

---

**Geschlecht im Diskurs der Fachdidaktik Sachunterricht:  
Eine explorative Studie**

Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes Geschlecht basierend auf  
einer Interviewstudie mit Lehrenden des Sachunterrichts und einer Doku-  
mentenanalyse deutscher Sachunterrichtslehrpläne

---

Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr.in phil.),  
angenommen vom Senat der Universität Vechta

Erstgutachterin: Prof.in Dr.in Marlies Hempel

Zweitgutachterin: Prof.in Dr.in Sandra Tänzer

Vorgelegt von Linya Coers, 2019

## **Danksagung**

Mein erster und ganz besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Prof.‘in Dr.‘in Marlies Hempel, die mich während des gesamten Vorhabens stets engagiert unterstützt und bestärkt hat. Sie gab mir Freiräume und Impulse, meine Ideen und Pläne umzusetzen. Dabei stand sie mir immer zur Seite – sowohl fachlich als auch emotional. Ihre herzliche, motivierende und positive Persönlichkeit, ihre konstruktiven und kritischen Hinweise und Denkanstöße haben das Projekt mitgetragen. Zu jeder Zeit war und ist sie mir eine gute Ratgeberin.

Auch die fruchtbaren Gespräche mit Prof.‘in Dr.‘in Sandra Tänzer, ihre klugen wie motivierenden Hinweise und Gedanken haben diese Dissertation sehr bereichert und waren eine große Unterstützung, vielen Dank dafür.

Prof. Dr. Karl-Heinz Breier, Prof.‘in Dr.‘in Petra Wolters und Prof.‘in Dr.‘in Lydia Murmann danke ich für ihr Engagement in meiner Promotionskommission.

Eine besonders große Unterstützung waren mir meine ehemaligen Kolleg\*innen des Studienfaches Sachunterricht an der Universität Vechta. Sowohl in den Doktorand\*innenkolloquien als auch spontan immer dann, wenn „der Schuh drückte“, standen sie mir fachlich und seelisch aufbauend zur Seite. Die wertschätzenden Gespräche sowie die konstruktive Kritik waren stets eine große Hilfe und Motivation. Ich danke besonders Michael Otten, Dr.‘in Katharina von Maltzahn, Julia Preisigke und Dr.‘in Evelyn Schimanke ganz, ganz herzlich dafür.

Ein großer Dank gilt auch den Lehrer\*innen, die mir ihre Zeit geschenkt und so intensiv mit mir über ihren Sachunterricht gesprochen haben.

Für ihre uneingeschränkte Unterstützung bedanke ich mich herzlich bei meinen Eltern Gisela und Jürgen und bei meiner Schwester Leonie. Ich danke Ihnen zuerst für die kontroversen Diskussionen und Fragen sowie für den abschließenden kritischen Blick auf die Arbeit. Vor allem aber bin ich dankbar für ihren emotionalen und bedingungslosen Rückhalt während der gesamten Arbeitsphase an diesem Dissertationsvorhaben. Gleiches gilt für meine lieben Freund\*innen, ohne deren Rückenwind vieles schwieriger wäre.

## Abstract

Im Kontext von Geschlechterforschung und Sachunterrichtsdidaktik werden i.d.R. Unterschiede von Jungen und Mädchen fokussiert, die für das sachunterrichtliche Lernen relevant erscheinen, sowie daraus resultierende Förderungen für einen geschlechtergerechten Sachunterricht. In der vorliegenden Dissertationsschrift wird ein anderer Fokus gesetzt, indem *Geschlecht* als Gegenstand des Lehrens und Lernens und nicht als Einflussfaktor auf Lernprozesse in den Blick genommen wird. Geschlecht wird dabei als soziale Konstruktion und nicht als biologische Tatsache verstanden (vgl. u.a. Gildemeister 2019, Kessler & McKenna 1978, Butler 1991, Hirschauer 1989).

Die Arbeit geht der Frage nach, wie der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in bildungsadministrativen Vorgaben des Sachunterrichts und von Sachunterrichtslehrkräften interpretiert wird. Um diese Interpretationen zu erfassen, werden in einem triangulativen Design Sachunterrichtslehrpläne qualitativ dokumentenanalytisch untersucht sowie Sachunterrichtslehrpersonen interviewt (qualitative Leitfadenterviews). Die Analyse beider Teilstudien erfolgt qualitativ inhaltsanalytisch (vgl. Kuckartz 2014, Mayring 2015/2016). Basierend auf den Ergebnissen der Arbeit ist u.a. zu schlussfolgern, dass es im Rahmen der Lehrplanentwicklung Wege zu finden gilt, mit dynamischen, sozialen (Konstruktions-)Prozessen unterliegenden Lerngegenständen umzugehen, deren Sachklärung aufgrund falschen, dominanten Alltagswissens herausfordernd erscheint. Gleichzeitig muss bereits in der Lehrer\*innenausbildung für den Sachunterricht soziologisches Fachwissen grundgelegt, der Stellenwert einer Thematisierung von Geschlecht jenseits biologisch-medizinischen Faktenwissens deutlich gemacht und ein Bewusstsein geschaffen werden, vermeintlich sicheres Fachwissen wissenschaftlich ebenso reflektierend zu hinterfragen, wie die eigene Geschlechterrolle und -biographie einer Lehrperson.

# Inhalt

<b><u>1. Einleitung</u></b> .....	<b>1</b>
1.1 Inhaltliche Hinführung .....	1
1.2 Frage- und Zielstellung .....	3
1.3 Methodologische Einordnung .....	6
1.4 Aufbau der Arbeit.....	8
<b><u>2. Die Kategorie ‚Geschlecht‘ im Diskurs: Theoretische Perspektiven und fachliche Klärungen</u></b> .....	<b>10</b>
2.1 Die Problematik des Diskurses um Geschlecht, Geschlechterdifferenzen und - differenzierungen .....	10
2.2 Eine Diskussion des Geschlechterbegriffs in Theoriekontexten außerhalb der Sozialwissenschaften.....	12
2.3 Die Kategorie ‚Geschlecht‘ aus sozialkonstruktivistischer Perspektive .....	21
2.3.1 Eine konzeptionelle Einordnung des sozialkonstruktivistischen Geschlechterverständnisses .....	22
2.3.2 Die Quintessenz des ‚doing gender‘-Konzepts .....	24
2.3.3 Die „Naturhaftigkeit“ der Zweigeschlechtlichkeit .....	25
2.3.4 Geschlecht als (soziale) Orientierungs- und Ordnungskategorie .....	31
2.3.5 Die Genese des sozialkonstruktivistischen Verständnisses von Geschlecht .....	33
2.3.6 Rekonstruktion des Unterscheidungsprozesses als zentrales Anliegen sozialkonstruktivistischer Ansätze .....	41
<b><u>3. Eine sozialisationstheoretische Einordnung der Kategorie ‚Geschlecht‘</u></b> .....	<b>43</b>
3.1 Problemaufriss: Die Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogener Sozialisation.....	43
3.2 Prozesse, Instanzen und (soziale) Praktiken im Rahmen geschlechtsbezogener Sozialisation .....	44
3.3 Etablierte Theorieansätze zur geschlechtsbezogenen Sozialisation .....	51
<b><u>4. Relevanz und Verortung des Unterrichtsgegenstandes Geschlecht in der Fach- didaktik Sachunterricht</u></b> .....	<b>57</b>
4.1 ‚Gegenstand‘, ‚Unterrichtsgegenstand‘ und ‚Sache‘ des Sachunterrichts – fachdidaktische Grundpositionen.....	58
4.1.1 Die Besonderheit des Sachunterrichts und seiner fachdidaktischen Grundbegriffe..	58
4.1.2 Das Selbstverständnis des Faches Sachunterricht im historischen Kontext – eine Problemskizze.....	61
4.1.3 Die Begriffe ‚Gegenstand‘, ‚Unterrichtsgegenstand‘ und ‚Sache‘ .....	65
4.2 Der Unterrichtsgegenstand Geschlecht – eine fachdidaktische Einordnung.....	77
4.2.1 Geschlecht und der Bildungsanspruch des Sachunterrichts .....	77
4.2.2 Geschlecht und das Prinzip der Exemplarität.....	80
4.2.3 Geschlecht, (Um-)Welterschließen und Weltverstehen .....	82



4.2.4 Geschlecht und kindliche Lebenswelten in Gegenwart und Zukunft.....	84
4.2.5 Geschlecht und die epochaltypischen Schlüsselprobleme (Klafki).....	86
4.2.6 Abschließendes .....	87
4.3 Geschlecht als Gegenstand sozialwissenschaftlichen Lernens im Sachunterricht.....	88
4.4 Geschlecht als Gegenstand der Sexualerziehung (im Sachunterricht).....	100

## **5. Der Unterrichtsgegenstand Geschlecht im Sachunterricht: Bildungsadministrative**

### **Vorgaben und Interpretationen von Lehrpersonen – Eine explorative Studie.....** 113

5.1 Erkenntnisinteresse, Fragestellung und Forschungsstand.....	113
5.2 Untersuchungsdesign.....	118
5.3 Gütekriterien qualitativer Forschung.....	124

### **5.4 Der Unterrichtsgegenstand Geschlecht in bildungsadministrativen Vorgaben zum**

#### **Sachunterricht in Deutschland – eine Dokumentenanalyse.....** 134

5.4.1 Die Dokumentenanalyse in der qualitativen Forschung.....	134
5.4.2 Begriffliche Klärung und Funktionsbestimmung: Lehrplan, Curriculum, Richtlinie, Rahmenplan? – Formale Charakteristika des Materials .....	139
5.4.3 Lehrplanforschung im Sachunterricht – Aktueller Stand und Desiderata .....	145
5.4.4 Fragestellung und Begründung der Dokumentenanalyse.....	147
5.4.5 Festlegung des Ausgangsmaterials: Anlage und Umfang der Dokumentenanalyse	151
5.4.6 Methodisches Vorgehen: Die qualitative Inhaltsanalyse als Methode zur Datenauswertung innerhalb der Dokumentenanalyse .....	152
5.4.7 <b>Ergebnisse:</b> Anhaltspunkte zur Thematisierung von Geschlecht in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen .....	159
5.4.7.1 Verortung des Unterrichtsgegenstands Geschlecht in den sachunterricht- lichen Perspektiven/ perspektivenvernetzenden Themenbereichen .....	160
5.4.7.2 Der Unterrichtsgegenstand Geschlecht und seine Operatoren.....	167
5.4.7.3 Der Unterrichtsgegenstand Geschlecht und seine Ziele hinsichtlich einer sachbezogenen Auseinandersetzung.....	170
5.4.8 <b>Zwischenfazit:</b> Der Unterrichtsgegenstand Geschlecht in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen .....	180
5.4.9 Nachtrag: Die neuen Lehrpläne in Niedersachsen, Berlin/Brandenburg und Baden-Württemberg .....	188

### **5.5 Der Unterrichtsgegenstand Geschlecht aus der Perspektive von Sachunterrichts-**

#### **lehrpersonen – eine qualitative Interviewstudie.....** 193

5.5.1 Fragestellung und Begründung der Interviewstudie.....	193
5.5.2 Methodisches Vorgehen: Datenerhebung- und Auswertung.....	196
5.5.2.1 Das Sampling .....	196
5.5.2.2 Das Leitfadeninterview als Erhebungsinstrument .....	199
5.5.2.3 Die Erhebungssituation und Transkription der Daten .....	203

5.5.2.4 Die Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsinstrument – Konkretisierung relevanter Verfahren .....	206
5.5.2.5 Aufbereitung der Ergebnisse.....	211
<b>5.5.3 Ergebnisse:</b> Wie interpretieren Lehrpersonen den Unterrichtsgegenstand Geschlecht und welche Folgerungen ergeben sich daraus für die Anlage ihres Unterrichts? .....	214
5.5.3.1 Was ist Geschlecht? – Gegenstandsklärungen der Lehrpersonen.....	214
5.5.3.2 Die auf Geschlecht bezogenen Kompetenzbeschreibungen im nieder- sächsischen Kerncurriculum – Einschätzungen der Lehrpersonen .....	231
5.5.3.3 Der Unterrichtsgegenstand Geschlecht und der (eigene) Sachunterricht .....	255
Luca .....	258
Quinn .....	267
Ulli & Alex .....	278
Charlie .....	287
Mika & Toni .....	291
5.5.4 <b>Zwischenfazit:</b> Interpretationen des Unterrichtsgegenstands Geschlecht von Lehrpersonen und ihre Anlage des entsprechenden Unterrichts .....	304
<b>5.6 Zusammenfassung der Ergebnisse: Der Unterrichtsgegenstand Geschlecht im Sachunterricht – Anhaltspunkte in bildungsadministrativen Vorgaben und Inter- pretationen von Lehrpersonen.....</b>	<b>312</b>
5.6.1 Zum Geschlechterverständnis und seinen Folgen für die Anlage von Unterricht... 312	
5.6.2 Zu Zielen, Inhalten und Methoden sowie zur Verortung des Unterrichtsgegen- standes Geschlecht .....	315
5.6.3 Zu Potenzialen der Interpretationen .....	319
5.6.4 Abschließend: Zentrale Ergebnisse der Synthese beider Studien dieser Arbeit.....	320
<b>5.7 Kritische Betrachtung und Reflexion der Studie .....</b>	<b>323</b>
<b><u>6. Zusammenfassende Schlussfolgerungen .....</u></b>	<b><u>328</u></b>
6.1 Schlussfolgerungen auf der Ebene der Lehrplanentwicklung.....	330
6.2 Schlussfolgerungen auf der Ebene der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen .....	334
6.3 Schlussfolgerungen auf der Ebene der Unterrichtspraxis: Materialentwicklung.....	343
<b><u>7. Ausblick auf sich anschließende Forschungsfragen.....</u></b>	<b><u>346</u></b>
 Literatur.....	 351
Anhang	

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Didaktisches Netz zum Themengebiet ‚Jungen und Mädchen‘ (Kahlert 1998, S. 75) .....	S. 74
Abb. 2: Forschungsmethodische Umsetzung der beiden Ebenen zur Interpretation des Unterrichtsgegenstandes <i>Geschlecht</i> .....	S. 117
Abb. 3: Übersicht der Auswertungsverfahren im Rahmen der Dokumenten- Analyse.....	S. 159
Abb. 4: Lokalisierung des Unterrichtsgegenstandes <i>Geschlecht</i> in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen .....	S. 160
Abb. 5: Häufigkeit der Zuordnung von Lernbereichen zu den Perspektiven/ perspektivenvernetzenden Themenbereichen des Sachunterrichts .....	S. 161
Abb. 6: Ergebnis: Anforderungsbereiche entsprechend der Operatoren.....	S. 168
Abb. 7: Ergebnisse: Den Anforderungsbereichen zugeordnete Verben.....	S. 169
Abb. 8: Ergebnis: Verben/ Operatoren, die sich keinem Anforderungsbereich zuordnen lassen .....	S. 169
Abb. 9: Ergebnis: Die vier häufigsten Operatoren.....	S. 170
Abb. 10: Ergebniszusammenfassung: Lernziele zum Unterrichtsgegenstand <i>Geschlecht</i> in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen.....	S. 172
Abb. 11: Übersicht: Ergebnisdarstellung und -interpretation der Interviews .....	S. 214
Abb. 12: Subkategorien der thematischen Hauptkategorie ‚K1: Beschr. (eigener) SU zum UG <i>Geschlecht</i> ‘ und die Anzahl ihrer Fundstellen innerhalb der 14 Fälle.....	S. 256
Abb. 13: Ergebnis: Interpretationsmuster des Unterrichtsgegenstandes <i>Geschlecht</i> .....	S. 257
Abb. 14: Verweisarten innerhalb des Bildungsplans Sachunterricht des Landes Baden-Württemberg (2016) .....	S. 333
Tab. 1: Kennzeichen des Untersuchungsdesigns .....	S. 123
Tab. 2: Zusammenfassung der herangezogenen Gütekriterien qualitativer Forschung .....	S. 133
Tab. 3: Übersicht der in die Dokumentenanalyse eingegangenen Lehrpläne.....	S. 152
Tab. 4: Ergebnisübersicht zu der Teilfrage, welchen Perspektiven/ Perspektiven- vernetzenden Themenbereichen der Unterrichtsgegenstand <i>Geschlecht</i> in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen zugeordnet ist.....	S. 163
Tab. 5: Häufigkeit der Inhalte im Zusammenhang mit dem Unterrichtsgegenstand <i>Geschlecht</i> innerhalb der Lehrpläne.....	S. 172
Tab. 6: Vergleich der niedersächsischen Curricula von 2006 und 2017 zum Unterrichtsgegenstand <i>Geschlecht</i> .....	S. 190

## 1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit diskutiert die Kategorie ‚Geschlecht‘ innerhalb der und für die Didaktik des Sachunterrichts. In diesem Rahmen werden neben entsprechenden fachwissenschaftlichen und (fach-)didaktischen Theoriediskursen (s. Kapitel 2, 3 und 4) Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht*<sup>1</sup> empirisch untersucht (s. Kapitel 5). Im Folgenden wird zunächst neben einer inhaltlichen Hinführung die Frage- und Zielstellung erläutert sowie eine methodologische Einordnung gegeben. Anschließend wird der Aufbau der Arbeit dargestellt.

### 1.1 Inhaltliche Hinführung

Aktuelle politische Entwicklungen zeigen, wie wandelbar die soziale Konstruktion ‚Geschlecht‘<sup>2</sup> ist, wie dynamisch sie sich in gesellschaftliche Strukturen einfügt und wie selbige von Geschlecht, Geschlechtlichkeit und Geschlechterdifferenzen mitgestaltet werden. So wurde beispielsweise mit einer Änderung des Personenstandgesetzes (PStG) Ende 2018 die Zusätzliche Geschlechtsbezeichnung ‚divers‘ eingeführt. In § 22 (4) PStG heißt es nun: „Kann das Kind weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden, so kann der Personenstandsfall auch ohne eine solche Angabe oder mit der Angabe ‚divers‘ in das Geburtenregister eingetragen werden.“ Nach wie vor, das macht auch der Auszug aus dem PStG deutlich, ist das männlich und weibliche Geschlecht – und damit die Zweigeschlechtlichkeit – aber der i.d.R. vorausgesetzte ‚Normalfall‘.

Trotz diverser wissenschaftlicher Belege, die die biologische Existenz von nur zwei Geschlechtern widerlegen<sup>3</sup>, ist neben der Festlegung auf genau zwei Geschlechter auch deren Verortung als biologische Tatsache fester Bestandteil des Denkens und (kulturellen) Handelns unserer Gesellschaft (vgl.: Wetterer 2010, S. 126). Die Zweigeschlechtlichkeit kann als „*Grundmerkmal* des sozialen Lebens“ (Faulstich-Wieland 2010, S. 28) in unserem Kulturkreis verstanden werden, das auf die Natur zurückgeführt wird. Die Basis der

---

<sup>1</sup> Durch die Kursivsetzung des Begriffs Geschlecht wird in dieser Arbeit angezeigt, dass er als Lerngegenstand/ Unterrichtsgegenstand gemeint ist. Ohne Kursivsetzung wird von dem wissenschaftlichen Gegenstand Geschlecht gesprochen.

<sup>2</sup> Geschlecht wird in der vorliegenden Arbeit – dies zeigen vor allem die Ausführungen in Kapitel 2.3 – mehr als konstruierte denn als biologische Kategorie verstanden. Daher wird der Begriff ‚Geschlecht‘ gleichbedeutend mit ‚Gender‘ verwendet.

<sup>3</sup> Vgl. dazu beispielsweise Voß 2010 sowie die Ausführungen in Kapitel 2.2.

Geschlechterdifferenzierung wird alltagslogisch „mit Verweis auf Reproduktion und körperliche ‚Geschlechtsmerkmale‘ in die Natur verlagert“ (Hericks 2019, S. 192). Eine radikale Formulierung, die dieser Annahme entgegensteht, stellt die „Null-Hypothese von Hagemann-White (1988) dar: „[E]s [gibt] keine notwendige, naturhaft vorgeschriebene Zweigeschlechtlichkeit [...], sondern nur verschiedene kulturelle Konstruktionen von Geschlecht“ (Hagemann-White 1988, S. 230).<sup>4</sup>

Dem Merkmal Geschlecht wird dabei eine so grundlegende (Aus-)Wirkung auf den Sozialisationsprozess zugeschrieben, wie sonst keinem anderen Merkmal (vgl.: Niederbacher & Zimmermann 2011, S. 158), Entwicklungspsycholog\*innen gehen davon aus, dass die Geschlechtszugehörigkeit die zentrale soziale Identität im Leben eines Kindes ist (vgl. Siegler et al. 2016, S. 583) und Geschlecht gilt als eine der wirkmächtigsten gesellschaftlichen Strukturkategorien, aus der nicht zuletzt soziale bzw. gesellschaftliche Differenzierungen und Differenzen erwachsen (vgl. dazu z.B. Wilz 2008). Folglich muss die Thematisierung<sup>5</sup>, das in den Blick nehmen von Geschlecht vor dem Hintergrund des Ziels, die Kinder bei der Erschließung ihrer Lebenswelt mit ihren gesellschaftlichen Strukturen und der Entwicklung einer in der Gesellschaft handlungsfähigen und Ich-Starke Persönlichkeit zu unterstützen (vgl. u.a. Kahlert 2016, GDSU 2013), Bestandteil des Sachunterrichts in der Grundschule sein. Durch diesen Zugang können sachunterrichtliche Lernprozesse die Kinder u.a. dabei unterstützen, „sich gegen Gruppendruck, unangemessene gesellschaftliche Ansprüche, mediale Einflüsse und modische Trends zu behaupten, darüber hinaus aber – alle Rollenerwartungen übergreifend und relativierend – als Persönlichkeiten zu wachsen.“ (Köhnlein 2012, S. 406)

---

<sup>4</sup> Im Kontext von Geschlechterdifferenzen verweist die Null-Hypothese darauf, dass unklar bleibt, ob biologische Anlagen geschlechtsrollenbezogenes Verhalten allein hervorbringen würden, so lange „[...] ein starker sozialer Druck zur Einhaltung von Geschlechterrollen ausgeübt wird [...]“ (Hagemann-White 2005, S. 32).

<sup>5</sup> Thematisierung meint in dieser Arbeit – es sei denn, es wird explizit gekennzeichnet – nicht den von Sandra Tänzer (2007, 2010) präzisierten sachunterrichtsdidaktischen Prozess (basierend auf den Überlegungen Klafkis 1996, S. 118f.) der Entwicklung eines Unterrichtsthemas als Synthese von Ziel- und Inhaltsentscheidungen, sondern der Begriff dient hier vielmehr in seiner alltagssprachliche Bedeutung ‚etwas als Thema/ Gegenstand/ Inhalt (im Unterricht) behandeln‘.

## 1.2 Frage- und Zielstellung

In bisherigen sachunterrichtsdidaktischen Veröffentlichungen (sowohl in empirischen Studien als auch in theoretischen Ansätzen) im Kontext von Geschlecht stehen fast ausschließlich die Unterschiede von Mädchen und Jungen bzw. die Förderung eines der beiden Geschlechter im Fokus. So liegen für den sozialwissenschaftlichen Lernbereich beispielsweise Arbeiten von Astrid Kaiser und Marlies Hempel vor, die sich mit Lernvoraussetzungen und Vorwissen von Mädchen und Jungen für den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht befassen (vgl. Kaiser 1996, Hempel 2004). Vergleichbare Arbeiten sind auch für das naturwissenschaftliche Lernen zu finden. So fragen Blumberg, Hardy und Müller: „Anspruchsvolles naturwissenschaftliches Lernen im Sachunterricht der Grundschule – auch für Mädchen?“ (vgl. Blumberg, Hardy & Möller 2008) und Roßberger und Hartinger analysieren Geschlechtsunterschiede hinsichtlich des Technikinteresses in der Grundschule (vgl. Roßberger & Hartinger 2000) (vgl. dazu auch Kapitel 5.1).

Diese exemplarisch ausgewählten Forschungen stehen für den Fokus, der bisher auf Geschlechterfragen im Sachunterricht gelegt wird: Fokussiert werden Unterschiede von Jungen und Mädchen, die für das sachunterrichtliche Lernen relevant erscheinen, sowie daraus resultierende Förderungen für einen ‚geschlechtergerechten‘ Sachunterricht. Dabei wird die Zweigeschlechtlichkeit stets vorausgesetzt. Diese Binarität ist allerdings nicht etwa biologisch begründbar (vgl. dazu Kapitel 2.2), sondern sie hat ihren Ursprung in der Gesellschaft und geht aus ihr als Konstruktionsprodukt hervor (vgl.: Tillmann 2010, S. 67; vgl. dazu auch Kapitel 2.3.3). Mit anderen Worten: „Die Zweigeschlechtlichkeit ist zuallererst soziale Realität“ (Hagemann-White 1988, S. 229). Dieser Faktor wird in den genannten Studien nicht berücksichtigt. Dazu liegen für den schulischen Kontext aber erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Forschungen vor: Herstellungs- bzw. Konstruktionsprozesse von Geschlecht in sozialer Interaktion innerhalb des schulischen Kontextes werden z.B. bei Güting 2004 und Faulstich-Wieland, Weber & Willems 2004 fokussiert. Budde, Scholand & Faulstich-Wieland 2008 befassen sich in ihrer Studie mit der Frage nach Geschlechtergerechtigkeit bzw. Gendersensibilität in der Schule.

Die vorliegende Arbeit positioniert sich allerdings in der Fachdidaktik Sachunterricht und befasst sich mit einem entsprechenden Fokus, indem *Geschlecht* als Unterrichtsgegenstand in den Blick genommen wird. Leitend ist dabei nicht die Frage, was Jungen und Mädchen hinsichtlich sachunterrichtlicher Lernbereiche können (sollen) oder wie Sachunterricht lernwirksam vor dem Hintergrund von Geschlechterdifferenzen (werden sie

nun auf biologische Merkmale oder soziale Rollen zurückgeführt) gestaltet werden kann – durch solche Ansätze scheinen vermeintliche Geschlechterdifferenzen sowie das System der Zweigeschlechtlichkeit hinlänglich tradiert. Da bisher keine Studien vorliegen, die Geschlecht als Gegenstand des Lehrens und Lernens (und nicht als Einflussfaktor auf sachunterrichtliche Lernprozesse, Kompetenzerwerb, Lernumgebungen oder Vorwissen der Kinder) fokussiert, d.h. die beschreiben, wie der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in der Sachunterrichtspraxis interpretiert wird, befasst sich die vorliegende Arbeit genau mit diesem Desiderat. Folglich geht die Arbeit der **Frage** nach, wie der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* von Sachunterrichtslehrpersonen und in bildungsadministrativen Vorgaben des Sachunterrichts interpretiert wird.

Eine Interpretation ist immer eine subjektive Deutung, eine Auslegung einer Sache. Dies macht eine Analogie zur klassischen Musik deutlich: Die Suiten für Violoncello solo wurden von Johann Sebastian Bach zu Beginn des 18. Jahrhunderts komponiert und niedergeschrieben (vgl. Smilga 2017), sie werden bis heute von Cellist\*innen gespielt. Und obwohl sie alle über den gleichen Satz Noten, das gleiche Gegebene, verfügen, klingen die Stücke von Nicolas Altstaedt gespielt anders, als Wen-Sinn Yang sie spielt – jede\*r Künstler\*in *interpretiert* das Stück auf eine eigene Weise, lädt es mit eigenen Deutungen auf, erklärt es sich anders, bringt eigene Erfahrungen ein, fasst die Noten anders auf. Und eben diese subjektiven Auslegungen, diese Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* – die Interpretationen des für den Unterricht Gegebenen – sind in dieser Studie von Interesse.

Der Sachunterricht nun, so Rauterberg (2004) „beschäftigt sich immer mit den Interpretationen von Sachen in der Welt und Sachverhalten in der Welt. [...] Diese Interpretationen sind nicht beliebig, sondern unterliegen den in einer Kultur oder in einer Wissenschaft herrschenden Argumentations- und Interpretationsregeln“ (Rauterberg 2004, S. 30). Diese Überlegung wird in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen, indem eben solche Interpretationen – nämlich die des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* – empirisch aufgearbeitet werden. Die Kategorie Geschlecht nimmt dabei eine interessante Position ein, denn nicht nur die Interpretationen dieses Unterrichtsgegenstandes unterliegen bestimmten gesellschaftlich geteilten Regeln. Vielmehr wird die Kategorie selbst durch solche gesellschaftlich-kulturellen Vereinbarungen sozial überhaupt erst hergestellt und mit Bedeutungen aufgeladen.

**Ziel** der Arbeit ist es aufzuzeigen und zu diskutieren,

- wie Sachunterrichtslehrpersonen den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* interpretieren, welche Folgerungen sich daraus für die Anlage ihres Unterrichts ergeben (vgl. Kapitel 5.5) und
- welche Anhaltspunkte die deutschen Sachunterrichtslehrpläne zur Thematisierung von *Geschlecht* anbieten (vgl. Kapitel 5.4).<sup>6</sup>

Die Arbeit verfolgt dabei das Erkenntnisinteresse, die fachdidaktischen Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* über Rekonstruktionsprozesse zu verstehen, um daraus Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des fachdidaktischen Umgangs mit diesem Inhaltsbereich abzuleiten, die sowohl soziologische und sachunterrichtsdidaktische Positionen berücksichtigen, als auch an die Unterrichtspraxis und die aktuellen Gegenstandsinterpretationen in selbiger anknüpfen.

Damit lässt sich die Arbeit einem der von Einsiedler (2002) für die empirische Forschung zum Sachunterricht eruierten Stränge zuordnen – den Studien zu Inhalten und Themen des Sachunterrichts<sup>7</sup>. Hartinger (2015) fasst zu diesem Schwerpunkt zusammen:

„Untersuchungen über die Intensität der Behandlung bestimmter Unterrichtsinhalte oder fachlicher Schwerpunkte sind im Sachunterricht aufgrund der Vielfalt an möglichen Themen und der unterschiedlichen Bezugswissenschaften von hoher Bedeutung. [...] Es kann konstatiert werden, dass die Untersuchung der im Unterricht berücksichtigten Inhalte und Themen immer ein wichtiger Forschungsgegenstand der Sachunterrichtsdidaktik war.“ (Hartinger 2015, S. 49)

Sowohl die einleitenden Worte hier als auch die Ausführungen in Kapitel 2 machen deutlich, dass *Geschlecht* eine dynamische Kategorie ist – nicht zuletzt, weil *Geschlecht* in sozialer Interaktion hergestellt wird und nicht als naturhaftes Merkmal vorausgesetzt werden kann (vgl. z.B. Gildemeister 2019) – und durch Funktionen wie die eines gesellschaftlichen Ordnungskriteriums gekennzeichnet ist. Das fachdidaktische Gegenstandsverständnis einer Kategorie mit solch einem Charakteristikum ist hier von Interesse. Ausgehend von den in der empirischen Studie identifizierten Interpretationsmustern von Lehrpersonen und Anhaltspunkten in Lehrplänen, sowie durch deren Kontextualisierung in soziologische Überlegungen und fachdidaktische Bestände zu diesem Inhaltsbereich,

---

<sup>6</sup> Die Intensität der Behandlung des Gegenstandes *Geschlecht* z.B. durch Unterrichtsbeobachtungen oder Materialanalysen zu untersuchen (vgl. Hartinger 2015, S. 49), wird dabei nicht vordergründig fokussiert.

<sup>7</sup> Einsiedler bezieht diesen Forschungsschwerpunkt allerdings ausschließlich auf Lehrstoff- und Lehrplanalytiken in Form von Dokumentenanalysen (vgl. Einsiedler 2002, S. 29ff.), wohingegen Hartinger (2015) den Ansatz breiter versteht.



sollen Potenziale zur Weiterentwicklung des Umgangs mit diesem komplexen, gesellschaftlichen Wandlungen unterliegenden und sie gleichzeitig beeinflussenden Unterrichtsgegenstand in der Fachdidaktik Sachunterricht eruiert werden (vgl. Kapitel 6)

### 1.3 Methodologische Einordnung

Bereits das dargestellte Ziel sowie das Erkenntnisinteresse – nämlich das Verstehen von fachdidaktischen Gegenstandsinterpretationen über Rekonstruktionsprozesse – und auch das der Arbeit zugrundeliegende Geschlechterverständnis (vgl. Kapitel 2.3) verdeutlichen, dass die Arbeit auf sozialkonstruktivistischen erkenntnistheoretischen Grundannahmen basiert. Daraus resultiert auch das qualitative Forschungsdesign. Denn qualitative Sozialforschung „ist im Prinzip empirisch angewandter Konstruktivismus. In der qualitativen Forschung ist es eine wissenschaftstheoretische Basisannahme, dass die Wirklichkeit niemals objektive Wirklichkeit ist, sondern stets interaktiv hergestellte, also konstruierte Wirklichkeit (Konstruktivitätspostulat)“ (Kruse 2014, S. 1455). Der Konstruktivismus als Erkenntnis- oder Wissenschaftstheorie und die entsprechenden Strömungen innerhalb dieses Ansatzes (z.B. radikaler Konstruktivismus, methodischer Konstruktivismus, sozialer Konstruktivismus)<sup>8</sup> zeichnen sich insgesamt aus durch „ein[en] gewissermaßen *organisierte[n] Skeptizismus* gegenüber Absolutheitsansprüchen bezüglich der Erkennbarkeit der Welt in ihrem An-sich-Sein (als absoluter, inkontingenter, ontischer Bereich“ (Meidl 2009, S. 221). Erkenntnis oder Wissen wird in diesem Sinne als „Prozess der *Bedeutungsproduktion* (eben Konstruktion), als etwas *Hervorgebrachtes* (im Gegensatz zu etwas Absolutem, ‚naturgegeben‘ Vorgebrachtem) betrachtet“ (ebd.).

In den Sozialwissenschaften, z.B. in der Soziologie, hat sich der Konstruktivismus weitestgehend als Sozialkonstruktivismus basierend auf den Überlegungen Bergers und Luckmanns durchgesetzt (vgl. Knoblauch & Schnettler 2007, S. 131). Dabei wird die Annahme vertreten, „dass sich der Charakter der Wirklichkeit nicht allein dem Bewusstsein, sondern auch und vor allem im sozialen Handeln erzeugt. Sie wird also nicht von einzelnen Handelnden oder gar deren Bewusstsein erzeugt, sondern ist Ergebnis sozialen Handelns, also gleichsam Gemeinschaftsarbeit.“ (ebd.; vgl. auch Berger & Luckmann 1989)

---

<sup>8</sup> Meidl (2009) geht hier von einem „Kaleidoskop mehr oder weniger geregelter Diskurse“ (Meidl 2009, S. 222) aus, die hier dargestellt werden. Nachzuvollziehen sind diese z.B. bei Meidl 2009, Jensen 1999 oder Pörksen 2011

Diese Perspektive lässt sich in der vorliegenden Arbeit sowohl auf das zugrunde gelegte Verständnis von Geschlecht beziehen, das als aus sozialer Interaktion hervorgehendes Merkmal verstanden wird, als auch auf das Erkenntnisinteresse der empirischen Studie, das darauf abzielt, Interpretationen eines Unterrichtsgegenstandes zu rekonstruieren. Es wird davon ausgegangen, dass sowohl die Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht*, die sich bei den Lehrpersonen identifizieren lassen, Produkt sozialen Handelns im oben beschriebenen Sinne sind, als auch die bildungsadministrativ gesetzten Vorgaben in den Lehrplänen. Diese sind vor allem in Zeitgeist und sozialer Interaktion entstehende Dokumente, denn verschiedene Interessenvertretungen (z.B. Wissenschaft, Parteien/ Kultusministerien) kommen bei der Entwicklung und Formulierung zusammen (vgl. Helsper & Keuffer 2010, S. 94). Letztlich sind die Lehrpersonen aber die „Lehrplan-Interpreten und -Konstrukteure“ (Gasser 2003, S. 156). Nicht zuletzt aus diesem Grund werden für die Rekonstruktion des Gegenstandes *Geschlecht* in der Fachdidaktik Sachunterricht die beiden Ebenen der Lehrpläne und der Lehrpersonen fokussiert.

„In der historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit sind die Inhalte, über die z.B. eine Lehrplankommission als mögliche Unterrichtsthemen diskutiert oder über die ein Unterricht planender Lehrer bzw. eine Lehrergruppe nachdenkt oder die von Schülern in den Unterricht eingebracht werden, immer schon mit gesellschaftlich-politischen, religiösen, kulturellen Wertungen und Interessen, und zwar oft kontroversen Wertungen und Interessen besetzt; sie werden perspektivisch wahrgenommen, diskutiert oder auch tabuisiert.“ (Klafki 1996, S. 26f.)

Genau diese perspektivische Wahrnehmung eines Gegenstandes des sachunterrichtlichen Lehrens und Lernens soll hier untersucht werden, indem Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* von Lehrpersonen sowie entsprechende Anhaltspunkte in Lehrplänen analysiert werden – also genau zwei der Ebenen, auf denen laut Klafki Unterrichtsinhalte mit Wertungen und Interessen aufgeladen sind und als (erfahrungsbasierte) Wirklichkeit hervorgebracht werden. Inwieweit sich zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* kontroverse und diskursive Wertungen, Konstruktionen und Interessen (in Form von Gegenstandsinterpretationen und Anhaltspunkten zur Anlage von Unterricht) zeigen, will die empirische Untersuchung dieser Arbeit aufzeigen.

## 1.4 Aufbau der Arbeit

Geschlecht und (erlernte) Geschlechterrollen sind Sozialisationseinflüsse, Identitätsmerkmale, Ordnungskategorien und sie zeichnen gesellschaftliche Differenz- und Differenzierungslinien – Geschlecht ist eine Kategorie, die unser tägliches Leben maßgeblich mitbestimmt. Dabei ist keinesfalls abschließend geklärt, was Geschlecht ist, wie es bestimmt wird und wie vermeintliche Geschlechterdifferenzen entstehen. In **Kapitel 2** dieser Arbeit wird zunächst dargestellt, welche Positionen in diesem Kontext außerhalb der Sozialwissenschaften vertreten werden (Kapitel 2.2). Dabei wird deutlich, dass es eine biologisch begründbare Zweigeschlechtlichkeit nicht gibt (vgl. z.B. Hericks 2019, S. 195f.). Darauf aufbauend wird das dieser Arbeit zugrunde liegende Geschlechterverständnis erläutert (Kapitel 2.3). Geschlecht wird dazu als sozialkonstruktivistischer Gegenstand eingeordnet, denn in dieser Arbeit wird davon ausgegangen, „dass Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität als fortlaufender Herstellungsprozess aufzufassen sind, der zusammen mit faktisch jeder menschlichen Aktivität vollzogen wird [...]“ (Gildemeister 2010, S. 137; vgl. Gildemeister 2019, S. 410). Dabei wird diese Position in ihrer Genese betrachtet und in ein Verhältnis zu Ansätzen wie dem sex-gender-Modell gesetzt, in dem sex als biologisches und gender als soziales Geschlecht definiert wird (vgl. z.B. Gildemeister 2008, S. 167; Sauer 2013, S. 76). In diesem Zusammenhang wird auch die These der ‚Naturhaftigkeit‘ der Geschlechtsbinarität hinterfragt sowie erläutert, welchen Stellenwert Geschlecht als soziale Ordnungskategorie einnimmt.

In **Kapitel 3** wird dargestellt, wie Geschlecht und Sozialisation zusammenhängen bzw. wie Geschlecht/ Geschlechtlichkeit durch Sozialisationsprozesse ‚erlernt‘ wird. Dabei wird auch dargestellt, wie Sozialisationstheorien mit dem in Kapitel 2.3 grundgelegten Geschlechterverständnis dieser Arbeit zusammenhängen. Darüber hinaus werden sowohl zentrale Prozesse, Instanzen und Praktiken der geschlechtsbezogenen Sozialisation betrachtet (Kapitel 3.2) als auch etablierte Theorieansätze in diesem Kontext vorgestellt (Kapitel 3.3).

Somit wird in den Kapiteln 2 und 3 der wissenschaftliche Gegenstand Geschlecht geklärt, bevor in **Kapitel 4** *Geschlecht* als Unterrichtsgegenstand betrachtet werden kann. Dazu wird zunächst der Gegenstands-, Unterrichtsgegenstands- und Sachbegriff in allgemein- und fachdidaktischen Zusammenhängen geklärt und eingeordnet (Kapitel 4.1), wobei auch das in der Arbeit herangezogene Verständnis des Begriffs ‚Unterrichtsgegenstand‘ abgeleitet wird. Darauf aufbauend wird *Geschlecht* im zuvor beschriebenen Verständnis

konkret in der Fachdidaktik Sachunterricht verortet und als Lerngegenstand für dieses Fach begründet (Kapitel 4.2). Dabei wird *Geschlecht* auch als Gegenstand sozialwissenschaftlichen Lernens (Kapitel 4.3) und als Gegenstand der Sexualerziehung im Sachunterricht eingeordnet (Kapitel 4.4).

Nach diesen theoretischen Klärungen folgt in **Kapitel 5** die empirische Studie der Arbeit, die im Sinne eines qualitativen, triangulativen Designs (Kapitel 5.2) zwei Teilstudien mit zwei Datensätzen verknüpft. Ziel, Fragestellung und Erkenntnisinteresse wurden bereits in Kapitel 1.2 vorgestellt und werden in Kapitel 5.1 vertieft. Beide Teilstudien – eine qualitative Dokumentenanalyse sowie eine qualitative Interviewstudie – werden inklusive ihrer Begründungen, konkreten Fragestellungen, der jeweiligen methodischen Anlage und der Ergebnisdiskussion dargestellt (Kapitel 5.4 und 5.5). Jedes der Teilkapitel schließt mit einem Zwischenfazit (Kapitel 5.4.8 und Kapitel 5.5.4). In Kapitel 5.6 werden die Ergebnisse beider Teilstudien zusammengeführt, bevor das Kapitel zur empirischen Studie mit einer kritischen Reflexion schließt (Kapitel 5.7). Die Arbeit endet mit zusammenfassenden Schlussfolgerungen (**Kapitel 6**) sowie einem Ausblick (**Kapitel 7**).

## **2. Die Kategorie ‚Geschlecht‘ im Diskurs: Theoretische Perspektiven und fachliche Klärungen**

Die (wissenschaftliche und gesellschaftliche) Diskussion um den Geschlechterbegriff gestaltet sich vielfältig – innerhalb wissenschaftlicher Disziplinen ebenso wie domänenübergreifend. Im Folgenden werden nach einem Problemaufriss der Thematik Einblicke in entsprechende Diskurse außerhalb der Sozialwissenschaften gegeben (wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann), um daran anschließend das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegende sozialkonstruktivistische Geschlechtsverständnis darzustellen.

### **2.1 Die Problematik des Diskurses um Geschlecht, Geschlechterdifferenzen und -differenzierungen**

Wird im Bekannten- oder Familienkreis berichtet, dass ein Kind zur Welt gekommen ist, zielt eine der ersten Fragen immer auf das Geschlecht: Ist es ein Junge oder ein Mädchen? „In westlichen Gesellschaften wird ein Kind stets schon als ein Geschlecht erwartet“ (Voß 2017, S. 241), da bereits vor der Geburt darauf abgezielt wird, zu erfahren, ob das Kind männlich oder weiblich ist – das Geschlecht des Menschen ist also schon vor der Geburt da (vgl. ebd.). Diese Tatsache macht zum einen deutlich, welchen Stellenwert die Kategorie Geschlecht hat und zeigt zum anderen, dass wir in einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit leben – also in einer Gesellschaft, die ausschließlich zwischen genau zwei Geschlechtern unterscheidet (und das, obwohl dieser vermeintliche Fakt dem Forschungsstand der Biologie widerspricht, s. Kapitel 2.2); die Existenz von zwei (und nur zwei) Geschlechtern gilt als Selbstverständlichkeit und als „Bestandteil von Natur“ (Gildemeister & Wetterer 1992, S. 201), sowohl Geschlechterdifferenzen als auch Geschlechtlichkeit insgesamt wird als *natürlich* verstanden: „Natur ist die moderne Ontologie des Geschlechts“ (Villa 2019, S. 24). Entwickelt hat sich dieses Verständnis, so zeigen historische Analysen, vor allem im 18. und 19. Jahrhundert, indem in der Medizin und den Naturwissenschaften Geschlechtsmerkmale und -differenzen anhand körperlicher (und somit biologischer) Strukturen zugeordnet wurden (z.B. indem die vermeintlich geringe Fähigkeit zur Rationalität von Frauen mit dem kleiner dargestellten weiblichen Schädel begründet wurde) (vgl. Schmitz 2012, S. 11).

Der Mensch wird klassifiziert, indem er einer von genau zwei Gruppen zugeordnet wird. Dabei ist eine Nichtklassifikation unmöglich, eine Doppelzugehörigkeit gibt es nicht und auch Abstufungen und zeitlich befristete bzw. partielle Zugehörigkeiten sind ausgeschlossen (vgl. Hericks 2019, S. 191). Dass diese Unterscheidung nicht auf biologischen Tatsachen beruht – also keine „Natur der Zweigeschlechtlichkeit“ (Gildemeister & Wetterer 1992, S. 201) existiert (vgl. Kapitel 2.2 und 2.3.3) –, belegen beispielsweise ethnologische und kulturanthropologische Studien wie die Untersuchungen von Margaret Mead. Mead konnte bereits in den 1950er Jahren nachweisen, dass durchaus Kulturen bekannt sind, die zwischen zwei, drei oder mehr Geschlechtern unterscheiden oder in denen ein Wechsel der Geschlechtsrolle bzw. -zuschreibung möglich ist, ohne medizinische (bzw. psychologische) Begründung und ohne das ursprüngliche Geschlecht als ‚Irrtum‘ deklarieren zu müssen<sup>9</sup> (vgl. Mead 1959; Wetterer 2010, S. 127 und Gildemeister & Wetterer 1992, S. 208). Damit bestätigt Mead die Annahme, dass es sich bei der Unterscheidung der beiden Geschlechter ‚Mann‘ und ‚Frau‘ um ein kulturelles bzw. gesellschaftliches Phänomen handelt.<sup>10</sup> Die in den meisten der westlichen Gesellschaften gültigen Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit entwickelten sich dabei im Kontext der Entwicklung hin zu Industriegesellschaften durch die Aufspaltung in Produktions- und Reproduktionsarbeit (Erwerbs- und Hausarbeit), wie Karin Hausen in den 1970er Jahren aufzeigen konnte. Sowohl die Studien von Mead als auch die Ergebnisse von Hausen machen also die Wandelbarkeit der Geschlechterzuordnungen deutlich (vgl. Hausen 1976; Riegraf 2010, S. 63).<sup>11</sup>

Gestützt werden kann die These der gesellschaftlichen Verankerung der Geschlechtsbinarität beispielsweise durch den\*die Biolog\*in Heinz-Jürgen Voss, die\*der – aus „fach-eigener“ Sicht – die Existenz von (nur) zwei biologischen Geschlechtern ebenfalls abstreitet und dies deutlich macht, indem er\*sie einen Artikel im Onlinejournal *Kultur & Geschlecht* 2010 mit dem Titel „Biologisch gibt es viele Geschlechter“ überschreibt (vgl.: Voß 2010, S. 1). Darin bestätigt Voß, dass eine biologische Verankerung der Zweigeschlechtlichkeit, der absoluten Trennung in „männlich“ und „weiblich“, nicht beweisbar

---

<sup>9</sup> Für eine Übersicht anderer Studien zu dieser Thematik vgl. Lorber 2003.

<sup>10</sup> Mead beschreibt die Rolle der Kultur in diesem Kontext wie folgt: „Unvermeidbar formt und begrenzt die Kultur, in der wir leben, unsere Vorstellungen. Indem wir uns gewöhnen, in bestimmter Art zu handeln, zu denken und zu fühlen, wird es zunehmend unwahrscheinlicher und unmöglicher, sich auf Denk- oder Gefühlswegen zu bewegen, die in andere Richtungen laufen oder sie nur entfernt berühren“ (Mead 1959, S. 15).

<sup>11</sup> Rendtorff (2019) betont, dass eine Trennung zwischen ‚Privatheit‘ und ‚Öffentlichkeit‘ sowie deren Zuweisung an Männer und Frauen allerdings bis heute besteht und gesellschaftlich formgebend ist (vgl. Rendtorff 2019, S. 115).

ist. Zusammenfassend lassen sich diese Ausführungen mit dem Titel eines von ihr\*ihm 2013 im *Soziologie Magazin* publizierten Artikels: „Biologisches Geschlecht ist ein Produkt von Gesellschaft!“ (Voß 2013, S. 87).

Aus evolutionspsychologischer Sicht argumentiert beispielsweise Harald Euler gegen eine Theorie der sozialen Konstruktion von Geschlecht(sdifferenzen) (s. auch Kapitel 2.2). Euler bezeichnet einen großen Teil der Geschlechtsunterschiede als nicht tradiertes/ eingübtes Verhalten, da sie teilweise schon früh (in den ersten Lebenswochen) auftreten und in verschiedenen Kulturkreisen gleichermaßen zu finden sind. Außerdem zeigten sich Versuche, die geschlechtsnivellierende Sozialisation erprobten, als wirkungslos, sodass ein Teil der Geschlechterdifferenzen über (genetische) Anlagen begründet werden müsse (vgl.: Euler 2013, S. 2f., S. 7). Als Beispiel führt Euler das kindliche Spiel an: In allen Kulturen bevorzugen Mädchen Puppen-, Pflege- und Versorgungsspiele, Jungen hingegen Rauf- und Tobespiele. Den Kindern würden Vorbilder für diese Auswahl nicht ‚übergestülpt‘, sondern eigenständig aktiv von ihnen ausgesucht (vgl.: ebd., S. 3).

## **2.2 Eine Diskussion des Geschlechterbegriffs in Theoriekontexten außerhalb der Sozialwissenschaften**

*„Die biologisch eindeutige Zweigeschlechtlichkeit gibt es nicht. Die Annahme, dass die Unterscheidung in Männer und Frauen natürlich gegeben und naturwissenschaftlich überprüfbar sei, stammt aus derselben Zeit wie die Sphärentrennung.“*

(Hericks 2019, S. 195f.)

Im Folgenden wird anhand ausgewählter Beispiele dargestellt, wie in verschiedenen Disziplinen, vorrangig in den Naturwissenschaften, mit dem Begriff ‚Geschlecht‘, der Geschlechtsbestimmung und -differenzierung sowie der Annahme der Binarität von Geschlecht umgegangen wird. Dabei können nur Auszüge des Diskurses abgebildet werden, die aber deutlich machen sollen, wie heterogen diese Ansätze sind. Um zu verstehen, wie komplex aktuelle Diskurse um die Kategorie ‚Geschlecht‘ sind und um zu verdeutlichen, dass auch Perspektiven jenseits des dieser Arbeit zugrunde gelegten Geschlechterverständnisses diskutiert werden, erfolgt hier ein Blick in eben diese Auseinandersetzungen außerhalb der Sozialwissenschaften.

Anders als in der interaktionstheoretischen Soziologie mit z.T. dekonstruktivistischen Denkweisen (vgl. Kapitel 2.3) wird in den Naturwissenschaften davon ausgegangen, dass

Geschlecht bzw. Geschlechtlichkeit einen natürlichen Ursprung hat, dass wir – noch bevor unsere ersten Erinnerungen einsetzen – einem Geschlecht angehören und zunächst biologische Kräfte das Geschlecht eines Kindes determinieren (vgl. Arnold 2007, S. 20). Verbreitet ist die Annahme, dass Kinder pränatal „biologisch mit einer anlagebedingten geschlechtlichen Disposition ausgestattet [werden]“ (Aßmann 2018, S. 194). Allerdings gehen inzwischen immer weniger Biolog\*innen davon aus, dass die DNA das Individuum insgesamt vorbestimmt; vielmehr werden die Informationen der DNA als im Kontext von zellulären und Umweltereignissen entstanden verstanden (vgl. Voß 2009, S. 13). So liegen z.B. Forschungen vor, die bestätigen, dass es nicht möglich ist, die Geschlechtsdetermination auf einige wenige Gene zurückzuführen. Vielmehr sei selbige als Entwicklungsprozess zu verstehen, wobei der gesamte Organismus samt seiner Wechselwirkung mit der Umwelt zu berücksichtigen ist (vgl. Voß 2018, S. 151).

Auch gilt das System der Zweigeschlechtlichkeit inzwischen biologisch als überholt und unzureichend. Zwar definiert Geschlecht in der **Biologie** „die Zuordnung von Individuen zweigeschlechtlicher Spezies zu männlichen und weiblichen Vertretern“ (Buselmaier & Tariverdian 2007, S. 108; vgl. Aloisi 2007, S. 4)<sup>12</sup>, für diese Unterscheidung können jedoch bis zu (einige Wissenschaftler\*innen sprechen auch von mindestens) sieben verschiedene Kriterien bzw. Faktoren berücksichtigt werden<sup>13</sup>. So nennt und erläutert z.B. Haeberle 1985 folgende sieben Variablen, die unter Umständen unabhängig voneinander sein können: Das chromosomale Geschlecht, das gonadale Geschlecht, das hormonale Geschlecht, die inneren Geschlechtsorgane, die äußeren Geschlechtsorgane, das zugewiesene oder anerzogene Geschlecht und die geschlechtliche Selbstidentifizierung (Haeberle 1985, S. 9f.). Solch ein mehrdimensionales Geschlechterverständnis lässt sich bis in die 1950er-Jahre zurückführen. So unterscheidet der\*die Psychiater\*in und Sexualwissenschaftler\*in John Money (basierend auf Forschungen zu Inter- und Transsexualität) sieben Dimensionen („variables“) von Geschlechtlichkeit:

„1. Assigned sex and sex of rearing; 2. External genital morphology; 3. Internal accessory reproductive structures; 4. Hormonal sex and secondary sexual characteristics; 5. Gonadal sex; 6. Chromosomal sex; 7. Gender role and orientation as male or female, established

---

<sup>12</sup> Und auf dieser biologischen Bestimmung wurzle auch Gender als „männliches oder weibliches Selbstbild einer Person“ (Aloisi 2007, S. 4), so z.B. die Mediziner\*in Anna Maria Aloisi, wobei Gender durch Umwelt und Erfahrungen geformt würde. In diesem Verständnis von Aloisi wird also auch dem sozialen Geschlecht ein biologischer Ursprung zugeschrieben (vgl. zur Trennung von sex und gender Kapitel 2.3.5).

<sup>13</sup> Für einen Überblick der historischen Entwicklung und Entstehungsgeschichte dieser Differenzierungskriterien von der Antike bis in die Neuzeit vgl. Voß 2018.



while growing up“ (Money, Hampson & Hampson 1955, S. 302, vgl. auch Villa 2019, S. 26 für eine deutsche Übersetzung und historische Einordnung).

Es ist nun möglich, dass ein neugeborenes Kind z.B. innere weibliche Geschlechtsorgane hat, die äußeren Geschlechtsorgane aber männlich erscheinen. Noch in den 1980er-Jahren wird dies als „Widersprüchlichkeit“ verstanden – auch Money (1955) formuliert bereits, dass diverse „contradictions“ (ebd.) vorliegen können –, die Probleme medizinischer oder sozialer Art mit sich zieht. Und so fasst Haerberle zusammen: „Glücklicherweise können die meisten Menschen nach allen sieben Kriterien klar als männlich oder weiblich eingeordnet werden und benötigen daher keiner besonderen Beratung oder Hilfe im Verlauf ihrer sexuellen Entwicklung“ (Haerberle 1985, S. 10).

In aktuellerer Literatur zeigt sich dies anders. In ihrem Standardwerk zur Humangenetik unterscheiden Buselmaier & Tariverdian (2007) fünf Kriterien (einige werden bereits bei Haerberle 1985 und Money 1955 benannt), um Menschen dem männlichen oder weiblichen Geschlecht zuzuordnen, wobei auch Intersexualität anerkannt wird (auf der Ebene des gonadalen Geschlechts, wenn also gemischte Keimdrüsen festgestellt werden)<sup>14</sup>: Das chromosomale Geschlecht, das gonadale Geschlecht, das genitale Geschlecht<sup>15</sup>, das psychische Geschlecht und das soziale Geschlecht (Buselmaier & Tariverdian 2007 S. 108). Dennoch seien „Zwischenfälle“ (Arnold 2007, S. 20), also Individuen, deren gonadaler Typus zwischen Ovar und Hoden liegt, selten. Dies bestätige, so der\*die Biolog\*in Arthur P. Arnold, dass die meisten Individuen einer der beiden Kategorien (männlich oder weiblich) angehören, sodass Geschlecht biologisch betrachtet eine klare Dichotomie darstelle (bezogen auf Wirbeltiere) (vgl. ebd., S. 20f.).

---

<sup>14</sup> Intersexuelle Organismen sind der Biologie bzw. Genetik bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts bekannt (vgl. Satzinger 2018, S. 54) und die daraus resultierende Möglichkeit einer Nicht-Zuweisung von Personen zu einem der beiden Geschlechter wurde bereits zur Zeiten der Weimarer Republik diskutiert (vgl. ebd., S. 63). Die biologisch-medizinische Kategorie ‚Intersexualität‘ (sowie der damit verbundene gesellschaftliche Diskurs seit den 1950er-Jahren, in denen die Medizin begann, Intergeschlechtlichkeit nach der Geburt durch operative Eingriffe aus der Welt zu schaffen) kann hier aber nicht in der nötigen Angemessenheit und Tiefe theoretisch erfasst werden, sodass darauf verzichtet wird. Für einen aktuellen Überblick über die Debatte und den Stand der Forschung vgl. z.B. Schweizer & Vogler 2018; von Wahl 2018. Dass es allerdings möglich ist, den menschlichen Körper durch Hormongabe und/ oder Operationen einem (gewünschten) Geschlecht anzupassen, belege, so die\*der Biolog\*in und Wissenschaftshistoriker\*in Helga Satzinger, „die Dominanz des sozialen Gendering gegenüber einer wie auch immer verstandenen biologischen Geschlechtszugehörigkeit, bzw. geschlechtlichen Uneindeutigkeit“ (Satzinger 2018, S. 52).

<sup>15</sup> Eine detaillierte Beschreibung fortpflanzungsbezogener und weiterer körperlicher Merkmale und Unterschiede zwischen den Geschlechtern ist z.B. bei Arnold 2007 zu finden. In welchen Phasen sich Geschlecht ab der Befruchtung biologisch (auf Basis der Chromosomen, Gonade, Hormonen usw.) entwickelt, ist z.B. bei Buselmaier & Tariverdian (2007) und Regard (2000) nachzulesen. Wie sich die Chromosomentheorie, die Genetik und die Hormonforschung seit 1900 entwickelt haben und wie sie gesellschaftspolitisch rezipiert wurden, kann bei Satzinger 2018 nachvollzogen werden.

Es wird deutlich, dass in den Naturwissenschaften zwar eine biologische Geschlechtszuweisung möglich ist (und auch angestrebt wird), diese aber nicht mehr ausschließlich auf der Annahme von Zweigeschlechtlichkeit beruht. Diese Position ist inzwischen weit verbreitet und wird weiter konkretisiert. So beginnt die\*der Biolog\*in und Wissenschaftsjournalist\*in Claire Ainsworth ihren\*seinen 2015 im Journal *Nature* erschienenen Aufsatz „Sex redefined“ mit der klaren Position: „The idea of two sexes is simplistic. Biologists now think there is a wider spectrum than that“ (Ainsworth 2015, S. 288) und stellt damit die biologische, auf die Natur rückführbare Zweigeschlechtlichkeit ebenfalls in Frage. Ainsworth erläutert, dass – wird die Genetik betrachtet<sup>16</sup> – die Grenzen zwischen den Geschlechtern inzwischen noch mehr verschwimmen als bei z.B. der Betrachtung der Gonaden, bezüglich selbiger Mediziner\*innen schon lange anerkennen, dass Geschlechtschromosomen etwas anderes anzeigen können als z.B. Keimdrüsen und/ oder Genitalien und so verschiedene Geschlechtsvariationen möglich sind (vgl. ebd.; Eine Tabelle, die das mögliche „sex spectrum“ basierend auf Hormonen, Chromosomen, Zellen und weiteren Merkmalen aufzeigt, ist auf S. 290 des Aufsatzes zu finden)<sup>17</sup>. Wie z.B. auch die\*der Biowissenschaftler\*in Anne Fausto-Sterling (1993, 2000) bestätigt, zeigen diverse naturwissenschaftliche Forschungen zu Geschlechterdifferenzierungen, dass „[c]hromosomes, hormones, the internal sex structures, the gonads and the external genitalia all vary more than most people realize“ (Fausto-Sterlin 2000, S. 20). Im deutschsprachigen Raum fasst z.B. Hericks (2019) die beschriebenen Erkenntnisse von u.a. Ainsworth und Fausto-Sterling zusammen und erklärt, „dass die Prozesse der physiologischen Ausdifferenzierung hinsichtlich genetischem, gonadischem, endokrinologischem und morphologischem Geschlecht pluraler und volatiler sowie die Grenzen fließender und unbeständiger sind, als allgemein angenommen“ (Hericks 2019, S. 195).

---

<sup>16</sup> Seit den 1990er-Jahren finden sich nicht nur zur Geschlechtsbestimmung, sondern auch zur Geschlechtsdetermination vermehrt widersprüchliche Ergebnisse, die in der biologischen Forschung dazu führen „zunehmend von einfachen Modellen der Genwirkung abzurücken“ (Voß 2018, S. 165; vgl. auch Voß 2009). So wird inzwischen nicht mehr ein einzelnes Gen für die Entwicklung von Organstrukturen wie Hoden und Eierstöcken verantwortlich gemacht, sondern angenommen, dass „ein Netzwerk verschiedener Gene sowie weiterer Faktoren für die Ausbildung von Hoden bzw. Eierstöcken notwendig ist“ (ebd.). Da die Geschlechtschromosomen auch in anderen Konstellationen als XX und XY auftreten (z.B. X0, XXY) und z.B. ein ‚weiblicher‘ Chromosomensatz (XX) mit einem ‚typisch männlichen‘ Erscheinungsbild einhergehen kann (und umgekehrt), sei die Bezeichnung von X und Y als Geschlechtschromosomen generell in Frage zu stellen (vgl. ebd., S. 166).

<sup>17</sup> Regard (2000) stellt eine ähnliche Tabelle vor, wobei sie angibt, dass die Natur mindestens elf Geschlechter kennt. Allerdings bezieht sie\*er in ihre\*seine Überlegungen auch das sogenannte Beziehungsgeschlecht ein (also die bevorzugte Partner\*innenwahl als Teil der Geschlechtsidentität), sodass neben verschiedenen hermaphroditischen Formen und Transsexualität auch Bezeichnungen wie bisexuell oder lesbisch in der Ordnung vertreten sind (vgl. Regard 2000, S. 13).

Bereits in ihrem 1993 in *The Science* veröffentlichten Artikel „The five sexes“ begründet Fausto-Sterling, warum die Kategorien ‚Männlich‘ und ‚Weiblich‘ biologisch nicht ausreichen. Sie\*Er fokussiert dabei Forschungen bezüglich „the concept of the intersexual body“ (Fausto-Sterling 1993, S. 21) und konkludiert: „For biologically speaking, there are many gradations running from female to male; and depending on how one calls the shot, one can argue that along that spectrum lie at least five sexes – and perhaps even more“ (ebd.).

Ainsworth erläutert, dass inzwischen zwar in vielen Gesellschaften akzeptiert sei, dass sich soziale Geschlechterrollen lockern und sich klassische Geschlechterrollen auflösen, aber wenn es um das biologische Geschlecht bzw. den biologischen Geschlechterbegriff gehe, sei das binäre Modell nach wie vor das einzig akzeptierte System und das obwohl die Biologie inzwischen eine sehr differenzierte Sichtweise auf Geschlecht – „a more nuanced view of sex“ (ebd., S. 291) – hat. Hier, so Ainsworth weiter, müsse die Gesellschaft aufholen. Und auch die\*der Neuropsycholog\*in Marianne Regard kommt zu dem Schluss, dass sich – wäre die biologische Tatsache bekannter und akzeptierter, dass es mehr als zwei Geschlechter gibt – viele Fragen und viele soziale, politische und psychologische Probleme erübrigen würden. Die Zweigeschlechtlichkeit, so Regard weiter, „entpuppt sich [...] als eine Ideologie, die alle gesellschaftlichen Bereiche, auch die Medizin, prägt“ (Regard 2000, S. 13). Neue gesellschaftliche Entwürfe seien erst dann möglich, wenn die Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit aufgedeckt, als falsch gewertet und aufgegeben wird, schließt Regard (vgl. ebd., S. 14).

Ainsworth schließt ihren Aufsatz mit der gesellschaftlich durchaus relevanten Frage, ob das Geschlecht anhand der Anatomie, der Hormone, der Zellen oder der Chromosomen bestimmt werden soll (alles ist biologisch möglich, siehe oben), wenn juristisch verlangt wird, anzugeben, ob eine Person männlich oder weiblich ist und vor allem, was zu tun sei, wenn verschiedene Methoden zur Geschlechtsbestimmung zu unterschiedlichen bzw. widersprüchlichen Ergebnissen kommen (vgl. Ainsworth 2015, S. 291). Auch wenn die Bestimmungsfaktoren für Geschlecht nicht bei jedem Individuum übereinstimmen, ist i.d.R. das Genital-Geschlecht (also die äußeren Genitalien) Grundlage für den Standesamtseintrag, der das juristische Geschlecht festlegt (vgl. Lexikon der Biologie 2001, S. 287). Diese Einordnung als männlich oder weiblich, basierend auf äußeren Geschlechtsmerkmalen, „ist ein kulturell geprägter Akt und geschieht normalerweise unabhängig von Chromosomenstatus, der künftigen hormonalen Entwicklung sowie dem Empfinden des heranwachsenden Individuums in einer Kultur mit bestimmten Geschlechterrollen“

(Haidle 2018, S. 15f.). Biologische Merkmale scheinen hier letztlich nicht ausschlaggebend sein zu können, die Geschlechtsidentität (gender identity) jedes Menschen hingegen kann ein sinnvoller Parameter sein (vgl. Ainsworth 2015, S. 291). Und so schlägt Ainsworth vor: „if you want to know whether someone is male or female, it may be best just to ask“ (ebd.).

In anderen (Natur-)Wissenschaften zeigt sich ebenfalls das Phänomen, dass Geschlecht häufig auf äußerlich sichtbare Merkmale reduziert wird. So kritisiert die\*der **Neurowissenschaftler\*in** Anelis Kaiser in einem Artikel zur Manifestation der Geschlechtlichkeit in den Neurowissenschaften, dass Geschlecht als zu untersuchende Variable in der Neuropsychologie „üblicherweise als sex erfasst und meist allein am Namen der Versuchsperson bzw. am Erscheinungsbild derselben verifiziert [wird]“ (Kaiser 2018, S. 138). Weder zu sex noch zu gender (Kaiser geht hier also von einer Trennung aus, die im späteren Verlauf der Arbeit noch zu hinterfragen sein wird, vgl. Kapitel 2.3.5) werden die Angaben von Menschen überprüft – so sie erhoben und nicht schlichtweg aufgrund des Äußeren als bekannt festgestellt werden (vgl. ebd.). Dabei stünde, so Kaiser weiter, die Frage nach Differenzen zwischen den zwei Geschlechtern in der neurowissenschaftlichen Forschung im Mittelpunkt (z.B. die Frage nach Unterschieden in Hirnstrukturen zwischen Männern und Frauen bezüglich bestimmter Aspekte)<sup>18</sup>; jede neurowissenschaftliche Fragestellung könne auch hinsichtlich möglicher Geschlechtsdifferenzen untersucht werden und wird Geschlecht untersucht, hieße das, nach einem signifikanten Unterschied zu suchen (vgl. ebd., S. 140).<sup>19</sup> Dies sei darauf zurückzuführen, dass auch die als objektiv und neutral geltenden Verfahren der Naturwissenschaften von gesellschaftlich geteilten Geschlechtervorstellungen, wie der Grundannahme der Zweigeschlechtlichkeit bestimmt seien, aus denen dann Forschungsfragen im Sinne einer Suche nach Differenzen zwischen den zwei Geschlechtern abgeleitet werden (vgl. Schmitz 2012, S. 4f.).

---

<sup>18</sup> Grundsätzlich steht in der neurowissenschaftlichen Geschlechterforschung die Frage im Zentrum, ob und wie Hormone und die Funktion des Gehirnes mit Unterschieden der Geschlechtsentwicklung in Verbindung stehen (vgl. Siegler et al. 2016, S. 579)

<sup>19</sup> Anelis Kaiser führt auch Studien auf, die deutlich differenzierter mit Geschlecht umgehen und die Binarität auch im neurowissenschaftlichen Kontext anzweifeln. Zur Kritik an der differenzorientierten Hirnforschung vgl. auch Schmitz 2006, wobei Schmitz auch Widersprüche in neurowissenschaftlichen Befunden und deren Interpretation aufdeckt.

Die\*Der Neurobiolog\*in Kirsten Jordan beschreibt die Frage nach Geschlechterdifferenzen im Gehirn<sup>20</sup> sogar als eines der „faszinierendsten und immer wieder aufgegriffenen Forschungsthemen in unserer Gesellschaft“ (Jordan 2010, S. 87). Jordan liefert einen zusammenfassenden Überblick diverser neurowissenschaftlicher Studien zu z.B. sexueller Differenzierungen des Gehirns von Männern und Frauen, hirnanatomischen und hirnfunktionellen Geschlechterdifferenzen usw. (vgl. Jordan 2010; vgl. auch Siegler et al. 2016, S. 579ff.). Dabei wird allerdings anerkannt, dass die feststellbaren Differenzen nicht nur auf biologische Faktoren zurückgeführt werden können, sondern dass das Gehirn auch Umweltfaktoren wie Stereotypen, Erfahrungen usw. unterliegt (vgl. Jordan 2010, S. 100). Solche sozialisatorischen Einflüsse werden aber erst in jüngster Zeit in der Hirnforschung anerkannt und eine entsprechende Interaktion zwischen psychischen, sozialen und biologischen Faktoren bei der Entwicklung von Geschlechterdifferenzen im Gehirn und im Verhalten wird folglich erst seit ca. 10-15 Jahren fokussiert. Und dass, obwohl die Lernforschung und die Sozialpsychologie bereits zu Beginn der 1990er-Jahre mit Untersuchungen darauf hinwiesen, welchen Einfluss soziale Faktoren z.B. auf die Übernahme von geschlechterstereotypem Verhalten haben (vgl. Schmitz 2012, S. 22).

Die von Kaiser kritisch gesehenen Feststellungen der Differenzfokussierung in den Neurowissenschaften und die von Jordan dargestellten Studien zeigen, dass in der Neurowissenschaft überwiegend noch immer von Zweigeschlechtlichkeit ausgegangen und diese als Norm verstanden wird (trotz der oben skizzierten biologischen Erkenntnisse). Geschlecht wird als binäre, äußerlich sichtbare, an Körper/ Leib gekoppelte Variable eines Menschen interpretiert wobei der forschungsleitende Fokus auf den Differenzen zwischen Männern und Frauen liegt., Begründet werden gemessene Unterschiede sowohl mit biologischen als auch sozialen Faktoren (Zusammenspiel von Anlage und Umwelt).<sup>21</sup>

Interessant ist, dass sich bezüglich der Unterschiede in den Gehirnen von Männern und Frauen in neueren Forschungen – z.B. hinsichtlich bestimmter Sprachanalysen/ Sprachlateralisierung oder räumlicher Fähigkeiten – widersprüchliche Untersuchungsergebnisse

---

<sup>20</sup> Für einen historischen Überblick der Fundierung des geschlechterdifferenten Gehirns durch die Schädel- und Hirnforschung im 19. und frühen 20. Jahrhunderts vgl. Schmitz 2012, S. 18ff. Schmitz erläutert u.a., wie sich in der Forschungsgeschichte zeigt, dass biologisch-evolutionäre Theorien die notwendige Voraussetzung bilden, um Zusammenhänge zwischen Verhalten und Hirnfunktion geschlechterdifferent zu erklären (vgl. ebd., S. 21).

<sup>21</sup> Die\*Der Professor\*in für Gender & Science, Sigrid Schmitz, kommt 2012 zu dem Ergebnis, dass naturwissenschaftliche Konzepte, die die Bedeutung der Biologie für die Entwicklung von Geschlecht und Geschlechterdifferenzen einseitig betonen, heute kaum noch vertreten werden und setzt sich dazu kritisch mit eben solchen Konzepten auseinander (vgl. Schmitz 2012). Schmitz beschreibt darüber hinaus, wie sich die Nature-Nurture-Debatte entwickelt hat und setzt sich dabei (kritisch) mit der Frage auseinander, wie sich biologische und sozialisatorische Faktoren menschlicher Verhaltensaspekten bedingen (vgl. ebd., S. 11ff.).

zeigen (vgl. Schmitz 2012, S. 23ff.). Solche Ergebnisse und deren Interpretationen zeigen, dass in der modernen Hirnforschung zunehmend hinterfragt wird, ob Geschlechtsunterschiede biologisch determiniert, evolutionsbedingt und somit weitestgehend festgelegt sind (vgl. ebd., S. 26). Und auch für die Emotionsforschung werden Faktoren wie der sozio-kulturelle Hintergrund und/oder durch Sozialisation ‚erlernte‘ Geschlechterrollen zunehmend wichtiger und sollten – so die\*der Sozialpsycholog\*in Ljubica Lozo – stärker berücksichtigt werden. Denn z.B. gesellschaftliche Stereotypen zum emotionalen Verhalten der Geschlechter, so zeigt Lozo (2010) auf, produzieren Erwartungen, die Einfluss auf das emotionale Erleben und den emotionalen Ausdruck von Männern und Frauen haben (vgl. Lozo 2010, S. 52). Nicht zuletzt wirke sich der Wandel von Geschlechterrollen in der Gesellschaft auch auf die Emotionen und deren Ausdruck aus – so erfahre der Emotionsausdruck von Männern zunehmend eine größere Akzeptanz in westlichen Kulturen (vgl. ebd.).

**Entwicklungspsychologisch** lassen sich verschiedene Perspektiven auf die Geschlechterentwicklung und die Entwicklung von Differenzen aufzeigen<sup>22</sup>, wobei diese nach biologischen Einflüssen (mit evolutionstheoretischen und neurowissenschaftlichen Ansätzen), kognitiven und motivationalen Einflüssen sowie kulturellen Einflüssen<sup>23</sup> auf die Entwicklung zu differenzieren sind (vgl. Siegler et al. 2016). Für jeden dieser Einflüsse gibt es empirische Belege, sodass anzunehmen ist, dass die Geschlechtsentwicklung ein Resultat komplexer Wechselwirkungen aller drei Faktoren ist (vgl. ebd., S. 578).

So befasst sich die\*der Entwicklungspsycholog\*in Doris Bischof-Köhler mit Geschlechterdifferenzen bzw. deren evolutionsbiologischer Entstehung und damit vordergründig mit biologischen Einflüssen auf die Geschlechtsentwicklung (vgl. auch Euler 2013)<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> In der Psychologie werden bezüglich der Geschlechterdifferenzen zwei grundsätzliche Modelle unterschieden: Das Modell der Geschlechtsunterschiede geht davon aus, dass sich Frauen und Männer in einer Vielzahl psychologischer Variablen unterscheiden, während das Modell der Geschlechtsähnlichkeit besagt, dass sich beide Gruppe nur in sehr wenigen psychologischen Phänomenen bedeutsam unterscheiden (vgl. Lohaus & Vierhaus 2013, S. 182f.). Beiden Modellen liegt aber offenbar die Annahme der Geschlechtsbinarität zugrunde. Psychologische Studien zu Geschlechtsunterschieden z.B. in motorischen Fähigkeiten, im Sozialverhalten und im Gesundheitsstaus sind bei Lohaus und Vierhaus 2013 nachzulesen.

<sup>23</sup> Die Kognitionsforschung fragt, wie geschlechtstypische Verhaltensweisen, Einstellungen usw. erlernt werden. Dies wird an anderer Stelle im Rahmen sozialisationstheoretischer Überlegungen diskutiert (s. Kapitel 3), weshalb kognitive und motivationale Einflüsse hier ausgeklammert werden. Ebenso wird die Perspektive der kulturellen Einflüsse ausgeklammert, da die Rolle der Kultur im Zusammenhang mit den später dargestellten sozialkonstruktivistischen Theorien zur Geschlechtsentwicklung und -differenz betrachtet wird (s. Kapitel 2.3).

<sup>24</sup> Für einen Überblick evolutionstheoretischer Ansätze und entsprechender Forschungsbefunde (vor allem evolutionspsychologischer und biosozialer Theorien) vgl. Siegler et al. 2016, S. 578f.

Dabei kommt er\*sie zu dem Schluss, dass sich im Zuge der Evolution Fortpflanzungsstrategien entwickelt haben, die letztlich zu geschlechtsspezifischen Lebensumständen führen und Folgen für die gesamte Verhaltensorganisation nach sich ziehen. So läge „eine besondere selektive Prämie“ (Bischof-Köhler 2010, S. 157) beim weiblichen Geschlecht auf der Fürsorglichkeit, während männliche Individuen vor allem unter Rivalitätsdruck stünden (aufgrund der Begrenztheit der weiblichen Fortpflanzungsressourcen). Eine weitere auf die Evolutionstheorie rekurrierende Annahme ist, dass Geschlechterdifferenzen noch heute auf die unterschiedliche Arbeitsteilung in der Ur- und Frühgeschichte zurückzuführen sind: Männer haben durch die Jagd Aggressivität und gute räumlich Orientierung entwickelt, während Frauen durch das Sammeln und die Funktion am Feuer mit anderen Frauen Sprach- und Sozialverhalten ausgebildet haben (vgl. Schmitz 2006b, S. 189, Schmitz 2012; s. auch Haidle 2018, S. 22ff.), wobei solche Naturalisierungen heute kritisch zu betrachten sind (vgl. ebd.). Werden solche Theorien zur Menschheitsentwicklung verglichen, zeigt sich, dass Erklärungen je nach wissenschaftlichem Diskurs und dessen Verlauf aus der Datengrundlage – die auch nicht eindeutig und widerspruchsfrei ist – herausgegriffen und interpretativ der jeweiligen Theorie angepasst wurden/ werden (vgl. Schmitz 2012, S. 5; Haidle 2018, S. 17/22ff.).

Laut Bischof-Köhler führen diese Evolutionsfaktoren nun aber dazu, dass heute bereits sehr früh, schon vor der Geburt, Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Jungen festzustellen sind – so seien Jungen schon im Mutterleib aktiver und ab dem ersten Lebenstag impulsiver, während Mädchen von Geburt an leichter zu beruhigen, weniger reizbar und emotional ausgeglichener seien (vgl. ebd., S. 159; vgl. auch Euler 2013, S. 2f.). Bischof-Köhler führt weitere Studien und Belege an, die Geschlechtsunterschiede und geschlechtstypisches Verhalten ab der Geburt bestätigen und die die Grundlage für Verhaltensbesonderheiten legen (z.B. Durchsetzungsorientierung, Risikobereitschaft, Empathie), „in denen sich die Geschlechter dann auch im Erwachsenenalter signifikant unterscheiden“ (ebd., S. 160). Da Versuche gescheitert seien, Kinder geschlechtsneutral zu erziehen (z.B. in den Kinderläden der 1968er-Bewegung) und sich auch aus Studien zur Wirkung geschlechtsdifferenzierender Sozialisation „kaum überzeugende Zusammenhänge ergeben“ (ebd., S. 161), kommt Bischof-Köhler aus entwicklungspsychologischer Sicht zu dem Schluss, dass Geschlechterdifferenzen und -stereotype „nicht willkürlich konstruiert sind, sondern eine anlagebedingte Grundlage haben“ (ebd., S. 168) – Geschlechterdifferenzen haben also einen (evolutions-)biologischen Ursprung, so Bischof-Köhler. Im Allgemeinen bestätigt die Entwicklungsforschung heute aber, dass sowohl

biologische also auch psychologische und kulturelle Prozesse in vielfältiger Weise Einfluss auf die Geschlechtsentwicklung nehmen, wobei die jeweiligen Faktoren unterschiedlich gewichtet werden (vgl. Siegler et al. 2016, S. 577).

Die aufgezeigten Diskurse und Erklärungsansätze für die Entwicklung von Geschlecht und Geschlechterdifferenzen deuten darauf hin, wie vielfältig sowohl die Theoriebezüge als auch Forschungsansätze in diesem Kontext sind. Letztlich kann es aber auch für die (soziologische) Genderforschung eine Chance sein, sich mit den Naturwissenschaften kontinuierlich auseinanderzusetzen, da dies das Aufbrechen der zentralen Dichotomien von Kultur und Natur sowie Mann und Frau unterstützen kann (vgl. Schmitz 2012, S. 32) – denn eine starre Annahme von biologisch/evolutionär begründeter Zweigeschlechtlichkeit und der von sozialen Faktoren unabhängigen Ausbildung von Differenzen scheint auch in den Naturwissenschaften weitestgehend überwunden (auch wenn evolutionsbiologisch z.T. noch immer anders argumentiert wird). Dass sich dieses Verständnis allerdings gesellschaftlich noch nicht durchgesetzt hat – wie z.B. Ainsworth und Fausto-Sterling postulieren (s. weiter oben in diesem Kapitel) – zeigen die folgenden Ausführungen, in denen Geschlecht aus soziologischer Perspektive definiert und als zentrale gesellschaftliche Kategorie eingeordnet wird.

### **2.3 Die Kategorie ‚Geschlecht‘ aus sozialkonstruktivistischer Perspektive<sup>25</sup>**

Im Folgenden werden nach einführenden Erläuterungen zum sozialkonstruktivistischen Geschlechterverständnis Überlegungen zur Naturhaftigkeit der Zweigeschlechtlichkeit angestellt, die an die Darstellungen in Kapitel 2.2 anschließen. Darauf aufbauend wird erläutert, welche Rolle Geschlecht als (soziale) Kategorie spielt. Abschließend wird sowohl die Genese des sozialkonstruktivistischen Verständnisses von Geschlecht dargestellt sowie das Anliegen konstruktivistischer Ansätze in diesem Zusammenhang erläutert.

---

<sup>25</sup> Für weitere Informationen zu dieser soziologischen Denkweise vgl. z.B. Dimbath 2016; Kruse 2014.



### **2.3.1 Eine konzeptionelle Einordnung des sozialkonstruktivistischen Geschlechterverständnisses**

In dieser Arbeit wird ein soziologisches Geschlechterverständnis herangezogen, da es sich bei der Soziologie um "eine Wissenschaft [handelt], welche soziales Handeln deutend verstehen [...] will" (Weber 1980, S. 1). Geschlecht ist als Produkt und Ordnungskategorie eben dieses sozialen Handelns zu verstehen ist, wie die folgenden Ausführungen zeigen werden, sodass hier auf einen entsprechenden Wissenschaftsbezug zurückgegriffen wird. Geschlecht ist in diesem Verständnis ein soziologischer Begriff, der beispielsweise bei den zentralen soziologischen Fragen nach Ungleichheiten unter den Menschen und der Herstellung sozialer Ordnungen relevant wird (vgl. z.B. Abels 2019). Dies zeigt sich z.B. auch in Standardlehrwerken zu Grundbegriffen der Soziologie (vgl. z.B. Kopp & Steinbach 2018), in denen die Begriffe Geschlecht und/oder Gender stets eingeordnet werden.

Der hier grundlegenden Annahme der ‚sozialen Konstruktion von Geschlecht‘ kann das ‚doing gender‘-Konzept (als eine – wenngleich häufigste – Lesart der sozialen Konstruktion von Geschlecht) zugeordnet werden. Dieser Ansatz entstammt ursprünglich der interaktionstheoretischen Soziologie (vgl.: Gildemeister 2010, S. 137; Gildemeister 2019) und ist der Metatheorie des Sozialkonstruktivismus zuzuordnen.

Der Sozialkonstruktivismus geht auf Berger und Luckmann zurück, die die Perspektive vertreten, dass der Mensch seine Wirklichkeit konstruiert (Annahme der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit)<sup>26</sup>. Diese Perspektive basiert auf folgender Annahme: „Gesellschaft ist ein menschliches Produkt. Gesellschaft ist eine objektive Wirklichkeit. Der Mensch ist ein gesellschaftliches Produkt.“ (Berger & Luckmann 1989, S. 65). Basierend auf den Arbeiten von Weber und Durkheim wird davon ausgegangen, „dass Gesellschaft nicht naturgegeben ist, sondern auf der Grundlage sinnhaften Handelns (Weber) hergestellt, dann aber in feste Strukturen überführt wird, die als soziale Tatsachen wie Dinge behandelt und in ihrer Orientierungswirkung auf individuelles Handeln nicht mehr hinterfragt werden (Durkheim).“ (Dimbath 2016, S. 272)

Die soziologische Schwerpunktsetzung lässt sich auch sachunterrichtsdidaktisch begründen, denn hier hat die Soziologie im Rahmen sozialwissenschaftlichen Lernens bzw. der

---

<sup>26</sup> Vgl. dazu auch Kapitel 1.3 zur methodologischen Einordnung.

sozialwissenschaftlichen Perspektive ihren Platz. So nennt z.B. Thiel (2003) neben Geschichte, Politik und Philosophie die Soziologie als sozialwissenschaftlichen Bereich, „der im Sachunterricht der Grundschule eine Rolle spielt“ (Thiel 2003, S. 288) und auch Kahlert (2016) betont, dass die Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts „Bezüge zur pädagogischen, psychologischen, soziologischen, philosophischen und anthropologischen Forschung [schaffen].“ (Kahlert 2016, S. 9, Hervorheb. L.C.). Diese Bezüge existieren allerdings nicht nur auf der Ebene von Forschung, sondern auch auf der des Unterrichts. So nennt Kahlert soziologische Inhalte (neben z.B. historischen) als ein Element des sozialwissenschaftlichen Lernfelds im Sachunterricht (vgl. ebd., S. 200). Nicht zuletzt hat die soziologische Perspektive auf einen potenziellen Inhalt und dessen Bildungsgehalt auch einen Platz in Joachim Kahlerts verbreitetem Modell des inklusionsdidaktischen Netzes zur Themen- bzw. Inhaltsauswahl im Sachunterricht (vgl. ebd., S. 236).<sup>27</sup> Es zeigt sich außerdem, dass es vor allem auf der Ebene der Lehrpersonen im Kontext des sozialwissenschaftlichen Lernens (z.B. sozialwissenschaftliche Kompetenzen von Lehrer\*innen) an gut ausgebauter Forschung fehlt (vgl. ebd., S. 199f.).

Auch aus diesen Gründen soll in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf einer sozialwissenschaftlichen – und damit im Sinne der sachunterrichtlichen Bezugsdisziplinen soziologischen – Auseinandersetzung mit Geschlecht liegen. Die folgenden Ausführungen zeigen, dass biologisch begründbare Differenzen zwischen den Geschlechtern aus einer sozialkonstruktivistischen Denkweise heraus nicht relevant sind und z.T. in ihrer Existenz angezweifelt werden (s. dazu auch die Darstellung zur Diskussion des Geschlechterbegriffs, Kapitel 2.2). Sie bestätigen, dass diese Annahme inzwischen auch in den Naturwissenschaften überwiegend angezweifelt wird, weshalb eine Betrachtung aus naturwissenschaftlicher Sicht (als weitere Perspektive des Sachunterrichts) hier nicht – oder nur am Rande – erfolgt. Dabei werden allerdings keine Möglichkeiten ausgeschlossen, den Gegenstand *Geschlecht* fachdidaktisch vielperspektivisch zu verstehen und entsprechend zu interpretieren, wie die Ergebnisse der empirischen Studie in dieser Arbeit zeigen (vgl. z.B. Kapitel 5.6). Letztlich, so postuliert Hopf bereits 1993, müssen die Natur- und Sozi-

---

<sup>27</sup> In anderen Schemata zur Ziel- und Inhaltsauswahl im Sachunterricht sind ähnliche Bezüge zu finden (vgl. dazu Kapitel 4.1.3). So schlägt z.B. Köhnlein (1996) als eine Dimension des Sachunterrichts die „gesellschaftliche Dimension“ – auch sozialwissenschaftliche Dimension – vor (das Kind und sein soziales Umfeld bzw. die vielfältigen sozialen Bezüge/ politische Regelungen) (Köhnlein 1996, S. 50; Köhnlein 2012, S. 64) und in der „lebensweltlichen Dimension“ spielen neben heimatlichen Lebenswelten kulturelle Vielfalt eine Rolle (vgl. ebd.).

alwissenschaften im Sachunterricht eng verbunden bleiben, um aktuelle (gesellschaftliche) Probleme zu lösen, sodass eine grundsätzliche Trennung beider Teile abzulehnen ist (vgl. Hopf 1993, S. 26). Dennoch wird dieser Arbeit auf theoretischer Ebene aus den genannten Gründen ein soziologisches Geschlechterverständnis zugrunde gelegt. Ob und inwieweit dieses auch im Sachunterricht verankert ist, zeigen die empirischen Befunde (vgl. u.a. Kapitel 5.6). Im Sinne der Exploration und basierend auf dem Gütekriterium, stets Alternativdeutungen zuzulassen, werden bei der Datenauswertung beider Teilstudien alle Definitionsansätze und Interpretationsweisen von Geschlecht zugelassen.

### **2.3.2 Die Quintessenz des ‚doing gender‘-Konzepts**

Kernaussage des ‚doing gender‘-Konzepts ist, „dass Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität als fortlaufender Herstellungsprozess aufzufassen sind, der zusammen mit faktisch jeder menschlichen Aktivität vollzogen wird [...]“ (Gildemeister 2010, S. 137; vgl. Gildemeister 2019, S. 410). Definiert werden kann ‚doing gender‘ dabei als „das tägliche Bestätigen der Geschlechtszugehörigkeit und der Geschlechterverhältnisse“ (Funk 2012, S. 468). Das bedeutet, dass „Geschlechterverhältnis und damit die Geschlechterdifferenz [...] in Interaktionen immer wieder neu hergestellt (=gemacht, doing) werden, so dass sie als ‚Naturtatsache‘ erscheinen. Ein Geschlecht wird (selbst) dargestellt und erkannt bzw. zugeschrieben. Dabei wird das ‚doing‘, so Gildemeister 2019, häufig missverstanden. Denn es meint nicht etwa ein zielgerichtetes oder absichtsvolles Tun, sondern ein Tun, dass sich „so hochgradig verselbstständigt (routinisiert) hat, dass es von den Akteuren kaum bewusst wahrgenommen wird bzw. werden kann“ (Gildemeister 2019, S. 411).

Grundlage dieser Prozesse sind „kollektive kulturelle und historische Wissensbestände [...]“ (Herwartz-Emden; et al. 2012, S. 71). Faulstich-Wieland (2010) beschreibt ‚doing gender‘ folgendermaßen: „Man hat nicht ein für alle mal ein Geschlecht, sondern man muss es immer wieder neu ‚machen‘“ (Faulstich-Wieland 2010, S. 28; vgl. Faulstich-Wieland 2019, S. 7). Gleichzeitig – indem Kinder lernen, was sich für sie als Mädchen oder als Junge ‚gehört‘ – kann doing gender als Element des „geschlechtsbezogenen Sozialisationsprozesses“ (ebd.) verstanden werden (vgl. dazu auch Kapitel 3).

Alle vorgestellten Definitionsansätze betonen also den fortlaufenden Interaktions- bzw. Konstruktionsprozess, der dem doing gender – der sozialen Konstruktion von Geschlecht – zugrunde liegt: „[...] gender is created in interaction and at the same time structures

interaction“ (West & Zimmerman 1991, S. 18).<sup>28</sup> Deutlich wird auch, dass die Geschlechtszugehörigkeit durch doing gender vom Individuum ‚entkoppelt‘ wird, indem das Geschlecht nur zur Eigenschaft der Tätigkeiten, Handlungen, Gesten usw. einer Person wird. Individuen haben ausgewählte Gesten, Haltungen usw. also nicht als geschlechtliche Eigenschaften, sondern das Geschlecht „[...] liegt in ihren Praktiken“ (Hirschauer 2013, S. 154).

Den Terminus ‚soziale Konstruktion von Geschlecht‘ nutzen dabei erstmals Kessler und McKenna (1978) (vgl.: Wetterer 2010, S. 128) in ihrer weichenstellenden Studie ‚Gender. An Ethnomethodological Approach‘: „Our theoretical position is that *gender is a social construction*, that a world of two ‚sexes‘ is a result of the socially shared, taken-forgranted methods which members use to construct reality“ (Kessler & McKenna 1978, pp. vii, Hervorheb. L.C.). West und Zimmerman führten 1987 schließlich die Figur des ‚doing gender‘ ein (vgl. Gildemeister 2019, S. 411).

### 2.3.3 Die „Naturhaftigkeit“ der Zweigeschlechtlichkeit

Als Basis zur Entwicklung des doing-gender-Ansatzes dienten die Transsexuellenstudien der Ethnomethodolog\*innen Harold Garfinkel und Susan Kessler & Wendy McKenna in den 1960er und 1970er Jahren, die, indem der Prozess eines Geschlechtswechsels beobachtet und begleitet wurde, eine besondere Möglichkeit boten, um sowohl den Vorgang von Geschlechtszuweisungen als auch Mechanismen der Darstellung von Geschlecht zu analysieren (vgl.: Kessler & McKenna 1978, Garfinkel 1967, u.a. Gildemeister 2010, S. 139; Gildemeister 2019, S. 412f.; Villa 2019, S. 27 ff.). Darüber hinaus bestätigen Studien über Transsexualität oder Transvestiten – denn sowohl Transsexuelle als auch Transvestiten wechseln ihr Geschlecht; sie besetzen kein drittes –, dass Geschlechter-Grenzen instabil sind; sie können durch dauerhafte oder temporäre Geschlechtswechsel ‚durchbrochen‘ werden (vgl.: Lorber 2003, S. 61).

Im Zuge der genannten Untersuchungen (Garfinkel, Kessler & McKenna) konnte deutlich abgebildet werden, aus welchen routinierten sozialen Handlungsweisen und Praktiken Geschlechtszuschreibungen bzw. -kategorisierungen resultieren und dass Geschlechtszugehörigkeit vor allem eine soziale Tatsache ist (und eben keine natürliche/ biologische), die relativ unabhängig von körperlichen Merkmalen (wie Hormonen) ist.

---

<sup>28</sup> Zum Interaktionsbegriff, der diesen Überlegungen zugrunde liegt, vgl. z.B. Gildemeister 2019, Garfinkel 1967.

Körperliche Merkmale folgen vielmehr einer kulturellen Interpretation, erst durch sie konstituieren sich Geschlechtsmerkmale. Diese Kategorisierung von Mitgliedern einer Gesellschaft als männlich oder weiblich geschehen im Alltag unhinterfragt und werden routiniert gewusst. (Vgl. Villa 2019, S. 27; Kahlert 2019, S. 181). Da diese Zuschreibungen bzw. Interpretationen und die dahinterstehenden Praktiken für den Menschen i.d.R. folglich nicht bemerkbar vollzogen werden, schlussfolgert Gildemeister (2010), dass „[d]ie Binarität/ Zweipoligkeit der Geschlechtsklassifikation [...] eines der grundlegenden Typisierungsmuster dar[stellt], in denen die soziale Welt sich ordnet.“ (Gildemeister 2010, S. 139)

Garfinkel (1967) zeigt im Rahmen seiner Transsexuellenstudie ‚Agnes‘ auf, wie die vermeintliche Zweigeschlechtlichkeit von Menschen erzeugt wird; die Frauen- und Geschlechterforschung verdankt dieser Arbeit zentrale Erkenntnisse über die unhinterfragte und alltägliche Selbstverständlichkeit der Geschlechtsbinarität (vgl. Kahlert 2019, S. 181). Garfinkel publiziert im Kontext dieser Studie eine Liste der Fakten, die die Alltagstheorien über Geschlecht kennzeichnen: a „[...] list of properties of ‚natural, normally sexed persons‘ [...]“ (Garfinkel 1967, S. 122, vgl.: ebd., S. 122-128). Kessler und McKenna (1978) greifen diese Liste der „[...] ‚facts‘ which form our natural attitude toward gender“ (Kessler & McKenna 1978, S. 113) auf und fassen diese in folgende Kurzesen zusammen:

1. „There are two, and only two, genders (female and male).
2. One’s gender is invariant. (If your *are* female/male, you always *were* female/male and you always *will be* female/male.)
3. Genitals are the essential sign of gender. (A female is a person with a vagina; a male is a person with a penis.)
4. Any exceptions to two genders are not to be taken seriously. (They must be jokes, pathology, etc.)
5. There are no transfers from one gender to another except ceremonial ones (masquerades).
6. Everyone must be classified as a member of one gender or another. (There are no cases where gender is not attributed.)
7. The male/female dichotomy is a ‚natural‘ one. (Males and females exist independently of scientists’ (or anyone else’s) criteria for being male or female.)
8. Membership in one gender or another is ‚natural‘. (Being female or male is not dependent on anyone’s deciding what you are.)“ (Kessler & McKenna 1978, S. 113f.)

Hirschauer formuliert auf Basis der Auflistungen von Garfinkel und Kessler & McKenna drei „axiomatische Basisannahmen“, (Hirschauer 1994, S. 672) die das gesellschaftlich geteilte Alltagswissen über Geschlecht zusammenfassen:

1. Annahme der Konstanz: Das Geschlecht eines Menschen ist unverlierbar,
2. Annahme der Naturhaftigkeit: Das Geschlecht eines Menschen ist biologisch begründet,
3. Annahme der Dichotomizität: Jeder Mensch hat entweder das eine oder das andere Geschlecht (vgl.: ebd.). (Bereits 1955 beschreibt der\*die Psycholog\*in und Sexualwissenschaftler\*in John Money die absolute Dichotomie zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit als „a dichotomy as seemingly axiomatic as the distinct of day from night, black from white“ (Money, Hampson & Hampson 1955, S. 301) und unterstützt damit auch aus naturwissenschaftlicher Perspektive die Annahme, dass es sich bei der Binarität der Geschlechter um ein Axiom handelt.)

Hirschauer konstatiert bezüglich dieser Basisannahmen: „Dieses Wissen funktioniert als selbstverständlicher und nicht-hinterfragter Hintergrund von Wahrnehmungsprozessen und Begründungsfiguren und stellt eine dichotome Optik bereit [...]“ (Hirschauer 1994, S. 672).

Auch Judith Lorber (2003) betont den Aspekt der Selbstverständlichkeit, mittels derer *gender* als Grundlage des alltäglichen Lebens so allgegenwärtig wird, dass Geschlecht als genetisches Phänomen verstanden wird und konstatiert: „Für Menschen ist das Soziale das Natürliche“ (Lorber 2003, S. 82).<sup>29</sup> Gender wird aber im sozialen Leben geschaffen und reproduziert; es ist somit „[...] genauso etwas vom Menschen Produziertes wie die Kultur und genau wie diese darauf angewiesen, daß jede und jeder ständig ‚gender macht‘ – ‚doing gender‘“ (Lorber 2003, S. 55). Die eindeutig definierbare Geschlechtszugehörigkeit einer Person und die Zweigeschlechtlichkeit des Menschen ist also eine im Alltagswissen fest verankerte Selbstverständlichkeit, die dementsprechend als „[...] natürliche Vorgabe sozialen Handelns und sozialer Differenzierung [...] betrachte[t] [wird]“ (Wetterer 2010, S. 126) und das in einer Kultur, in der es „keinen Zwischenraum zwischen den Geschlechtern [gibt]“ (Hagemann-White 1984, S. 32).

---

<sup>29</sup> In neueren Theoriedebatten (seit der Jahrtausendwende) hat sich eine Denkströmung entwickelt, die das „Wissen über die vermeintlich natürlichen und sozialen Geschlechterdifferenzen sowie die hierarchisierenden Geschlechterklassifikationen in einer Gesellschaft“ (Kahlert 2019, S. 180) als ‚Geschlechterwissen‘ bezeichnet. In den entsprechenden Überlegungen steht die Beziehung zwischen gesellschaftlich-sozialen Entwicklungen, Wissen und Handeln im Mittelpunkt, um z.B. Chancen für die Veränderung der Geschlechterordnung auszuloten (vgl. ebd. und weiterführend auch Wetterer 2008).

Das Alltagswissen um diese Zweigeschlechtlichkeit basiert aber nicht auf biologischem oder physiologischem Wissen, sondern rekuriert allein auf Darstellungsleistungen auf der einen und der Interpretation dieser Darstellungen auf der anderen Seite (vgl.: Gildemeister 2010, S. 140).<sup>30</sup> Durch diese Mechanismen bekommt die Geschlechtszugehörigkeit „[...] den Status einer Basiskategorie [...]“ (Heintz 2001, S. 17) und bringt die Konsequenz mit sich, dass „Interaktion ohne gegenseitige geschlechtliche Identifizierung [...] praktisch ausgeschlossen [ist]“ (ebd.). Wären es nun aber biologische und nicht soziale Merkmale, die Geschlechter, Geschlechterverhältnisse und -differenzen bestimmen, würde es diese Darstellungsleistungen und Praktiken zur Herstellung der Erkennbarkeit des Geschlechts (wie Kleidung, Schmuck etc.) inklusive deren Interpretation nicht bedürfen (vgl.: Faulstich-Wieland 2008, S. 243; Faulstich-Wieland 2019, S. 7).

In Bezug auf die Interpretation von Verhaltensweisen ist festzuhalten, dass das gleiche Verhalten unterschiedlich wahrgenommen, interpretiert und bewertet wird, je nachdem, ob es ein Mann oder eine Frau tut – selbiges gilt auch für die Selbstwahrnehmung bzw. -einschätzung (vgl.: Hagemann-White 1984, S. 14), sodass auch durch diese Mechanismen die Annahme über die Dichotomizität der Geschlechter und geschlechtstypisierende Verhaltenszuschreibungen (re)produziert werden. Dabei spielt die soziale Erwünschtheit eines Verhaltens oder bestimmter Eigenschaften eine wichtige Rolle: Wenn in einer konkreten Situation geschlechtsspezifische Verhaltensnormen existieren, nehmen Männer und Frauen diese Positionen auch ein, selbst wenn ihnen anders zumute ist (vgl.: ebd., S. 26f.); es entsteht ein gewisser „sozialer Druck zur Anpassung an die Geschlechtsrolle“ (ebd., S. 29).

Des Weiteren spielt der Körper bei der individuellen und sozialen Konstruktion der Geschlechtszugehörigkeit eine besondere Rolle, denn die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht muss verkörpert – also durch Zeichen und Darstellungen symbolisiert – werden.<sup>31</sup> Dadurch wird Körperlichkeit ein „kulturelles Symbol [...] und als solches dargestellt und hergestellt [...]“ (Bilden 1991, S. 284). Durch Interaktions- und Darstellungsformen wie Lachen, Bewegungen, Blicke, Schrittlänge etc. wird der Körper gleichzeitig zum Medium und Speicher der Darstellung von Geschlechtszugehörigkeit (vgl.: Hirschauer 1989, S. 111) und existiert somit „[...] nur in sozialer Vermittlung: als Resultat von

---

<sup>30</sup> Zu einer Abbildung der Darstellungs- und Interpretationsmechanismen vgl. z.B. Hirschauer 1989.

<sup>31</sup> Eine zentrale Rolle spielen dabei die Genitalien. So Villa (2019) basierend auf den Überlegungen von Harold Garfinkel: „die Genitalia als anatomische bzw. physiologische Dimension des Geschlechts werden durch soziale Praxis attribuiert“ (Villa 2019, S. 28).

Formierung und Bearbeitung, als Signifikat von Darstellungen, Beschreibungen und Zuschreibungen und als Medium kultureller Inskriptionen“ (Hirschauer 1989, S. 112).<sup>32</sup> Die binäre Entgegensetzung von männlich und weiblich, so konstatiert Rendtorff (2018) ergibt sich also nicht zwingend aus dem Körper, dies erscheint uns lediglich aus Gewohnheit so – wir verwechseln den materiellen Leib mit seiner Bedeutung (vgl. Rendtorff 2018, S. 5), denn „Geschlecht ‚an sich‘ bedeutet nichts“ (ebd.).

Konsequenz der dauerhaften (u.a. körperlichen) Darstellungspraxis ist, dass sie selbst im Zuge ihres zeitlichen Verlaufs „[...] Selbstrestriktionen erzeugt, die Individuen auf die Darstellung eines der beiden Geschlechter festlegen“ (Hirschauer 2013, S. 155). Da die ausgeführten Darstellungen von Geschlecht ein „korporales Gedächtnis“ (ebd.) erzeugen und sich bestimmte kulturelle Verhaltensnormen beim Individuum unweigerlich einprägen, ist es auch nicht möglich, dass die Geschlechtsdarstellung situationsabhängig problemlos wechselt. Diese Tatsache birgt aber den Vorteil der Mühelosigkeit der Geschlechtsdarstellung in sich, denn durch die routinierten Darstellungspraktiken erfolgen die meisten Darstellungsleistungen unbewusst und ohne persönliche Anstrengung (vgl.: Hirschauer 2013, S. 155).

Um Menschen nun aber einem Geschlecht zuzuordnen zu können, kann das vermeintlich biologische Merkmal nicht herangezogen werden, da die Genitalien i.d.R. nicht sichtbar sind. Stattdessen folgt die Geschlechtskategorisierung einem „if-can“-Test: „[...] if people can be seen as members of relevant categories, then categorize them that way“ (West & Zimmerman 1991, S. 20). Die erste augenscheinliche Kategorisierung genügt dabei zur Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter, so lange kein Grund für ernsthafte Zweifel aufkommt (vgl.: ebd.): Women can be seen as unfeminine, but that does not make them ‚unfemale‘“ (ebd., S. 21). Unweibliches Verhalten reicht also bei weitem nicht aus, um eine Frau als ‚nicht-Frau‘ zu kategorisieren, denn die erste Zuschreibung (männlich oder weiblich) bestimmt i.d.R. die weiteren Wahrnehmungen, da diese – um Irritationen zu vermeiden – stets der zu Beginn vorgenommenen Geschlechtszuschreibung angepasst, wenn nicht sogar untergeordnet, werden: „Gender is an anchor, and once people decide what you are they interpret everything you do in the light of that“ (Kessler & McKenna 1978, S. 6). Dieser ‚Männlichkeits-/Weiblichkeits-Filter‘, durch den das Verhalten des

---

<sup>32</sup> Diese Formen der Darstellung sind schon alleine deshalb nötig, weil vermeintlich biologische Unterscheidungsmerkmale wie Genitalien, Hormone und Chromosomen in alltäglichen Situationen nicht sichtbar sind (vgl. Hericks 2019, S. 192).



Gegenüber nun gesehen wird, führt dazu, dass Männer als ‚unmännlich‘, Frauen als ‚unweiblich‘ bezeichnet werden können, an der Naturhaftigkeit ihrer Geschlechts und der klaren Zuschreibung zu einem der beiden Geschlechter jedoch nicht gezweifelt wird (vgl.: Geimer 2005; Hericks 2019, S. 194). Die Geschlechtszuschreibung bleibt bestehen und neue oder widersprüchliche Informationen werden lediglich stimmig zu der Kategorisierung eingepasst. Kessler & McKenna fassen diese Tatsache so zusammen: „Once a gender attribution is made, almost anything can be filtered through it and made sense of“ (Kessler & McKenna 1978, S. 145).

Mit der Annahme der Naturhaftigkeit geht die Idee der Omnirelevanz von Geschlecht einher. Garfinkel (1967) beschreibt das biologische Geschlecht („a sexed person“) in der Alltagswelt als „[...] a matter of objective, institutionalized facts, i.e., moral facts“ (Garfinkel 1967, S. 122). Daraus resultiert, dass Geschlecht ständig präsent und als Kategorie in jeder Interaktion, in jedem Handeln (mehr oder weniger deutlich) eine Rolle spielt: They [each person, L.C.] had as resources their remarkable awareness and uncommon sense knowledge of the organization and operation of social structures that were [...] ‚seen but unnoticed‘ backgrounds of their everyday affairs“ (Garfinkel 1967, S. 118, Hervorheb. L.C.)

Hirschauer (1994, 2001) greift den Ansatz Garfinkels auf und bestätigt, dass es kein „geschlechtliches Inkognito“ gibt, sondern dass für die Geschlechtszugehörigkeit vielmehr ein „Ausweisungszwang“ besteht (Hirschauer 2001, S. 215) – bezweifelt gleichzeitig aber, dass, nur weil Geschlechtszugehörigkeit in jeder sozialen Situation relevant gemacht werden kann, dies auch tatsächlich in jeder Situation geschieht. Vielmehr ist es auch möglich, die Geschlechtsunterscheidung nicht zu vollziehen. Diese Chance bezeichnet Hirschauer als „undoing gender“ (vgl.: ebd., S. 215f.): „Die Geschlechtszugehörigkeit ist (in der Regel) geheimnislos, man kann sie nicht ‚outen‘. Eben dies macht die Geschlechter *sozial* (interaktiv wie institutionell) *vergessbar*“ (ebd., S. 216). Konkret bezeichnet undoing gender (ebenso wie das doing gender) eine konstruktive Leistung, nämlich das ‚Nicht von Etwas Notiz nehmen‘. Von der Geschlechterdifferenz wird abgesehen, es ereignet sich „[...] eine Art *soziales* Vergessen, durch die sich die Charakterisierungen von Geschlecht als ‚seen but unnoticed feature‘ von Situationen verschiebt“ (Hirschauer 1994, S. 678).<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Vgl. zur Rezeption dieses Ansatzes und zu dessen Weiterentwicklung z.B. Gildemeister 2019; West & Zimmerman 2009.

Eine weitere Relativierung der Omnirelevanzannahme stellt der Ansatz des ‚doing difference‘ von West und Fenstermaker 1995 dar. Sie gehen davon aus, dass die Geschlechterdifferenzierung bzw. das doing gender zugunsten einer anderen Differenzierungskategorie auch in den Hintergrund treten kann. Ziel des Modells ist es „[...] the relationships among gender, race, and class [...]“ herauszustellen „[...] and to reconceptualize ‘difference’ as an ongoing interactional accomplishment“ (West & Fenstermaker 1995, pp. 9). Das Geschlecht ist also nicht die einzige Kategorie, die in Interaktion wirksam wird, sondern kann im Zusammenhang mit Kategorien wie ethnischer Herkunft stehen und als Differenzierungsmerkmal hinter selbigen zurücktreten (vgl.: West & Fenstermaker 1995). Die Schwäche der Omnirelevanzannahme – nämlich, dass sie das Verhältnis der Geschlechterdifferenzierung zu anderen Klassifikationen (Alter, Ethnie etc.) ausblendet (vgl.: Hirschauer 1994, S. 676) – berücksichtigt der Ansatz von West und Fenstermaker und wird auch in Hirschauers Modell des undoing gender mitgedacht.

#### **2.3.4 Geschlecht als (soziale) Orientierungs- und Ordnungskategorie**

Ergänzend zu den bereits aufgeführten Definitionen und Kennzeichen kann das Geschlecht als eine „ideale[...] psychosoziale[...] Orientierungs- und soziale[...] Ordnungskategorie“ beschrieben werden (Funk 2012, S. 468), in der das System der Zweigeschlechtlichkeit den „personalen Bedürfnissen nach Zugehörigkeit und dem sozialen Bedürfnis nach Ordnung entgegen [kommt]“ (ebd.).

Der Mensch ist darauf angewiesen, so Lorber (2003), dass bestimmte symbolische Produktionen, beispielsweise die Verteilung von Gütern, funktionieren und dass gesellschaftliche Aufgaben verteilt werden. Diese Aufgabenzuschreibung kann nun entweder durch qualifizierende Leistungen einzelner Menschen erfolgen (z.B. Kompetenzen, Motivation) oder durch die Zuteilung Einzelner zu bestimmten Kategorien (z.B. ethnische Zugehörigkeit, gender). Lorber (2003) stellt fest, dass sich Gesellschaften zwar im Ausmaß dieser Verteilungen unterscheiden, sie jedoch alle Geschlecht und Altersstufe als Kategorie verwenden, um Menschen bestimmten Kategorien, Aufgaben, Arbeiten oder Pflichten zuzuweisen (vgl.: Lorber 2003, S. 57).

Mit diesen Prozessen sind immer auch Stereotypisierungen verbunden (z.B. Frauen als brave ‚Hausmütterchen‘; Männer als starke Karrierefiguren), die eine Ordnungskategorie schnell zu einer Differenz- oder Hierarchisierungskategorie werden lassen. So verweisen Bereswill & Liebsch (2019) darauf, dass solche Geschlechterstereotypen „[...] sowohl

auf kaum merkliche, subtile Weise als auch offensiv und teilweise aggressiv sowie in Form geschlechtstypisierender Bewunderung und Wertschätzung einen Beitrag zur Aufrechterhaltung der Status- und Machtdifferenzen [leisten], die den Erhalt von Geschlechterdifferenzen und Geschlechterhierarchien prägen“ (Bereswill & Liebsch 2019, S. 20). Hinsichtlich des Machtaspekts sei hier darauf hingewiesen, dass die Frage danach, welche Machtmittel Menschen zur Verfügung stehen bzw. welche sie anwenden können, nach wie vor eine vergeschlechtlichte ist (vgl. Löw 2009, S. 7). Auch hier zeigt sich Geschlecht also als Struktur- und vor allem als Differenzlinie, denn auch nach Jahrzehnten der neuen Frauenbewegung konstatiert Löw (2009), „[...] dass Frauen weniger Chancen haben, ein Ziel zu erreichen oder andere Machtmittel einsetzen müssen/dürfen, um ein Vorhaben zu verwirklichen“ (ebd.). Dafür lassen sich diverse Gründe anführen, z.B. die „geschlechtsspezifische Codierung von Machtmitteln und die Sanktionierung von Machteinsätzen bei Frauen“ (ebd.) sowie die Organisation von Erwerbs- und Hausarbeit und andere strukturelle Bedingungen (vgl. ebd.).

Der Kernbegriff ‚gender‘ kann nach dieser Einordnung auch verstanden werden als „[...] Prozeß zur Schaffung von unterschiedlichen Ausprägungen des sozialen Status zum Zwecke der Zuweisung von Rechten und Pflichten“ (Lorber 2003, S. 78) und stellt somit „[...] eines der wichtigsten Ordnungsprinzipien für die Lebensgestaltung der Menschen [dar]“ (ebd., S. 57). Aus diesem Prozessverständnis von gender folgt, dass gender selbst die sozialen Unterschiede produziert, die ‚Männer‘ und ‚Frauen‘ definieren (vgl.: ebd.).

Hirschauer (2013) führt ergänzend an, dass durch die bei Lorber (2003) beschriebenen Mechanismen Geschlechterdifferenzen erst konsequenzenreich werden; denn indem sie von sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Strukturen aufgenommen und zur Lösung unterschiedlicher Organisationsprobleme (z.B. der Verteilung bzw. Zuweisung von Tätigkeiten) genutzt werden, gewinnen sie auf gesellschaftlicher und individueller Ebene an Bedeutung (vgl.: Hirschauer 2013, S. 158).

Diese erweiternde Definition von gender erläutert also zusätzlich die Funktion des Systems der Zweigeschlechtlichkeit für Individuum, Gesellschaft und soziales Miteinander, sowie die Konsequenzen, die aus Geschlechterdifferenzierung und -darstellung entstehen. Es wird insgesamt deutlich, dass Geschlecht heute „[...] als durch und durch kulturell und historisch wandelbares Klassifikationssystem [...], als eine sozial und gesellschaftlich folgenreiche Unterscheidung [...]“ betrachtet werden muss (Riegraf 2010, S. 59).

Geschlechterordnungen schaffen also eine mehr oder weniger plausible, naturalisierte Ordnung. Rendtorff (2018) fasst deren Funktion folgendermaßen zusammen:

„Und wie es immer die gesellschaftliche Aufgabe von Ordnungen ist, Missverständnisse zu produzieren, um gesellschaftlichen Strukturen Legitimität zu verleihen, so liegt die Aufgabe der Geschlechterordnung darin, zu verdecken, worin die Menschen/ Geschlechter einander gleichen. (Rendtorff 2018, S. 10).

Geschlecht wird zu einer Ordnungs- und Differenzlinie, die sich in unterschiedlichen Bereichen zeigt (z.B. hinsichtlich des Zugangs zu Macht) und die vor allem konstant zu sein scheint. So machen Bereswill & Liebsch (2019) eine „hartnäckige horizontale und vertikale Segregation entlang von Geschlecht im Bildungssystem, auf dem Arbeitsmarkt und im Zusammenhang von entlohnter wie unentgeltlicher gesellschaftlicher Sorgearbeit“ (Bereswill & Liebsch 2019, S. 11) aus. U.a. durch den Verweis auf den bei 6,6% stagnierenden Frauenanteil in den größten deutschen börsennotierten Unternehmen (Aufsichtsräte) konstatieren sie eine „Persistenz von Geschlechterhierarchien“ (ebd.).

### **2.3.5 Die Genese des sozialkonstruktivistischen Verständnisses von Geschlecht**

Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts hinein dominierten defizitorientierte und biologistische Ansätze die Diskussion um die Geschlechter. So wurden die Geschlechterdifferenzen im bzw. am Körper des Menschen verortet (z.B. in der Hirnfunktion oder der Schädelgröße) und das Bild der ‚naturegegebenen‘ Geschlechtscharaktere von Männern und Frauen entstand. So habe eine „Vernaturwissenschaftlichung der Geschlechterdifferenzen“ stattgefunden (Villa 2019, S. 24). Als defizitorientiert zu beschreiben sind diese Ansätze deshalb, da aus den biologistischen Grundgedanken die Vorstellung einer Geschlechterhierarchie – die Höherwertigkeit des Mannes –, die ebenfalls naturbedingt begründet wurden, entstand. Die hierarchisch strukturierte und biologisch begründete Zweigeschlechtlichkeit führte schließlich auch zu kulturellen und sozialen Differenzen sowie zu geschlechterdifferenzierender Arbeitsteilung: Die Trennung zwischen „primär männlich-höherwertigen Sphären“ (Wirtschaft, Handel, Politik etc.) und „primär weiblich-minderwertigen Sphären“ (Familie, Hausarbeit etc.). (Vgl.: Sauer 2013; Hericks 2019, S. 195).

Einer der ersten Schritte zur Auflösung der bis dahin geltenden – und auch heute noch im Alltagsdenken verhafteten – festen Kopplung des Geschlechts an die Natur bzw. Biologie erfolgte durch die Trennung von ‚sex‘ und ‚gender‘. Die Biologie wurde nunmehr nicht mehr als Schicksal verstanden (vgl. z.B. Villa 2019, S. 24f.). Diese Trennung wurde bereits in den 1950er Jahren eingeführt, z.B. durch die Arbeiten des Psychoanalytikers Robert Stoller, und wurde ab den 1970er-Jahren in der Frauen- und Geschlechterforschung

aufgegriffen (vgl. ebd., S. 27), so z.B. von der\*dem Anthropolog\*in Gayle Rubin Mitte der 1970er Jahre (siehe Rubin 1975; vgl. auch: Onnen-Isemann & Bollmann 2010, S. 61, Hericks 2019, S. 192f.).

Ende der 70er Jahre wurde diese Trennung und die damit verbundenen Begriffe aus den englischsprachigen Sexualwissenschaften von der Frauenforschung aufgenommen. ‚Sex‘ bezeichnete nun das biologische Geschlecht (Anatomie, Hormone etc.) und ‚gender‘ beschrieb das soziale Geschlecht, verstanden als soziale und kulturelle Prägung; die (sozial) erworbene Geschlechterrolle (vgl.: Gildemeister 2008, S. 167; Sauer 2013, S. 76). Durch diese Erkenntnis konnte im Zusammenhang mit empirischen Ergebnissen aufgezeigt werden, dass sex und gender keinesfalls immer übereinstimmen müssen, dass also die im Alltagswissen fest verankerte Verbindung (und oftmals auch Gleichsetzung) zwischen körperlichem und sozialem Geschlecht keineswegs vorgegeben ist (vgl.: Riegraf 2010, S. 62; Schmitz 2012, S. 14; vgl. zur Entwicklung der Entkopplung von Geschlecht von der Natur auch Villa 2019, S. 24f. ).

Im Gegensatz zum (aktuellen) Ansatz der sozialen Konstruktion von Geschlecht akzeptiert das sex-gender-Modell nun aber einen eigenständigen biologischen Faktor; ein Teil bzw. bestimmter Bereich der Geschlechtsunterschiede und des Geschlechtsverhaltens wird nach wie vor der Natur/ Biologie zugeschrieben (eine biologische Disposition bleibt bestehen), indem eine Dichotomie von Natur und Kultur erhalten bleibt (vgl. Schmitz 2012, S. 14). Aus sozialisationstheoretischer Sicht ordnet Tillmann (2012) diese Konzeption der umweltorientierten Position zu, die biologische Faktoren anerkennt, ihnen jedoch „[...] keine eigenständige Bedeutung zu[spricht]; vielmehr werden sie stets durch kulturelle Faktoren überformt“ (Tillmann 2012, S. 71).

Das sex-gender-Modell basiert also auf der Annahme, dass ‚sex‘ (biologisch) vorgegeben ist, ‚gender‘ hingegen im Sozialisationsprozess angeeignet wird. Die biologischen Geschlechtscharaktere sollen in der Forschung ethnomythologisiert werden, sodass die Bedeutungen sozialer Prozesse zentral herausgearbeitet werden können: „[...] die These der ‚Naturhaftigkeit‘ der vorfindlichen Geschlechterrollen (und damit die Benachteiligung von Frauen) [...]“ soll dabei zurückgewiesen „[...] und als Ergebnis von Geschichte und Gesellschaft [...]“ entlarvt werden (Tillmann 2012, S. 65). Dabei soll deutlich werden, dass Geschlechterrollen und -bilder, die damit verbundenen Erwartungen und Zuordnungen an Männer und Frauen, eben nicht biologisch determiniert, sondern gesellschaftlich konstruiert sind. Damit geht einher, dass jedes Geschlechterbild veränderbar ist (vgl.: Sauer 2013, S. 76).

Durch diese Unterscheidung blieb der Körper jedoch weiterhin als Gegenstand dem Bereich der Biologie bzw. Naturwissenschaften zugeordnet – die eindeutig festlegbare Zweigeschlechtlichkeit blieb unhinterfragt und auch die Trennung zwischen Natur und Kultur blieb bestehen – lediglich die Relation beider Bereiche verschob sich. Durch die sex-gender-Unterscheidung galt „die ‚Natur‘ als eine Art ‚Grundlage‘ der Ausprägung auf der Ebene der Kultur [...]“ (Gildemeister 2008, S. 168).

Der heutige Forschungsstand (u.a. dank der zuvor erwähnten Transsexuellenstudien) zeigt jedoch, „[...] dass sich ‚sex‘ und ‚gender‘ nicht so eindeutig voneinander trennen lassen“ (Smykalla 2006, S. 2), aber die biologische Grundlage von Weiblichkeit und Männlichkeit bleibt bei der strikten Trennung von sex und gender eben unhinterfragt. Darüber hinaus ignoriert der Ansatz, dass alles, was Menschen als ‚biologisch‘ oder ‚natürlich‘ auffassen, in erheblichem Maße davon abhängt, was wir sozial/ gesellschaftlich/ kulturell als solches ansehen (vgl.: ebd.). Für die Entwicklung eines sozialen (gender-)Status stellen körperliche Unterschiede (wie sex) lediglich grobe Anhaltspunkte, aber nicht dessen Ursprung, dar. Erst durch Lehr-Lernprozesse, Nachahmung und (gesellschaftlichen) Druck wird ein sozialer Status (z.B. gender-Status) sorgsam konstruiert (vgl.: Lorber 2003, S. 60).

Die oben abgebildete Konzeption einer sozialen Konstruktion von Geschlecht (doing gender) hat sich nun – auf Basis der Neufassung des Geschlechtsbegriffs von West & Zimmerman, der später erläutert wird – „[...] in einer expliziten und programmatischen Abgrenzung zur [...] ‚sex-gender‘-Unterscheidung entwickelt“ (Gildemeister 2008, S. 172) und in der Geschlechterforschung verbreitet (vgl. zu verschiedenen Entwicklungslinien in der sexualwissenschaftlichen und soziologischen Forschung z.B. Villa 2019). Die strikte Trennung zwischen Natur und Kultur erschien vor dem Hintergrund empirischer Ergebnisse nicht mehr haltbar. Gildemeister (2008) betont, dass unterschiedliche konstruktivistische Ansätze und Zugänge entstanden sind (der verbreitetste und deswegen häufig synonym gesetzte Ansatz stellt das doing gender-Modell dar), die an dieser Stelle nicht ausführlich dargestellt werden können, aber die die grundsätzliche Ansicht teilen, dass eine absolute Trennung von Natur und Kultur nicht möglich ist und dass „[a]us am Körper verorteten Genitalien [...] keine Geschlechter und auch keine Geschlechterordnung [entstehen]“ (Gildemeister 2008, S. 171).

Einen kurzen Überblick über die unterschiedlichen Ausprägungen der sozialkonstruktivistischen Perspektive – die die Ansicht teilen, dass die Vorstellungen von Mann und Frau konstruiert und kontingent sind – liefern Niederbacher und Zimmermann (2011):

- „feministisch-dekonstruktive Ansätze in kulturwissenschaftlichen Zusammenhängen,
- diskursanalytische Ansätze in der Tradition von Foucault,
- ethnomethodologische Ansätze in den Sozial- und Kulturwissenschaften,
- radikal-konstruktivistische/systemtheoretische Ansätze in den Sozial- und Sprachwissenschaften“ (Niederbacher & Zimmermann 2011, S.171f.).

Zentraler Unterschied beider vorgestellter Konzepte (sex-gender-Modell und Geschlecht als soziale Konstruktion) ist nun, dass der Ansatz der sozialen Konstruktion von Geschlecht selbiges als Ergebnis sozialer Praxis versteht – das basale biologische Geschlecht wird angezweifelt und nicht *vorausgesetzt*: „Natur und Kultur, Sex und Gender werden [...] als ‚gleichursprünglich‘ verstanden“ (Wetterer 2010, S. 126).

Die wohl deutlichste Position dabei vertritt Judith Butler mit ihrer\*seiner dekonstruktivistischen Theorie (als eine Lesart des sozialen Konstruktivismus), die in den 1990er Jahren die These in den Diskurs einbringt, dass auch biologische Unterscheidungen zwischen den Geschlechtern sozial konstruiert seien – sex selbst ist eine gender-Konstruktion (vgl. Butler 1991: „Das Unbehagen der Geschlechter“). ‚Sex‘, so Butler (1991), sei schon immer ‚gender‘ gewesen, die Unterscheidung zwischen Geschlecht (sex) und Geschlechtsidentität (Gender) sei letztlich keine Unterscheidung (vgl. Butler 1991, S. 24). Landweer und Rumpf fassen diese (neue) Devise zusammen: „Alles ist Kultur – inklusive der Biologie selbst“ (Landweer & Rumpf 1993, S. 4). Butler zu Folge ist auch das biologische Geschlecht ein durch soziale Praktiken hergestelltes und dargestelltes Konstrukt, das wandelbar ist, womit sie „[...] die gängige sex-gender Unterscheidung bis an ihre logische Grenze treiben [will]“ (Riegraf 2010, S. 74). Der Fokus liegt in Butlers Ansatz auf der Bedeutung, die dem biologischen Geschlecht (vornehmlich durch Sprache und symbolische Ordnungen) gesellschaftlich zugeschrieben wird: Diese biologischen Geschlechtsmerkmale, so Butler, erhalten ihre Bedeutsamkeit erst durch sozial-gesellschaftliche Prozesse und nicht durch ihre ‚Natur‘. Dabei gilt es, die Vorstellungen von ‚Körper‘<sup>34</sup> zu hinterfragen, denn er sei „ein Konstrukt fragwürdiger Allgemeinheit, solange er passiv und dem Diskurs vorrangig vorgestellt wird“ (Butler 1991, S. 191). Erst durch soziale Prozesse (und nicht bereits bei oder vor der Geburt eines Menschen) erlangen körperliche

---

<sup>34</sup> Zur Diskussion und der Rolle des Körpers in der Soziologie und im Sex-Gender-Diskurs vgl. z.B. Schmitz 2012.

(Geschlechts-)Unterschiede Bedeutung, körperliche Merkmale werden erst in der Gesellschaft gelesen und dabei mit Sinn/ Bedeutung versehen (vgl.: Sauer 2013, S. 77; Voß 2017, S. 242), denn erst die Bezeichnung lässt die Zweigeschlechtlichkeit in der wahrgenommenen Weise entstehen; „[d]ie Regulierung [erzeugt] erst das Subjekt“ (Riegraf 2010, S. 74) – es existiert also kein „vordiskursives Subjekt“ (ebd.), das einer Regulierung erst unterworfen wird.<sup>35</sup>

Deutlich wird diese Abgrenzung auch in der Aussage Hirschauers (1989): Der Körper ist nicht Basis, „sondern Effekt [...] sozialer Prozesse“ (Hirschauer 1989, S. 101). Den Rekurs auf natürliche/biologische Unterschiede schließt Hirschauer aus, denn um überhaupt zwischen Geschlechtern (beispielsweise direkt nach der Geburt) unterscheiden oder Geschlechtsmerkmale nennen zu können, müssen diese Geschlechter zuvor bereits existieren bzw. unterschieden sein (vgl.: ebd., S. 102). Dass diese ursprüngliche Unterscheidung nicht aus der Biologie heraus existiert (und im Umkehrschluss also kulturell-gesellschaftlich entwickelt worden sein muss), betont beispielsweise der\*die Biolog\*in Voß: „Biologisches Geschlecht ist ein Produkt von Gesellschaft“ (Voß 2013, S. 87), denn „[b]iologisch gibt es viele Geschlechter“ (Voß 2010, S. 1).

Kritiker\*innen des sex-gender-Modells, wie beispielsweise die\*der Soziolog\*innen Angelika Wetterer und Regine Gildemeister, werfen dem Ansatz „verlagerten“ bis hin zu „latenten Biologismus“ vor (Gildemeister & Wetterer 1992, S. 206f.). Hirschauer betont kritisch, dass durch die Gegenüberstellung von sex als biologisches und gender als soziales Geschlecht „[d]ie soziale Dimension der Geschlechterwirklichkeit [...] auf die ‚Aus schmückung‘ einer natürlich gegebenen Basis reduziert [erscheint]“ (Hirschauer 1989, S. 100) und sich ‚gender‘ dabei „als ein konturloser Begriff [zeigt], der in zentralen Hin sichten aus den biologischen Annahmen über ‚sex‘ nur abgeleitet ist“ (Hirschauer 1994, S. 670). Hirschauers kritische Anmerkungen unterstützen bzw. schließen sich dem Vorwurf des ‚latenten/verlagerten Biologismus‘ von Gildemeister und Wetterer demnach an. Und auch Rendtorff (2018) bezeichnet die Unterscheidung zwischen ‚sex‘ und ‚gender‘ letztlich kritisch als „Danaergeschenk“ (Rendtorff 2018, S. 19). Zum einen, „weil sie in

---

<sup>35</sup> Wissenschaftler\*innen kritisieren z.T. an Butlers Ansatz, dass dieser nicht weit genug ginge. So verbleibe er auf der Ebene der Performativität und setzt eine vermeintlich körperliche Grundlage voraus, denn: „Auch wenn die Bezeichnungen und geschlechtlichen Deutungen ‚Hoden‘, ‚Hodensack‘ [...], ‚Klitoris‘, ‚Eierstock‘ von Butler als gesellschaftliche gekennzeichnet werden, erscheinen diese Organe bei ihr als tatsächlich vorhanden, als ‚natürlich‘, so dass sich eine Bezeichnung, zudem eine binär-geschlechtliche, aufdränge“ (Voß 2017, S. 242). Auch Landweer & Rump (1993) kritisieren, dass sich Butlers Position zu eng am Modell und der Sprache orientiere und dabei repräsentative Symbolismen (z.B. Kunst) vernachlässige (vgl. Landweer & Rumpf 1993, S. 5).



der Alltagsverwendung hinterrücks und gegen ihre eigene Intention die Vorstellung von bereichsspezifischer Naturgegebenheit ermöglicht und befördert“ (ebd., S. 19f.) und zum anderen, weil sie es erlaubt, den Blick (nur) auf die Oberfläche zu konzentrieren (vgl. ebd., S. 20).

Für den wissenschaftlichen Ansatz der sex-gender-Unterscheidung konstatiert Funk (2012), dass eben diese Unterscheidung und die damit einhergehende Zweiteilung in Natur und Kultur heute deutlich zurückgestellt bzw. gänzlich verworfen ist (vgl.: Funk 2012, S. 469). Dennoch stellt dieser Ansatz als „[...] wichtige Weichenstellung in der Geschlechterforschung [...]“ (Riegraf 2010, S. 61) die Basis für das Konzept des doing gender dar und kann als Entwicklungsstufe aktueller Ansätze verstanden werden, die entstanden, indem das sex-gender-Modell kritisiert wurde und seinen „essenzialistischen Charakter“ abstreifte (Grünwald-Huber & von Gunten 2009, S. 12). Zu vermerken ist jedoch, dass die Trennung zwischen sex als biologisches und gender als soziales Geschlecht erstmals erlaubte, Geschlechtsdifferenzen nicht als biologisch verankert bzw. natürlich gegeben und unveränderbar zu begreifen (vgl.: Riegraf 2010, S. 61).

Ein weiterer Schritt in der Entwicklung des modernen Verständnisses von Geschlecht als soziale Konstruktion stellt neben dem sex-gender-Modell die von Candace West und Don Zimmerman (1987, 1991) entwickelte Neufassung der sex-gender-Relation dar, die Grundlage des heutigen Modells von doing gender ist und die als Weiterentwicklung sowie Präzisierung des doing gender-Begriffs von Kessler und McKenna verstanden wird. Der Ansatz von West und Zimmerman verfolgt das Ziel, ohne die biologische Verankerung von Geschlecht auszukommen, die in der sex-gender Unterscheidung noch einen basalen Faktor bildet (vgl.: Riegraf 2010, S. 69). Zusammenfassend führt die 1987/1991 entworfene Neufassung der sex-gender-Relation nun zu der Aussage „[...] that gender is not a set of traits, nor a variable, nor a role, but the product of social doings of some sort“ (West & Zimmermann 1987, S. 129). Dabei verstehen sie gender aber nicht nur als Produkt und auch nicht als ‚Besitz‘ einer Person: „Rather than as a property of individuals, we conceive of gender as an emergent feature of social situations: as both an outcome of and rationale or various social arrangements and as a means of legitimating one of the most fundamental divisions of society“ (West & Zimmerman 1991, S. 14).

Hintergrund dieser Annahmen ist folgende Dreiteilung:

- sex (birth classification): Das körperliche Geschlecht, bestimmt auf Grundlage einer Klassifikation bei der Geburt. Die dabei genutzten biologischen Kriterien sind sozial

vereinbart.<sup>36</sup>

- sex category (social membership): Die soziale Zuordnung zu einem Geschlecht, welche sich an der sozial akzeptierten Präsentation der Geschlechtszugehörigkeit orientiert. Es finden also Darstellungs- bzw. Inszenierungsprozesse statt, bei denen durch soziale Zuordnung zu einem Geschlecht das entsprechende biologische Geschlecht unterstellt wird. Die soziale Geschlechtszugehörigkeit kann sich aber vom körperlichen Geschlecht unterscheiden.<sup>37</sup>
- gender (processual validation of that membership): Das soziale Geschlecht, das in Interaktion intersubjektiv bestätigt wird. Gender beschreibt also ein Handeln. Genauer: „die Handhabung situationsgerechten Verhaltens im Lichte normativer Vorgaben und unter Berücksichtigung der Tätigkeiten, welche der eigenen Geschlechtskategorie angemessen sind“<sup>38</sup> (West & Zimmerman 1991, S. 14f. Übersetzt und zitiert in: Gildemeister & Wetterer 1992, S. 212)<sup>39</sup>

Zwischen den drei beschriebenen Faktoren – die alle eine Rolle bei der sozialen Konstruktion von Geschlecht spielen – besteht eine Beziehung, die als reflexiver Prozess beschrieben werden kann. Das Modell verzichtet auf natürliche/ biologische Faktoren und bindet die Konstruktion von Geschlecht ausschließlich an Interaktion (vgl.: ebd., S. 212). Gleichzeitig eröffnet das Modell aber „[...] einen Weg, Natur als kulturell gedeutete in die soziale Konstruktion von Geschlecht hineinzuholen“ (Gildemeister 2010, S. 138). So wird das Geschlecht „[...] unter unseren gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen [...] [zu] eine[r] erlernte[n] Handlungsweise, durch die eine bestimmte Differenz immer wieder betont wird. Dabei ist es eine gesellschaftliche Konvention (und kein biologischer Zwang), dass die Geschlechterklassen an die Unterschiede in den Fortpflanzungsorganen geknüpft wird“ (Tillmann 2012, S. 69f.). Hagemann-White (1988) stellt ergänzend fest, dass die ‚Zweiteilung‘ des Geschlechts allen unseren Interaktionen zugrunde läge – diese

---

<sup>36</sup> „Sex is a determination made through the application of socially agreed upon biological criteria for classifying persons as females or males“ (West & Zimmerman 1991, S. 14).

<sup>37</sup> „Placement in a *sex category* is achieved through application of the sex criteria, but in everyday life, categorization is established and sustained by the socially required identificatory displays that proclaim one’s membership in one or the other category“ (West & Zimmerman 1991, S. 14).

<sup>38</sup> „Gender, in contrast, is the activity of managing situated conduct in light of normative conceptions of attitudes and activities appropriate for one’s sex category“ (ebd.).

<sup>39</sup> Bereits 1955 unterscheidet der\*die Psychiater\*in Joan Money sieben Dimensionen von Geschlechtlichkeit (s. Kapitel 2.2). Er\*Sie plädierte auf dieser Basis für ein mehrdimensionales Verständnis von Geschlechtlichkeit und gilt als Urheber\*in der Begriffe ‚Gender Role‘ und Geschlechtsidentität (vgl. Villa 2019, S. 26). Gender Role meint in Moneys Verständnis „all those things that a person says or does to disclose himself or herself as having the status of boy or man, girl or woman, respectively“ (Money, Hampson & Hampson 1955, S. 302). Diese Beschreibung zeigt ebenfalls bereits den starken konstruierenden, aktiv tuenden Teil von Geschlecht bzw. Geschlechtlichkeit.

These unterstützt die ganz deutliche (aber wohl rhetorisch gemeinte) Frage, die West und Zimmermann in ihrem Beitrag aufwerfen: „can we ever *not* do gender?“ (West & Zimmermann 1987, S. 137).

Das Modell wurde 1995 bzw. 2001 von West und Fenstermaker um die Auffassung erweitert, dass nicht nur das Geschlecht, sondern auch soziale/schichtspezifische bzw. ethnische Unterschiede in Interaktionen simultan (und nicht additiv) erzeugt und reproduziert werden (,Intersektionalität', ,doing difference') (vgl.: Riegraf 2010, S. 70; West & Fenstermaker 1995). Basis ist hier die Beobachtung, dass es in der sozialen Praxis so gut wie nie allein um die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht geht, sondern dass stets auch andere Kategorien (wie Alter oder Beruf) eine Rolle spielen, durch die in unterschiedlicher Intensität soziale Ungleichheiten hergestellt werden. Dabei ist eine Hierarchisierung wirksam werdender Kategorisierungen nicht per se herzuleiten und auch der Stellenwert isolierter Kategorien ist nicht zu erfassen (vgl. Gildemeister 2019, S. 415).<sup>40</sup>

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der konstruktivistische Ansatz des ,doing gender' (mit seinen dekonstruktivistischen Elementen z.B. bei Judith Butler), der Geschlecht als soziales Konstrukt versteht, zwar akzeptiert, dass ein System bzw. eine Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit existiert, allerdings wird bestritten, dass dieses System einen biologischen/ natürlichen Ursprung hat. Nicht etwa biologische Tatsachen begründet die Binarität des Geschlechts; sie hat ihren Ursprung in der Gesellschaft und geht aus ihr als Konstruktionsprodukt hervor (vgl.: Tillmann 2010, S. 67). Mit anderen Worten: „Die Zweigeschlechtlichkeit ist zuallererst soziale Realität“ (Hagemann-White 1988, S. 229).<sup>41</sup>

Eine noch treffendere Zusammenfassung besonders in Hinblick auf die Entwicklung der Geschlechterforschung bieten Landweer und Rumpf an: „Nachdem der Feminismus den Satz ,Alles ist Biologie' überführt hatte in ,Biologische Unterschiede werden kulturell überformt', heißt die (nicht ganz) neue Devise: ,Alles ist Kultur inklusive der Biologie selbst“ (Landweer & Rumpf 1993, S. 4). Paula-Irene Villa merkt in diesem Kontext allerdings an, dass diese Position in den 90er-Jahren durchaus für idealistisch gehalten

---

<sup>40</sup> Da die Herstellungsprozesse sozialer Ungleichheiten basierend auf Intersektionalität in der vorliegenden Arbeit nicht zum Gegenstand werden, wird auf diesen Ansatz hier nicht vertiefend eingegangen. Weitere Informationen zu Intersektionalität sind z.B. bei Walgenbach 2017 (vor allem für den erziehungswissenschaftlichen Kontext) und Lutz et al. 2013 nachzulesen.

<sup>41</sup> Zu einem (historischen) Überblick der Entwicklung der Reproduktion der Zweigeschlechtlichkeit als Wissenssystem vgl. beispielsweise Wetterer 2010.

wurde und die Entgegensetzung von Natur und Kultur vor dem Hintergrund (natur-)wissenschaftlicher Erkenntnisse nicht haltbar sei. Vielmehr handelt es sich bei dem Verhältnis von ‚sex‘ und ‚Gender‘ um eine Ko-Konstitution: „Auch ‚Sex‘ ist ‚Gender‘ und ‚Gender‘ beinhaltet ‚Sex‘“ (Villa 2019, S. 31).

### **2.3.6 Rekonstruktion des Unterscheidungsprozesses als zentrales Anliegen sozialkonstruktivistischer Ansätze**

Das zentrale Anliegen sozialkonstruktivistischer Ansätze ist es nun, sich auf die „Rekonstruktion von Prozessen der Geschlechterunterscheidung“ (Wetterer 2010, S. 127) zu konzentrieren und dabei jene sozialen Praktiken und Prozesse zu analysieren, die die im Alltagsverständnis fest verankerten zwei Geschlechter, also die binäre Unterscheidung, produzieren (vgl.: ebd.; Gildemeister 2019, S. 410). Es steht also die Frage im Mittelpunkt, „[...] warum, wann, wo und durch wen mit welchem Ziel bestimmte behauptete oder empirisch gegebene Geschlechterunterschiede oder -gleichheiten relevant werden“ (Grünewald-Huber & von Gunten 2009, S. 12). Somit richtet sich das Forschungsinteresse auch nicht mehr auf die soziale Stellung der Frau in der Gesellschaft, sondern das Verhältnis zwischen den Geschlechtern, „[...] das ‚Werden‘ und ‚Gewordensein‘ der Geschlechterdifferenzen [...]“ rückt in den Fokus (Riegraf 2010, S. 60), denn die beobachtbaren Unterschiede zwischen den Geschlechtern werden nicht als gegeben betrachtet, sondern zurückgeführt auf die Annahme, dass der Unterschied selbst „als relevante Unterscheidung sozial hergestellt [wird]“ (Gildemeister 2019, S. 410).

Entscheidend ist also, dass der konstruktivistische Ansatz des doing gender nicht mehr der Frage nachgeht, ob es Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt (diese Frage dominierte die Geschlechterforschung lange Jahre), sondern Aspekte kultureller Praktiken fokussiert, die die Sozialisation in bestimmte Geschlechterrollen begünstigen bzw. fordern (vgl. Kapitel 3) – zentral ist nicht der Unterschied sondern die Unterscheidung. Unterschiede werden lediglich durch diese sozialen und kulturellen Praktiken hergestellt (konstruiert) und entstehende bzw. tradierte Geschlechterverhältnisse sind damit veränderbar. Dabei gilt es deutlich zu machen, dass der konstruktivistische Ansatz durchaus dekonstruktivistische Elemente beinhaltet: „Es geht dann um eine Kombination einerseits des Erkennens und Benennens von Doing Gender-Prozessen und andererseits von Bestrebungen, Doing Gender-Prozesse zu durchbrechen und damit zu dekonstruieren“ (Grünewald-Huber & von Gunten 2009, S. 14).

Deutlich wird, dass der Ansatz, Geschlecht als soziale Konstruktion zu versteht, auf einem gewandelten Verständnis von Geschlecht basiert, dessen Entwicklung hier dargestellt wurde und das abschließend folgendermaßen beschrieben werden kann: „Geschlecht ist keine ‚natürliche‘ Gegebenheit. Die Tatsache, dass es Frauen und Männer gibt und diese als zwei unterschiedliche Gruppen von Menschen wahrgenommen werden, ist vorrangig das Ergebnis einer Reihe von gesellschaftlichen Zuschreibungen und Erwartungen, die durch Erziehung, Medien, Rollenvorstellungen und Normen vermittelt werden“ (Smykalla 2006, S. 3).

Für die Forschung bedeutet das, so konstatiert Birgit Riegraf in Anlehnung an Hagemann-White, dass sie die Vorstellung außer Kraft setzen muss, es gäbe lediglich zwei Geschlechter, wobei stets die Sensibilität für die Konstruktionsprozesse von Geschlecht gewahrt werden muss. D.h. (theoretische) Basis und (forschungspraktischer) Ausgangspunkt der Frauen- und Geschlechterforschung sollte die oben bereits erwähnte und von Carol Hagemann-White (1988) formulierte Null-Hypothese sein: Eine naturhaft vorgeschriebene Zweigeschlechtlichkeit existiert nicht, sondern es gibt lediglich unterschiedliche (kulturelle, soziale) Konstruktionen von Geschlecht (vgl.: Hagemann-White 1988, S. 230; Riegraf 2010, S. 77).

Rendtorff (2018) stellt für die neuere pädagogische Literatur allerdings fest, dass selbige sich durch die „extreme Betonung der Verschiedenheit von Jungen und Mädchen“ (Rendtorff 2018, S. 12) auszeichnet, obwohl dies dem Diskurs der letzten 20 Jahre widerspreche. Sie versteht dies als Versuch, „die durch die Annäherung der gesellschaftlichen Geschlechterpositionen undeutlich gewordenen Abgrenzungen erneut zu befestigen“ (ebd., S. 13). Dieser Fokus führe dazu, so kritisiert Rendtorff, dass falsche Fragen – nämlich nach vermeintlichen Besonderheiten und möglichen Unterschieden zwischen den Geschlechtergruppen – diskutiert würden (vgl. ebd.).

### 3. Eine sozialisationstheoretische Einordnung der Kategorie ‚Geschlecht‘

*„Mädchen und Jungen werden fabriziert und nicht geboren“*

(Voß 2017, S. 244)

#### 3.1 Problemaufriss: Die Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogener Sozialisation<sup>42</sup>

Die Frage nach geschlechtsbezogener Sozialisation bedeutet immer auch, die Frage nach Differenzen und ‚typischen‘ Mustern im Sozialisationsprozess zu stellen, sodass fast zwangsläufig männliche und weibliche Sozialcharakter nachgezeichnet werden. Damit wird der „schematisierende Dualismus von männlich-weiblich“ reproduziert (Bilden 1991, S. 279), obwohl aktuelle Forschungen die Geschlechterverhältnisse in den Mittelpunkt rücken wollen (vgl.: ebd., S. 280; s. auch Kapitel 2.3.6). Aber die Realität der Zweigeschlechtlichkeit ist nach wie vor fester Bestandteil des alltäglichen gesellschaftlichen Handelns und Interagierens; sie wird folglich auch in Sozialisationsprozessen vermittelt und durch Individuen angeeignet – Geschlechterdifferenzen in der Sozialisation sind soziale (und damit auch schulische) Realität. Die schulische Realität soll im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen, sodass es notwendig erscheint – auch wenn die Gefahr besteht, damit den dichotomen Charakter des Geschlechts zu reproduzieren – Aspekte der geschlechtsbezogenen Sozialisation zu thematisieren. Aufgrund dieser Problematik wird der Fokus an dieser Stelle nicht auf Fakten in Form von ‚eindeutigen (sozialisationsbedingten) Geschlechterunterschieden‘ gelegt – über die Anzahl dieser besteht ohnehin keine empirische Klarheit (vgl.: Hagemann-White 1984, S. 15) und es gilt: „die große Mehrheit der Jungen wie Mädchen unterscheiden sich individuell, jedoch nicht als Gruppe“ (ebd., S. 31). Dies bestätigen auch entwicklungspsychologische Vergleichsstudien zwischen den Geschlechtern, die häufig zeigen, dass die interindividuellen Unterschiede innerhalb jeder Gruppe (z.B. bei der Analyse von Geschlechtsunterschieden im Verhalten) „wesentlich größer sind als die Mittelwertabweichungen zwischen den Gruppen“ (Siegler et al. 2016, S. 593).

---

<sup>42</sup> In Anlehnung an Kampshoff & Wiepcke (2012) wird hier der Begriff der Geschlechtsbezogenheit statt der der Geschlechtsspezifität genutzt. Da von der Existenz einer Geschlechtsspezifität nicht ausgegangen werden kann – denn Unterschiede innerhalb einer Geschlechtergruppe sind größer als zwischen den Geschlechtergruppen – ist der weichere Begriff der Geschlechtsbezogenheit vorzuziehen (vgl. Kampshoff & Wiepcke 2012, S. 2).

Stattdessen soll hier eine Auswahl an theoretischen Ansätzen präsentiert werden, die über individuumsbezogene (kognitive) Modelle hinausgehen und den Schwerpunkt auf soziale Interaktion und soziale Praktiken (im Sinne eines sozialkonstruktivistischen Verständnisses von Geschlecht) setzen. Es ist anzumerken, dass geschlechtsbezogene Sozialisations-effekte hier weder als statisch noch als festgeschriebene individuelle Persönlichkeitsunterschiede (bzw. -merkmale) verstanden werden, sondern als Produkt gesellschaftlich geteilter Konstruktionsprozesse. Entsprechend sollen die folgenden Ausführungen deutlich machen, wie die im vorherigen Kapitel beschriebenen Annahmen und Effekte (z.B. die Axiomatischen Basisannahmen Hirschauers) entstehen, wie Menschen lernen, sich im System der Zweigeschlechtlichkeit (adäquat) zu bewegen und dabei Geschlecht konstruieren und u.a. verbundene Differenzen reproduzieren.

### **3.2 Prozesse, Instanzen und (soziale) Praktiken im Rahmen geschlechtsbezogener Sozialisation**

Aktuelle Forschungsansätze verstehen Sozialisation als kontextgebundenen und wechselseitigen Prozess, der individuelle wie gesellschaftliche/soziale Prozesse in ihrer Wechselwirkung berücksichtigt. Damit gelten Ansätze, die Sozialisation als biologisch determiniert oder ausschließlich gesellschaftlich gesteuert verstehen, als überholt (vgl.: Nestvogel 2010, S. 166-168). Dabei vermittelt Sozialisation „[...] natürliche und soziale Verhaltensbedingungen als *Selbstverständlichkeit*“ (Luhmann 2012, S. 286) und ist nicht nur ein bloßer Import bestimmter Praktiken, Werte und Normen, sondern ein aktiver Prozess verstanden als Selbstsozialisation. In jedem sozialen Verhalten und Agieren läuft dabei der Vorgang der Sozialisation mit (vgl.: ebd.), sodass Sozialisation eines Individuums auch als „Selbst-Bildung in sozialen Praktiken“ (Bilden 1991, S. 280) definiert werden kann. Dabei zeichnet die Entwicklung hin zu einem handlungsfähigen Gesellschaftsmitglied den zentralen Prozess der Sozialisation aus. Durch die zunehmende aktive Teilhabe an sozialen Praktiken, die die Gesellschaft (re)produziert, findet Sozialisation statt und „[e]s ist in diesen sozialen Praktiken und in der Übernahme und Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlich Vor-Strukturierten (nicht einfach fix Vorgegebenen), daß wir Frauen und Männer werden“ (ebd., S. 297).

Diese Tatsache macht deutlich, wie eng die Verbindung zwischen Sozialisationstheorie und doing gender ist; schließlich kann der oben beschriebene doing-gender-Ansatz – verstanden als (sozial-)konstruktivistische Theorie – dieser aktuellen Traditionslinie der Sozialisationsforschung zugeordnet werden (vgl.: Nestvogel 2010, S. 170).

Im Kontext der Geschlechterforschung ist ein Blick auf Sozialisationsprozesse deshalb relevant, da „Geschlecht [...] ein Merkmal [ist], dessen Erwerb, Erhalt und Ausfüllung eingebettet ist in die Sozialisationsprozesse des Mitgliedwerdens allgemein“ (Faulstich-Wieland 2008, S. 241). Doing gender ist dabei ein Element des geschlechtsbezogenen Sozialisationsprozesses (vgl.: ebd. 2010, S. 28), da das Geschlecht als im Sozialisationsprozess erworben verstanden wird (vgl.: Rendtorff 2006, S. 89). Dem Merkmal Geschlecht wird dabei eine so grundlegende (Aus-)Wirkung auf den Sozialisationsprozess zugeschrieben, wie sonst keinem anderen Merkmal (vgl.: Niederbacher & Zimmermann 2011, S. 158) und Entwicklungspsycholog\*innen gehen z.T. davon aus, dass die Geschlechtszugehörigkeit die zentrale soziale Identität im Leben eines Kindes sei (vgl. Siegler et al. 2016, S. 583).

Darüber hinaus, so Helga Kelle, impliziert Geschlechtersozialisation die Sozialisation in das zuvor beschriebene „[...] kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit und mithin eine Enkulturation in alle Wirkungsweisen von Geschlecht“ (Kelle 2006, S. 130).

Barbara Rendtorff unterscheidet zwei sozialisationstheoretische Zugänge:

1. Soziologische/ pädagogische Sozialisationstheorie: Fragt, welche Geschlechterbilder tradiert und wie sie transportiert werden und welche gesellschaftliche Funktion bzw. Wirkung sie haben.
2. Psychoanalytisch orientierte Sozialisationstheorie: Fragt, was Geschlecht und der Bezug auf den geschlechtlichen Körper für das Individuum bedeutet und welche Bedeutung der Anerkennung der eigenen Geschlechtlichkeit zukommt (vgl.: Rendtorff 2006, S. 90).

Der zuletzt genannte Ansatz versteht den Erwerb der Geschlechtsidentität verortet im Kontext der Ödipusthematik. Der „[...] Schlüssel zum Verständnis der Bedeutung von Geschlecht“ (ebd., S. 94) liegt in dem Moment „[...] das eigene Geschlecht als *nur eins von Zweien* anzuerkennen und den unwiederbringlichen Verlust der anderen Möglichkeit zu betrauern“ (ebd., S. 93f.). Da den weiteren Ausführungen aber ein konstruktivistischer/ interaktionstheoretischer Ansatz zugrunde gelegt werden soll – dieser eignet sich m.E. besonders, um das gesellschaftliche Phänomen ‚Geschlecht‘ vor allem in institutionellem Rahmen zu betrachten – wird auf diesen psychoanalytischen Ansatz nicht weiter eingegangen.

Den Beginn des Sozialisationsprozesses stellt (spätestens) die Geburt dar, bei der das In-



dividuum aufgrund primärer Geschlechtsmerkmale einem der beiden Geschlechter zugeordnet wird; durch das Aussehen der Genitalien bei der Geburt wird also eine sex-Kategorie zugewiesen und der Prozess der gender-Konstruktion beginnt (vgl.: Lorber 2003, S. 56; Aßmann 2018, S. 194): „Bei der Geburt eines Kindes wird nicht nur dessen *Geschlecht* festgestellt, sondern es wird darauf hin auch einer *Geschlechtsklasse* zugeordnet, einer gebundenen Kette von Klassifikationen und Attributionen. Der physiologische Unterschied allein sagt etwa so viel aus wie die Haarfarbe des Kindes, aber im Unterschied zur Haarfarbe liefern die Geschlechtsorgane die Grundlage für eine Gruppierung. Damit wird also das biologische Geschlecht bedeutsam gemacht“ (Kotthoff 2001, S. 165f.).

Aufgrund der Genitalien findet also eine Geschlechtszuweisung statt, „[...] die lebenslange Geltung beansprucht und den ersten Schritt in einem fortwährenden Sortierungsvorgang bildet“ (Herwartz-Emden et al. 2012, S. 68). Dieser ist damit zu begründen, dass das Geschlecht einer Person (unbewusst oder bewusst) bestimmte Erwartungen, Reaktionsspektren, Handlungsdeutungen usw. im Gegenüber auslöst (vgl.: Bilden 1991, S. 282) und beispielsweise im Falle der Eltern mit der Geburt eines Sohnes andere Perspektiven, Lebensläufe, Hoffnungen, Pläne und Sorgen verknüpft werden als mit der Geburt einer Tochter, sodass gegenüber Tochter bzw. Sohn unterschiedliche Interaktionsformen und Handlungsweisen gezeigt werden (vgl.: Hunger 2010, S. 241). Diese Erwartungshaltungen „[...] beeinflussen die Deutung aller Lebensäußerungen eines Kindes“ (Hagemann-White 1984, S. 50) und selbst bei Neugeborenen, die objektiv nicht zu unterscheiden sind, werden unterschiedliche Eigenschaften wahrgenommen, je nachdem ob sie als Junge oder Mädchen identifiziert bzw. ‚vorgestellt‘ werden. Durch diesen Mechanismus wird noch einmal deutlich, welchen Stellenwert die Kategorie Geschlecht – als erste und wichtigste Information – für die alltägliche Interaktion einnimmt (vgl.: ebd.).

Im Verlauf des Sozialisationsprozesses, indem Mädchen und Jungen lernen, was die Zuordnung zu ihrem Geschlecht bedeutet und indem sie (durch die handelnde Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umwelt und den Einfluss unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen) erlernen, was es bedeutet ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ zu sein, entsteht Verhaltenssicherheit und damit die Befähigung „der Geschlechtszugehörigkeit Kontinuität zu verleihen“ (Faulstich-Wieland 2008, S. 241; vgl. auch Hunger 2010, S. 242). Diese Kontinuität entwickelt sich durch *doing gender*; „[...] indem Mädchen bzw. Jungen sich in den Interaktionen jeweils wieder als Mädchen bzw. Jungen inszenieren und ihren Interaktionspartnerinnen oder -partnern jeweils Gleich- oder Gegengeschlechtlichkeit zu-

schreiben“ (Faulstich-Wieland 2008, S. 241f.).<sup>43</sup> Die Kinder beobachten, geben und erhalten Rückmeldungen bezüglich Verhaltensweisen, sodass sie erkennen, was für die Geschlechter typisch (‚normal‘) und untypisch (‚abweichend‘) angesehen wird (vgl.: Hunger 2010, S. 242).<sup>44</sup>

Dabei laufen unterschiedliche versteckte Mechanismen ab, wie beispielsweise die Einübung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung unserer Gesellschaft, indem Mädchen häufiger als Jungen in die Hausarbeit einbezogen werden. Selbiges geschieht mithilfe geschlechtsstereotyper Spiele und Spielzeuge, durch die sich Kinder die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung als „ein wesentliches Strukturmoment des Geschlechterverhältnisses“ spielerisch aneignen (Bilden 1991, S. 283).

Durch bestimmte soziale Praktiken, wie sichtbare Merkmale (Kleidung, Frisur etc.) und beispielsweise dem Vornamen, der die Geschlechtszugehörigkeit deutlich macht, werden Interaktionen im System der Zweigeschlechtlichkeit verankert. Dabei ist bestimmtes Verhalten bei Mädchen bzw. Jungen erwünscht, toleriert und gefordert – abhängig von sozialem/gesellschaftlichem Umfeld und Kultur (Faulstich-Wieland 2008, S. 242). Kinder brauchen aber einige Jahre, bis sie diese ‚Ansprüche‘ körperlich intuitiv ‚wissen‘, denn auch der Körper muss als Medium der Geschlechtsdarstellung erst sozialisiert und als Symbolträger ‚geformt‘ werden: Kinder „[...] assimilieren ihren Körper, so daß er ein leibliches Gedächtnis ihres Mann- oder Frauseins wird“ (Bilden 1991, S. 284).

Die Rolle der gesellschaftlichen Einflüsse und die Interpretation und Einordnung selbiger bildet den Kontext der Sozialisation: Jedes Kind lernt beispielsweise so laufen, sprechen, Gestik und Mimik, wie es sich nach Maßstab der sozialen Gruppe, in der es lebt, gehört (vgl.: Lorber 2003, S. 66). Bei Babys und Kleinkindern hängen diese Prozesse maßgeblich vom Verhalten der Eltern/ Pflege- bzw. Fürsorgepersonen ab. Denn da diese Missverständnisse und Nachfragen vermeiden wollen, kleiden sie ihre Kinder häufig so, dass die Geschlechtskategorie (das zugeordnete sex) deutlich erkennbar ist. Aus diesen offensichtlichen Darstellungen folgt eine entsprechende Behandlung durch die Umwelt; so verhalten sich Kinder gegenüber Kindern des eigenen Geschlechts anderes als gegenüber

---

<sup>43</sup> Dieses Verhalten wird auch als geschlechtsbezogene Selbstsozialisation bezeichnet. D.h. Kinder bemühen sich, sich entsprechend ihrer Geschlechtsidentität als Junge oder Mädchen (erwartungskonform) zu verhalten (vgl. Siegler et al. 2016, S. 581).

<sup>44</sup> Bezüglich des geschlechtsbezogenen Verhaltens sind aber auch andere Positionen und Erklärungsansätze als die der sozialkognitiven Theorien zu finden. So wird in der Kognitionspsychologie davon ausgegangen, dass erst das Erkennen der eigenen Geschlechtszugehörigkeit dazu führt, geschlechts„typisches“ Verhalten zu entwickeln (und weniger der äußere Einfluss) während in den Neurowissenschaften belegt wird, dass sich geschlechtsbezogenes Verhalten bereits kurz nach der Geburt zeige und so pränatal determiniert sein müsse (vgl. Aßmann 2018, S. 195).

solchen des anderen Geschlechts. Auf diese unterschiedlichen Behandlungen folgen wiederum eigene Emotionen und eigenes Verhalten usw. (vgl.: Lorber 2003, S. 56).

In diesem Kontext kann auch der Erwerb der Geschlechtsidentität verortet werden. Denn indem sich Kinder geschlechtsadäquat verhalten und so gewisse Verhaltensschemata erkennen, die sie für ihr eigenes Handeln/Verhalten nutzen, befriedigen sie ihr Interesse danach, sich sozial kompetent zu zeigen; so kann auf Basis kognitiver Fähigkeiten zur Informationsverarbeitung **Geschlechtsidentität** erworben werden (Faulstich-Wieland 2008, S. 243). Geschlechtsidentität dient dabei als Bezeichnung für das Gefühl, zu einer Geschlechtskategorie dazuzugehören (vgl.: Connell 2013, S. 23; Aßmann 2018, S. 193). Dieser Aspekt macht deutlich, dass ein Großteil der „Menschen [...] *sich selbst* als maskulin oder feminin [konstruiert]“ (ebd.). So – indem Menschen sich im Alltag durch ein bestimmtes Verhalten auszeichnen – versuchen sie, einen Platz in der Geschlechterordnung in Anspruch nehmen (vgl.: ebd.).

Die Ausbildung einer Geschlechtsidentität wird als zentrale Entwicklungsaufgabe für Kinder verstanden. Deshalb bevorzugen Kinder solche Informationen, die das eigene Geschlecht betreffen und richten ihr Verhalten danach aus, was für ihr Geschlecht (und in ihrem kulturellen Kontext) als angemessen gilt (vgl.: Jahnke-Klein 2013, S. 9).

Bereits im ersten Lebensjahr können Kinder wahrnehmen, dass es zwei Gruppen von Menschen – Männer und Frauen – gibt und im Alter von sechs bis neun Monaten können Säuglinge zwischen diesen unterscheiden (i.d.R. anhand der Frisur und/ oder Stimme). Deutliche Muster der Geschlechtsentwicklung zeigen sich Mitte des zweiten Lebensjahres. Dann beginnen Kinder, Gegenstände und Tätigkeiten mit geschlechtsbezogenen Erwartungen zu verbinden. (Vgl. Siegler et al 2016, S. 587f.) Ein Gefühl für die eigene Geschlechtszugehörigkeit (verbunden mit Geschlechtsidentität) entwickeln Kinder dabei im Alter von ca. drei Jahren, wenn sie lernen, Objekte in Gruppen zu bündeln und dabei erkennen, dass auch Menschen nach bestimmten Kategorien ‚sortierbar‘ sind: „Die Selbst-Konstruktion des Kindes als Mädchen oder Junge und die Geschlechtsunterscheidung mit zugehörigen Symbolen ermöglicht seine Einordnung in die soziale Welt“ (Bilden 1991, S. 282; vgl. Siegler et al. 2016, S. 588).

In der Phase der frühen Kindheit insgesamt tragen die Eltern bzw. primären Bezugspersonen dazu bei, vergeschlechtlichte Persönlichkeitsstrukturen zu entwickeln, die aus Interaktion zwischen Kind und gleich- bzw. gegengeschlechtlichem Elternteil entstehen (vgl.: Connell 2013, S. 67). Dabei tragen die von den Heranwachsenden in der Familie

gesammelten Erfahrungen zur Verstärkung bereits vorhandener Neigungen bei und unterstützen das Errichten eigener (innerer) Grenzen in Bezug auf Verhaltenserprobungen in Bereichen des anderen Geschlechts (vgl.: Hagemann-White 1984, S. 62).

Gemeinsam mit Instanzen wie der Schule, peers und Medien – bei denen, so konstatiert Hagemann-White 1984, eher nach Ursachen der geschlechtsspezifischen Sozialisation zu suchen ist als in der Familie als Sozialisationsinstanz (vgl.: Hagemann-White 1984, S. 63) – werden Heranwachsende durch die Eltern darüber hinaus in die gegenderten Arbeits- und Familienrollen eingewiesen (vgl.: Connell 2013, S. 67). Die peers spielen im Kontext der Geschlechtersozialisation eine wichtige Rolle, da sich Kinder – wie Studien zeigen konnten – untereinander im Sinne geschlechtstypischen Verhaltens sozialisieren. Durch die bevorzugte Wahl geschlechtshomogener Spielgruppen festigen sich bis zum fünften Lebensjahr die erworbenen unterschiedlichen Interessen und Verhaltensweisen (vgl.: Bilden 1991, S. 287).

Aber bereits bei Eintritt in den Kindergarten verfügen Kinder über das Wissen, welche Merkmale (z.B. körperlicher/ emotionaler Art, Fähigkeiten, Berufe) für Männer und Frauen ‚typisch‘ sind (und sie können diese bewusst unterscheiden), sie wissen, womit Jungen und Mädchen ‚typischerweise‘ spielen<sup>45</sup>, haben ein basales Verständnis von Geschlechtsunterschieden entwickelt und vieles mehr (vgl. Rohrman 2019, S. 1067; Hunger 2010, S. 242; Siegler et al 2016, S. 588). Dieses Wissen ist sowohl als bewusste Zuschreibung als auch als unbewusst gespeicherte Kennzeichnung der Geschlechter verfügbar und wird im alltäglichen Handeln der Kinder sichtbar (vgl.: Hunger 2010, S. 242). Geschlechtskonstanz (als das Wissen, dass das Geschlecht über Zeit und Situation hinweg stabil bleibt) haben Kinder im Vorschulalter noch nicht ausgebildet (Geschlechtskonstanz wird ca. mit sieben Jahren erreicht). So kann ein Vorschulkind z.B. annehmen, dass ein Junge zu einem Mädchen wird, wenn er ein Kleid anzieht. (vgl. Siegler et al 2016, S. 588).

In Bezug auf die fortwährende Sozialisation steht für Kinder im Grundschulalter dann „[...] die Aneignung von geschlechtsbezogenem Wissen über die Konstanz der Geschlechtszugehörigkeit und zu Geschlechtsstereotypen im Vordergrund [...]“ (Herwartz-Emden; et al. 2012, S. 68) und die bereits in der Vorschulzeit erworbenen Konzepte werden zunehmend differenziert und teilweise auch flexibler gesehen (vgl. Rohrman 2019,

---

<sup>45</sup> Vorlieben für geschlechts„typisches“ Spielzeug zeigen viele Kinder mit ca. zwei Jahren und auch die Geschlechtertrennung beginnt im Kindergartenalter. Nun ziehen die Kinder es vor, mit gleichgeschlechtlichen peers zu spielen (vgl. Siegler et al. 2016, S. 588).

S. 1068). Am Ende der Grundschulzeit, mit etwa neun oder zehn Jahren, verstehen Kinder, dass Geschlechterrollen soziale Vereinbarungen sind. Sie erkennen also, dass die Geschlechter (auch) soziale Kategorien sind. (Vgl. Siegler et al. 2016, S. 589)<sup>46</sup>

Insgesamt werden den ersten zehn Lebensjahren entscheidende Bedeutung dahingehend zugeschrieben, wie sich ‚Geschlecht‘ entwickelt und wie es fortwährend dargestellt wird. Geschlechtsbezogene Orientierungen und entsprechende Verhaltensweisen entwickeln sich dabei vor allem in den ersten sechs Lebensjahren (vgl. Rohrmann 2019, S. 1065f.) – also bevor Kinder in die Grundschule kommen. Im Wesentlichen erfolgt bis zum sechsten Lebensjahr (wobei die ersten Jahre essenzielle sind) die „Entwicklung der Geschlechtsidentität, der Geschlechtszugehörigkeit und des Verständnisses von Geschlechtsunterschieden, Geschlechtskonstanz und Sexualität“ (Aßmann 2018, S. 194).

Ausgangspunkt der Geschlechtssozialisation stellt zusammenfassend die sex-Zuschreibung bei der Geburt (basierend auf den äußeren Geschlechtsmerkmalen des Neugeborenen) dar; durch gender-Marken (wie Kleidung, Vornamen) wird ein gender-Status generiert, der ständigen Konstruktionsprozessen und wechselnden Einflussfaktoren unterliegt. Folglich wird kein Individuum gegendert geboren; jeder Mensch muss das Männlich- oder Weiblich-sein erst erlernen (vgl.: Lorber 2003, S. 56). Dabei wird jedes Individuum damit konfrontiert, dass „[...] sobald ein *gender* zugewiesen ist, [...] die Individuen von der sozialen Ordnung nach stark vergeschlechtlichten Normen und Erwartungen konstruiert und auf sie festgelegt [werden].“ (ebd., S. 70).

Hans-Martin Trautner (2006) stellt fest, dass die Geschlechter (entsprechend ihrer sex-Zuweisung) dabei mit unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen konfrontiert werden. So müssen sich vermeintliche Jungen und Mädchen (bzw. Männer und Frauen) mit unterschiedlichen – dementsprechend geschlechtsspezifischen – *Rollen- und Verhaltenserwartungen* auseinandersetzen, die ihnen durch Eltern, Erzieher\*innen, Mitschüler\*innen etc. vermittelt werden. Diese Erwartungen sind i.d.R. allgemeingesellschaftlich geteilt, sodass sie als Geschlechtsstereotype bezeichnet werden können. Gleichzeitig agieren und reagieren Mitmenschen unterschiedlich mit bzw. auf Mädchen und Jungen/Männer und Frauen – es gibt also gegenüber beiden Geschlechtern *unterschiedliche Behandlungsmus-*

---

<sup>46</sup> In der Phase der Adoleszenz intensivieren manche Jugendliche die Geschlechterrollen (vor allem die eigene), für andere werden sie zunehmend flexibler (vgl. Siegler et al. 2016, S. 591).

ter (vgl. für einen Überblick zu entsprechenden Forschungsergebnissen und deren Diskussion z.B. Aßmann 2018, S. 196ff.). Einen dritten Einflussfaktor auf die Geschlechtssozialisation stellen männliche und weibliche *Verhaltensmodelle* in der (sozialen) Umwelt dar. Indem sowohl die Häufigkeit als auch die Konsequenz eines Verhaltens bei männlichen und weiblichen Personen (diese können auch medial repräsentiert sein) beobachtet bzw. verarbeitet wird, lernen Individuen, sich ihrem Geschlecht angemessen zu verhalten und auch, was geschlechtsunangemessenes Verhalten bedeutet. (Vgl.: Trautner 2006, S. 110-113).

