

# 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 (Faulstich-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“ (Faulstich-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 legt 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 Altersspanne 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 *tiefgründigerem* 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 richtungweisende 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](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_27)

