GENDER OPEN REPOSITORIUM

„Von der Abwehr zum Austausch“. Entstehung und Förderung von Gender-Reflexivität bei angehenden Fachkräften der Sozialen Arbeit. Konsequenzen aus einer Analyse an einer kirchlichen Hochschule

Moritzen, Hanna-Luise

2022

https://doi.org/10.25595/2168

Veröffentlichungsversion / published version
Hochschulschrift / academic publication

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Moritzen, Hanna-Luise: *„Von der Abwehr zum Austausch“. Entstehung und Förderung von Gender-Reflexivität bei angehenden Fachkräften der Sozialen Arbeit. Konsequenzen aus einer Analyse an einer kirchlichen Hochschule*. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), 2022. DOI: https://doi.org/10.25595/2168.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: https://doi.org/10.25593/978-3-96147-496-7

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Hanna-Luise Moritzen

Von der Abwehr zum Austausch

Entstehung und Förderung von Gender-Reflexivität bei angehenden Fachkräften der Sozialen Arbeit

Konsequenzen aus einer Analyse an einer kirchlichen Hochschule

FAU UNIVERSITY PRESS

Hanna Moritzen

„Von der Abwehr zum Austausch“
Entstehung und Förderung von Gender-Reflexivität bei angehenden Fachkräften der Sozialen Arbeit. Konsequenzen aus einer Analyse an einer kirchlichen Hochschule

Hanna Moritzen

„Von der Abwehr zum Austausch“

Entstehung und Förderung von Gender-Reflexivität bei angehenden Fachkräften der Sozialen Arbeit

Konsequenzen aus einer Analyse an einer kirchlichen Hochschule

Erlangen
FAU University Press
2022

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Autoren-Kontaktinformation: Moritzen, Hanna, Evangelische. Hochschule Nürnberg, hanna.moritzen@evhn.de.

Bitte zitieren als
Moritzen, Hanna 2021. „Von der Abwehr zum Austausch". Entstehung und Förderung von Gender-Reflexivität bei angehenden Fachkräften der Sozialen Arbeit. Konsequenzen aus einer Analyse an einer kirchlichen Hochschule. Erlangen: FAU University Press. DOI: 10.25593/978-3-96147-496-7.

Das Werk, einschließlich seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt.
Die Rechte an allen Inhalten liegen bei ihren jeweiligen Autoren.
Sie sind nutzbar unter der Creative-Commons-Lizenz BY.

Umschlagsgestaltung unter Verwendung von:
„Gegenseitig", 40x30cm, Öl auf Leinwand, 2012 Jochen Pankrath,
Kunstpreis der Nürnberger Nachrichten 2013

Der vollständige Inhalt des Buchs ist als PDF über den OPUS-Server der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg abrufbar:
https://opus4.kobv.de/opus4-fau/home

Verlag und Auslieferung:
FAU University Press, Universitätsstraße 4, 91054 Erlangen

Druck: docupoint GmbH

ISBN: 978-3-96147-495-0 (Druckausgabe)
eISBN: 978-3-96147-496-7 (Online-Ausgabe)
DOI: 10.25593/978-3-96147-496-7

„Von der Abwehr zum Austausch“

Entstehung und Förderung von Gender-Reflexivität bei angehenden Fachkräften der Sozialen Arbeit

Konsequenzen aus einer Analyse an einer kirchlichen Hochschule

Der Philosophischen Fakultät und dem Fachbereich Theologie für das Fach Religionspädagogik und Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg zur Erlangung des Doktorgrades Dr. Phil.
vorgelegt von

Hanna-Luise Moritzen
geb. 03.07.1958 in Sonderborg/Dänemark

Als Dissertation genehmigt von der Philosophischen Fakultät der
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Vorsitzender des Promotionsorgans: Prof. Dr. Thomas Demmelhuber

Erstgutachter: Prof. Dr. Peter Bubmann
Zweitgutachter: Prof. Dr. Manfred Pirner
Abgabe 15. Oktober 2020
Tag der mündlichen Prüfung: 15. Juni 2021

Zusammenfassung (Abstract)

In der vorliegenden Arbeit wird der Forschungsfrage nachgegangen, wie angehende Fachkräfte der Sozialen Arbeit im Kontext einer kirchlichen Hochschule Gender-Reflexivität als Haltung entwickeln. Was genau bringt sie dazu, in Bezug auf Gender-Themen, die Facetten sozialer und kultureller Interpretationen von Geschlechtlichkeit kritisch zu reflektieren, aufmerksam wahrzunehmen und scheinbar Gegebenes in Frage zu stellen? Wodurch entwickeln Lernende eine menschenfreundliche, gendersensible und reflexive Haltung? Was kann eine christlich orientierte Hochschullehre dazu beitragen, dies zu ermöglichen?

Dieser Beitrag ist eine interdisziplinäre Zusammenschau von unterschiedlichen Theoriebereichen. Er beleuchtet die erforderlichen Kompetenzen für die spätere Tätigkeit in der Sozialen Arbeit, denen sich angehende Fachkräfte im Studium annähern. Es wird herausgearbeitet, dass Reflexivität[1] als Fähigkeit, die eigene professionelle Tätigkeit zu reflektieren, im Allgemeinen und Gender-Reflexivität im Speziellen eine grundlegende Kompetenz für diese Profession darstellen. Um diese Begriffe zu vertiefen, findet zunächst eine Annäherung an den Begriff der Reflexivität statt, anschließend wird die Gender-Thematik[2] im Fachdiskurs dargestellt und abschließend erfolgt eine Definition des Begriffs Gender-Reflexivität für diese Arbeit. Schließlich wird das Thema Lehr-Lernsetting im Studium auf den Kontext einer kirchlichen Hochschule mit seinen Besonderheiten und Möglichkeiten bezogen. Die Bereiche werden vorgestellt, diskutiert und miteinander verbunden.

Nach dieser theoretischen Verortung folgt die Darstellung einer Studie, bei der Studierende nach ihrem Lernweg hin zur Gender-Reflexivität befragt werden. Dies geschieht in leitfadengestützten, teilstrukturieren Einzelinterviews sowie einer Gruppendiskussion. Ob und wie sich Studierende Reflexivität erarbeiten und welche Faktoren in der Lehre dies befördern, wird am Beispiel von Gender-Reflexivität erforscht.

1 Im Kapitel 3.1. wird dieser Begriff vertieft.
2 Der Gender-Begriff wird vorgestellt, definiert und kritisch diskutiert im Kapitel 3.2.

Als Konsequenz aus diesen Analysen werden Haltungs- und Handlungsempfehlungen für die Lehre an der Hochschule entwickelt und weitere Forschungsfragen formuliert.

Keywords: Gender-Sensibilität, Gender-Reflexivität, Reflexivität, binäre Geschlechterkonstruktionen, Lernen und Lehren, Aneignung, Befähigung, Hochschullehre, Bildung, Soziale Arbeit, Menschenrechtsprofession, christliche Perspektive, kirchlicher Kontext.

Englischsprachiger Abstract

From the Defense to Exchange -Emergence and promotion of gender reflexivity with prospective professional social workers. Consequences of an analysis at a church university

This paper explores the research question of how prospective professional social workers develop reflexivity as an attitude. Using the complex issue of gender as an example, it asks what makes learners develop a philanthropic, gender-sensitive and reflexive attitude. What exactly makes them attentively perceive the facets of social and cultural interpretations of gender, critically reflect on them and put what seems to be given into question? This interdisciplinary article sheds light on the competencies required in social work.

After an approach to the concept of reflexivity, the gender issue in the professional discourse is presented, and the term gender reflexivity is discussed and clarified. The setting of teaching and learning and here in the context of a church university is considered with its particularities and possibilities. After the theoretical positioning, a study is presented in which students are asked about their learning path towards gender reflexivity. This is done in guided, semi-structured individual interviews as well as a group discussion and is evaluated using qualitative content analysis.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Die Systematik des beruflichen Handelns in der Sozialen Arbeit (eigene Darstellung in Anlehnung an Heiner 2010, 44f./ Limbrunner 2008, 61f./ Müller 2017, 121 und Spiegel 2008, 146) 25
Abbildung 2. Facetten der Sozialen Arbeit (Eigene Darstellung in Anlehnung an Sagebiel/ Nguyen-Meyer 2012, 10) 28
Abbildung 3. Theorie-Praxis-Transfer (eigene Darstellung) 33
Abbildung 4. Wissen – Können - Haltung (eigene Darstellung)..... 37
Abbildung 5. Eigene Darstellung in Anlehnung an Hartmann (2005)..... 47
Abbildung 6. Das Lernzonenmodell (Senninger 2012, 26)..... 51
Abbildung 7. Unterscheidung von Reflexion und Reflexivität (eigene Darstellung) 56
Abbildung 8. „Die vier Dimensionen von Diversity“ in der Bearbeitung von Leicht-Scholten (Leicht-Scholten 2011b in Budde/Ellendt 2017, 33) 77
Abbildung 9. Die Begegnung der Fachkraft mit Klient*innen (eigene Darstellung in Anlehnung an Möller, J. 2014, 75)..... 96
Abbildung 10. Wissen - Können - Haltung als fachliche Anforderung (eigene Darstellung) 100
Abbildung 11. Genderkompetenz als Querschnittskompetenz (eigene Darstellung in Anlehnung an Thiessen 2005, 266))..... 101
Abbildung 12. Indikatoren für das Vorliegen von Gender-Reflexivität (eigene Darstellung) 102
Abbildung 13. Verantwortung für den Lerngewinn aus konstruktivistischer Sicht (eigene Darstellung)..... 131
Abbildung 14. Balance zwischen Instruktion und Konstruktion in Lern- und Bildungsprozessen (eigene Darstellung in Anlehnung an Mandl/Kopp 2006, 117f). 132
Abbildung 15. Die Situation der Studierenden (eigene Darstellung) 139
Abbildung 16. Erwerb von Gender-Reflexivität, ausgehend von der jeweils eigenen Lebenssituation der Studierenden (eigene Darstellung) 171
Abbildung 17. Wissensangebot, Übungsmöglichkeiten und Vorbildfunktion im Seminar (eigene Darstellung) 172
Abbildung 18. Der Verlauf der Erhebung (eigene Darstellung)..... 176
Abbildung 19. Indikatoren und Förderfaktoren für den Erwerb von Gender-Reflexivität (eigene Darstellung)..... 178

Abbildung 20. Ablaufschema einer inhaltlich strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016, 100) 182
Abbildung 21. Auswertungskategorien (eigene Darstellung in Anlehnung an Kuckartz 2016, 40) 184
Abbildung 22. Gegenüberstellung von familiärem und persönlichem Hintergrund (eigene Darstellung) 186
Abbildung 23. Haupt- und Unterkategorien ‚Lerngewinn' (eigene Darstellung) 197
Abbildung 24. Haupt- und Unterkategorien ‚Gewichtung und Bedeutung'(eigene Darstellung) 204
Abbildung 25. Haupt- und Unterkategorien ‚Positionierung und Haltung' (eigene Darstellung) 210
Abbildung 26. Haupt- und Unterkategorien ‚Förderliche Faktoren' (eigene Darstellung) 220
Abbildung 27. Haupt- und Unterkategorien ‚Praxisrelevanz' (eigene Darstellung) 229
Abbildung 28. Haupt- und Unterkategorien ‚Begriffsklärung Gender' (eigene Darstellung) 236
Abbildung 29. Förderfaktoren für den Erwerb von Gender-Reflexivität (eigene Darstellung) 252
Abbildung 30. Herausforderungen bei dem Erwerb von Gender-Reflexivität (eigene Darstellung) 253
Abbildung 31. Textstellen aus dem Datenmaterial, die als Indikatoren für Gender-Reflexivität gelten (eigene Darstellung) 265
Abbildung 32. Indikatoren werden zum Teil zu Förderfaktoren (eigene Darstellung) 266
Abbildung 33. Der Lern- und Bildungsprozess von Gender-Reflexivität (eigene Darstellung) 272

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung (Abstract) 1

Englischsprachiger Abstract 3

Abbildungsverzeichnis 5

Vorwort 11

1. Einführung in die Fragestellung 13

2. Die Profession der Sozialen Arbeit 17

2.1 Soziale Arbeit: Geschichte einer Frauenprofession 17
2.1.1 Ehrenamtliche Tätigkeit als Vorläufer der Profession 17
2.1.2 Professionalisierung der Sozialen Arbeit 19
2.1.3 Sozialpädagogik und Sozialarbeit 19
2.2 Verortung der Profession der Sozialen Arbeit 20
2.2.1 Das Selbstverständnis der Sozialen Arbeit 20
2.2.2 Trägerschaft und Arbeitsauftrag 21
2.2.3 Arbeitsfelder, Zielgruppen und Setting der Sozialen Arbeit 23
2.3 Instrumente der Sozialen Arbeit 24
2.4 Soziale Arbeit - ein Hochschulstudium 27
2.5 Theoriebildung der Sozialen Arbeit 28
2.6 Definition des Dachverbands für Soziale Arbeit 32
2.7 Das Spannungsfeld der Sozialen Arbeit zwischen drei verschiedenen Mandaten 34
2.8 Erforderliche Handlungskompetenzen in der Sozialen Arbeit 36
2.9 Kritischer Exkurs zur Kompetenzdiskussion 37

3. Gender-Reflexivität 39

3.1 Reflexivität 39
3.1.1 Philosophie: Ursprünge des Begriffs 40
3.1.2 Theologie: Verknüpfungen mit Reflexivität 43
3.1.3 Psychologie: Kompetenzen für Reflexivität 45
3.1.4 Soziologie: Ansätze und Überlegungen 47
3.1.5 Psychotherapie und Pädagogik: Die Förderung von Reflexivität 48
3.1.6 Reflexivität in der Sozialen Arbeit 54
3.1.7 Unterscheidung von Reflexivität und Reflexion 55
3.1.8 Anlässe für Reflexivität 56
3.1.9 Auswirkungen von Reflexivität 57
3.1.10 Abschließende Definition 58

3.2 Gender 59
3.2.1 Rückblick auf die Begriffsentstehung 61
3.2.2 Gesetzliche Grundlagen 78
3.2.3 Gender-Thematik in der Sprache 79
3.2.4 Angriffe und Kontroversen 84
3.2.5 Neuere Ansätze im Gender-Diskurs 85
3.2.6 Kritik der bisherigen Systematisierungsversuche 89
3.2.7 Zusammenfassung: Bedeutung von Gender in der Sozialen Arbeit 90
3.3 Der Begriff der Gender-Reflexivität 92
3.3.1 Ausgewählte Begriffsklärungen 92
3.3.2 Begriffsklärung für diesen Beitrag 96
3.4 Gender-Reflexivität in der Kompetenzdiskussion 99
3.5 Indikatoren für Gender-Reflexivität 102
3.6 Erstes Zwischenfazit: Gender-Reflexivität in der Sozialen Arbeit 103

4. Bildung und Lernen von Gender-Reflexivität 107

4.1 Bildung und Lernen 108
4.1.1 Unterscheidung und Gemeinsamkeiten von Bildung und Lernen 109
4.1.2 Christliches Bildungsverständnis 112
4.1.3 Weitere Bildungsmodelle 119
4.2 Was ist das Spezifische bei Bildung und Lernen von Gender-Reflexivität? 122
4.3 Ausgewählte Bildungs- und Lernansätze 124
4.3.1 Bildungsansatz von Paulo Freire 125
4.3.2 Lerntheorie nach Klaus Holzkamp 127
4.4 Pädagogischer Konstruktivismus 129
4.5 Neurobiologische Aspekte von Bildung und Lernen 134
4.6 Zum sog. ‚Lernwiderstand' 136
4.7 Zur Situation der Lernenden 138
4.8 Zum Rahmen des Hochschulkontexts in kirchlicher und anderer Trägerschaft 150
4.8.1 Zum Rahmen eines allgemeinen Hochschulkontextes 150
4.8.2 Zum Rahmen eines kirchlichen Hochschulkontextes 155
4.9 Zur Situation der Lehrenden 157
4.9.1 Erforderliche Fähigkeiten für die Tätigkeit des Lehrens 158
4.9.2 Teachability? Zur Frage der Lehrbarkeit von Gender Reflexivität 161
4.9.3 Religiöse Dimensionen von Bildung und Konsequenzen für die Lehre 162

4.9.4 Emotionen in der Lehre Raum geben 165
4.10 Mögliches Design eines Gender-Seminars im Studiengang Soziale Arbeit 168

5. Empirie zur Forschungsfrage 173

5.1 Vorarbeit und bisherige Empirie 173
5.1.1 Quantitative Erhebung 173
5.1.2 Weiterentwicklung der Fragestellung und weitere Erhebungen 174
5.2 Design der aktuellen Erhebung 175
5.2.1 Erhebungsverlauf 176
5.2.2 Entwicklung des Leitfadens für die Interviewfragen 176
5.2.3 Das halbstrukturierte leitfadengestützte Einzelinterview 177
5.2.4 Indikatoren und Förderfaktoren für Gender-Reflexivität 177
5.2.5 Pilotphase 179
5.2.6 Transkriptionen 179
5.2.7 Gruppendiskussion 180
5.2.8 Qualitative Inhaltsanalyse 181
5.2.9 Befragte Personen 185
5.2.10 Entstehungssituation der Einzelinterviews 187
5.3 Gütekriterien 187
5.4 Mögliche Ausblendungs- und Verzerrungseffekte 189
5.4.1 Wahrnehmung ist selektiv 189
5.4.2 Der Halo-Effekt 189
5.4.3 Das Problem der sozialen Erwünschtheit 190
5.4.4 Unbewusste Prozesse bei befragten Personen 190

6. Darstellung der Ergebnisse aus der Datenerhebung 193

6.1 Hauptkategorie ‚Lerngewinn' 196
6.2 Hauptkategorie ‚Gewichtung und Bedeutung' 203
6.3 Hauptkategorie ‚Positionierung und Haltung' 209
6.4 Hauptkategorie ‚Förderliche Faktoren' 218
6.5 Hauptkategorie ‚Praxisrelevanz von Gender' 229
6.6 Hauptkategorie ‚Begriffsklärung' 235

7. Kritische Rückschau auf die empirische Erhebung 243

7.1 Gütekriterien 243
7.2 Verzerrungseffekte 244
7.3 Repräsentativität dieser Studie 245

8. Interpretation der Ergebnisse 247

8.1 Auffällige Beobachtungen in der Analyse der empirischen Daten 249
8.1.1 Die Bedeutung der positiven Begegnungserfahrungen 249
8.1.2 Die Bedeutung der Reflexion der eigenen Biografie 249
8.1.3 Die Wirkung von Konfrontation, ‚Verstörung', Austausch..... 249
8.1.4 Der Umgang mit hoher Emotionalität 250
8.1.5 Ist Gender ein Nischenthema?..... 250
8.1.6 Gendergerechte Sprache ist nicht selbstverständlich..... 251
8.2 Diskussion und theoretische Verortung der beobachteten Besonderheiten 251
8.3 Indikatoren für Gender Reflexivität 261
8.4 Indikatoren und Faktoren lassen sich nicht trennscharf voneinander abgrenzen 265
8.5 Interpretation der Interviewergebnisse in Bezug auf die Studierenden..... 266
8.5.1 Interpretation der Ergebnisse bezogen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden..... 266
8.5.2 Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf die zukünftige berufliche Rolle der Studierenden 267
8.6 Interpretation der Ergebnisse bezogen auf den Hochschulrahmen . 270
8.7 Der Prozess der Aneignung von Gender-Reflexivität 271
8.8 Zusammenfassung der Interpretation 275

9. Konsequenzen aus der theoretischen Analyse und der empirischen Erhebung.....279

9.1 Konsequenzen für die Lehre 280
9.2 Konsequenzen für die Hochschulkultur..... 282
9.3 Weiterführende Forschungsfragen 283

10. Fazit 285

11. Ausblick 291

Danksagung 293

Literaturverzeichnis 295

Anhang 329

Anhang 1 Information und Ergebnis zur quantitativen Erhebung 2013 . 329
Anhang 2 Leitfaden für Interviews mit Studierenden der Hochschule....332
Anhang 3 Transkriptionsregeln 333

Vorwort

Was geht in einem Menschen vor, der in einer Lehrveranstaltung zum Thema Gender sitzt, auf die Uhr schaut und gähnt? Wie erreiche ich diese Person mit meinen vorbereiteten Inhalten, womit kann ich sie berühren und was aus diesem Seminar hat tatsächlich Relevanz für sie? Wann und wodurch entstehen bei Studierenden reflexive Sichtweisen auf die Gender- Thematik? Was kann und was muss Lehre zu diesem Thema bieten? Ist die Gender-Thematik in Theorie und Praxis so komplex, dass sie Studierende verstört? Wie kann ich den aktuellen Forschungsstand vermitteln und Impulse geben? Was ist im Rahmen von Hochschule und insbesondere einer kirchlichen Hochschule möglich?

Diese Fragen beschäftigen mich als Hochschullehrerin und ich staune immer wieder, wie Lernende sich im Laufe ihres Studiums persönlich und professionell entwickeln. Mein Forschungsanliegen ist es herauszufinden, was genau Menschen dazu bringt, kritisch und reflexiv über Gender-Themen nachzudenken. Deswegen werde ich in dieser Arbeit der Frage nachgehen, wie Reflexivität im Allgemeinen und Gender-Reflexivität im Besonderen bei angehenden Fachkräften der Sozialen Arbeit entsteht, und welche Faktoren in der Lehre diese Entwicklung befördern. Reflexivität als die Fähigkeit, eigenes berufliches Handeln hinterfragen zu können, halte ich für die zentrale Qualität von Fachkräften in der Praxis der Sozialen Arbeit. Wie Studierende sich diese erringen und welche Bedeutung gerade der Kontext einer kirchlichen Hochschule hierfür haben kann, wird am Beispiel der Gender-Thematik erforscht.

Im Prozess des Schreibens dieser Arbeit habe ich tiefe Inspiration erfahren, woraus ich neue Begeisterung für meine Lehrveranstaltungen schöpfe. Die Besonderheit der Thematik und die große Vielfalt möglicher Perspektiven ergeben sich aus der Tatsache, dass Menschen, die über Interpretationen von Geschlechtlichkeit diskutieren, immer selbst in unterschiedlichster Weise involviert sind. Da es keine Neutralität bei diesem Thema gibt, entstehen Situationen, in der Menschen wie ‚Fische'

sind, die über das ‚Wasser' diskutieren (Zamboni 2005, 16). Diese spannungsreiche Situation kann eine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung erschweren, sie erfordert die stete Weiterentwicklung der intellektuellen Diskussion und die lebendige Veränderung vielleicht schon veralteter Begrifflichkeiten (a.a.O., 17). Das Schreiben dieser Arbeit hat mich dazu gebracht, vieles in Frage zu stellen. In der Folge haben sich für mich neue Dimensionen meines eigenen Lernens und damit auch meiner Professionalität im Lehren eröffnet.

Dieser Arbeit liegt das Zitationsregelwerk der Harvard-Methode nach Jonas Bahr und Malte Frackmann zugrunde (Bahr/Frackmann 2011).

Um den jeweiligen Fachautor*innen gerecht zu werden, werden in Anlehnung an *Gesine Spiess* und *Cillie Rentmeister* in dieser Arbeit die vollen Namen bei Erstnennung im jeweiligen Kapitel ausgeschrieben (Spiess/Rentmeister 2003).

1. Einführung in die Fragestellung

Warum sollten angehende Sozialpädagog*innen über Geschlechtsidentitäten und -konstrukte nachdenken? Um die höchst unterschiedlichen Lebenssituationen und Problemlagen von Klient*innen verstehen zu können, müssen Fachkräfte vertraute Sichtweisen verlassen, um die der Klient*innen nachvollziehen zu können. Die eigene Geschlechtsidentität berührt den Kern unseres individuell menschlichen Selbstverständnisses (Sielert 2020, 92) und bildet daher die Grundlage für das Verständnis der jeweiligen Interpretationen von Geschlechtlichkeit.

Folgende Fragen bestimmen mein Forschungsinteresse:

- Wie und wodurch lernen Studierende zu reflektieren?
- Wie entsteht Reflexivität in Bezug auf Geschlechtsidentitäten?
- Wie entwickeln lernende Menschen diesbezüglich gesellschaftspolitisches Bewusstsein, Solidarität und eine christlich humanistische Haltung?
- Wie kommen Studierende zu einer Wertschätzung der Vielfalt und zum Respekt vor der jeweiligen Einzigartigkeit Anderer?

In dieser Arbeit wird gefragt, was Lernende dazu bringt, sich kritisch mit den Fragen von Geschlechtlichkeit und den damit verbundenen gesellschaftlichen Zuschreibungen auseinander zu setzten. Des Weiteren wird der Frage nachgegangen, welche spezifischen Perspektiven durch einen religiösen Kontext eröffnet werden können. Gender-Themen, die Frage des Lehr-Lernsettings, die Aufgaben angehender Fachkräfte und der kirchliche Kontext werden interdisziplinär zusammengebracht und diskutiert.

Um die Komplexität der Fragestellung zu veranschaulichen, wird anhand von drei Fallvignetten beispielhaft in die Forschungsfrage eingeführt:

Fallbeispiel 1: Felicitas G., Studentin der Sozialen Arbeit im 4. Semester, ist 22 Jahre alt und absolviert derzeit ein Praktikum im offenen Jugendtreff der evangelischen Kirche in einem wenig privilegierten Stadtteil. Sie kennt inzwischen einige Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit und ist guten Mutes in Bezug auf ihre Tätigkeit als Praktikantin, die sie erst kürzlich begonnen hat. Heute Abend trifft sie im offenen Betrieb auf Pascal W., 19 Jahre, der eigenartig aufgedreht ist. Nach dem Versuch der Kontaktaufnahme seitens der Praktikantin spricht Pascal W. wie beiläufig davon, dass er am Vortag seine Freundin ‚angezündet' habe. Die Freundin habe ihm mitgeteilt, dass sie sich von ihm trennen wolle. Was konkret vorgefallen ist, bleibt unklar. Felicitas G. ist schockiert und zunächst handlungsunfähig, ja regelrecht erstarrt. Als Frau identifiziert sie sich mit der Freundin von Pascal W.. In dieser Situation kann sie dem jungen Mann zu ihrem eigenen Erstaunen keine der erlernten hilfreichen Interventionen anbieten.

Fallbeispiel 2: Der Sozialpädagoge Marshall B. leitet den Treffpunkt für Alleinerziehende bei der Diakonie. Es steht ein Wochenendseminar zum Thema Trennung, Trauer und Verlust an, die Teilnehmenden sind ausschließlich Frauen. In der Vorstellungsrunde berichten die Frauen von Kränkungen, vom finanziellen Ungesichert-Sein, von Trennung, aber auch von Erleichterung und von entspannter, gemeinsamer Elternschaft. Eine Teilnehmerin berichtet, ihr Ehemann sei vor kurzem verstorben. Er habe sie nach der Geburt des zweiten Kindes von der Klinik abholen wollen und sei an der Tür zusammengebrochen. Marshall B., der verheiratet ist und demnächst Vater eines Kindes wird, fühlt sich eigentümlich beklommen.

Fallbeispiel 3: In einer Schulklasse haben die Jungen ein Kartenspiel entwickelt, bei dem die am Boden liegenden Karten so mit der Hand angeschlagen werden müssen, dass die Karte hochschnalzt. Auf die Frage der Lehrkraft, warum sie dies denn machen würden, obwohl es offenkundig wehtut, antworten die Jungen, dann seien sie „voll der Gangsta!" (Bönold 2016, 42). Die Lehrkraft macht sich Gedanken über die Identitätssuche dieser Jungen und deren stereotypes Bild von Männlichkeit. Er fragt sich, wie bei einem solchem Selbstverständnis die Chancen auf

dem heutigen Arbeitsmarkt aussehen mögen, und ob derartige Vorstellungen nicht zum biografischen Hindernis für die Jungen werden.

Die drei Beispiele zeigen die Gender-Thematik als Querschnittsthema in unterschiedlichen Facetten auf. In den geschilderten Fallvignetten erleben die beteiligten Personen Verunsicherungen, ohne dies auf ihre geschlechtliche Identität zu beziehen. Situationen wie die hier beschriebenen können sozialpädagogische Fachkräfte im Arbeitsalltag durchaus herausfordern. Ein bedeutsamer Aspekt hiervon bezieht sich auf das Geschlecht und dessen Interpretation. *Gudrun Ehlert* beschreibt, wie für die Interpretationen, die sich auf das Geschlecht beziehen, der Begriff ‚Gender' in den Diskurs eingeführt wird (Ehlert 2012, 5). Diese Interpretationen können kulturell, geschichtlich und individuell sehr unterschiedlich ausfallen (ebd.). *Doris Feldmann, Annette Keilhauer und Renate Liebold* vom Interdisziplinärem Zentrum für Gender, Differenz und Diversity (IZGDD) an der Universität Erlangen sprechen von eine Vielzahl an Differenzen im wissenschaftlichen Diskurs zu Gender, welche auch mit Machtaspekten verknüpft sind (Feldmann et al. 2020, 2). Dies mache die Verständigung über die vielschichtigen Interpretationen erforderlich.

In der vorliegenden Arbeit wird zunächst die Profession der Sozialen Arbeit mit ihrer Besonderheit und ihren Anforderungen an Fachkräfte dargestellt, dann werden zentrale Begriffe geklärt und diskutiert. Um zu dem Begriff der Gender-Reflexivität zu kommen, werden zunächst die beiden Bausteine ‚Gender' und ‚Reflexivität' von verschiedenen Seiten beleuchtet. Der Begriff ‚Gender-Reflexivität' wird dann für diese Arbeit definiert und im nächsten Schritt in den Kontext von Bildung und Lernen an Hochschulen eingebunden. Hierbei werden zunächst Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Bildung und Lernen besprochen. Anschließend werden weitere Bildungsbegriffe vorgestellt; der christliche Bildungsbegriff wird im Hinblick auf den kirchlichen Kontext besonders hervorgehoben. Ausgewählte emanzipatorische und konstruktivistische Bildungstheorien werden diskutiert. Weiterhin wird der Blick auf Lernende und Lehrende im Hochschulkontext gelegt, der kirchliche Kontext einer Hochschule beleuchtet und in Bezug zum angestrebten Kompetenzerwerb der Gender-Reflexivität gestellt. Auf

dieser Verknüpfung von Theorien liegt der Schwerpunkt der Arbeit, die im Folgenden beschriebene empirische Untersuchung ergänzt als kritische Befragung die vorausgegangene Analyse.

Im empirischen Teil werden Studierende einer kirchlichen Hochschule nach ihrem Lernweg zur ‚Gender-Reflexivität' befragt. In den Interviews wird nach ‚Aha-Momenten' gefragt, um herauszufinden, welche Prozesse Studierende durchlaufen haben. In der Analyse der Interviews wird geprüft, ob bei den Studierenden *Indikatoren* für Gender-Reflexivität auftauchen, wie beispielsweise das Wahrnehmen von Zuschreibungen oder das Miteinbeziehen von Gender-Themen in die Planung von Angeboten und Interventionen. Im zweiten Schritt wird gefragt, welche förderlichen *Faktoren* in der Lehre zu dieser Entwicklung beigetragen haben.

In der Auswertung werden die Ergebnisse der Befragung vorgestellt und diskutiert. Zentrale Faktoren für die Entwicklung von Gender- Reflexivität werden herausgearbeitet. Es folgt eine kritische Diskussion der durchgeführten Empirie und die theoretisch Verortung der durchgeführten Empirie. Die Konsequenzen daraus werden diskutiert und weitergehende Forschungsfragen formuliert. Die Arbeit schließt mit einem Ausblick.

2. Die Profession der Sozialen Arbeit

Studierende im Studiengang Soziale Arbeit bereiten sich auf einen Beruf vor, der ein besonderes Profil aufweist. Um die Charakteristika dieses Berufes und seinen spezifischen Auftrag in seiner Vielschichtigkeit erfassbar und verstehbar zu machen, wird im Folgenden ein kurzer Blick auf die Geschichte der Sozialen Arbeit als Geschichte einer Frauenprofession geworfen. Soziale Arbeit wird anschließend als eine Tätigkeit vorgestellt, die ein Hochschulstudium erfordert. Die gängigsten Theorien und damit das Selbstverständnis der Sozialen Arbeit werden dargelegt und in der Begriffsklärung des Berufsverbandes dieser Profession zusammengefasst. Um einen Eindruck von der Vielfalt der Tätigkeitsbereiche zu vermitteln, werden einige beispielhaft genannt, ebenso werden deren Zielgruppen und Variationen des sozialpädagogischen Settings aufgezeigt. Anschließend werden die Systematik des beruflichen Handelns als ein wichtiges Instrument der Sozialen Arbeit und die hierfür erforderlichen Handlungskompetenzen aufgezeigt. Es folgt eine kritische Diskussion des Kompetenzbegriffs. Der letzte Abschnitt dieses Kapitels beschreibt erforderliche Gender-Kompetenzen für die Soziale Arbeit und zeigt somit die Unverzichtbarkeit von Reflexivität in Bezug auf Gender-Fragen.

2.1 Soziale Arbeit: Geschichte einer Frauenprofession

Die Soziale Arbeit hat erst 1908 den Status eines Berufes erlangt (Ehlert 2012, 33f.). Der Vorläufer für diese Profession ist das ehrenamtliche Engagement von Frauen.

2.1.1 Ehrenamtliche Tätigkeit als Vorläufer der Profession

In Amerika besuchen zu Beginn des 20. Jahrhundert gutsituierte Frauen aus dem Bildungsbürgertum Familien bzw. Frauen aus der Arbeiterschicht, um diesen einen besseren Umgang mit Geld zu lehren (Sennett 2002). Der Soziologe Richard Sennett schildert Szenen, die die heutige Vorstellung von hilfreicher sozialpädagogischer Intervention ad absurdum führen.

> „Im schlimmsten Fall fielen sie in die Wohnungen armer Frauen ein, um ihnen Rat in Fragen der Kindererziehung, des Nähens von Kleidern oder des

> Kochens zu erteilen – Arbeiten, die sie in ihren eigenen bürgerlichen Haushalten meist von Dienstpersonal erledigen ließen“ (Sennett, 2002, 157).

Die Sozialarbeiterin *Jane Addams* kritisiert solch ein Vorgehen. Sie beschreibt die Grenze zwischen „Fürsorge und Bevormundung“ (Sennett 2002, 160f.) als hauchdünn und sucht daher einen anderen Ansatz, um auf die Notlagen zu antworten (ebd.). Addams[3] wird dafür angegriffen und der „schädlichen Toleranz“ (a.a.O., 162) bezichtigt. Addams Ansätze seien „gefährliche Instrumente sozialistischer Subversion.“

Die italienische Ordensschwester *Frances Cabrini* vertritt einen caritativen Ansatz der Sozialen Arbeit, in welchem Ordnung und Gehorsam gegenüber Autoritäten zentral sind (Sennett 2002, 162). Kirchlich geführte Einrichtungen, die auf diesem Verständnis basierten, bauen streng hierarchische Strukturen auf, die in einigen sozialen Einrichtungen kirchlicher Trägerschaft bis heute erhalten sind (ebd.). Die Ambivalenz zwischen ‚mitfühlender Fürsorge‘ und ‚autoritärer Bevormundung‘ steckt somit in den Ursprüngen der Sozialen Arbeit und wird immer wieder diskutiert (a.a.O., 165).

Unter dem Begriff „Friendly visitors among the poor“ (Riemann/Schütze 2015, 305f.) entwickelt *Mary Richmond* zum Ende des 19. Jahrhundert (1889) als Generalsekretärin der Baltimore Charity Organisation Movement ein Konzept zur Unterstützung von in Not geratenen Familien (ebd.). Richmond hat wie Addams eine kritisch-emanzipatorische Sichtweise[4]: sie prangert Kinderarbeit an und weist die Unterteilung von Familien in „worthy“ und „unworthy“ (ebd.) zurück. Diese Unterscheidung könnte für Fachkräfte der Sozialen Arbeit auch aktuell eine Herausforderung[5] darstellen.

3 Jane Addams gründete als Sozialwissenschaftsarbeiterin die Universitätsniederlassung in Chicago und bekam 1931 für ihr Lebenswerk den Friedensnobelpreis (Braches-Chyrek, R. 2013, 168)

4 Emanzipation bedeutet ursprünglich „einen erwachsenen Sohn bzw. einen Sklaven aus der väterlichen Gewalt zur Selbständigkeit entlassen“ (Wermke et al. 2007, 178)

5 Man denke beispielsweise an den Umgang mit geflüchteten Menschen und den gleichzeitigen Ruf nach Fachkräften. Wiederholt sich hier eine Einteilung in „worthy“ und „unworthy“?

Kaum anders als in Amerika ist der Umgang mit Menschen in Not in Deutschland: Im 19. Jahrhundert kommt aufgrund von Landflucht und Industrialisierung zu einem Massenelend (Hammerschmidt/Stecklina 2013, 78). Die sogenannte Armenfürsorge hat das Ziel, die notleidenden Menschen in Erwerbsarbeit zurückzuführen. Dies geschieht überwiegend durch „repressiv-kontrollierendes" und disziplinierendes Handeln (a.a.O., 76-77). Die Unterstützung orientiert sich am Existenzminimum, ist mit „der Ausgrenzung der Faulen und Unwürdigen verbunden" und unterliegt einer andauernden Kontrolle (ebd.). Arme sind auf Unterstützung angewiesen, abhängig und zur Demut aufgefordert (ebd.).

2.1.2 Professionalisierung der Sozialen Arbeit

Alice Salomon (1872–1948), Tochter des gebildeten Berliner Großbürgertums, ist maßgeblich an der Professionalisierung der Sozialen Arbeit in Deutschland beteiligt, die bis dahin als eine ehrenamtliche Tätigkeit aus christlicher Nächstenliebe verstanden wird (Ehlert 2012, 33f.). Bis zur Gründung der ersten sozialen Frauenschule 1908 in Berlin gelten „soziale Hilfstätigkeiten für die bürgerlichen Frauen [als] ein öffentlich anerkanntes, ehrenamtliches Betätigungsfeld" (ebd). Lange Zeit sind ausschließlich Frauen in der Sozialen Arbeit tätig. Darin mag begründet sein, dass Soziale Arbeit auch heute noch häufig mit weiblicher Fürsorge und Mütterlichkeit assoziiert wird (Sachße 2012).

2.1.3 Sozialpädagogik und Sozialarbeit

Im heutigen Begriff der Sozialen Arbeit kommen zwei Entwicklungslinien zusammen: die Sozialpädagogik und die Sozialarbeit. Die Sozialpädagogik entsteht im Mittelalter bzw. der Frühen Neuzeit und hat sich die Erziehung von Heranwachsenden, insbesondere von Waisen zur Aufgabe gemacht (Spiegel 2008, 21). Die Betreuung von notleidenden Waisenkindern wird zumeist christlich begründet. Als Beispiel sei hier das von *Johann Hinrich Wichern* 1833 gegründete Rauhe Haus in Hamburg genannt (a.a.O., 43). Die eigenständige Tradition der *Sozialpädagogik* nähert sich in den 1960er Jahren der Tradition der *Sozialarbeit* an (a.a.O., 20). Diese befasste sich mit der Verelendung im Zuge der Industrialisierung und kam so zwangsläufig zu der Frage, wie die Handlungs- und Bewältigungskompetenz von Betroffenen gefördert werden kann. Dies wurde auch in der Sozialpädagogik diskutiert. Der heutige Begriff der Sozialen Arbeit resultiert aus beiden Entwicklungssträngen.

So wird einerseits von Sozialer Arbeit gesprochen, die Berufsbezeichnung der Fachkraft lautet aber Sozialpädagog*in. Vereinzelt findet sich noch der Begriff der ‚Sozialarbeiter*in'. Eine „einheitliche prägnante Berufsbezeichnung fehlt bislang" (Müller, B. 2017, 9).

2.2 Verortung der Profession der Sozialen Arbeit

Die nächsten beiden Schritte zeigen auf, wie das Selbstverständnis und der Arbeitsauftrag dieser Profession aussehen und welche Trägerschaften es gibt.

2.2.1 Das Selbstverständnis der Sozialen Arbeit

Mitte der 1970er Jahre findet ein Paradigmenwechsel in der Sozialen Arbeit statt. Sind die Ursprünge dieser Profession, wie im Kapitel 2.1 dargestellt, bislang Fürsorge und Kontrolle, so wandelt sich mit *Carl Rogers* sowohl in der Psychotherapie, als auch in der Sozialen Arbeit die Begrifflichkeit des bedürftigen Menschen oder Patienten[6] zum „Klienten[7]" (Rogers 1977, 16). In den 1990er Jahren wird dann der Begriff „Kunde" (Belardi 2017, 99) eingeführt. Diese neue Sehweise führt zum Ansatz der Hilfe zur Selbsthilfe und einem Arbeiten auf Augenhöhe (ebd.). Die Grundannahme des „Expertentums" (ebd.) eines jeden Menschen für die eigenen Belange geht von der Souveränität und Autonomie des Klientels aus. Im Gegensatz zu Defiziten dienen heute Ressourcen als Grundlage der Sozialen Arbeit. *Maja Storch* und *Frank Krause* beschreiben in ihrem Ansatz die besondere Bedeutung der Ressourcen und deren Würdigung (Storch/Krause 2014).

Der Begriff ‚Kund*in' impliziert zunächst einen höheren Gewinn an Wertschätzung den Adressat*innen gegenüber, allerdings wird dies im Fachdiskurs inzwischen wieder kritisch gesehen: Ein ‚kundiger' Mensch steht selbstbestimmt in einer Beziehung auf Augenhöhe mit dem Gegenüber, kann Aushandlungsprozesse gestalten und sich für eine Sache oder Dienstleistung entscheiden (Seithe 2012, 225). Der Begriff der Kund*in bezieht sich auf einen Menschen, der die „formalen, geistigen

6 Aus dem Lateinischen: „patient, patientis" bedeutet „duldend, geduldig, leidend" (Wermke et al. 2007, 594).
7 Aus dem Lateinischen „cliens, clientis" bedeutet „gebeugt, geneigt" bedeutet „jemand, der Anlehnung gefunden hat" (Wermke et al. 2007, 413).

und finanziellen Möglichkeiten hat, einen Auftrag zu erteilen und eine Sache oder eine Dienstleistung zu kaufen“ (Herwich-Lempp 2004a, 198). Dies ist in der Praxis nicht immer gegeben, denn sozialpädagogische Dienstleitungen werden häufig über den Träger einer Organisation finanziert und damit auch definiert. Außerdem ist nicht jede Hilfe erwünscht, zuweilen wird sie von den Betroffenen sogar als Zwang erlebt (ebd.). Daher spricht der *Dachverband für Soziale Arbeit und Heilpädagogik* (DBSH) von Sozialer Arbeit als Menschenrechts-Profession (DBSH 2009, 14).

Diese Begrifflichkeit verwenden auch viele Fachautor*innen wie beispielsweise *Silvia Staub-Bernasconi*. Aus ihrer Sicht hat Soziale Arbeit den gesellschaftspolitischen Auftrag, Ungleichheiten in der Gesellschaft zu thematisieren, auszugleichen und als politisch-gesellschaftliche Lobby für die jeweiligen Zielgruppen zu wirken. (Staub-Bernasconi 2019, 9f.). Verschiedene Formen von Ungleichheit wie beispielsweise Bildungsnähe und Bildungsferne, Migration und Alter, Armut und Behinderung werden als soziale Kategorien verstanden. Geschlecht als eine weitere zentrale Zuordnungskategorie gehört in diese Auflistung (Ehlert 2012, 13-31).

2.2.2 Trägerschaft und Arbeitsauftrag

Soziale Arbeit existiert sowohl in öffentlicher als auch in freier Trägerschaft (Seithe 2012, 43).

> „Länder und Kommunen sind dazu verpflichtet, öffentliche Träger einzurichten, welche die Gesamtverantwortung für die Verfügbarkeit und Ausführung der Sozialleistungen in sachlicher, finanzieller und planerischer Hinsicht tragen“ (Bettmer, 2012, 796).

Öffentliche Trägerschaft wird vom Staat eingesetzt und dient der Sicherheit und dem Wohlergehen der Bürgerschaft (a.a.O. 795). Ein öffentlicher Träger ist häufig eine kommunale Behörde, die sich auf Gesetzeslagen bezieht wie beispielsweise ein Jugendamt oder ein Amt für Existenzsicherung.

Im Unterschied dazu beschreiben *Rudolf Bauer et al.* mit den Begriff ‚Freie Träger‘ nicht-staatliche Organisationen wie Vereine oder Gesellschaften mit beschränkter Haftung,

> „...die vorrangig in der Alten-, Gesundheits-, Jugend- oder Sozialhilfe tätig sind. Die wesentlichen der gemeinnützigen Freien Träger sind die Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege wie die Arbeiterwohlfahrt, das Diakonische Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland [EKD], Deutscher Caritas Verband, Deutsches Rotes Kreuz, ‚Der Paritätische' -Gesamtverband, Zentrale Wohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland. Bezogen auf die Trägerfunktion besagt der Begriff ‚frei', dass die Wohlfahrtspflege selbstbestimmt tätig sein kann und nicht zur Erfüllung von staatlichen Leistungen verpflichtet ist" (Bauer, R. et al. 2012, 813).

Freie Träger sind gesellschaftliche Organisationen, die aus „Zusammenschlüssen von Mitgliedern der Gesellschaft" bestehen (Bettmer 2012, 795). Zahlreiche Einrichtungen der Sozialen Arbeit wie Flüchtlingshilfen, alternative Kindertagesstätten und Selbsthilfeorganisationen für Menschen mit Behinderung wurden als freie Träger aus der Kritik an bestehenden Verhältnissen heraus gegründet und von Bürgerschaftsbewegungen getragen (Thiersch 2014, 177-180). Hierzu zählen auch die Initiativen der Frauenbewegung wie Frauenhäuser, Frauennotrufe, Frauengesundheitszentren und Mädchenschutzzentren (Ehlert, 2012, 41)[8]. Neben den feministischen Initiativen entstanden in den 1970er Jahren „erste Männergruppen, meist Selbsterfahrungsgruppen, aber durchaus mit dem politischen Anspruch, über Selbstveränderung die Gesellschaft beeinflussen zu können" (Czollek et al. 2009, 31). Vielerorts finden sich Lesben und Schwule zusammen im gemeinsamen Kampf gegen Diskriminierung von Homosexualität (Fliederlich 1978). Sie werden in selbstgegründeten Einrichtungen zu Expert*innen und professionalisieren sich aus der Selbsthilfebewegung heraus in der Beratung und Unterstützung anderer von Diskriminierung und Gewalt Betroffener. Beispiele hierfür sind die Aidshilfe oder Suchthilfezentren in freier Trägerschaft.