Auch Herwartz-Emden et al. (2012) beschreiben dieses Phänomen. So beschreiben sie den Raum, der Kindern und Jugendlichen angeboten wird, als geschlechtsbezogen geprägt. Jungen und Mädchen werden darüber hinaus (entsprechend der sex-Zuordnung) unterschiedliche Möglichkeiten zur Verfügung gestellt, ihnen werden unterschiedliche Werte, Normen und Einstellungen vermittelt und sie werden mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert. Das hat zur Folge, dass sich „Erfahrungs- und Erlebenshintergründe“ (Herwartz-Emden; et al. 2012, S. 68) von Jungen und Mädchen unterschiedlich gestalten und im Kontext von Sozialisation dementsprechend immer auch von *auf ein Geschlecht bezogener Sozialisation* gesprochen werden müsse (vgl.: ebd.).

### **3.3 Etablierte Theorieansätze zur geschlechtsbezogenen Sozialisation**

Wie kommt es nun aber konkret dazu, dass manche Individuen bestimmte Verhaltensweisen reproduzieren, die als sozial/ gesellschaftlich erwünscht gelten – Jungen also beispielsweise ‚typisches Jungenverhalten‘ und Mädchen ‚typisches Mädchenverhalten‘ zeigen? Niederbacher und Zimmermann (2011) stellen zur Beantwortung dieser Frage einige theoretische Konzeptionen vor, die im Folgenden überblicksartig erläutert werden sollen.<sup>47</sup> Zusammenfassend lassen sich vier übergeordnete theoretische Strömungen ausmachen, die in sich durchaus unterschiedliche Ausprägungen zeigen (können), und die

---

<sup>47</sup> Rohrman (2019) beschreibt, dass die Frage nach geschlechtsbezogener Sozialisation von grundsätzlichen Kontroversen bestimmt ist. Dabei stehen Fragen nach dem Verhältnis von Anlagefaktoren und Umwelteinflüssen sowie nach der Bedeutung der Eigenaktivität eines Kindes im Mittelpunkt (vgl. Rohrman 2019, S. 1066; Voß 2017, S. 244). Aspekte dieser Kontroversen und daraus resultierenden Unterschieden in den theoretischen Überlegungen finden sich in den folgenden Erklärungsansätzen wieder.

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang die Beobachtung Rohrmanns, dass sich „biolog(ist)ische Erklärungen für das Verhalten von Mädchen und Jungen großer Beliebtheit bei Eltern und pädagogischen Fachkräften [erfreuen]“ (ebd., S. 1069). Und das obwohl biologische Erklärungsansätze, die in den 1990er-Jahren wieder verstärkt aufkamen, nachdem in den 1970er- und 80er-Jahren Geschlechtsunterschiede weitgehend als sozialisationsbedingt erklärt wurden, kritisiert werden und vor allem widersprüchliche Befunde aufweisen (vgl. ebd.).

Erklärungsansätze für geschlechtsbezogenes Verhalten bzw. geschlechtsbezogene Sozialisation liefern (wollen):

- Psychoanalytische Ansätze
- Lerntheoretische Ansätze
- Kognitionspsychologische Ansätze
- Sozialkonstruktivistische Ansätze (vgl.: z.B. Niederbacher & Zimmermann 2011; Tillmann 2010).

### **Freud: Die Herausbildung des Über-Ichs**

Einen Erklärungsansatz liefern die psychoanalytischen Theorien Freuds, die die geschlechtsspezifische Sozialisation in Zusammenhang mit der Herausbildung des Über-Ichs sehen. Das Über-Ich fungiert als eine Art Gewissen, in dem normative Ansprüche verankert sind, das unerwünschte Triebansprüche unterdrückt und das durch die Verinnerlichung elterlicher Erwartungen entsteht. Innere Autoritäten entstehen, indem äußere Autoritäten verinnerlicht werden; Normen und Werte, die beispielsweise durch die Eltern oder Lehrkräfte vermittelt werden, werden so zu einem wichtigen Teil der Persönlichkeit eines Individuums. Eine wichtige Rolle spielen dabei die Mütter, die ihr Kind je nach bei der Geburt zugeschriebenem Geschlecht unterschiedlich behandeln, da sie die Kinder auch unterschiedlich wahrnehmen. Einem Sohn gegenüber verhält sich eine Mutter laut Freud beispielsweise distanzierter und separierter als gegenüber einer Tochter. In Kombination mit Prozessen der Herausbildung des Über-Ichs entstehen so durch unterschiedliche Entwicklungsverläufe und vermittelte Ansprüche klassische, geschlechtsspezifische Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen (vgl.: Niederbacher & Zimmermann 2011, S. 163f.).

### **Goffman: Ein rituelles Arrangement**

Goffman hingegen beschreibt die geschlechtsspezifische Sozialisation als rituelles Arrangement, das seinen Anfang in der Zuordnungspraxis der Geschlechtszuschreibung bei der Geburt hat: „Diese Zuordnung aufgrund der körperlichen Gestalt erlaubt die Verleihung einer an das Geschlecht gebundenen Identifikationskette (Mann-Frau, männlich-weiblich, Junge-Mädchen, er-sie)“ (Goffman 2001, S. 107). Die Folge sei, dass Individuen entsprechend ihrer Geburtsklassifikation als Jungen oder Mädchen unterschiedliche Erfahrungen machen, unterschiedlich behandelt und mit unterschiedlichen Ansprüchen

konfrontiert werden (vgl.: Niederbacher & Zimmermann 2011, S. 165): „In allen Gesellschaften bildet die anfängliche Zuordnung zu einer Geschlechtsklasse den ersten Schritt in einem fortwährenden Sortierungsvorgang, der die Angehörigen beider Klassen einer unterschiedlichen Sozialisation unterwirft. [...] Jede Gesellschaft bildet auf diese Weise Geschlechtsklassen aus, wenn auch jede auf ihre eigene Art“ (Goffman 2001, S. 109).

Es zeigt sich, dass dem biologischen Unterschied in Goffmans Ansatz keine große Bedeutung zukommt; entscheidend ist die soziale Erweiterung, die durch institutionelle Reflexivität zustande kommt. Damit ist gemeint, „dass das soziale Geschlecht so institutionalisiert wird, dass es genau die Merkmale des Männlichen und des Weiblichen entwickelt, welche die unterschiedlichen Habitualisierungen und Typisierungen von männlichem und weiblichem Verhalten begründen“ (Niederbacher & Zimmermann 2011, S. 165). Menschen werden also von Geburt an einer Geschlechtsklasse zugeordnet und im Laufe ihrer Entwicklung werden sie mit dieser Klassifizierung entsprechenden weiteren Kategorien versehen, die die Zuordnung ständig bestätigen – Sozialisation festigt also den Sortiervorgang sowie die Identitätsentwicklung eines Menschen und reproduziert darüber hinaus die Unterscheidung zwischen genau zwei Geschlechtern (vgl. Kahlert 2019, S. 181). Soziale Praktiken (z.B. das Hilfe anbieten beim Tragen eines schweren Gegenstands durch einen Mann und die dankbare Annahme dieses Angebots durch eine Frau) sind es also, die es Frauen und Männern gestatten bzw. ermöglichen, die Bestätigung ihres sozialen Geschlechts ständig zu inszenieren. Durch solche Inszenierungsriten entsteht wiederum der Eindruck biologischer Tatsachen (z.B. Männer haben mehr Muskeln als Frauen/Männer sind stärker). Tatsächlich ist die Körperkraft aber eine soziale Dimension; es ist kein biologisches Faktum, dass Frauen weniger Muskeln haben als Männer (vgl.: Goffman 2001, S. 141-143; Hericks 2019, S. 193).

### **Kohlberg: Ein rationaler Vorgang – das kognitive Realitätsurteil**

Der kognitionspsychologische Ansatz Kohlbergs geht davon aus, dass die Entwicklung der Geschlechterrolle eines Individuums parallel zur kognitiven Entwicklung verläuft. Durch das Strukturieren eigener Erfahrungen mit dem Körper und der sozialen Umwelt bilden sich dabei die Geschlechterrollenkonzepte von Kindern heraus. Das Durchlaufen unterschiedlicher Stufen (Geschlechtsidentität – Geschlechtsstabilität – Geschlechtskonstanz, vgl. dazu auch Siegler et al. 2016, S. 581) – die Erste stellt das Hören von Bezeichnungen wie ‚Junge‘ und/oder ‚Mädchen‘ dar – ermöglicht es dem Kind, ein „reifes“ Geschlechtsverständnis zu entwickeln (vgl.: Niederbacher & Zimmermann 2011, S.



166; Siegler et al. 2016, S. 581).

Mit ca. 30 Monaten lernen Kinder, dass sie einer der beiden Geschlechtskategorien angehören und beginnen, sich selbst als Mädchen oder Junge zu bezeichnen. Bis zum fünften Lebensjahr ist dabei der Umgang mit den Geschlechtskonzepten aber unsystematisch, auch wenn Kinder die Geschlechtsbezeichnungen ‚Junge‘ und ‚Mädchen‘ bereits kennen und die eigene Geschlechtsbezeichnung ab dem dritten Lebensjahr sicher benennen können, nutzen sie die Bezeichnungen eher wie Eigennamen. Zu diesem Zeitpunkt, wenn Kinder auch lernen, dass ihre Umwelt aus Männern und Frauen besteht, haben sie noch nicht erkannt, dass die Geschlechtszugehörigkeit unveränderbar ist, da sie noch keinen Begriff von der Konstanz von Objekten entwickelt haben. Eine Stabilisierung der Konstanz von Geschlecht im Zeitverlauf (Stufe der Geschlechtsstabilität) findet ab dem dritten oder vierten Lebensjahr statt (vgl.: Tillmann 2010, S. 121-125; Siegler et al. 2016, S. 581). Mit etwa fünf bis sieben Jahren entwickeln Kinder Geschlechtskonstanz – Sie verstehen also, dass ihr Geschlecht situationsunabhängig konstant bleibt. Damit beginnt auch die Übernahme geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen und Einstellungen: „Fundamentale Selbstkategorisierungen determinieren fundamentale Wertungen. Sobald der Knabe sich stabil als männlich kategorisiert hat, wird er jene Objekte und Akte positiv bewerten, die mit seiner Geschlechtsidentität übereinstimmen“ (Kohlberg 1974, S. 344). Geschlechtsbezogene Interessen tauchen also als erst auf, nachdem die Geschlechtskonstanz erreicht ist (vgl. Siegler et al. 2016, S. 582).

Die Positivbewertung solcher Eigenschaften, die dem eigenen Geschlecht als zugehörig erkannt werden und die Aneignung selbiger, dienen vor allem der Sicherung und Stabilisierung der eigenen Identität. Sowohl für Jungen als auch für Mädchen ist bei diesen Prozessen die Wertbeimessung zentral, die auf der Annahme beruht, „[...] daß das Kind ‚spontane‘ Einschätzungen seines eigenen Wertes und des Wertes anderer anstellt und daß es die ‚natürliche‘ Neigung hat, sich selbst Wert beizumessen, nach Wert zu streben, seinen eigenen Wert mit dem anderer zu vergleichen und den Wert anderer einzuschätzen“ (Kohlberg 1974, S. 373). Dabei zeigen Jungen und Mädchen geschlechtsbezogene Präferenzen, Jungen tun dies jedoch deutlich schärfer als Mädchen, da Mädchen in dem Spannungsfeld zwischen dem Wunsch nach eigener Wertzuschreibung durch die Aneignung weiblicher Eigenschaften und der Einsicht von der in den Erwachsenenrollen deutlich sichtbaren männlichen Überlegenheit/Prestige stehen (vgl.: Tillmann 2010, S. 125f.): „[...] Mädchen [sind] verpflichtet, in einer männlichen Welt eine feminine Rolle zu spie-

len, während Knaben nicht die Verpflichtung haben, in einer weiblichen Welt eine maskuline Rolle zu spielen“ (Kohlberg 1974, S. 394).

Da bei diesem Ansatz die Aneignungsrolle des Individuums im Zentrum steht, dessen Geschlechtsrolle das Ergebnis einer „aktiven Interpretation einer Sozialordnung“ (Kohlberg 1974, S. 373) ist, wird häufig kritisiert, dass in Kohlbergs Theorie soziale Einflüsse zu wenig Beachtung fänden (vgl.: Niederbacher & Zimmermann 2011, S.169)

### **Lerntheoretische Ansätze (u.a. Bandura):**

#### **Instrumentelles Lernen und Lernen am Modell**

Diese theoretischen Konzepte befassen sich mit der Frage, welche Mechanismen bei der Weitergabe von Geschlechterrollen wirken.

Im Ansatz des Instrumentellen Lernens (oder des Lernens durch Verstärkung) wird geschlechtsspezifisches Verhalten als Ergebnis unterschiedlich erteilter Belohnungen und Bestrafungen (Konditionierung) – da bei Jungen und Mädchen unterschiedliche Verhaltensmuster erwünscht sind – verstanden. Zwar zeigen Untersuchungen, dass Eltern bestimmte geschlechtsspezifische Aktivitäten oder Verhaltensmuster fördern, dennoch bleibt eine Erklärung von geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen durch Belohnung und Verstärkung – also durch Andersbehandlung aufgrund von Erwartungsunterschieden – unzureichend und spekulativ (vgl.: Niederbacher & Zimmermann 2011, S. 169f.; Tillmann 2010, S. 99f., 104-106; Siegler et al. 2016, S. 584f.).

Auch über den Ansatz des Lernens am Modell kann geschlechtsspezifische Sozialisation nicht hinreichend erklärt werden. Die Theorie geht davon aus, dass Geschlechterrollen durch Identifikation und Nachahmung anderer Menschen erworben werden können; Verhaltensweisen eines gewählten Modells werden also imitiert. Voraussetzung zur Klärung geschlechtsspezifischen Verhaltens wäre es nun, dass Jungen stets männliche Modelle nachahmen (z.B. den Vater) und Mädchen stets weibliche Identifikationsfiguren (z.B. die Mutter) suchen. Studien belegen jedoch, dass Kinder keineswegs systematisch das gleichgeschlechtliche Modell nachahmen, sodass dieser Ansatz zwar Vermittlungsmechanismen aufzeigt, Aspekte der geschlechtsspezifischen Sozialisation jedoch nicht erschöpfend erläutert werden können (vgl.: Niederbacher & Zimmermann 2011, S. 170 und Tillmann 2010, S. 101f & S. 106-109).

### **Hagemann-White, Bilden, Hirschauer (u.a.): Der Konstruktionsprozess**

Die sozialkonstruktivistische Perspektive geht davon aus, dass die Dichotomie der Geschlechter kulturell produziert und nicht biologisch determiniert ist. Im Vordergrund steht die Konstruktion der Differenz zwischen Jungen und Mädchen (und nicht die Differenz selbst), die in der Interaktionsarbeit des doing gender als sozialer Konstruktionsprozess permanent reproduziert bzw. hergestellt wird. Weiblichkeit und Männlichkeit werden nur in der sozialen Praxis und durch symbolische Tätigkeiten aktualisiert und reproduziert – sie existieren nicht ‚an sich‘ (vgl.: Niederbacher & Zimmermann 2011, S.170f.).

Um in dieses kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit ‚hineinzuwachsen‘ (das sie mit ca. sechs bis acht Jahren als Alltagsnorm verinnerlicht haben), erbringen Kinder bis ca. zu ihrem sechsten Lebensjahr folgende kognitive Leistungen:

Sie müssen erkennen,

1. dass sie selbst ein Mädchen oder ein Junge sind.
2. dass jeder Mensch entweder männlich oder weiblich ist.
3. dass bestimmte Merkmale und Verhaltensweisen, Funktionen und Namen als Anzeiger für die Geschlechtszugehörigkeit fungieren.
4. dass ausschlaggebender Unterschied für die Geschlechtszugehörigkeit die Genitalien sind.
5. dass das Geschlecht unveränderbar ist (vgl.: Hagemann-White 1984, S. 82f.).

## 4. Relevanz und Verortung des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* in der Fachdidaktik Sachunterricht

Im Folgenden werden zunächst (fach-)didaktische Grundpositionen zum (Unterrichts-)Gegenstand sowie der Sache des Sachunterrichts diskutiert. Dabei werden die Besonderheiten des Sachunterrichts und seiner fachdidaktischen Grundbegriffe ebenso dargestellt wie das historische Gewordensein dieser Begrifflichkeiten und ihrer Deutungen. In Kapitel 4.2 werden diese allgemeinen Überlegungen konkretisiert, indem *Geschlecht* als Unterrichtsgegenstand des Sachunterrichts eingeordnet wird. Dabei soll zunächst anhand des Bildungsanspruchs sowie anhand konkreter Ziele und Aufgaben des Sachunterrichts, die mit diesem Auftrag in Verbindung stehen, der These nachgegangen werden, dass Sachunterricht der Ort in der Grundschule ist, an dem *Geschlecht* zum Unterrichtsgegenstand und somit zum bildungsrelevanten Inhalt des Sachunterrichts werden muss.

Ausgehend von der in den vorherigen Kapiteln vorgenommenen theoretischen Klärung der Kategorie Geschlecht (vgl. Kapitel 2 und 3) werden v.a. sozial- bzw. gesellschaftswissenschaftliche Zusammenhänge und Aspekte der Persönlichkeitsbildung fokussiert, da Geschlecht verstanden als soziale Konstruktion in diesen (Teil-)Bereichen sowohl als Identitätsmerkmal als auch als soziale Kategorie besonders relevant und wirkmächtig erscheint. Im Anschluss daran wird der Unterrichtsgegenstand im sozialwissenschaftlichen Lernen des Sachunterrichts sowie in der Sexualerziehung verortet (vgl. Kapitel 4.3 und 4.4). Diese Inhaltsbereiche werden hier herangezogen, da die GDSU in ihrem ‚Perspektivrahmen Sachunterricht‘ (2013), der sowohl die Aufgaben und Ziele als auch die Bildungsinhalte des Faches beschreibt, *Geschlecht* in selbigen verortet. So ist beispielsweise dem Themenreich Sozialisation unter anderem folgende anzubahnde Kompetenz zugeordnet: „Die Schülerinnen und Schüler können gesellschaftlich beeinflusste Geschlechterdifferenzen beschreiben“ (GDSU 2013, S. 37). Im Rahmen des perspektiven-vernetzenden Themenbereichs ‚Gesundheit & Gesundheitsprophylaxe‘ wird bezugnehmend auf die Sexualerziehung darauf hingewiesen, „[...] das[s] Geschlecht als biotische und als soziokulturelle Kategorie zu thematisieren ist“ (ebd., S. 81).

Wie im vorherigen Kapitel dargestellt, wird Geschlecht in dieser Arbeit als soziologisches, sozialkonstruktivistisches Phänomen verstanden. Da die Soziologie eine der Bezugsdisziplinen sozialwissenschaftlichen Lernens im Sachunterricht ist (vgl. z.B. Thiel

2003, S. 288; Kahlert 2016, S. 200 & 236; Köhnlein 2012, S. 403ff.; Schwier 2015)<sup>48</sup>, wird dieser Lernbereich hier besonders fokussiert. Aber auch die (moderne) Sexualerziehung beinhaltet Aufgaben und Ziele, die eine sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Geschlecht fordern (z.B. die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle und den medial vermittelten Geschlechterrollen), sodass auch aus diesem Grund hier ein Schwerpunkt gesetzt wird.

#### **4.1 ‚Gegenstand‘, ‚Unterrichtsgegenstand‘ und ‚Sache‘ des Sachunterrichts – fachdidaktische Grundpositionen**

In den folgenden Teilkapiteln werden die Begriffe ‚Gegenstand‘, ‚Unterrichtsgegenstand‘ und schließlich ‚Sache‘ (des Sachunterrichts) sowohl allgemein- als auch fachdidaktisch erörtert und wenn möglich zueinander in Beziehung gesetzt. Dies geschieht auch unter Rückgriff auf die historische Entwicklung des Schulfaches Sachunterricht, um die Genese der aufzuzeigenden Begriffsproblematik deutlich zu machen.

Das dieser Arbeit zugrundeliegende Begriffsverständnis von ‚Unterrichtsgegenstand‘ wird hier ebenfalls abgeleitet und in fachdidaktische Diskurse eingeordnet.

##### **4.1.1 Die Besonderheit des Sachunterrichts und seiner fachdidaktischen Grundbegriffe**

Der Sachunterricht ist als „Kernfach“ der Grundschule daran beteiligt, den Bildungsauftrag der Grundschule zu erfüllen (vgl. GDSU 2010). Die spezielle Aufgabe des Sachunterrichts ist es in diesem Kontext, „Kindern mit Blick auf Natur, Technik und Gesellschaft grundlegende Orientierungen für ihre Welterschließung zu geben und sie gleichzeitig auf das fachliche Lernen in der Sekundarstufe vorzubereiten. Sie erfahren dadurch sinnstiftend, wie fachliches Wissen dazu beitragen kann, ihre Lebenswirklichkeit besser zu verstehen und ein höheres Maß an Handlungsfähigkeit mit Blick auf die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu erwerben.“ (ebd.)

---

<sup>48</sup> Schwier (2015) argumentiert, dass sich der Sachunterricht und die Soziologie so nahe stünden, weil sich die Gegenstandsbereiche beider Wissenschaften überschneiden, denn bei beiden stehe das Verstehen von gesellschaftlich hervorgebrachter Wirklichkeit im Mittelpunkt, beide zielen auf eine Steigerung von Orientierungsfähigkeit sowie auf Förderung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit ab. Schwier führt weiter aus, dass soziologische Forschungsbeiträge „oft eine wesentliche Voraussetzung für sachunterrichtsdidaktische Forschung und Theorieentwicklung“ (vgl. Schwier 2015, S. 150) bilden und nennt neben z.B. Sozialisation oder Bildung auch Geschlecht als konkreten Bereich, auf den dies zutreffe (vgl. ebd.).

Während der Gegenstand des Mathematikunterrichts die Mathematik, der des Geschichtsunterrichts die Geschichte und der des Musikunterrichts die Musik ist, ist der Gegenstand des Sachunterrichts die kindliche Lebenswirklichkeit (vgl. Hempel & Wittkowske 2010, S. 160). Jedes Schulfach bzw. jede Fachdidaktik hat einen Gegenstand, der das Wesen des Faches umreißt und sich auf die jeweilige Fachwissenschaft bezieht. Da dies für den Sachunterricht nicht eine einzelne ist, scheint sich die ‚kindliche Lebenswelt‘ alternativ als tragfähige Lösung zu erweisen. Nach Soostmeyer (1992) ist mit diesem Begriff „die Gesamtheit aller Personen und anderer Lebewesen, aller Sachen und Sachverhalte, zu denen das Kind Beziehungen aufgebaut hat und aufbaut, gemeint.“ (Soostmeyer 1992, S. 211) Allerdings ist sowohl der Begriffsgebrauch als auch seine Definition im fachdidaktischen Diskurs nicht einheitlich (vgl. Richter 2009, S. 76; Pech 2009, S. 5f.; Kahlert 2016, S. 21f.).<sup>49</sup> Im Rahmen dieser Arbeit kann dieser Diskurs nicht umfassend aufgearbeitet werden, es ist aber auf das resümierende Verständnis von Marlies Hempel zu verweisen: „Entscheidend und übereinstimmend ist in jedem Fall, dass die lebensweltlichen Erfahrungen und Alltagskonzepte der Kinder sowie ihre sozialen und kulturellen Lebensverhältnisse als individuelle Zugangsweisen zum Ausgangs- und Bezugspunkt der Weltbetrachtung im Sachunterricht gemacht werden“ (Hempel 2011, S. 150).

Die in der Sachunterrichtsdidaktik zentrale Orientierung an der kindlichen Lebenswelt entspringt der Idee, „durch die Hinwendung zum Leben der Schülerinnen und Schüler eine solide Ausgangsbasis für Lern- und Verstehensprozesse zu schaffen. Dies soll zum einen zur Grundlegung der Bildung beitragen, zum anderen eine Hilfe zur Lebensbewältigung leisten“ (Nießeler 2015, S. 28). Trotz unterschiedlicher Ansätze zum Umgang mit dem Begriff ‚Lebenswirklichkeit‘ (oder Lebenswelt, Alltagswelt etc.) „wird übereinstimmend die zentrale Aufgabe des Sachunterrichts darin gesehen, Kinder bei der Erschließung ihrer Lebenswirklichkeit zu unterstützen“ (Hempel & Wittkowske 2010, S. 162, vgl. auch GDSU 2013, S. 9; Köhnlein 2012, S. 14f.).

Die Lebenswelt (Lebenswirklichkeit) hat im Sachunterricht eine stärkere Bedeutung als in anderen Fachdidaktiken, da sie **Gegenstand des Faches** sein soll (vgl. Richter 2009, S. 17). Prinzipiell, so Dagmar Richter (2009), hat das Fach Sachunterricht dementsprechend „die Welt zum Gegenstand“ (ebd., S. 16). Die Tatsache, dass für den Sachunterricht eben keine bzw. viele Bezugswissenschaften auszumachen sind und ihr Gegenstand

---

<sup>49</sup> Die verschiedenen Begriffsverständnisse und Rezeptionslinien sind z.B. bei Richter 2009 oder Nießeler 2015 nachzulesen.

die (Lebens-)Welt ist, sei „Ursache für eine gewisse Orientierungslosigkeit bei denen, die sich zum ersten Mal mit dem Fach und seiner Didaktik beschäftigen“ (ebd., S. 17).<sup>50</sup> Und auch Ramseger (1997) weist auf eine Verständnisschwierigkeit hin, die die Beziehung zu den Bezugsdisziplinen im Kontext der Inhaltsbestimmung hervorrufen: „Entgegen einem selbst in der Fachwelt verbreiteten Mißverständnis entstammen die Themen und Gegenstände des Sachunterrichts, schulhistorisch gesehen, nicht den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen [...]. Sie entstammen ursprünglich traditionellen Bereichen der kulturellen Tätigkeit des Menschen.“ (Ramseger 1997, S. 104).

Faust-Siehl & Garlichs konstatieren (wohlgemerkt 1996), dass sich Sachunterricht in der Praxis trotz lebensweltorientierter Ansätze „noch allzu häufig als ein Sammelsurium didaktisch reduzierter Bruchstücke aus ganz unterschiedlichen Fachwissenschaften [erweist]“ (Faust-Siehl & Garlichs 1996, S. 64) und bestätigen damit die Problematik des Umgangs mit den (verschiedenen) Bezugswissenschaften (die besonders im Zusammenhang mit der Ablösung der Heimatkunde und der einkehrenden Fach- bzw. Wissenschaftsorientierung im Sachunterricht relevant wurden) (s. z.B. Ramseger 1996, S. 104; Thomas 2013, S. 30ff.)<sup>51</sup> und die aus fehlender Klarheit bezüglich eines eigenen, konkreten Gegenstandes des Faches zu erwachsen scheint.

Aus dieser konzeptionellen Besonderheit geht die Problematik hervor, was Unterrichtsgegenstände des Sachunterrichts, Gegenstände des Lehrens und Lernens, der unterrichtlichen Auseinandersetzung sind oder sein können, da sie nicht direkt aus einer Bezugswissenschaft ableitbar sind, sondern vielmehr dem Anspruch des Erschließens von (Lebens-)Welt gerecht werden sollen.

---

<sup>50</sup> Andere Fachdidaktiken haben i.d.R. bestimmte Bezugswissenschaften in Form von universitär angesiedelten Fachwissenschaften (z.B. der Deutschunterricht mit der Fachwissenschaft Germanistik/ Literatur- und Sprachwissenschaften als Bezugswissenschaft).

<sup>51</sup> Thomas (2013) verweist darauf, dass das Maß des Fachbezugs „wesensgemäß zu den überdauernden Problemen des Sachunterrichts [gehört]“ (Thomas 2013, S. 30).

#### **4.1.2 Das Selbstverständnis des Faches Sachunterricht im historischen Kontext – eine Problemskizze**

Bis zum Wechsel von der Heimatkunde<sup>52</sup> zum Sachunterricht (1969/70) war der scheinbar eindeutige Bezugspunkt des Unterrichts die ‚Heimat‘. Die Heimatkunde (im Konzept des Gesamtunterrichts) wird in der Weimarer Zeit in den Mittelpunkt des Grundschulunterrichts gerückt (vgl. Thomas 2013, S. 19). In den ersten beiden Volksschuljahren versteht sich die Heimatkunde als heimatlicher Anschauungsunterricht, die ‚eigentliche Heimatkunde‘ folgte in den Klassen 3 und 4, wobei fachbezogene bzw. -propädeutische Aufgaben und Inhalte (Erdkunde, Geschichte, Naturkunde) zentral werden (vgl. ebd.). Über den Heimatbegriff können auch die Lerngegenstände des Faches relativ klar bestimmt werden. Heimat wird in erster Linie verstanden als „der Raum mit seinen Landschaften, Naturerscheinungen, Pflanzen, Tieren und Menschen, der Anlass und Gegenstandsfeld für einen sachlichen Unterricht bietet [...]“ (ebd.).<sup>53</sup>

Nach dem 2. Weltkrieg belegen die Richtlinien und Lehrpläne<sup>54</sup> eindrücklich, wie die Heimatkunde verstanden wird und vor allem welche Ziele und Inhalte mit ihr verbunden werden. So heißt es im Bildungsplan für die Bayerischen Volksschulen von 1950:

„In der Heimatkunde soll der Schüler seine Heimat kennen und beobachten, verstehen und schätzen, schonen und lieben lernen. Er soll sich immer mehr in ihr verwurzeln, mit ihren Menschen und mit ihrem Schicksal verbunden fühlen.“ (Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen 1950, S. 19/235).

Der von den Ministerien der Länder Baden, Rheinland-Pfalz, Württemberg-Hohenzollern 1949 veröffentlichte Volksschullehrplan legt fest:

---

<sup>52</sup> „In stark vereinfachter Form kann der Heimatkundeunterricht verstanden werden als Anschauungsunterricht mit einem erweiterten Erlebnis- und Aktionsradius, der sich an den kognitiven Fähigkeiten von acht- bis zehnjährigen Kindern orientiert. Das bedeutet, er bezieht sich immer noch auf die unmittelbar erfassbare Umwelt des Kindes“ (Meiers 2011, S. 74). Eine kurze Analyse der Begriffe ‚Heimat‘ und ‚Kunde‘ ist bei Jung 2015 nachzulesen.

<sup>53</sup> Die gesamte Entwicklung des Faches Sachunterricht ausgehend von der Heimatkunde bzw. dem Gesamtunterricht kann hier nicht nachvollzogen werden. Für die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts sei ergänzend aber auf Folgendes verwiesen: In den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts vollzog sich eine Ideologisierung des Heimatbegriffes, die auf Eduard Spranger zurückgeht (vgl. Thomas 2013, S. 19; s. auch Grotelüsch 1977). Spranger beschreibt Heimat als „erlebte und erlebbare Totalverbundenheit mit dem Boden“ und als „geistiges Wurzelgefühl“ (Spranger 1923/1949, S. 12) und machte die Heimatkunde damit zu einem „reinen Gesinnungsfach“ (Thomas 2013, S. 22). Eine „Pervertierung“ der Heimatkunde fand zur Zeit des Nationalsozialismus statt, in der die Ideologisierung selbiger verstärkt und mit Vorstellungen wie der völkischen Herrenrasse usw. beladen wurden (vgl. ebd., S. 23f.)

<sup>54</sup> Auf der Seite [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de) ist ein Lehrplanarchiv (Lehrplansammlung Sachunterricht) zu finden. Vertiefend ist hier auf die Dissertation von Marcus Rauterberg zu verweisen: „Die ‚Alte Heimatkunde‘ im Sachunterricht. Eine vergleichende Analyse der Richtlinien für den Realienunterricht der Grundschule in Westdeutschland von 1945 bis 2000.“ (Bad Heilbrunn: Klinkhardt).



„Die Heimatkunde befaßt sich mit den Erscheinungen und Vorgängen der engeren und weiteren Heimat, mit denen das Kind in lebendiger Beziehung steht und die für seine Bildung und Erziehung von offensichtlichem Wert sind. [...] Sie soll zum geistigen Erleben der Heimat führen, zur Ehrfurcht vor der Natur und allem Leben erziehen, Heimatliebe und Neigung zur Gemeinschaft wecken und den Willen fördern, dieser zu dienen. [...] Da die Heimatkunde ihren Stoff dem Leben der Heimat entnimmt, ist es nicht möglich, allgemein verbindliche Stoffangaben zu machen für größere Gebiete, die vielleicht noch weitere, aber keinesfalls engere Heimat sein können. [...] Sie [die Aufzählung heimatkundlicher Aufgaben] muß allemal nach den besonderen landschaftlichen und kulturellen Verhältnissen verändert und ergänzt werden.“ (Lehrplan für die Volksschulen 1949. Bearbeitet von den Ministerien der Länder Baden, Rheinland-Pfalz, Württemberg-Hohenzollern, S. 14)

Hier wird deutlich, wie bzw. woraus die Inhalte, die Lerngegenstände des Faches zu bestimmen sind – sie stammen aus der Heimat, den „landschaftlichen und kulturellen Verhältnissen“ der regionalen Umgebung. Dieser geografische Fokus des Heimatbegriffes wird auch in den Volksschulrichtlinien der Länder Rheinland-Pfalz (1957) und Saarland (1959) deutlich, die folgendermaßen beschreiben, woher die Inhalte der Heimatkunde stammen: „Heimatraum und Heimatnatur, Heimatgemeinschaft und Heimatgeschichte sind dabei die Stoffquellen, aus denen die Heimatkunde ihre Inhalte schöpft.“ (Richtlinien für die Volksschulen in Rheinland-Pfalz 1957, S. 21; Richtlinien und Rahmenlehrpläne für die saarländischen Volksschulen 1959, S. 32).

Dass die Inhalte der Heimatkunde an die geografisch-regionale Umwelt gebunden sind, betonen auch die Lehrplanrichtlinien der Grundschulen des Landes Schleswig-Holstein von 1961. Dort heißt es:

„Weil die Heimatkunde in besonderer Weise umweltgebunden ist, können Stoffpläne nur auf örtlicher Grundlage aufgestellt werden. Dabei ist auf stoffliche Vollständigkeit zu verzichten. Vielmehr sind Schwerpunkte zu setzen, die in typischen Einzelbildern ein verweilendes Betrachten ermöglichen. Diese sind so auszuwählen, daß die Kinder am Ende der Grundschule ihr Heimatland Schleswig-Holstein (einschließlich Nordschleswig) als Natur- und Kulturlandschaft überschauen.“ (Richtlinien für die Lehrpläne der Grundschulen des Landes Schleswig-Holstein 1961, S. 12)

Zusammenfassend kann hier angemerkt werden, dass die Inhaltsquelle der Heimatkunde in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts (BRD) vor allem die geografisch bestimmbare Schulumwelt (der ‚Heimatraum‘) ist, aus der Unterrichtsgegenstände entnommen werden. Geographische Themen, die „[...] einer tendenziell dörflich-bäuerlichen Umwelt entnommen [sind]“ (Jung 2015, S. 233) dominieren. Ziel dieses Heimatkunde-

unterricht ist es u.a. „Kenntnisse der Sachwelt der Umgebung (Tiere, Pflanzen; topographische und ökonomisch-wirtschaftliche Gegebenheiten; historische Kenntnisse, Sitte und Brauchtum etc.)“ (Meiers 2011, S. 75) zu erlangen. Jung (2015) beschreibt für den Heimatkundeunterricht die Zieltrias „Welterkenntnis – Fachpropädeutik – Heimatliebe“ (Jung 2015, S. 231), wobei sich die Welterkenntnis in erster Linie auf das „Erschließen, Verstehen und Bewältigen der umgebenden Sachwelt“ (ebd., S. 230) bezieht. „Das Ziel Heimatliebe war der ideologische Überbau und wurde zu keiner Zeit überprüft“ (Meiers 2011, S. 75).

In der sowjetischen Besatzungszone bzw. der DDR (Unterstufe und 4. Klasse der Polytechnischen Oberschule)<sup>55</sup> ist die Heimatkunde zunächst nicht eigens in den Stundentafeln ausgewiesen, wird aber eng mit dem Deutschunterricht verknüpft (hinzu kommt später der Schulgartenunterricht) (vgl. Thomas 2013, S. 25). Der Heimatbegriff wird zu Beginn der 1950er Jahre im Deutschunterricht explizit ausgewiesen (vgl. Eisenreich 2011, S. 54). Im Zuge des Aufbaus von Einheitsschulen im Laufe der 1950er Jahre wird allerdings die Disziplin „Heimatkundliche Anschauung“ eingeführt, die streng fachbezogen ausgerichtet ist (vgl. ebd., S. 57). „Die Heimatkunde nach Lesart der DDR verstand sich in erster Linie als wichtiger Bestandteil im Rahmen der kommunistischen Erziehung“ (Thomas 2013 S. 26), wobei folgende drei Gegenstandsbereiche genannt werden: „Einführung in das gesellschaftliche Leben, Kenntnisse über die Natur und Naturbeobachtungen“ (ebd., vgl. ausführlicher zu den drei Themenbereichen Eisenreich 2013, S. 59).<sup>56</sup> Die in diesen Bereichen erworbenen Fähigkeiten sollen dazu beitragen, „dass die Kinder allmählich ‚die Moral der Arbeiterklasse‘ übernehmen und den Anforderungen der entwickelten sozialistischen Gesellschaft zunehmend entsprechen“ (ebd.), sodass die Heimatkunde der DDR als stark emotional-ideologisch beschrieben werden kann. Ziel der sozialistischen Schule insgesamt war die „Herausbildung zum ‚sozialistischen Menschen‘“ (ebd., S. 29) bzw. „[...] die Welt, die Realität, die Gesellschaft und die Natur zu

---

<sup>55</sup> Hier kann nur ein Einblick in die Entwicklungen, Inhalte und Strukturen gegeben werden. Ausführlicher sind diese Aspekte nachzulesen bei Jung, J. (2011): Der Heimatkundeunterricht der DDR. Die Entwicklung des Faches in den unteren vier Jahrgangsstufen der Polytechnischen Oberschule zwischen 1945 und 1989. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Giest, H. & Wittkowske, S. (2015): Heimatkunde in der DDR. In: Kahlert, J. et al. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 220-228

<sup>56</sup> In ihren biografischen Schilderungen zur Heimatkunde in der sowjetischen Besatzungszone bzw. der DDR nennt Marianne Eisenreich exemplarisch Pflichtthemen wie die „Große Sozialistische Oktoberrevolution“ oder „Das Land, das unter Stalin den Frieden beschützt und damit der Welt ein besseres und glücklicheres Leben verheißt“ (Eisenreich 2011, S. 54).

erkennen und zwar wissenschaftlich exakt, stets vom sozialistischen Standpunkt aus“ (Eisenreich 2011, S. 55).

In den 1960er und 1970er Jahren<sup>57</sup> findet in der Bundesrepublik schließlich eine Diskussion um den Namen und die Konzeption des Faches statt, die das umstrittene Verhältnis von Heimatkunde und Sachunterricht deutlich macht (vgl. Schwartz 1977, S. 9). Verschiedene Kritikpunkte an der Heimatkunde werden bereits seit den 1950er Jahren laut (vgl. dazu auch Jung 2015): „Die Begrenzung auf den lokalen Bereich und die Stufungstendenz vom ‚Nahen zum Fernen‘ mit ihrer nicht psychologischen, sondern geographischen Interpretation [sei] durch die Mobilität der Gesellschaft, vor allem aber durch die veränderten Erlebniswelten der Heranwachsenden überholt“ (Schwartz 1977, S. 14), „emotionale Inhalte“ (ebd.) würden überbetont und in den kognitiven Lernbereichen führe die Heimatkunde zu einer Unterforderung der Kinder (vgl. ebd.). Nicht zuletzt ergeben sich Probleme in der Lehrer\*innenausbildung, da es eine „wissenschaftliche Disziplin Heimatkunde“ an den Universitäten nie gegeben habe (ebd.).

In den Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 heißt es schließlich:

„Die umwälzenden gesellschaftlichen, kulturellen und technischen Veränderungen der Nachkriegszeit haben in Theorie und Praxis der Heimatkunde mehr und mehr zu einem Wandel in Richtung auf Versachlichung des Unterrichts geführt. Die Konzeption des heimatkundlichen Gesamtunterrichts wurde in Frage gestellt und statt dessen die Einführung von sachlich bestimmten Lehrgängen gefordert; es wurde auf die Verkürzung eines Kernbereichs volkstümlicher Bildung (Heimatsagen, mysthisierende Historien, Brauchtum) gedrängt, um Raum zu gewinnen für Themen gesellschaftlicher, wirtschaftlicher, naturwissenschaftlicher und technischer Art, die zu der Wirklichkeit unseres heutigen Lebens gehören.“ (Kultusministerkonferenz 1970, S. 418)

Seit dem Frankfurter Grundschulkongress 1969 bzw. dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (1970) wird dieser Lernbereich bundesweit als ‚Sachunterricht‘ bezeichnet. Wie in den Kultusministeriumsempfehlungen deutlich wird, steht hinter der Einführung des Sachunterrichts die These, „er, der Sachunterricht, sei sach- und wissenschaftsorientiert, die Heimatkunde nicht“ (Hinrichs 2011, S. 29). Außerdem zeigten sich deutliche

---

<sup>57</sup> Für einen Überblick über die Entwicklung des Sachunterrichts von 1969 bis 1980 siehe Katzenberger, L. (2000): Konzeptionelle Geschichte des Sachunterrichts in der Grundschule 1969-1980. In: Hinrichs, W. & Bauer, H. F. (Hrsg.): Zur Konzeption des Sachunterrichts. Mit einem systematischen Exkurs zur Lehrgangs- und Unterrichtsmethodik. Donauwörth: Auer Verlag, S. 162-191.

Ideologievorbehalte gegenüber dem Heimatbegriff (vgl. Thomas 2013, S. 27). Der Begriff ‚Sachunterricht‘ wurde „[...] als Gegenbegriff zum traditionellen Heimatkundeunterricht verstanden“ (Katzenberger 2000, S. 162).

Die Bezeichnung ‚Sachunterricht‘ ist in einigen Bundesländern bereits zuvor (z.B. Niedersachsen 1957) in Volksschulrichtlinien zu finden (vgl. Thomas 2013, S. 10f.). Allerdings hat sich die Fachbezeichnung in den Schulen bis heute nicht bundesweit durchgesetzt. In Bayern heißt das Fach Heimat- und Sachunterricht, in Thüringen Heimat- und Sachkunde und in Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein haben erst in den letzten Jahren Umbenennungen stattgefunden. In Baden-Württemberg hieß das Fach bis 2016 ‚Mensch, Natur, Kultur‘, in Schleswig-Holstein wurde aus ‚Heimat-, Welt- und Sachunterricht‘ 2019 ‚Sachunterricht‘. Bereits 2013 gab es Bestrebungen, den Heimatbegriff aus der Fachbezeichnung in Schleswig-Holstein zu entfernen, allerdings setzten sich die Gegner\*innen dieses Vorhabens – z.B. der Heimatbund – durch, die die Heimatkunde zur Bewusstmachung der eigenen Identität verteidigten (vgl. Wende 2013). In wiederum anderen Bundesländern sind vereinzelt Tendenzen erkennbar, den Sachunterricht durch die Heimatkunde ‚zurückzusetzen‘. So stellte die AfD-Fraktion beispielsweise im sächsischen Landtag (06/2018) einen entsprechenden Antrag (<https://www.blaue-landespost.de/3465/>), der allerdings abgelehnt wurde (<https://www.landtag.sachsen.de/de/aktuelles/sitzungskalender/protokoll/1165>). Bereits diese Problematiken der einheitlichen Benennung des Faches (ähnliche Diskurse wird es für den Mathematikunterricht wohl nur sehr bedingt geben) verweisen darauf, dass sein Gegenstand, das Wesen des Faches im Kern nicht klar zu sein scheint oder zumindest nicht in Einigkeit bestimmbar ist: Heimat, Sachen, Welt, Kultur, Menschen...?<sup>58</sup>

#### **4.1.3 Die Begriffe ‚Gegenstand‘, ‚Unterrichtsgegenstand‘ und ‚Sache‘**

Um sich dem Begriff ‚Unterrichtsgegenstand‘ zu nähern, scheint zunächst ein Blick in die allgemeine Didaktik sinnvoll. Allerdings zeigt sich hier, dass Begriffe wie Gegenstand, Unterrichtsgegenstand, Sache, Inhalt usw. keineswegs trennscharf verwendet werden. So verweisen Spendrin et al. (2018) darauf, dass das ‚Was‘ des Unterrichts, das

---

<sup>58</sup> Hinrichs (2011) verweist darauf, dass es ihm scheine, als gebe es die eindeutig identifizierbare Sache des Sachunterrichts nicht, vielmehr gebe es „nur noch einzelne Fächerinhalte oder einzelne Perspektiven oder Dimensionen von Einzelsachen“ (Hinrichs 2011, S. 32).

‚Dritte‘, auf das sich Lernende und Lehrende im Unterricht beziehen, „[...] in verschiedenen Theorien und Modellen des Unterrichts nicht nur unterschiedlich bezeichnet (als Gegenstand, Sache, Objekt, Thema, Inhalt) [wird], sondern diese konzeptualisieren auch uneindeutig, was dieses ‚Dritte‘ sein kann oder soll.“ (ebd.)

In Riedls 2010 veröffentlichten ‚Grundlagen der Didaktik‘ heißt es beispielsweise:

„Unterricht konstituiert sich nach dem didaktischen Dreieck [...] über ein Beziehungsgefüge aus der Lehrkraft, den Lernenden und dem Lerngegenstand – der Sache. Das Prinzip der Sachgemäßheit fordert von der Lehrkraft ein, dass sie die Unterrichtsinhalte gemäß dem aktuellen Stand der Wissenschaft aufbereitet und so den Lernenden erfahrbar macht [...].“ (Riedl 2010, S. 158).

Hier scheinen die Begriffe ‚Lerngegenstand‘, ‚Sache‘ und ‚Unterrichtsinhalt‘ weitestgehend synonym gebraucht zu werden. Ähnlich unscharf gehen Borowski, Hielscher und Schwab (1974) in ihrer ‚Einführung in die allgemeine Didaktik‘ vor, indem sie den „Lerninhalt (Lerngegenstand)“ als eines der Strukturmerkmale von Unterricht bezeichnen (Borowski, Hielscher & Schwab 1974, S. 36) und beide Begriffe durch die Klammersetzung gleichsetzen. Bei Wolfgang Schulz (1976) – Mitentwickler\*in des ‚Berliner Modells der allgemeinen Didaktik‘ und dessen Weiterentwicklung (Hamburger Modell) – werden hingegen die Begriffe ‚Inhalt‘, ‚Gegenstand‘ und ‚Thema‘ in einer Aufzählung gleichbedeutend verwendet (vgl. Schulz 1976, S. 29).

Im Folgenden soll der für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit zentrale Begriff des Unterrichtsgegenstandes, trotz der angerissenen Deutungsschwierigkeiten, näher betrachtet werden. Verwandte und z.T. synonym gebrauchte Begriffe wie (Unterrichts-)Inhalt oder Stoff werden nur herangezogen, wenn sie der angestrebten Begriffsklärung dienen.

Einem Universallexikon wie dem Brockhaus folgend, ist ein Gegenstand – eigentlich „das Entgegenstehende“ – im allgemeinen Verständnis eine Sache, ein Ding, ein Körper (Brockhaus Enzyklopädie 1997, S. 237). In der traditionellen Philosophie ist ein Gegenstand das, „was als in sich geschlossenes ‚reales‘ oder ‚ideales‘ Gebilde dem Subjekt als dem Betrachtenden oder dem Vorstellenden gegenübertritt.“ (ebd.) Grundlegend findet sich dieses allgemeine Verständnis auch in der Didaktik wieder. So definiert Bönsch (2006) einen Gegenstand zunächst als „etwas in der Welt Seiendes. Er kann ein Ding, eine Idee, eine Eigenschaft, ein Vorgang, ein Verhalten usw. sein“ (Bönsch 2006, S. 176). Für Klingberg (1990) – Verfasser der dialektisch orientierten Didaktik – konstituiert sich Unterricht auf der Inhaltsebene nun durch einen Gegenstand: „Lehrende und Lernende

sind mit einem Gegenstand, einer Sache, einer Aufgabe, einem Problem usw. befaßt, das sachgemäß, möglichst gegenstandsadäquat bearbeitet wird.“ (Klingberg 1990, S. 17). Beispiele für Gegenstände bzw. Sachen (auch hier findet eine Gleichsetzung zweier Begriffe statt) sind „das historische Phänomen Thomas Müntzer oder das geographische Phänomen der europäischen Klimazonen“ (ebd.). Anzumerken ist, dass diese Gegenstände nun noch nicht oder ‚von sich aus‘ didaktisiert sind. Sie erscheinen zunächst vielmehr vorunterrichtlich, denn „Sache des Lehrers ist es, diesen Gegenstand didaktisch aufzubereiten und als Inhalt zu vermitteln.“ (ebd.) Durch eine didaktische Aufbereitung eines Gegenstandes – durch einen Didaktisierungsprozess bzw. eine didaktische Transformation – wird selbiger also zu einem Inhalt des Unterrichts transformiert, der vermittelbar ist.<sup>59</sup>

Ähnliche Transformationsprozesse wie bei Klingberg (1990) beschrieben, finden sich bei verschiedenen Didaktiker\*innen bzw. innerhalb verschiedener didaktischer Schulen. So erläutert der\*die Erziehungswissenschaftler\*in Wolfgang Sünkel, dass aus einem Gegenstand ein Unterrichtsgegenstand wird, indem dieser im Unterricht verhandelt werde: „Jeder Gegenstand, sei er welcher er wolle, wird dadurch zum Unterrichtsgegenstand, daß er als situative Position in eine Unterrichtssituation eingeht.“ (Sünkel 1996, S. 67) Ein Unterrichtsgegenstand ist folglich immer das, „was sich der Schüler im Unterricht aneignet [...]“ (ebd.) Ähnlich wie bei Klingberg (1990) wird also auch bei Sünkel zwischen dem vorunterrichtlichen und dem unterrichtlichen ‚Was‘ unterschieden.

Heimann (1976) beschreibt den Transformationsprozess von einem Gegenstand zu einem Lerngegenstand folgendermaßen: Indem ein Gegenstand „intentional bestimmt wird“ (Heimann 1976, S. 108), konstituiert er sich im Unterricht – er wird zum Lerngegenstand. Lerngegenstände sind folglich all das, was mit einer bestimmten Intention versehen „in den Bewußtseinshorizont der Kinder gebracht [wird]“ (ebd.). Auch hier wird deutlich, dass ein Lerngegenstand der didaktisch ‚gedachte‘ oder ‚bearbeitete‘ Gegenstand ist. Dieser Gedanke findet sich auch in der Fachdidaktik Sachunterricht, z.B. bei Lauterbach

---

<sup>59</sup> Homberger (2005) nennt ebenfalls ein Kriterium, dass bestimmt, ob ein Gegenstand Unterrichtsgegenstand wird und benennt auch, wo Unterrichtsgegenstände i.d.R. gefunden werden. Dabei liegt der Fokus aber vor allem auf dem praktischen Suchprozess einer Lehrperson als auf didaktischen Überlegungen: Es könne, so Homberger, „jede ‚kulturelle Einheit‘ (U. Eco) [...] zu einem Unterrichtsgegenstand werden, sofern sie in den suchenden Blick des Lehrers oder der Lehrerin kommt. Gefunden werden Unterrichtsgegenstände im Allgemeinen aus den Vorgaben der Lehrpläne und des Schulcurriculums, den eingeführten Lehr- und Lehrmitteln [...]“ (Homberger 2005, S. 411).

(2010), der zwischen dem Unterrichtsgegenstand und dem „Gegenstand in seiner vordidaktischen Präsenz“ (Lauterbach 2010, S. 41) unterscheidet.

Die vorliegende Arbeit schließt sich diesem Verständnis an. Als Unterrichtsgegenstand wird ein Gegenstand verstanden, der mit einer didaktischen Funktion bzw. Intention versehen bzw. ‚aufgeladen‘ wird, sodass aus ihm ein Gegenstand des Lernens und Lehrens, der unterrichtlichen Auseinandersetzung wird. Ein Unterrichtsgegenstand richtet sich auf etwas (z.B. ein Ziel, eine pädagogische Absicht, eine lernende Auseinandersetzung).

Wie z.B. Homberger (2005, S. 411) vorschlägt, werden auch in dieser Arbeit die Begriffe Unterrichts- und Lerngegenstand synonym genutzt.

Hier – und vor allem für die folgende empirische Studie – wird vorausgesetzt, dass das Phänomen ‚Geschlecht‘ bereits als bildungsrelevant erklärt wurde (z.B. durch den Perspektivrahmen und die Lehrpläne) und somit *grundsätzlich* als Lerngegenstand des Sachunterrichts in Frage kommt. Unterrichts- bzw. Lerngegenstand muss hier aber mit Einschränkungen als (administrativ) bildungsrelevant erklärtes ‚Was‘ des Unterrichts, als möglicher Inhalt des Unterrichts<sup>60</sup> verstanden werden. Denn es kann nicht vorausgesetzt werden, dass der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* bereits vollständig didaktisch erörtert und z.B. mit Zielformulierungen versehen wurde. Schließlich ist unklar – auch wenn dem wissenschaftlichen Gegenstand Geschlecht durch die Verankerung im Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU 2013) und den bundesdeutschen Lehrplänen (vgl. dazu Kapitel 5.4, Dokumentenanalyse) ein gewisses Bildungspotenzial administrativ zugeschrieben wird – ob ihm auch Lehrpersonen solch eine Bedeutung zusprechen. Ob, welche und inwieweit Lehrpersonen bereits Ziel- oder konkrete Inhaltsentscheidungen zu diesem Unterrichtsgegenstand getroffen haben und ob sie diesen Inhalt überhaupt für ihren Sachunterricht auswählen, kann vor der empirischen Studie nicht gesagt werden. Es handelt sich hier also um einen Unterrichtsgegenstand, der sich auf der Ebene der Lehrpersonen noch „in einem Prüfstadium befinde[t] unter dem Gesichtspunkt, ob ih[m] pädagogische Bedeutung abgewonnen bzw. zugesprochen werden kann“ (Klafki 1996, S. 118).

Nach dieser allgemeindidaktischen Einordnung werden die Begriffe ‚Sache‘ und ‚(Unterrichts-)Gegenstand‘ nun im Kontext der Fachdidaktik Sachunterricht beleuchtet.

Bisher konnte nur festgestellt werden, dass die Welt an sich bzw. die Lebenswelt der

---

<sup>60</sup> „Der Inhalt eines Unterrichts bezieht sich auf den Unterrichtsstoff, der gelehrt wird bzw. gelernt werden soll. [...] Die Entscheidung über den Inhalt einer Unterrichtsstunde betrifft die Fragen nach dem ‚Was?‘ des unterrichtlichen Lehrens und Lernens.“ (Schröder 2011, S. 361)

Kinder Gegenstand des Sachunterrichts ist (vgl. Hempel & Wittkowske 2010, Richter 2009, Kapitel 4.1.1). Kaiser (1996b) beschreibt nun, welche Inhalte<sup>61</sup> in den Sachunterricht gehören:

„Sachunterricht ist das Fach der Grund- und Sonderschule, das die Inhalte der Welt zu vermitteln hat, es hat dabei nicht die Sprache oder die numerischen und geometrischen Systeme im Zentrum wie der Deutschunterricht oder der Mathematikunterricht, es ist nicht zentral auf visuelle oder akustische ästhetische Wahrnehmungen ausgerichtet, wie die Fächer Kunst und Musik, es ist aber nicht zentral als Bewegungsförderung zu verstehen wie das Schulfach Sport. Prinzipiell gehören alle restlichen Inhalte des Weltwissens in den Sachunterricht – vorausgesetzt dies ist in den wenigen Grundschuljahren und mit den 6-10jährigen Kindern leistbar“ (Kaiser 1996b, 145).

Aber auch der Verweis auf alles „Restliche“, was andere Fächer nicht abdecken, scheint wenig explizit und klärt nicht, was ein Unterrichtsgegenstand des Sachunterrichts ist/ sein kann. Auf die Bezeichnung des Schulfaches als ‚Sachunterricht‘ zurückkommend soll der Sachbegriff nun herangezogen werden denn, so postuliert Walter Köhnlein: „Inhaltlich ist Sachunterricht eine Lehre von den Sachen“ (Köhnlein 2012, S. 361). Dabei beziehe sich der Begriff ‚Sache‘

„in offener Weise auf alles, was in Raum und Zeit erfahren werden kann, also nicht nur auf ‚Realien‘, sondern ebenso auf ‚Humanoria‘. Sachen des Sachunterrichts sind entsprechend nicht nur reale Gegenstände oder Phänomene, sondern auch das, was hinter den Phänomenen erkennbar ist: das Elementare, also formulierbare Wissenskerne, denen für das Verständnis von Zusammenhängen eine allgemeine Bedeutung und Gültigkeit zukommt und die basale Vorstellungen prägen“ (Köhnlein 2015, S. 37).

Eine ähnlich unkonkrete und scheinbar allumfassende Definition der Sache(n) des Sachunterrichts, die beinahe den Schluss zulässt, alles sei Sache des Sachunterrichts, ist bei Kurt Meiers (1994) zu finden: „‘Sachen‘ meinen zunächst immer etwas Gegenständliches, Konkretes, zum Beispiel den Hund, die Post, das Feuer, den Magneten. Im Sachunterricht werden aber auch der Metzger, der Polizist, die Ärztin, das heißt Personen mit verschiedenen Berufen im Hinblick auf deren Bedeutung für die eigene Person behandelt. Mit Sachverhalten wird wiederum eine Erweiterung des Begriffs ‚Sachen‘ vorgenommen, weil jetzt Beziehungen zwischen Sachen gemeint sind. [...] Wo Ereignisse [...] und Werte [...] in den Vordergrund rücken, läßt sich kaum noch von Sachen im wörtlichen Sinne reden. Hier umfasst der Begriff ‚Sach-Unterricht‘ nicht mehr nur die Gesamtheit

---

<sup>61</sup> Auch für den Inhaltsbegriff wird leider selten differenziert, ob es sich um vorunterrichtliche Inhalte oder didaktisierte Inhalte handelt. Es scheint aber, als könne der Inhaltsbegriff häufig mit dem in dieser Arbeit verwendeten Begriff des Unterrichtsgegenstandes synonym gebraucht werden. Wird es im Folgenden nicht anders vermerkt, geschieht dies auch, sodass bei ‚Inhalten‘ immer von didaktisierten Inhalten – also Unterrichtsgegenständen – ausgegangen wird.



der Realien, sondern schließt auch Ideen ein.“ (Meiers 1995, S. 18f.)

Pech (2009) argumentiert, dass sich nicht (wissenschaftlich) logisch herleiten ließe, welche Inhalte bzw. Gegenstände bildungsrelevant (im Sinne eines Unterrichtsgegenstandes) werden. Lediglich in der Rückschau könne festgestellt werden, „welche Angebote aus der Subjektperspektive bildungsrelevant wurden“ (Pech 2009, S. 6). Andererseits sei die Wissenschaft nötig, um sowohl den Gegenstand zu erfassen als auch dessen Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung hinsichtlich der Subjekt- und Gesellschaftsentwicklung (im Sinne des klafkischen Bildungsverständnisses) zu erkennen (vgl. ebd.). Hier läge, so Pech, „ein schwieriges Doppelverhältnis von Bildung und Wissenschaft“ (ebd.). Pech schreibt also dem wissenschaftlichen, noch nicht didaktisierten Gegenstand eine zentrale Bedeutung zu, die allerdings noch keine Aussagen über den Bildungsgehalt eines Gegenstandes und dessen didaktische Intention zulässt. Indem mit den Lehrpersonen im Zuge der empirischen Studie auch über ihren zurückliegenden Unterricht zur Kategorie Geschlecht gesprochen wird (es war in der vorliegenden Arbeit nicht möglich, Kinder zu befragen) und dabei auch die Ergebnisse sowie die Relevanz des Lernens zu diesem Inhalt thematisiert wird, wird versucht, diese rückblickende Einschätzung des Bildungspotenzials in Ansätzen einzufangen.

Fachdidaktisch scheinen die Begriffe ‚**Sache**‘ und ‚**Gegenstand**‘ nun eng miteinander zusammenzuhängen, gar synonym verwendet zu werden. Eine umfassende Beschreibung dessen, was ‚Sachen‘ sind oder sein/ werden können, gibt erneut Walter Köhnlein (2012):

„[...] mit dem breiten Bedeutungsfeld von ‚Sache‘ ist ein umfassender Bezug auf natürliche, soziale und technische Phänomene und Potenzialitäten hergestellt. Eine Sache ist ein (zunächst) nicht näher bezeichneter Gegenstand, ein Ding; eine Erscheinung; ein Vorgang, Vorfall, Umstand, eine Bewandnis; ein Ereignis, eine Begebenheit, eine Tatsache, eine Wirklichkeit, eine Wahrnehmung, eine Wahrheit; eine Situation, eine Episode; ein Ziel, eine Aufgabe, ein Anliegen. ‚Sache‘ ist ein Ausdruck, der auf Gegenstände unseres Denkens und Sprechens verweist (ursprünglich auf den Gegenstand eines Rechtsstreites). ‚Sache‘ ist also nicht nur das konkret fassbare Ding, sondern ebenso das durch kulturelle Überlieferung und Wissenschaft eingeordnete, abstrakte und bewertete Ding, ein Element in einem Kosmos von Wissen. Damit ist auch das bloß Gedachte (Gedankending) oder eine ‚Angelegenheit‘, die in der Beziehung zwischen Menschen eine Rolle spielt, eingeschlossen“ (Köhnlein 2012, S. 160f.).

Gegenstände sind, so Köhnlein an anderer Stelle, „[...] Sachverhalte und Probleme, die in den Gesichtskreis der Kinder kommen, mit denen sie ‚Umgang und Erfahrung‘ haben können und sollten, die man für den Zweck des Unterrichts thematisch erfassen und über

die man sich umgangssprachlich verständigen kann. [...] es geht um unsere Vorstellungen über Ereignisse, Phänomene und Beziehungen in unserer Um- und Mitwelt. Diese Verhältnisse in der Welt, in der wir leben, sind Sachen des Sachunterrichts“ (Köhnlein 1992, S. 9). Hier scheinen sich Bemühungen zu zeigen, den Sach- und Gegenstandsbegriff miteinander zu verknüpfen, indem Gegenstände als Sachen des Sachunterrichts ausgewiesen werden. Es scheint sich bei diesen Gegenständen allerdings um vorunterrichtliche Gegenstände zu handeln, die man aber potenziell "für den Zweck des Unterrichts [...] erfassen [...] kann“ (ebd.). Möglicherweise ist hier der Ansatz mitgedacht, aus eben solchen Gegenständen, die Sachen des Sachunterrichts sind, Unterrichtsgegenstände durch didaktische Bestimmungen zu entwickeln. Dies bleibt aber ebenso unklar wie eine Konkretisierung des „breiten Bedeutungsfeldes von ‚Sache‘“ (Köhnlein 2012, S. 160) und möglichen Unterrichtsgegenständen des Sachunterrichts.

Pech und Rauterberg (2013) schlagen in ihrem ‚Bildungsrahmen Sachlernen‘ eine Differenzierung der Begriffe ‚Sache‘ und ‚Gegenstand‘ (des Sachlernens bzw. des Sachunterrichts) vor. In ihrem Versuch der Curricularisierung nehmen die „*Umgangsweisen mit Welt* für den Erkenntnisprozess und die Möglichkeit der Wissensgenerierung“ (Pech & Rauterberg 2013, S. 23) eine zentrale Stellung ein. Sie bestimmen diese Umgangsweisen als Gegenstand des Sachunterrichts (z.B. das Beobachten, Recherchieren, Präsentieren), die sich immer auf etwas beziehen. Sache des Sachunterrichts (bzw. des Sachlernens) ist das, worauf sich der Umgang bezieht. Die Sache ist somit Verhandlungssache – „die Sache wird durch Verhandlungen bedeutet“ (ebd., S. 24). Damit liegt hier eine klarere Begriffsbestimmung vor, die auf ein weniger breites Bedeutungsfeld rekurriert, als die Ausführungen Köhnleins (2012, 1996). In diesem Verständnis von Gegenstand und Sache wäre *Geschlecht* kein (Unterrichts-)Gegenstand, könnte wohl aber eine Sache des Sachlernens sein/ werden, mit der umgegangen wird. Dem von Pech und Rauterberg vorgeschlagenen Sachverständnis kann hier zwar gefolgt werden, für den Gegenstandsbegriff wird allerdings eine andere Definition gewählt (s. weiter oben in diesem Teilkapitel), da die von Pech und Rauterberg vorgenommene Trennung von Sache und Gegenstand für die Bestimmung des Begriffs ‚Unterrichtsgegenstand‘ nicht hilfreich, sondern vielmehr irritierend erscheint.

Lauterbach (2010) geht nun auf das Verhältnis Sache – Unterrichtsgegenstand ein und erläutert, dass Unterrichtsgegenstände eine besondere Funktion erfüllen, nämlich „selbst erkennbar die Sache zu sein, sie zu werden oder sie zu generieren und zu entwickeln [...]“

(Lauterbach 2010, S. 42f.). Damit wird der Begriff des Unterrichtsgegenstandes eingebracht (bei Köhnlein steht der Gegenstandsbegriff im Fokus, dessen didaktische Auswahl, Anordnung und Bestimmung als Transformation zu einem Unterrichts- bzw. Lerngegenstand nicht konkretisiert wird). Lauterbach folgend repräsentieren Unterrichtsgegenstände also die Sache (oder sind die Sache selbst)<sup>62</sup>. Diese ‚Sachen‘ existieren zum einen wirklich/ ursprünglich und zum anderen didaktisiert (vgl. ebd., S. 41). ‚Sachen des Sachunterrichts‘ werden sie nur in letzterer Form, „durch didaktische Entscheidungen über Ziele, Inhalte und Themen“ (ebd.) sowie letztlich im Unterrichtsgeschehen selbst (vgl. ebd.). Hier finden sich nun deutliche Parallelen zur Definition eines Unterrichtsgegenstandes bzw. zur Unterscheidung zwischen Gegenstand und Unterrichtsgegenstand. So, wie Gegenstände vorunterrichtlich erscheinen, tun dies auch Sachen.

Im Sprachgebrauch der allgemeinen Didaktik wird ein wissenschaftlicher Gegenstand zum Unterrichtsgegenstand, indem er ‚didaktisiert‘ wird. Diesem Verständnis eines Unterrichts- bzw. Lerngegenstandes folgt auch diese Arbeit. Lauterbach erfasst den gleichen Umstand für den Sachunterricht nun mit dem Sachbegriff, indem er beschreibt, dass aus einer Sache durch didaktische Entscheidungen eine Sache des Sachunterrichts wird. Diese vermeintliche Parallelsetzung scheint im Diskurs mit der allgemeinen Didaktik bzw. anderen Fachdidaktiken wenig hilfreich. Ein Operieren mit den üblichen allgemeindidaktischen Begriffen – statt des steten Bemühens des unklaren Sachbegriffs – wäre für die Didaktik des Sachunterrichts deutlich zielführender und anschlussfähiger. Schließlich erscheint die Verwendung des Sachbegriffs insgesamt recht unspezifisch und kann Missverständnisse hervorrufen, dies zeigen die hier dargestellten Beispiele für den Gebrauch und das diffuse Verständnis des Begriffs ‚Sache‘ in der Fachdidaktik Sachunterricht. Erwachsen aus der historischen Entwicklung der Fachbezeichnung (vgl. Kapitel 4.1.2) hat sich hier offenbar eine Auseinandersetzung innerhalb der Fachdidaktik entwickelt, in der der Begriff der ‚Sache‘ (des Sachunterrichts) in verschiedenen Wendungen und in Zusammenhang mit vermeintlich verwandten oder synonymen Begriffen wie ‚Gegenstand‘ oder ‚Unterrichtsgegenstand‘ diskutiert wird. Dieser Diskurs mit seinem Potenzial für Missverständnisse und Begriffsunklarheiten scheint obsolet, würde sich die Fachdidaktik Sachunterricht auf das in der allgemeinen Didaktik Anerkannte beziehen und die Termi-

---

<sup>62</sup> Hier findet sich eine Gleichsetzung von Begriffen wie bei Köhnlein (2012, 1996), der ‚Sache‘ und ‚Gegenstand‘ gleichsetzt. Bei Köhnlein sind Sachen also (mögliche) Gegenstände, bei Lauterbach sind sie (mögliche) Unterrichtsgegenstände.

nologien des wissenschaftlichen Gegenstandes und des Unterrichts- bzw. Lerngegenstandes nutzen. Nicht zuletzt aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit mit dem Begriff des Unterrichts- bzw. Lerngegenstandes operiert, wie er – ausgehend von allgemeindidaktischen Überlegungen – weiter oben in diesem Teilkapitel definiert wird.

Unter anderem aufgrund der fehlenden Klarheit bezüglich des Sachbegriffs beschreiben Faust-Siehl & Garlichs die Bezeichnung ‚Sachunterricht‘ 1996 sogar als rückständig und betonen: „Im Sachunterricht sollen sich die Kinder keineswegs – wie es die überholte Bezeichnung dieses Lernbereichs nahelegt – primär Wissen über ‚Sachen‘ aneignen“ (Faust-Siehl & Garlichs 1996, S. 63). Vielmehr stünden Verhältnisse im Mittelpunkt: „die Verhältnisse unter den Menschen, das Verhältnis des Menschen zur Natur, im weitesten Sinne die Beschäftigung mit Wissenschaft, Technik, Kultur und Politik bis hin zu Fragen von Ethik und Moral“ (ebd.). Sie fordern, dass die Kinder in diesem Lernbereich „nicht länger an Themen und Inhalten arbeiten, die in Lehrplänen vorgegeben sind, sondern [...] ihren eigenen Fragen nachgehen und dabei die Interpretations- und Deutungsmuster der Erwachsenen für die von ihnen untersuchten Probleme erkennen“ (ebd., S. 65). Dieser Blickrichtungswechsel sei eine „radikale Neuorientierung für diesen Lernbereich“, so dass die Autor\*innen eine Umbenennung vorschlagen: „Welterkundung statt Sachunterricht“ (ebd.)<sup>63</sup>.

### ***Exkurs: Zur Inhaltsauswahl im Sachunterricht***

Um darzustellen, wie Unterrichtsgegenstände für den Sachunterricht basierend auf dem hier dargestellten breiten Bestimmungsfeld derzeit ausgewählt werden (können), sollen exemplarische Möglichkeiten zur Inhaltsauswahl im Sachunterricht im Folgenden vorgestellt werden.

Grundsätzlich lassen sich, so Pech 2009, drei zentrale Begründungswege für die Inhaltsauswahl im Sachunterricht ausmachen: „Begründungen über den Bildungsbegriff, die Lebenswelt(en) von Kindern und wissenschaftliches Wissen bzw. Methoden“ (Pech 2009, S. 5). Diese basieren auf der „zentralen Denkfigur des Sachunterrichts“ (ebd.), dass sich seine Gegenstände aus der „didaktischen Trias Kind, Sache und Welt“ (ebd.) konstituieren.<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> Hinter dieser Überlegung steht die Idee eines Grundsätzlichen Paradigmenwechsels von Schule: Schulen sollten umgestellt werden „von Einrichtungen der Vermittlung zu Einrichtungen der Selbstaneignung der Welt durch das Lernende Kind“ (Ramseger 1997, S. 103).

<sup>64</sup> Für einen Überblick, welche konkreten Ansätze sich innerhalb der Trias wie verortet lassen, vgl. Pech 2009, S. 5.

Kahlert (2016) schlägt das inklusionsdidaktische Netz als Planungsmodell bzw. zur Bestimmung des didaktischen Potenzials, also der inhaltlichen Möglichkeiten des Unterrichtsgegenstandes, im Sachunterricht vor. Neben verschiedenen Entwicklungsbereichen (wie sensomotorischen oder sprachlichen Aspekten) können mithilfe dieses Rasters lebensweltliche und fachliche Potenziale eines möglichen Inhalts eruiert werden, die sich auf neun Perspektiven (u.a. soziologische, wirtschaftliche, naturwissenschaftliche Perspektive) und deren lebensweltlich orientierten Dimensionen (u.a. miteinander zusammenleben – *soziologische Perspektive*; Kaufen, Tauschen Herstellen und Handeln – *wirtschaftliche Perspektive*) beziehen (vgl. Kahlert 2016, S. 236). Die genannten Entwicklungsbereiche wurden erst mit den Jahren Teil des Modells. Noch bevor diese inkludiert werden, schlägt Kahlert 1998 ein Anwendungsbeispiel zum Themengebiet ‚Jungen und Mädchen‘ vor:



Abb. 1: Didaktisches Netz zum Themengebiet ‚Jungen und Mädchen‘ (Kahlert 1998, S. 75)

Das Beispiel verdeutlicht zum einen die neun fachlichen und lebensweltlichen Perspektiven, die in diesem Modell auf einen Inhaltsbereich angewendet werden. Zum anderen zeigt es, dass der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* solch einen Stellenwert in der Fachdidaktik einnehmen kann, dass er zum publizierten Exempel eines Planungsmodells avanciert. An dieser Stelle sei lediglich kurz darauf verwiesen, dass in diesem Beispiel die

Binarität von Geschlecht vorausgesetzt und damit Dichotomizität tradiert wird. Außerdem werden, indem stets auf ‚XY für Jungen‘ und ‚YZ für Mädchen‘ verwiesen wird (z.B. Waren, Spielzeuge, Lesevorlieben), (konstruierte) Unterschiede zwischen den vermeintlich zwei Geschlechtern betont. Durch inhaltliche Schwerpunkte, wie sie sich aus diesem Planungsmodell ergeben, werden Geschlechtsunterschiede wohl eher reproduziert und betont statt abgebaut. Kahlert beschreibt in seinen Ausführungen zu dem Anwendungsbeispiel hingegen, dass sich aus der Strukturierung des Themengebiets z.B. Unterrichtsvorhaben ergäben, die erfahrbar machen „daß unsere Wahrnehmung mit dazu beiträgt, geschlechtsspezifische Rollenerwartungen zu festigen“ (Kahlert 1998, S. 76). Auf Basis der Schwerpunkte sei es auch möglich, einen Unterrichtsverlauf zu generieren, der dazu geeignet wäre „für Geschlechtsrollenklischees im öffentlichen Raum zu sensibilisieren“ (ebd.). Ob und inwieweit diese Ziele auf Basis des vorgestellten Modells erreicht werden können, ist anzuzweifeln.

Eine ähnliche Struktur wie das (inklusions-)didaktische Netz findet sich bereits in Köhnleins Modell der Dimensionen des Sachunterrichts (vgl. Köhnlein 1996). Es dient ebenfalls als Hilfe zur Auswahl von Zielen und Inhalten für den Sachunterricht und stellt dafür wissenschaftliche/ fachliche Dimensionen lebensweltlichen Bezugspunkten der Kinder gegenüber, sodass sich Doppelbezeichnungen ergeben (z.B. Kind und soziales Umfeld – *die gesellschaftliche Dimension*; Kind und lebendige Welt – *die biologische Dimension*). Die Berücksichtigung dieser Dimensionen soll helfen, „[...] komplexe, dem Sachunterricht aber angemessene Themen sachstrukturell zu erschließen“ (Köhnlein 1996, S. 51). Durch den doppelten Fokus wird gewährleistet, dass sowohl die Sicht der Kinder auf den Inhalt (Vorwissen, Fragen, Interessen) sowie die gesicherten Erkenntnisse aus dem jeweiligen Sachgebiet analysiert werden (vgl. ebd.).

Einen anderen Zugriff wählen Faust-Siehl & Garlich (1996). Sie schlagen ein Suchraster bestehend aus vier Gegenstandsfeldern vor, die Lehrpersonen dabei unterstützen sollen, Inhalte und Fragerichtungen für den Sachunterricht – dessen Umbenennung in Welterkundung sie fordern – zu finden. Diese vier Gegenstandsfelder sind: 1. Entwicklungstypische Schlüsselfragen von Grundschulkindern (z.B. die Frage nach der eigenen Endlichkeit), 2. Epochaltypische Schlüsselfragen der Menschheit (benannt von Klafki z.B. 1996), 3. Epochenmachende Errungenschaften der Menschheit, ausgedrückt in Ideen (z.B. Handwerk, Freiheit) und 4. Methoden der Rekonstruktion und Darstellung der Wirklichkeit (Arbeitsweisen wie Beobachtungen, Hypothesen bilden etc.). Fragen der Kinder sollen in

Beziehung zu den vier Gegenstandsfeldern gesetzt werden, sodass geeignete Inhalte gefunden werden können. Dieses Vorgehen soll die ‚klassische‘ Inhaltsauswahl basierend auf Lehrplänen ablösen. (Vgl. Faust-Siehl & Garlichs 1996, S. 67ff.). Die „Gängelung durch einen Lehrplan“ (ebd., S. 75) bedürfe es nicht mehr, „[...] wohl aber eines Orientierungsrahmes“ (ebd.), den das beschriebenen Suchraster darstellt. Beispiele, wie mit diesem Raster bildungsrelevante Inhalt eruiert werden können, liegen allerdings nicht vor (vgl. Thomas 2013, S. 106).

Ein leitendes Prinzip der Stoff- bzw. Inhaltsauswahl im Sachunterricht ist das der Auswahl exemplarischer Lerngegenstände (vgl. z.B. Klafki 1996, S. 143ff., Köhnlein 1996, S. 58ff., Köhnlein 2012, S. 28ff.), die den Kriterien Bedeutsamkeit, Ergiebigkeit und Zugänglichkeit gerecht werden (vgl. Köhnlein 2012, S. 28ff.). Auf diese Aspekte wird im Kapitel 4.2.2 eingegangen, da es sich beim Prinzip des exemplarischen Lernens um ein grundlegendes Charakteristikum des Sachunterrichts handelt, das über die Funktion der Bestimmung eines Unterrichtsgegenstandes hinausgeht und eng mit dem Bildungsverständnis zusammenhängt. Gleiches gilt für eine Orientierung an den epochaltypischen Schlüsselproblemen (Klafki 1996, s. auch Richter 2009), die zwar Inhaltsbereiche des Sachunterrichts markieren und so Bezugsbereiche für mögliche Inhalte/ Unterrichtsgegenstände bestimmen, gleichzeitig aber zentral für die Bestimmung von (sachunterrichtlichen) Bildungszielen und dem Anspruch an Allgemeinbildung sind (s. Kapitel 4.2.5).

Abschließend sei hier darauf hingewiesen, dass der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in dieser Arbeit (noch) nicht als **Thema**<sup>65</sup> des Unterrichts verstanden wird. Ein Thema wird ein Inhalt oder Unterrichtsgegenstand erst, nachdem Ziel- und Inhaltsentscheidungen getroffen wurden, wenn er „[...] unter einer pädagogischen Zielvorstellung, einer als pädagogisch relevant erachteten Fragestellung für die Behandlung im Unterricht ausgewählt wird“ (Klafki 1996, S. 118). Dann ist das Thema das „[...] Ergebnis eines synthetischen Vorgangs der Verbindung von Ziel- und Inhaltsentscheidung [...]“. Es ist eine *inhaltlich-intentionale oder thematische Aussage*“ (Tänzer 2010, S. 131). Da nicht vorausgesetzt werden kann, dass sowohl in den Lehrplänen als auch in den Interpretationen der Lehrpersonen solche Entscheidungen getroffen und Synthesen hergestellt werden, wird *Geschlecht* hier nicht als Thema, sondern als Unterrichtsgegenstand bezeichnet.

---

<sup>65</sup> An dieser Stelle kann der didaktische Prozess der Thematisierung nur angerissen werden. Vertiefend sei dazu auf Tänzer 2010 & 2007 sowie auf Klafki 1996 verwiesen.

## 4.2 Der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* – eine fachdidaktische Einordnung

Nach diesen allgemeinen Überlegungen zum Gegenstandsbegriff in der (Fach-)Didaktik, sowie zu den Begriffen ‚Gegenstand‘ und ‚Sache‘ sollen diese Ansätze nun für den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* konkretisiert werden. Denn indem ein wissenschaftlicher Gegenstand – dieser wird in den Kapiteln 2 und 3 der vorliegenden Arbeit erörtert und bestimmt – einem „didaktischen Transformationsprozeß“ (Klingberg 1986, S. 211) unterzogen wird, wird er zu einem Lerngegenstand. Diesen didaktischen Prozess beschreibt Klingberg (1986) als „das Interdependenzverhältnis von Unterrichtszielen, Unterrichtsinhalten, Unterrichtsmitteln und einer spezifisch didaktischen Organisation des Vermittlungs- und Aneignungsprozesses.“ (Klingberg 1986, S.211) Diese Struktur soll für die folgenden Darstellungen genutzt werden, indem der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* zunächst mit dem Bildungsanspruch (d.h. dem übergeordneten Bildungsziel) des Sachunterrichts in Verbindung gebracht wird. Mit dem Prinzip der Exemplarität sowie mit den epochaltypischen Schlüsselproblemen werden Kriterien der *Inhaltsauswahl* herangezogen, um *Geschlecht* als sachunterrichtlichen Lerngegenstand einzuordnen. Die *Vermittlungs- und Aneignungsprozesse*, die aus einem wissenschaftlichen/ vorunterrichtlichen Gegenstand einen Lerngegenstand/ Unterrichtsgegenstand machen, werden aufgegriffen, indem Aspekte wie das (Um-)Welterschließen und Weltverstehen sowie der Zusammenhang von *Geschlecht* und kindlicher Lebenswelt hervorgehoben werden.

### 4.2.1 *Geschlecht* und der Bildungsanspruch des Sachunterrichts

*Geschlecht* – verstanden als permanenter Konstruktionsprozess und nicht als naturgegebene Tatsache – nimmt eine wichtige Position im Kontext der Identitätsbildung und des Mitgliedwerdes in eine Gesellschaft ein (vgl. auch Kapitel 3 zur geschlechtsbezogenen Sozialisation). Budde und Blasse argumentieren, dass „*Geschlecht* [...] eine bedeutsame Identifizierungskategorie im biographischen Verlauf dar[stellt], die in pädagogischen Prozessen wegen ihrer subjektiven Wirkmächtigkeit nicht ignoriert werden kann“ (Budde & Blasse 2014, S. 16). Identitätsbildung und -findung sowie Persönlichkeitsstärkung lassen sich auch im Sachunterricht als zentrale Bildungsziele ausmachen. Wird Bildung als Ermöglichung der „Selbstkonstruktion des Subjekts“ (Ternothe 2014, S. 16) – also als *Selbst- und Identitätsbildung* sowie als „Fähigkeit zur Selbstbestimmung“ (Klafki 1996, S. 52) – verstanden, muss *Geschlecht* bzw. *Geschlechtlichkeit* als sachunterrichtlicher



Lerngegenstand – über medizinisch-biologische Ansätze hinaus – Berücksichtigung finden.

Das Bildungsverständnis im Rahmen der Didaktik des Sachunterrichts wird zumeist auf die Überlegungen Wolfgang Klafki zurückgeführt. Klafki versteht Bildung als Zusammenhang von drei Grundfähigkeiten: die bereits genannte „Fähigkeit zur Selbstbestimmung“, die „Mitbestimmungsfähigkeit“ sowie die „Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki 1996, S. 52); generelle Zielbestimmung des Unterrichts ist es, die Lernenden bei der Entwicklung dieser Fähigkeiten zu unterstützen (vgl. ebd., S. 256). Geschlecht als zentrale Kategorie zur (individuellen) Identifikation und als Einflussfaktor auf zwischenmenschliche Beziehungen ist zum Lerngegenstand zu machen, wenn die Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes Kindes „über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art“ (Klafki 1996, S. 52) angebahnt werden soll. Den zentralen Stellenwert der Kategorie Geschlecht für die eigene (Identitäts-)Entwicklung und die Anderer zu verstehen, die daraus resultierenden Chancen und Schwierigkeiten zu reflektieren sowie durch erlernte Rollen beeinflusste Handlungsweisen, Entscheidungen etc. zu erkennen und zu hinterfragen, kann darüber hinaus helfen, den Anspruch, die Verantwortung und die Möglichkeit jedes Menschen für die Gestaltung der Verhältnisse, in denen wir leben, im Sinne der Mitbestimmungsfähigkeit (vgl. ebd.), auszubilden.

Diesen Aspekt greift auch Richter (1993) in Überlegungen zum grundlegenden Bildungsanspruch des Sachunterrichts auf, der dazu beitragen soll, „[...] jetzige und künftige Lebenswelten für Kinder so aufzuklären, daß sie ihre Bedürfnisse nach Selbstverfügung und -gestaltung ihrer Lebenswelt jetzt und künftig befriedigen können“ (Richter 1993, S. 31). Um dieses Ziel erreichen zu können, sind zwei Bereiche von Bildung zentral: 1. formale Aspekte von Bildung (wie Reflexionsvermögen) und 2. der materiale Gehalt von Bildung (d.h. gesellschaftlich und individuell relevante Inhalte) (vgl. ebd.). Richter fordert für (sachunterrichtliche) Bildungsprozesse weiter, dass „Lernenden zu formalen Kompetenzen wie Ich-Stärke, diskursiven Umgangsformen und kritischem Reflexionsvermögen verholfen wird“ (ebd.). Damit werden Aspekte der Selbst- und Identitätsbildung ebenso wie Reflexionskompetenzen fokussiert und damit Schwerpunkte herausgestellt, die *Geschlecht* als Lerngegenstand exemplarisch anbieten kann (z.B. ließen sich das Gewordensein der (eigenen) Geschlechtsrolle(n) und Einflüsse auf geschlechtsbezogene Sozialisationsprozesse reflektieren bzw. thematisieren). Auch dem von Richter geforderten

materialen Gehalt von Bildung kann Geschlecht als sowohl für gesellschaftliche Strukturen relevante Kategorie (Geschlecht als zentrale Ordnungskategorie) als auch als zentrales Identifikations- und Identitätsmerkmal gerecht werden (vgl. dazu auch Kapitel 2.3). Der Anspruch an grundlegende Bildung im Sachunterricht<sup>66</sup> wird von Richter weiter ausdifferenziert und 2009 folgendermaßen formuliert:

„Grundlegende Bildung im Sachunterricht klärt über die Lebenswelt auf, fördert Interaktionen und stärkt die Persönlichkeit der Schüler/innen, indem sie von den Sichtweisen der/des Schüler/in ausgehend in die Grundlagen z.B. biologischer, politischer oder historischer Bildung einführt, ihnen ihre eigenen Interaktionen durchsichtig macht sowie vorhandene Personale Kompetenzen differenziert und neu vermittelt: Intuitiv erworbene kulturelle Überzeugungen sind aufzuklären, zu ergänzen und zu differenzieren [...]. Sozial eingelebte Praktiken sind aufzuklären und zu erweitern [...]. Intuitives Wissen über Menschen und die eigene Person sind aufzuklären, zu erweitern und zu differenzieren [...]“ (S. 102)

Viele der bereits genannten Argumente für *Geschlecht* als Inhalt grundlegender Bildung treffen auch auf den hier verfassten Anspruch zu (z.B. *Geschlecht* als Identitäts- bzw. Persönlichkeitsmerkmal und somit als möglicher Unterrichtsgegenstand der Persönlichkeitsbildung/ Ich-Stärkung/ Ausbildung personaler Kompetenzen). Die Ausführungen in Kapitel 2.3 zeigen aber auch, dass Geschlecht v.a. ein Produkt sozialer Interaktionen ist, die zumeist unbewusst – beinahe intuitiv, erlernt – vollzogen werden und dass das Wissen über Geschlecht dabei im Sinne axiomatischer Basisannahmen als selbstverständliches, gesellschaftlich geteiltes Wissen verstanden wird. Folglich eignet sich der Unterrichtsgegenstand exemplarisch ebenfalls, um – wie von Richter gefordert – sozial eingelebte Praktiken (hier: doing gender) und intuitives Wissen (hier: Axiomatische Basisannahmen, Geschlechtszuordnungen aufgrund weniger Merkmale etc.) aufzuklären, zu differenzieren und ggf. zu erweitern.

Bildung, so formuliert es auch die GDSU im Perspektivrahmen Sachunterricht (2013), „erweist sich durch solidarisches und verantwortungsvolles Handeln in der natürlichen, kulturellen, sozialen und technischen Umwelt“ (GDSU 2013, S. 9). In diesem Anspruch wird der bereits bei Richter und Klafki zentrale Solidaritätsbegriff aufgegriffen. Geschlecht gilt als eine der zentralen gesellschaftlichen Strukturkategorien, aus der nicht zuletzt Differenzierungen und Differenzen erwachsen (vgl. dazu z.B. Wilz 2008; s. auch Kapitel 2.3.4). Möglichkeiten, sich solidarisch zu verhalten, wenn Ungleichheiten bis hin

---

<sup>66</sup> Dass der Sachunterricht einen zentralen Beitrag zur grundlegenden Bildung leistet, wird auch im Perspektivrahmen der GDSU klar formuliert (vgl. GDSU 2013, S. 9). Damit wird Bildung zum „unverzichtbaren Referenzrahmen für das Fach Sachunterricht“ (ebd.). Nicht zuletzt aus diesem Grund wird der Inhalt *Geschlecht* hier zunächst ausgehend von dessen Bildungspotenzialen begründet.

zu Diskriminierungen erlebt oder erkannt werden, können anhand der Kategorie *Geschlecht* exemplarisch ebenso erarbeitet werden, wie der verantwortungsvolle Umgang mit sich selbst und anderen in sozialen Situationen, die durch Kategorisierungsprozesse mitbestimmt werden.

#### **4.2.2 *Geschlecht* und das Prinzip der Exemplarität**

In allen bisher vorgestellten Überlegungen, *Geschlecht* als Lerngegenstand des Sachunterrichts über dessen Potenziale als Inhalt grundlegender Bildung zu legitimieren, wurde *Geschlecht* stets als exemplarischer Unterrichtsgegenstand begründet ausgewählt, um formulierten Ansprüchen gerecht zu werden. Im Folgenden wird nun dargestellt, warum der Unterrichtsgegenstand dem für den Sachunterricht zentralen Kriterium bzw. Prinzip der Exemplarität entspricht. Die bisherigen Ausführungen können aber bereits bestätigen, dass sich der Lerngegenstand *Geschlecht* eignet, um Ziele grundlegender Bildung im Sachunterricht, wie Solidaritätsfähigkeit und Persönlichkeitsstärkung, anzubahnen – *Geschlecht* zu thematisieren scheint nötig, um grundlegende Bildung im Sachunterricht zu vermitteln. „Bildung geschieht in der Auseinandersetzung mit den in einer Kultur dominierenden oder sogar einen Kulturkreis überschreitenden Objektivationen des menschlichen Geistes“ (Köhnlein 2015, S. 89) – *Geschlecht* bestimmt Kultur und Kultur bestimmt *Geschlecht* – sich mit solch einem individuell wie gesellschaftlich wirkmächtigen Gegenstand zu befassen, muss im Sinne grundlegender Bildung auch Aufgabe des Sachunterrichts sein.

Um grundlegende Bildung zu ermöglichen, sind Inhalte auszuwählen, die dem Kriterium bzw. dem Prinzip der Exemplarität entsprechen. Den Grundgedanken exemplarischen Lernens formuliert Klafki (1996) folgendermaßen:

„Bildendes Lernen [...] wird nicht durch reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten gewonnen, sondern dadurch, daß sich der Lernende an einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen (Exempeln) aktiv allgemeine, genauer: mehr oder minder weitreichende verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen erarbeitet, m.a.W.: Wesentliches, Strukturelles, Prinzipielles, Typisches, Gesetzmäßigkeiten, übergreifende Zusammenhänge. [...] Der Lernende gewinnt über das am Besonderen erarbeitete allgemeine Einsichten in einen Zusammenhang, einen Aspekt, eine Dimension seiner naturhaften und/ oder kulturell-gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit, und zugleich damit gewinnt er eine ihm bisher nicht verfügbare neue Strukturierungsmöglichkeit, eine Zugangsweise, eine Lösungsstrategie, eine Handlungsperspektive.“ (Klafki 1996, S. 143f.)

Für den Sachunterricht sind also solche Unterrichtsgegenstände auszuwählen, die exemplarisch sind – d.h. anhand derer sich Verallgemeinerbares erarbeiten lässt, indem die Beschäftigung mit dem Besonderen zu allgemeinen Einsichten, Erkenntnissen usw. führt. Wie oben bereits dargestellt, kann Geschlecht beispielhaft als soziale (Ungleichheits-)Kategorie Eingang in den Sachunterricht finden, anhand derer grundsätzliche soziale wie gesellschaftliche Strukturen und Mechanismen erarbeitet werden können (z.B. das Zustandekommen von sozialen Rollen oder Stereotypen, (familiäre) Aufgabenverteilung, Vermarktungsstrategien in der Werbung). Aber auch als Sozialisationsfaktor kann Geschlecht thematisiert werden, um die Funktionsweise und den Einfluss von Sozialisation grundsätzlich zu erfassen.

Konkrete Themen, so Köhnlein 1996, sollen im Sachunterricht dazu dienen, den Lernenden „[d]as Übergreifende, die in unserer Kultur verankerten grundlegenden und elementaren Vorstellungen, Denk- und Handlungsmuster, an denen wir uns orientieren können und die Ansatzpunkte des Weiterdenkens und -suchens bieten [...]“ (Köhnlein 1996, S. 59), sichtbar und verständlich zu machen. Dass es sich bei der Kategorie Geschlecht um solch eine grundlegende und elementare Vorstellung handelt, die unser gesellschaftliches (Zusammen-)Leben, unsere Identität und unser Handlungsspielräume mitbestimmt, zeigen die Ausführungen in Kapitel 2.3 und 3. Leben, Gesellschaft, Gemeinschaft, Wirtschaft, Identität und Entwicklung werden von (sozialen) Kategorien und Phänomenen (mit)bestimmt – diese übergeordnete Erkenntnis kann anhand der Kategorie Geschlecht angebahnt werden.

Die bisher aufgefächerten Überlegungen, inwieweit und wofür *Geschlecht* als exemplarischer Lerngegenstand eingesetzt werden kann, zeigen bereits, wie ergiebig der Unterrichtsgegenstand für das Weltverstehen sein kann. Damit ist eines der drei Kriterien zur Auswahl exemplarischer Unterrichtsgegenstände (Köhnlein 2012, S. 28ff.) erfüllt. Bedeutsam ist ein Lerngegenstand dann, wenn er Zielen des Sachunterrichts hinsichtlich grundlegender Bildung entspricht (dies wird weiter oben in diesem Kapitel für den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* bereits belegt), relevant für Gegenwart und Zukunft der Lernenden erscheint und das Verstehen relevanter Sachverhalte sowie Orientierung in der Welt ermöglicht (vgl. ebd., S. 29). Dass anhand der Kategorie Geschlecht relevante Sachverhalte erarbeitet werden können, die das Weltverstehen erweitern, indem eine zentrale gesellschaftliche Strukturkategorie thematisiert wird, können die bisherigen Darstellungen aufzeigen. Dies wird in Kapitel 4.2.3 explizit begründet und weiter ausgeführt.

Durch den in Kapitel 4.2.4 konkreter zu erläuternden Lebensweltbezug erfüllt der Lerngegenstand *Geschlecht* das dritte zentrale Kriterium zur Auswahl exemplarischer Gegenstände – er ist zugänglich. Zugänglichkeit meint, dass die Inhalte aus der Lebenswelt der Kinder stammen bzw. ihnen fasslich vorgestellt werden können (vgl. Köhnlein 2012, S. 29). Zugänglich ist ein Inhalt aber nur dann, wenn er der Verstehensfähigkeit der Kinder entspricht bzw. entsprechend (methodisch, medial) aufbereitet werden kann. Hier liegt eine besondere Herausforderung für die Lehrpersonen. Denn um die Kategorie Gender/ Geschlecht und Doing-Gender-Prozesse (im Kontext der Sozialisation) im Unterricht thematisieren zu können, ist es notwendig, dass Lehrpersonen mit diesen Lerngegenständen (und mit ihnen als wissenschaftliche Gegenstände) selbst reflektiert umgehen. Die große Herausforderung für Lehrende ist es, auf der einen Seite angemessen mit den individuellen Voraussetzungen, Denkweisen, Erfahrungen und Vorstellungen der Lernenden umzugehen und an diese anzuknüpfen, auf der anderen Seite aber – und diese Gefahr besteht bei der Thematisierung von Geschlecht besonders – Geschlechterstereotype und die Geschlechterpolarität bzw. -binarität unserer Gesellschaft nicht zu verstärken (vgl. Kaiser 2012, S. 267; Coers & Hempel 2015, S. 140f.). Ein gendersensibler Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand, um ihn fachlich angemessen und entsprechend der Voraussetzungen der Lernenden, d.h. an ihre Vorerfahrungen sowie ihre Verstehensfähigkeit anknüpfend, rekonstruieren zu können, ist notwendig (vgl. Coers & Hempel 2015, S. 140f.; Hempel & Coers 2015, S. 253f.).

#### **4.2.3 *Geschlecht*, (Um-)Welterschließen und Weltverstehen**

Für eine sachunterrichtliche Thematisierung von *Geschlecht* spricht, dies belegen die bisherigen Ausführungen, dass Geschlecht als eine der zentralen gesellschaftlichen Ungleichheitskategorien wirksam wird (vgl. Budde & Blasse 2014; Kaiser 2012, S. 264; s. auch Kapitel 2.3.4). Ist es Ziel des Sachunterrichts, mit den Kindern „Anfänge und Möglichkeiten des Welterschließens und Weltverstehens zu erarbeiten“ (Köhnlein 2012, S. 14f.), kann eine für unser soziales Zusammenleben so zentrale Kategorie wie Geschlecht nicht ignoriert werden. Erst das Verstehen gesellschaftlicher Zusammenhänge und Prozesse – die mehr oder weniger durch Geschlecht geprägt sind – kann letztlich zu kompetentem, partizipativem und selbstständigem Handeln (vgl. z.B. GDSU 2013, Köhnlein 2012) innerhalb eines Gesellschaftssystems führen.

Grundsätzlich ist es Aufgabe des Sachunterrichts,

„[...] den Lernenden ihre soziale, natürliche und technische Welt [zu] erschließen und sie [zu] befähigen, in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen zunehmend kompetent zu handeln. Er nimmt Erfahrungen und ursprüngliche Ansätze der Wirklichkeitserkundung der Kinder auf und führt sie weiter zu gesicherten Formen des Wissens und Könnens. Sein generelles Ziel ist es, die Kinder zu einem beginnenden Verstehen ihrer Lebenswelt zu führen sowie tragfähige Grundlagen zu schaffen für eine verantwortliche Teilhabe an der Kultur.“  
(Köhnlein 2015, S. 89f.)

Dieses Zitat stellt die Kernaufgabe des Sachunterrichts heraus: Das (Um-)Welterschließen. Geschlecht als Kategorie, als Phänomen, als Identitätsmerkmal, als Sozialisations-einfluss, als Ordnungs- (und z.T. auch Ein- oder Ausschluss-)Kriterium, als Gegenstand von Wissenschaft, Forschung und gesellschaftspolitischem Diskurs etc. ist unserer Welt immanent und muss folglich berücksichtigt werden, um Kinder beim Erschließen und Verstehen ihrer Lebenswelt(n) zu unterstützen. Zu verstehen, inwieweit die genannten Merkmale und Funktionen von Geschlecht miteinander und mit jedem einzelnen Menschen zusammenhängen bzw. wie sie miteinander wirken (z.B. durch Sozialisation erlernte Rollen und entwickelte Geschlechtsidentität, durch Ordnung/ Strukturierung und Ausschluss tradierte geschlechtsbezogene Vorurteile), kann ebenfalls Bildung im sachunterrichtsdidaktischen Sinne initiieren, denn „das bildungsrelevante Moment des Sachunterrichts“ sei, so Pech (2009), „das Erschließen von Zusammenhängen in und mit der Umwelt“ (Pech 2009, S. 6).

Kahlert bezeichnet den Anspruch, den Kindern bei der Erschließung ihrer Umwelt (oder Lebenswelt oder Lebenswirklichkeit oder Nahwelt etc.) zu helfen, als „verbreitetes Leitbild“, als „grundlegende und übergreifende Zielsetzung“ des Sachunterrichts (Kahlert 2016, S. 17), die sich mannigfaltig belegen lässt (vgl. ebd. S. 17ff.). Allerdings gäbe es, so Kahlert weiter, innerhalb der Fachdidaktik kein geteiltes Verständnis davon, was erschließen/ Erschließung meint (vgl. ebd., S. 22). Zusammenfassend formuliert Kahlert vier Ansprüche an das Erschließen im Sachunterricht, die die diversen Anforderungen an dieses Ziel bündeln und es damit als konkrete Aufgaben operationalisieren. Zwei dieser Ansprüche sind hier hervorzuheben, da sie ebenfalls geeignet sind, *Geschlecht* als Gegenstand sachunterrichtlichen Lernens zu begründen<sup>67</sup>:

---

<sup>67</sup> Die zwei weiteren von Kahlert formulierten Ansprüche, „Sinnvolle Zugangsweisen zu Wissen und Können aufbauen – Sachlichkeit fördern“ sowie „Zum Handeln und Lernen ermutigen – Kompetenzerfahrungen ermöglichen“ (ebd., S. 24f.) beziehen sich vor allem auf die methodische Gestaltung des Unterrichts sowie auf zum Gestalten ermutigende Lernerfahrungen und weniger auf die Inhaltsauswahl bzw. deren Begründung. Aus diesem Grund werden sie hier nicht erörtert.

- „Über Bestehendes Aufklären – verstehen unterstützen: Dieser Anspruch zielt darauf, das Kind möge durch Sachunterricht die Umwelt, in der es aufwächst, angemessener verstehen.“ (Kahlert 2016, S. 24). Die bisherigen Darstellungen verdeutlichen, dass *Geschlecht* als Unterrichtsgegenstand diesem Anspruch gerecht werden kann, indem mit ihm ein Phänomen aufgegriffen wird, dass die Um- und Lebenswelt von Kindern sowie deren Persönlichkeitsentwicklung maßgeblich beeinflusst und strukturiert.
- „Für Neues öffnen – Interesse entwickeln: Diesem Anspruch liegt das Verständnis zugrunde, Sachunterricht habe auch auf Aspekte, Gesichtspunkte, Inhalte, Probleme aufmerksam zu machen, die im Alltagsleben außerhalb der Schule nicht so ohne weiteres in den Horizont der Kinder rücken“ (ebd.). Auch für diese Anforderung liegen Potenziale im Lerngegenstand *Geschlecht*. So können z.B. ausgehend von Geschlechterdifferenzen ungleiche Löhne thematisiert werden, es wären Lernwege denkbar, mit denen Kinder die soziale Konstruktion von Geschlecht – also doing gender-Prozesse – erkennen und hinterfragen oder Werbung wird hinsichtlich des Einsatzes der Kategorie Geschlecht als Vermarktungsstrategie untersucht. Je nach Lernvoraussetzungen der Kinder können dies beispielhafte Probleme und Phänomene sein, die für die Lernenden neu, bisher unbekannt oder unbewusst sind.

#### **4.2.4 *Geschlecht* und kindliche Lebenswelten in Gegenwart und Zukunft**

Sowohl im Prinzip der Exemplarität als auch in der zentralen Aufgabe, die Kinder beim Welterschließen zu unterstützen, kommt der kindlichen Lebenswelt eine zentrale Stellung zu. Diesen Stellenwert macht auch Richter (2009) deutlich:

„Im Sachunterricht ist den Lernenden zu kritischem Reflexionsvermögen über Strukturen, Gegenstände und Probleme der Lebenswelt sowie zu Handlungskompetenzen zu verhelfen. [...] Aus ihren konkreten kindlichen Erfahrungen heraus sollen die Lernenden ihr Weltverständnis entwickeln: Vorhandenes Wissen ist aufzuklären, Perspektiven sind zu transzendieren, indem neue Perspektiven und neue Horizonte des Erkennens und Reflektierens eröffnet werden.“ (Richter 2009, S. 108)

Geschlecht ist, dies zeigen sowohl die zusammenfassenden Verweise in diesem Kapitel als auch die ausführlichen Darstellungen in Kapitel 2 und 3, ein in unserer Lebenswelt wirkmächtiges und für eine Vielzahl von sozialen wie individuellen Prozessen und Entwicklungen relevantes Konstrukt. Doing Gender, Geschlechtersozialisation und Rollenbilder sind also Phänomene, die Bestandteil der kindlichen Lebenswelt in allen Bereichen

sind. Durch reale Vorbilder in ihrem Umfeld (z.B. Eltern, Lehrpersonen), peers und mediale Präsenz (z.B. in Werbungen, Serien, Hörspielen etc.) werden Kinder mit den Geschlechtern bzw. mit Geschlechtlichkeit konfrontiert, sie erleben und sind Teil von doing-gender-Prozessen, sie sehen und erleben stereotype Rollenbilder beinahe täglich, leben diese ggf. auch selbst. Nicht zuletzt sind Kinder zudem geschlechtsbezogenen Sozialisationseinflüssen ausgesetzt, durch die sie ihr eigenes Geschlecht darzustellen erlernen und erkennen, was ein ‚geschlechtsangemessenes Verhalten‘ in unserer Gesellschaft bedeutet (vgl. dazu Kapitel 3.2). Geschlecht ist folglich ein Merkmal, das das Leben der Kinder prägt und mitbestimmt – sei es als Identitätsmerkmal oder als herangezogene Begründung für Kaufentscheidungen, Farbpräferenzen oder die Wahl von Spielgefährt\*innen etc. Auch durch Aussagen und vermeintliche „Weisheiten“ wie, ‚Indianer kennt kein Schmerz‘, ‚starke Kerle weinen nicht‘, ‚Mädchen sind schlecht in Mathe‘ usw. werden Kinder bereits im frühen Alter mit Geschlechterrollen und ihren Auswirkungen konfrontiert. Dass hinter solchen Aussagen keinesfalls Wahrheiten, sondern vielmehr Stereotype, Vorurteile und Klischees stehen, kann mit den Kindern hinterfragt werden. Effekte der Bildung solcher Vorurteile oder vermeintlich geschlechtsbegründeter Interessen/ Vorlieben zu thematisieren und doing-gender-Prozesse zu analysieren, leistet einen spezifischen Beitrag zur Erschließung der kindlichen Lebenswelt (vgl. dazu auch Coers & Hempel 2015). Durch solch ein Vorgehen leistet der Sachunterricht auch einen Beitrag zur Identitätsfindung, „weil hier die Kinder herausgefordert werden, das Wechselspiel zwischen Selbst- und Fremdbewertung, zwischen Real- und Idealbild, zwischen dem Leben der Anderen und den eigenen Lebensentwürfen zu reflektieren“ (Hempel 2011, S. 156).

Durch den Stellenwert der Kategorie Geschlecht in der kindlichen Lebenswelt, da Kinder selbst eine Geschlechtsidentität entwickeln, mit geschlechtsbezogenen Sozialisations-einflüssen und Rollenerwartungen konfrontiert werden, sie sich beim Sportunterricht für die Mädchen- oder Jungen-Umkleidekabine entscheiden müssen usw., erfüllt der Inhalt auch den von Klafki (1996) geforderten Aspekt der Gegenwartsbedeutung eines Inhalts (vgl. Klafki 1996, S. 273). Dieser ist erfüllt, wenn ein Unterrichtsgegenstand die „erfahrenen und praktizierten Sinnbeziehungen und Bedeutungssysteme“ (ebd.), die die kindliche Alltagswelt bestimmen, einschließt. Damit verbunden sei stets die Erkenntnis, dass das „gegenwärtige Alltagsleben der Kinder [...] immer durch bestimmte Sozialisationsbedingungen unserer Gesellschaft vermittelt ist“ (ebd.). Dass sich die von Klafki formulierte Erkenntnis anhand des Lerngegenstandes *Geschlecht* erarbeiten lässt, wurde bereits dargestellt. Als Identitätsmerkmal, gesellschaftliche Heterogenitäts- und Strukturdimen-



sion wirkt Geschlecht aber auch in die alltäglichen Sinnbeziehungen und Bedeutungssysteme, sodass dem Unterrichtsgegenstand Gegenwartsbedeutung im Sinne Klafkis zugeschrieben werden kann. Auch eine vermutete Zukunftsdeutung (vgl. ebd.) ist ihm inhärent. Anhand des Unterrichtsgegenstands *Geschlecht* können z.B. ausgehend von Erfahrungen der Kinder erlebte/ beobachtete Ungleichheiten thematisiert werden, die einen Anstoß zur kritischen Reflexion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse geben. Auch Berufe, (familiäre) Aufgaben, Haus- und Erwerbsarbeit, Rollen, bestimmte Sportarten etc. sind geschlechtsbezogen kodiert – dies mit den Kindern zu reflektieren kann zukünftige Entscheidungen der Kinder beeinflussen bzw. erlaubt ihnen, diese fundiert hinterfragen zu können. Diese zwei Beispiele machen deutlich, dass eine sachunterrichtliche Auseinandersetzung mit *Geschlecht* auch eine potenzielle Bedeutung für das zukünftige (außerschulische) Leben der Lernenden haben kann.

#### **4.2.5 *Geschlecht* und die epochaltypischen Schlüsselprobleme (Klafki)**

Neben den Kriterien der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung (vgl. zu weiteren Kriterien und Möglichkeiten der Inhaltsauswahl auch Kapitel 4.1.3) nimmt die Orientierung an den von Klafki formulierten „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (ebd., S. 56) eine zentrale Stellung in der Fachdidaktik Sachunterricht ein.<sup>68</sup> Ihnen liegt die These zugrunde, dass Allgemeinbildung „ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart – und soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen [bedeutet]“ (ebd.), sodass sie neben der Inhaltsauswahl auch eng mit dem Bildungsbegriff zu verbinden sind. Es handelt sich bei ihnen um „epochaltypische Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung [...], die gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen“ (ebd., S. 60).

Das dritte der insgesamt fünf Schlüsselprobleme „stellt die gesellschaftlich produzierten Ungleichheiten dar“ (ebd., S. 59), u.a. auch die Ungleichheit zwischen Frauen und Männern (vgl. ebd.). Damit werden die gesellschaftlich produzierten und in der Gesellschaft wirksamen Geschlechterdifferenzen konkret als Aspekte von Allgemeinbildung, zu der der Sachunterricht im Sinne grundlegender Bildung einen Beitrag leisten will, beschrieben.

---

<sup>68</sup> Die Relevanz zeigt sich z.T. dadurch, dass sich bis heute einschlägige Werke, z.B. das Lehr- und Studienbuch zur Didaktik des Sachunterrichts von Richter (2009) im Kontext der Inhaltsbestimmung an ihnen orientieren.

ben. Diese lassen sich sowohl aktuell als auch in ihrem historischen Gewordensein betrachten (z.B. ließe sich mit den Kindern die Funktion von Geschlechterrollen in der Geschichte entdecken, vgl. dazu Coers & Hempel 2015, S. 145f.). Auch mögliche zukünftige Entwicklungen können diskutiert werden.

Das fünfte Schlüsselproblem Klafkis fokussiert „die Subjektivität des einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehung“ (ebd., S. 60). Welchen Stellenwert Geschlecht im Rahmen der Identitätsbildung – und damit für die Subjektivität eines Menschen – einnimmt, ist bereits mehrfach herausgestellt worden (vgl. z.B. Kapitel 3 zur geschlechtsbezogenen Sozialisation). Auch Beziehungen zu und mit anderen werden durch Geschlecht bestimmt und beeinflusst. So wird Geschlecht eben durch soziale Beziehungen, nämlich in sozialer Interaktion, hergestellt (doing gender), vermeintlich biologisches Geschlecht kann im Rahmen von Partner\*innenschaft bzw. sexueller Orientierung zu einer relevanten Kategorie werden, Kinder bevorzugen in einem bestimmten Alter gleichgeschlechtliche Spielpartner\*innen usw. Auch im Kontext dieses Schlüsselproblems wirkt die Kategorie Geschlecht und kann somit in den sachunterrichtlichen Fokus rücken.

#### **4.2.6 Abschließendes**

Geschlecht ist ein sowohl in Wissenschaft als auch in Gesellschaft viel diskutiertes und nach wie vor stark beforschtes Phänomen. Wie die Kapitel 2.2 und 2.3 zeigen, liegen zu der Frage, was Geschlecht ist und wie Geschlechterdifferenzen zustande kommen, diverse Positionen vor, die sich im Laufe der Zeit z.T. verändert haben. Um dies für Unterricht zu denken, sei an das im Beutelsbacher Konsens, der als wichtige Übereinkunft für die politische Bildung gilt, formulierte Überwältigungsverbot erinnert: „Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der "Gewinnung eines selbstständigen Urteils" zu hindern.“ (Wehling 1977, S. 179). Schule darf Kinder nicht indoktrinieren, d.h. Lehrpersonen müssen hier reflektiert mit ihrem eigenen Geschlechterverständnis umgehen, sich der Vielfalt an Positionen (z.B. hinsichtlich der Frage, ob es ein biologisches Geschlecht gibt und ob/wie sich dieses bestimmen lässt) bewusst sein und Unterricht entsprechend gestalten.

Für die Wissenschaft ist es üblich, dass divergente, z.T. widersprüchliche Positionen vorliegen, Erkenntnisse hinterfragt oder durch weitere Forschungen verworfen werden und neue Annahmen den Diskurs bestimmen. Dies im Unterricht zu thematisieren, ist bis zu einem gewissen Grad dringend geboten. Denn im ‚Beutelsbacher Konsens‘, heißt es auch:

„Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen“ (Wehling 1977, S. 179f.). Dieses Charakteristikum von Wissenschaft und Forschung kann ebenfalls exemplarisch am Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* erarbeitet werden.

Dass die Kategorie Geschlecht als sachunterrichtlicher Lerngegenstand geeignet ist, um (Um-)Weltverstehen zu unterstützen, ein bildungswirksames Erschließen zu ermöglichen und die Kinder dabei zu unterstützen, sich in ihrer Lebenswelt zu orientieren und diese besser zu verstehen, zeigen die bisherigen Ausführungen dieses Kapitels. Abschließend sei an dieser Stelle auf ein Zitat von Detlef Pech (2007) verwiesen, dem sich die Überlegungen dieses Kapitels nur anschließen können:

„Aufgabe von Sachunterricht, so mein Verständnis, wäre es, nicht ein Einüben von gesellschaftlich gewünschtem Verhalten in den Mittelpunkt zu rücken, sondern tatsächlich einen Beitrag zur ‚Klärung der Sachen‘ zu leisten und dazu gehört eben die Thematisierung der Geschlechterverhältnisse [und der sozialen Konstruktion von Geschlecht, L.C.] als gesellschaftliches und kulturelles Moment.“ (Pech 2007, S. 29).

### **4.3 *Geschlecht* als Gegenstand sozialwissenschaftlichen Lernens im Sachunterricht**

Den vielperspektivischen Zugängen zu Welt/ Lebenswelt wird das Fach gerecht, indem die GDSU fünf Perspektiven sowie vier perspektivenübergreifende Themenbereiche vorschlägt, innerhalb derer Kompetenzerwartungen formuliert werden. Wie bereits dargestellt, lässt sich der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* im Perspektivrahmen der GDSU sowohl in der Sozialwissenschaftlichen Perspektive finden als auch im perspektivenübergreifenden Themenbereich ‚Gesundheit & Gesundheitsprophylaxe‘ (dort im Schwerpunkt Sexualerziehung). Aufgrund dieser Verortung in einem zentralen Referenzdokument, das Grundlage vieler deutscher Lehrpläne und Curricula ist (vgl. Pech & Rauterberg 2013, S. 14)<sup>69</sup>, werden diese Konkretisierungen des Lerngegenstandes *Geschlecht* für das sachunterrichtliche Lernen im Folgenden genauer betrachtet. Außerdem – dies zeigt die empirische Studie im Rahmen dieser Arbeit – wird der Unterrichtsgegenstand sowohl in den Curricula als auch in den Gegenstandsinterpretationen der Lehrpersonen sexualerzieherisch und/ oder sozialwissenschaftlich verstanden, sodass diese Schwerpunkte für das Verständnis der nachfolgenden Studie sowie deren Ergebnisse sinnvoll erscheint.

---

<sup>69</sup> Nichtsdestotrotz gibt es auch Kritik an diesem Dokument (v.a. an dessen eher wissenschaftsorientierten Struktur bzw. der Perspektivenauswahl), vgl. dazu z.B. zusammenfassend Pech & Rauterberg 2013.

Im Sinne einer Bestandsaufnahme soll im Folgenden nun zunächst dargestellt werden, inwieweit der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* bereits in grundlegenden Aufgaben-, Inhalts- und Zielbeschreibungen des sozialwissenschaftlichen Lernens<sup>70</sup> im Sachunterricht verankert ist – einige Überlegungen dazu werden im vorherigen Kapitel bereits angerissen. Dabei werden ergänzend auch Ansätze aufgezeigt, wie *Geschlecht* ausgehend von sozialwissenschaftlichen Kompetenzerwartungen über bestehende Überlegungen hinaus thematisiert werden kann.<sup>71</sup> Um einen Überblick über praxisorientierte Zugänge zu ermöglichen, werden darauf aufbauend konkrete Unterrichtsvorschläge aus sachunterrichtsrelevanten Praxiszeitschriften vorgestellt und eingeordnet. Diese werden statt z.B. Lehrwerken herangezogen, da sie bundesländerübergreifend veröffentlicht werden und sich folglich nicht an einzelnen Lehrplänen orientieren. Im Sinne der Vielperspektivität werden abschließend Vorschläge unterbreitet, wie die Thematisierung von Geschlecht ausgehend von einer sozialwissenschaftlichen Betrachtung mit anderen Perspektiven des Sachunterrichts verknüpft werden kann.

### ***Geschlecht* und grundlegende Aufgaben und Ziele des sozialwissenschaftlichen Lernens im Sachunterricht**

Zentrales Ziel der sozialwissenschaftlichen Perspektive ist es, so formuliert es die GDSU 2013 im Perspektivrahmen Sachunterricht, „Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler für das Zusammenleben in der Demokratie zu fördern“ (GDSU 2013, S. 27). Dabei umfasst diese Perspektive Informationen zu Inhalts- bzw. Themenbereichen sowie Kompetenzen bzw. Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen zu verschiedenen Teilbereichen der Gesellschaft, d.h. zum politischen, kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen und rechtlichen Zusammenleben (vgl. Richter 2017, S. 64). Das Verstehen der von der Gesellschaft geprägten Alltagswelt, das kompetente Handeln in selbiger sowie das Aufklären über die sozialen Bedingungen individuellen Handelns sind dabei zentrale Ziele (vgl. Gläser & Richter 2015, S. 9 und Kahlert & Richter 2014, S. 536). Der sozialwissenschaftliche Lernbereich erbringt also „Aufklärungs- und Sozialisationsleistungen, die sowohl den

---

<sup>70</sup> Eine umfassende Beschreibung der sozialwissenschaftlichen Perspektive mit all ihren Bezügen, ihrer Entwicklungslinie, ihren diversen Inhaltsbereichen und allgemeindidaktischer Verortung kann hier nicht erfolgen. Umfassende Informationen dazu finden sich z.B. in der von Lange und Reinhardt herausgegebenen Reihe „Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht“ (in sechs Bänden), sowie bei Kiper 2000 oder Kuhn 2003.

<sup>71</sup> Dabei werden exemplarische Aspekte, Kompetenzerwartungen, Themenbereiche etc. herausgegriffen, es gilt kein Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr sollen die Beispiele die Vielfalt an Möglichkeiten aufzeigen, Geschlecht im Rahmen sozialwissenschaftlichen Lernens im Sachunterricht zu thematisieren.

Einzelnen als auch die Qualität des Zusammenlebens fördern sollen“ (Kahlert & Richter 2014, S. 536). An Beispielen ist in diesem Zusammenhang zu erarbeiten, „dass gesellschaftliche Strukturen nicht quasi-natürliche, unveränderliche Gegebenheiten sind, sondern Folgen von Entwicklungen und Entscheidungen auf dem Hintergrund von Macht- und Interessenkonstellationen.“ (Köhnlein 2012, S. 396) Geschlecht ist solch eine quasi-natürliche, i.d.R. als nicht veränderbar verstandene Kategorie (s. Axiomatische Basisannahmen, Kapitel 2.3.3), die auf gesellschaftliche Strukturen wirkt, diese mitbestimmt und sie so dynamisch werden lässt, wie sie erscheinen. In gesellschaftlichen Entwicklungen, Macht- und Interessenkonflikten (oder auch -konstellationen) spielt Geschlecht ebenfalls eine bedeutsame Rolle (z.B. die Emanzipationsbewegung, die zahlenmäßig stärkere Besetzung von Macht- bzw. Führungspositionen mit Männern oder auch im Rahmen der Verteilung von Haus- und Erwerbsarbeit innerhalb einer Familie) (s. auch Kapitel 2.3.4). An dieser Stelle sei daran erinnert, dass dem Merkmal Geschlecht eine so grundlegende (Aus-)Wirkung auf den Sozialisationsprozess zugeschrieben wird, wie sonst keinem anderen Merkmal (vgl.: Niederbacher & Zimmermann 2011, S. 158) und Entwicklungspsycholog\*innen z.T. davon ausgehen, dass die Geschlechtszugehörigkeit die zentrale soziale Identität im Leben eines Kindes sei (vgl. Siegler et al. 2016, S. 583). Eine entsprechende Verortung im Sachunterricht im Rahmen sozialwissenschaftlichen Kompetenzerwerbs ist entsprechend der dargestellten Ziele und Schwerpunkte dieses Lernbereichs geboten.

Köhnlein nennt u.a. die Ziele „Sensibilisierung der sozialen Wahrnehmung“ und „Erlernen von sozialen Rollen und Verhaltensweisen, insbesondere die Fähigkeit [...] des Erkennens und der Reflexion verfügbarer Verhaltensrepertoires, das Finden der eigenen Rolle und des Aufbaus einer eigenen Identität“ (Köhnlein 2012, S. 396). Für diesen Anspruch eignet sich der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* bzw. Geschlechterrollen und deren Reflexion besonders, denn Geschlecht ist ein sozial wahrnehmbares, identitätsstiftendes und das Verhaltensrepertoire jedes Menschen prägende Phänomen.<sup>72</sup> Aus diesem Grund wird es wohl – neben weiteren – auch als zu lernendes Konzept im Themenbereich ‚Sozialisation‘ der sozialwissenschaftlichen Perspektive im Perspektivrahmen Sachunterricht genannt.

---

<sup>72</sup> Warum der Aspekt der Reflexion in Köhnleins Zielformulierung fehlt und der Schwerpunkt deutlich auf dem Erlernen – also der Übernahme – sozialer Rollen liegt, ist unklar und wird hier kritisch gesehen.

Dort heißt es: „Die Gestaltung des eigenen Lebens wird durch herkunfts-, geschlechts-spezifische und kulturelle Normen und Werte beeinflusst, die Handlungsspielräume einengen, die aber selbst auch Wandlungen unterliegen und die beeinflussbar sind. Zu lernende Konzepte dieses Bereichs sind Familie, Aufwachsen, Normen/ Werte, Heterogenität/ Ungleichheit/ Wandel, Kultur, Gruppen, Generation, Geschlecht und Migration.“ (GDSU 2013, S. 36) Rollenbilder bzw. -erwartungen, Stereotype und Vorurteile sind zentrale Elemente der geschlechtsbezogenen Sozialisation, die kulturelle Wissensbestände und Deutungen repräsentieren. Sie bringen letztlich z.B. geschlechtsbezogene Interessen, Handlungsspielräume und Identitäten hervor, indem geschlechtsbezogene Werte und Normen die Lebensgestaltung jedes Menschen beeinflussen. Dies kritisch zu hinterfragen und zu prüfen, unterstützt die Kinder dabei, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und diesen argumentativ zu vertreten sowie die Standpunkte anderer aufzunehmen und zu verarbeiten.

Dabei kann die perspektivenbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweise ‚kulturell Deutungen und Werte respektieren und tolerieren‘ eingebunden werden, indem durch die Thematisierung von *Geschlecht* als Heterogenitätsdimension die Kompetenz „gesellschaftliche Vielfalt und Differenz anerkennen und produktiv nutzen“ (GDSU 2013, S. 33) angebahnt wird – gesellschaftliche bzw. kulturelle Vielfalt zeigt sich auch anhand von Geschlecht, Geschlechtlichkeit, Geschlechterrollen und vermeintlichen Normen. Gleichzeitig markiert Geschlecht eine zentrale gesellschaftliche Differenzlinie (s. Kapitel 2.3.4). Mitzudenken ist bei dieser Thematisierung die Wahrnehmung, Sichtbarmachung und Reflexion von doing-gender-Prozessen, deren Einfluss auf die Geschlechterwahrnehmung und -rollen innerhalb der Gesellschaft sowie die Sichtbarmachung von Differenzen, die durch die Kategorie Geschlecht hervorgebracht werden (z.B. ungleiche Löhne, Besetzung von Care-Berufen<sup>73</sup>), sodass die Kinder „gesellschaftlich beeinflusste Geschlechterdifferenzen [zu] beschreiben“ (ebd., S. 27) lernen. Diese Kompetenz ist dem Themenbereich ‚Sozialisation‘ innerhalb der sozialwissenschaftlichen Perspektive explizit zugeordnet (vgl. ebd.; vgl. ausführlich zu dieser Verortung und entsprechenden unterrichtlichen Möglichkeiten Coers & Hempel 2015). Kritisch anzumerken ist, dass Geschlechter-

---

<sup>73</sup> In einer Expertise zum Siebten Altenbericht der Bundesregierung (Beckmann 2016) heißt es: „Sowohl in der Familie, in der Versorgung von Haushalt, Kindern und pflegebedürftigen Verwandten, im Ehrenamt als auch in den Pflegeberufen sowie bei der migrantischen Care-Arbeit leisten vor allem Frauen Sorgearbeit. Im Bereich der professionellen Care-Arbeit kommen Männer zumeist in den Gesundheitsberufen vor, jedoch sehr viel eher als Ärzte denn als Altenpfleger.“ (Beckmann 2016, S. 32)

differenzen hier nur mit der Anforderung versehen werden, sie zu beschreiben (im Sinne deklarativen Wissens). Explizite Aufforderungen, sie kritisch zu hinterfragen, sie zu reflektieren, ihr Zustandekommen zu untersuchen, ihre Einflüsse auf das eigene Leben zu entdecken und zu bewerten sowie über entsprechende Konsequenzen für die eigene Lebensgestaltung nachzudenken, usw. finden sich nicht. Wird einer sachunterrichtlichen Thematisierung allerdings das Bildungsziel der Lebenswelterschließung und -aufklärung übergeordnet (vgl. Kapitel 4.1 & 4.2), müssen auch diese Aspekte Eingang in eine sachunterrichtliche Auseinandersetzung mit Geschlecht, Geschlechterrollen und -differenzen im Kontext des Themenbereichs ‚Sozialisation‘ finden.

„[D]as Gefüge zu klären, durch das u.a. eine Heterogenität zwischen den Menschen entsteht, mit der konstruktiv lernend und verantwortlich umzugehen ist“ (ebd., S. 27), ist zum Verstehen von Gesellschaft – und somit für das Bildungspotenzial sozialwissenschaftlichen Lernens im Sachunterricht – grundlegend. Geschlecht ist ein Teil des Gefüges, das Differenzen hervorbringt (und tradiert), sodass es als Konzept an dieser Stelle sachunterrichtlich zu thematisieren und entsprechend im Perspektivrahmen Sachunterricht verankert ist – auch wenn der Grad an Reflexivität, der dabei eingefordert wird, kaum ausreichend erscheint.

Aber nicht nur im Perspektivrahmen Sachunterricht ist *Geschlecht* als Lerngegenstand explizit verortet. In Kapitel 4.2.5 wird bereits aufgezeigt, dass selbiger auch im Kanon der epochaltypischen Schlüsselprobleme Klafki (vgl. Klafki 1996, S. 56ff.) unter dem Zentralproblem „gesellschaftlich produzierte Ungleichheiten“ (ebd., S. 59) einen Platz hat. Und auch Richter (2009) nimmt Geschlecht im Rahmen der Inhaltsbereiche und Kompetenzformen des Sachunterrichts auf. Unter der Ebene „Zur Lebensweltstruktur Gesellschaft: Sozialkompetenz“ (Richter 2009, S. 162) finden sich drei Schwerpunkte: „Soziales und moralisches bzw. wertbezogenes Lernen“ (ebd., S. 163), „Politisches und Demokratie-Lernen“ (ebd., S. 166) und „Zum Umgang mit dem Fremden“ (ebd., S. 171). Unter dem letztgenannten Schwerpunkt führt Richter aus, dass sich das Fremde auf verschiedene Aspekte und Heterogenitätsdimensionen beziehen kann, so auch auf das ‚andere‘ Geschlecht (vgl. ebd.). Schließlich verortet Richter die bereits von Klafki genannten gesellschaftlich produzierten Ungleichheiten unter dem Teilaspekt „Das Fremde als Resonanzboden: Konzeptionen zu Problemen gesellschaftlich produzierter Ungleichheiten“ (ebd., S. 176). Dort wird der Bereich ‚Geschlechterverhältnisse‘ explizit benannt und mit Bildungszielen versehen. Es heißt: „Mädchen und Jungen sollen

- ein positives Verständnis von weiblicher und männlicher Geschlechtsrollenidentität

- entwickeln;
- Gleichheit und Differenz zwischen den Geschlechtern und innerhalb der Geschlechtergruppe erfahren und als Chance erkennen;
  - sich selbst jenseits der Geschlechterrollen erfahren und eigene Kompetenzen unabhängig von Geschlechtsstereotypen erproben;
  - eigene Besonderheiten, also individuelle Unterschiede zu Anderen selbstbewusst vertreten lernen, aber dies nicht auf Kosten der Anderen;
  - grundsätzliches Selbstvertrauen hinsichtlich ihrer eigenen Stärken und Fähigkeiten entwickeln;
  - Neubewertungen kultureller Leistungen vornehmen: Sichtbarmachen weiblicher Leistungen und Korrekturen männlich zentrierter Bereiche.“ (ebd., S. 178)

Zwar basieren die Darstellungen Richters auf einem binären Geschlechterverständnis, die hier formulierten Ziele fokussieren aber v.a. (Selbst-)Reflexion und Ich-Stärkung im System der Zweigeschlechtlichkeit. Es wird darauf geachtet, tradierte Geschlechterbilder und vermeintliche Differenzen nicht zu tradieren, sondern auch Gemeinsamkeiten zu fokussieren und die Kinder dabei zu unterstützen, eine positive, eigene Identität (selbstbewusst) zu entwickeln.

Ergänzt werden die Bildungsziele durch mögliche Inhalte, u.a. Geschlechterrollen (vgl. ebd., S. 179). Richter führt an, dass sich diese in der kindlichen Lebenswelt mannigfaltig finden lassen, so z.B. in Form der Berufstätigkeit der Eltern oder deren Aufteilung von Erwerbs- und Hausarbeit. Werden Geschlechterrollen thematisiert, so merkt Richter an, „ist die systemische Perspektive besonders wichtig, damit keine biologistische Sichtweise eingeübt wird“ (ebd.). Leider wird nicht weiter erläutert, was hier als systemische Perspektive konkret zu verstehen ist bzw. wie sich selbige unterrichtlich umsetzen lässt. So finden sich in Richters Überlegungen beispielsweise keinerlei explizite Hinweise auf die Reflexion, Dekonstruktion oder Sichtbarmachung des eigenen Eingebundenseins von und in doing-gender-Prozessen, die u.a. auf Interaktionen und Interaktionsregeln innerhalb unseres Gesellschaftssystems wirken und somit aus systemischer Perspektive relevant werden. Nichtsdestotrotz liegt mit diesen Ausführungen die umfangreichste und wohl auch differenzierteste Verortung des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* innerhalb einer didaktischen Konzeption bzw. im Rahmen von Inhalten und Kompetenzen des Sachunterrichts vor.



Die sozialwissenschaftliche Perspektive des Sachunterrichts bietet aber weitere Möglichkeiten an, um Geschlecht als Inhalt in diesem Lernbereich zu verankern. So ist neben ‚Sozialisation‘ ‚Kinder als aktive Konsumenten‘ ein weiterer perspektivenbezogener Themenbereich (vgl. GDSU 2013, S. 35f.) Darin heißt es: „Kinder sind aktive Konsumenten, die zudem die Kaufentscheidungen anderer beeinflussen und selbst beeinflusst werden“ (ebd., S. 35) und folglich ist als eine der Kompetenzen in diesem Bereich formuliert, dass die Lernenden u.a. „Maßnahmen zur Beeinflussung von Kaufentscheidungen (z.B. Werbung) untersuchen [können]“ (ebd., S. 36). Als eine dieser Maßnahmen kann Geschlecht – im Sinne eines Gender-Marketings<sup>74</sup> – verstanden werden:

„Werbung führt vor, was eine Gesellschaft für typisch weiblich oder auch typisch männlich hält, welche Rollen den Geschlechtern zugewiesen und welche Erwartungen an sie hergetragen werden, welches Verhalten bei Frauen oder Männern akzeptiert oder eben nicht akzeptiert werden. Gender-Marketing, also die Segmentierung des Marktes nach Frauen und Männern und ihre differenzierte Ansprache, orientiert sich an solchen vermeintlich unterschiedlichen Bedürfnissen und verstärkt diese“ (Holtz-Bacha 2019, S. 2f.)

Werbung nutzt Geschlecht und Geschlechterrollen, um Kaufentscheidungen zu beeinflussen und mit der Verwendung von Geschlechterstereotypen bzw. durch deren Konstruktion „kann Werbung zur Verstärkung von Geschlechterbildern beitragen und so die Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit im Selbst- und Fremdbild, nicht zuletzt bei Kindern, mitbeeinflussen“ (ebd., S. 3). Die Darstellung der Geschlechter in der Werbung sowie das Hinterfragen dieser Darstellung und das Herausarbeiten dessen Zweck als Vermarktungsstrategie kann die Lernenden dabei unterstützen, Beeinflussungsmaßnahmen der Werbeindustrie zu erkennen und zu hinterfragen. Gleichzeitig können dabei Stereotype aufgedeckt und mediale Geschlechterdarstellungen hinterfragt werden (vgl. auch Coers & Hempel 2015, S. 143f.). Um dies anzuleiten, schlägt Michalik (2009) Impulsfragen vor wie „Wie wäre es, die Männer und Frauen in der Werbung einfach auszutauschen?“ oder „Zeigen die Darstellungen das wirkliche Leben? Wo gibt es Abweichungen? Wie sind diese zu erklären?“ (Michalik 2009, S. 22).

---

<sup>74</sup> Nach der Definition des Deutschen Instituts für Marketing (vgl. Pyzalski 2018) handelt es sich bei Gender-Marketing um „einen speziellen Ansatz, bei dem die verschiedenen Bedürfnisse von Männern und Frauen oder Mädchen und Jungs bei der Produktentwicklung, dem Vertrieb und vor allem im Marketing berücksichtigt werden.“ Das Ziel von Gender-Marketing sei „eine noch effizientere, zielgruppenspezifische Ansprache sowie das Erzielen höherer Preise.“ (Ebd.)

### ***Geschlecht* in praxisorientierten Veröffentlichungen**

Neben konzeptionellen Überlegungen findet sich der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht*, mit inhaltlichen Aspekten wie Geschlechterrollen, Geschlechterdifferenzen usw., aber auch in praxisorientierten Beiträgen sachunterrichtsrelevanter Grundschulzeitschriften. Unter der Überschrift „Mädchen und Jungen sind verschieden“ veröffentlichen Nießen und Wieners 2007 in ‚Grundschule Sachunterricht‘ einen Unterrichtsvorschlag, um rollentypisches Verhalten zu hinterfragen und Körperteile von Mädchen und Jungen sachlich richtig zu benennen. Hier werden sozialwissenschaftliche und sexualaufklärerische Inhalte (s. Kapitel 4.3 und 4.4) additiv miteinander verbunden – eine inhaltliche Verknüpfung oder Integration beider Teile wird nicht angeboten. Zwar ist es u.a. Ziel des Beitrags, Geschlechterrollen zu hinterfragen, allerdings wird der Fokus dabei stark auf die Binarität und vermeintliche Differenzen gelegt. So sind die Kinder im Material z.B. angewiesen, jeweils für Jungen und für Mädchen zu notieren, wie sich diese verhalten, was sie am jeweiligen Geschlecht mögen und was nicht (vgl. Nießen & Wieners 2007, S. 11). Inwieweit die ‚Erkenntnisse‘ reflektiert und z.B. auf doing-gender-Prozesse zurückgeführt werden, bleibt unklar. Es wird lediglich darauf hingewiesen, dass ein Austausch bzw. eine Besprechung der Ergebnisse erfolgen soll (vgl. ebd. S. 9). Dabei ist die Gefahr groß, dass Rollenbilder und geschlechtsbezogene Erwartungshaltungen eher tradiert und reproduziert als abgebaut und kritisch hinterfragt werden.

Dass dies im Sachunterricht aber ebenso geschehen muss, wie die Thematisierung von Geschlechterverhältnissen fokussiert Pech in seinem Artikel „Das Entscheidende vergessen?“ in derselben Zeitschriftenausgabe. Pech spricht sich hier dafür aus, das Geschlechterverhältnis selbst zum Thema des Sachunterrichts zu machen, da dies Teil der Umwelt bzw. Lebenswelt der Kinder sei, die es im Sachunterricht zu erschließen gilt (vgl. Pech 2007, S. 29). Material oder Hinweise zu einer entsprechenden unterrichtlichen Umsetzung finden sich in diesem Beitrag nicht.

2009 erscheint eine Ausgabe der Zeitschrift ‚Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung‘ (Westermann Verlag) unter dem Titel „Mädchen. Jungen. Typisch? Gender: Immer noch ein Thema?“ (GRU 9-2009). Schwerpunkt der Beiträge sind v.a. pädagogische und allgemeindidaktische Fragestellungen wie die nach Geschlechtergerechtigkeit in Schule bzw. Unterricht, die gerechte Leistungsbewertung von Jungen und Mädchen oder die Darstellung von Mädchen und Jungen in Schulbüchern. Aber es findet sich auch eine Unterrichtsankündigung, die die Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen fokussiert (vgl. Michalik 2009, S. 20-22). Im Zentrum steht „[d]as Nachdenken darüber,

was für Mädchen und Jungen als typisch gilt, ob das tatsächlich so ist und ob es nicht vielleicht mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede gibt“ (ebd., S. 21). Dabei wird zwar von einer Binarität ausgegangen, aber Schwerpunkt der Auseinandersetzung ist nicht die vermeintliche Differenz zwischen den Geschlechtern. Unter Überschriften wie „sich eigener Rollenbilder und Klischees bewusst werden“, „Eigene Geschlechtsstereotype hinterfragen“, „Gesellschaftliche Grundlagen von Geschlechterrollen untersuchen“ und „Alternativen entwerfen und durchdenken“ (ebd., S. 21f.) schlägt Michalik Fragen und Gedankenexperimente vor, die zum Abbau von Differenzen und eigenen stereotypen Vorstellungen helfen sollen und so Grundlagen schaffen für offene, flexible und vielschichtige (eigene) Geschlechtsidentitäten (vgl. ebd., S. 21). Dabei wird auch der Konstruktionscharakter von Geschlecht berücksichtigt, indem stets die Frage leitend ist, ob Unterschiede zwischen den Geschlechtern tatsächlich existieren oder gesellschaftlich konstruiert sind (vgl. ebd.). Durch Ansätze, die den Kindern Alternativen aufzeigen und diese durchdenken lassen, können tradierte Geschlechterbilder abgebaut und eigene Vorstellungen entwickelt werden. Verglichen mit dem vorgestellten Vorschlag von Nießen & Wieners (2007) bietet dieses Vorgehen deutlich reflektiertere Ansätze an, die nicht differenzfokussiert sind, sondern individuelle Gestaltungs- und vielschichtige Identitätskonzepte anbahnen wollen, die den sozialen Konstruktionscharakter von Geschlecht und Geschlechterrollen kritisch berücksichtigen.

Mit dem Schwerpunkt Identität befasst sich auch der 1984 in der Zeitschrift ‚Grundschule‘ (12-1984) erschienene Text von Röhner: „Lutz und Lene oder: ‚Weil du ein Mädchen bist!‘ Rolle und Identität im Sachunterricht“. Darin wird Praxismaterial zu einer Fortsetzungsgeschichte beschrieben, in der der Junge Lutz versucht, dem Mädchen Lene zu zeigen, dass er alles besser kann als sie (vgl. Röhner 1984, S. 33). Außerdem wird anhand einer exemplarischen Klasse beschrieben, wie sich unterschiedliche Lebensentwürfe von Jungen und Mädchen zeigen und wie sich geschlechtsbezogene Arbeitsteilung auf die Lebensgestaltung der Mütter der Kinder dieser Klasse auswirkt (dazu wurden die Mütter in die Klasse eingeladen) (vgl. ebd., S. 34f.). Da es sich hier vor allem um die Beschreibung stattgefundenener Unterrichtssituationen in einer Klasse handelt, lassen sich nur bedingt übertragbare Hinweise für eine Thematisierung von *Geschlecht* im Sachunterricht ableiten. Anzumerken ist jedoch, dass zwar auch hier von Geschlechtsbinarität ausgegangen wird, jedoch vor allem die Fragen nach Identitätsentwicklung und (individueller) Zukunftsplanung fokussiert werden.

Mit dem Titel „Typisch Mädchen? Typisch Jungen? Wie Genderkompetenz Ihnen hilft,

die Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen“ erscheint 2019 eine Ausgabe der Zeitschrift ‚Grundschule. Ihre verlässliche Partnerin‘ (Westermann Verlag, 5-2019). Wie der Titel bereits andeutet, finden sich darin keine Vorschläge zur (sach-)unterrichtlichen Thematisierung von *Geschlecht*, allerdings werden Beiträge zum geschlechtersensitiven Sprachgebrauch im Unterricht, zum pädagogischen Umgang mit Geschlechterklischees und zur (notwendigen) Genderkompetenz von Lehrpersonen angeboten. Dabei werden Aspekte wie doing gender (vgl. Faulstich-Wieland 2019) ebenso berücksichtigt wie Gender-Mainstreaming-Konzepte von Schulen (vgl. Hükelheim 2019). Wie dem geschlechtsbezogenen Normierungsdruck (mehr oder weniger unterrichtlich) entgegengewirkt werden kann, zeigt der Beitrag von Julia Lüpkes (2019), in dem eine Checkliste für eine gendersensible Klassenbibliothek entwickelt wird. Dabei ist das Angebot differenzierter und vielfältiger Geschlechterbilder leitend für die Buchauswahl (vgl. Lüpkes 2019, S. 14f.). Diese Checkliste sowie die konkret vorgeschlagenen Bücher ließen sich sicher auch im Sachunterricht zielführend nutzen, wenn Geschlechterrollen und -stereotype kritisch hinterfragend thematisiert werden, sodass hier ein Medienvorschlag für die konkrete (sozialwissenschaftliche) Thematisierung von Geschlecht vorliegt.

Im Aulis-Verlag erscheint 2011 eine Ausgabe der Zeitschrift ‚Praxis Sachunterricht‘ mit dem Titel ‚Mädchen und Jungen entdecken die Welt‘ (25-2011). In den einleitenden Worten wird betont, dass „[d]ie eindeutigen biologischen Unterschiede [...] in diesem Heft nicht thematisiert [werden]“ (Hempel & Weddehage 2011, S. 4). Vor dem Hintergrund der in Kapitel 2.2 dargestellten vielfältigen Möglichkeiten der Geschlechterdifferenzierung erscheint diese Aussage irreführend. Dennoch setzt sich das Heft ein wichtiges Ziel im Kontext einer sozialwissenschaftlich ausgerichteten Auseinandersetzung mit Geschlecht, denn es soll in der Ausgabe darum gehen, „die stereotype Zuschreibung bestimmter Eigenschaften zu einem Geschlecht kritisch zu hinterfragen und im Interesse der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen überwinden zu lernen“ (ebd.). Dazu werden fünf Themen ausgewählt, die mit Unterrichtsmaterial angeboten werden: „Mädchen und Jungen entdecken Kinderrechte“, „Mädchen und Jungen erforschen die Geschichte des Frauenfußballs“, „Mädchen und Jungen gehen auf Schatzsuche“, „Bionik – Mädchen und Jungen entdecken Erfindungen der Natur“ und „Was will ich einmal werden? Interessante Berufe von Frauen und Männern“ (ebd., S. 7). Vorgeschaltet ist diesen Themen ein ebenfalls auf Unterrichtspraxis ausgerichteter Block, in dem das „Erkennen von biologischem (sex) und kulturellem Geschlecht (gender)“ (ebd.) fokussiert wird. Damit liegt hier ein sachunterrichtsrelevantes Themenheft vor, in dem die Autor\*innen ihr

wissenschaftliches Gegenstandsverständnis – das zugrunde liegende Geschlechterverständnis – klar benennen und in den einführenden Worten erläutern (vgl. ebd., S. 4). Doing-gender-Prozesse, also die soziale Konstruktion bzw. Herstellung von Geschlecht in sozialer Interaktion wird dabei allerdings nicht berücksichtigt. Auch zeigt sowohl der Titel des Heftes als auch die Benennung der Themenblöcke deutlich, dass von einer Geschlechtsbinarität (Mädchen und Jungen) ausgegangen wird.

### ***Geschlecht* als perspektivenübergreifender Unterrichtsgegenstand**

Wird *Geschlecht* nicht als Lerngegenstand biologisch-medizinischer Sexualaufklärung verstanden (vgl. dazu Kapitel 4.4) lassen sich ausgehend von den bisherigen Überlegungen verschiedene Verknüpfungen zu anderen Perspektiven des Sachunterrichts aufzeigen. Dass Geschlecht sowohl Differenzen hinsichtlich der Erwerbs- und Hausarbeit markiert und bestimmte Arbeitsbereiche (z.B. Care-Berufe) geschlechtsbezogen codiert sind<sup>75</sup>, ist hier bereits mehrfach zur Argumentation herangezogen worden. Dies zu thematisieren bietet sich nicht nur an, um Rollenbilder zu hinterfragen (s. dazu weiter oben in diesem Kapitel), sondern ist in einer Kompetenz des Themenbereichs ‚Arbeitsstätten und Berufe‘ (vgl. GDSU 2013, S. 70f.) innerhalb der technischen Perspektive sogar explizit gefordert. Dort heißt es: Die Lernenden können u.a. „typische Arbeitsbereiche von Männern und Frauen vergleichen, Gründe für Unterschiede benennen und Überlegungen anstellen, wie Ungerechtigkeiten überwunden werden können“ (ebd. S. 71). Kritisch anzumerken ist, dass hier in keiner Weise darauf hingewiesen wird, diese ‚typischen Arbeitsbereiche‘ in ihrer zugeschriebenen Geschlechtsspezifität kritisch zu untersuchen und zu hinterfragen, wie diese (sozial konstruierten) Codierungen bestimmter Berufe und Berufsgruppen sowie die Verteilung der Geschlechter auf bestimmte Arbeitsbereiche entstehen. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass diese mehr oder weniger festgeschrieben sind, denn für beobachtbare Unterschiede sollen Gründe im Sinne reproduzierbaren Wissens benannt werden – die Lernenden werden nicht dazu aufgefordert, diese zu reflektieren, zu hinter-

---

<sup>75</sup> Für Pflegeberufe hat die Bundesagentur für Arbeit dies jüngst in einem Bericht zur Arbeitsmarktsituation im Pflegebereich betont: „Die große Mehrheit der Pflegekräfte ist weiblich: vier von fünf Erwerbstätigen in der Alten- und Krankenpflege sind Frauen. In der Altenpflege liegt ihr Anteil mit 84 Prozent noch etwas höher als in der Krankenpflege (80 Prozent).“ (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2019, S. 6). Eine ähnlich statistische Verteilung findet sich bei Grundschullehrpersonen. So lag der Anteil weiblicher Lehrpersonen im Schuljahr 2018/19 in der Grundschule bei 89,5% (vgl. Statistisches Bundesamt 2018). Diese Tatsache kann z.B. Ausgangspunkt des Lernens im Kontext der folgenden Überlegungen sein, da dieses Phänomen unmittelbar in der kindlichen Lebenswelt zu beobachten ist.

fragen oder deren Zustandekommen zu untersuchen. In Verbindung mit sozialwissenschaftlichen Zielbeschreibungen wie der Beschreibung und Reflexion von Geschlechterdifferenzen und -rollen sowie der Ich-Stärkung und vielfältigen Geschlechtsidentitätsentwicklung lässt sich ausgehend von dieser Kompetenzbeschreibung sicher dennoch ergiebigeres Lernen gestalten.

Auch zur historischen Perspektive lassen sich ausgehend von den bisherigen Darstellungen Verknüpfungen herstellen, denn vor allem die Funktion von Geschlechterrollen und -differenzierungen lassen sich auch in der Geschichte entdecken. So kann deren Gewordensein sowie ihr sozial konstruierter Charakter deutlich werden. Indem im Sinne der historischen Denk-, Arbeits- und Handlungsweise ‚Fragen nach Veränderungen menschlichen Zusammenlebens in der Zeit stellen (Historische Fragekompetenz)‘ (GDSU 2013, 58) z.B. thematisiert wird, warum sich zu bestimmten Zeiten die Bildungsinhalte für Mädchen und Jungen mit Blick auf deren Stellung in der Gesellschaft unterschieden oder wie sich in Bezug auf Geschlecht politische Verhältnisse entwickelt haben (bis zur Einführung des Wahlrechts für Frauen 1918 waren sie per Gesetz ausgeschlossen zu wählen oder gewählt zu werden), können die Lernenden erkennen, dass sowohl menschliches Handeln als auch gesellschaftliche Verhältnisse und Normen wandelbar sind. Dabei kann auch deutlich werden, dass es ein langer Prozess ist, tradierte Rollenbilder zu überwinden und die Kinder werden darin gestärkt, eigene individuelle Neigungen, Interessen und Vorlieben durchzusetzen. (Vgl. Coers & Hempel 2015, S. 156 f.; vgl. Michalik 2009, S. 22)

Die Darstellungen zeigen insgesamt, dass eine sozialwissenschaftliche Thematisierung von Geschlecht inklusive der angebotenen Perspektivenverknüpfungen, indem die Lernenden sich mit (u.a. medial vermittelten) Geschlechterbildern und -rollen sowie mit gesellschaftlich produzierten Geschlechterdifferenzen und ihrer eigenen (geschlechtsbezogenen) Sozialisation auseinandersetzen, dazu beitragen kann „die Kinder zu einem Verständnis von gesellschaftlicher Vielfalt [zu führen]“ (Coers & Hempel 2015, S. 147). Durch diesen Zugang informieren sich die Lernenden über kulturell geformte Werte und Praktiken, hinterfragen diese und lernen, ihre Unterschiedlichkeit sowie ihre Gemeinsamkeiten wahrzunehmen, zu akzeptieren und als Chance für eine plurale Gesellschaft zu sehen (vgl. ebd.; vgl. GDSU 2013, S. 33/ Denk-, Arbeits- und Handlungsweise (5)).

#### **4.4 *Geschlecht* als Gegenstand der Sexualerziehung (im Sachunterricht)**

Neben einer sozialwissenschaftlichen Verortung wird der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* – nicht nur im Perspektivrahmen der GDSU – mit der Sexualerziehung in Verbindung gebracht. Zu vermuten ist, dass dies auf ein Geschlechterverständnis zurückgeht, dass auf den beiden Kategorien sex (als biologisches) und gender (als soziales) Geschlecht basiert (vgl. dazu Kapitel 2.3.5) und beide Aspekte durch diese doppelte Verortung Berücksichtigung finden sollen. Ob und inwieweit diese konzeptionelle Trennung – so sie sich denn durch die folgenden Ausführungen belegen lässt – sinnvoll ist, soll abschließend betrachtet werden. Zunächst wird aber das Konzept der Sexualerziehung grundsätzlich eingeordnet, wobei auch auf die Bezeichnung des Lernbereichs eingegangen wird. Im Sinne des dieser Arbeit zugrunde liegenden Erkenntnisinteresses – nämlich aktuelle sachunterrichtsdidaktische Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* zu rekonstruieren – wird der Fokus im Folgenden auf Ziel und Inhalt aktueller Konzeptionen zur Sexualerziehung in der Grundschule bzw. im Sachunterricht gelegt.

#### **Einordnung der Sexualerziehung als Lernbereich**

Während sexuelle Bildung als lebenslanger (Lern)-Prozess verstanden wird, der die Bedeutung von Sexualität an sich fokussiert, ganzheitlich angelegt, dabei konkret und adressat\*innenbezogen ist sowie einen zentralen Beitrag zur Identitätsentwicklung leistet (als Prozess der Selbstaneignung von sexueller Identität) (vgl. Rüttgers 2013 S. 59f.; Wanzeck-Sielert 2009, S. 22; Sielert 2015, S. 12), beschreibt Sexualerziehung den bewusst gesteuerten Teil dieses Lernprozesses, der i.d.R. durch Eltern, Lehrkräfte oder anderes Fachpersonal als intentional gelenkter Prozess initiiert wird (vgl. Wanzeck-Sielert 2009, S. 22; Sielert 2011, S. 29; Sielert 2015, S. 12; Martin 2019, S. 7).<sup>76</sup> Schulische Sexualerziehung in der Klassengemeinschaft soll dabei auf die individuelle Erziehung in der Familie aufbauen bzw. diese ergänzen, sodass „[e]ine Kooperation von Eltern und Schule auf dem Gebiet der Sexualerziehung [...] unbedingt erforderlich [ist]“ (Metzinger 2011, S. 81)<sup>77</sup>.

---

<sup>76</sup> Aufgrund der Ausrichtung dieser Arbeit, die das Lehren und Lernen im Sachunterricht fokussiert, liegt der Schwerpunkt dieses Kapitels auf der Sexualerziehung als Teil des Schulunterrichts. Vertiefende Informationen zum Ansatz der sexuellen Bildung sind z.B. bei Schmidt & Sielert 2013, Martin 2019 oder Pro-Familia ([https://www.profamilia.de/fileadmin/landesverband/lv\\_baden-wuerttemberg/Konzeption-SexuelleBildung\\_www.pdf](https://www.profamilia.de/fileadmin/landesverband/lv_baden-wuerttemberg/Konzeption-SexuelleBildung_www.pdf)) zu finden.

<sup>77</sup> Besonders praxisorientierte Publikationen enthalten häufig explizite Kapitel zur Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern, Ablaufempfehlungen für Elternabende etc. (z.B.: Metzinger 2011).

Die zentralen Ziele der Sexualerziehung sind „Erziehung zu verantwortungsbewusstem Sexualverhalten, Hinführung zu Partnerschaft- und Liebesfähigkeit, Sexualerziehung als Lebenshilfe in einem lebensalterorientierten Verständnis“ (Kluge 1997, S. 9). Metzinger (2011) ergänzt diesen Katalog um die Ziele „Bejahung der Sexualität“, „Annehmen der eigenen Geschlechtsrolle“, „Förderung der Kommunikationsfähigkeit über Sexualität“ und „Erziehung zur sexuellen Mündigkeit“ (Metzinger 2011, S. 38f.).

### **Zum Begriff ‚Sexualerziehung‘**

Da der Begriff ‚Sexualerziehung‘ in der deutschen Fachliteratur geläufig ist und da es sich bei diesem um die wörtliche Übersetzung des englischen Begriffs ‚Sexuality Education‘ handelt (vgl. Sielert 2011, S. 28), wird dieser im Folgenden genutzt, auch wenn die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) den Terminus ‚Sexualaufklärung‘ als Übersetzung verwendet (vgl. ebd.).<sup>78</sup> Die Bedeutung des Begriffs legt die BZgA gemeinsam mit der WHO in ihren „Standards für die Sexualaufklärung in Europa“ folgendermaßen fest: „Sexualaufklärung bedeutet, etwas über die kognitiven, emotionalen, sozialen, interaktiven und physischen Aspekte von Sexualität zu lernen“ (WHO & BZgA 2011, S. 22)<sup>79</sup>. Im Rahmen dieser Arbeit ist besonders interessant, dass hinter diesen Standards stehende Geschlechterverständnis zu betrachten, denn BZgA und WHO verstehen Geschlecht als „[...] die biologischen Merkmale, durch die Menschen generell in männlich und weiblich unterschieden werden“ (ebd.). Den Standards für die europäische Sexualaufklärung liegt also ein Geschlechterbegriff zugrunde, der eine einseitig biologische, dichotome Ausrichtung fokussiert und aktuellen soziologischen Verständnissen nicht gerecht wird. Martin (2019) beschreibt einen Paradigmenwechsel der Begrifflichkeiten und betont, dass Bezeichnungen wie (Sexual)Aufklärung, sexuelle Bildung, Sexu-

---

<sup>78</sup> Einige Autor\*innen fordern, dass das ganzheitliche, auf lebenslange Bildung ausgerichtete Konzept der sexuellen Bildung die Sexualerziehung in den Schulen (begrifflich und inhaltlich) ersetzt (vgl. z.B. Voß 2019). Da in der Literatur aber nach wie vor primär der Begriff der Sexualerziehung genutzt wird, soll dies auch in der vorliegenden Arbeit so gehandhabt werden. Es wird dabei aber stets mitgedacht, dass sich auch Überlegungen aus der sexuellen Bildung in den entsprechenden Konzeptionen finden lassen können (entsprechende Literatur wird berücksichtigt).

<sup>79</sup> Dieser Begriffsklärung liegt das Sexualitätsverständnis entsprechend einer Definition der WHO zugrunde: „**Sexuality** is a central aspect of being human throughout life and encompasses sex, gender identities and roles, sexual orientation, eroticism, pleasure, intimacy and reproduction. Sexuality is experienced and expressed in thoughts, fantasies, desires, beliefs, attitudes, values, behaviours, practices, roles and relationships. While sexuality can include all of these dimensions, not all of them are always experienced or expressed. Sexuality is influenced by the interaction of biological, psychological, social, economic, political, ethical, legal, historical, religious and spiritual factors“ (WHO 2006, S. 19).



alerziehung usw. von Laien häufig synonym verwendet würden, obwohl sich in den Konzeptionen deutliche Unterschiede finden lassen. Anders als in der Definition der BZgA beschreibt Martin das Ziel der Sexualaufklärung als Erhalt von Wissen „über biologische-medizinische Tatsachen, die den Körper und die menschliche Sexualität betreffen“ (Martin 2019, S. 7). Emotionale oder soziale Aspekte werden dabei nicht fokussiert – diese seien in der Sexualerziehung implementiert, die, wie oben bereits beschrieben, im Elternhaus und der Institution Schule (didaktisiert) stattfindet. Im Rahmen der Sexualerziehung sei es folglich wünschenswert, „sich nicht nur auf biologisch-medizinische Inhalte zu konzentrieren, sondern auch psychische, soziale, ethische, religiöse, weltanschauliche und juristische Zusammenhänge mit in den Blick zu nehmen“ (ebd.).

### **Sexualerziehung als Lernbereich des Sachunterrichts: Ziele und Inhalte**

Seit 1968 ist die Sexualerziehung durch einen Beschluss samt Empfehlungen der Kultusministerkonferenz Pflichtaufgabe des öffentlichen Schulwesens der BRD und somit eine rechtmäßige Aufgabe von Schule (vgl. Kultusministerkonferenz 1968; Müller 2014, S. 614; Kiper 2015, S. 186)<sup>80</sup> und hat in der Grundschule auch im Sachunterricht ihren Platz (vgl. Kiper 2015, S. 184). Dies ist nicht zuletzt daran erkennbar, dass konzeptionell wie praktisch ausgerichtete Publikationen (z.B. „Handbuch Didaktik des Sachunterrichts“, 2015 und „Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule“, 2014) entsprechende Kapitel enthalten. Interessant ist, dass diese beispielhaft aufgeführten fachdidaktischen Publikationen Gesundheits- und Sexualerziehung stets bündeln (vgl. z.B. Kiper 2015, Giest 2014), wohingegen die beiden Inhaltsfelder in allgemein- bzw. grundschuldidaktischen Veröffentlichungen meist getrennt betrachtet werden (vgl. z.B. Müller 2014). Giest begründet den Zusammenhang beider Bereiche durch die „[...] Bedeutung sowohl biotischer als auch psychischer und sozialer Faktoren“ (Giest 2014, S. 140), die sowohl für die Gesundheits- als auch Sexualerziehung gleichermaßen relevant sind. So seien beide Bereiche „[...] aus einer bio-psycho-sozialen Perspektive zu betrachten, die die Wechselwirkung und gegenseitige Bedingtheit biotischer (körperlicher), psychischer (seelischer) und sozialer (gesellschaftlicher) Faktoren und Bedingungen des Lebens konkret berücksichtigt“ (ebd.).<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> Dieser bundesweite Beschluss (inklusive seiner Empfehlungen) wurde 2002 allerdings aufgehoben, so dass die entsprechenden Ministerien der jeweiligen Bundesländer Richtlinien bzw. Lehrpläne zur Sexualerziehung seitdem selbstständig und unabhängig voneinander entwickeln (vgl. BZgA 2004, S. 7).

<sup>81</sup> Innerhalb der Sexualerziehung bzw. -pädagogik werden verschiedene Ansätze zur Identifikation von

Auch Köhnlein (2012) fasst die Gesundheits- und Sexualerziehung als Teilaspekt der biologischen Dimension des Sachunterrichts zusammen (vgl. Köhnlein 2012, S. 506ff.). Bereits durch diese Verortung innerhalb des Dimensionen-Modells wird deutlich, dass der Schwerpunkt im biologisch-medizinischen (also im sexualaufklärerischen) Bereich liegt. Dies bestätigen die formulierten Lehr- und Lernaufgaben, von denen eine „geschlechtsspezifische Unterschiede, Sexualität, Fortpflanzung, Schwangerschaft und Geburt“ (ebd., S. 509) ist. Auf der Zielebene soll die Sexualerziehung im Sachunterricht „auf die körperlichen und seelischen Veränderungen in der Pubertät vorbereiten, über Gefahren von Pornografie, sexuellen Übergriffen und von Missbrauch informieren und Verhaltensrichtlinien erarbeiten.“ (Ebd.)

Trotz dieser klaren Ausrichtung hält Köhnlein auch fest, dass eine Reduktion auf biologische Informationsvermittlung nicht ausreichend sei und neben biologisch-medizinischem Wissen auch „psychologische, soziologische, ethische und juristische, u.U. aber auch weltanschauliche [Gesichtspunkte] Berücksichtigung finden [müssen]“ (ebd., S. 510). Letztlich werden als wichtige Themenbereiche für den Sachunterricht der Grundschule zusammenfassende folgende genannt:

- „Unterschiede der Geschlechter, Mann und Frau,
- geschlechtliche Reifung,
- Zeugung, Schwangerschaft und Geburt, Mutterschaft<sup>82</sup>,
- Ehe, Partnerschaft und Familie,
- Verhalten gegenüber Außenstehenden, auch aus dem Bekanntenkreis.“ (ebd., S. 510)

Auch wenn Köhnlein zwar darauf verweist, dass Sexualerziehung mehr als biologisch-medizinische Tatsachenvermittlung umfasse, zeigen die genannten Themenbereiche und

---

Hauptströmungen oder theoretischen Richtungen vertreten, die sich „[t]rotz Einigkeit über die Notwendigkeit einer biologisch fundierten Aufklärung [...] mit Blick auf Zielsetzungen und das Verständnis von Sexualität [unterscheiden]“ (Kiper 2015, S. 186). Zwei Kategorisierungen werden hier exemplarisch und überblicksartig vorgestellt: So benennt und charakterisiert Müller (2014) die repressive, emanzipatorische und vermittelnd-liberale Sexualerziehung (vgl. Müller 2014, S. 615f.), fasst aber zusammen, dass seit den 1980er und 1990er Jahren zunehmend Vermischungen zwischen den drei Hauptströmungen stattgefunden hätten, sodass beispielsweise strenge repressive Ansätze heute kaum noch vertreten würden (vgl. ebd.). Auch Rüttgers (2013) beschreibt nach Koch (1994) drei theoretische Richtungen der Sexualerziehung: Die negative, die scheinaffirmative und die emanzipatorische (vgl. Rüttgers 2013, S. 56f.). Für die derzeitige Praxis betont er\* sie aber: „In der professionellen Praxis spielen Ansätze und Konzepte negativer Sexualerziehung keine Rolle mehr, hier steht eindeutig emanzipatorische Sexualerziehung im Mittelpunkt, die das Recht auf sexuelle Aufklärung, auf sexuelle Selbstbestimmung und die Verwirklichung sexueller Rechte in den Mittelpunkt stellt“ (Rüttgers 2013, S. 56). Eine weitere Differenzierung in drei Grundkonzepte und deren historische Entwicklung findet sich bei Milhoffer 2013.

<sup>82</sup> Eine Reduktion auf die Mutterschaft (statt auf die Elternschaft) bzw. eine nicht-Berücksichtigung der Vaterschaft scheint im Rahmen aktueller gesellschaftlicher, familienpolitischer und emanzipatorischer Entwicklungen kaum noch zeitgemäß.

Lehr- und Lernaufgaben sowie die Verortung dieses Inhaltsbereichs in der biologischen Dimension des Sachunterrichts, dass die angegebene Vielperspektivität hier nicht in Gänze gegeben ist. Vielmehr dominieren biologisch-medizinische Aufklärungselemente.<sup>83</sup>

Die Sexualerziehung ist als Lernbereich im Sachunterricht zu verankern – dies zeigt sich beispielsweise durch die Implementierung dieses Lernbereichs im Perspektivrahmen Sachunterricht der GDSU (2013), der Verortung im Grundlagenwert zur Sachunterrichtsdidaktik von Köhnlein (2012) und im Handbuch der Didaktik des Sachunterrichts (2015). Bereits 1998 beschreibt Marquardt-Mau den Bildungsauftrag des Faches Sachunterricht unter anderem so: „Mädchen und Jungen soll es möglich werden, grundlegende Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit ihrer Körperlichkeit und Individualität mit anderen Menschen (z.B. Entwicklung, Sexualität, Ernährung [...]), mit Pflanzen, Tieren, ihrer natürlichen und sozialen Umwelt zu machen und Handlungsorientierung zu erwerben“ (Marquardt-Mau 1998, S. 8). Dieses Zitat macht also ebenfalls deutlich, dass Sexualität als Lernbereich im Sachunterricht zu verorten ist. Milhoffer (2013) begründet diese Verankerung als Konsequenz aus dem KMK-Beschluss von 1968, denn durch eine Verortung der Sexualerziehung im Sachunterricht konnte nun sichergestellt werden, „dass Kinder ein medizinisches und soziales Basiswissen über ihren Körper, über ihre Geschlechtlichkeit, über die Fortpflanzung und Grundregeln von Hygiene erhalten“ (Milhoffer 2013, S. 582).

Trotz dieser Fachverortung ist die Sexualerziehung (in allen Schulstufen) eine fächerübergreifende Bildungsaufgabe (vgl. Müller 2014, S. 614, Kultusministerkonferenz 1968) und wird in den meisten Fällen durch Bildungs- bzw. Rahmenpläne oder in einzelnen Fachlehrplänen detailliert geregelt (vgl. Hilgers 2009, S. 20). Eine 2003 von der BZgA in Auftrag gegebene Expertise (Ergänzung bzw. teilweise Überarbeitung 2009, s. Hilgers 2009) analysiert, inwieweit diese Schulgesetze, aktuellen Richtlinien, Lehrpläne und sonstige Materialien zur Sexualerziehung an allgemeinbildenden Schulen der 16 Bundesländer den aktuellen sexualpädagogischen Erfordernissen entsprechen (z.B. hinsichtlich der Thematisierung der fünf Aspekte bzw. Funktionen von Sexualität: Fruchtbarkeitsaspekt, Beziehungsaspekt, Lustaspekt, Identitätsaspekt, Kommunikationsaspekt).

---

<sup>83</sup> Geschlechtsspezifische Unterschiede bzw. Unterschiede zwischen Mann und Frau/ den Geschlechtern bilden zentrale Schwerpunkte in den Darstellungen Köhnleins. So tradieren sie das System der Zweigeschlechtlichkeit, die offenbar vorausgesetzt und als naturgegeben verstanden wird, gleichzeitig liegt der Fokus auf Differenzen die damit reproduziert und betont werden. Ansätze zur kritischen Reflexion, zum Hinterfragen dieser vermeintlichen Unterschiede, finden sich in den Ausführungen nicht.

Analysiert wurden dabei die amtlichen Verlautbarungen der Bundesländer, die zur Auswertung über die Kultusbehörden nach Anfrage der Forschenden eingeschickt wurden (vgl. BZgA 2004, S. 26).<sup>84</sup>

Die Analyse ergibt, dass folgende Themenbereiche inzwischen unstrittige Inhalte im Grundschulunterricht aller Bundesländer sind:

- „der Körper, seine Funktion und seine Gesunderhaltung
- körperliche Unterschiede von Mädchen und Jungen
- Geschlechterrollen von Mädchen und Jungen
- Schwangerschaft und Geburt (lediglich in Sachsen fakultativ)
- Freundschaft
- Gefühle wahrnehmen und äußern
- eigene Bedürfnisse und die von anderen wahrnehmen
- Prävention vor sexueller Gewalt beziehungsweise sexuellem Missbrauch (in Thüringen immer noch als Warnung vor ‚falschen Kinderfreunden‘)
- kulturelle Verschiedenheit wahrnehmen“ (Hilgers 2009, S. 18; vgl. auch BZgA 2004, S. 172f.).

Fortpflanzung/ Fruchtbarkeit und Partnerschaft/ Liebe/ Beziehung als Aspekte bzw. Funktionen von Sexualität finden sich dabei in allen Richtlinien und Lehrplänen der Bundesländer, wohingegen das Erleben von Lust/ der Lustaspekt beispielsweise nur in neun analysierten Vorgaben der Grundschule enthalten ist (vgl. ebd.). Die Hälfte aller Bundesländer trägt in ihren Richtlinien und Lehrplänen allerdings allen fünf Aspekten von Sexualität Rechnung und legt somit ein umfassendes Sexualitätskonzept zugrunde (vgl. Hilgers 2009, S. 19). Die Analyse zeigt aber auch, dass es so sogenannte „heiße Eisen“ – also strittige Themen – gibt, die nur in einigen Bundesländern vorgesehen sind. Dazu gehören z.B. Verhütung, Kindersexualität und Homosexualität. Auch eine Vorbereitung

---

<sup>84</sup> Da die Interviewstudie der vorliegenden Arbeit in Niedersachsen stattfindet, sollen hier kurz entsprechende Hinweise zu den ministerialen Vorgaben dieses Bundeslandes erfolgen: Die Sexualerziehung ist in Niedersachsen im Schulgesetz verankert, das neben Lehrplänen einzelner Fächer (u.a. Sachunterricht) auch für die richtungsweisende Studie der BZgA analysiert wurde. Sexualerziehungsrichtlinien liegen in Niedersachsen nicht vor. Das Niedersächsische Kultusministerium hat zwar 1995 eine Handreichung herausgegeben („Sexualerziehung. Anregungen und Materialien“. In: Beispiele. In Niedersachsen Schule machen. H. 3, 13. Jahrgang. Friedrich Verlag und Niedersächsisches Kultusministerium.). Diese ist aber nicht verbindlich. Im Vorwort wird darin betont, „[...] daß es für die Sexualerziehung keine Richtlinien geben kann“ (Niedersächsisches Kultusministerium 1995, S. 5), da der Unterricht entsprechend der Fragen und Bedürfnisse sowie in Absprache mit den Eltern zu gestalten sei (vgl. ebd.).

