

Hildesheimer Beiträge zur Fachdidaktischen Forschung

Nr. 11, Juli 2015

Linya Coers

Gender und Sachunterricht: Konstruiertes Geschlecht im didaktischen Kontext

Key words:

Gender, geschlechtsbezogene Sozialisation, Dokumentenanalyse

Herausgeber_innen der Hildesheimer Beiträge zur Fachdidaktischen Forschung:

Peter Frei, Katrin Hauenschild, Irene Pieper, Barbara Schmidt-Thieme
Centrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (CeLeB) – Abteilung 2: Forschung und
wissenschaftlicher Nachwuchs
Universität Hildesheim

Redaktion: Julia Rößling

ISSN 2193-5912

Verfügbar unter: <https://www.uni-hildesheim.de/celeb/forschung-und-wissenschaftlicher-nachwuchs/schriftenreihe>

Linya Coers

Gender und Sachunterricht: Konstruiertes Geschlecht im didaktischen Kontext

Abstract

Diesem Beitrag liegt ein interaktionstheoretischer bzw. sozialkonstruktivistischer Geschlechterbegriff zugrunde, der Geschlecht (*gender*) als Ergebnis sozialer Prozesse versteht (*doing gender*) und die *Natürlichkeit* von Geschlecht anzweifelt. Nach einer geschlechtertheoretischen Einführung wird der Frage nachgegangen, welches Geschlechtsverständnis sich in bildungspolitischen Vorgaben und Referenzdokumenten zum Sachunterricht manifestiert. Abschließend wird ein Ausblick gegeben, wie Geschlecht aus sozialkonstruktivistischer Perspektive Gegenstand des Sachunterrichts werden kann und welche professionsbezogenen Herausforderungen damit verbunden sind.

This paper is based on an *interaction theoretical* respectively a *social constructivist* gender term, which perceives sex and gender as a result of social processes (*doing gender*) and *doubts that sex is determined by nature*. After an introduction to the theory of gender from the perspective of sociology, the question is focused, which gender ratio becomes manifested both in education policy guidelines and in reference documents of Sachunterricht. Finally an outlook is given, how gender – in the presented understanding – can become the subject of Sachunterricht and which *occupational challenges are related to that*.

1 Geschlecht und geschlechtsbezogene Sozialisation

Geschlecht dient in unserer Gesellschaft als eines der zentralen Ordnungsprinzipien, Geschlecht gliedert unsere Gesellschaft in Männer und Frauen – eine selbstverständliche und häufig notwendig erscheinende Einteilung, die unsere Interaktion, unser Wahrnehmen und Denken strukturiert. Doch: welche Auswirkungen kann diese Einteilung haben, woher kommen die Kategorien *männlich* und *weiblich* – was ist Geschlecht?

1.1 Begriffsbestimmung

Grundlegend für die Bestimmung des *doing gender*-Konzepts – das auf einem sozialkonstruktivistischen bzw. interaktionstheoretischen Geschlechterbegriff basiert und diesen Ausführungen zugrunde liegt – sind u.a. die Studien von Kessler und McKenna (1978). Sie untersuchten in den 1970er Jahren Praktiken der Geschlechtskonstruktion von Transsexuellen sowie Mechanismen der Geschlechtsidentifikation und konstatieren, „that gender is a social construction, [...] 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). Diesen theoretischen Ansatz, dass es sich bei Geschlecht nicht um ein determiniertes, natürliches (von der Natur bestimmtes) Merkmal einer Person handelt, sondern um das Ergebnis sozialer Konstruktionsprozesse, die auf gesellschaftlich geteilten

Selbstverständlichkeiten beruhen, nehmen West und Zimmerman in ihrem 1987 veröffentlichten Aufsatz *Doing Gender* auf. Sie betonen besonders den Aspekt der interaktiven Dar- und Herstellung von Geschlecht: „gender is not a set of traits, nor a variable, nor a role, but the product of social doings of some sort. [...] gender itself is constituted through interaction“ (West & Zimmerman 1987, S. 129). Das Geschlecht wird verstanden als eine in Interaktionsprozessen hergestellte soziale Konstruktion – als etwas *Gemachtes* (= doing) – und somit weder als „etwas, was wir haben“ noch als „etwas, das wir sind“, sondern als „etwas, was wir tun“ (Mühlen-Achs 1998, S. 21). Zusammenfassend beschreibt das doing gender-Konzept also, „dass Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität als fortlaufender Herstellungsprozess aufzufassen sind, der zusammen mit faktisch jeder menschlichen Aktivität vollzogen wird“ (Gildemeister 2010, S. 137).

Mit dieser Kernaussage grenzt sich der doing gender-Ansatz von dem Modell der sex-gender-Relation ab. Die Unterscheidung von sex (biologisches, körperliches Geschlecht) und gender (soziales, kulturell geprägtes Geschlecht) richtete die Geschlechterforschung in den 1960er und 1970er Jahren mit dieser konzeptionellen Differenzierung neu aus (vgl. Riegraf 2010; Sauer 2013). Durch die Trennung von biologischem und sozialem Geschlecht konnte nun erstmals die Naturhaftigkeit von Geschlechterunterschieden zurückgewiesen werden, Geschlechterrollen wurden von der Natur *entkoppelt* und als Ergebnis historischer sowie gesellschaftlicher Entwicklungen verstanden. Nun konnte der in der Gesellschaft weit verbreiteten Meinung, dass die Benachteiligung der Frauen bzw. die Geschlechterhierarchien auf biologische Faktoren zurückzuführen seien, die Argumentation des *Gewordenseins* von Geschlechtsidentität, Geschlechtsrolle und Geschlechtszugehörigkeit entgegengebracht werden (vgl. Riegraf 2010; Tillmann 2010; Küppers 2012; Gildemeister 2008). Dennoch akzeptiert das sex-gender-Modell einen eigenständigen biologischen Faktor – durch die Akzeptanz von sex als biologischer Kategorie können folglich Unterschiede zwischen den Geschlechtern nach wie vor auf *Naturhaftigkeit* reduziert werden. Die interaktionistische Perspektive bestreitet diese naturhaft vorgegebene Zweigeschlechtlichkeit und definiert Geschlecht bzw. den Körper als „Effekt sozialer Prozesse, und nicht deren Basis“ (Küppers 2012, S. 8, vgl. Hirschauer 1989, S. 101). Um zwei Geschlechter unterscheiden zu können, müssen die beiden Kategorien *männlich* und *weiblich* vor dem Prozess der Entscheidung existieren – die Festlegung auf genau diese beiden Kategorien geht also dem menschlichen Körper voraus. Der (geschlechtliche) Körper wird als Resultat sozialer Prozesse bzw. kultureller Realität verstanden, da die Genitalien „Geschlechtszeichen nur im bereits bestehenden Kontext dieser Wirklichkeit sind“ (Hirschauer 1989, S. 101). Deutlich wird dieses Verständnis auch in der von Hagemann-White formulierten „Null-Hypothese“. Diese sagt aus, „daß es keine notwendige, naturhaft vorgeschriebene Zweigeschlechtlichkeit gibt, sondern nur verschiedene kulturelle Konstruktionen von Geschlecht.“ (Hagemann-White 1988, S. 230).

Wird Geschlecht als soziale Konstruktion verstanden und ein biologischer Faktor abgestritten, muss die Zweigeschlechtlichkeit in unserer Gesellschaft zwar als soziale Realität akzeptiert werden, sie ist aber nicht als biologische/natürliche Tatsache zu verstehen. Gildemeister und Wetterer (1992) beschreiben diese soziale Realität der Zweigeschlechtlichkeit folglich als „ein (kulturell produziertes) Mißverständnis“ (Gildemeister & Wetterer 1992, S. 230), das zu einer gesellschaftlich geteilten

Vorstellung von einer natürlich begründbaren Binarität führt. Auch West und Zimmerman (1987) negieren die natürliche Notwendigkeit von Geschlecht und bezeichnen die sogenannten biologischen Merkmale als sozial vereinbarte Kriterien: „Sex is a determination made through the application of socially agreed upon biological criteria for classifying persons as females or males“ (West & Zimmerman 1987, S. 127). Geschlecht bzw. Zweigeschlechtlichkeit ist damit nicht mehr ein Merkmal einer Person, sondern „ein Darstellungs- und Klassifikationsphänomen, ein Merkmal der Sozialorganisation“ (Hirschauer 1994, S. 668). Dabei ist Geschlecht als eine „ideal[...] psychosozial[...] Orientierungs- und sozial[...] Ordnungskategorie“ (Funk 2012, S. 468) zu verstehen, in der das „System der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White 1984, S. 25) den „personalen Bedürfnissen nach Zugehörigkeit und dem sozialen Bedürfnis nach Ordnung entgegen [kommt]“ (Funk 2012, S. 468). Nun agieren wir aber nicht nur in dieser in Bezug auf das Geschlecht dichotom ausgerichteten Gesellschaft, sondern reproduzieren die Kategorisierung von genau zwei Geschlechtern dabei stetig – wir sind also gleichermaßen Akteur_innen und Konstrukteur_innen des Systems der Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Hagemann-White 1984). Gleiches gilt für die Entwicklung von (Geschlechter-)Unterschieden, denn häufig schaffen wir Unterschiede erst, indem wir sie machen und ihnen Relevanz zusprechen (vgl. z.B. Hirschauer 2014).