Solche Initiativen werden häufig nach dem Prinzip der Subsidiarität gefördert (Hammerschmidt 2017, 17). Subsidiarität ist das Prinzip der Nachrangigkeit der öffentlichen gegenüber den freien Trägern (Kries 2017, 892f.). Es wird deutlich, wie groß die Heterogenität der sozialpädagogischen Arbeitsfelder ist und wie unterschiedlich die jeweils vorgegebenen Standards und Arbeitsaufträge sind. Schlussendlich gibt es für die Soziale Arbeit keine allgemein verbindlichen Standards. Dies hat Auswirkungen auf das jeweilige Selbstverständnis einer Einrichtung

8 Mehr dazu unter Kapitel 3.2.1

oder einer Organisation, natürlich auch auf die Interpretation dessen, was der Gender-Aspekt in diesem Arbeitskontext bedeuten kann. In einer kommunalen Einrichtung wird Gender sicher anders interpretiert als in einer Bürgerinitiative oder einer kirchlichen Organisation. So existieren über die allgemeinen fachlichen Ansprüche sozialpädagogischen Handelns (Kapitel 2.2.1-2.2.2) und der Verpflichtung zum Gender Mainstreaming hinaus (Kapitel 3.2.1) keine für alle Organisationen verbindlichen Standards in Bezug auf den Gender-Aspekt in der Sozialen Arbeit.

2.2.3 Arbeitsfelder, Zielgruppen und Setting der Sozialen Arbeit

Die *Tätigkeitsfelder* der Sozialen Arbeit bilden einen breiten Fächer, so dass hier nur eine beispielhafte Auflistung erfolgen kann: das Spektrum reicht von Schulsozialarbeit, über Suchtberatung und Resozialisierung nach Strafvollzug bis hin zu Bildungsarbeit, Gewaltprävention und Sozialer Arbeit im Gesundheitswesen (Limbrunner 2004, 11).

Die *Zielgruppen* Sozialer Arbeit sind ebenso vielfältig wie die Tätigkeitsfelder und werden hier nur beispielhaft genannt: Kinder, Heranwachsende, alleinerziehende Elternteile, sozial Benachteiligte, Menschen ohne Arbeit, alte Menschen, Migrant*innen und Menschen in Lebenskrisen (Limbrunner 2004, 11). Für all diese Gruppierungen sollen Unterstützungsangebote gemacht werden.

Allein innerhalb der Sozialen Arbeit mit Familien wird unter anderem Hilfe zur Erziehung, Erziehungs- und Familienberatung, sozialpädagogische Familienhilfe, Ehe- und Lebensberatung, Freizeiten, Bewerbungstrainings, Schuldnerberatung, Schwangeren- und Schwangerschaftskonfliktberatung, Beratung bei Trennung und Scheidung, Adoptions-vermittlung und Zusammenarbeit mit Pflegefamilien angeboten (Euteneuer et al. 2011, 399). Nach Auffassung von Matthias Euteneuer et al. werden die Themenfelder der Sozialen Arbeit durch Faktoren bestimmt, die gesellschaftliche Teilhabe einschränken oder unmöglich machen, wie u.a. Wohnungslosigkeit, Armut, Behinderung, fehlende Bildungschancen oder unsicherer Aufenthaltsstatus (ebd., Limbrunner

2004, 11-14, Galuske 2013, 168; Thiersch 2014, 52-149). Die Kategorie ‚Geschlecht' als Querschnittsthema spielt immer auch innerhalb der Kategorien eine bedeutende Rolle. Gudrun Ehlert vertritt die Ansicht, dass es wichtig ist, die Kategorie ‚Geschlecht' zu benennen, da hierdurch die Mechanismen der Entstehung und Aufrechterhaltung von Ungleichheitslagen entschlüsselt werden können (Ehlert 2012, 123). Für die Autorin sind die Diskussionen über ‚versagende' Mütter und ‚abwesende' Väter ein sicheres Zeichen dafür, „dass die Institution Familie eine zentrale Rolle für die Strukturen und Organisationsprinzipien von Geschlechter-verhältnissen" (ebd.) einnimmt. Ehlert geht davon aus, dass das Bild von der „bürgerlichen Kleinfamilie" (ebd.) mit den klassischen Rollenaufteilungen, die dem Mann eine Tätigkeit außerhalb des Haushaltes und der Frau eine versorgende und kindererziehende Tätigkeit im Haushalt der Frau zuschreibt, in Westdeutschland nach wie vor normative Kraft besitzt (ebd.)9. Das bedeutet soziale Ausgrenzung für all diejenigen, die dieser heteronormativen Denkweise, also dass Menschen in der Regel heterosexuell sind oder es unhinterfragt sein sollten (Wagenknecht 2007, 17/ Hark 2005a, 449), nicht entsprechen können oder wollen.

Das *Setting* der Sozialen Arbeit reicht von Einzelfallarbeit, über Gruppenarbeit bis hin zu Gemeinwesenarbeit. Neben der aufsuchenden Hilfe wie beispielsweise ‚Streetwork' findet im Gegensatz zu dieser ‚Geh-Struktur' auch eine ‚Komm-Struktur' statt, bei der erwartet wird, dass Klient*innen selbst zum Angebot hinkommen. Soziale Arbeit wird aufgrund einer den Träger verpflichtenden Gesetzeslage oder auch als freiwillige Leistung angeboten.

2.3 Instrumente der Sozialen Arbeit

An vielen Stellen der einschlägigen Fachliteratur wird darauf hingewiesen, dass die Systematik des beruflichen Handelns ein grundlegendes Instrument der Sozialen Arbeit darstellt (z.B. Heiner 2010, 44f./ Limbrunner 2008, 61-67/ Spiegel 2008, 146/ Galuske 2013, 55/ Müller 2017,

9 Zu diesem Bild passt der Befund, dass beispielsweise 90 % der alleinerziehenden Eltern Frauen sind (Asmus/Pabst 2017, 22f.), was als Ungleichheit in der Verantwortung für die Kinder gedeutet werden kann.

121). Die Autor*innen zeigen auf, dass die Vorgehensweise in der Sozialen Arbeit in die folgenden sechs Phasen untergliedert werden kann.

Abbildung 1. Die Systematik des beruflichen Handelns in der Sozialen Arbeit (eigene Darstellung in Anlehnung an Heiner 2010, 44f./ Limbrunner 2008, 61f./ Müller 2017, 121 und Spiegel 2008, 146)

1. Die erste Phase besteht in der *Analyse der Institution* und den Rahmenbedingungen (Spiegel 2008, 127-131). Darunter versteht Spiegel unter anderem das Prüfen der zur Verfügung stehenden zeitlichen, finanziellen, personellen und anderen Ressourcen, das Fragen nach Entscheidungsbefugnis, Verantwortlichkeit und Aufgabe der Fachkraft in der jeweiligen Einrichtung und die Prüfung des Auftrags der Organisation (ebd.). Der aktuelle sozialpolitische Diskurs spielt hierbei ebenso eine Rolle (a.a.O., 127), wie auch rechtliche Vorgaben (Galuske 2013, 55).

2. Als *Analyse der konkreten Ausgangs- oder Problemlage* bezeichnet Spiegel die zweite Phase. Sie fordert, die vorliegende Situation der Adressat*innen möglichst differenziert wahrzunehmen, zu hinterfragen und soweit wie möglich in der Tiefe zu verstehen, damit Interventionsformen wie zum Beispiel Beratungsangebote eine hohe Passgenauigkeit erhalten (Spiegel 2008, 131/ Limbrunner 2004, 62). Die Analyse von Problemlagen beinhaltet immer auch die jeweils individuelle Interpretation von Geschlechtlichkeit, wie im Kapitel 2.2.3 bereits dargelegt. Sie

wird in der Systematik des beruflichen Handelns als Ausgangspunkt für die Zielentwicklung und Intervention verstanden.

3. Das *Ableiten von Zielen* aus der Problemanalyse bildet die dritte Phase. Die Autor*innen betonen, dass sich die Ziele aus der Analyse ergeben und stets fachlich begründet sein müssen (Spiegel 2008, 134, 165, 209/ Limbrunner 2004, 65). Die Ziele werden häufig in einem Arbeitsbündnis der Beteiligten ausgehandelt und beschreiben einen angestrebten zukünftigen Zustand (Spiegel 2008, 135-136). Das Aushandeln der Ziele ist ein Prozess des gemeinsamen Dialoges, der sich über einen längeren Zeitraum hinziehen kann (Spiegel 2008, 135). Ziele sollen trotz aller Revidierbarkeit konkret, realistisch und operationalisierbar, d.h. überprüfbar formuliert werden (a.a.O., 137).

4. Die *Zuordnung der passenden Mittel* und Methoden als vierter Schritt in dieser Systematik bedeutet die konkrete Planung von sozialpädagogischen Angeboten. Die zukünftige Lebensqualität lässt sich nicht im Detail planen, da oft zu viel Unvorhergesehenes Einfluss nimmt. Es hat sich bewährt, eine eindeutige Richtung der Zusammenarbeit auszuhandeln. Die Planungen sollten nicht allzu weit in die Zukunft gehen, sondern zeitlich absehbar sein (Spiegel 2008, 139).

5. Das *konkrete berufliche Handeln* als Durchführung situationsadäquat geplanter Interventionen geschieht häufig unter Zeitdruck, wie am Beispiel der Kindeswohlgefährdung[10] deutlich wird.

> „Das Wissen, die Theorien und Konzepte werden vom Kopf auf den wackeligen und holprigen Boden der Realität, sprich die Praxis gestellt. Erst hier beweist sich das Können im Sinne einer Handlungskunst“ (Limbrunner 2004, 67).

Ändert sich die Situation unvorhergesehen, kann die Sinnhaftigkeit der Planungsphase in Frage gestellt werden. Doch auch in diesem Fall scheinen die durchgeführten Überlegungen eine wichtige Funktion für das weitere Handeln zu haben, denn im Planungsprozess mit den Adressat*innen kann eine Anregung zur Reflexion liegen (Spiegel 2008, 140).

6. In der *Evaluation oder Reflexion*, die die letzte Phase in der Systematik darstellt, wird das berufliche Handeln kritisch überprüft. Häufig resultiert dies in einer erneuten Standortbestimmung und wird somit zur Ausgangsbasis für die nächsten Handlungsschritte (Spiegel 2008, 124,

10 Vgl. Fußnote 12 im Kapitel 2.7

143f./Limbrunner 2004, 65-70). Reflexion bedeutet in diesem Zusammenhang, den jeweiligen Ist-Stand immer wieder neu zu betrachten. Somit ist Reflexion niemals abgeschlossen, da sich die zu betrachtende Situation stetig verändert und zu einer neuen Analyse führt (Müller 2017, 121/ Heiner 2010, 47).

Sichtbares sozialpädagogisches Handeln, wie unter Phase 5 beschrieben, ist somit nur ein Teil der professionellen Vorgehensweise[11].

Nach dem Betrachten der Systematik des beruflichen Handelns als Instrument der Sozialen Arbeit wird im nächsten Schritt ein Blick auf die Soziale Arbeit als eine Profession mit einem Hochschulstudium geworfen. Anschließend werden verschiedene Theorien der Sozialen Arbeit vorgestellt.

2.4 Soziale Arbeit - ein Hochschulstudium

Die Profession der Sozialen Arbeit hat sich zu einer wissenschaftlichen Disziplin entwickelt, die an Hochschulen gelehrt und von evaluierender Forschung begleitet wird. Dem voraus ging ein langes Bemühen um die fachliche Verortung, da immer wieder in Frage gestellt wurde, ob Soziale Arbeit überhaupt eine Wissenschaft sei, da es kein einheitliches theoretisches Konzept gäbe, und sie sich lediglich aus den Theorien anderer Fächer als Bezugswissenschaften bediene (Dewe/Otto 1996). *Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto* stellen dar, wie situatives pädagogisches Handeln als laienhaft abgewertet und als gegensätzlich zu Theorie und Forschung interpretiert wird (Dewe/Otto 1996, 16f.). Sie beschreiben dieses Spannungsfeld als Dialektik zwischen „Verwissenschaftlichung“ und „Praxisorientierung“ (a.a.O., 62f.). In der Vielfalt der verwendeten Wissenschaftstheorien werden neben empirischen Positionen auch hermeneutische und phänomenologische genannt, für die Verstehen, Evidenz und Sinnfindung bereits wissenschaftliche Kriterien darstellen (a.a.O., 12). Theorie und Praxis in der Sozialen Arbeit sind somit auf ganz besondere Weise miteinander verknüpft.

11 Die öffentliche Wahrnehmung wird oftmals nur auf diesen Part reduziert. Als Beispiel sei das Klischee der Tischtennis spielenden Fachkraft in einem Jugendtreff genannt, bei der die Intention der niedrigschwelligen Beziehungsaufnahme von Außenstehenden oft nicht wahrgenommen wird.

Im folgenden Schaubild wird eine Übersicht der unterschiedlichen Ebenen der Sozialen Arbeit gegeben.

1. Soziale Arbeit als Wissenschaft • **Forschung** • Theoriebildung und -entwicklung
2. Studium der Sozialen Arbeit • Gelehrt werden: • Theorien der Sozialen Arbeit • Handlungs- und Methodenlehre • Bezugswissenschaften
3. Praxis der Sozialen Arbeit • Organisationsformen vielfältige Handlungsfelder • Bewältigung sozialer Probleme als Aufgabe • Professionelle Kompetenzen von Fachkräften
4. Gesellschaftspolitischer Aspekt von Sozialer Arbeit • Arbeit der Verbände • Öffentlichkeitsarbeit • Lobbyarbeit

Abbildung 2. Facetten der Sozialen Arbeit (Eigene Darstellung in Anlehnung an Sagebiel/ Nguyen-Meyer 2012, 10)

Im Folgenden werden ausgewählte Theorien vorgestellt, auf die sich Soziale Arbeit als Wissenschaft bezieht.

2.5 Theoriebildung der Sozialen Arbeit

Silvia Staub-Bernasconi versteht Soziale Arbeit als Menschenrechts-Profession und sieht diese im Auftrag sozialer Gerechtigkeit (Staub-Bernasconi 2019/ Lambers 2015, 230). Nicht erfüllte legitime Wünsche und Bedürfnisse von Menschen, die ihnen nach den Menschenrechten zustehen, sind nach Staub-Bernasconi Anlass für sozialpädagogisches

Handeln (Staub-Bernasconi 2019, 10). Dabei bezieht sich Staub-Bernasconi auf die erste internationale Definition[12] Sozialer Arbeit, die besagt:

> „Soziale Arbeit ist eine Profession, die sozialen Wandel, Problemlösungen in menschlichen Beziehungen sowie Ermächtigung und Befreiung von Menschen fördert, um ihr Wohlbefinden zu verbessern. Indem sie sich auf Theorien menschlichen Verhaltens sowie sozialer Systeme als Erklärungsbasis stützt, interveniert Soziale Arbeit im Schnittpunkt zwischen Individuum und Umwelt/Gesellschaft. Dabei sind die Prinzipien der Menschenrechte und sozialer Gerechtigkeit für die Soziale Arbeit von fundamentaler Bedeutung" (Staub-Bernasconi 2019, 73).

Mit dem Ansatz der *Lebensweltorientierung* stellen *Hans Thiersch und Klaus Grunwald* die subjektiven Deutungsmuster, die individuelle Wahrnehmung und das alltägliche Leben der Adressat*innen ins Zentrum des sozialpädagogischen Handelns (Thiersch/Grunwald 2016, 25). Sie beschreiben das Spannungsfeld der Zielgruppen von Sozialer Arbeit zwischen „verfügbaren Ressourcen und problematisch belasteten Lebensarrangements", zwischen gelungenen und weniger gelungenen Bewältigungsleistungen und sprechen von Widersprüchen zwischen „Resignation und Aufbegehren" (Grunwald/Thiersch 2018, 906). Der lebensweltorientierte Ansatz nimmt unter anderem Bezug auf Theorien von *Ulrich Beck, Jürgen Habermas, John Rawls und Pierre Bourdieu, von Erving Goffman und Fritz Schütze* (in Lambers 2015, 107) und bringt diese zur Anwendung im sozialpädagogischen Handeln (ebd.). Mit Blick auf die Profession der Sozialen Arbeit äußern Thiersch und Grunwald die Sorge, dass „die Alltagserfahrungen der AdressatInnen kolonialisierend übergangen werden" (Grunwald/Thiersch 2018, 907). Sie äußern ebenso die Sorge, dass Soziale Arbeit instrumentalisiert werde. Daher

> „...insistierte das Konzept Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit auf der Unhintergehbarkeit von Alltagserfahrungen der Adressat_innen. Es betonte dabei ebenso die Selbstverständlichkeit und Widersprüchlichkeit dieser Erfahrungen und ihre protestative Eigensinnigkeit und kritisierte korrespondierend dazu eine die Adressat_innen disziplinierende und stigmatisierende Macht des fachlichen und institutionellen Apparats; sie insistierte unter dem Titel von Kritik und Handeln auf einer Neukonstitution, die radikal von den Adressat_innen her bestimmt sein müsse" (Thiersch/Grunwald 2016, 25).

12 2000 einigen sich die Verbände International Association of Schools of Social Work (IASSW) und International Federation of Social Workers (IFSW) bei einer Konferenz in Montreal auf diese Definition (Staub-Bernasconi 2019, 73).

Lebensweltorientierung wie sie Thiersch versteht, will gelingenden, selbstbestimmten Alltag unterstützen und ermöglichen. Thiersch spricht von Sozialer Arbeit als reflexiver Arbeit (Thiersch 2014, 230) und fordert, sozialpädagogisches Handeln solle sich am Sinnhorizont des Klientels orientieren (ebd.). Dies erfordere eine dialogische Grundhaltung und Offenheit: Aushandlungsprozesse und Absprachen mit Klient*innen würden dadurch gefördert. In der Praxis zeigt sich nach Thiersch im Hinblick auf den lebensweltorientierten Ansatz einiges an „Modernisierungsrückstand" (Thiersch 2014, 234). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Ansatz der Lebensweltorientierung die Partizipation des Klientel als zentrales Prinzip beinhaltet (a.a.O., 30/ Heiner 2010, 43).

Michael Bommes und Albert Scherr betrachten Soziale Arbeit unter soziologischen Gesichtspunkten und beziehen sich auf Luhmanns Theorien sozialer Systeme (in Lambers 2015, 187f.). Zentral sehen diese Autoren die Aufgabenstellung von Inklusionsvermittlung, Exklusionsvermeidung und Exklusionsbetreuung[13]. Hierfür sind nach ihrer Einschätzung individuelle Lern- und Bildungsprozesse erforderlich (a.a.O., 231). Bommes und Scherr fragen nach Hilfsbedürftigkeit in besonderen Problemlagen, nach vorhandenen oder fehlenden Ressourcen zur Lebensbewältigung. Hilfsbedürftigkeit bedeute nach der Einschätzung dieser Autoren nicht zwangsläufig eine Ungleichverteilung von Ressourcen. Zentral dabei sei auch die Frage nach der individuellen Armutsgrenze. Sie fordern, dass Hilfsbedürftigkeit stets aufs Neue hinterfragt werden müsse und reflexiv festzustellen sei, zum Beispiel durch die Frage, wann Armut[14] beginne (a.a.O., 193). Sie warnen davor, Soziale

13 Ziel von Inklusion ist, gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen und Exklusion, sprich Ausschluss zu verhindern. Wenn dies nicht gelingt, soll Exklusionsbetreuung stattfinden wie beispielsweise Unterstützung von chronisch Kranken und Obdachlosen. *Ulrich Niehoff* beschreibt die Idee einer inklusiven Gesellschaft als „Zukunftsentwurf" (Niehoff 2017, 435f.). Der Unterschied zu Integration sei, dass kein Ausschluss stattfinde, denn ohne Ausgrenzung müsse niemand integriert werden (ebd.). Unabhängig von Leistungsfähigkeit, Alter, Nation, Geschlecht und anderen Kategorien sollen Menschen Inklusion erfahren, insbesondere im Schulwesen werde dies intensiv diskutiert (ebd.).

14 Armut wird höchst unterschiedlich verstanden und erlebt. So beinhaltet der Begriff der Armut nach *Walter Hanesch* immer auch eine politisch-normative Grundentscheidung (Hanesch 2011, 57). Der Diskurs hierzu wird häufig auf materielle Armut fokussiert und unterscheidet innerhalb dieser Dimension zwischen absoluter und relativer Armut (ebd.). Abso-

Arbeit als zuständige Instanz sozialer Probleme zu verstehen, sonst laufe sie „Gefahr, als reine Anpassungsagentur zu agieren" (a.a.O., 200). Die Gradwanderung der Sozialen Arbeit zwischen Anpassungsdruck und Bevormundung, die schon Jane Addams problematisiert (Kapitel 2.1.1), wird in den Aussagen von Bommes und Scherr wieder betont.

Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto sehen im „Gefälle zwischen Experten und Nichtexperten" eine Asymmetrie, die zur ‚Technologisierung' der Problembearbeitung führen könne (zit. in Lambers 2015, 112-113). Folglich müsse Soziale Arbeit selbstreflexiv mit der eigenen Professionalität umgehen; der Kern professionellen Handels liege nicht in der Anwendung von Wissen, sondern in der kritischen Reflexion „sozialtechnologischer Gefahren der Wissensanwendung" (a.a.O., 113), entscheidend seien die Fähigkeit der Deutung von Problemlagen von Adressat*innen und das Aushandeln möglicher Hilfen (ebd.). Reflexive Soziale Arbeit ist nach Dewe und Otto professionell-kritische Dienstleistung und Empowerment[15] (a.a.O., 228).

Heiko Kleve bezieht sich auf den Ansatz der systemisch-konstruktivistischen Theorie nach Luhmann und verbindet diese mit der Analyse der Postmoderne und dem Gedanken der Dekonstruktion nach Derrida (in Lambers 2015, 180f.). Damit ist er nahe am Denkmodell von Bommes und Scherr. Er sieht das Individuum in einer Welt unüberschaubarer Komplexität zwischen Integration und Desintegration, was ein Scheitern von gesellschaftlicher Partizipation bedeuten könne (ebd.). Er plädiert dafür, Adressat*innen mit der Notwendigkeit von Selbstaktivierung zu konfrontieren, die Fachkraft sieht er allenfalls als Begleitung (ebd.). Der Beratungsdialog müsse ergebnisoffen bleiben (a.a.O., 183).

---

lute Armut gilt nach Hanesch als Bedrohung des Überlebens, da existenzielle Grundbedürfnisse nicht mehr abgedeckt werden (ebd.). Mit dem Begriff von relativer Armut gilt nach einer Konvention der europäischen Union diejenige Person als arm, deren Einkommen einen bestimmten Prozentsatz des durchschnittlichen Einkommens unterschreitet. In Deutschland liegt dieser Prozentsatz derzeit bei 60 %. Wer weniger als 60 % des Durchschnittseinkommens zur Verfügung hat, gilt als arm. All diese Definitionsversuche müssen als unzureichend kritisiert werden, da subjektive Armutsgrenzen darin keine Rolle spielen und andere Ressourcen nicht berücksichtig werden (a.a.O. 58).

15 Der Ansatz von ‚Empowerment' nach Norbert Herriger bestärkt Menschen in ihrer Autonomie und Selbstwirksamkeit durch den kritischen Blick auf gesellschaftliche Strukturen und durch die Ermutigung, eigene Wege zu finden und zu gehen (Herriger 2014). Empowerment bedeute wörtlich ‚Ermächtigung'.

Nach den im aktuellen Fachdiskurs meines Erachtens nach relevantesten Autor*innen der Theoriebildung werden im Anschluss Bezugsdisziplinen, Zielsetzungen und Vorgehensweisen der Sozialen Arbeit beschrieben.

Sozialpädagogische Konzepte werden in der Regel auf dem Hintergrundwissen verschiedener Bezugsdisziplinen wie beispielsweise Medizin, Soziologie, Pädagogik, Psychologie, Philosophie und Theologie erarbeitet. Sozialpädagogische Interventionen zielen auf Vermeidung, Aufdeckung und Bewältigung sozialer Probleme (Limbrunner 2004, 42). Dieses Vorgehen will Menschen unterstützen und befähigen, eigene Potentiale zu entwickeln und damit sozialen Schwierigkeiten entgegen wirken. In diesem Selbstverständnis werden Fachkräfte in Bereichen tätig, in denen Menschen eine besondere Verletzlichkeit aufweisen, wie beispielsweise im Falle von „Einschränkungen bei den grundlegenden Bürger- und Menschen-rechten sowie Gefährdung der psychischen und sozialen Integrität“ (Jakob 2015, 176). Sozialpädagogische Fachkräfte bieten ihren Adressat*innen Hilfe zur Selbsthilfe an und verstehen sich als politische Lobby für sozial Benachteiligte. Bei kirchlichen Trägern wird auf ein christliches Menschenbild als Grundlage professionellen Handelns verwiesen.

2.6 Definition des Dachverbands für Soziale Arbeit

Der *Dachverband für Soziale Arbeit und Heilpädagogik* (DBSH) beschreibt, wie professionelles Handeln auf der Basis von wissenschaftlicher Erkenntnis und berufsethischen Verpflichtungen stattfindet. Ziel von Sozialer Arbeit ist es, Teilhabe am Leben zu ermöglichen. Dadurch unterstützt Soziale Arbeit die „Gesellschaft in ihrer sozialen und demokratischen Verpflichtung“ (Seithe 2012, 48). Soziale Arbeit ist somit gesellschaftlicher Auftrag und Aufgabe.

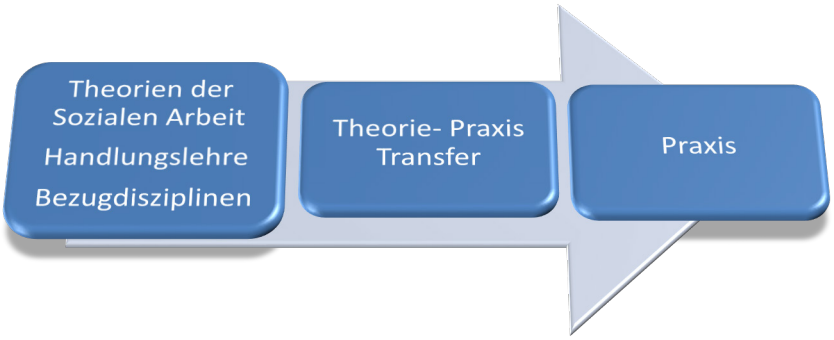


Abbildung 3. Theorie-Praxis-Transfer (eigene Darstellung)

Als Zusammenfassung sei hier abschließend die Definition von Sozialer Arbeit herangezogen, wie sie vom DBSH formuliert wird:

> „Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderung, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen. Die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und Achtung der Vielfalt bilden die Grundlage der Sozialen Arbeit. Dabei stützen sie sich auf Theorien der Sozialen Arbeit, der Human- und Sozialwissenschaften und auf indigenes Wissen. Soziale Arbeit befähigt und ermutigt die Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern“ (DBSH 2016, 2).

Die allgemeinen Menschenrechte, formuliert in der Erklärung von 1948, auf die sich Soziale Arbeit nach dem DBSH bezieht, rechtfertigen emanzipatorische Ziele im sozialpädagogischen Handeln (Staub-Bernasconi 2019, 101-102). Dass sich der Dachverband ausdrücklich auch auf indigenes Wissen stützt, ist als ein Ausdruck von Respekt anderen Kulturen gegenüber zu deuten und weist auf das Hinterfragen hegemonialer oder auch kolonialistischer Denkstrukturen hin.

2.7 Das Spannungsfeld der Sozialen Arbeit zwischen drei verschiedenen Mandaten

Die Herausforderung für die Profession der Sozialen Arbeit besteht im Spannungsfeld des sogenannten „doppelten" (Spiegel 2008, 37, 250) bzw. „dreifachen Mandats" (Staub-Bernasconi 2019, 83-87). Zum einen hat Soziale Arbeit ein Mandat und damit eine Verpflichtung gegenüber den verschiedenen Zielgruppen: sie will Menschen in ihrer Autonomie bestärken, zu selbstbestimmten Handeln befähigen und Lobby für Benachteiligte sein (Spiegel 2008, 37). Zum anderen hat Soziale Arbeit ein Mandat seitens der Geldgeber, dem Träger oder der Kommune, gesellschaftlich Anpassung an die Grundregeln des menschlichen Zusammenlebens zu fördern und Menschen dazu zu bewegen, sich regelkonform zu verhalten (ebd.)[16]. Mit dem Begriff des ‚dreifachen Mandats' wird nach den Theoretiker*innen der Sozialen Arbeit der Auftrag ergänzt durch die Selbstverpflichtung gegenüber den eigenen professionsspezifischen und ethischen Werten (Staub-Bernasconi 2007, 200f.). Hierunter können auch christliche Werte gefasst werden.

Dieses Spannungsfeld, das in bestimmten Situationen innere Konflikte der Handelnden befördern kann, lässt sich zum einen mit der Geschichte der Sozialen Arbeit erklären. Fürsorge war lange Zeit mit Kontrolle und Sanktionen verbunden, wie bereits im Kapitel 2.1 dargestellt. Zum anderen betont Mechthild Seithe noch einen weiteren Aspekt, wenn sie schreibt, dass auch sozialpolitische Rahmenbedingungen unserer Rechtsordnung diese Ambivalenzen befördern (Seithe 2012, 141f, 170). Der Autorin erscheint der Spagat zwischen den drei Mandaten eine

16 Am Beispiel der Kindeswohlgefährdung wird deutlich, wie Fachkräfte in der Praxis im Interesse des Kindes handeln müssen, aber auch dem Träger gegenüber, in dem Fall dem Jugendamt, Rechenschaft ablegen müssen. Diese Konstellation zeigt, es gibt einerseits einen Auftrag für die Fachkraft gegenüber dem gefährdeten Kind. Sie soll dem Kind zuhören und die gewonnen Informationen dem Schamgefühl und der Schutzbedürftigkeit des Kindes gemäß vertraulich zu behandeln. Andererseits gibt es einen anderen Auftrag gegenüber dem Jugendamt, der die Weitergabe der gewonnenen Informationen und deren Verwendung bei einer Inobhutnahme des Kindes sein könnte. Dies bedeutet, die Fachkraft erhält ein doppeltes Mandat. Darüber hinaus hat die Fachkraft eine ethische Verpflichtung gegenüber der eigenen Werthaltung, der „wissenschaftliche[n] Basis und dem Berufskodex mit den darin enthaltenden Menschenrechten" (Staub-Bernasconi 2007, 201). Dies wird das dritte Mandat genannt. In der Praxis müssen Fachkräfte häufig unter Zeitdruck schwerwiegende und folgenreiche Entscheidungen treffen, weil Gefahr im Verzug ist (Galuske 2013, 192).

größer werdende Herausforderung für Fachkräfte. Nach Seithe gibt es zunehmend Menschen, die mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes nicht mehr zurechtkommen und auch bei den Transferleistungen aussortiert werden (ebd.). Weiter geht die Autorin davon aus, dass eine Politik, die sie als „neoliberal" (a.a.O., 91f.) bezeichnet, wohlfahrtstaatliche Absicherungen, die einmal selbstverständlich waren, unterwandere, dadurch seien Errungen-schaften zum Schutz von Arbeitnehmer*innen, wie beispielsweise Tariflohn oder Kündigungsschutz, gefährdet (ebd.). Damit steigt nach Seithe das Risiko von Arbeitslosigkeit, Armut und Ausgrenzung und den damit verbundenen psychosozialen Problemlagen (a.a.O., 105-106).

Seithe vertritt eine kritische Sicht auf gesellschaftspolitische Strukturen und bringt Soziale Arbeit damit in Verbindung. Mit dieser Haltung steht sie nicht alleine. Auch *Fabian Kessel* beklagt, dass im sozialpolitischen Diskurs Notlagen und Probleme durch individuelle Lebensstile der Betroffenen erklärt und nicht mit herrschenden Strukturen in Verbindung gebracht werden (Kessel 2005b, 36). Auch Seithe kritisiert, dass die Rahmenbedingungen und Verhältnisse als Ursache eines Problems vernachlässigt werden (Seithe 2012, 322). Aus ihrer Sicht werde Soziale Arbeit seitens der Politik nicht selten instrumentalisiert: sie solle schnelle Effekte zeigen, dabei möglichst wenig kosten und nach Möglichkeit keine Folgekosten verursachen (a.a.O., 92). Auch im aktuellen Diskurs um die Not von geflüchteten Menschen scheint der Faktor Wirtschaftlichkeit in Form von Kosten-Nutzen-Relation zentral zu sein. In allen Tätigkeitsfeldern müssen sich Sozialpädagog*innen mit diesen Argumentationsfiguren auseinandersetzen.

Somit ist neben der konkreten individuellen Unterstützung von Menschen in Problemlagen die jeweils aktuelle politische Dimension zugleich Auftrag, Aufgabe und Herausforderung für Soziale Arbeit. Sie ist daher zu reflektieren.

2.8 Erforderliche Handlungskompetenzen in der Sozialen Arbeit

Wie im Kapitel 2.3. erläutert, umfasst das Handwerkszeug der Sozialen Arbeit weit mehr als das sichtbare Handeln. Die zentralen *Handlungskompetenzen*, die für professionelles Handeln erforderlich sind, werden nach Spiegel unterteilt in drei Dimensionen: in die des Wissens, der Haltung und des Könnens der Fachkraft (Spiegel 2008, 97).

Die Dimension des Wissens umfasst Kenntnis über Entstehung und Auswirkungen von problemhaften Lebenssituationen wie beispielsweise Gewalterfahrungen, Überschuldung, psychische Erkrankungen oder Suchterkrankungen. Diese „wissenschaftlich gewonnenen Theorien sind generalisierte Beschreibungen bzw. Erklärungen von Zusammenhängen" (Spiegel 2008, 66), die Orientierungshilfe für den Einzelfall geben sollen. Sie helfen bei Interpretationen und Deutungen des jeweiligen Einzelfalls und müssen heruntergebrochen werden auf die Einzigartigkeit der vorliegenden Situation (a.a.O., 65).

Zur *Dimension des Könnens* zählen personale und kommunikative Fähigkeiten sowie ein geeigneter Methodeneinsatz. So gehören zur Fähigkeit der Gesprächsführung beispielsweise die Qualität des Sich-Einfühlens oder das Aushandeln der Hilfsmöglichkeiten. Vorgehensweisen wie Spiegeln, Paraphrasieren, aktives Zuhören, Fragen, mögliche Deutungen oder das Anbieten von Umkonnotierungen werden hier exemplarisch genannt (Rogers 1975/ Miller/Rollnick 2015/ Rosenberg 2016, 99).

Ebenfalls ein wichtiger Teil der Professionalität, der hier unter der Dimension des Könnens genannt werden soll, ist die richtige *Passung des Angebots* zur Situation der Klient*innen. Jedes Angebot und jede Intervention muss begründet sein. Sozialpädagogisches Handeln darf nicht intuitiv und unreflektiert sein. Reflektiertes professionelles Handeln resultiert aus der Interpretation der vorliegenden Situation, aus dem Gespräch mit Adressat*innen sowie den Informationen und Eindrücken und entwickelt aus dieser Analyse ein individuell angepasstes Angebot. Keinesfalls darf die Situation des problembeladenen Menschen dem

verfügbaren methodischen Potential angepasst werden (Galuske 2013, 164).

Die *Dimension der Haltung* liegt all dem Wissen und Können zugrunde. Diese umfasst die eigene Grundhaltung und das Selbstverständnis als Fachkraft, die religiöse oder weltanschauliche Überzeugung und die Motivation für die sozialpädagogische Tätigkeit. Auch das Menschenbild und die Bereitschaft, eigenes Handeln kritisch zu hinterfragen müssen dazu gezählt werden. Es geht um die berufsethische Kompetenz, die Haltung den Adressat*innen gegenüber und die Fähigkeit, die Werte als Grundlagen des eigenen Handelns reflektieren zu können (Spiegel 2008, 98-112). Nach Spiegels Auffassung muss eine geeignete Grundhaltung den Respekt vor der Autonomie der Zielgruppen, das Wahrnehmen und Würdigen vorhandener Ressourcen und die Akzeptanz der individuellen Lebensentwürfe umfassen (a.a.O., 110, 114).

Alle drei Dimensionen wirken ineinander. Mechanisches Anwenden von Methoden ohne die entsprechende Haltung ist unprofessionell und kann Klient*innen sogar beschädigen. In allen Dimensionen steckt der Anspruch an einen reflektierten Umgang mit Situationen. Am deutlichsten konkretisiert sich dies jedoch in der Dimension der Haltung.

Abbildung 4. Wissen – Können - Haltung (eigene Darstellung)[17]

2.9 Kritischer Exkurs zur Kompetenzdiskussion

Kompetenz bedeutet nach *Thomas Eppenstein und Doron Kiesel* nicht nur Befugnis, sondern auch besondere Fähigkeit, Eignung und Sachverstand (Eppenstein/Kiesel 2008, 137). Der Erwachsenenbildner *Jörg Knoll*

17 Dieses Schaubild ist ein wichtiger Baustein in einem weiter unten dargestellten, komplexen Schaubild unter 8.7, das Zusammenhänge visuell erörtern soll.

nennt Kompetenz einen Relationsbegriff, in dem es um das Verhältnis des Menschen zu sich selbst gehe, zu anderen und zu allem, was Menschen prägt und fordert, also ein Wahrnehmen der eigenen Person und den Wechselbeziehungen mit dem Umfeld, gehe (Knoll 1997, 29). Die Diskussion um den Kompetenzbegriff stelle erstaunliche Absolutheitsansprüche auf, die zwar mit Begrifflichkeiten wie Standards argumentierten, aber in Gefahr seien, die Sache zu verfehlen (ebd.). Wie sollten Kompetenzen gemessen werden, ohne mechanistisch zu werden?

Stefan Kühl beschreibt die Erfahrung vieler Lehrender, dass einzelne Studierende höchst unterschiedliche Lerneffekte aus ein und derselben Veranstaltung ziehen (Kühl 2016). So lernt eine Person beispielsweise, verschiedene Perspektiven zu vergleichen, eine andere erfährt theoretische Zusammenhänge zwischen Themenbereichen, die nächste lernt, eigene Fragestellungen und Beiträge einzubringen, wieder ein anderer gewinnt einen neuen Blick auf empirisches Vorgehen (ebd.). Die Vorstellung, Lerngewinne vereinheitlichen zu können, zeugt nach Kühl von Ignoranz gegenüber den begrenzten Möglichkeiten, individuelle Lerninhalte zu steuern (ebd.). Die Vorstellung, von einem Ausgangspunkt durch Planung und Angebot bis hin zum klar definierten und standardisierten Endzustand zu gelangen, mag bei technischen Aufgaben begründet sein. Im pädagogisch-lehrenden Kontext wird diese Schwierigkeit, keine erfolgssichere Kausalverbindung zu haben, „Technologiedefizit“ genannt (ebd.). Die Erstellung von standardisierten Kompetenzprofilen mag der Akkreditierung von Studiengängen dienen, entfernt sich aber weitgehend von der Realität der Lehre (ebd.).

Der Begriff der Kompetenz hat sich trotz aller Kritik im Fachdiskurs etabliert, so empfiehlt es sich, diese kritische Perspektive hierzu weiterhin im Blick zu behalten.

3. Gender-Reflexivität

Um zu einem grundlegenden Verständnis von Gender-Reflexivität zu kommen, werden im Folgenden die einzelnen Bestandteile dieses Begriffs definiert. So wird im Kapitel 3.1 zunächst der Begriff der Reflexivität beleuchtet und nach seinen Ursprüngen in der Philosophie, der Theologie, der Psychologie und der Pädagogik befragt. Reflexivität und Reflexion werden einander gegenüber gestellt und voneinander abgegrenzt. Dann werden Kompetenzen der Reflexivität näher erläutert und Methoden zu ihrer Förderung vorgestellt, bevor Anlässe und Auswirklungen von Reflexivität besprochen werden und abschließend eine Begriffsklärung für die vorliegende Arbeit vorgenommen wird.

Im Kapitel 3.2 wird der Gender-Begriff mittels eines historischen Rückblicks näher gefasst. Beispielhaft werden aktuelle Entwicklungen und Strömungen vorgestellt und diskutiert. Zentrale Begriffe dieser Arbeit wie Dekonstruktivismus, Gender-Mainstreaming, Gender als soziale Institution, Intersektionalität und Diversity werden kritisch diskutiert und maßgebliche gesetzliche Grundlagen für genderreflexives berufliches Handeln werden benannt. Ein Abschnitt widmet sich dem Aspekt der Sprache, weiterhin werden Angriffe und Kontroversen zum Gender-Thema in den Blick genommen. Es werden neuere Ansätze im Gender-Diskurs besprochen und bisherige Systematisierungsversuche kritisch beleuchtet. Der Begriff der Gender-Reflexivität wird schließlich geklärt, indem Indikatoren für Gender-Reflexivität für die nachfolgende Befragung festgelegt werden. Abschließend wird der Gender-Aspekt als Querschnittsthema auf die grundlegenden Anforderungen der Soziale Arbeit bezogen. Hiermit sind das fachliche Wissen und Können und eine adäquate Haltung gemeint.

3.1 Reflexivität

Reflexivität wird verstanden als kritisches und verantwortliches Nachdenken über Erfahrungen, Kontexte und Handlungen sowie deren Überprüfung. Reflexivität als umfassende Haltung mit hochkomplexen Vorgängen bewirkt einen Perspektivenzuwachs. Durch dieses kritische Überdenken und Hinterfragen bisheriger Positionen kann professionelle und menschliche Weiterentwicklung ermöglicht werden. Um die

hohe Komplexität des Themas zu reduzieren, wird in dieser Arbeit Reflexivität zunächst auf die Bezugswissenschaften der Sozialen Arbeit bezogen, dann auf die Soziale Arbeit im engeren Sinne. Anschließend wird der Gender-Aspekt in der Sozialen Arbeit betrachtet.

Wie im Kapitel 2 gezeigt, stellt Reflexivität ein grundlegendes Element der Sozialen Arbeit dar. Fachkräfte sollen in der Lage sein, sowohl die eigene Biografie kritisch zu reflektieren als auch die Lebenssituation von Adressat*innen im Kontext gesellschaftlicher Strukturen differenziert wahrzunehmen (Spiegel 2008, 143, 175f., 220f./ Limbrunner 2004).

3.1.1 Philosophie: Ursprünge des Begriffs

Der Gedanke der Reflexivität lässt sich geschichtlich weit zurückverfolgen und zeigt sich bereits sehr früh als wichtiges Werkzeug der Philosophie. Dies wird im Folgenden beispielhaft an einigen historischen Vordenker*innen veranschaulicht.

Platon (ca. 428/27 – 348/7 v. Chr.) unterscheidet zwischen der Realität der Sinnesdinge und deren Deutung. Er spricht davon, dass der „Mensch stufenweise durch die verschiedenen Formen von Erkenntnis aufsteigen muß“ (zit. in Hügli/Lübcke 2000, 499). Durch den regen philosophischen Austausch mit *Sokrates* (ca. 470 – 399 v. Chr.) entstehen Denkansätze, wie die der Mäeutik, der ‚Hebammenkunst‘, bei der Gedanken und Einsichten zur Welt gebracht, also geboren werden sollen (a.a.O., 495f.). Hierbei helfen Fragen und Hinweise auf Widersprüchlichkeiten und Perspektivenwechsel. Die mäeutische Methode ist ursprünglich eine Vorgehensweise, um das Gegenüber unglaubwürdig zu machen, indem man es sich in Widersprüche verstricken lässt (a.a.O., 496). Inzwischen wird die sokratische Methode auch in der Beratungsarbeit und der Supervision als Gesprächstechnik eingesetzt, um zur Perspektivenerweiterung zu gelangen, scheinbar unveränderbare Gegebenheiten kritisch zu überprüfen, Klient*innen und professionelle Helfer*innen zu eigenem Urteilsvermögen zu führen und Erkenntnis in sich selbst zu entdecken (Stavemann 2007).

Aristoteles (384 - 322 v. Chr.) benennt als erster das Vorgehen und die Bedeutung des ‚Denkens über das Denken', verwendet aber nicht den Begriff Reflexivität oder Reflexion. Er benennt das Staunen, das Sich-Verwundern als den Anfang aller Philosophie, die er die höchste Wissenschaft nennt (Aristoteles[18] 1907, 11). Der Gegenstand der Wissenschaft wird von Aristoteles als überaus wertvoll, sogar göttlich bezeichnet, da sie (die Wissenschaft) das „Göttliche zum Gegenstande" habe (ebd.).

Immanuel Kant (1724 – 1804) spricht von reflektierender Urteilskraft und Erkenntnisvermögen (zit. in Majetschak 2007, 43/ zit. in Hügli/ Lübcke 2000, 333f.). Wichtig sind für Kant das kritische Hinterfragen und Prüfen von Erkenntnissen. Er fordert von der Philosophie eine Wende:

> „Sie muss ihre Aufmerksamkeit von den erfahrenden Gegenständen (denen die Formen Raum, Zeit, Ding, Ursache-Wirkung zukommen sollen) ab- und der Erfahrung selber zuwenden – ebenso wie Kopernikus die Aufmerksamkeit von der Erde als Weltzentrum ab- und der Sonne zuwandte. Kant behauptet, dass die Formen Raum, Zeit, Ding und Ursache-Wirkung in jeder Erfahrung enthalten sein müssen, weil die Formen etwas sind, was das erfahrende Subjekt (ich) selbst an das Sinnesmaterial heranträgt" (zit. in Hügli/Lübcke 2000, 335).

Johann Gottfried Herder (1744 – 1803) spricht von Reflexivität als Besonnenheit. Er beschreibt hierfür Sprache als die grundlegende Ausdrucksform des Menschen, da Sprache hilft, innezuhalten. „Ohne Sprache gibt es keine Vernunft" (zit. in Hügli/Lübcke 2000, 279). Erst durch die Sprache wird für Herder „der Mensch zum Menschen" (ebd.).

Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835) beschreibt Sprache nicht als ein feststehendes Produkt sondern als einen Prozess, als einen Akt der Reflexion (zit. in Hügli/Lübcke 2000, 292). Hierdurch fallen „Denken und Wahrnehmung auseinander und als Folge davon Denken und Gedachtes, Denken und Erfahrung" (zit. in Forster 2014, 593). Dieser Abstand ermöglicht Erkenntnisgewinn. Das Bildungsverständnis von Humboldt

18 Aristoteles, ins Deutsche übertragen von Lasson, Adolf (1907): „Metaphysik", Jena, Verlag Diederichs

wird nicht selten als die klassische Bildungsidee wahrgenommen. Demzufolge strebe der Mensch danach, "nur die Kräfte seiner Natur [zu] stärken und [zu] erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer [zu] verschaffen" (Humboldt 2002 zit. in Schröder 2012, 217). So fordert Humboldt die volle Entfaltung menschlicher Potentiale und eine ganzheitliche, umfassende Allgemeinbildung (a.a.O.).

Nach *Jean Piaget* (1896 –1980) ist Wahrnehmung die Voraussetzung eines jeden Erkenntnisaktes und verlangt vom Individuum Organisation (Piaget 1967, 2). Auch hier lässt sich die Brücke schlagen zur Systematik des beruflichen Handelns in Kapitel 2 dieser Arbeit, in dem die sorgfältige Problemanalyse der Ausgangpunkt aller sozialpädagogischen Interventionen darstellt. Die sozialpädagogische Problemanalyse erfordert ein besonderes Urteilsvermögen, womit der Zusammenhang zu reflexiven Prozessen, die einer Organisation im Sinne Piagets bedürfen, hergestellt wird.