In einem Großteil der deutschen Bundesländer liegen solche verbindlichen Richtlinien der Kultusbehörden allerdings vor (z.B. Saarland, Rheinland-Pfalz, Hamburg, Bayern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Berlin/ Brandenburg/ Mecklenburg-Vorpommern).

auf die körperlichen Veränderungen in der Pubertät finden nicht in allen Bundesländern statt (vgl. ebd., vgl. BZgA 2004, S. 167ff.).

Zusammenfassend zeigt die Analyse eine große Varianz hinsichtlich der Inhalte und Ziele der Sexualerziehung in deutschen Grundschulen. Dennoch resümiert Müller (2014) den inhaltlichen Stand der Sexualerziehung an deutschen Grundschulen so: „Insgesamt lässt sich nach wie vor eine Dominanz biologischer Themen gegenüber sozialen, emotionalen, ethischen und ästhetischen Aspekten verzeichnen“ (Müller 2014, S. 617)<sup>85</sup>. Und das obwohl die Sexualkunde als Aufklärungsunterricht in Form von Wissensvermittlung auf biologischem Niveau durch ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts bereits 1993 abgelöst wurde, in dem es heißt: „Sie [die Sexualerziehung, L.C.] muss demnach mehr sein als nur Wissensvermittlung über biologische Vorgänge und die Technik der Verhütung, sie muss emotional ansprechend sein und die vielfältigen Beziehungsaspekte, Lebensstile, Lebenssituationen und Werthaltungen berücksichtigen“ (BverfG-Urteil vom 28.05.1995, Leitsatz 10, S. 82). Kiper (2000) beschreibt, dass sich in den 1990er Jahren das Curriculum der Sexualerziehung dahingehend ausgeweitet habe, sodass Aspekte von Sozialerziehung, Beziehungsfähigkeit und der Ausgestaltung von Geschlechterrollen implementiert wurden (vgl. Kiper 2000, S. 117). Aber trotz dieser juristischen Grundlage und der selbstformulierten Grundannahme, dass Sexualität neben biologischen auch psychosoziale und emotionale Aspekte umfasse (vgl. BZgA 2016, S. 5), bezeichnet die BZgA Lehrkräfte nach wie vor als „aktive Kräfte der sexuellen Aufklärung von Kindern und Jugendlichen“ (ebd., S. 6), die die biologische Aufklärung bzw. die biologische Faktenvermittlung nach wie vor als Kern der Sexualerziehung in deutschen Schulen verstehen<sup>86</sup>. Wird die Sexualaufklärung verstanden als „[...] die Information über Fakten und Zusammenhänge zu allen Themen menschlicher Sexualität [...], meist als einmaliges Geschehen, mehr oder weniger zielgruppenorientiert“ (Sielert 2015, S. 12), kann sie *ein Teil* der schulischen Sexualerziehung sein (vgl. ebd.). Ob dieser aus den bisherigen Ausführungen erkennbare zentrale Stellenwert der biologischen Aufklärung allerdings angemessen, zeitgemäß, für die Lernenden zielführend und für das vielperspektivisch angelegte Fach Sachunterricht sinnvoll ist, ist anzuzweifeln. So betont auch Milhoffer (2013) für

---

<sup>85</sup> Diese Dominanz betont auch die BZgA mit dem Verweis auf Richtlinien bzw. Lehrpläne selbst: „[...] die Lehrpläne aller Bundesländer sehen vor, den Schülerinnen und Schülern Faktenwissen rund um körperliche Themen zu vermitteln“ (BZgA 2017, S. 3).

<sup>86</sup> Auch werden nach wie vor Artikel veröffentlicht wie „Sexualkunde im Unterricht“ (Mascher 2015, in: Magazin Schule online, Ausg. 05/2015), die bereits durch ihren Titel den Eindruck erwecken, Sexualerziehung sei nach wie vor biologischer, klassischer Aufklärungsunterricht.

die Sexualerziehung in der Grundschule: „Vom Ansatz einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung her verbietet es sich, Sexualerziehung auf biologisch-medizinische Faktenvermittlung zu beschränken [...]“ (Milhoffer 2013, S. 586) und fordert, konkrete Situationen oder Fragen der Kinder als Unterrichtsanlässe zu nutzen (vgl. ebd.), denn nirgendwo seien „[...] stoff- und faktenorientierte ‚Unterrichtssequenzen‘ unpassender [...] als bei einer Erziehungsaufgabe, die die Persönlichkeitsbildung und -stärkung von Kindern zum Ziel hat“ (ebd., S. 588).

Im Bereich der sexuellen Sozialisation spielen Lehrpersonen ohnehin eine wichtige Rolle, sie sind wichtige Persönlichkeiten für die Sexualaufklärung der Kinder. Das heißt für sie, dass sie sich selbst sowohl mit den Entwicklungsaufgaben der Kinder und Jugendlichen als auch mit den entsprechenden Inhalten befassen müssen. Notwendig erscheint auch die Reflexion eigener Vorannahmen, denn festgefahrene Selbstverständlichkeiten können dazu führen, dass auf Verhalten/ Äußerungen der Kinder und Jugendlichen nicht angemessen reagiert werden kann oder sogar ungewollte Grenzverletzungen stattfinden. (Vgl. Voß 2019, S. 80)

Neben der oben bereits erwähnten Studie der BZgA (2004; und Hilgers 2009) haben auch andere Autor\*innen Inhalte der Sexualerziehung in der Grundschule benannt. So verteilt Wanzeck-Sielert (2009) die Inhaltsbereiche auf den Anfangsunterricht und die Klassen 3/4, wobei für erstere Identitätsthemen wie Gefühle, sich verlieben, Körper und Berührungen im Mittelpunkt stehen. Im weiteren Verlauf der Grundschulzeit werden eher Themen fokussiert, die das Ich in Beziehung zu anderen setzen. Es handelt sich dann um Inhalte wie Schwangerschaft/ Geburt, Körperaufklärung, Geschlechtsrollen, körperliche Veränderungen, Freundschaften und Flirten/ Liebeskummer (vgl. Wanzeck-Sielert 2009, S. 23f.).

In einer 2008 erschienenen Materialsammlung („Sexualerziehung ist (k)ein Kinderspiel“) werden einführend ebenfalls Inhaltsbereiche entsprechend der Klassenstufen vorgestellt. So bietet sich das Thema „Mein Körper“ im ersten Schuljahr an, um die Geschlechtsmerkmale von Jungen und Mädchen zu erörtern, wobei die Fachbegriffe einzuführen seien. Das Thema „Geburt“ könne in der Weihnachtszeit oder anlässlich der Erwartung eines Geschwisterkindes in der Klasse besprochen werden. Wird im zweiten Schuljahr das Thema Familie fokussiert „[...] können dann Inhalte der Sexualkunde angeschlossen werden, z.B. Unterschiede zwischen den Geschlechtern, sexueller Missbrauch“ (Mauerer

2008, S. 5). Maurer plädiert dafür, spätestens in Klasse 3 „Sexualkunde in Form selbstständiger Unterrichtseinheiten“ (ebd.) zu behandeln. Das Inhaltsverzeichnis der Materialsammlung zeigt, dass dabei Themen wie Geschlechtsmerkmale und -organe von Mann und Frau, die Pubertät, die Entwicklung eines Kindes (Schwangerschaft, Geburt) und sexueller Missbrauch vorgeschlagen werden. In der vierten Klasse gelte es diese Inhalte zu erweitern und zu vertiefen: „Aufgabe und Funktion der Geschlechtsorgane mit besonderer Berücksichtigung der bevorstehenden pubertären Veränderungen und Entstehung des Lebens“ (ebd.).

Ein ebenfalls für die Grundschule erschienenenes Materialpaket zum Stationenlernen zur Sexualerziehung beinhaltet Angebote zu den Themenbereichen „Freundschaft und Liebe“, „Mein Körper verändert sich“ (ein Kapitel bezieht sich dabei auf Mädchen und eines auf Jungen), „Ich darf bestimmen“ (hier wird vor allem der Aspekt der Prävention von sexuellem Missbrauch bedient), „Neues Leben entsteht“ (Zeugung, Schwangerschaft, Geburt) und „Verhütung“ (Kanz & Sommer 2012, S. 3).

Die Aspekte Körper/ Geschlechtsorgane und Pubertät/ Veränderungen mit dem Fokus auf Jungen und Mädchen findet sich auch in dem von der BZgA 2017 herausgegebenem Heft ‚Dem Leben auf der Spur‘. Des Weiteren finden sich darin u.a. Materialien mit den Titeln ‚Typisch Mädchen – typisch Junge?‘, ‚Wo die Babys herkommen‘ sowie die Inhalte Schwangerschaft und Zeugung, Freundschaft, Gefühle, Familie, sexueller Missbrauch und Verhütung (vgl. BZgA 2017, S. 4ff.).

Richter (2009) beschreibt Ich-Du-Beziehungen/ Liebe und Sexualität als Inhaltsbereich des Sachunterrichts und benennt dazu die thematischen Aspekte: „Recht auf sexuelle Selbstbestimmung; Verzicht auf jedwede Form von Gewalt; die Übernahme von Verantwortung beim sexuellen Handeln; die Fähigkeit, Sexualität in Einklang mit anderen Lebensbereichen zu bringen; Toleranz gegenüber ungewohnten Arten sexuellen Lebens; Entwicklung von Liebesfähigkeit“ (Richter 2009, S. 188). Erstaunlicherweise werden innerhalb dieser Inhaltsaufzählung im Vergleich zu den bisherigen Themenvorschlägen für die Grundschule keine expliziten biologischen Bezüge hergestellt, die den Eindruck klassischen Aufklärungsunterrichts entstehen lassen. Und auch das oben beschriebene Materialheft ‚Dem Leben auf der Spur‘ fokussiert verstärkt sexualerzieherische Inhalte über biologische Wissensvermittlung hinaus. Richter ordnet ihre\*seiner Ausführungen nicht etwa dem Bereich Natur oder Ökologie zu, sondern verortet sie unter dem Schwerpunkt ‚Zur Lebensweltstruktur Persönlichkeit: Personale Kompetenz‘ (ebd., S. 181). Zu dieser

Kompetenzen gehören Fähigkeiten wie (Selbst-)Reflexion und die Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln (vgl. ebd.), in deren Kontext Richter den Teilbereich „Ich-Du-Beziehungen, Liebe und Sexualität“ (ebd., S. 186) verortet.

Diese hier exemplarisch vorgestellten Inhalte der Sexualerziehung in der Grundschule bzw. im Sachunterricht zeigen – wie bereits zuvor beschrieben – dass der thematische Kanon breit gefächert ist. Lediglich die Lehrplan- und Richtlinienanalyse der BZgA/Hilgers gibt Aufschluss darüber, über welche Inhalte bundesweit Konsens besteht. Allerdings zeigen die hier dargestellten Inhaltsbeschreibungen eher die Dominanz biologischer Themenbereiche (mit dem Fokus auf körperliche Merkmale und Fortpflanzung bzw. Geburt, der sich in allen – mit Ausnahme Richters (2009) – Vorschlägen zeigt) im Rahmen der Sexualerziehung in der Grundschule bzw. im Sachunterricht (besonders innerhalb praxisorientierter Materialangebote für Lehrkräfte).

Wie zuvor bereits beschrieben, werden die Bereiche Gesundheits- und Sexualerziehung im Sachunterricht häufig zusammengefasst. So auch im Perspektivrahmen Sachunterricht der GDSU (2013), in dem der perspektivenvernetzende Themenbereich ‚Gesundheit- und Gesundheitsprophylaxe‘ auch Kompetenzbeschreibungen hinsichtlich sexualerzieherischer Inhalte umfasst. So wird dort beschrieben:

„Schülerinnen und Schüler können: [...]

- Merkmale der Sexualität (und der Pubertät) des Menschen in körperlicher (insbesondere Unterschiede und körperliche Entwicklung von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen, Fortpflanzung des Menschen – Zeugung, Schwangerschaft, Geburt), psychischer (wie Selbst- und Fremdwahrnehmung, verschiedene sexuelle Orientierungen) und sozialer Hinsicht (wie Rollenverhalten, -erwartungen und -klischees) wahrnehmen, erfassen und beschreiben
- geschlechtsspezifisches Rollenverhalten sowie die Darstellung von Geschlechterrollen in Medien und Werbung vergleichen, unter Berücksichtigung der biologischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Mädchen und Jungen beschreiben sowie erkennen, dass Geschlechterrollen individuell und kulturell verschieden ausgelebt werden
- Merkmale sexueller Selbstbestimmung beschreiben (z.B. über den eigenen Körper selbst bestimmen) sowie angenehme und unangenehme Berührungen unterscheiden und darauf bezogene Wünsche ausdrücken



- Bedingungen sexueller Gewalt sowie Formen der Prävention beschreiben und Hilfemöglichkeiten benennen“ (GDSU 2013, S. 82).

Auch hier gilt es anzumerken, dass die Kompetenzerwartungen über rein biologisches Faktenwissen hinausgehen und vielmehr ein facettenreiches Verständnis von Sexualität zugrunde gelegt wird. Dieses Verständnis spiegeln die exemplarisch vorgestellten Materialangebote nur sehr eingeschränkt wider.

Auch Pommerening (2007) formuliert Ziele und Inhalte der Sexualerziehung im Sachunterricht und berücksichtigt dabei differenzierte Ansätze. Zunächst wird notwendiges Sachwissen aufgeführt, dass die Kinder zur menschlichen Sexualität erwerben sollen:

- „Kenntnisse über (biologische) Geschlechtsunterschiede;
- Kenntnisse über Familie als Lebensgemeinschaft von (in der Regel) Menschen unterschiedlichen Geschlechts und unterschiedlichen Alters sowie als ‚Raum‘ für die Entwicklung der Kinder vom Säugling bis zum Erwachsenen;
- Kenntnisse über Schwangerschaft und Geburt;
- Kenntnisse über die (biologische) Entwicklung vom Säugling zum jungen Erwachsenen (einschließlich besonderer Entwicklungszeiten wie die Pubertät);
- Kenntnisse über Gefahren: Gewalt und Missbrauch.“ (Pommerening 2007, S. 2)

Neben diesem Sachwissen gelte es aber auch, die Kinder dabei zu unterstützen, zu folgenden Aspekten – die über biologisches Faktenwissen hinausgehen – eine positive Grundeinstellung zu erwerben:

- „zu ihrer eigenen (Geschlechts-)Rolle als Mädchen bzw. als Junge;
- zu ihrem eigenen Körper, seiner Pflege und Gesunderhaltung, sowie seinem Schutz (vor sexuellen und anderen gewalttätigen) Übergriffen;
- zu ihrer körperlichen und psychischen Entwicklung, besonders auch in der Zeit der Pubertät;
- zum Zusammenleben von Menschen unterschiedlichen, aber auch gleichen Geschlechts, basierend auf Verständnis und Respekt (in Bezug auf ausgewählte Menschen auch basierend auf Zärtlichkeit und Liebe).“ (ebd., S. 2f.)

Grundsätzlich gilt es innerhalb der Sexualerziehung im Sachunterricht „Formen biologischer Aufklärung“ (Kiper 2015, S. 188) einzubinden, sodass die Lernenden innerhalb dieses Lernbereichs insgesamt „[...] Informationen über die körperliche und psychosexuelle Entwicklung von Mädchen und Jungen, über Lebensentwürfe und verschiedene Fa-

milienformen als Hilfe zur Herausbildung einer eigenen Geschlechtsrollenidentität erhalten“ (ebd.). Trotz soziologischer Forschungen und gravierenden Entwicklungen bezüglich des Geschlechterverständnisses in diversen wissenschaftlichen Disziplinen (auch in der Biologie), „[...] erfolgt diese Aufklärung auf dem Hintergrund des Systems der Zweigeschlechtlichkeit“ (ebd.). Diese zeigen die vorgestellten Materialangebote für Lehrkräfte, innerhalb derer körperliche Entwicklungen für Jungen/ Männer und Mädchen/ Frauen getrennt thematisiert werden ebenso, wie der den Europäischen Standards zur Sexualaufklärung zugrunde liegende Geschlechterbegriff.

Aber auch didaktisch-methodische Überlegungen zur Sexualerziehung betonen das System der Zweigeschlechtlichkeit und somit die axiomatische Basisannahme der Dichotomizität (vgl. Hirschauer 1994 und Kapitel 2.3.3), indem sie z.B. fordern: „Eine Diskussion über Selbst- und Lebensentwürfe wird unter geschlechtsspezifischen Aspekten ausdifferenziert. Die Sichtweisen der Mädchen und Jungen werden nebeneinander, vielleicht in geschlechtshomogenen Gruppen erhoben und erörtert und evtl. dann in gemischtgeschlechtlichen Schülergruppen diskutiert“ (Kiper 2000, S. 120). Solch ein Vorgehen sei nötig, um die „[...] getrennten Interessen der Mädchen und Jungen [...]“<sup>87</sup> (ebd., S. 121) besser berücksichtigen zu können. Auch Milhoffer (2013) schlägt die Arbeit in phasenweise geschlechtshomogenen Gruppen vor (vgl. Milhoffer 2013, S. 585)<sup>88</sup>, durch die das System der Zweigeschlechtlichkeit (vermutlich unreflektiert) betont, zur Normalität im Klassenzimmer gemacht und so reproduziert wird.

### **Abschließendes**

Die Darstellungen zeigen, dass moderne Sexualerziehung neben biologisch-medizinischen Fakten auch Inhalte wie Geschlechterrolle und Geschlechtsidentität – also vordergründig sozialwissenschaftliche Aspekte beinhaltet. Dies wird in der Literatur aber selten explizit so benannt oder erläutert, auch Verweise auf perspektivenübergreifendes Lernen finden sich selten.<sup>89</sup> Auch wenn es sich bei der Sexualerziehung grundsätzlich um einen

---

<sup>87</sup> Es finden sich keine Verweise, woher die Information stammt, dass Mädchen und Jungen hier grundsätzlich getrennte Interessen hätten – dies wird scheinbar unhinterfragt ebenso vorausgesetzt, wie die Kategorisierung der Lerngruppe in genau zwei Geschlechter.

<sup>88</sup> In anderen Publikationen wird kontrastierend bezüglich des geschlechtshomogenen Arbeitens vermerkt, dass es Aufgabe der Lehrkraft sei zu entscheiden „[...] welche Arbeitsform am besten für die jeweilige Gruppe geeignet ist“ (BZgA 2017, S. 3).

<sup>89</sup> So werden z.B. in dem in Kapitel 4.3 vorgestellten Praxisbeitrag von Nießen & Wieners (2007) die Schwerpunkte ‚Rollentypisches Verhalten‘ und ‚Unterschiedliche Körper von Mädchen und Jungen‘ additiv nebeneinander gestellt und in keiner Weise perspektivisch miteinander verbunden.

fächerübergreifenden und im Sachunterricht um einen perspektivenvernetzenden Themenbereich handelt – Schwerpunkt sind biologisch-medizinische Aspekte, dies zeigen die Ausführungen dieses Kapitels. So liegen eine vielperspektivische Betrachtung und unterrichtliche Umsetzung nicht ohne weiteres auf der Hand und es kann der Eindruck entstehen, Geschlechterrollen und -identitäten haben ebenso einen biologischen Ursprung wie die äußeren Geschlechtsmerkmale (als vermeintlich sichere Kategorisierungszeichen).

Auch Richter (2009) weist darauf hin, dass sich hinsichtlich der geschlechtlichen Entwicklung von Mädchen und Jungen „sowohl körperlich/ leiblich als auch sozialisations-theoretisch bezogen auf verschiedene Institutionen der Gesellschaft diskutieren [lassen]“ (Richter 2009, S. 179) und zeigt damit auf, dass eine einseitige Betrachtung wenig zielführend ist. Gleichwohl liegt der Aussage Richters die These zugrunde, dass Geschlecht körperliche wie sozialisatorische/ soziale Facetten ausmacht. Hinweise auf die Reflexion von und das Eingebundensein in doing-gender-Prozesse finden sich nicht.

Insgesamt scheinen in diesem komplexen Gefüge also Sachkenntnis und Reflexionspotenzial von Lehrpersonen gefragt zu sein, um mit dem Spannungsfeld von biologisch-medizinischen bis hin zu sozialwissenschaftlichen Lerngegenständen angemessen und bildungswirksam umzugehen und diese vor dem Hintergrund des Gegenstandes und der Lerngruppe angemessen zu rekonstruieren. Inwieweit die deutschen Sachunterrichtslehrpläne in diesem Zusammenhang Anhaltspunkte zur Thematisierung von *Geschlecht* anbieten und wie Sachunterrichtslehrpersonen den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* interpretieren, ist Schwerpunkt der folgenden empirischen Studie.

## **5. Der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* im Sachunterricht: Bildungsadministrative Vorgaben und Interpretationen von Lehrpersonen – Eine explorative Studie**

In diesem Kapitel wird die empirische Untersuchung zunächst aus dem Forschungsstand abgeleitet, konzeptionell eingeordnet und das Untersuchungsdesign zur Erforschung möglicher Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* im Sachunterricht – wobei Lehrpersonen und bildungsadministrative Vorgaben in Form von Lehrplänen exemplarisch fokussiert werden – dargestellt und begründet. Daran schließen sich die zwei benannten Teilstudien an. In Kapitel 5.4 wird eine **Dokumentenanalyse** zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen vorgestellt, während in Kapitel 5.5 eine qualitative **Interviewstudie** zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* aus der Perspektive von Sachunterrichtslehrpersonen dargestellt wird. Beide Teilkapitel dokumentieren formale Aspekte der Studien, die Konkretisierung der Fragestellungen, das jeweilige methodische Vorgehen sowie die Ergebnisse und deren Interpretation. In Kapitel 5.6 werden die **zentralen Ergebnisse** beider Studien zusammengefasst, bevor eine **kritische Betrachtung und Reflexion** der Studie erfolgt (Kapitel 5.7).

### **5.1 Erkenntnisinteresse, Fragestellung und Forschungsstand**

2012 konstatiert Astrid Kaiser: „Insgesamt betrachtet ist der Forschungsstand zur Sachunterrichtsdidaktik aus der Genderperspektive äußerst dürftig“ (Kaiser 2012, S. 261) – daran hat sich bis heute nichts (oder nur sehr wenig) geändert. Und das, obwohl sich bereits 1993 eine Arbeitsgruppe innerhalb der GDSU gründete („Geschlechterfragen im Sachunterricht und geschlechtsspezifische Sozialisation“), die 1994 einen kooperativen Artikel veröffentlichte, der sich mit der Frage nach der Wirksamkeit des ‚heimlichen Lehrplans der Geschlechtererziehung‘ im Sachunterricht befasste (vgl. Kaiser et al. 1994). Diese Arbeitsgruppe besteht seit 1998 nicht mehr (vgl. Kaiser 2012, S. 259). Dennoch wurden seitdem verschiedene Studien und theoretische Arbeiten veröffentlicht, die sich mit Geschlecht im Sachunterricht beschäftigen – allerdings stehen dabei fast ausschließlich die Unterschiede von Mädchen und Jungen bzw. die Förderung eines der beiden Geschlechter im Fokus. So liegen für den sozialwissenschaftlichen Lernbereich beispielsweise die Arbeiten von Astrid Kaiser vor, die sich mit Lernvoraussetzungen von

Mädchen und Jungen für den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht befassen (vgl. Kaiser 1996). Auch Marlies Hempel hat sich mit der Bedeutung des Vorwissens von Mädchen und Jungen im Anfangsunterricht des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts beschäftigt (vgl. Hempel 2004), ebenso nahm sie Lebensentwürfe, Identitäten und Berufsplanung als Themen für Mädchen und Jungen in der Grundschule in den Fokus (vgl. Hempel 1996, 2008). Dagmar Richter beforschte Geschlechterdifferenzen im Sachunterricht im Rahmen der politischen Bildung (vgl. Richter 1996).

Vergleichbare Arbeiten liegen auch für das naturwissenschaftlich-technische Lernen vor. So fragen Blumberg, Hardy und Müller: „Anspruchsvolles naturwissenschaftliches Lernen im Sachunterricht der Grundschule – auch für Mädchen?“ (vgl. Blumberg, Hardy & Möller 2008). Konzepte und Ansätze für einen mädchengerechten naturwissenschaftlichen Sachunterricht stellt Kaiser vor (vgl. Kaiser 2008) und Roßberger und Hartinger analysieren Geschlechtsunterschiede hinsichtlich des Technikinteresses in der Grundschule (vgl. Roßberger & Hartinger 2000). Im Rahmen des Projekts ‚SINUS-Transfer Grundschule‘ entwickelte Andreas Hartinger ein Modul zur Berücksichtigung und Weiterentwicklung naturwissenschaftlicher Interessen von Mädchen und Jungen (vgl. Hartinger 2005).

Diese exemplarisch ausgewählten Publikationen stehen für den Fokus, der bisher auf Geschlechterfragen im Sachunterricht gelegt wird: Fokussiert werden Unterschiede von Jungen und Mädchen, die für das sachunterrichtliche Lernen relevant erscheinen, sowie daraus resultierende Förderung für einen ‚geschlechtergerechten‘ Sachunterricht.

Die Geschlechterdifferenzen, „wie sie in der sachunterrichtsdidaktischen Forschung belegt werden, sind weitgehend eine Frage der Zuschreibung und der interaktiven Herstellung“ (Kaiser 2012, S. 264) und entsprechen nicht mehr dem Schwerpunkt, den aktuelle Genderforschung verlangt. So betont der\*die Soziolog\*in Angelika Wetterer: „Für Konzepte der Geschlechterkonstruktion ist nicht (mehr) die Frage nach Geschlechtsunterschieden und geschlechtsspezifischen Differenzen dieser oder jener Art und Reichweite zentral, die implizit ein mimetisches Verhältnis zwischen Sex und Gender voraussetzt“ (Wetterer 2010, S. 127, vgl. dazu auch Kapitel 2.3.6). Dies tun die im Sachunterricht vorliegenden Studien – sie setzen sex als biologische Kategorie zur Unterscheidung von zwei Geschlechtern voraus. Einen neuen Impuls setzt Florian Schrumpf mit seiner\*ihrer Veröffentlichung zum Geschlechterdiskurs im Sachunterricht, indem mit poststrukturalistischen Perspektiven ein moderneres Geschlechterverständnis zugrunde gelegt wird, das nicht auf die Biologie rekurriert, sondern Geschlecht als soziale Konstruktion versteht

(vgl. Schrumpf 2014).

Eine weitere Gemeinsamkeit der exemplarisch vorgestellten Arbeiten ist der Fokus auf die Lernenden bzw. ihr Geschlecht. Dies ist jedoch nicht die einzige Perspektive unter der Geschlecht für die Fachdidaktik Sachunterricht betrachtet werden kann, denn Geschlecht – dies zeigt Kapitel 4.2 zur Verortung des Inhaltsbereichs – ist auch Unterrichtsgegenstand des Sachunterrichts. Bisher liegen zwar (wenige) Ergebnisse über sexualerzieherische Aspekte vor (vgl. z.B. Milhoffer 2000), aber ob und inwieweit sich der Lerngegenstand *Geschlecht* darüber hinaus ergeben kann, ist empirisch nicht belegt. Um sich diesem Feld zu nähern, soll in der vorliegenden Arbeit grundlegend nach der Interpretation des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* im Sachunterricht gefragt werden. Dieser Fokus ergibt sich neben der bisher mangelnden Forschung aus dem zugrundeliegenden Geschlechterverständnis (vgl. Kapitel 2.3). Eine so diskursive Kategorie wie Geschlecht, die in den letzten Jahrzehnten und innerhalb verschiedener Disziplinen stets begrifflichen Wandlungen und Neubestimmungen unterlag (und wohl auch zukünftig unterliegen wird), kann nur durch Rekonstruktionsprozesse innerhalb einer Disziplin für diese nachvollzogen werden. Das „Einbinden aktueller Probleme einer Wissenschaft in die Inhalte“ (Reiss & Ufer 2018, S. 254) – und Geschlecht wird hier als aktuelle Angelegenheit der Wissenschaft verstanden (vgl. zur Diskussion des Geschlechterbegriffs Kapitel 2.2 und 2.3) – ist eine besondere Herausforderung jeder Fachdidaktik. Daraus resultiert die Aufgabe fachdidaktischer Forschung, sich z.B. mit Fragen nach möglichen Angeboten aktueller Inhalte im Unterricht zu befassen (vgl. ebd.). Da bisher unklar ist, wie der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* im Sachunterricht verstanden wird (und ob folglich entsprechende sachunterrichtliche Angebote unter dem Anspruch der Aktualität gestaltet werden bzw. wie diese gestaltet werden könnten), sollen die hier angestrebten Rekonstruktionsprozesse genau darüber Aussagen ermöglichen. Um Impulse zur Weiterentwicklung des fachdidaktischen Umgangs mit dem Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* geben zu können, ist es zunächst nötig zu verstehen, wie eben dieser Lerngegenstand in der Praxis interpretiert wird. Denn auch wenn sich bereits Zeitschriftenartikel (z.B. in Form von Unterrichtsvorschlägen) mit der Thematisierung von *Geschlecht* (z.B. Geschlechterverhältnissen oder Geschlechterstereotypen) jenseits der Sexualerziehung befassen (vgl. z.B. Pech 2007, Michalik 2009, vgl. auch Kapitel 4.3), beruhen diese nicht auf Erkenntnissen darüber, inwieweit diese theoretischen Überlegungen anschlussfähig an die reale Praxis des Sachunterrichts sind. Die vorliegende Arbeit schließt an dieses Desiderat an, indem die Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* aus der Sicht von Lehrpersonen und

Anhaltspunkte zur Thematisierung von *Geschlecht* innerhalb der bildungsadministrativen Vorgaben untersucht werden, sodass anschlussfähige Implikationen für den fachdidaktischen Umgang mit diesem Inhaltsbereich abgeleitet werden können. Wiesemann, Lange & Wille konstatieren 2013, dass qualitative Forschung zu bzw. mit Akteur\*innen des Sachunterrichts den Blick der Kinder auf Lerngegenstände fokussiere (vgl. Wiesemann, Lange & Wille 2013, S. 91ff.). Die vorliegende Arbeit möchte einen anderen Blick ermöglichen, indem die Interpretationen eines Lerngegenstandes des Sachunterrichts durch Lehrpersonen und Lehrplänen in den Fokus der Forschung gerückt werden. Dabei bleibt die Arbeit eine fachdidaktische Forschungsarbeit, denn es „stehen nicht allgemeine Prozesse des Unterrichts, sondern dezidiert seine fachbezogenen Aspekte im Vordergrund“ (Riess & Ufer 2018, S. 250).

Zusammenfassend verfolgt die vorliegende Arbeit das **Erkenntnisinteresse**, die fachdidaktische Interpretation des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* über Rekonstruktionsprozesse zu verstehen, um daraus Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des fachdidaktischen Umgangs mit diesem Inhaltsbereich in Unterrichtspraxis, Forschung sowie Lehrer\*innenaus- und -weiterbildung abzuleiten (s. Kapitel 1 sowie die Kapitel 5.6, und 6). Gewählt wurde dieser Fokus u.a., da sich der Sachunterricht „[...] immer mit den Interpretationen von Sachen in der Welt und Sachverhalten in der Welt [beschäftigt]. [...] Diese Interpretationen sind nicht beliebig, sondern unterliegen den in einer Kultur oder in einer Wissenschaft herrschenden Argumentations- und Interpretationsregeln.“ (Rauterberg 2004, S. 30). Welche Interpretationen und Interpretationsregeln den Lerngegenstand *Geschlecht* auszeichnen, will die vorliegende Studie untersuchen, da anzunehmen ist, dass das Verstehen der Interpretationen von Unterrichtsgegenständen des Sachunterrichts ein ergiebiger Schritt ist, um selbige fachdidaktisch weiterzuentwickeln.

Eine Interpretation wird hier in Anlehnung an den lateinischen Begriffsursprung (lat. *Interpretatio* (Genitiv *interpretationis*) ‘Auslegung, Erklärung, Deutung, Übersetzung, s. Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache) verstanden als (subjektive) Erklärung, Deutung, Auslegung oder Auffassung (vgl. Duden 2019; Wortschatz-Portal der Universität Leipzig). Interpretationen sind also immer subjektive Deutungen, Auffassungen usw. von etwas Gegebenem bzw. Vorhandenem. Dieses Gegebene ist der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht*, dessen Interpretationen hier untersucht werden.

Aus dem beschriebenen Erkenntnisinteresse leitet sich folgende **Fragestellung** für die empirische Studie ab:

Wie wird der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in bildungsadministrativen Vorgaben des Sachunterrichts und von Sachunterrichtslehrpersonen interpretiert?

Folglich lassen sich die **Ziele** formulieren,

1. aufzuzeigen und zu diskutieren, welche bildungsadministrativen Vorgaben für den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in den Sachunterrichtslehrplänen der BRD gesetzt werden.
2. aufzuzeigen und zu diskutieren, wie Sachunterrichtslehrpersonen den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* interpretieren und welche Folgerungen sich daraus für die Anlage ihres Unterrichts ergeben.

Die folgende Abbildung macht deutlich, wie die beiden Interpretationsebenen forschungspraktisch aufgearbeitet werden bzw. welche Methoden gewählt werden, um Daten entsprechend der benannten Ebenen zu erheben und auszuwerten:

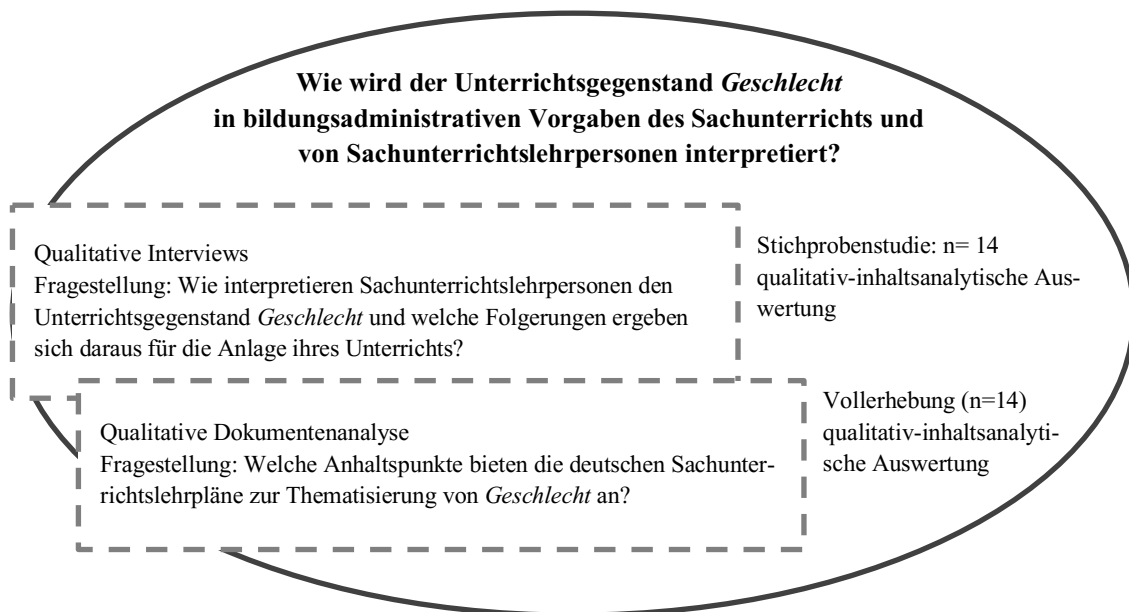


Abb. 2: Forschungsmethodische Umsetzung der beiden Ebenen zur Interpretation des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht*

Es folgt zunächst eine detaillierte Beschreibung des Designs, bevor die Gütekriterien qualitativer Forschung für die gesamte Studie vorgestellt werden.



## 5.2 Untersuchungsdesign

Vor dem Hintergrund des formulierten Erkenntnisinteresses und der daraus abgeleiteten Zielformulierung ergibt sich ein Studiendesign, das als Triangulation angelegt ist:

„Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum miteinander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven. Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre.“ (Flick 2011, S. 12)

Um Aussagen über die Interpretation des Unterrichtsgegenstands *Geschlecht* in der Fachdidaktik Sachunterricht treffen zu können, werden die zwei Ebenen (Lehrpersonen und Lehrpläne) als exemplarische empirische Zugänge gewählt. Forschungsmethodisch erscheint dieses triangulative Vorgehen ergiebig, wie die folgenden Ausführungen zeigen. Warum genau diese beiden Zugänge gewählt wurden, wird innerhalb der entsprechenden Teilkapitel der Arbeit (Begründung der Dokumentenanalyse bzw. Begründung der Interviewstudie, s. Kapitel 5.4.4 und 5.5.1) dargestellt.

In der vorliegenden Arbeit werden zum einen zwei qualitative forschungsmethodische Zugänge gewählt, um sachunterrichtsdidaktische Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* zu rekonstruieren (Methoden-Triangulation, vgl. Flick 2011, S. 27ff.). Durch den Einsatz von Interviews und der Dokumentenanalyse kann der Untersuchungsgegenstand von zwei Perspektiven betrachtet werden. Dieses Vorgehen ermöglicht eine Erweiterung der Erkenntnisse bzw. einen „Mehrwert an Erkenntnis“ (Flick 2010, S. 284), da angenommen wird, dass sich die Ergebnisse beider Erhebungen gegenseitig ergänzen. Das triangulative Design wird hier nicht herangezogen, um Schwächen der einen oder anderen Methode zu kompensieren bzw. um sie als sich gegenseitig kontrollierende Methoden zu nutzen (vgl. dazu Lamnek & Krell 2015, S. 263), sondern um eine differenziertere, breitere Erkenntnis zur Interpretation des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht*

im Sachunterricht zu ermöglichen. Erwartet wird so ein „besseres Verstehen und Erklären, indem man tiefer in die Materie eindringt und neue Dimensionen entdecken kann“ (Lamnek & Krell 2016, S. 264). Um dies zu erreichen, können „die Ergebnisse der verschiedenen Perspektiven [...] verglichen werden, [...] Stärken und Schwächen der jeweiligen Analysewege [...] [können aufgezeigt] und schließlich zu einem kaleidoskopartigen Bild zusammensetzt werden“ (Mayring 2016, S. 148).

Aus dem beschriebenen Vorgehen ergibt sich auch eine Triangulation der Datensorten, denn durch die Erhebungsmethoden ergeben sich zum einen natürliche Daten (hier Lehrpläne) und Daten, die zum Forschungszweck generiert werden (hier Interviewtranskripte). „Die Triangulation bezieht sich dann praktisch auf das Ergebnis beider Auswertungen“ (Flick 2013, S. 317), die durch die Analyse beider Datensätze, welche aus unterschiedlichen Quellen und als unterschiedliche Datensorten vorliegen, entstehen. Da für die Dokumentenanalyse natürliche Daten in einem nicht-reaktiven Verfahren genutzt werden, muss hier nicht mit der Problematik umgegangen werden, dass die Erhebungszeitpunkte Einfluss auf die Inhalte nehmen (vgl. ebd.).

Die folgende Konkretisierung des Untersuchungsdesigns orientiert sich an den von Döring & Bortz (2016) vorgeschlagenen neun Kriterien zur Klassifikation von Untersuchungsdesigns.<sup>90</sup> Da die Studie zwei empirische bzw. forschungsmethodische Zugänge nutzt (Dokumentenanalyse und Interviews), werden hier zunächst die für die Studie insgesamt relevanten Informationen dargestellt. Spezifikationen (z.B. zu den Erhebungsmethoden oder zur Stichprobenbeschreibung) erfolgen in den entsprechenden Kapiteln dieser Arbeit.

Es handelt sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine **empirische Studie**. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass sie „der Lösung von inhaltlichen Forschungsproblemen auf der Basis systematischer eigener Datenerhebungen und/oder Datenanalyse [dient] [...]“ (Döring & Bortz 2016, S. 187). Hier liegt eine **Originalstudie** vor, deren Design

---

<sup>90</sup> Der Design-Begriff in der forschungsmethodischen und -methodologischen Literatur wird nicht einheitlich genutzt bzw. inhaltlich gefüllt. Z.B. unterscheiden McMillan und Schumacher (2006) zwischen quantitativen, qualitativen und mixed-methods Designs als Großgruppen, während Dieckmann (2008) vor allem Querschnitt-, Trend- und Paneldesigins als Untergruppen von Querschnitt- und Längsschnitterhebungen fokussiert. Kromrey (2009) greift aus dem „Spektrum der existierenden Designtypen“ (Kromrey 2009, S. 79) die theorie- und hypothesentestende Untersuchung, das Experiment sowie quasi-experimentelle Ansätze, das Standardmodell der Programm-Evaluation sowie das deskriptive Surveymodell in seinem Kapitel zu Forschungsdesigns heraus. Hier erfolgt eine Orientierung an der Klassifikation von Döring & Bortz (2016). Dabei werden auch methodologische Aspekte mitgedacht, die Klassifikationsmerkmale lassen sich nachvollziehbar aufbereiten und es handelt sich um eine aktuelle Darstellung.

von der Forscherin entwickelt wurde.

Des Weiteren lässt sich die vorliegende Studie als **qualitative Untersuchung** beschreiben. Dieser wissenschaftstheoretische Ansatz wurde aufgrund der offenen Fragestellung (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 184) und dem vordergründigen Ziel einer Gegenstandsbeschreibung samt Theorien- bzw. Hypothesenbildung (vgl. ebd.) gewählt. Qualitative Verfahren sind grundsätzlich rekonstruktiv ausgerichtet: „Wir rekonstruieren [...] etwas, das bereits in sich sinnhaft ist und dessen Sinn es zu erschließen und in wissenschaftliche Konzepte zu übertragen gilt“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014b, S. 118). Dies trifft auch auf die vorliegende Untersuchung zu, in der Lerngegenstandsinterpretationen von Lehrpersonen sowie in Lehrpläne als bereits sinnhaft aufgeladen verstanden werden. Die dargestellten Überlegungen zur Begründung des Vorhabens machen deutlich, dass die Studie qualitativ angelegt sein muss, denn sie deckt sich mit dem Anspruch qualitativer Forschung „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick, von Kardorff & Steinke 2013, S. 14). Die formulierten Ziele (wie das Aufzeigen fachdidaktischer Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht*) entsprechen dabei ebenfalls denen der qualitativen Forschung, die „[...] zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen [will]“ (ebd.).

Schule ist ein soziales System und besteht als solches „[...] nicht unabhängig von Individuen und deren Sicht- und Handlungsweisen“ (Bennewitz 2013, S. 45) und genau diese Sichtweisen auf einen sachunterrichtlichen Lerngegenstand – nämlich *Geschlecht* – stehen im Mittelpunkt dieser Studie (wobei sowohl die Lehrpersonen als auch die Lehrpläne als Subjekte verstanden werden, deren subjektive Sichtweisen/ subjektiver Sinn (vgl. Mruck & Mey 2005, S. 7/8) zu rekonstruieren ist). Soziale Systeme, so Bennewitz (2013) weiter, „gewinnen ihre Bedeutsamkeit erst durch Interpretationsleistungen der Handelnden“ (ebd.). Aufgrund dieser Relevanz, die den Interpretationen der Akteur\*innen<sup>91</sup> in sozialen Systemen wie Schule bzw. Unterricht zugeschrieben wird, sollen eben diese in der vorliegenden Arbeit aufgezeigt und diskutiert werden. Das hinter der Annahme von Bennewitz (2013) stehende Verständnis von Wirklichkeit ist eine der „methodologischen Prämissen qualitativen Forschens“ (Kergel 2018, S. 44): „Wirklichkeit [...] wird im Zuge

---

<sup>91</sup> Im weiteren Verlauf der Arbeit wird deutlich, dass Lehrpläne (ebenso wie Lehrpersonen) als Akteur\*innen im Rahmen von Schule und Unterricht verstanden werden können. Dies ergibt sich u.a. aus ihrer Funktion und dem damit verbundenen Einfluss auf Planung und Gestaltung von Unterricht.

der Interaktion von Akteuren hergestellt bzw. performativ re-produziert. Diese Wirklichkeit wird deutend und verstehend re-konstruiert“ (ebd.)<sup>92</sup>. In diesem Sinne ist jede unterrichtliche Handlung einer Lehrperson von Interpretationen geprägt, durch die Wirklichkeit/ Welt konstruiert wird. Welche Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* dem Handeln der Lehrpersonen und den deutschen Sachunterrichtslehrplänen (als Basis für Planungs- und Gestaltungsentscheidungen) zugrunde liegen, soll in der vorliegenden Studie aufgezeigt werden.

Da das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie darin besteht, den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* auf verschiedenen Ebenen zu beschreiben und daraus Schlussfolgerungen für den fachdidaktischen Umgang mit selbigem zu ziehen, handelt es sich um eine **explorative (auch gegenstandserkundende) Studie**. Solch eine Studie dient „[...] der genauen Erkundung und Beschreibung eines Sachverhaltes mit dem Ziel, wissenschaftliche Forschungsfragen, Hypothesen und Theorien zu entwickeln“ (Döring & Bortz 2016, S. 192) und zeichnet sich durch offene Fragestellungen und nicht oder wenig strukturierte Erhebungsverfahren aus (vgl. ebd.). Mayring betont dazu den Grundgedanken, „dass man dem Forschungsgegenstand möglichst nahe kommen will“ (Mayring 2010, S. 231) und dass sich explorative Studien meist durch einen rudimentären Forschungsstand zum Gegenstand auszeichnen, sodass wenig Konkretes zur Formulierung von Hypothesen oder bestimmten Beschreibungen vorliegt (vgl. ebd., S. 232; vgl. Diekmann 2008, S. 33f.). Auch dies ist im Kontext des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* im Sachunterricht der Fall (s. Forschungsstand im Kapitel 1.2 und 5.1), sodass hier keine Hypothesen oder Vorannahmen formuliert werden (können). Damit entspricht das Vorgehen auch dem qualitativen Prinzip der Offenheit, das sich durch den „Verzicht auf eine Hypothesenbildung ex ante“ (vgl. Mruck & Mey 2005, S. 9) auszeichnet. Vielmehr sollen sich Forschende möglichst offen und mit wenig Vorstrukturierung dem Forschungsfeld annähern, um dem Gegenstand angemessen zu Theorie- oder Hypothesenbildung zu gelangen (vgl. ebd.)<sup>93</sup>. Durch die Dokumentenanalyse, die darauf abzielt, Anhaltspunkte hinsichtlich der The-

---

<sup>92</sup> Hinter dem Paradigma qualitativer Forschung, die Wirklichkeit als Konstruktion zu sehen, steht die Theorie des Konstruktivismus (vgl. Misoch 2015, S. 26f.). Es wird also deutlich, dass sich grundlegende Überlegungen zur Konzeption dieses Projektes (s. Kapitel 1.3) sowohl im theoretischen Vorverständnis (→ sozialkonstruktivistischen Geschlechterverständnis) als auch hier im Studiendesign widerfinden lassen.

<sup>93</sup> Offenheit als zentrales Prinzip qualitativer Forschung bezieht sich allerdings nicht nur (methodologisch) auf die Begegnung mit dem Gegenstand bzw. meint nicht nur das explorative Vorgehen ohne vorab formulierte Hypothesen, sondern auch die Forschungspraxis (Einsatz nicht standardisierter Erhebungsinstrumente) (vgl. Misoch 2015, S. 28f.).

matisierung von Geschlecht im Sachunterricht zu beschreiben, beinhaltet das Studiendesign deskriptive Züge. Die notwendigen Beschreibungsdimensionen (vgl. Mayring 2010, S. 233f.) zeigen sich in den drei Teilfragestellungen der Analyse, durch die der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* innerhalb der deutschen Sachunterrichtslehrpläne möglichst genau beschrieben werden soll. Auch die Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* durch die Lehrpersonen können deskriptive Elemente enthalten (z.B. Beschreibungen des eigenen Unterrichts o.Ä.), die im Rahmen der Ziele dieser Arbeit (Interpretationen aufzeigen und diskutieren) zu erwarten und für das konsequente Verfolgen des Erkenntnisinteresses notwendig sind.

Insgesamt steht die Analyse eines bestimmten Sachverhaltes – nämlich die auf praxisnahe Interpretationen basierende Rekonstruktion des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* – im Mittelpunkt, sodass die Studie als **eher grundlagenwissenschaftlich** beschrieben werden kann (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 185f.), wobei durch die abzuleitenden Schlussfolgerungen für den fachdidaktischen Umgang mit dem Lerngegenstand *Geschlecht* durchaus auch praktische Ansätze entsprechend einer anwendungswissenschaftlichen Studie implementiert sind. Vordergründig soll jedoch auch dieser Erkenntnisgewinn der Weiterentwicklung der Fachdidaktik Sachunterricht – und somit einer sowohl praktischen als auch wissenschaftlichen Disziplin – dienen.

Da die zu analysierenden Datensätze im Zuge der Untersuchung selbst erhoben werden, handelt es sich um eine **Primäranalyse** (vgl. ebd., S. 191), wobei diese durch die gewählte Methodik der Dokumentenanalyse einige Spezifikationen im Kontext der Datenerhebung erhält, da die zu analysierenden Dokumente bereits vorliegen – allerdings nicht aus einer bereits durchgeführten Untersuchung – sodass es sich nicht um eine Sekundäranalyse handelt (vgl. ebd.).

Wie für explorative Studien üblich (vgl. Mayring 2010, S. 232), handelt es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine **Feldstudie**; allerdings bezieht sich dies ausschließlich auf die Interview-Studie, da sich die Frage nach einer Feld- oder Laborsituation für eine Dokumentenanalyse nicht stellt. Alle Interviews finden innerhalb der Schule der jeweiligen Lehrpersonen, also „im natürlichen Umfeld statt, so dass die Untersuchungsbedingungen den Alltagsbedingungen ähneln“ (Döring & Bortz 2016, S. 206). Die Kontrolle von Störvariablen wird in solchen Settings zwar erschwert (vgl. ebd.), dennoch erscheint es sinnvoll, über alltägliches Unterrichtshandeln der Lehrpersonen unter für sie möglichst natürlichen Bedingungen zu sprechen.

Sowohl die Interviewstudie als auch die Dokumentenanalyse sind **Querschnittsstudien**,

da in beiden Fällen die Stichproben zu einem Zeitpunkt untersucht werden (vgl. ebd., S. 210). Im Sinne der Fragestellung, die nur einen Messzeitpunkt erforderlich macht, und aus forschungsökonomischen Gründen wird die vorliegende Untersuchung als solche konzipiert.

Da es sich sowohl bei den Dokumenten innerhalb der Dokumentenanalyse als auch bei den interviewten Lehrpersonen um Objekte aus einer Grundgesamtheit handelt, die untersucht werden, liegt hier eine **Gruppenstudie** (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 215) vor. Allerdings gilt es an dieser Stelle zu differenzieren: Da alle derzeit gültigen 14 Sachunterrichtslehrpläne in die Analyse einbezogen werden<sup>94</sup>, handelt es sich bei dieser Teilstudie um eine Vollerhebung. Die Interviewstudie arbeitet mit einer Stichprobe, sodass für diese Teile eine Gruppenstudie in Form einer Stichprobenstudie vorliegt. Das entsprechende Sampling wird an anderer Stelle (s. Kapitel 5.5.2.1) vorgestellt.

Die folgende Tabelle (linke Spalte entnommen aus Döring & Bortz 2016, S. 183) zeigt abschließend und zusammenfassend die Designmerkmale der vorliegenden Untersuchung.

Kennzeichen des Untersuchungsdesigns	Ausgewählte Variante für die vorliegende Untersuchung
1. Wissenschaftstheoretischer Ansatz der Studie	Qualitative Studie
2. Erkenntnisziel der Studie	Grundlagenwissenschaftliche Studie
3. Gegenstand der Studie	Empirische Studie als Originalstudie
4. Datengrundlage der empirischen Studie	Primäranalyse
5. Erkenntnisinteresse bei empirischen Studien	Explorativ (gegenstandsbeschreibend)
6. Untersuchungsort bei empirischen Studien	Feldstudie
7. Anzahl der Untersuchungszeitpunkte bei empirischen Studien	Querschnittsstudie
8. Anzahl der Untersuchungsobjekte bei empirischen Studien	Gruppenstudie a) Stichprobenstudie (Interviews) + b) Vollerhebung (Dokumentenanalyse)

Tab. 1: Kennzeichen des Untersuchungsdesigns

---

<sup>94</sup> Die Untersuchung fand 2016 bis Anfang 2017 statt. Zum Schuljahr 2017/18 lösten sich die Länder Berlin und Brandenburg aus dem Verbund mit Mecklenburg-Vorpommern und machten einen eigenen Lehrplan gültig, sodass inzwischen 15 Sachunterrichtslehrpläne in 16 deutschen Bundesländern vorliegen. Zum Untersuchungszeitpunkt handelte es sich mit n=14 um eine Vollerhebung.

### 5.3 Gütekriterien qualitativer Forschung

Gütekriterien dienen der Qualitätssicherung empirischer Forschung, denn „[n]ur durch Anwendung und Beachtung [...] regelgeleiteter Verfahren zur Gütesicherung kann vermieden werden, dass die Ergebnisse empirischer Studien als vollkommen beliebig und willkürlich kritisiert werden“ (Misoch 2015, S. 231). Allerdings lassen sich die klassischen Gütekriterien quantitativer Forschung (Objektivität, Reliabilität und Validität) nicht ohne weiteres auf qualitative Projekte übertragen (Gründe dafür sind bei Steinke 2013, S. 321ff. nachzulesen), sodass sich in wissenschaftlichen Diskursen inzwischen eine große Vielfalt an Katalogen mit Gütemaßstäben für qualitative Studien entwickelt hat (eine ausschnittshafte Übersicht ist z.B. bei Misoch 2015, S. 233 zu finden, verschiedene Grundpositionen zur Bewertung qualitativer Forschung stellt Steinke 2013, S. 319f. vor). Einige orientieren sich dabei an den Qualitätskriterien der quantitativen Forschung und ordnen neu entwickelte Kriterien diesen zu und/oder ergänzen den Katalog entsprechend<sup>95</sup>. So gruppiert z.B. Misoch die Gütekriterien qualitativer Forschung in einen Kanon bestehend aus fünf Schwerpunkten: „Objektivität, Neutralität und kontrollierte Subjektivität“ (ebd., S. 233), „Reliabilität/ Verlässlichkeit“ (ebd., S. 236), „Validität/ Glaubwürdigkeit/ Gültigkeit“ (ebd., S. 237), „Intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (ebd., S. 242) und „Reflexion von Subjektivität“ (ebd., S. 244). Auf alle wird im Folgenden Bezug genommen, auch wenn in der folgenden Darstellung, welche Gütekriterien qualitativer Forschung in dieser Arbeit wie angewendet werden, die im deutschsprachigen Raum häufig zitierten Vorschläge von Mayring (2002/ 2016) und Steinke (2013) als Grundlage dienen<sup>96</sup>. Allerdings werden sie durch weitere Überlegungen und Modelle ergänzt; neben dem von Misoch (2015) vorgelegten Kanon werden dabei z.B. die „Qualitätskriterien der Begutachtung qualitativer Forschungsvorhaben in der Erziehungswissenschaft“ als Ergebnis eines DFG-Roundtables 2015 (Helsper, Kelle & Koller 2016) in Teilen berücksichtigt<sup>97</sup>. Zwar sollen diese Kriterien vordergründig Gutachter\*innen und Antragsteller\*innen qualitativer Forschungsanträge als Orientierung dienen, aber sie lassen sich aufgrund ihrer Funktion als Qualitätskriterien größtenteils auch als Kennzeichen für die Güte

---

<sup>95</sup> Vgl. dazu auch die Grundposition, dass Kriterien quantitativer Forschung auf qualitative Projekte übertragbar sind, indem qualitative Kriterien in das Schema der drei klassischen Gütekriterien eingeordnet werden (Steinke 2013, S. 319f). Diese Position unterscheidet sich von Ansätzen, die eigene Gütekriterien für qualitative Forschung formulieren (vgl. ebd., S. 320) oder Kriterien gänzlich ablehnen (vgl. ebd., S. 321).

<sup>96</sup> Die von Mayring (2002/2016) und Steinke (2013) vorgeschlagenen Kriterien sind für eine bessere Übersichtlichkeit fett und kursiv gedruckt.

<sup>97</sup> Kriterien wie das beantragte Fördervolumen/beantragte Stellen können hier ignoriert werden, da es sich nicht um einen Projektantrag handelt.

eines qualitativen Forschungsvorhabens außerhalb eines Projektantrags verstehen. Steinke (2013) merkt an, dass immer ein Kriteriensystem notwendig ist, „das möglichst viele Aspekte der Bewertung qualitativer Forschung abdeckt [...]. Dieses muss auch Wege der Operationalisierung der Kriterien beinhalten, die deren konkrete Prüfung ermöglichen“ (Steinke 2013, S. 323). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, werden hier die Ausführungen verschiedener Autor\*innen berücksichtigt, um möglichst viele Bewertungsaspekte abzudecken (allerdings ohne den Anspruch auf theoretische Vollständigkeit, da hier nur solche Gütekriterien vorgestellt und erörtert werden, die auf die vorliegende Studie anzuwenden sind). Gleichzeitig wird transparent abgebildet, wie sich die jeweiligen Gütekriterien in der vorliegenden Untersuchung konkretisieren bzw. inwieweit sie angewendet werden. Da qualitative Studien kaum standardisierbar sind, müssen Kriterien bzw. Prüfverfahren immer für die jeweilige Fragestellung bzw. den jeweiligen Gegenstand modifiziert und konkretisiert werden (vgl. ebd., S. 324). Dabei finden an allen Stellen Verweise auf die entsprechenden Kapitel bzw. Teile der Arbeit statt, um Nachprüfungen zu ermöglichen. Die Ausführungen werden in einer Tabelle abschließend zusammengefasst.

### ***Intersubjektive Nachvollziehbarkeit***

Steinke (2013) schlägt drei Wege vor, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses zu sichern und zu prüfen, wobei die Dokumentation des Forschungsprozesses als „die zentrale Technik“ (Steinke 2013, S. 324) anzusehen ist, denn – so begründet Mayring – „[d]as schönste Ergebnis ist wissenschaftlich wertlos, wenn nicht das Verfahren genau dokumentiert ist, mit dem es gewonnen wurde“ (Mayring 2016, S. 144). Aufgrund dieses Stellenwerts wird der Aspekt der Verfahrensdokumentation (bei Steinke 2013 die *Dokumentation des Forschungsprozesses* als Kriterium zur Herstellung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit) hier besonders hervorgehoben. Erst durch eine gute ***Verfahrensdokumentation*** (vgl. Mayring 2016, S. 144) wird es Externen ermöglicht, die Studie schrittweise zu verfolgen und sowohl Prozess als auch Ergebnisse bewerten zu können (vgl. Steinke 2013, S. 324).

Steinke (2013) definiert dazu, was konkret zu dokumentieren ist:

- Das *Vorverständnis* der\*des Forschenden ist zu dokumentieren, da dieses die Wahrnehmung und bestimmte Entscheidungen (z.B. für eine Methode) der\*des Forschenden beeinflusst und ohne seine Darstellung nicht nachvollziehbar ist, inwieweit durch



die Studie Neues erkannt wurde (ebd., S. 324f.). In der vorliegenden Studie wird das Vorverständnis zum einen in den theoretischen Grundlagen abgebildet (s. Kapitel 2, 3 und 4), zum anderen in den Ausführungen zur Begründung des Erkenntnisinteresses der Studie, da hier explizit auf den Forschungsstand eingegangen wird (s. Kapitel 5.1). Die Klärung des Vorverständnisses ist auch für das von Mayring beschriebene Gütekriterium der **argumentativen Interpretationsabsicherung** wichtig, da selbiges für die argumentative Begründung der Interpretationen unerlässlich ist, um Deutungen sinnvoll theoriegeleitet zu entwickeln (vgl. Mayring 2016, S. 145).

Auch die DFG erwartete, „dass forschungsleitende Vorannahmen, Vorverständnisse und Erwartungen expliziert werden [...]“ (Helsper, Kelle & Koller 2015, S. 742). Dies ist nicht ohne Bezug auf den theoretischen Rahmen sowie den Forschungsstand möglich, da aus beidem z.B. die Forschungsfrage abgeleitet wird und Konsequenzen für die Anlage der Untersuchung (Datengenerierung und -auswertung) gezogen werden (vgl. ebd.).

- „Die Dokumentation der *Erhebungsmethoden* und des *Erhebungskontextes* beinhaltet die konkrete Angabe der jeweils verwendeten Verfahren [...] sowie Informationen darüber, wie sie entwickelt wurden“ (ebd., S. 325). Nur so lässt sich z.B. die Glaubwürdigkeit von Interviewäußerungen einschätzen. Auch die *Transkriptionsregeln*, die *Daten* selbst, die *Informationsquellen* und die *Auswertungsmethoden* sind zu dokumentieren, um überprüfbar zu machen, ob Verfahrensregeln eingehalten wurden (vgl. ebd.). Sowohl die Erhebungsmethoden als auch die Erhebungskontexte sind in dieser Arbeit begründet und separat für beide Teilstudien dargestellt (s. Kapitel 5.4.1 bis 5.4.6 und 5.5.1 bis 5.5.2.5). Dabei werden zentrale Charakteristika ebenso hervorgehoben wie nötige Modifikationen, um Nachvollziehbarkeit konsequent zu gewährleisten. Im Anhang befindet sich der Leitfaden der Interviewstudie samt Erläuterungen (s. Anhang, Kapitel 4) als exemplarischer Einblick in die Erhebungsinstrumente. Die Transkriptionsregeln der Interviewstudie sowie entsprechende Begründung sind ebenfalls im Anhang (s. Anhang, Kapitel 5) zu finden. Die Informationsquellen sind transparent beschrieben, dazu finden sich in beiden Teilstudien Ausführungen zur jeweiligen Stichprobe (s. Kapitel 5.4.5 und 5.5.2.1). Die Auswertungsmethoden beider Teilstudien sind in den entsprechenden Teilkapiteln der Arbeit (s. Kapitel 5.4.6 und 5.5.2.4) begründet dargestellt<sup>98</sup>.

---

<sup>98</sup> Die Auswertungsinstrumente (Analysetabellen, Kodierleitfäden) können bei Bedarf bei der Forscherin direkt eingesehen werden.

Die „Detaillierung der Schritte und Abfolge des Forschungsprozesses“ (Helsper, Kelle & Koller 2015, S. 743) hebt auch die DFG als bedeutsames Kriterium hervor. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Studie auch die Reihenfolge bestimmter Prozesse und Entscheidungen transparent gemacht sowie alle Schritte (s. oben) möglichst konkret beschrieben und mit entsprechender Literatur belegt.

- Darüber hinaus sind *Entscheidungen und Probleme* zu dokumentieren (z.B. hinsichtlich der Methodenwahl oder in der Analyse auftretender Widersprüche) (vgl. Steinke 2013, S. 325). Dies geschieht in der vorliegenden Studie integrativ in verschiedenen Teilkapiteln (so werden z.B. Schwierigkeiten bei der Samplingzusammenstellung für die Interviewstudie in Kapitel 5.5.2.1 thematisiert), wird aber in der abschließenden Reflexion des Forschungsprozesses (s. Kapitel 5.7) besonders fokussiert. Treten Widersprüche in der Analyse bzw. Brüche in den Interpretationen auf, ist dies nicht nur zu dokumentieren, sondern im Sinne des Gütekriteriums der ***argumentativen Interpretationsabsicherung*** (vgl. Mayring 2016, S. 145) auch zu klären, indem Alternativdeutungen gesucht und überprüft werden (vgl. ebd.). In den Teilkapitel zur Dateninterpretation (s. Kapitel 5.4.7, 5.4.8 und 5.5.3) wird stets versucht, diesem Anspruch gerecht zu werden und verschiedene Deutungen (auf Basis des Vorverständnisses, s. Kapitel 2, 3 und 4) zu erörtern.
- Schließlich – so fordert Steinke (2013) – sind die *Kriterien*, denen die Arbeit genügen soll, zu dokumentieren (vgl. Steinke 2013, S. 325). Dies geschieht sowohl in diesem Kapitel als auch in den Ausführungen zur Prozessreflexion (s. Kapitel 5.7), in dem Rückbezug auf die herangezogenen Gütekriterien genommen wird.

Die Dokumentation all dieser Schritte entspricht auch dem von Misoch (2015) beschriebenen Gütekriterium der *prozeduralen Reliabilität*. Es beschreibt den Prozess der genauen Protokollierung aller konkret durchgeführten Arbeitsschritte innerhalb eines Forschungsprozesses, sodass das gesamte Vorhaben transparent gemacht wird (vgl. Misoch 2015, S. 236). Die beschriebene und für die vorliegende Studie umgesetzte Verfahrensdokumentation ist somit eine Methode, um die Verlässlichkeit bzw. Stabilität der erhobenen Daten sicherzustellen<sup>99</sup> (vgl. ebd.).

Neben der genauen Dokumentation des Forschungsprozesses ist die *Interpretation in*

---

<sup>99</sup> Um die Verlässlichkeit der Dateninterpretation sicherzustellen, ist darüber hinaus die Prüfung von Inter-coder-Reliabilität sinnvoll (Codierung der gleichen Daten durch unterschiedliche Forscher\*innen) (vgl. Misoch 2015, S. 237). Da im Rahmen dieser Studie ohne Forschungsgruppe o.Ä. gearbeitet wurde, konnte dies nicht in der vorgesehenen Form durchgeführt werden.

*Gruppen* ein weiteres wichtiges Kriterium, um **intersubjektive Nachvollziehbarkeit** herzustellen (vgl. Steinke 2013, S. 326). In der vorliegenden Studie war die Arbeit mit einer konstanten Interpretationsgruppe nicht möglich. Allerdings haben regelmäßig fachinterne Doktorand\*innenkolloquien stattgefunden, im Rahmen derer vor allem die Auswertung der Daten diskutiert und in einer Gruppe reflektiert wurde (in den Teilkapiteln der Arbeit wird stets auf selbige hingewiesen). Zudem wurde das Vorhaben im Prozess immer wieder bei außeruniversitären Doktorand\*innen-Tagungen vorgestellt (z.B. die jährliche Doktorand\*innenarbeitstagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts/GDSU), wobei auch Materialauszüge und Teile der Analysen zur Diskussion gestellt wurden. Dieses Vorgehen entspricht dem Ansatz des *peer debriefing* (als ein Aspekt der Validierung<sup>100</sup>, also der Überprüfung qualitativer Daten hinsichtlich ihrer Gültigkeit), „bei welchem ein nicht direkt am Erhebungs- und Auswertungsprozess beteiligter Forscher die im Projekt ermittelten Daten und die daraus abgeleiteten Interpretationen und Schlussfolgerungen kritisch begutachtet“ (Misoch 2015, S. 240). Durch diesen Blick von außen sollen z.B. Voreingenommenheiten der Forschenden erkannt und Nachvollziehbarkeit diskursiv hergestellt werden (vgl. ebd., S. 240/243).

Der dritte Weg, um **intersubjektive Nachvollziehbarkeit** sicherzustellen, ist die *Anwendung kodifizierter Verfahren*, also die Bemühung um „Regelgeleitetheit und Kodifizierung von Forschungstechniken“ (Steinke 2013, S. 326). Das von Mayring beschriebene Gütekriterium der **Regelgeleitetheit** beschreibt ebenfalls, dass qualitative Forschung nicht unsystematisch sein darf, sondern durchaus bestimmte Verfahrensregeln gelten (z.B. Analyseschritte, Ablaufmodelle), die allerdings dem konkreten Vorhaben angepasst (modifiziert) werden können bzw. müssen (vgl. Mayring 2016, S. 145f.). Diesem Kriterium wird in der vorliegenden Studie Rechnung getragen, indem kodifizierte Erhebungs- und Auswertungsverfahren (Dokumentenanalyse und Leitfadeninterviews sowie die qualitative Inhaltsanalyse) herangezogen werden. Alle Verfahren werden dabei genau dokumentiert (z.B. mit Ablaufmodellen), indem neben dem grundsätzlichen Vorgehen auch Modifikationen und Spezifikationen für den vorliegenden Gegenstand bzw. die Fragestellung begründet werden (s. Kapitel 5.4.4 bis 5.4.6 und 5.5.1 bis 5.5.2.5). Damit *prozedural*

---

<sup>100</sup> Das Kriterium der *kommunikativen Validierung* (als ein Prüfkriterium für die Gültigkeit) wird unterschiedlich definiert. So versteht z.B. Mayring (2016, S. 147) darunter, dass die Interpretationsergebnisse nochmals mit den Beforschten diskutiert werden. Dies ist hier nicht möglich, da zum einen ein nicht-reaktives Verfahren angewendet wird (Dokumentenanalyse). Zum anderen sprechen praktische und organisatorische Gründe dagegen: Seitens der Forscherin sind Versuche unternommen worden, die interviewten Lehrpersonen zu einem entsprechenden Gespräch zu motivieren, dies blieb aber erfolglos.

*validiert* werden kann, muss also „der gesamte Prozess der Datenerhebung und -auswertung an festgelegten Regeln und Systematiken ausgerichtet sein“ (Misoch 2015, S. 241), nur so können abgeleitete Interpretationen letztlich als valide, also gültig bzw. glaubwürdig und in der Folge ggf. auch übertragbar, angesehen werden. Dazu sind natürlich eine genaue Dokumentation des Vorgehens sowie intersubjektiv nachvollziehbare Interpretationen notwendig.<sup>101</sup>

### ***Indikation des Forschungsprozesses***

Dieses Kriterium meint, dass der gesamte Forschungsprozess hinsichtlich seiner Angemessenheit bzw. Passung zu prüfen und zu beurteilen ist (vgl. Steinke 2013, S. 326). Auch die DFG nennt die [...] Kohärenz zwischen Fragestellung, theoretischem Referenzrahmen und dem methodischen Zugang [...]“ (Helsper, Kelle & Koller 2015, S. 742) als ein zentrales Qualitätskriterium qualitativer Forschung. Dabei bezieht sich die Indikation auf unterschiedliche Aspekte. So ist zum einen einzuschätzen, inwieweit das qualitative Vorgehen grundsätzlich angemessen ist. Dies wird in der vorliegenden Studie u.a. im Rahmen der Designbeschreibung als auch in den Ausführungen zur Begründung der Studie und den jeweiligen Teilstudien dargestellt (s. Kapitel 5.2, 5.4.4 und 5.5.1). Bezüglich der Methodenwahl ist weiter zu beurteilen, ob die Erhebungs- und Auswertungsmethoden dem Untersuchungsgegenstand bzw. der Fragestellung angemessen sind (vgl. Steinke 2013, S. 327). Auch dazu liegen Begründungen in den entsprechenden Teilkapitel der Studie vor (s. Kapitel 5.4.5, 5.4.6 und 5.5.2), in denen die Methodik nicht nur dokumentiert sondern auch für selbige argumentiert wird.<sup>102</sup> Gleiches gilt für die Indikation der Transkriptionsregeln (vgl. ebd.), die nicht nur im Anhang abgebildet sondern in ihrer Funktion und Angemessenheit begründet werden (s. Kapitel 5.5.2.3 und Anhang, Kapitel 5). Auch an die Samplingstrategie sind Fragen der Indikation zu stellen, wie z.B. nach der Zweckgerichtetheit (vgl. ebd., S. 328). Auch in den Beurteilungskriterien der DFG werden *Untersuchungsfeld und Sampling* hervorgehoben, wobei beides anzugeben, zu begründen und

---

<sup>101</sup> Hier wird deutlich, wie eng die einzelnen Gütekriterien miteinander zusammenhängen bzw. sich bedingen. Viele der von z.B. Misoch (2015) beschriebenen Kriterien finden sich den Überlegungen zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und Verfahrensdokumentation von Steinke (2013) und Mayring (2016) wieder. Steinke (2013) beschreibt diesen Zusammenhang so: „Die Herstellung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit durch Dokumentation kann [...] als Hauptkriterium bzw. als Voraussetzung zur Prüfung anderer Kriterien betrachtet werden“ (Steinke 2013, S. 324).

<sup>102</sup> Auch die „Indikation der methodischen Entscheidungen im Kontext der gesamten Untersuchung“ (Steinke 2013, S. 328) ist zu prüfen. Dies ermöglichen ebenfalls die Darstellungen in den genannten Kapiteln.

stimmig zu Forschungsfragen und -gegenstand zu formulieren ist (vgl. Helsper, Kelle & Kluge 2016, S. 742). Bezüglich der Samplebildung ist vor allem zu explizieren, warum mit der gewählten Vorgehensweise „eine Grundlage für die Sicherung einer angemessenen qualitativen Datenbasis ermöglicht werden kann“ (ebd., S. 743). Eine Begründung des Samplingverfahrens der Interviewstudie findet sich aus den genannten Gründen in Kapitel 5.5.2.1. Da es sich bei der Dokumentenanalyse um eine Vollerhebung handelt, werden für diese Teilstudie keine Samplingstrategien vorgestellt, wohl aber die Charakteristika der Dokumente erläutert (s. Kapitel 5.4.5).

Letztlich ist die Indikation der an die Studie angelegten Gütekriterien zu prüfen, um Aussagen zu Angemessenheit des Forschungsprozesses insgesamt machen zu können (vgl. Steinke 2013, S. 328). Für die vorliegende Studie dient dieses Kapitel als Basis dieser Beurteilung.

### ***Nähe zum Gegenstand***

In der qualitativen Forschung wird die Nähe zum Gegenstand/ Gegenstandsangemessenheit „[...] vor allem dadurch erreicht, dass man möglichst nahe an der Alltagswelt der beforschten Subjekte anknüpft“ (Mayring 2016, S. 146). Misoch (2015) beschreibt diesen Anspruch mit dem Kriterium der *Authentizität* (Misoch 2015, S. 240f.): So sollen Befragungen möglichst in einer natürlichen Situation stattfinden, wobei auf alltagsnahe Kommunikation zu achten ist (vgl. ebd.). Indem die Analyse von Lehrplänen einen Studienswerpunkt ausmacht, wird versucht, sich dem Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* als Forschungsgegenstand möglichst alltagsweltlich zu nähern (s. dazu Begründung der Dokumentenanalyse, Kapitel 5.4.4). Gleiches gilt für die zweite Teilstudie, in der Lehrpersonen befragt werden. Dabei wurde darüber hinaus beachtet, dass die Interviews in den Schulen der Befragten stattfanden (natürliche, bekannte Situation) und sie in ihrem eigenen Sprachstil zu Wort kommen konnten (s. hierzu die Ausführungen in den Kapiteln 5.5.2.2 und 5.5.2.3 zur Datenerhebung mittels Leitfaden und zur Erhebungssituation).

### ***Triangulation***

Wie bereits in Kapitel 5.2 zum Studiendesign beschrieben, liegt hier eine Studie mit einer Methodentriangulation (Einsatz verschiedener Methoden) vor, aus der eine Datentriangulation (Daten aus verschiedenen Datenquellen liegen vor) resultiert. Im Rahmen des genannten Kapitels wird auch die Frage geklärt, „[w]arum [...] das Forschungsvorhaben, um die Forschungsfragen angemessen beantworten zu können, ein multimethodisches

Vorgehen [benötigt]“ (Helsper, Kelle & Koller 2015, S. 744), die von der DFG als zwingend zu beantworten benannt wird, wenn Triangulation und Methodenkombination als Qualitätskriterium angeführt wird (vgl. ebd.). Festzuhalten ist, dass durch eine „Verbindung mehrerer Analysegänge“ (Mayring 2016, S. 147) die Qualität der Forschung vergrößert werden kann, denn [d]ie Verschiedenartigkeit beim Einsatz mehrerer empirischer Herangehensweisen soll [...] zu einer Erhöhung der Validität der Ergebnisse führen [...]“ (Misoch 2015, S. 238).

### ***Reflektierte Subjektivität***

Dieses Kriterium fokussiert die Reflexion der\*des Forschenden im Verlauf des gesamten Forschungsprozesses. Notwendig ist diese Selbstreflexion, da Forschende in qualitativen Projekten den Prozess aufgrund ihrer ‚Funktion‘ als Erhebungs- als auch Erkenntnisinstrument potenziell beeinflussen können (vgl. Misoch 2015, S. 244; Steinke 2013, S. 330). Da sich Subjektivität bei qualitativen Forschungsvorhaben nicht eliminieren lässt – schließlich ist sie „[...] ein elementarer Bestandteil des Forschungsprozesses und macht auch die Stärke des qualitativen Forschens aus“ (Misoch 2015, S. 245) – muss reflektiert bzw. kontrolliert mit ihr umgegangen werden. Die folgenden Punkte sollten im Rahmen dieses Reflexionsprozesses geprüft bzw. berücksichtigt werden. Sie alle werden im Kapitel 5.7 zur Reflexion des Forschungsprozesses eingebunden bzw. liegen den dortigen Ausführungen z.T. zugrunde:

- Die *Begleitung des Forschungsprozesses durch Selbstbeobachtung* (vgl. Steinke 2013, S. 245), um z.B. festzustellen, ob es Vorurteile oder Ängste bezüglich der zu beforschenden Theorie oder Personen gibt. Die Selbstbeobachtung wurde im vorliegenden Projekt durch ein Forschungstagebuch dokumentiert (s. weiter unten in diesem Kapitel), welches im Kapitel zur Prozessreflexion dahingehend ausgewertet wird.
- Die *Reflexion persönlicher Voraussetzungen* für die Erforschung des Gegenstandes (vgl. ebd.): Zu berücksichtigen ist dabei die eigene kulturelle Herkunft, biografische Beziehungen zum Forschungsgegenstand, berufliche wie persönliche Voraussetzungen und die Frage, ob das methodische Vorgehen für die forschende Person angemessen ist (vgl. Misoch 2015, S. 244; Steinke 2013, S. 331).
- Sollte eine *Vertrauensbeziehung zwischen Forscher\*in und Beforschten* bestehen, ist diese zu reflektieren (vgl. ebd.). Dies ist in der vorliegenden Studie nicht der Fall

(befragten Lehrpersonen und Forscherin kannten sich vor der Interviewsituation nicht).

- Die *Reflexion im Rahmen des Feldeinstiegs*: Dabei auftretende Irritationen können wichtige Hinweise für die Spezifik des Feldes liefern (vgl. ebd.). Auch der Feldeinstieg wurde in der vorliegenden Studie im Forschungstagebuch dokumentiert, sodass auftretende Besonderheiten vermerkt und entsprechend reflektiert werden konnten.

### **Das Forschungstagebuch – Dokumentation des Prozesses**

Um intersubjektive Nachvollziehbarkeit und damit verbunden eine transparente Verfahrensdokumentation zu ermöglichen, wurde der gesamte Forschungsprozess ab Oktober 2015 in einem **Forschungstagebuch** begleitet.<sup>103</sup> Brüsemeister (2008) schlägt dieses Hilfsmittel explizit vor, „[u]m intersubjektive Überprüfbarkeit der Verfahrenswege und Ergebnisse qualitativen Forschens innerhalb der Wissenschaftlergemeinschaft herzustellen“ (Brüsemeister 2008, S. 81). In diesem handschriftlichen Buch wurden protokollartig Erhebungspläne, Absprachen mit Schulen und Lehrpersonen, Auswertungs- und Interpretationsideen, verschiedene Arbeitsschritte (z.B. die Arbeit an Teilkapiteln, Ergebnisse von Literaturrecherchen), Ergebnisse aus Kolloquien und daraus entstehende Konsequenzen oder Rückfragen, Methodenreflexionen, theoretische Notizen und ähnliches festgehalten. Dieses Forschungstagebuch erfüllt verschiedene Zwecke (vgl. dazu ebd.); so dient es z.B. als Rückkopplungsschleife im Forschungsablauf, da die Datenerhebung und Auswertung allein aufgrund der zwei Teilstudien nicht chronologisch ablaufen konnte. Besonders für die hier vorliegende Verschriftlichung des Prozesses und der Ergebnisse waren viele der Notizen von Interesse und ermöglichten eine angemessene Rekonstruktion des gesamten Verfahrens und der darin getroffenen Entscheidungen (deren Findungsprozesse z.B. in Kolloquien oder ähnlichen Kontexten festgehalten wurden). Insbesondere für die Reflexion der Forschung (s. Kapitel 5.7) und die Selbstüberprüfung bezüglich der Orientierung an den beschriebenen Gütekriterien ist das Forschungstagebuch ein wichtiges Instrument, da in diesem auch „Sackgassen“ sowie persönliche Erfahrungen und Eindrücke im Feld (ähnlich der bekannten Feldnotizen) dokumentiert und reflektiert wurden, sodass es auch als Instrument zur Selbstbeobachtung dient. Somit leistet es sowohl für

---

<sup>103</sup> Da in dem Forschungstagebuch personenbezogene Daten (z.B. von Kolloquiumsteilnehmer\*innen, befragten Lehrpersonen) genannt werden, ist es nicht im Anhang hinterlegt.

die **Dokumentation** als auch für die **Reflexion von Subjektivität** einen wichtigen Beitrag.

Abschließend werden die herangezogenen Gütekriterien qualitativer Forschung sowie ihre Konkretisierungen und Nachweise in der vorliegenden Studie in einer Tabelle zusammengefasst:

Gütekriterium und dessen Funktion/ Ziel	Konkretisierung in der vorliegenden Untersuchung	Nachweis: Verweis auf entsprechende Kapitel
Intersubjektive Nachvollziehbarkeit (vgl. Steinke 2013)/ <b>Verfahrensdokumentation</b> und <b>Regelgeleitetheit</b> (vgl. Mayring 2016)/ prozedurale Reliabilität (vgl. Misoch 2015): u.a. Forschungsprozess für andere nachvollziehbar machen, Gegenstandsbezogene Spezifikationen der Methodik sowie Probleme/ Entscheidungen detailliert dokumentieren, Vorverständnis klären	Forschungstagebuch, Auswertung in MAXQDA, theoretische Grundlagen, Beschreibung und Begründung der Methodik und des Samplings, Nutzen kodifizierter Erhebungs- und Auswertungsverfahren, Doktorand*innenkolloquien/ peer debriefing	s. vor allem Kapitel 2 bis 4 (Vorverständnis) und die Kapitel 5.4.1 bis 5.4.6 sowie 5.5.2
<b>Indikation des Forschungsprozesses</b> (vgl. Steinke 2013): u.a. Passung/ Angemessenheit des gesamten Forschungsprozesses garantieren	Begründung aller Designentscheidungen; Begründung der Methodik, des Samplings, der Transkription	s. vor allem Kapitel 5.2 sowie die Kapitel 5.4.1 bis 5.4.6 und 5.5.2 und die entsprechenden Anlagen
<b>Nähe zum Gegenstand</b> (vgl. Mayring 2016)/ Authentizität (vgl. Misoch 2015): u.a. in die Lebenswelt der Beforschten gehen, an Konkretem ansetzen, Interessenannäherung (an die Beforschten, das konkrete soziale Feld)	Alltagsweltliche Annäherung an den Gegenstand (durch ersten Zugang über Lehrpläne als reale Unterrichtsgrundlage), Gespräche mit Lehrpersonen als zentrale Akteur*innen im Unterricht, Interviews in natürlichen/ bekannten Settings	s. Begründungen der Dokumentenanalyse, des Design und des Leitfadens (Kapitel 5.2, 5.4.4, 5.5.2.1 und 5.5.2.2 sowie die entsprechenden Anlagen)
<b>Triangulation</b> (vgl. Mayring 2016): u.a. Qualitätsvergrößerung durch die Verbindung mehrerer Analysegänge	Methodentriangulation (Dokumentenanalyse + Leitfadeninterviews), aus der eine Datentriangulation folgt	s. Designerläuterungen, Kapitel 5.2
<b>Reflektierte Subjektivität</b> (vgl. Steinke 2013, Misoch 2015): u.a. Reflexion/ Kontrolle des subjektiven Einflusses der Forschenden in qualitativen Vorhaben (durch z.B. persönliche Voraussetzungen wie Ängste oder Vorurteile)	Selbstbeobachtung (dokumentiert im Forschungstagebuch), Reflexion des gesamten Forschungsprozesses an verschiedenen Stellen bzw. zu verschiedenen Zeitpunkten	s. Kapitel 5.7 zur Reflexion des Forschungsprozesses

Tab. 2: Zusammenfassung der herangezogenen Gütekriterien qualitativer Forschung



## 5.4 Der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in bildungsadministrativen Vorgaben zum Sachunterricht<sup>104</sup> in Deutschland – eine Dokumentenanalyse

In der vorliegenden Arbeit sind bildungsadministrative Vorgaben zunächst als Lehrpläne für den Sachunterricht (und vergleichbare Unterrichtsfächer der Grundschule, wie z.B. ‚Mensch, Natur, Kultur‘ in Baden-Württemberg) zu verstehen. Nachdem die Dokumentenanalyse als Forschungsmethode eingeordnet wird, erfolgt im zweiten Abschnitt eine Klärung des zugrunde liegenden Lehrplanbegriffs, der als übergeordneter Terminus für die unterschiedlichen Bezeichnungen bildungsadministrativer Vorgaben der Bundesländer eingesetzt wird. Durch eine qualitative Dokumentenanalyse aller zum Erhebungszeitraum gültigen 14 deutschen Sachunterrichtslehrpläne soll anschließend die Frage beantwortet werden, welche Anhaltspunkte sie zur Thematisierung von *Geschlecht* im Sachunterricht anbieten.

### 5.4.1 Die Dokumentenanalyse in der qualitativen Forschung

Ein Dokument ist ein schriftlicher Text, der einen Prozess, Vorgang, Sachverhalt etc. belegt, protokolliert oder aufzeichnet (vgl. Wolff 2013, S. 502) und da Dokumente in der Regel in bestimmten Formaten vorliegen (z.B. als Zeugnis, Vertrag, Tagebucheintrag oder Aktennotiz), lassen sie sich als „*standardisierte Artefakte*“ (ebd., S. 503) definieren. Amtliche Dokumente – wie beispielsweise Lehrpläne – fungieren zudem, so Wolff (2013), als „*institutionalisierte Spuren*“ (ebd.), denn „aus ihnen [können] legitimerweise Schlussfolgerungen über Aktivitäten, Absichten und Erwägungen ihrer Verfasser bzw. der von ihnen repräsentierten Organisationen gezogen werden [...]“ (ebd.).<sup>105</sup> Ergänzen lässt sich dieser Ansatz durch die Definition von Salheiser (2014), der\*die Dokumente als schriftlich vorliegende Texte versteht, wobei die Art der Schriftlichkeit (handschriftlich, gedruckt oder digital) irrelevant sei.

---

<sup>104</sup> Auch wenn die Bezeichnung des Schulfaches in den Bundesländern variiert, wird hier der von der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. (GDSU) verwendete Terminus ‚Sachunterricht‘ für den gesamtdeutschen Raum herangezogen.

<sup>105</sup> Dem Vorschlag von Glaser (2013) folgend, wird der Begriff Dokument hier durch den Produktionszeitpunkt vom (geschichtswissenschaftlichen) Quellenbegriff abgegrenzt: „Liegt der Entstehungszeitpunkt des Materials schon Jahre, Jahrzehnte oder Jahrhunderte zurück, dann soll von Quellen die Rede sein, liegt er hingegen noch nah an der Gegenwart, dann soll der Begriff Dokument verwendet werden“ (Glaser 2013, S. 367). Ergänzt werden soll diese begriffliche Festlegung mittels Entstehungszeitpunkt durch den Wirkungszeitpunkt – die vorliegenden Lehrpläne (auch wenn die Entstehung teilweise Jahrzehnte zurückliegt) sind aktuell gültig und haben somit einen gegenwärtigen Bezug, sodass sie (noch nicht) als historische Quellen bezeichnet werden können.

Zentral ist aber die Einschränkung, dass diese Texte als „natürliche Daten“ (Salheiser 2014, S. 813) erscheinen: „Dokumente sind insofern natürliche Daten, als dass sie nicht zu Forschungszwecken und ohne die Beteiligung oder Intervention der Forschenden entstanden sind“ (ebd.). Dabei beruft sich Sahlheiser (2014) auf Müller (1977), der\*die diese Art von Dokumenten als prozessproduzierte Daten beschreibt, die sich eben genau dadurch auszeichnen, dass sie „als Aufzeichnungen öffentlicher und privater Organisationen im Rahmen ihrer Tätigkeit und nicht zum Zwecke wissenschaftlicher bzw. statistischer Auswertung gesammelt werden bzw. wurden“ (Müller 1977, S. 1). So unterscheiden sie sich von Texten wie Interviewtranskripten oder Beobachtungsprotokollen, die zu Zwecken der Forschung durch/ mit den Forschenden produziert werden. Heute werden diese bereits vorhandenen/ vorgefundenen Dokumente auch als „extant documents“ (Döring & Bortz 2016, S. 533) bezeichnet, wohingegen durch Forschung generierte Dokumente unter dem Begriff „researched generated documents“ (ebd.) zusammengefasst werden.

Mayring (2016) fasst den Dokumentenbegriff weiter bzw. offener als die bisher genannten Definitionen und setzt als einziges Kriterium, dass sie interpretierbar sein müssen; Dokumente sollten also „interessante Schlüsse auf menschliches Denken, Fühlen und Handeln zulassen“ (Mayring 2016, S. 47). Somit fallen auch Gegenstände (z.B. Werkzeuge), aber auch Bauten und Filme oder Tonträger jeder Art unter den Dokumentenbegriff (vgl. ebd.). All diese Dokumente haben aber gemeinsam, dass es sich i.d.R. um Dokumente mit qualitativem Charakter handelt, da das Ausgangsmaterial nicht numerisch, sondern visuell, narrativ, multimedial etc. vorliegt (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 533).

Der Begriff der Dokumentenanalyse wird in der Forschungsliteratur wenig einheitlich verwendet. Einige Autor\*innen beschreiben die Dokumentenanalyse als Datenerhebungsmethode (auf die dann Datenauswertungsmethoden, wie z.B. eine Inhaltsanalyse, entsprechend der Fragestellung folgen). Andere nehmen diese Differenzierung nicht vor, sondern verstehen die Inhaltsanalyse als Datenerhebungsmethode für textbasierte Daten. Wolff (2013) schlägt beispielsweise vor, mit dem Begriff ‚Dokumentenanalyse‘ keine Forschungsmethode zu bezeichnen, sondern den Terminus vielmehr als „Umschreibung einer spezifischen *Zugangsweise* zu schriftlichen Aufzeichnungen“ zu nutzen (Wolff 2013, S. 504), da es sich bei dem Untersuchungsgegenstand immer um „*eigenständige methodische und situativ eingebettete Leistungen*“ der Verfasser\*innen der Dokumente handele (ebd.).

Faulbaum (2009) hingegen beschreibt die Inhaltsanalyse als Erhebungsmethode verbaler Spuren (wie z.B. Texte). Auch Atteslander (2010) ordnet in der 13. Auflage des Standardwerkes ‚Methoden der empirischen Sozialforschung‘ die Inhaltsanalyse (neben u.a. dem Experiment oder Befragungen) dem Kapitel ‚Erhebung sozialer Daten‘ zu (vgl. Atteslander 2010, S. XII-XIV). In der Einordnung von Faulbaum (2009) (und auch bei z.B. Atteslander 2010) wird die Inhaltsanalyse also als *Erhebungsmethode* für Daten in nicht-reaktiven Verfahren verankert. Lamnek (2010) erläutert aufklärend dazu, dass die Inhaltsanalyse im normativen Paradigma zur Erhebung von Daten dient. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse liegt jedoch ein anderer Ansatz – nämlich der des interpretativen Paradigmas – zugrunde, in dem die Inhaltsanalyse zur Auswertung des Materials herangezogen wird (vgl. Lamnek 2010, S. 435).

Wolff (2013) sieht in seiner\*ihre Beschreibung der Dokumentenanalyse davon ab, diese bereits forschungsmethodisch einzuordnen, sondern fokussiert vielmehr den Gegenstand der Forschung. Auch Salheiser (2014) geht von diesem Verständnis aus und beschreibt die qualitative Inhaltsanalyse als *ein* mögliches Verfahren zur Analyse von Dokumenten (vgl. Salheiser 2014, S. 823) – nicht zur Erhebung von Daten (wie beispielweise Faulbaum (2009) und Atteslander (2010) es tun). Auch Döring und Bortz (2016) nehmen diese Unterscheidung vor und beschreiben die genuine Dokumentenanalyse *an sich* als *Datenerhebungsmethode* (d.h. die Sammlung bereits vorhandener Dokumente wird als Dokumentenanalyse verstanden). Gleichzeitig verweisen sie auf die Abgrenzung zur Arbeit mit forschungsgenerierten Dokumenten (z.B. Transkripten), bei der die Methode, durch welche die Dokumente entstanden sind (z.B. ein Interview), als *Datenerhebungsmethode* bezeichnet wird (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 533).

Gleichwohl gilt für alle beschriebenen Ansätze, dass die Reaktivität im Forschungsprozess reduziert wird – es sich also um nonreaktive Verfahren handelt –, da bei der Beforschung von Dokumenten kein persönlicher Kontakt/ Einfluss zwischen Personen (bzw. Forschenden und Beforschten) entstehen (muss). Die nonreaktiven Erhebungsverfahren, häufig auch als unaufdringliche Verfahren bezeichnete Vorgehensweisen, sind dadurch gekennzeichnet, dass Forschende und Beforschte nicht in Kontakt zueinander treten (wie z.B. in einer Interviewsituation), die Reaktivität also reduziert wird und Einflüsse auf das Messergebnis somit systematisch minimiert werden. Weitere Erhebungsmethoden dieses Verfahrens sind z.B. verdeckte Beobachtungen oder physische Spuren (wie Graffiti) (vgl. Faulbaum 2009, S. 11-13). Diese Tatsache betont auch Mayring (2016) und unter-

streicht, dass durch ein nonreaktives Verfahren Fehlerquellen bei der Datenerhebung minimiert werden (schließlich liegt das Datenmaterial als Dokument bereits vor), denn „nur bei der Auswahl der Dokumente, nicht aber bei der Erhebung spielt die Subjektivität des Forschers herein“ (Mayring 2016, S. 47). Denselben Effekt beschreibt Müller (1977) durch die Definition von Dokumenten als prozessorientierte Daten (s.o.).

Wird die Dokumentenanalyse nun als übergeordnete Forschungsmethode verstanden, bieten sich je nach Zielsetzung der Forschung sowie nach Art, Umfang und Verfügbarkeit der Dokumente grundsätzlich quantitative Analysen ebenso an wie qualitative – also hermeneutische, interpretative und inhaltsanalytische Verfahren bzw. Analysen (vgl. z.B. Salheiser 2014, S. 815; Glaser 2013, S. 371f.; Döring & Bortz 2016, S. 534). Auch wenn verschiedene Designs denkbar sind, beschreibt Mayring (2016) die Dokumentenanalyse als „ein klassisches Feld qualitativ-interpretativer Analyse“ (Mayring 2016, S. 46).

Ist die Dokumentenanalyse qualitativ – im Sinne des interpretativen Paradigmas – angelegt, erfolgt eine interpretative Auswertung wie z.B. bei einer Interviewstudie, in der Transkripte ausgewertet werden; der Auswertungsprozess unterscheidet sich also grundsätzlich nicht von dem anderer qualitativer Forschungsmethoden und die Datensätze befinden sich auf einer logischen Ebene.

Für eine quantitative Auswertung hingegen ist es notwendig, das qualitative Material zunächst zu quantifizieren (da es nicht bereits numerisch vorliegt), bevor statistische Auswertungsverfahren angewandt werden können (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 535).

In der vorliegenden Arbeit wird mit der qualitativen Dokumentenanalyse gearbeitet, die entsprechend der Definition von Döring & Bortz (2016) wie folgt verstanden und angelegt wird:

„Unter einer qualitativen Dokumentenanalyse („qualitativ document analysis“) als Datenerhebungsmethode verstehen wir die zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Sammlung (qualitative Stichprobenbildung), Archivierung und Auswertung von vorgefundenen textuellen/ verbal-schriftlichen sowie nicht-textuellen (visuellen, auditiven, audiovisuellen, multimedialen, hypermedialen etc.) Dokumenten als Manifestationen menschlichen Erlebens und Verhaltens. Die Auswertung der Dokumente erfolgt qualitativ-interpretativ.“ (ebd., S. 540)

D.h. vor dem Hintergrund des interpretativen Paradigmas wird die Dokumentenanalyse als Forschungszugang bzw. als Erhebungsmethode für (hier qualitative) Daten in Form von Sachunterrichtslehrplänen herangezogen, die es durch qualitativ-interpretative Me-

thoden auszuwerten gilt. Damit grenzt sich die vorliegende Untersuchung von den Ansätzen Faulbaums (2009) Atteslanders (2010) ab, die die Inhaltsanalyse bereits als Erhebungsinstrument in non-reaktiven Forschungsdesigns verstehen.

Ein zentraler Aspekt dokumentenanalytischer Verfahren ist, dass diese nicht datenimmanent bleiben dürfen, sondern dass die Analyse mit einer „Rekonstruktion des Entstehungs- und Nutzungskontextes“ (Salheiser 2014, S. 816) zu verbinden ist, da Texte/ Dokumente nur so als Teil von Kommunikationsprozessen interpretierbar werden (vgl. ebd.). Glaser (2013) betont, dass die Beschreibung des Materials und seiner Entstehung auch deshalb wichtig sei, um den Leser\*innen der Analyse zu ermöglichen, die Dokumente einordnen und somit die Analyseschritte samt Interpretation nachvollziehen zu können. Erst durch den Schritt der Materialbeschreibung wird eine anschließende Deutung (sowohl für Forschende als auch für die Rezipient\*innen) möglich (vgl. Glaser 2013, S. 372). Aus diesem Grund folgt eine begriffliche Klärung des Lehrplanbegriffs, der mit einer Funktionsbestimmung und den Entstehungszusammenhängen dieser Dokumente einhergeht (s. Kapitel 5.4.2) – durch diesen Schritt wird grundlegend festgelegt, was in dieser Untersuchung als Dokument gelten soll<sup>106</sup>. Außerdem lassen sich die aus der Darstellung resultierenden Erkenntnisse in die Ergebnisinterpretation der Analyse abschließend einbeziehen und die Transparenz der Analyse wird durch diesen Teil der Verfahrensdokumentation erhöht.

Auf externe Validierungen wie durch die systematische Analyse von Vergleichs- und Kontextdaten (Kontextwissen), um der „systematischen Abbildungsverzerrung“ (Salheiser 2014, S. 817) durch die Selektivität der Daten zu begegnen, kann in dieser Dokumentenanalyse verzichtet werden. Notwendig wird ein solches Vorgehen, wenn die Dokumente (z.B. Aktennotizen) vermutlich unvollständig sind, die aktenführenden Personen unterschiedlichen Vermerken/ Vorgängen unterschiedliche Prioritäten zuweisen (und folglich Akten mit differenten Inhalten führen), in Unternehmen unausgesprochene Geheimhaltungspraktiken existieren, Dokumente unterschiedlich aufbewahrt werden o.ä. (vgl. ebd.). Da Lehrpläne von Fachkommissionen entwickelt werden, die Entwürfe Anhörungsverfahren durchlaufen und sie schließlich als Erlasse der Kultusministerien Gültigkeit bekommen und vollständig veröffentlicht werden, ist davon auszugehen, dass die beschriebene Art der Selektivität (Unvollständigkeit, Lückenhaftigkeit) durch den Entstehungs- und Anhörungsprozess bereits weitestgehend geglättet wird. Dennoch bilden

---

<sup>106</sup> Weiter spezifiziert wird diese Festlegung im Kapitel zu Anlage und Umfang der Dokumentenanalyse (5.4.5)

Lehrpläne natürlich – bis zu einem gewissen Grad – die individuellen Prioritäten, fachdidaktischen Perspektiven und Deutungsmuster der Mitglieder einer solchen Lehrplankommission ab. Auch diesen Aspekt gilt es in die Ergebnisinterpretation einzubeziehen.

Grundsätzlich gilt für eine Dokumentenanalyse auch, die Struktur der Daten in den Blick zu nehmen, da diese häufig wenig kompatibel mit den Kategorisierungen sozialwissenschaftlicher Forschung sind (vgl. ebd., S. 818). Salheiser (2014) beschreibt dieses Problem folgendermaßen: „Die Sprache der Dokumente ist nicht per se die Sprache der Wissenschaft, sondern sie unterliegt den Konventionen und der Logik des sozialen Kontextes, aus dem die Dokumente stammen [...]“ (ebd.). Durch die je eigenen Systeme und Verwaltungen innerhalb von Organisationen können sich so Dokumente ergeben, in denen aus wissenschaftlicher Sicht beispielsweise Begriffe unpräzise verwendet werden, durch die Verteilung von Informationen innerhalb der Dokumente Redundanzen (oder Lücken) entstehen usw. Daraus kann sich die Notwendigkeit ergeben, die Daten in den Dokumenten nachträglich zu operationalisieren oder für den jeweiligen Forschungskontext zu übersetzen (vgl. ebd.).

Auch wenn Dokumente also nicht zu Forschungszwecken produziert werden und die Forschenden keinen Einfluss auf den Entstehungsprozess des Datenmaterials haben, gilt, dass „keine Quelle und kein Dokument [...] Anspruch auf Objektivität erheben [kann]“ (ebd., S. 62). Denn auch hinter Quellen und Dokumenten stehen Konstruktionsprozesse sowie subjektive Wahrnehmungen, Intentionen, Wirklichkeiten und Deutungen der Autor\*innen, sodass sie immer als „subjektiv gefärbt und ‚verzerrt‘“ (ebd.) verstanden und analysiert werden müssen.

#### **5.4.2 Begriffliche Klärung und Funktionsbestimmung: Lehrplan, Curriculum, Richtlinie, Rahmenplan? – Formale Charakteristika des Materials**

Lehner (2009) verweist darauf, dass Lehrpläne je nach Schulart, Fach und Epoche zwar mit unterschiedlichen Begriffen bezeichnet, diese aber häufig synonym verwendet wurden (und werden): z.B. Lehrplan, Curriculum, Bildungsplan, Rahmenrichtlinien (vgl. Lehner 2009, S. 123). Eine synonyme Verwendung der Begriffe Lehrplan und Curriculum ist laut Wiater (2009) wissenschaftstheoretisch nicht korrekt (vgl. Wiater 2009, S. 127) und auch Peterßen (2000) rät von einer Übersetzung des Begriffs Curriculum durch ‚Lehrplan‘ ab – auch wenn er betont: „Curricula sind Lehrpläne“ (Peterßen 2000, S. 224).

Zentraler Unterschied der Konzeptionen sei aber, dass curriculare Lehrpläne eher lernzielorientierten Unterricht verfolgen, wohingegen traditionelle Lehrpläne stark stoff- bzw. inhaltsbezogen sind (vgl. Lehner 2009, S. 123). Diese Differenzierung betonen auch Peterßen (2000) sowie Helsper und Keuffer (2010), die den Ausgangspunkt von Curricula in „klar definierten, überprüfbaren Lernzielen“ sehen, „die die Inhaltsorientierung älterer Lehrpläne ablöst“ (Helsper & Keuffer 2010, S. 94, vgl. auch Peterßen 2000, S. 224).

Bis zur Curriculumdiskussion und Reform der Lehrpläne in der BRD während der 1960er und -70er Jahre schrieben die Lehrpläne die Inhalte für eine Klassenstufe verpflichtend bzw. verbindlich fest (vgl. Kron 2004, S. 201; vgl. zur Curriculumrevision auch Gasser 2003, S. 160). Nun wurden die traditionellen Lehrpläne zu Rahmenrichtlinien und/ oder Lehrplanentwürfen modifiziert und Curricula entwickelt, die Bildungsinhalte als Gefüge verstehen, die es systematisch anzuordnen gilt (vgl. ebd., S. 201-203). Andere Definitionen schreiben diesen systematischen Charakter und die Orientierung an Lernzielen auch Lehrplänen zu, so z.B. Riedl (2010): „Lehrpläne sind verbindliche Planungsvorgaben für den Unterricht [...]. Lehrpläne enthalten systematische Zusammenfassungen von Lernzielen und Lerninhalten, die in einem festgelegten Zeitraum für einen schulischen Bildungsgang gelten“ (Riedl 2010, S. 24). Entsprechend dieses Verständnisses lassen sich Lehrpläne über die Definitionsmerkmale ‚Inhaltsdimension‘, ‚Zieldimension‘, ‚Ordnungsdimension‘ und ‚Auswahldimension‘ kennzeichnen (vgl. ebd., S. 26). Wiater (2009) beschreibt einen Lehrplan als „die staatlich verbindlich gemachte, geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten und Lehrzielen (Wissen, Können, Einstellungen, Verhalten), die während eines bestimmten Zeitraums an bestimmten Schulformen und bestimmten Fächern/Lernbereichen vermittelt werden sollen“ (Wiater 2009, S. 127). Und auch wenn traditionelle Lehrpläne vor allem den zu vermittelnden Inhalt fokussierten, so liegt heute jedem Lehrplan eine zielorientierte Konzeption zugrunde (vgl. ebd., S. 130). Sie unterscheiden sich von ihren Vorgängern z.B. durch die Ermöglichung von Individualisierung bzw. Personalisierung, Kompetenzorientierung sowie den Verzicht auf umfangreiche Inhaltskataloge und haben somit „eher die Form von Richtlinien und beschränken sich auf das Wesentliche“ (Wiater 2013, S. 153).

Wiater (2009) beschreibt den Unterschied zwischen Richtlinien/Rahmenplänen und Curricula vor allem durch ihren Grad der Festlegung; während Richtlinien und Rahmenpläne den Schulen größere Umsetzungsfreiheiten gewähren, legen Curricula detaillierte Ziele fest, ordnen diesen ausgewählte Inhalte zu und schlagen z.T. Methoden und Medien vor

(vgl. Wiater 2009, S. 127). Auch Kiper und Mischke (2009) betonen den offeneren Charakter von Richtlinien im Vergleich zu Curricula: „Richtlinien enthalten in der Regel Angaben zu den Zielen und Inhalten des Lehrens und Lernens und zu deren zeitlicher Anordnung. Sie gewähren Orientierung, geben aber zugleich der Lehrkraft gewisse curriculare Freiräume“ (Kiper & Mischke 2009, S. 134).

Da es weder eine eindeutige Definition noch einen einheitlichen Gebrauch der hier angesprochenen Begriffe gibt (vgl. Künzli et al. 2013, S. 14), wird in der folgenden Analyse der übergeordnete Begriff ‚**Lehrplan**‘ für die bildungsadministrativen Vorgaben zum Sachunterricht genutzt<sup>107</sup>. Im Sinne der hier vorgestellten Definitionen werden darunter sowohl Curricula als auch Rahmen- und Bildungspläne, Richtlinien und Standards der jeweiligen Bundesländer gefasst, die sich alle dadurch auszeichnen, dass es sich bei ihnen um „amtlich erlassene und legitimierte Orientierungshilfe[n] für Lehrpersonen [handelt], in [...] [denen] Lehrziele, Lehrinhalte und Vorschläge für das planmäßige Fortschreiten in den jeweiligen Fächern [hier: im Sachunterricht, L.C.] vorgegeben sind“ (Beltz Lexikon Pädagogik 2007, S. 471; vgl. auch Reinhoffer 2017, S. 18).

Alle Lehrpläne sind das Ergebnis kultusbehördlicher Arbeit, denn das Erstellen von Lehrplänen ist Sache der Bundesländer. Ein Lehrplan liegt letztlich als Erlass einer Kultusbehörde vor, die eine Lehrplankommission bestehend aus Expert\*innen aus Wissenschaft (z.B. Universitätsprofessor\*innen), Schule (z.B. Lehrpersonen) und Kultusbürokratie zur Entwicklung des Lehrplans zusammensetzt (vgl. Helsper & Keuffer 2010, S. 94).

Unter dem Sammelbegriff ‚Lehrpläne‘ haben alle in die Analyse einbezogenen bildungsadministrativen Vorgaben zum Sachunterricht gemeinsam, dass es sich bei ihnen um „bildungspolitische Setzungen für die Schul- und Unterrichtspraxis“ (Wiater 2009, S. 131) handelt. Sie alle teilen darüber hinaus – in sehr unterschiedlichen Ausprägungen – folgende Merkmale (zu den Merkmalen vgl. Lehner 2009, S. 123):

- Sie beschreiben Inhalte: Lehr- und Lerninhalte, Lernbereiche, Stoffgebiete etc.
- Sie beschreiben Ziele: Lernziele, Kompetenzerwartungen, Lernzwecke, Kenntnisse und Fähigkeiten etc.
- Sie beschreiben eine zeitliche und inhaltliche Ordnung: Zeitliche Aufteilung, Anordnung/ Stufung der Inhalte und/ oder Kompetenzen, Reihenfolgen etc.
- Sie beschreiben personelle und inhaltliche Zuordnungen: Nach Alters- und/ oder Klassenstufen, fachlichen und gesellschaftlichen Aspekten etc.

---

<sup>107</sup> Damit wird dem Vorschlag Reinhoffers (2017, S. 18) gefolgt.



Folglich erfüllen Lehrpläne bestimmte Funktionen, die im folgenden Abschnitt überblicksartig abgebildet werden und die ebenfalls legitimieren, die bildungsadministrativen Vorgaben zum Sachunterricht unter dem Begriff ‚Lehrpläne‘ zu bündeln, da sie alle den folgenden Aufgaben gerecht werden – auch hier in unterschiedlichen Ausprägungen.

### **Die Funktion von Lehrplänen**

Wiater (2009) schreibt Lehrplänen Funktionen auf gesellschaftlicher und pädagogisch-didaktischer Ebenen zu. Gesellschaftliche Funktionen eines Lehrplans sind dann z.B. „die Vereinheitlichung der schulischen Qualitätsanforderungen“ und „die Steuerung der schulischen und unterrichtlichen Arbeit der Lehrer/innen“ (Wiater 2009, S. 131). „Die Kodifizierung des Verständnisses von Bildung, Kompetenz, Lernen und Unterricht in einer bestimmten Zeitepoche“ oder „die Festlegung des Schulwissens zu einem bestimmten Zeitpunkt [...]“ (ebd., S. 132) sind Beispiele für die pädagogisch-didaktische Funktion.

Die zwei zentralen Bezugspunkte Gesellschaft und Pädagogik/ Didaktik lassen sich ergänzen. Kron (2004) bezeichnet beispielsweise die „Vereinheitlichung von Bildung“ (Kron 2004, S. 25) als zentrale Funktion von Lehrplänen, die so u.a. die Vergleichbarkeit von Abschlüssen ermöglichen und gleichzeitig sowohl die Bildungsbemühungen einzelner Schulen koordinieren als auch Bildungsgerechtigkeit absichern (vgl. ebd.). Dabei wirken Staat und Gesellschaft auf Schule und Unterricht mit dem Ziel ein, „tradierte und bewahrensvalue Kulturgüter sicherzustellen, aber auch die Kulturentwicklung voranzubringen“ (ebd.) In ihrer Ausrichtung als Grundlage für das pädagogische und didaktische Agieren im Unterricht, übernehmen Lehrpläne darüber hinaus eine Entlastungsfunktion für Lehrpersonen und steuern indirekt ihr Handeln (vgl. ebd.).

Der Aspekt, Lernprozesse zu vereinheitlichen, zeigt sich in vielen Funktionsbestimmungen von Lehrplänen, wobei Vereinheitlichung bedeutet, „dass die Lernenden eines bestimmten Bildungssystems sich in etwa mit den gleichen Inhalten auseinandersetzen bzw. ein vergleichbares Wissen und Können erwerben“ (Lehner 2009, S. 123).

Eine Zusammenfassung der vielfältigen Funktionen von Lehrplänen bietet die Untergliederung in drei Funktionsbereiche (vgl. Kunze 2012, S. 294f.):

1. **Legitimation:** In Lehrplänen findet eine Konkretisierung, Begründung und Durchsetzung der staatlichen Schulpolitik, mit deren Hilfe z.B. didaktische Entscheidungen begründet werden können (z.B. Versetzung/Nicht-Versetzung), statt (vgl. Kunze 2012, S. 294f.). Gleichzeitig wird versucht, „über Lehrpläne das jeweilige Herrschafts- und Gesellschaftssystem zu legitimieren und zu stabilisieren“ (Becker 2007,

S. 37).

2. **Orientierung und Steuerung:** Diese Funktion erfüllen sie für alle Akteur\*innen im Schulsystem, indem sie transparent machen, was mit welchem Ziel gelehrt und gelernt werden soll (vgl. Kunze 2012, S. 294f.). Folglich steuern Lehrpläne dann z.B. bestimmte Entscheidungen, wie die Zulassung von Lehrwerken (vgl. Künzli et al. 2013, S. 17); sie bieten den Lehrpersonen Orientierungen für ihr didaktisches Handeln und dienen als Leitlinie für die Unterrichtsplanung und -tätigkeit. Über festgelegte Abschlüsse werden darüber hinaus auch Zugangsberechtigungen festgelegt (sodass mit der Orientierungs- und Steuerungsfunktion eine Selektionsfunktion eng verbunden ist) (vgl. Becker 2007, S. 37).
3. **Innovation** (vgl. Kunze 2012, S. 294f.): Z.B. werden Unterrichtskonzeptionen oder -settings empfohlen, die als fortschrittlich und effizient erachtet werden (wie offener Unterricht, Freiarbeit) (vgl. Becker 2007, S. 37).

Lehrpläne haben eine gewisse Dynamik – vor allem in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung und Veränderung, da ihre Erstellung Sache der Bundesländer bzw. der jeweiligen Kultusbehörden ist. Lehrpläne sind also immer auch ein Politikum. Verschiedene ‚Bildungsmächte‘ sind an der Entwicklung eines Lehrplans beteiligt (z.B. Wissenschaft, Parteien) und in diesen Auseinandersetzungen kommen spezifische Interessen zum Ausdruck (die sich entsprechend in den Lehrplänen widerspiegeln). Gleichzeitig findet die Entwicklung von Lehrplänen immer in einem Spannungsgefüge zwischen den Ansprüchen, die die Gesellschaft an Kinder und Jugendliche stellt und den Wünschen/ Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen selbst statt (vgl. Helsper & Keuffer 2010, S. 94). Lehrpläne repräsentieren also immer den gesellschaftlich-politischen Zeitgeist ihrer Genese- bzw. Entwicklungssituation und transportieren gleichzeitig gesellschaftliche Ansprüche und Vorstellungen sowie wissenschaftliche Erkenntnisse ihrer Entstehungszeit in die Schulen: „Lehrpläne sind Kulturdokumente, in Inhalt, Form und Sprache Spiegelbild der geistigen bzw. politischen Kräfte einer Gesellschaft in ihrer Epoche. Sie sind Mittel der Selbstvergewisserung dieser Gesellschaft über ihre Situation, ihre Werte und ihre Ziele, sie stiften kulturelle Identität.“ (Glöckel 2003, S. 274)

Deutlich wird dieses Merkmal auch in den sog. Fundamentaldeterminanten/ Strukturmerkmalen eines jeden Lehrplans, die Dolch bereits 1959 postulierte:

- „die Determinante Kind/ Jugendlicher: Jeder Lehrplan hat sich an den altersspezifischen Lern- und Lebensbildungen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler zu orientieren.

- Die Determinante Gesellschaft: Jeder Lehrplan entsteht in einer spezifischen historisch-gesellschaftlichen Situation mit je eigenen gesellschaftlichen Vorstellungen über die Aufgaben der Schule, über Bildung, Erziehung und Unterricht.
- Die Determinante Lehrgut (bzw. Kultur): Das im Lehrplan vorgegebene Schulwissen muss dem Stand der Wissenschaft entsprechen, steht in einem kulturellen Tradierungszusammenhang und repräsentiert die kulturellen Teilsysteme Arbeit, Herrschaft, Sprache und Weltanschauung.“ (Dolch 1959, zitiert nach Wiater 2009, S. 129)

Da sich Wissen und Erkenntnis in stetigem Wandel befinden und sich Wertefragen der Gesellschaft immer pluraler und divergenter zeigen, wird es immer komplizierter, konsensfähige Lehrpläne (für den Sachunterricht) zu entwickeln. Weil sich Gesellschaft ständig wandelt und sowohl die Fachdidaktik als auch die Fachwissenschaft permanent neue Erkenntnisse und Innovationen hervorbringt, sind Lehrpläne immer wieder zu überarbeiten. (Vgl. Reinhoffer 2015, S. 67; Reinhoffer 2017, S. 19) Reinhoffer (2015) schlussfolgert, dass Lehrpläne „die Entscheidungsbereitschaft und -kompetenz der Lehrpersonen [benötigen]“ (ebd.). Um als Lehrperson kompetent mit einem Lehrplan umzugehen, schlägt Reinhoffer (2017) fünf Schritte vor: Zunächst gilt es, sich den Lehrplan samt eventueller Begleitpapiere zu besorgen. Es folgt der Schritt der Rezeption. Dazu gehört, ein Verständnis des Aufbaus, seines Anliegens in Form von Ziel- und Kompetenzerwartungen zu entwickeln usw. Durch den Schritt der Reflexion wird geprüft, ob bei der Rezeption Informationen übersehen oder missverstanden wurden, zusätzliche Informationen (wie Sekundärliteratur/ didaktische und fachwissenschaftliche Literatur etc.) wird herangezogen. Dies kann auch im Team geschehen. Der Schritt des Umsetzens meint dann die konkrete Gestaltung von Unterricht und Schulleben. Im abschließenden Schritt wird der auf Basis des Lehrplans gestaltete Unterricht bzw. das Schulleben evaluiert. (Vgl. Reinhoffer 2017, S. 23f.)

Die Feststellung, dass Lehrpläne vor allem Entscheidungskompetenzen von Lehrpersonen erforderlich machen, lässt sich bis zu der Behauptung zuspitzen, dass auf Grund des beschriebenen Wandels in einer globalen, pluralen und demokratischen Gesellschaft die Kompetenz zur angemessenen und zeitgemäßen Interpretation der Lehrpläne Qualitätsmerkmal modernen didaktischen Denkens und Handelns ist. Wie Lehrpersonen des Sachunterrichts mit den normativen Setzungen der Lehrpläne im Hinblick auf den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* umgehen, wird aus diesem Grund u.a. in Kapitel 5.5.3.2 der vorliegenden Arbeit thematisiert.

### 5.4.3 Lehrplanforschung im Sachunterricht – Aktueller Stand und Desiderata

In den vorliegenden inhaltsanalytischen Erhebungen zu Lehrplänen des Sachunterrichts werden verschiedene Schwerpunkte der Analysen deutlich. So fragt beispielsweise Reinthoffer (2000) nach dem Stellenwert des Faches innerhalb des Fächerkanons im Anfangsunterricht der Grundschule, indem die prozentuale Verteilung der Fächer innerhalb der Stundentafeln in den Blick genommen und deren Entwicklung über Jahrzehnte verglichen wird (vgl. Reinthoffer 2000). Dies geschieht exemplarisch anhand der Lehrpläne des Landes Baden-Württemberg von 1949-1994 (vgl. Reinthoffer 2000, S. 6-8).

Die bundesdeutsche Lehrplanentwicklung der 1960er und -70er Jahre im Sachunterricht fokussiert Bolscho (1978) in einer Lehrplananalyse, die ebenfalls die Zeitanteile des Sachunterrichts innerhalb der Stundentafeln untersucht. Darüber erfolgt in der Studie eine analytisch entwickelte und zusammenfassende Beschreibung der Inhalte des Sachunterrichts (vgl. Bolscho 1978).

Auch Rauterberg (2002) legt eine vergleichende Richtlinienanalyse vor, in der die ‚alte Heimatkunde‘ in Westdeutschland von 1945 bis 2000 fokussiert und u.a. der Frage nachgegangen wird, in welchem Verhältnis Heimatkunde und Sachunterricht in diesem Entwicklungszeitraum zueinander stehen.

In anderen quantitativen Erhebungen werden die Lehrpläne der Bundesländer unter der Fragestellung verglichen, welche Themenbereiche mit welcher Präsenz im naturwissenschaftlichen Sachunterricht vertreten sind (vgl. z.B. Struck, Lück & Demuth 1998). Eine 2007 veröffentlichte und von der Europäischen Kommission/ Vertretung Deutschland in Auftrag gegebene Studie fragt nach der Integration der europäischen Dimension in deutsche Lehrpläne und nimmt dabei auch einige Lehrpläne des Sachunterrichts bzw. der Grundschule in den Blick (vgl. Geyr et al. 2007). Das sozialwissenschaftliche bzw. politische Lernen im Sachunterricht wird ebenfalls von Böttger & Schack (1994) fokussiert, die in ihrer Studie den Stellenwert des politisch-sozialen Lernens im Sachunterricht ermitteln, indem Lehrplaninhalte synoptisch zusammengestellt werden. In diesem Kontext wird auch erfasst, inwieweit die „Mädchen/Jungen-Problematik“ (Böttger & Schack 1994, S. 9) in den untersuchten 16 Lehrplänen implementiert ist. Böttger & Schack kommen zu dem Ergebnis, dass „[d]ie Mädchen/Jungen-Problematik (außerhalb der Sexualerziehung) [...] lediglich die Hälfte aller Bundesländer zum Gegenstand [hat], und sie wird durchweg marginal verhandelt“ (ebd.). Dabei zielt der Unterricht laut Lehrplan in sechs Bundesländern auf die Reflexion von Rollenverhalten im Kontext der Familie ab,

zwei Bundesländer nehmen Gleichberechtigung beim Spiel und im Schulalltag in den Fokus (vgl. ebd.). Als zusammenfassende Kritik an den Sachunterrichtslehrplänen im Hinblick auf den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* heben Böttger & Schack hervor, „daß diese Problematik hauptsächlich auf die Thematisierung der alltäglichen Arbeitsteilung in Haushalt und Beruf beschränkt bleibt“ (ebd.). Defizite lägen darin, dass Probleme wie „das Einnehmen von Raum“ (ebd.), oder die Thematisierung von sexuellem Missbrauch, unterschiedlichen Verhaltensweisen sowie verschiedener Körperhaltungen von Mädchen und Jungen nicht erwähnt würden (vgl. ebd., S. 10). Ausgehend von dieser Kritik fordern die Autor\*innen „die Reflexion eigener Wahrnehmungs- und Beurteilungsmuster“ (ebd.), da die „Mädchen/Jungen-Problematik“ nur so differenziert im Sachunterricht aufgearbeitet werden könne (vgl. ebd.).<sup>108</sup>

Diese Darstellung zeigt, dass sich die Lehrplanforschung im Sachunterricht vorrangig auf die Entwicklung oder die Präsenz von Inhaltsbereichen und auf die Stundenverteilung richtet. Dabei handelt es sich in der Regel um quantitative Forschung. Studien, die qualitativ nach dem hinter einem Inhaltsbereich liegenden Begriffsverständnis fragen bzw. die Verortung eines Unterrichtsgegenstandes in den Lehrplänen in einen nationalen Vergleich setzen, liegen bisher nur wenig regelgeleitet vor (siehe Böttger & Schack). Neben der 1994 veröffentlichten Studie von Böttger & Schack existieren keine Forschungen, die sich in diesem Kontext mit dem Lerngegenstand *Geschlecht* im Sachunterricht auseinandersetzen. Leider erfolgt diese Betrachtung eindimensional, da nur Aspekte des politisch-sozialen Lernens berücksichtigt werden, sodass eine mögliche Mehrperspektivität des Unterrichtsgegenstandes nicht mit in die Analyse einbezogen wird. Darüber hinaus fokussiert die Studie lediglich die Inhaltsbereiche der Lehrpläne und lässt Ziel- bzw. Kompetenzbeschreibungen ebenso unberücksichtigt wie die Frage danach, welche Facetten von Anforderungen mit den Kompetenzerwartungen verbunden sind.

Aus diesen Desiderata ergibt sich die Fragestellung der vorliegenden Dokumentenanalyse.

---

<sup>108</sup> Über die Methodik der Untersuchung können keine Aussagen gemacht werden. Die Autor\*innen weisen lediglich darauf hin, dass sie durch die Darstellung von Kategorien versuchen, „die Systematik überprüfbar und nachvollziehbar zu machen“ (Böttger & Schack 1994, S. 1). Der analytische Entstehungsprozess dieser Kategorien (die synoptisch in Form von Tabellen abgebildet werden) wird nicht transparent gemacht.

#### 5.4.4 Fragestellung und Begründung der Dokumentenanalyse

Entsprechend des Ausgangspunktes jeder qualitativen Sozialforschung – nämlich dem Ziel, „etwas über die [...] Orientierungen oder Handlungsentwürfe in Erfahrung [zu] bringen, in die das Handeln eingebettet ist“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 12) bildet die Alltagspraxis bzw. das Alltagswissen der/des Erforschten den Ausgangspunkt des Forschungsinteresses (vgl. ebd.). So wird qualitative Forschung ihrem Anspruch gerecht, „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick, von Kardorff & Steinke 2013, S. 14). In diesem Fall sind die bildungsadministrativen Vorgaben als Rahmen der schulischen Alltagspraxis sowie als Entscheidungsbasis des unterrichtlichen Agierens der Lehrpersonen zu verstehen und rücken aus diesem Grunde in den Mittelpunkt der Analyse. Ziel jeder qualitativen Forschung ist es, einen Beitrag zum besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit zu leisten, sowie „auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmal aufmerksam [zu] machen“ (ebd.). In der sozialen Wirklichkeit ‚Schule‘ bilden Lehrpläne einen zentralen Referenzpunkt, strukturieren Abläufe (z.B. den eines Schulhalbjahres) und begründen Planungs- bzw. Inhaltsentscheidungen, sodass auf der Basis ihrer qualitativen Analyse interessante Rückschlüsse auf den Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* ermöglicht werden können.

Dokumentenanalysen empfehlen sich besonders dann, „wenn ein direkter Zugang durch Beobachten, Befragen oder Messen nicht möglich ist, trotzdem aber Material vorliegt“ (Mayring 2016, S. 49). Dieser Grundgedanke trifft auch auf die bildungsadministrative Ebene des Sachunterrichts zu, die durch die verschiedenen zuständigen Kultusministerien kaum umfassend durch z.B. Befragungen analysierbar wäre, sich letztlich aber in den Lehrplänen als Dokumente aus bildungsadministrativer Perspektive in der schulischen Realität manifestiert.

Der dargestellte Forschungsstand macht deutlich, dass bisher keine systematische und regelgeleitete Analyse der deutschen Sachunterrichtslehrpläne im Hinblick auf den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* stattgefunden hat. Um die angestrebte zweidimensionale Rekonstruktion dieses Unterrichtsgegenstandes gewährleisten zu können, ist die Analyse der Lehrpläne unerlässlich – schließlich manifestieren sie die juristische/ bildungsadministrative Basis der inhaltlichen und didaktischen Entscheidungen der Lehrpersonen und spiegeln gleichzeitig gesellschaftlichen wie politischen Zeitgeist wider.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die übergeordnete **Fragestellung** der Analyse:

Welche Anhaltspunkte bieten die deutschen Sachunterrichtslehrpläne zur Thematisierung von *Geschlecht* an?

Die vorliegende Analyse zielt darauf ab, Anhaltspunkte zur Thematisierung von *Geschlecht* im Sachunterricht herauszustellen und diese zu beschreiben. Aus der Lehrplanaanalyse soll sich dabei nicht nur ableiten lassen, wie und in Verbindung mit welchen Operatoren (d.h. auf welchen Anforderungsniveaus bzw. verbunden mit welchen Denk- und Arbeitsweisen) der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* im Sachunterricht verortet ist, sondern es ist gleichzeitig zu analysieren, in welchen Kontexten und verbunden mit welchen Zielen dieser Lerngegenstand eingeordnet wird. Im Sinne des explorativen und offenen Vorgehens dieser Studie wird hier bewusst der Begriff ‚Anhaltspunkte‘ genutzt, da unklar ist, was letztlich Kern der Ergebnisse sein wird (denkbar wären z.B. Planungs- und Entscheidungshilfen für Lehrpersonen, fachdidaktische Hinweise und Einordnungen, sachbezogene Aspekte wie das fachliche Verständnis von *Geschlecht* etc.). Durch eine bewusst offene Terminologie sollen die Interpretationen der Forscherin möglichst wenig beeinflusst und gelenkt werden. Dennoch entspricht die empirische Suche nach Anhaltspunkten innerhalb der Lehrpläne deren zentralem Charakteristikum der Orientierungsfunktion für Lehrpersonen (s. Kapitel 5.4.2 zur Funktion von Lehrplänen). Aus diesem Grund fokussiert die Analyse vor allem die formulierten Lernziele innerhalb der Lehrpläne, die den Lehrpersonen als Orientierung zur Unterrichtsplanung angeboten werden. **Ziel** der vorliegenden Analyse ist es also, empirisch abgesicherte Aussagen über die Konkretisierung des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* im Sachunterricht auf bildungsadministrativer Ebene zu machen, um daraus abzuleiten, welche Anhaltspunkte die deutschen Sachunterrichtslehrpläne zur Thematisierung von *Geschlecht* anbieten. Aus diesen Anhaltspunkten lässt sich abschließend ableiten, wie der Lerngegenstand *Geschlecht* in den bildungsadministrativen Vorgaben des Sachunterrichts (in Form von Lehrplänen) interpretiert wird. Zusammen mit den Interpretationen von Lehrpersonen (s. Kapitel 5.5) und unter Rückbezug auf theoretische Vorüberlegungen kann so der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in der Fachdidaktik Sachunterricht rekonstruiert werden.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgende **Teilfragestellungen** für die inhaltsanalytische Auswertung der Lehrpläne:

1. Welchen sachunterrichtlichen Perspektiven und perspektivenvernetzenden Themenbereichen (entsprechend des Perspektivrahmens der GDSU 2013) lässt sich der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen zuordnen?

Diese Fragestellung dient vor allem dazu, das Material in eine einheitliche Sprache zu übersetzen. Wie Salheiser (2014) beschreibt, unterliegen Dokumente i.d.R. den Konventionen des Kontextes, aus dem sie stammen (vgl. Sahlheiser 2014, S. 818) und dies trifft auch auf Lehrpläne zu: Nicht alle Lehrplankommissionen orientieren sich z.B. am Perspektivrahmen der GDSU (2002 oder 2013) oder beziehen sich eindeutig auf andere Referenzdokumente. Außerdem herrschen in den einzelnen Bundesländern z.T. differente ‚Fachtraditionen‘, Kommissionsmitglieder stammen aus verschiedenen Kontexten und sprechen folglich verschiedene ‚Fachsprachen‘ usw. Um also möglichst allgemeingültige und für eine breite Rezipientenschaft aussagekräftige Schlussfolgerungen aus der Analyse ziehen zu können, bietet sich eine Einordnung/ Übersetzung der Analyseeinheiten in das verbreitete Perspektivenmodell des Perspektivrahmens der GDSU (2013) an.

Außerdem repräsentieren die einzelnen Perspektiven/ perspektivenvernetzenden Themenbereiche des Perspektivrahmens (vgl. GDSU 2013) verschiedene Bildungsanforderungen – also Kompetenzbeschreibungen, inhaltliche Schwerpunkte sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen. Folglich erscheint eine Einordnung des Lerngegenstandes aus den deutschen Lehrplänen in das Perspektivmodell gewinnbringend, um der dieser Dokumentenanalyse übergeordneten Fragestellung nach Anhaltspunkten zur Thematisierung von *Geschlecht* nachgehen zu können.

2. Verbunden mit welchen Operatoren ist der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen verankert?

Um mit dem Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* verbundene Anhaltspunkte zur Thematisierung aus den Sachunterrichtslehrplänen ableiten zu können, gilt es auch, das mit den in den Lehrplänen formulierten Zielbeschreibungen (Kompetenzbeschreibungen) verbundene Anforderungsniveau zu bestimmen. So lässt sich ermitteln, auf welchem Niveau und verbunden mit welchen (kognitiven) Ansprüchen eine Thematisierung des Lerngegenstandes *Geschlecht* erwartet wird. Diese bildungsadministrativ gesetzten Erwartungen dienen als direktes Orientierungsangebot für Lehrpersonen, auf deren Basis sie die Lernziele für ihren Unterricht entwickeln (können). Deren Formulierung, das Festlegen der Lernziele durch die Lehrkraft im Rahmen der Unterrichtsplanung, nimmt einen zentralen



Stellenwert im professionellen Handeln ein, denn die Zielentscheidung „bestimmt [...] die gesamte Struktur des Unterrichts“ (Peterßen 2000, S. 363).

Um Orientierungshilfen hinsichtlich des Niveaus einer unterrichtlichen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* herauszulösen, werden die Operatoren innerhalb der Analyseeinheiten fokussiert und den Anforderungsbereichen I-III<sup>109</sup> zugeordnet. Dies geschieht entsprechend einer verbreiteten und gängigen Anforderungsstufung, wie sie durch den Deutschen Bildungsrat 1970 vorgeschlagen wurde und bis heute z.B. in den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich verankert ist (vgl. KMK 2005, S. 17).

### 3. Welche Ziele lassen sich hinsichtlich einer sachbezogenen Auseinandersetzung mit *Geschlecht* in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen identifizieren?

Durch die Beantwortung dieser Fragen lässt sich der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* aus normativer Sicht rekonstruieren, sodass deutlich wird, welche Lernaufgaben mit diesem Lerngegenstand im Sachunterricht verbunden und somit den inhaltlichen und didaktischen Entscheidungen der Lehrpersonen aus bildungsadministrativer Perspektive zugrunde gelegt werden. Dabei werden sowohl die Inhalte der entsprechenden Zielformulierungen (Kompetenzbeschreibungen) innerhalb der Analyseeinheiten fokussiert, als auch deren Verbindung mit dem jeweils verwendeten Operator (s. Teilfrage 2). Gleichzeitig ermöglicht ein Blick auf die Lernziele eine Rekonstruktion der Anforderungen, die an die Lernenden gestellt werden („Was sollen die Schüler\*innen bezüglich des Inhalts *Geschlecht* wissen/können?“). Um die übergeordnete Frage nach den in den Lehrplänen angebotenen Anhaltspunkten hinsichtlich der Thematisierung von *Geschlecht* beantworten zu können, erscheint ein Fokus auf die formulierten Lernziele unerlässlich, da diese Ausgangspunkt für die Strukturierung von Unterricht sind (vgl. Peterßen 2000, S. 363). Die durch diese Fragestellungen angebahnte Rekonstruktion des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* in Verbindung mit den Interpretationen des Lerngegenstandes durch Lehrpersonen (vgl. Kapitel 5.5) ermöglicht insgesamt, die sachunterrichtsdidaktische Interpretation des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* zu verstehen (s. Erkenntnisinteresse der Arbeit). Auf dieser Basis lassen sich abschließend Schlussfolgerungen für den fachdidaktischen Umgang mit diesem Inhaltsbereich ziehen (s. Kapitel 6).

---

<sup>109</sup> Konkrete Erläuterungen zu den Anforderungsbereichen sind in der Ergebnisdarstellung zu finden.

### 5.4.5 Festlegung des Ausgangsmaterials: Anlage und Umfang der Dokumentenanalyse

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine qualitative Dokumentenanalyse mit inhaltsanalytischer Auswertung (als Querschnittsuntersuchung) der deutschen Sachunterrichtslehrpläne.

In die Analyse einbezogen werden die derzeit (2016/ Anfang 2017) gültigen 14 Lehrpläne für den Sachunterricht in Deutschland<sup>110</sup>, unabhängig von ihrem Grad an Konkretisierung (siehe Vergleich Richtlinien – Curricula) o.Ä. Vielmehr zeichnen sie sich alle durch ihre Verbindlichkeit aus: Sie sind legitimiert, „geschrieben, gedruckt, veröffentlicht und verpflichtend“ (Kron 2004, S. 201). Sie erfüllen also alle das basale Kriterium von Lehrplänen, die im engeren Sinne als „Verwaltungsvorschriften [...] [verstanden werden], die in der Regel von zuständigen Ministerien [...] erlassen werden und Festlegungen über anzustrebende Bildungsziele, verbindliche Inhalte und Themen sowie Orientierungen zur Gestaltung der schulischen Lehr-Lern-Prozesse enthalten“ (Kunze 2012, S. 294).

Auf eine Analyse von Rahmenrichtlinien/-plänen zur Sexualerziehung sowie übergeordneten bzw. fächerunabhängigen Bildungsplänen für die Grundschule wird hier verzichtet. Die Arbeit fokussiert das Fach Sachunterricht und die damit verbundenen spezifischen Aufgaben im Kontext einer fachdidaktischen Thematisierung von *Geschlecht*, sodass fächer- und klassenstufenübergreifende Lernbereiche wie die Sexualerziehung nicht explizit in die Analyse einbezogen werden (es sei denn, sie finden sich innerhalb der Analyseeinheiten, die für die Sachunterrichtslehrpläne festgelegt werden).

Die folgende Tabelle enthält eine Auflistung aller in die Analyse einbezogenen Dokumente. Diese sind über die entsprechenden Institute, Schulbehörden bzw. Ministerien der jeweiligen Bundesländer im Internet abrufbar und wurden von dort für die vorliegende Untersuchung heruntergeladen und zu Analyse Zwecken vollständig digital gespeichert.

Baden-Württemberg	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur (Auszug aus dem Bildungsplan Grundschule)	2004
Bayern	Bayrisches Staatsministerium für Bildung, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): LehrplanPLUS. Fachlehrplan für Heimat- und Sachunterricht.	2014
Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenlehrplan Grundschule. Sachunterricht	2004
Bremen	Senator für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Sachunterricht. Bildungsplan für die Primarstufe.	2007

---

<sup>110</sup> Später genehmigte Lehrpläne werden z.T. in einem Nachtrag erfasst (s. Kapitel 5.4.9)

Hamburg	Freie und Hansestadt Hamburg – Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.): Bildungsplan Grundschule. Sachunterricht.	2011
Hessen	Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Sachunterricht.	2011
Niedersachsen <sup>111</sup>	Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum Sachunterricht.	2006
Nordrhein-Westfalen	Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschulen Nordrhein-Westfalen (Sachunterricht)	2008
Rheinland-Pfalz	Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.): Rahmenplan Grundschule. Teilrahmenplan Sachunterricht.	2006
Saarland	Ministerium für Bildung (Hrsg.): Kernlehrplan Sachunterricht. Grundschule.	2010
Sachsen	Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): Lehrplan Grundschule. Sachunterricht.	2004/ 2009
Sachsen-Anhalt	Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Fachlehrplan Grundschule. Sachunterricht.	2007
Schleswig-Holstein	Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): Lehrplan Grundschule, Heimat- und Sachunterricht.	1997
Thüringen	Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Lehrplan für die Grundschule und die Förderschule mit dem Bildungsgang Grundschule. Heimat- und Sachkunde.	2015

Tab. 3: Übersicht der in die Dokumentenanalyse eingegangenen Lehrpläne

Innerhalb dieser Dokumente werden die Analyseeinheiten nach vorab festgelegten Kriterien bestimmt. Analyseeinheiten sind solche Textstellen, die die Begriffe

- ‚Geschlecht(er)‘ (auch Wortbestandteil -geschlecht-) und/ oder
- ‚Jungen/Mädchen‘, ‚Männer/Frauen‘ (jeweils Singular und/ oder Plural) und/ oder
- ‚Geschlechterrollen/-stereotype/ Rollenklischees‘

im Kontext der Beschreibung von Inhalten und/ oder Kompetenzen<sup>112</sup> beinhalten.

#### 5.4.6 Methodisches Vorgehen: Die qualitative Inhaltsanalyse als Methode zur Datenauswertung innerhalb der Dokumentenanalyse

Cropley (2011) betont, dass es sich bei der Datenauswertung immer um einen subjektiven Prozess handelt, „der nicht automatisiert werden kann, [aber, L.C.] trotzdem versucht, Reliabilität und Validität zu optimieren“ (Cropley 2011, S. 161). Die Datenauswertung der Dokumentenanalyse erfolgt hier nach der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. z.B. May-

<sup>111</sup> Nach der Datenauswertung (zum Schuljahr 2017/18) wurde in Niedersachsen ein neuer Lehrplan für das Fach Sachunterricht gültig. Ebenso wie der zum selben Zeitpunkt in Kraft tretende Lehrplan Berlin-Brandenburgs ist dieser nicht in die Analyse eingegangen. Das gilt auch für den Ende 2016 veröffentlichten Bildungsplan Sachunterricht Baden-Württemberg. In Kapitel 5.4.9 finden sich aber entsprechende Ergänzungen zu diesen Lehrplänen.

<sup>112</sup>Der Begriff Kompetenzen wird hier übergeordnet für alle Ziel- bzw. Erwartungsformulierungen in den Lehrplänen verwendet.

ring 2010/ 2002, Kuckartz 2014), die aufgrund ihrer Regelgeleitetheit diesem letzten Kriterium weitestgehend gerecht werden kann. Im Folgenden werden die einzelnen inhaltsanalytischen Techniken auf die vorliegende Erhebung übertragen bzw. in ihrem Ablauf und ihrer Struktur im Kontext dieser Untersuchung erläutert.<sup>113</sup>

Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, fixierte Kommunikation mit systematischem, regel- und theoriegeleitetem Vorgehen zu analysieren (vgl.: Mayring 2010/ 2015, S. 13), wobei das Textverstehen und die Textinterpretation eine zentrale Rolle spielen (vgl. Kuckartz 2014, S. 39). Den systematischen und regelgeleiteten Charakter erhält diese Methode durch das an Regeln orientierte Ablaufmodell und durch die regelgeleitete Findung von Kategorien (Definition von inhaltstypischen Einheiten).

Es liegt eine Vielzahl von inhaltsanalytischen Verfahren/ Klassifikationen vor (eine Übersicht sowie einen Vergleich der Varianten bietet beispielsweise Schreier 2014 an<sup>114</sup>). Einen einheitlichen Kanon über Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse gibt es demnach nicht. Da die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring inzwischen aber zu den etablierten Verfahren gehört und die Regelgeleitetheit zu starker intersubjektiver Nachvollziehbarkeit im Sinne der Gütekriterien qualitativer Forschung führt (vgl. Mayring 2002, S. 144ff.), werden die entsprechenden Varianten hier als Grundlage zur Datenauswertung genutzt. Dennoch werden – sollte dies im Zug der Arbeit am Material sinnvoll erscheinen – Aspekte anderer Verfahren oder Klassifikationen ergänzend hinzugezogen.

### **Konkretisierung relevanter qualitativ-inhaltsanalytischer Verfahren**

Um alle inhaltsanalytischen Schritte im Zuge der Datenauswertung entsprechend des Gütekriteriums einer genauen Verfahrensdokumentation (vgl. Mayring 2016, S. 144; Steinke 2013, S. 324) nachvollziehbar zu machen, werden die für diese Analyse relevanten inhaltsanalytischen Verfahren im Folgenden spezifiziert und für den Untersuchungsgegenstand konkretisiert, sodass die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses (vgl. Steinke 2013, S. 324f.) gewährleistet ist.

---

<sup>113</sup> Die gesamte inhaltsanalytische Auswertung erfolgte computergestützt in MAXQDA.

<sup>114</sup> Folgende Verfahren werden von Schreier (2014) beschrieben und verglichen: Inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse, formal-strukturierende Inhaltsanalyse, evaluative Inhaltsanalyse skalierende Inhaltsanalyse, typenbildende Inhaltsanalyse, zusammenfassende Inhaltsanalyse, explikative Inhaltsanalyse, summative Inhaltsanalyse, konventionelle Inhaltsanalyse, gerichtete Inhaltsanalyse und Inhaltsanalyse durch Extraktion.

#### Teilfrage 1:

Die erste Teilfrage (,Welchen sachunterrichtlichen Perspektiven und perspektivenvernetzenden Themenbereichen (entsprechend des Perspektivrahmens der GDSU 2013) lässt sich der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen zuordnen?‘) wird mit einer **strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse** (Mayring 2010, 2015) bearbeitet. Bei diesem Verfahren findet eine Kategorienanwendung statt (wobei die Kategorien sowohl induktiv als auch deduktiv generiert werden können). Die – nach Mayring (2010, 2015) vorab festgelegten, theoretisch begründeten und nach Kuckartz (2014) entweder ebenso (also deduktiv) oder auch induktiv gewonnenen – Auswertungsaspekte werden an das Material herangetragen. Die Kategorien werden also den entsprechenden Textstellen zugeordnet/ auf das Datenmaterial angewendet (vgl.: Mayring 2010, S. 92ff.; 2015, S. 97ff.). Zur Analyse wird ein Kodierleitfaden entwickelt. Dieser enthält eine Definition jeder Kategorie, sodass ersichtlich wird, welche Textbestandteile dieser Kategorie zuzuordnen sind und entsprechende Kodierregeln, die Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen den Kategorien klären und eindeutig beschreiben, wann eine Textstelle der Kategorie zuzuordnen ist. Außerdem enthält der Leitfaden ein Ankerbeispiel aus den Daten (konkrete Textstelle, die in die Kategorie fällt), das stellvertretend die Kategorie veranschaulicht. Dieser Kodierleitfaden soll gewährleisten, dass festgestellt werden kann, wann und warum ein Materialbestandteil in eine Kategorie fällt, um so letztendlich eine Strukturierung des gesamten Materials zu erreichen (vgl.: ebd.).

Um den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* innerhalb der deutschen Sachunterrichtslehrpläne den sachunterrichtlichen Perspektiven/ perspektivenvernetzenden Themenbereichen zuzuordnen, wird dieses materialstrukturierende Verfahren genutzt. Analysiert werden dabei die vollständigen Lernbereiche<sup>115</sup>, in denen der Gegenstand *Geschlecht* verankert ist – also nicht die einzelne, auf *Geschlecht* bezogene Kompetenzbeschreibung, sondern vielmehr deren ‚Umfeld‘ bzw. Einordnung innerhalb des Lehrplans.

Durch die Beschreibungen der Perspektiven / perspektivenvernetzenden Themenbereichen im Perspektivrahmen der GDSU (vgl. GDSU 2013) lassen sich die Kategorien für den Kodierleitfaden transparent und klar definieren, sodass eine Zuordnung der Lernbe-

---

<sup>115</sup> Der Begriff ‚Lernbereich‘ wird hier einheitlich für alle Strukturierungsverfahren der Lehrpläne genutzt. Einige Bundesländer strukturieren ihre Sachunterrichtslehrpläne nach Themenfeldern, andere nach Lernfeldern, Themenkomplexen, Lernbereichen oder Perspektiven. Der Terminus ‚Lernbereich‘ steht hier also vereinheitlichend für alle Gliederungsstrukturen innerhalb der 14 Lehrpläne.

reiche zu den sachunterrichtlichen Perspektiven/ perspektivenvernetzenden Themenbereichen mithilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse funktional erscheint. Das Kategoriensystem wird also vorab festgelegt (deduktives Vorgehen), sodass mit Hilfe des Kodierleitfadens eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt werden kann. Trotz des grundsätzlich deduktiven Vorgehens wird bei der Analyse auf eventuelle Auffälligkeiten geachtet, sodass der Blick der Forschenden offen bleibt für eine Ergänzung des Kodiersystems um mögliche induktive Kategorien.

Die Definition der Kategorien im Kodierleitfaden (und somit der Perspektiven/ perspektivenvernetzenden Themenbereiche des Sachunterrichts laut Vorschlag der GDSU) erfolgt hier anhand der DAHs<sup>116</sup> und perspektivenbezogenen Themenbereiche der jeweiligen Perspektive (bzw. der Kompetenzbeschreibungen innerhalb der perspektivenvernetzenden Themenbereiche). Da einige der zu analysierenden Lernbereiche mehrperspektivisch bzw. perspektivenvernetzend angelegt sind, wird in einem zweiten Schritt eine Gewichtung der zugeordneten Perspektiven/ perspektivenvernetzenden Themenbereiche vorgenommen. Nachdem die Kompetenzbeschreibungen der Lernbereiche, in denen der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* lokalisiert ist, mithilfe des Kodierleitfadens analysiert wurden und somit eine Zuordnung der Perspektiven/ perspektivenvernetzenden Themenbereiche stattgefunden hat, werden die Zuordnungen gewichtet. D.h. die Kategorie, die innerhalb eines Lernbereiches am stärksten bzw. häufigsten vertreten ist, wird dominierend gewichtet, wohingegen weitere (weniger stark ausgeprägte) Kategorien innerhalb des Lernbereichs geringere Gewichtungen bekommen. So ergeben sich Tendenzen, aus welchen sachunterrichtlichen Perspektiven/ perspektivenvernetzenden Themenbereichen die zu analysierenden Lernbereiche schwerpunktmäßig zusammengesetzt sind und es können Aussagen darüber getroffen werden, in welchen Perspektiven/ perspektivenvernetzenden Themenbereichen der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen kontextualisiert ist.

Teilfrage 2:

Die zweite Teilfrage dieser Analyse (,Verbunden mit welchen Operatoren wird der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen verortet?') wird mithilfe einer **Häufigkeits- bzw. Frequenzanalyse** bearbeitet (vgl. Mayring 2010/

---

<sup>116</sup> Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (s. GDSU 2013).

2015, S. 13). Bei diesem Vorgehen werden bestimmte Elemente des Materials nach vorher festgelegten Regeln ausgezählt und anschließend in ihrer Häufigkeit verglichen (ebd.). In der vorliegenden Analyse sind diese Elemente die Operatoren, die in den festgelegten Analyseeinheiten auftreten. Operatoren werden verstanden als „handlungsinitierende Verben, die signalisieren, welche Tätigkeiten beim Bearbeiten von Prüfungsaufgaben erwartet werden“ (Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung, 2016, o.S.). In der Regel sind diese Verben den einzelnen Anforderungsbereichen zugeordnet (vgl. ebd.), weshalb in der Ergebnisdarstellung auch eine Zuordnung der aus dem Material herausgelösten Operatoren zu den drei Anforderungsbereichen erfolgt. Zwar wird die Häufigkeitsanalyse i.d.R. bei den quantitativen Verfahren eingeordnet, da es aber – wie Mayring und Fenzl (2014) anmerken – inzwischen durchaus üblich ist, Quantifizierungen innerhalb qualitativer Verfahren vorzunehmen, wird hier keine gesonderte Einordnung vorgenommen. Auch wird sich in der Ergebnisdarstellung zeigen, dass eine reine Darstellung der Häufigkeiten einzelner Operatoren nicht ausreicht, um daraus entsprechende Tätigkeitsanforderungen abzuleiten. Eine interpretative Einordnung durch das In-Beziehung-Setzen des Operators mit dem zugehörigen Inhalt ist notwendig, um zielführende Aussagen generieren zu können (dies geschieht im Zuge der Beantwortung der dritten Teilfrage). Es handelt sich in der vorliegenden Untersuchung also nicht um eine rein quantitative Analyse der Häufigkeiten einzelner Operatoren, sondern um eine interpretative Einordnung selbiger.

Teilfrage 3:

Zur Beantwortung der dritten Teilfrage dieser Analyse („Welche Ziele lassen sich hinsichtlich einer sachbezogenen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen identifizieren?“) wird eine **Mischform aus zusammenfassender Inhaltsanalyse und induktiver Kategorienbildung** herangezogen, da sich die Festlegung auf ein Selektionskriterium und ein Abstraktionsniveau im Zuge der Arbeit am Material als zielführend erwiesen hat, um die beiden Aspekte ‚Inhalt‘ und ‚Tätigkeit‘ (Operator), die konstitutiv für ein Lernziel sind, fokussiert miteinander in Verbindung setzen zu können.

Bei der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010, 2015) werden die Analysekategorien induktiv gebildet, da es sich um einen reduzierenden Textanalyseprozess handelt, in dem „[...] nur bestimmte (nach einem Definitionskriterium fest-

zulegende) Bestandteile berücksichtigt werden“ (Mayring 2010, S. 66). Das Kategoriensystem wird also auf Basis des vorhandenen Materials erstellt bzw. generiert sich aus diesem und basiert nicht auf theoretischen Vorannahmen. Die Auswertungsaspekte werden nahe am Material bzw. aus dem Material heraus entwickelt. So wird das Material zwar reduziert, wesentliche Inhalte bleiben dabei aber erhalten (vgl.: ebd.; Mayring 2015, S. 69ff.). Dazu wird das Material in vier Schritten<sup>117</sup> reduziert: Paraphrasierung, Generalisierung, erste und zweite Reduktion (vgl.: ebd.). Dieses Vorgehen bietet sich vor allem dann an, wenn große Datenmengen vorliegen und z.B. sprachliche Differenzen ausgeglichen bzw. vereinheitlicht werden sollen (durch den Paraphrasierungs- und Generalisierungsprozess), die z.B. in Interviewtranskripten vorliegen können.

Das beschriebene Vorgehen lässt sich grundsätzlich der **induktiven Kategoriendefinition/-bildung** zuordnen. Die induktive Kategorienbildung „strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrung durch Vorannahmen des Forschers<sup>118</sup>“ (Mayring 2015, S. 86). Hier zeigt sich die Passung zum Kerngedanken der zusammenfassenden Inhaltsanalyse und auch die Ablaufmodelle sind vergleichbar. Allerdings wird bei einer ‚reinen‘ induktiven Kategorienbildung auf die Reduktionsprozesse in der konkreten Form (s.o.) verzichtet. Dennoch folgt diese Regeln: Im Vorfeld wird ein Selektionskriterium bestimmt, das festlegt, welches Material bzw. welche konkreten Materialteile/ Textpassagen Ausgangspunkt der Kategoriendefinitionen sein sollen. So wird vom Thema Abweichendes isoliert; Materialteile, die zur Beantwortung der Fragestellung nicht in die Analyse einbezogen werden müssen, werden durch das Selektionskriterium ausgeschlossen. Das Selektionskriterium (auch als Kategoriendefinition bezeichnet) beschreibt also die Thematik genauer, zu der die Kategorien gebildet werden sollen und ermöglicht es, solches Material zu übergehen, das dazu nicht passt (im Gegensatz zur Zusammenfassung, bei der erst durch die Reduktionsschritte solche Materialbestandteile ausgeschlossen werden).

Des Weiteren wird das Abstraktionsniveau der zu bildenden Kategorien festgelegt. Dieses bestimmt vorab, wie konkret oder abstrakt eine Kategorie sein soll, sodass das Kategoriensystem letztlich möglichst einheitlich erscheint (vgl. Mayring 2015, S. 86f.; 2008, S. 12). Nach diesen formalen Festlegungen beginnt der Materialdurchgang. Mayring

---

<sup>117</sup> Es ist aber durchaus denkbar, je nach Datenmaterial und Fragestellung, in diesen Schritten zu variieren, zu kürzen oder Ergänzungen vorzunehmen.

<sup>118</sup> Auch wenn natürlich die Fragestellung und auch die theoretischen Vorarbeiten (theoretischer Hintergrund) immer in die Analyse mit einfließen (vgl. Mayring 2008, S. 11).



(2015) beschreibt diesen Prozess folgendermaßen: „Wenn das erste Mal das Selektionskriterium im Material erfüllt ist, wird möglichst nahe an der Textformulierung unter Beachtung des Abstraktionsniveaus die erste Kategorie als Begriff oder Kurzsatz formuliert“ (ebd., S. 87). Ist das Selektionskriterium ein nächstes Mal erfüllt, gilt es zu entscheiden, ob eine Subsumtion vorgenommen wird – d.h. die neue Textstelle fällt unter die bereits gebildete Kategorie und wird dieser dementsprechend zugeordnet – oder ob eine neue Kategorie gebildet werden muss (vgl. ebd.).

Zur Beantwortung der dritten Teilfrage dieser Dokumentenanalyse wird zunächst das Selektionskriterium zur Identifikation des zu analysierenden Materials als ‚Zielformulierungen und/ oder Kompetenzbeschreibungen, die sich auf den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* beziehen‘ festgelegt. Die durch dieses Kriterium herausgelösten Segmente werden in einem zweiten Schritt paraphrasiert. Aus den Paraphrasen werden im dritten Schritt die Inhalte innerhalb der paraphrasierten Segmente in Form von Generalisierungen (Codes) herausgelöst. So können zunächst die konkreten Inhalte im Kontext der Thematisierung von Geschlecht identifiziert werden. Dies ist für die Teilfragestellung relevant, da nach sachbezogenen Lernzielen gesucht wird, sodass es folglich sinnvoll erscheint, zunächst die ‚Sachen‘ – also die konkreten Inhalte der unterrichtlichen Auseinandersetzung – zu bestimmen. Abschließend werden die Generalisierungen unter Rückgriff auf die ursprünglichen Segmente (bzw. die darin enthaltenen Operatoren) und unter Einbezug des Abstraktionsniveaus ‚konkret beschreibbares Lernergebnis/ konkret beschreibbarer Lernzuwachs/ konkret beschreibbare Lernhandlung‘ reduziert, sodass die Reduktionen letztlich die mit der Analyse angestrebten Lernziele abbilden.

Die folgende Grafik fasst die Auswertung innerhalb der Dokumentenanalyse abschließend zusammen.

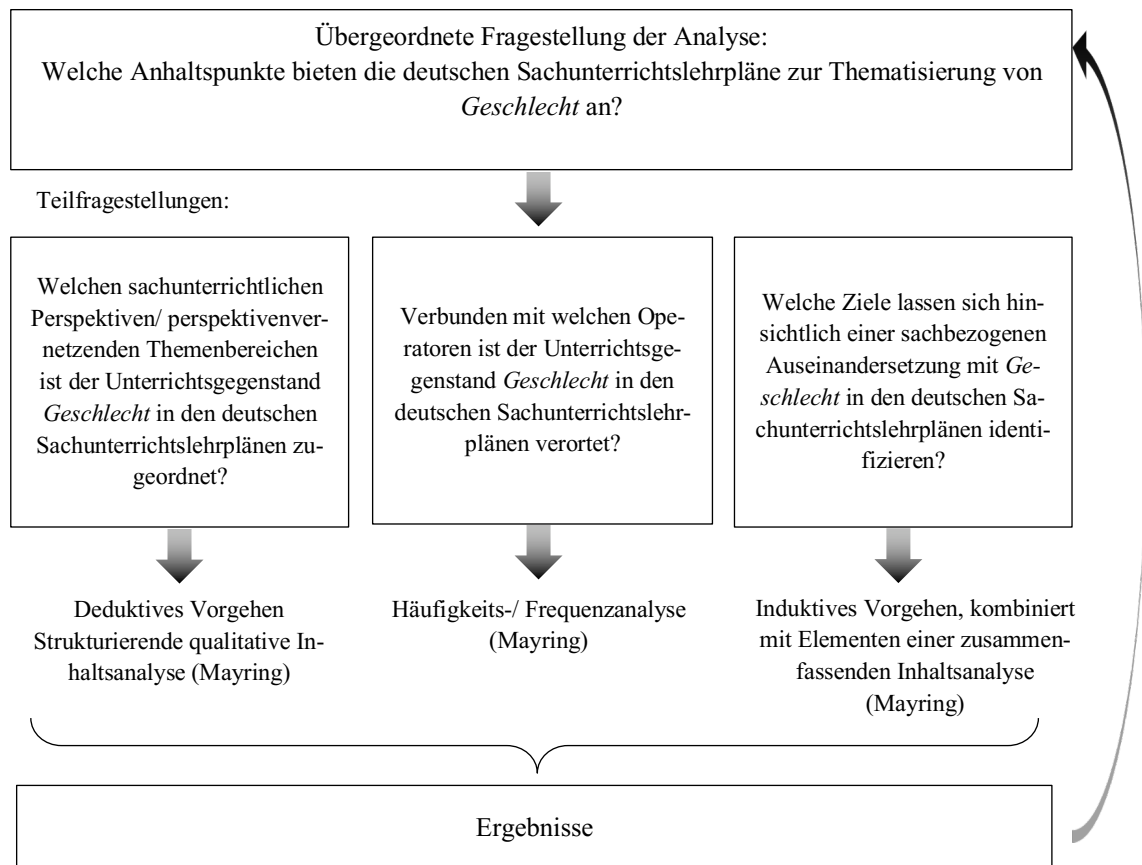


Abb. 3: Übersicht der Auswertungsverfahren im Rahmen der Dokumentenanalyse

#### 5.4.7 Ergebnisse: Anhaltspunkte zur Thematisierung von *Geschlecht* in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen

Im Folgenden werden die Ergebnisse anhand der drei Teilfragen dieser Analyse dargestellt und diskutiert.

Wie zuvor bereits beschrieben, werden die Analyseeinheiten anhand festgelegter Kriterien bestimmt. Die Bestimmung der Analyseeinheiten geht einher mit der Lokalisierung des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* in den untersuchten Sachunterrichtslehrplänen. Die folgende Grafik zeigt die Häufigkeit der Begriffe (entsprechend der zuvor festgelegten Kriterien zur Bestimmung der Analyseeinheiten), anhand derer der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* innerhalb der Lehrpläne ermittelt wurde.

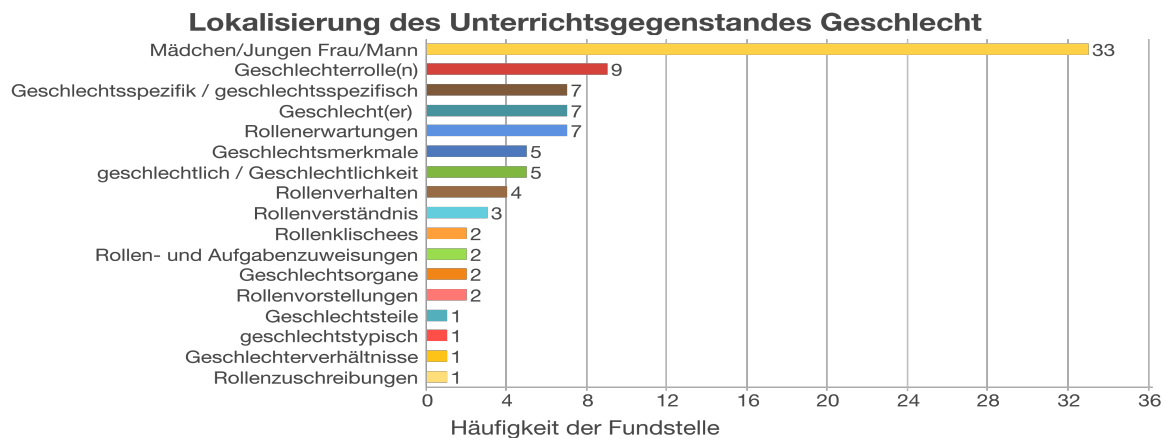


Abb. 4: Lokalisierung des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen

In 12 der 14 zum Erhebungszeitraum gültigen deutschen Sachunterrichtslehrplänen konnte so der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* lokalisiert und entsprechende Analyseeinheiten festgelegt werden. Lediglich in den Lehrplänen der Länder Hamburg und Hessen ist der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* auf bildungsadministrativer Ebene nicht in den Sachunterrichtslehrplänen verankert, sodass diese beiden Lehrpläne aus der Analyse ausgeschlossen wurden.

#### 5.4.7.1 Verortung des Unterrichtsgegenstands *Geschlecht* in den sachunterrichtlichen Perspektiven/ perspektivenvernetzenden Themenbereichen

Wie zuvor bereits erläutert, gilt hier der Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU 2013) als Referenz zur Einordnung der Lernbereiche, in denen der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in den 12 Sachunterrichtslehrplänen verankert ist. Ziel dieser Teilanalyse ist es, für eine breite Rezipientenschaft möglichst aussagekräftige Schlussfolgerungen bezüglich der sachunterrichtlichen Verortung des Lerngegenstandes zu ziehen, indem diese Einordnung/ Übersetzung der Analyseeinheiten in das verbreitete Perspektivenmodell des Perspektivrahmens der GDSU (2013) vorgenommen wird. Dieses Modell erfasst sowohl Themenbereiche als auch Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen in fünf sog. Perspektiven:

- „Sozialwissenschaftliche Perspektive (Politik – Wirtschaft – Soziales)
- Naturwissenschaftliche Perspektive (belebte und unbelebte Natur)
- Geographische Perspektive (Räume – Naturgrundlagen – Lebenssituationen)
- Historische Perspektive (Zeit – Wandel)
- Technische Perspektive (Technik – Arbeit)“ (GDSU 2013, S. 14)

Ergänzt wird diese Struktur durch die vier perspektivenvernetzenden Themenbereiche ‚Mobilität‘, ‚Nachhaltige Entwicklung‘, ‚Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe‘ und ‚Medien‘, die die Perspektiven miteinander verbinden bzw. Zusammenhänge zwischen ihnen deutlich machen (vgl. GDSU 2013).

Insgesamt sind 22 Lernbereiche innerhalb der 12 Sachunterrichtslehrpläne in die Analyse eingegangen. In vier Lehrplänen wird der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in einem Lernbereich verankert, insgesamt sechs Lehrpläne verorten *Geschlecht* in zwei verschiedenen Lernbereichen und eine Verankerung in drei verschiedenen Lernbereichen findet in zwei Lehrplänen statt. Nicht immer lässt sich ein Lernbereich eindeutig einer Perspektive oder einem perspektivenvernetzenden Themenbereich zuordnen; so enthält beispielsweise das Lernfeld ‚Zusammen leben und lernen‘ aus dem Lehrplan Sachsen-Anhalts sowohl Kompetenzbeschreibungen, die sich der sozialwissenschaftlichen Perspektive zuordnen lassen, als auch solche aus der historischen Perspektive und dem perspektivenvernetzenden Themenbereich ‚Medien‘. In solchen Fällen wird eine Gewichtung der Codierungen vorgenommen und der am häufigsten innerhalb des Lernbereichs verwendete Code bestimmt die Zuordnung zu einer Perspektive / zu einem perspektivenvernetzenden Themenbereich.

Die folgende Grafik macht deutlich, in welcher Häufigkeit welche Perspektive/ perspektivenvernetzender Themenbereich zugeordnet wurde.<sup>119</sup>

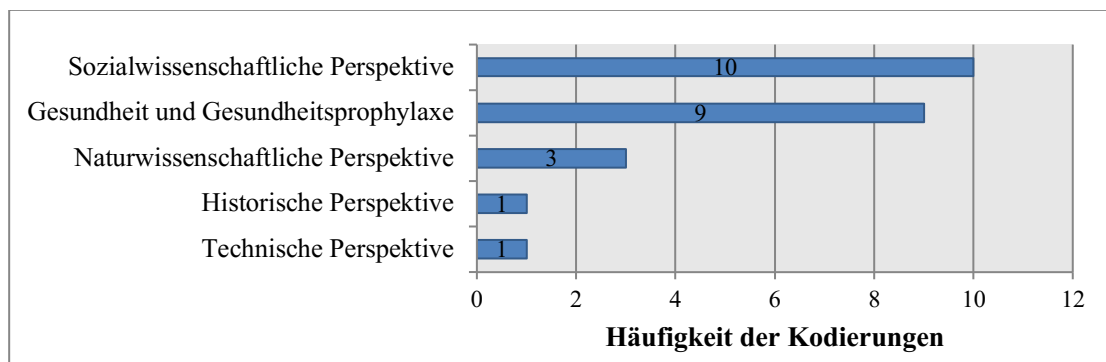


Abb. 5: Häufigkeit der Zuordnung von Lernbereichen zu den Perspektiven/ perspektivenvernetzenden Themenbereichen des Sachunterrichts

<sup>119</sup> Im Anhang (s. Kapitel 1) ist eine ergänzende Tabelle einzusehen, aus der hervorgeht, welcher Lernbereich in welchem Lehrplan mit welcher Kategorie codiert wurde.

Anzumerken ist, dass einige Lernbereiche zweifach kodiert wurden – so entspricht z.B. der Lernbereich ‚Mensch und Gemeinschaft‘ des nordrhein-westfälischen Sachunterrichtslehrplans (in dem der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* verankert ist) zu gleichen Teilen sowohl der sozialwissenschaftlichen Perspektive als auch dem vernetzenden Bereich ‚Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe‘. Durch diese Doppelkodierung ergibt sich die häufigere Kodierung mit der Sozialwissenschaftlichen Perspektive, denn insgesamt wird der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in neun der 12 Lehrplänen in einem Lernbereich verortet, der eher der sozialwissenschaftlichen Perspektive entspricht und ebenso häufig in einem Lernbereich, der eher mit dem Bereich ‚Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe‘ übereinstimmt.

Die vorgenommene Analyse zeigt also, dass die Lernbereiche, in denen der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen verankert ist, überwiegend der sozialwissenschaftlichen Perspektive und dem perspektivenvernetzenden Themenbereich ‚Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe‘ entsprechen. Eine Verortung des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* in der Geografischen Perspektive liegt in keinem Lehrplan vor, ebenso wenig eine Einordnung in die perspektivenvernetzenden Themenbereiche ‚Mobilität‘, ‚Nachhaltige Entwicklung‘ und ‚Medien‘. Doppelt kodiert wurden insgesamt zwei Lernbereiche; im ersten Fall werden Kompetenzbeschreibungen bzw. Inhalte der Sozialwissenschaftlichen Perspektive und des Themenbereichs ‚Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe‘ gleichrangig miteinander verbunden (NRW). Im zweiten Fall liegt eine Verbindung von ‚Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe‘ mit der Naturwissenschaftlichen Perspektive vor (SL).

Zusammengefasst ergibt sich folgendes Ergebnis:

Lehrplan:	Den Lernbereichen, in denen der Unterrichtsgegenstand <i>Geschlecht</i> verortet ist, werden folgende Kategorien zugeordnet:		
BW	Sozialwissenschaftliche Perspektive	Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe	
BY	Sozialwissenschaftliche Perspektive	Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe	
BE, BB, MV	Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe		
HB	Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe	Sozialwissenschaftliche Perspektive	Sozialwissenschaftliche Perspektive
NI	Sozialwissenschaftliche Perspektive	Historische Perspektive	Naturwissenschaftliche Perspektive
NRW	Sozialwissenschaftliche Perspektive + Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe		Technische Perspektive
RP	Naturwissenschaftliche Perspektive	Sozialwissenschaftliche Perspektive	
SL	Naturwissenschaftliche Perspektive + Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe		
SH	Sozialwissenschaftliche Perspektive		
SN	Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe	Sozialwissenschaftliche Perspektive	

ST	Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe	Sozialwissenschaftliche Perspektive
TH	Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe	

Tab. 4: Ergebnisübersicht zu der Teilfrage, welchen Perspektiven/ perspektivenvernetzenden Themenbereichen der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen zugeordnet ist

Interessant ist, dass von den acht Lehrplänen, die den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in mehr als einem Lernbereich verankern, fünf so strukturiert sind, dass je ein Lernbereich der sozialwissenschaftliche Perspektive und einer dem Bereich ‚Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe‘ entspricht (BW, BY, SN, ST, HB). D.h. in fünf der 12 untersuchten Sachunterrichtslehrpläne wird die Kategorie Geschlecht ausschließlich der Sozialwissenschaftlichen Perspektive und dem Bereich ‚Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe‘ zugeordnet – das geschieht aber jeweils in zwei voneinander getrennten Lernbereichen. Lediglich in einem Lehrplan wird ein Lernbereich mit den beiden Kategorien doppelt kodiert (NRW).

Bei den vier Lehrplänen, in denen *Geschlecht* nur in jeweils einem Lernbereich verankert ist, bildet sich einen Schwerpunkt hinsichtlich des Bereichs ‚Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe‘ aus: Zwei dieser vier Lernbereiche sind ausschließlich gesundheitswissenschaftlich kodiert (TH, BE/BB/MV), einmal liegt eine Doppelkodierung von ‚Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe‘ und der Naturwissenschaftlichen Perspektive vor (SL) und im letzten Fall ist der Lernbereich überwiegend der Sozialwissenschaftlichen Perspektive zugeordnet (SH).

