitus, welcher das Vertraute und Bewährte systematisch hinterfragt, nicht automatisch vorhanden ist oder mitgebracht wird (Kunze, 2017, S. 224). Hierin zeigt sich eine zentrale Herausforderung in der universitären Lehr-Lernpraxis mit Filmen: Filme schaffen eine Vielzahl von Identifikationsangeboten und Projektionsflächen. Diese im Sinne einer gender- und diversitätssensiblen, reflexiven Haltung des Befragens und Entdeckens zu durchbrechen und neue Verständnishorizonte zu eröffnen, zeigt sich als überaus anspruchsvoll. Wenngleich die Herausforderungen, die eine Auseinandersetzung mit Gender im Kontext der universitären Lehrer:innenbildung begleiten, durch das hier beschriebene Lehrforschungsprojekt unübersehbar sind, bleibt die Notwendigkeit bestehen, diesem Anliegen weiterhin nachzugehen. Das Sprechen von Studierenden und zukünftigen Lehrer:innen als eine zugängliche Version von Vorstellungen, „Sicht- und Sprechweisen“ (Carnap, 2022, S. 227) dieser präfiguriert eine künftige Handlungspraxis im machtvoll strukturierten schulischen Raum. Daraus leitet sich ein Professionalisierungsanspruch ab, der für pädagogisches Handeln einen sparsamen Umgang mit Zuschreibungen und Bedeutungsfixierungen vorsieht (Carnap, 2022, S. 237–239; Machold, 2014, S. 240 ff.)².

Unsere Ergebnisse verweisen darauf, dass die Erarbeitung eines sprachlichen Repertoires notwendig ist, welches den Inszenierungscharakter eines Films zugänglich macht. Um einer Veralltäglichungsdynamik im Sprechen über Filmsequenzen entge-

1 Nicht zu vernachlässigen ist nämlich der Punkt, dass die Studierenden ein Interesse am Leistungsnachweis haben und damit doppelt in Performativität eingebunden sind.

2 Hier sei angemerkt, dass dieser Anspruch in einen Widerspruch eingelassen ist, der hier jedoch angesichts der Zeichenbegrenzung nicht weiter ausgeführt werden kann. Zum Verhältnis einer Produktion von Bedeutungsfixierung und Anerkennung von Personen in pädagogischen Kontexten siehe z. B. auch bei Machold 2014; Carnap 2022.

genzuwirken, wäre ggf. eine Sprache zur Verfügung zu stellen, die gedanklich eine Distanzierung von Stereotypen eröffnet und nicht in Normalisierungstendenzen und Reproduktionen verfällt (Elsen, 2020, S. 23). An dieser Stelle kommt der Rolle der Dozierenden eine besondere Bedeutung zu, denn es zeigt sich, dass kontinuierliche, irritierende oder korrigierende Impulse von Dozierenden erforderlich sind, um nicht lediglich vertraute und eingeübte Sinnkonstruktionen und Vorstellungen erneut zu reproduzieren (Kunze, 2017). Dafür erscheint eine Seminarpraxis wünschenswert, die mehr Räume und Möglichkeiten bietet, die Reflexion einer Konstruktionsperspektive sprachlich und gedanklich auszuloten. Sogleich sind Dozierende selbst auf bestimmte Weise in gesellschaftlichen Machtverhältnissen positioniert und positionieren sich selbst in diesen Verhältnissen. Eine fortlaufende Reflexion der eigenen Positionierung im Zusammenhang mit der Lehrpraxis scheint dabei unausweichlich (Akbaba, 2022). Damit zusammenhängend bleibt es notwendig – auch im Rahmen unserer Seminarkonzeption – zu reflektieren, dass gesellschaftliche und strukturelle Ungleichheiten nicht machtblind an Professionalisierungsprozesse und pädagogisches Handeln delegiert werden (Kleiner & Klenk, 2017, S. 110).

Literatur

- Akbaba, Y. (2022). Lehre über Gender unter Bedingungen von Gender. In Y. Akbaba, T. Buchner, A. Heinemann, D. Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen: Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen* (S. 165–189). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37328-3_8
- Blaschke-Nacak, G., & Thörner, U. (2019). Das Entwicklungsparadigma in der Frühpädagogik. In C. Dietrich, U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.), *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung* (S. 35–45). Beltz Juventa.
- Breidenstein, G. (2022). Pädagogische Heldinnen und Helden. Lehrerbildung mit Kinofilmen. In D. Matthes & H. Pallesen (Hrsg.), *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule: (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung* (S. 315–332). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32564-0_15
- Budde, J., & Blasse, N. (2014). Thematisierungen von Geschlecht in pädagogischen Kontexten. In V. Eisenbraun & S. Uhl (Hrsg.), *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung*. (S. 13–27). Waxmann.
- Bühler-Niederberger, D. (2020). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Beltz Juventa.
- Carnap, A. (2022). *Geschlechtlichkeit und pädagogisches Handlungswissen: Eine rekonstruktive Studie zum schulischen Raum des Sicht- und Sagbaren*. Barbara Budrich.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>
- Elsen, H. (2020). *Gender – Sprache – Stereotype: Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht*. Narr Francke Attempto Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838553023>

- Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (Hrsg.) (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Juventa.
- Gildemeister, R. (2019). Doing Gender: eine mikrotheoretische Annäherung an die Kategorie Geschlecht. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 409–417). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_35
- Heinzel, F. (2005). Kindheit irritiert Schule – Über Passungsversuche in einem Spannungsfeld. In G. Breidenstein & A. Prengel (Hrsg.), *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80990-2_3
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170–191. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2014-0302>
- Hoch, B., & Wildemann, A. (2022). Sensibilisierung durch Reflexion – auf dem Weg zum Reflective Practitioner. In S. Oleschko, K. Grannemann & A. Skuzala (Hrsg.), *Diversitätssensible Lehrer*innenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen* (S. 17–33). Waxmann.
- Kahlau, J. (2023). *(De-) Professionalisierung durch Schulpraxis: Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben*. Julius Klinkhardt.
- Kelle, H. (2009). Kindheit. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 464–477). Beltz.
- Kleiner, B., & Klenk, F. C. (2017). Genderkompetenzlosigkeitskompetenz: Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In J. Hartmann, A. Messerschmidt & C. Thon (Hrsg.), *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität* (Vol. 13). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/jfgfe.v13i1.06>
- Kunze, K. (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214–227). Klinkhardt.
- Machold, C. (2014). *Kinder und Differenz: Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19379-3>
- Mecheril, P. & Thoma, N. (2018). Gender oder die Dichotomisierung der Menschheit. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft* (S. 113–132). Klinkhardt.
- Peltzer, A., & Keppler, A. (2015). *Die soziologische Film- und Fernsehanalyse: Eine Einführung*. Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110413779>
- Rendtorff, B. (2015). Zugewinne und Fallen – aktuelle Veränderungen in Geschlechtervorstellungen und ihre Probleme. In B. Dausien, C. Thon & K. Walgenbach (Hrsg.), *Geschlecht – Sozialisation – Transformation* (S. 77–92). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/jfgfe.v11i1.04>

- Rose, N., & Gerkmann, A. (2015). Differenzierung unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend, Leistung' beobachten, wenn wir nach ‚Differenz‘ fragen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(2), 191–210. <https://doi.org/10.3224/zqf.v16i2.24325>
- Schroer, M. (2007). Einleitung: Die Soziologie und der Film. In M. Schroer (Hrsg.), *Gesellschaft im Film*. UVK Verlagsgesellschaft.
- Sturm, T. (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 251–267). Barbara Budrich.

Erste explorative Ergebnisse zur genderbezogenen Professionalisierung im Kontext einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung

SARAH LAMB, TERESA SARTOR, JANA YORK UND JÖRG-TOBIAS KUHN

1 Einführung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) hat sich Deutschland verpflichtet, ein inklusives Schulsystem zu etablieren. Nach dem Inklusionsverständnis der UNESCO (Salamanca-Erklärung, 1994) beinhaltet dieses Engagement das Recht aller Schüler*innen auf hochwertige Bildung, unabhängig vom *Geschlecht*. Gemäß dem Schulgesetz in NRW (SchulG § 2, Abs. 7, Satz 3) liegt es in der Verantwortung der Schulen, aktiv zur Gleichberechtigung der Geschlechter beizutragen und bestehende Nachteile abzubauen. Damit ist die Förderung genderbezogener professioneller Kompetenzen angehender Lehrkräfte eine zentrale Aufgabe der universitären Lehrer*innenbildung (Kultusministerkonferenz (KMK), 2016). In dem „Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (DoProfil), einem Teilprojekt der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, das von 2016 bis 2023 an der Technischen Universität in Dortmund (TU Dortmund) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde, wurden verschiedene Projekte initiiert, die sich mit der geschlechts- und genderbezogenen Professionalisierung auseinandersetzen. Bspw. wurde ein *Test zum Wissen über verschiedene Diversitätsbereiche von (angehenden) Lehrkräften* (DiWi; Steinmayr et al., 2022) entwickelt, der u. a. das pädagogisch-psychologische Wissen zum Thema Geschlecht (z. B. domänenspezifische Geschlechterstereotype) erfasst (Heyder et al., 2018). Der vorliegende Beitrag knüpft mit erweiterten explorativen Ergebnissen an die Beiträge von Lamb et al. (2023a, b) an, die das Diversitätswissen von Lehramtsstudierenden untersuchten. Ziel ist die Abbildung des Status quo der genderbezogenen Professionalisierung angehender Lehrkräfte und die Identifizierung potenzieller Zusammenhänge zwischen der Professionalisierung und ausbildungsbezogenen Faktoren (Lehramt und Studienabschnitt). Dazu wurde die genderbezogene Professionalisierung mittels einer quantitativen Fragebogenerhebung untersucht. Die Erkenntnisse werden im Kontext der Gestaltung universitärer Lehr-Lernangebote diskutiert und geben erste explorative Impulse, die zur Weiterentwicklung einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung genutzt werden können.

2 Genderbezogene Kompetenzen angehender Lehrkräfte

Allgemein sind *Stereotype* generalisierte Überzeugungen über Menschen verschiedener sozialer Gruppen (Eagly & Chaiken, 1993). *Geschlechterstereotype* beinhalten Attribute, die weiblichen und männlichen Individuen aufgrund ihres Geschlechts zugeschrieben werden (Eagly, 1987). Stereotype Vorstellungen von Lehrkräften über geschlechterspezifische Unterschiede können die tatsächlichen schulischen Leistungen der Schüler*innen beeinflussen (z. B. Jussim & Harber, 2005). Studien zeigen, dass Mädchen in ihrer mathematischen Leistung tendenziell schlechter bewertet werden als Jungen (z. B. Bonefeld et al., 2022; Holder & Kessels, 2017). Im Zusammenhang mit Lernverlaufskurven prognostizieren (angehende) Lehrkräfte hingegen höhere Lesetestwerte für Mädchen (Klapproth et al., 2022). Eine mögliche Folge solcher domänenspezifischen Unterscheidungen könnte die Verfestigung von Geschlechterrollen darstellen. Krajewski (2008) fand Hinweise darauf, dass die Genese des schulischen Selbstkonzepts stärker von sozialen Erwartungen als von der tatsächlichen Leistung der Schüler*innen abhängt. Ein negatives mathematisches Selbstkonzept (z. B. Schütty, 2022) könnte wiederum Mathematikängste begünstigen (z. B. Van Mier et al., 2019) und schlussendlich die tatsächliche Leistung der Mädchen negativ beeinflussen, was wiederum langfristig betrachtet dazu beitragen könnte, dass sich berufsbezogene Geschlechterrollen verfestigen. Denn nach wie vor entscheiden sich Mädchen seltener für MINT-Berufe (Lazarides et al., 2017; Hannover & Wolter, 2019); da diese aber mit günstigeren Beschäftigungs- und Aufstiegschancen verbunden sind, trägt eine geschlechtstypische Berufswahl zur Verfestigung horizontaler und vertikaler Geschlechterunterschiede bei. Ein Weg, um solche Geschlechterunterschiede abzuschwächen, führt über die genderbezogene Professionalisierung angehender Lehrkräfte. In den Empfehlungen der KMK (2016) werden die Hochschulen aufgefordert, dafür Sorge zu tragen, dass Gleichstellungsaspekte in den Curricula der Lehramtsstudiengänge fest verankert werden. Dies bedeutet, dass den Studierenden universitäre Lerngelegenheiten, verstanden als formalisierte Bildungsangebote zur Entwicklung professioneller Kompetenz (angelehnt an Baumert & Kunter, 2011), zur Auseinandersetzung mit geschlechts- und genderbezogenen Themen angeboten werden sollen. Anknüpfend an das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011) können genderbezogene Kompetenzen ausgeschärft werden. Dazu zählt bspw. das pädagogisch-psychologische Wissen zum Diversitätsbereich Geschlecht. Allgemein wurde dieser Diversitätsbereich im Kontext schulischer Inklusion vergleichsweise selten betrachtet (z. B. Hannover & Wolter, 2021). Internationale Studien weisen darauf hin, dass sich Lehramtsstudierende nach Studienabschluss nicht befähigt sehen, genderbezogene Themen zu vermitteln (Miralles-Cardona et al., 2022, 2023). Dazu, wie häufig sich Studierende in Deutschland mit gender- und geschlechterbezogenen Themen universitär auseinandersetzen und wie hoch sie ihr Wissen darüber einschätzen, gibt es bisher wenige empirische Erkenntnisse. Vor diesem Hintergrund stellt die vorliegende Studie eine explorative Bestandsaufnahme zur gender- und geschlechterbezogenen Professionalisierung dar.

3 Forschungsfragen

Folgende Forschungsfragen (FF) werden untersucht:

- (FF1) Existieren Unterschiede in der genderbezogenen Professionalisierung zwischen Studierenden verschiedener Lehrämter (G/HRSGe/GyGe/BK/SP¹) und Studienabschnitte (BA/MA²)?
- (FF2) Gibt es Assoziationen zwischen dem deklarativen Faktenwissen zum Diversitätsbereich Geschlecht, dem selbsteingeschätzten Wissen sowie den universitären Lerngelegenheiten zu den Themen Geschlecht und sexueller Identität/Orientierung (sex. Ident./Orient.)?
- (FF3) Sind das selbsteingeschätzte Wissen und die universitären Lerngelegenheiten in Bezug auf die sex. Ident./Orient. und Geschlecht prädiktiv für das deklarative Faktenwissen der Lehramtsstudierenden?

4 Methodik

4.1 Design und Stichprobe

Die Datenerhebung erfolgte an der TU Dortmund über eine Online-Befragung zu Beginn des Sommersemesters in den Jahren 2020, 2021 und 2022. Damit erweitert die vorliegende Arbeit die Studienergebnisse von Lamb et al. (2023a, b) u. a. um einen weiteren Erhebungszeitpunkt (2022). Von insgesamt 1303 Fragebögen wurden 131 ausgeschlossen, da diese entweder unvollständige Informationen über die Lehramtszugehörigkeit enthielten oder relevante Items nicht bearbeitet wurden. Die Analysestichprobe besteht aus 1172 Studierenden (Durchschnittsalter: 23.96 Jahre, Standardabweichung = 4.89). Von den 1172 Befragten gaben 29 keine Antwort auf ihre Geschlechtszugehörigkeit. Die übrigen Studierenden verteilen sich wie folgt: 75.94 % weiblich, 19.77 % männlich, 4.20 % ohne Angabe zur Geschlechtsidentität und 0.09 % divers. Die Stichprobe setzt sich aus 68.60 % BA- und 31.40 % MA-Studierenden zusammen. Außerdem sind Studierende aus allen fünf Lehrämtern vertreten: G = 22.27 %, HRSGe = 9.22 %, GyGe = 26.02 %, BK = 9.30 % und SP = 33.19 %.

4.2 Erhebungsinstrumente

Diversitätswissen: Zur Erhebung des deklarativen Faktenwissens wurde die Subskala „Geschlecht“ (8 Items, $\omega = .80$) aus der *Kurzversion des Tests zum Wissen über verschiedene Diversitätsbereiche von (angehenden) Lehrkräften* (DiWi-K; Steinmayr et al., 2022) eingesetzt. Den Studierenden wurden richtige und falsche geschlechts- und genderbezogene Aussagen aus dem schulischen Kontext präsentiert (z. B. Effekte der Aktivierung von Geschlechtsstereotypen). Die Aussagen sollten auf ihren Wahrheitsgehalt

1 Lehramt an Grundschulen (G), Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (HRSGe), Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (GyGe), Lehramt an Berufskollegs (BK) und Lehramt für sonderpädagogische Förderung (SP)
2 Bachelor (BA) und Master (MA)

hin bewertet werden. Um zu verhindern, dass die Studierenden bei der Beantwortung der Fragen raten, konnte eine Ausweichkategorie (*weiß nicht*) gewählt werden. Für die Auswertung wurden falsche und weiß nicht Antworten mit null und richtig beantwortete Fragen mit eins kodiert. Für alle Studierenden wurde ein Mittelwert aus den acht Testitems berechnet. Dieser gibt den prozentualen Anteil der richtigen Antworten an.

Selbsteingeschätztes Wissen: Die Studierenden schätzten ihr Wissen zu den Themen Geschlecht und sex. Ident./Orient. auf einer fünfstufigen Skala (*sehr gering* = 0 bis *sehr hoch* = 4) ein.

Lerngelegenheiten: Um beurteilen zu können, wie häufig Inhalte zum Geschlecht und der sex. Ident./Orient. in den universitären Lehrveranstaltungen thematisiert wurden, gaben die Befragten eine Einschätzung auf einer vierstufigen Likert-Skala (*nie* = 0 bis *oft* = 3) mit einer Ausweichkategorie (*weiß nicht*) an. Antworten der Ausweichkategorie wurden von den statistischen Analysen ausgeschlossen.

Darüber hinaus wurden *demografische und personenbezogene Daten* erhoben: Alter, Geschlecht, Studienabschnitt und studiertes Lehramt.

4.3 Datenanalyse

Die Analysen erfolgten mit R (Version 4.3.1; R Core Team, 2023). Zur Untersuchung der Unterschiede zwischen Studierenden verschiedener Lehrämter und der Studienabschnitte (FF1) wurde für jedes erhobene Konstrukt (deklaratives Faktenwissen, selbsteingeschätztes Wissen und Lerngelegenheiten) eine zweifaktorielle Varianzanalyse (2 (Studienabschnitt: BA/MA) $\times$ 5 (Lehramt: G/HRSGe/GyGe/BK/SP)) berechnet. Bei statistisch signifikanten globalen Effekten erfolgten anschließend Post-hoc-Analysen mit Bonferroni-Holm-Korrektur des Signifikanzniveaus, um die Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen zu eruieren.

Spearman-Korrelationsanalysen wurden durchgeführt, um zu ermitteln, ob es eine Assoziation zwischen dem deklarativen Faktenwissen der Studierenden und ihrem selbsteingeschätzten Wissen sowie den Lerngelegenheiten gibt (FF2).

Mittels einer multiplen Regressionsanalyse wurde untersucht, ob das selbsteingeschätzte Wissen der Studierenden sowie deren Wahrnehmung universitärer Lerngelegenheiten bezüglich sex. Ident./Orient. und Geschlecht prädiktiv für ihr deklaratives Faktenwissen zum Geschlecht sind (FF3).

5 Ergebnisse

5.1 Ergebnisse zu FF1

Da die Annahme der Normalverteilung und Varianzhomogenität für einige Konstrukte verletzt ist, wurden die Ergebnisse zusätzlich mit robusten Verfahren (Mair & Wilcox, 2020) abgesichert.

Es wurde eine signifikante Interaktion zwischen dem Lehramt und dem Studienabschnitt für das selbsteingeschätzte Wissen zur sex. Ident./Orient. gefunden, $F(4, 1162) = 2,58, p < .05, \omega^2 = .00$. Deskriptiv schätzten alle Studierenden ihr Wissen im

BA höher ein als im MA. Doch nur in der GyGe-Kohorte war der Unterschied signifikant (BA-GyGe > MA GyGe, $p < .05$). Die Post-hoc-Vergleiche ergaben außerdem, dass die BA-Studierenden der vier Lehrämter HRSGe, GyGe, BK und SP ihr Wissen höher einschätzten als die MA-Studierenden aus dem Grundschullehramt ($ps < .01$). Zusätzlich zeigten sich Unterschiede innerhalb der BA-Kohorte (BA-HRSGe, BA-GyGe > BA-G, $ps < .01$) und MA-Kohorte (MA-BK, MA-SP > MA-G, $ps < .01$).

In allen Varianzanalysen waren die Haupteffekte für das Lehramt und den Studienabschnitt signifikant (Tabelle 1). Anschließend paarweise Vergleiche der Haupteffekte für den Studienabschnitt zeigten, dass die MA-Studierenden im Mittel signifikant mehr Fragen zum Thema Geschlecht richtig beantworteten als die BA-Studierenden und dass die MA-Studierenden überzufällig mehr universitäre Lerngelegenheiten zu diesem Thema angaben als die BA-Studierenden (Tabelle 1). Wiederum gaben die BA-Studierenden im Mittel mehr Lerngelegenheiten zum Thema sex. Ident./Orient. an. Außerdem schätzten die BA-Studierenden ihr Wissen sowohl zum Thema Geschlecht als auch zur sex. Ident./Orient. signifikant höher ein als die MA-Studierenden.

Die Post-hoc-Analysen für die Haupteffekte der Lehramtszugehörigkeit ergaben, dass die G-Studierenden im Mittel signifikant weniger Fragen richtig lösten als die Studierenden der anderen Lehrämter mit Ausnahme der GyGe-Kohorte (Tabelle 1). Außerdem schnitten die SP-Studierenden signifikant besser ab als die GyGe-Studierenden. Ähnliche Effekte zeigten sich auch bei der Selbsteinschätzung des Wissens. Alle Lehramtskohorten schätzten ihr Wissen zum Thema sex. Ident./Orient. überzufällig höher ein als die G-Studierenden. Für den Bereich Geschlecht war das Ergebnis ähnlich, mit der Ausnahme, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen HRSGe und G gab. Die Effekte bezüglich der Lerngelegenheiten zeigten, dass die Studierenden der HRSGe-, BK- und SP-Kohorten nach eigener Einschätzung signifikant mehr universitäre Lehrveranstaltungen zum Thema sex. Ident./Orient. besuchten als die G-Studierenden. Für das Diversitätsmerkmal Geschlecht wurden keine signifikanten Gruppenunterschiede auf Basis der Post-hoc-Analysen festgestellt.

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der erhobenen Konstrukte sowie die varianzanalytische Auswertung mit anschließenden Post-hoc-Vergleichen gruppiert nach Lehramt und Studienabschnitt

	G	HRSGe	GyGe	BK	SP	F	ω^2	BA	MA	F	ω^2
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)			M (SD)	M (SD)		
GES	0.37 _a	0.46 _{b,c}	0.43 _{a,b}	0.47 _{b,c}	0.54 _c	18.43	0.06	0.44 _a	0.51 _b	13.70	0.01
DFW	(0.26)	(0.25)	(0.27)	(0.27)	(0.24)	***		(0.26)	(0.26)	***	
GES	2.02 _a	2.37 _{a,b}	2.38 _b	2.39 _b	2.31 _b	4.82	0.01	2.35 _a	2.12 _b	8.33	0.00
SEW	(1.05)	(1.20)	(1.10)	(1.03)	(0.99)	***		(1.03)	(1.12)	**	

(Fortsetzung Tabelle 1)

	G	HRSGe	GyGe	BK	SP	F	ω^2	BA	MA	F	ω^2
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)			M (SD)	M (SD)		
Sex. Ident./ Orient. SEW	1.58 _a (1.13)	2.10 _b (1.29)	2.06 _b (1.22)	2.06 _b (1.15)	1.98 _b (1.08)	8.25 ***	0.02	2.03 _a (1.14)	1.71 _b (1.19)	13.44 ***	0.01
GES LERN	1.22 _a (1.06)	1.42 _a (1.17)	1.27 _a (1.18)	1.58 _a (1.04)	1.46 _a (1.00)	3.41 **	0.01	1.33 _a (1.09)	1.43 _b (1.08)	4.06 [*]	0.00
Sex. Ident./ Orient LERN	0.68 _a (0.91)	0.99 _{b,c} (1.04)	0.84 _{a,b} (1.02)	1.05 _{b,c} (1.05)	1.08 _c (0.94)	8.04 ***	0.02	0.98 _a (1.00)	0.77 _b (0.95)	6.85 **	0.00

Anmerkungen. GES = Geschlecht, DFW = deklaratives Faktenwissen, SEW = selbsteingeschätztes Wissen, Sex. Ident./Orient. = sexuelle Identität/Orientierung, LERN = universitäre Lerngelegenheiten. Die Mittelwerte der Skala GES DFW geben den prozentualen Anteil der korrekten Antworten an. Das SEW wurde auf einer fünfstufigen Skala erhoben (0 bis 4). Die LERN wurden auf einer vierstufigen Skala (0 bis 3) mit einer Ausweichkategorie erhoben. Antworten der Kategorie *weiß nicht* wurden von den Analysen ausgeschlossen. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Alle Post-hoc-Einzelgruppenvergleiche wurden Bonferroni-Holm-korrigiert (ausgehend von einem Signifikanzniveau von $\alpha = .05$). Kleinbuchstaben, die von zwei Gruppen nicht geteilt werden, weisen auf statistisch signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen diesen Gruppen im Post-hoc-Vergleich hin. Die Unterschiede werden im Text (s. Ergebnisse zu FF1) beschrieben.

5.2 Ergebnisse zu FF2

Sowohl die Anzahl universitärer Lerngelegenheiten als auch das selbsteingeschätzte Wissen korrelierten positiv mit dem deklarativen Faktenwissen: Lerngelegenheiten zum Thema Geschlecht ($r_s = .11$, $p < .001$) und sex. Ident./Orient. ($r_s = .08$, $p < .01$), selbsteingeschätztes Wissen der Studierenden zu den Themen Geschlecht ($r_s = .11$, $p < .001$) und sex. Ident./Orient. ($r_s = .11$, $p < .001$).

5.3 Ergebnisse zu FF3

Inferenzstatistisch wurden einige der Voraussetzungen (normalverteilte und homogene Residuen und homogene Varianzen) verletzt. Daher wurden die Ergebnisse zusätzlich mit robusten Verfahren (Maechler et al., 2023) abgesichert. Die multiple Regressionsanalyse ergab, dass nur die Lerngelegenheiten zum Diversitätsbereich Geschlecht das deklarative Faktenwissen statistisch signifikant vorhersagten, alle übrigen Prädiktoren hatten keinen statistisch signifikanten Effekt (Tabelle 2).

Tabelle 2: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse zur Analyse potenzieller Einflussfaktoren auf das deklarative Faktenwissen zum Diversitätsbereich Geschlecht.

Prädiktoren	Deklaratives Faktenwissen zum Bereich Geschlecht		
	B	SE(B)	β
SEW GES	0.005	0.012	0.021
SEW Sex.-Ident./Orient.	0.017	0.011	0.076
LERN GES	0.027	0.010	0.111*
LERN Sex.-Ident./Orient.	-0.007	0.011	-0.027
$F(df_1, df_2), p <, R^2_{adj}$	$F(4, 1138) = 6.089, p < .001, R^2 = .021; R^2_{adj} = .018$		

Anmerkungen. SEW = selbsteingeschätztes Wissen, GES = Geschlecht, Sex.-Ident. = sexuelle Identität/Orientierung, LERN = universitäre Lerngelegenheiten. Antworten der Kategorie *weiß nicht* wurden von den Analysen ausgeschlossen. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

6 Diskussion

Untersucht wurde, inwieweit sich Unterschiede in der genderbezogenen Professionalisierung von Lehramtsstudierenden in Zusammenhang mit dem studierten Lehramt und der Studienphase zeigen und ob das deklarative Faktenwissen der Studierenden mit ihrem selbsteingeschätzten Wissen und den ihnen angebotenen universitären Lerngelegenheiten zusammenhängt. Schließlich wurde untersucht, ob das selbsteingeschätzte Wissen und die universitären Lerngelegenheiten zu den Themen sex. Ident./Orient. und Geschlecht prädiktiv für das deklarative Faktenwissen der Studierenden sind.

Folgende Ergebnisse sind von besonderer Relevanz: Nur für das selbsteingeschätzte Wissen zur sex. Ident./Orient. wurde ein Interaktionseffekt festgestellt. Dies deutet darauf hin, dass es i. d. R. keine Wechselwirkungen zwischen dem Studienabschnitt und den verschiedenen Lehrämtern in Bezug auf die genderbezogene Professionalisierung gibt. Die Haupteffekte, die für alle Konstrukte gefunden wurden, lassen darauf schließen, dass die genderbezogene Professionalisierung der Studierenden mit dem Studienabschnitt und dem angestrebten Lehramt assoziiert ist. Hervorzuheben ist das bessere Abschneiden der MA-Studierenden im Wissenstest, was die Ergebnisse von Lamb et al. (2023a) auf der Basis einer erweiterten Stichprobe repliziert. Anders als bei Lamb et al. (2023a) hatten die MA-Studierenden nach eigener Einschätzung mehr Lerngelegenheiten zum Thema Geschlecht als die BA-Studierenden, was erklären könnte, weshalb die MA-Studierenden im Mittel mehr Faktenwissen abrufen konnten. Diese Interpretation wird durch Befunde von Lamb et al. (2023b) und die vorliegende Regressionsanalyse gestützt. Beide Analyseergebnisse zeigten, dass universitäre Lerngelegenheiten zum Thema Geschlecht prädiktiv für das Faktenwissen sind. Das Wissen der Studierenden scheint also – ähnlich wie bei anderen Wissensthemen (Tachtsoglou & König, 2017) – auf die Lehramtsausbildung zurückführbar zu sein.

Zunächst scheint es überraschend, dass die BA-Studierenden nach eigener Einschätzung mehr Lerngelegenheiten zum Thema sex. Ident./Orient. hatten als die MA-Studierenden, aber signifikant weniger Faktenwissen abrufen konnten. Doch der Wissenstest fokussiert eher geschlechtsbezogene Aussagen und weniger Fragen zur sex. Ident./Orient. Daher ist es nachvollziehbar, dass dieser Prädiktor (Lerngelegenheiten zur sex. Ident./Orient.) das deklarative Faktenwissen nicht signifikant vorhersagen konnte. Interessant ist, dass die BA-Studierenden ihr Wissen zu beiden genderbezogenen Themen höher einschätzten als die MA-Studierenden. Dies könnte auf den Dunning-Kruger-Effekt (Kruger & Dunning, 1999) hindeuten, wonach Personen mit geringen Kenntnissen dazu neigen, ihre Fähigkeiten zu überschätzen. Vor allem Personen, die erst begonnen haben, Kompetenzen aufzubauen und somit noch am Anfang ihres Lernprozesses stehen, neigen dazu, ihr Wissen zu überschätzen (Sanchez & Dunning, 2018).

Auffällig war, dass sich die G-Studierenden deskriptiv und teilweise inferenzstatistisch abgesichert gegenüber den anderen Lehramtsgruppen durch eher niedrig ausgeprägtes Wissen auszeichneten und wenige Lerngelegenheiten berichteten. Dieser Befund ergänzt und repliziert die Ergebnisse von Lamb et al. (2023a). Da gender- und geschlechtsbezogene Inhalte Querschnittsthemen sind und in der Grundschule wichtige Weichen für die gesamte schulische Bildungs- und Berufsbiografie gelegt werden, ist dies ein relevantes Ergebnis für die Ausgestaltung von Lehr-Lerninhalten (KMK, 2016). Horstkemper (2013) fordert einen kontinuierlichen Kompetenzaufbau, der bereits im Lehramtsstudium beginnt und nicht nur aus reinem Wissenserwerb besteht, sondern durch Reflexionsprozesse (z. B. zur eigenen Geschlechterrolle) flankiert wird.

7 Limitationen

Diese Studie weist einige Einschränkungen auf, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen. Zu beachten ist, dass nur eine verkürzte Version des Wissenstests (DiWi-K; Steinmayr et al., 2022) verwendet wurde, der nur eine begrenzte Anzahl von Items umfasste und lediglich deklaratives Faktenwissen abfragt. Die Erfassung der Lerngelegenheiten und des selbsteingeschätzten Wissens erfolgte zwar nicht dichotom (ja/nein), sondern über ein Likert-Skala-Antwortformat, allerdings wurden beide Konstrukte mit jeweils nur einem Item erfasst. Zukünftige Forschungsarbeiten sollten daher weitere Facetten genderbezogener Kompetenzen in den Blick nehmen, um ein umfassenderes Verständnis über die Professionalisierung der Studierenden zu erlangen. Einen Ansatzpunkt bietet die Studie von Atanasova et al. (2023), die die Genderkompetenz im Kontext des Physikunterrichts umfassender untersuchte.

Da die Daten nur an einem Ausbildungsstandort erhoben wurden, können die Ergebnisse nur bedingt auf andere Standorte übertragen werden. Hinzu kommt, dass die untersuchten Lehramtsgruppen in der Studie nicht gleich verteilt waren, was sich auf

die statistische Analyse und die Interpretation der Ergebnisse ausgewirkt haben könnte. Darüber hinaus gibt es Einschränkungen aufgrund der teils sehr geringen Effektstärken. Die Ergebnisse sind daher in ihrer Gesamtheit als explorativ zu bewerten.

8 Fazit

Einerseits zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass die universitäre Professionalisierung einen substanziellen Beitrag zur Entwicklung des Faktenwissens zum Diversitätsbereich Geschlecht leistet. Andererseits wurde gezeigt, dass die G-Studierenden in ihrer Professionalisierung gestärkt werden könnten. Offen bleibt, wie universitäre Lehr-Lernangebote gestaltet werden sollten, sodass die Studierenden auf inklusive Schul- und Unterrichtssituationen vorbereitet sind. Dazu werden nicht nur Ideen zur Ausgestaltung benötigt (Horstkemper, 2013), sondern auch konkrete Lehrkonzeptionen. So wurden bspw. im DoProfil-Teilprojekt „Diversitätsaspekte zum Unterrichtsthema machen! Potenziale der Fachdidaktik im Sachunterricht“ (Kanschik, 2023) Lehrveranstaltungen zu unterschiedlichen Diversitätsaspekten konzipiert. Das Seminar „Geschlecht und Gender als Thema im gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterricht“ beschäftigt sich z. B. mit der fachdidaktischen Analyse von Anforderungen und Potenzialen eines gendersensiblen gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts, um angehende Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, fachdidaktische Konzepte und Materialien zu bewerten, auszuwählen, zu konzipieren und anzupassen. Zentraler Bestandteil des Seminars sind (Selbst-)Reflexionsaufgaben, die mithilfe von Übungen aus der geschlechterreflektierenden Pädagogik (z. B. Erfahrungen mit dem zugeschriebenen Geschlecht in der eigenen Biografie) initiiert werden. Für die vorliegende Arbeit ist unbekannt, ob Studierende aus diesem Seminar an der Befragung teilnahmen. Ein Prä-Post-Kontrollgruppen-Design wäre erforderlich, um abbilden zu können, welche Effekte das Seminar hat.

Zudem bündelt die TU Dortmund gender- und diversitätsbezogene Lehrveranstaltungen im Vorlesungsverzeichnis „Gender und Diversität“, wodurch u. a. ein genderkompetenzorientiertes Studium vereinfacht werden soll (Gleichstellungsbüro, 2023).

Um genderbezogene Lehr-Lernangebote zukünftig passgenau zu implementieren, bedarf es neben einer Rekonstruktion von Wissensbeständen der Lehramtsstudierenden mittels qualitativer Methodik auch einer Synthese bestehender Lerngelegenheiten mittels Dokumentenanalyse sowie einer Befragung der Hochschullehrenden zu genderbezogenen Lehraktivitäten. Zur differenzierten Erfassung von Genderkompetenz müssen zudem quantitative Erhebungsinstrumente konstruiert werden.

Literatur

- Atanasova, S., Robin, N. & Brovelli, D. (2023). Genderkompetenz messen – Erfassung der situationsbezogenen Fähigkeiten von Lehrpersonen in Bezug auf genderrelevante Aspekte im Physikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 51, 422–453. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00169-y>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Bonefeld, M., Kleen, H. & Glock, S. (2022). The effect of the interplay of gender and ethnicity on teachers judgements: Does the school subject matter? *The Journal of Experimental Education*, 90(4), 818–838. <https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1878991>
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Erlbaum.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Gleichstellungsbüro Technische Universität Dortmund (2023). Vorlesungsverzeichnis Gender und Diversität. https://gleichstellung.tu-dortmund.de/storages/gleichstellung/r/Downloadbare_Dokumente/Vorlesungsverzeichnisse/VVZ_23WiSe.pdf
- Hannover, B. & Wolter, I. (2019). Geschlechterstereotype: Wie sie entstehen und sich auswirken. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 201–210). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_16
- Hannover, B. & Wolter, I. (2022). Schule und Geschlecht. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 827–847). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_38
- Heyder, A., Vaskova, A., Hußmann, A. & Steinmayr, R. (2018). Wissen von angehenden Lehrkräften zu Diversität im Kontext schulischer Inklusion. Die Entwicklung eines Wissenstests und erste Ergebnisse. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 267–278). Waxmann.
- Holder, K. & Kessels, U. (2017). Gender and ethnic stereotypes in student teachers' judgments: A new look from a shifting standards perspective. *Social Psychology of Education*, 20(3), 471–490. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9384-z>
- Horstkemper, M. (2013). Genderkompetenz und Professionalisierung. Wie lässt sich Genderkompetenz im Lehrberuf erwerben und ausbauen? In U. Stadler-Altman (Hrsg.), *Genderkompetenzen in pädagogischer Interaktion* (S. 29–43). Barbara Budrich.
- Jussim, L. & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3
- Kanschik, D. (2023). Entwicklung von Diagnoseinstrumenten in der sozialwissenschaftlichen (Sachunterrichts-)Didaktik. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL 2.0 – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 235–247). Waxmann.

- Klapproth, F., Holzhüter, L. & Jungmann, T. (2022). Prediction of students' reading outcomes in learning progress monitoring: Evidence for the effect of gender stereotypes. *Journal for Educational Research Online*, 14(1), 16–38. <https://doi.org/10.25656/01:24871>
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2016). *Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016/Beschluss der Konferenz der Gleichstellungs- und Frauenministerinnen und -minister, -senatorinnen und -senatoren der Länder vom 15./16.06.2016). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Geschlechtersensible-schulische_Bildung.pdf
- Krajewski, K. (2008). *Vorhersage von Rechenschwäche in der Grundschule* (2., korrig.). Kovač.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Lamb, S., Anderson, S., Schulze, S., Zimmermann, J. S., Schröter, A., Hußmann, A., Kuhn, J.-T. & Steinmayr, R. (2023a). Diversitätswissen von Lehramtsstudierenden: Ergebnisse einer Fragebogenerhebung an der Technischen Universität Dortmund. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL 2.0 – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 263–277). Waxmann.
- Lamb, S., Schulze, S., Anderson, S., Zimmermann, J. S., Schröter, A., Hußmann, A., Kuhn, J.-T. & Steinmayr, R. (2023b). Prädiktive Faktoren des Diversitätswissens von Lehramtsstudierenden. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL 2.0 – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 278–290). Waxmann.
- Lazarides, R., Rubach, C. & Ittel, A. (2017). Adolescents' perceptions of socializers' beliefs, career-related conversations, and motivation in mathematics. *Developmental Psychology*, 53(3), 525–539. <https://doi.org/10.1037/dev0000270>
- Maechler, M., Rousseeuw, P., Croux, C., Todorov, V., Ruckstuhl, A., Salibian-Barrera, M., Verbeke, T., Koller, M., Conceicao, E. L., & Anna di Palma, M. (2023). *robustbase: Basic Robust Statistics*. R package version 0.99–1. Retrieved from <http://robustbase.r-forge.r-project.org/>
- Mair, P., & Wilcox, R. (2020). Robust statistical methods in R using the WRS2 package. *Behavior Research Methods*, 52, 464–488. <https://doi.org/10.3758/s13428-019-01246-w>
- Van Mier, H. I., Schleepen, T. M., & Van den Berg, F. C. (2019). Gender differences regarding the impact of math anxiety on arithmetic performance in second and fourth graders. *Frontiers in Psychology*, 9, 2690. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02690>
- Miralles-Cardona, C., Chiner, E., & Cardona-Moltó, M.-C. (2022). Educating prospective teachers for a sustainable gender equality practice: survey design and validation of a self-efficacy scale. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(2), 379–403. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2020-0204>
- Miralles-Cardona, C., Kitta, I., & Cardona-Moltó, M.-C. (2023). Exploring pre-service STEM teachers' capacity to teach using a gender-responsive approach. *Sustainability*, 15(14), 11127. <https://doi.org/10.3390/su15141127>
- R Core Team (2023). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria

- Sanchez, C. & Dunning, D. (2018). Overconfidence among beginners: Is a little learning a dangerous thing? *Journal of Personality and Social Psychology*, 114(1), 10–28. <https://doi.org/10.1037/pspa0000102>
- Schütky, R. (2022). Der Einfluss nicht-kognitiver Merkmale (Selbstkonzept, Stereotypen und Stereotype Threat) auf Mathematikleistungen im Bereich der Größen im Verlauf der Grundschulzeit. *Mathematik im Unterricht*, 13, 31–46.
- Steinmayr, R., Heyder, A. & Tometten, L. (2022). DiWi. Test zum Wissen über verschiedene Diversitätsbereiche von (angehenden) Lehrkräften [Verfahrensdokumentation, Fragebogen Lang- und Kurzversion, Auswertungssyntax]. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), *Open Test Archive*. ZPID. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.5136>
- Tachtsoglou, S. & König, J. (2017). Der Einfluss universitärer Lerngelegenheiten auf das pädagogische Wissen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7, 291–310. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0199-y>

Förderhinweis

Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1630 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Berufliche Überzeugungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte

Genderkompetenz und deren Einfluss auf didaktisch-methodische Handlungsstrategien

LOUISE GLODDE UND NINA DUNKER

1 Einleitung mit theoretischem Rahmen zur Genderkompetenz

Für diesen Beitrag wurde eine empirische Studie zur Untersuchung der beruflichen Überzeugungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte durchgeführt, welche als Ziel verfolgt, den Einfluss von *beliefs* auf die Genderkompetenz und damit verbundene didaktisch-methodische Handlungsstrategien zu beleuchten. Die Genderkompetenz umfasst einleitend, dass Lehrkräfte ein Wissen um die Konstruktion von Geschlecht besitzen und ihren eigenen Anteil an diesen Konstruktionsprozessen verstehen (Faustich-Wieland, 2011). Daraus resultierend meint die Genderkompetenz eine „Umorientierung von der geschlechtsspezifischen Pädagogik mit einer Fokussierung auf Differenzen hin zu einer gendersensiblen Pädagogik, welche die Bedeutung der sozialen Kategorie Gender reflexiv konzeptioniert“ (Faustich-Wieland, 2011, S. 355). Ein besonderer Fokus richtet Grünewald-Huber (2013) auf die *personalen Fähigkeiten* innerhalb der Genderkompetenz bei Lehrkräften, welche die individuelle Hingabe hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Genderfragen meint. Dies umfasst zunächst das Bewusstsein über die eigene Genderbiographie sowie die damit einhergehenden Ressourcen und Verletzlichkeiten. Zudem ist es essenziell, dass Lehrkräfte ihr Mitwirken in verschiedenen Situationen unter Genderaspekten reflektieren und eine selbstkritische sowie reflexive Haltung gegenüber Genderphänomenen einnehmen. Ein reflektierter Standort im Gender-Diskurs sowie eine kontinuierlich selbstkritische, offene und lernbereite Haltung gegenüber dem Thema sind ebenfalls von großer Bedeutung. Regelmäßige Weiterbildung in der Thematik ist unerlässlich, um die eigene Genderkompetenz fortlaufend zu verbessern. Darüber hinaus sollten Lehrkräfte in der Lage sein, die Thematik sowohl innerhalb der Schule als auch in (halb-)öffentlichen Kontexten, wie gegenüber Eltern und Behörden, souverän und engagiert zu vertreten. Schließlich ist es von Bedeutung, dass sie fähig und bereit sind, sich geschlechtergerecht sowie geschlechterbewusst auszudrücken (Grünewald-Huber, 2013).

Diese personalen Fähigkeiten (Grünewald-Huber, 2013) wurden innerhalb dieser empirischen Studie mit den Inhalten der Genderkompetenzsäule (Abdul-Hussain, 2012) vereint, um eine Basis für die Konzeption der Leitfrageninterviews mit den ausge-

wählten Lehrkräften des Sachunterrichts zu erhalten. Die Säulen der Genderkompetenz für Lehrkräfte umfassen verschiedene essenzielle Bereiche, die wie folgt dargestellt werden können: Im Bereich *Wissen* benötigen Lehrkräfte ein profundes Verständnis der gendertheoretischen Grundlagen, abhängig von der jeweiligen Aufgabe und Zielsetzung ist spezifisches Genderfachwissen erforderlich, ebenso wie ein umfassendes Wissen über strukturelle gesellschaftliche Bedingungen, insbesondere gendertheoretische Ansätze können als analytische Werkzeuge dienen, um geschlechtsspezifische Phänomene zu identifizieren und zu verstehen. *Soziale Kompetenz* ist unerlässlich für Lehrkräfte in der gendersensiblen Bildung, da sie über ausgeprägte Wahrnehmungs-, Kommunikations-, Reflexions- und Konfliktlösungskompetenzen verfügen müssen. Diese Fähigkeiten sind bedeutsam, um Dynamiken zu bewältigen, welche durch die Thematisierung von Gender, Verletzungen der Genderintegrität oder Genderinszenierungen im Bildungsprozess entstehen. Der Fokus liegt dabei darauf, Genderaspekte wahrnehmen und identifizieren zu können. Die kontinuierliche *Selbstreflexion* der eigenen Positionen, Einstellungen, Gendersozialisation und alltäglichen Genderinszenierungen ist für Lehrkräfte von zentraler Wichtigkeit, da diese Selbstreflexion dazu beiträgt, die eigene Genderintegrität sowie die der Lernenden zu wahren und somit die Souveränität aller Beteiligten zu unterstützen. Für die konkrete und angewandte gendersensible Bildungspraxis müssen Lehrkräfte in der Lage sein, ihr Wissen, ihre sozialen Kompetenzen und ihre Selbstreflexion in gendersensibles Handeln umzusetzen. Diese *Handlungskompetenz* ist entscheidend, um eine effektive und nachhaltige gendersensible Erwachsenenbildung zu gewährleisten. Die damit verbundene *methodische Kompetenz* umfasst die Thematisierung, Reflexion und Vermittlung von Gender und Gender Mainstreaming, die mit spezifischen Dynamiken und Herausforderungen verbunden sind. Daher ist es für Lehrkräfte unerlässlich, über spezifische Methodenkenntnisse zu verfügen, die sowohl die Gestaltung von Lernprozessen als auch die Implementierung von Gender Mainstreaming unterstützen (Abdul-Hussain, 2012).

1.1 Berufsbezogene *beliefs* von Lehrkräften und deren Bedeutung für die Genderkompetenz

Um eine Verbindung zwischen *beliefs* von Lehrkräften in der Unterrichtspraxis und deren Bedeutung für deren Genderkompetenz zu erzielen, bedarf es zunächst einer Darstellung darüber, welche Definition von *beliefs* sich für diesen Beitrag angenommen wurde, bevor wir diese mit der Genderkompetenz in ein Verhältnis setzen. Nach Reusser et al. (2011) werden Lehrpersonen als Expert*innen betrachtet, die durch ihr profundes Fachwissen, ihre didaktischen Fertigkeiten und ihr berufsethisches Handeln über die essenziellen kognitiven, motivationalen, volitionalen und sozialen Kompetenzen verfügen. Diese sind entscheidend, um einen Unterricht zu gestalten, der die adäquate kognitive Prozessierung bei den Lernenden stimuliert und ihnen ermöglicht, spezifische fachliche und interdisziplinäre Bildungsziele zu realisieren. Im Rahmen dieser professionellen Kompetenzen integriert sich sowohl ein objektives Fachwissen als auch subjektive Lehrüberzeugungen. Diese subjektiven Überzeugungen gewinnen insbesondere an Bedeutung, wenn es darum geht, die Handlungsprämissen von Lehr-

kräften und die resultierenden Implikationen zu analysieren (Reusser et al. 2011). König (2012) betont, dass die pädagogischen Überzeugungssysteme von Lehrpersonen ein umfangreiches Spektrum erfassen können. Basierend darauf lassen sich *beliefs* von Lehrkräften in zwei Domänen segmentieren: zum einen in Auffassungen bezüglich der Lehr- und Lernprozesse und zum anderen in die Perzeptionen zur beruflichen Progression. Die erstgenannte Auffassung fokussiert primär auf die Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden. Konträr dazu rückt im zweiten Sektor, im Hinblick auf die Perzeptionen zur beruflichen Progression, die professionelle Expertise des Lehrpersonals in den Fokus, insbesondere deren Auswirkungen auf die Interaktionsdynamik zwischen Lehrenden und Lernenden. Trotz dieser Differenziertheit manifestiert sich eine Verbindung beider Domänen, die nicht als isoliert, sondern vielmehr als in intrinsischer Relation zueinanderstehend interpretiert wird (König, 2012).

In Bezug auf die empirische Fragestellung, inwiefern sich die *beliefs* von Lehrkräften in der Schulpraxis auf die Genderkompetenz auswirken, müssen nun zentrale Verbindungspunkte zwischen diesen beiden Domänen geschaffen werden. Diesbezüglich dienen Richtlinien zum gendergerechten Classroom Management für solch eine Verhältnisdarstellung. Kristin Behnke stellt für eine erste Aufschlüsselung heraus, dass „gender-gerechtes Classroom Management immens viel mit der Reflexion der eigenen Rolle sowie mit den eigenen Glaubensgrundsätzen und Überzeugungen einer Lehrkraft zu tun hat“ (2017, S. 108). Um professionelle Handlungsweisen im Rahmen der Differenzierung von Geschlecht und Gender zu realisieren, rückt Behnke (2017) das Wissen über geschlechtsbezogene Identitätsentwicklung, Genderkompetenz und psychologische Forschung in den Fokus. Im Kontinuum von Genderkompetenz und korrelierenden *beliefs* eröffnet sich demnach die Frage, ob die *beliefs* dazu beitragen, einen tatsächlichen Wandel von der geschlechtsspezifischen Schulpädagogik hin zu einer gendersensiblen Pädagogikperformanz, welche unter anderem die Bedeutung von Gender auf reflexiver Ebene meint, zu begünstigen (Faulstich-Wieland, 2011). In Bezug darauf lassen sich Förderungsmaßnahmen zur Genderkompetenz auf die Ebene von Lehrkräften übertragen (Steins, 2012). Ein essenzieller Aspekt der Genderkompetenz ist die Fähigkeit, stereotype Wahrnehmungen und Rollenmuster zu reflektieren. Hierbei sind die *beliefs* zu Rollenverteilungen derart von Bedeutung, dass stereotype Anforderungen und gesellschaftlich geschaffene Rollenmuster überdacht und empirisch überprüft werden müssen. Lehrkräfte spielen hierbei eine Schlüsselrolle, indem sie ihre Schüler*innen dazu ermutigen, sich eine eigene Position hinsichtlich von Genderfragen zu erarbeiten, die möglichst frei von limitierenden Rollenvorgaben gestaltet ist. Diese Reflexionsfähigkeit der Lehrkräfte ist eng mit ihren eigenen *beliefs* verbunden, da sie ihre eigenen Stereotype und Vorurteile erkennen und überwinden müssen, um ihre Schüler*innen effektiv unterstützen zu können (Steins, 2012).

1.2 Genderkompetenz bei Sachunterrichtslehrkräften: Welche Prämissen hegt die Didaktik des Sachunterrichts?

Budde und Blasse (2014) betonen die Bedeutung des Geschlechts als zentraler Identifikationsfaktor im Lebensverlauf und weisen darauf hin, dass in pädagogischen Kontexten dessen subjektive Relevanz berücksichtigt werden muss. Der Sachunterricht dient hierbei nicht nur der Vermittlung von Wissen, sondern fördert auch die Interaktion und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen. Dabei wird von den individuellen Perspektiven der Schüler*innen ausgegangen und ein umfassender Einblick in verschiedene Bildungsbereiche ermöglicht. Damit verbunden greift Klafki (1996) das Konzept des exemplarischen Lernens als Prozess auf, bei dem der Lernende durch die intensive Auseinandersetzung mit ausgewählten Beispielen allgemeine und übertragbare Erkenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen entwickelt. Anstatt bloßer Reproduktion isolierter Fakten und Fertigkeiten führt dieses Vorgehen zu einem tieferen Verständnis für strukturelle und prinzipielle Aspekte der natürlichen und kulturell-gesellschaftlichen Realität. Es ermöglicht den Lernenden nicht nur fundiertes Wissen, sondern auch neue Perspektiven und Handlungsstrategien in vielfältigen Kontexten. Im Hinblick auf die zentrale Anforderung des Sachunterrichts hält Köhnlein (2015) fest, dass es den Schüler*innen einen Zugang zu individuellen sozialen, natürlichen und technischen Umgebungen zu ermöglichen gilt. Ziel ist es, sie darauf vorzubereiten, sowohl in aktuellen als auch zukünftigen Lebenskontexten kompetent zu agieren. Ein primäres Anliegen besteht darin, den Schüler*innen ein grundlegendes Verständnis ihrer Lebensumgebung zu vermitteln und ihnen solide Grundlagen für eine aktive und verantwortungsbewusste Beteiligung am kulturellen Geschehen zu bieten.

2 Forschungsdesign der vorliegenden Studie

Im folgenden Abschnitt wird das Forschungsdesign für die hier durchgeführte qualitative Studie erörtert. Dabei soll aufgezeigt werden, wie die vorliegende Forschungsfrage entstanden ist und welche wissenschaftlichen Erhebungs- und Auswertungsmethoden herangezogen wurden, um die Forschungsfrage am Ende zur Klärung zu bringen. Ebenso wird erläutert, wie sich die Stichprobengruppen für dieses Forschungsvorhaben zusammengesetzt haben.

2.1 Der Weg zur Forschungsfrage

Aufgrund unserer primären Zusammenarbeit mit Studierenden des Sachunterrichts innerhalb der Lehrer*innenbildung sowie in der sachunterrichtlichen Forschung beabsichtigten wir in erster Linie, eine Stichprobe mit Studierenden zu generieren. Dabei ist nicht nur von Bedeutung, wie die Stichprobengruppen die Genderkompetenz im Rahmen ihrer eigenen Kompetenzentwicklung und Professionalisierung wahrnehmen, sondern auch, wie kompetent sie sich fühlen, diese Aspekte den Schülerinnen und Schülern im Sachunterricht zu vermitteln. Durch die Verbindung der Themen *beliefs* und Genderkompetenz sowie durch die Integration von zwei Studierendengruppen des

Sachunterrichtes in zwei verschiedenen Bundesländern kam man zur folgender Forschungsfrage: Über welche *beliefs* verfügen Sachunterrichtslehrkräfte in Bezug auf die Genderkompetenz und welche Rückschlüsse lassen sich für die didaktisch-methodische Performanz im Sachunterricht an Grundschulen generieren?

2.2 Beschreibung der Stichprobengruppen

Um eine möglichst adäquate Beantwortung der Forschungsfrage zu erzielen, wurde eine Stichprobengröße mit 20 Studierenden des Sachunterrichts für das Grundschullehramt aus den Bundesländern Berlin und Mecklenburg-Vorpommern gewählt, wobei sich die Alterspanne der befragten Personen von 18 bis 43 Jahren erstreckt. In Bezug auf die Stichprobengruppe aus Berlin muss festgehalten werden, dass jeweils fünf Personen der Humboldt-Universität zu Berlin und der Freien Universität Berlin angehören. Alle der zehn Personen aus dem Gebiet Berlin verfolgen das Lehramtsstudium in einem Bachelor-Master-System und führen im Rahmen universitärer Lehre ein Praxissemester an Schulen durch. Wichtig gilt es zu erwähnen, dass im Land Berlin die Grundschule bis zur sechsten Klasse reicht. In Bezug auf die Stichprobengruppe aus Mecklenburg-Vorpommern verorten sich alle der 10 befragten Studierenden an der Universität Rostock, an welcher ein Staatsexamen im Studium des Grundschullehramts absolviert wird. Da die Grundschule in Mecklenburg-Vorpommern von der ersten bis zur vierten Klasse reicht, werden die Studierenden auch in Bezug darauf ausgebildet. Im Hinblick auf die Studierenden aus Mecklenburg-Vorpommern gilt es zu erwähnen, dass alle Befragten bereits eine schulpraktische Übung im Sachunterricht der Grundschule absolviert haben. Für diese schulpraktische Übung absolviert jede*r Student*in zwei eigene Unterrichtsdurchführungen im Sachunterricht der Grundschule im Rahmen eines Semesters, sodass die verbleibende Übungszeit mit Hospitationen verbunden ist. Die Studierenden beider Stichprobengruppen befinden sich im siebten oder achten Semester ihres Grundschullehramtsstudiums mit dem Unterrichtsfach Sachunterricht und verfügen bereits gegenwärtig über eigene Lehrerfahrungen im Bereich des Unterrichtsfachs Sachunterricht an Grundschulen des jeweiligen Bundeslandes.

2.3 Erhebungs- und Auswertungsmethodik

In der vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchung wird die Forschungsfrage mittels qualitativer Forschungsmethodik analysiert. Angesichts des Fokus auf die *beliefs* von Lehrkräften im Sachunterricht bietet die qualitative Forschungsmethodik die optimalen Mittel zur Ergründung dieser Meinungsbilder und Perspektiven. Die angewandte Erhebungsmethode basiert auf Leitfadeninterviews, orientiert an den Ausführungen von Rosenthal (2015). In diesem Kontext stellt die kommunikative Intention innerhalb der Leitfadeninterviews einen zentralen Aspekt des Forschungsprozesses dar (Rosenthal, 2015). In dieser qualitativen Untersuchung beruft sich die Auswertungsmethodik auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

3 Darstellung der Forschungsergebnisse

Kategorie I: *beliefs* in Bezug auf Gender

Innerhalb der durchgeführten Diskussionsrunden der beiden Stichprobenkohorten aus den Bundesländern Berlin und Mecklenburg-Vorpommern konnte bedeutend herausgestellt werden, dass die *beliefs* bezüglich des Gender-Verständnisses im Hinblick auf die geografische Verortung der beiden Gruppen differieren. Innerhalb der Altersgruppe der 18- bis 27-jährigen Befragten aus Berlin geht innerhalb der kategorialen Zusammenfassung hervor, dass die Studierenden signifikant zwischen Gender und dem biologischen Geschlecht innerhalb ihrer kommunikativen Darstellungen unterscheiden. Dabei wird betont, dass Geschlecht ein soziales Konstrukt sei und mit diesem Konstrukt dennoch gesellschaftliche Forderungen und Rollenvorstellungen, welche bis heute andauern würden, präsent seien. Die Unterscheidung zwischen Gender und biologischem Geschlecht sei jedoch innerhalb der Gesellschaft noch nicht als trennscharfe Begriffe realisiert worden, jedoch suche man vor allem in sozialen Netzwerken außerhalb des Berufs nach einem Ausbau des eigenen Wissens in Bezug auf einen respektvollen Umgang mit Genderdiversitäten. Entgegengesetzt dazu betonen die Studierenden der Berliner Stichprobe der Altersgruppe ab 38 Jahren, dass sie Gender zwar als Diskursthematik wahrnehmen, ihr Wissen zu diesen Diskursinhalten jedoch als ungenügend einstufen würden. Diese Altersgruppe betont weiterhin, dass ihnen im Alltag bestimmte Berührungspunkte mit dem Fokuspunkt Gender fehlen würden. Ebenso wird dargestellt, dass die Thematisierung von individuellen Pronomen bereits eine Herausforderung gewesen sei, was die Teilnehmenden ab 38 Jahren mit ihrem eigenen Alter und ihren Ansichten verknüpfen, welche sie in ihrem bisherigen Sozialisationsprozess erfahren hätten. Somit wird betont, dass sie bei der Trennung von Gender und biologischem Geschlecht Verständnisproblematiken aufzeigen, welche dadurch entstanden seien, dass die Konfrontation mit dieser Thematik nicht stattgefunden hätte beziehungsweise ihnen keine Hilfestellungen für das Verstehen der Differenzierung dieser beiden Kategorien im Lebensumfeld erteilt worden seien. Die kategoriale Zusammenfassung der *beliefs* der Altersgruppe ab 38 Jahren der Stichprobe aus Berlin beruft sich bedeutsam auf nicht erlangte Hilfestellungen im Prozess des Verstehens, der Differenzierung und des Umgangs mit Gender im heutigen Zeitraum. Diese Unsicherheiten treten generell in der Diskussionskohorte des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern auf. Zunächst zeigt sich bei dieser Kohorte, dass Gender in ihrem privaten Umfeld nahezu ausbleibe. Gesprächsanlässe würden lediglich dann resultieren, wenn Irritationen in Bezug auf benutzte Pronomen anderer Personen auftreten:

„Ich glaube, wir sind uns da, nach dem, was ich jetzt so von euch gehört habe, ja irgendwie einig, dass so eine kurze Verwirrung erstmal entsteht, wenn mir eine Frau, also ich gehe erstmal vom Bild aus, dass es eine Frau ist. Eigentlich voll voreingenommen, aber ihr wisst, was ich meine. Also, wir haben von der Gesellschaft gelernt, so sieht eine Frau aus und dann Punkt, ist es auch eine Frau. Aber dass dir dann jemand sagt, so, ich möchte gar nicht mit sie angesprochen werden oder die Person sagt, sie ist vielleicht sogar non-binary. Ja, dann ist das

erst einmal so, muss man erstmal verstehen bzw. man sagt sich dann selbst hey, hier ist jetzt so ein Beispiel, wo das Geschlecht von der Geburt her eben nichts mehr aussagt über die Person. Dass es etwas ist, was von der Gesellschaft gemacht ist. Aber da sieht man auch seine eigenen Vorurteile, also naja, Sachen, die man einfach falsch gelernt hat (persönliche Kommunikation, Stichprobenkohorte Mecklenburg-Vorpommern, Person 7, 01.12.2023)“.

Für die Stichprobenkohorte aus Mecklenburg-Vorpommern wird ersichtlich, dass sich innerhalb des Diskussionsprozesses signifikant mit der Differenzierung von Vorurteilen und gesellschaftlich erlernten Wissens- und Handlungsaspekten auseinandergesetzt wird. Dabei wird betont, dass individuelle Meinungen in Bezug auf Gender zunächst von der Gesellschaft implementiert worden seien, sodass es nun ein Anliegen sein sollte, diese zu reflektieren. Dieser Reflexionsprozess gilt für beide Kohorten als kategoriales Bindeelement. Dabei würden Kanäle aus den sozialen Netzwerken diesen Reflexionsprozess verstärken, indem die Hervorhebung der zentralen Wichtigkeit zur Thematisierung von Gender mehrfach betont werden würde, sodass diese Kanäle als Inspiration und als Verstärker von Reflexionsanlässen dienen würden.

Kategorie II: Bedeutung der *beliefs* für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte

Bezüglich der Berliner Kohorte zeigen sich für ableitende Professionalisierungsaspekte zunächst konkrete Bezüge innerhalb des Studiums des Sachunterrichts und seiner Didaktik. Hierbei wird betont, dass die Studierenden gezielt in der Lage waren, Seminare unter dem gezielten Schwerpunkt Sexualerziehung und Sexuelle Bildung wahrzunehmen. Die Lehre innerhalb dieser Seminare habe bedeutsam dazu beigetragen, dass die Studierenden über die Verankerung von Sexualerziehung und gendersensible Bildung im Kontext des Sachunterrichts der Grundschule reflektiert hätten. Die Überzeugung, dass die Thematisierung von Gender einen festen Platz in der Unterrichtspraxis haben sollte, bestätigten alle Teilnehmer*innen der Berliner Kohorte innerhalb der Diskussion. Der zentrale Punkt, welcher jedoch Unsicherheit schafft, sei die Realisierung in der Praxis. Es liege demnach nicht an der fehlenden Überzeugung, die Thematik Gender in den Unterrichtskontext einzubetten, sondern an der Angst, bestimmte Inhalte nicht der Sache gerecht formulieren und ausführen zu können. Es mangelt demnach nicht an fehlender Überzeugung in Bezug auf die Thematisierung von Gender, sondern an dem Aspekt, dass Lehrkräfte sich nicht sicher sind, ob sie letztendlich innerhalb ihrer Professionalisierung tatsächlich genderkompetent sind. Beide Kohorten zeigen auf, dass die universitäre Lehre durch theoriegeleitete Wissensvermittlung und erste kritische Reflexionen über diese Thematiken gezielte Anregungen für die Unterrichtspraxis bei den Studierenden angeleitet hätten, ein direkter Bezug zum Praxisfeld des Sachunterrichts innerhalb der universitären Lehre jedoch nicht stattgefunden hätte. Innerhalb der Kohorte aus Mecklenburg-Vorpommern zeigen sich ähnliche Verhältnisse zwischen bestehenden *beliefs* und dem Professionalisierungsaspekt. Hierbei zeigen die Befragten ab 38 Jahren einen bedeutsamen Trend hin zu dem Aspekt auf, dass

sie Gender oftmals mit der Sexualbildung in Verbindung bringen und die Genderkompetenz nicht als Kompetenz angesehen wird, welche sich über andere sachunterrichtliche Thematiken sowie Unterrichtsfächer hinausstreckt:

„Wenn wir jetzt über Genderkompetenz reden, dann bin ich mir gar nicht sicher, ob ich das bewusst irgendwie kann oder nicht. Also für mich hat das Ganze, wenn dann im Sexualunterricht irgendwie seinen Platz. Ich will auch nicht sagen, dass ich das sonst nicht beachte. Vielmehr fällt es mir eher beim Kollegium auf, wenn die irgendwas machen, was so typisch Junge oder Mädchen ist. Sowas wie dein Hefter ist pink und deiner ist blau. Sowas ist schwachsinnig. Aber wenn die Kinder Fragen hätten, zum Beispiel zu Pronomen. Denn mein, ich nenne ihn mal Jonas, will halt nicht mit er angesprochen werden und spielt auch nicht mit den Jungs. Dann muss ich das ja thematisieren, ich kann es ja nicht einfach unter den Tisch fallen lassen. Also dass das halt okay ist und dass jedem sein Pronomen zusteht. Und da fehlt mir als ältere Generation einfach so, ja, Wissen oder irgendwie so Anleitungen, wie ich das kindgerecht aufgreifen kann. Ganz ehrlich.“ (persönliche Kommunikation, Stichprobenkohorte Mecklenburg-Vorpommern, Person 2, 01.12.2023).

Kategorie III: Realisierung der gendersensiblen Bildung in der Unterrichtspraxis

Die Befragten beider Kohorten stellten heraus, dass der Umgang mit Gender und Sexualaspekten zunächst mit Unsicherheit untermalt sei, da der Perspektivrahmen des Sachunterrichts sowie der länderspezifische Rahmenplan des Sachunterrichts der Grundschule marginale Bezüge zu diesen Thematiken liefern würden. Daraus resultiere, dass man sich im Hinblick auf die didaktische Begründung für die Thematisierung dieser Themen in der Unterrichtspraxis unzureichend unterstützt fühle. Dennoch bezogen sich beide Stichprobenkohorten auf das sachunterrichtliche Thema *Berufe*, wobei sie didaktisch-methodische Bezüge zur gendersensiblen Bildung herstellten. Hierbei wurde darauf verwiesen, dass insbesondere bei der Materialsichtung ein besonderer Fokus darauf liege, dass Berufe nicht geschlechterstereotypisch dargestellt werden. Ein bedeutsamer Aspekt zeigt sich hier dahingehend, dass die Sachunterrichtslehrkräfte beider Kohorten der Altersstufe von 18 bis 29 Jahren signifikant darauf achten würden, hier bestimmte Berufe auszuwählen, welche man gesellschaftsstereotypisiert einem konkreten Geschlecht zuordnen würde. Man wolle demnach durch gezieltes Material diese Stereotype auflösen und die Lernenden zu Reflexionsprozessen anleiten. Dies geschehe dadurch, dass man die im Material dargestellten Geschlechter bewusst tauscht oder das Material dahingehend gestaltet, dass beide Geschlechter bei Berufsdarstellungen visualisiert werden. Der zweite sachunterrichtliche Themenbereich, welcher im Rahmen von didaktisch-methodischer Umsetzung gendersensibler Bildung von den beiden Stichprobengruppen aufgegriffen wurde, berief sich auf die Sexualbildung im Sachunterricht der Grundschule. Hierbei bestehe bei allen Teilnehmer*innen die Kritik darin, dass bestimmtes Material zwar im Sinne einer gendersensiblen Bildung stereotypisch gestaltet wäre, es aber wenige Alternativen gebe, auf die man zurückgreifen könne, sodass das Resultat darin bestehe, dass diese Materialien die gendersensible Bildung tendenziell hindern würden. Um dies transparenter zu erörtern, berufen sich beide Stichprobengruppen zentral auf die Materialdarstellungen in Schulbüchern im Hinblick auf die äußeren Geschlechtsmerkmale von Jungen und Mädchen. Hierbei wird

von beiden Kohorten erschlossen, dass diese veralteten Darstellungen dazu beitragen würden, dass geschlechtsspezifische Körper- und Geschlechtsmerkmale lediglich verstärkt werden. Das Problem bezüglich dieser Darstellung von Jungen und Mädchen mit fest zugeschriebenen Merkmalen bestehe zunächst darin, dass die Thematisierung über die zwei Geschlechter nicht hinausgehen würde, sodass man beispielsweise Inter*Personen vernachlässigen würde. Darüber hinaus stellen die Sachunterrichtslehrkräfte heraus, dass diverse Merkmale nicht im Allgemeinen auf eine Person zutreffen können und Körpermerkmale demnach geschlechterübergreifend dargestellt werden müssten. Hierbei berufen sich beide Gruppen vor allem auf Körperbehaarung und auf kurvige Körperstrukturen, welche im bisher verwendeten Material jeweils und lediglich einem spezifischen Geschlecht zugeordnet wurden, sodass diese Zuteilungen nicht mehr vertretbar seien. Weiterhin konnte für beide Kohorten der ausgewählten Bundesländer festgestellt werden, dass der Aspekt der Elternarbeit ein Dilemma im Sinne der Verankerung von gendersensibler Bildung darstelle. Durch die ungenügende Fundierung innerhalb der länderzentrierten Rahmenpläne und des Perspektivrahmens resultiere eine unzureichende Möglichkeit der von ihnen benannten *Rechtfertigung* zur Thematisierung von Gender- und Sexualitätsaspekten, sodass die Konsequenz daraus bestehe, dass man diese Thematiken tendenziell als Randthemen aufführe bzw. vermehrt auf bestehendes Material in den Lehrbüchern des Sachunterrichts zurückgreife. Eine adäquate Professionalisierung für eine gendersensible Bildung leide laut den Studierenden daran, dass die Tendenz mehrheitlich dazu bestehe, cisgeschlechtlich ausgerichtetes Material aus den Lehrbüchern des Sachunterrichts zu verwenden. Damit ginge einher, dass sie keine didaktischen Handlungsweisen kennen würden, welche ihnen eine kindgerechte Vermittlung zu genderbezogenen Thematiken ermöglichen. Hierbei wird betont, dass eine große Unsicherheit innerhalb der Berufspraxis darüber herrsche, wie man den Lernenden in der Grundschule die Differenzierung zwischen biologischem Geschlecht und Gender in der Unterrichtspraxis aufzeige. Das Dilemma besteht demnach darin, dass sich die Studierenden hinsichtlich eines didaktischen Wandels im Sinne der gendersensiblen Bildung im Hinblick auf die Entgegenwirkung von Geschlechterstereotypisierungen und Geschlechterungleichheiten zwar bewusst seien, es ihnen jedoch an vor allem *tiefergründigerem* didaktisch-methodischen Wissen bzw. Umsetzungsvarianten für diesen Wandel fehle.

4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die durchgeführte Untersuchung zeigt nach dem erstellten Kategoriensystem nach Mayring auf, dass die *beliefs* von Studierenden des Sachunterrichts in Bezug auf Gender zunächst richtungsweisende Auswirkungen auf deren Genderkompetenz haben. Die Studie zeigt, dass die Überzeugungen bezüglich Gender je nach geografischer und demografischer Herkunft der Studierenden stark variieren. Insbesondere bei den jüngeren Befragten aus Berlin wird eine klare Unterscheidung zwischen Gender als sozialem Konstrukt und biologischem Geschlecht betont. Im Gegensatz dazu zeigen ältere Stu-

dierende und die Befragten aus Mecklenburg-Vorpommern größere Unsicherheiten und Verständnisprobleme in Bezug auf Gender, häufig aufgrund fehlender Berührungspunkte und Unterstützung im Alltag. Diese Unsicherheiten spiegeln sich in der Schwierigkeit wider, Gender und biologisches Geschlecht zu differenzieren und die Bedeutung von Genderdiversität zu verstehen und anzuerkennen. Für die Umsetzung gendersensibler Bildung in der Unterrichtspraxis des Sachunterrichts zeigt sich, dass die Behandlung von Genderfragen im Unterricht vermehrt mit Unsicherheiten verbunden ist. Die länderspezifischen Rahmenpläne sowie der Perspektivrahmen des Sachunterrichts bieten lediglich marginale Anknüpfungspunkte für eine gendersensible Bildung. Darüber hinaus fehlt es an adäquatem Material und methodischen Ansätzen, um Genderdiversität umfassend zu vermitteln, welches vor allem innerhalb der Sexualbildung in der Fachdisziplin des Sachunterrichts hervortritt. Abschließend besteht ein Dilemma in der Elternarbeit, da Studierende unsicher sind, wie sie Gender- und Sexualitätsthemen kindgerecht und fachlich fundiert kommunizieren können. Hierbei wird schließlich ersichtlich, dass die Genderkompetenz von Sachunterrichtslehrkräften nicht nur durch deren *beliefs* beeinflusst wird, sondern dass die Forderung zu einer adäquaten gendersensiblen Bildung darin bestehe, die didaktisch-methodischen Möglichkeiten der Realisierung einer gendersensiblen Bildung mehr gefördert werden müssten, um Sachunterrichtslehrkräften die Angst vor falschen Umsetzungsmaßnahmen und potenziellen Fehlerquellen zu nehmen.

Literatur

- Abdul-Hussain, S. (2012). Genderkompetenz in Supervision und Coaching. Mit einem Beitrag von Ilse Orth und Hilarion G. Petzold zu "Genderintegrität". Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-93046-6>
- Faulstich-Wieland, H. (2011). Schule. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 266–269). Beltz Juventa.
- Behnke, K. (2017). Feminisierung von Bildung. In I. Glockentöger & E. Adelt (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule: Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis* (S. 101–110). Waxmann.
- Budde, J. & Blasse, N. (2014). Thematisierung von Geschlecht im pädagogischen Kontext. In V. Eisenbraun & S. Uhl (Hrsg.), *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung*. Waxmann.
- Grünewald-Huber, E. (2013). Ressource Genderkompetenz. Mit Professionalisierung von Lehrpersonen im Genderbereich zu mehr Bildungsqualität. In V. Eisenbraun & S. Uhl (Hrsg.), *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung* (S. 191–207). Waxmann.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. (5. Aufl.). Beltz.

- Köhnlein, W. (2015). Sache als didaktische Kategorie. In: J. Kahlert, M. Fölling-Abers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. (2. Aufl.) Klinkhardt/UTB.
- König, J. (2012). *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change*. Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (12. Aufl.). Beltz Juventa.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Waxmann.
- Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. 5. Auflage. Beltz Juventa.
- Steins, G. (2012). Geschlechterforschung, Psychologie und ihre Didaktik. In Marita Kampshoff & Claudia Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 371–384). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_27

Geschlechtersensible Bildung aus der Sicht von Grundschullehrkräften

Thesen zur Genderkompetenz von Grundschullehrkräften auf der Basis von Interviewanalysen

PAULINE HALBE

Trotz der zunehmenden Präsenz des Themas Genderkompetenz in der Diskussion um die Ausbildung von Lehrkräften zeigt sich nach wie vor eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen geschlechtersensibler Bildung – durch Vorgaben und Richtlinien sowie auch durch die Praxis selbst – und der tatsächlichen genderbezogenen Professionalisierung der Lehrkräfte (Schreiter, 2021). Lehrende sollen schulformübergreifend nicht nur über Wissen zu Geschlecht und Geschlechtersozialisation verfügen, sondern auch ihre eigenen geschlechtsbezogenen Erwartungen reflektieren und beispielsweise geschlechtergerechte Sprache anwenden (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB], 2020, S. 12). Entsprechende Ausbildungsinhalte sind jedoch kaum vorhanden (Schreiter, 2021). Studien weisen immer wieder auf den negativen Einfluss eines Mangels an Genderkompetenz bei Grundschullehrkräften hin, etwa wenn Geschlechterstereotype reproduziert werden (Hermann & Vollmeyer, 2016). Darüber hinaus ist geschlechtersensible Bildung in der Grundschule auch deshalb besonders relevant, da geschlechtsbezogene Vorstellungen bei Kindern im Grundschulalter am stärksten sind (Elsen, 2020). Die Forschung zu geschlechtersensibler Bildung in der Grundschule bleibt trotz des dringenden Bedarfs jedoch weiter lückenhaft.

Im Rahmen einer empirischen Arbeit habe ich zwei Grundschullehrerinnen und eine Referendarin in verstehenden Interviews nach Kaufmann (1999) zu ihren Erfahrungen mit geschlechtersensibler Bildung befragt. Zentral waren dabei die Fragen, wie die Lehrkräfte mit den Anforderungen geschlechtersensibler Bildung umgehen, ob sie Konzepte geschlechtersensibler Bildung kennen und nutzen und welches Wissen und welche Einstellungen sie zum Thema „Geschlecht“ in der Grundschule haben. Einige Ergebnisse der Interviewanalysen sollen in diesem Beitrag dargestellt werden und dienen als Grundlage von Hypothesen zur Genderkompetenz von Grundschullehrkräften.

Im Rahmen der Arbeit wurden eine Referendarin kurz vor ihrem zweiten Staatsexamen („Frau Born“¹) und eine Lehrerin interviewt, die seit etwa fünf Jahren an der gleichen Schule in einer Kleinstadt in Nordrhein-Westfalen als Grundschullehrerin tätig ist („Frau Adam“). Außerdem wurde eine Lehrerin befragt, die bereits seit etwa zwanzig

1 Das schriftliche Einverständnis aller Interviewpartnerinnen zur Aufnahme der Interviews und Verwendung der verschriftlichten Aufnahmen wurde vor Beginn der Interviews eingeholt und personenbezogene Daten wie Jahreszahlen, Namen und Orte wurden geändert oder pseudoanonymisiert.

Jahren an einer Grundschule in einer größeren Stadt arbeitet („Frau Cremer“). Die Methode des verstehenden Interviews nach Kaufmann (1999) wurde als Grundlage für die Führung und Analyse der Interviews gewählt, da mithilfe der Methodik Motive und Gründe für Handlungen aufgedeckt werden können, die sich hinter offensichtlichen, rationalen Gründen verstecken (Kaufmann, 1999, S. 135).

Insgesamt konnte durch die Interviewanalysen gezeigt werden, dass die befragten Lehrerinnen ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf geschlechtersensible Bildung eher auf Alltagstheorien stützen, statt sich wissenschaftlich fundiert mit dem Thema Geschlecht und Geschlechterverhältnissen auseinanderzusetzen (Halbe, 2022, S. 77). Frau Cremers persönliche Einstellungen und Theorien zu geschlechtersensibler Bildung unterschieden sich dabei deutlich von denen der beiden jüngeren Lehrkräfte. Sie betonte im Interview, dass das Thema „Geschlecht“ in der Grundschule aus verschiedensten Gründen kaum relevant sei und sprach sich gegen geschlechtergerechte Sprache aus (Halbe, 2022, S. 74). Frau Cremer brachte zwar als einzige der drei Lehrkräfte das Thema Geschlecht in Zusammenhang mit anderen Differenzkategorien, allerdings nur in dem Kontext, dass sie eine aus ihrer Sicht problematische „Frauen-Geschlechterrolle“ (Frau Cremer, Z. 172) nur bei Kindern aus Familien mit einem anderen „kulturellen Hintergrund“ (Frau Cremer, Z. 178) beobachte. Vor diesem Hintergrund berichtete sie davon, dass sie Geschlechterrollen und -verhältnisse in der Schule explizit thematisiert habe – und widersprach damit ihrer eigenen Aussage, dass das Thema in der Grundschule nicht relevant sei (Halbe, 2022, S. 65). An anderen Stellen reproduzierte sie selbst Geschlechterstereotype, ohne diese zu reflektieren, etwa, als sie auf die Wichtigkeit von männlichen Lehrkräften in der Grundschule einging (vgl. hierzu auch den Beitrag von Baar in diesem Sammelband):

Natürlich wäre das absolut wünschenswert, allein schon für die großen hauptsächlich weiblichen Kollegien ist das immer gut, wenn da Männer mit dabei sind, die noch einmal andere Dinge in den Blick nehmen und vielleicht ein bisschen *Ruhe* reinbringen, die nicht so schnell *aufgeregt* sind, also das und auch für die Kinder ist das denke ich immer gut, wenn irgendwie Männer mitarbeiten in der Grundschule“ (Frau Cremer, Z. 227–232)

Frau Adam machte im Interview im Gegensatz zu Frau Cremer immer wieder deutlich, dass ihr bewusst sei, wie Geschlechterstereotype entstehen und wie diese sich negativ auswirken können. Dabei betonte sie die Rolle von Peer Groups und Eltern und den Wunsch nach Gruppenzugehörigkeit der Kinder, weniger jedoch ihre eigene Rolle und Vorbildfunktion als Lehrerin (Halbe, 2022, S. 71). Frau Adam berichtete dennoch davon, dass sie im Sexualunterricht Geschlechterstereotype thematisiere und entschärfe, wenn die Schüler*innen diese reproduzieren (Halbe, 2022, S. 76). Gleichzeitig bezeichnete sie das Erstellen und Nutzen von Material, das geschlechtliche und sexuelle Vielfalt darstellt, jedoch als „ein bewusst herbeigeführter Prozess“ (Frau Adam, Z. 267), dem sie kritisch gegenübersteht. Dies begründete sie mit der Sorge, dass Kinder, die sich „typisch“ verhalten, abgewertet werden könnten. Für Frau Adam gilt: „natürlich kann ein Junge genauso stark und weiß ich nicht der Proll sein und das ist genauso okay also ist es

ja, ne?“ (Frau Adam, Z. 261). Diese Überzeugung – der Abbau von Rollenklischees ist wünschenswert, sollte aber nicht durch entsprechende Materialauswahl „erzwungen“ werden – zeigte sich auch in folgender Aussage:

Also es gibt auch Kollegen, das weiß ich, die wählen dann oft, es gibt ja auch so Bücher, wo dann bewusst der Junge jetzt irgendwie schwach ist und große Ängste hat, die er überwinden muss, obwohl ich glaube, es geht eher weniger sag ich mal darum, ob es jetzt ein Junge oder ein Mädchen ist, sondern um diese Charakterentwicklung also was machen die durch? (Frau Adam, Z. 242–246)

Hier zeigt sich auch, dass Frau Adam Ansätze geschlechtersensibler Bildung kennt, diese aber nicht auf wissenschaftlicher Basis, sondern ausgehend von persönlichen Überzeugungen befürwortet oder ablehnt.

Die Referendarin Frau Born hat im Rahmen des Vorbereitungsdiensts eine Fortbildung zu klischeefreiem Unterrichtsmaterial am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) gewählt und verfügt nicht nur über mehr genderbezogenes Wissen, sondern auch eine höhere Motivation für das Thema als Frau Adam und Frau Cremer (Halbe, 2022, S. 76). Sie sagt selbst, dass sie durch die Fortbildung im ZfsL und die „Medien“ (Frau Born, Z. 118) für Aspekte geschlechtersensibler Bildung sensibilisiert wurde. Frau Born berichtet an mehreren Stellen im Interview davon, wie dieses Wissen und die Sensibilisierung ihr pädagogisches Handeln beeinflussen, etwa bei der Bücherauswahl für den Unterricht. Das zeigt sich etwa bei Frau Borns Antwort auf die Frage, ob es in ihrem Studium bereits ähnliche Inhalte wie in der Fortbildung am ZfsL gab:

„Ne gar nichts. Das war ja vielleicht hat man halt mal so über Literatur gesprochen, was jetzt besonders irgendwie Jungen oder Mädchen anspricht, aber dadurch wird ja irgendwie auch wieder die Zuordnung schon gemacht [...] wäre aber auf jeden Fall schön, wenn sich das ändern würde“ (Frau Born, Z. 120–123)

Hier wird deutlich, dass Frau Born für einige Aspekte geschlechtersensibler Bildung bereits sensibilisiert wurde und geschlechtsbezogene Literatur für Kinder ablehnt, da sie Geschlechterstereotype reproduzieren. Sie nutzt also hier die Inhalte aus dem von ihr besuchten Seminar, um die Praxis und ihr pädagogisches Handeln zu reflektieren. Es zeigten sich jedoch auch Grenzen in ihrem Wissen und ihrer Genderkompetenz, da Frau Born geschlechtersensible Bildung im Interview darauf reduzierte, dass Geschlechterstereotype sich auf einzelne, von der Norm abweichende Schüler*innen negativ auswirken – andere Aspekte geschlechtersensibler Bildung thematisierte sie auch auf Nachfrage kaum (Halbe, 2022, S. 76). Außerdem reflektierte sie auch ihre eigene Geschlechtersozialisation beispielsweise hinsichtlich ihrer Berufswahl nicht (Halbe, 2022, S. 72). In Bezug auf das Seminar zu Rollenklischees sagte sie aber:

„Also das war nicht vorgeschrieben aber alle Teilnehmer haben auch nochmal der Leitung vom ZfsL zurückgemeldet, dass das eigentlich so *wichtig* ist, dass das eigentlich gar nicht als Auswahl sozusagen angeboten werden sollte, sondern dass sich das *jeder* einmal an-

hört. Also man denkt ja auch nochmal ganz anders drüber nach, wenn man doch noch mal ein paar Fakten dazu hört ja oder wie man ja die Sachen angehen kann, wie man sensibel wird dafür“ (Frau Born, Z. 109–114)

Frau Born betonte hier nicht nur die Relevanz des Themas und einer Sensibilisierung für sie persönlich, sondern für alle (Grundschul-)Lehrkräfte.

Insgesamt ergab die Analyse der Interviews, dass die drei Grundschullehrkräfte sehr unterschiedliche Einstellungen zum Thema geschlechtersensible Bildung haben. Es zeigte sich auch, dass die Lehrkräfte mit dem Thema „Geschlecht“ im Schulalltag notwendigerweise konfrontiert werden, egal wie groß (Frau Born) oder gering (Frau Cremer) das jeweilige Interesse an geschlechtersensibler Bildung ist oder ob sie teilweise den Einfluss der weiterführenden Schule oder den der Eltern für weitaus relevanter halten als den der Grundschule (Halbe, 2022, S. 76).

Unabhängig von ihrer jeweiligen Professionalisierung werden die Lehrkräfte mit dem Thema Geschlecht im Schulalltag konfrontiert und finden einen eigenen Umgang damit, welchen sie mit persönlichen Überzeugungen und Alltagstheorien rechtfertigen (Halbe, 2022, S. 77). „Die individuellen Herangehensweisen der Lehrkräfte decken sich teilweise mit den Zielen und Konzepten geschlechtersensibler Bildung, zu einem großen Teil widersprechen sie ihnen aber auch – besonders im Fall von Frau Cremer“ (Halbe, 2022, S. 77). Dieses Ergebnis deckt sich mit den Forschungsergebnissen von Groeger (2018) und Schreiter (2021) zum Umgang von Lehrkräften mit dem Thema Geschlecht in der Schule. Insgesamt konnten durch die Analyse der Interviews einige (verdeckte) Überzeugungen der Lehrkräfte zu Geschlecht und geschlechtersensibler Bildung aufgedeckt werden. Die daraus entwickelten Schlussfolgerungen und Hypothesen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Grundschullehrkräfte verfügen über unterschiedliches, aber – durch einen Mangel an Aus- und Fortbildungsinhalten – insgesamt begrenztes Wissen über den aktuellen Forschungsstand zu Geschlecht und Geschlechterverhältnissen.
- Grundschullehrkräfte halten geschlechtersensible Bildung tendenziell nur für einzelne „von der Norm abweichende“ Personengruppen relevant, jedoch nicht gesamtgesellschaftlich. Zudem reflektieren sie oft nicht ihre eigene Geschlechtersozialisation.
- Bei unzureichender genderbezogener Professionalisierung entwickeln Grundschullehrkräfte einen auf Alltagstheorien basierenden Umgang mit dem Thema Geschlecht, da sie im Schulalltag notwendigerweise damit konfrontiert werden.

An diese Hypothesen könnte durch weitere Interviewanalysen in Verbindung mit Unterrichtsbeobachtungen angeknüpft werden, um die Genderkompetenz von Grundschullehrkräften weiter zu untersuchen und – beispielsweise auch im Zusammenhang mit dem Alter der Lehrkräfte – Defizite in der Professionalisierung aufzudecken (Halbe, 2022, S. 83). Darüber hinaus wäre ein Blick auf den Einfluss von „Medien“ bei der Sensibilisierung von Lehrkräften, den Frau Born im Interview betonte, interessant.

Wie Baar bereits 2010 formulierte, ist fraglich, inwiefern einzelne Fort- und Weiterbildungsangebote ausreichen können, um tief verankerte Überzeugungen zum

Thema Geschlecht zu reflektieren. Insbesondere bleibt daher zu beantworten, wie Genderkompetenz und genderbezogene Professionalisierung in die Ausbildung von Grundschullehrkräften so integriert werden können, dass Lehrkräfte nicht nur für das Thema sensibilisiert werden und beispielsweise über klischeefreie Unterrichtsmaterialien nachdenken (wie Frau Born), sondern darüber hinaus ihre eigene Geschlechtersozialisation, ihre geschlechtsbezogenen Erwartungen und ihr professionelles Handeln reflektieren können.

Literatur

- Baar, R. (2010). *Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer*. Springer VS. <https://doi.org/10.25656/01:12143>
- Elsen, H. (2020). *Gender – Sprache – Stereotype. Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht*. Narr Francke Attempto Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838553023>
- Groeger, A. (2018). *Sexuelle Bildung im Sachunterricht. Exemplarische Unterrichtsbeobachtungen in vierten Klassen und Leitfadenterviews mit Lehrerinnen in Niedersachsen*. AV Akademikerverlag.
- Halbe, P. (2022). *Geschlechtersensible Bildung aus der Sicht von Grundschullehrkräften*. (Unveröffentlichte Masterthesis). Bergische Universität Wuppertal.
- Hermann, J. M. & Vollmeyer, R. (2016). Stereotype Threat in der Grundschule. In *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48(1), 42–49. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000143>
- Kaufmann, J.-C. (1999). *Das verstehende Interview. Theorie und Praxis*. UVK GmbH.
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2020). *Pädagogische Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Gender/Pada_gogische_Orientierung_2022_web.pdf
- Schreiter, F. (2021). Vielfalt* lehren – sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Studium der Grundschulpädagogik. In J. von Dall'Armi & V. Schurt (Hrsg.) (2021), *Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion* (S. 67–82). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32251-9_6

Bedeutung von gendersensiblen Medien

Mehr Gender, mehr Kompetenz?

Über die didaktische Herausforderung Gender und Queer im Lehramt und in der Schule zu thematisieren

SARAH GANSS

1 Einleitung

Die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte steht seit jeher vor der Herausforderung, aktuelle gesellschaftliche wie wissenschaftliche Entwicklungen in das Lehramtsstudium einfließen zu lassen, um die Studierenden auf die Konfrontation mit dem wandelbaren Schulalltag vorzubereiten. *Gender* ist dabei ein Querschnittsthema, dessen Aktualität und Dringlichkeit sich nicht nur durch gegenwärtige antifeministische und antidemokratische Entwicklungen ergibt. Als Dimension von Bildung von geschlechtlicher und sexueller Identität berührt Gender zudem den selbstreflexiven Umgang mit Menschwerdung und -sein ganz grundlegend. Genderkompetenz ist dann, erstens, ein zu thematisierender und zu vermittelnder Inhalt in Form von Wissen und, zweitens, als gendersensibles Handeln eine Fähigkeit, welche im besten Falle intersektional sowohl den pädagogischen Alltag als auch die eigenen Lernprozesse grundlegend strukturiert.

Dabei steht die Didaktik vor der Aufgabe, gendersensible Handlungsfähigkeit und Haltung als Kompetenz mit entsprechenden Zielen und Inhalten zu definieren und gleichzeitig eine mögliche Versteifung ebenjener Fokussierung auf festgesetzte Normierung und messbare Fertigkeit kritisch zu hinterfragen. Mit anderen Worten: Genderkompetenz ist als didaktische Vermittlung samt Zielen und Methoden wie andere Kompetenzen zu rahmen und zu konzipieren und als Teil von (queer-)feministischen Interventionen zu rechtfertigen. Gleichzeitig muss die Form, welche sich zunächst als erlernbar, sicher anwendbar und zu besitzen präsentiert, überschritten und verkompliziert werden.

Dieser Artikel wird in einem ersten Schritt das Verhältnis von Gender und Didaktik kritisch beleuchten und herausarbeiten, wie Genderkompetenz theoretisiert werden kann. In einem zweiten Schritt werden Ideen und Skizzen zu Schulmaterialien zum Thema Sex und Gender, welche von der Autorin des vorliegenden Beitrags mitgeplant werden, vorgestellt und anhand einer Rekonstruktion des Entstehungsprozesses die Konfliktlinien rund um Gender, Kompetenz und Didaktik nachgezeichnet. Abschließend soll ein möglicher Ausblick skizziert werden.

2 Theoretische Vorüberlegungen: Gender und Kompetenz

Der Diskurs rund um Genderkompetenz(en), Möglichkeiten und Grenzen ist bei weitem nicht neu und kann, auch aufgrund der Begrenztheit des Beitrags, nicht erschöpfend wiedergegeben werden. Die wichtigsten Diskussionslinien sollen hier dennoch kurz erläutert werden.

Als erste Frage ist zu klären, wie Genderkompetenz als Kompetenz auszusehen hat. Stadler-Altmann und Schein erläutern:

„Genderkompetenz ist in den Bereich der *sozialen und emotionalen Kompetenzen* einzuordnen und bezeichnet Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit genderbezogenen Themen in der pädagogischen Interaktion. Diese Kompetenz kann erlernt und eingeübt werden. [...] Kompetenzen entstehen in einem Wechselverhältnis von *Wissen und Können*“ (Stadler-Altmann & Schein 2013, 46–47, Hervorhebung durch SG).

Genderkompetenz führt demnach zu einer Handlungskompetenz. Krämer spricht im Anschluss an das Berliner GenderKompetenzZentrum von der Trias ‚Wollen – Wissen – Können‘ (Krämer, 2011, S. 68–71). Auch Budde und Venth beziehen sich auf diese Trias; sie konkretisieren Genderkompetenz im Anschluss als eindeutige Reflexionskompetenz (Budde & Venth, 2010, bes. S. 22–28). Genderkompetenz als Reflexionskompetenz wird dann in Handlungen sichtbar, genauer gesagt in „vier Dimensionen, die den jeweiligen Bildungsort strukturieren: gesellschaftliche Kontexte, Praxiskontexte, Adressatinnen und Adressaten und Methodik und Didaktik“ (Budde & Venth, S. 25). Dabei unterscheiden Budde und Venth ferner noch einmal die (schul-)pädagogische Genderkompetenz je nach Lehr-Lern-Bereich und Alter (Budde & Venth, 2010). Jansen-Schulz und van Riesen skizzieren ein mehrdimensionales Modell, in welchem Fach-, Methoden-, kommunikative und soziale Kompetenz (als Reflexionskompetenz) in eine umfassende Handlungskompetenz münden und gleichzeitig von dieser beeinflusst werden (Jansen-Schulz & van Riesen 2013, bes. S. 221). Sie konkludieren:

„Für die Ausbildung der Studierenden zielt die Herausbildung von Gender-Diversity-Kompetenz auf *Persönlichkeitsbildung* und *Reflexionskompetenz*, welche durch grundlegende wie auch anwendungsbezogene Kenntnisse und Methoden zur Analyse und kritischen Betrachtung von Geschlechterverhältnissen, Hierarchien und Vielfältigkeiten befördert wird“ (Jansen-Schulz & van Riesen, 2013, S. 228. Hervorhebung durch SG).

Reflexionskompetenz bedeutet hieran zusätzlich die Reflexion der eigenen Verstrickung in Geschlechterverhältnisse und -prozesse – nicht im Sinne einer moralisierenden Anklage, sondern als Anregung, über die eigene Verantwortung und die daraus erwachsende Handlungsfähigkeit nachzudenken (Recla & Schmitz-Weicht, 2015, S. 283–284; Hartmann et al., 2017; Horstkemper 2013, S. 40). Krämer formuliert treffend: „Kompetenz heißt demnach, Handlungs- und Eingriffsmöglichkeiten zu erkennen und zu bestimmen“ (Krämer, 2011, S. 73).

Ein zweites Spannungsfeld wird von der Frage eröffnet, welches Ziel durch die Förderung von Genderkompetenz übergeordnet erreicht werden soll. Kleiner und Klenk unterscheiden hier bereits zwischen „*bildungspolitische[n]* und *gleichstellungspolitische[n]* Anliegen, die im Zuge pädagogischen Handelns realisiert werden sollen“ (Kleiner & Klenk, 2017, S. 97, Hervorhebungen i. O.). Verschiedene Autorinnen und Autoren verknüpfen das Aufkommen von Gender-Kompetenz (inkl. Trainings) mit Konzepten von Gender-Mainstreaming – durchaus bereits mit dem kritischen Hinterfragen sowohl der Konzepte selbst als auch deren Verknüpfung (Bereswill, 2009; Budde & Venth, 2010, S. 21–22; Krämer, 2011, S. 68–74). Genderkompetenz wird in diesem Fall als Mittel zum Zweck verstanden, in doppelter Perspektive als Entlastung für die Lehrenden wie die Lernenden (Kleiner & Klenk, 2017, S. 109–111; Horstkemper, 2013, S. 29) und entsprechend mit Inhalten gefüllt; zum Beispiel mit Wissen um Ungleichheiten oder um einen geschlechtersensiblen Umgang in Interaktionen. Krämer merkt aber kritisch an:

„Genderkompetenz und feministische Handlungsfähigkeit bezeichnen jedoch nur bis zu einem gewissen Grad und abhängig vom Kontext das Gleiche, oft stehen sie in einem Spannungsfeld zueinander, welches auf jenes zwischen Gleichstellungspolitik und feministischen Bewegungspolitiken zurückzuführen ist“ (Krämer, 2011, S. 15).

Genderkompetenz, so scheint es, verliert ihr emanzipatorisches und befreiendes Potenzial, welches sie als Erbin von feministischen Kämpfen ausweist, wenn das Ziel ‚nur‘ noch die (politische? rechtliche?) Gleichstellung von Mann und Frau umfasst; wobei ergänzend hier das Spannungsfeld eröffnet wird, wie Gleichbehandlung, Gleichstellung und Gleichberechtigung zueinanderstehen. Hier schließt sich außerdem die Frage an, inwieweit eine langfristige Stabilisierung eines (binären) Geschlechtersystems ein Ziel sein kann (Hartmann et al., 2017).

Kleiner und Klenk weisen zudem auf einen allen Kompetenzdiskursen inhärenten Schwachpunkt hin: den durchaus fehlerbehafteten, oder besser: fehleranfälligen Transfer von Theorie in Praxis, beziehungsweise von (Handlungs-)Wissen in (Handlungs-)Können (Kleiner & Klenk, 2017, S. 98 und S. 113; Horstkemper, 2013, S. 40). Wissen der Lehrenden garantiert kein Können derselben und noch weniger garantiert es einen Lernerfolg der Lernenden. Die Scharniere des Übergangs, die Möglichkeit von fehlerhafter Übersetzung und anschließender Fehlerwahrnehmung und eventueller Korrektur darf nicht unbeachtet und unbedacht bleiben. Besonders die Reflexion des Handelns bei bester Intention muss, wie bereits beschrieben, Teil der (Gender-)Kompetenz und Lehrkräfteprofessionalisierung sein.

Eine Rahmung von Genderkompetenz als individuelle Handlungskompetenz ist überdies aus anderen Perspektiven bereits hinterfragt worden. Es wird kritisiert, dass sich damit einhergehend „eine auffällige Relativierung, Neutralisierung und Individualisierung“ (Bereswill, 2009, S. 153) im Diskurs um Geschlechterverhältnisse zeigt. Genderkompetenz wird zu einem ‚nice to have‘, scheint aber an Schärfe zu verlieren: „[W]as auf der Strecke bleibt, sind allerdings die gesellschafts- und identitätskritischen

Implikationen einer Arbeit an und mit der Kategorie Geschlecht [...]“ (Bereswill, S. 153–154; außerdem Krämer, 2011, S. 15; Kleiner & Klenk, 2017).

Hiermit ist zweierlei impliziert: Zum einen wird Genderkompetenz entpolitisiert – entkoppelt von anderen Strukturtransformationen wird Gender, Gender-Mainstreaming und Genderkompetenz nahtlos einer Marktlogik einverleibt, welche Diversität und Andersheit ohne Blick auf historisch gewachsene strukturelle Ungleichheiten betrachtet (Bereswill, 2009).

Zum anderen findet, wenn Genderkompetenz als personelle Reaktion auf strukturelle Diskriminierung gerahmt wird, eine Verantwortungsverschiebung, ja -abgabe statt (Kleiner & Klenk, 2017, S. 110–111). An dieser Stelle muss in aller Deutlichkeit gesagt werden: Genderkompetenz kann als Reaktion auf gesamtgesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und Normalitätsvorstellungen nicht ausschließlich einzelnen Menschen, mitnichten einzelnen Lehrkräften aufgebürdet werden, sondern muss Strukturen und Prozesse insgesamt adressieren (Budde & Venth, 2010, S. 70 und S. 74–77; Stadler-Altman & Schein, 2013, 43–44).

Aus dieser Schlussfolgerung erwächst allerdings eine neue Überlegung: Obgleich Genderkompetenz von einer Individualisierung auf Akteursebene entkoppelt werden soll, stellt Individualisierung auf Adressatenebene, das heißt auf Ebene der Lernprozesse, eine spannende und lernwirksame Option dar. Budde und Venth entfalten:

„Damit kommt Geschlecht eher der Status einer reflexiven Kategorie zu und nicht einer permanenten Technik der Unterrichtsgestaltung. Dies bezieht sich sowohl auf die Gestaltung von Interaktionen, die Konzeptionierung des Unterrichts wie auch auf die Formulierung pädagogischer Ziele unter dem Stichwort Individualisierung“ (Budde & Venth, 2010, S. 81; außerdem Horstkemper, 2013, S. 33).

Voigt-Kehlenbeck skizziert eine „Haltung der begleitenden Offenheit“ (Voigt-Kehlenbeck, 2001, S. 250); pädagogische Aufgabe, in diesem Fall feministischer Mädchenarbeit, ist die Begleitung von Individuationsprozessen, zu denen daneben das ‚doing gender‘ gehört. Sie fasst zusammen:

„Dies bedeutet, dass eine pädagogische Begleitung immer schwanken wird zwischen den Erfordernissen pädagogischer Unterstützungsleistung – und der Gewährung von Freiräumen. [Dies ist die ...] Kunst der bedingt beteiligten, beobachtenden Zurückhaltung und der gezielten Unterstützung von Wandlungsprozessen [...]“ (Voigt-Kehlenbeck, 252).

Aus einer poststrukturalistischen Perspektive kommend hinterfragt Klingovsky die Fokussierung auf zu lehrende und zu erlernende Kompetenzen hinsichtlich der Wirksamkeit von Lehr-Lern-Prozessen. Sie fordert eine grundsätzliche strukturelle Offenheit gegenüber den bereits stattfindenden Lernprozessen und thematisiert die der Didaktik immer inhärenten, durchaus subversiv zu nutzenden Machtverhältnisse (Klingovsky, 2013, bes. S. 7; Hartmann et al., 2017; Kleiner & Klenk, 2017). Damit weist sie auf die Schwierigkeit einer gendergerechten Didaktik hin, die zu einer bestimmten, in diesem Fall gendersensiblen Haltung befähigen will, ohne Vorschriften zu machen. (Gender-)Kompetenz sollte, auch aus Perspektive der Allgemeinen Pädagogik, deshalb als

eine Fähigkeit und weniger eine Fertigkeit konzipiert werden. Zu der Unterscheidung derselben formuliert Frost: „Während die Ausrichtung auf Fähigkeiten noch für unterschiedliche Ausprägungen und Konsequenzen des Urteilens und Handelns offen ist, setzt die Formulierung von Fertigkeiten immer schon bei den Ergebnissen an“ (Frost, 2010, S. 317; außerdem Frost, 2011, bes. S. 313). In den Fokus rückt somit weniger das Ergebnis als der Prozess selbst; ein „Lernen in Widersprüchen“ (Krämer, 2011, S. 13–21).

Bis hierhin lässt sich festhalten: Genderkompetenz ist eine Wissens-, Reflexions- und Handlungskompetenz, die motivationale, emotionale und soziale Elemente in sich vereint und Teil der Lehrkräfteprofessionalisierung ist. Gendersensible Handlungsfähigkeit erschöpft sich bei Weitem aber nicht in einer quantifizierbaren, eindeutig abzuprüfenden oder zu besitzenden Fertigkeit, sondern muss diese Form selbst überschreiten – ähnlich dem Vorgang, Vorstellungen von Geschlecht und Identität zu konstruieren, anschließend zu pluralisieren und abschließend zu übertreten. Dabei ist es nicht einfach so, dass alte Vorstellungen und Mechanismen durch neue ersetzt werden (können), vielmehr ist eine „doppelte Perspektive durchzuhalten, bei der die strukturelle Relevanz Geschlecht nicht verleugnet und die Identitätszwänge der Zweigeschlechtlichkeit trotzdem erschüttert werden können“ (Bereswill, 2009, S. 152–153). Queertheoretische Diskurse können hier anregende Impulse setzen. Armstrong befürwortet die Ausrichtung auf das emanzipatorische und befreiende Potenzial von Pädagogik und imaginiert das Klassenzimmer als Ort der ‚conflicted practice‘: „[...] cross-disciplinary perspectives open new and radically disruptive epistemological spaces“ (Armstrong, 2008, S. 91). Genderkompetenz nimmt in diesem Fall mehr die Form von Urteilsfähigkeit, Vermittlungsstrategien, Konfliktkompetenz und Rhetorik an; sie ist folgend als „prozesshaft, als wiederkehrende Suchbewegung zu verstehen, die nicht nach monolithischen Antworten sucht, sondern den Blick immer wieder neu auf die Brüche, Instabilitäten und Ausschlussprozesse richtet [...]“ (Recla & Schmitz-Weicht, 2015, S. 288; außerdem Krämer, 2011, S. 73).

Ein kurzer literarischer Anschlag als Zusammenfassung der Überlegungen. Das Gedicht *For the White Person Who Wants to Know How to Be My Friend* von Pat Parker öffnet mit den folgenden Zeilen: „The first thing you do is to forget that I’m Black. | Second, you must never forget that I’m Black“ (Parker, 1999, S. 99). Diese dialektisch zu beschreibende Haltung, Ungleichheitsverhältnisse entlang von Differenzkategorien, in diesem Fall ‚race‘, gleichzeitig ein- und auszublenden, zu adressieren und zu bearbeiten, charakterisiert das Spannungsfeld zwischen Gender und Kompetenz, zwischen Geschlecht und Didaktik treffend.

3 Werkstattbericht: Das Erstellen von Schulmaterialien

Bevor es nun konkret einen Werkstattbericht zur ersten Annäherung an das Themenfeld der Genderkompetenz im Rahmen einer Publikationsvorbereitung (*Sex und Gender. Über die Ordnung unserer Geschlechter*, Koerrenz & Ganss, in Vorbereitung) gibt, soll die Reihe der Schulmaterialien *Politisch denken lernen mit Religion und Ethik* kurz vorgestellt werden.

Diese Reihe erscheint als Print und E-Book und ist eine pädagogische Materialsammlung zu gesellschaftsrelevanten und zeitgenössischen Themen, zum Beispiel Rassismus, Fake News oder Antisemitismus. Obwohl der Reihentitel sich vorrangig an Lehrkräfte der Fächer Religion und Ethik der Sekundarstufe I von Gymnasium und Gesamtschule wendet, adressieren die Herausgebenden Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte ganz allgemein. Das Vorhaben dabei ist, engagiertes und interessiertes pädagogisches Personal bei der Suche nach geeigneten (Unterrichts-)Materialien zu thematisch einschlägigen Themen zu entlasten und ihnen mit diesen Arbeitsheften Hilfsmittel an die Hand zu geben, um relevante und aktuelle Themen unabhängig von Schulbuchinhalten in Unterricht und Alltag einbinden zu können. Die Hefte sind in vier Kapitel à 10 Seiten unterteilt, wobei sich ein Kapitel dem Thema aus spezifisch religionspädagogischer Perspektive nähert, während die anderen Perspektiven eine allgemeinere Ethik in den Blick nehmen. Vor jedem Kapitel gibt es eine kurze Hinführung und Erläuterung zu den einzelnen Arbeitsblättern sowie den Lernzielen, nicht jedoch einen detaillierten Erwartungshorizont (dazu später mehr). Die Arbeitsblätter in der Druckversion enthalten Aufgaben (Verständnis – Reproduktion – Transfer), beim E-Book kann nur der Text und/oder die Grafik ohne Aufgabenstellung heruntergeladen werden.

Die Erstellung einer Materialsammlung zum Themengebiet Sex und Gender steht vor mannigfaltigen inhaltlichen wie didaktischen Herausforderungen, die an dieser Stelle selbstkritisch reflektiert werden sollen.

Als erster Punkt sei der generelle Aufbau des Hefts inklusive seiner Begrenztheit genannt: Welche Themen bauen wie aufeinander auf? Welches Vorwissen brauchen Lehrende und Lernende, um aktuelle Debatten nachverfolgen und verstehen zu können? Welches Wissen können die Herausgebenden als gegeben voraussetzen? Obgleich sich der lineare Aufbau auf den ersten Blick für eine historisch-genealogisch und rekonstruierende Perspektive eignet, zeigt sich schnell, dass die Spannungen innerhalb feministischer Bewegungen und die Wechselverhältnisse mit anderen diskriminierungskritischen Formationen, in diesem Fall primär queertheoretischen Einsprüchen, mehr einem dichten Spinnennetz denn einem kohärenten Zeitstrahl ähneln. Wir, die Werkstattmitglieder, diskutieren in diesem Sinne die Vor- und Nachteile einer Einteilung in ‚Grundbegriffe und Grundlagen‘ und ‚Alltagsbeispiele‘ – wohlwissend, dass hier aufgrund der Begrenztheit einige Abstriche zu machen sein werden. Wir gehen davon aus, dass die pädagogischen Fachkräfte, die dieses Arbeitsheft verwenden, bereits ein gewisses Vorwissen und Interesse am Themenspektrum Gender besitzen, ihnen aber eine systematische Übersicht zu den größeren Themenknotenpunkten und kleineren Verästelungen fehlt. Aus diesem Grund ist es uns wichtig, grundlegende Begriffe und Kon-

zepte zu erklären. Ebenfalls bedeutend scheint uns die Verbindung zur konkreten Lebensrealität der Kinder und Jugendlichen in Deutschland, zum Beispiel mit Themen wie sexistische Werbung, Debatten um Sportkleidung oder Rollenerwartungen. Dies ist eines der ersten Dilemmata: Den Fokus auf die spezifische national(sprachlich)e Situation auszurichten, ohne die intersektionalen Verknüpfungen – in historischer wie theoretischer Perspektive – aus den Augen zu verlieren, ist in der Begrenzung fast unmöglich und führt zwangsläufig zu Lücken. Unsere durchgehende Sorge ist es, durch die Textauswahl die heterogenen feministischen Bewegungen unter einer Spielart, in diesem Fall den weißen, bürgerlichen Feminismus, zu subsumieren. Ausschlaggebend ist für uns schließlich das Vorgehen, auf niedrigschwellige Weise die Funktionen und das Einwirken von Geschlecht auf den deutsch(sprachig)en (Schul-)Alltag zu thematisieren. Dabei versuchen wir aus einem anthropologischen Blickwinkel allgemeinere Alltagsphänomene wie Identität, Gefühle, Beziehungen oder Sozialität zu fassen und die darin immer schon enthaltene Differenzkategorie Geschlecht aufzudecken. Dieses Vorgehen spiegelt daneben unsere Einstellung wider, Differenzkategorien wie Sex und Gender in ihrem Verhältnis zum Subjekt, das heißt: als geschlechtliche und sexuelle Teile des Selbst zu begreifen. Dies wird eindringlich in den Arbeitsblättern deutlich, in welchen es um Fragen nach Gefühlen, Familie, Freundeskreis oder Rollenerwartungen geht – immer in Bezug auf Fragen nach Geschlecht und Sexualität. Auf diese Weise, so unsere Überlegungen, können Lernende an das Themenfeld herangeführt werden, ohne sie zu überfordern.

