

# Geschlechtersensibilität an der Schnittstelle von Theorie und Praxis

## ***Das Praxissemester als Ort der Auseinandersetzung***

CHRISTINE DEMMER, REBEKKA HAHN UND JOHANNA F. ZIEMES

### **1 Einleitung**

Das Praxissemester bietet Lehramtsstudierenden die Möglichkeit, das zukünftige Arbeitsfeld ausführlich zu erproben, Studieninhalte mit Praxishandeln in Verbindung zu bringen und gewohnte Blickweisen auf schulisches Geschehen infrage zu stellen. Der vorliegende Beitrag lotet das Potenzial des Praxissemesters zur Förderung einer „forschend-reflektierende[n] Grundhaltung“ (Schüssler & Schöning, 2017, S. 40) bei Lehramtsstudierenden im Kontext des Themas Geschlecht aus. Gefragt wird, inwiefern die Praxiserfahrung und die universitäre Vorbereitung sowie Begleitung des Praxissemesters die Entwicklung einer „professionsbezogene[n] Genderkompetenz“ (MSB, 2022, S. 12) bei den Studierenden unterstützen können. Da hierzu bislang keine Untersuchungen vorliegen, geschieht dies in Form einer ersten empirischen sowie konzeptionellen Annäherung.

Für das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen betont die Rahmenkonzeption des (damaligen) Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW) (2010, S. 4) die Verknüpfung von wissenschaftlichem Theorie- und Reflexionswissen mit einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit. Strukturell geht es vor allem um eine engere Kooperation zwischen den Universitäten, den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) und den Schulen. Inhaltlich soll die systematische Verzahnung von Theorie und Praxis die angehenden Lehrpersonen befähigen, im Sinne „reflective practitioner“ (reflektierende Praktiker\*innen) (Schön, 1983) das eigene Handeln kontextgebunden und theoriebasiert immer wieder kritisch zu hinterfragen und davon ausgehend mögliche Handlungsalternativen zu entwickeln. Das Anliegen einer ausgeprägten Reflexionskompetenz geht dabei aus der Feststellung hervor, dass die Anforderungen im schulischen Handlungsfeld dynamisch und antinomisch verfasst sind, sodass kontinuierlich Wissensbestände neu ausgerichtet und Praktiken neu angepasst werden müssen (Holler-Nowitzki & Miller, 2017, S. 193).

Vor diesem Hintergrund soll das Praxissemester dazu dienen, durch den „Aufbau handlungssteuernden Wissens und reflektierten Könnens“ (Schüssler & Schöning, 2017, S. 41) die Professionalitätsentwicklung der angehenden Lehrpersonen zu unterstützen. Mit diesem Doppelanspruch wird sowohl an strukturtheoretische (z. B. Helsper, 2022) als auch an kompetenztheoretische Professionalisierungsansätze (z. B. Kunter et al.,

2011) angeschlossen. Während erstere eher die Aneignung von professionellem Wissen fokussieren, betonen letztere die Entwicklung von vielfältigen Handlungskompetenzen, um effektiv und situationsgerecht in der Praxis agieren zu können. In diesem Sinne fordert die *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität NRW* (Lehramtszugangsverordnung – LZV) den systematischen Aufbau von fachwissenschaftlichen, bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen während des Praxissemesters (LZV, 2024, § 8). Daneben werden übergreifende Kompetenzen formuliert, die von Studierenden aller Lehrämter und aller Fächer im Laufe des Praxissemesters erworben werden sollen. Dabei wird unter anderem der Dimension Geschlecht eine Bedeutung für das professionelle pädagogische Handeln beigemessen. Entsprechende Grundkompetenzen werden als Standard für das Praxissemester in der Lehramtszugangsverordnung NRW verankert, zunächst gefasst als „Grundkompetenzen in didaktischen Aspekten einer reflektierten Koedukation“ (LZV, 2009, § 10 Abs. 2), in veränderter Formulierung ab dem 18. Juni 2021 als „Grundkompetenzen im Bereich geschlechtersensibler Bildung“ (LZV, 2024, § 10 Abs. 2).

Als Ziel geschlechtersensibler Bildung benennt die vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) erstellte Handreichung „die Förderung der tatsächlichen Gleichberechtigung der Geschlechter und der selbstbestimmten Lebensgestaltung unabhängig von geschlechterbezogenen Erwartungen“ (MSB, 2022, S. 9) und beruft sich dafür auf den verbindlichen Auftrag des Grundgesetzes (Art. 3 Abs. 2) und des Schulgesetzes NRW (§ 2 Abs. 7). Mit der Forderung nach einer so gerichteten geschlechtersensiblen Bildung für die *Lernenden* wird Geschlechtersensibilität zugleich als Element für die Professionalisierung von *Lehrenden* und weiteren pädagogisch Handelnden an Schulen in NRW ausgewiesen. Die geforderte „professionsbezogene Genderkompetenz“ (MSB, 2022, S. 12) umgreift wissenschaftsbasiertes Grundlagenwissen zu Geschlecht, einen reflexiven Umgang mit eigenen geschlechterbezogenen Erfahrungen und Erwartungen sowie eine Handlungs- und Interventionskompetenz, zu der auch der Gebrauch geschlechtersensibler Sprache gezählt wird.