Simone de Beauvoir (1908-1986) entwickelt Jean-Paul Sartres Gedanken von zwischenmenschlichem Machkampf und intrapersonellem Konflikt durch eigene Überlegungen weiter (zit. in Vintges 2019, 3). Sie bezieht sich auf Hegel, wenn sie von der „Doppelsinnigkeit" (Beauvoir 1947 zit. in Vintges 2019, 4) schreibt, mit der sie die wesensmäßige Ambiguität von Menschen meint (ebd.). Damit verweist sie zunächst auf Kampf und Trennung zwischen den Menschen, wie Sartre dies auch beschreibt (ebd.). Mit Hegels Denkansätzen der gegenseitigen Anerkennung als Subjekte verweist sie aber weitergehend auf die bestehende Möglichkeit positiver Beziehungen und Versöhnung, die aus ethischen Anstrengungen erwachsen können (ebd.). In ihrem Werk ‚Das andere Geschlecht', das 1949 in Frankreich erscheint und 1951 ins Deutsche übersetzt wird, benennt und kritisiert sie die untergeordnete Situation von Frauen, in der diese zu Objekten degradiert würden und fordert die Subjektwerdung von Frauen. Sie stellt die Forderung auf, dass Männer und Frauen ein ethisches Leben führen sollen, in dem jeder Mensch als Subjekt leben könne (ebd.). Die von Beauvoir genannte ‚Doppelsinnigkeit' könnte interpretiert werden als eine Balance zwischen der Tendenz von Menschen, sich gegenseitig zum Objekt zu machen und der Fähigkeit und

Freiheit, sich gegenseitig als Subjekt wahrzunehmen und anzuerkennen. Ersteres wäre auf Alltagsebene als Erbe des lange gewachsenen Patriarchats und des Bedürfnisses nach Hierarchie, Erkennen und Einordnen zu interpretieren, Zweiteres als die Errungenschaft von religiösen, philosophischen und ethischen Bemühungen um Anerkennung von Gleichwertigkeit und Andersartigkeit und damit als Fähigkeit zu Reflexivität.

Der Philosoph *Niklas Luhmann* (1927-1998), der dem Konstruktivismus[19] zugeordnet wird, spricht von Reflexivität, wenn die „Unterscheidung von Vorher und Nachher elementarer Ereignisse zu Grunde liegt" (Luhmann 2015, 601, Hervorhebung im Originaltext). Reflexivität bedeutet bei Luhmann, dass etwas gewandelt wird, beziehungsweise sich verwandelt. Es liege somit ein Prozess vor, der durch den Unterschied zwischen dem Vorher und dem Nachher entstehe (ebd.). Luhmann beschreibt weiter, dass auch Kommunikation in der Regel ein Prozess sei. Er formuliert die Notwendigkeit der Meta-Kommunikation, also der Kommunikation über Kommunikation (a.a.O., 610). Hierbei müssen zumindest „flüchtige Bezugnahmen auf die Kommunikation" (a.a.O., 611) kommuniziert werden, beispielsweise in der Form „Wenn ich Sie richtig verstanden habe, dann meinen Sie..." (ebd.) oder „Meinen Sie damit, dass..."(ebd.). Reflexive Prozesse gelten bei Luhmann als potentiell strukturverändernd.

3.1.2 Theologie: Verknüpfungen mit Reflexivität

Die europäischen Universitäten haben ihre Ursprünge in den Kloster- und Domschulen des Mittelalters, die Lehre an den ersten Hochschulen war somit in der Hand der Kirche (Riché 1978, 126 f.). Die ersten Universitäten fanden in der Regel die Form einer Institution mit vier Fakultäten: Theologie, Medizin, Jurisprudenz und Philosophie (Brandt 2011, 1). Die Disziplin der Theologie hatte unter anderem den Auftrag, als Wissenschaft auf dem Niveau von universitärem Denken über Gott und die Heilige Schrift in Bezug auf zentrale Sinn- und Lebensfragen zu reflektieren. Somit kann Theologie auch als Reflexion von Religion verstanden werden (Schröder 2015, 2).

19 Zum Konstruktivismus mehr im Kapitel 4.4

Beispielhaft werden im Folgenden Vordenker evangelischer Bildungsreflexionen genannt wie *Philipp Melanchthon, Jan Amos Comenius, Friedrich Schleiermacher und Karl Ernst Nipkow* (zit. in Schröder 2015, 1). Diese vier Reformer hinterfragen bestehende Strukturen radikal und entwickeln aus dieser Reflexivität neue Bildungsimpulse.

Philipp Melanchthon (1497-1560) ist Philosoph, Theologe und Professor. Als Zeitgenosse und Freund Luthers bringt er Luther dazu, die Bibel in ein für das Volk verständliches Deutsch zu übersetzen und unterstützt Luther bei Verhandlungen mit der katholischen Seite (zit. in Schäfer 2018). Melanchthon verfasst das Bekenntnis der Reformation, das nach dem Ort der Übergabe an den Kaiser auch heute noch Augsburger Bekenntnis, Confessio Augustana genannt wird (ebd.). In ihr reflektiert Melanchthon über den freien Willen des Menschen:

> „Freier Wille wird so gelehrt, dass der Mensch in gewissem Maße einen freien Willen hat, äußerlich ehrbar zu leben und zu wählen unter den Dingen, die die Vernunft begreift. (Evangelisch Lutherische Kirche in Bayern 2020, Artikel 18).

Jan Amos Comenius (1592-1670) wirkt als Pädagoge und Theologe, als Bischof und bedeutender Schulreformer seiner Zeit (zit. in Raithel et al. 2009, 92). Kennzeichnend für Comenius ist die optimistische Haltung, die „Pädagogik Comenius' kann von seiner theologischen Haltung nicht getrennt werden" (Comenius 2018 [1654], 73): Comenius legt besonderen Wert auf die Bildung und Unterrichtung aller Menschen, nicht nur der „Kinder von Reichen und Vornehmen" (a.a.O., 51). Er plädiert für die Bildung von Mädchen und Frauen und argumentiert hierbei auch theologisch. Nach Comenius solle allen Menschen alles gelehrt werden. Er hinterfragt aber zugleich die „Machbarkeit von Bildung" (a.a.O., 85).

Friedrich Schleiermacher (1768-1834) gilt als bedeutender Religionspädagoge (zit. in Kumlehn 2019). In seinem Werk geht es um „Fragen, die sich aus den geistesgeschichtlichen Konstellationen seit der Aufklärung ergeben und immer wieder neu zu bearbeiten sind" (ebd.).

> „Dazu gehören z.B. die Verhältnisbestimmungen von Religion und Vernunft, Theologie und Philosophie, Frömmigkeit und Bildung und die

> Herausforderung, religiöse Erfahrungen im Horizont des Wahrheitsbewusstseins der jeweiligen Zeit religiös-ästhetisch und reflexiv-diskursiv angemessen zu kommunizieren und zu vermitteln“ (Kumlehn 2019).

Der Theologe und Religionspädagoge *Karl Ernst Nipkow* (1928-2014) beschreibt die Notwendigkeit und die Wirkung von Perspektivenwechsel und Metareflexion sowie deren Bedeutung für Bildungsprozesse (Nipkow 2005, 67f./ Plieth 2016, 66). Dies kann als eine „Grundbedingung ethischen Lernens unter religionspädagogischer Perspektive“ (Breckenfelder 2014, 31) verstanden werden.

3.1.3 Psychologie: Kompetenzen für Reflexivität

Das Erkennen der Dynamik von *Übertragung und Gegenübertragung* ist eine grundlegende Kompetenz von Reflexivität. Diese Interaktionsphänomene, die in der psychoanalytischen Arbeit von *Sigmund Freud* erstmals benannt wurden, sind für die tiefenpsychologisch orientierte Psychotherapie und für die Beratungsarbeit der Sozialen Arbeit bedeutsam. *Magdalena Stemmer-Lück* beschreibt, wie Übertragung als „Wiederholung von erworbenen und verinnerlichten Beziehungsmustern“ (Stemmer-Lück 2012, 105) in der Gegenwart verstanden wird (ebd.). Gegenübertragung ist demnach die Reaktion und emotionale Antwort des Gegenübers auf die Übertragung (ebd.). Beide Phänomene sind als ein untrennbares Wechselspiel von Beziehungsdynamik zu verstehen (ebd.). Es ist davon auszugehen, dass Übertragungen und Gegenübertragungen permanent stattfinden. Das Erkennen und Deuten dieser Dynamiken sowie die Fähigkeit, aus ihnen heraus treten zu können, sind hilfreich für gelingende professionelle Begegnungen. (Günter/Bruns 2010, 121-134). Daraus ergibt sich die Aufgabe, sich Kenntnis und Wissen dieser Vorgänge anzueignen, um dann in konkreten Situationen Übertragungsphänomene zu erkennen und dadurch innere Distanzierung zur aktuellen Situation möglich zu machen.

Für das Erringen von Reflexivität wird in vielen Fachtexten wie beispielsweise auch bei *Martin Hartmann* von der sogenannten *Metaebene* (Hartmann 2005, 48), der übergeordneten Sichtweise, von der Wahrnehmung der eigenen Wahrnehmung oder von der „mehrfachen Anwesenheit“ (Hartmann 2005, 196) gesprochen. Hartmann beschreibt Reflexion als die mehrfache Anwesenheit; zum einen in der Rolle des handelnden Ichs und zum anderen in der Rolle des gegenwärtig

betrachtenden Ichs (ebd.). Innehalten und Abstandnehmen vom unmittelbaren Geschehen können hilfreiche Schritte hin zu Reflexivität sein, durch welche die Metaebene hergestellt und damit eine Art ‚Vogelperspektive' ermöglicht werden kann. *Friedemann Schulz von Thun* nennt diese Metaebene den „Feldherrenhügel" (Schulz von Thun 2000) von dem aus das Geschehen quasi ‚von oben' betrachtet wird (ebd.). Zum Beispiel kann eine Person gebeten werden, zunächst die eigene und dann die Position des Gegenübers einzunehmen und zu artikulierten. Im nächsten Schritt könnte sie eine entfernte Beobachtungsposition einnehmen und aus dieser Sicht die veränderte Wahrnehmung zu beschreiben. Gerade auch der bewusst eingenommene räumliche Abstand kann dazu beitragen, die Metaebene einzunehmen und zu neuen Sichtweisen zu gelangen.

Ein Beratungsformat, in dem eben dieser Blick von der Metaebene mit dem Ziel der Perspektivenerweiterung für die zu beratende Person angestrebt wird, ist die *Supervision*. Supervision ist ein wissenschaftlich fundiertes Beratungsangebot, das durch Reflexion auf Verbesserung und Weiterentwicklung des beruflichen Handelns der Fachkräfte zielt und auf der Grundlage eines klaren Kontraktes und ethischer Leitlinien interveniert (Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching DGSv 2020). In einem supervisorischen Setting wird ressourcenorientiert gearbeitet; häufig werden kreative Medien eingesetzt, um Abstand zum Geschehen herzustellen (Richter/Fallner 1989). Dieses Format grenzt sich von Psychotherapie und Beratung ab, wird aber häufig als Synonym für Coaching verwendet (Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching DGSv 2020). Das Format von Supervision ist aus der Sozialen Arbeit, der Psychotherapie und verwandten Wissenschaften wie der Psychologie heraus entstanden (ebd.) und wird in psychotherapeutischen Ausbildungskontexten verwendet. *Heidi Möller* beschreibt die Entstehungsgeschichte von Supervision in Amerika (Möller, H. 2001, 17), die zunächst eine „amtlich hierarchisch kontrollierende Tätigkeit" ist (Buchinger/Klinkhammer 2007, 12-17), sich aber durch das Wirken von Mary Richmond zu einer beratenden Profession wandelt (Möller, H. 2001, 17). Durch das Wirken von *Dora von Caemmerer*, die von Praxisberatung spricht, kommt das Instrument der Supervision nach Deutschland (Caemmerer 1970, 13/ Möller, H. 2001, 17).

3.1.4 Soziologie: Ansätze und Überlegungen

Martin Hartmann legt ein siebenstufiges Modell zur Reflexionsfähigkeit vor (Hartmann 2005, 195- 263). Er beschreibt die erste Stufe als einen *Zustand ohne Reflexivität* und als den eines selbstvergessenen Individuums (a.a.O. 197). Die zweite Stufe stellt er als eine Phase dar, *in der über Gegenstände, über Objekte nachgedacht wird, ohne die eigene Person* miteinzubeziehen (a.a.O. 200). Die dritte Stufe nennt er die von Subjekt und Objekt. In ihr wird die *Distanzierung vom eigenen Selbst* weiter entwickelt (a.a.O. 207). Es folgen die *Instrumentalisierung anderer und das Steuern von Handlungen* (a.a.O. 215). *Der soziale Prozess und die äußere Regulation* werden als Stufe fünf dargestellt (a.a.O. 225) und schließlich die *Kultur der Selbstregulierung* als Stufe sechs dargestellt (a.a.O. 238). Die siebte und letzte Stufe ist gekennzeichnet von *Autopoiesis* im Sinne eines in sich geschlossenem und sich selbst erschaffenden und erhaltenden Systems, das sich selbst reproduziert (a.a.O. 263, 106). Hartmann bezieht seine Reflexionsstufen auf die Entwicklungsstufen des kindlichen Denkens.

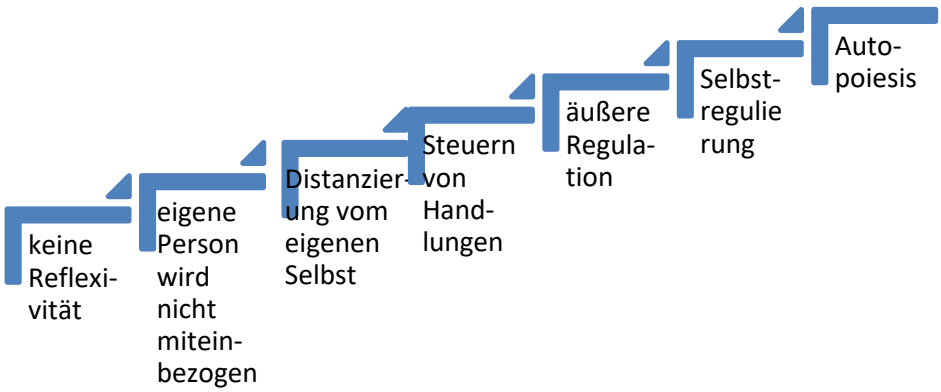


Abbildung 5. Eigene Darstellung in Anlehnung an Hartmann (2005)

Die Unterteilung von Reflexivität in Stufen, wie Hartmann dies vorschlägt, wird in dieser Arbeit nicht weiter verfolgt, da Reflexivität als Haltung und deren Förderfaktoren im Fokus stehen sollen und nicht die Bewertung.

3.1.5 Psychotherapie und Pädagogik: Die Förderung von Reflexivität

Im pädagogischen Kontext sind drei Ebenen der Reflexivität zu unterscheiden:

- Die unverzichtbare Selbstreflexion der sozialpädagogischen Fachkraft. Hierzu gehören Intervision und Supervision. Schon Freud fordert von angehenden Therapeut*innen, sich selbst einer Lehrtherapie zu unterziehen.
- Die Vorgehensweisen, mit denen die Fachkraft das Klientel zum Nachdenken über seine Handlungsweisen und Einstellungen anregt.
- Die Überlegungen, wie angehende Fachkräfte die Kompetenz erwerben können, ihre professionellen Konzepte und Handlungen zu reflektieren.

Jede dieser Ebenen stellt besondere Anforderungen an die Fachkraft dar, wobei der Schwerpunkt dieser Arbeit, mit Blick auf die Hochschullehre auf der dritten Ebene liegt.

Im Folgenden werden einige Methoden zur Förderung von Reflexivität benannt. Ein entscheidender Faktor, um Reflexivität zu fördern, ist der *Perspektivenwechsel*. Dieser kann Reflexivität bewirken; umgekehrt kann aber auch Reflexivität einen Perspektivenwechsel bewirken. Beide Begriffe stehen so in Wechselwirkung zueinander. Beispielhaft sollen hier einige methodische Varianten näher erörtert werden.

Victor Frankl, Holocaustüberlebender und Begründer der Logotherapie, entwickelt die Methode der sogenannten paradoxen Intervention. Hier wird die Wirklichkeit neu betrachtet, indem vertraute Annahmen auf „den Kopf gestellt werden“ (zit. in Batthyány/Zsok 2005, 9) und der Betreffende dadurch eine neue Perspektive erhält (ebd.). In seiner zugewandten und emphatischen Weise gelingt es Frankl, Menschen eine andere Sicht der Dinge nahezubringen, ohne diese vor den Kopf zu stoßen oder gar zu belehren.

Auch *Friedrich Glasl* bezieht sich auf Frankls paradoxe Intervention, wenn er im Mediationssetting Menschen dabei hilft, Ängste und Befürchtungen zu erkennen und zu überwinden. In seiner Vorgehensweise überzeichnet er Situationen derart, dass sie dadurch Ad absurdum geführt werden (Glaßl 2010, 79). Er beschreibt den Perspektivenzuwachs bei den Beteiligten als angestrebten Gewinn dieser Intervention.

Analog dazu schildern *Jutta Jäger* und ihr Kollege *Ralf Kuckhermann*, wie sie durch Verfremdung einen pädagogisch inszenierten Perspektivenwechsel bewirken (Jäger/ Kuckhermann 2004). Mit den ästhetischen Mitteln wie Spiel, Theater, Medien, Tanz, Musik, Schreiben oder Gestalten können Sichtweisen in ungewohnter Weise ausgedrückt werden. Gerade

> „...durch das Experimentieren mit unvertrauten Wahrnehmungs- Gestaltungs- und Kommunikationsebenen können die subjektiven Sichtweisen und Lebensorientierungen überprüft und gegebenenfalls erweitert und verändert werden" (Jäger/ Kuckhermann 2004, 9).

Als ein schlichtes Beispiel für diese Vorgehensweise sei die Visualisierung von Zusammenhängen genannt.

Auch nach *Fritz Schütze und Pierre Bourdieu* ist das Fremdwerden, das Sich-Befremden gegenüber der scheinbar vertrauten, familiären und angestammten Welt eine sinnvolle und hilfreiche Vorgehensweise, einen Perspektivenwechsel zu erlangen (Schütze 1994, 183f./ Bourdieu 2016, 15).

Kim-Oliver Tietze, der im Arbeitsfeld der kollegialen Beratung[20] tätig ist, nennt die paradoxe Intervention „Kopfstand Intervention" (Tietze 2003, 122f.). So bittet er beispielsweise die Teammitglieder, sich vorzustellen, wie sie eine Situation verschlimmern könnten, um mittels dieser paradoxen Herangehensweise trotz vermeintlicher Aussichtslosigkeit den Handlungs- und Gestaltungsspielraum zu erkennen (ebd.).

20 Kollegiale Beratung ist ein Beratungsansatz, bei der Teams nach einem strukturierten Ablauf berufliche Situationen und Problemstellungen gemeinsam ohne externe Leitung nach Lösungen suchen (Tietze 2010, 11).

Die Vorgehensweisen der paradoxen Intervention, Verfremdung und der Kopfstand-Intervention können unter dem Sammelbegriff der positiven Verstörung zusammengefasst werden. Zum Initial für neue Sichtweisen werden solche

> „Irritationen freilich erst dann, wenn sie als solche überhaupt zugelassen werden. Eine Haltung, die immer schon weiß, wie auftretende Irritationen einzuordnen sind, kann dazu führen, dass das herbeigezogene Wissen die Erfahrung liquidiert, bevor sie sich unter Umständen mühsam als Generator für neues Wissen artikulieren lässt“ (Eppenstein/Kiesel 2008, 147).

Unverzichtbar bei der Entwicklung von Reflexivität sind Wohlwollen, Wertschätzung, Vertrauen und eine fehlerfreundliche Haltung beim Gegenüber, damit das Ärgernis der Irritation sich in neue Perspektiven umwandelt und daraus Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden können.

Auch das Drei-Zonen-Konzept aus der Erlebnispädagogik von *Tom Senninger* kann hier als Modell dienen (Senninger 2012, 26). Dieses Modell beschreibt verschiedene ‚Zonen‘, in denen Menschen sich aufhalten können. Sie erfahren einen Impuls oder eine Herausforderung, aus der sogenannten ‚Komfortzone‘, in der Selbstsicherheit, Routine, Stärke und Wissen erlebt wird, herauszutreten und sich in den Bereich der ‚Lernzone‘ zu begeben (Senninger 2012, 26). In dieser Lernzone begegnet Menschen etwas Unbekanntes, Fremdes, etwas, das sie noch nicht so recht kennen und mit dem sie keine Erfahrung haben (ebd.). In dieser Lernzone kann eine gewisse Verunsicherung dazu führen, dass Menschen sich einer Chance zum Lernen stellen, auch wenn „man sich eben nicht mehr so komfortabel und sicher fühlt“ (ebd.). Herzklopfen und Angstschweiß sind nach Senninger deutliche Anzeichen dafür, dass Menschen aus der eigenen Komfortzone heraus treten, was Überwindung und Mut kostet (ebd.). Die Lernzone wäre demnach diejenige, in der Reflexion möglich ist. In diesem Modell wird eine dritte Zone als ‚Panikzone‘ beschrieben, in der Menschen nicht mehr lernen können, weil die Verunsicherung zu groß geworden ist und so viel Angst entsteht, dass kein Lernen mehr möglich ist (ebd.). Hier ist die Herausforderung zu groß und somit nicht zu bewältigen (ebd.).

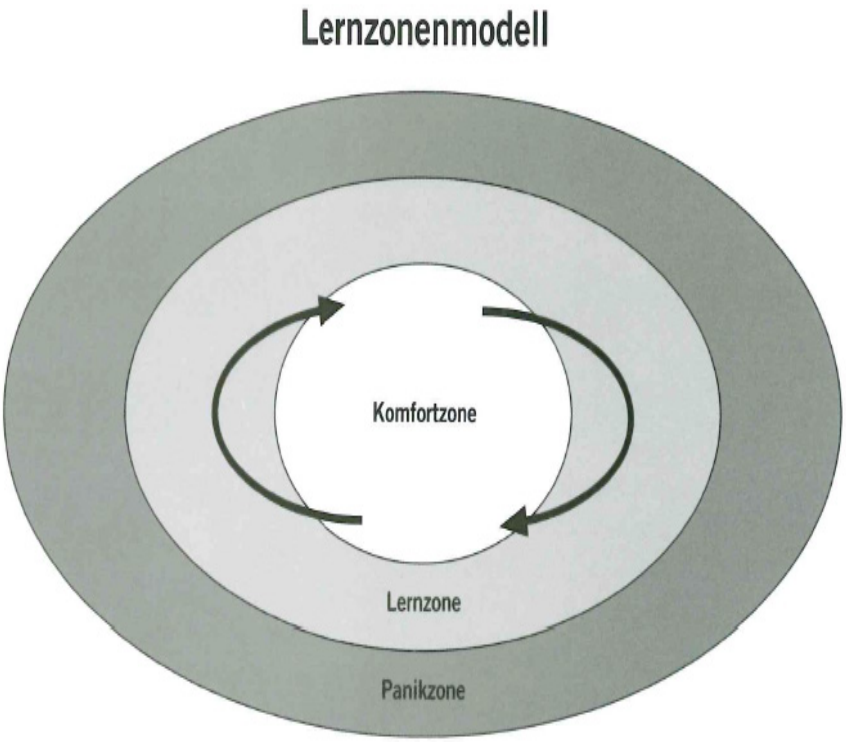


Abbildung 6. Das Lernzonenmodell (Senninger 2012, 26)

Heiko Kleve und Jan Wirth stellen dar, wie das Staunen über eine Erfahrung eine Art Türöffner sein kann (Kleve/Wirth 2013, 39). Staunen kann eine Vorstufe, ein Bestandteil und eine Haltung sein, die Reflexivität befördert. Nach Kleve und Wirth ist es eine nützliche Übung, offen hinzuschauen, und immer wieder neu zu fragen und wahrzunehmen, „ohne zu schnell kategorisierende Antworten" (ebd.) geben zu wollen. Die beiden Autoren beschreiben, wie der betrachtende Mensch im Staunen nicht etwa die Wertschätzung verliert, sondern sich einfach nur wundert (ebd.).

Das Wort „staunen“ bedeutet ursprünglich „starr sein[21] „ stammt und von dem Wort „stunen[22]“ abstammt, was so viel bedeutet wie „sich widersetzen“ (Wermke et al. 2007, 802). Könnte es auch sein, dass Staunen Autonomie und damit Distanzierung vom Geschehen bewirken kann? Könnte dies zu einem Staunen auch im religiösen, ehrfürchtigen Sinne führen? Im Staunen über Lebensgeschichten von Menschen und Sachverhalten kann Respekt liegen, kann das Überrascht-werden und Wahrnehmen der Vielfalt des Lebens liegen und vielleicht die Anerkennung der Gewordenheit und Einzigartigkeit der jeweiligen Menschen.

Ursula Knecht et al. beschreiben das Staunen als eine „Unterbrechung der täglichen Routine“ (Knecht et al. 2012, 126). Dies provoziere ein Innehalten und schaffe so ein „Dazwischen“ (ebd.).

> „Die Staunende muss darüber nachdenken, warum sie so überrascht ist, und was ihr neu, unbekannt und verschieden vorkommt. Auf diese Weise wird nicht nur die vorgefasste Meinung über andere destabilisiert, sondern auch die Selbstwahrnehmung“ (Knecht et al. 2012, 126).

Diese beiden Effekte würden vor vorschnellem Urteilen bewahren (Knecht et al. 2012, 127). Nach Knecht et al. ist Staunen der „erste Schritt für jedes respektvolle Sich-aufeinander-Beziehen“ (ebd.). Dadurch bekomme das Staunen eine ethische Dimension, denn Staunen unterbreche den Prozess des Sich-Annäherns zwischen Menschen, indem Grenzen erkannt und respektiert würden (ebd.). Dieses Staunen ermögliche die Anerkennung der jeweiligen Einzigartigkeit von Menschen und könne Dialoge eröffnen (ebd.). Die Anerkennung von Einzigartigkeit, die Knecht et al. hier allgemein postulieren, muss die Grundlage von Sozialer Arbeit darstellen.

John Rawls schlägt in seiner ‚Theorie der Gerechtigkeit‘ ein Gedankenexperiment vor, bei dem unter dem *Schleier des Nichtwissens*, d. h. ohne die eigene Position in der Gesellschaft zu kennen, Grundsätze und Prinzipien für ein gerechtes Zusammenleben als Gemeinschaft formuliert werden (zit. in Hügli/Lübcke 2000, 528). Durch diese Vorgehensweise

21 mittelniederdeutsch
22 mittelniederländisch

kann ein Perspektivenzuwachs ermöglicht werden (Rawls 1975). Faktoren, die über die eigene Befindlichkeit hinausgehen, können somit in den Vordergrund der Wahrnehmung rücken.

Arnd Witte, der im Kontext der interkulturellen Kompetenz[23] forscht, plädiert mit Blick auf Lernprozesse für einen ‚third space', einen nicht lokalisierbaren Raum zwischen dem Eigenen und dem Fremden und bezieht sich dabei auf den Kulturtheoretiker *Homi K. Bhabha* (Witte 2011, 99/ Bhabha 2011). Dieser *dritte Raum* eröffnet als „Zwischenraum" (Bhabha 2011, 2) eine neue, reflexive Dimension, weil er weder zu dem Eigenen noch zu dem anderen gehört und somit das Verstehen eigener und fremder Konstrukte möglich wird (Witte 2011, 99). Der ‚third space' gilt als Denk Raum, als eine Art ‚Zwischen-Perspektive', die einen „über sich selbst hinaus" führt (Bhabha 2011, 4) und dabei hilft, aus der ‚binären Logik[24]' des Selbst und des Anderen, dem Schwarz und dem Weiß und den damit verbunden Hierarchien herauszutreten (a.a.O., 5). In diesem „Darüber hinaus" (a.a.O., 1) „herrscht ein Gefühl von Desorientierung, eine Störung des Richtungssinns: eine erkundende, rastlose Bewegung" (a.a.O., 2). Nach Bhabha kann die Abwendung von Kategorien wie Geschlecht, Generation, institutionelle Verortung, geopolitischer Raum und sexuelle Orientierung zu einer bewussten Wahrnehmung der Positionen des Subjektes führen (ebd.). Der dritte Raum entsteht durch das Verhandeln und Neuaushandeln der Bedeutungen und Interpretationen dieser Kategorien (ebd.). Er entsteht durch kritisches Hinterfragen, wodurch Definitionen durcheinandergebracht und normative Erwartungen in Frage gestellt werden (a.a.O., 3). Bhabha fragt, wie Subjekte zwischen all diesen Bestandteilen der Differenz oder darüber hinausgehend geformt werden (a.a.O., 2). Dabei gibt er keine didaktischen Hinweise, sondern bleibt auf der Ebene der Betrachtung und des

23 Eine Parallele zwischen Interkultureller Kompetenz und Gender-Kompetenz findet sich in der Fachliteratur häufig (z.B. in Thiessen 2005, 268/ Eppenstein/Kiesel 2008,131/ Thomas 2005). In beiden Bereichen geht es um Reflexivität, um Wahrnehmung und Anerkennung jeweils anderer, vielfältiger Interpretationen des menschlichen Daseins.

24 Das binäre System, wie das Zweiersystem im Kontext der Mathematik auch genannt wird, hat sich im Diskurs der Geschlechterforschung als Kode für ‚Zweigeschlechtlichkeit' und deren Ausschließlichkeit etabliert. Nach *Gerhard Schreiber* handelt es sich bei der Annahme von Zweigeschlechtlichkeit „nicht um eine zeit- und kulturübergreifende Konstante, sondern um ein historisch kontingentes Konstrukt, welches [...] den Anspruch einer anthropologischen Konstante [...] erhebt" (Schreiber, 2019, XI).

Hinterfragens. Er kritisiert lineare Ideologien und wendet sich ab vom „binären Modell marxistischer Freund-Feind Politik“ (a.a.O., 410). Stattdessen will er einen Raum für neue Politik eröffnen (ebd.). Dieser dritte Raum kann auch Reflexivität in die eigene und fremde Interpretation, zum Beispiel von Geschlechtsidentitäten bringen.

Die Religionspädagogin *Christine Ursel* zieht aus ihrer Befragung von Studierenden die Erkenntnis, dass Reflexivität durch *Gespräch und Austausch* mit anderen Menschen, insbesondere Kolleg*innen, besonders begünstigt und befördert wird, wobei hier der informelle Part nicht unterschätzt werden solle (Ursel 2008). Reflexives Nachdenken und kritische Selbsteinschätzung können mündlich, schriftlich, kreativ und gedanklich stattfinden (ebd.).

Der Pädagoge *Uwe Sielert* postuliert, dass wissenschaftliches Tun in der Pädagogik heute nicht mehr ohne Selbstreflexivität auskommt (Sielert 2020, 91). Das bedeutet, „gegebenes Denken und kulturelle Praxen immer wieder analytisch in Frage zu stellen, um der Konstruktion alternativer Konzepte Raum zu geben“ (ebd.). Er fordert in Anlehnung an Bourdieu, „das ‚akademisch Unbewusste‘ bei sich selbst aufzuklären und ‚die eigenen wissenschaftlichen Waffen gegen sich selbst zu richten‘“ (Bourdieu, 1993, 372 zit. in Sielert 2020, 91). So spricht Sielert für eine pädagogische Praxis, die die „ungewollten Nebenfolgen eines vielleicht gut gemeinten Erziehungshandelns kritisch“ bedenkt (Sielert 2020, 91).

3.1.6 Reflexivität in der Sozialen Arbeit

Für die Soziale Arbeit stellt Reflexivität eine unverzichtbare Basis dar, die besondere Fähigkeiten erfordert. In Anlehnung an den Ansatz der interkulturellen Sozialen Arbeit von *Thomas Eppenstein und Doron Kiesel* (Eppenstein/Kiesel 2008, 131) werden hier beispielhaft Kompetenzen für Reflexivität aufgezählt:

Flexibilität, Respekt vor und Interesse an anderen Perspektiven, Hinterfragen von Vertrautem und Gewohntem, Ambiguitätstoleranz, die Bereitschaft, sich auf etwas Neues einzulassen, Selbstsicherheit, Selbstkritik und das Wissen um die Begrenztheit der eigenen Sichtweise (Eppenstein/Kiesel 2008, 131).

Diese Aufzählung kann ergänzt werden durch das Wahrnehmen und Hinterfragen eigener Normalitätsvorstellungen, das Hinterfragen gängiger Deutungsfolien sowie das Hinterfragen von Thematisierung und Nicht-Thematisierung, also die Wahrnehmung dessen, was gesagt und was nicht gesagt wird (Eppenstein/Kiesel 2008, 164). Weiterhin kann die Fähigkeit der reflexiven Metakommunikation hierzu gezählt werden (Luhmann 2015, 610 zit. in Eppenstein/Kiesel 2008). Da solche Anforderungskataloge verallgemeinern, Aspekte verkürzen und vage halten, müssen sie in den spezifischen Kontexten situativ gefüllt und gewichtet werden (Eppenstein/Kiesel 2008, 130).

Diese facettenreiche und sicherlich unvollständige Aufzählung zeigt, dass die Fähigkeit zur Reflexivität keinesfalls selbstverständlich, sondern höchst anspruchsvoll ist. Reflexive Kompetenz ist mehr als Wissen und Verhalten. Nach Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto erfordert Reflexivität eine „hohe fachliche, methodische und soziale Kompetenz" (Dewe/Otto 2011, 1131). *Iwan Smolenicki* ergänzt in Anlehnung an Dewe und Otto, dass Reflexivität „Eigenschaften wie Deutungs- und Kommunikationskompetenz, hermeneutisches Fallverstehen und Empathie ein[schließt]" (Smolenicki 2015, 241).

3.1.7 Unterscheidung von Reflexivität und Reflexion

Der Begriff der Reflexivität ist nicht gleichbedeutend mit dem der Reflexion. Allerdings haben beide Worte den gleichen Ursprung: Beide Begriffe wurden aus dem Französischen ‚reflexion' übernommen und bedeuteten zunächst ‚Rückstrahlung' z.B. von Licht, Schall, Wärme (Wermke et al. 2007, 659). Im 16. Jahrhundert wurde dann der Begriff ‚Reflexion' auch für die Vertiefung in einen Gedankengang, eine Überlegung oder eine Betrachtung verwendet. Laut Herkunftslexikon wird das Verb ‘reflektieren' heute im Sinne von „Gedanken auf etwas hinwenden" (ebd.) verwendet. Das Adjektiv ‚reflexiv' bedeutet wörtlich „rückbezüglich" „auf sich selbst zurückwirkend" (ebd.).

Die Begriffe Reflexivität und Reflexion unterscheiden sich folgendermaßen: Reflexion ist eine Tätigkeit, eine Aktivität, eine Anwendung von Rationalität im Handeln auf der Grundlage von distanziert kognitivem

Denken. Nach *Manfred Moldaschl und Daniela Manger* ist mit Reflexivität hingegen eine Haltung gemeint, beziehungsweise eine Eigenschaft (Moldaschl/Manger 2016, 22). Reflexivität schafft eine Distanz zu vorgefassten Meinungen, fördert die Wertschätzung von Alternativen und einen stimmigen Umgang mit Diversität und Ungewissheit (Moldaschl 2019). Reflexivität ist verbunden mit einer kritischen Sichtweise, was in der Praxis bedeutet, dass andere Sichtweisen denkbar und möglich sind. Reflexion kann das sichtbare Ergebnis von Reflexivität werden, was bedeutet, dass Handlung der Haltung entspringt (Gebser 1962). Damit wäre Reflexivität die unabdingbare Voraussetzung und Basiskompetenz für ein erfolgreiches Handeln in der Sozialen Arbeit. Nach Pierre Bourdieu kann Reflexivität auch als Ausdruck des Begriffs ‚Habitus' verstanden werden (in Spiegel 2008, 111, vgl. auch Kapitel 3.2.1). Die hier dargestellte Haltung von Reflexivität kann Verstehen und Kommunikation befördern.

Reflexivität =	Reflexion =
Habitus	Aktivität
Eigenschaft	Kritisches Nachdenken
Haltung	Tätigkeit

Abbildung 7. Unterscheidung von Reflexion und Reflexivität (eigene Darstellung)

3.1.8 Anlässe für Reflexivität

Bei scheinbarem Erfolg und wenn alles ‚gut läuft', besteht kein Anlass, Bestehendes zu hinterfragen. Anlässe für Reflexivität können Scheitern, Transition oder Konfrontation sein, also komplexe Herausforderungen. Gerade die Möglichkeit des Scheiterns wird von einigen Autoren wie zum Beispiel *Claus Eurich* als Chance für Entwicklung und Wachstum gesehen (Eurich 2007).

Nach *Jan Möller,* der sich auf Martin Heidegger bezieht, sind gerade Irritationen und Ängste Anlässe zu Reflexivität (Möller, J. 2014, 82f.). Alles was sich im Leben ‚störend in den Weg stellt', was als ungeeignet oder fehlend empfunden wird und durch eben dieses Fehlen ‚aufdringlich'

ist, zeigt nach Möller dadurch seine Bedeutsamkeit (a.a.O., 83). Reflexivität ergibt sich aber nicht zwangsläufig aus Irritation. Nach Heidegger braucht es eine Differenz zur Unmittelbarkeit, also einen gewissen Abstand zum direkten Geschehen (Heidegger 2001, 62 zit., in Möller, J. 2014, 82f.). Heute würde wohl eher von Metaebene und von innerer Distanzierung gesprochen.

3.1.9 Auswirkungen von Reflexivität

Reflexivität eröffnet den Menschen innere Räume; sie entwickeln neue Deutungsmuster und lernen, Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Luhmann beschreibt reflexive Prozesse als potentiell strukturverändernd (Luhmann 2015, 612). Durch diesen Perspektivenzuwachs kann eine Vielfalt in der Interpretation entstehen. Reflexivität hält Begrifflichkeiten offen und erzeugt eine Spannung im positiven Sinne, Vorliegendes immer wieder neu zu durchdenken und zu hinterfragen. Nachdenken ist eine Aktivität der Distanzierung von jener Gegenwart, die den Menschen scheinbar ‚natürlich' entgegentritt. Reflexivität in diesem Sinne wirkt somit auch gegen eine Verzweckung und Verdinglichung (ebd.).

Eine mögliche Auswirkung der Haltung von Reflexivität ist nach Peter Dehnbostel die reflexive Handlungsfähigkeit. Hiermit ist reflexive Anwendung erworbener Kompetenzen auf Handlungen und Verhaltensweisen gemeint (Dehnbostel 2016, 171). Reflexive Handlungsfähigkeit ist eine Voraussetzung für professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit.

3.1.10 Abschließende Definition

Aus den vorgestellten Ansätzen wird folgende Begriffsdefinition als Grundlage für diese Arbeit gewählt:

> Reflexivität bezeichnet eine im Kontext sozialpädagogischer Interaktion unverzichtbare Fähigkeit, kritisch über Situationen, die eigene Verwobenheit in das Geschehen, über das eigene Denken und Handeln nachzudenken und scheinbar Gegebenes hinterfragen zu können. Durch den Perspektivenwechsel, der durch Reflexivität ermöglicht wird, können Menschen lernen, Sichtweisen von anderen zu erfahren. Stereotypien und begrenzende Perspektiven können dadurch aufgespürt werden; das eigene pädagogische Denken und Handeln kann durch zusätzliche Perspektiven nachhaltig weiterentwickelt werden. Reflexivität initiiert einen Prozess und kann strukturverändernd wirken. Reflexivität eröffnet bislang unbekannte ‚Räume' und geht oftmals mit einem ‚Staunen' einher.

Da in diesem Beitrag der Begriff der Reflexivität mit dem Beispiel der Gender-Thematik verknüpft wird, wird im nächsten Abschnitt der Begriff Gender genauer beleuchtet.

3.2 Gender

Der Begriff Gender beschreibt ein Phänomen, das im Deutschsprachigen keine elegante Entsprechung hat. Die englische Sprache unterscheidet zwischen ‚Sex' und ‚Gender', wobei ‚Sex' das körperlich-biologische Geschlecht meint und ‚Gender' die durch Sozialisation[25] und gesellschaftlich kulturellen Kontext erlernte Geschlechtsidentität (Ehlert 2012, 5-6). Weitere Autor*innen wie beispielsweise *Gerda Lerner und Angelika Wetterer* zeigen auf, wie mit diesem Begriff ‚Geschlecht' als sozio-kulturelles Konstrukt beschrieben werden kann (Lerner 1993/ Ehlert 2012, 13f./ Wetterer 2008).

Corinna Voigt-Kehlenbeck kritisiert die Unterscheidung von ‚Sex' und ‚Gender' als überholt (Voigt-Kehlenbeck 2008, 103). Sie beklagt, dass dies nicht mehr dem aktuellen Forschungsstand der Gender Studies entspricht, da neuere Erkenntnisse von einer wechselseitigen Beeinflussung zwischen körperlicher Gegebenheit und sozial-kultureller Prägung ausgehen (ebd.). Voigt-Kehlenbeck kritisiert, dass entgegen neueren Erkenntnissen diese Unterscheidung weiterhin in Broschüren und Seminaren als das wesentliche Kennzeichen von gegebenen und interpretierten Geschlechterdifferenzen eingeführt wird (ebd.). Daher betont Voigt-Kehlenbeck die Unterscheidung zwischen Gender-Reflexivität und den Prinzipien des Gender-Mainstreaming (a.a.O., 104).

Nach *Paula Villa* kommt in ‚Sex' und ‚Gender' der Impetus der Trennung von Biologie und Sozialem zum Ausdruck (Villa 2019, 36). So wird in der Forschung davon ausgegangen, dass

> „...Geschlechterdifferenzierungen nicht allein, nicht monokausal und womöglich nicht einmal entscheidend von einer außersozialen natürlichen Basis determiniert werden. Denn einerseits sind geschlechtliche Unterscheidungen und Kategorisierungen historisch, regional und je nach Kontext

25 *Mathias Grundmann* beschreibt das Phänomen der Sozialisation als Persönlichkeitsentwicklung und einen Prozess der Aneignung von Wissen und Fähigkeiten. Durch Sozialisation erwerben sich Individuen Handlungskompetenzen (Grundmann 2011, 1441). Hurrelmann nennt Sozialisation die „Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundlagen, die für den Menschen die ‚innere Realität' bilden, und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die ‚äußere Realität' bilden" (Hurrelmann 2002,15).

> hoch variabel, andererseits bedarf jede biologische Dimension der Interpretation“ (Villa Braslavsky 2019, 1).

So kann Gender als soziales Geschlecht als Interpretation der jeweiligen Geschlechtsidentität verstanden werden, die je nach Kulturkreis und historischem Zeitrahmen variiert und sich somit im Wandel befindet. Folglich ist

> „…zu beachten, dass es nicht heißt, ‚Biologie ist nicht real‘ oder ‚Biologie ist nicht wichtig‘. Wie auch in der Forschung ging und geht es im Politischen bei der Entkoppelung von Biologie und Sozialem, ‚Sex‘ und ‚Gender‘, darum, die deterministische Kausalität zwischen beidem infrage zu stellen“ (Villa 2019, 36).

Nach Villa gilt es, die Vorstellung einer naturgegebenen Geschlechterdifferenz zurückzuweisen, die sich gegen den sozialen Wandel immunisiert (ebd.). Die vermeintlich eindeutige Denkfigur der Zweigeschlechtlichkeit hat sich

> „…bislang als je vorläufige Verobjektivierung von sozialen Naturalisierungsprozessen entpuppt. Was nun, entgegen eines weit verbreiteten Missverständnisses, eben nicht bedeutet bzw. bedeuten muss, dass diese Verobjektivierungen verzichtbar, künstlich, beliebig, individuell verfügbar, ‚nur‘ konstruiert oder gar Hirngespinste seien. Es muss auch nicht bedeuten, dass Geschlechtlichkeit keine biologische Dimension habe“ (Villa 2019, 40).

Die vorherrschenden binären Geschlechterstereotypen und gesellschaftlichen Zuschreibungen könnten als ein Versuch interpretiert werden, die hohe Komplexität des alltäglichen Lebens zu reduzieren, denn Zuschreibungen bieten Orientierung in einer hochkomplexen Welt. *Ernst Martin und Uwe Wawrinowski* beschreiben Forschungserkenntnisse, wonach Menschen zum einen selektiv wahrnehmen und zum anderen Wahrgenommenes auf der Folie ihrer Erfahrungen interpretieren (Martin/Wawrinowski 2006). In diesem Kontext wird verstehbar, dass Stereotypien wichtige Funktionen haben können. Sie sind ein Grund, weshalb entgegen dem Wissen um deren Begrenzung und gerade wegen der besonderen Herausforderung der Komplexität von Gender-Themen vielfach an diesen Schablonen festgehalten wird.

Der Begriff Gender wird im folgendem Kapitel weiter diskutiert, vertieft und kritisch hinterfragt. Da die Wurzeln des Gender-Begriffs in den

vielfältigen Teilen der Frauenbewegung liegen, soll hier zum tieferen Verständnis ein Blick auf deren Entwicklungsgeschichte gelegt werden.

3.2.1 Rückblick auf die Begriffsentstehung

Der Gender-Begriff entwickelt sich aus dem Diskurs der Frauenbewegungen heraus. Mit der französischen Aufklärung beginnt ein markanter Zeitpunkt der Androzentrismuskritik (Becker-Schmidt/Knapp 2000, 16). Das Aufbegehren der einfachen Menschen aus der Bauern- und Arbeiterschaft gegen die machthabende Obrigkeit mündet zum Ende des 17. Jahrhundert in die Französische Revolution (a.a.O., 17). Die Forderungen nach Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit sind Forderungen nach gesellschaftlichen Rechten; diese Forderungen gelten allerdings zunächst für Männer, Frauen sind dabei nicht mitgedacht (a.a.O., 15). Widerspruch seitens der Frauen kommt von der Schriftstellerin *Olympe de Gouges*, der bekanntesten Verfechterin von Frauenrechten dieser Zeit (a.a.O., 18). Sie setzt sich dafür ein, dass die geforderten Menschenrechte auch für Frauen gelten sollen. 1793 wird sie dafür auf dem Schafott hingerichtet (a.a.O., 21). Der lange Kampf um Frauenrechte hat viele Stationen, alle diese hier nennen zu wollen, würde den Rahmen der Arbeit sprengen. Im Folgenden werden daher Stationen des Diskurses exemplarisch dargestellt.