Eine der größten inhaltlichen Tücken war die Diskussion um die Verhältnisbestimmung und Verknüpfung von Gender und Queer Studies – aus unserer Sicht ein nicht überraschendes Abbild des Ringens in queeren und feministischen und queer-feministischen Kreisen um das gemeinsame Verhältnis und die teilweise nötige Abgrenzung der Bewegungen untereinander. Während auf der einen Seite argumentiert werden kann, dass queere und queer-feministische Denkansätze eine Weiterentwicklung innerhalb feministischer Bewegungen darstellen und es deshalb sinnvoll ist, dieser Entwicklung nachzuspüren und sie zu erläutern, ist als Gegenargument anzuführen, dass ‚queer‘ und ‚feministisch‘ keine Synonyme darstellen. Obgleich viele Übereinstimmungen bei den Adressatinnen und Adressaten und Zielsetzungen bestehen, gibt es dort zugleich unlösbare, manchmal diametral gegenüberstehende Inkongruenzen; somit ist und bleibt Aufklärung über feministische Geschichte, Kämpfe, Anliegen, Problemstellungen und Lösungsvorschläge unerlässlich. Wir verstehen unsere Werkstattmaterialien als eben diese Grundlegung und Einführung zu Gender; als einen ersten Zugang für die Lernenden, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen. Aus diesen Gründen versuchen wir uns an der Aufnahme von queeren und queer-theoretischen Inhalten, um die intersektionale Verknüpfung zu betonen, Lernende mit unterschiedlichem Vorwissen und Interesse einzubinden und zusätzlich die Debatte um das Spannungsverhältnis abzubilden, welches unserer Meinung nach besonders momentan aufgrund von explizit transtheoretischen Betrachtungsweisen an Aufschwung gewinnt.

Neben diesen inhaltlichen Herausforderungen gibt es des Weiteren einige formale Unbestimmtheiten. Wie bereits oben angerissen, haben sich die Herausgebenden

anderer Hefte der Reihe *Politisch denken lernen mit Religion und Ethik* bewusst dagegen entschieden, Lösungsblätter oder Erwartungshorizonte zu erstellen und vorauszusetzen – eine Entscheidung, welche bei Materialsammlungen für Lehrkräfte eher unüblich ist und von Praxisakteuren durchaus verwundert angemerkt wurde. Unsere Entscheidung, lediglich grobe Lernziele über die Gestaltung der Aufgaben vorzugeben, spiegelt die bereits ausführlich diskutierte Debatte um die generelle Kompetenzhaftigkeit und Überprüfbarkeit von Wissen und Handlungen zu Geschlecht wider. Selbstverständlich gibt es bei Gender Richtig und Falsch, zum Beispiel die korrekte Zuordnung der sexuellen Orientierungen oder geschlechtlichen Identitäten im Akronym LSBTQ, die Unterscheidung von cis und trans* oder von Gleichheits- und Differenzfeminismus. In den Teilen unserer Materialsammlung allerdings, in denen es um gelebte Erfahrungen von Inklusion und Exklusion, Identitätsfindung oder Sexismus sowie um aktuelle dynamische, gesellschaftliche Debatten rund um feministische Themen wie Familienmodelle oder gendersensibles Sprechen geht, gibt es unserer Meinung nach keine Einteilung in Richtig und Falsch. Wir möchten das Fluide und Wandelbare in den Blick rücken und so die individuelle Reflexion fördern. Die Fähigkeit (und nicht die Fertigkeit; dazu Frost, 2010 und Frost, 2011), Themengebiete zu durchdenken und sich eine eigene Meinung und Haltung bilden zu können, soll eingeübt werden. Strikte Lösungsblätter oder Erwartungshorizonte sind hierbei weder für die Lernenden noch die Lehrenden hilfreich und verstellen aus unserer Sicht den Blick auf unser Ziel: Bei Genderkompetenz geht es um den Prozess des Verstehens, des Argumentierens, der Urteilsbildung und weniger um ein wie auch immer genormtes Endergebnis. Die starre Fixierung auf den ‚Output‘ ist besonders im Bereich von Diskriminierungskritik wenig hilfreich und bisweilen sogar kontraproduktiv. Diese Herangehensweise ist jedoch nicht nur das Anliegen dieses und anderer Arbeitshefte, sondern darüber hinaus Gegenstand der vielfältigen Gespräche über die (grundsätzliche) Konzeptualisierung von Arbeitsmaterialien. Die Gestaltung von Materialien ist für die Werkstattmitglieder gleichermaßen herausfordernd und produktiv, über die eigene Vorstellung von Genderkompetenz und das vorhandene Wissen über (Queer-)Feminismus nachzudenken und zu reflektieren, um anschließend in ein Gespräch zu kommen, bei dem die Praxisorientierung und das Arbeitsfeld Schule im Mittelpunkt zu stehen haben.

4 Ausblick

Dieser Artikel hat gezeigt, dass Genderkompetenz einem Spannungsfeld Rechnung trägt, welches größer ist als die Summe seiner Teile. Es bewegt sich zwischen den Polen von Reflexion, Handlung, Fähigkeit und Einstellung. Grundsätzliche(re) Fragen kommen an die Oberfläche, wie die nach Gelingensbedingungen für ein funktionierendes Übersetzen von Wissen und Wollen in Können; wie die nach Setzungen von Zielen des gendersensiblen Handelns im Schulalltag; wie die nach der Verantwortungsbestimmung. Bei allem Wissen und Können, welches sich (zukünftige) Lehrkräfte aneignen und danach vermitteln können und sollen, bleibt eine Ungewissheit, eine Unbestimm-

barkeit. Kleiner und Klenk verweisen auf das Element der Disposition, welches der Genderkompetenz vorausgeht, und skizzieren dergestalt eine „Genderkompetenzlosigkeitskompetenz“ (Kleiner & Klenk, 2017, S. 113–115), um auf die Ambivalenzen von Fähigkeit und Handlung hinzuweisen. Das heißt dennoch nicht, das Konzept von Genderkompetenz aufzugeben: Es öffnet vielmehr einen Denkraum, in welchem Unsicherheiten, Fehler und mögliches Scheitern zum Gelingen dazugehören. Genderkompetenz kann sich als eine Art Gerichtet-Sein zur Welt zeigen; als eine Haltung mit einer bestimmten, hier: feministischen Perspektive und aus einer Position der Bereitschaft heraus, sich mit sich und der Welt auseinanderzusetzen. Ahmed schreibt im Vorspann zu ihrem *killjoy manifesto*: „I would hazard a guess: feminist trouble is an extension of gender trouble. To be more specific: feminist trouble is the trouble with women. [...] A killjoy is willing to get into trouble“ (Ahmed, 2017, S. 255). Haltung und Bereitschaft bedingen und stützen einander. Auf ihnen bauen sodann gendersensible Handlungen, Interventionen und Wissensvermittlung auf und wirken rück – unter anderem, damit Haltung und Bereitschaft Teil der Professionalisierung und nicht rein individueller Aktivismus werden (Krämer, 2011, S. 74). Genderkompetenz auf diese Art zu theoretisieren, bedeutet möglicherweise erstmal eine Verunsicherung – dies ist der Autorin des vorliegenden Artikels und den Mitgliedern der Werkstatt für *Sex und Gender* bewusst. Eine Verunsicherung, welche jedoch nicht mit als Neutralität oder Indifferenz getarnter Gleichgültigkeit verwechselt werden darf, sondern die Lehrkräfte auf sich als pädagogische Professionelle und als gleichermaßen freie und verantwortliche Menschen zurückverweist. Auf diese Art kann Genderkompetenz wachsen – bei Lehrenden und Lernenden.

Literatur

- Ahmed, S. (2017). *Living a Feminist Life*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822373377>
- Armstrong, M. A. (2008). Towards A Queer Pedagogy of Conflicted Practice. *Modern Language Studies* 37 (2), 86–99.
- Bereswill, M. (2009). Feministische Kritik oder Genderkompetenz? Das Beispiel Gender Training. In M. Löw (Hrsg.), *Geschlecht und Macht. Analysen zum Spannungsfeld von Arbeit, Bildung und Familie* (S. 142–156). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91395-7>
- Budde, J. & Venth, A. (2010). *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/43/0035w>
- Frost, U. (2011). Bildung als pädagogischer Grundbegriff. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm, L. Koch & V. Ladenthin (Hrsg.), *Allgemeine Erziehungswissenschaft I* (S. 303–317). UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838584553>
- Frost, U. (2010). Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 86 (3), 312–322. <https://doi.org/10.30965/25890581-08603003>

- Hartmann, J., Messerschmidt, A. & Thon, C. (2017). Queering Bildung. In J. Hartmann, A. Messerschmidt & C. Thon (Hrsg.), *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität* (S. 15–28). Budrich. <https://doi.org/10.3224/jfgfe.v13i1>
- Horstkemper, M. (2013). Genderkompetenz und Professionalisierung: Wie lässt sich Genderkompetenz im Lehrberuf erwerben und ausbauen? In U. Stadler-Altmann (Hrsg.), *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion* (S. 29–42). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk1fw6>
- Jansen-Schulz, B. & van Riesen, K. (2013). Integratives Gendering und Gender-Diversity-Kompetenz. Anforderungen an eine innovative Hochschullehre. In S. Ernstson & C. Meyer (Hrsg.), *Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung* (S. 217–237). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19799-9>
- Kleiner, B. & Klenk, F. C. (2017). Genderkompetenzlosigkeitskompetenz: Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In J. Hartmann, A. Messerschmidt & C. Thon (Hrsg.), *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität*. (S. 97–119). Budrich. <https://doi.org/10.3224/jfgfe.v13i1>
- Klingovsky, U. (2013). Differenz(en) statt Kompetenz. Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität. *erwachsenenbildung.at* 20, 1–12. <https://doi.org/10.25656/01:8409>
- Koerrenz, R. & Ganss, S. (in Vorbereitung). *Sex und Gender. Über die Ordnung unserer Geschlechter*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krämer, J. (2015). *Lernen über Geschlecht. Genderkompetenz zwischen (Queer-)Feminismus, Intersektionalität und Retraditionalisierung*. transcript.
- Parker, P. (1999). *An Expanded Edition of Movement in Black*. Firebrand.
- Recla, A. & Schmitz-Weicht, C. (2015). Konstruktiv Dekonstruktiv. Ansätze einer queeren Bildungsarbeit. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 275–289). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839429617>
- Stadler-Altmann, U. & Schein, S. (2013). Genderkompetenz als Thema in der Lehreraus- und -weiterbildung. In U. Stadler-Altmann (Hrsg.), *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion* (S. 43–81). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk1fw7>
- Voigt-Kehlenbeck, C. (2001). ...und was heißt das für die Praxis? Über den Übergang von einer geschlechterdifferenzierenden zu einer geschlechterreflektierenden Pädagogik. In B. Fritzsche, J. Hartmann, A. Schmidt & A. Tervooren (Hrsg.), *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven* (S. 237–254). Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09575-0>

Genderkompetenter Umgang mit Bilderbüchern

HELENA TRAPP

1 Hinführung

Seit der Jahrtausendwende ist in der Bilderbuchlandschaft zu beobachten, dass solche Werke Konjunktur haben, die das Thema *Geschlecht* explizit verhandeln und vorgeben, alternative Entwürfe zu präsentieren. Insbesondere in der jüngsten Vergangenheit werden viele dieser Bücher demonstrativ als gendersensibel und -reflektierend beworben. Die Vielzahl an Leselisten, Labels und Siegeln für Vielfalt und Blogs mit Empfehlungen sowie die ausdrücklichen Forderungen nach einer Literatur der Sichtbarkeit und des Empowerments für queere Menschengruppen zeugen von dem Interesse seitens der Leserschaft an jenen Werken. Diese Phänomene drücken nicht nur aus, dass den literarischen Texten¹ ein Potenzial zur Förderung von Toleranz zugeschrieben wird, sondern weisen darauf hin, dass sich in den Bereichen der Literaturproduktion, -distribution und -rezeption eine *Awareness* für geschlechtsbezogene Diskriminierungs- bzw. Machtstrukturen ausgebildet zu haben scheint.

Bei einer genaueren literaturwissenschaftlichen Betrachtung der Texte und ihrer literarischen Wertungen zeigt sich allerdings, dass die Werke oft nach Kriterien beurteilt werden, die sich lediglich auf die inhaltliche Dimension beziehen oder Figuren ausschließlich realistisch-mimetisch als Spiegelung der Wirklichkeit lesen lassen (Gymnich, 2004; Nieberle, 2013, S. 11–12). Das *Wie*, d. h. die Art und Weise der Darstellung bzw. die Erzählung und das Erzählen (Martínez & Scheffel, 2016), wird hingegen kaum berücksichtigt. Dies ist insofern problematisch, als ein Text zwar vordergründig auf der Ebene der Handlung bzw. des Inhalts (des dargestellten *Was*) progressiv anmutende Aussagen treffen kann, die Art und Weise der Darstellung dem jedoch zuwiderlaufen kann, indem sie eine stereotype Ordnung voraussetzt bzw. konstruiert (Krah, 2016).

Exemplarisch gezeigt werden soll dies anhand der Bilderbücher *Echte Kerle* (Olten, 2004) und *Raffi und sein pinkes Tutu* (Simonetti & Rammensee, 2019), die außerliterarisch geltende Stereotype aufgreifen, die sie in der fiktionalen Wirklichkeit dekonstruieren und auf diese Weise eine alternative Geschlechterordnung präsentieren wollen. In der Analyse wird der Inszenierung von Geschlecht nachgegangen und untersucht, welche Geschlechterordnung und entsprechende Normen die Texte durch die Art und Weise ihrer Darstellung jeweils zugrunde liegen und damit für die fiktionale Welt konstruieren. Während für *Raffi und sein pinkes Tutu* gezeigt werden kann, dass das Versprechen nicht eingelöst und eine stereotype Geschlechterordnung nur vordergründig

1 Die Bezeichnung „Text“ bezieht sich im vorliegenden Beitrag sowohl auf die Schrift als auch das Bild.

aufgebrochen wird, präsentiert sich die Ordnung in der erzählten Welt von *Echte Kerle* als wirkliche Alternative.

Das Bewusstsein dafür zu haben, wie Geschlecht in (kinder-)literarischen Texten inszeniert wird, ist für Lehrkräfte eine wichtige Voraussetzung für den Einsatz dieser Texte im pädagogischen bzw. schulischen Kontext, insbesondere im Deutschunterricht. Dieser Beitrag zielt darauf ab, dieses Bewusstsein speziell für das Medium Bilderbuch zu fördern. Mit seiner Orientierung am literarischen Text setzt er einen Schritt vor entsprechenden didaktischen Überlegungen an; im Mittelpunkt stehen theoretische Ansätze, die den Fokus auf den Text und seine Geschlechtskonstruktionen, d. h. auf die ästhetische Dimension, richten. Obgleich die primär literaturtheoretische Zielsetzung nicht die Auswirkungen auf die Rezipierenden oder gar mögliche für einen gendersensiblen Deutschunterricht abzuleitende didaktische Konsequenzen wie Auswahlentscheidungen, Unterrichtsziele und Methodenfragen zu ermitteln sucht, soll sich der Beitrag dennoch als anschlussfähig für ein An- und Weiterdenken jener didaktischen Fragestellungen erweisen.

2 Methodologische Überlegungen

Literarische Texte bilden Wirklichkeit nicht ab, sondern erzeugen Modelle von Wirklichkeit und sind damit immer eine Konstruktion von Wirklichkeit (Krah, 2016, S. 46–47, vgl. zu Geschlechtskonstruktionen in Filmen auch den Beitrag von Flügel & Vielstädte in diesem Sammelband). Juri Lotman betont die Künstl(er)lichkeit des ästhetischen Textes, indem er konstatiert: „[e]in künstlerischer Text ist komplex aufgebauter Sinn. Alle seine Elemente sind sinntragende Elemente“ (Lotman, 1972, S. 27) und auch Hans Krah hält fest: „[k]ein Text muss so sein, wie er ist“ (Krah, 2016, S. 53). Der literarische Weltentwurf bildet Wirklichkeit nicht ab und darf somit nicht mit der außerliterarischen Realität gleichgesetzt werden; folglich darf er auch nicht entsprechend, d. h. mimetisch, gelesen und bewertet werden. Dennoch sind auch literarische Texte immer an ihren kulturellen Entstehungshorizont gebunden und reagieren auf diesen, indem sie auf den entsprechenden Wert- und Normsystemen und Wissensstrukturen aufbauen; sie transportieren damit Wissen und gleichzeitig generieren sie Wissen (Neumann & Nünning, 2006, S. 6–7). Die bildlichen und verbalsprachlichen Zeichen(-träger) im Text sind also sowohl durch den innerliterarischen (d. h. das interne Zeichensystem) als auch durch den außerliterarischen Kontext semantisiert.

In Bezug auf Geschlecht wird von einem performativtheoretischen Verständnis von Geschlecht und damit von der Prämisse ausgegangen, dass das Geschlecht literarischer Figuren v. a. über symbolische Zeichen(-träger), die mit dem, was sie bezeichnen, in einer arbiträren Beziehung stehen, konstruiert wird (Butler, 2015). So wird ein bestimmtes Geschlecht in der fiktionalen Wirklichkeit beispielsweise durch bestimmte körperliche Attribute, Kleidungsstücke bzw. Accessoires, Räume, Eigenschaften oder ein bestimmtes Verhalten aufgrund der entsprechenden Semantisierung durch den außer- und/oder innerliterarischen Geschlechterdiskurs (mit-)konstituiert.

Denn nicht der Text oder sein Autor bzw. seine Autorin gestalten eine anzunehmende vorgängige Geschlechtsidentität der Figuren aus, sondern umgekehrt: Handlungs- und Gestaltungselemente im literarischen Text lassen die Leserinnen und Leser auf ein Geschlecht der Figur schließen. (Nieberle, 2013, S. 12)

Die realistischen Texte *Echte Kerle* und *Raffi und sein pinkes Tutu* referieren auf eine reale Geschlechterordnung und entsprechende Stereotype in der außerliterarischen Welt, dennoch entwerfen sie eine fiktionale Wirklichkeit. In der Analyse geht es nicht darum zu untersuchen, wie Frauen und Männer dargestellt sind; vielmehr gilt es, der (literar-)ästhetischen Gemachtheit gerecht zu werden und den Konstruktionsprinzipien in Bezug auf Geschlecht nachzuspüren, um die Ordnung herauszustellen, die dem Text inhärent ist und die er für die fiktionale Welt entwirft. Da es v. a. die Art und Weise der Darstellung ist, die bestimmte Elemente mit einer geschlechtlichen Bedeutung semantisiert und dadurch auf eine Ordnung verweist bzw. diese konstruiert, liegt der Fokus weniger darauf, was in Bezug auf Geschlecht erzählt wird, sondern vielmehr wie Geschlecht erzählt wird. Um den innerliterarischen Diskursen nachzugehen, wird der Text daraufhin befragt, an welche Zeichen Geschlecht gekoppelt ist bzw. durch welche Zeichen Geschlecht konstruiert wird, welche Geschlechtervorstellung damit entworfen wird, was in Bezug auf Geschlecht expliziert wird und was implizit ist, was wie markiert wird und was wie vorausgesetzt wird, was wie bewertet wird, welche Normen bzw. was als normal gesetzt wird und welches Geschlechterwissen somit diegetisch konstruiert wird. Verglichen werden die Ergebnisse mit der außerliterarisch geltenden Ordnung, wenn bewertet wird, wie die Texte mit dem kulturellen Geschlechterwissen umgehen und ob die entworfene Ordnung „wirklich“ eine andere ist.

Der Analyseansatz bewegt sich vor dem theoretischen Rahmen der *Gender Studies* und generiert sich aus semiotisch-strukturalistischen und diskursanalytischen Zugängen, wobei die Zeichenmodalitäten Schrift und Bild gleichermaßen in den Blick genommen werden, um den inner- und außerliterarischen Diskursen, ihren Zeichen und Semantisierungen jeweils nachzuspüren.

3 Exemplarische Analyse von *Raffi und sein pinkes Tutu* und *Echte Kerle*

Weil die außerliterarische Geschlechterordnung mit entsprechenden Stereotypen explizit zum Thema gemacht und anschließend eine neue Ordnung präsentiert wird, ähneln sich die Texte bezüglich ihres Handlungsschemas. In der Art und Weise, wie sie erzählen, was bzw. wovon sie erzählen, unterscheiden sie sich jedoch stark, was sich wiederum auf die erzählte Welt auswirkt. Zwar werden nur einzelne Stellen näher untersucht, dennoch werden sie stets in Bezug zum literarischen Kontext gesetzt, da nur so die Bedeutung der Textstellen, ihre Funktion im Gesamttext sowie Textstrategien ermittelt werden können, sowie den innerliterarischen Diskursen und Ordnungen nachgespürt werden kann.

Das Bilderbuch *Raffi und sein pinkes Tutu* handelt von dem Jungen Raffi, der von seinen Mitschüler:innen ausgelacht und verspottet wird, weil er in einem pinken Tutu in der Schule erscheint.

Unter dem Titel ist auf Bildebene eine Figur mit pinkem Tutu, langen Haaren sowie einem Fußballtrikot und einer Basecap zu sehen; in der außerliterarischen Wirklichkeit sind dies geschlechtlich semantisierte und geschlechtskonstituierende Zeichen. Während der Name „Raffi“ nicht eindeutig auf ein bestimmtes Geschlecht verweist, kennzeichnet spätestens das Personalpronomen „sein“ die auf Bildebene dargestellte Figur als männlich, was die außerliterarisch geltende Idee des Geschlechterkonzepts *Mann/Junge* zitiert und auf die Figur überträgt. Wenn wir den Paratext außen vorlassen, markiert damit bereits der Titel durch die Benennung einer Tatsache eine Besonderheit: Raffi trägt ein pinkes Tutu. Durch diese sprachliche Betonung auf der Ebene der Satz- bzw. Textsyntax wird in Bezug auf die fiktionale Wirklichkeit ausgedrückt, dass ein Normverstoß vorliegt. Damit besteht eine unmittelbare Verbindung zum außerliterarischen Kontext, der implizit als Bezugspunkt zugrunde gelegt wird: Hier sind das Trikot und die Basecap männlich, der Rock und die Farbe Pink weiblich semantisiert.

Auch dem Beginn der Erzählung ist eine außerliterarische Geschlechterordnung implizit. Eingeführt werden die Lesenden von einem extradiegetisch-heterodiegetischen Erzähler, der einen Einblick in Raffis Spielzimmer gibt. Raffi besitzt „eine Truhe, die bis oben hin mit Stofftieren vollgestopft ist“, ein „kleines Regal [...] voller Bücher und Malsachen“, ein „Poster von dem besten Fußballspieler aller Zeiten“, „[a]ber mit seiner Puppe und seinem Tutu spielt er am liebsten. Da können seine Eisenbahn und sein ferngesteuertes Auto einfach nicht mithalten“ (Simonetti & Rammensee, 2019, S. 4). Auf der Ebene der Satzsemantik markiert die Konjunktion „aber“ das Tutu in Raffis Besitz als Besonderheit. Dass Raffi Stofftiere, Bücher, Malsachen und ein Fußballtrikot zu seinem Besitz zählen kann, wird zwar ebenfalls benannt, dass er darüber hinaus auch ein pinkes Tutu besitzt, das sogar sein liebstes Spielzeug darstellt, wird der Aufzählung extrahiert und besonders hervorgehoben. Da die Rede des Erzählers in fiktionalen Texten grundsätzlich notwendigerweise wahr ist, weil er einen logisch privilegierteren Status als die Figuren besitzt (Martínez & Scheffel, 2016, S. 102), kommt dieser Besonderheit eine nachhaltige Gültigkeit zu, was auf die zugrunde liegende Ordnung verweist, der zufolge das Tutu in jenem Kontext eine Abweichung darstellt. Ein pinkes Tutu im Besitz eines Jungen mag auch in der außerliterarisch geltenden Geschlechterordnung eine Ausnahme sein, aber dadurch, dass das *Wie* der Erzählung auch in der diegetischen Wirklichkeit diesen Sachverhalt in besonderer Weise und somit als Ausnahme markiert, wird sie hier für die fiktionale Wirklichkeit erst konstituiert. Obschon das Tutu als (Lieblings-)Spielzeug im Text selbst an dieser Stelle noch nicht explizit mit Geschlecht in Verbindung gebracht wird, drängt sich eine entsprechende Lesart aufgrund des außerliterarischen Diskurses geradezu auf.

Auch im weiteren Verlauf der Erzählung werden Inkongruenzen zwischen dem Dargestellten und dem außerliterarischen Kontext aufgelöst und damit die außerliterarische Geschlechterordnung installiert. Bevor Raffi eines Morgens das Haus in seinem pinken Tutu verlässt, fragt ihn die Schwester, ob er „wirklich so in die Schule gehen“

wolle und „schaut ihm besorgt nach, als er durch die Haustür geht“ (Simonetti & Rammensee, 2019, S. 8). Zwar steht die Äußerung im dramatischen Modus einer Figurenrede, weshalb ihr ein geringerer Geltungs- bzw. Wahrheitsanspruch als der Erzählinstanz zukommt, dennoch ist die Figur der Schwester als „Norminstanz“ (Krah, 2016, S. 57) gezeichnet, da sie als „sympathisch, glaubwürdig [...] und als wissend inszeniert“ (Krah, 2016, S. 57) ist, weshalb ihre Kommentare stärker auf die Grundordnung verweisen bzw. diese konstituieren. Ihr Bedenken ist eine zukunftsgewissene Vorausdeutung (Martínez & Scheffel, 2016, S. 39–40), deren Bewahrheitung im Text bzw. im Handlungsschema angelegt ist. Gleichzeitig bestätigt auch sie die implizit zugrunde liegende geschlechtliche Norm, der zufolge das Tutu am Körper eines Jungen eine Abweichung darstellt.

Es kommt anders, als Raffi erwartet hat, was durch die interne Fokalisierung des Erzählers ausgedrückt wird, die Raffis Gefühls- und Gedankenwelt präsentiert. Die zuvor geschürten Leseerwartungen werden allerdings erfüllt: In der Schule wird Raffi aufgrund des Tutus von seinen Mitschüler:innen gehänselt. Von den Figuren wird das Kleidungsstück Tutu unmittelbar mit einer Geschlechtsidentität gleichgesetzt („Du siehst ja wie ein Mädchen aus!“, Simonetti & Rammensee, 2019, S. 11), wodurch bestätigt wird, dass das Tutu am Jungen Raffi die Besonderheit und der Grund für die schwesterlichen Bedenken ist.

Im weiteren Verlauf der Handlung gewandelt sich Raffis Vater aus Solidarität ebenfalls in ein Tutu, immer mehr seiner Klassenkamerad:innen halten zu ihm, Raffi beweist, dass er trotz Tutu schnell rennen kann und spätestens nach seiner gelungenen Geburtstagssause wird der tututragende Raffi von allen geliebt. Dass die Erzählinstanz mit der nahezu aufdringlichen Moral „[d]enn wir alle haben doch etwas, das uns anders macht“ (Simonetti & Rammensee, 2019, S. 27) endet, affirmiert Raffis geschlechtliches Anderssein. Weil sich in der Ordnung der erzählten Welt *Junge sein* und *Rock tragen* weiterhin ausschließen, ist Raffi nicht einfach ein „normaler“ *Junge*, sondern kann maximal der *Junge im Rock* werden.

Die Markierung von Andersartigkeit, die bereits der Titel vornimmt, zieht sich durch die gesamte Erzählung. Es wird von einer binären Geschlechterordnung ausgegangen, die nicht erst im Text selbst konstituiert, sondern implizit vorausgesetzt wird. Durch diese implizite Voraussetzung wird die binäre Ordnung nicht aufgebrochen, sondern zum Teil des innerliterarischen Diskurses und für die diegetische Wirklichkeit konstruiert. Indem das, gemessen am außerliterarisch geltenden Geschlechterdiskurs, Bruchige bzw. Normabweichende erklärt wird, werden die entsprechenden Normen bestätigt und es findet kein Umbruch, d. h. keine Veränderung der Geschlechterordnung statt; die Signifikation von *Weiblichkeit* = *Rock* und die Semantisierung von *Rock* = *weiblich* werden fortgeführt. Erzählt der Text von einem rocktragenden Jungen und kommt damit vordergründig progressiven Vorstellungen nach, trifft die ihm zugrunde liegende Geschlechterordnung jedoch eine entgegengesetzte Aussage (Krah, 2016, S. 59–60). Raffis *lange lockige Haare* hingegen sind durch den außerliterarischen Kontext als weiblich semantisiert; sie werden nicht durch den Schrifttext (als Besonderheit) markiert, sondern nur „beiläufig“ im Bild und damit als normal dargestellt.

Anders sieht es bei *Echte Kerle* aus. Auch diese Erzählung setzt zunächst geschlechtliche Differenzen und konstituiert ein binär organisiertes *Jungen-* bzw. *Mädchen-*Konzept, das zwar die außerliterarisch geltende Geschlechterordnung wiederholt, diese Ordnung dabei aber nicht einfach voraussetzt, sondern selbst intradiegetisch sukzessive herstellt und letztlich stürzt und damit zurücknimmt.

Der Titel und das Cover verweisen nicht nur explizit auf Geschlechtlichkeit bzw. die richtige Performance von Geschlecht, sondern markieren auch deutlich, dass es sich bei den beiden gezeigten Figuren um jene „echten Kerle“ handelt. Durch diese Anrufung der Figuren als „echte Kerle“ wird die außerliterarisch geltende Idee des *Kerl/Junge*-Geschlechterkonzepts zitiert und die Figuren entsprechend charakterisiert. Ihr Erscheinungsbild passt zudem auch zu den außerliterarisch geltenden Vorstellungen von *Kerl/Junge*. Damit wird durch die Schrifttext-Bild-Verbindung ein bestimmtes *Kerl/Jungen*-Konzept auf innerdiegetischer Ebene erst konstruiert.

Es ist festzustellen, dass eine privilegierte Erzählerrede fehlt (Martínez & Scheffel, 2016, S. 104), alles verbal Erzählte wird durch die Figurenrede der Jungen erzählt. In dieser stellen sie die Behauptung auf, dass Mädchen voll langweilig und totale Angsthasen seien, die nie ohne ihre Teddys ins Bett gingen.

Dabei schaukeln sie sich gegenseitig hoch und untermalen ihre Lästereien schließlich mit dem Präsentieren ihrer blanken Hinterteile. Wenn die Jungen über Mädchen sprechen und diese in bestimmter Weise charakterisieren („Mädchen sind voll langweilig! Die kämten den ganzen Tag ihre Puppen! [...] Sind echt voll die Angsthasen! Im Dunkeln machen die sich nämlich in die Hose.“, Olten, 2004, S. 4 ff.) wird eine Figur in entsprechender Weise in einem kleinen Panel gezeigt, was deutlich macht, dass es sich hierbei um die Vorstellung der Jungen und damit um eine zweite Wirklichkeitsebene handelt. Auch hier zitiert der Sprechakt, mit dem die auf Bildebene dargestellte Figur als „Mädchen“ angerufen und somit bezeichnet wird, die außerliterarisch geltende Idee des Geschlechterkonzeptes *Frau/Mädchen* und lässt die Figur als Mädchen lesen. Gleichzeitig sind die Attribute ihrer körperlichen Gestalt bzw. ihres Erscheinungsbildes, insbesondere das rosafarbene Oberteil und die zu zwei Zöpfen geflochtenen Haare, auch durch den außerliterarisch geltenden Diskurs als weiblich semantisiert. Durch diese abwertende Fremdcharakterisierung stellen die Jungen sich selbst als konträr dar. Auch die Verhaltensweisen der als Jungen und Mädchen lesbaren Figuren werden nicht nur durch den literarischen Kontext als männlich bzw. weiblich semantisiert, sondern sind es auch durch den außerliterarisch geltenden Diskurs (auch hier gelten Jungen eher als übermütig, obszön, machomäßig und Mädchen als schwächer, ängstlich und puppenaffin).

Am Ende der Erzählung wird die Ordnung durch die Bilder jedoch gestürzt. Ab dem Gedanken an Gespenster löst sich der anfängliche Hochmut der Jungen zusehends in Luft auf, was auch durch die typografische Gestaltung dargestellt wird. Als beide vorgeben, mal „Pipi zu müssen“ (Olten, 2004, S. 24–25), kommt es zum Wendepunkt.² Das letzte Bild erscheint ohne Schrifttext, damit auch ohne Figurenrede, und zeigt „das Mädchen“ in einem Bett liegend und seelenruhig schlafend, wohlgemerkt

2 Der Wendepunkt ist im Titel bereits angelegt, der gegenwärtige Diskurs hätte nichts anderes zugelassen.

ohne Teddys. Zu den Seiten liegt jeweils einer der Jungen; beide haben die Augen weit geöffnet, sind sprachlos (wahrscheinlich vor Angst oder Erstaunen) und haben eine Menge Teddys im Arm (Olten, 2004, S. 26–27). Dieses Bild überrascht insofern, als es im Widerspruch zu den Behauptungen der Jungen steht. Das bis dahin symmetrische Verhältnis von Schrift- und Bildtext wird mit dem letzten Bild kontrapunktisch. Durch die Bildnarration werden die in der Figurenrede der Jungen über Mädchen aufgestellten Behauptungen als haltlos enttarnt und damit die Jungen vollständig entmachtet. Seine Wirkmacht hat das Bild aufgrund der Tatsache, dass es in der ersten Wirklichkeitsebene verortet ist. Wie durch das Layout (kein Panel) deutlich wird, handelt es sich bei dem Gezeigten nicht um eine Vorstellung der Jungen, sondern um eine „wahrhaftige“ Darstellung, eine Darstellung der fiktiven Wirklichkeit; das Bild ist damit ebenfalls als logisch privilegierte Erzählinstanz eine Stimme der absoluten Wahrheit.

Das Mädchen übernimmt das zu Beginn der Erzählung aufgestellte *Jungen*-Konzept und realisiert es sogar viel ernsthafter – einfach, indem es schläft. Das Schlafen wird damit zum Akt der Subversion der Geschlechterordnung und zum Ausdruck von Macht. Es ist dabei stumm, blind und regungslos. Auf diese Weise werden die zuvor gezogenen Differenzen, die Grenzziehungen, die vom literarischen Kontext gesetzt werden und sich in die vom außerliterarischen Diskurs gesetzte Ordnung einfügen, überwunden. Die etablierte Ordnung wird verändert und eine neue Wirklichkeit hergestellt, die als die echte präsentiert wird. Damit findet eine interne Umcodierung statt; die Art und Weise der Darstellung entmachtet die vorläufige Geschlechterordnung, der sie die alternativen Diskurse mit ihrer alternativen Geschlechterordnung als die herrschenden entgegensetzt. Der Akt des Schlafens vollzieht eine Re-Signifikation des *Mädchen*-Konzepts, da er die zuvor aufgestellte Geschlechterordnung „wirklich“ unterläuft, weil das Geschlecht *Mädchen* nicht mehr an *Ängstlichkeit* gekoppelt ist. Ebenfalls ein Ergebnis der Re-Signifikation ist, dass *echte Kerle* auch Angst haben, mit Teddys und im Schutz eines Mädchens einschlafen. Gleichzeitig geschieht eine Re-Semantisierung der Zeichen(-träger), da das Symbol *Teddy* und Symbol *Ängstlichkeit* nicht mehr weiblich semantisiert und an *Mädchen* gekoppelt sind.

Die Re-Signifikation der Geschlechtsidentität und die Re-Semantisierung der Zeichen(-träger) in der diegetischen Wirklichkeit gelingt, weil nicht Stimmen der Wahrheit oder Norminstanzen die veränderte Situation, d. h. die Überschreitung der zuvor durch die Jungen aufgestellten Grenze, erklären, sondern die Bildnarration mit ihrem auf der ersten Wirklichkeitsebene situierten Bild die „Wahrheit“ präsentiert. Durch das Fehlen eines verbalsprachlichen narrativen Modus wird das Mädchen nicht als andersartig oder als Ausnahme markiert. Auch hier gibt es keine Erklärungen, was eine außerliterarische Norm implizieren und für die fiktionale Wirklichkeit konstruieren würde. Weil die innerliterarischen Diskurse damit eine alternative Ordnung präsentieren, ist die Darstellung als subversiv zu werten.³ Was aus einer textorientierten Perspektive als Umsturz der ersten Ordnung durch die Art und Weise der Darstellung beschrieben werden kann, bedeutet aus einer rezeptionsorientierten Perspektive, dass der „Erwartungshorizont“ (Jauß, 1979, S. 135) der Leser:innen durchbrochen wird und

3 Insbesondere die Komik erweist sich hier als subversive Strategie.

sie, um Kohärenz herzustellen, ihr mentales Modell, d. h. die für die erzählte Welt geltende Geschlechterordnung, adaptieren und die Rede der Jungen als unwahre und haltlose Behauptung geringschätzen müssen (vgl. Fußnote 2).

4 Fazit und didaktischer Ausblick

Geleistet werden sollte Sensibilisierung für die Inszenierung von Geschlecht im Bilderbuch, indem in der exemplarischen Analyse der Bilderbücher *Raffi und sein pinkes Tutu* und *Echte Kerle* aufgezeigt werden konnte, dass die Geschlechterordnung eines Textes vor allem von dem *Wie* der Vermittlung der Geschichte im spezifischen Bild-Schrifttext-Zusammenspiel abhängt.

So konnte dargelegt werden, dass die Art und Weise der Darstellung die progressiven Aussagen der Inhaltsebene unterlaufen und durch die Konstruktion einer stereotypen Geschlechterordnung in diegetische Wirklichkeit eine widersprüchliche Aussage treffen kann, was die Notwendigkeit einer differenzierten Textbetrachtung unterstreicht. In beiden Fällen war Geschlecht an bestimmte schriftliche und bildliche Zeichen(-träger) gekoppelt bzw. wurde erst durch diese hergestellt, die Figuren wurden somit als Angehörige eines bestimmten Geschlechts (wieder-)erkennbar. Trotz der Ähnlichkeit der Konstruktionsprozesse waren die Ergebnisse jedoch unterschiedlich. Obwohl beide Werke explizit Geschlecht thematisieren und eine ähnliche Handlung präsentieren, gibt es Unterschiede, die die Art und Weise der Darstellung betreffen.

Für *Raffi und sein pinkes Tutu* konnte gezeigt werden, dass die Art und Weise der Darstellung die stereotype Geschlechterordnung der außerliterarischen Wirklichkeit (und damit entsprechende Normen und Wissen) implizit voraussetzt und dadurch für den literarischen Diskurs und die diegetische Wirklichkeit aufstellt. Als Konstruktionsmechanismen sind die Norminstanzen und Stimmen der Wahrheit im Text zu nennen, die explizit betonen oder gar als andersartig markieren, was auch außerliterarisch als andersartig gilt, entsprechende Grenzübertritte kennzeichnen und Abweichungen bzw. Inkongruenzen erklären. Eine Umcodierung von Geschlecht sowie eine Bedeutungsveränderung der geschlechtskonstituierenden Zeichen wird verhindert, die Normalisierung des rocktragenden Jungen gelingt in der diegetischen Wirklichkeit nicht. Weil sie nicht alternativ ist, unterwandert die Geschlechterordnung die progressiv anmutenden Präsentationen der Inhaltsebene und trifft eine gegenläufige Aussage (ausgenommen *Raffis lange Haare*, die schriftsprachlich nicht benannt und damit auch nicht als Besonderheit gekennzeichnet werden, weshalb das Zeichen *lange Haare* in der diegetischen Wirklichkeit damit zum Geschlechterkonzept *Junge* gehört).

Zwar gibt es bei *Echte Kerle* auch einen Bezug zur außerliterarischen Geschlechterordnung; diese wird jedoch nicht implizit als gegeben angenommen, sondern innerhalb der erzählten Welt durch die Jungenfiguren und damit als unsicher und vorläufig konstruiert. Diese (unsichere, vorläufige) Ordnung wird im weiteren Verlauf der Erzählung durch das Bild als Stimme der Wahrheit subvertiert und somit dekonstruiert. Die zuvor aufgestellte Geschlechterordnung wird unterlaufen und erweist sich in der erzählten

Welt als unhaltbar. Die Dekonstruktion gelingt in der fiktionalen Wirklichkeit („wirklich“), da das, was gemessen an der außerliterarischen Wirklichkeit als andersartig erscheint (Inkongruenz), nicht durch entsprechende Betonungen oder Erklärungen als solches erst markiert und konstruiert wird, sondern weil die entsprechenden innerliterarischen Diskurse wirklich anders sind. Auf diese Weise wird eine partielle Bedeutungsveränderung des Bezeichneten und einzelner Zeichen(-träger) vollzogen; die auf Geschlecht verweisenden und damit Geschlecht konstituierenden Zeichen sind mit einem anderen Inhalt oder Ausdruck als in der außerliterarischen Realität verbunden. Die Geschlechterkonzepte werden damit in der diegetischen Wirklichkeit in veränderter Weise wiederholt und die Bedeutung verschoben, das Geschlecht bzw. die Geschlechterordnung wird in der diegetischen Wirklichkeit umcodiert, andere Formen der Konstitution von Geschlechtsidentität realisiert und ein anderes Geschlechterwissen generiert.

So konnte durch die Analyse nicht nur gezeigt werden, dass die Art und Weise der Darstellung eine Geschlechterordnung in der diegetischen Wirklichkeit statuieren kann, die eine Alternative zur außerliterarisch geltenden darstellt, sondern auch, unter welchen Bedingungen dies gelingt: Dass die Norminstanzen die außerliterarische Ordnung nicht implizieren bzw. präsupponieren, indem sie Grenzübertritte bzw. Abweichungen durch Erklärungen als solche für die fiktionale Wirklichkeit konstruieren, und dass der Text andere Möglichkeiten der Geschlechtsidentität (wahrhaftig) als Norm bzw. normal darstellt, bildet die Voraussetzungen dafür. Dabei kommt besonders dem Bild eine besondere Rolle zu, da hier alternative Zeichen(-codes) und damit andere Geschlechterordnungen „beiläufig“ gezeigt werden können.

Obwohl sich der Beitrag einer literaturtheoretischen Zielsetzung verschrieben hat, lassen sich didaktische Anschlussmöglichkeiten ausmachen. So ist zu eruieren, ob bzw. wie die Texte zum Anlass dienen können, die Schüler:innen zur differenzierten Wahrnehmung der Art und Weise der Vermittlung einer Geschichte und ihre Bedeutung für die Konstruktion bzw. Dekonstruktion von (Macht-)Ordnungen in der literarischen Wirklichkeit anzuleiten und für das Bild-Schrifttext-Zusammenspiel sowie für die Funktionsweisen der Texte zu sensibilisieren. Ebenso ist zu überlegen, ob bzw. wie die Texte als Lernmedium im gendersensiblen⁴ Unterricht fungieren können, der die Schüler:innen zur Reflexion von Geschlechterstereotypen, zum Abbau von strukturellen Ungleichheiten und einschränkenden Normen und Stereotypen anleiten und die individuelle Vielfalt fördern will.

4 Die Bezeichnung „sensibel“ wird hier im Sinne Barbara Rendtorffs verwendet und bezieht sich auf die Schaffung eines Bewusstseins für be- und einschränkende Geschlechterordnungen, die fest in den gesellschaftlichen Strukturen verankert sind (Rendtorff, 2017, S. 21–23).

Literatur

Primärliteratur

- Simonetti, R. (2019). *Raffi und sein pinkes Tutu*. Illustriert von Lisa Rammensee. Community Editions.
- Olten, M. (2004). *Echte Kerle*. Bajazzo/Beltz.

Sekundärliteratur

- Butler, J. (2015). Performative Akte und Geschlechterkonstitution. Phänomenologie und feministische Theorie. In U. Wirth (Hrsg.), *Performanz. Zwischen Sprachwissenschaften und Kulturwissenschaften* (6. Aufl., S. 301–320). Suhrkamp.
- Gymnich, M. (2004). Konzepte literarischer Figuren und Figurencharakterisierung. In V. Nünning & A. Nünning, A. (Hrsg.), *Erzähltextanalyse und Gender Studies*. J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05069-4_6
- Jauß, H. R. (1979). Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In R. Warning, Reiner (Hrsg.), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis* (2. Aufl., S. 126–162). Wilhelm Fink.
- Krah, H. (2016): Gender, Kinder- und Jugendliteratur und analytische Praxis. Grundlagen und Methodik. In K. Müller, J. Decker, H. Krah & A. Schilcher (Hrsg.), *Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen – Analysen – Modelle*. Schneider Hohengehren.
- Lotman, J. M. (1972). *Die Struktur literarischer Texte*. Wilhelm Fink.
- Martínez, M. & Scheffel, M. (2016). *Einführung in die Erzähltheorie* (10. Aufl.). C. H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406705243>
- Neumann, B. & Nünning, A. (2006). Kulturelles Wissen und Intertextualität. Grundbegriffe und Forschungsansätze zur Kontextualisierung von Literatur. In M. Gymnich, B. Neumann & A. Nünning (Hrsg.), *Kulturelles Wissen und Intertextualität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien zur Kontextualisierung von Literatur* (Studien zur Englischen und Literatur- und Kulturwissenschaft, 22, S. 3–28). WVT.
- Nieberle, S. (2013): *Gender Studies und Literatur*. Eine Einführung. WBG.
- Rendtorff, B. (2017): Was ist eigentlich ‚gendersensible Bildung‘ und warum brauchen wir sie? In I. Glockentöger & E. Adelt (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis* (S. 17–23). Waxmann.

ReVision – Die Schärfung der geschlechtersensiblen Blicke durch kunstpädagogische Prozesse

MARLEY SCHLARB

1 Ich sehe was, was du nicht siehst

„bei uns ist das früher auch immer so gewesen. Aber wir hätten die Mädels schon mitspielen lassen...die wollten nur nicht [...] wenn ich jetzt aber so drüber nachdenk' [...] Warum wollten die das eigentlich nicht [?] Das ist wahrscheinlich das mit dieser [...] das ist diese Sozialisation [...], was ihr meintet“ (Aussage eines Studierenden X während der Besprechung von Abbildung 1, eigene Kommunikation, 20. November 2023)

Eine alltägliche Szene auf dem Pausenhof: Ein paar Jungen spielen in der Sonne auf einem Sportplatz Fußball, einer der Jungen gestikuliert in Richtung der Mädchen, die unbeteiligt nebeneinander auf einem im Schatten stehenden Fußballtor sitzen. Eines der Mädchen kämmt sich die Haare, während der Zaun zwischen die beiden Gruppen eine visuelle Abgrenzung zu ziehen scheint. Über der Szenerie deutet sich der öffentliche Raum einer Kleinstadt an, die über die Kinder zu wachen scheint.

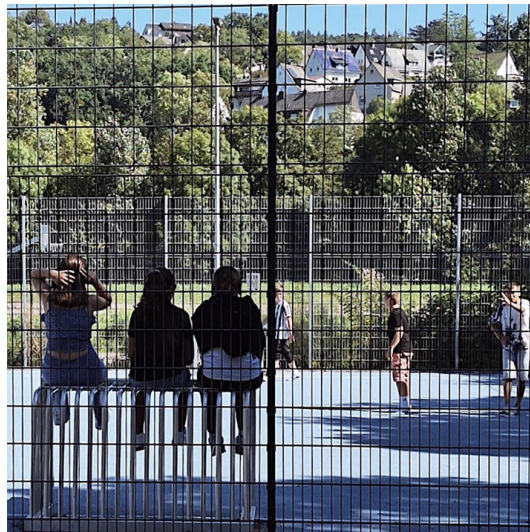


Abbildung 1: Arbeit einer Studierenden Y aus dem Seminar „Hype Me Up“, 2023

Diese künstlerische Arbeit einer Studierenden Y (Abbildung 1) des Seminars „Hype Me Up“ unter der Leitung von Marley Schlarb und Prof. Martin Schepers, welches feministische Perspektiven auf Selbstkonzepte thematisierte, löste ein interessantes Gespräch aus: Eigentlich hätten alle eine solche Situation schon einmal selbst erlebt, einige von der einen Seite, einige von der anderen. Doch besonders in den Vordergrund rückt während dieser Konversation die oben genannte Aussage: Der Studierende X, der auf die Arbeit der Studierenden Y reagiert, erlebt eine Art „Kipp-Moment“. Das aus Schulzeiten verbliebene Rudiment einer Perspektive der geschlechtlichen Trennung (vgl. „das sind wir“, „das sind die Anderen“) führt zunächst zu einem schuldabweisenden Statement („*die wollten nur nicht*“). Dann entsteht eine bemerkenswerte, von außen durch das vorangegangene Gespräch initiierte Reflexion. Das Initial der „Genderkompetenzbildung“ wurde gesetzt (vgl. *Das ist wahrscheinlich das mit dieser [...] das ist diese Sozialisation [...]*). Esther Richthammer konstatiert in ihrer Dissertation „Spielräume für Geschlechterfragen“ von 2017 folgende dafür relevante Bestandteile:

„[Die Genderkompetenzbildung] beinhaltet theoretisches Wissen über die Konstruktion qua Geschlecht, Prozesse des *Doing gender* zu erkennen, eine eigene Distanzierungsfähigkeit zu entwickeln, von der eigenen biografischen Prägung Abstand zu nehmen und eine geschlechterreflexive und selbstkritische Haltung auszubilden“ (Richthammer, 2017, S. 112)

2 ReVision – Geschlechtsblindheit

Die Aussage des Studierenden lässt eine *ReVision* des eigenen Denkens und Handelns vermuten. *ReVision* ist in diesem Kontext als eine Ableitung aus dem Lateinischen mit der Übersetzung „Neufassung“ zu verstehen. Das „Sehen“ (lat. „*videre*“) symbolisiert hier die Fähigkeit für eine Sehweise, zusammengesetzt mit der Vorsilbe „re-“ („entgegen“, „wieder“ oder „zurück“). Das „Entgegensehen“ symbolisiert die Aufbrechung vorheriger Denkmuster und eine Blicktransformation zu einem geschlechtersensiblen Blick.

Die Aussage des Studierenden X zeigt beispielhaft die Entwicklung einer solchen *ReVision*. Die im Seminar thematisierte *Sozialisation* als ein spezifisches Geschlecht wird verbunden mit einem Hinterfragen der (eigenen) Geschlechterrolle, sodass die künstlerische Arbeit der Studierenden Y und die damit verbundene gemeinsame Reflexion der eigenen Prägung eine Möglichkeit bietet, die vorherig *geschlechtsblinden*¹ Perspektiven zu verlassen und die Geschlechterdifferenz Erfahrungen offen zu thematisieren.

¹ Esther Richthammer bezeichnet mit der *geschlechtsblinden Perspektive* eine Pädagogik, die keine Rücksicht auf „Geschlechterdifferenz“ nimmt und eine „vermeintlich geschlechtsneutrale Pädagogik“ umzusetzen versucht, ohne auf „benachteiligende Mechanismen“ einzugehen (Richthammer, 2017, S. 123).

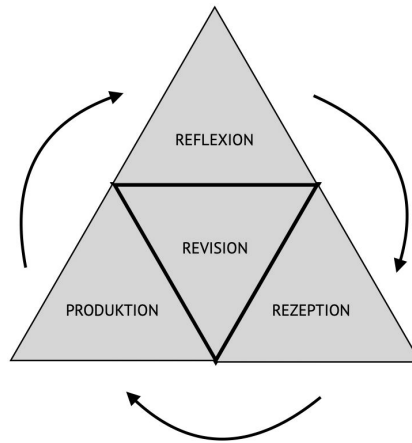


Abbildung 2: Prozesse der *ReVision*, eigene Grafik, 2023

Zwar wird der Ausdruck der „Revision“ in verschiedenen Gebieten wie zum Beispiel Psychologie, Wirtschafts- oder Rechtswissenschaften als eine messbare Überprüfung und anschließende Überarbeitung verwendet, die mit einem stark ziel- und leistungsorientierten Vorgehen zusammenhängt, jedoch soll er stattdessen in diesem Kontext der Schärfung der geschlechtersensiblen Blicke eher in einer prozesshaften und ergebnisoffenen Form betrachtet werden. Wie im Schaubild (Abbildung 2) gezeigt, bilden die drei Teile um den Begriff eine stetig anhaltende und sich wiederholende Auseinandersetzung. Die *ReVision* fungiert als Antipode zur Geschlechtsblindheit und bildet in diesen verschiedenen Prozessteilen so eine sich beständig fortbildende Entwicklung zu einer geschlechtssensiblen Blickweise. Diese Teile sollen im Folgenden unterteilt in *Reflexion*, *Rezeption*, *Produktion*, vorgestellt werden.

3 Prozesse der Entwicklung von Sichtweisen und künstlerischem Handeln

3.1 Reflexion

Die *Reflexion* beschreibt hier das Problematisieren und Aufdecken von Differenzen sowie das Entwickeln daran geknüpfter Fragestellungen. Zunächst muss es also zu einer Fokusumleitung auf die geschlechterspezifischen Differenzkategorien kommen, damit überhaupt eine Auseinandersetzung entstehen kann. Anknüpfend wird während dieses Reflexionsprozesses die Konstruktion dieser Kategorien erforscht und befragt, woraus dann eine dezidiertere Analyse des Konstruktionsprozesses entstehen kann. Diese Analyse kann sowohl auf einer strukturellen Ebene stattfinden, als auch auf einer individuellen Ebene.

Der Prozess der Reflexion soll im Folgenden am Beispiel einer Frage eines Studierenden Z erläutert werden.

„Können wir uns nicht darauf einigen, dass wir einfach alle Menschen sind?“ (Aussage Studierender Z, eigene Kommunikation, 16. November 2022)

3.1.1 Das „tragische Dilemma des Feminismus“

Diese hoffnungsvolle Anfrage des Studierenden Z berührt einen Diskurs, der seit Jahrzehnten immer wieder in feministischen Theorien aufscheint. Unterschwellig wirft der Studierende Z der Beschäftigung mit der *ReVision* eine „Überdramatisierung“ des Geschlechts vor. Als eine mit Sicherheit positiv intendierte Frage nach einem „Gleichheitsfeminismus“ wird um eine geringere bzw. sogar Nichtbeachtung der Kategorien gebeten. Dies würde aber eine Negation eines Phänomens mit sich ziehen, welches für Missstände, Leid und Benachteiligung sorgt. Katharina Arendths beschreibt dieses Problem konkret unter der Phrase „Existenz und Notwendigkeit der Kategorie ‚Frau‘“:

„Hier zeigt sich das, was postmoderne Ansätze als das tragische Dilemma des Feminismus bezeichnen: Der Feminismus kann die Geschlechterhierarchie nicht kritisieren, ohne sie gleichzeitig zu reproduzieren. Gerade im Rahmen der zum Nachteil der Frau arbeitenden Geschlechterbinarität gewinnt die Kategorie „Frau“ ihre Stabilität. Das gilt auch, wenn der Bezug auf „Frau“ rein deskriptiv gemeint ist, [...]. Die vermeintliche bloße Beschreibung produziert und reproduziert eine bestimmte Sichtweise auf die Frau und damit auch den hierarchischen binären Rahmen.“ (Arendths, 1997, S. 63)

Zwar besteht also die Ambition der Auflösung der Geschlechterkategorien und die daran anknüpfende Thematisierung der Unterschiede – wodurch wir uns alle auf das bloße „Menschsein“ einigen könnten –, jedoch ist eine Aufdeckung der Missstände ohne das deskriptive Nachverfolgen der binären Geschlechterkategorien und die damit verbundene Sozialisation nicht möglich. Simone de Beauvoir problematisiert dieses Phänomen schon 1949: „Diese Verneinung wäre für die Betroffenen keine Befreiung, sondern eine Flucht ins Unauthentische“ (Beauvoir, 1949, S. 10–11). Das *Unauthentische* als Teil einer Negierung von Differenzenerfahrung, die Menschen aufgrund ihrer Sozialisation anhaftet, wird also in diesem Ansatz abgelehnt und „fasst die empirisch beobachtbaren Geschlechterunterschiede in den Blick, ohne sie zu verabsolutieren“ (Esser, 2016, S. 174). Auch wenn Simone de Beauvoir nicht gänzlich der Auffassung ist, dass Geschlecht gesellschaftlich konstruiert ist, lässt sich die Idee der Hervorhebung von Differenzkategorien herauslesen und in pädagogische Situationen übertragen. Mit Butlers These des *performativen Geschlechts* (Butler, 1991) können diese Kategorien als „kulturelles, diskursiv erzeugtes Produkt“ (Esser, 2016, S. 176) durch Rezeption von Kunst und durch das eigene künstlerische Handeln untersucht werden.

3.1.2 Sozialisation

Hinsichtlich der vorangegangenen Diskussion, brachte der zu Beginn erwähnte Studierende X als Reaktion auf die Arbeit der Studierenden Y den Aspekt der „Sozialisation“ in die Rezeption und Besprechung der Arbeit ein. Das Hinterfragen des eigenen Verhal-

tens *als* ein Geschlecht steht dabei im Vordergrund. „*On ne naît pas femme, on le devient*“ (dt. nach Grete Osterwald: „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“, de Beauvoir, 1949, S. 334) beschreibt den Werdungsprozess des gesellschaftlich konstruierten Geschlechts „Gender“. Die Forschungsperspektive der geschlechterspezifischen Sozialisation eröffnet historisch gesehen erstmals die Möglichkeit, das „Geschlecht nicht mehr als ‚Naturtatsache‘ zu behandeln, die pädagogisch allenfalls geformt und verfeinert werden kann“ (Dausien & Walgenbach, 2015, S. 21), sondern als eine extrinsisch auf Individuen einwirkende Bestimmungsmacht. Butler bezeichnet diese Macht als einen fortlaufenden Prozess, der zu seiner „Aufrechterhaltung der Zweigeschlechtlichkeit auf stete Wiederholung und Bekräftigung angewiesen [ist], was mit dem Ausdruck *Doing Gender* bezeichnet wird“ (Esser, 2016, S. 177). Das Zusammenspiel aus Prägung und Reproduktion lässt sich so in pädagogischen Kontexten vereinfacht als „Sozialisation“ bezeichnen.

3.1.3 Der „heimliche Lehrplan“

Ist zunächst einmal der Grundstein gelegt, indem Doing-Gender-Prozesse hinterfragt werden, ist es Teil der Reflexion, sich dem Konstrukt Gender in spezifischen Lehrsituationen zu nähern. Der Begriff des „heimlichen Lehrplans“, eingeführt von Jürgen Zinnecker 1975, beschreibt unbewusste Mechanismen, den Geschlechtern „unterschiedliche Rollen zuweisen“ (Richthammer 2017, S. 76). Das kann in Form der „self-fulfilling prophecy“ (Watzlawik, 1984, S. 61) zu einer Leistungszuschreibung führen, die somit mit einer gewissen Erwartungshaltung Schüler*innen in den Zugzwang bringt, entsprechenden Stereotypen nachzueifern. Laut Susanne Schwartze „entfaltet der hegemoniale Geschlechterdiskurs [sich] als 'heimlicher Lehrplan' wie nebenbei“ (Schwartze, 2016, S. 235) und lässt kaum Raum für die Förderung alternativer Lebensweisen. Auf den Kunstunterricht bezogen kann dies beispielsweise zu einer geschlechterspezifischen Ästhetik, Materialgebrauch oder Verhalten im Kunstunterricht führen. Bedingt wird der heimliche Lehrplan nicht nur durch Lehrpersonen, sondern auch durch die Rahmenbedingungen des Unterrichts wie zum Beispiel Unterrichtsmaterialien.

3.1.4 Geschlechtsblinde Unterrichtsmaterialien

Esther Richthammer untersuchte im Rahmen ihrer Dissertation „Spielräume für Geschlechterfragen“ 2017 eine quantitative Auswertung der Abbildungen von Kunstwerken nach Geschlechtskategorien. Dabei waren die beiden Untersuchungsgegenstände der fünfte Band (*Vom Expressionismus zur Postmoderne*) des Schulbuches „Kammerlohr – Epochen der Kunst“ (Broer et al., 1997) und die ersten zwei Kapitel (*Moderne/Postmoderne und auf dem Weg in die Moderne*) des „KUNST Bildatlas – Schulbuch 5–13“ (Thomas et al., 2007).

Abgebildete Kunstwerke von			in %	Name im Titel	seiten- füllende	wieder- holte	nach 1968	in %
Kam- merl- ohr	Künstlern	299	92,57%	4	57	2	70	89,74%
	Künstlerinnen	17	5,26%	0	0	0	3	3,85%
	Paaren	2	0,62%	0	1	0	2	2,56%
	unbestimmt	5	1,55%	0	0	0	3	3,85%
Kunst Bild- atlas	Künstlern	192	90,57%	55	56	29	21	80,77%
	Künstlerinnen	11	5,19%	2	2	0	2	7,69%
	Paaren	1	0,47%	0	0	0	1	3,85%
	unbestimmt	8	3,77%	1	0	2	2	7,69%

Abbildung 3: Quantitative Auswertung der Abbildungen von Kunstwerken nach Geschlechtskategorien (Richthammer, 2017)

Die Ergebnisse zeigen eine starke Tendenz zur Unterpräsenz von nicht-männlichen Personen. Angesichts der männlich dominierten Kunstwelt ist diese mangelnde Repräsentation vermutlich häufig der in den Kunstkanons eingeschriebenen Nichtbeachtung von nicht-männlichen Künstler*innen geschuldet. Jedoch wird dieses Argument entkräftet, sobald sich der Fokus der Kunstbücher in die Zeit der feministischen Avantgarde neigt. Die dort aufgekommene Bewegung hat eine Mehrzahl von weiblichen Künstler*innen produziert, die sich, ihre Position in der Gesellschaft und das patriarchale Kunstfeld in ihren Arbeiten hinterfragt und thematisiert haben. Dennoch scheint sich die weibliche Unterrepräsentation weiterhin fortzusetzen, auch wenn seit der feministischen Bewegung der 70er-/80er-Jahre deutlich anhaltend das Ungleichgewicht der schaffenden Künstler*innen an Prägnanz verliert.

3.2 Rezeption

Wird die Unterrepräsentation erst einmal im Reflexionsprozess erkannt, kann aktiv in einer Auswahl spezieller Inhalte dagegen vorgegangen werden. Nicht nur werden damit erste Schritte in Richtung einer Gleichstellung aller Geschlechter getan, gleichzeitig können die Inhalte selbst auch zur inhaltlichen Thematisierung der patriarchalen Strukturen beitragen. Im Folgenden sollen die Beispiele von Valie Export und ORLAN als Teil einer geschlechtersensiblen Rezeption fungieren.

3.2.1 Lehrinhalte zur Schärfung der geschlechtersensiblen Blicke am Beispiel von Valie Export und ORLAN

Die performative Arbeit „MesuRage“ (1968–2012) von ORLAN sowie die fotografische Arbeit „Körperkonfigurationen“ (ab 1972) von Valie Export zeigen das Potenzial geschlechtersensibler Pädagogik auf.

Die vielfach fotografisch dokumentierte Performance „MesuRage“ von der französischen Künstlerin ORLAN zeigt eine „dekonstruktive“ (Kronberger, 2022, S.60) künstlerische Strategie, die die männliche Prägung des öffentlichen Raumes offenlegt und durch ihren performativen Eingriff überschreibt.



Abbildung 4: ORLAN, MesuRAGE, Guggenheim Museum, New York, 1983

Die mehrfach aufgeführte Performance schließt folgenden Handlungsablauf ein: ORLAN beginnt die Performance damit, dass sie ihren eigenen Körper als Maßeinheit vorschlägt, was kunsthistorisch an den „Goldenen Schnitt“ oder die Arbeit „Modulor“ von Le Corbusier erinnert (Donner & Shepherd, 2010, S. 58). Diesem Vorschlag geht ORLAN performativ nach, indem sie sich auf den Boden legt und über ihrem Kopf mit Kreide einen Strich zieht (Abbildung 4). Gemeinsam mit dem Publikum werden alle Striche, die die Künstlerin für ein Gebäude gebraucht hat, laut gezählt. Nach diesem Akt stellt die Performende ein Zertifikat aus, welches die Maße des Gebäudes in der Maßeinheit „ORLAN-Corps“ (Donner & Shepherd, 2010, S. 57) wiedergibt. Die während der Performance getragene Kleidung in starker Referenz zu weiblichen Geschlechterrollen – nämlich das „jüngfräuliche weiße Tuch ihrer Aussteuer“ (Donner & Shepherd, 2010, S. 59, eigene Übersetzung) wäscht ORLAN danach öffentlich, wonach sie das Waschwasser des durch die Performance verschmutzten Kleides in kleine Gläser füllt, welche als Relikt der Performance (De Baere, 2016, eigene Übersetzung) zurückbleiben. Im Ablauf des performativen Aktes zeichnet sich ein Entgegensetzen zu strukturellen Geschlechterstereotypen ab. Es eröffnen sich Fragen zu Räumen, Konnotation von Materialien,

Machtverhältnissen und deren Möglichkeit der Dekonstruktion und Überschreibung. Diese rezeptive Untersuchung bietet ein starkes pädagogisches Potenzial für kunstbezogene Lehrsituationen und ermöglicht den Lernenden über die Rezeption eine Befragung zu Beschaffenheit von Elementen aufgrund geschlechterspezifischer Sozialisation und Einschreibung.

Eine weitere Strategie, die Valie Export in ihrer Arbeit „Körperkonfigurationen“ verwendet, ist eher eine die Weiblichkeit affirmierende Strategie (Kronberger 2022, S. 60) und soll in diesem Kontext keine positive Bejahung des Verhältnisses darstellen, sondern ein diskurseröffnendes Visualisieren und Aufzeigen. In der fotografischen Arbeit, welche sich aus vielen Fotografien aus den Jahren 1972 bis 1989 zusammensetzt, thematisiert Valie Export auf eine humorvolle Weise die Absurdität der männlichen Dominanz im öffentlichen Raum. In grotesken Positionen formt sie ihren weichen Körper an den kalten, harten Stein von Gebäuden an, wodurch sie affirmativ die gesellschaftlich dem Mann angepasste und untergeordnete Rolle der Frau darstellt.



Abbildung 5: Valie Export, Körperkonfigurationen (1972–1989), Theseustempel (Stufen), 1982.

Beiden Arbeiten liegt das Potenzial zur offenen Thematisierung von Geschlechterrollen zugrunde. Neben den Fragen zur affirmativen Darstellung oder dekonstruktiven Überschreibung sind diese Arbeiten als Teil der künstlerisch-feministischen Bewegungen der 70er/80er-Jahre zu verstehen und dienen in diesem Kontext als eine hinreichende Bedingung zur Erfassung der gesamten Kunstgeschichte des letzten Jahrhunderts. Auch stehen sie im Kontext zu zeitgenössischen, feministischen Arbeiten. Somit dienen die Arbeiten nicht nur zur Thematisierung von Geschlechterrollen, was ihnen

auch in Form einer Instrumentalisierung als eigenständiges Werk ihre Wirkmacht absprechen würde, sondern auch zur historischen Einordnung der feministischen Avantgarde.

3.2.2 Fragestellungen anregen

Darüber hinaus bieten diese Arbeiten einen ausreichend informierenden Impuls, der dann Schüler*innen in das eigene künstlerische Handeln bewegen kann. Die bei ORLAN erwähnte Frage nach Materialität und die künstlerischen Strategien zur Offenlegung oder zur Überschreibung bieten Anreize, die eigene Sozialisation zu reflektieren oder Doing-Gender-Mechanismen in der Schule zu hinterfragen. Es entsteht so ein Zusammenspiel aus Rezeption und Reflexion, die gemeinsam mit produzierendem Handeln auf die *ReVision* einwirken.

So können in Verbindung mit diesem Unterrichtsinhalt Arbeitsaufträge erstellt werden, die die eigene künstlerische Produktion in dieser Auseinandersetzung anregen.

3.3 Produktion

3.3.1 Aufgabenstellungen für Lernende

Das eingangs gezeigte Beispiel der Studierenden Y entstand ebenfalls in der Erprobung eines solchen Arbeitsauftrages. In einem Seminar der Kunstakademie Düsseldorf und der Justus-Liebig-Universität Gießen, das Prof. Martin Schepers und ich im Wintersemester 2023/24 unter dem Titel „Hype Me Up“ durchführten, wurde die Schärfung der geschlechtersensiblen Blicke durch künstlerische Produktion untersucht. An der Kunstakademie Düsseldorf war das Seminar ein fachdidaktisch orientiertes, in Gießen ein fachpraktisch orientiertes. Die Studierenden aus Düsseldorf setzten sich theoretisch mit der Thematisierung von Geschlecht im Kunstunterricht auseinander und stellten daraufhin didaktische Überlegungen an, die in Form von Arbeitsaufträgen nach Gießen übersendet wurden. Die Studierenden in Gießen erhielten daraufhin folgende Aufgabenstellungen:

Aufgabe 1: Sammle persönliche Gegenstände/Dinge, die dich in deiner Geschlechtsidentität bestätigen, und halte dies künstlerisch fest.

Aufgabe 2: Betrachte eine Gruppe im öffentlichen Raum unter dem Aspekt der Geschlechterrollen, halte dies künstlerisch fest.

Aufgabe 3: Gehe einen Diskurs mit einer dir nahestehenden Person ein, die vermutlich eine besonders konträre Meinung zu deiner Haltung gegenüber Geschlechterrollen hat, und halte dies künstlerisch fest.

Davon sollte nur eine Aufgabe umgesetzt werden. Die Studierende aus dem Anfangsbeispiel hat sich der zweiten Aufgabe gewidmet. Diese Aufgabe zielt besonders auf eine rezeptive und dokumentarische Wahrnehmung ab, was sich in einer beobachtenden

Position gegenüber dem Schulhof geäußert hat. Durch die Aufgabenstellung eröffnete sich der Studierenden Y die Möglichkeit, ihre Umgebung analytisch zu betrachten und dies in künstlerischer Produktion festzuhalten.

3.3.2 Produktion im eigenen Habitus der Lehrenden

Das Doing-Gender als wiederkehrendes, sich selbst stärkendes Element als Teil der performativen Kategoriebildung ist jedoch nicht nur auf Seiten der Lernenden zu verorten, die ihre Haltung reflektieren, die Missstände rezipieren und durch ihr eigenes Handeln in Form von Produktion überschreiben müssen, sondern ist auch als Prozess der *ReVision* auf der Seite der Lehrenden notwendig. Zwar gilt dieser ohnehin als hinreichende Bedingung zu beispielsweise der Anpassung der Lehrinhalte, jedoch reicht die rein formale Anpassung nicht aus. Darüber hinaus muss der Habitus der Lehrperson an die diskriminierungskritische Haltung angepasst werden. Darunter fallen Aspekte wie Sprache, Einteilung von Gruppenkonstellationen und Leistungsanforderungen. Gefordert wird somit eine stetige Befragung des eigenen pädagogischen Handelns (vgl. zur Bedeutung von Lehrenden in Hochschulen auch den Beitrag von Kubandt in diesem Sammelband).

4 *ReVision* als Instrument zur Schärfung der geschlechtersensiblen Blicke

In der Aufteilung in Reflexion, Rezeption und Produktion lässt sich eine wechselwirkende Beziehung erkennen. Die Prozesshaftigkeit zwischen Strukturen hinterfragen, Wahrnehmung im Anderen und eigener künstlerischer Handlung verbleiben in stetiger Entwicklung. Es wird deutlich, dass es sich bei der *ReVision* nicht um ein einmaliges Ereignis oder eine in einem Mal erworbene Fähigkeit handelt, sondern um eine stetige Entwicklung diskriminierungskritischer Perspektiven. Die *ReVision* bildet somit ein Instrument zur Schärfung der geschlechtersensiblen Blicke.

Literatur

- Arendths, K. (1997). Rechts-Trouble? Feministische Rechtstheorie vor neuen Herausforderungen. *Freiburger FrauenStudien* 1, 49–71.
- de Beauvoir, S. (1949). *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus*. (26. Aufl.). Rowohlt.
- Broer, W., Etschmann, W. & Hahne, R. (1997). Kammerlohr – Epochen der Kunst. Oldenbourg.
- Butler, J. (1990). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Suhrkamp.
- Dausien, B. & Walgenbach, K. (2015). Geschlecht – Sozialisation – Transformationen. In B. Dausien, C. Thon, & K. Walgenbach (Hrsg.), *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 9–16). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:13027>

- De Baere, B. (2016). Gettare il corpo nella lotta, MesuRAGEs (1968–2012) Action: ORLAN-Corps, a cura di ORLAN. In Roots&Routes magazine (Hrsg.) *Gettare il corpo nella lotta. Roots&Routes, Research on Visual cultures*, Four-Monthly Magazine (Nr. 22). <https://www.roots-routes.org/mesurages-1968-2012-action-%20orlan-corps-cura-orlan/>
- Donner, S. & Shepherd, S. (2010). *ORLAN. A hybrid body of artworks*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203851708>
- Esser, A. (2016). *Geschlechter-Repräsentationen im Kunstunterricht. Reflexionen zu Grundproblemen von Identität und Vielfalt*. Kopaed.
- Kronberger, Alisa (2022). *Diffraktionsergebnisse der Gegenwart – Feministische Medienkunst trifft Neuen Materialismus*. transcript.
- Prenzel, Annedore (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. VS Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90159-6>
- Richthammer, Esther (2017). *Spielräume für Geschlechterfragen. Re- und Dekonstruktion der Kategorie „Geschlecht“ in kunstpädagogischen Kontexten*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15910-8>
- Schwartz, S. (2016). „Drama, Baby, Drama!“ Zur Notwendigkeit genderreflexiver politischer Bildung in Schule und Politikunterricht. In Doneit, M., Lösch, B. & Rodrian-Pfennig, M. (Hrsg.), *Geschlecht ist politisch, Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung* (S. 231–248). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0fps.18>
- Thomas, K., Seydel, F. & Sowa, H. (2007): *KUNST Bildatlas Schulbuch Klasse 5–13*. Klett.
- Watzlawick, P. (1984). *Anleitung zum Unglücklichsein* (15. Auflage). Piper.
- Zinnecker, J. (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In Reinert, G.-B. & Zinnecker, J. (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen* (S. 9–121). Rowohlt.

Abbildungen

- Abb. 1: Arbeit einer Studierenden Y aus dem Seminar „Hype Me Up“, 2023.
- Abb. 2: Prozess der *ReVision*, eigene Grafik, 2023.
- Abb. 3: Quantitative Auswertung der Abbildungen von Kunstwerken nach Geschlechtskategorien, In: Richthammer, Esther: *Spielräume für Geschlechterfragen. Re- und Dekonstruktion der Kategorie „Geschlecht“ in kunstpädagogischen Kontexten*. Springer 2017, S. 206.
- Abb. 4: ORLAN, MesuRAGE, Guggenheim Museum, New York, 1983. <https://www.roots-routes.org/mesurages-1968-2012-action-orlan-corps-cura-orlan/>
- Abb. 5: Valie Export, Körperkonfigurationen (1972–1989), Theseustempel (Stufen), 1982, https://www.valieexport.at/jart/prj3/valie_export_web/main.jart?rel=de&serve-mode=active&content-id=1526555820281&tt_news_id=2131

Zur Bedeutung und Notwendigkeit eines genderkompetenten Umgangs mit Schulbüchern

TONI SIMON

1 Problematisierung

Gendersensible pädagogische Praktiken in Schule werden mit vielfältigen Forderungen verbunden: So soll z. B. Unterricht einerseits unterschiedliche Bedürfnisse von Jungen und Mädchen berücksichtigen, andererseits sollen Geschlechternormen und insbesondere Geschlechterstereotype hinterfragt und überwunden (z. B. Wedl & Bartsch, 2015) sowie Kinder individuell bei der Entwicklung ihrer eigenen Geschlechtsidentität begleitet werden – auch jenseits der tradierten binären Geschlechterlogik. Solchen Ansprüchen liegt u. a. die Erkenntnis zugrunde, dass Kinder in Schule auf Basis ihres (zugeschriebenen) Geschlechts noch immer vielfach ungleich und ungerecht behandelt werden (z. B. Hadjar, 2011) sowie dass für die Persönlichkeitsentwicklung die Herausbildung der eigenen geschlechtlichen und sexuellen Identität höchst bedeutsam ist (z. B. Voß, 2023). Forderungen nach einem genderkompetenten professionellen pädagogischen Handeln zur Verhinderung/Verringerung von Ungleichheiten/Ungerechtigkeiten sowie zur diskriminierungsfreien Persönlichkeitsentfaltung lassen sich auch als Beitrag zur Realisierung schulischer Inklusion verstehen – insofern Inklusion „synonym zu Differenzgerechtigkeit (oder ex negativo: Nicht-Diskriminierung/Diskriminierungsfreiheit)“ (Boger, 2017, o. S.) verstanden wird. Die Entwicklung von Genderkompetenz im Kontext der Lehrkräftebildung leistet demnach auch einen Beitrag zu einer inklusionsorientierten Professionalisierung und Schulentwicklung (vgl. hierzu auch den Beitrag von Lamb et al. in diesem Sammelband). Die Förderung von Genderkompetenz als ein ‚Baustein‘ zur diskriminierungsfreien Gestaltung von Schule ist insbesondere auch deshalb wichtig, da Schule insgesamt als ein von Hierarchie, Asymmetrie und Macht (Helsper et al., 2007) geprägtes System gilt, von dem auf Grund seiner Strukturlogik besondere Gefahren der Ungleichbehandlung/Diskriminierung ausgehen. Das System Schule ist damit durch eine spezifische Vulnerantialität (Verletzungspotenzial) gekennzeichnet und (re-)produziert durch unterschiedliche Strukturen, Kulturen und Praktiken Vulnerabilitäten (Verletzbarkeitspotenziale) (z. B. Simon, 2022)¹, welchen durch eine macht- und differenzkritische Professionalisierung von Lehrkräften – u. a. entlang der Kategorie Gender – entgegengewirkt werden kann.

¹ *Vulnerabilität* ist „immer von vulneranten ‚Momenten‘ und ‚Bedingungen‘, die sie ‚auslösen‘, abhängig“ (Burghardt et al., 2017, S. 12), sie setzt also die *Vulnerantialität* von Personen, Systemen etc., also deren „Möglichkeiten des Verletzens, Beschädigens, Diskriminierens usw.“ (Burghardt et al., 2017, S. 12) voraus.

Die Minderung oder gar Verhinderung der Vulnerantialität von Schule durch professionelles pädagogisches Handeln wird nachfolgend exemplarisch entlang der Kategorie Gender am Beispiel des Umgangs mit Schulbüchern thematisiert. Aus dem Spektrum materialisierter Praxis werden Schulbücher deshalb fokussiert, da diese gemeinhin als „Rückgrat der Schule“ (Oelkers 2010, S. 8) bezeichnet werden und ihnen eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird, die über Schule und Unterricht hinausgeht. Gleichsam kann aus wissenschaftlicher Perspektive ein Mangel an einer systematischen Schulbuchforschung sowie der Transparenz des konkreten Vorgehens im Rahmen der Prüfung von Schulbüchern vor deren Zulassung für den Schulbetrieb problematisiert werden (vgl. z. B. Bittner, 2011, S. 30).²

Dass es immer wieder passiert, dass Schulbücher höchst Problematisches – z. B. Rassismen (z. B. Marmer & Sow, 2015) oder Sexismus (z. B. Meinschmidt, 2022; Schrumpf & Simon, 2023) – beinhalten, scheint ein Hinweis darauf zu sein, dass im Bereich der wissenschaftlichen Schulbuchforschung und der an wissenschaftlichen Standards orientierten Schulbuchprüfung im Kontext von Zulassungsverfahren Nachholbedarf besteht. Dies hat u. a. zur Folge, dass es über das Medium Schulbuch potenziell zur (Re-)Produktion von Rassismus, Sexismus etc. in/durch Schule kommen kann – v. a. dann, wenn Lehrkräfte keine Kompetenzen für einen reflexiven, differenzkritischen Umgang mit didaktischen Materialien bzw. insgesamt mit Strukturen, Kulturen und Praktiken in Schule erwerben. Die Förderung von Genderkompetenz in der Lehrkräftebildung kann entsprechend einen wichtigen Beitrag leisten, um dem etwas entgegenzusetzen.

2 Genderkompetenz im Kontext der Lehrkräftebildung entwickeln – aber wie?

Der Begriff Genderkompetenz wird verschieden definiert und teils unscharf gebraucht (vgl. Budde & Venth, 2010, S. 22–23). Auch ist er nicht unstrittig, da mit ihm der Eindruck vermittelt werden kann, es handle sich um eine mehr oder weniger simpel zu erlernende resp. zu trainierende Strategie. Jedoch gilt der „Umgang mit Effekten aus dem Geschlechterverhältnis nicht [als] eine Frage der Verhaltensstrategie, sondern zuallererst [als] eine Sache des Bewusstseins, der (Selbst-)Aufmerksamkeit, der Reflexion und nicht zuletzt der Kenntnis gesellschaftlicher Zusammenhänge und stereotype[r] Zuschreibungen“, so Rendtorff (2011, S. 223). Entsprechend folge ich hier der Definition von Budde und Venth (2010), die Genderkompetenz als Reflexionskompetenz bezeichnen, bei der es nicht nur darum geht, „objektive Strukturen oder pädagogische Prozesse

2 Anmerkung der Herausgeberin: In Nordrhein-Westfalen müssen Lernmittel, bevor sie im Unterricht eingesetzt werden, zugelassen sein. Im Rahmen des Gutachterverfahrens im Lernmittelzulassungsverfahren werden die Lernmittel von Gutachterinnen und Gutachtern auf fachliche Richtigkeit geprüft. Mit Beginn des Schuljahres 2021/2022 ist als eines der übergreifenden Prüfkriterien auch das Kriterium „Das Lernmittel ist frei von jeglicher Form von Diskriminierung und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (u. a. Rassismus, Antisemitismus, Sexismus, Homo- und Transfeindlichkeit, Behindertenfeindlichkeit, Klassismus).“ in den Prüfbogen aufgenommen worden. Weitere Informationen unter: <https://www.schulministerium.nrw/zulassung-von-lernmitteln-nrw>

zu analysieren, sondern auch und vor allem darum, das eigene Handeln kritisch zu befragen. Das ist aus dem Grund zentral, weil die Herstellung von Gender alltäglich oftmals unbewusst abläuft. Damit ist ebenfalls gemeint, dass Subjektstatus und Geschlecht der pädagogisch Handelnden in der pädagogischen Arbeit eine Rolle spielen. Die Bereitschaft, sich entsprechend genderbewusst auf sich selbst, die Adressaten, die Kolleginnen und Kollegen sowie die institutionellen Strukturen einzulassen, ist deshalb unerlässlich für genderkompetente Bildungsarbeit“ (Budde & Venth, 2010, S. 24–25). Die Elemente des (Gender-)Wissens bzw. der Methoden und Strategien, des Könnens und des Wollens von pädagogischen Fachkräften bilden dafür den „grundlegenden Fundus“ (Budde & Venth, 2010, S. 24).

Die Forderung einer genderreflektierten Professionalisierung von Lehrkräften resp. der Anbahnung von Genderkompetenz in der Lehrkräftebildung wirft neben der Frage des Verständnisses von Genderkompetenz auch jene auf, gemäß welchem professionstheoretischen Ansatz eine auf diese ausgerichtete Professionalisierung gestaltet werden soll. Grundsätzlich gibt es eine Vielzahl an Professionstheorien (ausführlich hierzu Helsper, 2021), die teils „sehr unterschiedliche, ja mitunter gegensätzliche Bestimmungen von Professionalität und professionellem Handeln ergeben“ (Helsper, 2021, S. 60), da sie je eigene, „auch normativ geprägte Vorstellungen darüber [implizieren], was als gelungene, vollständige oder aber als weniger gelungene, weniger entwickelte etc. Professionalität zu betrachten ist“ (Terhart, 2011, S. 216). Im Kontext der Diskurse um pädagogisch-professionelles Handeln im Lehrer*innenberuf werden jedoch drei Ansätze als zentral angesehen und diskutiert (Terhart, 2011, S. 216), auf die u. a. auch Simon (2023, S. 103) im Rahmen ihrer Auseinandersetzung mit der Rekonstruktion geschlechtsbezogener Praxiserfahrungen im Rahmen schulpraktischer Studien verweist: der strukturtheoretische, der kompetenztheoretische und der biographietheoretische (oder auch berufsbiografische) Professionalisierungsansatz. Ohne diese Ansätze hier detailliert diskutieren zu können, sei auf die in Abbildung 1 zusammengetragenen ausgewählten Merkmale der drei genannten Ansätze verwiesen.

Mit den drei genannten zentralen Ansätzen wird jeweils ein spezifischer Blick auf eine Professionalisierung für einen kompetenten Umgang mit Geschlechterdifferenzen in Schule und Unterricht evoziert. Die Frage ist daher nicht, welcher dieser Ansätze der ‚richtige‘ Ansatz für die Förderung von Genderkompetenz ist. Denn „[l]ässt man Fehlzuschreibungen, Dramatisierungen, Missverständnisse etc. beiseite und beurteilt die Differenzen nüchtern, so liefert jeder der Ansätze wichtige, zum Teil sogar sich wechselseitig ergänzende, ja bestätigende Erkenntnisse“, so Terhart (2011, S. 209). Das heißt, ohne die Differenzen der drei Ansätze „harmonisierend einebnen zu wollen [...], lässt sich [...] zumindest in manchen Teilen von einem gewissen Ergänzungsverhältnis sprechen“ (Terhart, 2011, S. 209). Daher und aus *didaktischer* Sicht sollte die Frage eher lauten: *Wozu* bzw. *für was* eignet sich welcher Ansatz (bzw. welche Methode, die sich dem einen oder anderen Ansatz zuordnen lässt) besonders gut, wenn Genderkompetenz in der Lehrkräftebildung gefördert werden soll?

	professionelles Handeln und Professionellen-Klient*innen-Interaktion	Wissen und Können von Professionellen	Person der*des Professionellen	individuelle Professionalisierung als biographischer Prozess
kompetenz-theoretischer Ansatz	Wissen und Kompetenzen als Grundlage erfolgreichen professionellen Handelns	explizites fachliches Wissen und implizites erfahrungsbasiertes Handlungswissen/ Können	grundlegende, implizite Überzeugungen und Motive	Wissens- und Kompetenzerwerb in wissenschaftlich-universitären und Praxisfeldern
struktur-theoretischer Ansatz	das Arbeitsbündnis als widersprüchliche Einheit diffuser und spezifischer Handlungslogik	wissenschaftliches klassifizierungs- und fallrekonstruktives Wissen	reflexive Auseinandersetzung mit der strukturellen Ambivalenz von diffuser und spezifischer Handlungslogik	doppelte Professionalisierung: Forschungs- und Praxishabitus
biographie-theoretischer Ansatz	biographische Ressourcen und Fehlerquellen für die Professionellen-Klient*in-Interaktion	Biographie und Fallarbeit	(berufs-)biographische Reflexivität	individuelle Professionalisierung als biographisches Projekt

Abbildung 1: Vergleich der drei für den Lehrer*innenberuf zentralen professionstheoretischen Ansätze hinsichtlich ausgewählter Dimensionen nach Helsper (2021, S. 121 ff.); Legende: hellgrau = relevant; dunkelgrau = zentral

3 Geschlechterstereotype und Heteronormativität in (Sachunterrichts)Schulbüchern

Sich im Kontext der Förderung von Genderkompetenz mit Schulbüchern, mit deren Inhalten und ihrem (potenziellen) Einsatz im Unterricht auseinanderzusetzen, ist in unterschiedlicher Art und Weise (bspw. durch die Reflexion eigener Praxiserfahrungen im Rahmen schulpraktischer Studien, über die Reflexion eigener schüler*innenbiografischer Erfahrungen/Erlebensweisen, über Fallarbeit oder Unterrichtsbeobachtungen) sowie mit unterschiedlichem Rekurs auf die drei genannten professionstheoretischen Ansätze und Facetten von Genderkompetenz möglich. Nachfolgend wird ein beispielhafter Einblick in eine mögliche Auseinandersetzung mit Schulbüchern für den Sachunterricht gegeben. Die Fokussierung auf den Sachunterricht kann u. a. damit begründet werden, dass derselbe in der Primarstufe (als erster verpflichtenden Bildungsinstanz für Kinder in Deutschland) eine besondere Bedeutung für Fragen Sexueller Bildung – zu denen u. a. die Reflexion von Geschlechterstereotypen und mit diesen verbundener Diskriminierung gehört – hat.

3.1 Ausgewählte Anmerkungen zu Schulbüchern und zur Schulbuchforschung

Aus schulpraktischer Perspektive betont Oelkers (2010, S. 8) die Bedeutung von Schulbüchern als Medien, die „den Unterricht übersichtlich halten, die Komplexität und Vielfalt von Themen reduzieren, das zeitliche Nacheinander festlegen, die inhaltlichen Stationen des Lernens herstellen sowie die Struktur von Aufgaben und Leistungen be-

stimmen“. Schulbücher haben durch ihre Repräsentation eines (vermeintlich) konsensuellen Wissens- und Wertekorpus, der an nachfolgende Generationen weitergegeben werden soll, nicht nur eine *fachdidaktische* Bedeutung, sondern auch eine *gesellschaftliche* (Spiegler & Ahlgrim, 2019; Ott, 2020). Sie sind sowohl ein potenzielles Leitmedium für Schule/Unterricht als auch für Gesellschaft und begleiten selbst in Zeiten fortschreitender Digitalität „einen jungen Menschen unabhängig von dessen Zugangsmöglichkeiten zu Lesegelegenheiten die Kindheit und Jugend hindurch“ (Ott, 2020, S. 2).

Da die Entwicklung und der Stand der deutschsprachigen Schulbuchforschung hier nicht zusammengefasst werden können, sei lediglich auf zwei Probleme derselben verwiesen: *Erstens* werden Schulbücher in vielen Bundesländern zwar vor der Zulassung für den Schulbetrieb geprüft, gleichwohl ist unklar, inwiefern solche Prüfungen den Methoden (z. B. Stoletzki, 2013) bzw. Standards einer wissenschaftlichen Schulbuchforschung (z. B. Fuchs et al., 2014, S.77 ff.) folgen, oder ob Schulbücher „Autor*innen-Produkte“ bleiben (Oelkers, 2010), deren Konzeption/Entwicklung und Einsatz nicht systematisch erforscht werden (Oelkers, 2010; Fuchs et al., 2014, S.74). *Zweitens* stellt eine Schulbuchforschung im Kontext des Sachunterrichts im Allgemeinen und dort zum Aspekt Geschlecht im Speziellen ein Desiderat dar (Ott, 2020; Schrumpf & Simon, 2023) – obgleich „Forschungsaktivitäten zum Wissensaspekt Geschlecht im Schulbuch [...] auf eine über 50-jährige Tradition zurückblicken“ können (Ott, 2020, S. 2). Somit ist grundsätzlich sowie speziell für den Sachunterricht eine Dysbalance zwischen der potenziellen Bedeutung von Schulbüchern und der wissenschaftlichen Erforschung derselben zu konstatieren. An dieser Stelle kommt umso mehr die Förderung der Genderkompetenz von (angehenden) Lehrkräften ins Spiel: Da neben Schulbüchern die Kompetenzen von Lehrkräften eine besondere Bedeutung für die Unterrichtsqualität haben (Oelkers, 2010), kann die Genderkompetenz von (angehenden) Lehrkräften unabhängig von der Qualität von Medien wie Schulbüchern einen reflexiven, bildungswirksamen Umgang mit denselben ermöglichen. Dies gilt im Allgemeinen sowie fachdidaktisch aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht insbesondere dann, wenn Schulbücher (oder auch andere didaktische Materialien³ wie Arbeitsblätter; hierzu z. B. Simon, 2023) selbst nicht so konzipiert sind, dass sie seitens der Schüler*innen die Entwicklung von Genderkompetenz, sondern vielmehr aufgrund ihrer inhärenten Vulnerantialität geschlechterbezogene Vulnerabilität(en) evozieren (siehe hierzu auch Simon, 2022).

3.2 Beispiele stereotyper und heteronormativer Darstellungen in Sachunterrichtsbüchern

Anhand der nachfolgenden beispielhaften Einblicke in Sachunterrichtsbücher lässt sich andeuten, inwiefern Schulbücher Geschlechterstereotype und heteronormative Logiken potenziell (re-)produzieren könn(t)en. Mithilfe der in den Abbildungen 2, 3 und 4 dargestellten sowie weiteren Seiten von anderen Sachunterrichtsbüchern wurde im Rahmen eines Workshops sowie im Rahmen eigener Seminare im Kontext der ersten Phase der Lehrkräftebildung zusammen mit Lehrkräften und Lehramtsstudierenden *einerseits* das

3 Weitere Beispiele geschlechtsstereotyper Unterrichtsmaterialien sind z. B. unter www.goldener-zaunpfahl.de/schule-lernmaterialien zu finden.

Potenzial resp. die Bedeutung einer wissenschaftlichen Schulbuchforschung erarbeitet. Hierbei erfolgte zunächst eine Auseinandersetzung mit ausgewählten Schulbuchseiten, angelehnt an die Methodik der soziosemiotischen Analyse visueller Elemente (Stoletzki, 2013) bzw. der Bildanalyse nach Panofsky (1975) sowie bezüglich der Texte in Anlehnung an die Diskurs- bzw. Dispositivanalyse (Jäger, 2001). *Andererseits* (resp. dadurch) wurde die Bedeutung eines genderkompetenten Umgangs mit Schulbüchern bzw. didaktischen Materialien erarbeitet. Anhand verschiedener Schulbuchseiten wurden Möglich- und Notwendigkeiten zur Re- und Dekonstruktion geschlechterbezogener Stereotype sowie deren bildungstheoretische Bedeutsamkeit für (angehende) Lehrkräfte und Kinder in der Primarstufe reflektiert (vgl. auch Schrumpf & Simon, 2023).

Unter anderem wurden dazu Seiten aus dem Arbeitsbuch *Pustebblume* (allgemeine Ausgabe, Klasse 1 und 2) der Auflagen 2008, 2013 und 2021 vergleichend analysiert – konkret Seiten aus dem Kapitel „Körper und Körperpflege“, welches einen direkten fachlichen Bezug zu Fragen von Körper(-lichkeit) und Geschlecht(-lichkeit) hat. In Abbildung 2 ist die Abbildung zu sehen, die sich in der Auflage von 2008 sowie unverändert in jener von 2013 findet. Eine der zu dieser Abbildung gehörenden Aufgaben⁴ zielt trotz leicht veränderter Formulierung in Auflage 2013 auf die Unterscheidung der beiden dargestellten Körper. Geschlecht wird dabei als körperliches Merkmal aufgerufen und durch die Abbildung wird (mindestens latent) der binären Geschlechterlogik gefolgt (eine Dekonstruktion des binären Modells wird weder durch Text noch durch Bild angeregt). Mit der Abbildung wird zudem Bezug auf das soziale Geschlecht (Gender) genommen, indem spezifische, stereotype Handlungen dargestellt/angedeutet werden, die wiederum stereotype Rollenerwartungen evozieren und somit potenziell zu deren (Re-)Produktion und Manifestation beitragen können: Das aufgrund körperlicher Merkmale und der zugrunde liegenden binären Logik vermutlich als Junge gelesene Kind spielt mit einem Boot, während das vermutlich als Mädchen gelesene Kind mit einer Puppe spielt.

Eine der Fragen, die hier mit (angehenden) Lehrkräften diskutiert werden kann, ist, welche Folgen aus dem Aufgreifen und teils direkten, teils subtilen Vermitteln von seit Jahrzehnten kritisierten Stereotypen mittel- und langfristig für Kinder (bzw. späterhin Jugendliche; vgl. hierzu bspw. Hale et al., 2022) und die Gesellschaft entstehen können (bspw. die Reproduktion von Machtverhältnissen, Ungleichheiten und das Verfehlen demokratischer Werte und Ziele; für Letzteres vgl. z. B. Coers, 2021). Aus *didaktischer* Sicht könnte zudem hier das Spannungsfeld von didaktischer Reduktion versus fachlicher Trivialisierung/Richtigkeit oder von Orientierung an subjektiven Lernvoraussetzungen versus Kindertümelei (für den Sachunterricht vgl. z. B. Kaiser, 2019, S. 122) diskutiert werden.

4 Auflage 2008: „Wie unterscheiden sich die Körper der beiden Kinder? Zähle auf.“; Auflage 2013: „Zähle die Körperteile der beiden Kinder auf. Nenne Unterschiede.“



Abbildung 2: Abbildung in Pustebume 1 und 2 (Arbeitsbuch), Auflage 2008 und 2013, Thema „Körper und Körperpflege“

In der jüngsten Auflage des Arbeitsbuches von 2021 wird das Thema Körper und Körperpflege deutlich verändert aufgegriffen und dargestellt. Der Kinderkörper, der zum Benennen der Körperteile dient (Abbildung 3), wird auf einer eigenen Seite abgebildet. Primäre Geschlechtsmerkmale sind nun nicht mehr sichtbar – Gleiches trifft auf die Abbildung zum Thema Körperpflege (Abbildung 4) zu. Im Vergleich zu den Auflagen von 2008 und 2013 kommt es also deutlich weniger zu stereotypen Darstellungen, was aus Perspektive einer gendersensiblen Pädagogik und Didaktik sowie Sexueller Bildung positiv gewertet werden kann. Die neutrale Darstellung der Kinderkörper kann jedoch durchaus ambivalent gesehen und diskutiert werden: *Einerseits* kann sie durch die mögliche Deutungsoffenheit zur Überwindung der tradierten binären Geschlechterlogik (bzgl. des körperlichen Geschlechts) beitragen – hierfür könnte auch der Verzicht auf die Aufgabenstellung des Vergleichs von Körpern, wie sie in den Auflagen 2008 und 2013 enthalten war, sprechen. *Andererseits* kann die neutrale Darstellung als eine De-Thematisierung von körperlicher Geschlechtlichkeit – die für eine Auseinandersetzung mit körperlich-geschlechtlicher Diversität wichtig wäre – oder gar als Ausblenden oder Tabuisieren von Geschlecht(-lichkeit) und Geschlechterdiversität gedeutet und kritisch hinterfragt werden. Entscheidend ist somit der konkrete pädagogische bzw. didaktische Umgang mit dem Material, was im Rahmen einer auf Genderkompetenz ausgerichteten Professionalisierung thematisiert werden sollte.

- 1 Male das Bild an. Beschrifte folgende Körperteile:
 Arm – Bauch – Bein – Finger – Fuß – Hals – Hand – Knie – Kopf – Schulter

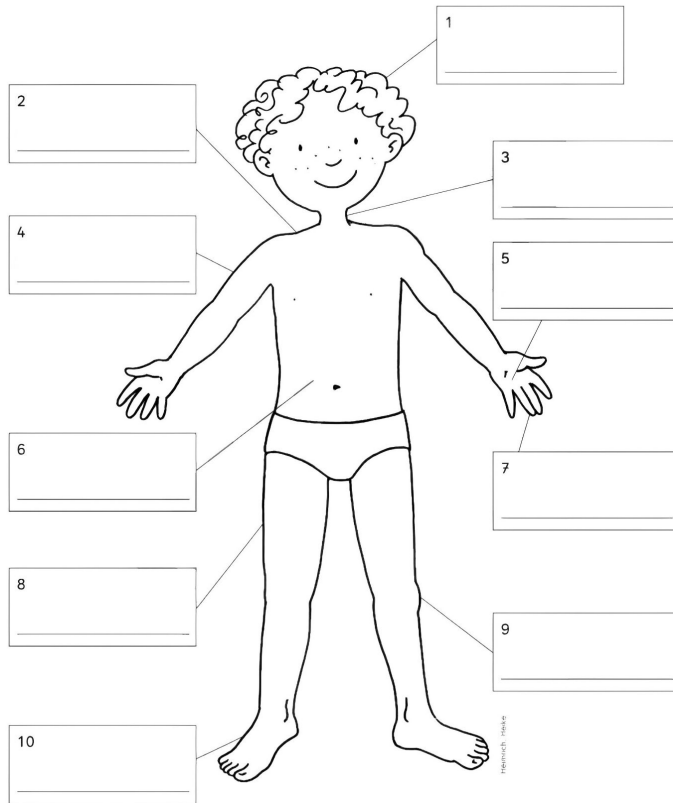


Abbildung 3: Abbildung in Pustebume 1 und 2 (Arbeitsbuch), Auflage 2021, Thema „Körper“



Abbildung 4: Abbildung in Pustebume 1 und 2 (Arbeitsbuch), Auflage 2021, Thema „Körper und Körperpflege“

Stereotype Darstellungen finden sich in (Sachunterrichts-)Schulbüchern auch in Kapiteln zu fachlichen Themen, die dies zunächst vielleicht nicht vermuten lassen. Ein Beispiel hierfür gibt das Sachbuch Pustebume (Sachsen-Anhalt, Klasse 1) mit dem Kapitel „Raumbezogener Bereich“ zum Thema Unterscheidung „Links – Rechts – Geradeaus“. Diesbezüglich zeigen Schrumpf und Simon (2023), dass die in der Auflage von 2005 genutzten Darstellungen weitgehend neutral sind, während in der Auflage von 2017 leicht veränderte Darstellungen auffallen, die z. T. deutlich geschlechterstereotyp bzw. heteronormativ sind. So tragen einige der abgebildeten Kinder u. a. Kleidung in Farben, die tradierten Geschlechterklischees entsprechen (z. B. rosa Kleid, rosa Pullover, rosa Helm vs. blauer Pullover, grünes T-Shirt) und werden teils bei Tätigkeiten dargestellt, die ebenfalls an bestehende Klischees und Rollen(-erwartungen) anknüpfen (Gießen oder Tafelabwischen vs. Fußballspielen). An solchen Beispielen kann aus fachlicher Sicht kritisch hinterfragt werden, warum bei einer solchen Thematik überhaupt *derartige* Darstellungen genutzt werden und welche anderen ebenso gut oder gar besser geeignet wären. Am konkreten Beispiel der aus Gender-Perspektive auszumachenden ‚Verschlimmbesserung‘ kann problematisiert werden, dass Fragen einer gendersensiblen Gestaltung von Schulbüchern (auch bei Neuauflagen) offenkundig noch immer nicht selbstverständlich und stereotype Darstellungen äußerst resistent sind (Meinlschmidt, 2022, S. 83; Schrumpf & Simon, 2023).

Die wenigen hier gegebenen Einblicke verdeutlichen *beispielhaft*, dass Autor*innen von (Sachunterrichts-)Schulbüchern z. T. „auf stereotype Darstellungen [...] zurückgreifen“, dass Differenzkategorien (hier: Geschlecht) dann nicht „selten aufgebrochen und kritisch hinterfragt“, sondern „als dichotome Repräsentation eines Merkmals konstruiert und nicht als gesellschaftlicher, sozialer Prozess verstanden“ werden, ohne dass eine „Hinterfragung von damit einhergehenden Machtverhältnissen, die [...] auch schon in der Grundschule angebahnt werden kann“ (Spiegler & Ahlgrim, 2019, S. 108–109), erfolgt. Damit widersprechen Schulbücher nicht nur dem Status quo wissenschaftlicher Diskurse hinsichtlich eines reflexiven Umgangs mit der Kategorie Geschlecht – dies ist eine erschreckende Konstante seit Jahrzehnten (z. B. Meinlschmidt, 2022, S. 83) –, sie widersprechen teils auch rechtlichen Grundlagen. So wird bspw. im Lernmittelerlass des Landes Sachsen-Anhalt in Grundsatz 4 formuliert (Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, 2013, S. 2): „An den öffentlichen Schulen in Sachsen-Anhalt dürfen nur solche Lernmittel (Schulbücher (DA) und digitale Lernmittel) verwendet werden, die [...] in Text und Bild, insbesondere der Gleichachtung und Gleichstellung der Geschlechter gerecht werden und frei sind von Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierungen“. Die aus Perspektive der Genderkompetenz als problematisch einzuschätzende Gestaltung der oben gezeigten Auszüge von (Sachunterrichts-)Schulbüchern des Landes Sachsen-Anhalt trägt zu deren Verletzungspotenzial (Vulnerantialität) und somit potenziell zur Verletzbarkeit (Vulnerabilität) von Schüler*innen bei, wenn sie nicht kritisch thematisiert werden. Genderkompetenz ist hierfür unerlässlich: einerseits, damit (angehende) Lehrkräfte das Problematische erkennen, und andererseits, damit sie die schüler*innen-seitige Re- und Dekonstruktion von Geschlechterstereotypen und heteronormativen

Orientierungen durch didaktische Materialien pädagogisch fundiert begleiten können (vgl. auch Simon, 2023).

Die hier nur skizzierte Auseinandersetzung mit Problemen und Ambivalenzen didaktischer Materialien (hier Schulbuchseiten) kann einen Beitrag zur Förderung eines forschenden Habitus leisten. Die Frage nach einer gendersensibleren Gestaltung oder nach einem reflexiven Umgang mit fragwürdigen Schulbuchinhalten zur Re- und Dekonstruktion von Geschlechterordnungen und -normen kommt ohne fachliches und fachdidaktisches Wissen nicht aus. Zudem kann ausgehend vom Fall Schulbuchseite(n) auch biografisch reflektiert werden, inwiefern in der eigenen Schüler*innenbiografie z. B. stereotype Darstellungen bewusst erlebt wurden oder wie im Kontext eigenen oder beobachteten schulpraktischen Handelns bisher bewusst mit ihnen umgegangen wurde. Eine Kombination der Anliegen der oben skizzierten professionstheoretischen Ansätze scheint daher hochschuldidaktisch sinnvoll.

4 Abschließende Reflexionen

Die (Re-)Produktion von Geschlechterstereotypen und Heteronormativität ist trotz Jahrzehnten der Auseinandersetzungen mit denselben auf den Ebenen von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit sowie trotz in den letzten Jahren teils intensiverer Diskurse um geschlechtliche Vielfalt und deren Anerkennung ein nach wie vor bestehendes Problem – auch in/durch Schule und Unterricht, wie es am Beispiel von Schulbüchern gezeigt wurde. Sinnbildlich hierfür mag auch das im Jahr 2023 erfolgte auf den Sprachgebrauch bezogene ‚Gender-Verbot‘ durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus und das Bildungsministerium Sachsen-Anhalt stehen, mit dem sich die Ministerien auf einen „rechtspopulistischen Kulturkampf“ (LSVD Sachsen-Anhalt, 2023) eingelassen haben, der verfassungswidrig ist (Lembke, 2023; Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2024) und dem Anliegen der Förderung der Genderkompetenz von (angehenden) Lehrkräften diametral entgegensteht.

Genderkompetenz zu fördern ist nicht nur ein wichtiges Ziel im Kontext der Lehrkräftebildung, sondern aus bildungstheoretischer Perspektive auch für Schüler*innen, da sie für einen reflexiven Umgang mit dem Schlüsselproblem der Geschlechterverhältnisse und gesellschaftlicher Ungleichheiten (siehe Klafki, 2005) bedeutend ist. In der Lehrkräftebildung wie auch in Schule gilt es, heteronormativen Alltagsvorstellungen und -praktiken die Selbstverständlichkeit zu nehmen, indem z. B. die vermeintliche Binarität von Geschlecht(lichkeit) und die mit ihr verbundenen Mechanismen der (Re-)Produktion von (Ohn-)Machtverhältnissen in Gesellschaft und sozialer Interaktion in den Blick genommen werden. Auch gilt es, sich kritisch mit der Kategorie Geschlecht und den mit ihr verbundenen Zuweisungen vermeintlich normaler und abweichender Lebensentwürfe auseinanderzusetzen. Wenn Schulbücher didaktisch intentional nicht gendersensibel gestaltet sind oder sie unreflektiert verwendet werden, geben sie Anlässe, eine solche dekonstruktivistische Perspektive auf Geschlechterordnungen und -normen einzunehmen – vorausgesetzt, pädagogisch-professionelle

Akteur*innen ermöglichen dies. Dabei kann es für Schüler*innen um mehr gehen als nur darum, Fragwürdiges am Beispiel von Schulbüchern zu thematisieren. Im Sinne gendersensibler Pädagogik und Didaktik oder auch Sexueller Bildung gilt es, Schüler*innen zur Reflexion ihrer eigenen geschlechtlichen Identität sowie eigener Anteile bei der Reproduktion gängiger Geschlechterimperative anzuregen (z. B. im Kontext peerspezifischer Gruppendynamiken).

Ein gendersensibel gestaltetes Schulbuch garantiert keine gendersensible Pädagogik und Didaktik, und umgekehrt determiniert ein nicht-gendersensibel gestaltetes Schulbuch die Qualität pädagogischer und didaktischer Praktiken nicht per se. Entscheidend bleiben in beiden Fällen das professionelle Selbstverständnis und die Kompetenzen von Lehrkräften, die eine wichtige Grundlage für die Veränderung tradierter Strukturen, Kulturen und Praktiken in Schule und Unterricht sind. Wird Lehrkräften die Möglichkeit gegeben, Genderkompetenz zu entwickeln, haben sie das Potenzial, unabhängig(er) von der Qualität von Medien wie Schulbüchern reflexiv(er) auf diese ein-/mit diesen umzugehen und Sexismus/Sexismen zu re- und dekonstruieren – auch gemeinsam mit ihren Schüler*innen. Wichtig hierfür ist es, Grundlagen einer gendersensiblen Pädagogik/Didaktik bzw. der Gender-Studies und Sexueller Bildung systematisch in der Lehrkräftebildung zu verankern – allerdings kann davon aktuell nicht die Rede sein (siehe verschiedene Beiträge in: Wedl & Bartsch, 2015; Urban et al., 2022; Simon & Kallweit, 2023).

Literatur

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2024). *Standpunkte – Rechtliche Einschätzung staatlicher „Genderverbote“*. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Standpunkte/05_genderverbot.pdf?__blob=publicationFile&v=5
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1) 2017. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>
- Budde, J. & Venth, A. (2010). *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen*. Bertelsmann.
- Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Höhne, T., Lohwasser, D., Stöhr, R. & Zirfas, J. (2017). *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-030176-4>
- Coers, L. (2021). Über Geschlecht lernen, heißt über und für Demokratie lernen – Geschlecht als Inhalt von Demokratiebildung im Sachunterricht. In T. Simon (Hrsg.), *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie* (S. 219–230). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33555-7_17
- Fuchs, E., Niehaus, I., & Stoletzki, A. (2014). *Das Schulbuch in der Forschung*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737003858>
- Hadjar, A. (Hrsg.). (2011). *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92779-4>

- Hale, M.-L., Holl, E. & Melzer, A. (2022). Geschlechterbezogene Rollen und Stereotype und ihre Auswirkungen auf das Leben Jugendlicher und junger Erwachsener. In A. Heinen, R. Samuel, C. Vögele & H. Willems (Hrsg.), *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter* (S. 425–451). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35744-3_19
- Helsper, W., Ullrich, H., Stelmaszyk, B., Höblich, D., Graßhoff, G. & Jung, D. (2007). *Autorität und Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Jäger, S. (2001). Diskurs und Wissen. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse (Band I)* (S. 81–112). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99906-1_4
- Kaiser, A. (2019). *Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts* (7. Aufl.). Schneider.
- Klafki, W. (2005). Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. *widerstreit sachunterricht 4* (2005). <http://dx.doi.org/10.25673/103359>
- Kraft, D. (Hrsg.). (2008). *Pustebume. Das Arbeitsbuch 1 und 2. Allgemeine Ausgabe*. Ausgabe 2008. Schroedel.
- Kraft, D. (Hrsg.). (2013). *Pustebume. Das Arbeitsbuch 1 und 2. Allgemeine Ausgabe*. Ausgabe 2013. Schroedel.
- Kraft, D. (Hrsg.). (2021). *Pustebume. Das Arbeitsbuch 1 und 2. Allgemeine Ausgabe*. Ausgabe 2021. Schroedel.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2013). *Lernmittel an den Schulen in Sachsen-Anhalt (Lernmittelerlass)*. https://mb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/Erlasse/Lernmittel.pdf
- Lembke, U. (2023). *Verfassungswidrige Sprachverbote*. <https://doi.org/10.59704/49860c731a0dab08>
- LSVD Sachsen-Anhalt (2023). *Pressemitteilung. Gender-Verbot in Sachsen-Anhalt*. <https://www.lsvd.de/de/ct/10039-Bildungsministerium-laesst-sich-auf-einen-rechtspopulistischen-Kulturkampf-ein>
- Marmer, E., & Sow, P. (Hrsg.) (2015). *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht*. Beltz Juventa.
- Meinlschmidt, S. M. (2022). *Die Repräsentation von Heterogenität in Grundschulbüchern des (Heimat- und) Sachunterrichts*. Klinkhardt.
- Oelkers, J. (2010). *Einige Gelingensbedingungen für kompetenzorientierten Unterricht*. Hessisches Kultusministerium (IQ).
- Ott, C. (2020). *Bibliographie Schulbuchforschung zum Aspekt Geschlecht*. 3., überarb. Aufl. Universität Würzburg. <https://doi.org/10.25972/OPUS-20771>
- Panofsky, E. (1975). Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In E. Panofsky, *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst* (S. 36–67) M. DuMont Schauberg.
- Rendtorff, B. (2011). Genderkompetenz. In B. Rendtorff, C. Mahs & V. Wecker (Hrsg.), *Geschlechterforschung* (S. 223). Kohlhammer.

