

queer history

Gender im (Schul-) Alltag

In den 60er und 70er Jahren wurde die Kategorie Geschlecht mit neuen Theorien in Zusammenhang gebracht, die vor allem auf die historischen und gesellschaftlichen Entwicklungen der Kategorie eingingen. Somit wurde hierbei zwischen dem sozialen Geschlecht (Gender) und das sogenannte biologische Geschlecht (sex) unterschieden. Dieser Unterrichtsentwurf stellt dar, wie den S*S ein Verständnis für die Herstellung und Re-Produktion von Gender vermittelt werden kann.

LV-Nummer: 13338

Seminarleiter: David Gasparjan

Studierende: Felix Dahlke, Lia Gaulke, Sophia Schleifenbaum

Abgabetermin: 30.08.2020

Gender im (Schul-) Alltag

Lerngruppenbeschreibung

Die Schüler:innen gehören zu einer fünften oder sechsten Klasse an einer Grundschule, welche sich in Berlin befindet. Die Lerngruppe hat eine Gesamtgröße von 24 Schüler:innen. Davon identifizieren sich elf als Jungen, zwölf als Mädchen und ein Kind als non-binär. Die Schüler:innen sollten zu diesem Zeitpunkt in vielen Bereichen die Niveaustufe D erreicht haben, welche benötigt wird, um einen nahtlosen Übergang in die Oberschule zu erreichen. Die meisten Schüler:innen haben diese Niveaustufe schon erreicht. Allerdings gibt es vereinzelt Schüler:innen, die sich zwischen der Stufe C und D befinden, aber auch einige Schüler:innen, welche die Niveaustufe D schon sehr gut gefestigt haben. In der Klasse gibt es vier Schüler:innen, die einen Förderbedarf haben. Dabei beziehen sich drei dieser Förderbedarfe auf die „Rechenschwäche“ und ein Bedarf bezieht sich auf Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten.

Bei der Klasse handelt es sich um eine heterogene Gruppe, in der es sehr gute bis weniger gute Schüler:innen gibt. Alle Schüler:innen sprechen die deutsche Sprache auf Muttersprachenniveau. Abgesehen von der deutschen Sprache können einige Schüler:innen (abgesehen von den Schulsprachen Englisch oder Französisch) noch andere Sprachen wie Türkisch, Arabisch oder Polnisch.

Das soziale Miteinander ist sehr gut. Die Klasse kennt sich bereits seit der ersten Klassenstufe und es sind nur zwei Schüler:innen nach der vierten Klassenstufe aufs Gymnasium gegangen. Die Klasse kennt sich sehr gut und kennt auch die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler:innen. Sie helfen sich untereinander und verhalten sich kollegial. Sie erinnern sich gegenseitig, in einem dementsprechenden Ton, wenn Regeln nicht eingehalten werden. Wenn schwierige Themen angesprochen werden, reagieren die Schüler:innen sensibel, indem nur die Schüler:innen was sagen, die es auch möchten. Dabei lassen sie sich ausreden und halten sich an die Gesprächsregeln. Konflikte untereinander kann die Klasse selbstständig lösen, da sie seit der ersten Klassenstufe üben, Konflikte selbstständig zu lösen.

Sachanalyse

Historischer Überblick

Mit der sex gender-Relation in den 60-er 70-er Jahren wurde zwischen den Begriffen sex: biologisch, körperlich und gender: sozial, kulturell unterschieden (vgl. Riegraf 2010; Sauer 2013). Durch die neue Theorie wurde Geschlecht erstmals von der Natur entkoppelt und als Ergebnis historischer und gesellschaftlicher Entwicklungen angesehen. Innerhalb des Konzepts wird ein eigenständiger biologischer Faktor anerkannt. Die interaktionistische Perspektive spricht sich gegen Zweigeschlechtlichkeit aus und definiert Geschlecht als „*Effekt sozialer Prozesse, und nicht deren Basis*“ (vgl. Küppers 2012: 8; Hirschhauer 1989: 101).

Im Jahr 1987 nahmen West und Zimmermann Annahmen in ihren Aufsatz „doing gender“ auf, die auf einem sozialkonstruktivistischen bzw. interaktionstheoretischen Geschlechterbegriff beruhen. Sie bezogen sich z.B. auf Studien von Kessler und McKenna aus dem Jahr 1978 (vgl. Kessler & McKenna 1978: pp. Vii). Im doing gender -Konzept wird Geschlecht als eine in Interaktionsprozessen hergestellte soziale Konstruktion verstanden, also als etwas Gemachtes (= Doing). Geschlecht kann also als „*etwas, was wir tun*“ angesehen werden (Mühlen-Achs 1998: 21) beschrieben werden. Die Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität werden als fortlaufender Prozess verstanden, der mit beinahe jeder menschlichen Handlung ausgeführt wird (vgl. Gildemeister 2010: 137). Der doing gender-Ansatz grenzt sich damit von der sex gender-Relation ab.

Im Folgenden geht es um drei gesellschaftlich verankerte Theorien über Geschlecht, die lange als Grundlage dienten und mittlerweile kritisch betrachtet werden und widerlegt wurden.

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: Der Mensch hat entweder das eine oder andere Geschlecht. (vgl. Hirschauer 1994: 668 ff.)

Verwendung der Begriffe

Gender wird oft als synonym zu Geschlecht verwendet. In diesen Fällen ist nicht das soziale Geschlecht als Pendant zum Biologischen gemeint. In der Geschlechtersoziologie wird diese Unterscheidung zwischen sex und gender kaum noch verwendet.

Viel mehr ist gemeint: Geschlecht als komplexes Ergebnis sozialer Prozesse im Sinne interaktionstheoretischer/sozialkonstruktivistischer Ansätze.

Geschlechtsbezogene Sozialisation

In der geschlechtsbezogenen Sozialisation fungiert Geschlecht als ein Merkmal, dessen Erwerb, Erhalt und Ausfüllung in Sozialisationsprozesse eingebettet ist. (vgl. Faulstich-Wieland 2008: 241).