Dass das System der Zweigeschlechtlichkeit im sozialen Miteinander nun als *natürlich* erscheint, hängt mit den sog. „Axiomatischen Basisannahmen“ (Hirschauer 1994, S. 672) über Geschlecht zusammen. Auf der Basis von Garfinkel (1967) und Kessler & McKenna (1978) formuliert Hirschauer erstmals für den deutschsprachigen Raum, welche *Alltagstheorien* über Geschlecht gesellschaftlich verankert sind und somit das *Alltagswissen* über die Geschlechter maßgeblich bestimmen:

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. Hirschauer 1994).

Dieses *Wissen* funktioniert für Angehörige unseres Kulturkreises als „selbstverständlicher und nicht-hinterfragter Hintergrund von Wahrnehmungsprozessen und Begründungsfiguren“ (ebd., S. 672) und entspricht den bereits von Kessler und McKenna beschriebenen „socially shared, taken-forgranted methods which members use to construct reality“ (Kessler & McKenna 1978 pp. Vii). Diese Annahmen, die i.d.R. die Basis für doing gender-Prozesse in unserer Gesellschaft bilden, gelten, auch wenn inzwischen bekannt ist, dass eine biologische Bestimmung des Geschlechts keinesfalls eindeutig und objektiv ist (vgl. Küppers 2012). Der Biologe und Sozialwissenschaftler Heinz-Jürgen Voß beispielsweise betont die gesellschaftliche Konstruktion der Geschlechtsbinarität und hebt hervor, dass eine absolute Differenzierung in *männlich* und *weiblich* nicht zu beweisen ist. Voß konstatiert: „Biologisch gibt es viele Geschlechter“ (Voß 2010, S. 1) und „biologisches Geschlecht ist ein Produkt von Gesellschaft“ (Voß 2013, S. 87). Das Alltagswissen um die Zweigeschlechtlichkeit basiert demnach nicht auf biologischem oder physiologischem Wissen, sondern rekuriert allein auf Darstellungsleistungen auf der einen und der Interpretation dieser

Darstellungen auf der anderen Seite, durch die wir Geschlecht *herstellen* (vgl. Gildemeister 2010, S. 140).¹

Im Verlauf des Beitrages wird der Begriff Gender nun synonym zu Geschlecht verwendet. Damit ist – dies ist den bisherigen Ausführungen zu entnehmen – ausdrücklich *nicht* das soziale Geschlecht als Pendant zum biologischen Geschlecht gemeint. In der Geschlechtersoziologie wird diese Unterscheidung in sex und gender heute ebenfalls kaum noch verwendet (vgl. Küppers 2012). Gemeint ist Geschlecht als komplexes Ergebnis sozialer Prozesse im Sinne interaktionstheoretischer/sozialkonstruktivistischer Ansätze, wie in diesem Kapitel beschrieben.

1.2 Geschlechtsbezogene Sozialisation

Der in diesem Beitrag verwendete Geschlechterbegriff wird in engem Zusammenhang zu Sozialisationsprozessen gesehen, denn erst durch Sozialisation werden Mechanismen der Geschlechtskonstruktion (also der Dar- und Herstellung sowie der Interpretation des Geschlechts) angeeignet und (re-)produziert – sie *vollziehen* sich ständig in Sozialisationsprozessen. Daraus folgt, dass Geschlecht als ein Merkmal zu verstehen ist, „dessen Erwerb, Erhalt und Ausfüllung eingebettet ist in die Sozialisationsprozesse des Mitgliedwerdens allgemein“ (Faulstich-Wieland 2008, S. 241). Den Beginn des Sozialisationsprozesses stellt (spätestens) die Geburt dar, bei der das Individuum aufgrund primärer Geschlechtsmerkmale einem der beiden Geschlechter zugeordnet wird². Es findet eine Geschlechtszuweisung statt, „die lebenslange Geltung beansprucht und den ersten Schritt in einem fortwährenden Sortierungsvorgang bildet“ (Herwartz-Emden, Schurt & Waburg 2012, S. 68). Bewusst oder unbewusst werden mit dem Geschlecht bestimmte Erwartungen verbunden, es zeigen sich geschlechtsbezogene Reaktionsspektren und bestimmte Handlungsdeutungen werden vor dem Hintergrund des Geschlechts ausgelöst. Resultierend daraus werden gegenüber Jungen und Mädchen unterschiedliche Interaktionsformen und Handlungsweisen gezeigt (vgl. Bilden 1991; Hunger 2010) – die mit dem Geschlecht eines Kindes verbundenen Erwartungshaltungen „beeinflussen die Deutung aller Lebensäußerungen eines Kindes“ (Hagemann-White 1984, S. 50).

Im Verlauf des Sozialisationsprozesses lernen Kinder, was es bedeutet, als Junge oder Mädchen Teil unserer Gesellschaft zu sein, sie erkennen, was die Zuordnung zu ihrem Geschlecht meint und sie verstehen, was mit dem *Männlich-* oder *Weiblichsein* verbunden ist. Durch doing gender entsteht dabei Verhaltenssicherheit: Indem sich Kinder in Interaktionen immer wieder (permanent) als Junge oder Mädchen inszenieren (durch Kleidung, Gestik, Stimme etc.), diese Dar- und Herstellung vom Gegenüber interpretiert wird (so dass ein Geschlecht *erkannt* werden kann) und die Kinder selbst ihren Interaktionspartner_innen Gleich- oder Gegengeschlechtlichkeit zuschreiben, entwickelt die eigene Geschlechtszugehörigkeit Kontinuität (vgl. Faulstich-Wieland 2008). Gleichzeitig erkennen Kinder im Kontext dieser Prozesse – nämlich durch

¹ Zu einer Abbildung der Darstellungs- und Interpretationsmechanismen vgl. beispielsweise Hirschauer 1989.

² Durch eine Änderung im Personenstandsgesetzes ist es seit dem 01.11.2013 möglich, kein Geschlecht festzulegen, sollte eine Bestimmung nicht eindeutig möglich sein (z.B. im Falle von Intersexualität): „Kann das Kind weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden, so ist der Personenstandsfall ohne eine solche Angabe in das Geburtenregister einzutragen“ (PStG, §22 (3)).

erhaltene Rückmeldung auf ihr Verhalten – was in ihrem Kulturkreis für die Geschlechter als *normal* (typisch) und was als *abweichend* (untypisch) gilt (vgl. Hunger 2010; Hagemann-White 1984). Dabei wird das System der Zweigeschlechtlichkeit immer wieder reproduziert und die Binarität der Geschlechter tradiert, denn im Zuge dieser Prozesse nehmen Kinder auch Rollenstereotype, Vorurteile, Geschlechterhierarchien und -bilder in ihre Wissensbestände auf (vgl. z.B. Lorber 2003; Bilden 1991).

Definiert werden Geschlechterstereotype als „kognitive Strukturen, die sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern enthalten“ (Eckes 2010, S. 179). Degner, Meiser und Rothermund beschreiben Stereotype als verallgemeinerte Assoziationen bezüglich einer sozialen Gruppe, die häufig Verzerrungen unterliegen, durchaus aber objektive Gegebenheiten widerspiegeln, primär den Inhalt bzw. die Struktur einer mentalen Repräsentation umfassen und auf Erfahrungen bzw. Wahrnehmungen beruhen. Verbreitet sind beispielsweise die stereotypen Verbindungen von ‚Frau‘ mit Wärme und Gemeinschaftsorientierung und auf der anderen Seite die Verknüpfung von ‚Mann‘ mit Kompetenz und Selbstbehauptung (vgl. Degner, Meiser & Rothermund 2009). Ergänzend zu Stereotypen wird unter dem Vorurteil die eher affektive Komponente solcher Assoziationen verstanden, die eng mit subjektiven Bewertungen verknüpft ist. Vorurteile bauen häufig auf allgemeinen Stereotypen auf, sind dabei relativ stabil und die damit verbundenen Bewertungen sind überwiegend negativ (vgl. ebd.). Geschlechterrollen bzw. -rollenbilder nehmen dann konkret das Verhalten von Männern und Frauen in den Fokus, wobei die Betonung dabei „auf den sozial geteilten Verhaltenserwartungen, die sich auf Individuen aufgrund ihres sozial zugeschriebenen Geschlechts richten“ (Eckes 2010, S. 178), liegt.

Zusammenfassend lassen sich folgende Einflussfaktoren kennzeichnen, die im Kontext geschlechtsbezogener Sozialisation als besonders relevant einzuordnen sind:

1. In der Phase der frühen Kindheit tragen die Eltern bzw. primären Bezugspersonen dazu bei, *vergeschlechtlichte Persönlichkeitsstrukturen* zu entwickeln, die aus der Interaktion zwischen Kind und gleich- bzw. gegengeschlechtlichem Elternteil entstehen (vgl. Connell 2013).
2. Die Kinder werden – je nach dem bei der Geburt zugeschriebenen Geschlecht – mit unterschiedlichen Sozialisationseinflüssen konfrontiert: sie müssen sich mit geschlechtsbezogenen Rollen- und Verhaltenserwartungen auseinandersetzen, die i.d.R. auch allgemein gesellschaftlich geteilt werden. Gleichzeitig agieren und reagieren Mitmenschen unterschiedlich mit bzw. auf Mädchen und Jungen/Männer und Frauen – es zeigen sich also gegenüber beiden Geschlechtern *unterschiedliche Behandlungsmuster* (vgl. Trautner 2006).
3. Die Geschlechtssozialisation wird beeinflusst durch männliche und weibliche *Verhaltensmodelle in der (sozialen) Umwelt* (vgl. ebd.). Durch diese Einflussgrößen lernt also jeder Mensch, was es vor dem jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Hintergrund bedeutet, ein Mann oder eine Frau zu sein. Durch seine Position als zentrales Ordnungskriterium und Strukturierungsprinzip unserer Gesellschaft nimmt das Geschlecht bzw. das

Erlernen von Geschlechtlichkeit den Stellenwert einer übergeordneten Entwicklungsaufgabe ein (vgl. z.B. ebd.; Küppers 2012).