- Schrumpf, F., & Simon, T. (2023). Gendersensibilität in Schule und (Sach)Unterricht – (k)eine Selbstverständlichkeit? Problematisierungen anhand von Schulbüchern für den Sachunterricht. In T. Simon & N. Kallweit (Hrsg.), *Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit?* (S. 251–269). Schneider. <https://doi.org/10.25656/01:28088>
- Simon, J. (2023). Rekonstruktion geschlechtsbezogener Praxiserfahrungen im Rahmen Schulpraktischer Studien. In T. Simon & N. Kallweit (Hrsg.), *Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit?* (S. 103–116). Schneider. <https://doi.org/10.25656/01:28088>
- Simon, T., & Kallweit, N. (Hrsg.). (2023). *Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit?*. Schneider. <https://doi.org/10.25656/01:28088>
- Simon, T. (2022). Demokratie und Menschenrechte im Kontext des deutschen Bildungssystems – Verhinderung von Vulnerabilitäten oder (Re)Produktion von Vulnerantialitäten? In N. Leonhardt, R. Kruschel, S. Schuppener & M. Hauser (Hrsg.), *Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs* (S. 118–131). Beltz Juventa.
- Spiegler, J. & Ahlgrim, T. (2019). „Beratet, wie ihr in der Klasse mit Lioba zusammen lernen und leben würdet.“ Darstellung von ‚Behinderung‘ in Schulbüchern des Sachunterrichts. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Inklusion im Sachunterricht* (S. 102–112). Klinkhardt.
- Stoletzki, A. (2013). *Handreichung für die quantitative und qualitative Analyse von Schulbüchern*. Eckert. Working Papers 2013/1. <https://d-nb.info/1063751993/34>
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz.
- Urban, M., Wienholz, S., & Khamis, C. (Hrsg.). (2022). *Sexuelle Bildung für das Lehramt*. Psychosozial. <https://doi.org/10.30820/9783837978254>
- Voß, H.-J. (2023). *Einführung in die Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-034718-2>
- Wedl, J., & Bartsch, A. (Hrsg.). (2015). *Teaching Gender?*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839428221>

Beispiele der universitären Praxis

Gendersensible Bildung als Querschnittsaufgabe im Lehramtsstudium

Genderkompetenz im Profilstudium Umgang mit Heterogenität an der Universität Paderborn

CLAUDIA DECKER, AIKO MÖHWALD, VERA UPPENKAMP UND PETRA WESTPHAL

„Das Genderwissen sollte in der Institution Schule [...] um das Wissen über strukturelle Ungleichheiten, stützende Geschlechterstereotype und institutionelle Reflexivitäten erweitert werden. [...] Die Schule würde so als Ort der Erweiterung von Genderkompetenz angesehen werden.“ (Lehramtsstudent*in im Profilstudium)

1 Einleitung

Schule ist ein komplexes, sich stetig veränderndes Berufsfeld. Gefragt sind daher Lehrer*innen, die über spezifische und fachübergreifende berufsfeldbezogene Kompetenzen verfügen, die sie in Schule und Schulentwicklung einbringen (Hilligus et al., 2004). Die *PLAZ – Professional School of Education* der Universität Paderborn bietet Lehramtsstudierenden in Kooperation mit den Fakultäten, Schulen und anderen Einrichtungen seit dem Jahr 2005 die Möglichkeit, sich innerhalb des Regelstudiums im Rahmen von drei sogenannten Studienprofilen (auch als Profilstudium bezeichnet) auf freiwilliger und selbstverantwortlicher Basis individuell zu bestimmten berufsfeldrelevanten Themenbereichen zu profilieren und fächerübergreifende Kompetenzen zu erwerben. Eines der Studienprofile lautet *Umgang mit Heterogenität (UmH)*, welches den Fokus auf Verschiedenheiten legt, die innerhalb der Gesellschaft strukturierenden Charakter haben. Im Studienbereich *Het I – Professionalität im Umgang mit Heterogenität* des Profils *UmH* geht es um die Sensibilisierung in Bezug auf soziale Konstruktionsprozesse von Heterogenität, Stereotype und Vorurteile im Allgemeinen, aber auch gegenüber bestimmten Heterogenitätsdimensionen wie *Geschlecht* im Speziellen. Für einen Zugang zur in den Studienprofilen verankerten Interdisziplinarität beinhaltet das Profilstudium *UmH* einen digitalen, moodlebasierten Selbstlernkurs mit bildungswissenschaftlichen, fachbezogenen und fachübergreifenden Lernpaketen. Im Lernpaket *Genderreflexion im Fachunterricht* sind genderbezogene Diskurse und Reflexionsanregungen aus (bislang) den Fächern Sport und Evangelische Religionslehre sowie in einer fächervergleichenden Perspektive für Profilstudierende aufbereitet. Dieses Lernpaket wird im Anschluss an die Studienprofile und das Profil

UmH vorgestellt, um daran anknüpfend potenzielle Gelingensbedingungen zur Förderung von Genderkompetenz als Querschnittsaufgabe im Lehramtsstudium aufzuzeigen und zu diskutieren.

2 Studienprofile im Lehramt an der Universität Paderborn

Zur Profilierung im Rahmen einer „aktiven Auseinandersetzung mit der eigenen Kompetenzentwicklung“ (Buddensiek et al., 2006, S. 415) stehen den Lehramtsstudierenden der Universität Paderborn die drei akkreditierten und curricular verankerten Profile *Gute gesunde Schule*, *Medien und Bildung* und *Umgang mit Heterogenität* zur Auswahl. Das Profilstudium erstreckt sich als freiwilliges Zusatzangebot über jeweils mindestens zwei Semester des Bachelor- und Masterstudiums und bietet angehenden Lehrer*innen die Gelegenheit, ihre eigenen Schwerpunkte innerhalb ihres regulären Lehramtsstudiums zu setzen. Dies entspricht auch den Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz, die in der Lehrkräftebildung einen kumulativen Kompetenzaufbau durch Vertiefung von Querschnittsthemen wie Digitalisierung, Inklusion und Umgang mit Heterogenität durch einen Profilbereich empfehlen (SWK, 2023).

Eine interdisziplinäre Ausrichtung der Studienprofile ergibt sich zum einen dadurch, dass sich alle lehramtsausbildenden Fakultäten an diesem Angebot mit profilrelevanten Lehrveranstaltungen beteiligen. Zum anderen werden die Profile durch interdisziplinäre Arbeitsgruppen, bestehend aus Wissenschaftler*innen diverser Disziplinen, realisiert und stetig weiterentwickelt. Neben profilbezogenen Veranstaltungen aus dem Regelstudium, die fachintern wie auch fachfremd absolviert werden können, ergänzen extracurriculare Tagungen, Workshops sowie Verknüpfungen zu Projekten der *PLAZ – Professional School of Education* (Decker et al., 2018; Decker & Zierau, 2023) das Angebot.

Wesentlicher Bestandteil des mehrsemestrigen Profilstudiums ist das lernbegleitende Profilportfolio, in welchem sich die Profilstudierenden mit Inhalten und Schlüsselmomenten aus den Veranstaltungen auseinandersetzen und Reflexionen anhand selbst formulierter Leitfragen verfassen. Das Profilportfolio und die eigenverantwortliche Arbeit damit dienen insbesondere der Förderung von theorie- und praxisverzahnenden Handlungs- und Reflexionskompetenzen. Weitere Elemente des Profilstudiums sind Praxiselemente und (optional) Abschlussarbeiten sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium sowie das Führen von Reflexionsgesprächen, in denen ein Fazit über die Kompetenzentwicklung gezogen wird und im Sinne des lebenslangen Lernens noch offene professionsbezogene Entwicklungsaufgaben thematisiert werden. Das Engagement der Profilabsolvent*innen wird durch ein aussagekräftiges Zertifikat bestätigt. Damit bietet das Profilstudium eine berufsfeldbezogene Professionalisierung, eine individuelle Profilierung und eine erhöhte Attraktivität der Absolvent*innen für das komplexe, anspruchsvolle Berufsfeld Schule (Buddensiek et al., 2006).

3 Das Profilstudium *Umgang mit Heterogenität*

Das Profil *Umgang mit Heterogenität* fokussiert Verschiedenheiten, die innerhalb der Gesellschaft strukturierenden Charakter haben, und befasst sich mit der Entstehung, den Hintergründen, der Wahrnehmung und der gesellschaftlichen und individuellen Bewertung von Verschiedenheiten sowie deren Auswirkungen auf Bildungsprozesse.¹ Neben Kategorien wie z. B. soziale, religiöse und kulturelle Herkunft und Dis/Ability wird auch Geschlecht in den Blick genommen.

Die Vielfalt und Heterogenität der Lerngruppe als Normalität ist Ausgangspunkt allen verantwortlichen Handelns durch die Lehrperson (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, 2021). Wahrnehmung und Bewertung von Verschiedenheit(en) sind allerdings nicht nur individuell und zufällig, sondern folgen gesellschaftlichen Normen, Denkgewohnheiten, Stereotypen und Vorurteilen (u. a. Budde, 2013; Faulstich-Wieland & Horstkemper, 2012). Diese fließen als Deutungsmuster in pädagogisches Handeln und in pädagogische Theorien ein. Die sozialen Konstruktionsprozesse von Heterogenität und Verschiedenheit zu kennen, zu analysieren, zu bewerten und dieses Wissen in den Schulalltag sowie die Schulentwicklung zu integrieren, um die Reproduktion von Kategorisierungen und die Reifizierung von Kategorien zu vermeiden, ist Gegenstand und Ziel im Profilstudium.

Das Profil setzt sich aus drei, sich aufeinander beziehenden und gegenseitig bedingenden, Studienbereichen zusammen: a) *Het I: Professionalität im Umgang mit Heterogenität*, b) *Het II: Heterogenitätssensible Didaktik, Diagnostik, Förderung und Beratung* und c) *Het III: Entwicklung einer heterogenitätssensiblen Schule*. Der Beitrag stellt Lerninhalte und Reflexionsimpulse aus dem Bereich *Het I* vor.

3.1 Kompetenzentwicklung im Studienbereich *Het I: Professionalität im Umgang mit Heterogenität*

Das Angebot im Studienbereich *Het I* umfasst verschiedene Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung, die sich wie folgt konkretisieren lassen: Zu Beginn geht es darum, dass die Studierenden exemplarisch unterschiedliche Theorieansätze zur Erklärung der Entstehung und Wahrnehmung von Heterogenität (z. B. sozialkonstruktivistisch, biologistisch, psychologisch, soziologisch, systemisch) kennenlernen und beschreiben. Ebenso werden auf dieser Ebene Beschreibungen historischer Entwicklungen des Umgangs mit Heterogenität (z. B. Exklusion, Separation, Integration, Inklusion, Assimilation) betrachtet, einschließlich der damit verbundenen Einschließungs- und Ausschließungsmechanismen sowie der Grundlagen für Etikettierungen (z. B. diagnostische Zugänge, Urteilsfehler, Orientierungsfunktion).

In der weiteren Auseinandersetzung können die Studierenden unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen, unterschiedliche Aspekte der Verwobenheit mehrerer Merkmale von Heterogenitätskategorien (Intersektionalität) und die Gründe und Funk-

¹ Nähere Informationen finden Sie unter den Studieninformationen zum Profilstudium *Umgang mit Heterogenität*: <https://plaz.uni-paderborn.de/lehramtsstudium/professionalisierung-im-lehramt/profilstudium-1/profilstudium-umgang-mit-heterogenitaet>.

tionen von Etikettierung und Klassifikation sowie deren Grenzen analysieren und interpretieren (Walgenbach, 2014; Winker & Degele, 2009).

Vertiefend beurteilen und bewerten die Studierenden Konstruktionsprozesse von Heterogenität sowie deren gesellschaftliche Folgen (z. B. Chancenungleichheit, Bildungsungerechtigkeit, Teilhabebarrrieren). Auf dieser Ebene werden ebenfalls diagnostische Prozesse, medizinische, sozial-psychologische und pädagogische Klassifikationssysteme und ihr Einsatz in der pädagogischen Praxis als auch die eigene Wahrnehmung von Heterogenität und die eigene Rolle in der Reproduktion von sozialen Konstruktionsprozessen (z. B. durch Biographiearbeit, Rollenfindung als Lehrer*innenpersönlichkeit) und eine Übernahme der Verantwortung für die eigene Professionsentwicklung in den Blick genommen. Mit der reflektierten Dekonstruktion von sozialen Kategorien (Butler, 1991/2021; Messerschmidt, 2013) leistet der Studienbereich *Het I* einen Beitrag zum übergeordneten Ziel des Profilstudiums, und zwar dem Erwerb von Kompetenzen, mit denen Studierende zu einem heterogenitätssensiblen pädagogischen Handeln fähig sind.

Am Beispiel der Kategorie Geschlecht liegt der Fokus auf der gesellschaftlichen Relevanz, die sich auch in Bildungsprozessen zum Beispiel darin zeigt, welche Geschlechterrollenerwartungen im Unterricht vorzufinden sind, wie durch Geschlechtszuschreibungen fremdbestimmte Zuordnungen stattfinden und wo basierend auf Stereotypen auch Diskriminierungen vorkommen. In der Reflexion besteht in Bezug auf das soziale sowie das biologische Geschlecht die Möglichkeit, scheinbare Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen. Auch das Aufbrechen binärer Vorstellungen von Geschlecht und damit einhergehender gesellschaftlicher Ordnungen zielt auf die Kompetenz, vielfältige Lebensrealitäten wahrzunehmen, indem das Alltagsverständnis der Zweigeschlechtlichkeit und die Überzeugung der Eindeutigkeit, Naturhaftigkeit und Unveränderbarkeit reflektiert und um Mehrdeutigkeit, soziale Konstruiertheit und Fluidität von Geschlecht erweitert wird (Palzkill et al., 2020).

Die reflexive Auseinandersetzung im Umgang mit Heterogenität wird in das Profilportfolio überführt. Dabei dient der Ansatz der reflexiven Praxis nach Bräuer (2016) als eine Orientierung für das Verfassen einer Reflexion. Den Ausgangspunkt bildet eine Schlüsselsituation, die erst beschrieben und dokumentiert wird, um sie anschließend zu interpretieren und zu analysieren. Darauffolgend erfolgt eine kriteriengeleitete Bewertung und Beurteilung, um letztlich Handlungsmöglichkeiten zu planen (Bräuer, 2016). Abschließend erarbeiten die Profilstudierenden eine Abschlussreflexion, in der sie ein Fazit über ihre Kompetenzentwicklung ziehen:

„Zum Ende meines Profilstudiums [...] kann ich nur immer wieder betonen, dass ich ungemein froh bin, dass ich mich vor einigen Semestern dazu entschlossen habe, das Profilstudium aufzunehmen. Wenn mir auch auf den ersten Blick das reine Schreiben nicht sonderlich wirkungsvoll erschien, so kommt man bei den spezifischen Seminarreflexionen gar nicht drum herum, sich intensive Gedanken um das Thema zu machen und persönliche Schlüsse daraus zu ziehen. Ich kann für mich also vollends bestätigen, dass ich ohne dieses Profilstudium und ohne die Gedanken, die ich mir auf dessen Grundlage immer wieder gemacht habe, in diesem Ausmaß keineswegs über Heterogenität in meinem Arbeitsfeld reflektiert hätte.“ (Abschlussreflexion eines*einer Profilstudierenden)

3.2 Digitaler Selbstlernkurs *Umgang mit Heterogenität: Die Plattform!*

Der moodlebasierte Selbstlernkurs *Umgang mit Heterogenität: Die Plattform!* wird durch die interdisziplinäre Arbeitsgruppe zum Profil *UmH* stetig weiterentwickelt und ermöglicht den Profilstudierenden durch eine Vielzahl an Lernpaketen eine individuelle Auseinandersetzung mit selbst gewählten Schwerpunktthemen aus diversen Fächern im Rahmen der drei Studienbereiche. Der Kurs bietet aktuell mehr als 20 Lernpakete, die sich im Hinblick auf ihren Zugang zu Heterogenität (fachwissenschaftlich, fachdidaktisch und bildungswissenschaftlich), das Lernmaterial (z. B. Texte, Lehrvideos, Podcasts), die Lernaktivitäten (z. B. Rezipieren, Gestalten, Reflektieren) und den zu bearbeitenden Umfang (zwei bis sechs Stunden) unterscheiden. Die Besonderheit eines sogenannten großen Lernpakets (vier bis sechs Stunden Bearbeitungszeit) besteht in der Interdisziplinarität, da hier mindestens zwei Fachperspektiven kontrastiert und verknüpft werden.

Studierende wählen i. d. R. zwei bis drei Lernpakete mit einer Bearbeitungszeit von zusammen neun bis zwölf Stunden, setzen sich mit den Impulsen auseinander, erhalten bei Bedarf Unterstützung von den Lehrenden und erstellen ausgehend von den Erkenntnissen eine Reflexion, die sie in ihr Profilportfolio integrieren. So finden sich aktuell im Bereich *Het I* u. a. genderbezogene Lernpakete mit fachbezogenen Zugängen, die es Studierenden ermöglichen, sich aus der Perspektive der Philosophie mit epistemischen Grundlagen zu Geschlecht und Ungleichheiten reflexiv auseinanderzusetzen. Ebenso ergänzen z. B. religionspädagogische Perspektiven zu muslimischen Rollen- und Geschlechterbildern das Angebot in diesem Bereich. In diesem Beitrag wird ein großes Lernpaket vorgestellt, um das Anliegen der Querschnittsaufgabe einer gendersensiblen Bildung in die Paderborner Struktur des optionalen Profilstudiums zu implementieren.

4 Lernpaket *Genderreflexion im Fachunterricht in Het I*

Für die reflexive Auseinandersetzung mit Geschlecht als einer prägenden Heterogenitätsdimension im Alltag und im Schulkontext wurden Einblicke in die fachkulturellen Diskurse zur Genderthematik aus den beiden Unterrichtsfächern Sport und Evangelische Religionslehre gewählt, da Studierende von Sport und Religion in unterschiedlichem Ausmaß im Alltag umgeben sind und daher von autobiografischen Zugängen und Erfahrungen auszugehen ist. Zudem spielen die Rolle und Funktionen von Geschlecht, geschlechtsbezogenen Zuschreibungen und Rahmenbedingungen zur Auseinandersetzung von Geschlechterverhältnissen in beiden Kontexten eine bedeutende Rolle.

Mit dem großen Lernpaket *Genderreflexion im Fachunterricht* wird den Profilstudierenden aller Fächer und Lehrämter ein (selbst-)reflexiver Zugang zur Wirkmächtigkeit von Geschlecht in verschiedenen Unterrichtsfächern angeboten. Bisher stehen Angebote in den Fächern Sport und Religion zur Verfügung, die perspektivisch durch weitere fachwissenschaftliche und -didaktische Impulse erweitert werden können. Die Reflexion geschieht zum einen über Impulse zur Auseinandersetzung mit eigenen geschlechtsbe-

zogenen Erfahrungen in den Bereichen und zum anderen über einen exemplarischen Einblick in Gender als Diskursgegenstand in den jeweiligen Fachkulturen, um von dort ausgehend den Blick auf weitere Heterogenitätsdimensionen und Intersektionalitäten zu weiten.

4.1 Genderreflexion im Fach Sport

In der Sportpädagogik besteht der Konsens darüber, dass Geschlecht im Sportunterricht eine bedeutende Heterogenitätsdimension sowie Differenzierungskategorie ist (u. a. Frohn & Tiemann, 2022). Vorstellungen bezüglich sportlicher Handlungen und Fähigkeiten, Interessen im und am Sport(-unterricht) sowie sportiver Körperbilder sind eng mit Geschlechternormen und -stereotypen verbunden und mit der (geschlechterbezogenen) Sozialisation verknüpft (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017). Die im Wettkampfsport herrschende (binäre) und hierarchische Geschlechterordnung wird im Sportunterricht – durch strukturelle Gegebenheiten, aber auch durch Differenzierungspraktiken der Schüler*innen und Sportlehrkräfte – oftmals reproduziert. Werden solche sportunterrichtlichen Praxen nicht infrage gestellt, reflektiert und aufgebrochen, kann dies zu einer Verstärkung bestehender Geschlechterklischees sowie ungleicher Geschlechterverhältnisse führen (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017).

Das Lernpaket zur Genderreflexion im Fach Sport fokussiert daher die reflexive Auseinandersetzung mit eigenen geschlechtsbezogenen Erfahrungen im Kontext von Sport und Schulsport, den damit ggf. verbundenen unhinterfragten sozialen Konstruktionsmechanismen und Geschlechterstereotypen im Sport(-unterricht) und möglichen Umgangsweisen zur Förderung eines gleichberechtigten Miteinanders von allen Schüler*innen unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit.

Zunächst sollen sich die Studierenden mithilfe eines Arbeitsblattes mit der eigenen (Schul-)Sportbiografie auseinandersetzen. Die eigenen Erfahrungen im Kontext von Schulsport sowie in außerschulischen Sport- und Bewegungsangeboten können zum Ausgangspunkt genommen werden, um die Bedeutung von Geschlecht im Kontext von Sport und Schulsport zugänglich zu machen. Anschließend erfolgt eine Analyse eines Werbevideos² zu geschlechtsbezogenen Konstruktions- und Hierarchisierungsprozessen. Gleichzeitig soll ein Rückbezug zu eigenen Erfahrungen im Kontext von Sport angeregt werden, indem ähnliche selbst wahrgenommene bzw. erlebte Phänomene reflektiert werden. Anhand einer darauffolgenden Textarbeit (Böhlke, 2018; Frohn & Süßenbach, 2012) können sportpädagogische Diskurse um Geschlecht sowie geschlechtliche Vielfalt und Sportunterricht erschlossen, die im Sportunterricht oftmals herrschende (binäre) Geschlechterordnung erkannt und bewertet sowie die Bedeutung der Genderkompetenz von Sportlehrkräften bestimmt werden. Im abschließenden Reflexionsimpuls des Lernpakets sollen die bisherigen Erkenntnisse transferiert werden und ein genderkompetenter Umgang im Sportunterricht sowie die eigene bzw. lehrkraftsbezogene Beteiligung an Geschlechterverhältnissen anhand eines kurzen Falls ausgelotet und reflektiert werden (Palzkill & Scheffel, 2017).

2 Werbevideo „Run like a girl“ der Firma Always (<https://www.youtube.com/watch?v=qtDMyGjYIMg>, 17.01.2024).

4.2 Genderreflexion im Fach Evangelische Religionslehre

Im Fach Religion gibt es zahlreiche Ansatzpunkte zur Reflexion der Einflüsse, Wirkungsweisen und auch Interdependenzen, die mit der Kategorie Geschlecht in ihren unterschiedlichen Ausprägungen (z. B. als sex, gender und identity) einhergehen (Pithan et al., 2009). Gender als Heterogenitätsdimension spielt u. a. eine Rolle in der feministischen Theologie und Religionspädagogik, bei der Frage nach (Bildungs-)Gerechtigkeit, in empirischer Forschung zu religiösen Bildungsprozessen sowie im Zusammenhang mit Intersektionalität (Arzt, 2016; Knauth et al., 2023; Pemsel-Maier, 2017). Für den Religionsunterricht ist zudem die Frage nach Gottes- und Menschenbildern stark geprägt von Geschlechtereinflüssen (Arzt, 2011; Lehmann, 2009). Nicht nur die androzentrische und patriarchale Tradition zahlreicher Religionen beeinflusst die Art und Weise, wie auf Menschen geschaut wird und welche Vorstellungen von Gott vorhanden oder überhaupt denkbar sind (Klein, 2000, S. 168), sondern auch mediale Einflüsse, das familiäre und soziale Umfeld sowie konkrete biografische Erfahrungen im Religionsunterricht hinterlassen ihre Spuren (Ritter, 2002). Daher konzentriert sich das Lernpaket zur Genderreflexion im Fach Religion auf die Reflexion eigener Erfahrungen mit Gottesvorstellungen und die Auseinandersetzungen mit Geschlechterstereotypen in Gottesbildern.

Der Einstieg erfolgt über die Darstellung gängiger, männlich konnotierter Gottesbilder und -namen sowie Reflexionsfragen zu eigenen Gottesvorstellungen und deren Veränderungen im Laufe des Lebens. Anschließend wird mit einer Rechercheaufgabe der Zugang zu medialen Repräsentationen hergestellt, indem ganz konkret nach Gottesbildern gesucht werden soll, um diese mit den eigenen Vorstellungen des Göttlichen zu vergleichen. Im nächsten Schritt erfolgt anhand eines ausgewählten Textes zum Geschlecht Gottes (Arzt, 2000) eine Auseinandersetzung mit der Entstehung und Wahrnehmung von fachspezifischen Geschlechteraspekten und deren Bedeutung am Beispiel von Gottesvorstellungen. Dabei wird neben der historischen Einordnung von Gottesbildern in der Theologie auch deren gesellschaftliche und pädagogische Relevanz angesprochen. Den Studierenden soll dadurch exemplarisch ermöglicht werden, die eigene Wahrnehmung von Geschlecht, sozialen Konstruktionsprozessen und Bedeutungszuschreibungen im Zusammenhang mit Religion zu reflektieren. Unterstützend wird dafür eine Spurensuche von Genderaspekten und Gottesdarstellungen sowie medialen Repräsentationen von Religion anhand von zwei zeitgemäßen Musikvideos³ angeboten. Die Analyseaufgaben zielen auf die Reflexion und Erweiterung eigener Vorstellungen des Göttlichen unter besonderer Berücksichtigung von Geschlecht sowie auf die Befähigung zur Bewertung der gesellschaftlichen und pädagogischen Auswirkungen bestimmter Geschlechterkonzepte im Hinblick auf die eigene Professionsentwicklung. Damit bietet das Lernpaket sowohl inhaltlich wie auch strukturell eine Möglichkeit zur intensiven reflexiven Auseinandersetzung im Kontext des Studienbereichs

3 „God is a woman“ von Ariana Grande (<https://www.youtube.com/watch?vkHLHSIExFis>, 29.01.2024) und „MONTERO (Call Me By Your Name)“ von Lil Nas X (<https://www.youtube.com/watch?v6swmTBVI83k>, 29.01.2024).

Het I zur Professionalität im Umgang mit Heterogenität. Am Ende des Lernpakets sind Hinweise auf weiterführende Literatur und Reflexionshilfen für die (religions-)pädagogische Praxis zu finden.

4.3 Genderreflexionen im Vergleich – Impulse und Anschlussmöglichkeiten

Die Reflexionsfragen zum Abschluss des Lernpakets bieten einen vergleichenden Zugang zum individuellen Professionalisierungsprozess im Bereich der Gendersensibilität an. Die fachbezogene und auch vergleichende Reflexion eröffnet einen Raum zur Kommunikation von Irritationen und dem persönlichen sowie professionellen Umgang mit diesen:

„Als ich das Thema dieses Lernpakets gelesen habe, war ich mir erst unsicher, ob ich es bearbeiten soll, weil ich *mein Gottesbild* nicht zerstören wollte. Trotzdem habe ich mich dazu entschlossen, das Lernpaket zu bearbeiten. Ich habe festgestellt, dass ich, ohne *mein Gottesbild* zu verändern, mich trotzdem mit anderen Bildern auseinandersetzen konnte und hier viele interessante Ansätze und Bilder kennenlernen konnte. [...] Dementsprechend habe ich festgestellt, dass es in dem Lernpaket nicht darum geht, sein Gottesbild verändern zu müssen oder in richtig oder falsch einzuteilen, sondern, dass mir durch die Bearbeitung des Lernpakets vielmehr klar wurde, warum mein Gottesbild so ist, wie es ist.“ (Reflexion einer Studentin zum Lernpaket)

An diesem Beispiel wird die gesamtgesellschaftliche Relevanz von gendersensibler Bildung als Querschnittsaufgabe deutlich. Diese Beobachtung und Erkenntnis kann als Ausgangspunkt für weitere Reflexionen dienen. Die Frage, warum man an manchen normativ geprägten Geschlechtervorstellungen festhalten möchte, kann vor dem Hintergrund einer sich rasant in Richtung Ungewissheit und Unübersichtlichkeit entwickelnden Gesellschaft, die aktuell mit dem Begriff *BANI-Welt*⁴ beschrieben wird, reflektiert werden. Dabei wird die Verantwortung von Lehrkräften, junge Menschen zum Handeln in einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft zu befähigen, sichtbar und begreifbar und zeigt auf, welche Rolle dabei dem eigenen professionellen Umgang mit Heterogenität zukommt. Ambiguitätstoleranz lässt sich in diesem Zusammenhang als übergeordnete Kompetenz von Lehrkräften nennen, die auch durch Genderreflexionen angebahnt werden kann (Faix, 2020).

Auch die Bedeutung von Gendersensibilität als fachübergreifende Aufgabe von Lehrkräften wird von Studierenden wahrgenommen und in der vergleichenden Reflexion unter Rückgriff auf die fachspezifischen Zugänge zur Genderthematik mit autobiografischen Reflexionsimpulsen in den Gesamtkontext Schule eingeordnet:

„Das Lernpaket ist insgesamt augenöffnend. So zeigt es doch, welche so wichtige Aufgabe auch an Fachlehrkräfte gestellt wird, um oftmals schon fest verankerte Denkweisen über Geschlechter aufzubrechen und die Gesellschaft etwas gerechter, fairer und vor allem sensibler zu machen.“ (Reflexion eines Studenten zum Lernpaket)

4 BANI steht für Brittleness, Anxiety, Nonlinearity und Incomprehensibility, also für eine spröde, angsteinflößende, nichtlineare und unbegreifbare Welt, mit der man sich in all ihrer Komplexität auseinandersetzen muss (Cascio, 2020).

„In der Reflexion über die Erkenntnisse hinsichtlich des Zusammenhangs der Fächer Religion und Sport in Bezug auf Genderreflexion wurde mir noch einmal die Dringlichkeit bewusst, den gendersensiblen Umgang mit Schüler*innen als Querschnittsaufgabe anzusehen, da dieser so prägend für ihre weitere Entwicklung sein kann.“ (Reflexion eines*r Studierenden zum Lernpaket)

„In Religion denke ich mein Gottesbild ausschließlich männlich und in Sport versuche ich mich erst gar nicht an Sportarten wie Fußball, weil es sich im Sportunterricht oft nur an Jungs gerichtet hat. Ich habe zwar dieses Denken, aber wenn ich Spaß an Fußball hätte, würde ich mein geschlechterstereotypisches Denken hinten anstellen. Vielleicht benutze ich geschlechterstereotype Denkweisen als Ausrede vor mir, warum ich etwas nicht kann.“ (Reflexion einer Studentin zum Lernpaket)

Mit den Fächern Sport und Religion werden alltags- und professionsrelevante sowie intersektional anschlussfähige Bereiche bedient. In der Auseinandersetzung mit diesen aus einer Metaperspektive werden Impulse zum Übertrag auf andere/eigene Unterrichtsfächer geliefert. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in fachspezifischen und fachübergreifenden Umgangsweisen mit Gender können dabei auf weitere Handlungskontexte übertragen werden. Außerdem wird mit gezielten Fragen zur Intersektionalität von Gender der Blick für Interdependenzen in den exemplarisch bearbeiteten Unterrichtsfächern Sport und Religion und darüber hinaus geweitet.

5 Fazit

In diesem Beitrag wurde das Profilstudium *Umgang mit Heterogenität* als ein Angebot gendersensibler Bildung im Lehramtsstudium vorgestellt. Diese Querschnittsaufgabe wird am Studienort Paderborn nicht nur in den Fächern realisiert, sondern erfährt durch das spezifische Zusatzangebot im Profilstudium besondere Beachtung.

Die Paderborner Studienprofile haben sich als Zusatzangebot zum regulären Lehramtsstudium vor allem durch die Umsetzung unter Berücksichtigung der Gelingensbedingungen wie z. B. die curriculare Verankerung, die interdisziplinären Arbeitsgruppen sowie die inner- und außeruniversitäre Vernetzung zur stetigen Weiterentwicklung der Profile etabliert. Darüber hinaus sind das interessen geleitete und selbstgesteuerte Lernen, die Gesellschaftsrelevanz der Themen wie auch die nötige Personalressource ausschlaggebende Elemente, um freiwillige Zusatzangebote zur Profilierung erfolgreich umzusetzen.

Die Präsentation des Profils als Modellprojekt für eine berufsfeldrelevante und fächerübergreifende Profilierung im Lehramtsstudium auf Tagungen, Austauschtreffen mit anderen lehramtsausbildenden Universitäten mit vergleichbaren Angeboten sowie Publikationen fördern einerseits den Transfer und andererseits die stetige Weiterentwicklung der Profile. Zum Beispiel besteht seit mehreren Jahren ein Austausch mit der Leuphana Universität Lüneburg, in der nach dem Paderborner Modell ein vergleichbares Profilstudium in die Lehramtsausbildung integriert wurde. Darüber hinaus dient das Studienprofil *UmH* als Anregung für Wissenschaftler*innen der Fukuoka Universi-

tät Japan zum Einbezug des Umgangs mit Vielfalt als Querschnittsaufgabe in die Lehramtsausbildung.⁵

Durch die genannten Rahmenbedingungen wird den Studierenden ein Raum für die selbstreflexive und begleitete Auseinandersetzung mit gesamtgesellschaftlichen und schulrelevanten Querschnittsthemen geboten, die neben dem lebenslangen Lernen, der Förderung von Reflexionskompetenzen im Allgemeinen wie auch im Speziellen die konkrete inhaltliche Kompetenzentwicklung in einem der Profile, z. B. mit Fragen zum Umgang mit Heterogenität, ermöglicht. Dass dies erfolgreich gelingt, zeigen u. a. die Reflexionsgespräche wie auch die Portfolioarbeit der Studierenden, in denen Schwerpunktsetzungen deutlich werden, wie hier exemplarisch an der Sensibilisierung für Genderthemen als fachübergreifendes Qualifikationsziel erkennbar wird:

„Für meine Persönlichkeit als angehende Lehrkraft nehme ich aus dieser Auseinandersetzung mit, dass ich meine Unterrichtsgestaltung gendersensibel und ungeachtet von Stereotypen und Vorurteilen vornehmen möchte. Mir ist dabei bewusst, dass eine vollkommen neutrale Sicht äußerste Vorsicht voraussetzt. Aus diesem Grund füge ich die Gendersensibilität meinem Bild der optimalen Lehrerpersönlichkeit hinzu mit dem Wissen darüber, dass der Mensch keine Maschine ist und subjektive Einstellungen immer auch ungewollt in den Unterricht einfließen.“ (Abschlussreflexion von Profilstudent*in)

Die Auseinandersetzung mit dem hier vorgestellten Lernpaket fördert ebenso wie weitere Lernpakete des digitalen Selbstlernkurses und Elemente des Profilstudiums im Bereich Professionalität im Umgang mit Heterogenität die Gendersensibilität auf der Selbstreflexionsebene. Daran anknüpfend wird im Laufe des Profilstudiums der Blick von der Reflexion der eigenen Professionalität hin geweitet auf professionelles Handeln im Kontext von Diagnostik, Didaktik, Beratung und Förderung sowie einer heterogenitätssensiblen Schulentwicklung auch unter Berücksichtigung der Relevanz von Gender im Schulleben.

Damit gendersensible Bildung wirklich zu einer Querschnittsaufgabe im Lehramtsstudium wird, darf sich dieses Anliegen nicht nur auf den optionalen Bereich des Profilstudiums beschränken. Wie unsere Ausführungen zeigen, bieten jedoch die für das Profil Umgang mit Heterogenität formulierten Zielsetzungen und Kompetenzen einen geeigneten Rahmen, um gendersensible Bildung als Querschnittsaufgabe für das Lehramtsstudium auszugestalten und intersektional weiterzudenken. Die im Profilstudium angelegten Professionalisierungsangebote bieten hilfreiche Impulse für die unterschiedlichen Unterrichtsfächer und können diesen als Inspiration dienen.

5 Weitere Informationen zum Besuch der japanischen Delegation in der PLAZ – Professional School of Education: <https://plaz.uni-paderborn.de/nachricht/lehrerinnenbildung-fuer-vielfalt-in-japan> (05.02.2024).

Literatur

- Arzt, S. (2000). Ist Gott eine Frau? In I. Bieringer, W. Buchacher & E. J. Forster (Hrsg.), *Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit* (S. 167–174). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91371-5_24
- Arzt, S. (2011). Geschlechtergerechte Rede von Gott im Religionsunterricht – einige Anregungen. In A. Qualbrink, A. Pithan & M. Wischer (Hrsg.), *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht* (S. 188–196). Gütersloher Verlags-haus.
- Arzt, S. (2016). Gender als Kategorie empirischer religionspädagogischer Forschung. *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet* (www.wirelex.de). https://doi.org/10.23768/wirelex.Gender_als_Kategorie_empirischer_religionspdagogi_scher_Forschung.100116
- Böhlke, N. (2018). Sport für Jungen, Sport für Mädchen – Sport für alle? Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Sportunterricht. In A. Spahn & J. Wedl (Hrsg.), *Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule* (S. 180–183). Edition Waldschlösschen.
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsinstrument für Lehrende und Studierende* (2., erw. Aufl.). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838546322>
- Budde, J. (2013). Einleitung. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 7–26). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_1
- Buddensiek, W., Kreienbaum, M. A., Stelzer, A. & Winkel, J. (2006). Profile in der Lehrerausbildung an der Universität Paderborn. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 415–423). Lit.
- Butler, J. (1991/2021). *Das Unbehagen der Geschlechter* (22. Aufl.). Suhrkamp.
- Cascio, J. (2020). *Facing the Age of Chaos*. Medium. <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>
- Decker, C. & Zierau, C. (2023). 10 Jahre Vielfalt stärken: Gelingensbedingungen für ein erfolgreiches Theorie-Praxis-Projekt. In C. Decker, L. Diederichs, K. Gefele, M. Mochalova & C. Zierau (Hrsg.), *Sprachbildung und interkulturelle Kompetenz im Lehramtsstudium. 10 Jahre Vielfalt stärken an der Universität und in der Bildungsregion Paderborn* (S. 25–38). Stauffenberg.
- Decker, C., Henkenius, F., Striewisch, C., Tarampouskas, A. & Westphal, P. (2018). Mit- und voneinander Lernen in kooperativen selbstorganisierten Lernprojekten im Profilstudium für Lehramtsstudierende der Universität Paderborn. In T. Stroot & P. Westphal (Hrsg.), *Peer Learning an Hochschulen. Elemente einer diversitysensiblen, inklusiven Bildung* (S. 286–297). Klinkhardt.
- Faix, A.-C. (2020). „Lehrersein ist ja irgendwie von Widersprüchen irgendwo gekennzeichnet“. Eine längsschnittliche Untersuchung Subjektiver Theorien zu gutem inklusivem Unterricht. *Pädagogische Horizonte*, 4(2), 57–79.

- Faulstich-Wieland, H. & Horstkemper, M. (2012). Schule und Genderforschung. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 25–38). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_3
- Frohn, J. & Süßenbach, J. (2012). Geschlechtersensibler Schulsport. *sportpädagogik*, 6, 2–7.
- Frohn, J. & Tiemann, H. (2022). Diversität und Differenzkategorien. In E. Balz, S. Reuter, V. Scheid & R. Sygusch (Hrsg.), *Sportpädagogik. Eine Grundlegung* (S. 213–225). Kohlhammer.
- Gieß-Stüber, P. & Sobiech, G. (2017). Zur Persistenz geschlechtsbezogener Differenzsetzungen im Sportunterricht. In G. Sobiech & S. Günter (Hrsg.), *Sport & Gender – (Inter)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung. Theoretische Ansätze, Praktiken und Perspektiven* (S. 265–280). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13098-5_19
- Hilligus, A. H., Reinhold, P., Rinkens, H.-D. & Tulodziecki, G. (2004). SPEE: Standards – Profile – Entwicklung – Evaluation: Innovation in der Lehrerbildung an der Universität Paderborn. *PLAZ-Forum: Zur Entwicklung von Standards für die Lehrerbildung* (I), Heft C-08–2004, 6–28.
- Klein, S. (2000). *Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt*. Kohlhammer.
- Knauth, T., Reindl, S. & Jochimsen, M. A. (Hrsg.). (2023). *Religiöse Bildung an den Rändern der Vielfalt. Soziale Benachteiligung, Religion, Geschlecht*. Waxmann.
- Lehmann, C. (2009). Gottesvorstellungen von Mädchen und Jungen, jungen Männern und Frauen. Eine Betrachtung neuer Untersuchungen unter der Gender-Perspektive. In A. Pithan, S. Arzt, M. Jakobs & T. Knauth (Hrsg.), *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt* (S. 182–193). Gütersloher Verlagshaus.
- Messerschmidt, A. (2013). Über Verschiedenheit verfügen? Heterogenität und Diversity zwischen Effizienz und Kritik. In E. Kleinau & B. Rendtorff (Hrsg.), *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen* (S. 47–61). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0f80.6>
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2021). *Kerncurriculum für die Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen*. https://schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf
- Pemsel-Maier, S. (2017). Feministische Theologie. *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet* (www.wirelex.de). https://doi.org/10.23768/wirelex.Feministische_Theologie.100280
- Palzkill, B. & Scheffel, H. (2017). Genderkompetenz im Sportunterricht. In I. Glockentöger & E. Adelt (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis* (S. 173–185). Waxmann.
- Palzkill, B., Pohl, F. G. & Scheffel, H. (2020). *Diversität im Klassenzimmer: Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Schule und Unterricht*. Cornelsen.
- Pithan, A., Arzt, S., Jakobs, M. & Knauth, T. (Hrsg.). (2009). *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*. Gütersloher Verlagshaus.

- Ritter, W. H. (2002). Gottesbilder und religiöse Bildung. Eine literarische Umschau mit Perspektiven. *Praktische Theologie*, 37(1), 56–66. <https://doi.org/10.14315/prth-2002-0108>
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz) (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Gutachten_Lehrkraeftebildung.pdf
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich.
- Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839411490>

Doing Gender Reflexionen im Lehramtsstudium

ISABEL STEINHARDT

1 Genderkompetenz als Doing Gender Reflexion

Damit sich Lehramtsstudierende Genderkompetenz im Studium aneignen können, ist es zunächst notwendig, diese zur Reflexion über Gender anzuregen – so die These dieses Beitrags. Kompetenzen entstehen durch die Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen (vgl. § 2 Abs. 4 SchulG) und sind an Sozialisationserfahrungen und damit inkorporierte Handlungsweisen und Normen gebunden (Walgenbach, 2017). Unter Genderkompetenz ist dementsprechend die Fähigkeit und Fertigkeit zu verstehen, „wie gesellschaftliche Verhältnisse, Körper, Subjektivität, Beziehungsformen sowie Wissensbestände, Institutionen, Organisationsweisen und Prozesse durch die soziale Kategorie „Geschlecht“ (englisch gender) organisiert werden“ (Winheller, 2015, S. 469). Diese Kompetenz ist notwendig, um Schülerinnen und Schülern gleiche Entwicklungschancen jenseits geschlechtsspezifischer Zuschreibungen zu ermöglichen und bei angehenden Lehrkräften umfassende Genderkompetenz zu etablieren.

Genderkompetenz kann nicht losgelöst von gesellschaftlichen Zusammenhängen gedacht werden, denn Gender ist sozial konstruiert, was West und Zimmerman (1987) als „doing gender“ bezeichnen. Doing Gender bedeutet, dass Gender als Merkmal sozialer Situationen alltäglich hergestellt wird (Fenstermaker & West, 2002; West & Zimmerman, 1987). Die Hervorbringung erfolgt in der Interaktion von Individuen mit Gesellschaft und Institutionen, zwischen Individuen oder zwischen Individuen und Artefakten (z. B. Social Media). In Sozialisationsprozessen wird Gender aktiv und interaktiv hergestellt und von Individuen inkorporiert (Gildemeister, 2010).

Was und wie Geschlecht in subjektiven Theorien definiert wird, welche Eigenschaften den Geschlechtern zugeschrieben werden und welche stereotypen Annahmen darüber in einer Gesellschaft existieren, ist eine soziale Konstruktion, die rekonstruierbar und damit auch veränderbar ist. Hier setzt die reflexive Pädagogik und die Vermittlung von Genderkompetenz (Rendtorff, 2015) an, die gleichzeitig vor der Herausforderung von Thematisierung und Dethematisierung steht: Dethematisierung meint das bewusste Ignorieren gesellschaftlich konstruierter Geschlechterdifferenzen und eine vermeintliche Gleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler (SuS). Thematisierung hingegen fordert einen reflexiven Umgang mit Geschlecht in der Schule und soll zum Abbau des heimlichen Lehrplans beitragen (vgl. hierzu implizite und explizite Strategien im Beitrag von Hoffmann in diesem Sammelband). Der heimliche Lehrplan beschreibt die geschlechtsspezifische Zuschreibung von Kompetenzen in den Fächern (Mädchen sind gut in Deutsch, Jungen in Mathematik) bis hin zur Stereotypi-

sierung des braven Mädchens bzw. des störenden Jungen im Schulkontext (Bartsch & Wedl, 2015).

Das vorgeschlagene Seminarkonzept knüpft an die Thematisierung von Geschlecht und damit an die Auseinandersetzung mit dem heimlichen Lehrplan an, indem über den Doing-Gender-Ansatz die alltägliche Herstellung von Geschlecht in den Mittelpunkt gerückt wird. Der Gefahr, durch die Thematisierung Stereotype weiter zu verfestigen (Bartsch & Wedl, 2015), wird bewusst begegnet, indem genau diese thematisiert werden. Erst wenn – so die Grundannahme des Beitrags – verstanden ist, wie Geschlecht in der Gesellschaft über das Doing Gender (re)produziert wird, kann das Doing durch eigene Verhaltensänderungen verändert werden.

Wie dies erreicht werden kann, wird im Folgenden dargestellt. Dazu wird zunächst das Seminarkonzept vorgestellt, in dem durch die Reflexion einer schulischen Situation, in die die Studierenden selbst involviert waren, das Doing Gender aufgedeckt wird. Anschließend stelle ich eine Typologie von Situationen vor, die auf den Portfolios von fünf Seminaren (WS 21/22 bis WS 23/24) basiert. Abschließend zeige ich anhand von Aussagen der Studierenden, inwieweit ein Kompetenzerwerb in Bezug auf Gender im Seminar stattgefunden hat.

2 Seminaransatz

Um Reflexionen anzuregen, wird im vorliegenden Beitrag auf eine direkte Involviertheit gesetzt (Winheller, 2015). Diese wird im Rahmen des Seminars *Einführung in die Bildungssoziologie* durch die Analyse einer selbst gewählten Situationsbeschreibung in einem Portfolio hergestellt. Dazu verfassen die Lehramtsstudierenden eine Beschreibung einer beobachteten oder selbst erlebten Situation, in deren Zentrum eine Diskriminierungserfahrung steht. Die Diskriminierungserfahrung muss nicht geschlechtsspezifisch sein, da das Seminar nicht ausschließlich auf den Genderaspekt ausgerichtet ist. Vielmehr werden folgende Diskriminierungskontexte in Bezug auf Schule thematisiert: Ethnizität und Nationalität, Gender, Behinderung, Habitus, sexuelle Orientierung und soziale Herkunft. Ebenso werden die Konzepte der Intersektionalität, der (institutionellen) Diskriminierung und des Rassismus behandelt (vgl. den detaillierten Seminarplan unter: <https://sozmethode.hypotheses.org/2306>). Für das Portfolio analysieren die Studierenden ihre Situationsbeschreibung in Bezug auf Diskriminierungszusammenhänge und greifen dabei auf die zur Verfügung gestellten Materialien (Artikel, Studien, Videos und Podcasts) sowie die Semindiskussionen und -dokumentationen zurück.

In Bezug auf das Thema Gender wurde im Seminar der Ansatz des Doing Gender diskutiert. Zur Vorbereitung nutzten die Studierenden zum einen die Open Education Ressource „Was ist Gender?“ der Hamburg Open Online University (HOOU) (Collien & Nüthen, 2020) und zur Vertiefung das Konzept des heimlichen Lehrplans von Valentin (2001), das kaum an Aktualität verloren hat. Im Seminar wurde zunächst geklärt, was unter Gender zu verstehen ist, wobei das Konzept „gender bread person“ genutzt wurde,

um zu verdeutlichen, dass es mehr als das biologische Geschlecht gibt (Collien & Nüthen, 2020). In diesem Zusammenhang wurde auch diskutiert, warum die Mann-Frau-Dichotomie in unserer Gesellschaft immer noch eine große Relevanz hat. Dies diene als Überleitung zum sozial hergestellten Geschlecht und dem Ansatz des Doing Gender, wonach Unterschiede nicht natürlich oder biologisch gegeben sind, sondern sozial hergestellt und sozialisiert werden. Wichtig ist, dass die subjektiven Theorien der Studierenden zu Geschlecht und Gender wie „entwicklungspsychologische, genetische, neurowissenschaftliche und evolutionstheoretische Erklärungen“ (Jenderek, 2015, S. 59) hinterfragt werden.

In Feedbackrunden zum Seminar wurde deutlich, dass der Doing-Gender-Ansatz für die Studierenden oft schwer nachvollziehbar ist, da die Vorstellung, dass „Geschlechtereigenschaften“ Konstruktionen sind, bisher selten reflektiert wurde. Um die Studierenden genau dort abzuholen, werden stereotype Zuschreibungen von Verhaltensweisen und/oder Charaktereigenschaften gesammelt. Typischerweise werden hier u. a. genannt: Frauen sind emotionaler – Männer sind durchsetzungsfähiger, Frauen können besser kochen – Männer können besser Auto fahren etc. Im Anschluss an die Sammlung der Stereotype wird anhand von z. B. Unfallstatistiken, internationalen Vergleichen zu Care-Arbeit, Gender Pay Gap und vergeschlechtlichten Berufen diskutiert, wie diese Stereotype durch die gesellschaftliche Reproduktion des Doing Gender entstehen und aufrechterhalten werden.

Im Anschluss an die Erörterung der Wirkungsweise von Doing Gender werden geschlechterstereotype Zuschreibungen im schulischen Kontext aufgedeckt und das Konzept des heimlichen Lehrplans diskutiert. Dazu wird an die Erfahrungen der Studierenden angeknüpft und eine Sammlung von Situationen erstellt, in denen geschlechterstereotype Zuschreibungen durch Lehrende stattgefunden haben. Durch diese lebensweltliche und oft biografische Auseinandersetzung reflektieren die Studierenden, was Doing Gender ist und nutzen dieses Wissen für die schriftliche Reflexion der eigenen Situationsbeschreibung. Ziel ist die Reflexion geschlechtsspezifischer Stereotype, um Doing Gender im Schulalltag wahrnehmen und gesellschaftlich einordnen zu können.

3 Situationstypen

Die Situationsbeschreibungen und die darauf aufbauenden Reflexionen sind sehr unterschiedlich und spiegeln die Diversität der Studierenden wider. Es ist daher nicht möglich, in diesem Beitrag auf alle Aspekte einzugehen, die in den Portfolios in Bezug auf Genderreflexionen angesprochen wurden. Aus diesem Grund habe ich für diesen Beitrag drei Typen zusammengefasst, die sich in den fünf Semestern als wiederkehrende Muster gezeigt haben.

Weiblich-„Urdeutsch“-Körper

Der erste Typ von Situationsbeschreibungen wird von Studierenden geschrieben, die sich als weiblich markieren und aufgrund ihres äußeren Erscheinungsbildes, ihrer sozialen Herkunft und ihres Namens als weiß, deutsch und aus privilegierten sozialen Verhältnissen stammend gelesen werden. Im Seminar fällt es diesen Studentinnen oft schwer, eine Situationsbeschreibung zu verfassen, die eine Diskriminierungserfahrung beinhaltet.¹ Dies liegt daran, dass diese Studentinnen seltener von Diskriminierung betroffen sind, wie eine Studentin reflektiert: „Doch wusste ich bislang nicht, wie privilegiert ich in meiner Schulzeit war. Als Frau ohne Migrationshintergrund, die auf Unterstützung ihrer Familie hoffen konnte, habe ich die Schulzeit im Großen und Ganzen immer positiv gewertet.“ Trotz dieser Privilegien und einer positiven Schulerfahrung erinnern sich diese Schülerinnen an Mikroaggressionen, die sich in ihrem Fall auf den weiblichen Körper beziehen. Es werden Situationen aus dem Sportunterricht geschildert, in denen die Schülerinnen von einem männlichen Lehrer aufgrund ihres weiblichen Körpers ungleich zu den männlichen Schülern behandelt werden. Der Lehrer bewertet den weiblichen Körper als schwächer als den männlichen und begründet damit die geringere Aufmerksamkeit im Unterricht. Die Studentinnen reflektieren das Verhalten des Lehrers als Zuweisung in die Rolle des „schwächeren“ Geschlechts, was sie als Stereotyp empfinden.

Weiblich-Migrationshintergrund-Muslimisch

Der zweite Typ von Situationsbeschreibungen wird von Studierenden geschrieben, die sich als weiblich mit Migrationshintergrund (meist syrisch, afghanisch oder türkisch) und als Musliminnen (unabhängig davon, ob sie sich offen religiös zeigen, z. B. durch das Tragen eines Kopftuchs) beschreiben. In den Situationsbeschreibungen werden die Schülerinnen als aus sozial schwachen Familien stammend gelesen, da ihre Mütter als Hausfrauen arbeiten und ihre Väter einer gering bezahlten Erwerbsarbeit nachgehen. Die schlecht bezahlte Arbeit ist oft auf die Nicht-Anerkennung der erworbenen Abschlüsse in Deutschland zurückzuführen. Die Lehrkräfte vermuten, dass diese Mütter aufgrund religiöser Vorgaben nicht erwerbstätig sind. In den Situationsbeschreibungen wird geschildert, dass im Unterricht eine Diskriminierung durch die Lehrkräfte stattfindet, die den Schülerinnen eine niedrige soziale Position zuweist. Dies geschieht durch die Verbalisierung des Stereotyps, dass das Bemühen um gute Noten überflüssig sei, da aufgrund religiöser Einschränkungen nur das Dasein als Hausfrau möglich sei. Dieses Stereotyp wird auch von deutschen Lehrkräften mit Migrationshintergrund (re)produziert. Durch das Verhalten weisen die Lehrkräfte den muslimischen Migrantinnen eine Position in der Gesellschaft zu und sprechen ihnen gleichzeitig einen selbstbestimmten Berufsweg ab.

1 Das führt häufig dazu, dass diese Studentinnen nicht von eigenen Erfahrungen berichten, sondern von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Mitschüler*innen, und dabei reflektieren, wie sie sich verhalten haben.

Männlich-Migrationshintergrund-Verhalten

Eine typische Situationsbeschreibung von Studierenden, die sich als männlich beschreiben, bezieht sich auf das erlebte Stereotyp, dass Schüler mit Migrationshintergrund als Störenfriede des Unterrichts wahrgenommen werden. Diskriminierung wurde erlebt, wenn Lehrer den Jungen mit Migrationshintergrund beschuldigten, gestört zu haben, obwohl er es nicht war. Versuchte der Schüler sich zu wehren und auf die ungerechte Behandlung hinzuweisen, wurde sein Einspruch als Versuch der Ausrede interpretiert. Dieser Versuch wurde als typisch für Jungen türkischer, afghanischer oder syrischer Herkunft gewertet, die Fehlverhalten nicht zugeben, sondern immer nach Ausreden suchen. Es findet also eine Zuschreibung durch die Lehrkräfte statt, dass grundsätzlich Jungen und insbesondere Jungen mit Migrationshintergrund den Unterricht stören und die Norm, Fehlverhalten zuzugeben, aufgrund ihrer kulturellen Sozialisation nicht erfüllen.

Diskussion

Die beschriebenen Situationstypen verdeutlichen, wie durch geschlechtsspezifische Zuschreibungen durch Lehrkräfte Gender als Merkmal sozialer Situationen alltäglich hergestellt wird und damit ein Doing Gender stattfindet. Die Rollenzuschreibung geht dabei mit Diskriminierungserfahrungen aufgrund von Körper, Religion und Ethnie einher. Findet bei Schülerinnen, die deutsch ohne Migrationshintergrund gelesen werden, eine Reduktion auf den weiblichen Körper als schwach im Gegensatz zum männlichen Körper statt, werden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aufgrund einer vermuteten kulturellen Sozialisation in ihnen zugewiesene Geschlechterrollen gedrängt. So erleben muslimisch gelesene Schülerinnen mit Migrationshintergrund, dass sie auf eine marginalisierte Rolle als Hausfrau ohne berufliche Karrierechancen reduziert werden, und Schüler mit Migrationshintergrund werden als unangepasste Störenfriede marginalisiert, die keine Verantwortung für ihr eigenes Handeln übernehmen.

4 Schlussbetrachtung

Das hier vorgestellte Seminarkonzept soll dazu dienen, den Studierenden über selbst erlebte oder beobachtete Situationen einen involvierten Zugang zu der Frage zu ermöglichen, wie Doing Gender wirkt. Im Seminar und in den Reflexionen werden Stereotype aufgedeckt, die das Erkennen von Doing Gender unterstützen und erste Impulse geben, das eigene Verhalten zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern (Winheller, 2015). Dadurch wird auch die Wirkmächtigkeit subjektiver Theorien aufgebrochen und die Studierenden müssen reflektieren, welche „quasiwissenschaftlichen Begründungen für angebliches geschlechtstypisches Verhalten“ (Jenderek, 2015, S. 59) sie möglicherweise selbst haben.

Aus den Bewertungen der Studierenden, die am Ende ihres Portfolios ein Fazit des Seminars ziehen, geht hervor, wie überrascht sie teilweise sind, dass Gender im-

mer noch eine Diskriminierungsdimension in der Schule ist: „Mir waren diese Vorurteile gegenüber den Geschlechtern immer als solche vorgekommen, Vorurteile eben. Dass Pädagogen und Pädagoginnen diese Vorurteile teilweise selbst unterstützen und dementsprechend bewerten, ist ein Unding für mich. Durch die Behandlung dieser Thematik, denke ich, wurde ich sensibilisiert. Durch eben jene Sensibilisierung ist es mir nun möglich mein Verhalten besser zu reflektieren und nicht in dieselben Muster zu verfallen, wie die Lehrer*innen, die ich damals kritisiert habe.“ Durch die Behandlung des Themas im Seminar und die schriftlichen Reflexionen wird eine Sensibilisierung der Studierenden erreicht und eine erste Reflexion angeregt, die zu Genderkompetenz führen kann: „Festgestellt habe ich auch, dass sich mein Bewusstsein im Alltag für das Thema Gender erhöht hat, da ich nun ein größeres Wissen um mögliche Folgen eines unangemessenen Umgangs habe.“ Um umfassende Genderkompetenz zu entwickeln, die auch im Schulalltag umgesetzt werden kann, braucht es aber mehr als ein Seminar.

Denn ich möchte zwei Besonderheiten des Seminarkonzepts hervorheben. Erstens ist das Thema Gender nur ein Teil des Seminarplans. Dies hat den Erfahrungshintergrund, dass sonst nur Personen teilnehmen, die bereits für das Thema Gender sensibilisiert sind. Mein Ziel ist es aber, auch jene Studierenden zu erreichen, die vom gesellschaftlichen Genderdiskurs abgeschreckt sind oder sich nicht mit dem Thema Gender auseinandersetzen wollen. So reflektiert eine Studentin: „Mich hat überrascht, dass [...] ich auch bei dem Thema Gender, welches ich sonst weniger präferiere, gute Texte für die Reflexion gefunden habe.“ Durch die Einbettung von Gender in verschiedene Diskriminierungsdimensionen wird deutlich, dass Gender eine zentrale Dimension ist, auch wenn dies bisher oft nicht wahrgenommen wurde. Denn es herrscht die Annahme, dass in unserer Gesellschaft die Gleichstellung der Geschlechter umgesetzt sei, was zu der Annahme führt, dass eine Dethematisierung von Geschlecht im Unterricht sinnvoll wäre.

Zweitens ist zu betonen, dass bewusst kein biografischer Zugang gewählt wurde (Winheller 2015). Zwar sind die Situationsbeschreibungen häufig biografisch geprägt, den Studierenden ist es jedoch freigestellt, ob sie im Seminar über ihre Erfahrungen berichten. Dieser Zugang wurde gewählt, da gerade Studierende mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen ungern als Opfer exponiert werden. Daher ist im Seminar eine behutsame Annäherung an Privilegien und unterschiedliche Lebenserfahrungen notwendig, weshalb nicht die eigene Biografie im Mittelpunkt steht. Durch die Wahl einer einzelnen Situation können die Studierenden selbst entscheiden, wie intensiv sie ihre eigene Biografie reflektieren.

Literatur

- Bartsch, A. & Wedl, J. (2015). Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 9–31). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839428221>
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilstkraft*. Suhrkamp.
- Collien, I. & Nüthen, I. (2020). Was ist Gender? *Open Educational Resource – Zum Thema Gender*. <https://blogs.hooou.de/gender/>
- Fenstermaker, S. & West, C. (Hrsg.). (2002). *Doing Gender, Doing Difference: Inequality, Power, and Institutional Change*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203615683>
- Gildemeister, R. (2010). Doing Gender. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (S. 137–145). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92041-2_17
- Jenderek, L. (2015). Der Einsatz von geschlechterunterscheidenden Materialien in der Schule. In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender?: Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 47–66). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839428221>
- Karabulut, A. (2020). *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen: Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31181-0>
- Nguyen, T. Q. (2015). „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.“ *Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression*. <https://doi.org/10.25656/01:10620>
- Rendtorff, B. (2015). Thematisierung oder Dethematisierung. Wie können wir mit Geschlechteraspekten im Kontext von Schule umgehen? In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender?: Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 35–46). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839428221>
- Valtin, R. (2001). Geschlechtsspezifische Sozialisation in der Schule – Folgen der Koedukation. In W. Gieseke (Hrsg.), *Handbuch Frauenforschung* (S. 345–354). Leske + Budrich.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität—Intersektionalität—Diversity in der Erziehungswissenschaft*. UTB.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- Winheller, S. (2015). Biographische Selbstreflexion und Gender-Kompetenz. Ein Seminar-konzept für die universitäre Lehramtsausbildung zum Umgang mit geschlechterbedingter Heterogenität in der Schule. In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender?: Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 461–488). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839428221>

Let's teach about sex!

Open Educational Resources für gendersensible sexuelle Bildung im Grundschulfach Sachunterricht

JANA POKRAKA

1 Einleitung

Es ist die erste Sitzung unseres Seminars „Perspektivenvernetzende Themenbereiche des Sachunterrichts: Sexuelle Bildung im Sachunterricht“ im Sommersemester 2023 an der Universität Duisburg-Essen und 18 Augenpaare betrachten sich gegenseitig neugierig. Dies ist das erste Seminar zu gendersensibler sexueller Bildung, das in dem Studiengang angeboten wird, und ich war mir bei der Konzeption der Lehrveranstaltung unsicher, ob Inhalt und die geplante Form der Lehrveranstaltung Anklang finden würden. Dass am Ende der gemeinsamen Auseinandersetzung über alters- und diversitätsgerechte sexuelle Bildung in der Grundschule sieben Open Educational Resources (OER) für (zukünftige) Lehrkräfte stehen, hoffe ich zu dieser Zeit noch. Dass sich diese Hoffnung, dank des engagierten und kreativen Einsatzes der Studierenden des Seminars, materialisiert hat, davon zeugt dieser Beitrag sowie die OER selbst, die Sie am Ende dieses Textes verlinkt finden.

Sexuelle Bildung ist Bestandteil lebenslanger Lernprozesse und deshalb auch für grundschulische Bildung elementar. Sexuelle Bildung stellt das Ziel einer selbstbestimmten Lebensführung im Kontext von Sexualität in den Fokus. Dieses Ziel ist unmittelbar mit Fragen diverser geschlechtlicher Identitätsentwicklungen verbunden (Milhoffer, 2013). Sexuelle Bildung muss als Teil ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung daher über eine reine Körperkunde hinausgehen (vgl. zu Körper als Thema im Sachunterricht der Grundschule den Beitrag von Simon in diesem Sammelband). Dem Fach Sachunterricht wird dabei ausgehend von seinen didaktischen Grundprinzipien eine besondere Verantwortung zuteil: Durch seine doppelte Anschlussaufgabe (GDSU, 2013) greift das Fach einerseits die lebensweltliche Dimension von Schüler*innen auf. Diese ist geprägt von zunehmend sichtbarer geschlechtlicher Vielfalt und gesellschaftlicher Diversität, wobei Normalisierungen von tradierten Lebensentwürfen, der Mann-Frau-Binarität und von Heterosexualität immer noch Dominanz ausstrahlen. Andererseits müssen diese lebensweltlichen Erfahrungen in ein Spannungsverhältnis mit wissenschaftlichen Erkenntnissen der sexuellen Bildung gesetzt werden, die mehr ist als eine Reproduktion biologischer Vorgänge oder Bewahrpädagogik, sondern diverse Beziehungsaspekte, Lebenssituationen und Wertehaltungen abbildet und den Schüler*innen Raum zur Aneignung eigener geschlechtlicher Identität(en) bietet (Sielert, 2015).

Obwohl die Bedeutung genderreflexiver sexueller Bildung für den Sachunterricht aus dieser didaktischen Logik offensichtlich erscheint, ließ sich hier bisher im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrkräften an der Universität Duisburg-Essen (UDE) eine deutliche Leerstelle aufzeigen: Abgesehen von einer einzelnen Sitzung in einer Lehrveranstaltung im Sachunterrichtsstudium zum Thema „Sexualerziehung“ fehlen Inhalte zur sexuellen Bildung, welche die vielfältigen Implikationen derselben aufgreifen könnten. Dabei ist der Aufbau eines fundierten Wissens gerade im Bereich der sexuellen Bildung unabdingbar, da die Unterrichtspraxis insbesondere hier durch (fachliche) Unsicherheiten und eigene lebensweltliche Erfahrungen der Lehrkräfte geprägt sein kann. Daher stellt dieser Beitrag Konzept und Ergebnisse eines Seminars an der UDE vor, in dem 17 Studierende kooperativ Open Educational Resources (OER) zu genderreflexiver sexueller Bildung entwickelten.

Der Beitrag wird von diesem Hintergrund zunächst auf theoretischer Ebene zentrale Kerngedanken genderreflexiver sexueller, primarschulischer Bildung darstellen, um daran anschließend mit einem Einblick in die konkrete Lehr-Lern-Praxis, die Genese und Arbeitsergebnisse der Erstellung der OER vorzustellen. Die entwickelten OER-Materialien für eine genderreflexive sexuelle Bildung in der Grundschule werden durch QR-Codes und Links am Ende des Beitrags zur Nachnutzung zur Verfügung gestellt.

2 Genderreflexive sexuelle Bildung im Sachunterricht

Sexuelle Bildung, Sexualpädagogik, Sexualerziehung, Aufklärungsunterricht – die Begrifflichkeiten rund um die Thematisierung sexualitätsbezogener Inhalte im Unterricht sind vielschichtig und unterschiedlich konnotiert. Ohne genauer auf die Genese und ontologischen Differenzen der mit den Begriffen verbundenen Konzepte an dieser Stelle näher eingehen zu können,¹ soll der Begriff sexueller Bildung definiert werden, weil er die Prozesshaftigkeit und das Fortdauern des Lernens um Sexualität betont und leitend für die Konzeption des Seminars war. Nach Voß (2023, S. 35) bezeichnet sexuelle Bildung den „lebenslange[n] Prozess der Selbstaneignung von Wissen und Kompetenzen durch jeden einzelnen Menschen im sexuellen Bereich“ durch eigen- oder fremdinitiierte Lernprozesse (Kluge, 2013), wobei diese Lernprozesse stets alters- und entwicklungsgemäß gestaltet sein sollen (Barbas, 2013). Valtl (2013) formuliert fünf Merkmale sexueller Bildung: 1) Selbstbestimmung und Lerner*innenzentrierung, 2) sexuelle Bildung muss einen Wert an sich haben (Vielfältigkeit von Sexualität als alltäglicher und individueller Teil der Persönlichkeit), 3) sexuelle Bildung soll „konkret und brauchbar“ sein (Valtl, 2013, S. 133), 4) Fähigkeiten auf allen Ebenen fördern (kognitiv, emotional, Haltung, energetisch, praktisch und körperlich) und hat 5) eine politische Dimension (gegenseitiger Einfluss von sexueller Realität und Gesellschaft). Dieses weite Verständ-

1 Ausführungen hierzu finden sich u. a. bei Coers et al. (2023) und Valtl (2013).

nis von sexueller Bildung knüpft auch an die Richtlinien zur Sexualerziehung des Landes Nordrhein-Westfalen an:

„Wichtig ist, dass schon in der Primarstufe die Sexualität nicht nur unter biologischen, sondern auch unter ethischen, sozialen und kulturellen Aspekten behandelt wird.“ (MSWF 1999, S. 18)

Vielfältigkeit und sexuelle Realitäten im Unterricht zu berücksichtigen, meint dann selbstverständlich auch, Gendersensibilität zu vermitteln: einerseits Stereotype von Männlichkeit, Weiblichkeit sowie Heteronormativität hinterfragen zu lernen, aber andererseits auch anzuerkennen, dass geschlechtliche Identitäten existieren, die sich jenseits oder *zwischen* der Mann-Frau-Binarität verorten und sich in diversen Lebensrealitäten, Beziehungsgeflechten und Familienbildern verwirklichen. Diese Genderkompetenz (Winheller, 2017) schließt im Rahmen sexueller Bildung an die doppelte Anschlussaufgabe des Sachunterrichts (GDSU, 2013), welche zwischen Alltagswissen der Schüler*innen und Fachbezug vermittelt, an. Geschlechtliche Vielfalt ist Alltagsrealität von Grundschüler*innen, kann jedoch mit Fehlkonzepten oder Vorurteilen verknüpft sein. Hier ist es Aufgabe der sexuellen Bildung im Sachunterricht, Präkonzepte aufzugreifen, zu diskutieren und mit genderbezogenen Fachinhalten ins Verhältnis zu setzen. Sowohl die Bildungs- und Erziehungsgrundsätze für die allgemeinbildenden Schulen in NRW (MSB, 2024) als auch die Richtlinien für Sexualerziehung (MSWF, 1999) und der Lehrplan für das Fach Sachunterricht in der Primarstufe NRW (MSB, 2021) stellen die Bedeutung von Genderkompetenz im Sinne einer Dekonstruktion von Rollenbildern und/oder Vielfalt geschlechtlicher Identitäten und Orientierungen insbesondere im Hinblick auf die Identitätsbildung und das demokratische Lernen von Grundschüler*innen heraus. Im Gegensatz dazu sind Genderkompetenz und sexuelle Bildung bisher kaum in den Ausbildungscurricula im Sachunterricht der Universitäten verankert, an der Universität Duisburg-Essen herrscht hier bisher weitestgehende Leere. Es herrscht darüber hinaus ein Mangel an geeignetem Unterrichtsmaterial zu sexueller Bildung für den Primarbereich (Coers et al., 2023). Als Folge fühlen sich (angehende) Lehrer*innen mit der Umsetzung sexueller Bildung im Unterricht teilweise überfordert oder nicht kompetent (Milhoffer, 2013). Aus diesen Gründen wurde für das Sommersemester (SoSe) 2023 das hier zugrunde liegende Seminarkonzept und die Idee zur OER-Erstellung entwickelt. Der Kurs oder einzelne Module hieraus können von Studierenden oder Lehrenden im Selbststudium genutzt oder in Aus- und Fortbildungsveranstaltungen modular oder vollständig eingesetzt werden.

3 Das Seminarkonzept

Ausgehend von der in Kapitel 2 weiten Konzeption von sexueller Bildung und orientiert an Schwerpunkten der Genderkompetenz habe ich für das SoSe 2023 ein Blockseminar aus 6 Einzelsitzungen konzipiert:

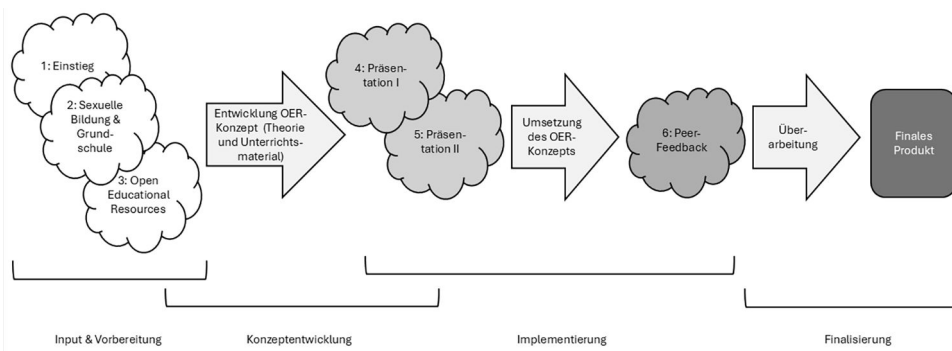


Abbildung 1: Seminaraufbau (eigene Darstellung)

In einer formalen und inhaltlichen Einstiegssitzung² wurden unmittelbar Themen-teams zu den einzelnen Schwerpunkten der OER (s. Kap. 4) gebildet und das geplante Vorgehen mit dem besonderen Schwerpunkt der kollaborativen OER-Erstellung im laufenden Semester von mir vorgestellt. In der Phase *Input & Vorbereitung* stand einerseits die Vermittlung zentraler Inhalte und Kompetenzen gender- und diversitätssensibler sexueller Bildung im Vordergrund (Sitzung 2). Andererseits haben wir in der 3. Sitzung die technisch-methodischen Grundlagen zur OER-Erstellung erarbeitet. Das Thema Open Educational Resources und damit einhergehende Fragen nach technischer Umsetzung, Lizenzierung und Datenschutz waren den Studierenden bis dato weitestgehend unbekannt. In der zweiten Phase des Seminars stand die *Konzeptentwicklung* im Vordergrund. In Zweier- bzw. Dreierteams entwickelten die Studierenden Konzepte für ihre OER, welche jeweils aus einem Vermittlungsteil, der sich an (angehende) Lehrer*innen richtet, und konkretem Unterrichtsmaterial inklusive didaktischer Hinweise in Form eines Unterrichtsverlaufsplans bestehen sollte. Während dieser frühen Entwicklungsphase fanden bilaterale Konsultationen zwischen mir und den jeweiligen Teams statt. In zwei Präsentationssitzungen (Sitzungen 4 und 5) vermittelten die Studierenden ihren Kommiliton*innen den theoretischen Hintergrund ihres Themas und stellten ihr Konzept zur unterrichtlichen Umsetzung vor. Anhand eines kriteriengeleiteten Feedbackbogens gaben sich die Studierenden gegenseitig differenziertes und kritisch-konstruktives Feedback zu ihren jeweiligen Konzepten. Daraufhin erfolgte die (technische) *Implementierung* der OER durch die Teams. In der finalen 6. Blockveranstaltung wurden die OER dann schließlich in Peer-Feedback-Tandems ‚auf Herz und Nieren‘ geprüft und es erfolgte eine Reflexion des Arbeitsprozesses. Hier brachten die Studierenden vor allem ihre positiven Eindrücke im Hinblick auf die Praxisnähe und den Lerngewinn durch die Lehrveranstaltung sowie die Nachhaltigkeit im Hinblick auf den Fortbestand der Lernmaterialien in Form von OER zum Ausdruck. Im Anschluss an die letzte Seminarsitzung bestand nochmals die Möglichkeit der Überarbeitung und

² Diese ist in der Abbildung nicht dargestellt, da sie eher einen organisatorischen und einstimmenden Charakter hatte.

zum Beginn der vorlesungsfreien Zeit wurden die fertiggestellten OER zur Bewertung eingereicht. In einem finalen Überarbeitungsschritt wurden die OER von mir gesichtet und noch an einzelnen Stellen, in den meisten Fällen rein redaktionell, angepasst.

4 Vorstellung der OER

Aus dem Seminar heraus ist ein OER-Kurs aus 7 einzelnen Modulen entstanden. Diese sollen einerseits der inhaltlichen Vielfalt sexueller Bildung vor dem Hintergrund von geschlechtlicher Diversität und der Konstruktion von *gender* fachlich gerecht werden und sind andererseits gleichzeitig möglichst inklusiv und diversitätssensibel gestaltet, bspw. indem sie die Materialien auf unterschiedlichen medialen Zugängen bereitstellen. Im Folgenden sollen die Inhalte der einzelnen Module kurz skizziert werden.

Modul 1: Sexualität und Sprache

Das Modul beschäftigt sich auf zwei Ebenen mit dem Zusammenhang von Sexualität und Sprache. Zunächst wird die Unterscheidung zwischen nonverbaler und verbaler Sprache und ihre Bedeutung für die Kommunikation im Klassenraum betrachtet und reflektiert. Darüber hinaus wird die Wirkmächtigkeit von Sprache, sprachliche Grenzüberschreitungen und der Zusammenhang von Sprache und Scham in den Fokus gerückt. Beide Ebenen werden in Form eines Stationenlernens, das unter anderem aus einem eigens angefertigten, kurzen Podcast besteht, für den unterrichtlichen Einsatz im Sachunterricht aufbereitet.

Modul 2: Sexuelle Identitäten & Orientierungen

Das Modul beleuchtet die Bedeutung der Identitätsfindung für die Persönlichkeitsentwicklung von Grundschulkindern und legt den Schwerpunkt auf eine Vermittlung diverser Geschlechtsidentitäten und sexueller Orientierungen und auf Diskriminierungsprävention. Hierfür wird der Unterschied zwischen den Begriffen Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung sowie unterschiedliche Formen von Identität und Orientierung sowohl in einem Input für Lehrkräfte als auch in den entwickelten Unterrichtsmaterialien anhand der Geschichte *Geburtstag bei Familie Bunt* vorgestellt. Zur Unterstützung der Binnendifferenzierung liegt die Geschichte ebenfalls als Bildergeschichte und Audioversion vor.

Modul 3: Körper, Sexuaufklärung & Reproduktion

Das Thema dieses Moduls stellt wahrscheinlich einen ‚klassischen‘ Inhalt von Sexualerziehung in der Schule dar. Fragen nach Verhütung, Schwangerschaft oder Veränderungen des Körpers während der Pubertät sind auch essentieller Bestandteil sexueller Bildung. Allerdings wird in diesem Modul ein besonderes Augenmerk auf eine Berücksichtigung diverser geschlechtlicher Realitäten im Kontext des Themas gelegt.

Modul 4: Liebe, Freundschaft & Partnerschaft

In dem Modul stehen unterschiedliche Formen von Beziehungen und ihre Bedeutungen für Kinder (und Jugendliche) im Fokus. Es geht darum, die Konzepte *Liebe*, *Freundschaft* und *Partnerschaft* voneinander abzugrenzen und unterschiedliche Partnerschafts- und Familienkonstellationen zu beleuchten. Im Unterrichtsmaterial werden darüber hinaus die Wünsche und Vorstellungen der Schüler*innen im Hinblick auf unterschiedliche Beziehungsformen anhand von Arbeitsblättern und multimedialen H5P-Elementen thematisiert.

Modul 5: Körper & sinnliche Wahrnehmung

Modul 5 stellt unterschiedliche Formen und Modi der Sinneswahrnehmung und ihre Bedeutung für die Körperwahrnehmung von Schüler*innen vor. Anhand des exemplarischen Themas ‚Der Wald‘ werden im Stationenlernen des Unterrichtsmaterials unterschiedliche sinnliche Wahrnehmungen geschult. Schließlich ist die eigene sinnliche Wahrnehmung unabdingbar für die Einschätzung und das Verbalisieren von körperlichem Wohlbefinden und Unwohlsein und somit wichtiger Bestandteil sexueller Bildung in der Grundschule.

Modul 6: Sexualität & Medien

Digitale Medien sind längst in der Alltagswelt von Schüler*innen verankert. In diesem Modul werden daher Ansätze der Medienbildung und ihre Bedeutung für sexuelle Bildung in der Grundschule dargestellt. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Bedeutung digitaler Medien für die Identitätsentwicklung von Schüler*innen und dem sicheren Umgang mit digitalen, vor allem sozialen Medien. Das Unterrichtsmaterial beschäftigt sich mit den Schwerpunkten Suchmaschinen, Cybermobbing, Freundschaften im Netz und dem Mutigsein im Kontext von Gewaltprävention.

Modul 7: Prävention sexueller Gewalt

Das Modul setzt sich mit unterschiedlichen Erscheinungsformen sexueller bzw. sexualisierter Gewalt auseinander und verfolgt dabei sowohl Perspektiven der Opfer- als auch der Täter*innenprävention. Die Materialien für (angehende) Lehrer*innen bieten sowohl Statistiken zu sexueller Gewalt, eine Begriffsbestimmung und Möglichkeiten der Intervention sowie der Täter*innen- und Opferprävention. In den Unterrichtsmaterialien wird eine Stationsarbeit vorgestellt, die darauf abzielt, die eigenen Gefühle wahrzunehmen, eigene Grenzen zu setzen und die Grenzen anderer zu akzeptieren und somit Präventionsarbeit zu unterstützen.

Der Kurs bzw. einzelne Module können als Selbstlernmaterialien genutzt oder in der Aus- und Fortbildung von angehenden Lehrer*innen eingesetzt werden. Für letzteren Fall wurde ein Nutzungskonzept erstellt, welches u. a. Kompetenzanforderungen und mögliche Einsatzszenarien der OER skizziert. Alle Materialien sind unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY lizenziert und können daher – unter Namensnennung der Urheber*innen – frei nachgenutzt werden. Die Module stehen für sich und bauen nicht notwendigerweise aufeinander auf, wobei Modul 1 und Modul 2 in gewisser Weise

Grundlagenmodule oder Querschnittsthemen für den Gesamtkurs darstellen. Für den kostenlosen Zugang zum Kurs muss eine personenbezogene Registrierung und das Einrichten eines Kontos bei Moodle DUE erfolgen.

Der Kurs ist unter der URL <https://moodle.uni-due.de/course/view.php?id=40144> abrufbar, über den QR-Code geht es direkt zu den Materialien:



Abbildung 2: QR-Code zum Moodle-Kursraum

Das Nutzungskonzept und die verlinkten Materialien auf der Lernplattform *Wir Lernen Online* finden sich unter der URL <https://redaktion.openeduhub.net/edu-sharing/components/render/522a0634-bb0f-474f-ab49-45f88bfae48f?closeOnBack=true>.



Abbildung 3: QR-Code zur Lernplattform

Literatur

- Barbas, F. (2013). Jugendrecht und Sexualerziehung. In R. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2. Aufl., S. 536–547). Beltz.
- Coers, L., Erbstößer, S., Kallweit, N., Kollinger, B. & Simon, T. (2023). Herausforderung sexuelle Bildung im Sachunterricht: Theoretische, empirische und praktische Perspektiven. In D. Schmeick, K. Michalik & T. Goll (Hrsg.), *Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht* (S. 171–187). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5998-18>
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts). (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Klinkhardt.
- Kluge, N. (2013). Sexuelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Grundlegung. In R. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2. Aufl., S. 116–124). Beltz.

- Milhoffer, P. (2013). Sexualpädagogik in der Grundschule. In R. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2. Aufl., S. 582–592). Beltz.
- MSWF (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW) (Hrsg.) (1999). *Richtlinien für die Sexualerziehung in Nordrhein-Westfalen*. Ritterbach.
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2021). *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen*. Ritterbach.
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2024). *Bildungs- und Erziehungsgrundsätze für die allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/RiLi2024/RiLi_allgb_Schulen_2024_10_04.pdf
- Sielert, U. (2015). *Einführung in die Sexualpädagogik* (2. Aufl.). Beltz.
- Valtl, K. (2013). Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In R. Schmidt & U. Sielert (Eds.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2. Aufl., S. 125–140). Beltz.
- Voß, H. (2023). *Einführung in die Sexualpädagogik und sexuelle Bildung: Basisbuch für Studium und Weiterbildung*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-034718-2>
- Winheller, S. (2017). (Gender-)Wissen – Können – Wollen: Geschlechterfokussierende Ansätze als Herausforderung für die Lehrer_innenbildung? Eine Frage der Konstruktion von Realität. In N. Balzter, F. C. Klenk, & O. Zitzelsberger (Hrsg.), *Queering MINT: Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung* (S. 197–211). Barbara Budrich.

Fächerübergreifende Zugänge zur informatischen Grundbildung für angehende Lehrkräfte gendersensibel und spielerisch vermitteln

VIKTORIA ZOEGER

Zusammenfassung

Die niedrige Präsenz von Mädchen und Frauen in den MINT-Berufen und unter den Studienabsolvent:innen bleibt in Deutschland ein anhaltendes Problem. Diese Problematik lässt sich auf verschiedene Ursachen zurückführen, sowohl auf kulturell-gesellschaftliche Faktoren als auch auf institutionelle Strukturen. Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, frühzeitig Maßnahmen zu ergreifen, um Geschlechterstereotype in der Gesellschaft, in der frühen Bildung und in den MINT-Fächern zu minimieren. Es ist ebenso entscheidend, die Barrieren im Zusammenhang mit MINT-Berufen, insbesondere in der Informatik, so gering wie möglich zu halten. Das vorgestellte Seminarkonzept wurde speziell für angehende Lehrkräfte aller Fachrichtungen und Schulformen entwickelt und ist ein Praxisbeispiel für die Förderung von Genderkompetenz in der Ausbildung von Lehrkräften. Das Konzept wurde im Rahmen des Projekts „Gendersensibilisierung in der Lehrkräftebildung“ zum WS 2022/2023 für das Modul „Bildungswissenschaften“ in der AG „Didaktik der Informatik“ der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg ausgearbeitet. Es enthält spielerische Zugänge zu den Grundlagen der informatischen Bildung für angehende Lehrkräfte und sensibilisiert gleichzeitig für die Gender- und Diversitätsproblematiken in den MINT-Fächern und Berufen. Die informatische Grundbildung ist, oft selbst nach dem Abschluss des Lehramtsstudiums, leider immer noch ein blinder Fleck in der Lehrkräftebildung. Nur die wenigsten hatten in der Schule Informatikunterricht und sind auch im Studium nicht von der allgemeinen informatischen Bildung tangiert worden (auch nicht als MINT-Fach-Anwärter:innen). Durch den Lehrkräftemangel insgesamt und im Bereich Informatik besonders (Anders, 2024) werden Schüler:innen jedoch auch von fachfremden Lehrkräften unterrichtet werden müssen. Da das Pflichtfach Informatik über kurz oder lang in allen Bundesländern Einzug erhalten wird, spitzt sich diese Ausgangslage weiter zu (Peter, 2022; SWK, 2022).

Die Metastudie der Initiative #FrauWirktDigital untersuchte außerdem die Wirkung der verschiedenen Initiativen und Maßnahmen, die das Ziel haben oder auch als Effekt nachweisen können, Frauen- und Mädchenanteile in der MINT-Branche und auch speziell in der IT-Branche zu erhöhen. Dabei wurden spezifische Handlungs-

empfehlungen und Forschungsergebnisse herausgegeben. Eines davon ist, dass das Pflichtfach Informatik den Zugang der Mädchen und Frauen zu informatischen und MINT-Inhalten nachweisbar erhöht (#FrauWirktDigital, 2023, S. 21).

Aus den oben genannten Gründen wurden mögliche Lösungsansätze für die Problematiken der Unterrepräsentanz von Frauen in der IT, in der Informatik grundsätzlich und im schulischen Kontext besonders aufgezeigt und diskutiert. Ein weiterer Schwerpunkt wurde aus aktuellem Anlass auf die Diskriminierung durch Algorithmen und auf den Umgang mit den KI-Systemen in (Hoch-)Schulen gelegt.

Der rote Faden, die Gendersensibilität (in MINT), wird bei den vorgestellten Methoden und Werkzeugen jedes Mal neu reflektiert. Die Evaluation des Seminars wurde sowohl durch den Fragebogen zur Selbsteinschätzung in Bezug auf IT am Anfang und am Ende des Seminars als auch durch mindestens zehn WordPress Blogeinträge (Prüfungsleistung) von allen Teilnehmer:innen erhoben. Diese Vorgabe hatte auch die Vermittlung der zusätzlichen Skills im Publishing-Bereich als Ziel. Die Ergebnisse waren durchweg positiv und zum Teil sogar „lebensverändert“ durch z. B. den Entschluss, Informatik als Drittfach ergänzend zu studieren. Die Auswertung befindet sich noch in Bearbeitung und die ersten Ergebnisse werden am Ende des Beitrags kurz beschrieben. Das Seminar wurde ebenfalls im Sommersemester 2023 und im Wintersemester 2023/24 durchgeführt.

1 Bedeutung der informatischen Kompetenzen in der Lehrkräftebildung

Informatische Inhalte sind heutzutage in vielen Bereichen unseres Lebens präsent und nehmen eine immer wichtigere Rolle ein. Es ist daher von großer Bedeutung, dass auch Lehrkräfte nicht-informatischer Fächer über grundlegende informatische Kenntnisse verfügen und diese ihren Schüler:innen vermitteln können (Magenheim & Romeike, 2019, S. 6–7). Doch oft fehlt es den Lehrkräften an Zeit, Motivation oder auch Kenntnissen und Kompetenzen, um sich im Arbeitsalltag mit diesen Themen auseinanderzusetzen. Daher ist es besonders wichtig, dass die Lehrkräfte schon in ihrer Ausbildung diese Kompetenzen erwerben und die Hemmungen in Bezug auf IT und Informatik abbauen können (Baberowski et al., 2023, S. 1–2).

Die informatischen Grundkompetenzen (IGK) der Gesellschaft für Informatik für Lehrkräfte wurden an der TU Dresden folgendermaßen reduziert dargestellt:

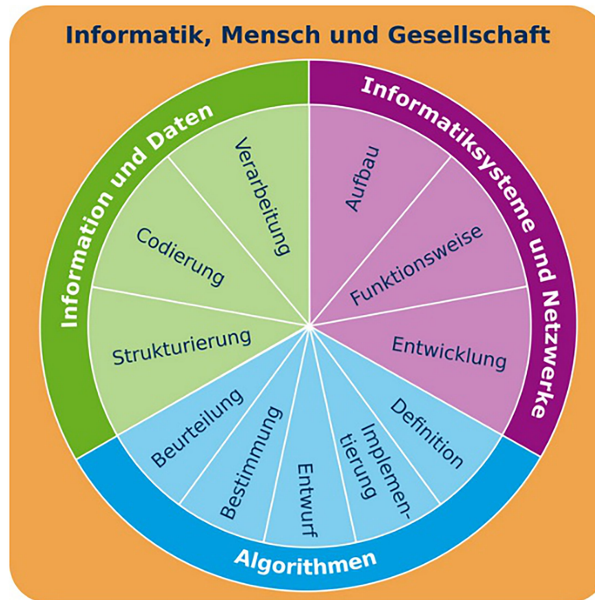


Abbildung 1: Ableitung der IGKs aus den Bildungsstandards der GI © DDI, TU-Dresden (Quelle: DDI TU Dresden (2022). Informatische Grundkompetenzen, verfügbar unter: <https://tu-dresden.de/ing/informatik/smt/ddi/forschung/forschungsfelder/informatische-grundkompetenzen>)

Die Auswahl der im Seminar behandelten Inhalte bildet die drei Bereiche „Informatiksysteme und Netzwerke“, „Algorithmen“ und „Information und Daten“ ungefähr zu gleichen Teilen ab.

Das angstfreie Erleben von informatischen Inhalten ist von großer Bedeutung für die Ausbildung der Lehrkräfte aller Fächer und Schulformen und ermöglicht so einen leichteren Erwerb informatischer Kompetenzen. Dies fördert die Vermittlung der informatischen Grundlagen an die eigenen Schüler:innen. Lehrkräfte, die selbst Erfahrungen mit informatischen Inhalten gesammelt und angstfrei erlebt haben, sind eher in der Lage, die Bedeutung dieser Inhalte zu schätzen und sie ihren Schüler:innen verständlich zu vermitteln. Darüber hinaus können sie auch gezielter und souveräner auf die Fragen der Schüler:innen, deren Interessen und Bedürfnisse eingehen (Seegerer & Romeike, 2019, S. 20). Die gendersensiblen und diversitätsorientierten Aspekte, die in dem Seminar behandelt wurden, sind ebenfalls für die angehenden Lehrkräfte wertvoll und in der späteren Unterrichtspraxis anwendbar.

2 Gendersensibilität in der Bildung vermitteln

Die konkrete Strategie der Umsetzung der gendersensiblen Lehre in der Hochschuldidaktik kann als „Dreischritt für eine Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit“ erfolgen. Faulstich-Wieland et al. (2008, S. 11) schlagen den Dreischritt aus Dramatisierung – Reflexion – Entdramatisierung vor. In der Dramatisierungsphase werden die Problematiken der Vorurteile und Stereotype zunächst angesprochen, anschließend reflektiert und die Lösungsansätze dargestellt und zusammen ausgearbeitet.

Zusätzlich erfolgt die Bereitstellung geschlechtergerechter Ressourcen und Materialien: Es werden Unterrichtsmaterialien und -ressourcen bereitgestellt, die die Geschlechtervielfalt widerspiegeln. Diese beinhalten diverse Vorbilder aus verschiedenen Berufsfeldern (Role Models) und behandeln eine breite Palette von Themen und Perspektiven im Zusammenhang mit Geschlecht (SWK, 2022, S. 127).

Im Laufe einer Veranstaltung ist die Gewährleistung von gleicher Beteiligung und Engagement unerlässlich: Es wird eine Atmosphäre des Vertrauens geschaffen, in der sich alle Studierenden unabhängig von ihrem Geschlecht wohlfühlen und aktiv teilnehmen können. Dies kann das Fördern eines respektvollen Dialogs, die Durchführung kooperativer Lernmethoden und die Bereitstellung gleicher Möglichkeiten für Studierende, ihre Gedanken und Meinungen auszudrücken, umfassen. Insgesamt strebt gendersensible Lehre an, eine inklusive und respektvolle Lernumgebung zu schaffen, die die vielfältigen Bedürfnisse, Erfahrungen und Ziele aller Studierenden wertschätzt und abhängig von ihrem Geschlecht auf sie eingeht.

Das vorgestellte Seminarkonzept gibt erste Einblicke in die gendersensible Forschung und Didaktik in den theoretischen Anteilen der jeweiligen Sitzungen und in die handlungsorientierte Didaktik (mit den verschiedenen haptischen und digitalen Tools) in den praktischen Anteilen der Sitzungen. Im Folgenden wird das Seminarkonzept verkürzt dargestellt.

3 Seminarkonzept und Schwerpunkt auf haptische Werkzeuge mit Berücksichtigung der Geschlechtergerechtigkeit

Das Seminarkonzept vermittelt in den theoretischen Anteilen nicht nur die Grundlagen der informatischen Bildung, sondern sensibilisiert die angehenden Lehrkräfte für die Gender- und Diversitätsproblematiken im MINT-Bereich (Medel & Pournaghshband, 2017; Spieler, 2022). Dieses Thema zieht sich wie ein roter Faden durch das gesamte Seminar. Die haptischen und die digitalen Werkzeuge werden immer wieder neu auf die gendersensiblen Eigenschaften kritisch bewertet und in den Reflexionsblogs oder auch im Rahmen der Sitzungen analysiert und hinterfragt.

3.1 Haptische Werkzeuge: motivierend und geschlechtersensibel

„Ein Roboter als ein greifbares Objekt, mit dem man durch programmierte Anweisungen mit der Umgebung interagieren kann und das außerdem als Werkzeug für die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und zur Förderung der Kreativität dient.“ (Tengler, 2021, S. 213).

Der handlungszentrierte Zugang zu den Inhalten gewinnt immer mehr an Bedeutung, da das emotionale und haptische Lernerleben den größten Einfluss auf das menschliche Gedächtnis hat (Sabin et al., 2018). Die Auswahl der haptischen Werkzeuge sollte Gendersensibilität aufweisen (Wang, 2015) und die motivatorischen Zugänge zur informatischen Grundbildung beinhalten (Spieler et al., 2020). Zu den ausgewählten Werkzeugen zählen z. B. die *Little Bits*® (Abbildung 2), die als eine erste Begegnung mit einem Informatiksystem nach dem EVA-Prinzip (EVA steht für Eingabe, Verarbeitung, Ausgabe) eine hohe motivatorische Wirkung besitzen. Diese können über magnetische Schnittstellen schnell verbunden und getestet werden, ohne dass die Teilnehmer:innen befürchten müssen, etwas „kaputt“ zu machen. Bereits nach dieser Sitzung wurde die Erfahrung „ohne Angst“ etwas probieren zu dürfen reflektiert. Gleichzeitig werden direkt zu Anfang die Aktoren und Sensoren als Begriffe haptisch erfahrbar gemacht (Bdeir, 2009).



Abbildung 2: Einstieg in das Seminar mit Little Bits®.

Den wichtigen Teil der haptischen Werkzeuge stellt der Microcontroller Calliope mini dar. Mit diesem ist nicht nur der Role Model-Besuch 2 verbunden, sondern die Teilnehmer:innen machen sich Gedanken über den Einsatz in ihren jeweiligen Fächern und diskutieren diese Ideen miteinander. Sie erarbeiten erste Unterrichtsentwürfe mit dem *Calliope mini* und machen ihre Erfahrungen in der Didaktik der Informatik, ohne dass dies bewusst angesprochen worden ist. Der *Calliope mini* ist in keiner Weise geschlechtlich konnotiert und somit genau wie *Little Bits*® sehr gut geeignet (Baum, 2019).

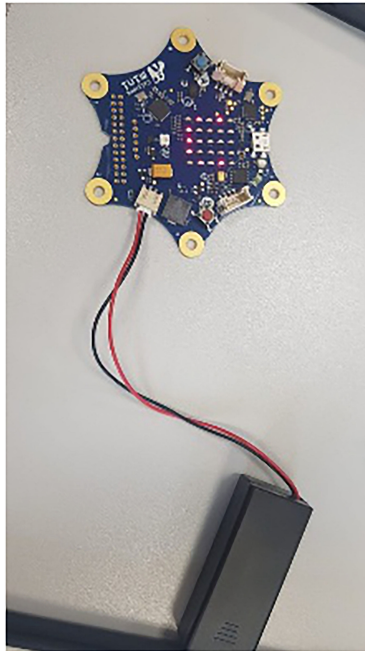


Abbildung 3: Calliope Mini

Fischer Technik Robotik (FT-Sets), speziell *BT Smart Beginner Set*, sind die Sets für Anfänger, mit denen 12 verschiedene Modelle gebaut werden können. Sie sind vielen vorher nicht bekannt, sodass möglicherweise keine oder weniger geschlechtsspezifische Konnotationen entstanden. Im Seminar wählten Frauen die Fahrzeug-Modelle und Männer andere Modelle wie Transportband oder Leuchtturm. Die anfängliche Wahlfreiheit, sich für ein Modell entscheiden zu können, motiviert zusätzlich. Die Sets werden zuerst aufgebaut und verkabelt, teilweise müssen die Kabel von der Isolierung befreit und verschraubt werden, sodass erste Erfahrungen in der Schaltungstechnik gesammelt werden. Der Mikrocontroller muss ebenfalls mit allen beweglichen Teilen verbunden werden, sodass hier wieder das EVA-Prinzip zur Anwendung kommt.



Abbildung 4: Fischer Technik Set

Das *Internetversther – Planspiel* (Planspiel „IT2School“) ermöglicht einen vereinfachten Aufbau des Internets und erste Begriffe wie Webserver, DNS, Router, Heimrouter, Client, Provider etc. können in einem geschützten Rahmen geklärt und erfahrbar gemacht werden. Viele Student:innen haben sich in ihren Blogs nach dem Seminar geäußert, dass sie froh sind, etwas über die Funktionsweise des Internets gelernt zu haben.

LEGO-Bausätze, die bewusst nicht aus der Serie „Mindstorms“ ausgewählt worden sind, weil diese eher männlich konnotiert sind (Ball, 2012), wie *Spike Prime* oder *Essential*, werden live aus der Praxis von dem Role Model 3, der Lehrerin einer Berufsschule aus Bremen-Blumenthal, vorgestellt (s. Role Model 3). Diese Bausätze werden in der Erzieher:innen-Ausbildung im Fach „Medienbildung“ erfolgreich eingesetzt und auch in den KiTas getestet (McAllister et al., 2021).



Abbildung 5: LEGO Essential Set

Durch den Einsatz dieser Robotersets wurden besonders Studierende des Lehramts für Primarstufe und der Sonderpädagogik angesprochen. In ihren Reflexionen äußerten sie die Motivation, solche Sets in ihren späteren Klassen einzusetzen (Auszüge aus den WP-Blogs und Nenner et al., 2021).

3.2 Weitere Beschreibung des Seminarkonzepts

Durch die theoretischen Anteile konnten mögliche Lösungsansätze für die Problematiken der Unterrepräsentanz von Frauen in der IT, in der Informatik grundsätzlich und auch im schulischen Kontext besonders, aufgezeigt und diskutiert werden. Ein weiterer theoretischer Schwerpunkt wurde auf die Diskriminierung durch Algorithmen und auf den Umgang mit den KI-Systemen in Schulen und Hochschulen gelegt¹. An dieser Stelle wäre jedoch ebenfalls möglich, die Programmierungsumgebungen wie *Scratch*² und/oder *CS Circles*³ und/oder *Code.org*⁴ als digitale Tools einzusetzen. Außerdem bietet die Seite *Blockly Games*⁵ ebenfalls motivierende Einstiege in die Programmiergrundlagen.

Um die Lösungsansätze zur Diversität in der IT-Branche „vorzuleben“, wurden außerdem weibliche Role Models in die Seminarsitzungen eingeladen, die jeweils ihre Tätigkeitsschwerpunkte erläutert und teilweise erlebbar gemacht haben.

¹ Die Aufnahme des KI-Teils ist dem ChatGPT-Hype im Dezember 2022 und dem Bedarf der Seminarteilnehmer:innen geschuldet.

² <https://scratch.mit.edu/>

³ <https://cscircles.cemc.uwaterloo.ca/de/>

⁴ <https://code.org/>

⁵ <https://blockly.games/>

4 Role Models

„Die D21 Studie Digital Gender Gap belegt detailliert, dass Mädchen und Frauen sich zu großen Teilen nicht mit MINT-Themen identifizieren. Dies ist jedoch keineswegs ein biologischer Imperativ, sondern vielmehr eine stereotype, kulturelle Zuschreibung von MINT-Aktivitäten.“

(Spieler, 2021a, S. 69)

Um die Lösungsansätze zu mehr Diversität in der IT-Branche vorzuleben, haben die Role Models selbst über die Wichtigkeit der weiblichen Rollenvorbilder für Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene im Seminar gesprochen und ihre persönlichen Werdegänge mit den Studierenden geteilt. Durch die persönliche Vorstellung und die immer jeweils „einzigartige“ Lebens- und Erfolgsgeschichte sind diese Seminartermine als besondere Highlights von den Teilnehmer:innen empfunden worden, wie dieses Zitat Feedback 6 zeigt:



„Besonders sinnhaft ergänzt erschienen mir die Inhalte des Seminars zudem durch die Gespräche mit den eingeladenen Role-Models, die neue Perspektiven eingebracht haben.“

Drei von den Role Models haben jeweils ihr Werkzeug/Tool vorgestellt und mit den Teilnehmer:innen gemeinsam im Praxisteil des jeweiligen Termins bearbeitet. So konnte die handlungsorientierte Komponente des Seminars aufrechterhalten werden. Im Weiteren werden die einzelnen Besuche der Role Models vorgestellt.

Role Model 1: Carolin Neumann (IBM, ehemalige Sprecherin der Jungen GI e.V., Gründerin der Initiative *Byte Challenge*⁶)

Carolin Neumann wurde per Videokonferenz zugeschaltet und hat die Teilnehmer:innen eingeladen, sich im Portal der *Byte Challenge* die verschiedenen Möglichkeiten und Kurse für die informatische Bildung anzusehen. *Byte Challenge* bietet Schulen sowie auch Einzelpersonen die Möglichkeit, sich in individuellem Tempo mit verschiedenen Themen der Informatik zu beschäftigen.

Role Model 2: Franka Futterlieb (Co-Gründerin *Calliope GmbH*)

Franka Futterlieb wurde per Videokonferenz zugeschaltet und hat ihren Werdegang kurz beleuchtet. Zuerst hat sie Kommunikationsdesign studiert und dann erst im Laufe des Studiums ihren Schwerpunkt doch mehr in Richtung Informatik gelegt. Das zeigte den Teilnehmer:innen, dass es immer noch möglich ist, sich auch später erst in den IT-Bereich zu gehen. Im zweiten Teil hat Franka den *Calliope mini* vorgestellt und ein Planeten-Quiz-Projekt angeleitet.

Abschließend machte sie auf den Einsatz von *Calliope mini* schon in der Grundschule aufmerksam, um dem Gender-Gap in der Informatik entgegenzuwirken.

6 <https://byte-challenge.de/>

Role Model 3: Dr. Julia Funke (Lehrerin für Informatik und Mathematik am SZ Blumenthal in Bremen)

Die Lehrerin Julia Funke am SZ Blumenthal in Bremen setzt die Robotik (vgl. Kapitel 3.1 in diesem Beitrag) in der Ausbildung der Erzieher:innen im Fach „Medien“ ein.

Julia Funke hat außerdem vermittelt, dass die Roboter nicht nur als Einstieg für den Unterricht, sondern auch für tiefergehende Unterrichtsinhalte genutzt werden können. Durch die verschiedenen Figuren bei den Sets wird die Diversität der Gesellschaft nahezu umfassend abgebildet (PoC-Figuren, Figur im Rollstuhl etc.).

Role Model 4: Dr. Fereshta Yazdani (Dr.-Ing. in Artificial Intelligence und Robotics, Lufthansa Industry Solutions, Dozentin an der Nordakademie, Bremen City Lead bei Women in AI)

Fereshta Yazdani hat von ihren Erfahrungen im Beruf sowie im Studium sehr authentisch und nachvollziehbar berichtet. Ihre Erfahrungen im Studium, welche vor allem in Bezug auf die Professoren nicht einfach waren, spiegelten das wider, was sich im Seminar bereits als problematisch in Bezug auf die Genderproblematiken in der Gesellschaft herauskristallisiert hat.

5 Evaluation des Seminars

Die Evaluationsinstrumente sind der Fragebogen mit 30 Multiple-Choice-Fragen zu den allgemeinen Faktoren des Umgangs mit der Informationstechnik (Janneck et al., 2013) und die Prüfungsleistung der Teilnehmer:innen als WordPress Blogs, in denen sie jeden Seminartermin reflektieren.

Der Fragebogen wurde anonym unter Angabe des Geschlechts und Alters direkt am Anfang der Veranstaltung und bei dem letzten Termin noch einmal ausgefüllt.

Die Auswertung der qualitativen Reflexionen wird gegenwärtig noch bearbeitet. Im Wintersemester 2023/24 sind 15 zusätzliche Blogs dazugekommen, sodass man insgesamt mit 43 qualitativen Reflexionen rechnen kann. Jede:r Teilnehmer:in des Seminars verfasste mindestens 10 Einträge, sodass es insgesamt ca. 430 Einträge auszuwerten sind.

Durch die Anweisung, die Seminarsitzungen in den WordPress Blogs zu reflektieren, wurden die Teilnehmer:innen dazu angeregt, sich intensiver mit den einzelnen Themen und den didaktischen Überlegungen der Dozentinnen auseinanderzusetzen. Die positiven Auswirkungen auf den eigenen Lernprozess wurden in den Abschlusseinträgen verschiedener Teilnehmer:innen sehr deutlich benannt. Im Folgenden werden einige Auszüge aus den Blogs vorgestellt.

Im Feedback 4 wurden viele Aspekte in einem Satz gut zusammengefasst:

„[...] dass die Informatik mit der Genderthematik verknüpft wurde, fand ich richtig gut, da ich mich damit auch privat des Öfteren beschäftige und die weitere Informationen/Quellen sowie Blickwinkel bereichernd waren. Dennoch fand ich es auch immer wieder erschre-

ckend vor Augen geführt zu werden, wie schlimm beispielsweise die Gendergap oder auch die Stereotypisierung ist. Vor allem ist mir dabei die Stereotypisierung aufgrund von KI im Kopf geblieben“.

Die Auswirkung der stereotypen Vorstellungen werden offenbar nicht nur im Bildungsbereich, sondern allgemein bezogen auf die Gesellschaft von den Teilnehmer:innen wahrgenommen.

Die Aspekte der getrennten haptischen und theoretischen Inhalte wurden oft positiv hervorgehoben. Der lebensverändernde Einfluss des Seminars im Feedback 1 wird deutlich:

„Ich finde, dass ich durch das Seminar viel gelernt habe und die Methoden, Programme und „Bausteine“ gut erlernt habe, sodass ich diese anderen lehren könnte. Zudem habe ich durch dieses Seminar den Entschluss gefasst, dass ich nun Informatik als Drittfach studiere, um mehr Mädchen (und auch Jungs) für die Informatik zu begeistern und die Informatik neben Mathe und Physik bei mir als Naturwissenschaft zu etablieren.“

Im Feedback 6 schreibt ein:e Teilnehmer:in über den gendersensiblen Aspekt und die Lösungsansätze durch ein Pflichtfach „Informatik“ an Schulen. Außerdem beschreibt er/sie die Lernwirkung des Seminars als sehr nachhaltig:

„Ich empfand dabei die praktischen Anteile als besonders wertvoll, da der fachliche Input direkt damit verbunden werden konnte und ich ein Gefühl für die Komplexität der Tools erhalten konnte. Ich habe angestoßen durch die Seminarinhalte über das Semester hinweg viel nachgedacht und reflektiert und konnte durch inhaltliche und praktische Verknüpfung viel lernen, was mir langfristig erhalten bleibt.“

Bei der ersten Durchsicht der Blogs sind kaum negative Bewertungen aufgefallen. An ein oder zwei Stellen haben die Studierenden den nicht allzu tiefen Einblick in die Programmiergrundlagen bemängelt. Dies ist dem zeitlichen und dem breit angelegten thematischen Rahmen des Seminars geschuldet. Man könnte jedoch am Ende einiger Termine thematisch strukturierte Hausaufgaben zu weiteren Programmiergrundlagen anbieten. Grundsätzlich ist bei der heterogenen Gruppe der Teilnehmer:innen, die aufgrund der fächerübergreifenden Teilnahme an dem Modul entsteht, ein Spagat zu leisten und ist ähnlich wie im Schulunterricht im Fach Informatik bei der Berücksichtigung aller Vorkenntnisse und Kompetenzen herausfordernd. Dieser Herausforderung wurde mit verschiedenen Methoden versucht standzuhalten: zum Beispiel die Hausaufgaben, die zum Calliope-Einsatz erstellt und im Seminar vorgestellt wurden, haben der Kreativität und den unterschiedlichen Kompetenzen Raum gegeben. Die Ergebnisse waren beeindruckend: von der Idee des visuellen Erfassens der Mengen im Mathematikunterricht der Primarstufe bis zur komplexen Anwendung im Chemieunterricht zur Nomenklatur und Summenformeln von Kohlenwasserstoffen. Die Studierenden haben in ihren Reflexionen durchweg die Begeisterung von der Vielfalt der Ideen zum Einsatz von *Calliope mini* in verschiedenen Fächern geäußert. Die prak-

tischen Anteile im Seminar mit verschiedenen Robotik-Sets haben zusätzlichen Spielraum für die Erkundung der Technik und dem kreativen Erleben die Möglichkeit gegeben. Im Feedback 7 wird die Sicht eines:r Informatikstudierenden dargestellt:

„Zwar kam ich als [...] der Informatik mit Vorkenntnissen ins Seminar, habe mich aber dennoch nie gelangweilt. Die Arbeitsatmosphäre war stets angenehm, die behandelten Themen interessant und von großer Bedeutsamkeit. Selbst die Aufgaben, welche zu Hause zu erledigen waren, waren teilweise wirklich interessant und aufschlussreich, die Gestaltung des WordPress-Blogs eine willkommene Abwechslung zu anderen Prüfungsleistungen.“

Die 30 Multiple-Choice-Fragen wurden jeweils unmittelbar und im Anschluss an das Seminar beantwortet. Diese Fragen basieren auf der Studie von Janneck et al. (2013) zum IT-Selbstkonzept. In dieser Studie untersuchen die Autor:innen das computerbezogene Selbstkonzept und dessen geschlechtsspezifische Aspekte. Sie stellen fest, dass die Selbstwahrnehmung in Bezug auf Computerkompetenzen stark von Geschlechterstereotypen beeinflusst wird. Sie verwenden quantitative Methoden, um zu zeigen, dass Frauen tendenziell ein niedrigeres computerbezogenes Selbstkonzept aufweisen als Männer. Die Bedeutung der Förderung von Frauen im IT-Bereich wird hervorgehoben, um die bestehenden Geschlechterunterschiede zu verringern.