Gegenüber Jungen und Mädchen werden oft unterschiedliche Handlungsweisen gezeigt (vgl. Bilden 1991, S. 279-301). Im Verlauf des Sozialisationsprozesses lernen die Kinder, was es bedeutet, ein Junge oder ein Mädchen zu sein. Durch „doing gender“ entsteht Verhaltenssicherheit, in dem sich die Kinder immer wieder als Junge oder Mädchen inszenieren (Kleidung, Stimme, Gestik). Diese „Inszenierung“ oder dieses Auftreten wird dann auch vom Gegenüber wahrgenommen. Die Kinder lernen, ihren Interaktionspartner: innen Gleich- oder Gegengeschlechtlichkeit zuzuschreiben. Dadurch entwickelt die eigene Geschlechtszugehörigkeit Kontinuität (vgl. Faulstich-Wieland 2008: 240 ff.). Kinder erfahren, was in ihrem Kulturkreis als typisch oder untypisch für das jeweilige Geschlecht gilt. Das führt dazu, dass sie auch Rollenstereotype, Vorurteile und Geschlechterhierarchien und -bilder aufnehmen. Die Zweigeschlechtlichkeit und Binarität der Geschlechter werden somit tradiert (vgl. Lorber 2003; Bilden 1991: 279ff.). Die Geschlechtssozialisation wird auch durch männliche und weibliche Verhaltensmodelle in der Umwelt beeinflusst. 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. Lorber 2003; Bilden 1991 ; Küppers 2012: 20f.) Im Grundschulalter haben die Kinder die oben beschriebenen Axiomatischen Basisannahmen über Geschlecht bereits verinnerlicht, das heißt, sie kennen ihr eigenes Geschlecht, haben gelernt, dass ihr Geschlecht zeitlich stabil ist und dass ihr Geschlecht unabhängig von äußeren Einflüssen ist. Es wird hinterfragt, ob die Entwicklung der Geschlechteridentität wirklich zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen ist oder ob sie wandelbar im Lebenslauf sein kann. Im Alter von sechs Jahren ist die Sozialisation bereits weit vorangeschritten. Dass ihr Wissen auf Alltagstheorien beruht und Ergebnis sozialer Konstruktions- und Instruktionsprozesse (doing gender) ist, ist den Kindern in der Regel kaum bewusst.

Geschlecht/ Gender im Sachunterricht

Wie kann im Grundschulalter ein Verständnis für die Konstruiertheit von Geschlecht thematisiert werden? Wie lässt sich Sensibilität für die Mechanismen der Herstellung von Geschlecht schaffen? Wie kann der Sachunterricht dazu beitragen, dem Verständnis der Naturhaftigkeit der Geschlechter entgegenzuwirken? Welche Herausforderungen ergeben sich daraus für den Lehr- Lernprozess? Das sind nur einige Fragen, die sich gestellt werden müssen.

Im GDSU ist Folgendes verankert:

- Die genannten Faktoren Herkunft, Geschlecht und Kultur, die das Leben beeinflussen, werden als wandelbar und handlungsbeeinflussend beschrieben,
- Zuschreibungen wie Genderrollen oder -stereotype werden als Ergebnis gesellschaftlicher und historischer Prozesse angesehen.

→In der Sachunterrichtsdidaktik liegt also bereits ein Verständnis für die soziale Konstruiertheit von Geschlecht und für die Wandelbarkeit und den Einfluss von Gender vor.

- Der verwendete Begriff der Geschlechtsspezifität gilt als veraltet, da der Begriff beinhaltet, dass man den Geschlechtern klare Merkmale zuschreiben könnte. Das verstärkt Geschlechtergrenzen anstatt sie abzubauen. (vgl. GDSU 2013: 36f.)

In den Rahmenlehrplänen von Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern sind einige der genannten Themen verankert. Im Rahmenlehrplan von Mecklenburg Vorpommern ist für die dritte und vierte Klasse vorgesehen, sich mit den Themen Sexualität und Geschlechterrolle auseinanderzusetzen.

Es soll sich mit den Rollen innerhalb der Familie auseinander gesetzt werden, wie auch um Darstellungen von Geschlechterrollen in den Medien und der Werbung und hetero- und homosexuelle Lebensweisen (vgl. ebd.: 38). Im Rahmenlehrplan von Berlin ist die Thematik im Teil B „Fachübergreifende Kompetenzentwicklung“ zu finden. (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2015A: 30f.)

Coers weist daraufhin, dass in den Rahmenlehrplänen in einigen Bundesländern der Fokus auf Gemeinsamkeiten und Unterschieden liegt, sodass die Binarität der Geschlechter weiter betont

und tradiert wird oder als „natürliches Phänomen“ angesehen wird. Meist sind die Themen jedoch in der sozialwissenschaftlichen Perspektive zu finden. (Coers, 2015: 10)

Didaktische Analyse

Wie bereits im vorherigen Kapitel erläutert, eignet sich der Sachunterricht hervorragend dazu sich mit Genderrollen im (Schul-)Alltag auseinanderzusetzen. Auch der Rahmenlehrplan Teil B ‚Fachübergreifende Kompetenzentwicklung‘ zeigt auf, dass Diversity, welche in der vorliegenden Unterrichtseinheit durch Genderrollen im (Schul-)Alltag behandelt wird, einen Bezug zum Sachunterricht hat. (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2015A: 25) Als bildende Instanz hat die Schule die Aufgabe jungen Menschen Wissen und Werte zu vermitteln.

„Wenn alle am Bildungsprozess Beteiligten, Kinder, Jugendliche und Erwachsene, als Individuen Achtung und Anerkennung erfahren, entfalten sie angstfrei ihr Bildungspotential und ihre Kreativität. So tragen sie zu einem von Respekt, Akzeptanz und Offenheit geprägten sozialen Miteinander bei. Eine Reflexion der eigenen Haltung und das Wahrnehmen von Vielfalt sind hierbei von Bedeutung.“ (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2015A: 25)

Ein gendersensibler Umgang miteinander ist relevant, da somit aktiv zur Gleichberechtigung der Geschlechter und Anerkennen eines Systems mit mehr als zwei Geschlechtern beigetragen werden kann. Durch die Annahme von Zweigeschlechtlichkeit ist kaum Vielfalt und Heterogenität neben männlich und weiblich möglich. Dadurch werden Stereotype reproduziert (vgl. Budde 2010: 42ff.). Geschlecht wird als bedeutsame Identitätskategorie bei Kindern angesehen (vgl. Budde & Blasse 2014: 13ff.) und als Voraussetzung zur Selbstbestimmung (vgl. Klafki 1996: 52).