Im Grundschulalter haben Kinder die oben beschriebenen *Axiomatischen Basisannahmen* über Geschlecht bereits verinnerlicht: Sie kennen ihr eigenes Geschlecht und können dieses unter Bezug auf körperliche Merkmale vom anderen unterscheiden; sie haben gelernt, dass ihr Geschlecht zeitlich stabil ist (es sich also im Lebensverlauf nicht ändert) und sie haben bereits erkannt, dass das eigene Geschlecht unabhängig von äußeren Einflüssen ist (vgl. Kohlberg 1996/1976; Pinquart, Schwarzer & Zimmermann 2011; Lohaus & Vierhaus 2013). Inzwischen wird kritisch hinterfragt, ob die Entwicklung der Geschlechtsidentität tatsächlich zu einem fixen Punkt im Leben – aus entwicklungspsychologischer Perspektive z.B. die Vollendung des dritten Lebensjahres – abgeschlossen ist oder ob sie nicht vielmehr wandelbar im Lebensverlauf sein kann (vgl. Richter-Appelt 2012).

Im Alter von ca. sechs Jahren ist die geschlechtsbezogene Sozialisation aber bereits weit vorangeschritten und Kinder *wissen* (vermeintlich) viel über die beiden Geschlechter und über Geschlechterdifferenzen – dass dieses *Wissen* lediglich auf Alltagstheorien beruht, die nicht dem (wissenschaftlichen) Kenntnisstand entsprechen, und dass ihre Kenntnisse vor allem das Ergebnis sozialer Konstruktions- und Interaktionsprozesse (doing gender) sind, ist ihnen wohl kaum bewusst.

Es schließen sich nun die Fragen an, wie das von den Kindern mitgebrachte und durch die Geschlechtersozialisation beeinflusste Alltagswissen im Sachunterricht bewusst und reflektiert aufgegriffen werden kann: Wie kann im Grundschulalter ein Verständnis für die Konstruiertheit von Geschlecht grundgelegt werden? Wie lässt sich Sensibilität für die Mechanismen der Herstellung von Geschlecht schaffen? Wie kann der Sachunterricht dazu beitragen, dem Verständnis von Naturhaftigkeit der Geschlechter entgegenzuwirken? Und: Welche Herausforderungen ergeben sich daraus für den Lehr-Lernprozess?

2 Gender als Gegenstand im Sachunterricht

2.1 Der Versuch einer *Standortbestimmung* – Vorgaben und Referenzdokumente

Sozialisation wird als Themenbereich der sozialwissenschaftlichen Perspektive im Perspektivrahmen Sachunterricht aufgeführt und beinhaltet u.a. *Geschlecht* als zu lernendes Konzept (vgl. GDSU 2013). „Die Gestaltung des eigenen Lebens wird durch herkunfts-, geschlechtsspezifische und kulturelle Normen und Werte beeinflusst, die Handlungsspielräume einengen, die aber selbst auch Wandlungen unterliegen und die beeinflussbar sind“ (ebd., S. 36) – so die einleitenden Worte zu diesem Themenbereich. Die genannten Faktoren (Herkunft, Geschlecht, Kultur), die in Form von Normen und Werten das eigene Leben beeinflussen, werden gleichzeitig sowohl als wandelbar als auch als handlungsbeeinflussend beschrieben. Im Kontext einer interaktionstheoretischen Auslegung von Geschlecht beschreibt diese Definition aus dem Perspektivrahmen also bereits zentrale Aspekte von Gender: es bestimmt als Ordnungskriterium und Kategoriensystem unser tägliches Leben, somit ist Geschlecht (auch) handlungsleitend. Gleichzeitig ist gender ein Ergebnis sozialer Prozesse; das

Geschlecht ist keine starre Determinante, sondern wandelbar. Dabei ist das, was Geschlecht *ist*, immer auch historisch bestimmt. Zuschreibungen wie Geschlechterrollen oder -stereotype sind das Ergebnis gesellschaftlicher wie historischer Prozesse. Gleiches gilt für die Konstruktions- und Darstellungsmechanismen, mit denen Geschlecht in Interaktionen hergestellt bzw. präsentiert wird (eine Hose ist inzwischen beispielsweise kein Kleidungsstück mehr, das ausschließlich Männlichkeit repräsentiert. Bis teilweise ins frühe 20. Jahrhundert hinein wäre eine Frau in Hosen undenkbar gewesen).

Ausgehend vom Perspektivrahmen Sachunterricht ist auf den ersten Blick also anzunehmen, dass in der Fachdidaktik Sachunterricht durchaus bereits ein Verständnis für die soziale Konstruiertheit von Geschlecht, für die Wandelbarkeit und die Einflussstärke von Gender, verankert ist. Auf den zweiten Blick ist diese Annahme jedoch einzuschränken. Der verwendete Begriff *Geschlechtsspezifik* ist heute durchaus umstritten – einige Autor_innen bezeichnen ihn sogar seit der sog. Null-Hypothese von Hagemann-White aus den 1980er Jahren als „überholt“ (Kampshoff & Wiepcke 2012, S. 2). Er legt die Vermutung nahe, dass es *typische* (= spezifische), klar zuzuordnende Eigenschaften und Merkmale von Männern und Frauen bzw. Mädchen und Jungen gäbe und trägt so dazu bei, die in unserer Gesellschaft verankerten Vorstellungen von Naturhaftigkeit und Dichotomizität des Geschlechts (siehe Axiomatische Basisannahmen) zu tradieren, anstatt statische Geschlechtergrenzen abzubauen (vgl. ebd.). Die durch den Terminus verstärkte Tradierung der Geschlechtsbinarität, die Betonung von genau nur zwei Optionen: entweder männlich *oder* weiblich zu sein, führt letztlich zu Diskriminierungen – im System der Zweigeschlechtlichkeit werden Menschen ausgeschlossen (z.B. intersexuelle Personen, von denen in Deutschland laut des Vereins „Intersexuelle Menschen“ ca. 80.000-120.000 leben (vgl. Veith 2012)). Darüber hinaus verschleiert der Begriff der Geschlechtsspezifik die Tatsache, dass es innerhalb einer Geschlechtergruppe weit mehr und größere Unterschiede gibt, als zwischen den Geschlechtern (vgl. z.B. Trautmann & Wischer 2011), so dass möglicherweise Heterogenitätsdimensionen, Differenzen und Varianzen aus dem Blick geraten, deren genauere Betrachtung bzw. Einbezug gewinnbringend für den (Sach-)Unterricht sein könnten.

Die in der Geschlechtersoziologie überholte sex-gender-Relation als konzeptionelles Geschlechterverständnis findet sich im Perspektivrahmen Sachunterricht besonders in den Kompetenzbeschreibungen des perspektivenvernetzenden Themenbereichs Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe wieder: „Schülerinnen und Schüler können [...] 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“ (GDSU 2013, S. 82). Wird dieses Zitat im Rahmen der vorgestellten Überlegungen kritisch betrachtet, fällt einiges auf:

- Mädchen und Jungen werden biologische Gemeinsamkeiten und Unterschiede zugesprochen. Es existiert also die biologische Kategorie sex – ein in der Geschlechtersoziologie kaum noch verwendeter Ansatz (siehe 1.1).
- Offen bleibt, ob es sich bei den individuell und kulturell verschieden ausgelebten Geschlechterrollen um soziale Konstruktionen handelt, oder ob

diese auf den vermeintlich biologischen Unterschieden/Gemeinsamkeiten beruhen – möglicherweise wird hier sogar das soziale Geschlecht abgestritten und von einem rein biologischen Ansatz ausgegangen.

- Auch hier wird der aus oben genannten Gründen inzwischen veraltete Begriff der *Geschlechtsspezifik* verwendet.
- Wie alle Kompetenzbeschreibungen im Perspektivrahmen beginnt auch diese mit der Formulierung *Schülerinnen und Schüler können ...* – ein sprachliches Element, das zur Tradierung der Geschlechtsbinarität führt. Es werden genau zwei Optionen angeboten (männlich *oder* weiblich sein), die letztendlich die Vorstellungen von Naturhaftigkeit und Dichotomizität des Geschlechts weitergeben und zu Diskriminierungen und Ausschluss einzelner Personen führen können (siehe oben). Eine begriffliche Alternative könnte z.B. *Lernende* sein.

Erste Ergebnisse einer Dokumentenanalyse der deutschen Lehr- bzw. Rahmenpläne/Kerncurricula zeigen darüber hinaus, dass die Verortung des (sozialwissenschaftlichen) Gegenstands *Geschlecht* im Sachunterricht auf dieser strukturellen Ebene durchaus heterogen ist.