Die Auswertung der Fragen zeigte im Vergleich vor und nach dem Seminar eine deutliche Verbesserung aller Punkte in Bezug auf das Verhältnis zu IT und Technik. Die Fragen wurden als Aussagen formuliert, die mit einer Skala von 1 bis 5 versehen wurden. Von 1 „stimme nicht zu“ bis 5 „stimme zu“. Die Fragen zur IT-Angst beispielsweise weisen eine Verringerung von 4,2 auf 3,0 unabhängig von dem Geschlecht auf, was weniger Angst im Umgang mit IT und Technik bedeutet.

Die Selbstwirksamkeit ist insgesamt von 2,8 vor dem Seminar auf 4,2 Punkte nach dem Seminar gestiegen, was eine deutliche Zunahme des Vertrauens der Teilnehmer:innen in ihre eigenen Fähigkeiten zur Bewältigung von IT-bezogenen Herausforderungen anzeigt.

6 Fazit und Ausblick

Die Dramatisierung und die anschließende Auseinandersetzung mit Genderstereotypen in MINT und in der Informatik scheint eine deutliche emotionale Wirkung entfaltet zu haben. Die Mehrheit der Blogeinträge wurde in einer emotionalen Art und Weise verfasst, daher liegt die Vermutung nahe, dass das Gelernte im Seminar einen nachhaltigen Effekt haben wird.

Die Verringerung des Gender Gaps in MINT ist eine gesamtgesellschaftliche und nicht nur die Aufgabe der Bildungseinrichtungen. Die Wirkung des Seminars geht weiter als nur in die Gestaltung des eigenen Unterrichts der Seminarteilnehmer:innen und beeinflusst das private Leben, indem z. B. auf die Konnotationen oder stereotypischen Vorstellungen schneller reagiert werden kann. Einige schrieben, dass sie bei ihren eigenen Kindern stärker auf die stereotypfreie Erziehung achten wollen.

Der handlungsorientierte Ansatz, eine positive Fehlerkultur und ein vertrauensvoller Umgang im Seminar erzeugten eine positive und erkenntnisreiche Arbeitsatmosphäre. So hatten die Studierenden die Möglichkeit, einen gendersensiblen Unterricht selbst zu erleben. Die Bedeutung der besprochenen gendersensiblen Haltung im weiteren Leben kann mit der Verringerung der eigenen Angst und Zurückhaltung gegenüber der Informatik und der Technik eine weitere Wirkung auf die eigene Schülerschaft entfalten. Es bleibt zu hoffen, dass das Erlebnis aus dem Seminar in die eigene Unterrichtspraxis integriert werden wird.

Literatur

- Anders, F. (2024). *Lehrermangel: Tausende Lehrerstellen sind nicht besetzt*. Das Deutsche Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrermangel-bleibt-bundesweit-ein-problem/>
- Baum, K., Kirsch, N., Reese, K., Schmidt, P., Wachter, L. & Wolf, V. (2019). Informatikunterricht in der Grundschule? – Erprobung und Auswertung eines Unterrichtsmoduls mit Calliope mini. *INFOS*, 49–58. <https://doi.org/10.18420/infos2019-b1>
- Baberowski, D., Nenner, C. & Bergner, N. (2023). Bereit für die Zukunft – Informatische Grundkompetenzen für alle Lehrkräfte. In S. Ganguin, H. Tiemann, C. W. Glück & A. Förster (Hrsg.), *Digitalisierung in der Lehrer:innenbildung* (S. 33–64). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41637-9_3
- Bdeir, A. (2009). Electronics as material: LittleBits. *Proceedings Of The 3rd International Conference On Tangible And Embedded Interaction (TEI '09)*. <https://doi.org/10.1145/1517664.1517743>
- Blum, L. (2001). Women in Computer Science: The Carnegie Mellon Experience. Transforming the Culture of Computing 10/02/01. (o. D.). <http://www.cs.cmu.edu/~lblum/PAPERS/TransformingTheCulture.pdf>
- Ball, C., Moller, F. & Pau, R. (2012). The mindstorm effect. In *Proceedings Of The 7th Workshop in Primary And Secondary Computing Education (WiPSCE '12)* [Poster]. Workshop in Primary and Secondary Computing Education (WiPSCE 2012), Hamburg, Deutschland. <https://doi.org/10.1145/2481449.2481483>
- Faulstich-Wieland, H., Willems, K., Feltz, N., Freese, U. & Läzer, K. L. (2008). *Genus – geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I*. Klinkhardt.
- #FrauWirkDigital – Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. (Hrsg.) (2023). *Mädchen und Frauen in die Informatik: Aktivierungspotenziale und Erfolgsfaktoren Handlungsempfehlungen Bildung*. https://www.kompetenzz.de/statistische_inhalte/Handlungsempfehlungen_Bildung.pdf
- Janneck, M., Vincent-Höper, S. & Ehrhardt, J. (2013). The Computer-Related Self concept. *International Journal Of Social And Organizational Dynamics in IT*, 3(3), 1–16. <https://doi.org/10.4018/ijjsodit.2013070101>

- Kampshoff, M. & Wiepcke, C. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0>
- Magenheim, J. & Romeike, R. (2019). *Informatikunterricht und Didaktik der Informatik*. https://computingeducation.de/pub/2019_Magenheim-Romeike_Allgemeine-Fachdidaktik.pdf
- Medel, P. & Pournaghshband, V. (2017b). Eliminating Gender Bias in Computer Science Education Materials. *Proceedings of the 2017 ACM SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education (SIGCSE '17)* (S. 411–416). <https://doi.org/10.1145/3017680.3017794>
- McAllister, D. A., EdD & Glidden, J. L. (2021). Learning Robotics Concepts with Lego Spike Essential: Data Collection 2021 with Pre-service Teachers. *ReSEA RCH Dialogues Conference proceedings*. <https://scholar.utc.edu/research-dialogues/2022/proceedings/13>
- Nenner, C., Damnik, G. & Bergner, N. (2021). *Integration informatischer Bildung ins Grundschullehramtsstudium*. In *INFOS 2021 – 19. GI-Fachtagung Informatik und Schule* (S. 103–112). <https://doi.org/10/gp77hg>
- Planspiel “IT2School” Internetversther. *Modul B2: Internet – die Internetversther – Wissensfabrik – Unternehmen für Deutschland e.V.* (2023, 21. Februar). Wissensfabrik – Unternehmen für Deutschland e.V. <https://www.wissensfabrik.de/produkt/modul-b2-internetversther/>
- Peter, T. (2022). Informatik als Pflichtfach: Wer soll das unterrichten? *RND.de*. <https://www.rnd.de/politik/informatik-als-pflichtfach-wer-soll-das-unterrachten-B7I3VYDU6VCEFBAPAVURRGK7MU.html>
- Seegerer, S., & Romeike, R. (2019). Employing Computational Thinking in General Teacher Education. In S. C. Kong, D. Andone, G. Biswas, H. U. Hoppe, T. C. Hsu, R. H. Huang, B. C. Kuo, K. Y. Li, C. K. Looi, M. Milrad, J. Sheldon, J. L. Shih, K. F. Sin, K. S. Song & J. Vahrenhold (Hrsg.), *Proceedings of International Conference on Computational Thinking Education 2019* (S. 86–91). Hong Kong: Publication of The Education University of Hong Kong. https://computingeducation.de/pub/2019_Seegerer-Romeike_CTE19.pdf
- Sabin, M., Alrumaih, H. & Impagliazzo, J. (2018). A competency-based approach toward curricular guidelines for information technology education. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (S. 1214–1221). <https://doi.org/10.1109/educon.2018.8363368>
- Schinzel, B. (2012). Geschlechtergerechte Informatik-Ausbildung an Universitäten. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 331–344). VS Verlag für Sozialwissenschaften https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_24
- Spieler, B. (2022). Gendersensible Gestaltung eines Computational-Thinking-Kurses mithilfe des PECC-Modells. In R. Knackstedt, J. Sander & J. Kolomitchouk (Hrsg.), *Kompetenzmodelle für den Digitalen Wandel: Orientierungshilfen und Anwendungsbeispiele* (S. 183–201). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63673-2_9

- Spieler, B. (2021). The Science Behind the Art of Engaging: Online Tutoring in Games and Coding. In *15th European Conference on Games Based Learning*, S. 691–981.
- Spieler, B., Grandl, M. & Krnjic, V. (2020). The HAPPy-Lab: a Gender-Conscious way to learn coding basics in an open makerspace setting. *International Conference On Informatics in School: Situation, Evaluation, Problems*, 2755, S. 64–75. <http://ceur-ws.org/Vol-2755/paper6.pdf>
- Spieler, B. & Both, G. (2021a). Gender & Diversitäts-Aspekte in der Informatik: Beispiele aus der Hochschullehre. In F. Apelt, J. Grabow & L. Suhrcke (Hrsg.), *Buzzword Digitalisierung. Relevanz von Geschlecht und Vielfalt in digitalen Gesellschaften* (S. 69–90). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1jhvn3s.7>
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz) (2022). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Digitalisierung.pdf
- Tengler, K. (2021). Digital Storytelling – Eine narrative Einführung in informatisches Denken. In *INFOS*, 211–220. https://doi.org/10.18420/infos2021_p209
- Wang, J., Hong, H., Ravitz, J. & Ivory, M. (2015). Gender Differences in Factors Influencing Pursuit of Computer Science and Related Fields. In *Proceedings of the ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (ITiCSE'15)* (S. 117–122). <https://doi.org/10.1145/2729094.2742611>

Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Lehr-Lern-Projektes zum Aufbau von Genderkompetenz bei Studierenden sowie zur geschlechtersensiblen Bildung von Schüler:innen

JASMIN ZIELONKA UND FLORIAN KOCH

1 Konzeption und Zielsetzung der Lehrveranstaltung

Geschlechtersensibler Bildung kann in der Schule unabhängig von Schulform, Jahrgangsstufe und Unterrichtsfach eine Schlüsselrolle zugesprochen werden. Diese Schlüsselrolle manifestiert sich mitunter dadurch, dass diverse Rechtsvorschriften – exemplarisch zu nennen sind Grundgesetz, Schulgesetz, UN-Frauenrechtskonvention, Kernlehrpläne oder KMK-Leitlinien – eine geschlechtersensible Bildung und Erziehung aktiv einfordern (vgl. den Beitrag von Hoffmann in diesem Sammelband). Auch der Referenzrahmen Schulqualität des Landes Nordrhein-Westfalen bietet Anknüpfungspunkte zur geschlechtersensiblen Bildung. Hierzu gehört die Vorbeugung von Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierung und die Ermöglichung individuellen Lernens und Chancengleichheit für alle Schüler:innen (Vinz & Schniederig, 2009, S. 10 ff.). Wenngleich die „Schnittstelle von Gender und Schule“ nach Budde „kein ganz neues Thema mehr“ (2006, S. 45) ist, steigt in einer globalisierten und durch zunehmende Vielfalt gekennzeichneten Gesellschaft die „pädagogische Herausforderung für die Lehrkräfte stetig an“ (Platzbecker, 2019, S. 11), was dadurch verstärkt wird, dass eine „binäre Struktur der Geschlechter“ (Spieß et al., 2012, S. 1) auch gegenwärtig immer noch weitestgehend in der Gesellschaft verankert ist.

Die Aus- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrkräften kann als zentrale Basis für eine erfolgreiche gendersensible Bildung betrachtet werden, was auch Horstkemper (2013, S. 30) untermauert: „Je höher die Genderkompetenz von Lehrkräften ausgeprägt ist, desto eher kann auch die Vermittlung eben dieser Kompetenz an die Lernenden gelingen“. Wenngleich Horstkemper diese Aussage bereits vor über 10 Jahren getroffen hat, zeigt sich bei (angehenden) Lehrkräften immer noch ein deutliches Entwicklungspotenzial im Bereich der gendersensiblen Bildung, das auch darauf zurückgeführt werden kann, dass es in der universitären Ausbildung häufig nur wenige Lehrveranstaltungen gibt, die Studierende für dieses Thema sensibilisieren.

Diesem Desiderat soll das Lehr-Lern-Projekt, das in diesem Beitrag vorgestellt wird, entgegenwirken. Die Veranstaltung wird in Form einer wöchentlich über fünfzehn

Wochen im Umfang von zwei Semesterwochenstunden stattfindenden Lehrveranstaltung für Studierende der Technischen Universität Dortmund im Bachelorstudiengang Lehramt Deutsch fortlaufend angeboten, wobei das Seminar von Studierenden aller Schulformen belegt werden kann und somit eine große Zielgruppe erreicht wird. In dem Pilotdurchgang im Wintersemester 2023/2024 wurde das Seminar zunächst für achtzehn Studierende geöffnet. Ziel des Seminars ist es, die Ausbildung von Genderkompetenz in doppelter Weise in den Fokus zu rücken: Zum einen sollen die Studierenden selbst in das Thema eingeführt werden; zum anderen sollen sie dieses Wissen als Vorbereitung auf die spätere Laufbahn in der Schule unterrichtspraktisch aufbereiten und in Kleingruppen geschlechtersensible Impulse für zweistündige Unterrichtseinheiten entwickeln, die dank einer Kooperation mit einem Gymnasium in räumlicher Nähe zur Universität in unterschiedlichen Jahrgangsstufen erprobt werden. Aufbauend auf den Erwerb der Teilnahmeleistung haben die Studierenden die Gelegenheit, weitere Leistungspunkte zu erwerben, indem sie die erstellten Unterrichtsimpulse für den Einsatz in der eigenen Schulform oder einer Schulform nach Wahl differenzieren.

2 Durchführungsbbericht zum Pilotdurchgang

In den ersten vier Seminarsitzungen wurden die Studierenden für das Thema Genderkompetenz sensibilisiert und die Lernausgangslage sowie das Vorwissen der Studierenden diagnostiziert. Zu den Inhalten, die im Seminar vermittelt bzw. gemeinsam erschlossen wurden, gehörten die rechtlichen Grundlagen, wobei ein Fokus auf die Gesetze des Landes Nordrhein-Westfalen sowie auf aktuelle Diskurse rund um das Thema Genderkompetenz gelegt wurde. Erarbeitet wurde außerdem, welche Kompetenzen Genderkompetenz umfasst und mit welchen Methoden gendersensible Bildung in der Schule vermittelt werden kann, wobei die Studierenden für implizite und explizite Ansätze sensibilisiert wurden (vgl. auch hierzu Hoffmann in diesem Sammelband). Zudem wurde der gegenwärtige Umgang mit dem Thema im Deutschunterricht und in der Schule betrachtet, wobei auch Lehrpläne sowie Lehrwerke einbezogen und unter anderem mit Blick auf die sprachliche Gestaltung sowie auf die Vermittlung von Rollenbildern analysiert wurden (zur Bedeutung von Lehrwerken vgl. auch die Beiträge von Simon und Trapp in diesem Sammelband). Die Arbeit mit Lehrplänen und Lehrwerken ermöglichte den Studierenden darüber hinaus einen Einblick in die thematische Gestaltung des Deutschunterrichts in den entsprechenden Jahrgangsstufen. Dieses Wissen konnten die Studierenden im weiteren Verlauf des Seminars nutzen, um die eigens erarbeiteten Unterrichtsimpulse curricular anzubinden.

Aufgrund der Ausrichtung des Seminars auf angehende Lehrkräfte des Faches Deutsch lag der Fokus dabei auch auf linguistischen Aspekten einer gendersensiblen Sprache. Da der Großteil der Studierenden in den ersten Semestern des Bachelorstudienganges Lehramt Deutsch eingeschrieben war, lagen erst wenige bis keine Erfahrungen aus der Schulpraxis vor. Aus diesem Grund folgte im Anschluss an den ersten Theorieblock ein weiterer dreiwöchiger Theorie-Praxis-Block, in dem die Grundlagen

der Unterrichtsplanung gemeinsam erarbeitet wurden, was unter anderem am Beispiel ausgearbeiteter Unterrichtseinheiten zur gendersensiblen Bildung erfolgte. Ergänzt wurde dies durch die Erarbeitung von Möglichkeiten zum zielgerichteten Einsatz von Methoden und Medien im Deutschunterricht.

In den folgenden fünf Seminarsitzungen arbeiteten die Studierenden in Kleingruppen an den Unterrichtsimpulsen für eine selbst festgelegte Jahrgangsstufe des gymnasialen Bildungsgangs, wobei es in jeder Seminarsitzung auch Austausch-, Präsentations- und Reflexionsphasen gab. So erhielten die Studierenden die Möglichkeit, den geplanten Unterrichtsimpuls vor der Durchführung in der Schule im Seminar zu erproben. Die Erfahrungen dienten der Überarbeitung und konnten in der Schule berücksichtigt werden. Auch der Auswertung der Unterrichtsimpulse wurde im Seminar ein hoher Stellenwert zugeschrieben, sodass die Studierenden und die Dozierenden die einzelnen Unterrichtsimpulse gemeinsam in den letzten drei Seminarsitzungen reflektierten und das Seminar evaluierten. Die Evaluation fußte auf den dokumentierten Beobachtungen der Dozierenden sowie auf schriftlichen und mündlichen Rückmeldungen von Studierenden und Schüler:innen, die in anonymisierter Form ausgewertet wurden.

2.1 Lernausgangsvoraussetzungen und Wünsche der Studierenden

Zu Beginn des Seminars wurden das Vorwissen, das Interesse und die Erwartungen der Studierenden an das Seminar abgefragt, wobei digitale Tools wie Wooclap oder Mentimeter verwendet wurden. Dabei zeigte sich, dass das Seminar von Studierenden aller Schulformen belegt wurde, die unterschiedliches Vorwissen zur Genderkompetenz besaßen. Außerdem wurde deutlich, dass die Studierenden verschiedene Einstellungen vertraten, wobei anzumerken ist, dass alle Studierenden die Bedeutung des Themas im universitären, gesamtgesellschaftlichen und insbesondere schulischen Kontext als hoch einstufen. So wurde gendersensible Bildung als wichtig und notwendig hervorgehoben und die Aufklärung der Schüler:innen für dieses Thema als bedeutsam und längst überfällig herausgestellt. Die unterschiedlichen Einstellungen resultierten daraus, dass einige Studierende bereits sehr vertraut mit dem Thema waren und zum Teil auch schon über umfangreiche Kenntnisse verfügten, wohingegen andere Studierende angaben, noch unsicher bei den Inhalten und Zielen von geschlechtersensibler Bildung zu sein. Diese Unsicherheiten zeigten sich zum Beispiel bei teils fehlenden Kenntnissen über die korrekte Verwendung von gendersensiblen Sprachgebrauch.

Die Studierenden gaben an, dass gendersensible Bildung mit einer gewissen Offenheit und Freiwilligkeit einhergehen sollte und dass sie die Umsetzung in der zukünftigen Rolle als Lehrkraft aus aktueller Perspektive als herausfordernd empfinden. Gendersensible Bildung verbanden die Studierenden mit individueller Entfaltung aller Schüler:innen, dem Vermeiden von Stereotypen, der Akzeptanz von Menschen, Toleranz und Perspektivübernahme sowie einer neuen Form des Lernens, die verschiedene Formen einer gendersensiblen Sprache einbezieht und sensibel für die Vielfalt der Gesellschaft ist.

Die Studierenden gaben weiterhin an, dass eine genderkompetente Lehrkraft zunächst Offenheit für das Thema zeigen sollte, weshalb auch eigene Handlungsmuster und Sprechgewohnheiten reflektiert werden müssten. Man solle sich darüber hinaus im Klaren sein, welche Folgen ein nicht gendersensibles Verhalten haben könne. Dies gehe damit einher, dass sich die Lehrkraft die Ausgangslage in der Klasse erschließen müsse, und führe dazu, dass sich alle Lernenden akzeptiert fühlten. Konkrete Wünsche der Studierenden mit Blick auf den Erwerb von Genderkompetenz zeigten sich darin, Unterrichtsbeispiele und methodische sowie mediale Zugriffe zur Umsetzung von gendersensibler Bildung in der Schule zu erhalten.

2.2 Erarbeitete Unterrichtsimpulse zur gendersensiblen Bildung

2.2.1 Untersuchung von Rollenbildern in Märchen (Jahrgangsstufe 5)

Der Unterrichtsimpuls fokussierte die Erarbeitung von Rollenbildern in sechs unterschiedlichen Märchen, wofür die Studierenden die Märchen *Aschenputtel*, *Die Prinzessin auf der Erbse*, *Dornröschen*, *Rapunzel*, *Rotkäppchen* sowie *Schneewittchen* auswählten. Der Einstieg erfolgte über ein Wimmelbild, das Ausschnitte aus zahlreichen Märchen zeigte, sodass die Schüler:innen in Kontakt mit Geschichten dieser Textsorte kamen und von ihrem Vorwissen berichten konnten, wobei sie bereits auf die Figuren und die Handlung eingingen. In der Erarbeitungsphase wurden die Schüler:innen per Zufallsprinzip in Gruppen eingeteilt, die sich anschließend im Sinne eines Gruppenpuzzles mit einem der Märchen befassten. Der Fokus lag dabei auf der Erarbeitung der Eigenheiten, des Aussehens und des Verhaltens der handelnden Figuren, und die Ergebnisse wurden in einer vorbereiteten Mindmap gesammelt. In einem nächsten Schritt wurden die Gruppen aufgelöst und die Schüler:innen tauschten sich in zufällig zugeteilten Gruppen über die sechs Märchen aus. Diese Austauschphase mündete in der Präsentation von vollständig ausgefüllten Mindmaps sowie in der Diskussion und Darstellung der männlichen und weiblichen Figuren und der ihnen zugewiesenen Attribute in den Märchen. Zum Ende hin wurden die Schüler:innen genauer für das Thema sensibilisiert und diskutierten, warum die Auseinandersetzung mit Figuren und den darin verborgenen Rollenbildern wichtig ist. Abschließend wurden Gegenbeispiele in Form von Märchen, Büchern oder Serien gesammelt, in denen eine weibliche Figur ohne stereotypische Eigenheiten die Protagonistin ist.

2.2.2 Diskussion zur gendersensiblen Sprache (Jahrgangsstufe 9)

Der Unterrichtsimpuls rückte die gendersensible Sprache in den Fokus der Betrachtung, wobei die Schüler:innen zur Vorbereitung einer Podiumsdiskussion zunächst in arbeitsteiligen Gruppen Pro- und Contra-Argumente zum Verwenden einer gendersensiblen Sprache erarbeiteten. Begleitet wurde der Unterrichtsimpuls durch eine von den Studierenden erstellte Präsentation, die die Schüler:innen durch die gesamte Stunde führte und im Stundeneinstieg zwei kontrastierende Zitate zum Verwenden von Sonderzeichen bei Personennennung zeigte, durch die die Schüler:innen abgeholt und in das Thema der Stunde eingeführt wurden. Anschließend wurden die Schüler:innen zufällig

in zwei gleich große Gruppen eingeteilt und jeder Gruppe Material in Form von YouTube-Links und verschiedenen Hintergrundtexten zur Verfügung gestellt. Im Sinne der Differenzierung durften die Schüler:innen aber auch weitere Argumente für die eigene Gruppe im Internet recherchieren.

Im Vorfeld der Diskussion wurden die Regeln einer Diskussion über die Präsentation transparent gemacht, wobei die Studierenden die Diskussionsleitung übernahmen. Nach der Durchführung und Auswertung der Diskussion wurde der Lernertrag der Stunde schriftlich fixiert und vertieft, indem die Schüler:innen die eigene Meinung zum Thema begründeten. Hierzu wurden auch weiterführende Impulse besprochen, die sich auf die eigene Klasse und Schule bezogen. So wurde erfragt, wie das erarbeitete Wissen rund um die gendersensible Sprache in der eigenen Schule genutzt werden könne, wobei in einem weiteren Schritt in der didaktischen Reserve eine Art Leitbild für die Schule in Gruppen zu erstellen war.

2.2.3 Gendern & Social Media (Qualifikationsphase 2)

Der Unterrichtsimpuls begann mit dem Einblenden eines Social Media-Beitrags, in dem der Gebrauch gendersensibler Sprache kritisiert wird. Die Schüler:innen nahmen spontan auf Basis des stummen Impulses Stellung, bevor sie sich darauf aufbauend in Kleingruppen genauer mit der Thematik auseinandersetzten. Dazu hielten sie übergeordnet zunächst auf Zetteln ihre Gedanken zum Thema fest, die anschließend in einer Mindmap an der Tafel geordnet wurden. Anschließend erstellten die Schüler:innen in ihren Gruppen eine Reaktion auf den Post in Form eines eigenen Social Media-Beitrags, wobei sie vorab in die dazu relevante Technik und die online kostenlos verfügbaren Generatoren für Social Media-Beiträge eingeführt wurden. Außerdem sollten sich die Schüler:innen zuvor Hintergrundwissen zum gendersensiblen Sprachgebrauch über selbst recherchierte Internetquellen aneignen, wobei im Sinne der Binnendifferenzierung auf Hilfekarten QR-Codes mit entsprechenden Links zu geeigneten Quellen zur Verfügung gestellt wurden. Die erstellten Beiträge wurden daraufhin im Plenum diskutiert, wobei der erzielte Lernertrag am Ende der Stunde und in der didaktischen Reserve noch einmal festgehalten wurde, indem die Bedeutung der gendersensiblen Sprache für die eigene Lebenswelt und für die eigene Schule sowie die eigene Meinung herausgestellt wurden.

3 Auswertung des Lernertrags...

3.1 ...der Studierenden

Die Ergebnisse der durchgeführten Evaluation sind als äußerst positiv zu verzeichnen, denn die Studierenden erkennen einen klaren Kompetenzzuwachs bei sich, der sich insbesondere im Rahmen von mehr Sicherheit, Sensibilisierung und Hintergrundwissen zeigt und deutlich macht, dass es beim Thema Genderkompetenz um mehr als die sprachliche Ebene geht. Die Erfahrungen in der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht werden ebenfalls überaus positiv hervorgehoben, da es nur sehr

wenige Seminare gibt, die schulische Themen aufgreifen oder die praxisnahe Arbeit in der Schule ermöglichen. Die Studierenden merken positiv an, dass sie mehr Vertrauen in das eigene schulische und fachliche Handeln gewonnen und interessante Herangehensweisen an das Thema kennengelernt haben. Außerdem sei nun besser einzuschätzen, welcher Inhalt und welche Kompetenzen zu welcher Altersgruppe passen und welche Erstzugriffe es geben kann, um sich dem Thema anzunähern. Insbesondere die in den durchgeführten Stunden ersichtlichen Lernfortschritte der Schüler:innen sowie ihre Lernbereitschaft werden von den Studierenden als direkte positive Rückmeldung zur eigenen Kompetenz gewertet. Positiv hervorgehoben wird von Studierenden, die nicht für das Gymnasium ausgebildet werden, dass der Einblick in eine andere Schulform ermöglicht wurde.

3.2 ...der Schüler:innen

Die Schüler:innen der verschiedenen Stufen haben die Unterrichtsimpulse als gut evaluiert, was sich auch durch eine aktive und interessierte Mitarbeit im Unterricht zeigt. Positiv hervorgehoben wird, dass alltagsnahe Themen einen mühelosen Einstieg ohne große Vorbereitung ermöglichen, sodass alle Schüler:innen die Möglichkeit zur Mitarbeit haben. Außerdem wird insbesondere durch die älteren Schüler:innen der exemplarische Zugriff hervorgehoben, der eine Übertragung auf weitere Themenbereiche und eine eigene Auseinandersetzung mit dem Thema ermögliche. Die Schüler:innen geben an, dass nach den Unterrichtseinheiten mehr Akzeptanz für andere Meinungen und Argumente vorhanden sei und dass es wichtig sei, sich mit verschiedenen Positionen auseinanderzusetzen. Außerdem seien sie im Umgang mit Stereotypen sensibilisiert. So wird beispielsweise in der Jahrgangsstufe 5 Kritik an alten Rollenbildern geäußert, die häufig in Märchen zu finden sind. Die Schüler:innen geben an, dass ihnen dies bislang nicht bewusst gewesen sei, sie dies aber zukünftig genauer beachten wollen, da diese Rollenbilder nicht mehr der Vielfalt unserer Gesellschaft entsprechen. In den Jahrgangsstufen 9 und Q2 wird positiv hervorgehoben, dass nach der Auseinandersetzung mit dem Thema und den verschiedenen Argumenten Sensibilität vorherrsche und zum Beispiel Vorurteile gegen eine gendersensible Sprache abgebaut wären, da es wichtig sei, alle Menschen in den Blick zu nehmen.

4 Resümee und Ausblick

Das Projekt kann auf allen Ebenen als positiv evaluiert werden, da deutlich wird, welchen Stellenwert der Aufbau von Genderkompetenz bei Studierenden hat. Gleichmaßen bedeutsam zeigt sich der Erwerb von gendersensibler Bildung bei Schüler:innen. Wenngleich dieser Kompetenzerwerb an Universitäten und Schulen in vielen Bereichen zu wenig Bedeutung trägt, zeigt sich, auf welchen einfachen Wegen und wie unmittelbar ein Beitrag geleistet werden kann. Die alltagsnahen Themen mit Lebensweltbezug und ansprechendem methodischen Zugriff machen es möglich, die Unterrichtsimpulse kurzfristig einzusetzen, was – mit kleinen Differenzierungen – in allen Schulformen

möglich ist. Wenngleich die entwickelten Stunden zum jeweiligen Kernlehrplan passen, können sie auch als eigenständige Einheiten verstanden werden, die im Fachunterricht unterschiedlicher Fächer oder sogar in Ergänzungsstunden, Vertretungsstunden oder an Projekttagen eingesetzt werden können. Darüber hinaus ist es wichtig, dass gendersensible Bildung nicht nur punktuell erfolgt, sondern auch integrativ und spiralcurricular in verschiedenen Fächern und Jahrgangsstufen.

Ein Surplus zeigt sich nicht nur auf rein fachlicher Ebene, sondern auch in sozialer Hinsicht durch die direkte Interaktion zwischen Studierenden und Schüler:innen sowie die Möglichkeit für Studierende, die eigene Rolle als Lehrkraft bereits zu Beginn des Bachelorstudiums zu erproben, wobei insbesondere der vergleichsweise geringe Altersunterschied zu den Schüler:innen das soziale Lernen begünstigt. So haben die Studierenden in der Evaluation angegeben, dass das Sammeln von Unterrichtspraxis, das Erstellen von Unterrichtsimpulsen unter Anleitung und insbesondere auch die Arbeit in der Schule ertragreich sind und häufiger Teil der Ausbildung von Lehrkräften sein sollte. Der Erwerb von Genderkompetenz kann dabei als essenzielle Aufgabe von Schule und Hochschule hervorgehoben werden, wobei die Relevanz nicht nur für angehende Lehrkräfte vorliegt, sondern entsprechende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte aller Schulen und Fächer wünschenswert wären. Aus der positiven Evaluation resultiert die Fortführung der Lehrveranstaltung in den kommenden Semestern, wobei eine Erhöhung der Anzahl der teilnehmenden Studierenden und Schulen aus unterschiedlichen Schulformen angestrebt wird. Darüber hinaus wird erwogen, das Projekt auch an weiteren Universitäten zu verankern, und eine Adaptierung für die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung wäre denkbar.

Literatur

- Budde, J. (2006). Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen. In S. Jösting & M. Seemann (Hrsg.), *Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis* (S. 45–60). BIS-Verlag.
- Horstkemper, M. (2013). Genderkompetenz und Professionalisierung: Wie lässt sich Genderkompetenz im Lehrberuf erwerben und ausbauen? In U. Stadler-Altmann (Hrsg.), *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion* (S. 29–42). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk1fw>
- Platzbecker, P. (2019). Gibt es den normalen Schüler (noch)? In Schule und Unterricht mit Diversität umgehen – eine Einführung. In C. Fischer & P. Platzbecker (Hrsg.), *Gibt es den normalen Schüler (noch)?* (S. 11–20). Waxmann.
- Spieß, C., Günthner, S. & Hüpper, D. (2012). Perspektiven der Genderlinguistik – eine Einführung in den Sammelband. In S. Günthner, D. Hüpper & C. Spieß (Hrsg.), *Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktionen von Geschlechteridentität* (S. 1–30). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110272901>
- Vinz, D. & Schiederig, K. (2009). Gender und Diversity – Vielfalt verstehen und gestalten. *politische bildung. Gender und Diversity* (4), 9–32.

Schule als Safe Space?

Diversitätskompetenz fördert Resilienz durch das Programm INGE K.

SABRINA LISI

1 Einleitung

„Genderwahnsinn!“ und „keine ideologischen Begriffe wie *People of color*“ sind die Antworten einer Gruppe von angehenden Lehrer*innen auf die Frage nach der Nicht-Reproduktion von Sexismus und Rassismus. Eine andere Gruppe antwortet wiederum reflektiert und kompetent, wenn es um das Erkennen von Machtverhältnissen und die Nicht-Reproduktion von Diskriminierung im Schulalltag geht. Beide Gruppen stellen in der Studie INGE K. – Intersektionale Geschlechterkompetenz (Lisi, 2022b) die Minderheit der angehenden Lehrer*innen dar. Der größte Teil verfügt über ein mittleres Ausmaß an intersektionaler Geschlechterkompetenz, das nicht explizit als diskriminierend eingestuft werden kann, aber dennoch von Heteronormativität („beide Geschlechter“) und der Vorstellung, die Gleichbehandlung aller wäre die gerechteste Form der Auflösung von Diskriminierung („alle gleich behandeln“), geprägt ist.

In dieser großen Gruppe mit mittlerer Diversitätskompetenz ist immer wieder das Bemühen erkennbar, Diskriminierung entgegenzuwirken und für gerechtere Strukturen zu sorgen – es fehlt aber an Wissen und praktischem Können. Das ist Grund genug, Programme wie INGE K. an (Hoch-)Schulen auszubauen. Letztlich bin ich überzeugt: Je kompetenter Lehrer*innen mit der Diversität von Schüler*innen umgehen können, desto seltener werden Diskriminierungen, desto mehr wird Schule zu einem Safe Space, desto mehr kann sich Resilienz entfalten.

2 INGE K. – Intersektionale Geschlechterkompetenz fördert Resilienz

INGE K. ist Programm und Anspruch zugleich und richtet sich an pädagogische Fachkräfte, hier im Speziellen an angehende Lehrer*innen (Lisi, 2022b). Zentrales Anliegen von INGE K. ist es, den Transfer zwischen Theorien der Intersektionalität und pädagogischer Praxis nach bildungswissenschaftlichen Kriterien so zu gestalten, dass er sowohl effektiv als auch nachhaltig ist (Lisi, 2022b). Drei Bausteine der Bildungsforschung werden in INGE K. miteinander verknüpft: 1. Die Idee des transformativen Lernens nach Mezirow (1997), bei dem eigene Prägungen, *habits of mind*, erkannt und

hinterfragt werden. 2. Der Erwerb von Geschlechterkompetenz nach Winheller (2015), der in INGE K. intersektional erweitert wird (vgl. Abbildung 1). 3. Die Idee der partizipativen Feldforschung nach Meland und Kaltvedt (2019), bei der sich die angehenden Lehrer*innen selbst in die Rolle der pädagogischen Forscher*in versetzen (Lisi, 2022b, S. 47).

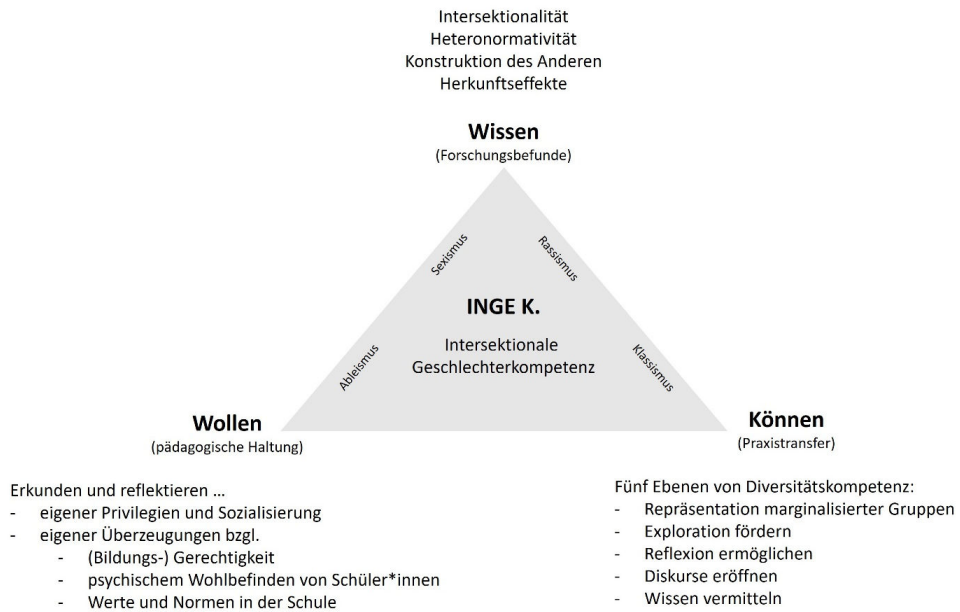


Abbildung 1: Struktur von INGE K.

2.1 Intersektionale Geschlechterkompetenz

Bildungseinrichtungen sind Multiplikatorinnen für verschiedene Dinge. Es ist denkbar, dass sie auch Bildungschancen, Antidiskriminierung und Wohlbefinden multiplizieren. Dies könnte den wünschenswerten Effekt haben, dass Diversität nicht mit Vulnerabilität gleichgesetzt wird und stereotype Erwartungen in den Hintergrund treten könnten (Lisi, 2020). Obwohl vielfach differenziert geklärt wurde, dass es keinen Zusammenhang zwischen der Herkunft im weitesten Sinne – sozial, ethnisch, sprachlich, sexuell, geschlechtlich, religiös usw. – und den (kognitiven) Fähigkeiten einer Person gibt (z. B. Becker & Schoch, 2018; Lisi, 2020), halten sich diese Vorurteile hartnäckig.

Da Herkunft nichts Singuläres ist, sondern einen Komplex aus pluralen Herkunftsn bildet, ergeben sich eben auch Überschneidungen oder Intersektionen (Crenshaw, 1989). Mit anderen Worten: Intersektionalität ist keine Ausnahme, sondern die Regel. Deshalb brauchen wir auch ein intersektionales Verständnis von Geschlechterfragen. Die Herkunft, immer im weitesten Sinne verstanden, hat einen entscheidenden Einfluss auf den Umgang mit Geschlechterfragen und damit auch auf die Identität und damit wiederum auf die psychische Gesundheit. Aus diesem Grund lehrt INGE K. intersektionale Geschlechterkompetenz, denn „[k]aum ein anderes askriptives Merkmal

[wird] so selbstverständlich als valides Differenzierungskriterium angesehen wie das Geschlecht“ (Lisi, 2022b, S. 48). Die Tatsache, dass z. B. der Sportunterricht teilweise immer noch getrennt unterrichtet wird, zeigt diese Selbstverständlichkeit (Bartsch & Wedl, 2015). Da sich das Merkmal „Geschlecht“ mit anderen Herkunftsmerkmalen überschneidet (Crenshaw, 1989), ist ein intersektional ausgerichtetes Kompetenzprofil von Lehrer*innen notwendig. Das komplexe Zusammenspiel von Herkunft, Identität, psychischer Gesundheit und Resilienz wird in INGE K. vermittelt und auch durch eigene Feldforschung erfahrbar gemacht (Lisi, 2022b).

2.2 Resilienz durch Repräsentation und Exploration

Die Resilienzforschung beschäftigt sich mit der Frage, wie Kinder und Jugendliche schwierige Erfahrungen nachhaltig verarbeiten und ihre psychische Gesundheit erhalten können (Lisi, 2022a). Um psychisch gesund zu bleiben, müssen Menschen psychologische Grundbedürfnisse befriedigen. Dazu gehören die Bedürfnisse nach Anerkennung, Zugehörigkeit, Selbstwirksamkeit, Kontrollierbarkeit, Schutz, Sinn und Freude (Epstein, 1993). Wenn ich mich anerkannt, zugehörig und selbstwirksam fühle, stärkt das mein Selbst und meine Identität. Es geht also um die Beantwortung von Fragen wie „Wer bin ich?“ und „Bin ich gut, so wie ich bin?“, um die psychische Gesundheit zu erhalten. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle Menschen die gleichen psychischen Grundbedürfnisse befriedigt haben wollen, um psychisch gesund zu bleiben.

Um mich mit meiner Identität wohlfühlen, brauche ich ein Gefühl der Zugehörigkeit und der Anerkennung meiner Lebensrealität. Dies kann durch eine positive Repräsentation meiner Lebensrealität in meinem Umfeld, z. B. der Schule, erreicht werden. Eine fehlende oder negative Repräsentation der eigenen Lebensrealität kann für marginalisierte Menschen negative psychische Folgen haben (Tukachinsky et al., 2017).

Durch das Explorieren diverser Identitäten, d. h. durch das Ausprobieren neuer Verhaltensmuster in wichtigen Lebensbereichen wie Sexualität, Beziehungen und (Geschlechts-)Identität finden wir zu uns selbst (Sugimura et al., 2022). Die Förderung von Exploration im pädagogischen Setting könnte folgendermaßen aussehen: Experimentieren mit Kleidung, Stilen, Rollenerwartungen, (Geschlechts-)Identitäten, Vorlieben, Grenzen etc.

Durch Exploration und Repräsentation entdecken Kinder und Jugendliche legitime Perspektiven auf ihr eigenes Leben und mögliche Lösungen für die Herausforderungen, die das Jugendalter mit sich bringen kann: Sie fühlen sich gesehen, erfahren Wertschätzung für ihre Lebensentwürfe – das hält sie gesund. Diversitätskompetenz der Lehrer*innen fördert somit die Resilienz von Schüler*innen (vgl. Abbildung 2).

DIVERSITÄTS KOMPETENZ

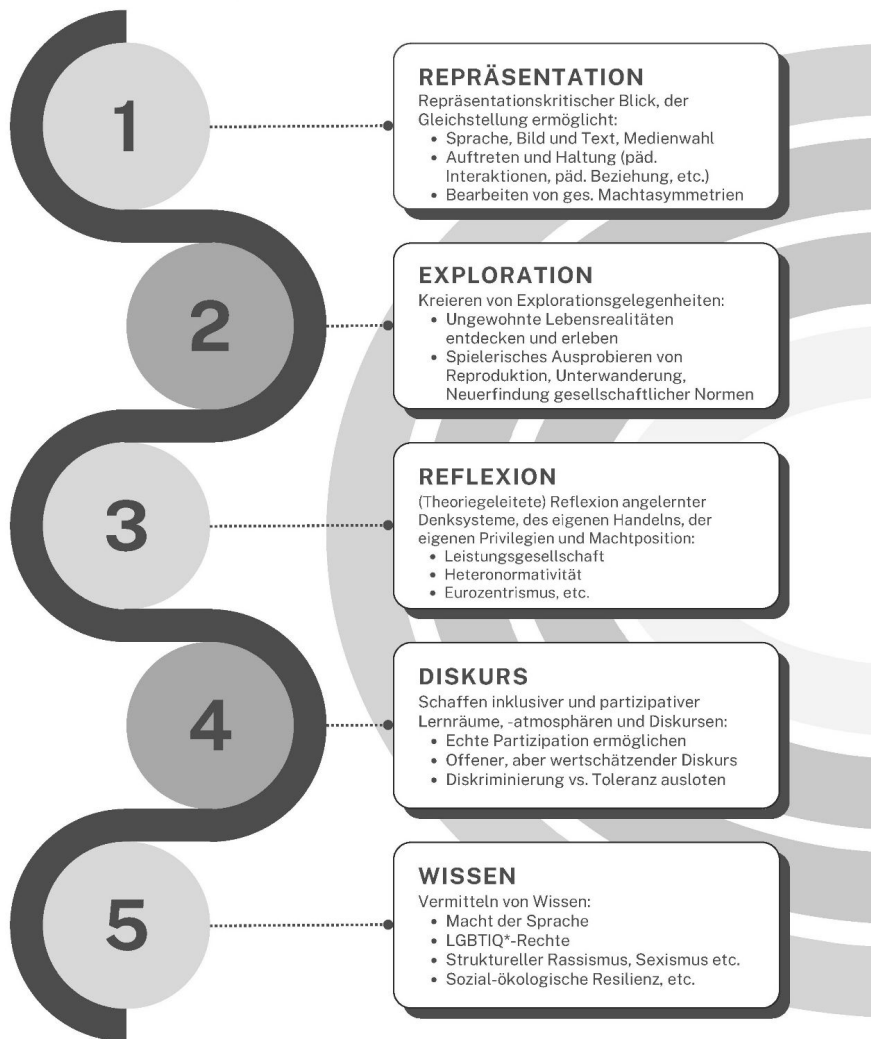


Abbildung 2: Fünf Ebenen der Diversitätskompetenz (eigene Darstellung)

In Anlehnung an: Abdul-Hussain, S. & Hofmann, R. (2013). Diversitätskompetenz. <http://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/divkompetenz.php>. Arzmann, D.; Amon, H.; Korenjak, P.; Müllner, B. & Oschina, C. (2018). Gender- und diversitätskompetentes Handeln im Unterricht. Gender_Diversität Handreichung. Wien. Lisi, S. (2022). Hidden Resources: The Messy Way of Resilience. *Childhood Vulnerability Journal*. doi: 10.1007/s41255-022-00023-w. Lisi, S. (2022). INGE K. macht Schluss mit Sexismus & Co. In: Miglbauer, M. (Ed.), *Lehre 2022: Was geht? Was bleibt? Tagungsband zur 5. Online-Tagung Hochschule digital.innovativ*. Ungar, M. (Ed.). (2011). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. Springer Science & Business Media.

2.3 Struktur von INGE K.

Abbildung 1 zeigt die Grobstruktur von INGE K.: Wissen, Wollen und Können. Durch transformatives Lernen nach Mezirow (1997) können Stereotype und Vorurteile verändert werden, was letztlich zu weniger Diskriminierung führt. Diese Veränderung vollzieht sich in vier Schritten (Mezirow, 1997; Lisi, 2022b): i) Erkennen der eigenen Sichtweise, ii) Erkennen anderer Sichtweisen, iii) Veränderung der eigenen Sichtweise und schließlich iv) Veränderung des *habit of mind*, die die nachhaltigste Einstellungsänderung darstellt.

Heteronormativität ist ein Beispiel für ein *habit of mind* und beinhaltet die Überzeugung, dass „Heterosexualität als Norm der Geschlechterverhältnisse, die Subjektivität, Lebenspraxis, symbolische Ordnung und das Gefüge der gesellschaftlichen Organisation strukturiert. [Sie] drängt die Menschen in die Form zweier körperlich und sozial klar voneinander unterschiedener Geschlechter, deren sexuelles Verlangen ausschließlich auf das jeweils andere gerichtet ist. [...] Was ihr [Heteronormativität] nicht entspricht, wird diskriminiert, verfolgt oder ausgelöscht (so in der medizinischen Vernichtung der Intersexualität). [...] Weitgehende Einigkeit besteht darüber, dass die Heteronormativität mit den gesellschaftlichen Machtverhältnissen verbunden ist – v. a. mit Rassismus und Klassenverhältnissen“ (Wagenknecht, 2007, S. 18–19). Dies zeigt erneut die Wichtigkeit einer intersektionalen Betrachtung von Geschlechterfragen.

Damit angehende Lehrer*innen eine Transformation ihres *habit of mind* erreichen können, ist es sinnvoll, einen partizipativen Diskurs zu schaffen, wo eigene Annahmen sichtbar gemacht und kritisch reflektiert werden können (Mezirow, 1997).

Wissen

Im Bereich Wissen geht es um die Wissensvermittlung in Bezug auf Intersektionalität und Antidiskriminierung. Es bildet die Grundlage für ein gemeinsames Verständnis von Begriffen, Konzepten sowie der Datenlage zu bestimmten Themen. Dazu gehört die Lektüre bzw. Sichtung folgender Medien im Seminar und deren Reflexion: Statistiken zu sexualisierter Gewalt, Bildungserfolg und Migration sowie Behinderung, sozialer Status, *Othring* und Herkunftseffekte (Lisi, 2020); Dokumentation *No More Boys and Girls* (Ulmen-Fernandes, 2018); *exit Racism* (Ogette, 2018); *Intersektionale Pädagogik* (IMST Gender_Diversitäten Netzwerk, 2015); *Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft* (El-Tayeb, 2016) und *Fünf Ebenen der Diversitätskompetenz* (vgl. Abbildung 2). Weiteres Wissen wird informell durch Diskursräume im Seminar sowie durch die Vorbereitung und Durchführung der eigenen Feldforschung erworben.

Wollen

Im Bereich Wollen steht die Kultivierung eines inklusiven und antidiskriminierenden pädagogischen Habitus im Vordergrund. Dabei geht es einerseits um die Reflexion der eigenen Geschlechterrolle (Winheller, 2015, S. 475) und andererseits um die Reflexion der eigenen Privilegien (Lisi, 2022b, S. 51). Im Seminar veranschauliche ich dies, indem ich die Verteilung der Privilegien bzw. Belastungen der Gruppe durch Punkte sichtbar

machte. Es zeigt sich dadurch, dass eine signifikante Mehrheit (>80 %) entweder keinen oder fast keinen Belastungen ausgesetzt war (vgl. Abbildung 3). Anders ausgedrückt: Angehende Lehrer*innen der Sek I und II sind sehr privilegiert.

Welche Belastungen hast Du während der Schulzeit erlebt, die Deine Leistungsfähigkeit bzw. Dein Wohlbefinden beeinträchtigt haben?

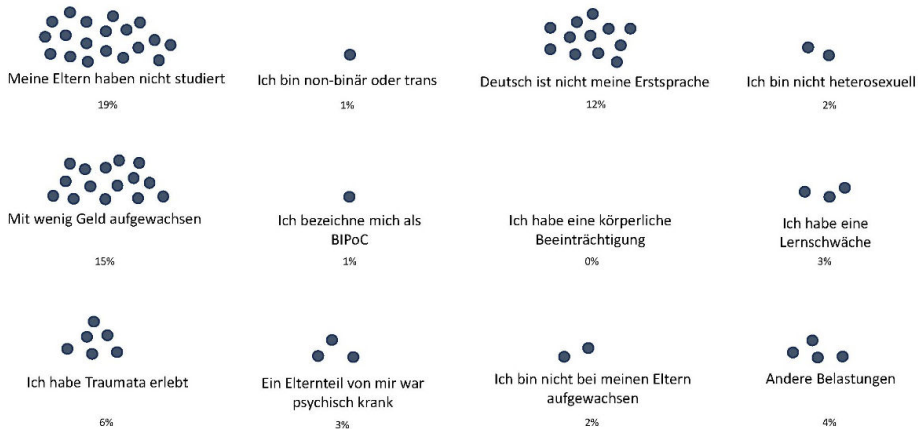


Abbildung 3: Belastungen der INGE K.-Gruppe

Weiter geht es um die Entwicklung einer Feldforschung, die sich an den fünf Ebenen der Diversitätskompetenz orientiert (vgl. Abbildung 2). Die angehenden Lehrer*innen betreiben zwei Feldforschungen in verschiedenen Institutionen, auch außerhalb ihrer Zielstufe: Spielgruppen, Kindertagesstätten, div. Schulstufen. Dazu wählen sie eine Diskriminierungsdimension (Sexismus, Rassismus, Klassismus, Ableismus) und eine der fünf Ebenen aus und erarbeiten dementsprechend eine konkrete intersektionale Fragestellung, die sie interessiert. Es wird z. B. die Repräsentation marginalisierter Personen untersucht: Wer wird in welchem Kontext dargestellt, wer wird ausgelassen? Welche Standpunkte und Perspektiven werden in einem Text eingenommen, welche werden ausgelassen? Wessen Bücher werden (nicht) gelesen und warum? Eine ausführliche Beschreibung der Feldforschung findet sich bei Lisi (2022b).

Durch Exploration und Partizipation können die angehenden Lehrer*innen neue Erfahrungen machen, die ihre Diversitätssensibilität erhöhen und eine Transformation des *habit of mind* ermöglichen. Erst über den Bereich „Können“ werden das neu erworbene Wissen und die Haltungen in eine diversitätssensible Praxis übersetzt (Lisi, 2022b).

Können

Die angehenden Lehrer*innen wählen erneut eine Diskriminierungsdimension (vgl. Abbildung 1) und eine der fünf Ebenen (vgl. Abbildung 2) aus und erarbeiten sich dazu einen konkreten intersektionalen Transfer, der ihnen in der Praxis dient (Lisi, 2022b). Z. B. wurde im Schulfach Geschichte eine Einheit „Queerness in der Geschichte“ zu

marginalisierten Perspektiven (Repräsentation, Diskurs) entwickelt. Andere angehende Lehrer*innen haben einen intersektionalen Literaturkanon für ihr Fach zusammengestellt (Exploration, Repräsentation), wieder andere haben Reflexionseinheiten zu Women of Colour und Betriebsökonomie erstellt (Reflexion, Wissen), wieder andere haben eine paralympische Sportwoche entwickelt (Exploration, Repräsentation). Diese Transfers werden in der letzten Seminareinheit der Gruppe präsentiert und bilden den Abschluss von INGE K.

3 Methodik

Das Antidiskriminierungsprogramm INGE K. wurde an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) entwickelt und als 14-wöchiges Hybrid-Seminar im Rahmen der Lehrer*innenausbildung durchgeführt. Vor Beginn und nach Abschluss des Seminars wurde der INGE K.-Gruppe und der Kontrollgruppe (KG) derselbe Evaluationsbogen ausgehändigt: Abgefragt wurden die oben dargestellten Bereiche Wissen, Wollen und Können zu den vier Diskriminierungsdimensionen. These: Die Teilnehmer*innen (TN*), die an INGE K. teilgenommen haben, weisen eher eine mittlere bis hohe Ausprägung und die anderen eher eine niedrige bis mittlere Ausprägung von Diversitätskompetenz auf. In diesem Bericht liegt der Fokus auf den qualitativen Ergebnissen zum Thema Sexismus mit einer intersektionalen Erweiterung auf das Thema Rassismus.

3.1 Ablauf INGE K. und Teilnehmer*innen

Pro Sekundarstufe und Semester wurde ein nicht verpflichtendes INGE K.-Seminar angeboten, d. h. vier Seminare im Zeitraum von Herbst 2022 bis Frühjahr 2023. Die Verteilung der TN* auf die INGE K.-Gruppe und die KG sowie ihr Alter ($N = 63$, $M = 29.1$, $SD = 5.0$) und die angestrebten Unterrichtsfächer sind in Tabelle 1 dargestellt. Ich präsentiere hier die Antworten von 63 TN* ($n_{\text{INGE K}} = 35$, $n_{\text{KG}} = 15$, $n_{\text{miss}} = 13$), insgesamt haben 127 angehende Lehrer*innen teilgenommen, wobei die Antworten der 63 TN* am trennschärfsten sind. Davon identifizieren sich 47.6 % als weiblich und 1.6 % als non-binär ($w = 30$, $m = 19$, $nb = 1$, $miss = 13$). Insgesamt werden 60.3 % der angehenden Lehrer*innen im Bereich der Natur- und Sportwissenschaften unterrichten, 19.0 % in den Geisteswissenschaften ($n_{\text{NW\&SP}} = 38$, $n_{\text{GW}} = 12$, $miss = 13$).

Tabelle 1: Deskriptives: INGE K.-Gruppe und KG

	INGE K. (fett)	Kein INGE K. (normal)	Missing (kursiv)	Total
Geschlechtsidentifikation				
W	18	12	-	30
M	17	2	-	19
Non-binär	0	1	-	1
<i>Total N</i>	35	15	13	63
Alter				
<i>M (SD), Range</i>	28.5 (3.9), 24-39	29.7 (6.0), 23-44	-	29.1 (5.0)
Schulfach				
MINT	20	9	-	29
Sport/Bio.	6	3	-	9
Geisteswiss.	9	3	-	12
<i>Total N</i>	35	15	13	63

3.2 Evaluationsfragebogen: Wissen, Wollen, Können

Entsprechend der Struktur von INGE K. wurden die oben dargestellten Bereiche Wissen, Wollen und Können für alle vier Diskriminierungsdimensionen erhoben (vgl. Abbildung 1). „Wissen“ wurde anhand von neun Wissensfragen erfasst, die sich auf Seminarinhalte bezogen (Kap. 2). Einige Fragen waren offen gestellt: „Was bedeutet Intersektionalität?“, andere mussten auf einer fünfstufigen Skala eingeschätzt werden: „Woher kommen die Rollenbilder unserer Gesellschaft in Bezug auf das Geschlecht in erster Linie? Bspw. die Annahme, dass „Männer“ und „Frauen“ unterschiedlich sind?“, (0= hauptsächlich genetisch, 4= hauptsächlich sozialisiert).

„Wollen“ wurde durch acht Items auf einer fünfstufigen Ungerechtigkeitskala (0=trifft überhaupt nicht zu, 4=trifft voll und ganz zu) erfasst (Schmitt et al., 1995): „Wie reagieren Sie in unfairen Situationen?“; Item 1 lautet „Es stört mich nicht, wenn ich einseitig von anderen profitiere“ und sollte auf der fünfstufigen Skala bewertet werden.

Der Bereich „Können“ wurde sowohl quantitativ als auch qualitativ für die vier Diskriminierungsdimensionen erhoben und stellt den Schwerpunkt der Ergebnisse für diesen Bericht dar. Im Bereich „Können“ konzentriere ich mich wiederum auf die qualitative Auswertung der Diskriminierungsdimension Sexismus und ziehe zur Validierung der intersektionalen Geschlechterkompetenz eine weitere Frage zu Sexismus und eine Frage zu Rassismus heran.

„Können“ wurde durch acht Items erfasst, wobei es im Kern darum ging, inwieweit Diversitätskompetenz das alltägliche pädagogische Handeln der TN* bestimmt. Dazu wurde gesondert gefragt, inwieweit die TN* darauf achten, bestimmte Diskriminierungsformen nicht zu reproduzieren. Die acht Items wurden jeweils auf einer fünfstufigen Skala (0=trifft überhaupt nicht zu, 4=trifft voll und ganz zu) bewertet. Unterhalb des Items wurde jeweils eine entsprechende Definition des Begriffs gegeben: z. B. „Sexismus: Diskriminierung aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit, des Geschlechtsausdrucks, der Geschlechtsidentifikation, des Geschlechtsrollenverständnisses“. Auf jedes

der acht Items folgte eine offene, qualitative Folgefrage in Abhängigkeit von der Antwort: Beispiel: „*In meiner Praxis achte ich darauf, Sexismus nicht zu reproduzieren*“, Rating auf einer fünfstufigen Skala. Die Folgefrage ergab sich aus dem Rating der TN*: Rating 3 oder 4: „*Wie äußert es sich, dass Sie in Ihrer Unterrichtspraxis Sexismus nicht reproduzieren? Führen Sie mindestens zwei Beispiele aus:*“; Rating 0 bis 2: „*Weshalb achten Sie nicht darauf, Sexismus in Ihrer Unterrichtspraxis nicht zu reproduzieren?*“.

3.3 Qualitative Inhaltsanalyse: Intersektionale Geschlechterkompetenz

Für die qualitative Inhaltsanalyse im Bereich Sexismus und Rassismus wurden die fünf Ebenen der Diversitätskompetenz (vgl. Abbildung 2) zur Codierung herangezogen, die wiederum in drei Ausprägungen (-/0/+) unterteilt und jeweils mit Ankerbeispielen versehen wurden: Das Minus (-) steht für eine geringe Ausprägung, die Null (0) für eine mittlere und das Plus (+) für eine hohe Ausprägung von Antidiskriminierung. Das heißt, dass jede Antwort sowohl einer der fünf Ebenen als auch einer entsprechenden Ausprägung von Antidiskriminierung zugeordnet wurde. Alle ausgewerteten Antworten wurden unverändert, d. h. einschließlich Tippfehler und dergleichen, übernommen.

Der Code für die Ebene *Repräsentation* mit geringer Ausprägung an INGE K. lautet *Repr-*, mit mittlerer *Repr0* und mit hoher Ausprägung *Repr+*. Für die anderen vier Ebenen der Diversitätskompetenz wurde analog verfahren (z. B. *Expl+*, *Wiss0* etc.). Ausschlaggebend für die Codierung der Ausprägung waren der Sprachgebrauch und der Inhalt der Antworten: Je mehr inkludierende Hinweise (z. B. „Schüler*innen“, „PoC“) und je weniger separierende (z. B. „Schülerinnen und Schüler“, „Nationalität als Bereicherung“) oder exkludierende Hinweise (z. B. „Schüler“, „rassengerecht“) gegeben waren, desto höher war die Ausprägung an intersektionaler Geschlechterkompetenz und umgekehrt (vgl. Tab. 2).

Diversitätskompetenz – Sexismus: Die beiden offenen Folgefragen (aus „Können“ und Sexismus), die hier im Detail analysiert und dargestellt werden, lauten: „*Wie äußert es sich, dass Sie in Ihrer Unterrichtspraxis Sexismus nicht reproduzieren? Führen Sie mindestens zwei Beispiele aus:*“ und „*Weshalb achten Sie nicht darauf, Sexismus in Ihrer Unterrichtspraxis nicht zu reproduzieren?*“.

Intersektionale Geschlechterkompetenz – Sexismus und Rassismus: Zur Validierung der intersektionalen Geschlechterkompetenz werden abschließend zwei weitere Fragen ausgewertet (aus „Wissen“ und Sexismus bzw. „Können“ und Rassismus) und mit den vorangegangenen Ergebnissen in Beziehung gesetzt: „*Woher kommen die Rollenbilder unserer Gesellschaft in Bezug auf das Geschlecht in erster Linie? Bspw. die Annahme, dass „Männer“ und „Frauen“ unterschiedlich sind?*“ und „*Wie äußert es sich, dass Sie in Ihrer Unterrichtspraxis Rassismus nicht reproduzieren? Führen Sie mindestens zwei Beispiele aus:*“.

Tabelle 2: Codierung: Intersektionale Geschlechterkompetenz

Ausprägung der Antidiskriminierung			Codierung der intersektionalen Geschlechterkompetenz im Bereich Sexismus und Rassismus durch Sprachgebrauch und Inhalt
INGE K.: Antisexismus und Antirassismus Repräsentation, Exploration, Diskurs, Wissen, Reflexion	gering	-	Exkludierende Hinweise - Exklusiver Sprachgebrauch (z.B. „Schüler“, „rassengerechte [...] Lernumgebung“) - Kurze, knappe Aussagen mit wenig Inhalt (z.B. „Aufklären“, „Ich thematisiere es“) - Explizite Ablehnung von Antidiskriminierung (z.B. „Genderwahrnehmung [...]“; „[...] reagiere nicht hypersensibel [...] Unterschiede als normal. Das bedeutet, dass man diese auch ansprechen darf. Ich verwende keine ideologischen Begriffe wie «People of colour»“)
	mittel	0	Separierende Hinweise oder Gleichheitshinweise - Binärer Sprachgebrauch (z.B. „Schülerinnen und Schüler“, „SuS“) - Vergeschlechtlichung oder Othering (z.B. „männertypische Sportarten mit Frauen behandeln [...]“; „Herkunft/Nationalität der SuS wird als Bereicherung“) - Gleichbehandlung aller als gerechtes Prinzip (z.B. „keine Bevorzugung bei Wünschen/Fragen etc - alle gleich behandeln“; „alle gleich behandeln, (egal welcher Kultur und Hautfarbe)“)
	hoch	+	Inkludierende Hinweise - Inklusiver Sprachgebrauch (z.B. „Schüler*innen“, „Jemensch“, „PoC“) - Herkunft als Pluralität verstanden (z.B. „...die Geschlechterdiversität hervorzuheben.“; „globalgeschichtliche Perspektiven [...]. Die für Schüler*innen relevant sind“) - Hohe Reflektiertheit erkennbar (z.B. „[...] darauf achten, den Kindern in der Klasse nicht aufgrund ihres von mir zugeschriebenen Geschlechts bestimmte Aufgaben zu übertragen [...] mein eigenes Bewertungsverhalten in dieser Hinsicht zu reflektieren.“; „[...] eurozentrische Narrativ zu überwinden [...]“)

4 Ergebnisse Intersektionale Geschlechterkompetenz

Im Folgenden werden nun zunächst die detaillierten Ergebnisse im Bereich Sexismus dargestellt. Für jede Ebene der Diversitätskompetenz wird eine separate Auswertung durchgeführt, die die drei oben beschriebenen Ausprägungen von Antisexismus umfasst (vgl. Tab. 3). Abschließend werden zur Validierung von INGE K. die Ergebnisse im Bereich Sexismus und Rassismus als „Best of“ dargestellt (vgl. Tab. 9).

Tabelle 3: Ausprägung an Antisexismus: Ankerbeispiele pro Ebene und Ausprägung

Ausprägung der Antidiskriminierung			Ankerbeispiele pro Ausprägung und Ebene der Diversitätskompetenz: „Wie äußert es sich, dass Sie in Ihrer Unterrichtspraxis Sexismus nicht reproduzieren? Führen Sie mindestens zwei Beispiele aus:“				
			Repräsentation (REPR)	Exploration (EXPL)	Wissen (WISS)	Reflexion (REFL)	Diskurs (DISK)
Antisexismus	gering	-	„Behandle jeden Schüler gleich“ 73	„finde ich nicht gut“ ¹¹⁹	„Aufklären“ 22	„Ob Jungen oder Mädchen oder was auch immer ich behandle alle gleich und gehe nicht auf geschlechterrollen oder sexualität ein, das ist etwas was die Jugendlichen für sich selbst tun müssen.“ 145	„Genderwahrnsinn soll nicht vom fachlichen Thema ablenken!“ 229
	mittel	0	„Ich gehe auf Geschlechter gar nicht - außer, dass ich von Schülerinnen und Schülern spreche“ 161	[...] Ausdrücke von Geschlechtsidentifikation ernst nehmen [...]“ 73	„SuS auf Sprache hinweisen“ 112	„Bei meinem eigenen Verhalten und dem Sprechen.“ 216	„Versuch, Genderstereotype zu thematisieren und zu sensibilisieren“ 50
	hoch	+	„Repräsentation aller Geschlechter, non-binäres Ansprechen der Lernenden“ 123	„Auch bei der Berufswahl lege ich Wert darauf, nicht in sogenannten typischen Frauen- und Männerberufen zu denken, sondern die Lernenden entsprechend ihrer Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen bei der Berufswahl zu coachen. So habe ich etwa auch Jungs, die im Sommer eine Lehre als FaBe im Altersheim beginnen und Mädchen, die Schreinerinnen oder Carrosserielackierinnen werden.“ 146	„Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern (etwa beim Lohn, den Karrieremöglichkeiten) werden thematisiert“ 146	„ich würde beispielsweise darauf achten, den Kindern in der Klasse nicht aufgrund ihres von mir zugeschriebenen Geschlechts bestimmte Aufgaben zu übertragen oder nicht zu übertragen, die gemeinhin als geschlechtstypisch gelten. Auch würde ich versuchen, mein eigenes Bewertungsverhalten in dieser Hinsicht zu reflektieren.“ 228	„Wenn jemand eine Beleidigung verwendet, die geschlechtsbasiert oder mit der sexuellen Orientierung zu tun hat, greife ich härter durch als bei anderen nicht-diskriminierenden Beleidigungen und thematisiere gleich mit der ganzen Klasse, wieso das nicht in Ordnung ist.“ 149

1 Antwort auf die Frage „Weshalb achten Sie nicht darauf, Sexismus in Ihrer Unterrichtspraxis nicht zu reproduzieren?“

4.1 Diversitätskompetenz im Bereich Sexismus

Die Ergebnisse der fünf Ebenen werden separat dargestellt: Repräsentation (Tab. 4), Exploration (Tab. 5), Wissen (Tab. 6), Reflexion (Tab. 7), Diskurs (Tab. 8). Hier finden sich jene Antworten wieder, die exemplarisch auf einen inklusiven, separierenden oder exkludierenden Sprachgebrauch bzw. Inhalt hinweisen. Die Ankerbeispiele pro Ebene sind jeweils fett und das entscheidende Merkmal kursiv hervorgehoben. Die überwiegende Mehrheit der Antworten bezieht sich auf die Frage „*Wie äußert es sich, dass Sie in Ihrer Unterrichtspraxis Sexismus nicht reproduzieren? Führen Sie mindestens zwei Beispiele aus:*“. Nur vereinzelt beziehen sich die Antworten auch auf die alternative Frage „*Weshalb achten Sie nicht darauf, Sexismus in Ihrer Unterrichtspraxis nicht zu reproduzieren?*“, diese sind mit einem Superskript gekennzeichnet. Für die Zahlen hinter den Antworten gilt: Fett bedeutet Teilnahme an INGE K., normal bedeutet keine Teilnahme an INGE K. und kursiv bedeutet fehlende Werte (vgl. Tab. 1).

Auf den Ebenen Diskurs und Wissen konnten am wenigsten Antworten der TN* zugeordnet werden, bei Reflexion dagegen eher viele, wenn auch vermehrt im Bereich der geringen Ausprägung. Entgegen den Erwartungen ergibt sich kein klares Bild, dass die TN*, die an INGE K. teilgenommen haben, eher eine mittlere bis hohe Ausprägung und die anderen eher eine niedrige bis mittlere Ausprägung der Diversitätskompetenz im Bereich Sexismus aufweisen: Die Gruppen verteilen sich ähnlich auf alle drei Ausprägungen. Einzige Ausnahme ist die hohe Ausprägung der Reflexion, der ausschließlich TN* aus INGE K. zugeordnet wurden.

Tabelle 4: Antisexismus auf Ebene Repräsentation

Ausprägung der Antidiskriminierung	„Wie äußert es sich, dass Sie in Ihrer Unterrichtspraxis Sexismus nicht reproduzieren? Führen Sie mindestens zwei Beispiele aus:“
Antisexismus Repräsentation	REPR - „Behandle jeden Schüler gleich“ 73 • „Wird nicht toleriert“ 209 • „Bei der Formulierung von Aufträgen bzw. bei Beispielen in Aufgaben“ 216
	REPR 0 „Ich gehe auf Geschlechter gar nicht - außer, dass ich von Schülerinnen und Schülern spreche“. 161 • „Ich gebe mir Mühe immer zu gendern und mit der Nennung der Mädchen / Jungs in der Reihenfolge abzuwechseln.“ 144 • „Ich bemühe mich um geschlechtergerechte Formulierungen, auch wenn diese meine Redezeit bisweilen verlängern und meinen Ausdruck umständlicher machen.“ 175 • „Um Sexismus in der Unterrichtspraxis nicht zu reproduzieren, ist es wichtig, eine geschlechtergerechte und inklusive Lernumgebung zu schaffen, die gleiche Chancen und Ressourcen für alle Schülerinnen und Schüler bietet. [...]“ 206
	REPR + „Repräsentation aller Geschlechter, non-binäres Ansprechen der Lernenden“ 123 • „Ich versuche immer alle Geschlechter (falls möglich) während des Unterrichts zu nennen (Schüler*innen).“ 219 • „Ich versuche beim [...] Stoff darauf zu achten möglichst diverse Beispiele zu bringen, sofern dies möglich ist [...]“ 187 • „Integrieren in den Unterricht: z.B. bei Präsentationen zu historischen Figuren auch historisch bedeutsame Frauen“ 167 • „Ich achte mich bei der Formulierung, immer die Geschlechterdiversität hervorzuheben.“ 134 • „Inklusive Begriffe verwenden wie Jemensch anstelle von jemand, und bei männlichen Substantiven stets die :innen Form anwenden.“ 193 • „Nutzen des Gender-Gab Schüler*innen, Freund*innen, usw.“ 201

Tabelle 5: Antisexismus auf Ebene Exploration

Ausprägung der Antidiskriminierung	„Wie äußert es sich, dass Sie in Ihrer Unterrichtspraxis Sexismus nicht reproduzieren? Führen Sie mindestens zwei Beispiele aus:“
Antisexismus Exploration	EXPL - „finde ich nicht gut“² 119 „Keine Unterrichtspraxis“¹ 174 „weil jeder die Freiheit haben soll sich so auszuleben wie man sich fühlt“¹ 223
	EXPL 0 „[...] Ausdrücke von Geschlechtsidentifikation ernst nehmen [...]“ 73 „Auch <i>motiviere</i> ich die SuS Dinge zu tun, die im traditionellen (sexistischen) Sinn nicht ihrem Geschlecht entsprechen, beispielsweise spiele ich mit Mädchen Fussball und tanze mit Jungen. Ich <i>zeige ihnen bei jeder Möglichkeit auf</i>, dass sie alles machen und erreichen können und ihr Geschlecht dabei <i>überhaupt keine Rolle spielt</i>.“ 46 „Weiter ist es mir ein Anliegen, dass die SuS in meinem Unterricht <i>sich selbst sein können</i>“ 136 „<i>männertypische Sportarten mit Frauen behandeln und umgekehrt</i>.“ 224 „<i>Zuschreibungen von Attributen vermeiden</i> „Das Buech wird dir sich gfallt do gohts um Prinzässine und Girle stuff“ oder „ka mir e starke bueb hãfde das abeztrage?“ 6 „alle Schüler*innen <i>gleich behandeln</i> - alle Geschlechter <i>ermutigen</i>“ 232 „Ich probiere eine Geschlechtsneutrale Sprache zu benutzen, und probiere <i>rollen stereotypische Bilder aufzubrechen</i>.“ 221
	EXPL + „Auch bei der <i>Berufswahl</i> lege ich Wert darauf, nicht in sogenannt typischen Frauen- und Männerberufen zu denken, sondern die Lernenden entsprechend ihrer <i>Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen</i> bei der Berufswahl zu coachen. So habe ich etwa auch Jungs, die im Sommer eine Lehre als FaBe im Altersheim beginnen und Mädchen, die Schreinerinnen oder Carrosserielackiererinnen werden.“ 146 „Ich versuche allen Lernenden das Gleiche <i>zuzutrauen</i> - es gibt nicht Unterrichtsinhalten, welche ich <i>männlich / weiblich gelesenen Menschen</i> zuschreibe.“ 194 „Ich versuche, meine <i>Schüler*innen</i> nicht in Gruppen gemäss Geschlecht aufzuteilen oder Aufgaben nur aufgrund des Geschlechts zu differenzieren. Vielmehr versuche ich, von ihren <i>Leistungen und Neigungen auszugehen</i>.“ 218

Tabelle 6: Antisexismus auf Ebene Wissen

Ausprägung der Antidiskriminierung	„Wie äußert es sich, dass Sie in Ihrer Unterrichtspraxis Sexismus nicht reproduzieren? Führen Sie mindestens zwei Beispiele aus:“
Antisexismus Wissen	WISS - „Aufklären“ 22 „Habe kein Beispiel“ 223
	WISS 0 „SuS auf Sprache <i>hinweisen</i>“ 112 „Das Thema „Sexismus“ <i>bearbeite</i> ich auch in den Klassenstunden.“ 156 „Ich achte darauf Stereotypen nicht zu verwenden und wenn sie aufkommen, diese <i>erklären</i> und <i>aufklären</i>.“ 201 „Wenn Sexismus aufkommt, versuche ich das Thema aufzugreifen und <i>aufzuklären</i>.“ 180
	WISS + „<i>Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern (etwa beim Lohn, den Karrieremöglichkeiten) werden thematisiert</i>“ 146 „<i>Hinweisen</i> auf Ungerechtigkeiten. Bsp. im Kunstgeschichtsunterricht benennen, dass es im 19. Jhr. kaum Künstlerinnen gab.“ 190 „Ich versuche beim [...] Stoff darauf zu achten möglichst diverse Beispiele zu bringen, sofern dies möglich ist und falls nicht, darauf <i>hinzuweisen</i>, wieso diese nicht existieren“ 187

Tabelle 7: Antisexismus auf Ebene Reflexion

Ausprägung der Antidiskriminierung	„Wie äußert es sich, dass Sie in Ihrer Unterrichtspraxis Sexismus nicht reproduzieren? Führen Sie mindestens zwei Beispiele aus:“
Antisexismus Reflexion	REFL - „Ob Jungen oder Mädchen oder was <i>auch immer</i> ich behandle alle gleich und gehe nicht auf geschlechterrollen oder sexualität ein, das ist etwas was die Jugendlichen für sich selbst tun müssen.“ 145 „keine Erfahrung = Wunsch“ 186 „Ich <i>denke garnicht daran, alle sind gleich!</i> 172 „Ich erachte beide Geschlechter als <i>ähnlich talentiert an</i>“ 163 „Ich unterrichte einen <i>transmaskulinen Schüler mit Wertschätzung und Respekt</i>, der sich nach einem ersten, etwas <i>aufmüppigen</i> Phase des gegenseitigen Kennenlernens nun sehr gut in den Unterricht einbringt.“ 175 „Ausserdem gehe ich nicht von Stereotypen aus, wie dass die <i>Frau in die Küche gehört</i>.“ 74
	REFL 0 „Bei meinem <i>eigenen Verhalten und dem Sprechen</i>.“ 216 „Es ist mir wichtig, dass <i>beide Geschlechter gleich</i> ernst genommen und behandelt werden.“ 68 „Ich <i>versuche</i> meine <i>Vorurteile</i> bezüglich Geschlechterrollen aktiv zu hinterfragen, oder <i>ignorieren</i>.“ 197 „Ich <i>versuche, keine Stereotypisierungen</i> zu machen, wenn ich z.B. im Spanischunterricht Satzbeispiele gebe“ 102 „(hoffentlich) angemessene Sprache und Umgang“ 111 „[...] Ich <i>zeige ihnen bei jeder Möglichkeit auf</i>, dass sie alles machen und erreichen können und ihr <i>Geschlecht dabei überhaupt keine Rolle spielt</i>.“ 46
	REFL + „Ich würde beispielsweise darauf achten, den Kindern in der Klasse nicht aufgrund ihres von mir <i>zuschriebenen Geschlechts bestimmte Aufgaben zu übertragen oder nicht zu übertragen</i>, die gemeinhin als geschlechtstypisch gelten. Auch würde ich versuchen, mein <i>eigenes Bewertungsverhalten</i> in dieser Hinsich zu <i>reflektieren</i>.“ 228 „Einmal habe ich ein Mädchen gefragt, ob ich ihr beim Tragen der Trommel helfen soll. Nachdem mir bewusst wurde, dass ich das bei einem Jungen nicht gefragt hätte, versuche ich auch solche <i>blinde Flecken</i> zu vermeiden.“ 144 „Ich versuche im Sportunterricht, die <i>Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler:innen nicht aufgrund ihres Geschlechts</i> vorauszusetzen. Das ist jedoch nicht immer ganz einfach (z.B. differenzierte Notenskala bei Leistungstests).“ 140 „Ich benote Aufsätze ohne Namen zu lesen und <i>umgehe dadurch Benotungsbias</i> durch Geschlechterzugehörigkeit“ 233

Tabelle 8: Antisexismus auf Ebene Diskurs

Ausprägung der Antidiskriminierung		„Wie äußert es sich, dass Sie in Ihrer Unterrichtspraxis Sexismus nicht reproduzieren? Führen Sie mindestens zwei Beispiele aus:“
Antisexismus Diskurs	DISK -	„Genderwahnsinn soll nicht vom fachlichen Thema ablenken!“¹ 229 • „Ich thematisiere es, wenn es auftritt“ 204 • „Im Klassenrat besprechen.“ 18 • „Einzelgespräche mit den SuS“ 44
	DISK 0	„Versuch, Genderstereotype zu thematisieren und zu sensibilisieren“ 50 • „Themen ansprechen, Bewusstsein schaffen“ 117 • „Berufsaussichten von SuS nach ihren Interessen besprechen“ 234 • „Ich thematisiere das Thema, wenn ein Schüler/eine Schülerin sexistische Äußerungen macht“ 219 • „Thematisieren von Ungerechtigkeiten“ 137
	DISK +	„Wenn jemand eine Beleidigung verwendet, die <i>geschlechtsbasiert oder mit der sexuellen Orientierung</i> zu tun hat, greife ich härter durch als bei anderen nicht-diskriminierenden Beleidigungen und <i>thematisiere</i> gleich mit der ganzen Klasse, wieso das nicht in Ordnung ist.“ 149 • „Offen über das Thema <i>Sexualität</i> sprechen (wer "darf" wen lieben? --> z.B. im Ethikunterricht“ 38 • „Themen Über Sex (eng.) allg. besprechen/diskutieren“ 73

4.2 Intersektionale Geschlechterkompetenz im Bereich Sexismus und Rassismus

Zur Validierung der intersektionalen Geschlechterkompetenz wurden zwei zusätzliche Fragen ausgewertet und mit den Ergebnissen im Bereich Sexismus – über alle fünf Ebenen hinweg – in Beziehung gesetzt: „²Woher kommen die Rollenbilder unserer Gesellschaft in Bezug auf das Geschlecht in erster Linie? Bspw. die Annahme, dass „Männer“ und „Frauen“ unterschiedlich sind?“ und „³Wie äußert es sich, dass Sie in Ihrer Unterrichtspraxis Rassismus nicht reproduzieren? Führen Sie mindestens zwei Beispiele aus:“. Die Antworten auf diese beiden Fragen sind mit einer Zwei bzw. Drei als Superskript gekennzeichnet. Wie zuvor ist die alternative Folgefrage „¹Weshalb achten Sie nicht darauf, Sexismus in Ihrer Unterrichtspraxis nicht zu reproduzieren?“ mit einer Eins gekennzeichnet, die Folgefrage „Wie äußert es sich, dass Sie in Ihrer Unterrichtspraxis Sexismus nicht reproduzieren? Führen Sie mindestens zwei Beispiele aus:“ ist nicht markiert. Tabelle 9 zeigt also ein „Best of“ der Ankerbeispiele und weiterer exemplarischer Antworten aus allen vier analysierten Fragen: Den beiden Fragen aus Kapitel 2 und den beiden oben genannten.

Nun zeigt sich ein differenzierteres Bild. Auch die intersektionale Geschlechterkompetenz verläuft entgegen den Erwartungen und bestätigt die Ergebnisse im Bereich Sexismus. Beide Gruppen (INGE K. und KG) verteilen sich unabhängig von den Bereichen Sexismus und Rassismus ähnlich auf alle drei Ausprägungen. Das Spektrum an intersektionaler Geschlechterkompetenz ist insgesamt sehr breit und zeigt neben sehr reflektierten und wenig reflektierten auch offen sexistische und rassistische Äußerungen (Tab. 9). Bei allen vier Fragen ist die mittlere Ausprägung die bei weitem größte Antwortkategorie mit vielen Wiederholungen („alle gleich behandeln“, „behandle alle gleich“ usw.).

Tabelle 9: Best of: Intersektionale Geschlechterkompetenz über alle fünf Ebenen

Ausprägung der Antidiskriminierung	„Best of“ Intersektionale Geschlechterkompetenz INGE K. über alle fünf Ebenen im Bereich Sexismus und Rassismus
INGE K.: Antisexismus und Antirassismus Repräsentation, Explorations, Diskurs, Wissen, Reflexion	„Genderwahnsinn soll nicht vom fachlichen Thema ablenken!“¹ 229 • „Ob Jungen oder Mädchen oder was auch immer ich behandle alle gleich und gehe nicht auf geschlechterrollen oder sexualität ein, das ist etwas was die Jugendlichen für sich selbst tun müssen.“ 145 • „Ich erachte beide Geschlechter als ähnlich talentiert an“ 163 • „Fragestellung falsch. Es ist keine Annahme, dass Männer und Frauen unterschiedlich sind.“² 151 • „Es mag vielleicht mittlerweile eine unpopuläre Ansicht sein, aber es gibt wichtige biologische, physische Unterschiede zwischen den Geschlechtern, die keine Geiß wegschlekt: [...]“ 173 • „Gleichbehandlung aller Rassen“³ 63 • „Ich reagiere nicht hypersensibel und akzeptiere Unterschiede als normal. Das bedeutet, dass man diese auch ansprechen darf. Ich verwende keine ideologischen Begriffe wie «People of colours»“ 151 • „Um Rassismus in der Unterrichtspraxis nicht zu reproduzieren, ist es wichtig, eine rassengerechte und inklusive Lernumgebung zu schaffen.“⁴ 206 • „Ich habe selbst Freunde von allen Kontinenten: Chinesen, Südamerikaner, aus dem Osten, aus Kanada, Afrikaner.“⁵ 66 • „Jeder Mensch ist unterschiedlich und dabei spielt die Rasse keine Rolle. alle werden gleich behandelt.“⁶ 129
	„Hautfarbe, Herkunft etc. spielt für mich keine Rolle - alle Jugendlichen gleich behandeln!“⁷ 232 • „Ich gehe auf Geschlechter gar nicht - außer, dass ich von Schülerinnen und Schülern spreche.“ 161 • „[...] Ausdrücke von Geschlechtsidentifikation ernst nehmen [...]“ 73 • „Ich gebe mir Mühe immer zu gendern und mit der Nennung der Mädchen / Jungs in der Reihenfolge abzuwechseln.“ 144 • „Die grundsätzliche Unterscheidung ist genetisch. Wie wir mit dieser Unterscheidung umgehen ist sozial bestimmt.“ 188 • „keine Bevorzugung bei Wünschen/Fragen etc - alle gleich behandeln!“ 236 • „Herkunft/ Nationalität der SuS wird als Bereicherung wahrgenommen!“ 115 • „alle gleich behandeln, (egal welcher Kultur und Hautfarbe)“ 128
	„[...] den Kindern [...] nicht aufgrund ihres von mir zugeschriebenen Geschlechts bestimmte Aufgaben zu übertragen oder nicht zu übertragen, die gemeinhin als geschlechtstypisch gelten. Auch würde ich versuchen, mein eigenes Bewertungsverhalten in dieser Hinsicht zu reflektieren.“ 228 • „Inklusive Begriffe verwenden wie Jemensch anstelle von jemand, und bei männlichen Substantiven stets die -innen Form anwenden.“ 193 • „Offen über das Thema Sexualität sprechen (wer darf?) wen lieben? -> z.B. im Ethikunterricht“ 38 • „[...] Beleidigung [...] die geschlechtsbasiert oder mit der sexuellen Orientierung zu tun hat, greife ich härter durch als bei anderen nicht-diskriminierenden Beleidigungen und thematisiere gleich mit der ganzen Klasse, wieso das nicht in Ordnung ist.“ 149 • „In LGBTQ+ Kreisen sehe ich eine andere Einstellung, aber wir setzen uns auch viel stärker mit dem Thema auseinander und hinterfragen bewusst, was uns vermittelt wurde.“⁸ 149 • „Mir ist es wichtig alle Namen richtig auszusprechen, egal ob ich sie zum ersten oder zum hundertsten mal höre.“⁹ 134 • „[...] intensiv mit dem Thema befasst. [...] Geschichtsunterricht und die Politische Bildung [...] 1) [...] wichtiger Aspekt [...] ist Kolonialismus oder auch die sogenannte „Entdeckung Amerikas“ [...] althergebrachte eurozentrische Narrativ zu überwinden [...] Hier bilden globalgeschichtliche Perspektiven eine sinnvolle Alternative [...]. Es sollen unterschiedliche Geschichten thematisiert werden, die für die Schüler*innen relevant sind“¹⁰ 153

5 Diskussion

Das Programm INGE K. stellt eine Möglichkeit bereit, wie Teilnehmer*innen mehr Diversitätskompetenz durch den Einbezug von intersektionalen Perspektiven aufbauen können. INGE K. wurde angehenden Lehrer*innen in vier Seminaren über zwei Semester angeboten und gleichzeitig evaluiert, abschließend erfolgte eine subjektive Einschätzung des Lernzuwachses¹ – eine Kontrollgruppe, die nicht an INGE K. teilnahm, wurde ebenfalls zur intersektionalen Geschlechterkompetenz befragt. Die Resultate zeigen, dass sich die angehenden Lehrer*innen in drei Gruppen einteilen lassen: Hohe, mittlere und geringe intersektionale Geschlechterkompetenz. Diese breite Streuung von Diversitätskompetenz erfolgt unabhängig des Besuchs von INGE K. Weshalb?

Neben (a) dem späten Zeitpunkt von INGE K. in der Bildungsbiografie der TN* (Master oder später, d. h. Sozialisierungsprozesse sind fortgeschritten),

(b) der hohen Privilegiertheit (TN* haben wenig Diskriminierungserfahrung),

(c) dem eigenen Interesse („Ich habe mich [...] intensiv mit dem Thema [...] Kolonialismus [befasst], um das althergebrachte eurozentrische Narrativ zu überwinden“) bzw. Desinteresse („Genderwahnsinn soll nicht vom fachlichen Thema ablenken!“) und

(d) den vereinzelt Betroffenen TN* („In LGBTQ+ Kreisen sehe ich eine andere Einstellung, [...]“), erklärt vor allem die (e) Diskrepanz zwischen der Selbsteinschätzung der eigenen Diversitätskompetenz der TN* und ihrer tatsächlichen Diversitätskompetenz, weshalb der Besuch von INGE K. wenig prädiktive Kraft für den Erwerb

1 Subjektiver Lernzuwachs durch INGE K.: <https://padlet.com/SabrinaLisi/vorher-nachher-seminar-bye-bye-sexismus-co-4c9rcrbf14g392> (abgerufen am 07.07.2024)

von intersektionaler Geschlechterkompetenz hat. Nach eigenen Aussagen empfinden sich die INGE K.-TN* als durchaus kompetent und schreiben über den eigenen Lernzuwachs durch INGE K. fast einheitlich, wie sehr sie „sensibilisiert“ⁱ wurden und wie wichtig ihnen „Selbstreflexion“ⁱ ist. Aber gerade diese größte Gruppe, TN* mit mittlerer Diversitätskompetenz, erkennen selbst nicht, dass sie zwar um Inklusion bemüht sind, aber (immer noch zu) wenig Wissen und Fähigkeiten haben, dieses Begehren diskriminierungsfrei in die Praxis umzusetzen. Im Gegenteil: Diese größte, mittlere Gruppe reproduziert heteronormative Geschlechterverhältnisse und betreibt Otherring (vgl. Tab. 2). Die einzigen TN*, die keine Diskriminierung reproduzieren, bestehen aus der kleinen Gruppe von hoch interessierten und z. T. selbst betroffenen TN*. Mein Fazit: Schule ist (noch) kein Safe Space.

Insgesamt zeigt die Studie, dass Antidiskriminierung und das Einüben intersektionaler Perspektivenübernahme früh sozialisiert werden müssen, wenn Diversitätskompetenz in die Breite wirken und nicht einer engagierten Minderheit vorbehalten bleiben soll. Je später in der Bildungsbiografie Themen rund um INGE K. gelehrt werden, desto wichtiger werden Gefäße, die auf den Schultern mehrerer Expert*innen verteilt sind und genügend coachingähnlichen Settingcharakter haben. Anspruchsvolle Gruppendynamiken lassen sich dadurch leichter handhaben und der *habit of mind* transformiert sich nachhaltig. Nur so kann Schule wirklich zu einem Safe Space für Antidiskriminierung werden, um Resilienz bei den Schüler*innen entfalten zu lassen.

Literatur

- Bartsch, A. & Wedl, J. (2015). *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*, transcript.
- Becker, M. & Schoch, J. (2018). *Soziale Selektivität – Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates*. Bildungsbericht Schweiz. https://wissensratsrat.ch/images/stories/pdf/de/Politische_Analyse_SWR_3_2018_SozialeSelektivitaet_WEB.pdf
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum, Article 8*, S. 139–167, <http://heinonline.org/HOL/Page?handle=hei>
- El-Tayeb, F. (2016). *Undeutsch: die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft*, transcript.
- Epstein, S. (1993). Implications of cognitive-experiential self-theory for personality and developmental psychology. In D. Funder, R. Parke, C. Tomlinson-Keasey & K. Widaman (eds.), *Studying lives through time: Personality and development* (S. 399–438). American Psychological Association.
- IMST Gender_Diversitäten Netzwerk. (2015). *Intersektionale Pädagogik. Handreichung intersektionale Pädagogik*.

- Lisi, S. (2020). *Akademische Resilienz – Welche Erkenntnisse lassen sich aus der Analyse schulischer Selbstkonzeptprozesse für eine gerechtere Verteilung von Bildungschancen gewinnen?* Logos Verlag. <https://doi.org/10.30819/5114>
- Lisi, S. (2022a). Hidden Resources: The Messy Way of Resilience. *Childhood Vulnerability Journal*. <https://doi.org/10.1007/s41255-022-00023-w>
- Lisi, S. (2022b). INGE K. macht Schluss mit Sexismus & Co. *Lehre 2022: Was geht? Was bleibt? Tagungsband zur 5. Online-Tagung Hochschule digital.innovativ*.
- Meland, A. T. & Kaltvedt, E. H. (2019). Tracking Gender in Kindergarten. *Early Child Development and Care*, 189(1), 94–103. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1302945>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education* (74), 5–12.
- Ogette, T. (2018). *exit RACISM*. Unrast.
- Schmitt, M., Maes, J. & Schmal, A. (1995). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Analyse der Messeigenschaften von Messinstrumenten für Einstellungen zu Verteilungsprinzipien, Ungerechtigkeitssensibilität und Glaube an eine gerechte Welt*. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.9280>
- Sugimura, K., Gmelin, J. & van der Gaag, M. (2022). Exploring Exploration: Identity Exploration in Real-Time Interactions among Peers. *Identity*, 22(1), 17–34. <https://doi.org/10.1080/15283488.2021.1947819>
- Tukachinsky, R., Mastro & D. Yarchi, M. (2017). The Effect of Prime Time Television Ethnic/Racial Stereotypes on Latino and Black Americans: A Longitudinal National Level Study. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 61(3), 538–556. <https://doi.org/10.1080/08838151.2017.1344669>
- Ulmen-Fernandes, C. (2018, 22. November). ZDF. Von <https://www.zdf.de/dokumentation/no-more-boys-and-girls> abgerufen
- Wagenknecht, P. (2007). Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs. In J. Hartmann, C. Klesse, P. Wagenknecht, B. Fritzsche & K. Hackmann, *Heteronormativität* (S. 17–34). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978>
- Winheller, S. (2015). Teil III: Gender-Wissen vermitteln. Konzepte zur Integration der Gender Studies in die Lehramtsausbildung. In A. Bartsch & J. Wedl, *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. transcript.

Fachdidaktische Perspektiven

Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften für gendersensible Bildung

Genusverwendung und Gendern im Sprachkontrast

SALLY GERHARDT

1 Einleitung

Geschlechtersensible Bildung findet sich in Nordrhein-Westfalen als verbindlicher Auftrag im Schulgesetz in § 2 Abs. 7 und ist in allen (Kern-) Lehrplänen der Primarstufe und Sekundarstufe I curricular verankert (QUA-LiS, 2023, S. 12). Die Umsetzung geschlechtersensibler Bildung ist als Querschnittsaufgabe im Referenzrahmen Schulentwicklung (MSB, 2020) festgehalten. Sie zielt darauf ab, die „tatsächliche Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern und auf den Abbau bestehender Nachteile hinzuwirken“ (MSB, 2021, S. 6). Damit (angehende) Lehrkräfte die rechtlichen Grundlagen erfüllen und ihrem Auftrag nachkommen können, sollte gendersensible Bildung in allen Phasen der Lehrkräfteausbildung als Querschnittsthema umgesetzt werden. Dies bestätigt auch die Lehramt Zugangsverordnung (LZV) § 10 (Grundkompetenzen in geschlechtersensibler Bildung). Die curriculare Verankerung des Themas in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung bleibt aber bisher unkonkret. Erste Befragungen von Lehramtsstudierenden zeigten, dass der Kontakt mit Konzepten der gendersensiblen Bildung im Lehramtsstudium nur marginal, punktuell oder zum Teil überhaupt nicht vorhanden ist (Gerhardt, 2023; vgl. hierzu auch den Beitrag von Lamb et al. in diesem Sammelband). Gleichsam wurde aber in Befragungen ein Wunsch von Studierenden, sich mit diesen Themenfeldern auseinanderzusetzen, deutlich. Eine Annäherung an die Thematik über sprachkontrastive Analysen zur Sensibilisierung angehender Lehrkräfte in der Schule wurde erarbeitet. Umgesetzt wurde eine Lehreinheit an der Universität Duisburg-Essen im Rahmen des Moduls Linguistik III im Seminar „Sprachkontrastive Beschreibungen“ für Lehramtsstudierende der Germanistik zum Thema „Gendern im Sprachkontrast“.

2 Inhaltliche Umsetzung der Lehreinheit

2.1 Rechtliche Grundlagen

Zum Auftakt der Lehreinheit wurden zunächst die rechtlichen Grundlagen in Bezug auf den verbindlichen Auftrag des Grundgesetzes (Art. 3 Abs. 2) und des Schulgesetzes NRW (§ 2 Abs. 7) im Kontext der Umsetzung geschlechtersensibler Bildung (MSB, 2021, S. 6) im Seminar referiert und verdeutlicht, dass ein rechtlicher Auftrag vorhan-

den ist und sich Lehramtsstudierende aller Fächer mit der Vermittlung von Genderkompetenzen auseinandersetzen müssen. Es wurden die verschiedenen Kompetenzerwartungen einer Genderkompetenz des Ministeriums für Schule und Bildung (MSB, 2021, S. 11) thematisiert. Das Ministerium für Schule und Bildung (2021, S. 11) definiert die überfachlichen Kompetenzerwartungen bezüglich Genderkompetenz für Lernende in der Schule differenziert nach drei Kompetenzbereichen:

- a). Die Sachkompetenz umfasst u. a. die Fähigkeit, Geschlechterrollen und geschlechterbezogene Erwartungen erläutern zu können und die Prinzipien der Gleichberechtigung aller Geschlechter anhand von Beispielen erklären zu können. Die Lernenden sollen „gegenwärtige und historische geschlechterbezogene Benachteiligungen in verschiedenen Lebensbereichen inklusive ihrer Ursachen und Folgen differenziert darstellen“ (MSB, 2021, S. 11) können.
- b). Im Bereich der Analyse- und Reflexionskompetenz sollen die Lernenden in der Lage sein, Sachverhalte mit Blick auf Geschlechteraspekte zu analysieren und reflektieren, inwiefern das eigene Denken und Handeln durch geschlechterbezogene Erwartungen geprägt ist (MSB, 2021, S. 11).
- c). In Bezug auf eine Handlungskompetenz wird von den Lernenden u. a. erwartet, angemessen auf geschlechterbezogene Benachteiligungen reagieren zu können und zu deren Abbau beizutragen (MSB, 2021, S. 11).

Zur Anbahnung dieser Kompetenzen bei angehenden Lehrkräften sollten diese zunächst selbst für geschlechtersensible Bildung und Sprache sensibilisiert und professionalisiert werden. Eine kontrastive linguistische Analyse der Umsetzung von Genus und Genderrealisierungen in verschiedenen Sprachen verschränkt hier den Ansatz einer sprachwissenschaftlichen Perspektive mit der anvisierten Genderkompetenz. Sprachvergleiche können nicht nur zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit durchgeführt werden, sondern unterstützen die Ausbildung der Fähigkeit, Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zwischen Sprachen zu finden und zu reflektieren. Rechtlich folgt dies den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz und den Kernlehrplänen, wie exemplarisch der Kernlehrplan Deutsch für Gesamtschulen bestätigt (MSB, 2022, S. 28). Diese Lesart der Kernlehrpläne bestätigen auch Moraitis et al. (2022).

2.2 Genus, Personalpronomen und Artikel im Sprachkontrast

Im Anschluss an die rechtlichen Grundlagen bot die Betrachtung sprachlicher Realisierungsformen des Genus in verschiedenen Sprachen den ersten Zugang zum Themenfeld. Exemplarisch wurden drei Sprachen ausgewählt (Deutsch, Schwedisch und Türkisch), die kontrastiv in Bezug auf Genusklassen von Personenbezeichnungen und Pronomen dargestellt und im Diskurs mit den Studierenden besprochen wurden.

Im Deutschen wird in drei Genera (maskulin, feminin, neutral) unterschieden. Im Schwedischen existieren ebenfalls drei Genusklassen, die Sprache bietet aber im Bereich der Personalpronomen eine geschlechtsneutrale Variante (hen), welche in die Svenska Akademiens Ordlista (offizielle Sprachvorgabe für Schulen und Hochschulen

in Schweden) mit dem Ziel, eine korrekte linguistische Umsetzung in Bezug auf geschlechtsneutrale Personennennung zu ermöglichen, aufgenommen wurde. Dass alle Geschlechtsidentitäten so eine sprachliche Realisierung erhalten, bestätigen auch Bertils (2012), Ledin & Lyngfelt (2013) und Bäck et al. (2018). In vielen Sprachen wird das Geschlecht über Genus markiert, in einigen Sprachen ist aber keine Genusmarkierung vorhanden und das Geschlecht wird semantisch realisiert (z. B. Finnisch, Türkisch, Ungarisch).

Nachfolgende Tabelle zeigt anhand von Deutsch, Schwedisch und Türkisch im Vergleich, wie männliche, weibliche und geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen im Singular und Plural umgesetzt werden:

Tabelle 1: Genusklassen im Vergleich am Beispiel von Nomen (eigene Darstellung)

	Singular weibliche Personen- bezeichnungen	Singular männliche Personen- bezeichnungen	Singular geschlechts- neutrale Personen- bezeichnung	Plural Personen- bezeichnung (Generisches Maskulinum)	Plural Geschlechts- neutrale Personen- bezeichnung
Deutsch	<i>Die Lehrerin gibt der Schülerin ein Buch.</i>	<i>Der Lehrer gibt dem Schüler ein Buch.</i>	<i>Die Lehrkraft gibt der/dem Schüler*in ein Buch.</i>	<i>Die Lehrer geben den Schülern ein Buch.</i>	<i>Die Lehrkräfte geben den Schüler*innen/ Lernenden ein Buch.</i>
Schwedisch	<i>Läraren ger eleven en bok.</i>	<i>Läraren ger eleven en bok.</i>	<i>Läraren ger eleven en bok.</i>	<i>X (kein generisches Maskulinum vorhanden)</i>	<i>Lärarna ger elevena en bok.</i>
Türkisch	<i>Öğretmen öğrenciye bir kitap veriyor.</i>			<i>Öğretmenler öğrencilere bir kitap veriyor.</i>	

Bei Betrachtung der Personenbezeichnungen wird deutlich, dass im Schwedischen ebenso wie im Deutschen die Anzahl der Genusklassen identisch ist, die Personenbezeichnungen im Singular im Schwedischen aber geschlechtsneutral sind (läraren), während im Deutschen eine geschlechtsneutrale Realisierung nur teilweise durch geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen (Lehrkräfte) oder über Varianten des Genders (hier durch das Gender-Sternchen bei z. B. Schüler*in), die bisher so nicht im für Schulen und Behörden verbindlichen amtlichen Regelwerk zu finden sind, zu erreichen ist. Im Türkischen hingegen sind keine Genera vorhanden, sodass die Personenbezeichnungen genusneutral formuliert werden können, wobei dies nicht bedeutet, dass es sich um genderneutrale Realisierungen handelt, da im Türkischen geschlechtergerechte Sprache eher auf Wortbildungsebene diskutiert wird¹. Diese Übersicht wurde mit den Studierenden analysiert und besprochen. Ein sich anschließender Arbeitsauftrag war die Betrachtung dieses sprachlichen Phänomens in anderen Kontrastsprachen.

1 Anstelle der gängigen Wortbildung bilim adamları (= Wissenschaftsmänner) wird bilim insanları (= Wissenschaftsleute im Sinne von Wissenschaftler*innen) vorgeschlagen.

Nach den allgemeinen Personenbezeichnungen wurde dann die Verwendung von Pronomen im Sprachkontrast analysiert. Die nachfolgende Übersicht zeigt, wie Personenbezeichnungen mit Pronomen im Singular und Plural in den drei gewählten Kontrastsprachen realisiert werden:

Tabelle 2: Genusklassen im Vergleich am Beispiel von Pronomen (eigene Darstellung)

	Singular weibliche Personenbezeichnungen mit Pronomen	Singular männliche Personenbezeichnungen mit Pronomen	Singular geschlechtsneutrale Personenbezeichnung mit Pronomen	Plural	Plural Geschlechtsneutrale Formulierung durch Passiv
Deutsch	Sie gibt der Schülerin eine Broschüre.	Er gibt dem Schüler eine Broschüre.	X gibt dem/der Schüler*in eine Broschüre.	Sie geben den Schülern eine Broschüre.	Ihnen werden Broschüren gegeben.
Schwedisch	Hon ger eleven en broschyr.	Han ger eleven en broschyr.	Hen ger eleven en broschyr.	De ger eleverna en broschyr.	Dem får broschyrerna.
Türkisch	<i>O öğrenciye bir broşür veriyor.</i>			<i>Öğrencilere bir broşür veriliyor.</i>	<i>Öğrencilere bir broşür veriliyor.</i>

In Tabelle 2 konnten die Studierenden erkennen, dass eine geschlechtsneutrale Personenbezeichnung auf der Ebene der Personalpronomen im Singular im Deutschen nur durch die Verwendung eines Ersatzwortes z. B. die Person, die Lehrkraft, der Mensch² möglich ist, weil kein geschlechtsneutrales Pronomen im Deutschen vorhanden ist. Im Schwedischen kann dafür das geschlechtsneutrale Personalpronomen *hen* verwendet werden. Während im Schwedischen *eleven* geschlechtsneutral ein*e Schüler*in bezeichnet, kann im Deutschen nur mit einem Ersatzwort (z. B. Lehrkraft, Schulkind) oder einer Gendermarkierung (Gender-Sternchen, -Doppelpunkt etc.), die teilweise im Sprachgebrauch, aber nicht im amtlichen Regelwerk zu finden ist, gearbeitet werden, um eine geschlechtsneutrale Personenbezeichnung zu realisieren (Gerhardt, 2023). Auch in Bezug auf die Verwendung von Personalpronomen erhielten die Studierenden die Möglichkeit, die sprachliche Realisierung in anderen Sprachen zu recherchieren und kontrastiv zu analysieren. Dafür konnte nachfolgende Tabelle als Basis genutzt werden:

2 In der Tabelle gekennzeichnet durch X.

Tabelle 3: Personalpronomen im Sprachkontrast (eigene Darstellung)

Sprache	3. Pers. Singular				3. Pers. Plural			
	männlich	weiblich	sächlich	gender-neutral ³	männlich	weiblich	sächlich	gender-neutral
Arabisch	huwa	hiyya	X	X	hum	hunna	X	X
Bosnisch	on	ona	X	X	oni	one	X	X
Deutsch	er	sie	es	X ⁴	sie			
Englisch	he	she	it	s/he, (s)he, ze, they	they			
Französisch	il	elle	X	X ⁵	ils	elles	X	iels
Italienisch	lui	lei	X	X	loro		X	X
Niederländisch	hij	ze/zij	het	X	ze/zij			
Polnisch	on	ona	ono	X	oni	one	one	X
Schwedisch	han	hon	den/det	hen	de			
Türkisch	o				onlar			
Ungarisch	ő				ők			

Die Verwendung geschlechtsneutraler Personalpronomen ist in einigen Sprachen zu erkennen (Englisch, Schwedisch). Für andere Sprachen wurde deutlich, dass keine Genusmarkierung vorhanden ist und eine andere sprachliche Realisierung gefunden werden muss, um alle Geschlechtsidentitäten abzubilden.

3 In allen gelisteten Sprachen existieren aktuelle Diskurse zum Thema. Die hier gezeigten genderneutralen Pronomen stellen eine Momentaufnahme dar und haben keinen generellen Geltungsanspruch.

4 In Deutschland werden z. T. von nicht-binären Personen Neopronomen (si*er, sier*, hen, they, Y, xier) verwendet, die aber bisher noch nicht Eingang in den allgemeinen Sprachgebrauch gefunden haben und daher in dieser Übersicht nicht aufgeführt werden.

5 Analog zum Deutschen wird im Französischen von einigen nicht-binären das Pronomen *iel* verwendet.

Ein weiterer sprachlicher Aspekt, der kontrastiv untersucht wurde, ist die Verwendung des bestimmten Artikels im Sprachkontrast:

Tabelle 4: Der bestimmte Artikel im Sprachkontrast (eigene Darstellung)

Sprache	Singular				Plural			
	männlich	weiblich	sächlich	gender-neutral	männlich	weiblich	sächlich	gender-neutral
Arabisch	al							
Bosnisch	-ø	-a/-ø	-e/-o/-ø	X	-i	-e	-a	X
Deutsch	der	die	das	X	die			X
Englisch	the							
Französisch	le/l'	la/l'	X	X	les			
Italienisch	il/lo/l'	la/l'	X	X	i/gli	le	X	X
Niederländisch	de		het	X	de			
Polnisch	-Konsonant	-a	-o/-e	X	-Konsonant + -owie	-y/-i	-a	X
Schwedisch	-en		-et	X	-na			
Türkisch	X							
Ungarisch	a/az							

In der Analyse konnten die Studierenden angeleitet werden, Ähnlichkeiten und Unterschiede in den verschiedenen sprachlichen Umsetzungsformen zu erkennen. Dies führte neben linguistischen Erkenntnissen zu Überlegungen, wie gendersensible Sprache im Deutschen und auch in anderen Sprachen realisiert werden könnte und welche Herausforderungen und sprachlichen Folgeprobleme sich ergeben könnten.

2.3 Gendersensible Sprache

In Rechercheaufträgen eruierten die Studierenden Konzepte gendersensibler Sprache in verschiedenen Sprachen und stellten diese in Form von Kurzpräsentationen vor. Im Sinne einer geschlechtersensiblen Pädagogik wurde das Themenfeld Gender(n) (siehe auch Diwald & Steinhauer, 2019, S. 7) in diesem Kontext vertieft.

Neben der sprachlichen Realisierung wurden auch u. a. gesellschaftspolitische Gründe besprochen, warum es sinnvoll und wichtig ist, gendersensibel zu agieren und zu sprechen (siehe Hornscheidt & Sammla, 2021, S. 18 ff.) Zur Verdeutlichung der Unterschiede von Identität, Ausdruck und biologischem Geschlecht sowie sexueller Orien-

tierung wurde im Seminar die sogenannte „Genderbread Person“ (vgl. <https://www.itspronouncedmetrosexual.com/2012/01/the-genderbread-person/>) diskutiert.

Mit den Studierenden wurden darüber hinaus (unter Bezug auf Diewald, 2019 und Hornscheidt & Sammla, 2012) Varianten besprochen und diskutiert, wie geschlechtersensible Sprache im Deutschen realisiert werden könnte. Neben der ausführlichen Doppelnennung (Schülerinnen und Schüler) wurden verschiedene Varianten dargestellt: Schrägstrich (Schüler/innen), Binnen-I (SchülerInnen), Sternchen (Schüler*innen), Unterstrich (Schüler_innen) und Klammern (Schüler(innen)). Auch die Verwendung von Neopronomen, die bisher noch nicht in den allgemeinen Sprachvorgaben Eingang gefunden haben, wurde thematisiert. Dazu gehören u. a.: si*er, sier*, hen, they, Y, xier. Die Realisierung von gendersensibler Sprache durch neutrale Sprachformen (substantivierte Partizipien oder Adjektive) wurde zunächst besprochen und dann in Umformulierungsübungen umgesetzt:

Tabelle 5: Genderneutrale Personengruppenbezeichnungen (eigene Darstellung)

Besser	Statt
die Studierenden	die Studenten und Studentinnen
die Mitarbeitenden	die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen
die Teilnehmenden	die Teilnehmer und Teilnehmerinnen
die Lernenden	die Lerner und Lernerinnen

Die Studierenden erhielten den Arbeitsauftrag, in Kleingruppen weitere Beispiele zu finden. Neben Personengruppenbezeichnungen wurden auch geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen umgeformt:

Tabelle 6: Genderneutrale Personenbezeichnungen (eigene Darstellung)

Besser	Statt
die Ansprechperson	der Ansprechpartner
die Projektleitung	der Projektleiter
die Teilnahmeliste	die Teilnehmerliste
das Redepult	das Rednerpult

Den Abschluss der Lehreinheit bildeten Kurzpräsentationen der Lehramtsstudierenden über die sprachliche Realisierung von Gendern auf grammatischer und sprachpragmatischer Ebene über die von ihnen gewählten Kontrastsprachen. Zuletzt wurde in Kleingruppen diskutiert, ob und wie die in der Lehrveranstaltung behandelten sprachkontrastiven Vergleiche von den angehenden Deutsch-Lehrkräften in ihrer zukünftigen Berufspraxis eingebracht werden könnten.