Gudrun Ehlert beschreibt, wie im Zuge der Studentenbewegung Frauen in der neuen Frauenbewegung der 1970er Jahre miteinander über ihre Rolle diskutieren (Ehlert 2012, 39). Unter den Frauen entsteht nach Ehlert die Erkenntnis, als Einzelne nicht allein mit spezifischen Fragen zu sein. Durch diese Diskussionen werden Frauen sensibilisiert, in kritisierten Problemlagen Strukturen wahrzunehmen, die diese Problemlagen ermöglichen und befördern. So wird von der Entindividualisierung der Probleme gesprochen; das Motto ist „Das Private ist politisch" (a.a.O., 40). *Leah Carola Czollek* stellt *Simone de Beauvoir und Kate* Millett als die geistigen Mütter dieser Bewegung dar (Beauvoir 1992/ Millett 1974 in Czollek et al. 2009, 120f.). In Deutschland kann auch die Autorin und Journalistin *Alice Schwarzer* dazu gezählt werden (Schwarzer 1975). Viele Initiativen der Frauenbewegung wie Frauenbuchläden, Frauencafés, Frauenhäuser, Zufluchtsstellen für Mädchen und Beratungsangebote entstehen in dieser Zeit (Ehlert 2012, 41). „Das Thema Gewalt im

Geschlechterverhältnis, vor allem Gewalt gegen Frauen wird gegen erhebliche gesellschaftliche Widerstände öffentlich thematisiert“ (a.a.O., 82). Die ersten Frauenhäuser werden 1976 in Berlin und Köln eröffnet, weitere folgen (a.a.O., 41).

Das Werk von *Simone de Beauvoir*: „Das andere Geschlecht“ mit dem vielzitierten Ausspruch Beauvoirs, „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (Beauvoir 1992[26][1951], 334) prägt die Diskussion und nimmt in gewisser Weise den Konstruktivismus vorweg. Beauvoir negiert die körperlichen Gegebenheiten nicht, hinterfragt aber die gesellschaftlichen Konsequenzen, die daraus abgeleitet werden (a.a.O., 335f.). Denn „keine biologische, psychische oder ökonomische Bestimmung legt die Gestalt fest, die der weibliche Mensch in der Gesellschaft annimmt“ (a.a.O., 334). Der Verlust von Subjektivität und Autonomie sei dramatisch und hindere das Mädchen daran, ein freies Individuum zu werden (a.a.O., 335).

Nach *Candace West und Don Zimmermann* gibt es kein Handeln außerhalb von Geschlechterkonstrukten, welche Entscheidungen und Grenzen produzieren, reproduzieren und legitimieren (West/Zimmermann 1987, 145). „Gender is a powerful ideological device, which produces, reproduces, and legitimates the choices and limits that are predicated on sex category“ (a.a.O., 147). Die Bedeutung von Geschlecht muss immer wieder neu ausgehandelt werden, Menschen müssen sich ihrer jeweiligen Zugehörigkeit immer wieder vergewissern (Ehlert 2012, 25). „Ein Handlungsvollzug, der als *doing gender* bezeichnet wird“ (West/Zimmermann 1987 zit. in Ehlert 2012, 25).

Die Soziologin *Carol Hagemann-White* zeigt auf, dass soziale Problemlagen nicht nur auf dem Hintergrund von Herkunft und Bildung, sondern auch auf der wirkmächtigen Folie von Geschlecht zu interpretieren sind (Hagemann-White 1993, 68-78).

26 Neuübersetzung

Auch in der Theologie kommt diese Bewegung an: Die Aufbrüche der *feministischen Theologie* stehen nach *Renate Jost* im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Diskurs der neuen Frauenbewegung und lassen sich somit um die 1970er Jahre festmachen (Jost 2008a, 13). Theologinnen wie *Sigrid Grossmann* hinterfragen das männliche Gottesbild und fordern Geschlechtergerechtigkeit für Frauen in den Kirchen ein (Grossmann 1988, 75f.). Frauen tun sich zusammen und entwickeln neue Formen von Liturgie und Gottesvorstellungen. Wichtige Namen dieser Bewegung sind beispielsweise in den USA die katholische Theologin *Elisabeth Schüssler-Fiorenza*, in Deutschland *Elisabeth Moltmann-Wendel* und *Dorothee Sölle* (zit. in Jost 2008b, 144). 1977 erscheint das Werk ‚Freiheit, Gleichheit, Schwesterlichkeit' von Moltmann-Wendel, in dem Ansätze und mögliche Perspektiven zur Feministischen Theologie diskutiert werden (Moltmann-Wendel 1977). Von der gleichen Autorin erscheint „Ein eigener Mensch werden – Frauen um Jesus" (1980). 1986 wird das erste Handbuch „Feministische Theologie" (Schaumberger/Maaßen 1986) von *Christine Schaumberger* und *Monika Maaßen* herausgegeben, in dem die Entwicklung der feministischen Theologie diskutiert und die Vielfalt der unterschiedlichen Perspektiven sichtbar wird. Ein Sammelband mit Aufsätzen trägt den Titel „Nennt uns nicht Brüder!" (Sommer 1985). Als Reaktion auf die sogenannte Tübinger Erklärung zum feministischen Diskurs in der Theologie von 1991 (Theologische Beiträge 22. Jg. 1991 Heft 3 S. 118-153 zit. in Moltmann-Wendel/Kegel 1992, 15) legen Moltmann-Wendel und Kegel (Moltmann-Wendel/Kegel 1992) eine Dokumentation von Argumenten für den Wert feministischer Theologie vor. Der zentrale Streitpunkt ist die Frage, ob die Emanzipation von Frauen widerchristlich sei (a.a.O., 187).

Mit dem marxistisch-sozialistischen Feminismus beschreiben *Susanne Maurer und Michael May* eine weitere wichtige Strömung (Maurer/May 2011, 479). In dieser Denkfigur wird die Frauenfrage mit Produktionsbedingungen und Kapitalismuskritik verknüpft, was in den 1980er Jahren auch international deutliche Akzente setzt (ebd.).

Im Zuge dieser Diskussion entstehen zentrale Begriffe von *Gleichheit und Differenz* (Eppenstein/Kiesel 2008, 163). Der *Feminismus der Gleichhei*t fordert gleiche Rechte für alle Menschen; ein markantes Beispiel

hierfür ist die Diskussion „Frauen zum Wehrdienst“ (Lorber 2002, 390). Vielzitiert wird in dieser Zeit eine Passage aus dem Bericht der Vereinten Nationen 1980, in der dargestellt wird, dass Frauen weltweit 2/3 der erforderlichen Arbeit leisten, 10% des weltweiten Einkommens beziehen und 1% des weltweiten Eigentums besitzen (Lorber 2002, 396). Der *Feminismus der Differenz* betont das Besondere und Unterschiedliche und feiert geradezu „Mütterlichkeit und Gebärfähigkeit“ (Giese 1990, 37f.). In der Bewegung der Differenz werden besonders Unterschiede benannt und Schutzbestimmungen für Frauen wie zum Beispiel der Mutterschutz propagiert (Lorber 2002, 390).

Analysen von Geschlechter-Macht-Verhältnissen münden häufig in Patriachatskritik und werden auf *simplifizierende Opfer-Täter-Zuschreibungen* reduziert (Maurer/May 2011, 480). Die Vielschichtigkeit der Kategorien, die die Lebenswirklichkeiten prägen, werden später mit dem Konzept der Intersektionalität[27] aufgegriffen, benannt und diskutiert.

Der Begriff *Gender* wird 1968 erstmalig von dem amerikanischen Psychotherapeuten *Robert Stoller* verwendet, der mit Jungen arbeitet, die sich als Mädchen fühlen. Stoller sucht eine sprachliche Unterscheidung für das anatomische Geschlecht der Jungen und der Art ihres Erlebens. Für das gefühlte Geschlecht wählt er den Begriff Gender (in Schulte 2007, 44/ Connell 2006, 32).

In dieser Zeit werden einige unterschiedliche Perspektiven entwickelt werden. Die wichtigsten werden im Folgenden benannt:

Eine Strömung konzentriert sich auf *Männlichkeitsforschung* und kritisiert die „vaterlose Gesellschaft“ (Maurer/May 2011, 481). Daraus entwickelt sich in der Praxis der Sozialen Arbeit die Idee des „pädagogischen Vaters“ (Winter 1993 zit. in Maurer/May 2011, 481). Dieses Konzept wird von feministischer Seite in Frage gestellt, da dies erneut Polaritätsdenken und männliche Dominanz fördere (Benjamin 1990). In Folge dieser

27 Das Konzept der Intersektionalität wird weiter unten aufgegriffen.

Diskussion werden sowohl geschlechtshomogene als auch koedukative gendersensible Ansätze vorgeschlagen und umgesetzt (Maurer/May 2011, 481)[28].

Eine weitere Strömung bezieht sich auf Rollenerwartungen. Hier ist die Soziologin *Helge Pross* eine der bekanntesten Vertreterinnen. Sie beschreibt Formen von statusspezifischen Erwartungen, die an Menschen herangetragen werden sowie die Auswirkungen auf das Selbstbild und das Verständnis der eigenen Geschlechterrolle (Pross 1984).

Immer noch werden Diskurse auf der Grundlage des ‚normativen Standardfalls' geführt,

> „wobei die Kategorien ‚Frauen' und ‚Männer' mehr oder weniger ungeprüft vorausgesetzt und die auch innerhalb der Geschlechtsgruppen bestehenden Unterschiede vernachlässigt" werden (Maurer/May 2011, 482).

Mit dem Aspekt der Macht wird im rollentheoretischen Ansatz oftmals wenig differenziert umgegangen, denn Macht wird zwar den Gruppen zugesprochen, die als ‚Gesellschaft' den Geschlechtern ‚Rollen auferlege', die Machtverhältnisse innerhalb der jeweiligen Genusgruppen[29], werden jedoch wenig bis kaum benannt (Maurer/May 2011, 482).

So diskutieren Menschen zwischen 1970 und 1980 innerhalb und außerhalb der verschiedenen Strömungen der Frauenbewegung darüber, wie diskriminierende Strukturen verändert werden können (Staub-Bernasconi 2007, 451). *Silvia Staub-Bernasconi* beschreibt in der Rückschau polarisierende Positionen, die zu der Zeit diskutiert werden (ebd.). Eine Denkfigur, diese Strukturen zu verändern, ist der „Marsch durch die Institutionen"(ebd.), bei dem quasi von „innen" (ebd.) Autorität und Einfluss gewonnen werden können (ebd.). Die andere Denkfigur baut nach Staub-Bernasconi eher basisdemokratische Protestgruppen von außen auf ähnlich wie die außerparlamentarische

28 Weitere wichtige Autoren zum Thema emanzipatorische Jungenarbeit und Männlichkeitsforschung sind auch aktuell *Lothar Böhnisch* (2013, 2015, 2018), *Reinhard Winter* (2001, 2004, 2018), *Günther Neubauer* (2001)und *Michael Meusel* (in Maurer/May 2011, 491).
29 Genusgruppen steht hier als Synonym für die Kategorien ‚weiblich' und ‚männlich' (vgl. Becker-Schmidt 2010, 65).

Opposition (ebd.). Die Autorin kritisiert, dass in diesem Zusammenhang die Unterschiede der Positionen stark betont werden und ein Sowohl-als-auch sich selten fände (ebd.).

Im Jahr 1987 kommt ein starker Impuls in die Geschlechterdiskussion, der einen erweiterten Blick anbietet: *Robert Connell* legt das Werk „gender and power" vor[30],. in dem er das Phänomen der *hegemonialen Männlichkeit* als gesellschaftlich konstruierte Kategorie beschreibt (Connell 1999)[31]. Connell stellt in seinen Analysen Geschlechterzuschreibungen anschaulich dar und beschreibt männliche Machtausübung im wirtschaftlichen, häuslichen und politischen Raum (ebd.). Connell bezieht sich auf Forschungsergebnisse, wenn er formuliert „dass die mutmaßlich geschlechtsspezifischen Eigenschaften meistens bei Männern und Frauen zu finden sind" (Connell 1999, 258, Hervorhebungen im Originaltext). Er erkennt Komplizenschaft innerhalb von Geschlechtergruppierungen und Marginalisierung bei Männern als Faktoren hegemonialer Männlichkeit. *Lothar Böhnisch* betont in Anlehnung an Connell, dass viele Männer und Frauen unter „männlicher Hegemonie" leiden würden (Böhmisch 2011 zit. in Maurer/May, 483-484/ Connell 1999, 118-137). Mit diesen Aussagen wird die starke Polarisierung in der Geschlechterdiskussion hinterfragt und auf das Leid hingewiesen, das Männlichkeitskonstrukte auch für Männer bedeuten kann.

1995 bringt die Psychologin und Professorin *Birgit Rommelspacher* den Begriff der „Dominanzkultur" (Rommelsbacher 1995) in die Diskussion ein und benennt damit einen wichtigen Aspekt von Macht.

Eine weitere Strömung wird erkennbar: *Männer artikulieren eigene Opfererfahrungen* (Lenz 2000). Der Autor *Joachim Lenz* bricht mit der Schablone des starken Mannes, in dem er über männliche Gewalterfahrung und deren Folgen schreibt (ebd.). Die Soziologin *Christina Thür-*

30 Robert Connell veröffentlicht spätere Werke unter dem Namen Raewyn Connell und ist heute tätig als Professorin für Erziehungswissenschaft an der University of Sydney, Australien.

31 1987 in Australien veröffentlicht, erste deutsche Übersetzung 1999

mer-Rohr benennt und beschreibt weibliche Täterschaft und Mittäterschaft (Thürmer-Rohr 1990). Dadurch wird das Bild der Opferrolle von Frauen hinterfragt, in dem Frauen ausschließlich als Opfer und Männer ausschließlich als Täter wahrgenommen werden. Dies kommt einer Perspektiverweiterung gleich.

Der Soziologe *Pierre Bourdieu* nennt männliche Herrschaft ein Paradigma jedweder Herrschaft (Bourdieu 2013)[32]. Er beschreibt seine Verwunderung darüber, dass dieses System mit allen seinen Reglementierungen, Pflichten und Sanktionen respektiert werde und dass es nicht stärkere Rebellion dagegen gebe (a.a.O., 7). Die Macht dieser Ordnung zeigt sich nach Bourdieu darin, dass sie keiner Rechtfertigung bedarf (a.a.O., 21). Er beschreibt damit das patriarchale Prinzip in Wahrnehmung, Denken und Handeln, das offenbar eine starke Wirkmacht hat.

Bourdieu beschreibt und analysiert mit dem *Habitus Konzept* den geschlechtlichen Habitus als eine nicht angeborene, sondern „erfahrungsabhängige Konstruktion" (Bourdieu 1999 zit. in Krais/Gebauer 2002, 31), die sich von frühester Kindheit an in der Auseinandersetzung mit der Welt bildet (Krais/Gebauer 2002, 61). Der Habitus ermögliche Verhalten, das mit gesellschaftlichen Erwartungen und Regeln übereinstimme. (a.a.O., 33). Der Habitus zeigt nach Bourdieu soziale Unterschiede und Zugehörigkeiten an (a.a.O., 37), die „jeder Gruppierung eine Vorstellung vom richtigem Handeln, vom richtigem Sein gibt" (a.a.O., 42). Bourdieu spricht daher vom aktiven und kreativen Handeln der Subjekte (a.a.O., 33) und beschreibt den geschlechtlichen Habitus als Strukturierungsprinzip.

> „Die Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau ist in allen uns bekannten Gesellschaften ein grundlegendes Strukturierungsprinzip, ein Strukturierungsprinzip zudem das ein Herrschaftsverhältnis impliziert. Wenn sich verschiedene Gesellschaften auch deutlich darin unterscheiden, was jeweils als männlich, was als weiblich gilt, so gehört die Klassifikation von Dingen, Handlungsweisen und Personen und persönlichen Merkmalen nach der Unterscheidung in männlich und weiblich auch in der modernen Gesellschaft zu den Selbstverständlichkeiten der sozialen Praxis" (Bourdieu 1999 zit. in Krais/Gebauer 2002, 48).

32 Erschienen 1998 in Frankreich

Nach Bourdieu reproduzieren und modifizieren soziale Subjekte, sprich Männer und Frauen in ihrem Denken und Handeln das Geschlechterverhältnis weiter (Bourdieu 1999 zit. in Krais/Gebauer 2002, 48). Diese vergeschlechtlichte Sicht lagere sich nach Bourdieu in den Habitus der Menschen ein, so wird der Raum der Möglichkeiten für Angehörige beider Geschlechter eingegrenzt (a.a.O. 49-50).

> „Der Prozess, in dem geschlechtsspezifischer Habitus erworben wird, lässt sich beschreiben als die ständige Orientierung von Handlungen, Signalen und Wahrnehmungen an einem binären Code, bei dem ständig ‚die andere' von zwei Möglichkeiten des Seins verworfen und aus dem Bereich der Möglichkeiten ausgeschlossen wird" (Bourdieu 1999 zit. in Krais/Gebauer 2002, 50).

Gerade dieses kulturelle Muster wird als natürlich wahrgenommen. Die symbolische Gewalt impliziert bei den „Beherrschten" ein gewisses Einverständnis (ebd. Bourdieu 1999 zit. in Krais/Gebauer 2002, 52), denn die Teilhabe an diesem ‚Spiel' erfordert „Akte der Anerkennung" (a.a.O., 67). Hier stellt sich die Frage, ob die Internalisierung der eigenen Wertlosigkeit marginalisierter Gruppen[33] mit der Art von Anerkennung gleichzusetzen ist, die Bourdieu meint.

Regine Gildemeister und Günther Robert beschreiben das Konzept des ‚doing gender' als Begriff aus der interaktionstheoretischen Soziologie, der

> „in der Geschlechterforschung zu einem Synonym für die in dieser Tradition entwickelten Perspektive einer sozialen Konstruktion von Geschlecht geworden ist. ‚Doing Gender' zielt darauf ab, Geschlechtszugehörigkeit nicht als Eigenschaft oder Merkmal von Individuen zu betrachten, sondern jene sozialen Prozesse in den Blick zu nehmen, in denen Geschlecht als sozial folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird" (Gildemeister/Robert 2008, 37).

Wenn also Geschlechter durch ‚doing gender' konstruiert werden, dann wird nach Gildemeister und Robert damit ausgedrückt, dass Bilder und Vorstellungen von männlichem und weiblichem Verhalten in sozialen Zusammenhängen produziert und reproduziert werden (Gildemeister/Robert 2008, 37). Diese Überzeugungen und Betrachtungsweisen

33 Nach dem Muster, ‚das geschieht mir recht, das habe ich verdient'.

können innerhalb stereotyper Schablonen liegen und so den Blick auf tatsächliche oder potentielle Vielfalt verdecken.

Dekonstruktivismus

Mit den 1990er Jahren kommt der Ansatz von Judith Butler (1991) zum Dekonstruktivismus in den Gender-Diskurs, der die binäre Zuordnung der Unterscheidung von ‚Entweder-oder' beziehungsweise von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit zu einer Genusgruppe radikal hinterfragt (Butler 1991). In dem vielbeachteten Werk ‚gender trouble' (ebd.) stellt Butler fest, dass die Unterschiede innerhalb der Geschlechtszugehörigkeit oftmals größer sind als die zwischen den Geschlechtern (ebd.). Butler hinterfragt Zuschreibungen und beschreibt Geschlecht als eine soziale Konstruktion (ebd.). Die Festlegung der sozialen Rolle allein auf das biologische Geschlecht wird somit aufgebrochen (Butler 1991/ Hirschauer/Amann 1997). Mit dieser Abwendung von Naturalisierung und der Hinwendung zum Konstruktionsgedanken gibt Butler dem Geschlechterdiskurs einen ‚verstörenden' Impuls.

Wird bislang soziale Verteilungsgerechtigkeit eingefordert, so verändert sich die Diskussion durch den Ansatz Butlers dahingehend, dass nun durch Dekonstruktion, Anerkennung von Identitäten und scheinbar frei wählbare sexuelle Identitäten der Blick stärker auf das Individuum gelenkt wurde (Staub-Bernasconi 2007, 454). Diese Denkfigur fokussiert nach Staub-Bernasconi mehr und mehr das Individuelle, wobei die Kritik und die Diskussion um Herrschaftsverhältnisse in den Hintergrund tritt (ebd.). Der Fokus auf das Individuum und die Vielfalt erschwert Antidiskriminierungs- und Gewaltpolitik, da nach diesem Ansatz Menschen ihre Identität mit entsprechender Beharrlichkeit selbst definieren, konstruieren und neu erfinden können (ebd.). Staub-Bernasconi stellt eine „in sozial atomisierte ICHs zerfallene feministische Öffentlichkeit und […] eine entpolitisierte Theoriebasis" (a.a.O., 456f.) fest. Aus ihrer Sicht besteht der Mangel nicht aus

> „kulturellen identitäts – und diversitätsstiftenden Identifikationsangeboten, sondern im Mangel an gesellschaftstheoretischen und politischen Alternativen, an konkreten Utopien sowie an radikalem Einspruch gegen die Zumutungen eines globalisierten, neoliberalen Patriarchats" (Staub-Bernasconi 2007, 456f.)

Ausnahmen sind laut Staub-Bernasconi jedoch Theoretikerinnen wie *Audre Lorde* sowie Ergebnisse der Weltfrauenkonferenz 1995 in Peking, bei der Gewalt gegen Frauen als Menschenrechtsverletzung benannt wird (Staub-Bernasconi 2007, 457).

Nach *Cornelia Möser* gab und gibt es einen Forschungsdiskurs, der „Zeitabschnitte vor und nach Butler einteilt" (Möser 2015, 185). Gender wird in der Wahrnehmung von Möser im dekonstruktivistischen Ansatz häufig als ein Paradigmenwechsel gegenüber feministischen Theorien begriffen (ebd.). Dies würde bedeuten, dass die neuen Gender-Theorien den bisherigen Feminismus ablösen. Zu diskutieren ist, ob der Gender-Diskurs als eine Weiterentwicklung, also als ein „Reifungsprozess einer zunächst politisch orientierten Bewegung" (Möser 2015, 198) zu verstehen ist. Oder muss Gender doch eher als „Entpolitisierung der feministischen Forschung" (a.a.O., 197) beziehungsweise sogar als Bruch mit diesem Denken verstanden werden (ebd.)? Möser unterscheidet Feminismus und Gender, indem sie Feminismus als die Bewegung beschreibt, die Machtstrukturen benennt und kritisiert, und die auf individuelle und gesellschaftspolitische Emanzipation abzielt (a.a.O., 198). Sie beschreibt die neuen Gender-Theorien als Denkfiguren, die von der Möglichkeit der Dekonstruktion sozialer Konstruktionen und alternativen Interpretationen von Geschlecht ausgehen (ebd.).

Angela Kaupp hält ein Plädoyer für eine klare Unterscheidung der beiden Strömungen und beklagt, dass im Feminismus Frauenthemen nur in einer „vorrangig männlich geprägten Welt" (Kaupp 2003, 215) ergänzt würden; dagegen habe der Gender-Begriff die „Fähigkeit, tiefgreifende Veränderungen von Interpretationsmustern zu ermöglichen" (ebd.). Dies ist nach Kaupp die Chance, die dem Begriff ‚Gender' innewohnt.

Die Begriffen ‚Gender' und ‚Feminismus' werden unterschiedlich gefüllt, denn

> „der Begriff ‚Gender' taucht in einer Vielzahl von Bedeutungen und Verwendungsweisen auf: als Kategorie mit größerer epistemischer und analytischer Reichweite, als Kriterium historischer und politischer Unterscheidung und als Benennung eines Objektsbereichs" (Hark 2005b, 256).

So finden sich in Texten eben auch uneinheitliche Sichtweisen und Deutungen dieser Begriffe, was die Diskussion erschwert.

Gender Mainstreaming

‚Gender' taucht als politischer Begriff im Ansatz von Gender Mainstreaming auf, der auf der vierten Weltfrauenkonferenz 1995 als Strategie vorgestellt wird (BMFSFJ 2004, 181). Gender- Mainstreaming bedeutet, dass die Geschlechterverhältnisse in allen gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsprozessen berücksichtigt werden sollen (ebd.). Für die Mitgliedstaaten wird Gender Mainstreaming durch diese verbindliche Festschreibung zum verpflichtenden Prinzip für Gleichstellung. Das Konzept 1997 wird zum offiziellen Ziel der Gleichstellungspolitik in der Europäischen Union erklärt (ebd.).

Im Jahr 1999 legt die Bundesregierung Deutschland die gesetzliche Verpflichtung zur Umsetzung von Gender Mainstreaming bindend fest. Es gilt

> „bei allen gesellschaftlichen Vorhaben die unterschiedlichen Lebensbedingungen und Interessen von Frauen und Männern von vornherein zu berücksichtigen, um das Ziel der Gleichstellung von Männern und Frauen effektiv verwirklichen zu können. Damit sind die Maßnahmen aller Politikbereiche auf ihre geschlechtsspezifischen Auswirkungen hin zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern" (Arbeitsgemeinschaft kommunaler Gleichstellungs- und Frauenbeauftragen Mittelfranken 2011, 15).

Gender als soziales Konstrukt soll unter dieser Vorgabe des Gender Mainstreaming verpflichtend bei allen Planungen und Entscheidungen mitgedacht und berücksichtigt werden, da immer auch Auswirkungen auf das Geschlechterverhältnis zu erwarten sind (BMFSFJ 2004, 181). Wichtig ist es, die angestrebte Chancengleichheit der Geschlechter nicht einfach nur „mechanisch" (Dobelhofer/Küng 2008, 32) einzuführen, sondern stattdessen Situationen immer wieder neu zu bewerten und „spezifische Maßnahmen" (ebd.) oder „Mainstreaming-Aktivitäten" (ebd.) zu entwickeln, um tatsächliche Gleichstellung herzustellen. Die Chance liegt im Benennen von Ungleichheiten und in den Bemühungen um mehr Geschlechtergerechtigkeit. Auch wenn in diesem Ansatz einiges offen und unvollkommen bleibt - es gibt beispielsweise keine Durchführungsverordnungen oder wirkliche Prüfkriterien der

Umsetzung - wird hier politisches Neuland betreten. Es besteht allerdings große Verunsicherung bei den beteiligten Akteuer*innen wie den Verantwortlichen in den Verwaltungen, wie mit der Anforderung von ‚Gender Mainstreaming' in der Praxis umzugehen ist, da es keine klaren Prüfkriterien gibt.

Der Ansatz von Gender Mainstreaming ist umstritten. *Angelika Wetterer* kritisiert, dass durch die Analyse der unterschiedlichen Bedürfnisse und „Lebensrealitäten von Frauen und Männern, die im Verwaltungshandeln stärker berücksichtigt werden sollen, erneut binäre Einteilung in Genus-Gruppen stattfindet" (Wetterer 2009, 45f.). Auch Voigt-Kehlenbeck äußert ähnliche Kritik an der Vorgehensweise des Konzeptes von Gender Mainstreaming (Voigt-Kehlenbeck 2008, 103-104, vgl. Kapitel 3.3.1). Menschen, die sich nicht in binäre Gruppierungen einteilen lassen können oder wollen, finden sich im Ansatz von Gender Mainstreaming kaum wieder.

Gender als soziale Institution

Die Soziologin *Judith Lorber* entwickelt das Konzept ‚Gender als soziale Institution' aus einer umfassenden Analyse heraus (Lorber 2002 und 2004). Hiermit erweitert sie den bisherigen mikrosoziologischen Ansatz, der auf Interaktionstheorien aufbaut und aus konstruktivistischer Sicht kritisch betrachtet werden kann (Butler 1991). Über das Entstehen und Reproduzieren von Gender-Zuschreibungen im face-to-face Kontakt hinaus beschreibt sie die gesellschaftliche und politische Ebene von Zweigeschlechtlichkeit als soziale Institution, in der Gender in Strukturen und Kontexte eingebettet ist. Sie stellt dar, wie sich die individuelle Ebene und die gesellschaftlich-politische Ebene miteinander verschränken, gegenseitig verstärken und reproduzieren (Lorber 2002). Sie entwickelt hieraus die Forderung nach einem ‚undoing gender', einem bewussten Heraustreten aus den Vorgaben und Schablonen des ‚doing gender'. Auch Stefan Hirschauer, ebenfalls Soziologe, vertritt diesen Ansatz (Hirschauer 1994, 668-692). Durch ‚undoing gender' könnte der unterschiedliche Umgang mit gesellschaftlichen Zuschreibungen in Frage gestellt werden, da dieser für einige Menschen strukturgebend, für andere bedrohlich erscheint. Im Falle einer zunehmenden Neutralität durch das Praktizieren des

‚undoing gender' würden nach Lorbers Argumentation Positionen austauschbarer werden (Lorber 2002, 408, 15).

Ähnlich wie Lorber argumentiert *Andrea Maihofer*. Sie stellt fest, dass ein Mensch in der Regel „schon aufgrund des sozialen Zwanges eine eindeutige […] heterosexuelle Geschlechtsidentität und zwar in Übereinstimmung mit seinem […] biologischen Körper und entsprechend den Normen des hegemonialen Geschlechterdiskurses" (Maihofer 1995, 105f.) entwickelt. Von dieser Wirkmächtigkeit gesellschaftlicher Normen sprechen auch *Thomas Eppenstein und Doron Kiesel*, wenn sie formulieren, dass der „historisch vermittelte Geschlechterdiskurs […] gesellschaftlich hegemonial" (Eppenstein/Kiesel 2008, 165) das Individuum dominiert.

Intersektionalität

Nahezu parallel zu den Diskursen zum Dekonstruktivismus machen Teile der Frauenbewegung in den 1980er Jahren Erfahrungen, die ihr bisheriges Weltbild in Frage stellen: Die Annahme der Gleichheit von Frauen wird hinterfragt, nachdem sich auf internationalen Kongressen in den USA,

> „privilegierte, weiße' Frauen mit Frauen aus anderen Ländern und Erdteilen plötzlich als Angehörige verschiedener Klassen bzw. sich auf der Seite der Dominanzkultur oder auf der Seite einer ethnischen oder kulturellen Minderheit wiederfanden" (Maurer/May 2011, 486).

Schwarze Feministinnen kritisieren das Ausklammern der eigenen Diskriminierungserfahrung in der Frauenbewegung und fordern das Sichtbar-Machen der Situation von ‚women of color' (Hull et al. 1982). In dieser Diskussion kritisieren *Gloria Hull* und ihre Mitautorinnen *Patrizia Scott und Barbara Smith*, dass der Feminismus bislang nur die Situation von weißen Frauen thematisiert und die von ‚Women of color' ignoriert (ebd.). Die Thematisierung der ‚People of color' wiederum benenne nur die Lebenssituation der Männer dieser Community (ebd.). So wird der Titel einer vielbeachteten Aufsatzsammlung regelrecht zu einem politischen Slogan: „All the women are white; all black are men, but some of us are brave" (Hull et al. 1982). Hierauf bezogen beschreibt *Gudrun-Axeli*

Knapp den Spagat, sich mit vielschichtigen Diskriminierungserfahrungen auseinandersetzen zu müssen (Knapp 2008, 38). Nicht nur das Geschlecht ist in diesem Kontext von Bedeutung, sondern auch Aspekte wie Status, Zugang zu Bildung und die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass mit dem Ansatz der Intersektionalität neben dem Geschlecht weitere Ungleichheitskategorien, wie die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Schichten[34] und deren Gleichzeitigkeit sowie Verschränkung aufgezeigt werden (Winker/Degele 2009, 10). So können mehrere ungleichheitsgenerierende Aspekte, deren Wechselwirkungen und Überlagerungen analysiert werden (ebd./ Pithan et al. 2009, 37).

> „Die geschlechtsspezifischen Merkmale sind ebenso wenig von den klassenspezifischen zu isolieren wie das Gelbe der Zitrone von ihrem sauren Geschmack" (Bourdieu 1982, 185).

Gabriele Winker und Nina Degele beschreiben, wie das Konstrukt von Geschlecht, Ethnie und Klasse als Festschreibung von strukturellen Dominanz- und Herrschaftsverhältnissen verstanden werden kann (Winker/Degele 2009, 37-39). Mit dieser „Triple Oppression Theory" (Giebeler et al. 2013, 13) wird die Mehrfachbenachteiligung von schwarzen Frauen in unterprivilegierten Arbeitsverhältnissen benannt und dadurch das feministische „Wir Frauen-Denken" (ebd.) hinterfragt. Nach *Cornelia Möser* werden neben der Triade Gender, Race[35] and Class auch andere Kategorien, wie sexuelle Orientierung, Alter, Behinderung, Herkunft, Bildung, Religion und Nationalität im Verlauf des Diskurses benannt und ebenso in ihren Auswirkungen auf soziale Ungleichheit analysiert und diskutiert (Möser 2015, 197, 11). Der Begriff der Intersektionalität wird gewählt, weil sich verschiedene Kategorien kreuzen, überlagern und überschneiden können. Sie können aber auch nebeneinander bestehen.

34 Heute würde eher von Milieu oder Bildungsstatus gesprochen werden.

35 Race, class und gender waren die ursprünglichen Begriffe des Intersektionalitätskonzeptes (Knapp 2005, 68f.). Aufgrund der problematischen Konnotierung gerade des Begriffs Rasse bleiben viele Autor*innen bei den englischen Begriffen (Winker, Degele 2009, 10).

Die Chance in dieser Diskussion ist, dass Widersprüche und Paradoxien benannt und dadurch sichtbar und greifbar werden. Als Analyse-Instrument verspricht Intersektionalität die Thematisierung und vielleicht sogar die Überwindung von Exklusionsprozessen, die durch Kollektivbildungen wie ‚Wir Frauen', ‚Wir Schwarzen', ‚Wir Arbeiter' usw. produziert werden (Möser 2015, 57). Das Vorgehen, Verschiedenheit zu thematisieren und Kollektivbildungen zu hinterfragen, wird zu einer Chance, die gesellschaftliche Analyse weiter zu entwickeln (Giebeler 2013, 12). *Helma Lutz und Norbert Wenning* formulieren, dass nicht nur Ungleichheit und Asymmetrien analysiert werden müssen, sondern dass es oftmals um Ungleichwertigkeiten, Dominanzverhältnisse und Hierarchien geht (Lutz/Wenning 2001, 19).

Im Fachdiskurs hierzu gibt es durchaus Kritik an diesem Ansatz: Problematisch sei, dass die Verwendung von Kategoriebegriffen zur Stabilisierung von eben diesen Denkmustern führen kann. *Gudrun-Axeli Knapp* schlägt daher vor, Intersektionalität als einen Rahmen, als eine Art „Passepartout" (Knapp 2012, 429) zu sehen, das zu mehr Komplexität in der Gesellschaftsanalyse einlädt (ebd.). *Barbara Rendtorff* kritisiert am Konzept der Intersektionalität, dass hier Kategorien miteinander zu einem „undefinierbaren Brei verkocht werden" (Rendtorff 2013, 13). Diese Kritik bezieht sie ebenso auf den Ansatz von Diversity. Wenn beispielsweise Dyskalkulie, ADHS und Gender unter Verschiedenheit subsummiert werden und dies alles pädagogisch als Chance interpretiert werden soll, befürchtet sie, dass der Gender-Aspekt in Zukunft vernachlässigt werden könnte (ebd.). Sie fordert daher, dass Intersektionalität jede einzelne Kategorie in ihrer Besonderheit theoretisch erfassen müsse und nicht alles zusammen ‚in einen Topf geworfen' werden dürfe. Das Ziel müsse sein, die vielschichtigen Verwobenheiten von Machtverhältnissen zu analysieren und nicht einfach die Kategorien zur größtmöglichen Benachteiligung zusammen zu zählen (ebd.). Sonst verlaufe der Prozess in eine Richtung, die den Opferstatus von Gruppierungen verfestige (ebd.).

Diversity

Analog zur Theorie von Intersektionalität werden beim Diversitykonzept Ungleichheits-kategorien benannt, wie sie von unterschiedlichen

politischen Gruppierungen im Laufe der Geschichte in der Auseinandersetzung um Machtverteilung, soziale Teilhabe und Ressourcen immer wieder artikuliert wurden (Budde/Ellendt 2017, 28). Diversity-Ansätze versuchen, Gemeinsamkeiten und Fremdheit/Einander-Fremdsein zu thematisieren, positive und negative Zuschreibungen wahrzunehmen, neu zu prüfen und im Idealfall zu überwinden (a.a.O., 34). Durch einen Perspektivwechsel sollen Unterschiede nun nicht mehr defizitär betrachtet, sondern in Potentiale umgedeutet werden. So kann die Anerkennung und Wertschätzung von Unterschiedlichkeiten ermöglicht, und Identitäten können als wandelbar erlebbar werden (a.a.O., 35). Der angestrebte Paradigmenwechsel zielt auf Wertschätzung statt auf Defizitorientierung.

Das Diversity-Konzept hat seine Wurzeln in der Wirtschaft. Die Erkenntnis, dass Teams mit sehr unterschiedlichen Teilnehmer*innen besonders erfolgreich sind, wird der Schluss gezogen wird, dass die unterschiedlichen Erfahrungen der Teammitglieder eine bedeutsame Ressource darstellen, die von Unternehmen wertgeschätzt wird. Eine Untersuchung von *Roy Adler* beispielsweise zeigt auf, dass ein höherer Anteil von Frauen in Führungspositionen in einem deutlichen Zusammenhang zur Rentabilität eines Unternehmens steht (Adler 2001). Das Diversity Konzept beinhaltet den respektvollen Umgang mit Verschiedenheit, da die unterschiedlichen Erfahrungen von Menschen ein besonderes Potential, ja eine Humanressource darstellen, die es zu nutzen gilt (ebd.). Dies unterscheidet den Diversity Ansatz von dem Ansatz der Intersektionalität, der eher ein Instrument der Analyse darstellt.

Das Diversity-Konzept findet auch Anwendung in sozialen Kontexten wie beispielsweise an Hochschulen und ist in diesem Zusammenhang auf die Bekämpfung von Diskriminierung ausgerichtet (Budde/Ellendt 2017, 31). Sogenannten Minderheiten soll mehr Teilhabe und Chancen wie beispielsweise Karriereaufstiege ermöglicht werden (ebd. 32).

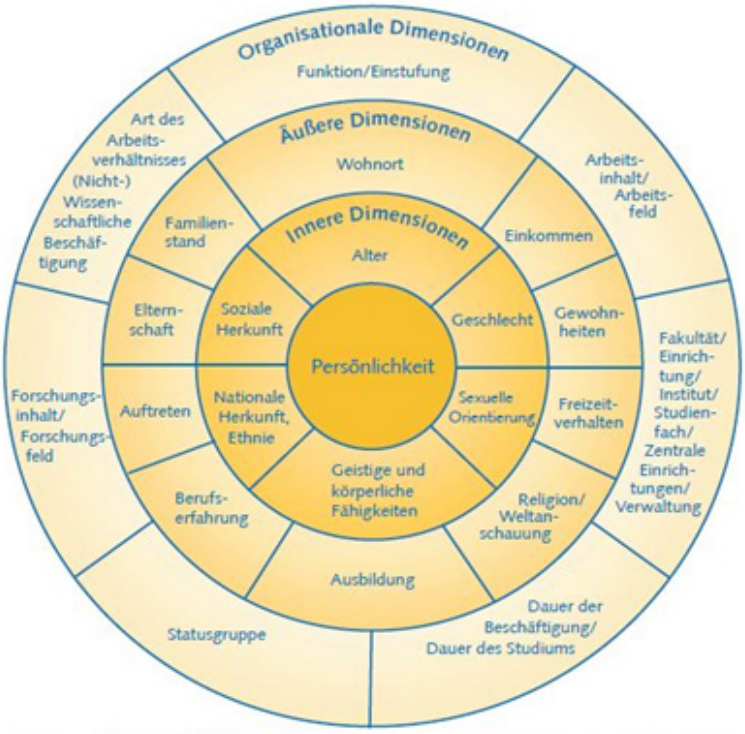


Abbildung 8. „Die vier Dimensionen von Diversity“ in der Bearbeitung von Leicht-Scholten (Leicht-Scholten 2011b in Budde/Ellendt 2017, 33)

In der Praxis zeigt sich inzwischen, dass Organisationen wie beispielsweise städtische Kommunalverwaltungen, Hochschulen, Kliniken oder auch das bayerische Landeskirchenamt Gender inzwischen als einen Aspekt unter mehreren innerhalb eines größeren Gesamt-Diversitätskonzept sehen. Bisherige Gleichstellungsstellen oder Frauenbüros werden umbenannt in ‚Büro für Gender und Diversity‘ oder ‚Büros für Chancengleichheit‘. Diese Vorgehensweise ist nicht unumstritten: Autor*innen wie *Bahar Haghanipour* (2013, 49), *Elke Kleinau und Barbara Rendtorff* äußern die Sorge, dass der Gender-Aspekt zwischen den anderen Kategorien untergehen und so an Schärfe in der spezifischen Analyse verlieren könnte (Kleinau/Rendtorff 2013, 7). Gender solle neben Diversity explizit benannt werden, obwohl dies eine sprachliche Doppelung darstellt, denn der Diversity-Ansatz beinhaltet ja unter anderem den

Gender-Aspekt. Diese Handhabung findet sich in vielen Organisationen. Die Vorstellung von einer beliebig vervielfältigbaren Unterschiedlichkeit könnte nach Kleinau und Rendtorff zu einem ‚Alle-sind-irgendwie-ungleich' führen (ebd.). Dann würden bestehende Machtgefälle verschleiert und Ungleichheiten nicht mehr problematisiert. Dann wären alle darin gleich, dass sie in irgendeiner Hinsicht verschieden sind (ebd.).

3.2.2 Gesetzliche Grundlagen

Die gesellschaftlichen, sozialen, pädagogischen und politischen Überlegungen zu Gender sind vielfach gesetzlich begründet. Im Folgenden werden einige Beispiele für wichtige Gesetzesgrundlagen genannt:

Die *Erklärung der Menschenrechte* von 1948 verknüpft Gender-Fragen eng mit den Menschenrechten. Im Grundgesetz der Bundesrepublik wird von Gleichberechtigung gesprochen. „Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin" (Grundgesetz Art.3 Abs. 2).

Auch im *Kinder- und Jugendhilfegesetz* (KJHG) § 36 ist der Anspruch an Geschlechtergerechtigkeit rechtlich verankert. Hier spielt die achtsame und gendersensible Ausgestaltung der Hilfeplangespräche eine wichtige Rolle.

Seit 2006 gibt es das *Allgemeine Gleichstellungsgesetz* (AGG), das für Frauen und Männer gleichermaßen gilt und Menschen vor Diskriminierung schützen soll.

2006 werden von internationalen namhaften Menschenrechtsexpert*innen im indonesischen Yogyakarta die sogenannten *Yogyakarta – Prinzipien* erarbeitet und 2007 den UN Menschenrechtsrat in Genf vorgestellt (Belmonte 2015, 458-459). Diese Prinzipien fordern den Schutz der Menschenrechte von LGBT-Personen (Auswärtiges Amt 2020). Außerdem werden der Zugang zu Bildung, das Recht auf

Familiengründung, die Versammlungsfreiheit und das Asylrecht für Menschen eingefordert, die nicht der heterosexuellen Norm entsprechen (Long 2008, 36-38).

2011 wird die für die Personenstandsänderung verpflichtende Operation zur genitalen Geschlechtsangleichung für Trans* Personen gesetzlich aufgehoben (Krell/Oldemeier 2015, 7). Die Entscheidung, die bis 2011 geltende Regelung außer Kraft zu setzen, wird mit der Unvereinbarkeit mit dem Grundgesetz im *Transsexuellen Gesetz* (TSG) unter § 8 Abs. 1. Nr. 4 plus Fußnote begründet.

Im Dezember 2018 wird mit dem § 22 Absatz 3 PStG der dritte Geschlechtseintrag als ‚divers' im deutschen *Personenstandsrecht* gesetzlich eingeführt (Bundesministerium des Innern BMI 2019).

In der *Istanbul Konvention*, dem Übereinkommen des Europarats zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt, verpflichten sich seit 2019[36] bereits 33 Staaten, darunter auch die Bundesrepublik Deutschland,

> „Frauen vor allen Formen von Gewalt zu schützen und Gewalt gegen Frauen und häusliche Gewalt zu verhüten, zu verfolgen und zu beseitigen" (Europarat 2019 Artikel 1a/ BMSFJ 2018/ Rabe/Leisering 2018).

Diese gesetzliche Vereinbarung wurde von Deutschland 2017 ratifiziert und ist im Februar 2018 in Kraft getreten (Europarat 2019).

3.2.3 Gender-Thematik in der Sprache

„Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt"
(Wittgenstein 1953).

Sprache spielt bei der Geschlechterdiskussion eine zentrale Rolle. Nach Ursula Knecht et al. bildet Sprache die Wirklichkeit nicht ab wie sie ist, sondern vermittelt immer ein bestimmtes, manchmal fragwürdiges Bild von ihr (Knecht et al. 2012, 5). Die Wirklichkeit ist nie identisch mit den Worten und Sätzen der Sprache (ebd.). Nach *Björn Krondorfer* können

36 Stand Januar 2019

„sprachliche Konstruktionen [...] letztlich das Wesen von Männern und Frauen nicht bestimmen, sondern bestenfalls umkreisen“ (Krondorfer 2009, 233). Diese Aussage wäre auf das dritte Geschlecht in allen seinen Varianten zu erweitern.

Sprache kann als eine Art Performance betrachtet werden, in der eigene und andere Zugehörigkeiten inszeniert und dargestellt werden. Der Begriff der Performance beschreibt in diesem Zusammenhang, dass Menschen Geschlechterrollen über das eigene Verhalten aktiv herstellen. Diese Sichtweise hinterfragt das Verständnis, dass Zuschreibung und Prägung von außen an das Individuum herangetragen werden. Geschlechterstereotypen sind somit nicht nur Ursache für Verhalten, sondern auch Ergebnis und Auswirkung von Verhalten (Butler 1991). Die linguistische Gender-Forschung beschreibt das aktive und interaktive Herstellen von Geschlecht mit Hilfe von Sprache als sprachliches „doing gender“ (Gottburgsen 2000, 11).[37] Durch Sprache wird die Interpretation von Geschlecht ständig neu hergestellt und gestaltet (ebd.). So erleben Menschen die gesellschaftlichen Erwartungen an die eigene Geschlechtsidentität nicht nur passiv, sondern sind auch aktiv an deren Gestaltung beteiligt (ebd.). Durch Sprache kann die jeweilige Interpretation von Geschlecht auch hinterfragt werden.

Nach *Lann Hornscheidt* ist bei dem ‚doing gender‘ in der Sprache nicht nur das tatsächlich Gesagte bemerkenswert, sondern auch das stillschweigend Vorausgesetzte, das Ungesagte (Hornscheidt 2013, 350). Gender wird „in der Regel mit dem Sprechen und Schreiben von Frauen gleichgesetzt und Männern damit zur „unbenannten, genderlosen, allgemeinmenschlichen Norm“ (ebd.). Normen, die durch das Nicht-Sagen transportiert werden, sind nach Hornscheidt schwer wahrzunehmen. Aus der Differenz zu der zur Norm gesetzten Männlichkeit ergibt sich, dass Gender dann als abweichend weiblich wahrgenommen wird, (ebd.). Hornscheidt beschreibt, wie Gespräche über Themen, die Frauen betreffen, dies häufig als Sonderfall benannt werden (ebd.). Gender betreffe als Interpretation des eigenen Soseins alle Menschen, denn jeder Mensch interpretiere seine eigene Geschlechtlichkeit in einzigartiger

37 Vgl. Aussagen von West/Zimmermann 1987, 145 und Gildemeister/Robert 2008, 37 im Kapitel 3.2.1

Weise (ebd.). Somit kommt dem reflexiven und achtsamen Umgang mit Sprache eine besondere Bedeutung zu.