Im Folgenden werden weitere in der Analyse auffällig gewordene Ergebnisse erläutert. So ist der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* im Lehrplan für Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern in einem Lernbereich verortet, der eher gesundheitswissenschaftlich ausgerichtet ist. Interessant ist dabei, dass es sich bei den auf *Geschlecht* bezogenen Kompetenzbeschreibungen auch um sozialwissenschaftliche Ansätze handelt, wie z.B. die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen oder die Darstellung der Geschlechter in der Werbung. Gleiches gilt für den Lernbereich im Bremer Lehrplan, der mit dem Bereich ‚Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe‘ kodiert wurde – auch hier werden eher sozialwissenschaftliche Inhalte bzw. Kompetenzbeschreibungen in einen gesundheitswissenschaftlichen Rahmen gesetzt.

In den Sachunterrichtslehrplänen der Länder Niedersachsen und Rheinland-Pfalz wurde

jeweils ein Lernbereich mit der naturwissenschaftlichen Perspektive kodiert, da diese innerhalb des jeweiligen Lernbereichs am stärksten vertreten ist. Beide Lernbereiche werden aber auch durch Inhalte bzw. Kompetenzbeschreibungen des Bereichs ‚Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe‘ gespeist, die im Lernbereich insgesamt allerdings weniger stark repräsentiert sind (geringere Gewichtung). In beiden Fällen befinden sich die Beschreibungen, die sich auf *Geschlecht* beziehen, aber eher im Kontext einer gesundheitswissenschaftlichen Auseinandersetzung als im Zusammenhang mit dem naturwissenschaftlichen Lernen.

Darüber hinaus ist anzumerken, dass der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in zwei Lehrplänen auch innerhalb der Beschreibung übergreifender Bildungs- bzw. Erziehungsziele verortet ist. Der übergreifende Ansatz ‚Familien- und Sexualerziehung‘ im bayrischen Sachunterrichtslehrplan ist dabei eindeutig dem perspektivenvernetzenden Themenbereich ‚Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe‘ zuzuordnen, wohingegen der Abschnitt ‚soziale Kompetenz‘ aus dem Lehrplan für Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern – in dem der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* ebenfalls verankert ist – vor allem die Förderung sozialer Kompetenzen fokussiert. Der Code ‚soziale Kompetenz‘ hat sich im Zuge der Analyse zusätzlich zu den Kategorien entsprechend der sachunterrichtlichen Perspektiven und perspektivenvernetzenden Themenbereichen induktiv ergeben. Er umfasst alle Beschreibungen innerhalb der Lernbereiche, die auf soziale und/ oder Kommunikationsfähigkeiten abzielen. Es handelt sich dabei um Zielformulierungen wie

- „einander zuhören“ (BW 2004, S. 100),
- „mit anderen Kontakt aufnehmen und sich beim Spielen oder Zusammenarbeiten in Gruppen angemessen verhalten“ (Bremen 2007, S. 8) oder
- „sich in die Rolle und in die Situation anderer Menschen hineinversetzen, um zu versuchen, deren Handlungen, Vorstellungen, Ansichten und Gefühle besser zu verstehen“ (Rheinland-Pfalz 2006, S. 22)

Insgesamt wurden zehn der 22 Lernbereiche auch mit der Kategorie ‚soziale Kompetenz‘ kodiert – allerdings wurde sie nur in drei Fällen ebenso stark gewichtet wie eine sachunterrichtliche Perspektive. In einem Fall (Bayern) lässt sich ein Lernbereich gleich stark gesundheitswissenschaftlich wie auf soziale Kompetenzen abzielend bestimmen, in den beiden anderen Fällen (Schleswig-Holstein und Sachsen-Anhalt) ist die Kategorie ‚soziale Kompetenz‘ gleichstark mit dem Code ‚sozialwissenschaftliche Perspektive‘ in einem Lernbereich verankert. Interessant ist dabei, dass der Lehrplan Schleswig-Holsteins zu denen gehört, in denen der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* nur in einem Lernbereich

verankert ist – und dieser umfasst zu gleichen Teilen Aspekte des sozialwissenschaftlichen Lernens sowie den Code ‚soziale Kompetenz‘. Dies ist ein Alleinstellungsmerkmal innerhalb der durchgeführten Analyse.

Die übrigen sieben Lernbereiche, die neben einer sachunterrichtlichen Perspektive auch mit dem Code ‚soziale Kompetenz‘ versehen wurden, weisen überwiegend einen sozialwissenschaftlichen Schwerpunkt auf. Lediglich in zwei Lernbereichen werden soziale Kompetenzen mit dem perspektivenvernetzenden Themenbereich ‚Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe‘ verknüpft.

Insgesamt zeigt die Analyse, dass *Geschlecht* in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen sowohl sozial- als auch gesundheits- bzw. naturwissenschaftlich (hier also auf die Biologie rekurrierend) eingeordnet wird. Die Einordnung in Lernbereiche, die dem perspektivenvernetzenden Themenbereich Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe entsprechen, entspringt vermutlich der traditionellen Sicht auf den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* im Kontext der Sexualerziehung (vgl. dazu Kapitel 4.4). Diese wird auch im Perspektivrahmen Sachunterricht als Aufgabe innerhalb des Themenbereichs Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe genannt (vgl. GDSU 2013, S. 81), wobei dort betont wird, dass „Geschlecht als biotische und als soziokulturelle Kategorie zu thematisieren ist“ (ebd.). Dazu ist anzumerken, dass der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* – dies zeigt die Analyse deutlich – ebenfalls in sozialwissenschaftlichen Lernbereichen verankert ist. Allerdings bleibt offen, inwieweit und ob diese beiden Perspektiven miteinander verknüpft werden, denn nur ein Lehrplan (NRW) verankert den Lerngegenstand in einem Lernbereich, der gleichrangig beide Ansätze miteinander verbindet. In allen anderen Fällen werden die biologischen und sozialen Aspekte von Geschlecht getrennt und es werden keine expliziten Hinweise gegeben, sie miteinander zu verknüpfen und die Thematisierung von *Geschlecht* vielperspektivisch zu gestalten. Inwieweit beide Facetten in der Schulpraxis innerhalb einer Unterrichtseinheit zusammengefasst werden – oder ob aufgrund der Verortung in getrennten Lernbereichen auch getrennte Unterrichtseinheiten bzw. -sequenzen durchgeführt werden – ist zu hinterfragen. Allerdings wird der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in acht der 12 Lehrpläne in mindestens zwei Lernbereichen/ Perspektiven verankert, so dass eine Anlage zur mehrperspektivischen Betrachtung des Gegenstandes erkennbar ist. Für die Entwicklung schuleigener Arbeitspläne bzw. für die Unterrichtsplanung jeder Lehrperson bieten die Lehrpläne also Möglichkeiten an, *Geschlecht* aus bzw. in verschiedenen Perspektiven zu betrachten.



Zusammenfassend scheint es, als würde Geschlecht innerhalb der bildungsadministrativen Vorgaben zum Sachunterricht vor allem als Kategorie mit biologischen wie sozialen Aspekten gesehen. Dieses Verständnis entspricht tendenziell dem sex-gender-Modell, das sich z.T. seit den 1970er Jahren hält und in dem ‚sex‘ das biologische/ körperliche und ‚gender‘ das soziale Geschlecht (z.B. Rollen) beschreibt. In der (Geschlechter-)Soziologie wurde es bereits seit Ende der 1980er Jahre von einem sozialkonstruktivistischem Geschlechterbegriff abgelöst. (vgl. Kapitel 2.3.5).

Verglichen mit dem Anspruch, dass alle Lehrpläne „zunächst einmal eine gesellschaftspolitische Funktion [haben] und [...] Ausdruck ihrer Zeit sind“ (Becker 2007, S. 37) ist dieser veraltete Theoriebezug kritisch zu betrachten, da er den Forschungsstand der letzten 30 Jahre nicht berücksichtigt. Bereits im Kapitel 5.4.2 zur Funktion von Lehrplänen wird deutlich, dass Lehrpläne auch Gesellschaftssysteme abbilden, legitimieren und so stabilisieren, indem sie als „Kulturdokumente [...] Spiegelbilder der geistigen bzw. politischen Kräfte der Gesellschaft einer Epoche [sind]“ (Glöckel 2003, S. 274). Durch diese Funktion ergibt sich ein Wechselverhältnis von Schule und Gesellschaft mit dem der Anspruch verbunden ist, aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und Verhältnisse in Schulen abzubilden. Dies geschieht bezüglich des Lerngegenstandes *Geschlecht* nicht – sowohl in der Forschung als auch in gesellschaftlichen Diskursen (z.B. gender-toiletten, Intersexualität, Geschlechtsfestlegung bei der Geburt) sind bereits seit langem weitreichende Schritte über das sex-gender-Modell hinaus geschehen, die offenbar keinen Einzug in die deutschen Sachunterrichtslehrpläne gefunden haben. Folglich bieten sie den Lehrpersonen Anhaltspunkte an, die nicht dem aktuellen Stand der Wissenschaft und nur bedingt aktuellen gesellschaftlichen Diskussionen entsprechen. Bezugnehmend auf die von Hirschauer formulierten ‚Axiomatischen Basisannahmen‘ (vgl. Kapitel 2.2.3.) entspricht das den Lehrplänen überwiegend zugrundeliegende Geschlechterverständnis aber durchaus dem der breiten Bevölkerung – dies sei hier angemerkt.

Aus diesem Ergebnis lassen sich Folgen für sachunterrichtliche Lernprozesse ableiten. Zwar wird Geschlecht durchaus als sozialwissenschaftliche Kategorie eingeordnet und es finden sich entsprechende Ansätze zur unterrichtlichen Umsetzung in dieser Perspektive in einem Großteil der Lehrpläne. Aber dass Geschlecht gleichzeitig als natur-ursprüngliche, auf körperliche Merkmale bezogene Kategorie verstanden wird, kann dazu führen,

dass die Lernenden dieses veraltete Geschlechtsverständnis adaptieren und tradieren. Bezogen auf das Wechselspiel zwischen Schule und Gesellschaft (von der die Wissenschaft ein Teil ist) bedeutet das, dass die ‚Axiomatischen Basisannahmen von Geschlecht‘ (vgl. Kapitel 2.3.3) weiter reproduziert werden und es „modernen“ geschlechtertheoretischen Ansätzen erschwert wird, sich von der Wissenschaft ausgehend in der Gesellschaft zu verbreiten. In diesem Kreislauf (Wissenschaft/ Gesellschaft – Schule/ Lehrplan – Wissenschaft/ Gesellschaft) böten die Lehrpläne eine Chance, Aktualität abzubilden und so gesellschaftliches Wissen weiterzuentwickeln.

Zu hinterfragen ist dabei auch die vermutete Verknüpfung von Geschlecht und Körperlichkeit bzw. körperlicher Entwicklung (perspektivenvernetzender Themenbereich ‚Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe‘), wobei biologisch-medizinische Fakten im Vordergrund stehen. Auch hier wird ein Fokus auf die Biologie (bzw. Naturwissenschaften) als Bezugsdisziplin gelegt und der zuvor erwähnte veraltete Theoriebezug weiter gestützt. Leider bieten die Lehrpläne keinerlei Orientierungen an, um diese Bezüge kritisch zu hinterfragen. Auch werden keine Hinweise gegeben, wie/ wo Lehrpersonen sich z.B. über aktuelle Forschungsstände informieren können. Solche Unterstützungen erscheinen aber gerade im Kontext eines Inhaltsbereiches sinnvoll, der sich durch Forschung und gesellschaftliche Entwicklungen stetig wandelt und im Begriffsverständnis entwickelt.

#### **5.4.7.2 Der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* und seine Operatoren**

Die durchgeführte Häufigkeitsanalyse<sup>120</sup> zeigt, mit welchen Operatoren – und somit verbunden mit welchem Anforderungsniveau – eine unterrichtliche Thematisierung des Lerngegenstandes *Geschlecht* auf bildungsadministrativer Ebene angestrebt wird. Insgesamt konnten 57 Kompetenz- bzw. Lernzielbeschreibungen (und somit auch 57 Operatoren, also Arbeitsanweisungen, die die Qualität der inhaltlichen Auseinandersetzung bestimmen) aus den 14 deutschen Sachunterrichtslehrplänen herausgelöst werden, die sich auf den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* beziehen. Die drei Anforderungsbereiche, die zur folgenden Einordnung der Operatoren dienen, werden hier entsprechend der Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1970) verstanden. Diese

---

<sup>120</sup> Die im Anhang befindliche Tabelle (s. Kapitel 2) zeigt alle Operatoren, die in Verbindung mit dem Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in den 14 analysierten Sachunterrichtslehrplänen stehen. Ergänzt wird die Darstellung durch die jeweiligen Zielbeschreibungen, die auf der inhaltlichen Ebene mit den Operatoren verbunden sind. Sie werden durch die Operatoren konkretisiert bzw. durch sie mit einem Grad/ einer Intensität der Auseinandersetzung versehen. Darüber hinaus wird die Häufigkeit der Nennung sowie der zugeordnete Anforderungsbereich angegeben.

finden sich bis heute z.B. in den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (vgl. KMK 2005, S. 17), wobei sie für die Bildungsstandards inzwischen auf drei Bereiche (und nicht wie ursprünglich vier) konkretisiert wurden. Die drei Anforderungsbereiche sind im Anforderungsniveau und in der Komplexität steigend und lassen sich wie folgt charakterisieren:

*Anforderungsbereich I: Wiedergabe/ Reproduktion* → Bekannte Inhalte wiedergeben (vgl. KMK 2005, S. 17), „Grundlagen für alle höheren Formen des Lernens“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 78) schaffen.

*Anforderungsbereich II: Zusammenhänge herstellen/ Reorganisation* → bekannte Sachverhalte mit bekannten Informationen bzw. Methoden bearbeiten und miteinander in Verbindung setzen (vgl. KMK 2005, S. 17), verlangt wird „eine eigene Verarbeitung und Anordnung des Stoffes“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 79).

*Anforderungsbereich III: Reflexion/ Problemlösung* → unbekannte Problemstellungen bearbeiten, die selbstständige Beurteilungen sowie eigene/ neue Lösungsansätze erfordern (vgl. KMK 2005, S. 17), „Grundprinzipien des Gelernten auf neue ähnliche Aufgaben übertragen“ und „Neuleistungen“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 80) erbringen, „die problemlösendes Denken und entdeckende Denkverfahren fördern“ (ebd.).

Bei der Frage danach, wie häufig die drei Anforderungsbereiche im Kontext der sachunterrichtlichen Thematisierung von *Geschlecht* – repräsentiert durch die hier herausgelösten Operatoren – wiederzufinden sind, ergibt sich folgendes Bild:

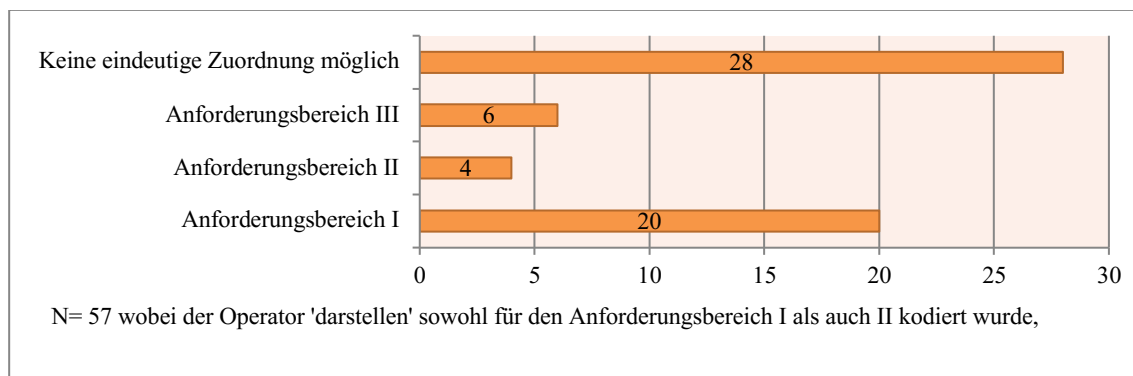


Abb. 6: Ergebnis: Anforderungsbereiche entsprechend der Operatoren

Die Anforderungsbereiche I (mit insgesamt 20 zugeordneten Verben), II (mit insgesamt vier zugeordneten Verben) und III (mit insgesamt sechs zugeordneten Verben) setzen

sich aus folgenden Operatoren zusammen<sup>121</sup>:

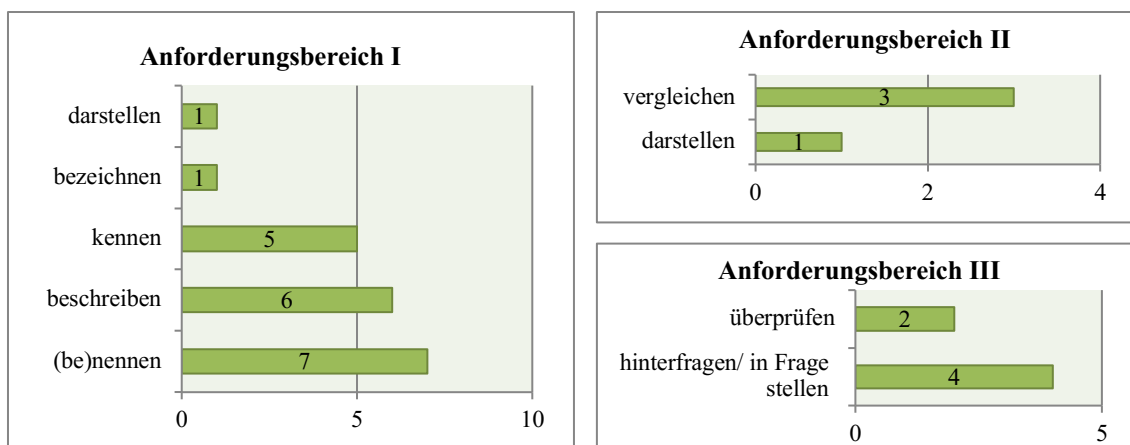


Abb. 7: Ergebnisse: Den Anforderungsbereichen zugeordnete Verben

Insgesamt 28 Mal finden sich darüber hinaus Operatoren, die sich nicht eindeutig einem Anforderungsbereich entsprechend der Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates (1970) bzw. der KMK (2005) zuordnen lassen, da nicht erkennbar ist, welche Lernhandlung bzw. Qualität der unterrichtlichen Auseinandersetzung durch diese Operatoren erwartet wird. Die folgende Grafik zeigt, um welche Verben es sich dabei in welcher Häufigkeit handelt:

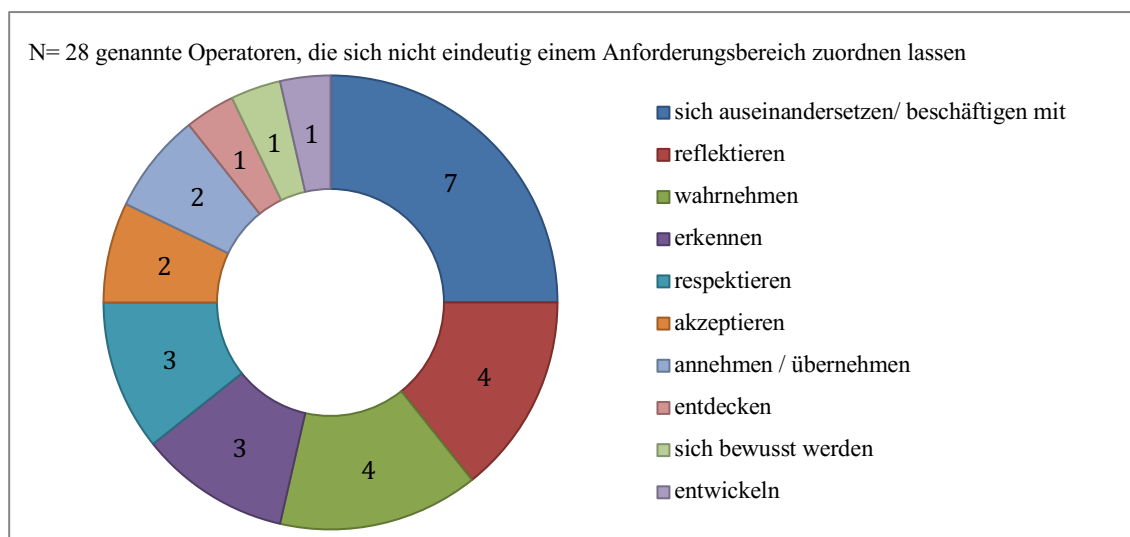


Abb. 8: Ergebnis: Verben/ Operatoren, die sich keinem Anforderungsbereich zuordnen lassen

<sup>121</sup> Anzumerken ist, dass der Operator ‚darstellen‘ doppelt kodiert wurde und sowohl dem Anforderungsbereich I als auch II zugeordnet wird, da sich aus der Beschreibung im Material nicht ergibt, ob eine reproduzierende oder reorganisierende Darstellung erwartet wird.

„Reflektieren“ wird hier nicht dem Anforderungsbereich III zugeordnet, da die Inhalte, auf die sich die geforderte Reflexionsleistung bezieht, keine neuen/ unbekanntes Problemstellungen sind, die zur Lösung eigenständige Beurteilungen bedürften. Auch steht nicht die Reflexion eigener Urteile/ Erkenntnisse im Mittelpunkt.

Die bisherige Ergebnisdarstellung zeigt, dass sich 28 der 57 Operatoren (bzw. durch die Doppelkodierung des Operators „darstellen“ 58), die mit dem Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* verbunden sind, keinem der drei gängigen Anforderungsbereiche zuordnen lassen. Von den übrigen 29 Operatoren entsprechen 20 dem Anforderungsbereich I, vier den Anforderungsbereichen II und sechs dem dritten Anforderungsbereich.

Die vier häufigsten Operatoren insgesamt zeigt die folgende Grafik:

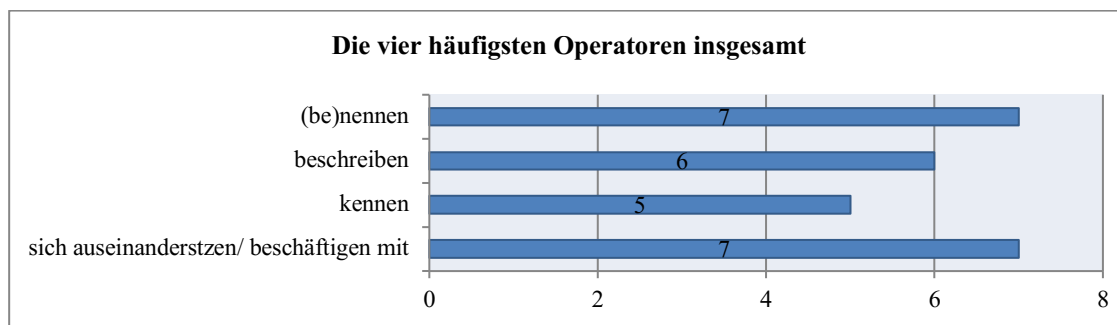


Abb. 9: Ergebnis: Die vier häufigsten Operatoren

Interessant an dieser Darstellung ist, dass drei der vier insgesamt häufigsten Operatoren ((be)nennen, beschreiben, kennen) dem Anforderungsbereich I zuzuordnen sind. Operatoren aus den Anforderungsbereichen II und III sind unter den vier häufigsten Operatoren nicht vertreten. Mit „sich auseinandersetzen/ beschäftigen mit“ ist hier jedoch eine Form der unterrichtlichen Auseinandersetzung repräsentiert, die sich keinem der gängigen Anforderungsbereiche zuordnen lässt und die mit insgesamt sieben Nennungen, neben „(be)nennen“ mit ebenfalls sieben Erwähnungen, der insgesamt am häufigsten auftretende Operator in Verbindung mit dem Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* ist.

#### 5.4.7.3 Der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* und seine Ziele hinsichtlich einer sachbezogenen Auseinandersetzung

Nachdem die Ziel- bzw. Kompetenzbeschreibungen innerhalb der 14 deutschen Sachunterrichtslehrpläne, die entsprechend der definierten Analyseeinheiten den Unterrichtsge-

genstand *Geschlecht* beinhalten, anhand des oben genannten Selektionskriteriums bestimmt wurden, folgte eine Paraphrasierung der Segmente, sodass die jeweiligen Inhalte innerhalb der Zielformulierungen durch eine Generalisierung der Paraphrasen herausgelöst werden konnten. Unter Bezugnahme auf das oben genannte Abstraktionsniveau wurden anschließend die Lernziele im Sinne der Fragestellung identifiziert.

Die Analyse zeigt, dass eine unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand *Geschlecht* im Kontext der sechs Inhalte ‚Zukunft, Arbeit, Berufe‘, ‚Der menschliche Körper‘, ‚Die eigene Geschlechtlichkeit‘, ‚Geschlechterrollen‘, ‚Menschliches Verhalten‘ sowie ‚Interessen & Denkweisen‘ verortet wird. Da sich nicht alle Segmente in einen eindeutigen Inhaltsbereich generalisieren ließen, wurde zusätzlich die Kategorie ‚Sonstiges‘ gebildet. Im Zuge der Analyse zeigte sich, dass sich die Inhalte auf einer weiteren Ebene fokussieren lassen, bevor die Lernziele herausgelöst werden. Es handelt sich dabei um die Fokussierungen ‚Unterschiede/ Verschiedenheit‘, ‚Gemeinsamkeiten und Unterschiede‘ sowie ‚historischer Wandel‘, wobei letztere ausschließlich im Inhaltsbereich ‚Geschlechterrollen‘ vorzufinden ist. Diese Fokus-Ebenen bestimmen die Inhalte genauer, sodass deutlich wird, dass einige Inhalte hinsichtlich der Unterschiede bzw. Verschiedenheiten der Geschlechter betrachtet werden, wohingegen sich andere Inhalte sowohl auf die Unterschiede als auch auf die Gemeinsamkeiten konzentrieren.

Insgesamt finden sich in den 12 analysierten deutschen Sachunterrichtslehrplänen 30 Zielformulierungen verteilt auf die oben genannten sechs Inhaltsbereiche, sowie sieben Lernziele, die der Kategorie ‚Sonstiges‘ zugeordnet wurden. Elf dieser 30 Lernziele lassen sich innerhalb des jeweiligen Inhaltsbereiches durch eine der Fokussierungen weiter einordnen, die übrigen 19 bilden keine weitere Konkretisierungsebene ab.

Im Folgenden werden die im Zuge der Analyse identifizierten Lernziele vorgestellt. Dabei orientiert sich die Ergebnisdarstellung an der Struktur, die sich durch die herausgelösten Inhalte und die innerhalb dieser verorteten Lernziele ergibt. Die folgende Darstellung zeigt eine Zusammenfassung der Ergebnisse, indem die Inhalte (inklusive Fokussierungen) und die diesen zugeordneten Lernziele aller in die Analyse einbezogenen Lehrpläne abgebildet werden.<sup>122</sup>

---

<sup>122</sup> Eine größere Darstellung der Abbildung ist im Anhang (Kapitel 3) zu finden.

5. Der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* im Sachunterricht:  
 Bildungsadministrative Vorgaben und Interpretationen von Lehrpersonen – Eine explorative Studie

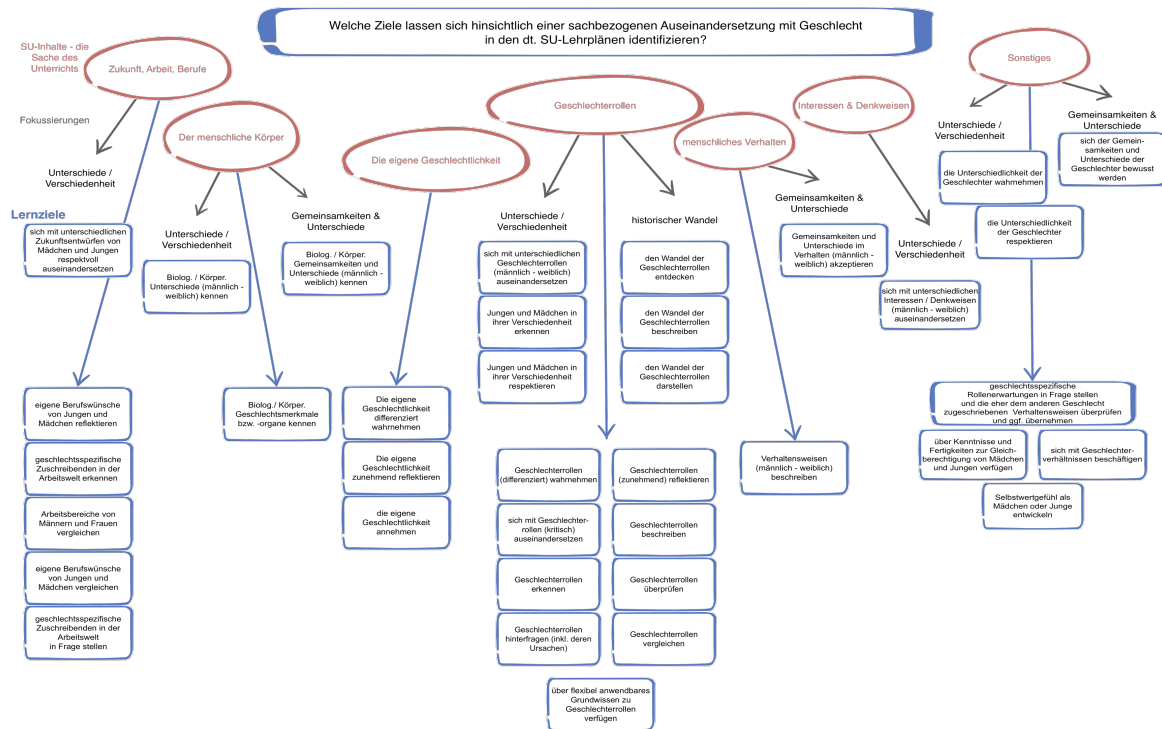


Abb. 10: Ergebniszusammenfassung: Lernziele zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen

Die folgende Tabelle zeigt zusätzlich, welcher Inhaltsbereich in welchem Lehrplan (Bundesland) wie häufig vertreten ist.

Inhalte: Bundesländer:	Zukunft, Arbeit, Berufe	Der menschliche Körper	Die eigene Geschlechtlichkeit	Geschlechterrollen	Menschl. Verhalten	Interessen und Denkweisen	Sonstiges
BW			1x				1x
BY			1x	2x			1x
BE, BB, MV		1x		3x	1x	1x	1x
HB	1x	2x		4x			1x
NI		2x		2x			1x
NRW	1x	2x		3x	1x		
RP	2x	1x		1x		1x	
SL		2x	1x	1x			
SH		1x					1x
SN		1x					
ST		2x		1x			
TH		2x			1x		

Tab. 5: Häufigkeit der Inhalte im Zusammenhang mit dem Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* innerhalb der Lehrpläne

Der Inhalt ‚Zukunft, Arbeit, Beruf‘ findet sich mit sechs verschiedenen Lernzielen in drei Bundesländern. In diesen Lernzielen geht es sowohl darum, Arbeitsbereiche und Berufswünsche von Männern und Frauen bzw. Jungen und Mädchen zu vergleichen und zu reflektieren, als auch geschlechtsspezifische Zuschreibungen in der Arbeitswelt zu erkennen und in Frage zu stellen. Auffällig ist, dass durch diese Formulierungen vorausgesetzt und somit impliziert wird, dass es geschlechtsbezogene Unterschiede in der Berufs- und Arbeitswelt gibt, andernfalls wäre ein Vergleich der Arbeitsbereiche oder das Erkennen deren geschlechtsbezogenen Zuschnitts nicht möglich bzw. nötig. Dabei wird innerhalb der Zielformulierungen die Binarität der Geschlechter betont, indem vier der sechs Ziele die Begriffspaare ‚Mädchen und Jungen‘ bzw. ‚Männer und Frauen‘ beinhalten. Auch diese Wortwahl stärkt den Fokus auf das vermeintliche Vorhandensein geschlechtsbezogene Unterschiede. Lediglich in einem Lehrplan (Bremen) wird dieser Aspekt kritisch behandelt, indem das Ziel des Hinterfragens der geschlechtsbezogenen Zuschreibungen in der Arbeitswelt angestrebt wird.

Unter dem Inhaltsbereich ‚Der menschliche Körper‘ lassen sich drei zentrale Lernziele innerhalb der deutschen Sachunterrichtslehrpläne identifizieren, wobei der Inhalt in 10 der 12 Lehrplänen – und somit insgesamt am häufigsten – vertreten ist. In sechs dieser zehn Lehrpläne findet sich der Inhalt dabei an zwei Stellen, in den übrigen vier ist er jeweils ein Mal vertreten (insgesamt findet sich der Inhalt in den 12 Lehrplänen also 16 Mal). Eines der Ziele fokussiert auf das Kennen der biologischen bzw. körperlichen Unterschiede zwischen Männern und Frauen, das zweite beinhaltet das Kennen der biologischen bzw. körperlichen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Männern und Frauen und das dritte beschreibt, dass die Lernenden die biologischen Geschlechtsmerkmale bzw. -organe kennen. Hier wird deutlich, dass ein Großteil der Lehrpläne folglich vorsieht, biologische Aspekte von Geschlecht zu thematisieren und dabei vor allem das Kennen von Unterschieden zwischen dem männlichen und dem weiblichen Geschlecht fokussiert. Werden die anhand des Selektionskriteriums herausgelösten Segmente genauer betrachtet zeigt sich auch innerhalb dieser Lernziele, dass die Begriffspaare ‚Mädchen und Junge‘ bzw. ‚Mann und Frau‘ häufig – nämlich in 12 der 16 Segmente – vertreten sind.

Interessant ist darüber hinaus, dass die drei Ziele im Kontext ‚Der menschliche Körper‘ mit dem Operator ‚kennen‘ dem Anforderungsniveau I entsprechen, sodass ausschließlich eine reproduzierende Lernleistung von den Lernenden erwartet wird. Damit verfügt



dieser Inhalt über ein Alleinstellungsmerkmal, da die Lernziele in den übrigen Inhaltsbereichen mit verschiedenen Anforderungsniveaus versehen sind.

„Die eigene Geschlechtlichkeit“ wird in drei der analysierten Lehrpläne zum Inhalt gemacht, wobei von den Lernenden auf der Zielebene erwartet wird, dass sie ihre eigene Geschlechtlichkeit wahrnehmen, reflektieren und annehmen. Offen bleibt, wie diese hier geforderte inhaltliche Auseinandersetzung konkret zu gestalten ist (Lernleistung, Niveau), da keiner der Operatoren einem der gängigen Anforderungsbereiche zuzuordnen ist.

Der Inhalt „Geschlechterrollen“ ist in insgesamt acht der 12 Lehrpläne und somit – nach „Der menschliche Körper“ – am zweithäufigsten vertreten. Allerdings findet sich der Inhalt innerhalb der acht Lehrpläne insgesamt 17 Mal – und somit häufiger als der Inhalt „Der menschliche Körper“ (der 16 Mal in zehn Lehrplänen – und somit in mehr Bundesländern – zu finden ist). Eine Betrachtung der analysierten Segmente zeigt, dass der Inhalt zwischen ein Mal (RP, SL und ST) und vier Mal (HB) pro Lehrplan zu finden ist. Diese Spannbreite an einzelnen Fundstellen innerhalb der Lehrpläne weist kein anderer Inhaltsbereich auf. Insgesamt umfasst der aus der zusammenfassenden Inhaltsanalyse entwickelte Inhalt „Geschlechterrollen“ eine Vielzahl von bedeutungsgleichen oder -ähnlichen Begriffen, wie Rollenvorstellungen, Rollenklischees u.v.m. In allen Fällen steht jedoch eine Thematisierung von Geschlechterrollen (in verschiedenen Facetten oder begrifflichen Feinheiten) im Fokus, sodass dieser Terminus als generalisierender Code herangezogen wurde. Auf der Ebene der Lernziele, die mit dem Inhalt verbunden sind, zeigt sich die insgesamt größte Bandbreite innerhalb der Analyse. Es ließen sich 15 verschiedene Lernziele herauslösen, wobei drei Unterschiede bzw. Verschiedenheiten zwischen den Geschlechtern fokussieren und ebenfalls drei den historischen Wandel der Geschlechterrollen in den Mittelpunkt rücken. Die übrigen neun Lernziele weisen keine konkreten Fokussierungen auf.

Auffällig ist auch hier, dass sich die Begriffspaare „Mädchen und Junge“/ „Mann und Frau“ innerhalb der 17 analysierten Segmente neun Mal finden lassen. Und auch bei diesen Lernzielen bleibt die Art und Weise bzw. das Niveau der konkreten inhaltlichen Auseinandersetzung weitestgehend unklar, denn in neun der 15 Ziele ist der Operator keinem der gängigen drei Anforderungsbereiche zuzuordnen. Auf der anderen Seite finden sich unter dem inhaltlichen Schwerpunkt „Geschlechterrollen“ aber die beiden Operatoren aus dem Anforderungsbereich III (überprüfen, hinterfragen/ in Frage stellen) wieder (vgl. Ka-

pitel 5.4.7.2). Interessant ist darüber hinaus, dass nur in einem Lehrplan betont bzw. eindeutig vermerkt wird, dass es sich bei Geschlechterrollen um etwas sozial Konstruiertes handelt; lediglich im Bremer Lehrplan finden sich die Segmente ‚Aspekte sozial vermittelter Geschlechterrollen bei sich selbst und anderen wahrnehmen‘ und ‚Auseinandersetzung mit den sozial vermittelten Geschlechterrollen‘.

Im Kontext der Thematisierung von *Geschlecht* wird ‚das menschliche Verhalten‘ in drei Lehrplänen und mit zwei verschiedenen Lernzielen inhaltlich fokussiert. Dabei wird erwartet, dass die Lernenden Verhaltensweisen bzw. Verhaltensunterschiede von Mädchen und Jungen beschreiben und akzeptieren können. Auch hier finden sich in beiden Zielen das Begriffspaar ‚Mädchen und Junge‘.

Die sachbezogene Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Interessen und Denkweisen von Mädchen und Jungen wird in zwei Lehrplänen gefordert, wobei die Zielebene in beiden Fällen identisch ist (‚sich mit unterschiedlichen Interessen, Denkweisen von Mädchen und Jungen auseinandersetzen‘). Auch in diesem inhaltlichen Kontext werden vermeintliche Unterschiede zwischen Geschlechtern fokussiert.

Die Kategorie ‚Sonstiges‘ umfasste solche Segmente bzw. Zielformulierungen, die sich weder durch eine Paraphrasierung noch durch einen Rückbezug auf die jeweiligen Lernbereiche innerhalb der Lehrpläne inhaltlich zuordnen lassen. Darunter fällt z.B. das Wahrnehmen, Sich bewusst werden und Respektieren von Unterschieden (und Gemeinsamkeiten) der Geschlechter, die Entwicklung von Selbstwertgefühl als Junge oder Mädchen und die Beschäftigung mit Geschlechterverhältnissen. Dabei fällt erstmalig der Gleichberechtigungsbegriff (‚über Kenntnisse und Fertigkeiten zur Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen verfügen‘). Aus den Lehrplänen von Bayern, Bremen und Berlin/Brandenburg/ Mecklenburg-Vorpommern finden sich an dieser Stelle Segmente, die innerhalb der Lehrpläne nicht unter den ausgewiesenen Zielformulierungen platziert sind, sondern aus allgemeinen Lernbereichsbeschreibungen o.ä. stammen. Da sie aber eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Geschlecht beschreiben, werden sie in die Ergebnisübersicht übernommen.

Dieser Blick auf die im Zuge der Analyse fokussierten Lernziele und Operatoren stützt die im Teilkapitel 5.4.7.1 formulierte Annahme, dass in den Lehrplänen gesundheitswissenschaftliche/ naturwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Perspektiven auf den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* fokussiert werden, die das Modell der sex-gender-Relation widerspiegeln. So werden vor allem der menschliche Körper als auch die (sozialen)

Geschlechterrollen zum Inhalt gemacht, wenn die Thematisierung von *Geschlecht* angestrebt wird – dies aber i.d.R. in getrennten Lernbereichen. Interessant ist dabei, dass im Kontext des Inhalts ‚Geschlechterrollen‘ eine Vielzahl von Zielen erkennbar ist, sodass hier auf den ersten Blick von einem facettenreichen Angebot hinsichtlich der Anhaltspunkte zur Thematisierung von *Geschlecht* ausgegangen werden kann. Aber: Werden diese Ziele nun im Zusammenhang mit den verwendeten Operatoren genauer betrachtet, zeigt sich, dass hier besonders häufig Operatoren verwendet werden, die sich keinem der drei Anforderungsbereiche zuordnen lassen (z.B. erkennen, sich auseinandersetzen mit, entdecken). Den Unterricht planenden Lehrpersonen werden hier also kaum Anhaltspunkte angeboten, auf welchem Niveau und mit welchen konkreten Lernwegen eine Thematisierung von Geschlechterrollen stattfinden soll bzw. wie sie deren Erfolg (also die Lernzielerreichung) sichtbar/ überprüfbar machen können. Vielmehr werden solche Verben genutzt, die Prozesse und kein Ergebnis eines Lernprozesses beschreiben (etwas erkennen, sich mit etwas auseinandersetzen) und es bleibt dabei unklar, wie die Lehrpersonen diese Prozesse initiieren und/ oder anleiten bzw. gestalten können.

Auf der anderen Seite können die hier verwendeten Operatoren auch Offenheit und Flexibilität ermöglichen, da sie eben kein klar definiertes Anforderungs- und somit auch Leistungsniveau verlangen; z.B. können Lehrpersonen unter Rückbezug auf die Lerngruppe so entscheiden, wie ‚sich auseinandersetzen mit Geschlechterrollen‘ in der Klasse (inhaltlich, methodisch) organisiert werden soll, welches Anforderungsniveau angemessen erscheint und welche Wege der Überprüfung der Lernzielerreichung daraus zu generieren sind. Operatoren wie ‚entdecken‘ oder ‚erkennen‘ erlauben Lehrkräften vielseitige Planungsmöglichkeiten und eröffnen so ggf. auch Chancen für Sacherschließungen, die sich differenziert an den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Lernenden – statt an administrativ gesetzten Leistungserwartungen – orientieren.

Problematisch bleibt aber, unabhängig vom Grad der Offenheit der Operatoren und dem damit verbundenen Anforderungsniveau, dass an keiner Stelle geklärt wird, was z.B. unter Geschlechterrollen zu verstehen ist. Bei einem so wandelbaren Begriff ist dies durchaus schwierig, denn je nachdem, aus welcher Bezugsdisziplin eine Lehrperson ihr Sachwissen bezieht, ergeben sich unterschiedliche inhaltliche Ausgestaltungen des Begriffs. Kapitel 2 dieser Arbeit zeigt, dass bereits der Geschlechterbegriff in wissenschaftlichen Disziplinen unterschiedlich gefasst wird, sodass sich daraus auch Konsequenzen für die mit dem Begriff gebildeten Komposita (wie Geschlechterrollen oder Geschlechterkli-

schees) ergeben. Hier zeigt sich eine Besonderheit einiger sozialwissenschaftlicher Begriffe, die vor allem im Vergleich mit naturwissenschaftlichen Terminologien deutlich wird. Beispielsweise existiert in den Fachwissenschaften auch keine einheitliche bzw. allgemeingültige Definition des Begriffes ‚Familie‘. Familienformen haben sich im Laufe der Zeit stark gewandelt und Familienstrukturen unterliegen auch aktuell permanenten Veränderungen. Diese stetigen Wandlungsprozesse sowie kulturellen Bedeutungsunterschiede bedingen die Herausforderungen für eine allgemeingültige Begriffsbestimmung. (Vgl. Wonneberger & Stelzig-Willutzki 2018, S. 490). Auch Köhnlein (2012) weist darauf hin, dass sich Lebensformen in unserer Gesellschaft stets relativieren und wandeln. Dies zeige, so Köhnlein weiter, „dass gesellschaftliche Strukturen nicht naturgesetzlich festgelegt sind, sondern von menschlichem Denken und Handeln abhängen“ (Köhnlein 2012, S. 403). Gesellschaft, ihre Strukturen und Dimensionen sind dynamisch – dieser Herausforderung muss sich das sozialwissenschaftliche Lernen im Sachunterricht stellen. Für naturwissenschaftliche Terminologien gilt dies folglich in einem anderen Maß. Natürlich entwickeln sich auch hier Theorien durch Forschung stets weiter. Dennoch sind Begriffe wie z.B. ‚Dichte‘ physikalisch definiert und von Naturgesetzen abhängig; sie sind weniger abhängig von gesellschaftlichem Wandel und Entwicklungen. Für den Sachunterricht mit seinem vielperspektivischen Ansatz ergibt sich dadurch sowohl für die Lehrpläne als auch für die Lehrpersonen eine besondere Herausforderung. Denn um den Anspruch (wissenschaftliche und gesellschaftliche) Aktualität abzubilden und den Unterricht sachgemäß zu gestalten, müssten (vor allem) verwendete sozialwissenschaftliche Ansätze und Begriffe regelmäßig hinterfragt und überprüft werden. Nur so kann vermieden werden, dass veraltete Theorien – wie hier exemplarisch am Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* gezeigt – im Sachunterricht tradiert und über die Lernenden als Akteur\*innen in unserer Gesellschaft dauerhaft reproduziert werden.

Zusammenfassend wird durch diesen Teil der Analyse deutlich, dass im Kontext des Inhaltsbereichs ‚Geschlechterrollen‘ Hinweise zu dem hinter diesem Begriff stehenden Sachwissen ebenso wenig angeboten werden wie Operatoren für konkrete Lernwege, so dass keine Aussagen darüber möglich sind, *was* die Kinder *wie* im Kontext von Geschlechterrollen lernen (sollen). Beides bleibt der Interpretation der Lehrpersonen überlassen, wobei damit auch Chancen und planerische/ gestalterische Freiheiten – wie z.B. die an den Interessen und Fähigkeiten der Lernenden orientierte Planung – verbunden sind.

Im Kontext der Inhalte ‚die eigene Geschlechtlichkeit‘ und ‚Zukunft, Arbeit, Berufe‘ werden ebenfalls überwiegend Operatoren genutzt, die sich keinem der drei gängigen Anforderungsbereiche zuordnen lassen und es für Lehrpersonen somit entweder erschweren, entsprechende Lernwege zu generieren oder aber Freiheiten zur individuellen Planung/ Gestaltung eröffnen. Interessant ist hier außerdem, dass die eigene Geschlechtlichkeit in nur drei der 12 Lehrplänen explizit zum Inhalt gemacht wird – und das obwohl die Kategorie Geschlecht eine so zentrale Rolle im Identitätsentwicklungsprozess einnimmt (vgl. Budde & Blasse 2014).

Ganz anders erscheint da der Inhaltsbereich ‚der menschliche Körper‘, innerhalb dessen drei zentrale Lernziele herausgelöst werden konnten und der in zehn von 12 Lehrplänen verankert ist. Diese beziehen sich alle auf das Kennen biologischer bzw. körperlicher Merkmale – es wird ausschließlich der Anforderungsbereich I herangezogen, der das unterrichtliche Niveau, mögliche Lernwege sowie die Überprüfbarkeit der Lernzielerreichung eingrenzt. Bezüglich der biologischen Facette von Geschlecht sind also deutlich klarere Anhaltspunkte vorhanden – die ausgewiesenen Lernziele sind konkreter als die, die zum Inhalt ‚Geschlechterrollen‘ angeboten werden, denn sie beschreiben ein eindeutiges Ziel eines Lernprozesses. Daraus lässt sich die Vermutung ableiten, dass der Inhaltsbereich ‚der menschliche Körper‘ für die Lehrpersonen deutlich anwendbarer erscheint, sodass sich dieser auch entsprechend konkreter im Unterricht wiederfindet. In der Interviewstudie (s. Kapitel 5.5) kann dieser Annahme nachgegangen werden.

Das Kennen körperlicher/ biologischer Unterschiede (und Gemeinsamkeiten) bzw. das Kennen von (körperlichen/ biologischen) Geschlechtsmerkmalen als Zielformulierung in zehn der 12 – und somit in zehn der 14 derzeit gültigen Sachunterrichtslehrplänen – stützt erneut die bereits dargelegte These, dass das hinter den Lehrplänen stehende Geschlechtsverständnis auf der Naturhaftigkeit von Geschlecht beruht und somit aktuelle Geschlechterbegriffe nicht berücksichtigt. Körperliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern werden der Biologie zugeschrieben, gleichzeitig betont der Fokus auf Unterschiede die Binarität von Geschlecht, die ebenfalls nicht dem wissenschaftlichen Stand entspricht (vgl. Kapitel 2). Den Lehrpersonen wird hier nur der Anhaltspunkt angeboten, wissenschaftlich veraltete Theorien mit den Kindern zu bearbeiten – und dies auf einem ausschließlich reproduzierenden Niveau. Es finden sich keine Formulierungen, die z.B. auf das Hinterfragen oder Reflektieren dieser vermeintlichen Unterschiede abzielen. Dies muss Konsequenzen für das Geschlechtsverständnis haben, das die Kinder (auch im und

durch Sachunterricht) (weiter-)entwickeln. Sie lernen die körperlichen Merkmale der Geschlechter als gegeben kennen, die es zu benennen gilt (z.B. durch das Beschriften einer Abbildung). In den Lehrplänen ist eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Merkmalen, die für die Ausbildung eines eigenen, reflektierten Geschlechtsverständnisses notwendig erscheinen, nicht vorgesehen.

Insgesamt findet sich der Inhalt ‚der menschliche Körper‘ nur in zwei der in die Analyse eingegangenen Lehrpläne nicht – aus diesem Grund erfolgt an dieser Stelle ein genauerer Blick auf die Zielformulierungen innerhalb dieser zwei Lehrpläne, denn auch in diesen lässt sich eine biologische bzw. körperliche Lesart von Geschlecht vermuten, jedoch wurden die Lernziele in Form von Segmenten für diese Analyse (Teilfrage 3) kontextlos betrachtet. So findet sich im Bayrischen Lehrplan die Formulierung: „Im Rahmen der Familien- und Sexualerziehung werden sich die Schülerinnen und Schüler der Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Geschlechter bewusst“ (BY). Mit dem Verweis auf Sexualerziehung ist zu vermuten, dass hier auch das gängige Ziel des Kennens körperlicher Merkmale der Geschlechter mitgedacht wird bzw. diese Zielbeschreibung für die Praxis so interpretiert wird. Ähnlich verhält es sich mit dem Ziel des Wahrnehmens und Respektierens der Unterschiedlichkeit der Geschlechter aus dem Lehrplan Baden-Württembergs. Dies ist zwar in einem eher sozialwissenschaftlich ausgerichteten Lernbereich verankert, jedoch ist hier u.a. der Inhalt „Menschen unterscheiden sich durch die Gestaltung ihres Äußeren, körperliche Ausdrucksformen, Gewohnheiten, Vorlieben und Interesse“ zugeordnet, sodass auch hier eine Interpretation hinsichtlich körperlicher Unterschiedlichkeit denkbar ist. Auch in den beiden Lehrplänen, die den Inhalt ‚der menschliche Körper‘ nicht explizit umfassen, lassen sich also Zielformulierungen finden, die sich im Kontext und mit dem Blick auf Unterrichtspraxis als eher natur- bzw. gesundheitswissenschaftlich/ sexualerzieherisch ausgerichtet einordnen lassen. Für die Ziele unter dem Inhaltsbereich ‚Geschlechterrollen‘ lässt sich solch eine Argumentation für die vier Lehrpläne, in denen der Inhalt nicht verortet ist, nicht konsequent ausmachen.

#### 5.4.8 Zwischenfazit: Der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen

Die Ergebnisse der vorliegenden Dokumentenanalyse werden im Folgenden zunächst zusammengefasst und anschließend resümierend diskutiert.

- (1) Die Lernbereiche, in denen der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen verankert ist, entsprechen überwiegend der sozialwissenschaftlichen Perspektive und dem perspektivenvernetzenden Themenbereich Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe. In sechs der 12 Lehrpläne findet sogar eine Kontextualisierung in diesen beiden Bereichen statt.
- (2) In den meisten Fällen wird der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* innerhalb eines Lehrplans in zwei verschiedenen Lernbereichen verortet.
- (3) In drei Lehrplänen ist der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* nicht in die sozialwissenschaftliche Perspektive (BE/BB/MV, SL, TH) und nicht in den Themenbereich Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe (NI, RP, SH) eingebunden
- (4) In drei Lehrplänen findet sich eine Verortung des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* in einem Lernbereich, der der naturwissenschaftlichen Perspektive entspricht (NI, RP, SL). Jeweils ein Mal findet eine Einbindung in die historische (NI) und die technische (NRW) Perspektive statt.
- (5) In einigen Fällen (z.B. BE/BB/MV, HB) werden sozialwissenschaftliche Inhalte bzw. Kompetenzbeschreibungen in Lernbereichen mit einer insgesamt gesundheitswissenschaftlichen Ausrichtung verortet.
- (6) Innerhalb der mit dem Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* verbundenen Zielformulierungen werden überwiegend Operatoren verwendet, die sich keinem der gängigen Anforderungsbereiche zuordnen lassen (28 von n=57). Es folgen Operatoren aus dem Anforderungsbereich I (20 von n=57), III (6 von n=57) und II (4 von n=57). Die drei am häufigsten verwendeten Operatoren sind ‚(be)nennen‘, ‚beschreiben‘ (Anforderungsbereich I) und ‚sich auseinandersetzen/ beschäftigen mit‘ (keine Zuordnung möglich).
- (7) Die sachbezogene Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* findet im Kontext der sechs Inhaltsbereiche ‚Zukunft, Arbeit, Berufe‘, ‚der menschliche Körper‘, ‚die eigene Geschlechtlichkeit‘, ‚Geschlechterrollen‘, ‚menschliches

Verhalten' und ‚Interessen und Denkweisen' statt<sup>123</sup>. In zehn von 12 Lehrplänen findet sich der Inhalt ‚der menschliche Körper' und in acht Lehrplänen ‚Geschlechterrollen' wieder.

- (8) Insgesamt lassen sich 37 verschiedene Lernziele zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* aus den 12 in die Analyse eingegangenen Lehrplänen herauslösen, die sich auf die sechs entwickelten Inhaltsbereiche (+ Sonstiges) verteilen. Die größte Vielfalt an verschiedenen Lernzielen ist dabei dem Inhaltsbereich ‚Geschlechterrollen' zuzuordnen (15 versch. Ziele).
- (9) In drei Lernzielen wird sprachlich explizit darauf verwiesen, sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern in den Blick zu nehmen; in acht Formulierungen liegt der Fokus auf Unterschieden bzw. der Verschiedenheit der Geschlechter. Ein Blick auf die in die Analyse eingegangenen Segmente zeigt, dass sich die Begriffspaare ‚Junge – Mädchen' und ‚Mann – Frau' (bzw. ‚männlich – weiblich') häufig (in 31 der 51 Segmente) finden lassen.

Es wird deutlich, dass sowohl die Naturhaftigkeit als auch die Dichotomizität der Geschlechter innerhalb der deutschen Sachunterrichtslehrpläne stark betont wird, womit zwei der drei „Axiomatischen Basisannahmen von Geschlecht“ (Hirschauer 1994, S. 672, s. auch Kapitel 2.3.3) tradiert bzw. reproduziert werden, die als gesellschaftlich geteiltes, selbstverständliches Alltagswissen über Geschlecht verstanden werden, obwohl sie nicht dem wissenschaftlichen Kenntnisstand entsprechen. Damit manifestieren die Lehrpläne als politisch-gesellschaftliches Spiegelbild und als „Kulturdokument“ (Glöckel 2003, S. 274) nicht etwa den wissenschaftlichen (Forschungs-)Stand, sondern in der Gesellschaft tradierte Werte und Vorstellungen („die folglich auch in den Köpfen der Personen zu finden sind, die Lehrpläne entwickeln). ‚Interpretationshilfen', die Lehrpersonen dabei unterstützen könnten, den Lerngegenstand wissenschaftlich zu verstehen oder dahinterliegende Konzepte zu hinterfragen, werden nicht angeboten – erscheinen bei einem Unterrichtsgegenstand mit diesen Charakteristika (wie Wandelbarkeit und Diskrepanz zwischen Wissenschafts- und Alltagsverständnis, vgl. dazu Kapitel 2) aber notwendig.

Die Annahme der Naturhaftigkeit von Geschlecht – also dass das Geschlecht biologisch begründet ist – zeigt sich durch die bereits belegte Verortung des Unterrichtsgegenstandes in natur- bzw. gesundheitswissenschaftlichen Lernbereichen, in denen der menschliche Körper als Inhaltsbereich Ausgangspunkt für die Thematisierung von *Geschlecht* ist.

---

<sup>123</sup> Hinzu kommt die Kategorie ‚Sonstiges' (s. Abb. 10)



Dass es genau zwei Geschlechter gibt, nämlich männlich und weiblich (Annahme der Dichotomizität), wird in den Lehrplänen betont, indem in ca. 60% der Lernzielformulierungen die Begriffspaare Mädchen – Junge bzw. Mann – Frau/ männlich – weiblich verwendet werden. Darüber hinaus werden Unterschiede bzw. Verschiedenheiten der Geschlechter in einigen Zielformulierungen explizit fokussiert (z.B. „Jungen und Mädchen in ihrer Verschiedenheit erkennen“ (RP), körperliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen benennen“ (HB)). Und auch wenn Gemeinsamkeiten in den Mittelpunkt rücken sollen, geschieht dies nicht, ohne gleichzeitig explizit Unterschiede zu betrachten (z.B. „[...] werden sich die Schülerinnen und Schüler der Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Geschlechter bewusst“ (BY), „Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Frau – Mann / Kinder – Jugendliche – Erwachsene) kennen“ (NI)). Dabei werden stets zwei Geschlechter benannt. Dieser Fokus auf Unterschiede und Verschiedenheiten scheint wenig produktiv für die Entwicklung eines reflektierten, auf Gleichberechtigung aller Menschen abzielendes Geschlechterverständnis. Eine kritische Reflexion sozialer Tatsachen wie Geschlechterungleichheiten z.B. im Rollenbild wird innerhalb der Lehrpläne kaum gefordert – dies zeigt z.B. das geringe Aufkommen des Anforderungsbereichs III, der auf selbstständiges, kritisches Reflektieren und Hinterfragen abzielt.

Und auch wenn Unterschiede bzw. Verschiedenheiten sowie die Annahme der Existenz von genau zwei Geschlechtern nicht explizit als unterrichtlicher bzw. inhaltlicher Fokus genannt werden, so werden sie doch implizit vermittelt. Denn eine Zielbeschreibung wie „die Schülerinnen und Schüler vergleichen Arbeitsbereiche von Frauen und Männern“ (NRW) impliziert, dass es ‚Frauen-Arbeitsbereiche‘ und ‚Männer-Arbeitsbereiche‘ gibt.

Abschließend lässt sich an dieser Stelle sagen, dass die deutschen Sachunterrichtslehrpläne zwar facettenreiche Anhaltspunkte zur Thematisierung von *Geschlecht* bereit halten, indem sie den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* mit insgesamt sechs verschiedenen Inhaltsbereichen koppeln, von denen einige (z.B. ‚Zukunft, Arbeit, Berufe‘) für manche Lehrpersonen sicher auch neue Sichtweisen auf den Gegenstand eröffnen. Letztlich besteht jedoch eine Konzentration auf die zwei Perspektiven ‚Sozialwissenschaften‘ und ‚Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe‘, wobei letztere vor allem Elemente der klassischen Sexualerziehung bzw. des Aufklärungsunterrichts enthält. Da es sich bei dem Bereich ‚Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe‘ um einen perspektivenvernetzenden Themenbereich handelt (vgl. GDSU 2013), kann dieses Analyseergebnis aber auch besondere

Chancen mit sich bringen. Da von einer Verzahnung der fünf Perspektiven des Sachunterrichts ausgegangen werden kann, sollen diese Bereiche Zusammenhänge zwischen den Perspektiven aufzeigen und sie zusammenführen (vgl. GDSU 2013, S. 15). Damit wird das Fach seinem charakteristischen Merkmal der Vielperspektivität gerecht:

„Ein vielfältiger und vielperspektivischer Zugang zu den Sachen, der Wissensbestände, Wissensformen sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen aus unterschiedlichen Perspektiven des Welterkennens- und -verstehens miteinander vernetzt, wird als unerlässlich gesehen, um die plurale Lebenswelt der Kinder mit ihren vielfältigen Beziehungen und Bezügen angemessen zu erschließen und es den Kindern zudem zu ermöglichen, (im Sinne Klafkis) für ihre Lebenswelt erschlossen zu sein.“ (Giest, Hartinger & Tänzer 2017, S. 10).

Das sachunterrichtliche Prinzip der Vielperspektivität meint, „dass ergiebige Themen nicht eindimensional fachbezogen, sondern multidimensional, d.h. unter potenziell allen für das Lernen von Kindern relevanten Aspekten konzipiert und für den Unterricht fruchtbar gemacht werden sollen. Damit bezeichnet Vielperspektivität ein basales Prinzip der Vielfalt aufeinander bezogener Inhalte, Betrachtungsweisen, Wissensformen und Methoden [...]“ (Köhnlein, Marquardt-Mau & Dunker 2013, S. 1). Dabei gilt es auch, Bezüge zwischen der lebensweltlichen bzw. kindlichen und der wissenschaftlichen bzw. fachlichen Perspektive herzustellen, um dem Anspruch der Vielperspektivität gerecht zu werden (vgl. Giest, Hartinger & Tänzer 2017, S. 10). Nehmen Lehrpersonen diesen Anspruch ernst, eröffnen die Lehrpläne die Chance, den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* vielperspektivisch – mit sozialwissenschaftlichen wie gesundheitswissenschaftlichen Aspekten – unterrichtlich aufzubereiten. Dies würde auch den aktuell diskutierten Ansätzen zur Sexualerziehung entsprechen, die sowohl physische als auch psychische und soziale Aspekte gleichberechtigt fokussieren. Zwar werden in den Lehrplänen kaum explizite Hinweise gegeben, die Lernbereiche mit eher gesundheitswissenschaftlichen und eher sozialwissenschaftlichen Inhalten zu z.B. einer Unterrichtseinheit verknüpfen, jedoch wird in den Lehrplänen i.d.R. in einleitenden Worten darauf hingewiesen, dass dem Prinzip der Vielperspektivität und somit der Perspektivenvernetzung nachzukommen ist<sup>124</sup>. Durch

---

<sup>124</sup> z.B.: Sachsen: „Im Sachunterricht sind die den Lernbereichen zugeordneten Inhalte sinnvoll miteinander zu vernetzen, um übergreifende Zusammenhänge zu erfassen und damit begründete Sach- und Werturteile bilden zu können“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2004/2009, S. 2).

Niedersachsen: „Diese [die fachlich orientierten Perspektiven, LC] sind weder hierarchisch geordnet noch nacheinander zu bearbeiten, sondern vernetzt zu betrachten“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S.10).

Bayern: „Die Berücksichtigung der verschiedenen Perspektiven dient einer vielfältigen Vernetzung der Inhalte über die Gegenstandsbereiche hinweg. [...] Das Zusammenspiel mehrerer Perspektiven ermöglicht vielfältige Zugänge zu einem Thema und dient einem nachhaltigen, dauerhaften und vielfach vernetzten Kompetenzerwerb“ (LehrplanPLUS 2014).

die Einordnung des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* in verschiedene Lernbereiche (die Analyse zeigt, dass der Unterrichtsgegenstand in acht der 12 Lehrplänen in mehr als einem Lernbereich verankert ist) und durch die Identifikation von sieben Inhaltsbereichen, in denen der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* kontextualisiert ist (und auch hier findet sich lediglich ein Lehrplan, der nicht mindestens zwei verschiedene Inhaltsbereiche beinhaltet), wird das Angebot deutlich, den Lerngegenstand *Geschlecht* vielperspektivisch zu betrachten und den Unterricht entsprechend anzulegen. Aber auch für *Geschlecht* als Gegenstand sozialwissenschaftlichen Lernens muss Vielperspektivität als Chance und als inhärentes Merkmal erkannt werden, denn gesellschaftliche Phänomene – wie Geschlecht – charakterisieren in ihrer Vieldeutigkeit das Zusammenleben. Aus diesem Grund konstatiert Köhnlein (2012): „In der Dimension des Sozialen zeigt sich mit besonderer Deutlichkeit die Potenz einer vielperspektivischen Konzipierung des Sachunterrichts“ (Köhnlein 2012, S. 409)

Dem widerspricht aber die Einseitigkeit der Lernziele und deren Sachebene, die vorwiegend den gängigen Zielen und Inhalten der Sexualaufklärung (s. Kapitel 4.4) entsprechen. Nur darf Sexualerziehung heute „[...] sich nicht auf biologisch-medizinische Faktenvermittlung konzentrieren [...], wenn sie zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung beitragen will“ (Müller 2014, S. 618). Diese Sichtweise scheint in den Lehrplänen grundsätzlich angelegt zu sein, denn es findet sich eine Vielzahl von Lernzielen und Inhalten, die sozialwissenschaftlich verankert sind. Aber um den Unterrichtsgegenstand vielperspektivisch – auch jenseits der Biologie – zu betrachten, sind auch Operatoren notwendig, die über die bloße Reproduktion von (biologischem) Wissen hinausgehen. Nur werden den Lehrpersonen innerhalb der beiden Schwerpunkte ‚Sozialwissenschaften‘ und ‚Gesundheit‘ in Form von Lernzielen Anhaltspunkte angeboten, die zum Großteil wenig konkret sind und deren Operatoren sich nicht den gängigen und bekannten Anforderungsbereichen zuordnen lassen, sodass die Generierung von gangbaren, vielperspektivischen Lernwegen in vielen Fällen zunächst problematisch erscheint. Lehrpersonen könnten die wenig konkreten und nicht eindeutigen Operatoren allerdings auch als Chance für die Planung und Gestaltung von Lernprozessen verstehen, die sich von den ‚klassischen‘, gesetzten und administrativ erwarteten Anforderungsniveaus lösen und sich z.B. vielmehr an den Lernbedürfnissen und Fähigkeiten der Lernenden orientieren, indem die Operatoren – und somit der Grad der Anforderung – entsprechend selbst interpretiert werden. Diese Offenheit der Sachunterrichtslehrpläne ist auf die Überarbeitungen in den 1970er-Jahren zurückzuführen. In diesen Neufassungen wurde weitestgehend (nicht überall und

in allen Lehrplänen) auf die Festlegung konkreter Lernziele verzichtet und auch einzelne Themen wurden weniger konkretisiert. Vielmehr wurden offene Richtlinien bevorzugt, die die Handlungsspieleräume der jeweiligen Lehrpersonen erheblich erweiterten, „[...] aber auch umfassende Sachkompetenz und didaktische Phantasie der Lehrerinnen und Lehrer voraus[setzen]“ (Fölling-Albers 1993, S. 17).<sup>125</sup>

Die Lernziele zum Inhaltsbereich ‚der menschliche Körper‘ sind allerdings klar, überprüfbar und entsprechen den gängigen Anforderungsbereichen, sodass hier eindeutige, nicht zu interpretierende Anhaltspunkte für Lehrpersonen angeboten werden, die von den Lernenden jedoch ausschließlich Reproduktionsleistung (Faktenwissen) abverlangen.

Unklar bleiben die Gründe für diese Differenz im Grad der Konkretheit zwischen biologischen/ gesundheitswissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Inhalten. Es kann an dieser Stelle nur vermutet werden, dass ein eher naturwissenschaftlicher Inhalt faktenbasierter und somit klarer bzw. eindeutiger zu operationalisieren erscheint als ein sozialwissenschaftlicher Inhalt, dessen Ausprägungen (z.T. sogar dessen Definition) durch Forschung und Entwicklung stets im Wandel befindlich ist (so zeigen die vorherigen Ausführungen, dass die Definition des Begriffs ‚Geschlecht‘ seit ca. 50 Jahren und innerhalb verschiedener Fachdisziplinen ständigen Veränderungen unterliegt, s. Kapitel 2). Natürlich gilt es hier auch, den Entstehungskontext der Dokumente in die Interpretation einzu beziehen; es ist unklar, auf welcher Sachebene bzw. mit welchen Sachquellen die jeweiligen Lehrplankommissionen argumentiert und entschieden haben und welches (individuelle und/ oder theoriebasierte) Geschlechterverständnis den letztendlichen Veröffentlichungen zugrunde gelegt wurde.

Die Analyse zeigt jedoch deutlich, dass Geschlecht sowohl als soziale als auch als biologische Kategorie verstanden wird, sodass ein Geschlechterbegriff im Sinne des soziologisch veralteten sex-gender-Modells Basis der deutschen Sachunterrichtslehrpläne zu sein scheint (wobei anzuzweifeln ist, ob Geschlechterrollen wenigstens immer als Produkt sozialer Interaktion statt als Resultat der biologischen Konstitution eines Menschen verstanden werden). In der Folge ist zu vermuten, dass eben dieses Verständnis unterrichtlich transportiert wird und sozialkonstruktivistische Zugänge keinen Einzug in den Sachunterricht halten – unterschiedliche wissenschaftliche bzw. fachliche Perspektiven,

---

<sup>125</sup> Aufgrund dieser auf Sachkompetenz und (fach-)didaktischem Wissen und Können basierenden ‚Interpretationsleistung‘ von Lehrer\*innen, die moderne Lehrpläne erfordern, soll im weiteren Verlauf der Arbeit auch deren Interpretation der Kompetenzen in Bezug auf *Geschlecht* im niedersächsischen Kerncurriculum empirisch untersucht werden (s. Kapitel 5.5.3.2).

wie sie ein vielperspektivischer Sachunterricht erfordert, werden hier nicht angeboten. Ziele, die auf die Reflexion von Geschlecht bzw. dem eigenen Verständnis dieses Begriffs abzielen, finden sich nicht. Vielmehr bieten die untersuchten Lehrpläne Anhaltspunkte, um überholte Annahmen über Geschlecht zu tradieren und durch die Kinder gesellschaftlich weiter zu manifestieren (statt sie kritisch zu hinterfragen). Ohne dass innerhalb der Lehrpläne eine konkrete Sachklärung oder Begriffsbestimmung erfolgt, wird den Rezipient\*innen so implizit das Modell einer sex-gender-Unterscheidung vermittelt, wobei in der Wissenschaft widerlegte Annahmen (s. Kapitel 2.3.3, Axiomatische Basisannahmen) gestützt werden, sodass die implizit angebotenen Sachklärungen fachwissenschaftlich wenig aktuelle Anhaltspunkte bieten.

Die Lernaufgaben, die den Kindern im Kontext der Thematisierung von *Geschlecht* ausgehend von den deutschen Sachunterrichtslehrplänen gestellt werden können, sind folglich (vermutlich) wenig konkret; es sei denn, der menschliche Körper und das Kennen körperlicher Unterschiede (und Gemeinsamkeiten) wird fokussiert. Es ist zu vermuten, dass sie auf ein inzwischen veraltetes und in der Soziologie weitestgehend abgelehntes Geschlechterverständnis rekurrieren, dass sie gesellschaftlich geteilte aber wissenschaftlich nicht haltbare Annahmen über die vermeintliche Naturhaftigkeit und die Dichotomizität von Geschlecht tradieren und wenig kritische Auseinandersetzung bzw. reflektiertes Hinterfragen vorsehen sowie vor allem (naturbedingte) Unterschiede zwischen den Geschlechtern betonen.

Und auch wenn sich viele Ziele und Inhaltsbereiche der Sexualerziehung – die ohne Zweifel eine wichtige Aufgabe von Schule ist – innerhalb der Lehrpläne finden lassen, kann und muss der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* für den Sachunterricht mehr bedeuten. Als gesellschaftliche, soziale und für die Kinder lebensweltlich relevante Kategorie könnte er vielperspektivisch genutzt werden, um auch gesellschaftliche Ungleichheiten, Gleichstellung, Sozialisationsprozesse und -einflüsse, (historische) Gesellschaftsentwicklungen, Medien- bzw. Werbungseinfluss usw. zu thematisieren (vgl. Kapitel 4.2 zur fachdidaktischen Einordnung des Gegenstands *Geschlecht*). Im Perspektivrahmen der GDSU sind solche Ansätze bereits angelegt<sup>126</sup>, in den analysierten Lehrplänen finden sich dazu kaum Anhaltspunkte: So ist der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* z.B. lediglich einmal in einem Lernbereich verankert, der mit der historischen Perspektive codiert

---

<sup>126</sup> z.B. durch die Kompetenz „gesellschaftlich beeinflusste Geschlechterdifferenzen beschreiben“ (GDSU 2013, S. 37) im Themenbereich ‚Sozialisation‘ der sozialwissenschaftlichen Perspektive.

wurde (Niedersachsen). Und hier zeigt sich ein „Rückwärtstrend“; so findet sich im niedersächsischen Lehrplan von 2017 keine explizite Verortung des Gegenstandes *Geschlecht* mehr in der historischen Perspektive, sondern lediglich ein Querverweis (s. Kapitel 5.4.9 zu den neuen Lehrplänen in Niedersachsen und Berlin/ Brandenburg). Auch Ansätze zur Reflexion der eigenen Geschlechtlichkeit und der eigenen Geschlechterbilder (die sich u.a. durch Sozialisationsprozesse entwickeln und u.a. von medialem Input beeinflusst werden) sind nur in wenigen Lehrplänen zu identifizieren (z.B. Baden-Württemberg, Saarland).

Es kann also festgehalten werden, dass die deutschen Sachunterrichtslehrpläne Anhaltspunkte zur sexualerzieherischen Thematisierung von *Geschlecht* anbieten, wobei der Fokus auf (vermeintlich) biologischem Faktenwissen liegt (Anforderungsbereich Reproduktion), das auf ein veraltetes Geschlechtsverständnis rekurriert. Bei den in den meisten Lehrplänen identifizierten Inhaltsbereichen ‚Geschlechterrollen‘ (in 8 von 12 Lehrplänen) und ‚der menschliche Körper‘ (in 10 von 12 Lehrplänen) handelt es sich um Bereiche, die zu den gängigen Inhalten der Sexualerziehung gehören (vgl. Müller 2014, S. 618; Hilgers 2009, S. 18) und auch mit entsprechenden Zielformulierungen konkretisiert werden. Durch eine Verankerung in überwiegend mindestens zwei Lernbereichen (meist gesundheitswissenschaftlich und sozialwissenschaftlich) werden aber auch Anhaltspunkte zur Perspektivenvernetzung bereitgestellt (Prinzip der Vielperspektivität). Konkrete Hinweise, um den Lerngegenstand *Geschlecht* sachunterrichtlich, d.h. vielfältig und vielperspektivisch, auch jenseits der Sexualerziehung, zu thematisieren, finden sich kaum (auch wenn sich der Unterrichtsgegenstand i.d.R. in mindestens zwei Lernbereichen und in facettenreichen Lernzielen finden lässt). Ob und wenn ja wie bzw. inwieweit der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* auf Basis der Lehrpläne vielperspektivisch betrachtet wird, hängt so folglich vom Ermessen und der fachdidaktischen Kompetenz einzelner Lehrpersonen oder Lehrer\*innen-Kollegien ab.

Der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* wird in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen als eher gesundheits- bzw. naturwissenschaftlicher Inhalt interpretiert, obwohl wenn er in einem Großteil der Lehrpläne auch sozialwissenschaftlich verankert ist (dies zeigt vor allem das abgeleitete, auf biologisch-medizinische Merkmale rekurrierende Geschlechterverständnis (sex-gender), sowie die identifizierten Lernziele). Inwieweit dieses Sachverständnis von den Lehrpersonen hinterfragt und/ oder mit den Kindern reflektiert wird

und welchen Stellenwert die Thematisierung von sozialen Aspekten im Vergleich zu vermeintlich biologischen hat, kann nur vermutet werden.

Abschließend sei erneut auf das bereits in Kapitel 5.4.2 skizzierte Charakteristikum von Lehrplänen verwiesen: Sie sind „stets ‚nur‘ die letzten Entscheidungen und Kompromisse im Interessenwettstreit zwischen bestimmten gesellschaftlichen Gruppen, etwa zwischen Parteien und ihren Bildungspolitikern, zwischen Berufsverbänden und Schulverwaltungen oder zwischen Wissenschaftlern benachbarter bzw. gleicher Disziplinen“ (Hopf 1993, S. 23). Lehrpläne bilden als solche Kompromisse vor allem einen Zeitgeist ab. Dass solch ein Dokument dann z.T. 20 Jahre verbindliche Unterrichtsgrundlage ist (s. Schleswig-Holstein: Der Lehrplan für Heimat-, Welt- und Sachunterricht ist seit 1997/1998 gültig), kann hier nur kritisiert werden. Besonders für Inhalte und Sachverhalte, die wissenschaftlich und gesellschaftlich so diskursiv sind wie die Frage nach Geschlecht, Geschlechterdifferenzen usw., kann solch ein Kompromiss – das sich durchgesetzte Interesse innerhalb eines gesellschaftlich-politischen Entwicklungsabschnittes – als Lehrplan nicht unkommentiert und ohne entsprechende Hinweise für das damit arbeitende Fachpersonal funktionieren. Auch das hinter den Lehrplänen stehende Wissenschaftsverständnis, das die an der Entwicklung solcher Dokumente beteiligten Personen und Gruppen einbringen, wird nicht transparent, sodass hier nur angenommen werden kann, dass sich gesellschaftlich geteilte und für selbstverständlich genommene Annahmen über Geschlecht und Geschlechtlichkeit in den Lehrplänen unhinterfragt manifestieren konnten.

#### **5.4.9 Nachtrag: Die neuen Lehrpläne in Niedersachsen, Berlin/Brandenburg und Baden-Württemberg<sup>127</sup>**

Zum Schuljahr 2017/18 bzw. 2016/17 – nach der Durchführung der hier vorliegenden Dokumentenanalyse – treten in Niedersachsen, Berlin/ Brandenburg und Baden-Württemberg neue Lehrpläne für den Sachunterricht in Kraft. Die Fundstellen zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in diesen Lehrplänen sollen im Folgenden kurz beschrieben und interpretiert werden, allerdings ohne den Anspruch inhaltsanalytischer Aussagekraft.

Die Länder **Berlin und Brandenburg** lösen sich mit dem neuen Rahmenlehrplan Sachunterricht aus dem Verbund mit Mecklenburg-Vorpommern, sodass sich die Zahl der in

---

<sup>127</sup> Die Länder Sachsen und Sachsen-Anhalt haben zum 01.08.2019 ebenfalls neue Lehrpläne für das Fach Sachunterricht veröffentlicht. Diese können hier nicht mehr berücksichtigt werden.

der BRD gültigen Sachunterrichtslehrpläne auf 15 erhöht. In Bezug auf den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* finden bei der inhaltlichen Umgestaltung deutliche Veränderungen statt. Sind entsprechende Inhalte und Kompetenzen im Verbundslehrplan von Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern 2004 in dem Themenfeld ‚Sich selbst wahrnehmen/ Sexualität und Geschlechterrolle‘ verankert, finden sie sich im aktuellen Lehrplan der Länder Berlin und Brandenburg (2017) im Themenfeld ‚Kind‘. 2004 fokussierten die Kompetenzen und Inhalte u.a. „Biologische Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Jungen und Mädchen“ (S. 31), sowie „Körperteile, Geschlechtsmerkmale, Rollenverhalten und -erwartungen, Rollenklischees“ (S. 31). In der neuen Fassung lässt sich nur noch ein Inhalt finden, der das Wort ‚Geschlecht‘ inkludiert: „Entwicklung von Geschlechtsidentität und Sexualität unter Berücksichtigung der Vielfalt von Lebensentwürfen“ (S. 30). Es ist deutlich erkennbar, dass hier eine (positive) Entwicklung stattgefunden hat: So werden nicht mehr Unterschiede in den Mittelpunkt gerückt und es findet kein Verweis mehr auf eine vermeintlich biologische Verankerung bzw. Begründung von Geschlecht statt. Vielmehr scheint die – nicht notwendigerweise konkreter zu beschreibende – individuelle, auf das Kind gerichtete Entwicklung von Geschlechtsidentität im Zentrum zu stehen. Es kann davon ausgegangen werden, dass hier ein Geschlechterverständnis zugrunde liegt, dass sich stärker an interaktionstheoretischen Überlegungen statt am sex-gender-Modell orientiert. Allerdings wird das Themenfeld ‚Kind‘ über diesem Inhalt mit der leitenden Frage konkretisiert ‚Wie funktioniert unser Körper?‘. An dieser Stelle wird Geschlecht bzw. Geschlechtsidentität und ihre Entwicklung also doch mit Körper/ Biologie in Verbindung gebracht und eine von diesen Faktoren losgelöste Betrachtung scheint nicht erwartet zu werden.

Interessant sind die formulierten Vorüberlegungen zum Themenfeld ‚Kind‘, da in diesem der Begriff ‚Gender‘ explizit genutzt wird: „Weiterhin richtet das Themenfeld Kind den Blick der Lernenden [...] [u.a., L.C.] auf genderbezogene Merkmale und Stigmata“ (S. 30) und „Gleichstellung und Gleichberechtigung der Geschlechter (Gender Mainstreaming)“ (ebd.) werden als übergreifende Themen des Themenfeldes genannt. Auch hier hat also eine deutliche konzeptionelle wie inhaltliche Weiterentwicklung des Lehrplans stattgefunden, der sich stärker an aktuellen gesellschaftlichen wie wissenschaftlichen Diskussionen und Erkenntnissen zu orientieren scheint bzw. mit der Erwartung verbunden scheint, diese konkret in den Sachunterricht einfließen zu lassen.

Auch im seit dem Schuljahr 2017/18 in **Niedersachsen** gültigen Sachunterrichtslehrplan haben sich im Vergleich zu der Fassung von 2006 bezüglich des Unterrichtsgegenstandes



*Geschlecht* Veränderungen ergeben. Da die Kompetenzbeschreibungen für das Land Niedersachsen im Rahmen der Interviewstudie (s. Kapitel 5.5) eine besonders Rolle spielen, soll hier ein konkreter Vergleich der beiden Lehrpläne vorgenommen werden. Die folgende Tabelle zeigt eine Gegenüberstellung der niedersächsischen Sachunterrichtslehrpläne in den Fassungen von 2017 und 2006.

NI 2017		NI 2006	
Lernbereich	Kompetenz/ Inhalt	Kompetenz/ Inhalt	Lernbereich
		den historischen Wandel der Lebensverhältnisse und der Geschlechterrollen beschreiben und darstellen. (S. 18)	Zeit und Geschichte
Natur	benennen und beschreiben wesentliche Körperteile des Menschen sowie die geschlechtlichen Unterschiede (S. 20)	geschlechtliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen kennen (S. 23)	Natur
		Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Frau – Mann /Kinder – Jugendliche – Erwachsene) kennen (S. 24)	Natur
Gesellschaft, Politik und Wirtschaft	Reflektieren über das geschlechtsbezogene Rollenverständnis → Zeit und Wandel (Rollenverständnis früher und heute) (S. 24)	Rollenverständnis von Mädchen und Junge, Frau und Mann reflektieren (S. 20)	Gesellschaft und Politik

Tab. 6: Vergleich der niedersächsischen Curricula von 2006 und 2017 zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht*

Auch hier ist zu erkennen, dass sich die Anzahl der Kompetenzbeschreibungen, die sich auf den Lerngegenstand *Geschlecht* beziehen, verringert hat. Aus dem Lernbereich bzw. der Perspektive ‚Zeit und Geschichte‘ (bzw. 2017 neu ‚Zeit und Wandel‘) wurde der Aspekt des Wandels der Geschlechterrollen sogar vollständig entfernt, sodass mit diesem neuen Lehrplan nun in keinem der bundesdeutschen Sachunterrichtslehrpläne mehr eine explizite Verortung des Gegenstandes *Geschlecht* in der historischen Perspektive zu finden ist. Allerdings wird im Rahmen der Kompetenz „Reflektieren über das geschlechtsbezogene Rollenverständnis“ (S. 24) aus dem Lernbereich ‚Gesellschaft, Politik und Wirtschaft‘ auf den Lernbereich ‚Zeit und Wandel‘ verwiesen. Dieser Querverweis soll deutlich machen, dass hier eine Verknüpfung denkbar ist, indem das Rollenverständnis früher und heute betrachtet wird. Eine Betrachtung von *Geschlecht* im Rahmen historischen Lernens wird als Vernetzungsmöglichkeit also noch vorgeschlagen.

Auch in dieser Überarbeitung des Lehrplans wurde an einer Stelle auf die Betonung von vermeintlichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Geschlechter verzichtet (durch die Streichung der Kompetenz „Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Frau – Mann /Kinder – Jugendliche – Erwachsene) kennen“ (2006, S. 24)), sodass sich im Rahmen des Lernbereichs ‚Natur‘ nun nur noch eine Kompetenzbeschreibung finden lässt. Inhaltlich

bezieht sich diese allerdings nach wie vor auf die geschlechtlichen Unterschiede, lediglich der Operator hat sich von ‚kennen‘ (2006) zu ‚benennen und beschreiben‘ (2017) verändert. Dabei handelt es sich nach wie vor um Operatoren, die Wiedergabe/ Reproduktion verlangen, also dem Anforderungsbereich I zuzuordnen sind. Hier hat sich also keine starke Änderung ergeben (lediglich sprachliche Anpassungen und die Ergänzung eines Operators).

Im Lernbereich ‚Gesellschaft, Politik und Wirtschaft‘ ist nach wie vor eine Kompetenzbeschreibung zu finden, die auf die Reflexion des Rollenverständnisses abzielt. Inhaltlich hat sich hier also ebenfalls keine Veränderung ergeben. Positiv hervorzuheben ist, dass in der Formulierung nun auf die binären Begriffspaare Junge/Mädchen bzw. Mann/Frau verzichtet wird. Gleiches gilt im übrigen für die Kompetenzbeschreibung bezüglich der geschlechtlichen Unterschiede (Perspektive ‚Natur‘) – auch hier wird nun von „geschlechtlichen Unterschieden“ (2017, S. 20) statt den „Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen“ (2006, S. 23) gesprochen. Auch im neuen Lehrplan der Länder Berlin und Brandenburg finden sich die Begriffspaare Mädchen/Junge bzw. Mann/Frau nicht mehr. In dieser Hinsicht haben sich also beide Lehrpläne weiterentwickelt und vermeiden so eine nicht mehr zeitgemäße Betonung bzw. Fokussierung auf genau zwei Geschlechter.<sup>128</sup> Im neuen Bildungsplan für das Fach Sachunterricht des Landes **Baden-Württemberg** (Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016) wird der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in den Teilbereich ‚Natur und Leben‘ unter dem Aspekt ‚Körper und Gesundheit‘ eingeordnet. Für Klasse 1/2 wird dort in den einleitenden Worten u.a. folgende Erwartung formuliert: „Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit geschlechtsspezifischen Zuschreibungen auseinander und hinterfragen diese“ (S. 16). In den zugeordneten Teilkompetenzen heißt es dann: Die Lernenden können „den eigenen Körper sowie körperliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sowie Kindern mit und ohne Einschränkungen bewusst wahrnehmen“ (ebd.). Hier hat eine Weiterentwicklung im Vergleich zum Bildungsplan von 2004 stattgefunden, denn dort lag der Schwerpunkt noch auf der Wahrnehmung von Unterschiedlichkeiten der Geschlechter (vgl. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 100) – jetzt scheinen auch Gemeinsamkeiten betrachtet zu werden, allerdings beziehen sich diese ausschließlich auf den Körper. Aspekte wie Rollenverhalten etc. werden offenbar ausgeklammert. Darüber hinaus bleibt die Thematisierung von *Geschlecht*

---

<sup>128</sup> Dies gilt in beiden Lehrplänen nicht nur für die Passagen, in denen der Gegenstand *Geschlecht* verortet ist, sondern für das je gesamte Dokument.

einem natur- bzw. gesundheitswissenschaftlichen Lernbereich zugeordnet. Dies gilt auch für die Klassenstufen 3/4. Dort heißt es – ebenfalls innerhalb des Teilbereichs ‚Natur und Leben‘ unter dem Aspekt ‚Körper und Gesundheit‘: „Die Schülerinnen und Schüler können die eigene Körperlichkeit und Geschlechtlichkeit zunehmend differenzierter wahrnehmen und reflektieren.“ (S. 38) Es wird also grundlegend angenommen, dass es sich bei der Geschlechtlichkeit um etwas Körperliches handelt. Interessant ist nun, dass die zugeordneten Teilkompetenzen durchaus sozialwissenschaftliche Inhalte umfassen. So wird zwar erwartet, dass die Lernenden „sich über die körperlichen Veränderungen von Mädchen und Jungen auf dem Weg des Erwachsenwerdens bewusst werden und über diese sprechen“ (S. 39) – hier findet also eine Verortung sexualerzieherischer Ziele statt – aber auch, dass sie „Geschlechterzuschreibungen und Klischees in Alltag und Medien hinterfragen“ (S. 39). Der Aspekt der Medienkritik findet sich in keinem anderen Lehrplan, sodass hier eine deutliche Weiterentwicklung hinsichtlich einer sozialwissenschaftlichen Betrachtung von Geschlecht stattgefunden hat (vgl. Kapitel 4.3). Unklar bleibt allerdings, warum Ziele wie dieses in natur- bzw. gesundheitswissenschaftliche Kontexte eingeordnet werden. Durch solche Verortungen bleibt Geschlecht und Geschlechtlichkeit ein vor allem an biologischen Merkmalen erkennbares Phänomen, das auf Naturhaftigkeit zurückgeführt werden kann.

## 5.5 Der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* aus der Perspektive von Sachunterrichtslehrpersonen – eine qualitative Interviewstudie

Nachdem im vorherigen Kapitel aufgezeigt und diskutiert werden konnte, welche bildungsadministrativen Vorgaben für den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen gesetzt werden und welche Anhaltspunkte sich daraus für die Planung und Gestaltung von Sachunterricht ergeben, wird im Folgenden der Fokus auf die Lehrpersonen gerichtet. Sie sind „Fachleute für das Lehren und Lernen“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004, S. 3) und zu ihren Kernaufgaben gehört u.a. „[...] die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen“ (ebd.). Wie bereits beschrieben ist die Frage offen, wie Lehrpersonen mit dieser Rolle und Aufgabe den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* interpretieren und welche Folgerungen sich daraus für die Anlage ihres Sachunterrichts ergeben.

In diesem Abschnitt folgen zunächst eine Erläuterung der Fragestellung sowie eine Begründung der Interviewstudie, bevor ihre Anlage vorgestellt wird. Aus der Designbeschreibung (s. Kapitel 5.2) geht bereits hervor, dass es sich hier um eine qualitative Querschnittsuntersuchung mit  $n=14$  Lehrpersonen handelt. Es wird sowohl das Sampling als auch die Wahl von Leitfadenterviews als Erhebungsinstrument beschrieben und begründet, außerdem erfolgen Erläuterungen zur Interviewdurchführung und Transkription der Daten. Bevor die Ergebnisse dargestellt und interpretiert werden, wird auch die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse, an der sich die Datenauswertung orientiert, beschrieben.

### 5.5.1 Fragestellung und Begründung der Interviewstudie<sup>129</sup>

Zu Aspekten professioneller Kompetenzen von Sachunterrichtslehrkräften (v.a. für den naturwissenschaftlichen Unterricht) liegen bereits Studien vor (vgl. z.B. zu Fachwissen und zu fachdidaktischem Wissen: Anders et al. 2013; Lange et al. 2012). In der vorliegenden Studie wird explizit nicht nach eben solchen Facetten gefragt. Es wird im Sinne qualitativer Offenheit und eines explorativen Charakters folgende **Frage** fokussiert:

---

<sup>129</sup> Eine Begründung für den Forschungsschwerpunkt ‚Unterrichtsgegenstand *Geschlecht*‘ findet sich an übergeordneter Stelle (s. Kapitel 1 und 5.1).

Wie interpretieren Sachunterrichtslehrpersonen den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* und welche Folgerungen ergeben sich daraus für die Anlage ihres Unterrichts?

Von Interesse ist, wie Lehrpersonen den Lerngegenstand *Geschlecht* (unterrichtlich und sachlich) auslegen und (für konkretes Unterrichtsgeschehen) deuten (dazu gehört z.B. auch, wie sie den wissenschaftlichen Gegenstand definieren, methodisch aufbereiten, mit Zielen versehen usw.). Diese begriffliche Offenheit ermöglicht es der Forscherin, den subjektiven Sinn, den die Lehrpersonen diesem Unterrichtsgegenstand verleihen, möglichst ohne Einschränkungen zu verstehen und den Deutungshorizont sowie die (z.T. erfahrungsbasierten) Überlegungen und Auslegungen der Lehrpersonen so wenig wie möglich einzuschränken.

Damit (dem Erkenntnisinteresse der Arbeit entsprechend) sachunterrichtsdidaktische Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* aufgezeigt und verstanden werden können, ist die Perspektive von Lehrpersonen wichtig, denn sie sind „zentrale[...] Akteur[\*innen] des institutionellen Lehrens und Lernens“ (Lange & Hartinger 2014, S. 25), sie „beeinflussen mit ihren je individuellen Bedingungen und Voraussetzungen den Unterricht“ (Tänzer 2010b, S. 64) und Reiss und Ufer (2018) weisen in Überlegungen zu Perspektiven fachdidaktischer Forschung explizit darauf hin, dass „[...] die Lehrkraft, die nach wie vor eine zentrale Rolle in der Planung und Begleitung von Lernprozessen spielt, [nicht aus der Sicht der Fachdidaktiken geraten darf]“ (Reiss & Ufer 2018, S. 262). In dieser zentralen Rolle und mit diesem Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen können die Lehrpersonen (bzw. ihre Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht*) aussagekräftige Hinweise liefern, um den fachdidaktischen Umgang mit diesem Inhaltsbereich in Praxis, Forschung, Aus- und Weiterbildung weiterzuentwickeln.

Qualitative Forschung will „subjektive Wirklichkeiten und subjektive Sinnkonstruktionen [...] untersuchen“ (Misoch 2015, S. 2) – ihre Aufgabe ist es „Konstruktionen der Wirklichkeit zu rekonstruieren, welche die Akteure in und mit ihren Handlungen vollziehen“ (Meuser 2011, S. 140). In der vorliegenden Studie wird der sachunterrichtliche Lerngegenstand *Geschlecht* als Auszug der beruflichen bzw. unterrichtspraktischen Wirklichkeit von Lehrpersonen (= Akteur\*innen im Sinne der oben zitierten Aufgabenbeschreibung) verstanden, den sie mit einem subjektiven Sinn versehen. Um zu verstehen, wie Lehrkräfte diesen Unterrichtsgegenstand interpretieren und welche Folgerungen das für ihren Unterricht hat, ist eine Rekonstruktion der entsprechenden Sinnkonstruktionen im qualitativen Sinne unerlässlich. Nur so können die Daten dem Anspruch gerecht

werden, durch sie „etwas über die Welt lernen zu können, aus der die Daten stammen“ (Reichertz 2007, S. 197) und es ermöglichen, entsprechende Schlussfolgerungen für eben diese Welt zu formulieren (z.B. hinsichtlich der Entwicklung von Aus- und Weiterbildung). Diese Interviewstudie erfordert das Verstehen und damit ein qualitatives Design, das durch das Anliegen charakterisiert ist „[...] ein ‚Verstehen‘ der jeweiligen subjektiven Sichtweisen, d.h. meist das empathische und virtuelle Hinein-Versetzen und Einfühlen in die subjektiven Wirklichkeiten des anderen, um dessen Weltsicht möglichst angemessen erfassen, wiedergeben und beschreiben zu können“ (Lüders & Reichertz 1986, S. 92) zu ermöglichen. Die Interpretationen der Lehrpersonen sind solche „subjektive Sichtweisen“ (Bennewitz 2013, S. 44), die – neben z.B. Sozialisationsprozessen u.Ä. – von qualitativen Forscher\*innen untersucht werden (vgl. ebd.).

Zwar erlauben Lehrpläne einen ergiebigen und erkenntnisreichen Einblick in die administrativ erwartete Auseinandersetzung mit diesem Unterrichtsgegenstand (s. Dokumentenanalyse), wie aber Lehrpersonen – also diejenigen, die den entsprechenden Unterricht (auf Basis der Lehrpläne) planen und anlegen – den Lerngegenstand interpretieren und für Sachunterricht denken, will die vorliegende Untersuchung aufzeigen. Denn um fachdidaktische Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* zu verstehen, scheint eine Verknüpfung der Lehrplananalysen mit qualitativen Interviews mit Sachunterrichtslehrpersonen aufgrund ihres logischen Zusammenhangs besonders ergiebig: U.a. im Rahmen inhaltlich intentionaler Entscheidungen „orientieren sich Lehrerinnen und Lehrer an den Vorgaben von Bildungs- und Lehrplänen“ (Tänzer 2010b, S. 72); sie dienen u.a. als „Handlungsanweisungen und Planungshilfen für den Lehrer“ (Glöckel 2003, S. 275). Es wird also deutlich, wie eng die unterrichtlichen Einflussgrößen Lehrpläne und Lehrpersonen zusammenhängen. Die Befragung von Lehrpersonen ermöglicht folglich einen vertiefenden Einblick (auch) darüber, wie die bereits analysierten bildungsadministrativen Vorhaben verstanden, genutzt und eingeordnet bzw. in ihrer Funktion/ in ihrem Nutzen bewertet werden<sup>130</sup>. Außerdem lassen sich durch die Interviews mit den Lehrpersonen ggf. Fragen klären, die die Dokumentenanalyse aufgeworfen hat. Die Ergebnisse aus selbiger zeigen z.B., dass die Lehrpläne durchaus Potenziale beinhalten, den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* vielperspektivisch zu betrachten (vgl. Kapitel 5.4.8 zu den Ergebnissen der Dokumentenanalyse). Ob und inwieweit auch Lehrpersonen diese

---

<sup>130</sup> Dies geschieht exemplarisch für das Land Niedersachsen. Vgl. dazu den Leitfaden (Anhang, Kapitel 4). Fragen zur Bewertung der Kompetenzbeschreibungen aus den niedersächsischen Kerncurriculum Sachunterricht sind explizit vorgesehen.

Möglichkeit sehen, gilt es zu erfragen. Auch hinsichtlich der z.T. unklaren Anforderungsbereiche, die innerhalb der Lehrpläne mit dem Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* verbunden sind (vgl. ebd.), können die Sichtweisen der Lehrpersonen ergänzend sinnvoll sein, um umfangreichere Interpretationen zu generieren (im Sinne einer Triangulation, vgl. dazu Kapitel 5.2 zum Design der Studie). Die Dokumentenanalyse zeigt außerdem, dass das Anforderungsniveau der Auseinandersetzung mit der Kategorie *Geschlecht* im Sachunterricht – außer biologische Merkmale werden fokussiert – häufig uneindeutig ist bzw. den Lehrpersonen (zu) viel Spielraum lässt, um selbst Konkretisierungen der Ziele vorzunehmen. Auch hier gilt es zu klären, ob und inwieweit Lehrpersonen diese Freiheiten nutzen, welche Ziele sie also ganz konkret für ihren Sachunterricht zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* entwickeln, um daraus ggf. Schlussfolgerungen für die Lehrplangestaltung bzw. -entwicklung ziehen zu können.

Darüber hinaus wird die Teilhabe der Forschenden bzw. die Kommunikation zwischen Forschenden und Beforschten im qualitativen Paradigma als „konstitutives und reflexionsbedürftiges Element des Verstehensprozesses erachtet“ (Mruck & Mey 2005, S. 10), sodass dem „Prinzip der Kommunikation“ (ebd., S. 9, vgl. auch Misoch 2015, S. 29f.) folgend eine Ergänzung der nicht-reaktiven Dokumentenanalyse sinnvoll erscheint (s. Triangulation, Kapitel 5.2 zum Forschungsdesign), um das Verstehen von fachdidaktischen Interpretationen zu ermöglichen, hier exemplifiziert am Unterrichtsgegenstand *Geschlecht*.

### **5.5.2 Methodisches Vorgehen: Datenerhebung- und Auswertung**

Im Folgenden werden die Prozesse der Datenerhebung und -auswertung beschrieben und begründet. Insgesamt wurden 14 leitfadengestützte Interviews mit niedersächsischen Sachunterrichtslehrpersonen im Zeitraum von Juni 2016 bis Mai 2017 geführt, deren Auswertung inhaltsanalytisch erfolgte.

#### **5.5.2.1 Das Sampling**

Das Sampling in der empirischen Sozialforschung beschreibt die „Auswahl der Untersuchungseinheiten für eine Untersuchung“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 177), genauer „die Auswahl einer Untergruppe von Fällen, d.h. von Personen, Gruppen, Interaktionen oder Ereignissen, die an bestimmten Orten und zu bestimmten Zeiten untersucht

werden sollen und die für eine bestimmte Population, Grundgesamtheit oder einen bestimmten (kollektiven oder allgemeineren) Sachverhalten stehen“ (ebd., S. 178).

In der qualitativen Interviewforschung meint dies folglich die Frage nach der Fallauswahl (= Sample) – also danach, welche Personen befragt werden sollen (vgl. Kruse 2015, S. 237). Das Untersuchungsfeld, also die Grundgesamtheit, aus der die Fälle auszuwählen sind, ist durch Heterogenität gekennzeichnet, die die Fallauswahl bestmöglich zu repräsentieren versuchen sollte. Entsprechend bewusst erfolgt die Auswahl der Fälle bzw. Interviewpartner\*innen (vgl. ebd. S. 241f.). Das Sample will „[...] die Typik des untersuchten Gegenstandes [...] bestimmen und dadurch die Übertragbarkeit auf andere ähnliche Gegenstände [...] gewährleisten“ (Merkens 2013, S. 291) und sollte aus diesem Grund möglichst facettenreich sein (vgl. ebd.). Die Generalisierbarkeit zielt hier also darauf ab, dass bestimmte Merkmale bzw. Ausprägungen bestimmter Merkmale über die Untersuchungsfälle hinweg gültig und auf ähnliche Gegenstände übertragbar sind (vgl. Hensel & Kreuz 2018, S. 76f.; Kruse 2015, S. 240)<sup>131</sup>. Dabei bedeutet das Ziehen eines Samples einen Auswahlprozess, „in dem bestimmte Subjekte aus der Gruppe aller Individuen, die die Grundgesamtheit im Hinblick auf die Merkmalsausprägung ausmachen, für die Datenerhebung ausgewählt werden“ (Misoch 2015, S. 185).

Die Grundgesamtheit der vorliegenden Studie sind Sachunterrichtslehrpersonen, dies ergibt sich aus der Fragestellung. Strategisch werden in der qualitativen Forschung aus solch einer Gruppe (Grundgesamtheit) nun solche Subjekte für die Befragung herangezogen, von denen ergiebige Informationen zur Forschungsfrage erwartet werden können und die sich hinsichtlich selbiger als inhaltlich passend/ angemessen erweisen – es handelt sich also um eine bewusste Auswahl der Fälle (vgl. ebd., S. 186). Nach welchen konkreten Kriterien bestimmte Subjekte für die vorliegende Studie ausgewählt wurden, wird im Folgenden dargestellt.

Grundsätzlich lassen sich für ein qualitatives Sampling verschiedene Verfahren bzw. Formen anwenden (vgl. zu den verschiedenen Samplingverfahren z.B. Akremi 2014, Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, Misoch 2015), die sich miteinander kombinieren lassen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 185f.) und die in der Forschungspraxis häufig modifiziert werden müssen (vgl. Hensel & Kreuz 2018, S. 79). Da der Forschenden die Grundgesamtheit (Sachunterrichtslehrpersonen) grundsätzlich bekannt ist, bietet sich hier

---

<sup>131</sup> Zur Unterscheidung dieses Generalisierungsanspruchs mit dem der quantitativen Forschung (relevante Aspekte sind dabei u.a. statistische Repräsentativität, Zufallsstichproben) vgl. z.B. Kruse 2015, Misoch 2015.



ein gezieltes Sampling – also ein Sampling nach bestimmten, vorab festgelegten Kriterien – an (vgl. Misoch 2015, S. 194; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 182). Zunächst kann so festgelegt werden, dass Sachunterrichtslehrpersonen aus Niedersachsen befragt werden sollen, da das niedersächsische Kerncurriculum Sachunterricht besonders interessante Kompetenzbeschreibungen zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* enthält (nämlich u.a. als einziger Lehrplan die Verortung in drei unterschiedlichen Perspektiven) (s. dazu die Ergebnisse der Dokumentenanalyse in Kapitel 5.4.8 sowie Anhang, Kapitel 4 zum Leitfaden). Aufgrund des explorativen Charakters der Untersuchung sind keine weiteren Merkmale bekannt, die für die Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* relevant sind (aber es könnte ein Ergebnis dieser Studie sein, Hinweise auf solche Merkmale zu benennen).

Da anzunehmen ist, dass die Berufserfahrung und somit die Unterrichtserfahrung mit einem Inhaltsbereich Einfluss auf dessen Interpretation hat, wurden Lehrpersonen unterschiedlichen Alters (zwischen 26 und 60) für die Stichprobe ausgewählt. Da sich die Forschung möglichst eng an der Praxis orientieren will, war es für die Stichprobe kein Kriterium, ob die Lehrpersonen für das Fach Sachunterricht ausgebildet wurden. Allerdings war es ein Kriterium, dass sie Sachunterricht unterrichten – nicht aber, dass sie bereits Unterricht zum Lerngegenstand *Geschlecht* durchgeführt haben, da Interpretationen eines bzw. zu einem Inhalt auch möglich sind, wenn dazu noch kein eigener Unterricht geplant und durchgeführt wurde.

Nicht zuletzt bestimmt auch die Verfügbarkeit die Fallauswahl mit (vgl. Hensel & Kreuz 2018, S. 78). Die Verfügbarkeit wurde u.a. durch die Niedersächsische Landesschulbehörde und ihre Regionalabteilungen beeinflusst. Im März und Juli 2016 wurden entsprechende Anträge zu Umfragen und Erhebungen in Schulen in zwei Regionalabteilungen gestellt, da die Erhebung in zwei Landkreisen angestrebt wurde. Diese geographische Streuung sollte ebenfalls zur maximalen Variation des Samples beitragen. Beide Anträge wurden genehmigt, sodass die Auswahl geeigneter Fälle zur Zusammenstellung des Samples in ausgewählten Schulen der beiden niedersächsischen Landkreise Vechta und Osterholz-Scharmbeck beginnen konnte.<sup>132</sup> Neben den bereits genannten Kriterien (Alter und eigenes Unterrichten des Faches Sachunterricht) wurde die freiwillige Teilnahme zu einem wichtigen Kriterium des Samplings (s. Verfügbarkeit), da die Anfragen, Gespräche

---

<sup>132</sup> Aus datenschutzrechtlichen Gründen finden sich sowohl die Anträge als auch die Genehmigungen nicht im Anhang dieser Arbeit.

zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* zu führen, häufig auf Ablehnungen stießen<sup>133</sup>, so dass grundsätzlich die Herausforderung zu bewältigen war, eine angemessen große Stichprobe zu generieren. Außerdem wurde im Sinne des Snowball-Samplings (vgl. z.B. Akremi 2014, S. 272; Misoch 2015, S. 193) Empfehlungen bereits Interviewter Lehrpersonen genutzt, um mögliche Interviewpartner\*innen zu gewinnen. Der Vorteil daran ist, dass durch den Empfehlungscharakter schneller eine Vertrauensbasis für das Interview geschaffen werden kann und dass der Zugang zu den Befragten durch die Herstellung des Kontakts erleichtert ist. Allerdings kann dieses Verfahren natürlich zu Verzerrungen führen, da die Fallauswahl von den jeweils die Empfehlung aussprechenden Personen abhängig ist bzw. beeinflusst wird (vgl. Misoch 2015, S. 93). Aus diesem Grund wurde das Sampling um den Aspekt der ‚theoretischen Sättigung‘ aus dem Verfahren des Theoretischen Samplings ergänzt (vgl. z.B. Glaser & Strauß 2010, aber auch Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 181, Merkens 2013, S. 295; Akremi 2014, S. 274; Misoch 2015, S. 190). D.h. es wurden so viele Interviews geführt (hier 14), bis keine neuen Informationen hinzukamen bzw. sich bestimmte und für die Forschungsfrage relevante Argumentationsmuster, Beschreibungen usw. stetig zu wiederholen schienen.

Aus den genannten Überlegungen und forschungspraktischen Hürden (finden von Lehrpersonen, die freiwillig an der Befragung teilnahmen), ergibt sich letztlich ein Sample, dass sich aus 14 Lehrpersonen im Alter von 26 bis 60 Jahren zusammensetzt, die Sachunterricht unterrichten und an neun verschiedenen Schulen in zwei niedersächsischen Landkreisen arbeiten.

### **5.5.2.2 Das Leitfadenterview als Erhebungsinstrument**

Qualitative Forschungen zeichnen sich u.a. dadurch aus, dass sie offen und flexibel sind: „Sie erheben unter Einsatz nicht standardisierter Erhebungsinstrumente das Subjektive mit dem Ziel des Verstehens und des Nachvollziehens subjektiver Wirklichkeitskonstruktionen [...] sowie der (Re-)Konstruktion von Bedeutung (d.h. von Sinn)“ (Misoch 2015, S. 3). Bezugnehmend auf das Ziel und das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit

---

<sup>133</sup> So wurden insgesamt 47 Schulen kontaktiert (per Mail oder Telefon), aber nur bei 15 Schulen konnte eine Kommunikation über die Möglichkeit der Interviewdurchführung hergestellt werden. Dies kann verschiedene Gründe haben: Einige Schulen meldeten direkt zurück, dass Sie an keiner Befragung zu diesem Inhalt (*Geschlecht*) teilnehmen möchten. Andere lehnten eine Teilnahme ab, da sie durch den niedersächsischen Masterstudiengang GHR300 bereits mit Studierenden, die ebenfalls Forschungsprojekte in Schule durchführen, überlastet seien.

macht dieses Zitat deutlich, dass hier ein qualitatives und nicht standardisiertes Erhebungsinstrument herangezogen werden musste. Darüber hinaus erscheint die Erhebung verbaler Daten notwendig, denn nur solche Daten erlauben die (Re-)Konstruktion der subjektiven Interpretationen der Lehrpersonen, also der Bedeutung bzw. dem Sinn, den sie dem Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* im Sachunterricht zuschreiben; schließlich ist es eine „[...] Tatsache, dass Sinn verbal ausgedrückt werden kann und damit intersubjektiv nachvollziehbar und verstehbar gemacht werden kann“ (ebd., S. 26).

**Qualitative Interviews** bezeichnen „eine verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen“ (Friebertshäuser & Langer 2010, S. 438). Hauptmerkmal dieser Methode ist es, „den Befragten so viel offenen Raum wie möglich zu geben“ (Kruse 2015, S. 148), sodass sie ihre subjektiven Sichtweisen etc. möglichst ohne Beeinflussung bzw. Strukturierung von außen mitteilen können (vgl. ebd.).

**Das Leitfadeninterview** ist die – so Kruse (2015) – wohl meistgenutzte Interviewmethode in der qualitativen Forschungspraxis und zeichnen sich durch einen Leitfaden als Strukturierungsinstrument des Gesprächs aus, damit der Verlauf des Interviews einer Art Themenweg folgt und eine Begrenzung des Horizonts möglicher Antworten durch die Fragen erfolgen kann (vgl. ebd. S. 209; Friebertshäuser & Langer 2010, S. 439). Damit ist das Leitfadeninterview eine semi-strukturierte Erhebungsform<sup>134</sup>, bei der die Strukturierung durch den\*die Forschende\*n – mittels eines Leitfadens – erfolgt (vgl. Misoch 2015, S. 65). Solch ein Leitfaden besteht aus optionalen Elementen: „(Erzähl-)Aufforderungen, explizit vorformulierten Fragen, Stichworte für frei formulierbare Fragen und/oder Vereinbarungen für die Handhabung von dialogischer Interaktion für bestimmte Phasen des Interviews“ (Helfferich 2014, S. 560). Im Rahmen dieser Elemente kann der Strukturierungsgrad unterschiedlich hoch ausfallen (vgl. Kruse 2015, S. 209): Sowohl die Formulierung als auch die Reihenfolge, in der die Fragen oder Impulse/ Aufforderungen gestellt werden, kann in verschiedenem Maße flexibel vorgegeben sein und ggf. haben

---

<sup>134</sup> Zu differenzieren ist diese Form von standardisierten Interviews, die in der quantitativen Forschung verwendet werden und sowohl die Fragen als auch die Antwortmöglichkeiten vorgeben, sowie von offenen bzw. unstrukturierten Interviews, in denen weder vorab formulierte Fragen samt Antwortoptionen noch Leitfäden genutzt werden. Semi- oder halb-/teilstrukturierte Interviews sind durch den Einsatz eines Leitfadens eine Mischform beider Vorgehensweisen bzw. befinden sich bezüglich des Strukturierungsgrades zwischen beiden Verfahren (vgl. dazu Misoch 2015, S. 13f. und Mey & Mruck 2011, S. 259).

die Befragten die Möglichkeit, Themen zu ergänzen, sodass der Leitfaden eher als ‚Gerüst‘ fungiert (vgl. Helfferich 2011, S. 36, Friebertshäuser & Langer 2010, S.439 ). Der Leitfaden dient aber stets und unabhängig von seiner Konkretetheit oder Strukturierung als ‚roter Faden‘ der Erhebung und erfüllt dabei zusätzlich folgende Funktionen:

- „Thematische Rahmung und Fokussierung,
- Auflistung aller relevanten Themenkomplexe, die im Interview angesprochen werden müssen,
- bessere Vergleichbarkeit der Daten durch thematische Rahmung,
- Strukturierung des gesamten Kommunikationsprozesses“ (Misoch 2015, S. 66)

Der Einsatz von Leitfadeninterviews bietet sich also immer dann an, wenn die von Misoch (2015) beschriebenen Funktionen eines Erhebungsinstruments für das Forschungsvorhaben dienlich erscheinen. Kruse (2015) beschreibt als Grund für den Einsatz dieses (eher) strukturierten Vorgehens folglich das Forschungsinteresse, innerhalb dessen etwas Konkretes in Erfahrung gebracht werden soll (vgl. Kruse 2015, S. 209). Konkreter wird Helfferich (2011): „Die Erhebung von subjektiven Konzepten, subjektiven Theorien, Deutungsmustern, Orientierungen, Positionierungen verträgt eine gewisse Strukturierung, z.B. in Form eines Leitfadens“ (Helfferich 2011, S. 38). Die Interpretationen eines Unterrichtsgegenstandes durch Lehrpersonen werden hier als solch eine subjektive Positionierung oder Deutung verstanden, für die Helfferich (2011) den Einsatz eines Leitfadens vorschlägt. Außerdem scheinen Leitfäden immer dann sinnvoll, wenn sich die Fragestellung – wie im Rahmen dieser Studie – auf „bestimmte berufliche und alltägliche Praktiken bezieh[t], deren Darstellung primär über den Modus der Beschreibung und Argumentation zu erfassen ist“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 127). Eine thematische Rahmung erscheint sinnvoll, um mit Lehrpersonen über einen konkreten Unterrichtsgegenstand ins Gespräch zu kommen und dabei zu vermeiden, dass sich das Gespräch über das breite Feld des (Sach-)Unterrichts ‚verliert‘. Hinzu kommt, dass Lehrpersonen ihr Verständnis eines Unterrichtsgegenstandes vor allem beschreibend zum Ausdruck bringen können, wobei ein Unterrichtsgegenstand sich durch bestimmte Merkmale auszeichnet, die mithilfe eines Leitfadens strukturierter erfragt (und so nicht vergessen) werden können. Aus diesen Gründen werden Leitfadeninterviews eingesetzt, um die Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* von Sachunterrichtslehrpersonen zu erheben.

Wie der in der vorliegenden Studie eingesetzte Leitfaden aufgebaut ist und welche Prinzipien der Leitfadengestaltung bei dessen Entwicklung eingeflossen sind, wird im Anhang, Kapitel 4, erläutert.

### **Herausforderungen beim Einsatz von Leitfadeninterviews**

Eine der zentralen und immer wieder beschriebenen<sup>135</sup> Herausforderungen qualitativer Leitfadeninterviews ist die Vermeidung der von Hopf 1978 beschriebenen „Leitfadenbürokratie“ (Hopf 1978, S. 101), die eine zu enge Orientierung am Leitfaden beschreibt, sodass sich die Interviews „nicht auf die (subjektiven) Relevanzsysteme der Befragten einlassen“ (Kruse 2015, S. 210). Dem liegt die Annahme zugrunde, „daß das qualitative Interview durch ein bestimmtes, im Prinzip nicht aufhebbares Dilemma gekennzeichnet ist: es soll einer ‚natürlichen‘ Gesprächssituation möglichst nahe kommen, ohne zugleich auch die Regeln der Alltagskommunikation zu übernehmen; das heißt, die Rollentrennung von Frager und Befragtem bleibt im Prinzip erhalten und damit auch der steuernde Einfluß des Interviewers“ (Hopf 1978, S. 114). Die klare Rollenzuweisung führt zu einer Asymmetrie in der Gesprächssituation, da der\*die Interviewende die wesentliche Kontrolle über die Interviewsituation hat (vgl. dazu z.B. Helfferich 2014, S. 564ff.) und somit grundsätzlich auch eine steuernde Funktion (vgl. Hopf 1978, S. 101) übernimmt. Wird nun diese Steuerung in Form einer zu starken Orientierung am Leitfaden maximiert, sind damit bestimmte Gefahren verbunden, da das Interview zu einem „[...] Frage- und Antwort-Dialog verkürzt wird, indem die Fragen der Reihe nach ‚abgehakt‘ werden“ (Friebertshäuser & Langer 2010, S. 440): Z.B. kann die Reichweite des Interviews eingeschränkt werden, sodass es möglicherweise sein Potenzial unterschreitet, da angesprochene Themen vorschnell als nebensächlich/ trivial o.Ä. eingeordnet werden. Außerdem kann – wird der Leitfaden zu schnell durchlaufen – keine Spezifizierung des Gesagten erfolgen (da z.B. keine gezielten Nachfragen gestellt werden) und der Kontakt zwischen Interviewendem\*Interviewender und Interviewtem\*Interviewter bleibt oberflächlich, sodass auch die erhobenen Daten an der Oberfläche bleiben – also Interviews mit einem relativ geringem Informationsgehalt zustande kommen (vgl. Misoch 2015, S. 220; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 130).

---

<sup>135</sup> Vgl. z.B. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 130; Misoch 2015, S. 220; Friebertshäuser & Langer 2010, S. 440 und Kruse 2015, S. 210, die alle auf den hier wegweisenden und begriffsprägenden Aufsatz „Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung“ von Christel Hopf (1978) verweisen.

Ähnliche Gefahren bringt bereits die grundlegende Asymmetrie der Gesprächspartner\*innen in einer Interviewsituation mit sich, da z.B. – geht der\*die Interviewte nicht von einem gemeinsamen Erfahrungshintergrund aus – für bestimmte Themen/ Meinungen usw. kein Verständnis erwartet wird, sodass sie möglicherweise gar nicht erst angesprochen werden. Andersherum werden bestimmte Aspekte ggf. nicht expliziert, da „sie als gemeinsam geteiltes Wissen nicht explikationsbedürftig erscheinen“ (Helfferich 2014, S. 564), wenn die Befragten einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund mit dem\*der Interviewenden voraussetzen.

Der die Interviewende muss für eine mündliche Befragung also den Umgang mit dem Leitfaden sowie das Fragen und Zuhören üben (Probeinterviews), um Angst/ Verunsicherung vor der Interviewsituation zu verlieren. Dies verringert die Chance, in ein bürokratisches Abarbeiten des Leitfadens zu verfallen, der vermeintlich Sicherheit gibt (vgl. Friebertshäuser & Langer 2010, S. 44). Um vor ‚Leitfadenbürokratie‘ zu schützen, sollte der Leitfaden außerdem nicht zu lang und idealerweise so übersichtlich sein, dass die Interviewenden ihn im Kopf behalten können (vgl. Helfferich 2014, S. 567).

Um mit der Asymmetrie in der Gesprächssituation umgehen zu können, ist es zentrale Aufgabe der\*des Interviewenden, eine entsprechende Beziehung zu den Befragten herzustellen. Er\*Sie sollte deshalb über entsprechende soziale wie kommunikative Kompetenzen verfügen (vgl. Misoch 2015, S. 200). Da unbestritten ist, dass der\*die Interviewende in der Interviewsituation selbst zum Erhebungsinstrument wird (vgl. z.B. ebd. oder zur entsprechenden Rollenausgestaltung Helfferich 2014, S. 564 bzw. zu den Ansprüchen an Interviewende auch Mey & Mruck 2011, S. 277f.), gilt, dass das Ziel der Erhebung „[...] nicht im Vermeiden von Interviewereffekten liegen [kann], sondern in einem adäquaten, reflektierten und kontrollierten Umgang mit der Rolle von Subjektivität und des Einflusses des Interviewenden innerhalb des qualitativen Forschungsprozesses (Misoch 2015, S. 200). Aus diesem Grund erfolgt in Kapitel 5.7 eine Reflexion des Forschungsprozesses, in dem auch die Interviewdurchführung entsprechend fokussiert wird.

### **5.5.2.3 Die Erhebungssituation und Transkription der Daten**

Bevor an dieser Stelle die Erhebungssituation – also die Durchführung der Interviews – sowie die Nachbereitung der Daten beschrieben wird, ist im Sinne der Gütekriterien qualitativer Forschung (s. Kapitel 5.3) darauf hinzuweisen, dass der Interviewleitfaden mehrfach in fachinternen Doktorand\*innenkolloquien diskutiert, in Teilen erprobt und so mehrfach überarbeitet wurde (dieses Vorgehen schlagen z.B. Przyborski & Wohlrab-Sahr

2014, S. 130 vor und ist im Forschungstagebuch detailliert dokumentiert). Außerdem haben im Juni und Juli 2016 zwei Probeinterviews stattgefunden, von denen eines auch transkribiert wurde (Interview LP1 „Bente“). Es empfiehlt sich, Probeinterviews durchzuführen, um den Leitfaden zu testen und entsprechend zu überarbeiten, sodass „problematrische, zu komplexe oder unverständliche Formulierungen“ (Friebertshäuser & Langer 2010, S. 439f.) verbessert werden konnten. Aus den hier durchgeführten Probeinterviews ergab sich z.B. die Veränderung, das Aufgabenbeispiel in den Leitfaden zu integrieren, um den Lehrpersonen eine Anregung zu geben, über eine mögliche Verankerung des Lerngegenstandes *Geschlecht* im Sachunterricht nachzudenken (s. Anhang, Kapitel 4 zu Aufbau und Begründung des Leitfadens). Außerdem ermöglichten es die Probeinterviews der Interviewerin, sich in der sozialen und kommunikativen Situation des Interviews und im flexiblen Umgang mit dem Leitfaden zu üben und Sicherheit zu gewinnen. Darüber hinaus beinhaltete die (unsystematische) Auswertung der Probeinterviews und die daraus resultierende Überarbeitung des Leitfadens bereits starke reflexive Momente (vor allem bezüglich der Interviewerinnen-Rolle), sodass die Probeinterviews bereits einen ersten Beitrag dazu leisten konnten, die Forscherin als Erhebungsinstrument – und somit verstanden als „entscheidende Variable in der Erhebung qualitativer, verbaler Daten“ (Misoch 2015, S. 199) – zu kontrollieren und zu reflektieren (vgl. ebd.).

Im Vorfeld aller Interviews wurden mit den Befragten Telefongespräche geführt, um sie über die Untersuchung zu informieren<sup>136</sup> und ein erstes Kennenlernen zu ermöglichen, sodass sich bereits Vertrauen aufbauen konnte (vgl. Mey & Mruck 2011, S. 368). Damit sich die Befragten im Interview öffnen, ist Vertrauen eine notwendige Voraussetzung (vgl. Misoch 2015, S. 217). Aus diesem Grund wurde auch den Lehrpersonen die Wahl des Erhebungsortes (im eigenen privaten Umfeld, in ihrer Schule oder in der Universität) freigestellt, denn das ergiebigste Material ist an einem vertrauten Ort, an dem sich die Befragten wohl fühlen und für sie eine bekannte, angenehme Atmosphäre herrscht, zu erwarten (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 63). Alle Lehrpersonen entschieden sich für ihre Schule. Die Interviews wurden alle im Anschluss an einen Schultag in einem Besprechungsraum oder dem Klassenraum der Lehrpersonen mit der Forschenden als Interviewerin geführt und mittels eines digitalen Aufnahmegepätes aufgezeichnet.

---

<sup>136</sup> Wobei keine wissenschaftlichen Hintergründe/ theoretische Annahmen (z.B. zum Geschlechterbegriff) erläutert wurden, um die Lehrpersonen nicht zu beeinflussen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 61f.).

An die Begrüßung vor Ort schloss sich i.d.R. eine Smalltalk-Phase an, in der es grundsätzlich darum geht, „in der Situation anzukommen und mit seiner momentanen Befindlichkeit wahrgenommen zu werden“ (ebd., S. 67). Auch dabei wird Vertrautheit aufgebaut und es finden Aushandlungsprozesse z.B. bezüglich der Dimensionen eines gemeinsamen Erfahrungshintergrundes (vgl. dazu Helfferich 2014, S. 564) statt<sup>137</sup>, sodass die Entstehung einer offenen Gesprächsatmosphäre gefördert wird. Bevor die Aufnahme startete und die Warm-Up-Phase begann, wurden – im Sinne der **ethischen Grundprinzipien qualitativer Forschung** – erneut einige Aspekte angesprochen und geklärt. Der „Informationspflicht“ (Misoch 2015, S. 19) entsprechend wurden die Befragten erneut (denn dies geschah bereits in einem Telefonat und/ oder per Mail) über den Zweck des Interviews und das Ziel der Studie aufgeklärt; die Lehrpersonen wurden also darauf hingewiesen, dass der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* im Sachunterricht untersucht wird und ihre Meinungen/ Positionen/ Erfahrungen dazu von Interesse sind. Den Befragten wurde außerdem „Vertraulichkeit/ Anonymität/ Datenschutz“ (ebd.) zugesichert; es wurde schriftlich bestätigt, dass nach der Erhebung zu keinem Zeitpunkt eine Zuordnung von Aussagen zu bestimmten Personen möglich ist und dass das niedersächsische Datenschutzgesetz eingehalten wird. Im Sinne des Grundprinzips der „Freiwilligkeit der Teilnahme und des Widerrufsrechts“ (ebd., S. 20) wird in einem von der Forschenden unterzeichneten Informationsdokuments auch darauf hingewiesen, dass die Teilnahme freiwillig erfolgt und dass die Teilnahmebereitschaft jederzeit widerrufen werden kann. Und da sich Forschende das Einverständnis für die Durchführung und Aufzeichnung eines Interviews einholen müssen (vgl. ebd.), wurde den Befragten eine zu unterschreibende Einverständniserklärung vorgelegt, die auch von allen Lehrpersonen unterzeichnet wurde (aber aus Datenschutz- und Anonymisierungsgründen nicht im Anhang zu finden sind). Im Anschluss an diese formalen Klärungen wurde mit der Aufnahme und der Warm-Up-Phase des Interviews wie oben beschrieben begonnen, wobei während der gesamten Interviewdurchführung auf die „Herstellung von Selbstläufigkeit“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 74) im Sinne des oben beschriebenen Vorgehens bei einem Leitfadenterview ebenso geachtet wurde, wie auf aufmerksames Zuhören, Authentizität und darauf, den befragten Lehrpersonen möglichst viel Raum zu geben (vgl. Misoch 2015, S. 219). Nachdem Beendigung der Aufnahme (nach der Abschluss-Phase) wurde den Interviewten stets positives Feedback und Dank bezüglich des persönlichen und wissenschaftlichen

---

<sup>137</sup> So wurde z.B. über das Lehramtsstudium gesprochen, das Forschende und Befragte als gemeinsam geteiltes Wissen/ gemeinsamen Erfahrungsraum verbindet.



Nutzen des Gespräches sowie hinsichtlich der aufgebrauchten Zeit und Konzentration entgegengebracht (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 74).

Da qualitative Daten im Allgemeinen in Form von Texten vorliegen (vgl. Helfferich 2014, S. 559) und „um das flüchtige Gesprächsverhalten für wissenschaftliche Analysen auf dem Papier dauerhaft verfügbar zu machen“ (Kowal & O’Connell 2013, S. 438), ist eine **Transkription** der Audioaufnahmen notwendig. Vor einer Transkription – also der Übersetzung von gesprochener in geschriebene Sprache – ist zu entscheiden, welche sprachlichen Phänomene in die Transkription einfließen sollen (z.B. Varianzen in der Lautstärke des Gesprochenen) und auf welche Informationen verzichtet werden kann. Der Grad an Genauigkeit bzw. Detailliertheit der Transkription hängt von der Zielsetzung der folgenden Analyse ab (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 165f. und Kuckartz 2014, S. 135) und ist für diese richtungsweisend, denn was in einem Transkript nicht vermerkt ist, kann nicht Bestandteil der Analyse sein (vgl. Langer 2013, S. 516). Das verwendete Transkriptionssystem ist samt Erläuterungen im Anhang, Kapitel 5, einzusehen.<sup>138</sup>

#### **5.5.2.4 Die Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsinstrument – Konkretisierung relevanter Verfahren**

Bei dem im Rahmen dieser Analyse eingesetzten Verfahren handelt es sich um eine Mischform aus der zusammenfassenden Inhaltsanalyse bzw. Kategorienbildung (vgl. Mayring 2015) und der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2014). Die Analyse erfolgte – wie auch die Auswertung im Rahmen der Dokumentenanalyse – in MAXQDA.

Bei der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse handelt es sich um ein Verfahren, das induktive und deduktive Analyseschritte kombiniert (vgl. Kuckartz 2014, S. 77f.). In einer ersten Phase („initiiierende Textarbeit“) werden zunächst Memos geschrieben, wichtige Textstellen markiert usw., sodass erste Auswertungsideen festgehalten werden. In der zweiten Phase werden thematische Hauptkategorien festgelegt. Diese Hauptthemen ergeben sich i.d.R. aus der Forschungsfrage bzw. dem Forschungsinteresse und sind bereits bei der Datenerhebung leitend, d.h. sie finden sich häufig auch im Leitfaden wieder (vgl. Kuckartz 2014, S. 79f.). In der vorliegenden Studie trifft das ebenfalls zu – so ergeben sich die thematischen Hauptkategorien z.T. aus dem Leitfaden, z.T. wurden Sie aber

---

<sup>138</sup> Die vollständigen Interviewtranskripte werden nicht veröffentlicht. Diese werden bei der Forscherin archiviert und können bei Bedarf auf Anfrage eingesehen werden.

auch durch die initiierende Textarbeit induktiv entwickelt. Um den Auswertungsprozess möglichst nachvollziehbar anzulegen, wurden die thematischen Hauptkategorien darüber hinaus definiert bzw. mit Codierregeln versehen (s. Anhang, Kapitel 6).

Der weitere Verlauf der Methodenbeschreibung sowie die Darstellung der Ergebnisse werden zeigen, dass dieses Set an Hauptkategorien keinesfalls statisch ist. Vielmehr finden im Zuge der Analyse Zusammenfassungen, Bündelungen und Integrationen der thematischen Hauptkategorien statt, die sich aus dem natürlichen Argumentationsfluss und der Struktur der Beschreibungen/ Erzählungen der Lehrpersonen in den Interviews ergeben.

Es folgt die dritte Phase, der erste Codierungsprozess. Dabei wird der gesamte Text (hier die transkribierten Interviews) sequenziell durchgegangen und Textabschnitte den Kategorien zugeordnet. Nicht relevante Textteile bleiben so uncodiert. Doppelcodierungen sind dabei möglich, da ein Textabschnitt mehrere Themen beinhalten kann (vgl. Kuckartz 2014, S. 80). Diese Codierung erfolgt mit MAXQDA. Dazu wurden die thematischen Hauptkategorien als Codes eingepflegt und die Codierregeln als Memos zu den Codes festgehalten, sodass die Text-Code-Zuordnung digital erfolgen konnte. Nach diesem ersten Codierungsprozess liegen nun Textteile zu den thematischen Hauptkategorien vor bzw. die Texte/ Transkripte sind an entsprechenden Stellen mit thematischen Hauptkategorien markiert. Um die Qualität des Codierungsprozesses zu sichern (vgl. ebd., S. 82f.), wurden auch in dieser Phase mehrere Doktorand\*innen-Kolloquien genutzt, um die Codierungen zu diskutieren und auf Übereinstimmung bzw. Differenzen zu prüfen.

Im Sinne der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse wäre es nun der nächste Schritt, alle mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen zusammenzustellen und innerhalb dieser Textsammlungen induktiv Subkategorien zu bestimmen (vgl. ebd., S. 83)<sup>139</sup>. Mit diesem Prozess wurde auch in der vorliegenden Analyse begonnen, sodass der Forscherin die entsprechenden Dokumente (also Sammlungen aller Textteile zu einer Hauptkategorie) vorliegen. Im Zuge dieser Zusammenstellung und dem ersten induktiven Bearbeiten des Materials zeigte sich, dass eine Analyse, die sich an den Fällen (und nicht an den Hauptkategorien) orientiert, ergiebiger und für die Forschungsfrage aussagekräftigere Ergebnisse zu generieren verspricht. Dennoch sollte unbedingt induktiv weiter ge-

---

<sup>139</sup> Da in dieser Analyse nicht alle Schritte des von Kuckartz (2014) vorgeschlagenen Vorgehens umgesetzt werden, wird auf eine vollständige Vorstellung des Verfahrens verzichtet. Ein Ablaufschema samt Erläuterungen aller Schritte ist aber z.B. bei Kuckartz 2014 (S. 78) nachzulesen.

arbeitet werden; dies ergibt sich nicht zuletzt aus dem explorativen Charakter der Fragestellung, in der subjektive Interpretationen im Fokus stehen, die sich nicht durch deduktive Vorstrukturen individuell erfassen lassen. Aus diesem Grund sollte die weitere Auswertung fallbezogen geschehen, weshalb die mit den thematischen Hauptkategorien codierten Textteile je eines Falles in je eine Tabelle überführt wurden. Das deduktive Anwenden der thematischen Hauptkategorien hat also vielmehr als Bestimmungsinstrument gedient, um die Analyseeinheiten festzulegen und inhaltlich zu systematisieren (die mit einer thematischen Hauptkategorie codierten Textteile entsprechen nun je einer Analyseeinheit), denn es wurde nun innerhalb jeden Falles zusammenfassend weiter gearbeitet. Dazu wurden die Analyseeinheiten zunächst paraphrasiert (vgl. Mayring 2015, S. 70-72; Kuckartz 2014, S. 65). Im folgenden Schritt fand im Sinne einer ersten Reduktion eine Bündelung der Paraphrasen in induktiv entstehende **Subkategorien** statt, die die thematischen Hauptkategorien inhaltlich ausdifferenzieren (diese Funktion entspricht nach wie vor dem von Kuckartz (2014, S. 83f.) vorgelegten Modell). Mögliche Doppelungen oder inhaltlich unklare Paraphrasen werden dabei gestrichen und Mehrfachcodierungen sind nach wie vor möglich. Gleichzeitig werden auch sprachliche Anpassungen vorgenommen und nicht als wesentlich erachtete Paraphrasen werden ebenso wie bedeutungsgleiche gestrichen (vgl. Mayring 2015, S. 72). Die Subkategorien werden also aus dem paraphrasierten Material abgeleitet und befinden sich auf einer verallgemeinernden Ebene (vgl. ebd., S. 85). Sie dienen hier als eine Art ‚Überschrift‘ für die Textteile, wobei sich ihre Bezeichnungen an den aus der Theorie bekannten Merkmalen, Elementen und Prozessen von Unterrichtsgestaltung orientieren. Es findet also in diesem Fall keine von Theoriekonzepten losgelöste Benennung der Subkategorien statt, wie in einer klassischen induktiven Kategorienbildung vorgesehen (vgl. ebd.). Da sich aufgrund des gleichen Ausbildungswegs von Befragten und Forscherin eine geteilte Wissensbasis zeigte, die auf ähnlichen Erfahrungs- und Verstehenshorizonten beruht, lassen sich aus der Theorie (Didaktik) stammende Begriffe in den Transkripten finden, die sowohl von den Befragten als auch von der Forscherin selbst ins Gespräch eingebracht wurden. Diese konnten so zur Basis der induktiven Kategorienbildung bzw. Benennung dieser Kategorien werden und beruhen entsprechend auf eben diesem theoretischen Wissen. Hinzukommt, dass die Ausbildung der Forscherin sowie ihr tägliches berufliches Handeln in der Lehrer\*innenausbildung zu explizitem wie implizitem Theoriewissen führen, das sich für diese Analyse nicht ausblenden lässt und eine völlig freie und ohne theoretische Überlegungen funktionierende Kategorienbildung unmöglich machen.

Der Prozess der Entwicklung von Subkategorien wurde ebenfalls durch Doktorand\*innen-Kolloquien begleitet, in denen Vorgehen und Resultate reflektiert und diskutiert wurden.<sup>140</sup> Aufgrund des vermeintlich ähnlichen Hintergrundwissens und der geteilten Erfahrungsbasis der Forscherin und der Befragten erschien eine Reflexion im Team und damit verbunden eine punktuelle Überprüfung des Codierungsprozesses besonders sinnvoll, um zu vermeiden, dass die in den Interviews vermutlich vorausgesetzte Ähnlichkeit im Erfahrungshintergrund (vgl. Helfferich 2014, S. 564) zu Fehleinschätzungen (z.B. Überbewertungen einzelner Aussagen) durch die Forscherin führt.

Nach der ersten Reduktion und Entwicklung von Subkategorien erfolgt eine Bündelung der zu Subkategorien gefassten Textteile. Es werden also alle Textteile einer Kategorie bzw. einer Subkategorie über den gesamten Fall<sup>141</sup> hinweg an der ersten Fundstelle zusammengetragen, wobei mögliche Dopplungen gestrichen werden. Die Analyse folgt nun dem von Mayring beschriebenen Ziel einer Zusammenfassung, nämlich „das Material [und zwar hier für jeden Fall, L.C.] so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben“ (Mayring 2015, S. 67). Im Zuge dieser Schritte erfolgte auch eine Neuordnung der thematischen Hauptkategorien. So wurden Aspekte wie Lernvoraussetzungen oder inhaltliche Verknüpfungen – die im Prozess der ersten Codierung noch thematische Hauptkategorien waren – zu Subkategorien der thematischen Hauptkategorien ‚Beschreibung des eigenen SU zum UG *Geschlecht*‘ (es fand also eine Integration der Kategorien statt), sodass am Ende der Analyse von ursprünglich 12 Hauptkategorien noch mit sieben (+ Subkategorien) weitergearbeitet wurde. Dies soll die Übersichtlichkeit erhöhen und ergab sich im Analyseprozess, da sich erst bei der intensiven Arbeit mit den Transkripten zeigte, wie bestimmte inhaltliche Aspekte in den Argumentationen und Beschreibungen der Lehrpersonen zusammenhängen.

Des Weiteren schien eine definitorische Ausdifferenzierung der entstehenden Subkategorien notwendig, die auch von Kuckartz (2014, S. 84) vorgeschlagen wird. Da sich im Zuge der induktiven Kategorienentwicklung zeigte, dass neben der bereits im Vorfeld verfassten Definitionen der thematischen Hauptkategorien, auch **Definitionen der Sub-**

---

<sup>140</sup> Eine konsequente Codierung im Team bzw. von mehreren Personen ist im Rahmen dieser Arbeit – wie häufig bei Qualifikationsarbeiten (vgl. Kuckartz 2014, S. 83) – nicht möglich, sodass punktuelle Kolloquien dazu dienen, die Qualität des Codierungsprozesses zu sichern.

<sup>141</sup> Als ‚Fall‘ wird in dieser Studie stets ein Interview – also eine befragte Lehrperson – verstanden. Um Missverständnissen vorzubeugen sei an dieser Stelle erwähnt, dass hier keine Fallanalyse oder Typenbildung angestrebt ist (dies geht aus der Designbeschreibung hervor, s. Kapitel 5.2).

**kategorien** die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Datenauswertung erhöhen können<sup>142</sup>, wurden diese im Prozess ergänzt. Dabei lag der Fokus auf den Subkategorien zu ‚K1: Beschr. (eigener) SU zum UG *Geschlecht*‘, da hier aufgrund der verwendeten Terminologien und der Menge an Subkategorien die größten Schwierigkeiten hinsichtlich der Nachvollziehbarkeit zu erwarten sind. Durch dieses Vorgehen gewann der Analyseprozess hier zwar deduktive Elemente, diese ergaben sich aber aus der induktiven Kategorienbildung bzw. der damit verbundenen Zusammenstellung von Textteilen und dienten nicht als Kodierleitfaden im eigentlichen Sinne (vgl. Mayring 2015, S. 109ff.), da sie nicht auf das Material angewendet wurden, sondern vielmehr im Zuge der Analyse dynamisch und um Nachvollziehbarkeit hinsichtlich der Begriffe herzustellen, entstanden sind (vgl. dazu die Schrittfolge zur Ausdifferenzierung thematischer Hauptkategorien bei Kuckartz 2014, S. 84). Sowohl die Umstrukturierung der thematischen Hauptkategorien in Subkategorien als auch die Definition der Subkategorien (z.T. mit klärenden Theoriebezügen) dienen der im Zuge einer Inhaltsanalyse notwendigen Systematisierung und Organisation des Kategoriensystems, um abschließend ein sinnvoll geordnetes Kategorienset kommunizieren zu können (Kuckartz 2014, S. 85).

**Zusammenfassend** ist die Inhaltsanalyse in Anlehnung an die Verfahren der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2014) und der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring 2010, 2015) der vorliegenden Interviewstudie folgendermaßen angelegt:

0. Initiierende Textarbeit, Schreiben von Memos
1. Entwicklung und Definition thematischer Hauptkategorien auf Basis des Leitfadens und der Memos
2. Codieren des Materials mit den thematischen Hauptkategorien: Nutzung der mit den thematischen Hauptkategorien codierten Textstellen als Analyseeinheiten für ein zusammenfassendes Vorgehen → Ab Schritt 3 erfolgt die Analyse/ die induktive Kategorienbildung nun für jeden einzelnen Fall (keine übergreifende Analyse, die sich an den Hauptkategorien orientiert)
3. Paraphrasieren der Analyseeinheiten
4. Reduktion und Strukturierung der Paraphrasen zu Subkategorien (1. Reduktion) →

---

<sup>142</sup> So zeigte sich z.B. in überfachlichen Kolloquien, dass der Methoden-Begriff in verschiedenen Fachdidaktiken unterschiedlich genutzt und definiert wird, sodass Rückfragen entstanden, auf welcher Basis hier Textteile zu dieser Subkategorie gefasst wurden. Ähnliche Klärungen waren bzgl. des Begriffs der Lernvoraussetzungen nötig, sodass infolge solcher Kolloquien Definitionen für die Subkategorien verfasst wurden, auch wenn dies in der qualitativen Inhaltsanalyse nicht immer üblich bzw. notwendig ist.

Ab Schritt 4 begann parallel die Definition der Subkategorien

5. Zusammenstellen aller Textteile einer Kategorie/ Subkategorie über den gesamten Fall hinweg (Bündelung)
6. Zusammenfassung der gebündelten Kategorien durch weitere Bündelungen, Konstruktion und Integration der Aussagen (2. Reduktion)<sup>143</sup>

#### 5.5.2.5 Aufbereitung der Ergebnisse

Durch die zuvor beschriebene Inhaltsanalyse ergeben sich sieben thematische Hauptkategorien samt induktiv entwickelten Subkategorien. Wie zuvor bereits erläutert, begann die Analyse mit 12 thematischen Hauptkategorien, die im Analyseprozess allerdings zu folgenden **sieben Hauptkategorien mit 18 Subkategorien** zusammengefasst bzw. integriert<sup>144</sup> wurden:

- K1: Beschreibung des (eigenen) Sachunterrichts zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht*<sup>145</sup> (14 Subkategorien)
- K2: implizite Definition von Geschlecht/ Geschlechterverständnis
- K3: explizite Definition von Geschlecht/ Geschlechterverständnis<sup>146</sup>
- K4: KC-Kompetenzen (vier Subkategorien)
- K5: Aufgabenbeispiel
- K6: Der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in den Perspektiven des Sachunterrichts<sup>147</sup>
- K7: Sonstiges

Wie im Zuge der Datenauswertungsmethodik bereits beschrieben, wurden die Subkategorien ergänzend zu den thematischen Hauptkategorien ebenfalls definiert, um die Nachvollziehbarkeit durch ein transparentes Begriffsverständnis zu erhöhen. Das abschließende Kategoriensystem, das sowohl „zentraler Punkt“ als auch „zentrales Instrument“ der Analyse ist und „[...] das Nachvollziehen der Analyse für andere, die Intersubjektivität des Vorgehens [ermöglicht]“ (Mayring 2015, S. 51), ist im Anhang (Kapitel 8) einzusehen. Das Kategoriensystem ist als ein erstes Ergebnis der Datenanalyse zu verstehen.

---

<sup>143</sup> Die bisher durchgeführten Analyseschritte (von der Paraphrasierung der Analyseeinheiten bis zur Bündelung der Kategorien) lassen sich Anhand eines exemplarischen Auszugs der Analysetabelle des Gesprächs mit Quinn nachvollziehen, der im Anhang (Kapitel 7) kommentiert zu finden ist.

<sup>144</sup> Z.T. wurden Hauptkategorien zusammengefasst, z.T. finden sich ursprüngliche Hauptkategorien jetzt als Subkategorien anderer thematischer Hauptkategorien wieder (z.B. die ursprüngliche thematische Hauptkategorie ‚(Lern-)Voraussetzungen der Kinder‘ ist abschließend eine Subkategorie der Hauptkategorie ‚K1: Beschr. (eigener) SU zum UG *Geschlecht*‘ geworden).

<sup>145</sup> In der Analyse verkürzt: Beschr. (eigener) SU zum UG *Geschlecht*

<sup>146</sup> In der Analyse verkürzt: impl. bzw. expl. Def. Geschlecht/ Geschlechterverständnis

<sup>147</sup> In der Analyse verkürzt: UG *Geschlecht* in Perspektiven SU

Nun ist der Fokus aber auf die Fälle zu legen, da sie als Strukturierungsdimension in der weiteren Ergebnisdarstellung und -interpretation eine wichtige Rolle spielen.

„Zentral für die qualitative Inhaltsanalyse ist die Idee der Strukturierung des Materials durch zwei Dimensionen, nämlich Fälle und Kategorien“ (Kuckartz 2016, S. 49). Aus diesem Grund kann eine **Profil- bzw. Themenmatrix** dazu dienen, die Ergebnisse über beide Dimensionen zu strukturieren. Sie ermöglicht es – je nach Lesart der Tabelle – entweder die fallorientierte oder die themenorientierte Perspektive einzunehmen. Nachdem das oben abgebildete Kategoriensystem entwickelt war, ließen sich auch die Daten bzw. Ergebnisse der vorliegenden Auswertung in eine solche Matrix überführen, die der Grundidee einer Kreuztabelle in der quantitativen Forschung entspricht (vgl. ebd.). Die Spalten zeigen jeweils die Ergebnisse eines Falls entlang des Kategoriensystems (Fallorientierung), die Zeilen zeigen die Ergebnisse zu je einer (Sub-)Kategorie in allen 14 Fällen (Themenorientierung). So können die Ergebnisse auf verschiedenen Ebenen miteinander verglichen werden (z.B. Personen/ Fälle hinsichtlich ihrer Ähnlichkeiten und Differenzen bezüglich eines Themas) (vgl. ebd., S. 50). Auf dieser Basis lassen sich außerdem sowohl thematische Zusammenfassungen (wird je eine Zeile betrachtet) als auch Fallzusammenfassungen (wird je eine Spalte betrachtet) schreiben. Im Rahmen der vorliegenden Datenanalyse wurden auf Basis der Matrix **Fallzusammenfassungen** verfasst (s. Anhang, Kapitel 10). Eine Fallzusammenfassung ist „eine systematisch ordnende, zusammenfassende Darstellung der Charakteristika eines Einzelfalls“ (Kuckartz 2016, S. 58). Es handelt sich dabei allerdings nicht um eine allgemeine Beschreibung, sondern um eine Zusammenfassung, die ganz gezielt aus der Perspektive der Forschungsfrage verfasst wird (vgl. ebd.). Hier leitete also die Frage „Wie interpretieren Sachunterrichtslehrpersonen den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* und welche Folgerungen ergeben sich daraus für die Anlage ihres Unterrichts?“ die Erstellung der sog. Case Summaries, die als ausführliche Fließtexte vorliegen. Außerdem wurde jedes Summary mit einem **Motto** in Form eines oder mehrerer Zitate aus dem Interview überschrieben, das die Forschungsfrage pointiert fokussieren soll und den gesamten Fall stellvertretend zusammenfasst. Zu bedenken ist dabei, dass ein Motto immer hohe interpretative Anteile hat, da es nur – hier von der Forscherin ausgewählte – Aspekte akzentuieren kann (vgl. ebd., S. 60).

Kuckartz (2016) beschreibt vier Bedeutungen, die Fallzusammenfassungen im Forschungsprozess haben können, wobei die hier vorliegenden Summaries in erster Linie als Hilfe dienen, um „den analytischen Blick für die Unterschiedlichkeit der einzelnen Fälle zu schärfen (Aspekt der Analytischen Differenzierung)“ (ebd., S. 62). Sie dienen als Basis

zur Auswahl der Fälle für die folgende Ergebnisdarstellung, denn auch im Rahmen der Präsentation von Daten wird „eine Stichprobe aus den Daten zur Illustration, Veranschaulichung oder intersubjektiven Nachvollziehbarkeit verwendet“ (Akremi 2014, S. 267). Um der Kritik an qualitativer Forschung entgegen zu wirken, es würde Material nach Belieben dargestellt und interpretiert (vgl. ebd.), dienen die Summaries hier dazu, den analytischen Blick der Forscherin für die einzelnen Fälle zu schärfen, sowie die Fälle zielführend miteinander zu vergleichen, um auf dieser Basis geeignete Fälle (z.B. hinsichtlich ihres Kontrastreichtums) für die Ergebnisveröffentlichung auszuwählen. Eine weitere Funktion der Fallzusammenfassungen ist die Absicherung der Ergebnisdokumentation: Da im Rahmen dieser Ergebnisdarstellung nicht alle Fälle gleichrangig präsentiert werden können (sondern exemplarisch eine Auswahl zu treffen ist, die besonders ergiebig erscheint), sind die Summaries im Anhang als Ergänzung zu sehen, die die Ergebnisse aller 14 Fälle unter der Perspektive der Forschungsfrage zusammenfassen und als ausformulierte Fließtexte festhalten.

Abschließend kann das oben beschriebene inhaltsanalytische Vorgehen (s. Kapitel 5.5.2.4) also durch die folgenden **Schritte im Rahmen der Datenaufbereitung bzw. Ergebnisbearbeitung** ergänzt werden:

0. Initiierende Textarbeit, Schreiben von Memos
1. Entwicklung und Definition thematischer Hauptkategorien auf Basis des Leitfadens und der Memos
2. Codieren des Materials mit den thematischen Hauptkategorien: Nutzung der mit den thematischen Hauptkategorien codierten Textstellen als Analyseeinheiten für ein zusammenfassendes Vorgehen → Ab Schritt 3 erfolgt die Analyse/ die induktive Kategorienbildung nun für jeden einzelnen Fall (keine übergreifende Analyse, die sich an den Hauptkategorien orientiert)
3. Paraphrasieren der Analyseeinheiten
4. Reduktion und Strukturierung der Paraphrasen zu Subkategorien (1. Reduktion) → Ab Schritt 4 begann parallel die Definition der Subkategorien
5. Zusammenstellen aller Textteile einer Kategorie/ Subkategorie über den gesamten Fall hinweg (Bündelung)
6. Zusammenfassung der gebündelten Kategorien durch weitere Bündelungen, Konstruktion und Integration der Aussagen (2. Reduktion)
7. Abschließende Zusammenstellung des Kategoriensystems samt Definitionen, das ab 4. parallel und reflexiv zum Auswertungsprozess entstand (s. Anhang, Kapitel 8)
8. Zusammenstellung der Analyseergebnisse für jeden Fall
9. Zusammenstellen der Ergebnisse in einer Profil-Themen-Matrix
10. Verfassen von Fallzusammenfassungen (Case Summaries) (s. Anhang, Kapitel 10)



### 5.5.3 Ergebnisse: Wie interpretieren Lehrpersonen den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* und welche Folgerungen ergeben sich daraus für die Anlage ihres Unterrichts?

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse, die mit der zuvor beschriebenen Analyse generiert werden konnten, anhand von drei inhaltlichen Schwerpunkten dargestellt und diskutiert, die sich wie folgt abbilden lassen:

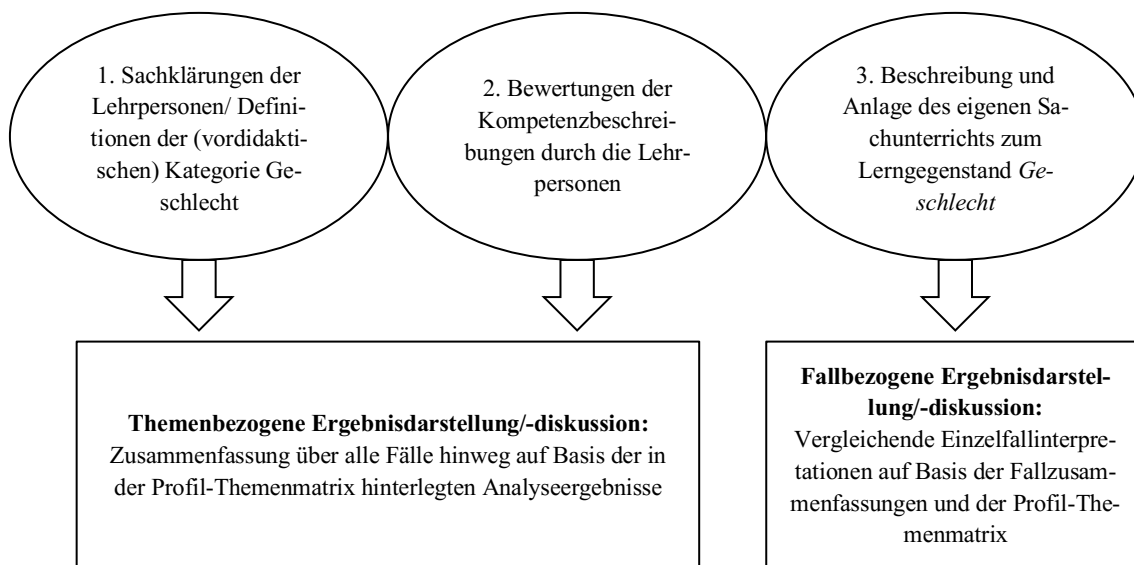


Abb. 11: Übersicht: Ergebnisdarstellung und -interpretation der Interviews

In allen Teilkapiteln werden Ankerbeispiele bzw. Zitate der Lehrpersonen stellvertretend für bestimmte Positionen, Einschätzungen oder Wertungen herangezogen, um die Ergebnisse zu verdeutlichen oder Interpretationen zu stützen. Vor allem in den Teilkapiteln 5.5.3.1 und 5.5.3.2, denen eine themengeleitete Zusammenfassung zugrunde liegt, sollen so mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Einschätzungen und Definitionen (z.T. exemplarisch) veranschaulicht werden.

#### 5.5.3.1 Was ist *Geschlecht*? – Gegenstandsklärungen der Lehrpersonen

Die Gegenstandsklärungen<sup>148</sup>, die die Lehrpersonen vornehmen – also ihre Definitionen des wissenschaftlichen Gegenstandes *Geschlecht* – werden im Folgenden vorgestellt. Hier werden die Ergebnisse themengeleitet, d.h. über alle Fälle hinweg zusammenfassend, abgebildet. Es ist anzunehmen, dass dies wichtige Anhaltspunkte zur Beschreibung von Interpretationen des Lerngegenstandes *Geschlecht* liefern kann, da die Sachkenntnis

<sup>148</sup> Zur Klärung des Gegenstandsbegriffs vgl. Kapitel 4.1 der Arbeit

der Lehrpersonen (im Sinne sachanalytischen Wissens) eine wichtige Stellung im Rahmen der Unterrichtsplanung (zu einem (Unterrichts-)Gegenstand) einnimmt. Sach- bzw. Gegenstandskompetenz von Lehrpersonen ist eine grundlegende Voraussetzung, um mit den seit den 1970er-Jahren entwickelten offenen Richtlinien und Lehrplänen für den Sachunterricht umzugehen, die aufgrund wenig konkretisierter Lernziele und Themen vielfältige Handlungsspielräume ermöglichen (vgl. Fölling-Albers 1993, S. 16f.). Der Gegenstand selbst wird als Bedingungsfaktor für die Planung von Sachunterricht (vgl. Lauterbach & Tänzer 2010, S. 34) bzw. als konstitutives Element der Unterrichtsplanung (vgl. Köhnlein 2010, S. 165) beschrieben<sup>149</sup>, sodass Sachkenntnis der Lehrpersonen gefordert ist, um Sacherschließungen und Sachlernen zu ermöglichen. Nicht zuletzt hat jeder Gegenstand einen Eigenwert – denn: „selbstverständlich ist jede Sache auf die ihr gemäße Weise zu behandeln“ (Lauterbach 2010, S. 38). Aufgrund dieses Stellenwerts der Sache<sup>150</sup>/ des wissenschaftlichen Gegenstands soll zunächst grundlegend dargestellt und diskutiert werden, welches Verständnis der vordidaktischen Kategorie Geschlecht die Lehrpersonen erkennen lassen. Dabei geht es noch nicht um didaktisierte Überlegungen – Entscheidungen über konkrete Inhalte und Ziele zu dieser Kategorie werden an anderer Stelle fokussiert.

Interessant ist zunächst, dass die Frage nach der Sachklärung, also nach der Definition von Geschlecht, für sechs der interviewten Lehrpersonen (Luca, Bente, Toni, Eike, Kaya und Remy) mit Schwierigkeiten verbunden ist, die sie auch klar als solche benennen. Vier Befragte bleiben dabei vage und formulieren wie z.B. Toni, dass sie die Frage nach einer Definition schwierig fänden, ohne genauer zu konkretisieren, was es für sie so komplex macht: „Schwierig (.). Könnte ich für mich jetzt nicht, nicht ohne länger darüber nachzudenken definieren (..)“ (Toni, 30). Kaya und Remy bezeichnen zwar auch nicht genauer, was die Definition schwierig macht, betonen aber, dass es „heutzutage“ schwierig sei,

---

<sup>149</sup> Köhnlein (2010) schlägt die „Planung von Sachunterricht aus dem didaktischen Primat der Sache“ sogar als konzeptionellen Planungsansatz für Unterrichtseinheiten im Sachunterricht vor (Köhnlein 2010, S. 165) und folgt damit der aus der bildungstheoretischen Didaktik stammenden These vom Primat des Inhalts gegenüber der Methode (vgl. Peterßen 2000, S. 23).

<sup>150</sup> Der Stellenwert der Sache im Sachunterricht wird an verschiedenen Stellen deutlich. Hier kann nur eine Auswahl als Beleg herangezogen werden: In dem Grundlagenwerk zur Planung von Sachunterricht von Tänzer & Lauterbach (2010) ist beispielsweise das erste Teilkapitel zur Planung von Unterrichtseinheiten mit „Der Eigenwert der Sache und die Relevanz ihrer Gegenstände“ (Lauterbach 2010) überschrieben und Köhnlein (1994) beschreibt die „Sachgemäßheit“ als eines der leitenden Prinzipien des Sachunterrichts. In Kapitel 4.1 (v.a. 4.1.3) wird die Diffusität des Sachbegriffs in der Sachunterrichtsdidaktik diskutiert und alternativ auf den Begriff Unterrichtsgegenstand verwiesen. Nichtsdestotrotz wird in den Verweisen und z.T. wörtlichen Zitaten hier der Begriff beibehalten – die beschriebene Begriffskritik wird allerdings mitgedacht.

Geschlecht zu definieren (vgl. Remy, 68 & Kaya, 82). Es scheinen sich also Dinge verändert bzw. Entwicklungen stattgefunden zu haben, wobei Kaya dafür ganz konkret den Diskurs um Gender-Toiletten als Beispiel anführt:

„Schwer definierbar (lacht), auf jeden Fall schwer definierbar, wenn man sich das heutzutage anguckt, gibt es ja schon Toiletten gender, [...] also da fängt es ja schon mit an, also diese Sachlage ist ja schon mal schwierig zu definieren [...]“ (Kaya, 82).

Kaya und Remy scheinen also ein Bewusstsein dafür zu haben, dass wissenschaftliche Konzepte Wandlungen unterliegen bzw. die Definition eines Gegenstandes nicht statisch sein muss. Dass fast die Hälfte der Befragten anmerkt, dass die Definition von Geschlecht schwierig sei, lässt den ersten Schluss zu, dass sie über keine ad hoc abrufbare und aus ihrer Sicht gesicherte Definition verfügen. Eine andere mögliche Vermutung ist, dass die klare „Wissensfrage“ danach, was Geschlecht sei, die Lehrpersonen unter Druck setzte, eine korrekte Antwort zu geben. Ihre Reaktion kann also auch als Zeichen von Verunsicherung oder empfundenem Druck eine „richtige“ Antwort geben zu müssen, interpretiert werden.

Trotz möglicher Unsicherheiten lassen sich klare Definitionen finden bzw. Merkmale ausmachen, die die Definitionen und somit das Geschlechtsverständnis der befragten Lehrpersonen kennzeichnen. So stimmen die Befragten überwiegend darin überein, dass es geschlechtliche Unterschiede/ Verschiedenheit zwischen Geschlechtern gibt; zehn der 14 Lehrpersonen nutzen Begriffe wie ‚verschieden‘, und/ oder ‚Unterscheidung‘/ ‚Unterschied‘, wenn sie von oder über Geschlecht sprechen und betonen damit die vermeintlichen bzw. von ihnen wahrgenommenen Differenzen zwischen Geschlechtern. So formuliert z.B. Ulli deutlich: „Denn geschlechtliche Unterschiede, die gibt es, das ist klar“ (Ulli, 40)

Andere Lehrpersonen – wie z.B. Kaya und Bente – betonen das Vorhandensein von Differenzen nicht explizit, wenn sie nach ihrem Verständnis von Geschlecht gefragt werden, sondern erwähnen die Fokussierung von Unterschieden/ Verschiedenheit, wenn sie beschreiben, welche konkreten Inhalte sich in ihrem Sachunterricht zum Lerngegenstand *Geschlecht* finden:

„Auf jeden Fall natürlich, äh, die geschlechtlichen Unterschiede, da wird man immer drauf (...) rumpochen, ähm, also in Klasse eins, zwei, ich fang-, ich mache das jetzt nur mit eins“ (Kaya, 84) / „die geschlechtlichen Unterschiede, das ist ja eigentlich erstmal so das Hauptaugenmerk“ (Bente, 54)

Für die befragten Lehrpersonen scheint insgesamt also festzustehen, dass es Unterschiede

zwischen Geschlechtern gibt (inwieweit diese auch Unterrichtsinhalt werden – Tendenzen zeigen die Aussagen von Kaya und Bente bereits –, ist an anderer Stelle zu klären). Dass ‚Geschlechter‘ dabei größtenteils die biologisch begründeten Kategorien ‚Mann‘ und ‚Frau‘ meint, zeigen die folgenden Ausführungen. Denn ein weiterer zentraler Aspekt, der den wissenschaftlichen Gegenstand auszumachen scheint, sind die Begriffspaare ‚männlich und weiblich‘ bzw. ‚Mann/ Männer und Frau/ Frauen‘. Sechs der befragten Lehrpersonen nutzen diese direkt, um Geschlecht zu definieren (Bente, Tjorven, Robin, Ulli, Eike und Luca). So antworten beispielsweise Tjorven und Robin auf die Frage, was für sie Geschlecht ist:

„Erstmal die ganz norm-, GANZ, GANZ profane Aufteilung Jungs, Mädchen, Männer, Frauen.“ (Tjorven, 56) / „Also weiblich und männlich, und so würde ich das auch-, also es gibt halt so (...) das Geschlecht, also DIE Frau und DEN Mann, allein durch das Äußere.“ (Robin, 44)

Aber auch die übrigen Lehrpersonen nutzen im Rahmen des Gesprächs über die Definition von Geschlecht Begriffspaare wie ‚Mann/ Junge – Frau/ Mädchen‘ oder ‚männlich-weiblich‘, sodass für alle 14 befragten Lehrpersonen zunächst festzustellen ist, dass sie von genau zwei Geschlechtern ausgehen. Dabei berufen sie sich größtenteils (zehn der 14 Befragten) auf biologische Merkmale bzw. den Körper/ Äußerlichkeiten, um Geschlecht zu bestimmen bzw. zu erklären, woran Geschlecht zu erkennen ist, so z.B. Eike und Luca:

„also was mir als erstes einfällt sind natürlich so äußerliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen“ (Eike, 72). / „wichtig, dass (.) bewusst wird, okay, es gibt verschiedene Geschlechter, Männer, Frauen, die haben unterschiedliche (..) Körperteile, mit unterschiedlichen Funktionen“ (Luca, 114)

Bei Ulli kann eine biologische Begründung von Geschlecht nur vermutet werden, da sie\*er die „Geschlechtlichkeit“ mit Organen (sprachlich) gleichsetzt, wenn er\*sie beschreibt, was sie\*er in ihrem Unterricht dazu plant: „und dann so zu dem ganzen Geschlechtlichen, äh, also Organen zu gehen“ (Ulli, 16). Bei drei Lehrpersonen (Kaya, Tjorven und Alex) lassen sich keine expliziten Hinweise darauf finden, ob bzw. inwieweit sie Geschlecht auf die biologische bzw. körperliche Merkmale zurückführen.

Hervorzuheben ist, dass von den zuvor erwähnten zehn Lehrpersonen, die Geschlecht mit Natur/ Biologischem und/ oder Körper in Verbindungen bringen, fünf dies nur als eine Facette von Geschlecht beschreiben. Remy, Charlie und Eike erläutern unterschiedlich konkret, dass das Biologische nur einen Teil von Geschlecht ausmache und dass noch viel mehr darüber hinaus dazugehöre. Dabei versucht Remy zu benennen, was dies neben

dem Körperlichen ist:

„Ja, also im Endeffekt (..) würde ich es ja alles, eigentlich alles, was so zu einem Menschen, also so direkt kann man das gar nicht definieren, würde ich sagen, man kann ja alles dazu zählen, was zu einem Menschen gehört. Also (.) man kann das ja einmal auf das Körperliche, ähm, die ganz normale Unterscheidung männlich, weiblich. Dann gehört zu Geschlecht ja natürlich auch, ähm, Rechte, was habe ich für Rechte, das habe ich ja allein schon drin, wenn es um Missbrauch und so weiter geht, geht, ähm, dann sind wir in der politischen Ebene [...]. Also ich würde die Gesamtheit (.), äh, ja (.), von Eigenschaften, Rechten (.), biologischen Dingen, irgendwie sowas.“ (Remy, 68)

Eike beschreibt zunächst ebenfalls die körperlichen Unterschiede als Definitionsmerkmal, versucht dann aber vage zu erläutern, dass Geschlecht doch alles sei, was eine Frau bzw. einen Mann „ausmache“:

Ähm (..), also was mir als erstes einfällt sind natürlich so äußerliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen, das ist so das erste, womit man das, glaube ich, verbindet (.), finde ich. Ja und dann irgendwie (.), [...] tja, ja, was, was eine Frau beziehungsweise einen Mann so ausmacht, also ja, ganz schwierig zu definieren (lacht) (4)“ (Eike, 72).

Auch Eike versteht Geschlecht also als über die körperlichen Merkmale eines Menschen hinausgehend, auch wenn nicht klar wird, was diese Aspekte sind, die einen Mann oder eine Frau neben äußerlichen Merkmalen ausmachen. Ähnlich vage ist die Definition von Charlie, aus der allerdings ebenfalls hervorgeht, dass Geschlecht mehr als „der Körper“ ist: „also es ist (.) mehr als, als, als nur, ähm, der Körper oder sonst-, sondern es ist, ähm, der Mensch als solches“ (Charlie, 40).

Mika und Toni führen ebenfalls aus, dass es mehr als das biologische Geschlecht gibt, werden dabei z.T. konkreter bzw. beziehen sich mehr oder weniger explizit auf soziologische Ansätze, indem sie die soziale Seite von Geschlecht bzw. den Konstruktionscharakter benennen. Dass Geschlecht eine soziale Komponente hat, scheint bereits Remy sagen zu wollen, indem er\* sie Rechte als „politische Ebene“ (Remy, 68) von Geschlecht nennt. Mika wird allerdings begrifflich konkreter und rekurriert in ihrer\* seiner Definition von Geschlecht auf das sex-gender-Modell:

„also es gibt ja eben verschiedene, verschiedene Sorten von, von Geschlecht, sage ich mal so. Das biologische Geschlecht und dann eben das soziale Geschlecht ((mhm)) (..). So das, was, was wir draus machen, das, was so gesellschaftliche (.) und aber auch individuelle (.) Konstruktionen im Grunde sind (.)“ (Mika, 72).

Neben der Unterscheidung von biologischem und sozialem Geschlecht erläutert Mika, dass Geschlecht einen konstruktiven Charakter hat, dass Geschlecht auch das sei, was wir in Form von gesellschaftlichen und individuellen Konstruktionen daraus machen. Damit

fällt sie\*er im Sampling auf – keine andere Lehrperson formuliert das mit dieser Deutlichkeit. Mika erläutert im weiteren Verlauf, dass sie\*er bereits im Studium dafür sensibilisiert wurde (vgl. Mika, 62 und 32) und über die eigene Examensarbeit in Erziehungswissenschaften, die sich mit dem ‚Thema Geschlecht‘ befasste, dafür „Feuer gefangen“ habe (Mika, 62), sodass sich ihre\*seine Sachkenntnis aus der Ausbildung heraus erklären lässt.

Toni äußert sich in ähnlicher Weise, indem sie\*er versucht, sich an das eigene Studium – also an eine gelernte und vermeintlich allgemeingültige Definition und keine ‚eigene‘ – zu erinnern: „wie war das? Was haben wir im Studium gehabt? Geschlecht ist eine gesellschaftliche Konstruktion oder so? Ist das nicht irgendwie sowas in der Art?“ (Toni, 28). Auch hier wird also expliziert, dass das Sachwissen aus der Ausbildung stammt, in deren Rahmen eine Definition gelernt wurde. Daran anschließend formuliert Toni ebenfalls, wenn auch weniger klar als Mika, dass es neben dem biologischen Geschlecht noch etwas anderes geben könnte und lässt Zweifel an einem ausschließlich biologisch begründeten Geschlechterverständnis erkennen:

„Also Geschlecht wäre jetzt einfach so, so dieser biologische Aspekt, ne?, ist man so von, von den, ähm, Merkmalen her eher männlich oder weiblich, äh, [...] Und dann ist wieder die Frage, wird das aber einf-, eigentlich nur über diese Merkmale gesteuert oder ist das mehr, ne?, ist es dann mehr etwas, was man fühlt, oder etwas, was man sieht, ne? (Toni, 30).