Konzeptionell ist dem Praxissemester mit seinem Schwerpunkt auf forschend-reflektierendem Lernen somit ein Potenzial für den Erwerb professionsbezogener Genderkompetenz eingeschrieben, denn für beides gilt Reflexivität als Schlüssel für eine gelingende Verklammerung von Wissen und Können. Wie genau das Praxissemester in dieser Hinsicht Einfluss nimmt und inwiefern es zu der gewünschten Gendersensibilität beitragen kann, ist jedoch noch kaum untersucht. Diese Leerstelle adressiert der vorliegende Beitrag. Im ersten Teil werden Erfahrungen von Absolvent\*innen des Praxissemesters mit Blick auf wahrgenommene Bedeutungen von Geschlecht im Kontext von Schule vorgestellt, die mittels Interviews im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Universität Bielefeld erhoben wurden. Die Ergebnisse geben einen Einblick in die Wahrnehmungen von Studierenden, die – wie wohl die große Mehrheit an Studierenden – kein Begleitseminar mit einem spezifischen Fokus auf Geschlechtersensibilität besucht haben. Im zweiten Teil wird dargelegt, wie im Kontext des forschenden Lernens Reflexionsanlässe für Studierende geschaffen werden können, die den Aufbau von „Grund-

kompetenzen im Bereich geschlechtersensibler Bildung“ (LZV 2024, § 10 Abs. 2) unterstützen. Hierzu wird ein erprobtes Konzept für ein Begleitseminar an der Universität Duisburg-Essen vorgestellt. Der Beitrag schließt mit einem Fazit.

## 2 Die Bedeutung von Geschlecht, reflektierter Koedukation und Gendersensibilität im Praxissemester – Ergebnisse aus Bielefelder Erhebungen

Befragungen von Lehramtsstudierenden an der Universität Bielefeld geben Hinweise darauf, dass sich Studierende durch das Praxissemester gut vorbereitet sehen für ein gendersensibles Unterrichten: Zur Qualitätssicherung und zur Weiterentwicklung der Praxisphasen und ihrer universitären Begleitung werden durch die Bielefelder School of Education (BiSEd) semesterweise Studierende zu ihren Praxisphasen befragt. In jenen regelmäßigen Befragungen werden sie gebeten, ihre Praxisphasen hinsichtlich aktueller Themen der Lehrer\*innenbildung einzuschätzen. Bis 2022 wurden zudem Schlüsselkompetenzen aufgegriffen, die den „übergreifenden Kompetenzen“ (§ 10) der LZV entnommen sind. In diesem Zusammenhang wurden die Studierenden gefragt, wie sehr die absolvierte Praxisphase dafür geeignet war, „Grundkompetenzen in didaktischen Aspekten einer reflektierten Koedukation“ zu erwerben.<sup>1</sup> Schaut man sich die Ergebnisse aus allen Befragungen vom Sommersemester 2015 bis einschließlich Wintersemester 2019/2020 an ( $N = 592$ ), so zeigt sich eine deutliche Zustimmung: 84% der Befragten geben an, die Praxisphase sei (sehr) geeignet gewesen, um jene Kompetenzen zu erlangen. Diese positive Einschätzung wirft in zweifacher Hinsicht Fragen auf.

Zum einen stechen die Ergebnisse im Vergleich zu Items heraus, die andere Differenzkategorien adressieren und sich auf das Unterrichten von Schüler\*innen mit Zuwanderungsgeschichte oder mit Beeinträchtigungen beziehen. Während sich Studierende hier weniger gut vorbereitet einschätzen, scheint eine reflektierte Koedukation als unproblematisch und wenig herausfordernd erlebt zu werden.

Hier stellt sich die Frage, wie diese diskrepanten Einschätzungen zustande kommen.

Zum anderen ist die Frage aufgeworfen, vor welchem Verständnis von „reflektierter Koedukation“ die Studierenden die Frage beantworten: Die Formulierung „didaktische Aspekte einer reflektierten Koedukation“ erinnert an das in den 1990er Jahren eingebrochene wissenschaftliche Konzept einer „reflexiven Koedukation“ (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1995). Ein solches fachlich-konzeptionelles Begriffsverständnis müsste mutmaßlich im Studium grundgelegt worden sein. Dies widerspräche allerdings der Einschätzung, dass, das Thema weiterfassend, ‚Gendersensibilität im Unterricht‘ in der Lehramtsausbildung sicherlich punktuell verankert ist, kaum aber systema-

1 Dies entspricht der wörtlichen Formulierung der gültigen Fassung der LZV zum ersten Erhebungszeitpunkt 2011 („Grundkompetenzen in didaktischen Aspekten einer reflexiven Koedukation“). Diese wurde 2021 geändert in: „Grundkompetenzen im Bereich geschlechtersensibler Bildung“.

tische Zugänge eröffnet (Faulstich-Wieland & Wesseloh, 2016, S. 204). Daher liegt die Vermutung nahe, dass bei der Beantwortung auf Alltagsverständnisse und/oder Praxiserfahrungen rekurriert wird, die eher losgelöst stehen von im Studium vermittelten fach- und bildungswissenschaftlichen Inhalten. Inwiefern sich diese Überlegungen empirisch hinterlegen lassen, ist genauso offen wie die grundlegende Frage, welche Situationen im Praxissemester überhaupt in Verbindung gebracht werden mit dem Thema ‚Geschlecht‘, sprich: Welche Beobachtungen nehmen die Studierenden vor der Deutungsfolie ‚Geschlecht‘ überhaupt wahr?

