

Doing Gender Reflexionen im Lehramtsstudium

ISABEL STEINHARDT

1 Genderkompetenz als Doing Gender Reflexion

Damit sich Lehramtsstudierende Genderkompetenz im Studium aneignen können, ist es zunächst notwendig, diese zur Reflexion über Gender anzuregen – so die These dieses Beitrags. Kompetenzen entstehen durch die Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen (vgl. § 2 Abs. 4 SchulG) und sind an Sozialisations-erfahrungen und damit inkorporierte Handlungsweisen und Normen gebunden (Walgenbach, 2017). Unter Genderkompetenz ist dementsprechend die Fähigkeit und Fertigkeit zu verstehen, „wie gesellschaftliche Verhältnisse, Körper, Subjektivität, Beziehungsformen sowie Wissensbestände, Institutionen, Organisationsweisen und Prozesse durch die soziale Kategorie „Geschlecht“ (englisch gender) organisiert werden“ (Winheller, 2015, S. 469). Diese Kompetenz ist notwendig, um Schülerinnen und Schülern gleiche Entwicklungschancen jenseits geschlechtsspezifischer Zuschreibungen zu ermöglichen und bei angehenden Lehrkräften umfassende Genderkompetenz zu etablieren.

Genderkompetenz kann nicht losgelöst von gesellschaftlichen Zusammenhängen gedacht werden, denn Gender ist sozial konstruiert, was West und Zimmerman (1987) als „doing gender“ bezeichnen. Doing Gender bedeutet, dass Gender als Merkmal sozialer Situationen alltäglich hergestellt wird (Fenstermaker & West, 2002; West & Zimmerman, 1987). Die Hervorbringung erfolgt in der Interaktion von Individuen mit Gesellschaft und Institutionen, zwischen Individuen oder zwischen Individuen und Artefakten (z. B. Social Media). In Sozialisationsprozessen wird Gender aktiv und interaktiv hergestellt und von Individuen inkorporiert (Gildemeister, 2010).

Was und wie Geschlecht in subjektiven Theorien definiert wird, welche Eigenschaften den Geschlechtern zugeschrieben werden und welche stereotypen Annahmen darüber in einer Gesellschaft existieren, ist eine soziale Konstruktion, die rekonstruierbar und damit auch veränderbar ist. Hier setzt die reflexive Pädagogik und die Vermittlung von Genderkompetenz (Rendtorff, 2015) an, die gleichzeitig vor der Herausforderung von Thematisierung und Dethematisierung steht: Dethematisierung meint das bewusste Ignorieren gesellschaftlich konstruierter Geschlechterdifferenzen und eine vermeintliche Gleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler (SuS). Thematisierung hingegen fordert einen reflexiven Umgang mit Geschlecht in der Schule und soll zum Abbau des heimlichen Lehrplans beitragen (vgl. hierzu implizite und explizite Strategien im Beitrag von Hoffmann in diesem Sammelband). Der heimliche Lehrplan beschreibt die geschlechtsspezifische Zuschreibung von Kompetenzen in den Fächern (Mädchen sind gut in Deutsch, Jungen in Mathematik) bis hin zur Stereotypi-

sierung des braven Mädchens bzw. des störenden Jungen im Schulkontext (Bartsch & Wedl, 2015).

Das vorgeschlagene Seminarkonzept knüpft an die Thematisierung von Geschlecht und damit an die Auseinandersetzung mit dem heimlichen Lehrplan an, indem über den Doing-Gender-Ansatz die alltägliche Herstellung von Geschlecht in den Mittelpunkt gerückt wird. Der Gefahr, durch die Thematisierung Stereotype weiter zu verfestigen (Bartsch & Wedl, 2015), wird bewusst begegnet, indem genau diese thematisiert werden. Erst wenn – so die Grundannahme des Beitrags – verstanden ist, wie Geschlecht in der Gesellschaft über das Doing Gender (re)produziert wird, kann das Doing durch eigene Verhaltensänderungen verändert werden.

