



Geschlechtersensibilität im Lehramtsstudium?!

Diskriminierungskritische Bildung am Beispiel der Differenzlinie *Geschlecht*

Alisa Schafferschik^{1,*}, Anja Binanzer¹ & Linda Supik²

¹ Leibniz Universität Hannover

² Goethe-Universität Frankfurt am Main

* Kontakt: Leibniz Universität Hannover,
Philosophische Fakultät, Institut für Sportwissenschaft,
Am Moritzwinkel 6, 30167 Hannover
alisa.schafferschik@sportwiss.uni-hannover.de

Zusammenfassung: Die Differenzlinie *Geschlecht* zeigt sich als ungleichheitsrelevante und gesellschaftsstrukturell verankerte Kategorie sozialer Identität, die auch in der Schule reproduziert wird. Auch hier wirken gesellschaftlich omnipräsente heteronormative Geschlechterstereotypen und vergeschlechtlichte Rollenerwartungen einer freien Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen und einer Gleichberechtigung aller Geschlechter entgegen und können zu (vergeschlechtlichten) sozialen Ungleichheiten führen. Der Beitrag stellt zunächst alltags- und wissenschaftstheoretische Konzepte in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt vor. Dazu gehören u.a. queere Lebensweisen und entsprechende Alltagsbegriffe (z.B. Trans*, Inter*, Nicht-Binär etc.) sowie Heteronormativität und Geschlecht als soziale Konstrukte (*Doing Gender*). Anschließend werden die Auswirkungen von heteronormativen Geschlechterstereotypen in Gesellschaft und Schule aufgezeigt, wovon die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit der Differenzlinie *Geschlecht* an Universität und Schule abgeleitet wird. Schließlich werden bestehende Konzepte von Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte und Praxisanregungen für das Leitbild der „Reflexiven Handlungsfähigkeit“ (Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Leibniz Universität Hannover) adaptiert und Anwendungsbeispiele zur praktischen Umsetzung gegeben.

Schlagwörter: Geschlechterstereotype; Geschlecht; Geschlechtsidentität; Gender; gender identity in education



1 Einleitung¹

Obwohl die Gleichstellung der Geschlechter seit Jahren erklärtes (bildungs-)politisches Ziel und im Grundgesetz verankert ist, bestehen nach wie vor weltweit – auch in Deutschland – eklatante soziale Ungleichheiten in Bezug auf Geschlecht und Sexualität. So sind Gesellschaften auch noch im 21. Jahrhundert von struktureller und institutioneller Diskriminierung von Menschen aufgrund ihrer geschlechtlichen Identität oder Sexualität bzw. ihrer Nicht-Zugehörigkeit zur Dominanzgesellschaft geprägt (Krell & Oldemeier, 2015; Plett, 2015; WEF, 2020). Besonders sichtbar und statistisch erkennbar wird dies beim Blick auf den Arbeitsmarkt, in der Repräsentation in politischen Ämtern oder auch sprachlich. Neben der Benachteiligung von Frauen und anderen Geschlechtern sind insbesondere solche Statistiken alarmierend, die zeigen, wie eklatant die Diskriminierung von LGBTQ*² weiterhin besteht (z.B. FRA, 2014). Auch Universität und Schule sind keine geschlechtsneutralen Räume. Trans*, Inter* und (andere) queere Menschen sind insbesondere in der Schule Diskriminierung ausgesetzt. Sie outen sich oft nicht und verheimlichen so einen Teil ihrer Identität aus Sorge davor, diskriminiert zu werden (vgl. Krell & Oldemeier, 2015; Plett, 2015). Die Suizidrate unter Jugendlichen, die einer sexuellen oder geschlechtlichen Minderheit angehören, ist vier- bis sechsmal höher als unter heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Jugendlichen (Timmermanns & Thomas, 2020, S. 77). Auch Lehrkräfte sind von Diskriminierung betroffen (AdB, 2017, S. 24ff.).

Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt stellen also keine Randthemen dar, sondern haben gesamtgesellschaftliche und in Schule und Universität fächerübergreifende Relevanz. Im Rahmen einer inklusiven Lehrkräftebildung soll die Differenzlinie *Geschlecht* als eine der ungleichheitsrelevanten und gesellschaftsstrukturell verankerten Kategorien sozialer Identität daher in Forschung und Lehre einbezogen werden. An der Leibniz Universität Hannover (LUH) arbeitet im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (BMBF, 2015–2023) ein interdisziplinäres Team an der Entwicklung entsprechender Konzepte für geschlechtersensible Praktiken in Universität und Schule, in deren Darstellung der vorliegende Beitrag mündet. Grundlegend dafür ist die Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Themen. So werden alltagstheoretische Begriffe und wissenschaftliche Konzepte und Erkenntnisse der Geschlechterforschung (Kap. 2) sowie das Wirken von Geschlechterstereotypen in der Schule (Kap. 3) dargestellt. Der Beitrag erhebt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit; vielmehr soll eine Orientierungshilfe für die Umsetzung in Lehrkräftebildung und Schule gegeben und eine Selbstreflexion für (angehende) Lehrkräfte angeregt werden.

2 Begriffe und Konzepte

2.1 Alltagstheoretische Begriffe

Im Hinblick auf eine schulpraktische Auseinandersetzung mit dem Thema, für die der Lebensweltbezug der Schüler*innen relevant ist, ist das Wissen über alltagstheoretische Konzepte zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt unabdingbar. Die hier vorgestellten Begriffe sind häufig Selbstbezeichnungen von Gruppen und in Communities, die sich dynamisch wandeln und teilweise politisch motiviert genutzt werden. Die Auswahl versucht, ohne Anspruch auf Vollständigkeit möglichst vielen Menschen gerecht zu werden. Es handelt sich um Bezeichnungen aus dem westlich-hegemonialen Diskurs. Betont sei,

¹ In diesen Beitrag sind viele Anregungen und Gedanken von Studierenden und Kolleg*innen eingeflossen, denen wir danken: Florian Abeling, Gabriele Blell, Gabriele Diewald, Matthea Meyer, Jana Oldendorp, Alexander Runge, Katharina Schoebel und Rolf Werning.

² Der Gender-Stern bzw. Asterisk wird in diesem Beitrag verwendet, wenn deutlich gemacht werden soll, dass neben der traditionellen Bedeutung eines Begriffes eine Vielzahl an verschiedenen Identitäten oder Lebenskonzepten steht. Er dient der Sichtbarmachung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt jenseits der Heteronormativität.

dass die Selbstbezeichnungen aller Personen für die Bezeichnungspraxis entscheidend sind.

2.1.1 Geschlechtliche Identität

In Medizin, Psychologie und Sozialwissenschaften wird Geschlecht nicht mehr als binäre Kategorie, sondern als mehrdimensionales Konzept mit voneinander unabhängigen Achsen verstanden (didaktisch reduziert beispielsweise im Gender-Unicorn (TSER, 2015)). Demnach gibt es also mehr als zwei biologische Geschlechter, d.h., die Einteilung in nur Männer und Frauen wird nicht nur der biologischen Vielfalt, sondern auch der Vielfalt geschlechtlicher Identitäten nicht gerecht (z.B. Fausto-Sterling, 1993; Voß, 2018).

Anhand des aus der queerfeministischen Community stammenden Akronyms *FLINTA**³ (Frauen*, Lesben*, Inter*, Nicht-Binär, Trans*, A-Geschlechtlich) (Anders, 2021) gehen wir in Anlehnung an Sauer (2018) auf die Vielzahl geschlechtlicher Identitäten ein. Das Akronym steht für geschlechtliche Identitäten, d.h., als welches Geschlecht oder welche Geschlechter sich Personen selbst identifizieren. Von Relevanz sind hierfür Gefühle und wie das Geschlecht nach außen getragen wird (vgl. Sauer, 2018).

