

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>