3 Evaluation und Ausblick

Im Anschluss an die Lehreinheit wurde eine Evaluation durchgeführt. Durch die Evaluation der Lehreinheit wurde deutlich, dass die Lehramtsstudierenden zum einen sehr interessiert an der Thematik sind und sich zum anderen generell tiefergehend mit der Umsetzung gendersensibler Sprache und Bildung auseinandersetzen möchten.

Die sprachkontrastive Perspektive auf gendersensible Sprache ermöglicht im Kontext gendersensibler Pädagogik weitere Zugänge. Neben Lehrwerkanalysen in Bezug auf die Geschlechterdarstellung und Geschlechterstereotype und der Überarbeitung und Anpassung von Lehrmaterialien könnten Bilder- und/oder Kinderbücher in verschiedenen Sprachen untersucht werden (vgl. hierzu die Beiträge von Simon und Trapp in diesem Sammelband). Dadurch könnten eigene geschlechterbezogene Erfahrungen und Erwartungen reflektiert und möglichen Wahrnehmungsverzerrungen und Zuschreibungen vorgebeugt werden. Dies könnte im Sinne einer diskriminierungskritischen Perspektive auf Schule und Unterricht helfen, einen intersektionalen Blick der angehenden Lehrkräfte zu schulen und neben einer gendersensiblen Perspektive auch andere Diskriminierungsebenen einzubeziehen. Auch Konzepte des Doing-Gender (u. a. Fens-termaker & West, 2002; Jäckle et al., 2016; Menke et al., 2021) oder Gender-Marketing im Kontrast verschiedener Länder eignen sich als potenzielle kontrastive Zugänge zum Themenfeld gendersensibler Bildung. Einen weiteren produktiven Einstieg kann die Thematisierung des „generischen Maskulinums“⁶ darstellen, durch das „angeblich“ alle Geschlechteridentitäten erfasst werden. Nübling widerspricht diesem Fakt und bestätigt, dass es „mittlerweile Dutzende empirischer Untersuchungen, Tests und Reaktionszeitexperimente zur Wahrnehmung sog. generischer (im Sinne geschlechtsübergreifender) Maskulina gibt, also zu der Frage, ob ein Nachbar, Zuschauer, Angestellter, Autofahrer oder Alter gleichermaßen mit einem Mann wie mit einer Frau assoziiert werden“ (2021, S. 16), die zeigen, dass dies nicht der Fall ist. Dies könnte als Auftakt für eine Diskussion mit Studierenden genutzt werden.

Durch die Vorstellung der Umsetzung des Lehrbeispiels in diesem Beitrag wird deutlich, dass ein Zugang zu gendersensibler Sprache über einen sprachkontrastiven Vergleich erfolgen kann, eine Sensibilisierung für die Thematik möglich ist und durch die Verschränkung viele Anknüpfungspunkte für weitere Einheiten der gendersensiblen Bildung vorhanden sind.

6 Für einen Überblick siehe Kotthoff & Nübling, 2018, S. 91–127.

Literatur

- Bäck, E. A.; Lindqvist, A. & M. Gustafsson Sendén (2018). *Hen. Bakgrund, attityder och användande. Psykologiska rapporter från Lund*, volym 8 (1). https://www.psy.lu.se/sites/psy.lu.se/files/plr_1801.pdf
- Bertils, K. (2012). *Hen – ett könsneutralt pronomen på väg in i allmänspråket? En studie av funktionen och spridningen av ordet hen i bloggar och dagspress. C-uppsats, Umeå universitet*. <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:610198>
- Diewald, G. & Steinhauer, A. (2019). *Gendern – ganz einfach!* Dudenverlag.
- Diewald, G. & Steinhauer, A. (2022): *Handbuch geschlechtergerechte Sprache*. Dudenverlag.
- Fenstermaker, S. & C. West (2002). *Doing Gender, Doing Difference: Inequality, Power and Institutional Change*. Routledge.
- Gerhardt, S. (2023). Gendern im Sprachvergleich – Nutzung sprachkontrastiver Elemente zur Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften im Sprachunterricht. *Kompetenzzentrum ProDaZ/IfSM*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/ifsm/gerhardt_gendern_im_sprachvergleich.pdf
- Hornscheidt, L. & Sammla, J. (2021). *Wie schreibe ich divers? Wie spreche ich gendergerecht? Ein Praxis-Handbuch zu Gender und Sprache*. w_orlen & meer.
- Jäckle, M.; Eck, S.; Schnell, M. & K. Schneider (2016). *Doing Gender Discourse: Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08512-4>
- Kotthoff, H. & Nübling, D. (2018). *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Gunter Narr.
- Ledin, P. & Lyngfelt, B. (2013). Olika hen-syn. Om bruket av hen i bloggar, tidningstexter och studentuppsatser. *Språk och Stil*, 23, 141–174.
- Menke, K., Klee, D., Lautenbach, L. & C. Wernerus (2021). Doing Gender? Doing Difference. *Voluntaris Vol. 9* (1), S. 25–41. <https://doi.org/10.5771/2196-3886-2021-1-25>
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2022). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/310/gesk_d_klp_2022_06_17.pdf
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2020). *Referenzrahmen Schulqualität NRW – Schule in NRW Nr. 9051*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf>
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2021). *Pädagogische Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Gender/Pada_gogische_Orientierung_2022_web.pdf
- Moraitis, A.; Wolf-Farré, P. & Cantone, K. F. (2022). Sprachvergleich als mehrsprachigkeitsdidaktische Methode in der universitären Lehramtsausbildung? In K. F. Cantone, E. Gürsoy, I. Lammers & H. Roll (Hrsg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung. Hochschuldidaktische Formate an der Universität Duisburg-Essen* (S. 123–154). Waxmann.

- Nübling, D. (2021). *Genus und Geschlecht. Zum Zusammenhang von grammatischer, biologischer und sozialer Kategorisierung*. Franz Steiner Verlag. <https://doi.org/10.25162/9783515126861>
- Rat für deutsche Rechtschreibung (2023). *Amtliches Regelwerk der deutschen Rechtschreibung: Ergänzungspassus Sonderzeichen*. <https://www.rechtschreibrat.com/amtliches-regelwerk-der-deutschen-rechtschreibung-ergaenzungspassus-sonderzeichen/>
- QUA-LiS NRW (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2023). *Geschlechtersensible Bildung im Unterrichtsfach Deutsch. Unterrichtsbeispiele, Empfehlungen & Impulse*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/s/upload/download/faecher/qual-lis-nrw-gender-im-unterrichtsfach-deutsch2023.pdf>

Die komplexe Kompetenzaufgabe im widerstandsbegrüßenden Englischunterricht

SINA DERICH-SWEILER

Dass Genderidentität, sexuelle Orientierung und Gleichstellung im schulischen Unterricht thematisiert werden sollten, ist unumstritten und wird durch zahlreiche Publikationen theoretisch-konzeptionell begründet sowie empirisch gestützt (u. a. Decke-Cornill & Volkmann, 2007; König, 2018; Merse, 2017; Wedl & Bartsch, 2015). Eine der zentralen Herausforderungen betrifft dabei die Frage, wie die verschiedenen Fachdidaktiken gendersensible Lerninhalte mit den Kompetenzzielen und -themen ihres Fachs verknüpfen können und welche Aspekte Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung beachten müssen. Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass es sich bei Genderidentität, sexueller Orientierung und Gleichstellung um Themengebiete handelt, die komplexe Konflikte beinhalten, die mitunter Widerstände bei Schüler:innen auf unterschiedlichen Ebenen (beispielsweise religiös, politisch, gesellschaftlich motivierte oder die eigene Identität betreffend) hervorrufen können. Der vorliegende Aufsatz wird diese Herausforderungen aufgreifen, indem ein Schwerpunkt auf die Konzeption von „Komplexen Kompetenzaufgaben“ (Hallet, 2012) zu einem gendersensiblen Lerninhalt gelegt wird.

Zunächst wird der Umstand beschrieben, dass Genderidentität, sexuelle Orientierung und Gleichstellung polarisierte Debatten im Unterricht (wie auch in der Gesellschaft) hervorrufen können, und dann erläutert, wie komplexe Kompetenzaufgaben in einem widerstandsbegrüßenden Fachunterricht helfen können, mögliche antagonistischen Perspektiven mit Schüler:innen zu verhandeln. Diese theoretisch-konzeptionellen Ansätze konkretisiere ich anhand einer komplexen Kompetenzaufgabe, die ich zum Thema Genderidentität für den Englischunterricht skizziere. Die exemplarische Vorgehensweise erlaubt mir, die Ansätze von komplexen Kompetenzaufgaben nach Wolfgang Hallet (2012) zu erläutern und darüber hinaus aufzuzeigen, wie komplexe Kompetenzaufgaben als widerstandsbegrüßende Aufgaben konzipiert werden können, sodass polarisierende Debatten rund um Genderidentität, sexuelle Orientierung und Gleichstellung widerstandsbegrüßend mit Schüler:innen im Unterricht verhandelt werden können, während gleichzeitig wichtige Fachkompetenzen in der Fremdsprache vermittelt werden.

1 Gendersensible Lerninhalte und Dissens

Die Polarisierungstendenz in der Gesellschaft zu gendersensiblen Themen kann sich im Schulunterricht widerspiegeln und ist somit eine nicht zu unterschätzende Problematik bei der unterrichtlichen Adressierung von Genderidentität, sexueller Orientierung und Gleichstellung. In Unterrichtsgesprächen werden Polarisierungs- und Heterogenitätsdebatten häufig versucht aufzulösen, indem auf (geteilte) Identitätsmerkmale Bezug genommen und eine Konsensfindung angestrebt wird. Die Idee besteht darin, dass Schüler:innen durch eine Konsensfindung zu komplexen Konflikten Kompromissbereitschaft lernen und Heterogenität akzeptieren (Bartosch et al., 2022, S. 417; Bartosch et al., S. 80; Höhne, 2003, S. 77).

Bei dieser gängigen Unterrichtspraxis sind zwei problematische Komponenten hervorzuheben: Erstens wird ein besonderer Fokus auf persönliche Identitätsmerkmale und außerschulische Erfahrungen der Schüler:innen gelegt. Dies kann bei Schüler:innen das Gefühl einer Beurteilung oder sogar eines Angriffs auf ihre Identität hervorrufen. Zweitens suggeriert ein im Unterrichtsgespräch und als Lernziel fokussierter Konsens, dass es für komplexe Konflikte immer Lösungen gibt, die lediglich in gemeinschaftlichen Aushandlungsprozessen erarbeitet werden müssen. Die Idee, schulisches Lernen im Sinne des Problemlösens zu gestalten, um neues Wissen in der prozesshaften Bearbeitung einer Problemstellung zu generieren (Reusser, 2005, S. 159–160), hat im schulischen Kontext ohne Frage seine Berechtigung, stößt jedoch bei komplexen Konflikten an seine Grenzen, weil sich diese eben dadurch auszeichnen, dass mitunter keine eindeutige Lösung zu finden ist (u. a. Bartosch, 2022; Fraser, 2008; Mouffe, 2014).

Die polarisierte Debattenkultur in der deutschen Öffentlichkeit unterstreicht die Vielzahl an komplexen Konflikten, die gendersensible Themengebiete beinhalten können. Zwei Konfliktparteien können gegensätzliche Positionen zu einem komplexen Konflikt einnehmen und ihre Argumente mit Moralvorstellungen, sozialer Gerechtigkeit und der Sorge um gesellschaftliche Entwicklungen zu begründen ersuchen (Derichsweiler, 2024, S. 103–104). Nancy Fraser erklärt diesen Umstand damit, dass in immer heterogener werdenden Gesellschaften kein eindeutiger Dualismus mehr zwischen richtig und falsch besteht:

Today, however, the received image of the balance is stretched to the breaking point. Current conflicts exceed its template of a simple dualism of commensurable alternatives, as present-day claims for justice routinely run up against counterclaims whose underlying ontological assumptions they do not share. (Fraser, 2008, S. 3)

Für den Schulunterricht ergibt sich durch diese Gesellschaftsdiagnose die Frage, wie komplexe Konflikte in ihrer Kontroversität abgebildet werden können und wie sich diese mit Schüler:innen adressieren lassen, ohne Unterricht auf eine Konsensorientierung auszurichten. Großes Potenzial bei der Beantwortung dieser Frage liegt in der schulpraktischen Umsetzung von komplexen Kompetenzaufgaben, die der theoretischen Denkrichtung eines widerstandsbegrüßenden Englischunterrichts (Derichsweiler, 2024) folgen. In einem widerstandsbegrüßenden Englischunterricht werden Widerstände nicht

negiert, sondern als wichtiger Lernanlass anerkannt und in das Unterrichtsgeschehen integriert. Ziel ist es, komplexe Konflikte mit Schüler:innen sprachlich zu verhandeln und ihnen die Möglichkeit eines authentischen Experimentierens mit konträren Positionen zu geben. Entstehende Unstimmigkeiten im Unterrichtsprozess sollen dabei nicht zwangsläufig in einer Konsensfindung aufgelöst werden; stattdessen ist es Ziel, mit den Schüler:innen zu erarbeiten, dass es bei komplexen Konflikten mitunter keinen Konsens geben kann. Die in der gemeinsamen Kommunikation fortbestehende Uneinigkeit kann dann als ein konflikthafter Konsens und dadurch auch als mögliches Ergebnis für einen polarisierten Konflikt betrachtet werden. Die mögliche Unauflösbarkeit von einigen Aspekten komplexer Konflikte schult die Ambiguitätstoleranz der Schüler:innen und verringert gleichzeitig die Herausforderung, dass in schulischen Diskussionen Schüler:innen dazu geneigt sind, Beiträge zu teilen, die von sozialer Erwünschtheit geprägt sind.

2 Die komplexe Kompetenzaufgabe im widerstandsbegrüßenden Englischunterricht

Folgt man Wolfgang Hallets Bildungs- und Kompetenzziel für den Englischunterricht – die fremdsprachliche Diskursfähigkeit und fremdsprachliche Partizipation der Schüler:innen auszubilden und zu fördern (Hallet, 2012) –, so erscheint die Aushandlung von komplexen Konflikten in einer widerstandsbegrüßenden Unterrichtssituation, eben diese Kompetenzziele umzusetzen. Über Sprachhandlungen sollen die Schüler:innen komplexe gesellschaftliche Konflikte widerstandsbegrüßend verhandeln und im Aushandlungsprozess gleichzeitig ihre fremdsprachliche Diskursfähigkeit ausbilden. Die praktische Umsetzung im Englischunterricht verlangt daher die Modellierung realer Konflikte, die mithilfe von komplexen Kompetenzaufgaben erfolgen kann.

Hallet beschreibt die komplexe Kompetenzaufgabe als eine Möglichkeit, wie das kompetenzorientierte Englischlernen komplexe Interaktionen und Aushandlungsprozesse im Klassenzimmer nach dem Vorbild lebensweltlicher Herausforderungssituationen (Hallet, 2012, S. 11) initiiert werden kann. Auf diese Weise können Aufgaben für die Schüler:innen konzipiert werden, die die Sphären des Unterrichts und der Lebenswelt miteinander verknüpfen und somit das schulische Lernen mit kulturellem Handeln zusammenbringen (Hallet, 2012, S. 11). Kompetenzaufgaben, so Hallet weiter, sind „daher stets auch ‚Lernaufgaben‘, die der Weiterentwicklung und dem Erwerb neuer Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen dienen“ (Hallet, 2012, S. 12).

Die komplexe oder echte Kompetenzaufgabe ist Hallet zufolge durch sechs Merkmale gekennzeichnet: Zunächst ist essenziell, dass sich die Kompetenzaufgabe auf realweltliche „Problemstellungen, Aushandlungsprozesse und Thematiken“ (Hallet, 2012, S. 12) bezieht. Ein Lebensweltbezug (1) ist somit der Ausgangspunkt für die Konzeption einer komplexen Kompetenzaufgabe. Da sich die Kompetenzaufgabe mit realweltlichen Problemstellungen auseinandersetzt, ist sie in ihrem Fundament bereits komplex. Die Komplexität (2) wird noch dadurch gesteigert, dass das der Aufgabe zugrunde liegende

Material nicht eindimensional sein darf, sondern aus einer „Vielzahl von themengebundenen Darstellungen und Perspektiven“ bestehen sollte, „deren gegenseitige Bezüge die Schülerinnen und Schüler erkennen und nutzen müssen“ (Hallet, 2012, S. 12). Das zugrunde liegende Material muss von der Lehrkraft so ausgewählt werden, dass die übergeordnete Zielsetzung der Kompetenzaufgabe, nämlich die „Entwicklung (fremd-)sprachlicher und interaktionaler lebensweltlicher Kompetenzen“ (Hallet, 2012, S. 13) und das übergeordnete Bildungsziel, also die fremdsprachliche Diskursfähigkeit, erfüllt werden können. Somit muss bei den Schüler:innen immer eine Kompetenzentwicklung (3) erfolgen (Hallet, 2012, S. 13). In der Bearbeitung komplexer Aufgaben werden bei den Schüler:innen kognitive Prozesse initiiert, die für das Verstehen und die Bearbeitung der Kompetenzaufgabe notwendig sind. Es geht somit um eine Prozessinitiierung (4). Darüber hinaus ist ein zentrales Merkmal der komplexen Kompetenzaufgabe die offene Aufgabenstellung. Durch die Offenheit (5) wird gewährleistet, „dass die Lernenden den Problemgehalt der Aufgabe und sich selbst als eigenständige kulturelle Akteure wahrnehmen“ (Hallet, 2012, S. 13). Abschließend sind die Kompetenzaufgaben durch eine Prozessesstrukturierung (6) gekennzeichnet. Sie „antizipieren die notwendigen kognitiven, sprachlich-diskursiven und interaktionalen Schrittfolgen und die möglichen oder erwünschten Verläufe des Lern- und Arbeitsprozesses“ (Hallet, 2012, S. 13).

3 Positionen mithilfe einer komplexen Kompetenzaufgabe bestimmen

Im Folgenden greife ich Hallets Überlegungen zu komplexen Kompetenzaufgaben auf und erläutere am Beispiel eines gendersensiblen Lerninhalts, wie komplexe Kompetenzaufgaben im Sinne eines widerstandsbegrüßenden Englischunterrichts modifiziert werden können. Anhand dieser Exemplifizierung einer widerstandsbegrüßenden Kompetenzaufgabe wird eine Möglichkeit aufgezeigt, wie Schüler:innen ihre Positionen zu einem komplexen Konflikt bestimmen und für eine widerstandsbegrüßende Aushandlung im Englischunterricht schärfen können.

Das Unterrichtsmaterial für die komplexe Kompetenzaufgabe stammt aus dem Roman *Every Day* von David Levithan, der erstmals 2012 in den USA publiziert wurde. Im Zentrum der Erzählung steht die Figur A, ein Spirit ohne Körper. Jeden Tag erwacht A im Körper eines anderen Jugendlichen und muss sich nicht nur mit seinen eigenen Herausforderungen, sondern auch mit täglich neuen Alltagssituationen und Problemen anderer Jugendlicher auseinandersetzen. Eines Tages begegnet er Rhianon und die beiden verlieben sich. Sie stehen nun vor der Herausforderung, dass ihre Zuneigung füreinander von As körperloser Erscheinung bestimmt ist.

Die Arbeit mit authentischen Texten ist wichtiger Bestandteil von Fremdsprachenunterricht allgemein, denn als kulturelle Ausdrucksträger bringen sie kulturelle Konstruktionen und sozialpolitische Annahmen sowohl in ihrer ästhetischen Gestaltung als auch in der Darstellung ihres Inhalts zusammen. Gleichzeitig sind Texte aus der Zielsprache auch eine wesentliche Komponente der fremdsprachlichen Kultur selbst, die die

Interpretation und Kontextualisierung gesellschaftlicher Entwicklungen ermöglicht (König, 2018, S. 132). Im Hinblick auf eine widerstandsbegrüßende Thematisierung von Genderidentität im Englischunterricht ermöglicht die interpretative Offenheit von Texten (u. a. Abraham, 2011; Baum, 2019) den Schüler:innen, ihre eigenen thematischen Schwerpunkte zu setzen. Durch ihre persönlichen Interpretationsansätze können sie normative Konflikte im Text herausarbeiten, die sich anschließend im Unterricht diskutieren lassen. Darüber hinaus bietet die Arbeit mit Texten Schüler:innen gewissermaßen einen persönlichen Schonraum. Konflikte werden inhaltlich von fiktiven Erzählungen aus dem Text gerahmt. Somit sind die Schüler:innen nicht angehalten, auf persönliche Erfahrungen zu herausfordernden Themengebieten zurückzugreifen und können rein argumentativ auf der Textebene bleiben. Auf diese Weise wird das Risiko minimiert, dass Schüler:innen sich in ihrer eigenen Identität verwundbar machen (Bartosch et al., 2022, S. 86).

Bei der vorgeschlagenen Kompetenzaufgabe handelt es sich um einen möglichen Ausgangspunkt, der meine theoretischen Überlegungen für die Praxis anwendbar machen soll. Es besteht nicht der Anspruch, ein vollumfängliches Unterrichtsdesign vorzuschlagen, das ohne weitere Anpassungen für den Unterricht genutzt werden kann. Darüber hinaus zeigt die komplexe Kompetenzaufgabe lediglich einen Ausschnitt, der bei einer widerstandsbegrüßenden Aushandlung eines komplexen Konflikts im Englischunterricht relevant ist. Bei einer unterrichtlichen Umsetzung müssen weitere Aufgaben, die für eine adressat:innengerechte sprachliche Aushandlung notwendig sind, hinzugefügt werden.

Für die Aufgabenkonzeption nutze ich das *Planungsraster für eine Kompetenzaufgabe* (nach Hallet 2012), das für Lehrkräfte designt wurde, um diese bei der Planung von komplexen Kompetenzaufgaben zu unterstützen. Das Planungsraster besteht aus zwölf Elementen auf drei Ebenen. Die erste Ebene umfasst die Kompetenzziele, das Thema/ Inhalt, den Input (Texte, Bilder, Materialien), das Genre, die sprachlichen Mittel (Strukturen, Lexik, chunks etc.), die Teil(kompetenz)-aufgaben, Übungen, die Scaffolding-Angebote und die Aufgabeninstruktionen. Darauf folgt die zweite Ebene, deren Anspruch es ist, „die verschiedenen Prozessarten und ihren Beitrag zum Kompetenzerwerb jeweils zu bestimmen und, soweit möglich, zu antizipieren“ (Hallet, 2012, S. 17). Hierbei geht es um kognitive Prozesse, um sprachlich-diskursive Prozesse und interaktionale Prozesse. Am Ende und als letzte Ebene der komplexen Kompetenzaufgabe steht das Outcome, die Produkte und die Lerner:innentexte. Das Arbeitsergebnis ist das wichtigste Element einer jeden Aufgabe, denn „was und wie im Verlauf der Aufgabenbearbeitung gelernt wird, bestimmt sich von diesem Ende her“ (Hallet, 2012, S. 17).

I. Kompetenzziele

Im Sinne der komplexen Kompetenzaufgabe müssen zunächst die Kompetenzziele definiert werden, die mit der Bearbeitung der Aufgabe verfolgt werden (Hallet, 2012, S. 15), denn von diesen leiten sich alle weiteren didaktischen Überlegungen ab. Bei der folgenden komplexen Kompetenzaufgabe sollen im Wesentlichen die kommunikativen, die interkulturellen und die methodischen Kompetenzen der Schüler:innen gefördert

werden. Kernanliegen der Unterrichtsstunde ist es, die Schüler:innen dazu zu befähigen, ihren eigenen Standpunkt zu einem komplexen Konflikt zu erarbeiten und ihre Argumente weiterzuentwickeln. Der komplexe Konflikt, zu dem sich die Schüler:innen in der vorliegenden Kompetenzaufgabe positionieren sollen, umfasst die Frage, ob der Körper eines Menschen dessen Geschlechtsidentität bestimmt oder ob sich dieser Teil der Identität auch unabhängig vom Körper entwickeln kann. Um ihre Position zu bestimmen und ihre Argumente zu schärfen, ist es die Aufgabe der Schüler:innen, das Verhalten von A in unterschiedlichen Figuren zu analysieren (methodisches Strukturmoment) und dabei gesellschaftliche Erwartungen und normative Vorstellungen (kulturelles Strukturmoment) mitzudenken. Abschließend sollen die Schüler:innen dann ihre Position und die dazugehörigen Argumente verbalisieren oder verschriftlichen (sprachliches Strukturmoment).¹ Relevant und widerständig ist das Thema für die Schüler:innen deshalb, weil sie selbst in ihrer Identitätsfindung stecken und eventuell mit ähnlichen Problematiken konfrontiert sind.

II. Thema

Die Entwicklung der eigenen Identität findet zu einem großen Teil während der schulpflichtigen Jahre statt. In der Schule sind die Schüler:innen das erste Mal mit einer staatlichen Institution konfrontiert, die Erwartungen der Gesellschaft an sie heranträgt. Gleichzeitig erleben sie auch ein Miteinander in der Schulgemeinschaft und erkennen die Zusammenhänge von Individualität und Kollektiv. Die Entwicklung der eigenen Identität lässt sich somit als ein einzigartiger Prozess beschreiben, der von zwischenmenschlichen Aushandlungen bestimmt wird (Faulstich-Wieland, 2002). Die Erwartungen an das eigene Geschlecht spielen bei der Entwicklung der eigenen Identität eine elementare Rolle und sind ein gegenwärtiger Bestandteil von schulischen Erfahrungsräumen. Die thematische Fokussierung auf Genderidentität in der komplexen Kompetenzaufgabe greift somit ein relevantes Thema für die Schüler:innen auf und gibt ihnen die Möglichkeit, sich auf einer Metaebene mit der Entwicklung der eigenen Identität zu beschäftigen.

III. Input

Als Input bekommen die Schüler:innen verschiedene Textausschnitte aus dem Roman *Every Day*. Hierbei ist es sinnvoll, Textausschnitte auszuwählen, in denen A mit Figuren konfrontiert ist, die sich in einer Findungsphase befinden oder sich selbst als queer betiteln. Gute Beispiele für solche Figuren sind beispielsweise Hugo (Day 6006), der mit seinem Partner und Freund:innen eine Gay Parade besucht; Ashley (Day 6007), die mit ihrer ausgesprochenen Attraktivität umgehen muss; Vic (Day 6023), ein Trans:Junge, dessen Kapitel wie folgt startet: „Even before I open my eyes, I like Vic. Biologically female, gendered male. Living in the definitions of his own truth, just like me“ (Levithan, 2012, S. 253); oder Zara (Day 6030), die lesbisch ist und über ihren Namen reflektiert (siehe hierzu auch König, 2018). Mithilfe der Textausschnitte können die Schüler:innen

¹ Für weitere Ausführungen zur Relevanz von Strukturmomenten im widerstandsbegründenden Englischunterricht siehe Derichsweiler, 2024, S. 157–158.

über die Fragestellung nachdenken und unterschiedliche Problemlagen analysieren. Hierfür bietet der Jugendroman den Schüler:innen ausreichend Spielraum, selbstständig eine Position zum komplexen Konflikt herauszuarbeiten. Texte haben den großen Vorteil, dass sie sich mit fiktiven Figuren und deren Lebenssituation beschäftigen und die Schüler:innen nicht das Gefühl haben, auf ihre individuellen Erfahrungen zurückgreifen zu müssen. Besonders bei sensiblen Themen ist das Einnehmen einer persönlichen Distanz von großer Relevanz, um möglichen Verletzungen entgegenzuwirken.

IV. Genres

Mit Hilfe von *Every Day* vertiefen die Schüler:innen ihr Textverständnis. Sie lernen, wichtige Informationen aus einem Text zu entnehmen, auf größere Sachzusammenhänge zu übertragen und darauf aufbauend eigene Standpunkte zu entwickeln. *Every Day* konfrontiert die Schüler:innen außerdem mit vielen (kulturellen) Leerstellen (Iser, 1972; Bredella, 1987), die sie selbst mit ihren Interpretationen füllen müssen. Sie erkennen selbstständig, dass die Interpretationen eines Textes im Zusammenhang mit ihren eigenen Erfahrungsräumen gedacht werden müssen. Dadurch erleben sie textliche Ambiguitäten, die sie aushalten müssen, und erkennen den Wert unterschiedlicher Textinterpretationen an.

V. Sprachliche Mittel

Martin Genetsch et al. erläutern, dass „sprachliche skills in der thematischen Arbeit stets eine dienende Funktion zum Zweck der Teilhabe an einem in der Fremdsprache geführten globalen Diskurs zukommt“ (Genetsch et al., 2012, S. 107). Dies ist auch in dieser Kompetenzaufgabe der Fall, in der auch die Fähigkeit gefordert ist, sich aus dem Roman Informationen anzueignen, mit dem eigenen Kommunikationsziel in eine entsprechende fremdsprachliche Form zu transformieren und dabei zu reflektieren, welche generischen Mittel ihnen dafür zur Verfügung stehen (Genetsch et al., 2012, S. 107–108). Im Zentrum dieser komplexen Kompetenzaufgabe steht das Erlernen von sprachlichen Mitteln und Strukturen, die Schüler:innen für ihre Kommunikationszwecke in der widerstandsbegründenden Aushandlung benötigen. Für das Gelingen der Aushandlung kommt es entscheidend darauf an, eine Form der Kommunikation zu wählen, die den Gegner von der eigenen Meinung überzeugt. Die Schüler:innen erkennen die Macht der Sprache in polarisierten Diskussionen und verstehen, dass sprachliche Mittel in kommunikativen Akten ausschlaggebend für eine erfolgreiche Diskussion sind (siehe hierzu auch Scaffolding-Angebote).

VI. Teil(kompetenz)-aufgaben

Die Schüler:innen trainieren in der Kompetenzaufgabe ihre Schreib-, Lese- und Sprechfertigkeiten. Während die Schüler:innen anhand der verschiedenen Textausschnitte durch A einen Einblick in das Leben von unterschiedlichen Jugendlichen erhalten, sollen sie selbst ihre Position zu der Frage finden, ob der Körper eines Menschen die Identität bestimmt oder ob sich die Identität unabhängig vom Körper entwickelt. Des Weiteren müssen die Schüler:innen ihren Standpunkt argumentativ begründen können.

Dazu können sie einerseits Punkte aus dem Text in einen größeren Kontext einordnen und so Argumente für ihren Standpunkt entwickeln und andererseits weitere Quellen hinzuziehen. Eine weitere Bezugsquelle könnte beispielsweise das Online-Foto-Projekt *We Are The Youth* sein, in dem queere Jugendliche aus ihrem Leben erzählen (siehe hierzu auch Merse, 2015, S. 32). Hier liegt der Vorteil darin, dass Schüler:innen neben Texten auch Fotos für ihre Argumente auswerten können. Die Ergebnisse sollen die Schüler:innen anschließend verschriftlichen und ihren Mitschüler:innen präsentieren.

VII. Aufgabeninstruktion

Ausgehend von der Annahme, dass der komplexe Konflikt entweder bereits von den Schüler:innen erarbeitet oder von der Lehrkraft eingehend dargestellt wurde, beginnt die Erarbeitungsphase damit, dass die Schüler:innen vielfältiges Material zur Verfügung gestellt bekommen, um sich anhand dessen ihre Position und die dazugehörigen Argumente zu erarbeiten. Denkbar wäre hierfür das Stationenlernen. Angepasste und aufeinander abgestimmte Aufgabenstellungen können die Schüler:innen bei diesem Prozess unterstützen und eine Variation durch Arbeits- und Sozialformen in die Unterrichtsstunde bringen. Eine abschließende Station kann die Schüler:innen dazu auffordern, ihre Position und die dazugehörigen Argumente ihren Mitschüler:innen in Kleingruppen zu erläutern.

VIII. Scaffolding-Angebote

Die Kompetenzaufgabe enthält viele Möglichkeiten der qualitativen Differenzierung. Zunächst kann eine Differenzierung durch die Auswahl der Textausschnitte von *Every Day* oder dem Zusatzmaterial erfolgen. Diese können sich im Hinblick auf ihre Länge und den Grad der Komplexität unterscheiden. Auch kann die Anzahl der Texte, die von den Schüler:innen gelesen werden, variieren. Die Möglichkeit, Argumente nicht nur durch Texte, sondern auch durch Bilder zu generieren, bietet leistungsschwächeren Schüler:innen Zugang zu einer textunabhängigen Bezugsquelle. Eine weitere Differenzierungsmöglichkeit und unterstützende Funktion können sprachliche und inhaltliche Hilfsmittel in Form von Vokabel- und Formulierungshilfen sowie argumentative Ideenansätze sein. Auch kooperatives Arbeiten erlaubt die Eröffnung einer weiteren Differenzierungsebene. Genetsch et al. schlagen vor, dass sich im Unterrichtsgeschehen „Phasen des individuellen Textstudiums oder der Recherche im Internet mit kooperativen Phasen des Vergleichs der Ergebnisse und der gemeinsamen Erstellung eines Präsentationstexts“ (2012, S. 107) abwechseln. Die Schüler:innen können so individuelle Schwächen ausgleichen und individuelle Stärken nutzen. Allgemein variiert der Bedarf für Unterstützungsangebote jedoch stark je nach Leistungsstand in verschiedenen Lerngruppen. Scaffolding-Angebote sollten daher immer auf die spezifische Lerngruppe abgestimmt und angepasst werden.

IX. Kognitive Prozesse, sprachlich-diskursive Prozesse und interaktionale Prozesse

In der vorliegenden Kompetenzaufgabe bilden die Schüler:innen ihre kognitiven Fähigkeiten aus, indem sie lernen, wie sie aus einem Text wichtige Informationen entnehmen und für einen gesellschaftlichen Konflikt zuspitzen können, sodass sie im Erarbeitungsprozess ihren eigenen Standpunkt herausarbeiten können. In der selbstständigen Erarbeitung einer Position erfahren sie außerdem ihre Selbstwirksamkeit im Unterrichtsgeschehen. Darüber hinaus lernen sie in der Interaktion, wie sie ihre Standpunkte so formulieren, dass ihre Mitschüler:innen ihre Sichtweisen verstehen können. Im Austausch mit den Mitschüler:innen können erste Widerstände und Dissonanzen entstehen, wenn Schüler:innen mit abweichenden Konfliktstandpunkten und Argumenten aufeinandertreffen. Die Schüler:innen müssen dann zunächst mit dem Umstand umgehen, dass ein komplexer Konflikt immer auch Ambiguitäten und konträre Standpunkte mit sich bringt. Im Austausch miteinander lernen die Schüler:innen sich anhand von authentischem Unterrichtsmaterial mit Fremdheitserfahrungen, Widerständen und Irritationsmomenten auseinanderzusetzen. Thematisch reflektieren sie im Verlauf der Kompetenzaufgabe auch Erwartungen an die Geschlechter und Gender-Identitäten.

X. Outcome

Die Schüler:innen erarbeiten ihre eigene Position sowie dazugehörige Argumente und halten diese schriftlich in Form einer stichwortartigen Auflistung fest. Diese kann als Grundlage für eine weiterführende Diskussion dienen, die aus einem Kreislauf aus Impuls (Meinung) und Resonanz (Konsens/Dissens) besteht. Darüber hinaus produzieren die Schüler:innen im Stundenverlauf mündliche Beiträge, durch die sie ihre Erkenntnisse artikulieren. In diesem Prozess werden die kommunikativen Kompetenzen der Schüler:innen gefördert, aber auch ihre interkulturellen Fähigkeiten werden weiter ausgebildet, denn der Jugendroman stammt aus Nordamerika, ein kultureller Aspekt, den die Schüler:innen bei ihrer Diskussion beachten müssen. In Gänze können die Schüler:innen mit der komplexen Kompetenzaufgabe wichtige methodische Kompetenzen schulen, die ihnen auch im außerschulischen Alltag nützlich sein können. Sie erleben, dass es bei komplexen Konflikten nicht zu einer Perspektivenübernahme kommen muss, sondern am Ende ein konflikthafter Konsens stehen kann, der von allen beteiligten Personen ausgehalten werden muss.

4 Fazit

Ausgehend von der Frage, wie ein Fremdsprachenunterricht konzipiert werden muss, der komplexe Konflikte zu gendersensiblen Unterrichtsinhalten nicht nur thematisiert, sondern in seiner gesellschaftlichen Kontroversität abbildet und mit Schüler:innen diskutiert, hat dieser Aufsatz das Potenzial von komplexen Kompetenzaufgaben aufgezeigt, die im Sinne eines widerstandsbegrüßenden Englischunterrichts konzipiert werden.

Die komplexe Kompetenzaufgabe scheint als Aufgabenformat für einen widerstandsbegrüßenden Englischunterricht deshalb so passend zu sein, weil beiden Konzepten die Ausrichtung auf authentische gesellschaftliche Konflikte und eine Offenheit im Lernprozess inhärent sind. Außerdem ist die komplexe Kompetenzaufgabe anknüpfungsfähig, weil sie die notwendige Prozessstrukturierung für widerstandsbegrüßende Aushandlungen im Fachunterricht vorgeben kann, mit Hilfe derer die kognitiven Prozesse für Aushandlungen von komplexen Konflikten bei Schüler:innen initiiert werden. Nur mit einer gut konzipierten Aufgabenstellung, die die notwendigen (Hilfs-)Mittel und Schrittfolgen antizipiert, ist es überhaupt möglich, die Schüler:innen in eine widerstandsbegrüßende Aushandlung zu führen. Zudem adressiert die komplexe Kompetenzaufgabe mit ihrer Kompetenzorientierung und der gleichzeitigen Betonung einer Offenheit gegenüber verschiedenen Problemlösungswegen und des „inhaltlichen Outcomes“ (Hallet 2012, S. 12) inklusives und differenziertes Unterrichten. Mit Hilfe von komplexen Kompetenzaufgaben können die standardisierten Vorgaben im Fach schüler:innenorientiert unterrichtet werden. Dabei ermöglicht die Offenheit der Aufgaben den Lehrkräften, auf die individuellen Bedürfnisse und Lernausgangslagen ihrer Schüler:innen einzugehen und auf diese Weise einen inklusiven und auf Vielfalt ausgerichteten Unterricht zu gestalten.

Literatur

- Abraham, U. (2011). Die Wahrheit schweigt grundsätzlich. Reden über Literatur im Unterricht. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst* (S. 47–61). Kopaed.
- Bartosch, R. (2022). Agonalität als Aufgabe: Relativität und Bildung für Nachhaltigkeit in der inklusiven Englischdidaktik. In C. Führer, F. Schweitzer, B. Tesch, B. Eiben-Zach, F. Ulfat, P. Thomas, W. Polleichtner, B. Grewe & U. Küchler (Hrsg.), *Relativität und Bildung. Fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen*. (S. 179–191). Waxmann.
- Bartosch, R., Derichsweiler, S. & Heidt, I. (2022). Against ‚Values‘? Komplexe Konflikte, symbolic Power und die Aushandlung von Widerstreit. In L. König, B. Schädlich & C. Surkamp (Hrsg.), *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. (S. 73–89). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63782-1_5
- Bartosch, R., Freitag-Hild, B. & Surkamp, C. (2022). Theoretisch-konzeptionelle Perspektiven auf kulturelles Lernen. In L. König, B. Schädlich & C. Surkamp (Hrsg.), *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. (S. 409–420). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63782-1_24
- Baum, M. (2019). *Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839445938>

- Bredella, L. (1987). Lesen als ‚Gelenktes Schaffen‘: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 20(2), 166–184. <https://doi.org/10.2307/3530080>
- Decke-Cornill, H. & Volkmann, L. (2007). *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Narr.
- Derichsweiler, S. (2024). *Das Solidaritätslabor: Polarisierung und Heterogenität im widerstandsbegrüßenden Englischunterricht*. WVT.
- Faulstich-Wieland, H. (2002). *Sozialisation in Schule und Unterricht*. Luchterhand.
- Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Polity Press. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8675.2012.00674.x>
- Genetsch, M., Diehr, B., Kroschewski, A., Surkamp, C. & Weisshaar, H. (2012). Stone Cold von Robert Swindells: Das ästhetische und kreative Potenzial eines Jugendromans in Klasse 9 nutzen. In W. Hallet & U. Krämer (Hrsg.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. (S. 135–147). Klett Kallmeyer.
- Hallet, W. (2012). Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In W. Hallet & U. Krämer (Hrsg.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele* (S. 8–19). Klett Kallmeyer.
- Höhne, T. (2003). *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*. Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Iser, W. (1972). *Der implizite Leser*. Wilhelm Fink.
- König, L. (2018). *Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht. Fremdsprachendidaktische Theorie und Unterrichtsbeispiele*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20556-0>
- Levithan, D. (2012). *Every Day*. Random House.
- Merse, T. (2015). „I Identify as Queer“: Mit Queer Autobiographical Narratives Identitätsentwürfe erkunden. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 49(135), 32–37.
- Merse, T. (2017). *Other Others, Different Differences: Queer Perspectives on Teaching English as a Foreign Language*. [Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München] <https://doi.org/10.5282/edoc.20597>
- Mouffe, C. (2014). *Agonistik. Die Welt politisch denken*. Suhrkamp.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen. – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), 159–182. <https://doi.org/10.36950/bzl.23.2.2005.10087>
- Wedl, J. & A. Bartsch (2015) (Hrsg.). *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839428221-001>

Gendersensibel Mathematik unterrichten

Einblicke in den Forschungsstand und praktische Implikationen

LARA GILDEHAUS

1 Einleitung

Seit Jahren hält sich in Mathematik in der Schule und Universität ein sogenannter Gender Gap in Partizipation und Leistung. Nicht-männliche Lernende sind in Mathematik unterrepräsentiert (Partizipation) und schneiden in Leistungsüberprüfungen häufig schlechter ab (Leistung). Diese Unterschiede bestehen jedoch nicht von Beginn der Schullaufbahn an, sondern entwickeln sich zunehmend im Zeitverlauf, spätestens mit Beginn der Adoleszenz. An der Universität setzt sich diese Entwicklung weiter fort: Mit steigender Karrierestufe sinkt der Anteil an nicht-männlichen Personen in Mathematik rapide (Dubois-Shaik & Fusulier, 2015).

Ein solcher im Zeitverlauf zunehmender Gender Gap deutet darauf hin, dass nicht individuelle Ausgangsfaktoren, sondern vor allem soziale Prozesse innerhalb der mathematischen Schul- und Studienlaufbahn zu ungleichen Chancen bezüglich der Partizipation und Leistung in Mathematik führen. Umgekehrt bedeutet dies jedoch auch, dass eine diesen Prozessen gegenüber sensible Gestaltung von Lehr-Lern-Interaktionen in der Mathematik die Chancengleichheit wesentlich erhöhen kann. Mathematiklehrenden an Schule und Hochschule kommt hier dementsprechend eine hohe Verantwortung zu. Langfeldt und Mischau (2011) forderten daher bereits vor einigen Jahren die Integration von Genderkompetenz in den Lehrplan von Mathematiklehramtsstudierenden und machten dazu konkrete inhaltliche Vorschläge. Dennoch finden sich auch aktuell noch nur wenige und insbesondere kaum verpflichtende Lehrangebote zu dem Thema (Gildehaus et al., 2024). In einem aktuellen Review zum Thema „Gender in mathematics education“ (Becker & Hall, 2024) zeigt sich einerseits, dass in den letzten Jahren nur wenige Publikationen zum Thema Gender und Mathematik veröffentlicht wurden, und andererseits, dass diese in der Regel kaum praktische Implikationen für Mathematiklehrende formulieren.

Im Folgenden ist es daher mein Anliegen, einige aktuelle Forschungsergebnisse zu skizzieren, anhand derer praktische Implikationen für einen bezüglich Partizipation und Leistung chancengleichen Mathematikunterricht formuliert werden können.

2 Forschungseinblicke

Ausgehend von diesem Ziel praktischer Implikationen wird im Folgenden keine einheitliche theoretische Perspektive eingenommen. Stattdessen werden Lehr-Lern-Interaktionen in Mathematik diskutiert, wobei konkret Prüfungsformate, Affekt und Stereotype, Lernverhalten und Lehrformate sowie Sichtbarkeit und Wahrnehmung im Fokus stehen.

2.1 Prüfungsformate

Wie eingangs erläutert, zeigt sich in der Mathematik seit Jahren ein Gender Gap in Leistungsüberprüfungen. Dieser ist jedoch abhängig vom jeweiligen Prüfungsformat: In Zeugnissen an der Schule lässt sich in Mathematik kein Geschlechterunterschied mehr feststellen. In kompetitiven Prüfungsformaten unter Zeitdruck jedoch, wie in der aktuellen PISA-Studie (OECD, 2024) oder auch bei Klassenarbeiten, schneiden nicht-männliche Teilnehmende in der Regel schlechter ab als männliche Teilnehmende. Auch an der Universität finden sich häufig Geschlechterunterschiede bezüglich Leistung in einzelnen Klausuren, kaum aber in den Studienabschlussnoten (Göller et al., 2021). Hier stellt sich also die Frage, ob kooperative und kontrollierbare Prüfungen eher gendersensibel sind als kompetitive Formate unter Zeitdruck. Zumindest für die Universität bestätigt sich diese Annahme: Göller et al. (2021) untersuchten beispielsweise die Leistungen von insgesamt 423 Mathematik(lehramts)studierenden im ersten Semester in verschiedenen Prüfungsformaten: Einmal in den wöchentlich verpflichtenden Hausübungen, welche kooperativ und mit wenig Zeitdruck bearbeitet werden, und einmal in den kompetitiven Klausuren zum Ende des Semesters. Dabei zeigte sich ein kleiner Effekt des Geschlechts auf die Klausurpunkte zum Vorteil männlicher Studierender, nicht aber auf die Hausübungen. Weiterhin konnten die Studierenden in einer Clusteranalyse in vier Gruppen unterteilt werden. Studierende, die gut in den Hausübungen, aber eher schlecht in der Klausur waren (+-), Studierende, die schlecht in den Hausübungen, aber gut in der Klausur waren (-+) sowie Studierende, die in beiden Formaten gut (++) oder schlecht (--) waren. Hier zeigte sich, dass männliche Studierende in der klausurstarken Gruppe (+-) signifikant häufiger vertreten waren. Kompetitive, wenig kontrollierbare Prüfungsformate zeigen also eher einen nachteiligen Effekt für nicht-männliche Teilnehmende, während kooperative, kontrollierbare Prüfungsformate keine Geschlechterunterschiede in der Leistung zeigen.

Diese Befunde scheinen nicht nur für schriftliche Prüfungsformate zu gelten, sondern überwiegend auch für mündliche. In mündlichen Einzelprüfungen in Jura beispielsweise schneiden nicht-männliche Studierende im Vergleich zu männlichen Studierenden schlechter ab (Towfigh et al., 2014). In einem Pilotprojekt zu mündlichen Prüfungen im Mathematikunterricht hingegen, in dem die Prüfungen kooperative Elemente enthielten und die Lernenden in Gruppen teilnahmen (Gildehaus & Göller, 2025), zeigte sich kein direkter Geschlechterunterschied auf die Leistung.

2.2 Affektive Unterschiede und *Stereotype threat*

Ursachen für diese unterschiedlichen Herausforderungen mit mathematischen Prüfungen werden häufig in affektiven Unterschieden gesucht. Beispielsweise ist bekannt, dass nicht-männliche Lernende häufig höhere mathematikbezogene Angst berichten, die wiederum negativ mit der mathematischen Leistung zusammenhängen kann. Umgekehrt berichten männliche Lernende oft ein höheres Selbstvertrauen in Bezug auf die mathematischen Fähigkeiten (oft operationalisiert als Selbstwirksamkeitserwartung), welches positiv mit der mathematischen Leistung zusammenhängt. Weitere affektive Variablen wie mathematikbezogenes Interesse und Motivation stehen zwar in der Regel weniger mit Leistung im Zusammenhang, können aber die Zufriedenheit in Mathematik und beispielsweise die Studienwahl für oder gegen ein MINT-Studium erklären (Sax et al., 2015). An dieser Stelle relevant scheint vor allem, dass die meisten affektiven Variablen bezogen auf Mathematik nicht statisch sind, sondern beispielsweise durch die schulische Sozialisation oder konkret die Lehrkräfte geprägt und verändert werden können (Blazar & Kraft, 2017).

Weiterhin zeigt sich nicht nur ein direkter Zusammenhang von affektiven Unterschieden und Leistung, sondern auch indirekt ein Zusammenhang von Klischees und Leistung. Mit dem Phänomen *Stereotype threat* wird beschrieben, dass Teilnehmende an Prüfungen schlechter abschneiden, wenn sie vor der Prüfung mit sie benachteiligenden Stereotypen konfrontiert werden (Maloney et al., 2013). In der Mathematik gilt der *Stereotype threat* häufig für nicht-männliche Lernende, die in solchen Prüfungen dann schlechter abschneiden. Umgekehrt zeigt sich in Settings, in denen Prüfungen anonym, also auch gänzlich geschlechtsunabhängig geschrieben werden, dass dort keine geschlechtsbedingten Leistungsunterschiede auffindbar sind (Zhang et al., 2012).

2.3 Lernverhalten und Lehrformate

Weitere wichtige Faktoren in Bezug auf Partizipations- und Leistungsunterschiede sind das Lernverhalten und die Wirkung verschiedener Lehrformate. Lernverhalten lässt sich beispielsweise in Form von Lernstrategien konzeptualisieren. Dabei ist beobachtbar, dass sich die Lernstrategienutzung von verschiedenen Geschlechtern unterscheidet: Nicht-männliche Lernende nutzen in der Schule häufiger Wiederholungs- und Organisationsstrategien, wohingegen männliche Lernende mehr Elaborationsstrategien nutzen. Weitere Zusammenhänge bestehen mit den jeweiligen Fächern und dortigen Lernkulturen sowie auch hier mit affektiven Unterschieden: Lernende mit geringerer Selbstwirksamkeitserwartung tendieren eher zu Wiederholungs- statt Elaborationsstrategien (Ziegler & Dresel, 2006).

Im universitären Setting haben wir daher die Lernstrategienutzung in verschiedenen mathematikhaltigen Studiengängen wie Ingenieurstudiengängen, Gymnasial- und Grundschullehramt mit Mathematik, Wirtschaftswissenschaften und Fachstudium Mathematik untersucht. Zusätzlich wurden Unterschiede im Affekt kontrolliert. Dennoch zeigte sich, dass über alle unterschiedlichen Studiengänge hinweg, und auch unter Kontrolle von Selbstwirksamkeitserwartung, ein Geschlechterunterschied in der Lernstrategienutzung beobachtbar ist (Gildehaus & Liebendörfer, 2021). Von insge-

samt 1368 Studierenden gaben nicht-männliche Lernende an, mehr zu organisieren, mehr Zeit und Anstrengung zu investieren und häufiger in Gruppen zu lernen, wohingegen männliche Lernende eher Üben als Strategie nutzen. Herausfordernd kann dieses unterschiedliche Lernverhalten werden, weil es einerseits vor allem Übungs- und Elaborationsstrategien sind, die mit Leistung in Mathematik zusammenhängen, aber auch, weil verschiedene Lehrformate bestimmte Lernstrategien eher ansprechen und damit unterschiedliche Partizipationsmöglichkeiten in Mathematik bieten.

Laursen et al. (2015) untersuchten beispielsweise ein Lehrformat zum problemlösenden Lernen. In diesem Setting wurden alle Studierenden angeregt, eigenständig zu erproben und zu untersuchen (Elaboration). Gleichzeitig gab es auch die Möglichkeit, eigene Zusammenfassungen und Notizen zu erstellen (Organisation). Insgesamt konnte im Vergleich zu einer Kontrollgruppe ein positiver Effekt auf die Leistung und Partizipation von nicht-männlichen Studierenden im problemlösenden Lehrformat festgestellt werden. Für männliche Studierende zeigte sich kein Unterschied. Obgleich vielversprechend konnte das Lehrformat jedoch in einem ähnlichen Kontext nicht reproduziert werden (Johnson et al., 2020). Das lässt auch auf die Bedeutsamkeit der individuellen Gestaltung und Begleitung durch die einzelnen Lehrpersonen unabhängig vom konkreten Lehrformat schließen.

2.4 Sichtbarkeit und Wahrnehmung

Die Bedeutung und Rolle der Lehrkraft steht auch in diesem letzten Abschnitt im Vordergrund. Sowohl in der Schule als auch Hochschule in Mathematik finden sich Hinweise, dass nicht-männliche Personen weniger sichtbar sind und wahrgenommen werden. In der Schule melden sich nicht-männliche Lernende beispielsweise zwar häufiger, männliche Lernende haben jedoch mehr Redebeiträge im Unterrichtsgespräch (Denn, 2021). Auch in der Universität sind nicht-männliche Studierende oft weniger sichtbar in Bezug auf ihre Leistung und haben weniger Anteile an Fragen und Interaktionen in den Vorlesungen und Übungen (Rodd & Bartholomew, 2006).

Weitere Herausforderungen in Bezug auf die Sichtbarkeit finden sich vor allem in Lernmaterialien zur Mathematik. Sowohl in Schulbüchern als auch Vorlesungsskripten sind nicht-männliche Personen stark unterrepräsentiert. So findet sich in den Schulbüchern, wenn überhaupt, kaum eine Darstellung von Mathematikerinnen und wenn doch, werden diese oft ohne Bezug zu ihrem Werk dargestellt (Mischau & Orhan, 2021). Gleiches gilt für Mathematikerinnen in Vorlesungsskripten (Blunck, 2021). Dadurch fehlt es vielen Mathematiklernenden nicht nur an weiblichen Vorbildern und Identifikationsmöglichkeiten, sondern auch gesamtgesellschaftlich beeinträchtigt dies die Wahrnehmung mathematischer Begabung und Geschlecht.

Nicht-männliche Lernende, die überdurchschnittliche mathematische Leistungen erbringen, berichten oft von Herausforderungen zur Vereinbarkeit ihrer Leistungen und ihrem Geschlecht. Einige Schülerinnen erzählen beispielsweise von Mobbing-Erfahrungen und einer Kategorisierung als Nerd, welche häufig im Gegensatz zur Weiblichkeit steht (Foyt et al., 2018). Auch Studentinnen mit überdurchschnittlichen Leis-

tungen in Mathematik berichten davon, sich wenig zugehörig zu fühlen und Ausgrenzungserfahrungen erlebt zu haben (Rodd & Bartholomew, 2006).

Gleichzeitig ist auch bekannt, dass es Mathematiklehrkräften schwieriger fällt, ihren nicht-männlichen Lernenden Begabung und Talent in Mathematik zuzuschreiben. Stattdessen werden diese als besonders engagierte oder disziplinierte Lernende beschrieben (Kollmayer et al., 2020), was auf einer anderen Leistungsattribution basiert. Zudem können sich weitere indirekte Zusammenhänge zeigen. In einer aktuellen Studie zu impliziten Assoziationen von Mathematiklehrkräften zeigte sich beispielsweise, dass männliche Vornamen eher mit Begabung assoziiert werden als weibliche und dass weiterhin Mathematik eher mit Begabung assoziiert wird als beispielsweise Geisteswissenschaften (Voss & Gildehaus, 2023). Dementsprechend wirken auch bei dieser Zuschreibung von besonders guten Leistungen implizite Stereotype von Geschlecht.

3 Praktische Implikation für Mathematiklehrkräfte

Aus den hier skizzierten Forschungseinblicken lassen sich einige konkrete Empfehlungen für die Praxis ableiten und anschließen.

In Bezug auf *Prüfungsformate* können Mathematiklehrende Folgendes reflektieren: Was für eine Atmosphäre herrscht in meinen Prüfungen? Kann ich kooperative Elemente in meinen Prüfungen zulassen, zum Beispiel indem ich gegenseitiges Erklären als Teil einer mündlichen Prüfung einsetze? Chancengleiches Prüfen in Mathematik sollte in einer angstfreien Atmosphäre aufbauend auf transparenten Zielen und Anforderungen erfolgen.

Daran anschließend stehen die Überlegungen zu *Affekt und Stereotypen*. Hier scheint es relevant, den eigenen Handlungsspielraum zu reflektieren. Wie begeistert bin ich als Lehrkraft von Mathematik? Wie präsent mache ich das in meinem Unterricht? Kann ich *Stereotype threats* verhindern, indem Lernende ihre Namen beispielsweise nicht selbst oder erst am Ende der Leistungsüberprüfung eintragen? Kann ich stereotypisierende Bilder in meinem Unterricht vermeiden, insbesondere vor Leistungsüberprüfungen?

In Bezug auf unterschiedliches *Lernverhalten und Lehrformate* können Mathematiklehrende reflektieren: Welche Partizipationsmöglichkeiten gibt es in meinem Unterricht? Welche Lernstrategien empfinde ich als zielführend und wie transparent bin ich darüber? Gibt es Rückzugsmöglichkeiten und Raum für persönlichen Austausch? Ein gendersensibles Lehrformat im Mathematikunterricht bietet unterschiedliche Partizipationsmöglichkeiten, jenseits von mündlichen Redebeiträgen. Es ist sensibel für schriftliche Beiträge oder die in Gruppen, als auch für Beiträge jenseits von reiner Fachlichkeit. Beispielsweise ermöglicht es vertrauensvollen peer-to-peer Austausch, in dem Fragen entwickelt und geklärt werden können.

In Bezug auf *Sichtbarkeit und Wahrnehmung* können sowohl die eigenen Handlungen und Wahrnehmungen als auch die genutzten Materialien reflektiert werden. Wen repräsentiere ich in meinem Unterricht bzw. in den von mir verwendeten Materialien

und wie repräsentiere (und reflektiere) ich mich selbst? Möchte ich meine Genderidentität bewusst im Unterricht präsent machen oder soll diese im Hintergrund verbleiben? Bei der Gestaltung von Materialien kann es hilfreich sein, die Sammlung von Blunck (2021) heranzuziehen, die eine Übersicht über Mathematikerinnen und ihre Werke bietet. Weiterhin ist zu reflektieren, wem ich was zutraue und weshalb? Wie erläutert, sollten hier vor allem die gängigen Zuschreibungen von Begabung hinterfragt werden. Dies scheint besonders bedeutsam in Bezug auf mögliche Auswahlprozesse, beispielsweise zur Teilnahme an Mathematikolympiaden oder ähnlichen Wettbewerben.

4 Abschluss

Abschließend bleibt zu reflektieren, dass fachdidaktische Forschungen und insbesondere belastbare Evaluationen zu hier vorgeschlagenen Implikationen kaum vorhanden sind. Die hier skizzierten Forschungsprojekte weisen alle ihre individuellen Limitationen auf und bieten nur einen selektiven Blick auf eine Auswahl mathematischer Lehr-Lern-Interaktionen. Dennoch können sie eine relevante Ausgangslage für dringend notwendige praxisbezogene Evaluationen bilden, welche den potenziellen Handlungsspielraum von Mathematiklehrkräften für ein chancengleiches Lernen und Lehren von Mathematik weiter fördern.

Literatur

- Becker, J. R. & Hall, J. (2024). Research on gender and mathematics: exploring new and future directions. *ZDM – Mathematics Education*, 56, 141–151. <https://doi.org/10.1007/s11858-023-01510-6>
- Blazar, D. & Kraft, M. A. (2017). Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39, 146–170. <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Blunck, A. (2021). „Frauen in der Geschichte der Mathematik“ – eine Lehrveranstaltung für Studierende des Lehramts. In A. Blunck & R. Motzer (Hrsg.), *Mathematik und Gender: Berichte und Beiträge des Arbeitskreises Frauen und Mathematik* (S. 29–41). Franzbecker Verlag.
- Denn, A.-K. (2021). Interaktionen von Lehrpersonen mit Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht der Grundschule. Kassel. Dissertation.
- Dubois-Shaik, F. & Fusulier, B. (2015). Academic careers and gender inequality: Leaky pipeline and interrelated phenomena in seven European countries. University of Trento. https://eige.europa.eu/sites/default/files/garcia_working_paper_5_academic_careers_gender_inequality.pdf
- Foyn, T., Solomon, Y. & Braathe, H. J. (2018). Clever girls' stories: the girl they call a nerd. *Educational Studies in Mathematics*, 98, 77–93. <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9801-4>

- Gildehaus, L., Fetzter, A. & Oswald, N. (2024). Mathematik und Gender & Diversity als Teil universitärer Lehrveranstaltungen. Überblick bestehender Angebote und Vernetzung. *GDM-Mitteilungen* 116, 30–37.
- Gildehaus, L. & Göller, R. (2025). Mündliche Prüfungen als Innovative zur Klassenarbeit? In P. Ebers, F. Rösken, B. Barzel, A. Büchter, F. Schacht & P. Scherer (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2024* (S. 829-832). Münster: WTM-Verlag.
- Gildehaus, L. & Liebendörfer, M. (2021). Gendered patterns in university students' use of learning strategies for mathematics. *Proceedings of the 14th International Congress of Mathematical Education*. Extended paper.
- Göller, R., Gildehaus, L., Liebendörfer, M. & Steuding, J. (2021). Prüfungsformate als Ansatzpunkt gendersensibler universitärer Lehre im Fach Mathematik. In A. Blunck & R. Motzer (Hrsg.), *Mathematik und Gender: Berichte und Beiträge des Arbeitskreises Frauen und Mathematik* (S. 59–76). Franzbecker.
- Johnson, E., Andrews-Larson, C., Keene, K., Melhuish, K., Keller, R. & Fortune, N. (2020). Inquiry and Gender Inequity in the Undergraduate Mathematics Classroom. *Journal for Research in Mathematics Education*, 51(4), 504–516. <https://doi.org/10.5951/jresematheduc-2020-0043>
- Kollmayer, M., Schultes, M.-T., Lüftenegger, M., Finsterwald, M., Spiel, C. & Schöber, B. (2020). REFLECT – A Teacher Training Program to Promote Gender Equality in Schools. *Frontiers in Education*, 5, Article 136. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00136>
- Langfeldt, B. & Mischau, A. (2011). Genderkompetenz als Bestandteil der Lehramtsausbildung im Fach Mathematik – zu innovativ für deutsche Hochschulen? *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 6(3), 311–324.
- Laursen, S. L., Austin, A. E., Soto, M. & Martinez, D. (2015). ADVANCing the Agenda for Gender Equity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 47(4), 16–24. <https://doi.org/10.5951/jresematheduc.45.4.0406>
- Maloney, E. A., Schaeffer, M. W. & Beilock, S. L. (2013). Mathematics anxiety and stereotype threat: shared mechanisms, negative consequences and promising interventions. *Research in Mathematics Education*, 15(2), 115–128. <https://doi.org/10.1080/14794802.2013.797744>
- Mischau, A. & Orhan, K. (2021). "Wind of Change?" – Mathematikschulbücher im Fokus. In A. Blunck & R. Motzer (Hrsg.), *Mathematik und Gender: Berichte und Beiträge des Arbeitskreises Frauen und Mathematik* (S. 5–29). Franzbecker Verlag.
- OECD (2024). *PISA 2022 Results: Factsheets Germany*. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/germany-1a2cf137/>
- Rodd, M. & Bartholomew, H. (2006). Invisible and special: Young women's experiences as undergraduate mathematics students. *Gender and Education* 18(1). <https://doi.org/10.1080/09540250500195093>
- Sax, L. J., Kanny, M. A., Riggers-Piehl, T. A., Whang, H. & Paulson, L. N. (2015). "But I'm Not Good at Math": The Changing Salience of Mathematical Self-Concept in Shaping Women's and Men's STEM Aspirations. *Research in Higher Education*, 56(8), 813–842. <https://doi.org/10.1007/s11162-015-9375-x>

- Towfigh, E., Traxler, C. & Glöckner, A. (2014). Zur Benotung in der Examensvorbereitung und im ersten Examen. *Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft*, 1, 8–27.
- Voss, A.-L. & Gildehaus, L. (2023). Genderstereotype von Mathematiklehrkräften – eine implizite Untersuchung zu Leistungs- und Fachassoziationen. In I.-P. Goethe-Universität Frankfurt (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2022. 56. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik* (S. 449–452). WTM.
- Zhang, S., Schmader, T. & Hall, W. M. (2012). L'eggo my ego: Reducing the gender gap in math by unlinking the self from performance. *Self and Identity*, 12(4), 400–412.
- Ziegler, A. & Dresel, M. (2006). Lernstrategien: Die Genderproblematik. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 378–389). Hogrefe.

Gendersensibler Unterricht für die schulische Berufliche Orientierung – Ein Beispiel aus der Schulpraxisphase in Hessen

Eine fachdidaktische Perspektive des Studienfaches Arbeitslehre

ILKA BENNER

1 Schulische Berufliche Orientierung als Aufgabe der Arbeitslehre in Hessen

Schulische Berufliche Orientierung unterstützt junge Menschen darin, am Ende der Sekundarstufe I eine fundierte Berufswahlentscheidung treffen zu können – mit der Option des Besuchs einer weiterführenden allgemeinbildenden Schule (Brüggemann & Rahn, 2020, S. 13). Diese schulische Aufgabe ist in Hessen im Unterrichtsfach Arbeitslehre für Haupt-, Real- und Förderschulen, in anderen Bundesländern im Lernfeld Arbeitslehre (Wulfers, 2016) verortet. Hessen hat Arbeitslehre an der Hauptschule zum „Ankerfach“ für die fächerübergreifende schulische Berufliche Orientierung benannt (Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen, o. J.). Die pädagogische und fachdidaktische Ausbildung angehender Lehrkräfte findet dementsprechend im Studienfach Arbeitslehre statt, wobei die berufsorientierungsbezogene Kompetenzentwicklung der Studierenden einen der inhaltlichen Schwerpunkte des Studienfaches darstellt.

2 Genderbias in der Beruflichen Orientierung

Ein wesentlicher Einflussfaktor in der beruflichen Orientierung ist die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht: Nach wie vor bestehen genderbezogene Differenzen in der Beruflichen Orientierung und letztendlich auch in der Berufswahl von Schüler*innen. Sowohl Theorien zur Berufswahl als auch Berichte zu Ausbildungs- und Studienbeginner*innen weisen über die Zeit konstant nach, dass Berufe nicht unabhängig von Geschlecht wahrgenommen werden, sondern dass Kinder und Jugendliche die „Ver-geschlechtlichung der Berufe“ (Schlüter, 1994) erkennen und sie als einen bestimmenden Aspekt in ihrer eigenen beruflichen Orientierung behandeln (Gottfredson, 2002, S. 96–97). So rangiert bspw. der Beruf des Kfz-Mechatronikers seit Beginn der nach Geschlecht differierenden Berichterstattung im Jahr 2008 (BMBF, 2009, S. 11) an der Spitze der 25 von jungen Männern am häufigsten gewählten Berufe. Bei den Frauen variiert

der Spitzenberuf (Medizinische Fachangestellte (2023, 2022), Kauffrau für Büromanagement (2020) und Kauffrau im Einzelhandel (2009)), insgesamt ist ihr Wahlspektrum im dualen System enger (BMBF, 2009–2023). Gleichzeitig beinhalten die von Frauen gewählten Berufe schlechtere Verdienstmöglichkeiten und weniger gute Aufstiegschancen (BMBF, 2009–2023). Ähnliches gilt bezüglich der Studienwahl. Auch hier wählen Frauen vorrangig Studiengänge aus dem sozialen und künstlerischen Bereich (Statistisches Bundesamt, 2024). Gleichzeitig bleiben Leitungspositionen vordringlich männlich besetzt: Deutschland liegt mit weniger als 30 % Frauenanteil in den Führungspositionen deutlich unter dem EU-Durchschnitt (Statistisches Bundesamt, 2022). Wesentliche Faktoren dieser geschlechtersegregierenden Berufswahl sind einerseits fehlende Rollenvorbilder für junge Frauen z. B. in MINT-Berufen (Beckmann et al., 2023), andererseits die in der Beruflichen Orientierung bereits wirksam werdenden familiären Rollenzuschreibungen. So denken viele junge Männer bei der ersten Berufswahl die Position des Familienernährers mit und suchen dementsprechend Berufe, die genügend Verdienst versprechen, um dieser Rolle Genüge zu tun (Benner, 2017; Jansen-Schulz, 2022). Junge Frauen verfolgen eine ähnliche Rolle größtenteils nicht, im Gegenteil, sie treffen ihre erste Berufswahl stärker vor dem Hintergrund der Position als sorgende Mutter mit einer antizipierten beruflichen Pause sowie der späteren Rolle als Hinzuverdienerin in einer Partnerschaft (Bertelsmann-Stiftung, 2017). Dementsprechend legen sie mehr Wert auf eine mögliche Vereinbarkeit von Familie und Beruf als junge Männer (Albert et al., 2019). Nach wie vor stellt die genderbezogene Berufswahl und biografische Planung junger Menschen Lehrkräfte, die in der schulischen Beruflichen Orientierung ihrer Schüler*innen verantwortlich sind, vor große Herausforderungen. Denn unverändert resultieren diese Unterschiede in einer finanziellen Schlechterstellung von Frauen, in einer ungleichen Verteilung unentgeltlicher Sorgearbeit in den Familien sowie in einer deutlich weiblichen Altersarmut (BMBF, 2023; Bertelsmann-Stiftung, 2017).

3 Forderung nach genderkompetenten Arbeitslehre-Lehrkräften in schulischer Beruflicher Orientierung

Um diese Problemstellungen gendersensibel und zielgruppenadäquat in die didaktische Umsetzung schulischer Beruflicher Orientierung integrieren zu können, benötigen Arbeitslehre-Lehrkräfte eine umfassende Genderkompetenz (Universität Bielefeld, 2024). So werden insbesondere im Kontext der ersten Berufswahl individuelle Entfaltungsmöglichkeiten vorstrukturiert und durch sozio-kulturelle Prägungen bezüglich des Geschlechts verengt. Jugendliche nehmen gesellschaftliche Geschlechterrollen bewusst wahr und beschränken eigenständig ihr Spektrum an für sie als wählbar identifizierten Berufen: Sie errichten eine „tolerable-sextype boundary“ (Gottfredson, 2002, S. 96 ff.). Darüber hinaus wird die individuelle Berufliche Orientierung begrenzt durch geschlechterdifferenzierte Lebensweisen, Berufszuweisungen, Arbeitsorganisation und -verteilung zwischen den als geschlechtlich wahrgenommenen Personengruppen.

Auf diese Weise wird Chancengleichheit bereits im Vorfeld der ersten Berufswahl verhindert (Metz-Göckel & Roloff, 2002, S. 8). Die Entwicklung von Genderkompetenz sensibilisiert Lehrkräfte für die Dimension der Vergeschlechtlichung in sozialen Prozessen und in der Wissenschaft, in sozialen Organisationsformen sowie für Inhalte und Vermittlung der Dimension der Vergeschlechtlichung (Universität Bielefeld, 2024).

3.1 Genderkompetenz

Genderkompetenz wird in diesem Beitrag verstanden als eine umfassende Konzeption, die das „Wissen über Geschlechtertheorien und die Wahrnehmung von Geschlechterverhältnissen und -strukturen als soziale Konstruktionsprozesse und ihre Ursachen“ (Universität Bielefeld, 2024) beinhaltet. Darüber hinaus gehören zur Genderkompetenz ebenso die individuelle Reflexion dieses Wissens sowie sein bewusster Einsatz im alltäglichen (oder eben beruflichen) Handeln. Zusätzlich zu dieser eher auf die Dimension des Könnens abzielenden Kategorie bedarf es aufseiten der genderkompetenten Lehrkraft einer starken Volition, welche mit dem eigenen Selbstverständnis und der persönlichen Haltung einhergeht (Universität Bielefeld, 2024).

Zur Wissensdimension der Genderkompetenz gehören nach Metz-Göckel und Roloff (2002, S. 9) folgende Bausteine:

- Grundwissen über **gesellschaftliche Strukturdaten**, nach Geschlecht differenziert
- Kenntnis des **Forschungsstandes** zur Hierarchisierung des Geschlechterverhältnisses
- Grundwissen zu **Geschlechtertheorien**
- **Prozess- und Verfahrenswissen** zum Umgang mit Menschen
- **kontextbezogenes Detailwissen**

Dieses kontextbezogene Detailwissen beinhaltet bezogen auf die schulische Berufliche Orientierung wiederum folgende Aspekte:

- Welches Geschlechterverhältnis bildet sich konkret ab?
- In welchen Bereichen ist das Geschlechterverhältnis asymmetrisch, wo egalisiert es sich?
- Wie sind Männer und Frauen an Entscheidungsprozessen im beruflichen Kontext (z.B. Erarbeitung einer Ausbildungsordnung) beteiligt?
- Gibt es zu diesem Bereich Ursachenforschung?

Die volitionalen Aspekte des Konstruktes Genderkompetenz ermöglichen den Lehrkräften eine Art Selbstverpflichtung zur Implementierung gendergerechter und -sensibler Inhalte in ihren Unterricht, um einer Reproduktion geschlechtsbezogener sozialer Ungerechtigkeiten entgegenzuwirken, was insbesondere für die erste Berufliche Orientierung der Jugendlichen von großer Bedeutung ist. Dazu wiederum bedarf es aufseiten der Lehrkräfte der Klarheit über die eigenen und die gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen. Aufgrund dieser haltungsbezogenen Klarheit ist es genderkompetenten Lehrkräften eher möglich, gendersensible Interaktions- und Kommunikationsstruktu-

ren im Unterricht zu etablieren sowie klischee- und vorurteilsarme Lehr-/Lernsettings zu etablieren (Universität Bielefeld, 2024).

Genderkompetenz lässt sich demnach als ein Teil der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz von Lehrkräften in schulischer Beruflicher Orientierung begreifen. Nach Rothland (2020) organisieren beruflich handlungskompetente Lehrkräfte ihre erfahrungsbasierten-praktischen sowie theoretisch-formalen Wissensbestände integrativ. Innerhalb dieser speziellen Art der Wissensorganisation für spontane Handlungen im Kontext Unterricht erhält die berufliche Handlungskompetenz der Lehrkräfte eine wissenschaftliche Basis (Rothland, 2020, S. 135). An dieser Verknüpfung der erfahrungsbasierten-praktischen mit den theoretisch-formalen Wissensbeständen durch die handelnden Lehrkräfte selbst setzt der Leitfaden für gendersensible Berufliche Orientierung an. Er stellt eine fachdidaktische Verknüpfungsanleitung für den Bereich der gendersensiblen schulischen Beruflichen Orientierung dar.

3.2 Leitfaden zur Genderkompetenz

Um die Entwicklung von Genderkompetenz bei (Arbeitslehre-)Lehrkräften in Bezug auf die schulische berufliche Orientierung zu unterstützen, entwickelte die Autorin gemeinsam mit der Arbeitslehre-Lehrkraft Alexandra Galyschew für das Projekt „*ToLe – Tobias in die KiTa, Lena in die Werkstatt?! – Gendersensible Berufsorientierung für Schülerinnen und Schüler*“ einen Leitfaden für praktikumsbeauftragte Lehrkräfte in den Studiengängen Berufliche und Betriebliche Bildung (BBB) sowie Arbeitslehre. Das Projekt „*ToLe*“ wurde als Pilotprojekt im Rahmen schulpraktischer Studien der Justus-Liebig-Universität Gießen (für die Studiengänge BBB und Arbeitslehre (Lehramt an Haupt- und Realschulen sowie an Förderschulen)) an der Professur Berufspädagogik/Didaktik der Arbeitslehre in Kooperation mit dem Zentrum für Lehrerbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen durchgeführt. Es wurde durch den Ideenwettbewerb im Rahmen des Gleichstellungskonzepts an der JLU Gießen gefördert (Küster, 2013). Der für dieses Projekt erarbeitete Leitfaden enthält sowohl Grundlagen zum Erwerb von Genderkompetenz aufseiten der Praktikumsbeauftragten und Studierenden als auch die Anleitung zur Erstellung einer gendersensiblen Unterrichtseinheit für schulische berufliche Orientierung für Studierende im Schulpraktikum (Benner & Galyschew, 2012). Die Schulpraxisphasen ermöglichen Studierenden, als Praktikant*innen erste Schul- und eigenständige Unterrichtserfahrung zu sammeln; sie werden durch Vor-, Begleit- und Nachbereitungsseminare, geleitet von den Praktikumsbeauftragten, gerahmt.

Der für das Projekt „*ToLe*“ entwickelte Leitfaden wurde 2012 und 2013 im Rahmen mehrerer Workshops den für die Begleitung der schulpraktischen Studien beauftragten Lehrkräften vorgestellt. Daraufhin erfolgte seine Umsetzung im Rahmen des Vorbereitungsseminars zu den schulpraktischen Studien mit den teilnehmenden Studierenden. Auf diese Weise erlangten die Studierenden der Arbeitslehre genderbezogenes (Kontext-)Wissen und reflektierten ihre eigenen Einstellungen zu genderbezogenen Ungleichheiten in der beruflichen Orientierung. Schlussendlich erarbeiteten sie in kleinen

Gruppen eine eigene Unterrichtseinheit zur Umsetzung gendersensibler beruflicher Orientierung mit Schüler*innen ihrer Praktikumsschulen im Unterrichtsfach Arbeitslehre.

Im Leitfaden waren ein Verlaufsplankonzept für die Seminareinheit der Praktikumsbeauftragten, Materialien zur Umsetzung dieser Seminareinheit (PowerPoint-Folien, Texte, Bilder etc.) sowie vertiefende Literatur enthalten. Die Seminareinheit bestand aus vier aufeinander aufbauenden Einheiten:

1. Vorurteile
2. Berufsorientierung
3. Gender
4. Die Konzeption einer Unterrichtseinheit

Der erste Themenblock *Vorurteile* führte in die Thematik der (eigenen) Vorurteilsbildung sowie die Wirkung von Vorurteilen bezüglich der Wahrnehmung alltäglicher Phänomene ein. Der Einstieg geschah über einen Zeitungsartikel zur Wirkung von Vornamen im schulischen Kontext „Sag mir, wie Du heißt!“. Nach einer Diskussion folgte ein kurzer Input zum theoretischen Hintergrund der Entstehung und Wirkung von Vorurteilen und schließlich eine angeleitete Reflexionsübung zu den Stereotypen der Studierenden bezogen auf Gender. Der Leitfaden beinhaltete Vorschläge zu Sozialformen und die entsprechenden Medien wurden bereitgestellt.

Der zweite Themenblock *Berufsorientierung* schlug als Einstieg die gemeinsame Bearbeitung des Kinderbuches „Leo Lausemaus – Was willst du einmal werden?“ vor, an dem die Verknüpfungen von Geschlecht und kindlicher Sozialisation in Bezug auf Berufswahl deutlich werden. Der theoretische Hintergrund zu einer guten beruflichen Orientierung sowie die drei Ebenen der schulischen beruflichen Orientierung (Wissensebene, Handlungsebenen und Ebene der berufsbiografischen Selbstreflexion nach Wensierski et al., 2005) wurden wiederum über einen Vortrag beigeleitet. Hier wurden die Sozialformen Dozierendenvortrag sowie Plenumsgespräch gewählt; Literatur und Präsentation wurden zur Verfügung gestellt.

Der dritte Themenblock *Gender* begann mit einer Reflexionsphase der teilnehmenden Studierenden zu *Was sehe ich als typisch männlich an und was als typisch weiblich?*. Diese Phase wurde in der Großgruppe durchgeführt und nahm in Relation zur Gesamtzeit eine große Zeitspanne ein. Mit dieser ersten Phase wurde einer Dramatisierung von Geschlecht als Differenzkategorie Vorschub geleistet, welche in diesem Setting gut reflektierbar wurde. Im Anschluss wurden als Wissensbausteine theoretische Grundlagen zur Abgrenzung von sex und gender, Definition und Ausgestaltung von Genderkompetenz sowie Daten zu geschlechtsbezogenem Berufswahlverhalten Jugendlicher in Deutschland geliefert. Über die Einbeziehung weiterer Variablen mit Einfluss auf Berufswahl (z. B. soziale Herkunft) konnte wiederum eine Entdramatisierung von Geschlecht im Kontext schulischer beruflicher Orientierung gelingen (Faulstich-Wieland et al., 2008). Eine Gruppenarbeit zur geschlechterbezogenen Sensibilisierung der teilnehmenden Studierenden schloss diesen Themenblock ab.

Der vierte und abschließende Block beinhaltete die eigenständige *Erarbeitung einer Unterrichtseinheit* von 90 Minuten zum Thema gendersensible berufliche Orientierung durch Kleingruppen der teilnehmenden Studierenden. Hierzu erhielten die Studierenden eine Materialauswahl zu schulischer beruflicher Orientierung sowie eine Strukturierungshilfe. Die Vorstellung der erarbeiteten Unterrichtsentwürfe im Plenum mit einer reflexiven Feedbackrunde beendete die Arbeitsphase des Leitfadens.

Wie in den Reflexionsrunden mit den teilnehmenden Lehrkräften in ihrer Rolle als Praktikumsbeauftragte deutlich wurde, maßen alle dem Thema *gendersensible berufliche Orientierung in der Schule* eine hohe Bedeutung bei (Küster, 2013, S. 9). Gleichzeitig wurde deutlich, dass die Vorgaben des Leitfadens als willkommene Strukturierungshilfe und Entlastung in der Vorbereitung des schulpraktischen Seminars wahrgenommen wurden, jedoch fortlaufend kontextbezogene, regionale und aktualisierende Anpassungen notwendig sind.

4 Aktuelle Anpassungsbedarfe und Fazit

Aktuell, nach nunmehr 12 Jahren seit Erstellung und erster Verwendung des Leitfadens, ist eine inhaltliche Anpassung dringend geboten. So ist das Spektrum der Kriterien, aufgrund derer Schüler*innen in Haupt-, Real- und Förderschulen diskriminiert werden, größer geworden (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2019), was sich im einleitenden Kapitel (bisher „Vorurteile“) niederschlagen sollte. Zudem haben Forschungen zu schulischer beruflicher Orientierung neue Aspekte guter beruflicher Orientierung identifiziert, die es zu integrieren gilt. Berufliche Orientierung in der Schule wird als umfassendes Konzept verstanden, das schulcurricular durch die verantwortlichen Lehrkräfte zu gestalten ist. Gleichzeitig lässt sich konstatieren, dass die grundlegenden theoretischen Bausteine (z. B. Wensierski et al., 2005; Gottfredson, 2002) auch in aktuellen Konzeptionen schulischer beruflicher Orientierung ihren Platz haben (Bührmann et al., 2021, S. 262).

Zudem tragen neue Erkenntnisse der Genderforschung zum Überarbeitungsbedarf des Leitfadens bei. So wird aktuell Gender im wissenschaftlichen Diskurs vorrangig als Kontinuum unterschiedlicher Ausprägungsgrade hinsichtlich sozialer Konstruktion von Geschlecht konzipiert. Damit wird die individuelle Zuordnung zu einem Geschlecht variabler als noch 2012 (Sauer, 2018). Gleichzeitig ist die stärkere Berücksichtigung intersektionaler Forschung sowie die Reflexion des Zusammenwirkens mehrerer sozialer Kategorien im Rahmen der schulischen beruflichen Orientierung notwendig für die Aktualisierung eines solchen Leitfadens, um der Verpflichtung nach inklusiver, gender- bzw. diversitätssensibler Schulbildung gerecht zu werden.

Und nicht zuletzt bedarf es der Aufnahme digitaler Werkzeuge und Zugänge für schulische berufliche Orientierung, einerseits, weil viele Berufsorientierungsmaßnahmen bereits digital geschehen, und andererseits, um bei (angehenden) Lehrkräften und Schüler*innen die digitale Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Dazu ist auch

die Aufnahme einer Einheit zur kritischen Reflexion von KI und ihrer Datengrundlage in Bezug auf gendersensible berufliche Orientierung wünschenswert.

Nichtsdestotrotz ist im Rahmen des Projekts „ToLe“ und der Workshops zur Einführung des Leitfadens die hohe Notwendigkeit der Weiterbildung von Lehrkräften im Bereich der gendersensiblen beruflichen Orientierung deutlich geworden (Küster, 2013). Dies gilt auch zwölf Jahre später, hat sich doch in Bezug auf gendersegregierende Berufswahl und eine entsprechende biografische Planung wenig verändert. An dieser Stelle sollte ein aktualisierter Leitfaden zur Umsetzung gendersensibler beruflicher Orientierung ansetzen: Die Aneignung und Reflexion neuen Wissens im Kontext historisch veränderter Konstruktionen zu Geschlecht kann zu einer Irritation bisheriger Alltagstheorien zu Geschlecht und Beruf führen. Diese Irritation birgt die Chance für Lehrkräfte, „[...] sich selbst als Subjekten mit (eigenen) Unsicherheiten und Fragen mehr Raum zu geben und sich der Ungewissheit ihres Tuns auf die Zukunft hin zu stellen.“ (Scholand, 2020, S. 232). Indem der Leitfaden mit seinen Irritationsmomenten Ungewissheiten hinsichtlich Geschlecht und beruflicher Orientierung im Sinne Scholands anerkennt und bearbeitbar werden lässt, trägt er wesentlich zur Professionalisierung angehender Arbeitslehre-Lehrkräfte bei.

Literatur

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2019). *Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule*. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/leitfaden_diskriminierung_an_schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G. & Kantar (2019). 18. *Shell-Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Beltz. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i4.06>
- Beckmann, J., Esteve, A. E. & Granato, M. (2023). Können Rollenvorbilder junge Frauen für IT-Ausbildungsberufe begeistern? „Ausbildungsbotschafter“ als Beispiel einer anerkennungssensiblen Berufsorientierung. *BWP Zeitschrift für Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 2, 18–22.
- Benner, I. & Galyschew, A. (2012). *Projekt ToLe. Die Konzeption des Leitfadens*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Benner, I. (2017). *Bildungsbenachteiligung am Übergang Schule-Beruf. Theoretische Konzepte und Fallstudien aus Teilnehmendenperspektiven unter besonderer Berücksichtigung von „Geschlecht“ und „sozialer Herkunft“*. Universitätsbibliothek Gießen.
- Bertelsmann-Stiftung (2017). *Entwicklung der Altersarmut bis 2036. Trends, Risikogruppen und Politiksznarien*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Entwicklung_der_Altersarmut_bis_2036.pdf
- Brüggemann, T. & Rahn, S. (2020). *Berufsorientierung*. utb.

- Bührmann, T., Sander, F. & Schütz, J. (2021). Zur Qualitätsentwicklung schulischer Berufsorientierung: das Berufswahl-SIEGEL. In U. Weyland, B. Ziegler, K. Driesel-Lange & A. Kruse (Hrsg.), *Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen* (S. 259–278). Barbara Budrich.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (2009–2023). *Berufsbildungsbericht*. https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/berufliche-bildung/strategie-und-zusammenarbeit/der-berufsbildungsbericht/der-berufsbildungsbericht_node.html
- Faulstich-Wieland, H., Willems, K., Feltz, N., Freese, U. & Läzer, K. (2008). *Genus – geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I*. Julius Klinkhardt.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise and Self-Creation. In D. Brown (Hrsg.), *Career Choice and Development*. (S. 85–148). John Wiley & Sons.
- Jansen-Schulz, B. (2022). *Gendersensible Berufsorientierung, Lebensplanung und (in der) Elternarbeit. Vortrag auf dem Fachtag Jugendberufshilfe Darmstadt am 05.05.2022*. https://bo-suedhessen.de/fileadmin/Dokumente/Darmstadt/Dokumente/Workshop_B_5.5.22.pdf
- Küster, C. (2013). Gendersensible Berufsorientierung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – konzeptionelle Überlegungen und erste Ergebnisse aus dem Projekt ToLe. In I. Kettschau, S. Stomporowski & K. Gemballa (Hrsg.), *bwp@ Spezial 6 – Fachtagung 11* (S. 1–14). https://www.bwpat.de/ht2013/ft11/kuester_ft11-ht2013.pdf
- Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (o. J.). *Hauptschule*. <https://kultus.hessen.de/schulsystem/schulformen-und-bildungsgaenge/hauptschule/hauptschule>
- Metz-Göckel, S. & Roloff, C. (2002). Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. *Journal Hochschuldidaktik*, 13(1), 7–10
- Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-015>
- Sauer, A. (2018). *LSBTIQ-Lexikon. Grundständig überarbeitete Lizenzausgabe des Glossars des Netzwerkes Trans*Inter*Sektionalität*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Scholand, B. (2020). Zur Irritation von Geschlechterstereotypen in der schulischen Berufsorientierung. In K. Driesel-Lange, U. Weyland & B. Ziegler (Hrsg.), *Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven. Berufspädagogik ZBW – Beiheft 30* (S. 221–234). Franz Steiner.
- Schlüter, A. (1994). Vergeschlechtlichung der Berufe – ein Vehikel zur Stabilisierung der herrschenden Geschlechterverhältnisse. In G. Hurrell, F.-J. Jelic & J. Seitz (Hrsg.), *Wie bedingen sich Arbeit, Technik und Beruf im industriellen Prozess?* (S. 63–79). Schüren Presse.
- Statistisches Bundesamt (2022). *Frauen in Führungspositionen der EU*. https://www.destatis.de/Europa/DE/Thema/Bevoelkerung-Arbeit-Soziales/Arbeitsmarkt/Qualitaet-der-Arbeit/_dimension-1/08-frauen-fuehrungspositionen.html

- Statistisches Bundesamt (2024, 29. Februar). *Anzahl der Studierenden im Fach Humanmedizin in Deutschland nach Geschlecht in den Wintersemestern von 2010/2011 bis 2022/2023* Chart. 8. August 2023. Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/200758/umfrage/entwicklung-der-anzahl-der-medizinstudenten/>
- Wensierski, H. J., Schützler, C. & Schütt (2005). *Berufsorientierte Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte*. Beltz.
- Wulfers, W. (2016). *Angaben zum Lernfeld Arbeitslehre in den einzelnen Bundesländern*. <http://www.oekonomische-bildung.de/pdf-Dateien/2016-ALindenBundeslaendern.pdf>
- Universität Bielefeld (2024). *Genderkompetenz*. <https://www.uni-bielefeld.de/uni/profil/gleichstellung/forschung-und-lehre/gender-in-die-lehre/genderkompetenz/>

Genderkompetenz im Schulsport

Fallarbeit zur Förderung der genderbezogenen Professionalisierung von angehenden Sportlehrkräften?!

Empirische Einblicke in Aushandlungsprozesse von Geschlecht in Kleingruppen

AIKO MÖHWALD UND MAREN SCHULZE

1 Einführung: Gendersensible Bildung im Fach Sport

Die gendersensible Bildung von Schüler*innen als Querschnittsaufgabe von Schule ist ein Merkmal von Schulqualität und wird im Referenzrahmen Schulqualität NRW konkretisiert (MSB, 2020). Lehrkräfte werden u. a. dazu angehalten, die genderspezifische Heterogenität – auch jenseits der Zweigeschlechtlichkeit – ihrer Schüler*innen zu respektieren, zu berücksichtigen und geschlechtsbezogene Verhaltensweisen zu reflektieren, ohne Stereotype zu reproduzieren (MSB, 2020). Im Fach Sport zeigen sich Besonderheiten, sodass „in keinem anderen Schulfach Geschlecht so häufig thematisiert und problematisiert [wird]“ (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017, S. 265). Dies erscheint nicht verwunderlich, da der Körper im Fach Sport im Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens steht und mit diesem einerseits Leistung erbracht, dieser aber andererseits auch entsprechend beobachtet, bewertet und kommentiert wird. Durch die besondere Rolle des Körpers in Bewegungshandlungen rücken auch unmittelbar Fragen nach dem Geschlecht in den Fokus, welches sowohl eine Identifikationsfolie ist als auch Zugehörigkeit definiert (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017; Hunger, 2019). Die Förderung von gleichberechtigten Entfaltungschancen unabhängig von der eigenen Geschlechtszugehörigkeit kann im Schulsport durch unreflektierte Rückbezüge auf biologische Differenzen, die Fortschreibung von Geschlecht durch organisatorische Entscheidungen, curriculare Bestimmungen oder Interpretationen sowie „biographische und professionelle Charakteristika von Lehrkräften“ verhindert und geschlechtsbezogene Zuordnungen oder „Gendering-Prozesse“ verstärkt werden (Gieß-Stüber, 2012, S. 276).

Eine reflektierte Perspektive auf Geschlecht und insbesondere auf die eigene Rolle in der Konstruktion dessen einzunehmen, ist trotz der vielseitigen Anerkennung von Geschlecht „als soziale und kulturelle Konstruktion“ (Voss, 2002, S. 63) (noch) nicht selbstverständlich im schulsportlichen Unterrichts- und Ausbildungskontext. Eine Erklärung dafür lässt sich darin ersuchen, dass die gesellschaftliche Normsetzung von Zweigeschlechtlichkeit und damit verbunden auch Heterosexualität im Sinne der heteronormativen Ordnung in großem Maße die Alltags- und Schulpraxis prägt (Klenk,

2023). Ausgehend von diesem Verständnis werden Menschen im Laufe ihres Lebens durch die äußere Umwelt mit „geschlechtsbezogenen Wissenselemente[n]“ konfrontiert, die beim Denken und Agieren, bewusst wie unbewusst, eine handlungsleitende Funktion einnehmen können (Hunger, 2020, S.79). Heteronormative Verhaltensweisen werden demnach vorgelebt und einverleibt, womit gesellschaftlich akzeptierte „richtige“ oder „falsche“ Verhaltensweisen geschlechtsabhängig erlernt werden. Die gendersensible Bildung greift dahingehend die Notwendigkeit seitens der Lehrkräfte auf, geschlechtsbezogene Unterscheidungsprozesse und weitere diffizile Situationen zu erkennen (Gramespacher, 2008). Das Anliegen ist es, ein Bewusstsein für Gendering-Prozesse zu entwickeln, stereotypisierende Vereindeutigung von Geschlecht im Unterricht zu vermeiden und Vorurteile reflexiv zu überwinden (Gramespacher, 2008).

Im Folgenden wird auf die besondere Rolle der Sportlehrkraft für jene geschlechtsbezogenen Zuschreibungs- und Darstellungsprozesse und der damit einhergehenden (Re-)Produktion von Geschlechterverhältnissen eingegangen. Anschließend wird die Fallarbeit als eine Möglichkeit für Professionalisierungsprozesse zur Förderung von Gendersensibilität in der Sportlehrramtsausbildung dargelegt, um daran anknüpfend empirische Einblicke zu folgender Fragestellung vorzustellen und zu diskutieren: Inwiefern kann die Fallarbeit in Kleingruppen genderbezogene Professionalisierungsprozesse bei Lehramtsstudierenden des Faches Sport anregen?

2 Die Rolle der Sportlehrkraft für geschlechtsbezogene Zuschreibungs- und Darstellungsprozesse

Eine Aneignung von geschlechtsbezogenem Wissen zeigt sich schon im Vorschulalter, sodass bereits in der frühen (Bewegungs-)Sozialisation Eltern, Kursleitungen und Kinder immer wieder Geschlecht her- und darstellen (Gieß-Stüber et al., 2003). Ähnliches konnte Frohn (2019) in einer Längsschnittstudie zeigen, in welcher sich die Geschlechterverhältnisse einer Grundschulklasse bis hin zur Jahrgangsstufe sieben fortlaufend erhärteten und handlungsweisende Auswirkungen auf die Schüler*innen hatten, ohne explizit vermittelt worden zu sein. Auch bei Schüler*innen höherer Klassenstufen (Gerlach et al., 2006; Wydra, 2001) sowie bei Sportlehrkräften (Gramespacher, 2008; Kastrup, 2011; Kleindienst-Cachay et al., 2008) konnten geschlechtsstereotype Sportinteressen und Ausübungen festgestellt werden. Davon ausgehend kann die Sportsozialisation von Lehrkräften als geschlechtsstereotyp benannt werden (Gramespacher, 2008), sodass Sportlehrkräfte, ob intendiert oder nicht, neben der Lehrendenrolle stets auch eine „Geschlechtsrolle“ verkörpern (Voss, 2002, S. 65).

Das Aufweisen von stereotypen Interessen stellt weder ein grundsätzliches Problem dar noch erscheinen sie aufgrund des Umwelteinflusses auf den Menschen vermeidbar. Kritisch zu betrachten ist jedoch, dass viele Sportlehrkräfte ihre (stereotypen) Interessen unbewusst in den Unterricht tragen und damit Geschlechterstereotype zum Nachteil beider Geschlechter unreflektiert fortschreiben (Gramespacher, 2008). So sprechen beispielsweise weibliche Lehrkräfte den männlichen Kollegen die Lehr-

kompetenz für Tanz ab, während männliche Lehrkräfte weiblichen Kolleginnen jene für Fußball aberkennen (Kastrup, 2011). Entsprechend gestaltet sich die Unterrichtspraxis. Dabei geht die dem außerschulischen Sport entsprungene „unterschiedliche Bewertung des Sports von Frauen und Männern“ insbesondere zulasten weiblich suggerierter Sportarten, die hierarchisch geringfügiger eingeordnet (Gieß-Stüber, 2012, S. 276) und entsprechend seltener umgesetzt werden; insbesondere von männlichen Lehrkräften (Kleindienst-Cachay et al., 2008). Dies befördert nicht nur ein geschlechtsstereotypes Einteilen in ‚weibliche‘ und ‚männliche‘ Sportarten, sondern begrenzt darüber hinaus den schulsportlichen Gestaltungsrahmen von Lehrkräften und damit verbunden Entfaltungspotenziale von Schüler*innen (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017). Das Bewegen außerhalb der heteronormativen Vorstellung trifft dabei insbesondere bei Jungen im Schulsport auf „Widerstände“ (Frohn, 2020, S. 94; Kleindienst-Cachay et al., 2008), da es ihrem verinnerlichten traditionellen Bild von Sport und Männlichkeit widerspricht (Frohn, 2020; Gieß-Stüber & Sobiech, 2017; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2001). „Der Mythos der männlichen Überlegenheit überfordert viele Jungen“ und belastet ein Loslösen von Leisten und Wettkämpfen in der sportlichen Betätigung (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017, S. 271). Mädchen präsentieren sich dagegen vielseitiger im Sportartenkanon (Altenberger et al., 2005; Frohn, 2020; Gerlach et al., 2006), ihnen wird jedoch grundsätzlich eine geringere sportliche Kompetenz von Lehrkräften zugesprochen (Kastrup, 2011). Jungen werden hingegen, insbesondere auch von Sportlehrerinnen, als leistungstärkere Schüler wahrgenommen (Firley-Lorenz, 2004). In der Konsequenz erleben Mädchen sich weniger leistungsfähig und besitzen ein schlechteres sportliches Selbstkonzept, besonders im koedukativen Setting (Mutz & Burrmann, 2014). Daraus resultierend bietet der Sportunterricht ihnen insgesamt weniger Entwicklungsmöglichkeiten (Frohn & Süßenbach, 2012), wodurch weder dem Referenzrahmen Schulqualität NRW (MSB, 2020) noch den Forderungen des Kernlehrplanes (MSW, 2019) entsprochen wird.

Die entscheidenden Akteure für die schulische Überwindung von Geschlechterstereotypen, Geschlechterverhältnissen und die Verwirklichung einer pluralistischen Unterrichtsrahmung sind folglich die Lehrkräfte. Insbesondere die Lehrer*innenbildung sollte demnach vermehrt auf die gendersensible Professionalisierung von Lehrkräften ausgerichtet sein, um allen Schüler*innen die gleichen Zugangschancen und vielseitige Erfahrungen im Umgang mit Geschlecht zu ermöglichen (Voss, 2002). Auch wenn Sportlehrkräfte die Heterogenitätsdimension Geschlecht als keine Belastung in ihrem Sportunterricht ansehen und eine hohe Selbstwirksamkeit im gemeinsamen Unterrichten von Jungen und Mädchen wahrnehmen (Thomas & Leineweber, 2018), lassen diese Befunde nicht die Schlussfolgerung zu, dass Sportlehrkräfte auch einen gendersensiblen Sportunterricht, in dem u. a. geschlechtsstereotypisierende Handlungsweisen reflektiert und aufgebrochen werden, durchführen (Frohn & Grimminger-Seidensticker, 2020). Insgesamt scheint es Sportlehrkräften an Wissen um Gendering-Prozesse und Methoden für einen gendersensiblen Unterricht zu mangeln (Hundhausen, 2019). Ein Einblick in ihre Praxisrealität könnte essenzielle Themen offenlegen, die es in der Sportlehrer*innenbildung aufzuarbeiten gilt. Das Praxissemester bietet im Kontext

der Lehrer*innenbildung einen bedeutenden Erfahrungsrahmen, in welchem Studierende nicht nur Erkenntnisse im eigenen Unterrichten sammeln, sondern auch die alltägliche Unterrichtspraxis von anderen Sportlehrkräften beobachten können. Die eigenen bzw. beobachteten Fälle können in der Ausbildung von (Sport-)Lehrkräften aufgegriffen werden, um Professionalisierungsprozesse anzuregen (Wolters, 2015).

3 Das Potenzial von Fallarbeit in der (Sport-)Lehramtsausbildung

Die Sportlehrer*innenausbildung geht heute „nach wie vor kaum auf die persönlichen Motive und die Entwicklung der Lehrkräfte in sie ein“ (Wolters, 2015, S. 12). Dabei stellen vergangene Erfahrungen und Erkenntnisse bedeutsame Reflexionsgrundlagen sowie unerlässliche Lern- und Professionalisierungsgelegenheiten dar (Lüsebrink, 2013; Wolters, 2015). Wie bereits angeführt, entwickeln (angehende) Lehrkräfte aufgrund der eigenen Sportsozialisation unbewusst bewegungs- und sportbezogene Habitualisierungen (Gramespacher, 2008; Lüsebrink, 2013), die häufig genderstereotyp ausfallen und Lehrkräfte in ihrem Unterrichtshandeln einschränken können (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017; Gramespacher, 2008). In der Konsequenz ist der Sportunterricht vordergründig heteronormativ ausgerichtet und von geschlechterbinären und -stereotypen Strukturen und Routinen geprägt (Möhwald, 2024), die selten selbstreflexiv hinterfragt werden (Lüsebrink, 2013; Wolters, 2015). Um also reflektiert und (geschlechter-)inklusiv im Unterricht zu agieren, benötigen angehende Lehrkräfte (Gender-)Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, in entsprechenden Situationen „schnell und dennoch nicht stereotyp auf pädagogische Situationen zu reagieren“ (Wolters, 2015, S. 18).

Für die Förderung dieser Fähigkeit kann das Arbeiten mit authentischen Unterrichtsfällen nutzbar gemacht werden. Zu diesem Zweck ist es das Ziel der kasuistischen Fallarbeit, als „Gegenbewegung“ zu den idealtheoretischen „Planungsdidaktiken“, die gelebte Unterrichtspraxis zu fokussieren (Wolters, 2015, S. 14). So kann der Unterricht sowohl aus einer Alltagsperspektive als auch von einem wissenschaftlichen Standpunkt ausgehend betrachtet werden, und es können sich davon vielfältige Handlungsempfehlungen für den Umgang mit Konfliktsituationen ableiten lassen. Es geht demnach nicht darum, *die eine* richtige Reaktion zu finden, sondern den Studierenden die Gelegenheit zu geben, ohne unmittelbaren Handlungsdruck angemessene Reaktionsmöglichkeiten zu erarbeiten, die künftig „zu einem fruchtbaren pädagogischen Handeln“ befähigen (Wolters, 2015, S. 18). Indem anhand von Einzelfällen des schulsportlichen Alltags didaktische und pädagogische Grundprobleme, wie z. B. im Hinblick auf Geschlecht, aufgezeigt werden, können kritisch-reflexive Denkweisen unter Bezugnahme auf Theorien entstehen und eine professionelle Berufsentwicklung fördern (Wolters, 2015, S. 18). Anhand der Fälle können problematische Normen und Prinzipien aufgedeckt, geordnet sowie bewertet werden und damit zur individuellen Reflexivität angehender Lehrkräfte beitragen (Wolters, 2015, S. 18). Im Zuge der umfassend geforderten Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Lehrer*innen(aus)bildung (Wolters,

2015; Lüsebrink et al., 2014) stellt dies eine praxis- und lebensnahe Herangehensweise dar, um eine bewusste Verbindung zwischen Wissenschaft und Lehrtätigkeit herzustellen (Wolters, 2015). Von einem forschungsmethodischen Standpunkt ausgehend ermöglicht das Arbeiten mit individuellen Fällen von Studierenden außerdem „bedeutungsame Bereiche der professionellen Entwicklung von Sportlehrkräften zu erschließen“, indem problembehaftete Situationen (themengebunden) aufgedeckt werden können (Wolters, 2015, S. 12).

Insgesamt können die verschiedensten selbst oder fremd erlebten Situationen und Erlebnisse zum Fall werden (Lüsebrink et al., 2014; Wolters, 2015). Dabei sollte die Bedeutung „stellvertretende[r] Erfahrungen“ in einer pluralisierten, heterogenen Welt nicht unterschätzt werden, da aufgrund der individuellen Verschiedenheiten vielfältige und einzigartige Erfahrungen gemacht werden (Lüsebrink et al., 2014, S. 31). Demnach sind einige Ereignisse, die Einblicke in fremde Realitäten geben, nur über stellvertretende Erlebnisse zugänglich und können als persönliche Reflexionsanlässe zur Wissens- und Erfahrungshorizontenerweiterung im Sinne der Professionalisierung genutzt werden (Lüsebrink et al., 2014; Wolters, 2015).

4 Methodische Vorgehensweise: Fälle aus dem Sportunterricht

Um zentrale Themen zu Geschlecht im Sportunterricht von angehenden Sportlehrkräften zu eruieren und dahingehend Professionalisierungsvorgänge anzuregen, wurden Sportlehramtsstudierende eines Seminars darum gebeten, im Vorfeld jeweils einen Fall zum Thema *Geschlecht im Sportunterricht* aus dem Praxissemester, welches ihnen nachhaltig in Erinnerung geblieben ist, schriftlich einzureichen. Die Erzählung konnte den selbstdurchgeführten Sportunterricht oder auch eine Beobachtung im Sportunterricht einer anderen Lehrkraft betreffen. Die 28 eingereichten Fälle wurden von zwei Seminarleiterinnen begutachtet und vier Fälle für eine vertiefte Auseinandersetzung im Seminar ausgewählt. Die Auswahl der Fälle begründet sich darin, dass ein möglichst breites Spektrum an geschlechtsbezogenen „Problemen“ aus dem Sportunterricht im Seminar behandelt werden sollte. Dementsprechend wurden Fälle zu den Themen 1) genderbezogene Gruppen(bildungs)prozesse, 2) Herabwürdigung und Hierarchisierung von Geschlecht, 3) Dominanzverhalten der Jungen und 4) Geschlechtsstereotype im Sportunterricht ausgewählt.

Nachdem im Seminar zunächst Wissen bezüglich Geschlechtertheorie (sex – gender – doing gender) sowie empirische Befunde zu geschlechtsspezifischer Benachteiligung im Sportunterricht und der Rolle der Sportlehrkraft sowie Ziele gendersensibler Bildung in Schule und Sportunterricht dargestellt wurden, erfolgte die Arbeit mit den geschlechtsbezogenen Fällen aus dem Sportunterricht (des Praxissemesters).

In der ersten Arbeitsphase wurde den Studierenden zufällig ein Fall zugeordnet, welchen sie in Einzelarbeit kasuistisch analysieren sollten (Scherler, 2008). In einem ersten Schritt geht es nach Scherler (2008) darum, die *Fakten darzustellen*. Anschließend

werden die *Normen zugeordnet*, welche im konkreten Fall die Ziele und Prinzipien für gendersensibles Handeln im Sportunterricht darstellen (Frohn & Süßenbach, 2012; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2001; MSB, 2022). In einem dritten Schritt werden die *Probleme ermittelt* und ausgelotet, inwiefern die Fakten und Normen nicht zusammenpassen. Im letzten Schritt werden *Lösungen empfohlen* sowie begründet, wie die Situation hätte anders gestaltet werden können.

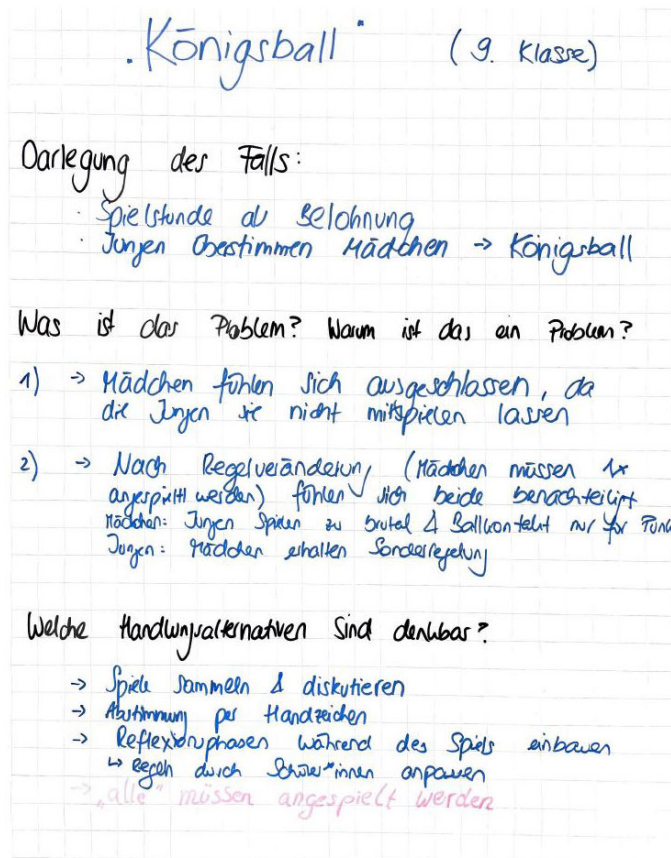


Abbildung 1: Plakat einer Gruppe zu einem sportunterrichtlichen Fall

In der zweiten Arbeitsphase wurden die Studierenden in Kleingruppen (zwei Gruppen pro Fall) eingeteilt und tauschten sich mit Personen aus, die denselben sportunterrichtlichen Fall behandelt hatten. Neben dem Austausch sollten die Studierenden die Ergebnisse ihrer Analyse auf einem Plakat festhalten (Abbildung 1).

In der dritten Arbeitsphase kam es zu einem „Gallery Walk“, bei dem die Poster im Seminarraum aufgehängt wurden und die Studierenden in Vierergruppen mit jeweils einem*r Experten*in für einen Fall zusammenkamen. In dieser Arbeitsphase stellte zunächst der*die Expert*in des Falls das Plakat vor, und anschließend hatten die weite-

ren Gruppenmitglieder Zeit, Fragen zu stellen und weitere Handlungsmöglichkeiten auf dem Plakat zu ergänzen (in Abbildung 1 mit roter Farbe zu sehen). Abschließend sollten alle Fälle gemeinsam im Plenum zusammenfassend besprochen und diskutiert werden. Die aufeinanderfolgenden Arbeitsphasen sind in Abbildung 2 zusammenfassend dargelegt.

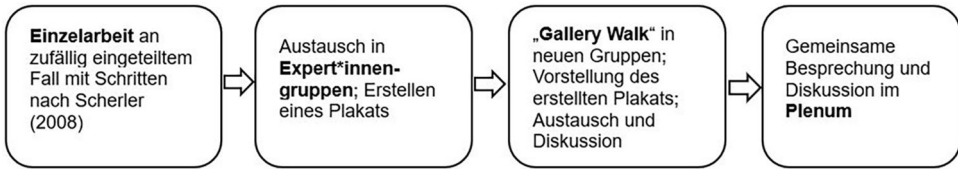


Abbildung 2: Methodisches Vorgehen zur Bearbeitung der sportunterrichtlichen Fälle

Um zu analysieren, wie die Studierenden in ihren Kleingruppen die Fälle ausgehandelt und analysiert haben und inwiefern dadurch das Potenzial für genderbezogene Professionalisierungsprozesse besteht, dienen zwei auditive Aufzeichnungen der Gruppenarbeitsphasen sowie Beobachtungsprotokolle von sowohl dem Austausch in Expert*innengruppen als auch während des Gallery Walks. Die qualitativen Daten wurden induktiv inhaltsanalytisch nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet.