Cis-geschlechtliche Menschen fühlen sich dem Geschlecht zugehörig, das ihnen bei der Geburt aufgrund körperlicher Geschlechtsmerkmale zugeschrieben wurde. Menschen, die sich nicht diesem Geschlecht zugehörig fühlen, bezeichnen sich oft als *trans*-geschlechtlich, *trans-ident*, *transgender* oder *trans** (vgl. Sauer, 2018; Transfamily, 2021). Diese Begriffe sind Ergebnisse dynamischer Entwicklungen; sie werden nicht in allen Kontexten gleich genutzt und sind nicht immer trennscharf zu definieren. Mit Sauer (2018) kann der Begriff *trans** als inklusive Version für eine Gesamtheit von Lebenskonzepten und Identitäten genutzt werden, die sich nicht dem bei der Geburt zugeschriebenen Geschlecht zugehörig fühlen. Ob die Personen hormonelle oder operative Eingriffe vornehmen (lassen), ist für diese Selbstbezeichnung irrelevant.

Ist bei Geburt aus medizinischer Sicht aufgrund körperlicher Geschlechtsmerkmale weder das männliche noch das weibliche Geschlecht eindeutig zuordbar, wird meist der Begriff *intergeschlechtlich* verwendet. Ähnlich wie bei *trans** hat sich auch hier in der Community der inklusive Begriff *inter** entwickelt, der emanzipativen Charakter aufweist. Der Terminus *Intergeschlechtlichkeit* ist – im Gegensatz zum Begriff *inter** – in erster Linie keine Selbstbezeichnung, sondern entstammt dem medizinischen Sprachgebrauch. Über die Geschlechtsidentität oder ob die Personen *trans** oder *cis*-geschlechtlich sind, sagt der Begriff nichts aus (vgl. Ghattas et al., 2015). Im Gegensatz dazu wird der Begriff *nicht-binär* oder *non-binary* von Menschen als Selbstbezeichnung verwendet, die sich selbst nicht ins binäre Geschlechtssystem einordnen wollen/können. Weiter in der Abkürzung *FLINTA** enthalten sind die Begriffe Frauen* und Lesben. Als Lesben bezeichnen sich Frauen*, die sexuell oder romantisch andere Frauen* begehren. *A-Geschlechtliche* Menschen schreiben sich keinem Geschlecht zu. Der Begriff *queer* bezeichnet zusammenfassend all diese Geschlechtsidentitäten (und auch Orientierungen; s. Kap. 2.1.2) und Lebenskonzepte, die sich von der Norm der Heterosexualität, geschlechtlicher Binarität und *Cis*-Geschlechtlichkeit unterscheiden. Auch er ist politisch geprägt und gewachsen.

³ Das Akronym entstammt queerfeministischen Kontexten und beinhaltet diejenigen Geschlechtsidentitäten, die von der Heteronormativität marginalisiert bzw. benachteiligt werden – also alle außer *Cis*-Männer. Damit soll in diesem Beitrag die Sichtbarkeit eben dieser Geschlechtsidentitäten erhöht werden, ohne die Geschlechtsidentität von *Cis*-Männern und deren Diskriminierungserfahrungen übergehen zu wollen. Das Akronym kann je nach Verwendungskontext variieren.

2.1.2 Sexuelle Orientierung und Begehren

Auch sexuelle Orientierung sollte nicht als eindimensionales Konstrukt verstanden werden (vgl. Watzlawik, 2020, S. 26), sondern bezieht sich mit Klein, Sepekoff und Wolf (1985) auf ein Spektrum aus sexueller Anziehung, sexuellem Verhalten, sexuellen Fantasien, emotionalen und sozialen Präferenzen, Selbstidentifikation und Lebensstil. In diesem Beitrag wird verallgemeinernd der Begriff der *Sexualität* verwendet. Davon ausgehend, dass Geschlecht nicht als binäre Kategorie existiert, es also mehr als zwei Geschlechter gibt, gilt dies analog auch für Sexualität. Daraus ergeben sich die vielfältigen Bezeichnungen, die von der Community geprägt wurden, allen voran die gängigen Abkürzungen *LGBT*, *LGBTQ* oder *LGBTQIA+**. Die Zusammensetzung der abgekürzten Begriffe variiert je nach Kontext.

Die meisten in der Abkürzung enthaltenen Begriffe haben dennoch das binäre Geschlechterkonzept als Grundlage; Hetero-, Homo- und Bisexualität implizieren jeweils, dass es zwei Geschlechter gibt, von denen entweder das jeweils andere (hetero-), das gleiche (homo-) oder beide (bi-) begehrt werden. L, G und B stehen in der Abkürzung für die englischen Entsprechungen *lesbian*, *gay* und *bi*. T steht ebenfalls wie in *FLINTA** für *Trans**, Q für *questioning* oder *queer*. So bezeichnen sich Menschen, die ihre Sexualität in Frage stellen, sich nicht festlegen wollen oder können. Die Vielzahl von Sexualitäten, die sich ggf. nicht alle in Begriffen fassen lassen, werden durch das + und das * ausgedrückt.

2.2 Wissenschaftstheoretische Konzepte aus der Geschlechterforschung

2.2.1 Heteronormativität

Die meisten Gesellschaften sind geprägt von einer binären Geschlechterordnung mit heteronormativen Verhältnissen und weitgehend unhinterfragten Annahmen über Geschlecht und Sexualität. Der Begriff der *Heteronormativität* (Warner, 1991) beschreibt zum einen die Tatsache, dass Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit die vorherrschenden sozialen Normen in Bezug auf Sexualität bzw. Geschlecht sind. Zum anderen übt er eben daran und an den damit einhergehenden Machtverhältnissen Kritik (vgl. Wagenknecht, 2007, S. 17ff.). Heteronormative Gesellschaften gehen davon aus, dass es natürlicherweise zwei Geschlechter gibt und diese sich natürlicherweise romantisch und sexuell wechselseitig begehren (vgl. z.B. Hartmann & Klesse, 2007, S. 9ff.; Wetterer, 2004, S. 122ff.). Mit Hagemann-White (1984, S. 81) wird dieser Umstand als „Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit“ bezeichnet.

Butler (vgl. 2018, S. 39ff.) beschreibt diese Alltagsannahmen über Geschlecht anhand der heterosexuellen Matrix. So sei die Annahme weitverbreitet, das Geschlecht einer Person lasse sich an ihrem Äußeren und ihrem Verhalten ablesen. Im Zusammenhang mit der heterosexuellen Matrix prägt Butler (vgl. 2018, S. 38) das Konzept des *intelligiblen Geschlechts*: Das Geschlecht einer Person werde nur dann sozial anerkannt, wenn die Person den „Vorgaben“ bzw. Erwartungen der heterosexuellen Matrix entspreche. An Alltagsbeispielen wird dies deutlich, wenn wir uns bewusst machen, wie die Abweichung von Cis-Geschlechtlichkeit oder von Heterosexualität sprachlich markiert wird, *erwähnenswert* ist. Es wird nicht gesondert erwähnt, wenn jemand über eine heterosexuelle Beziehung spricht oder wenn sich jemand als cis-geschlechtlich identifiziert. Davon wird wie selbstverständlich ausgegangen. Konkret: Die Frage „Seit wann weißt du, dass du hetero bist?“ irritiert, während die gleiche Frage nach Homosexualität oft gestellt wird (vgl. z.B. Bräu, 2015, S. 22; Watzlawik, 2020, S. 22). Ein Bewusstsein über diese heteronormativen Prägungen ist insbesondere für (angehende) Lehrkräfte von Bedeutung. Sie sollten sich im Klaren darüber sein, wie einflussreich diese Strukturen für Kinder, Jugendliche und sie selbst sind und mit welchem (unbewusstem) Druck sie alltäglich umgehen müssen, um den Geschlechter- und Sexualitätsnormen zu entsprechen (vgl. Palzkill et al., 2020, S. 21ff.; näher ausgeführt in Kap. 3).