Bei einem Gender-Modell, welches von der natürlichen Zweigeschlechtlichkeit als Grundannahme ausgeht, sind nach Hornscheidt gerade zur aktiven Sprachgestaltung, zur Perspektivenerweiterung und Überwindung von Stereotypien kreative Vorschläge gefragt (Hornscheidt 2013, 353).

> „Im Rahmen eines konstruktivistischen Grundverständnisses ist Sprache ein Mittel der Herstellung einer interkommunikativ angenommenen bzw. gegenseitig unterstellten Wirklichkeit in einem sozial-kommunikativen Prozess“ (Hornscheidt 2013, 353).

Sprache wird somit nach Hornscheidt zur „aktiven Herstellung einer bestimmten Wirklichkeitssicht“ (Hornscheidt 2013, 354). Dabei spielen Aspekte von „Macht und Status eine entscheidende Rolle“ (ebd.). Für die Gestaltung und Interpretation von Kommunikationsprozessen ist dabei besonders der Kontext von zentraler Bedeutung.

Die Unsichtbarkeit, mit der Normierungen der Gender-Dichotomisierung stattfinden, wird mit Hilfe des konstruktivistischen Ansatzes untersucht (Hornscheidt 2013, 356). Stillschweigende Zuschreibungen und prototypische Vorstellung von Zweigeschlechtlichkeit können durch kontinuierliches Infragestellen bewusst gemacht und möglicherweise verändert werden (a.a.O., 357).

Sprache verändert sich, es entstehen neuere Begrifflichkeiten und die Schreib- und Sprechweisen in bestimmten Communities sind sehr unterschiedlich. Die Frau Professor von damals ist heute nicht mehr die Ehefrau des Professors, sondern selbst habilitiert. Bekannt sind Schreibweisen, die für beide Geschlechter gelten wie Studentinnen und Studenten, StudentInnen, Student/innen, neuere Formen für alle Geschlechtsidentitäten sind Student_innen, Student*innen oder auch Student:innen, die Raum lassen für das Selbstverständnis jenseits von binärer Zuordnung.

Begriffe wie ‚trans' und ‚cis' sind in Selbsthilfe ‚Communities' entstanden und stehen für das Selbst- oder Fremdbild, in dem sich ein Mensch jenseits von Heteronormativitätskonzepten (trans) oder innerhalb dieser verortet (cis). So sind aufzählende Abkürzungen wie LGBT, LGBTQ oder auch LSBTTIQ vergleichsweise neu und stehen für die englischen Worte lesbians, gays, bisexuals, transexuals, transgender, intersexuals und queer, die lesbisch, schwul, bisexuell, transsexuell, transgender, intersexuell und queer bedeuten (Bitzan 2019, 7). Transgender steht hier für Menschen, die ihr Geschlecht wechseln möchten oder dies bereits getan haben. Intersexuelle steht für Personen, die biologisch uneindeutig sind. Queer ist ein Begriff für all diejenigen, die sich nicht in eine dieser Kategorien einordnen lassen wollen oder können (Falk et al. 2020).

Neben den oben genannten Abkürzungen findet sich SOGI als allgemeinere Abkürzung für „Sexual Orientation and Gender Identity", welche beispielsweise auch im Mandat des UN- Menschenrechtsrat zum Schutz vor Gewalt und Diskriminierung in diesem Bereich verwendet wird (Feldmann et al. 2020, 2).

Nach *Renate Bitzan* wird der Begriff Gender häufig mit der unterstellten Regel assoziiert, es müsse auf jeden Fall auch die weibliche Sprachform verwendet werden, was immer wieder zu Diskussionen führt (Bitzan 2019, 15). Oftmals werde vorgeschlagen, das generische Maskulinum zu verwenden, damit seien schließlich alle Menschen gemeint (ebd.). Die Argumentation, dass das generische Maskulinum „nicht das ‚biologische Geschlecht" (ebd.) der Bezeichneten ausdrücke, sondern „neutral sei" (ebd.) ist nach Bitzan problematisch (ebd.). Bitzan bezieht sich hier auf *Gabriele Diewald* und *Anja Steinhauer*, die mit psycholinguistischen und kognitionspsychologischen Studien argumentieren. Diese Studien zeigen auf, dass „bei der Verwendung des generischen Maskulinums Frauen mental nicht oder nicht adäquat repräsentiert werden" (Diewald/Steinhauer 2017, 28). Nach *Thomas Bohl* ist inzwischen hinlänglich bekannt, dass bei der Verwendung des generischen Maskulinums de facto innere Bilder von Männern entstehen; andere Menschen werden dadurch nicht oder kaum mitgedacht und (Bohl 2008, 51f.). Es fand

eine Befragung von *Martin Heinrich* und *Denise Klenner* mit Studierenden zur geschlechtersensiblen Sprechregelung statt, in der massiver Widerstand, Abwehr und Unverständnis sichtbar wurde (Heinrich/Klenner 2013, 117). Allein ein mechanischer Wechsel zu der neuen Sprachform genüge nicht, zielführend sei vielmehr eine Transformation von Inhalten (ebd.). Die Sprachform des generischen Maskulinums solle nach Diewald und Steinhauer daher möglichst vermieden werden (Diewald/ Steinhauer 2017, 29).

Die Forderung nach einer gendergerechten Sprache findet nach Bitzan zunehmend Resonanz, auch wenn es bewusste Ablehnung und Unbedachtheit gibt (Bitzan 2019, 15). Sie kritisiert die Bezeichnung „gendern" (ebd.) in der Sprache als irreführend; „ent-gendern" (ebd.) wäre für den Sachverhalt wesentlich treffender (ebd.). Da die rein männliche Sprache Geschlechtlichkeit einseitig markiert und dadurch exkludierend wirkt, ist nach Bitzan das Ziel einer gendergerechten Sprache, diese Einseitigkeit aufzuheben (ebd.).

In Wissenschaftskreisen scheint sich die sogenannte Sternchenlösung (Student*innen) durchzusetzen (Bitzan 2019, 16). Trotzdem sind bislang weder der Unterstrich (Student_innen) noch die Sternchen-Schreibweise (Student*innen) vom Rat für deutsche Rechtschreibung als amtlich zulässige Form empfohlen (ebd.). Dadurch entsteht ein gewisses Dilemma, denn gendergerechte Schreibweisen mit Sternchen oder Unterstrich können „offenbar nur dann ins amtliche Regelwerk der deutschen Rechtschreibung" (ebd.) aufgenommen werden, „wenn sie zuvor in der sprachlichen Realität breite Anwendung gefunden haben" (ebd.).

Bis heute gibt es keine allgemeinverbindliche und zufriedenstellende Schreib- und Sprechweise. Texte zu Emanzipation oder Menschenrechten wirken bei dem Versuch, alle Gruppierungen einzuschließen und anzusprechen oft unelegant hölzern bis anstrengend. Auch wenn Gruppen kreativ sind in ihrer Sprache, gibt es doch Menschen, die durch die für sie unübliche Sprache befremdet sind.

3.2.4 Angriffe und Kontroversen

In der täglichen Medienflut wird der Begriff Gender kontrovers interpretiert. Auch die oftmals emotional geführten Debatten tragen zur Irritation bei. Der Gender-Begriff scheint ein Tummelplatz für abenteuerliche Theorien, politische Kontroversen und Absonderlichkeiten geworden zu sein. Biologistisch orientierte Ansätze nach dem Muster „Von Natur aus anders!" (Bischof-Köhler 2011) erleben eine erstaunliche Popularität. Die Argumentationsfigur ist, dass die biologischen Gegebenheiten mit der im europäischen Kulturraum üblichen sozialkulturellen Interpretation gleichgesetzt werden. Die Biologin *Doris Bischof-Köhler* resümiert ein feststellbares ‚Wertgefälle zu Ungunsten der Frau', und eine ‚gesellschaftliche Höherbewertung des tradiert Männlichen' (Bischof-Köhler 2018).

Nach *Sabine Hark und Paula Villa* warnen bestimmte politische und gesellschaftliche Gruppierungen vor der Zerstörung der Familien und der Beschädigung der kindlichen Entwicklung und beanspruchen damit, den Begriff Gender richtig zu interpretieren (Hark/Villa 2017, 26). Auch innerhalb der Kirche und der Hochschulen wird um diesen sperrigen Begriff gerungen. *Regina Amnicht Quinn* vermutet die Sorge um den Verlust von Privilegien als Auslöser und Anlass von Ängsten, Widerstand und Aggressionen (Amnicht Quinn 2012, 13f.). Nach ihrer Einschätzung ist daher eine kritische Sicht auf bestehende Geschlechterverhältnisse, verbunden mit der Forderungen nach Veränderungen, in Gruppierungen unerwünscht, die von der Ungleichheit im Geschlechterverhältnis profitieren (ebd.). Die Gefahr, die sie in Gender-Diskursen und im Gender-Mainstreaming sehen, ist nicht von der Hand zu weisen: das Denken in Gender-Kategorien ist tatsächlich gefährlich, aber nicht deshalb, „weil hier Ideologien produziert werden. Es ist gefährlich, weil herrschende Ideologien offengelegt werden." (Amnicht Quinn 2012, 13f.).

Ähnlich analysiert *Hannah Engelmann* die massive Gegenbewegung zu Gender-Forderungen verschiedener kirchlicher und politischer Kreisen, die Familie und Ehe in Gefahr sehen (Engelmann 2019, 10-13). *Barbara Thiessen* geht davon aus, dass es „eher die bürgerlichen und männlichen

Eliten [sind], die mit ihrer Kritik an den Veränderungen im Geschlechterverhältnis zugleich auch ihre Sorge um Privilegien verbinden" (Thiessen 2017, 161). *Juliane Lang* beschreibt, wie rechte politische Gruppierungen das Gender-Thema für ihre Ziele beanspruchen und bestehende Ängste der Bevölkerung für eigene politische Zwecke nutzen (Lang 2017).

Uwe Sielert erklärt die hohe Emotionalität in der Gender-Debatte mit tiefliegenden Ängsten vor dem Fremden, dem Unbehagen vor dem „von der eigenen sexuellen Identität abweichenden Lebens- und Liebesweisen" (Sielert 2020, 92).

> „Das historisch gewachsene Denk- und Gefühlsmuster der Heteronormativität ist mit seiner Übersichtlichkeit und vermeintlich Sicherheit spendenden Identitätsbasis sowie der politischen und rechtlichen Tradition immer noch mit dem Prädikat der Normalität versehen (...). Die Heftigkeit der Vorbehalte und Reaktionen reicht von der aggressiven Ausgrenzung über harmlosere Formen der Diskriminierung und ein nur oberflächliches Toleranzverhalten bis zum Eingeständnis emotionaler Barrieren trotz klarer Akzeptanz des und der sexuell Anderen" (Sielert, 2020, 92).

So könnten die kontrovers geführten Diskurse zu Gender und die Unvereinbarkeit von Standpunkten auf der Folie von Verunsicherung, Angst und Aggression interpretiert werden.

3.2.5 Neuere Ansätze im Gender-Diskurs

Inzwischen gibt es Ansätze, die wiederum die Trennung von ‚Sex' und ‚Gender' kritisch hinterfragen, da auch das gesellschaftlich-kulturell geprägte Geschlecht Auswirkungen auf das körperlich-biologische Sein einer Person hat und umgekehrt. So trainiert ein Mensch Fähigkeiten aufgrund seiner gesellschaftlichen Rolle, untrainierte Fähigkeiten verkümmern. *Heinz-Jürgen Voß* beschreibt, dass eine hohe Stimmlage bei Frauen naturgegeben erscheint, dass dies aber nicht in allen Kulturen zutrifft (Voß 2010, 313f.). Jungen trainieren beispielsweise die Fähigkeit zum räumlichen Denken im Kindesalter, was dann später oftmals in architektonisches Können mündet (ebd.). Auch Butler vertritt die These, dass selbst das körperlich-biologische Geschlecht ebenso wie Gender ein sozial-kulturelles Konstrukt sein kann (Butler 1995). Nach Butler entsteht die scheinbar biologische Natürlichkeit erst dadurch, dass durch ständige Wiederholung des aufrecht gehaltenen

Systems der Zweigeschlechtlichkeit die Körper nur als binär geschlechtlich wahrgenommen werden können (Maurer/May, 2011, 484). Diese These hinterfragt die Begrifflichkeiten von ‚Sex' und ‚Gender' in radikaler Weise.

Bereits in den 1980er Jahren haben empirische Studien von *Stefan Hirschauer* die Verknüpfung von sozialen Geschlechternormen mit Körperlichkeit aufgezeigt und hier die Nachrangigkeit der „körperlichen Dimension im Horizont vergeschlechtlichender Praxis" (Hirschauer 1989 zit. in Villa 2019, 29) aufgezeigt. Hirschauer beschreibt den Körper als „Effekt sozialer Prozesse" (Hirschauer 1989, 101) und nicht als deren Basis (ebd.). Diese Forschungsergebnisse sprechen für die große Bedeutung der sozialen Dimension.

Angelika Wetterer stellt fest, dass Gender im aktuellen Sprachgebrauch oftmals im Sinne des biologischen Geschlechtes verwendet wird (Wetterer 2008, 129). Wenn in Statistiken biologische Männer und Frauen gezählt und erfasst werden, ist dies nach Wetterer nicht gender-reflexiv sondern binärbiologisches Denken (ebd.). Die ursprüngliche Intention, durch den Begriff Gender verschiedene Interpretationen von Geschlechtlichkeit zu unterscheiden, verschwimmt damit. *Ruth Ayaß* schließt sich der kritischen Sicht Wetterers an (Ayaß 2008, 11-21). Sie kritisiert, dass Großmütter mit Jugendlichen verglichen, Menschen aus Europa mit Einwohner*innen anderer Kontinente und Privilegierte mit Bildungsfernen in Relation gesetzt werden. Dies werfe den Diskussionsstand ihrer Einschätzung nach zurück in Polarisierung, Zuschreibung und schließlich in die Reproduktion von binären sozialen Konstrukten (ebd.). Auch Ehlert und Rendtorff schließen sich diesen Überlegungen an: *Barbara Rendtorff* schreibt, dass Gender als scheinbar moderne Variante von Geschlecht verwendet wird und der gesellschafts- und kulturkritische Aspekt offenbar aus dem Blickfeld geraten ist (Rendtorff 2013, 16). Ehlert formuliert, dass Geschlecht nichts „Vorsoziales, an die Biologie oder an den Körper Gebundenes [ist], der nach dieser Auffassung ebenfalls als Effekt sozialer Praxis begriffen wird" (Ehlert 2012, 25). *Bettina Dausien* wiederum verwendet nicht den Begriff von Gender, sondern spricht von kultureller Konstruktion (Dausien 2015, 25).

So wird sichtbar, wie Begrifflichkeiten im Laufe der Zeit eine andere Konnotation erhalten und sich im Diskurs wandeln. Angelika Wetterer fordert, die Diskussion neu zu führen (Wetterer 2008, 129). Dies kann als Forderung nach Reflexivität interpretiert werden. Vielleicht müssen zukünftig neue und präzisere Begrifflichkeiten entwickelt werden, um die kontroversen fachlichen und gesellschaftlichen Diskurse zur Geschlechterthematik differenzierter führen zu können. Sollte besser wieder von ‚Geschlecht' gesprochen werden? Meines Erachtens nach ist der Begriff der ‚Gewordenheit' in diesem Zusammenhang passend, da diese Bezeichnung die Vielfalt von Interpretationsmöglichkeiten aufzeigt und damit die individuellen Interpretationen von Geschlecht innerhalb und außerhalb tradierter Muster würdigt. Mit Gewordenheit kann das prozesshafte Sich-entwickeln unter den jeweiligen soziokulturellen Bedingungen ähnlich wie Sozialisation beschrieben werden.

Ulla Bock hält dagegen und plädiert *für* den Begriff Gender. Sie argumentiert, dass dieser Begriff sich in nahezu allen wissenschaftlichen Disziplinen etabliert habe (Bock 2012, 13). Sie argumentiert, dass Gender durchaus eine geeignete Analysekategorie ist, die das Herrschaftsverhältnis zwischen den Geschlechtern aufzeigt (a.a.O., 11). Allerdings ist dieser Begriff nie ganz freizuhalten von biologischen Determinismen (a.a.O., 12). Als epistemischer Begriff verweist Gender nach ihrer Einschätzung darüber hinaus auf den Konstruktionscharakter von Geschlechteridentitäten und damit zu der Erkenntnis, dass Geschlechter und Identitäten eben nicht fixierbar sind (ebd.). Daher plädiert Bock dafür, immer wieder innezuhalten, über bisherige Erkenntnisse nachzudenken und sich im Diskurs damit auseinander zu setzten, ob Begriffe bedeutungsgleich verwendet werden (a.a.O., 11). Gender entzieht sich nach Bock schlussendlich einer definitorisch sicheren Bestimmung, ähnlich wie der Begriff Geschlechtsidentität (a.a.O., 13).

Angela Kaupp vertritt die Position, mit der „Kategorie Gender können die Rechtfertigungen einer bestehenden sozialen Ordnung aufgrund ‚natürlicher' Gegebenheiten zurückgewiesen werden" (Kaupp 2003, 215). Der Begriff Gender stellt ein hilfreiches Instrument dar, um Zuschreibungen zu hinterfragen (ebd.).

Nach *Sabine Hark und Paula-Irene Villa* zielt dieser Begriff auf die Überwindung einer „simplifizierende[n] Vorstellung von Geschlecht als naturhafte, unveränderliche und an-sich-so-seiende Tatsache jenseits sozialer, kultureller und spezifisch historischer Bedingtheiten" (Hark/Villa 2017, 7). In den Gender Studies gilt inzwischen anstelle

> „…einer einfachen Gegenüberstellung von ‚Sex' (als Natur) und ‚Gender' (als Kultur), die Anerkennung der wechselseitigen Verklammerungen und Konstitutionsformen somatischer, biologischer, erfahrungsbezogener, historischer, praxeologischer usw. Dimensionen von Geschlechtlichkeit als plausibel" (Villa 2019, 41).

Nach Villa gelte es, diese Verwobenheit beider Begriffe anzuerkennen und auf die jeweiligen Kontexte zu beziehen (ebd.).

Um mit diesen ‚Verwobenheiten' in der Pädagogik umgehen zu können, mag der Vorschlag von *Hannelore Faulstich-Wieland* hilfreich sein (Faulstich-Wieland, 2008, 11). Er umfasst einen Dreischritt von *Dramatisierung, Reflexion und Entdramatisierung*. Im ersten Schritt der Dramatisierung besteht die Chance, Zuschreibungen wahrzunehmen (ebd.). Dazu können bestehende Geschlechterdifferenzen anhand empirischer Studien benannt werden (ebd.). Diese werden im zweiten Schritt der Reflexion kritisch hinterfragt, indem nach Gründen der Geschlechterdifferenz gesucht wird (ebd.). Um Ungleichheiten nicht erneut zu reproduzieren, werden in diesem Schritt gendertheorische Erkenntnisse[38] mit aufgenommen. Im dritten Schritt der Entdramatisierung werden Geschlechterdifferenzen durch den Blick auf andere soziale Kategorien wie Gesundheit, Herkunft oder Zugang zu Bildung relativiert (ebd.).

Ähnlich wie Faulstich-Wieland verwendet *Fritjof Bönold* die folgenden Begriffe der Thematisierung und Dramatisierung beziehungsweise der Dethematisierung und Entdramatisierung für das pädagogische Vorgehen in der geschlechterkritischen Bildungsarbeit (Bönold 2016, 44).

> „Dramatisierungen und Entdramatisierung, Thematisierung und Dethematisierung schließen sich in der Gender-Bildungsarbeit nicht aus, wenn sie

38 Beispielsweise Einkommensverhältnisse von Männern und Frauen

> nach einander und aufeinander abgestimmt betrieben werden, können sie sich ergänzen“ (Bönold 2016, 44).

Durch diese beiden Vorgehensweisen kann in einem zeitlichen Nacheinander Analyse und Integration stattfinden. Durch Dramatisierung und Thematisierung können gesellschaftliche Unterschiede in Bezug auf die Geschlechtszugehörigkeit wie beispielsweise Einkommen, Status, politische Partizipation, Absicherung oder medizinische Versorgung analysiert werden (ebd.). So hofft der Autor, den Blick auf gesellschaftliche Strukturen zu schulen und Fragen nach den Gründen anzuregen.

Zu einem anderen Zeitpunkt kann dann im Sinne eines dekonstruktivistisch verstandenen Ansatzes der Freiraum des Individuums in den Vordergrund rücken. Begriffe der Geschlechterordnung werden durch Entdramatisierung und Dethematisierung verflüssigt und befinden sich damit weniger im Fokus der Aufmerksamkeit (Bönold 2016, 44). So soll das Festlegen auf Zuschreibungen vermieden werden, die dem Individuum nicht gerecht werden und die Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen blockieren. In diesem zweiten Schritt wird durch das Betonen der Gemeinsamkeiten der Geschlechter eine Harmonisierung angestrebt (ebd.). Dieses Vorgehen eröffnet die pädagogische Chance, mit dem Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher Zuschreibung und individueller Freiheit umzugehen. Damit können Bedingungen ausgehandelt werden, die sowohl gesellschaftliche als auch individuelle Weiterentwicklung ermöglichen (Bönold 2016).

3.2.6 Kritik der bisherigen Systematisierungsversuche

Alle Versuche der Wissenschaft, die verschiedenen Strömungen und Bewegungen systematisch zu erfassen, benennen zwar wichtige Aspekte der jeweiligen Zeit, stellen aber zumeist nicht angemessen die Widersprüchlichkeit und „Gleichzeitigkeit der unterschiedlichen Gender–Politiken in der wissenschaftlichen, professionellen und politischen Praxis dar“ (Maurer/May 2011, 480). Die bisherigen Theorien ergeben nur annähernd ein zufriedenstellendes Bild (ebd.). Die hohe Komplexität der Thematik erfordert somit weitere Anstrengungen seitens Forschung und Theoriebildung, um der Sache gerecht zu werden.

Weitere Forschungsbemühungen und Ausdifferenzierungen verlangen, den Blick weg von der Fokussierung auf Männer und Frauen hin zu Konstruktionen von Männlichkeiten und Weiblichkeiten sowie auf die Geschlechtskonstruktionen im jeweiligen historischen Kontext zu wenden (Matthiae 2009, 32). *Gisela Matthiae* fordert, dass transidente, intersexuelle und andere Konstrukte ebenso mitgedacht werden müssen, die bei den binären Denkmustern bislang oftmals außen vorgelassen wurden (ebd.). Die Diskussion um die Trans-Thematik hinterfragt binäres Denken in radikaler Weise, denn die Lebenswirklichkeit von Menschen, die sichtbar oder gefühlt nicht in dieses heteronormative Zuordnungssystem Mann-Frau passen, stellt dieses scheinbar eindeutige Entweder-oder in Frage. Mit dem Begriff ‚Trans*Person' sind transgeschlechtliche, transidente oder transsexuelle Menschen gemeint, die sich entweder nicht zuordnen möchten oder innerhalb des binären Muster der geschlechtlichen Zuordnung von Männern und Frauen wechseln möchten (Krell/ Oldemeier 2015, 7-8).

Der mittlerweile gängige Standard, in empirischen Studien auch zu überprüfen, ob sich zwischen den Geschlechtern im Hinblick auf Verhaltensvariablen Unterschiede finden lassen, ist nach *Anton Bucher* ebenso zu hinterfragen (Bucher 2013). Denn auch bei einer „auffälligen, signifikanten Differenz" (Bucher 2013, 214) könne nicht ohne weiteres der Rückschluss auf Ursachen in der Geschlechtszugehörigkeit gemacht werden (ebd.). Besonders die Bezeichnung ‚typisch' könne „Stereo*typen*" (ebd. Hervorhebungen durch den Autor) Vorschub leisten (ebd.). Sachlicher und weniger wertend erscheint nach Bucher der Begriff Geschlechtsspezifizität, was auf „Besonderheit" hinweist (Wermke et al. 2007, 787). Andernfalls würde die Fachwelt den nicht unproblematischen Zustand von binärer Zuschreibung erneut reproduzieren.

3.2.7 Zusammenfassung: Bedeutung von Gender in der Sozialen Arbeit

„Das Kunststück besteht darin, in Kenntnis der Komplexität des Sachverhalts und wissend um die eigene Verstrickung zu handeln, ohne zu dramatisieren, aber auch ohne zu vereinfachen" (Rendttorff, 2011, 124).

Berufliches Handeln in der Sozialen Arbeit beginnt mit dem Erstellen einer Analyse wie im Kapitel 2. 3 dargestellt. Diese bildet die Ausgangsbasis und die Grundlage für alle Interventionen. Die Probleme von Menschen in Not sind nur mit Blick auf soziale Kontexte zu verstehen, wie im Kapitel 2.2.3 aufgezeigt wurde. Die Interpretation dieser Problemlagen findet in der Begegnung der Fachkraft mit Klient*innen statt und wird beeinflusst von dem eigenen Verständnis von Geschlechterrollen und dem Verständnis derjenigen Personen, mit denen die Fachkraft arbeitet. Das Wahrnehmen bestehender Geschlechterordnungen und Machtstrukturen, der Identitäten, Beziehungen und Interpretationen ist somit Teil der Analyse. Viele Problemlagen hängen mit Gender-Aspekten zusammen wie im Kapitel 2 dargelegt. Hier soll an Beispiele wie sexuelle und häusliche Gewalt, ungewollte Schwangerschaft, Armut im Alter oder Prostitution erinnert werden. Berufliches Handeln in der Sozialen Arbeit geht von der Analyse, das heißt vom Verstehen der Lebenssituationen der Klient*innen aus. Der Gender-Aspekt muss somit ein Teil der Gesamtanalyse sein. Ehlert spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit „geschlechterbewusster Sozialer Arbeit“ (Ehlert 2012, 99).

Gender-Sensibilität und -Kompetenz sind nach *Thomas Eppenstein und Doron Kiesel* eine Kernkompetenz der Sozialen Arbeit. Sie beschreiben Gender-Kompetenz als einen selbstverständlichen Bestandteil von Lehre, Studium, Forschung und Praxis und als eine wichtige Querschnitts-Kompetenz (Eppenstein/Kiesel 2008, 160f.). Fachkräfte der Sozialen Arbeit müssen sich die eigenen Annahmen über die „Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit der verschiedenen Beteiligten bewusst machen“ (Mogge-Grotjahn 2004, 11), denn das Ziel der Sozialen Arbeit ist, Klient*innen zu befähigen, bestehende Handlungs- und Gestaltungsspielräume entsprechend ihren individuellen Fähigkeiten, Wünsche und Neigungen bestmöglich wahrzunehmen (Eppenstein/Kiesel 2008, 161). Bei der sozialpädagogischen Unterstützung hin zu mehr gelingender und selbstbestimmter Lebensgestaltung sollen daher keine einengenden gesellschaftlichen Zuschreibungen reproduziert werden.

Eine bedeutsame Schnittstelle zwischen der Gender-Forschung und der Sozialen Arbeit ist die Perspektive, dass Menschen ihre Lebensmöglichkeiten erweitern und verändern können. Dies verlangt selbstkritisches Reflektieren der Fachkraft über das eigene berufliche Handeln (Maurer/May 2011, 488).

> „Da Soziale Arbeit sich als Wissenschaft und Praxis mit der Notwendigkeit des Handelns auseinanderzusetzen hat, kann sie sich der normativen Dimension nicht entziehen, die über (selbst)- kritische Reflexivität auch in ihrer Brüchigkeit und Konflikthaftigkeit erkennbar wird. Selbst darin weiß sie sich mit der Genderforschung verbunden, die sich als wissenschaftliche Forschung und Erkenntnis ebenfalls stets in einem Spannungsfeld politischer und ethischer Fragen bewegt" (Maurer/May 2011, 488).

Wie in dem Rückblick auf die Entwicklung der Sozialen Arbeit dargestellt, war Soziale Arbeit lange Zeit ausschließlich ein Frauenberuf und ist es überwiegend noch heute[39] (Ehlert 2012, 51f.). So treffen Frauen in ihrer Position als Fachkraft auf Menschen in der Position des Klientels. Dies birgt die Chance, als weibliche Fachkraft Klientinnen Modell und Vorbild zu sein oder aber, wie *Richard Sennett* es beschreibt, sich durch den Vorsprung an Bildung über das Klientel zu stellen und direktiv zu entscheiden, was zu tun sei (Sennett 2002, 157, Kapitel 2.1.1). Nicht nur weibliche Fachkräfte, sondern alle sozialpädagogisch Tätigen stehen vor der Herausforderung, selbst aus den Schablonen der Geschlechterrollen herauszutreten und so ihrem Gegenüber zu begegnen.

3.3 Der Begriff der Gender-Reflexivität

Im Folgenden wird versucht, über aktuelle, ausgewählte Diskussionsbeiträge eine Annäherung zur Begriffsklärungen zu erreichen. Anschließend wird bezugnehmend auf die Standards Sozialer Arbeit ein eigener Ansatz für diesen Beitrag vorgestellt.

3.3.1 Ausgewählte Begriffsklärungen

Nun könnte angemerkt werden, dass der Begriff Gender-Reflexivität eine Tautologie sei, da dem Begriff Gender bereits Reflexivität innewohne. Dies trifft nicht zu, denn Reflexivität, die sich ja auf viele Themen beziehen kann, wird im Folgenden explizit auf die Gender-Perspektive bezogen.

39 Im Bereich der Kinderbetreuung sind 96, 2 % der Beschäftigten weiblich, in den übrigen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit liegt der Frauenanteil bei 68% (Fendrich et. al. 2006, 23).

Die zitierten Autor*innen besitzen eine anerkannte Expertise im Bildungsbereich. Alle hier genannten Expert*innen sind oder waren in der Hochschullehre, überwiegend für Studiengänge der Sozialen Arbeit tätig.

Der Begriff der Reflexivität umfasst nach *Heiko Kleve*[40] unter anderem das Hinterfragen von tradierter Starre in überkommenen Denk- und Handlungsmustern und das Anerkennen des Veränderungspotentials als ein notwendiges Differenzdenken (Kleve 2004, 24). Dies erfordert das Aushalten von Verschiedenheit und von Unbestimmbarkeit. Er bezieht diese Denkweise nicht nur auf die Geschlechterdiskussion, sondern erweitert diese: In dem Verzicht auf Bestimmungsversuche und dem aktiven Offenhalten könnte eine konkrete Utopie für ein Miteinander in Verschiedenheit liegen (a.a.O., 27).

Corinna Voigt-Kehlenbeck[41] greift den Ansatz der Lebensweltorientierung von Hans Thiersch, wie in Kapitel 2.10 dargestellt, auf und entwickelt diesen weiter. Sie schreibt, Gender Reflexivität bedeutet,

> „...sich immer wieder mit Veränderungen auseinanderzusetzen – Veränderungen sowohl in Bezug auf die Lebenslagen der Betroffenen als auch auf neue Forschungsergebnisse“ (Voigt-Kehlenbeck 2008, 9).

Voigt-Kehlenberg versteht Gender-Reflexivität als ein komplexes Nachdenken, das Diversitätsaspekte und Analysen zur Intersektionalität mit einbezieht (Voigt-Kehlenberg 2008, 10). Sie formuliert einen Klärungsbedarf im Hinblick auf den Umgang mit Gender-Aspekten in der Sozialen Arbeit (ebd.). Von einem ‚Mainstream‘ in der Sozialen Arbeit könne nicht gesprochen werden, obwohl die Forderung nach einer Integration von Gender-Perspektiven in den Mainstream längst formuliert sei (a.a.O., 10-11). Voigt-Kehlenberg fordert insbesondere in der sozialpädagogischen Beratungs- und Bildungsarbeit genderreflexiv begründete Angebote (a.a.O., 9). Visionäre Elemente beschreibt sie als unverzichtbar, um das Begleiten der jeweiligen Zielgruppen auf ihren Bewälti-

40 Heiko Kleve war bis 2017 Professor für Soziale Arbeit an der Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW) Potsdam.
41 Corinna Voigt-Kehlenbeck ist Fachbuchautorin und unterrichtet an der Hochschule für angewandte Wissenschaft (HAW) Ostfalia Wolfenbüttel, Fakultät Soziale Arbeit.

gungswegen zu qualifizieren (ebd.). Voigt-Kehlenberg nennt die Selbstreflexion von Fachkräften das Werkzeug der Sozialen Arbeit (a.a.O., 50). Dazu gehört ihrer Einschätzung nach auch die Bereitschaft, Widersprüchlichkeiten im Praxisfeld anzuerkennen und das Wissen um die Gefahr, komplexe Problemlagen von Adressat*innen auf vereinfachende Klarheiten oder Normvorgaben zu reduzieren (a.a.O., 51).

Barbara Thiessen[42] schreibt im Kontext einer Fallanalyse

> „Eine genderkritische Haltung erfordert [...] *gleichermaßen die Wahrnehmung geschlechtsdifferenzierender Erwartungen, Einschätzungen, Deutungen und Bewertungen* menschlichen Verhaltens sowie *den Zweifel an affirmativen, essenziellen Geschlechtsdifferenzen* jenseits kultureller Praxen" (Thiessen 2014, 42, Hervorhebungen im Originaltext).

Sie kritisiert weiterhin das Nicht-Hinterfragen scheinbarer Normalitätsvorstellungen wie beispielsweise die unhinterfragte Zuschreibung der alleinigen Verantwortung der Mutter für das Wohlergehen der Kinder (Thiessen 2014, 43).

Winfried Marotzki[43] beschreibt unter dem Begriff der Kontingenz einen Sachverhalt, der sich der Prognostizierbarkeit und Berechenbarkeit entzieht und so mit einer Komplexitätssteigerung einhergeht (Marotzki 1990, 25).

> „Durch die Auflösung traditionaler Milieus können die verstärkt auftretenden, gesellschaftlich induzierten Unsicherheits- und Risikoerfahrungen immer weniger abgeschoben werden auf die den einzelnen bislang weitestgehend stabilisierenden Bezugsgruppen, sondern muß von ihm selbst immer mehr auf sich genommen werden. Es besteht die Notwendigkeit, sich einen eigenen, risikoreichen individuellen Weg zu suchen" (Marotzki 1990, 26).

Auf Gender-Reflexivität bezogen bedeutet Marotzkis Aussage, dass Sozialpädagog*innen ihren eigenen ‚risikoreichen' Weg auch im Hinblick auf eigene und fremde Geschlechtsidentitäten suchen müssen.

42 Barbara Thiessen ist Professorin für Gender und Soziale Arbeit an der Hochschule für angewandte Wissenschaft an der Hochschule Landshut (HAW) und Sprecherin der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit.

43 Winfried Marotzki ist der Verfasser des vielbeachteten Werks „Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie" (1990) und war als Hochschullehrer an der Universität Hamburg im Bereich der Erziehungswissenschaften tätig.

Silvia Staub-Bernasconi[44] beschreibt in Anlehnung an Paul Watzlawick und Niklas Luhmann Komplexität, „Kontingenz und Ungewissheitsbelastung“ als einen Ausdruck und ein Merkmal Sozialer Arbeit, die alte Begrifflichkeiten wie Klasse und Schicht überflüssig machen könnten (Staub-Bernasconi 1995, 117).

Auch *Sabine Hark*[45] spricht von der Erfordernis der Kontingenzkompetenz, die sie mit habitueller Einsicht und selbstdisziplinärer Anpassung an die strukturellen Anforderungen beschreibt (Hark 2005b, 390f.). Hark fordert in diesem Zusammenhang eine notwendige „gewisse Widerständigkeit“ (a.a.O., 73) gegenüber gesellschaftlich natürlich erscheinenden Ordnungen (ebd.). Die Fähigkeit, das Wirkliche als möglich und die Geschichte des Körpers entgegen aller Naturalisierung anzuerkennen, drücke Kontingenzbewusstsein aus (Hark 2014, 54).

Alle genannten Autor*innen beziehen sich auf das Phänomen der Kontingenzerfahrung als Anlass und Erfordernis von Reflexivität. Kontingenz ist nach *Niklas Luhmann* ein Grund für die Entstehung sozialer Systeme (Luhmann 1987 zit. in Möller, J. 2014, 175).

> „Kontingenz ist etwas, was weder notwendig noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist. Der Begriff bezeichnet mithin Gegebenes (zu Erfahrendes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein“; (Luhmann 1987, 152).

Nach *Johannes Herwig-Lempp*[46] bezieht sich der Begriff ‚Kontingenz‘ im Sinne eines Problemlösungsverhaltens auf „die Fähigkeit, noch weitere Möglichkeiten in Betracht zu ziehen" (Herwig-Lempp 2004b, 396). Kontingenz relativiert die Absolutheit der Haltung „So ist es! So - und nicht anders!“ (a.a.O., 397) und erinnert daran, dass es unzählige andere Möglichkeiten gibt (ebd.). Dies schließt nach Herwig-Lempp normierte Verhaltenserwartungen aus.

---

44 Silvia Staub-Bernasconi ist emeritierte Professorin der Hochschule für angewandte Wissenschaft (HAW) Hamburg und Autorin zahlreicher Fachbücher.

45 Sabine Hark ist Professorin an der Technischen Universität Berlin und leitet dort das Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung.

46 Johannes Herwig-Lempp ist Professor an der Hochschule Merseburg im Fachbereich Soziale Arbeit

Die hier erläuterten wissenschaftlichen Ansätze unterstützen die Aussage, dass Gender-Reflexivität geprägt sein kann von der Annahme, die Interpretation von Geschlechtlichkeit könnte ganz anders sein als bisher gedacht und angenommen.

3.3.2 Begriffsklärung für diesen Beitrag

Mit dem folgenden Schaubild wird die Definition von Gender-Reflexivität, die für diese Arbeit gelten soll, dargestellt und anschließend erläutert.

Die Fachkraft kann in einer Begegnung mit
Klient*innen tiefes Interesse und Verstehen entwickeln
ODER in stereotypen Muster verhaftet bleiben

Stereotype Erwartungen	**Verstehen der Geschlechter Repräsentation als sozialkulturelles Konstrukt**
Projektionen	Kennen der eigene Biografie und Prägungen
Entwickeln von Ängsten	Einfühlung und Verstehen
Verharren in bekannten Mustern Einengung der Möglichkeiten	Entwickeln von (kreativen) Handlungsalternativen

Abbildung 9. Die Begegnung der Fachkraft mit Klient*innen (eigene Darstellung in Anlehnung an Möller, J. 2014, 75)

Dieses Schaubild mag den Eindruck von einem extremen ‚Entweder-oder' erwecken. Durch diese Überzeichnung soll die Notwendigkeit

einer reflexiven Haltung sichtbar werden. Selbstverständlich gibt es in diesem Zusammenhang vielfältige Nuancen und Zwischentöne.

Der Begriff der Gender-Reflexivität bezieht sich in diesem Beitrag auf die Grundprinzipien und Standards der Sozialen Arbeit, die die Dimension von Wissen, Können und Haltung umfassen, wie im Kapitel 2.2.9. beschrieben. Diese fachlichen Qualitäten werden im Folgenden genauer genannt.

Gender-Reflexivität umfasst genderspezifisches Wissen

Zu Gender-Reflexivität gehört umfangreiches Faktenwissen. Hierzu zählen beispielsweise Wissen über Gender-Theorien wie Sozialisationsforschung und Zielgruppenanalysen, Kenntnisse über den Verlauf einer psychischer Erkrankung oder einer Suchterkrankung bei Männern und Frauen, sowie Wissen über geschlechtsspezifische Statistiken, wie zu Altersarmut oder zum Ausmaß häuslicher Gewalt. Dazu gehören weiterhin Kenntnisse über die Effekte von Selbstwirksamkeits-Erfahrungen, über die Wirkung von authentischer Empathie und das Wissen über die Notwendigkeit der fachlichen Schritte des beruflichen Handelns wie im Kapitel 2.2.8 beschrieben. Außerdem bedarf es des Wissens über eigene Stärken und Lernaufgaben[47], um die eigene professionelle Rolle, zum konkreten Arbeitsauftrag und über die Grenzen der eigenen Möglichkeiten im Rahmen des beruflichen Handelns.

Gender-Reflexivität erfordert Können

Gender-Reflexivität erfordert zunächst Einfühlungsvermögen als fachliche Qualität die Fähigkeit zu einer wachen und klaren Wahrnehmung[48]. Kritisches Nachdenken über Zusammenhänge und Wechselwirkungen von Erwartungen und Interpretationen von Geschlechtsidentitäten im alltagspraktischen Handeln sowie die Fähigkeit, diese Wahrnehmung und deren Interpretationen zu hinterfragen, sind ebenso existentiell für

47 Vgl. Kapitel 4.7.5
48 Hier muss wiederum das Wissen dazukommen, dass jede Wahrnehmung begrenzt und durch eigene Vorerfahrung gefiltert ist (Martin/ Wawrinowski 20065, 43-45).

die professionelle Kompetenz wie im Kapitel 3.1.6 dargelegt. Zum Können gehört nicht nur, Handlungsmöglichkeiten zu kennen, sondern auch die Fähigkeit, tatsächlich eingreifen zu können und Situationen durch Handeln zu lenken. Es soll hier betont werden, dass Reflexivität sich nicht auf kritisches Hinterfragen begrenzen lässt, sondern in bedachtes Handeln münden muss.

Zusätzlich zum Aspekt des Könnens seien auch die Aspekte Mut und Ausdauer genannt, denn Aushandlungsprozesse können sehr mühsam sein. „Geschlechterdialoge stehen vor der anstrengenden Herausforderung, den eigenen Ansatz immer wieder vor anderen vertreten zu müssen“ (Walz 2008, 20). *Heike Walz* beschreibt die mögliche Verunsicherung, die mit diesen Prozessen einhergehen kann. In tiefgehenden Diskussionen werden oftmals auch die eigene Biographie und die persönliche Interpretation als geschlechtlicher Mensch in Frage gestellt (ebd.).

Gender-Reflexivität erfordert eine respektvolle und menschenfreundliche Haltung

Gender-Reflexivität erfordert Respekt und Achtung gegenüber der Vielfalt an Lebensentwürfen und Wachheit in der Wahrnehmung von subtilen gesellschaftlichen Zuschreibungen. Es sind Versuche nötig, diese Zuschreibungen zu benennen und ihnen etwas entgegenzusetzen. Genderreflexive Haltung sucht Möglichkeiten, wie Lebensqualitäten erweitert und Schablonen hin zu mehr Spielraum im Denken und Handeln geöffnet werden können.

Gender-Reflexivität bedeutet das Kennen und Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, also mit den besonderen Prägungen der eigenen, einzigartigen Geschichte und Gewordenheit. Dazu gehört auch zu wissen und anzuerkennen, dass Lebenswirklichkeiten und Prägungen für andere Menschen anders aussehen können. Gender-Reflexivität ist keine reine Reflexion als Handlung, sondern vielmehr eine Haltung, die in immer neuen Prozessen gefunden und errungen werden muss. Die Fähigkeit und Bereitschaft, die eigene Erfahrungs- und Vorstellungswelt

in eine Art ‚Klammer' zu setzen, erlaubt es, die ‚Verstörung' durch andere als bereichernden Perspektivwechsel zuzulassen. Dadurch kann eine Weiterentwicklung in einer Begegnung sowohl auf der Seite des Klientels und als auch auf der Seite der Fachkraft möglich werden.

3.4 Gender-Reflexivität in der Kompetenzdiskussion

Im Fachdiskurs wird der Begriff der ‚Gender-Kompetenz' teilweise deckungsgleich mit dem Begriff der Gender-Reflexivität verwendet. Allerdings ist der Kompetenzbegriff in diesem Diskurs häufig auf den Aspekt des Wissens und des Könnens reduziert (z. B. im DQR[49]). Reflexivität als Haltung wird in der allgemeinen Kompetenzdiskussion nicht immer genannt, Gender-Reflexivität noch seltener. Wenn bei dem Kompetenzbegriff Reflexivität nicht mitgedacht wird, besteht keine Übereinstimmung der Begriffe.

Gender-Reflexivität, wie sie hier verstanden wird, bezieht sich auf die unter 2.2.9 beschriebenen Dimensionen von ‚Wissen', ‚Können' und ‚Haltung' nach Hiltrud von Spiegel und soll alle drei Dimensionen umfassen (Spiegel 2008, 80-83). An zwei Beispielen soll dies verdeutlich werden:

Die Gender- Trainerin *Sandra Winnheller* unterteilt Gender-Kompetenz in die drei Elemente ‚Wissen', ‚Wollen' und ‚Können', wobei sie ‚Wollen' als pädagogische Haltung definiert und diese so mitbenennt (Winnheller 2015, 479). Damit befindet sie sich nahe am Begriff der Gender-Reflexivität.

49 Im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) wird von personaler Kompetenz gesprochen, welche soziale Aspekte mit einschließt (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019). Es werden hierunter aufgelistet: „Team- und Führungsfähigkeit, die Fähigkeit, das eigene Lern- oder Arbeitsumfeld mitzugestalten, und Kommunikationsfähigkeit. Hinzu kommen Eigenständigkeit und Verantwortung, die Fähigkeit zur Reflexion und Lernkompetenz" (ebd.). Die Niveaustufen fokussieren sich auf Fähigkeiten, Reflexion und Haltung erscheinen dort nicht.

Abbildung 10. Wissen - Können - Haltung als fachliche Anforderung (eigene Darstellung) [50]

Barbara Thiessen verwendet den Begriff der Kompetenzen und beschreibt, wie Gender-Kompetenzen die Qualität der sozialpädagogisch erforderlichen Fach-, Methoden-, Sozial- und Individualkompetenzen erweitern und vertiefen (Thiessen 2005, 257). Die Entwicklung von Gender-Kompetenzen bedeutet einen qualitativen Zuwachs in den verschiedenen Ebenen beruflicher Handlungsfähigkeit.

Gender-Kompetenzen beziehen sich nach Thiessen auf verschiedene Kompetenzbereiche der Fach-, Methoden-, Sozial- und Individualkompetenz bezogen (Thiessen 2005, 266). Unter Fachkompetenzen versteht Thiessen das „Wissen um gesellschaftliche Segregationen und Macht-Herrschaftsverhältnisse“ (ebd.), unter Methodenkompetenz das Wissen um und den Umgang mit „Methoden zur Analyse und Veränderung geschlechtsdiskriminierender Strukturen“ (ebd.). Sozialkompetenzen beschreibt Thiessen als Einfühlungsvermögen in Diskriminierungserfahrungen anderer Menschen und unter Individualkompetenzen versteht sie die Fähigkeit zur Selbstreflexion im Hinblick auf die eigene Geschlechtsidentität“ (ebd. 266).