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fallarbeit in Kleingruppen mit Blick auf die angestoßenen Professionalisierungsprozesse betrachtet. Dazu werden zunächst spezifische Situationen der Studierendendiskussionen mit Forschungsergebnissen verknüpft und anhand dessen Professionalisierungsvorgänge im Zuge der Fallarbeit diskutiert.

5.1 Sichtbarwerden von verinnerlichten Genderstereotypen

Insgesamt zeigten die Studierendengruppen innerhalb der Auswertung der Fälle verschieden ausgeprägte Fähigkeiten auf, um diffizile Situationen zu erkennen und zu bewältigen. So fand beispielsweise eine Studierende, dass die Lehrkraft eines Sportleistungskurses die Mädchen für eine faire Mannschaftsbildung und das spätere Vermeiden von Beschwerden vorab hätte gleichmäßig aufteilen müssen. In einer weiteren Diskussion legte ein Student die Trennung von Jungen und Mädchen für die Spielform Völkerball nahe, mit der Begründung des körperbetonten Dominanzverhaltens der Jungen. Die Gemeinsamkeit der exemplarisch geschilderten Aussagen liegt darin, dass unter Sportlehramtsstudierenden ebenso geschlechtsstereotype Annahmen, wie v. a. die geringfügigere sportliche Kompetenz von Mädchen und Frauen (Kastrup, 2011), verbreitet zu sein scheinen. Die Aussage der Studierenden bezüglich der Gruppeneinteilung impliziert außerdem, dass Jungen auch von angehenden Sportlehrkräften insgesamt als leistungsstärker angesehen werden (Firley-Lorenz, 2004).

Die Schlussfolgerungen der beschriebenen Studierenden waren dahingehend, dass Mädchen und Jungen getrennt oder die Mädchen gleichmäßig auf die Gruppen verteilt werden müssten. Das Erleben von Chancen(un)gleichheit scheinen demnach auch viele Studierende gedanklich mit körperlicher Divergenz und dem Leistungsaspekt zu verknüpfen, statt den Fokus auf ideale Entfaltungsmöglichkeiten der Schüler*innen zu legen (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017). Diese geschlechtsstereotypen Tendenzen zeigten sich innerhalb der Diskussionen wechselseitig zwischen den männlichen und weiblichen Studierenden, wenngleich sie auch in diesem Kontext insbesondere unbewusst misogyn ausfielen (Gieß-Stüber, 2012). Rückblickend auf die empirisch getätigte Verknüpfung einer geschlechtsstereotypen Sportsozialisation von Lehrkräften (Gramespacher, 2008) liegt der Schluss nahe, dass auch viele Sportlehramtsstudierende Geschlechtsstereotype im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport internalisiert haben, die bei der Diskussion der Fälle explizit zum Vorschein kamen.

5.2 Die Problemidentifikation als Herausforderung

Die Mehrheit der Diskussionen offenbarte zudem Schwierigkeiten vieler Studierender, das zentrale Problem eines Falls zu identifizieren. Im Rahmen der Problemrekonstruktion (Lüsebrink, 2014) konzentrierten die Studierenden sich insbesondere auf das Schüler*innenverhalten oder auf die durchgeführte Aktivität, statt die methodisch-didaktischen Entscheidungen der Lehrkraft als initiiierende Instanz problemorientiert ins Auge zu fassen. Dabei zeigten die Studierenden Schwierigkeiten, die Fakten mit gender-sensiblen Normen kritisch gegenüberzustellen und flüchteten sich anfänglich in ihre alltagstheoretischen Erfahrungen, welche sie im Laufe der Diskussion allerdings für ihre genderbezogenen Analysen nutzen konnten. Dies zeigte sich u. a. bei der Diskussion einer Gruppe über eine Regeländerung, die das Anspielen jedes Mädchens des Teams vor einem Punktgewinn betraf. Die Mädchen der Klasse äußerten sich vorab unzufrieden, weil die Jungen sie nicht mitspielen ließen:

Person X: Das [die Regeländerung] ist ja nicht das Problem. Das war ja eigentlich der Versuch quasi, dass das...

Person Y: ...das eigentliche Problem zu lösen.

Person X: Das eigentliche Problem zu lösen dann während des Spiels. Aber aufgrund der Regeländerung haben sich dann die Jungs benachteiligt gefühlt. Also das. Die Regeländerung war nicht das Problem.

Person Y: Ne, ne, ne.

Person Z: Ne.

(...)

Person Z: Ja. Oder was wir in der Schule gemacht haben, was eigentlich auch sehr gut geklappt hat, da musste JEDER in der Mannschaft einmal den Ball kriegen,

bevor ein Tor geschossen werden darf oder was auch immer. Dann ist jetzt nicht noch mal ein Mädchen, sondern die müssen als Team kooperativ zusammenspielen.

Person X: Ja. Also können wir ja noch: Jeder im Team...

Person Z: Also noch einmal eine andere Regeländerung.

In einer weiteren Diskussion zu einem anderen Fall begriffen die Studierenden die entstandene Unzufriedenheit der Schüler*innen durch den Eingriff der Lehrkraft in die seitens der Studierenden „natürlich“ erlebte, geschlechtsgetrennte Gruppenbildung als das zentrale Problem eines Falls. Dass die Lehrkraft des Sportleistungskurses den Schüler*innen einerseits die autonome Gruppenbildung auftrag und sie andererseits anschließend die weiblichen Schülerinnen aufgrund einer geschlechtsbedingten Unausgewogenheit der Teams vor Spielbeginn gleichmäßig auf die männlichen Gruppen aufteilte, erkannten nicht alle augenblicklich als problematisch. Hervor tritt dabei u. a. ein Student, der die Meinung vertrat, dass die Lehrkraft das Spiel hätte „laufen lassen“ oder die Neueinteilung der Gruppen „auf etwas anderes schieben“ sollen, während eine Studentin meinte, dass die Lehrkraft die Gruppen im Vorhinein geschlechtlich ausgeglichen hätte gestalten müssen. Rückführbar auf ihre eigene Sportsozialisation (Frohn, 2019) zeigte die Studentin damit einerseits sport- und genderbezogene Habitualisierungen, die sie zu reproduzieren droht, sowie andererseits eine daraus resultierende eingeschränkte Sicht für das Erkennen diffiziler, genderbehafteter Situationen.

5.3 Austausch in Kleingruppen und im Plenum als relevanter Aspekt von Fallarbeit

Es ließen sich somit fallübergreifend geschlechtsstereotype Neigungen sowie Unsicherheiten im Umgang mit genderbezogenen Thematiken, der Analyse des Kernproblems auf der Sachebene und dem damit verknüpften (nicht) gendersensiblen Lehrer*innenverhalten beobachten („Ich finde das irgendwie bei dem [Fall] schwierig komplett ein Ding in den Fokus zu setzen, oder? Weil, irgendwie allgemein schwierige Situation.“). Umso bedeutender erscheint es in Anbetracht dieser Ergebnisse der Kleingruppen, dass die Fälle nicht ausschließlich in Einzelarbeit betrachtet wurden. Die analytisch angeleitete Diskussion nach Scherler (2008) führte die Studierenden, trotz teils kritischer Tendenzen, zu ertragreichen (Selbst-)Reflexionen und Handlungsempfehlungen:

Person B: Meinst du dann GAR kein Völkerball spielen, oder lässt man sie dann getrennt, ein Spielfeld mit Mädchen ein Spielfeld Jungs, spielen?

Person A: Ja aber getrennt ist auch nicht gut.

Person C: Ja genau.

Person B: Ja, man könnte so etwas sagen, wie keinen Körperkontakt oder so? Die, die Auswahl der Spiele begrenzen ein bisschen.

Person A: Ja genau, oder halt andere Regeländerungen.

Person C: Jeder im Team muss...

Person B: ...muss beteiligt werden.

Die Kleingruppenarbeit und der anschließende Gallery Walk regten einen Meinungsaustausch an, der als „geteilte Erfahrung“ (Lüsebrink et al., 2014, S. 31) zur Reflexion der eigenen Handlungsempfehlungen und die der anderen führte. Gleichzeitig zeigte sich teilweise auch, dass Begründungen für Entscheidungen fehlten sowie hingenommen wurden, sodass eine bestimmte und absolute Aussage den Diskurs beenden konnte, ohne den Verstehensprozess für die getroffene Einschätzung anzuregen.

Person 1: Das kann man so doch nicht machen, oder?

Person 2: Nein, natürlich kannst du das nicht machen!

An dieser Stelle ist es bedeutsam, dass die Fälle nicht nur individuell und in Kleingruppen behandelt, sondern im Anschluss auch im Plenum besprochen werden, um Wirkungen von (unterlassenen) Handlungen im Sportunterricht gemeinsam zu erörtern.

6 Fazit und Ausblick

Die kasuistische Auswertung von realen Fällen Sportstudierender aus dem Praxissemester zum Thema *Geschlecht im Sportunterricht* in Kleingruppen legte einerseits die Unsicherheiten im Umgang mit geschlechtsbezogenen Thematiken sowie auch verinnerlichte Geschlechtsstereotype und daraus resultierende, nicht gendergerechte Handlungstendenzen der Studierenden offen. Andererseits konnte die Fallarbeit im Sinne „geteilte[r] Erfahrung[en]“ (Lüsebrink et al., 2014, S. 31) dazu beitragen, Unsicherheiten im Austausch zu glätten und die Probleme der Fälle sowie daran angelehnte Handlungsempfehlungen sachgerechter zu erarbeiten. Somit wird in der Fallarbeit, spezifischer in der Fallarbeit in Kleingruppen, das Potenzial gesehen, ein erhöhtes Bewusstsein für heikle geschlechtsbezogene Situationen im Sportunterricht im Sinne der Professionalisierung zu schaffen. Inwiefern die Studierenden die angeregte Selbst- und Situationsreflexivität von der kognitiven Ebene auf die Praxis übertragen und somit bei einzelnen eine konkrete Einstellungsänderung bewirkt werden konnte (Lüsebrink, 2014), lässt sich ausgehend von diesen Beobachtungen nicht schlussfolgern. Beobachtet werden konnte jedoch, dass die reflektierten Erfahrungen in Kleingruppen zu einer erweiterten Sicht in Bezug auf das Thema genderbezogener Themen im Sportunterricht führten und die „stellvertretenden Erfahrungen“ Studierender (Lüsebrink et al., 2014) nützlich für den Erkenntnis- und Professionalisierungsgewinn Einzelner gemacht werden konnten (Wolters, 2015). Zu berücksichtigen gilt, dass im Seminar mit jeweils individuellen Fällen der Studierendenkohorte gearbeitet wurde, um die Auseinandersetzung

mit der eigenen gelebten Praxis oder stellvertretenden Erfahrungen der Kommiliton*innen zu ermöglichen (Lüsebrink, 2014). Dies sollte den Diskurs anregender, realitätsnäher und emotional betroffener gestalten. Wenngleich dies im Zuge der individuellen Professionalisierung als sinnvoll erachtet werden kann (Lüsebrink, 2014; Lüsebrink et al., 2014), ist aus einer forschungsmethodischen Sicht eine seminarübergreifende Vergleichbarkeit der Fälle, ihrer analytischen Aushandlung und der davon angeregten Professionalisierungsprozesse nicht möglich. Weitere Untersuchungen mit verschiedenen Kohorten, in denen standardisiert mit denselben Fällen gearbeitet wird, könnten in Zukunft dazu beitragen, die hier vorgestellten Ergebnisse weiter auszudifferenzieren.

Literatur

- Altenberger, H., Erdnüss, S., Fröbus, R., Höss-Jelten, C., Oesterhelt, V., Sigleitmaier, F. & Stefl, A. (2005). *Augsburger Studie zum Schulsport in Bayern. Ein Beitrag zur Qualitätssicherung und Schulsportentwicklung*. Auer.
- Firley-Lorenz, M. (2004). *Gender im Sportlehrerberuf. Sozialisation und Berufstätigkeit von Sportlehrerinnen in der Schule*. AFRA.
- Frohn, J. (2019). Geschlechter(re)konstruktionen im Sportunterricht aus der Schüler*innensicht. Eine Längsschnittstudie. In J. Frohn, E. Gramespacher & J. Süßenbach (Hrsg.), *Stand und Perspektiven der sportwissenschaftlichen Geschlechterforschung. Jahrestagungen der dvs-Kommission Geschlechterforschung 2012 und 2018* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 279, S. 79–91). Czwilina.
- Frohn, J. (2020). Geschlecht im Sportunterricht – (Re-)Konstruktionen aus der Sicht von Schüler*innen. In J. Conrads & J. von der Heyde (Hrsg.), *Bewegte Körper – bewegtes Geschlecht. Interdisziplinäre Perspektiven auf die Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 75–92). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv13pk8tw.8>
- Frohn, J. & Grimminger-Seidensticker, E. (2020). Zum Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht. In E. Balz, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (3. vollst. überarb. Aufl. S. 242–272). Meyer & Meyer.
- Frohn, J. & Süßenbach, J. (2012). Geschlechtersensibler Schulsport. Den unterschiedlichen Bedürfnissen von Mädchen und Jungen im Sport mit Genderkompetenz begegnen. *Sportpädagogik*, 36(6), 2–7.
- Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H. P. & Brettschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülerperspektive. In R. Prohl, C. Breuer, V. Rittner, W.-D. Brettschneider, R. Heim, W. Schmidt & H. Altenberger (Hrsg.), *Die DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 107–144). Meyer & Meyer.
- Gieß-Stüber, P. (2012). Geschlechterforschung und Sportdidaktik. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 273–286). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_20

- Gieß-Stüber, P. & Sobiech, G. (2017). Zur Persistenz geschlechtsbezogener Differenzsetzungen im Sportunterricht. In G. Sobiech & S. Günter (Hrsg.), *Sport & Gender – (Inter-)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung: Theoretische Ansätze und Perspektiven* (S. 265–280). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13098-5_19
- Gieß-Stüber, P., Voss, A. & Petry, K. (2003). *GenderKids – Geschlechteralltag in der frühkindlichen Bewegungsförderung*. I. Hartmann-Tews, P. Gieß-Stüber, M.-L. Klein, C. Kleindienst-Cachay & K. Petry (Hrsg.), *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 69–108). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11404-8_3
- Gramespacher, E. (2008). Die Tradierung geschlechtsstereotyper Wertvorstellungen im Schulsport. *Sportwissenschaft*, 38(1), 51–64. <https://doi.org/10.1007/BF03356068>
- Hundhausen, F. (2019). *Geschlechtersozialisation und Geschlechterstereotypisierung im Sportunterricht. Analyse und Vergleich von monoedukativen und koedukativen Unterrichtsformen im österreichischen und deutschen Schulsport*. Universität Innsbruck.
- Hunger, I. (2019). Zur Vorstrukturierung und Plausibilisierung geschlechtstypischer Bewegungspraxis. In J. Frohn, E. Gramespacher & J. Süßenbach (Hrsg.), *Stand und Perspektiven der sportwissenschaftlichen Geschlechterforschung. Jahrestagungen der dvs-Kommission Geschlechterforschung 2012 und 2018* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 279, S. 120–126). Czwalina.
- Hunger, I. (2020). Bewegte Kindheit – unbewegte Geschlechterbilder? Elterliche Geschlechtstypisierungen im Kontext frühkindlicher Bewegungssozialisation. In J. Conrads & J. von der Heyde (Hrsg.), *Bewegte Körper – bewegtes Geschlecht. Interdisziplinäre Perspektiven auf die Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 75–92). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv13pk8tw.7>
- Kastrup, V. (2011). Geschlechterhierarchien im Schulsport. In I. Bähr, J. Erhorn, C. Krieger & J. Wibowo (Hrsg.), *Geschlecht und bewegungsbezogene Bildung(sforschung): Jahrestagung der dvs-Kommission Geschlechterforschung vom 8.-20. November 2010* (S. 43–51). Feldhaus.
- Kleindienst-Cachay, C., Kastrup, V. & Cachay, K. (2008). Koedukation im Sportunterricht – ernüchternde Realität einer löblichen Idee. *sportunterricht*, 57(4), 99–104.
- Klenk, C. F. (2023). *Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv33p9zpk>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2001). *Mädchen und Jungen im Sportunterricht*. Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Lüsebrink, I. (2013). Erfahrungen und Reflexion – Überlegungen zu einer biographisch orientierten Fallarbeit in der (Sport)-Lehrer/innenausbildung. *Spectrum der Sportwissenschaft*, 24(2), 31–48.
- Lüsebrink, I. (2014). Der Ansatz einer biographisch orientierten Fallarbeit – dargestellt an einem Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 444–457. <https://doi.org/10.36950/bzl.32.3.2014.9603>

- Lüsebrink, I., Messmer, R. & Volkmann, V. (2014). Zur Bedeutung von Biographie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2(1), 21–40. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2014-1-21>
- Möhwald, A. (2024). Aus den sportunterrichtlichen Erfahrungen von trans* Schüler*innen lernen – Anregungen für trans*inklusiven Sportunterricht. *sportunterricht*, 73(4), 154–159.
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2020). *Referenzrahmen Schulqualität NRW Schule in NRW Nr. 9051*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf>
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2022). *Pädagogische Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Gender/Pada_gogische_Orientierung.pdf
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen Sport*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/210/g9_sp_klp_3426_2019_06_23.pdf
- Mutz, M. & Burrmann, U. (2014). Sind Mädchen im koedukativen Sportunterricht systematisch benachteiligt? *Sportwissenschaft*, 44(3), 171–181. <https://doi.org/10.1007/s12662-014-0328-x>
- Scherler, K. (2008). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre*. Czwalina.
- Thomas, M. & Leineweber, H. (2018). Erfassung von Einstellung, Selbstwirksamkeit und Belastungsempfinden von Sportlehrkräften bezogen auf heterogene Lerngruppenzusammensetzungen: Reliabilität und Validität der drei Messinstrumente. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(3), 273–293. <https://doi.org/10.25656/01:16598>
- Voss, A. (2002). Koedukativer Sportunterricht pro und kontra. Empirische Befunde zur Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In C. Kugelman (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten*. 2. Kongress des Deutschen Sportlehrerverbandes (DSLVB) "Im Sport lernen – mit Sport leben", 6.–8. April 2000, Augsburg (S. 61–72). Czwalina.
- Wolters, P. (2015). *Fallarbeit in der Sportlehrerausbildung*. Meyer & Meyer. <https://doi.org/10.5771/9783840311475>
- Wydra, G. (2001). Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts. *sportunterricht*, 50(3), 67–72.

***Out of our comfort zone* – Die Genderkompetenz von Schüler*innen als ein Wegweiser für eine gendersensible Haltung von Sportlehrpersonen**

RONJA MARIE HAVERKAMP UND SANDRA GÜNTHER

1 Einleitung

Wir leben in einer zweigeschlechtlich vorstrukturierten Welt. Die Vorstrukturierung dieser Lebenswelt erstreckt sich im Verlaufe des Heranwachsens junger Menschen auch auf den schulsportlichen Kontext (Frohn, 2020; Hunger, 2020, S. 77). In Abhängigkeit von ihrer Geschlechtszugehörigkeit werden an Menschen in allen sozialen Kontexten bestimmte Erwartungshaltungen gestellt. Geschlechterstereotype und Vorurteile sind tief in unseren gesellschaftlichen Strukturen und einem alltagstheoretischen Verständnis darüber, wie Menschen aufgrund ihrer zugewiesenen Geschlechtszugehörigkeit sein sollten, verwurzelt (Klauer, 2020, S. 27). Das Schulfach Sport hat durch seine Körperzentriertheit in Bezug auf Geschlechtlichkeit eine besondere Bedeutung, da der sich bewegende Körper auch immer hinsichtlich seiner Geschlechtszugehörigkeit wahrgenommen wird. Diese vermehrte Präsenz von vergeschlechtlichter binärer Körperlichkeit setzt eine reflexive genderkompetente Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte voraus, um nicht Geschlechterstereotype in unterrichtlichen Settings zu reproduzieren und Lernenden Entfaltungsmöglichkeiten zu nehmen (Beck et al., 2023). Die Sichtweise der Heranwachsenden kann dabei ein wegweisendes Element für die Ausbildung einer Genderkompetenz von (angehenden) Lehrkräften sein. Unter Bezugnahme auf Adultismus wird das Potenzial gemeinsamer Lernprozesse aller Beteiligten im schulischen Kontext durch die Einnahme der Perspektive der Heranwachsenden in den Vordergrund gestellt (Panesar, 2022, S. 91). Von forschungsleitendem Interesse der hier vorliegenden Studie ist daher, inwiefern Heranwachsende ein Problembewusstsein für das Wirken von Geschlechterstereotypen im Sportunterricht haben und welche Haltung sie diesbezüglich einnehmen. Eine grundlegende Annahme ist, dass Heranwachsende Genderkompetenzen besitzen, die wegweisend für eine genderkompetente Haltung von (Sport-)Lehrpersonen sein können.

2 Die Differenzkategorie Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechterstereotype im Sportunterricht

Sportliches Handeln selbst kann daran beteiligt sein, bestimmte Vorurteile und Stereotype aufrechtzuerhalten oder entstehen zu lassen (Delto, 2018, S. 41). Delto bezieht sich bei der Analyse sozialer Vorurteile im Sport auf Heitmeyer (2002) und das Syndrom gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Daran zeigt er auf, dass soziale Vorurteile die Eigenschaft haben, Differenzen und Ungleichheiten zwischen Gruppen auch im sportlichen Kontext zu konstituieren, indem sie eine Abwertung bestimmter Gruppen legitimieren. Zudem macht er deutlich, dass Vorurteile für diejenigen, die sie kommunizieren, eine positive Wirkung haben. Sie bewirken eine Aufwertung der eigenen Gruppe bei gleichzeitiger Abwertung von Fremdgruppen (Delto, 2018, S. 7–8).

Binäre Geschlechtlichkeit ist konstitutiv für den Sport und stellt eine der zentralen Differenzkategorien im sportunterrichtlichen Geschehen dar. Sie wird insbesondere dann sichtbar, wenn die Leistungsperspektive relevant gemacht wird und zur Deutung von sportiven Handlungssituationen dient (Frohn, 2020, S. 103–104). Auch Bartsch, Wagner und Rulofs nehmen den Zusammenhang zwischen der Leistungsdimension und der Differenzkategorie Geschlechtszugehörigkeit in den Blick. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass sportunterrichtliche Settings, die sich oft an der Folie des Leistungs- und Wettkampfgedankens orientieren, kompetitive Vergleiche mit anderen implizieren und Differenzwahrnehmungen seitens der Schüler*innen verstärken (Bartsch et al., 2022, S. 113). Hinzu kommt, dass Geschlechterstereotype aus psychologischer Sicht sehr wirkungsvoll sind, da sie positiv belohnen, wenn man den positiven Stereotypen der eigenen sozialen Gruppe entspricht. Diese Belohnung entspricht häufig sozialer Anerkennung, was wiederum das positiv stereotypisierte Verhalten verstärkt (Elsen, 2020, S. 107).

Wie geschlechterstereotype Annahmen im sportunterrichtlichen Geschehen wirken, wird durch die Geschlechterstereotype der hierarchischen Differenzkonstruktion im Sport und der sportartenspezifischen Zuschreibung binär geprägter Attribute illustriert (vgl. insgesamt den Beitrag von Möhwald und Schulze in diesem Sammelband). Die hierarchische Differenzkonstruktion meint, dass Personen aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit als im Sport über- oder unterlegen wahrgenommen werden. Das männliche Geschlecht wird als überlegen wahrgenommen und das weibliche Geschlecht als unterlegen (Delto, 2018, S. 43; Frohn, 2020, S. 94; Gramespacher, 2008, S. 73; Heckemeyer, 2017). Die Geschlechtskategorie divers findet in der Literatur bisher kaum und erst in jüngerer Zeit Berücksichtigung (Fedorchenko et al., 2024; Gieß-Stüber et al., 2023; Heckemeyer et al., 2019 und 2022; Palzkill et al., 2020, vgl. den Beitrag von Sieberg in diesem Sammelband). Hunger spricht von einer in geschlechtsbezogene Zuschreibungen eingelassenen Anerkennungshierarchie (2020, S. 86). Diese Anerkennungshierarchie hält durch einen Bewertungsmaßstab die gesellschaftlich wahrgenommene *Überlegenheit des Männlichen* und *Unterlegenheit des Weiblichen* aufrecht. Im Sportunterricht werden auf vielfältige Art und Weise Bezüge zum organisierten Sport hergestellt (Heckemeyer, 2017). Diese Bezüge können die wahrgenommene Norm, dass *das Männliche* und Spitzenleistungen von männlich gelesenen Personen im Sport als *überlegen* gelten

(Frohn, 2020, S. 94), vor Augen führen und haben das Potenzial, das Stereotyp der hierarchischen Differenzkonstruktion zu reproduzieren. Das Geschlechterstereotyp der sportartenspezifischen Zuschreibung binär geprägter Attribute meint, dass einige Sportarten eine weibliche oder männliche Konnotation erfahren haben (Gieß-Stüber et al., 2017; Kleindienst-Cachay et al., 2008, S. 99; Koivula, 2001). Als *männliche Sportarten* werden beispielsweise Sportspiele wie Fußball, Handball oder Basketball verstanden, wohingegen weiblich konnotierte Sportarten zum Beispiel Gestaltungssportarten wie Gymnastik und Tanzen häufig meinen (Kleindienst-Cachay et al., 2008, S. 99).

3 Empirie – Methodisches Vorgehen

Nach einem Mixed-Methods-Forschungsdesign wurden im Rahmen einer empirischen Masterarbeit quantitative und qualitative Daten in den Oberstufen von vier niedersächsischen Schulen erhoben. Im Rahmen der quantitativen Datenerhebung wurden Aussagen formuliert, denen die vorgestellten geschlechterstereotypen Annahmen inhärent sind, um durch das Abfragen des Zustimmungsniveaus das Problembewusstsein zu untersuchen. Der Fragebogen ist mit Zustimmungsskalen im Sinne des Likert-Typs mit sieben numerischen Stufen entworfen worden. Final konnten 192 vollständig ausgefüllte Fragebögen ausgewertet werden.

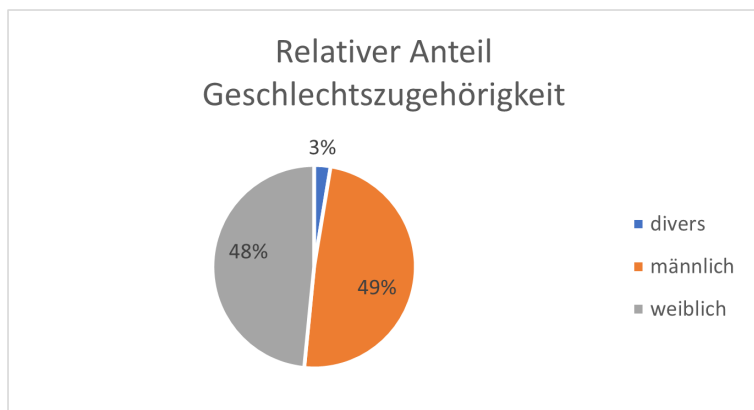


Abbildung 1: Relativer Anteil der Geschlechtszugehörigkeit in Prozent. Quantitative Datenerhebung.

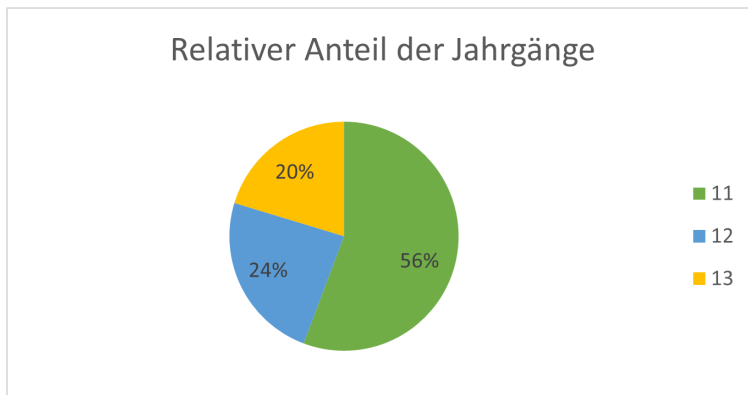


Abbildung 2: Relativer Anteil der Jahrgangszugehörigkeit in Prozent. Quantitative Datenerhebung

Die erhobenen Daten wurden mithilfe des T-Tests über das Programm Excel ausgewertet, um die Signifikanz des durchschnittlichen Antwortverhaltens zu überprüfen.

Im Rahmen der qualitativen Datenerhebung wurden vier halbstrukturierte, leitfadengestützte Interviews durchgeführt, um mehr über die subjektiven Sinnzuschreibungen hinsichtlich Geschlechterstereotypen in Erfahrung zu bringen.

- Interview 1: Geschlechtszugehörigkeit weiblich, Klassenstufe 13
- Interview 2: Geschlechtszugehörigkeit männlich, Klassenstufe 11
- Interview 3: Geschlechtszugehörigkeit divers, Klassenstufe 11
- Interview 4: Geschlechtszugehörigkeit weiblich, Klassenstufe 11

Als Auswertungsmethode wurde die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewählt (Mayring, 2015).

4 Ergebnisse und Diskussion

Die Ausgangshypothese des quantitativen Fragebogens ist, dass das Problembewusstsein hinsichtlich Geschlechterstereotypen mit zunehmendem Alter größer wird. Die Hypothese stützt sich auf die Erkenntnis, dass die Ausprägung von Stereotypen in der Grundschulzeit am stärksten ist und mit der Zeit abnimmt (Martiny & Froehlich, 2020, S. 12). Die Ausgangshypothese wurde durch signifikante Unterschiede im Antwortverhalten bei den Aussagen (4) *Rugbyspielende Personen können prinzipiell auch fürsorglich, sensibel und empathisch sein* und (6) *Unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit ist es möglich, sich im Sport überlegen, mächtig, muskulös und stark zu fühlen* bestätigt. Bei der erstgenannten Aussage gibt es einen statistisch schwach signifikanten Unterschied im durchschnittlichen Antwortverhalten der Personen der elften und dreizehnten Klasse ($p\text{-Wert} = 0,06 < \alpha = 0,10$) sowie bei Personen der zwölften und dreizehnten Klasse ($p\text{-Wert} = 0,07 < \alpha = 0,10$). Die Signifikanzen im Antwortverhalten deuten darauf hin, dass das Problembewusstsein, in diesem Fall spezifisch hinsichtlich des Geschlechter-

stereotyps der sportartenspezifischen Zuschreibung von binären Attributen, mit zunehmendem Alter höher wird. Auch im Hinblick auf die sechste Aussage ist festzuhalten: Die durchschnittliche Antwort von Personen des zwölften Jahrgangs ist statistisch signifikant höher als die Antwort von Personen des elften Jahrgangs ($p\text{-Wert} = 0,03 < \alpha = 0,05$).

Diametral zu der Ursprungsannahme zeigen die quantitativen Ergebnisse jedoch auch auf, dass mit zunehmender Jahrgangsstufe nicht durchgehend das Problembewusstsein steigt. Signifikanzen im Antwortverhalten finden sich diesbezüglich bei zwei Aussagen. Die erste Aussage lautet: *(7) Anstatt einer Bewertung auf Grundlage meiner Geschlechtszugehörigkeit, fände ich es gut, wenn meine Leistungen im Sportunterricht mit allen Personen des Kurses/der Klasse verglichen werden würden.* Der Mittelwert von Personen des elften Jahrgangs ist statistisch hoch signifikant höher als der Mittelwert von Personen des zwölften Jahrgangs ($p\text{-Wert} = 0,00 < \alpha = 0,01$). Die Signifikanz widerspricht auf den ersten Blick der Ausgangshypothese. Die statistische Signifikanz deutet darauf hin, dass mit zunehmendem Alter und höherer Jahrgangsstufe in der Oberstufe die Leistungsdimension im Sportunterricht bedeutender wird. Das Herausstellen der Leistungsdimension wiederum bedingt eine höhere Sichtbarkeit der Kategorie Geschlechtszugehörigkeit. Auf Grundlage des Zusammenhangs zwischen der Leistungsdimension und dem Wirken von Geschlechterstereotypen kann angenommen werden, dass eine Zunahme der Relevanz der Bewertung bedingen kann, dass das Problembewusstsein hinsichtlich Geschlechterstereotypen abnimmt. Die Bewertung in Anlehnung an Geschlechtszugehörigkeit kann als wünschenswert empfunden werden, da gerade die geringeren Anforderungen an das weibliche Geschlecht von weiblich gelesenen Personen selbst als angenehm empfunden werden können. Die Signifikanz hinsichtlich der Diskrepanz im Antwortverhalten von Personen der elften und zwölften Klasse deutet somit darauf hin, dass gerade mit zunehmendem Leistungsdruck in der Oberstufe das Problembewusstsein abnehmen kann. Das Antwortverhalten im Hinblick auf die Aussage *(11) Ich fände es gut, wenn die Gruppen beim Vorführen einer Turnkür immer geschlechtergemischt sein würden* untermauert diese Annahmen. Es gibt einen statistisch hoch signifikanten Unterschied im durchschnittlichen Antwortverhalten zwischen Personen des elften und zwölften Jahrgangs ($p\text{-Wert} = 0,02 < \alpha = 0,05$). Wie bei der siebten Aussage wird die Signifikanz so interpretiert, dass mit nahendem Abschluss in der Oberstufe die Leistungsdimension (auch) im Sportunterricht in den Vordergrund rückt. Die Leistungsdimension wiederum bedingt eine erhöhte Sichtbarkeit der Kategorie Geschlechtszugehörigkeit, wodurch das verstärkte Wirken geschlechterstereotyper Annahmen und somit eine geringere Zustimmung zu der Aussage angenommen werden. Statistisch signifikante Unterschiede visualisieren ebenfalls die Reproduktion geschlechterstereotyper Verhaltensmuster. Die Abnahme des Problembewusstseins mit Zunahme der Leistungsdimension führt vor Augen, wie tief binäre geschlechterstereotype Annahmen in Strukturen des Miteinanders verwurzelt sind und wie schnell sie (auch) von Heranwachsenden zwecks einfachen, naheliegenden Deutungen für kognitive Dissonanzen herangezogen werden.

Auch die qualitativen Ergebnisse liefern Erkenntnisse im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen der Leistungsdimension, Geschlechterstereotypen und einem

genderkompetenten Handeln im Sportunterricht. Sie zeigen auf, dass die derzeitige Leistungsbewertung im Sportunterricht das Potenzial hat, geschlechterstereotypstabilisierend zu wirken, denn die Bewertung in Anlehnung an stereotype Vorannahmen wird mitunter als positiver Orientierungsrahmen wahrgenommen:

Wie gesagt, der Lehrer wird wahrscheinlich halt die Jungen mehr fordern und weniger erwarten von den Mädchen, das ist ja klar, schon durch die Benotung, weil die schon anders ist für die Geschlechter. (Qualitative Datenerhebung, Person B, Z. 95–97)

Ein weiterer Nachteil von dieser Tabelle würde ich aber trotzdem sagen, das, was ich auch schon angesprochen hatte, dass, wenn man halt denkt, dass man schlechter ist, dass man es auch wird. Also wenn man denkt ... als Mädchen kann man automatisch weniger leisten sportlich oder man kann nicht gut werfen. (Q. D., P. A, Z. 183–186)

Es wird aufgegriffen, dass Praxen des Sportunterrichts wie z. B. die Bewertungstabellen geschlechtsspezifische Erwartungshaltungen, die an Bewegungsmuster geknüpft sind, weiter festigen und reproduzieren (Günter, 2009). Bewertungstabellen suggerieren unter Rückgriff auf die binär gedachte Kategorie Geschlechtszugehörigkeit eine Unterlegenheit des Weiblichen und reproduzieren somit das Stereotyp der hierarchischen Differenzkonstruktion (Frohn et al., 2023). Bestehende Leistungsbewertungen entfalten in zwei Richtungen Wirkung. Einerseits werden hohe Erwartungshaltungen an das männlich gelesene Geschlecht gestellt. Wird die Bewertung von männlich gelesenen Personen als unfair wahrgenommen, kann sich dies dem Ansatz der Stereotype-Threat-Theorie folgend in einem Bedrohungsgefühl äußern, was wiederum ein verstärktes Wirken von geschlechterstereotypen Annahmen zur Folge haben kann (Keller, 2020, S. 90, zur Stereotype-Threat vgl. auch Beitrag von Gildemeier in diesem Sammelband). Andererseits wirken bestehende Bewertungstabellen und -verfahren auf das weibliche Geschlecht, indem eine Unterlegenheit suggeriert wird, die mitunter von weiblich gelesenen Lernenden selbst als angenehm empfunden wird. Auch wenn vereinzelt in der qualitativen Datenerhebung benannt wurde, dass die bestehenden Tabellen eine Benachteiligung weiblich gelesener Personen bedingen, wird deutlich, dass niedrigere Anforderungen an das weibliche Geschlecht (auch) vom weiblichen Geschlecht selbst als Vorteil gewertet werden:

Also einmal ist natürlich dieses Ding, dass Mädchen oft, ähm, ich sag jetzt mal, genormten Sachen, so etwas wie Laufen, Springen, Werfen, wo es eine Tabelle gibt, dass die eben bevorzugt werden. Ä h m, das heißt, man hat, man muss weniger leisten, für die gleiche Note zum Beispiel, was natürlich zum einen, weil ich ein Mädchen bin, natürlich ganz cool ist [...]. (Q. D., P. A, Z. 147–153)

Die Interpretation dieser Wahrnehmung fußt auf Wirkungsmechanismen des modernen Sexismus, spezifischer dem benevolenten Sexismus gegenüber weiblich gelesenen Personen. Es kann argumentiert werden, dass der benevolente Sexismus mit empfundenen Privilegien in Form von geringeren Leistungsanforderungen einhergeht, simultan jedoch eine Aufrechterhaltung des Geschlechterstereotyps der hierarchischen Diffe-

renzkonstruktion im Sport stützt. Die Ablösung des traditionellen durch den modernen Sexismus ist auch dahingehend herausfordernd, als dass eine Greifbarkeit durch subtileres Wirken im sportunterrichtlichen Geschehen zusätzlich erschwert wird. Des Weiteren wird ausgesagt, dass die Methode des Wählens das Wirken von Geschlechterstereotypen in besonderem Maße sichtbar macht und verfestigt:

Baseball oder so, dann werden natürlich auch Mädchen mit reingewählt, aber nicht als erstes, normalerweise. Es werden immer erst die sportlichen Jungen weg gewählt und dann kommen die Mädchen mit rein. (Q. D., P. A, Z. 364–366)

Weil

... man halt irgendwie gewinnen möchte und am besten die Personen nimmt, von denen man sich sicher ist, dass sie gut in der Sportart sind. (Q. D., P. C, Z. 137–140)

Im Zuge der qualitativen Datenerhebung sind immer wieder unterschiedliche Leistungsanforderungen und Bewertungstabellen im Interessensbereich der Schüler*innenschaft, da sie wie ein Spiegel der Ungleichheit wirken. Heranwachsende äußern, dass sich Geschlechterstereotype aus sich selber heraus reproduzieren. Dies geschieht u. a., da Individuen den gesellschaftlichen Normvorstellungen der eigenen Geschlechtszugehörigkeit entsprechen möchten.

Dass es wirklich in unsere Identität als weiblich, männlich halt reingeflossen ist, wir sind jetzt//als Mann will man halt stark sein, das wurde uns ja so eingeredet, durch diese Stereotype. Wenn man weiblich ist, dann will man halt mehr, weiblich sein, und ä h m, feminin sein, also es auch zeigen und das ist halt, das bedeutet halt nicht stark sein, dann würde man halt mehr maskulin sein. Und weil es in unserer Identität halt schon drinsteckt, wollen wir auch nichts daran ändern, weil dann müssten wir an uns selber halt was ändern, und das ist halt schon ein Schritt zu weit. Oder, schon out of our comfort zone. (Q. D., P. B, Z. 194–201)

Als mögliche Interpretationen, weshalb Heranwachsende den Norm- und somit auch geschlechterstereotypen Annahmen entsprechen möchten, kann einerseits die positive Belohnung in Form von sozialer Anerkennung genannt werden und andererseits der generelle Wunsch nach Zugehörigkeit. Ein Leben außerhalb der gängigen Geschlechterstereotype begreifen sie durchaus selbstkritisch als *out of our comfort zone*.

5 Fazit

Sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Forschungsergebnisse zeigen, dass bei den befragten Heranwachsenden der Oberstufe ein klares Problembewusstsein hinsichtlich der Geschlechterstereotype besteht, sie diese aber dennoch reproduzieren und die praktischen Auswirkungen im Sportunterricht kritisch reflektieren. Diese Interpretation knüpft in der Triangulation mit den quantitativen Daten im Sinne eines intersektionalen Erklärungsansatzes daran an, dass mit einer Zunahme der Leistungs-

dimension immer eine Dramatisierung der Kategorie Geschlechtszugehörigkeit einhergeht (Debus, 2017). Diese Dramatisierung kann zur Reflexion und Äußerung eines Ungerechtigkeitsempfindens führen, sie kann aber auch geschlechterstereotype Strukturen stabilisieren und reproduzieren (Faulstich-Wieland, 2000). Aktuelle Erkenntnisse legen nahe, dass die Aktivierung von Stereotypen personenabhängig in individuellem Maße auftritt (Schmid-Mast & Krings, 2020, S. 34; Garms-Homolová, 2021, S. 54). Sofern hinreichend Zeit, Motivation und kognitive Ressourcen in Entscheidungssituationen vorhanden sind, ist es durchaus möglich, kontrollierte Prozesse aktiv zu steuern (Garms-Homolová, 2021, S. 62–63). Ein bewusster Umgang mit (eigenen) Stereotypen ist nur dann möglich, wenn eigene stereotype Annahmen bekannt sind und sie selbstreflexiv kritisch betrachtet werden (Schafferschik et al., 2023; Schmid-Mast & Krings, 2020, S. 40). Die Erkenntnisse hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen der Leistungsdimension, kognitiven Ressourcen und der Aktivierung und Reproduktion von geschlechterstereotypem Verhalten lenken den Blick im Folgenden auf das Handeln von (angehenden) Lehrkräften.

6 Ausblick

Geschlechterstereotype halten sich in unserer Gesellschaft hartnäckig. Bereits Allport antizipiert, dass der Mensch wenig Sinn darin sieht, brauchbare Verallgemeinerungen bei jeder kleinen neuen Information anzupassen (Allport, 1971, S. 37). Die Veränderung bestehender Informationen und Kategorien kostet mentale Anstrengung. Umso relevanter ist es, dass der dahinterliegende Zweck als notwendig erachtet wird. Der Wissensstand über geschlechtstypisches Verhalten ist veränderbar, doch je mehr die Informationsaufnahme von Individuen auf Kontinuität angelegt ist, desto mehr können geschlechtsbezogene Wissensmuster einen „resistenten Charakter aufweisen und sich gegen widersprechende Informationen und Erfahrungen behaupten“ (Hunger, 2020, S. 79). Der Beruf einer Lehrperson ist von Ambiguitäten geprägt. Immer wieder sorgen Irritationen und Dissonanzen im Alltag dafür, dass man sich als Akteur*in danach sehnt, eindeutige Antworten zu haben. Geschlechterstereotype Annahmen helfen und sind als Erklärung verfügbar. Sie sind klar binär, traditionell und ermöglichen eine einfache Hierarchisierung. Auch Lehrkräfte sind binär geschlechtlich sozialisiert worden. Doch im Sinne des Bildungsauftrages gegenüber den Schüler*innen ist es die Verantwortung von Lehrpersonen, das eigene Konstrukt von Geschlecht kritisch zu hinterfragen, Unsicherheiten auszuhalten, mit eigenen Stereotypen und Vorurteilen bewusst umzugehen und Vielfalt ernsthaft durch ein partizipatives Verständnis zu befürworten.

Genderkompetenz spielt in der Ausbildung und im Unterrichtsalltag einer (Sport-)Lehrkraft weiterhin eine untergeordnete Rolle (Stadler-Altmann, 2013). Die Notwendigkeit der Ausbildung einer genderkompetenten Haltung legitimiert sich u. a. aus dem Umstand heraus, dass sich Geschlechterstereotype durch routinierte Handlungspraxen im sportunterrichtlichen Geschehen häufig unbemerkt und vor allem unreflektiert etablieren und perpetuieren (Jäger, 2022; Muntoni et al., 2020). Die alltägliche

Belastung im Sportunterricht ist auch nach der zweiten Ausbildungsphase weiterhin konstant hoch, sodass eine reflexive Handlungsfähigkeit im Hinblick auf Genderkompetenz aktiv fokussiert und gefördert werden muss. Für eine reflexive Handlungsfähigkeit (Gillen et al., 2023) bedarfes (kognitiver) Kapazitäten.

Eine Möglichkeit, flächendeckend viele Sportlehrkräfte zu erreichen, wären Fortbildungen. Weitere praktische Implikationsmöglichkeiten, wie (angehende) Sportlehrkräfte nachhaltig in ihrer reflexiven Handlungsfähigkeit gestärkt werden könnten, sind der kollegiale Austausch in einem geschützten Rahmen und das Selbstverständnis einer wohlwollenden Unsicherheitskultur. Diese um Ambiguität wissende Kultur muss jedoch vor dem Hintergrund der Reflexion der eigenen Privilegien verstanden werden.

Wie unsere Forschungsergebnisse zeigen, haben die befragten Heranwachsenden ein beachtliches Problembewusstsein im Hinblick auf Geschlechterstereotype. Nehmen wir ihre Einstellung zu Geschlechterstereotypen und Vorurteilen ernst, kann dies ein konstitutives Moment für die Ausbildung der Genderkompetenz von (angehenden) Lehrkräften sein. Eine bewusste Distanzierung vom Konstrukt des Adultismus könnte dazu führen, dass Heranwachsende den Weg weisen, den Sportlehrkräfte hin zu einem genderkompetenteren Handeln beschreiten müssen. Wie unsere Daten zeigen, wäre das für alle Beteiligten *out of the comfort zone*, aber ein fundamental wichtiger Schritt.

Literatur

- Allport, G. W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Kiepenheuer & Witsch.
- Bartsch, F., Wagner, I., Rulofs, B. (2022). Perspektiven von Schüler*innen auf Differenzkategorien im Sportunterricht. *German Journal of Exercise and Sport Research* 53 (1), 102–117. <https://doi.org/10.1007/s12662-022-00856-5>
- Beck, A., Binanzer, A., Hagemeyer, C., Schafferschik, A., Seifert, H., & Zhorzholiani-Metz, K. (2023). Differenz und Diversität im Lehramtsstudium: Sprache – Gender – Race. In J. Gillen, J. Labede, B. Lindmeier, K. Müller, A. Nehring, & S. Schanze (Hrsg.), *Reflexiv handlungsfähig: Entwicklungslinien und Ergebnisse der Lehrkräftebildung an der Leibniz Universität Hannover* (S. 39–55). <https://doi.org/10.5771/9783985721269-39>
- Debus, K. (2017). Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken? In I. Glockentöger & E. Adelt (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis*. Waxmann.
- Delto, H. (2018). Homophobe Stereotype im organisierten Vereinssport. In Schweer, M. K. W. (Hrsg.), *Sexismus und Homophobie im Sport. Interdisziplinäre Perspektiven auf ein vernachlässigtes Forschungsfeld*. (S. 41–54). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19538-0_3
- Elsen, H. (2020). *Gender – Sprache – Stereotype: Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht*. Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0023>

- Faulstich-Wieland, H. (2000). Dramatisierung versus Entdramatisierung von Geschlecht im Kontext von Koedukation und Monoedukation. In S. Metz-Göckel; C. Schmalzhaf-Larsen, C. & E. Belinszki, (Hrsg.), *Hochschulreform und Geschlecht. Neue Bündnisse und Dialoge*. (S. 196–206). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10315-8_11
- Fedorchenko, A., Frohn, J., Heckemeyer, K., Möhwald, A., Reuter, S. & Ruin, S. (2024) (Hrsg.). Geschlechtliche Vielfalt im Sportunterricht. *sportunterricht* 73(4).
- Frohn, J. (2020). Geschlecht im Sportunterricht – (Re-)Konstruktionen aus der Sicht von Schüler*innen. In J. Conrads, J. Heyde & S. Wagner (Hrsg.), *Bewegte Körper – Bewegtes Geschlecht: interdisziplinäre Perspektiven auf die Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 93–108). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv13pk8tw.8>
- Frohn, J., Günter, S. & Heckemeyer, K. (2023). Primus inter pares. Über Caster Semenya und den Sinn des Sports. Leser*innenbrief zum Beitrag von Anselm Seven (sportunterricht, Heft 3/2023). *Sportunterricht* 72(8), 373–374.
- Garms-Homolová, V. (2021). *Sozialpsychologie der Informationsverarbeitung über das Selbst und die Mitmenschen. Selbstkonzept, Attributionstheorien, Stereotype und Vorurteile*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62922-2>
- Gillen, J., Labede, J., Lindmeier, B., Müller, K., Nehring, A. & Schanze, S. (2023) (Hrsg.). *Reflexiv handlungsfähig. Entwicklungslinien und Ergebnisse der Lehrkräftebildung an der Leibniz Universität Hannover*. Academia. <https://doi.org/10.5771/9783985721269>
- Gieß-Stüber, P., Fedorchenko, A. & Fink, N. (2023). Geschlechtlicher Vielfalt im Sport gerecht werden. In P. Gieß-Stüber & B. Tausch (Hrsg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt im und durch Sport* (S. 149–176). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40369-0_8
- Gieß-Stüber, P. & Sobiech, G. (2017). Zur Persistenz geschlechtsbezogener Differenzsetzungen im Sportunterricht. In G. Sobiech & S. Günter (Hrsg.), *Sport & Gender – (Inter-)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung: Theoretische Ansätze und Perspektiven* (S. 265–280). VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13098-5>
- Gramespacher, E. (2008). Doing Gender im Schulsport. *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis*, 31, 73–81.
- Günter, S. (2009). The Performativ Akt – Werfen wie ein Mädchen. In N. Feltz & E. Gramespacher (Hrsg.), *Bewegungskultur von Mädchen – Bewegungsarbeit mit Mädchen*. Schriftenreihe Bewegungslehre und Bewegungsforschung Bd. 29 (124–132). Prolog.
- Heckemeyer, K. (2017). Geschlechterdifferenzen im Sport. Leistungsklassen, selektive Geschlechtertests und die Reproduktion weiblicher Unterlegenheit. In M. Müller & C. Steuerwald, »Gender«, »Race« und »Disability« im Sport (S. 25–50). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839434253-002>
- Heckemeyer, K., Gramespacher, E. (2019). Perspektiven auf geschlechtliche Vielfalt im Sport. *FZG – Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien*, 2019, 5–21. <https://doi.org/10.3224/fzg.v25i1.01>
- Heckemeyer, K., Frohn, J. & Günter, S. (2022). Geschlechtliche Vielfalt im Sport – Perspektiven der sportbezogenen Geschlechter- und Diversitätsforschung. In G. Sobiech & E. Gramespacher (Hrsg.), *Wir und die Anderen. Differenzkonstruktionen in Sport und Schulsport* (S. 131–147). Czwalina.

- Heitmeyer, W. (2002). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – die theoretische Konzeption und erste empirische Ergebnisse. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände. Folge 1*. Suhrkamp.
- Hunger, I. (2020). Bewegte Kindheit – unbewegte Geschlechterbilder? Elterliche Geschlechtstypisierungen im Kontext frühkindlicher Bewegungssozialisation. In J. Conrads, J. Heyde & S. Wagner (Hrsg.), *Bewegte Körper – Bewegtes Geschlecht: Interdisziplinäre Perspektiven auf die Konstruktion von Geschlecht im Sport. Band 4* (S. 75–92). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv13pk8tw.7>
- Jägers, T. (2022). Das Dilemma als Chance nutzen – Diversitätssensibilität in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung. In S. Oleschko, K. Grannemann & A. Szukala (Hrsg.), *Diversitätssensible Lehrer*innenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen*. (S. 129–142). Waxmann.
- Keller, J. (2020). Stereotype als Bedrohung. In L. E. Petersen & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (2. Auflage, S. 90–98). Beltz.
- Klauer, K. C. (2020). Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung. In L. E. Petersen & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (2. Auflage, S. 23–28). Beltz.
- Kleindienst-Cachay, C., Kastrup, V. & Cachay, K. (2008). Koedukation im Sportunterricht – ernüchternde Realität einer löblichen Idee. *Sportunterricht*, 57(4), 99–104.
- Koivula, N. (2001). Perceived Characteristics of Sports Categorized as Gender-Neutral, Feminine and Masculine. *Journal of Sport Behavior*, 24(4).
- Martiny, S. E. & Froehlich, L. (2020). Ein theoretischer und empirischer Überblick über die Entwicklung von Stereotypen und ihre Konsequenzen im Schulkontext. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 1–32). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_1
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Beltz.
- Muntoni, F. & Retelsdorf, J. (2020). Geschlechterstereotype in der Schule. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 71–97). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_3
- Palzkill, B., Pohl, F. G. & Scheffel, H. (2020). *Diversität im Klassenzimmer. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Schule und Unterricht*. Cornelsen.
- Panesar, R. (2022). *Gerechte Schule. Vorurteilsbewusste Schulentwicklung mit dem Anti-Bias-Ansatz*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666703065>
- Schafferschik, A. & Günter, S. (2023) *Sportunterricht zwischen Inklusion und Selektion. Eine praxistheoretische Untersuchung von Differenzkonstruktionen im Sportunterricht als Grundlage für eine diskriminierungskritische Anti-Bias-Praxis im Lehramtsstudium*. <https://doi.org/10.5771/9783985721269-57>

- Schmid-Mast, M. & Krings, F. (2020). Stereotype und Informationsverarbeitung. In L. E. Petersen & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (2. Auflage, S. 33–44). Beltz.
- Stadler-Altmann, U. & Schein, S. (2013). Genderkompetenz als Thema in der Lehreraus- und -weiterbildung. In U. Stadler-Altmann (Hrsg.), *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion* (S. 43–81). Barbara Budrich.

Diversitätskompetenz in der Ausbildung von Sportlehrkräften unter besonderer Berücksichtigung von Geschlecht

RU KIM HAASE, CHRISTINE-IRENE KRAUS, NATALIA FAST UND VALERIE KASTRUP

1 Problemstellung

Schulische Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsbemühungen erfordern eine geschlechtersensible Bildung von Kindern und Jugendlichen, v. a. mit dem Ziel, Sexismus, Misogynie, Homo- und Transfeindlichkeit zu reduzieren (MSB, 2022, S. 16).

Von hoher Bedeutung ist dies für den Schulsport, bei dem Aspekte wie Geschlecht, Körper und Sexualität als besonders relevant hervortreten, weil dessen Bezugssystem, der Sport, entlang einer binärgeschlechtlichen Ordnung strukturiert ist (Zehnder, 2014). Hier wirken Androzentrismus, hegemoniale Männlichkeit, Sexismus und Heteronormativität auf besondere Weise. Daraus ergeben sich auch im Setting des Schulsports geschlechterbezogene Ungleichheiten, die nicht selten dazu führen, dass sich Mädchen, aber auch Jungen, die nicht den klassisch männlichen Stereotypen entsprechen, sowie trans*, inter* und nicht-binäre (TIN*) Personen vom (Schul-)Sport abwenden (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017; Haase, 2022; Krell & Oldemeier, 2018, vgl. auch den Beitrag von Sieberg in diesem Sammelband).

Dabei beklagen Sportlehrkräfte, auf den Umgang mit TIN* Schüler*innen kaum vorbereitet zu sein (Drury u. a., 2022; Kettley-Linsell, 2022). Dies verwundert nicht, ziehen doch bislang vorliegende fachdidaktische Publikationen, die sich mit Geschlechtersensibilität im Sportunterricht auseinandersetzen, eine binärgeschlechtliche Grundlage heran, die TIN* Personen nicht explizit berücksichtigt (Neuber, 2020; Palzkill & Scheffel, 2017; Frohn & Süßenbach, 2012).

Der Beitrag widmet sich daher der Frage, wie die Entwicklung von Geschlechterkompetenz unter Berücksichtigung aller Geschlechter bereits bei Lehramtsstudierenden des Faches Sport angebahnt werden kann.

2 Geschlechterkompetenz

Geschlechterkompetenz wird im Folgenden als Teil von Diversitätskompetenz verstanden. Vor dem Hintergrund eines intersektionalen Konzepts bezieht sich Diversität dabei auf die Verschränkung verschiedener Differenzkategorien, wie etwa Ethnizität, Klasse, Körper und Geschlecht und damit einhergehende Hierarchien (Winker & Degele, 2010).

Durch die Verwendung des Begriffs *Geschlechterkompetenz* wird eine Trennung von sex und gender umgangen. So wird markiert, dass sex und gender – einer queer-theoretischen Kritik folgend – als „gleichursprünglich“ verstanden werden (Gildemeister & Wetterer, 1992, S. 2010; Heckemeyer et al., 2022, S. 133). Der Beitrag setzt voraus, dass eine geschlechter- und diversitätskompetente Lehrkraft einen geschlechtersensiblen und inklusiven Sportunterricht – nach einem weiten Inklusionsverständnis – anstrebt.

Die Schlüsselkompetenz „Geschlechterkompetenz“ differenziert sich dabei in die Aspekte Wissen, Wollen und Können, die aufeinander aufbauend und miteinander verwoben verstanden werden (Budde & Venth, 2010; Frohn & Süßenbach, 2012).

2.1 Wissen – Notwendige Wissensbestände über Geschlecht im Sport

Der Aspekt des Wissens hebt auf eine theoretische Grundlage ab, die als Voraussetzung für die Kompetenzdimensionen Wollen und Können zu verstehen ist. Wissensbestände über geschlechterbezogene Zuschreibungen und Erwartungen im Feld des Sports sensibilisieren die Lehrkraft für geschlechterbezogene Situationen und Diskriminierung im Sportunterricht (Frohn & Süßenbach, 2012; Palzkill & Scheffel, 2017). Hierfür sind die Kenntnis von und Reflexion der heteronormativen Ordnung des Systems Sport (Heckemeyer, 2018) sowie seiner Bedeutung im Sportunterricht ebenso notwendig wie das Wissen über das Konzept des geschlechtersensiblen Sportunterrichts. Bei diesem Konzept geht es im Wesentlichen darum, dass Lehrkräfte die Bedeutsamkeit von Geschlecht im Sportunterricht wahrnehmen, aufmerksam gegenüber geschlechtsbezogenen Zuschreibungen sind und deren Reproduktion zu vermeiden versuchen, um Schüler*innen keinen Geschlechterstereotypen zu unterwerfen (Frohn & Süßenbach, 2012). In Anbetracht einer existierenden Geschlechtervielfalt wird geschlechtersensibler Sportunterricht über eine binäre Matrix hinaus verstanden und damit um die Berücksichtigung von TIN* Personen erweitert, unabhängig von der Kenntnis über ihre Präsenz in der Klasse (Haase, 2022).

Ziel ist es, allen Schüler*innen eine umfassende Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich Bewegung, Spiel und Sport zu ermöglichen (Frohn & Süßenbach, 2012; Palzkill & Scheffel, 2017). Dabei sollen Schüler*innen Klischees gleichermaßen leben oder ablehnen können, ohne dass ihnen ein Sonderstatus aufgrund ihres Geschlechtsausdrucks verliehen wird (MSB, 2022, S. 14).

Eine Voraussetzung hierfür ist, dass Lehrkräfte um die Bedeutsamkeit der Kategorie Geschlecht im Sportunterricht wissen und Schüler*innen somit in ihrer Geschlechtlichkeit anerkennen können, ohne aber diese darauf zu reduzieren (Frohn & Süßenbach, 2012, S. 5; Palzkill & Scheffel, 2017, S. 182). Dabei gilt es, geschlechtsbezogene Divergenzen und Verhältnisse nicht zu ignorieren, wohl aber situationsangemessen aufzugreifen und damit in den Vorder- oder Hintergrund zu rücken (Frohn & Süßenbach, 2012, S. 6; MSB, 2022, S. 15). Indem ein stärken- und interessenorientierter Ansatz verfolgt wird (MSB, 2022, S. 16–17), kann ein geschlechtersensibler Sportunterricht eine ausgeglichene und vielfältige Repräsentation von Geschlecht initiieren (MSB, 2022, S. 16).

Ein Bewusstsein für geschlechtersensibles Unterrichten im Sport wird bestenfalls bereits im Lehramtsstudium der Sportwissenschaft angebahnt, indem Geschlechter- und Diversitätsaspekte in (grundlegenden) Vorlesungen und Seminaren frühzeitig thematisiert werden. Dabei werden Theorien herangezogen, die queere Identitäten berücksichtigen und TIN* Personen neben cisgeschlechtlichen, dyadischen (cis/dya) Schüler*innen sichtbar machen.

Veranstaltungen mit einer sozialwissenschaftlichen Ausrichtung können die Diversitäts- und Geschlechterthemen explizit behandeln. Dabei wäre es wichtig, die Breite des Themas Geschlecht und die Zusammenhänge von Geschlecht mit weiteren Differenzkategorien und Sport(-unterricht) intersektional zu betrachten. Dies umschließt Aspekte wie hegemoniale Männlichkeit, Androzentrismus, Sexismus und Misogynie, Queerness und Queerfeindlichkeit sowie geschlechtsbezogene Bedarfe und individuelle Lernausgangslagen im Sportunterricht (Frohn & Süßenbach, 2012; Gieß-Stüber u. a., 2023; MSB, 2021; Palzkill & Scheffel, 2017).

In sportmedizinischen und trainingswissenschaftlichen Veranstaltungen gilt es, naturwissenschaftliche Verkürzungen auf lineare Zusammenhänge von Geschlecht und Leistungsfähigkeit im Sport (Heckemeyer, 2018, S. 63 ff.) kritisch zu reflektieren und dabei die Ausschlüsse von TIN* Personen offenzulegen. Auch in Veranstaltungen zu wissenschaftlichen Methoden sind binäre Unterscheidungen zum Zwecke der Datenerhebung, wie die alleinige Unterscheidung in „weiblich“ und „männlich“ und deren Konsequenzen, wie die Nichtberücksichtigung weiterer Geschlechter (divers, inter*, nicht-binär), kritisch zu diskutieren.

Veranstaltungen zum Schreiben wissenschaftlicher und sportpädagogischer Texte bieten die Möglichkeit zu thematisieren, wie Texte geschlechtersensibel verfasst werden können.

In sportdidaktischen Veranstaltungen können geschlechterbezogene Konzepte, wie die Mädchenparteilichkeit, die Jungenförderung, die reflexive Koedukation und der geschlechtersensible Schulsport vorgestellt (Neuber, 2020) und die Berücksichtigung von TIN* Personen bei Anwendung dieser Konzepte eingebracht werden. Hier ist es angebracht, Methoden zur impliziten und expliziten Berücksichtigung von Geschlecht zu beschreiben und somit eine Wissensgrundlage für die Umsetzungskompetenz (Können) zu schaffen (Frohn & Süßenbach, 2012). Wie derartige Seminare gestaltet werden können, schildern Kraus et al. (2024) am Beispiel dreier Seminarsitzungen im Seminar „Umgang mit Heterogenität“ an der Universität Bielefeld.

Zuletzt bieten auch wissenschaftliche Arbeiten Potenziale, sich vertieft mit geschlechterbezogenen Themen zu beschäftigen und insbesondere das Wissen zu TIN* Personen im Sport und Sportunterricht zu erweitern. Insgesamt gilt es, Lernende in allen Veranstaltungen des Sportstudiums für geschlechter- und diversitätsbezogene Thematiken zu sensibilisieren und ihnen Gelegenheiten zu bieten, ihr Wissen zu erweitern.

Auf einer entsprechenden Wissensbasis lässt sich sodann die Umsetzungskompetenz (Können) aufbauen. Ohne eine positive Haltung gegenüber geschlechtersensiblen Unterrichten kann eine Umsetzung desselbigen allerdings nicht gelingen.

2.2 Wollen – Eine positive Haltung gegenüber geschlechtersensiblen Sportunterricht erzeugen

Möchte man Lehrkräfte dazu bringen, geschlechtersensibel unterrichten zu wollen, ist eine diesbezüglich positive Haltung zu fördern, da diese nachweislich das Lehrer*innen-handeln beeinflusst (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 304; Junker et al., 2020, S. 45 ff.). Diese Haltung wird im Geschlechterkompetenzmodell als „Wollen“ verstanden (Frohn & Süßenbach, 2012). Je positiver die Haltung für inklusive Bildung ist, desto signifikant höher ist „das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten zur Individualisierung im Unterricht“ (Abegglen et al., 2017, S. 200). Insofern spielen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für eine positive Haltung ebenfalls eine Rolle, und diese sind nachweislich auch steigerbar (Junker, 2020, S. 48–49).

Für die Anbahnung einer positiven Haltung gegenüber geschlechtersensiblen Unterrichten sind Fähigkeiten und Möglichkeiten zur Reflexion eigener Werte und Einstellungen zentral (Spiegel, 2018, S. 83; Junker, 2020, S. 56; Reuker & Rischke, 2023, S. 245–246). Im Rahmen von Reflexionsprozessen ist es möglich, erworbene Überzeugungen und Haltungen wahrzunehmen, zu irritieren, sodann zu verwerfen oder beizubehalten (Becker-Lenz, 2018, S. 29). Ausbildungskonzepte und Studien, die mit Reflexionsanlässen arbeiten, kommen allerdings zu vagen Ergebnissen hinsichtlich der Beeinflussung der Haltung bei Studierenden (Reuker & Rischke, 2023, S. 252 ff.).

Die Selbstreflexion bildet die Grundlage für eine Sensibilität der Lehrkraft gegenüber Geschlechterthemen, so z. B. in Bezug auf die Frage, inwiefern sie selbst an der Reproduktion von Geschlechtererwartungen beteiligt ist (Frohn & Süßenbach, 2012, S. 7). Dazu gehört z. B. die Klärung der eigenen Grundannahmen zu Geschlecht (Palzkill et al., 2020, S. 55). Folgende Fragen könnten der Selbstreflexion dienen:

- Welche Geschlechter kenne ich?
- Welche Vorannahmen und Erwartungen habe ich hinsichtlich dieser Geschlechter?
- Wie beeinflussen diese Annahmen und Erwartungen meinen Unterricht?
- Wie kann ich diese Erwartungen verändern, wenn sie mein geschlechtersensibles Handeln einschränken?

Neben diesen selbstreflexiven Komponenten ist es ebenso wichtig, „ein Bewusstsein für Machtverhältnisse, soziale Ungleichheit und Diskriminierung in der Institution Schule bzw. im Sportunterricht“ zu entwickeln, die nicht nur durch die eigenen Vorannahmen und das eigene Handeln, sondern auch durch das Handeln anderer und durch institutionelle Strukturen hervorgebracht werden können (Reuker & Rischke, 2023, S. 246).

Indem die Lehrkraft eine Haltung hinsichtlich geschlechtersensiblen Unterricht entwickelt, wird sie sich zum einen darüber klar, warum sie geschlechtersensibel unterrichten möchte, und zum anderen, welche Ziele sie mit geschlechtersensiblen Unterricht verfolgt (Palzkill & Scheffel, 2017). Eine positive Haltung schließt auch explizit den Willen gleichberechtigter Förderung von TIN* Schüler*innen und cis/dya Schüler*innen mit ein.

Um die Einstellung von Studierenden gezielt zu beeinflussen, empfehlen Junker et al. (2020, S. 56) auf Basis der Ergebnisse ihrer Studie, neben der Reflexion subjektiver

Werte und Einstellungen „vor allem auch positiv erlebte Praxiselemente im Umgang mit Heterogenität (zu) integrieren“. Zu Praxiselementen, in denen Geschlechterkompetenz gut gefördert werden kann, gehören bspw. sportpraktische Kurse, Berufsfeldpraktika sowie das Praxissemester.

Auch durch Kontakt mit bestimmten Personengruppen können Vorurteile diesen gegenüber reduziert werden, was zu einer positiven Einstellung beitragen kann. Das besagt die Kontakthypothese (Allport, 1971). Wenngleich die Kontakthypothese nicht für die Kategorie Geschlecht belegt wurde, so ist doch anzunehmen, dass Begegnungen mit Personen unterschiedlichen Geschlechts Haltungen bei Lehramtsstudierenden verändern können. So liefern Studien wie Drury et al. (2022) und Klocke et al. (2019) Hinweise darauf, dass Lehrkräfte, die Kontakt mit LSBTI* Personen hatten, den Willen zeigten, ihre Expertise hinsichtlich sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zu erweitern, bei Diskriminierungen zu intervenieren und es als ihre Pflicht erachteten, trans* Personen im Sport zu inkludieren.

Insofern ist über verschiedene Möglichkeiten nachzudenken, Kontakt z. B. zu TIN* Personen herzustellen. So gibt es bspw. queere Initiativen, wie das Aufklärungs- und Antidiskriminierungsprojekt „SCHLAU“, die eingeladen werden können, um ihre Belange zu schildern (Klocke, 2018). Außerdem kann ein Bezug über parasoziale Beziehungen hergestellt werden. Das sind Beziehungen, die Lernende über Medien, wie Podcasts, Videos, Bücher oder Social-Media-Profile, zu Personen – häufig Personen des öffentlichen Lebens – aufbauen (Wegner, 2008). Es bieten sich etwa die Autobiografie von Balian Buschbaum (2022) oder der Podcast „sichtbar*sportlich“ (2023) an. So können Studierende für deren Belange sensibilisiert werden, auch wenn nie persönlicher Kontakt hergestellt wurde.

Nicht zuletzt ist für die Förderung von Geschlechterkompetenz die Vorbildrolle von Dozent*innen bedeutsam, um Studierenden quasi ein „Lernen am Modell“ zu ermöglichen. Denn Sportlehrkräfte sind eben nicht nur sportliche Vorbilder, sondern auch Repräsentant*innen eines Geschlechts vor der Klasse (Gieß-Stüber et al., 2023). Dadurch können angehende Sportlehrkräfte Werte (z. B. geschlechtergerechtes Denken und Handeln, Wertschätzung und Solidarität, Diskriminierungsfreiheit) verinnerlichen und an Schüler*innen weitergeben. Mit Blick auf TIN* Personen sollten angehende Sportlehrkräfte die Bereitschaft entwickeln, sie nicht nur zu tolerieren, sondern sie und ihre queere Identität wie selbstverständlich zu akzeptieren (Berg & Kokkonen, 2022).

2.3 Können – Sportunterricht geschlechterkompetent planen, durchführen und auswerten

In der unterrichtlichen Praxis ist das Handeln der Lehrkraft entscheidend (Gieß-Stüber et al., 2017; Frohn & Süßenbach, 2012). Der Begriff des „Könnens“ umfasst die Ausbildung didaktisch-methodischer Kompetenzen, die auf dem Wissen und Wollen aufbauen. Diese Kompetenzen ermöglichen es, eine sensible Gestaltung der Geschlechterbeziehungen, die Anerkennung von Verschiedenheit und die Eröffnung vielfältiger Entwicklungspotenziale im Unterricht zu realisieren (Frohn & Süßenbach, 2012).

Um die didaktisch-methodische Umsetzung geschlechtersensiblen Unterrichts deutlich zu machen, unterscheiden wir in Anlehnung an Frohn und Süßenbach (2012) zunächst *konzeptionelle* und *interaktionelle* Aspekte desselbigen. Konzeptionelle Aspekte beziehen sich auf die geschlechtersensible Planung und Auswertung von Sportunterricht. Darunter fallen die Auswahl der Inhalte, Ziele, Methoden, Organisationsformen und Medien unter Berücksichtigung von Geschlechter- und Vielfaltsaspekten. Interaktionelle Aspekte umfassen die Ebene der spontanen Interaktionen während der Unterrichtsdurchführung. Um allen Schüler*innen in ihrer Geschlechtlichkeit und Vielfalt gerecht zu werden und ein angstfreies Lernklima herzustellen, sind eine professionelle Leitungskompetenz und ein gutes Gym-Management der Lehrkraft essenziell (Oppermann, 2018; Palzkill et al., 2020). Konzeptionelle und interaktionelle Aspekte lassen sich jeweils mit expliziten und impliziten Maßnahmen verbinden (Budde & Venth, 2010, S. 27; MSB, 2022, S. 14–15). *Explizit* sind dabei Ansätze, bei denen Geschlecht hervorgehoben, also zum Thema gemacht wird.¹ Dabei werden jedoch essentialistische Geschlechterdifferenzen nicht betont, sondern vielmehr Geschlechteraspekte jeglicher Art relevant gemacht. Das erfolgt beispielsweise, wenn die im Sport übliche Differenzierung nach Geschlecht diskutiert wird. *Implizit* sind wiederum Maßnahmen, die Geschlecht nicht ausdrücklich thematisieren, aber indirekt auf Geschlechtergerechtigkeit hinwirken (MSB, 2022, S. 14–15).

In der Überschneidung der konzeptionellen und interaktionellen Aspekte mit expliziten und impliziten Maßnahmen werden die Gestaltungsmöglichkeiten eines geschlechter- und diversitätssensiblen Sportunterrichts plastisch. *Konzeptionell implizit* sind dabei Planungs- und Auswertungsentscheidungen, die Geschlecht berücksichtigen, wenngleich der Geschlechteraspekt im Unterricht nicht im Vordergrund steht. *Konzeptionell explizit* vorzugehen bedeutet wiederum, Unterricht zu planen, der Geschlecht bewusst aufgreift. Dies wird insbesondere dann notwendig, wenn Diskriminierungen erfolgen oder „strukturelle Geschlechterunterschiede durch implizite Strategien nicht hinreichend abgebaut werden können“ (MSB, 2022, S. 15). *Interaktionell implizit* sind Aspekte auf der Ebene spontaner unterrichtlicher Interaktionen, die Geschlecht nicht explizit thematisieren, aber auf geschlechtergerechtem Denken basieren. *Interaktionell explizit* sind wiederum Interaktionen, die Geschlecht oder geschlechterbezogene Handlungen – insbesondere, wenn sich Diskriminierungen ereignen – bewusst ansprechen. In Tabelle 1 wird dargestellt, welche Maßnahmen konkret gemeint sein können.

¹ Eine solche Hervorhebung von Geschlecht kann im Anschluss an Budde & Venth (2010, S. 80) auch als Dramatisierung verstanden werden. Diese steht dem Konzept von Budde & Veth (2010) und Faulstich-Wieland (2006) zufolge mit der Entdramatisierung in einem Spannungsverhältnis.

Tabelle 1: Explizite und implizite Maßnahmen im Sportunterricht

	explizit	implizit
konzeptionell	• Thematisierung von Geschlecht in Hinblick auf die Themen Gesundheit, Körperbilder (MSB, 2022, S. 15) oder geschlechterbezogenes, körperliches Verhalten • Reflexion der Performativität von Geschlecht² • Diskussion zur Reproduktion von Geschlechterstereotypen und Heteronormativität im Sport am Beispiel Queer Tango³ • Sensibilisierung gegenüber geschlechterbezogener Diskriminierung im Sport und deren Wirkung (Földi⁴, 2019, S. 17 ff.) • Anlassbezogene Trennung, z. B. in Mädchen- und TIN*-Gruppe (als von Sexismus betroffene Gruppe) sowie cis/dya Jungengruppe⁵	• Vielfältige Interessenlagen der Schüler*innen bedenken à breites Sportverständnis und Mehrperspektivität zugrunde legen⁶ • Gerechte Geschlechterpräsentation in Aufgabenstellungen und Visualisierungen, die Vielfalt in Hinblick auf Geschlecht und weitere Vielfaltskategorien „klischeefrei und ausgewogen“ repräsentieren (MSB, 2022, S. 18–19), Vermeidung von Idealisierung bestimmter Körper • Methoden zur Verringerung körperlicher Exponiertheit (z. B. Partner*innenfeedback) und Schaffung geschützter Atmosphäre für körperkontaktreiche Situationen (z. B. Stopp-Regel für ungewollten Körperkontakt) • Methoden zur Beteiligung aller Schüler*innen (z. B. Blitzlicht, Think-Pair-Share)
interaktionell	• Eindeutige Positionierung gegen Diskriminierung durch Lehrkraft • Aufgreifen von potenziell gewaltvollen und diskriminierenden Aussagen und Handlungen, auch wenn sie „nur witzig gemeint“ waren • (Wieder-)Herstellung einer angstfreien und lernförderlichen Atmosphäre (Palzkill et al., 2020; Schäfer et al., 2019)	• Durch geschlechtergerechte Sprache implizit auf Geschlechtergerechtigkeit hinwirken (Scaramuzza, 2020) • Repräsentation von (geschlechtlicher) Vielfalt z. B. in Aussagen • Vermeidung von Rollenzuschreibungen und Stereotypen • Entwicklung einer geschlechtersensiblen Haltung (s. <i>Wollen</i>), um in spontanen unterrichtlichen Situationen die herrschende Geschlechterordnung nicht zu reproduzieren, sondern Diversität zu stärken (Reuter & Rischke, 2023)

Damit Lehrkräfte auf die Umsetzung geschlechtersensiblen Sportunterrichts vorbereitet werden, sollte das Können bereits in der Lehrkräfteausbildung angebahnt werden. Dazu ist es nicht nur notwendig, dass (angehende) Sportlehrkräfte sich mit theoretischen Grundlagen geschlechtersensiblen Sportunterrichts beschäftigen (Wissen) und eine

2 In dieser Methode werden Schüler*innen aufgefordert, sich in verschiedenen Konstellationen aufzustellen und aufeinander zuzulaufen, um beispielsweise Ausweichverhalten zu beobachten. Die Übungen umfassen unterschiedliche Geschlechterkombinationen, wie gleich- oder andersgeschlechtliche Paare. In einer weiteren Übung analysieren die Schüler*innen ihre Körperposition beim Sitzen im Sitzkreis. Nach jeder Übung erfolgt eine Reflexion über Muster geschlechtsbezogenen Verhaltens und das Empfinden bezüglich Raum nehmen – Raum geben. Das Ziel besteht darin, die alltäglichen performativen Aspekte von Geschlecht zu analysieren und zu dekonstruieren (Palzkill et al., 2020, S. 104 f.).

3 Bei der Queer Tango Methode wird Paartanz in verschiedenen Rollen (alle übernehmen die Leader-/Follow-Rolle, in gleich- und gemischtgeschlechtlichen Konstellationen) getanzt. Anschließend wird reflektiert, wie sich die Einnahme der verschiedenen Rollen angefühlt hat und warum (Pereira-García et al., 2022, S. 101 f.).

4 Das online verfügbare OUTSPORT TOOLKIT schlägt hierzu Übungen vor, die auch an Schulklassen der Sekundarstufe angepasst werden können.

5 Eine Trennung nach binärem Geschlecht (Mädchen – Jungen) schließt TIN*Personen aus. Eine Trennung nach anderen Faktoren wie z. B. Interesse oder Vorerfahrung ist zu bevorzugen, um Geschlecht nicht zu dramatisieren.

6 Bei Ruin (2023, S. 69 f.) wird ausgeführt, inwiefern Mehrperspektivität zu einem diversitätssensiblen Schulsport beitragen kann.

Haltung diesbezüglich aufbauen (Wollen), sondern in die Lage versetzt werden, diesen Unterricht auch praktisch umzusetzen. Diese Umsetzungskompetenz muss in praxisnahen Lernsituationen, z. B. durch Fallarbeit (vgl. hierzu den Beitrag von Möhwald und Schulze in diesem Sammelband), Unterrichtsbeobachtungen und betreute Praxisphasen, angebahnt werden (Blömeke, 2001).

Eine Möglichkeit hierzu besteht in Veranstaltungen mit Praxisbezug (z. B. Planen und Auswerten von Unterricht, sportpraktische Kurse wie Leichtathletik) im Lehramtsstudium Sport. Hier gilt zunächst für Dozierende, die impliziten Aspekte von Geschlecht in jeder Veranstaltung mit zu berücksichtigen und bei Bedarf aufzugreifen.

Es eröffnen sich ferner Möglichkeiten, Geschlechter- und Diversitätsaspekte in den Fokus zu rücken, indem geschlechtersensibler Schulsport geplant wird und Methoden zum Umgang mit geschlechter- und diversitätsbezogenen Aspekten erprobt und reflektiert werden. Auch die Arbeit an Fallbeispielen ermöglicht einen hohen Praxisbezug. Dies muss nicht ausschließlich in Seminaren erfolgen, die auf Inklusion, Diversität oder Geschlecht abzielen, sondern kann in alle praxisbezogenen Kurse integriert werden. So kann im Rahmen von Sportarten, bei denen die Leistung nach den Kriterien Zentimeter, Gramm und Sekunde (cgs-Sportarten) gemessen wird, diskutiert werden, wie eine von geschlechterbezogenen Normtabellen losgelöste und stattdessen an einer individuellen Bezugsnorm orientierte Bewertung erfolgen kann. In körperkontaktreichen Bewegungsfeldern, wie Turnen oder Ringen und Kämpfen, kann thematisiert werden, wie ein Umgang mit der Körperlichkeit – innerhalb und zwischen Geschlechtern – erfolgen kann, ohne dass die körperliche Integrität durch Grenzüberschreitungen verletzt wird.

Auch Praktika, v. a. das Praxissemester, bieten Möglichkeiten, didaktisch-methodische Kenntnisse zu geschlechtersensiblen Unterricht in der Praxis umzusetzen. Insbesondere die Erprobung und Reflexion von geschlechtersensiblen Unterricht im Rahmen der universitären Begleitung kann eine (forschende) Grundhaltung in Hinblick auf Geschlechtersensibilität anbahnen. Ferner können Studierende dazu angeregt werden, in eigenen Forschungsprojekten – in besagten Praxisphasen oder im Rahmen ihrer Qualifikationsarbeit – zu erheben, wie Geschlecht im Schulsport (nicht) relevant gemacht wird und wie der Umgang mit Geschlecht im Schulsport erfolgt. Ein Fokus kann dabei auf den Umgang mit Geschlechterdiversität und, falls sichtbar, mit TIN* Personen gelegt werden. Zuletzt ließe sich in verschiedenen Prüfungen eine obligatorische Auseinandersetzung mit Geschlechter- und Diversitätsaspekten unter Berücksichtigung von TIN* Personen implementieren und somit die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass sich Studierende mit geschlechtersensiblen Unterricht beschäftigen.

3 Fazit

Mit Blick auf die Frage, wie Geschlechterkompetenz insbesondere unter Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt bereits bei Lehramtsstudierenden ausgebildet werden kann, wurde in dem Beitrag aufgezeigt, welcher Wissensbasis sowie Haltung es dazu bedarf und wie beides im Lehramtsstudium Sport erworben werden kann. Wissen und

Wollen allein machen jedoch noch keinen geschlechtersensiblen Sportunterricht aus. Im Studium müssen angehende Sportlehrkräfte daher auch in der Umsetzungskompetenz, dem Können, professionalisiert werden. Neben konkreten Maßnahmen zur Gestaltung eines TIN*-inklusive Sportunterrichts wurden in dem Beitrag Hinweise zur Vermittlung dieser gegeben. Aus intersektionaler Perspektive ist es darüber hinaus notwendig, nicht nur geschlechtliche Diversität, sondern verschiedene Differenzaspekte und deren Verwobenheit zu berücksichtigen und in einem diversitätssensiblen, inklusiven Schulsport auf alle Personen gleichberechtigt einzugehen.

In Anbetracht dessen gilt es, die Gestaltung eines inklusiven Schulsports und Maßnahmen, Lehrkräfte für diesen zu professionalisieren, weiterzuentwickeln. Dazu bedarf es allerdings der empirischen Überprüfung der bereits vorliegenden Ansätze und Maßnahmen. Ferner fehlen empirische Daten zu Kenntnissen, Haltungen und Erfahrungen von Sportlehrkräften im Umgang mit TIN* Personen, die notwendig wären, um entsprechende Professionalisierungsmechanismen abzubilden.

Nicht zuletzt betrachtet dieser Beitrag primär die erste Phase der Lehrkräfteausbildung. Im Sinne eines lebenslangen Lernens gilt es in zukünftigen Publikationen zu untersuchen, wie Diversitäts- und Geschlechterkompetenz auch in der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung weiter gefördert werden kann.

Literatur

- Abegglen, H., Streese, B., Feyerer, E. & Schwab, S. (2017). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. Eine empirische Studie aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Lütje-Klose; S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 189–202). Waxmann.
- Allport, G. W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Kiepenheuer & Witsch.
- Becker-Lenz, R. (2018). Professionalisierung und Studium. Ansprüche, Realität und Desiderate. *Sozialmagazin*, 43(3–4), 26–32.
- Berg, P., & Kokkonen, M. (2022). Heteronormativity meets queering in physical education: the views of PE teachers and LGBTIQ+ students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 368–381. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891213>
- Blömeke, S. (2001). Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehrerbildung und die Aufgabe von Zentren der Lehrerbildung. Folgerungen aus einer Theorie universitärer Lehrerbildung. In S. Norbert (Hrsg.), *Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche* (S. 131–162). Klinkhardt.
- Budde, J., & Venth, A. (2010). *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen: Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. Bertelsmann.
- Buschbaum, B. (2022). *Warum Diversity uns alle angeht. Wie ich der wurde, der ich immer war*. Fischer.

- Drury, S., Stride, A., Firth, O., & Fitzgerald, H. (2022). The transformative potential of trans*-inclusive PE: the experiences of PE teachers. *Sport, Education and Society*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2034142>
- Faulstich-Wieland, H. (2006). Reflexive Koedukation als zeitgemäße Bildung. In H.-U. Otto, J. Oelkers & P. Bollweg (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung: Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 261–274). Reinhardt.
- Földi, L. (2019). *Outsport Toolkit: Supporting sport educators in creating and maintaining an inclusive sport community based on diversity of gender identities and sexual orientations*. <https://www.out-sport.eu/wp-content/uploads/2019/11/OUTSPORT-TOOLKIT-EDUCATION-THROUGH-SPORT.pdf>
- Frohn, J., & Süßenbach, J. (2012). Gendersensibler Schulsport – Den unterschiedlichen Bedürfnissen von Mädchen und Jungen im Sport mit Genderkompetenz begegnen. *Sportpädagogik*, 36(6), 2–7.
- Gieß-Stüber, P., Fedorchenko, A. & Fink, N. (2023). Geschlechtlicher Vielfalt im Sport gerecht werden. In P. Gieß-Stüber & B. Tausch (Hrsg.), *Bildung und Sport. Gesellschaftlicher Zusammenhalt im und durch Sport* (S. 149–176). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40369-0_8
- Gieß-Stüber, P., & Sobiech, G. (2017). Zur Persistenz geschlechtsbezogener Differenzsetzungen im Sportunterricht. In G. Sobiech & S. Günter (Hrsg.), *Sport & Gender – (inter)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung: Theoretische Ansätze, Praktiken und Perspektiven* (S. 265–280). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13098-5_19
- Gildemeister, R., & Wetterer, A. (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In G.-A. Knapp & A. Wetterer (Hrsg.), *TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie* (S. 201–254). Kore.
- Haase, R. K. (2022). *Schulsport in einer cisnormativen Gesellschaft: Eine qualitative Studie zur Perspektive von trans*, inter* und nicht-binären Schüler*innen* [Masterarbeit, Universität Münster, Münster]. DataCite. <https://doi.org/10.17879/62019522148>
- Heckemeyer, K. (2018). *Leistungsklassen und Geschlechtertests: Die heteronormative Logik des Sports*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839442166>
- Heckemeyer, K., Frohn, J., & Günter, S. (2022). Geschlechtervielfalt im Sport – Perspektiven der sportbezogenen Geschlechter- und Diversitätsforschung. In G. Sobiech & E. Gramespacher (Hrsg.), *Wir und die Anderen. Differenzkonstruktionen in Sport und Schulsport* (S. 131–150). Feldhaus.
- Junker, R., Zeuch, N., Rott, D., Henke, I., Bartsch, C., & Kürten, R. (2020). Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und -Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule – *Empirische Sonderpädagogik* 12(1), 45–63. <https://doi.org/10.25656/01:20169>

- Kettley-Linsell, H. (2022). *Challenging the gender binary in UK Physical Education: Student, teacher and parent perspectives* [Dissertation, Loughborough University, Loughborough]. RIS. Abruf unter https://repository.lboro.ac.uk/articles/thesis/challenging_the_gender_binary_in_uk_physical_education_student_teacher_and_parent_perspectives/20110487
- Klocke, U. (2018). Vorteilsabbau durch Kontakt: Wie durch die Einladung queerer Aufklärungsteams an Schulen Akzeptanz für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt gefördert werden kann. In A. Spahn & J. Wedl (Hrsg.), *Schule lehrt/lernt Vielfalt: Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule* (S. 130–132). Waldschlösschen Verlag.
- Klocke, U., Latz, S., & Scharmacher, J. (2019). Empirische Arbeit: Schule unterm Regenbogen? Einflüsse auf die Berücksichtigung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt durch Lehrkräfte. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66(2), 131–156. <https://doi.org/10.2378/peu2019.art12d>
- Kraus, C.-I., Schreiner, L., Fast, N., & Kastrup, V. (2024). Gendersensibel in den Sportunterricht. *HLZ* 7(1), 56–72. <https://doi.org/10.11576/hlz-5971>
- Krell, C., & Oldemeier, K. (2018). Coming-out – und dann...?! In A. Langer, S. Schutter, C. Steiner, & H. Reiter (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 407–424). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04207-3_30
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2022). *Pädagogische Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Gender/Pada_gogische_Orientierung_2022_web.pdf
- Neuber, N. (2020). Mädchen und Jungen als Zielgruppe im Sport. In N. Neuber (Hrsg.), *Basiswissen Lernen im Sport. Fachdidaktische Konzepte Sport: Zielgruppen und Voraussetzungen* (S. 71–91). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28464-0_5
- Oppermann, H. (2018). Vom Classroom Management zum Gym Management: Sport in der inklusiven Grundschule im Sinne einer effektiven Klassenführung. In S. Ruin, F. Becker, D. Klein, H. Leineweber, S. Meier & H. G. Uhler-Derigs (Hrsg.), *Im Sport zusammenkommen: Inklusiver Schulsport aus vielfältigen Perspektiven* (S. 77–96). Hofmann.
- Palzkill, B., Pohl, F. G., & Scheffel, H. (2020). *Diversität im Klassenzimmer. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Schule und Unterricht*. Cornelsen.
- Palzkill, B., & Scheffel, H. (2017). Geschlechterkompetenz im Sportunterricht. In I. Glockentöger & E. Adelt (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule: Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis* (S. 173–186). Waxmann.
- Pereira-García, S., López-Cañada, E., & Elling-Machartzki, A. (2022). Dancing Queer Tango: An Experience of Queer Pedagogy in PESTE. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(1), 99–109. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0097>
- Reuter, S., & Rischke, A. (2023). Professionalisierung von Sportlehrkräften für den diversitätssensiblen Unterricht: Erkenntnisse und Konzept. In S. Ruin & G. Stibbe (Hrsg.), *Sportdidaktik und Schulsport: Zentrale Themen einer diversitätssensiblen Fachdidaktik* (S. 243–260). Hofmann.

- Ruin, S. (2023). Vielfalt im Schulsport: Zum Anspruch einer diversitätssensiblen Fachdidaktik. In S. Ruin & G. Stibbe (Hrsg.), *Sportdidaktik und Schulsport: Zentrale Themen einer diversitätssensiblen Fachdidaktik* (S. 53–77). Hofmann.
- Scaramuzza, E. (2020). Gendersternchen – ja oder nein? Argumente für eine geschlechterreflexive Sprachbildung in Schule und Unterricht. *Wochenschau Politik und Wirtschaft unterrichten*, 71(1), 32–39.
- sichtbar*sportlich (2023). sichtbar*sportlich – Der Podcast. Abruf unter <https://sichtbar-sportlich.de/podcast/>
- von Spiegel, H. (2018). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis* (6., durchgesehene Auflage). Ernst Reinhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838587462>
- Tenorth, E., & Rudolf, T. (Hrsg.) (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Beltz.
- Wegener, C. (2008). Parasoziale Interaktion. In U. Sander, F. Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (1. Aufl., S. 294–296). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_43
- Winker, G., & Degele, N. (2010). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten* (2. Aufl.). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839411490>
- Zehnder, K. (2014). Man rennt ja nicht mit dem Penis – Eine Analyse medizinisch vergeschlechtlichter Frauenkörper im Sport. *Body Politics Zeitschrift für Körpergeschichte*, 2(3), 125–144. <https://doi.org/10.4324/9780429442469-3>

Gelingensbedingungen für die Ausbildung von Geschlechter- und Diversitätskompetenz bei Sportlehrkräften

Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie

GABRIELE SOBIECH UND HANNAH SPEH

1 Einführung in die Thematik

Der konstruktive und reflexive Umgang mit Diversität und damit die Anerkennung von Diversitätskompetenz als einem hochschulpolitischen Bildungsziel in Bezug auf die Ausbildung von Lehrkräften ist in einer gemeinsamen HRK- und KMK-Empfehlung bereits seit 2015 festgehalten. Dieses Bildungsziel ist ebenso im Rahmen des Bildungsplans (2016) des Landes Baden-Württembergs unter der Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ verankert. In der Rahmenverordnung wird weiterhin betont, dass Geschlechtersensibilität im Kontext des Diversitätsdiskurses in der Lehrer*innenbildung als Querschnittskompetenz eine große Bedeutung über alle Disziplinen hinweg erhält (Bechstein & Cordi, 2023). Was ist nun genauer unter Geschlechter- und Diversitätskompetenz zu fassen?

Als Erstes muss festgehalten werden, dass Geschlechtszugehörigkeit nicht von Geburt an als festgelegt, natürlich und unveränderbar verstanden wird, sondern als Ergebnis historischer und sozialer Prozesse. Damit wird einem sozialkonstruktivistischen Ansatz gefolgt, der davon ausgeht, dass es keine von der Dimension des Sozialen freie Wahrnehmung und Betrachtung des Körpers geben kann. In Sozialisationsprozessen schreibt sich die Ordnung der kulturellen Zweigeschlechtlichkeit mit ihren Einteilungen in männliche und weibliche Eigenschaften, Fähigkeiten und Ausdrucksformen in die Körper ein und konstituiert auf diese Weise eine hierarchische Differenz, die wiederum kausal für die geschlechtsbezogene Unterscheidung in sozialen Räumen gesetzt wird (Gildemeister & Hericks, 2012). Bourdieu (1999) zeigt mit seiner Habitus-theorie auf, dass es nicht nur die Struktur, also kulturelle und institutionelle Vorgaben sind, die das Geschlechterverhältnis prägen, vielmehr sind Akteure aktiv an diesen Herstellungsprozessen beteiligt, was z. B. in der Formulierung „doing gender“ (Villa, 2011) explizit wird. In diesem individuellen Formgebungsprozess über den Lebenslauf besteht immer auch die Chance, größere Handlungsspielräume und dadurch auch grenzüberschreitende Handlungskompetenzen zu erwerben (Sobiech, 1994). Dies scheint in einer hochkomplexen Gesellschaft, die neben der Strukturkategorie Geschlecht durch Diversitätsdimensionen wie Herkunft, Nationalität, Hautfarbe, sexuelle Orientierung, Alter etc. geprägt ist, und bei denen Machtverhältnisse über Ein-

Aus- und Abgrenzungen entscheiden, nicht nur, aber gerade auch im Bildungsbereich besonders geboten. Der Erwerb von Geschlechter- und Diversitätskompetenz ist somit, wie bereits vor einigen Jahren beschrieben (Sobiech, 2010), als Schlüsselqualifikation von Sportlehrkräften zu verstehen, die sich nach Budde und Venth (2010) aus „Wissen, Wollen und Können“ zusammensetzt. Wie Kunert-Zier (2005) ausführt, gehört Wissen zu einer geschlechterbezogenen Sachkompetenz, die existierende geschlechter- und gruppenbezogene Zuschreibungen als soziale Konstruktionen erkennt und die Fähigkeit entwickelt, Gegenbilder zu entwerfen. Des Weiteren bedarf es einer geschlechter- und diversitätsbezogenen Selbstkompetenz, um sich über eigene Haltungen und Grundannahmen bezüglich der Geschlechtszugehörigkeit bewusst zu werden und die eigene Beteiligung am Geschlechterverhältnis im Kontext von Schule und Schulsport zu reflektieren. Die sensible Gestaltung von Geschlechterbeziehungen (Wollen), die Anerkennung von Verschiedenheit und die Eröffnung vielfältiger Entwicklungsmöglichkeiten gehören zum Dritten zu einer geschlechterbezogenen Praxiskompetenz (Können), die die Förderung egalitärer Geschlechterverhältnisse zum Ziel hat.

2 Kurzer Einblick in den Forschungsstand

In qualitativen (internationalen) Forschungsarbeiten zeigt sich, dass (Sport)Lehrkräfte über wenig Wissen zur Verschränkung von Geschlecht, Interkulturalität und Inklusion verfügen sowie ihre eigenen Kompetenzen bzw. ihre Ausbildung in den Bereichen Interkulturalität und Gender als limitiert einschätzen (Lleixà & Nieva, 2018) und sich unsicher sind, welche Relevanz sie den Faktoren Geschlecht und Ethnizität zuschreiben sollen (Büker & Rendtorff, 2015). Fehlende Wissensbestände von (Sport)Lehrkräften äußern sich in normorientierten, alltagstheoretischen und stereotypischen Haltungen gegenüber Diversität, was sich bspw. in ihren subjektiven Körperbildern zeigt: Ruin (2017) interviewte Sportlehrkräfte in Nordrhein-Westfalen (schulformübergreifend) und kam dabei zum Ergebnis, dass die meisten Befragten ein an gesellschaftlichen Idealkörpernormen orientiertes Körperkonzept besitzen, was einem inklusiven Ansatz von Sportunterricht widerspricht (Ruin, 2017, S. 229). Mehrere qualitative Studien (z. B. Morrisette et al., 2018; Büker & Rendtorff, 2015; Budde, 2011) verdeutlichen, dass Lehrkräfte Geschlecht binär kategorisieren, Jungen und Mädchen als grundlegend unterschiedlich konstruieren und das Verhalten beider Geschlechter essenzialisieren. Das alltagstheoretische, binäre Verständnis von Geschlecht zeigt sich bei Sportlehrkräften (siehe dazu z. B. Berg & Kokkonen, 2022; Preece & Bullingham, 2022; Murphy et al., 2014) insbesondere im Umgang mit LGBTQI+ Schüler*innen, die als normabweichende Minderheit konstruiert werden (Berg & Kokkonen 2022; vgl. zu Geschlechter- und Queerkompetenz den Beitrag von Haase et al. in diesem Sammelband). Böhlke und Müller (2021) – tätig an Gesamtschulen in norddeutschen Bundesländern – identifizierten in ihrer Interviewstudie mit Sportlehrkräften verschiedene Handlungsmuster im Umgang mit LGBTQI+ Schüler*innen. Ein Teil der Lehrkräfte scheint die Thematik der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt zu „de-thematisieren und auszuklammern“. Auch in der Inter-

viewstudie von Berg und Kokkonen (2022) bleiben LGBTQI+ Schüler*innen im Sportunterricht ‚unsichtbar‘. Böhlke und Müller (2021, S. 128) resümieren in ihrer Studie, dass bedeutende Grundprobleme darin bestehen, dass Sportlehrkräfte oft nur einzelfall- bzw. problemorientiert handeln. Demnach bleibt sexuelle und geschlechtliche Vielfalt auch in der Unterrichtspraxis eine ‚Hintergrundproblematik‘.

3 Methodologie und Methode

Die leitfadengestützte Interviewstudie, in der bisher zwölf Lehrkräfte (sechs Männer und sechs Frauen) im Alter von 29 bis 53 Jahren mit einer Berufstätigkeitsdauer von einem halben Jahr bis zu 25 Jahren von verschiedenen Sekundarschulen Freiburgs befragt wurden, wird finanziell durch die interne Forschungsförderung der Pädagogischen Hochschule unterstützt und ist durch die Schulbehörde genehmigt worden. Der Leitfaden umfasst folgende Kategorien: biografische Aspekte des Aufwachsens mit Fragen zu Sportaktivitäten in Schule, Verein und Freizeit, darunter Fragen zu geschlechtsbezogenen Erfahrungen und zu Leistungsanforderungen; weiterhin Fragen zur Berufswahl, zum Studium und Referendariat. Im nächsten Schritt geht es um die eigene Unterrichtsgestaltung und um die Frage, was eine gelungene Lehre im Sportunterricht ausmacht und welche Unterrichtsinhalte als besonders bedeutsam wahrgenommen werden. Die Dimension Körper, mit Fragen zu differenten körperlichen Voraussetzungen und Befähigungen, zu normorientierten Körperbildern sowie zum Umgang mit Abweichungen, die mit Beschämungen verbunden sein können, stellt einen weiteren inhaltlichen Schwerpunkt dar. Geschlechtszugehörigkeit, die eigene wie die von Schüler*innen, die Haltung zu und Wahrnehmung von geschlechtshomogenen oder -heterogenen Lernsettings, im Weiteren der Umgang mit LGBTQI+ Schüler*innen sowie mit Schüler*innen mit Fluchterfahrungen gehören zum Komplex „Diversität“. Den Abschluss bilden Fragen zur Schulkultur und zu eigenen Weiterbildungswünschen und -erfahrungen.

Die qualitativen, problemzentrierten Interviews wurden an der Pädagogischen Hochschule oder direkt an der jeweiligen Schule durchgeführt und hatten eine Dauer von ca. 60 bis 90 Minuten. Die Auswertung der transkribierten Interviews geschah nach der qualitativen Inhaltsanalyse mit Computerunterstützung (MAXQDA), wobei die Kategorien in einem ersten Schritt deduktiv aus dem Leitfaden generiert wurden (Kuckartz, 2016). Im zweiten Schritt wurden Aussagen unter die Dimensionen Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Praxiskompetenz geordnet. Demgegenüber stellten Aussagen zu Geschlechterkonstruktionen im Sinne einer Dramatisierung von Geschlecht (Budde, 2006) und Stereotypisierungen von Gruppen kontrastierende Elemente dar.

4 Ausgewählte Ergebnisse zu Gelingensbedingungen für die Ausbildung von geschlechter- und diversitätsbezogenen Kompetenzen

Um nicht immer wieder die gleichen Ergebnisse der Geschlechterkonstruktion im Sportunterricht zu präsentieren (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017) – die auch in unserer Studie zu finden sind – und damit zu verstärken, werden in diesem Beitrag diejenigen Praktiken und Prozesse beschrieben, die als geschlechter- und diversitätskompetent gelten können. Die Frage ist dann, was genau die Bedingungen für ein Gelingen der Ausbildung solcher Verhaltensweisen sind.

Damit rücken Praktiken und Strategien aus den durchgeführten Interviews in den Fokus, die durch Sozialisationsbedingungen und -erfahrungen im sozialen Umfeld (Familie, Schul-, Vereinssport und Ausbildung) erworben worden sind und die eigenen Haltungen, Wahrnehmungs- und Einstellungsschemata bezüglich Geschlecht, sexueller Orientierung, Klassen- und ethnischer Zugehörigkeit reflektieren. Dass Lehrer*innen eine zentrale Rolle spielen, wenn es sich um die Fortschreibung beziehungsweise den Abbau sozialer Ungleichheiten handelt, zeigt auch Jenert (2021, S. 84) auf. Nach Jenert entwickeln Lehrkräfte eher dann eine diversitätssensible Haltung, wenn in ihrer Biografie eine „habituelle Nichtpassung“, z. B. zu Normen ihres sozialen Umfelds, erkennbar ist. Konkret handelt es sich dabei um „Momente des Nichtverstehens, Gefühlen des Nichtdazugehörens, der Unsicherheit oder der Verwirrung“ (Jenert, 2021, S. 88), die Reflexionsprozesse auslösen, Wahrnehmungs- und Einstellungsschemata verändern und Wissen umstrukturieren können. Wie also der durch Momente fehlender Passung erzeugte Habitus (Bourdieu, 1999) Einfluss auf die sensible Gestaltung von Geschlechterbeziehungen in der Schule, der Anerkennung von Verschiedenheit und die Eröffnung vielfältiger Entwicklungsmöglichkeiten für Schüler*innen nehmen kann, zeigen die folgenden Ausführungen zur geschlechter- und diversitätsbezogenen Selbst-, Sach- und Praxiskompetenz.

Selbstkompetenz

Zur Selbstkompetenz gehört zuallererst die Reflexion erworbener Haltungen in Bezug auf Geschlecht und damit einhergehend kulturell geprägte, geschlechtsbezogene Zuschreibungen von Verhaltens- und Denkweisen infrage zu stellen und Gegenbilder zu entwerfen. Die Interviewpartnerin B4 kann als Paradebeispiel für eine solche Selbstreflexion dienen, die im weiteren Verlauf ihrer Biografie zum Aufbau von Sach- und Praxiskompetenz mit Blick auf ihre Unterrichtsgestaltung in der Schule maßgeblich ist. Dies lässt sich damit begründen, dass sie nach eigenen Angaben bereits als Kind nicht zu gesellschaftlichen Vorstellungen, wie Mädchen zu sein und sich zu verhalten haben, gepasst hat.

Weil ich ein Mädchen bin, bin ich dann scheinbar die Einzige, auch auf dem Schulhof, die rumrennt und so. Also in diesem Freizeitverhalten, da habe ich sehr wohl gespürt, dass ich anders bin, weil ich Sportarten gemacht habe, die halt nicht stereotyp waren. (...) Es waren ja Achtzigerjahre. Ich wusste, dass ich ein Sonderling bin als fußballspielendes Mädchen.

Die Befragte erzählt von „Momenten der Nichtpassung“, die zum Alleinstellungsmerkmal in ihrem sozialen Umfeld führen. Sie reflektiert ihr Anderssein aber nicht als individuellen Makel, sondern vielmehr als Resultat geschlechterbezogener Stereotypen. Darüber hinaus bricht sie auch mit gesellschaftlichen Erwartungen, die sich auf ihre sexuelle Orientierung richten. In dem Prozess des Coming-out helfen ihr sportliche Aktivitäten dabei, sich außerhalb geschlechtsbezogener Normen bewegen zu können.

Bei der Sexualität habe ich halt bald gemerkt, dass ich da nicht der Norm entspreche, dass ich nicht so schaue wie andere schauen auf das andere Geschlecht. Und genau, da hat der Sport schon, glaube ich, auch eine wesentliche Rolle gespielt, sich zu Hause zu fühlen, und nicht Stereotypen entsprechen zu müssen in der Art, wie man sich gibt, wie man sich bewegt. Ich bin einfach nicht Stereotyp Mädchen gewesen. Und da war ich im Sport gut aufgehoben damit.

Aus diesem Bruch mit gesellschaftlichen Normvorstellungen zieht B4 als Lehrkraft Konsequenzen für die Durchführung von Sportunterricht in der Schule. Die positive Erfahrung, geschlechterbezogene stereotype Zuschreibungen durch Sportaktivitäten überwinden zu können, möchte sie an ihre Schüler*innen weitergeben.

Generell lässt sich sagen, dass Sportlehrkräfte Könnens- und Erfahrungserfahrungen im Bereich der Kernsportarten (Leichtathletik, Turnen, Schwimmen, Ballsportspiele), ob im Sportverein oder im Studium, positiv konnotieren. Wie Ergebnisse der Interviews zeigen, sind die meisten Lehrkräfte bereits als Kind sportlich sehr aktiv, orientieren sich an sportiven Bewegungsnormen mit überwiegend hoher Leistungserwartung. Daraus folgt die Schwierigkeit, ihre eigene Leistungsbereitschaft angesichts leistungsschwächerer Schüler*innen im Sportunterricht zu relativieren, alternative Ansätze, auch in der Bewertung zu finden. Aus diesem Grund gilt ein differenzierter Blick auf Leistung ebenfalls als Gelingensbedingung für diversitätskompetenten Sportunterricht. Die kritische Reflexion „der am eigenen Leib vollzogenen Praxis“ (Klinge, 2007, S. 27) gelingt Lehrkräften vor allem dann, wenn, wie B10 ausführt, Erwartungen an sportliches Können bereits im Kindes- und Jugendalter nicht erfüllt werden oder im Studium eine Nicht-Passung zu erwarteten sportlichen Leistungen erfolgt. So erzählt B10 von „grauenvollen Bundesjugendspielen“ und einer Situation im Sportstudium, in der sie die von ihr erwarteten Leistungen nicht erbringt.

Ich hatte einen Riesenrespekt vor den Hürden. Ich habe das noch nie gemacht, ich musste das dann im Studium machen und ich habe dann eine Fünf kassiert. (...) Ich hatte Angst und ich habe es nicht hingekriegt und das war so: 'Fh, also mit Ihren langen Beinen müs-

sen Sie das doch können'. Also richtig so ein Stempel drauf. (...) Und das hat mir aber auch die Augen geöffnet nochmal für den eigenen Sportunterricht. (...) Ich will nicht, dass ein Kind sich unfair behandelt fühlt.

Das Erleben des Scheiterns in dieser Situation führt bei B10 dazu, ihren Blick auf eingeforderte Leistungen von Schüler*innen zu relativieren und zu differenzieren.

Sachkompetenz

Bei der Beschreibung der Gelingensbedingungen im Bereich der Sachkompetenz geht es im Kern um das Wissen, dass Geschlecht ein soziales Konstrukt und damit veränderbar ist. Die Lehrkräfte wurden im Interview nach der Wahrnehmung der Relevanz ihrer eigenen Geschlechtszugehörigkeit befragt, sowohl in dem Sportunterricht, den sie als Schüler*innen besucht haben, als auch nach der Ausbildung als agierende Lehrkraft. Weiterhin interessierten ihre Einstellungen und Erfahrungen bezüglich geschlechtsheterogenen und -homogenen Sportunterrichts. Dabei zeigt sich, dass gerade diejenigen Lehrkräfte kompetent über Geschlecht als soziales Konstrukt nachdenken, die sich für die Aufhebung der Trennung nach Geschlecht aussprechen. (In Baden-Württemberg wird in Sekundarschulen der Sportunterricht in der Regel ab der 7. Klasse geschlechtergetrennt durchgeführt.) B3 verweist auf die Zuschreibungen, die durch geschlechtergetrennten Sportunterricht vorgenommen werden und die dann Geschlechterstereotype verstärken.

Ja, klar gibt es auch diese Stereotype von ‚Jungs machen dies und Mädchen machen das!‘, aber ich finde, durch eine Trennung von Sportunterricht nach Geschlecht bestärkt man auch diese Rollen. Die Mädchen tanzen, die Jungs spielen Fußball. (...) Also wenn ich die freie Wahl hätte, würde ich das in meiner eigenen Schule ändern.

Weiterhin zeigt sich in den Interviews das Wissen um geschlechterbezogene Differenzen in der Sozialisation durch den Einfluss des Elternhauses oder allein aufgrund kultureller, traditioneller Geschlechterbilder.

[Es] gibt natürlich schon Schwerpunkte, allein gesellschaftlich oder (...) wie sie geprägt sind vom Elternhaus, dass halt die Jungs in der Regel schon lieber Fußball spielen, als jetzt zu tanzen oder (...) zu turnen (B8).

Es wird ebenso erkannt, dass auch eine geschlechtstypisierende Bewegungsförderung zu unterschiedlichen Bewegungserfahrungen und -interessen führt: „Sie [die Mädchen] werfen zu wenig von klein auf und das sieht man dann im Sportunterricht“ (B4).