Um einigen von diesen Fragen nachzugehen, wurden an der Universität Bielefeld Lehr-Forschungsseminare angeboten, in denen sich gemeinsam mit Masterstudierenden des Lehramts und der Erziehungswissenschaft aus empirischer Sicht mit dem Phänomen „Gendersensibilität“ auseinandergesetzt wurde. Nach der Beschäftigung mit fachlichen Konzepten und empirischen Ergebnissen (z. B. Budde, 2006; Faulstich-Wieland & Horstkemper, 2012; Kleiner & Klenk, 2017; Rendtorff, 2015) wurde im Seminar ein Interviewleitfaden (Reinders, 2016) erarbeitet, mit dem die Seminarteilnehmer\*innen Studierende, die das Praxissemester bereits absolviert hatten oder es zu dem Zeitpunkt absolvierten, befragt haben. Gefragt wurde unter anderem, ob es für die Gestaltung des in der Schule beobachteten Unterrichts eine Rolle spielt, dass dort Kinder unterschiedlichen Geschlechts anwesend sind, ob Ihnen das Thema Geschlecht im oder außerhalb des Unterrichts in der Schule begegnet, was sie unter dem Begriff „reflektierte Koedukation“ verstehen und ob und ggf. inwiefern sie sich im Rahmen ihres Studiums bereits mit diesem Themenfeld auseinandergesetzt haben. Zustande gekommen sind insgesamt 18 Interviews, von denen 15 für die Forschung verwendet werden dürfen.

Begrenzungen der Daten liegen u. a. in der impliziten Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit, die darüber gegeben war, dass relativ eng an den ursprünglich abgefragten Begriff der ‚Koedukation‘ angeschlossen wurde. Zudem war es für die meisten Seminarteilnehmer\*innen das erste Interview, das sie führten. Die Transkripte zeigen, dass an vielen Stellen eher abstrakte Schilderungen der Befragten stehen gelassen wurden, anstatt konkrete Beispiele und Erfahrungen nachzufragen. Gleichwohl lassen sich auch positive Einflüsse annehmen im Sinne einer niedrigschwelligen Peer-to-Peer-Kommunikation. Im Folgenden werden einige Schlaglichter auf die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertungen (Kuckartz, 2016) eröffnet.

### **Das Interview als Impuls – „Wenn ich jetzt so darüber nachdenke, [...]“ (I 1)**

Die Interviews scheinen mehrheitlich ein erster Impuls zum Nachdenken über Geschlecht in der Schule für die Befragten zu sein. Koedukation wird dahingehend als selbstverständlich und ein Nachdenken darüber als überraschend und wenig dringlich erlebt.<sup>2</sup>

Auf die verschiedenen Nachfragen hin fallen den Studierenden allerdings durchaus Situationen im Unterricht ein, in denen sie ‚Geschlecht‘ eine Bedeutung beimessen bzw. beobachtet haben: entweder mit Blick auf didaktische Settings (z. B. angenommene/

---

<sup>2</sup> Geschlechtliche Vielfalt wurde in unseren Interviews nicht explizit adressiert, zugleich aber auch nur in einem Interview von der\*m Befragten angedeutet in den Schilderungen der Praxisbeobachtungen.

dementierte geschlechtsspezifische Interessen), die Unterrichtsorganisation (z. B. geschlechteralternierende Redeorganisationen in Gesprächskreisen, geschlechtergetrennte Fächerorganisationen), Peer-Interaktionen (z. B. Zuschreibungen wie „das ist ein Mädchen-Federmäppchen“) oder Lehrkraft-Schüler\*innen-Interaktionen (z. B. geschlechterstereotypisierende Witze und Vergemeinschaftungen) sowie Auseinandersetzungen mit gendersensibler Sprache. Einige Studierende problematisieren jene Situationen entweder mit Blick auf gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse, die in der Schule reproduziert werden (I 4, I 5), oder die eigene vergeschlechtlichte Involviertheit und ggf. Unsicherheiten (I 2, I 5, I 10). Dies zeigt sich vor allem in Verbindung mit einem berichteten persönlichen Interesse am Thema Geschlecht(ergerechtigkeit) oder mit dem Unterrichten im geschlechterpolarisierenden Fach Informatik. Mehrheitlich werden die beobachteten Relevanzen von ‚Geschlecht‘ jedoch als ‚normaler‘ Schulalltag und eher selten als herausfordernd und bearbeitungswürdig erlebt.

Fast alle Befragten geben an, den Begriff ‚reflexive Koedukation‘ nicht zu kennen, sich aber unter der begrifflichen Zusammensetzung etwas vorstellen zu können – was vor dem Hintergrund nicht überrascht, dass Reflexion (im Kontext des Praxissemesters) ein regelmäßig geforderter und den Studierenden bekannter Anspruch ist. Im Studium haben nur einzelne der Studierenden „dazu was gehört“ (I 12) oder gar im Rahmen von Prüfungsleistungen vertieft. Somit deutet sich an, dass die positive Einschätzung des Praxissemesters hinsichtlich des eigenen Lerngewinns vor einem zumindest diffusen fachlichen, wenn nicht eher einem Alltagsverständnis von ‚reflexiver Koedukation‘ erfolgt.

