

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 Bildungsbenehauptungen 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 beinhaltet „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 professionalen 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 singulär 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 (Prengel, 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*, *Wertevertretung*, *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 & Landhäuser, 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 Lehramtsstudienfächer 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 *integrale Persönlichkeitsentwicklung* zukünftiger Lehrkräfte ergibt es Sinn, im Kontext von Hochschullehre u. a. die Geschlechtsgesellschaft 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 Beurteilung 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 fröhlpädagogischer 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_innenausbildung. *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>
- Prengel, 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. Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (S. 41–59). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5895-03>