Weiterhin stellt Geschlecht eine zentrale Ungleichheitskategorie in der Gesellschaft dar (vgl. Budde & Blasse 2014: 13ff.). Für die Kinder ist es von großer Bedeutung, dass bei der Welterschließung gesellschaftliche Zusammenhänge und damit auch geschlechtsbedingte Ungleichheiten kennen gelernt werden. Das übergeordnete Ziel ist dabei, kompetentes, partizipatives und selbstständiges Handeln innerhalb eines Gesellschaftssystems zu ermöglichen (vgl. GDSU 2013; Köhnlein 2012). Die Schüler:innen

lernen in der Einheit auf ihren eigenen Sprachgebrauch zu achten und was Sprache mit Menschen machen kann (vgl. Coers, 2015: 2). Sie lernen, dass die Begriffe ‚Mädchen‘ und ‚Junge‘ nur gesellschaftlich konstruiert sind und sich aus mehreren Teilen (biologisch, kulturell, sozial und gesellschaftlich) zusammensetzen. (vgl. Universität Duisburg-Essen 2020) Außerdem lernen sie durch verschiedene didaktische Methoden verschiedene Ansichten ihrer Mitschüler:innen zu diesem Thema kennen. Durch die Einheit werden bei den Kindern Kompetenzen gefördert, durch welche sie sich besser in der Welt zurechtfinden und teilhaben können. (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2015A: 25) Wichtig ist noch zu betonen, dass die Kinder von individuellen Erlebnissen berichten können, wenn sie sich damit wohlfühlen und diese auch in der Klasse besprochen werden können. Allgemeine Aussagen der Lehrperson sollten aber auf der Metaebene bleiben und nicht einzelne Kinder als Beispiele herausgepickt werden, um diese nicht vorzuführen.

Die Genderkompetenz wird in der vorliegenden Unterrichtseinheit auf vielfältige Weise gefördert. Die zwei Hauptmerkmale der Einheit bilden der Stuhlkreis sowie das Spiel mit den Kindern. Als didaktisches Mittel eignet sich ein Stuhlkreis gut dazu, um wichtige Themen in der Klasse zu besprechen. In einem Stuhlkreis gibt es keine Hierarchie. Bei einem Gespräch begegnen sich die Kinder auf Augenhöhe. Alle im Kreis sitzenden sind dabei gleichberechtigt, niemand sticht hervor oder wird übersehen. Durch einen Stuhlkreis kann der Dialog über verschiedene Ansichten, Meinungen, Erfahrungen und Fragen zum Thema Gender gut angeregt werden. (vgl. Poggendorf 2012: 198) Die Lerneinheit orientiert sich am Wissensstand und dem Interesse der Kinder, da zu Beginn offene Fragen an die Kinder gestellt werden und danach mit ihren Antworten in dem Spiel weitergearbeitet wird. Offene Fragen eignen sich besonders gut, da sie sich an der Lebenswelt der Kinder orientieren und die Motivation bei den Befragten steigert. (vgl. Blasius & Baur 2014: 713) Durch das nachfolgende Spiel müssen die Kinder sich mit eigenen Ansichten auseinandersetzen und sich dazu positionieren. Dies fällt vielleicht nicht immer leicht und die Kinder geraten ins Nachdenken. Auch die Positionierung der Mitschüler:innen auf dem Spielfeld kann zum Nachdenken anregen und Neugierde wecken. Dies ist eine tragende Funktion beim Erwerb von Erfahrungen. (vgl. Köster 2018: 59) Durch dieses spielerische Element können die Schüler:innen eine höhere Leistungsbereitschaft, größere Ausdauer und Selbstständigkeit entwickeln. Sie sind zufriedener und entwickeln eine höhere Sozialkompetenz, größerer Kreativität, mehr Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein, was dabei helfen kann, sich intensiv mit dem Thema Gender und der eigenen Position zu bestimmten Themenbereichen von Gender auseinanderzusetzen. (vgl. Köster & Gonzales 2007: 13).

Im abschließenden Stuhlkreis werden noch einmal Erkenntnisse aus dem Spiel, Fragen und Anregungen aufgegriffen und besprochen. Hier können die Schüler:innen noch einmal ihre Meinung zu einzelnen Fragen und Aussagen äußern und sich positionieren. Im Rahmenlehrplan ist festgehalten, dass die Schüler:innen über ausgewählte Sachverhalte Werturteile bilden sollen und die eigene Position dazu vertreten sollen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2015B: 5f.) Zum Schluss werden gemeinsam festgelegte Regeln für ein genderfreundliches Miteinander im Klassenzimmer aufgestellt, die aus der Lerneinheit resultieren. Diese werden von allen Kindern unterschrieben und schließlich im Klassenzimmer gut sichtbar aufgehängt. Zum Festhalten der Regeln wird ein Plakat in den leeren Raum in der Mitte des Stuhlkreises gelegt. Dies ist eine neutrale Fläche, wo nun gemeinsam etwas Neues, aber doch Verbindendes für die Kinder geschaffen wird. (vgl. Poggendorf 2012: 198ff.) Durch das gemeinsame Erstellen und Unterschreiben der Regeln entsteht eine Verbindlichkeit wodurch das Verständnis füreinander größer wird und zu einer gemeinsamen Gesprächskultur führt. (vgl. Busch & Otto 2019: S.5)

Die Kinder sollten nun also gelernt haben *„anderen Menschen Empathie, Achtung und Wertschätzung in einem Klima des sozialen und kooperativen Umgangs entgegenzubringen.“* (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2015A: S.25) Die Kinder haben durch die Einheit gelernt *„sich eigene, tatsächliche und zugeschriebene Merkmale bewusztzumachen“* (vgl. ebd.: 25) die sich auf ihr Gender beziehen. Sie haben gelernt, dass jeder Mensch anders ist und aufgrund dieser Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten eine *„Grundlage der Achtung der Unveräußerlichkeit der Menschenwürde“* (vgl. ebd.: 25) entwickelt.

Für die Unterrichtseinheit wurden vier Lernziele formuliert, die im Folgenden kurz erläutert werden. Das erste Lernziel lautet ‚Die Kinder werden für unterschiedliche Genderrollen sensibilisiert.‘ Die Kinder lernen hier, dass es verschiedene Gender gibt und wie sie damit am besten umgehen. (vgl. Faulstich-Wieland 2008: 241) Sie lernen auch über das eigene und fremde Gender nachzudenken und andere Sichtweisen nachzuempfinden. In der Klasse gibt es ein Kind, welches sich als non-binär identifiziert. Die Kinder sollten also möglichst sprachsensibel miteinander umgehen und für sie sollte die Nicht-Zuordnung zu einem der zwei bekanntesten Gender keine Neuheit sein. Das zweite Lernziel lautet ‚Die kritische Auseinandersetzung mit bereits vorhandenen Denkmustern und die Akzeptanz verschiedener Gender wird gefördert.‘ Hierbei lernen die Kinder sich mit möglicherweise bereits geprägten Rollenmustern auseinanderzusetzen und diese kritisch zu hinterfragen. (vgl. Bilden 1991; Hunger 2010). Da in der Klasse ein positives Klima herrscht und die Zusammensetzung

heterogen ist, sind gute Voraussetzungen geschaffen, um dieses Lernziel zu erreichen. Das dritte Lernziel lautet ‚Das Selbstbewusstsein der Kinder wird gestärkt.‘ Wie bereits erwähnt, handelt es sich in diesem Fall um eine heterogene Gruppe, aber trotzdem herrscht ein entspanntes, gemeinschaftliches Klassenklima. Die Kinder können sich gegenseitig öffnen und durch offene Kommunikation und die Erkenntnis, dass sie genauso ‚richtig‘ sind, wie sie sind und keinen vorgeformten Standards entsprechen müssen, lernen ihr Selbstbewusstsein zu stärken. Das vierte und letzte Lernziel ist ‚Der Klassenzusammenhalt des Klassenverbandes wird durch die Übung gestärkt.‘ In der Klasse herrschen gute Voraussetzungen, um dieses Lernziel zu erreichen. Durch die Einheit kann ein toleranter, friedlicher, offener Umgang miteinander gefördert werden, der das Gemeinschaftsgefühl und die Kommunikation zwischen den Kindern stärkt. (vgl. Haarmann, Kühmichel, Sander 2020).