Die Allgegenwart heteronormativer Strukturen reicht bis in die Wissenschaft – auch im vorliegenden Artikel werden diejenigen Begriffe aus dem Themenfeld gesellschaftlicher und sexueller Vielfalt ausgeführt, die von der Heteronormativität abweichen. Anders gesagt: Begriffe wie *heterosexuell* oder *männlich* bedürfen (vermeintlich) in den meisten Kontexten kaum einer Erklärung. Ein *nicht-binäres* Geschlecht wird meist als *anders* wahrgenommen und muss erklärt werden – in Fachartikeln außerhalb der Queer-Studies, im Schulkontext sowie im privaten Rahmen.

2.2.2 Geschlecht als soziales Konstrukt: *Doing Gender*

Im gegenwärtigen Diskurs der Geschlechterforschung wird weitgehend davon ausgegangen, dass Geschlecht sozial konstruiert, d.h., nicht von Natur aus gegeben ist (z.B. Butler, 2018; Foucault, 1983; Wetterer, 2004). In der deutschsprachigen Geschlechterforschung wird gegenwärtig wieder viel der offene, umfassende Begriff *Geschlecht* verwendet. Etabliert hat sich jedoch auch die aus dem Englischen stammende Unterscheidung zwischen *sex* und *gender*. Diese zielt auf die Unterscheidung zwischen körperlichen Geschlechtsmerkmalen (*sex*) und sozialer Praxis (*gender*). Einige Ansätze der Geschlechterforschung, insbesondere mit Butler (1995), gehen jedoch weiter und kritisieren die Dichotomie von *sex* und *gender*. Sie postulieren, dass auch der verkörperlichte Teil von Geschlecht auf sozialen Konstruktionen beruht, m.a.W.: Dass wir die Unterscheidung in beispielsweise männliche und weibliche Körper auch nur *denken* können, ist nur möglich, weil diese Unterscheidung menschlich erdacht wurde (vgl. Villa, 2012, S. 84f.).

Der soziologische Analyseansatz des *Doing Gender* fokussiert Geschlecht als etwas Performatives, das ständig, meist selbstverständlich und unhinterfragt, von allen Menschen *hergestellt* wird, anstatt *von Natur aus* gegeben zu sein (z.B. Butler, 2018; Hirschauer, 1989; West & Zimmermann, 1987). Gemeint sind alltägliche Handlungen und Praktiken, Situationen und Wissen, die Geschlecht herstellen (vgl. z.B. Gildemeister, 2010, S. 137). Auch im Schulkontext lassen sich bei Kindern und Jugendlichen (sowie bei Lehrkräften) durch stereotype und vergeschlechtlichte Praktiken etliche Beispiele des *Doing Gender* finden (näher ausgeführt im folgenden Kap.).

Die Linguistik beschreibt Formen des *Doing Gender* auch als kommunikative Verhaltensrepertoires, zu denen neben Körpersprache und Äußerlichkeiten auch sprachliche Interaktionsformen sowie die Verwendung konkreter sprachlicher Formen zählen (Kotthoff, 2002). Die Bedeutung des Sprachgebrauchs für Geschlechtergerechtigkeit bzw. für den Abbau von Geschlechterstereotypen wird seit den 1970er-Jahren, ausgehend von der feministischen Linguistik, besonders prominent am Beispiel geschlechtersensibler Personenbezeichnungen, diskutiert (vgl. Elsen, 2020, oder Kotthoff & Nübling, 2018, für Überblicksdarstellungen). Leitend ist die auf das linguistische Relativitätsprinzip (ursprünglich Whorf & Carroll, 1956) zurückzuführende Annahme, dass Sprache und Kognition eng miteinander verwoben sind und der Sprachgebrauch die Wahrnehmung von Wirklichkeit steuert (vgl. z.B. Boroditsky et al., 2003; Davies & Corbett, 1997; Everett, 2005). Demnach beeinflusst auch die Verwendung sprachlicher Formen, mit denen auf Personen referiert wird (z.B. Berufsbezeichnungen oder Pronomen), deren mentale Repräsentation. Für Sprachen wie das Deutsche, in dem grammatisch maskuline Formen wie z.B. *der Lehrer* einerseits zur Bezeichnung männlicher Personen, andererseits aber auch zur geschlechtsübergreifenden, vermeintlich geschlechtsneutralen generischen Bezeichnung von Personen verwendet werden, besteht Grund zur Annahme, dass bei der Sprachverarbeitung solcher doppeldeutigen Formen die Geschlechter kognitiv nicht gleichermaßen repräsentiert werden (vgl. Diewald, 2018, zur Kritik am generischen Maskulinum). Entsprechende Evidenzen wurden mittlerweile durch etliche psycholinguistische Experimente (z.B. Braun et al., 1998; Gygax et al., 2008; Misersky et al., 2019; Stahlberg & Sczesny, 2001) erbracht.

3 Geschlechterstereotype und Schule

Die Diskrepanz zwischen dem gesetzlich verankerten Anspruch auf Gleichberechtigung aller Geschlechter einerseits und vergeschlechtlichter sozialer Ungleichheiten andererseits kann u.a. durch kollektive Stereotype erklärt werden, die beispielsweise vergeschlechtlichte Verhaltensweisen prägen und tradierte Geschlechterrollenbilder perpetuieren (z.B. Eckes, 2008). Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene stehen Stereotype mit Machtverhältnissen in Zusammenhang – patriarchal geprägte Gesellschaften z.B. fußen auf (tradierten) Geschlechterbildern, die Männern und Frauen bestimmte gesellschaftliche Funktionen und Fähigkeiten zuschreiben, die in allen gesellschaftlichen Bereichen wirken, wie u.a. die vergeschlechtlichte Arbeitsteilung mit Steuervorteilen für das Ein-Ernährer-Modell (vgl. z.B. Hark, 2005, S. 322ff.; Schratzenstaller, 2003, S. 111ff.). Stereotype sind Pauschalisierungen, die sich auf Gruppen und ihre Mitglieder beziehen. Sie helfen dem menschlichen Gehirn bei der Informationsverarbeitung und bei der Reduktion von Komplexität (z.B. Allport, 1971; Sherman et al., 1998). Wie Eckes (2008, S. 178) darstellt, gehören dazu nicht nur deskriptive (z.B. „Alle Männer sind mutig“ oder „Alle Frauen sind einfühlsam“), sondern auch präskriptive Anteile, d.h. Erwartungshaltungen, die entsprechend vorherrschender Stereotype an eine Gruppe bzw. ihre Vertreter*innen gerichtet werden. Ein von den Stereotypen abweichendes Verhalten wird demgegenüber als irritierend wahrgenommen.

Palzkill, Pohl und Scheffel (vgl. 2020, S. 26) konstatieren, dass die bestehenden Geschlechterstereotype insbesondere auf Jugendliche einen enormen Druck ausüben, den jeweils vorherrschenden Geschlechternormen zu entsprechen. Für queere Jugendliche stellen sich hier besondere Herausforderungen, da sie aus dem binären Geschlechterkonzept oft herausfallen und es entsprechend keine derartigen tradierten Geschlechterbilder zur Orientierung gibt (vgl. Palzkill et al., 2020, S. 21f.).