### **Geschlecht „spielt überhaupt keine Rolle“ (I 3) – oder doch?**

Ganz überwiegend wird angegeben, dass Geschlecht als Differenzierungskriterium für unterrichtliches Geschehen keinen Stellenwert besitzt („Da wird eher auf das einzelne Kind geschaut“ (I 3)) und auch nicht besitzen sollte. Als legitimes Differenzierungskriterium fungiert hingegen ‚Leistung‘: „da sind dann eher andere Faktoren, die in die Unterrichtsvorbereitung reinspielen, dass man eher nach den Leistungsständen der Kinder geht und das ist geschlechtsunabhängig“ (I 10). Ein Problem bewusstsein für die Relationalität von Leistung und dafür, dass Leistungsbeurteilung an (vergeschlechtlichte) Vorstellungen von Lehrkräften gebunden ist (Büker & Rendorff, 2015), wird in keinem der Interviews thematisch. Vielmehr werden Leistung und Geschlecht explizit entkoppelt und ein individualisiertes Vorgehen betont, das nicht in Verbindung mit vergeschlechtlichten Positionen gesetzt wird.

Unsicherheit scheint zu bestehen, ob, wann und wie Geschlecht thematisiert oder dethematisiert werden soll. Beispielsweise wird gendersensibler Sprachgebrauch als wichtig erachtet und zugleich problematisiert, dass damit eine „neutrale Zone“ (I 7) errichtet werde, in die sich Lehrkräfte begeben würden, die Distanz erzeuge und einem Eingehen auf bestehende Verschiedenheiten nicht gerecht werde. Während ein gendersensibler Sprachgebrauch dem Anspruch nach genau jene geschlechtliche Vielfalt sichtbar machen will, wird der Ansatz hier als Hemmschuh für persönlich gedachte

Arbeitsbündnisse zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen erlebt, für die implizit eine Adressierung als männlich oder weiblich zentral gemacht wird.

Insgesamt fällt auf, dass die Befragten nicht selten performativ schwanken zwischen der Negierung der Bedeutsamkeit von Geschlecht im Kontext der Schule und der Reproduktion von Geschlechterdifferenzen. Beispielsweise heißt es: „Es wurden keine Unterschiede gemacht zwischen Jungen und Mädchen. [...] Die haben gut zusammen gespielt, sich auch gegenseitig ergänzt manchmal“ (I 9). Auch mit Blick auf mögliche geschlechtsspezifische Interessen oszillieren die Aussagen zwischen dem Anliegen, diesen ‚gerecht‘ zu werden und sie im Unterricht aufzugreifen einerseits und deren beobachteter Widerlegung andererseits.

Performativ mag sich hier das grundlegende Spannungsfeld zwischen der Thematisierung von Geschlecht und damit der potentiellen Reproduktion von geschlechtlichen Unterscheidungen einerseits und der Dethematisierung von Geschlecht und damit einer potentiellen Nivellierung von vergeschlechtlichten Positionen andeuten (Rendtorff, 2015), ohne dass dies den Studierenden explizit begrifflich greifbar wäre. Bildungspolitisch und im Studium transportierte Forderungen wie die Akzeptanz von Verschiedenheit und Förderung unterschiedlicher Interessen setzen Verschiedenheit immer schon voraus. Was überhaupt als geschlechtergerecht oder als gendersensibel gefasst werden kann, ist auch auf theoretisch-konzeptioneller Ebene nicht eindimensional zu beantworten (Rendtorff, 2017).

### **Gendersensibilität als learning by doing – „Ich glaube, das kommt erst mit der Erfahrung“ (I 8)**

Im Nachdenken über den Umgang mit Geschlecht in der Schule gehen einige Studierende davon aus, dass ein genderkompetentes professionelles Handeln vor allem in der Praxis selbst und durch Erfahrung erlernbar ist. Die Bedeutsamkeit von Praxiserfahrungen für die eigene Professionalisierung ist vor dem Hintergrund von Theorien zu reflektierenden Praktiker\*innen (Schön, 1983) durchaus verständlich. Es zeigt sich aber ein Gegensatz zu anderen Differenzierungsarten oder -kategorien, die als weniger praktisch erlernbar erachtet werden, gerade auch in Verbindung mit einer verstärkten Behandlung im Studium: „Und ich glaub, das ist ne Sache, die kann man relativ schnell in der Praxis sich aneignen oder erfahren. Und hingegen sind andere Themen wie Differenzierung, Inklusion ähm, wo es in der Uni sehr in die Tiefe ging theoretisch auch, ähm das sind Dinge, die man nicht so einfach sich aneignen kann glaub ich, die Kompetenzen.“ (I 6)

In der Zusammenschau der Befunde lässt sich hier konkludieren: Den Praxisphasen wird überaus große Bedeutung für die eigene Professionalisierung zugeschrieben. Beispielsweise wird eingeschätzt: „[...] dass die Praxisphase dann sehr hilfreich ist, weil man da generell im gesamten Studium so am meisten für sich mitnehmen kann.“ (I 3) Zugleich treffen Studierende in der Schule mutmaßlich auf Lehrkräfte, für die Büker & Rendtorff (2015) eine Selbstüberschätzung der eigenen Genderkompetenz annehmen. Zusammengenommen mit den eher unsystematischen Behandlungen von Geschlechterthemen im Lehramtsstudium birgt dies u. E. die Gefahr einer Deprofessionalisie-

rung: Die Studierenden schreiben den praktischen Anteilen der Ausbildung maßgebliche Bedeutung zu, erleben in ihnen allerdings keine Handlungsschwierigkeiten mit Blick auf Geschlecht, sodass sich für sie der Eindruck verstärkt, dass weder geschlechtertheoretische noch -praktische Reflexionen dringlich seien, sondern gendersensibles Unterrichten en passant erlernbar sei. Es mischt sich diffuses fachliches Wissen mit Alltagswissen, für das die durchlaufene Praxisphase als hilfreiches Korrektiv erlebt wird, wenn es heißt: „vorher dachte man halt so ja ‚die Mädchen ganz lieb [Lachen] und die Jungen [Lachen] machen Krawall‘, aber [...] da die- diese Stereotype, die werden da schon ziemlich aufgebrochen, also, also weil, man mehr Kinder kennenlernt und weg von diesem Theoretischen auch kommt.“ (I 14) Wenngleich dem Praxissemester eine wahrnehmungsdifferenzierende Wirkung zugesprochen wird, bleibt hier offen, inwiefern das durch die Praxis ‚widerlegte Theoretische‘ auf subjektive Alltagstheorien oder wissenschaftliches Wissen referiert bzw. inwiefern dieses als Konglomerat auftaucht.