Wie dies erreicht werden kann, wird im Folgenden dargestellt. Dazu wird zunächst das Seminarkonzept vorgestellt, in dem durch die Reflexion einer schulischen Situation, in die die Studierenden selbst involviert waren, das Doing Gender aufgedeckt wird. Anschließend stelle ich eine Typologie von Situationen vor, die auf den Portfolios von fünf Seminaren (WS 21/22 bis WS 23/24) basiert. Abschließend zeige ich anhand von Aussagen der Studierenden, inwieweit ein Kompetenzerwerb in Bezug auf Gender im Seminar stattgefunden hat.

2 Seminaransatz

Um Reflexionen anzuregen, wird im vorliegenden Beitrag auf eine direkte Involviertheit gesetzt (Winheller, 2015). Diese wird im Rahmen des Seminars *Einführung in die Bildungssoziologie* durch die Analyse einer selbst gewählten Situationsbeschreibung in einem Portfolio hergestellt. Dazu verfassen die Lehramtsstudierenden eine Beschreibung einer beobachteten oder selbst erlebten Situation, in deren Zentrum eine Diskriminierungserfahrung steht. Die Diskriminierungserfahrung muss nicht geschlechtsspezifisch sein, da das Seminar nicht ausschließlich auf den Genderaspekt ausgerichtet ist. Vielmehr werden folgende Diskriminierungskontexte in Bezug auf Schule thematisiert: Ethnizität und Nationalität, Gender, Behinderung, Habitus, sexuelle Orientierung und soziale Herkunft. Ebenso werden die Konzepte der Intersektionalität, der (institutionellen) Diskriminierung und des Rassismus behandelt (vgl. den detaillierten Seminarplan unter: <https://sozmethode.hypotheses.org/2306>). Für das Portfolio analysieren die Studierenden ihre Situationsbeschreibung in Bezug auf Diskriminierungszusammenhänge und greifen dabei auf die zur Verfügung gestellten Materialien (Artikel, Studien, Videos und Podcasts) sowie die Semindiskussionen und -dokumentationen zurück.

In Bezug auf das Thema Gender wurde im Seminar der Ansatz des Doing Gender diskutiert. Zur Vorbereitung nutzten die Studierenden zum einen die Open Education Ressource „Was ist Gender?“ der Hamburg Open Online University (HOOU) (Collien & Nüthen, 2020) und zur Vertiefung das Konzept des heimlichen Lehrplans von Valentin (2001), das kaum an Aktualität verloren hat. Im Seminar wurde zunächst geklärt, was unter Gender zu verstehen ist, wobei das Konzept „gender bread person“ genutzt wurde,

um zu verdeutlichen, dass es mehr als das biologische Geschlecht gibt (Collien & Nüthen, 2020). In diesem Zusammenhang wurde auch diskutiert, warum die Mann-Frau-Dichotomie in unserer Gesellschaft immer noch eine große Relevanz hat. Dies diente als Überleitung zum sozial hergestellten Geschlecht und dem Ansatz des Doing Gender, wonach Unterschiede nicht natürlich oder biologisch gegeben sind, sondern sozial hergestellt und sozialisiert werden. Wichtig ist, dass die subjektiven Theorien der Studierenden zu Geschlecht und Gender wie „entwicklungspsychologische, genetische, neurowissenschaftliche und evolutionstheoretische Erklärungen“ (Jenderek, 2015, S. 59) hinterfragt werden.

In Feedbackrunden zum Seminar wurde deutlich, dass der Doing-Gender-Ansatz für die Studierenden oft schwer nachvollziehbar ist, da die Vorstellung, dass „Geschlechtereigenschaften“ Konstruktionen sind, bisher selten reflektiert wurde. Um die Studierenden genau dort abzuholen, werden stereotype Zuschreibungen von Verhaltensweisen und/oder Charaktereigenschaften gesammelt. Typischerweise werden hier u. a. genannt: Frauen sind emotionaler – Männer sind durchsetzungsfähiger, Frauen können besser kochen – Männer können besser Auto fahren etc. Im Anschluss an die Sammlung der Stereotype wird anhand von z. B. Unfallstatistiken, internationalen Vergleichen zu Care-Arbeit, Gender Pay Gap und vergeschlechtlichten Berufen diskutiert, wie diese Stereotype durch die gesellschaftliche Reproduktion des Doing Gender entstehen und aufrechterhalten werden.