Die zweite Gelingensbedingung, die im Bereich der Sachkompetenz liegt, hängt davon ab, ob die besondere Bedeutung des Körpers im Sportunterricht erkannt wird. Nicht nur durch seine Präsentation in Sport- oder Schwimmkleidung, sondern auch durch erwartetes kompetentes Bewegen oder sportliches Können kann Sportunterricht für viele Schüler*innen mit Verunsicherungen oder sogar Beschämungen verbunden sein. Zentral ist es also, die Relevanz der körperlichen Präsentation und die damit verbundenen Emotionen zu verstehen und entsprechend zu reagieren. Allerdings haben

gerade Sportlehrkräfte aufgrund ihrer Sozialisation als Sportler*innen und einer erfolgreichen sportlichen Karriere eher ein instrumentelles Verhältnis zu ihrem Körper, im Sinne einer nach Körperidealen verfügbaren und formbaren Materialität, entwickelt (Ruin, 2017), was einem inklusiven und individuelle Voraussetzungen berücksichtigenden Sportunterricht eher entgegensteht. Zwingend ist demnach ein selbstreflexiver Blick auf eigenes sportartenorientiertes Bewegungskönnen *und* dem Streben nach einem normativ geformten Körper. Denn diese „einverlebten Wissensbestände“ (Klinge, 2007, S. 30) beeinflussen vorbewusst auch den Umgang mit dem Körper der Schüler*innen. Eine solche Verknüpfung aus körperbezogener Selbst-, Sach- und Praxiskompetenz ist beispielsweise bei B10 erkennbar. B10 berichtet über einen Wandel vom Leistungskörper zum gespürten Körper: „Dieses Unbeschwerte im Sportleistungskurs und davor, das ist verloren gegangen durch diese Rückenleiden“. Durch ihre Rückenschmerzen lernt sie, auf ihren Körper zu achten und Maßnahmen zu ergreifen, um sich mit und in ihrem Körper wohlfühlen. Diese Erfahrung nimmt wiederum Einfluss darauf, mit welcher Haltung B10 Sportunterricht durchführt und gestaltet. Ihre Sach- und Praxiskompetenz zeigt sich vor allem darin, dass sie ein positives Körpererleben im Sportunterricht anstrebt und gleichzeitig auch einen Raum eröffnet, in dem über kulturelle Körperbilder und -normen gesprochen werden kann. Auch für B12 ist die „oberste Prämisse“ bei sportlichen Aktivitäten das Erleben und Wahrnehmen des Körpers. „Ziel ist es, dass jedes Kind sich und seinen Körper gut erfährt in meinem Sportunterricht“. Dies gelingt ihr auf der einen Seite, indem sie ihren Schüler*innen nach eigenem Vorbild intrinsische Motivation zum Sporttreiben zu vermitteln versucht, welche sich nicht an der Formung des Körpers orientiert, sondern Spaß und Freude an Bewegung in den Vordergrund stellt. Auf der anderen Seite nutzt B12 Reflexionsphasen, um das Gespräch bewusst auf den Körper zu lenken und stellt den Schüler*innen Fragen, wie z. B.: „Wie fühlt sich außer Atem und geschafft und müde [sein] an? (...) Wie fühlt sich Schwere an? Wie fühlt sich Leichtigkeit an?“ Das sind Fragen, die im besten Fall reflexive Prozesse bezogen auf das eigene Körperempfinden auslösen und darüber hinaus Körpernormen relativieren können.

Praxiskompetenz

Im Bereich der Praxiskompetenzen soll zunächst der Umgang mit Diversität betrachtet werden. In einigen Interviews zeigt sich ein Streben nach einem Sportunterricht, dessen Atmosphäre so beschaffen ist, dass sich alle Schüler*innen unabhängig von Geschlecht, Ethnizität, sexueller Orientierung, Körper etc. wohlfühlen können. Um auf die Individualität von Schüler*innen kompetent reagieren zu können, müssen diese, so B10, zunächst mit all ihren Sorgen wahr- und ernst genommen werden.

Ich finde also, das ist eigentlich das Herausforderndste am Schulalltag. (...) Die 30 Kinder alle (...) einzufangen, unter einen Hut zu kriegen. Am Ende vom Tag heimzugehen und zu sagen, ja, ich habe alle gesehen heute, (...), mit all ihrem Kummer.

Um für jedes Kind Entwicklungen zu ermöglichen, schafft B3 zusätzlich „Angebote, bei denen [sich] jeder für sich und [mit] seinem Körper auseinandersetzen kann und bei

denen es jetzt nicht darum geht, in einem Wettbewerb gegeneinander anzutreten“. Auch die zu unterrichtende Sportart wählen viele Lehrkräfte so aus, dass jede*r unabhängig vom Ausgangsniveau teilnehmen kann. Dies gelingt beispielsweise, indem eher unbekanntere (bezogen auf die Vorerfahrungen der Schüler*innen) Sportarten (zum Beispiel Spikeball bei B1, Hockey und Frisbee bei B5, Natursport bei B11 und Zirkus bei B12) ausgewählt werden. Begründet wird die Sportartenauswahl wie folgt: „Am Anfang war es für alle neu und alle mussten (...), also wie es überhaupt geht, auf jeden Fall lernen“ (B1). B8 beschreibt, dass es neben dem Schaffen von „vielfältigen Bewegungsangeboten“ auch ein Ziel ist, den Schüler*innen verschiedene selbstgewählte Zugangswege zu ermöglichen. Anknüpfend an die Frage nach einem kompetenten Umgang mit Differenzen folgt die Frage nach der Beurteilung und Bewertung von Leistung, die von Lehrkräften eingefordert wird. Gerade im Sportunterricht handelt es sich bei dem Thema Leistungsbewertung um ein breit diskutiertes Feld. Dabei stehen folgende Fragen im Zentrum: Was ist Leistung? Was ist eine gute Leistung? Welche Relevanz wird dem anfänglichen Leistungsniveau der Schüler*innen, dem individuellen Fortschritt beigemessen? Nahezu alle Lehrkräfte berichten von der Schwierigkeit, Leistung im Sportunterricht zu definieren, und versuchen, neben klassischen Leistungstabellen andere Bewertungsformen zu nutzen. Beispiele dafür sind Techniknoten (B3 und B4), zusätzliche Bewertung des Sozialverhaltens (z. B. Regeleinhaltung und Fairplay bei B3), Einbeziehung von Selbsteinschätzungen (B4 und B12) sowie die Bewertung von Ehrgeiz und Motivation, auch bei Misserfolgen nicht aufzugeben (B11).

Auf ein weiteres Problem der Bewertung durch klassische Leistungstabellen weist B4 hin. Sie kritisiert, dass diese nach wie vor nur auf das Vorhandensein von zwei Geschlechtern ausgerichtet sind, sodass sich die Frage stellt, wie mit Schüler*innen umgegangen werden soll, die sich nicht im binären Geschlechtersystem wiederfinden.

Im Folgenden soll es um Gelingensbedingungen im Umgang mit LGBTQI+ Schüler*innen im Sportunterricht gehen. Im Forschungsstand wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Relevanz dieser Diversitätsdimension von Lehrkräften noch nicht vollständig erkannt wird. Auch in den zwölf durchgeführten Interviews werden entsprechende Situationen als „Sonderfälle“ (B5), als Ausnahmen konstruiert, wobei diese überwiegend positiv konnotiert und als z. B. „mutig“ hervorgehoben werden. Es zeigen sich weiterhin große Unsicherheiten bei den Befragten, sowohl im Umgang als auch im Gespräch mit und über LGBTQI+ Personen. Zudem wird die Sichtbarmachung queerer Schüler*innen dann problematisch, wenn geschlechtliche Vielfalt noch keine ‚Normalität‘ an der Schule darstellt. B12 beispielsweise beschreibt, dass an ihrer Schule unter den Schüler*innen verstärkt homofeindliche Umgangsformen herrschen, sodass ein Outing aufgrund von sozialem Druck kaum möglich scheint. Auch B2 und B13 berichten von homo- und queerfeindlichen Beleidigungen unter den Schüler*innen. In einer solchen Atmosphäre verfestigt sich das Bild von LGBTQI+ Schüler*innen als „Einzelfälle“, geschlechtliche Vielfalt wird zum Randphänomen. Das bedeutet, neben dem Engagement Einzelner sind vor allem die Schulkultur, das Schulprofil und Maßnahmen, die zum Abbau von Geschlechterstereotypen sowie zur Vermeidung von Diskriminierungen führen, wesentliche Faktoren zur Etablierung und Normalisierung ge-

schlechtlicher Vielfalt. B4 führt aus, dass ihre Schule bereits an Konzepten arbeitet, um LGBTQI+ Schüler*innen im Sportunterricht stärker zu berücksichtigen, beispielsweise indem genderneutrale Toiletten und Umkleieräume eingerichtet werden und die Sportfachschaft gemeinsam die Fragen nach der Bewertung diskutiert. Die Wahrnehmung von LGBTQI+ Personen ist auch an der Schule von B2 stärker in den Fokus gerückt, sie sind „sichtbarer geworden“, sagt er.

Und die Kinder gehen prinzipiell offener damit um. Aber es gibt weiterhin abfällige Kommentare, wie die Beleidigung ‚du bist ja schwul‘ und sowas. Und wir haben uns jetzt als Lehrer abgesprochen, dass es mit Rassismus gleichzusetzen ist. Damit wir das gleichermaßen ahnden und um die Kinder wirklich auch dahingehend zu sensibilisieren.

Schulkulturelle Maßnahmen können sich zudem auf die Verwendung geschlechtergerechter Sprache beziehen, wie B5 am Beispiel ihrer Schule, einer Privatschule, darstellt.

5 Fazit

Zusammenfassend zeigt sich, dass neben geschlechterbezogenen Stereotypisierungen, die kulturelle Geschlechterbilder und traditionelle, hierarchische Geschlechterverhältnisse verfestigen, auch eine Vielzahl an Praktiken und Strategien zu konstatieren sind, die zu einem geschlechter- und diversitätssensiblen Sportunterricht beitragen. Besonders im Bereich der Praxiskompetenz ist ein Streben nach vielfältigem Umgang mit Differenzen bezüglich sportlichen Könnens, körperlichen Erscheinungsbildes und alternativer Notengebung erkennbar. Die Aussagen der ausgewählten Lehrkräfte verweisen darauf, dass es nur durch das Zusammenspiel des *Wissens* um soziale Konstrukte, die das Alltagshandeln prägen, des *Wollens* als Bereitschaft zum Abbau von Geschlechterhierarchien und Diskriminierung und des *Könnens* als Aneignung pädagogischer und methodisch-didaktischer Grundlagen gelingen kann, Sportunterricht geschlechter- und diversitätskompetent zu gestalten. Nicht zuletzt ist die Schulkultur ein wesentlicher Faktor, die das Streben nach Wissen, Wollen und Können von Sportlehrkräften unterstützt oder behindert.

Literatur

- Bechstein, A. & Cordi, L. (2023). Gendersensibilität als Lernziel in der Lehrer*innenbildung an der PH Freiburg - Status quo und quo vadis? In G. Brunner, M. Degenhardt, T. Herrmann & K. Zaki (Hrsg.), *Querschnittskompetenzen im Lehramt – und darüber hinaus. Tagungsband zum Tag der Lehre und des Lernens 2022 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg* (S. 142–152). OPUSPHFR.
- Berg, P. & Kokkonen, M. (2022). Heteronormativity meets queering in physical education: the views of PE teachers and LGBTIQ+ students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 368–381. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891213>

- Bourdieu, P. (1999). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Böhlke, N. & Müller, J. (2021). Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Sportunterricht: Rekonstruktionen der Handlungs- und Begründungsmuster von Sportlehrkräften. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 62(2), 114–134.
- Budde, J. (2006). Dramatisieren – Differenzieren – Entdramatisieren. Männlichkeitskonstruktionen im Unterricht. *Der Deutschunterricht*, 58(1), 86–91.
- Budde, J. (2011). Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften. In D. C. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten: Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse* (S. 111–127). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92674-2_7
- Budde, J. & Venh, A. (2010). *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen: Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. W. Bertelsmann Verlag.
- Büker, P. & Rendtorff, B. (2015). Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität und Geschlecht: Eine Problemanzeige. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(1), 101–117.
- Gieß-Stüber, P. & Sobiech, G. (2017). Zur Persistenz geschlechtsbezogener Differenzsetzungen im Sportunterricht. In G. Sobiech & S. Günter (Hrsg.), *Sport und Gender – (Inter-)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung. Theoretische Ansätze, Praktiken und Perspektiven* (S. 265–280). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13098-5_19
- Gildemeister, R. & Hericks, K. (2012). *Geschlechtersoziologie: theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486717570>
- Jenert, T. (2021). Das Anderssein als Ressource: Habitus und Habitusreflexion in der Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3(5), 82–92. <https://doi.org/10.11576/pflb-4801>
- Klinge, A. (2007). Entscheidungen am Körper. Zur Grundlegung von Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung. In W.-D. Miethling & O. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in* (S. 25–38). Schneider.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kunert-Zier, M. (2005). *Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90209-8>
- Lleixà, T. & Nieva, C. (2018). The social inclusion of immigrant girls in and through physical education. Perceptions and decisions of physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 25(2), 185–198. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1563882>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungsplan 2016*. <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/SPO>.
- Morrisette, V., Jesme, S. & Hunter, C. (2018). Teacher and administrator perceptions of gender in the classroom. *Educational Studies*, 44(3), 295–312. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1373631>
- Murphy, B., Dionigi, R. A. & Litchfield, C. (2014). Physical Education and Female Participation: A Case Study of Teachers' Perspectives and Strategies. *Issues in Educational Research*, 24(3), 241–259.

- Preece, S. & Bullingham, R. (2022). Gender stereotypes: the impact upon perceived roles and practice of in-service teachers in physical education. *Sport, Education and Society*, 27(3), 259–271. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1848813>
- Ruin, S. (2017). Vielfältige Körper? Eine empirische Untersuchung zu Körperbildern von Sportlehrkräften vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(3), 221–231. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0452-5>
- Sobiech, G. (1994). *Grenzüberschreitungen: Körperstrategien von Frauen in modernen Gesellschaften*. Westdeutscher Verlag.
- Sobiech, G. (2010). Gender als Schlüsselqualifikation von (Sport-)Lehrkräften. In N. Fessler, A. Hummel, & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 554–569). Hofmann.
- Villa, P.-I. (2011). *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper* (4. Aufl.). VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93415-0>

Berücksichtigung von Geschlechtervielfalt im Sportunterricht

Eine Studie mit Einbezug der Sichtweise von inter*, trans* und nicht binären Personen mithilfe von qualitativen Interviews

LENA SIEBERG

Ziel der Studie war es, das Erleben von Sportunterricht von TIN-Personen¹ mithilfe von qualitativen Interviews mit narrativem Anteil zu beleuchten und zu betrachten, inwiefern Geschlechtervielfalt im Sportunterricht berücksichtigt wird. Die Stichprobe umfasst ehemalige Schüler*innen mit verschiedenen Geschlechtsidentitäten aus einem nicht cis-geschlechtlichen Spektrum. Der Auswertungsprozess umfasst die Transkription, das Kodieren bis hin zur finalen Auswertung und die Erstellung einer Grounded Theory, durch die detaillierte Auswertung der Kategorien. Die Auswertung ergibt z. B., dass ein Baustein zur Realisierung von zukünftiger Berücksichtigung von Geschlechtervielfalt ist, ursächliche Bedingungen aufzuheben, die Fremdzuschreibungen verantworten. Persönlich-direkte Fremdzuschreibungen von Geschlecht, vor allem auf Grundlage des Aussehens, der Interessen oder des Verhaltens, sollten vermieden werden.

1 Einleitung und Ausgangspunkt

Spätestens seit dem Gesetz vom 18. Dezember 2018 „zur Änderung der in das Geburtenregister einzutragenden Angaben“ (Bundesgesetzblatt, 2018, S. 2635) und der daraus resultierenden rechtlichen Anerkennung einer dritten Option *divers* sind auch Schulen und Lehrkräfte dazu angehalten, sich mit Geschlechtervielfalt auseinanderzusetzen. Diese Studie betrachtet explizit die Berücksichtigung der Geschlechtervielfalt *im Sportunterricht*, da Sport im Allgemeinen strikte binäre Strukturen aufweist (Hartmann-Tews, 2006, S. 50). Auch bei der Untersuchung der Rahmenbedingungen des Sportunterrichts in Nordrhein-Westfalen und den darüber hinausreichenden existierenden Ansätzen zum Umgang mit Heterogenität wird deutlich, dass Geschlecht in der Theorie oft zweigeschlechtlich gedacht wird.

1 TIN-Personen: trans*, inter* und nicht-binäre Personen

2 Geschlechtervielfalt im Sport(-unterricht)

Neben dem typischen Geschlechterrollendenken, welches sich in vielen Bereichen im Sport wiederfindet (Schmolze, 2007, S. 28), hält sich Sport darüber hinaus ebenso an ein striktes binäres System: „In this gender binary system, everyone is classified into only two sex categories: male or female“ (Fisher et al., 2013, S. 21). Heckemeyer (2018) stellt zudem fest:

„Wie kein anderer gesellschaftlicher Kontext fordert der Sport von allen Wettkämpfenden ein an medizinisch-biologischen Kriterien orientiertes, eindeutiges Mannsein oder Frau-sein.“ (Heckemeyer, 2018, S. 12)

Diesem Grundsatz zufolge werden „Menschen, die nicht in dieses Raster passen, vom Leistungssport ausgeschlossen oder dazu gezwungen, Hormontherapien zu durchlaufen, um als legitime Wettbewerber[*innen] an den Start gehen zu dürfen“ (Heckemeyer, 2018, S. 12). Dies führt aus feministischer Sichtweise zu diskriminierenden Strukturen gegenüber Frauen, die sich einem Geschlechtertest unterziehen müssen. Auch aus geschlechtssoziologischer Sichtweise kann die Aufrechterhaltung und Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit kritisiert werden, welche zu diskriminierenden Strukturen gegenüber Personen führt, die nicht in dieses Raster passen: insbesondere gegen TIN*²-Personen.

Die Forschungsergebnisse des OUTSPORT Projektes zeigen, „dass der Sport in seinen vielen Facetten als Breiten-, Wettkampf- und Spitzensport kein diskriminierungsfreier Raum ist“ (Menzel, 2019, S. 10). Ein Sportsystem, welches von einer binären Geschlechterordnung und Geschlechterstereotypen geprägt ist, führt dazu, dass sich Personen, die nicht in diese Ordnung hineinpassen, verunsichert sowie teilweise diskriminiert fühlen, sodass sie an der aktiven Teilnahme am Sport und einzelnen Sportarten oft gehindert werden.

2.1 Schulsport

Der Schulsport und die Sportlehrkräfte sind verpflichtet, diese Strukturen in der Schule aufzubrechen, um allen Schüler*innen eine Teilhabe am Sportunterricht zu gewähren. Dabei kann sich Sport auch an Sportarten orientieren, die versuchen, möglichst geschlechtstvielfältige Spielordnungen zu erstellen, wie z. B. Quidditch³, welches die *Selbstzuschreibungen* des Geschlechts erlaubt:

„Von den sieben Spieler*innen auf dem Feld dürfen sich maximal vier mit dem gleichen Geschlecht identifizieren. Auf diese Weise sind Spieler*innen jeden Geschlechts, ob innerhalb oder außerhalb des binären Systems, willkommen, Quidditch zu spielen.“ (N. N., letzter Zugriff am 18. Januar 2020 unter <http://deutscherquidditchbund.de/index.php/de/quidditch/uebersicht>)

-
- 2 Gemeint sind hier vor allem inter*, nicht-binäre und trans* Personen, die sich nicht als Mann oder Frau beschreiben, sondern als nicht-binär und sich demnach nicht in zweigeschlechtliche Systeme einordnen können.
 - 3 Quidditch ist ein Kontaktsport, der in gemischtgeschlechtlichen Teams gespielt wird und Elemente aus Handball, Rugby und Dodgeball vereint.

Allerdings stellen solche Regelungen im Sport die absolute Ausnahme dar. Es lässt sich also festhalten, dass im außerschulischen Sport in der Regel nicht alle Geschlechter berücksichtigt oder eingeschlossen werden. Dabei ist die „Herstellung von Identität einschließlich der Geschlechtsidentität eine zentrale Entwicklungsaufgabe Heranwachsender“ (Kahlert et al., 2000, S. 85). Da der Sportunterricht Schüler*innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen will, gehört die Unterstützung bei der Entwicklung der Geschlechtsidentität dazu.

2.2 Voraussetzungen für die Berücksichtigung von Geschlechtervielfalt

Voraussetzung für die Berücksichtigung von Geschlechtervielfalt ist die Bereitschaft, diese wahrzunehmen bzw. zu *sehen*. Julia Reuter (2011) beschreibt „Sehen als soziale Praxis“ (Reuter, 2011, S. 25), dazu gehören „Sehen als Be-Zeugen“ (Reuter, 2011, S. 28), „Sehen als Herab-Schauen“ (Reuter, 2011, S. 32) und „Sehen als Über-Sehen“ (Reuter, 2011, S. 35). Notwendig für den Umgang mit Geschlechtervielfalt wird sein, nicht auf diese herabzuschauen und diese nicht zu übersehen, sondern diese wahrzunehmen. Dafür muss die Geschlechtervielfalt in den Fokus der Sehenden genommen werden. Erst darauf aufbauend kann sie sichtbar gemacht und dadurch berücksichtigt werden. Dafür ist es notwendig, das *Wissen* über Geschlechtervielfalt zu erlangen, anschließend damit umgehen zu *können* (Gender- oder Diversity-Kompetenz) und letztendlich auch die Bereitschaft zu zeigen, damit umgehen zu *wollen*.

3 Geschlechtervielfalt und Geschlechterzuschreibungen

Geschlechtervielfalt bezieht sich darauf, dass es mehr als zwei Geschlechter gibt. Es geht also über das binäre Verständnis von Geschlecht hinaus und umschließt eine Vielfalt an Geschlechtern. Ausgewählte Geschlechter werden folgend beschrieben, um einen Überblick zu erhalten. Die Auswahl hat nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.

3.1 trans*, inter* und nicht-binäre Personen (TIN*-Personen)

Es gibt Personen, die medizinisch nicht in die bestehenden Kategorien ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ zugeordnet werden. In diesem Beitrag werden diese Personen fortlaufend (ausgenommen von Zitaten) als *inter** bezeichnet. In der Bundesrepublik gibt es bisher keine systematische Erfassung von *inter** Personen und daher auch kein valides Datenmaterial (Hechler, 2015, S. 64)⁴.

*Inter** ist im deutschsprachigen Raum inzwischen ein verbreiteter, weit gefasster Oberbegriff. Dabei dient der Asterisk [*] als Platzhalter für diverse Komposita⁵ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2015, S. 4). Insbesondere

4 „Die angegebenen Zahlen variieren sehr stark: von 0,02 % (Netzwerk DSD, o. J.) bis hin zu 4 % (Fausto-Sterling, 1993) *Inter** in der Gesellschaft“ (Hechler, 2015, S. 64).

5 Der Asterisk [*] in *inter** oder *trans** ist ein der Computersprache entlehnter Versuch, jede auf Geschlecht rekurrierende Wortendung (bspw. *Intergeschlechtlich*, *transgender* etc.) zu ersetzen, um sämtliche Identitätsformen zu berücksichtigen und damit nicht zuletzt auch diejenigen Personen zu adressieren, die sich einer geschlechtlichen Zuordnung entziehen.

für inter* Personen wurde die Option *divers* im Personenstandsgesetz ermöglicht. Diese Option kann aber auch von trans* Personen genutzt werden.⁶

Trans* bezeichnet

„Personen, denen aufgrund ihrer als eindeutig weiblichen oder eindeutig männlichen gelesenen körperlichen Merkmale ein Geschlecht zugewiesen wurde, das nicht mit ihrer Geschlechtsidentität übereinstimmt.“ (Adamietz & Remus, 2015, S. 13)

Eine Person, die sich mit einer weiblichen Geschlechtsidentität beschreibt, bei der Geburt aber ein männliches Geschlecht zugeschrieben bekommen hat, kann sich z. B. als *trans Frau* beschreiben. Diese Selbstzuschreibungen können sehr verschieden sein, z. B. trans-Frau, trans-feminin, trans-weiblich, einfach nur trans* oder ‚Frau‘. Denn trans* ist ein

„Oberbegriff für ein breites Spektrum von Identitäten, Lebensweisen und Konzepten, die über die Zweigeschlechternorm hinausgehen, auch solche, die sich geschlechtlich nicht verorten (lassen) möchten. Trans* umfasst damit verschiedene (Selbst- und Fremd-)Bezeichnungen, die spezifische geschlechtliche Erfahrungen und Positionen neben/jenseits/im Zwischenraum der Zweigeschlechternorm differenziert benennen.“ (Tuider, 2015, S. 57)

Gerade im Sport ist eine Anerkennung des selbstzugeschriebenen Geschlechtes ein beschwerlicher Weg, wenn dieses nicht dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht entspricht. Hier spielt die Fremdzuschreibung in Form einer rechtlichen Anerkennung der eigenen Geschlechtsidentität eine große Rolle. Wenn die Selbstzuschreibung von der Fremdzuschreibung abweicht, bedarf es eines langandauernden, beschwerlichen Prozesses, der durch das Transsexuellengesetz (TSG) festgelegt wird und die notwendige Diagnose Geschlechtsdysphorie benötigt. Dies kann sich durch das Selbstbestimmungsgesetz bald ändern.

Ob sich Personen einer der bestehenden Kategorien ‚weiblich‘ bzw. ‚männlich‘ vollkommen zugehörig fühlen oder sich selbst irgendwo ‚dazwischen‘, ‚jenseits‘ und ‚außerhalb‘ wahrnehmen, kann von Person zu Person variieren. So können sich Personen auch als *nicht-binär* oder *non-binary* bezeichnen.

„Als nichtbinär oder nonbinary bezeichnen sich Menschen, die sich nicht als Mann oder Frau identifizieren, sondern als beides gleichzeitig, zwischen männlich und weiblich oder

6 Am 10.04.2019 gab es einen Anwendungshinweis des Bundesministeriums des Innern, für Bau und Heimat, wie mit dem neuen Personenstandsgesetz umzugehen sei. Darin heißt es in Punkt I: „[D]ie neue Regelung [...] erfasst nur intersexuelle Menschen“ und in Punkt II: „Transsexuelle Menschen werden vom Geltungsbereich der neuen Regelung nicht erfasst“ (Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat, 2019). Neueste Gerichtsverfahren zeigen jedoch, dass auch trans* Personen einen solchen Status annehmen können (vgl. dazu den Beschluss vom 16.12.2019 vom Amtsgericht Münster, abrufbar unter: <https://eufbox.uni-flensburg.de/index.php/s/WwkHJkHaEaHpKqk#pdfviewer>).

als weder männlich noch weiblich [...]. Nonbinary ist aber auch inklusiv für inter Menschen.“ (N. N., 15. November 2019, Zugriff unter <https://queer-lexikon.net/2017/06/08/nichtbinaer/>)

Hierbei handelt es sich um eine selbst *entwickelte* Geschlechtsidentität, mit denen sich die Personen identifizieren.

3.2 Selbst- und Fremdzuschreibung von Geschlecht

In diesem Beitrag wird der deutsche Begriff *Geschlecht* genutzt, der sowohl *sex* als auch *gender* umschließt und als Konstrukt verstanden wird. Darüber hinaus wird in diesem Beitrag zwischen Fremd- und Selbstzuschreibung von Geschlecht unterschieden: Die Selbstzuschreibung ist die eigene Beschreibung des Geschlechts, während die Fremdzuschreibung eine Zuschreibung des Geschlechts von anderen Personen ist.

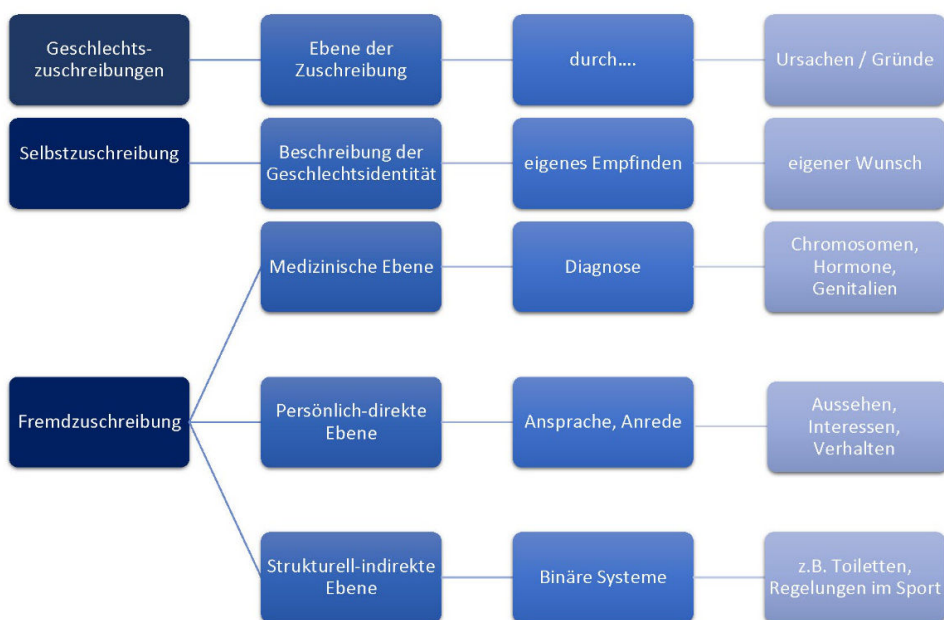


Abbildung 1: Geschlechtszuschreibungen auf verschiedenen Ebenen

Dabei müssen die Zuschreibungen von anderen nicht mit der eigenen Geschlechtsbeschreibung übereinstimmen. Fremdzuschreibungen können auf der medizinischen Ebene beispielsweise durch eine Diagnose bei der Geburt oder im späteren Lebensverlauf entstehen, auf der persönlich-direkten Ebene durch eine Ansprache durch andere Personen oder auf der strukturell-indirekten Ebene durch die zweigeschlechtliche Trennung von z. B. Umkleieräumen oder Toiletten. Diese Fremdzuschreibungen müssen nicht der Selbstzuschreibung der eigenen Geschlechtsidentität entsprechen.

3.3 TIN*-Personen berichten über Fremdzuschreibungen auf verschiedenen Ebenen

Es wurden ehemalige Schüler*innen⁷ mit verschiedenen Geschlechtsidentitäten aus einem nicht cis-geschlechtlichen Spektrum befragt. Einer Person wurde bei Geburt das weibliche Geschlecht zugeschrieben und im Lebensverlauf durch die abweichenden Hormonwerte Intergeschlechtlichkeit zugeschrieben. Hier liegt also eine *Fremdzuschreibung auf medizinischer Ebene* vor. Die Person selbst definiert sich aber als männlich:

„Man kann ja auch intersex sein und sich trotzdem irgendwie in so eine ‚normale‘ sag ich jetzt oder gewöhnliche/vielleicht nicht normal/gewöhnliche Struktur einordnen, weil es einfacher ist.“ (Interview 4, männlich, (w zu m), inter*, Abs. 67)

Einer anderen Person wurde durch ihr Aussehen, also durch eine Fremdzuschreibung auf direkter-persönlicher Ebene, eine andere Geschlechtlichkeit zugeschrieben, als die Person sich selbst zuschreibt. Es wird berichtet:

„das war im Vertretungsunterricht [...] und ich habe mich halt irgendwie gemeldet, wollte was sagen und dann hat sie [die Lehrkraft (Anm. d. Verf.)] halt so gesagt: ‚das Mädchen da vorne mit den roten Haaren‘“ (Interview 1, nicht-binär transweiblich (m zu d), Abs. 22).

In dieser Situation hat die Lehrkraft sogar „mit ziemlicher Vehemenz darauf bestanden“ (ebd.), dass die Person ein Mädchen sei, auch nach dem Hinweis der Person, dass diese ein Junge sei. Zu diesem Zeitpunkt hat diese Person sich als ‚Junge‘ verstanden, unter anderem, weil sie als solcher groß geworden ist. Die Person beschreibt es als „eine bloßstellende, demütigende und völlig überfordernde Situation“ (ebd.).

Als letztes Beispiel gibt es auch strukturell-indirekte Fremdzuschreibungen beispielsweise durch Umkleidekabinen. Hier erzählt eine Person, die sich als nicht-binär identifiziert:

„Also es gab auch nur die beiden Alternativen also Jungs- und Mädelsumkleide und die waren getrennt“ (Interview 1, nicht-binär transweiblich (m zu d), Abs. 20).

4 Methodisches Vorgehen

Der Auswertungsprozess umfasst die Transkription, das Kodieren bis hin zur finalen Auswertung und Theoriebildung mittels durch die detaillierte Auswertung der Kategorien. Darauf folgt anhand der Interviews die detaillierte Auswertung der Kategorien. Nachfolgend die vereinfachte Abbildung eines paradigmatischen Modells (Strauss & Corbin, 1996, S. 78), wie diese Kategorien in Verbindung gebracht werden:

⁷ Die Studie verwendet den Asterisk [*] oder das sog. Gender-Sternchen, um durch das * einen geschlechtlichen Möglichkeitsraum zwischen/jenseits/außerhalb von weiblich und männlich sprachlich zum Ausdruck zu bringen. So z. B.: Schüler*innen statt Schüler und Schülerinnen.

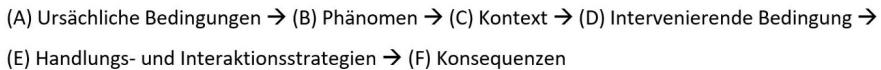


Abbildung 2: Paradigmatisches Modell (Strauss & Corbin, 1996, S. 78)

Mithilfe der Interviews wurde herausgearbeitet, wie, warum und in welchen Kontexten die Nicht-Berücksichtigung von Geschlechtervielfalt deutlich wird. Als ein zentrales Phänomen hierfür kristallisierte sich die *Fremdzuschreibung von Geschlecht* heraus.

Fremdzuschreibungen, egal auf welcher Ebene, führen beispielsweise zu *Unwohlsein* und *Ängsten*, die wiederum verschiedene *Handlungsstrategien* der betroffenen Personen bedingen.

5 Beispiel einer Handlungsstrategie: Vermeidungs- und Anpassungsstrategie

In den Interviews zeigt sich die *Vermeidungsstrategie*, die sich darin äußert, dass Personen Situationen meiden, in denen sie auffallen könnten. Die *Anpassungsstrategie* besteht darin, dass Personen sich bewusst Normen anpassen. So wird genau diese Norm aufrechterhalten und ständig reproduziert. Die Angst vor Diskriminierung⁸ oder Reaktionen der Mitschüler*innen oder Lehrpersonen führt beispielsweise zu diesen *Handlungsstrategien*.

Ein Interviewter beschreibt beispielsweise, er habe aus Angst vor Diskriminierung aufgehört, Volleyball zu spielen (Interview 2, nicht-binär (m), Abs. 42). Der Sport wird also nicht weiter ausgeführt und somit *vermieden*. Dies fällt in die große Kategorie der *Vermeidungsstrategie*. So wurde z. B. vermieden Umkleidekabinen zu nutzen. Ebenso wurden Situationen gemieden, die binäre Strukturen aufwiesen, z. B. gewisse Prüfungssituationen im Sportunterricht. Zudem wird beschrieben, dass Personengruppen gemieden werden, die homofeindliche Äußerungen machen.

Neben der *Vermeidungsstrategie* wurde die *Anpassungs- oder Veränderungsstrategie* gewählt, um nicht als ‚anders‘ aufzufallen. So sagt eine Person, sie habe keine Probleme gehabt, weil sie „da sehr drauf geachtet habe, angepasst zu sein“ (Interview 2, nicht-binär (m), Abs. 42). Es zeigt sich, dass durch diese Anpassung Probleme vermieden werden. Gleichzeitig wird aber auch die eigene Identität unterdrückt oder geleugnet. Eine radikale Änderung des äußeren Erscheinungsbildes wird in Interview 1 beschrieben:

„kurz danach habe ich mir halt die Haare komplett abgeschnitten, habe den ganzen Schmuck weggepackt, habe aufgehört mich zu schminken und hatte irgendwie so einen radikalen Wandel. [...] Und ich bin dann quasi so eingeknickt und habe das ganze Thema

8 Die Angst vor Diskriminierung ist dabei unabhängig davon, ob Diskriminierung bereits erfahren wurde oder nicht.

dann irgendwie komplett verdrängt, zum Schweigen gebracht und auch in meinem ganzen äußeren Erscheinen (.) halt mich geändert.“ (Interview 1, nicht-binär transweiblich (m zu d), Abs. 22)

Ein Grund für die Anpassung und Änderung ist auch, dass es wichtig sei, „zu sein wie alle anderen“ (Interview 3, männlich (noch w), Abs. 22). Die Sorge, was „die anderen“ (Interview 2, nicht-binär (m), Abs. 30) denken könnten, scheint immer mitzuschwingen, ebenso wie der Wunsch nach Anerkennung:

„Und auch da gehts ja darum, was die anderen gedacht hätten, und nicht, wie ich mich fühle, sondern was hätten die gedacht, wenn sie das gesehen hätten.“ (Interview 2, nicht-binär (m), Abs. 30)

Die fehlende Anerkennung der Geschlechtsidentität in Ausdruck und Erscheinungsbild kann also zur Verdrängung der eigenen Identität oder zur Anpassung an Normen führen.

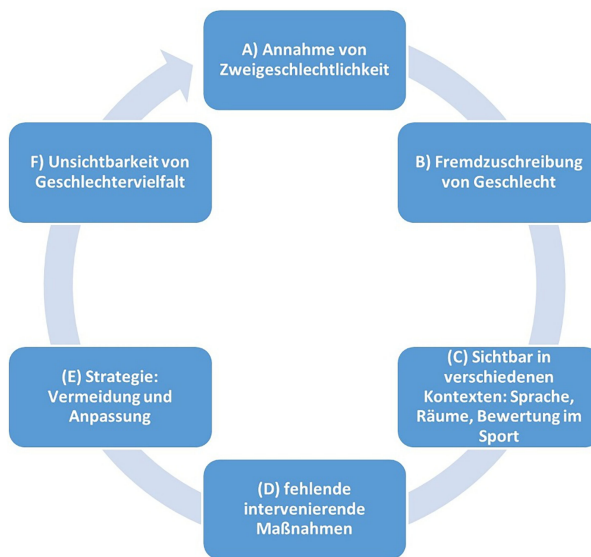


Abbildung 3: Paradigmatisches Modell als Kreislauf – Von der Annahme von Zweigeschlechtlichkeit bis hin zur Unsichtbarkeit von Geschlechtervielfalt

Es ist die Annahme erwachsen, dass vor allem das Aussehen, die Interessen oder das Verhalten die Gründe für falsche direkt-persönliche Fremdzuschreibungen darstellen. An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass eine darüber hinausgehende These naheliegender scheint, nämlich, dass noch grundsätzlicher die *ursächlichen Bedingungen* (A) in der unkritischen Annahme von Zweigeschlechtlichkeit und in der Verankerung von Vorstellungen über das (zwei)geschlechtliche Auftreten liegen. Um Sichtbarkeit von Geschlechtervielfalt zu schaffen, muss also zunächst die Annahme von Zweigeschlechtlichkeit

aufgebrochen werden. Ebenso müssen intervenierende Maßnahmen getroffen werden, die verhindern, dass TIN*-Personen Handlungsstrategien wählen, die wiederum zur Unsichtbarkeit von Geschlechtervielfalt führen.

6 Empfehlung zur Berücksichtigung von Geschlechtervielfalt für die Praxis

Ziel der Arbeit war es zu untersuchen, inwiefern Geschlechtervielfalt im Sportunterricht berücksichtigt wird. Dazu wurden Sichtweisen von inter*, trans* und nicht-binären Personen auf den Sportunterricht mithilfe von qualitativen Interviews beleuchtet. Mithilfe der Interviews wurde herausgearbeitet, wie, warum und in welchen Kontexten die Nicht-Berücksichtigung von Geschlechtervielfalt deutlich wird. Als ein zentrales Phänomen hierfür kristallisierte sich die *Fremdzuschreibung* von Geschlecht heraus, ganz besonders dann, wenn diese ‚falsch‘ vorgenommen wird. Es wurde festgestellt, dass Fremdzuschreibungen des Geschlechts negative Auswirkungen haben können. Diese führen beispielsweise zu Unwohlsein und Ängsten, die wiederum verschiedene Handlungsstrategien z. B. Vermeidungs- und Anpassungsstrategien der betroffenen Personen bedingen. Eine Anpassungsstrategie besteht darin, dass Personen sich bewusst Normen anpassen. So wird genau diese Norm aufrechterhalten und ständig reproduziert. Wenn wir Geschlechtervielfalt abbilden wollen, benötigen diese Personen Unterstützung, z. B. in Form von Identifikationspersonen oder durch Thematisierung von Geschlechtervielfalt. Daher müssen Strukturen geschaffen werden, in denen solche Personen ihre Identität nicht verheimlichen oder verändern müssen, um von ihrem Umfeld akzeptiert zu werden.

Ein Baustein zur Realisierung von zukünftiger Berücksichtigung von Geschlechtervielfalt ist, dass persönlich-direkte Fremdzuschreibungen von Geschlecht, vor allem auf Grundlage des Aussehens, der Interessen oder des Verhaltens, vermieden werden sollten. Wenn Lehrkräfte Geschlechtervielfalt berücksichtigen wollen, sollten sie die Identität der Personen ernst nehmen. Dafür müssen Rollenbilder und -stereotype reflektiert und aufgebrochen werden. Ebenso muss die Lehrkraft ihr eigenes Handeln stets reflektieren, wie auch den Reflexionsprozess der Schüler*innen anstoßen und begleiten (vgl. hierzu auch die Beiträge von Haase et al., Sobiech & Speh, Möhwald & Schulze und Magner & Neuber in diesem Sammelband). Auch durch Aufklärungsarbeit kann und sollte die unkritische Annahme von Zweigeschlechtlichkeit aufgebrochen werden.⁹

Ein weiterer Baustein zur Realisierung von Geschlechtervielfalt ist eine Veränderung der strukturellen Ebene, sodass niemand gezwungen wird, sich einem Geschlecht zuzuordnen, wenn die Person das nicht möchte oder nicht kann. Eingeschlossen wird

9 An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass eine darüber hinausgehende Vermutung naheliegend scheint, nämlich, dass noch grundsätzlicher die *ursächlichen Bedingungen* (A) in der unkritischen Annahme von Zweigeschlechtlichkeit und in der Verankerung von Vorstellungen über das (zwei)geschlechtliche Auftreten liegen, welches sich dann in dem Aussehen, den Interessen oder dem Verhalten äußert. Diese These gilt es allerdings erst in künftigen Studien zu validieren.

hier die Anpassung der Umkleidesituationen und das Überdenken von geschlechtsbezogenen Leistungsprüfungen in der Schule. Lehrkräfte müssen in mehr als in zwei Geschlechterkategorien denken bzw. Geschlecht als ein Spektrum auffassen, das viele Variationen beinhaltet.

Wenn beispielsweise geschlechtlich konnotierte Sportarten¹⁰ aufgegriffen werden, dann sollte die geschlechtliche Konnotation thematisiert und kritisch hinterfragt werden. Das Bewegungsfeld und der Sportbereich (7) Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele kann z. B. Fußball beinhalten (MSB, 2019, S. 18). Dort kann darüber referiert werden, dass die Nutzung der Fußballstadien bis 1970 für Frauen verboten war und dass die Strukturen sich im Männerfußball so entwickelt haben, dass diese finanziell mehr gefördert werden. Die Auswirkungen können in einem Gedankenspiel erlebbar gemacht werden: Die Lehrkraft teilt die Klasse in zwei unterschiedliche beliebige Gruppen. Die einen bekommen Training und Ausrüstung, die andere Gruppe nicht. Welche Gruppe erreicht einen Leistungszuwachs? Beim Eishockey kann thematisiert werden, dass dort bei ‚Frauen‘ Bodychecks verboten sind, während sie bei ‚Männern‘ erlaubt sind. Es kann über die Wirkung und Botschaft gesprochen werden, die diese Regelungen senden und wie sie geschlechtliche Unterschiede konstruieren. Im Bewegungsfeld und Sportbereich (6) Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste kann thematisiert werden, dass im Paarwettkampf nur ein ‚Mann‘ mit einer ‚Frau‘ antreten darf. Diese Regelung kann und sollte in der Klasse kritisch diskutiert werden. Anschließend kann diskutiert werden, welche Regelung für die Klasse sinnvoll erscheint. In Leichtathletik (3) kann thematisiert werden, dass in Wettkämpfen immer strikt nach ‚Frauen‘ und ‚Männern‘ unterteilt wird. Ebenso können Fälle beleuchtet werden, in denen inter* Personen aus Wettkämpfen ausgeschlossen wurden. Gemeinsam mit der Klasse können verschiedene Einteilungsmöglichkeiten, die im außerschulischen Sport existieren, reflektiert werden, wie z. B. die Einteilung nach Geschlecht, Alter oder Gewicht. Es könnte diskutiert werden, warum es diese Einteilungen gibt und ob sie für diese Klasse auch sinnvoll sind. Ebenso könnten andere Möglichkeiten der Einteilungen gefunden werden, wie z. B. die Einteilung nach Größe beim Hochsprung oder beim Basketball. Generell kann die Einteilung von Gruppen aber auch durch die verschiedenen Leistungs- und Erfahrungsstufen stattfinden. Im außerschulischen Sport werden ebenso Leistungsgruppen durch Meisterschaften oder Ranglisten gebildet. Auch in der Schule können Lehrkräfte mit ihrer Klasse eine solche Rangliste bei Teamsportarten oder Einzelwettkämpfen gut nachstellen und dann nur Schüler*innen aus derselben Leistungsklasse gegeneinander antreten lassen. So könnte das Phänomen der Klassenaufteilung in ‚Frauen‘ und ‚Männer‘ in gewissen Sportdisziplinen von Schüler*innen erschlossen werden. Zur vollständigen Erschließung der Sportkultur gehört auch „die Einsicht in [die] Veränderbarkeit

10 Kleindienst-Cachay (2008) beschreibt beispielsweise „‚männliche‘ Sportarten“ und meint damit Sportarten, die von „Jungen präferiert werden (vor allem Sportspiele wie Fußball, Handball, Basketball)“ (Kleindienst-Cachay, 2008, S. 99). Gymnastik, Tanz und Turnen werden eher einem weiblichen Sportverständnis zugeordnet (Kleindienst-Cachay, 2008, S. 99). Wenn in der vorliegenden Arbeit von geschlechtlich konnotierten Sportarten die Rede ist, werden vor allem solche gemeint, in denen binär unterschiedliche Förderungen, Rollen, Regeln und Bewertungen existieren oder sogar Zulassungen verwehrt werden können.

und Gestaltbarkeit“ (MSW, 2014, S. 6) der Sportkultur sowie „die Fähigkeit zur reflexiven Bearbeitung und Beurteilung“ (MSW, 2014, S. 6) dieser Phänomene. Auch hier empfiehlt sich, die Sinnhaftigkeit der Leistungsklasse zu hinterfragen und zu verhandeln, nach welchen Kriterien Leistungsbewertung stattfinden soll.

7 Ausblick

Eine feste Verankerung des Themas der Geschlechtervielfalt in Ausbildung, Lehrplänen, Studiengängen und Fortbildungen würde es den Lehrkräften im Schulalltag erleichtern, die Geschlechtervielfalt ihrer Schüler*innen zu akzeptieren. Dadurch könnte eine Erweiterung der Genderkompetenz erwachsen, die Lehrkräfte besitzen müssen, um einen möglichst diskriminierungsfreien Unterricht zu gewährleisten, in dem alle Schüler*innen geschlechtsneutral die größtmögliche Wertschätzung entgegengebracht wird. Auf dieser Grundlage könnte ein geschlechtsneutralerer Sportunterricht in einem toleranten Miteinander das eigene Körpergefühl aller Schüler*innen positiv stärken und gleichzeitig deren Kritikfähigkeit gegen angeblich unabänderbare Normen erhöhen. Erst dann bietet Schulsport die Möglichkeit, gerade auch Schüler*innen mit einer Dysphorie dem eigenen Körper gegenüber über Sport und Bewegung eine positive Lebenseinstellung zu vermitteln. Auf dieser Grundlage könnte ein geschlechtsneutralerer Sportunterricht in einem toleranten Miteinander das eigene Körpergefühl aller Schüler*innen positiv stärken und gleichzeitig deren Kritikfähigkeit gegen angeblich unabänderbare Normen erhöhen.

Literatur

- Adamietz, L. & Remus, J. (2015). Begrifflichkeiten und Bedeutungswandel von Trans- und Intergeschlechtlichkeit in der Rechtswissenschaft. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Begrifflichkeiten, Definitionen und disziplinäre Zugänge zu Trans- und Intergeschlechtlichkeiten. Begleitmaterial zur Interministeriellen Arbeitsgruppe Inter- & Transsexualität – Band 1*. (S. 20–24). <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93956/ba3f7d5070103da9f2b62d08b23b2bac/imag-band-1-gutachten-begrifflichkeiten-data.pdf>
- Bundesgesetzblatt (2019, 19. Dezember). *Gesetz zur Änderung der in das Geburtenregister einzutragenden Angaben* (S. 2635–2636). https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl118s2635.pdf%27%5D__1580385189280
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat. (2019, 10. April). Betreff: Personenstandswesen. Hier: *Gesetz zur Änderung der in das Geburtenregister einzutragenden Angaben*. Aktenzeichen: VII-20103/27#17.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2015). *Gutachten: Begrifflichkeiten, Definitionen und disziplinäre Zugänge zu Trans- und Intergeschlechtlichkeiten. Begleitmaterial zur Interministeriellen Arbeitsgruppe Inter- & Transsexualität – Band 1*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93956/ba3f7d5070103da9f2b62d08b23b2bac/imag-band-1-gutachten-begrifflichkeiten-data.pdf>
- Fausto-Sterling, Anne (1993): The Five Sexes – Why Male and Female Are Not Enough. *The Sciences*, 33(2), 19–25.
- Fisher, L. A., Knust, S. K. & Johnson, A. J. (2013). Theories of Gender and Sports. In Emily A. Roper (Hrsg.), *Gender Relations in Sport* (S. 21–38). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-455-0_2
- Hartmann-Tews, I. (2006). Soziale Konstruktion von Geschlecht in Sport und in den Sportwissenschaften. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Gesellschaft* (S. 40–53). Hofmann. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11404-8_1
- Hechler, A. (2015). Intergeschlechtlichkeit in Bildung, Pädagogik und Sozialer Arbeit. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Begrifflichkeiten, Definitionen und disziplinäre Zugänge zu Trans- und Intergeschlechtlichkeiten. Begleitmaterial zur Interministeriellen Arbeitsgruppe Inter- & Transsexualität – Band 1*. (S. 63–75). <https://doi.org/10.25595/1974>
- Heckemeyer, K. (2018). *Leistungsklassen und Geschlechtertests. Die heteronormative Logik des Sports*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839442166>.
- Kahlert, H., Blanke, B. & Kugelman, C. (2000). Identität und Geschlecht aus soziologischer, bewegungstheoretischer und pädagogischer Sicht. In B. Blanke & K. Fietze (Hrsg.), *Identität und Geschlecht* (S. 83–108). Czwalina.
- Kleindienst-Cachay, C., Kastrup, V. & Cachay, K. (2008). Koedukation im Sportunterricht – ernüchternde Realität einer löblichen Idee. *sportunterricht*, 57 (4), 99–104.
- Menzel, T., Braunmüller, B. & Hartmann-Tews, I. (2019). *Sexuelle Orientierung, Geschlechtsidentität und Sport. Ausgewählte Ergebnisse und Handlungsempfehlungen*. https://fis-db.dshs-koeln.de/ws/portalfiles/portal/5042780/OUTSPORT_GERMANY_WEB_corrected1811.pdf
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Heft 3426. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/210/g9_sp_klp_3426_2019_06_23.pdf
- MSB (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2014). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/sp/Rahmenvorgaben_Schulsport_Endfassung.pdf
- Recla, A. (2014). Links, rechts, geradeaus? In Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen – Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung (Hrsg.), *„Für mich bin ich o. k.“ Transgeschlechtlichkeit als Thema bei Kindern und Jugendlichen*. (S. 79–94). https://www.berlin.de/sen/lads/_assets/schwerpunkte/lstbt/materialien/schriftenreihe/doku33_trans-kinder-jugendlichebf.pdf

- Reuter, J. (2011). *Geschlecht und Körper. Studien zur Materialität und Inszenierung gesellschaftlicher Wirklichkeit*. transcript.
- Schmolze, C. (2007). *Koedukation im Sportunterricht. Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Differenzierung*. VDM Verlag Dr. Müller.
- Stibbe, G. (2010). Lehrplanforschung. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 496–509). Hofmann.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Tuider, E. (2015). Trans* in Bildung, Pädagogik und Sozialer Arbeit. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Begrifflichkeiten, Definitionen und disziplinäre Zugänge zu Trans- und Intergeschlechtlichkeiten. Begleitmaterial zur Interministeriellen Arbeitsgruppe Inter- & Transsexualität – Band 1* (S. 57–62). <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93956/ba3f7d5070103da9f2b62d08b23b2bac/imag-band-1-gutachten-begrifflichkeiten-data.pdf>
- Voß, H.-J. (2012): *Intersexualität – Intersex: Eine Intervention*. Unrast-Verlag.

Förderung einer geschlechtssensiblen Haltung im Lehramtsstudium Sport – eine jungenparteiliche Perspektive

ANDRE MAGNER UND NILS NEUBER

1 Einleitung

Seit vielen Jahren gibt es Initiativen, um Mädchen und Frauen zu fördern: Förderung von Mädchen in MINT-Fächern, Mentoringprogramme von Frauen im Studium, Netzwerke für Frauen in Spitzenpositionen von Wirtschaft, Wissenschaft und Politik u. v. m. Parallel dazu hat sich allerdings eine schleichende Benachteiligung von Jungen und jungen Männern entwickelt, wie aktuelle Daten aus dem Gesundheitswesen oder der Kriminalstatistik zeigen. So ernähren sich Männer ungesünder, verhalten sich risikoreicher, sind häufiger von ADHS oder Stottern betroffen, begehen häufiger Suizide und haben insgesamt eine geringere Lebenserwartung als Frauen (Robert Koch-Institut, 2014). Ebenso sind sie deutlich häufiger für Gewalttaten verantwortlich und machen damit die große Mehrheit an Gefängnisinsassen in Deutschland aus (Bundesministerium des Inneren und für Heimat, 2023). Auch die Unterschiede im Bildungssystem sind überdeutlich. Jungen und junge Männer erzielen in fast allen Institutionen und Fächern schlechtere Noten und Übergangsempfehlungen, weisen häufigere Schulabbrüche auf und sind insgesamt weniger motiviert und sozial auffälliger als Mädchen und junge Frauen (OECD, 2019). Insgesamt scheitern immer mehr junge Männer im Schul- und Ausbildungssystem und entwickeln nicht selten problematische politische Haltungen (Bründel & Hurrelmann, 2021).

Dennoch wird oft argumentiert, dass Männer im Berufsleben überproportional häufig Spitzenpositionen einnehmen und sich die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen dadurch in späteren Jahren ausgleichen. Eine solche Argumentation ist allerdings wenig überzeugend. Vorhandene Ungleichheiten lassen sich nicht gegeneinander aufrechnen. Denn dann ließe sich „umgekehrt auch argumentieren, Gleichbehandlung auf dem Arbeitsmarkt müsse nicht hergestellt werden, so lange [sic!] Mädchen in der Schule besser abschneiden als Jungen“ (Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, 2015, S. 7). Zudem werden die „abgehängten“ Jungen dadurch im Erwachsenenalter nicht erreicht. Wir plädieren daher dafür, Jungen möglichst früh in ihrer geschlechtlichen Identität zu fördern, sodass sie sich von Stereotypen lösen, flexible Rollenbilder entwickeln und gleichberechtigte Familienaufgaben im Erwachsenenalter übernehmen können. Eine Untersuchung der OECD (2021) identifiziert in diesem Zusammenhang sowohl in privater als auch in beruflicher Hinsicht restriktive Männlichkeitsbilder, die Empowerment-Prozesse von Frauen erschweren. Wer Frauen im

Erwachsenenalter unterstützen möchte, sollte daher Jungen im Kindes- und Jugendalter fördern.

Aus pädagogischer Sicht ist die individuelle Förderung jedes Kindes und jeder/-s Jugendlichen ohnehin unstrittig. Jeder Mensch sollte nach seinen Fähigkeiten und Stärken gefördert werden, ohne dabei seine Defizite und Schwächen zu ignorieren (Fischer, 2015). Insofern ist es sowohl in gesellschaftspolitischer als auch in pädagogischer Hinsicht angeraten, sich stärker als bisher um die Entwicklung von Jungen und jungen Männern zu kümmern. Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten bieten dafür einen guten Zugang. Rund 70 % der Jungen zählen Sport zu ihren Lieblingsfächern in der Schule, 60–80 % der Jungen sind Mitglied eines Sportvereins, 80–90 % der Jungen sind darüber hinaus sportlich aktiv (Schmidt et al., 2015). Der Kategorie „Geschlecht“ kommt dabei eine prominente Bedeutung zu, da Erfahrungen im Sport zumeist über den eigenen Körper hergestellt werden, Leistungserwartungen oft geschlechterdifferent formuliert und Stereotypisierungen immer noch aktuell sind. Gleichwohl werden häufig Benachteiligungen von Mädchen im Sportunterricht beklagt (Mutz & Burrmann, 2014) – und tatsächlich werden die Interessen der Jungen durch ihr oft dominantes, lautes und raumgreifendes Verhalten im Schulsport häufiger aufgegriffen als die der Mädchen. Das sollte jedoch nicht mit einer *Förderung* von Jungen verwechselt werden, denn dadurch werden eher traditionelle Rollenvorstellungen verstärkt, als dass Jungen positive Entwicklungsanreize erhalten.

Aus unserer Sicht sind daher ressourcenorientierte, mehrperspektivische Herangehensweisen vielversprechender, da sie dabei helfen, individuelle und flexible Geschlechterbilder zu entwickeln und Mädchen und Jungen gleichermaßen fördern. Mit dem vorliegenden Beitrag möchten wir ein Konzept der Lehrkräftebildung im Sport vorstellen, das auf eine Entwicklungsförderung von Jungen zielt, ohne die Mädchen zu benachteiligen. Dazu werden im ersten Schritt das Lehramtsstudium Sport sowie grundlegende Kompetenzen von Sportlehrkräften vorgestellt (Kap. 2). Anschließend richten wir den Blick auf die Geschlechterkompetenz von angehenden Sportlehrkräften und führen aus, wieso die Förderung einer geschlechtssensiblen Haltung dafür notwendig ist (Kap. 3). Welche Formate sich im Studium dafür anbieten, diskutieren wir im nächsten Kapitel (Kap. 4). Fazit und Ausblick schließen den Beitrag ab (Kap. 5).

2 Lehramtsstudium Sport – grundlegende Kompetenzen von Sportlehrkräften

Lehrkräfte spielen für das schulische Lernen sowie die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern eine zentrale Rolle. Dabei ist die Arbeit von Lehrkräften durch ein großes Spektrum an Anforderungen gekennzeichnet, was vielfältige kognitive, motivationale und emotionale Kompetenzen erfordert (Kunter & Gräsel, 2018). Zu den Aufgaben gehören dabei z. B. der Umgang mit Heterogenität, ein in Nordrhein-Westfalen ab 2026 greifender Rechtsanspruch auf eine Ganztagsbetreuung oder – spätestens seit der Pandemie – neu geschaffene digitale Infrastruktur. Was für den Lehrberuf im Allgemeinen gilt, gilt

für den Sportlehrerberuf im Besonderen. Zu den spezifischen Anforderungen an Sportlehrkräfte zählen massive Veränderungsprozesse in der Sportlandschaft. Gerade ältere Lehrkräfte tun sich nicht immer leicht mit der Vermittlung von Bewegungstrends, die sie im Rahmen ihrer Ausbildung nicht gelernt haben (Kugelman & Klupsch-Sahlmann, 2000). Auch die sportbezogenen Richtlinien und Lehrpläne unterliegen einem permanenten Wandel hin zu mehr Komplexität, der immer wieder Anpassungen des eigenen Unterrichts erforderlich macht, da bspw. der Erziehungsanspruch in sportunterrichtlichen Vermittlungsprozessen ansteigt. Schließlich zeigt sich eine große Heterogenitätsdynamik in bewegungsbezogenen Aktivitätsmustern von Kindern und Jugendlichen: Während die motorische Leistungsfähigkeit zurückzugehen scheint, erhöht sich das Engagement und die Flexibilität im organisierten und informellen Sporttreiben, was jeweils mit milieuspezifischen Sozialisationsprozessen erklärt werden kann. In Bezug auf diese komplexe Gemengelage diagnostiziert Miethling (2013, S. 125) eine Anspruchseskalation im Beruf der Sportlehrkraft, der durch hoch anspruchsvolle Tätigkeitsanforderungen gekennzeichnet sei und „vielfältige Orientierungs- und Entscheidungsmöglichkeiten bei gleichzeitig damit verbundenen Optionszwängen“ eröffne.

Um Sportlehrkräfte auf diese komplexen Anforderungen vorzubereiten, gibt es unterschiedliche Zugänge. Neben kompetenztheoretischen Ansätzen werden auch im Sport strukturtheoretische und berufsbiografische Ansätze verfolgt (Miethling, 2013). Die Sportlehrkräftebildung an der Universität Münster folgt einem kombinierten Modell, das stark auf erfahrungsorientierte Lehr-Lern-Formate setzt (Neuber, 2016). Ausgangspunkt dafür ist ein dimensionales Kompetenzmodell, das auf dem *Model of Teacher Development* von Terhart (2007) basiert (vgl. Abbildung 1). Nach diesem Modell kann eine (Sport-)Lehrkraft den Herausforderungen nur gerecht werden, wenn entsprechende Kompetenzen in drei Dimensionen vorhanden sind: Wissen, Wollen und Können. Studierende benötigen erstens grundlegendes *Wissen* über die verschiedenen Komponenten von Unterricht, z. B. zu Lernprozessen, Kindern und Jugendlichen oder Lehrkräften („Wissen über...“).¹ Zweitens akzentuiert das *Selbstverständnis*, die pädagogische Haltung sowie motivationale Absichten in Bildungskontexten („Wissen für was...“). Die dritte Dimension spricht die Fähigkeit zum *didaktischen Handeln* an, um konkrete Situationen kompetent gestalten und bewältigen zu können („Wissen wie...“). Terhart betont, dass die Fähigkeiten zur Reflexion und Routinebildung alle drei Kompetenzdimensionen durchdringen, sodass Lehrkräfte sich immer wieder selbst überprüfen müssen, um professionell handeln zu können. So kann resümiert werden, dass „erfolgreiche Lehrkräfte sich dadurch auszeichnen, dass sie sich an verschiedene Kontextbedingungen anpassen und adaptive Formen des Lehrens wählen“ (Kunter & Gräsel, 2018, S. 401).

1 Inhaltlich hat sich für die Wissensdimension mittlerweile eine weitere Dreiteilung etabliert, welche der Expertiseforschung entstammt und auf Shulman (1987) zurückgeht. Hiernach sollen Lehrkräfte über Fachwissen (vertieftes Hintergrundwissen im von ihnen unterrichteten Fach), fachdidaktisches Wissen (z. B. Lernprozesse, Aufgabenkultur oder Fehlkonzpte von Lernenden) und allgemeines pädagogisches Wissen (z. B. Classroom Management) verfügen.

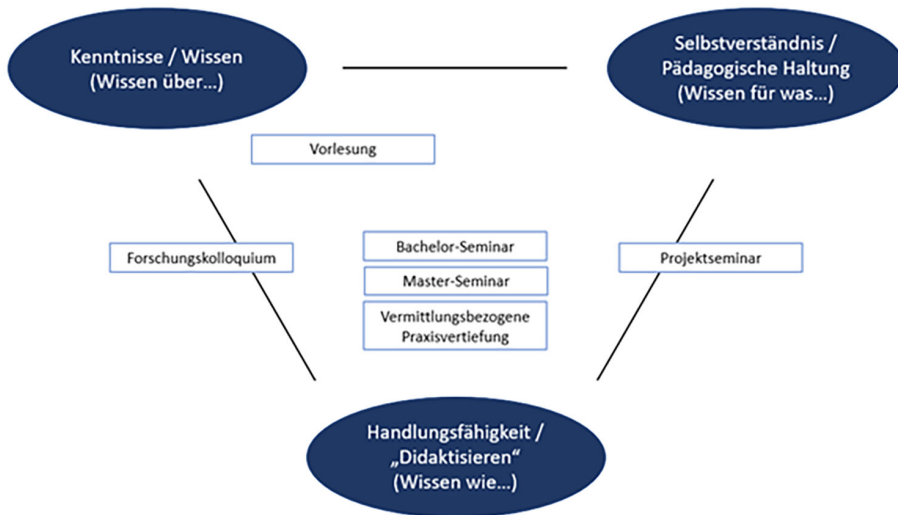


Abbildung 1: Kompetenzmodell in der Sportdidaktik an der Universität Münster

3 Geschlechterkompetenz von (angehenden) Sportlehrkräften – Förderung einer geschlechtersensiblen Haltung

Die Forderung nach einem geschlechtersensiblen Sportunterricht ist nicht neu (Palzkill & Scheffel, 2017). Entsprechend ist das Thema auch für die Lehramtsausbildung im Sport relevant. Im Sport sind geschlechtsbezogene Zuschreibungen aufgrund der Fokussierung auf den Körper sowie das häufige Ziel einer Leistungsoptimierung besonders populär. Zur Analyse geschlechtsbezogener Interaktionen wird in der sportwissenschaftlichen Geschlechterforschung seit geraumer Zeit auf sozialkonstruktivistische Ansätze zurückgegriffen. Mittlerweile gibt es dazu zahlreiche Ansätze, die „theoretisch sehr unterschiedlich, wenn nicht sogar unvereinbar“ sind (Hartmann-Tews, 2003, S. 19–20). Ein zentraler Fokus der Ansätze liegt auf der Herstellung von Geschlecht im sozialen Kontext sowie den damit verbundenen Machtverhältnissen. Für viele Fragestellungen im Sport ist das hilfreich. Auch die geschlechtsbezogene Entwicklung von Mädchen und Jungen ist nicht frei von machtabhängigen Spannungsverhältnissen. Wenn es um die Förderung individueller Entwicklungsverläufe geht, bieten sich unseres Erachtens allerdings eher identitätstheoretische Zugänge an, weil dabei die individuellen, psychosozialen Entwicklungsverläufe von Heranwachsenden im Mittelpunkt stehen. In dieser Perspektive geht es um den Aufbau einer eigenen Geschlechtsidentität als Entwicklungsaufgabe, auch in Abgrenzung zu anderen Geschlechtern (Maccoby, 2000). Diese einzelnen Entwicklungsaufgaben vollziehen sich über das gesamte Leben hin-

weg.² Da die Entwicklung der Geschlechtsidentität sehr früh beginnt, sind bereits Sportlehrkräfte im Primarbereich gefordert, ihren Unterricht geschlechterkompetent zu gestalten.

Geschlecht im Sport(-unterricht)

Versteht man den *Sport als Spiegel der Gesellschaft*, werden viele Entwicklungen nachvollziehbar. Das gilt nicht zuletzt für das Phänomen des Leistungssports, in dem sich die Prinzipien einer Leistungsgesellschaft in verdichteter Weise wiederfinden (Beckers, 1993). Entsprechend führt die mediale Dauerpräsenz des Hochleistungssports nicht selten zu einer Tradierung klassischer, hegemonialer Männlichkeitsentwürfe (Connell, 2015). Das Ziel ist nicht ein reflektierter Umgang mit dem eigenen Körper, sondern ein möglichst hoher Erfolg durch Kampf, Risiko und Durchsetzungsvermögen. Sport ist damit heute immer noch oft traditionell männlich konnotiert, was sich auch auf die Beteiligung, Motivation und Fähigkeitswahrnehmung von Heranwachsenden auswirkt (Chalabaev et al., 2013). Vor diesem Hintergrund folgen Jungen vor allem in jungen Jahren oft stereotypen Rollenbildern, wodurch alternative, flexible Männlichkeitsentwürfe verhindert werden (Neuber, 2006). Allerdings gilt das Jugendalter in der Jungenförderung als „zweite Chance“. Viele Jungen entwickeln im späteren Alter durchaus flexiblere Männlichkeitsbilder (Winter & Neubauer, 2001). Für den gemeinsamen Sportunterricht von Mädchen und Jungen bietet das enorme Chancen.

Es gibt zahlreiche fachdidaktische Konzepte zum Umgang mit der Kategorie „Geschlecht“. So greift das Konzept der *Reflexiven Koedukation* den Umstand auf, dass der koedukative Sportunterricht zunächst eher organisatorisch als pädagogisch organisiert wurde. Mittels geschlechtstypischer und -neutraler Inhalte sollten Mädchen und Jungen geschlechtsbezogene Konflikte erkennen und idealerweise einvernehmlich lösen (Diketmüller, 2008). Eine Weiterentwicklung stellt der *Geschlechtssensible Schulsport* dar, in dem Geschlecht in einer Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung thematisiert wird (Frohn & Süßenbach, 2012). Der Ansatz greift ähnliche Inhalte wie die Reflexive Koedukation auf, geht methodisch aber bewusster mit dem Hervorheben und Ausblenden geschlechtstypischer Unterschiede um. Geschlechterparteiliche Ansätze entwickelten sich im Nachgang der defizitären Koedukationsversuche der 1980er Jahre. *Mädchenparteiliche Ansätze* zeichneten sich durch eine bewusste Hinwendung zu den Mädchen aus, um Benachteiligungen im „normalen“ Unterricht entgegenzuwirken (Scheffel, 1991). Ziel war hier eine Ermutigung und ein Empowerment der Mädchen, indem „mädchenparteiliche“ Themen aufgegriffen werden. Viele dieser Themen wie das Beanspruchen von Räumen, körperliche Auseinandersetzungen oder das Aus-der-Reihe-Tanzen gingen allerdings von vermeintlichen Defiziten der Mädchen aus (Kugelman, 2007).

Auch die Konzepte zur *Jungenförderung im Sportunterricht* waren zunächst vergleichsweise defizitorientiert (Schmerbitz & Seidensticker, 1997). Allerdings meldeten sich bald kritische Stimmen zu Wort. So monierte Richartz (2000, S. 319) die starre

2 Weiterführende Informationen zu geschlechtsspezifischen Entwicklungsaufgaben in den einzelnen Lebensphasen finden sich bei Bründel und Hurrelmann (2021, S. 163–173).

Orientierung am „anderen Mannsein“ und machte sportbezogene Männlichkeitsentwürfe aus der Perspektive von Jungen zum Thema. In der Folge entstanden einige Ansätze, von denen das Variablenmodell im Sport, das auch empirisch überprüft wurde, am weitesten elaboriert ist (Neuber, 2009; Salomon, 2012). Es zielt darauf, dass Jungen die Möglichkeit bekommen, unterschiedliche Bewegungsbedürfnisse auszuleben, zugleich aber auch neue Perspektiven ausprobieren zu können und dadurch ein vielseitiges, eigenes Verständnis von Männlichkeit zu entwickeln. Dazu greift das Variablenmodell auf das Prinzip der Mehrperspektivität zurück, das sich in ambivalenten Bewegungsfeldern wie Kooperation vs. Konkurrenz, Sensibilität vs. Kraft oder Nähe vs. Distanz äußert. Methodisch setzt das Konzept auf ein erfahrungs- und prozessorientiertes Lernen, das das gesamte Spektrum von geschlossenen bis zu offenen Aufgabenstellungen nutzt. Vor dem Hintergrund curricularer Vorgaben, aber auch der Wünsche von Schülerinnen und Schülern (Diketmüller, 2008) ist unstrittig, dass der Sportunterricht in aller Regel koedukativ erfolgen sollte. Im Sinne einer „Teilzeittrennung“ kann es dennoch in bestimmten Phasen und bei bestimmten Themen hilfreich sein, Mädchen und Jungen für eine gewisse Zeit in einer homogenen Gruppe zu unterrichten (Gieß-Stüber, 1993).

Geschlechterkompetenz von (angehenden) Sportlehrkräften

Dem dimensional Kompetenzmodell folgend lässt sich auch die Geschlechterkompetenz von (angehenden) Sportlehrkräften in die Elemente Wissen, Können und Wollen unterteilen (Mutschall & Scheid, 2015). Für die Wissensdimension legt die KMK fest, dass angehende Lehrkräfte „die Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungsprozesse kennen“ (KMK, 2019, S. 9). Die Standards der Ausbildungen in Hochschule und Vorbereitungsdienst müssen insofern Geschlecht als Heterogenitätsmerkmal berücksichtigen, z. B. bei geschlechtsspezifischen Unterschieden im sportlichen Selbstkonzept, Leistungsfeststellungen oder Sorgen vor dem Sportunterricht (Mutz & Burrmann, 2014). Das Können von angehenden Sportlehrkräften wird häufig mittels verschiedener Praxisphasen (z. B. an Schulen) akzentuiert. Gleichzeitig bieten sich besonders im Fach Sport auch studiumsintehärente Formate an, bei denen Studierende ohne Bewertungsdruck Unterrichtskonzepte und Methoden erproben können (z. B. Kaundinya & Pfitzner, 2016). Dies gilt zwar grundsätzlich für alle Fächer; im besonderen Fall des Sports, in dem viele Studierende häufig leistungssportlich sozialisiert wurden, muss dieser Habitus aber immer wieder aufgebrochen und reflektiert werden, um einen zeitgemäßen Sportunterricht anzubahnen (Klinge, 2002). Insbesondere in Bezug auf das Geschlecht und mögliche (traditionelle) Rollenmuster zeigen Sportlehrkräfte häufig einen sehr starken Habitus (Diketmüller, 2008). Schließlich zielt das Wollen auf die eigene Haltung in geschlechtsspezifischen Situationen ab. Im Sportunterricht mit (geschlechts-)heterogenen Lerngruppen wird der Lehrkraft eine zentrale Rolle zugesprochen. Ob Vielfalt hier als Chance und Bereicherung gesehen wird, beeinflusst maßgeblich den Lernprozess (Tiemann, 2013). Vor diesem Hintergrund sollte die Förderung der Geschlechterkompetenz im Lehramtsstudium Sport mithilfe verschiedener Methoden und Formate erfolgen.

4 Kompetenzentwicklung zur geschlechtsbezogenen Förderung im Sport

Der Sportunterricht gilt als besonders voraussetzungsreiches Unterrichtsfach, weil neben den üblichen Vielfaltsdimensionen auch körperliche Merkmale, Fitness, Aussehen, Sportaffinität u. a. m. berücksichtigt werden müssen. Die Voraussetzungen unterschiedlicher Zielgruppen haben daher eine zentrale Bedeutung im Lehramtsstudium Sport (Duensing-Knop et al., 2018). Dabei wird auf unterschiedliche Veranstaltungsformate zurückgegriffen, die das Verhältnis von Theorie und Praxis jeweils spezifisch auslegen. Exemplarisch werden im Folgenden Vorlesung, Seminar und vermittlungsbezogene Praxisvertiefung (VP) thematisiert, welche jeweils auf die verschiedenen Dimensionen der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften nach Terhart (2007) bezogen werden. Alle Veranstaltungstypen sind curricular verankert und finden regelmäßig im Lehramtsstudium Sport der Universität Münster statt. Dabei ist die Vorlesung eher wissensbezogen, die VP eher vermittlungsbezogen, während das Seminar beide Dimensionen anspricht und darüber hinaus für die eigene Haltung sensibilisieren soll (vgl. Abbildung 1).

Vorlesung Fachdidaktische Konzepte

Die Vorlesung „Fachdidaktische Konzepte“ im Master of Education für alle Lehrämter fokussiert die Inszenierung von Lehr-Lernprozessen in sportbezogenen Settings. Dabei werden nicht nur Grundlagen und Modelle fachdidaktischer Konzepte behandelt, sondern auch die konkreten Zielgruppen wie z. B. Mädchen und Jungen und die Voraussetzungen des Schulsports wie Sportlehrkräfte in den Blick genommen. Ebenso geht es um spezifische Themenfelder und Perspektiven im Sport, z. B. kreative Bewegungserziehung oder Erlebnis- und Abenteuersport. Der Vorlesung liegen insgesamt drei Lehrbücher zugrunde (z. B. Neuber, 2020). In der Veranstaltung zu Mädchen und Jungen als Zielgruppe im Sport werden Grundbegriffe und -lagen zur Geschlechterforschung sowie das Aufwachsen von Mädchen und Jungen allgemein und im Sport thematisiert. Darauf aufbauend wird eine Auswahl an fachdidaktischen Konzepten vorgestellt, die Sportlehrkräfte nutzen können, um eine geschlechtsbezogene Förderung im Schulsport zu realisieren (Neuber, 2020, S. 71–92). Analog dazu werden in der Veranstaltung ausgehend vom Persönlichkeits- und Kompetenzbegriff die Aufgaben und Tätigkeitsanforderungen im Beruf der Sportlehrkraft beschrieben. Auch hier werden anschließend ausgewählte fachdidaktische Konzepte zur Bildung von Sportlehrkräften vorgestellt (Neuber, 2020, S. 115–136). Insgesamt erhalten die Studierenden damit eine Übersicht über das gesamte Modul und können die verschiedenen Voraussetzungs- und Entscheidungsfelder des Sportunterrichts – auch geschlechtsbezogen – aufeinander beziehen.

Seminar Mädchen und Jungen im Sport

Das Seminar „Mädchen und Jungen im Sport“ wurde im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung konzipiert und wird seitdem regelmäßig im Master of Education für alle Lehrämter angeboten. Ausgehend von verschiedenen Heterogenitätsdimensionen

wird darin der Fokus auf das Merkmal Geschlecht gelegt. Dabei reflektieren die Studierenden ihre eigenen Erfahrungen in mono- und koedukativen Settings im (Schul-)Sport und diskutieren dahingehend Studienergebnisse zu Geschlechterunterschieden im Schulsport (z. B. Mutz & Burrmann, 2014). Die Veranstaltung bietet auch Raum für aktuelle Themen wie bspw. geschlechtersensible Sprache (Vervecken & Hannover, 2015) oder die Einbindung von non-binären Kindern und Jugendlichen (Hartmann-Tews et al., 2022; vgl. hierzu auch die Beiträge von Sieberg und Haase et al. in diesem Sammelband), welche im Hinblick auf die Bedeutung in verschiedenen sportlichen Settings erörtert werden. In das Zentrum der Veranstaltung rückt dann die Rolle (und Haltung) der Lehrkraft sowie Beurteilungs- und Notengebungsprozesse von Sportlehrkräften. Dabei wird u. a. die Sinnhaftigkeit von geschlechterdifferenten Leistungs- und Normtabellen diskutiert, wie sie bspw. im Schwimmen oder der Leichtathletik an vielen Schulen immer noch gelebte Praxis sind, obwohl diese der Idee eines kompetenzorientierten und mehrperspektivischen Sportunterrichts widersprechen. Abschließend werden Unterrichtsentwürfe auf der Basis verschiedener fachdidaktischer Konzepte entwickelt, praktisch erprobt und reflektiert. Neben geschlechtsbezogenem fachdidaktischen Wissen und entsprechenden Handlungskompetenzen regt das Seminar die Studierenden auch an, ihre eigene Haltung im Kontext von Sport und Geschlecht zu reflektieren.

Vermittlungsbezogene Praxisvertiefung ‚Jungenförderung im Sport‘

Das Format der vermittlungsbezogenen Praxisvertiefung (VP) gehört im Lehramtsstudium Sport der Universität Münster schon seit vielen Jahren zum Angebotskanon im Master of Education für alle Lehrämter. Dieses Veranstaltungsformat stellt eine besondere Form der Verknüpfung von Fachdidaktik und -praxis dar und zielt darauf ab, „sportdidaktisches Wissen aus den theoretischen Lehrveranstaltungen, insbesondere der Fachdidaktik, für die Arbeit mit Lerngruppen im Setting Schule nutzbar [zu] machen, in eine Unterrichtsplanung [zu] überführen, praktisch [zu] erproben und nachfolgend [zu] reflektieren“ (Kaundinya & Pfitzner, 2016, S. 344). Dazu ist neben universitärer Begleitung auch Raum für die Erprobung solcher Lehrprozesse nötig, wodurch die Studierenden in besonderer Weise ihre handlungsbezogenen Kompetenzen ausbauen können. Die VP zur ‚Jungenförderung im Sport‘ nutzt als Grundlage das Variablenmodell der Jungenförderung im Sport (Neuber, 2009) als fachdidaktisches Konzept der Geschlechterförderung unter einer jungenparteilichen Perspektive. Dabei setzen sich die Studierenden einleitend mit verschiedenen Geschlechter- und Männlichkeitstheorien (z. B. Connell, 2015; Winter & Neubauer, 2001) sowie dem besonderen Potenzial von Bewegung, Spiel und Sport in verschiedenen Settings für heranwachsende Jungen auseinander. Anschließend entwickeln sie in Kleingruppen Unterrichtsentwürfe unter verschiedenen Schwerpunkten des Variablenmodells, z. B. zum Thema *Gewinnen und Verlieren* oder *Spannung und Entspannung* (Neuber & Salomon, 2010). Diese Ideen werden dann mit Studierenden oder Schulklassen selbst praktisch erprobt und anschließend im geschützten Seminarkontext reflektiert. Zentral für eine erfolgreiche Durchführung der Einheiten ist, dass sich die Studierenden als anleitende Lehrkräfte stets ihrer eigenen Geschlechterrolle, -haltung und -wirkung bewusst sind und reflexiv damit umgehen.

5 Fazit und Ausblick

Das Thema Geschlecht gehört seit langem zu den zentralen Heterogenitätsdimensionen in Schule und Gesellschaft. Ausgehend von gesellschaftlichen Benachteiligungen wird dabei oft die Förderung von Mädchen und jungen Frauen fokussiert. Dabei ist eine schleichende Benachteiligung von Jungen und jungen Männern entstanden, die an zahlreichen Befunden, z. B. aus den Bereichen Gesundheit, Kriminalität und Bildung, festgemacht werden kann. Vor diesem Hintergrund plädiert der vorliegende Beitrag für eine geschlechtsbezogene Förderung von Jungen, die die Mädchen nicht aus dem Blick lässt. Auf der Grundlage identitätstheoretischer Ansätze wird ein Konzept für die Bildung von Sportlehrkräften im Rahmen ihrer ersten Ausbildungsphase an der Universität entwickelt, das für die spezifischen Bedürfnisse und Interessen von Jungen sensibilisiert und das Potenzial einer geschlechtsbezogenen Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport verdeutlicht. Dazu wird auf unterschiedliche Lehrformate wie Vorlesung, Seminar und vermittlungsbezogene Praxisvertiefung zurückgegriffen, die jeweils unterschiedliche Dimensionen der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften ansprechen.

Mit dem „Variablenmodell im Sport“ liegt den Lehrveranstaltungen ein mehrdimensionales, bedürfnisorientiertes Konzept der Jungenförderung zugrunde, das je nach Veranstaltungsformat unterschiedlich stark akzentuiert wird. Der Ansatz bei den Bedürfnissen und Interessen von Kindern und Jugendlichen, etwa nach wilden Raufereien oder ruhigen Spielen, erlaubt es, nicht nur Jungen „abzuholen“. Auch für die Mädchenförderung und nicht zuletzt für koedukative Unterrichtssettings bietet das Konzept erfolgversprechende Ansatzpunkte. Dabei sollte der Sportunterricht jedoch nicht bei den Interessen der Heranwachsenden stehen bleiben, sondern im Sinne der Mehrperspektivität sukzessiv auch alternative Zugänge zu Bewegung und Sport aufzeigen. So können Jungen *und* Mädchen nach und nach Facetten des Sports erkunden, die zu ihren Vorstellungen von Geschlecht passen und mit denen sie sich identifizieren können. So bleibt das „rough-and-tumble-play“ (Richartz, 2015) nicht den Jungen vorbehalten, wie auch die gestalterischen und ruhigen Elemente nicht den Mädchen vorbehalten bleiben. Allerdings basiert das Variablenmodell im Sport auf einem jungenspezifischen Ansatz mit entsprechenden empirischen Grundlagen. Hier wären in Zukunft weitere Studien wünschenswert.

Literatur

- Beckers, E. (1993). Bewegungskultur – Kultur und Bewegung. In E. Beckers & H. G. Schulz (Hrsg.), *Sport – Bewegung – Kultur* (S. 10–38). Huchler.
- Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung. (2015). *Schwach im Abschluss: Warum Jungen in der Bildung hinter Mädchen zurückfallen – und was dagegen zu tun wäre*. Eigenverlag.

- Bründel, H. & Hurrelmann, K. (2021). *Erziehung zur Männlichkeit?! Auf dem Weg zur geschlechtersensiblen Persönlichkeitsentwicklung*. Beltz Juventa.
- Bundesministerium des Inneren und für Heimat. (2023). *Polizeiliche Kriminalstatistik 2022: Ausgewählte Zahlen im Überblick*. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/sicherheit/pks-2023.pdf?__blob=publicationFile&v=3#:~:text=Im%20Berichtsjahr%202023%20wurden%20bundesweit,um%209%2C3%20Prozent%20h%C3%B6her
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J. & Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(2), 136–144. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.10.005>
- Connell, R. (2015). *Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten* (4. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19973-3>
- Diktmüller, R. (2008). Geschlecht als didaktische Kenngröße: Geschlechtersensibel unterrichten im mono- und koedukativen Schulsport. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 245–259). Spitta.
- Duensing-Knop, Kaundinya, U. & Neuber, N. (2018). Inklusion in der Sportlehrerbildung – Hochschuldidaktische Konzepte zur Förderung einer inklusiven Haltung. In D. Rott, N. Zeuch, C. Fischer, E. Souvignier & E. Terhart (Hrsg.), *Begabungsförderung: Bd. 6. Dealing with Diversity: Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (1. Auflage, S. 109–126). Waxmann.
- Fischer, C. (2015). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung* (3. Aufl.). Schriftenreihe des Netzwerk Bildung: Bd. 31. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Frohn, J. & Süßenbach, J. (2012). Geschlechtersensibler Schulsport: Den unterschiedlichen Bedürfnissen von Mädchen und Jungen im Sport mit Genderkompetenz begegnen. *Sportpädagogik*, 36(6), 2–7.
- Gieß-Stüber, P. (1993). „Teilzeit-Trennung“ als mädchenparteiliche Maßnahme: Bericht über einen Unterrichtsversuch in einer Gesamtschule. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 7(2), 166–186.
- Hartmann-Tews, I. (2003). Soziale Konstruktion von Geschlecht: Neue Perspektiven der Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft. In I. Hartmann-Tews, P. Gieß-Stüber, M.-L. Klein, C. Kleindienst-Cachay & K. Petry (Hrsg.), *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 13–27). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11404-8_1
- Hartmann-Tews, I., Menzel, T. & Braumüller, B. (2022). Experiences of LGBTQ+ individuals in sports in Germany. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52(1), 39–49. <https://doi.org/10.1007/s12662-021-00756-0>
- Kaundinya, U. & Pfitzner, M. (2016). Vermittlungsbezogene Praxisvertiefung – eine Veranstaltung zur Integration von Fachdidaktik und -praxis. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (S. 343–352). Feldhaus.

- Klinge, A. (2002). Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung? In P. Elflein, P. Gieß-Stüber, R. Laging & W.-D. Miethling (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biografieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 153–158). Afra.
- Kugelman, C. (2007). Koedukation im Sportunterricht oder: Mädchen und Jungen gemeinsam in Spiel, Sport und Bewegung unterrichten: ein altes Thema neu betrachtet. In R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts* (4. unveränderte Auflage, S. 78–103). Schneider.
- Kugelman, C. & Klupsch-Sahlmann, R. (2000). Sportlehrerinnen und Sportlehrer – heute und morgen. *Sportpädagogik*, 24(1), 4–12.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kunter, M. & Gräsel, C. (2018). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenzen. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 400–407). Beltz.
- Maccoby, E. E. (2000). *Psychologie und Geschlechter: Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Klett-Cotta.
- Miethling, W.-D. (2013). Sportlehrerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling, P. Wolters & I. Bähr (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (2. Auflage, S. 121–153). Meyer & Meyer.
- Mutschall, F. & Scheid, V. (2015). Genderkompetenzen bei Sportstudierenden – Soziale Konstruktion von Geschlecht im Bewegungsfeld ‚Mit und gegen Partner kämpfen‘. In A. Marquardt & P. Kuhn (Hrsg.), *Von Kämpfern und Kämpferinnen – Kampfkunst und Kampfsport aus der Genderperspektive – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2014* (S. 97–108). Feldhaus.
- Mutz, M. & Burrmann, U. (2014). Sind Mädchen im koedukativen Sportunterricht systematisch benachteiligt? Neue Befunde zu einer alten Debatte. *Sportwissenschaft*, 44(3), 171–181. <https://doi.org/10.1007/s12662-014-0328-x>
- Neuber, N. (2006). Männliche Identitätsentwicklung im Sport. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 125–138). Hofmann.
- Neuber, N. (2009). *Supermann kann Seilchen springen: Bewegung, Spiel und Sport mit Jungen*. Borgmann.
- Neuber, N. (2016). Von der Theorie zur Praxis – und wieder zurück? Sportlehrerbildung als Forschungs- und Gestaltungsaufgabe. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie*. Feldhaus.
- Neuber, N. (Hrsg.). (2020). *Fachdidaktische Konzepte Sport: Zielgruppen und Voraussetzungen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28464-0>
- Neuber, N. & Salomon, S. (2010). Jungen fördern. *Sportpädagogik*, 34(2), 2–8.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results: Where all students can succeed (Volume II)*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD. (2021). *Man Enough? Measuring Masculine Norms to Promote Women's Empowerment*. OECD. <https://doi.org/10.1787/6ffd1936-en>

- Palzkill, B. & Scheffel, H. (2017). Geschlechterkompetenz im Sportunterricht. In I. Glockentöger & E. Adelt (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule: Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis* (S. 173–185). Waxmann.
- Richartz, A. (2000). Sport und die Suche nach Männlichkeit: Jungen auf dem beschwerlichen Weg zur Geschlechtsidentität. *Sportunterricht*, 49(10), 314–321.
- Richartz, A. (2015). Raufen und Toben – Was Spielkämpfen ist und wozu es dient. In C. Blomberg & N. Neuber (Hrsg.), *Männliche Selbstvergewisserung im Sport: Beiträge zur geschlechtssensiblen Förderung von Jungen* (S. 165–184). Springer VS.
- Robert Koch-Institut. (2014). *Gesundheitliche Lage der Männer in Deutschland: Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes*. https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsB/maennergesundheits.pdf?__blob=publicationFile
- Salomon, S. (2012). *Ambivalentes Junge-Sein im Sport: Entwicklung eines Fragebogens für die sportpädagogische Jungenforschung* [Dissertation]. Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Münster.
- Scheffel, H. (1991). MädchenJungenSpiel. Was ist das Gemeinsame am gemeinsamen Spiel von Jungen und Mädchen? In B. Palzkill, H. Scheffel & G. Sobiech (Hrsg.), *Bewegungs(t)räume: Frauen, Körper, Sport* (S. 86–95). Frauenoffensive.
- Schmerbitz, H. & Seidensticker, W. (1997). Sportunterricht und Jungenarbeit. *Sportpädagogik*, 21(6), 25–37.
- Schmidt, W., Neuber, N., Rauschenbach, T., Brandl-Bredenbeck, H.-P., Süßenbach, J. & Breuer, C. (Hrsg.). (2015). *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. Hofmann.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37–62). Waxmann.
- Tiemann, H. (2013). Inklusiver Sportunterricht: Ansätze und Modelle. *Sportpädagogik*, 37(6), 47–50.
- Vervecken, D. & Hannover, B. (2015). Yes I Can! Effects of Gender Fair Job Descriptions on Children's Perceptions of Job Status, Job Difficulty, and Vocational Self-Efficacy. *Social Psychology*, 46(2), 76–92. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000229>
- Winter, R. & Neubauer, G. (2001). *Dies und Das – Das Variablenmodell "balanciertes Junge- und Mannsein" als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern*. Neuling.

Schulpraktische Ausbildungsphasen

Passiv genderkompetente Lehrkräfte

Imaginationen von Studierenden zum Thema Genderkompetenz

SUSANNE RICHTER

1 Einleitung¹

Eine problematisierende Perspektive auf Genderkompetenz kann darin liegen, dass ein defizitäres Verhältnis zwischen ihrer hohen Bedeutung einerseits und andererseits ihrer unzureichenden Verankerung in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften auszumachen ist. Auch stellt sie ein herausforderndes Projekt dar, weil sie hohes Fachwissen und Selbstreflexion verlangt und weil *Geschlecht* eine Thematik von hoher alltagsweltlicher, persönlicher und oftmals politischer Bedeutung ist. Der Beitrag stellt ein exploratives Forschungsvorhaben vor, in dem von diesen Punkten inspiriert Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu deren Bezügen zum Thema ‚Gender‘ und seiner Bedeutung in ihrer pädagogischen Arbeit geführt wurden. Dazu lege ich im ersten Schritt einen konzeptuellen Rahmen für meinen Zugang zum Begriff *Genderkompetenz* dar, in dem ich seine Problematisierungen als defizitär, aber auch produktiv kritische Perspektiven auf das Konzept beleuchte. Hervorgehoben wird dabei der Aspekt, dass Genderkompetenz nicht nur Fachwissen, sondern auch Alltagswissen und politische Verortung der Akteur_innen berührt und die Bereitschaft der Fachkräfte zu Selbstreflexion erforderlich macht. Dem sich daraus ergebenden empirischen Interesse für die Zugänge angehender Lehrkräfte zum Thema Genderkompetenz gehe ich anhand einer qualitativen Analyse von Gruppendiskussionen nach, in denen Studierende des Grundschullehramts für das Fach Sachunterricht ihre Bezüge zu Genderkompetenz in der Schule diskutiert haben. In der Analyse und Interpretation dieses Materials unter Verwendung der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2010) lege ich dar, wie sie eine Haltung der *passiven Genderkompetenz* erarbeiten, die dadurch charakterisiert ist, dass sie sich zwar als genderkompetent imaginieren, aktive Thematisierungen der Thematik jedoch vermeiden wollen. Abschließend wird dieses Ergebnis als möglicher Ansatz- und Fokuspunkt in Ausbildungsbestrebungen diskutiert, der gerade angesichts relativ geringer Ressourcen produktiv sein könnte.

¹ Besonderer Dank gebührt Mahir Gökbudak für die Erhebung der Gruppendiskussionen und den Teilnehmenden für ihre Unterstützung sowie Tatjana Kasatschenko, Britta Hoffarth und Eva Reuter für wertvolle Diskussionen und Hinweise.

2 Genderkompetenz als Anforderung an pädagogische Fachkräfte

Der Begriff *Genderkompetenz* beschreibt das „Wissen, in alltäglichen Verhaltensweisen und Einstellungen Frauen und Männern, Mädchen und Jungen sozio-kulturelle Festlegungen zu erkennen und die Fähigkeit, so damit umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden.“ (Metz-Göckel & Roloff, 2003, zitiert nach Horstkemper, 2013, S. 30)². Er kann als normativ und als Verweis auf ein Desiderat verstanden werden. Er ist normativ, da er darauf zielt, „Veränderungen zu bewirken“ und „Ziele der Gleichstellungs-, Antidiskriminierungs- und Diversitätspolitiken [umzusetzen]“ (GenderKompetenzZentrum, 2012). Damit ist er in Übereinstimmung sowohl mit dem Postulat der Geschlechterforschung, sich kritisch auf gesellschaftliche Machtverhältnisse zu beziehen (Degele, 2008, S. 21), als auch mit dem Auftrag an Lehrkräfte, das in der Verfassung verankerte Projekt der Geschlechtergerechtigkeit umzusetzen (MSB, 2022, S. 6). Genderkompetenz kann als „Schlüsselqualifikation für alle Lebensbereiche“ (Metz-Göckel & Roloff, 2003, zitiert nach Horstkemper, 2013, S. 30) gefasst werden, adressiert aber im Besonderen pädagogische Interaktionen. In dieser Hinsicht steht der Begriff in einem Zusammenhang mit einem desideraten Zustand (Kampshoff, 2019, S. 1320). Obwohl der Bereich schulischer Bildung seitens der Gender Studies intensiv beforscht ist (Kampshoff, 2019, S. 1320), bleiben die darin festzustellende Persistenz tradierter Geschlechterverhältnisse und die Etablierung geschlechtergerechten Unterrichts weiterhin eine Herausforderung (Kampshoff & Wiepcke, 2012, S. 1). Bildungsinstitutionen sind als bedeutende Orte der Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit sowie deren besonderer Beharrlichkeit bekannt (Boldt, 2011; Faulstich-Wieland & Scholand, 2017; Muntoni & Retelsdorf, 2020; Stadler-Altmann & Schein, 2013). Ein Grund dafür kann in den Anforderungen an Genderkompetenz von Fachkräften ausgemacht werden: Geschlechtergerechtes Handeln, das auf Genderkompetenz basiert (Faulstich-Wieland, 2013, S. 14) und insbesondere eine kritische Perspektive auf die gesellschaftliche Konstruktion der Zweigeschlechterordnung erfordert, muss gelernt und geübt werden. Es erfordert eine Basis an geschlechtertheoretischem Wissen, aus dem sich keine einfachen Handlungsanleitungen ableiten lassen, sondern das als Grundlage für komplexe Entscheidungen sowie beständige Selbstreflexion fungieren muss (Faulstich-Wieland, 2013, S. 26). Allerdings wird dieser Anforderung an die Fachkräfte bislang nicht konsequent in den Ausbildungen Rechnung getragen (Wedl & Bartsch, 2015, S. 9). In Debatten der Geschlechterforschung wird betont, dass Genderkompetenz in Curricula pädagogischer Fachkräfte integriert werden müsse (Horstkemper, 2013, S. 32), diskutiert, welche Formate sinnvoll sein können (Horstkemper, 2013, S. 32; Stadler-Altmann & Schein, 2013, S. 47) und kritisiert, dass sie bislang nicht systematisch in den Ausbildungsformaten verankert ist (Stadler-Altmann & Schein, 2013, S. 44; Onnen, 2015, S. 85) und oft unter Heterogenität subsummiert wird. Astrid Kaiser

2 Diese Definition kann hinsichtlich der sozialen Konstruiertheit und Normativität von Zweigeschlechtlichkeit ergänzt werden, um die erwähnten Entwicklungsmöglichkeiten statt „beiden“ eher „allen Geschlechtern“ zuzugestehen.

etwa konstatiert eine Situation, in der in der Institution Schule einerseits die Gleichbehandlung der Geschlechter betont, aber die Reproduktion ihrer Differenzen wenig offenkundig fortgeschrieben werde (Kaiser, 2012, S. 265) – was Interventionen weiterhin sowohl notwendig machen als auch verkomplizieren würde.

Neben dem Aspekt dieses Desiderats ist auch eine Auseinandersetzung mit kritischen Bezügen auf den Begriff *Genderkompetenz* lohnenswert. In der pädagogischen Debatte wird gegen den Kompetenzbegriff und seine zunehmende Etablierung in Bildungsplänen mitunter eingewendet, dass er nicht einheitlich genutzt (Dezhgahi, 2021, S. 146) sowie theoretisch und empirisch wenig fundiert sei. Auch kann die sich intensivierende Ausrichtung des Bildungssystems an Kompetenzen kritisch betrachtet werden. Denn diese ist im Kontext der zunehmenden Anschlussfähigkeit an neoliberale Ökonomisierungstendenzen der Bildung zu verorten und kann dazu beitragen, Individuen zu Selbstkontrolle und -aktivierung zu sozialisieren und so ‚gute‘ Subjekte im Sinne des gegenwärtigen Kapitalismus hervorzubringen (Krautz, 2009). Schließlich gehe mit der Ausrichtung von Bildungsprozessen an Kompetenzen auch die Gefahr einher, deren pädagogische Anforderungen zu unterlaufen und pädagogische Konzepte zu verflachen (GBW, 2012). Dies ist dem Konzept der Genderkompetenz, das, wie oben dargelegt, die intensive Auseinandersetzung mit Geschlechtertheorie nachdrücklich erfordert, nicht unbesehen zu unterstellen. Es verdeutlicht aber das Potenzial, die Diskurse von Geschlechterforschung und Erziehungswissenschaften an dieser Stelle noch intensiver miteinander zu verzahnen und die vereinfachende Linearität von ‚Input ergibt informiertes Handeln‘ zu hinterfragen, die durch den Begriff *Genderkompetenz* transportiert werden könnte. So wird die kritische Perspektive auf mangelnde Ausbildung angehender Fachkräfte spannungsvoll um die Frage ergänzt, ob und wie die Vermittlung von Genderkompetenz gelingen oder auch scheitern kann, selbst wenn geschlechtertheoretische Inhalte Bestandteil der Ausbildung sind.

Eine produktive Sichtweise auf diesen Konflikt eröffnet sich in einer Kontrastierung, die Florian Klenk anbietet: Er stellt die Argumentationen von Geschlechterforscher*innen, die Genderkompetenz als "Souveränitätszuwachs" (Klenk, 2019, S. 62) von Fachkräften verstehen, bildungswissenschaftlichen Ansätzen gegenüber. Diese theoretisieren die Momente von Irritation und Unsicherheiten als Bestandteile von pädagogischem Handeln und beziehen dabei die Situierung der beteiligten Akteur*innen in sich wandelnden Ordnungen mit ein. In den Fokus geraten so die antinomischen Herausforderungen an Fachkräfte (Helsper, 2002), komplexe und in Transformation begriffene gesellschaftliche Verhältnisse professionell thematisieren zu müssen, in die sie selbst involviert sind und in denen es häufig keine einfachen Antworten gibt.

Es lohnt sich, diesen letzten Punkt besonders zu fokussieren, denn das Thema Genderkompetenz kann in dieser Hinsicht als besonders herausfordernd beschrieben und der Aspekt seines defizitären Charakters auch auf diese Weise beleuchtet werden. So ist das erforderliche Fachwissen reichhaltig, mitunter widersprüchlich und wird von Studierenden häufig als herausfordernd empfunden (Klinger, 2015, S. 122–123). Es kann spannungsvoll von alltagsweltlichem Geschlechterwissen differieren, das für die meisten Individuen von hoher Bedeutung ist (Hempel & Coers, 2015, S. 255). Und letztlich

sind die Geschlechterverhältnisse und ihre Transformation politische Themen, die gesamtgesellschaftlich kontrovers diskutiert werden. Sich durch das eigene professionelle Handeln in diesem Spannungsfeld zu verorten, kann von den Akteur*innen als politische Positionierung wahrgenommen werden und auf verschiedene Weisen Widerstände hervorrufen. Es stellt also eine Anforderung dar, die über eine bloße fachliche Auseinandersetzung hinausgeht (vgl. zum politischen Potenzial von Genderkompetenz Ganss in diesem Sammelband). Dies verlangt viel von den Fachkräften und steht auch in Spannung zu institutionellen Gegebenheiten. Eine Studie von Barbara Thiessen und Inken Tremel (2015) ergibt widersprüchliche Befunde zwischen den Einstellungen, bewussten Reflexionen und dem pädagogischen Handeln von Lehrkräften in Bezug auf *Gender* in der gymnasialen Berufsorientierung. Die Autorinnen führen dies auf die Institution Schule zurück, in der für Reflexionsprozesse wenig Raum besteht, aber auch auf persönlich-biografische Involviertheit, die mit der Auseinandersetzung mit Geschlechterthemen einhergeht (Thiessen & Tremel, 2015, S. 75).

Für eine Auseinandersetzung mit dem defizitären Charakter von Genderkompetenz liegt deswegen hier ein interessanter Ansatzpunkt vor, der das Forschungsinteresse des vorliegenden Beitrags inspiriert. Die besondere Relevanz, die, wie dargelegt, der persönlichen Situiertheit der Akteur_innen und damit den potenziellen Spannungen zwischen Alltags- und Fachwissen zukommt, provoziert Aufmerksamkeit für deren Perspektiven auf die Thematik, für die Relevanz in ihrem pädagogischen Handeln und dafür, wie sie sich als ihrerseits vergeschlechtlichte Individuen dazu positionieren.

3 „Ich war ich da schon auch immer relativ entspannt.“ Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden

Grundlage dieses Beitrags ist eine explorative Datenerhebung, in der zwei Gruppendiskussionen mit Studierenden des Lehramts Grundschule/Sachunterricht geführt und anhand der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2010) ausgewertet wurden. Die Teilnehmenden der Gruppen wurden aus freiwilligen Studierenden aus Vorbereitungsseminaren zum Praxissemester rekrutiert, wobei in einem der Seminare (Gruppe 1) ein besonderer Schwerpunkt auf ‚Schule und Gender‘ lag. Neben erforderlicher Pragmatik liegen diesem Vorgehen vor allem die Erwägungen zugrunde, dass die Erhebung mit angehenden Lehrkräften im fortgeschrittenen Stadium ihrer universitären Ausbildung eher auf deren Imaginationen als den tatsächlichen Schulalltag schließen lässt. Dies ermöglicht es, ihre Bezüge zu den Gender-Themen während der Ausbildungsphase zu ergründen, deren Gestaltung oft Gegenstand und sinnvoller Ansatzpunkt von Debatten ist.

Das Fach Sachunterricht ist besonders interessant, da viele Themen seines Lehrplans die Geschlechtererziehung direkt berühren, insbesondere Geschlechterrollen, Sexualität und Berufsorientierung (vgl. hierzu die Beiträge von Benner, Simon und Pokraka in diesem Sammelband). Die Ausbildungsphase der Vorbereitung auf das Praxissemester wurde gewählt als Kulminationspunkt von angestrebter Praxiserfah-

rung zum einen, aber auch wegen des seitens der Hochschule fokussierten Schwerpunkts auf dem "forschenden Lernen" zum anderen, der in Forschungsvorhaben und dazugehörigen Vorbereitungskursen angeregt und fundiert werden soll (BiSEd, o. J.). Die Forschungsfragen lauten: Wie sprechen die Studierenden über den Themenkomplex *Gender* und *Genderkompetenz* in Bezug auf ihr Berufsfeld? Welche Bedeutung messen sie dem Thema für ihre Professionalisierung bei? Welche latenten Sinnstrukturen, also welche nicht unmittelbar offenkundigen, doch präsenten und wirksamen Vorstellungen und Bezüge auf Geschlecht und Genderkompetenz lassen sich herausarbeiten?

Das Ziel einer Auswertung im Sinne der dokumentarischen Methode ist die Suche nach der „homologen Orientierung“ (Asbrand, 2011, S. 8), die die Gruppe gemeinsam erarbeitet. Grundlage der Analyse ist dabei das Interesse an den Alltagstheorien der Beforschten (Asbrand, 2011, S. 3). Anliegen der Auswertung ist so nicht etwa die Genderkompetenz der Studierenden abzufragen oder zu bewerten, sondern der Versuch nachzuvollziehen, welche latenten Sinnstrukturen die Studierenden zum Thema *Geschlecht* und seiner Bedeutung für den Lehrberuf als Gruppe hervorbringen und wie sie sich in den beschriebenen, mitunter widersprüchlichen Anforderungen positionieren. In der komparativen Analyse fungieren die beiden Diskussionsgruppen als „Vergleichshorizonte“, die an das Material herangetragen und anhand derer die Sinnstrukturen der Gruppen erarbeitet werden sollen (Asbrand, 2011, S. 5).

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse dargelegt, die, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung, in beiden Gruppen festzustellen sind: Artikulationen von Unbehagen mit restriktiven Geschlechterordnungen und Geschlechtsblindheit als normativer Wert. Anhand dieser Befunde lässt sich, so meine Argumentation, in beiden Gruppen die gemeinsam erarbeitete Haltung der *passiven Genderkompetenz* rekonstruieren, die die Imaginationen der Studierenden charakterisiert.

3.1 Artikulationen von Unbehagen mit restriktiver Geschlechterordnung

Wenngleich die Thematik *Gender* in den Gruppen auf unterschiedliche Weise diskutiert wurde, kann zusammengefasst werden, dass beide Gruppen restriktive Geschlechterordnungen als negativ beurteilten. Dabei liegt ein Kontrast in der Intensität, mit der die Gruppen Herausforderungen in Bezug auf Geschlechterthemen erarbeiteten.

Die Gruppe 1 positionierte sich als ‚kritisch‘ und ‚reflektiert‘. Wichtig war ihnen eine ermöglichende und bedachte Haltung zu Geschlecht und Sexualität, in der das Spektrum von verschiedenen Identitäten und Lebensgemeinschaften anerkannt und als gleichwertig ‚akzeptiert‘ wird. Als negativ wurde ein restriktives Geschlechterverständnis erarbeitet, in dem durch Beharren auf Eindeutigkeit und Konformität mit der tradierten, binären Geschlechterordnung Möglichkeiten begrenzt werden und Leid zugefügt wird. Dabei gingen die Diskutierenden jedoch nicht so weit, Geschlecht als Ordnungssystem grundsätzlich abzulehnen, heteronormative Zweigeschlechtlichkeit zu kritisieren oder zu dekonstruieren. In der zweiten Gruppe diskutierten vier Studierende aus einem Seminar, in dem kein besonderer Schwerpunkt zum Thema *Gender* gesetzt wurde. Diese Gruppe erarbeitete als positiv die Werte der ‚Offenheit‘ und ‚Ent-

spannung'. So war die Beschreibung eines „auch schon immer relativ entspannt[en]“ Bezuges zu der Thematik eine der Selbstbezeichnungen, die im Gespräch formuliert wurden.³ Mit „offen“ setzte die Gruppe die Abwesenheit von vergeschlechtlichten Einschränkungen als Ideal. Wichtig war ihnen, den Unterricht nicht geschlechtlich konnotiert zu vermitteln, zum Beispiel Inhalte als ‚Jungen-‘ oder ‚Mädchentema‘ zu markieren. Als negativen Pol konstruierte die Gruppe den Begriff der ‚Vorurteile‘, zu dem sie sich ablehnend positionierte. Gemeint ist die unreflektierte Reproduktion eines normalisierten und machtvollen Wissens von vergeschlechtlichten Eigenschaften, das ihnen als überholt und illegitim erschien. Während die Gruppe ohne Genderseminar so verbal und performativ den Wert der ‚Entspanntheit‘ betonte, war in der Gruppe mit einschlägigem Vorwissen eine häufige Abschlussformel der Diskussionssequenzen, dass es „schwierig“ sei, was sie für mögliche Dilemmata und Herausforderungen der Thematik – womöglich auch ihre Antizipation sozialer Erwünschtheit seitens der Forschenden – sensibilisiert(er) scheinen ließ.

3.2 Geschlechtsblindheit als normativer Wert

Ein impliziter Wert, auf den es in beiden Gruppen Hinweise gibt, ist ein normativer Impetus zur Geschlechtsblindheit⁴. Dieser scheint als allgemeine Erwartung zu fungieren, die zugleich sowohl bereits gültig zu sein scheint, als auch als utopisches Ziel in die Zukunft verlagert ist. Sie zeigt sich deutlich, wenn – wie in beiden Gruppen geschehen – kontrovers die Idee diskutiert und schließlich durchgesetzt wurde, dass Geschlecht im Unterricht nicht aktiv zu thematisieren sei, außer wenn die Lernenden es einfordern. Eine Person in Gruppe 2 nannte Negativbeispiele, die gegen diesen Wert verstoßen. Es handelte sich um verallgemeinerte Beobachtungen stereotyper Dramatisierungen von Geschlecht aus der Schule, an der sie hospitierte:

„Und ich glaube, dass das auch so viele Lehrer das noch so im Blick haben. Also weiß ich nicht wie oft ich jetzt schon gehört habe: „Ja du bist n Mädchen du musst das jetzt aber ordentlich machen“ oder „Äh ja du bist n Junge von dir kann man jetzt auch nichts anderes erwarten“. So also das ist schon irgendwie Thema, also bei uns auf jeden Fall.“ (Gruppe 2)

Auf den Wert der Geschlechterblindheit verweisen im letzten Satz dieses Fragments die Partikel „schon“ (im Sinne von ‚durchaus‘) und „noch“. Sie verweisen darauf, dass das Beschriebene im Widerspruch zu einer Norm geschieht, gegen eine (unausgesprochene) gegenläufige Haltung positioniert ist und im Kontext einer delegitimierenden Temporalität situiert wird. Zwar sind gegenwärtig problematische Praktiken der etablierten Lehrkräfte zu beschreiben, doch diese sind mit einem „noch“ versehen, das die Erwartung eines ausstehenden Wandels erahnen lässt. Die Sprecherin markiert so, dass das, was sie hier beschreibt, von einer Norm abweicht, und bestärkt damit ihre Position: Stereotype Dramatisierungen von Geschlecht sind illegitim. Auch zeigt sich

3 Begriffe in doppelten Anführungszeichen sind wörtliche Zitate aus den Gruppendiskussionen.

4 Auffällig ist die Parallele zum etablierteren Konzept der *color blindness* aus den Critical Race Studies. Die Bestrebung oder vielmehr Behauptung der ‚Blindheit‘ in Bezug auf Differenzkategorien wie *race* wird, wenngleich sie benevolent motiviert sein mag, vor allem kritisch gesehen: als Strategie der Abwehr, sich mit Privilegien und Diskriminierung auseinanderzusetzen und so als letztlich progressionshinderlich (Ansell, 2008).

in Passagen wie dieser, dass für die Diskutierenden die Beobachtung ‚schlechter Gender-Didaktik‘, wie hier das stereotype Anrufen von Jungen und Mädchen, mit der Wahrnehmung und Thematisierung von Geschlecht generell zusammenfällt.