Der (einschränkende) Einfluss von Stereotypen auf die Lernerfahrung und Persönlichkeitsentwicklung von Schüler*innen wird in der Bildungsforschung untersucht (z.B. Bonefeld & Dickhäuser, 2018; Martiny & Fröhlich, 2020, S. 14ff.; Rosenthal & Jacobson, 1968). Onnen (2015) kritisiert in diesem Zusammenhang auch den „heimlichen Lehrplan“ der Schule und nimmt vier Dimensionen als Ursache zur (Re-)Produktion von Geschlechterstereotypen in der Schule in den Blick: Dazu zählen a) die Gestaltung von Lehrmaterialien, b) die Art und Weise der Vermittlung von Lehrinhalten, c) die Hierarchie zwischen den Geschlechtern im Schulalltag und d) die Mikroebene der alltäglichen sozialen Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrkräften (vgl. Onnen, 2015, S. 87f.).

So hält sich bspw. hartnäckig das Stereotyp von Mädchen als *brav* und *fleißig*, während Jungen als *frech* oder *eigensinnig* gedacht werden (vgl. Budde, 2005, S. 58). Kinder und Jugendliche, die sich als Jungen identifizieren, sind einem Spannungsfeld ausgesetzt: Das vorherrschende hegemoniale Männlichkeitsideal (Connell, 2015) entspricht nicht unbedingt den Erwartungen der Lehrkräfte. Zugespielt gesagt: Sie müssen sich u.U. entscheiden, ob sie ein *echter Kerl* oder ein *guter Schüler* sein wollen. Diese Entscheidung fällt oft zu Gunsten von hegemonialer Männlichkeit und zu Ungunsten einer *schulangemessenen* Verhaltensweise aus (vgl. Budde, 2006, S. 58; Palzkill et al., 2020, S. 21f.).

Kongruent dazu sind auch die Arbeitsteilung sowie das Berufs- und Studienwahlverhalten von Jugendlichen noch immer stark vergeschlechtlicht. Dies zeigt sich z.B. an den Ausbildungsberufen in Deutschland: Frauen ergreifen tendenziell öfter Berufe im Sozial- oder Erziehungsbereich, während Männer vermehrt handwerklichen Tätigkeiten nachgehen (vgl. Faulstich-Wieland & Scholand, 2017, S. 20).

Auch der Sprachgebrauch beeinflusst geschlechterstereotype Berufsvorstellungen von Kindern und Jugendlichen: Wie Vervecken und Hannover (2015) zeigen, bewerten Grundschul Kinder „typische“ Männerberufe als schwieriger und bedeutsamer, wenn das

generische Maskulinum (im Vergleich zu Beidnennungen) verwendet wird. Ebenfalls führt die Verwendung des generischen Maskulinums dazu, dass Frauen für „typische“ Männerberufe oder Berufe mit hohem Prestige weniger Erfolg zugetraut wird (Verweken et al., 2013, 2015). Horvath et al. (2016) zeigen bei der Befragung von Erwachsenen, dass das Gehalt von „typischen“ Frauenberufen sogar geringer eingeschätzt wurde, wenn Beidnennungen verwendet wurden. Kongruent dazu verdienen Männer auf dem Arbeitsmarkt statistisch gesehen tatsächlich mehr als Frauen (Statistisches Bundesamt, 2021a) und das, obwohl Mädchen in der Schule inzwischen einen größeren Bildungserfolg als Jungen haben (Statistisches Bundesamt, 2021b; Hannover & Ollrogge, 2021).

4 Ansätze einer geschlechtersensiblen Didaktik

„Die Sensibilisierung für die Thematik stellt jedoch für Lehrkräfte selbst Unsicherheiten dar, da diese sich nicht nur mit ihrer persönlichen Identität als Lehrkraft, sondern auch mit ihrem eigenen geschlechtlichen Habitus in Schule und Gesellschaft auseinandersetzen müssen“ (Onnen, 2015, S. 92).

Onnen verweist in diesem Zitat auf die Handlungsmöglichkeiten von Lehrkräften. Sie nennt ein reflektiertes Gender-Bewusstsein als Grundlage für Genderkompetenz (vgl. Kap. 5), um eine geschlechtersensible Didaktik umsetzen zu können (vgl. Onnen, 2015, S. 93f.). Häufig wird als Ziel der *geschlechtersensible Unterricht* genannt. Tatsächlich sollte es aber um *geschlechteroffene Bildung* gehen, d.h. um einen Öffnungsvorgang: Es geht nicht darum, *sensibel* auf ein vermeintlich bestimmtes Geschlecht zu achten, es zu berücksichtigen und besonders zu behandeln, sondern vielmehr im Gegenteil: den Geschlechterbinarismus und die Heteronorm zu verlernen, ihre Bedeutung zu mindern, im Sinne Buddes (2005) zu „entdramatisieren“ sowie die Vorstellung abzulegen, mit bestimmten Geschlechtern gingen bestimmte Verhaltensweisen, Fähigkeiten oder Vorlieben einher – und andere nicht. Budde (vgl. 2005, S. 11ff.) erhebt für einen geschlechtersensiblen Unterricht den Anspruch, durch eine Balance aus Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht eben jenes weniger bedeutsam zu machen. Es ist eine gezielte *Bewusstmachung* (Dramatisierung) von vergeschlechtlichten Unterschieden vonnöten, um schließlich eine *Offenheit* in Bezug auf Geschlecht möglich zu machen (Entdramatisierung), sodass – einfach gesagt – die Differenzlinie *Geschlecht* keine merkliche Rolle mehr spielt, ohne dabei tatsächliche vergeschlechtlichte soziale Ungleichheiten und Diskriminierungen zu übergehen. Diese Offenheit sollte sich fächerübergreifend in Unterrichtsmedien und -inhalten finden, indem diese geschlechtliche und sexuelle Vielfalt widerspiegeln und geschlechterstereotype Vorstellungen aufbrechen (Ott, 2017).

Eine entsprechende Stereotypisierung erfolgt implizit auch durch einen nicht reflektierten Sprachgebrauch, dem performativ mit geschlechtersensibler Sprache sowie mit einer kritischen Reflexion sprachlicher Konventionen und Praxen begegnet werden kann. 2017 hat der Duden als gesellschaftlich anerkannte Norminstanz ein entsprechendes Handbuch publiziert (Diewald & Steinhauer, 2017). Geschlechtersensible Sprache wird zunehmend an Hochschulen sowie in Lehrmaterialien und Medien praktiziert bzw. berücksichtigt (Ott, 2021), womit den Vorgaben der KMK (2016, S. 8) nachgekommen wird. In den Leitlinien zur Sicherung der Chancengerechtigkeit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung wird auch für den Schulkontext die Beachtung geschlechtersensibler Formulierungen gefordert. Je selbstverständlicher geschlechtersensible Sprache in unterschiedlichen Kontexten – privaten wie institutionalisierten – Verwendung findet, desto deutlicher sind auch sprachliche Exklusionsmechanismen wie durch das *generische Maskulinum* wahrnehmbar.

Eine geschlechtersensible pädagogische Professionalität soll ein diskriminierungskritisches Schulklima für alle schaffen und allen Kindern und Jugendlichen Raum für ihre

Persönlichkeitsentfaltung bieten. Das Aufbrechen von starren Geschlechterstereotypen und die Offenheit für eine Vielfalt von Lebensentwürfen, Stilen, Hobbies und Verhaltensweisen ist notwendig, um die Schüler*innen in einer wirklich freien Entwicklung zu unterstützen.