Im Anschluss an die Erörterung der Wirkungsweise von Doing Gender werden geschlechterstereotype Zuschreibungen im schulischen Kontext aufgedeckt und das Konzept des heimlichen Lehrplans diskutiert. Dazu wird an die Erfahrungen der Studierenden angeknüpft und eine Sammlung von Situationen erstellt, in denen geschlechterstereotype Zuschreibungen durch Lehrende stattgefunden haben. Durch diese lebensweltliche und oft biografische Auseinandersetzung reflektieren die Studierenden, was Doing Gender ist und nutzen dieses Wissen für die schriftliche Reflexion der eigenen Situationsbeschreibung. Ziel ist die Reflexion geschlechtsspezifischer Stereotype, um Doing Gender im Schulalltag wahrnehmen und gesellschaftlich einordnen zu können.

3 Situationstypen

Die Situationsbeschreibungen und die darauf aufbauenden Reflexionen sind sehr unterschiedlich und spiegeln die Diversität der Studierenden wider. Es ist daher nicht möglich, in diesem Beitrag auf alle Aspekte einzugehen, die in den Portfolios in Bezug auf Genderreflexionen angesprochen wurden. Aus diesem Grund habe ich für diesen Beitrag drei Typen zusammengefasst, die sich in den fünf Semestern als wiederkehrende Muster gezeigt haben.

Weiblich-„Urdeutsch“-Körper

Der erste Typ von Situationsbeschreibungen wird von Studierenden geschrieben, die sich als weiblich markieren und aufgrund ihres äußeren Erscheinungsbildes, ihrer sozialen Herkunft und ihres Namens als weiß, deutsch und aus privilegierten sozialen Verhältnissen stammend gelesen werden. Im Seminar fällt es diesen Studentinnen oft schwer, eine Situationsbeschreibung zu verfassen, die eine Diskriminierungserfahrung beinhaltet.¹ Dies liegt daran, dass diese Studentinnen seltener von Diskriminierung betroffen sind, wie eine Studentin reflektiert: „Doch wusste ich bislang nicht, wie privilegiert ich in meiner Schulzeit war. Als Frau ohne Migrationshintergrund, die auf Unterstützung ihrer Familie hoffen konnte, habe ich die Schulzeit im Großen und Ganzen immer positiv gewertet.“ Trotz dieser Privilegien und einer positiven Schulerfahrung erinnern sich diese Schülerinnen an Mikroaggressionen, die sich in ihrem Fall auf den weiblichen Körper beziehen. Es werden Situationen aus dem Sportunterricht geschildert, in denen die Schülerinnen von einem männlichen Lehrer aufgrund ihres weiblichen Körpers ungleich zu den männlichen Schülern behandelt werden. Der Lehrer bewertet den weiblichen Körper als schwächer als den männlichen und begründet damit die geringere Aufmerksamkeit im Unterricht. Die Studentinnen reflektieren das Verhalten des Lehrers als Zuweisung in die Rolle des „schwächeren“ Geschlechts, was sie als Stereotyp empfinden.

Weiblich-Migrationshintergrund-Muslimisch

Der zweite Typ von Situationsbeschreibungen wird von Studierenden geschrieben, die sich als weiblich mit Migrationshintergrund (meist syrisch, afghanisch oder türkisch) und als Musliminnen (unabhängig davon, ob sie sich offen religiös zeigen, z. B. durch das Tragen eines Kopftuchs) beschreiben. In den Situationsbeschreibungen werden die Schülerinnen als aus sozial schwachen Familien stammend gelesen, da ihre Mütter als Hausfrauen arbeiten und ihre Väter einer gering bezahlten Erwerbsarbeit nachgehen. Die schlecht bezahlte Arbeit ist oft auf die Nicht-Anerkennung der erworbenen Abschlüsse in Deutschland zurückzuführen. Die Lehrkräfte vermuten, dass diese Mütter aufgrund religiöser Vorgaben nicht erwerbstätig sind. In den Situationsbeschreibungen wird geschildert, dass im Unterricht eine Diskriminierung durch die Lehrkräfte stattfindet, die den Schülerinnen eine niedrige soziale Position zuweist. Dies geschieht durch die Verbalisierung des Stereotyps, dass das Bemühen um gute Noten überflüssig sei, da aufgrund religiöser Einschränkungen nur das Dasein als Hausfrau möglich sei. Dieses Stereotyp wird auch von deutschen Lehrkräften mit Migrationshintergrund (re)produziert. Durch das Verhalten weisen die Lehrkräfte den muslimischen Migrantinnen eine Position in der Gesellschaft zu und sprechen ihnen gleichzeitig einen selbstbestimmten Berufsweg ab.