3.3 Passiv genderkompetente Lehrkräfte

Die pädagogische Grundhaltung, die sich aus den Diskussionen rekonstruieren lässt, ist in beiden Gruppen sehr ähnlich. Sie kann beschrieben werden als Erarbeitung der eigenen professionellen Position als *passiv genderkompetente Lehrkräfte*. Während die Gruppen in der Imagination des Ausmaßes ihrer Genderkompetenz differieren, lässt sich in beiden die nachdrückliche Zurückhaltung rekonstruieren, das Thema *Gender* im Unterricht aktiv zu setzen. Stattdessen imaginieren sie eher, wie sie professionell genderkompetent auf Impulse der Lernenden reagieren, wenn diese das Thema an sie herantragen. Dann – und nur dann – jedoch wollen sie Diskussion und Reflexion anregen, ein offenes Weltbild vermitteln, tradierte Rollen irritieren. Andererseits äußern sie auch explizit, dass sie vermeiden wollen, die Lernenden zu „beeinflussen“, und dass „neutral sein“ ihnen ein wichtiger Wert ist.

Ein Beispiel dafür ist diese Passage in der Gruppe 2, die den Impuls zum Diskussionseinstieg diskutiert. Vorgegeben war ihnen ein Szenario, in dem Lernende im Sachunterricht in der Diskussion von Berufsperspektiven in einen hitzigen Konflikt über die Frage geraten, ob die Lebensperspektive "Hausfrau", wenn überhaupt, auch für einen Jungen eine Option sein könne.

TN2: aber ganz ehrlich sowas würd ich in dem beispiel nicht ansprechen

TN2: weil ich f(-) find das da kein

TN1: nur wenn [da] die reaktion von der klasse käme

TN3: [ja. ja]

TN2: (unverständlich) genau (Gruppe 2)

Die Gruppe erarbeitete einen Konsens darüber, dass sie die Thematisierung von Geschlecht in dieser Lehrsituation vermeiden würden. Bemerkenswert daran ist, dass der im Fallbeispiel beschriebene tränenreiche Konflikt durchaus als Szenario gelesen werden könnte, in dem die Lernenden die Thematik eskalieren. Dass die Gruppe sich dennoch auf die Vermeidung von Thematisierung einigt, verdeutlicht die Intensität, mit der sie sich an der Idee der Passivität orientieren.

4 Fazit

Ziel der Analyse war, die Bezüge von Lehramtsstudierenden zum Thema *Gender* und seiner Bedeutung für ihre Profession zu ergründen. In beiden Gruppen zeigte sich hohe Bereitschaft, sich mit dem Thema *Geschlecht* auseinanderzusetzen, kritisch zu reflektieren und die ausgeprägte Motivation, das ‚moralisch Richtige‘ im professionellen didaktischen Handeln umzusetzen.

Als zentrales Motiv wurde in beiden Gruppen die Grundhaltung der *passiv genderkompetenten Lehrkräfte* erarbeitet. Diese zeichnet sich aus durch die Artikulationen von Unbehagen mit restriktiver Geschlechterordnung, Geschlechtsblindheit als normativem Wert und der paradoxen Gleichzeitigkeit von Imaginationen der eigenen ausgeprägten Genderkompetenz als auch der expliziten Zurückhaltung, aktiv das Thema *Geschlecht* zu behandeln. Die Diskutierenden beider Gruppen imaginieren sich, wie sie ermöglichend auf Impulse der Lernenden reagieren, aktives Aufgreifen der Thematik aber vermeiden möchten.

Die Befunde dieser explorativen Untersuchung bestätigen die oben dargelegte Annahme einer Diskrepanz zwischen dem Potenzial und der gesellschaftlichen Bedeutung von geschlechterreflexiver Pädagogik zu ihrer gegenwärtigen Praxis. Die Haltung *passiver Genderkompetenz* ist nicht gleichzusetzen mit reflektierten Techniken der Dethematisierung (Budde, 2006), die auch mit dem strategischen Thematisieren der Geschlechterverhältnisse einhergehen würden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Vermeidung der Thematik hegemoniale Ordnungen eher unterstützt (Kreienbaum, 2010, S. 700), also auch den von den Studierenden dargelegten Positionierungen gegen restriktive Ordnungen zuwiderlaufen könnte. Der Eindruck wird so bestärkt, dass ein affirmativer Bezug zum Projekt der Geschlechtergerechtigkeit nicht ausreicht, die Möglichkeiten einer fundierten, gendersensiblen Pädagogik voll auszuschöpfen. Eher besteht die Gefahr von alltagsweltlich verhafteten Vermeidungshaltungen, die hinter den Möglichkeiten zurückbleiben, die mit einer reflektiert eingesetzten Verknüpfung aus theoretischem Wissen und praktischen Anwendungen erreicht werden könnten.

Es ist naheliegend, auf Basis dieser Ergebnisse für die strukturelle Verankerung von Inhalten der Geschlechterforschung in der Ausbildung von Lehrkräften zu argumentieren. Zugleich wird diese Position auch produktiv irritiert: sowohl durch die kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff *Genderkompetenz* aus bildungswissenschaftlicher Perspektive als auch durch den Fokus auf die charakteristische Besonderheit der hohen alltagsweltlichen und politischen Relevanz und des hohen Anspruchs von Geschlechtertheorie. Die Auseinandersetzung mit der Frage, wie und ob Genderkompetenz effektiv vermittelt und angeregt werden kann, wenn ihre Ausbildung nicht schlicht linear kausal zu denken ist, wird nicht zuletzt angesichts der ohnehin umfassenden Anforderungen an die Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften verkompliziert. In diesem Kontext können die Befunde der Untersuchung als produktive Impulse gewendet werden. Sie machen sichtbar, dass Lehrkräfte sich angesichts der an sie gestellten, komplexen Ansprüche in einer herausfordernden Situation befinden. Um ihren Auftrag erfüllen zu können, Geschlechterhierarchien abzubauen und geschlechterstereotype

Zuweisungen aufzulösen (Stadler-Altmann & Schein, 2013, S. 45), müssen sie lernen können, dass und wie sie Geschlecht kompetent thematisieren können. Die Orientierung von Studierenden an einer Haltung als *passiv genderkompetente Fachkräfte* könnte so für Fachkräfte und jene, die sie ausbilden, Ansatzpunkt für gezielte pädagogische und didaktische Strategien werden, in denen die Ermutigung und das notwendige Wissen, Themen im Kontext von Diskriminierungs- und Geschlechterverhältnissen aktiv zu thematisieren, im Fokus stehen und geübt werden können.

Literatur

- Ansell, A. E. (2008). Color Blindness. In R. T. Schaefer (Hrsg.), *Encyclopedia of race, ethnicity, and society* (S. 321–322). SAGE; Digital.
- Asbrand, B. (2011). *Dokumentarische Methode*. Online Fallarchiv Schulpädagogik. https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins.old/lbg_chameleon_video_player/lbg_vp2/videos/asbrand_dokmethode_ofas.pdf
- BiSEd. (Bielefeld School of Education) (2023, 4. Dezember). *Forschendes Lernen - Universität Bielefeld*. <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/studiumlehramt/praxisstudien/praxissemester/forschendes-lernen/>
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Barbara Budrich.
- Boldt, U. (2011). Der „steinige“ Weg – Ein Beitrag zur Institutionalisierung gendergerechter Konzepte an bundesdeutschen Schulen. In D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten* (S. 181–191). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92674-2_10
- Budde, J. (2006). Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In S. Jösting, M. Seemann, Oldenburger Fachtag Gender und Schule, & Zentrum für Interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung (Hrsg.), *Gender und Schule: Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis* (S. 45–60). BIS.
- Degele, N. (2008). *Gender, Queer Studies: Eine Einführung*. Fink. <https://doi.org/10.36198/9783838529868>
- Dezhgahi, U. (2021). Kompetenzen, Kompetenztheorien und Kompetenzfeststellung. In U. Dezhgahi, *Die Auswahl von Schulleitern in einem Assessment Center* (S. 145–167). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32387-5_8
- Faulstich-Wieland, H. (2013). Geschlechterdifferenzen als Produkt geschlechterdifferenzierenden Unterrichts. In U. Stadler-Altmann (Hrsg.), *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion*. Barbara Budrich.
- Faulstich-Wieland, H. & Scholand, B. (2017). *Von Geschlecht keine Spur? Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen*. Hans-Böckler-Stiftung.
- GenderKompetenzZentrum (2012). *Gender Kompetenz—GenderKompetenzZentrum*. <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/gender/genderkompetenz.html>

- GBW (Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V.) (2012). *10 Thesen zur Debatte um kompetenzorientierte Bildungsstandards*. <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/10-thesen-zur-debatte-um-kompetenzorientierte-bildungsstandards.html>
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Julius Klinkhardt.
- Hempel, M., & Coers, L. (2015). Bildung ohne Genderkompetenz? Zum Zusammenhang von Bildung und Gender im Sachunterricht. In H.-J. Fischer, H. Giest & K. Michalik (Hrsg.), *Bildung im und durch Sachunterricht* (S. 253–260). Julius Klinkhardt.
- Horstkemper, M. (2013). Genderkompetenz und Professionalisierung: Wie lässt sich Genderkompetenz im Lehrberuf erwerben und ausbauen? In U. Stadler-Altmann (Hrsg.), *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion* (S. 29–42). Barbara Budrich.
- Kaiser, A. (2012). Genderforschung in der Sachunterrichtsdidaktik. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 259–272). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_19
- Kampshoff, M. (2019). Schule: Eine Bildungsinstitution im Fokus der Geschlechterforschung. In B. Kortendiek, B. Riegraf, & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 1319–1328). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_90
- Kampshoff, M., & Wiepcke, C. (2012). Einleitung: Zur Bedeutung der Geschlechterforschung in der Fachdidaktik. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 1–8). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_1
- Klenk, F. C. (2019). Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/deutende Anforderung an pädagogische Professionalität. In R. Baar, J. Hartmann & M. Kampshoff (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen* (S. 57–82). Barbara Budrich.
- Klinger, S. (2015). Das «feminisierte» Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften und die studentische (De-)Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen. *Gender: Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 7(1), 113–128. <https://doi.org/10.3224/gender.v7i1.18160>
- Krautz, J. (2009). Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. *Fromm Forum*, 13(2009), 87–100.
- Kreienbaum, M. A. (2010). Schule: Zur reflexiven Koedukation. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (S. 689–696). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91972-0_81
- Metz-Göckel, S. & Roloff, C. (2003). *Materialien zum Thema Gender-Mainstreaming*. Internes Arbeitspapier des Hochschuldidaktischen Zentrums der Universität Dortmund.

- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2022). *Pädagogische Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung an Schulen in NRW*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/gendersensible-bildung-und-erziehung/grundlagen/paedagogische-orientierung/paedagogische-orientierung.html>
- Muntoni, F. & Retelsdorf, J. (2020). Geschlechterstereotype in der Schule. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 71–97). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_3
- Onnen, C. (2015). Studying Gender to Teach Gender. Zur Vermittlung von Gender-Kompetenzen. In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 83–102). transcript.
- Stadler-Altmann, U. & Schein, S. (2013). Genderkompetenz als Thema in der Lehreraus- und -weiterbildung. In U. Stadler-Altmann (Hrsg.), *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion* (S. 43–81). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk1fw.7>
- Thiessen, B. & Tremel, I. (2015). „Aber im normalen Unterricht ist das für mich als normaler Lehrer eigentlich in meinen Fächern sehr schwierig“. Herstellung von Gender-›Normalität‹ im berufsorientierenden Unterricht. In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 67–82). transcript.
- Wedl, J. & Bartsch, A. (Hrsg.). (2015). *Teaching gender?: Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839428221>

Geschlechtersensibilität an der Schnittstelle von Theorie und Praxis

Das Praxissemester als Ort der Auseinandersetzung

CHRISTINE DEMMER, REBEKKA HAHN UND JOHANNA F. ZIEMES

1 Einleitung

Das Praxissemester bietet Lehramtsstudierenden die Möglichkeit, das zukünftige Arbeitsfeld ausführlich zu erproben, Studieninhalte mit Praxishandeln in Verbindung zu bringen und gewohnte Blickweisen auf schulisches Geschehen infrage zu stellen. Der vorliegende Beitrag lotet das Potenzial des Praxissemesters zur Förderung einer „forschend-reflektierende[n] Grundhaltung“ (Schüssler & Schöning, 2017, S. 40) bei Lehramtsstudierenden im Kontext des Themas Geschlecht aus. Gefragt wird, inwiefern die Praxiserfahrung und die universitäre Vorbereitung sowie Begleitung des Praxissemesters die Entwicklung einer „professionsbezogene[n] Genderkompetenz“ (MSB, 2022, S. 12) bei den Studierenden unterstützen können. Da hierzu bislang keine Untersuchungen vorliegen, geschieht dies in Form einer ersten empirischen sowie konzeptionellen Annäherung.

Für das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen betont die Rahmenkonzeption des (damaligen) Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW) (2010, S. 4) die Verknüpfung von wissenschaftlichem Theorie- und Reflexionswissen mit einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit. Strukturell geht es vor allem um eine engere Kooperation zwischen den Universitäten, den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) und den Schulen. Inhaltlich soll die systematische Verzahnung von Theorie und Praxis die angehenden Lehrpersonen befähigen, im Sinne „reflective practitioner“ (reflektierende Praktiker*innen) (Schön, 1983) das eigene Handeln kontextgebunden und theoriebasiert immer wieder kritisch zu hinterfragen und davon ausgehend mögliche Handlungsalternativen zu entwickeln. Das Anliegen einer ausgeprägten Reflexionskompetenz geht dabei aus der Feststellung hervor, dass die Anforderungen im schulischen Handlungsfeld dynamisch und antinomisch verfasst sind, sodass kontinuierlich Wissensbestände neu ausgerichtet und Praktiken neu angepasst werden müssen (Holler-Nowitzki & Miller, 2017, S. 193).

Vor diesem Hintergrund soll das Praxissemester dazu dienen, durch den „Aufbau handlungssteuernden Wissens und reflektierten Könnens“ (Schüssler & Schöning, 2017, S. 41) die Professionalitätsentwicklung der angehenden Lehrpersonen zu unterstützen. Mit diesem Doppelanspruch wird sowohl an strukturtheoretische (z. B. Helsper, 2022) als auch an kompetenztheoretische Professionalisierungsansätze (z. B. Kunter et al.,

2011) angeschlossen. Während erstere eher die Aneignung von professionellem Wissen fokussieren, betonen letztere die Entwicklung von vielfältigen Handlungskompetenzen, um effektiv und situationsgerecht in der Praxis agieren zu können. In diesem Sinne fordert die *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität NRW* (Lehramtszugangsverordnung – LZV) den systematischen Aufbau von fachwissenschaftlichen, bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen während des Praxissemesters (LZV, 2024, § 8). Daneben werden übergreifende Kompetenzen formuliert, die von Studierenden aller Lehrämter und aller Fächer im Laufe des Praxissemesters erworben werden sollen. Dabei wird unter anderem der Dimension Geschlecht eine Bedeutung für das professionelle pädagogische Handeln beigemessen. Entsprechende Grundkompetenzen werden als Standard für das Praxissemester in der Lehramtszugangsverordnung NRW verankert, zunächst gefasst als „Grundkompetenzen in didaktischen Aspekten einer reflektierten Koedukation“ (LZV, 2009, § 10 Abs. 2), in veränderter Formulierung ab dem 18. Juni 2021 als „Grundkompetenzen im Bereich geschlechtersensibler Bildung“ (LZV, 2024, § 10 Abs. 2).

Als Ziel geschlechtersensibler Bildung benennt die vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) erstellte Handreichung „die Förderung der tatsächlichen Gleichberechtigung der Geschlechter und der selbstbestimmten Lebensgestaltung unabhängig von geschlechterbezogenen Erwartungen“ (MSB, 2022, S. 9) und beruft sich dafür auf den verbindlichen Auftrag des Grundgesetzes (Art. 3 Abs. 2) und des Schulgesetzes NRW (§ 2 Abs. 7). Mit der Forderung nach einer so gerichteten geschlechtersensiblen Bildung für die *Lernenden* wird Geschlechtersensibilität zugleich als Element für die Professionalisierung von *Lehrenden* und weiteren pädagogisch Handelnden an Schulen in NRW ausgewiesen. Die geforderte „professionsbezogene Genderkompetenz“ (MSB, 2022, S. 12) umgreift wissenschaftsbasiertes Grundlagenwissen zu Geschlecht, einen reflexiven Umgang mit eigenen geschlechterbezogenen Erfahrungen und Erwartungen sowie eine Handlungs- und Interventionskompetenz, zu der auch der Gebrauch geschlechtersensibler Sprache gezählt wird.

Konzeptionell ist dem Praxissemester mit seinem Schwerpunkt auf forschend-reflektierendem Lernen somit ein Potenzial für den Erwerb professionsbezogener Genderkompetenz eingeschrieben, denn für beides gilt Reflexivität als Schlüssel für eine gelingende Verklammerung von Wissen und Können. Wie genau das Praxissemester in dieser Hinsicht Einfluss nimmt und inwiefern es zu der gewünschten Gendersensibilität beitragen kann, ist jedoch noch kaum untersucht. Diese Leerstelle adressiert der vorliegende Beitrag. Im ersten Teil werden Erfahrungen von Absolvent*innen des Praxissemesters mit Blick auf wahrgenommene Bedeutungen von Geschlecht im Kontext von Schule vorgestellt, die mittels Interviews im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Universität Bielefeld erhoben wurden. Die Ergebnisse geben einen Einblick in die Wahrnehmungen von Studierenden, die – wie wohl die große Mehrheit an Studierenden – kein Begleitseminar mit einem spezifischen Fokus auf Geschlechtersensibilität besucht haben. Im zweiten Teil wird dargelegt, wie im Kontext des forschenden Lernens Reflexionsanlässe für Studierende geschaffen werden können, die den Aufbau von „Grund-

kompetenzen im Bereich geschlechtersensibler Bildung“ (LZV 2024, § 10 Abs. 2) unterstützen. Hierzu wird ein erprobtes Konzept für ein Begleitseminar an der Universität Duisburg-Essen vorgestellt. Der Beitrag schließt mit einem Fazit.

2 Die Bedeutung von Geschlecht, reflektierter Koedukation und Gendersensibilität im Praxissemester – Ergebnisse aus Bielefelder Erhebungen

Befragungen von Lehramtsstudierenden an der Universität Bielefeld geben Hinweise darauf, dass sich Studierende durch das Praxissemester gut vorbereitet sehen für ein gendersensibles Unterrichten: Zur Qualitätssicherung und zur Weiterentwicklung der Praxisphasen und ihrer universitären Begleitung werden durch die Bielefelder School of Education (BiSEd) semesterweise Studierende zu ihren Praxisphasen befragt. In jenen regelmäßigen Befragungen werden sie gebeten, ihre Praxisphasen hinsichtlich aktueller Themen der Lehrer*innenbildung einzuschätzen. Bis 2022 wurden zudem Schlüsselkompetenzen aufgegriffen, die den „übergreifenden Kompetenzen“ (§ 10) der LZV entnommen sind. In diesem Zusammenhang wurden die Studierenden gefragt, wie sehr die absolvierte Praxisphase dafür geeignet war, „Grundkompetenzen in didaktischen Aspekten einer reflektierten Koedukation“ zu erwerben.¹ Schaut man sich die Ergebnisse aus allen Befragungen vom Sommersemester 2015 bis einschließlich Wintersemester 2019/2020 an (N = 592), so zeigt sich eine deutliche Zustimmung: 84 % der Befragten geben an, die Praxisphase sei (sehr) geeignet gewesen, um jene Kompetenzen zu erlangen. Diese positive Einschätzung wirft in zweifacher Hinsicht Fragen auf.

Zum einen stechen die Ergebnisse im Vergleich zu Items heraus, die andere Differenzkategorien adressieren und sich auf das Unterrichten von Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte oder mit Beeinträchtigungen beziehen. Während sich Studierende hier weniger gut vorbereitet einschätzen, scheint eine reflektierte Koedukation als unproblematisch und wenig herausfordernd erlebt zu werden.

Hier stellt sich die Frage, wie diese diskrepanten Einschätzungen zustande kommen.

Zum anderen ist die Frage aufgeworfen, vor welchem Verständnis von „reflektierter Koedukation“ die Studierenden die Frage beantworten: Die Formulierung „didaktische Aspekte einer reflektierten Koedukation“ erinnert an das in den 1990er Jahren eingebrachte wissenschaftliche Konzept einer „reflexiven Koedukation“ (Faustich-Wieland & Horstkemper, 1995). Ein solches fachlich-konzeptionelles Begriffsverständnis müsste mutmaßlich im Studium grundgelegt worden sein. Dies widerspräche allerdings der Einschätzung, dass, das Thema weiterfassend, ‚Gendersensibilität im Unterricht‘ in der Lehramtsausbildung sicherlich punktuell verankert ist, kaum aber systema-

¹ Dies entspricht der wörtlichen Formulierung der gültigen Fassung der LZV zum ersten Erhebungszeitpunkt 2011 („Grundkompetenzen in didaktischen Aspekten einer reflexiven Koedukation“). Diese wurde 2021 geändert in: „Grundkompetenzen im Bereich geschlechtersensibler Bildung“.

tische Zugänge eröffnet (Faulstich-Wieland & Wesseloh, 2016, S. 204). Daher liegt die Vermutung nahe, dass bei der Beantwortung auf Alltagsverständnisse und/oder Praxiserfahrungen rekurriert wird, die eher losgelöst stehen von im Studium vermittelten fach- und bildungswissenschaftlichen Inhalten. Inwiefern sich diese Überlegungen empirisch hinterlegen lassen, ist genauso offen wie die grundlegende Frage, welche Situationen im Praxissemester überhaupt in Verbindung gebracht werden mit dem Thema ‚Geschlecht‘, sprich: Welche Beobachtungen nehmen die Studierenden vor der Deutungsfolie ‚Geschlecht‘ überhaupt wahr?

Um einigen von diesen Fragen nachzugehen, wurden an der Universität Bielefeld Lehr-Forschungsseminare angeboten, in denen sich gemeinsam mit Masterstudierenden des Lehramts und der Erziehungswissenschaft aus empirischer Sicht mit dem Phänomen „Gendersensibilität“ auseinandergesetzt wurde. Nach der Beschäftigung mit fachlichen Konzepten und empirischen Ergebnissen (z. B. Budde, 2006; Faulstich-Wieland & Horstkemper, 2012; Kleiner & Klenk, 2017; Rendtorff, 2015) wurde im Seminar ein Interviewleitfaden (Reinders, 2016) erarbeitet, mit dem die Seminarteilnehmer*innen Studierende, die das Praxissemester bereits absolviert hatten oder es zu dem Zeitpunkt absolvierten, befragt haben. Gefragt wurde unter anderem, ob es für die Gestaltung des in der Schule beobachteten Unterrichts eine Rolle spielt, dass dort Kinder unterschiedlichen Geschlechts anwesend sind, ob Ihnen das Thema Geschlecht im oder außerhalb des Unterrichts in der Schule begegnet, was sie unter dem Begriff „reflektierte Koedukation“ verstehen und ob und ggf. inwiefern sie sich im Rahmen ihres Studiums bereits mit diesem Themenfeld auseinandergesetzt haben. Zustande gekommen sind insgesamt 18 Interviews, von denen 15 für die Forschung verwendet werden dürfen.

Begrenzungen der Daten liegen u. a. in der impliziten Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit, die darüber gegeben war, dass relativ eng an den ursprünglich abgefragten Begriff der ‚Koedukation‘ angeschlossen wurde. Zudem war es für die meisten Seminarteilnehmer*innen das erste Interview, das sie führten. Die Transkripte zeigen, dass an vielen Stellen eher abstrakte Schilderungen der Befragten stehen gelassen wurden, anstatt konkrete Beispiele und Erfahrungen nachzufragen. Gleichwohl lassen sich auch positive Einflüsse annehmen im Sinne einer niedrigschwelligen Peer-to-Peer-Kommunikation. Im Folgenden werden einige Schlaglichter auf die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertungen (Kuckartz, 2016) eröffnet.

Das Interview als Impuls – „Wenn ich jetzt so darüber nachdenke, [...]“ (I 1)

Die Interviews scheinen mehrheitlich ein erster Impuls zum Nachdenken über Geschlecht in der Schule für die Befragten zu sein. Koedukation wird dahingehend als selbstverständlich und ein Nachdenken darüber als überraschend und wenig dringlich erlebt.²

Auf die verschiedenen Nachfragen hin fallen den Studierenden allerdings durchaus Situationen im Unterricht ein, in denen sie ‚Geschlecht‘ eine Bedeutung beimessen bzw. beobachtet haben: entweder mit Blick auf didaktische Settings (z. B. angenommene/

2 Geschlechtliche Vielfalt wurde in unseren Interviews nicht explizit adressiert, zugleich aber auch nur in einem Interview von der*em Befragten angedeutet in den Schilderungen der Praxisbeobachtungen.

dementierte geschlechtsspezifische Interessen), die Unterrichtsorganisation (z. B. geschlechteralternierende Redeorganisationen in Gesprächskreisen, geschlechtergetrennte Fächerorganisationen), Peer-Interaktionen (z. B. Zuschreibungen wie „das ist ein Mädchen-Federmäppchen“) oder Lehrkraft-Schüler*innen-Interaktionen (z. B. geschlechterstereotypisierende Witze und Vergemeinschaftungen) sowie Auseinandersetzungen mit gendersensibler Sprache. Einige Studierende problematisieren jene Situationen entweder mit Blick auf gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse, die in der Schule reproduziert werden (I 4, I 5), oder die eigene vergeschlechtlichte Involviertheit und ggf. Unsicherheiten (I 2, I 5, I 10). Dies zeigt sich vor allem in Verbindung mit einem berichteten persönlichen Interesse am Thema Geschlecht(ergerechtigkeit) oder mit dem Unterrichten im geschlechterpolarisierenden Fach Informatik. Mehrheitlich werden die beobachteten Relevanzen von ‚Geschlecht‘ jedoch als ‚normaler‘ Schulalltag und eher selten als herausfordernd und bearbeitungswürdig erlebt.

Fast alle Befragten geben an, den Begriff ‚reflexive Koedukation‘ nicht zu kennen, sich aber unter der begrifflichen Zusammensetzung etwas vorstellen zu können – was vor dem Hintergrund nicht überrascht, dass Reflexion (im Kontext des Praxissemesters) ein regelmäßig geforderter und den Studierenden bekannter Anspruch ist. Im Studium haben nur einzelne der Studierenden „dazu was gehört“ (I 12) oder gar im Rahmen von Prüfungsleistungen vertieft. Somit deutet sich an, dass die positive Einschätzung des Praxissemesters hinsichtlich des eigenen Lerngewinns vor einem zumindest diffusen fachlichen, wenn nicht eher einem Alltagsverständnis von ‚reflexiver Koedukation‘ erfolgt.

Geschlecht „spielt überhaupt keine Rolle“ (I 3) – oder doch?

Ganz überwiegend wird angegeben, dass Geschlecht als Differenzierungskriterium für unterrichtliches Geschehen keinen Stellenwert besitzt („Da wird eher auf das einzelne Kind geschaut“ (I 3)) und auch nicht besitzen sollte. Als legitimes Differenzierungskriterium fungiert hingegen ‚Leistung‘: „da sind dann eher andere Faktoren, die in die Unterrichtsvorbereitung reinspielen, dass man eher nach den Leistungsständen der Kinder geht und das ist geschlechtsunabhängig“ (I 10). Ein Problembewusstsein für die Relationalität von Leistung und dafür, dass Leistungsbeurteilung an (vergeschlechtlichte) Vorstellungen von Lehrkräften gebunden ist (Büker & Rendtorff, 2015), wird in keinem der Interviews thematisch. Vielmehr werden Leistung und Geschlecht explizit entkoppelt und ein individualisiertes Vorgehen betont, das nicht in Verbindung mit vergeschlechtlichten Positionen gesetzt wird.

Unsicherheit scheint zu bestehen, ob, wann und wie Geschlecht thematisiert oder dethematisiert werden soll. Beispielsweise wird gendersensibler Sprachgebrauch als wichtig erachtet und zugleich problematisiert, dass damit eine „neutrale Zone“ (I 7) errichtet werde, in die sich Lehrkräfte begeben würden, die Distanz erzeuge und einem Eingehen auf bestehende Verschiedenheiten nicht gerecht werde. Während ein gendersensibler Sprachgebrauch dem Anspruch nach genau jene geschlechtliche Vielfalt sichtbar machen will, wird der Ansatz hier als Hemmschuh für persönlich gedachte

Arbeitsbündnisse zwischen Lehrkräften und Schüler*innen erlebt, für die implizit eine Adressierung als männlich oder weiblich zentral gemacht wird.

Insgesamt fällt auf, dass die Befragten nicht selten performativ schwanken zwischen der Negierung der Bedeutsamkeit von Geschlecht im Kontext der Schule und der Reproduktion von Geschlechterdifferenzen. Beispielsweise heißt es: „Es wurden keine Unterschiede gemacht zwischen Jungen und Mädchen. [...] Die haben gut zusammen gespielt, sich auch gegenseitig ergänzt manchmal“ (I 9). Auch mit Blick auf mögliche geschlechtsspezifische Interessen oszillieren die Aussagen zwischen dem Anliegen, diesen ‚gerecht‘ zu werden und sie im Unterricht aufzugreifen einerseits und deren beobachteter Widerlegung andererseits.

Performativ mag sich hier das grundlegende Spannungsfeld zwischen der Thematisierung von Geschlecht und damit der potenziellen Reproduktion von geschlechtlichen Unterscheidungen einerseits und der Dethematisierung von Geschlecht und damit einer potenziellen Nivellierung von vergeschlechtlichten Positionen andeuten (Rendtorff, 2015), ohne dass dies den Studierenden explizit begrifflich greifbar wäre. Bildungspolitisch und im Studium transportierte Forderungen wie die Akzeptanz von Verschiedenheit und Förderung unterschiedlicher Interessen setzen Verschiedenheit immer schon voraus. Was überhaupt als geschlechtergerecht oder als gendersensibel gefasst werden kann, ist auch auf theoretisch-konzeptioneller Ebene nicht eindimensional zu beantworten (Rendtorff, 2017).

Gendersensibilität als learning by doing – „Ich glaube, das kommt erst mit der Erfahrung“ (I 8)

Im Nachdenken über den Umgang mit Geschlecht in der Schule gehen einige Studierende davon aus, dass ein genderkompetentes professionelles Handeln vor allem in der Praxis selbst und durch Erfahrung erlernbar ist. Die Bedeutsamkeit von Praxiserfahrungen für die eigene Professionalisierung ist vor dem Hintergrund von Theorien zu reflektierenden Praktiker*innen (Schön, 1983) durchaus verständlich. Es zeigt sich aber ein Gegensatz zu anderen Differenzierungsarten oder -kategorien, die als weniger praktisch erlernbar erachtet werden, gerade auch in Verbindung mit einer verstärkten Behandlung im Studium: „Und ich glaub, das ist ne Sache, die kann man relativ schnell in der Praxis sich aneignen oder erfahren. Und hingegen sind andere Themen wie Differenzierung, Inklusion ähm, wo es in der Uni sehr in die Tiefe ging theoretisch auch, ähm das sind Dinge, die man nicht so einfach sich aneignen kann glaub ich, die Kompetenzen.“ (I 6)

In der Zusammenschau der Befunde lässt sich hier konkludieren: Den Praxisphasen wird überaus große Bedeutung für die eigene Professionalisierung zugeschrieben. Beispielsweise wird eingeschätzt: „[...] dass die Praxisphase dann sehr hilfreich ist, weil man da generell im gesamten Studium so am meisten für sich mitnehmen kann.“ (I 3) Zugleich treffen Studierende in der Schule mutmaßlich auf Lehrkräfte, für die Bükler & Rendtorff (2015) eine Selbstüberschätzung der eigenen Genderkompetenz annehmen. Zusammengenommen mit den eher unsystematischen Behandlungen von Geschlechterthemen im Lehramtsstudium birgt dies u. E. die Gefahr einer Deprofessionalisie-

rung: Die Studierenden schreiben den praktischen Anteilen der Ausbildung maßgebliche Bedeutung zu, erleben in ihnen allerdings keine Handlungsschwierigkeiten mit Blick auf Geschlecht, sodass sich für sie der Eindruck verstärkt, dass weder geschlechtertheoretische noch -praktische Reflexionen dringlich seien, sondern gendersensibles Unterrichten en passant erlernbar sei. Es mischt sich diffuses fachliches Wissen mit Alltagswissen, für das die durchlaufene Praxisphase als hilfreiches Korrektiv erlebt wird, wenn es heißt: „vorher dachte man halt so ja ,die Mädchen ganz lieb [Lachen] und die Jungen [Lachen] machen Krawall‘, aber [...] da die- diese Stereotype, die werden da schon ziemlich aufgebrochen, also, also weil, man mehr Kinder kennenlernt und weg von diesem Theoretischen auch kommt.“ (I 14) Wenngleich dem Praxissemester eine wahrnehmungsdifferenzierende Wirkung zugesprochen wird, bleibt hier offen, inwiefern das durch die Praxis ‚widerlegte Theoretische‘ auf subjektive Alltagstheorien oder wissenschaftliches Wissen referiert bzw. inwiefern dieses als Konglomerat auftaucht.

Mit dem Seminar „Geschlechtliche Vielfalt an Schulen“ wird folgend ein Versuch betrachtet, Lehramtsstudierende durch die Durchführung eigener Forschungsprojekte für geschlechterbezogene Prozesse an Schulen zu sensibilisieren.

3 Forschungsprojekte im Praxissemester als Werkzeuge der Professionalisierung

Um den eigenen stereotypen Vorannahmen und den Einflüssen gesellschaftlich konsensfähiger Vorstellungen von Geschlecht sowie institutioneller, struktureller Ambivalenzen auf die Spur zu kommen, plädieren Büker & Rendtorff (2015, S. 112) für eine Sensibilisierung noch vor den ersten schulischen Praxiserfahrungen sowie diese begleitend, die „Irritation bislang unbewusster Normalitätsvorstellungen und Deutungsmuster“. Der Begeisterung der Studierenden, im Praxissemester endlich an der Schule arbeiten zu können, wird von Dozierenden häufig mit einem gewissen Skeptizismus begegnet, weil der Fokus auf die Praxis ohne Theorierückbindung den Weg in die „Erfahrungsfalle“ ebnet (Hascher, 2005). Nach Hascher könnten die teils theoriemüden Studierenden sich fälschlicherweise darauf verlassen, dass die im Schulkontext gemachten Erfahrungen sich ohne weiteres Zutun positiv auf ihre Professionalisierung auswirken. Vielmehr bedarf es (nicht nur nach Hascher) einer kritischen Reflexion von Erfahrungen, um diese in Kompetenzen zu überführen. Die ausbildenden Hochschulen haben die Aufgabe, angemessene Möglichkeiten zur Transformation der Erfahrungen zur Verfügung zu stellen. Das Forschende Lernen gilt derzeit als Mittel der Wahl der Universitäten, um sicherzustellen, dass Studierende Erfahrungswissen nicht nur sammeln, sondern durch Reflexion auch in Professionalität überführen können (Beutel et al., 2020).

Im Folgenden wird das bildungswissenschaftliche Seminar „Geschlechtliche Vielfalt an Schulen“ vorgestellt. Es fand an der Universität Duisburg-Essen erstmalig im Wintersemester 2021/2022 im Rahmen des Begleitmoduls zum Praxissemester (MB/PS) statt. Der Modulplan fordert hier (u. a.), dass Studierende „wissenschaftliche Inhalte

der Bildungswissenschaften auf Situationen und Prozesse schulischer Praxis beziehen“ (Bildungswissenschaften, 2020, S. 6) können sollen. Wo rein fachbezogene Forschungsprojekte es Studierenden erlauben, das Verhältnis von Theorie und Praxis auszuloten, erfordern bildungswissenschaftliche Projekte, insbesondere wenn diese auf Strukturen der Diskriminierung und Privilegierung rekurrieren, auch die Anerkennung und Analyse der eigenen Verwobenheit mit dem jeweiligen Thema, um die Professionalisierung nachhaltig zu unterstützen (z. B. Baar et.al., 2019, S. 40).

Im Seminar selbst wurden Studierende dazu angeleitet zu reflektieren, inwieweit die Themen Geschlecht, geschlechtliche Vielfalt und (Cis-)Heteronormativität auch etwas mit ihnen selbst zu tun haben. Der pädagogisch professionelle Umgang von (angehenden) Pädagog*innen mit Themen des Geschlechts zeichnet sich auch durch die Bereitschaft aus, die Implikationen von queertheoretischen und performativen Ansätzen auf die eigene Biografie zu beziehen und zu reflektieren. In deutlicher Verkürzung: Diese Ansätze betonen, dass Geschlecht keine biologische Gegebenheit ist, sondern durch die Interaktionen von Subjekten und Gesellschaft hervorgebracht wird (Degele, 2008). Ohne eine auch auf sich selbst bezogene Infragestellung der Selbstverständlichkeit von Geschlechterkategorien besteht die Gefahr, dass sie sich unter dem Label der geschlechtlichen Vielfalt lediglich von der Gesellschaft als anders konstruierte Menschen wie etwa trans-Kinder vorstellen.³ Der Begriff der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt muss dabei auch immer den Umgang mit als selbstverständlich gedachten Kategorien beinhalten und diese Selbstverständlichkeit in Frage stellen (Hartmann et. al., 2017). Die Cisgeschlechtlichkeit eines Jungen muss also genauso als kulturell hervorgebracht betrachtet werden wie die Nichtbinarität eines anderen Kindes.

Für das Forschende Lernen ist es zentral, dass sich Studierende innerhalb des Themenbereiches eine eigene Fragestellung aussuchen können. Dabei war es in dem Seminar wichtig, dass die Konstruktion von Männlichkeiten auf der Individualebene genauso im Bewusstsein der Studierenden war wie der strukturelle Umgang mit geschlechtlichen Transitionsprozessen. Studierende haben etwa untersucht, ob sich Hinweise auf Trans- oder Intergeschlechtlichkeit in Schulbüchern finden lassen, welche Perspektiven Jungen im Hinblick auf Männlichkeiten berichten und wie sich das geschlechterbezogene Sprechverhalten von Lehrkräften ausgestaltet. Studierende hatten sodann die Aufgabe, eine für die Forschungsfrage angemessene Erhebungsmethode zu wählen. Für die Professionsentwicklung haben dabei verschiedene methodische Ansätze jeweils eigene Vorteile, auf die kurz eingegangen werden soll.

Die *ethnografische Beobachtung* ist im Hinblick auf die gesellschaftliche Ko-Konstruktion von Geschlecht aus konzeptuellen Gründen nützlich, weil der entfremdende Blick auf bislang bekannt Geglauhtes für die ethnografische Methode konstitutiv ist (van Loon & Schär, 2022). Richtig angewandt können Studierende hier einen Blick auf das Thema Geschlecht werfen, der nicht nur ein Verständnis der Konstruktionsprozesse fördert, sondern auch ihre eigene Verstricktheit reflektieren, die allen teilnehmenden, nicht geheimen Beobachtungen inhärent ist.

3 Dies ist auch in der Inklusionsforschung ein bekanntes Problem, wenn etwa von „Inklusionskindern“ gesprochen wird (Grosche, 2015).

Neben der Notwendigkeit, für die Vorbereitung eines *Interviews* einen Dialog zwischen der Literatur und dem Interviewleitfaden aufrechtzuerhalten, gilt es für die angehenden Interviewer*innen, auch die Interviewrolle zu erlernen. Hierbei müssen sie reflektieren, inwieweit das eigene Auftreten, die genauen Frageformulierungen usw. das Interviewgeschehen und -ergebnis mitbestimmen. Diese Reflexion kann durch die Anfertigung von Transkripten unterstützt werden. In der Transkription haben Studierende die Möglichkeit, die Bedeutung sprachlicher Nuancen, Pausen und Betonungen besser zu verstehen. Das Aufdecken von Differenzen zwischen expliziten Formulierungen und implizierten Antworten kann das Bewusstsein der Lehramtsstudierenden für die Bedeutung subtiler Interaktionsmechanismen für diskriminierende und bestärkende Prozesse schärfen.

Die *Fragebogenforschung* war eventuell auch aufgrund einer fehlenden, systematischen Methodenausbildung der Studierenden eher unbeliebt. Für die Auseinandersetzung mit Geschlecht ist sie jedoch interessant, weil hier Skalen zur Erfassung von Konstrukten eingesetzt werden (Moosbrugger & Kelava, 2012). Dies kann Studierende dabei unterstützen, von einem binären zu einem multidimensionalen und kontinuierlichen Verständnis von Geschlecht zu kommen.

Auch auf die *Analyse von Lehrmaterialien*, insbesondere von Schulbüchern, wurde zurückgegriffen. Die kritische Bearbeitung von Schulbüchern vermochte es, auf Schulbücher gerichtete Unfehlbarkeitsvorstellungen zu überwinden und den normierenden Charakter von Schulbüchern kritisch zu hinterfragen. Im ersten Durchlauf des Seminars (während stark einschränkender Anti-COVID-Maßnahmen) hatte die Schulbuchanalyse den zusätzlichen Vorteil, dass sie ohne direkten Kontakt mit Menschen durchgeführt werden konnte.

Das Vorstellen der Ergebnisse in der Posterpräsentation dient im Forschenden Lernen dann der Anerkennung der eigenständigen Forschungsleistung der Studierenden und soll die Bedeutung der Forschung für die Reflexion der Praxisphase verankern. Neben dem Austausch über Ergebnisse und Erfahrungen kann die Posterpräsentation, gerade mit gedruckten Postern, die Entwicklung eines Selbstbildes als forschende Lehrkraft unterstützen (Klewin & Koch, 2017). Dieser Effekt kann sich verstärken, wenn in der Posterpräsentation von Studierenden und Dozierenden gleichermaßen interessierte Nachfragen gestellt werden. Seminare mit Anteilen Forschenden Lernens können bei Studierenden nachhaltiges Interesse auslösen. Beispielsweise hat eine Studentin im Nachgang zum Seminar eine Masterarbeit verfasst, in der sie die mangelnde Verankerung von Inhalten der Sexualerziehung in Lehramtsstudiengängen in Nordrhein-Westfalen untersucht hat (Bachmann, 2023). Für viele Studierende war das angebotene Seminar das einzige in ihrem Studium mit explizitem Bezug zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. Ein breiteres und vor allem fest verankertes Angebot wäre wichtig, wenn ein professioneller Umgang mit dem Thema an Schulen sichergestellt werden soll.

4 Fazit

Dieser Beitrag hat den Stellenwert des Praxissemesters für die geschlechtersensible Bildung von Studierenden beleuchtet. Es wurde untersucht, welche Bedeutung Studierende der Dimension Geschlecht beimessen, wenn sie über ihre Beobachtungen in der Schule im Praxissemester berichten. Zudem haben wir skizziert, wie eine thematisch fokussierte Begleitung des Praxissemesters im Rahmen von Begleitveranstaltungen aussehen kann und hierzu erste Erfahrungswerte diskutiert.

Die Ergebnisse der Befragungen an der Universität Bielefeld machen deutlich, dass Geschlecht überwiegend nicht als Handlungsherausforderung wahrgenommen wird. Die Interviews sprechen dafür, dass ein Nachdenken über Schulpraxis kaum vor der Interpretationsfolie ‚Geschlechtersensibilität‘ stattfindet, sofern dies nicht von außen angestoßen wird. Allerdings lässt sich fragen, inwiefern es Studierenden überhaupt möglich ist, geschlechtersensibles Handeln anderer Lehrkräfte in der Schule wahrzunehmen, da dieses eben nicht schlicht beobachtbar sein muss. Dies gilt insbesondere für gezielte Nicht-Dramatisierung (Debus, 2012) von Geschlecht in Interaktionssituationen: Sie wären als solche nach außen kaum erkennbar und nur im Gespräch mit der Lehrkraft durchdringbar. Demnach wäre es sinnvoll, nicht nur innerhalb der universitären Begleitung, sondern auch in den Beratungsgesprächen mit den Lehrkräften und den Fachkräften der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfSL) einen Reflexionsfokus ‚Geschlechtersensibilität‘ einzubinden.

Gleichwohl zeigen sich in den Interviews auf Nachfrage hin Suchbewegungen auf dem von Rendtorff (2015) identifizierten Spannungsfeld zwischen der Thematisierung und der Dethematisierung von Geschlecht, die auf ein latentes Bewusstsein der Studierenden für die Schwierigkeit verweisen, dass (Be-)Deutungshorizonte von Geschlechtersensibilität oder -*gerechtigkeit* weder in der Theorie noch in der Praxis für die je spezifischen Lagen eindeutig und abschließend klärbar sind.

Genau das scheint den Umgang mit Differenzkonstruktionen wie Geschlecht (und anderen) in der Praxis in erster Betrachtung herausfordernd zu machen: Sie entziehen sich einer schlichten Handhabung. In dem Moment, in dem versucht wird, sie dingfest zu machen (z. B. mittels spezifischer Materialien für Mädchen und Jungen), reifiziert sich die angenommene Differenz und wird zur Stereotypisierung. In der Bearbeitung des dialektischen Verhältnisses von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzkategorien (Rendtorff, 2015) sind (angehende) Lehrkräfte wie auch Forschende dazu aufgerufen, die soziale Konstruiertheit von Differenzkategorien zugleich mit den realen Auswirkungen der Konstruktionsprozesse in ihrem Handeln zu reflektieren (auch Jäckle, 2009, S. 372–395). Die Forschungsprojekte der Studierenden im Seminar der Universität Duisburg-Essen verweisen hier auf das Potenzial Forschenden Lernens für die Auseinandersetzung mit Differenzkategorien.

Während im Beitrag aus einer geschlechtertheoretischen Perspektive argumentiert wurde, erscheint es hingegen unerlässlich, Geschlecht in der Intersektion zu anderen Differenzlinien wie Behinderung, Klasse und *race* (Crenshaw, 1989) zu betrachten, die in Schule wirksam sind (Budde, 2021; Bräu & Schlickum, 2015). Im Inklusionsdiskurs

wird dies beispielsweise im Ansatz einer „reflexiven Inklusion“ (Budde & Hummrich, 2015, S. 38) aufgegriffen, der auf ein breit gefasstes und intersektional gedachtes Inklusionsverständnis zielt, für dessen schulpraktische Umsetzung die Autor*innen den Lehrpersonen eine hohe Relevanz beimessen. Für einen auf ein solch reflexives Inklusionsverständnis ausgerichteten Wandel in den professionellen Orientierungen von Lehrpersonen wird auf das Potenzial der Fallarbeit verwiesen (ebd.). Speziell für das Praxissemester kann eine solche Fallarbeit, wie im Seminarkonzept dargelegt, im Modus des Forschenden Lernens ertragreich ausgestaltet werden. Vor dem Hintergrund, dass empirische Untersuchungen auf die Relevanz der einzelnen Lehrkraft (im Unterschied zur Einzelorganisation Schule) für geschlechterspezifische Leistungskonstruktionen deuten (Dresel et al., 2010, S. 342 ff., zitiert nach Büker & Rentdorff, 2015, S. 110), lässt sich die Bedeutung einer Professionalisierung der einzelnen Lehrpersonen noch einmal unterstreichen. Als zentral dafür könnte mit Budde und Hummrich die Entwicklung einer „Haltung der Reflexivität hinsichtlich der Relationierungen von Universalismus, Individualität und Differenz“ (Budde & Hummrich, 2015, S. 39) gelten.

Allerdings kann auch die universitäre Begleitung der Studierenden im Praxissemester das pädagogische Handeln nicht unmittelbar ‚anleiten‘, das stets ein die konkrete Situation ausdeutendes Pendeln zwischen einzelnen Schüler*innen und individuellen Bedingungen einerseits und sozialen (Schief-)Lagen und gesellschaftlichen Bedingungen andererseits erfordert. Es kann aber Wissen um letztere schaffen, exemplarische unterrichtliche Strukturen und Interaktionen forschend-analytisch zu betrachten und zu hinterfragen, und den sicheren Rahmen dafür bieten, Unsicherheiten nicht in vorschnelle Gewissheiten zu überführen.

Literatur

- Baar, R., Hartmann, J. & Kampshoff, M. (2019). Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Eine Einführung. In R. Baar, J. Hartmann (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen* (S. 31–54). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/jeg.v15i1.03>
- Bachmann, R. (2023). *Sexualerziehung in der Lehrkräfteausbildung des Fachs Biologie (GymGe/HRSGe)*. Eine qualitative Analyse der Modulhandbücher der Universitäten in NRW [unveröffentlichte Masterarbeit]. Universität Bielefeld.
- Beutel, M., Floß, P., Kull, C. & Wigger-Eckei, A. (2020). Forschendes Lernen in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums. In C. Wulf, S. Haberstroh & M. Petersen (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 116–130). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31489-7_9
- Bräu, K. & Schlickum, C. (Hrsg.). (2015). *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Barbara Budrich.

- Büker, P. & Rendtorff, B. (2015). Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität und Geschlecht: Eine Problemanzeige. *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (1), 101–117. <https://doi.org/10.25656/01:15271>
- Budde, J. (2021). Die Schule aus intersektionaler Perspektive. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–20). Springer VS.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 51(26), 33–41. <https://doi.org/10.25656/01:11569>
- Budde, J. (2006). Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit-)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In S. Jösting & M. Seemann (Hrsg.), *Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis* (S. 45–60). BIS.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine. *University of Chicago Legal Forum*, 1(1989), 139–167. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Debus, K. (2012). *Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken?* Dissens. https://www.dissens.de/fileadmin/dissens_home/Materialien/2%20Geschlechterreflektierte%20Pädagogik%20-%20Geschlecht%20%26%20Bildung/2%20Artikel/Debus%20-%20Dramatisierung.pdf
- Degele, N. (2008). *Gender/Queer Studies: Eine Einführung*. UTB.
- Dresel, M., Steuer, G. & Berner, V.-D. (2010). Zum Zusammenhang von Geschlecht, kultureller Herkunft und sozialer Herkunft mit Lernen und Leistung im Kontext von Schule und Unterricht. In J. Hagedorn, V. Schürt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 333–349.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich-Wieland, H. & Horstkemper, M. (1995). „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ *Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht*. Leske + Budrich.
- Faulstich-Wieland, H. & Wesseloh, B. (2016). Geschlechterverhältnisse. In H.-C. Koller, H. Faulstich-Wieland, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016* (S. 191–210). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf04v5.11>
- Faulstich-Wieland, H. & Horstkemper, M. (2012). Schule und Genderforschung. In M. Kampshoff, C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 25–38). Springer VS.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfälle. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (1), 40–46.
- Hartmann, J., Messerschmidt, A. & Thon, C. (2017). Queering Bildung. In J. Hartmann, A. Messerschmidt & C. Thon (Hrsg.), *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft: Queertheoretische Perspektiven auf Bildung* (S. 15–28). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/jfgfe.v13i1.02>

- Helsper, W. (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 53–72). Julius Klinkhardt.
- Holler-Nowitzki, B. & Miller, S. (2017). Forschendes Lernen in der Grundschule. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 193–199). Julius Klinkhardt.
- Jäckle, M. (2009). *Schule M(m)acht Geschlechter: Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive*. Springer.
- Klewin, G. & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? *Die Deutsche Schule*, 109(1), 58–69.
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2022). *Pädagogische Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Gender/Pada_gogische_Orientierung_2022_web.pdf
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. ZfsL NRW. https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/obh_ps_rahmenkonzept.pdf
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.) (2012). *Springer-Lehrbuch. Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Überarb. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4>
- Kleiner, B. & Klenk, F. (2017). Genderkompetenzlosigkeitskompetenz: Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In J. Hartmann, A. Messerschmidt & C. Thon (Hrsg.), *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft: Queertheoretische Perspektiven auf Bildung* (S. 69–94). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/jfgfe.v13i1.06>
- Klinger, S. (2014). *(De-)Thematisierung von Geschlecht: Rekonstruktionen bei Studierenden der Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Barbara Budrich.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Überarb. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kunter, M., Baumert, J. & Blum, W. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Reinders, H. (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden* (3. Aufl.). Walter de Gruyter.
- Rendtorff, B. (2015). Thematisierung oder Dethematisierung? Wie können wir mit Geschlechteraspekten im Kontext von Schule umgehen? In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 35–46). transcript.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge Taylor & Francis Group.

- Schüssler, R. & Schöning, A. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 39–50). Julius Klinkhardt.
- van Loon, J. & Schär, W. (2022). Ethnographische Wissenschaftsforschung. In A. Poferl & N. Schröer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Ethnographie* (S. 211–228). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26405-5_12
- Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV). (2009). https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=11473&vd_back=N344&sg=1&menu=1
- Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV). (2024). https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?sg=0&menu=1&bes_id=34604&aufgehoben=N&anw_nr=2

Wir sind offen – Schule der Vielfalt und das ZfsL Lüdenschheid

NICOLE KORB, SANDRA MUBARAKA UND FRANK G. POHL

1 Legitimierung und Auftrag gendersensibler Ausbildung in der 2. Phase der schulpraktischen Lehrkräfteausbildung

„Ausgangspunkt allen verantwortlichen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns ist die in den Lerngruppen gegebene Vielfalt in ihrer Mehrdimensionalität von genderspezifischen, kulturellen und sprachlichen Aspekten bis hin zu Diversitätsmerkmalen“ (MSB, 2021, S. 6).

Vielfalt bildet die zugrunde liegende Leitlinie des verbindlichen *Kerncurriculums für die Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst* in Nordrhein-Westfalen (NRW) (vgl. zu dem hier genannten und weiteren Bezugsdokumenten auch den Beitrag von Hoffmann in diesem Sammelband). Genderspezifische Vielfalt sowie Geschlechtersensibilität werden dabei als verbindliche Bezugspunkte der Ausbildung explizit benannt (MSB, 2021, S. 6). Die 2. Phase der Lehrkräfteausbildung orientiert sich hieran und nimmt entsprechend die Kompetenzentwicklung von Auszubildenden wie auch Auszubildenden in den Blick, um ihre gesellschaftliche und schulpolitische Verantwortung für eine zukunftsorientierte gendersensible (Aus-)Bildung wahrzunehmen. Zentren der schulpraktischen Lehrerbildung (ZfsL) setzen auf diese Weise den gesetzlichen Auftrag gemäß dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (Art. 3, Abs. 2) und dem Schulgesetz für das Land NRW (§ 2, Abs. 7 Satz 3) um, mit dem Ziel, die Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern und Benachteiligung abzubauen.

Bezogen auf die Leitlinie Vielfalt des *Kerncurriculums* wird dies u. a. ausgeschärft durch die folgenden Aussagen:

Lehrkräfte

- nutzen die gegebene Vielfalt als Potenzial für bildenden und erziehenden Unterricht in Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen, Erziehungsberechtigten sowie anderen Professionen und Einrichtungen,
- wirken am Aufbau geeigneter Strukturen und Verfahrensweisen im Umgang mit Vielfalt in Schule und Unterricht mit und entwickeln ein entsprechendes Professionsverständnis,

- erkennen Barrieren für Teilhabe und Lernen sowie Gefahren der Diskriminierung, tragen dazu bei, diese abzubauen und gestalten individuelle Lehr-/Lernprozesse, [...]
- nutzen die Chance der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern. (MSB, 2021, S. 6)

Diese Leitlinie Vielfalt durchzieht wie ein roter Faden alle für die schulpraktische Ausbildung relevanten Handlungsfelder (Unterrichten (U), Erziehen (E), Lernen und Leistung fördern (L), Beraten (B), im System Schule zusammenarbeiten (S) (MSB, 2021).

Bereits 2016 wurden von der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Konferenz der Gleichstellungs- und Frauenministerinnen und -minister, -senatorinnen und -senatoren (GFMK) die Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung beschlossen (KMK, 2016). Die Empfehlungen beschreiben neben der Rechts- und Sachlage verschiedene Handlungsfelder und Handlungsziele. Ausdrücklich wird dort für die 2. Phase der Lehramtsausbildung gefordert, „Kompetenzen zur Berücksichtigung der Dimensionen der Geschlechtergleichstellung [zu] vermitteln [und einer] geschlechtersensiblen Didaktik der Erwachsenenbildung [sowie] Fortbildung in geeigneten Zusammenhängen der Bearbeitung von Geschlechterimplikationen Raum [zu] geben“ (KMK, 2016, S. 5). Darüber hinaus sind weitere strukturelle, systemische, materielle und pädagogische Bereiche aufgeführt, in denen diese Ausrichtung bedeutsam ist.

Die 2022 vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen herausgegebene Handreichung *Pädagogische Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen* betont in diesem Kontext die Schlüsselrolle von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften für eine geschlechtersensible Bildung (MSB, 2022, S. 12–13). Neben Lehrkräften im Allgemeinen werden auch Seminausbildende der Kern- und Fachseminare als eine Zielgruppe der Ausführungen benannt (MSB, 2022, S. 7). Wissenschaftsbasierte Kenntnisse, die Fähigkeit, individuelle und schulische Lernausgangslagen zu analysieren, Reflexivität und Sprachsensibilität sind Elemente der professionsbezogenen Genderkompetenz und machen Lehrkräfte handlungsfähig und zu Vorbildern für den Umgang mit Diversität (MSB, 2022, S. 12–13).

Als Grundlage gendersensibler Bildung werden in dieser Handreichung in Anlehnung an Konzepte von Faulstich-Wieland (1996) und Debus (2012) implizite und explizite Ansätze aufgeführt (MSB, 2022, S. 14). Implizite Ansätze verfolgen den Grundgedanken, eine möglichst klischeefreie Umgebung zu schaffen, in der geschlechtsspezifische Aspekte nicht hervorgehoben werden. Explizite Ansätze thematisieren Unterschiede und Ungerechtigkeiten bewusst, um darauf aufmerksam zu machen und im Weiteren Möglichkeiten der Optimierung zu suchen (MSB, 2022, S. 14–16). In eben diesem Spannungsfeld bewegt sich die schulpraktische 2. Phase der Ausbildung. Einerseits werden stereotype Vorstellungen und Vorurteilsbildungen vermieden. Andererseits sind Vielfalt und Diversität und somit Heterogenität und Unterschiede bewusst zu thematisieren, um sie kritisch zu hinterfragen. Dies fördert die pädagogische und unterrichtliche Auseinandersetzung mit Geschlechterdiversität und sensibilisiert für diese.

Neben diesen rechtlichen Grundlagen und Rahmungen gibt es auch wissenschaftlich fundierte Forschung in Pädagogik (z. B. Kenklies & Waldmann, 2016; Wedl & Bartsch, 2015) und Soziologie (Küppers, 2012; Wilz, 2021; Meißner, 2022), welche die Bedeutsamkeit gendersensibler Bildung unterstreichen.

In der 1993 erstmals veröffentlichten, grundlegenden *Pädagogik der Vielfalt* von Annedore Prengel, die auch heute noch aktuell ist, wird auf gendersensible Bildung und Aspekte von Vielfalt ausdrücklich hingewiesen. Gemäß der dort entwickelten Maxime der ‚*Anerkennung der Verschiedenheit*‘ (Prengel, 2019, S. 188) fordert das Konzept, auf Definitionen und Zuschreibungen zu verzichten. Freiräume für Individualität sind zu schaffen, um auf diesem Weg Unterschiedlichkeit als normal erleben zu können.

„In der Pädagogik der Vielfalt hat darum neben der Anerkennung der Verschiedenheit zwischen Einzelnen auch die Anerkennung kollektiver Verschiedenheit zwischen Gruppen Platz. Gruppengemeinsamkeiten dürfen aber nicht von außen zugeschrieben und nicht durch gruppeninterne Hierarchien erzwungen werden, so dass Einzelne der Gruppe subsumiert werden, sondern es wird ihnen Raum gewährt, sich zu zeigen, zu entwickeln und zu verändern, sich gegebenenfalls auch wieder aufzulösen“ (Prengel, 2019, S. 188).

Prengel (2019) analysiert daraufhin die Bedeutung interkultureller Pädagogik, feministischer Pädagogik und Integrationspädagogik und leistet somit einen Beitrag zu einem erweiterten Verständnis von Inklusion. Inklusive Pädagogik hat zum Ziel, „vielfältige Heterogenitätsdimensionen einzubeziehen und so die polarisierende Gegenüberstellung von behinderten und nichtbehinderten Kindern zu überwinden. Daraus ergibt sich eine Fülle von Differenzlinien, zu denen Ability/Leistung, Gender und sexuelle Orientierung, Kultur/Ethnizität, Aufenthaltsstatus und Religion sowie die sozioökonomische Lebenslage gehören.“ (Prengel, 2013, S. 6).

In der Charta der Vielfalt wird in diesem Zusammenhang ein Vier-Ebenen-Modell aufgezeigt, das sich stark an die Dimensionen von Gardenwartz und Rowe und ihren „4 layers of Diversity“ (zitiert nach Charta der Vielfalt o. D.) anlehnt. Als Kern einer sich entwickelnden Identität wird die Persönlichkeit betrachtet, die sich in der anschließenden Ebene der inneren Dimension unter anderem durch ihr Geschlecht und ihre geschlechtliche Identität, ihre soziale Herkunft und ihre sexuelle Orientierung definiert (Charta der Vielfalt o. D.).

2 Intention und Ziele der Zusammenarbeit mit den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung als Teil der Konzeption von *Schule der Vielfalt*

Schule der Vielfalt ist ein bundesweites Programm und Schulnetzwerk zur Förderung der Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Schulwesen. In Nordrhein-Westfalen ist es ein Kooperationsprogramm unter Beteiligung des Ministeriums für Schule und Bildung. *Schule der Vielfalt* unterstützt Schulen und Bildungsverantwortliche mithilfe von Beratungs- und Vernetzungsstrukturen sowie mit Bildungsmateria-

lien bei der schulischen Akzeptanzarbeit. Weil die Themen zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt fest verankert werden, wirkt das Programm besonders verbindlich und nachhaltig (Schule der Vielfalt, 2021, S. 56).

Aus Sicht von *Schule der Vielfalt* ist der Bereich der Aus- und Fortbildung elementar für das Gelingen einer Bildungskonzeption für mehr Akzeptanz gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt sowie für eine erfolgreiche Projektschularbeit. In der konkreten Umsetzung in Nordrhein-Westfalen ist im Vergleich zu anderen Programmen in Deutschland das Alleinstellungsmerkmal von *Schule der Vielfalt* die enge Verzahnung der Tätigkeit im Bereich der Aus- und Fortbildung zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt mit Fachberatung und Schulprojektarbeit über das Netzwerk. Dabei wurde im Bundesnetzwerk *Schule der Vielfalt* beobachtet, wie die gesellschaftlichen Anforderungen an Lehrkräfte insgesamt in den letzten Jahren stark gestiegen sind – auch rund um Fragen, die in den Bereich gendersensibler Bildung fallen.

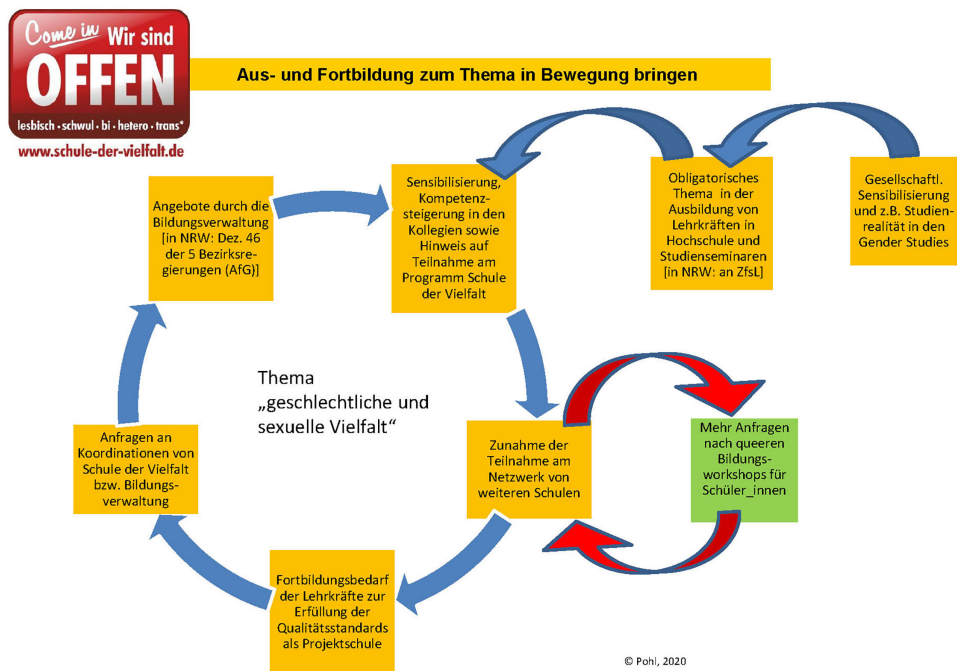


Abbildung 1: Die Verzahnung mit Aus- und Fortbildungen ist ein wichtiger Bestandteil im bundesweiten Netzwerk und zugleich ein Qualitätsmerkmal im konzeptionellen Ansatz des Bundesnetzwerks Schule der Vielfalt. (Schule der Vielfalt 2023, S. 37). In Nordrhein-Westfalen gibt es eine der Leitlinie Vielfalt verpflichtete integrative, handlungsorientierte Ausbildung in den ZfSL.

Bei den Austauschtreffen des Bundesnetzwerks wurde deutlich, dass der Bedarf einer Integration von Themen zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in die Aus- und Fortbildungsangebote für pädagogisches Personal weiterhin in allen Bundesländern gegeben

und sogar gestiegen ist. Eine systemische Eingliederung, wie sie das Bundesnetzwerk *Schule der Vielfalt* vorsieht, ist in Nordrhein-Westfalen am weitesten vorangeschritten.

In den vergangenen Jahren haben in NRW in einer Pilotierung bislang interessierte ZfsL mit *Schule der Vielfalt* kooperiert und sind teils ins Antidiskriminierungsnetzwerk *Schule der Vielfalt* aufgenommen worden. Es gab seither eine – teilweise sporadische – Zusammenarbeit mit zehn ZfsL in NRW in Form von Workshops oder Projekttagen: an den ZfsL in Aachen, Bielefeld, Düsseldorf, Engelskirchen, Essen, Hagen, Krefeld, Leverkusen, Lüdenscheid, Neuss und Solingen. Die ZfsL Hagen, Lüdenscheid und Engelskirchen haben die Zusammenarbeit langfristig vertieft. Diese Seminare erhielten vom Netzwerk Schule der Vielfalt deswegen eine Form von Zertifizierung, die sich am sogenannten *Hagener Modell* orientierte. Dieses Modell sah vor, in jedem neuen Durchgang alle Lehramtsanwärter_innen durch *Schule der Vielfalt* bzw. Referent_innen der zu ihr gehörenden AG *Gender and Queer Education* zu informieren.

Die Zusammenarbeit zwischen *Schule der Vielfalt* und dem ZfsL Hagen ging aus einem Kontakt über den Bundesarbeitskreis Lehrerbildung e.V. (bak) hervor, bei dem die Konzeption von *Schule der Vielfalt* vorgestellt wurde. Im September 2013 gab es als NRW-Pilotmodell einen gemeinsamen Auftakt mit den Seminarausbildenden in Hagen. Über die Koordinierungsgruppe von *Schule der Vielfalt* wurde als Zielsetzung der Pilotierung von Seiten des Landes vorgegeben: Die Erfahrungen aus dem *Hagener Modell* sollten einfließen in eine Konzeption zur landesweiten Umsetzung des Aktionsplans der NRW-Landesregierung „für Gleichstellung und Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt – gegen Homo- und Transphobie“ (MGEPa, 2012) im Bereich Bildung.

Die Seminarausbildenden vor Ort sahen in dem Pilotprojekt eine Unterstützung im Zusammenhang des Ausbildungsschwerpunkts *Vielfalt als Herausforderung annehmen und Chancen nutzen*. Die Erfahrungen aus der Zusammenarbeit von *Schule der Vielfalt* mit den ZfsL zeigen, dass viele Themen aus dem Bereich der Geschlechterdiversität von zentraler Bedeutung sind und diese eine Realität widerspiegeln, wie sie in den Klassenzimmern von Lehrkräften erlebt wird. Dies wird sowohl in den Evaluationsbögen nach Schulungen als auch in den Berichten an die NRW-Fachberatungsstelle bekräftigt (vgl. auch Palzkill et al., 2020, S. 21–27).

„Zu dem Thema *Sexuelle Vielfalt und Antidiskriminierung* meldete beispielsweise die Mehrzahl der Lehramtsanwärter_innen zurück, dass sie bereits homophobe Äußerungen von Schüler_innen gehört hatten. Dabei hätten sie selbst in der Regel in ihrer Funktion als Lehrkraft weder interveniert, noch sei dies von den Lehrkräften an den Ausbildungsschulen geschehen.“ (Pohl, 2021, S. 32)

In den Folgejahren setzte sich *Schule der Vielfalt* dafür ein, dass das Modell auch an den anderen ZfsL in NRW ‚Schule macht‘. Verursacht durch die Corona-Pandemie wurde die Zusammenarbeit zwischen ZfsL und *Schule der Vielfalt* in den Jahren 2020–2022 zu einer Herausforderung. Nicht nur verzögerte sich der offizielle Projektauftritt an den ZfsL in Lüdenscheid und Engelskirchen. Es wurden auch neue, unter anderem digitale Formate geschaffen, um Auszubildende wie Auszubildende mitzunehmen (Schule der

Vielfalt, 2023, S. 27 ff.). In den Seminaren wurden gezielt Expert_innen-Gespräche mit den Bezirkskoordinationen von *Schule der Vielfalt* vorbereitet und durchgeführt. Abgerundet wird das Angebot heute durch die Möglichkeit der Einzelberatung durch die NRW-Fachberatungsstelle *Schule der Vielfalt*. Informationen zu aktuellen Fragen zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Form eines Rundbriefes von *Schule der Vielfalt* werden regelmäßig vom ZfsL informierend an Lehramtsanwärter_innen weitergeleitet. In diesem Sinne wirkt die erfolgreiche Zusammenarbeit beispielsweise zwischen dem ZfsL Lüdenscheid und dem Landesprogramm *Schule der Vielfalt* in weitergehender Weise

„für die Akzeptanz unterschiedlicher Lebensweisen als Ausdruck einer demokratischen Haltung, die im Schulalltag gelebt und gefördert werden muss. Schule der Vielfalt hilft dabei, unsere Schulen zu Orten zu machen, in denen Vielfalt und Wertschätzung gelebt und ganz klar begrüßt werden.“ (Schulministerin Feller bei der Unterzeichnung der Fortsetzung der Kooperation mit *Schule der Vielfalt*; MSB, 2023)

3 Kooperation und praktische Umsetzung gendersensibler Ausbildung am Beispiel des ZfsL Lüdenscheid

3.1 Bedeutung von Gendersensibilität für angehende Lehrkräfte

Heute sind Lehrkräfte mit einer sich schnell und stetig verändernden multiplexeren Welt konfrontiert, die sich in den Klassen und Schulen widerspiegelt. Dementsprechend kommen Auszubildende und an einigen Stellen auch Auszubildende mit zunehmend mehr Fragen zum Umgang mit Heterogenität in die Ausbildung. Im ZfsL sowie in der Schule treffen Menschen vielfältiger Geschlechter und verschiedener sexueller Orientierungen aufeinander, lernen, arbeiten und gestalten (Aus-)Bildung gemeinsam. Die Gendervielfalt und die unterschiedlichen sexuellen Orientierungen bilden die gesellschaftliche Realität ab, die bildungspolitisch Beachtung einfordert und keine Tabuisierung. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, angehende Lehrkräfte gendersensibel auszubilden, um sicherzustellen, dass sie die Bedürfnisse und Herausforderungen aller Schüler_innen verstehen und angemessen darauf reagieren können. Eine gendersensible Ausbildung trägt dazu bei, Geschlechterstereotype zu mindern, die Entwicklung einer positiven Geschlechtsidentität und die Gleichberechtigung zu fördern. Es ist ein inklusives Lernumfeld zu schaffen, in dem alle die Möglichkeit bekommen, ihr volles Potenzial zu entfalten. Darüber hinaus wird die Akzeptanz vielfältiger Lebensentwürfe in Bildung und Gesellschaft, die nicht zwingend geschlechterbezogenen Erwartungen entsprechen, gestärkt.

3.2 Grundsteinlegung der Zusammenarbeit zwischen *Schule der Vielfalt* und dem ZfsL Lüdenscheid

Eine gendersensible Ausbildung setzt immer auch eine entsprechende Haltung und Kompetenzentwicklung der Seminar auszubildenden voraus, da sie als Lehrkräfte als Vorbilder agieren.

Diesbezüglich bildet *Schule der Vielfalt* einen kompetenten Netzwerkpartner zur Unterstützung der Seminar- und Schulentwicklung im Bereich der Genderbildung. Vor diesem Hintergrund wurden erste Kontakte und Erfahrungen geknüpft.

Im April 2019 wurde in Absprache mit der Bezirksregierung Arnsberg in einer ZfsL-Konferenz einer festen Kooperation mit *Schule der Vielfalt* zugestimmt. Es folgte unter anderem die Fortbildung des gesamten Leitungs- und Ausbildungspersonals am ZfsL Lüdenschied. Zwei Jahre später wurde das Projektschild „Come in – Wir sind offen“ von *Schule der Vielfalt* am Eingang der Ausbildungsstätte enthüllt, um durch öffentlich-wirksame Sichtbarmachung die erfolgreiche Zusammenarbeit des Landesprogramms *Schule der Vielfalt* mit den Seminarausbildenden zu unterstreichen, die Haltung des Personals zu kennzeichnen und an die Bedeutsamkeit der Thematik in der 2. Phase der Lehrkräfteausbildung zu erinnern.



Abbildung 2: Projektschild von Schule der Vielfalt

3.3 Haltung und Fortbildung des Leitungspersonals und der Seminarausbilder*innen

Die Haltung der im ZfsL Lüdenschied miteinander arbeitenden Personen ist in der Kooperationsvereinbarung zwischen *Schule der Vielfalt* und dem ZfsL wie folgt beschrieben:

Die gegebene Vielfalt in ihren interkulturellen, genderbezogenen, begabungsdifferenzierten, sozialen und behinderungsspezifischen Ausprägungen ist nicht nur Ausgangspunkt allen verantwortlichen Lehrerhandelns, sondern ist auch Ausgangspunkt allen verantwortlichen Handelns in der Lehrerausbildung.

Ausdrücklich erweitern wir diese Wertschätzung von Vielfalt auf die sexuelle Orientierung und auf die geschlechtliche Identität aller Auszubildenden, aller Seminarausbilderinnen und Seminarausbilder, aller Beschäftigten und aller Gäste im ZfsL Lüdenschied. Unabhängig von geschlechtlicher Identität und unabhängig von sexueller Orientierung sind alle Menschen im ZfsL Lüdenschied willkommen. (Schule der Vielfalt und ZfsL Lüdenschied, 2019, S. 1)

Einhergehend mit dieser Vereinbarung wurden Seminarausbildende regelmäßig als Multiplikator_innen für eine gendersensible Bildung von *Schule der Vielfalt* geschult. Auszubildende erhielten aktuelle Informationen, konnten die eigene Haltung wie auch die konkrete Seminararbeit kritisch reflektieren und durch den Austausch mit Expert*innen methodische und didaktische Herangehensweisen für ihre professionelle

Weiterentwicklung erhalten. Zudem wurden praktische Anregungen und Materialien durch *Schule der Vielfalt* zur Verfügung gestellt und in der Seminararbeit um- und eingesetzt.

Trotz der grundsätzlichen Akzeptanz der Vielfalt von Geschlechteridentitäten können sich bei Fragen zu (LSBTIQ*)-Themen Unsicherheiten ergeben. In diesen Fällen steht die Landeskoordination von *Schule der Vielfalt* den Seminarausbildenden sowie dem Leitungspersonal beratend zur Seite.

3.4 Genderkompetenz in der Ausbildung der lehramtsbezogenen Seminare

Am ZfsL Lüdenscheid sind drei Lehrämter vertreten, das Lehramt an Grundschulen (G), das Lehramt Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule (HRSGe) und das Lehramt für Sonderpädagogischer Förderung (SF). Die drei lehramtsbezogenen Seminare haben die Kooperation mit *Schule der Vielfalt* als Anlass genommen, die eigene Seminarentwicklung und -arbeit dahingehend zu reflektieren, wie es in der schulpraktischen 2. Phase gelingen kann, Lehramtsanwärter*innen zu Lehrkräften auszubilden, die eine offene Haltung zu Fragen der Genderdiversität entwickeln und gendersensibel agieren können. Lehramtsübergreifend haben somit Seminarausbildende das Verständnis dafür, dass Genderkompetenz grundlegend ist, um Schüler*innen in ihrer Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung zu stärken. Dazu gehören

- das Wissen darüber, wie geschlechtsstereotype Rollenvorstellungen entstehen
- das Bewusstsein, dass Stereotype das Verhalten und die Erwartungen beeinflussen können
- die Anerkennung von Geschlechteridentitäten und ihrer diversen Performanz
- die Fähigkeit, (Unterrichts-) Materialien geschlechtssensibel zu analysieren
- die Kenntnis von geschlechtersensiblen Unterrichtsmethoden
- eine Kommunikationsfähigkeit, die sicherstellt, dass sensible Themen rund um Geschlecht und Identität offen und respektvoll angesprochen werden
- die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Vorurteile und Annahmen sowie zur kontinuierlichen Arbeit an ihrer eigenen Genderkompetenz.

Diese Genderkompetenz steht im Einklang mit der Leitlinie Vielfalt und der Kompetenz 5 des Kerncurriculums:

Lehrkräfte vermitteln „Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes und reflektiertes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern“ (MSB, 2021, S. 8).

3.5 Beispiele für die Umsetzung in der Seminararbeit

Im Folgenden werden Beispiele der Umsetzung einer gendersensiblen Lehrkräfteausbildung am ZfsL Lüdenscheid aufgeführt.

Ausbildungsfachliche und fachdidaktische Umsetzung

Ausbildende aller drei Seminare sehen eine ausbildungsfachliche Verpflichtung darin, sich im Sinne der Wertebildung und Demokratieerziehung für eine gendersensible und

-gerechte Bildung für alle öffentlich einzusetzen. Für die Weiterentwicklung im ZfsL bedeutet dies eine hohe Achtsamkeit, wenn es darum geht, gendersensibel in Beratung und Ausbildung zu agieren, das Gebäude weiter als Lernraum auszugestalten und aktuelle Fragen und Diskussionen zu platzieren. Dies wird unterstützt und getragen durch eine lehramtsübergreifende Gruppe von Seminarausbildenden, die sich mit den Querschnittsthemen Wertebildung und Demokratieerziehung auseinandersetzt. Teilnehmende dieser Gruppe nutzen Dienstbesprechungen und andere seminarinterne Formate, um gendersensible Bildung und Haltung im ZfsL immer wieder zu platzieren. In Pflicht- und Wahlmodulen leistet das ZfsL Lüdenschied somit einen *Beitrag zur Sensibilisierung von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern und aller an Ausbildung Beteiligten dafür*,

- *wie vielfältig sich sexuelle Orientierungen und geschlechtliche Identitäten in Schule und Seminar abbilden.*
- *welchen Herausforderungen sich Kinder und Jugendliche im Prozess sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identitätsfindung stellen.*
- *wie sie Kinder und Jugendliche auf der Suche nach sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität angemessen unterstützen können.*
- *wie sie Kinder und Jugendliche auf der Suche nach sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität vor Übergriffen anderer schützen können und wie sie diese dabei unterstützen können, sich selbst und andere in gegenseitiger Solidarität zu schützen.* (ZfsL Lüdenschied 2019, S. 2)

Eine gendersensible und diskriminierungsfreie Sprache als Ausdruck von Gedanken und gleichermaßen als Ausgangspunkt für Handlungen und Gewohnheiten unterstützt diese weltoffene, innere Haltung. Themenbezogene Reflexionsanlässe und Workshops bieten hierfür wiederkehrende Impulse, damit sich Auszubildende, aber auch Auszubildende immer wieder in ihrem Handeln sachbezogen hinterfragen und weiterentwickeln. Während des Vorbereitungsdienstes bildet hier die Dimension 2.9 des Referenzrahmens Schulqualität einen leitenden Rahmen für die Planung, Durchführung und Reflexion von unterrichtlichem Sprachhandeln. Die aufschließende Aussage: „Lehrkräfte sind Sprachvorbilder und achten auf gendersensible und diskriminierungsfreie Sprache“ (MSB, 2020, S. 44) findet entsprechend während der vielfältigen Gesprächsanlässe über Unterricht (Unterrichtsnachbesprechung, Unterrichtsplanung, personenorientierte Beratung, ...) und in den Seminarsitzungen regelmäßige Anwendung.

Darüber hinaus bearbeiten die unterrichtsfachlichen Seminare fachdidaktische Problemstellungen. Einige von vielen möglichen Beispielen seien hier genannt:

- die Auswahl von Lektüren, die auf eine geschlechtsstereotype Darstellung von Akteurinnen und Akteuren bewusst verzichten und/oder eben die Diversität der Geschlechter berücksichtigen
- die (fachübergreifende) Auseinandersetzung mit Partnerschaft und Liebe
- Partizipation aller Menschen unabhängig von Behinderung an der gesellschaftlichen Diskussion rund um die geschlechtliche und sexuelle Selbstbestimmung

- die Gestaltung eines Elternabends zur Information über die geplante Sexualerziehung im Unterricht
- die Frage, ob Sport- und Schwimmunterricht vielleicht geschlechtergetrennt organisiert werden sollte und wie transgender Schüler_innen integriert werden
- Berufsorientierung, ohne Rollenklischees zu verstärken.

Gendersensibilität in der (Unterrichts-)Beratung

Seminarausbildende handeln in Beratung auf zwei Ebenen. Auf der einen Seite agieren sie in Gesprächen und Beratungen achtsam und gendersensibel und berücksichtigen die Individualität der Auszubildenden, die sie beraten. Auf der anderen Seite regen sie die Reflexion darüber an, wie unterrichtliches Handeln an sich, Unterrichtsinhalte und Lernaufgaben sowie Materialien gendersensibel gestaltet werden können. Sie zeigen auf, wo dies bereits gelingt. Sie hinterfragen aber ebenso, wenn eine Berücksichtigung geschlechterbezogener Lernaufgaben optimiert werden kann. Geschlechteraspekte spielen darüber hinaus bei der Beratung zum Classroom Management, eines sprachsensiblen Unterrichts und bei der Prävention und Intervention in Konfliktsituationen oder bei der Förderung sozialer Kompetenzen oft eine bedeutsame Rolle.

Vernetzung und lebenslanges Lernen

Lehramtsanwärter_innen sind erwachsene, eigenverantwortlich Lernende (MSB, 2021, S. 2 und S. 5). Als solche sind sie angehalten, weitere Informationsmöglichkeiten für ihre berufsbezogene Weiterentwicklung zu nutzen. Vernetzung, hier exemplarisch vorgestellt mit Kooperationspartnern wie *Schule der Vielfalt*, macht deutlich, wie wichtig dies für die eigene lebenslange Professionalisierung ist. Konkret können Auszubildende diesbezüglich das Angebot von Sprechstunden von *Schule der Vielfalt* nutzen, um weitergehende Fragen zu stellen. Sie gewinnen Kontakte und lernen Anlaufstellen kennen, die sie auch nach der Ausbildung noch nutzen können.

Das Gebäude als Lernort gelebter Vielfalt

Unterstützt durch die NRW-Fachberatungsstelle von *Schule der Vielfalt* und den impliziten Ansatz der geschlechtersensiblen Bildung nach Faulstich-Wieland (1996) und Debus (2012) (MSB, 2022, S. 14) schafft das ZfsL eine Lernumgebung, in der geschlechtsspezifische Unterschiede keine Betonung finden, sondern nach Möglichkeit die Vielfalt der Geschlechter berücksichtigt wird. Dies zeigt sich auch in der Gestaltung des Hauses, unter anderem durch den überdimensional großen, im Treppenhaus sichtbaren Schriftzug *Respekt*. Damit wird an die Offenheit und Toleranz aller appelliert.

2022 wurde, angeregt durch einen Besuch der Akteurinnen und Akteure von *Schule der Vielfalt*, eine geschlechterneutrale Toilette eingerichtet. Auch einfache Mittel wie beispielsweise eine regenbogenfarbene Fußmatte im Eingangsbereich mit der Aufschrift *Wir sind offen* spiegeln die Haltung und das Verständnis wider, dass alle Menschen im ZfsL Lüdenscheid willkommen sind.

4 Der Weg einer gendersensiblen schulpraktischen Lehramtsausbildung – ein Ausblick

Auf Initiative des Referates 423 im MSB, zuständig für die Ausbildung an den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung, wurde nach intensivem Austausch mit der Koordinierungsgruppe von *Schule der Vielfalt* im Dezember 2023 das Konzept „Vielfalt im Vorbereitungsdienst NRW“ beschlossen. Es sieht vor, dass die positiven Erfahrungen aus der Pilotierung mit den bereits kooperierenden ZfsL gewinnbringend für die schulpraktische Ausbildung genutzt und dabei noch stärker an die Rahmensetzungen des Vorbereitungsdienstes angelehnt werden. Hierbei werden perspektivisch auch Formate, Inhalte und Materialien neu konzeptioniert.

Das neue Konzept sieht vor, dass sukzessive voraussichtlich allen ZfsL in NRW Schulungsangebote für Seminarausbildende unterbreitet werden. Grundprinzip ist, dass im Sinne einer landesweit gleichwertigen und gleichsinnigen Ausbildung die geschulten Seminarausbildenden ihre Lehramtsanwärter*innen gemäß der Leitlinie Vielfalt des Kerncurriculums im Rahmen einer integrierenden Seminararbeit zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ausbilden. Das neue geplante Angebot von *Schule der Vielfalt* wird sich entsprechend an Seminarausbildende richten, die entweder als Ganzes in einem ZfsL geschult werden oder einzelne geschulte Multiplikator*innen den seminarinternen, kollegialen Wissenstransfer am ZfsL übernehmen.

Die Sensibilisierung aller Personengruppen der schulpraktischen Lehrkräfteausbildung ist nicht abgeschlossen. Sie bleibt eine ständige Aufgabe, die sich an den aktuellen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Debatten orientiert. Auch eine stetig verändernde Schulrealität findet Beachtung in der Ausbildung. Hieraus ergibt sich für die ZfsL der Bedarf, implizite und explizite Ansätze der gendersensiblen Bildung in der Seminarentwicklung weiterhin zu integrieren, zu evaluieren und zu optimieren. Denn in den Klassenzimmern von heute formt sich die Welt von morgen!

Literatur

- Charta der Vielfalt e.V. (2017). *Vielfalt, Chancengleichheit und Inklusion. Diversity Management in öffentlichen Einrichtungen*. https://www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user_upload/Studien_Publikationen_Charta/Charta_der_Vielfalt-O%CC%88H-2017.pdf
- Charta der Vielfalt (o. D.). *Vielfaltsdimensionen. Für Diversity in der Arbeitswelt*. <https://www.charta-der-vielfalt.de/fuer-organisationen/vielfaltsdimensionen/>
- Kenklies, K. & Waldmann, M. (2015). *Queer Pädagogik: Annäherungen an ein Forschungsfeld*. Klinkhardt.

- KMK (Kultusministerkonferenz und Konferenz der Gleichstellungs- und Frauenministerinnen und -minister, -senatorinnen und -senatoren der Länder) (2016). *Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Geschlechtersensible-schulische_Bildung.pdf
- Küppers, C. (2012). Soziologische Dimensionen von Geschlecht. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 62(20–21), 3–8.
- Meißner, H. (2022). Soziologische Theorie in den Gender Studies – Geschlecht als Identitätskategorie in intersektionalen Machtverhältnissen. In H. Delit, J. Müller & R. Seyfert (Hrsg.). *Handbuch Theorien der Soziologie*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31744-7_25-1
- MGEPA (Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter des Landes Nordrhein-Westfalen) (2012). *NRW-Aktionsplan für Gleichstellung und Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt – gegen Homo- und Transphobie*.
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2021). *Kerncurriculum für die Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2020). *Referenzrahmen Schulqualität*. Schule in NRW Nr. 9051. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/index.php?bereich=88888>
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2022). *Pädagogische Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Gender/Padaogische_Orientierung_2022_web.pdf
- Palzkill, B., Pohl, F. G. & Scheffel, H. (2020). *Diversität im Klassenzimmer. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Schule und Unterricht*. Cornelsen.
- Pohl, F. G. (2021). *Jahresbericht 2020. Antidiskriminierungsprogramm Schule der Vielfalt. Rückblick der NRW-Kooperation*. <https://schule-der-vielfalt.de/wp-content/uploads/bericht-2020.pdf> <https://www.schulministerium.nrw/presse/pressemitteilungen/programm-schule-der-vielfalt-wird-verlaengert-und-aus-geweitet-16-05-2023>
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21947-5>
- Prenzel, A. (2013). *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Grundschulverband e.V. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18827/pdf/Prenzel_2013_Inklusive_Bildung.pdf
- Schule der Vielfalt (2021). *Jahresbericht 2020. Antidiskriminierungsprogramm Schule der Vielfalt: Rückblick der NRW-Kooperation*. <https://schule-der-vielfalt.de/wp-content/uploads/bericht-2020.pdf>
- Schule der Vielfalt (2023). *Schule der Vielfalt vor und nach der Pandemie. Zwischenbilanz zur Kooperation des Antidiskriminierungsprogramms in Nordrhein-Westfalen*. <https://schule-der-vielfalt.de/wp-content/uploads/Bilanz2018-23.pdf>

- Schule der Vielfalt und ZfsL Lüdenscheid (2019). *Kooperationsvereinbarung*. Unveröffentlichtes Dokument als Aushang im ZfsL Lüdenscheid.
- Wedl, J. & Bartsch, A. (2015) (Hrsg.). *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. transcript.
- Wilz, S. (2021). *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen: Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32211-3>

Verzeichnis der Beitragenden

Prof. Dr. **Robert Baar** ist Professor für Pädagogik und Didaktik der Grundschule und des Elementarbereichs an der Universität Bremen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Professionalisierung von Lehrkräften, Bildung und Geschlecht, Diversitätssensible Lernarrangements und Lernen an außerschulischen Lernorten.

Kontakt: baar@uni-bremen.de

Prof. Dr. **Ilka Benner** ist Professorin für Berufspädagogik in Gesundheitsberufen an der Ostfalia-Hochschule in Wolfsburg. Arbeitsschwerpunkte sind Interprofessionalität im Gesundheitswesen, Lernortgestaltung und -kooperation, Übergang Schule-Beruf & Berufsorientierung, Genderforschung.

Kontakt: i.benner@ostfalia.de

Prof.in Dr.in phil. habil. **Regina-Maria Dackweiler** lehrt am Fachbereich Sozialwesen, Hochschule RheinMain. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Bildungsbenachteiligung, Frauenarmut und Gewalt in Paarbeziehungen.

Kontakt: Regina-Maria.Dackweiler@hs-rm.de

Claudia Decker ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der PLAZ – Professional School of Education der Universität Paderborn. Dort entwickelt und betreut sie Zusatzangebote für Lehramtsstudierende in den Themenfeldern Heterogenität, Interkulturalität und Gesundheitsförderung.

Kontakt: decker@plaz.upb.de

Dr.^{IN} **Christine Demmer** ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten qualitative Forschungsmethoden und schulische Inklusion an der Universität Bielefeld. Sie arbeitet zu erziehungswissenschaftlichen methodischen und methodologischen Fragestellungen und ist befasst mit qualitativer Bildungsforschung, Biographieforschung sowie mit pädagogischem Handeln im Kontext von Inklusion.

Kontakt: christine.demmer@uni-bielefeld.de

Dr. **Sina Derichsweiler** ist akademische Rätin am Englischen Seminar II der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Literary Theory, Gender Studies, Cultural Studies und English Language Teaching.

Kontakt: sina.derichsweiler@uni-koeln.de

Univ.-Prof. Dr. **Nina Dunker** leitet die Professur für allgemeine Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts an der Freien Universität Berlin und ist Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. Ihre Forschungsschwerpunkte berufen sich auf Professionalisierung im Sachunterricht, Beliefsforschung, (Hoch-)Begabung und Concept Mapping.
Kontakt: nina.dunker@fu-berlin.de

Dr.in **Natalia Fast** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Sportpädagogik und -didaktik an der Universität Bielefeld. Sie beschäftigt sich mit Migration, Geschlecht und Inklusion im (Schul-)Sport.
Kontakt: natalia.fast@uni-bielefeld.de

Prof.in Dr.in **Alexandra Flügel** ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Grundschule und Gender Studies an der Universität Siegen. Schwerpunkte sind: Grundschulforschung, Außerschulisches Lernen, Heterogenität.
Kontakt: alexandra.fluegel@uni-siegen.de

Sarah Ganss, MA/MLitt, arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen auf den Bereichen Bildungsphilosophie sowie Fragen der Ästhetik und der Gender/Queer Studies.
Kontakt: sarah.elisabeth.ganss@uni-jena.de

Dr. **Sally Gerhardt** arbeitet im Institut für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit am Zentrum für Lehrkräftebildung der Universität Duisburg-Essen. Als Stellvertretung der zentralen Gleichstellungsbeauftragten der UDE sind die Diversitätsorientierung für geschlechtliche Vielfalt und diskriminierungskritische Perspektiven zudem ein Themenschwerpunkt. Durch die verschiedenen Tätigkeitsfelder verschränkt S. Gerhardt die Themenfelder Diversität und Gender mit den Forschungsschwerpunkten um Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Sprachbildung, neu zugewanderte Schüler*innen und Sprachkontrast.
Kontakt: sally.gerhardt@uni-due.de

Postdoc-Ass. Dr.^{IN} **Lara Gildehaus** arbeitet am Institut für Didaktik der Mathematik an der Universität Klagenfurt. Sie beschäftigt sich mit Gender und Diversity in Mathematik an der Schule und Hochschule. Weitere Forschungsschwerpunkte von ihr sind Identität und Motivation insbesondere im Lehramtsstudium sowie interdisziplinäre mathematische Bildung.
Kontakt: gildehaus@khdm.de

Ilke Glockentöger arbeitet als Referentin für gendersensible Bildung in der Schule in der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) in Soest. Sie ist ausgebildete Lehrerin und war an verschiedenen Universitäten im Bereich der Lehramtsausbildung tätig.

Kontakt: ilke.glockentoeger@qua-lis.nrw.de

Louise Glodde ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Sachunterricht und seine Didaktik der Freien Universität Berlin. Sie ist ausgebildete Grundschullehrkraft sowie Promovendin des Forschungsbereichs Identitätsforschung im Sachunterricht, wobei sich ihre angestrebte Dissertation der Thematik Beliefsanalyse von in-service Sachunterrichtslehrkräften in Bezug auf sexuelle Identität als Unterrichtsthematik widmet.

Kontakt: louise.glodde@fu-berlin.de

Prof.^{IN} Dr.in **Sandra Günter** ist Professorin für Sportsoziologie und Kulturgeschichte des Sports und leitet den Arbeits- und Forschungsbereich Sport und Gesellschaft am Institut für Sportwissenschaft der Leibniz Universität Hannover. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind: Sport-, Körper-, Diversitäts- und Geschlechtersoziologie; Kulturgeschichte von Sport, Körper und Bewegung sowie Sportpolitik.

Kontakt: sandra.guenter@sportwiss.uni-hannover.de

Ru Kim Haase ist wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in am Interdisziplinären Zentrum für Geschlechterforschung und in der Sportpädagogik/-didaktik der Universität Bielefeld. Dey forscht schwerpunktmäßig zur Inklusion von trans*, inter* und nicht-binären Schüler*innen im Schulsport.

Kontakt: r.k.haase@uni-bielefeld.de

Rebekka Hahn ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Sie promoviert mit einer qualitativen Studie zur biografischen Verschränkung von Werten und Zugehörigkeiten. Zu ihren Schwerpunkten in Forschung und Lehre zählen die Biografie- und Familienforschung sowie das forschende Lernen im Praxissemester.

Kontakt: rebekka.hahn@uni-bielefeld.de

Pauline Halbe, Master of Education, studiert nach Abschluss ihres Grundschullehramtsstudiums im Jahr 2022 den Studiengang „Master of Arts Erziehungswissenschaft: Bildungstheorie und Gesellschaftsanalyse“ im Zweitstudium an der Bergischen Universität Wuppertal.

Kontakt: pauline.halbe@uni-wuppertal.de

Ronja Marie Haverkamp, Master of Education, Fächer Deutsch, Sport und Philosophie, Studienreferendarin in Hannover. Schwerpunkte der Masterarbeit: Geschlechterstereotype im Sportunterricht. Partizipation von Heranwachsenden. Diskriminierungssensibles Miteinander im schulischen Kontext.

Kontakt: ronjahaverkamp@outlook.de

Astrid Hoffmann ist Referentin im Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen und dort insbesondere für den Bereich der geschlechtersensiblen Bildung zuständig. Zuvor arbeitete sie als Gesamtschullehrerin sowie an der TU Dortmund im Bereich „Didaktik der Sozialwissenschaften“.

Kontakt: poststelle@msb.nrw.de

Dr. **May Jehle** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Didaktik der politischen Bildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Sie beschäftigt sich in ihren Projekten unter anderem mit historischen und aktuellen Perspektiven in der (videobasierten) Fachunterrichtsforschung in der politischen Bildung und reflexiver Lehrkräftebildung.

Kontakt: jehle@politik.uni-mainz.de

Prof.in Dr.in **Valerie Kastrup** ist Professorin für Sportpädagogik/-didaktik an der Universität Bielefeld. Sie beschäftigt sich u. a. mit Fragen der Professionalisierung von Sportlehrpersonen und dem Umgang mit Diversität im Sportunterricht.

Kontakt: valerie.kastrup@uni-bielefeld.de

Dr. **Florian Koch** ist Oberstudienrat am AMG Witten. Er arbeitet als Lehrbeauftragter an verschiedenen Universitäten und publiziert für Schulbuchverlage und didaktische Veröffentlichungen. Seine Schwerpunkte liegen in der individuellen Förderung und der praxisnahen Lehrkräfteausbildung.

Kontakt: Florian.Koch-q7e@ruhr-uni-bochum.de

Nicole Korb ist Leiterin des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung in Lüdenscheid. Sie entwickelt und gestaltet die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in den Lehrämtern Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule, Sonderpädagogische Förderung und Grundschule. Die Förderung des Bewusstseins für Geschlechtergerechtigkeit und gendersensible Seminarentwicklung bilden dabei zentrale Schwerpunkte.

Kontakt: Nicole.Korb@zfsf.nrw.de

Christine-Irene Kraus ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Sportpädagogik und -didaktik an der Universität Bielefeld. Sie beschäftigt sich u. a. mit sozialer Ungleichheit, Migration und Heterogenität im (Schul-)Sport.

Kontakt: christine-irene.kraus@uni-bielefeld.de

Prof.in Dr.in **Melanie Kubandt** ist Professorin für Didaktik der Sozialpädagogik an der Universität Osnabrück. In Forschung und Lehre beschäftigt sie sich vorrangig mit Institutionen, Akteur:innen und Adressat:innen der (frühen) Bildung, Betreuung und Erziehung und mit Fragen des Umgangs mit pädagogischen Querschnittsaufgaben (bspw. Geschlechtergerechtigkeit, Diversität, Digitalisierungsprozesse) in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte.

Kontakt: Melanie.Kubandt@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. **Jörg-Tobias Kuhn** leitet das Fachgebiet Methoden der empirischen Bildungsforschung der Fakultät Rehabilitationswissenschaften an der Technischen Universität Dortmund. Seine aktuellen inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte umfassen insbesondere die Diagnostik, Intervention und Lernverlaufsdiagnostik bei Lernstörungen.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4399-9569>

Kontakt: tobias.kuhn@tu-dortmund.de

Sarah Lamb, M.A., arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät Rehabilitationswissenschaften an der Technischen Universität Dortmund. Sie war u. a. von 2019 bis 2023 mit für die projektbegleitende Evaluation in dem QLB-Projekt „Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung“ verantwortlich. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte beziehen sich auf das Querschnittsthema Inklusion im schulischen und arbeitsmarktbezogenen Kontext.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4619-3269>

Kontakt: sarah.lamb@tu-dortmund.de

Dr. **Alfred Lindl** leitet die interdisziplinäre Forschungsgruppe FALKO-PV am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Regensburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen domänenspezifisches Professionswissen von Lehrkräften, fachspezifische Unterrichtsqualität und Methoden transdisziplinärer Bildungsforschung.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6969-8385>

Kontakt: alfred.lindl@ur.de

Dr.^{IN} **Sabrina Lisi** ist Psycholog*in, arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz, setzt sich mit Diversität und Resilienz auseinander und berät Menschen sowie Institutionen zu Diversitätssensibilität und nachhaltiger Förderung von psychischer Gesundheit.

Kontakt: sabrina.lisi@fhnw.ch

Andre Magner arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Bildung und Unterricht im Sport am Institut für Sportwissenschaft der Universität Münster. Er beschäftigt sich mit Geschlechterunterschieden im Lehramtsstudium Sport.

Kontakt: a.magner@uni-muenster.de

Dr. **Aiko Möhwald** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Sportdidaktik und -pädagogik der Universität Paderborn. Aktuell beschäftigt sie sich mit genderbezogenen Fragestellungen im Kontext von Schulsport und in der Lehramtsausbildung des Faches Sport.

Kontakt: aiko.moehwald@uni-paderborn.de

Dr. **Sandra Mubaraka** leitet im Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung in Lüdenscheid das Seminar Sonderpädagogische Förderung. Im Rahmen der 2. Phase der Lehramtsausbildung bildet sie Lehrkräfte an Förderschule und an Schulen des Gemeinsamen Lernens aus. Gemeinsam mit dem lehramtsübergreifenden Team setzt sie sich für eine antidiskriminierende Pädagogik ein, die Individualität und Vielfalt in der schulischen Praxis berücksichtigt und fördert.

Kontakt: Sandra.Mubaraka@zfsf.nrw.de

Prof. Dr. **Nils Neuber** leitet den Arbeitsbereich Bildung und Unterricht im Sport am Institut für Sportwissenschaft der Universität Münster. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildungs- und Unterrichtsforschung, Individuelle Förderung und Aufgabenkultur, Ganztagsbildung und Bildungsnetzwerke sowie Kompetenzentwicklung von Sportlehrkräften und Weiterbildung im Sport.

Kontakt: Nils.Neuber@uni-muenster.de

Frank G. Pohl ist seit 2012 Leiter der NRW-Fachberatungsstelle für Schule der Vielfalt. Er ist Autor von Unterrichtsmaterialien für mehr queere Akzeptanz, Gründungsmitglied des Bundesausschusses Queer der GEW und leitete ehrenamtlich die Anti-Gewalt-Beratungsarbeit des Kölner LSVD.

Kontakt: mail@frankpohl.de

Dr.^{IN} **Jana Pokraka** (sie/ihr) arbeitet als Projektmanagerin der Agentur SINUS – Büro für Kommunikation in der Länderverstetigung von „LIEBESLEBEN – Das Mitmach-Projekt“ im Auftrag der BZgA. Ihre Forschungsschwerpunkte sind sexuelle Bildung, digitalisierungsbezogene Bildung und Lebensplanung.

Kontakt: Jana.pokraka@gmx.de

Mara Rader ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsgruppe FALKO-PV sowie am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Regensburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Professionswissen von Deutschlehrkräften und Unterrichtsqualität im Fach Deutsch.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8566-1865>

Kontakt: mara.rader@ur.de

Dr. Susanne Richter ist Soziologin und Geschlechterforscherin. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Forschungs Koordinatorin am Zentrum für Geschlechterstudien / Gender Studies der Universität Paderborn. Ihre Forschungsschwerpunkte sind feministische Digitalisierungsforschung und Gender Studies im Interdisziplinären Dialog.

Kontakt: susanne.richter@uni-paderborn.de

Dr. Teresa Sartor ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät Rehabilitationswissenschaften an der Technischen Universität Dortmund tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u. a. Aspekte einer inklusionsorientierten Hochschullehre sowie die Teilhabe von Menschen mit Behinderung am Arbeitsleben.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2906-7156>

Kontakt: teresa.sartor@tu-dortmund.de

Marley Schlarb [they/them | dey/deren] ist Doktorand*in und wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in an der Kunstakademie Düsseldorf in der Didaktik der bildenden Künste. Mit dem Forschungsschwerpunkt auf feministischer Kunstpädagogik beschäftigt dey sich mit dem Potential des Kunstunterrichts, geschlechtersensible Perspektiven zu schärfen.

Kontakt: Marley.Schlarb@kunstakademie-duesseldorf.de

Maren Schulze ist zurzeit Studienreferendarin für die Fächer Sport und Englisch an einem Gymnasium in Münster. Davor war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Sportdidaktik und -pädagogik der Universität Paderborn und beschäftigte sich mit genderbezogenen Fragestellungen im Kontext von Schulsport, insbesondere im Bewegungsfeld von Gestalten, Tanzen, Darstellen.

Kontakt: maren.schulze@uni-paderborn.de

Lena Sieberg war wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Deutschen Sporthochschule Köln im Prorektorat Digitalisierung und Diversität und ist derzeit Lehrkraft an einer Gesamtschule. Sie beschäftigt sich mit diversitätssensiblen Projekten und der Erstellung, Umsetzung und Verankerung von Diversitätskonzepten.

Kontakt: lena.sieberg@gmail.com

Laura Simböck ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsgruppe FALKO-PV am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Regensburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf dem domänenspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und fachspezifischen Kriterien von Unterrichtsqualität im Fach Mathematik.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4265-1007>

Kontakt: laura.simboeck@ur.de

Dr. **Toni Simon** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Er forscht zu den Bereichen Sachunterrichtsdidaktik und inklusive Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Didaktik, Diagnostik und Partizipation.

Kontakt: toni.simon@paedagogik.uni-halle.de

Prof./in Dr. phil. **Gabriele Sobiech** arbeitet im Bereich Sportsoziologie und Gender Studies am Institut für Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind: Soziologie des Körpers und des Sports; Geschlechterkonstruktionen in Sport und Gesellschaft; Körper- und Rauman eignung in Ungleichverhältnissen. Die letzte Projektpublikation trägt den Titel: „Forever Young?“ Intersektionale Perspektiven auf Alter(n), Fitness und Gesundheit. Das Buch ist 2023 im Springer VS Verlag erschienen.

Kontakt: sobiech@ph-freiburg.de

Hannah Speh ist akademische Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Bereich der Sportsoziologie. Sie hat ihren Bachelor für das Lehramt an Grundschulen an der Universität Münster absolviert und beendet derzeit ihren Master in Freiburg.

Kontakt: hannah.speh@ph-freiburg.de

Prof./in Dr./in **Isabel Steinhardt** ist Bildungssoziologin an der Universität Paderborn. Ihre Forschungsschwerpunkte sind soziale Ungleichheit in Bildungsprozessen, Studier- und Lehrpraktiken, Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement von Studium und Lehre sowie Open Science und qualitative Methodenentwicklung.

Kontakt: Isabel.Steinhardt@upb.de

Helena Trapp ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendmedienforschung (ALEKI) der Universität zu Köln. In ihrer Dissertation geht sie der Inszenierung von Geschlecht in Bild-Schrifttext-Kombinationen nach. An einem Kölner Gymnasium absolvierte sie ihr Referendariat.

Kontakt: helena.trapp@uni-koeln.de

Dr. **Vera Uppenkamp** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Evangelische Theologie der Universität Paderborn. Ihre Forschungsschwerpunkte im Bereich der inklusiven Religionspädagogik sind Gender- und Queerperspektiven sowie Armutssensibilität.

Kontakt: vera.uppenkamp@uni-paderborn.de

Teresa Vielstädte ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Grundschulpädagogik an der Universität Siegen. Schwerpunkte sind: Kindheitsforschung, Frühkindliche Bildung, Heterogenität, Lehrer*innenbildung.

Kontakt: teresa.vielstaedte@uni-siegen.de

Dr. **Petra Westphal** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institute of Research and Education der Medical School Hamburg mit dem Forschungsschwerpunkt Berufsorientierung in Schulen und psychologische Beraterin in der Ehe-Familien- und Lebensberatung.

Kontakt: petra.westphal@ire.education

Dr. **Jana York** arbeitet als akademische Rätin (a. Z.) im Fachgebiet Rehabilitationssoziologie der Fakultät Rehabilitationswissenschaften an der Technischen Universität Dortmund. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Verwirklichungschancen von Menschen mit Behinderung im Arbeitsleben, Systeme arbeitsweltbezogene Gesundheitspolitik sowie Teilhabe- und Partizipationsprozesse in Arbeit, Forschung, Gesundheitswesen und Hochschule.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0732-4713>

Kontakt: jana.york@tu-dortmund.de

Jasmin Zielonka ist Studienrätin am MCG Recklinghausen mit Promotionsvorhaben an der RUB. Sie arbeitet als Lehrbeauftragte an verschiedenen Universitäten und publiziert für Schulbuchverlage und didaktische Veröffentlichungen. Ihre Schwerpunkte liegen in der individuellen Förderung und der praxisnahen Lehrkräfteausbildung.

Kontakt: Jasmin.Zielonka@ruhr-uni-bochum.de

Dr.^{IN} **Johanna F. Ziemes** forscht als Postdoktorandin an der bildungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Duisburg-Essen. Sie forscht zum Thema der politischen Sozialisation im Jugendalter mit einem besonderen Fokus auf der Relevanz von Beziehungen, Toleranz und Diskriminierung.

Kontakt: Johanna.Ziemes@uni-due.de

Dipl.Inf. **Viktoria Zoeger** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Didaktik der Informatik an der Universität Oldenburg und Lehrerin für Informatik und Mathematik an der OS Waller Ring, GyO im Land Bremen. Ihre Forschungsinteressen und Anliegen sind Antidiskriminierung und Gendersensibilisierung in der Lehrer/innenbildung und im Informatikunterricht, flächendeckende Einführung des Pflichtfachs Informatik an deutschen Schulen, Frauen- und Mädchenförderung in MINT und besonders in der Informatik, KI-Umgang und Einsatz an Schulen, Didaktik der Informatik.

Kontakt: v.zoeger2@schule.bremen.de

Lehrkräften kommt bei gendersensibler Bildung in der Schule eine Schlüsselrolle zu. Um professionell und geschlechtersensibel handeln zu können, brauchen sie Genderkompetenz, die bei allen Lehrkräften phasenübergreifend und nachhaltig zu fördern ist. Sowohl im Lehramtsstudium als auch in der zweiten Ausbildungsphase werden hierfür wichtige Grundlagen gelegt.

Dieser Sammelband enthält theoretische, empirische und praxisorientierte Beiträge, die mit vielfältigen Ansätzen die Förderung von Genderkompetenz bei angehenden Lehrkräften im Studium und Referendariat zum Thema machen. Die empirischen Untersuchungen zur Genderkompetenz bei Lehramtsstudierenden und (angehenden) Lehrkräften machen dabei auf einige Herausforderungen aufmerksam und liefern wichtige Impulse zur Gestaltung der Lehramtsausbildung. Weiterhin zeigen einige Beiträge die Bedeutung von Medien und Unterrichtsmaterialien für geschlechtersensible Bildung. Die Förderung von Genderkompetenz wird auch aus unterschiedlichen fachdidaktischen Perspektiven beleuchtet. Dabei widmen sich mehrere Beiträge explizit der Sportlehrkräfteausbildung und dem Schulsport, weil Geschlechterfragen hier in besonderer Weise virulent sind. Beispiele aus der universitären Praxis zeigen einerseits, wie Genderkompetenz konkret in Lehrveranstaltungen gefördert und andererseits, wie geschlechtersensible Bildung im Lehramtsstudium strukturell implementiert werden kann. Ein weiterer Fokus wird auf die schulpraktischen Ausbildungsphasen gelegt. Neben dem Praxissemester wird in einem Beitrag die zweite Ausbildungsphase im Vorbereitungsdienst beleuchtet.

Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) bietet mit den „Beiträgen zur Schulentwicklung“ ein Angebot zur Unterstützung für die Schul- und Unterrichtspraxis. Zum einen werden wissenschaftsnahе Bände veröffentlicht, die für interessierte Leserinnen und Leser aus dem Bildungsbereich den aktuellen Fachdiskurs zu verschiedenen schulrelevanten Themen aufgreifen. Die mit dem Label „PRAXIS“ versehenen Bände enthalten zum anderen konkrete Handreichungen und Materialien für Schule und Unterricht.



ISBN: 978-3-7639-7777-2