Auch wenn also elf der befragten Lehrpersonen (Ulli wird hier mitgezählt, da eine biologische Verortung von Geschlecht stark zu vermuten ist) Geschlecht biologisch begründen, sehen fünf dieser elf Lehrpersonen Ansätze, Geschlecht über das Biologische bzw. die Körperlichkeit/ das Aussehen hinaus zu definieren. Außer bei Mika, die neben dem biologischen klar das soziale Geschlecht benennt,<sup>151</sup> ist dabei jedoch keine Definition zu finden, die klärt, was das über die Natur Hinausgehende konkret ist. Dazu liegen lediglich vage Aussagen vor wie „was eine Frau beziehungsweise einen Mann so ausmacht“ (Eike, 72), die aber alle eher soziale Facetten bzw. Eigenschaften/ Persönlichkeitsmerkmale zu meinen scheinen.

In Abgrenzung zu diesen fünf fallen Robin und Luca auf, denn beide schließen in ihren Definitionen eine soziale Facette als Teil der Beschreibung dessen, was Geschlecht ist, aus und betonen den Stellenwert der Biologie. Robin formuliert das so:

„Auf Verhalten würde ich da, glaube ich, nicht so sehr gehen, man sagt ja immer dieses

---

<sup>151</sup> Auch wenn Mika mehr fragend als antwortend aus ihrem Studium zitiert, dass Geschlecht eine gesellschaftliche Konstruktion sei, kann dies aufgrund der vagen Formulierung kaum als ihre eigene Überzeugung – und hier folglich auch nicht als eigene Definition – verstanden werden.

typisch Frau und typisch Mann vom Verhalten her, aber das-, weiß ich nicht, ob das so zu Geschlecht passt, das ist dann mehr schon das rein Biologische, so das Aussehen und die inneren, äußeren Organe so, ja“ (Robin, 44)

Es zeigt sich also insgesamt, dass die Lehrpersonen Geschlecht grundsätzlich als biologische, naturhafte Kategorie verstehen, wobei ein Teil auch formuliert, dass das Geschlecht durch ‚mehr‘ als nur den Körper definiert sei (wobei unklar bleibt, was das über das Körperliche Hinausgehende ist). Eine Lehrperson nimmt eine Trennung von biologischem und sozialem Geschlecht vor und bezieht sich damit auf das geschlechtertheoretische Modell der sex-gender-Unterscheidung (Mika), zwei beschreiben, dass Geschlecht gesellschaftlich konstruierte Anteile hat (Mika und Toni) und argumentieren damit im Rahmen sozialkonstruktivistischer Geschlechtertheorien und wiederum zwei der Befragten betonen den Stellenwert der Biologie und schließen soziale Aspekte aus ihren Definitionen aus (Robin und Luca).

Auch wenn – wie zuvor bereits erwähnt – alle Lehrpersonen in ihren Definitionen grundsätzlich auf genau zwei Geschlechter (Mann und Frau) Bezug nehmen und diese explizit nennen, finden sich in den Definitionen der Lehrpersonen auch Ansätze, die Zweigeschlechtlichkeit bzw. die Binarität der Geschlechter in Frage zu stellen. Charlie und Quinn sprechen dabei direkt an, dass es mehr als zwei Geschlechter gibt. So formuliert Charlie, dass es etwas zwischen Mann und Frau gebe, bleibt aber bei einem vagen „dazwischen“: „Für mich ist das (.) Mann, Frau, das, was es dazwischen gibt (.), denn das gibt es ja auch noch“ (Charlie, 40).

Quinn hingegen beschreibt sehr genau, dass sie aufgrund der Geburt eines Kindes in der Familie, dessen Geschlecht nicht eindeutig zu bestimmen war, inzwischen wisse „es gibt nicht, was es nicht gibt, ne?“ (Quinn, 42) und erläutert weiter:

„Ähm, heute würde ich sagen, Geschlecht ist das, also so je nach dem, wie man auf die Welt kommt, was der Körper optisch hergibt und was die, äh, Hormone im Blut hergeben. Und das ist nicht immer eindeutig“ (Quinn, 42).

Quinn beschreibt hier also das Phänomen einer nicht eindeutig möglichen Geschlechtszuweisung bei der Geburt, da verschiedene biologische Merkmale uneindeutig sind (und rekuriert damit auf Intersexualität/ diversgeschlechtliche Menschen). Sie\*er benennt dieses Phänomen für sich auch, während er\*sie auf den medialen Diskurs zum Thema Toiletten verweist: „Geschlechterrollen, äh, Toiletten ((ja)), Männer, Frauen, dass es eigentlich noch eine dritte Tür geben müsste für die, die kein spezifisches Geschlecht haben“ (Quinn, 42). Neben Männern und Frauen (den scheinbar spezifischen Geschlechtern) gibt es laut Quinn also Menschen, die „kein spezifisches Geschlecht“ haben, die also – wie

bereits Charlie formulierte – „dazwischen“ (Charlie, 40) sind oder weder das eine, noch das andere zu sein scheinen, denn es seien „Menschen, die dann nicht so eindeutig zuzuordnen sind“ (Quinn, 40). Auch Toni beschreibt, dass die Möglichkeit besteht, weder männlich noch weiblich zu sein und geht damit ebenso wie Charlie und Quinn davon aus, dass es (biologisch) die zwei Geschlechter männlich und weiblich gibt, aber die Möglichkeit besteht, dass Menschen nicht eindeutig zuzuordnen sind: „vielleicht ist man weder das eine noch das andere, oder von jedem ein bisschen“ (Toni, 32). Somit zeigen sich bei diesen drei Lehrpersonen Ansätze, die Binarität der Geschlechter infrage zu stellen, wobei sie Mann und Frau als Norm verstehen, von der es Abweichungen, z.B. als „dazwischen“ (Charlie, 40), gibt.

Vier andere Lehrpersonen – Luca, Remy, Quinn und Robin – beschreiben das Phänomen, dass das vermeintlich biologische und bei der Geburt zugeschriebene Geschlecht nicht mit dem empfundenen Geschlecht übereinstimmen muss und tangieren damit – ohne den Begriff selbst zu nennen – den Diskurs über Transsexualität. Quinn beschreibt allerdings lediglich, dass es „Geschlechtsumwandlungen“ (Quinn, 42) gibt, ohne weiter darauf einzugehen. Remy hingegen erwähnt, während er\*sie begründet, warum Geschlecht schwierig zu definieren sei: „weil wenn ich einen Jungen habe, der sich aber eher als Mädchen fühlt oder so, dann is-, kann ich das auch wieder nicht eingrenzen“ (Remy, 68). Remy sieht also die Möglichkeit, dass zugeschriebenes von ‚gefühltem‘ Geschlecht abweicht und das beschreibt auch Robin, wobei er\*sie daran anknüpfend deutlich macht, dass damit große Zuordnungsschwierigkeiten verbunden sind:

„wenn man überlegt, dass es ja Menschen gibt, also die als Frau geboren werden, aber sich mehr als Mann fühlen. Dann ist ja die Frage, „ja was ist denn dein Geschlecht? Also was BIST du denn?“, weil rein biologisch gesehen ist man ja vielleicht eine Frau, aber fühlt sich mehr als Mann, das ist ja auch noch mal schwierig. Dann ist die Frage ja, was wäre DAS denn dann vom Geschlecht her betrachtet?“ (Robin, 46)

In Robins Zitat ist deutlich zu erkennen, wie stark das Bedürfnis nach einer eindeutigen Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter ist und dass Unstimmigkeiten zu Unsicherheit führt. Diese Haltung passt dazu, dass Robin zu den zwei Lehrpersonen gehört, die Geschlecht ausschließlich biologisch begründen und soziale Faktoren ausklammern. Liegt solch ein Geschlechterverständnis zugrunde, ist es eine logische Konsequenz, dass Abweichungen von der als Norm empfundenen biologischen Zuweisung zu solchen irritierten Fragen nach Identität führen („also was BIST du denn?“) aus der Robin hier auch keinen Ausweg zu sehen scheint, denn die Frage, was „DAS denn dann vom Geschlecht



her“ sei, bleibt für sie\*ihn offen.

Luca hingegen – die zweite Lehrperson, die neben Robin stark biologisch argumentiert – beschreibt in einem Nebensatz, dass die Möglichkeit besteht, das Geschlecht zu ändern (sie\*er sieht also eine Lösung für den von Robin beschriebenen Konflikt), wobei es ebenfalls um das vermeintlich biologische Geschlecht geht, das durch operative Eingriffe verändert werden könne: „dass man aber durchaus auch sein Geschlecht verändern kann (...). Also die Kinder sehen das ja auch im Fernsehen irgendwie, ne?, haben auch einige erzählt, ich habe im Fernsehen gesehen, dass sich jemand operieren lassen hat [...]“ (Luca, 114).

Neben Kaya und Remy, die – wie oben bereits beschrieben – ausmachen, dass Geschlecht „heutzutage“ schwer zu definieren sei und somit indirekt anerkennen, dass es (wissenschaftliche) Konstrukte gibt, die (gesellschaftlichen) Wandlungen unterliegen, benennen Quinn und Charlie ganz klar, dass sich ihr Verständnis davon, was Geschlecht ist, verändert habe. Quinn begründet die Veränderung des eigenen Geschlechtsverständnisses mit der persönlichen Erfahrung in der Familie, dass ein Kind mit uneindeutigen Geschlechtsmerkmalen geboren wurde:

„Ja, da, das ist JETZT schwierig. Hätte ich vor zwei Jahren auch noch was anderes geantwortet. Ähm, heute würde ich sagen, Geschlecht ist das, also so je nach dem, wie man auf die Welt kommt, was der Körper optisch hergibt und was die, äh, Hormone im Blut hergeben. Und das ist nicht immer eindeutig (...). So. Das weiß ich heute. ((Und was hätten Sie vor zwei Jahren gesagt?)) Ja, da hätte ich gesagt, je nach dem, wie man auf die Welt kommt, was für ein Aussehen man hat, ist man Junge oder Mädchen, fertig. ((Aber seit dem haben Sie sich weiter damit beschäftigt, oder wie-)) Ja, es gab bei mir in der Familie einen Fall, da ist ein, äh, Kind geboren, Cousine, und da war das Geschlecht nämlich NICHT eindeutig ((ja, mhm)), weil es auch zu früh auf die Welt kam. Und seit dem weiß ich, es gibt nicht, was es nicht gibt, ne? So, und dann beschäftigt man sich auch eher ein bisschen mehr noch mit dem Thema Geschlechtsumwandlung oder, aber das, das GIBT ES halt“ (Quinn, 42).

Die persönliche Betroffenheit führte bei Quinn also dazu, sich verstärkt mit dem Thema zu beschäftigen und letztlich auch die eigene Überzeugung zu verändern. Bei Charlie wird leider nicht deutlich, warum sich die eigene Definition von Geschlecht verändert hat, aber sie\*er beschreibt, dass er\*sie Geschlecht „früher“ als „männlich“ definiert hätte, das heute aber nicht mehr tut und erkennt somit an, dass das Geschlechtsverständnis wandelbar ist:

„Für mich ist das (.) Mann, Frau, das, was es dazwischen gibt (.), denn das gibt es ja auch noch ((mhm)). Also, ähm, ich find das ganz-, also ich find das jetzt auch schwierig, früher,

also hätte ich als Geschlecht immer männlich bezeichnet, also weil für mich das Geschlechtsteil männlich war und das war für mich Geschlecht“ (Charlie, 40).

Zur Sachklärung der Kategorie ‚Geschlecht‘ – also der Frage danach, wie die befragten Lehrpersonen Geschlecht verstehen – kann hier **zusammenfassend** festgehalten werden:

- Alle Lehrpersonen gehen von der Norm der Zweigeschlechtlichkeit aus (erkennbar z.B. an der konsequenten Nutzung von Begriffspaaren wie männlich-weiblich), wobei Charlie, Quinn und Toni einräumen, dass es Menschen geben kann, die aufgrund ihrer biologischen Merkmale nicht eindeutig zuzuordnen sind und sich „zwischen“ den beiden Polen befinden (Intersexualität).
- Die befragten Lehrpersonen sehen Geschlecht insgesamt biologisch begründet. Es zeigen sich aber bei fünf Befragten Tendenzen, Geschlecht als „mehr“ zu verstehen, das über Körperlichkeit hinausgeht (wobei vage bleibt, was dieses „mehr“ ist/ sein könnte). Eine Lehrperson nimmt eine Trennung von biologischem und sozialem Geschlecht vor (Mika), zwei beschreiben, dass Geschlecht gesellschaftlich konstruierte Anteile hat (Mika und Toni) und zwei weitere schließen Soziales aus ihren Definitionen aus (Robin und Luca).
- Luca, Remy, Quinn und Robin beschreiben die Möglichkeit, das Geschlecht zu verändern (Transsexualität) und erkennen damit an, dass das Geschlecht keine unveränderbare, statische Kategorie ist.
- Vier Lehrpersonen lassen erkennen, dass die Definition von Geschlecht wandelbar ist bzw. dass (gesellschaftliche, wissenschaftliche) Entwicklungen oder (persönliche) Erfahrungen dazu führen können, das eigene Geschlechtsverständnis zu hinterfragen (Kaya, Remy, Quinn, Charlie)

Es zeigt sich insgesamt also kein klares Begriffsbild, sondern vielmehr ein großes Spannungsfeld verschiedener Definitionsansätze, wobei einige näher an biologischen Theorien argumentieren, andere sind soziologischen Ansätzen näher und es finden sich auch (vage) Ansätze, das „Klassifikationsphänomen“ (Hirschauer 1994, S. 668) der Zweigeschlechtlichkeit zu hinterfragen.

Hempel (2011) konstatiert, dass „[p]rofessionelle Kompetenzen zur Sachanalyse und zur Analyse daraus resultierender objektiver Lernanforderungen“ (Hempel 2011, S. 151) zu den zentralen Kompetenzen von Sachunterrichtslehrpersonen gehören. Eine Sachklärung (im Sinne einer Sachanalyse für die Unterrichtsplanung) scheinen die Lehrpersonen in

den letzten Monaten bis Jahren aber nicht vorgenommen zu haben – lediglich in den Definitionen von Toni und Mika zeigen sich (konstruktivistische) Elemente, wie sie in der Soziologie (und z.T. auch in der Erziehungswissenschaft) in den letzten Jahrzehnten diskutiert werden. Beide kennen diese Ansätze aus ihrem Studium. Vielmehr scheint es, als würden sich die Lehrpersonen auf ihr Alltagswissen berufen, wenn sie gefragt werden, was Geschlecht sei. So beziehen sie sich z.B. auf aktuelle mediale Diskurse (Gender-Toiletten als Beispiel) oder nutzen Formulierungen wie „es gibt halt so (...) das Geschlecht“ (Robin, 44) oder „denn geschlechtliche Unterschiede, die gibt es, das ist klar“ (Ulli, 40), mit denen sie deutlich machen, dass sie über Fakten sprechen, die feststehen und über die *alle* – im Sinne gesicherten Fachwissens – verfügen.

Damit spiegeln sie wider, was Hirschauer (1994), rekurrierend auf Kessler & McKenna (1978), formulierte: Die „axiomatischen Basisannahmen“ (Geschlecht ist unverlierbar/ konstant, Geschlecht ist natürlich/ körperlich begründet und Geschlecht ist dichotom) funktionieren „als selbstverständlicher und nicht-hinterfragter Hintergrund von Wahrnehmungsprozessen und Begründungsfiguren [...]“ (Hirschauer 1994, S. 672). Dieses Alltagswissen ist gesellschaftlich breit geteilt, sodass natürlich auch Lehrpersonen darüber verfügen und es heranziehen, wenn sie nach einer Definition von Geschlecht gefragt werden – es sei denn, im Rahmen ihrer Ausbildung haben sie anderes Wissen über den Gegenstand erworben.

Die hier diskutierten Ergebnisse untermauern darüber hinaus die von Lauterbach (2010) im Rahmen seiner Überlegungen zum Eigenwert der Sache im Sachunterricht formulierte Forderung:

„Vermeintlich sicheres Wissen, sei es individuell, bereichsspezifisch oder wissenschaftlich allgemein, muss folglich immer wieder geprüft, manchmal verworfen, oft modifiziert oder mangels besserer Alternativen auch beibehalten werden“ (Lauterbach 2010, S. 40).

Bei dem Wissen um/ über Geschlecht handelt es sich nur vermeintlich um sicheres Wissen, das es immer wieder zu prüfen gilt. Ähnlich verhält es sich, so ist zu vermuten, mit anderen sozialwissenschaftlichen Inhalten (wie z.B. Familie), die gesellschaftlichen Wandlungs- und Entwicklungsprozessen unterliegen und so nicht als einmal geklärt und für alle Zeiten gültig eingestuft werden können (eine ähnliche Tendenz zeigen bereits die Ergebnisse der Dokumentenanalyse, s. Kapitel 5.4.8). Damit unterscheiden sich solche Inhalte von naturwissenschaftlichen Gegenständen bzw. Phänomenen, die eher (nicht ausschließlich!) auf (z.B. physikalischen) Gesetzmäßigkeiten beruhen, die weniger stark

(bis gar nicht) Wandlungen, gesellschaftswissenschaftlicher Forschung, Zeitgeist unterliegen und somit andere Formen der Sachklärung erfordern.

„Geschlecht“ ist ein Gegenstand, der für die Lehrpersonen zwar schwierig zu definieren ist, dennoch aber klar zu sein scheint, denn sie alle haben einen Bezug zu dieser Kategorie bzw. zu diesem Merkmal – in Form von Alltagswissen bzw. aufgrund der Tatsache, dass sie über eine in irgendeiner Form ausgeprägte Geschlechtsidentität<sup>152</sup> verfügen, sodass „Geschlecht“ ein Teil ihrer selbst ist. Diese Selbstverständlichkeit könnte auch der Grund sein, weshalb wissenschaftlich basierte Auseinandersetzungen bzw. Sachklärungen nur im Rahmen des Studiums stattzufinden scheinen und keine Notwendigkeit gesehen wird, das Wissen zu hinterfragen bzw. zu überprüfen – es sei denn, persönliche Erfahrungen oder mediale Diskurse eröffnen eine andere Sichtweise und fordern ein Überprüfen des vermeintlich sicheren Wissens ein.

### **Exkurs: Geschlechterrollen und Rollenverständnis**

In ihren zuvor dargestellten expliziten Definitionen von Geschlecht haben die Lehrpersonen kaum Bezüge zu Geschlechterrollen oder verwandten Begriffen wie Geschlechterklischees o.Ä. hergestellt (Luca und Robin schließen Aspekte wie Rollenverständnis oder Verhalten für ihre Begriffsbestimmungen sogar aus). Nichtsdestotrotz haben sie sich interessanterweise dazu geäußert, ob es Geschlechterrollen gibt, wie diese aussehen (können) und wie sie diese bewerten – nur an anderer Stelle des Gesprächs. Es ist also anzumerken, dass diese Facetten für die Lehrpersonen ein *anderer* Gegenstand zu sein scheinen, den sie nicht explizieren, wenn sie beschreiben, was Geschlecht ist.

Die theoretischen Auseinandersetzungen in Kapitel 2.3 und 3 zeigen, welchen Anteil soziale bzw. gesellschaftliche Konstruktionsprozesse an der Herstellung/ Reproduktion von Geschlecht haben, weshalb das Rollenverständnis der Lehrpersonen an dieser Stelle ebenfalls (so weit wie möglich) diskutiert werden soll. Schließlich lässt auch das Rollenverständnis Rückschlüsse auf die Interpretation von Geschlecht bzw. das Geschlechterverständnis der Befragten zu und es hat auch Auswirkungen darauf, wie die Lehrpersonen ihren Unterricht zum Gegenstand *Geschlecht* anlegen, denn wie spätere Darstellungen zeigen, werden Geschlechterrollen/ -stereotype durchaus im Sachunterricht thematisiert.

---

<sup>152</sup> „Geschlechtsidentität beinhaltet die Selbstwahrnehmung als männlich oder weiblich, die Bewertung der Geschlechtszugehörigkeit und die Selbstbeschreibung mit geschlechtsbezogenen Eigenschaften“ (Pinquart 2011, S. 269; vgl. dazu auch Trautner 2002).

Insgesamt sind sich die befragten 14 Lehrpersonen einig, dass es bestimmte Zuschreibungen zu den Geschlechtern gibt (z.B. Eigenschaften, Klischees oder bestimmte Rollen), wobei sie sich darin unterscheiden, in welchem Maße sie das Vorhandensein von Ausnahmen betonen, inwieweit sie den Konstruktionscharakter bzw. die Sozialisationsaspekte hinter diesen Rollen benennen und wie sie deren Vorhandensein bewerten.

So stimmen beispielsweise Ulli und Tjorven darin überein, dass es bestimmte geschlechtsbezogene, für das jeweilige Geschlecht spezifische Eigenschaften/ Fähigkeiten gibt. Tjorven beschreibt dies anhand einer Unterrichtsbeobachtung zum Bauen von Brücken, aus der sie\*er den Schluss zieht, dass Jungen über andere Eigenschaften verfügen als Mädchen<sup>153</sup>:

„Und die Mädchen die waren alle am, ähm, „wie lege ich das denn jetzt?“ Da merkte man so richtig, irgendwie sind die Jungs da, manchmal einfach (..) alltagscleverer oder irgendwie so. Oder irgendwie geschickter (..)“ (Tjorven, 20)

Auch Ulli beschreibt ganz klar, dass es Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt – auch jenseits des Körpers: „es gibt eben spezifisch weibliche Eigenschaften und spezifisch männliche Eigenschaften“ (Ulli, 52). Ulli betont aber hier nicht nur Differenzen und reproduziert diese damit, sondern macht im Verlauf des Gesprächs auch deutlich, dass sich die Geschlechterstereotypen hinsichtlich ihrer Stabilität verändert haben: „und dann festzustellen, dass es eben nicht mehr so ist wie früher, dass es nicht Stereotypen gibt, wo sie ganz also drin gefangen sind, sondern, ähm, dass sich das durchmischt“ (Ulli, 50)

Ähnliches beschreibt auch Kaya, der\*die sowohl erläutert, dass es Klischees bezüglich bestimmter Berufe bzw. der Berufswahl gebe (z.B. die Krankenschwester als typisch weiblicher Beruf) (vgl. Kaya, 44), als auch darauf eingeht, dass sich Rollenbilder im Laufe der Zeit gewandelt haben:

„Also ich gl-, also wenn ich an meine eigene Schulzeit zurückdenke, da war das noch klar, die Mamas sind zuhause und der Papa geht arbeiten, das ist aber heute nicht mehr so. Viele sind ja auch alleinerziehend und äh, da muss die Mutter trotzdem arbeiten und ja, die sind dann teilweise auch nachmittags allein zuhause, die Kinder. Also ist das kein direktes Rollenklischee mehr was es gibt“ (Kaya, 86)

Rollenzuschreibungen oder -klischees können sich also nicht nur verändern, sich „durch-

---

<sup>153</sup> Natürlich werden durch die hier ausgewählten Aussagen bzw. Ankerbeispiele erneut Belege dafür angeführt, dass die Lehrpersonen alle zwischen genau zwei Geschlechtern unterscheiden und damit Binarität betonen. Da dies aber bereits zuvor dargestellt wurde, wird an dieser Stelle nicht darauf eingegangen.

mischen“ (Ulli, 50), sondern sogar ganz verschwinden. Im Gegensatz zur in den expliziten Definitionen deutlich gewordenen Annahme von Stabilität bzw. Konstanz von Geschlecht scheinen soziale bzw. gesellschaftliche Facetten also insgesamt eher als wandelbar erkannt zu werden.

Luca, eine der Lehrpersonen (neben Robin), die Geschlecht ausschließlich aus der Natur heraus definiert, hinterfragt Rollenzuschreibungen an Männer und Frauen ebenso wie die Tatsache, dass Männer bei gleicher Tätigkeit mehr verdienen als Frauen (vgl. Luca, 84) und kommt zu dem Schluss, dass Geschlechterrollen nicht mehr zeitgemäß seien, sondern „beide gleichberechtigte Rollen“ haben:

„mittlerweile frage ich mich halt, welche Rolle hat der Mann und welche Rolle hat die Frau, also ich finde, sie haben beide gleichberechtigte Rollen so, die Frau kann viel arbeiten gehen, der Mann genau so und andersrum auch, also, ne? [...] dass ist eigentlich irgendwie nicht mehr zeitgemäß, finde ich.“ (Luca, 84).

Hier zeigt sich also im Gegensatz zur explizit erfragten Definition von Geschlecht eine fast progressive Position, sodass deutlich wird, dass das zuvor aufgemachte Spannungsfeld an möglichen Geschlechterverständnissen durch die impliziten Hinweise auf das Rollenverständnis hier noch weiter aufzuziehen ist und die Komplexität der Sachverständnisse der Lehrpersonen noch größer zu sein scheint, als die expliziten Begriffsbestimmungen erkennen lassen.

Die Aussagen von Robin stützen diese These. Auch er\*sie begründet Geschlecht explizit biologisch, aber implizit zeigen sich Ansätze, die dem konstruktivistischen Verständnis hinter Geschlecht(srollen) zu entsprechen scheinen, da sie auf die Geschlechtersozialisation anspielen. Allerdings hinterfragt Robin keine geschlechtsbezogenen Rollen, sondern wirft die Frage auf, ob die geschlechtsbezogenen Farbzuschreibungen ‚natürliche‘ Ursachen haben oder ob diese entstehen, weil den Kindern entsprechende Angebote gemacht werden – sie\*er räumt also ein, dass möglicherweise (marktwirtschaftliche) Angebote (und nicht das Biologische) Ursache für geschlechtsbezogene Vorlieben sind: „so Mädchen mögen rosa und Jungs mögen blau, das ist ja immer die Frage, ja warum? Weil ich es ihnen anbiete oder ist das so gegeben?“ (Robin, 36)

Auch Charlie, Eike und Quinn beschreiben, dass Geschlechterrollen im Rahmen von Sozialisationsprozessen Einflüsse ausüben, die sie nicht nur positiv sehen. Quinn beschreibt über lange Strecken, dass sie\*er Farbzuschreibungen (wie Pink als ‚Mädchenfarbe‘<sup>154</sup>)

---

<sup>154</sup> Für eine theoretische Auseinandersetzung mit den Farbzuschreibungen von rosa zu Mädchen und blau zu Jungen sowie deren historische Entwicklung vgl. Aßmann 2018, S. 189ff.

ablehnt und kommt bezüglich des Rollenverständnisses zu einem klaren Schluss:

„Aber die Kinder, die wirklich auch schon so ein festes Rollenverhältnis haben oder ein Rollenverständnis im Kopf, denen sieht man auch irgendwie an, (.), für die ist das TABU. Würden sie NIE tun. Auch wenn man jetzt offiziell die Erlaubnis hat, als Mädchen kann ich auch, ähm, mit Autos spielen oder was auch immer, ähm, das kriegt man ja so gar nicht weg. Also ich glaube in dem Alter ist man ja auch schon von der Familie so vor(.)geformt“ (Quinn, 30).

Quinn erkennt ganz deutlich, dass Geschlechterrollen im Rahmen von Sozialisationsprozessen und bei bzw. von Sozialisationsinstanzen erlernt werden. Er\*sie beschreibt weiter, dass z.B. in Bekleidungsgeschäften auch keine Angebote jenseits der Klischees – die der Einzelhandel als „Verkaufsstrategien“ (Quinn, 30) nutzt – gemacht werden, sodass sich Stereotype immer wieder und nahezu ausweglos reproduzieren und tradieren:

„Und wenn man jetzt in so ein Kinderklamottengeschäft geht, wirklich, PINK oder andere Farben für Jungs. Das ist faszinierend. Und je kleiner so ein Geschäft, um so extremer. Also bei Ernstings Family, so ein typisches Familiengeschäft, oder KiK, da gehen ja wirklich viele hin mit Kindern, ne? Das, da wirst du GEBLENDET von Pink. Und entsprechend laufen die auch rum. Und das verstärkt die ja eigentlich dann noch mehr, ne?“ (Quinn, 30)

Auch Eike und Charlie formulieren in Ansätzen ähnliche Überlegungen bezüglich des Konstruktionscharakters von Geschlechterrollen, werden aber bei weitem nicht so deutlich wie zuvor Quinn:

„weil gerade MÄDCHEN immer noch, ähm, in so ein, ein, ja schon noch immer in so eine Rolle reingebracht werden“ (Charlie, 46) / „also die Kinder sind ja schon noch sehr klein (.), werden aber ja auch schon auf dem Schulhof oder wie auch immer, so gerade beim Spielen und bei Klamotten und so, halt sehr in diese Rollen auch irgendwie so gesteckt, sage ich mal, wobei es natürlich immer Ausnahmen gibt“ (Eike, 48)

Dennoch machen auch sie durch die Formulierungen „reingebracht werden“ und „in Rollen gesteckt werden“ deutlich, dass Geschlechterrollen konstruiert/ nicht natürlich sind und Menschen in ihrer Entwicklung in irgendeiner Form beeinflussen, sodass festzuhalten ist, dass die befragten Lehrpersonen bei der expliziten Frage danach, was Geschlecht sei, zwar vorrangig die Biologie bzw. den Körper als Merkmale heranziehen, durchaus aber konstruktivistische Elemente und gesellschaftliche wie sozialisatorische Einflüsse sehen.

So wie Eike bereits in dem vorhergehenden Zitat betont, dass es „natürlich immer Ausnahmen“ von den Rollenzuschreibungen, vermeintlich ‚typischen‘ Eigenschaften oder erlernten Rollen gibt, sehen das auch andere Lehrpersonen. So z.B. Charlie, der\*die argumentiert, dass sich hinsichtlich der Persönlichkeit männliche und weibliche Anteile mischen und Individualität über den uneindeutigen Geschlechtszuordnungen stehe:

„jeder ist so individuell verschieden, dass keiner da hundertprozentig rein passt und man hat eine männlich-, also man hat, ja, eine männliche Seite, eine weibl-, einen weiblichen Anteil und, ähm, ich mag kein Fußball, ähm, das he-, aber dafür kann ich andere Sachen, die-, wo man dann vielleicht sagt, ja, typisch, ne? Oder NICHT typisch, das wär-, ist ganz unterschiedlich“ (Charlie, 34)

Auch Alex betont, dass geschlechtsbezogene Zuschreibungen zwar existieren, sich diese aber eben nicht generalisieren lassen:

„Also natürlich gibt es von der Gesellschaft bestimmte Sachen, die Mädchen eher zugeschrieben werden als Jungs und das trifft ja dann oft vielleicht auch zu, aber, ähm, ich finde nicht, dass man das so generalisieren kann“ (Alex, 52)

Ähnlich wie Charlie beschreibt sie\*er sehr eindringlich, welchen Stellenwert Individualität hat und antwortet auf die Frage, welche Rolle Geschlecht für sie im Unterricht spielt, folglich: „Also, ähm, jedes Kind ist individuell und so geht man da halt mit um ((mhm)), ne? (.)“ (Alex, 38). Neben Charlie und Alex versuchen auch Tjorven, Ulli und Kaya deutlich zu machen, dass Menschen heute individuell – unabhängig von ihrem Geschlecht – Entscheidungen treffen, frei wählen, Interessen nachgehen sowie Stärken und Schwächen ausbilden können bzw. würden (auch wenn sie vorher z.T. betont haben, dass geschlechtsbezogene Eigenschaften faktisch existieren, wie beispielsweise Tjorven):

„aber wir KÖNNEN doch auch, das doch eigentlich alles offen, heutzutage muss ja kein Junge nur damit spielen, ich KANN doch auch alles das machen [...] wir können eigentlich ALLES (.), wie wir wollen, wir können SELBST für UNS entscheiden“ (Tjorven, 64).

„Es ist absolut in Ordnung, wenn jemand sagt „ich bin gerne Mutter, Familienmutter, Hausfrau“, wenn das dann freier Wille ist, dann soll er das tun und, äh, oder andersherum, wenn aber aber, äh, eine Frau sagt „ist einfach nicht mein Ding“ und der Mann möchte sich lieber um Kinder kümmern, dann sollen die das auch tun [...]“ (Ulli, 48)

„Dass das eben NICHT alles nur rollenspezifisch ist, ne? Dass also für jeden das alles da ist, so wie es ist, dass man sich körperlich zwar unterscheidet, aber dass man trotzdem auch mit dem Anderen gut spielen kann oder nicht spielen kann“ (Kaya, 24).

Abschließend sind auch hier Toni und Mika hervorzuheben. Beide betonen – ähnlich wie bei ihren expliziten Definitionen von Geschlecht – deutlich(er) die Rolle der Gesellschaft bei der Entstehung von Rollenbildern/ Stereotypen und scheinen damit deren konstruktivistischen Charakter anzuerkennen:

„Und hier [...] (.), ähm (..), stört mich so ein bisschen wieder Rollenverständnis [...], ne?, ähm, das ist dann wieder schon eine gesellschaftlich normierte (..), normierte Vorstellung“ (Toni, 52) / „Nicht nur, weil mein Körper so aussieht, bin ich ein Mädchen, sondern ich bin ein Mädchen oder ein Junge eben, ne?, ähm, weil das in unserer Gesellschaft, weil ich mich da zuordne und dass das, ja, mit der Identität einher geht, also bewusst, Bewusstsein“ (Mika,



36)

Beide Lehrpersonen erkennen hier an, dass gesellschaftlich bedingte, wenn nicht sogar geforderte, Zuordnungsprozesse und Vorstellungen einen Stellenwert für das (eigene) Geschlechterverständnis – vielleicht sogar die eigene Geschlechtsidentität – und die damit einhergehenden Rollenerwartungen haben und sprechen damit einen (großen) Teil dessen, was Geschlecht ausmacht, sozialen Konstruktionsprozessen zu.

Der Großteil der befragten Lehrpersonen scheint insgesamt der Meinung zu sein, dass geschlechtsbezogene Rollenbilder, -zuschreibungen, -klischees etc. zwar (noch immer) existieren, aber nicht für jeden Menschen immer (in ihrer Binarität) zutreffen und z.B. bezüglich bestimmter Entscheidungen nicht (mehr) einengen und/ oder nicht (mehr) einengen sollten. Wird Geschlecht basierend auf den theoretischen Überlegungen dieser Arbeit (s. Kapitel 2.3) nicht biologisch/ medizinisch sondern konstruktivistisch verstanden, zeigen sich in diesen Aussagen folglich durchaus Sachklärungen, die die Facetten der expliziten Definitionen der Lehrpersonen erweitern, indem der Faktor der Gesellschaft, Sozialisation und z.T. auch Emotion hinzukommt. Auch wenn die Lehrpersonen es nicht explizieren (können), scheint eine Sensibilität dafür bzw. eine Idee davon vorhanden zu sein, dass das breite Verständnis dessen, was Geschlecht ist oder sein könnte nicht nur auf dem Körper eines Menschen basiert. Auch wenn sie von sich aus nicht explizieren, dass das (geschlechtsbezogene) Rollenbild, der soziale Aspekt, ein Teil der Definition von Geschlecht ist – im Sinne des hier zugrunde gelegten sozial-konstruktivistischen Geschlechterverständnisses muss er sogar der Ausgangspunkt sein – denken sie alle darüber nach und sehen z.T. auch, wie einschränkend er sein kann. Im Sinne einer theoretischen Einordnung kann folglich angenommen werden, dass die Lehrpersonen (unbewusst, ohne es explizieren zu können) von einer Trennung zwischen sex und gender ausgehen: Sie beschreiben Geschlecht als biologisches Faktum, erkennen aber an, dass es ein soziales Geschlecht/ soziale Geschlechterrollen gibt.

Inwieweit sich dieses Verständnis auch im Unterricht zeigt, inwieweit der Lerngegenstand *Geschlecht* jenseits biologischen Faktenwissens thematisiert wird und ob sich die Diskrepanz zwischen expliziten Definitionen von Geschlecht und impliziten Theorien über Geschlechterrollen im Sachunterricht wiederfindet (ob also *Geschlecht* und *Geschlecht(errollen)* tatsächlich zwei unterschiedliche Unterrichtsgegenstände für die Lehrpersonen sind, wie es ein Verständnis im Sinne der sex-gender-Relation nahelegt), wird u.a. in den folgenden Teilkapitel diskutiert.

### **5.5.3.2 Die auf *Geschlecht* bezogenen Kompetenzbeschreibungen im niedersächsischen Kerncurriculum – Einschätzungen der Lehrpersonen**

Wie bereits beschrieben, dienen die drei vorgelegten Kompetenzbeschreibungen in den Interviews als Stellvertreterinnen für drei Perspektiven, in denen der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* verortet bzw. aus denen heraus der Gegenstand betrachtet werden kann (Biologie/ Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Geschichte – entsprechend der Verortung im niedersächsischen Kerncurriculum von 2006, s. Dokumentenanalyse). Wie die befragten Lehrpersonen die drei Kompetenzen einschätzen, wird im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

Die Ergebnisdarstellung und -diskussion erfolgt dabei erneut themengeleitet. Über alle Fälle hinweg wird resümierend diskutiert, wie die befragten Lehrpersonen diese Kompetenzbeschreibungen einschätzen, wobei möglichst alle Positionen und Bewertungen integrierend abgebildet werden. Jede der drei Kompetenzen wird einzeln betrachtet. Der Fokus der Ergebnisdarstellung und -interpretation liegt dabei darauf, welche Relevanz die Lehrpersonen der jeweiligen Kompetenz zuschreiben, ob bzw. wie sie diese im (eigenen) Sachunterricht verorten und welche Kritikpunkte sie nennen. Diese Schwerpunkte leiten und strukturieren die entsprechenden Darstellungen in diesem Kapitel. Darüber hinaus werden solche Erkenntnisse angeführt, die in Bezug auf die übergeordnete Fragestellung relevant erscheinen.

Der Teilaspekt der Einschätzung der Kompetenzbeschreibungen wird hier hervorgehoben, um eine konkrete Verbindung beider Erhebungen (Dokumentenanalyse und Interviews) herstellen zu können, indem abschließend die Ergebnisse beider Analysen miteinander in Beziehung gesetzt werden (s. Kapitel 5.6). Außerdem spielt der Lehrplan im Rahmen der Planung und Anlage von Unterricht eine grundlegende und legitimierende Rolle (s. Kapitel 5.4.2 zur Funktion von Lehrplänen). Nicht zuletzt ist es Aufgabe der Lehrer\*innen, basierend auf ihrem Sachwissen und ihren (fach-)didaktischen Kompetenzen, Lehrpläne zu ‚lesen‘ und zu interpretieren, sodass eine sowohl dem Inhalt als auch der Lerngruppe angemessene Unterrichtsgestaltung entwickelt werden kann (vgl. Fölling-Albers 1993, S. 17). Aus diesen Gründen kann die Bewertung der auf *Geschlecht* bezogenen Kompetenzen hinsichtlich der Fragestellung dieser Arbeit interessante Erkenntnisse ermöglichen.

Zunächst ist anzumerken, dass Ulli, Kaya, Remy, Eike und Mika – also fünf der 14 befragten Lehrpersonen – formulieren, dass alle drei Kompetenzen einen Platz im Sachunterricht haben. Die Ausführungen dazu fallen aber sehr unterschiedlich aus. So scheinen Eike und Mika die Verortung im Sachunterricht aus Mangel an Alternativen vorzunehmen, denn beide antworten auf die Frage, ob die drei Kompetenzen in den Sachunterricht gehören: „Ja, zu welchem Fach sonst? (lacht) Also (.), ja (...). Ja, schon (...)“ (Eike, 66) / „Ja (...), ja (.). Wo, wo sonst rein?, würde ich mich fragen“ (Mika, 96). Und auch Kaya scheint letztlich nicht ganz überzeugt davon zu sein, die drei Kompetenzen im Sachunterricht anzusiedeln, denn er\*sie antwortet auf dieselbe Frage:

„Wahrscheinlich schon (lacht) (...). [...] also es gibt wahrscheinlich immer Sachen, die man fächerübergreifend sehen kann, sodass man da auch wahrscheinlich im Deutschunterricht, wenn man ältere Texte liest oder ähnlichen, auch noch mal Verknüpfungen ziehen kann, also ich glaube schon, dass man sie im Sachunterricht auch sehen könnte (...)“ (Kaya, 56).

Hier lässt sich nicht nur erkennen, dass die Einordnung in den Lehrplan Sachunterricht für Kaya nicht ganz eindeutig zu sein scheint, es aber „wahrscheinlich schon“ das richtige Fach sein „könnte“, sondern dass die Kompetenzen auch zu den Ansprüchen anderer Fächer passen. Auch Remy und Ulli (vgl. Ulli, 44) sehen solche Verknüpfungen zu anderen Fächern bzw. Ansätze für fächerübergreifenden Unterricht. Remy beschreibt das wie folgt:

„Also würde ich schon zum Sachunterricht dazu zählen, ja (.). Man sollte es aber auch, also bei un-, bei mir ist es jetzt so, dass es auch im Deutschunterricht ab und zu mal vor kommt, ähm, wo die einfach Aufgaben dazu haben und, fällt halt immer mehr auf, dass es halt auch in Deutsch, äh, mit Einzug behält. Und im Endeffekt sollte man ja sowieso fächerübergreifend den Sachunterricht machen und dann kann man es auch ruckzuck im Sport wieder, äh, integrieren. Sport, in Deutsch, in Mathe wird es wohl ein bisschen schwierig“ (Remy, 60).

Inwieweit die befragten Lehrpersonen die einzelnen Kompetenzbeschreibungen einschätzen und bewerten, wird im Folgenden für jede der drei Kompetenzen, die im Interview vorgelegt wurden, dargestellt und diskutiert.

### **1. Kompetenz: „Geschlechtliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen kennen“ (1/)<sup>155</sup>**

Sechs der befragten Lehrpersonen (Tjorven, Quinn, Robin, Remy, Luca und Kim) drücken aus, dass die Kompetenz „geschlechtliche Unterschiede zwischen Mädchen und

---

<sup>155</sup> Die Ziffern in // geben die Kürzel für die Kompetenzbeschreibungen an, die für die Transkription verwendet wurden.

Jungen kennen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 23) eine (sehr) wichtige Kompetenz sei, die die Kinder erlangen sollten bzw. die aus ihrer Sicht für die Lernenden relevantes Wissen darstellt. Luca und Kim formulieren diesen Anspruch exemplarisch so:

„Das hier auf jeden Fall (zeigt auf /1/), finde ich (.), das wäre mir irgendwie schon wichtig, aber (.) mehr so unter dem Aspekt „wir sind verschieden“, aber nur vom Körperlichen her, also ich finde es schon wichtig, dass die Kinder wissen, dass Männer-, Mädchen und Jungs nicht das gleiche Geschlecht haben, ne?, also dass es ein unterschiedliches Geschlecht ist, so, das ist mir schon wichtig“ (Luca, 86). / „geschlechtliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen oder Frauen und Männern (.) kennen lernen, das finde ich auf jeden Fall sehr wichtig und es kommt auch, kommt ja auch vor“ (Kim, 110)

Für Quinn ist die Kompetenz nicht nur wichtig, sie ist sogar Hauptziel der Unterrichtseinheit zum Lerngegenstand *Geschlecht*: „Ähm, DAS ist eine wichtige Kompetenz (zeigt auf /1/). Das ist ja für mich auch mein, mit mein Hauptziel, dass Sie die Unterschiede kennen“ (Quinn, 46).

Und auch Tjorven macht deutlich, dass diese Kompetenz einen hohen Stellenwert hat, denn sie beschreibe das, was tatsächlich im Unterricht in Form von „Basiswissen“ thematisiert werde (vgl. Tjorven, 64). Tjorven benennet aber nicht nur, dass es sich hier aus ihrer\*seiner Sicht um eine basale Kompetenz handelt, sondern sie\*er begründet das mit der Lebenswelt und dem Erfahrungshorizont der Kinder:

„Weil das im Grunde die, also das (zeigt auf /1/) auf jeden Fall auch die Lebenswirklichkeit auch der Kinder entspricht. Das ist das, was, was sie UNmittelbar erfahren (..)“ (Tjorven, 76)

Und auch Robin, Luca und Kaya machen deutlich, dass die Kinder durchaus Berührungspunkte mit geschlechtlichen Unterschieden haben bzw. sie diese bereits vor dem Unterricht kennen: „und das (zeigt auf /1/) ist denen ja klar“ (Robin, 54) / „Und geschlechtliche Unterschiede, die kennen die Kinder eigentlich auch schon im Kindergarten“ (Kaya, 62). Luca betont in einem Satz die aus ihrer\*seiner Sicht starke Relevanz von Differenz besonders:

„Deshalb ist mir das schon wichtig, dass sie das auch wissen, dass sie verschieden sind und das wissen sie eigentlich auch, aber das (.) man die Körperteile dann auch noch mal bespricht“ (Luca, 84)

Es ist zum einen also wichtig, dass die Kinder wissen, dass sie (körperlich) verschieden sind und zum anderen verfügen die Kinder über dieses Wissen bereits vor dem Unterricht. Die Kompetenz scheint also für die Kinder lebensweltlich relevant und bedeutsam zu sein, so Tjorven. Wobei die unterrichtliche Relevanz, der Lernzuwachs des *Kennens* von Unterschieden, angezweifelt werden könnte, wenn – so wie Kaya, Luca und Robin be-

schreiben – die Kinder bereits wissen (im Sinne von Vorwissen oder Lernvoraussetzungen), dass geschlechtliche Unterschiede existieren. Wird das Kennen selbiger (dann, aber auch grundsätzlich) als Unterrichtsziel verfolgt, manifestiert und reproduziert das Differenzlinien, die vielmehr aufgebrochen werden sollten (s. dazu die fachdidaktischen Überlegungen in Kapitel 4). Diesen Anspruch sieht Luca allerdings nicht, der\*die explizit betont (wie auch Tjorven, Quinn, Robin, Remy und Kim), dass das Kennen von Unterschieden ein wichtiges Lernziel sei.

Es lassen sich auch bei Lehrpersonen, die nicht explizit formulieren, dass es sich hier um eine wichtige Kompetenz handelt, entsprechende Tendenzen ausmachen. Ähnlich wie Tjorven die Kompetenz als „Basiswissen“ beschreibt, nennt z.B. Bente sie das „Hauptaugenmerk“ (Bente, 54) der Unterrichtseinheit zur Sexualerziehung im Sachunterricht und Kaya beschreibt, dass es sich hier um eine Formulierung handelt, die so als Ziel in Verlaufsplänen zu finden sei (vgl. Kaya 52) und „auf jeden Fall“ einen Platz in der entsprechenden Unterrichtseinheit hat: „damit beginnt man ja SCHON, also das ist ja schon so eine Einleitung auf jeden Fall, dass sie auf jeden Fall die Unterschiede benennen können“ (ebd.).

Ulli, die\*der über die anderen Kompetenzen ausführlich spricht, scheint bei dieser keinen Klärungs- bzw. Gesprächsbedarf zu haben: „geschlechtliche Unterschiede zwischen Jungen, okay, das ist klar [...], das ist, äh, rein faktisch“ (Ulli, 40). Auch bei ihm\*ihr ist also davon auszugehen – denn sie\*er lehnt die Kompetenz nicht ab – dass sie als relevant anerkannt wird und zwar im Sinne von eindeutigem Faktenwissen.

Zusammenfassend beschreibt also der Großteil der Befragten die Kompetenz als wichtig und ebenso verorten die Lehrpersonen sie insgesamt im Sachunterricht. D.h. den Lehrpersonen ist es insgesamt wichtig, dass die Kinder im Sachunterricht geschlechtliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen *lernen*. Sie beschreiben auch, dass folglich geschlechtliche Unterschiede im Sachunterricht thematisiert werden, z.T. sogar als Schwerpunkt der entsprechenden Unterrichtseinheit (vgl. Bente und Quinn). Durch diesen Stellenwert zeigt sich ein starker Fokus auf Differenz und auf Binarität, indem das Kennen von (vermeintlichen) Unterschieden zwischen genau zwei Geschlechtern als Lernziel postuliert wird. So werden Differenzlinien im Unterricht eher tradiert und reproduziert als abgebaut und kritisch reflektiert.

Es bleibt aber zu klären, wie die Lehrpersonen die Kompetenz (d.h. auch, „geschlechtliche Unterschiede“) inhaltlich einordnen, denn noch ist weitestgehend unklar, was aus

Sicht der Lehrpersonen geschlechtliche Unterschiede sind, die die Kinder kennen sollten. Durch die bereits erwähnte Verortung der Kompetenz in der Sexualerziehung, wie z.B. Bente (vgl. Bente, 54) sie vornimmt, ist hier aber schon eine Tendenz zu erkennen. So ordnen auch Remy, Alex und Kim das Ziel in die Sexualerziehung ein bzw. verknüpfen es mit dem Inhalt Sexualität und bestimmen die geschlechtlichen Unterschiede somit als sexualerzieherischen Gegenstand:

„Geschlechtliche Unterschiede finde ich schon wieder (.) wichtig (zeigt auf /1/), ähm, das geht ja dann eher in das Thema Sexualität, äh, rein“ (Remy, 60) / „Also, ähm, das ist ein TEIL des Sexualunterrichtes, [...]“ (Alex, 60)

Diese explizite Verortung in einer Unterrichtseinheit nehmen nicht alle befragten Lehrpersonen vor. Trotzdem lässt sich als weitere Gemeinsamkeit herausstellen, dass Bente, Charlie, Remy, Eike, Luca, Alex und Kim beschreiben, dass sich die Kompetenz auf den menschlichen Körper bezieht bzw. im naturwissenschaftlichen Lernen anzusiedeln ist:

„also das ist ja eher so dieses Körperliche wieder für mich (zeigt auf /1/) (.), Unterschiede Mädchen und Jungen“ (Eike, 64) / „also das würde ich dann mehr auf den Körper beziehen (zeigt auf /1/)“ (Charlie, 46) / „und das (zeigt auf /1/) in den naturwissenschaftlichen [Bereich] so, ne?“ (Alex, 56) / „Ja, das geht in naturwissenschaftlich (zeigt auf /1/)“ (Bente, 62)

Tjorven, Quinn, Robin, Ulli und Kaya sprechen sich nicht eindeutig für solche eine Verortung des Gegenstandes aus (sie nehmen gar keine vor, verorten die Kompetenz also auch nicht anderweitig), allerdings lassen sich z.B. bei Kaya Tendenzen ausmachen. So beschreibt sie\*er, dass die Kompetenz auch im Schwimm- oder Sportunterricht angesiedelt sein könnte (vgl. Kaya, 56) und zieht somit Verbindungen zu eher ‚körperlichen‘ Fächern.

Die Hälfte der befragten Lehrpersonen verortet die Kompetenz, und somit die geschlechtlichen Unterschiede als deren Inhalt, also sexualerzieherisch bzw. im naturwissenschaftlichen Lernen und/ oder bezieht sie auf den (menschlichen) Körper. Damit manifestieren sie nicht nur Differenzen, sondern auch die vermeintliche Naturhaftigkeit, die vermeintlich auf Biologisches rückführbaren Unterschiede zwischen den vermeintlich zwei Geschlechtern. Auch hier spiegeln sich also die „axiomatischen Basisannahmen“ (vgl. Hirschauer 1994, S. 672; s. auch Kapitel 2.3.3) von Geschlecht wider, die bereits in den Sachklärungen der Lehrpersonen identifiziert werden konnten. Folglich bestätigt dies die Tendenz, dass die Lehrpersonen ‚*Geschlecht*‘ (eher oder auch – dies wird im weiteren Verlauf zu klären sein) als naturwissenschaftlichen, vor allem dem Körper bzw. der Biologie zuzuordnenden Unterrichtsgegenstand interpretieren. Auf der Zielebene scheint es ihnen wichtig, dass die Kinder (körperliche/ biologische) Unterschiede zwischen (zwei)

Geschlechtern kennen.

Allerdings finden sich auch hier Ausnahmen. So fallen die Einschätzungen der Kompetenzbeschreibung von Toni und Mika auch hier auf (bereits ihre Definitionen von Geschlecht zeigen wenig Gemeinsamkeiten mit denen des übrigen Samples).

So spricht sich Mika dafür aus, den Fokus nicht nur auf Differenzen zu legen, sondern stattdessen Vielfalt in den Blick zu nehmen. Er\*Sie führt aus, dass zu der Kompetenz „mehr“ gehören muss und sie nicht isoliert – ohne eine Reflexion des Rollenverständnisses – betrachtet werden kann:

„Wobei ich hier (zeigt auf /1/), ähm, auf, auf keinen Fall dabei bleiben würde, also ich finde sie in einem, in einem Zusammenhang wichtig ((ja)). Geschlechtliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen kennen (zeigt auf /1/), ja, aber es darf nicht dabei stehen bleiben ((mhm)). Nur Unterschiede, ne?, nur die Differenzen darstellen geht nicht, da würde ich auch sagen „Unterschiede UND Gemeinsamkeiten“ und die Vielfalt, also da, da gehört für mich noch viel mehr rein. [...] aber losgelöst nur zu sagen, geschlechtliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen kennen, das reicht nicht, da muss auf jeden Fall die Rollenverständnis-Frage mit rein und die muss reflektiert werden“ (Mika, 88)

Mikas eigenes Geschlechterverständnis – er\*sie unterscheidet zwischen biologischem und sozialem Geschlecht – zeigt sich also auch hier, denn sie\*er führt an, dass das Rollenverständnis (als sozialer Aspekt) mit herangezogen werden muss, wenn *Geschlecht* bzw. exemplarisch geschlechtliche Unterschiede thematisiert werden und es nicht bei der schlichten, biologischen Unterscheidung stehen bleiben kann (denn Geschlecht ist *mehr*). Auch Toni argumentiert, dass das Kennen von Unterschieden zu wenig, „zu eng“ sei und deutet an, dass sie\*er mit der dichotomen Zuordnung, die mit der Kompetenz verbunden zu sein scheint, unzufrieden ist:

„Ähm (4), finde ich zu eng gefasst (zeigt auf /1/) (.), geschlechtliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen kennen, das sind wir ja wieder dabei, das ist dann eindeutig, was ist, ne?, „daran erkennst du einen Jungen, daran erkennst du ein Mädchen“ und fertig aus und es gibt entweder Jungen oder Mädchen, so“ (Toni, 52) [...] (zeigt auf /1/), das finde ich, äh, das wäre noch, alleine wäre das zu wenig, ne?“ (Toni, 64)

Beide lehnen also die Fokussierung auf Unterschiede ab und betonen, dass die Kompetenz so nicht ausreichend sei. Toni geht allerdings weiter als Mika, denn er\*sie kommt als einzige\*r zu dem Schluss, dass die Kompetenz nicht nur – wie Mika es vorschlägt – mit anderen verknüpft werden muss, sondern gänzlich aus dem Lehrplan entfernt werden könnte:

„Also vor allen Dingen da (zeigt auf /1/), das ist so ein Abfragen, ne?, das ist so ein Abfragen. [...] Hiermit könnte ich nicht so umgehen (zeigt auf /1/), das fände ich nicht so, für mich nicht

so ergiebig, was, was habe ich davon? (.), weiß ich, die können sehen, also die können gucken ((lacht)), die haben Augen und äh, können eine Zeichnung oder eine Abbildung unterscheiden und äh, so, das manifestiert eigentlich das, äh, was, was allgemeine Praxis ist oder was, was in den Köpfen vieler einfach so ist, das ist normal und das andere ist nicht normal. [...] das könnte man vielleicht raus nehmen (zeigt auf/1/)" (Toni, 52)

Sie\*er kommt zu diesem Ergebnis, weil ihm\*ihr die Kompetenz nicht ergiebig erscheint, also kein Mehrwert zu erkennen ist. Und dies vor allem, weil sie gesellschaftlich verbreitete Annahmen, z.B. bezüglich bestimmter Normen, tradiert. Damit macht Toni deutlich, dass sie\*er sich bewusst darüber ist, dass es gesellschaftlich geteilte Annahmen über Geschlecht gibt (möglicherweise spielt sie\*er auf Rollenbilder, Stereotype, Vorurteile o.Ä. an) und dass diese nicht weiter manifestiert werden sollten. Es lassen sich also auch Ansätze erkennen, dass Lehrpersonen den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* weniger an auf Naturhaftigkeit basierenden Alltagstheorien orientiert interpretieren und wie Mika und Toni mit dem Inhalt die Aufgabe verbunden sehen, Differenzen und tradierte Normvorstellungen nicht zu reproduzieren. In dieser Deutlichkeit stellen die beiden aber Ausnahmen im Sampling dar. Lediglich Remy übt noch Kritik, allerdings weniger am Inhalt, sondern vielmehr am Operator:

„ja, kennen ist halt auch so ein weit hergeholt Begriff „ja, haben sie schon mal gehört“, äh, im Endeffekt könnte man da dann schon eher sagen, dass man dieses Beschreiben und Reflektieren da eventuell auch mit-, das ist tiefgründiger, weil dieses Kennen ist so, ja, entweder ich sage es denen ein Mal, dann kennen sie das und dann, äh, ist das abgehakt, [...] Also das ist, äh, sehr oberflächlich, sage ich mal so, mit dem Kennen“ (Remy, 60).

In Ansätzen argumentiert hier auch Remy ähnlich wie Mika (und Toni), dass das Kennen zu wenig und eine „tiefgründigere“ Auseinandersetzung mit der Sache erforderlich sei – auch wenn Remy die Kompetenz an sich grundsätzlich als wichtig einstuft (vgl. Remy, 60). Diese Überlegungen stützen die Annahme, dass Lehrpersonen durchaus sehen, dass *Geschlecht* als Unterrichtsgegenstand *mehr* ist (oder sein könnte) als abfragbares (naturwissenschaftliches) Faktenwissen. Trotz dieser aufgeführten Kritikpunkte zeigen die bisherigen Ausführungen insgesamt eher, dass die Kompetenz des Kennens von geschlechtlichen Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen überwiegend aber nicht kritisiert oder hinterfragt, sondern in seiner vermeintlichen Eindeutigkeit – „das ist klar (zeigt auf /1/), das ist, äh, rein faktisch“ (Ulli, 40) – als wichtiges Lernziel im Sachunterricht eingestuft wird.



## **2. Kompetenz: „den historischen Wandel der Lebensverhältnisse und der Geschlechterrollen beschreiben und darstellen“**

Insgesamt unterscheiden sich die Einschätzungen der befragten Lehrpersonen zu der Kompetenz „den historischen Wandel der Lebensverhältnisse und der Geschlechterrollen beschreiben und darstellen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 19) von den bisherigen Ergebnissen zum Anspruch des Kennens der geschlechtlichen Unterschiede. Das Beschreiben und Darstellen des historischen Wandels der Lebensverhältnisse und der Geschlechterrollen wird zusammenfassend weniger eindeutig (bis gar nicht) als wichtig eingestuft und weniger klar (bis gar nicht) im Sachunterricht bzw. dem Grundschulunterricht verortet. So ist Ulli die einzige befragte Lehrperson, die formuliert, dass er\*sie die Kompetenz „wenn man so will“ in ihrem\*seinem Unterricht verankert hat: „finde ich auch nicht schlecht, also das mache ich ja (zeigt auf /2/), wenn man so will auch schon ein bisschen in der Grundschule, um einfach zu zeigen, dass das, äh, wirklich im historischen Wandel, ähm, stattgefunden hat“ (Ulli, 40).

Auch wenn aus Tonis Aussagen nicht klar wird, ob die Kompetenz bereits in ihrem\*seinem Sachunterricht verankert ist, formuliert sie\*er als eine\*r der Wenigen, aber am deutlichsten, dass es sich hier um eine sehr wichtige Kompetenz handelt und begründet dies mit dem Anspruch der Ergiebigkeit des Lernens<sup>156</sup>:

„Das ist noch mal eine, eine andere Facette [...], könnte ich schon eher (.), schon eher mit leben, finde ich schon auch vernünftig, weil es hat sich ja ganz viel geändert und das wird sich ändern, also ich finde, gerade in den letzten zehn, zwanzig Jahren hat sich ja auch ganz viel getan, ähm, deswegen finde ich aus dem Blick zurück noch mal gucken (.), „wie ist das denn noch mal vor, vor 100 Jahren gewesen und was für eine Entwicklung, ähm, hat es gegeben, oder was könntet ihr euch vorstellen, wie es ist vielleicht noch mal in 20 Jahren weiter?“, ne?, ähm, finde ich da schon (.), schon ganz greifbar. [...] Das [...] finde ich einfach so im, im Rückblick und auch dann um noch mal wieder in die Zukunft zu gucken, finde ich das, ähm (.), sinnvoller oder konstruktiver auch, für die Schüler (.), [...], das fände ich so weit jetzt (.) schon auch ergiebig und auch sinnvoll für die Kinder, dass sie etwas darüber wissen, dass (.), dass sie auch so einen Blick zurück machen können, um zu gucken „Mensch, das war mal? WAS, das durfte man nicht?“, ne? „und aus den und den Gründen“ und dann zu gucken „Mensch, wie ist es denn jetzt? Gibt es noch Sachen, die so sind? Warum ist das so? Soll das so sein? DARF das überhaupt so sein?“ (.) genau (.)“ (Toni, 52)

Neun der 14 Lehrpersonen hingegen machen eindeutig klar, dass die Kompetenz an ihrer Schule und/ oder in Ihren (Sach-)Unterricht (derzeit) nicht berücksichtigt wird, wobei

---

<sup>156</sup> Zum Anspruch der Ergiebigkeit von Lerngegenständen s. Kapitel 4.2.2.

einige es lohnenswert fänden und/ oder durch die Anregung im Interview darüber nachdenken möchten.<sup>157</sup> Auch hier gibt es aber vor allem in den Begründungen und Erläuterungen zu dieser Position Unterschiede. So erläutert z.B. Remy – aber als Einzige\*r –, dass das Darstellen und Beschreiben der Lebensverhältnisse und der Geschlechterrollen zwar aufgegriffen werde und wichtig sei (z.B. anhand der Aufgabenverteilung zu Hause/ in der Familie), der historische Aspekt in der Kompetenz aber störe:

„dann kommt es aber eher weniger dazu, dass wir uns jetzt irgendwie darüber unterhalten, wie es FRÜHER war, weil dazu haben die Kinder überhaupt keinen Bezug, dementsprechend, äh, ist es-, historischer Wandel ein bisschen weit (.) hergeholt finde ich fü-, vor allen Dingen, weil es eher ja in der zweiten Klasse so fast mit angesiedelt ist, ähm, im Curriculum, glaube ich, und ähm, ja, die Lebensverhältnisse und der Geschlechterrollen finde ich schon wieder wichtig, sollte eine wichtige Kompetenz sein, aber dieses Historische stört mich halt, weil die Kinder, ja, ob die sich nun zu Hause mal mit der Oma hinsetzen schon in dem Alter und Oma erzählt „ja, früher musste ich immer nur nähen und kochen und dies und jenes“ und heute, bei denen ist es einfach, die werden damit groß, dass der Vater vielleicht auch mal zu Hause bleibt, weil die Mutter da halt den besseren Job hat oder wie auch immer. Äh und das ist halt eine ganz andere Zeit, deswegen dieses historisch würde ich schon mal außen vor lassen“ (Remy, 60)

Einzig Remy löst die Kompetenz auf, gliedert sie in Teile und greift über diesen Weg Aspekte heraus, die abgelehnt werden. Im niedersächsischen Kerncurriculum (2006) ist die Kompetenz der historischen Perspektive zugeordnet. Indem Remy „das Historische“ als störend empfindet und es unterrichtlich nicht berücksichtigt bzw. berücksichtigen will, spricht er\*sie der Kompetenz damit die curricular vorgesehene fachdidaktische Verortung und den damit verbundenen Anspruch ab. Die Argumentation, dass der historische Wandel „weit hergeholt“ sei, findet sich aber auch bei anderen Lehrpersonen, sodass die Tendenz auszumachen ist, dass das historische Lernen einen eher geringen Stellenwert im Sachunterricht der befragten Lehrpersonen einnimmt. So vermuten auch Quinn, Charlie, Robin, Kim und Eike, dass es für diese Kompetenz in der Grundschule noch „zu früh“ (Quinn, 48) sei. Quinn und Kim beschreiben für diese fünf exemplarisch wie folgt, dass der Anspruch für die Grundschule zu komplex erscheint:

„Den historischen WANDEL der Lebensverhältnisse, der Geschl- oh, das kommt in der Grundschule nicht vor. (.) Also nicht bei dem Thema, bei dem Thema auf gar keinen Fall. [...] Ja, aber ich weiß nicht, ob das nicht in der Grundschule zu früh ist. Ich finde es gut, wenn

---

<sup>157</sup> Die übrigen vier Lehrpersonen (Bente, Tjorven, Toni und Charlie) machen zu dem Aspekt keine eindeutige Aussage, auch wenn z.B. Tjorven sagt, dass die Kompetenz in den Sachunterricht gehört (vgl. Tjorven, 68). Aus den Ausführungen geht nicht hervor, ob und inwieweit er\*sie das nur auf formaler Ebene so sieht, oder ob die Kompetenz auch Berücksichtigung in seinem\*ihrem Unterricht findet.

das vielleicht einfach mal angesprochen wird, aber das so als Kompetenz, als Ziel festzusetzen, festzulegen, da sind die, glaube ich, zu jung immer noch, mit neun oder zehn Jahren. Weil das bedeutet ja, dass sie das auch schon durchblicken und, also verstehen, wirklich verstehen. Und dazu gehört ja, dass sie schon mal wissen, was ist denn meine Rolle in der heutigen Zeit? Und ich weiß nicht, ob die das mit neun und zehn schon wissen. Das ist eigentlich eher Klasse, ich weiß nicht, 6, 7, 8 oder so, würde ich sagen. Dass man das da als Kompetenz auch vorlegen kann und festlegen kann, ne? Als Ziel. Würde ich in der Grundschule nicht. Dass man es mal aufgreift, anspricht, ja. Aber nicht das man verlangt, alle Kinder müssen jetzt wissen, was ist meine Rolle heute und wie wäre es vor 100 Jahren gewesen. Nee, das ist zu früh“ (Quinn, 46-48).

„Und dieses [...] würde ich eher für, für höhere Klassen (..), das sehe ich eher so, dass das dann in den weiterführenden Schulen behandelt wird ((mhm)) (...). Das ist ja, hat ja auch so einen geschichtlichen Aspekt und ähm (..), geschichtliche Aspekte kommen auch in der Grundschule vor, klar (..), aber das ist, glaube ich, schon sehr umfassend und man muss viel, man muss die, die jetzige Situation reflektieren, die, die historische Situation kennen (..), also das würde ich, glaube ich, nicht in der Grundschule angesiedelt sehen“ (Kim, 110)

Interessant ist, dass Quinn, Robin und Eike trotzdem (ggf. durch das Gespräch angeregt) Chancen in der Kompetenzbeschreibung sehen und nicht ausschließen, sie zukünftig zu berücksichtigen (bereits in den vorgelegten Ankerbeispielen sagt Quinn, dass es grundsätzlich angesprochen oder aufgegriffen werden könnte). Die Ablehnung der Kompetenz aufgrund ihres vermeintlich zu hohen Anspruchs an die Lernenden scheint in diesen Fällen vielmehr eine erste Reaktion zu sein, die durch längere Auseinandersetzung mit der Kompetenz relativiert wird. So beschreibt Quinn es im weiteren Verlauf als „lohnenswert“ (Quinn, 48), wenn darüber gesprochen wird, was die Kinder beruflich werden möchten und Robin erklärt, dass sie\*er zuvor nicht darüber nachgedacht habe, aber: „Ja, warum auch nicht? Warum sollte man das nicht auch mal in Betracht ziehen darüber zu sprechen und einfach mal den Kindern zu verdeutlichen, dass das nicht immer so war, wie das jetzt ist“ (Robin, 58). Und ähnlich wie Quinn sieht auch Eike hier eine Möglichkeit, um den Kindern für ihre Entwicklung Denkanstöße zu geben:

„Muss man jetzt als-, mit zehn Jahren wissen, wie, wie Frauen früher waren und wie sie heute waren? [...] Also ich (..), tja, wirklich schwierig zu sagen, also vierten, fünfte Klasse ja, pff, ne? Ob das jetzt so einen großen Unterschied machen würde, ob man jetzt am Anfang der weiterführenden Schule oder noch in der Grundschule macht (..), aber ich finde es einfach so für, für die eigene Entwicklung, für, für dieses, wer bin ich denn und wer will ich sein und so, da dafür finde ich es halt nicht schlecht so, also so Denkanstöße zu geben“ (Eike, 70).

Kaya, die\*der zu der großen Gruppe gehört, die bestätigen, dass sich die Kompetenz an

ihrer Schule bzw. in ihrem Unterricht nicht findet, sieht sie trotzdem positiv und reflektiert:

„ja, historischer Wandel kommt bei mir vielleicht immer etwas zu kurz (lacht), wäre vielleicht auch vorteilhaft, also das noch mal in Betracht zu ziehen, um dann vielleicht auch den geschichtlichen Aspekt noch MEHR zu fordern und die Kinder auch noch mehr“ (Kaya, 52).

Ihr\*Ihm scheint es wichtig, die historische Perspektive im Unterricht mehr zu fordern (da diese „zu kurz“ käme) und erkennt hier, dass bestimmte fachdidaktische Ansprüche im eigenen Sachunterricht nur eingeschränkt berücksichtigt wurden, die aber kennzeichnend für das Fach sind. Dies wird auch deutlich, indem Kaya auf die Frage, welche der drei vorgelegten Kompetenzen insgesamt die wichtigste sei, folgendes antwortet: „SACHunterrichtlich betrachtet würde ich dann wahrscheinlich den historischen Wandel sehen, weil es eher so eine direkte Perspektive beschreibt“ (Kaya, 62). Kaya sieht also durchaus die fachdidaktische Einordnung der Kompetenz und versteht, dass damit eine gewisse Relevanz für das Fach/ den konkreten Sachunterricht in der Schule einhergeht. Und auch Mika, Alex, Kim und Bente verorten die Kompetenz in der historischen Perspektive des Sachunterrichts und ordnen sie somit fachdidaktisch ein. Mika und Alex erklären zudem – ähnlich wie Kaya –, dass sie bisher nicht darüber nachgedacht haben, diesen Aspekt einzubinden, es aber sinnvoll finden bzw. sehen, dass die Kompetenz im SU verankert werden könnte:

„ähm, den historischen Wandel der Lebensverhältnisse und der Geschlechterrollen beschreiben und darstellen, das finde ich SEHR gut, weil das ja wirklich irgendwie, ähm, ja (..), habe ich noch gar nicht so drüber nachgedacht, finde ich sehr gut (lacht). Die historische Perspektive mit reinzuholen“ (Mika, 88) / „Also den historischen Wandel schon, ne?, das finde ich, das geht ja dann in den geschichtlichen Bereich (.), äh, würde ich sagen“ (Alex, 56)

Dass einige Lehrpersonen erst durch das Gespräch angeregt in Betracht ziehen, die Kompetenz zukünftig aufzugreifen, lässt zusätzlich zu den bisherigen Überlegungen den Schluss zu, dass sie um deren *Verbindlichkeit* als curricular festgeschriebene Kompetenzerwartung nicht wissen.

Charlie, Luca und Alex möchten der Kompetenz insgesamt nicht viel Raum geben, wenngleich sie sie nicht als unwichtig einstufen. Ähnlich wie bereits Remy, scheint auch Luca die historische Perspektive der Kompetenzbeschreibung weniger zu sehen, sondern fokussiert vielmehr die Auseinandersetzung mit aktuellen Rollenbildern:

„hier [...] geht man schon mehr darauf ein, okay, früher war es mal so, bei einigen Kindern in der Klasse weiß ich, ist es auch noch so, dass die Mama zuhause bleibt, ähm (..), hier [...]

würde ich aber darauf abzielen wollen, warum ist das so wichtig, dass man sich das-, Aufgaben vielleicht auch teilt und dass das nicht mehr die Aufgaben des Mannes gibt und die Aufgaben der Frau [...]. also hier [...] wäre mir wichtig zu wissen, okay, das WAR mal so, aber das muss jetzt gar nicht mehr, überhaupt nicht so sein“ (Luca, 84)

Obwohl er\*sie den historischen Aspekt der Kompetenzbeschreibung erkennt und auch wichtig findet, zu thematisieren, dass historischer Wandel stattgefunden hat, würde sie\*er die Prioritäten anders setzen und Aufgabenverteilung zwischen Mann und Frau aus dieser Kompetenz heraus in den Fokus rücken. Es ist in der eigenen Logik nur konsequent, dass Luca die Kompetenz als weniger zentral im Sachunterricht einstuft und zu dem Schluss kommt: „Und das hier [...] würde ich jetzt gar nicht so sehr (..), dem gar nicht so viel Raum geben irgendwie, das würde ich irgendwo mit zwischen einbringen, wo es gerade passt, [...] ja, das würde ich jetzt nicht so als oben-auf-Thema sehen“ (Luca, 86). Und ähnlich sieht das auch Alex, die\*der zu dem Stellenwert der Kompetenz im Sachunterricht sagt: „kann man sicherlich mal so einfließen lassen, aber, ob, dass das früher anders war, wie war das bei deinen Großeltern, so in so einem Gespräch, ne?, würde ich aber nicht, äh, so explizit vielleicht als Thema dann nehmen, das würde mit einfließen“ (Alex, 54).

Obwohl die befragten Lehrpersonen die Kompetenz „den historischen Wandel der Lebensverhältnisse und der Geschlechterrollen beschreiben und darstellen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 19) in dieser expliziten Form mit dem Fokus auf historisches Lernen bislang kaum als Ziel ihres Unterrichts einzusetzen scheinen, haben Sie inhaltliche wie methodische Ideen und Anknüpfungspunkte entwickelt, um den Anspruch im Sachunterricht zu verankern. So können sich Robin und Kaya vorstellen, dass die Lernenden dazu ihre Großeltern oder Urgroßeltern befragen (vgl. Robin, 60; Kaya, 52) und Robin ergänzt um den Vorschlag:

„hier [...] könnte man dann, mm, auch irgendwie mit Bildern arbeiten, eine-, meinetwegen, dass man ein Bild hat aus einer Küche oder so, wäre ja für früher gesehen, müsste man ja dann irgendwie so in den Sechzigern oder Fünf-, also Fünfzigern gucken oder so, dass man dann irgendwie halt so die Frau mit Schürze steht am Herd und der Rest sitzt am Tisch, aber auch sehr ordentlich und adrett natürlich wie man da so sitzt. Und dann vielleicht jetzt zum Beispiel auch, man sitzt vor dem Fernseher und Papa vielleicht auch nicht da oder so. Das wäre dann da vielleicht auch eine Möglichkeit, dann einfach mal so zu schauen, was hat sich denn so verändert“ (Robin, 60)

Quinn sieht ebenfalls Chancen in der Arbeit mit Bildern, durch die beispielsweise die Kleidung der Frauen im Mittelalter mit heutiger verglichen werden könnte (vgl. Quinn,

46). Tjorven schlägt weniger Methodisches vor, er\*sie nennt inhaltliche Anknüpfungspunkte, die sie\*er im eigenen Sachunterricht sieht, z.B. ‚Schule früher und heut‘ und ‚das Moor‘ bzw. ‚die Arbeit der Torfstecher‘ (vgl. Tjorven, 64 & 68). Und für diese argumentiert er\*sie über das Interesse der Lernenden – ein Aspekt, den in den Gesprächen über diese Kompetenzbeschreibung keine andere Lehrperson aufgreift:

Die Sachen [...], mm, das beginnt schon recht früh [...], eher Lebenswa- Wandel der Lebensverhältnisse, aber Schule früher heute, da kann man auch schon Geschlechterrollen reingehen. Was mussten die damals, eher die Jungs machen, eher die Mädchen machen? Das (.) ist für die Kinder eigentlich immer sehr, sehr interessant. Auch wenn das sehr FERN ab ihrer eigenen Realität ist, aber, äh, also Schule früher und wie die da sitzen mussten und wie sich die Mädchen anzogen, wie sich die Jungs anzogen, was, das die Jungs Holz holen mussten und sowas, das interessiert die Kinder eigentlich immer SEHR, sehr stark.“ (Tjorven, 64)

Neben der von Remy geäußerten Meinung, dass „das Historische“ an der Kompetenzbeschreibung störe und der von einigen Lehrpersonen angestellten Überlegung, dass die Kompetenz für die Kinder in der Grundschule zu komplex/ kompliziert sein könnte (z.B. Charlie oder Robin), äußert lediglich Ulli konkrete Kritik (und zwar an den Operatoren), sodass sich extreme Meinungen (wie die von Toni und Mika zur Kompetenz des Kennens der geschlechtlichen Unterschiede) zu dieser Kompetenz nicht finden lassen:

„Also das ist ja nur eine Sache erstmal, das ist ja nur die Kenntnis, es beschreiben und darstellen. Dann stehe ich da und sage ‚ja, und nun? Was mache ich damit?‘ ((Mhm)), ne?, dass man, also das auf jeden Fall, äh, müsste da, äh, eine nächste Kompetenz kommen, äh, was für eine Bedeutung das dann gehabt hat, wie sich das ausgewirkt hat (.), äh, und, äh, dass man, dass man das dann auch wirklich kritisch reflektiert, ne?“ (Ulli, 50)

### **3. Kompetenz: „Rollenverständnis von Mädchen und Junge, Frau und Mann reflektieren“ (/3/)**

Die Kompetenz „Rollenverständnis von Mädchen und Junge, Frau und Mann reflektieren“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 20) verorten fünf der befragten Lehrpersonen (Bente, Tjorven, Quinn, Kim und Mika) im Sachunterricht, wobei variiert, wie klar sie diese Einordnung vornehmen. Während z.B. Tjorven formuliert, dass diese Kompetenz von den drei vorgelegten am stärksten in den Sachunterricht gehöre (vgl. Tjorven, 68), Quinn beschreibt, dass die Kompetenz ein Unterrichtsziel im Rahmen der Unterrichtseinheit ‚Geschlecht‘ sei und entsprechend „behandelt“ würde (vgl. Quinn, 46) und Mika sogar fordert, dass diese Kompetenz keinesfalls ignoriert werden dürfe (vgl. Mika, 104), sieht z.B. Bente Möglichkeiten, die Kompetenz auch in anderen Fächern einzuordnen und beurteilt deswegen die Relevanz der Kompetenz für den Sachunterricht so:

„Also das geht [...] finde ich, auch so ein bisschen, in, in die, ähm, (.), ja, Ethik-Richtung auch ein bisschen mit rein, dass das man, ja, sowas reflektieren soll“ (Bente, 56).

Charlie und Eike sagen zwar nicht klar, dass sie die Kompetenz im Sachunterricht sehen, indem sie sie aber an – aus ihrer Sicht – sachunterrichtliche Inhalte anknüpfen, scheinen auch sie einen entsprechenden Stellenwert der Kompetenz innerhalb des Faches zu sehen. So assoziieren Charlie und Eike mit der Kompetenz beide den Inhalt ‚typisch Mädchen, typisch Junge‘ und Charlie scheinen durch das genutzte Indefinitpronomen ‚man‘ deutlich zu machen, dass auch er\*sie im Unterricht Entsprechendes zum Gesprächsthema macht: „das ist das, was typisch Mädchen, typisch Junge, das man darüber spricht“ (Charlie, 46). Eike zählt sogar noch weitere Fragen auf, die für sie\*ihn mit dieser Kompetenz in Verbindung stehen, wobei unklar bleibt, ob diese auch in seinem\*ihren Sachunterricht aufgegriffen werden:

„ja, für mich würde jetzt da, dazu wieder so dieses typisch Junge, typisch Mädchen, wie, was machen die Frauen heute so, was, was haben die früher gemacht, was machen die Mamas so, also wie unterschiedlich sind die Mamas von den Kindern, irgendwie sowas“ (Eike, 68)

Robin sieht hingegen weniger eine inhaltliche Anknüpfung, sondern vielmehr in der Schule durchgeführte Projekte als den Ort, um diese Kompetenz zu erarbeiten, die aber durchaus im Sachunterricht verortet sind/ sein können:

„Mm, und auch das Rollenverständnis nimmt (.), ja, ich-, dann weiß ich nicht, ob man das so recht im Sa-, also es gibt ja schon, ähm, viele Projekte, die in der Schule laufen, so Kinder stark zu machen, Kinder dazu zu bringen, nein zu sagen, dann ist ja auch so dieses Thema Gewalt [...] und dann geht es ja so um Missbrauch, mm, da wird ja auch noch mal so, so die Rolle von Frau und Mann und oft die Frau oder das Mädchen so zart und kann sich nicht wehren und vielleicht auch naiv und diese Projekte gehören ja dann schon mehr in den Sachunterricht mit rein“ (Robin, 56)

Zusammenfassend scheint sich hier also die Tendenz abzubilden, die Kompetenz im Sachunterricht anzusiedeln, sie also als sachunterrichtlichen (Lern-)Anspruch zu interpretieren – denn insgesamt verorten acht der befragten 14 Lehrpersonen die Kompetenz (eher) im Sachunterricht. Sechs der Lehrpersonen (Tjorven, Quinn, Charlie, Alex, Mika und Robin), von denen alle außer Alex die Kompetenz auch im Sachunterricht eingeordnet haben, machen darüber hinaus deutlich, dass es sich hier um eine wichtige Kompetenz handelt: „Also ich finde, also Rollenverständnis von Mädchen und Junge, Frau und Mann reflektieren [...] finde ich durchaus wichtig“ (Alex, 52). Erläuterungen finden sich dazu nicht bei allen Lehrpersonen; Quinn z.B. nennt als Grund, „weil das ja später auch für die

Berufswahl irgendwie schon eine erste Bahn, eine erste Richtung einlenken kann, ne?“ (Quinn, 46). Und für Charlie scheint die Stärkung der Mädchen bzw. deren ‚Rollenzwang‘ ein Grund zu sein, die Kompetenz als wichtig zu beurteilen:

„das ist schon wichtig, ähm, weil gerade MÄDCHEN immer noch, ähm, in so ein, ein, ja schon noch immer in so eine Rolle reingebracht werden, also auch heutzutage würde ich immer noch sagen, dass die Mädchen die ANGEPASSTEREN sind“ (Charlie, 46)

Ähnliche Überlegungen finden sich bei Robin. Ihm\*Ihr wird erst im Interview bewusst, welchen Stellenwert diese Kompetenz haben könnte und für sie\*ihn scheinen die persönliche Bedeutsamkeit sowie die Aktualität des Themas – neben der Stärkung von Mädchen in ausgewählten Bereichen – eine Begründung für die Thematisierung im Sachunterricht sein zu können:

„[...] gerade noch mal gedacht „oh ja, stimmt eigentlich“, also MIR SELBST ist das ja eigentlich auch wichtig, ähm, oder ist ja auch relativ aktuell, mm, also nicht umsonst möchte man ja, dass irgendwie Mädchen sich mehr mit naturwissenschaftlichen Fächern auseinandersetzen und fördert die da so sehr“ (Robin, 58)

Es finden sich aber durchaus auch kritische Stimmen auf verschiedenen Ebenen. Während Remy die Auffassung vertritt, dass man sich die Kompetenz „sparen“ könne (Remy, 60), denn sie sei „[...] ja im Endeffekt schon wieder (.) hier mit drin (zeigt auf /2/) in den Lebensverhältnissen“ (ebd.), schätzen Bente, Tjorven und Quinn die Kompetenz grundsätzlich als „schwierig“ ein. Dazu z.B. Bente: „Mm ja, Rollenverständnis [...], das ist schon schwieriger, finde ich (.), das zu reflektieren (.), ähm. Was (.) die Rolle eines Mädchens oder eines Jungs ist, das (.) schwierig, ja“ (Bente, 54). Und auch Tjorven sieht die Komplexität der Kompetenz: „Das ist schwieriger [...], das Rollenverständnis von Mädchen und Junge, Frau und Männ-Mann zu REFLEKTIEREN, das ist ja der Schritt darüber [über /1/ und /2/, LC] hinaus“ (Tjorven, 64). In Tjorvens Aussage wird durch die starke Betonung des Operators ‚reflektieren‘ bereits ein Kritikpunkt deutlich, den auch andere Lehrpersonen sehen (der sich in den Interviews zu den anderen Kompetenzbeschreibungen aber kaum herausgestellt hat); nämlich das Anforderungsniveau dieser Kompetenz. So beschreibt z.B. Tjorven weiter, dass die Reflexion des Rollenverständnisses nicht für alle Lernenden leistbar sei: „das man reflektieren, aber das ist natürlich ein, eine Ebene, die nicht jeder Schüler erreichen KANN“ (Tjorven, 68). Und Quinn vermutet Ähnliches:

„Das- da möchte ich mal gerne jemanden sehen, der das von einem neunjährigen Kind dann nachher abfragen kann, ja. Und zwar von ALLEN. Von einem vielleicht schon, ne? aber von ALLEN [...]. Lernziele sollen ja für alle übertragen werden können, nicht nur auf die fünf Besten“ (Quinn, 54).



Interessant ist, dass Quinn bei seinen\*ihren Ausführungen zu dem Operator ‚reflektieren‘ auf ihre\*seine Ausbildung zurückkommt. Er\*sie zeigt sich verwundert, dass diese Formulierung so im Kerncurriculum zu finden ist, denn sie\*er habe im Vorbereitungsdienst gelernt, dass dieser Operator nicht nutzbar sei und schließt eine entsprechende Kritik am Curriculum an:

„Also so in unseren Einheiten durften wir auch nie reflektieren schreiben, wir mussten immer sagen ‚benennen‘ oder ‚beschreiben‘ oder (lacht) ((ja)). Ich weiß nicht heute, ob das heute auch noch so ist, reflektieren war immer gleich Punktabzug (lacht) ((lacht)), ja, ja genau, man kann nicht in die Köpfe reingucken. Und ‚kennen‘ genau so, also sie müssen es benennen oder bezeichnen, beschreiben, ja richtig. [...] . Ist aber interessant, dass dann da, ähm, also offiziell reflektieren steht [...] und ich muss sagen [...] mhm, man kann das so ja nicht eins zu eins übernehmen, ne? [...] Wenn man sowas in einer Prüfungsstunde hier präsentiert, dann kommen die gleich und sagen „das geht aber nicht, wo haben Sie das denn her“, pff, ja. Mhm, genau [...] Ja, aber je weiter, höher die Behörden sind, desto ferner sind sie ja eh wieder von der Praxis [...] das ist einfach so. Und das ist wirklich das Problem“ (Quinn, 54)

Auch wenn Quinn hier kritisiert, dass die Behörden mit dieser Kompetenzformulierung so weit von der Praxis entfernt seien, gehört sie\*er zu den Lehrpersonen, die diese Kompetenz als Ziel in ihrer Einheit ‚Geschlecht‘ verankern und sie als wichtig einstufen (vgl. Quinn, 46). In der Unterrichtsrealität scheinen die bildungsadministrativen Vorgaben also gar nicht so weit von der Praxis entfernt zu sein – das von Quinn benannte „Problem“ scheint also real gar nicht zu existieren. Hier zeigen sich folglich Diskrepanzen zwischen dem eigenen Sachunterricht von Quinn (nach Selbstaussage) und seiner\*ihrer Meinung zu curricularen Vorgaben, die sich eher auf eine Metaebene von Unterricht, auf vorunterrichtliche Überlegungen beziehen und/ oder die offenbar stark mit der eigene Ausbildungszeit assoziiert werden. Fraglich ist, inwieweit sich Quinn mit dem gültigen Curriculum und den darin formulierten Kompetenzen auseinandergesetzt hat (der Operator ‚reflektieren‘ findet sich darin mehr als zehn Mal in den verschiedenen Perspektiven und für verschiedene Jahrgangsstufen). Denn Quinn wusste nicht, dass die vorgelegten Kompetenzbeschreibungen aus dem aktuellen niedersächsischen Kerncurriculum für den Sachunterricht stammen, wie diese Frage deutlich macht: „Wo kommen die denn jetzt her (zeigt auf die Kompetenzbeschreibungen)? Sind die so vorgegeben denn oder?“ (Quinn, 54).

Es finden sich aber auch gegensätzliche Stimmen. So ist z.B. Remy, obwohl sie\*er den Inhalt der Kompetenz nicht wichtig findet, da dieser in der Kompetenz des Beschreibens

und Darstellens des historischen Wandels der Lebensverhältnisse und der Geschlechterrollen inkludiert sei (vgl. Remy, 60), mit dem grundsätzlichen Anspruch des Reflektierens einverstanden: „Ansonsten das mit dem reflektieren würde ich so unterschreiben“ (ebd.). Zuvor hat Remy beschrieben, dass Anforderungen wie ‚kennen‘ zu oberflächlich seien (vgl. ebd.), an dieser Stelle des Gesprächs standen also die (Denk-)Anforderungen und nicht die Inhalte der Kompetenzen im Mittelpunkt. Und auch Kaya nimmt diese Trennung vor, setzt verschiedene Operatoren in Beziehung zueinander und kommt für den Operator ‚reflektieren‘ schließlich zu dem Schluss:

„Also ich finde schon, dass Kinder reflektieren können müssten (.), also das sie es nicht nur kennen, sondern auch KÖNNEN. Und dafür würde ich dann den Punkt [...] ‚also der Reflexion dann am wichtigsten sehen ((mhm)), weil beschreiben und darstellen, das is-, das machen wir auch in Mathe, das machen wir ständig. Oder, äh, etwas kennen und benennen, das ist auch eigentlich was man überall macht, also finde ich die Reflexion eigentlich über den Tellerrand hinaus zu blicken und, äh, ja, finde ich wichtiger (.)“ (Kaya, 60).

Dieser uneingeschränkten Zustimmung zu dem Operator folgen Kim, Ulli und Mika nicht. So knüpft Kim beispielsweise das Gelingen einer Reflexion an die zentrale Bedingung ‚Lerngruppe‘ und antwortet auf die Frage, inwieweit diese Reflexionen in ihrem Sachunterricht stattfinden folglich: „Das finde ich, ist wirklich abhängig auch von der Klasse, von der Zusammenstellung der Klasse, das kann man SO, äh, pauschal kann ich das gar nicht beantworten“ (Kim, 128). Mika und Ulli hingegen hinterfragen die Bedeutung des Operators ‚reflektieren‘ und die damit verbundenen Anforderungen:

„Mm (8), ich frage mich grade, ob mir das, ob mir das reicht, das Rollenverständnis von Mädchen und Junge, Frau und Mann zu REFLEKTIEREN [...] so, aber (.), hier haben wir beschreiben und darstellen (zeigt auf /2/), also so die, die-, mehr so den historischen Wandel, Unterschiede kennen (zeigt auf /1/), da würde ich auf jeden Fall Unterschiede und Gemeinsamkeiten [...] Doch, wenn reflektieren beinhaltet auch (.), ja, reflektieren ist ja im Grunde sich (.) etwas bewusst zu machen, darüber nachzudenken und (.), ja (.), doch ich würde sagen, wenn man, wenn man sich damit befasst, dann würden die drei Sachen ausreichen (.)“ (Mika, 100).

„Rollenverständnis von Mädch- (.), ja gut, reflektieren ist okay, ähm, reflektieren heißt ja auch, dass ich, äh, äh, es in Frage stellen darf (.), also das wäre mir zu wenig. ((Mhm, was fehlt Ihnen da?)) Ähm, und, ähm, mm, (5), ja, also dass, muss ich mal erstmal überlegen, ich müsste erstmal eine genaue Definition von Reflektieren haben, also reflektieren heißt ja, darüber nachdenken. Doch, reflektieren heißt auch, auch, äh, diskutieren (.), ja doch, kann man lassen, kann man lassen (.), ne?“ (Ulli, 40)

Beide kommen aber zu dem Schluss, dass der Operator in Ordnung sei, wenn er mit ent-

sprechenden Denkhandlungen – die mit „sich etwas bewusst machen“, „darüber nachdenken“ (Mika, 100) und „in Frage stellen“, „diskutieren“ (Ulli, 40) auch relativ klar benannt werden – hinterlegt wird. Der Operator scheint für beide zunächst also nicht eindeutig zu sein, sodass diese Form der Selbstvergewisserung bezüglich seiner Bedeutung nötig ist. Gleichzeitig stellen sie Bedingungen, welche Anforderungen mit der Thematisierung des Rollenverständnisses verbunden sein müssen, damit es aus ihrer Sicht zu einer Reflexion kommt. Damit ergänzen bzw. differenzieren sie die curriculare Kompetenzbeschreibung weiter aus.

In dem Zitat von Ulli wird bereits deutlich, dass er\*sie auch dem Inhalt (Rollenverständnis) der Kompetenz kritisch gegenübersteht, da für sie\*ihn das Infragestellen von selbigem wichtig ist. Dazu beschreibt Ulli ein kleinschrittigeres Vorgehen und schlägt vor, den Schritt einer Analyse vorzuschalten:

„Ich würde das erstmal ANALYSIEREN, das Rollenverständnis ((ja)), analysieren und dann reflektieren, ne?, also erstmal, natürlich muss man es analysieren erstmal, man muss erstmal fragen, wie läuft das denn in un-, es gibt ja auch ein Rollenverständnis, immer noch, wollen wir gar nich-, äh, und es ist ja so, dass jeder eigentlich, jeder Mensch eine bestimmte Rolle spielt, äh, und es gibt eben spezifisch weibliche Eigenschaften und spezifisch männliche Eigenschaften, ähm, dass ich sie erst einfach mal (.) analysiere, darstelle und DANN darüber reflektiere, ne?, ich würde das vielleicht a-, ja, vielleicht analysieren und reflektieren, so machen [...] dass das ein bisschen klarer ist, ne? Sonst hört sich das so ein bisschen so an, als würde ich schon von vornherein, dass, damit einverstanden bin, dass es diese Rollen gibt. Ich würde sie erst analysieren (.) und darstellen“ (Ulli, 52).

Ulli ist es wichtig deutlich zu machen, dass er\*sie nicht damit einverstanden ist, dass es „diese Rollen“ (ebd.) gibt, obwohl sie\*er im gleichen Absatz beschreibt, dass jeder Mensch eine Rolle spiele und es auch für die zwei Geschlechter spezifische Eigenschaften gebe. Hier zeigen sich also Tendenzen, die gesellschaftliche Realität als solche anzuerkennen (es gibt bestimmte gesellschaftlich geteilte Vorstellungen von Geschlecht und den damit verbunden Rollen) sie gleichzeitig aber kritisch zu hinterfragen und abzulehnen. Und Ulli begründet auch eindrücklich anhand der eigenen Biografie, welchen Ursprung diese kritische Haltung hat:

„Ich mag das Wort Rollenverständnis nicht, also, äh, weil ich bin nun jemand, der also in den 70er-Jahren auch sehr aktiv war und da bin i-, das war so meine Junglehrerzeit und da ging es eben darum, diese-, das Rollenverständnis aufzuspalten. Davor, ähm, in den 60er-Jahren, als ich geboren wurde, gab es das ja noch ganz streng, diese, äh, ich kenne das noch, dass auch in der Kirche die Mä-, äh, Frauen auf der einen Seite und die Männer auf der anderen Seite waren. Und dieser Kampf in dieser Zeit, in den 70er-Jahren, äh, hatte sehr viel mit

Rollenverständnis zu tun und, ähm, die Kinder heute gucken mich manchmal ganz verständnislos an, die wissen eigentlich gar nicht, was ich so richtig will, weil die das dann nicht mehr miterleben. Äh, das ist jetzt meine ganz persönliche, äh, mein persönliches Problem, dass ich immer noch auf diese Rollen noch so ein bisschen, ähm, (.), doller reagiere, weil ich einfach weiß, was da in der Vergangenheit abgelaufen ist und wie schwer es Frauen gehabt haben und was für Unrecht es gegeben hat, ähm, und, äh, will unbedingt, dass die heutigen Mädchen, aber auch die Jungen, begreifen, dass jeder seinen Wert hat, ne?“ (Ulli, 48).

Dieses Zitat macht deutlich, warum das Hinterfragen in Bezug auf das Rollenverständnis für Ulli eine so zentrale Funktion einnimmt. Aufgrund der eigenen Biografie kommt es für Ulli nicht in Frage, als ‚gesetzt‘ zu vermitteln, dass es verschiedene Geschlechterrollen gibt, vielmehr sei über selbige nachzudenken, sodass letztlich der individuelle Wert eines Menschen im Fokus steht. Und auch Kaya, der\*die den Operator ‚reflektieren‘ grundsätzlich schätzt, hinterfragt den Inhalt der Kompetenz in ähnlicher Weise, wenngleich ohne biografische Bezüge aufzumachen. So antwortet sie\*er auf die Frage, ob es sich hierbei um eine wichtige Kompetenz handle, die im Sachunterricht zu berücksichtigen sei: „Man will ja eigentlich gar kein Rollenverständnis mehr vermitteln, sondern es soll ja eigentlich das Rollenverständnis aufgehoben werden, deswegen würde ich das jetzt eher nicht so sehen“ (Kaya, 62). Ähnlich wie Ulli lehnt Kaya es ab, tradierte Rollenbilder im Unterricht zu reproduzieren, scheint aber außer Acht zu lassen, dass der Inhalt mit dem Operator ‚reflektieren‘ verbunden ist, der ein (kritisches) Hinterfragen durchaus zulässt. Aufgrund dieser Trennung von Inhalt und Operator können hier nur bedingt Schlüsse gezogen werden, wie einige der Lehrpersonen die Relevanz der Kompetenz einschätzen. Dennoch ist positiv anzumerken, dass sich hier insgesamt fünf Lehrpersonen (Ulli, Kaya, Luca, Toni und Alex) kritisch mit dem Inhalt Rollenbilder/ Rollenverständnis auseinandersetzen scheinen und Wert darauf legen, selbige nicht unhinterfragt zum Lerninhalt zu machen, sodass tradierte Normvorstellungen und geschlechtsbezogene Erwartungen reproduziert werden. Dies wird auch durch die Überlegungen von Luca deutlich, die\*der zwar nicht mit biografischen Erfahrungen argumentiert, aber auch persönliche Überlegungen und Überzeugungen anführt, um deutlich zu machen, weshalb sie\*er die Thematisierung des Rollenverständnisses problematisch findet:

„Ähm, das hier [...] finde ich so ein bisschen schwer, Rollenverständnis von Mädchen und Junge, Frau und Mann reflektieren (...), weil ich finde, dass sich unser (..), also (.) mittlerweile frage ich mich halt, welche Rolle hat der Mann und welche Rolle hat die Frau, also ich finde, sie haben beide gleichberechtigte Rollen so, die Frau kann viel arbeiten gehen, der Mann genau so und andersrum auch, also, ne? Von daher (..), letzte Woche kam im Radio, dass Männer immer noch mehr verdienen als Frauen, obwohl sie den gleichen Job haben, ich

glaube 34 Prozent, da habe ich mich gefragt warum. [...] Mm, hier finde ich (zeigt auf /3/), hier geht man so davon aus, dass es das [Geschlechterrollen, L.C.] irgendwie noch gibt, habe ich so den Eindruck“ (Luca, 84).

Luca scheint ebenso wie Ulli den Eindruck zu haben, als würde die Kompetenzbeschreibung voraussetzen und bestätigen, dass es Geschlechterrollen (unhinterfragt) gibt. Und daran – vor allem an dem Begriff ‚Rollenverständnis‘ – stört sich auch Toni:

„stört mich so ein bisschen wieder Rollenverständnis [...] ne?, ähm, das ist dann wieder schon eine gesellschaftlich normierte (..), normierte Vorstellung, gäbe es vielleicht noch eine andere Formulierung f-, äh (..), die man vielleicht, man könnte es vielleicht ersetzen, vielleicht etwas anderes dafür finden (..). [...] wobei ich mich wirklich zunehmend hier an dem Rollenverständnis [...] so ein bisschen störe, aber nur an der Formulierung, nicht darüber nachzudenken, „wie bin ich denn, was mache ich? Oder muss ich eigentlich irgendwie besonders sein? Also muss ich eigentlich einer Rolle gerecht werden oder bin ich-, reicht es nicht, dass ich ich bin?“, ne?, so das wäre mir (.), ähm (..), keine Ahnung, was könnte man sagen? Selbstverständnis? Selbstwahrnehmung? Selbstbild? Selbst-, sowas [...] ja, Selbstkonzept, solche Dinge, ne?, also in diesem Bereich eher (.). Und dann vielleicht auch diese, wieder diese Geschlechterzuordnung raus nehmen, ne?, sondern dann einfach so sagen, ähm (..), das Selbstbild reflektieren oder (.), ja, das eigene Selbstbild (..), wie auch immer“ (Toni, 52).

Toni bietet hier direkt eine Alternative an und macht damit deutlich, dass sie\*er den Fokus auf die Kategorie ‚Geschlecht‘ ablehnt und eine Auseinandersetzung und Reflexion des Selbstbildes für ergiebiger hält als die Thematisierung von gesellschaftlich normierten Vorstellungen (wie dem Rollenverständnis). Und der Kritik an dem unhinterfragten Umgang mit gesellschaftlichen Vorstellungen oder Ansprüchen schließt sich auch Alex an, der\*die mit der Kompetenzbeschreibung nur unter der Bedingung einverstanden ist, dass geschlechtsbezogene Zuschreibungen als nicht generalisierbar erkannt werden:

„Also natürlich gibt es von der Gesellschaft bestimmte Sachen, die Mädchen eher zugeschrieben werden als Jungs und das trifft ja dann oft vielleicht auch zu, aber, ähm, ich finde nicht, dass man das so generalisieren kann. Und wenn das dabei rauskommt, ist das in Ordnung, finde ich, ne?“ (Alex, 52)

### **Zusammenfassung der Ergebnisse zu den drei Kompetenzbeschreibungen**

Zunächst werden hier nun die zentralen Ergebnisse zu den drei Kompetenzbeschreibungen zusammengefasst (Punkt 1 bis 3). Abschließend werden übergeordnete Erkenntnisse sowie besondere Auffälligkeiten dargestellt, die sich nicht den einzelnen Kompetenzen zuordnen lassen.

- (1) Die Kompetenz **„geschlechtliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen kennen“** (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 23) wird von den drei Kompetenzbeschreibungen insgesamt erstens am klarsten als sachunterrichtliche Kompetenz interpretiert, zweitens von den meisten befragten Lehrpersonen als wichtig eingestuft und hat drittens einen Platz im eigenen Sachunterricht fast aller Interviewten. Die Kompetenz wird insgesamt als naturwissenschaftlich interpretiert; die Hälfte der Befragten bezieht die geschlechtlichen Unterschiede auf den Körper/ das Biologische. Durch die Relevanz, die dem Kennen von vermeintlichen Unterschieden zwischen den Geschlechtern, deren Ursachen in der Biologie des Menschen verortet werden und die sich an bzw. in den Körpern manifestieren, zugeschrieben wird, werden Binartität und Differenzen reproduziert. Außerdem wird die vermeintliche Naturhaftigkeit von Geschlecht betont. Dieses Ergebnis entspricht den bereits in Kapitel 5.5.3.1 diskutierten Überlegungen zum Geschlechterverständnis der befragten Lehrpersonen, in dem sich die „axiomatischen Basisannahmen“ (Hirschauer 1994, S. 672) ebenso wie hier wiederfinden lassen. Da die meisten Lehrpersonen Geschlecht vor allem als biologisch-naturwissenschaftliche Kategorie verstehen, ist es hier nicht verwunderlich, dass diese Kompetenz als wichtigste der drei beschrieben wird. Letztlich entsprechen diese Einschätzungen der befragten Lehrpersonen den bildungsadministrativen Vorgaben, denn die Kompetenz ist im Kerncurriculum der naturwissenschaftlichen Perspektive zugeordnet.
- (2) Die Kompetenz **„den historischen Wandel der Lebensverhältnisse und der Geschlechterrollen beschreiben und darstellen“** (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 19) wird von den befragten Lehrpersonen von allen drei Kompetenzbeschreibungen am wenigstens als sachunterrichtlich relevant interpretiert. Neun von 14 Interviewten geben an, diese Kompetenz (bisher) nicht in ihrem eigenen Sachunterricht zu berücksichtigen, dennoch sehen einige Lehrpersonen darin Potenziale und entwickelten im Gespräch Ideen und Anknüpfungspunkte zur didaktisch-methodischen Umsetzung. Dass die Kompetenz kaum berücksichtigt wird, scheint damit begründbar zu sein, dass ein Teil der Lehrpersonen sie für zu komplex für das Lernen von Grundschulkindern hält bzw. angibt, dass es „zu früh“ (Quinn, 48) oder „zu weit hergeholt“ (Remy, 60) sei, sich im Sachunterricht damit auseinander zu setzen. Vielmehr zeichnet sich die Tendenz ab, die Kompetenz als einen Aspekt zu sehen, „den man mal so einfließen lassen“ (Alex, 54) kann. Dennoch scheint ein Teil der Lehr-

personen zu erkennen, dass mit der Kompetenz ein fachdidaktischer Anspruch verbunden ist, denn sie ordnen sie teilweise der historischen Perspektive/ dem historischen Lernen zu (und so ist die Kompetenz auch im Curriculum verortet).

Von allen drei Perspektiven, die in den Kompetenzbeschreibungen mit dem Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* verbunden werden, wird die historische Perspektive als am wenigsten wichtig eingestuft, sodass festzustellen ist, dass *Geschlecht* kaum als Unterrichtsgegenstand historischen Lernens interpretiert wird. Dass die Lehrpersonen aber während des Gesprächs Reflexionsprozesse durchlaufen, z.T. erkennen, das Potenziale und sachunterrichtliche Lernanlässe mit der Kompetenz verbunden sein können, zeigt, dass das Sprechen und der Austausch über curriculare Vorgaben zu ergiebigen Erkenntnissen führen können. Gleichzeitig zeigt es – ebenso wie der Schluss, dass die Kompetenz zu anspruchsvoll für die Grundschule sei –, dass die befragten Lehrpersonen keine Kenntnis davon haben, dass diese Kompetenz bereits seit 2006 im Kerncurriculum verankert ist.

- (3) Die Kompetenz „**Rollenverständnis von Mädchen und Junge, Frau und Mann reflektieren**“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 20) wird hinsichtlich ihres Stellenwerts (für den Sachunterricht) zwischen den anderen beiden Kompetenzen eingeordnet; sie wird eher als sachunterrichtliche Kompetenz interpretiert, wenn auch nicht so eindeutig, wie das Kennen der geschlechtlichen Unterschiede. Einige Lehrpersonen beschreiben auch diese Kompetenz als „schwierig“ (Bente, 54), wobei sich dafür zwei unterschiedliche Begründungslinien finden lassen. So wird z.T. der Operator ‚reflektieren‘ als nicht leistbar für alle Kinder verstanden oder seine Bedeutung kritisch hinterfragt. Von fünf Lehrpersonen wird aber auch der Inhalt eher abgelehnt, da die Thematisierung von geschlechtsbezogenem Rollenverständnis gesellschaftliche Normvorstellungen reproduziere. Diese Trennung von Operator und Inhalt wurde von den Lehrpersonen in dieser Form bei keiner anderen Kompetenzbeschreibung vorgenommen. Zu der Frage, ob bzw. inwieweit die Kompetenz im Sachunterricht der befragten Lehrpersonen berücksichtigt wird, lassen sich hier kaum Aussagen machen, da die Lehrpersonen sich nicht – wie bei den anderen Kompetenzen – ohne Impuls dazu äußerten.

Interessant ist, dass die Sachklärungen der Lehrpersonen bezogen auf den Aspekt geschlechtsbezogener Rollenbilder (vgl. Kapitel 5.5.3.1) deutlichere Tendenzen ausmachen können. Wird über das eigene Verständnis gesprochen, scheinen die Befragten ein tradiertes Rollenverständnis eher abzulehnen. Es war also zu vermuten, dass sie

einer Reflexion dieses Rollenverständnisses im Sachunterricht positiver gegenüberstehen und diese Form der Auseinandersetzung eher begrüßen. Diese Tendenz bestätigen die Ergebnisse zu der entsprechenden Kompetenzbeschreibung nur sehr eingeschränkt, da sich kaum Lehrpersonen uneingeschränkt für dieses Lernziel aussprechen. Hier zeigen sich also Differenzen zwischen eigenen Überzeugungen und dem, was als Kompetenz für das Lernen im Sachunterricht geeignet scheint. Es kann nur vermutet werden, dass ein Grund dafür auch hier die vermeintlich zugeschriebene Komplexität ist, die durch das Hinterfragen des Operators ‚reflektieren‘ anklingt; ggf. wird den Kindern nicht „zugetraut“, sich reflektierend mit dem (eigenen) Rollenverständnis auseinanderzusetzen.

- (4) Die Fälle Kaya und Ulli: Nachdem über alle drei Kompetenzen einzeln gesprochen wurde und Kaya mit den Einschätzungen zur Relevanz selbiger stets zurückhaltend war, kommt er\*sie als einzige\*r bei der Frage danach, ob die drei Kompetenzen für den Bildungsweg und die Entwicklung der Kinder wichtig seien, zu folgendem Urteil: „Ich glaub nicht so, ich glaube, das ist alles nicht so wichtig (lacht), also es sind vielleicht eher andere Sachen relevant (.)“ (Kaya, 58). Kaya spricht damit allen drei Kompetenzen ihre sachunterrichtliche Relevanz und vor allem ihren Bildungswert insgesamt ab. Ulli hingegen ist der Meinung, dass die drei Kompetenzen zu wenig seien, um das abzudecken, was sie\*er zum Gegenstand *Geschlecht* im Sachunterricht thematisiert:

„Und das ist mir, wie gesagt, zu wenig (zeigt auf die Kompetenzbeschreibungen), das sind jetzt wirklich nur, die, äh, äh, Kompetenzen, die sich mit der (.), erstmal ja mit der biologischen, äh, Seite beschäftigen, natürlich auch ein bisschen mit dem Rollenverständnis und mit der Vergangenheit, aber, ähm (.), und, und da fehlt mir natürlich auch das Emotionale (.) ((ja)), komplett (.). Was ich am Anfang gesagt habe, dass das also nicht um den reinen Sex geht (.), reine Sexualität, sondern dass das Ganze, äh, auch, gerade als Familie oder als eine Beziehung miteinander, dass, äh, dass eben (.) Liebe oder sich gerne mögen und dass das alles dazu gehört (.) ((mhm)). Sonst unterscheiden wir uns ja gar nicht von den Tieren, die ja nur sich fortbilden wo-, äh, äh, also fortpflanzen wollen. Und bei uns ist Sexualität, Geschlecht, ja ein bisschen mehr als nur Fortpflanzung, ne?, sondern es ist eine Beziehung zwischen Mann und Frau und äh, das fehlt mir hier. Das ist eigentlich nur ein Bereich, dieses hier (zeigt auf die Kompetenzbeschreibungen), da fehlt davor und danach was.“ (Ulli, 46)

Ulli findet die Kompetenzen zwar wichtig, sie reichen ihm\*ihr aber nicht aus. Das Zitat macht deutlich, wie viel mehr Ulli mit *Geschlecht* assoziiert; vordergründig aber Sexualität – ein Begriff, der mit *Geschlecht* in Verbindung gebracht werden kann,



aber nicht muss.<sup>158</sup> Dies scheint Ulli anders zu sehen, denn Sex/ Sexualität nimmt offenbar einen großen Stellenwert bei ihm\*ihr im Sachunterricht ein, wenn *Geschlecht* thematisiert wird. Es scheint sogar so, als sei *Geschlecht* eher ein Inhalt, der der Unterrichtseinheit zur Sexualerziehung/ Sexualität unter- oder zugeordnet ist. Ullis Aussage zeigt ebenfalls eine geringe Kenntnis des Curriculums und dem sachunterrichtlichen Prinzip, Perspektiven zu vernetzen. Denn z.B. der Inhalt ‚Familie‘ findet sich in verschiedenen Kompetenzbeschreibungen des Curriculums ebenso wie Aspekte des Zusammenlebens – das von Ulli verlangte „davor und danach“ gibt es und kann folglich im Sachunterricht problemlos zum Gegenstand werden, im Sinne der Vielperspektivität auch zum Inhalt *Geschlecht*.

- (5) Die Fälle Mika und Toni: Mika und Toni sind besonders zur Kompetenz des Kennens geschlechtlicher Unterschiede aufgefallen, da sie den Fokus auf Unterschiede ablehnen. Diese kritische Haltung ist bereits bei der Analyse des Geschlechterverständnisses aufgefallen, auch hier wichen sie von der eher biologischen bis biologistischen Auffassung des übrigen Samples ab. Und auch bei der Kompetenz bezüglich der Reflexion des Rollenverständnisses nehmen sie Ausnahmepositionen ein: Mika, da sie\*er der Kompetenz uneingeschränkt zustimmt und sie als sehr wichtig einstuft und Toni, da er\*sie eine Auseinandersetzung mit dem Selbstbild für deutlich ergiebiger hält als den Fokus auf ein Rollenverständnis, das Resultat gesellschaftlich normierter Vorstellungen sei. Die bereits ausgemachte Tendenz, dass sich beide (auch auf theoretischer Ebene) mit der Kategorie Geschlecht auseinandergesetzt haben und eher eine kritische, der soziologischen bzw. sozialkonstruktivistischen Auffassungen von Geschlecht nahestehende Position einnehmen, bestätigt sich und lässt sich weiter führen: Sie scheinen diese Positionen nicht nur für sich zu vertreten, sondern gehen mit *Geschlecht* als Lerngegenstand des Sachunterrichts entsprechend um, hinterfragen die Kompetenzbeschreibungen folglich kritisch und scheinen bemüht, ihr reflektiertes Verständnis von Geschlecht als Sachgrundlage für den Unterricht heranzuziehen.

---

<sup>158</sup> Wie bereits beschrieben, wurde hier bewusst nur die Kompetenzen in den Interviews vorgelegt, in denen explizit Geschlecht und/ oder Geschlechterrollen zum Inhalt des Lernens werden, da zwischen Geschlecht und Sexualität getrennt wird. Zudem finden sich weder die Begriffe Sex noch Sexualität im niedersächsischen Kerncurriculum.

### 5.5.3.3 Der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* und der (eigene) Sachunterricht

Die Ergebnisdarstellung und -diskussion endet mit der Vorstellung ausgewählter Fälle (Luca, Quinn, Charlie, Mika und Toni). Hier wird die in den bisherigen Ergebnisdiskussionen herangezogene Themenebene verlassen und die Ergebnisse werden fallbezogen diskutiert, wobei der Fokus auf den Beschreibungen des eigenen Unterrichts zum Lerngegenstand *Geschlecht* liegt, die Analyseergebnisse des gesamten Prozesses aber berücksichtigt und vergleichend abgebildet werden. Basis der Ausführung ist auch hier die Profil-Themenmatrix, die die Ergebnisse der Inhaltsanalyse abbildet. Durch diese Einzelfallinterpretationen (vgl. Kuckartz 2014, S. 97) werden besonders interessant erscheinende Personen vorgestellt, die die in den Fallzusammenfassungen (s. Anhang, Kapitel 10) präsentierten Ergebnisse pointiert und unter dem Fokus der Fragestellung abbilden und vertiefen.

Um dem „Prinzip der maximalen strukturellen Variation“ (Kruse 2015, S. 242; Hensel & Kreuz 2018, S. 77) gerecht zu werden, wird hier der Vergleich maximal und minimal kontrastierender Fälle (vgl. Hensel & Kreuz 2013, S. 77) angestrebt, sodass im Folgenden Fälle vorgestellt werden, die sich maximal voneinander unterscheiden aber auch solche, die besondere – und im Sinne der Fragestellung relevante – Gemeinsamkeiten aufweisen.

Die **Kategorie ‚K1: Beschreibung (eigener) SU zum UG *Geschlecht*‘** weist insgesamt die meisten Subkategorien auf und stellt die Basis für die Ausführungen dieses Kapitels dar. Welche Subkategorie in wie vielen der 14 Fälle generiert werden konnte, zeigt das folgende Diagramm, wobei sich eine Subkategorie maximal einmal pro Fall finden lässt, da alle Textteile einer Subkategorie innerhalb eines Falls im Zuge des Reduktionsprozesses gebündelt wurden.

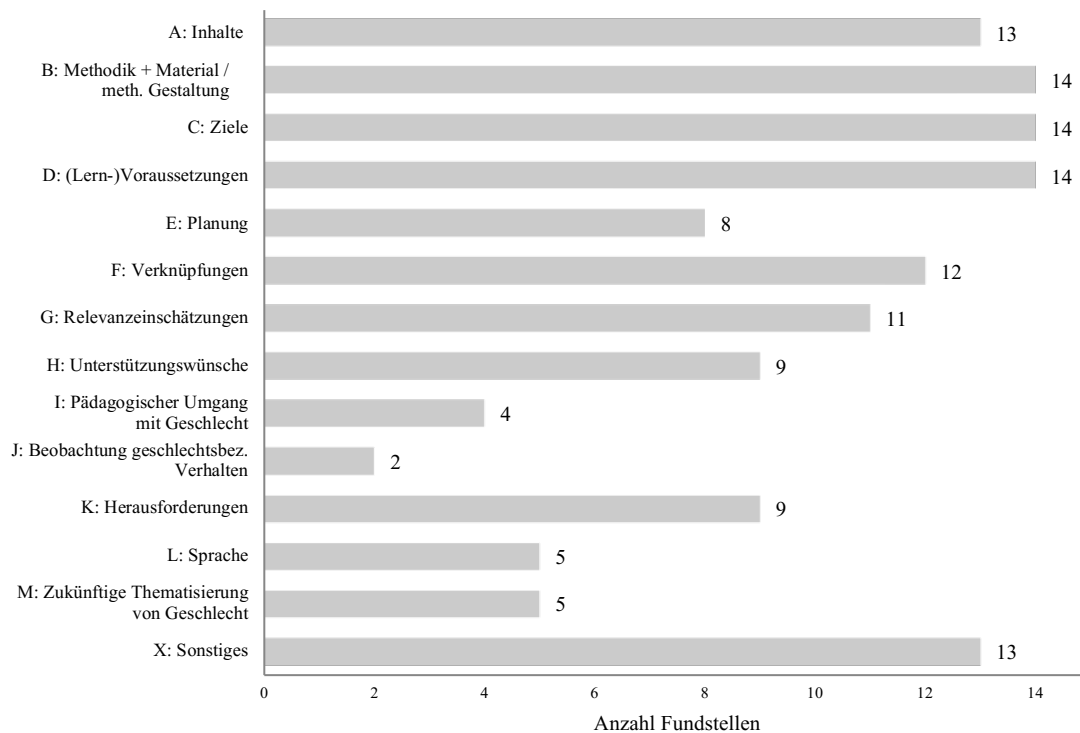


Abb. 12: Subkategorien der thematischen Hauptkategorie ‚K1: Besch. (eigener) SU zum UG Geschlecht‘ und die Anzahl ihrer Fundstellen innerhalb der 14 Fälle

Bei allen 14 befragten Lehrpersonen können also Aussagen dazu festgehalten werden, wie sie zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* methodisch arbeiten bzw. welches Material sie nutzen (K1-B), welche Ziele sie im Rahmen der Thematisierung von *Geschlecht* verfolgen (K1-C) und über welche (Lern-)Voraussetzungen die Kinder aus ihrer Sicht verfügen (K1-D). Auch zu Inhalten (K1-A), Planungsprozessen (K1-E), möglichen Verknüpfen des Unterrichtsgegenstandes mit anderen Inhalten (K1-F), zur Relevanz des Unterrichtsgegenstandes (K1-G) sowie zu Herausforderungen (K1-K) und Unterstützungswünschen (K1-H) äußerten sich mehr als die Hälfte der befragten Lehrpersonen, sodass insgesamt umfangreiche Interpretationen des Lerngegenstandes *Geschlecht* abgeleitet werden können.<sup>159</sup>

Auf Basis der vorgestellten Subkategorien wurden alle 14 Fälle miteinander verglichen. Dabei konnten **zwei grundlegende Interpretationsmuster** herausgearbeitet werden:

1. Tjorven, Robin, Ulli, Eike, Luca, Bente, Quinn, Kaya, Remy, Kim, Alex und

<sup>159</sup> Die Fallzusammenfassungen (s. Anhang, Kapitel 10) fokussieren diese Kategorie mit ihren Subkategorien.

Charlie: Sie interpretieren den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* vordergründig als Gegenstand (biologisch-medizinischer) Sexualerziehung im Sachunterricht.

- Mika und Toni: Sie interpretieren den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* vordergründig als Gegenstand sozialwissenschaftlichen bzw. sozialen Lernens im Sachunterricht.

Das erste Interpretationsmuster, das sich bei 12 der 14 befragten Lehrpersonen finden lässt, kann in drei konkretisierende Sichtweisen untergliedert werden, die sich aus dem Vergleich der 12 Fälle dieses Interpretationsmusters ableiten lassen. Die folgende Abbildung zeigt diese beschriebene Struktur, versieht die übergeordneten Interpretationsmuster mit Ankerbeispielen und ordnet die Fälle entsprechend zu.<sup>160</sup> Dabei sind Ulli und Alex hervorzuheben, denn sie lassen sich nicht eindeutig zuordnen, sondern zeigen Tendenzen zu zwei der Interpretationsweisen im Rahmen des sexualerzieherischen Verständnisses des Unterrichtsgegenstands *Geschlecht*.

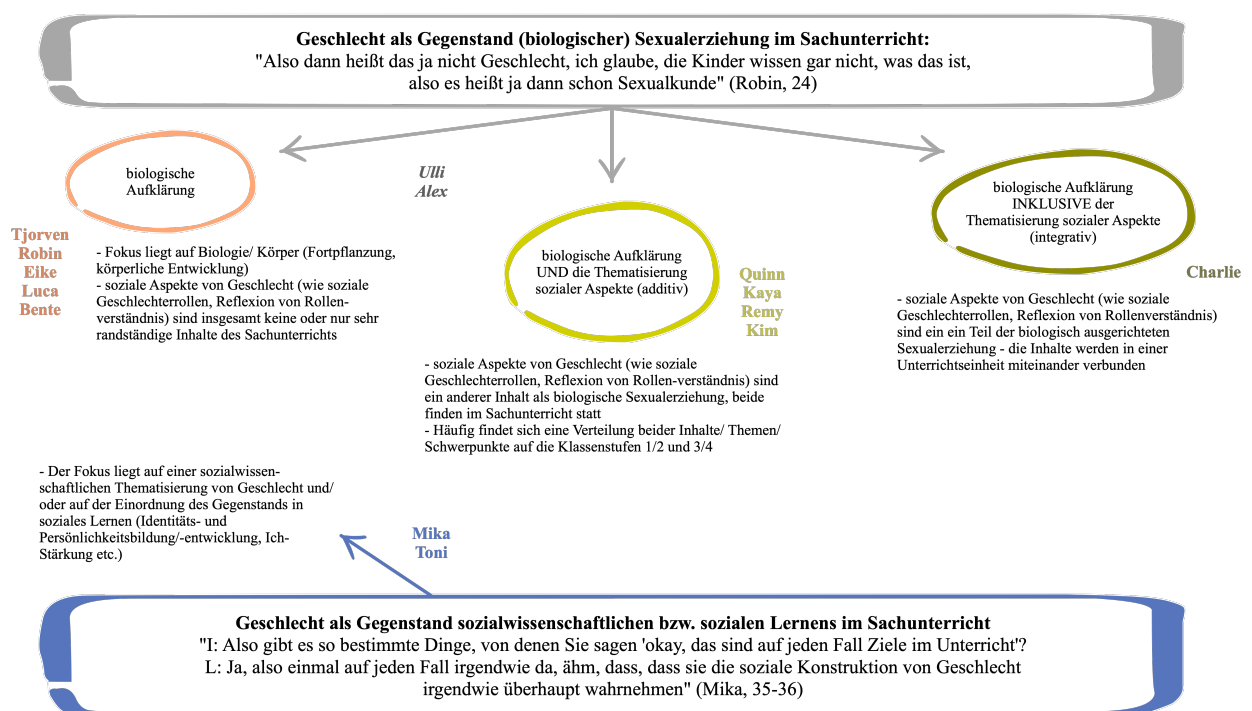


Abb. 13: Ergebnis: Interpretationsmuster des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht*

Um die abgebildeten Interpretationsmuster nun nachvollziehbar zu machen, werden im Folgenden ausgewählte Fälle genauer betrachten: Luca, Ulli und Alex, Quinn, Charlie, Mika und Toni.

<sup>160</sup> Eine größere Darstellung der Abbildung ist im Anhang, Kapitel 9, zu finden.

Da sich nur aus zwei Fällen eine Sichtweise ableiten ließ, in der *Geschlecht* vordergründig als sozialwissenschaftlicher Lerngegenstand bzw. Inhalt sozialen Lernens interpretiert wird (Mika und Toni), sollen diese beiden Fälle herausgegriffen werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb dieser Gruppe deutlich machen zu können. Dabei wird das Ziel verfolgt, dieses übergeordnete Interpretationsmuster möglichst differenziert vorzustellen. Die übrigen drei Fälle stehen als Stellvertreter\*innen für die drei Interpretationsweisen des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* im Rahmen einer vor allem sexualerzieherischen Sichtweise auf diesen Inhalt. Da Charlie die einzige Lehrperson ist, die den Lerngegenstand als sexualerzieherischen bzw. -aufklärerischen Inhalt interpretiert, soziale Aspekte dabei aber unbedingt inkludiert und als Teil der entsprechenden Unterrichtseinheit sieht, kann nur er\*sie für diese Gruppe herangezogen werden. Luca und Quinn wurden für ihre Gruppen ausgewählt, da sie dem jeweiligen Interpretationsmuster am eindeutigsten entsprechen. Ulli und Alex lassen sich nicht eindeutig einem Interpretationsmuster zuordnen, vielmehr befinden sich ihre Interpretationen *zwischen* denen von Luca und Quinn. Aus diesem Grund werden auch diese beiden Fälle im Folgenden genauer betrachtet. Im Rahmen der folgenden fallbezogenen Ergebnisdarstellung werden aber Bezüge und Vergleiche zu anderen Fällen der jeweiligen Gruppe dargestellt, um das Interpretationsmuster möglichst differenziert abbilden zu können.

### **Luca: Geschlecht ist Sexualerziehung als (biologische) Aufklärung**

*“weil das [Rollenverständnis, L.C.] für mich keine Rolle spielen würde irgendwie, also mir wäre da [...] wichtig, dass (.) bewusst wird, okay, es gibt verschiedene Geschlechter, Männer, Frauen, die haben unterschiedliche (..) Körperteile, mit unterschiedlichen Funktionen, die aber wichtig sind (.), damit sie zusammen funktionieren, also nur durch einen Mann und eine Frau kann ein Baby entstehen.” (Luca, 114)*

Luca gehört zur Gruppe der 12 Lehrpersonen, die *Geschlecht* als sexualerzieherischen Lerngegenstand interpretieren, genauer zu den fünf Lehrpersonen, die damit vor allem die Aufgabe biologischer Aufklärung verbinden. Luca selbst bringt den Unterrichtsgegenstand mit Sexualerziehung in Verbindung, indem er\*sie auf den Impuls, vom eigenen Sachunterricht zu erzählen, wenn es um das Thema *Geschlecht* geht, folgendermaßen reagiert: „Also wir haben letztes Jahr, ähm, über das Them-, äh, hatten das Thema mein Körper und sind dann vom Körper aus zum Thema, ähm (.), Sexualerziehung oder Sexualunterricht gegangen“ (Luca, 36). Hier wird neben der sexualerzieherischen Einordnung

bereits deutlich, wie eng sich dieser Unterricht am menschlichen Körper orientiert. Diesen benennt Luca auch als wichtigen inhaltlichen Schwerpunkt des Unterrichts: „Also für mich war halt, ähm, einmal wichtig, dass sie den Aufbau von ihrem Körper erkennen“ (Luca, 38). Weitere Inhalte, die für Luca zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* gehören, sind Verhütung (Pille und Kondom, wobei die konkrete Benutzung eines Kondoms nicht besprochen werde, da das nicht altersangemessen sei), die Periode und der erste Samenerguss, Veränderungen des Körpers/ Pubertät, die Entstehung eines Babys und Homosexualität (vgl. Luca, K1-A). Neben Wissen über den eigenen Körper ist ihm\* ihr im Zusammenhang mit diesen Inhalten folgendes Ziel wichtig: „Also mir war vor allem Aufklärung wichtig, ähm“ (Luca, 46).

Sie\*er begründet dieses Ziel damit, dass die Kinder am Ende der 3. Klasse bereits vorpubertäres Verhalten zeigen, bei einigen die erste Periode bzw. der erste Samenerguss bevorstünde und erste körperliche Veränderungen (wie z.B. der Brustansatz bei einigen Mädchen) bereits sichtbar würden. Aufgrund des Verhaltens der Kinder sei es wichtig, im Rahmen der Aufklärung zu thematisieren, was und wie die Pubertät ist. (Vgl. Luca, K1-A und K1-10). Luca versteht als Aufklärung aber auch, über Wortbedeutungen zu sprechen: „weil ganz, ganz viele Jungs, ähm, auch mit diesen (..) Wörtern rumschmeißen wie „ich fick dich“ oder irgendwie sowas, ne?, also da war mir halt auch wichtig mal diese Auf-, einmal DIE Aufklärung zu schaffen, was beuteten diese Wörter überhaupt“ (Luca, 46). Auch dieser Aspekt verweist auf die enge Verbindung zwischen Geschlecht und Sexualität, die Lucas Interpretationsschema kennzeichnet.

Diese von Luca beschriebenen Ziele und Inhalte machen deutlich, dass *Geschlecht* hier als Lerngegenstand biologischer Aufklärung verstanden wird. Dieses Interpretationsmuster zeichnet sich durch die Position aus, dass es ein vermeintlich gesichertes Wissen über Körper/ körperliche Entwicklung und Sexualität im weitesten Sinne zu geben scheint, das es den Kindern zu vermitteln gilt (über das sie eben ‚aufgeklärt‘ sein müssen). Aspekte, die darauf hindeuten, Geschlecht losgelöst von biologischen Zusammenhängen zu sehen und ‚Körper‘ nicht als konstituierendes Merkmal und zentralen Bezugspunkt des Unterrichts zu diesem Lerngegenstand zu verstehen, finden sich bei Lehrpersonen dieser Gruppe kaum bis gar nicht. Damit stützen vor allem diese Lehrpersonen die von Müller (2014) aufgestellte These, dass in der Sexualerziehung nach wie vor eine Dominanz biologischer Themen zu verzeichnen sei (vgl. Müller 2014, S. 617) und bestätigen Vermutungen der BZgA, laut derer Lehrpersonen biologische Faktenvermittlung nach wie vor als Kern der Sexualerziehung verstehen (vgl. BZgA 2016, S. 6).

Diese Interpretation des Unterrichtsgegenstandes lässt sich auf Lucas Definition von Geschlecht zurückführen. Für sie\*ihn ist Geschlecht die Binarität von Mann und Frau, die sich anhand körperlicher Merkmale (unterschiedlicher Körperteile mit unterschiedlichen Funktionen) erkennen lässt (vgl. Luca, K3). Dabei ist Geschlecht vor allem auf Reproduktion ausgerichtet: „Also nur durch einen Mann und eine Frau kann ein Baby entstehen“ (Luca, 114). Aspekte wie Rollenverständnis klammert Luca explizit aus ihrer\*seiner Definition von Geschlecht aus (vgl. ebd.). Diese Sachklärung entspricht den von Luca formulierten Ziele und Inhalten, die er\*sie ihm Rahmen der Thematisierung von *Geschlecht* fokussiert und zeigt, wie eng das fachliche Gegenstandsverständnis hier mit der Anlage des entsprechenden Unterrichts zusammenhängt.

Auch Tjorven, der\*die ebenfalls dem Interpretationsmuster ‚Aufklärung‘ zuzuordnen ist, formuliert ähnliche Inhalte und Ziele wie Luca: „(.), ja, es beschränkt sich bei Geschlecht dann wirklich erstmal auf die äußeren (.), sichtbaren, äh, Unterschiede“ (Tjorven, 56) und nennt die körperliche Entwicklung sowie geschlechtliche Unterschiede als zentrale Inhalte der entsprechenden Unterrichtseinheit (vgl. Tjorven, K1-A). Auch Tjorven beschreibt, dass Aspekte wie Rollenverteilung nicht explizit thematisiert werden, da das für die Kinder zu abstrakt sei (vgl. Tjorven, 50) und schließt soziale/ sozialwissenschaftliche Facetten von Geschlecht damit zumindest teilweise aus.

Ein Blick auf die Inhalte und Ziele, die die übrigen Lehrpersonen des hier im Fokus stehenden Interpretationsschemas formulieren, macht deutlich, wie eindeutig Sexualerziehung als biologisch-medizinische Faktenvermittlung gesehen wird (vgl. dazu auch Martin 2019, S. 7), die sich theoretisch – so Milhoffer 2013 – „vom Ansatz einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung her verbietet“ (Milhoffer 2013, S. 586). So nennt Robin in diesem Kontext ebenfalls die körperliche Entwicklung sowie die Körperteile und Unterschiede von Jungen und Mädchen, das Nein-Sagen sowie die körperliche Selbstbestimmung und den korrekten Einsatz von Fachbegriffen zur Bezeichnung der Körperteile. Außerdem strebt sie\*er an, „den Kinder auch einfach so einen normalen und natürlichen Umgang damit [beizubringen]“ (Robin, 38) – wobei unklar bleibt, was ‚damit‘ bedeutet. Die Aufklärung der Kinder und das Schaffen von Normalität scheint neben Robin auch für Eike ein wichtiges Anliegen zu sein:

„also das war mir wirklich besonders wichtig, dass das halt, dass man ganz NORMAL darüber reden kann so auch schon mit zehn Jahren einfach. Ja und dass sie halt auch einfach aufgeklärt sind, weil [...], dass sie wirklich aufgeklärt sind, weil man wirklich gemerkt hat, dass das, ähm, manche Kinder wirklich rein gar NICHTS wussten und ich meine, wenn, wenn

das, wenn die Aufklärung zu Hause auch nicht stattfindet, dann, ja, ist man halt vielleicht mit, mit 12 schwanger oder wie auch immer.“ (Eike, 30)

Es scheint sich also beim Inhalt ‚Sexualerziehung‘ im Kern um einen Lerngegenstand zu handeln, der (im Vergleich zu anderen Inhalten) weniger „normal“ erscheint, andernfalls wäre das Schaffen von Normalität im Kontext dieses Inhalts kein erklärtes Ziel des Unterrichts. Dem Unterrichtsgegenstand scheint eine Sonderstellung zuzukommen, aus der für die Lehrpersonen der unterrichtliche Auftrag resultiert, einen „normalen Umgang“ damit für die Lernenden zu vermitteln. Mit dieser Zielformulierung unterstellen sie den Lernenden, dass Sie (bisher) eben nicht „normal“ mit Sexualität umgegangen sind bzw. es ihnen nicht möglich war „normal“ (ggf. im Sinne von ‚angemessen‘) über diese Sache zu kommunizieren. Welche Maßstäbe für die Lehrkräfte hinter dem Anspruch von Normalität stehen, bleibt leider unklar.

Entsprechend des bisher beschriebenen Inhalts- und Zielkanons dieser Gruppe von Lehrpersonen ist es folglich auch Eike wichtig, den Körperbau, die Körper- und Geschlechtsteile, die körperlichen Veränderungen während der Pubertät und die Entwicklung eines Babys im Sachunterricht zum Lerngegenstand *Geschlecht* zu thematisieren (vgl. Eike, K1-A), sodass auch hier deutlich wird, dass sich Aufklärung auf Körper (Geschlechtsteile und deren Bezeichnung bzw. Funktion) und Sexualität bezieht.

Unter Rückbezug auf die in Kapitel 4.4 dieser Arbeit beschriebenen Inhalte und Ziele aktueller sexualerzieherischer Konzeptionen lässt sich also sagen, dass hier grundlegend ein Verständnis von Sexualerziehung als Interpretation des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* vorliegt, das aktuelle Überlegungen nicht oder nur sehr eingeschränkt entspricht, da nahezu ausschließlich Wissensvermittlung über biologische Vorgänge fokussiert wird und soziale Aspekte z.T. explizit ausgeklammert werden.

Grundsätzlich weisen verwendete Materialien, Medien und methodische Überlegungen ergänzend darauf hin, dass biologisch-medizinisches Faktenwissen im Sinne einer *Sexualkunde als Aufklärungsunterricht* hier als Interpretationsweise des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* vorliegt. So nutzt Luca eine Lerntheke mit einer Lesekartei zu den Entwicklungsstadien eines Babys, führt Versuche zum „Thema Körper“ durch und verwendet einen Legekreis über ‚unser Leben‘ (vgl. Luca, K1-B). Tjorven nutzt u.a. das Buch ‚Peter, Ida und Minimum‘ (vgl. Tjorven, K1-B), das vom Verlag selbst als Buch beschrieben wird, um Kinder „behutsam und offen aufzuklären“ (<https://www.ravensburger.de/produkte/kinderbuecher/kindersachbuecher/peter-ida-und-minimum-broschur-35567/index.html>) und Eike berichtet vom Einsatz eines „normalen Aufklärungsfilms“



(Eike, 28). „Aufklärungsbücher“ (Robin, 32) nutzt auch Robin, so z.B. die von der örtlichen Stadtbücherei angebotene Themenkiste zu ‚Mensch und Körper‘. Außerdem setzt sie\*er Material der BZgA ein (vgl. ebd.).

Lucas Interpretation des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* sind aber nicht nur durch Ziel- und Inhaltsbeschreibungen sowie durch den Einsatz konkreten Materials gekennzeichnet. Auch z.B. die methodische Gestaltung des Unterrichts weist bestimmte Kennzeichen auf. So äußert sich Luca positiv über die Chance, mit Kolleg\*innen des anderen Geschlechts zusammenarbeiten zu können, sodass die Klasse für einige Stunden in Jungen- und Mädchengruppen aufgeteilt werden kann (vgl. Luca, K1-B): „Das war total spannend, weil, ähm, die Jungs hatten dann auch so Fragen, ähm, die sie sich nicht getraut haben, vor den Mädchen zu stellen ((mhm), ne? und ähm, als wir dann nur so zu neunt saßen, haben sie sich das dann schon irgendwie getraut.“ (Luca, 42). Es scheint also Fragen zu geben, die den Kindern unangenehm sind und für die ein Setting geschaffen werden muss, in dem die Fragen ohne Scham gestellt werden können – für Luca sind das monoedukative Stunden. Grundsätzlich spielen für sie\*ihn aber das Unterrichtsgespräch und die Fragen der Kinder eine zentrale Rolle in der Anlage des Unterrichts zum Lerngegenstand *Geschlecht*:

„Also ich fand es total schön, weil wir so vertraut dann auch miteinander reden konnten und sie auch viele Dinge von mir einfach wissen wollten, ne? Und, ähm, sie hatten unglaublich viele Fragen, ich glaube, bei keinem anderen Thema gab es so viele Fragen wie da (lacht) und, ähm, ja, das fand ich total interessant. [...] Also wir haben ganz, ganz viel Gesprächskreise gemacht (.), also (..), o-, ab und zu auch mal so Gespräche unter Partnern (.), dass ich dann eine Frage gestellt habe und dann haben sich die Kinder untereinander ausgetauscht“ (Luca, 40 & 48).

Diese methodischen Ableitungen zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht*, die zentrales Gestaltungselement der entsprechenden Unterrichtseinheit für Luca sind, teilen auch die übrigen Lehrpersonen dieses Interpretationsmusters: So nutzt z.B. Tjorven eine anonyme Fragebox, in die die Kinder ihre Fragen einwerfen können und die dann im Verlauf der Einheit beantwortet werden (vgl. Tjorven 24) und betont ebenfalls, das viel im Gespräch und wenig durch handelnde Auseinandersetzung gearbeitet würde: „Da KANN man ja gar nicht, das ist auch so eine Einheit, wo man eigentlich viel mehr redet, wo man viel zusammensitzt, wo man einfach darüber spricht. [...] (.) MACHEN? (.) Ich weiß nicht, ich, für mich gibt es da nicht so viel zu MACHEN.“ (Tjorven, 28). Und so beschreibt auch Eike die methodische Gestaltung dieses Unterrichts und spitzt diese sogar noch zu, indem sie\*er beschreibt „dass wir stundenlang wirklich nur so ein Frage-Antwort-Spiel

gemacht haben“ (Eike, 24).

Begründet wird dieser methodische Weg mit dem Fragebedürfnis der Kinder, das bei keinem anderen Inhalt so hoch sei wie bei diesem (vgl. z.B. Luca, 48; Eike, 24). Dieses Phänomen bildet aber gleichzeitig eine große Herausforderung ab, denn z.T. sei nicht jede Frage der Kinder leicht zu beantworten und zum anderen wisse man durch diese Offenheit in Unterrichtsgesprächen im Vorfeld nicht, welche Fragen/ welcher Input von den Kindern kommt (vgl. Luca K1-K). Robin beschreibt ergänzend dazu, wie unterschiedlich die Voraussetzungen der Kinder zu diesem Unterrichtsgegenstand seien:

„Mm, das finde ich immer ganz spannend, weil man da auch schon ganz klar den Unterschied merkt innerhalb der Gruppe. Dass einige Kinder entweder gar nichts damit anfangen können oder denen ist das super peinlich, ganz unangenehm. Und die-, ich hatte mal ein Mädchen, die hat dann gesagt „ich mache das nicht gern, aber ich weiß, dass es dazu gehört, also los“. So, die hat das dann einfach hingegenommen, weil sie wusste, ich muss das jetzt machen. [...] Und in der Klasse war auch ein Junge, der gesagt hat „wann lernen wir hier denn mal richtig was?“. Also der hatte, glaube ich, UNGLAUBLICH hohe Erwartungen und der hat, glaube ich, gedacht, ich erkläre denen, wie Geschlechtsverkehr abläuft und was genau man da tut.“ (Robin, 24).

Und auch Eike beobachtet, dass die Kinder hohes Interesse an der Sache haben, es aber durchaus Kinder mit geringem Vorwissen gibt: „also teilweise wussten die wirklich gar nichts (.). Gar nicht wie das abläuft, wie was aussieht und, ja, was Erwachsene so machen (lacht)“ (Eike, 30). Luca selbst stellt darüber hinaus auch fest, dass bei einigen Kindern Misskonzepte vorliegen: „zwei Kinder waren dabei, die sagten dann so, das war ganz am Anfang, als ich, äh, aufgeschrieben-, aufschreiben lassen habe, was sie schon wissen, und da schrieben zwei Kinder auf „Sex haben nur Menschen, die verheiratet sind“ (lacht)“ (Luca, 60). Luca beschreibt außerdem sehr eindrücklich, wie wichtig dieser Gegenstand für einzelne Kinder mit ihren (vermeintlichen) Voraussetzungen sei:

„Oder ein Kind habe ich halt in der Klasse, genau, das war mir nämlich auch noch total wichtig, da haben wir so ein bisschen die Vermutung, dass er wahrscheinlich homosexuell werden könnte, weil der sich so gibt und sich ganz viel mit Mädchensachen auch beschäftigt und (.), ja, also, so in Rollenspielen, wenn man ihn so beobachtet, nimmt er immer die weibliche Position ein und also ich bin mir eigentlich sicher, dass das mal so werden wird, ne? und ähm, wir haben die Mutter darauf schon mal angesprochen und die hat das total abgeblockt, ne? und ähm, ich war dann mit einer Teamerin noch zusammen als wir die Unterrichtseinheit gemacht haben und ähm, uns war halt wichtig, dass die Kinder auch mitkriegen, „das geht ja auch“, ne?, also es müssen nicht immer Mann und Frau sein, sondern es geht auch Frau und Frau und Mann und Mann, damit ER auch so ein bisschen den Rückhalt kriegt „okay, ich bin jetzt nicht in-, später vielleicht mal in ein Mädchen verliebt und das ist aber

auch nicht schlimm“, so. DAS war mir nämlich auch noch wichtig, darüber haben wir auch noch gesprochen, ja (.).“ (Luca, 60)

Diese Beschreibung von Luca und vor allem die Relevanz, die er\*sie dieser Beobachtung zuschreibt, zeigt nicht nur die enge Verknüpfung, die sie\*er zwischen Geschlecht/ Geschlechtlichkeit und Sexualität/ sexueller Orientierung sieht sondern auch, dass nicht nur Voraussetzungen im Sinne von Vorwissen im Rahmen der Unterrichtseinheit Sexualerziehung relevant sind. Neben dem Faktenwissen der Kinder scheinen weitere, persönliche (vielleicht sogar private und intime) Faktoren/ Bedingungen entscheidend für die konkrete (inhaltliche) Ausgestaltung der Unterrichtseinheit zu sein, die in diesem Falle ausschließlich das Ergebnis von Zuschreibungen und Konstruktionsprozessen der Lehrperson selbst sind (und die nicht ohne weiteres, wie z.B. Vorwissen/ Präkonzepte, erhoben wurden bzw. werden können).<sup>161</sup> Luca schreibt hier einem Kind eine sexuelle Orientierung basierend auf von ihr eingeordneten, interpretierten und gewerteten Verhaltensbeobachtungen zu – das zeigt nicht nur ihr\*sein stereotypes Denken sondern darüber hinaus den starken Zusammenhang, den sie\*er zwischen Verhalten und biologischen Merkmalen sieht (denn es scheint für Luca ungewöhnlich/ auffällig, wenn ein vermeintlich biologischer Junge „Mädchensachen“ macht).

In den Aussagen der Lehrpersonen zu den Voraussetzungen der Kinder zeigt sich nicht nur erneut der Fokus auf Sexualität/ Fortpflanzung, sondern es wird auch deutlich, dass die Lernvoraussetzungen bei diesem Unterrichtsgegenstand im Sinne sexualerzieherischer Aufklärung einen besonderen Stellenwert zu haben scheinen. Zum einen hängen diese stark vom Elternhaus ab und die Aufklärung in der Schule scheint ganz bewusst und aktiv auf diese aufzubauen bzw. anzuknüpfen (vgl. Eike, 30), zum anderen scheinen die Kinderfragen und -interessen wichtiger zu sein und ernster genommen zu werden, als bei anderen Inhalten (vgl. z.B. Luca, 40& 48):

„Ja, und dann schaut man so ein bisschen, ja, auf was springt die Gruppe denn so an? was brauchen die? oder, was ist ist da eigentlich so wichtig? Also das finde ich, muss bei dem Thema schon beachtet werden, dass man schaut, was wollen die denn gerne wissen? was interessiert die so?“ (Robin, 24).

Luca findet es wichtig, *Geschlecht* im Sachunterricht zu thematisieren, „weil sie ja auch

---

<sup>161</sup> Diese Zuschreibungen sind m.E. aus verschiedenen Gründen problematisch. Zum einen zeigen sie das stereotype Denken dieser Lehrperson („Jungen, die gerne „Mädchensachen“ machen, werden homosexuell“) verbunden mit der Gefahr, dass diese Stereotype und Vorurteile von ihr (auch im Unterricht) tradiert und reproduziert werden (wie z.B. in dieser Situation allein dadurch geschehen, dass sie davon erzählt hat). Zum anderen bergen solche auf einzelne Kinder bezogene Zuschreibungen die Gefahr, dass die Kinder im Unterricht zu Stellvertreter\*innen einer Gruppe oder eines Phänomens werden, was häufig Generalisierungen und Stigmatisierungen zur Folge hat.

unterschiedliche Körperteile haben“ (Luca, 74). Besonders wichtig – das betont Luca bei der Frage nach der Relevanz des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* erneut – sei es ihm\* ihr, „zu besprechen, wie verändert sich mein Körper“ (ebd.). Durch diese Beschreibungen wird erneut der Fokus auf die Verbindung von Geschlecht mit Körperlichkeit deutlich und so ist es auch nur folgerichtig, dass Luca den Lerngegenstand *Geschlecht* im sachunterrichtlichen Perspektivenkanon in „Natur“ einordnet: „Nee, also in Natur würde ich das einordnen, wenn ich es jetzt genau einordnen müsste, würde ich es in Natur einordnen, ja“ (Luca, 78).

Luca steht stellvertretend für die Lehrpersonen, die *Geschlecht* als Unterrichtsgegenstand biologisch-medizinischer Sexualaufklärung interpretiert, in der soziale/ sozialwissenschaftliche Facetten der Kategorie Geschlecht (wie die Ausgestaltung von Geschlechterrollen, Reflexion von Rollenbilder und -verhalten etc.) kaum eine bis keine Rolle spielen – obwohl sie seit Jahren fester Bestandteil gängiger Inhaltskanons verschiedener Konzeptionen und Ansätze der Sexualerziehung in der Grundschule sind (vgl. Kapitel 4.4). Der Unterrichtsgegenstand wird im Rahmen dieses Interpretationsmusters als Inhalt verstanden, der vor allem durch Gespräche zu erarbeiten bzw. zu erschließen ist. Die Voraussetzungen der Lernenden zu dieser Sache werden von den Lehrpersonen (aufgrund der Elternhäuser und der dort stattfindenden Aufklärung) als heterogen bezeichnet, die Fragen und Interessen der Kinder seien allerdings vielfältig und groß. Diese gelte es in besonderem Maße – d.h. z.B. anonym oder in Frage-Antwort-Situationen mit der Lehrperson – zu berücksichtigen, um die Kinder *angemessen/ richtig aufzuklären*.

Anzumerken ist allerdings, dass einzelne Lehrpersonen ihr eigenes Interpretationsmuster im Zuge des Interviews durchaus (kritisch) reflektieren. Das vorgelegte Aufgabenbeispiel führt z.B. bei Eike dazu, dass sie\*er darüber nachdenkt, solch einen Zugang als Einstieg in der Einheit zur Sexualerziehung einzusetzen (vgl. Eike, 40) und zur Thematisierung von Geschlechterrollen zu dem Schluss kommt:

„Also ich muss schon sagen, dass man das nicht so auf dem Schirm hat, sage ich mal. [...] Also ich fände das zum Beispiel, es würde sich ja auch anbieten, wenn man noch mal, in der vierten Klasse macht man ja auch das Thema Berufe, ich finde da würde man, da würde es sich schon auch anbieten, dahingehend noch mal, das ist ja auch oft so eine Typisierung und ähm (.), ja, aber so von alleine drauf kommen, weiß ich nicht. Vielleicht wenn man so ein bestimmtes Material findet, was man toll findet oder so, dann würde man, glaube ich, eher auf die Idee kommen, also von alleine wahrscheinlich eher nicht“ (Eike 46).

Der Impuls durch das Gespräch war für Eike wichtig, denn sie\*er beschreibt selbstkritisch:

„ja, eigentlich müsste man das dann aber auch eher in den Vordergrund mehr rücken, diese Rollenverteilung und so. [...] Also eigentlich müsste man das mehr verknüpfen, weil, also ich sage jetzt ja „Sexualerziehung ist wichtig“, das (zeigt auf das Aufgabenbeispiel) hat man aber nicht so auf dem Schirm, aber eigentlich, ja, wenn man so darüber nachdenkt, ist das halt auch wichtig (...). Auch so für die eigene Identität und so, so diese Ich-Findung einfach“ (Eike, 54).

Interessant ist außerdem, dass Luca sich in einer Sequenz des Interviews selbst widerspricht. Zwar betont sie\*er, dass Aspekte wie Rollenverständnis für sie nicht relevant sind, da die Thematisierung der unterschiedlichen Körperteile von Männern und Frauen wichtig sei (vgl. Luca, 114), aber – vermutlich ohne dass ihr\*ihm selbst bewusst wird, dass auch hier *Geschlecht* Gegenstand einer unterrichtlichen Auseinandersetzung wird – beschreibt sie\*er auch eine ganz andere Unterrichtssituation:

„wir haben ja jetzt zum Beispiel als wir über das Thema Stolpersteine gesprochen haben, ähm, haben wir ja auch so über die Zeit im Nationalsozialismus gesprochen und da, ähm, war die Frage von den Jungs, das fand ich ganz spannend, „warum sind nur die Männer in den Krieg gezogen?“ oder „warum sind überwiegend Männer in den Krieg gezogen?“ und da haben wir uns so ein bisschen damit beschäftigt, also da haben wir dann auch irgendwie überlegt, welche Roll-, also was hat die Frau für Aufgaben und warum waren es denn nur die Männer, ne? und wie ist es heute.“ (Luca, 84)

Dass Luca *Geschlecht* bei der konkreten Frage, welche Ziele und Inhalte usw. mit diesem Lerngegenstand verbunden seien, unmissverständlich als Unterrichtsgegenstand biologischer Sexualaufklärung einordnet (dies sogar selbst so benennt), ergibt die Analyse eindeutig. Dass er\*sie *Geschlecht* aber auch aus einer anderen Perspektive heraus thematisieren kann bzw. es (wenigstens einmal) getan hat, scheint ihm\*ihr gar nicht bewusst zu sein. Und diese (sozialwissenschaftlich-historische) Thematisierung wurde letztlich auch nicht von ihm\*ihr als Lehrperson initiiert, sondern der Lernanlass ergab sich aus der Frage eines Kindes.<sup>162</sup> Nichtsdestotrotz hat Luca hier diese Frage aufgegriffen und so die situative Chance genutzt, auch über biologische Zusammenhänge hinaus mit den Kindern über *Geschlecht* zu sprechen. Ob und inwieweit Luca das wieder tun würde und/ oder ob diese Frage eines Kindes dazu führt, dass Luca zukünftig in dem Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* ‚mehr‘ sieht als den Anspruch der Vermittlung biologisch-medizinischen Faktenwissens bleibt unklar – dass sie diese Unterrichtssituation beschrieben hat, zeigt aber, dass die Chance für durch sie angestoßene Reflexionsprozesse besteht.

---

<sup>162</sup> Luca wird folglich nicht dem Interpretationsmuster zugeordnet, in dem neben biologischer Sexualerziehung auch soziale Aspekte von Geschlecht thematisiert werden, da er\*sie dieses Lernen nicht geplant und selbst initiiert hat.

**Quinn: Geschlecht ist Sexualerziehung im Sinne biologischer Aufklärung und die Thematisierung sozialer Aspekte (additiv)**

„Das machen wir eigentlich ZWEI MAL, in Klasse 2 wird das nur so angebahnt, Unterschiede zwischen Jungs und Mädchen, aber, äh, nur sehr oberflächlich und auch recht kurz. Und in Klasse 3, einige wenige machen es in Klasse 4 [...], ähm, schon sehr genau dann halt, ne? (Quinn, 16).

Quinn gehört zu der Gruppe von Lehrpersonen, die dem Lerngegenstand *Geschlecht* zwei unterrichtliche Bedeutungen zuschreiben. Zum einen ist er Inhalt der Sexualerziehung, die in i.d.R. in Klasse 3 oder 4 stattfindet. Zum anderen ist er ein Inhalt, um soziale Rollen – Geschlechterrollen – zu thematisieren. Es handelt sich dabei um zwei getrennte Lerngegenstände, die z.T. im Sinne eines Spiralcurriculums aufeinander aufbauen, aber nicht in einer Unterrichtseinheit miteinander verbunden werden, sodass z.T. eine Trennung zwischen einer biologischen und sozialen/ sozialwissenschaftlichen Betrachtung des Lerngegenstandes *Geschlecht* stattfindet.

Mit geringfügigen Abweichungen charakterisieren die Lehrpersonen mit diesem Interpretationsschema des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* die Sexualerziehung ähnlich wie die Gruppe um Luca<sup>163</sup>. So formuliert auch Quinn hinsichtlich der Inhalte und Ziele der Thematisierung von *Geschlecht* in der Klassestufe 3 bzw. 4:

„Ähm, im Prinzip dass man weiß, mit welchen Begriffen man welches Geschlechtsteil sachgerecht benennen kann ((ja)), das ist eigentlich erstmal Hauptziel. Und dann zweites Ziel ist dann überhaupt dass man sie kennt, dass Jungs und Mädchen auch so die wichtigsten Dinge voneinander und auch von sich selber wissen und alles andere, also wenn es dann Richtung Geschlechtsverkehr geht und so, das is- wird eigentlich angebahnt. (Quinn, 20)

Auch bei Quinn steht im Rahmen der Sexualerziehung also medizinisch-biologisches Faktenwissen im Mittelpunkt. So beschreibt er\*sie im weiteren Verlauf des Gesprächs, dass die wichtigen Inhalte dieser Einheit die Einigung auf Fachbegriffe sei, der körperliche Aufbau von Jungen und Mädchen, die Frage nach Unterschieden (auch zwischen Mann und Frau) und der Verlauf einer Schwangerschaft (vgl. Quinn K1-A).

Auch die anderen Lehrpersonen des in diesem Teilkapitel vorgestellten Interpretationschemas assoziieren die Sexualerziehung mit Fortpflanzung, Sexualität und biologisch-

---

<sup>163</sup> Aus diesem Grund erfolgen hier keine detaillierten Beschreibungen der Inhalte, Ziele und Anforderungen, die Quinn, Remy, Kim und Kaya mit der Sexualerziehung verbinden, da dies zu starken Redundanzen mit dem vorherigen Teilkapitel führen würde. In den Fallzusammenfassungen vier Lehrpersonen, die in diesem Teilkapitel fokussiert werden, sind entsprechende Details und Ausführungen nachzulesen.

körperlichen Aspekten. So beschreibt z.B. Kim, dass z.B. körperliche Unterschiede in dieser Unterrichtseinheit thematisiert würden und die Frage diskutiert werde, wie es dazu kommt, ob ein Baby ein Junge oder ein Mädchen wird (vgl. Kim K1-A). Damit entsprechen die zentralen Kennzeichen dieser Unterrichtseinheit denen von Luca, Tjorven, Robin, Eike und Bente, die *Geschlecht* vordergründig als Lerngegenstand biologischen Aufklärungsunterrichts interpretieren (s. vorheriger Abschnitt). Und auch bei der (methodischen) Anlage des Unterrichts lassen sich Parallelen finden, die darauf schließen lassen, dass wenn der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* als Sexualerziehung im Sachunterricht interpretiert wird, damit übergreifend ähnliche Vorstellungen und Anforderungen verbunden sind. So nutzen z.B. Kim und Quinn ebenfalls das Aufklärungsbuch ‚Peter, Ida und Minimum‘ (vgl. Kim K1-B; Quinn K1-B). Remy und Kaya legen viel Wert darauf, den Fragen und Interessen der Lernenden Raum zu geben – Remy nutzt dafür eine Fragebox, in der die Kinder ihre Fragen zur Einheit Sexualerziehung anonym einwerfen können und die im Laufe der Einheit beantwortet werden (vgl. Remy K1-B) und Kim gestaltet die Einheit z.T. „dann eben auch am Schüler orientiert, was interessiert die Schüler, was für Fragen haben sie, also wir haben Fragen gesammelt, Interessen gesammelt und dann eigentlich schülerorientiert. Manchmal in Form von Referaten, manchmal aber auch in Form von (...) so Arbeitstheken, das ist unterschiedlich“ (Kim, 22).

Auch der Ansatz, die Lerngruppe für Teile der Einheit in zwei Gruppen (Jungen und Mädchen) zu trennen, wird von Kim und Remy angesprochen und beide haben mit diesem Vorgehen positive Erfahrungen gemacht, die Remy so konkretisiert:

„die Jungs sind dann nicht ganz so albern, äh, wenn die Mädchen dabei sind, wollen die sich halt immer voll cool und immer ganz tolle Fragen stellen und ein bisschen in den Vordergrund spielen so, schon so dieses Balzverhalten, äh, und wenn man die, äh, trennt, dann ist es eher so, dass die Jungs eben ein bisschen, dann sind sie auf einmal auch ganz normal und können-, nicht so albern und dann legt sich das, glaube ich, schneller als wenn die mit den Mädchen zusammen sind. Ist ja eher peinlich gegenüber dem anderen Geschlecht darüber zu sprechen als mit dem gleichen Geschlecht, ja“ (Remy, 40).

Und auch Kim stellt vor allem fest, dass sich das Verhalten der Kinder verändert, wenn sie bei diesem Inhalt in monoedukativen Settings arbeiten: „Also sie, die sind eigentlich offener und freier und trauen sich mehr“ (Kim, 36). Remy betont letztlich aber, er\* sie „habe dann schnell die Erfahrung gemacht, dass die Mädchen und Jungs aber auch gerne mit dem anderen Geschlecht wollen, weil das für die interessant ist, was die denn so für Vorstellungen haben“ (Remy, 38)

Allerdings beschreiben die vier Lehrpersonen dieses Interpretationsschemas des Unterrichtsgegenstands *Geschlecht* – Quinn, Kaya, Remy und Kim –, dass der Lerngegenstand neben dieser bislang vorgestellten Art der sachunterrichtlichen Thematisierung auch in Klasse 1 und/ oder 2 einen Stellenwert mit einer z.T. anderen Ausrichtung hat. So reagiert Quinn auf das im Interview vorgelegte Aufgabenbeispiel, in dem Spielzeuge einem Jungen oder einem Mädchen zugeordnet werden sollen (s. Leitfaden: Anhang, Kapitel 4) folgendermaßen:

„Ja, das ist, ähm, das haben wir im zweiten Schuljahr, also typisches Jungs- und Mädchen-spielzeug, ne? ((mhm)) Genau, das gehört dann mit in das zweite Schuljahr (..) Das stimmt, richtig, GENAU, Spielzeug, ja. Aber nicht mehr in Klasse 3. Also ich finde es ganz, äh, spannend, einfach auch um dieses, äh, Geschlechter-, diese Geschlecht-, dieses Rollenklischee ein bisschen mal aufzuarbeiten, ne? Verbinde ich auch mit- damit im Sachunterricht, ja. Klasse 2. Dann bringen die Kinder auch ihr eigenes Spielzeug mit und dann wird immer heiß diskutiert, richtig. Das, das ist wirklich spannend, das ist gut, ja.“ (Quinn, 28)

Neben dem Inhalt Sexualerziehung findet also in Klasse 2 eine Thematisierung von Geschlechterrollen/ Rollenklischees statt, wobei dort auch bereits Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen angebahnt würden (vgl. Quinn, 16) – unklar bleibt, ob sich diese Unterschiede auf Körperlichkeit oder Rollenverhalten beziehen.

Auch bei Quinn wird in der Interpretation des Gegenstandes *Geschlecht* sowie in der entsprechenden Anlage des (Sach-)Unterrichts das eigene Geschlechterverständnis erkennbar. Für Quinn wird *Geschlecht* über körperliche Merkmale und die Hormonzusammensetzung bei der Geburt bestimmt, allerdings sei dies nicht immer eindeutig (vgl. Quinn, K3). Quinn beschreibt, dass es Menschen gibt, die kein „spezifisches Geschlecht“ (Quinn, 42) haben und ist sich dem Sozialisationseinfluss von Geschlechterrollen und -klischees bewusst. Er\*Sie scheint also von der Existenz eines biologischen und eines sozialen Geschlechts auszugehen (bzw. erkennt an, dass das Merkmal *Geschlecht* über beide Aspekte verfügt) und lässt beide Teil ihres\*seines Sachunterrichts werden, indem die Sexualerziehung in Klasse 4 und Geschlechterrollen und Rollenklischees in Klasse 1/2 thematisiert werden. So wie auf theoretischer Ebene im Modell der sex-gender-Relation Natur und Kultur/Gesellschaft voneinander entkoppelt und als zwei Faktoren verstanden werden, die *Geschlecht* ausmachen (vgl. Kapitel 2.3.5), trennt auch Quinn in ihrer\*seiner Interpretation des Unterrichtsgegenstandes Natur- und Sozialwissenschaften. Und dies nicht nur inhaltlich (indem es zwei voneinander abgegrenzte Unterrichtseinheiten werden) sondern auch vor dem Hintergrund der Zielgruppe – denn während biologisch-medizinisches



Faktenwissen für die Klassenstufe 4 vorgesehen ist, finden sozialwissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Geschlecht/ Geschlechterrollen „nur“ in Klasse 2 statt, um Rollenklischees „ein bisschen mal aufzuarbeiten“ (Quinn, 42). Wenngleich Quinn in ihrer/seiner Sachklärung beschreibt, dass Geschlecht eine „schwierig[e]“ (ebd.) Sache sei und dass mediale Diskurse um z.B. Geschlechterrollen (z.B. die Einführung von Gender-Toiletten, Trans- und Intersexualität) zunehmen (vgl. ebd.), scheint dies nicht als Anlass auszureichen, den Lerngegenstand für den Sachunterricht neu/ anders zu deuten.

Ebenso wie Quinn berichten aber auch Remy und Kim von der Verankerung des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* in Klasse 1 und/ oder 2, nachdem ihnen das Aufgabenbeispiel vorgelegt wurde. Es ist zu vermuten, dass sie ohne diesen Impuls nicht zu dieser Einordnung gekommen wären, die Remy z.B. so beschreibt: „Äh, das ist hier ja besonders ein Thema für die erste und zweite Klasse, wo es halt um diese GeschlechterROLLEN vor allen Dingen geht“ (Remy, 48).

Es lassen sich nur bedingt Rückschlüsse ziehen, warum Quinn, Remy und Kim erst durch das Aufgabenbeispiel angeregt wurden, von diesem Unterricht zu erzählen. Naheliegend ist die Vermutung, dass sie Geschlecht eben vordergründig und in erster Linie mit Sexualität und Körperlichkeit assoziieren, sodass ihnen ggf. gar nicht bewusst war, dass sie *Geschlecht* auch anders, losgelöst von Biologischem, sachunterrichtlich thematisieren bzw. dass das Sprechen über Geschlechterrollen und/oder -klischees auch Sachunterricht zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* ist/ sein kann. Vor dem Aufgabenbeispiel haben die Lehrpersonen nämlich andere Aspekte genannt, die in der Eingangsstufe thematisiert würden. Kaya z.B., die\*der von sich aus beschreibt, dass er\*sie mit den Lernenden in Klasse 2 über Rollenklischees bei Spielzeugen spricht (vgl. Kaya, 22), nennt bezüglich derselben Klassenstufe auch, dass er\*sie „Geschlecht als körperliche Unterschiede herausgearbeitet“ (ebd.) habe und Remy beschreibt für die zweite Klasse: „ja also in Richtung Geschlechtsteile und so kommt man schon mal dann zu sprechen“ (Remy, 32) auch wenn sie\*er später erläutert, wie er\*sie Geschlechterrollen und -klischees anhand von Spielzeugen und Hobbies der Kinder thematisiert (vgl. Remy, 48).

Diese Beispiele zeigen, dass die Lehrpersonen dieses Interpretationsmusters den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in zwei unterschiedlichen Klassenstufen mit zwei unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen sehen. Für Quinn, die\*der hier stellvertretend vorgestellt wird, ist die Sexualerziehung in Klasse 3/4 „rein biologisch“ (Quinn, 26), die (eher sozialwissenschaftliche) Frage nach typischem Mädchen- und Jungenspielzeug

dient in Klasse 2 dazu, „dieses, äh, Geschlechter-, diese Geschlecht-, dieses Rollenklischee ein bisschen mal aufzuarbeiten“ (Quinn, 28). Dazu arbeitet sie\*er mit Spielzeug, das die Kinder von zu Hause mitbringen und über das im Unterricht diskutiert wird. Da immer ein Kind dabei sei, dass gerne mit anderen Dingen spielt als die anderen, ergibt sich eine Diskussion aus den Aussagen der Kinder selbst. Quinn betont, dass in diesen Diskussionen die von ihr\*ihm erwarteten Sätze fallen, wie „das ist Jungen-Spielzeug“ und dass schnell über Farbzuschreibungen (Mädchen- und Jungenfarben) gesprochen wird (vgl. Quinn K1-B und K1-A). In diesem Zusammenhang macht Quinn deutlich, dass ihm\*ihr der wirkmächtige Faktor der Sozialisation im Rahmen der Ausbildung geschlechtsbezogener Interessen/ Vorlieben und Rollen bewusst ist<sup>164</sup>, indem sie\*er die Ergebnisse der Diskussionen wie folgt zusammenfasst:

„Ja und dann kommen aber eigentlich alle am Ende immer zu dem Schluss „man KANN aber auch, wenn man möchte, mit dem und dem“. Aber die Kinder, die wirklich auch schon so ein festes Rollenverhältnis haben oder ein Rollenverständnis im Kopf, denen sieht man auch irgendwie an, äh (.), für die ist das, äh, TABU. Würden sie NIE tun. Auch wenn man jetzt offiziell die Erlaubnis hat, als Mädchen kann ich auch, ähm, mit Autos spielen oder was auch immer, ähm, das kriegt man ja so gar nicht weg. Also ich glaube in dem Alter ist man ja auch schon von der Familie so vor(.)geformt.“ (Quinn, 30)

Quinn stellt dies aber nicht nur für die Auswahl von Spielzeugen fest, sondern auch für die Wahl von Lieblings- bzw. Kleidungsfarben. So betont er\*sie im Gespräch mehrfach, „dass die Mädchen alle mit pinken Sachen in die Schule kommen“ (Quinn, 30) und beschreibt, dass es für die Kinder „ein Tabu, [...] wie Karneval“ sei, wenn ein Junge eine pinke Mütze trägt (ebd., 32). Quinn erkennt für sich, dass dieses Phänomen eng mit wirtschaftlichen Interessen zusammenhängt, denn für Mädchen „gibt es ja keine anderen Klamotten zu kaufen [...], die haben ja gar keine anderen Chance“ (ebd., 34) und belegt dies mit eigenen Erfahrungen:

„Also bei Ernstings Family, so ein typisches Familiengeschäft, oder KiK, da gehen ja wirklich viele hin mit Kindern, ne? Das, da wirst du GEBLENDET von Pink. Und entsprechend laufen die auch rum. Und das verstärkt die ja eigentlich dann noch mehr, ne?“ (Quinn, 30)

Er\*sie beschreibt eindrücklich eine Art „Teufelskreis“: Den Mädchen wird fast ausschließlich pinke Kleidung angeboten, also kaufen und tragen sie diese, wodurch der Effekt (*Mädchen mögen Pink*) verstärkt wird. Am Beispiel der Auswahl von Schultaschen erläutert Quinn, dass die Farbauswahl für Jungen hingegen größer sei: „Und für JUNGS

---

<sup>164</sup> Als Sozialisationsfaktoren nennt Quinn im weiteren Verlauf auch Medien (z.B. Kinderserien), die Rollenklischees hervorbringen (vgl. Quinn, 36).

ist wi-, wirklich anders, ne? Weiß, Grün, Blau, also eigentlich alle Farben AUßER Pink, Rot auch, Lila auch, aber für die Mädchen, Pink und Weiß ist, äh, ja“ (Quinn, 34)<sup>165</sup>. Auch über die Auswirkungen dieses Phänomens macht Quinn sich Gedanken und kommt zu dem Schluss: „das hat ja nun auch keinen Nachteil, aber es beeinflusst Kinder dann ja schon irgendwo“ (ebd.). Aber nicht nur Kinder erfahren diesen Einfluss, auch auf sie\*ihn selbst wirken diese Mechanismen und Sozialisationsfaktoren, dessen scheint Quinn sich bewusst zu sein: „ich meine, man is-, ich bin ja selber auch beeinflusst. Ich würde jetzt einem Mann auch nicht sagen „nun trag mal ein pinkes Hemd“ (.). So ich habe jetzt auch nichts gegen Pink, aber ich mag es nicht, wenn Mädchen durch die Bank weg nur pink tragen“ (ebd.)