Die Problemfrage für die Unterrichtseinheit lautet ‚Inwieweit beeinflussen Genderrollen das Denken und Handeln der Kinder in ihrem (Schul-)Alltag?‘ Sie wurde ausgewählt, da die Kinder der Klasse sich täglich mit ihrer eigenen Identität und dem Einfügen in die Gesellschaft beschäftigen müssen. Wie bereits erläutert wurde, wird Gender immer noch häufig als Synonym für Geschlecht verwendet. (vgl. Hirschauer 1994:) Gender ist aber mehr als das. Gender ist das gesellschaftliche Geschlecht, welches durch Stereotype und veraltete Ansichten geprägt wird. In der Unterrichtseinheit sollen die Kinder sich damit und mit den veralteten Strukturen kritisch auseinandersetzen. Kinder kommen ohne gesellschaftliche Muster zur Welt, diese werden ihnen erst im Laufe ihres Lebens durch ihr Umfeld vermittelt. (vgl. Van den Broek 1993: 58 ff.) Während der gesamten Unterrichtseinheit müssen sich die Schüler:innen nun mit ihrer eigenen Einstellung zu Gender, der eigenen Identität und dem Umgang mit den Mitschüler:innen befassen und sich, möglicherweise unterbewusst, die Frage stellen, inwieweit Genderrollen ihr Denken und Handeln beeinflussen. Geht ein Mädchen beispielsweise nicht zum Fußball, obwohl es gerne Fußball spielt, weil es gelernt hat, dass dies ein ‚Sport für Jungs und Männer‘ sei?

Wie bereits weiter oben im Text erwähnt ist das Ziel dieser Unterrichtseinheit vor allem, die Genderkompetenz der Schüler:innen zu fördern. Dies geschieht im kritischen Auseinandersetzen mit eigenen Einstellungen, Gedanken und Meinungen, sowie dem Lernen aus anderen Einstellungen und Meinungen. (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2015B: 5 f.)

Konkretisierung der Standards

In der vorliegenden 90-minütigen Unterrichtseinheit werden, wie bereits in der Sachanalyse erwähnt, fachspezifische Kompetenzen gefördert. Der Fokus liegt dabei auf der Förderung der Genderkompetenz der Kinder und ihrer persönlichen Auseinandersetzung mit Genderrollen. Im Folgenden werden vier Lernziele erläutert, die durch die Unterrichtseinheit bei den Kindern gefördert werden können.

1. Ziel: Die Kinder werden für unterschiedliche Genderrollen sensibilisiert.

Es ist davon auszugehen, dass nicht alle Kinder etwas mit dem Begriff ‚Gender‘ anfangen können. Dieser Begriff muss in der Lerneinheit primär auch nicht genannt werden, damit die Kinder die Bedeutung dessen verstehen. Die Kinder müssen überlegen, welchen Wert diese Bedeutung für sie hat und ob er im Alltag schon einmal eine Rolle gespielt hat. Jedes Kind hat auf die eine oder andere Weise sicherlich schon einmal Erfahrungen mit seiner eigenen Gender-Identität gemacht, sei es positiv oder negativ. Die Kinder haben in dieser Einheit durch die Gespräche im Stuhlkreis die Möglichkeit ihre Erfahrungen, Meinungen und Wissen zu äußern und sich mit anderen Kindern auszutauschen. Durch das Spiel mit der Zuordnung können sie ein Gefühl dafür bekommen, wie andere Kinder, aber auch sie selbst über gewisse Aussagen bzw. Themen denken und dafür sensibilisiert werden. Ihnen wird bewusst, dass es vielfältige Meinungen und Ansichten gibt und dass es bei Gender kein ‚richtig‘ und ‚falsch‘ gibt. Die Klasse, in der sie sind, ist bunt und vielfältig, genauso wie die Welt, in der sie leben.

2. Ziel: Die kritische Auseinandersetzung mit bereits vorhandenen Denkmustern und die Akzeptanz verschiedener Gender wird gefördert.

Die gesamte Einheit basiert auf der Auseinandersetzung mit dem eigenen und anderen Gendern. Kinder sind von Natur aus vorurteilsfrei und nehmen Meinungen und Ansichten über ihr Umfeld und die Umwelt auf. (vgl. Van den Broek 1993: 58ff.) Wenn ihnen nun das Gefühl gegeben wird, dass sie in ihrer Klasse genauso akzeptiert werden wie sie sind und dass sie genauso ‚richtig‘ sind, kann das den Kindern bei ihrer Identitätsentwicklung helfen. Dies kann durch Gespräche, Diskussionen und Anregungen im Stuhlkreis geschehen, aber auch auf dem Spielfeld, wo jedes Kind für sich selbst einmal überlegen muss, wie es zu gewissen Aussagen steht und woher es seine Meinung hat. Die Akzeptanz und das Verstehen von Genderrollen kann bei Kindern unterschiedliche positive Reaktionen auslösen und ist daher sehr relevant.

Falls Kinder bereits negative Erfahrungen machen mussten, werden sie hierdurch gestärkt, sich nicht unterkriegen zu lassen. Kindern, die durch ihr Umfeld möglicherweise bereits negativ beeinflusst wurden, beispielsweise dass es nur männlich und weiblich gibt, kann hier gezeigt werden, dass die Welt vielfältiger ist als das binäre Geschlechtersystem es zulässt. Die kritische Auseinandersetzung sollte zu Ziel haben, dass der positive Umgang mit der eigenen Identität gefördert wird. Kinder sollen hierbei erkennen, dass sie wertvoll sind, genauso wie sie sind und dass andere Kinder auch wertvoll sind, genauso wie sie sind. Bei Genderrollen gibt es kein richtig und falsch. Vorurteilsfreies Denken kann stereotypisierte Denkmuster aufbrechen und bei der eigenen Identitätsfindung helfen.