Mit dem Seminar „Geschlechtliche Vielfalt an Schulen“ wird folgend ein Versuch betrachtet, Lehramtsstudierende durch die Durchführung eigener Forschungsprojekte für geschlechterbezogene Prozesse an Schulen zu sensibilisieren.

### **3 Forschungsprojekte im Praxissemester als Werkzeuge der Professionalisierung**

Um den eigenen stereotypen Vorannahmen und den Einflüssen gesellschaftlich kon sensfähiger Vorstellungen von Geschlecht sowie institutioneller, struktureller Ambivalenzen auf die Spur zu kommen, plädieren Büker & Rendtorff (2015, S. 112) für eine Sensibilisierung noch vor den ersten schulischen Praxiserfahrungen sowie diese begleitend, die „Irritation bislang unbewusster Normalitätsvorstellungen und Deutungsmuster“. Der Begeisterung der Studierenden, im Praxissemester endlich an der Schule arbeiten zu können, wird von Dozierenden häufig mit einem gewissen Skeptizismus begegnet, weil der Fokus auf die Praxis ohne Theoriebindung den Weg in die „Erfahrungsfalle“ ebnet (Hascher, 2005). Nach Hascher könnten die teils theoriemüden Studierenden sich fälschlicherweise darauf verlassen, dass die im Schulkontext gemachten Erfahrungen sich ohne weiteres Zutun positiv auf ihre Professionalisierung auswirken. Vielmehr bedarf es (nicht nur nach Hascher) einer kritischen Reflexion von Erfahrungen, um diese in Kompetenzen zu überführen. Die ausbildenden Hochschulen haben die Aufgabe, angemessene Möglichkeiten zur Transformation der Erfahrungen zur Verfügung zu stellen. Das Forschende Lernen gilt derzeit als Mittel der Wahl der Universitäten, um sicherzustellen, dass Studierende Erfahrungswissen nicht nur sammeln, sondern durch Reflexion auch in Professionalität überführen können (Beutel et al., 2020).

Im Folgenden wird das bildungswissenschaftliche Seminar „Geschlechtliche Vielfalt an Schulen“ vorgestellt. Es fand an der Universität Duisburg-Essen erstmalig im Wintersemester 2021/2022 im Rahmen des Begleitmoduls zum Praxissemester (MB/PS) statt. Der Modulplan fordert hier (u. a.), dass Studierende „wissenschaftliche Inhalte

der Bildungswissenschaften auf Situationen und Prozesse schulischer Praxis beziehen“ (Bildungswissenschaften, 2020, S. 6) können sollen. Wo rein fachbezogene Forschungsprojekte es Studierenden erlauben, das Verhältnis von Theorie und Praxis auszuloten, erfordern bildungswissenschaftliche Projekte, insbesondere wenn diese auf Strukturen der Diskriminierung und Privilegierung rekurrieren, auch die Anerkennung und Analyse der eigenen Verwobenheit mit dem jeweiligen Thema, um die Professionalisierung nachhaltig zu unterstützen (z. B. Baar et.al., 2019, S. 40).

Im Seminar selbst wurden Studierende dazu angeleitet zu reflektieren, inwieweit die Themen Geschlecht, geschlechtliche Vielfalt und (Cis-)Heteronormativität auch etwas mit ihnen selbst zu tun haben. Der pädagogisch professionelle Umgang von (angehenden) Pädagog\*innen mit Themen des Geschlechts zeichnet sich auch durch die Bereitschaft aus, die Implikationen von queertheoretischen und performativen Ansätzen auf die eigene Biografie zu beziehen und zu reflektieren. In deutlicher Verkürzung: Diese Ansätze betonen, dass Geschlecht keine biologische Gegebenheit ist, sondern durch die Interaktionen von Subjekten und Gesellschaft hervorgebracht wird (Degele, 2008). Ohne eine auch auf sich selbst bezogene Infragestellung der Selbstverständlichkeit von Geschlechterkategorien besteht die Gefahr, dass sie sich unter dem Label der geschlechtlichen Vielfalt lediglich von der Gesellschaft als anders konstruierte Menschen wie etwa trans-Kinder vorstellen.<sup>3</sup> Der Begriff der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt muss dabei auch immer den Umgang mit als selbstverständlich gedachten Kategorien beinhalten und diese Selbstverständlichkeit in Frage stellen (Hartmann et. al., 2017). Die Cisgeschlechtlichkeit eines Jungen muss also genauso als kulturell hervorgebracht betrachtet werden wie die Nichtbinarität eines anderen Kindes.