50 Unter 8.7 wird dieses Schaubild weiter ergänzt und entwickelt.

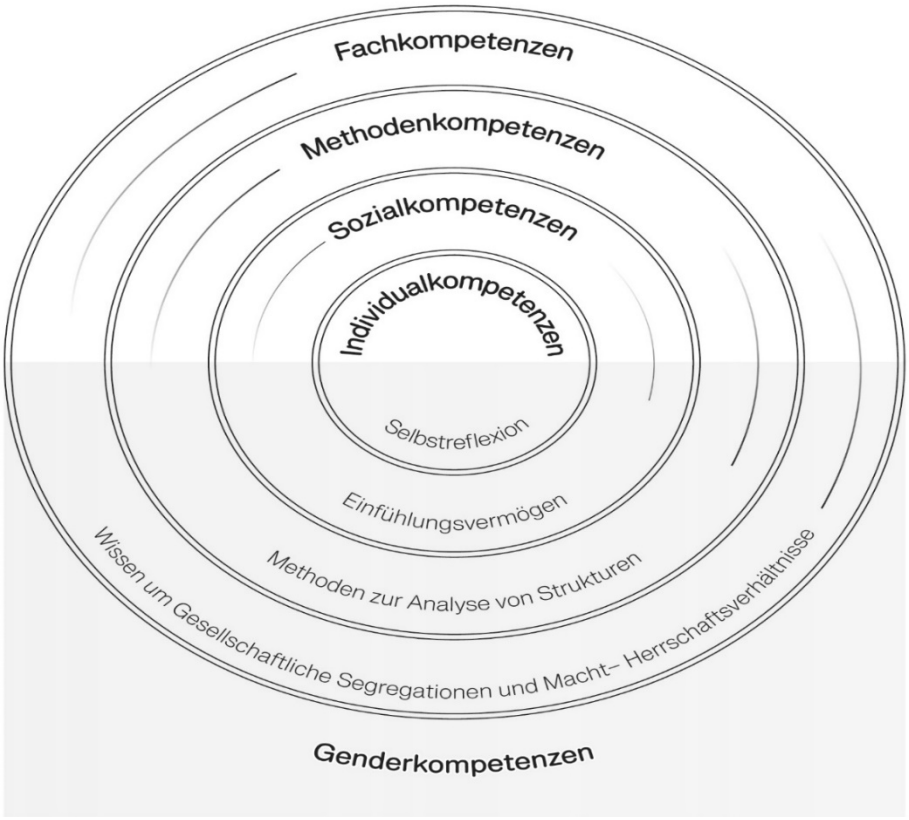


Abbildung 11. Genderkompetenz als Querschnittskompetenz (eigene Darstellung in Anlehnung an Thiessen 2005, 266)

Thiessen bemerkt aber auch, dass der Begriff der Gender-Kompetenz eine erstaunliche Konjunktur erfährt, aber bislang keineswegs „zufriedenstellend fachlich begründet und inhaltlich gefüllt ist“ (Thiessen 2005, 269). Dass der Erfolg von Anträgen auf Förderung aus europäischen Mitteln von genderkritischen Ansätzen abhängt, könnte nach Thiessen Einfluss auf diese genannte Entwicklung haben (ebd.).

Aufgrund dieser kritischen Betrachtung der Begriffe ‚Gender-Kompetenz‘ und ‚Gender-Reflexivität‘ wird in dieser Arbeit der Begriff Gender-Reflexivität bevorzugt verwendet.

3.5 Indikatoren für Gender-Reflexivität

Im nächsten Schritt werden bezugnehmend auf die vorausgegangene Darstellung *Indikatoren* festgelegt, die auf Gender-Reflexivität hinweisen. Diese werden auch benötigt, um die im empirischen Teil folgenden Interviews mit den Studierenden analysieren und Aussagen interpretieren zu können. So werden auf der Grundlage von Wissen, Können und Haltung als Anforderung an sozialpädagogische Fachlichkeit folgende sieben Indikatoren vorgeschlagen:

Gender-Reflexivität liegt vor, wenn

1. Fachkräfte sich der eigenen Sozialisation und der eigenen Interpretation von Geschlechtlichkeit bewusst werden
2. Fachkräfte diese Gewordenheit und Interpretation versprachlichen können, d.h. Worte dafür finden und dadurch ins Gespräch kommen können.
3. Fachkräfte genderspezifisches Wissen in ihre beruflichen Interventionen mit einbeziehen.
4. Fachkräfte beim Gegenüber die jeweilige Gewordenheit und Interpretation von Geschlecht wahrnehmen und mit diesen so umgehen, dass die Person sich entwickeln kann.
5. Fachkräfte ihr berufliches Handeln mit Gender-Begriffen begründen können.
6. Fachkräfte sich selbst als Begleitung von Entwicklungs- und Wandlungsprozessen verstehen.
7. Fachkräfte Kritikfähigkeit und eine gewisse Widerständigkeit gegenüber gesellschaftlichen, aber als natürlich erscheinenden Ordnungen entwickeln und Entscheidungen und Urteile in Selbstbestimmung fällen.

Abbildung 12. Indikatoren für das Vorliegen von Gender-Reflexivität (eigene Darstellung)

3.6 Erstes Zwischenfazit: Gender-Reflexivität in der Sozialen Arbeit

Soziale Arbeit in Theorie und Praxis ist weder einheitlich in ihren Standards noch per se genderreflexiv. Soziale Kategorien differenziert wahrzunehmen und zu benennen, kritisch darüber zu reflektieren, muss aber Teil von professioneller Sozialer Arbeit und Grundlage des beruflichen Handelns sein (Ehlert 2012, 122/ Müller 2017, 71), da sonst Ungleichheiten übersehen oder auch reproduziert werden (Thiessen 2014, 42). Die Reduzierung von Menschen auf binäre Geschlechterkonstruktionen steht somit im Widerspruch zur Sozialen Arbeit. Die Soziale Arbeit hat die Aufgabe, im Rahmen ihrer Möglichkeiten die Perspektive der Gender-Thematik zu nutzen und gendersensibel zu agieren anstatt unkritisch und unreflektiert an der Fortschreibung von Zuschreibungen mitzuwirken. Nach *Quirin Bauer* erfordert die Vision der Überwindung der real existierenden „bipolaren Gender-Ordnung" (Bauer 2010, 57f.) eine Analyse von bestehenden Gender-Strukturen (ebd.). Die Analyse als solche berge allerdings die Gefahr der Festlegung auf Zweigeschlechtlichkeit (ebd.). Es ist in der Tat eine Herausforderung, Gender zu thematisieren, ohne bei der Beschreibung des Ist-Zustandes erneut stereotype Zuschreibungen herzustellen.

Der Gender-Begriff in der Sozialen Arbeit hat Bedeutung für verschiedene Ebenen:

Eine Ebene betrifft die *Person der Fachkraft* selbst. In der Sozialen Arbeit treffen Fachkräfte mit einem zumeist privilegierten Hintergrund von Bildung[51] auf Menschen in Problem- und Notsituationen, die häufig aus ganz anderen Bildungsmilieus oder anderen Kulturen stammen. Dieses Einander-Fremdsein erfordert Beweglichkeit, Einfühlungsvermögen, Feinfühligkeit[52], Ambiguitätstoleranz und Reflexivität, um überhaupt in eine hilfreiche Begegnung treten zu können (Spiegel 2008, 100). Die Fachkraft muss in der Lage sein, ihre eigene Gewordenheit zu

51 Vgl. Kapitel 4. 6

52 Der Begriff der Feinfühligkeit wird hier in Anlehnung an das von Mary Ainsworth entwickelte pädagogische Konzept verstanden, bei dem die Qualität der Beziehung eine besondere Rolle zukommt (Ainsworth/Bowly 2001).

reflektieren und zu relativieren (a.a.O., 114), denn die Begegnung mit Klient*innen betrifft immer auch die eigene Interpretation von Geschlechtsidentitäten.

Die andere Ebene betrifft die *Zielgruppen* Sozialer Arbeit. Wie weiter oben dargestellt wurde, sollen sozialpädagogische Fachkräfte angemessen, d.h. befähigend und unterstützend auf Lebenslagen von Adressat*innen reagieren und intervenieren können (Limbrunner 2004, 42). Die oft problembehafteten Lebenslagen der Zielgruppen sind vielfach ohne Einbeziehung von Gender-Aspekten nicht zu verstehen. Die Komplexität und Kontingenz geschlechtlicher Interpretationen fordert der Fachkraft ein hohes Maß an reflektierter Professionalität ab (Engelmann 2019, 125).

In der Praxis der Sozialen Arbeit liegen aktuell höchst unterschiedliche Angebote für verschiedene Zielgruppen vor, wobei der gesamte Fächer an Unterschieden in Bezug auf Gender-Reflexivität zu finden ist: es werden Angebote gemacht, die Zuschreibungen kritisch reflexiv hinterfragen, und es werden auch Angebote gemacht, die sozialpädagogische genderreflexive Begründungen vermissen lassen und dadurch möglicherweise Zuschreibungen reproduzieren. Gerade die Vorgehensweise der Situationsanalyse in der Sozialen Arbeit eignet sich, Zuschreibungen aufzudecken und deren Reinszenierung zu verhindern. Konsequenzen aus der Analyse dieser Lebenslagen zu ziehen, bedeutet, dass sozialpädagogische Fachkräfte, die tagtäglich mit gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen und -mechanismen konfrontiert sind, sich klar positionieren und so hilfreich intervenieren können.

Ähnlich wie bei mechanisch angewendeten Gesprächstechniken, bei denen Menschen in der Tat beschädigt werden können, kann sogenanntes geschlechtsspezifisches Arbeiten ohne Reflexivität zu einer leeren Hülse werden. Als Beispiel sei hier die unreflektierte pädagogische Arbeit mit einer geschlechtshomogenen Gruppe von Heranwachsenden genannt, in der Stereotypien nicht reflektiert, sondern reproduziert werden nach dem Motto, „Jungen wollen eben raufen“.

Die Entwicklung von Gender-Reflexivität als Wachstums- und Entwicklungsprozess hat nicht nur eine sozialpädagogische, sondern auch eine spirituelle Dimension. Mit der Bezugnahme auf ein christliches Bildungsverständnis und eine christliche Anthropologie ist die Erfordernis von Gender-Reflexivität auch theologisch begründbar, dazu mehr im Kapitel 4.1.2 Das christliche Menschenbild kann religiöse und humanistische Elemente und Professionalität miteinander verbinden, denn Soziale Arbeit wird unweigerlich mit ethischen und spirituellen Fragen konfrontiert und muss sich zu diesen Fragen positionieren.

Kriterien, die auf Gender-Reflexivität hinweisen, sind insbesondere das Wissen um die eigenen Begrenztheit im Handeln und Wahrnehmen, die Fähigkeit, Gender-Aspekte in angemessene Sprache fassen zu können und die Fähigkeit zu staunen, sowohl über das eigene Geworden-Sein als auch das des Gegenübers. Dazu kommt die Fähigkeit, sich überraschen zu lassen. Wichtig ist schlussendlich auch die Intention, das Gegenüber in seiner Entwicklung unterstützen zu wollen. Für diese „positive Verstörung“ (Kapitel 3.1.5) ist besondere Achtsamkeit erforderlich.

Angehenden Fachkräften soll an einer kirchlichen Hochschule relevantes Wissen, Können und Haltung für die Profession vermittelt werden. Daher wird im Folgenden ein Blick auf das Lehr-Lernen-Setting im Hochschulkontext geworfen.

4. Bildung und Lernen von Gender-Reflexivität

„Dieser unserer Didaktik Hauptplan sei folgender: Eine Anweisung zu suchen und zu finden, wie die Lehrenden weniger lehren, die Lernenden aber mehr lernen; die Schulen weniger Lärm, Widerwillen und vergebliche Arbeit, aber mehr Muse, Vergnügen und tüchtigen Fortschritt zeigen,…“ (Comenius 1657/2007 zit. in Faulstich 2013, 202)

Wie lässt sich das Bildungs- und Lernziel ‚Gender-Reflexivität‘ erreichen? Kann der angestrebte Kompetenzerwerb in Kategorien von Lernzielen erfasst werden? Wie können sich Menschen diese Reflexivität aneignen? Was ist für erfolgreiches Gender-Lernen, für erfolgreiche Gender-Bildung erforderlich? Gibt es einen christlichen Bildungsbegriff, der Gender-Reflexivität beinhaltet? Können Gender-Reflexivität und Achtsamkeit überhaupt lehrend vermittelt werden?

Im folgenden Kapitel werden Gedanken und Prinzipien von Bildung und Lernen zunächst allgemein dargestellt. Dafür werden christliche und andere Bildungsansätze vorgestellt. Im nächsten Schritt sollen diese Überlegungen auf ‚Gender-Reflexivität‘ bezogen und hierfür ausgewählte, passend erscheinende Ansätze erläutert werden[53]. Die pädagogischen bzw. die psychologischen Überlegungen von *Paulo Freire* (1984) und *Klaus Holzkamp* (1995) werden diskutiert. Anschließend wird die konstruktivistische Pädagogik nach *Horst Siebert* (2012) und *Rolf Arnold* (2007) als Beispiel für ein mögliches Verständnis von Gender-Reflexivitätslernen dargestellt, um im nächsten Schritt den neurologischen Erkenntnissen einen Abschnitt zu widmen und anschließend den Fokus auf die lernende Person zu legen. Weiterhin werden Lernen und Bildung im Kontext Hochschule, ebenso wie die Anforderungen an die Person der Lehrkraft auch unter der religiös-theologischen Dimension in den Blick genommen.

53 Die Begründung der Auswahl dieser Ansätze wird im Kapitel 4.3 genauer dargelegt.

4.1 Bildung und Lernen

Nach *Michael Göhlich und Jörg Zirfas* kann Lernen als schöpferischer Akt des Menschen verstanden werden (Göhlich/Zirfas 2007, 24), als menschliches Potential, über bereits Bekanntes hinaus Neues hinzugewinnen zu können. Etymologisch bedeutet lernen ursprünglich „einer Spur nachgehen, nachspüren" (Wermke et al. 2007, 482), was metaphorisch auf eine Suchbewegung hinweisen kann. Nach *Horst Siebert* umfasst Lernen den Erwerb von Wissen, Erkenntnissen, Qualifikationen und Motivation (Siebert 2012, 14). Nach Göhlich und Zirfas ist Lernen ein aktiver Aneignungsprozess von Wissen und Können, der sich reflexiv auf die Lernenden und ihre Lebensweise auswirkt (Göhlich/Zirfas 2007, 180).

Dass Menschen sich etwas Neues aneignen, geschieht nach *Mark Galliker* alltäglich und unspektakulär (Galliker 1997, 20). Menschen lernen, müssen dazulernen, umlernen und verlernen sogar erworbenes Wissen und Können (ebd.). Und gerade Kinder und Heranwachsende lernen häufig spielend (a.a.O., 19). Neben diesem informellen, oftmals selbstorganisierten Alltagslernen gibt es ein intentionales, formalisiertes Lernen im pädagogischen Kontext von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, was in der Regel zu anerkannten, meist standardisierten Abschlüssen führt. In Bildungseinrichtungen orientieren sich formalisierte Lernprozesse an der Benennung des angestrebten Kompetenzerwerbs, daraus resultierenden Zielformulierungen und Umsetzungsstrategien für zu vermittelnde Inhalte. Anschließend finden Lernzielkontrollen durch verschiedene Prüfungsformen statt. Für den reinen Faktentransfer erscheint dies sinnvoll, für die Entwicklung einer Haltung wie Gender-Reflexivität jedoch nicht ausreichend zu sein. An dieser Stelle soll an die Begriffsklärung von Gender-Reflexivität in Bezug auf Wissen, Können und Haltung im Kapitel 3.3.2 erinnert werden.

Nach *Susanne Maurer und Michael May* ist die „komplizierte Dynamik von Betonung und Relativierung der Geschlechterdifferenzen" (Maurer/May 2011, 485) anspruchsvoll. Sie erfordert große Eigenständigkeit und selbstverantwortete Aktivität der Lernenden (ebd.). Die Reduzierung von Lehre auf Faktenlehre für den Erwerb von Gender-Reflexivität

ist somit nicht ausreichend, denn unter „reiner Wissensvermittlung geraten gendersensible Entwürfe leicht in Gefahr [...] unterzugehen" (ebd.). Maurer und May sehen in der Identifizierung mit den eigenen Gender-Konstrukten eine Gefahr (ebd.). Nach Einschätzung der beiden Fachautor*innen kann kritisches Hinterfragen von Haltung erschwert werden, wenn sich Fachkräfte oder auch Klient*innen sehr mit ihren jeweiligen Vorstellungen von Geschlechtlichkeit identifizieren. Neben der Faktenvermittlung sollen Lernende eingeladen werden, aus der Identifizierung mit der eigenen Gewordenheit herauszutreten, Zuschreibungen im Alltag wahrzunehmen und kritisch zu hinterfragen. Das Erlernen von Gender-Reflexivität ist daher weit mehr als reiner Wissenserwerb.

4.1.1 Unterscheidung und Gemeinsamkeiten von Bildung und Lernen

Gibt es also eine Gender-Bildung? Wie kann diese gefördert werden und wie verhält sie sich zum Vorgang des Lernens? Die Begrifflichkeiten von Lernen und Bildung werden in der Literatur zum Teil synonym verwendet, zum Teil deutlich unterschieden.

Etymologisch gehört der Begriff ‚Bildung' zu ‚Bild' und ‚bilden' (Wermke et al. 2007, 95). Um das Wort Bild ranken sich ursprüngliche Bedeutungen wie Gestalt, Beispiel, Nachbildung, Abbild, Vorlage und Gebilde (ebd.). Bilden bedeutet ursprünglich, „einer Sache Gestalt und Wesen geben" (ebd.), „eine Gestalt nachbilden" (ebd.) oder etwas „Wundersames wissen" (ebd.). Die mittelalterliche Mystik spricht von ‚einbilden' als sich etwas „in die Seele hineinprägen" (ebd.). Als pädagogische Begriffe tauchen ‚bilden' und ‚Bildung' erst im 18. Jahrhundert auf (ebd.). Bildung bedeutet zunächst Schöpfung oder Verfertigung und verflacht dann teilweise zur Bezeichnung des bloßen Formalwissens (ebd.).

Margit Ostertag unterscheidet zwischen Lernen und Bildung, indem sie Lernen als einen pädagogischen Grundbegriff sieht, der Veränderungsprozesse von Menschen in Bezug auf ihr Wissen, ihre Verhaltensweisen und ihre Einstellungen umfasst (Ostertag 2018, 31). An diesem Prozess sei der ganze Mensch mit seinen Gedanken, Gefühlen und seiner Lebensgeschichte beteiligt (ebd.). Unter Bildung versteht Ostertag „einen

Prozess, bei dem ebenfalls der Mensch als Subjekt, das sich bildet, im Mittelpunkt steht“ (ebd.). Während nach Ostertag beim Begriff des Lernens jedoch eher das *was* und *wie* bedeutsam ist, wird mit dem Bildungsbegriff die Frage nach dem *warum* und *wozu* von Bildungsprozessen aufgeworfen (ebd.). Der Bildungsbegriff kann als Begründungs- und Legitimationshorizont für pädagogisches Denken und Handeln verstanden werden (ebd.).

Ähnlich formuliert es *Bernd Schröder*. Für ihn ist Lernen „zunächst die Veränderung von Verhaltensdispositionen“ (Schröder 2012, 204), welche sich durch „Neuerwerb von Kenntnissen, Einstellungen, Fertigkeiten oder deren Eliminierung“ vollziehe (ebd.). Im Modus der Bildung vollzieht sich Lernen nach Schröder selbstbezüglich (a.a.O., 214). So könnte Lernen als eine Art Überbegriff, Bildung als eine spezifische Form des Lernens gesehen werden.

Martin Rothgangel und Robert Schelanger postulieren, der Bildungsbegriff eigne sich im „Unterschied zu vermeintlich wertneutralen Begriffen wie *Lernen* gerade aufgrund seiner normativen Aspekte als eine pädagogische Grundkategorie (Rothgangel/Schelanger 2016). Diese ist ihrer Einschätzung nach notwendig, damit die pädagogischen Handlungen „nicht in ein unverbundenes Nebeneinander oder gar Gegeneinander von zahllosen Einzelaktivitäten auseinanderfallen“ (Klafki, 2007, 44).

Peter Alheit und Bettina Dausien unterscheiden zwischen einem

> „…‘kleinräumigen‘ Begriff des Lernens und dem vielschichtigen Bildungsbegriff, der tendenziell auf übergeordnete individuelle und kollektive Formationsprozesse und daraus resultierende Bildungsgestalten bezogen ist“ (Alheit/Dausien 2009, 715).

Sie sprechen von „Prozessen der Verarbeitung, Verknüpfung und (Trans)Formation von Lernprozessen zu einer biografischen Erfahrungsgestalt“ (Alheit/ Dausien 2009. 175). Deutlich wird, dass es Übergänge zwischen Lernen und Bildung gibt und beide Begriffe jeweils aufeinander verweisen.

Arnd-Michael Nohl und sein Team (2015) beziehen sich auf den „Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie“ (Marotzki 1990) und unterscheiden Lernen und Bildung.

> *Lernen* wird von Nohl et al. beschrieben als Prozess, der sich in der Kontinuität des gegebenen Rahmens vollzieht (Nohl et al, 2015, 142), als Widerfahrnis und Erschütterung (a.a.O., 143-145) und als Mehrung von Wissen und Erfahrung *innerhalb* einer gegebenen Lebensorientierung (a.a.O., 142).
>
> *Bildung* dagegen wird als Transformation dieser gegebenen Lebensorientierung gesehen (Nohl et al. 2015, 13, 142). Sie verwandelt den Habitus (a.a.O., 222) und kann als Prozess wahrgenommen werden, in dem Erschließung des Neuen jenseits des Tradierten stattfindet (a.a.O., 241) und bei dem der Rahmen, innerhalb dessen gelernt wird, sich transformiert (a.a.O., 142).

Trotz der Differenzierung der beiden Begriffe soll ebenso von den Übereinstimmungen und Verwobenheiten die Rede sein. Nach Nohl et.al basiert Bildung auf Lernen, Lernen kann zu Bildung führen, wenn es für die betreffende Person zur Relevanzverschiebung kommt (Nohl et al. 2015, 270).

Nohl et al. beschreiben mögliche Phasen von Bildung (a.a.O., 262):

- Phase des nicht determinierten Beginns
- Phase der experimentell ungerichteten Erkundung
- Phase der sozialen Bewährung
- Phase der Relevanzverschiebung
- Phase der sozialen Festigung und Reinterpretation (Nohl et al. 2015, 262).

Wie bei allen Phasenmodellen sind diese Stufen als generalisierte Erfahrungswerte zu sehen und nicht als ein starres Gerüst.

Peter Biehl plädiert dafür, Bildung und Lernen als Begriffe nicht gegeneinander auszuspielen. Das Lernverständnis soll vielmehr um den Bildungshorizont erweitert werden (Biehl 2003, 11).

Aus diesen Betrachtungen ergeben sich Überschneidungen von Lernen und Bildung. Der Schwerpunkt soll in diesem Beitrag auf dem Bildungsgedanken liegen, unter den Hochschullehre gefasst werden kann. Wie verhält sich dies im Kontext einer kirchlichen Hochschule?

4.1.2 Christliches Bildungsverständnis

Peter Biehl spricht aus religionspädagogischer Perspektive, wenn er die These aufstellt, dass der Bildungsbegriff einen religiösen Ursprung hat (Biehl 2003, 9). Die religiöse Dimension ergibt sich, wenn „Bildung auf das noch ausstehende Ganze verweist" (ebd.). Biehl bezieht sich auf die Mystik Meister Eckhardts, wenn er beschreibt, wie der „Gedanke der Gottesebenbildlichkeit" (ebd.) des Menschen den Bildungsbegriff geprägt habe. „Nirgendwo sonst in der Geschichte sind Theologie und Pädagogik durch ein gemeinsames ‚Gegenstandsfeld' [das der Bildung, H.M.[54]] so eng aufeinander bezogen" (ebd.). Nach Biehl haben besonders *Comenius und Schleiermacher* als Theologen und Pädagogen das Bildungsverständnis geprägt (ebd.). Der Gedanke der Gottesebenbildlichkeit des Menschen lässt Comenius die allgemeine pädagogische Bildungslehre theologisch begründen (a.a.O., 12). Hierzu merkt Biehl an, dass ein Bildungsbegriff der Neuzeit auch ohne theologische Begründung plausibel sein müsse, denn Bildungstheorie müsse für Pädagogik insgesamt von Bedeutung sein (a.a.O. 27). So lasse sich die allgemeine Bildungstheorie „nicht theologisch begründen, wohl aber theologisch verantworten" (a.a.O., 12).

Bernd Schröder nennt die christliche Religion eine ‚Bildungsreligion', denn durch die Aneignung von Bildung werden Menschen zu ihrer bestmöglichen Entfaltung, zum „Sichtbarmachen ihrer Gottesebenbildlichkeit geführt" (Schröder 2015, 2). Wie Biehl spricht auch Schröder von dem Begriff der *Gottesebenbildlichkeit*, dem sich im Folgenden genähert werden soll.

Die Aussage der Gottesebenbildlichkeit ist verankert in der Schöpfungsgeschichte der Bibel. „Und Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde,

54 Anmerkung der Verfasserin dieser Arbeit

zum Bilde Gottes schuf er ihn“ (Genesis 1,27 Lutherbibel). Über die Interpretation dieses Textes ist kontrovers gestritten worden; nach Aussagen *Martina Kumlehns* wird aber

> „inzwischen betont, dass hier nicht auf bestimmte Eigenschaften des Menschen abgehoben wird, die ihn als Bild Gottes erscheinen lassen und damit Leitbild und Ziel der Bildung abgeben, sondern dass der Akzent auf der grundlegenden Relationalität des Menschen liegt, aus der heraus er seine Anlagen allererst entfalten kann“ (Kumlehn 2015).

Die Bedeutung von Relationalität als relevante Dimensionen im religiös-christlichen Bildungskontext nennt Kumlehn an anderer Stelle eine „relationale Verankerung von Bildungsprozessen in Beziehungen, die der Mensch zu sich selbst, zu anderen und in religiöser Perspektive zur Transzendenz oder christlich gesprochen zu Gott unterhält“ (Kumlehn 2015).

Nach *Bernhard Dressler* erschließt sich dem Menschen aufgrund der Gottesebenbildlichkeit die „Möglichkeit, ein Subjekt zu sein, das sich in der Spannung zwischen Selbstverantwortung und Gottesbeziehung bewegt und eben deshalb bildungsbedürftig und bildungsfähig ist“ (Dressler, 2006, 69). Dressler zeigt das Spannungsfeld zwischen Selbstverantwortung und Gottesbeziehung als Rahmen von Bildungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit auf. Dieses Spannungsfeld kann verantwortliche Bildungsbemühung begründen.

Nach dem Verständnis von *Peter Biehl* ist der Mensch zur Gottesebenbildlichkeit bestimmt (Biehl 2003, 39). Darunter versteht er, dass der Mensch im Verhältnis zu Gott steht und somit als Bild Gottes ein Verhältniswesen ist (ebd.). Nach Biehl wird dem Menschen dadurch Würde zugesprochen. Biehl schließt sich der Betrachtung und Argumentation von *Eberhard Jüngel* an, der die deutliche Unterscheidung trifft zwischen dem Menschen als Person und dem Menschen als Subjekt (a.a.O., 40). Als Person ist der Mensch „zur Gottesebenbildlichkeit bestimmt“ (ebd.). „Dass der Mensch als Geschöpf Gottes Person ist“ (ebd.), verdankt er laut Biehl allein Gott (ebd.). Im Verständnis von Biehl geht es bei dem Prozess der Subjektwerdung darum, was der Mensch aus seinen Möglichkeiten macht. „Subjekt muss der Mensch im Prozess seiner Bildung erst werden, Person ist er immer schon.“ (ebd.). Als Person ist der

Mensch wesentlich mehr als das, was er im Bildungsprozess aus sich machen könnte (ebd.).

Nach *Martin Rothgangel und Robert Schelander* hat theologische Bildungstheorie die Aufgabe, die anthropologische Grundlage, die der menschlichen „Verfügbarkeit entzogen ist und ihr vorausgeht, für den Bildungsprozess fruchtbar zu machen" (Rothgangel/Schelander 2015). Biehl sieht die Befähigung zur Bildung als bedingungslos geschenkte Möglichkeit (Biehl 2003, 40). So gehe laut *Martina Kumlehn*, die über Biehl schreibt, in religiöser Deutung dem „Moment der Selbsttätigkeit immer ein Moment des vorgängigen Empfangens voraus" (Kumlehn 2015).

> „Die Unterscheidung zwischen dem, was Sache Gottes ist, nämlich dem Menschen sein Personsein zuzueignen, und dem, was Sache des Menschen ist, nämlich sein Personsein stets neu zu realisieren, lässt sich im Hinblick auf den Bildungsvorgang selbst zur Geltung bringen" (Biehl, 2003, 42).

Dieser Blick befreie den „Bildungsvorgang von überfordernden Vollkommenheits-vorstellungen" (Biehl 2003, 42). Dadurch behalte theologische Kritik an Bildungsidealen durchaus Rechtfertigung. Gerade die Idealisierung von Bildung, aber auch die Abspaltung der Bildung von christlichen Traditionen wird kritisiert (a.a.O., 27-39). Allerdings habe gerade diese Kritik am Bildungsbegriff zur Verdrängung des Bildungsbegriffs beigetragen (Biehl 2003, 9). Statt von Bildung würde vermehrt von Erziehung, Sozialisation, Wissenschaftsorientierung und Identität gesprochen (ebd.). Diese Entwicklung führt laut Biehl zu einer instrumentellen Verengung des Lernverständnises. Aus diesem Grund würde die Frage nach einem theologisch überzeugenden Bildungsbegriff neu gestellt, wobei nicht nur im theologischen Kontext über ein neues Allgemeinbildungskonzept gestritten würde (a.a.O., 10). Für diese Neuformung des Bildungsbegriffs ist nach Biehl ein Theorierahmen erforderlich, der durch „geschichtliche Erinnerung und Antizipation utopischer Potentiale" (ebd.) gewonnen und zugleich auf den aktuellen gesellschaftlichen Kontext bezogen werden kann (ebd.). Ziel eines gelungen Bildungsbegriffes ist nach Biehl eine „Verschränkung unterschiedlicher Theorietraditionen" (ebd.), in der Identität und Bildung, aber auch Erziehung und Bildung nicht als Gegensätze betrachtet, sondern miteinander in Verbindung gebracht würden (ebd.).

Mit Blick auf christlich-religiöse Bildungsprozesse beschreibt *Reiner Preul* den gesamten Lebensprozess als einen Prozess von „Ausdifferenzierung, Verteilung bzw. Umverteilung und Symbolisierung von Vertrauen" (Preul, 2013, 130). Daraus ergebe sich die Leitfrage, was „von welcher Instanz zu erwarten ist und was nicht" (ebd.). Preul will eine Unterscheidung treffen zwischen „Gottvertrauen und Selbstvertrauen, bevor diese auch wieder aufeinander bezogen werden können" (ebd.). Laut Preul muss ein realistischer Blick für die eigenen Potentiale ausgebildet werden, der dann „ohne Selbstübersteigerung auch dazu befähigt, die eigenen Möglichkeiten so umfassend wie möglich zu entfalten" (ebd.).

Wichtig in der christlich-religiösen Bildung ist nach Martina Kumlehn das „Bewusstsein für das dem Bildungsprozess Entzogene, das Unverfügbare im Leben" (Kumlehn 2015). Nach *Bernhard Dressler* bleibt diese Sicht von Bildung kritisch gegenüber Vollkommenheitsansprüchen (Dressler, 2006, 69). Er ist der Meinung, dass die christlich-religiöse Bildung fragen muss, wo „Bildungsziele auf Qualifikationsmerkmale reduziert werden, mit denen Menschen für Zweckkalküle funktionalisiert und daher in ihrer Würde verletzt werden" (ebd.). Damit stellt sich für Dressler christlich-religiöse Bildung gegen „jede zweckrationale Verkürzung und Instrumentalisierung von Bildung" (ebd.). Christliche Anthropologie mit der Vorstellung von menschlicher Freiheit und Potential zu Solidarität hat somit Einfluss auf ein christliches Bildungsverständnis (Biehl 2003, 23-24).

Karl E. Nipkow spricht in seinem Beitrag über Bildung von kirchlicher Bildungsverantwortung (Nipkow, 1990). Dies sei eine regulative Idee, die vor Fehlentwicklungen warnen soll (a.a.O., 59). Inhaltlich beschreibt er fünf Grundmerkmale, auf die er Bildung bezieht, und zwar Politik, Utopie, Subjektivität, Tradition und Verständigung (a.a.O., 32-37). Diese Aspekte stehen nicht spannungsfrei zueinander: Politik beispielsweise prägt die konkreten Möglichkeiten von Bildung; Utopie die Sehnsucht nach dem Noch-Ausstehenden (Nipkow 1990, 32-37 zit. in Rothgangel/Schelander 2015). Für Nipkow sind mögliche Fehlentwicklungen in diesem Zusammenhang einerseits die Anpassung an gesellschaftliche Gegebenheiten, andererseits Vertröstung (ebd.). Bezogen

auf Bildung stünden auch Subjektivität und Tradition im Spannungsverhältnis. Daher seien beide Aspekte auf wechselseitige Korrektur durch den jeweils anderen angewiesen (ebd.). Bei Nipkow ist der kommunikative Aspekt die Voraussetzung für gegenseitige Verständigung und damit für Bildung überhaupt (ebd.). Er sieht kritisch-subjektive Bildung als besonders geeignet, Wachsamkeit zu fördern, wenn die Gefahr besteht, dass Menschen vereinnahmt werden (ebd.).

Nach *Bernd Schröder*, der sich auf *Wilfried Härle* bezieht, bringt der Begriff der Gottesebenbildlichkeit zum Ausdruck, dass nicht „etwas am Menschen […] ihn zum Bilde Gottes macht", sondern „die Existenz im Gegenüber und in Beziehung zu Gott" (Härle 1995 zit. in Schröder 2012, 222). Diese Zusage und die gleichzeitige Realisierung der Gottesebenbildlichkeit begründet die Möglichkeit der Selbstbestimmung und damit die Subjektwerdung des Menschen (Schröder 2012, 223).

> „Gott hat den Menschen nach seinem Bilde geschaffen; sein namentlich der Seele eingebildetes göttliches Moment gilt es im irdischem Leben freizulegen, mehr noch: in seiner ursprünglichen Qualität zurück zu gewinnen. Dieser Vorgang wird als sich ‚einbilden' beziehungsweise als sich ‚überbilden' in Gott bezeichnet. Bildung ist demnach ein Sich-in- Entsprechung- bringen- lassen zu *dem* Urbild des Menschseins, das Gott geschaffen hat. Dieses Verhältnis enthält einen Imperativ (Schröder 2012, 215 Hervorhebungen im Original): „Mensch, werde wesentlich […] d.h. erfülle und vollende dein innerstes [sc. von Gott eingestiftetes…] Wesen!" (Meister Eckehart zit. in Quint 1963, 48, zit. in Schröder 2012, 215).

In der Einschätzung Schröders stehen christlicher Glaube und Bildung, Vernunft und Wissenschaft keinesfalls im Widerspruch zueinander (Schröder 2015, 2). Schröder formuliert mit Blick auf die Subjektwerdung als Bildungsprozess die Maxime: „Trage dazu bei, dass die Personen, mit denen Du im Lehr-Lern-Prozessen zu tun hast, Subjekte werden!" (Schröder 2012, 241). Gleichzeit problematisiert er die Subjektwerdung von Menschen als nicht herstellbar (ebd.). Schröder formuliert wichtige Aspekte eines christlichen evangelischen Bildungsverständnisses (Schröder 2015, 3-4):

(1) „Bildung als Weg zur Förderung der Person“ (Schröder 2015, 3)[55].

Bildung befähigt Menschen dazu, sich als Subjekte zu verstehen. Dies beinhaltet auch die Möglichkeit, Verantwortung übernehmen zu können. Aus christlicher Sicht sind nach Schröder alle Menschen auf Bildung hin angelegt (ebd.). Lernprozesse „im Modus der Bildung“ geschehen immer „selbstbezüglich“ (Schröder, 2012, 214), indem Menschen das, was ihnen begegnet, auf seine Bedeutsamkeit für die eigene Lebensführung hin befragen (ebd.).

(2) „Bildung tendiert zu Chancengerechtigkeit“ (Schröder 2015, 3).

Grundzüge dieses Bildungsverständnisses sind Zutrauen, Ermutigung und die Eröffnung von Chancen für alle (ebd.).

(3) „Bildung drängt auf Freiheit“(Schröder 2015, 3).

Nach diesem Bildungsverständnis haben Menschen ein Recht darauf, sich zu verändern, oder wie *Dorothee Sölle* es formuliert, „das Recht, ein anderer zu werden“ (ebd.). Diese Art der Bildung solle Menschen befähigen, sich aus unangemessenen Zwängen zu befreien (ebd.). Nach Schröders Einschätzung zielt Bildung in diesem Sinne auf das Heraustreten aus fremdbestimmten Lebensentwürfen (Schröder 2012, 235). Bildung bleibe somit ein grundsätzlich lebenslanger Prozess.

(4) „Bildung gilt dem ganzen Menschen“ (Schröder 2015, 3).

Bildung aus christlicher Provenienz umfasse kognitive, handwerkliche, künstlerische, intellektuelle, ästhetische, ethische und andere Aspekte. Auch die verstehende Beschäftigung mit Religion zähle zu diesem Bildungsbegriff (ebd.). Diese Fülle von Bildungspotenzial könne Menschen lebensförderliche Ordnung und Konsistenz bieten, dadurch sollten Menschen zur Lebensführung befähigt werden (ebd.).

(5) „Bildung vollzieht sich in Beziehungen“ (Schröder 2015, 3).

„Beziehungen sind unerlässlich, denn erst im Spiegel des anderen erkennt der Mensch sich selbst“ (a.a.O., 3). Bildungsprozesse brauchen die Verankerung in Beziehungen, nicht nur wegen der Spiegelfunktion,

55 An dieser Stelle ist unscharfe Handhabung Schröders bei den Begrifflichkeiten von ‚Person‘ und ‚Subjekt‘ zu kritisieren, denn hier erscheint der Begriff Subjekt passender. Peter Biehl unterscheidet in der christlichen Anthropologie die Begriffe Person und Subjekt. Er formuliert, dass der Mensch das Personsein, das er „außerhalb seiner selbst gründe, bereits habe, während er Subjekt erst werden müsse“ (Biehl 2003, 41).

in der er sich selbst erkennen kann, sondern auch, weil Bildung auf andere bezogen ist (Schröder 2012, 228). Im Bildungsprozess nimmt der Mensch andere wahr und ist herausgefordert, Differenzen als legitim, unverzichtbar und fruchtbar anzuerkennen (ebd.). Zu den Differenzen, die ein besonderes Maß an Anerkennung benötigen, zählt Schröder Gender- und Religionsdifferenzen (ebd.).

(6) „Bildung enthält ein kritisches und ein hoffnungsstiftendes Moment"(Schröder 2015, 4).

Schröder bezieht sich auf Comenius, wenn er formuliert, dass Bildung auf die „Verbesserung der menschlichen Dinge" (a.a.O., 4) zielt, auf die eigene Person und auf die Welt um sie herum. Auf dem Hintergrund der christlichen Verheißung könne sowohl der reale „Mangel an verantwortlichem Denken und Handeln" (ebd.) als auch die Veränderbarkeit dieses Zustandes im Persönlichen wie im politischen Weltgeschehen erkannt werden. Bildung umfasse damit auch den Umgang mit menschlicher Unvollkommenheit (ebd.).

(7) „Bildung schließt Ausbildung ein" (Schröder 2015, 4).

Nach diesem Verständnis ist Bildung mehr als das Erringen von Wissensbeständen oder Kompetenzen, schließe diese aber mit ein (ebd.). Ausbildung soll Bildung befördern.

(8) „Bildung ist ein stets neu zu erarbeitender Begriff" (Schröder 2015, 4).

Schröder beschreibt Bildung als etwas Unabgeschlossenes, Unvollkommenes. Er versteht Bildung als stete Anregung und als etwas, das immer wieder neu entdeckt werden kann (ebd.). Bildung könne somit nicht in starre Regeln gegossen werden. (ebd. 4).

In diesem Bildungsverständnis zeigen sich große Übereinstimmungen mit den unter 3.5 formulierten Kriterien, die für diesen Beitrag als Indikatoren für Gender-Reflexivität gelten. Ebenso finden sich Übereinstimmungen mit den Theoriegrundlagen. Der achte Aspekt von Schröders Bildungsverständnis korrespondiert beispielsweise mit den Aussagen von *Heiko Kleve*, der die Position vertritt, dass Begriffe bewusst offen zu halten sind. Kleve fordert wie Schröder, immer wieder neu zu fragen und wahrzunehmen, ohne zu kategorisieren (vgl. Kapitel 3.1.5).

Auch wenn der Begriff der Gender-Reflexivität nicht fällt, finden sich viele Aussagen, die auf Gender-Reflexivität bezogen werden können. So wird beispielsweise von Bildsamkeit ausgegangen, mit anderem Worten vom Potential des Menschen, sich durch den Einfluss von Bildung zu verändern und (weiter) zu entwickeln (vgl. Kapitel 3.5.4 und 3.5.6). Schröder fordert Chancengleichheit für alle. Er verlangt, dass Bildung von der Orientierung am Subjekt ausgeht. Bildung solle nicht kritiklos angenommen werden, sondern dazu beitragen, Kritikfähigkeit zu entwickeln (vgl. Kapitel 3.5.7). Bildung stehe immer in Beziehungskontexten. Auf die Bedeutung positiver Begegnungserfahrung wird in Kapitel 8.1.1 zurück zu kommen sein.

4.1.3 Weitere Bildungsmodelle

Ein vielbeachteter Bildungsansatz wird von *Wolfgang Klafki* in den 1950er Jahren vorgelegt (zit. in Proske/Scholl 2016, 5/ Klafki 1975). Klafki bezieht sich auf die Unterrichtsgestaltung an Schulen und deren kritische Reflexionen. Laut Klafki sollen drei Grundfähigkeiten durch Bildung erreicht werden: Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Fähigkeit zu Solidarität (Klafki 2007, 52). Er sieht Pädagogik und Didaktik als zwei Spannungsfelder und zeigt „die Polarität von Individualität und Gemeinschaftlichkeit im Bildungsvorgang und die Dualität von materialen und formalen Bildungsprozessen“ auf (Klafki zit. in Rothgangel/Schelanger 2015, 1). Klafki grenzt sein Bildungsverständnis gegen zwei konkurrierende Bildungsbegriffe ab, die jeweils einseitig gewichtet sind (Klafki zit. in Proske/Scholl 2016, 4), denn materiale Bildungstheorien setzen den Schwerpunkt auf die ‚Objektseite‘ von Bildung und fragen vor allem danach, welche Wissensinhalte bildungswürdig seien (ebd., vgl. Klafki, 1975, 27). Formale Bildungstheorien fragten aus der Perspektive der Lehrenden, welche Handlungsweisen und Methoden Lernende sich aneignen sollten (vgl. Klafki, 1975, 32). Als Zusammenschau beider Bildungstheorien entwickelt Klafki die kategoriale Bildung:

> „Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit, kategorial‘ erschlossen hat und daß eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen, kategorialen‘ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen ist“ (Klafki, 1975, 44).

Lernende bilden sich nach Klafki als Subjekte durch Aneignung und Auseinandersetzung (in Rothgangel/Schelanger 2015). Allgemeinbildung bedeutet demnach ein

> „...geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit vorhersehbar- der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken" (Klafki 2007, 56).

Allgemeinbildung muss sich auf dreifache Weise entfalten: Erstens als „Bildung für alle" (Klafki 2007, 53), zweitens als „Bildung im Medium des Allgemeinen" (ebd.) und drittens als „Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten" (a.a.O., 54). Klafki spricht von „epochaltypischen Schlüsselproblemen" (ebd.), welche er wie folgt auflistet:

(1) Die Friedensfrage angesichts weltweiter Aufrüstung, soziologische und politische Ursachen von Friedensgefährdung sowie gruppen- und massenpsychologische Ursachen von Friedlosigkeit (Klafki 2007, 53).

(2) Die Umweltfrage, Zerstörung der Lebensgrundlagen und deren globale Auswirkungen (a.a.O., 58).

(3) Die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit zwischen sozialen Klassen und Schichten, zwischen Männern und Frauen, Menschen mit und ohne Behinderung, Menschen mit und ohne Arbeitsplatz, verschiedenen Kulturen und dem Macht- und Wohlstandsungleichgewicht weltweit (a.a.O., 59).

(4) Die Gefahren und Möglichkeiten neuer Technologien und deren Auswirkungen auf Kommunikation und Beziehungen (Kommunikationsmittel, Rationalisierung von Arbeitsplätzen) (ebd.).

(5) Die Ich-Du Beziehung, Liebe und Sexualität, das Geschlechterverhältnis, zwischenmenschliche Verantwortung und die Anerkennung anderer Menschen (a.a.O., 60).

Diese Aussagen Klafkis betreffen zunächst Bildung im Allgemeinen. Er fordert eine Orientierung an der Subjektivität von Lernenden und hinterfragt bestehende Machtstrukturen kritisch. Dadurch lässt sich Bildung nach Klafki als individuelles und gesellschaftliches Instrument der Reflexivität einordnen. Im Hinblick auf die Forschungsfrage nach Gender-Reflexivität ist diese Haltung durchaus relevant, denn die von Klafki genannten Themen sind auch Gender-Themen, die es zu reflektieren

gilt. Besonders die unter Punkt 3 und 5 genannten „epochalen Schlüsselprobleme“ beziehen sich auf das gesellschaftliche Miteinander, ein Hauptthema in der Sozialen Arbeit. Der emanzipatorische Ansatz Klafkis mit der Wissensvermittlung einerseits und der Annahme eines tiefen Bedürfnis, sich zu entwickeln andererseits, unterstützt die Ausbildung professioneller Qualitäten, die in sozialer Arbeit erwünscht sind: Sich in Bezug auf Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Person sicher zu sein oder zu werden und damit Kompetenzen zu erwerben im Umgang mit heterogenen Gruppierungen, labilen sozialen Konstrukten und Individuen.

Fritz Schütze spricht in Anknüpfung an *Winfried Marotzki* von „dem Unerwarteten in der Kreativitätsentwicklung des Bildungsprozesses“ (Schütze 2000, 63). Damit meint er, dass

> „Wandlungsprozesse [...] die schöpferischen inneren Veränderungen der Klienten [umfassen], die ihre Identität tiefgreifend umgestalten können und prinzipiell offene Überraschungsmomente beinhalten“ (Schütze 2000, 63).

Damit spricht Schütze genau wie Nohl et al. und Alheit/ Dausien von dem Verwandlungs- und Transformationspotential, das Bildung innewohne.