3. Ziel: Das Selbstbewusstsein der Kinder wird gestärkt.

Durch die Lerneinheit sollen Kinder darin bestärkt werden, dass ihre Identität nicht falsch sein kann und sie ein Recht darauf haben, sich so zu identifizieren, wie sie es für richtig halten. Durch den offenen Austausch in der Klasse bekommen sie einen Einblick in vielfältige Denkmuster anderer Kinder und deren Auffassung der eigenen Identität und damit verbundenen Genderrollen. Dies ist relevant, da das Selbstbewusstsein durch die Komponenten der Selbsterkenntnis und der Selbstfindung gefördert werden kann. Die Selbsterkenntnis, also das Wissen darüber, wer man selbst eigentlich ist, hilft, das Selbstbewusstsein zu stärken. Diese Unterrichtseinheit soll dazu beitragen die Selbstfindung jedes Kindes zu fördern. Dies geschieht einerseits durch den aktiven Austausch mit anderen im Stuhlkreis, aber auch durch die gedankliche, individuelle Auseinandersetzung durch neue Erkenntnisse über andere und sich selbst. Die Selbstfindung ist hierbei ein langer und in die Zukunft gerichteter Prozess. Selbstbewusstsein hilft, zu sich selbst zu finden und zufrieden mit sich zu sein. Die Kinder können so zu starken, positiven Persönlichkeiten heranwachsen. (vgl. Pletzer 2017: 62f.)

4. Ziel: Der Klassenzusammenhalt des Klassenverbandes wird durch die Übung gestärkt.

Ein bereits vorhandenes positives Klassenklima ist für diese Lerneinheit von großem Vorteil. Dies ist bei uns der Fall. Die Kinder vertrauen sich gegenseitig und es fällt ihnen daher auch leichter, sich emotional zu öffnen und frei ihre Meinung, Fragen und Erfahrungen zu äußern. Dies ist in der Diskussion im Stuhlkreis relevant, da davon auszugehen ist, dass die Kinder sprachsensibel miteinander umgehen, sich ausreden lassen und Erfahrungen oder Meinungen respektvoll angehört und genauso besprochen werden. Die Besprechungen im Stuhlkreis und das Spiel können zu einem tieferen Verständnis der Kinder füreinander führen, wodurch die Bindung der Klasse enger werden kann. Dies ist relevant, da die Kinder sich in einer sicheren

Umgebung eher trauen, so zu sein, wie sie sind. Sie müssen nicht fürchten aufgrund einer Meinung, Identifizierung etc. ausgelacht oder ausgegrenzt zu werden. Durch die Einheit kann also ein toleranter, friedlicher, offener Umgang miteinander gefördert werden, der das Gemeinschaftsgefühl und die Kommunikation zwischen den Kindern stärkt. (vgl. Haarmann, Kühmichel, Sander 2020).

Die Lernenden sollen eine geschlechtergerechte Sprache kennenlernen und ermutigt werden, diese selbst zu praktizieren. Es soll sich mit Geschlechterrollen auseinandergesetzt werden und im Zuge dessen zu Reflexion, kritischem Hinterfragen und einer vertieften Auseinandersetzung mit der Thematik kommen. Ein weiteres Ziel ist es, Geschlechterhierarchien abzubauen und Stereotype und Rollenbilder zu hinterfragen. (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2015A: 30f.)

Unterrichtsverlaufsplan

Klasse: 5-6 Klasse	Datum: 31.08.2020	Stunde: 90 Minuten
Historische Problemfrage der Stunde: Genderrollen im (Schul-)Alltag		
Historisches Problem der Unterrichtsreihe: Inwieweit beeinflussen Genderrollen das Denken und Handeln der Kinder in ihrem (Schul-)Alltag?		

Dauer	Unterrichtsphase	Methoden, Medien, Sozialformen	geplante Lehrer*innen- aktivität	gewünschtes Schüler*innenverhalten	(fach-didaktische) Begründung
3 Minuten	Stuhlkreis formen	Stuhlkreis	Koordination	Zügiges Formen eines Stuhlkreises	Stuhlkreis: In einem Stuhlkreis gibt es keine Hierarchie, alle darin Sitzenden sind gleichberechtigt und begegnen sich auf Augenhöhe (vgl. Poggendorf 2012: 198).

5 Minuten	Einführung	Stuhlkreis mit Lehrperson und Kindern Gendersensibel vorgehen	Lehrperson erklärt, worum es heute in der Stunde geht (Wir sind alle verschieden und ihr	Ruhiges, interessiertes Zuhören im Stuhlkreis.	Stuhlkreis: In einem Stuhlkreis gibt es keine Hierarchie, alle desie
15 Minuten	Fragen in der Klasse stellen	Stuhlkreis mit Gruppenaktivierung durch Diskussion Offene Fragen werden gestellt Schüler:innenvorstellungen als Basis des Gesprächs Gendersensibel vorgehen	Lehrperson stellt Fragen, wie z.B.: Was fällt euch ein, wenn ihr an Junge/Mädchen/Divers (vllt noch anderes Wort finden) denkt? Wie identifizierst du dich? Was bedeutet es für dich, ein Mädchen/Junge/non-binär zu sein? Hierbei werden sicherlich einige Vorurteile und Stereotype genannt. Lehrperson sollte diese für sich für die die	Kinder gehen auf Fragen ein, nehmen sich selbst gegenseitig ran und lassen einander ausreden. Kinder müssen sich hier selbst koordinieren und sich an Verhaltensregeln im korrekten Miteinander halten.	Stuhlkreis: Durch einen Stuhlkreis kann der Dialog unter den Kindern gut angeregt werden. „Der teamdynamische Kreis bringt die Face-to-face-Kommunikation in Gang und hält sie zugleich im Rahmen.“ (vgl. Poggendorf 2012: 198) Gendersensibilität: Siehe ‚Einstieg‘
27 Minuten	„Spiel“ auf dem Hof	Spiel mit Gruppenaktivierung. Das Spielfeld ist viereckig und die Seiten links bzw. rechts sind jeweils mit einer Skala von „Ich stimme zu.“ bis „Ich stimme gar nicht zu.“ beschriftet. Die Lehrperson liest nun Aussagen vor, die sie bereits vorbereitet hat bzw. die die Aussagen der Kinder aufgreifen, die vorher im Stuhlkreis gemacht wurden,	Lehrperson koordiniert das Spiel, liest die Fragen vor und integriert die gemachten Aussagen der Kinder in das Spiel. Sie macht nach jeder Frage ein Foto der	Die Kinder hören aufmerksam zu, stellen Fragen bei Unklarheiten und nehmen ernsthaft an dem Spiel teil.	Gendersensibilität: Siehe ‚Einstieg‘ Aktivierung durch ein Spiel: Durch spielerische