5 Ziele für die fächerübergreifende Lehrkräftebildung an der Leibniz Universität Hannover

Um diese Überlegungen zur Ausbildung einer heterogenitätssensiblen reflexiven Handlungsfähigkeit mit Blick auf die Differenzlinie *Geschlecht* bei angehenden Lehrkräften zu konkretisieren, wurden an der LUH in einem interdisziplinären Expert*innenteam in Anlehnung an bestehende Ansätze/Modelle (Neugebauer, Junge, Lenzer, Oldendörp, Seifert & Schomaker, S. 200–217 in diesem Heft) zunächst vier allgemeine, disziplinübergreifende Zielkategorien für die erste Phase der Lehrkräftebildung formuliert. Die Ziele umfassen die Kategorien 1) Wissen, 2) Reflexion über Wissen, 3) Wissensbasierte Konstruktion von Handlungsoptionen in Praxiskontexten und 4) Reflexion von Handlungen durch Wissen:

- 1) umfasst z.B. das deklarative Wissen, das in der (inklusive) Lehrkräftebildung vermittelt werden soll;
- 2) umfasst die bewusste Auseinandersetzung mit und Reflexion von eben diesem Wissen;
- 3) umfasst u.a. die Konstruktion (und Erprobung) von konkreten Lehr-Lern-Arrangements in Praxiskontexten durch zuvor erworbenes Wissen;
- 4) umfasst die Auseinandersetzung mit und Reflexion von den zuvor konstruierten und ggf. erprobten Lehr-Lern-Arrangements.

Bezogen auf die Differenzlinie *Geschlecht* sind folgende Ziele von Genderkompetenz als professioneller Querschnittskompetenz und von geschlechtersensibler bzw. für alle Geschlechter offener Didaktik benennbar:

Übergeordnetes Ziel

Die Studierenden entwickeln eine geschlechtersensible Reflexionskompetenz mit theoretischem Input, praktischer Erfahrung und Handlungskompetenz in einem Reflexionskreislauf (vgl. Wallace, 1991, S. 52ff.), der sich im Idealfall bis weit in die Berufspraxis zieht (*Reflexion*), d.h., sie engen weder sich noch andere Menschen in ihren (vergeschlechtlichten) Selbstentwürfen entlang traditioneller binärer Normen und Geschlechterstereotypen ein und sind fähig und gewillt, aktiv gegen Diskriminierung (qua Geschlecht) vorzugehen und ihren Unterricht sowie den Schulalltag entsprechend vorurteilsreflektiert und diskriminierungskritisch zu gestalten.⁴

Wissen

Die Studierenden ...

- a) lernen in Grundzügen den Stand der sozialwissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Geschlechterforschung über die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit kennen;
- b) erwerben Grundwissen über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt für einen professionell diskriminierungsfreien Umgang mit Schüler*innen aller Geschlechter;

⁴ Ähnliche Ziele für eine „geschlechterbewusste[] inklusive[] Pädagogik“ finden sich z.B. bei Palzkill, Pohl und Scheffel (vgl. 2020, S. 26).

- c) lernen, wie und wo Diskriminierung wirkt, auf individueller, struktureller und institutioneller Ebene, und erkennen Machtverhältnisse und Privilegien in heteronormativen Gesellschaften;
- d) lernen Formen geschlechtersensibler Sprache sowie evidenzbasierte Studien zur Wirkungsweise entsprechender sprachlicher Formen kennen.

Reflexion über Wissen

Die Studierenden ...

- a) erkennen eigene Vorannahmen (Stereotype, Vorurteile) über normierende und beschränkende Geschlechtervorstellungen, die intersektional verwoben mit anderen Differenzlinien auftreten;
- b) reflektieren eigene vergeschlechtlichte Stereotype und deren Wirkungsweisen (in Bezug auf Schüler*innen und Lehrkräfte);
- c) reflektieren ihre eigene Geschlechtsidentität und ihre vergeschlechtlichte Sozialisation.

Wissensbasierte Konstruktion von Handlungsoptionen in Praxiskontexten

Die Studierenden ...

- a) entwickeln persönliche Leitlinien für geschlechtergerechte, schriftliche wie mündliche Sprache in pädagogisch-professionellen Kontexten (Hochschule, Praktika);
- b) wirken Geschlechterstereotypen in Lehrmaterialien durch kritische Kommentierung entgegen;
- c) wählen geschlechter- und diversitätssensibles Unterrichtsmaterial aus bzw. erstellen es selbst;
- c) analysieren ihre eigene Rolle und entwickeln Grundsätze für ihre Unterrichtsgestaltung mit dem Ziel, Menschen aller Geschlechter Chancengerechtigkeit zu schaffen.

Reflexion von Handlungen durch Wissen

Die Studierenden ...

- a) erkennen geschlechterstereotype Einflüsse auf Schüler*innen (z.B. durch die Analyse des eigenen sprachlichen Handelns, von Lehrmaterialien oder videografiertem Unterricht);
- b) erkennen und reflektieren Mechanismen zur Konstruktion von Geschlecht in Texten i.w.S. (Literatur, Bild, Film, Cartoon etc.) und Praktiken.

Haltungen

Die Studierenden ...

- a) unterstützen als Lehrkräfte Schüler*innen bei der Berufswahl entsprechend ihrer Stärken und Interessen ungeachtet von Geschlechterstereotypen;
- b) analysieren ihre eigene Rolle und ihren Unterricht mit dem Ziel, Chancengerechtigkeit für Schüler*innen aller Geschlechter zu schaffen;
- c) erkennen die Norm der Zweigeschlechtlichkeit sowie Heteronormativität als (einschränkende) soziale Konstrukte an und fordern die Gleichberechtigung aller Geschlechter und Sexualitäten;
- d) setzen sich für eine diskriminierungskritische Schulpraxis ein.

6 Anwendungsbeispiele

Anhand von zwei Anwendungsbeispielen zeigen wir konkrete Möglichkeiten, die genannten Lernziele in der universitären Lehre und/oder im schulischen Unterricht zu integrieren. Sie fokussieren unterschiedliche der angeführten Ziele und unterstützen Lehrkräfte, Studierende und/oder Schüler*innen in der Sensibilisierung für die Differenzlinie *Geschlecht*.

6.1 Privilegien, Diskriminierung und Selbstreflexion: Privilege Walk

Fokussierte Kategorien: Wissen, Reflexion über Wissen, Haltungen

Die Studierenden erkennen Privilegien und Benachteiligungen auf individueller, institutioneller und struktureller Ebene. Sie lernen, ihre eigenen Haltungen zu reflektieren.

Beschreibung der Lehr-Lernaktivität

Das Konzept des Privilege Walk oder Privilegien-Laufes wurde in unterschiedlichen Kontexten und unter verschiedenen Bezeichnungen in der Anti-Diskriminierungsarbeit für die praktische Arbeit in Gruppen (weiter-)entwickelt (vgl. z.B. Liebscher & Fritzsche, 2010, S. 189).

Die Teilnehmenden stehen in einer Reihe nebeneinander. Es werden Aussagen vorgelesen. Alle, auf die die Aussage zutrifft, gehen einen Schritt nach vorne. Die Aussagen variieren je nach Lernziel und Lerngruppe und fokussieren verschiedene Differenzlinien wie z.B.:

- Ich werde auf Anhieb mit dem Pronomen angesprochen, das ich auch selbst benutze (Differenzlinie *Geschlecht*).
- Ich musste noch nie erklären, woher meine sexuelle Orientierung kommt (Differenzlinie *Geschlecht*).
- Beim Sport finde ich immer eine Umkleidekabine, die meinem Geschlecht entspricht (Differenzlinie *Geschlecht*).
- Ich kann davon ausgehen, dass der Großteil der in den Medien dargestellten Menschen meine Hautfarbe (Differenzlinie *race*) oder ein mir ähnliches Körperbild hat (Differenzlinie *Körper/ability*) hat.
- In meiner Schulzeit hatte ich immer die Möglichkeit, in Ruhe meine Hausaufgaben zu machen (Differenzlinie soziale *Herkunft/class*).