Für das Forschende Lernen ist es zentral, dass sich Studierende innerhalb des Themenbereiches eine eigene Fragestellung aussuchen können. Dabei war es in dem Seminar wichtig, dass die Konstruktion von Männlichkeiten auf der Individualebene genauso im Bewusstsein der Studierenden war wie der strukturelle Umgang mit geschlechtlichen Transitionsprozessen. Studierende haben etwa untersucht, ob sich Hinweise auf Trans- oder Intergeschlechtlichkeit in Schulbüchern finden lassen, welche Perspektiven Jungen im Hinblick auf Männlichkeiten berichten und wie sich das geschlechterbezogene Sprechverhalten von Lehrkräften ausgestaltet. Studierende hatten sodann die Aufgabe, eine für die Forschungsfrage angemessene Erhebungsmethode zu wählen. Für die Professionsentwicklung haben dabei verschiedene methodische Ansätze jeweils eigene Vorteile, auf die kurz eingegangen werden soll.

Die *ethnografische Beobachtung* ist im Hinblick auf die gesellschaftliche Ko-Konstruktion von Geschlecht aus konzeptuellen Gründen nützlich, weil der entfremdende Blick auf bislang bekannt Gegläubtes für die ethnografische Methode konstitutiv ist (van Loon & Schär, 2022). Richtig angewandt können Studierende hier einen Blick auf das Thema Geschlecht werfen, der nicht nur ein Verständnis der Konstruktionsprozesse fördert, sondern auch ihre eigene Verstricktheit reflektieren, die allen teilnehmenden, nicht geheimen Beobachtungen inhärent ist.

---

<sup>3</sup> Dies ist auch in der Inklusionsforschung ein bekanntes Problem, wenn etwa von „Inklusionskindern“ gesprochen wird (Grosche, 2015).

Neben der Notwendigkeit, für die Vorbereitung eines *Interviews* einen Dialog zwischen der Literatur und dem Interviewleitfaden aufrechtzuerhalten, gilt es für die angehenden Interviewer\*innen, auch die Interviewrolle zu erlernen. Hierbei müssen sie reflektieren, inwieweit das eigene Auftreten, die genauen Frageformulierungen usw. das Interviewgeschehen und -ergebnis mitbestimmen. Diese Reflexion kann durch die Anfertigung von Transkripten unterstützt werden. In der Transkription haben Studierende die Möglichkeit, die Bedeutung sprachlicher Nuancen, Pausen und Betonungen besser zu verstehen. Das Aufdecken von Differenzen zwischen expliziten Formulierungen und implizierten Antworten kann das Bewusstsein der Lehramtsstudierenden für die Bedeutung subtiler Interaktionsmechanismen für diskriminierende und bestärkende Prozesse schärfen.

Die *Fragebogenforschung* war eventuell auch aufgrund einer fehlenden, systematischen Methodenausbildung der Studierenden eher unbeliebt. Für die Auseinandersetzung mit Geschlecht ist sie jedoch interessant, weil hier Skalen zur Erfassung von Konstrukten eingesetzt werden (Moosbrugger & Kelava, 2012). Dies kann Studierende dabei unterstützen, von einem binären zu einem multidimensionalen und kontinuierlichen Verständnis von Geschlecht zu kommen.

Auch auf die *Analyse von Lehrmaterialien*, insbesondere von Schulbüchern, wurde zurückgegriffen. Die kritische Bearbeitung von Schulbüchern vermochte es, auf Schulbücher gerichtete Unfehlbarkeitsvorstellungen zu überwinden und den normierenden Charakter von Schulbüchern kritisch zu hinterfragen. Im ersten Durchlauf des Seminares (während stark einschränkender Anti-COVID-Maßnahmen) hatte die Schulbuchanalyse den zusätzlichen Vorteil, dass sie ohne direkten Kontakt mit Menschen durchgeführt werden konnte.

Das Vorstellen der Ergebnisse in der Posterpräsentation dient im Forschenden Lernen dann der Anerkennung der eigenständigen Forschungsleistung der Studierenden und soll die Bedeutung der Forschung für die Reflexion der Praxisphase verankern. Neben dem Austausch über Ergebnisse und Erfahrungen kann die Posterpräsentation, gerade mit gedruckten Postern, die Entwicklung eines Selbstbildes als forschende Lehrkraft unterstützen (Klewin & Koch, 2017). Dieser Effekt kann sich verstärken, wenn in der Posterpräsentation von Studierenden und Dozierenden gleichermaßen interessierte Nachfragen gestellt werden. Seminare mit Anteilen Forschenden Lernens können bei Studierenden nachhaltiges Interesse auslösen. Beispielsweise hat eine Studentin im Nachgang zum Seminar eine Masterarbeit verfasst, in der sie die mangelnde Verankerung von Inhalten der Sexualerziehung in Lehramtsstudiengängen in Nordrhein-Westfalen untersucht hat (Bachmann, 2023). Für viele Studierende war das angebotene Seminar das einzige in ihrem Studium mit explizitem Bezug zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. Ein breiteres und vor allem fest verankertes Angebot wäre wichtig, wenn ein professioneller Umgang mit dem Thema an Schulen sichergestellt werden soll.

## 4 Fazit

Dieser Beitrag hat den Stellenwert des Praxissemesters für die geschlechtersensible Bildung von Studierenden beleuchtet. Es wurde untersucht, welche Bedeutung Studierende der Dimension Geschlecht beimessen, wenn sie über ihre Beobachtungen in der Schule im Praxissemester berichten. Zudem haben wir skizziert, wie eine thematisch fokussierte Begleitung des Praxissemesters im Rahmen von Begleitveranstaltungen aussehen kann und hierzu erste Erfahrungswerte diskutiert.