¹ Das führt häufig dazu, dass diese Studentinnen nicht von eigenen Erfahrungen berichten, sondern von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Mitschüler*innen, und dabei reflektieren, wie sie sich verhalten haben.

Männlich-Migrationshintergrund-Verhalten

Eine typische Situationsbeschreibung von Studierenden, die sich als männlich beschreiben, bezieht sich auf das erlebte Stereotyp, dass Schüler mit Migrationshintergrund als Störenfriede des Unterrichts wahrgenommen werden. Diskriminierung wurde erlebt, wenn Lehrer den Jungen mit Migrationshintergrund beschuldigten, gestört zu haben, obwohl er es nicht war. Versuchte der Schüler sich zu wehren und auf die ungerechte Behandlung hinzuweisen, wurde sein Einspruch als Versuch der Ausrede interpretiert. Dieser Versuch wurde als typisch für Jungen türkischer, afghanischer oder syrischer Herkunft gewertet, die Fehlverhalten nicht zugeben, sondern immer nach Ausreden suchen. Es findet also eine Zuschreibung durch die Lehrkräfte statt, dass grundsätzlich Jungen und insbesondere Jungen mit Migrationshintergrund den Unterricht stören und die Norm, Fehlverhalten zuzugeben, aufgrund ihrer kulturellen Sozialisation nicht erfüllen.

Diskussion

Die beschriebenen Situationstypen verdeutlichen, wie durch geschlechtsspezifische Zuschreibungen durch Lehrkräfte Gender als Merkmal sozialer Situationen alltäglich hergestellt wird und damit ein Doing Gender stattfindet. Die Rollenzuschreibung geht dabei mit Diskriminierungserfahrungen aufgrund von Körper, Religion und Ethnie einher. Findet bei Schülerinnen, die deutsch ohne Migrationshintergrund gelesen werden, eine Reduktion auf den weiblichen Körper als schwach im Gegensatz zum männlichen Körper statt, werden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aufgrund einer vermuteten kulturellen Sozialisation in ihnen zugewiesene Geschlechterrollen gedrängt. So erleben muslimisch gelesene Schülerinnen mit Migrationshintergrund, dass sie auf eine marginalisierte Rolle als Hausfrau ohne berufliche Karrierechancen reduziert werden, und Schüler mit Migrationshintergrund werden als unangepasste Störenfriede marginalisiert, die keine Verantwortung für ihr eigenes Handeln übernehmen.

4 Schlussbetrachtung

Das hier vorgestellte Seminarkonzept soll dazu dienen, den Studierenden über selbst erlebte oder beobachtete Situationen einen involvierten Zugang zu der Frage zu ermöglichen, wie Doing Gender wirkt. Im Seminar und in den Reflexionen werden Stereotype aufgedeckt, die das Erkennen von Doing Gender unterstützen und erste Impulse geben, das eigene Verhalten zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern (Winheller, 2015). Dadurch wird auch die Wirkmächtigkeit subjektiver Theorien aufgebrochen und die Studierenden müssen reflektieren, welche „quasiwissenschaftlichen Begründungen für angebliches geschlechtstypisches Verhalten“ (Jenderek, 2015, S. 59) sie möglicherweise selbst haben.

Aus den Bewertungen der Studierenden, die am Ende ihres Portfolios ein Fazit des Seminars ziehen, geht hervor, wie überrascht sie teilweise sind, dass Gender im-