		<p>wie z.B. „Jungs dürfen nicht weinen.“. Die Kinder müssen sich daraufhin auf der Skala positionieren, inwieweit sie dieser Aussage zustimmen. Die Lehrperson macht ein Bild der Aufstellung, geht jedoch noch nicht weiter darauf ein.</p> <p>Gendersensibel vorgehen</p>	<p>Aufstellung, damit diese im Nachhinein im Stuhlkreis besprochen werden kann. (Fotos sind optional.)</p>	<p>Elemente können Schüler:innen eine höhere Leistungsbereitschaft, größere Ausdauer und Selbstständigkeit entwickeln. Sie sind zufriedener und entwickeln eine höhere Sozialkompetenz, größerer Kreativität, mehr Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein (vgl. Köster & Gonzales 2007: 13)</p> <p>Außerdem soll die Neugierde geweckt werden, welche eine tragende Funktion beim Erwerb von Erfahrung hat (vgl. Köster 2018: 59)</p> <p>Meinung äußern/sich positionieren:</p> <p>Im Rahmenlehrplan ist festgehalten, dass die Schüler:innen Werturteile bilden sollen über ausgewählte Sachverhalte und die</p>
--	--	---	--	--

					eigene Position vertreten (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2015B: 5 f.)
25 Minuten	Besprechung des Spiels im Stuhlkreis	<p>Die Klasse samt Lehrperson setzt sich wieder im Stuhlkreis zusammen. Die Lehrperson fragt die Kinder nun, wie es ihnen geht bzw. wie sie sich jetzt fühlen. Gab es besondere Momente/Schlüsselmomente/Erkenntnisse? Was ist ihnen aufgefallen? Zu passenden Momenten kann die Lehrperson dann das jeweilige Bild mit der Aufstellung der Kinder zu einer Frage zeigen und einzelne Meinungen der Kinder einholen, wodurch ein angeregtes Gespräch/eine Diskussion entstehen kann.</p> <p>Lehrperson geht hierbei nicht auf einzelne Erlebnisse/Erkenntnisse der Kinder ein, sondern verallgemeinert (Metaebene) sie für die Klasse, sodass keine Kinder „vorgeführt“ werden</p> <p>Wichtig:</p> <p>Gendersensibel vorgehen</p> <p>Offene Fragen formulieren</p> <p>Schüler:innenvorstellungen als Basis des Gesprächs</p>	<p>Die Lehrperson koordiniert das Geschehen und leitet die Kinder durch die Diskussion. Sie sorgt dafür, dass die Diskussion nicht vom Thema abkommt und hackt nach, wenn sie das Gefühl hat, dass ein Thema/eine Frage nicht ausreichend besprochen wurde bzw. Potenzial für weitere Erkenntnisse der Kinder besteht.</p>	<p>Die Kinder nehmen sich selbst gegenseitig dran. Die Kinder lassen sich ausreden und gehen respektvoll miteinander um</p>	<p>Stuhlkreis: Siehe vorherige Spalten</p> <p>Offene Fragen: Offene Fragen können in zwei Fällen sinnvoll sein: Informationsgewinn oder um die Motivation zu steigern bei den Befragten (vgl. Blasius & Baur 2014: 713)</p> <p>Gendersensibilität: Siehe ‚Einstieg‘</p> <p>Vorstellung der Schüler:innen als Basis: Man will damit von den Schüler:innen ausgehen und die</p>

					Lehrkraft gibt nichts vor. Man will mit den Voraussetzungen der Schüler:innen arbeiten und daraus resultieren den Unterricht gestalten. Man will anhand der Antworten und Fragen reagieren.
20 Minuten	Sammeln von Erkenntnissen der Kinder. Festlegung und Verschriftlichung der Regeln für die Klasse „Wie wollen wir miteinander umgehen?“	Die Erkenntnisse der Kinder durch das Spiel werden gesammelt und von der Klasse als (gendersensible) Regeln formuliert. Diese werden auf ein Plakat geschrieben, welches zunächst in der Mitte des Kreises liegt, wo alle Kinder es sehen können und schließlich in der Klasse aufgehängt wird. Alle Kinder müssen unter den Regeln unterschreiben, um zu versprechen, sich an diese Regeln zu halten. Gendersensibel vorgehen	Die Lehrperson koordiniert, lässt die Kinder aber ihre eigenen Regeln formulieren. Sie greift nur ein, wenn eine Regel sexistisch, rassistisch etc. sein sollte, was aber nicht zu erwarten ist.	Kinder nehmen sich selbst dran und entscheiden. Wer eine Regel nennt, darf sie aufschreiben. Die Kinder lassen sich ausreden und gehen respektvoll miteinander um.	Stuhlkreis: Der leere Raum in der Mitte des Stuhlkreises ist eine neutrale Fläche und kann hier genutzt werden, um Neues, Verbindendes zu schaffen, nämlich die gemeinsamen Regeln (vgl. Poggendorf 2012, S. 200) Regeln festlegen (auf Plakat mit Unterschrift): Diese sollen gemeinsam entwickelt und unterschrieben werden, damit die Verbindlichkeit und das Verständnis

					größer wird für eine gemeinsame Gesprächskultur (vgl. Busch & Otto 2019: 5) Gendersensibilität: Siehe ‚Einstieg‘
--	--	--	--	--	--

Begründung der grundlegenden methodischen Entscheidungen

Nach der Begrüßung der Klasse sollen die Schüler:innen einen Stuhlkreis formen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Schüler:innen das schon können und es somit nicht viel Zeit in Anspruch nimmt. In dem Stuhlkreis sitzen Schüler:innen und Lehrkraft zusammen. Der Stuhlkreis wird gewählt, da durch ihn keine Hierarchie vorliegt und jeder gleichberechtigt wird. Hierbei wird sich auf Augenhöhe begegnet, dabei ist es egal, ob es sich um Schüler:innen oder die Lehrkraft handelt (vgl. Poggendorf 2012: 198). Dadurch wird versucht, eine entspannte Umgebung zu schaffen, in welcher sich die Schüler:innen wohl fühlen. Wenn alle im Kreis sitzen, erklärt die Lehrkraft, worum es in dieser Lerneinheit geht und fragt die Schüler:innen beispielsweise, ob sie schon einmal Werbung gesehen haben, wo entweder Jungen oder Mädchen etwas Bestimmtes tun. Dies soll als Einstieg dienen, wodurch bei den Schüler:innen erste Gedanken zum Thema Gender entstehen sollen. Während des Einstiegs soll eine Gendersensibilität stattfinden. Dabei sollen die Schüler:innen erkennen, dass es verschiedene Gender gibt und wie sie sich selbst einordnen. Des Weiteren sollen die Schüler:innen auf den Sprachgebrauch hingewiesen werden, denn gendergerechte Sprache ist der erste Schritt zur Gleichberechtigung, da sich durch sie eine Wertschätzung entwickelt (vgl. Gäckle 2014: 4).