Der Pädagoge *Joachim König* beschreibt den Bildungsbegriff anhand eines Stufenmodells. Die erste Stufe in seinem Bildungsmodell umfasst den Erwerb von Wissen und die Möglichkeit, Erfahrung zu machen und die Welt kennenzulernen (König 2016, 8). Dazu gehört auch, die Gesellschaft und die eigene Umgebung zu verstehen (ebd.). Auf der zweiten Stufe sollen Kompetenzen auf dieser Basis aufgebaut und Wissen zur Anwendung gebracht werden (ebd.). Es sollen Fähigkeiten erworben und Selbstständigkeit im Erlernen von Lernen entwickelt werden (ebd.). Die dritte Stufe beschreibt König mit dem Begriff der „ethischen Haltung“ (ebd.), die entwickelt werden soll. Auf dieser Stufe können Menschen lernen, sich ein Urteil und eine Meinung zu bilden, damit sie in der vierten Stufe Einfluss nehmen und sich an der Gestaltung der Gesellschaft beteiligen können (ebd.). Dies hat durchaus eine politische Dimension und einen Aspekt von Subjektwerdung. König bezieht sich mit seinem Bildungsbegriff auf das Kinder- und Jugendhilfegesetz, in dem es heißt:

> „Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ (§11 KJHG im SGB VIII).

Im Weiteren werden die beschriebenen Bildungsmodelle auf das Erlernen von Gender-Reflexivität bezogen und diskutiert.

4.2 Was ist das Spezifische bei Bildung und Lernen von Gender-Reflexivität?

„Nicht nur Wissen, sondern auch Können ist Macht“
(Göhlich/Zirfas 2007, 187).

Die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit erkundet das Erlernen von Gender-Reflexivität. Was ist das Spezifische an diesem Vorgang? Nach dem Stufenmodell von König beginnt der Bildungsprozess mit Wissensvermittlung (König 2016, 8). Bezogen auf den Erwerb von Gender-Reflexivität würde dieser Prozess mit dem Erwerb von genderspezifischem Wissen beginnen, das im Kapitel 3.3 unter der Begriffsklärung von Gender-Reflexivität beispielhaft dargestellt ist. Auf dieser Stufe geht es darum, sich vielfältige Sachverhalte anzueignen und Phänomene wie z.B. geschlechtsspezifische Sozialisation oder den Prozess der Bildung der Berufsauswahlkriterien von Heranwachsenden kennenzulernen. Es geht darum, gesellschaftliche Zusammenhänge wahrnehmen zu können. Die zweite Stufe in dem Modell von König enthält den Gedanken der Wissensanwendung, in der dritten Stufe spricht er von der Entwicklung einer ethischen Orientierung und vom eigenständigen Urteilen, was mit den Kriterien von Gender-Reflexivität, wie im Kapitel 3.4 dargelegt, korrespondiert. Eigenständiges Urteilen bedarf der Reflexivität, denn es geht ja gerade nicht darum, Gelerntes mechanisch zu reproduzieren, sondern einen kritischen Blick zu üben, eigenständig und unter Umständen auch widerständig zu denken und zu handeln.

Ähnlich argumentiert *Claudia Borghetti*, deren inspirierende Forschung zum Erwerb interkultureller Kompetenz analog auf den Erwerb von

Gender-Reflexivität übertragen werden soll (Borghetti 2011, 148)[56]. Borghetti zeigt drei Phasen auf, die sie bei Lernenden im Erwerb der - in ihrem Fall interkulturellen - Kompetenz identifiziert (Borghetti 2011, 148).

(1) Die erste Phase des Lehr-Lernsetting beinhaltet die kognitive Stimulation der Studierenden durch eine didaktische Wissensvermittlung (Borghetti 2011, 148), die Studierenden erwerben im kognitiven Prozess Wissen. In dieser Phase wären Elemente wie die Analyse und Recherche von Informationen von Bedeutung, ebenso das Beobachten, Zuhören und Analysen von Texten (ebd. 154).

(2) Die zweite Phase ist die Phase der affektiven Prozesse (Borghetti 2011, 149), es kommen Emotionen wie zum Beispiel Empathie ins Spiel (a.a.O., 148-151.). Nach Borghetti können in dieser Phase durch das wachsende Vertrauen in einer Seminargruppe Werte erforscht und nonverbale Kommunikationsprozesse analysiert werden (a.a.O., 150; 154-155). Sie spricht von kritischer Selbstreflexion, zu der Studierende angeregt werden (ebd.).

(3) Darauf baut die dritte und wichtigste Phase auf, in der die Studierenden kulturelles und interkulturelles Selbst-Bewusstsein entwickeln (Borghetti 2011, 149-151). Didaktisch und pädagogisch wird auf diese Entwicklung hingearbeitet (ebd.). In dieser dritten Phase können nach Borghetti wichtige gesellschaftliche Phänomene diskutiert werden, weil das Urteilsvermögen der Studierenden gewachsen sei (a.a.O., 155-156). Borghetti spricht in dieser Phase von Metakognition und misst dieser weit mehr Bedeutung und Gewicht zu als den beiden anderen Phasen (a.a.O., 151).

Der Transfer von Borghettis Modell auf das Entwickeln von Gender-Reflexivität bedeutet, dass Studierende zunächst genderspezifische Fakten erlernen, um dann ihre Reflexionsfähigkeit bezüglich Gender-Fragen zu steigern. Diese Reflexionsfähigkeit kann nach Borghetti durch emotionales Berührt-Werden entstehen. Übereinstimmend fordern Borghetti und König bei den Lernenden die Entwicklung einer reflexiven Haltung über die reine Aufnahme der Wissensvermittlung hinaus.

56 Vgl. Begründung der Parallele Erwerb von interkultureller Kompetenz und Gender-Reflexivität im Kapitel 3.1.5 in der Fußnote 23.

Für *Hannah Engelmann* stellt Bildung nicht nur die Vermittlung von Faktenwissen, sondern auch die Möglichkeit zu Reflexion dar (Engelmann 2019, 72). Es können „Erfahrungen neu betrachtet und eingeordnet, Handlungsspielräume erweitert und neue Bezüge zum Selbst, den anderen und der Welt erarbeitet werden, die über das Bestehende hinausweisen" (ebd.). In ihrer kritischen Bildungsarbeit zu Gender und Diversity nennt sie als Ziel, dass Wirkweisen rigider Geschlechternormen wahrgenommen werden können (a.a.O., 135). Dies erfordere die Anerkennung der jeweiligen Gewordenheit (a.a.O., 132). Mit der Anerkennung und Wertschätzung ist sie den Gedanken von Borghetti nahe, die emotionales Anrühren als ein wichtiges Element von Bildungsarbeit sieht. Engelmann bezieht sich neben anderen Theoretiker*innen auf das Bildungsverständnis des Konstruktivismus' und den Ansatz von Klaus Holzkamp, worauf im Weiteren zurück zukommen ist.

4.3 Ausgewählte Bildungs- und Lernansätze

> Bei der Begegnung mit Lernenden geht es um eine radikale Haltung
> (nach Freire 1984, 36-37)

Zwei bildungstheoretische Ansätze werden hier besonders hervorgehoben, da diese für den angestrebten Kompetenzerwerb von Gender-Reflexivität hilfreich sind. Der pädagogische Ansatz von *Paulo Freire* und der der kritischen Psychologie von *Klaus Holzkamp* werden wegen ihrer emanzipatorischen Zielsetzung gewählt, die analog bei der Entwicklung von Gender-Reflexivität eingesetzt werden soll. Beide Bildungsansätze teilen die gemeinsame Intention, das Subjekt zu befähigen, die eigene Identität zu entwickeln und sehen die Verantwortung für diesen Prozess bei den Lernenden. Dies ist ausschlaggebend für diese Auswahl. Dass Freire seine pädagogischen Ideen auf dem Hintergrund der Befreiungstheologie entwickelt, spielt ebenso eine Rolle. Der Rahmen einer kirchlichen Hochschule mit dem Ansatz des christlichen Bildungsverständnisses, wie im Kapitel 4.1.2 ausgeführt, begründet diese Auswahl, da in den beiden folgenden Ansätzen gerade die Subjektförderung in der jeweiligen Einzigartigkeit gefordert wird. Obwohl Freire und Holzkamp aus einem anderen gesellschaftspolitischen Zusammenhang kommen als Bernd Schröder und Peter Biehl als Autoren des christlichen

Bildungsverständnisses, zeigt sich durchaus eine Übereinstimmung in dem hinter den Konzepten stehenden Menschenbild.

4.3.1 Bildungsansatz von Paulo Freire

Von *Paulo Freire* wurde in den 1970er Jahren in Brasilien ein beispielhafter pädagogischer Ansatz entwickelt, der Menschen in ihrer Autonomie, Selbstwirksamkeit und Würde bestärken will. Freire postuliert, dass Bildung als Erkenntnisgewinn immer von der Praxis, sprich der konkreten Lebenssituation der Menschen ausgehen muss (Arbeitskreis Pädagogik Paulo Freire 1991, 9).

> „In einer problemformulierenden Bildung entwickeln die Menschen die Kraft, kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren, mit der und in der sie sich selbst vorfinden. Sie lernen die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozess sehen, in der Umwandlung" (Freire 1984, 67).

Durch diesen Ansatz sollen die Beteiligten „Geschichte gemeinsam gestalten" (Arbeitskreis Pädagogik Paulo Freire 1991, 7). Dies verlange auch, dass die Rollen von Lehrenden und Lernenden ebenso wie die Lehrinhalte und Lehrformen neu bestimmt würden (ebd.). Wichtig sind die Reflexivität der Lehrenden und deren unterstützende Funktion. Freire verortet sich sowohl in der Pädagogik als auch in der Theologie, auch wenn er Kritik an kirchlichen Strukturen formuliert. *Kira Funke* beschreibt Freire als jemanden, der sich vom Schmerz und der Not der in Armut lebenden Menschen anrühren lässt. Sie schildert ihn als einen Mann, der sich auf den Marxismus, auf den Ansatz der Psychoanalyse, mehr aber noch auf das Christentum beruft (Funke 2010, 72). In Freires Werk der späteren Jahre würden auch Bezüge zum Konstruktivismus und Feminismus sichtbar (a.a.O., 144f., 288). Freire sage von sich, er bemühe sich, Christ zu werden, er sei noch kein Christ (Freire 1981, 48 in Funke 2010, 72). Funke schildert Freire als Kritiker der Kirche, da

> „...sie sich aus seiner Sicht nicht an dem Bestreben, Herrschaftsverhältnisse [...] zu verändern, beteiligte, sondern [...] die Menschen auf der Basis der Gottesfürchtigkeit dazu aufforderte, ihre Situation als gottgewolltes Schicksal zu akzeptieren" (Funke 2010, 73).

Entgegen einem solchen Verständnis von Kirche wolle Freire eine prophetische Kirche, die sich im Sinne der Befreiungstheologie auf die Seite von Menschen in Armut, Analphabetismus und Ausbeutung stelle (Funke 2010, 73). Freire scheue sich nicht, Lernen und Lehren einen Akt

der Liebe zu nennen (a.a.O., 157). Funke schildert weiter, dass Freire seine Vorstellung von Lernen und Lehren mit Begriffen wie Liebe, Lebensfreude, Intuition, Respekt Sensibilität, Authentizität, Ästhetik und ethisch korrektem Verhalten zu umschreiben versuche (ebd.)[57].

Jutta Oertel und Margit Ostertag beziehen sich auf Freire, wenn sie formulieren, dass „Lernen [...] in diesem Verständnis ein aktiver Prozess [ist], der Selbstbestimmung der Lernenden zugleich voraussetzt und anstrebt" (Oertel/Ostertag 2011, 49). Freire unterscheide in seinen Texten zwischen zwei Grundprinzipien beim Lernen: dem despositären und dem bewusstmachenden Ansatz (ebd.). Den despositären Ansatz nenne Freire des Öfteren auch das „Bankiers-Konzept" (Freire 1984, 57), wonach Lernen als Aufnahme eines fremden, für das eigene Leben nicht relevanten Wissens verstanden würde. Für diese „Domestizierung" (a.a.O., 16) verwende er die Metapher des „Fütterungsvorgangs"(ebd.) und spricht von der „Unterwerfung der Lernenden"(ebd.). Hier begegnen sich Lehrende und Lernende in

> „...Wissen und Nichtwissen, [...] Macht und Ohnmacht. Und nun wird der Zögling gefüttert, angefüllt mit Wörtern, Vorstellungen, Urteilen und Vorurteilen des [Lehrenden]. [...] Je bereitwilliger er verschlingt, was ihm vorgeworfen wird, desto erfolgreicher erscheint der Bildungsvorgang. Je mehr er sich der Auffüllung entzieht, weil das Futter ihm nicht schmeckt, desto ‚ungebildeter' bleibt er" (Freire 1984, 13-14).

Als Alternative zum ‚Bankiers-Konzept' beschreibt Freire das Ansetzen an der Lebenssituation der Lernenden und die *Aufhebung der tradierten Rollenverteilung* von Lehrenden und Lernenden (Freire 1984, 13-14). Die konkrete Wirklichkeit der Lernenden werde zum Lernstoff, anstelle des ‚Fütterungsvorgangs' träte dialogisches Lernen mit dem Ziel, diese Lebenswirklichkeit wahrzunehmen, zu reflektieren und zu verändern (a.a.O., 15). So könnten Lernende und Lehrende wechselseitig voneinander lernen.

57 Um seine Programme verwirklichen zu können, erhält Freire Unterstützung von Bischof Helder Camara (Staub-Bernasconi 2007, 327). Seine Alphabetisierungsprogramme sind erfolgreich, was nicht von allen Seiten gerne gesehen wird; Freire wird verhaftet, das Erscheinen seines Buches „Pädagogik der Unterdrückten" (1984) verboten (ebd.).

Auch in aktuellen Lehr- und Bildungssystemen findet sich nach Oertel und Ostertag eine Struktur, die dem von Freire beschriebenen ‚Fütterungsprinzip', nahe kommt (Oertel/Ostertag 2011, 46). Die beiden Autorinnen beobachten, dass Lernende häufig Klausurstoff kurzfristig in sich aufnehmen, um diesen dann in Prüfungen mehr oder weniger erfolgreich wieder von sich zu geben, ohne dass Lernen im Sinne von Reflexion und Kompetenzerweiterung stattfindet (ebd.). Dieses Beispiel zeigt, dass Freires Pädagogik heute durchaus als aktuell gelten kann. Nach Funke hat der pädagogische Ansatz Freires immer noch gewinn- und sinnstiftende Aktualität, denn er will kritisches Bewusstsein fördern, das Menschen ermögliche, „die eigenen Lebensumstände hinterfragend zu betrachten und in diese verändernd einzugreifen" (Funke 2010, 18-19). Freire fordere Menschen auf, sich zu engagieren,

> „Partei zu ergreifen und sich selbst als Subjekte ihrer eignen Geschichte zu verstehen – die auch die Geschichte der Anderen mit zu denken und mit zu berücksichtigen suchen, ohne dabei die Vorläufigkeit, Unabgeschlossenheit und letztlich Konstruiertheit des Denkens und Handeln [...] aus dem Blick zu verlieren" (Funke 2010, 292.).

Nach Funke sollte der Ansatz von Paulo Freire in den jeweiligen Kontexten neu erfunden und in die weitere Forschung, Theoriebildung und Praxis eingebunden und weiter entwickelt werden (Funke 2010, 293).

Im folgenden Abschnitt werden Überlegungen der kritischen Psychologie zum Lernen vorgestellt und diskutiert.

4.3.2 Lerntheorie nach Klaus Holzkamp

> „Es lässt sich zeigen, dass auf einem höheren Maß von Selbstbestimmung die auf eigenen Begründungsmustern beruhenden Lernformen zu besseren Lernleistungen führen und das Gelernte dauerhafter gespeichert wird." (Holzkamp 1993, 201)

Klaus Holzkamp, der als Begründer der kritischen Psychologie gilt, problematisiert die „Verquickung von Lernen und Beschulung, Zwang, Reglementierung, Vereinnahmung [...] und Fremdbestimmung" (Holzkamp 1995, 12). Diese Form des Lernens kann die „Voraussetzung des Erkennens und die Realisierung eigener Lebensinteressen" (a.a.O., 13) nicht erfassen und kommt damit Enteignung und Fremdbestimmung

gleich (ebd.). Hierauf reagieren Lernende mit Widerstand, Abwehr und Protest (ebd.). Holzkamp wendet sich dagegen, dass Lernende lediglich als Objekte in Erscheinung treten und kritisiert defensive Lernansätze (a.a.O., 14). Er plädiert für einen Perspektivenwechsel, der Lernende als Subjekte in den Blick nimmt und so „expansives Lernen ermöglicht" (ebd.; Holzkamp zit. in Faulstich 2013, 83). Die Lerntheorien sollen „vom Standpunkt des Lernsubjektes und seiner genuinen Lebensinteressen" (Holzkamp 1995, 15) her interpretiert werden. Damit betont Holzkamp die vom Individuum hergestellte Lernbegründung als Bedeutungszusammenhang zwischen „den eigenen Lebensbedingungen und den gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten" (Faulstich 2013, 79).

Holzkamp fordert, Wissenschaft und Lehre in eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und politischen Bedingungen zu bringen und den bislang „ausgeklammerten Standpunkt" (Holzkamp 1995, 14) von Lernenden zum Ausgangspunkt der eigenen Analyse zu machen (ebd.). *Peter Faulstich* beschreibt den Ansatz von Holzkamp daher als „Perspektivenwechsel der wissenschaftstheoretischen Position, da Lernen nicht als von außen bedingt erfolge, sondern als vom Subjekt begründet" (Faulstich 2013, 79). Erst durch „die vom Individuum selbst hergestellten Bedeutungszusammenhänge" (ebd.) könne der Lernprozess erfolgen (ebd.). Nach Holzkamp ergeben sich hieraus unüberschreitbare Grenzen der Instruktion oder gar Manipulation (Holzkamp 1995, 80).

Die Annahme, Lehren würde automatisch Lernen bei den Lernenden bewirken, nennt Holzkamp den „Lehr-Lern-Kurzschluss" (Holzkamp 1995, 391/ Faulstich 2013, 5, 85). Den Ablauf von Lernprozessen beschreibt er im Theoriemodell des „lernenden Weltaufschlusses" (Faulstich 2013, 83). Ausgehend von einer „Diskrepanzerfahrung zwischen Intentionalität und Kompetenz" (a.a.O., 82), also im Auseinanderklaffen von Wollen und Können, bewältige der Mensch lernend seine Herausforderung. Dies kann intentional oder inzidentell, also gezielt oder absichtslos und beiläufig sein (Holzkamp 1995, 324f./ Faulstich 2013, 83). Lernende brauchen immer einen Anlass und einen Grund zum Lernen. Auch defensives und expansives Lernen wird in dem Modell unterschieden (Holzkamp 1995, 187/ Faulstich 2013, 83).

Wenn Menschen aus eigenem Impuls heraus ein Problem lösen wollen, nennt Holzkamp dies expansives Lernen (Holzkamp zit. in Faulstich 2013, 83). Wenn eine Aufgabe an einen Menschen herangetragen wird und dieser das Lösen dieser Aufgabe ablehnt, sich schlussendlich aber doch dem Zwang beugt, spricht Holzkamp vom defensiven Lernen (a.a.O., 83f.). Expansives und defensives Lernen sind nach Holzkamp keine Pole, „sondern Grade des Umgangs mit Lernproblematiken" (a.a.O., 84). Das Lernergebnis nennt Holzkamp „Weltverfügung" bzw. „Weltzugriff" (Holzkamp 1995, 23). Lernende können Autonomiezuwachs und Handlungsmöglichkeiten als Gewinn erleben.

Solche Prinzipien von ‚Weltverfügung' können an Hochschulen realisiert werden und finden sich beispielsweise in Projektarbeit und Aufgaben, die als Gruppe bewältigt werden sollen, in kreativen Kunstprojekten und Kooperationen, in selbst gestalteten Filmsequenzen zu Themen, in Interviewtätigkeiten und der Gestaltung von Materialien zur Öffentlichkeitsarbeit und anderen noch zu erfindenden Aktionen.

4.4 Pädagogischer Konstruktivismus

„Der Erwerb von Anwendungswissen erfordert aktives, selbst gesteuertes, konstruktives Lernen" (Mandl/Kopp 2006, 117).

Im pädagogischen Diskurs lassen sich viele unterschiedliche pädagogische Strömungen festmachen, das Spektrum reicht über die klassischen Lerntheorien wie beispielsweise dem Behaviorismus, der Reformpädagogik und anderen bis hin zum Ansatz der konstruktivistischen Pädagogik (Göhlich/Zirfas 2007, 24). Hauptvertreter des Konstruktivismus sind die Neurobiologen *Humberto Maturana und Francisco Varela,* der Physiker *Heinz von Foerster* und der Psychologe *Ernst von Glasersfeld* (Göhlich/Zirfas 2007, 25). Im Konstruktivismus wird davon ausgegangen, dass Wissen nicht passiv aufgenommen wird, „weder durch Sinnesorgane noch durch Kommunikation, es wird vielmehr aktiv durch das denkende Subjekt aufgebaut" (Faulstich 2013, 51). Kognitive Leistungen werden im Gehirn aus Sinneswahrnehmungen konstruiert, objektive Erkenntnis ist tatsächlich nicht möglich (Göhlich/Zirfas 2007, 24).

Werner Stangl erklärt hierzu den Begriff ‚selbstreferenziell', der besagt, dass eigene Zustände vom Individuum intern gesteuert werden (Stangl 2019). Lernen ist somit ein „Prozess, bei dem sich das Wissen nicht angeeignet, sondern vom Individuum selbst konstruiert wird" (ebd.).

Im Konstruktivismus wird davon ausgegangen, dass lebende Systeme sich selbst organisieren und strukturell geschlossen sind. Dies wird nach Werner Stangl ‚Autopoiese' genannt (Stangl 2019). Der Konstruktivismus kritisiert ebenso wie Freire und Holzkamp das Lernprinzip der ‚Fütterung' und geht von einem anderen pädagogischen Ansatz und Menschenbild aus:

> „Der Konstruktivismus bestätigt die Subjektorientierung der Bildungsarbeit. Erwachsene lassen sich (in der Regel) nicht belehren oder aufklären. […] Erwachsene haben ihren ‚eigenen Kopf', machen sich ihre ‚eigenen Gedanken' sie denken eigensinnig und eigenwillig. […] Auch Lernen ist ein selbstreferenzieller ‚rückbezüglicher' Prozess: Erfahrungen bauen auf früheren Erfahrungen auf, Wissen entsteht aus vorhandenem Wissen. Lernen erfolgt nach gelernten und ‚bewährten' Mustern. Lernen im Erwachsenenalter ist grundsätzlich ‚Anschlusslernen'. Gelernt wird nicht, was einem ‚gesagt' wird, sondern was als relevant, bedeutsam, integrierbar erlebt wird (Siebert 2012, 30).

Somit wird deutlich, dass Lehrende den Lernerfolg nicht produzieren können. Übertragen auf den Auftrag von Hochschulen, Wissen und Erkenntnis zu vermitteln, bedeutet dies eine gewisse Paradoxie: So können Aussagen wie ‚Ich will, dass du lernst' oder ‚Ich will, dass du eigenständig denkst', bei Studierenden keine Reflexivität bewirken, wenn die Lehrinhalte nicht an ihre bisherige Erfahrungen anknüpfen.

Rolf Arnold schreibt, es sei eine Illusion zu glauben, dass Menschen tatsächlich das lernen, was gelehrt wird, denn was gelehrt wird, ist zunächst selbstreferenziell in den Erfahrungen der Lehrenden verankert (Arnold 2007, 79). Das tatsächlich erfolgte Lernen aber ist in den jeweils einzigartigen Lebenswelten und Interpretationen der Lernenden verwurzelt (ebd.). Wenn Erwachsene zwar lernfähig, aber zugleich „unbelehrbar sind" (ebd.), ist Lehre trotzdem weder überflüssig noch wirkungslos, sondern soll zum Selbstlernen, auch zum Widerspruch, zum Querdenken und Probedenken anregen (ebd.). Dadurch ist Lehre nicht

mehr Belehrung, sondern wird zur „Lernanregung“ (ebd.). Lernende haben in der Regel andere Relevanzkriterien als Lehrkräfte oder Fachkräfte, daher werden neue Einstellungen, Verhaltensweisen und Wissensbestände nur von den Lernenden in Erwägung gezogen, wenn sie ihnen relevant erscheinen (ebd.). Der konstruktivistische Ansatz orientiert sich an den Lernenden, die somit Subjekte sind und nicht zu Objekten gemacht werden.

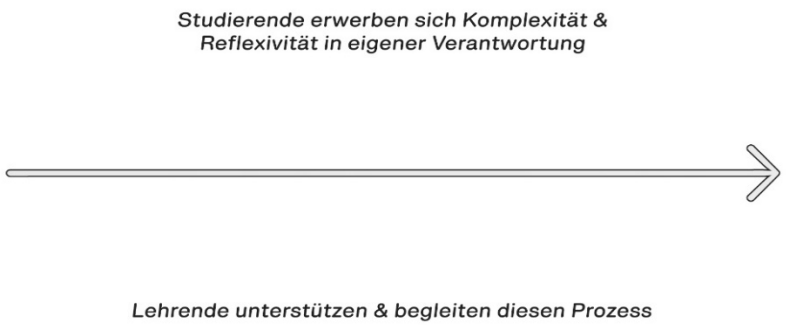


Abbildung 13. Verantwortung für den Lerngewinn aus konstruktivistischer Sicht (eigene Darstellung) [58]

Nach *Heinz Mandl und Brigitta Kopp* sollen Lernprozesse eine Balance zwischen *Instruktion und Konstruktion* finden (Mandl/Kopp 2006, 119). In dieser Balance gibt die Leitung reaktiv oder auch aktiv *Instruktionen* und wirkt vermittelnd im Sinne von ‚anregen‘, ‚unterstützen‘ und ‚beraten‘, ‚anleiten‘ und ‚anbieten‘ sowie ‚erklären‘ (ebd.). Der Part, in dem Lernende vorrangig aktiv und zeitweise rezeptiv lernen, wird nach Mandl und Kopp ‚*Konstruktion*‘ (ebd.) genannt:

58 Dieses Schaubild ist ein wichtiger Baustein in einem weiter unten dargestellten, komplexen Schaubild unter 8.7, das Zusammenhänge visuell erörtern soll.

Instruktion durch die Lehrkraft	**Konstruktion durch die Studierenden**
Vermitteln im Sinne von anregen, unterstützen, beraten, anleiten, anbieten und erklären	Lernen als **aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer, sozialer und emotionaler Prozess**
Situativer Wechsel zwischen **aktiver und reaktiver** Position der Lehrkraft	Wechsel zwischen vorrangig **aktiver** und zeitweise **rezeptiver** Position von Lernenden

Abbildung 14. Balance zwischen Instruktion und Konstruktion in Lern- und Bildungsprozessen (eigene Darstellung in Anlehnung an Mandl/Kopp 2006, 117f).

Mandl und Kopp nennen sechs wichtige Prinzipien für das Lehr-Lernsetting:

- Lernende selbst sollen der zentrale Bezugspunkt für die Didaktik von Lehrenden sein, die gezielte Gestaltung der Lernumgebung soll Lernende unterstützen,
- vielfältiger und unterschiedlicher Methodeneinsatz,
- Austausch nicht nur mit den Lernenden, sondern auch mit anderen Lehrenden,
- Aktives Mitgestalten von Rahmenbedingungen wie Curriculum, Zeitvorgaben oder Prüfungen
- Selbstreflexion des eigenen Handelns als wesentlicher Aspekt von Qualität der Lehre.
- Nutzung von Erfahrungen und Theorien sowie das Herstellen eines Theorie-Praxis Transfers (vgl. Mandl/Kopp 2006, 117).

Diese Prinzipien fordern nach *Walter Edelmann* Verantwortung und aktive Selbststeuerung des Lerngeschehens von Lernenden (Edelmann 2000, 287). Die Voraussetzungen hierfür sind spezifische Kompetenzen auf der Seite der Lernenden, wie beispielsweise das Formulieren-Können von Fragen oder die Anwendung geeigneter Lernstrategien (ebd.).

Der konstruktivistische Ansatz plädiert aufgrund der genannten Erkenntnissen für einen Wandel der Lernkultur hin zu einer *‚Ermöglichungsdidaktik‘*, in der sich Lernende die Lerninhalte in Selbststeuerung erschließen (Arnold 2007, 114). Lehrende unterstützen, beraten und begleiten diese Prozesse, indem sie den Lernenden offene Diskussionen und unterschiedlichste Erfahrungen ermöglichen (ebd.). Angesichts der „eskalierenden Veralterungsrate“ (Strittmatter-Haubold 2003, 238) von Wissen wird *Veronika Strittmatter-Haubold* zufolge die Kultur des Auswendiglernens auf Prüfungen und die dazugehörende Didaktik der Belehrung an Bedeutung verlieren (ebd.). Das Ziel konstruktivistischer Ansätze ist es somit, Menschen eigene Lernwege zu ermöglichen und sie bei dem Erwerb von Urteilsfähigkeit und Handlungsoptionen zu begleiten.

Nach *Horst Siebert* ist bei konstruktivistischen Modellen die Gestaltung der Lernumgebung bedeutsam. Der äußere Rahmen soll geeignet sein, Lernprozesse zu unterstützen, auszulösen und diese voran zu bringen (Siebert 2012, 251). Die Gestaltung der Lernsituation soll problemorientiert und möglichst nah an der Lebenswelt der Lernenden sein. Lehre versteht sich als „Perturbation“ (ebd.), als eine Art ‚Störung‘, die Lernaktivitäten wie zum Beispiel Widerspruch, Zustimmung, Assoziationen, Staunen oder Neugier auslöst (ebd.). Perturbation als positive Verstörung kann als Lernimpuls förderlich sein, um scheinbare Gegebenheiten kritisch zu hinterfragen (ebd.). So verstanden ist Lernen immer mit der Zumutung des Neuen und des Unvertrauten verbunden, wobei sich allerdings die Frage stellt, wie viel Verunsicherung Lernende aushalten. Entsteht in der Lehre ausreichend positive ‚Perturbation‘ und ‚Verstörung‘ wie im Kapitel 3.1.5 beschrieben, damit Menschen sich entwickeln können? Oder ist dies zu verstörend, zu ängstigend? Das Ausmaß an ‚Verstörung‘ muss dosiert sein, um zu einer positiven Veränderung führen zu können, benötigt Lernen einen Rahmen von ausreichender Kontinuität und Stabilität (ebd.)[59].

59 Bemerkenswerterweise widmet sich Siebert möglichen Geschlechterdifferenzen des Lehr- Lernsettings, bleibt hier aber in binärem Interpretieren verhaftet. Beispielsweise nennt er in seiner Zielgruppenanalyse die sogenannte ‚Frauensprache‘ (Trömel-Plötz 1984), die er für Lernprozesse in Gruppen für relevant hält (Siebert 2012, 224). Senta Trömel-Plötz war eine der ersten Autor*innen, die den Umgang mit Sprache als problematisch kritisiert und geschlechtergerechte Sprache eingefordert hat (Trömel-Plötz 1984).

Siebert fordert mit Blick auf die äußeren Rahmenbedingungen für die Gestaltung eines Lehr-Lernsettings nach dem konstruktivistischen Ansatz

> „sozialökonomische Räume, in denen Neugier geweckt wird, in denen scheinbar Selbstverständliches in Frage gestellt wird, in denen keine Antworten gegeben werden, bevor relevante Fragen geklärt wurden, in denen die üblichen Beobachtungsstandpunkte probeweise verlassen werden konnten, in denen Suchbewegungen zugelassen sind, in denen man sich noch wundern kann, in denen nicht nur linear, sondern auch quer gedacht wird" (Siebert 2012, 70).

Konstruktivismus kann ein möglicher und unter passenden Umständen ein hilfreicher Pfad von Erkenntnis, Entwicklung und Wissenserweiterung sein. Aber selbst wenn Geschlecht als soziale Konstruktion erkannt wird, ist es illusorisch zu glauben, dass dies für ein Heraustreten aus dieser Perspektive ausreiche, da die „enttarnten Konstruktionen nach wie vor ‚im Fleisch sitzen' weil sie sich dort materialisiert haben" (Maurer/May 2011, 485). Gerade sehr frühe Prägungen sind dem Menschen selbst meist sprachlich nicht zugänglich. So erfassen Menschen beispielsweise kognitiv Strukturen und Zusammenhänge und kritisieren diese, handeln aber unbewusst immer noch innerhalb dieser alten Strukturen. Diese Kritik am Konstruktivismus gerade im Hinblick auf das komplexe und anspruchsvolle Gender-Thema bedeutet nicht die Verwerfung desselben. Lediglich sollte die Möglichkeit mitbedacht werden, wie tief verankert derartige Prägungen sein können. Für das Lehr-Lernsetting kann dies bedeuten, dass sehr viel Geduld, ein langer Atem und entsprechend Zeit für Veränderungen von Nöten ist, ebenso wie eine Haltung der Demut, da Gender-Reflexivität eben nicht ohne weiteres herstellbar und machbar ist.

4.5 Neurobiologische Aspekte von Bildung und Lernen

> „Man kann einen Menschen nichts lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken"(Galileo Galilei zit. in Stangl 2019).

Zentrale Aussagen des Konstruktivismus werden durch die moderne Hirnforschung bestätigt. So zeigt Gerald Hüther auf, dass diejenigen Hirnareale und synaptischen Verknüpfungen verkümmern, die nicht genutzt und somit zu wenig trainiert werden (Hüther 2016, 34). Im Verlauf der Evolution und Menschheitsgeschichte konnten Menschen, die

im Gegensatz zu vielen anderen Lebewesen ein nicht genetisch festgelegtes Gehirn haben, durch stete Nutzung und Anforderung die Verschaltungen im Gehirn verbessern und weiterentwickeln (a.a.O., 36f.). Hüther spricht von „zeitlebens programmierbaren Konstruktionen" (a.a.O., 37). Bei großen Erregungszuständen wie Angst oder Stress werden spezifische Bereiche im Gehirn aktiviert (Hüther 1998, 35f.). Dies führt zu Ausschüttung von Stresshormonen, die auf den gesamten Organismus wirken. So stellt sich der menschliche Organismus bei hoher Stressbelastung auf Flucht oder Kampf ein; wenn dies keine Optionen sind, reagiert der Mensch mit Erstarrung (a.a.O., 27-31). Dies kann zum Zustand von ‚learned helplessness', der erlernten Hilflosigkeit führen (a.a.O., 39/ Seligman 1979). Um nicht in Erstarrung, Desorientierung oder Hilflosigkeit zu geraten, brauchen Menschen vor allem positive emotionale Konnotation (Hüther 1998, 92). Alles, was sie als emotional bedeutsam erleben, erlernen sie vorrangig, denn Menschen lernen am ehesten durch Dinge, die sie anrühren und die für sie im Alltag relevant sind (ebd., Kapitel 3.1.6).

Nach Aussagen des Hirnforschers Hüther brauchen Menschen eine gewisse Verunsicherung, um sich entwickeln zu können (Hüther 1998, 29). Diese Verunsicherung darf aber nicht in die ‚Panikzone' führen, die im Kapitel 3.1.5 besprochen wurde, da dies Lernen und Entwicklung verhindert und Desorientierung fördern kann. Hier findet sich meines Erachtens eine Parallele zur oben genannten Perturbation.

Die jeweilige Persönlichkeit der Lehrenden und Lernenden wird nach Erkenntnis des Hirnforscher *Gerhard Roth* maßgeblich durch das limbische System geprägt (Roth 2011, 42). Dieses ist der

> „Entstehungsort von Affekten, Gefühlen, Motiven, Handlungszielen, Gewissen, Empathie, Moral und Ethik und damit diejenige Instanz, die unser individuell-egoistisches ebenso wie unser soziales Handeln bestimmt" (Roth 2011, 42).

Es bestehen komplexe Wechselwirkungen des limbischen Systems mit konkretem Handeln, die unter anderem Auswirkungen auf die nonverbale Kommunikation haben (Siebert 2012, 144). Somit ist menschliches Handeln durchaus nicht nur kognitiv gesteuert.

Diese Aussagen der Hirnforschung setzen ein großes Fragezeichen hinter die Vorstellung von unabhängigen und intellektuell freien Entscheidungen und Entwicklungsmöglichkeiten von Lernenden und lenken den Blick auf die Notwendigkeit und Bedeutung von Emotionalität bei Lernvorgängen.

Im Hinblick auf das Erreichen einer genderreflexiven Haltung bei Studierenden sollte daher in der Didaktik eine angemessen dosierte Verunsicherung kombiniert mit möglichst positiv besetzter Emotionalität angestrebt werden, damit Lernende sich überhaupt auf die Thematik einlassen können.

4.6 Zum sog. ‚Lernwiderstand'

Unter der Prämisse des Lehrens als Wissensvermittlung wird nach *Peter Faulstich* Nicht-Lernen häufig als Widerständigkeit, Desinteresse, Faulheit oder Widerborstigkeit der Lernenden gedeutet (Faulstich 2013, 133). Diese Widerstände erscheinen dann als „Störgrößen im Instruktionsprozess" (ebd.), die es zu bekämpfen gilt. In der Vorstellung von Herstellbarkeit eines Lernerfolgs wird dann nach Möglichkeiten gesucht, diese „Lernwiderstände zu verhindern, zu umgehen oder zu beseitigen" (ebd.). Lernwiderstände bleiben nur für die Lernenden selbst bearbeitbar, da sie nach dem von *Klaus Holzkamp* kritisierten Lehr-Lern-Kurzschluss eben nicht technisch-instrumentell auflösbar sind, (a.a.O., 134). Die Gründe, nicht zu lernen, sind „eng mit biografischen Erfahrungen" (ebd.), Erwartungen und Interessen verbunden. Lernende können Lernanforderungen auch bei günstigen Rahmenbedingungen als Überforderung, Zwang, Fremdbestimmung oder Angstauslöser erleben (a.a.O., 135). Beim Auftreten von Lernwiderständen ist das Nachdenken über das eigene Lernen von Studierenden selbst gefordert (a.a.O., 140). Häufig finden Lernende in den angebotenen Inhalten für ihre Lebenswirklichkeit keine Bedeutung oder Sinnhaftigkeit (a.a.O., 137). Hierbei kann die Lehrkraft nur Unterstützung und Begleitung anbieten.

Widerstand ist häufig ein Hinweis auf fehlende intrinsische Motivation wie beispielsweise Sinnhaftigkeit, Herausforderung, Interesse oder einfach Freude.

> „Intrinsisch motivierte Tätigkeiten werden – im Gegensatz zu extrinsischen Motiven – um ihrer selbst Willen durchgeführt und nicht, um eine Belohnung zu erlangen oder eine Bestrafung zu vermeiden“ (Höhne 2017).

Intrinsische Motivation ist somit förderlich für den Lernerfolg. Aber auch extrinsische Motivation, also ein äußerer Beweggrund, kann den Lerngewinn unterstützen. So könnten Lernende jemandem zuliebe etwas tun oder etwas tun, was in der Gruppe gut angesehen ist.

Gerade eine *Verpflichtung* zur Teilnahme an Seminaren führt nicht selten zu *Widerstand* und Unmut. Die besondere Herausforderung für die Seminarleitung liegt dann im konstruktiven Umgang mit der Ablehnung der Teilnehmenden, denn hinter dem Widerstand stehen häufig Bedenken, Befürchtungen und Ängste, insbesondere die Angst vor Veränderung von Vertrautem und Bekanntem (Moritzen 2013, 42). Durch genaues Fragen und ernsthaftes Zuhören der Seminarleitung können diese Ängste oft gemindert werden (ebd.).

Bei der Vorgabe der verpflichtenden Teilnahme an Seminaren ist das Phänomen der *Regression* zu berücksichtigen, welches beobachtet werden kann, wenn erwachsene Menschen wieder die Schüler*innenrolle einnehmen (Moritzen 2013, 42). Dies ist in unterschiedlichsten Kontexten wahrnehmbar und hat Einfluss auf die Dynamik des Seminarverlaufs. Bei verpflichtenden Seminaren ist dies ein naheliegender Faktor, mit dem die Seminarleitung rechnen sollte (ebd.).

Diese Überlegungen bedeuten gerade für den angestrebten Kompetenzerwerb von Gender-Reflexivität, dass es Studierende gibt, die die beschriebene Anforderung (zunächst) als Überforderung erleben oder sich aufgrund eigener negativer Erfahrungen verweigern oder sogar verweigern müssen. Diesen Befürchtungen, Widerständen oder Anfeindungen gilt es, in Lehrveranstaltungen Raum zu geben, damit Studierende in Diskussionen verschiedene Sichtweisen problematisieren und so zu einer eigenen, souveränen Position gelangen können.

4.7 Zur Situation der Lernenden

„Studierende sind keine passiven Objekte der Wissensvermittlung, sondern sollen als Person angesprochen werden“ (Oertel/Ostertag 2011, 50).

Die Hochschullehre ist ein Bereich, in dem Gender-Reflexivität auf zwei Ebenen betrachtet werden kann: auf der Ebene der Lernenden und auf der Ebene der Lehrenden. Der Fokus des folgenden Kapitels liegt zunächst auf der Wahrnehmung der Situation der Lernenden, anschließend wird der Rahmen des Hochschulkontexts betrachtet und schließlich der Blick auf die Situation der Lehrenden gerichtet.

Da Entwicklungsprozesse von Lernenden zu Gender-Reflexivität zunächst nicht nur auf Lernerfahrungen in Hochschullehrveranstaltungen zurückzuführen sind, werden mögliche Einflüsse und Faktoren benannt, die außerhalb des Seminars im Leben der Studierenden Einfluss nehmen, indem sie Positions- und Einschätzungsveränderungen befördern, beeinflussen oder auch verunmöglichen.

Gerade *außerhalb* des Seminars spielen viele Variablen im Leben der Studierenden eine Rolle für den Erwerb von Gender-Reflexivität. Zu nennen sind beispielsweise die jeweilige persönliche und familiäre Situation, schulische Vorerfahrungen, Erfahrungen im Praktikum, die jeweilige biografische Gewordenheit, geschlechtliche Sozialisation sowie Diskussionen in anderen Kontexten.

Aber auch i*nnerhalb* der Lehrveranstaltung nehmen Variablen folgender Art Einfluss: allgemeine Strukturen der Hochschule, Tagesform, Raumsituation, Konstellation und Gruppendynamik, Lehrangebot, Haltung der Lehrenden.

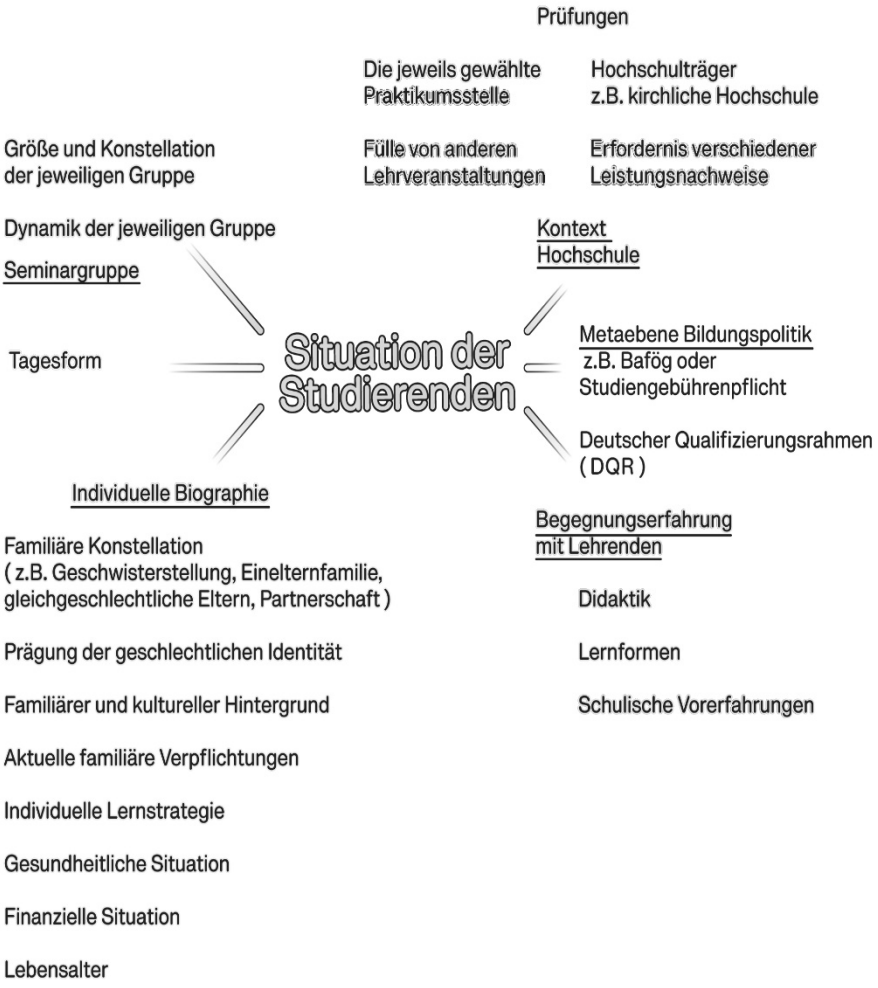


Abbildung 15. Die Situation der Studierenden (eigene Darstellung)

Zur Situation der Lernenden an Hochschulen werden in Anlehnung an den Erwachsenenbildner *Jörg Knoll* (2013) mögliche sozioökonomische Merkmale der Studierenden herangezogen:

(1) Was sind Vorerfahrungen und Erwartungen von Studierenden?

(2) Aus welchen Sozialmilieus kommen die Lernenden? Mit welchem Bildungshintergrund?

(3) Welche prägenden Erfahrungen bringen Studierende aus ihren familiären Konstellationen mit? Welche Familienkultur der Konfliktbewältigung, der Religionsausübung und des sozialen Umgangs miteinander bringen Lernende mit?

(4) Welchen religiösen Hintergrund haben die Studierenden?

(5) In welchem Alter sind Studierende?

(6) Welche einzigartige Konstellation in der Seminargruppe findet sich jeweils vor? Welche Struktur hat die Seminargruppe im Hinblick auf Alter, Geschlecht, Status, etc. Welche Beziehungsdynamik entsteht in der Gruppe?

(7) Wie ist die Tagesform der Lernenden?

(vgl. Knoll 2013, 30, 41)

Zu diesen stichwortartigen Aspekten werden im Folgenden weitere Überlegungen vorgestellt.

Zu 1. Was sind Vorerfahrungen und Erwartungen von Studierenden?

Es ist davon auszugehen, dass Studierende Vorerfahrungen mit der Kultur im System ‚Schule' haben, die nicht immer positiv sind. Nach *Jutta Oertel* und *Margit Ostertag* werden häufig Erfahrungen ins Studium mitgebracht, die in ihren Grundstrukturen an das „Bankiers-Konzept" (Freire 1984) und das „defensive Lernen" (Holzkamp 1995) erinnern (Oertel/Ostertag 2011, 52, vgl. Kapitel 4.3.1)[60]. Auch wenn es inzwischen eine konstruktivistische Schuldidaktik gibt, ist für eine Lehrveranstaltung im Hochschulkontext nicht unhinterfragt davon auszugehen, dass Studierende Freude und Neugier mit Lernen verknüpfen und in ihrer Motivation, ihrem Lernverhalten und ihrer Haltung Ermutigung erfahren haben. Defensive Lernstrategien sind für die Entwicklung von Gender-Reflexivität nicht unbedingt

60 Zu dieser Behauptung fehlt allerdings ein empirischer Beleg, was die Aussage relativiert.

erfolgversprechend. Holzkamp spricht, wie im Kapitel 4.3.2 dargestellt, von defensivem Lernen, wenn Menschen es ablehnen, eine Aufgabe zu lösen, die an sie herangetragen wird, sich aber schlussendlich doch dem Zwang beugen. So ist bei dieser Person davon auszugehen, dass wenig bis keine intrinsische Motivation vorliegt (vgl. Kapitel 4.6).