Am Ende der Aktivität zeigt sich ein Bild, bei dem einige sehr weit vorne stehen, andere weiter hinten. Die vorne stehenden sind (zumindest in Bezug auf die für diese Aufgabe ausgewählten Aspekte) privilegiierter als diejenigen hinten, m.a.W.: Teilweise haben/hatten sie es in bestimmten Situationen im Leben einfacher als andere, ohne sich dessen notwendigerweise bewusst zu sein.

Um unangenehme Situationen für die Teilnehmenden zu vermeiden, werden vor Beginn Personenkarten mit fiktiven Personenbeschreibungen verteilt, sodass die Teilnehmenden die Übung stellvertretend für diese machen. Da es sich bei dieser Aktivität um ggf. sehr persönliche Situationen handeln kann, sollte vorher sichergestellt werden, dass die Aktivität für die Lerngruppe geeignet ist.

Es empfiehlt sich, nicht nur eine Differenzlinie auszuwählen, um den intersektionalen Charakter von Diskriminierung und Privilegierung deutlich zu machen. Auch die Personenkarten sollten intersektional gestaltet sein. Im Anschluss an die Übung sollte unbedingt Raum für Austausch gegeben werden. Die Bedeutung von Privilegien und Diskriminierungserfahrungen auf individueller, institutioneller und struktureller Ebene sowie die eigene Perspektive und die individuellen Auswirkungen sollten in einer vertrauens-

vollen Atmosphäre mit ausreichend Zeit besprochen werden. Aus intersektionaler Perspektive ist insbesondere relevant, auf die Verschränkung von Diskriminierungserfahrungen hinzuweisen und sie von einer einfachen Addition derselben abzugrenzen.

6.2 Geschlechtersensible Sprache: Konkretisierungsexperiment

Fokussierte Kategorien: Wissen, Reflexion über Wissen

Die Studierenden/Schüler*innen lernen unterschiedliche Formen und Funktionen geschlechtergerechter/-sensibler/-neutraler Sprache sowie evidenzbasierte Studien zur Wirkungsweise entsprechender sprachlicher Formen kennen und werden durch deren Reflexion für die geschlechtersensible schriftliche wie mündliche Sprache im pädagogisch-professionellen Kontext sensibilisiert.

Beschreibung der Lehr-Lernaktivität

Die Studierenden/Schüler*innen setzen sich bewusst mit unterschiedlichen Formen geschlechtersensibler Sprache auseinander, indem sie durch die Replikation eines linguistischen Experiments (Stahlberg & Sczesny, 2001) in der eigenen Gruppe die Wirkungsweise geschlechtersensibler Sprache kennenlernen. Dazu wird die Gruppe aufgeteilt. Jede Teilgruppe soll beliebige Repräsentant*innen aus Filmen, Büchern, Sport, Musik, Kunst, Politik etc. benennen. Die Arbeitsaufträge der Gruppe unterscheiden sich insofern voneinander, als dass auf die Personenbezeichnungen mit unterschiedlichen sprachlichen Formen referiert wird (vgl. Tab. 1). In der Regel zeigt sich, dass sich durch die Verwendung von geschlechtersensibler/-neutraler oder -gerechter Sprache der Frauenanteil der genannten Personen erhöht. Durch den Vergleich der unterschiedlichen Ergebnisse wird die Wirkungsweise geschlechtersensibler/-neutraler/-gerechter Sprache direkt an der eigenen Sprachverarbeitung erfahrbar. Anhand der Beispiele können die unterschiedlichen Formen und Funktionen geschlechtersensibler Sprache systematisch erarbeitet werden. Mit Studierenden kann vertiefend die Originalstudie diskutiert bzw. eine Replikationsstudie durchgeführt werden, um weiterführendes linguistisches Wissen auf- bzw. auszubauen.

Tabelle 1: Varianten geschlechtersensibler Sprache

A)	generisches Maskulinum	<i>Benenne deinen Lieblingskünstler/-musiker/-sportler etc.</i>
B)	geschlechtersensible Form	<i>Benenne deine*n Lieblingskünstler*in/-musiker*in/-sportler*in etc.</i>
C)	geschlechterneutrale Form	<i>Benenne deine beliebteste Person aus dem Bereich Kunst/Musik/Sport etc.</i>
D)	geschlechtergerechte Form	<i>Benenne deine/n Lieblingskünstler/-in/-musiker/-in/-sportler/-in</i>

7 Fazit und Ausblick

Ziel des Beitrags war es, die gesellschaftliche und für den Bildungskontext fächerübergreifende Relevanz der Auseinandersetzung mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt aufzuzeigen. Es wurden grundlegende Konzepte und Erkenntnisse der Geschlechterforschung vorgestellt, die diese Relevanz unterstreichen und eine weiterführende Auseinandersetzung und Selbstreflexion in der universitären Lehrkräftebildung anregen. Für das Ziel der *Reflexiven Handlungsfähigkeit* der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der

LUH konnten übergeordnete Ziele für die Differenzlinie *Geschlecht* formuliert werden, die in einer inklusiven Lehrkräftebildung integriert werden.

An der LUH haben die Studierenden die Möglichkeit, sich fächerübergreifend mit der Differenzlinie *Geschlecht* auseinanderzusetzen: Die Philosophische Fakultät bietet mit dem *Studienzertifikat Gender Studies* eine breite Auseinandersetzung mit dem Thema an. Alle Studierenden haben die Möglichkeit, auch fachfremd an Seminaren teilzunehmen, die für das Zertifikat geöffnet sind.

Neben sozialwissenschaftlichen Seminaren werden auch Seminare mit direktem Schulbezug angeboten, im Wintersemester 21/22 beispielsweise für das Fach Erziehungswissenschaft „Geschlechtersegregation in der Bildung“, für das Fach Sport „Geschlechtliche Vielfalt im Sportunterricht“ oder für das Fach Deutsch „Rosa vs. blau? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und Medien und ihre Bedeutung für den inklusiven Deutschunterricht“.

In der für alle an der LUH vertretenen Lehramtsstudiengänge (Fächerübergreifender Bachelor, Bachelor Sonderpädagogik, Bachelor Technical Education) obligatorischen digitalen Vorlesung *Digitale Lernlandschaft: Inklusive Bildung* (Kruschick et al., 2022) wurden im Wahlpflichtbereich der Veranstaltung für verschiedene Differenzlinien Lernmodule für das Selbststudium konzipiert. Dazu zählen Module zu den Differenzlinien *Sprache*, *Habitus* oder *Behinderung* (vgl. auch die Beiträge von Binanzer, Blell, Oldendörp & Seifert, S. 235–251, von Pape, S. 252–268, sowie von Neugebauer, Schomaker & Werning, S. 269–286 in diesem Heft). Das Modul zur Differenzlinie *Geschlecht* wird aktuell entwickelt, so dass eine Auseinandersetzung mit dem Thema allen Lehramtsstudierenden ermöglicht wird.