Interessant ist nun, inwieweit Quinn Chancen und Möglichkeiten sieht, dieses Phänomen im Sachunterricht zu thematisieren. Zwar hat sie\*er bereits deutlich gemacht, dass in der 2. Klasse über die Typik von Spielzeugen geredet werde und dass dabei auch häufig typische Farbzuschreibungen angesprochen würden, mit welcher Zielsetzung letzteres im Sachunterricht verfolgt wird, bleibt bisher aber unklar. Eine zusammenfassende Antwort auf diese Frage scheint Resignation zu sein: „Das kriegt man aber dann in Sachunterricht auch nicht raus, die kommen trotzdem weiter mit Pink. Es gibt ja keine anderen Klamotten zu kaufen ((mhm)), die haben ja gar keine andere Chance, so (.).“ (ebd.). Quinn scheint keine Möglichkeit zu sehen, mit den von ihr\*ihm erkannten Einflussfaktoren im Sachunterricht umzugehen, sie gemeinsam mit den Kindern zu reflektieren und zu analysieren. Es scheint sogar das Gegenteil der Fall zu sein, denn er\*sie stuft es eher als problematisch ein, geschlechtsbezogene Farbzuschreibungen und die dahinerliegenden Entstehungs- und Wirkmechanismen im Sachunterricht zu thematisieren:

„Ähm, das ist ein heikles Thema, weil, ähm, die haben ja nur einen Nachteil davon. Wenn ich tatsächlich, äh (.), ich sag mal jetzt die MÄDCHEN, ne?, bei den Jungs ist es ja alles noch sehr variabel, wenn ich die Mädchen jetzt auf den Trichter bringe, ähm, „vielleicht gibt es auch andere Farben, die mir besser gefallen würden“, dann haben die ja erstmal ein Problem. Weil es das ja gar nicht mehr so gibt. [...] wenn man heute als Mädchen das feststellt, hat man ja ein Problem. Weiß ich auch nicht, ich glaube, da würde ich gar nicht so drauf rumreiten, auf den Farben. Außer diese Hauptthese „man kann tragen, was man will“ und „es gibt keine Jungs und Mädchenfarbe per se“, ne? Also (.), aber was bringt das dann? Nichts“ (Quinn, 36)

---

<sup>165</sup> Dass ein Mädchen auch eine vermeintliche „Jungen-Schultasche“ kaufen könnte, wenn sie ihr besser gefällt (oder andersherum), scheint für Quinn keine Option zu sein. Das zeigt, dass er\*sie die Farbzuschreibungen zwar kritisch sieht, diese aber dennoch so stark im eigenen Denken verankert zu sein scheinen, dass ein ‚Ausbrechen‘ nicht möglich ist.

Quinn scheint vor den bisherigen Sozialisationserfahrungen und daraus resultierenden Geschlechterbildern der Kinder zu kapitulieren – eine Möglichkeit, im Sachunterricht reflektierend und kritisch-hinterfragend mit selbigen umzugehen, sieht er\*sie nicht.

Dennoch ist festzuhalten, dass für Quinn als Stellvertreter\*in des Interpretationsmusters, in dem der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* sowohl als Inhalt biologischer Aufklärung (eher Klasse 3/4) als auch als Inhalt sozialwissenschaftlichen Lernens (eher Klasse 1/2) verstanden wird, die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen und -klischees einen Platz im Sachunterricht hat, auch wenn beide Inhalte nicht miteinander in einer Einheit verknüpft werden.

Da allerdings in Klasse 2 auch bereits Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen „angebaut“ werden (Quinn, 16), die in Klasse 3 oder 4 zu vertiefen sind, scheint auf der Ebene einer biologischen Betrachtung von Geschlecht die Idee eines Spiralcurriculums zugrunde zu liegen.<sup>166</sup> Dies bestätigt auch Quinns Schilderung zum Einstieg der Unterrichtseinheit Sexualerziehung in Klasse 4:

„Also vom Aufbau so einer Einheit, ähm, also man beginnt dann eigentlich nicht direkt mit, äh, mit, mit den Geschlechtsteilen, sondern es geht eigentlich vorab immer so das Thema Familie, mit wem lebe ich in einer Familie?, was heißt Familie eigentlich?, wie viele Geschwister habe ich? Mama, Papa oder Stiefmutter oder getrennt, was auch immer. Eigentlich erstmal sowas, eher soziales Thema vorab dann, ne? [...] Also Familie ist jetzt auch nicht so eine richtige Einheit, das- diese Einheit ist in Klasse zwei schon (.) ausführlicher dran gekommen ((mhm)) und eigentlich wird das dann nur noch mal kurz aufgegriffen ((ja)), ne? Maximal zwei Stunden, eigentlich nur eine Stunde. Das ist eigentlich eine Wiederholung aus der 2, das man noch mal über Familie spricht. [...] Der Rest ist wirklich nur rein biologisch dann, ja.“ (Quinn, 24 & 26).

Quinn knüpft also an die in Klasse 2 erarbeiteten Inhalte an und nutzt diese, um in die „rein biologische“ Sexualaufklärung einzuführen. Allerdings scheint Quinn die hier erwähnten sozialen Aspekte der Kategorie Geschlecht nicht in die Einheit zur Sexualerziehung zu inkludieren (die Reflexion von Geschlechterrollen etc. sind keine Bestandteile

---

<sup>166</sup> Die Idee eines Spiralcurriculums bezüglich der Thematisierung von Körper und Sexualität beschreibt auch Remy. So beginne sie\*er in der Eingangsstufe mit dem Benennen von Körperteilen wie Arm und Kopf und die Geschlechtsteile werden oberflächlich angebaut, wobei „das ging ja dann mit dem Thema Körper und Geschlechterrollen geht das ja einher“ (Remy, 50). Remy verbindet in Klasse 2 also die Inhalte Körper und Geschlechterrollen bzw. sieht für sich, dass diese miteinander einhergehen, also inhaltlich sachlich miteinander verbunden sind (dies weist eher auf ein Geschlechterverständnis hin, das auch soziale Aspekte auf biologische Grundlagen zurückführt). In Klasse 4 werde auf dieses Wissen aufgebaut und es wird vertieft, indem die Kinder u.a. „für die Intimorgane oder allgemein für die Körperorgane und Geschlechtsorgane, ähm, die richtigen Begriffe lernen“ (Remy, 46)

der Einheit), sondern sie\*er nutzt lediglich Fragen rund um den Inhalt Familie (nicht explizit Geschlechterrollen, Rollenklischees, geschlechtsbezogene Aufgabenzuweisungen etc.) wie „mit wem lebe ich in einer Familie?, was heißt Familie eigentlich?, wie viele Geschwister habe ich?“ (Quinn, 24) als *Aufhänger* für die folgende biologisch-medizinische Aufklärung: Denn „wenn man Thema Familie abgehakt hat“, kommt man auf „Junge, Ma-Mädchen Unterschied“ (ebd.).

Hier wird deutlich, dass Quinn zwar „ein eher soziales Thema“ (ebd.) vorab schaltet – nämlich Familie bzw. Familienstrukturen – Geschlechterrollen, -klischees u.Ä. aber nicht als Bestandteil der Einheit zur Sexualerziehung sieht, sondern diesen Inhalt als anderen Lerngegenstand in Klasse 2 verortet. Aus diesem Grund verortet Quinn den biologisch-medizinisch interpretierten Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* für die Klasse 4 auch in der naturwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts:

„Ja, eigentlich geht es ja Richtung, äh, Natur und Umwelt ((mhm)), diese Richtung, ne? (.) Wenn man das Soziale am Anfang weg lässt, das ist ja eigentlich nur so ein, so ein Aufhänger, so eine Einführung, Sozial- also Natur und Umwelt, ja genau. In die gleiche Spate, wo dann auch Tiere behandelt werden und gesunde Ernährung und Sinne, ja ne?“ (Quinn, 44).

Kaya und Remy hingegen nehmen keine getrennte Perspektivenzuordnung für die beiden Klassenstufen vor, sondern scheinen eine Idee der im Kern vielperspektivischen Anlage des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* zu haben. So verortet Remy den Inhalt folgendermaßen:

„Natur würde ich ihn, denke ich schon. Weil Natur, da zählt der Mensch ja mit dazu und die Umwelt und da der Mensch dazuzählt, das gehört ja zum Menschen, also würde ich das schon eher da reinton ((mhm)). Im Endeffekt hat das Thema jetzt mit der Geschlechtertrennung und so natürlich auch wieder einen Aspekt für die Gesellschaft, äh, das, äh, halt da ja auch mit reinspielt. Es ist ja nicht mal klar abgrenzbar, es kommt ja auch immer darauf an, was greift man mit auf, was nicht. Dementsprechend, äh, ist es da nicht so klar die Grenzen zu ziehen.“ (Remy, 54).

Sie\*er macht hier deutlich, dass der Lerngegenstand *Geschlecht* nicht trennscharf in eine Perspektive eingeordnet werden kann, sondern dass naturwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Betrachtungen möglich sind, die ggf. sogar ineinander greifen. Und auch Kaya sieht die Möglichkeit, über *Geschlecht* aus verschiedenen sachunterrichtlichen Perspektiven heraus nachzudenken, wobei die gesellschafts- bzw. sozialwissenschaftliche Perspektive die ist, in die Kaya den Inhalt als erstes einordnet: „Ja, Gesellschaft auf jeden Fall, Natur (.), ähm (.), Raum auch in gewissen Maßen teilweise so, aber, ja. Technisch gesehen kann man es jetzt nicht betrachten (lacht), das wird schwierig“ (Kaya, 50).

Bisher konnte aufgezeigt werden, dass sowohl Quinn als auch Remy *Geschlecht* im Sachunterricht zwei Mal (Klasse 1/2 und Klasse 3/4) thematisieren, jeweils mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Dies trifft auch auf Kaya zu, der\*die mit dem Unterrichtsgegenstand in Klasse 3/4 bisher allerdings keine Erfahrung gemacht hat:

„Also in der Drei, Vier habe ich es noch NIE behandelt, es kommt jetzt erst auf uns zu, also auch Sexualerziehung, das ist jetzt das nächste, [...]. In Klasse Eins, Zwei habe ich bis jetzt, ähm, Geschlecht als körperliche Unterschiede herausgearbeitet oder auch, ähm, ja, mit den ganze Kleinen dann Spielzeuge sortiert, „was ist so rollenklischeehaft, aber womit spielt man doch trotzdem gerne, was zum Beispiel aber eher immer zu Jungs sortiert wird oder zu den Mädchen?“, sowas haben wir gemacht. Körperteile benennen, ähnliches“ (Kaya, 22).

Ebenso wie Remy und Quinn thematisiert auch Kaya in Klasse 1/2 sowohl körperliche Unterschiede/ Körperteile als auch Geschlechter- und Rollenklischees, während der Lerngegenstand *Geschlecht* für sie\*ihn in Klasse 3/4 eindeutig mit dem Begriff „Sexualerziehung“ (und den entsprechenden Assoziationen) belegt ist.

Und auch Kim trennt den Inhalt Sexualerziehung von Fragen nach Geschlechterrollen und -identitäten, sieht sie also nicht als eine Unterrichtseinheit (vgl. dazu Charlies Unterrichtsgegenstandsinterpretationen), argumentiert und verortet dies allerdings anders als die anderen drei Lehrpersonen dieses Interpretationsschemas. Auch seine \*ihre erste Assoziation zum Lerngegenstand *Geschlecht* im Sachunterricht ist die Sexualerziehung (vgl. Kim, 20), mit der sie\*er die Ziele verbindet, „dass sie aufgeklärt sind (.), ähm (..) und das Thema Verhütung (...), einfach auch, dass man über seinen Körper Bescheid weiß, was, was ist, was so passiert, was so in den nächsten Jahren auf einen zukommt“ (Kim, 38). Auf die Frage, ob er\*sie in Klasse 3/4 (dort verortet Kim die Sexualerziehung) auch über z.B. Rollenverständnis sprechen würde, beschreibt sie\*er folgende Situation:

„Äh, die Frage kam auf, wer für, wer für Verhütung zuständig ist, Mann oder Frau (lacht), da kam mal so eine Frage ((mhm)), ähm, ansonsten war letztens gerade, da haben wir backen und kochen an einem Vormittag gemacht und dann sagte ein Junge mit Migrationshintergrund „nee, also abwaschen? Nö, ich bin Junge, ich mache sowas nicht“ ((mhm)) (.), also es kommt dann zwischendurch mal, ne?, dass man doch drüber spricht“ (Kim, 72).

Hier zeigt sich bereits, dass Kim die Thematisierung von Geschlechterrollen eher aus einem situativen, konkreten Anlass heraus vornimmt und weniger als geplantes Element des Unterrichts. Allerdings ist das nur eine Facette. Kim spricht den Ansatz an, im Kontext von *Geschlecht* in der Eingangsstufe auch über Identität zu sprechen und macht in ihren\*seinen Erklärungen deutlich, dass dies eben nicht (ausschließlich) eine Frage der Sexualerziehung sei und auch nicht zwangsläufig zu einem eigenständigen Inhalt werden

muss, sondern dass entsprechende Fragen, die sie\*er hier aus dem Gespräch über das Aufgabenbeispiel (s. Leitfaden im Anhang, Kapitel 4) bzw. über die Thematisierung der Typik von Spielzeugen ableitet, im Rahmen vieler Themen des Sachunterrichts ihren Platz finden:

„Manchmal lässt sich das auch über, über das Spielverhalten, was spiele ich?, womit spiele ich?, ne?, also zum-, zu diesem so ein bisschen vielleicht (zeigt auf das Aufgabenbeispiel), ne?, ähm, dann aber auch in dem Alter natürlich (.), mit WEM spiele ich?, spiele ich eher mit Jungen oder spiele ich eher mit Mädchen?, hat sich das vielleicht verändert?, wenn ja, warum?, wieso ist das jetzt anders?, ähm (..), ka-, und was kann ich mir so für die Zukunft vorstellen? (.). Meistens sind sie dann ja auch eher so „ja, ich will das werden, was meine Mama auch ist oder was mein Papa auch macht“ ((mhm)) und äh, dann mal zu gucken. Aber das ist jetzt auch nicht so speziell nur auf das Thema Sexualerziehung oder so (.) bezogen, sondern es passt ja bei ganz vielen anderen, äh, auch, äh, bei anderen Themen auch rein (.)“ (Kim, 124).

Aspekte wie „sich wohl fühlen als Junge oder als Mädchen [...], so eine Identität, habe ich die überhaupt oder schwimme ich da so ein bisschen oder bin auf der Suche“ (Kim, 122) sind für Kim also auch Fragen des Sachunterrichts, die aber nicht zwangsläufig an die Sexualerziehung gekoppelt sein müssen, genauswenig ergibt sich für sie\*ihn daraus ein deutlicher Schwerpunkt für Klasse 1/2 (wie ihn Quinn, Kaya und Remy skizzieren). Vielmehr scheinen sie eher Querschnittsaufgaben zu sein, die sich an verschiedene Themen anknüpfen bzw. in unterschiedliche Einheiten integrieren lassen. Um dies zu verdeutlichen, macht Kim weitere Beispiele und führt exemplarisch die Unterrichtseinheit zu Berufen an: „Oder auch, äh, „ich möchte“ (..), äh, was weiß ich, Feuerwehrmann ist nicht mehr so beliebt in dem Alter (lacht), aber Polizist, zum Beispiel ((ja)), oder, oder PolizistIN, wo man dann wieder so ein bisschen auf die Geschlechterfrage zurückkommt“ (Kim, 126).

Dass er\*sie sich hier nicht eindeutig auf eine Konkretisierung oder Strukturierung dieser Aspekte einlassen möchte – vor allem dann nicht, wenn es um Fragen nach Identität und Rollenverständnis geht – begründet Kim mit der Individualität jeder Lerngruppe:

„Gesellschaft wäre ja auch eher so ein, so ein Rollenverständnis ((mhm)) (...) und eben, ähm, finde ich, ist es auch immer unterschiedlich, ob man mit den Schülern darüber spricht, ähm, WIE sie aufwachsen, in was für einer Familie sie aufwachsen, ob die Eltern getrennt sind, ob sie eine Patchworkfamilie sind (..), dann muss man halt, denke ich, auch so ein bisschen Fingerspitzengefühl haben, [...] das würde ich dann eben vom, vom (.), von der Klasse abhängig machen, von der Situation ((mhm)) (..)“ (Kim, 114).

Gemeinsam haben die Lehrpersonen dieses Interpretationsmuster, dass sie mit dem Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* zwei weitestgehend voneinander getrennte (z.T. aber aufeinander aufbauende) sachunterrichtlich Thematisierungen verbinden – zum einen wird *Geschlecht* als Lerngegenstand biologisch-medizinischer Aufklärung/ Sexualerziehung verstanden (und das insgesamt im Sinne der Ausführungen im vorherigen Teilkapitel, s. Luca) und zum anderen gilt es für sie, auch soziale Aspekte von Geschlecht (Rollen, Klischees etc.) zum Inhalt des Sachunterrichts zu machen. Dabei versteht Kim letzteres eher als eine Aufgabe, die sich mit vielen sachunterrichtlichen Fragen und Themenstellungen verbinden lässt, wohingegen Quinn, Kaya und Remy den Inhalt Geschlechterrollen und -klischees in Klasse 1/2 verorten und dabei sowohl inhaltlich als auch methodisch ähnlich vorgehen. So stellen sie vor allem Vergleiche an, indem z.B. die Kinder aufmalen, was sie gerne tun und die Ergebnisse an der Tafel verglichen werden oder Arbeitsblätter zum Einsatz kommen, auf denen zu markieren ist, was ‚typisch Junge‘ und was ‚typisch Mädchen‘ ist (vgl. Remy, K1-B). Auch das Sortieren von Spielzeugen, die die Kinder mitbringen oder die aus Katalogen ausgeschnitten werden, nutzen die Lehrpersonen, um „Rollenklischee[s] ein bisschen mal aufzuarbeiten“ (Quinn, 28). Diese Gestaltung bedeutet für die Lehrpersonen aber auch, dass die Ergebnisse immer zu diskutieren sind, um Reflexionsprozesse bei den Kindern anzustoßen:

„Ja, ja, dass-, also man muss es halt schon so machen, dass man (.) halt, ähm, die Kinder dazu anleitet, so von alleine ist es halt selten, ähm, weil wenn die Kinder das für sich ausfüllen, dann denken die da gar nicht drüber nach, was anderes zu machen, weil „okay, das ist das, was ich gerne habe, dann mache ich das“, aber wenn man da insgesamt drüber spricht, dann sagen die „hm, äh, ja, das Mädchen hat jetzt aber genau das eingekreist wie ich und ich bin ein Junge“ (.) und das fällt denen dann schon mal auf. Vor allen Dingen, wenn da dann solche Sachen sind, wie ein Mädchen spielt Fußball oder Jungs zeichnet gerne und so weiter ((mhm)). Nee, das reflektieren die dann schon ganz gut (.), ja“ (Remy, 52)

Auch für Kaya bedeutet ihr\*sein Verständnis des Lerngegenstands *Geschlecht* für die Anlage des Unterrichts, dass im Rahmen der Thematisierung von Geschlechterrollen/-klischees Reflexion anzustoßen ist, wozu er\*sie ebenfalls das Sortieren von Spielzeugen zu Jungen und Mädchen als Impuls nutzt, auf den Gespräche folgen:

„Ja, also es ist e-, halt einfach so ein Anstoß, den man ja gibt, ne? Und dann schiebe ich den Jungs auch extra die Puppen mal da hin oder Ähnliches und dann sagt der eine oder andere so „ja, ich spiele da doch wohl mal mit, mit meiner Schwester“, ich sag „ist ja nicht schlimm, ist doch super“, ne?, also ich, ich gehe da immer sehr offen an die Sache heran und, äh, dann gibt es auch Mädchen, die dann sagen „ja, aber ich spiele ja auch mit meinem Bruder Eisenbahn, Autos, Bauklötze“, was weiß ich.“ (Kaya, 42)



Kayas Ziel dieses Vorgehens ist „hauptsächlich erstmal der Austausch, ne?, das ist für mich ganz, ganz wichtig, dass das eben nicht klischeehaft gesehen wird, sondern dass man sich darüber austauscht. Dass es natürlich Sachen gibt, mit denen man am liebsten spielt und was auch eher so in die Jungsrichtung, wie es immer gelenkt wird, ist, ist auch so, aber es gibt immer Jungs und Mädchen, die auch eben in die andere Richtung spielen und dass man diese dann auch nicht kritisieren darf deswegen (.). Aus dem Grund, dass man weltoffen halt auch bleibt“ (Kaya, 44).

### **Ulli & Alex – *Zwischen Luca und Quinn: Geschlecht ist Sexualerziehung und eine pädagogisch relevante Kategorie***

*„was ich also sobald ich eine Klasse übernehme, auch ganz klar mache, dass es keine Jungs- und Mädchenrollen gibt, äh, weder sind es die Mädchen, die ständig putzen müssen, noch die, äh, ne?, dass sie immer aufräumen, noch können die Jungs ihre Machos rauslassen, das gibt es nicht. Bei uns muss jeder anfassen, ähm, das kriegen die auch ganz schnell mit, dass ich SEHR, äh, auf Gleichberechtigung poche, ähm, und, ähm, dass es da eben keine spezifischen Vor- oder Nachteile geben darf, überhaupt nicht. [...] Also das sind so Erziehungsmethoden, auf die ich eingehe, dass es keine Vorteile oder Nachteile gibt, welches Geschlecht ich habe (.).“ (Ulli, 28).*

Wie alle bisher vorgestellten Lehrpersonen und Interpretationsschemata des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* verstehen auch Ulli und Alex Geschlecht als Inhalt der (biologisch-medizinisch ausgerichteten) Sexualerziehung. Ulli betont von allen 14 befragten Lehrpersonen sogar am stärksten, welchen Stellenwert Sexualität bzw. Fortpflanzung in diesem Kontext hat und erläutert dies auch den Kindern:

*„Wenn es dann also so weit ist, dass sie wissen, Ende des dritten Schuljahres, äh, machen wir meistens dieses Thema, ähm, dann wird wieder öfter geguckt und dann versuche ich das wirklich so ein bisschen zu entkrampfen, indem ich sage „guck mal, wir haben immer Sexualität, als wir über die Tiere gesprochen haben, als wir über die Pflanzen gesprochen haben, äh, bestimmt hat doch auch einer von euch irgendwo ein kleines Geschwisterchen“ (Ulli, 16).*

Ulli schließt an diese Einleitung die ausführlichste Beschreibung des eigenen Sachunterricht zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* des gesamten Samplings an (vgl. Ulli, 16ff.) und nennt dabei u.a. die Inhalte Schwangerschaft, Entwicklung eines Kindes, Befruchtung, Samen- und Eizelle, Körperbau von Mann und Frau, körperliche Veränderungen in der Pubertät u.v.m. (vgl. Ulli, K1-A). Sexualität, Geschlechtsverkehr und Fortpflanzung

sind aber nicht nur Ullis erste Assoziationen mit dem Lerngegenstand *Geschlecht* im Sachunterricht, sondern sie\*er benennt eben jene Facetten auch als zentrale Unterrichtsziele (und ist damit eine der wenigen Lehrpersonen, die NICHT das Kennen/ Benennen von körperlichen Unterschieden als übergeordnetes Unterrichtsziel formuliert):

„Also für mich ist es ganz wichtig, dass sie lernen, dass man (.), ähm, Respekt hat vor dem anderen, dass das etwas Schönes, Verantwortungsvolles ist, dass das Ganze auch mit GERN haben oder lieben zu tun hat, diese Richtung (.) möchte ich gerne. Dass es eine Entscheidung von BEIDEN ist, dass das also so eine Art Gleichberechtigung gibt und dass, ähm, dass immer ein gutes Gefühl dabei gehört“ (Ulli, 18).

Auch hinsichtlich der Anlage des Unterrichts, der eingesetzten Materialien und Medien finden sich Parallelen zu den bisher dargestellten Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* als Sexualerziehung. So setzt auch Ulli z.T. das Aufklärungsbuch ‚Peter, Ida und Minimum‘ ein und stellt ebenfalls eine anonyme Fragebox für die Kinder bereit. Auch für sie\*ihn nimmt das Unterrichtsgespräch eine zentrale Rolle in der Gestaltung der Einheit ein, da viel mündlich (in Kreisgesprächen) erarbeitet werde (vgl. Ulli, K1-B). Allerdings sieht Ulli darin auch Schwierigkeiten, da diese Gestaltung nur sehr eingeschränkt dem Lernbedürfnis der Kinder entspreche:

„weil das ganze auch, ähm, mehr, äh, mündlich, äh, ist und mehr, äh, theoretisch bearbeitet wird, ne? Das ist nicht so spannend, äh, oder so, ähm (.), so zu gestalten, dass die Kinder aufmerksam sind, weil einfach die Kinder sehr gerne haptisch arbeiten und sehr gerne Dinge haben zum montieren, zum anfassen, zu befühlen und so, das finden die eigentlich immer toller, das sind die immer wesentlich schneller und besser bei der Stange, ne?“ (Ulli, 12).

Gleichwohl sind sich die Lehrpersonen bislang über alle Interpretationsmuster hinweg einig, dass die Einheit zur Sexualerziehung in ihrer Anlage durch Gespräche und den Umgang mit Fragen/ Interessen der Kinder gekennzeichnet ist. So betont auch Alex, dass die Fragen der Kinder für sie\*ihn ein konstituierendes Element der Einheit sind, die mit dem Einsatz von (Sach-)Büchern kombiniert werden:

„also da habe ich viel mit Büchern halt aus der Bücherei gearbeitet, aus so einer Bücherkiste und die Kinder haben da halt selber dann Fragen erstellt, ne?, konnten dann viel schmökern und ähm, die Fragen haben Sie dann, ja, gestellt, also aufgeschrieben, überlegt, ähm, ne?, was sie da so erwarten und sind dann halt, ähm, haben die sich die selber beantwortet und vorgestellt“ (Alex, 84).

Und Alex schließt sich ebenfalls der bereits bekannten Position an, dass es positiv sei, für die Einheit (zeitweise) geschlechtergetrennte Gruppen mit einer männlichen und einer weiblichen Lehrperson einzurichten, da der Rahmen so intimer sei und die Kinder anders

fragen/ sprechen würden (vgl. Alex K1-B). Ulli hingegen ist eine der wenigen Lehrpersonen im Sample, die dieses Vorgehen ablehnt, da es ihm\* ihr wichtig ist, dass die Kinder durch ein gemeinsames Setting das je andere Geschlecht (besser) verstehen:

„Es gibt einige Schulen, die trennen Jungs und Mädchen, machen das getrennt, äh, ich mache das NICHT, weil ich möchte, dass die Jungs zuhören und darüber Gedanken machen, sie brauchen sich gar nicht so sehr beteiligen, sie sollen zuhören, ähm, wie entwickelt sich denn das Mädchen, um einfach auch das andere Geschlecht zu verstehen“ (Ulli, 16).

Für den „Sexualunterricht“ (Alex, 60) in Klasse 3/4 nennt Alex u.a. die Inhalte Geburtsvorgang, Entstehung und Entwicklung eines Kindes, Sexualorgane und die geschlechtlichen Unterschiede (vgl. Alex, K1-A). Allerdings beschreibt er\*sie den eigenen Sachunterricht zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* von vorherein anders als Ulli und nennt die Sexualerziehung nicht als erste Assoziation auf die Frage, wie ihr\*sein Unterricht zu *Geschlecht* verläuft:

„also ich habe ja vorwiegend in der Eingangsstufe unterrichtet, da muss man sagen, da geht man natürlich über das-, oder ich habe es so gemacht jedenfalls, über das Thema Körper dran und äh, da habe ich das, ähm, sehr, ähm, so gehalten, ja, dass wir uns mit dem ganzen Körper beschäftigt haben, so habe ich das gemacht. Und da war das [Geschlecht, L.C.] dann halt ein Teil davon, mhm (.).“ (Alex, 24)

Auf der Zielebene spielt für Alex dann auch weniger ein Wissen über Körper eine Rolle als vielmehr, „dass, äh, Kinder so Andersartigkeiten akzeptieren oder kennen lernen und das tolerieren und damit leben“ (Alex, 32). Nichtsdestotrotz versteht auch Alex den Unterrichtsgegenstands *Geschlecht* als einen, der an die Thematisierung von Körper/ Körperteilen anschließt und ähnlich wie bereits Remy argumentiert sie\*er, dass Rollenverständnis ein Teil dieses „Körperthema[s]“ (Alex, 92) sei:

„ähm, ich finde auch, also so dieses Rollenverständnis eher, also das finde ich, ist, glaube ich, eher so Thema im ersten, zweiten Jahrgang, würde ich das, äh, glaube ich, das eher über einen, ja, doch über das Körperthema machen und dann ist das ein Teil davon, glaube ich, so“ (Alex, 92)

Auch wenn Ulli und Alex – ebenso wie alle bisher vorgestellten Lehrpersonen – den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* mit biologisch-körperlichen Aspekten in enge Verbindung setzen, befinden sie sich bezüglich des Stellenwerts, den sie einer (eher) sozialwissenschaftlichen Betrachtung des Lerngegenstandes beimessen, zwischen den zwei bisher abgebildeten Interpretationsmustern. Denn für beide spielt, im Gegensatz zu Luca, der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* auch in anderen Kontexten als der biologischen Aufklärung eine Rolle, allerdings nicht im Sinne einer Thematisierung von Geschlechterrollen anhand der Frage nach ‚typisch Mädchen – typisch Junge?‘, wie Quinn sie vorschlägt.

Vielmehr verstehen Ulli und Alex die Frage nach Geschlechterrollen, -klischees und vor allem Gleichberechtigung zwischen Jungen und Mädchen (bzw. Mann und Frau) als pädagogische Aufgabe, die sich ihnen als Lehrpersonen situativ stellt. So ist für Alex klar, dass Körper, Organe und Geschlechtsorgane im Sachunterricht zu thematisieren sind, führt aber weiter aus, dass „wenn es halt eher darum geht, also, ähm, wie verhalten sich, äh, Jungs, wie verhalten, wie verhalten sich Mädchen, also das würde ich so nicht durchführen unbedingt, muss ich sagen, ne?“ (Alex, 50). Er\*sie lehnt auch das vorgelegte Aufgabenbeispiel ab, denn „ich würde hier (zeigt auf das Aufgabenbeispiel) nie „womit spielt Jana?“ oder so, sondern ich würde immer sagen, „womit spielst du?“, ne?“ (Alex, 44). Alex führt weiter aus, dass sie\*er Stärken und Schwächen eines Menschen nie am Geschlecht festmachen würde (vgl. Alex, 48 & K2/K3), auch die Farbzuschreibungen zu den Geschlechtern lehnt er\*sie ab und würde diese nicht im Unterricht thematisieren (vgl. ebd., 46). Alex erläutert, dass er\*sie Aspekte, die das Aufgabenbeispiel aufwirft, „nicht bewusst“ (ebd., 38) im Sachunterricht thematisiert und erklärt dies auf die Frage, ob es denn wichtig sei, Fragen nach z.B. Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen auf sozialer Ebene bzw. Verhaltensebene, geschlechtsbezogener Aufgabenzuschreibung usw. explizit im Sachunterricht anzusprechen, so:

„Ich finde das sehr abhängig von der Situation, also erstmal nicht, also wenn es Schwierigkeiten gibt, finde ich, muss man das, äh, als Klassenlehrerin ansprechen, äh, also wenn einem das auffällt, das ist ja dann irgendwie so, atmosphärisch merkt man das ja dann auch und ähm, dann finde ich schon. Ich würde das, äh, ich würde das einfach leben“ (Alex, 40)

Hier wird also deutlich, dass Alex den Lerngegenstand *Geschlecht* sachunterrichtlich vor allem als „Sexualunterricht“ interpretiert bzw. für die Eingangsstufe *Geschlecht* als Teil des Inhalts Körper versteht. Folglich verortet Alex den Inhalt auf Rückfrage hin auch in der Perspektive „Körper“ (Alex, 50). Betrachtungsweisen, die eher auf soziale Kontexte abzielen, versteht er\*sie dann als situative, pädagogische Aufgabe, die eher als soziales Lernen einzustufen sind und nicht als Sache des Sachunterrichts. Auf die Aufforderung, ein Beispiel für solche von der Klassenlehrperson anzusprechende Situationen bzw. atmosphärische Schwierigkeiten zu nennen, beschreibt Alex folgendes Szenario:

„Mhm (...), also was sein könnte, ist ja immer, wir haben hier ja zum Beispiel Schwimmunterricht und äh, dann ist halt sowas, dass, äh, die Mädchen versuchen, in die Jungsumkleide zu kommen und umgedreht und so, ne?, das sind ja so erste Berührungspunkte und darüber würde ich dann zum Beispiel spr-, äh, schon auch sprechen, äh, warum man das macht, aber warum man das vielleicht nicht machen sollte ((ja)), sowas, und das, ähm, hat ja jetzt, ähm, nicht unbedingt was mit dem Geschlecht also im engeren Sinne zu tun, sondern es hat halt

was mit Intimsphäre zu tun und sowas, ne? und Respekt voreinander, also so“ (Alex, 42).

Wichtig sind ihm\*ihre dabei also die Schlagworte ‚Intimität‘ und ‚Respekt‘. Diese, und insgesamt die von Alex geschilderte Situation, die er\*sie zu einem Lern- bzw. Gesprächsanlass machen würde, können den von Petillon (2017) formulierten Bedeutungen sozialen Lernens zugeordnet werden. Grundsätzlich zielt soziales Lernen u.a. auf die Vermittlung sozial erwünschter Werte (z.B. Achtung vor Anderen) sowie auf die „Förderung der Kritik-, Konflikt- und Kooperationsfähigkeit“ (Kahlert & Richter 2011, S. 518) ab. Soziales Lernen bezieht sich auf der Ebene des Kindes konkreter „[...] u.a. auf die soziale Entwicklung, den Erwerb sozialer Kompetenzen und Orientierungen, den Status und die Selbstbehauptung in der Gruppe sowie auf individuelle Handlungsweisen in Gruppensituationen und einzelnen Beziehungen“ (Petillon 2017, S. 18) und auch soziale Wechselspiele „in unterschiedlichen sozialen Situationen“ (ebd.) sind im Rahmen sozialen Lernens bedeutsam – beides Ebenen, die das von Alex skizzierte Beispiel berühren. Häufig genannte, beobachtbare Facetten prosozialen Verhaltens, das Petillon (2017) als „erwünschtes soziales Verhalten“ (ebd., S. 62) beschreibt und im Sinne sozialer Kompetenz als Zieldimension sozialen Lernens umreißt, wären z.B. „das Helfen, Kooperieren, [...] konstruktives Konfliktverhalten und die Sensibilität anderen gegenüber“ (ebd.; vgl. auch Petillon 2017b, S. 7).<sup>167</sup> Vor allem ein sensibler Umgang miteinander und der konstruktive Umgang mit einer Konfliktsituation scheinen Alex wichtig zu sein, wenn die Kategorie Geschlecht pädagogisch relevant wird.

Auch Ulli sieht die Kategorie Geschlecht (neben der Sexualerziehung) vor allem als für solche Zieldimensionen pädagogischen Handelns relevant und betont:

„Es läuft sehr viel über diese pädagogische, erzieherische Ebene, aber es gibt natürlich einmal das, das Thema auch in Deutsch, da geht es darum, Kinderrechte, ähm, äh, das ist dann ein Thema und das wir ganz allgemein über, ähm, Menschenrechte sprechen und da natürlich auch auf andere Länder kommen, wo das eben SEHR spezifisch sind, dann sind oft die Kinder entsetzt, wenn sie das hören, was da Mädchen gar nicht dürfen und Jungs doch dürfen und in der Hoffnung, ich hoffe dann auch, dass ihnen bewusst wird, wie viel besser sie es jetzt haben und was wir alles erreicht haben in der Vergangenheit schon, denn das war ja hier auch schon mal so, ne? Also da geht man so ein bisschen darauf ein, äh, und in Sachunterricht nachher Thema Schule früher, da geht man natürlich auch darauf ein, um ihnen einfach so die geschichtliche Entwicklung klar zu machen, dass das wirklich überall mal so war, ganz spe-

---

<sup>167</sup> Bereits 1993 formuliert Petillon einen Zielkatalog sozialen Lernens, der u.a. folgende Zielbereiche umfasst: Kooperation, Solidarität, Ich-Identität, soziale Sensibilität, Konflikt und Toleranz (vgl. Petillon 1993). Diese Ziele lassen sich durchaus in Teilen auch in den Aussagen von Alex wiederfinden.

ziell, ganz getrennte Rollenverständnisse und dass wir auf dem Weg sind, äh, ei-, eine Gleichberechtigung, äh, herzukriegen und, ähm, dass es aber natürlich trotzdem Dinge gibt, die ich als Mädchen vielleicht lieber mag, weil ich ein Mädchen bin oder so, dass das aber in Ordnung ist (.), ne?, also es gibt ein paar Themen, wo das angesprochen wird, spezieller, aber ansonsten läuft das eher so auf diese pädagogische Schiene nebenbei“ (Ulli, 30).

Auch wenn Aspekte wie Rollenverständnis und Gleichberechtigung zwar bei einigen Themen angesprochen würden – für sich stehende, eigene Lerngegenstände (des Sachunterrichts) werden sie bei Ulli im Vergleich zu z.B. Quinn nicht – spielen sie eher eine Rolle im Pädagogischen, auf der Ebene sozialen Lernens. Damit wird vor allem eine allgemeine Aufgabe von (Grund-)Schule fokussiert, nämlich „das soziale Miteinander, den respektvollen und verantwortungsbewussten Umgang miteinander [...]“ (KMK 2015, S. 3) zu gestalten und zu fördern. Dabei scheint es auch Ulli wichtig zu sein, dass die Lernenden Ziele des sozialen Lernens in Form bestimmter Fähigkeiten und Einstellungen entwickeln: Ein selbstbestimmtes Rollenverhalten (eine Ich-Identität) sowie soziale Sensibilität (sich in andere hineinfühlen und das Ergebnis dieses Perspektivenwechsels in das eigene Verhalten einbeziehen) und Toleranz (Vorurteile hinterfragen, Andersheit anerkennen) (vgl. Petillon 2017b, S. 8).

Ulli geht dabei, wie Alex auch, situativ vor und nimmt konkrete Vorkommnisse zum Anlass, um ihre\*seine „Erziehungsmethoden [...], dass es keine Vor- und Nachteile gibt, welches Geschlecht ich habe“ (Ulli, 28) einzusetzen, für die er\*sie Beispiele skizziert:

„Das haben die eigentlich recht schnell raus, dass ich da also auch wie so ein rotes Tuch drauf reagiere, wenn da jemand meint, äh, „ich kann alles liegen lassen und ein anderer-“, und manchmal springen die Mädchen ja auch sofort auf und (.), gerade so die etwas südländischen und räumen dann für Herrn Macho alles weg, ich sag „zack, das gibt es nicht, ganz schnell unterbrechen, das ist zwar sehr, sehr nett, dass du das machen willst, aber du bist NICHT seine Dienerin, es ist nicht deine Aufgabe, der hat gefälligst alleine aufzuräumen“, es fällt einigen sehr schwer. Oder wenn etwas umgekippt ist, es ist nass, dass sie plötzlich einen Lappen nehmen müssen, das müssen Sie sich mal angucken, mit zwei Fingerspitzen wird der Lappen da hin transportiert, gucken wir alle ganz genüsslich zu, ob er das wohl schafft, diesen Flecken selber wegzuputzen. Irgendwann ist ihnen das zu blöd und sie schaffen es tatsächlich“ (Ulli, 28).

Ulli versucht hier deutlich zu machen, wie wichtig es ihr\*ihm ist, dass die Kinder einen gleichberechtigten Umgang miteinander lernen und erleben, in dem niemand aufgrund seines Geschlechts Vor- oder Nachteile erfährt Dies macht er\*sie für sich aber eindeutig zu einer pädagogischen, erzieherischen Aufgabe und nicht zu einem Lerngegenstand des

Sachunterrichts.<sup>168</sup>

Auch wenn Ulli das hier nicht tut: Soziales Lernen kann durchaus im Sachunterricht verortet bzw. mit und anhand bestimmter Inhalte zum Unterrichtsgegenstand des Sachunterrichts gemacht werden. Es kann zielgerichtet und intendiert stattfinden, z.B. wenn soziale Inhalte thematisiert oder Sozialereignisse reflektiert werden (vgl. Lüpkes 2017, S. 14). So hängt z.B. das inter- bzw. transkulturelle Lernen oder Wahlen der Klassenvertretung (als demokratische Form der Mitbestimmung) eng mit dem sozialen Lernen zusammen (vgl. Petillon 2017b, S. 8f.) – beides Inhalte bzw. Aufgaben des Sachunterrichts.<sup>169</sup> Auch Richter (2009) schlägt in einer Systematik zu Inhaltsbereichen und Kompetenzen des Sachunterrichts sowohl Inhalte zur Förderung der Sozialkompetenz (z.B. Umgang mit dem Fremden und sogar explizit die Geschlechterverhältnisse) als auch Inhalte zur Stärkung der Selbstkompetenz vor (vgl. Richter 2009, S. 127) und verankert damit die von Ulli und Alex beschriebenen Ziele und Ansprüche deutlich in der Fachdidaktik Sachunterricht. Und auch wenn sowohl Ulli als auch Alex beschreiben, dass sie mit Geschlecht eher situativ umgehen und dabei scheinbar (pädagogische) Ziele des sozialen Lernens (mehr oder weniger bewusst) verfolgen: Soziales Lernen findet eben keinesfalls zufällig oder situativ statt. Es wird initiiert, muss unterstützt, angeregt und pädagogisch verantwortlich geplant werden (vgl. Prote 2000, S. 147), um seiner Aufgabe der „pädagogischen[n] Beeinflussung des Sozialverhaltens von Kindern in Interaktionsprozessen“ (ebd.) gerecht werden zu können.

Warum Ulli Geschlechterrollen bzw. Situationen wie oben von ihr\*ihm beschrieben, nicht zu einem Lerngegenstand des Sachunterrichts macht, kann hier nur vermutet werden. So führt sie\*er z.B. beim Gespräch über das vorgelegte Aufgabenbeispiel aus: „ganz häufig und es ist wirklich, dass sich die-, dieses Denken in, äh, Rollen fördere auf diese Weise und ich-, also geschlechterspezifisch fördere, finde ich nicht gut, das sollte man

---

<sup>168</sup> An dieser Stelle kann nicht auf die Problematik eingegangen werden, die mit den von Ulli in diesem Beispiel deutlich werdenden Stereotypen gegenüber „südländischen“ (Ulli, 28) Kinder einhergehen. Es ist fraglich, ob ihre\*seine „Erziehungsmethoden“ (ebd.) zielführend sind, um Kompetenzerwerb im Sinne sozialen Lernens anzustoßen, ohne das gängige Stereotype und Vorurteile reproduziert werden, da keine genaueren Informationen vorliegen, wie Ulli über diese kurze Szenerie hinaus mit solchen/ ähnlichen Situationen umgeht. Seine\*Ihre Schilderung weckt allerdings den Eindruck, als würden Kinder im wahrsten Sinne des Wortes vor der Klasse ‚vorgeführt‘ werden – eine Handlungsweise, die wohl kaum einem Interaktionsprozess entspringt, der durch eine symmetrische Beziehung, durch Fürsorglichkeit und Respekt (vgl. die Ziele des Sozialen Lernens, Petillon 2017) gekennzeichnet ist. Folglich ist anzuzweifeln, dass solch ein Umgang förderlich für den Erwerb sozialer Kompetenzen ist, den Ulli eigentlich anstrebt.

<sup>169</sup> Es widmen sich ganze Praxiszeitschriften dem sozialen Lernen im Sachunterricht, bspw. Sachunterricht Weltwissen: „Meine Klasse und ich. Soziales Lernen im Sachunterricht“, Heft 4 / 2017.

lassen“ (Ulli, 38). Ulli scheint also die Gefahr zu sehen, geschlechtsbezogene Rollenbilder zu verstärken, wenn diese im Sachunterricht thematisiert würden. Ansätze, dass diese im Rahmen einer sachunterrichtlichen Thematisierung auch dekonstruiert, hinterfragt, analysiert und kritisch reflektiert werden könnten, sieht er\*sie nicht.

Ggf. hängt das auch damit zusammen, dass Ulli in Frage stellt, dass es z.B. geschlechtsbezogene Stereotypisierungen überhaupt noch gibt, sondern er\*sie vermutet eher „dass es nicht Stereotypen gibt, wo sie ganz also drin gefangen sind, sondern, ähm, dass sich das durchmischt“ (Ulli, 50). Zwar definiert Ulli Geschlecht klar als männlich und weiblich (vgl. Ulli, 28) – deshalb vermutlich auch der sachunterrichtliche Schwerpunkt bei der Sexualerziehung in Verbindung mit Köpern und Fortpflanzung – Stereotype scheinen hingegen weniger einengend und eindeutig binär zuordenbar zu sein. Dennoch kommt auch Ulli auf der Verhaltensebene zu dem Schluss, dass „jeder Mensch eine bestimmte Rolle spielt, äh, und es gibt eben spezifisch weibliche Eigenschaften und spezifisch männliche Eigenschaften“ (Ulli, 52). Ulli ist nicht damit einverstanden, dass es basierend darauf bestimmte Rollen(erwartungen) gibt (vgl. ebd.) und will diese in ihrem\*seinen Unterricht durch eine Thematisierung nicht tradieren. Die Gefahr, dass der z.T. sehr ‚drastische‘ Umgang mit aus seiner\*ihrer Sicht unangemessenem Verhalten der Kinder, das erzieherisch zu regulieren sei – ein Junge soll etwas sauber machen und „mit zwei Fingerspitzen wird der Lappen da hin transportiert, gucken wir alle ganz genüsslich zu, ob er das wohl schafft, diesen Flecken selber wegzuputzen“ (Ulli, 28) – möglicherweise wenig konstruktiv ist und durch diese Form der Dramatisierung und Betonung der Situation das Denken in Rollen und Stereotypen noch gefördert wird, scheint Ulli nicht wahrzunehmen. Warum Ulli diese Gefahr der Dramatisierung von Rollendenken für sich so ernst nimmt und Gleichberechtigung für sie\*ihn bei der Wahrnehmung seines\*ihres Erziehungsauftrages so eine große Rolle spielt, liegt in biografischen Erfahrungen begründet:

„Ich mag das Wort Rollenverständnis nicht, also, äh, weil ich bin nun jemand, der also in den 70er-Jahren auch sehr aktiv war und da bin i-, das war so meine Junglehrerzeit und da ging es eben darum, diese-, das Rollenverständnis aufzuspalten. Davor, ähm, in den 60er-Jahren, als ich geboren wurden, gab es das ja noch ganz streng, diese, äh, ich kenne das noch, dass auch in der Kirche die Mä-, äh, Frauen auf der einen Seite und die Männer auf der anderen Seite waren. Und dieser Kampf in dieser Zeit, in den 70er-Jahren, äh, hatte sehr viel mit Rollenverständnis zu tun und, ähm, die Kinder heute gucken mich manchmal ganz verständnislos an, die wissen eigentlich gar nicht, was ich so richtig will, weil die das dann nicht mehr miterleben. Äh, das ist jetzt meine ganz persönliche, äh, mein persönliches Problem, dass ich immer noch auf diese Rollen noch so ein bisschen, ähm, (.), doller reagiere, weil ich einfach



weiß, was da in der Vergangenheit abgelaufen ist und wie schwer es Frauen gehabt haben und was für Unrecht es gegeben hat, ähm, und, äh, will unbedingt, dass die heutigen Mädchen, aber auch die Jungen, begreifen, dass jeder seinen Wert hat, ne? Nicht, dass wir plötzlich alle Emanzen sind und so, das auch überhaupt nicht. Es ist absolut in Ordnung, wenn jemand sagt „ich bin gerne Mutter, Familienmutter, Hausfrau“, wenn das dann freier Wille ist, dann soll er das tun und, äh, oder andersherum, wenn aber aber, äh, eine Frau sagt „ist einfach nicht mein Ding“ und der Mann möchte sich lieber um Kinder kümmern, dann sollen die das auch tun, das wir also wirklich jeder unseren Platz haben, aber keiner ist weniger wert als der andere (.). ((mhm)) (.). Das ist etwas, äh, was mit ganz wichtig ist (.). und dass den Kindern das noch mal wi-, immer wieder klar wird und dadurch, dass wir jetzt natürlich SO viele (..) Flüchtlinge, Zugezogene haben, jetzt noch mal ein ganz brisantes Thema, äh, denn die haben wirklich, äh, die fallen eigentlich von einem Stuhl, äh, ja oder sitzen zwischen zwei verschiedenen Gesellschaftsbildern, da findet zuhause genau diese Rollenverteilung statt, die ich also dann im Unterricht (.), äh, auflösen möchte (.). Das wird also noch mal (.), ja, ich merke das jetzt auch, dass das immer mehr ein Problem wird, ähm (.), und das ist noch lange nicht so, dass wir alle gleichberechtigt sind (.), ne? (.“ (Ulli, 48)

Ulli macht hier sehr eindrücklich deutlich, warum ihm\*ihr Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau ein so wichtiges Anliegen ist und dass ihr\*ihm sowohl die historische Bedeutung als auch die Aktualität dieses Anspruchs durchaus bewusst ist. Gerade aufgrund dieser Argumentation ist es m.E. überraschend, dass er\*sie genau diese Fragen – besonders wenn ihm\*ihr auffällt, dass die Kinder mit fehlendem Verständnis auf ihre\*seine ‚Erziehungsziele‘ reagieren – nicht zum Gegenstand des Sachunterrichts macht, der in seiner konzeptionellen Anlage alle Chancen und (fachdidaktischen) Möglichkeiten dafür bereithält. Natürlich ist es dafür eine Voraussetzung, dass sich die Lehrperson dieser konzeptionellen und fachdidaktischen Möglichkeiten sowie Ansprüche bewusst ist, diese also Teil ihrer professionellen Kompetenzen und somit Bezugspunkt für Unterrichtsentscheidungen sind. Dass dies bei Ulli ggf. nicht in der notwendigen Tiefe der Fall ist, lässt sich vermutlich mit seiner\*ihrer (Berufs-)Biografie erklären, denn sie\*er kommt „noch aus dieser Zeit, wo es das (.), mm, Sachunterricht noch gar nicht als Fach gab, sondern man hat, äh, ein naturwissenschaftliches Fach oder ein geolo-, äh, geologisches, ähm, studiert und hat dann natürlich die Pädagogik in der Grundschule mitgemacht und war dann Sachunterrichtslehrer“ (Ulli, 32).

**Charlie: Geschlecht ist Sexualerziehung im Sinne biologischer Aufklärung inklusive der Thematisierung sozialer Aspekte (integrativ)**

*„Ja und, ähm, dann fange ich, je nach dem wie viel Zeit ich habe, ähm, oft damit an, erstmal zu überlegen typisch Mädchen, typisch Junge, dass das eben gar nicht unbedingt festzumachen ist, was da so typisch ist, um dann auf den Körper (.) einzugehen und, ähm, das ist dann so eine Stunde, da habe ich zwei Umrisszeichnungen und ich sage denen, ähm, sie sollen daraus einen Jungen und ein Mädchen machen und die sollen nackt sein.“*  
(Charlie, 16)

Charlie ist die einzige Lehrperson im Sample, die die Thematisierung sozialer/ sozialwissenschaftlicher Aspekte des Lerngegenstandes *Geschlecht* in die Sexualerziehung inkludiert. Damit entspricht Charlies Interpretation der Sexualerziehung weitestgehend den Ansprüchen, die seit den 1990er-Jahren sowohl theoretisch als auch curricular formuliert werden (vgl. Kiper 2000, S. 117 & Kapitel 4.4). Dennoch enthält auch diese Interpretation viele Elemente der medizinisch-biologischen Aufklärung, die bereits die bisher vorgestellten Interpretationsmuster kennzeichnen. So orientiert sich z.B. auch Charlie in der Unterrichtseinheit an dem Aufklärungsbuch ‚Peter, Ida und Minimum‘<sup>170</sup> und auch die Einigung auf Fachbegriffe (für die Geschlechtsorgane) ist ihm\* ihr ein wichtiges Anliegen (vgl. Charlie, K1-A). Weitere Inhalte der Einheit, die sie\*er selbst im gesamten Interview nicht als ‚Sexualerziehung‘ bezeichnet<sup>171</sup> – sind zunächst die Frage, ob es ein ‚typisch Mädchen – typisch Junge‘ gibt, der Körper und die Entwicklung zu Mann und Frau, Geschlechtsteile, die Entwicklung eines Kindes im Mutterleib, die Zeit nach der Geburt, gute und schlechte Geheimnisse, Gefühle (Gefühle zeigen, wegen Gefühlen ausgelacht werden), Verliebtheit, Menstruation, verschiedene Familienkonstellationen (z.B. homosexuelle Paare mit Kind) sowie die Geschlechtsbezogenheit/-typik von Spielzeugen und Hobbies (vgl., ebd.).

Anhand dieser Auflistung wird bereits deutlich, dass Charlie mehr als naturwissenschaftliche Aspekte in der entsprechenden Unterrichtseinheit thematisiert. Er\*sie scheint den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* vielmehr mehrperspektivisch anzugehen und sowohl

---

<sup>170</sup> Dass Charlie dieses Buch einsetzt, hat erhebliche Konsequenzen für die Anlage ihres\*seines Unterrichts, da die gesamte Einheit von dem Buch begleitet wird, indem ein Teil gelesen und die darin thematisierten Inhalte im Unterricht vertiefend mit Arbeitsblättern oder in Gesprächen bearbeitet werden. Zwar sei das Buch „ein sehr altes“ (Charlie, 16), aber Charlie hält es dennoch für „eins der, der schönsten und, und besten“ (ebd.), denn es sei „so strukturiert, dass man damit eigentlich gut auch so durchkommt“ (ebd).

<sup>171</sup> Aufgrund der von Charlie genannten Inhalte und Ziele der Einheit kann diese entsprechend der in Kapitel 4.4 dieser Arbeit dargestellten Kennzeichen allerdings als solche rekonstruiert werden.

biologisch-medizinische als auch sozialwissenschaftliche Facetten zu berücksichtigen. Dass Charlie so vorgeht und z.B. im Rahmen der Einheit auch über Familienkonstellationen spricht, begründet er\*sie mit der Struktur des Buches ‚Peter, Ida und Minimum‘:

„Ja, das ergibt sich aber auch wirklich durch dieses Bilderbuch. Auch da gibt es eine Seite, da wird dies-, diese Hausfamilie, also wird gezeigt, wer da in dem Haus ist. Da gibt es die Großfamilie, da gibt es, ich glaube, Alleinerziehende, da gibt es eine Patchworkfamilie, wenn ich das noch richtig weiß, ähm, und da gibt es ein Paar, das auf ein Adoptionskind, glaube ich, wartet. Also da werden schon Familie-, äh, also so ganz verschiedene Familienkonstellationen angesprochen und dann reden wir da auch drüber und, ähm, DA erzähle ich-, sage ich dann, „es gibt auch noch was anderes“ und dass man das auch thematisiert“ (Charlie, 22).

Sowohl die Verknüpfung des Unterrichtsgegenstands *Geschlecht* mit dem Inhalt Familie als auch mit „diese[m] typisch Mädchen, typisch Junge am Anfang“ (Charlie, 24) ist ihm\*ihr wichtig und er\*sie könnte sich durchaus vorstellen, auch noch weitere Verbindungen herzustellen bzw. diese zu intensivieren (vor allem da das Interesse der Lernenden sehr hoch sei), allerdings sei dies zeitlich nicht möglich:

„Mehr geht auch irgendwann nicht mehr zeitlich. Also es ist schon, ähm (.), eigentlich könnte man das EWIG lang machen das ganze Thema und wir müssen ja immer gucken, dass wir in bestimmten Bereichen unsere Zeiten haben und ähm, uns die Zeit auch gut einteilen und von daher, wir sind dann immer froh, wenn wir drei, vier Wochen haben und ähm, ja, dann müssen wir es auch wieder abschließen und da kommt einfach unheimlich viel auch von den Kindern, da kommen tolle Gespräche zustande“ (Charlie, 24).

Neben den von Charlie genannten Inhalten der Einheit zum Lerngegenstand *Geschlecht* machen vor allem die von ihr\*ihm genannten Ziele dieses Unterrichts deutlich, welche Perspektiven auf den Lerngegenstand *Geschlecht* von ihm\*ihr im Rahmen einer Unterrichtseinheit fokussiert werden:

„Ähm (.) ja, so also einerseits diese, ähm, Rollenstereotypen ein bisschen aufzubrechen, den Körper besser kennenzulernen, sich selbst besser kennenzulernen, auch indem, wie er sich verändern wird (.), das was ich vorhin sagte, dieses Nein-Sagen finde einfach sehr, sehr wichtig (.), ähm, dieses, dieses schlechte und gute Geheimnisse, über Gefühle reden. Also ich finde, da steckt unheimlich viel drin (.). Also ich kann das jetzt gar nicht auf einen Punkt so bringen, ich finde, das ist ein sehr vielgestaltiges Thema (.)“ (Charlie, 26)

Mit der Formulierung, es handele sich hier um ein „vielgestaltiges Thema“ (ebd.) betont Charlie den bereits angerissenen vielperspektivischen Blick, den er\*sie auf den Lerngegenstand hat. Diese Einschätzung bestätigt die Einordnung des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* in die Perspektiven des Sachunterrichts, die Charlie vornimmt. *Geschlecht* gehöre „schon einerseits in den Bereich Natur“ (Charlie, 28), aber in Politik und Gesellschaft/ die sozialwissenschaftliche Perspektive „gehört es auch, finde ich, mit rein, da

gehört es auf jeden Fall auch mit rein“ (ebd.). Bei der historischen Perspektive ist er\*sie unsicher, vermutet aber: „in GANZ kleinen Bereichen mag es da auch mit reinkommen“ (ebd.). Zusammenfassend formuliert Charlie, dass keine eindeutige Perspektivenzuordnung möglich sei, auch wenn der Kernbezug die Naturwissenschaften sind:

„ich glaube, dass es schon mehrere Bereiche auch, ähm, Perspektiven trifft, aber so Hauptbereich, also für mich ist dieses, ja der Körper, und das ist dieses, so dieses Menschliche eigentlich ((mhm)). Aber es wird einiges, glaube ich, gestreift und dieses Gesellschaftspolitische, wenn man darüber spricht, dass sich Familie verändert, ist da ja auf jeden Fall auch dieses Gesell-, Gesellschaftspolitische mit drin“ (ebd.).

Darüber hinaus ist Charlie die einzige Lehrperson, die *Geschlecht* als Lerngegenstand der Sexualerziehung im Sachunterricht interpretiert und dennoch als erstes das ‚Aufbrechen‘ von Rollenstereotypen auf die Frage nach Zielen dieses Unterrichts nennt (vgl. Charlie, 26). Für Charlie handelt es sich also nicht in erster Linie um biologisch-medizinische Sexualerziehung bzw. Aufklärung, deren übergeordnetes bzw. einziges Ziel die Vermittlung biologisch-medizinischen Faktenwissens ist, sondern sie\*er versteht die Sexualerziehung als mehrschichtiges Konzept, das sich ganzheitlich mit Fragen nach Rollen, Identität und Persönlichkeit befasst, auch wenn der Fokus auf dem Körper als inhaltlicher Bezugspunkt liegt.

Auch bei Charlie lässt sich diese Interpretation des Unterrichtsgegenstandes auf das eigene Geschlechterverständnis zurückführen, denn auch hier sieht Charlie eine gewisse Vielschichtigkeit und definiert, Geschlecht sei „Mann, Frau, das, was es dazwischen gibt“, dabei „aber [...] mehr als, als, als nur, ähm, der Körper oder sonst-, sondern es ist, ähm, der Mensch als solches“ (Charlie, 40). Charlie versteht Geschlecht also nicht als ausschließlich biologisches Merkmal, sondern erkennt an, dass es sich um eine komplexe Kategorie handelt, die sich aus diversen Facetten zusammensetzen kann und schließlich den „Mensch als solches“ (ebd.) beschreibt. Auf Basis dieses Sachverständnisses ist es folgerichtig, dass Charlie sowohl biologische Faktenvermittlung als auch Fragen nach Identität insgesamt für den (sach-)unterrichtlichen Umgang mit dem Lerngegenstand *Geschlecht* fokussiert.

Auch die Anlage des Unterrichts von Charlie spiegelt diese verschiedenen Zugänge wider. So werden vor allem Sachzeichnungen, die eher Medien naturwissenschaftlichen Lernens sind, eingesetzt, wenn Körper und Geschlechtsteile thematisiert werden (z.B. fertigen die Lernenden selbst Zeichnungen nackter Menschen an oder es werden Querschnittszeichnungen der Geschlechtsteile zur Visualisierung genutzt) (vgl. Charlie, K1-

B). Zu Beginn der Einheit, wenn die Frage besprochen wird, ob es ‚typisch Junge – typisch Mädchen‘ gebe, setzt Charlie zum einen Material ein, das dem vorgelegten Aufgabenbeispiel ähnelt, beschreibt aber auch weiteres, eigenes Material:

„Ich habe zum Beispiel so einen Comic, da ist, ähm, ein Mädchen hantiert an seinem Fahrrad und, ähm, da kommt ein Junge an „Ey komm, geh mal zur Seite, ich mache dir das mal“. Und der tündelt da rum und ewig und kriegt es nicht hin und ich glaube, er verletzt sich noch dabei und dann geht er und muss sich ein Taschentuch holen und ähm, in der Zwischenzeit geht das Mädchen wieder an da-, an ihr -, an das Fahrrad zurück, macht da ein paar Schrauben fest und Fahrrad fährt wieder. (.) Und ähm, da sollen sie immer erstmal sich überlegen, wie die Geschichte denn so ausgehen könnte und manche machen das auch so und manche eben so typisch, der Junge kommt zurück und macht das oder der Papa kommt noch. Also das man einfach darüber ein bisschen so nachdenkt, ähm, dass sich da (.) ja, dass man nicht immer sagen kann „typisch Junge, typisch Mädchen“, „wer zieht gerne Hosen an?“ „Alle“. (.) Also von daher, ähm (..). Ich glaube, bei uns im [Name des Schulbuchs] gibt es auch so eine Seite, da wird so ein bisschen, ähm, geguckt, wer spielt was gerne und dann müssen-, muss man Strichliste führen und da sieht man das eben auch noch mal genau, ähm, wie viele Jungen, wie viele Mädchen und das ist MEISTENS dieser Bereich mit Puppen spielen, der sich ver-, wo, wo es relativ eindeutig ist (.) und wenn es darum geht, um schön sein, Schminke (.), Haarspangen und sonstiges. Alle anderen Bereiche sind relativ ausgeglichen. Und FUßBALL so ein bisschen noch mal in eine Richtung, aber das kann in jeder Klasse wieder ein bisschen anders sein.“ (Charlie, 32).

Ebenso wie auch die Lehrpersonen, die soziale Aspekte von Geschlecht außerhalb der Sexualerziehung in Klasse 1/2 thematisieren, nutzt Charlie hier also Material, dass auf Vergleiche abzielt, indem die Kinder z.B. auf Arbeitsblättern entscheiden, womit Jungen und Mädchen spielen oder wer welche Aufgabe im Haushalt erledigt (vgl. Charlie, 30 & 32). Und auch bei ihm\*ihm steht für die Unterrichtseinheit eine Fragebox bereit, in die die Lernenden ihre Fragen anonym einwerfen können und die am Ende der Einheit ausgewertet wird (vgl. Charlie, K1-A). Auch für Charlie spielen also die Fragen der Lernenden in dieser Einheit eine zentrale Rolle, die mit einer gewissen Sensibilität verbunden ist, denn es scheint ihm\*ihm wichtig, Fragen zuzulassen und zu klären, dabei aber Anonymität zu wahren.

Ähnliches ist für den von Charlie genannten Inhalt ‚Menstruation‘ anzunehmen:

„Ähm, was ich zwischendurch noch mache, wenn wir über Menstruation sprechen, ähm, dass ich dann auch Binden und sowas mitbringe und dann teile ich die Klasse, ähm, dann nehme ich erst die Mädchen und bespreche das mit denen, damit DIE, weil es sie ja betrifft und ja inzwischen immer mehr Kinder auch dabei sind, die dann in der vier manchmal auch schon ihre Tage bekommen, das haben wir also im Prinzip in jedem Jahrgang inzwischen ein, zwei Kinder, ähm, dass die getrennt ihre Fragen stellen können und dass ich das gleiche den Jungs

noch mal zeige, ähm (.), und die dann Fragen stellen können. Aber beide so ein bisschen, ähm, in dem Fall geschlechtergetrennt sind und zwischendurch“ (Charlie, 16).

Aufgrund der „Betroffenheit“ der Mädchen scheint es Charlie hier wichtig, die Kinder nach vermeintlich biologischem Geschlecht zu trennen – auch hier scheint er\*sie anzunehmen, dass der Inhalt für die Kinder schambehaftet sein könnte (eine Zuschreibung, die sie\*er verstärkt, indem Charlie den Inhalt ‚Menstruation‘ durch das Trennen der Gruppe zu etwas vermeintlich Besonderem konstruiert, das man nicht mit dem anderen Geschlecht gemeinsam thematisieren kann).

### **Mika & Toni: Geschlecht ist Gegenstand sozialwissenschaftlichen bzw. sozialen Lernens im Sachunterricht**

*„Und ich glaube, dieser gesellschaftliche Aspekt, der wird viel zu wenig beleuchtet, wird auch gerne mal irgendwie am Anfang von so einer, äh, Sexualerziehungseinheit [...] zum Einstieg mal eben behandelt und es wird gar nicht viel über Rollenbilder dann irgendwie, wird gar nicht zum Unterrichtsgegenstand großartig gemacht, sondern nur „aha, Junge und Mädchen sind unterschiedlich, spielen mit unterschiedlichen Sachen, sehen unterschiedlich aus, haben lange Haare und kurze Haare, man kann sie also schon von Außen unterscheiden und jetzt gucken wir mal, was unter den Klamotten ist“, so ungefähr [...] und das finde ich, das finde ich schade.“ (Mika, 70)*

Das Gespräch mit Mika zeichnet sich durch seine\*ihre konsequente Kritik daran aus, dass die gesellschaftliche bzw. sozialwissenschaftliche Perspektive auf den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* (z.B. die Reflexion von Rollenbildern) im Sachunterricht insgesamt zu wenig berücksichtigt werde. Und selbst wenn Fragen nach z.B. Geschlechtstypik gestellt werden, seien es die falschen Schwerpunkte bzw. die falschen Ergebnisse, die letztlich fokussiert würden:

„ich tue mich schwerer, weiß ich auch, als anderen Kollegen, die dann irgendwie einfach, ja, die, [...] auch irgendwie typisch Mädchen, typisch Junge und das dann eben NICHT, nicht den Schritt weiter gehen und darüber diskutieren. Oder irgendwie nicht das als Ziel haben, ähm (.), so diese, diese soziale Konstruktion irgendwie in den Mittelpunkt zu rücken, sondern irgendwie Unterschiede rauszuarbeiten und das dann so stehen zu lassen“ (Mika, 68).

Mika ist sich der sozialen Konstruktion von Geschlecht und einer ‚Gefahr‘ der Fokussierung von Differenzen bewusst und interpretiert den sachunterrichtlichen Lerngegenstand *Geschlecht* entsprechend. So ist es ihr\*ihm z.B. wichtig, den Fokus auf Gemeinsamkeiten zu legen, denn „[n]ur Unterschiede, ne?, nur die Differenzen darstellen geht nicht“ (Mika,

88). Das spiegelt sich auch in den von Mika zu diesem Inhalt angesetzten Zielen wider, die den Stellenwert einer sozialwissenschaftlichen Betrachtung für sie\*ihn deutlich machen:

„Ja, also einmal auf jeden Fall irgendwie da, ähm, dass, dass sie die soziale Konstruktion von Geschlecht irgendwie überhaupt wahrnehmen und dass sie irgendwie biologisches und soziales Geschlecht, das wäre schon das zweite Ziel, irgendwie auseinander halten können. Nicht nur, weil mein Körper so aussieht, bin ich ein Mädchen, sondern ich bin ein Mädchen oder ein Junge eben, ne?, ähm, weil das in unserer Gesellschaft, weil ich mich da zuordne und dass das, ja, mit der Identität einher geht, also bewusst, Bewusstsein und dieses unterscheiden können dazwischen, aber dazu zählt erstmal überhaupt die Wahrnehmung und die, die Trennung von dem biologischen Geschlecht (lacht), sag ich mal so, das auf jeden Fall. Und, ja, über Vorurteile über Stereotype, ähm (...), ja, das ist kein Ziel darüber zu reden, aber irgendwie ja, die, die auch wahrzunehmen und am liebsten sie abzubauen oder irgendwie, [...] das ist natürlich ein hehres Ziel, aber irgendwie, ja [...]. Zumindest anzuregen irgendwie, also die, die Bewusstwerdung, auch von, von, äh, sozialer Ungerechtigkeit, was Geschlecht betrifft. Ist vielleicht dann mit einer-, in der Grundschule noch ein bisschen (.) früh, aber, ähm, warum werden Männer und Frauen nicht gleich bezahlt?, hier in der Schule schon, ja, so, aber (.) in anderen Berufen?“ (Mika, 36)

Mika nennt hier vor allem solche Ziele, die im Kern sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit der Kategorie Geschlecht entsprechen. Bisher in allen Interpretationsmustern identifizierbare Ziele wie das Kennen (körperlicher) Unterschiede oder biologischer Merkmale von Mann und Frau nennt Mika nicht. Dies liegt sicher auch in seinem\*ihren Geschlechterverständnis begründet – in dem obigen Zitat wird deutlich, dass Mika explizit von einer sex-gender-Relation ausgeht (vgl. Kapitel 5.5.3.1 zum Geschlechterverständnis der befragten Lehrpersonen) –, das der sozialen Konstruktion von Geschlecht einen zentralen Stellenwert einräumt (vgl. dazu Kapitel 2.3). So ist Sexualerziehung auch nicht der erste sachunterrichtliche Bezug, den Mika zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* sieht, dennoch aber einer der ersten:

„In der ersten Klasse ging es so ein bisschen irgendwie darum, ne?, wer, wer, überhaupt, wer bin ich?, wie ist mein, mein Körper dann aber auch und auch so ein bisschen um Familie, das Thema, ne? und da kamen auch so Rollenbilder zur Sprache. Ähm, jetzt kommt das dann erst wieder in der vierten Klasse, eben in, in diesem ganzen großen Komplex Sexualerziehung (...), ja mit-, auch mit gesellschaftlicher Perspektive Rollenbilder und so weiter, das kommt irgendwie alles (lacht) in der vierten Klasse dran.“ (Mika, 26)

Mikas erster Impuls auf die Bitte, seinen\*ihren Unterricht zum Lerngegenstand *Geschlecht* zu beschreiben, ist die Thematisierung von Identität und Persönlichkeit in Klasse 1 zu nennen, wobei dort auch bereits Körperlichkeit eine Rolle spielt. Diese Interpretation

des Unterrichtsgegenstands spiegelt erneut Mikas Sachverständnis von Geschlecht wider – denn auch dort erkennt sie\*er sowohl ein soziales als auch ein biologisches Geschlecht an. Es zeigt sich also hier abermals, wie eng das eigene Sachwissen mit den Interpretationen einer Sache für den konkreten Unterricht zusammenhängen. Mika beschreibt weiter, dass auch Rollenbilder in dieser Klassenstufe (zusammenhängend mit dem Inhalt ‚Familie‘) thematisiert würden und dass diese dann auch wieder ein Teil der Sexualerziehung in Klasse 4 seien.

Trotz dieser Unterrichtsbeschreibung ist Mika hier von Charlie zu differenzieren, der\*die soziale Aspekte von Geschlecht ebenfalls in die Sexualerziehung integriert (s. vorheriger Abschnitt), denn Mikas Gewichtung ist deutlich anders (auch wenn er\*sie die Sexualerziehung, wie Charlie auch, als Kombination aus sozialwissenschaftlichem und natur- bzw. gesundheitswissenschaftlichem Lernen versteht). So lehnt Mika den Fokus auf (biologische) Unterschiede vehement ab und fokussiert (auch in der Einheit Sexualerziehung) stärker sozialwissenschaftlich einzuordnende Ziele als naturwissenschaftliche/ gesundheitswissenschaftliche Absichten (vgl. Mika, 36). Dies macht Mika z.B. auch deutlich, indem sie\*er dem sich auf dem Markt und im Internet befindlichen Unterrichtsmaterial zum Lerngegenstand *Geschlecht* vorwirft, was dieses fokussieren würde:

„Die Unterschiede. Ja, überwiegend, also ist dann so ein-, der biologische Aspekt wird einfach in den Vordergrund gerückt, oder eben UNTERSCHIEDE, die herausgestellt werden, DAS sind Mädchen, DAS sind Jungen und das (.), ja. Also als Diskussionsanlass okay, aber das kann ja nicht, ich finde, da bräuchte man mehr an der Hand“ (Mika, 32). „Mir FEHLT so ein bisschen dieser soziale Aspekt auch in, gerade auch in Lehrwerken, in Arbeitsblättern, in Unterrichtsvorschlägen, so ein bisschen, da gibt es wenig Material.“ (Mika, 30)

Auch diese Material-/ Medienkritik belegt, dass Mika es insgesamt ablehnt, das Herausarbeiten von (biologischen) Unterschieden statt die soziale Konstruktion von Geschlecht in den Mittelpunkt des Sachunterrichts zu rücken (vgl. auch Mika, 68). Nichtsdestotrotz bezieht sich auch Mika auf biologisch-medizinische Facetten in ihrer\*seiner Interpretation des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht*, wenn auch deutlich weniger intensiv. Nachdem er\*sie über weite Strecken davon berichtet, wie sie\*er bisher mit seinen\*ihren Klassen über Rollenbilder und Aufgabenverteilung in der Familie gesprochen und reflektiert hat, welche Diskussionen dabei entstanden sind und inwieweit in diesem Zusammenhang Gefühle thematisiert wurden (vgl. Mika, 26-30) – wobei letzteres, so Mika, „dann nichts mehr mit Geschlecht zu tun [hat]“ (Mika, 30) – erwähnt sie\*er in einem



Nebensatz, dass sie daran anschließend „[...] zu den biologischen Unterschieden gekommen [sind] und [...] tatsächlich dann diese biologische Sexualerziehung gemacht [haben]“ (ebd.). Darüber spricht Mika von sich ausgehend allerdings nicht weiter, es scheint, als sei mit der Bezeichnung, es fände „biologische Sexualerziehung“ statt, für sie\*ihn alles dazu gesagt und der klare, definierbare ‚Teil‘ von Geschlecht (verstanden als ‚sex‘ im von Mika geteilten Geschlechterverständnis der sex-gender-Relation) damit auch für den Lerngegenstand *Geschlecht* im Sachunterricht geklärt. Dies bestätigt auch die Verortung des Unterrichtsgegenstandes in den Perspektiven des Sachunterrichts, die Mika so vornimmt:

„Gesellschaft, auf jeden Fall ((ja)) (...). Und dann, wenn man es eben dann mit so einer Sexualerziehungseinheit irgendwie verbinden würde, dann ist man ja wieder bei Natur und Mensch, so. Aber erstmal auf jeden Fall Gesellschaft. Und ich glaube, dieser gesellschaftliche Aspekt, der wird viel zu wenig beleuchtet“ (Mika, 70).

*Geschlecht* wird also nur dann ein naturwissenschaftlicher Lerngegenstand, wenn er mit der Sexualerziehung verbunden wird – andernfalls ist er laut Mika dem sozialwissenschaftlichen Lernen zuzuordnen und das vordergründig bzw. „auf jeden Fall“ und „erstmal“ (ebd.) im Sinne von ‚zunächst/ ‚in erster Linie‘.

Grundsätzlich finden sich in der Anlage von Mikas Unterricht basierend auf diesen Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes Parallelen zu den Lehrpersonen, die geschlechtsbezogenes Rollenverständnis im Sachunterricht – häufig anhand von Vergleichen oder der Frage nach ‚typischen‘ Spielzeugen/ Interessen von bzw. für Jungen und Mädchen – ebenfalls thematisieren (z.B. Quinn und Charlie). Auch Mika hat bereits mit einem Fragebogen gearbeitet, auf dem die Kinder ankreuzen sollten, was typisch Junge und was typisch Mädchen sei (vgl. Mika, 26), es wurde „richtig toll darüber diskutiert“ (ebd.) und die Klasse sei zu folgendem Ergebnis gekommen:

„ALLE Argumente wurden absolut geschlechtsneutral sozusagen dann nachher angesehen von der Klasse, vielleicht so, ja, „das machen EHER Mädchen, oder MEHR Mädchen“, aber so dieses typisch Mädchen, typisch Junge, habe ich in der Klasse festgestellt, gibt es gar nicht. Und das war-, wurde so im Gespräch so herausgearbeitet und das war richtig toll.“ (ebd.).

Anhand dieser Erfahrung zeigt Mika im Folgenden auf, wie wichtig es ihr bei der Anlage des Unterrichts zum Lerngegenstand *Geschlecht* ist, die Voraussetzungen der Lerngruppe zu berücksichtigen. Denn sie\*er betont an verschiedenen Stellen, dass es z.B. in ihrer\*seiner aktuellen Klasse nicht möglich wäre, sich dem Ziel „über Rollenbilder nachzudenken und über Stereotype nachzudenken“ (ebd.) auf diese (methodische) Weise zu nähern.

Dass Mika dieses Ziel in dieser Lerngruppe „komplett irgendwie anders angehen wollen [würde]“ (ebd.) begründet sie\*er folgendermaßen:

„Und hier, wenn ich das [Ankreuzaufgabe zu typisch Mädchen, typisch Junge, L.C.] in meiner Klasse reingeben würde, so als Diskussionsanlass, das würde, würde zumindest nicht diese gewünschte Diskussion zustande kommen, da würde-, würde ich diejenige sein, die die Kinder überzeugen muss, „nee, es gibt doch keine speziellen Mädchensachen, wieso, ne?, ist doch gar nicht verboten, dass Jungs das auch machen“ oder sowas. Die sind da, haben da sehr, sehr stereotype Vorstellungen“ (ebd.)

In ihrer\*seiner ehemaligen Klasse hätten die Kinder „schon von zu Hause irgendwie was anders mitgebracht“ (ebd.), sodass es „ganz leicht“ gewesen sei, mit der Lerngruppe Rollenbilder und Geschlechterstereotype zu hinterfragen (ebd.). Diese (sozialisatorischen, familiären) Vorerfahrungen haben also starken Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung, denn die Kinder aus Mikas aktueller Klasse „leben hier ganz, ganz stark so in ganz tradierten oder überholten Rollenbildern und reproduzieren das auch ordentlich“ (ebd.), weshalb er\*sie noch darüber nachdenken muss, wie der Sachunterricht zu diesem Ziel mit dieser Lerngruppe angelegt werden kann (vgl. ebd.). Dieses aufgezeigte Beispiel macht deutlich, dass Mikas Interpretation des Unterrichtsgegenstandes auch davon bestimmt ist, ihn in der unterrichtlichen Umsetzung stark an den Vorerfahrungen, den Lernvoraussetzungen der Kinder auszurichten. Mika ist bewusst, dass wenn es sein\*ihr Ziel ist, Vorurteile und Stereotypen zu hinterfragen und abzubauen (vgl. Mika, 26 & K1-C), sie\*er diese in den Vorstellungen der Kinder kennen muss und ihm\*ihr scheint auch klar zu sein, wie stabil solche tradierten Rollenbilder sind, da Mika als Ursachen bzw. Entstehungshintergründe für selbige das „Milieu“, das „Bildungsniveau“ und die „Elternhäuser“ der Kinder sieht (vgl. Mika, 28.). Darüber hinaus wird sehr deutlich, was Mika an der Thematisierung von *Geschlecht* in diesem Kontext wichtig ist, nämlich genau diese tradierten Strukturen aufzulösen sowie der Konstruktion von Andersheit und damit verbundenerer Abwertung individueller Interessen, Vorlieben etc. entgegenzuwirken:

„Also so eine, so eine, so eine Gleichmacherei will man ja auch nicht erreichen, oder ich zumindest nicht, ist ja auch nicht mein Ziel, so, aber irgendwie (atmet laut aus) so ein bisschen raus aus diesem (.) überholten Rollenzuschreibungen auch, ne?, ((ja, ja)) und vor allem auch, was, ja, dass (.) eben auch so, so eine Stigmatisierung, ne?, wenn da auf einmal ein Kind aus diesem Rollen-, aus dieser Rollenzuschreibung, aus diesen Stereotypen Verhaltensweisen ausBRICHT, unbewusst, weil es einfach Glitzerschuhe schön findet ((ja)), so, dann hat der aber ganz schön viel auszuhalten (.), so. Und, ja, dieser, dieser, dieser Spott, dieses Boshafte dann irgendwie „hää, der hat Mädchenschuhe an““ (Mika, 72).

Mit diesem Anspruch, dem dahinterliegenden Verständnis von Geschlecht und der darauf

basierenden Konstruktion eines Unterrichtsgegenstandes sowie der Intensität, mit der Mika sich um die Reflexion von Stereotypen, Ungleichheiten und (veralteten) Rollenbildern bemüht, unterscheidet er\*sie sich deutlich von den Interpretationsschemata, die Quinn und Charlie vertreten – auch wenn beide ebenfalls soziale Aspekte von Geschlecht im Sachunterricht thematisieren. Mika interpretiert *Geschlecht* vordergründig und in erster Linie als Unterrichtsgegenstand sozialwissenschaftlichen Lernens im Sachunterricht. Sozialwissenschaftliche Fragestellungen zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* sind für ihn\*sie keine ‚Teile‘ der ansonsten biologischen Sexualerziehung und auch kein Inhalt, der mit der Frage nach der Typik von Spielzeugen oder Hobbies in Klasse 1/2 zu verorten ist, sondern ein Lerngegenstand, der sich in verschiedenen Klassenstufen reflektiert und mit durchaus anspruchsvollen Zielen in ihrem\*seinen Sachunterricht finden lässt.

Das hat Auswirkungen auf die methodische Gestaltung des Unterrichts, in dem Mika (e-her) sozialwissenschaftlichen, kommunikativen Arbeitsweisen einsetzt<sup>172</sup>:

„ja, viel im Gespräch, wobei ich dann irgendwie schon geguckt habe, dass wir uns nicht nur in den Kreis setzen und darüber reden, so, sondern (lacht), dass, genau, dass auch manchmal irgendwie so eine provokante-, wie gesagt, dass würde ich mit DIESEN Kindern auf gar keinen Fall tun, ne?, so eine provokante These in den Raum gestellt habe und dann, äh, sollten sie sich mal positionieren oder irgendwie in den, in den Ecken, wer meint, dass Mädchen so-und-so sind, der geht da hin und wer meint, dass die so-und-so sind, geht da hin und dann kommt auf einmal ja doch dann so, so ein ganz unterschiedliches Meinungsbild auch zustande und dann sind halt auch eben welche in der Mitte, die sagen „nee, finde ich nicht“ [...]. Also schon irgendwie methodisch, ne?, nicht, nicht nur da sitzen und reden, aber es hat sich vieles über, über das Gespräch tatsächlich dann so ergeben.“ (Mika, 40)

Wie sich bereits in den anderen Interpretationsschemata zeigt (Quinn und Charlie), spielt auch für Mika das Gespräch eine zentrale Rolle, wobei ihm\*ihr wichtig ist, „nicht nur da [zu] sitzen und [zu] reden“ (ebd.), sondern diese Gespräche in methodische Settings einzubinden. Darüber hinaus macht er\*sie hier erneut deutlich, dass sie\*er mit der aktuellen Klasse so nicht arbeiten würde und betont damit erneut, dass die methodische Gestaltung bzw. die Wahl des Materials stark von der Lerngruppe und ihren Vorerfahrungen/ eigenen Rollenbildern abhängt. Diese Argumentation nutzt Mika auch um zu begründen, weshalb er\*sie das vorgelegte Aufgabenbeispiel (s. Leitfaden: Anhang, Kapitel 4) in ihrer\*seiner jetzigen Klasse nicht einsetzen würde, denn aufgrund der bestehenden Stereotypen käme die von ihm\*ihr gewünschte Diskussion und das Hinterfragen von Rollenzuschreibungen

---

<sup>172</sup> Aussagen zur Thematisierung von *Geschlecht* im Rahmen der „biologischen Sexualerziehung“ (Mika, 30) bzw. zur methodischen Gestaltung dieses Sachunterrichts können hier nicht getroffen werden, da Mika darüber im Interview nicht mehr spricht.

nicht zustande:

„Aber das (zeigt auf das Aufgabenbeispiel) würde ich auf gar keinen Fall so reingeben, also da, da, da gäbe es bei mir in, in meiner Klasse gäbe es da keine Diskussion darüber, warum Jana, äh, mit diesem Pferdchen hier spielt und nicht Timo, „wieso?, ist doch richtig, ist doch eine Mädchensache“ (Mika, 50).

Insgesamt – nicht nur bezüglich des vorgelegten Aufgabenbeispiels – zeichnet sich Mikas Interpretation des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* durch Kritik an existierendem Material bzw. einem wahrgenommenen Mangel an aus ihrer\*seiner Sicht geeignetem Material und methodischen Hinweisen aus. Damit begründet sie\*er abschließend auch, warum er\*sie mit dem eigenen Sachunterricht zu diesem Lerngegenstand bislang nur bedingt zufrieden ist:

„also weil mir da einfach was, was fehlt, also, doch, also, ähm (...), weil ich da wirklich dann noch mal, mm (...), weil ich nichts anderes habe als diese Materialien, äh, oder mir halt ständig selber was aus den Fingern saugen muss und weil ich Vieles so für ungeeignet halte. Und ich HABE letztes mal diesen Fragebogen „was ist typisch Mädchen, was ist typisch Junge“ verwendet und es war, in dem Falle war es GUT, aber, ähm (...), ja, man kann, man kann nicht immer nur Gesprächskreise machen mit den Kindern, so, ich habe mich ja auch bemüht, das nicht zu tun, ne?, aber irgendwie (atmet laut aus), es ist, mir, mir fehlt da methodische, methodische Ideen auch“ (Mika, 120).

Und diese methodischen Ideen fehlen ihm\*ihr in Bezug auf die sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Kategorie *Geschlecht* – nicht für die biologisch ausgerichtete Sexualerziehung:

„Ich finde es, es gibt wirklich kein Thema im Sachunterricht, zu dem es so wenig Hilfen an der Hand gibt, die jetzt NICHT auf das biologische abzielen und irgendwie auf Sexualerziehung und wie entsteht ein Baby und, und so weiter, ja?, sondern wirklich irgendwie diesen-, den sozialen Aspekt in den Mittelpunkt rücken, da gibt es SO wenig dazu“ (Mika, 64).

Neben der geäußerten Kritik, die in ihrer wiederholten Vehemenz beinahe den Eindruck von Hilflosigkeit erweckt, wird in diesem Zitat von Mika auch deutlich, dass er\*sie „den sozialen Aspekt“ (ebd.) von *Geschlecht* als ein „Thema im Sachunterricht“ (ebd.) sieht und den Lerngegenstand in diesem Verständnis somit auf eine andere Ebene hebt, als z.B. Charlie es tut, die\*der sozialwissenschaftliche Fragen ‚nur‘ als Teil der Sexualerziehung verortet.

Dass Mika sich auf diese hier aufgezeigte intensive Art mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzt, liegt an der Relevanz, die sie\*er selbigem zuschreibt. Mika erklärt, dass er\*sie sich in der eigenen Examensarbeit in den Erziehungswissenschaften mit der Kategorie *Geschlecht* befasst habe und nennt diese Erfahrung den „Zeitpunkt, wo ich Feuer

gefangen habe und irgendwie gedacht habe, „das müssen wir doch irgendwie mit Kindern auch hinkriegen, so“ (Mika, 62). Aufgrund dieses Erlebnisses und dem dabei erworbenen Wissen sei das Thema für sie\*ihn „SELBST so ein persönliches Anliegen“ (Mika, 60), ihm\*ihr ist „persönlich das Thema so wichtig“ (ebd.), und beschreibt anhand eines Vergleiches, dass sie\*er den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* sinnhafter und für die Kinder wichtiger, ergiebiger, bildungswirksamer hält, als z.B. den Inhalt ‚Haustiere‘:

„weil, also (.) im Vergleich zum Thema Haustiere (lacht), ja, weiß ich nicht, ich habe auch ein Haustier, ich mag Haustiere, aber irgendwie ist das einfach- ist-, sehe ich irgendwie nicht so richtig den, den Sinn darin jetzt großartig mit den Kindern drei Wochen lang über Katzen und Kaninchen zu sprechen. Also dann- (.), und die dann irgendwie-, ich habe mal eine Arbeitsblatt gesehen, wo, äh, ‚zeichne die Stellen rot ein, an denen ein Hund gerne gestreichelt werden möchte“, da habe ich gedacht "oh Gott, was ist das?, das ist Lebenszeitverschwendung der Kinder“ (Mika, 60).

Interessant ist, dass Mika als einzige Lehrperson im Sample ihr\*sein Verständnis des Lerngegenstandes *Geschlecht* in ein Verhältnis zum Unterricht von Kolleg\*innen setzt. Er\*sie beschreibt, dass der soziale Aspekt von Geschlecht häufig „hinten rüber fällt“ (Mika, 78) und sieht neben dem Alter als Grund dafür, dass viele Lehrpersonen dem weniger Zeit einräumen möchten, bequemer seien und sich auch mit aktuellen Diskursen dazu weniger befassen würden:

„ich glaube auch, dass es, äh (.), dass es Vielen irgendwie (.), vielen Unterrichtenden nicht so bewusst ist und dass sie sich nicht viel damit auseinander setzen ((mhm)). Also gerade, ich erlebe das eher unter, unter JÜNGEREN Leuten, ohne da jetzt irgendwie mich festlegen zu wollen, aber dass, dass die eher diese soziale Seite auch bereit sind mehr Zeit einzuräumen oder sich damit mehr zu beschäftigen und während da irgendwie einfach Kolleginnen sind, die haben schon immer (.), ne?, ‚vierte Klasse Sexualerziehung habe ich immer den Einstieg gemacht typisch Mädchen, typisch Junge, dann haben wir das gemacht‘ und dass die irgendwie, dass das auch viel einfach Gewohnheit, Bequemlichkeit und (.) gar nicht so befassen wollen mit aktuellen Diskussionen“ (Mika, 80).

Mika ist sich also der Tatsache bewusst, dass Geschlecht eine Kategorie ist, die aktuell (gesellschaftlich) diskutiert wird und vor allem, dass solche Diskussionen Einfluss haben (sollten?) auf fachdidaktische Perspektiven und letztlich den eigenen Unterricht. Er\*sie scheint also ein Gefühl dafür zu haben, inwieweit Gesellschaft/ Wissenschaft und Schule miteinander interagieren und sich beeinflussen (können/ sollten).

Mika beschreibt aber eben auch, dass es Lehrpersonen gibt, die sich mit dem Thema nicht viel auseinandersetzen wollen und folglich „noch fünf Mal zu dem Ordner greifen [wer-

den], den sie schon immer irgendwie da benutzt haben und diese soziale Kategorie einfach hinten über fallen lassen“ (Mika, 82). Es scheint in ihrer\*seiner Interpretation also theoretisch möglich, Geschlecht auch ohne „diese soziale Kategorie“ (ebd.) zu thematisieren und das scheint auch häufiger vorzukommen – denn sie angemessen zu berücksichtigen, so Mika, erfordert eine Auseinandersetzung mit der Sache auf dem Niveau aktueller gesellschaftswissenschaftlicher/ -politischer Diskurse, die intrinsische Motivation, dem Aspekt Unterrichtszeit „einzuräumen“ (Mika, 80) und eine der Sache subjektiv zugeschriebene Bedeutsamkeit bzw. Relevanz.

Bedeutsamkeit und Relevanz des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* sind auch im Gespräch mit Toni zentrale Aspekte, denn er\*sie hat „dazu nichts gemacht“ (Toni, 86), fände es aber wichtig (vgl. Toni 41) und beschreibt, dass durch das Interview eine Sensibilisierung für das Thema bei ihm\*ihr stattgefunden hätte (vgl. ebd., 86).

Ähnlich wie auch Mika differenziert Toni den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* nichtsdestotrotz von der Sexualerziehung und von der Thematisierung von Körper bzw. biologisch-medizinischem Faktenwissen. „Sexualkunde“ definiert Toni folgendermaßen:

„Sexualkunde ist für mich biologisch. Also, äh, eindeutig biolog-, für MICH, ähm, so, ‚was passiert in meinem Körper, so, was passiert da überhaupt? Was ist da los? Wie heißen die Dinge? Und warum passiert das in meinem Körper zu diesem Zeitpunkt? Und warum fühlt sich das gerade so an? Und ähm (.), was muss ich für mich tun, damit es mir gut geht? Was KANN ich für mich tun, damit es mir gut geht? Wo muss ich auf mich aufpassen? Nein-sa-, ‚also da kommt natürlich schon wieder (.), doch eine andere Ebene rein, so, da, den eigenen Körper schützen oder die eigenen Persönlichkeit schützen, so, ‚ich sage nein, ich setze Grenzen‘, ne?, da geht es natürlich über die Biologie hinaus. Aber erstmal wirklich so, ‚wo kommen die Babys her?‘, also, ähm, ‚was, was passiert beim Geschlechtsverkehr?‘“ (Toni, 72)

Das, worüber im Interview gesprochen wird, bezeichnet Toni selbst als „diese Gendergeschichte“ (Toni, 40), die ein „ähnlich sensibles Thema“ (ebd.) wie die Sexualerziehung sei<sup>173</sup> – aber eben ein anders und zu diesem habe sie\*er bisher nicht im Sachunterricht gearbeitet. Allerdings verfügt Toni unabhängig davon über Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes. So reagiert sie\*er auf den Impuls, von ihrem Sachunterricht zu erzählen, in dem *Geschlecht* thematisiert wird, so:

„Ja, das steht, wie gesagt, bei uns im, im schuleigenen Curriculum NICHT, äh, in Klasse Eins, Zwei explizit auf dem Plan. Was wir haben ist Familie, Art von Familie und äh, wie man wohnt, so dieses, äh, ganze Gemenge mit Stammbaum, äh, welche Arten von Familie gibt es?, also, ähm, ja, so diese übliche Kernfamilie, aber es gibt ja halt viele Kinder, die auch

---

<sup>173</sup> Allein durch diese hier hergestellte Relation beider Aspekte konstruiert Toni zwei verschiedene Inhalt/Gegenstände/ Themen.

aus, äh, Trennungsfamilien kommen, Patchworkfamilien haben, ähm, ich müsste mal gucken, könnte ich jetzt gar nicht die Hand für ins Feuer legen, ob es auch gleichgeschlechtliche Partnerschaften bei uns gibt, würde ich durchaus meinen, so. DA wird es, würde es berührt, aber ich glaube, wenn ich das jetzt hier in meiner Eingangsstufe machen würde, müsste irgendwas den Anlass geben, das zu thematisieren, ne?, also so wenn wir über unterschiedliche Formen von Familie sprechen würden, würde ich, glaube ich, schauen, ob, ob auch diese Konstellation kommt, also männliche Lebensgemeinschaft oder, ne?, oder Lebensgemeinschaft von, von zwei Frauen und dann mit, mit Kindern, ohne Kinder, wie auch immer. Ich WEIß nicht, ob ich das bewusst platzieren würde in Klasse Eins, Zwei, so“ (Toni, 14)

Tonis erste Assoziation ist also der Inhalt ‚Familie‘, bei dem sie\*er Möglichkeiten sieht, über die Kategorie Geschlecht ins Gespräch zu kommen, und zwar im Kontext von vielfältigen Familienformen bzw. der Thematisierung von Homosexualität. Trotz ihrer\*seiner Abgrenzung des Lerngegenstandes von der Sexualerziehung sind hier sexuelle Orientierungen der erste Anknüpfungspunkt, den Toni benennt. Dieser werde aber nur dann relevant, wenn es in der Lerngruppe einen konkreten Anlass gebe, eine bewusste Platzierung in der Eingangsstufe sieht Toni kritisch. Diese sieht er\*sie in Klasse 3 oder 4, weil „DA die Kinder noch wieder einen größeren Zugang zu Medien haben und einfach schon sehr viel offener sind. Und es wird DA auch schon untereinander sehr viel mehr thematisiert, da kommt ja ganz oft auch auf dem Pausenhof, ‚Mensch, du bist schwul‘, ne?“ (Toni, 16). Auch hier sieht Toni also zunächst vordergründig die sexuelle Orientierung als Aspekt von Geschlecht bzw. Geschlechtlichkeit. Dabei ist ihm\*ihr allerdings keine „Aufklärung“, keine reine Wissensvermittlung darüber wichtig, sondern Toni formuliert andere Ziele:

„Ja, dass, äh, einfach, ähm, Unterschiedlichkeit oder (.) verschieden zu sein, normal ist. Also, das ist einfach so, dass das Leben bunt ist und dass es halt nicht immer nur, ja, Mama, Papa, Kind bei den Familienkonstellationen gibt, aber auch nicht nur immer Mann liebt Frau und Frau liebt Mann, sondern auch Mann liebt Mann oder (.), ja, so die ganze, ganzen Grauzonen oder Zwischenspielarten, ne?, da, äh, dass es das auch gibt oder dass man das manchmal vielleicht noch gar nicht genau weiß ((mhm)) (.), wen man jetzt toll findet, ob man jetzt Jungs oder Mädchen toll findet oder gerade beide und dass das auf den Menschen dann ankommt [...]“ (Toni, 18)

Hier wird bereits deutlich – und das wird sich im Verlauf weiter herauskristalisieren – dass für Toni die Ich-Stärkung, die Identitäts- und Persönlichkeitsbildung der Kinder im

Kontext der Thematisierung von *Geschlecht* (oder Gender, wie er\*sie selbst es bezeichnet) einen hohen Stellenwert einnimmt<sup>174</sup>. Biologisch-Medizinische Aspekte spielen für sie\*ihn ausschließlich in der Sexualerziehung eine Rolle. Dennoch versteht Toni *Geschlecht* nicht wie Quinn als zwei Lerngegenstände und definiert diese klar bzw. ordnet sie konkreten Klassenstufen und inhaltlich-methodischen Settings zu. Für Toni ist der Gegenstand des Interviews ‚Gender‘, woraus er\*sie vor allem den Auftrag ableitet, die Kinder in ihrer Individualität zu stärken und ihnen in der soziale Welt Orientierungen zu geben und weniger Fakten zu vermitteln (und/ oder zu hinterfragen) – weder über biologisch-medizinische Zusammenhänge noch über soziale Strukturen, Stereotype oder Rollenbilder.<sup>175</sup> Zurückzuführen ist dies u.a. vermutlich auf Tonis eigenes Geschlechterverständnis und damit verbunden die eigene universitäre Ausbildung, denn seine\*ihre Definition von Geschlecht beginnt Toni so: „[...] Was haben wir im Studium gehabt? Geschlecht ist eine gesellschaftliche Konstruktion oder so? Ist das nicht irgendwie sowas in der Art?“ (Toni, 28). Sie\*er hat sich also im Rahmen des Studiums auf theoretischer – vermutlich soziologischer – Ebene mit Geschlecht befasst und hinterfragt, ob das Geschlecht nur von biologischen Merkmalen „gesteuert“ (ebd. 30) wird oder ob es nicht „mehr etwas [ist], was man fühlt“ (ebd.). Letztlich kommt Toni zu dem Schluss, dass eine Sachklärung nicht problemlos möglich ist, denn „vielleicht kann man das manchmal gar nicht, ne, vielleicht ist man weder das eine noch das andere, oder von jedem ein bisschen“ (Toni, 32).

Daraus ergeben sich für Toni auch Konsequenzen bezüglich der Thematisierung von *Geschlecht*. Er\*Sie könnte sich z.B. folgenden Impuls vorstellen, um mit Kindern auch losgelöst vom Inhalt ‚Familie‘ über die Kategorie Geschlecht ins Gespräch zu kommen:

„vielleicht das, vielleicht wäre das noch mal so ein Ansatzpunkt mit den Kindern, ne?, ‚wo-nach teilt ihr Jungs und Mädchen ein?‘. Es gibt Jungs mit langen Haaren und ganz weiblichen Gesichtszügen, die sich so auch verhalten, trotzdem würde man sagen, wenn man irgendwo

---

<sup>174</sup> Aus diesem Grund ist Tonis Interpretation auch von Alex' zu unterscheiden – auch wenn Alex ebenfalls die Persönlichkeitsbildung und das soziale Lernen stark fokussiert, ist sein\*ihr erster Zugriff die Sexualerziehung. Auch zeigen sich Alex' Interpretationen deutlich weniger differenziert und verharren relativ stark im System der Zweigeschlechtlichkeit, in der häufig auf Körper und biologische Merkmale verwiesen wird (z.B. indem er\*sie körperliche Scham vor dem anderen Geschlecht (vgl. Alex, 42) als Anlass für soziale Lernprozesse nennt).

<sup>175</sup> Dass es gesellschaftlich normierte Vorstellungen von z.B. Geschlechterrollen, Rollenbilder etc. gibt, ist ihr\*ihm aber durchaus bewusst – Toni akzeptiert sie als soziale Realität – und sie\*er geht auch davon aus, dass dies bei den Kindern so ist, denn beim vorgelegten Aufgabenbeispiel (s. Leitfaden: Anhang, Kapitel 4), in dem die Kinder Verbindungen zwischen Spielzeugen und einem Jungen und einem Mädchen ziehen sollen, begründet er\*sie seine\*ihre Ablehnung solcher Aufgaben damit, dass das so eindeutig, „ja schon fast vorgegeben“ (Toni, 24) sei, sodass die Kinder die Aufgabe so lösen würden „wie es von ihnen erwartet wird“ (ebd.).



ankreuzen muss (.), „du musst das Jungsklo benutzen“, ne?, also „du bist vom Geschlecht her männlich“ (.), aber reicht das, um das zu fassen oder gehört da noch mehr dazu, ne?“ (Toni, 34).

Auch Toni macht also (ähnlich wie Mika, wenn auch weniger konkret formuliert) Überlegungen deutlich, Geschlecht im (Sach-)Unterricht zu dekonstruieren, soziale Konstruktionsprozesse/ -mechanismen bzw. auf sichtbare Merkmale rückführbare Zuordnungen gemeinsam mit den Lernenden kritisch zu hinterfragen und deren Aussagekraft zu reflektieren. Beide interpretieren *Geschlecht* als einen Unterrichtsgegenstand, der dekonstruierbar ist: Geschlecht als gesellschaftlich relevante Kategorie kann mit den Kindern diskutiert, reflektiert und in ihrer Bedeutung für die individuelle Entwicklung und Persönlichkeit jedes Menschen analysiert und hinterfragt werden.

Dieses Verständnis – nämlich dass Geschlecht sich individuell ‚zusammensetzt‘ (man ist ‚weder das eine noch das andere oder von jedem ein bisschen‘ (Toni, 32)) – erklärt, weshalb Toni Ziele wie Ich-Stärkung, individuelle Persönlichkeitsentwicklung jeden Kindes usw. wichtig sind und sie\*er auf vermeintlich biologische Merkmale basierende Kategorisierungen (eher) ablehnt. Damit ist Tonis Interpretation des Unterrichtsgegenstands eine, die vor allem Zielen sozialen Lernens (und weniger denen fachlichen Lernens) entspricht, denn „Leitziel des sozialen Lernens ist es, jedem Kind zu helfen, eine eigenständige, ichstarke, beziehungs- und gemeinschaftsfähige Persönlichkeit zu werden“ (Prote 2000, S. 147; vgl. auch Ziele sozialen Lernens bei Petillon 1993/ 2017b)<sup>176</sup>.

Dieser subjektorientierte Zugang zeigt sich auch in Überlegungen, die Toni zur konkreten Unterrichtsgestaltung zu diesem Inhalt anstellt. So könnte sie\*er sich vorstellen, im Rahmen der Einheit ‚Familie‘ mit den Kindern über Fragen zu sprechen, wie ‚wen liebst du und warum?‘ oder ‚wen magst du und warum?‘, ähm (.), ‚wenn du es dir aussuchen dürftest, mit wem würdest du gerne zusammenleben?‘[...] ‚was liebst du an dir?‘ oder (.), ähm (.) ‚wie bist du?‘ oder ‚was macht dich aus?‘, also (.), so, so in diese Richtung, ne?, ‚was sind deine Stärken?‘ (.), ähm (.), oder ‚was-, welche von deinen Eigenschaften passt ganz toll zu einem Kind hier aus der Klasse?‘“ (Toni, 20). Toni fokussiert hier Individualität, Persönlichkeit und Beziehungen, legt Wert auf eigene, persönliche Zugänge, die sich nicht an Normen und/ oder Kategorien orientieren und zeigt damit eine auch von der KMK formulierte professionelle Haltung „[j]edes Kind [...] als eigene Persönlichkeit mit einer eigenen Biographie und dem je eigenen Lebenshintergrund, mit eigenen Interessen,

---

<sup>176</sup> Wobei sich Ziele wie diese durchaus auch in Konzeptionen und Teilbereichen des sozialwissenschaftlichen Lernens im Sachunterricht finden lassen (vgl. Kapitel 4.3).

Stärken und Schwächen [...]“ (KMK 2015, S. 19) wahrzunehmen und zu akzeptieren. Diese Haltung wird noch deutlicher, wenn Toni beschreibt, welches Ziel sie\*er mit der Thematisierung solcher Fragen verfolgen würde:

„also so, dass man so ein bisschen mal über diese Geschlechtergrenze rüber geht, ne?, nicht so „alle Jungs spielen Fußball, alle Mädchen machen das“, also so, so da mal mit den Kindern so ein bisschen das erforscht, so „Mensch, was macht mich aus?“, „was mag ich an anderen?“ und das unabhängig davon, ob das jetzt ein Junge oder Mädchen ist, ne?“ (Toni, 20)

Toni scheint eine „Atmosphäre der Wertschätzung und Geborgenheit sowie Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit“ (KMK 2015, S. 20), die sich nicht an den Kategorien ‚männlich – weiblich‘ orientiert, wichtig zu sein. Toni möchte nicht, dass die Kinder sich bezüglich des Geschlechts „eingruppieren“ (Toni, 34) müssen; vielmehr scheint ihm\* ihr ein Klima wichtig zu sein, „das durch Kooperation, Vertrauen und Toleranz gekennzeichnet ist“ (Petillon 2017, S. 63). Sie\*Er versteht den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* als einen, bei dem es um etwas anderes als binäre, normorientierte Zuordnungen geht:

„Ähm, im Grunde genommen geht es ja auch darum, da den Kindern eine Orientierung zu geben, eine Orientierung für SICH, ne?, so, äh, „wo bin ich?“ oder „was bin ich?“ (.), wenn man das sagen kann, wenn man das nicht sagen kann, aber „so wie ich bin, bin ich gut“, ne?, also so eigentlich mehr sollte es in, in diesem Bereich sein, ne?“ (Toni, 34)

Toni sind Ich-Stärkung und Persönlichkeitsbildung ohne starre Bezugssysteme und gesellschaftliche Normvorstellungen wichtig. Damit entsprechen seine\*ihre Interpretationen und die daraus resultierende Anlage des Sachunterrichts theoretisch formulierten Anforderungen an Persönlichkeitsbildung, die die Schüler\*innen in die Lage versetzen will, „eine selbstreflexive, sozial- wie selbstkompetente ‚Haltung‘ einnehmen zu können und sich dafür sowohl mit eigenen ‚Bedürfnissen und Interessen‘ als auch mit denen anderer sowie mit gesellschaftlichen Normen und Werten auseinandersetzen“ (Budde, Geßner & Wuester 2018, S. 16). Persönlichkeitsbildung hat erzieherische Anteile bzw. einen erzieherischen Anspruch, umfasst aber auch bildende, unterrichtliche Auseinandersetzungen (vgl. ebd., S. 17). Und letztere sieht Toni ganz klar im Sachunterricht. Als einzige Lehrperson im Sample bezieht sie\*er sich bei dieser Verortung explizit auf den Bildungsanspruch und die Aufgaben des Faches:

„[...] der Sachunterricht SOLL den Kindern Orientierung in der sie umgebenden Welt ermöglichen, DAS gehört dazu, ich finde, es gehört dazu. Sie müssen sich orientieren in einer, in einer Welt, äh, wo doch das Thema Geschlecht und, und Identität einfach wichtig ist, um sich auch zurechtzufinden, ähm, doch durchaus. Und zumal ja im Sachunterricht sich alles findet, also die ganzen, ähm, dieser ganze Fächerkanon, der sich nachher wieder aufsplittet, ne?, ähm, klar, man könnte sagen, „oh, ist das nicht eher was, was vielleicht auch so ein bisschen

zu Religion, Werte und Normen“ (..) [...] Nee, ich finde, es hat schon seine Berechtigung im Sachunterricht, absolut. Wenn man wirklich überlegt, dass es den Kindern ermöglichen soll, sich in der Welt, so wie sie sie vorfinden, zu orientieren, und da gehört DAS eindeutig mit dazu, weil es immer Thema ist und weil es auch medial immer, immer präsent ist und auch immer stärker präsent ist, ne?, dass sie damit auch was anfangen können, dass sie also auch solche Sachen vielleicht für sich bewerten können, ne?“ (Toni, 60)

Toni macht hier ganz deutlich, dass sie\*er *Geschlecht* als sachunterrichtlichen Lerngegenstand versteht, der sich eignet, um dem (Bildungs-)Ziel des Faches gerecht zu werden, sogar wichtig ist, um Ziele wie die Orientierung in der die Kinder umgebenden Welt erreichen zu können, und betont damit gleichzeitig, welchen Stellenwert der Inhalt für den Sachunterricht und die Kategorie *Geschlecht* als Identitätsmerkmal gesamtgesellschaftlich hat.

#### **5.5.4 Zwischenfazit: Interpretationen des Unterrichtsgegenstands *Geschlecht* von Lehrpersonen und ihre Anlage des entsprechenden Unterrichts**

Insgesamt interpretieren die befragten Lehrpersonen den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* als naturwissenschaftlich-gesundheitswissenschaftlichen Inhalt der Sexualerziehung – auf der Sachebene beschreiben sie *Geschlecht* als biologisch begründete und dichotome Kategorie, das Kennen von körperlichen Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen (bzw. Männern und Frauen) ist für die meisten Interviewten ein wichtiges Ziel des Sachunterrichts. Dieser Fokus hat – z.B. mit Blick auf die Lehrpläne – eine lange ‚Tradition‘ im Sachunterricht. So ist beispielsweise die *Geschlechterziehung* als ein fachlicher Schwerpunkt im Lehrplan Sachunterricht des Landes Nordrhein-Westfalen von 1969 festgelegt, der u.a. das Thema „Jungen und Mädchen sind verschieden: Die äußerlich sichtbaren Teile des menschlichen Körpers“ verbunden mit der Arbeitsform „Körperteile, einschließlich der Geschlechtsorgane, mit den richtigen Begriffen zu benennen“, beinhaltet (Kultusministerium Nordrhein-Westfalen 1969, S. 283).

Im *Geschlechterverständnis* der Lehrpersonen lassen sich aber auch Ansätze finden, *Geschlecht* als ganzheitliches Merkmal zu verstehen, das neben biologischen auch sozial konstruierte Elemente inkludiert und sie beschreiben z.T., dass *Geschlecht* veränderbar – also keine statische Kategorie – ist (Transsexualität). Sie führen aus, dass es *Geschlechterrollen* gibt, die gesellschaftlich/ sozialisatorisch entstehen bzw. begründbar sind, die die Individualität jedes Menschen jedoch nicht einengen sollten und somit auch nicht

generalisierbar sind. Außer Mika explizieren die Lehrpersonen es nicht, aber hinter diesen Annahmen steht ein Geschlechterverständnis, das sowohl biologische als auch soziale Faktoren anerkennt (sex-gender-Relation, vgl. Kapitel 2.3.5).

Interessant ist, inwieweit sich dieses Verständnis in den Interpretationen des konkreten Unterrichtsgegenstands *Geschlecht* für das Lernen im Sachunterricht wiederfinden lässt. Denn alle Lehrpersonen verstehen *Geschlecht* als einen Lerngegenstand der Sexualerziehung, auch wenn zwei (Mika und Toni) dies nicht vordergründig tun, sondern sozialwissenschaftlichem und sozialem Lernen anhand dieses Unterrichtsgegenstands eine höhere Priorität einräumen. Die übrigen 12 Befragten charakterisieren die Kategorie Geschlecht als Kern der Sexualerziehung, die sie allerdings in Teilen unterschiedlich interpretieren. Außer bei Charlie, Mika und Toni ist es Kennzeichen aller Interpretationsmuster, dass in der Sexualerziehung in erster Linie biologisch-medizinisches Faktenwissen (z.B. über den unterschiedlichen Aufbau des Körpers von Mann und Frau, die korrekte Bezeichnung der Körperteile und Organe, Fortpflanzung/ Zeugung) zu vermitteln ist. Z.T. wird dabei die Bedeutung von Sprache/ Fachsprache besonders betont. So ist es z.B. Quinn, Robin, Ulli, Remy und Luca wichtig, über die Bedeutung von (sexualisierten) Schimpfworten und Beleidigungen aufzuklären. Charlie und Quinn betonen, dass es wichtig sei, sich gemeinsam auf Fachbegriffe (z.B. für die Geschlechtsteile) zu einigen, die in der Unterrichtseinheit verwendet werden. Diese Schwerpunktsetzung sieht auch Köhnlein (2012), der die „Unterscheidung von Vulgär- und Fachsprache“ (Köhnlein 2012, S. 509) als wichtiges Ziel der Sexualerziehung im Sachunterricht beschreibt: „Vielen Kindern (und manchen Erwachsenen) sind für den Sexualbereich nur Ausdrücke der Vulgärsprache bekannt. Hier ist es Aufgabe der Schule, den Kindern die Fähigkeit zu vermitteln, sich situationsgerecht sprachlich zu äußern (z.B. beim Arzt)“ (ebd., S. 510).

Steht die biologisch-medizinische Tatsachenvermittlung im Zentrum des Unterrichts zum Lerngegenstand „Geschlecht“, zeigen sich auch Gemeinsamkeiten in der Anlage des Unterrichts. So nutzen die Lehrpersonen insgesamt bevorzugt Kinderbücher (z.B. das Aufklärungsbuch ‚Peter, Ida und Minimum‘), erarbeiten viel in Unterrichtsgesprächen und befürworten es mit einer Ausnahme (Ulli), die Kinder im Rahmen der Einheit wenigstens zeitweise nach Geschlecht zu trennen. Fünf Lehrpersonen (**Luca**<sup>177</sup>, Tjorven, Robin, Eike, Bente) klammern in ihrem Verständnis des sachunterrichtlichen Lerngegenstands *Geschlecht* soziale Aspekte (wie z.B. die Reflexion von Rollenbildern) nahezu gänzlich

---

<sup>177</sup> Fettgedruckt sind hier die Lehrpersonen, deren Fälle in Kapitel 5.5.3.3 vorgestellt werden.

aus und fokussieren die biologische *Aufklärung*. Dies tun auch **Ulli** und **Alex**. Allerdings verstehen sie den Umgang mit Geschlecht neben der Sexualerziehung im Sachunterricht als pädagogische Aufgabe (situationsbedingte Thematisierung von z.B. Ausgrenzungen oder Beleidigungen aufgrund des Geschlechts, Herstellung von Gleichberechtigung). Für den Sachunterricht interpretieren sie Geschlecht als biologisch-medizinisch, darüber hinaus eher als Kategorie sozialen Lernens denn als Aspekt sozialwissenschaftlichen Lernens im Sachunterricht.

Von den 12 Lehrpersonen, die *Geschlecht* als Lerngegenstand (biologischer) Sexualerziehung verstehen, thematisieren allerdings vier (**Quinn**, Kaya, Remy und Kim) auch soziale Aspekte von Geschlecht – allerdings in einer anderen Unterrichtseinheit, die i.d.R. in Klasse 1/2 angesiedelt wird (die biologisch-medizinische Sexualerziehung findet dann in Klasse 3 oder 4 statt). Auch diese Vier interpretieren die Sache für die Klassenstufe 1/2 ähnlich, so nutzen sie z.B. alle die Frage nach der Geschlechtstypik bei Spielzeugen, Interessen und/ oder Hobbies, um mit den Kindern über Rollenzuschreibungen zu reflektieren. Dieses Interpretationsmuster repräsentiert wohl am deutlichsten das bereits beschriebene Geschlechterverständnis der Lehrpersonen, das im Rahmen der sex-gender-Relation Natur und Kultur/ Gesellschaft voneinander trennt.

**Charlie** ist die einzige Lehrperson im Sample, die soziale Aspekte von Geschlecht in die Einheit zur Sexualerziehung inkludiert (dabei entspricht ihre\*seine Anlage des Unterrichts den bereits beschriebenen, nur nicht verteilt auf unterschiedliche Jahrgänge) und somit den in Kapitel 4.4 beschriebenen aktuellen Anforderungen an Sexualerziehung gerecht zu werden scheint.

Insgesamt zeigen die Beschreibungen der Interpretationsmuster der Lehrpersonen, die *Geschlecht* vordergründig als Lerngegenstand (biologischer) Sexualerziehung im Sachunterricht verstehen, dass sich die Ziele, Inhalte und letztlich auch die daraus resultierende Anlage des Unterrichts gleicht: Wird biologisch-medizinische Sexualerziehung (bis hin zur Aufklärung) betrieben, verbinden die Lehrpersonen damit insgesamt die gleichen Anforderungen, werden soziale Aspekte (wie die Reflexion von Rollenzuschreibungen) thematisiert, sind sich die Befragten auch dort einig, wie der Sachunterricht anzulegen ist. Unterschiede gibt es nur hinsichtlich des Stellenwerts sozialer Aspekte von Geschlecht und deren Verortung innerhalb der Unterrichtseinheiten und Schuljahre. So wird *Geschlecht* entweder gar nicht oder außerhalb der Sexualerziehung in Klasse 1/2 (bzw.

ganz außerhalb des Sachunterrichts im Kontext sozialen Lernens) oder innerhalb der Einheit zur Sexualerziehung zum Unterrichtsgegenstand sozialwissenschaftlichen Lernens im Sachunterricht.

Hinzu kommen zwei Lehrpersonen (**Mika und Toni**) die *Geschlecht* zwar auch und am Rande als sexualerzieherischen Lerngegenstand einordnen, vordergründig aber sozialwissenschaftliches und soziales Lernen im Sachunterricht mit dem Unterrichtsgegenstand verbinden und entsprechend Ziele wie Ich-Stärkung und Persönlichkeitsbildern, Hinterfragen sozialer Konstruktionsweisen von Geschlecht usw. der Vermittlung biologisch-medizinischen Faktenwissens überordnen.

Wie auch beim Geschlechterverständnis der befragten Lehrpersonen (vgl. Kapitel 5.5.3.1) zeigt sich in der konkreten unterrichtlichen Interpretation des Lerngegenstandes ebenfalls ein eher vielfältiges Bild, wenngleich es die beschriebenen, zentralen Gemeinsamkeiten gibt.

Interessant ist, dass sich die Interviewten insgesamt einig sind, dass geschlechtsbezogene Rollenbilder und -zuschreibungen existieren und sie diese (vor allem ihre Auswirkungen auf die individuelle Entwicklung eines Kindes) durchaus kritisch sehen, aber dennoch die Hälfte des Samples sie nicht zum Lerngegenstand des Sachunterrichts macht. Dies zeigt sich auch im Rahmen der Bewertung der Kompetenzbeschreibungen – auch dort wird die Reflexion des Rollenverständnisses z.T. als schwierige Kompetenz (u.a. aufgrund des Operators ‚reflektieren‘) eingeordnet. Über die Ursachen können an dieser Stelle nur Vermutungen aufgestellt werden. Mika und Eike führen beispielsweise an, dass für eben diese sachunterrichtliche Betrachtung Material fehle (vgl. Mika, 30; Eike, 58), Quinn hingegen vermutet, dass z.B. die Thematisierung von Farbzuschreibungen Nachteile für die Mädchen hätte, da sie keine andere Wahl haben, als pinke Kleidung zu kaufen (vgl. Quinn, 36). Möglicherweise erscheint den Lehrpersonen dieser Schwerpunkt auch aufgrund der Heterogenität der Lerngruppen als zu ‚brisant‘. So berichten Ulli, Robin, Quinn, Remy und Kim, dass der Migrationshintergrund von Kindern auf verschiedene Weise Einfluss auf genau diese Betrachtung hat oder haben könnte. Während Robin beschreibt, dass der „kulturelle Hintergrund“ der Kinder im Rahmen der biologischen Sexualerziehung beeinflusst, welches Bildmaterial sie\*er einsetzt (vgl. Robin, 30) und Quinn erwartet: „Dieses mal wird es vielleicht interessant, wenn wir jetzt so viele Flüchtlingskinder auch in den Klassen haben, ob es da dann noch irgendwie wieder Auffälligkeiten gibt, ne? Von Eltern, Rückmeldungen oder so, was wir irgendwann alles dann nicht

mehr dürfen oder sollen, weiß ich ja noch nicht (lacht). Oder wie die Kinder reagieren, das kann ich noch so gar nicht einschätzen“ (Quinn, 16), wird für die anderen drei ‚Kultur‘ ein Einflussfaktor auf sozialwissenschaftliche Auseinandersetzungen. Remy beschreibt z.B., dass „Kinder mit Migrationshintergrund [...] da eher noch so ein bisschen, meine Erfahrung, klischeeangehafter [sind] so ‚äh, Puppen, das ist ja typischer Mädchenkram““ (Remy, 50) und Kim formuliert die Forderung: „Also da müsste man, denke ich, in der Ausbildung auch noch mal ein bisschen in die Richtung gehen ((ja) und gucken, wie kann man dann mit, mit, ähm (.), mit Flüchtlingen dieses Thema aufgreifen oder (.) die Kulturen, die dann bei uns eben (..) da sind“ (Kim, 154). Ulli beschreibt ganz klar, dass Kinder mit Fluchthintergrund das Thema „brisanter“ machen:

„und dadurch, dass wir jetzt natürlich SO viele (..) Flüchtlinge, Zugezogene haben, jetzt noch mal ein ganz brisantes Thema, äh, denn die haben wirklich, äh, die fallen eigentlich von einem Stuhl, äh, ja oder sitzen zwischen zwei verschiedenen Gesellschaftsbildern, da findet zuhause genau diese Rollenverteilung statt, die ich also dann im Unterricht (.), äh, auflösen möchte (.). Das wird also noch mal (.), ja, ich merke das jetzt auch, dass das immer mehr ein Problem wird“ (Ulli, 48)

Neben fehlendem Material ist also zu vermuten, dass (kulturelle) Vielfalt eine Herausforderung ist, die die sachunterrichtliche Auseinandersetzung mit Rollenbilder/-stereotypen für die befragten Lehrpersonen erschwert bzw. ein verändertes Herangehen an den Unterrichtsgegenstand erforderlich macht.

Aber nicht nur in diesem Zusammenhang spielen die Voraussetzungen der Kinder eine zentrale Rolle. Die Interpretationen der Kategorie Geschlecht als sexualerzieherischer Lerngegenstand sind stark vom Stellenwert der Fragen und Interessen der Lernenden gekennzeichnet – eine weitere Gemeinsamkeit dieses Interpretationsmusters. So betonen die Lehrpersonen insgesamt, dass sich der entsprechende Unterricht überwiegend an den Fragen, Bedürfnissen und Interessen der Kinder ausrichtet (vgl. z.B. Tjorven, 30; Alex 84; Eike, 24; Luca, 36), wobei die Voraussetzungen der Kinder sehr unterschiedlich seien (vgl. z.B. Robin, K1-D; Remy, K1-D, Eike, K1-D). Im Vergleich zu anderen Inhalten sei das Fragebedürfnis der Kinder zur Sexualerziehung sehr hoch und so fasst Luca zusammen: „sie hatten unglaublich viele Fragen, ich glaube, bei keinem anderen Thema gab es so viele Fragen wie da“ (Luca, 40).

Für die interviewten Lehrpersonen scheinen die Kinder und ihre Lebenswelt(en) offenbar das zentrale Kriterium für die Inhaltsauswahl bzw. Schwerpunktsetzung im Rahmen der Sexualerziehung zu sein. Damit entsprechen sie einem der drei von Pech (2009) skizzierten zentralen Begründungswege für die Auswahl von Inhalten im Sachunterricht, die z.B.

auch Kahlert (2016) in den Vordergrund rückt: Die Lebenswelt von Kindern als Ausgangspunkt des Lernens im Sachunterricht (vgl. z.B. auch Hempel 2011, s. auch Kapitel 4.1). Ob und inwieweit hier Präkonzepte, Vorwissen oder Lernvoraussetzungen der Kinder systematisch erfasst werden, kann nicht gesagt werden. Allerdings scheint es den befragten Lehrpersonen wichtig, die lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder aufzugreifen und ihnen die Möglichkeiten zu geben, Fragen in den Unterricht einzubringen. Damit erfüllen sie ein wichtiges Kriterium entsprechend sachunterrichtlicher Qualitätsmerkmale (vgl. Hempel 2011, S. 155).

Interessant ist, dass mit den Fragen der Kinder keinesfalls immer offen umgegangen wird. Zwar ist das Unterrichtsgespräch ein zentrales Gestaltungselement der Sexualerziehung für die befragten Lehrpersonen, aber viele setzen (zusätzlich) eine anonyme Fragebox ein (vgl. z.B. Ulli, K1-B; Charlie, K1-B, Tjorven, K1-B). Es scheint sich also hier keinesfalls um einen Unterrichtsgegenstand zu handeln, der durchweg offen und ohne ‚Schutzraum‘ thematisiert werden kann (das zeigt auch die Bevorzugung von zeitweise geschlechtergetrennten Gruppen, die den Kindern die Möglichkeit geben sollen, sich mehr zu trauen und ohne das andere Geschlecht Fragen zu stellen). Wird *Geschlecht* vordergründig als Unterrichtsgegenstand biologisch-medizinischer Sexualerziehung interpretiert, wird die Sache von den Lehrpersonen also in Teilen als schambehaftet kodiert, zu der die Lernenden einen anonymen Schonraum brauchen – und dass, obwohl ihr Interesse und Fragebedürfnis so hoch zu sein scheint. Dies wird in konkreten Unterrichtssituationen vermutlich eher dazu führen, dass das System der Zweigeschlechtlichkeit tradiert und ggf. bei den Lernenden durch Sozialisierungserfahrungen entstandene Hemmnisse gegenüber Sexualität sowie dem Gespräch über selbige eher bestärkt statt aufgelöst werden, denn ihnen wird (indem Schonräume und Anonymität geschaffen werden) vermittelt, dass Offenheit bezüglich dieses Lerngegenstandes nur bedingt möglich/ erstrebenswert ist.<sup>178</sup>

In den Beschreibungen der verschiedenen Interpretationsmuster wurde bereits deutlich,

---

<sup>178</sup> Welche Rolle Scham im Kontext der Sexualerziehung spielt, kann hier nur oberflächlich angerissen werden. Die Lehrpersonen beschreiben z.T., dass die Kinder zu Beginn der Unterrichtseinheit, z.B. beim Betrachten nackter Menschen, Hemmungen haben oder das Thema sogar ablehnen, sich dies im Verlauf der Einheit aber bessert (vgl. K1-D z.B. bei Charlie, Ulli, Eike, Remy). Welchen Einfluss sie selbst durch ihren Umgang mit der Sache darauf haben, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geklärt werden. Allerdings konstruieren sie z.T. schon im Interview über Sprache einen Gegenstand, der offenbar schambehaftet ist oder sein sollte. So betont Ulli mehrfach, dass er\*sie im Rahmen der Sexualerziehung häufiger versucht, „zu entkrampfen“ (Ulli, 16), Sexualität „auch nicht ekelig“ (ebd.) sei und sie\*er zwischenzeitlich „auflockern“ (ebd.) müsste. Allein an der Begriffswahl wird deutlich, wie stark Ulli hier einen Gegenstand konstruiert, der einen ‚Sonderstatus‘ hat, dem die Kinder mit Anspannung und Schüchternheit begegnen – ob die Kinder das wirklich tun oder dieser Eindruck durch Eigenkonstruktionen (und vielleicht auch durch eigene Schamgefühle) entsteht, kann hier nicht geklärt werden.



dass die sachunterrichtliche Interpretation des Lerngegenstandes *Geschlecht* eng mit dem eigenen Geschlechterverständnis bzw. der von den Lehrpersonen vorgenommenen Sachklärungen zusammenhängt. Es lässt sich darüber hinaus feststellen, dass biografische Erfahrungen ebenfalls stark beeinflussen, wie Lehrer\*innen den Unterrichtsgegenstand verstehen und für den Sachunterricht konkretisieren. So legt z.B. Ulli aufgrund eigener Erfahrungen in Emanzipationsbewegungen verstärkt Wert auf Gleichberechtigung (vgl. Ulli, 48). Quinn zieht aus eigenen Einkaufserlebnissen Schlüsse für die Thematisierung von Farbzuschreibungen und hat aufgrund familiärerer Erfahrungen in den letzten Jahren das eigene Geschlechterverständnis überdacht (vgl. Quinn, 30ff. & 42). Toni und Mika rekurren im Gespräch an verschiedenen Stellen auf Erfahrungen und Inhalte ihrer Ausbildung (universitäre Seminare, Examensarbeit), auf die sie ihr Lerngegenstandsverständnis und den Stellenwert, den sie einer sozialwissenschaftlichen Thematisierung von Geschlecht zuschreiben, zurückführen.

Dies zeigt einerseits, welchen persönlichen und identitätsstiftenden Einfluss die Kategorie Geschlecht hat, andererseits aber vor allem, wie stark sich diese Einflüsse im Verständnis eines Lerngegenstandes des Sachunterrichts widerspiegeln. Biografische, persönliche Erfahrungen, seien sie privater Natur oder im Rahmen einer Ausbildung eher institutionalisiert erlebt, werden neben z.B. fachlichem Wissen (s. Kapitel 5.5.3.1 zum Geschlechterverständnis der Lehrpersonen) im Sinne von Interesse am Gegenstand, dem eigenen Werteverständnis etc. zu Lehrvoraussetzungen (vgl. Tänzer 2010b, S. 70), die die Planung und Anlage von Sachunterricht beeinflussen. Und die Interviews zeigen, dass auch aus Forschungszwecken geführte Gespräche zu solchen Erfahrungen werden können, die die Interpretation eines Unterrichtsgegenstandes verändert oder zumindest dazu anregen, sie zu überdenken. So beschreibt z.B. Toni, dass das Gespräch den „Blick noch mal dahingehend sensibilisiert“ (Toni, 86) habe, beim Inhalt Familie anders hinzuhören, was die Kinder z.B. über Aufgabenverteilung und Familienkonstellationen (hinsichtlich homo- und heterosexueller Lebensgemeinschaften) erzählen und Tjorven fasst zusammen: „So ganz bewusst außer im Thema Sexualerziehung muss man ganz- sagen, ist das ja auch nicht immer gewesen. Vielleicht ist das jetzt, wenn ich das jetzt demnächst mal mache, aufgrund dieses ganzen Gespräches bewusster“ (Tjorven, 80). Auch Eike beschreibt, er\*sie habe das Thema Geschlechterrollen bisher „nicht so auf dem Schirm“ (Eike, 58) gehabt, sieht aber durchaus Möglichkeiten, es stärker zu verankern. Als eine der Ursachen sieht Eike die Unklarheit der Sache, die Frage danach, was Geschlecht eigentlich ist: „das ist irgendwie alles so schwammig, das kann immer so oder so, oder doch

so. Ja ja, dann ist es natürlich schwierig, das für den Unterricht aufzubereiten, wenn man, wenn es eigentlich gar nicht so klar ist, ja, das stimmt“ (Eike, 74).

Die Ergebnisse zeigen, dass den Lehrpersonen durchaus bewusst ist, dass Geschlecht (auch) eine soziale Facette in Form von z.B. Rollenbildern hat, die u.a. Stereotypisierungen unterliegen und Persönlichkeitsentwicklung einschränken können (vgl. Geschlechterverständnis der Lehrpersonen, Kapitel 5.5.3.1). Um den sachunterrichtlichen Lerngegenstand aber auch entsprechend sozialwissenschaftlich zu interpretieren und genau dieses Verständnis zum Unterrichtsgegenstand zu machen, sind entsprechende Sensibilisierungsprozesse notwendig – eine natur- bzw. gesundheitswissenschaftliche Interpretation scheint vordergründig auf der Hand zu liegen, vermutlich, da diese sachlich klarer/ faktenbasiert erscheint, denn insgesamt steht für die Lehrpersonen fest, dass es biologisch genau zwei Geschlechter gibt. Ergänzend kann vermutet werden, dass eine sozialwissenschaftliche Betrachtungsweise den Lehrpersonen als zu komplex für die Lernenden in der Grundschule (nicht altersangemessen) erscheint. Dies zeigt sowohl die Kritik an der im Kerncurriculum verankerten Kompetenz, Rollenverständnis zu reflektieren, als auch daran, dass sie z.B. eine historische Betrachtung von Geschlechterrollen insgesamt ablehnen, da dieser Zugang für die Kinder „zu früh“ (Quinn, 48) bzw. „zu weit hergeholt“ (Remy, 60) sei. Dies widerspricht Forschungsbefunden aus der Entwicklungspsychologie die belegen, dass Kinder im Alter von neun oder zehn Jahren (also am Ende der Grundschulzeit) verstehen, dass Geschlechterrollen soziale/ gesellschaftliche Vereinbarungen sind und somit erkennen, dass die Geschlechter (auch) soziale Kategorien sind (vgl. Siegler et al. 2016, S. 589; s. auch Kapitel 3 zur geschlechtsbezogenen Sozialisation). So zeigen Studien, dass Kinder in diesem Alter verstehen, dass es individuelle Variationen in den Konstruktionen von Geschlechtstypisierungen gibt und sie erkennen auch, dass Verletzungen der gesellschaftlichen Normen bei den Geschlechterrollen soziale Kosten (z.B. Hänseleien) zur Folge haben (können) (vgl. ebd.). Eine sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Kategorie Geschlecht kann aus entwicklungspsychologischer Perspektive also durchaus in Klasse 3/4 angebahnt werden.

## **5.6 Zusammenfassung der Ergebnisse: Der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* im Sachunterricht – Anhaltspunkte in bildungsadministrativen Vorgaben und Interpretationen von Lehrpersonen**

Im Folgenden werden die Ergebnisse beider Teilstudien, die in den Teilkapitel 5.4.8 und 5.5.4 bereits für jede Erhebung zusammengefasst wurden, gebündelt. Leitend ist dabei die übergeordnete Fragestellung, wie der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in den bildungsadministrativen Vorgaben des Sachunterrichts und von Sachunterrichtslehrkräften interpretiert wird.

### **5.6.1 Zum Geschlechterverständnis und seinen Folgen für die Anlage von Unterricht**

Bereits 1993 stellt Hopf fest, „daß die Inhalte des Faches Sachunterricht eng mit den gesellschaftlichen Entwicklungen in Politik, Denken und Fühlen einer Zeit verbunden sind“ (Hopf 1993, S. 29) und sich daraus für das Fach sowohl eine erkenntnistheoretische als auch gesellschaftspolitische Aufgabe ergibt (vgl. ebd.). An dieser Feststellung hat sich auch mehr als 25 Jahre später nichts geändert. Dies zeigt sich in der vorliegenden Studie daran, dass sich sowohl innerhalb der untersuchten Lehrpläne als auch in den analysierten Gegenstandsinterpretationen der Lehrpersonen die axiomatischen Basisannahmen der Binarität und der Naturhaftigkeit von Geschlecht zeigen (vgl. Kapitel 2.3.3). Damit liegen den Lehrplänen gesellschaftlich geteilte Wissensbestände zu Grunde, die nicht wissenschaftlichem Kenntnisstand, sondern Alltagstheorien entsprechen. Und diese Alltagstheorien, dieses vermeintlich sichere Wissen, prägt auch die Gegenstandsinterpretationen der Lehrpersonen. Bei der Wirkmacht und der angenommenen Allgemeingültigkeit, die diesen von Hirschauer 1994 formulierten Annahmen zugeschrieben wird, ist dies auch nicht verwunderlich; es handelt sich um in unserer Gesellschaft fest verankerte Selbstverständlichkeiten, dass es eine naturhaft vorgegebene Zweigeschlechtlichkeit gibt.

Auch die beiden Datensätzen zugrundeliegende Interpretation, Geschlecht im Sinne der sex-gender-Relation zu verstehen (vgl. Kapitel 2.3.5), stützt die These der engen Verbindung zwischen Lerngegenständen des Sachunterrichts und gesellschaftlichen Entwicklungen – auch dieses Sachverständnis entspringt dem Denken bzw. dem Kenntnisstand einer bestimmten Zeit. Es wurde in der Soziologie als zentrale Bezugsdisziplin inzwischen aber von sozialkonstruktivistischen Ansätzen abgelöst, die sich in den deutschen

Sachunterrichtslehrplänen nicht und in den Interpretationen der Lehrpersonen ausschließlich bei Toni und Mika (in Ansätzen) finden lassen.

Dass die untersuchten Lehrpläne auf einem Geschlechterverständnis im Sinne der sexgender-Trennung basieren, zeigt sich vor allem durch die Perspektiven, die sich den Lernbereichen, in denen der Unterrichtsgegenstand innerhalb der Dokumente verortet ist, zuzuordnen lassen (vgl. Kapitel 5.4.7.1). Hier findet eine klare Trennung von Natur/ Biologie und Kultur/ Gesellschaft statt, denn im Großteil der Lehrpläne wird der Unterrichtsgegenstand der sozialwissenschaftlichen und der naturwissenschaftlichen Perspektive bzw. dem perspektivenvernetzenden Themenbereich ‚Gesundheit & Gesundheitsprophylaxe‘ zugeordnet. Diese Trennung zeigt sich ebenfalls in den Interpretationsmustern der Lehrpersonen, die *Geschlecht* alle als Lerngegenstand der biologisch ausgerichteten Sexualerziehung/ Aufklärung interpretieren und soziale/ sozialwissenschaftliche Aspekte z.T. gar nicht, z.T. additiv und z.T. integrativ im Rahmen der Sexualerziehung berücksichtigen. Lediglich zwei der Interviewten verstehen *Geschlecht* mehr als Unterrichtsgegenstand sozialen/ sozialwissenschaftlichen Lernens als als Unterrichtsgegenstand biologisch-medizinischer Aufklärung.

Interessant ist, dass es in den Sachklärungen der Lehrpersonen aber durchaus Anzeichen gibt, die Kategorie Geschlecht jenseits biologischer/ körperlicher Merkmale zu verstehen. So sprechen z.B. Quinn, Kaya, Remy und Charlie an, dass Menschen ihr Geschlecht ändern können, es also kein zeitlich stabiles Merkmal sein muss bzw. dass nicht jeder Mensch mit einem eindeutig bestimmbar Geschlecht geboren wird. Wird über *Geschlecht* als Unterrichtsgegenstand gesprochen, finden sich solche Ansätze für den konkreten Sachunterricht nicht wieder.<sup>179</sup> Es kann hier nur vermutet werden, dass sich diese Diskrepanz zwischen wissenschaftlichem Gegenstand und konkretem Lerngegenstand ergibt, da die Thematisierung von Trans-, Inter- und Diversgeschlechtlichkeit – sollten die Lehrpersonen darüber nachgedacht haben – für zu anspruchsvoll für das Lernen in der Grundschule eingestuft wird (so wie die Thematisierung des historischen Wandels der Geschlechterrollen, die aus eben diesem Grund eher abgelehnt wird, vgl. Kapitel

---

<sup>179</sup> In den Lehrplänen finden sich ebenso wenig Anhaltspunkte, Geschlecht jenseits der Zweigeschlechtlichkeit zu verstehen. Lediglich im neuen Lehrplan von Berlin und Brandenburg (2017) wird die Entwicklung von Geschlechtsidentität und Sexualität unter der Berücksichtigung der Vielfalt von Lebensentwürfen gefordert (vgl. Kapitel 5.4.9) – zwar wird es nicht expliziert, aber hier ließen sich entsprechende Überlegungen zu Vielfalt von Geschlechtlichkeit integrieren.

5.5.3.2). Ggf. trifft hier auch die von Mika herangezogene Argumentation zu „dass es, äh (.), dass es Vielen irgendwie (.), vielen Unterrichtenden nicht so bewusst ist und dass sie sich nicht viel damit auseinandersetzen ((mhm)) [...], dass das auch viel einfach Gewohnheit, Bequemlichkeit und (.) gar nicht so befassen wollen mit aktuellen Diskussionen“ (Mika, 80). Im Kontext des Interviews bezieht sich Mikas These allerdings darauf, dass sozialen Aspekten von Geschlecht von einigen Kolleg\*innen kaum Zeit eingeräumt wird – es kann hier nur vermutet werden, dass Inhalte wie Trans-, Inter- und Diversgeschlechtlichkeit aus denselben Gründen nicht thematisiert werden: Lehrpersonen sind wenig darüber informiert, scheuen ggf. auch die Auseinandersetzung und nutzen aus Gewohnheit oder Bequemlichkeit ‚Altbewährtes‘. Dies erscheint durchaus problematisch, denn im Bereich der sexuellen Sozialisation der Lernenden spielen Lehrpersonen eine wichtige Rolle, sie sind wichtige Persönlichkeiten für die sexuelle Bildung der Kinder. Das heißt für sie, dass sie sich selbst sowohl mit den Entwicklungsaufgaben der Kinder und Jugendlichen als auch mit den entsprechenden Inhalten befassen müssen. Notwendig erscheint auch die Reflexion eigener Vorannahmen, denn festgefahrene Selbstverständlichkeiten können dazu führen, dass auf Verhalten/ Äußerungen der Kinder und Jugendlichen nicht angemessen reagiert werden kann oder sogar ungewollte Grenzverletzungen stattfinden. (Vgl. Voß 2019, S. 80)

Es scheint, als würden sich die befragten Lehrpersonen nur bedingt mit aktuellen Diskursen zu Geschlecht befassen bzw. entsprechende Erkenntnisse kaum bis gar nicht in den Sachunterricht einfließen lassen – sie finden sich auch nicht in den Lehrplänen, die doch dem Anspruch gerecht werden sollten, den wissenschaftlich aktuellen Stand abzubilden (und die Existenz von mehr als zwei Geschlechtern gilt schon lange als belegt, vgl. dazu Kapitel 2.2). Hier sei an Quinn erinnert, der\*die die durch Sozialisation tradierten und reproduzierten Farbzuschreibungen zu den Geschlechtern zwar stark kritisiert, dies aber nicht im Sachunterricht thematisiert, da das keinen Mehrwert hätte und den Kindern keinerlei Hilfe wäre (vgl. Quinn, 34). Kaya, Quinn und Toni, um ein weiteres Beispiel zu nennen, sprechen im Interview über Gender-Toiletten bzw. Toiletten für ein drittes Geschlecht (vgl. Kaya, 82; Quinn, 42; Toni 36), sodass konstatiert werden kann, dass sie aktuelle gesellschaftliche Diskurse verfolgen und sich entsprechend mit aktuellen Inhalten befassen. Allerdings findet dieser Diskurs keinen Einzug in ihren Sachunterricht. Auch hier lässt sich also eine Diskrepanz zwischen eigenem, vorunterrichtlichem Sachverständnis bzw. Informationsgrad und dem konkreten Lerngegenstand des Sachunterrichts ausmachen.

Auch die von Voß 2019 konstatierte Notwendigkeit der Selbstreflexion, um festgefahre- nen Selbstverständlichkeiten entgegenzuwirken (vgl. Voß 2019, S. 80) – hier bezogen auf Merkmale von Geschlecht/ Geschlechtlichkeit – wird von den Lehrpersonen nicht er- kannt. Aussagen wie „denn geschlechtliche Unterschiede, die gibt es, das ist klar“ (Ulli, 40) oder „es gibt halt so (...) das Geschlecht“ (Robin, 44), machen deutlich, dass es für die Lehrpersonen keinen Anlass gibt, das eigene Geschlechterverständnis, also die Sach- klärung, zu hinterfragen. Dies scheint als vermeintliches und dauerhaft gültiges Fakten- wissen klar.

### **5.6.2 Zu Zielen, Inhalten und Methoden sowie zur Verortung des Unterrichtsge- genstandes *Geschlecht***

Toni ist die einzige Lehrperson, die die Merkmale der Kategorie Geschlecht (z.B. die Funktion als zentrales Ordnungskriterium in der Gesellschaft) mit dem Bildungsanspruch und den Zielen des Sachunterrichts explizit in Verbindung bringt und damit die in u.a. Kapitel 4.2 beschriebene Notwendigkeit erkennt und deutlich benennt, *Geschlecht* zu the- matisieren, um Kinder zu unterstützen, sich ihre Lebenswelt zu erschließen:

„Na ja gut, der Sachunterricht SOLL den Kindern Orientierung in der sie umgebenden Welt ermöglichen, DAS gehört dazu, ich finde, es gehört dazu. Sie müssen sich orientieren in einer, in einer Welt, äh, wo doch das Thema Geschlecht und, und Identität einfach wichtig ist, um sich auch zurecht zu finden, ähm, doch durchaus. [...] Wenn man wirklich überlegt, dass es den Kindern ermöglichen soll, sich in der Welt, so wie sie sie vorfinden zu orientie- ren, und da gehört DAS eindeutig mit dazu, weil es immer Thema ist und weil es auch medial immer, immer präsent ist und auch immer stärker präsent ist, ne?“ (Toni, 60)

Keine andere Lehrperson nimmt so eine präzise und fachdidaktisch argumentierende Ver- ortung des Unterrichtsgegenstandes vor. Die Potenziale, die *Geschlecht* als Unterrichts- gegenstand exemplarischen Lernens innehat und den Stellenwert, den dieser Inhalt vor allem für das sozialwissenschaftliche Lernen im Sachunterricht einnimmt, wird von den Lehrpersonen insgesamt nicht erkannt (leidlich Toni und Mika sehen hier einen Schwer- punkt). Der im Perspektivrahmen beschriebene gesellschaftliche Einfluss auf Geschlech- terdifferenzen (vgl. GDSU 2013, S. 27 und ausführlich dazu Kapitel 2.3) wird z.B. ledig- lich von Mika angesprochen, der\*die die grundsätzliche Wahrnehmung der sozialen Kon- struktion von Geschlecht explizit als Lernziel benennt (vgl. Mika, 36), sodass davon aus- zugehen ist, dass in diesem Zusammenhang auch auf die gesellschaftlich produzierten

Differenzen eingegangen wird. Der in den Lehrplänen identifizierte Inhaltsbereich ‚Zukunft, Arbeit, Beruf‘ lässt sich ebenfalls nur sehr bedingt in den Interpretationen der Lehrpersonen finden. So beschreibt z.B. Kaya, dass sie\*er thematisiert, dass es Berufe gibt „in denen beide Geschlechter vorhanden sind“ (Kaya, 44) und so die ‚typischen‘ Männer- und Frauenberufe hinterfragen will. Andere Lehrpersonen können sich solch eine Thematisierung wenigstens vorstellen: Eike erläutert, dass sich eine Verknüpfung der Inhalte *Geschlecht* und ‚Berufe‘ anbieten würde, da es bezüglich der Berufe viele Typisierungen gebe (vgl. Eike, 46).

Innerhalb der Lehrpläne lassen sich drei verschiedene Ziele identifizieren, die auf das Entdecken, Beschreiben und Darstellen des historischen Wandels der Geschlechterrollen abzielen, allerdings ist der Lerngegenstand *Geschlecht* innerhalb der Lehrpläne nur in einem Lehrplan in der historischen Perspektive verankert. In Kapitel 4.3 wird aufgezeigt, dass aber durchaus sachunterrichtliches Potenzial darin besteht, hier die sozialwissenschaftliche und die historische Perspektive zu verknüpfen. Allerdings scheinen die Lehrpersonen dieses Potenzial nicht zu sehen. Von allen drei im Interview vorgelegten Kompetenzbeschreibungen, wird die Kompetenz „den historischen Wandel der Geschlechterrollen beschreiben und darstellen“ am wenigsten als sachunterrichtlich relevant interpretiert. Neun von 14 Lehrpersonen geben darüber hinaus an, dieses Ziel nicht in ihrem Sachunterricht zu berücksichtigen und es wird als wenig wichtig für die Lernenden beschrieben. Diese Beispiele zeigen, dass das in Kapitel 4.3 dargestellte sachunterrichtliche Potenzial des Unterrichtsgegenstands *Geschlecht* im Rahmen einer sozialwissenschaftlichen Betrachtung (mit entsprechenden Verknüpfungen zu anderen Perspektiven) nicht ausgeschöpft wird.

In Kapitel 5.4.7.3 wird deutlich, dass sich in acht Lehrplänen der Inhalt ‚Geschlechterrollen‘ finden lässt (damit ist er nach ‚der menschliche Körper‘ der zweithäufigste Inhaltsbereich zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht*), dem die größte Vielfalt verschiedener Lernziele (15) zuzuordnen ist. Die interviewten Lehrpersonen sind sich zwar insgesamt einig, dass geschlechtsbezogene Rollenbilder und -zuschreibungen existieren und sehen deren Einfluss als Sozialisationsgröße auf die kindliche Entwicklung durchaus kritisch, dennoch macht die Hälfte des Samples sie nicht zum Lerngegenstand des Sachunterrichts. Auch im Gespräch über die entsprechende Kompetenzbeschreibung aus dem niedersächsischen Kerncurriculum („Rollenverständnis von Mädchen und Junge, Frau und Mann reflektieren“) zeigt sich, dass sie von einigen Lehrpersonen als schwierig eingestuft wird

(z.B. Bente, 54). Z.T. wird dabei der Operator ‚reflektieren‘ kritisiert (z.B. von Kim, Ulli und Mika), fünf Lehrpersonen kritisieren aber inhaltlich, dass eine Thematisierung von Geschlechterrollen gesellschaftliche Normvorstellungen tradieren würde (Ulli, Kaya, Luca, Toni und Alex). Hier zeigen sich nun – im Vergleich zum Geschlechterverständnis, das weitestgehend unhinterfragt bleibt – Tendenzen zur Reflexion, indem der Inhalt Geschlechterrollen nicht unhinterfragt zum Lerngegenstand gemacht wird, sondern das Problem der Dramatisierung durch eine Thematisierung erkannt wird<sup>180</sup>. Nichtsdestotrotz zeigt sich die Verankerung des sozialwissenschaftlichen Inhalts ‚Geschlechterrollen‘ im Rahmen der Zielformulierungen innerhalb der Lehrpläne in den Unterrichtsgegenstandsinterpretationen der Lehrpersonen nur z.T., denn fünf der befragten Lehrpersonen beschreiben soziale Aspekte von Geschlecht nicht oder nur sehr randständig als Inhalte des Sachunterrichts (Tjorven, Robin, Eike, Luca und Bente). Allerdings sind hier Mika und Toni hervorzuheben, die *Geschlecht* in erster Linie als sozialwissenschaftlichen/ sozialen Lerngegenstand interpretieren und Wert darauf legen, die soziale Konstruktion von Geschlecht und Geschlechterrollen im Unterricht zu hinterfragen. Aber auch von den 12 Lehrpersonen, die *Geschlecht* in erster Linie als Unterrichtsgegenstand der biologisch-medizinischen Sexualerziehung (oder -aufklärung) interpretieren, thematisieren fünf sozialwissenschaftliche Aspekte wie Geschlechterrollen. Dabei steht die Frage nach der Geschlechtstypik bei Spielzeugen, Interessen und/ oder Hobbies im Mittelpunkt. Inwieweit sich damit in den Lehrplänen identifizierte Ziele wie das Überprüfen, Hinterfragen und Reflektieren von Geschlechterrollen (inkl. deren Ursachen) erreichen lassen, kann hier nicht geklärt werden – nicht zuletzt, weil die Operatoren wenig eindeutig sind, sodass sich nicht direkt gangbare Lernwege aus ihnen ergeben (vgl. Kapitel 5.4.7.2). Ansätze, Geschlechterrollen zu reflektieren, zu dekonstruieren statt sie zu tradieren, werden in den Lerngegenstandsinterpretationen der Lehrpersonen allerdings angeboten.

Die zentrale Verortung des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* in der Sexualerziehung, die vor allem mit der Vermittlung von biologisch-medizinischem Faktenwissen verbunden wird, findet sich als zentrales Interpretationsmerkmal sowohl innerhalb der Lehrpläne als auch bei den Lehrpersonen. Die Analyse der Lernziele innerhalb der deutschen Sachunterrichtslehrpläne, die sich auf Geschlecht beziehen (vgl. Kapitel 5.4.7.3), zeigt deut-

---

<sup>180</sup> vgl. zum Spannungsfeld zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung im Kontext der Thematisierung von Geschlecht z.B. Faulstich-Wieland 2005, Budde 2006



lich, dass das Kennen der körperlichen, geschlechtlichen Unterschiede (z.T. auch der Gemeinsamkeiten) zwischen Männern und Frauen das zentrale Ziel ist, das sich in 12 der 14 untersuchten Lehrpläne finden lässt. Auch stufen die befragten Lehrpersonen die Kompetenz des Kennens geschlechtlicher Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen als wichtig ein und beschreiben darüber hinaus, dass sie diese in ihrem Sachunterricht fokussieren (vgl. Kapitel 5.5.3.2). Die zentrale Stellung dieses Ziels macht die Dominanz einer biologisch-medizinischen Interpretation des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht*, die auf der Annahme der Binarität und der Naturhaftigkeit von Geschlecht beruht, erneut deutlich, denn es wird vorausgesetzt, dass es auf den Körper bzw. biologische Merkmale rückführbare Kennzeichen der genau zwei Geschlechter gibt.

Hinsichtlich der Sexualerziehung ist an dieser Stelle Charlie hervorzuheben, die\*der die einzige Lehrperson im Sample ist, die Sexualerziehung als Kombination von biologischer Aufklärung und der Thematisierung sozialer Aspekte versteht, wie es auch in aktuellen Konzepten vorgeschlagen wird (vgl. Kapitel 4.4). Dies bestätigt die Erkenntnis, auf die bereits andere Studien hinweisen: Sexuelle Bildung ist in der Lehramtsausbildung unterrepräsentiert (vgl. Voß 2019, S. 86). In einer Masterarbeit wurden 2015 die Lehramtsstudiengänge in Nordrhein-Westfalen untersucht und es konnte festgestellt werden, dass es von Engagement einzelner Lehrender/ Dozierender abhängt, ob entsprechende Inhalte und Fragestellungen thematisiert werden (vgl. Kollender 2015). Voß (2019) konstatiert, dass Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen im Themenfeld der sexuellen Bildung bzw. Sexualerziehung ebenfalls rar sind (vgl. Voß 2019, S. 86), sodass es insgesamt wenig verwundert, dass sich aktuelle Konzepte sexueller Bildung und Sexualerziehung nur in einer Lerngegenstandsinterpretation – der von Charlie – identifizieren lassen. Hinsichtlich der (methodischen) Anlage der biologisch-medizinischen Sexualerziehung sind sich die interviewten Lehrpersonen allerdings einig: Sie setzen Kinderbücher, wie das Aufklärungsbuch ‚Peter, Ida und Minimum‘ ein, erarbeiten einen Großteil im Unterrichtsgespräch, da die Fragen und Interessen der Lernenden einen besonderen Stellenwert in dieser Unterrichtseinheit einnehmen und befürworten es, die Klasse wenigstens für einige Stunden der Einheit nach Geschlechtern zu trennen. Hinsichtlich der konkreten Unterrichtsgestaltung sind offenbar gängige Konzepte oder Vorgehensweisen bekannt, die alle Lehrpersonen gleichermaßen nutzen und als sinnvoll einstufen.

*Geschlecht* wird von einigen Lehrpersonen, dies zeigen die Analyseergebnisse in Kapitel 5.5.3.3, auch als Gegenstand des sozialen Lernens mit Zielen wie individuelle Persönlichkeitsbildung oder Ich-Stärkung interpretiert (z.B. von Alex, Ulli und Toni). Dieses

Unterrichtsgegenstandsverständnis lässt sich auch in den Lehrplänen finden: In neun der Lernbereiche, in denen Geschlecht innerhalb der deutschen Sachunterrichtslehrpläne verortet ist, finden sich Kompetenzen und Zielbeschreibungen, die dem Feld des sozialen Lernens, der Ausbildung von Selbstkompetenz bzw. der Persönlichkeitsbildung zuzuschreiben sind (vgl. Kapitel 5.4.7.1). Ähnlich wie bei der starken Fokussierung auf biologisch-medizinisches Faktenwissen, auf das Kennen von vermeintlichen Unterschieden zwischen den zwei Geschlechtern, decken sich hier identifizierte Anhaltspunkte in den Lehrplänen mit den Lerngegenstandsinterpretationen der Lehrpersonen.

### 5.6.3 Zu Potenzialen der Interpretationen

Insgesamt zeigen die identifizierten Anhaltspunkte in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen wie auch die Unterrichtsgegenstandsinterpretationen der Lehrpersonen, dass durchaus Potenziale vorhanden sind, die Kategorie Geschlecht im Sachunterricht über biologisch-medizinisches Faktenwissen hinaus zu thematisieren. Zwar zeigen die Sachklärungen, dass die Lehrpersonen Geschlecht als biologisch-körperliches und dichotomes Merkmal verstehen, aber sie beschreiben z.T. eben auch, dass Geschlecht *mehr* ist als Körperlichkeit, dass es keine statische Kategorie sein muss und dass es soziale Geschlechterrollen gibt, die die Kinder in ihrer individuellen Entwicklung einschränken können, die überholt sind und dass „doch eigentlich alles offen [ist], heutzutage muss ja kein Junge nur damit spielen, ich KANN doch auch alles das machen [...] wir können eigentlich ALLES (.), wie wir wollen, wir können SELBST für UNS entscheiden“ (Tjorven, 64).

Und auch die Lehrpläne bieten Anhaltspunkte, um Geschlecht jenseits biologischer Aufklärung zu verstehen, indem die kritische Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen gefordert und der Unterrichtsgegenstand mehrperspektivisch eingeordnet wird. Vor allem die Interpretationen von Mika und Toni zeigen, dass Geschlecht als gesellschaftlich relevante Kategorie im Sachunterricht diskutiert, reflektiert und in ihrer Bedeutung für die Entwicklung und Persönlichkeit jedes Menschen analysiert und hinterfragt werden kann. Diese erkennbaren Potenziale scheinen aber nicht ausgeschöpft und für den Sachunterricht nutzbar gemacht zu werden – das zeigen die hier dargestellten Diskrepanzen zwischen vorunterrichtlichem Verständnis bzw. Kenntnisstand der Lehrpersonen und den Inhalten und Zielen, die sie in ihrem Sachunterricht zum Gegenstand des Lernens machen.

Um das Potenzial z.B. zur vielperspektivischen Thematisierung von *Geschlecht* zu erkennen, das in den Lehrplänen durchaus angelegt ist, oder um Settings zu entwickeln, in denen soziales Lernen nicht nur eine pädagogische Aufgabe sondern auch sachunterrichtliches Lernen wird, erfordert es fachdidaktisches Wissen und sachunterrichtsdidaktisch fundierte Interpretationsleistungen bzw. Lesarten der Lehrpersonen (mit Blick auf die Lehrpläne), die nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden können (vor allem nicht bei fachfremd Unterrichtenden). Basale Voraussetzung ist bei alledem jedoch, dass axiomatische Annahmen wie die naturhaft vorgegebene Zweigeschlechtlichkeit durch bildungsadministrative Vorgaben nicht mehr tradiert und Lehrpersonen über selbige aufgeklärt werden. Vielmehr müssen wissenschaftliche Ansätze, die die Vielfalt von Geschlechtlichkeit berücksichtigen, grundgelegt werden – und das auch als Inhalt des Sachunterrichts. Denn die Welt, in der die Lernenden aufwachsen und deren Verstehen und Erschließen Ziel und Aufgabe des Sachunterrichts ist, ist eine Welt der Vielfalt von Menschen und Lebensformen, in der Geschlechtlichkeit sowie Geschlechterdifferenzen und -rollen sozial konstruiert und durch doing gender-Prozesse permanent reproduziert werden. Kapitel 4 zeigt, dass der Sachunterricht im Sinne seines Bildungsanspruches mit diesen Phänomenen umgehen und sie zu seinen Lerngegenständen machen muss. Die deutschen Lehrpläne und auch Praktiker\*innen des Sachunterrichts bieten mehr oder weniger bewusste Potenziale, konkrete Anhaltspunkte, Einstellungen und Haltungen an, um dies zu tun (vgl. weiterführend dazu Kapitel 7/ Ausblick).

#### **5.6.4 Abschließend: Zentrale Ergebnisse der Synthese beider Studien dieser Arbeit**

An dieser Stelle werden die **zentralen Kennzeichen der Interpretationen des Unterrichtsgegenstands *Geschlecht***, die sich durch die Dokumentenanalyse und die Interviewstudie identifizieren lassen und die in diesem Kapitel (5.6.1 bis 5.6.3) erläutert werden, fokussiert zusammengefasst. Für eine detaillierte Ergebnisdarstellung beider Teilstudien sei auf die Kapitel 5.4.8 und 5.5.4 verwiesen.

- (1) *Geschlecht* wird in den Lehrplänen und von den Lehrpersonen als Unterrichtsgegenstand verstanden, der sich in erster Linie durch das Ziel der Vermittlung biologisch-medizinischen Faktenwissens über die Unterschiede der vermeintlich zwei Geschlechter (im Sinne einer Sexualaufklärung) auszeichnet. Die biologisch-medizinische

- sche Aufklärung legen alle Lehrpersonen ähnlich an: Sie nutzen Kinder- bzw. Aufklärungsbücher, erarbeiten große Teile in Unterrichtsgesprächen und trennen die Lerngruppe zeitweise nach Geschlechtern.
- (2) Auf der Sachebene (wissenschaftliches Gegenstandsverständnis) wird Geschlecht sowohl in den Lehrplänen als auch von den Lehrpersonen entsprechend des sex-gender-Ansatzes definiert, auch wenn bei einigen Lehrpersonen ein vielfältiges und über biologische Merkmale als Kerncharakteristikum hinausgehendes Geschlechterverständnis erkennbar ist. Dieses findet aber keinen Eingang in den Sachunterricht.
  - (3) Sowohl die Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* als auch das wissenschaftliche Gegenstandsverständnis spiegeln zwei der drei „Axiomatischen Basisannahmen von Geschlecht“ (Hirschauer 2004, S. 672 und Kapitel 2.3.3) – die Naturhaftigkeit und die Dichotomizität – wider. Darin zeigt sich folglich das von Hirschauer beschriebene gesellschaftlich geteilte Wissen, das „funktioniert als selbstverständlicher und nicht-hinterfragter Hintergrund von Wahrnehmungsprozessen und Begründungsfiguren“ (ebd.). Dieses Wissen findet so Einzug in den Sachunterricht, wird tradiert und reproduziert und bleibt damit aufgrund des Wechselverhältnisses von Schule und Gesellschaft (unhinterfragter) Teil des gesellschaftlichen Wissenskanons.
  - (4) Die Kategorie Geschlecht wird auch im Kontext des sozialen Lernens (Persönlichkeitsbildung) relevant, wobei dies in den Lehrplänen in sachunterrichtliche Lernfelder eingeordnet wird, wohingegen die Lehrpersonen Geschlecht im Kontext sozialen Lernens aber vor allem als pädagogische Aufgabe sehen (z.B. Herstellung von Gleichberechtigung, Lösen von Konflikten), die nicht an konkrete Unterrichtssituationen gebunden sein muss.
  - (5) Der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* hat vielfältige Potenziale für eine sozialwissenschaftliche Thematisierung im Sinne der in Kapitel 4.3 dargestellten Ansätze inne (z.B. der kritisch-hinterfragende Blick auf Geschlechterrollen von Lehrpersonen sowie Kenntnisse von gesellschaftlichen Diskursen z.B. bezüglich der Einführung von Gender-Toiletten oder die starke Verankerung des Inhaltsfelds ‚Rollenbilder‘ in den Lehrplänen), die sich aber in der konkreten Interpretation des Lerngegenstandes für den Sachunterricht und in entsprechenden Unterrichtsanlagen der Lehrpersonen kaum wiederfinden lassen.
  - (6) Die Interpretationen der Lehrpersonen zeichnen sich durch Diskrepanzen zwischen

dem eigenen vorunterrichtlichen Verständnis und dem konkreten im Unterricht thematisierten Lerngegenstand aus. So finden aktuelle Diskurse (z.B. zur Einführung von Gender-Toiletten) oder Geschlechterverständnisse, die Diversgeschlechtlichkeit mitdenken, keinen Einzug in den Sachunterricht, obwohl einige Lehrpersonen darüber informiert sind. Es kann nur vermutet werden, dass die Lehrpersonen dies im Sinne einer didaktischen Reduktion<sup>181</sup> nicht zum Gegenstand des Lernens machen, da es ihnen für die Lernenden zu schwierig erscheint.

- (7) Der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* bringt vor allem in den Lehrplänen Möglichkeiten zur vielperspektivischen Betrachtung mit sich, da der Lerngegenstand i.d.R. in mindestens zwei Lernbereichen/ Perspektiven verankert ist. Konkrete Hinweise, diese miteinander zu verknüpfen, finden sich aber nicht. Auch einige der Lehrpersonen – in erster Linie die, die *Geschlecht* als biologische Aufklärung verstehen und soziale Aspekte entweder in selbige inkludieren oder sie additiv in einer anderen Einheit thematisieren – erkennen, dass *Geschlecht* ein Lerngegenstand ist, der minderes zwei Perspektiven berührt. Eine historische Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen, wie im niedersächsischen Lehrplan von 2006 noch vorgesehen, lehnen die Lehrpersonen dabei allerdings insgesamt ab, da diese als zu anspruchsvoll für Grundschul-kinder eingeordnet wird.

---

<sup>181</sup> Hier wird bewusst nicht von didaktischer Rekonstruktion gesprochen, da es sich tatsächlich um eine Reduktion im Sinne einer Vereinfachung zu handeln scheint.

## 5.7 Kritische Betrachtung und Reflexion der Studie

Bereits in den Ausführungen zu den Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. Kapitel 5.3) wird deutlich, welchen Stellenwert die Reflexion von Subjektivität im Forschungsprozess einnimmt. Durch gezielte Selbstbeobachtungen und der Protokollierung selbiger können hier getroffene Entscheidungen, auftretende Probleme (vgl. Steinke 2013, S. 325) sowie der Einfluss der Forschenden (vgl. Misoch 2015, S. 200ff.) fokussiert reflektiert werden. Im Folgenden werden nun einige dieser Momente exemplarisch aus dem Forschungsprozess herausgegriffen und dargestellt. Den Schwerpunkt bildet die **Reflexion des Einflusses der Forschenden bzw. Interviewenden**, da selbige im Rahmen qualitativer Interviews „selbst zum zentralen Erhebungsinstrument wird“ (Misoch 2015, S. 200) und der entsprechenden Reflexion eine zentrale Bedeutung im Zuge qualitativer Sozialforschung zuzuschreiben ist (vgl. ebd.).

Im Rahmen der Dokumentenanalyse wurden in einer Vollerhebung die deutschen Sachunterrichtslehrpläne untersucht (vgl. Kapitel 5.4.5 zur Festlegung des Ausgangsmaterials). Diese Entscheidung wurde getroffen, um Anhaltspunkte zur Thematisierung von Geschlecht im Sachunterricht der Grundschule identifizieren zu können. Sowohl in der theoretischen Auseinandersetzung als auch – und vor allem – im Zuge der Auswertung der Interviews mit den Lehrpersonen zeigt sich, dass *Geschlecht* im Sachunterricht vordergründig als Unterrichtsgegenstand der Sexualerziehung interpretiert und eingeordnet wird. Aus diesem Grund erscheint es rückblickend und ergänzend sinnvoll, in die Dokumentenanalyse auch Hinweise/ Richtlinien/ bildungsadministrative Vorgaben zur Sexualerziehung in der Grundschule zu berücksichtigen (in vielen Bundesländern liegen solche Dokumente vor), um ggf. erweiterte Informationen darüber zu generieren, inwieweit z.B. die Thematisierung von Geschlechterrollen und/ oder Geschlechtsidentität in diesem fächerübergreifenden Konzept verankert ist. Aus forschungsökonomischen Gründen konnte diese Ergänzung hier nicht als weiterer Forschungsschritt implementiert werden, wird für weitere Forschungen aber als gewinnbringend eingestuft. Darüber hinaus will die vorliegende Arbeit nicht die Sexualerziehung in der Grundschule beforschen, sondern fokussiert die fachdidaktische Auseinandersetzung mit Geschlecht im Sachunterricht, so dass sich die Forschende im Sinne der Fragestellung dieser Arbeit gegen eine Auseinandersetzung mit bildungsadministrativen Vorgaben zur Sexualerziehung entschieden hat (s. auch Kapitel 5.4.5 zur Festlegung des Ausgangsmaterials der Dokumentenanalyse).

Probleme im Forschungsprozess ergaben sich vor allem im Zuge der Datenaufbereitung der Interviewstudie. Die Interviews und deren Auswertung erwiesen sich als sehr ergiebig, sodass umfang- und facettenreiche Ergebnisse vorliegen. Durch die Diskussion selbiger in verschiedenen Doktorand\*innenkolloquien und diverse Versuche, die Ergebnisse zu strukturieren, konnte das nun vorliegende Konzept entwickelt werden, das ausgewählte Fälle stellvertretend für herausgearbeitete Interpretationsmuster des Gegenstands *Geschlecht* im Sachunterricht fokussiert. Durch dieses Vorgehen und die sich daraus ergebenden Schwerpunkte in der Ergebnisdarstellung und -interpretation konnten verschiedene interessante Erkenntnisse nur randständig einbezogen werden, z.B. Überlegungen dazu, inwieweit Lehrpersonen durch ihre Sprache einen Unterrichtsgegenstand und dessen Interpretation (mit)konstruieren oder welchen Einfluss Kinder mit Fluchterfahrungen und Migrationshintergrund auf die Thematisierung von *Geschlecht* haben. Aus diesen Hinweisen ergeben sich allerdings interessante Ansätze für weitere Forschungen (s. Ausblick, Kapitel 7).

Misoch 2015 beschreibt „mannigfaltige Einflüsse des Interviewenden in qualitativen Forschungen“ (Misoch 2015, S. 201), von denen einige im Folgenden skizziert und reflektiert werden. So zeigt sich der Einfluss von z.B. Vorurteilen oder Vorwissen (vgl. ebd.) auf den gesamten Forschungsprozess. Auch in der vorliegenden Studie ist dies der Fall. Die Forschende legte die gesamte Studie vor dem Hintergrund des eigenen theoretischen Vorverständnisses an und fokussierte in konzeptionellen Überlegungen die biologisch-medizinische Sexualerziehung kaum. Vielmehr orientierte sich der Erwartungshorizont an eher sozialkonstruktivistischen und somit sozialwissenschaftlichen Thematisierungen von *Geschlecht* im Sachunterricht. Eine kritische Reflexion der Transkripte vor der Datenauswertung machte dieses Spannungsverhältnis deutlich, sodass noch vor der Datenauswertung eine theoretische Auseinandersetzung mit der Sexualerziehung in der Grundschule stattfand (vgl. Kapitel 4.4 zur Sexualerziehung im Sachunterricht). Dennoch muss hier angenommen werden, dass die theoretische Rahmensetzung der Arbeit (vgl. Kapitel 2, 3 und 4) und die daraus resultierende Beziehung zum Forschungsgegenstand die Datenauswertung sowie die Ergebnisdarstellung und -interpretation beeinflusst – auch wenn die Forschende konsequent Alternativdeutungen gesucht hat und im Sinne eines möglichst offenen und hypothesengenerierenden Vorgehens bemüht war, alle Deutungen und Interpretationen der Lehrpersonen zuzulassen.