So ist der Inhalt „Mädchendinge/Jungendinge“ (KM BW 2004, S. 98) in Verbindung mit der Kompetenzanforderung „Die Schülerinnen und Schüler können die Unterschiedlichkeit der Geschlechter wahrnehmen und respektieren“ (ebd.) in dem baden-württembergischen Bildungsplan Grundschule für den Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur dem Kompetenzbereich „Menschliches Leben“ (genauer: „Ich – du – wir: zusammen leben, miteinander gestalten, voneinander lernen“, Klasse 2) (ebd.) zugeordnet. Der Gegenstand Geschlecht wird hier dem sozialwissenschaftlichen Spektrum zugeordnet, allerdings liegt der Schwerpunkt deutlich auf Differenzen (*Unterschiedlichkeit der Geschlechter*): Es wird nicht das Hinterfragen oder das Anbahnen einer kritisch-fragenden Haltung zur Konstruiertheit sozialer Geschlechterrollen fokussiert. Anstelle von *Verstehen* des Geschlechts/der Geschlechtlichkeit geht es vielmehr um das Wahrnehmen von Unterschieden (die vorausgesetzt werden, andernfalls wären sie nicht wahrnehmbar) – das trägt, wie oben beschrieben, nicht zum Abbau von Differenzen, sondern zur Tradierung der Binaritätsannahme bei, und gleichzeitig werden vermeintlich biologische Unterscheidungskriterien ins Zentrum gerückt (Tradierung der Naturhaftigkeitsannahme). Diese Differenzkonzepte stehen immer in der Gefahr, „die bestehenden Geschlechterstereotype und -verhältnisse zu verfestigen, statt sie zu verändern“ (Budde 2010, S. 46).

Im Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht der Länder Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern findet sich eine differenziertere Beschreibung des Gegenstandes, der hier ebenfalls (eher) im sozialwissenschaftlichen Kontext eingeordnet wird (Themenfeld „Sich selbst wahrnehmen“, Klasse 2/4). Bereits in der Beschreibung des Inhaltsfeldes wird deutlich, dass ein kritisch-fragender Umgang mit Geschlecht zugrunde liegt und dieser auch im Unterricht fokussiert wird: „Das Infragestellen geschlechtsspezifischer Rollenerwartungen ermöglicht es, die eher dem anderen Geschlecht zugeschriebenen Verhaltensweisen zu überprüfen und gegebenenfalls zu übernehmen.“ (MBS, SenBJS & MBWK MV 2004, S. 27).

Zugeordnete Inhalte sind „Rollenverhalten und -erwartungen“ sowie „Rollenklischees“ (ebd., S. 31), die mit der Anforderung „Verhalten von Mädchen und Jungen vergleichend beschreiben“ (ebd.) verbunden werden. Auch hier wird zunächst eine deskriptive Ebene eingenommen (*beschreiben*), die Zweigeschlechtlichkeit fokussiert. Sie wird aber durch die Anforderungen und Inhaltsbeschreibungen für die Jahrgangsstufen 3/4 erweitert. Hier werden die Inhalte „Mädchen – Jungen, Frauen – Männer in der Familie“, „Darstellungen von Geschlechterrollen in Medien und Werbung“, „hetero- und homosexuelle Lebensweisen“ (ebd., S. 38) mit der Anforderung, „sich mit Geschlechterrollen auseinander setzen“ (ebd.), verknüpft. Dieser Operator (*sich auseinandersetzen mit*) lässt auf Reflexion, kritisches Fragen, Argumentieren etc. als angestrebte geistige Handlungen im Lehr-Lernprozess und somit auf eine vertiefende Auseinandersetzung mit Geschlecht schließen, die den Abbau von Geschlechterhierarchien begünstigt und Möglichkeiten eröffnet, Stereotype/Rollenbilder zu hinterfragen; diese Ebene kann durch reine *Oberflächenbeschreibungen* nicht erreicht werden.

Eine andere Facette zeigt sich im Rahmenplan Grundschule/Teilrahmenplan Sachunterricht des Landes Rheinland-Pfalz. Die Kompetenz „Den eigenen Körper kennen und sorgsam mit ihm umgehen“ (MBFJ 2006, S. 21) – eingeordnet in die Perspektive Natur/Natürliche Phänomene und Gegebenheiten – wird u.a. ausdifferenziert in „Jungen und Mädchen in ihrer Verschiedenheit erkennen und respektieren“. Dabei werden „körperliche Merkmale“, „Rollenverhalten“, „Vorbereitung auf die Pubertät“ (ebd.) als Konkretisierungsbeispiele genannt. Rollenverhalten wird hier als natürliches Phänomen, als Naturtatsache, eingeordnet und gleichzeitig wird die Verschiedenheit von Jungen und Mädchen als *Ursprünglichkeit* benannt, die es zu erkennen gilt. Besonders deutlich wird dies erstens durch die Zuordnung von *Rollenverhalten* zur Perspektive *Natur* und zweitens durch die enge inhaltliche Kopplung mit körperlichen Merkmalen bzw. sexualpädagogischen Aspekten. Hier zeigt sich nicht nur eine geschlechtertheoretische Position, in der selbst die soziale Konstruktion von Rollenbildern/Geschlechterrollen in Abgrenzung zum biologischen Geschlecht (sex-gender-Modell) aus den 1960er und 1970er Jahren nicht eingeflossen ist, sondern in der überdies Rollenverhalten als *natürlich/determiniert, bzw. als Naturphänomen* eingeordnet wird. Es erscheint vor dem Hintergrund dieser normativen Setzungen besonders fragwürdig, ob das kritische Hinterfragen dieser Positionen sowie das gemeinsame Dekonstruieren von Rollenbildern und die damit verbundene *Entlarvung* selbiger als soziale Konstruktion im Unterricht angebahnt werden (können).

Eine Durchsicht aller Rahmenpläne/Curricula zum Sachunterricht (auch Heimat- und Sachunterricht sowie Fächerverbund Mensch, Natur, Kultur) zeigt, dass zehn der 14 Dokumente³ eine sozialwissenschaftliche Perspektive auf Geschlecht auf den ersten Blick berücksichtigen. Vorgeschlagen wird zumeist eine Thematisierung von Rollenbildern, -erwartungen, -klischees oder -zuweisungen. Die Verortung des Gegenstands Geschlecht ist aber sehr heterogen: Häufig werden sozialwissenschaftliche Aspekte an die Sexualerziehung geknüpft und Themenfeldern wie *Mensch, Tier und Pflanze* (Saarland) oder *Natürliche Phänomene und Gegebenheiten* (Rheinland-Pfalz) zugeordnet. Es finden sich aber ebenso Einordnungen in sozial- und kulturwissenschaftliche Inhaltsbereiche wie *Ich und wir*

³ Ergänzende Dokumente/Hinweise zur Sexualerziehung werden nicht berücksichtigt.

(Schleswig-Holstein) oder *Gesellschaft und Politik* (Niedersachsen). Interessant sind vor allem die Operatoren bzw. geistigen Handlungen, mit denen die entsprechenden Kompetenzbeschreibungen oder Anforderungen genauer definiert werden: wahrnehmen/erkennen und respektieren, vergleichend beschreiben/beschreiben, sich auseinandersetzen mit/Auseinandersetzung mit, reflektieren, benennen, akzeptieren. Diese Handlungen beziehen sich inhaltlich beinahe immer auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Verschiedenheit oder Verhaltensweisen von Mädchen/Frauen und Jungen/Männern.

Es wird also deutlich, dass die Anforderungen im Kontext der sozialwissenschaftlichen Thematisierung von Geschlecht kaum über die deskriptive Ebene hinausgehen – eine kritisch-fragende Auseinandersetzung, das Dekonstruieren von Geschlechterrollen als soziale Konstruktionen, das Hinterfragen von Rollenbildern und Geschlechterhierarchien ist selten inkludiert. Dabei wird der Fokus auf Differenzen, Verschiedenheiten sowie auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Verhalten gelegt, so dass die Binarität der Geschlechter weiter betont und tradiert wird, anstatt die Lernenden für individuelle Perspektiven und Möglichkeiten jenseits des Systems der Zweigeschlechtlichkeit zu öffnen, dabei Differenzen abzubauen und sie nicht fortwährend zu betonen.

2.2 Warum Geschlecht als Gegenstand des Sachunterrichts?

Die Ausführungen zeigen bis hierher, dass normative Setzungen in Form von Rahmenplänen/Curricula sozialkonstruktivistische Ansätze als Basis für das Geschlechterverständnis eher ausblenden bzw. diese geschlechtersoziologische Perspektive kaum Berücksichtigung findet. Es dominiert eine differenzorientierte Sichtweise auf Geschlecht, die auf der Annahme der Zweigeschlechtlichkeit beruht, sodass Vielfalt und Heterogenität innerhalb, neben und zwischen den Kategorien *Männlich* und *Weiblich* nicht wahrgenommen werden können. Diese Sicht schränkt Handlungsmöglichkeiten ein und ist letztendlich auch an der Reproduktion und Fortschreibung von Stereotypen beteiligt (vgl. Budde 2010).

Dabei bringt der Sachunterricht in seiner Konzeption durchaus einige Chancen mit, Geschlecht als soziale Konstruktion im Unterricht zu thematisieren und so aktuellen Forderungen nach dem Einbezug dieses Ansatzes in Lehr-Lernprozesse nachzukommen. Denn auch wenn es Einwände gegen eine Thematisierung von Geschlecht in pädagogischen Kontexten gibt – z.B. der gesamtgesellschaftlich „abnehmende[...] Problematisierungswille“ (Budde & Blasse 2014, S. 14) sowie die „abnehmende Problematisierungsnotwendigkeit“ (ebd., S. 15) – lassen sich Argumente für den Gegenstand Geschlecht im Unterricht vorbringen.