Literatur und Internetquellen

- AdB (Antidiskriminierungsstelle des Bundes). (2017, 15. November). *LSBTIQ*-Lehrkräfte in Deutschland. Diskriminierungserfahrungen und Umgang mit der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität im Schulalltag*. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Umfragen/lgbtiq_lehrkraeftebefragung.html
- Allport, G.W. (1971). *Die Natur des Vorurteils* (Studien-Bibliothek). Kiepenheuer & Witsch.
- Anders, N. (2021, 06. Mai). *FLINTA*^{*}: Was bedeutet das und warum ist es wichtig?* <https://warda.at/magazin/lifestyle/flinta-was-bedeutet-das-und-warum-ist-es-wichtig/>
- Binanzer, A., Blell, G., Oldendörp, J. & Seifert, H. (2023). Mehrsprachigkeit(en) verbinden. Lernziele und Anwendungsbeispiele für eine heterogenitätssensible Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 235–251. <https://doi.org/10.11576/hlz-5165>
- Bonefeld, M. & Dickhäuser, O. (2018). (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Frontiers in Psychology*, 9, 481. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00481>
- Boroditsky, L., Schmidt, L.A. & Phillips, W. (2003). Sex, Syntax and Semantics. In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Hrsg.), *Language in Mind. Advances in the Study of Language and Thought* (S. 61–79). MIT.
- Bräu, K. (2015). Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 17–32). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.4>
- Braun, F., Gottburgsen, A., Sczesny, S. & Stahlberg, D. (1998). Können Geophysiker Frauen sein? Generische Personenbezeichnungen im Deutschen. *Zeitschrift für*

- Germanistische Linguistik*, 26 (3), 265–283. <https://doi.org/10.1515/zfgl.1998.26.3.265>
- Budde, J. (2005). *Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839403242>
- Budde, J. (2006). Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In S. Jösting & M. Seemann (Hrsg.), *Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis* (S. 45–60). BIS der Carl-von-Ossietzky-Universität.
- Butler, J. (1995). *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Berlin-Verlag.
- Butler, J. (2018). *Das Unbehagen der Geschlechter* (Gender Studies, Bd. 722) (19. Aufl.). Suhrkamp.
- Connell, R. (2015). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten* (4., durchges. u. erw. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19973-3>
- Davies, R.L. & Corbett, G.G. (1997). A Cross-Cultural Study of Colour Grouping: Evidence for Weak Linguistic Relativity. *British Journal of Psychology*, 88, 493–517. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1997.tb02653.x>
- Diewald, G. (2018). Geschlechtergerechte Sprache als Thema der germanistischen Linguistik – exemplarisch exerziert am Streit um das sogenannte generische Maskulinum. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 46, 283–299. <https://doi.org/10.1515/zgl-2018-0016>
- Diewald, G. & Steinhauer, A. (2017). *Richtig gendern. Wie Sie angemessen und verständlich schreiben*. Duden.
- Eckes, T. (2008). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 171–182). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91972-0_20
- Elsen, H. (2020). *Gender – Sprache – Stereotype. Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht*. Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.36198/9783838553023>
- Everett, D.L. (2005). Cultural Constraints on Grammar and Cognition in Pirahã. *Current Anthropology*, 46 (4), 621–646. <https://doi.org/10.1086/431525>
- Faulstich-Wieland, H. & Scholand, B. (2017). *Gendersensible Berufsorientierung – Informationen und Anregungen. Eine Handreichung für Lehrkräfte, Weiterbilder/innen und Berufsberater/innen*. Hrsg. von der Hans-Böckler-Stiftung (Working-Paper Forschungsförderung, Nr. 34/2017). https://www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_034_2017.pdf
- Fausto-Sterling, A. (1993). The Five Sexes. *The Sciences*, 33 (2), 20–24. <https://doi.org/10.1002/j.2326-1951.1993.tb03081.x>
- Foucault, M. (1983). *Der Wille zum Wissen: Sexualität und Wahrheit 1*. Suhrkamp.
- FRA (European Union Agency for Fundamental Rights). (2014). *EU LGBT Survey. European Union Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Survey: Results at a Glance*. Luxembourg (Equality, TK-31-13-639-EN-C). https://fra.europa.eu/sites/default/files/eu-lgbt-survey-results-at-a-glance_en.pdf
- Ghattas, D.C., Kromminga, I.A., Matthigack, E.B., Mosel, E.T. & weitere Inter*, die nicht namentlich genannt werden möchten. (2015). *Inter* & Sprache. Von „Angeboren“ bis „Zwitter“*. Das TransInterQueer-Projekt „Antidiskriminierungsarbeit & Empowerment für Inter*“ in Kooperation mit IVIM/OII Deutschland. https://oii.germany.org/wp-content/uploads/InterUndSprache_A_Z.pdf
- Gildemeister, R. (2010). Doing Gender. Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methode, Empirie* (3., erw. Aufl.) (S. 137–145). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92041-2_17

- Gygax, P.M., Gabriel, U., Sarrasin, O., Oakhill, J. & Garnham, A. (2008). Generically Intended, but Specifically Interpreted: When Beauticians, Musicians, and Mechanics Are all Men. *Language and Cognitive Processes*, 23 (3), 464–485. <https://doi.org/10.1080/01690960701702035>
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: Weiblich – männlich?* (Alltag und Biografie von Mädchen, Bd. 1). Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97160-9>
- Hannover, B. & Ollrogge, K. (2021, 26. Februar). *Bildungsungleichheiten zwischen den Geschlechtern*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/315992/geschlechterungleichheiten#:~:text=M%C3%A4dchen%20sind%20heute%20in%20der,dem%20Arbeitsmarkt%20weniger%20als%20M%C3%A4nner>
- Hark, S. (2005). *Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus*. Suhrkamp.
- Hartmann, J. & Klesse, C. (2007). Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht – eine Einführung. In J. Hartmann, C. Klesse, P. Wagenknecht, B. Fritzsche & K. Hackmann (Hrsg.), *Heteronormativität* (S. 9–15). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90274-6_1
- Hirschauer, S. (1989). Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. *ZfS – Zeitschrift für Soziologie*, 18 (2), 100–118. <https://doi.org/10.25595/150>
- Horvath, L., Merkel, E.F., Maas, A. & Sczesny, S. (2016). Does Gender-Fair Language Pay off? The Social Perception of Professions from a Cross-Linguistic Perspective. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02018>
- Klein, F., Sepekoff, B. & Wolf, T.J. (1985). Sexual Orientation: A Multi-Variable Dynamic Process. *Journal of Homosexuality*, 11 (1–2), 35–49. https://doi.org/10.1300/J082v11n01_04
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2016). *Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Geschlechtersensible-schulische_Bildung.pdf
- Kotthoff, H. (2002). Was heißt eigentlich ‚DOING GENDER‘? (Zu Interaktion und Geschlecht). *Wiener Slawistischer Almanach*, 55, 1–27.
- Kotthoff, H. & Nübling, D. (2018). *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Narr Francke Attempto.
- Krell, C. & Oldemeier, K. (2015). *Coming-out – und dann ...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. DJI – Deutsches Jugendinstitut.
- Kruschick, F., Werning, R., Hagemeyer, C., Seifert, H. & Binanzer, A. (2022). Kooperation als Kernaspekt inklusiver Bildung: Die Umsetzung in der Lehrveranstaltung ‚Digitale Lernlandschaft: Inklusive Bildung‘. *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 5 (1).
- Liebscher, D. & Fritzsche, H. (2010). *Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92011-5>
- Martiny, S.E. & Fröhlich, L. (2020). Ein theoretischer und empirischer Überblick über die Entwicklung von Stereotypen und ihre Konsequenzen im Schulkontext. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 1–32). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_1
- Misersky, J., Majid, A. & Snijders, T.M. (2019). Grammatical Gender in German Influences how Role-Nouns Are Interpreted: Evidence from ERPs. *Discourse Processes*, 56 (8), 643–654. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2018.1541382>
- Neugebauer, T., Junge, A., Lenzer, S., Oldendörp, J., Seifert, H. & Schomaker, C. (2023). *Theoria cum praxi. Konkretisierung des Leitbildes heterogenitätssensibler*