Auch auf die Qualität der Daten selbst nehmen Forschende Einfluss. Relevante Faktoren sind dabei z.B. das Alter, die Hautfarbe oder die Stimme der Interviewenden, aber auch

„unterschwellige Meinungen und Einstellungen“ (Misoch 2015, S. 201). So kann nicht ausgeschlossen werden, dass das z.B. eigene Geschlechterverständnis und die eigene Vorstellung einer sachunterrichtlichen Thematisierung von Geschlecht der Forschenden implizit transportiert wurde und so Einfluss auf den Gesprächsverlauf genommen hat. Da es sich bei Geschlecht um ein Konstrukt handelt, das einen starken Einfluss sowohl auf die Identität als auch auf soziale Interaktion hat (vgl. Kapitel 2 und 3), dabei aber meist unbewusst wirkt und hergestellt wird, gleichzeitig aber gesellschaftlich geteilt über bestimmte Kennzeichen verfügt, die in sozialer Interaktion nicht mehr verhandelt werden müssen (s. axiomatische Basisannahmen, Kapitel 2.3.3), ergibt sich in der Interviewsituation ein komplexes Spannungsgefüge. So wird ein Phänomen zum Gegenstand des Gesprächs, das ein Aspekt nahezu jeder menschlichen Interaktion ist und das vermeintlich selbstverständlich bestimmte Merkmale (wie z.B. Naturhaftigkeit oder Binarität) aufweist – und die Interviewten gehen vermutlich intuitiv davon aus, dass auch die Forschende zumindest über ähnliche Grundannahmen verfügt wie sie selbst. Dies ist eine mögliche Erklärung dafür, warum einem Großteil der Interviewten Lehrpersonen eine Definition von Geschlecht Schwierigkeiten bereitete – hier ist darüber nachzudenken, ob ein anderes Erfragen der Sachklärungen ggf. andere Erkenntnis ermöglicht hätte. Allerdings ist auch anzumerken, dass eben solche Forscher\*inneneinflüsse in qualitativen Erhebungssituationen ‚normal‘ sind und sich diese Problematik in Bezug auf den hier vorliegenden Forschungsgegenstand vermutlich auch in anderen Forschungskontexten zeigen würde.

Auch hinsichtlich fachdidaktischer Ausführungen der Lehrpersonen kann angenommen werden, dass sie dabei von bestimmten Basisprämissen ausgegangen sind und so Dinge unausgesprochen geblieben sind. Gleiches gilt aber auch für die Forschende, die aufgrund ihrer Nähe zu Gegenstand und Feld z.B. bestimmte Zusammenhänge oder Erklärungen als selbstverständlich einordnet und so möglicherweise notwendige Rückfragen in der Interviewsituation nicht stellt. Da die Forschende selbst Sachunterricht studiert hat und seit mehreren Jahren in diesem Fach an der Universität als Lehrende tätig ist<sup>182</sup>, sind ihr

---

<sup>182</sup> Diese Position kann auch hinsichtlich des Einflusses des Status' der Forschenden reflektiert werden (vgl. Misoch 2015, S. 207). Verfügt ein\*e Interviewende über hohe Statusmerkmale, sinkt die Bereitschaft der Interviewten z.B. Normabweichungen zuzugeben (vgl. ebd.). Aus diesem Grund vermied die Forschende, zu erläuterten, dass es sich bei der Forschung um ein Promotionsvorhaben handelt. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass ihr aufgrund der Position in der Lehrer\*innenausbildung ggf. ein höherer Status zugeschrieben wurde, der die Kommunikation beeinflusst hat.



Feld und Gegenstand der Forschung vertraut (vgl. zum Verhältnis Fremdheit/ Vertrautheit mit dem Feld Misoch 2015, S. 202f.). Die Interviewten waren über die berufliche Situation informiert, sodass sie ggf. bestimmtes Vorwissen (z.B. bezüglich einiger (fachdidaktischer) Begrifflichkeiten, schulischer „Normalitäten“) bei der Forschenden voraussetzten, sodass Erläuterungen weniger ausführlich ausgefallen sein könnten als bei feldfremden Forschenden.<sup>183</sup> Gleiches gilt für die Datenauswertung- und Interpretation der Forschenden – auch hier werden mit großer Wahrscheinlichkeit unbewusst bestimmte Basisannahmen oder -prämissen an die Daten herangetragen, die die Ergebnisse beeinflussen können, indem z.B. gesetzte Interpretationen aufgrund von vermeintlichem Wissen über den Gesprächsgegenstand nicht ausreichend hinterfragt oder abgewogen werden. Dem wäre im Nachhinein mit kommunikativer Validierung im Sinne Mayrings zu begegnen (vgl. Mayring 2016, S. 147), im Zuge derer Interpretationsergebnisse mit den Interviewten diskutiert werden. Dies war in der vorliegenden Forschung aufgrund mangelnder Bereitschaft der Lehrpersonen leider nicht möglich. Auch eine umfangreiche Prüfung von Intercoder-Reliabilität (vgl. Misoch 2015, S. 237) hätte unterstützend wirken können, um die Verlässlichkeit der Interpretationen insgesamt zu prüfen (deren Beeinflussung durch unausgesprochen angenommene Basisprämissen und/oder durch Vorwissen oder Vorverständnis). Da ohne feste Interpretationsgruppe gearbeitet wurde, konnte dies in der vorliegenden Studie nicht vollständig geschehen. In verschiedenen Kolloquien wurden Analyse und Interpretationen allerdings immer wieder sowohl mit fachfremden Personen als auch Fachkolleg\*innen diskutiert und so hinsichtlich der genannten Aspekte reflektiert.

Die beschriebene Vertrautheit mit dem Feld – hier im weitesten Sinne der Grundschule bzw. der Fachdidaktik Sachunterricht – kann auch Vorteile mit sich bringen. So können eigene Kenntnisse der Forschenden dazu führen, dass gezieltere Nachfragen gestellt werden (vgl. ebd.) und dies zeigt sich auch in der vorliegenden Studie (z.B. indem bei konkretem Unterrichtsmaterial, das benannt wurde und der Interviewerin bekannt war, konkret nachgefragt werden konnte, wie das Material eingesetzt wird).

---

<sup>183</sup> In den Transkripten lassen sich durchaus Belege für diese Annahme ähnlicher Voraussetzungen finden. So sagt z.B. Tjorven: „Ansonsten, ähm, mm, das Thema, ähm, Sexualerziehung wird hier ja (.), weiß nicht, Sie kennen ja wahrscheinlich das Projekt XXX? ((Mhm))“ (Tjorven, 20). Damit macht sprich er\*sie sogar explizit an, dass sie\*er voraussetzt, dass bestimmte Dinge – hier ein Projekt – für die Forschende bekannt sind. Dass diese Annahme mit Zustimmung (Mhm) quittiert wird, führt dazu, dass Tjorven nicht weiter auf das Projekt eingeht. Ein bewussterer Umgang mit hier vorausgesetzten Selbstverständlichkeiten und eine situative Reflexion der Interviewenden hätten ggf. dazu geführt, nachzufragen und genauere Informationen zu erhalten.

Ein weiterer Aspekt, der hier zu reflektieren ist, ist der Einfluss innerer Merkmale (wie Meinungen oder Einstellungen) der Interviewenden auf das Gespräch, die idealerweise nicht deutlich werden sollten (vgl. ebd., S. 208). Im Gesprächsverlauf ergeben sich solche Situationen allerdings dennoch, dies zeigt z.B. das Interview mit Mika, in dem die Interviewende Mikas Aussagen häufig bestätigt, bekräftigt oder wertet. Relativ früh im Gespräch berichtet er\*sie beispielsweise, dass die Kinder in ihrer\*seiner letzten Klasse im Gespräch herausgearbeitet hätten, dass es „DIE Mädchen sind so und DIE Jungs sind so“ (Mika, 30) gar nicht gebe, worauf hin die Forschende „richtig gut“ (ebd.) sagt. Im weiteren Verlauf beschreibt Mika ein Wimmelbild, in dem Männer und Frauen unterschiedliche und den gängigen Rollenbildern entgegengesetzte Tätigkeiten nachgehen (vgl. Mika, 32). Darauf reagiert die Interviewende mit „das finde ich eine richtig gute Idee“ (ebd.). Diese Beispiele zeigen, dass es der Interviewenden nicht durchgehend gelungen ist, das Interview neutral zu führen. Dass Mika deutlich wurde, dass die Forschende mit ihren Meinungen übereinstimmt und sie offenbar ähnlich Vorstellungen und Einstellungen hat, hat die Situation und somit die Aussagen von Mika vermutlich beeinflusst. Andererseits kann dies ebenso motivierend gewirkt und so mehr Auskünfte ermöglicht haben, als wäre diese Übereinstimmung nicht deutlich geworden.

## 6. Zusammenfassende Schlussfolgerungen

Auf Basis und unter Rückbezug der in Kapitel 5.6 und in den Teilkapiteln 5.4.8 und 5.5.4 dargestellten Ergebnisse sollen im Folgenden resümierend Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des fachdidaktischen Umgangs mit dem Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* abgeleitet und diskutiert werden.<sup>184</sup> Zusammenfassend ergeben sich **Schlussfolgerungen auf drei Ebenen**, die hier zunächst überblicksartig vorgestellt und in den folgenden Teilkapiteln erläutert und ausgeführt werden.

### 1. Die Ebene der Lehrplanentwicklung:

- Für Sachunterrichtslehrpläne müssen Wege gefunden werden, mit sich stetig wandelnden und sozialen (Konstruktions-)Prozessen unterliegenden Lerngegenständen umzugehen, die vielperspektivische Zugänge erfordern. Eine Möglichkeit wäre, Lehrpläne mit Kommentierungen, (sachbezogenen) Interpretationshilfen und Hinweisen (z.B. auf vertiefende Angebote zur Sachklärung oder die Notwendigkeit einer vielperspektivischen Betrachtung) zu versehen<sup>185</sup>. Dies scheint insbesondere für solche Phänomene erforderlich, die Ergebnisse sozialer Konstruktionsprozesse, somit wandelbar und in ihrer (Be-)Deutung vielfältig sind und deren Sachklärung aufgrund der Dominanz gesellschaftlich geteilten Alltagswissens herausfordernd erscheinen.
- Das einem Lehrplan zugrundeliegende Theorieverständnis und die Kontroversität sollte für diskursive Begriffe und Unterrichtsgegenstände (wie *Geschlecht*) transparent gemacht werden, um den Lehrpersonen fachliche Einordnungen zu ermöglichen.

### 2. Die Ebene der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen:

- Bereits in der Ausbildung gilt es, fachlich gesichertes Wissen zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* zu erwerben, das vermeintlich sicheres, aber auf Alltagstheorien bzw. axiomatische Basisannahmen beruhendes Wissen zunehmend ersetzt. Dabei ist ein Bewusstsein zu schaffen, Lerngegenstände des Sachunterrichts auf fachlicher Ebene nicht als Selbstverständlichkeiten zu verstehen; Sachwissen ist stets zu hinterfragen und zu prüfen. Ein selbstkritischer Umgang mit den eigenen Wissensbeständen ist vor allem für solche Unterrichtsgegenstände anzubahnen, die ‚klar‘ und ‚eindeutig‘ erscheinen, weil eigene Sozialisationserfahrungen dies vermitteln.

---

<sup>184</sup> Schlussfolgerungen, die sich auf mögliche Forschungsperspektiven beziehen, werden in diesem Kapitel bereits angerissen und sollen im folgenden Ausblick (Kapitel 7) abschließend vertieft werden.

<sup>185</sup> Einige Lehrpläne – z.B. der aktuelle baden-württembergische – bieten hier bereits erste Ansätze an, die es auszubauen und zu konkretisieren gilt (s. Kapitel 6.1).

- In der Aus- und Weiterbildung ist ein Bewusstsein dafür zu schaffen, soziale, gesellschaftliche und individuelle Einflüsse von Geschlecht/ Geschlechtlichkeit sowie dahinterliegende Sozialisations- und Konstruktionsprozesse nicht nur selbst wahrzunehmen, sondern diese im Sinne der Bildungsziele und Aufgaben des Sachunterrichts auch zu dessen Unterrichtsgegenständen zu machen. D.h. auch, den Stellenwert der Thematisierung von *Geschlecht* jenseits biologisch-medizinischen Faktenwissens, nämlich im Sinne des doing gender (u.a. Konstruiertheit von Geschlecht, historisches Gewordensein von Geschlechterrollen usw.), für das Verstehen gesellschaftlich-sozialer Prozesse und Strukturen sowie für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder deutlich zu machen.
- Es sind Angebote zu schaffen, die die (zukünftigen) Lehrpersonen dabei anleiten, das eigene Geschlechterverständnis und die eigene Geschlechtlichkeit, d.h. geschlechtsbezogene Sozialisations- und Biografieerfahrungen, zu reflektieren, um deren Einfluss auf das Gegenstandsverständnis zu erkennen und damit angemessen umgehen zu können. So kann reflektiert mit der möglichen Gefahr umgegangen werden, dass tradiertes Wissen reproduziert und eigene Wert- und Normvorstellung der Lehrpersonen unterrichtlich transportiert werden.<sup>186</sup> Nicht nur in Bezug auf die Lerngruppe scheint es sinnvoll, über den Bezug des Unterrichtsgegenstandes zur Lebenswelt nachzudenken (vgl. Kapitel 4.2.4) – auch für Lehrpersonen ist hier eine Lebensweltdebatte zu führen, in der über die eigene Bedeutsamkeit, Zugänglichkeit sowie das Vorwissen und die Vorerfahrungen nachzudenken ist, um im Sinne von Lehrvoraussetzungen reflektiert und bildungswirksam mit dem Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* umgehen zu können.

### 3. Die Ebene der Unterrichtspraxis:

- Bereits die zuvor dargestellten Ebenen inkludieren Schlussfolgerungen, die Auswirkungen auf die Sachunterrichtspraxis haben können (so ist z.B. davon auszugehen, da Lehrpläne Einfluss auf die Entwicklung schuleigener Arbeitspläne haben, dass eine

---

<sup>186</sup> Ob und inwieweit sich diese Problematiken tatsächlich im Sachunterricht zeigen, kann hier nicht festgestellt werden. Allerdings finden sich z.B. bei Ulli entsprechende Hinweise. Er\*Sie konstruiert Geschlecht durch die verwendete Sprache als etwas Schambehaftetes (vgl. z.B. Ulli, 16 sowie die Ausführungen in Kapitel 5.5.3.3 zum Fall ‚Ulli‘). Diesbezüglich gilt es weitere Forschungen anzustellen, die die soziale Konstruktion von Geschlecht im Sachunterricht fokussieren. Entsprechende Ansätze finden sich z.B. bei Güting 2004. Da doing gender-Prozesse in jeder menschlichen Interaktion stattfinden (vgl. Kapitel 2.3), vollziehen sich diese natürlich auch in sachunterrichtlicher Interaktion. Ein interessanter Forschungsansatz könnte sein, solche Konstruktionsprozesse eben in jenem Sachunterricht zu untersuchen, der *Geschlecht* konkret zum Gegenstand hat.

Weiterentwicklung selbiger auch Effekte auf die Unterrichtsgestaltung hat). Allerdings ist hier der Aspekt des (Umgangs mit) Unterrichtsmaterial besonders hervorzuheben. Es gilt, Materialien und Medien weiterzuentwickeln und zu verbreiten, die von normativen Geschlechterbildern abweichen, axiomatische Basisannahmen aufbrechen und die Vielfalt von Geschlecht/ Geschlechtlichkeit ebenso zeigen wie vielfältige Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten jenseits tradierter Rollenbilder. Die Interviews zeigen, dass das verfügbare Material einen starken Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts hat, sodass anzunehmen ist, dass ‚anderes‘ Material auch zu ‚anderem‘ Sachunterricht führen kann. In diesem Zusammenhang gilt es auch, Lehrpersonen für eine geschlechtersensible Materialauswahl zu schulen, sodass bereits vorhandenes Material kritisch geprüft werden kann (dies bezieht sich allerdings nicht nur auf Material zur Thematisierung von *Geschlecht* – ob Material z.B. geschlechtsbezogene Stereotype reproduziert, ist unabhängig vom Inhalt und für jedes eingesetzte Material zu prüfen).

### **6.1 Schlussfolgerungen auf der Ebene der Lehrplanentwicklung**

Lehrpläne bilden stets Zeitgeist ab und entstehen in aktuellen bildungspolitischen Strukturen und gesellschaftlichen/ wissenschaftlichen Diskursen (vgl. Kapitel 5.4.2). Basierend auf den dargestellten Ergebnissen muss hier als Schlussfolgerung formuliert werden, dass Phänomene, die so dynamisch und zentrales Element sozialer Interaktion sowie gesellschaftlicher Strukturen sind, wie es bei der Kategorie Geschlecht der Fall ist, mit entsprechenden Hinweisen in den bildungsadministrativen Vorgaben versehen werden müssten.<sup>187</sup> Eine Aufgabe der Lehrpersonen ist es, Lehrpläne zu lesen, zu interpretieren und auf ihrer Basis Unterricht zu gestalten (vgl. Reinhoffer 2017, S. 22f.; Gasser 2003, S. 156) – dabei scheint Unterstützung nötig, die u.a. darauf hinweist, dass vermeintlich sicheres Sachwissen zu hinterfragen ist. Dies gilt insbesondere bei Gegenständen, die als Selbstverständlichkeit im allgemeinen Wissensbestand definiert zu sein scheinen (vgl. Kapitel 2.3). Gegenstände, die sich durch solche Annahmen auszeichnen, sollten darüber hinaus mit entsprechenden Sachinformationen (bzw. Hinweisen auf Sekundärliteratur)<sup>188</sup>

---

<sup>187</sup> Wie diese konkret gestaltet werden können, muss durch weitere Forschungen untersucht werden. Sinnvoll erscheint allerdings der Einsatz von digitalen Angeboten, z.B. von Internetseiten, die in den Lehrplänen verlinkt werden können. Dort können mit vergleichsweise geringem Aufwand Informationen und Hinweise stets aktualisiert werden und so ein mehrere Jahre gültiges Dokument zeitgemäß ergänzen.

<sup>188</sup> Denkbar wäre auch eine Art Glossar, in dem Begriffe definiert/ erläutert werden.

für Lehrpersonen versehen werden, die Alltagstheorien um aktuelle wissenschaftliche – hier soziologische – Theorien ergänzen.

Dass die Interpretation der Lehrpläne bzw. der darin verankerten Kompetenzen für die Lehrpersonen keinesfalls eindeutig ist, zeigen Teilergebnisse der vorliegenden Studie. So geben neun der 14 befragten Lehrpersonen an, die im niedersächsischen Kerncurriculum verankerte Kompetenz „den historischen Wandel der Lebensverhältnisse und der Geschlechterrollen beschreiben und darstellen“, nicht in ihrem Sachunterricht zu berücksichtigen, da dies „zu weit hergeholt“ (Remy, 60) für die Kinder sei (vgl. Kapitel 5.5.3.2). An diesem Beispiel wird deutlich, dass Lehrpersonen das Potenzial und den Stellenwert dieser Kompetenz im Rahmen des historischen Lernens im Sachunterricht nicht erkennen (können). Eine mögliche Konsequenz aus dieser Erkenntnis kann – wie oben beschrieben – sein, Sachunterrichtslehrpläne so zu strukturieren, dass Interpretationshilfen und Sachklärungen bzw. Informationsmöglichkeiten zur vertiefenden Auseinandersetzung angeboten werden. Grundlegend erscheint es sinnvoll, bereits im Studium systematisch Möglichkeiten aufzuzeigen, wie kompetent und vor allem kritisch mit Lehrplänen umzugehen ist (Reinhoffer 2017 stellt dazu ein Modell vor, dass z.B. das Heranziehen von Sekundärliteratur berücksichtigt). Interpretationshilfen, ggf. Begriffsklärungen und ergänzende Kommentierungen scheinen vor allem für Gegenstände nötig, die sich nicht nur in Bedeutung und Einfluss/ Wirkmacht dynamisch verändern und gleichzeitig Gesellschaft mitgestalten, sondern die darüber hinaus auch nicht eindeutig einer sachunterrichtlichen Perspektive zuzuordnen sind. Viele Lehrpläne orientieren sich an dem von der GDSU (2002, 2013) vorgeschlagenen Perspektivenschema – *Geschlecht* ist nun ein Lerngegenstand, der vielperspektivischen Sachunterricht nicht nur ermöglicht, sondern ihn erforderlich macht. Ohne entsprechende Hinweise, Anmerkungen und Verknüpfungsvorschläge innerhalb der Lehrpläne ist es für Lehrpersonen – vor allem für fachfremd Unterrichtende bzw. Seiteneinsteiger\*innen, die mit den Charakteristika und Prinzipien des Faches ggf. nur bedingt vertraut sind – kaum möglich, Sachunterricht entsprechend anzulegen.<sup>189</sup> Die Analyseergebnisse zeigen, dass die Lehrpersonen *Geschlecht* als Unterrichtsgegenstand überwiegend entsprechend so interpretieren, wie es die Anhaltspunkte in den Lehrplänen erlauben: Der Fokus liegt auf biologisch-medizinischem Faktenwissen

---

<sup>189</sup> 2018 fällt mehr als jede zehnte eingestellte Lehrperson in die Kategorie der Seiten- bzw. Quereinsteiger\*innen: Ca. 4.800 von insgesamt knapp 36.000 und damit ca. 13% der eingestellten Lehrpersonen waren Seiteneinsteiger\*innen. 2008 waren es noch 670 von ca. 26.000 Neueinstellungen und damit ca. 2,6% - die Tendenz ist also steigend (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2019, S. 57).

über den (weiblichen und männlichen) Körper. Wenn soziale Aspekte thematisiert werden, geschieht dies dabei additiv (vier Lehrpersonen) oder integrativ (eine Lehrperson).<sup>190</sup> Werden die Lehrpläne dem Lerngegenstand mit seinen Anforderungen an sachunterrichtliches, vielperspektivisches Lernen angemessener (z.B. indem u.a. doing-gender-Prozesse konkret zum Inhalt werden), ist zu vermuten, dass entsprechende Entwicklungen auch in Schule und Unterricht stattfinden. Gleichzeitig erscheint es sinnvoll, in Lehrplänen zum einen darauf hinzuweisen, wenn Begriffe oder Inhalte gesellschaftlich diskursiv gesehen werden, denn so können bereits auf dieser Ebene Hinweise darauf gegeben werden, diese Kontroversität – wie sie z.B. auch für den Geschlechterdiskurs konstatiert werden kann (vgl. Kapitel 2) – im Sinne des Beutelsbacher Konsens auch im Unterricht zu betrachten: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen“ (Wehling 1977, S. 179f.). Zum anderen sollte in solchen Fällen transparent gemacht werden, welches Theorieverständnis (hier also welches Geschlechterverständnis) den bildungsadministrativen Vorgaben zugrunde liegt, damit für die Lehrpersonen nachvollziehbar wird, vor welchem Sachhintergrund die Kompetenzbeschreibungen des Lehrplans entwickelt wurden.

In einem Fach, dessen zentraler Bezugspunkt das Kind und seine Lebenswelt ist, müssen es Lehrpläne ermöglichen, die Dynamik und die Wandelbarkeit von Lebenswelt(en) zu berücksichtigen.<sup>191</sup> Nur so können sie im Zeitraum ihrer Gültigkeit die wissenschaftlichen Hintergründe der Fachinhalte und der die Kinder umgebenden Welt angemessen abbilden. Geschlechterrollen wandeln sich ständig, sie werden medial präsenter und Geschlecht als Ergebnis sozialer Konstruktionsprozesse, das aus Gesellschaft hervorgeht und sie gleichzeitig auf verschiedenen Ebene beeinflusst, ist ein zentrales Element der kindlichen Lebenswelt und der Identität jedes Kindes (vgl. Kapitel 2 und 3). Autor\*innen von Lehrplänen müssen Wege finden, dieses Charakteristikum eines Lerngegenstandes zu berücksichtigen und Lehrpersonen dabei unterstützen, dies zu erkennen und zu verstehen, um Gegenstand und Kind angemessenen Sachunterricht anlegen zu können.

Zentrale Zieldimension in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen ist das Kennen körperlicher Unterschiede zwischen Männern und Frauen/ Mädchen und Jungen. Ziele jenseits dieses Verständnisses sind aber in einigen Lehrplänen in Ansätzen angelegt (wobei

---

<sup>190</sup> Ausnahmen bilden Mika und Toni, die Geschlecht vordergründig als Gegenstand sozialen bzw. sozialwissenschaftlichen Lernens verstehen.

<sup>191</sup> Aufgrund der hohen Anzahl fachfremd Unterrichtender sowie Seiteneinsteiger\*innen scheint es problematisch, dieses fach- und fachdidaktische Wissen bzw. entsprechende Kompetenzen seitens der Lehrenden vorauszusetzen.

ein sozialkonstruktivistischer Zugang bzw. entsprechende Lernziele, die doing gender konkret in den Blick nehmen, nicht zu finden sind) (vgl. Kapitel 5.4.7.3), scheinen von den Lehrpersonen aber nicht entsprechend interpretiert zu werden und/ oder sind ggf. auch gar nicht bekannt. So fragt z.B. Luca zu den drei im Interview vorgelegten Kompetenzbeschreibungen aus dem niedersächsischen Kerncurriculum, von denen eine der historischen und eine der sozialwissenschaftlichen Perspektive zuzuordnen ist: „Das sind die aus, die es auch gibt, ne?, oder? Nee, das gibt es doch nicht im Kerncurriculum oder?“ (Luca, 80). Und auch Kaya erkennt deren Relevanz für den Sachunterricht nicht, denn sie\*er ist sich nicht sicher, ob diese Kompetenzen im Sachunterricht (und nicht in anderen Fächern) zu verorteten sind (vgl. Kaya, 56) – auch ihm\*ihr ist also nicht klar, dass es sich um Zitate aus dem gültigen Lehrplan handelt. Abschließend konstatiert Kaya bezüglich des Bildungswertes bzw. des Stellenwerts dieser Kompetenzen für die Entwicklung der Kinder: „[...] ich glaube, das ist alles nicht so wichtig (lacht), also es sind vielleicht eher andere Sachen relevant (.)“ (Kaya, 58). Diese Zitate verdeutlichen erneut, dass Lehrpläne Erläuterungen bzw. Kommentierungen benötigen, die nicht nur Sachklärungen anbieten, sondern die auch erklären, warum bestimmte Ziele und Inhalte für sachunterrichtliches Lernen wichtig sind (vgl. Kapitel 6.1).

Der Bildungsplan Sachunterricht des Landes Baden-Württemberg (2016) wird hier abschließend exemplarisch genannt, um aufzuzeigen, dass es bereits Ansätze gibt, Lehrpläne mit Kommentierungen zu versehen. Diese weisen z.B. auf andere Kompetenzbeschreibungen oder andere Fächer hin, sodass hier Möglichkeiten der Vernetzung aufgezeigt werden. Ein Ansatz wie dieser ließe sich weiterentwickeln, indem z.B. Sachklärungshinweise ebenso integriert werden. Zu folgenden Kategorien finden sich Querverweise innerhalb der jeweiligen Teilkompetenzen:






Symbol	Erläuterung
	Verweis auf die prozessbezogenen Kompetenzen
	Verweis auf andere Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen desselben Fachplans
	Verweis auf andere Fächer
	Verweis auf Leitperspektiven
	Verweis auf den „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen“

Abb. 14: Verweisarten innerhalb des Bildungsplans Sachunterricht des Landes Baden-Württemberg (2016)



## 6.2 Schlussfolgerungen auf der Ebene der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Die Studie zeigt, dass die Kategorie Geschlecht immer – in Lehrplänen und von Lehrpersonen – interpretiert, eingeordnet und (individuell) mit Sinn und Bedeutung aufgeladen in den (Sach-)Unterricht integriert wird – entweder pädagogisch, im Sinne sozialen Lernens bzw. gerichtet auf das Sozialverhalten der Kinder und/ oder als konkreter Gegenstand des Lehrens und Lernens im Unterricht (wobei im letzten Falle vor allem Ziele biologisch-medizinischer Sexualaufklärung verfolgt werden). Sowohl die Lehrpläne als auch Lehrpersonen sind Teil von Wissenschaft und Kultur, die Interpretationen unterliegen und sie mitgestalten. Dass sich vordergründig biologisch-medizinische Anhaltspunkte in den Lehrplänen finden lassen und Lehrpersonen den Unterrichtsgegenstand überwiegend auch so verstehen, ist mit unseren kulturellen Interpretationsregeln und Konstruktionsmechanismen von Geschlecht, die von Dichotomie und Naturhaftigkeit durchzogen sind (vgl. Kapitel 2.3 und 3), zu begründen. Diese Regeln und Mechanismen gilt es sichtbar zu machen, aufzudecken und zu reflektieren, um tradiertes Wissen nicht unhinterfragt zu reproduzieren. Die Studie zeigt, dass dies in den Lehrplänen und auch in den Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes der Lehrpersonen bisher nur sehr bedingt geschieht. Sowohl für den schulischen als auch für den wissenschaftlichen Sachunterricht ist aber von Bedeutung, „[...] ob der Gegenstand der Auseinandersetzung eine Setzung, z.B. aus einem tradierten Fachverständnis heraus, erfolgt, oder entwickelt wird aus der Beschreibung und Reflexion eines Sachzusammenhangs“ (Pech 2009, S. 7). Die untersuchten Lehrpläne sowie die Auswertung der Interviews zeigen, dass der Lerngegenstand in der Unterrichtspraxis recht klar gesetzt zu sein scheint, wobei ein tradiertes Fachverständnis herangezogen wird, in dem aktuelle Beschreibungen und Sachzusammenhänge kaum Berücksichtigung finden.

Rauterberg (2004) argumentiert hinsichtlich der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand ähnlich und konstatiert: „Damit im Unterricht eine Auseinandersetzung geführt werden kann, dürfen die Sachen und ihre Bedeutungen aber nicht schon vor dem Unterricht feststehen. Insbesondere darf die Feststellung nicht auf einem unhinterfragten Selbstverständnis oder der Annahme, sie sei die einzig richtige, basieren“ (ebd., S. 26f.). Vor dem Hintergrund dieser Annahme erscheint es zwar positiv, dass ein großer Teil der Zielformulierungen in Bezug auf Geschlecht (vor allem in sozialwissenschaftlichen Kontexten) in den Lehrplänen ohne konkrete Operatoren auskommen (vgl. Kapitel 5.4.7.2)

und damit eher vage Anhaltspunkte bieten, die so vielfältige Umsetzungs- und Gestaltungsmöglichkeiten erlauben. Aber was der wissenschaftliche Gegenstand Geschlecht ist und was Geschlecht bzw. Geschlechtlichkeit bedeutet, scheint hingegen sowohl in den Lehrplänen als auch den Köpfen der Lehrpersonen ganz klar festzustehen: Geschlecht ist biologisch (sex) und sozial (gender/ erlernte Geschlechterrollen). Es zeigen sich kaum Ansätze, dieses (Selbst-)Verständnis zu hinterfragen und die Lehrpläne bieten dazu keinerlei Anhaltspunkte (vgl. Kapitel 5.4.8 und 6.1). Geschlechterwissen wird in den Lehrplänen und von den befragten Lehrpersonen als gültiges Faktenwissen verstanden. Es gilt folglich, vor allem Lehrpersonen dabei zu unterstützen, ein Bewusstsein dafür zu schaffen und sich Wege zu erarbeiten, Lerngegenstände und ihren fachwissenschaftlichen Gehalt nicht als Selbstverständlichkeiten einzuordnen (selbst wenn sie auf den ersten Blick als solche erscheinen mögen), ihr vermeintlich sicheres Wissen nicht als ein für alle Mal gültig zu verstehen, sondern es immer wieder zu prüfen, ggf. auch zu verwerfen, sich auf Neues einzulassen und selbstkritisch mit den eigenen Wissensbeständen umzugehen.

„Bildungsprozesse müssen sachbezogen sein und in Kulturleistungen einführen, gerade dann, wenn Antworten auf Sinn- und Wertfragen nicht mehr gesellschaftlich vorgegeben sind“ (Köhnlein 2015, S. 39). Sachrichtiges und fachbezogenes Wissen der Lehrpersonen ist im Sinne der von Köhnlein beschriebenen Bildungsprozesse unerlässlich. Dies aber zu definieren, erweist sich gerade für den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* als schwierig, denn kaum eine andere Thematik ist erstens so abhängig von individuellen Erfahrungen, Einstellungen und persönlichen Werthaltungen und zweitens auch in wissenschaftlichen wie gesellschaftlichen Diskursen so kontrovers diskutiert (vgl. dazu Kapitel 2). Auch die Sachklärungen der Lehrpersonen bestätigen die Herausforderung, Geschlecht fachlich zu definieren. So geben sechs der interviewten Lehrpersonen an, dass eine Definition schwierig sei (vgl. Kapitel 5.5.3.1). Und auch die identifizierte Diskrepanz zwischen expliziter und impliziter Definition von Geschlecht stützt diese Annahme. Werden die Lehrpersonen explizit nach einer Definition gefragt, dominieren biologische, auf den Körper bezogene Erläuterungen. Implizit wird aber bei allen Lehrpersonen deutlich, dass sie sich einer sozialen Facette von Geschlecht, wie gesellschaftlichen Zuschreibungen und Rollen, bewusst sind (vgl. Kapitel 5.5.3.1).

Ziel der Ausbildung von Sachunterrichtslehrpersonen sollte es im Kontext des perspektivenspezifischen Qualifikationsbereichs u.a. sein, dass sich Absolvent\*innen „[...] ausgehend von Phänomenen die notwendigen fachwissenschaftlichen Bezüge erarbeiten [...]“

können (GDSU 2019, S. 40).<sup>192</sup> Dies erscheint für den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* problematisch; den Lehrpersonen scheint das Bewusstsein zu fehlen, sich mit dieser Sache explizit und fachwissenschaftlich auseinanderzusetzen, da vermeintlich sicheres Wissen unhinterfragt bleibt. Auf Basis der zitierten Anforderung, die im Kontext des ‚Qualifikationsmodells Studienfach Sachunterricht und seine Didaktik‘ steht (GDSU 2019), gilt es, entsprechende Fähigkeiten und Motivationen bereits im Studium zu vermitteln, um Fachlichkeit gewährleisten zu können. Auch in Tänzers Modell zu Bedingungen und Voraussetzungen der Lehrperson und deren Wechselwirkung mit Planungselementen von Sachunterrichtseinheiten (vgl. Tänzer 2010b) wird das fachliche Wissen und Können als Lehrvoraussetzung genannt. Für einen Gegenstand, dessen fachliche Bestimmung für Lehrpersonen problematisch erscheint<sup>193</sup>, müssen Wege gefunden werden, dieser Herausforderung in der Sachklärung zu begegnen, sodass Sachunterricht entsprechend angelegt wird, d.h. z.B. Bildungsinhalte und Lernziele angemessen gewählt und formuliert werden können.

Das Fach Sachunterricht und jede Sachunterrichtslehrperson steht dabei vor der Aufgabe, das eigene Verständnis der Kategorie Geschlecht zu hinterfragen und zu klären, um die Sachbezogenheit entsprechender Bildungsprozesse angemessen entwickeln zu können. Dabei gilt es vor allem, die sozialkonstruktivistische Perspektive auf Geschlecht zu berücksichtigen, denn im konstruktivistischen Sinne kann hier keine absolute, beweisbare, allgemeingültige Wahrheit gefunden werden. Dies erfordert von jedem\*jeder Fachdidaktiker\*in Geduld, Offenheit und die grundlegende Bereitschaft, sich mit gesellschaftlichen Normen, Ansichten und Wissensbeständen kritisch zu beschäftigen. Um sich aus der Bezugsdisziplin der Soziologie heraus (vgl. Kapitel 2.3) fachwissenschaftlich angemessen mit Geschlecht auseinanderzusetzen, erfordert es darüber hinaus Aufgeschlossenheit und Bereitwilligkeit, die eigene Geschlechtszugehörigkeit und damit verbundene Erwartungen, Zuschreibungen und Verhaltensweisen, sowie mit ihr einhergehende Dar- und Herstellungsprozesse von Geschlecht ebenso zu hinterfragen, wie eigene geschlechtsbezogene Sozialisationserfahrungen, Vorurteile und Stereotype (vgl. dazu auch Hempel & Coers 2015).

---

<sup>192</sup> Neben ‚wissenschaftsdisziplinäres Verständnis Sachunterricht und seine Didaktik‘, ‚perspektivenübergreifend (vernetzend)‘ und ‚Kind & Sache, Sache & Kind‘ handelt es sich dabei um einen der Qualifikationsbereiche, die im Kompetenzmodell für die akademische Ausbildung von Sachunterrichtslehrpersonen: ‚Qualifikationsmodell Studienfach Sachunterricht und seine Didaktik‘ (GDSU 2019), beschrieben ist.

<sup>193</sup> Um die „Besonderheiten“ des vermeintlichen Wissens über Geschlecht zu verstehen (z.B. der Einfluss von Alltagstheorien) sei auf das Kapitel 2 (v.a. 2.3) verwiesen.

Seit 2018 gibt es die Möglichkeit des Geschlechtseintrages „divers“ und somit ein ‚drittes‘, juristisch anerkanntes Geschlecht. All-Gender- bzw. Unisex-Toiletten werden immer üblicher; es gibt sie z.B. bereits an einigen Universitäten, u.a. an der Viadrina-Universität in Frankfurt/Oder, an der TU Chemnitz sowie an den Universitäten in Bremen und Rostock, ebenso an ersten Schulen, u.a. dem Hainberg-Gymnasium in Göttingen (vgl. Güttel & Przybyla 2018). In Bayern gibt es laut Medienberichten Diskussionen, sie an Grundschulen einzuführen (vgl. Koene 2019) und beim Fußballländerspiel Deutschland – Serbien in Wolfsburg (März 2019) wurden vom DFB erstmal Unisex-Toiletten ausgezeichnet (vgl. DFB 2019). Auch in den Medien bzw. der Werbung verändern sich die vermittelten Rollenbilder. So erwartet Susanne Stark, Professorin an der Hochschule Bochum im Bereich ‚Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Marketing unter besonderer Berücksichtigung von Genderfragen‘ in einem Interview: „Es ist davon auszugehen – und wünschenswert, dass sich die Rollenvielfalt in der werblichen Kommunikation ausweit. Denn das ist die gesellschaftliche Entwicklung – Rollenklischees brechen auf, Familienstrukturen wandeln sich, [...].“ (Blumenrath 2018).

Für das Gender-Marketing im Bereich von Kinderprodukten konstatiert Stark im selben Interviews allerdings:

„Man spricht von der „Rosa-Blau-Welt“ – die Piraten-Muffins für den Jungen, Prinzessin-Muffins für das Mädchen. Typischerweise sind Erlebniswelten für Jungen dominant im Bereich Technik und Abenteuer, Mädchen werden in Vorsorge, Fantasy und Betreuungszusammenhängen darstellt. Für Jungen gibt es beim Badeschaum das blaue „Sieger-Bad“, für Mädchen das rosa „Schönheits-Bad“. Vor dem Hintergrund, dass Kinder noch unfertige Persönlichkeiten sind und nach Orientierung, Halt und Normen suchen, sich fragen, wie ihre Geschlechtsidentität ist – wie sich ein „richtiges“ Mädchen oder ein „richtiger“ Junge verhält, halte ich die sture Zweiteilung für zu wenig.“ (ebd.)

Dass Kinder früh lernen, was es bedeutete, ein ‚richtiger‘ Junge oder ein ‚richtiges‘ Mädchen zu sein (vgl. dazu auch Faulstich-Wieland 2010, S. 28 und Kapitel 3), bestätigt erneut eine 2017 veröffentlichte internationale Studie unter der Leitung von Robert Blum (Johns Hopkins University). So konnte die Forscher\*innen-Gruppe feststellen, dass Kinder bereits in frühem Alter die Stereotype verinnerlicht haben, dass Mädchen verletzlich und Jungen stark und unabhängig sind. Im Kindheitsverlauf und der Adoleszenz werden diese Stereotype unaufhörlich von Mitschüler\*innen, Eltern, Lehrpersonen usw. bekräftigt. Dabei konnte auch gezeigt werden, dass sich die Vorstellungen traditioneller Geschlechterrollen über alle untersuchten Kulturen und Ländern hinweg mehr ähneln als unterscheiden. (Vgl. Mmari et al. 2017)

Es handelt sich bei den hier schlaglichtartig aufgeführten Beispielen um Belege, die zum einen bestätigen, dass Geschlecht als Kategorie und Merkmal von Menschen gesellschaftliche Dynamiken, Veränderungen und Entwicklungen antreibt und sich mit ihnen in einem Wechselverhältnis befindet. Zum anderen wird deutlich, welchen geschlechtsbezogenen Einflüssen und Vorstellungen Kinder in allen Lebensbereichen ausgesetzt sind bzw. wie stark sie mit entsprechenden Strategien (z.B. in der Werbung) oder Phänomenen (z.B. Unisex-Toiletten) konfrontiert werden. Die Interviewstudie im Rahmen dieser Arbeit kann aufzeigen, dass sich die Lehrpersonen dieser Einflüsse und Wirkungsweisen durchaus bewusst sind (z.B. hinsichtlich der geschlechtsbezogenen Farbzuschreibungen oder dem einengenden Charakter von Geschlechterrollen). Allerdings scheint das Bewusstsein dafür zu fehlen, diese sozialen, gesellschaftlichen und individuellen Einflüsse und Wandlungen zu Lerngegenständen des Sachunterrichts zu machen. Dabei dies aber zu tun, kann Aus- und Weiterbildung unterstützen, indem ein Bewusstsein geschaffen wird, in dem tradierte Annahmen von Geschlecht (s. z.B. axiomatische Basisannahmen, veraltete biologisch-medizinische Sexualerziehung) hinterfragt und Möglichkeiten aufgezeigt werden, reflektiert und im sachunterrichtlichen Sinne bildungswirksam mit diesem Phänomen umzugehen (auch oder insbesondere in Bezug auf Ziele und Aufgaben des sozialwissenschaftlichen Lernens).

Ein erster wichtiger Schritt scheint dabei die kritische Reflexion des eigenen Geschlechterbildes, der eigenen Geschlechtlichkeit zu sein – auch um mögliche Inhalte für den Unterricht zu erkennen. Personale Fähigkeiten, wie die Reflexion der eigenen Geschlechtsbiografie und des eigenen Standorts im Geschlechterdiskurs, sind ein Ebene von Genderkompetenz<sup>194</sup> (vgl. z.B. Grünewald-Huber & Ganten 2009). Eine weitere ist das Fach- bzw. Grundwissen bezüglich Gender bzw. Geschlecht: Wissen über entsprechende Diskurse, Begriffe, Wirkmächtigkeit, empirische Daten/ den Forschungsstand, gesellschaftliche Strukturen, gendertheoretische Konzepte usw. (vgl. ebd.; Metz-Göckel & Roloff 2002, S. 9). In verschiedenen Sammelbänden wird bereits der Stellenwert von Genderkompetenz in Schule, Unterricht und Pädagogik ebenso betont wie die Notwendigkeit

---

<sup>194</sup> An dieser Stelle kann keine umfassende Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚Genderkompetenz‘ und dessen Stellenwert für Pädagogik und Didaktik erfolgen. Genderkompetenz wird inzwischen als Schlüsselqualifikation in Bezug auf alle Lebensbereiche verstanden (vgl. Metz-Göckel & Roloff 2002, S. 8) und wird entsprechend auch in der Aus- und Fortbildung von Lehrer\*innen immer relevanter. Zu entsprechenden pädagogisch-didaktischen Zusammenhängen sei exemplarisch auf den Sammelband von Stadler-Altman 2013 („Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion“) und die „Werkmappe Genderkompetenz“ von Grünewald-Huber & von Gunten (2009) verwiesen. Das Genderkompetenz-Zentrum der Humboldt-Universität zu Berlin stellt online umfassende Informationen bereit: <http://www.genderkompetenz.info/> (2019-09-17).

eines reflektierten Umgangs mit Geschlecht in Unterricht und Lehramtsausbildung (z.B. Stadler-Altman 2013, Wedl & Bartsch 2015)<sup>195</sup>. Die hier vorgestellte Studie im Kontext der theoretischen Überlegungen zeigt, dass die exemplarisch beschriebene Ebene von Genderkompetenz durchaus nicht nur für pädagogische Interaktion oder Ziele wie Gender Mainstreaming relevant sind, sondern auch dabei helfen können, die Kategorie Geschlecht konkret im Unterricht zu thematisieren – jenseits von tradiertem, biologisch-medizinischem Geschlechterwissen.

Dass bereits die Ausbildung dabei unterstützen und einen starken Einfluss darauf haben kann, inwieweit reflektiert und entsprechend aktueller Konzepte mit Geschlecht umgegangen wird, zeigen die beiden Fälle Mika und Toni. Beide ziehen ihr Studium heran, um ihr reflektiertes Geschlechterverständnis bzw. ihre Sensibilität für den Gegenstand zu begründen. Dies unterstreicht erneut die Notwendigkeit, entsprechende Angebote in Aus- und Weiterbildung von Sachunterrichtslehrpersonen zu implementieren – denn sie stehen nicht nur vor der Herausforderung, pädagogisch angemessen mit der Kategorie Geschlecht umzugehen, sondern diese auch vielperspektivisch zum Unterrichtsgegenstand zu machen. An dieser Stelle kann nicht geklärt werden, wie solche Angebote konkret zu gestalten sind, dazu wäre weitere Forschung (z.B. im Rahmen von Genderkompetenz) notwendig. Allerdings ist anzunehmen, dass z.B. im Rahmen der Ausbildung bestimmte Schwerpunkte ohne die Konzeption ganzer Module implementiert werden können. So kann beispielsweise bei der Analyse von Lerngegenständen des Sachunterrichts grundsätzlich gefragt werden, ob und inwieweit Fragen von Geschlecht dabei relevant werden, sodass auch weniger auf der Hand liegende Zusammenhänge (wie z.B. zwischen Werbung und Geschlecht oder Arbeit/ Berufe und Geschlecht, vgl. Kapitel 4.3) sichtbar werden. Wird der Bildungsgehalt eines Gegenstandes abgefragt, gilt es – im Sinne der Vielperspektivität – eben auch gesellschaftliche/ soziologische Bezüge zu untersuchen und entsprechend einzuordnen (die bisherigen Ausführungen zeigen, dass die Lehrpersonen diese Potenziale durchaus erkennen, wenn sie darauf hingewiesen werden. Sie sind auch in den Lehrplänen angelegt. Allerdings fehlt das Bewusstsein und z.T. auch die entsprechende Sachkenntnis, um diese Potenziale in sachunterrichtliches Lernen umzusetzen).

---

<sup>195</sup> Interessant ist, dass in den genannten Sammelbänden in den Kapiteln zu unterrichtlichen Ideen oder Umsetzungsstrategien für bestimmte Fächer der Sachunterricht nicht berücksichtigt wird. Bisher liegen keine ausgearbeiteten Konzepte vor, welche Rolle Genderkompetenz im Sachunterricht spielt bzw. inwieweit diese neben der Relevanz in pädagogischer Interaktion für die konkrete Fachdidaktik und deren Gegenstände bedeutsam wird. Erste theoretische Überlegungen dazu werden von Hempel & Coers (2015) angeboten.

Dabei muss auch die Selbstreflexion eine Rolle spielen: Die eigene Perspektive auf den Gegenstand gilt es zu hinterfragen, um vermeintliche Selbstverständlichkeiten und das ‚Gefangensein‘ in eigenen Geschlechterbildern und -erwartungen ebenso zu erkennen wie das Eingebundensein in doing gender-Prozesse.

Aufgabe von Aus- und Weiterbildung muss es in diesem Kontext aber vor allem sein, ein Bewusstsein und eine Motivation dafür zu schaffen, durch die konkrete Thematisierung von *Geschlecht* im Sinne des doing gender, tradierte Rollenbilder gemeinsam mit den Lernenden zu reflektieren und aufzubrechen, Geschlechterhierarchien abzubauen und Lernende dabei zu unterstützen, die Wandelbarkeit und damit die Konstruiertheit von Geschlecht (und die damit einhergehenden Normen, Einschränkungen und Ungleichheiten) zu erkennen. Denn solche Ziele werden – wie die vorliegende Studie zeigt – im Sachunterricht bisher kaum verfolgt.

Schwerpunkte wie Gleichberechtigung, die sich sowohl politisch als auch historisch einordnen und betrachten lassen (vgl. Kapitel 4.3), werden von den Lehrpersonen nur bedingt als Unterrichtsgegenstände des Sachunterrichts, sondern wenn, dann vor allem als pädagogische Aufgabe benannt (vgl. Ulli und Alex). Der Blick auf die historische Veränderung von Geschlechterrollen – also eine Betrachtung von Geschlecht aus der historischen Perspektive heraus – wird ohnehin überwiegend abgelehnt (vgl. Kapitel 5.5.3.2). Weitere Möglichkeiten, z.B. zur Betrachtung von Geschlecht als Vermarktungsstrategie und als Einflussgröße auf Konsumententscheidungen (das entsprechende Potenzial wird in Kapitel 4.3 erläutert) nennen die Lehrpersonen nicht. Aus- und Weiterbildung (sowie die Lehrplankommissionen) müssen zukünftig Wege finden, das Potenzial und die vielfältigen Lernchancen und -notwendigkeiten eines Unterrichtsgegenstands wie *Geschlecht* deutlich zu machen.

Bezüglich der Sexualerziehung wird ein Defizit in der Ausbildung deutlich: Aktuelle Konzepte zur Sexualerziehung scheinen keinen systematischen Einzug in die Lehramtsausbildung (im Fach Sachunterricht) zu finden. Dies ist sicher nicht zuletzt mit den bundesweit uneinheitlichen Ausbildungsstrukturen für das Fach zu begründen (vgl. dazu GDSU 2019, S. 17ff.). Fortbildungen können ein Weg sein, dies auszugleichen. Das gilt natürlich auch für die sozialwissenschaftliche Thematisierung von Geschlecht, deren mangelnde Implementierung in die Ausbildung hier nur angenommen werden kann.

Die GDSU schlägt in ihrem 2019 veröffentlichten ‚Qualifikationsmodell Studienfach Sachunterricht und seine Didaktik‘ u.a. die Qualifikationsbereiche ‚perspektivenspezifisch‘

und ‚perspektivenübergreifend‘ vor, in die Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen integriert sind (vgl. GDSU 2019, S. 34). Sexualerziehung als perspektivenübergreifenden Inhalts- bzw. Themenbereich und die sozialwissenschaftliche Perspektive mit dem Themenbereich ‚Sozialisation‘ ernst zu nehmen, bedeutet basierend auf diesem Modell, entsprechende Inhalte in die Ausbildung von Sachunterrichtslehrpersonen zu integrieren. An dieser Stelle bedarf es weiterer Forschungen, um zum einen die Wirksamkeit von Fortbildungen zu untersuchen, für die nach dieser Studie aber bereits ein Interesse konstatiert werden kann, und um zum anderen festzustellen, inwieweit eine Orientierung an dem kürzlich veröffentlichten Kompetenzmodell für die akademische Ausbildung von Sachunterrichtslehrpersonen (s. GDSU 2019) mit positiven Effekten verbunden ist (s. Kapitel 7).

Eine weitere Schlussfolgerung, die zuvor bereits angesprochen wurde – nämlich die Reflexion der eigenen Geschlechtsbiografie bereits in der Ausbildung anzubahnen – soll an dieser Stelle abschließend erneut aufgegriffen und vertieft werden. Denn die Interviewstudie zeigt, dass persönliche Erfahrungen das Gegenstandsverständnis prägen und in diesem Sinne wichtige Lehrvoraussetzungen sind, die es zu reflektieren gilt, um sie produktiv für den Sachunterricht zu nutzen. Tänzer (2010b) nennt „Unterrichtsrelevante Werte, Ziele und Orientierungen“ als Teil der Bedingungen und Voraussetzungen der Lehrperson, die „in Wechselwirkung mit entscheidungsrelevanten Strukturmerkmalen der Planung von Unterrichtseinheiten im Sachunterricht [stehen]“ (Tänzer 2010b, S. 70)<sup>196</sup>. Solche Strukturelemente sind z.B. die Bestimmung der Bildungsinhalte oder die Formulierung der Lernziele (vgl. ebd.). Diesen Zusammenhang bestätigen z.B. die Ausführungen von Ulli, deren\*dessen Zugriff auf den Begriff ‚Rollenverständnis‘ durch biografische Erfahrungen und dabei angenommene Werte geprägt ist: „Ich mag das Wort Rollenverständnis nicht, also, äh, weil ich bin nun jemand, der also in den 70er-Jahren

---

<sup>196</sup> Auch Klafki (1996) benennt in seinem (vorläufigen) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung die Ausgangsbedingungen der\*des Lehrenden als zu analysierendes Element im Rahmen der Analyse der Ausgangsbedingungen/ Bedingungsanalyse, die in alle Unterrichtsplanungsschritte eingehen muss (vgl. Klafki 1996, S. 270/ 272). Weiter fordert er Selbstreflexion der Lehrenden hinsichtlich der Unterrichtsthematik, z.B. indem sie sich mit der Frage auseinandersetzen, welche eigenen Fragen, Interessen, Vorurteile und Voreinstellungen sie zum Inhalt des Unterrichts haben (vgl. ebd., S. 274). Ziel dieses Reflexionsprozesses ist es, so Klafki (1996), dass „die perspektivische Brechung, in der wir die historisch-gesellschaftliche Wirklichkeit, und durch sie vermittelt, auch Natur auffassen, beurteilen, be-handeln, bewußt werden [soll]. Und nur auf diesem Weg können wir als Lehrer die scheinbare Selbstverständlichkeit unserer bisherigen Perspektive in Frage stellen [...]“ (ebd.). Diese Forderung bzw. der von Klafki beschriebene Reflexionsprozess scheint im Kontext der hier generierten Ergebnisse wichtig und nach wie vor aktuell, da sich der Einfluss individueller Perspektiven auf den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* deutlich zeigt.



auch sehr aktiv war und da bin i-, das war so meine Junglehrerzeit und da ging es eben darum, diese-, das Rollenverständnis aufzuspalten.“ (Ulli, 48) Er\*Sie begründet weiter, dass diese Erfahrungen starken Einfluss auf das eigene (pädagogische) Handeln haben: „Äh, das ist jetzt meine ganz persönliche, äh, mein persönliches Problem, dass ich immer noch auf diese Rollen noch so ein bisschen, ähm, (.), doller reagiere, weil ich einfach weiß, was da in der Vergangenheit abgelaufen ist und wie schwer es Frauen gehabt haben und was für Unrecht es gegeben hat, ähm, und, äh, will unbedingt, dass die heutigen Mädchen, aber auch die Jungen, begreifen, dass jeder seinen Wert hat, ne?“ (Ebd.). Allerdings gehört Ulli zu den Lehrpersonen, die soziale Aspekte, wie Geschlechterrollen oder Gleichberechtigung, eher als pädagogische Aufgabe verstehen und weniger als Sache des Sachunterrichts. Hier gilt es bereits in der Ausbildung, Reflexionsprozesse anzustoßen, um entsprechende geschlechtsbezogene Biografieerfahrungen<sup>197</sup> zu erkennen und in Bezug zu *Geschlecht* als Lerngegenstand des Sachunterrichts zu setzen.

Dass persönliche Erfahrungen das Gegenstandsverständnis prägen, macht auch Quinn deutlich: „Ja, es gab bei mir in der Familie einen Fall, da ist ein, äh, Kind geboren, Cousine, und da war das Geschlecht nämlich NICHT eindeutig ((ja, mhm)), weil es auch zu früh auf die Welt kam. Und seit dem weiß ich, es gibt nichts, was es nicht gibt, ne? So, und dann beschäftigt man sich auch eher ein bisschen mehr noch mit dem Thema Geschlechtsumwandlung oder, aber das, das GIBT ES halt [...]“ (Quinn, 42). Aber auch hier findet diese persönliche, private Erkenntnis keinen Einzug in den Sachunterricht, sodass erneut deutlich wird, dass das eigene Geschlechterverständnis und die in diesem Kontext gemachten Erfahrungen zu reflektieren sind, um sie als Lehrvoraussetzungen zu erkennen und entsprechend mit ihnen umgehen zu können. D.h. einerseits auch zu erkennen, wenn Bildungspotenziale z.B. aufgrund persönlicher Überzeugungen nicht erkannt oder genutzt werden und andererseits, wenn persönliche Überzeugungen dazu führen, die Kinder im Sinne einer Indoktrination mit Meinungen zu überrumpeln (s. Beutelsbacher Konsens, Kapitel 4.2.6).

Die beiden hier exemplarisch vorgestellten Fälle zeigen, wie stark Geschlechterverständnisse von persönlichen Erfahrungen beeinflusst werden und dass sich diese dadurch ent-

---

<sup>197</sup> Wie oben bereits genannt, zählt Tänzer (2010b) in ihrem Modell unterrichtsrelevante Werte, Ziele und Orientierungen auf, die die Sachunterrichtsplanung beeinflussen. Es erscheint sinnvoll, hier unterrichtsrelevante bzw. sach-/inhaltsbezogene Biografieerfahrungen zu ergänzen, die es im Kontext der Sache des Unterrichts zu reflektieren gilt, um entsprechende Einflüsse sichtbar zu machen.

wickelten Haltungen und Werte auch auf *Geschlecht* als Unterrichtsgegenstand des Sachunterrichts bzw. auf das eigene pädagogische Verständnis auswirken können. Die eigene Geschlechtsbiografie zu reflektieren, ist ein wichtiger Teil des Hinterfragens der eigenen Geschlechtlichkeit, die zentrale Voraussetzung der Thematisierung von *Geschlecht* im Sachunterricht sein muss, um zum einen vermeintlich sicheres Wissen zu prüfen und um zum anderen tradierte Rollen, Erwartungen und Stereotype nicht zu reproduzieren.

Die Fachdidaktik Sachunterricht orientiert sich an der Lebenswelt der Kinder, an der sie umgebenden Welt mit ihren gesellschaftlichen Strukturen, Normen und Werten ebenso wie am Ziel, die Kinder bei der Entwicklung einer starken, handlungsfähigen Persönlichkeit zu unterstützen (vgl. Kapitel 4.2). Ausgehend davon muss sich vor dem Hintergrund der hier angeführten Überlegungen und Schlussfolgerungen eine Notwendigkeit ergeben – nämlich sich kritisch mit dem eigenen Geschlechterverständnis auseinandersetzen und darüber ins Gespräch kommen, welchen Stellenwert die Kategorien Geschlecht und Geschlechtlichkeit als Lerngegenstände des Faches Sachunterricht haben sollten und haben können.

### **6.3 Schlussfolgerungen auf der Ebene der Unterrichtspraxis: Materialentwicklung**

Die beiden zuvor diskutierten Ebenen inkludieren selbstverständlich bereits Schlüsse, die Auswirkungen auf die Sachunterrichtspraxis haben können. Der Aspekt des Unterrichtsmaterials soll an dieser Stelle dennoch besonders hervorgehoben werden. Denn selbiges kann helfen, neue Wege für die Thematisierung von *Geschlecht* aufzuzeigen. Für die Sexualerziehung liegen hier bereits Vorschläge vor, die veraltete Kindersachbücher – ‚Peter, Ida und Minimum‘ erschien erstmal 1979 in Deutschland und ist inzwischen fast in der 50. Auflage erwerbbar, wird aber noch immer gerne genutzt – ablösen können, so z.B. ‚DAS machen?‘ von Lilly Axster und Christine Aebi (<http://dasmachen.net/>). Die Autor\*innen legen ein anti-normatives Bilderbuch vor (samt Arbeitsmaterial und einer umfangreichen Website, die neben Zusatzmaterial und Arbeitsanregungen für den Unter-

richt das Buch als Videobuch auf deutsch, kroatisch, englisch, arabisch, türkisch und russisch bereitstellt), dessen Queerness<sup>198</sup>, so die Autor\*innen selbst, ihres Wissens nach „im deutschsprachigen Raum in der sogenannten Aufklärungsliteratur für Kinder bislang einmalig [ist]“ (Aebli & Axster 2015, S. 378). Sowohl durch den Text (z.B. die Namen und Beschreibungen der Figuren) als auch durch die Illustrationen (queere Figuren zeigen Uneindeutigkeiten) stellt sich das Buch gegen Normierungen und stereotype Darstellungen. Dabei werden sowohl Körperlichkeit als auch Geschlechterrollen thematisiert, wie es moderne Konzeptionen zur Sexualerziehung vorschlagen (vgl. ebd., S. 379ff., s. Kapitel 4.4)

Material wie dieses, das aktuelle soziologische Erkenntnisse ebenso berücksichtigt wie gesellschaftliche Diskurse und damit einhergehende Einflüsse auf Kinder und ihre Lebenswelt, gilt es zukünftig entsprechend sichtbar zu machen, um Lehrpersonen Angebote jenseits tradierter und axiomatische Basisannahmen reproduzierender Materialien und Medien machen zu können.<sup>199</sup> Dazu gibt es im Internet – neben Buchempfehlung – bereits diverse Angebote. Ein Beispiel sei hier kurz genannt: Auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg ist eine Themenseite zu sexueller Vielfalt verfügbar<sup>200</sup>, auf der neben einem Glossar zu zentralen Begriffen auch Unterrichtsmaterialien und -medien, sowie Forschungsdaten zu der Thematik angeboten werden.

Neben Stärkung des Angebots entsprechender Materialien sowie deren Sichtbarmachung, gilt es, Lehrpersonen für eine Materialauswahl und -bewertung zu sensibilisieren. Material und Medien sollten Stereotype, Vorurteile, tradierte Geschlechterrollen und vermeintlich sicheres Wissen über Geschlecht nicht reproduzieren – das tun sie aber bereits, wenn Zweigeschlechtlichkeit als einzige, natürlich bedingte Option dargestellt wird. Auch das

<sup>198</sup> Queer lebende Menschen, so die Begriffsbestimmung des TransInterQueer e.V.'s „bezeichnet alle, deren Geschlecht (treffender ist hier der im Englischen gebräuchliche Begriff *gender expression*, zu Deutsch etwa ‚Geschlechtsausdruck‘) oder Sexualität sich nicht mit den gängigen Kategorien der Zwei-Geschlechter-Ordnung erfassen lassen. Sie müssen sich nicht zwangsläufig als trans- oder intergeschlechtlich definieren.“ (TransInterQueer e.V.)

<sup>199</sup> Im Internet finden sich diverse Listen zu gendersensiblen und/ oder geschlechtsneutralen Kinderbüchern, die sich auch im Unterricht einsetzen lassen, um eben diese Aspekte zu thematisieren. Z.B.: <https://pinkstinks.de/genre/geschlechtskritische-und-geschlechtsneutrale-geschichten/>. Studierende der Alice Salomon Hochschule Berlin stellen 33 Kinderbücher vor, die sich für eine geschlechtssensible Arbeit mit Kindern eignen bzw. von Verlagen entsprechend vorgeschlagen werden. Dazu werden auch fachliche Informationen angeboten (<http://www.gender-kinderbuch.de/index.htm>). Mit solchen Sammlungen und Vorschlägen, die dank des Internets jederzeit problemlos verfügbar sind, umzugehen und diese reflektiert zu nutzen, sollte bereits in der Ausbildung von Lehrpersonen angebahnt werden, um ein Bewusstsein für die Thematisierung von Geschlecht zu schaffen und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie dies gelingen kann – ohne auf Literatur der 70er Jahre zurückzugreifen.

<sup>200</sup> <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/bildung-zur-akzeptanz-von-vielfalt-diversity/sexuelle-vielfalt/>

kann bereits in der Lehramtsausbildung implementiert werden, indem z.B. bereits existierende Kataloge und Checklisten herangezogen werden: Julia Lüpkes (2019) schlägt ein Beurteilungsraster für Kinderbücher in Bezug auf Geschlecht und Sexualität vor (Lüpkes 2019, S. 16f.), die Frauenabteilung der Stadt Wien hat 2011 einen Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik herausgegeben, der u.a. Checklisten für Bilderbücher, Kinderbücher und Schulbücher enthält (vgl. Frauenabteilung der Stadt Wien (MA 57) 2011). Diese Vorschläge können eingesetzt werden, um Material zu untersuchen und zu hinterfragen. Es ist aber anzumerken, dass beide Ansätze die Zweigeschlechtlichkeit voraussetzen – sie zielen vor allem auf die Darstellung von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern ab. Damit gilt es vor dem Hintergrund der Vielfalt von Geschlechtlichkeit kritisch umzugehen und die Kataloge ggf. selbst um queere Elemente jenseits der Zweigeschlechtlichkeit und der eindeutigen Geschlechtszuordnung (auch vor dem Hintergrund der Diversgeschlechtlichkeit) zu ergänzen.

## 7. Ausblick auf sich anschließende Forschungsfragen

Im vorherigen Kapitel werden im Zuge der Ableitung von Schlussfolgerungen bereits Aspekte betont, die weiterer Forschung bedürfen – so z.B. Prozesse der sozialen Konstruktion von Geschlecht in sachunterrichtlicher Interaktion. An dieser Stelle werden im Sinne eines Ausblicks weitere Forschungsfelder skizziert, die an die hier generierten Ergebnisse anschließen bzw. sich aus entsprechenden Überlegungen im Kontext von Theorie und Empirie ergeben.

Aus den zuvor dargestellten Schlussfolgerungen lässt sich ableiten, dass die Ergebnisse der Studie Anknüpfungspunkte für empirische Lehrer\*innen-Professionsforschung anbieten. Für den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* könnten weitere Studien erkenntnisreich sein, die explizite Aspekte professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen fokussieren, wie sie z.B. im COACTIV-Modell (vgl. Baumert & Kunter 2011, 2013) vorgeschlagen werden. Beliefs, Überzeugungen und Werthaltungen sowie motivationale Überzeugungen, die in diesem Modell u.a. genannt werden, scheinen bei dem Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* von besonderer Bedeutung zu sein, da ihnen zugrundeliegende persönliche Erfahrungen das Gegenstandsverständnis prägen. Diese durch die Studie generierte These gilt es durch weitere Forschungen zu untersuchen, auch hinsichtlich des Einflusses auf den Unterricht insgesamt. Gleiches gilt für das ebenfalls im genannten Modell verortete Fachwissen, dessen Rekonstruktion für den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* nicht unproblematisch erscheint.

Diese Ansätze lassen sich auch im 2019 veröffentlichten ‚Qualifikationsmodell Studienfach Sachunterricht und seine Didaktik‘ (vgl. GDSU 2019) wiederfinden, sodass sich an die hier vorgestellte Studie ebenfalls im Kontext dieses Modells zu professionellen Kompetenzen von Sachunterrichtslehrpersonen anschlussfähige Forschungsansätze generieren lassen. Dabei scheinen vor allem die Qualifikationsbereiche ‚perspektivenübergreifend‘ und ‚perspektivenspezifisch‘ sowie deren Zusammenspiel relevant zu werden, da *Geschlecht* als Inhaltsbereich sowohl im perspektivenvernetzenden Inhaltsfeld ‚Sexualerziehung‘ wie auch konkret in der sozialwissenschaftlichen Perspektive zu verankern ist. Hinsichtlich dieses Charakteristikums gilt es, den Lerngegenstand *Geschlecht* als sachunterrichtlichen Inhalt durch weitere Forschungen zu konkretisieren, um die Ansprüche an das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen bestimmen zu können. Derzeit scheint beides den individuellen Interpretationen von Lehrpersonen überlassen zu sein und auch

die Lehrpläne bieten nur sehr bedingt wissenschaftlich aktuelle Anknüpfungspunkte. Gleichzeitig gilt es, dass Fachwissen der Lehrpersonen – und dabei vor allem dessen Herkunft – empirisch weiter zu erfassen, um die Informationsquellen der Lehrpersonen sowie ihren in dieser Studie sehr individuellen und subjektiv geprägten Prozess der Sacher-schließung besser zu verstehen.

Erste Studien aus dem naturwissenschaftlichen Sachunterricht verweisen auf „positive Zusammenhänge zwischen dem Fachwissen der Lehrkräfte und dem Lernerfolg von Schülern“ (Lange 2015, S. 84) und stellen fest, dass „mangelndes bzw. fehlendes Fachwissen die Unterrichtsqualität im Sachunterricht negativ beeinträchtigen kann“ (ebd.). Im Kontext der genannten Kompetenzmodelle für Sachunterrichtslehrpersonen gilt es, vergleichbare Studien auch für den sozialwissenschaftlichen und den perspektivenübergreifenden Sachunterricht durchzuführen. Die Ergebnisse dieser Studie weisen bereits darauf hin, dass das Fachwissen zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* auf ein soziologisch veraltetes Geschlechterverständnis rekurriert und vor allem axiomatische Basisannahmen (Naturhaftigkeit und Dichotomizität) widerspiegelt. Besonders für Phänomene, die in hohem Maße vielperspektivisch zu betrachten und von persönlichem Sachverständnis geprägt sind, erscheinen weitere Studien, die das Fachwissen von Lehrpersonen fokussieren, interessant.

Die Notwendigkeit, sich im Sachunterricht mit Geschlechterstereotypen und -rollen sowie der eigenen Geschlechtsidentität auseinanderzusetzen, scheint wichtiger denn je. Die Arbeit zeigt an verschiedenen Stellen auf, inwieweit Kinder mit entsprechenden Aspekten, z.B. durch Gender Marketing in den Medien konfrontiert werden. Und bereits 2008 wird in der Entschließung des Europäischen Parlaments vom 3. September 2008 zu den Auswirkungen von Marketing und Werbung auf die Gleichstellung von Frauen und Männern (2008/2038(INI)) mit besonderem Nachdruck auf die wesentliche Rolle hingewiesen, „die das Bildungswesen bei der Entwicklung der Kritikfähigkeit von Kindern gegenüber Bildern und den Medien im Allgemeinen spielen muss, um die unwillkommenen Auswirkungen der Perpetuierung von Geschlechterstereotypen in Marketing und Werbung zu verhüten“ (Europäisches Parlament 2009, S 46.). Später in dieser Erschließung werden die Mitgliedstaaten explizit aufgefordert, „Bildungsinitiativen zu konzipieren und in die Wege zu leiten, die im Geiste der Toleranz entwickelt wurden und die alle Formen von Stereotypisierung unterlassen, sowie die Kultur der Geschlechtergleichstellung mit

Hilfe von geeigneten Bildungsprogrammen zu fördern“ (ebd.). Hier gilt es aus der sachunterrichtsdidaktischen Forschung heraus Konzepte zu generieren, die Aspekte wie Gender Marketing, Medieneinflüsse auf Geschlechterrollen etc. bildungswirksam zu Lerngegenständen des Sachunterrichts machen. Die vorliegende Studie zeigt, dass Lehrpersonen durchaus sensibilisiert für die Wirkmächtigkeit von Geschlecht als gesellschaftliche Kategorie und als Sozialisationseinfluss sind, allerdings gehen nur Ausnahmen den Schritt, dies auch im Sachunterricht zu thematisieren. Hier bedarf es weitere Studien, z.B. im Sinne von Evaluations- bzw. Wirksamkeitsforschung zu theoretisch entwickelten Konzeptionen. Auch der Forschungsrahmen der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann et al. 1997) könnte ein erkenntnisbringender Ansatz sein, da in diesem Modell die fachliche Klärung, die Erfassung von Lernendenperspektiven und die didaktische Strukturierung aufeinander bezogen werden. Allerdings muss hier basierend auf den vorliegenden Ergebnissen die Perspektive der Lehrenden auf den Gegenstand (im Sinne persönlicher Werte, Normen usw.) unbedingt ergänzt werden.

Weitere mögliche Forschungsansätze bezüglich der Lehrpersonen und ihrer Professionalität ergeben sich hinsichtlich der Genderkompetenz, die im vorherigen Kapitel kurz thematisiert wird (dazu gehört auch das Fachwissen zu Geschlecht, das weiter oben in diesem Kapitel bereits angesprochen wird). Bisher liegen keine Studien vor, die untersuchen, inwieweit Sachunterrichtslehrpersonen genderkompetent sind bzw. was Genderkompetenz konkret für den Sachunterricht bedeutet/ bedeutet kann. Es ist aber davon auszugehen, dass die Tatsache, dass diese Fachdidaktik mit Geschlecht nicht nur pädagogisch, sondern auch auf inhaltlicher Ebene umgeht, zu spezifischen Anforderungen bzw. Herausforderungen hinsichtlich einer Schlüsselqualifikation wie Genderkompetenz führt. Dies gilt es empirisch zu untersuchen. Von Hempel & Coers (2015) liegt bereits ein erster theoretischer Vorschlag vor, welche Aspekte für eine geschlechtersensible Planung und Gestaltung von Sachunterricht relevant werden. Ein möglicher Forschungsansatz kann sein, dieses Modell empirisch zu prüfen und entsprechend weiterzuentwickeln.

In dieser Studie wird der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in Theorie und Empirie fokussiert. In Kapitel 2.3 wird aber deutlich, dass diese Kategorie in sozialer Interaktion keinesfalls alleine wirkt. Ansätze wie doing difference (vgl. West & Fenstermaker 1995) und Intersektionalität zeigen auf, dass verschiedene Differenzkategorien in sozialer Interaktion gleichzeitig hergestellt werden und Wechselwirkungen zwischen Diversitäten

bestehen (vgl. z.B. Walgenbach 2017; Lutz et al. 2013; Smykalla & Vinz 2011). Hinsichtlich dieser Aspekte gilt es, sachunterrichtsdidaktische Forschung weiterzuentwickeln, indem z.B. untersucht wird, inwieweit sich Aspekte von Intersektionalität im Sachunterricht thematisieren lassen oder über welche Lernvoraussetzungen und Vorerfahrungen Lehrende und Lernenden diesbezüglich verfügen. Ebenfalls sinnvoll erscheint in diesem Zusammenhang die empirisch begleitete Entwicklung entsprechenden Materials, das – wie im vorherigen Kapitel bereits erwähnt – normative Vorstellungen von sozialen Kategorien nicht tradiert und reproduziert, sondern deren Konstruktionscharakter sowie deren Wirkmacht als Differenzkategorie und damit einhergehende Verschränkungen von Differenzkategorien fokussiert.

Aber auch hinsichtlich der bildungsadministrativen Vorgaben zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* lassen sich weiterführende Forschungsansätze generieren. In Kapitel 5.4.5 wird begründet, dass Handreichungen zur Sexualerziehung der Länder in dieser Studie nicht untersucht wurden. Die Ergebnisse zeigen jedoch, welchen zentralen Stellenwert die Sexualerziehung – vor allem mit dem Ziel der Vermittlung biologisch-medizinischen Faktenwissens – aus Sicht der Lehrpersonen im Kontext der Thematisierung von *Geschlecht* einnimmt. Es erscheint gewinnbringend, um den Lerngegenstand fachdidaktisch weiter zu rekonstruieren, auch solche Papiere dokumentenanalytisch zu untersuchen und dabei zu prüfen, welches Geschlechterverständnis ihnen zugrunde liegt und inwieweit die Kategorie Geschlecht als vielperspektivisch und über biologische Erkenntnisse hinaus dargestellt wird.

Es zeigt sich außerdem, dass die Lehrpersonen Schwierigkeiten haben, im Lehrplan verankerte Kompetenzen als sachunterrichtsdidaktisch einzuordnen und entsprechende Bildungspotenziale und Möglichkeiten der unterrichtlichen Umsetzung zu erkennen bzw. zu generieren. Auch hier ließe sich Forschung ansetzen, die die Rezeption von Lehrplänen, den Interpretationsprozess selbiger, den konkreten Umgang mit ihnen gezielt fokussiert. Basierend auf solchen Ergebnissen können konkrete Vorschläge entwickelt werden, inwieweit Kommentierungen und Interpretationshilfen nötig sind und wie diese sinnvoll gestaltet werden können (vgl. dazu Kapitel 6)

Abschließend sei auf zwei mögliche Forschungsfelder verwiesen, die sich ganz konkret aus den Aussagen der interviewten Lehrpersonen ableiten. Ulli, Remy und Kim betonen,



dass der kulturelle Hintergrund der Kinder Einfluss auf die Thematisierung von *Geschlecht* – vor allem im Kontext der Sexualerziehung – hat. Sie nennen hier u.a. Kinder mit Fluchterfahrungen, deren kultureller und familiärer Hintergrund dazu führt, dass das Thema nun „brisanter“ würde, da diese Kinder „zwischen zwei verschiedenen Gesellschaftsbildern“ stecken (Ulli, 48). Hier gilt es, weitere Forschung anzustellen, die eben diese These prüft und untersucht, ob und inwieweit Sexualerziehungskonzepte zu überarbeiten sind. Die Lehrpersonen äußern hier konkrete Herausforderungen, die den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* besonders auszeichnen – diese gilt es zunächst ernst zu nehmen und z.B. zu prüfen, ob auch Kinder (und Eltern) diese „Brisanz“ wahrnehmen und unterstellte differenzierte Lernbedürfnisse äußern. Gleichzeitig gilt es hier erneut, die Perspektive der Lehrpersonen auf Kind und Gegenstand zu untersuchen, da solche Annahmen auch dazu führen können, Stereotype zu reproduzieren.

Ein weiteres Feld, das für sachunterrichtsdidaktische Zusammenhänge interessant erscheint, ist der Zusammenhang von Sprache und Sachunterricht im Kontext der Thematisierung von *Geschlecht*. „Sachunterricht ist eng mit Sprachbildung verknüpft“ (GDSU 2013, S. 11) und so scheint es wenig überraschend, dass den Lehrpersonen die Vermittlung von Fachbegriffen zur Bezeichnung von Körperteilen und Organen wichtig ist. Gleichzeitig konstruiert Geschlecht sich in Interaktion und folglich auch in Sprache. Das Interview mit Ulli gibt Hinweise darauf, genau diesen Aspekt in sachunterrichtlicher Forschung zu fokussieren. Ulli betont mehrfach, dass er\*sie im Rahmen der Sexualerziehung häufiger versucht, „zu entkrampfen“ (Ulli, 16), Sexualität „auch nicht ekelig“ (ebd.) sei und sie\*er zwischenzeitlich „auflockern“ (ebd.) müsste. Allein an der Begriffswahl wird deutlich, wie stark Ulli hier einen Lerngegenstand konstruiert, der einen ‚Sonderstatus‘ hat, dem die Kinder scheinbar mit Anspannung und Schüchternheit begegnen. Es gilt zu klären, welchen Einfluss solch ein Sprachgebrauch auf den Unterricht und die Sachbegegnung der Kinder hat, wie im Sachunterricht gemeinsam über die Sache gesprochen wird, welche sprachlichen Ausdrucksformen eingesetzt werden und inwieweit damit zur Konstruktion von Geschlecht und Geschlechterbildern beigetragen wird.

**Literatur**

- Abels, H. (2019) Einführung in die Soziologie. Band 1: Der Blick auf die Gesellschaft. 5., grundlegend überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Aebli, C. & Axster, L. (2015): „DAS machen?“ Herausforderungen eines anti-normativen Bilderbuchs zu Sexualität und Identität mit Arbeitsmaterialien für den Unterricht. In: Wedl, J. & Bartsch, A. (Hrsg.): Teaching gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 376-407.
- Ainsworth, C. (2015): Sex Redefined. In: Nature, Vol. 518, S. 288-291.
- Akreml, L. (2014): Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 265-282.
- Aloui, A. M. (2007): Geschlecht und Hormone. In: Lautenbacher, S. & Güntürkün, O. (Hrsg.): Gehirn und Geschlecht: Neurowissenschaft des kleinen Unterschieds zwischen Frau und Mann; mit 24 Tabellen. Heidelberg: Springer, S. 4-18.
- Anders, Y. et al. (2013): Zieldimensionen früher naturwissenschaftlicher Bildung im Grundschulalter und ihre Messung. In: Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ (Hrsg.): Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Bd. 5. Schaffhausen: Schubi Lernmedien AG, S. 83-146.
- Arnold, A. P. (2007): Biologische Grundlagen von Geschlechtsunterschieden. In: Lautenbacher, S. & Güntürkün, O. (Hrsg.): Gehirn und Geschlecht: Neurowissenschaft des kleinen Unterschieds zwischen Frau und Mann; mit 24 Tabellen. Heidelberg: Springer, S. 19-40.
- Aßmann, B. (2018): Rosa oder Blau. Geschlechtskonstruktionen in der frühkindlichen Entwicklung. In: Koreuber, M. & Aßmann, B. (Hrsg.): Das Geschlecht in der Biologie. Aufforderung zu einem Perspektivenwechsel. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, S. 189-224.
- Atteslander, P. (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: E. Schmidt.
- Axster, L. & Aebi, C. (2012): DAS machen? Projektwoche Sexualerziehung in der Klasse 4c. Wien: Dea. (Als Video und Audiodatei unter: [www.dasmachen.net](http://www.dasmachen.net)).
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Gogolin, I. et al. (Hrsg.): Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 277-337.
- Bayrisches Staatsministerium für Bildung, Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014): LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule. (Fachprofil Heimat- und Sachunterricht ab S. 80). Im Internet: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Grundschule%20StMBW%20-%20Mai%202014.1729778.pdf> (Aufruf: 2019-09-20).
- Becker, G. E. (2007): Unterricht planen. Handlungsorientierte Didaktik, Teil I. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Beckmann, S. (2016): Sorgearbeit (Care) und Gender. Expertise zum Siebten Altenbericht der Bundesregierung. Herausgegeben von Jenny Block, Christine Hagen und Frank Berner. Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen. Im Internet: [https://www.siebter-altenbericht.de/fileadmin/altenbericht/pdf/Expertise\\_Beckmann.pdf](https://www.siebter-altenbericht.de/fileadmin/altenbericht/pdf/Expertise_Beckmann.pdf) (Aufruf: 2018-09-03).
- Beltz Lexikon Pädagogik (2007)/ Herausgegeben von Tenorth, H.-E. & Tippelt, R.: „Lehrplan“. Weinheim & Basel: Beltz, S. 471.
- Bennewitz, H. (2013). Entwicklungslinien und Situationen des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa/Beltz, S. 43-59.
- Bereswill, M. & Liebsch, K. (2019): Persistenz von Geschlechterdifferenz und Geschlechterhierarchie. In: Rendtorff, B.; Riegraf, B. & Mahs, C. (Hrsg.): Struktur und Dynamik – Un/Gleichheiten im Geschlechterverhältnis. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-26.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1989): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bilden, H. (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 279-301.

- Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen. Veröffentlicht im Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Nr. 14 vom 28. August 1950. München: Richard Pflaum Verlag.
- Bischof-Köhler, D. (2010): Evolutionäre Grundlagen geschlechtstypischen Verhaltens. In: Steins, G. (Hrsg.): Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien, S. 153-172.
- Blumberg, E.; Hardy, I. & Möller, K. (2008): Anspruchsvolles naturwissenschaftsbezogenes Lernen im Sachunterricht der Grundschule – auch für Mädchen? In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 1, H. 2, S. 59-72.
- Blumenrath, N. (18.07.2018): Gender Marketing – von Konsummustern bis Stereotype. Im Internet: <https://www.marketingimpott.de/blog/gender-marketing-von-konsummustern-bis-stereotype/> (Aufruf: 2019-09-17).
- Bolscho, D. (1978): Lehrpläne zum Sachunterricht: Eine synoptische Bestandsaufnahme des Sachunterrichts in den Lehrplänen der Länder der Bundesrepublik Deutschland. Stand 1978. Köln: Aulis.
- Bönsch, M. (2006): Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft von Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Borowski, G.; Hielscher, H. & Schwab, M. (1974): Einführung in die allgemeine Didaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Böttger, I. & Schack, K. (1994): Rahmenrichtlinienvergleich der Lehrpläne für den Sachunterricht aller Bundesländer. In: Forschungsgruppe Umweltbildung/ Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich e.V. (Hrsg.): Paper 94-105, S. 1-17. Berlin.
- Brockhaus Enzyklopädie in 24 Bänden (1997). 20., überarb. u. akt. Aufl. Band 8 FRIT-GOTI: „Gegenstand“. Leipzig: F.A. Brockhaus GmbH.
- Brüsemeister, T. (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Überblick. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, J. (2006): Dramatisieren – Differenzieren – Entdramatisieren, in: Der Deutschunterricht, H. 1, S. 71-83.
- Budde, J. & Blasse, N. (2014): Thematisierung von Geschlecht im pädagogischen Kontext. In: Eisenbraun, V. & Uhl, S. (Hrsg.): Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 13-27.
- Budde, J.; Geßner, J. & Wuester, N. (2018): Das Feld der Persönlichkeitsbildung. Eine Systematisierung. In: Budde, J. & Wuester, N. (Hrsg.): Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 7-29.
- Budde, J.; Scholand, B. & Faulstich-Wieland, H. (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule: eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim & Basel: Juventa.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg., 2004): Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Köln.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg., 2016): Rahmenkonzept zur Sexualaufklärung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Abstimmung mit den Bundesländern. Köln.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg., 2017): Gesund und munter. Heft 29: Dem Leben auf der Spur. Seelze: Friedrich Verlag.
- Buselmaier, W. & Tariverdian, G. (2007): Humangenetik. Mit 251 Abbildungen und 162 Tabellen. 4., neu bearb. Aufl. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Butler, J. (1991, 2012): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Coers, L. & Hempel, M. (2015): Das eigene Leben reflektieren: Sozialisation und Geschlecht als Gegenstand des Sachunterrichts (TB6). In: Gläser, E. & Richter, D. (Hrsg.): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 135-149.
- Connell, R. (2013): Gender, Geschlecht und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Cropley, A. J. (2011): Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung. 4., überarb. Aufl. Eschborn bei Frankfurt a.M.: Verlag Klotz.

- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. Bonn: Bundesdruckerei.
- DFB (Deutscher Fußballbund) (2019): Geschlechtliche Vielfalt im Fußballstadion. Im Internet: <https://www.dfb.de/die-mannschaft/news-detail/geschlechtliche-vielfalt-im-fussballstadion-199899/> (Aufruf: 2019-09-13).
- Dieckmann, A. (2008): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 19. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprachen (o.J.): „Interpretation“. Im Internet: <https://www.dwds.de/wb/Interpretation> (Aufruf: 2019-10-30).
- Dimbath, O. (2016): Einführung in die Soziologie. 3., akt. Aufl. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (unter Mitarbeit von J. Pöschl). Berlin & Heidelberg: Springer-Verlag.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2017): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 7. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Duden-Verlag (2019): „Interpretation“. Im Internet: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Interpretation> (Aufruf: 2019-10-30).
- Einsiedler, W. (2002): Empirische Forschung zum Sachunterricht – ein Überblick. In: Spreckelsen, K.; Möller, K. & Hartinger, A. (Hrsg.): Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17-38.
- Eisenreich, M. (2011): Zur Heimatkunde nach 1945 in der sowjetischen Besatzungszone bzw. ab 1949 in der DDR – Erfahrungen und Erkenntnisse aus meiner Lehrtätigkeit. In: Hempel, M. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Entwicklungslinien Sachunterricht. Einblicke in die Geschichte einer Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-63.
- Euler, H. A. (2013): „Die Geschlechterunterschiede sind gering in Bezug auf Leistungen und Fähigkeiten, dafür größer in Bezug auf Vorlieben, Neigungen und Lernbereitschaften.“ – Ein E-Mail-Interview mit dem Evolutionspsychologen Prof. Harald A. Euler Ph.D. zum Thema „Lernen und Geschlecht“. In: Schulpädagogik heute, Jg. 4, H. 8, S. 1-13.
- Europäisches Parlament (03.09.2008): Entschließung des Europäischen Parlaments vom 3. September 2008 zu den Auswirkungen von Marketing und Werbung auf die Gleichstellung von Frauen und Männern (2008/2038(INI)) (2009/C 295 E/13). In: Amtsblatt der Europäischen Union, C 295E, 52. Jahrgang, 4. Dezember 2009, S. 43-47. Im Internet: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=OJ:C:2009:295E:TOC> (Aufruf: 2019-09-19).
- Faulbaum, F. (2009): Nicht-reaktive Erhebungsverfahren: Einführung. In: König, C.; Stahl, M. & Wiegand, E. (Hrsg.): Nicht-reaktive Erhebungsverfahren. 8. Wissenschaftliche Tagung. Bonn: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, S. 11-20.
- Faulstich-Wieland, H. (2005): Spielt das Geschlecht (k)eine Rolle im Schulalltag? Plädoyer für die Entdramatisierung von Geschlecht. Im Internet: [http://www.genderkompetenz.info/veranstaltungen\\_publications\\_und\\_news\\_archiv/genderlectures/faulstichwieland\\_manuskript\\_genderlecture.pdf](http://www.genderkompetenz.info/veranstaltungen_publications_und_news_archiv/genderlectures/faulstichwieland_manuskript_genderlecture.pdf) (Aufruf: 2019-09-11).
- Faulstich-Wieland, H. (2008): Sozialisation und Geschlecht. In: Hurrelmann, K.; et al. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz, S. 240-253.
- Faulstich-Wieland, H. (2010): Sozialisation, Habitus, Geschlecht. In: Liesner, A. & Lohmann, I. (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 19-30.
- Faulstich-Wieland, H. (2019): Das Geschlecht spielt eine Rolle! In: Grundschule, H. 5-2019, S. 7-9.
- Faulstich-Wieland, H.; Weber, M. & Willems, K. (2009): Doing Gender im heutigen Schulalltag: empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. 2. Aufl. Weinheim & Basel: Juventa.
- Faust-Siehl, G. & Garlichs, A. (1996): Welterkundung statt Sachunterricht. In: dies. (Hrsg.): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 63-75.
- Fausto-Sterling, A. (1993): The five sexes. Why male and female are not enough. In: The Science, S. 20-

25.

- Fausto-Sterling, A. (2000): The five sexes, revisited. In: *The Science*, July/August 2000, S. 19-23.
- Flick, U. (2010): Triangulation. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien, S. 278-289.
- Flick, U. (2011): *Triangulation: eine Einführung*. 3., akt. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2013): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U.; von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 309-318.
- Flick, U.; Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg., 2013): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 10. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fölling-Albers, M. (1993): Der Sachunterricht in der Grundschule – Auf der Suche nach einem Profil. In: Richter, D. (Hrsg.): *Grundlagen des Sachunterrichts. Lebensweltliche und fächerübergreifende Aspekte in fachdidaktischer Perspektive*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis/ Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, S. 9-19.
- Frauenabteilung der Stadt Wien (MA 57) (Hrsg., 2011): Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik. Im Internet: <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/pdf/geschlechtssensible-paed-leitfaden.pdf> (Aufruf: 2019-09-16).
- Freie und Hansestadt Hamburg/ Behörde für Schule und Berufsbildung (2011): *Bildungsplan Grundschule. Sachunterricht*. Im Internet: <https://www.hamburg.de/contentblob/2481914/1d0fd23fd4cf31935c9eadc288340ec7/data/sachunterricht-gs.pdf> (Aufruf: 2019-09-20)
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim & München: Juventa, S. 437-455.
- Funk, H. (2012): Geschlecht. In: Horn, K.-P.; et al. (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band I: Aa, Karl von der – Gruppenprozesse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 468-471.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Gasser, P. (2003): *Lehrbuch Didaktik*. 2. Aufl. Bern: h.e.p. Verlag.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (2010): *Sachunterricht in Schule und Lehrerbildung*. Im Internet: <http://www.gdsu.de/wb/pages/sachunterricht-in-der-grundschule-und-in-der-lehrerbildung.php> (Aufruf: 2019-10-22).
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (Hrsg., 2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Vollst. überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (Hrsg., 2019): *Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht und seine Didaktik im Kontext der universitären Ausbildungsphase*. GDSU/ Herstellung: Klinkhardt.
- Geimer, A. (2005). *Doing Gender* (nach Kessler/McKenna). In: A. G. i. d. E. Freie Universität Berlin (Hrsg.): *Glossar Geschlechterforschung*. Verfügbar unter <https://gender-glossar.de/glossar/item/17> (Aufruf: 2018-10-07).
- Geyr, M. von et al. (2007): *Die Europäische Dimension in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer. Vergleichende Studie im Auftrag der Europäischen Kommission – Vertretung in Deutschland*. Europäische Akademie Berlin. Im Internet: [https://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2352/eab\\_studie%5B1%5D.pdf](https://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2352/eab_studie%5B1%5D.pdf) (Auruf: 2016-02-16).
- Giest, H. (2014): *Gesundheitsbildung*. In: Hartinger, A. & Lange, K. (Hrsg.): *Sachunterricht. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 140-148.
- Giest, H.; Hartinger, A. & Tänzer, S. (2017): Editorial. In: dies. (Hrsg.): *Vielperspektivität des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-12 .
- Gildemeister, R. (2008): *Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing gender“*. In: Wilz, S. M. (Hrsg.): *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 167-198.
- Gildemeister, R. (2010): *Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung*. In: Becker, R. & Kortendiek, B. (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-145.
- Gildemeister, R. (2019): *Doing Gender: eine mikrotheoretische Annäherung an die Kategorie Geschlecht*.

- In: Kortendiek, B.; Riegraf, B. & Sabisch, K. (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 409-417.
- Gildemeister, R. & Wetterer, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G.-A. & Wetterer, A. (Hrsg.): TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorien. Freiburg: Kore, S. 201-254.
- Glaser, B. G. & Strauss, L. A. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 3. Aufl. Bern: Hans Huber Verlag.
- Glaser, E. (2013): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft [unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter]. 4., durchgesehene Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, S. 365-375.
- Gläser, E. & Richter, D. (2015): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-11.
- Glöckel, H. (2003): Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. 4., durchg. und ergänzte Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goffman, E. (2001): Interaktion und Geschlecht. 2., Aufl. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Grotelüschen, W. (1977): Eduard Spranger und die Heimatkunde. In: Schwartz, E. (Hrsg.): Von der Heimatkunde zum Sachunterricht. Braunschweig: Westermann, S. 24-37.
- Grünewald-Huber, E. & von Gunten, A. (2009): Werkmappe Genderkompetenz. Materialien für geschlechtergerechten Unterricht. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Güting, D. (2004): Soziale Konstruktion von Geschlecht im Unterricht: Ethnographische Analysen alltäglicher Inszenierungspraktiken. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Güttel, I. & Przybyia, E. (17.11.2018): Geschlechterdebatte erreicht die Toilette. Unisex-Toiletten in Bremen und Niedersachsen. Im Internet: [https://www.weser-kurier.de/bremen/bremen-stadt\\_artikel,-geschlechterdebatte-erreicht-die-toilette-\\_arid,1784806.html#nfy-reload](https://www.weser-kurier.de/bremen/bremen-stadt_artikel,-geschlechterdebatte-erreicht-die-toilette-_arid,1784806.html#nfy-reload) (Aufruf: 2019-11-13).
- Haerberle, E. J. (1985): Die Sexualität des Menschen. Handbuch und Atlas. 2., erw. Aufl. Hamburg: Nikol Verlagsgesellschaft.
- Hagemann-White, C. (1984): Sozialisation: Weiblich – männlich? Opladen: Leske Verlag + Budrich.
- Hagemann-White, C. (1988): Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren... In: Ders. & Rerrich M. S. (Hrsg.): FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion. Bielefeld: AJZ Druck und Verlag, S. 224-235.
- Hagemann-White, C. (2005): Geschlecht als kulturelle und soziale Praxis – aktuelle Fragen zwischen Sozialisation und Biologie. In: Vogel, U. (Hrsg.): Was ist weiblich – was ist männlich? Aktuelles zur Geschlechterforschung in den Sozialwissenschaften. Bielefeld: Kleine Verlag, S. 32-47.
- Haidle, M. N. (2018): Schon in der Steinzeit... Über die ›Natürlichkeit‹ menschlicher Geschlechterrollen aus urgeschichtlich-paläoanthropologischer Sicht. In: Bauer, G.; Ammicht Quinn, R. & Hotz-Davies, I. (Hrsg.): Die Naturalisierung des Geschlechts. Bielefeld: transcript Verlag, S. 15-30.
- Harteringer, A. (2005): Interessen (von Mädchen und Jungen) aufgreifen und weiterentwickeln. Modulbeschreibungen des Programms SINUS-Transfer Grundschule. G 7 – Naturwissenschaften. Kiel: IPN. Im Internet: <https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/506f1866-21bf-4fee-b0c8-4e154c7de114/N7.pdf> (Aufruf: 2019-07-30).
- Harteringer, A. (2015): Empirische Zugänge. In: Kahlert, J. et al. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2., akt. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47-51.
- Hausen, K. (1976): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ - Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, W. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas: neue Forschungen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 363-293.
- Heimann, P. (1976): Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Herausgegeben und eingeleitet von Kersten Reich und Helga Thomas. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Heintz, B. (2001): Geschlecht als (Un-)Ordnungsprinzip. Entwicklung und Perspektiven der Geschlechtersoziologie. In: Ders. (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Reihe: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 41/2001. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 9-29.
- Helfferrich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Helfferrich, C. (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 559-574.
- Helsper, W. & Keuffer, J. (2010): Kapitel II.5. Unterricht. In: Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 9. Aufl. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 91-102.
- Helsper, W.; Kelle, H. & Koller, H.-C. (2016): Qualitätskriterien der Begutachtung qualitativer Forschungsvorhaben in der Erziehungswissenschaft. Ergebnisse eines DFG-Roundtable. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 62, H. 5, S. 738-748
- Hempel, M. (1996): Lebensentwürfe und Identität – Überlegungen zur Kindheitsforschung. In: Dies. (Hrsg.): Grundschulreform und Koedukation. Weinheim & München: Juventa, S. 141-154.
- Hempel, M. (2004): Zur Bedeutung des Vorwissens der Mädchen und Jungen im Anfangsunterricht des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts. In: Kaiser, A. & Pech, D. (Hrsg.): Lernvoraussetzungen und Lernen im Sachunterricht. Band 4 Basiswissen Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 38-44.
- Hempel, M. (2008): Lebens- und Berufsplanung – ein Thema für Mädchen und Jungen im Grundschulalter? In: Dies. (Hrsg.): Fachdidaktik und Geschlecht. Vechtaer Fachdidaktische Forschungen und Berichte. S. 40-68.
- Hempel, M. (2011): Sachunterricht – Qualitätsanforderungen an ein Kernfach der Grundschule. In: Bauer, K.-O. & Logemann, N. (Hrsg.): Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen. Münster et al.: Waxmann, S. 149-158.
- Hempel, M. & Coers, L. (2015): Bildung ohne Genderkompetenz? Zum Zusammenhang von Bildung und Gender im Sachunterricht. In: Fischer, H.-L. et al. (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253-260.
- Hempel, M. & Weddehage, K. (2011): Einführung. In: Praxis Sachunterricht, H. 24, 4. Quartal 2011, S. 4-8.
- Hempel, M. & Wittkowske, S. (2010): Die Welt erkunden lernen – der Sachunterricht und seine didaktische Fragestellung. In: Ensberg, C. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Fachdidaktiken als praktische Wissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 159-169.
- Hensel, T. & Kreuz, S. (2018): (Um-)Wege im Feld: qualitative Fallauswahl zwischen Gegenstandskonstituierung und Feldbeschaffenheit. In: Maier, M. S. et al. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 75-92.
- Hericks, K. (2019): Geschlechtsdifferenzierung: Klassifikation und Kategorisierungen. In: Kortendiek, B.; Riegraf, B. & Sabisch, K. (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 191-199.
- Herwartz-Emden, L.; et al. (2012): Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hessisches Kultusministerium (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder: Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Sachunterricht. Im Internet: [https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kc\\_sachunterricht\\_prst\\_2011.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kc_sachunterricht_prst_2011.pdf) (Aufruf: 2019-09-20).
- Hilgers, A. (2009): Sexualerziehung in der Grundschule: Inhalte, Werte und Normen in den Richtlinien und Lehrplänen der 16 Bundesländer. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.): FORUM Grundschule. Sexualaufklärung und Familienplanung. 3/2009, S. 18-21.
- Hinrichs, W. (2011): Pro und Contra Heimatkunde. Wissenschafts-Theorie oder -Beflissenheit? In: Hempel, M. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Entwicklungslinien Sachunterricht. Einblicke in die Geschichte einer Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29-47.
- Hirschauer, S. (1989): Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 18, H. 2, 1989, S. 100-118.
- Hirschauer, S. (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 46, H. 4, 1994, S. 668-692.
- Hirschauer, S. (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Heintz, B. (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Reihe: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 41/2001. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 208-235.

- Hirschauer, S. (2013): Die Praxis der Geschlechter(in)differenz und ihre Infrastruktur. In: Graf, J.; Ideler, K. & Klinger, S. (Hrsg.): *Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt. Theorie, Praxis, Perspektiven*. Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich, S. 153-171.
- Holtz-Bacha, C. (2019): Werbung und Gender-Marketing. In: Apelt, M. et al. (Hrsg.): *Handbuch Organisationssoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-13.
- Homberger, D. (2005): *Lexikon Schulpraxis. Theorie- und Handlungswissen für Ausbildung und Unterricht*. 2., ergänzte Auf. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hopf, A. (1993): „Der Sachunterricht hat die Aufgabe, dem Schüler Ausschnitte der Lebenswirklichkeit zu erschließen, soweit sie für ihn bedeutsam und zugänglich sind“ – (erkenntnis-)theoretische Überlegungen und persönliche Schlußfolgerungen. In: Richter, D. (Hrsg.): *Grundlagen des Sachunterrichts. Lebensweltliche und fächerübergreifende Aspekte in fachdidaktischer Perspektive*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis/ Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, S. 21-30.
- Hopf, C. (1978): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie* Jg. 7, H. 2, S. 97-115.
- Hückelheim, A. (2019): Brave Mädchen, freche Jungs? In: *Grundschule*, H. 5-2019, S. 10-12.
- Hunger, I. (2010): Geschlechtsspezifische Sozialisation bis zum Schuleintritt – Hintergründe und Reflexionsanlässe. In: Beudels, W.; Kleinz, N. & Schönrade, S. (Hrsg.): *Bildungsbuch Kindergarten: Erziehen, Bilden und Fördern im Elementarbereich*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen, S. 241-248.
- Jahnke-Klein, S. (2013): Benötigen wir eine geschlechtsspezifische Pädagogik in den MINT-Fächern? Debatte und Forschungsstand. In: *Schulpädagogik heute*, Jg. 4, H. 8.
- Jensen, S. (1999): *Erkenntnis – Konstruktivismus – Systemtheorie. Einführung in die Philosophie der konstruktivistischen Wissenschaft*. Opladen & Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Jordan, K. (2010): Gehirn zwischen Sex und Gender – Frauen und Männer aus neurowissenschaftlicher Perspektive. In: Steins, G. (Hrsg.): *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87-104.
- Jung, J. (2015): Der heimatkundliche Unterricht in der Grundschule. In: Kahlert, J. et al. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 2., akt. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 228-236.
- Kahlert, H. (2019): Geschlechterwissen: zur Vielfalt epistemischer Perspektiven auf Geschlechterdifferenz und -hierarchie in der sozialen Praxis. In: Kortendiek, B.; Riegraf, B. & Sabisch, K. (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 179-189.
- Kahlert, J. (1998): Grundlegende Bildung im Spannungsverhältnis zwischen Lebensweltbezug und Sachanforderung. In: Marquardt-Mau, B. & Schreier, H. (Hrsg.): *Grundlegende Bildung im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 67-81.
- Kahlert, J. (2016): *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. 4., akt. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt / UTB.
- Kahlert, J. & Richter, D. (2011): Sozialwissenschaftlicher Lernbereich. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 518-523.
- Kahlert, J. & Richter, D. (2014): Sozialwissenschaftlicher Lernbereich. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 4., ergänzte und aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 536-541.
- Kaiser, A. (1996): *Lernvoraussetzungen von Mädchen und Jungen für den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht*. Oldenburg: ZpB Verlag.
- Kaiser, A. (1996b): *Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kaiser, A. (2008): Konzepte und Ansätze für mädchengerechten naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In: Hempel, M. (Hrsg.): *Fachdidaktik und Geschlecht. Vechtaer fachdidaktische Forschungen und Berichte*, H. 16, S. 69-97.
- Kaiser, A. (2012): Genderforschung in der Sachunterrichtsdidaktik. In: Kampshoff, M. & Wiepeke, C. (Hrsg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 259-272.
- Kaiser, A. (2018): Wie sich Geschlechtlichkeit in den Neurowissenschaften manifestiert und wie Geschlecht in das Gehirn kommt. Kritische Überlegungen. In: Koreuber, M. & Aßmann, B. (Hrsg.): *Das*



- Geschlecht in der Biologie. Aufforderung zu einem Perspektivenwechsel. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, S. 133-150.
- Kaiser, A. et al. (1994): Forum: Brave Mädchen – böse Buben? In: Lauterbach, R. et al. (Hrsg.): Curriculum Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts. Band 5. Kiel: IPN, S. 163-184.
- Kampshoff, M. & Wiepcke, C. (2012): Einleitung: Zur Bedeutung der Geschlechterforschung in der Fachdidaktik. In: dies. (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1-8.
- Kanz, T. & Sommer, S. (2012): Sexualerziehung an Stationen (Klasse 3 und 4). Donauwörth: Auer Verlag.
- Kattman, U. et al. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 3 (3), 3-18.
- Katzenberger, L. (2000): Konzeptionelle Geschichte des Sachunterrichts in der Grundschule 1969-1980. In: Hinrichs, W. & Bauer, H. F. (Hrsg.): Zur Konzeption des Sachunterrichts. Mit einem systematischen Exkurs zur Lehrgangs- und Unterrichtsmethodik. Donauwörth: Auer Verlag, S. 162-191.
- Kelle, H. (2006): Sozialisation und Geschlecht in kindheitssoziologischer Perspektive. In: Bilden, H. & Dausien, B. (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 121-137.
- Kergel, D. (2018): Qualitative Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kessler, S. J. & McKenna, W. (1978): Gender. An ethnomethodological approach. Chicago & London: The university of Chicago press.
- Kiper, H. (2000): Sachunterricht kindorientiert (mit zwei Beiträgen von Annegret Paul und Rüdiger Korff und Annegret Paul). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kiper, H. (2015): Gesundheits- und Sexualerziehung. In: Kahlert, J. et al. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2., akt. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/ UTB, S. 184-194.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2009): Unterrichtsplanung. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5., unveränd. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Klingberg, L. (1986): Unterrichtsprozess und didaktische Fragestellung: Studien und Versuche. 3. Aufl. Berlin: Volk und Wissen.
- Klingberg, L. (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozess. Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- Kluge, N. (Hrsg., 1997): Sexualunterricht in der Grundschule: Lehraufgaben, Unterrichtsvorhaben, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KMK / Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg., 2005): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer.
- KMK / Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg., 2015): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der KMK vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015. Im Internet: [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung\\_350\\_KMK\\_Arbeit\\_Grundschule\\_01.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf) (Aufruf: 2019-06-07).
- Knoblauch, H. & Schnetter, B. (2007): Konstruktivismus. In: Buber, R. & Holzmüller, H. H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag / GWV Fachverlage, S. 127-135.
- Koene, E. (30.01.2019): Bayrische Grundschulen planen Toiletten für das dritte Geschlecht. Im Internet: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/intersexualitaet-bayerische-grund-schulen-planen-toiletten-fuer-drittes-geschlecht-a-1250719.html> (Aufruf: 2019-09-13).
- Kohlberg, L. (1974): Analyse der Geschlechtsrollen-Konzepte und -Attitüden bei Kindern unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung. In: Ders. (Hrsg.): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 334-471.
- Köhnlein, W. (1992): Wege des Ordens: Zusammenhänge herstellen. In: Lauterbach, R. et al. (Hrsg.): Wege des Ordens. Vorträge des Arbeitstreffens zum naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht am 11. und 12. März 1991 in Berlin. Kiel: IPN, S. 9-28.

- Köhnlein, W. (1996): Leitende Prinzipien und Curriculum des Sachunterrichts. In: Glumpler, E. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Sachunterricht heute. Zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 46-76.
- Köhnlein, W. (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köhnlein, W. (2015): Sache als didaktische Kategorie. In: Kahlert, J. et al. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2., akt. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/ UTB, S. 36-40.
- Köhnlein, W., Marquardt-Mau, B. & Duncker, L. (2013): Vielperspektivität. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe 19, Oktober 2013 (3 Seiten).
- Kollender, P. (2015): Sexuelle Bildung in der universitären Lehramtsausbildung in NRW – eine quantitative Analyse der Vermittlung von Kompetenzen sexueller Bildung. Merseburg/ Masterarbeit an der Hochschule Merseburg.
- Kopp, J. & Steinbach, A. (Hrsg., 2018): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kotthoff, H. (2001): Geschlecht als Interaktionsritual? Nachwort von Helge Kotthoff. In: Goffman, E.: Interaktion und Geschlecht. 2., Aufl. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 159-194.
- Kowal, S. & O'Connell D. C. (2013): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U.; von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10., Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 437-447.
- Kromrey, H. (2009): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. 12., überarb. und ergänzte Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kron, F. W. (2004): Grundwissen Didaktik. Mit 35 Abbildungen und 18 Tabellen. 4., neu bearb. Aufl. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kruse, J. (2015): Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz. 2., überarb. und ergänzte Aufl. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kruse, J. (2014): Sozialkonstruktivismus. In: Wirtz, M.A. (Hrsg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. 18., überarbeitete Aufl. Bern: Hogrefe Verlag, S. 1455.
- Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., akt. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2., durchgesehene Aufl. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kuhn, H.-W. (2003): Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader. Herbolzheim: Centaurus Verlag.
- Kultusministerkonferenz (1968): Empfehlung zur Sexualerziehung in den Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 30.10.1968. In: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusministerien der Länder der Bundesrepublik Deutschland, 659. Neuwied/ Luchterhand.
- Kultusministerkonferenz (1970): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule vom 2.7.1970. Gemeinsames Ministerialblatt, Nr. 21. Bonn.
- Kultusministerkonferenz (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (1969): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Sachunterricht.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2007): Fachlehrplan Grundschule. Sachunterricht. Im Internet: [http://www.widerstreit-sachunterricht.de/lehrplaene/Sachsen-Anhalt/2005-2007% 20LP. pdf](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/lehrplaene/Sachsen-Anhalt/2005-2007%20LP.pdf) (Aufruf: 2019-09-20).
- Kunze, I. (2012): Lehrplan. In: Horn, K.-P. et al. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band 2: Gruppenpuzzle – Pflegewissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 294-295.
- Künzli, R. et al. (2013): Der Lehrplan – Programm der Schule. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. 5., überarb. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung. 6., überarb. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz.
- Landweer, H. & Rumpf, M. (1993): Kritik der Kategorie ‚Geschlecht‘. Streit um Begriffe, Streit um Orientierungen, Streit der Generationen? In: Feministische Studien, H. 2, S. 3-9.
- Lange, K. (2015): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften im Sachunterricht. In: Kahlert, J. et al. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2., akt. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/ UTB, S. 82-87.

- Lange, K. & Hartinger, A. (2014): Lehrerkompetenzen im Sachunterricht. In: Hartinger, A. & Lange, K. (Hrsg.): Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 25-34.
- Lange, K., et al. (2012). Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften und multiple Ziele im Sachunterricht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Nr. 15, S. 55-75.
- Langer, A. (2013): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 515-526.
- Lauterbach, R. (2010): Der Eigenwert der Sache und die Relevanz ihrer Gegenstände. In: Tänzer, S. & Lauterbach, R. (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 38-51.
- Lauterbach, R. & Tänzer, S. (2010): Fachlicher und Planungstheoretischer Rahmen. In: Tänzer, S. & Lauterbach, R. (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-37.
- Lehner, M. (2009): Allgemeine Didaktik. Bern et al.: UTBbasics/ Haupt Verlag.
- Lehrplan für die Volksschulen 1949. Bearbeitet von den Ministerien der Länder Baden, Rheinland-Pfalz, Württemberg-Hohenzollern. Offenburg/ Baden: Lehrmittel-Verlag.
- Lexikon der Biologie in fünfzehn Bänden (2001). Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Robert Huber und Prof. Dr. Hubert Ziegler. Sechster Band: Flocculus bis Gzhelian-Stufe: „Geschlecht“. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2013): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. Lesen, Hören, Lernen im Web. 2., überarb. Aufl. Berlin & Heidelberg: Springer Verlag.
- Lorber, J. (2003): Gender-Paradoxien. Aus dem Englischen übersetzt von Hella Beister. Redaktion und Einleitung zur deutschen Ausgabe: Ulrike Teubner und Angelika Wetterer. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Löw, M. (2009): Die Machtfrage im Geschlechterverhältnis. Zur Einführung. In: dies. (Hrsg.): Geschlecht und Macht. Analyse zum Spannungsfeld von Arbeit, Bildung und Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-15.
- Lozo, L. (2010): Emotionen der Geschlechter – ein fühlbarer Unterschied? In: Steins, G. (Hrsg.): Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43-54.
- Lüders, C. & Reichertz, J. (1986): Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau, H. 12/1986, S. 90-102.
- Luhmann, N. (2012): Sozialisation und Erziehung. In: Bauer, U. et al. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 283-300.
- Lüpkes, J. (2017): Gemeinsam statt einsam. Methoden zur Förderung prosozialen Verhaltens. In: Sachunterricht Weltwissen. H. 4/2017, S. 14-16.
- Lüpkes, J. (2019): Mit Büchern wachsen – Checkliste für eine gendersensible Klassenbibliothek. In: Grundschule, H. 5/2019, S. 14-17.
- Lutz, H. et al. (Hrsg., 2013) Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mmari, K. et al. (2017): Exploration of Gender Norms and Socialization Among Early Adolescents: The Use of Qualitative Methods for the Global Early Adolescent Study. In: Journal of adolescent health. 61 (2017), S. 12-18. Im Internet: [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(17\)30332-4/pdf](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(17)30332-4/pdf) (Aufruf: 2019-09-13).
- Martin, B. (2019): Sexuelle Bildung im institutionellen Kontext – notwendig oder überflüssig? In: Betrifft Mädchen, H. 1/2019, S. 7-11.
- Marquardt-Mau, B. (1998): Einleitung: Grundlegende Bildung im Sachunterricht. In: Marquardt-Mau, B. & Schreier, H. (Hrsg.): Grundlegende Bildung im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-15.
- Mascher, C. (2015): Sexualkunde im Unterricht. In: Magazin SCHULE. <http://www.magazin-schule.de/magazin/sexualkunde-im-unterricht/> (Aufruf: 2017-07-14).
- Maurer, I. (2008): Sexualerziehung ist (k)ein Kinderspiel: Materialien für den Unterricht in der Grundschule; Unterrichtsvorschläge, Arbeitsblätter. 7. Aufl. Horneburg/Niederelbe: Persen.

- MAXQDA Referenzhandbuch (2017). Im Internet: [https://www.maxqda.de/download/manuals/MAX12\\_manual\\_ger.pdf](https://www.maxqda.de/download/manuals/MAX12_manual_ger.pdf) (Aufruf: 2019-11-12).
- Mayring, P. (2008): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., akt. und überarb. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U.; von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 468-475.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Aufl. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6., überarbeitete Aufl. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2006): Qualitative Textanalyse – Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flaker, V. & Schmid, T. (Hrsg.): Von der Idee zur Forschungsarbeit. Wien: Böhlau, S. 453-462.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 543-556.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006): Research in education. Evidence-based inquiry (6th ed.). Boston: Pearson.
- Mead, M. (1959): Mann und Weib: Das Verhältnis der Geschlechter in einer sich wandelnden Welt. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Meiers, K. (1994): Sachunterricht: Überlegungen, Anregungen, Hilfen zur Praxis. 2., erw. Aufl. Zug: Klett und Balmer.
- Meiers, K. (2011): Anschauungsunterricht und Heimatkunde – die Vorläufer des Sachunterrichts (SU) in den 50er Jahren des vorigen Jahrhunderts. In: Hempel, M. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Entwicklungslinien Sachunterricht. Einblicke in die Geschichte einer Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65-87.
- Meidl, C. N. (2009): Wissenschaftstheorie für SozialforscherInnen. Wien et al.: Böhlau Verlag / UTB.
- Merkens, H. (2013): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktionen. In: Flick, U.; von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 286-299.
- Metz-Göckel, S. & Roloff, C. (2002): Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. In: Journal Hochschuldidaktik des Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund. Sommersemester 2002, S. 7-10.
- Metzinger, A. (2011): Sexualerziehung in der Vor- und Grundschule. Ein Praxishandbuch mit Arbeitsblättern und Unterrichts Anregungen. Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag.
- Meuser, M. (2011): Rekonstruktive Sozialforschung. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Aufl. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 140-142.
- Mey, G. & Mruck, K. (2011): Qualitative Interviews. In: Naderer, G. & Balzer, E. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Wiesbaden: Gabler, S. 257-288.
- Michalik, K. (2009): Typisch Mädchen – typisch Junge? Kinder setzen sich Geschlechterstereotypen auseinander. In: Grundschule, H. 9/2009, S. 20-22.
- Milhoffer, P. (2000): Wie sie sich fühlen, was sie sich wünschen: Eine empirische Studie über Mädchen und Jungen auf dem Weg in die Pubertät. Weinheim & Basel: Juventa.
- Milhoffer, P. (2013): Sexualpädagogik in der Grundschule. In: Schmidt, R.-B. & Sielert, U. (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. 2., erw. u. überarb. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 582-592.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2006): Rahmenplan Grundschule. Teilrahmenplan Sachunterricht. Im Internet: [https://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/grundschule.bildung-rp.de/TRP\\_Sachunterricht\\_f\\_Bildungsserver\\_\\_2\\_.pdf](https://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/TRP_Sachunterricht_f_Bildungsserver__2_.pdf) (Aufruf: 2019-09-20).
- Ministerium für Bildung Saarland (2010): Kernlehrplan Sachunterricht. Grundschule. Im Internet: [https://www.saarland.de/dokumente/thema\\_bildung/KLPSUGS.pdf](https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/KLPSUGS.pdf) (Aufruf: 2019-09-20).

- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2017): Teil C. Sachunterricht. Jahrgangsstufe 1-4. Im Internet: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_C\\_Sachunterricht\\_2015\\_11\\_16\\_web.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Sachunterricht_2015_11_16_web.pdf) (Aufruf: 2019-09-20).
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin & Ministerium für Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2004): Rahmenlehrplan Grundschule. Sachunterricht.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (1997): Lehrplan Grundschule Heimat- und Sachunterricht. Im Internet: <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=154> (Aufruf: 2019-09-20).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): Bildungsplan 2004. Grundschule. Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur. Im Internet: [http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Bildungsstandards/Grundschule\\_Bildungsplan\\_Gesamt.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Bildungsstandards/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf) (Aufruf: 2019-09-20).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan 2016. Sachunterricht. Im Internet: [http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_GS\\_SU.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_SU.pdf) (Aufruf: 2019-09-20).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach Verlag. Im Internet: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_gs/LP\\_GS\\_2008.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf) (Aufruf: 2019-09-20).
- Misoch, S. (2015): Qualitative Interviews. Berlin et al.: de Gruyter Oldenbourg.
- Money, J., Hampson, J. G. & Hampson, J. L. (1955): An examination of some basic sexual concepts: The evidence of human hermaphroditism. In: Bulletin of the Johns Hopkins Hospital, 97(4), S. 301-319.
- Mruck, K. & Mey, G. (2005): Qualitative Forschung: Zur Einführung in einen prosperierenden Wissenschaftszweig. In: Historical Social Research Vol. 30, No. 1, S. 5-27.
- Müller, P. J. (1977): Vorwort. In: ders. (Hrsg.): Die Analyse prozeß-produzierter Daten. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 1-4.
- Müller, W. (2014): Sexualerziehung. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4., ergänzte und akt. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 613-621.
- Nestvogel, R. (2010): Sozialisierungstheorien: Traditionslinien, Debatten, Perspektiven. In: Becker, R. & Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 166-177.
- Niederbacher, A. & Zimmermann, P. (2011): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg., 1995): Sexualerziehung. Anregungen und Materialien. In: Beispiele. In Niedersachsen Schule machen. Seelze: Friedrich Verlag.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Sachunterricht. Hannover: Unidruck.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Sachunterricht. Hannover: Unidruck.
- Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (2016): Operatoren. Im Internet: <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=5362> (Aufruf: 2016-05-23).
- Nießeler, A. (2015): Lebenswelt/ Heimat als didaktische Kategorie. In: Kahlert, J. et al. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2., akt. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/ UTB, S. 27-31.
- Nießen, G. & Wieners, L. (2007): Mädchen und Jungen sind verschieden. In: Grundschule Sachunterricht, H. 33/2007, S. 8-13.
- Onnen-Isemann, C. & Bollmann, V. (2010): Studienbuch Gender & Diversity. Eine Einführung in Fragestellungen, Theorien und Methoden. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang.
- Pech, D. (2007): Das Entscheidende vergessen? Die Thematisierung von Geschlechterverhältnissen im Sachunterricht. In: Grundschule Sachunterricht, H. 33/2007, S. 28-29.
- Pech, D. (2009): Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherung an ein Sachlernverständnis im Kon-

- text der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 13, Oktober 2009 (10 Seiten).
- Pech, D. & Rauterberg, M. (2013): Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts – Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“. 2., überarb. Auflage. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Beiheft 5 (55 Seiten).
- Peterßsen, W. H. (2000): Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. 9., akt. u. überarb. Aufl. München et al.: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Petillon, H. (1993): Soziales Lernen in der Grundschule: Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Petillon, H. (2017): Soziales Lernen in der Grundschule – das Praxisbuch. Weinheim & Basel: Beltz.
- Petillon, H. (2017b): Soziales Lernen. Ziele und Methoden. In: Sachunterricht Weltwissen. H. 4/2017, S. 6-9.
- Personenstandsgesetz vom 19. Februar 2007 (BGBl. I S. 122), das zuletzt durch Artikel 4 des Gesetzes vom 18. Dezember 2018 (BGBl. I S. 2639) geändert worden ist. Im Internet: <https://www.gesetze-im-internet.de/pstg/BJNR012210007.html> (Aufruf: 2019-09-04).
- Pinquart, M. (2011): Entwicklung der Geschlechtsidentität, geschlechtstypischer Einstellungen und geschlechtstypischer Verhaltensweisen. In: Pinquart, M.; Schwarzer, G. & Zimmermann, P. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter. Göttingen et al.: Hogrefe, S. 267-286.
- Pommerening, R. (2007): Mädchen und Jungen: Keine asexuellen Wesen. Ziele und Inhalte der Sexualerziehung sowie Arbeitsweisen im Sachunterricht. In: Grundschule Sachunterricht H. 33/2007, S. 2-7.
- Pörksen, B. (Hrsg., 2011): Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prote, I. (2000): Für eine veränderte Grundschule. Identitätsförderung – soziales Lernen – politisches Lernen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch. 4., erw. Aufl. München: Oldenbourg.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014b): Forschungsdesigns für die Qualitative Sozialforschung. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 117-133.
- Pyzalski, T. (2018) Gender-Marketing – Rollenklischee oder geniales Marketing? Im Internet: <https://www.marketinginstitut.biz/blog/gender-marketing/> (Aufruf: 2019-09-02).
- Ramseger, J. (1997): Welterkundung statt Sachunterricht. Vorschläge zur Modernisierung der Grundschule. In: Drews, U. & Durdel, A. (wissenschaftliche Redaktion): Grundlegung von Bildung in der Grundschule heute. Potsdam, 05.-07.06.1997; Konferenzbeiträge. Potsdam: Direktorium des Institutes für Grundschulpädagogik, S. 98-108.
- Rauterberg, M. (2002): „Die ‚Alte Heimatkunde‘ im Sachunterricht. Eine vergleichende Analyse der Richtlinien für den Realienunterricht der Grundschule in Westdeutschland von 1945 bis 2000. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rauterberg, M. (2004): Die Sache als Ausgangspunkt des Weltverstehens. In: Kaiser, A. & Pech, D. (Hrsg.): Basiswissen Sachunterricht, Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 24-31.
- Regard, M. (2000): „Natürlich“ gibt es mehr als zwei Geschlechter. In: Sozial Aktuell, Jg. 32, H. 17, S. 11-14.
- Reichertz, J. (2007): Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme. In: Erwägen – Wissen – Ethik. Jg. 18, H. 2, S. 195-208.
- Reinhoffer, B. (2000). Heimatkunde und Sachunterricht im Anfangsunterricht. Entwicklung, Stellenwert, Tendenzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reinhoffer, B. (2015): Sachunterricht in schulischen Lehrplänen. In: Kahlert, J. et al. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2., akt. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 65-73.
- Reinhoffer, B. (2017): Sachunterricht in den Lehrplänen – Eine Herausforderung. In: Hartinger, A. & Lange-Schubert, K. (Hrsg.): Sachunterricht. Didaktik für die Grundschule. 4., überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 18-25.
- Reiss, K. & Ufer, S. (2018): Fachdidaktik und Bildungsforschung. In: Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B.

- (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 249-267.
- Rendtorff, B. (2006): Zur Bedeutung von Geschlecht im Sozialisationsprozess. Reale, imaginäre und symbolisch-politische Dimension des Körpers. In: Bilden, H. & Dausien, B. (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen; Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 89-102.
- Rendtorff, B. (2018): Warum Geschlecht etwas Besonderes ist: Zur Problematik der Begriffe Heterogenität, Diversity und Gender. Abschiedsvorlesung. Paderborn, 10. Juli 2018. (= Paderborner Universitätsreden).
- Rendtorff, S. (2019). Geschlechtervertrag und symbolische (Geschlechter)Ordnung. In: Rendtorff, B.; Riegraf, B. & Mahs, C. (Hrsg.): Struktur und Dynamik – Un/Gleichheiten im Geschlechterverhältnis. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-118.
- Richter, D. (1993): Grundlagen des Sachunterrichts: Lebensweltliche und fächerübergreifende Aspekte in fachdidaktischer Perspektive. Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Univ., Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Richter, D. (1996): Geschlechterdifferenzen im Sachunterricht. Politische Bildung für Mädchen und Jungen. In: Glumpler, E. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Sachunterricht heute. Zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 148-158.
- Richter, D. (2009): Sachunterricht – Ziele und Inhalte: Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik. 3., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Richter, D. (2017): Sozialwissenschaftliches Lehren und Lernen. In: Hartinger, A. & Lange-Schubert, K. (Hrsg.): Sachunterricht. Didaktik für die Grundschule. 4., überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 63-84.
- Richtlinien für die Lehrpläne der Grundschulen des Landes Schleswig-Holstein. 1. April 1961. Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein. Lübeck & Hamburg: Matthiesen Verlag.
- Richtlinien für die Volksschulen in Rheinland-Pfalz. Runderlaß Min. f. U. u. K. vom 29.3.1957.
- Richtlinien und Rahmenlehrpläne für die saarländischen Volksschulen. Herausgegeben vom Ministerium für Kultus, Unterricht und Volksbildung im Saarland. 1959.
- Riedl, A. (2010): Grundlagen der Didaktik. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: Franz Steiner.
- Riegraf, B. (2010): Konstruktion von Geschlecht. In: Aulenbach, B. et al. (Hrsg.): Soziologische Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59-77.
- Röhner, C. (1984): Lutz und Lene oder: „Weil du ein Mädchen bist!“ Rolle und Identität im Sachunterricht. In: Grundschule, Jg. 16, H. 12, S. 32-35.
- Rohrmann, T. (2019): Kindheit: Entwicklung und Sozialisation im Blick der Geschlechterforschung. In: Kortendiek, B., Riegraf, B. & Sabisch, K. (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1065-1074.
- Roßberger, E. & Hartinger, A. (2000): Interesse an Technik. Geschlechtsunterschiede in der Grundschule. In: Grundschule, H. 32/2000, S. 15-17.
- Rubin, G. (1975): The traffic in women: Notes on the ‚Political Economy‘ of sex. In: Reiter, R. (Hrsg.): Toward an anthropology of women. New York: Monthly Review Press, S. 157-210.
- Rüttgers, P. (2013): Von der Sexualpädagogik zur sexuellen Bildung? In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit Nr. 1/2013, S. 56-51.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004/2009): Lehrplan Grundschule. Sachunterricht. Im Internet: [https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/2334\\_lp\\_gs\\_sachunterricht\\_2009.pdf?v2](https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/2334_lp_gs_sachunterricht_2009.pdf?v2) (Aufruf: 2019-09-20).
- Salheiser, A. (2014): Natürliche Daten: Dokumente. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 813-827.
- Satzinger, H. (2018): Natur, Politik und Geschlechterdifferenz: Zum Problem, sich in der Geschlechterdebatte auf Naturwissenschaften zu beziehen. In: Koreuber, M. & Aßmann, B. (Hrsg.): Das Geschlecht in der Biologie. Aufforderung zu einem Perspektivenwechsel. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, S. 41-80.
- Sauer, B. (2013): Gender und Sex. In: Scherr, A. (Hrsg.): Soziologische Basics. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 75-81.
- Schmidt, R.-B. & Sielert, U. (2013): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. 2., erw., überarb. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

- Schmitz, S. (2006): Frauen- und Männergehirne. Mythos oder Wirklichkeit? In: Ebeling, S. & Schmitz, S. (Hrsg.): *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften: Einführung in ein komplexes Wechselspiel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 211-234.
- Schmitz, S. (2006b): Jägerinnen und Sammler. Evolutionsgeschichten zur Menschwerdung. In: Ebeling, S. & Schmitz, S. (Hrsg.): *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften: Einführung in ein komplexes Wechselspiel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 189-210.
- Schmitz, S. (2012): Geschlecht zwischen Determination und Konstruktion: Auseinandersetzung mit biologischen und neurowissenschaftlichen Ansätzen. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Schreier, M. (2012): *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15 (1), Art. 18. Im Internet: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3635> (Aufruf: 2016-05-22).
- Schröder, H. (2001): *Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“*. 3., erw. u. akt. Auflage. München & Wien: R. Oldenbourg Verlag.
- Schrumpf, F. (2014): Geschlechterdiskurs und Sachunterricht. Theoretische und didaktische Ausführungen unter poststrukturalistischer Perspektive. In: [www.wiederstreit-sachunterricht.de](http://www.wiederstreit-sachunterricht.de), Nr. 20, April 2014 (16 Seiten).
- Schulz, W. (1976): Unterricht – Analyse und Planung. In: Heimann, P.; Otto, G. & Schulz, W. (Hrsg.): *Unterricht: Analyse und Planung*. Hannover et al.: Schroedel, S. 13-47.
- Schwartz, E. (1977): Heimatkunde oder Sachunterricht? Keine Alternative! In: ders. (Hrsg.): *Von der Heimatkunde zum Sachunterricht*. Braunschweig: Westermann, S. 9-23.
- Schweizer, K. & Vogler, F. (Hrsg., 2018): *Die Schönheit des Geschlechts. Intersex im Dialog*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Schwier, V. (2015): Soziologische Aspekte. In: Kahlert, J. et al. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 2., akt. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/ UTB, S. 150-154.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Im Internet: [tps://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) (Aufruf: 2019-01-14).
- Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen (2007): *Bildungsplan Sachunterricht – Primarstufe*. Im Internet: <https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/primarstufe-15222> (Aufruf: 2019-09-20).
- Siegler, R. et al. (2016): Die Entwicklung der Geschlechter. In: Pauen, S. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Berlin & Heidelberg: Springer Verlag, S. 575-617.
- Sielert, U. (2011): Sexuaufklärung in Deutschland. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.): *FORUM: Sexuaufklärung und Familienplanung. Sexuaufklärung international*. 2/2011, S. 28-32.
- Sielert, U. (2015): *Einführung in die Sexualpädagogik*. 2., erw. und akt. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Smilga, J. (2017): Johann Sebastian Bach – Cello-Suite Nr. 6. Im Internet: <https://www.br-klassik.de/themen/klassik-entdecken/starke-stuecke-bach-cello-suite-nr-6-d-dur-100.html> (Aufruf: 2019-10-31).
- Smykalla, S. (2006): Was ist „Gender“? Veröffentlicht für das GenderKompetenzZentrum, im Internet: [http://www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gkompz\\_was\\_ist\\_gender.pdf](http://www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gkompz_was_ist_gender.pdf) (Aufruf: 2013-11-21).
- Smykalla, S. & Vinz, D. (Hrsg., 2011): *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Soostmeyer, M. (1992): *Zur Sache Sachunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Spendrin, K. et al. (2018): Wer sagt, was ‚Sache‘ ist? Die Konstitution der fachlichen ‚Sache‘ in allgemeindidaktischen Theorien und Ansätze für die empirische Unterrichtsforschung. In: Martens, M. et al. (Hrsg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55-68.
- Spranger, E. (1923/1949): *Der Bildungswert der Heimatkunde*. Stuttgart: Reclam.
- Stadler-Altman, U. (Hrsg., 2013): *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion*. Opladen et al.: Verlag



- Barbara Budrich.
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit (Mai 2019): Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt – Arbeitsmarktsituation im Pflegebereich. Nürnberg. Im Internet: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Berufe/generische-Publikationen/Altenpflege.pdf> (Aufruf: 2018-09-03).
- Statistisches Bundesamt (2018): Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen insgesamt sowie Anteil der weiblichen Lehrkräfte. Im Internet: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-lehrkraefte.html> (Aufruf: 2019-11-09).
- Steigleder, S. (2008): Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistext. Marburg: Tectum Verlag.
- Steinke, I. (2013): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U.; von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10., Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 319-331.
- Strunck, U.; Lück, G. & Demuth, R. (1998): Der naturwissenschaftliche Sachunterricht in Lehrplänen, Unterrichtsmaterialien und Schulpraxis – Eine quantitative Analyse der Entwicklung in den letzten 25 Jahren. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 4, H. 1, S. 69-80.
- Sünkel, W. (1996): Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik. Weinheim & München: Juventa.
- Tänzer, S. (2007): Die Thematisierung im Sachunterricht der Grundschule: Wie notwendige Bildungsinhalte zu Unterrichtsthemen einer Schulklasse werden. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl.
- Tänzer, S. (2010): Unterrichtsthemen entwerfen. In: Tänzer, S. & Lauterbach, R. (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 129-140.
- Tänzer, S. (2010b): Bedingungen und Voraussetzungen in der Lehrperson. In: Tänzer, S. & Lauterbach, R. (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-76.
- Ternoth, H.-E. (2014): Bildung – oder die Möglichkeiten selbstbestimmter Lebensführung. Nachträglich verschriftlichte Fassung des Eröffnungs-Vortrags bei der 5. Essener Bildungskonferenz, 25. Juni 2014 zum Thema: „Bildung schafft Zukunft“. Im Internet: [https://media.essen.de/media/wwwessende/aemter/bildungsbuero/bikos\\_einladungen\\_vortraege/Essen-Bildungskonferenz-2014-Textversion\\_Copy.pdf](https://media.essen.de/media/wwwessende/aemter/bildungsbuero/bikos_einladungen_vortraege/Essen-Bildungskonferenz-2014-Textversion_Copy.pdf) (Aufruf: 2019-07-30).
- Tillmann, K.-J. (2010): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institutionen und Subjektwerdung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Thiel, S. (2003): Die Zusammenarbeit von Natur- und Sozialwissenschaften im Sachunterricht. In: Kuhn, H.-W. (Hrsg.): Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader. Herbolzheim: Centaurus, S. 287-303.
- Thomas, B. (2013): Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische und aktuelle Entwicklungen. 4., vollst. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2015): Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang Grundschule. Heimat- und Sachkunde. Im Internet: <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=1264> (Aufruf: 2019-09-20).
- TransInterQueer e.V. (2006-2019): Begriffsklärung. Im Internet: <https://www.transinterqueer.org/uebertriq/begriffsklaerung/> (Aufruf: 2019-09-16).
- Trautner, H. M. (2002): Entwicklung der Geschlechtsidentität. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz PVU, S. 684-674.
- Trautner, H. M. (2006): Sozialisation und Geschlecht. Die entwicklungspsychologische Perspektive. In: Bilden, H. & Dausien, B. (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen; Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 103-120.
- Villa, P.-I. (2019): Sex – Gender: Ko-Konstitution statt Entgegensetzung. In: Kortendiek, B.; Riegraf, B. & Sabisch, K. (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 23-33.
- Voß, H.-J. (2009): Angeboren oder entwickelt? Zur Biologie der Geschlechtsentwicklung. In: Gen-ethischer Informationsdienst (GID) GID Spezial Nr. 9 / Aus dem Bio-Baukasten – Sexy Gene, S. 13-20.
- Voß, H.-J. (2010): Biologisch gibt es viele Geschlechter. In: Onlinejournal Kultur & Geschlecht, Nr. 6. Im

- Internet: [http://www.ruhr-uni-bochum.de/genderstudies/kulturundgeschlecht/pdf/Voss\\_Biologisch-GibtEsVieleGeschlechter.pdf](http://www.ruhr-uni-bochum.de/genderstudies/kulturundgeschlecht/pdf/Voss_Biologisch-GibtEsVieleGeschlechter.pdf) (Aufruf: 2013-10-02)
- Voß, H.-J. (2013): Biologisches Geschlecht ist ein Produkt von Gesellschaft! In: *Soziologie Magazin*, Ausg. 1 2013, S. 87-91. Im Internet: <http://soziologieblog.hypotheses.org/sex-gender-diversity-reifikation> (Aufruf: 2013-10-02).
- Voß, H.-J. (2017): Zur gesellschaftlichen Herstellung von Geschlecht ab dem Kindesalter. In: Amirpur, D. & Platte, A. (Hrsg.): *Handbuch inklusive Kindheiten*. Stuttgart: UTB, S. 241-251.
- Voß, H.-J. (2018): Von der Präformation zur Epigenese: Theorien zur Geschlechtsentwicklung in der Biologie. In: Koreuber, M. & Aßmann, B. (Hrsg.): *Das Geschlecht in der Biologie. Aufforderung zu einem Perspektivenwechsel*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, S. 151-169.
- Voß, H.-J. (2019): Körperlernen und Sexuelle Bildung in der Grundschule. In: Rumpf, D. & Winter, S. (Hrsg.): *Kinderperspektiven im Unterricht*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 79-90.
- Wahl, A. von (2018): Die Re- und De-Naturalisierung der Geschlechterdichotomie: Intersexualität zwischen Medizin und Menschenrechten. In: Bauer, G.; Ammicht, Q. R. & Hotz-Davies, I. (Hrsg.): *Die Naturalisierung des Geschlechts*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 115-134.
- Walgenbach, K. (2017): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. 2. Auf. Stuttgart: UTB.
- Wanzeck-Sielert, C. (2009): Sexuelle Bildung und Sexualerziehung in der Grundschule. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.): *FORUM: Sexualaufklärung und Familienplanung. Grundschule*. 3/2009, S. 22-26.
- Weber, M. (1980): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wedl, J. & Bartsch, A. (Hrsg.) (2015): *Teaching gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, S. & Schneider, H. (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 173-184.
- Wende, W. (2013): *Heimatkunde: Ministerin tauft Schulfach um*. In: *Flensburger Tagesblatt*. Im Internet: <https://www.shz.de/lokales/flensburger-tageblatt/heimatkunde-ministerin-tauft-schulfach-um-id3273691.html> (Aufruf: 2019-10-31).
- West, C.; Fenstermaker, S. (1995): Doing difference. In: *Gender & Society*, Vol. 9, No. 1, S. 8-37. Im Internet: <http://gas.sagepub.com/content/9/1/8.full.pdf+html> (Aufruf: 2013-11-11).
- West, C.; Zimmerman, D. H. (1987): Doing Gender. In: *Gender & Society*, Vol. 1, No. 2, S. 125-151. Im Internet: <http://gas.sagepub.com/content/1/2/125> (Aufruf 2013-10-02).
- West, C.; Zimmerman, D. H. (1991): Doing gender. In: Lorber, J.; Farrell, S. A. (edit.): *The Social Construction of Gender*. Newpurry Park; et al.; Sage Publications, S. 13-37.
- West, C. & Zimmerman, D.H. (2009): Accounting for doing gender. In: *Gender & Society*, Vol. 23. No. 1, S. 112-122.
- Wetterer, A. (2008, Hrsg.): *Geschlechterwissen und soziale Praxis: Theoretische Zugänge – empirische Erträge*. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Wetterer, A. (2010): *Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit*. In: Becker, R. & Kortendiek, B. (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127-136.
- WHO (2006). *Defining sexual health. Report of a technical consultation on sexual health, 28–31 January 2002*. Genf. Im Internet: [https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual\\_health/defining\\_sexual\\_health.pdf](https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf) (Aufruf: 2019-11-12).
- WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA (2011): *Standards für die Sexualaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten*. Köln.
- Wiater, W. (2009): *Lehrplan, Curriculum, Bildungsstandards*. In: Arnold, K.-H. et al. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. 2., akt. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127-133.
- Wiater, W. (2013): *Unterrichtsplanung. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik*. 2. Aufl. Donauwörth: Auer Verlag.

- Wiesemann, J.; Lange, J. & Wille, F. (2013): Qualitative Forschung zum und im Sachunterricht – Bilanz und Perspektiven. In: Fischer, H.-J.; Giest, G. & Pech, D. (Hrsg.): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91-98.
- Wilz, S. M. (Hrsg., 2008): Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierung. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolff, S. (2013): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, U.; von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10., Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 502-513.
- Wonneberger, A. & Stelzig-Willutzki, S. (2018): Familie. In: Wonneberger, A. et al. (Hrsg.): Familienwissenschaft. Grundlagen und Überblick. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 489-511.
- Wortschatz-Portal der Universität Leipzig (o.J.): „Interpretation“. Im Internet: [http://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu\\_newscrawl\\_2011&word=Interpretation](http://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_newscrawl_2011&word=Interpretation) (Aufruf: 2019-10-30)

---

**Geschlecht im Diskurs der Fachdidaktik Sachunterricht:  
Eine explorative Studie**

Interpretationen des Unterrichtsgegenstandes Geschlecht basierend auf  
einer Interviewstudie mit Lehrenden des Sachunterrichts und einer Doku-  
mentenanalyse deutscher Sachunterrichtslehrpläne

---

**ANHANG**

Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr.in phil.),  
angenommen vom Senat der Universität Vechta

Erstgutachterin: Prof.in Dr.in Marlies Hempel

Zweitgutachterin: Prof.in Dr.in Sandra Tänzer

Vorgelegt von Linya Coers, 2019

## Anhangsverzeichnis

1. Dokumentenanalyse: Ergebnisdarstellung, Teilfrage 1.....	1
2. Dokumentenanalyse: Ergebnisdarstellung, Teilfrage 2.....	2
3. Dokumentenanalyse: Ergebnisdarstellung, Teilfrage 3.....	5
4. Interviewstudie: Leitfaden.....	6
5. Interviewstudie: Transkriptionssystem.....	14
6. Interviewstudie: Thematische Hauptkategorien der Analyse.....	17
7. Interviewstudie: Exemplarischer Auszug aus den Analysetabellen.....	19
8. Interviewstudie: Abschließendes Kategoriensystem.....	21
9. Interviewstudie: Ergebnis – Interpretationsmuster des Unterrichtsgegenstandes <i>Geschlecht</i>	23
10. Fallzusammenfassungen auf Basis der Ergebnisse nach der 2. Reduktion.....	24
10.1 LP1 – Bente.....	24
10.2 LP2 – Tjorven .....	25
10.3 LP3 – Quinn.....	26
10.4 LP4 – Robin .....	27
10.5 LP5 – Charlie .....	29
10.6 LP6 – Ulli.....	30
10.7 LP7 – Kaya .....	33
10.8 LP8 – Remy .....	35
10.9 LP9 – Eike.....	37
10.10 LP10 – Luca.....	39
10.11 LP11 – Alex .....	42
10.12 LP12 – Kim.....	44
10.13 LP13 – Mika .....	46
10.14 LP14 – Toni .....	49
11. Erklärung.....	53
12. Eigene Beiträge und Veröffentlichungen .....	54

## 1. Dokumentenanalyse: Ergebnisdarstellung, Teilfrage 1

Ergebnisübersicht zu der Teilfrage, welchen Perspektiven/ perspektivenvernetzenden Themenbereichen der Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen zugeordnet ist. Die Tabelle zeigt eine Übersicht, aus der hervorgeht, welcher Lernbereich in welchem Lehrplan mit welcher Kategorie codiert wurde. Die Zahlen in Klammern hinter den Codes geben die Gewichtung der Codierung an.

	BW	BY	BE, BB, MV	HB	NI	NRW
Lernbereich/ Themenfeld	<i>Ich - Du - Wir: Zusammen leben, miteinander gestalten, voneinander lernen</i>	<i>Demokratie und Gesellschaft (Zusammenleben in Familie, Schule und Gemeinschaft)</i>	<i>Sich selbst wahrnehmen</i>	<i>Entwicklung und Persönlichkeit</i>	<i>Gesellschaft und Politik</i>	<i>Mensch und Gemeinschaft</i>
Perspektive / perspektivenvernetzender TB (GDSU)	<b>SoWi (6)</b> soz. Kompetenz (4)	<b>SoWi (6)</b> soz. Kompetenz / Selbstkompetenz (4)	<b>Gesu (6)</b>	<b>Gesu (6)</b> soz. Kompetenz (4) Hist (4)	<b>SoWi (6)</b> soz. Kompetenz (2) Tech (2)	<b>SoWi (6)</b> <b>Gesu (6)</b>
Lernbereich/ Themenfeld	<i>Wer bin ich - was kann ich: Kinder entwickeln und verändern sich</i>	<i>Körper und Gesundheit</i>		<i>Arbeit, Wirtschaft und Konsum</i>	<i>Zeit und Geschichte</i>	<i>Technik und Arbeitswelt</i>
Perspektive / perspektivenvernetzender TB (GDSU)	<b>Gesu (6)</b> <b>soz. Kompetenz (6)</b> Tech (4) Hist (4)	<b>Gesu (6)</b>		<b>SoWi (6)</b> Tech (4) Hist (2)	<b>Hist (6)</b> Geo (2)	<b>Tech (6)</b>
Lernbereich/ Themenfeld				<i>Gesellschaft und Individuum</i>	<i>Natur</i>	
Perspektive / perspektivenvernetzender TB (GDSU)				<b>SoWi (6)</b> soz. Kompetenz (4)	<b>NaWi (6)</b> Gesu (4)	
übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele		<i>Familien- und Sexualerziehung</i>	<i>soziale Kompetenz</i>			
Perspektive / perspektivenvernetzender TB (GDSU)		<b>Gesu (6)</b>	<b>soz. Kompetenz (6)</b>			
	RP	SL	SH	SN	ST	TH
Lernbereich/ Themenfeld	<i>Natur - natürliche Phänomene und Gegebenheiten</i>	<i>Mensch, Tier und Pflanze</i>	<i>Ich und Wir (sich selbst finden - mit anderen leben)</i>	<i>Mein Körper und meine Gesundheit</i>	<i>Sozial- und kulturwissenschaftlicher Bereich</i>	<i>Lebewesen und Lebensräume (Mensch)</i>
Perspektive / perspektivenvernetzender TB (GDSU)	<b>NaWi (6)</b> Gesu (2)	<b>NaWi (6)</b> <b>Gesu (6)</b>	<b>SoWi (6)</b> <b>soz. Kompetenz (6)</b> Gesu (2)	<b>Gesu (6)</b>	<b>SoWi (6)</b> <b>soz. Kompetenz (6)</b>	<b>Gesu (6)</b> SoWi (2) soz. Kompetenz (2)
Lernbereich/ Themenfeld	<i>Gesellschaft - Ich und andere</i>			<i>Zusammen leben und lernen</i>	<i>Naturwissenschaftlicher Bereich (mein Körper - Gesunderhaltung)</i>	
Perspektive / perspektivenvernetzender TB (GDSU)	<b>SoWi (6)</b> soz. Kompetenz (2)			<b>SoWi (6)</b> Hist (4) Medien (2)	<b>Gesu (6)</b>	

## 2. Dokumentenanalyse: Ergebnisdarstellung, Teilfrage 2

Häufigkeitsanalyse: Operatoren, die in Verbindung mit dem Unterrichtsgegenstand Geschlecht in den 14 analysierten Sachunterrichtslehrplänen stehen, ergänzt durch die jeweiligen Zielbeschreibungen sowie die zugeordneten Anforderungsniveaus

<i>Operator Anforderungsbe- reich</i>	<i>Inhalt der Kompetenz/ Lernzielbeschreibung</i>	<i>Anzahl der Nennun- gen innerhalb aller analysierten Lehr- pläne</i>
<b>(be)nennen</b> Anforderungsbereich I		7
	biologische Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Mäd- chen und Jungen <hr/> körperliche Merkmale von Mädchen und Jungen und die je- weilige Situationsangemessene Verwendung der Bezeich- nung in der Fachsprache <hr/> körperliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen <hr/> wesentliche Teile des Körpers und geschlechtstypische Un- terschiede <hr/> körperliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen <hr/> die äußeren Geschlechtsmerkmale <hr/> Körperliche Veränderungen bei Jungen und Mädchen	
<b>beschreiben</b> Anforderungsbereich I		6
	den historischen Wandel der Lebensbedingungen und der Geschlechterrollen <hr/> Beispiele für ein Verändertes Rollenverständnis <hr/> Verhalten von Mädchen und Jungen (vergleichend) <hr/> die Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen, Freundin- nen und Freunden <hr/> Typische Rollenerwartungen an Mädchen und Jungen, Frauen und Männer <hr/> Die Merkmale der Geschlechter und die körperliche Verän- derung vom Kind zum Erwachsenen	
<b>kennen</b> Anforderungsbereich I		5
	Geschlechtliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jun- gen <hr/> Gemeinsamkeiten und Unterschiede Frau – Mann/ Kinder – Jugendliche – Erwachsene <hr/> Die Bezeichnung für die Geschlechtsorgane <hr/> Jungen und Mädchen in ihrer Verschiedenheit <hr/> Geschlechtsmerkmale bei Jungen und Mädchen	

<b>bezeichnen</b> Anforderungsbereich 1	1
Ihre Körperteile einschließlich der Geschlechtsmerkmale von Mädchen und Jungen	
<b>darstellen</b> Anforderungsbereich 1/ II	1
den historischen Wandel der Lebensbedingungen und der Geschlechterrollen	
<b>vergleichen</b> Anforderungsbereich II	3
<u>Geschlechtsspezifisches Rollenverhalten</u> <u>Arbeitsbereiche von Frauen und Männern</u> <u>Eigene Berufswünsche von Mädchen und Jungen</u>	
<b>hinterfragen/ in Frage stellen</b> Anforderungsbereich III	3
<u>Klischeehafte Rollenvorstellungen für Mädchen und Jungen sowie deren Ursachen</u> <u>Rollenklischees für Mädchen und Buben</u> <u>Geschlechtsspezifische Zuschreibungen in der Arbeitswelt</u>	
<b>überprüfen</b> Anforderungsbereich III	1
Die eigenen geschlechtsspezifischen Rollen- und Aufgabenzuweisungen	
<b>erkennen</b> Anforderungsbereich /	3
<u>Die eigenen geschlechtsspezifischen Rollen- und Aufgabenzuweisungen</u> <u>Geschlechtsspezifische Zuschreibungen in der Arbeitswelt</u> <u>Jungen und Mädchen in ihrer Verschiedenheit (körperliche Merkmale, Rollenverhalten, Vorbereitung auf die Pubertät)</u>	
<b>entdecken</b> Anforderungsbereich /	1
Beispiele für ein verändertes Rollenverständnis	
<b>wahrnehmen</b> Anforderungsbereich /	4
<u>Die Unterschiedlichkeit der Geschlechter</u> <u>Ihre Geschlechtlichkeit (differenziert)</u> <u>Aspekte sozial vermittelter Geschlechterrollen bei sich und bei anderen</u> <u>Die eigene Körperlichkeit, Geschlechtlichkeit und Geschlechterrollen (differenziert)</u>	

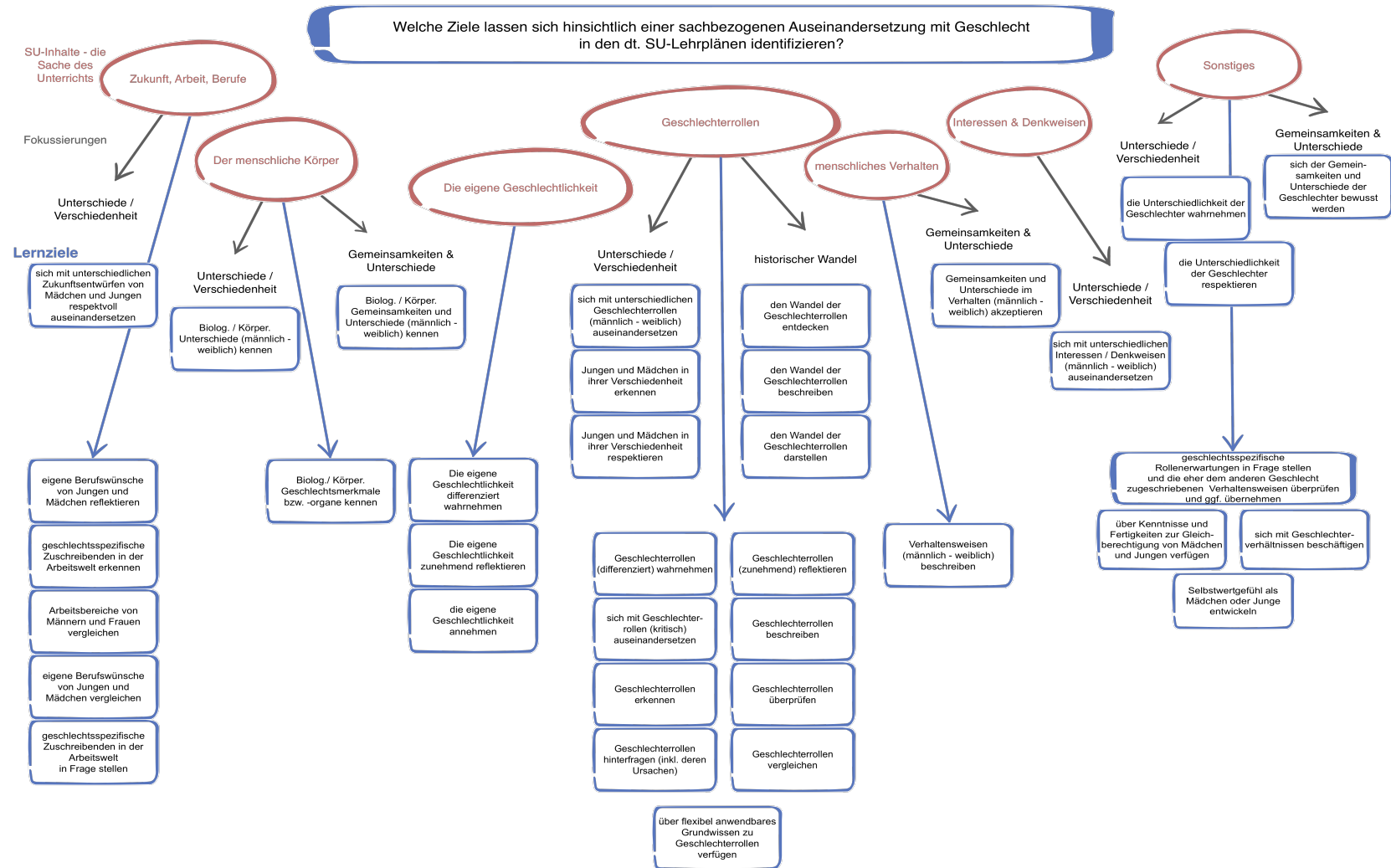


<b>sich bewusst werden</b> Anforderungsbereich /	1
der Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Geschlechter	
<b>entwickeln</b> Anforderungsbereich /	1
Selbstwertgefühl als Junge oder Mädchen	
<b>sich auseinandersetzen/ beschäftigen mit</b> Anforderungsbereich /	7
verschiedenen Formen gesellschaftlich bedingter Ungleichheiten wie Armut und Reichtum, Nord-Süd-Konflikten und Geschlechterverhältnisse	
Unterschiedlichen Interessen, Denkweisen und Rollenvorstellungen von Mädchen und Jungen	
Rollenerwartungen und Rollenverhalten von Jungen und Mädchen, Männern und Frauen	
Unterschiedlichen Interessen, Denkweisen und Zukunftsentwürfen von Mädchen und Jungen (respektvoll)	
Den sozial vermittelten Geschlechterrollen	
Rollenerwartungen und Klischees	
Geschlechterrollen	
<b>akzeptieren</b> Anforderungsbereich /	2
Die Vielfalt an Interessen, Stärken und Handlungsmöglichkeiten aller Kinder	
Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Jungen	
<b>respektieren</b> Anforderungsbereich /	3
Jungen und Mädchen in ihrer Verschiedenheit (körperliche Merkmale, Rollenverhalten, Vorbereitung auf die Pubertät)	
Die Unterschiedlichkeit der Geschlechter	
Jungen und Mädchen in ihrer Verschiedenheit	
<b>reflektieren<sup>1</sup></b> Anforderungsbereich /	4
ihre Geschlechtlichkeit (zunehmend)	
Die eigene Körperlichkeit, Geschlechtlichkeit und Geschlechterrollen (zunehmend)	
Rollenverständnis von Mädchen und Junge, Frau und Mann	
Eigene Berufswünsche von Jungen und Mädchen	

<sup>1</sup> ‚Reflektieren‘ wird hier nicht dem Anforderungsbereich III zugeordnet, da sich die Inhalte, auf die sich die geforderte Reflexionsleistung bezieht, keine neuen/ unbekanntenen Problemstellungen sind, die zur Lösung eigenständige Beurteilungen bedürften. Auch steht nicht die Reflexion eigener Urteile/ Erkenntnisse im Mittelpunkt.

### 3. Dokumentenanalyse: Ergebnisdarstellung, Teilfrage 3

Ergebniszusammenfassung: Lernziele zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* in den deutschen Sachunterrichtslehrplänen



## 4. Interviewstudie: Leitfaden

<p><i>Begrüßung</i>  <i>Vorstellung des Projekts, Aufklärung über Ziele der Erhebung sowie Verwendung der Daten</i>  <b><i>Einverständnis zur Aufzeichnung des Gesprächs sowie zur Nutzung der Daten (Datenschutz)</i></b></p>									
Warm-Up	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Welche Fächer werden derzeit unterrichtet? In welchen Klassen?</li> <li>– Ausgebildet für welche Fächer?</li> <li>– Schultag?</li> <li>– Was machen Sie gerade im Sachunterricht?</li> <li>→ <i>Achtung: welcher Begriff wird genutzt: Thema oder Inhalt? → Anpassen!</i></li> <li>– Haben Sie „Lieblingsthemen/-inhalte“? Warum diese?</li> <li>– Gibt es Inhalte/Themen, die Sie weniger gern behandeln? Warum diese?</li> <li>– Gibt es etwas, das Ihnen bei der Planung von Sachunterricht besonders leicht – besonders schwer fällt?</li> </ul>								
Hauptteil	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b><u>Erzählen Sie doch mal von Ihrem Sachunterricht, wenn Sie da das Thema (Inhalt) Geschlecht machen!</u></b></li> <li><i>Ab jetzt: Nachfragen</i></li> <li><i>Ggf. konkretisieren und je nach Erzählung folgende Ebenen nachfragen:</i></li> </ul> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;"><u>Inhalt</u></td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Binden Sie den Gegenstand Geschlecht irgendwo an? Wenn ja, wo? (z.B. Familie, Sexualerziehung, Arbeit und Berufe)</li> <li>Warum an diese?</li> <li>▪ Welche Schwerpunkte setzen Sie im Unterricht? Beispiele?</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td><u>Metho- dik</u></td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wie gehen Sie methodisch im Unterricht vor? Genau beschreiben, Beispiele? Warum so?</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td><u>Ziele</u></td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Welche Ziele verfolgen Sie dabei?</li> <li>Warum sind Ihnen diese wichtig?</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td><u>Planung</u></td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wie gehen Sie bei diesem Gegenstand in der Planung vor? Warum so?</li> <li>▪ Welche Informationsquellen (Sachinformationen) nutzen Sie?</li> </ul> </td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <u>Aufgabenbeispiel</u> (s. unten/ „Stimulus“):             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Bewertung der Aufgabe – Wie finden Sie die Aufgabe?</li> <li>○ Würden Sie die Aufgabe im SU einsetzen? Begründungen!</li> </ul> </li> <li>– Wenn Sie an die <u>Perspektiven des Sachunterrichts</u> denken, wie ordnen Sie da den Gegenstand Geschlecht ein?</li> <li>– Behandeln Sie den Gegenstand <u>gern</u> im Sachunterricht? Warum/warum nicht?</li> <li>– Wie <u>kompetent</u> / <u>sicher</u> fühlen Sie sich denn selbst in Bezug auf den UG Geschlecht?</li> <li>– Wie <u>wichtig</u> ist Ihnen die Thematisierung von Geschlecht (auch im Vergleich zu anderen Inhalten)?</li> <li>– Geschlecht ist ja ein so viel diskutierter Begriff – <u>Was verstehen Sie</u> denn unter Geschlecht? (<i>eigene Definition, Sachklärung</i>)</li> </ul>	<u>Inhalt</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Binden Sie den Gegenstand Geschlecht irgendwo an? Wenn ja, wo? (z.B. Familie, Sexualerziehung, Arbeit und Berufe)</li> <li>Warum an diese?</li> <li>▪ Welche Schwerpunkte setzen Sie im Unterricht? Beispiele?</li> </ul>	<u>Metho- dik</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wie gehen Sie methodisch im Unterricht vor? Genau beschreiben, Beispiele? Warum so?</li> </ul>	<u>Ziele</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Welche Ziele verfolgen Sie dabei?</li> <li>Warum sind Ihnen diese wichtig?</li> </ul>	<u>Planung</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wie gehen Sie bei diesem Gegenstand in der Planung vor? Warum so?</li> <li>▪ Welche Informationsquellen (Sachinformationen) nutzen Sie?</li> </ul>
<u>Inhalt</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Binden Sie den Gegenstand Geschlecht irgendwo an? Wenn ja, wo? (z.B. Familie, Sexualerziehung, Arbeit und Berufe)</li> <li>Warum an diese?</li> <li>▪ Welche Schwerpunkte setzen Sie im Unterricht? Beispiele?</li> </ul>								
<u>Metho- dik</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wie gehen Sie methodisch im Unterricht vor? Genau beschreiben, Beispiele? Warum so?</li> </ul>								
<u>Ziele</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Welche Ziele verfolgen Sie dabei?</li> <li>Warum sind Ihnen diese wichtig?</li> </ul>								
<u>Planung</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wie gehen Sie bei diesem Gegenstand in der Planung vor? Warum so?</li> <li>▪ Welche Informationsquellen (Sachinformationen) nutzen Sie?</li> </ul>								

	<p><i>Strukturierte/ Gezielte Fragen:</i></p> <p>– Zitate aus dem KC (einzeln vorgelegt, auf A4, s. unten/ „Stimulus“):</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Fragen zu jeder Kompetenzbeschreibung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Was <u>halten</u> Sie von dieser Kompetenzbeschreibung? (MEINUNG)</li> <li>▪ Welchen <u>unterrichtlichen „Auftrag“</u> schließen Sie für sich daraus bzw. welche Aufgabe leiten Sie für sich als Lehrkraft daraus ab?</li> <li>▪ Welche Ideen haben Sie so spontan für die <u>unterrichtliche Umsetzung</u>?</li> <li>▪ <u>Gehört sie in den Sachunterricht</u>? Begründung!</li> <li>▪ Finden Sie es <u>wichtig</u>, dass Kinder über diese Kompetenz verfügen? Warum?</li> <li>▪ Denken Sie, dass Sie diese Kompetenz bei den Lernenden <u>anbahnen</u>? Wie?</li> </ul> </div> <p><i>Letzte Frage:</i></p> <p>– Wie <u>zufrieden</u> sind Sie mit dem, was im SU zum Gegenstand Geschlecht tun?</p>
Abschluss	<p>– Möchten Sie noch etwas ergänzen?</p> <p><i>Bedanken, verabschieden</i></p>

Aufgabenbeispiel (selbst erstellt):



**Verbinde:**

Womit spielt Jana?

Womit spielt Timo?

Kompetenzbeschreibungen/ Zitate aus dem KC, einzeln (A4)

„[...] geschlechtliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen kennen“
„[...] den historischen Wandel der Lebensverhältnisse und der Geschlechterrollen beschreiben und darstellen“
„Rollenverständnis von Mädchen und Junge, Frau und Mann reflektieren“

### **Aufbau und Begründung des eingesetzten Leitfadens**

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, einen Leitfaden zu entwickeln bzw. zu formulieren, er „kann aus einer Liste vorgegebener und in fester Reihenfolge zu stellender offener Fragen („Frage-Antwort-Schema“) bestehen oder aus mehreren „Erzählaufforderungen („Erzählaufforderung-Erzählung-Schema“) oder beides kombinieren“ (Helfferich 2014, S. 565). Der hier verwendete Leitfaden nutzt eine Kombination beider Schemata, orientiert sich inhaltlich am Ablaufschema „Vom Allgemeinen zum Spezifischen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 127) und ist formal entsprechend der von Misoch (2015, S. 68f.) vorgeschlagenen Struktur angelegt<sup>2</sup>.

Wird die Struktur des hier eingesetzten Leitfadens betrachtet, ist erkennbar, dass das Interview mit einer Begrüßung beginnt (bei Misoch als „Informationsphase“ bezeichnet). Hier wird erneut über das Ziel der Erhebung und die Verwendung der Daten aufgeklärt und das Projekt insgesamt kurz vorgestellt. Außerdem unterzeichnen die zu Interviewenden hier eine Einverständniserklärung (vgl. Misoch 2015, S. 68). Es schließt sich die Warm-Up-Phase an, deren Ziele es ist, dass die Befragten einen Einstieg in die Interviewsituation und in das Thema finden. Durch möglichst offene und breite Fragen wird der Erzählfluss angeregt, sodass auch die Scheu/ Zurückhaltung vor der ungewohnten Kommunikationsstruktur abgebaut werden kann (vgl. ebd.). In der Hinführung der durchgeführten Interviews wird dazu zunächst grundsätzlich über die Schul- bzw. Unterrichtssituation gesprochen, anschließend konkreter über den eigenen Sachunterricht und auch bereits über konkrete – aber von den Befragten bestimmte – Inhalte bzw. Themen. Diese Phase wird auch genutzt, damit sich die Interviewerin dem Sprachniveau und den verwendeten Begriffen der Befragten anpassen kann (dies ist nötig, um dem Grundprinzip ‚Kommunikation‘ der qualitativen Forschung und damit auch einem zentralen Prinzip der Leitfadengestaltung gerecht werden zu können (vgl. Misoch 2015, S. 67)). So sind beispielsweise die Begriffe Sache, Thema, Gegenstand und Inhalt in der Fachdidaktik Sachunterricht weder auf praktischer noch auf theoretischer Ebene konsequent trennscharf und uneindeutig definiert (z.B. der Themenbegriff unterscheidet sich bei Tänzer (2007, 2010)

---

<sup>2</sup> Es liegen diverse Vorschläge zum Aufbau eines Leitfadens vor. So schlägt z.B. Helfferich (2014) vor, in drei Schritten vorzugehen: Zunächst werden offene Erzählaufforderungen gegeben, dann für das Forschungsinteresse relevante und bisher noch nicht ausreichend erläuterte Aspekte nachgefragt und abschließend strukturierte und vorformulierte Fragen gestellt (vgl. Helfferich 2014, S. 566). Die phasenorientierte Struktur, die Misoch (2015) vorschlägt, wird aufgrund ihrer Kleinschrittigkeit hier vorgezogen, wobei sich beide Vorschläge auch nicht ausschließen: Der von Helfferich vorgeschlagene Ablauf entspricht im Wesentlichen der Struktur des Hauptteils in dem Leitfaden dieser Arbeit (s. Prinzip „vom Allgemeinen zum Spezifischen“, Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 127).

und Klafki (1994) stark von dem alltagssprachlichen Themenbegriff), sodass die Interviewerin durch die Fragen in der Hinführung die Möglichkeit hat, die von der interviewten Lehrperson in ihren offenen Erzählungen genutzten Begriffe zu erfassen und sich sprachlich entsprechend anzupassen. Indem in dieser Phase der eigene, aktuelle (Sach-)Unterricht sowie persönliche Vorlieben und Abneigungen bezüglich der Unterrichtsinhalte thematisiert werden (die Befragten also steuern, worüber gesprochen wird), soll eine möglichst angenehme, offene Gesprächsatmosphäre geschaffen werden, in der die Interviewten das Gefühl haben, sich frei äußern zu können (vgl. Misoch 2015, S. 68).

Es folgt die Hauptphase des Interviews. Hier werden „die eigentlich relevanten Themen im kommunikativen Austausch mit dem Interviewten erörtert“ (ebd.). Beim Aufbau dieses Teils wurde darauf geachtet, mit einem erzählgenerierenden Impuls – also einer Erzählaufforderung statt einer Frage – zu beginnen. Der „offene Grundreiz“ (Kruse 2015, S. 213) ‚*Erzählen Sie doch mal von Ihrem Sachunterricht, wenn Sie da das Thema/ den Inhalt Geschlecht machen*‘ (s. Leitfaden im Anhang, Kapitel 6) soll den Interviewten im Sinne der qualitativen Offenheit „maximal die Möglichkeit [...] geben, das Themenfeld aus der eigenen Perspektive und Relevanzsetzung heraus zu explizieren“ (ebd.). Außerdem will dieser Einstiegsimpuls gegen den häufig vorzufindenden Effekt in Leitfadenterviews arbeiten, aufgrund der umgrenzten Forschungsfrage so spezifische Fragen zu stellen, dass die Antworten sehr kurz ausfallen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 128). Um diesen Effekt zu verhindern, sollte am Anfang eines Interviews „eine möglichst offene, unter Umständen narrative Einstiegsfrage“ (ebd.) gestellt werden, sodass die Befragten ihre Perspektive auf das interessierende Phänomen entfalten können (vgl. ebd., S. 129). Dem Prinzip „vom Allgemeinen zum Spezifischen“ (ebd., S. 127f.) nimmt das Gespräch so seinen Ausgangspunkt bei der Perspektive der\*des Befragten (vgl. ebd.). Im weiteren Verlauf des Hauptteils werden Fragen gestellt, die entweder der Aufrechterhaltung des Gesprächs bzw. der Erzählung dienen (z.B. die Frage nach Beschreibung, Begründung oder Beispiel), die bestimmte inhaltliche Aspekte fokussieren über die etwas in Erfahrung gebracht werden soll (solche Aspekte sind hier z.B. die methodische Gestaltung zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* oder die eigene Definition des Geschlechterbegriffs) oder ganz konkrete inhaltliche Nachfragen – also immanente Fragen, die sich direkt auf das zuvor Gesagte beziehen (vgl. Kruse 2015, S. 213). Dabei ist die Reihenfolge der inhaltlich strukturierenden Fragen nicht festgelegt und orientiert sich an dem zum Einstiegsimpuls Gesagten, wobei nur die Aspekte nachgefragt werden, zu denen durch die offene Erzählaufforderung noch nichts – oder für das Forschungsinteresse noch

nicht in ausreichendem Maße – gesagt wurde (vgl. Helfferich 2015, S. 566). Zwar sind die Fragen im Leitfaden vorformuliert, aber es ist nicht notwendig, diese auch im Wortlaut im Interview zu stellen (dies zeigen auch die Transkripte, s. Anhang Kapitel 9). Sie dienen lediglich als Formulierungsvorschlag, der konkrete Wortlaut wird der Gesprächssituation und dem Sprachniveau der jeweils Befragten angepasst, sodass der Gesprächscharakter bewahrt bleibt. Um diesen Gesprächsfluss zu gewährleisten, ist es folglich wichtig, die Fragen möglichst umgangssprachlich und frei zu formulieren, sowie sie nicht abzulesen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 130f.). Die Unterstreichungen innerhalb der Fragen des Leitfadens dienen als Gedächtnisstütze für die Interviewerin, sodass auf den ersten Blick zentrale Aspekte erkennbar sind, zu denen auf jeden Fall gesprochen (und folglich ggf. nachgefragt) werden sollte.