Die Erarbeitungsphase findet auch im Stuhlkreis statt. Diesmal soll dieser dazu dienen, eine Face-to-Face Kommunikation in Gang zu bringen, wodurch ein Dialog entsteht. Dies soll durch offene Fragen der Lehrkraft erweitert werden. Hierdurch kann eine Diskussion zwischen den Schüler:innen angeregt werden. Die offenen Fragen haben hierbei zwei Funktionen. Zum einen findet dadurch ein Informationsgewinn statt, welche die Lehrkraft benötigt, um den Unterricht weiterzuentwickeln. Zum anderen soll es bei den Schüler:innen die Motivation steigern (vgl. Blasius & Bauer 2014: 713). Auch hierbei soll auf gendergerechte Sprache zurückgegriffen werden. Für eine weitere Aktivierung der Schüler:innen, wird eine spielerische Form gewählt. Um dies durchzuführen wird mehr Platz benötigt, wodurch die Klasse bei gutem Wetter raus auf den Schulhof geht. Alternativ bietet sich ansonsten auch die Turnhalle an. Draußen wird dann ein Viereck eingeteilt, in welchem sich die Schüler:innen befinden. Die eine Seite des Feldes steht für „Ich stimme zu.“ und die andere Seite des Feldes für „Ich stimme gar nicht zu“.

Nun werden Fragen gestellt und die Schüler:innen sollen sich entscheiden, ob und inwieweit sie diesen zustimmen oder nicht. Die Schüler:innen sollen sich nun auf dem Feld positionieren, inwieweit sie zustimmen oder nicht. Die Mitte des Feldes bildet dabei die Position „Indifferent“. Durch die spielerische Form können eine höhere Leistungsbereitschaft, eine größere Ausdauer und Selbstständigkeit entwickelt werden. Schüler:innen sind generell zufriedener und entwickeln außerdem eine höhere Sozialkompetenz, größere Kreativität, mehr Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein (vgl. Köster & Gonzales 2007:13). Des Weiteren soll die Neugierde bei den Schüler:innen gefördert werden, welche eine wichtige Funktion hat, wenn es um den Erwerb von Erfahrungen geht (vgl. Köster 2018: 59). Außerdem entwickelt sich durch das Positionieren eine eigene Meinung, welches durch den Rahmenlehrplan gefordert wird (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2015B: 5 f.). Nachdem dies vorbei ist, geht die Klasse wieder in den Klassenraum und findet sich wieder in dem Stuhlkreis zusammen. In diesem zweiten Kreis können die Schüler:innen ihre Erkenntnisse, Erfahrungen und Fragen erzählen. Sie können auch (wenn es erwünscht ist) eine Diskussion führen. Im Allgemeinen soll eine reger Austausch zwischen den Schüler:innen stattfinden, wobei die Lehrkraft nicht eingreift, sondern als stille/r Zuhörer:in fungiert. Wenn die Lehrkraft Fragen stellen sollte, dann sollten dies offene Fragen sein. Während die Schüler:innen im Stuhlkreis sitzen, sollen sie sich an eine gendergerechte Sprache erinnern, damit die Gendersensibilität gefördert wird.

In der Sicherungsphase werden die neuen Erkenntnisse aus der Unterrichtseinheit von den Schüler:innen festgehalten und verschriftlicht. Dabei sollen sie neue Regeln festhalten, wie sie ab sofort miteinander umgegangen werden wollen. Dazu sitzen alle im Stuhlkreis und die Mitte des Kreises dient als neutrale Fläche, wo die gemeinsamen Regeln auf einem Plakat festgehalten werden (vgl. Poggendorf 2012: 200). Durch das gemeinsame Entwickeln und dadurch, dass im Nachhinein das „Dokument“ unterschrieben werden soll, entsteht eine Verbindlichkeit bei den Schüler:innen. Außerdem kann dadurch ein größeres Verständnis für die gemeinsame Gesprächskultur entstehen (vgl. Busch & Otto 2019: 5). Die Lehrkraft sollte währenddessen auf die Gendersensibilität achten. Wenn die Regeln niedergeschrieben wurden, sollen sie in der Klasse so aufgehängt werden, dass alle Schüler:innen sie sehen können.

Anhang

Erwartungshorizont

Phase: **Stuhlkreis mit Gruppenaktivierung**

1. Was fällt euch ein, wenn ihr an Junge, Mädchen, Non- Binarität denkt?

Mögliche Antworten der Lernenden:

- Möglicherweise nennen die Kinder Zuschreibungen / Charaktereigenschaften/ Farben/ Hobbies, die sie eher Mädchen und Jungen zuordnen
 - Zur Non Binarität: in dem Fall, dass sie darüber noch nicht viel wissen, könnten eventuell Fragen wie „Was bedeutet das?“ auftauchen?
 - Beispiele: rosa/ blau, Tanzen, Fußball, Filme/ Serien
2. Wie identifizierst du dich? (vlt. muss hier noch erläutert werden, was gemeint ist-> Fühlst du dich einem Geschlecht zugehörig? Welchem?)
 - Der Großteil wird Junge/ Mädchen antworten
 3. Was bedeutet es für dich, ein Mädchen, Junge, non binär zu sein?
(-> könnte den Kindern in dem Alter noch schwerfallen; schwer einzuschätzen)
 - Vlt. werden erneut Hobbies/ Dinge, die sie mögen genannt und eventuell auch Stereotype

Phase: **Spiel auf dem Hof**

Aussage „Jungen dürfen nicht weinen.“



Ich stimme zu.

Ich stimme nicht zu.

Frage an die Kinder: Wieso hast du dich hier positioniert?

Zu „Ich stimme zu.“: Weil mir immer gesagt wurde, Jungen weinen nicht. Weil es so ist?

Zu „Ich stimme nicht zu.“: Alle dürfen weinen, wenn ihnen danach ist.

„Jungen sind sportlicher.“

Ich stimme zu: ihre Leistungen sind besser im Vergleich

Ich stimme nicht zu: Es gibt auch sportliche Mädchen

„Mädchen gehen zum Tanzen.“

Ich stimme zu: kenne viele Freundinnen

Ich stimme nicht zu: Es gibt auch Jungen, die tanzen.

„Jungen gehen zum Kampfsport.“

Ich stimme zu: kenne viele Freunde

Ich stimme nicht zu: Jungen können ganz unterschiedliche Hobbies haben

„Ich bin stark.“

Ich stimme zu: Ja, weil ich mich stark fühle. Körperlich? Mental?

Ich stimme nicht zu: Ich bin nicht stark, weil ich keine schweren Sachen tragen kann.

„Ich habe manchmal Angst.“

Ich stimme zu: Ja, habe manchmal Angst.