Geschlecht ist nicht nur eine gesellschaftliche Ordnungskategorie, sondern nimmt auch eine wichtige Position im Kontext der Identitätsbildung ein. 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“ (ebd., S. 16). Wie oben bereits beschrieben, ist die Entwicklung der Geschlechtsidentität im Grundschulalter weit vorangeschritten und die Kinder nutzen Geschlecht als Identitätskategorie. Wird Bildung im Zusammenhang mit den Aufgaben und Zielen des Sachunterrichts auch 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/Geschlechtsidentität als sachunterrichtlicher Gegenstand Berücksichtigung finden.

Für eine unterrichtliche Thematisierung spricht darüber hinaus, dass Geschlecht als eine der zentralen gesellschaftlichen Ungleichheitskategorien wirksam wird (vgl. Budde & Blasse 2014). Ist es Ziel des Sachunterrichts, die Lernenden bei der Erschließung ihrer Lebenswelt (diese inkludiert unser gesellschaftliches Gefüge) zu unterstützen, also mit den Kindern „Anfänge und Möglichkeiten des Welterschließens und Weltverstehens zu erarbeiten“ (Köhnlein 2012, S. 14f.), kann eine für unser gesellschaftliches und soziales Zusammenleben so zentrale Kategorie wie Geschlecht nicht ignoriert werden. Erst das Verstehen gesellschaftlicher Zusammenhänge, Gefüge und Prozesse – die mehr oder weniger durch Geschlecht bzw. geschlechtsbedingte Ungleichheiten geprägt sind – kann letztlich zu kompetentem, partizipativem und selbstständigem Handeln innerhalb eines Gesellschaftssystems führen (vgl. z.B. GDSU 2013; Köhnlein 2012).

Ein weiteres Argument für den Unterrichtsgegenstand Geschlecht ist dessen exemplarischer Charakter. Die Konstruktionsbedingungen von Geschlecht und die mit dieser Kategorie verbundenen Annahmen (wie Naturhaftigkeit, Konstanz und Dichotomizität) bilden „einen Präzedenzfall für die Analyse von Wirkungsweisen sozialer Differenzkategorien“ (Budde & Blasse 2014, S. 16). Anhand der Kategorie Geschlecht lassen sich also „allgemeinere Zusammenhänge, Beziehungen, Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Widersprüche, Handlungsmöglichkeiten erarbeiten“ (Klafki 1996, S. 275), die das von Heterogenität geprägte Gesellschaftsgefüge mitbestimmen, und nicht zuletzt lassen sich inhärente Strukturen und Annahmen bezüglich der Geschlechtskategorie auf andere soziale Differenzkategorien übertragen.

Geschlecht spielt bildungspolitisch in den unterschiedlichsten Zusammenhängen nach wie vor eine wichtige Rolle, wird in verschiedenen Facetten gesellschaftlich diskutiert⁴ und lässt sich – das konnte bis hierher deutlich werden – auch als Gegenstand des Sachunterrichts in der Grundschule legitimieren. Es ist ein für die Lernenden *bedeutsamer* Gegenstand: Geschlecht entsteht in sozialer Interaktion, ist sowohl für das gegenwärtige als auch für das zukünftige Leben von Kindern bedeutsam und repräsentiert einen relevanten Sachverhalt, dessen Verstehen die Orientierung in unserer Welt und die verstehende Teilhabe an unserer Kultur und Gesellschaft erleichtert (vgl. Köhnlein 2012). *Zugänglich* wird das komplexe Feld ‚Geschlecht‘ im Sinne sozialkonstruktivistischer Ansätze durch Repräsentationen in der kindlichen Lebenswelt (vgl. ebd.) – so finden sich Rollenbilder und -stereotype beispielsweise bereits in der an Kinder gerichteten Werbung. Durch die Auseinandersetzungen mit je ganz eigenen (geschlechtsbezogenen) Sozialisationserfahrungen und der eigenen Biografie lassen sich darüber hinaus individuelle Zugänge im Unterricht schaffen, die den je eigenen Verstehensfähigkeiten entsprechen (vgl. ebd.). Durch funktionale

⁴ Einige Beispiele: „Schule kann Gleichberechtigung lehren“ (GEW-Newsletter 2007), „So unterscheiden sich die Gehirne von Mädchen und Jungen“ (Die Welt, 26.05.14), „PISA-Ergebnisse: Jungs sind besser als Mädchen“ (Spiegel Online, 01.04.14), „Frauen bekommen 22 Prozent weniger Lohn als Männer“ (Die Zeit, 18.03.2014), „Schule fördert die Bedürfnisse von Jungen nicht“ (Weser-Kurier, 24.07.2014), „Männer an Grundschulen: Herr Lehrerin“ (FAZ, 03.01.2014).

Aspekte der Geschlechterthematik zeigt sich die *Ergiebigkeit* des Gegenstandes: besonders die Funktion als soziales Ordnungs- und Differenzierungskriterium macht Geschlecht „ergiebig für das Weltverstehen und für Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens“ (ebd., S. 30). Zudem bietet der Gegenstand verschiedene und vielfältige Inhalte wie Rollenbilder, Stereotype, Diskriminierung und Ausgrenzung, Gleichstellungsgeschichte, Differenzierungen und Ordnungen, gesellschaftliche Normen etc. an, die vor dem Hintergrund jeder Lerngruppe individuell rekonstruiert und mit verschiedenen Intentionen in den Unterricht einfließen können.

Welche Möglichkeiten und Chancen mit einer Thematisierung von Geschlecht aus sozialwissenschaftlicher Perspektive im Sachunterricht verbunden sind und welche Ansätze zur unterrichtlichen Umsetzung damit verbunden sein können, soll im Folgenden kurz skizziert werden.

2.3 Chancen und Umsetzungsmöglichkeiten (für den Sachunterricht)

Rollen- und Geschlechterbilder kritisch hinterfragen

Indem Lernende dabei unterstützt werden, eigene Vorstellungen von Geschlecht zu entwickeln – beispielweise durch die gemeinsame Reflektion medial repräsentierter Geschlechterbilder, die dabei als konstruiert (vom Menschen geschaffen) enttarnt werden –, können Kinder im Sachunterricht dazu angeleitet werden, individuelle Bewertungsmuster zu entwickeln und vermittelten Rollenbildern kritisch-fragend gegenüber zu stehen. Darauf aufbauend lassen sich Geschlechterungleichheiten und -hierarchien im Unterricht thematisieren, die sich in Form von ungleichen Gehältern, Rollen- und Aufgabenverteilungen in Familie und Gesellschaft durchaus auch in kindlichen Lebenswelten wiederfinden lassen. So kann der Sachunterricht einen Beitrag zur Aufklärung über gesellschaftliche Ungleichverteilungen und deren Hintergründe leisten. Hier bietet sich eine Verknüpfung mit der historischen Perspektive an – Rollenverteilungen und -stereotype können als durch Geschichte und Geschichtsschreibung sowie Gesellschaft beeinflussbar reflektiert werden. Dabei kann die Geschichte der Gleichberechtigung als exemplarischer Gegenstand dienen, um gesellschaftlichen Wandel und dessen Auswirkungen bis in unsere heutige Zeit deutlich zu machen. So kann ein Verständnis dafür angebahnt werden, dass die „aktuelle Lebenssituation [...] entstanden [ist] durch Prozesse, Entwicklungen und Entscheidungen in der Vergangenheit“ (GDSU 2013, S. 56). Gleichzeitig kann die perspektivenbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweise der historischen Perspektive „Fragen nach Veränderungen menschlichen Zusammenlebens in der Zeit stellen“ (ebd., S. 57) ebenso eingebunden werden wie der Themenbereich „Dauer und Wandel“ (ebd.), der sich besonders mit Veränderungen im Zeitverlauf auseinandersetzt. Durch diese Bezüge soll ein Verständnis dafür grundgelegt werden, dass Rollenbilder und (Geschlechts-)Stereotype keine starren Determinanten sind, die als unveränderbare und angeborene Persönlichkeitsmerkmale existieren. Der Sachunterricht trägt so dazu bei, tradierte Rollenbilder aufzubrechen, ihre Entstehungsgeschichte zu hinterfragen und damit der Reproduktion von Stereotypen entgegenzuwirken. Zu fokussieren sind dabei individuelle Deutungs- und Bewertungsmuster, die die Lernenden durch eigene Zugänge und Wertungen im Kontext ihrer (bisherigen) Sozialisationserfahrungen entwickeln können.

Geschlechterstereotype und -vorurteile individuell wahrnehmen

Kinder verfügen über eigene Erfahrungen und kennen (z.B. aus dem familiären Umfeld oder den Medien) Vorurteile und Stereotype, die sich auf das Geschlecht beziehen, denn im Kontext von Sozialisationsprozessen nehmen Kinder auch Geschlechterstereotype, -vorurteile und Rollenbilder in ihre Wissensbestände auf (siehe oben). Eine Sammlung von Stereotypen, Rollenbildern und Klischees (z.B. durch Bildcollagen, Zitaten etc.) kann mit den Lernenden gemeinsam erstellt werden. Durch das selbstständige Recherchieren von Informationen und Material für eine solche Sammlung setzen sich die Lernenden bereits individuell mit dem Gegenstand auseinander und finden eigene Zugänge über Material (z.B. Werbeprospekte und Zeitschriften), die ihnen in ihrem Umfeld zur Verfügung stehen. Es ergeben sich offene Arbeitssituationen: durch die Arbeit an der Sammlung wird für die Lernenden Raum geschaffen, individuelle Fragestellungen zu der Thematik zu generieren, die im Unterrichtsverlauf weiter verfolgt werden können. Das ermöglicht u.a. Lernsituationen, die das je eigene Interesse der Kinder unterstützen, interessen geleitete Zugänge ermöglichen und persönlich bedeutsame Aspekte in den Fokus rücken (vgl. GDSU 2013).