Beide im Leitfaden dieser Studie umgesetzten und soeben beschriebenen Aspekte des Leitfadens – dass die Reihenfolge der Fragen flexibel angelegt und die Formulierung selbiger im Gespräch angepasst wird – sind wichtig, um den zentralen Prinzipien der Offenheit und der Kommunikation (vgl. zu den Prinzipien z.B. Misoch 2015, S. 66ff. und Helfferich 2011, S. 24ff.) gerecht werden zu können. Offenheit als Grundprinzip qualitativer Forschung meint bei der Leitfadengestaltung u.a., dass die Handhabung des Leitfadens flexibel ist, er dem Gesprächsfluss angepasst wird, die gestellten Fragen nicht zu viel vorgeben, sie nicht einem ‚Abfragen‘ dienen und sich die Reihenfolge der Inhalte aus dem Gesprächsverlauf ergibt (vgl. Misoch 2015, S. 67). Für die Interviewten bedeutet Offenheit in diesem Sinne dann, „dass sie den Raum haben, das zu sagen, was sie sagen möchten, dass sie z.B. das ansprechen können, was ihnen selbst wichtig ist, dass sie ihre eigenen Begriffe verwenden können“ (Helfferich 2014, S. 562). Um dem Prinzip der Kommunikation gerecht zu werden, wird bei der Frageformulierung im Gespräch das Sprachniveau der Befragten berücksichtigt, es wird darauf geachtet, die Fragen verständlich für das Gegenüber zu formulieren (d.h. hier Verzicht auf all zu theoretische Termini, Nutzung von praxisnahen Begriffen) und sich möglichst nah an alltägliche Sprachregeln zu halten.<sup>3</sup> Außerdem wird die Aushandlung über Inhalte ermöglicht, indem der Katalog an Leitfragen zwar berücksichtigt wird, aber Inhalte, die die Interviewten in der

---

<sup>3</sup> Auch wenn die konkrete Formulierung der Fragen in der jeweiligen Gesprächssituation möglichst natürlich geschehen soll, orientiert sich der vorliegende Leitfaden hinsichtlich der Fragenformulierung an den von Kruse (2015) vorgeschlagenen Richtlinien sowie Fragestilen und Impulstechniken (vgl. Kruse 2015, S. 218ff.). So wird insgesamt darauf geachtet, möglichst textgenerierende und offene Fragen statt Ja-Nein-Fragen zu stellen, Suggestivfragen zu vermeiden, die Fragen möglichst kurz und verständlich zu formulieren sowie möglichst konsequent an einem konkreten Erzählgegenstand zu bleiben (vgl. ebd.).

prozesshaften Kommunikation einbringen, aufgenommen werden (vgl. Misoch 2015, S. 67f.).

Ergänzt wird das Gespräch im Hauptteil durch Stimuli in Form eines Aufgabenbeispiels und schriftlich vorliegenden Zitaten aus dem niedersächsischen Kerncurriculum. Grundsätzlich können verschiedenste Stimuli in Leitfäden aufgenommen (Bilder, Filme etc.) und mit Aufforderungen verbunden werden (z.B. ein Bild zu kommentieren). Wichtig ist, dass diese Stimuli die Funktion erfüllen, im Sinne des Forschungsinteresses eine Reaktion bei den Interviewten auszulösen (vgl. Helfferich 2014, S. 565). Dies ist auch im vorliegenden Leitfaden der Fall. Das selbst erstellte Aufgabenbeispiel orientiert sich an Aufgaben, wie sie häufig in Schulbüchern zu finden sind (dies ergibt eine unsystematische Durchsicht zufällig ausgewählter Sachunterrichtslehrwerke durch die Forscherin). Die Lehrpersonen werden gebeten, die Aufgabe zu kommentieren, zu bewerten sowie zu begründen, ob sie sie in ihrem Unterricht einsetzen würden. Da die Aufgabe dichotome Geschlechtszuweisungen sowie gängige Rollenklischees (z.B. Jungen spielen Fußball und Mädchen spielen mit Puppen) impliziert, ist mit diesem Stimulus die Erwartung verbunden, etwas über das Geschlechterverständnis/ den eigenen Geschlechterbegriff der Lehrpersonen zu erfahren. Außerdem kann eine Bewertung der Aufgabe sowie des Einsatzes im eigenen Unterricht weitere Interpretationen des dahinterliegenden Lerngegenstandes (Geschlecht bzw. geschlechtsbezogene Eigenschaften/ Interessen) zeigen, z.B. die Einschätzung (Befürwortung oder Ablehnung) gängigen Unterrichtsmaterials zu diesem Gegenstand oder Einschätzungen zur Komplexität des Inhalts. Vor allem schafft das Aufgabenbeispiel aber eine gewisse Nähe und Vertrautheit in der Interviewsituation (da die Auswahl und Einschätzung von Arbeitsmaterial zu den täglichen Aufgaben einer Lehrperson gehört) und kann so dazu beitragen, den Befragten in der ungewohnten Situation Sicherheit zu geben. Denn sie sprechen über etwas ihnen Vertrautes und ihre Meinungen/ Einschätzungen werden von der Interviewerin ernst genommen und wertgeschätzt. Außerdem fokussiert das Aufgabenbeispiel einen bestimmten Blick auf den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* – nämlich einen eher sozialwissenschaftlichen (vgl. dazu Kapitel 4.2 bis 4.4 der Arbeit). Die durchgeführten Probeinterviews zeigten, dass die Lehrpersonen – sollten sie sich bei dem ersten Erzählimpuls nach der Beschreibung ihres Unterrichts zum Lerngegenstand *Geschlecht* – in ihren Erzählungen auf die Unterrichtseinheit zur Sexualerziehung konzentrieren, davon im Gespräch nicht mehr abweichen. Auch wenn Sie im Rahmen anderer Einheiten auch sozialwissenschaftliche Aspekte – wie Rollenverteilung oder geschlechtsbezogene Hobbies – thematisieren. Durch dieses



Aufgabenbeispiel können die Befragten daran ‚erinnert‘ werden, ohne dass sie verbal durch die Interviewerin darauf gestoßen werden müssen.

Bei dem zweiten Stimulus handelt es sich um die drei Kompetenzbeschreibungen aus dem niedersächsischen Kerncurriculum Sachunterricht von 2006 (siehe Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 18, 20 & 23), die jeweils auf einem DIN-A4-Blatt ausgedruckt vorgelegt werden. Dieser Lehrplan war zum Erhebungszeitraum (noch) gültig und floss auch in die Dokumentenanalyse ein, sodass er – um beide Analyse abschließend aufeinander beziehen zu können – auch hier genutzt wurde. Und auch wenn dieser Lehrplan inzwischen durch einen neuen ersetzt wurde, können die Ergebnisse hier aussagekräftig bleiben. Denn erstens fallen die Veränderungen von 2006 zu 2017 in Bezug auf die konkreten Kompetenzbeschreibungen zum Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* insgesamt gering aus und zweitens dienen die drei in den Interviews vorgelegten Kompetenzbeschreibungen vor allem als Stellvertreterinnen für drei mögliche Perspektiven des Sachunterricht, in denen der Lerngegenstand *Geschlecht* verortet werden könnte. Die Kompetenz das „Rollenverständnis von Mädchen und Junge, Frau und Mann reflektieren“ (ebd., S. 20) entspricht (eher) einer sozialwissenschaftlichen Perspektive auf Geschlecht, wohingegen „geschlechtliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen kennen“ (ebd., S. 23) eher einer naturwissenschaftlichen/ biologischen Betrachtung entspricht. Wie Kapitel 5.4.9 der Arbeit zeigt, gibt es mit dem neuen niedersächsischen Kerncurriculum bundesweit keinen Lehrplan mehr, der explizit eine Auseinandersetzung mit Geschlecht aus der historischen Perspektive heraus fordert (wobei sie als möglicher Querverweis auch im neuen niedersächsischen Curriculum von 2017 zu finden ist). Dennoch ist diese Perspektive für den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* möglich und wird deshalb in den Interviews über die Kompetenzbeschreibung „den historischen Wandel der Lebensverhältnisse und der Geschlechterrollen beschreiben und darstellen“ (ebd., S. 18) thematisiert. Die drei Kompetenzbeschreibungen erfüllen hier vor allem zwei Funktionen: Zum einen werden so in der Dokumentenanalyse und in der Interviewstudie partiell dieselben Ausgangspunkte bzw. dasselbe Ausgangsmaterial genutzt, sodass sich abschließend die Ergebnisse der Dokumentenanalyse mit den Aussagen der Lehrpersonen zu den Kompetenzbeschreibungen vergleichend in Beziehung setzen lassen. Da die interviewten Lehrpersonen alle im Land Niedersachsen unterrichten, werden – um die oben genannte Funktion erfüllen zu können – die Kompetenzbeschreibungen aus dem niedersächsischen Lehrplan genutzt (denn es ist davon auszugehen, dass die Lehrpersonen die hier formulierten Kenntnisse und Fertigkeiten kennen und so schneller einen Zugang

finden bzw. sich weniger gehemmt fühlen, sich bewertend zu ihnen zu äußern<sup>4</sup>). Lehrpersonen müssen im Umgang mit Lehrplänen „Interpretations-, Transformations- und Anpassungsleistungen“ (Gasser 2003, S. 163) erbringen. Wie sich diese in Bezug auf die auf Geschlecht ausgerichteten Kompetenzbeschreibungen gestalten, soll durch diesen Teil des Interviews erfasst werden. Außerdem bieten sie sich zweitens besonders gut an, da sie drei sachunterrichtliche Perspektiven abdecken. So können die Lehrpersonen ggf. im Interview auf Betrachtungsmöglichkeiten des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht* aufmerksam gemacht werden, die Erinnerungen an Unterricht/ Unterrichtserfahrungen wachrufen und so Interpretationen des Gegenstandes auslösen, die ohne die Stimuli nicht verbalisiert würden.

Aus diesem Grund erfolgt die Vorlage der drei Kompetenzbeschreibungen auch spät im Interview. Zunächst sollen die Befragten ihre unbeeinflusste, subjektive Sichtweise beschreiben können, die möglichst unabhängig von äußeren Strukturierungen sein sollte. Das Gespräch über die Kompetenzbeschreibungen ist eher als eine exmanente, konkrete Nachfrage angelegt, durch die stärker strukturiert bzw. gesteuert wird (vgl. Kruse 2015, S. 213) und wird deshalb möglichst an das Ende des Hauptteils gelegt. Dennoch ist die entsprechende erste Leitfrage zu den drei Kompetenzen offen formuliert (,Was halten Sie von diesen Kompetenzbeschreibungen?’ oder ,Wie finden Sie diese drei Kompetenzbeschreibungen?’), um auch hier möglichst Erzählungen zu generieren. Es folgen dann entsprechende Nachfragen, die die Inhalte des Gesagten vertiefen und/ oder ergänzen (immanente Nachfragen).

Eine Einschätzung der Zufriedenheit mit dem eigenen Sachunterricht zum Lerngegenstand *Geschlecht* wird ebenfalls am Ende der Hauptphase erfragt. Hier soll den Befragten die Möglichkeit der Reflexion über den eigenen Unterricht in Verbindung mit dem geführten Gespräch angeboten werden. Damit leitet diese Frage zur Ausklang- und Abschlussphase des Interviews über, die zur Reflexion des gesamten Interviews dient, indem die Interviewten dazu aufgefordert werden, Informationen zu ergänzen, die bisher noch nicht erwähnt wurden (,Möchten Sie noch etwas ergänzen?’) (vgl. Misoch 2015, S. 69).

---

<sup>4</sup> Allerdings wird den Befragten im Interview nicht gesagt, dass es sich um Auszüge aus dem Kerncurriculum handelt (es sei denn, sie fragen explizit nach, woher die Kompetenzbeschreibungen stammen). So soll verhindert werden, dass der Eindruck entsteht, es würde im Sinne einer „Überprüfung“ erfragt werden, wie gut oder schlecht sie sich mit den curricularen Vorhaben auskennen.

## 5. Interviewstudie: Transkriptionssystem

(in Anlehnung an Kuckartz 2014, S. 136 und Dresing & Pehl 2011, S. 19ff.)

1. Es wird weder lautsprachlich noch zusammenfassend transkribiert. Die Transkription erfolgt wörtlich, dabei werden Dialekte ins Hochdeutsche/ Schriftdeutsche übersetzt.	
2. Sprache und Interpunktion werden geglättet (also an das Schriftdeutsche angenähert). Sowohl die Satzform, als auch bestimmte/ unbestimmte Artikel usw. werden beibehalten, auch wenn sie fehlerhaft sind.	z. B. Wird aus „Sie hatte ne Uhr dabei“ → „Sie hatte eine Uhr dabei“.
3. Die Sprecher*innen werden durch Kürzel markiert, Sprecher*innen-Wechsel durch (Absätze jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert)	I: Interviewerin LK1:, LK2:, LK3: usw.
4. Deutliche Pausen werden in Klammern gesetzt, wobei die Anzahl der Punkte in der Klammer für die Sekunden der Pause stehen. Sind die Pausen länger als drei Sekunden wird die Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden in die Klammer gesetzt, z.B. (5).	(.) eine Sekunde Pause (..) zwei Sekunden Pause (...) drei Sekunden Pause (4), (5), usw.
5. Besonders betonte Begriffe werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.	
6. Wörtliche Rede, Zitate oder wiedergegebene Gedanken innerhalb einer Aussage werden in „“ gesetzt.	z.B. Und dann sagte ich so: „Ja, mach das mal.“
7. Abgebrochene, nicht zu Ende gesprochene Worte werden mit - gekennzeichnet.	z.B. Ich mein-, da-, äh, die-, diese Bücher.
8. Zustimmung/ bestätigende Laute der Interviewerin (z.B. mhm), werden nur dann mit transkribiert, wenn sie den Redefluss der befragten Person unterbrechen.	
9. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.	Einwürfe Interviewerin (()) Einwürfe Befragte*r ()
10. Lautäußerungen der Personen werden in Klammern notiert.	Lautäußerungen Interviewerin (()) Lautäußerungen Befragte*r (())
11. Nonverbale Aktivitäten der Personen werden in Klammern notiert.	Aktivität Interviewerin (()) Aktivität Befragte*r (())
12. Störungen werden unter Angabe des Grundes in Kursivdruck in Klammern markiert.	z.B. ( <i>Telefon klingelt</i> )

### **Hinweise zum verwendeten Transkriptionssystem**

Da phonetische Analysen (wie z.B. in der linguistischen Forschung üblich) für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit nicht notwendig sind und kein Fokus darauf gelegt wird, wie etwas gesagt wird (vgl. dazu Dresing & Pehl 2013, S. 26), sondern viel mehr das Was fokussiert werden soll (und dazu sind z.B. Dialekte nicht relevant), wird hier ein einfaches Transkriptionssystem genutzt, das auf den Vorschlägen von Kuckartz 2014 und Dresing & Pehl 2013 basiert.

Im Kern orientieren sich einfache Transkriptionssysteme an der Standardorthographie, d.h. an den Normen der geschriebenen Sprache. Sprachliche Besonderheiten, wie das Auslassen einzelner Laute (*gehn* statt *gehen*), werden dabei vernachlässigt (vgl. Kowal & O'Connell 2013, S. 441). Solche Transkriptionssysteme haben sich erstens für erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Forschungen als ausreichend erwiesen (vgl. Langer 2013, S. 517) und zum zweiten schlägt Kuckartz (2014) solch ein System für die computergestützte Datenauswertung vor, die hier folgen soll (vgl. Kuckartz 2014, S. 136). Aus diesem Grund erfolgt die Transkription auch direkt im Programm MAXQDA.

Da alle Transkripte von der Forschenden selbst erstellt wurden und man „selbst für einfache Transkriptionen [...] etwa das fünf- bis zehnfache der Interviewzeit [benötigt]“ (Kuckartz 2014, S. 135) spricht der Aspekt einer zeitökonomischen Aufbereitung der Daten ebenfalls für das hier genutzte Transkriptionssystem.

Bereits während der Transkription findet eine erste Auseinandersetzung mit dem Material statt, die die weitere Auswertung und Interpretation vorantreibt. Die Auswertung des Materials beginnt schon an dieser Stelle, denn „[d]ie Übersetzung des Gehörten in Schriftsprache enthält bereits Interpretationen und die Form der Transkription entscheidet über die Möglichkeit der Auswertung“ (Langer 2013, S. 515). Deshalb kann es von Vorteil sein, wenn – wie in diesem Fall – Interviewende, Transkribierende und Auswertende die Forscherin selbst ist. Das beim Prozess des Transkribierens intensive und wiederholende Hören des Interviews „sensibilisiert für das Gesprochene, die Art und Weise des Sprechens und für das Gespräch als eine soziale Situation im Allgemeinen“ (ebd.), weshalb die Verschriftlichung einerseits bereits eine gewisse Reflexion ermöglicht, indem ‚von Außen‘ auf das Interview geblickt wird. Außerdem können andererseits so bereits erste Fragen deutlich werden; beim Hören und Schreiben entstehen Assoziationen oder es fallen Besonderheiten auf, die in Memos festgehalten werden sollten (vgl. ebd. und Memos im Anhang, Kapitel 10). Dies ist auch in dieser Studie geschehen, wobei die Memos im Zuge der initiierten Textarbeit als erster Analyseschritt ergänzt wurden.

Da das Transkribieren selbst „fehleranfällig“ (Langer 2013, S. 520) ist, da Wortabbrüche, Betonungen oder Pausen unterschiedlich wahrgenommen werden, sollte es fortlaufend reflektiert und geübt werden, sodass die Wahrnehmung der Transkribierenden geschult wird (vgl. ebd.). Auch dazu dienten die durchgeführten Probeinterviews. Außerdem wurde der Transkriptionsprozess sowie Auszüge der Transkripte während der Transkriptionsphase im bereits erwähnten Doktorand\*innenkolloquium kritisch diskutiert, um das Vorgehen zu reflektieren.

Vorteil der oben erwähnten Transkription in MAXQDA ist, dass z.B. Rückspulintervall, Lautstärke und Geschwindigkeit für die Transkription angepasst werden können. Außerdem können so direkt Memos angelegt werden, die im späteren Analyseprozess ergänzt werden können. Auch das direkte Codieren während des Transkribierens wird durch den Einsatz der Analysesoftware ermöglicht. Ein besonderer Vorteil ist, dass die Absätze des Transkripts automatisch mit sogenannten ‚Zeitmarkern‘ versehen werden, die den Originalton der Audioaufnahme mit dem entsprechenden Absatz im Transkripte verknüpfen. So können im Zuge des Analyseprozesses Textpassagen schnell immer wieder angehört werden.

Alle Transkripte werden mit einer Kopfzeile versehen, aus der Datum und Länge des Interviews hervorgehen. Außerdem werden die Absätze nummeriert, sodass aus den Transkripten zielgenau zitiert werden kann. Im Zuge der Transkription wurden alle personenbezogenen Daten und Informationen anonymisiert. Da das Geschlecht der Lehrpersonen im Rahmen dieser Studie keine Rolle spielen soll (da die vermeintlich biologische Kategorie in ihrer Existenz angezweifelt wird (s. theoretische Überlegungen) und Interpretationen aus der Praxis heraus relevant sind – und diese machen unterrichtende Lehrpersonen, die vermeintliche Zugehörigkeit zu einem Geschlecht macht sie nicht mehr oder weniger zu Praktiker\*innen), werden die Namen der Lehrpersonen durch Unisex-Vornamen anonymisiert, sodass auch über Anreden wie ‚Herr‘ oder ‚Frau‘ keine Rückschlüsse auf das Geschlecht möglich sind.

## 6. Interviewstudie: Thematische Hauptkategorien der Analyse

Thematische Hauptkategorie	Definition / Codierregel
Definition Geschlecht (Geschlechterbegriff/ -verständnis)	Alle Textteile, die eine Schlussfolgerung auf das Geschlechterverständnis der interviewten Lehrkraft zulassen...
Explizite Definition (erfragte Definition)	... und die sich auf die explizite Aufforderung beziehen, Geschlecht zu definieren. ... und/ oder in denen die interviewten Lehrkräfte eigeninitiativ Geschlecht explizit definieren.
Implizite Definition (unerfragte Definition)	... und die ohne explizite Aufforderung entstanden. ... und/ oder die nicht eigeninitiativ als explizite Definition gekennzeichnet werden. – Beschreibung von Geschlechtlichkeit, Sprechen über Geschlecht (z.B. eigene Erfahrungen, Erlebnisse, Vorstellungen) – Axiomatische Basisannahmen (Dichotomizität, Naturhaftigkeit, Konstanz) erkennbar – Rollenbilder, Rollenklischees, Rollenerwartungen...
Beschreibung des (eigenen) SU zum UG Geschlecht	Alle Textteile, in denen Aspekte des (eigenen) Sachunterrichts zum Unterrichtsgegenstand <i>Geschlecht</i> beschrieben/ benannt werden.
Verknüpfungen des UG Geschlecht	Alle Textteile, in denen inhaltliche Verknüpfungen des UG <i>Geschlecht</i> mit anderen SU-Inhalten und/ oder fächerübergreifende Verknüpfungen benannt/ beschrieben werden.
(Lern-)Voraussetzungen der Kinder	Alle Textteile, in denen Aussagen zu den (Lern-) Voraussetzungen der Kinder im Kontext der Thematisierung von <i>Geschlecht</i> getroffen werden. – Sachwissen/ Vorerfahrungen – Identitäten/ Geschlechtlichkeit der Kinder – Entwicklungs- und wertebezogene Aspekte – usw.
Unterstützungswünsche zur Thematisierung von Geschlecht im SU	Alle Textteile, in denen Unterstützungswünsche / Hilfsangebote zur Thematisierung von <i>Geschlecht</i> im SU benannt werden.
Herausforderungen im Kontext der Thematisierung von Geschlecht im SU	Alle Textteile, in denen Herausforderungen/ Probleme/ Hindernisse/ Schwierigkeiten im Kontext der sachunterrichtlichen Thematisierung von <i>Geschlecht</i> beschrieben/ benannt werden (U-Planung, -Gestaltung, -Durchführung etc.).

## Interviewstudie: Thematische Hauptkategorien der Analyse

Freude an der Thematisierung von Geschlecht im SU	Alle Textteile, in denen Aussagen dazu getroffen werden, ob und wie viel Freude bei den interviewten Lehrkräften mit der Thematisierung von <i>Geschlecht</i> im SU verbunden ist.
Positionierung zum / Einschätzung des Aufgabenbeispiels	Alle Textteile, in denen Aussagen zum vorgelegten Aufgabenbeispiel (s. Leitfaden) getätigt werden.
Subjektive Relevanzeinschätzung der Thematisierung von Geschlecht	Alle Textteile, die Schlussfolgerungen darüber zulassen, welche Relevanz die interviewten Lehrkräfte der Thematisierung von <i>Geschlecht</i> im Sachunterricht beimessen. – Schlagwort: „wichtig“ (z.B. „...ist mir wichtig, weil...“) Antwort auf die Frage nach der Wichtigkeit (s. Leitfaden)
Einordnung des UG Geschlecht in die Perspektiven des SU	Alle Textteile, in denen eine Zuordnung des UG <i>Geschlecht</i> zu den Perspektiven des SU (GDSU 2013, KC) vorgenommen wird. Antwort auf die Frage nach der Zuordnung (s. Leitfaden)
Einschätzungen/ Bewertungen der vorgelegten Kompetenzbeschreibungen aus dem KC	Alle Textteile, in denen die drei vorgelegten Kompetenzbeschreibungen aus dem nds. KC zum UG <i>Geschlecht</i> eingeschätzt/ bewertet werden....
„geschlechtliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen kennen“	... und die sich auf die Kompetenzbeschreibungen „geschlechtliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen kennen“ beziehen.
„historischen Wandel der Lebensverhältnisse und der Geschlechterrollen beschreiben und darstellen“	... und die sich auf die Kompetenzbeschreibung „historischen Wandel der Lebensverhältnisse und der Geschlechterrollen beschreiben und darstellen“ beziehen.
„Rollenverständnis von Mädchen und Junge, Frau und Mann reflektieren“	... und die sich auf die Kompetenzbeschreibung „Rollenverständnis von Mädchen und Junge, Frau und Mann reflektieren“ beziehen.
Sonstiges	Alle Textteile, die hinsichtlich der übergeordneten Fragestellung relevant erscheinen und sich keiner der anderen thematischen Hauptkategorien zuordnen lassen.

## 7. Interviewstudie: Exemplarischer Auszug aus den Analysetabellen

Die Analyseschritte von der Paraphrasierung der Analyseeinheiten bis zur Bündelung der Kategorien lassen sich Anhand eines **exemplarischen Auszugs der Analysetabelle des Gesprächs mit Quinn** nachvollziehen: Nach der Paraphrasierung (s. Spalte 2) erfolgt die Bündelung der Paraphrasen unter einer in diesem Schritt entwickelten Subkategorie. In diesem Beispiel werden aus den Paraphrasen zu der thematischen Hauptkategorie ‚Beschreibung des (eigenen) SU zum UG *Geschlecht*‘ (s. Analyseeinheit in Spalte ) die Subkategorien ‚Sonstiges‘, ‚Inhalte‘ und ‚Methodik + Material/ meth. Gestaltung‘ generiert (s. Spalte 3). Es schließt sich die Bündelung der Kategorien an. In der Abbildung ist exemplarisch an der Subkategorie ‚Sonstiges‘ zur thematischen Hauptkategorie ‚Beschreibung (eigener) SU zum UG *Geschlecht*‘ erkennbar, dass alle Textteile dieser Subkategorie an der ersten Fundstelle gebündelt wurden (s. Spalte 4). In diesem Schritt findet also nur eine Strukturierung der Textteile und Subkategorien statt (und abgesehen von der Streichung der Dopplungen keine inhaltliche Reduktion).

	Paraphrase/ Zusammenfassung	1. Reduktion: Kategorie	Bündelung der Kategorien
<p>Code: • Beschreibung des eigenen SU zum UG Geschlecht LP3 - QUINN Position: 15 - 26</p> <p>I: Ähm, ich hatte das ja, in, äh, in der Email an die, an die Schule auch schon angekündigt, dass es bei mir in dem Forschungsvorhaben, mm, vor allem um den Sachunterricht geht, in dem dann Geschlecht zum Thema wird, also Geschlecht als Unterrichtsgegenstand (ja, genau). Ähm, wenn Sie, äh, das Thema Geschlecht machen, erzählen Sie doch mal wie, wie, von Ihrem Sachunterricht, was Ihnen dazu so einfällt.</p> <p>LP3: Das machen wir eigentlich ZWEI Mal, in Klasse 2 wird das nur so angebahnt, Unterschied zwischen Jungs und Mädchen, aber, äh, nur sehr oberflächlich und auch recht kurz. Und in Klasse 3, einige wenige machen es in Klasse 4, aber die meisten in Klasse 3, ähm, schon sehr sehr genau dann halt, ne? Und da gibt es halt verschiedene Herangehensweisen, also manche arbeiten sich dann wirklich mit Arbeitsblättern vor und haben dann verschiedenen Bilder, Abbildungen und sowas dann, ähm, manche arbeiten gern mit irgendwelchen Büchern, also es gibt doch dieses Peter un-, Peter, Ida und Minimum, zum Beispiel. Und als ich zum ersten MAL das Thema, ähm, unterrichtet hatte, in im-, im Unterricht in der Schule, habe ich mich auf jeden Fall darauf gestürzt, weil, ähm, die Kinder von SICH aus gerne Comics lesen, das ist ja wie so ein Comic aufgebaut und das Buch erklärt für MICH, so dachte ich beim ersten Mal halt, ne? Und ich hab das danach aber auch noch zwei, drei Mal wie-</p>	<p>Machen das Thema „Geschlecht“ an der Schule zwei Mal</p> <p>In Kl. 2 werden die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen angebahnt, kurz und oberflächlich</p> <p>In Kl. 3/4 wird das Thema genau gemacht, dazu gibt es verschiedene Herangehensweisen: Arbeitsblätter, Bücher, Abbildungen</p> <p>Buch Beispiel: Peter, Ida und Minimum</p> <p>Hat Peter, Ida und Minimum genutzt, als sie das Thema das erste mal unterrichtet hat, weil es wie ein Comic aufgebaut ist und die Kinder das gerne lesen</p> <p>Hat das Buch noch 2-3 Mal wieder genutzt, da sie</p>	<p><b>LP3-K1: Beschr. (eigener) SU zum UG Geschlecht</b> <b>X: Sonstiges</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Thematisierung von Geschlecht in der GS 2x: Kl. 2 und Kl. 3/4</li> </ul> <p><b>LP3-K1: Beschr. (eigener) SU zum UG Geschlecht</b> <b>X: Inhalte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kl. 2: oberflächliche Anbahnung von Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen</li> <li>- Kl. 3/4: Vertiefung des Themas</li> </ul> <p><b>LP3-K1: Beschr. (eigener) SU zum UG Geschlecht</b> <b>X: Methodik + Material / meth. Gestaltung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kl. 3/4: Arbeitsblätter, Bücher, Abbildungen zur Vertiefung der Inhalte aus Kl. 2</li> <li>- Buchbeispiel: Peter, Ida und Minimum             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Hat Buch bisher 3-4x für UE genutzt</li> <li>o Ist wie Comic aufgebaut, Kinder lesen das gerne</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>LP3-K1: Beschr. (eigener) SU zum UG Geschlecht</b> <b>X: Sonstiges</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Thematisierung von Geschlecht in der GS 2x: Kl. 2 und Kl. 3/4</li> <li>- Findet es interessant, wenn mehr Zeit für die UE zur Verfügung steht, sodass mehr in die Tiefe gegangen werden kann</li> <li>- „Das Thema gibt eine Menge her“</li> <li>- Information der Eltern über UE im Vorfeld/ Elternabend             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Grund: Will Eltern nicht vorgereifen, müssen vorher informiert werden und haben so die Chance, das im Vorfeld zu Hause zu besprechen</li> </ul> </li> <li>- Unterschied Thema Geschlecht zu anderen Themen: Interessant, weil jede* betroffen ist</li> <li>- Ordnet Thema „Geschlecht“ der Biologie zu und fühlt sich deshalb darin kompetent</li> <li>- Hat keine Hemmungen, Fragen zu beantworten und das merken die Kinder auch</li> <li>- Hatte beim ersten mal, als sie die UE machte, noch Hemmungen, aber die legte sich mit der Routine, da sie immer besser einschätzen konnte, wie die Kinder reagieren/ welche Fragen kommen könnten</li> <li>- Thema „Geschlecht“ wird sich noch verändern, allein wegen der Farbe Pink</li> <li>- Kritik an der Schulbücher/ Curricula: zu</li> </ul>

Auszug aus der Analysetabelle des Gesprächs mit Quinn – Paraphrasierung, 1. Reduktion und Bündelung

Eine weitere inhaltliche Reduktion erfolgt in einem weiteren Schritt. Dazu werden die Subkategorien (samt zugeordneter Textteile) in eine neue Tabelle überführt. Die Textteile jeder Kategorie bzw. Subkategorie werden anschließend zusammengefasst, indem inhaltsgleiche Aussagen weiter gebündelt bzw. ineinander integriert werden. Dabei können weitere Streichungen vorgenommen werden (vgl. Mayring 2015, S. 72) und ggf. werden Textteile anderen Subkategorien zugeordnet, falls in diesem Schritt ungenaue Zuordnungen innerhalb der vorherigen Schritte auffallen. Am Beispiel der Subkategorie ‚Methodik



+ Material/ meth. Gestaltung' zur Hauptkategorie ‚Beschreibung des (eigenen) SU zum UG *Geschlecht*‘ sah dieser Schritt für Quinn so aus:

<p><b>LP3-K1: Beschr. (eigener) SU zum UG Geschlecht</b>  <b>B: Methodik + Material / meth. Gestaltung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kl. 3/4: Arbeitsblätter, Bücher, Abbildungen zur Vertiefung der Inhalte aus Kl. 2</li> <li>- Buchbeispiel: Peter, Ida und Minimum             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Hat Buch bisher 3-4x für UE genutzt</li> <li>o Ist wie Comic aufgebaut, Kinder lesen das gerne</li> </ul> </li> <li>- Begriffe-Sammeln an der Tafel, um darauf aufbauend Fachsprache bzw. Fachbegriffe zu entwickeln → Ist Grundlage für UE</li> <li>- Hat parallel zu Peter, Ida und Minimum mit anderem Material gearbeitet</li> <li>- <del>Kein SU-Schulbuch an der Schule, aber Klassensätze versch. Schulbücher, um sie auszuleihen oder daraus ABs zu erstellen</del></li> <li>- Kinder stellen auch selbst Material her</li> <li>- Peter, Ida und Minimum steht 6-7x in der Schule zur Verfügung, Kinder bringen es aber z.T. auch von zu Hause mit</li> <li>- Würde das Buch wieder nutzen</li> <li>- Empfind Buch als Geheimtipp von Kollegin</li> <li>- Peter, Ida und Minimum kann in der UE von Beginn an eingesetzt werden, weil das Buch ebenfalls mit dem Inhalt Familie beginnt</li> <li>- Spielzeug als Inhalt um Rollenklischees aufzuarbeiten             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Kinde bringen dazu ihr Spielzeug mit uns es wird diskutiert, findet sie spannend und gut</li> <li>o In Diskussionen fallen erwartete Sätze wie „das ist Jungen-Spielzeug“</li> </ul> </li> <li>- Ist gespannt, wie Diskussionen zu „typisch Mädchen, typisch Junge“ in ihrer Kl. ablaufen werden</li> <li>- Beim Spielzeug hat sich über die Zeit nicht so viel gewandelt wie bei den Farben, das kann sie noch behandeln wie vor 10 Jahren</li> <li>- Durch Aussagen der Kinder ergeben sich Diskussionen immer von selbst             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Bei 24 Kinde ist immer eines dabei, das irgendetwas anders macht als die anderen und schon entsteht eine Diskussion</li> <li>o Hat selbst ein Beispiel im Kopf oder eine Abbildung parat, falls alle Kinder nur mit dem Spielzeug spielen, das laut Rollenverständnis zu ihnen passt, sodass sie Diskussionen initiieren könnte / brauchte sie aber noch nie</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>LP3-K1: Beschr. (eigener) SU zum UG Geschlecht – B: Methodik + Material / meth. Gestaltung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kl. 3/4 Arbeitsblätter, Bücher, Abbildungen zur Vertiefung der Inhalte aus Kl. 2</li> <li>- Kinder stellen Material auch selbst her</li> <li>- Grundlage für UE: Begriffe-Sammeln an der Tafel, um darauf aufbauend Fachbegriffe zu entwickeln</li> <li>- Buchbeispiel: Peter, Ida und Minimum             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Buch bisher 3-4x für UE genutzt, würde es wieder nutzen</li> <li>o Ist wie Comic aufgebaut, Kinder lesen das gerne</li> <li>o Parallel dazu mit anderem Material gearbeitet</li> <li>o Steht in der Schule zur Verfügung, Kinder bringen es z.TR. auch von zu Hause mit</li> <li>o Kann in UE von Beginn an genutzt werden, da Geschichte ebenfalls mit Inhalt Familie beginnt</li> <li>o Empfind Buch als Geheimtipp von Kollegin</li> </ul> </li> <li>- Spielzeug mitbringen und darüber diskutieren (<i>Gesprächsthema ab Präsentation des Aufgabenbeispiels</i>):             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Um Rollenklischees aufzuarbeiten</li> <li>o Findet sie spannend und gut</li> <li>o In Diskussion fallen erwartete Sätze wie „das ist Jungen-Spielzeug“, Diskussionen ergeben sich durch Aussagen der Kinder von selbst, da immer ein Kind etwas anders macht als die anderen</li> <li>o Hat Beispiele/ Abbildungen parat, falls alle Kinder mit dem Spielzeug spielen, das laut Rollenverständnis zu ihnen passt, sodass sie Diskussion initiieren könnte → brauchte sie noch nie</li> </ul> </li> </ul>
---	---


Auszug aus der Analysetabelle des Gesprächs mit Quinn – Abschließende Reduktion/ 2. Reduktion

Mit diesem Reduktionsschritt ist die Analyse abgeschlossen.

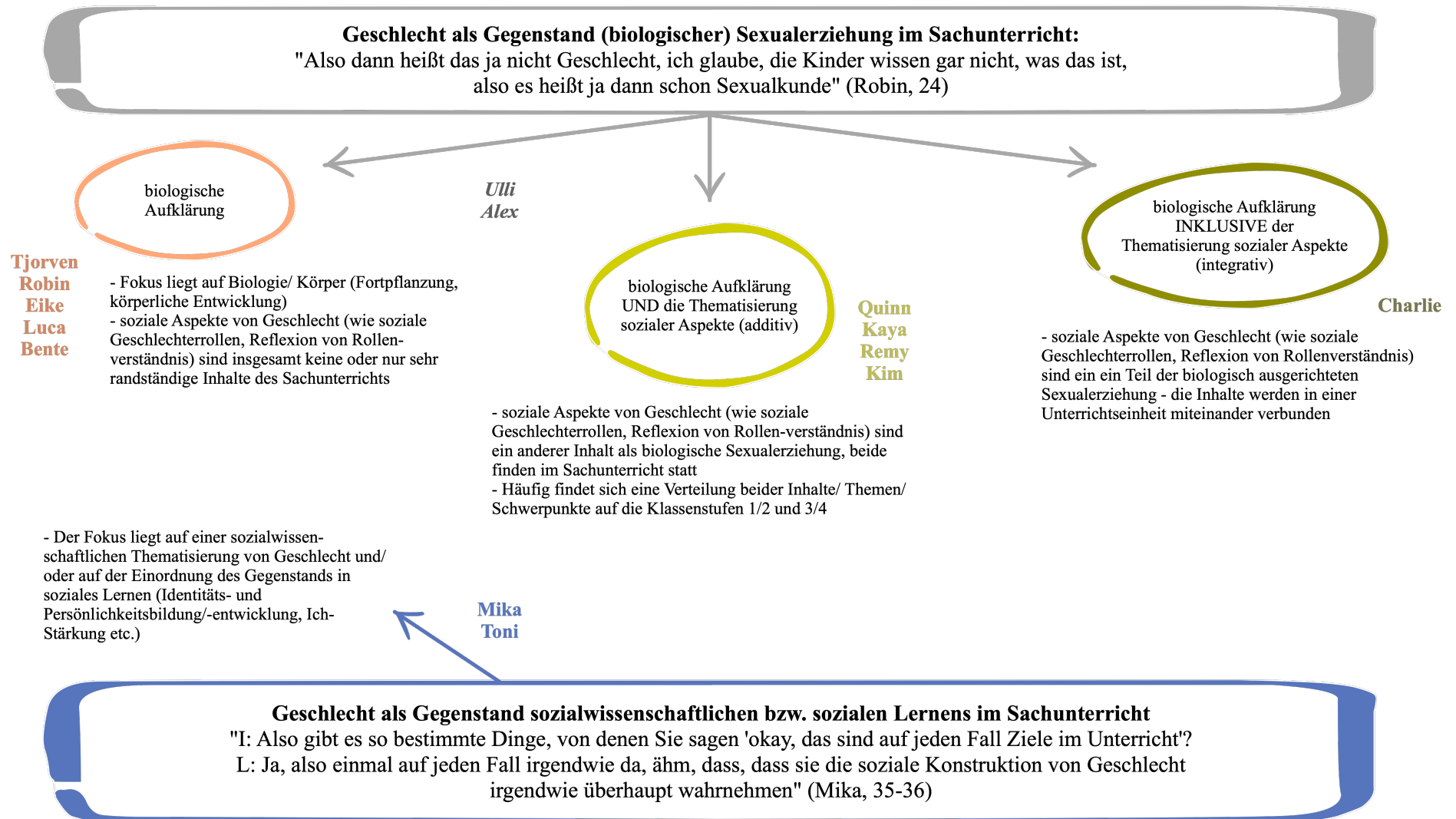
## 8. Interviewstudie: Abschließendes Kategoriensystem

Im Folgenden wird das abschließende Kategoriensystem der Analyse dargestellt. Es handelt sich dabei um eine Übersicht aller Haupt- und Subkategorien samt Definitionen zur Auswertung der Interviews. Die Hauptkategorien sind mit ‚K‘ gekennzeichnet und nummeriert (dunkel hinterlegt, Fettdruck), die zugehörigen Subkategorien sind in alphabetischer Reihenfolge mit Großbuchstaben versehen (hell hinterlegt).

K1 Beschr. (eigener) SU zum UG <i>Geschlecht</i>		
<b>A: Inhalte</b> Alle Aussagen zu: – dem, was im Rahmen des Unterrichts thematisiert wird / „was gelernt werden <i>soll</i> “ (Heran-Dörr 2010, S. 85), – den im Unterricht behandelten Sachverhalten (vgl. Wiater 2013, S. 167).	<b>B: Methodik + Material / meth. Gestaltung</b> Alle Aussagen zu: – Wegen des Lehrens und Lernens (vgl. Wiater 2013, S. 170), – sichtbaren Lehr- und Lernaktivitäten (Kiper & Mischke 2009, S. 87), – Aufgabenbestellungen (vgl. ebd.), – eingesetzten Materialien und Medien (vgl. ebd.), – der sozialen Organisation des Unterrichts (Sozialformen) (vgl. ebd., S. 172).	<b>C: Ziele</b> Alle Aussagen zu: – (pädagogischen und didaktischen) Intentionen des Unterrichts (vgl. Wiater 2013, S. 168), – „Vorstellung[en] über die durch Unterricht [...] zu bewirkende gewünschte Verhaltensdisposition eines Lernenden“ (Meyer 1996, S. 138).
<b>D: (Lern-) Voraussetzungen der Lernenden</b> Alle Aussagen zu: – sachstrukturellem Vorwissen und Interesse der Lernenden (vgl. Hempel & Lüpkes 2009, S. 44), – sozial-emotionalen, motivationalen, kulturellen, entwicklungsbedingten, arbeitstechnischen Voraussetzungen der Lernenden (vgl. Wiater 2013, S. 199ff.; ebd. S.44f.).	<b>E: Planung</b> Alle Aussagen zu: – gedanklichen Vorentwürfen des Unterrichts (vgl. Wiater 2013, S. 20), – vorunterrichtlichem Handeln und Entscheiden, um vorausschauend Handlungsschritte zu entwerfen (vgl. ebd., S. 19).	<b>F: Verknüpfungen</b> Alle Aussagen zu: Vernetzungs-/ Verknüpfungsmöglichkeiten des Unterrichtsgegenstandes <i>Geschlecht</i> mit anderen Inhalten oder Unterrichtsfächern (intendierte oder zufällige) → s. Vielperspektivität (vgl. Giest, Hartinger & Tänzer 2017).
<b>G: Relevanzeinschätzung</b> Alle Aussagen zu: Relevanz/ Wichtigkeit/ dem Stellenwert und/ oder der Intensität der Thematisierung von <i>Geschlecht</i> .	<b>H: Unterstützungswünsche</b> Alle Aussagen zu: Unterstützungswünschen/ erwünschten Hilfsangeboten im Kontext der Thematisierung von <i>Geschlecht</i> .	<b>I: Päd. Umgang mit Geschlecht</b> Alle Aussagen zu: dem Umgang mit Geschlecht in pädagogischen/ erzieherischen Zusammenhängen.
<b>J: Beobachtung geschlechtsbez. Verhalten</b> Alle Aussagen zu: Beobachtungen von Verhalten (der Lernenden), das auf das Geschlecht zurückgeführt / mit dem Geschlecht begründet wird.	<b>K: Herausforderungen</b> Alle Aussagen zu: Empfundene Herausforderungen, Schwierigkeiten und Problemen im Rahmen der Thematisierung von <i>Geschlecht</i> .	<b>L: Sprache</b> Alle Aussagen: zum Umgang mit Sprache im Rahmen der Thematisierung von <i>Geschlecht</i> (sowohl Sprache/ Fachsprache als Inhalt als auch die im Unterricht verwendete Sprache).

<p>M: Zukünftige Thematisierung von Geschlecht</p> <p>Alle Aussagen zu: zukünftigem Sachunterricht, in dem <i>Geschlecht</i> thematisiert wird.</p>	<p>X: Sonstiges</p> <p>Alle Aussagen: die über die Subkategorien hinaus im Rahmen der Fragestellung relevant erscheinen.</p>	
<p>K2 impl. Def. Geschlecht/ Geschlechterverständnis</p>		<p>K3 expl. Def. Geschlecht/ Geschlechterverständnis</p>
<p>Alle Aussagen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– die Rückschlüsse auf das Geschlechterverständnis zulassen, d.h. Beschreibungen von Geschlechtlichkeit, Sprechen über Geschlecht (z.B. eigene Erfahrungen, Vorstellungen), Axiomatische Basisannahmen erkennbar, Rollenbilder, Rollenklischees, Rollenerwartungen etc.</li> <li>– und die ohne explizite Aufforderung entstanden.</li> <li>– und/ oder die nicht eigeninitiativ als explizite Definition gekennzeichnet werden.</li> </ul>		<p>Alle Aussagen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– die sich auf die explizite Aufforderung beziehen, Geschlecht zu definieren</li> <li>– und/ oder in denen die interviewten Lehrpersonen eigeninitiativ Geschlecht explizit definieren.</li> </ul>
<p>K4 KC-Kompetenzen</p>		
<p>A: /1/</p> <p>Alle Aussagen: die sich auf die Kompetenzbeschreibungen „geschlechtliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen kennen“ beziehen.</p>	<p>B: /2/</p> <p>Alle Aussagen: die sich auf die Kompetenzbeschreibung „historischen Wandel der Lebensverhältnisse und der Geschlechterrollen beschreiben und darstellen“ beziehen.</p>	
<p>C: /3/</p> <p>Alle Aussagen: die sich auf die Kompetenzbeschreibung „Rollenverständnis von Mädchen und Junge, Frau und Mann reflektieren“ beziehen.</p>	<p>D: /4/</p> <p>Alle Aussagen: im Rahmen der Einschätzung/ Bewertung der KC-Kompetenzen, die sich nicht explizit auf eine der Kompetenzen /1/ bis /3/ beziehen.</p>	
<p>K5 Aufgabenbeispiel</p>	<p>K6 UG <i>Geschlecht</i> in Perspektiven SU</p>	<p>K7 Sonstiges</p>
<p>Alle Aussagen: zum vorgelegten Aufgabenbeispiel (s. auch Leitfaden).</p>  <p>Verbinde: Womit spielt Jana? Womit spielt Timo?</p>	<p>Alle Aussagen: in denen eine Zuordnung des UG <i>Geschlecht</i> zu den Perspektiven des SU (GDSU 2013, KC) vorgenommen wird. / Antwort auf die Frage nach der Zuordnung (s. Leitfaden).</p>	<p>Alle Aussagen: die über die beschriebenen Kategorien hinaus für die übergeordnete Fragestellung relevant erscheinen.</p>

## 9. Interviewstudie: Ergebnis – Interpretationsmuster des Unterrichtsgegenstandes *Geschlecht*



## 10. Fallzusammenfassungen auf Basis der Ergebnisse nach der 2. Reduktion

### Leitende Frage:

Wie interpretieren die interviewten Lehrpersonen den Unterrichtsgegenstand *Geschlecht* und welche Folgerungen ergeben sich daraus für die Anlage ihres Unterrichts?

### 10.1 LP1 – Bente

#### LP1 „Bente“:

*„...natürlich dadurch, dass ich gerne naturwissenschaftliche Themen lieber mache, ist es mir dann vielleicht auch wichtiger“ (A.36)*

Als Geschlecht definiert sie<sup>5</sup> Männer und Frauen samt ihrer Merkmale, wobei es Unterschiede zwischen Männer und Frauen ebenso gebe, wie bestimmte Rollen von Männern und Frauen.

Bente assoziiert mit dem *UG Geschlecht* die Sexualerziehung, die sie als sensibles und schwieriges Thema beschreibt, da es u.a. Aufklärung beinhalte. Für die UE ist ihr ein geschützter Raum zum Fragen stellen besonders wichtig. Sie setzt eine anonyme Fragebox ein.

/1/<sup>6</sup> ist für sie der Schwerpunkt der Sexualerziehung und entspreche der NaWi-Perspektive des SU. Hier komme der Lehrperson die Aufgabe der Aufklärung zu.

/2/ findet sie gut, da sich die Geschlechterrollen verändert haben. Die Kompetenz sei integrierbar in den SU. Durch den Bezug der Lernenden zu Großeltern sei der Vergleich zwischen früher und heute wichtig.

/3/ findet sie schwierig. Die Kompetenz könne neben dem SU auch in den Ethik-Unterricht gehören. Sie entspreche der sozialen Perspektive bzw. dem sozialen Lernen.

Die Kompetenzen /2/ und /3/ lassen sich laut Bente verknüpfen.

---

<sup>5</sup> Das Personalpronomen „sie“ steht innerhalb der Fallzusammenfassungen für „die Lehrperson“ und lässt keinen Rückschluss auf das Geschlecht der interviewten Lehrpersonen zu.

<sup>6</sup> Kürzel für die im Interview vorgelegten Kompetenzbeschreibungen:

/1/ = „geschlechtliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen kennen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 23)

/2/ = „den historischen Wandel der Lebensverhältnisse und der Geschlechterrollen beschreiben und darstellen“ (ebd., S. 19)

/3/ = „Rollenverständnis von Mädchen und Junge, Frau und Mann reflektieren“ (ebd., S. 20)

## 10.2 LP2 – Tjorven

### LP2 „Tjorven“:

*„...es beschränkt sich bei Geschlecht dann wirklich erstmal auf die äußeren, sichtbaren Unterschiede und dann kann man auf Hobbies, auf Interessen, auf sowas gehen“ (A. 56) –  
„Rollenverteilung oder was man da so machen könnte [...] kommt in vielen Themen einfach am Rande mit vor“ (A.50)*

Als Geschlecht definiert sie männlich und weiblich, wobei es geschlechtsbezogene Eigenschaften und geschlechtstypische Spielzeuge gebe. Allerdings gebe es keine klassischen Rollenbilder/ -zuschreibungen mehr, denn jede\*r könne alles für sich entscheiden.

Tjorven assoziiert mit dem UG *Geschlecht* zunächst die Sexualerziehung, wobei v.a. die körperliche Entwicklung fokussiert werde. „Rollenverteilung oder so“ ist für sie ein anderer Inhalt, den sie nicht direkt mit dem Schlagwort ‚Geschlecht‘ verbindet, denn bei Geschlecht beschränke [es] [...] sich wirklich erstmal auf die äußeren, sichtbaren Unterschiede“. Auf Hobbies und Interessen könne anschließend eingegangen werden. Da es den Kindern nicht bewusst sei, thematisiert sie Geschlechter-, Berufs- und Rollenverteilung nicht explizit. Diese Aspekte „kommen am Rande bei jedem Thema mit vor“.

Kern der methodischen Gestaltung der UE Sexualerziehung bei Tjorven ist ein Kinderbuch. Darin wird die Geschichte einer Familie, in der die Mutter schwanger ist, erzählt. Diese fiktive Familie schaffe Distanz, denn die Kinder wollen nicht unmittelbar betroffen sein. Das Interesse der Lernenden sei sehr hoch und sie stellen viele Fragen, an denen sich die Planung der UE orientiert. Das Thema *Geschlecht* sei für die Kinder wichtig und solle mehr eingebunden werden, wobei laut Tjorven dafür das Bewusstsein fehlt, das nur für den Inhalt Sexualerziehung gegeben sei.

/1/ beschreibe Basiswissen, das in den SU gehört. Die Kompetenz sei wichtig, da sie der Lebenswirklichkeit der Kinder entspreche.

/2/ könnte mit vielen Inhalten (Schule früher, Moor) verbunden werden. Zwar mache das nicht jede Lehrperson, aber es gehört laut Tjorven in den SU. Die Kompetenz sei wichtig, weil sie die Entwicklung der Menschheit und durch den Vergleich zeigt, wie frei die Möglichkeiten heute sind.

/3/ sei schwieriger und anspruchsvoller als /1/ und /2/ (wegen des Operators ‚Reflektieren‘). Es müsse das Resultat aus /1/ und /2/ sein, dass die Kinder erkennen, dass heute jede\*r für sich entscheiden kann. Es sei wünschenswert, dass das im Unterricht erreicht wird und gehöre von allen dreien am stärksten in den SU, auch wenn nicht alle Kinder das Reflektieren erreichen. Die Kompetenz könne mit allen Inhalten verbunden werden.

Der Inhalt *Geschlecht* passe und müsse in jede Perspektive des SU. Da es bei dem Inhalt um menschliche Entwicklung gehe (Zeitpunkte und Zeitspanne), gehöre es in die Perspektive ‚Zeit‘. In die Perspektive ‚Naturwissenschaften‘ gehöre es, da es auch um körperliche Entwicklung gehe. *Geschlecht* sei auch Teil der Perspektive ‚Gesellschaft‘. Eine Einordnung in ‚Raum‘ sei nicht möglich. Auch für ‚Technik‘ gehe es auf den ersten Blick nicht, allerdings könnten dort geschlechtsspezifische Hobbies betrachtet werden.

Der Inhalt *Geschlecht* ist laut Tjorven nicht im Curriculum verankert, sodass man es selbst als Unterrichtsgegenstand entwickeln müsse.

### 10.3 LP3 – Quinn

#### LP3 „Quinn“:

*„Also wenn man Thema Familie abgehakt hat, [...] [kommt] man dann eben auf Junge, Mädchen Unterschied [...] der Rest ist wirklich nur rein biologisch dann, ja.“ (A.24-26) – Also typisches Jungs- und Mädchenspielzeug, ne?, das gehört dann mit in das zweite Schuljahr. Das stimmt, richtig, GENAU. Also ich finde es ganz spannend, einfach auch um dieses Geschlechter-, diese Geschlecht-, dieses Rollenklischee ein bisschen mal aufzuarbeiten, ne? (A.28)*

In ihrer Definition ist Geschlecht über die körperlichen Merkmale bei der Geburt sowie die Hormonzusammensetzung bestimmt, wobei das nicht immer eindeutig sei. Vor einigen Jahren hätte sie noch gesagt, dass man bei der Geburt entsprechend der körperlichen Merkmale entweder ein Junge oder ein Mädchen ist. Aber durch eine Frühgeburt im Familienumfeld, bei der das Geschlecht des Kindes nicht eindeutig gewesen ist, habe sie ihre Definition geändert und wisse nun „es gibt nichts, was es nicht gibt“. Sie nehme den medialen Diskurs wahr, z.B. dass über eine dritte Tür bei öffentlichen Toiletten nachgedacht wird, für die, die kein „spezifisches Geschlecht“ haben. Farbzuschreibungen und Rollenklischees (Prinzessinnen, Pferde), mit denen die Kinder konfrontiert werden, findet sie „extrem“ und lehnt sie ab (hält sie für Verkaufsstrategien des Einzelhandels). Sie geht davon aus, dass sie ‚typisch Junge – typisch Mädchen‘ nicht aus den Köpfen bekomme und beschreibt, dass sie selbst auch davon beeinflusst sei (z.B. Männer in pinken Hemden nicht gut findet).

Quinn assoziiert mit dem UG *Geschlecht* die Sexualerziehung, wobei der Schwerpunkt „rein biologisch“ (Fachsprache, biologische Vorgänge, Körperbau und Entwicklung) sei. Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen werden bereits in Klasse 2 angebahnt, in Klasse 3/4 werde das Thema vertieft. Zu Beginn der Vertiefung greife sie den Inhalt ‚Familie‘ auf, aber das Soziale sei „nur ein Aufhänger, eine Einführung“.

Methodisch arbeitet sie mit dem Buch ‚Peter, Ida und Minimum‘ und ergänzt mit weiterem Material (Arbeitsblätter, Abbildungen). Da es wie ein Comic aufgebaut sei, lesen die Kinder das Buch gerne. Als Grundlage der UE werden an der Tafel Begriffe gesammelt, um darauf aufbauend Fachbegriffe zu entwickeln. Hauptziele der UE sei das sachgerechte Benennen der Geschlechtsteile/ der biologischen Vorgänge.

Die Kinder zeigen hohes Interesse/ Begeisterung für das Thema, weil es sie betreffe. Alle Kinder arbeiten gut mit, seien kommunikativ und brächten Dinge von zu Hause mit (z.B. Babyfotos). Das sei bei keinem anderen Thema so. Dass Jede\*r betroffen davon sei, unterscheide das Thema zusätzlich von anderen Inhalten. Die Begeisterung der Lernenden sei auch der Grund, weshalb Quinn das Thema gerne macht. Bisher habe sie keine Erfahrung mit geflüchteten Kindern bei dem Thema, Quinn geht aber davon aus, dass sie das Thema beim nächsten Mal interessanter machen, da sie von Eltern Einschränkungen erwarte und die Reaktionen der Kinder noch nicht abschätzen könne. Abgesehen vom Elternabend im Vorfeld unterscheide sich diese UE in der Planung nicht von anderen.

Nachdem das Aufgabenbeispiel präsentiert wurde, berichtet Quinn, dass typische Jungen- und Mädchenspielzeuge Inhalt in Klasse 2 sei, um Rollenklischees aufzuarbeiten. Das findet sie spannend und gut. Sie liebe die Kinder dazu eigenes Spielzeug mitbringen und es entstünden Diskussionen (durch erwartete Sätze wie „das ist Jungen-Spielzeug“). Die Thematisierung von Farbzuschreibungen (Jungen- und Mädchenfarben) ließe sich dabei nicht vermeiden. Sie findet die Thematisierung „heikel“, da die Farbauswahl für Mädchen eingeschränkt sei (auf Pink) und sie

deshalb nur Nachteile davon hätten, über Alternativen nachzudenken. Statt die Farben zu fokussieren, vertritt Quinn eher die These, dass jede\*r alles tragen kann und es keine Jungen- und Mädchenfarben gibt, aber das brächte nichts. Hier sieht sie das Problem, dass man die stereotype Farbzuschreibung Mädchen = Pink „nicht raus bekommt“.

Da das Rollenverständnis in der Familie „vorgeformt“ werde, gebe es auch Kinder mit klarem Rollenverständnis, die nie dagegen verstoßen würden. Aber es gebe auch Kinder, die Spielzeug z.B. nicht geschlechtsspezifisch sehen.

/1/ beschreibt sie als wichtige Kompetenz, da das Kennen der Unterschiede auch ihr Hauptziel ist. Die Kompetenz sei im SU zur Einheit *Geschlecht* verankert und verlange von Lehrkräften das Abfragen von Fachbegriffen.

/2/ komme in der Grundschule nicht vor, jedenfalls nicht beim Thema *Geschlecht*. Zwar gebe es das Thema ‚früher und heute‘ (Mittelalter), aber da wird die Rolle der Frau nicht aufgegriffen, das gebe auch das Material nicht her. Sie findet es aber interessant und könnte sich vorstellen, das mal zu machen. Sie glaubt nicht, dass das im SU verankert ist, fände es aber lohnenswert. Quinn sieht das Ziel eher für Klasse 6-8, da sie Grundschulkindern für zu jung hält, um diesen Rollenwandel zu erfassen, denn sie kennen nicht mal ihre Rolle in der heutigen Zeit und könnten zum historischen Wandel der Geschlechterrollen nur in Ansätzen etwas sagen oder eine Meinung haben.

/3/ spiele eine Rolle, wenn über geschlechtstypisches Spielzeug geredet wird, weil in dem Kontext auch typische Männer/Jungen- und Frauen/Mädchenaufgaben thematisiert werden. Die Kompetenz sei im SU verankert und ein Unterrichtsziel. Sie sei wichtig, weil es in eine erste Richtung für die spätere Berufswahl lenke. Allerdings geht sie nicht davon aus, dass das Ziel für alle Kinder einer Klasse erreichbar ist und wundert sich über den Operator ‚reflektieren‘, da er in der Praxis nicht nutzbar sei (besser: kennen, benennen).

Der Inhalt *Geschlecht* gehört für sie in die gleiche Perspektive wie Tiere, gesunde Ernährung und Sinne. Ohne das Soziale am Anfang – das nur als Einführung diene – gehöre *Geschlecht* also in die Perspektive ‚Natur und Umwelt‘.

## 10.4 LP4 – Robin

### LP4 „Robin“:

*„Also dann heißt das ja nicht Geschlecht, ich glaube, die Kinder wissen gar nicht, was das ist, also es heißt ja dann schon Sexualkunde“ (A.24) – „Gesellschaft ist wahrscheinlich ein bisschen schwer, dann würde man ja mehr über die Rolle sprechen, also die Rolle der Frau, die Rolle des Mannes, so. Aber sonst ist es ja mehr rein biologisch betrachtet“ (A.52)*

Geschlecht definiert sie als weiblich und männlich, wobei Frau- oder Mann-sein durch das Äußere bestimmt sei (Aussehen, Geschlechtsorgane). Verhalten („typisch Frau, typisch Mann“) gehöre eher nicht dazu. Allerdings gebe es Menschen, die als Frau geboren werden, sich aber als Mann fühlen, sodass sich hier die Frage nach dem biologischen Geschlecht stelle.

Sie hat eine Freundin, die bei sich und anderen darauf achte, gendergerecht zu sprechen, weshalb sie selbst versuche, darauf zu achten. So nenne sie z.B. bei Fragen an die Kinder zwei Geschlechter („einE oder eineR“), damit die Kinder wissen, dass es einen Unterschied gibt und dass sie „nicht nur DU sind“.

Robin assoziiert mit dem UG *Geschlecht* Sexualkunde. Das Thema heiße in der Schule nicht Geschlecht, weil die Kinder gar nicht wüssten, was das ist, sondern eben Sexualkunde.



Feststehende Inhalte dabei seien die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich ihres Körpers und der körperlichen Veränderung sowie das Nein-Sagen. Diese seien wichtig, um den Kindern die Angst vor der eigenen Entwicklung zu nehmen und um ihnen die Möglichkeit zu geben, über die körperlichen Unterschiede und Veränderungen, die sie z.B. im Schwimmunterricht sehen, zu sprechen. Nein-sagen und die eigenen Gefühle seien wichtig, damit die Kinder wissen, was beim ersten Verliebtsein passiert und das nichts passiert, was sie nicht wollen. Weitere Inhalte (z.B. Schwangerschaft, Fortpflanzung) werden entsprechen der aktuellen Relevanz für die Lerngruppe ausgewählt, da die Inhalte wichtig seien, die die Kinder aktuell berühren. Das Thema sei rein biologisch, außer wenn man über die Rolle des Mannes bzw. der Frau spricht.

Das Darüber-Sprechen sei für sie ein zentrales Ziel der UE, ebenso wie das Kennen von Fachbegriffen (in Abgrenzung zu Beleidigungen), das Erklären der körperlichen Entwicklung und die Entwicklung eines normalen Körpergefühls. Insgesamt möchte sie den Kindern einen „normalen/natürlichen Umgang damit beibringen“. Zu den festen Inhalten werde bereits im Vorfeld geplant, Material recherchiert usw. Die weitere Strukturierung der UE erfolge, wenn sie die Erwartungen/Interessen der Lernenden kennt. Zu Beginn der UE werden alle Begriffe, die damit etwas zu tun haben, an der Tafel gesammelt, um sich auf eine gemeinsame Sprache zu einigen.

Methodisch werde viel im Gespräch gearbeitet, wobei auch Gruppentrennung nach Geschlecht sinnvoll sei. Material bestellt Robin z.B. bei der BZgA und bietet auch Aufklärungsbücher an. Bildmaterial müsse genau geprüft werden, weil das je nach kulturellem Hintergrund der Kinder Schwierigkeiten geben könnte. Sie nutzt keine Nacktfotos, sondern schwarz-weiß-Zeichnungen. Auch Filme müssten genau geprüft werden, ob ggf. „Verstörendes“ gezeigt wird. So würde sie z.B. nie den Geburtsvorgang im Film zeigen, auch wenn es da Lehrfilme gibt. Inwieweit das Internet für die UE nutzbar ist, ist für Robin fraglich, da eigenständige Recherchen der Kinder zu unerwünschten Ergebnissen führen könnten.

Die Voraussetzungen der Kinder zu der UE seien sehr unterschiedlich: Einigen sei es peinlich, andere haben z.T. falsche Vorstellungen. Es sei zu beachten, dass die Inhalte ausgewählt werden, die die Kinder interessieren und zu denen sie Bezug haben. Die Kinder werden z.B. in Unterwäschewerbung mit dem Thema konfrontiert. Kinder bestimmen das Geschlecht aufgrund äußerer Merkmale wie Kleidung, verbänden mit dem Geschlecht eher das Biologische, und hinterfragten das nicht.

Das Thema sei wichtig, weil man die Notwendigkeit bei den Kindern erkenne und erklären müsse, was da passiert (z.B. körperl. Entwicklung, mediale Präsenz von sexuellen Übergriffen). Das gezeigte Aufgabenbeispiel findet sie spannend, da es einen anderen Aspekt zeige, den man zu dem Thema aufgreifen könnte.

/1/ sei den Kindern klar, es sei wichtig, dass sie die geschlechtlichen Unterschiede kennen und die Kompetenz gehöre auf alle Fälle in den SU.

Bei /2/ findet sie den Vergleich zu früh, da Kinder den historischen Wandel nicht sehen. Aber sie sehen, dass heute nicht jede\*r das Gleiche mache und darüber könnte man sprechen (z.B. Erfahrungen der Kinder mit Aufgaben der Frau vergleichen). Die Rollenverteilung sei nicht mehr klassisch und Robin glaubt nicht, dass den Kindern das bewusst ist. Sie würde die Kompetenz eher im SU verorten, sie ist geschichtlich und das sei Teil des SU. Zwar hätte sie im Vorfeld nicht darüber nachgedacht, aber sie könnte jetzt in Betracht ziehen, darüber zu sprechen und zu verdeutlichen, dass es nicht immer so war, wie es jetzt ist.

/3/ ist Robin erst durch das Aufgabenbeispiel im Interview bewusst geworden, sie findet es aber wichtig und relativ aktuell. Allerdings ist sie unsicher, ob das in den SU gehört, da es in der Schule viele Projekte gebe, um Kinder stark zu machen, die aber auch mit in den SU gehörten.

Geschlecht ordnet sie in die Perspektive ‚Natur‘ ein. Perspektive ‚Gesellschaft‘ sei schwer und eher möglich, wenn man über die Rolle der Frau bzw. des Mannes spreche.

## 10.5 LP5 – Charlie

### LP5 „Charlie“:

*„... dann fange ich, je nachdem wie viel Zeit ich habe, [...] erstmal zu überlegen typisch Mädchen, typisch Junge, dass das eben gar nicht unbedingt festzumachen ist, was da so typisch ist, um dann auf den Körper einzugehen und das ist dann so eine Stunde, da habe ich zwei Umrisszeichnungen und ich sage denen sie sollen daraus einen Jungen und ein Mädchen machen und die sollen nackt sein“ (A.16)*

Charlie definiert Geschlecht als Mann und Frau und das, was es dazwischen gibt. Dabei sei Geschlecht mehr als der Körper, sondern der Mensch als solcher, der auf dem Ausweis eine Geschlechtszugehörigkeit habe, wobei das noch nichts mit Sexualität zu tun hätte. Früher habe sie Geschlecht immer als männlich bezeichnet, weil das Geschlechtsteil Penis – und somit das Geschlecht – für sie männlich gewesen sei.

Auch wenn es bestimmte Unterschiede zwischen Männern und Frauen gebe, sei die Zuordnung nicht immer einfach und man müsse typischen Zuschreibungen auch nicht entsprechen. Mädchen seien auch heute noch die Angepassteren, da sie in diese Rolle gebracht werden.

Charlie assoziiert mit dem UG *Geschlecht* Inhalte wie ‚der Körper‘, ‚Entwicklung zu Mann und Frau‘, ‚Geschlechtsteile‘, ‚Gefühle‘, ‚Nein-Sagen‘, ‚Familienkonstellationen‘, ‚Entwicklung eines Kindes im Mutterleib und Zeit nach der Geburt‘, ‚Geschlechtstypik von Spielzeugen/ Hobbies‘, ‚gute und schlechte Geheimnisse‘. Je nach Zeit beginne Sie die UE mit ‚typisch Junge – typisch Mädchen‘, wobei das nicht unbedingt festzumachen sei. Dazu nutzt Charlie ähnliches Material wie das Aufgabenbeispiel, wobei es dazu auch eine entsprechende Schulbuchseite gebe, auf der über Tätigkeiten von Jungen und Mädchen Strichlisten geführt werden sollen. Anschließend werde darüber diskutiert. Dabei ist es ihr wichtig zu betonen, dass jede\*r individuell verschieden sei und niemand hundertprozentig in das Schema passe sondern jede\*r eine männliche und eine weibliche Seite habe. Insgesamt werde die UE von dem Buch ‚Peter, Ida und Minimum‘ begleitet, mit dem „man gut durchkommt“ und das trotz seines Alters eines der besten und schönsten sei. Es ermögliche auch die Verknüpfung mit dem Inhalt Familie/ Familienkonstellationen. Weitere Materialien seien Arbeitsblätter, auf denen z.B. mit Hilfe von Umrisszeichnungen nackte Jungen und Mädchen gemalt werden sollen, Querschnittszeichnungen der Geschlechtsteile und eine Fragebox, in der die Kinder anonym ihre Fragen einreichen können und die am Ende der UE ausgewertet werden. In der ersten Stunde dürfen die Kinder alle Worte benutzen, die sie dazu kennen, damit sie einmal ausgesprochen wurden. Danach werde sich gemeinsam auf Worte geeinigt, die in der UE benutzt werden.

Ziele sind in dieser UE für Charlie das Aufbrechen von Rollenstereotypen, das Kennenlernen des Körpers und seiner Veränderungen, das Nein-Sagen (sehr, sehr wichtig), das Reden über Gefühle sowie das Schaffen einer Grundlage dafür, dass zu Liebe mehr gehört als das Sexuelle. Die Kinder sollen merken, dass Sex etwas mit Nähe und Vertrautheit zu tun habe. Außerdem möchte sie das Nachdenken darüber anregen, dass man nicht immer sagen könne „typisch Mädchen, typisch Junge“.

Die UE liegt bei Charlie in Klasse 3, da die Kinder da noch „unverkrampt“ seien. In Klasse vier werde es alberner, da einige dann schon in der Vorpubertät sind. Eigentlich müsse das Thema aber viel häufiger aufgegriffen werden. Es sei sehr „vielgestaltig“ und „es steckt viel drin“, sodass man die UE deutlich länger als die vorgesehenen 3-4 Wochen machen könnte, um alle Inhalte „unterzukriegen“.

Die Kinder lehnen das Thema zu Beginn häufig ab, finden es letztlich aber „doch nicht so schlimm“. Es mache ihnen Spaß und sie brächten sich viel ein, sodass tolle Gespräche entstehen. Z.T. haben die Kinder aber falsche Vorstellungen, z.B. über die Dauer der Periode oder die Lage von Samenleiter und Harnröhre. Da das Thema zu Hause „unter den Tisch gekehrt wird“, die Kinder nicht darüber reden könnten und ihnen die Pubertät/ körperliche Veränderungen unangenehm seien, sei es wichtig, damit es Normalität bekommt. Dass es für sie ein sehr wichtiges Thema ist, mache sie den Kindern auch klar. Besonders wichtig sei das Nein-Sagen, damit die Kinder merken, dass sie sich nicht alles gefallen lassen müssen.

Ihr macht das Thema Spaß und sie findet es spannend, da die Kinder es zunächst meist ablehnen. Albernheiten während der UE lasse sie nicht zu und verweise ggf. darauf, dass alberne Kinder wohl noch zu klein für das Thema seien.

/1/ beziehe sich auf den Körper.

/2/ findet sie sehr schwer, da Kinder noch große Schwierigkeiten haben, sich in der Zeit zu orientieren und nicht erfassen können, ob etwas 100 oder 1000 Jahre her sei. Deswegen könnte man es in der Grundschule erwähnen, aber es sei für sie nicht vorrangig.

/3/ entspreche dem „typisch Mädchen – typisch Junge“ und das sei wichtig, da gerade Mädchen immer in eine Rolle gebracht werden und merken sollen, dass sie mehr machen können und dürfen, als sie manchmal denken. Ebenso wichtig sei es aber auch, dass die Jungen merken, dass sie auch eine weibliche Seite haben dürfen.

*Geschlecht* ordnet sie mehreren Perspektiven zu, wobei der Hauptbereich der Körper bzw. das Menschliche (Perspektive Natur) sei. Es gehöre aber auch in Politik und Gesellschaft/ Sozialwissenschaften, wenn man darüber spricht, wie sich Familie verändere oder welche Worte dafür benutzt werden. Ein kleiner Bereich könnte auch das Historische sein, wenn man Rollenstereotype und deren Veränderung betrachte.

Neben Verknüpfungen mit dem Inhalt ‚Familie‘ sieht Charlie Möglichkeiten der Verknüpfung mit dem Fach Religion (Themen wie ‚Ich und andere‘, ‚Ich bin ein Teil einer Gemeinschaft‘, ‚Freundschaft‘), da dabei auch Jungen und Mädchen thematisiert werden. Ebenso gebe es im Fach Deutsch Geschichten, in denen das Verliebtsein oder Freundschaft eine Rolle spielen.

## 10.6 LP6 – Ulli

### LP6 „Ulli“:

*„Ende des dritten Schuljahres machen wir meistens dieses Thema [...] und dann versuche ich das wirklich so ein bisschen zu entkrampfen, indem ich sage ‚guck mal, wir haben immer Sexualität, als wir über die Tiere gesprochen haben, als wir über die Pflanzen gesprochen haben‘“ (A.16) – „...was ich also sobald ich eine Klasse übernehme auch ganz klar mache, dass es keine Jungs- und Mädchenrollen gibt [...] das sind so Erziehungsmethoden auf die ich eingehe, dass es keine Vorteile oder Nachteile gibt, welches Geschlecht ich habe“ (A.28)*

Ulli definiert Geschlecht als männlich und weiblich, wobei sie zunächst rückfragt, ob „so im gesellschaftlichen, also männlich und weiblich, oder Geschlecht allgemein“ gemeint sei. „Das Geschlechtliche“ setzt sie mit Organen gleich („und dann so zu dem ganzen Geschlechtlichen, äh, also Organen“). Sie beschreibt, dass es geschlechtliche Unterschiede und spezifisch weibliche/männliche Eigenschaften gebe, z.B. Dinge, die ein Mädchen vielleicht lieber mag, weil es ein Mädchen ist, aber das sei auch in Ordnung. Die Geschlechterrollen haben sich verändert; so gebe es heute keine Stereotype mehr, in denen die Kinder „gefangen“ sind, es durchmische sich und der freie Wille sei wichtig (so könne eine Frau freiwillig entscheiden, ob sie Hausfrau sein will

oder arbeiten gehen möchte). Rollenzuschreibungen lehnt sie ebenso ab wie geschlechtsbezogenen Vor- und Nachteile. Sie legt viel Wert auf Gleichberechtigung und begründet dies mit ihrer Junglehrer\*innenzeit in den 1970er-Jahren, als es darum ging, traditionelle Rollenverständnisse aufzubrechen. Dieser persönliche Bezug führe dazu, dass sie auf diese Rollen so stark reagiere, denn sie wisse, wie schwer es Frauen früher hatten und welches Unrecht es gab. Bis heute „ist es noch lange nicht so, dass wir alle gleichberechtigt sind“.

Ulli assoziiert mit dem UG *Geschlecht* das Thema Sexualität. Inhalte dabei seien u.a.: Zeugung und Schwangerschaft, Körperbau von Mann und Frau, äußere Veränderungen/ körperliche Entwicklung, Geschlechtsorgane. Es habe sich bewährt, mit den Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen anzufangen, da das auch das genutzte Buch ‚Peter, Ida und Minimum‘ anbiete. Um das Thema „zu entkrampfen“ weise sie darauf hin, dass in der Klasse bereits im Zusammenhang mit Tieren und Pflanzen über Sexualität gesprochen wurde und dass kleine Geschwister „auch nicht ekelig“ seien. Beim Körperbau beginne Ulli meist mit dem der Mädchen, da dieser „nicht so kompliziert“ sei. Außerdem erkläre sie, dass Sex/ Befruchtung „nicht geht, wenn man sich nicht lieb hat“ und dass es Gewalt bzw. Zwang und damit verboten sei, wenn es nicht Liebe und nicht schön ist. Sie versuche auch herauszuarbeiten, was sexualisierte Gewalt ist, wobei die Kinder immer sehr aufmerksam zuhören. Zum Abschluss der UE werde das „aufgelockert“, indem Synonyme für Sex gesucht werden und „dann haben wir das geschafft“/ „dann sind wir da eigentlich auch schon durch“. Meist würde noch eine Stunde zum Nein-Sagen/ unangenehmen Berührungen angefügt, um den Kindern Hilfe für solche Situationen anzubieten. Auf Pornografie und Schimpfwörter samt ihrer Bedeutungen gehe sie ein, wenn Interesse bestehe bzw. es in der Klasse nötig erscheint. Insgesamt gehe Ulli weniger auf den biologischen Teil ein („dass die Kinder jetzt genau wissen, was da biologisch voreinander geht“), denn das – z.B. Hormonkurven – käme in Klasse 5.

Bei dem Thema arbeite sie viel mündlich und theoretisch, das sei aber weniger spannend für die Kinder und schwierig dies so zu gestalten, dass die Kinder aufmerksam sind. Da ein Großteil im Gespräch stattfinde, nutzt sie wenig Material, nur einige Folien, Arbeitsblätter und viel Bildmaterial. Da es den Kindern oft schwerfalle, etwas zu sagen, finden auch Lehrer\*innenvorträge statt. Auch das Schulbuch werde genutzt (die „sogenannten verbotenen Seiten“). An einigen Stellen werden die Kinder gebeten, ihre Mütter zu interviewen, z.B. zu den Entwicklungsschritten der Kinder. Ulli trennt die Jungen und Mädchen bewusst nicht, da sie das zum Körperbau und den Geschlechtsorganen alle hören sollen, um das andere Geschlecht besser zu verstehen. Das Buch ‚Peter, Ida und Minimum‘ nutze sie in Teilen und gibt es den Kindern vorher mit nach Hause, damit die Eltern nicht „überrumpelt“ werden und sie den Eltern die Aufklärung nicht abnimmt. Außerdem sei der Unterricht so „ein bisschen entkrampfter“. Parallel zur UE gebe es eine anonyme Fragebox, die immer voll sei, und sie versuche, auf alle Fragen einzugehen. Ulli habe keine Hemmungen, alle Fragen zu beantworten, so lange diese fair und ernst gemeint seien. Da sie die UE schon oft gemacht habe, stünde die Planung im Prinzip fest und es werde auch nicht viel daran geändert.

Ziele dieser UE sind laut Ulli zu lernen, Respekt vor dem\*der anderen zu haben, dass das (Sex?) etwas Schönes und Verantwortungsvolles sei, das mit gern haben/ lieben zu tun hat und eine Entscheidung von beiden sei (dass es folglich „so eine Art Gleichberechtigung gibt“). Dabei wolle sie das positive Gefühl vermitteln, dass jede\*r „nein“ sagen darf, ohne schlechtes Gewissen zu haben (z.B. bei schlechten Gefühlen). Wichtig sei ihr, dass den Kindern klar wird, dass jede\*r seinen Platz hat und niemand weniger wert ist.

Den Kindern falle es oft schwer, im Rahmen der UE etwas zu sagen und haben Hemmschwellen beim Ansehen nackter Menschen. Die Thematisierung des männlichen Körperbaus sei immer

peinlicher bzw. schwieriger, da viele Mädchen noch nicht darüber nachgedacht haben, dass der Vater einen Penis hat, aber „da müssen sie dann durch“. Manche Klassen seien sehr interessiert, sodass auf einzelne Themen länger eingegangen wird, andere lassen das Thema „über sich ergehen“ und seien gehemmter. Das findet Ulli schade, weil sie dann selbst viel erzählen/ machen müsse. Durch „Flüchtlinge und Zugezogene“ gewänne das Thema an Brisanz. Es werde zum Problem, dass die Kinder zwischen zwei Gesellschaftsbildern leben und zu Hause genau die Rollenverteilung erleben, die sie im Unterricht versucht aufzubrechen. Durch Medien und wechselnde Familienkonstellationen seien die Kinder stark geprägt, werden so immer früher mit dem Thema konfrontiert und müssen das Erlebte verarbeiten können, weshalb das Thema wichtig sei. Außerdem beschreibe es die Ursache unseres Lebens, ohne Sexualität gebe es weder Menschen noch Tiere oder Pflanzen, es sei „der Kern unseres Menschseins“ und deswegen ein wichtiges Thema.

Die Aspekte Rollenbilder und Gleichberechtigung sind für Ulli aber vor allem auf der pädagogischen, erzieherischen Ebene relevant („pädagogisch nebenbei“). Sie nutzt „Erziehungsmethoden“, um zu zeigen, dass es keine geschlechtsbezogenen Vor- und Nachteile und keine Jungen- und Mädchenrollen gibt. Die Kinder würden auch schnell merken, dass sie viel Wert auf Gleichberechtigung legt.

/1/ sei für sie klar, die Kompetenz sei „rein faktisch“, da es die geschlechtlichen Unterschiede gibt.

/2/ findet sie „nicht schlecht“ und mache es auch, allerdings könnten die Operatoren erweitert werden, sodass man nach dem Beschreiben und Darstellen weiter geht und auf die Bedeutung und Auswirkung dessen abzielt („kritisches Reflektieren“).

/3/ sei ihr so zu wenig, da in der Kompetenz davon ausgegangen werde, dass es verschiedene Rollen gibt. Diese Kompetenz findet Ulli von allen dreien am problematischsten. Wenn ‚reflektieren‘ auch meint, zu diskutieren, in Frage zu stellen und darüber nachzudenken, fände sie den Operator in Ordnung. Für sie gehe es darum, die Rolle des Jungen und des Mädchens zu reflektieren und festzustellen, dass es nicht mehr so ist wie früher, dass es keine Stereotypen mehr gibt, in denen die Kinder gefangen sind. Damit werde /3/ mit /2/ verbunden, denn will man das heutige Rollenverständnis verstehen, komme man automatisch zu der Frage, wie es früher gewesen ist und wie es sich verändert hat. Ulli schlägt die Formulierung vor, das Rollenverständnis erst zu analysieren und dann zu reflektieren. Die Analyse sei nötig, da es ein Rollenverständnis gibt, jede\*r Mensch spiele eine bestimmte Rolle und es gebe spezifische weibliche und männliche Eigenschaften. So wäre es für sie klarer, da die Kompetenzbeschreibung in der vorliegenden Fassung impliziere, dass man von vornherein damit einverstanden sei, dass es diese Rollen gibt.

Wichtig sei ihr, dass die Kinder mehr Verständnis für Rollenverständnis entwickeln (nicht unbedingt für die Unterscheide /1/), damit sie verstehen können, woher traditionelle Rollenverständnisse kommen, wenn sie ihnen begegnen.

Bei den drei Kompetenzbeschreibungen fehle ihr das Emotionale, was zu dem Thema gehört (Familie, Beziehung, Liebe, sich gern haben), denn „bei uns ist Sexualität, Geschlecht ja ein bisschen mehr als nur Fortpflanzung, sondern es ist eine Beziehung zwischen Mann und Frau“. Auch die Verbindung zur eigenen Vergangenheit der Kinder fehle ihr (eigene Entwicklung und Entstehung, Verständnis für das neue Leben). Dies sei wichtig, damit die Kinder verstehen, warum das überhaupt thematisiert wird, um sie dafür zu öffnen, da es sonst zu abstrakt sei.

Da sie das Denken in Rollen und Geschlechtsspezifität nicht fördern möchte, würde sie das gezeigte Aufgabenbeispiel nicht einsetzen. Darin würden die Kinder durch die klare Einteilung der Dinge für Jungen und Mädchen „in eine Richtung gedrängt“ und das findet sie nicht gut. Sie würde eher individuelle Interessen/ Spielzeugvorlieben fokussieren. Ggf. würden dabei geschlechtsbezogene Tendenzen deutlich, aber das müsse nicht sein.

Grundsätzlich sei das Thema *Geschlecht* fächerübergreifend. In Deutsch gebe es z.B. Lesestücke zu Jungen und Mädchen, Gefühlen und Zärtlichkeit. Außerdem werden Kinder- und Menschenrechte in Deutsch thematisiert und durch den Vergleich mit anderen Ländern werde deutlich, was Mädchen in manchen Ländern nicht dürfen, Jungen aber schon. Die Inhalte der KC-Kompetenzen kommen auch in Religion vor. Innerhalb des SU seien Verbindungen zu Thema ‚Schule früher‘ möglich (geschichtliche Entwicklung Rollenverständnis) oder zu ‚Familie‘/ ‚Wir sind verschieden‘ (unterschiedliche Interessen von Jungen und Mädchen).

## 10.7 LP7 – Kaya

### LP7 „Kaya“:

*„Also in der Drei, Vier habe ich es noch NIE behandelt, es kommt jetzt erst auf uns zu, also auch Sexualerziehung, das ist jetzt das nächste [...]. In Klasse Eins, Zwei habe ich bis jetzt Geschlecht als körperliche Unterschiede herausgearbeitet oder auch, ja, mit den ganze Kleinen dann Spielzeuge sortiert, ,was ist so rollenklischehaft, aber womit spielt man doch trotzdem gerne, was zum Beispiel aber eher immer zu Jungs sortiert wird oder zu den Mädchen“*

(A.22)

Geschlecht beschreibt Kaya als „schwer definierbar“, aber die geschlechtlichen Unterschiede gehören dazu. Sie wisse, dass es Gender-Toiletten gibt, sei sich der „komplexen Sachlage“ bewusst und fragt sich, wie sie das den Kindern „klar machen“ soll.

Kaya assoziiert mit dem UG *Geschlecht* die Sexualerziehung. Allerdings habe sie das Thema *Geschlecht* in Klasse 3/4 bisher noch nicht behandelt und sei im Thema Sexualerziehung deswegen „noch nicht drin“. Bereits in Klasse 1/2 werde Geschlecht aber als körperlicher Unterschied herausgearbeitet, Körperteile werden benannt und geschlechtliche Unterschiede anhand von Spielzeug und Kleidung thematisiert (Spielzeuge aus Prospekten zu Jungen und Mädchen zuordnen). Anschließend werde darüber diskutiert und Rollenklischees thematisiert. Weitere Inhalte in Klasse 1/2 seien das ungewollte Angefasst-Werden und dass man nicht mit Fremden mitgehen soll. Da dazu von den Kindern viel Input komme und sie nach Handlungsmöglichkeiten fragen, könne das nicht im Raum stengelassen werden. Außerdem fordern die Eltern diese Präventionsleistung der Schule ab Klasse 1 ein. Auch Berufe und Berufsklischees werden beim Thema *Geschlecht* besprochen.

Die Sexualerziehung in Klasse 3/4 werde mit einem externen Projekt verbunden. In Klasse 1/2 arbeite Kaya methodisch vor allem „handelnd“, anhand von Bildern oder spielerischen Aufgaben (z.B. Körper auf großen Plakaten umfahren). Geschlechtliche Unterschiede werden mit Spielzeug oder Kleidung, also Sachen, die man anfassen kann, erarbeitet. Das sei ihr sehr wichtig. Durch das Sortieren von Spielzeugen aus Prospekten entstünden Diskussionen darüber, dass Zuordnungen nicht pauschalisiert werden können, wobei sie das z.T. auch provoziert, indem sie z.B. einem Jungen extra eine Puppe hinschiebt, woraufhin der ein oder andere sage, dass er damit mit seiner Schwester spielt und sie erwidert, dass das nicht schlimm sondern super sei. Auf der Zielebene möchte Kaya, dass die Kinder Rollenklischees erkennen bzw. sie möchte aufklären, dass nicht alles rollenspezifisch sei (für jede\*n ist alles da). Dabei sei ihr der Austausch („dass über Vieles geredet wird“) sehr wichtig, dass die Kinder weltoffen blieben und dass die Zuordnungen nicht klischeehaft gesehen werden. Die Kinder sollen erkennen, dass niemand kritisiert werden dürfe, weil er\*sie mit geschlechtstypischen oder nicht typischen Sachen spielt. Da es wichtig sei, dass

alle Kinder in die Klassengemeinschaft integriert werden, sollen sie erkennen, dass man trotz körperlicher Unterschiede mit dem anderen Geschlecht spielen kann.

Zu Berufen und Berufsklischees lässt Kaya die Kinder ihre Eltern interviewen und die Kinder zeigen sich z.T. überrascht, was einige Väter so tun. Dabei will sie auf der Zielebene anstoßen, dass es auch Berufe gibt, „in denen beide Geschlechter vorkommen“. Indem erfragt werde, was die Eltern machen, wird das Rollenverständnis „abgefragt“ und da heutzutage meist beide Elternteile arbeiten, gebe es auch kein direktes Rollenverständnis mehr. Sie geht davon aus, dass die Kinder über weniger starre Rollenbilder verfügen, als sie selbst früher.

Da ihre eigene Klasse sehr reif sei, geht sie davon aus, dass sie sich gut auf das Thema Sexualerziehung einlassen und gut mitmachen werden. Auch wenn sie wisse, dass das Thema für viele Kinder witzig ist, weil die Wörter nicht oft benutzt werden.

/1/ bezeichne das Kennen der Unterschiede als Einleitung, wobei die Kinder diese schon im Kindergarten kennen würden. Es sei ein Unterrichtsziel, das man in Verlaufsplänen sieht und das auch im Schwimm- oder Sportunterricht angesiedelt sein könnte.

/2/ komme bei ihr „vielleicht immer etwas zu kurz“, aber sie findet es vorteilhaft, das in Betracht zu ziehen, um den geschichtlichen Aspekt mehr zu fordern und die Kinder (Ur-)Großeltern befragen zu lassen. Bezogen auf die Inhalte findet sie diese Kompetenz für den SU am wichtigsten, da der historische Wandel direkt eine SU-Perspektive beschreibe. Da dieser Aspekt bei ihr an der Schule nicht vorkomme, fühle sie sich nun bezüglich der anstehenden UE zu Geschlecht nicht mehr so sicher wie vor dem Lesen dieser Kompetenzbeschreibung.

/3/ findet sie am wichtigsten, da Kinder reflektieren können müssen. Da für sie das Ziel immer das Gespräch sei und dazu auch die Reflexion bestimmter Aspekte gehöre, sei das für sie die wichtigste Kompetenz. Allerdings wolle man Rollenverständnis nicht mehr vermitteln, sondern aufheben, weshalb sie die Kompetenz so nicht im Unterricht sieht. Auch vermute Kaya, dass es nicht immer zur Reflexion kommt, sondern wahrscheinlich nur darüber gesprochen wird.

Kaya vermutet, dass alle drei Kompetenzen „wahrscheinlich schon“ in den SU gehören („man könnte sie auch im SU sehen“). Aber sie glaubt nicht, dass sie für den Bildungsweg und die Entwicklung der Kinder wichtig sind, da seien andere Sachen relevant. ‚Beschreiben‘, ‚darstellen‘ und ‚kennen‘ werde auch z.B. in Mathe gemacht, weshalb /3/ (‚reflektieren‘) wichtiger sei. Insgesamt fehlen ihr die inhaltlichen Punkte und sie sieht die Kompetenzbeschreibungen eher als vage, unkonkrete Themenvorschläge.

Das vorgelegte Aufgabenbeispiel würde sie so nicht einsetzen, da es typische Klischees widerspiegelt, denn es gebe auch Mädchen, die gerne Fußball oder mit Bauklötzen spielen. Sie würde die Kinder eher sortieren lassen, womit sie selbst gerne spielen.

In Klasse 2 werde das Thema inhaltlich verknüpft mit ‚Familie‘ (familiäre Aufgaben, Haushalt, Berufe, Aufgaben der Eltern, Stammbaum). Zum Deutschunterricht sieht sie Verknüpfungen, wenn dort ältere Texte gelesen werden (Verweis auf /2/).

*Geschlecht* gehört für Kaya „auf jeden Fall“ in die Perspektive ‚Gesellschaft‘ und auch in ‚Natur‘. Zur Perspektive ‚Raum‘ gehöre es „in gewissem Maße“, technisch könne man es nicht betrachten.

## 10.8 LP8 – Remy

### LP8 „Remy“:

#### „Thema Sexualität, Geschlecht, Liebe, alles was da so mit reinzählt“ (A.28)

Geschlecht definiert Remy, auf der „biologischen Ebene“ als „das Körperliche, die ganz normale Unterscheidung männlich, weiblich“. Es gehöre aber auch die politische Ebene dazu, die mit den Rechten abgedeckt sei, wenn es um Missbrauch geht. Da es z.B. auch einen Jungen geben könne, der sich eher als Mädchen fühlt, könne man auch nicht sagen „zu einem speziellen Geschlecht gehören Eigenschaften“. Da Geschlecht heutzutage nicht mehr klar zu definieren sei, ist es für Remy „die Gesamtheit von Eigenschaften, Rechten, biologischen Dingen, irgendwie sowas“.

Remy assoziiert mit dem UG *Geschlecht* „Thema Sexualität, Geschlecht, Liebe, alles was da so mit reinzählt“, fragt aber zunächst nach, ob „allgemein Geschlecht oder auch Thema Sexualität“ damit gemeint sei (*redet aber ohne Antwort auf die Rückfrage weiter*). In Klasse 2 seien Inhalte dazu die Andersartigkeit einzelner Menschen (wichtig, weil in der Klasse Kinder mit unterschiedlichen Hautfarben sind), das oberflächliche Anbahnen der Geschlechtsteile, wobei der Fokus auf Körperbau und Körperteilen wie Arm und Fuß usw. läge, das Thema Geschlechterrollen, das mit dem Thema Körper „einhergeht“ und das Thema Liebe, dass ggf. aufgegriffen wird, wenn die Kinder sich wegen Verliebtseins hänseln. In Klasse 4 versuche Remy dann darauf zu achten, dass die Kinder einen „natürlichen Umgang mit dem Thema Sexualität oder Geschlecht erfahren“, wobei das Thema Missbrauch besonders wichtig sei. Auch der „Aspekt der Liebe dahinter“ werde behandelt. Darüber hinaus werde in die UE aufgenommen, was den Bedürfnissen der Kinder entspricht. Beim Inhalt Geschlechtsverkehr sei immer die Frage, wie weit man dabei geht, aber das werde in Abhängigkeit von der Klasse entschieden.

Methodisch sei bei dem Gegenstand nicht viel nötig, da die Kinder so schon hohes Interesse zeigen und vor allem Fragen stellen und darüber reden wollen. Es gebe eine anonyme Fragebox und die Fragen darin werden im Laufe der UE beantwortet. Beim „Thema Sexualität, Geschlecht, Liebe, alles was da so mit reinzählt“ nutze Remy gerne Videos, in denen Kinder z.B. das Wort ‚Liebe‘ beschreiben, das sei ein guter ästhetischer Zugang, den die Kinder lustig und interessant finden. Sie habe bereits erlebt, dass die Kinder für diese UE nach Geschlechtern getrennt werden, ihre Erfahrung zeige aber, dass die Kinder gerne zusammenarbeiten wollen, weil es für sie interessant sei, was das andere Geschlecht für Vorstellungen hat. Viele Kolleginnen freuen sich aber, wenn ein Mann da ist, um mit den Jungen zu sprechen, da sie über manche Themen nicht gern mit den Jungen reden. Werde die Gruppe geteilt, zeigen die Kinder andere Reaktionen. So seien die Jungen weniger albern und zeigen sich nicht so „cool“/ „Balzverhalten“.

Ziele seien, dass die Kinder richtige Begriffe für Körper- und Geschlechtsorgane kennen („vernünftige Ausdrücke“). Das sei wichtig, weil die Kinder Begriffe nutzen „bei denen sich die Nackenhaare aufstellen“. Sie sollen lernen, dass es normal ist, darüber zu sprechen („natürlichen Umgang mit dem Thema Sexualität oder Geschlecht“)/ Lockerheit entwickeln, auch wenn eine gewisse Schüchternheit in Ordnung sei. Sich selbst setze Remy als Ziel, die Fragen der Kinder ernst zu nehmen und sie angemessen zu beantworten.

Zum Thema Geschlechterrollen in Klasse 2 lasse Remy die Kinder Dinge malen, die sie gerne tun und gemeinsam werden dann Überschneidungen gesucht. Dabei kommen bisher häufig Klischees rüber und in den Gesprächen dazu falle den Kindern auf, dass z.B. ein Mädchen das gleiche tut wie ein Junge. Die Kinder nehmen schnell an, dass die Grenzen nicht klar zu ziehen seien (z.B. sei ein PC geschlechtsneutral, weil Mädchen daran genauso interessiert sind wie Jungen),



müssen zum Reflexionsprozess darüber aber angeleitet werden, da das von alleine nur selten passiert.

Gerade bei dem Thema *Geschlecht* sei jede Lerngruppe unterschiedlich und die Unterschiede größer als bei anderen Themen, da das Vorwissen und die Vorerfahrungen von zu Hause stark variieren. So gebe es zu Hause unterschiedliche Grade an Privatsphäre, es werde unterschiedlich offen darüber gesprochen und in manchen Familien sei es ein „Tabubereich“. Einige Kinder haben falsche Vorstellungen, anderen seien sehr schüchtern. Da die Kinder so unterschiedlich vorgebildet seien, sei Differenzierung hier sehr wichtig. So hänge z.B. die Intensität der Thematisierung von Geschlechtsverkehr von den Vorerfahrungen und Vorstellungen der Kinder ab. Bezüglich der Geschlechterrollen seien die Kinder mit Migrationshintergrund klischeehafter und sehen z.B. Puppen als typisches Mädchenspielzeug. „Erschreckend“ sei, dass Kinder z.T. bereits in der 4. Klasse „Schmuddelfilmchen“ verschicken, dann werde das Thema besonders wichtig, da so falsche Vorstellungen entstehen. Auch erfahren die Kinder, dass in der Politik diskutiert wird, dass es immer wieder Probleme mit der Andersartigkeit von Menschen gibt (z.B. Hautfarben). Insgesamt seien die Kinder an dem Thema sehr interessiert, da einige in Klasse 4 bereits in der Vorpubertät sind. Anfangs seien die Kinder eher schüchtern und kichern, wenn es um Geschlechts- oder Körperteile geht, aber je lockerer man damit umgehe, desto lockerer werden auch die Kinder und letztlich nutzen sie Begriffe wie ‚Penis‘ ohne zu kichern. Wichtig sei, am Anfang der UE deutlich zu machen, dass das alles ganz normal ist und Regeln zu vereinbaren (z.B. dass niemand für eine Frage ausgelacht wird).

Remy mache das Thema Sexualität gerne, es mache ihr Spaß und sie findet es immer interessant, da man die Kinder anderes kennenlernt. Eine Fortbildung zu dem Thema fände sie interessant, da das Thema Sexualität im Studium nicht vorkam und sie sich das im Vorbereitungsdienst von der Mentorin „abgeguckt“ habe.

/1/ sei schon wichtig und „geht dann eher in das Thema Sexualität rein“. ‚Kennen‘ sei aber sehr oberflächlich, sie würde eher ‚beschreiben‘ oder ‚reflektieren‘ nutzen, da das tiefgründiger sei. /1/ könne ein Oberthema für 2-3 Stunden sein, was dann konkret in den Stunden gemacht wird bzw. was die eigene Zielsetzung ist, müsse dann noch präzisiert werden.

/2/ greife sie auf, wenn sie die Kinder einschätzen lässt, welche Aufgabenverteilung es zu Hause gibt. Indem gefragt werde, was Papa und Mama/ Jungen und Mädchen zu Hause häufig machen, werden auch Geschlechterrollen thematisiert. Die Lebensverhältnisse und die Geschlechterrollen seien wichtig bzw. sollten wichtige Kompetenzen sein, allerdings stört Remy das Historische daran, weil fraglich sei, ob die Kinder dazu einen Bezug haben. Da die Kinder heute in einer anderen Zeit aufwachsen und der historische Wandel weit hergeholt sei, würde sie das außen vor lassen, vor allem da das Thema laut Curriculum in Klasse 2 angesiedelt ist.

/3/ sei letztlich in /2/ mit drin (Lebensverhältnisse), sodass man die Kompetenz nicht bräuchte, aber „das mit dem Reflektieren“ würde sie „so unterschreiben“.

Alle drei Kompetenzbeschreibungen würde Remy im SU verorten und empfindet sie zur Orientierung in Ordnung. Alles Weitere könne man z.B. im Internet auf der Seite der Landesschulbehörde recherchieren und würde dort erkennen, was die darunter genauer verstehen.

Das vorgelegte Aufgabenbeispiel würde sie „eher nicht einsetzen“. Es müssten Bilder ergänzt werden, die geschlechtsneutral sind/ „die Geschlechtergrenzen durchtrennen“. Das sei aber schwierig, denn was geschlechtsneutral ist, sei fraglich. Zwar gebe es die typischen Klischees (Mädchen = Pferd, Puppe, Jungen = Bauklötze, Trecker), aber sie merke, dass sich das immer weiter aufsplittet und die Kinder lockerer damit werden. So habe sie z.B. Mädchen in der Klasse, die gerne mit Bauklötzen spielen. Man könne die Aufgabe nur einsetzen, wenn man hinterher darüber spricht und ggf. um eine Aufgabe erweitert, bei der die Kinder selber dazu zeichnen können, was für sie passt.

Sie ordnet Geschlecht zunächst in die Perspektive ‚Natur/ Umwelt‘ ein, denn „das gehört ja zum Menschen“. Mit der Geschlechtertrennung habe das Thema aber auch Aspekte für die gesellschaftliche Perspektive und je nach dem, was im Unterricht aufgegriffen werde, sei das nicht klar abgrenzbar. Da es auch ein politisches Thema sei, gehöre es in den SU, der die Gesellschaftswissenschaften aufgreift.

Das Thema komme auch im Deutschunterricht ab und zu vor und auch in Sport ließe es sich integrieren. Letztlich ließe es sich „ja überall irgendwo ein bisschen mit integrieren“, nur in Mathe sei es schwierig.

## 10.9 LP9 – Eike

### LP9 „Eike“:

*„...dass die halt wirklich richtig aufgeklärt werden“ (A.82) – das Thema Geschlechterrollen/-stereotype „habe ich nicht so auf dem Schirm“ (A.54)*

Geschlecht findet sie schwierig zu definieren und beschreibt es als die äußerlichen Unterschiede zwischen Männern und Frauen und als das, was eine Frau bzw. einen Mann ausmache. Sie benennt, dass es körperliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gibt und dass man „zum Schein in die Geschlechter gedrängt“ werde. Geschlecht führe auch zu Ausgrenzungen, z.B. der Mädchen vom Fußballplatz, da „natürlich die meisten Jungen besser Fußball spielen können als die Mädchen“. Im Zusammenhang mit der Definition benennt sie es als problematisch, auf der Sachebene selbst nicht Bescheid zu wissen: „ist einem irgendwie gar nicht so klar, dass es so schwierig ist“.

Eike assoziiert mit dem UG *Geschlecht* die UE Sexualkunde, die sie im Vorbereitungsdienst bisher 1x selbst unterrichtet hat. Darüber hinaus habe sie „in der Tat wirklich nichts, ähm, so mit Geschlecht zu tun gehabt. Also das ist so das einzige, was immer so heraussteicht in den Lehrplänen und auch so in schulinternen Curricula, dass das so dieses EINE Thema, aber rundherum kriegt man nicht viel davon mit“. Im Rahmen der Ausbildung habe lediglich ein Seminar stattgefunden, in dem eine Frauenärztin zu Besuch war, die Sexualkundestunden an Schulen anbietet. ‚Gefühle‘ und ‚Verliebtsein‘ seien die ersten Inhalte in der UE, daran schließen sich Körperbau/-teile, Geschlechtsteile, Veränderungen des Körpers in der Pubertät, Geschlecht und Entwicklung eines Babys an. Dabei werden alle Fragen der Kinder (z.B. ‚Wie macht man Sex?‘) besprochen. Geschlechterrollen/-stereotype (*Aufgabenbeispiel*) habe sie „nicht so auf dem Schirm“, das sei aber auch wichtig für die Identitätsentwicklung und müsste man mehr in den Vordergrund rücken. Die UE Sexualkunde im Vorbereitungsdienst sei ein „stundenlanges Frage-Antwort-Spiel“ gewesen, es habe viel im Gespräch stattgefunden, die Kinder haben Fragen gestellt, die sie beantwortete. Das sei für die Lerngruppe so gut gewesen und da sie kein „vernünftiges Material“ dafür kenne, sei das offene Beantworten von Fragen besser. Zuvor habe sie sich viele unnötige Gedanken bzgl. der methodischen Gestaltung gemacht, letztlich sei methodisch aber nicht viel nötig gewesen. Von der Schule ausgehend sei ein bestimmter Film (ein „normaler Aufklärungsfilm“) gezeigt worden, was „ein großes Trara mit den Eltern war“ und einige haben verboten, dass ihre Kinder den Film schauen.

Ziele waren für Eike, dass das Alberne aufhört, die Kinder das Thema ernst nehmen und normal und offen darüber reden können. Außerdem sollten die Kinder aufgeklärt werden, denn es sei wichtig, dass die Kinder wirklich Bescheid wissen, z.B. wie man sich vor Krankheiten und ungewollten Schwangerschaften schützt. Da die Pubertät heute schon früh losgeht, sei es wichtig, dass die Kinder das in dem Alter schon wissen.

Die Kinder zeigten sich sehr interessiert und wollten alles wissen, auch wenn sie das Thema anfangs ablehnten. Letztlich trauten sie sich, vor der Klasse alle Fragen zu stellen, sodass das Thema ernst wurde und niemand mehr lachte. Einige der Kinder „wussten wirklich rein gar nichts“, weil die Aufklärung zu Hause laut Eike nicht stattfindet. Sie „wussten gar nicht, wie das abläuft, wie was aussieht, was Erwachsene so machen“ und dass diese Kinder über manche Aussagen „total schockiert“ waren, habe sie amüsiert. Sie findet die Verortung der UE in Klasse 3 besser, da in Klasse 4 einige schon vorpubertär seien und es dann alberner wird. In Klasse 3 sei es noch sehr kindlich und man könne anders darüber sprechen, da die Kinder „mit dem Thema nichts zu tun haben wollen“. Wie die UE ablaufe, werde von der geschlechtlichen Zusammensetzung der Klasse (Anteil Jungen und Mädchen) beeinflusst.

Da man nicht mehr davon ausgehen könne, dass die Aufklärung zu Hause stattfindet, sei Sexualkunde ein wichtiges Thema. Dass „dieses Geschlechtliche“ in der Grundschule gemacht wird, sei wichtig, da die Pubertät inzwischen so vorverlagert ist. Eigentlich sei auch das Thema Rollenverständnis/-verteilung wichtig, da es zur Identitätsfindung beitrage und die Elternhäuser sich in den letzten Jahren verändert haben, sodass Männer und Frauen unterschiedliche Rolle einnehmen. Man habe das Thema „aber nicht so auf dem Schirm“, es böte sich aber an, wenn in Klasse 4 das Thema ‚Berufe‘ gemacht wird, da es dort auch häufig Typisierungen gebe. Eike vermutet, dass sie vielleicht auf die Idee gekommen wäre, hätte sie mal gutes Material gefunden. Außerdem findet sie es schwer zu beurteilen, ob eine stärkere Verankerung des Themas wichtig ist, da die Kinder noch sehr klein seien. Allerdings werden sie beim Spielen oder bei Kleidung sehr „in Rollen gesteckt“, wobei es auch Ausnahmen gebe. Letztlich findet sie es zwar schwierig, aber „nicht verkehrt“, das zu thematisieren. Sie würde es eher machen, hätte sie dazu „etwas in der Hand“, was sie gut fände, da es immer weniger aufwändig sei, wenn man zu z.B. Material aus Grundschulzeitschriften hätte, statt selber im Internet recherchieren zu müssen.

Wenn sie die UE das nächste Mal plant, werde Eike wieder das offene Fragenstellen einplanen (ggf. auch anonym), damit die Kinder „wirklich richtig aufgeklärt“ werden und jede Frage beantwortet bekommen. Außerdem werde sie es nicht strukturiert vorbereiten, sondern auf sich zukommen lassen, wie die Kinder reagieren.

/1/ bedeute zu kennen, was bei Jungen anders ist als bei Mädchen und meine eher das Körperliche. /2/ sei relativ klar und bedeute, dass die Kinder wissen sollen, dass die Geschlechterrollen früher anders waren und sich geändert haben, dies gelte es gegenüberzustellen. Diese Kompetenz ist für sie am deutlichsten, da sie genau wisse, was dahinter stecken soll. Fraglich sei allerdings, ob Kinder im Alter von 10 Jahren wissen müssen, wie die Frauen früher und heute waren und ob das einen großen Unterschied macht, wenn das Anfang der weiterführenden Schulen gemacht würde. Aber sie findet es nicht schlecht, um für die eigene Entwicklung der Kinder Denkanstöße zu geben („wer bin ich und wer will ich sein“).

Auch /3/ beschreibe die veränderten Rollen im Laufe der Zeit und meine „dieses typisch Junge, typisch Mädchen“, was macht die Frau heute und was hat sie früher gemacht, was machen die Mütter und wie unterscheiden sich die Mütter der Kinder.

Eike ist der Meinung, dass alle drei Kompetenzbeschreibungen in den SU gehören, „weil wohin sonst?“.

Das vorgelegte Aufgabenbeispiel findet sie gut. Es thematisiere das Typische („typisch Mädchen, typisch Junge“ und „dass man zum Schein in die Geschlechter gedrängt wird“). Sie findet es nicht schlecht zu thematisieren, dass Mädchen nicht immer Pink mögen und Fußball nicht. Vorstellbar sei für sie, die Aufgabe als Einstieg zu nutzen und danach darüber zu sprechen/ zu fragen, warum man für das Mädchen das Pferd oder die Puppe malt. So könne man darauf kommen, was typisch Mädchen und typisch Junge ist und fragen, ob das immer so ist. Allerdings habe sie Vergleichbares bisher nicht gemacht.

Der Körper/ das Körperliche gehört für Eike in die naturwissenschaftliche Perspektive und ‚Gefühle‘ gehört woanders rein. Geschlechterrollen könne man vermutlich der gesellschaftlichen Perspektive zuordnen, das nennt sie aber „schwierig“.

Innerhalb des Sachunterrichts könnte sie sich Verknüpfungen des UG *Geschlecht* mit dem Inhalt ‚Berufe‘ vorstellen, da dort auch häufig Typisierungen zu finden seien. Ebenso wäre eine Verknüpfung mit dem Inhalt ‚Zuhause‘ denkbar (Spielsachen, Freizeitbeschäftigungen). Im Sportunterricht sei es ebenfalls z.B. beim Thema ‚Fußball‘ denkbar, damit Mädchen lernen, besser zu spielen und nicht mehr vom Fußballplatz ausgeschlossen werden.

## 10.10 LP10 – Luca

### LP10 „Luca“:

*„weil das [Rollenverständnis] für mich keine Rolle spielen würde irgendwie, also mir wäre da irgendwie [...] wichtig, dass (.) bewusst wird, okay, es gibt verschiedene Geschlechter, Männer, Frauen, die haben unterschiedliche (..) Körperteile, mit unterschiedlichen Funktionen, die aber wichtig sind (.), damit sie zusammen funktionieren, also nur durch einen Mann und eine Frau kann ein Baby entstehen“ (A.114)*

Geschlecht findet sie schwierig zu definieren, auch das Wort sei schwierig. Es sei Gewohnheit, dass Geschlecht männlich und weiblich/ die Verschiedenheit ist. Ein wichtiger Definitionsaspekt sei aber die Verschiedenheit in Form der körperlichen Merkmale. So etwas wie Rollenverständnis würde sie nicht mit in eine Definition einbringen. Es gebe verschiedene Geschlechter, die unterschiedliche Körperteile mit unterschiedlichen Funktionen haben, die aber wichtig seien, damit sie zusammen funktionieren. Denn nur durch Mann und Frau könne ein Baby entstehen, auch wenn es andere Möglichkeiten gibt, seien diese unbedingt notwendig. Mädchen und Jungen „haben ein unterschiedliches Geschlecht“, Menschen seien allerdings nur körperlich verschieden, man könne sein Geschlecht auch ändern und Geschlechterrollen findet Luca nicht mehr zeitgemäß. Zwar gebe es „Mädchensachen“ und geschlechtsbezogene Interessen (z.B. Jungen bauen gerne Lego), aber es sei letztlich nicht wichtig, womit Mädchen und Jungen spielen. Sie hinterfragt, warum Männer in den gleichen Berufen mehr verdienen als Frauen und welche Rollen Mann und Frau heutzutage haben. Dabei kommt sie zu dem Schluss, dass die Rollen gleichberechtigt sind.

Luca assoziiert mit dem UG *Geschlecht* das Thema ‚mein Körper‘, von dem ausgehend zum Thema ‚Sexualerziehung‘/ ‚Sexualunterricht‘ weitergegangen werde. Inhalte der UE seien der Aufbau des Körpers sowie die Lage und Funktion der Organe, Pubertät/ Veränderung des Körpers (weil bei einigen Mädchen bereits der Brustansatz sichtbar ist), Verhütung, Regel und erster Samenerguss (weil das bei einigen Kindern bevor steht), die Entstehung eines Babys und das Aufwachsen bis zur Pubertät sowie Homosexualität. Letzteres sei wichtig, damit die Kinder mitbekommen, dass Frau und Frau/ Mann und Mann auch geht und dass das mittlerweile normal ist. Besonders wichtig sei das gewesen, als ein Kind in der Klasse war, bei dem sie vermutete, dass es homosexuell werden könnte. Dieser Junge sollte Rückhalt bekommen und erkennen, dass es „nicht schlimm“ wäre, wenn er sich später nicht in ein Mädchen verliebt.

Zu Beginn der UE ‚Sexualunterricht‘ werden Fragen und Wissen der Kinder gesammelt, sodass sichtbar werde, welche Fragen beantwortet wurden und was noch offen ist. Der Großteil der UE finde im Gesprächskreis statt, damit die Kinder merken, dass es sie alle betrifft. Luca hat darüber hinaus das Gefühl, dass die Kinder im Sitzkreis konzentriert und vertrauensvoll mit „diesen Dingen“ umgehen. Dass die Kinder im Gespräch aufeinander reagieren können, sei ihr wichtig.

Darüber hinaus nutze sie Ultraschallbilder, die die Kinder z.B. von zu Hause mitbringen, eine Lerntheke zu Entwicklungsstadien, eine Lesekartei, ein Arbeitsheft, in dem die Kinder ihre eigenen Entwicklungsstufen beschreiben und bebildern können sowie Material von einem Blog (z.B. Legekreis, Domino) zu ‚unserem Leben‘/ ‚Körper‘. Im Zuge der letzten UE zu dem Thema konnten Jungen und Mädchen getrennt werden, da ein männlicher Referendar zur Verfügung stand. Sie fand es spannend, dass die Jungen Fragen hatten, die sie sich nicht getraut haben vor den Mädchen zu stellen, in der Kleingruppe mit männlicher Betreuungsperson aber schon. Die Betreuung wurde aber auch getauscht, sodass die Jungen die Frau und die Mädchen den Mann befragen konnten. Das würde sie beim nächsten Mal auch wieder so tun, wenn eine männliche Lehrperson zur Verfügung stünde, der die Kinder vertrauen. Die letzte UE habe sie aus Fundstücken dazu selbst entwickelt und geplant, war sich aber unsicher bezüglich des Stundenumfangs der UE. Es gab viele Stunden, die sehr genau geplant gewesen seien und in denen sie sich auch sicher fühlte.

Neben dem Ziel, dass die Kinder den Aufbau des Körpers und die Lage sowie Funktion der Organe kennen (denn vielen Kinder sei die Funktion der Organe nicht klar gewesen), sei ihr Ziel vor allem „Aufklärung“, weil die Kinder am Ende der Klasse 3 bereits vorpubertäres Verhalten zeigen. Aufklärung schaffe sie auch bezüglich Wortbedeutungen, da viele Jungen Worte wie „fick dich“ benutzen. Ein weiteres Ziel sei es, zu besprechen, wie man sich fühlt, wenn man in die Pubertät kommt. Die Reflexion von Rollenverständnis spiele für sie keine Rolle, da es wichtiger sei, dass den Kindern bewusst wird, dass es verschiedene Geschlechter gibt (Mann und Frau), die unterschiedliche Körperteile mit unterschiedlichen Funktionen haben, die aber wichtig sind, damit sie zusammen funktionieren. Deswegen sei das Thema auch wichtig, denn die Kinder haben unterschiedliche Körperteile und es sei wichtig zu besprechen, wie sich die Körper verändern.

Zum Thema Sexualerziehung wollten die Kinder sehr viel wissen und hatten so viele Fragen wie bei keinem anderen Thema. Besonders die Vorstellungen der Kinder haben sie fasziniert, so schrieben z.B. zwei Kinder auf, dass nur verheiratete Menschen Sex hätten. Das sei „bezeichnend“, da man so auch Informationen über das zu Hause der Kinder mitbekommt. Homosexuelle Paare seien den Kindern bekannt, wobei Männerehen den Kindern bekannter seien als Frauenehen. Außerdem berichteten die Kinder davon, dass sie im Fernsehen sehen, dass man sein Geschlecht verändern könne. Die Fragen der Kinder seien aber z.T. auch schwierig gewesen, weil nicht jede Frage einfach zu beantworten war. Man müsse sich davon frei machen, alle Fragen beantworten zu müssen und sie sei auch „manchmal ein bisschen geschwommen“. Bei Fragen, die nicht zu beantworten waren, habe sie die Kinder an die Mutter verwiesen, da die Kinder auch nicht zu viel über sie erfahren sollten. Da man gerade bei dem Thema Sexualunterricht nicht wisse, was von den Kindern kommt, habe sie z.T. auch ein mulmiges Gefühl vor den Stunden gehabt.

Auch habe sie im Vorfeld Sorgen bezüglich der Offenheit der Eltern gehabt, da nicht jede\*r gerne mit seinem Kind darüber rede. Aber die Zusammenarbeit mit den Eltern habe gut geklappt, auch wenn eine Mutter wünschte, dass nicht zu sehr in die Tiefe gegangen wird, da sie das für zu früh hält. Sie habe die Eltern im Vorfeld auch darum gebeten, die Fragen der Kinder zu beantworten, sollten sie welche haben. Auf die Information, dass zu der UE kein Test geschrieben wird, haben die Eltern positiv reagiert. Dass es keinen Test gibt, sei ihr wichtig, damit auf anderer Ebene darüber gesprochen werden kann. Zwar sollten die Kinder auch Wissen erlangen, dies müsse am Ende aber nicht abfragbar sein.

Dennoch findet sie das Thema Sexualerziehung spannend, hat es bisher 1x unterrichtet und wollte wissen, wie die Kinder damit umgehen. Da vertrauensvolle Gespräche möglich waren, die Kinder wissbegierig waren und sich auch zu Hause damit beschäftigen wollten, fand sie die UE schön, es habe ihr Spaß gemacht und es sei witzig gewesen. Die Kinder haben öfter auch mal gelacht

und es gab die Regel, dass lachen in Ordnung ist (weil es für die Kinder oft noch witzig gewesen sei), auslachen allerdings war nicht erlaubt.

Während ihres Studium sei ‚Geschlecht‘ nicht thematisiert worden, aber im Vorbereitungsdienst hatte sie ein Seminar, das geholfen habe, da es rechtliche Hinweise (z.B. zum Elternabend im Vorfeld, dass man geplantes Material zeigen müsse) und solche zum Umgang mit der Kinder aus religiösen Familien gab, deren Eltern nicht möchten, dass das Kind an der UE teilnimmt.

/1/ sei wichtig, denn die Kinder sollen feststellen, dass sie verschieden sind und welche Unterschiede Mädchen und Jungen im Körperaufbau haben (wobei die Kinder das eigentlich schon wüssten). Die Körperteile zu besprechen hat Luca gemacht, als es einigen Mädchen der Klasse unangenehm wurde, gekitzelt zu werden bzw. Berührungen sie störten. Die Kompetenz gehöre auf jeden Fall in den SU und sei wichtig unter dem Aspekt „wir sind verschieden“ (aber nur körperlich), denn die Kinder sollten wissen, dass Mädchen und Jungen nicht das gleiche Geschlecht haben. Allerdings würde die Kompetenz für das Thema ‚mein Körper‘ nicht ausreichen, sie müsste mit anderen Dingen „ausgeschmückt werden“ und es müsste klar sein, dass das ein Teil vom großen Ganzen ist.

/2/ ziele darauf ab, warum es wichtig sei, sich Aufgaben zu teilen und dass es nicht mehr die Aufgaben des Mannes und die der Frau gibt. Vielmehr sei es heute wie in der Klasse auch: alle müssen mal bestimmte Aufgaben übernehmen, ganz früher habe es aber Aufgaben für Männer und Frauen gegeben. Es sei wichtig zu wissen, dass das mal so gewesen ist, heute aber nicht mehr so sein müsse, auch wenn in der Klasse einige Mütter Hausfrauen seien. Allerdings würde sie dem nicht so viel Raum geben, sondern es „irgendwo mit zwischen einbringen“, wo es passt und nicht als „oben-auf-Thema“. Im Zusammenhang mit ‚mein Körper‘ werde darüber nicht gesprochen, da spiele es keine Rolle.

/3/ findet sie schwer. Sie frage sich mittlerweile, welche Rolle Mann und Frau haben und kommt zu dem Schluss, dass die Rollen gleichberechtigt sind. In dieser Kompetenzbeschreibung werde davon ausgegangen, dass es das nicht mehr zeitgemäße Rollenverständnis noch gibt. Ebenso wie /2/ werde das im Zusammenhang mit ‚mein Körper‘ nicht besprochen, da es dabei keine Rolle spiele.

Über /2/ und /3/ sei im Zusammenhang mit einem geschichtlichen Thema gesprochen worden und nur, weil die Frage eines Kindes aufkam, warum nur Männer in den Krieg gezogen sind. Das sei nicht geplant gewesen und ohne die Frage hätte sie das auch nicht miteinander in Verbindung gebracht, aber Luca fand die Frage gut.

Das vorgelegte Aufgabenbeispiel würde sie so nicht nutzen, weil einige Kinder stereotype Antworten gäben und es für sie nicht wichtig sei, womit Jungen und Mädchen spielen, denn sie spielen auch mit vielem gleich.

Der *UG Geschlecht* gehört für sie in die Perspektive ‚Natur‘. Zwar könne er auch mit Gesellschaft verbunden werden, aber wenn eine genaue Einordnung gefragt wäre, dann sei das Natur.

Die Unterrichtseinheit ‚Sexualerziehung‘ habe sie bisher an die UE ‚mein Körper‘ angeschlossen. Es sei eine runde Sache gewesen, da sie zeitgleich in Religion das Thema Schöpfung behandelt habe.

Beim Thema ‚Stolpersteine/ Nationalsozialismus‘ habe ein Junge gefragt, warum nur Männer in den Krieg gezogen sind. Da sie die Frage spannend fand, haben sie sich daraufhin damit beschäftigt, welche Aufgaben Frauen zu dieser Zeit hatten. Die Kinder seien überrascht gewesen, dass Frauen nicht arbeiten gingen.

## 10.11 LP11 – Alex

### LP11 „Alex:

*„Also ich habe es, Eingangsstufe, also ich habe es Richtung Körper, so ne? und alles andere ist fächerübergreifend oder sonst, ne?, also es fließt immer ein bisschen mit ein, ne?, also ohne dass man das explizit im Kopf hat, wenn es um die Organe, um die Geschlechtsorgane geht, dann geht es halt Richtung Körper, aber wenn es halt eher darum geht, also, ähm, wie verhalten sich Jungs, wie verhalten sich Mädchen, also das würde ich so nicht durchnehmen unbedingt, muss ich sagen“ (A.50)*

Dass es derzeit gesellschaftliche Diskussionen um Geschlecht gebe, wundert sie nicht, da sich Frauen genau wie Männer wieder mehr ihrer Stärken bewusst werden. Dem stimmt Alex zu, denn jede\*r könne etwas besonders gut und manches nicht, das würde sie aber nie am Geschlecht festmachen. Es sei zwar schwer greifbar, aber sie findet es normal, dass sie z.B. zu Hause nicht die Getränkeboxen trägt. Das mache ihr Mann, aber nicht weil er ein Mann ist, sondern weil er mehr Kraft habe.

Alex betont, dass jedes Kind individuell sei und individuelle Interessen/ Vorlieben (statt geschlechtsbezogene) relevant wären. Sie sieht es nicht so, dass Mädchen und Jungen spezielle Farben (z.B. rot oder blau) haben und würde das nicht thematisieren. Zwar gebe es gesellschaftliche Zuschreibungen zu den Geschlechtern, die auch oft zuträfen, aber das ließe sich nicht generalisieren. So seien Stärken und Schwächen nicht am Geschlecht festzumachen und es heiße nicht, Mädchen dürften nur das und Jungen nur das, vielmehr steige das Bewusstsein für individuelle Stärken und Schwächen.

Alex beschreibt den *UG Geschlecht* als Teil des Themas ‚Körper‘ in der Eingangsstufe, wobei der gesamte Körper fokussiert werde (Funktionsweisen des Körpers wie Atmung, Ernährung, Lage und Funktion der Organe). Die Geschlechtsorgane werden bei der Bezeichnung der Körperteile mit benannt, sie seien ein Teil von allem. In der Eingangsstufe reiche der Zugang über den Körper aus: Sie gehe über das Körperthema und Rollenverständnis sei dann ein Teil davon bzw. könne an das Thema Körper/ Geschlechtsorgane angeknüpft werden. Der „Sexualunterricht“ komme in Klasse 3/4. Dazu gehören geschlechtliche Unterschiede, Entstehung und Entwicklung eines Kindes, Geburtsvorgang und Sexualorgane. Es sei dabei wichtig, über geschlechtliche Unterschiede hinaus zu gehen, das komme aber auch schnell von den Kindern. Das Verhalten von Mädchen und Jungen würde sie nicht thematisieren. Vielmehr mache sie das Thema Geschlecht nicht bewusst, denn jedes Kind sei individuell und so sei auch der Umgang in der Klasse damit. Vor allem in inklusiven Klassen sei es wichtig, dass alle das so akzeptieren. Ob Geschlecht im SU explizit zum Thema wird, sei situationsabhängig. Erstmal werde es nicht thematisiert, aber wenn es Schwierigkeiten gibt oder atmosphärisch spürbar ist, müsse die Klassenlehrperson das ansprechen. Ein Beispiel wäre, wenn Mädchen beim Schwimmunterricht versuchen, in die Umkleidekabine der Jungen zu kommen oder andersherum. Das seien erste Berührungspunkte und sie würde besprechen, warum Kinder das tun, warum man es aber nicht machen sollte. Das habe aber nichts mit Geschlecht im engeren Sinne zu tun, sondern eher mit Intimsphäre und Respekt voreinander und das sei für alle gültig.

Zum Thema ‚Körper‘ findet eine Kooperation mit einem externen Projekt statt, außerdem werde mit Lernstationen und -werkstätten sowie mit sehr differenzierten Arbeitsplänen gearbeitet. Im Sexualunterricht nutze sie tolle Bücher, mit denen die Kinder sich auf kindgerechte Art selbst damit (z.B. mit dem Geburtsvorgang) beschäftigen können, denn die Kinder wollen mitunter gern für sich allein damit sein. Die Bücher in der von ihr zusammengestellten Bücherkiste habe sie

sich genau angeguckt und ausgewählt. Beim letzten Mal stellten die Kinder zu Beginn der UE Fragen, die in Schwerpunkte sortiert und von den Kindern im Laufe der UE bearbeitet und am Ende vorgestellt wurden. Sie habe die Erfahrung gemacht, dass es positiv ist, für die UE geschlechtergetrennte Gruppen mit einer männlichen und einer weiblichen Lehrperson zu machen. Die Jungen fragen anders, wenn die Lehrperson ein Mann ist und die Mädchengruppe habe einen intimeren Rahmen. Weil durch die Geschlechtertrennung kleine Gruppen möglich waren, habe sie das Thema immer schön gefunden. Da aber nicht so viele männliche Lehrpersonen an der Schule sind, seien die Möglichkeiten dazu eingeschränkt.

Die Kinder seien sehr interessiert an der UE Sexualunterricht, sie wollen sehr viel wissen und das erfordere Offenheit. Mit dem Thema Geschlecht fühle Alex sich sicher, es sei ihr nicht unangenehm. Das liege an ihrer Krankenpflegeausbildung, da man sich dabei damit beschäftigt und es eine sachliche Ausbildung ist.

Zum Thema ‚Körper‘ seien ihre Ziele sehr übergreifend, vor allem ist es aber Selbstständigkeit, die durch offenen SU gut erreicht werden könne. Beim Thema *Geschlecht* gehe es nicht weiter als die Benennung des Geschlechts. Wichtig sei ihr aber, dass die Kinder sich annehmen, Andersartigkeit kennen und akzeptieren lernen.

/1/ könne – z.B. im Schwimmunterricht – Unterrichtsalltag sein. Die Kompetenz gehe in den naturwissenschaftlichen Bereich, sei ihr aber zu wenig, da sie zu reduziert auf die geschlechtlichen Unterschiede ist. Dies sei ein Teil des Sexualunterrichts, aber nicht alles (es fehle z.B. die Entstehung eines Kindes, Geburt usw.)

/2/ sehe sie im höheren Bereich, Klasse 3/4 oder Sekundarstufe I. Man könne mal ins Gespräch einfließen lassen, ob es früher anders bzw. wie es bei den Großeltern war, aber nicht explizit als Thema. Der historische Wandel gehe in den geschichtlichen Bereich des SU, man könnte es machen bzw. mit aufnehmen.

/3/ gehe in den gesellschaftlichen Bereich. Sie findet die Kompetenz durchaus wichtig, darüber könne man sprechen. Das hänge aber davon ab, ob das Ziel ist, zu sagen, Mädchen könnten nur das und Jungen nur das oder jede\*r kann etwas. Wenn letztlich dabei rauskäme, dass sich gesellschaftliche Zuschreibungen zu den Geschlechtern nicht generalisieren lassen, sei /3/ in Ordnung. Zu dem vorgelegten Aufgabenbeispiel vermutet Alex, dass es eine typische Aufgabe ist. Da sie ihr zu typisch, zu schwarz-weiß sei, würde sie sie nicht einsetzen. Genauer könne sie den Grund für die Ablehnung nicht sagen. Weil jede\*r individuell sei, würde sie immer fragen „womit spielst du?“ statt „womit spielt Jana?“

In der Eingangsstufe gehe der *UG Geschlecht* „Richtung Körper“ (Organe, Geschlechtsorgane), alles andere dazu sei fächerübergreifend, fließe immer ein bisschen mit ein, ohne dass man es explizit im Kopf habe.



## 10.12 LP12 – Kim

### LP12 „Kim“:

*„die körperlichen Unterschiede, das gehört zum Thema Geschlecht dazu, dann aber auch, ähm, manchmal kommt es auch so, sich, sich wohl fühlen als Junge oder als Mädchen, so eine Identität, habe ich die überhaupt“ (A.122) – „Äh, Rollenverständnis [...], wie gesagt, kommt auch so auf jeden Fall am Rande, das würde ich aber auch dann situationsabhängig machen“ (A.110)*

Für Kim gehört die körperliche Entwicklung zu Geschlecht. Sie unterscheidet zwischen Jungen und Mädchen und beschreibt, dass es körperliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt.

Kim assoziiert mit dem *UG Geschlecht* die Themen ‚Körper‘ und ‚Sexualerziehung‘. Letzteres beginne sie damit, wie es dazu kommt, ob ein Baby ein Junge oder ein Mädchen wird. Daran schließe sie körperliche Unterschiede an. Die weitere inhaltliche Vertiefung orientiere sich an den Fragen/ Interessen der Kinder. Letztes Mal seien das u.a. Kondome und Befruchtung gewesen. Homosexualität thematisiere sie nur, wenn es von den Kindern kommt. Das Thema Rollenverständnis werde eher situativ thematisiert, wenn es sich anbietet. Z.B. sei mal die Frage aufgekommen, ob Mann oder Frau für die Verhütung zuständig ist. Kürzlich habe sie mit ihrer Klasse gebacken und gekocht, wobei ein Junge mit Migrationshintergrund sagte, er sei ein Junge und würde nicht abwaschen. Das sei von ihr direkt aufgegriffen worden: Dem Jungen wurde erklärt, dass das in Deutschland so nicht üblich sei und Jungen keine „Weicheier“ seien, wenn sie sich mehr am Haushalt beteiligen.

Weitere Inhalte zum Thema Geschlecht seien ‚sich wohl fühlen als Junge oder Mädchen‘ und ‚Identität‘. Letzteres werde über das Spielverhalten (womit/ mit wem spiele ich gerne? Eher mit Jungen oder Mädchen? Warum?) bearbeitet und beziehe sich nicht speziell auf das Thema Sexualerziehung, sondern passe bei vielen anderen Themen auch rein.

Kim behandelt das Thema *Geschlecht* gerne, da es immer wieder anders und variationsreicher als andere Themen sei und von den Kindern immer wieder Neues komme. Außerdem fühle sie sich bei dem Inhalt sicher und gut vorbereitet.

Schön sei es, bei dem Thema Geschlecht eine männliche und eine weibliche Bezugsperson zu haben, das sei in der Grundschule aber selten. Obwohl kein männlicher Ansprechpartner zur Verfügung stand, habe sie die Klasse beim letzten Mal mit einer Kollegin in zwei Gruppen geteilt. Die Kinder seien so offener und freier und trauen sich mehr. Methodisch sei ihr bei der UE die Orientierung an den Lernenden wichtig. Deren Fragen werden gesammelt und manchmal in Gruppenreferaten, manchmal als Arbeitstheken bearbeitet. Zum Einstieg nutze sie das Buch ‚Peter, Ida und Minimum‘. Auch das Infomaterial der BZgA sei hilfreich, weiteres Material werde von anderen Verlagen kopiert. Durch den Austausch und die Hilfe im Kollegium habe sie inzwischen interessante Arbeitsblätter zu dem Thema gesammelt. Es fehle allerdings differenziertes Material zu dem Thema, z.B. für Kinder mit geistiger Behinderung oder Lernauffälligkeiten. Da müsse man kreativ sein und gucken, was man anbieten könne, sodass auch diese Kinder auf einem anderen Niveau als die anderen mitarbeiten können. Kinder mit Behinderung aus der UE auszuschließen, komme für sie keinesfalls in Frage. Bei der Planung der UE müsse man behutsam sein und mehr Fingerspitzengefühl haben als bei anderen Themen. Außerdem sei es gut, die Klasse zu kennen und zu sehen, wie weit die Kinder sind, was sie möchten, wo Interessen sind und wie weit man in die Tiefe geht bzw. wo man es bei allgemeinen Informationen belässt.

Über die UE informiere sie die Eltern im Rahmen eines Elternabends im Vorfeld. Von unterstützend/ dankbar bis ablehnend habe sie schon verschiedene Reaktionen der Eltern auf das Thema

erfahren. Ablehnung bzw. die Forderung, bestimmte Dinge nicht zu unterrichten oder nicht so in die Tiefe zu gehen, habe sie bisher nur von sehr religiösen Eltern (z.B. Mitgliedern einer Pfingstergemeinde) erlebt.

Auf der Zielebene sei ihr wichtig, dass die Kinder aufgeklärt sind und über den eigenen Körper Bescheid wissen, d.h. auch wissen, was in den nächsten Jahren auf sie zukommt. Auch Verhütung sei ihr wichtig. Grundsätzlich sei das Thema wichtig, weil die Aufklärung in vielen Elternhäusern nicht stattfände. Es sei aber unterschiedlich, ob das zu Hause besprochen wird, denn Kinder unterhalten sich mit Eltern nicht gern darüber. Die Kinder kichern bei dem Thema viel – egal ob es um Körper/ Körperpflege oder Sexualerziehung gehe. Deswegen sei es wichtig, Regeln zu vereinbaren, was man als Lehrperson und als Schüler\*in möchte und was nicht. Bei den Kindern gebe es immer zurückhaltende und welche, die durch ältere Geschwister schon etwas mitbekommen haben oder durch Klassenwiederholungen älter bzw. weiter sind. Beim letzten Mal seien die sechs Mädchen der Klasse eher zurückhaltend gewesen, wohl weil sie sich noch nicht mit dem Thema beschäftigt haben. Der Anteil an Jungen und Mädchen in der Klasse habe folglich Einfluss auf den Verlauf der UE Sexualerziehung. Den Input der Kinder zu dem Thema findet sie immer spannend. In den letzten Jahren habe sie aber grundsätzlich keine Veränderung im Input der Kinder feststellen können, auch seien die Kinder heute nicht durchweg besser aufgeklärt. Die Schimpfwörter, die die Kinder kennen, ändern sich zwar ein bisschen, aber auch vor 10 Jahren hätten die Kinder bereits Schimpfwörter gekannt und wussten deren Bedeutung nicht. Den Begriff ‚schwul‘ kennen und nennen die Kinder. Manchmal erzählen Kinder, dass der Vater zu Hause sei und kocht, dann sei man inhaltlich mehr beim Rollenverständnis. Sie könnte sich vorstellen, das Thema Rollenverständnis beim Thema Berufe mit anzusprechen, da komme man auf Geschlechterfragen zurück, denn die Kinder wollen Polizist oder PolizistIN werden.

Bei dem Thema Rollenverständnis sieht sie die Herausforderung, mehr auf die zugewanderten Kulturen einzugehen, denn dort sei das Geschlechterverständnis ganz anders, die Mädchen seien nicht so viel wert und das Thema Sexualität werde mit größeren Tabus versehen als bei uns. In der Ausbildung müsse man lernen, wie das Thema mit Geflüchteten bzw. anderen Kulturen, die bei uns leben, aufgreift.

/1/ findet sie sehr wichtig, komme in der UE Sexualerziehung auf jeden Fall vor und gehöre in den SU. Dass es bei der Kompetenz um körperliche Entwicklung geht, gehe aus der Formulierung hervor.

/2/ sieht sie eher in der weiterführenden Schule und nicht in der Grundschule. Zwar komme der geschichtliche Teil auch in der Grundschule vor, die Kompetenz hier sei aber sehr bzw. zu umfassend, da man sowohl die historische Situation kennen, als auch die heutige reflektieren müsse.

/3/ komme am Rande vor und mache sie situationsabhängig. Die Kompetenz gehöre in den SU, wie das Diskutieren oder Reflektieren klappt, hänge aber von der Zusammensetzung der Klasse ab. Die Lehrperson könne hier entscheiden, wie weit es in die Tiefe geht bzw. könne es ansprechen, wenn es sich ergibt. Sollte das in den Mittelpunkt gerückt werden, könne man dazu z.B. Umfragen machen lassen.

Das vorgelegte Aufgabenbeispiel findet sie für eine 3/4 Klasse zu kindlich, aber man könne es vielleicht in der Eingangsstufe einsetzen. Es könnte ein Aufhänger sein, um über Rollenverständnis, Geschlechterrollen, Junge, Mädchen zu sprechen. Die Zuordnungen der Kinder könne ein Gesprächsanlass sein, um zu fragen, wer mit Puppen bzw. wer Fußball spielt und ob das immer so ist, dass das nur Jungen oder nur Mädchen machen.

Der *UG Geschlecht* gehört für Kim in die Perspektive ‚Natur‘. ‚Geschichte‘ sei es vielleicht am Rande, wenn Kinder z.B. Babyfotos von sich mitbringen. ‚Gesellschaft‘ sei es, würde Rollenverständnis thematisiert, aber es sei von der Klasse bzw. Situation abhängig, ob man darüber spricht. In die Perspektive ‚Technik‘ lasse sich der Gegenstand nicht einordnen.

### 10.13 LP13 – Mika

#### LP13 „Mika“:

*„Und ich glaube, dieser gesellschaftliche Aspekt, der wird viel zu wenig beleuchtet, wird auch gerne mal irgendwie am Anfang von so einer, äh, Sexualerziehungseinheit [...] zum Einstieg mal eben behandelt und es wird gar nicht viel über Rollenbilder dann irgendwie-, wird gar nicht zum Unterrichtsgegenstand großartig gemacht, sondern nur „aha, Junge und Mädchen sind unterschiedlich, spielen mit unterschiedlichen Sachen, sehen unterschiedlich aus, haben lange Haare und kurze Haare, man kann sie also schon von Außen unterscheiden und jetzt gucken wir mal, was unter den Klamotten ist“, so ungefähr [...] und das finde ich, das finde ich schade.“ (A.70)*

Mika unterscheidet zwischen „verschiedenen Sorten“ von Geschlecht: Dem biologischen und dem sozialen; nicht nur der Körper definiere Geschlecht sondern er sei auch sozial konstruiert. Geschlecht sei, was wir daraus machen und deswegen eine „gesellschaftliche und individuelle Konstruktion“, gehe mit Identität einher und hänge mit gesellschaftlicher Zuordnung zusammen. Es gebe tradierte Rollenbilder, die nach wie vor reproduziert werden. Spezielle Mädchen-/Jungensachen gebe es nicht und Hänseleien diesbezüglich lehnt sie ebenso ab wie den (unterrichtlichen) Fokus auf biologische Unterschiede. Schlussfolgerungen wie ‚wer kurze Haare hat und Fußball spielt, kann kein Mädchen sein‘ bezeichnet sie als „Schulbladdendenken“. Zwar gebe es Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen – nämlich naturgegebene Aspekte wie z.B. dass die Frau Kinder zur Welt bringt und zunächst ernährt – aber man könne überlegen, was daran anders sein könnte (z.B. warum sollte man sich die Elternzeit/ Kinderbetreuung nicht mit dem Vater teilen?).

Mika assoziiert mit dem Gegenstand *Geschlecht* für die Klasse 1 Inhalte wie ‚Wer bin ich?‘, ‚Wie ist mein Körper?‘, ‚Familie‘, wobei auch Rollenbilder thematisiert werden. Zu der Thematisierung von Aufgaben in der Familie gehören Fragen wie, ob Mädchen abwaschen und Jungen Rasen mähen sollten. Anfangs ginge es bei diesen Themen um diese soziale Konstruktion, anschließend um Gefühle und das habe dann nichts mehr mit Geschlecht zu tun.

In Klasse 4 läge ‚Geschlecht‘ im großen Komplex der Sexualerziehung, wobei auch die gesellschaftliche Perspektive Rollenbilder dazugehöre. Andere Inhalte dazu seien ‚Stopp-Sagen‘, ‚mein Körper gehört mir‘ (wobei das unabhängig von Jungen und Mädchen sei) und die biologische Sexualerziehung/ biologische Unterschiede. Grundsätzlich gehöre aber soziales und biologisches Geschlecht in den SU. Sie lehne es ab, das Herausarbeiten von Unterschieden statt die soziale Konstruktion von Geschlecht in den Mittelpunkt zu rücken.

In ihrer letzten Klasse habe sie einen Fragebogen zu ‚typisch Mädchen – typisch Junge‘ gemacht und es habe eine tolle Diskussion darüber gegeben, da die Kinder alles eher geschlechtsneutral sahen. In ihrer jetzigen Klasse würde so eine Diskussion allerdings nicht zustande kommen, da die Kinder eher stereotype Vorstellungen hätten. Auch könne sie in der jetzigen Klasse nicht – wie in der letzten Klasse – viel mit provokanten Aussagen oder Positionierungen im Raum arbeiten, um unterschiedliche Meinungsbilder zu generieren. Sie habe eine Lernwerkstatt mit einem Titel wie ‚Jungen sind anders/ Mädchen auch‘, das durch den Titel die Erwartung generiere, es werde darin die soziale Konstruktion von Geschlecht fokussiert. In Wirklichkeit gehe es aber hauptsächlich um Geschlechterdifferenzen, Fragen nach typisch Mädchen und Jungen und schnell um das Biologische. Darüber hinaus fehle darin etwas zu Nein-Sagen, auf die eigenen Gefühle hören usw., sodass letztlich nichts in dem Band sei, dass sie immer nutze. Vielmehr fehle es an

methodischen Ideen, sie will auch nicht immer nur diskutieren und pro-contra- bzw. Zuordnungsaufgaben machen. Sie sei auf der Suche nach geeigneten Gesprächsanlässen/ Sachtexten.

Es fehle – das betont Mika mehrfach – an geeignetem Material zum Thema Geschlecht, denn in existierenden Lehrwerken/ Materialien fehle der soziale Aspekt von Geschlecht, während der biologische Aspekt sowie die Unterschiede dominieren. Als Diskussionsanlass sei das okay, aber man bräuchte mehr. Insgesamt gebe es kein Thema im SU, zu dem es so wenig Hilfe an die Hand gibt, die nicht auf das Biologische abzielt (auf Sexualerziehung), sondern die den sozialen Aspekt von Geschlecht in den Mittelpunkt rückt. Für andere Kolleg\*innen sei das nicht so ein Problem, sie würden so etwas wie das Aufgabenbeispiel einfach reingeben, denn sie haben eher das Ziel, Unterschiede herauszuarbeiten und das dann stehen zu lassen (statt darüber zu diskutieren). Auch gebe es Lehrkräfte, die sich mit der aktuellen Diskussion um Geschlecht nicht befassen wollen und die schon immer in Klasse vier Sexualerziehung mit dem Einstieg ‚typisch Mädchen, typisch Junge‘ gemacht haben. Da sei viel Gewohnheit und Bequemlichkeit dabei, denn so jemand werde weiter zu dem Ordner greifen, den er\*sie schon immer genutzt hat und „die soziale Kategorie hinten über fallen lassen“. Würde besseres Material an den Schulen/ im Kollegium kursieren, wäre der Zugang da leichter.

Mika bedauert, dass der gesellschaftliche Aspekt viel zu wenig beleuchtet wird. Zwar werde er gerne am Anfang einer Sexualerziehungseinheit „mal eben behandelt“, Rollenbilder werden aber nicht zum Unterrichtsgegenstand gemacht, sondern nur, dass Mädchen und Jungen unterschiedlich sind. Grund dafür sei, dass vielen Unterrichtenden das nicht bewusst ist, sie sich nicht viel damit auseinandersetzen und es „machen wie immer“. Junge Kolleg\*innen seien da eher bereit, der sozialen Seite mehr Zeit einzuräumen.

Ihr Ziel bei der Thematisierung von Geschlecht sei die Wahrnehmung der sozialen Konstruktion von Geschlecht und dass die Kinder biologisches und soziales Geschlecht unterscheiden können. Des Weiteren das Wahrnehmen (und am liebsten auch das Abbauen) von Stereotypen und Vorurteilen. Außerdem möchte sie das Bewusstsein für soziale Ungleichheiten bzgl. Geschlecht (z.B. ungleiche Bezahlung) anregen. Das bezeichnet sie selbst aber als „hehres Ziel“, das vielleicht für die Grundschule zu früh sei. Das Ziel solle aber nie Gleichmacherei sein, sondern die Wahrnehmung, Bewusstseinswerdung und das Rauskommen aus überholten Rollenzuschreibungen, die Stigmatisierungen seien.

Das Milieu der Schule bzw. die Herkunft der Kinder und deren Grad an stereotypen Vorstellungen habe Einfluss auf das Thema Geschlecht, auf inhaltliche und methodische Gestaltung sowie auf die Schule. Der Grad an Vielfalt der kindlichen Vorstellungen variere stark. An ihrer jetzigen Schule seien 87% der Kinder mit Migrationshintergrund und aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsniveau. Die Mädchen tragen oft klischeehafte Kleidung (Glitzer, pink), auch die Geburtstagsgeschenke seien klischeehaft (Jungen = Technik, Mädchen = Puppen). Insgesamt leben die Kinder in stark tradierten und überholten Rollenbildern und reproduzieren diese. Z.T. spotten die Kinder oder machen boshafte Kommentare über Kinder, die aus den Rollenzuschreibungen/ stereotypen Verhaltensweisen ausbrechen. Auch verbinden die Kinder Geschlecht z.T. stark mit äußeren Merkmalen (z.B. ein Kind, das Fußball spielt und kurze Haare hat, führt zu Unsicherheit, ob das ein Mädchen sein kann). Während die Kinder sich in Klasse 1 selbst noch nicht so stark nach Geschlecht trennten bzw. den Geschlechtergruppen zuwiesen und sich eher individuell wahrnahmen, werden in Klasse 3 die Geschlechtsidentität und die Benennung des eigenen und Abgrenzung vom anderen Geschlecht stärker.

Eine Reflexion über Geschlechterrollen mit den Kindern sei dann besonders schwer, wenn eine „gottgewollte, spirituelle Macht“ dazukommt, z.B. bei Kindern aus Pfingstlergemeinden, die mit einer klaren Rollenverteilung (Frau = Hausfrau und Mutter, Vater = Ernährer) aufwachsen. Wenn es für die Kinder zu Hause heiße, Gott habe Mann und Frau und die Unterschiede geschaffen und

wolle, dass wir Kinder bekommen, werde die Sexualerziehung zu einer Herausforderung, denn da gehe es auch um Verhütung. Gerade diese Kinder möchte sie in der UE aber erreichen. Eltern aus Pfingstlerfamilien haben auch bereits erfolglose Versuche unternommen, dass ihre Kinder nicht an der Sexualerziehungseinheit teilnehmen müssen.

Mika behandelt das Thema Geschlecht gerne, weil es ihr ein persönliches Anliegen sei. Ihre erste Examensarbeit habe sie zum Thema Geschlecht in Pädagogik/ Erziehungswissenschaften verfasst, das habe sie fasziniert, sie habe Feuer gefangen und gedacht, dass man das auch mit Kindern hinkriegen müsste. Allerdings sei sie mit ihrem bisherigen Unterricht zum Thema Geschlecht nicht voll zufrieden, da fehle etwas (u.a. Material).

/1/ könne nicht für sich alleine stehen, sondern sei im Zusammenhang wichtig. Es dürfe keinesfalls dabei stehen bleiben, denn es gehöre viel mehr dort rein; so müsse es mit /3/ – der Frage nach und Reflexion von Rollenverständnis – einhergehen. Es gehe außerdem nicht, nur die Differenzen darzustellen, weshalb sie ‚Unterschiede UND Gemeinsamkeiten‘ sagen würde (Vielfalt).

/2/ findet sie sehr gut, habe bisher aber noch nicht darüber nachgedacht, die historische Perspektive bzw. den Wandel der Geschlechterrollen einzubinden. Das sei aber spannend und sie könne sich vorstellen, darüber zukünftig auch einiges im Unterricht zu entwickeln. Die Kompetenzbeschreibung sei schön, um zu /3/ – der Reflexion – zu kommen und um eben nicht Unterschiede herauszustellen. Dabei könne man schon sehen, was naturgegeben ist: Die Frau bringt das Kind zu Welt und stillt es noch, aber was könnte auch anders sein?

/3/ könne auch für sich alleine stehen. ‚Reflektieren‘ reiche nur, wenn es auch ‚sich etwas bewusst machen‘, ‚darüber nachdenken‘ umfasst. Diese Kompetenz dürfe keinesfalls ignoriert werden und sie würde sie immer mit aufnehmen.

Alle drei Kompetenzbeschreibungen seien wichtig und gehören in den SU, weil „wohin sonst?“ Befasse man sich intensiv mit ihnen, würden sie für Mika auch ausreichen.

Das Aufgabenbeispiel würde sie nicht einsetzen, eher würde sie die Kinder Spielzeug von zu Hause mitbringen lassen. Ob es eingesetzt wird, hänge von der Lerngruppe ab. Ähnliches habe sie in ihrer letzten Klasse eingesetzt, sie kannte die Kinder und traute ihnen zu, dass sie es als provokante These verstehen. In der jetzigen Klasse gäbe es keine Diskussion und die Kinder brächten geschlechtstypisches Spielzeug mit. Dass Jana mit dem Pferd spielt, fänden die Kinder richtig, weil das aus ihrer Sicht eine Mädchensache sei.

Der *UG Geschlecht* gehöre auf jeden Fall in die Perspektive ‚Gesellschaft‘. Wird der Gegenstand mit der UE Sexualerziehung verknüpft, käme die Perspektive ‚Natur und Mensch‘ dazu.

## 10.14 LP14 – Toni

### LP14 „Toni“:

*„ich bin froh, dass wir dieses Gespräch geführt haben, weil das einfach den Blick noch mal dahingehend sensibilisiert, dass ich weiß, wenn ich das Thema Familie oder wer lebt mit dem zusammen?, dass man einfach noch mal ein bisschen, vielleicht einfach noch mal anders fragt, offener fragt und dass man einfach auch noch mal anders hinhört ne?, [...] oder einfach auch noch mal anders hört, wenn die Kinder schildern, wen sie mögen, warum sie jemanden mögen, ne?, das ist einfach noch mal so eine andere Sensibilisierung für ein Thema, was, was ich so gar nicht so auf dem Schirm hatte vordergründig (.), hatte ich nicht (.)*

(A.86)

Auf die Frage, was Geschlecht sei, überlegt Toni, was sie im Studium gelernt hat und formuliert als Frage: „Geschlecht ist eine gesellschaftliche Konstruktion?“ und schließt die Frage danach an, wie sie das mit den Kindern besprechen bzw. zunächst für sich selbst klären würde.

Lange Zeit und noch immer etabliert sei, dass Geschlecht entweder männlich oder weiblich ist. Geschlecht sei dann der biologische Aspekt, d.h. von den Merkmalen her eher männlich oder weiblich. Die Frage sei aber, ob Geschlecht nur über diese Merkmale gesteuert werde oder ob das „mehr“ sei und ob Geschlecht dann mehr etwas wäre, das man fühlt (statt es zu sehen). Ohne längeres Nachdenken sei das nicht zu definieren, da das schwierig sei. Vielleicht sei eine Sachklärung auch gar nicht möglich, denn vielleicht ist man weder das Eine noch das Andere sondern von jedem ein bisschen. Sexuelle Präferenzen haben bei Geschlecht allerdings „nicht so viel zu suchen“, denn was einen Menschen ausmacht und was man an anderen mag, sei unabhängig davon, ob man männlich oder weiblich ist.

Es sei fraglich, ob das Aussehen reicht, um Geschlecht zu erfassen, denn es gebe ja auch Jungen mit langen Haaren und weiblichen Gesichtszügen. Trotzdem würde man sagen, dass diese Jungentoilette benutzen müssen, also das sie vom Geschlecht her männlich sind. Für sich fände Toni Gendertoiletten schwierig, auch wenn sie Universitäten mit welchen kennt. Aber sie findet es konsequent, diese in einem Lehrbetrieb einzurichten, in dem man sich damit beschäftigt, sodass man sich nicht zuordnen müsse.

Rollenverständnis beschreibt sie als „gesellschaftlich normierte Vorstellung“. Das Kennen von Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen manifestiere nur das, was allgemein Praxis und für die meisten Menschen die Norm sei. Aber die Welt, in der wir leben, sei nicht so einfach und in Bezug auf Geschlecht bzw. die geschlechtlichen Unterschiede nicht so schwarz/weiß.

Toni unterrichtet in der Eingangsstufe und assoziiert mit dem *UG Geschlecht* zunächst das Thema ‚Familienformen‘ in Klasse 1/2, weil das Thema Geschlecht für Klasse 1/2 an der Schule nicht explizit im Plan stehe, wohl aber ‚Familie‘ und das berühre das Geschlecht. Vor einer Verknüpfung beider Themen würde sie überprüfen, ob es in der Klasse gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften mit oder ohne Kinder gibt. Allerdings sei sie unsicher, ob sie das überhaupt bewusst in Klasse 1/2 platzieren würde, wenn es von den Kindern ausgehend keinen situativen Anlass gibt. Toni überlegt, welche Fragen sie in dem Kontext an die Kinder stellen würde und schlägt vor: ‚wen liebst/ magst du und warum?‘, ‚wenn du es dir aussuchen dürftest, mit wem würdest du gerne zusammenleben?‘, ‚was sind deine Stärken?‘, ‚Welche deiner Eigenschaften passen ganz toll zu einem Kind hier aus der Klasse?‘. Mit diesen Fragen könnte man über die Geschlechtergrenzen hinweg gehen. Statt ‚alle Jungen spielen Fußball, alle Mädchen machen das‘ könnte man so mit den Kindern erforschen, was sie jeweils ausmacht, was sie an anderen mögen und dass das unabhängig davon sei, ob sie Junge oder Mädchen sind. Ein weiterer Ansatzpunkt könnte die

Frage sein, was ein Geschlecht ausmacht, ob es das Aussehen ist und wonach die Kinder Jungen und Mädchen einteilen. Da sie das – das Thema Geschlecht (oder „Gender“) – in der Eingangsstufe bisher aber nie gemacht habe, habe sie auch keine Ideen, wie das methodisch gehen könnte. Das Thema sei keins, dass „man mal eben macht“, dafür habe sie zu viel Respekt davor. Sie würde das zunächst im Kollegium oder in der Fachkonferenz besprechen und prüfen, inwieweit die Eltern informiert werden müssten, da das Thema den privaten und intimen Bereich der Familie berührt.

Um dazu Ziele genau zu bestimmen, müsste sie für sich zunächst klären, was ihr bei dem Thema Geschlecht wichtig ist. Dass es das Ziel sein könnte, dass die Kinder sich in Mädchen und Jungen eingruppierten, bezweifelt sie. Wichtiger sei ihr, dass die Kinder lernen, dass Unterschiedlichkeit und Verschiedensein normal und dass das Leben bunt ist, dass man manchmal noch gar nicht genau weiß, ob man Jungen oder Mädchen oder beide toll findet und dass das auf den Menschen ankommt (dass man also nicht sagen kann, dass man jemanden nur aufgrund des Geschlechts toll findet). Außerdem wichtig sei, dass die Kinder lernen, dass es nicht nur Mama, Papa, Kind als Familienkonstellation gibt, dass sie homo- und heterosexuelle Liebe und die ganzen „Grauzonen bzw. Zwischenspielarten“ kennen und die Kinder eine Orientierung für sich selbst bekommen, wo und was sie sind. Wichtig sei die Erkenntnis, dass sie gut so sind, wie sie sind.

Mika findet es wichtig, Geschlecht zu thematisieren, wenn sich der Anlass dazu ergibt, es vernünftig durchdacht und eingebettet ist. Es sei wichtig, weil sie die Hoffnung hätte, damit Kinder zu stärken, die noch unsicher sind und sich in Frage stellen, „weil sie nicht wissen, wo sie sind“. Es wäre eine Chance, den Kindern mitzugeben, dass sie gut sind, wie sie sind. Sie habe die optimistische Vorstellung, so Sachen in Gang zu bringen. Dann wären die Kinder die nächsten, die für mehr Toleranz und Offenheit sorgen könnten, sodass sie nicht nur dem einzelnen Kind helfen würde, sondern streuen könnte und es Außenwirkungen auf Dauer hätte.

In der Eingangsstufe gehen die Kinder noch selbstverständlich damit um, wenn z.B. „zwei Jungen miteinander innig sind“, kleine Kinder seien in ihrer Zuneigung noch viel offener und freier. Das werde in Klasse 3/4 schwieriger, weil die Kinder da bereits andere Normvorstellungen darüber im Kopf haben, was richtig zu sein hat und wie man ist. Je älter Kinder werden, desto mehr passen sie sich gesellschaftlich an das an, was vorgegeben ist und was sie von zu Hause mitbekommen. In Klasse 3/4 thematisieren Kinder Geschlecht, indem sie z.B. „du bist schwul“ (zu Jungen und Mädchen) sagen. Über Medien nehmen die Kinder Dinge wahr, es „stürze viel auf sie ein“ und das könne man nicht ignorieren, da es wichtig sei, dass die Kinder das für sich sortieren können. Weil die Kinder in Klasse 3/4 einen größeren Zugang zu Medien hätten und offener seien, sieht sie das Thema Geschlecht eher dort. Sie fände es spannend, das Thema (Rollen, Klischees, Geschlecht und Familie) mit den Kindern zu besprechen und zu sehen, wie die Kinder sich sehen und wahrnehmen. Das sei bei ihr auch nichts schambehaftetes, wo sie nichts lostreten wolle; schließlich könne man da nichts lostreten, weil man von Geburt an ist wie man ist. Geschlecht sei ein spannendes, interessantes und verantwortungsvolles Thema, das mehr Facetten habe, als einem bewusst ist. Auch habe das Thema absolute Berechtigung im SU, denn der solle Kindern Orientierung in der sie umgebenden Welt ermöglichen und da gehöre Geschlecht dazu: Die Kinder müssen sich in einer Welt orientieren, in der die Themen Geschlecht und Identität wichtig sind, um sich zurecht zu finden. Das Thema sei immer präsent (z.B. in den Medien) und werde immer noch präsenter, deswegen müssen die Kinder damit etwas anfangen und es für sich bewerten können.

Toni nimmt eine Abgrenzung zwischen „Sexualkunde“ und dem aus ihrer Sicht im Interview gemeinten *UG Geschlecht* (= „Thema Gender“) vor. Sexualkunde sei biologisch, umfasse Abläufe im Körper, Bezeichnungen/ Benennungen usw., aber auch ‚Nein-Sagen‘, wobei damit eine Ebene reinkomme (Körper/ Persönlichkeit schützen), die über die Biologie hinausgehe.

Sexualkunde seien Fragen wie ‚Wo kommen Babys her?‘, ‚Was passiert beim Geschlechtsverkehr?‘. Das interessiere die Kinder und müsse irgendwann auch geklärt werden. Beim Sexualkundeunterricht werde ein Brief an die Eltern rausgegeben und es könnte sein, dass dann Eltern kommen und fragen, was ihren Kindern da gesagt wird. Dann müsse man erklären, dass sie jetzt in diesem kulturellen Kontext leben und damit leben müssen.

In ihrer Ausbildung habe sie keine Berührungspunkte mit dem Thema Gender gehabt, nur Sexualkundeunterricht sei thematisiert worden. Dabei sei der Appell an sie gerichtet worden, das Ganze nicht zu eng zu fassen, Rollenklischees dabei zu vermeiden und Geschlechterstereotype nicht zu bedienen (z.B. Jungen und Mädchen bei Arbeitsaufträgen nicht geschlechterstereotyp einzusetzen). Sie habe allerdings eine Kommilitonin gehabt, die das Thema Gender in Universitätsveranstaltungen eingebracht hat und vehement betonte, dass Geschlecht eine gesellschaftliche Konstruktion sei. Toni folgert, dass Gender eine Lücke in der Ausbildung ist. Das Thema werde angerissen, aber es bleibe an der Oberfläche, indem z.B. auf die Vermeidung von Farbuweisungen hingewiesen wird. Insofern sei sie froh, dass das Gespräch geführt wurde, denn es habe ihren Blick dahingehend sensibilisiert, beim Thema Familie noch anders/ offener zu fragen und anders hinzuhören, wenn die Kinder schildern, wen sie warum mögen. So habe das Gespräch ihr eine andere Sensibilisierung für ein Thema gegeben, dass sie vorher nicht so präsent hatte.

Wenn Gender jetzt „auch noch“ Teil des Curriculums würde, würde sie sich erstmal überfordert fühlen (und andere Kolleg\*innen vermutlich auch). Es wäre eine Überforderung, weil kein Material dazu vorhanden sei, weil es ihr an Erfahrungen und (Begriffs-)Wissen mangle (sie sei dafür nicht ausgebildet worden) und weil es sehr persönlich und intim sei. Bei dem Thema Gender müsste sie „ähnlich tief durchatmen wie bei Sexualkunde“, da das auch sehr persönlich und intim sei, man viel von den Kindern erfahre und es eine große Verantwortung sei, damit umzugehen. Das sei etwas anders als eine UE zu Magnetismus. Wie bei der Sexualerziehung sollte den Unterricht bestenfalls die Klassenlehrperson machen, weil die Kinder viel Vertrauen entgegenbringen müssen, wenn sie sich öffnen und man müsse die Kinder gut kennen, damit man ihr Verhalten/ ihre Aussagen richtig bewerten kann. Aus diesen Gründen sei diese „Gendergeschichte“ ein ähnlich sensibles Thema. Davor hätte sie Respekt, denn das gehe ans Eingemachte, an die „Grundfeste der Kinder“ und man könnte dort viel „Negatives setzen“. Um für das Thema zu sensibilisieren und sich zu informieren, hätte sie gerne eine Fortbildung oder Fachberatung, denn sie fühlt sich bei dem Thema nicht sicher. Sie glaubt, dass es mehr Facetten gebe, als einem bewusst sei. Inhaltlich sollte die Fortbildung Definitorisches anbieten (welche Formen von Geschlecht gibt es usw.), sodass man sicherer wäre, falls Kinder fragen. Außerdem würde sie gerne erfahren, wie man das verknüpfen und welche Handlungsfelder man dafür aufmachen könnte (ähnlich wie die Fachberatungen zum neuen Kerncurriculum). Sinnvoll wäre dazu nicht nur eine eigene Fachkonferenz, da die nicht über die eigenen Kenntnisse hinaus geht, sondern jemand Externes, der\*die dazu geforscht und mehr Wissen hat.

/1/ sei – bei dem, worüber das Gespräch bisher geführt worden sei – zu eng gefasst. Das sei ein reines Abfragen von „Erkennungsmerkmalen“ von Jungen und Mädchen, und sie könne damit nicht umgehen, da das nicht ergiebig und der Mehrwert unklar sei. Man wisse danach nur, dass die Kinder sehen bzw. Abbildungen unterscheiden können. Man könne es rausnehmen, da es nur manifestiere, was in den Köpfen vieler normal sei.

/2/ sei eine andere Facette, die sie vernünftig findet, weil sich da viel geändert habe in den letzten 10-20 Jahren und sich auch noch ändere. Es sei greifbar zu schauen, wie das vor 100 Jahren gewesen ist, welche Entwicklungen es gegeben hat und wie es in 20 Jahren weiter gehen könnte. Ein Rück- und Zukunftsblick sei sinnvoller und konstruktiver als /1/ und /2/. ‚Beschreiben‘ und ‚darstellen‘ sei eine andere Art der Auseinandersetzung, die Kinder machen sich andere Gedanken und es sei ergiebiger (auch für die Lehrperson, weil sie sehen könne, ob die Kinder sich damit



auseinandersetzen). Außerdem sei es sinnvoll, wenn die Kinder etwas darüber wissen und den Blick zurück machen können, um zu sehen, was man früher nicht durfte, welche Gründe es dafür gab und um zu schauen, wie es heute ist, ob es noch Sachen gibt, die so sind, warum das so sein könnte und ob das so sein sollte und dürfte.

/3/ sei eine Ebene mehr als /2/ und ergiebiger als /1/. Zu reflektieren, wie das Verständnis ist, wie man sich sieht und wo man ist, sei mehr die Richtung, über die bisher gesprochen wurde und zu der sie gesagt habe, man könne darüber sprechen ‚wer und wie bin ich, wo sehe ich mich?‘. Zwar werde hier darüber geredet, aber Toni vermutet, dass es meist bei der Trennung zwischen Jungen und Mädchen stehen bleibt. Der Begriff Rollenverständnis stört sie hier, da dieser eine gesellschaftlich normierte Vorstellung beschreibe. Darüber nachzudenken, wie man selbst ist, ob man besonders sein und einer Rolle gerecht werden müsse oder es reicht, man selbst zu sein, sei eher Selbstverständnis, Selbstwahrnehmen oder Selbstkonzept. Ihr Vorschlag zur Überarbeitung wäre, Geschlechterzuordnungen hier rauszunehmen und durch ‚Selbstbild reflektieren‘ zu ersetzen. Insgesamt fehlt ihr bei den drei Kompetenzbeschreibungen das ‚Vergleichen‘, z.B. zu vergleichen, wie man leben möchte.

Das vorgelegte Aufgabenbeispiel sei nicht einsetzbar, weil es Geschlechterklischees abbildet. Es würde zu Gelächter kommen, würde ein Junge die Verbindung zum Einhorn machen, das fände sie „ganz schrecklich“, weil das kein nettes, gemeinsames Gelächter, sondern Auslachen wäre. Sie fände es besser, frei danach zu fragen, was jedes Kind gerne macht. Die Kinder könnten das auch malen und dann zuordnen, sodass alle geclustert werden, die eine Sache gerne machen. Das Aufgabenbeispiel sei zu eindeutig, fast vorgegeben und die Kinder würden das dann so machen, wie es von ihnen erwartet wird, sodass der Mehrwert unklar sei.

Der *UG Geschlecht* gehöre in den Bereich ‚Familie, ich und andere, Gesellschaft‘. Daraus ergäben sich dann verschiedene Verknüpfungen.

## 11. Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und unter Benutzung keiner anderen Quellen als der genannten (gedruckte Werke, Werke in elektronischer Form im Internet, auf CD und anderen Speichermedien) verfasst habe. Alle aus solchen Quellen wörtlich oder sinngemäß übernommenen Passagen habe ich im Einzelnen unter genauer Angabe des Fundortes gekennzeichnet.

Diese Dissertation oder eine inhaltlich ähnliche Abhandlung wurde zuvor nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder akademische Prüfung eingereicht. Ferner wurde sie niemals ganz oder in Teilen veröffentlicht.

Ich bestätige, dass die vorgelegte elektronische mit der schriftlichen Version der Dissertation übereinstimmt

Bremen, den 21.07.2020



---

Linya Coers

## 12. Eigene Beiträge und Veröffentlichungen

- Coers, L. (2020): Kinder und (ihre) Zeit. Über den Umgang mit Zeit nachdenken und das eigene Zeiterleben reflektieren [inkl. Materialpaket]. In: Grundschule Sachunterricht, Nr. 86, 2. Quartal 2020. Seelze: Friedrich Verlag, S. 7-11.
- Coers, L. (2019): Allerlei Klassenzimmer! Schulräume als Beispiel für intra- und interkulturelle Vergleiche. In: Sachunterricht Weltwissen, 2-2019. Braunschweig: Westermann, S. 10-17.
- Coers, L. (2018): "Ich kann nie Klassensprecher werden" - Beobachtung und Kommentar von Linya Coers [Rubrik: Szenen aus der Schule, Bearbeitet von Lis Schüler, Mechthild Dehn, Daniela Merklinger]. In: Die Grundschulzeitschrift, Nr. 307, Februar 2018. Seelze: Friedrich Verlag, S. 42.
- Coers, L. & Langfermann, S. (2018): Müllabfuhr, Straßenbau, Meldewesen... Pflichtaufgaben einer Gemeinde [inkl. Materialpaket]. In: Grundschule Sachunterricht, Nr. 77, 1. Quartal 2018. Seelze: Friedrich Verlag, S. 14-20.
- Coers, L. & Otten, M. (2017): Grüße, Bilder und Videos verschicken. Kinder reflektieren Vor- und Nachteile von Kommunikationsmedien. In: Grundschule Sachunterricht, Nr. 73, 1. Quartal 2017. Seelze: Friedrich Verlag, S. 4-11.
- Coers, L. (2016): Familien der Welt. Durch Familienporträts (inter-)kulturelle Zugänge ermöglichen [inkl. Materialpaket]. In: Grundschule Sachunterricht, Nr. 70, 2. Quartal 2016. Seelze: Friedrich Verlag, S. 12-17.
- Coers, L. (2015): Gender und Sachunterricht: Konstruiertes Geschlecht im didaktischen Kontext. In: Hildesheimer Beiträge zur Fachdidaktischen Forschung, Nr. 11, Juli 2015. Im Internet: [https://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/fff/PDFs/Schriftenreihe/Coers\\_07\\_2015.pdf](https://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/fff/PDFs/Schriftenreihe/Coers_07_2015.pdf).
- Coers, L. & Hempel, M. (2015): Das eigene Leben reflektieren: Sozialisation und Geschlecht als Gegenstand des Sachunterrichts. In: Gläser, E. & Richter, D. (Hrsg.): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht [Reihe: Begleitbände zum Perspektivrahmen Sachunterricht, herausgegeben von Andreas Hartinger]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 135-149.
- Hempel, M. & Coers, L. (2015): Bildung ohne Genderkompetenz? Zum Zusammenhang von Bildung und Gender im Sachunterricht. In: Fischer, H.-J.; Giest, H. & Michalik, K. (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 25. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253-260.
- Hempel, M. & Coers, L. (2015): Gender im Lehr-Lernprozess. In: Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, S. 366-371.