Ich stimme nicht zu: könnte verneint werden, eher unwahrscheinlich

Phase: Besprechung des Spiels

Wie fühlt ihr euch?

Einzelne Bilder zeigen: Beispiel: „Jungen dürfen nicht weinen.“

Wo hat sich die Mehrheit positioniert? Was glaubt ihr warum?

- Mögliche Antworten: viele denken, dass Jungen das nicht dürfen
- Ich denke, dass das nicht stimmt, dass Jungen nicht weinen dürfen

Habt ihr eine Idee, warum viele Menschen das Denken?

Woher kommt das?

- Weil das früher so war
- Sie haben es sich so abgeguckt, gelernt
- Über die Schule, Mitschüler:innen
- Zu Hause? Eltern, Geschwister, Verwandte, eventuelle Kommentare

Denkt ihr noch so oder habt ihr eure Meinung geändert?

Beispiel: „Jungen sind sportlicher. Mädchen gehen zum Tanzen. Jungen gehen zum Tanzsport.“

Wo hat sich die Mehrheit positioniert? Was glaubt ihr warum?

- manchmal sind die Jungen besser in Sport
- ich kenne mehr Mädchen, die Tanzen gehen als Jungen

- ich kenne mehr Jungen, die Kampfsport machen als Mädchen

Habt ihr eine Idee, wieso das so ist?

- Weil es ihnen mehr Spaß macht
- Weil sie denken das andere passt nicht zu Ihnen
- Stereotype? Rollen? Vielleicht umschreiben sie es?

Lässt sich das so allgemein sagen?

- Vielleicht erkennen sie, dass es auch Ausnahmen gibt
-

Neue Klassenregeln

Beispiele

- Wir akzeptieren uns, so wie wir sind.
- Wir akzeptieren die Hobbies unserer Mitschüler*innen.
- Es ist ok, wenn man Dinge mag/ macht, die typisch für das andere Geschlecht sind / die „untypisch“ für das Geschlecht sind oder eben einfach „Wir akzeptieren alle Hobbies.“
- Alle Menschen dürfen weinen.
- Wir lachen niemanden aus, nur weil etwas anderes gemocht wird.

Literaturverzeichnis

- Bilden, H. (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung (S. 279-301). Weinheim: Beltz.
- Blasius, Jörg & Baur, Nina (2014): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. (2010): Geschlechtergerechte Schule. Diskurse, Problemlagen und Perspektiven. In: *Journal für politische Bildung*. (3), S. 42-49.
- Bude, 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.
- Busch, Matthias & Otto, Carina (2019): Der Klassenrat, Demokratie in der Klasse, in: mateneen *Praxishefte Demokratische Schulkultur* 2, Jg. 3, Nr. 2, 5-10.
- Coers, L. (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/forschungs-und-wissenschaftlicher-nachwuchs/schriftenreihe/Coers_07-2015.
- 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.
- Faulstich-Wieland, H. (2008): Sozialisation und Geschlecht. In: Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung* (7. Aufl., S. 240-253). Weinheim: Beltz.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (2013): *Perspektivrahmen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gäckle, Annelene (2014): *ÜberzeuGENDERe Sprache. Leitfaden für eine geschlechtersensible und inklusive Sprache*. Universität zu Köln.

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.

Haarmann, Julia; Kühmichel, Sabine; Sander, Wolfgang: „KlassenCheckUp! – Didaktische Konzeption“. [online] <https://www.bpb.de/lernen/grafstat/klassencheckup/46273/didaktische-konzeption>
[27.08.2020].

Hirschhauer, 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.

Hunger, I. (2010): Geschlechtsspezifische Sozialisation bis zum Schuleintritt- Hintergründe und Reflexionsanlässe. In: Beudels, W. Klein, N. & Schönrade, S. (Hrsg.): Bildungsbuch Kindergarten: Erziehen, Bilden und Fördern im Elementarbereich (S. 241- 248). Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

Kessler, S.J. & Mec Kenna, W. (1978): Gender. An ethnomethodological approach. Chicago: The university of Chicago press.

Köster, Hilde (2018): *Freies Explorieren und Experimentieren: eine Untersuchung zur selbstbestimmten Gewinnung von Erfahrungen mit physikalischen Phänomenen im Sachunterricht*, Aufl. 2, Berlin: Logos Verlag.

Köster, Hilde & Gonzales, Cornelia (2007): Was tun Kinder, wenn man sie lässt? Freies Explorieren und Experimentieren (FEE) im Sachunterricht. Lernumwelten gestalten. in: *Grundschulunterricht*, Jg. 16, Nr. 12, S.12-17.

Küppers, C. (2012): Soziologische Dimensionen von Geschlecht. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): APuz- Aus Politik und Zeitgeschichte. Geschlechtsidentität 62. (20-21), 3-8.

Lorber, J. (2003): Gender- Paradoxien. Aus dem Englischen übersetzt von Hella Beister. Redaktion und Einleitung zur deutschn Ausgabe: Ulrike Teubner und Angelika Wetterer (2. Aufl.). Opladen: Leske & Budrich.

Mühlen- Achs, G. (1998): Geschlecht bewusst gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen. Ein Bilder- und Arbeitsbuch. München: Verlag Frauenoffensive.

Pletzer, Marc A. (2017): *Emotionale Intelligenz : Einführung Und Trainingsbuch*. 2. Auflage. ed. Freiburg, [Germany]: Haufe-Lexware GmbH & KG. Web., S. 62f.

Poggendorf, Armin (2012): Face-to-face Im Stuhlkreis, in: *Die Neue Hochschule*, Jg. 12, Nr. 6, 198-201.

Demokratie in der Klasse, in: mateneen *Praxishefte Demokratische Schulkultur* 2, Jg. 3, Nr. 2, 5-10.

Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht, URL: https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/sachunterricht/rp-sachunterricht-gs.pdf.

Riegraf, B. (2010): Konstruktion von Geschlecht. In: Aulenbach, B., Meuser, M. & Riegraf, B. (Hrsg.): *Soziologische Geschlechterforschung. Eine Einführung*. S. 59-77

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2015A): Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg. Teil B, Fächerübergreifende Kompetenzentwicklung. [online] https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf. [27.08.2020].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2015B): Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg. Teil C Gesellschaftswissenschaften. [online] https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Gesellschaftswissenschaften_2015_11_10_WEB.pdf. [27.08.2020].

Universität Duisburg-Essen (2020): Was bedeutet Gender?. [online] <https://www.uni-due.de/genderportal/gender.shtml>. [27.08.2020].

Van Den Broek, Lida (1993): *Am Ende der Weißheit. Vorurteile überwinden*. 2., überarb. Aufl. Berlin: Orlanda-Frauenverl.