Geschlecht als gesellschaftliches Ordnungskriterium verstehen

Durch Fragen an die eigene geschlechtsbezogene Sozialisation, Einflüsse auf Sozialisationsprozesse durch z.B. Werbung, Sozialisationsinstanzen, Vorbilder oder Rollenverhalten in der eigenen Familie und der peer-group lassen sich gemeinsam mit den Lernenden geschlechtsbezogene Einflüsse (z.B. über das eigene Spielzeug), Wandlungen und Handlungsspielräume auf individueller Ebene sowohl analysieren als auch reflektieren. Diese Ansätze und Ergebnisse aus den Auseinandersetzungen lassen sich auch auf die gesellschaftliche Ebene übertragen, sodass grundlegende Einsichten in das von Heterogenität geprägte Gefüge unserer Gesellschaft angebahnt werden können. Denn Geschlecht wird heute „als durch und durch kulturell und historisch wandelbares Klassifikationssystem [...], als eine sozial und gesellschaftlich folgenreiche Unterscheidung“ (Riegraf 2010, S. 59) betrachtet, sodass Geschlecht grundlegend thematisiert werden muss, wenn das Verstehen von Gesellschaft angebahnt werden soll. Indem (konstruierte) Geschlechterdifferenzen von sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Strukturen aufgenommen und zur Lösung unterschiedlicher Organisationsprobleme (z.B. der Verteilung bzw. Zuweisung von Tätigkeiten) genutzt werden, gewinnen sie sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene an Bedeutung (vgl. Hirschauer 2013).

In Unterrichtsgesprächen können Sammlungen entstehen, die verdeutlichen, welchen Einfluss das Orientierungs- und Kategorisierungssystem Geschlecht auf jedes Individuum hat. Es lassen sich Beispiele finden wie Herren- und Damen- bzw. Jungen- und Mädchenabteilungen in Kaufhäusern (und Mode/Trends generell), geschlechtsbezogen ausgerichtete Werbung, Gehaltsunterschiede, getrennte Umkleieräume in Sportstätten, Machtverteilung, für die Geschlechter ausgewiesene Fernsehsender oder Süßigkeiten etc. Diese Aufzählung ließe sich problemlos fortführen und ist gemeinsam mit den Lernenden zu entwickeln, so dass „gesellschaftsbezogene Alltagserfahrungen der Grundschul Kinder“ (GDSU 2013, S. 29) aufgegriffen werden, auf deren Basis dann eben diese Differenzierungen und ihre Folgen (Betonung und Reproduktion der Zweigeschlechtlichkeit/Binariät) reflektiert

werden können. Durch den Einbezug ökonomischer Aspekte (Werbung) lassen sich hier der Themenbereich „(4) *Kinder als aktive Konsumenten*“ (ebd., S. 35) sowie die perspektivenbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweise „(4) *Ökonomische Entscheidungen begründen*“ (ebd., S. 32) aus der sozialwissenschaftlichen Perspektive mit dem Gegenstand Geschlecht verknüpfen.

Hier werden auch zentrale Elemente des politischen Lernens im Sachunterricht deutlich, die mit dem Gegenstand Geschlecht verbunden werden können. Die Analyse geschlechtsbezogener (also zielgruppenspezifischer) Werbung kann beispielsweise dazu dienen, Ziele einer kritischen Medienerziehung – wie *mediale Manipulation einschätzen können* und/oder *zwischen gesellschaftlich-sozialer Wirklichkeit und medialer Fiktionalität unterscheiden können* (vgl. Frenz 1999; von Reeken 2012; Besand 2014) – im Sachunterricht zu realisieren. Auch die politische und gesellschaftliche Kategorie *Macht* bzw. *Machtverhältnisse*, die im politischen Lernen im Sachunterricht „kritisch unter die Lupe zu nehmen“ (von Reeken 2012, S. 82) ist, kann unter Bezugnahme auf die Geschlechterordnung (z.B. anhand von geschlechtsbezogenen Machtverhältnisse im Arbeitsleben/in der Familie, Verteilung politischer Macht) zum Unterrichtsgegenstand werden.

Zwischenfazit

Durch die hier angerissenen Möglichkeiten der Thematisierung von Geschlecht kann der Sachunterricht zusammenfassend seiner Aufgabe nachkommen, „[g]egen Vorurteile vorzugehen bzw. präventiv zu arbeiten“ (Richter 2014, S. 70), und die Lernenden dabei unterstützen, „Etikettierungen von Personen oder Gruppen als solche zu erkennen“ (ebd., S. 71), sowie Möglichkeiten eröffnen, „individuelle Bewertungsmuster zu entwickeln und Personen individuell einzuschätzen“ (ebd.).

Dabei müssen stets individuelle Zugänge – z.B. durch Nachdenken und Austausch über das eigene Leben/eigene Erfahrungen – geschaffen werden, die die Lernenden zu einer kritisch-fragenden Haltung führen und Möglichkeiten anbieten, eigene Standpunkte bezüglich Individualität, Einfluss von Kultur und Gesellschaft auf das eigene Leben, Selbstbestimmung etc. zu entwickeln (vgl. Coers & Hempel i.V.).

Abschließend wird darauf eingegangen, welche Herausforderungen und Ansprüche mit einem Unterricht verbunden sind, der diesen Aufgaben und Chancen im Kontext der Thematisierung von Geschlecht nachkommen soll.

2.4 Herausforderungen im Kontext der unterrichtlichen Thematisierung von Geschlecht

An dieser Stelle ist zunächst darauf hinzuweisen, dass in Schulen Lehrkräfte grundsätzlich auch „an der Aufrechterhaltung von geschlechtsstereotypen Verhalten beteiligt sind“ (Faulstich-Wieland 2010, S. 19). Lehrkräfte sind ebenso wie Lernende an der sozialen Konstruktion von Geschlecht beteiligt und auch im Unterricht vollziehen sich permanent doing gender-Prozesse. Studien weisen aber auf einige besonders einflussstarke Verhaltensweisen hin, durch die Lehrpersonen geschlechtsstereotypes Verhalten der Lernenden fördern, Geschlechterbilder (mit)konstruieren und so Geschlechterstereotype tradieren. Zusammenfassend lassen sich folgende Verhaltensmuster ausmachen:

- unterschiedliche Verhaltensweisen gegenüber Mädchen und Jungen (z.B. ermöglichen Lehrkräfte Mädchen seltener Gelegenheiten/Situationen, um Risiken einzugehen),
- unterschiedliche geschlechtsbezogenen Verhaltenserwartungen an Mädchen und Jungen (z.B. wird von Mädchen eher Ordnung und Fleiß, von Jungen hingegen eher Ungenauigkeit und weniger sauberes Arbeiten erwartet),
- unterschiedliche geschlechtsbezogene Wissensanforderungen sowie Leistungsvergleiche und damit verbundene Zuschreibungen und Wertungen (nachgewiesen z.B. im Physik- und Technik-/Werkunterricht),
- Fachkulturen werden geschlechtsbezogen kodiert (Mathematik/Naturwissenschaften werden eher als *Jungenfach* und Kunst/Sprachen eher als *Mädchenfach* deklariert) (vgl. z.B. Budde 2010; Faulstich-Wieland 2010).

Diese Verhaltensmuster laufen in den meisten Fällen (ebenso wie alle doing gender-Prozesse) unbewusst ab und werden nicht bewusst bzw. zielgerichtet von den Lehrkräften ausgewählt und in Interaktionen eingebunden. Diese Darstellung macht aber deutlich, dass die Lehrkräfte selbst „aktiver Part in den Interaktionsprozessen sind, mit denen die Bedeutung von Geschlecht und die Füllung von Geschlechtervorstellungen produziert und reproduziert werden“ (Faulstich-Wieland 2010, S. 20). Darüber hinaus werden durch die geschlechtsbezogenen Erwartungen in Verbindung mit Zuschreibungen und Bewertungen die Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten der Lernenden eingeschränkt, Ansichten über *geschlechtsangemessenes* Verhalten werden transportiert und die Heterogenität und Vielfalt der Lerngruppe jenseits der geschlechtsbezogenen Erwartungen kann nur noch bedingt wahrgenommen werden (vgl. Budde 2010). Diese Verhaltensweisen beruhen zum einen auf den axiomatischen Basisannahmen über Geschlecht, sie repräsentieren also durch Sozialisationsprozesse verinnerlichte Wissensstrukturen und Denkschemata, die nur implizit deutlich werden und die latent vorhanden sind. Zum anderen stehen sie stellvertretend für doing gender-Prozesse, die in beinahe allen menschlichen Interaktionen mitlaufen; sie sind (und bleiben zumeist) selbstverständlich und unhinterfragt Bestandteil unseres täglichen Handelns und Kommunizierens.