mer noch eine Diskriminierungsdimension in der Schule ist: „Mir waren diese Vorurteile gegenüber den Geschlechtern immer als solche vorgekommen, Vorurteile eben. Dass Pädagogen und Pädagoginnen diese Vorurteile teilweise selbst unterstützen und dementsprechend bewerten, ist ein Unding für mich. Durch die Behandlung dieser Thematik, denke ich, wurde ich sensibilisiert. Durch eben jene Sensibilisierung ist es mir nun möglich mein Verhalten besser zu reflektieren und nicht in dieselben Muster zu verfallen, wie die Lehrer*innen, die ich damals kritisiert habe.“ Durch die Behandlung des Themas im Seminar und die schriftlichen Reflexionen wird eine Sensibilisierung der Studierenden erreicht und eine erste Reflexion angeregt, die zu Genderkompetenz führen kann: „Festgestellt habe ich auch, dass sich mein Bewusstsein im Alltag für das Thema Gender erhöht hat, da ich nun ein größeres Wissen um mögliche Folgen eines unangemessenen Umgangs habe.“ Um umfassende Genderkompetenz zu entwickeln, die auch im Schulalltag umgesetzt werden kann, braucht es aber mehr als ein Seminar.

Denn ich möchte zwei Besonderheiten des Seminarkonzepts hervorheben. Erstens ist das Thema Gender nur ein Teil des Seminarplans. Dies hat den Erfahrungshintergrund, dass sonst nur Personen teilnehmen, die bereits für das Thema Gender sensibilisiert sind. Mein Ziel ist es aber, auch jene Studierenden zu erreichen, die vom gesellschaftlichen Genderdiskurs abgeschreckt sind oder sich nicht mit dem Thema Gender auseinandersetzen wollen. So reflektiert eine Studentin: „Mich hat überrascht, dass [...] ich auch bei dem Thema Gender, welches ich sonst weniger präferiere, gute Texte für die Reflexion gefunden habe.“ Durch die Einbettung von Gender in verschiedene Diskriminierungsdimensionen wird deutlich, dass Gender eine zentrale Dimension ist, auch wenn dies bisher oft nicht wahrgenommen wurde. Denn es herrscht die Annahme, dass in unserer Gesellschaft die Gleichstellung der Geschlechter umgesetzt sei, was zu der Annahme führt, dass eine Dethematisierung von Geschlecht im Unterricht sinnvoll wäre.

Zweitens ist zu betonen, dass bewusst kein biografischer Zugang gewählt wurde (Winheller 2015). Zwar sind die Situationsbeschreibungen häufig biografisch geprägt, den Studierenden ist es jedoch freigestellt, ob sie im Seminar über ihre Erfahrungen berichten. Dieser Zugang wurde gewählt, da gerade Studierende mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen ungern als Opfer exponiert werden. Daher ist im Seminar eine behutsame Annäherung an Privilegien und unterschiedliche Lebenserfahrungen notwendig, weshalb nicht die eigene Biografie im Mittelpunkt steht. Durch die Wahl einer einzelnen Situation können die Studierenden selbst entscheiden, wie intensiv sie ihre eigene Biografie reflektieren.

Literatur

- Bartsch, A. & Wedl, J. (2015). Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 9–31). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839428221>
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Collien, I. & Nüthen, I. (2020). Was ist Gender? *Open Educational Resource – Zum Thema Gender*. <https://blogs.hoou.de/gender/>
- Fenstermaker, S. & West, C. (Hrsg.). (2002). *Doing Gender, Doing Difference: Inequality, Power, and Institutional Change*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203615683>
- Gildemeister, R. (2010). Doing Gender. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (S. 137–145). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92041-2_17
- Jenderek, L. (2015). Der Einsatz von geschlechterunterscheidenden Materialien in der Schule. In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender?: Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 47–66). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839428221>
- Karabulut, A. (2020). *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen: Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31181-0>
- Nguyen, T. Q. (2015). „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.“ *Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression*. <https://doi.org/10.25656/01:10620>
- Rendtorff, B. (2015). Thematisierung oder Dethematisierung. Wie können wir mit Geschlechteraspekten im Kontext von Schule umgehen? In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender?: Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 35–46). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839428221>
- Valtin, R. (2001). Geschlechtsspezifische Sozialisation in der Schule – Folgen der Koedukation. In W. Gieseke (Hrsg.), *Handbuch Frauenforschung* (S. 345–354). Leske + Budrich.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität—Intersektionalität—Diversity in der Erziehungswissenschaft*. UTB.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- Winheller, S. (2015). Biographische Selbstreflexion und Gender-Kompetenz. Ein Seminar-konzept für die universitäre Lehramtsausbildung zum Umgang mit geschlechterbedingter Heterogenität in der Schule. In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender?: Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 461–488). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839428221>