Die Ergebnisse der Befragungen an der Universität Bielefeld machen deutlich, dass Geschlecht überwiegend nicht als Handlungsherausforderung wahrgenommen wird. Die Interviews sprechen dafür, dass ein Nachdenken über Schulpraxis kaum vor der Interpretationsfolie ‚Geschlechtersensibilität‘ stattfindet, sofern dies nicht von außen angestoßen wird. Allerdings lässt sich fragen, inwiefern es Studierenden überhaupt möglich ist, geschlechtersensibles Handeln anderer Lehrkräfte in der Schule wahrzunehmen, da dieses eben nicht schlicht beobachtbar sein muss. Dies gilt insbesondere für gezielte Nicht-Dramatisierung (Debus, 2012) von Geschlecht in Interaktionssituationen: Sie wären als solche nach außen kaum erkennbar und nur im Gespräch mit der Lehrkraft durchdringbar. Demnach wäre es sinnvoll, nicht nur innerhalb der universitären Begleitung, sondern auch in den Beratungsgesprächen mit den Lehrkräften und den Fachkräften der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) einen Reflexionsfokus ‚Geschlechtersensibilität‘ einzubinden.

Gleichwohl zeigen sich in den Interviews auf Nachfrage hin Suchbewegungen auf dem von Rendtorff (2015) identifizierten Spannungsfeld zwischen der Thematisierung und der Dethematisierung von Geschlecht, die auf ein latentes Bewusstsein der Studierenden für die Schwierigkeit verweisen, dass (Be-)Deutungshorizonte von Geschlechtersensibilität oder -gerechtigkeit weder in der Theorie noch in der Praxis für die je spezifischen Lagen eindeutig und abschließend klarbar sind.

Genau das scheint den Umgang mit Differenzkonstruktionen wie Geschlecht (und anderen) in der Praxis in erster Betrachtung herausfordernd zu machen: Sie entziehen sich einer schlichten Handhabung. In dem Moment, in dem versucht wird, sie dingfest zu machen (z. B. mittels spezifischer Materialien für Mädchen und Jungen), reifiziert sich die angenommene Differenz und wird zur Stereotypisierung. In der Bearbeitung des dialektischen Verhältnisses von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzkategorien (Rendtorff, 2015) sind (angehende) Lehrkräfte wie auch Forschende dazu aufgerufen, die soziale Konstruiertheit von Differenzkategorien zugleich mit den realen Auswirkungen der Konstruktionsprozesse in ihrem Handeln zu reflektieren (auch Jäckle, 2009, S. 372–395). Die Forschungsprojekte der Studierenden im Seminar der Universität Duisburg-Essen verweisen hier auf das Potenzial Forschenden Lernens für die Auseinandersetzung mit Differenzkategorien.

Während im Beitrag aus einer geschlechtertheoretischen Perspektive argumentiert wurde, erscheint es hingegen unerlässlich, Geschlecht in der Intersektion zu anderen Differenzlinien wie Behinderung, Klasse und *race* (Crenshaw, 1989) zu betrachten, die in Schule wirksam sind (Budde, 2021; Bräu & Schlickum, 2015). Im Inklusionsdiskurs

wird dies beispielsweise im Ansatz einer „reflexiven Inklusion“ (Budde & Hummrich, 2015, S. 38) aufgegriffen, der auf ein breit gefasstes und intersektional gedachtes Inklusionsverständnis zielt, für dessen schulpraktische Umsetzung die Autor\*innen den Lehrpersonen eine hohe Relevanz beimessen. Für einen auf ein solch reflexives Inklusionsverständnis ausgerichteten Wandel in den professionellen Orientierungen von Lehrpersonen wird auf das Potenzial der Fallarbeit verwiesen (ebd.). Speziell für das Praxissemester kann eine solche Fallarbeit, wie im Seminar-Konzept dargelegt, im Modus des Forschenden Lernens ertragreich ausgestaltet werden. Vor dem Hintergrund, dass empirische Untersuchungen auf die Relevanz der einzelnen Lehrkraft (im Unterschied zur Einzelorganisation Schule) für geschlechterspezifische Leistungskonstruktionen deuten (Dresel et al., 2010, S. 342 ff., zitiert nach Büker & Rentdorff, 2015, S. 110), lässt sich die Bedeutung einer Professionalisierung der einzelnen Lehrpersonen noch einmal unterstreichen. Als zentral dafür könnte mit Budde und Hummrich die Entwicklung einer „Haltung der Reflexivität hinsichtlich der Relationierungen von Universalismus, Individualität und Differenz“ (Budde & Hummrich, 2015, S. 39) gelten.

Allerdings kann auch die universitäre Begleitung der Studierenden im Praxissemester das pädagogische Handeln nicht unmittelbar ‚anleiten‘, das stets ein die konkrete Situation ausdeutendes Pendeln zwischen einzelnen Schüler\*innen und individuellen Bedingungen einerseits und sozialen (Schiefl-)Lagen und gesellschaftlichen Bedingungen andererseits erfordert. Es kann aber Wissen um letztere schaffen, exemplarische unterrichtliche Strukturen und Interaktionen forschend-analytisch zu betrachten und zu hinterfragen, und den sicheren Rahmen dafür bieten, Unsicherheiten nicht in vorschnelle Gewissheiten zu überführen.