Ein angemessener Umgang mit diesen Tatbeständen kann nur durch (Selbst-)Reflexion erreicht werden. Der Anspruch kann und darf dabei aber nicht sein, dass Schule zu einem *geschlechtsneutralen Raum* wird; Geschlechtsidentitäten und doing gender-Prozesse begleiten Interaktionen sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch auf Seiten der Lernenden und sind nicht *auszuschalten*, denn: „Wir können nicht nicht konstruieren!“ (Pregel 1995, S. 21).

Durch Reflexion des eigenen doing gender, durch Auseinandersetzung mit Ungleichheiten, durch das Nachdenken über eigene (stereotype) Denk- und Bewertungsmuster sowie durch aufmerksames Hinterfragen von Normalitäten kann jede Lehrperson einen Beitrag zur Entdramatisierung von Geschlecht (im Unterricht) und zum Abbau von Geschlechterungleichheiten leisten (vgl. Faulstich-Wieland 2005, 2010). Selbstreflexion und ein kritischer Umgang mit eigenen Annahmen und Vorstellungen von Normalität können dazu führen, Geschlechterstereotype und

geschlechtsbezogene Verhaltenserwartungen nicht weiter zu tradieren, sondern vielmehr abzubauen und Ansätze zur Dekonstruktion zu vermitteln.

Soll nun Geschlecht Gegenstand des Sachunterrichts werden, ergibt sich die Problematik, dass die Lehrkräfte selbst (wie zuvor beschrieben) in den Unterrichtsgegenstand involviert sind bzw. selbst als Teil der Konstruktion agieren, deren kritisches Hinterfragen Ziel des Unterrichts sein soll. Aus diesem Faktum resultiert die Notwendigkeit, im Kontext der Planung des Unterrichts besonders sensibel und reflektiert vorzugehen und sich dieses Spannungsfeld bewusst zu machen. Die didaktische Rekonstruktion des Unterrichtsgegenstandes Geschlecht muss dann sowohl die Präkonzepte und Vorerfahrungen der Lernenden berücksichtigen, als auch den Blick der Lehrkraft auf die Sache reflektiert einbeziehen, so dass eigene Sozialisationserfahrungen sowie individuelle *Vorstellungen von Geschlecht* von der Lehrperson bewusst wahrgenommen werden. Die Sache des Unterrichts ist also einerseits unter Einbezug der heterogenen (durch Sozialisation beeinflussten) Perspektiven der Lernenden zu analysieren, andererseits gilt es stets das eigene Geschlechterverständnis und eigene Deutungsmuster zu hinterfragen und reflektiert mit der Sache in Zusammenhang zu bringen (vgl. Hempel & Coers, i.V., 2015). Erschwert wird dieser Planungsschritt durch die Komplexität der Sache: *Geschlecht*, *Gender* und *doing gender* sind Begriffe und Sachverhalte, die auch in der Geschlechterforschung bzw. -soziologie nicht ohne Weiteres klar zu definieren sind, sondern die vielmehr (begründet durch den Konstruktionscharakter) Wandlungen unterliegen und in ihrem jeweiligen forschungstheoretischen Kontext rezipiert werden müssen. Auch hier erfordert der Gegenstand also eine reflektierte Auseinandersetzung und die Bereitschaft der Lehrperson, *Selbstverständlichkeiten* zu hinterfragen und sich auf *neue/alternative* Denkmuster einzulassen.

Eine weitere zentrale Herausforderung, die mit dem Gegenstand Geschlecht verbunden ist, stellen die Präkonzepte der Lernenden dar. Begründen lässt sich dies ähnlich wie die Schwierigkeiten, die sich für Lehrkräfte bei der Auseinandersetzung mit der Sache ergeben. Für sozialwissenschaftliche Sachverhalte zeigt sich die Besonderheit, dass „wissenschaftliche Konzepte nicht immer eindeutig sind [...] [, sondern] oftmals selbst historisch-gesellschaftlich bedingte Konstrukte dar[stellen]“ (Baar 2014, S. 246) – Geschlecht ist dafür ein gutes Beispiel. Hier wird deutlich, dass aufgrund der Uneindeutigkeit bzw. definitorischer Schwierigkeiten das zu erreichende wissenschaftliche Konzept schwer zu bestimmen ist. Aber auch die Präkonzepte, die Alltagsvorstellungen und das Vorwissen der Lernenden lassen sich nicht problemlos ermitteln. Wird Conceptual Change im Unterricht angestrebt, müssen die bisherigen/eigenen Vorstellungen der Lernenden – die sich im alltäglichen Leben bisher durchaus bewährt haben – von den Kindern selbst angezweifelt bzw. in Frage gestellt werden (vgl. Baar 2014; Duit 1997): Eine „Neuinterpretation von Alltagswissen“ (Möller 2007, S. 261) ist notwendig. Dabei ist zu bedenken, dass vorhandenes Wissen bzw. vorhandene Vorstellungen und Konzepte immer die Basis sind, auf der neues Wissen vom lernenden Subjekt konstruiert wird. Um dafür geeignete Lernsituationen zu schaffen, die Kinder dazu anzuregen, aktiv Wissen zu konstruieren und die Umstrukturierungsprozesse des Wissens insgesamt zu ermöglichen (vgl. ebd.), müssen Wege gefunden werden, die Präkonzepte der Kinder – also die Ausgangspunkte des Conceptual Change – zu *fassen*. Für den Gegenstand Geschlecht erweist sich das als besonders problematisch, da beispielsweise

Rollenbilder und Geschlechterstereotype Alltagswissen widerspiegeln, das sich in – durch individuelle Sozialisationsprozesse geprägten – Alltagstheorien manifestiert und das nicht ohne Weiteres *abfragbar* ist. Lernwege müssen also möglichst vielfältig gestaltet sein, so dass sich individuelle Lernangebote und verschiedenartige Zugänge ergeben. Nur so kann eine tatsächliche *Veränderung der Konzepte* angebahnt werden, denn wenn das Neuinterpretieren des bestehenden (Alltags-)Wissens und das Anzweifeln eigener Vorstellungen nicht vom Kind selbst ausgeht, kann das neue Wissen nicht tragfähig und nachhaltig konstruiert werden (vgl. Duit 1997; Möller 2007). Letztlich können die formulierten Ziele nur durch eine Transformation der (geschlechtsbezogenen) Konzepte erreicht werden, da die Vorstellungen von Geschlecht (in Form von Stereotypen und Rollenbildern) sehr konstant und nur schwer zu dekonstruieren sind. Aufgrund dessen ist die Gefahr hier besonders groß, dass zwar die Fehlerhaftigkeit dieser Zuschreibungen und Verallgemeinerungen im Unterricht erkannt wird, in Alltagssituationen bzw. der konkreten Anwendung jedoch wieder auf die tradierten Vorstellungen (Klischeewissen) und (Alltags-)Theorien zurückgegriffen wird. Nur wenn den Lernenden Wege angeboten werden, kontinuierlich und individuell von ihren Alltagsvorstellungen zu wissenschaftlichen Konzepten zu gelangen, kann dieser Gefahr wirksam begegnet werden.

3 Fazit

Die Thematisierung von Geschlecht in einem sozialwissenschaftlichen Kontext ist mit spezifischen Herausforderungen verknüpft, mit denen sich Lehrkräfte besonders in der Unterrichtsvorbereitung auseinandersetzen müssen. Dabei bringt der Gegenstand aber große Chancen und Möglichkeiten mit sich, aktuellen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Forderungen nachzukommen, sowie (aktuelle) Aufgaben und Ziele des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts aufzugreifen und einen Beitrag zur grundlegenden Bildung (vgl. Klafki 1996) zu leisten. Der Gegenstand lässt sich vielperspektivisch einbinden – ökonomische Aspekte lassen sich ebenso mit dem Gegenstand verknüpfen wie Themenbereiche der historischen Perspektive. Darüber hinaus bietet er eine Vielzahl didaktisch-methodischer Möglichkeiten, über die sich im Kontext der didaktischen Rekonstruktion dieses Gegenstandes vielfältige und vor allem individuelle Zugänge für jede Lerngruppe generieren lassen. So ermöglicht der Gegenstand sowohl Zugänge als eigenständiger Inhaltsbereich des Sachunterrichts, es ist aber auch eine Anbindung an unterschiedliche Inhaltsfelder – wie *Familie* oder *Arbeit und Berufe* – denkbar.

Die Darstellungen machen deutlich, dass den Rahmenrichtlinien/Kerncurricula Sachunterricht keinesfalls ein einheitlicher und häufig auch kein zeitgemäßer Geschlechterbegriff zugrunde liegt. Vor allem folgende Phänomene führen in diesem Kontext dazu, Geschlechterbinarität zu tradieren und zu reproduzieren:

- unklare Begrifflichkeiten und fehlende theoretische Bezüge,
- die Überbetonung der Begriffspaare Mädchen/Jungen (Mann/Frau) und
- die Akzentuierung von Unterschieden/Verschiedenheit.

Dabei wird der Blick auf Heterogenität und Vielfalt jenseits (und innerhalb) der beiden Geschlechter erschwert und die gesellschaftlich geteilten Annahmen bzw. Alltagstheorien über Geschlecht im System der Zweigeschlechtlichkeit verstärkt und unterstützt anstatt abgebaut und dekonstruiert.

So wird insgesamt der Bedarf deutlich, theoretisch fundierte und geschlechtersoziologisch aktuelle Ansätze in die Fachdidaktik Sachunterricht zu implementieren (sowohl auf unterrichtspraktischer als auch theoretischer Ebene) bzw. Modelle zu generieren, durch die die *Genderperspektive* bereits in der Ausbildung von Lehrkräften sowie in der Fort- und Weiterbildung gestärkt wird.