- Reflexiver Handlungsfähigkeit für die Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 200–217. <https://doi.org/10.11576/hlz-5177>
- Neugebauer, T., Schomaker, C. & Werning, R. (2023). Behinderung als Differenzlinie im Kontext einer heterogenitätssensiblen Lehrkräftebildung: Konzeption und Ziele. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 269–286. <https://doi.org/10.11576/hlz-5200>
- Onnen, C. (2015). Studying Gender to Teach Gender. Zur Vermittlung von Gender-Kompetenzen. In A. Bartsch & J. Wedl (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 83–101). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839428221-005>
- Ott, C. (2017). *Sprachlich vermittelte Geschlechterkonzepte. Eine diskurslinguistische Untersuchung von Schulbüchern der Wilhelminischen Kaiserzeit bis zur Gegenwart* (Sprache und Wissen, Bd. 30). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/978311055578>
- Ott, C. (2021). Doing und Undoing Gender in zeitgenössischen Bildungsmedien. Eine Forschungsschau zu Schulbuchstudien von 2010 bis 2019. In J. von Dall'Armi & V. Schur (Hrsg.), *Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion* (S. 165–178). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32251-9_13
- Palzkill, B., Pohl, F.G. & Scheffel, H. (2020). *Diversität im Klassenzimmer. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Schule und Unterricht*. Cornelsen.
- Pape, N. (2022). Habitusmuster von Lehrkräften und Habitussensibilität als Querschnittsaufgabe einer inklusiven Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 252–268. <https://doi.org/10.11576/hlz-5166>
- Plett, K. (2015). *Diskriminierungspotentiale gegenüber trans- und intergeschlechtlichen Menschen im deutschen Recht. Sowie Skizzierung von Lösungswegen zu deren Abbau und zur Stärkung der Selbstbestimmungs- und der Gleichbehandlungsrechte trans- und intergeschlechtlicher Menschen. Eine Expertise*. https://www.berlin.de/sen/lads/_assets/schwerpunkte/lstbi/materialien/schriftenreihe/g-35-expertise-plet-t-transinterrechte_bf.pdf
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review*, 3 (1), 16–20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Sauer, A. (2018). *LSBTIQ-Lexikon*. Grundständig überarbeitete Lizenzausgabe des Glossars des Netzwerkes Trans*Inter*Sektionalität. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/geschlechtliche-vielfalt-trans/245426/lstbiq-lexikon/>
- Schatzenstaller, M. (2003). Frauen und Männer im deutschen Steuersystem. In B. Wrede (Hrsg.), *Geld und Geschlecht* (S. 103–120). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10131-4_7
- Sherman, J.W., Lee, A.Y., Bessenoff, G.R. & Frost, L.A. (1998). Stereotype Efficiency Reconsidered: Encoding Flexibility under Cognitive Load. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (3), 589–606. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.3.589>
- Stahlberg, D., & Sczesny, S. (2001). Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. *Psychologische Rundschau*, 52 (3), 131–140. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.52.3.131>
- Statistisches Bundesamt. (2021a). *Qualität der Arbeit. Gender Pay Gap*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-1/gender-pay-gap.html>
- Statistisches Bundesamt. (2021b). *Qualität der Arbeit. Teilhabe von Frauen am Erwerbsleben*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-1/teilhabe-frauen-erwerbsleben.html>

- Timmermanns, S. & Thomas, P.M. (2020). „Dass sich etwas ändert und sich was ändern kann.“ Ergebnisse einer qualitativen Studie über die Lebenssituation von lsbt*q Jugendlichen in Hessen. In S. Timmermanns & M. Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt* (S. 73–88). Beltz.
- Transfamily. (2021). *Was ist Trans*?* <https://transfamily.nrw/begriffe>
- TSER (Trans Student Educational Resources). (2015). *The Gender Unicorn*. <http://www.transstudent.org/gender>
- Vervecken, D., Gygas, P.M., Gabriel, U., Guillod, M. & Hannover, B. (2015). Warm-hearted Businessmen, Competitive Housewives? Effects of Gender-Fair Language on Adolescents' Perceptions of Occupations. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01437>
- Vervecken, D. & Hannover, B. (2015). Yes I can! Effects of Gender Fair Job Descriptions on Children's Perceptions of Job Status, Job Difficulty, and Vocational Self-Efficacy. *Social Psychology*, 46 (2), 76–92. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a00229>
- Vervecken, D., Hannover, B. & Wolter, I. (2013). Changing (S)Expectations: How Gender Fair Job Descriptions Impact Children's Perceptions and Interest Regarding Traditionally Male Occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 82, 208–220. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.01.008>
- Villa, P.-I. (2012). *Judith Butler. Eine Einführung* (2., aktual. Aufl.) (Campus Studium). Campus.
- Voß, H.-J. (2018). *Geschlecht. Wider die Natürlichkeit* (4., durchges. u. erw. Aufl.). Schmetterling.
- Wagenknecht, P. (2007). Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs. In J. Hartmann, C. Klesse, P. Wagenknecht, B. Fritzsche & K. Hackmann (Hrsg.), *Heteronormativität* (S. 17–34). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90274-6_2
- Wallace, M.J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. CUP.
- Warner, M. (1991). Introduction: Fear of a Queer Planet. *Social Text*, 29, 3–17. <https://www.jstor.org/stable/466295>
- Watzlawik, M. (2020). Sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentitäten: Thinking Outside the Box(es)? Überlegungen aus entwicklungspsychologischer Perspektive. In S. Timmermanns & M. Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 22–39). Beltz.
- WEF (World Economic Forum). (2020). *Global Gender Gap Report 2020*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf
- West, C. & Zimmerman, D.H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1 (2), 125–151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- Wetterer, A. (2004). Konstruktion von Geschlecht. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 126–136). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92041-2_16
- Whorf, B. & Carroll, J.B. (Hrsg.). (1956). *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT Press.

Beitragsinformationen⁵**Zitationshinweis:**

Schafferschik, A., Binanzer, A. & Supik, L. (2023). Geschlechtersensibilität im Lehramtsstudium?! Diskriminierungskritische Bildung am Beispiel der Differenzlinie „Geschlecht“. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 218–234. <https://doi.org/10.11576/hlz-5164>

Eingereicht: 01.02.2022 / Angenommen: 06.07.2022 / Online verfügbar: 22.08.2023

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Gender-Sensitivity in Teacher Education?! Discrimination-Criticism in Education Using the Example of *Gender*

Abstract: Gender as a central dimension of diversity is inextricably linked to processes of social identity construction and to aspects of inequality, the effects of which become visible in all societal structures. In school, as a significant social space, omnipresent heteronormative gender stereotypes and gender-specific expectations counteract children's and adolescents' self-determined personality development. Moreover, heteronormativity hinders the aim of gender equality, which is enshrined in educational standards and curricula. At first, the article presents both everyday and scientific concepts related to gender and sexual diversity (also in the context of school and university) to examine gender as a diversity dimension. This also includes an examination of queer lifestyles and corresponding everyday terms (e.g., trans*, inter*, non-binary, etc.) as well as an understanding of heteronormativity and gender as a social construct (*doing gender*). Furthermore, this article highlights the effects of gender stereotypes in school to emphasize the need for gender-sensitive teaching. With regard to the overarching model called *Reflexive Handlungsfähigkeit* (reflective disposition for teacher performance) (Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Leibniz University Hannover), this article finally presents gender-sensitive teaching concepts and practical suggestions.

Keywords: gender-sensitive teacher education; gender diversity; gender stereotypes; doing gender; gender-sensitive language

⁵ Das Forschungsvorhaben „Leibniz Prinzip“, in dem die Veröffentlichung entstanden ist, wird unter dem Förderkennzeichen 01JA1806 im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.