## Literatur

- Baar, R., Hartmann, J. & Kampshoff, M. (2019). Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Eine Einführung. In R. Baar, J. Hartmann (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen* (S. 31–54). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/jeg.v15i1.03>
- Bachmann, R. (2023). *Sexualerziehung in der Lehrkräfteausbildung des Fachs Biologie (GymGe/HRSGe)*. Eine qualitative Analyse der Modulhandbücher der Universitäten in NRW [unveröffentlichte Masterarbeit]. Universität Bielefeld.
- Beutel, M., Floß, P., Kull, C. & Wigger-Eckei, A. (2020). Forschendes Lernen in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums. In C. Wulf, S. Haberstroh & M. Petersen (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 116–130). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-31489-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-31489-7_9)
- Bräu, K. & Schlickum, C. (Hrsg.). (2015). *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Barbara Budrich.

- Büker, P. & Rendtorff, B. (2015). Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität und Geschlecht: Eine Problemanzeige. *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (1), 101–117. <https://doi.org/10.25656/01:15271>
- Budde, J. (2021). Die Schule aus intersektionaler Perspektive. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–20). Springer VS.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 51(26), 33–41. <https://doi.org/10.25656/01:11569>
- Budde, J. (2006). Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit-)machen – doing gender als schulisches Aushandlungsprozess. In S. Jösting & M. Seemann (Hrsg.), *Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis* (S. 45–60). BIS.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine. *University of Chicago Legal Forum*, 1(1989), 139–167. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Debus, K. (2012). *Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken?* Dissens. [https://www.dissens.de/fileadmin/dissens\\_home/Materialien/2%20Geschlechterreflektierte%20Pädagogik%20-%20Geschlecht%20%26%20Bildung/2%20Artikel/Debus%20-%20Dramatisierung.pdf](https://www.dissens.de/fileadmin/dissens_home/Materialien/2%20Geschlechterreflektierte%20Pädagogik%20-%20Geschlecht%20%26%20Bildung/2%20Artikel/Debus%20-%20Dramatisierung.pdf)
- Degele, N. (2008). *Gender/Queer Studies: Eine Einführung*. UTB.
- Dresel, M., Steuer, G. & Bemer, V.-D. (2010). Zum Zusammenhang von Geschlecht, kultureller Herkunft und sozialer Herkunft mit Lernen und Leistung im Kontext von Schule und Unterricht. In J. Hagedorn, V. Schürt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 333–349.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich-Wieland, H. & Horstkemper, M. (1995). „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Leske + Budrich.
- Faulstich-Wieland, H. & Wesseloh, B. (2016). Geschlechterverhältnisse. In H.-C. Koller, H. Faulstich-Wieland, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016* (S. 191–210). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf04v5.11>
- Faulstich-Wieland, H. & Horstkemper, M. (2012). Schule und Genderforschung. In M. Kampshoff, C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 25–38). Springer VS.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1)
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (1), 40–46.
- Hartmann, J., Messerschmidt, A. & Thon, C. (2017). Queering Bildung. In J. Hartmann, A. Messerschmidt & C. Thon (Hrsg.), *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft: Queertheoretische Perspektiven auf Bildung* (S. 15–28). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/jfgfe.v13i1.02>

- Helsper, W. (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer\*innen – strukturtheoretische Perspektiven. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 53–72). Julius Klinkhardt.
- Holler-Nowitzki, B. & Miller, S. (2017). Forschendes Lernen in der Grundschule. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 193–199). Julius Klinkhardt.
- Jäckle, M. (2009). *Schule M(m)acht Geschlechter: Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive*. Springer.
- Klewin, G. & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? *Die Deutsche Schule*, 109(1), 58–69.
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2022). *Pädagogische Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen*. [https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Gender/Pädagogische\\_Orientierung\\_2022\\_web.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Gender/Pädagogische_Orientierung_2022_web.pdf)
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. ZfsL NRW. [https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/obh\\_ps\\_rahmenkonzept.pdf](https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/obh_ps_rahmenkonzept.pdf)
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.) (2012). *Springer-Lehrbuch. Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Überarb. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4>
- Kleiner, B. & Klenk, F. (2017). Genderkompetenzlosigkeitskompetenz: Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In J. Hartmann, A. Messerschmidt & C. Thon (Hrsg.), *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft: Queertheoretische Perspektiven auf Bildung* (S. 69–94). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/jfgfe.v13i1.06>
- Klinger, S. (2014). *(De-)Thematisierung von Geschlecht: Rekonstruktionen bei Studierenden der Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Barbara Budrich.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Überarb. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kunter, M., Baumert, J. & Blum, W. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Reinders, H. (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden* (3. Aufl.). Walter de Gruyter.
- Rendtorff, B. (2015). Thematisierung oder Dethematisierung? Wie können wir mit Geschlechteraspekten im Kontext von Schule umgehen? In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 35–46). transcript.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge Taylor & Francis Group.

- Schüssler, R. & Schöning, A. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 39–50). Julius Klinkhardt.
- van Loon, J. & Schär, W. (2022). Ethnographische Wissenschaftsforschung. In A. Poferl & N. Schröer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Ethnographie* (S. 211–228). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26405-5\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26405-5_12)
- Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV). (2009). [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_vbl\\_detail\\_text?anw\\_nr=6&vd\\_id=11473&vd\\_back=N344&sg=1&menu=1](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=11473&vd_back=N344&sg=1&menu=1)
- Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV). (2024). [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_bes\\_text?sg=0&menu=1&bes\\_id=34604&aufgehoben=N&anw\\_nr=2](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?sg=0&menu=1&bes_id=34604&aufgehoben=N&anw_nr=2)