Literatur

- Baar, R. (2014): Erkläre, was Familie ist! Präkonzepte von Kindern im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht. In: Kopp, B., Martschinke, S., Munser-Kiefer, M., Haider, M., Kirschhock, E.-M., Ranger, G. & Renner, G. (Hrsg.): Individuelle Förderungen und Lernen in der Gemeinschaft (Jahrbuch Grundschulforschung Band 17, S. 246-249). Wiesbaden: Springer.
- Besand, A. (2014): Medienerziehung. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung (S. 366-374). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bilden, H. (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung (S. 279-301). Weinheim: Beltz.
- Budde, J. (2010): Geschlechtergerechte Schule. Diskurse, Problemlagen und Perspektiven. In: Kursiv. Journal für politische Bildung (3), S. 42-49.
- Budde, J. & Blasse, N. (2014): Thematisierung von Geschlecht im pädagogischen Kontext. In: Eisenbraun, V. & Uhl, S. (Hrsg.): Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung (S. 13-27). Münster: Waxmann.
- Connell, R. (2013): Gender, Geschlecht und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer.
- Coers, L. & Hempel, M. (i.V.): Die eigene Sozialisation reflektieren – Gender als Gegenstand des Sachunterrichts. In: Gläser, E. & Richter, D. (Hrsg.): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret: Begleitband zum Perspektivrahmen Sachunterricht (Arbeitstitel). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Degner, J., Meiser, T. & Rothermund, K. (2009): Kognitive und sozial-kognitive Determinanten: Stereotype und Vorurteile. In: Beelmann, A. & Jonas, K. J. (Hrsg.): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven (S. 79-93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Duit, R. (1997): Alltagsvorstellungen und Konzeptwechsel im naturwissenschaftlichen Unterricht. Forschungsstand und Perspektiven für den Sachunterricht der Primarstufe. In: Köhnlein, W., Marquart-Mau, B. & Schreier, H. (Hrsg.): Kinder auf dem Weg zum Verstehen der Welt (S. 233-246). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eckes, T. (2010): Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: Becker, R. & Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung (S. 165-182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich-Wieland, H. (2005): Spielt das Geschlecht (k)eine Rolle im Schulalltag? Plädoyer für eine Entdramatisierung von Geschlecht. Vortrag in der Reihe Gender Lectures an der Humboldt-Universität Berlin am 11.07.05. Im Internet: http://www.genderkompetenz.info/veranstaltungen_publications_und_news_archiv/genderlectures/ FaulstichWieland_manuskript_genderlecture.pdf (Aufruf 2014-12-03).

- Faulstich-Wieland, H. (2008): Sozialisation und Geschlecht. In: Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung (7. Aufl., S. 240-253). Weinheim: Beltz.
- Faulstich-Wieland, H. (2010): Mädchen und Jungen im Unterricht. In: Buholzer, A. & Kummer Wyss, A. (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht (S. 16-27). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Frenz, W. (1999): Medien. In: Mickel, W. W. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung (S. 438-444). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Funk, H. (2012): Geschlecht. In: Horn, K.-P., Kemnitz, H., Marotzki, W. & Sandfuchs, U. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band I: Aa, Karl von der – Gruppenprozesse (S. 468-471). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht (vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gildemeister, R. (2008): Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing gender“. In: Wilz, S. M. (Hrsg.): Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen (S. 167-198). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gildemeister, R. (2010): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, R. & Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung (S. 137-145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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 Theorie (S. 201-254). Freiburg: Kore.
- Hagemann-White, C. (1984): Sozialisation: Weiblich – männlich? Opladen: Leske + Budrich.
- Hagemann-White, C. (1988): Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren... In: Ders. & Rerrich, M. S. (Hrsg.): FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion (S. 224-235). Bielefeld: AJZ Druck und Verlag.
- Hempel, M. & Coers, L. (2015): Bildung ohne Genderkompetenz? Zum Zusammenhang von Bildung und Gender im Sachunterricht. In: Michalik, K., Giest, H., Fischer, H.-J. (Hrsg.) Bildung im und durch Sachunterricht (S. 253-260). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, M. & Coers, L. (i.V): Gender im Lehr-Lernprozess. In: Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, M., Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herwartz-Emden, L., Schurt, V. & Waburg, W. (2012): Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hirschauer, S. (1989): Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. In: Zeitschrift für Soziologie 18 (2), 100-118.
- Hirschauer, S. (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46 (4), S. 668-692.
- 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 (S. 153-171). Opladen: Barbara Budrich.
- Hirschauer, S. (2014): Un/doing Differences, Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeit. In: Zeitschrift für Soziologie 43 (3), S. 170-191.
- 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 (S. 241-248). Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

- Kampshoff, M. & Wiepcke, C. (2012): Einleitung: Zur Bedeutung der Geschlechterforschung in der Fachdidaktik. In: dies. (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik (S. 1-8). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessler, S. J. & McKenna, W. (1978): Gender. An ethnomethodological approach. Chicago: The university of Chicago press.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- KM BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg) (2004, Hrsg.): Bildungsplan Grundschule. Im Internet: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf (Aufruf: 2014-11-21).
- Kohlberg, L. (1996; 1976): Die Psychologie der Moralerziehung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Köhnlein, W. (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Küppers, C. (2012): Soziologische Dimensionen von Geschlecht. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): APuz – Aus Politik und Zeitgeschichte. Geschlechtsidentität 62. (20-21), 3-8.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2013): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. Lesen, Hören, Lernen im Web (2., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- 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.
- MBFJ (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz) (2006, Hrsg.): Weiterentwicklung der Grundschule. Rahmenplan Grundschule. Teilrahmenplan Sachunterricht. Im Internet: <http://grundschule.bildung-rp.de/rahmenplan/teilrahmenplan-sachunterricht.html> (Aufruf 2014-11-24).
- MBJS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg), SenBJS (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin) & MBWK MV (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern) (2004, Hrsg.): Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht. Im Internet: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/gr_sach_1_4.pdf?start&ts=1406800774&file=gr_sach_1_4.pdf (Aufruf: 2014-11-21).
- Möller, K. (2007): Genetisches Lernen und Conceptual Change. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., von Reeken, D. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (S. 258-266). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mühlen-Achs, G. (1998): Geschlecht bewusst gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen. Ein Bilder- und Arbeitsbuch. München: Verlag Frauenoffensive.
- Pinquart, M., Schwarzer, G. & Zimmermann, P. (2011): Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.
- Prengel, A. (1995): Wer sagt, daß Mädchen Mädchen sind...? Forschen und Erziehen im Wissen um die Widersprüche der Geschlechterverhältnisse. In: Hempel, M. (Hrsg.): Verschieden und doch gleich. Schule und Geschlechterverhältnisse in Ost und West. (S. 14-26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reeken, D. von (2012): Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Richter, D. (2014): Sozialwissenschaftliches Lehren und Lernen. In: Hartinger, A. & Lange, K. (Hrsg.): Sachunterricht. Didaktik für die Grundschule (S. 57-78). Berlin: Cornelsen.
- Richter-Appelt, H. (2012): Geschlechtsidentität und -dysphorie. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): APuz – Aus Politik und Zeitgeschichte. Geschlechtsidentität 62. (S. 20-21) S. 22-28.

- Riegraf, B. (2010): Konstruktion von Geschlecht. In: Aulenbach, B., Meuser, M. & Riegraf, B. (Hrsg.): Soziologische Geschlechterforschung. Eine Einführung (S. 59-77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sauer, B. (2013): Gender und Sex. In: Scherr, A. (Hrsg.): Soziologische Basics (S. 75-81). Wiesbaden: Springer.
- Ternothe, 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/Essen-Bildungskonferenz-2014-Textversion_Copy.pdf (Aufruf: 2014-12-08).
- Tillmann, K.-J. (2010): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institutionen und Subjektwerdung (vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Trautner, H. M. (2006): Sozialisation und Geschlecht. Die entwicklungspsychologische Perspektive. In: Bilden, H. & Dausien, B. (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte (S. 103-120). Opladen: Barbara Budrich.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Veith, L. (2012): Interview zur Intersexualität „Genitaloperationen müssen verboten werden“. Die Fragen stellte Sandra Stalinski, tagesschau.de. Im Internet: <http://www.tagesschau.de/inland/intersexualitaet100.html> (Aufruf: 2014-11-24).
- 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_BiologischGibtEsVieleGeschlechter.pdf (Aufruf: 2014-11-19).
- 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: 2014-11-19).
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987): Doing Gender. In: Gender & Society, Vol. 1, No. 2, pp. 125-151. Im Internet: <http://gas.sagepub.com/content/1/2/125> (Aufruf 2014-11-13).

Zur Autorin:

Linya Coers
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Universität Vechta
Institut für Didaktik der Mathematik und des Sachunterrichts
Fach Sachunterricht
Driverstraße 22
49377 Vechta

linya.coers@uni-vechta.de

Zitation

Bitte zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Coers, Linya (2015). Gender und Sachunterricht: Konstruiertes Geschlecht im didaktischen Kontext. In: Hildesheimer Beiträge zur Fachdidaktischen Forschung, Nr. 11, Juli 2015. Online verfügbar: https://www.uni-hildesheim.de/celeb/forschung-und-wissenschaftlicher-nachwuchs/schriftenreihe/Coers_07-2015.