Zu 2. Aus welchen Sozialmilieus kommen die Lernenden? Mit welchem Bildungshintergrund?

Heiner Barz und *Rudolf Tippelt* zeigen auf, dass viele Studierende an Hochschulen aus relativ stabilen, oftmals bildungsbürgerlichen Familienverhältnissen kommen und gerade an kirchlichen Hochschulen oftmals einen christlich geprägten Hintergrund haben (Barz/Tippelt 2008). Der überwiegend akademische Bildungshintergrund der Herkunftsfamilie ist prägend. So spielt nach wie vor die soziale Herkunft eine entscheidende Rolle für die Entscheidung zum Studium.

> „Haben die Eltern einen Hochschulabschluss, studieren 79% der Kinder. Haben die Eltern eine berufliche Ausbildung (und kein Abitur) sind es nur 24%“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, 172).

An den Hochschulen mit Studiengängen der Sozialen Arbeit fällt auf, dass der Frauenanteil ungewöhnlich hoch ist (Ehlert 2012, 51-53). So liegt auch der Anteil der Frauen bei ihrer späteren Berufstätigkeit im Sektor der Kindertagesbetreuung bei 96,2 % (Fendrich et al. 2006), in den andere Arbeitsfeldern bei 68% (Ehlert 2012, 51). Studierende aus anderen Ländern finden sich bislang an deutschen Hochschulen in der Minderzahl[61], jedoch mit steigender Tendenz.

Zu 3. Welche prägenden Erfahrungen bringen Studierende aus ihren familiären Konstellationen mit? Welche Familienkultur der Konfliktbewältigung und des sozialen Umgangs miteinander bringen Lernende mit?

Studien belegen, dass die Herkunftsfamilie als eine bedeutsame Sozialisationsinstanz angesehen werden kann, in der familiäre Verhaltensmuster tradiert werden, insbesondere auch Verhaltensmuster in Bezug auf die Entwicklung der eigenen Geschlechtsidentität (Faulstich-Wieland 2000, 8f/ Dausien/Walgenbach 2015/ Kortendiek et al. 2019). Familiäre

61 Deutsche Studierende an Hochschulen im Sommersemester 2018 in Proportion zu Studierenden aus anderen Nationen 8:1 (Statistisches Bundesamt Destatis, 2019).

Konstellationen wie Einelternfamilie, Geschwisterkonstellation, häusliche Gewalt, der Kontext der Adoption, gleichgeschlechtliche Eltern und transgenerative Themen wie Kriegserlebnisse wirken auf die individuelle Biografie und die geschlechtliche Identitätsentwicklung. Auch der Psychologe *Markus Schaer* beschreibt den großen Einfluss der Familienkultur gerade im Hinblick auf die Prägung der eigenen Geschlechtlichkeit und schildert mögliche Muster, die unbewusst oder auch bewusst von der Herkunftsfamilie übernommen werden (Schaer 2012, 217). Diese gelte es, im Verlauf des Lebens zu reflektieren und unter Umständen auch abzulegen, Einstellungsänderung seien trotz Prägung möglich (a.a.O., 229). Nach *Sylvia Kolk* ist Bewusstwerdung häufig mit der Fähigkeit der Versprachlichung verbunden (Kolk 1994, 257). Menschen brauchen also einen Wortschatz, brauchen Begriffe, um Prägungen benennen zu können und so reflexiv mit der eigenen Biographie umgehen zu können (ebd.).

Auch und gerade Erfahrungen mit Gewalt in oder außerhalb der Familie sind prägend für Heranwachsende in der Entwicklung der eigenen Geschlechtsidentität. Angesichts des immensen Ausmaßes von sexualisierter Gewalt[62] muss auch mit dieser Form von Prägung gerechnet werden (BMFSFJ Häusliche Gewalt). Aktuell hat jedes siebte bis achte Kind in Deutschland sexualisierte Gewalt erlitten, das heißt, es ist „pro Schulklasse von ein bis zwei betroffenen Kindern auszugehen“ (Unabhängiger Beauftragter zu Fragen des Kindesmissbrauchs 2017). Obwohl diese Zahlen nicht unhinterfragt vom Schul- auf den Hochschulkontext übertragen werden können, lassen sie das häufig nicht wahrgenommene Ausmaß von sexualisierter und körperlicher Gewalt erahnen. Nicht nur sexualisierte oder körperliche Gewalt prägt, sondern auch verbale Gewalt. Demütigung, Herabwürdigung und Kränkung zielt häufig auf Geschlechtlichkeit, wie *Konrad Manz* herausarbeitet (Manz 2015, 108). Die massiven Folgen solcher existenziellen Verunsicherungen rühren an der sozialen Existenz der Betroffenen und werden nach Einschätzung von Manz häufig unterschätzt; denn die Tiefe der Beeinträchtigung einer solchen "vergeschlechtlichten Kränkung werden oft nicht verstanden“ (a.a.O., 109). Auch *Jörg Zirfas*, der sich unter anderem auf Texte von *Thomas Bernhard* bezieht (Bernhard 1981[3] in Zirfas 2004, 19-22), spricht

62 2018 wurden insgesamt 140.755 Menschen Opfer von Partnerschaftsgewalt. Knapp 114.393 Opfer waren weiblich (BMFSFJ 2019).

im Kontext des pädagogischen Handelns von massiven Verunsicherungen, Demütigungen, Verletzungen und der Einschränkung des Subjektivitätspotentials von Heranwachsenden als oftmals „grausam erfahrene [...] Wirklichkeit" (a.a.O., 21). Im Fachdiskurs werden solche Abwertungen unter dem Begriff ‚Schwarze Pädagogik' kritisiert (Rutschky 1988). Verletzungen dieser Art haben, gerade wenn sich diese auf die Geschlechtsidentitäten der Betroffenen beziehen, massive Auswirkungen auf die Entwicklung dieses Selbstbildes (Manz 2015, 109). Dass derartige Erfahrungen Auswirkungen darauf haben, wie über Geschlechtlichkeit und deren Interpretation kommuniziert werden kann, liegt auf der Hand. Die eigene Biografie ist somit ein nicht zu unterschätzender Faktor im Hinblick auf die Entwicklungsmöglichkeiten von Gender-Reflexivität. *Torsten Linke* spricht von einer besonderen Vulnerabilität bei Heranwachsenden im Hinblick auf Geschlechterthemen (Linke 2020). Diese Einschätzungen werden durch Aussagen der Trauma-Forschung wie beispielsweise von *Ulrich Sachsse* (2004), *Luise Reddemann* (2018) und *Judith Lewis Herman* (2003) bestätigt.

Auch *Margarete Mitscherlich* beschreibt die gesellschaftlichen Veränderungen in ihrer Analyse zu zentralen Gedanken über Macht und Angst:

> „Die bürgerliche Gesellschaft gibt es nicht mehr, die Beziehungen der Geschlechter zueinander nahmen andere Formen an, die Sexualität wurde enttabuisiert. Gilt dies auch für die Welt der ‚Werte'? Im geringeren Maße, so scheint mir. Die dem jeweiligem Geschlecht aufgezwungenen Werte nicht zu beachten und sich eigene zu schaffen, ist nach wie vor gefährlich" (Mitscherlich, 2010, 148).

Mitscherlich zeigt auf, wie in Bezug auf Geschlechterrollen Ängste entstehen können, weil das Heraustreten aus der zugewiesenen Rolle und den gesellschaftlichen Erwartungen bedrohlich erscheint. Derartige Ängste können freies und selbstbewusstes Agieren verhindern (Mitscherlich 2010, 148).

Dass nicht nur Angst, sondern auch Scham prägend und beeinträchtigend sein kann, beschreiben *Brigitta de la Heras* und *Victor Chu* eindrücklich (Heras/Chu 1994, 10f.). Gerade im familiären und sozialen Nahraum erleben Heranwachsende Scham häufig bereits in sehr jungen

Jahren (a.a.O., 30). Scham ist ein wichtiges Gefühl, das im Zusammenhang mit Geschlechtlichkeit eine wichtige Schutzfunktion einnimmt (a.a.O., 37-40). Schamgefühle können aber auch große Einsamkeit, Verkapselung und sozialen Rückzug bei den Betroffenen bewirken, da sie als peinlich erlebt werden und daher schwer zu versprachlichen sind (a.a.O. 11-12). In der geschlechtlichen Identitätsentwicklung sind junge Menschen besonders verletzbar und leicht beschämbar (a.a.O., 124-131). Das Heraustreten aus der Scham erscheint ohne Unterstützung und Wohlwollen von außen fast nicht möglich (a.a.O., 208-211). Wenn die Schutzfunktion der Scham aber von außen übernommen wird, weil beispielsweise das Gefühl eines sicheren (Schutz-) Raumes durch die Seminarleitung vermittelt wird, können Lernende ihre individuell sehr unterschiedlichen Schamgrenzen herabsetzen. Dadurch wird es möglich, über Gender-Themen zu sprechen und die eigene geschlechtliche Prägung zu reflektieren.

In einer Studie zur ‚Prävalenz psychischer Syndrome bei Studierenden einer deutschen Universität' berichten mehr als ein Fünftel der befragten Studierenden über psychische Beeinträchtigungen (Bailer et al. 2007), was in etwa dem Bevölkerungsdurchschnitt entspricht. Allerdings gibt es in dieser Untersuchung überdurchschnittlich viele Hinweise auf Alkoholprobleme bei Studierenden; 30 % der Studierenden sind betroffen (a.a.O., 3).

All diese facettenreichen Prägungen sind in Bezug auf die Gender-Thematik besonders bedeutsam. Die Gender-Thematik ist ein stark emotional besetztes Thema, da „die Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung den Kern des individuell menschlichen Selbstverständnisses berühren", wie der Pädagoge *Uwe Sielert* formuliert (Sielert 2020, 92).

Zu 4. Welchen religiösen Hintergrund haben die Studierenden?

Nach der Erhebung der sogenannten Shell Studie hat der Glaube sowohl für katholische als auch evangelische Jugendliche in den letzten knapp 20 Jahren erheblich an Bedeutung verloren:

> „Nur für 39 % der katholischen und 24 % der evangelischen Jugendlichen ist der Glaube wichtig. Anders ist dies bei muslimischen Jugendlichen: Für 73 % von ihnen ist der Gottesglaube wichtig. [...]. Die Institution Kirche wird

> von insgesamt mehr als einem Drittel aller Jugendlichen – unabhängig davon, ob konfessionell gebunden oder nicht – positiv gesehen: 69 % finden es gut, dass es die Kirche gibt (75 % der katholischen, 79 % der evangelischen und sogar 45 % der konfessionslosen Jugendlichen) (Albert et al. 2020, 26).

An einer kirchlichen Hochschule ist davon auszugehen, dass ein Anteil der Studierenden kirchlich religiös geprägt ist. Da dies weder bei der Einschreibung noch bei der Teilnahme im Seminar abgefragt und geprüft wird, sind nur hypothetische Überlegungen zur religiösen Prägung möglich. Meiner Erfahrung nach finden sich an kirchlichen Hochschulen Lernende aus unterschiedlichen Kulturkreisen und mit religiösen Prägungen ebenso wie glaubensferne Menschen. Nicht nur religiös gebundene Studierende kommen an die Hochschule.

Studierende äußern auch Befürchtungen im Hinblick auf den kirchlichen Charakter der Hochschule, die sich dann aber in der Regel nicht bestätigen[63]. Welche Zusammensetzung an kirchlicher Zugehörigkeit die jeweilige Seminargruppe hat, wird nicht geprüft.

Zu 5. In welchem Alter sind Studierende?

Die überwiegende Zahl der Studierenden kommt direkt nach Abschluss der weiterführenden Schule an die Hochschule. Vereinzelt kommen Studierende, die bereits einen Beruf ausgeübt haben und daher etwas älter sind. Die Studierenden sind also überwiegend junge Erwachsene, die Phase der Adoleszenz ist größtenteils abgeschlossen, im Idealfall sind die Lernaufgaben dieser Zeitspanne gelungen (Erikson 1997, 114). Nach dem psychosozialen Stufenmodell des amerikanischen Psychoanalytikers *Erik Erikson* müssen sich Menschen in jeder Lebensphase neu orientieren, woraus sich spezifische Lern- und Anpassungsaufgaben ergeben. Erikson nennt acht aufeinander folgende psychosoziale Krisen, die Menschen als Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen (a.a.O., 42/ zit. in Stangl 2020).

63 So sagt eine befragte Person im Einzelgespräch: „ich hab‘ mir schon so gedacht, ich glaub in der technischen Hochschule ist das ein bisschen, ich weiß es nicht (.) aber allein schon vom Namen her klingt das’n bisschen liberaler als die Evangelische Hochschule, weil bei der Evangelischen Hochschule ist immer alles so christlich, oh je! Aber ist es eigentlich überhaupt nicht (Einzelinterview B071, Zeile 265-269).

Diese Stufen sind 1. Vertrauen (1. Lebensjahr), 2. Autonomie versus Scham und Zweifel (2-3 Lebensjahr), 3. Initiative gegen Schuldgefühl (4. und 5. Lebensjahr), 4. Selbstwertgefühl (6. bis 12. Lebensjahr), 5. Identität (13. bis 20. Lebensjahr), 6. Intimität und Solidarität gegen Isolierung (20. bis ca. 45. Lebensjahr), 7. Generativität (45. bis ca. 60. Lebensjahr), 8. Integrität versus Verzweiflung (ca. 65 bis zum Lebensende) (Stangl, 2020).

Für die Altersspanne der Jugend formuliert Erikson das Stadium der Ich-Identität, das in Spannung steht mit der Diffusion dieser Identität (Erikson 1997, 106f.). Auf der Suche nach der eigenen Identität werden Bezugspersonen in Frage gestellt, die Gruppe der Gleichaltrigen und Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht gesucht (Stangl, 2020). Am Ende dieser Phase sei die Identitätsentwicklung junger Leute soweit abgeschlossen, dass sie sich auf den nächsten Entwicklungsschritt einlassen können. Für die Zeit des frühen Erwachsenenalters nennt Erikson das Thema Intimität und Solidarität, welches in einem Spannungsverhältnis mit dem Gegenpol der Isolation steht (a.a.O., 114). Diese Phase beschreibt Erikson als „ein Sich-verlieren und Sich-finden im Anderen“ (zit. in Stangl 2020). Sich auf eine Partnerschaft in einer dauerhaften Verbindung einzulassen, ist demnach nur mit einer gefestigten Ich-Identität möglich und stellt nach Erikson eine Aufgabe und mögliche Krise dar, die junge Erwachsene zu bewältigen haben, um nicht in Isolation zu verharren (Stangl 2020). Erikson formuliert die Entwicklungsaufgaben normativ.

Nach Erikson erleben junge Menschen häufig eine tiefe Verunsicherung in Hinblick auf die eigene Person:

> „Es ist schwer, tolerant zu sein wenn man im tiefsten Inneren noch nicht ganz sicher ist, ob man ein richtiger Mann (eine richtige Frau) ist, ob man jemals einen Zusammenhang in sich findet und liebenswert erscheint“ (Erikson 1997, 111).

Die eigene Geschlechtsidentität und die Fähigkeit zur partnerschaftlichen Bindung zu entwickeln, mit den komplexen Angeboten im Konsum- und Medienbereich umgehen zu können, ein eigenes Wertesystem und politische Teilhabe zu entwickeln und sich schulisch und beruflich zu qualifizieren sind nach *Klaus Hurrelmann* und *Ullrich Bauer*

zentrale Entwicklungsaufgaben für junge Erwachsene (Hurrelmann/Bauer 2018, 107-109). Sie müssen sich in ihrer Sozialisation, der Verarbeitung der von ihnen erlebten Realität und besonders mit der Interpretation von Geschlecht auseinander setzen, wodurch soziale Zuordnungen stattfinden. (a.a.O., 198). Was hierbei genetisch angelegt und was sozial geprägt wurde, lässt sich nach Hurrelmann und Bauer nur schwer unterscheiden. Allerdings schreiben sie, dass die gesellschaftlichen Veränderungen der vergangenen fünfzig Jahre auf einen immensen Anteil an sozial erworbenen Verhaltensweisen hindeuten (ebd.). Beide Autoren formulieren damit eine Sichtweise, die davon ausgeht, dass die angeborene Ausstattung durch kulturelle Vorstellungen der jeweiligen Geschlechtlichkeit überformt wird (ebd.)[64].

Noch bis in die 1970er Jahre haben Schulabgänger*innen oft direkt nach der Schule geheiratet und das erste Kind erwartet (Arnett 2019). Heute leben jungen Menschen zwischen 18-26 Jahren in einer Lebensphase, die *Jeffery Arnett* ‚Emerging adulthood' nennt (ebd.). Diese ist gekennzeichnet durch das Verlassen des Elternhauses, das Ende der Adoleszenz und den Übergang ins Erwachsenenalter. In dieser Phase seien die Lernaufgaben für junge Menschen, Selbstverantwortung anzunehmen, unabhängige Entscheidungen zu treffen, stabile soziale Netzwerke zu knüpfen und finanziell unabhängig zu werden (ebd.). Die Dynamik dieses Prozesses der Ablösung von früheren Bezugskreisen und Anpassung an neue, im besten Fall selbstgewählte, sei also enorm. In diesem Ablöseprozess erfahre der junge Mensch die Verschränkung der inneren Identitätsprozesse mit der Bewältigung seiner gesellschaftlichen Positionierung. Arnett nennt diese Phase das Alter der Möglichkeiten: junge Menschen erproben die eigene Identität insbesondere im Hinblick auf Berufs- und Partnerwahl. In dieser Phase sind die jungen Erwachsenen stärker selbstbezogen als in anderen Lebensphasen, es ist aber auch eine Zeit der Unsicherheit, ein Zwischenzustand zwischen Kindheit und Erwachsen-Sein (ebd.).

Nach einer repräsentativen Erhebung bei über 2.500 jungen Menschen im Alter von 12 bis 25 Jahren (Albert et al. 2020) sind die Vorstellungen

64 Vergleiche dazu die Positionen von Hirschauer und Butler im Kapitel 3.2.10 im vorliegenden Beitrag.

von Rollenverteilung überwiegend traditionell, das heißt, junge Leute wünschen sich das männliche Versorgermodell für eine Familie (a.a.O., 25). Die Unterschiede zwischen „Ost und West, zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen sowie zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund werden insgesamt eher kleiner als größer" (a.a.O., 13). Nach dieser Erhebung sind junge Frauen bei dem Besuch eines Gymnasiums den jungen Männern tendenziell in der Leistung voraus (a.a.O., 27). Die Bereitschaft zu Leistung und Einsatz ist groß, es zeigt sich ein Trend zur Zunahme von gegenseitigem Respekt (a.a.O., 13).

> „Nicht zu übersehen ist allerdings die Affinität einiger Jugendlicher zu populistischen Positionen. Die Kritik, die viele dieser Heranwachsenden dabei zugleich am sogenannten Establishment in Politik und Gesellschaft üben, ist auch davon beeinflusst, dass sich junge Menschen generell nicht hinreichend gefragt und einbezogen fühlen" (Albert et al. 2020, 13).

Eine kleine Gruppe von ca. 9 % lehnt gesellschaftliche Vielfalt ab (Albert et al. 2020, 17). In diesen Forschungsergebnissen zeigen sich zugleich Chancen und Herausforderungen für Gender-Bildung: in dieser Shell-Studie wird die Zunahme an Bereitschaft zu Leistung, Respekt und Einsatz bei jungen Menschen aufgezeigt, dies ist eine Chance für die Auseinandersetzung mit komplexen und anspruchsvollen Themen wie die der Gender-Thematik. Das traditionelle Versorgermodell, das in der Vorstellung der jungen Leute überwiegt, könnte ein Stolperstein für Reflexivität darstellen. Die Gruppe derjenigen jungen Menschen, die Vielfalt ablehnen und traditionelle Rollenbilder favorisieren, stellt eine sicherlich erhebliche Herausforderung für Genderbildung dar. Gerade in diesem Zusammenhang sind klare Positionierung der Lehrkraft, ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Einander-Zuhören im Studium und Zeit für Differenzierung erforderlich.

Zu 6. Welche einzigartige Konstellation in der Seminargruppe findet sich jeweils vor? Welche Struktur hat die Seminargruppe im Hinblick auf Alter, Geschlecht, Status, etc. Welche Beziehungsdynamik entsteht in der Gruppe?

Jede Seminargruppe ist nach *Marianne Schmidt-Grunert* in ihrer Konstellation einzigartig, zugleich durchläuft allerdings jede Gruppe erfahrungsgemäß ähnliche Phasen im Verlauf ihrer Entwicklung (Schmidt-Grunert 2009, 174f.). In der ersten Phase, zu Beginn der Zusammenarbeit, geht es um Orientierung und Kennenlernen (ebd.). Häufig müssen

in einer zweiten Phase Machtkämpfe ausgetragen werden, bevor die Gruppe dann in einer dritten Phase arbeitsfähig ist, die Mitglieder miteinander vertraut sind und sich auch mit Fragen, Schwierigkeiten und Schwächen in die Gruppe einbringen können (ebd.). In der vierten Phase entwickeln die Teilnehmenden die Fähigkeit, ihre Wahrnehmung noch weiter auszudifferenzieren. In dieser Phase ist die Gruppe auf dem Höhepunkt ihrer Arbeitsfähigkeit (a.a.O., 178). Jede Gruppe hat aber auch ihre jeweils besonderen, unvorhersehbaren Dynamiken (a.a.O., 60). Wieder spielen hier die sozialen Kategorien wie Geschlecht, Alter, Gesundheit, Bildungshintergrund und Vorerfahrungen eine nicht zu unterschätzende Rolle (ebd.). Diese Kategorien können einander verstärken oder durchkreuzen, wie im Kapitel 3.2.1 über Intersektionalität bereits dargestellt. Gerade im Hinblick auf das Bildungsziel Gender-Reflexivität muss die Seminarleitung die Gruppendynamik wahrnehmen, deuten und die Planung für die Lehrangebote darauf abstimmen. Beispielsweise sollte ein Austausch über biografische Selbstreflexion nicht in der Anfangsphase angeboten werden, da sich die Teilnehmenden zu diesem Zeitpunkt noch zu wenig kennen. In Konstellationen oder Phasen von starker Konkurrenz oder Machtkämpfen muss auf eine Veröffentlichung solch persönlicher Reflexionen verzichtet werden.

Zu 7. Wie ist die Tagesform der Lernenden?

Die Tagesform der Beteiligten hängt zum einen von der Tageszeit der Lehrveranstaltung ab, zum anderen beispielsweise auch von Verpflichtungen, die Studierende außerhalb der Hochschule haben. *Klaus Holzkamp* spricht hier von „körperlicher Situiertheit“ (Holzkamp 1995, 53) als der eigenen spezifischen Lebenslage und Daseinsrealität und geht davon aus, dass die eigene Perspektive an den eigenen „sinnlich-stofflichen Körper“ (ebd.) gebunden ist (ebd.). Wenn Studierende einfach müde oder angestrengt sind, weil sie beispielsweise neben dem Studium einer bezahlten Beschäftigung nachgehen (müssen), weil morgens ein Kind in die Tagesstätte gebracht werden muss, das Kind krank ist und nachts geweint hat oder weil jeden Morgen die pflegebedürftige Mutter versorgt werden muss, wirkt sich dies auf die Tagesform und damit auf das Lernverhalten und einen möglichen Lernerfolg aus.

Uta Herbst und *Markus Voeth* fassen eine Studie der Ortskrankenkassen in Zusammenarbeit mit zwei Hochschulen zusammen, in der 53 %

aller befragten Studierenden von einem hohen Stresslevel berichten, der mit gut 3% signifikant höher ist als der Wert von knapp 50 % , anderer Bevölkerungsgruppen, die in der Befragung von einem hohen Stresslevel sprechen (Herbst/ Voeth 2016, 23). Studierende sind somit überdurchschnittlich von einem hohen Stresslevel betroffen. Unter den Studierenden wird der der Besuch einer Hochschule als stärker stressauslösend erlebt als der Besuch einer Universität, tendenziell sind mehr Frauen von Stress betroffenen als Männer (a.a.O., 2). Aus Sicht der Studierendenberatung berichtet *Frank-Hagen Hofmann* von psychischen Belastungen und Problemen, wie beispielsweise Überforderung, Depressionen, Angststörungen, Prüfungsängsten, Einsamkeit und Partnerproblemen (Hofmann, et al. 2017, 396).

4.8 Zum Rahmen des Hochschulkontexts in kirchlicher und anderer Trägerschaft

„Lehre bedeutet ursprünglich auch Richtscheit"
(Göhlich/Zirfas 2007, 186).

Im folgenden Kapitel wird zunächst der Blick auf die aktuelle Situation an Hochschulen im Allgemeinen geworfen und geprüft, welche Aussagen zum Stellenwert der Gender-Thematik in der Hochschullehre vorliegen. Im zweiten Schritt wird der Blick auf die Besonderheit und Chance einer kirchlichen Hochschule gelegt.

4.8.1 Zum Rahmen eines allgemeinen Hochschulkontextes

Ursprünglich haben Hochschulen und Universitäten den Anspruch, eine umfassende Persönlichkeitsbildung nach dem Humboldt'schen Bildungsideal[65] anzubieten. Der Bologna-Prozess hat durch die Vereinheitlichung von Studiengängen die Mobilität von Studierenden befördert, die Anerkennung von Studienabschlüssen in ganz Europa erreicht und die Hochschulen verändert. Die Hochschulprofessorin *Mechthild Seithe* beschreibt diese Veränderungen als eine Reduzierung von Bildung, die auf Persönlichkeitsentwicklung und Förderung von Kritikfähigkeit fokussiert ist (Seithe 2012, 92). Sie beklagt diese Beschneidung und sieht sich vieler Freiräume in der Lehre beraubt (ebd.).

65 Vgl. Kapitel 3.1.1

Auch *Konrad Paul Liessmann* kritisiert die Umstrukturierung der Universitäten durch den Bologna-Prozess als eine Verkürzung von Bildung auf Wissensvermittlung und -aneignung (Liessmann 2006, 104, 9). Er attestiert diesen „Kurzstudien" (a.a.O., 7) fehlende Wissenschaftlichkeit und Reflexivität (ebd.) und bedauert die Durchstrukturierung dieser neuen Studienform (a.a.O., 108). So spricht Liessmann von „Unbildung" (a.a.O., 8f.) und bezieht sich damit auf *Theodor W. Adorno*, der schon 1959 mit ähnlichen Argumenten Kritik an einer „Halbbildung" (Adorno 1959, 1f.) übt. Liessmann spricht gar von der Abwesenheit einer Bildungsidee, welche auf die „Selbstformung des Menschen" (Liessmann, 2006, 9) abzielt (ebd.).

Auch *Karlheinz Geißler* sieht den Bologna-Prozess mit Skepsis. Unter dieser Vorgabe wurden Gruppen größer, die zur Verfügung stehenden Zeiträume kürzer, das Praktikum verkürzt, und die Aufgaben für Lehrende nahmen zu. Geißler schreibt dazu:

> „Das Produkt ‚Student' wird nach Effizienzkriterien in möglichst kurzer Zeit fertiggestellt, um sogleich am Markt platziert zu sein. Offene leere Zeiten des ‚Dazwischen', Zeiten der Besinnung, des Nachdenkens, des Verarbeitens werden in universitären Wissensschmieden genauso missachtet wie in der Finanzwirtschaft" (Geißler 2010, 281).

Geißler plädiert für ein Innehalten im Lehrbetrieb, für ein ‚Dazwischen' und äußert damit den Wunsch nach Reflexivität, wie diese im Kapitel 3.1 beschrieben wurde.

Ähnlich argumentiert *Regina Becker- Schmidt*. Sie kritisiert, dass der Faktor Zeit oder das Sich-Zeitlassen häufig als Zeitverschwendung betrachtet wird (Becker- Schmidt 2017, 343). Diese Haltung beschädigt nach ihren Aussagen menschliche Lebendigkeit und Vitalität. Sie schildert, wie Menschen gerade beim Erlernen von Gender-Themen biografische Umwege gehen müssen und dafür Muße zur Verarbeitung benötigen (ebd.).

Lehrveranstaltungen, Vorlesungen, Praktika, Seminare, Exkursionen und Übungen können als Angebote an Studierende gesehen werden, die in Selbstverantwortlichkeit genutzt werden. Manches werden Studierende möglicherweise als Zumutung erleben, was im Idealfall in der

Rückschau als förderlich uminterpretiert werden kann. Lernen heißt immer auch Infragestellen von bisherigem Wissen und vorheriger Erkenntnis und geschieht nicht selten durch eine gewisse Irritation. Daher sollte eine Hochschule Heterogenität in den Disziplinen, den Fächern, den Wahlangeboten, den Lehrpersonen und Lehrstilen kultivieren, denn Homogenität in der Lehre zielt auf normierende Routine und bewirkt Möglichkeitsreduktion.

Durch den Bologna-Prozess verändert sich das Studium an einer Hochschule zunehmend in Richtung einer Ausbildung. Im Hochschulstudium der Sozialen Arbeit sollen sich angehende Fachkräfte professionelle Standards aneignen und zum Einstieg in den Beruf vorweisen können. Dies bedeutet zum einen, dass von Seiten der Hochschulen diese Standards als relativ *statische* Begriffe und Zielsetzungen festzulegen sind und damit Eindeutigkeit für Lernende in Bezug auf Anforderungen im Studium geschaffen wird. Ein Beispiel dafür sind die Modulhandbücher, in denen Standards formuliert sind. Andererseits wird mit Blick auf Lernprozesse deutlich, dass Lernen als ein *dynamischer* Prozess zu verstehen ist, der höchst individuell, subjektiv, ja teils unberechenbar verläuft und aus konstruktivistischem Verständnis von den Lernenden selbst gesteuert wird. In diesem Spannungsfeld von festgelegten und dynamischen Prozessen findet das Lernen von Gender-Reflexivität als Herausforderung für Studierende und Lehrkräfte statt.

Einfluss auf den Lehr-Lernprozess in Lehrveranstaltungen hat auch der sogenannte „heimliche Lehrplan“ (Siebert 2012, 240). Damit ist der „stumme Zwang der Verhältnisse“ (ebd.) gemeint, also die Räumlichkeiten, die zur Verfügung stehenden Zeitfenster, die informellen Themen und die Tagesform der Lehrenden und Studierenden (a.a.O., 241-242). Es gehören aber auch die Vorgaben und Rahmenbedingungen einer Hochschule dazu, in der Wissen abgeprüft und Creditpoints vergeben werden, und in der festgelegt wird, wann Anwesenheitspflicht besteht, wann Fristen eingehalten und wie Leistungsnachweise vorgelegt werden müssen. Die Studierenden klagen häufig über Zeitdruck, fehlende Freiräume und Möglichkeiten der Partizipation (Oertel/Ostertag 2011, 52). Geklagt wird auch über zu hohe Belastung auf Seiten der Lehrenden. Ob die Vergabe von Creditpoints in der Hochschullehre als eine

Art positive Verstärkung auf die Lernbereitschaft bezüglich Gender-Reflexivität wirkt, kann diskutiert werden. Es gibt kritische Stimmen, die das studentische Lernen an Hochschulen mit der Metapher eines Schranks beschreiben, „in dessen Fächer Vorgefertigtes gelegt wird" (Krais/Gebauer 2002, 64).

Es gibt kritische Überlegungen dahingehend, dass an Hochschulen zu viel *träges theoretisches Wissen* und zu wenig handlungsorientierte Fähigkeiten generiert werden (Gruber et al. 2000, 139). *Hans Gruber* und sein Team haben nachgewiesen, dass Studierende, die nachweislich umfangreiches theoretisches Wissen besitzen, dies oftmals nicht problemlösend in der Praxis einbringen können (ebd.). Hier sei die Kluft zwischen Wissen und Handeln zu beklagen. Im Hochschulkontext würde prüfungsrelevantes Wissen möglichst rasch und ohne Vertiefung erworben und häufig schnell wieder vergessen (a.a.O., 140). Die Autoren der genannten Studie plädieren für eine Unterrichtsphilosophie des Lehrens und Lernens, die nicht nur bei der Präsentation des Lernstoffes stehenbleibt, sondern verschiedene Formen des Lernens im sozialen Austausch miteinbezieht, wie es in konstruktivistischen Ansätzen vorgeschlagen wird. Erforderlich hierfür ist eine Balance zwischen der ‚*Konstruktion von Wissen*' (a.a.O., 141/ Mandl/Kopp 2006, 119, Kapitel 4.4) auf Seiten der Lernenden und der ‚*Instruktion*' (Gruber et al 2000, 140) auf Seiten der Lehrenden. Gruber versteht unter der Konstruktion von Wissen selbstverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen von relevanten Wissensbeständen; Instruktion als Anweisung, Strukturierung oder auch Begleitung und Beratung der Lehrenden (ebd.). Bezogen auf den Studiengang Soziale Arbeit ist eine Instruktion auf der Seite der Lehrenden zum Beispiel die Einführung in die Systematik des beruflichen Handelns. Die Konstruktion auf der Seite der Studierenden wäre, sich diese Grundlagen an Hand von unterschiedlichen Fallbeispielen eigenständig anzueignen.

> „Wissen, das in verschiedenen Situationen jeweils vom Lernenden neu konstruiert wird, kann auch nicht mehr einfach unverändert vom Lehrenden auf den Lernenden transportiert werden, Kognition wird nicht als Prozess gesehen, der ausschließlich im Kopf von Individuen stattfindet, sondern vor allem im sozialem Austausch" (Gruber et al. 2000, 143).

Interaktionen zwischen Menschen und deren kulturellen und historischen Kontexten spielen nach Gruber et al. dabei eine besondere Rolle (Gruber et. al. 2000, 144). Aus seiner Sicht ist es hilfreich, einen Lerngegenstand in verschiedenen Kontexten und unter multiplen Perspektiven zu verschiedenen Zeiten unter veränderter Zielsetzung zu beleuchten (ebd.). Durch komplexe und authentische Problemstellungen und die unterstützende Haltung der Lehrkraft kann Perspektivenvielfalt zu genderspezifischen Fragestellungen errungen werden (ebd.). So kann Wissen generiert werden, das zur Problembewältigung geeignet ist. Dieses Vorgehen beansprucht ausreichend Zeit.

Eine besondere Schwierigkeit des Hochschulkontextes ist zudem, dass Studierende sich die Situationen nicht immer realistisch vorstellen können, die sie später beruflich meistern sollen (Gruber et.al. 2000, 143). Lernende können oft noch gar nicht wissen, wofür gelernt wird und wie das Gelernte anzuwenden ist (ebd.). Dieses „paradox of learning now for later use" (ebd.) lässt sich entschärfen, indem Lernumgebungen geschaffen werden, die nahe an zukünftigen Anforderungssituationen sind (ebd.). Als Beispiele hierfür seien Praktika, Exkursionen, Gespräche mit Expert*innen aus der Praxis, Kunstprojekte, Rollenspiele oder Interviews mit gezielten Fragestellungen genannt.

Bemerkenswert ist, dass zwar Reflexivität unter den Kompetenzen im *Deutschen Qualifizierungsrahmen* (DQR)[66] genannt wird, diese aber nicht auf Gender oder Gender-Reflexivität bezogen wird (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019). Wird dies nicht als erforderlich erachtet oder wurde dies einfach vergessen? Um auf der sprachlichen Ebene der DQR zu bleiben, müsste Gender als Querschnittsthema auf einem hohen Kompetenzniveau angesiedelt werden. Durch das Ausklammern dieser Thematik entsteht ein Status von Exklusion, der im Widerspruch mit der mehrfach beschriebenen besonderen Relevanz steht.

66 Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) ist ein Zusammenschluss des Bildungsministeriums, der Kultusministerkonferenz, des Wirtschaftsministeriums und der Wirtschaftsministerkonferenz, der durch einheitliche Bildungsniveaus Transparenz in das Bildungssystem und die Bildungseinrichtungen bringen will (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019). Der DQR ist eng verbunden mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)(ebd.).

In diesem Zusammenhang wird auch auf das Forschungsprojekt ‚Gender in Forschung, Lehre und Weiterbildung' der Alice-Salomon-Hochschule Berlin (ASH) hingewiesen, in dem herausgefunden werden sollte, inwieweit Gender-Themen an der Hochschule berücksichtigt werden (Kirschning 2011, 2). Diese Erhebung zeigt am Beispiel von vier Bachelor- und zwei konsekutiven Master-Studiengängen die „Verankerung von Gender-Themen als Lerninhalte und Gender-Kompetenzen als Lernziele" (ebd.). Obwohl die Frauenförderrichtlinien der Hochschule vorschreiben, Gender-Themen in Prüfungs- und Studienordnungen aufzunehmen, wurden diese Themen zum Zeitpunkt der Erhebung in keiner der Prüfungsordnung erwähnt (ebd.). Lediglich in einer Studienordnung werden Gender-Themen genannt (ebd.)

> „Zusammenfassend zeigt sich, dass es im Kollegium der ASH insgesamt keine Übereinkunft gibt, was mit ‚Gender' gemeint ist und was Student_innen nach Abschluss ihres Studiums dazu wissen und können sollten. Das Stichwort wird bei vielen Gelegenheiten wiederholt und oft genannt - doch in entscheidenden Dokumenten gerade nicht, wie in den genannten Prüfungs- und Studien-Ordnungen sowie im Leitbild von 2010" (Kirschning 2011, 2).

Dieses Beispiel der Alice-Salomon-Hochschule ist nicht repräsentativ, sondern eine Momentaufnahme, die den faktischen Umgang mit Gender-Themen im Hochschulalltag zeigt. Andererseits werden an vielen Universitäten und Hochschulen - und nicht nur dort -, Gender-Leitbilder veröffentlicht und Gender-Büros unterhalten werden.

4.8.2 Zum Rahmen eines kirchlichen Hochschulkontextes

Im Kontext der Lehre an einer kirchlichen Hochschule ergeben sich nicht allein für den Studiengang Soziale Arbeit besondere Fragen: Finden sich Aussagen zu Gender-Reflexivität in den Leitbildern der evangelischen Hochschulen Bayerns? Werden der angestrebte Kompetenzerwerb und christliche Verantwortung formuliert? Findet sich diesbezüglich ein besonderes christliches Bildungsverständnis an diesen Hochschulen?

Die Position der evangelischen Kirche zu Gender-Fragen kann anhand von zwei Beispielen beleuchtet werden:

(1) Der Diakonische Governance Kodex, eine Selbstverpflichtung der Diakonie Deutschlands, verlangt: „die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen der Geschlechter sind bei der Arbeit und innerhalb der Einrichtung zu berücksichtigen“ (Kruttschnitt 2018, 3).

(2) Das Studienzentrum der EKD für Genderfragen in Kirche und Theologie, das 2014 in Hannover eröffnet wurde will sich diesbezüglich der Auswertung wissenschaftlicher Forschung widmen, genderrelevante Diskurse verfolgen und für die kirchliche Praxis auswerten (Roller 2019, 1). Die Selbstverpflichtung des Zentrums betont die Verbindung von Sozialwissenschaften, wissenschaftlicher Theologie und der Gender-Perspektive (ebd.).

Die Kirche als Trägerin kirchlicher Hochschulen bietet unter anderem Studienplätze für Soziale Arbeit. Ebenso ermöglicht sie als Trägerin vieler Organisationen Arbeitsplätze für sozialpädagogische Fachkräfte. Die Verpflichtung zu Gender-Gerechtigkeit der Kirche kann somit auf Studium und Praxis der Sozialen Arbeit wirken.

Trotz der aufgezeigten Verbindungen erscheinen Soziale Arbeit und Theologie als zwei Disziplinen, die nach Einschätzung von *Hubert Wiesehöfe*r erstaunlich wenig Verbindung miteinander haben (Wiesehöfer 2006, 16). Dabei gibt es bemerkenswerte Übereinstimmung bei den Adressant*innen in den biblischen Erzählungen und denen der Sozialen Arbeit (Dabrock 2015, 32). Genau wie die Soziale Arbeit stellt sich die Kirche aus christlicher Überzeugung auf die Seite der Ausgegrenzten und Bedürftigen. Diese Übereinstimmung begründet die besondere Relevanz von Gender-Reflexivität in diesem Studiengang an kirchlichen Hochschulen[67].

Nach *Sabine Hark* und *Paula Villa*, kann im Kontext einer kirchlichen Hochschule wie auch in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen beobachtet werden, dass Gender-Reflexivität zum ‚Genderismus‘ oder zur ‚Gender-Ideologie‘ herabgewürdigt und abgewertet wird (Hark/

67 Dies wurde vertiefend im Kapitel 4.1.2 diskutiert, im Kapitel 4.9.3 wird dieser Aspekt auf die Person der Lehrkraft bezogen.

Villa 2017, 17/ Engelmann 2019). *Barbara Thiessen* stellt fest, dass es im Blick auf die Gender-Thematik nicht nur Unterstützung und Wohlwollen in Kirchenkreisen gibt (Thiessen 2017, 149). „Genderkritische, evangelikale Positionen zeigen ein Bestreben nach einer Re-Traditionalisierung von Familie und Geschlechterverhältnissen für die EKD" (ebd.). Deutlich wird, dass es dabei

> „...nicht nur um Formulierungen geschlechtlicher und sexualpolitischer Positionen geht, sondern im Kern um Selbstvergewisserung konservativer Milieus sowie die Sicherung von Privilegien der (heterosexuellen, verehelichten) Mittelschicht der wesentliche Motor sind" (Thiessen 2017, 150).

Auch *Uwe Sielert* beschreibt, wie rechtskonservative und religiös-dogmatische Bevölkerungsgruppen Gender- Themen als Angriff auf heteronormative Weltbilder zu deuten scheinen und zum Teil heftig darauf reagieren (Sielert 2020, 83).

Es ist daher damit zu rechnen, dass ein Teil der Studierenden in den hier beschriebenen Milieus sozialisiert sind. Geradezu erschreckend ist, dass in fundamentalistischen, freikirchlichen Kontexten vermehrt Gewalt in Familien festzustellen ist (Thiessen 2017, 151). Dies stellt eine Herausforderung für das Lehr-Lernsetting dar, wie sie schon im Kapitel 4.7.3 und 4.7.4 diskutiert wurde. Studierende mit einem solchen familiären Hintergrund gilt es, in einer Weise anzusprechen und einzuladen, sich mit Gender-Themen auseinanderzusetzen, dass möglichst wenig Überforderung, Angst und Abwehr entsteht.

4.9 Zur Situation der Lehrenden

„Leitung ist eine Dienstleistung zugunsten des Lernens"
(Knoll 2013, 55).

In den folgenden Ausführungen wird zunächst ein Blick auf die für eine Lehrkraft erforderlichen Fähigkeiten geworfen. Diese werden auf den Lernprozess von Gender-Reflexivität bezogen. Anschließend wird die Lehrbarkeit von Gender-Reflexivität hinterfragt, um dann die religiöse Dimension von Bildung und Lernen näher zu erläutern. Im letzten Schritt wird näher auf den Umgang der Lehrenden mit den im Lehr-Lernsetting entstehenden Emotionen näher eingegangen.

4.9.1 Erforderliche Fähigkeiten für die Tätigkeit des Lehrens

„Lehrende transportieren nicht einfach Wissen von A nach B“ (Siebert 2012, 252), sondern stellen sich als Person, als Diskussions- und Ansprechpartner*in, als Unterstützer*in und Begleiter*in zur Verfügung (ebd.). Die Erwartungen sind hoch; Lehrkräfte sollen nicht nur mit dem aktuellen Diskussionsstand des Fachs vertraut, sondern auch exzellente didaktische Fähigkeiten vorweisen (ebd.).

Zur Förderung von Gender-Reflexivität sind in der Lehre neben spezifischem Fachwissen verschiedene allgemeine didaktische, soziale und methodische Fähigkeiten erforderlich. Diese werden im Folgenden in Anlehnung an Siebert (2012) und Knoll (2013) benannt.

Didaktische Fähigkeiten sind beispielsweise Krisen- und Konfliktfähigkeit oder die Fähigkeit, fachliche Komplexität reduzieren und transportieren zu können. Wichtig erscheint das Wahrnehmen des Zusammenspiels im Gesamtkontext von Gruppe, Lehrkraft, Methode und Institution als Balance und Dynamik gerade auch auf der Folie von Gender-Konstellationen und –Interpretationen. Das Lehrangebot sollte genügend Anregungspotential beinhalten (Kumlehn 2015).

Soziale Fähigkeiten sind beispielsweise Kommunikations- und Kontaktfähigkeit, Glaubwürdigkeit, Selbstmotivation, Selbstreflexion und Selbstregulierungsstrategien. Außerdem gehört dazu, Wertschätzung entgegenzubringen und zugewandt sein zu können, Freundlichkeit, Respekt, Humor, Empathie und Geduld zeigen zu können, förderliches Feedback geben zu können und dabei zu helfen, ein lernförderliches Arbeitsklima in der Seminargruppe aufzubauen und die Zusammenarbeit in der Gruppe zu fördern. Gerade die Haltung von Reflexivität in Bezug auf die eigene Sozialisation ist nach *Bernhard Grümme* zentral, da bei „Lehrkräften eine Verengung auf ein bildungsbürgerliches Milieu empirisch bildungssoziologisch nachzuweisen ist“ (Grümme 2018). Dies wird zum Problem, wenn diese Einschränkung „nicht kritisch-selbstreflexiv mit dem eigenen professionellen Handeln und den eigenen ‚teacher beliefs‘ vermittelt und damit unreflektiert wirksam wird“ (ebd.). Wenn

Normen der Mittelschicht wie Sprache und Habitus nicht kritisch hinterfragt werden, können im Lehr-Lernsetting womöglich andere Gruppierungen diskriminiert werden: Grümme spricht in diesem Zusammenhang von „institutioneller Diskriminierung“ (ebd.).

Besonders hervorgehoben werden muss im Zusammenhang dieser Arbeit der Aspekt der eigenen Gender-Reflexivität von Lehrkräften. Kann vorausgesetzt werden, dass Lehrkräfte in der Lage sind, die eigene geschlechtliche Gewordenheit zu hinterfragen? In vielen anderen sozialen Berufen pädagogischer und therapeutischer Art wird die Teilnahme an Supervision und damit Selbstreflexion und Selbsterfahrung erwartet. Dies ist aber bislang kein verbindlicher Standard in den lehrenden Berufen, einschließlich der Hochschullehre. Die verbindliche Einführung dieses Standard könnte sowohl für eine deutliche Verbesserung der Lehrtätigkeit in allen Bildungseinrichtungen, als auch der Psychohygiene der Lehrkräfte dienen, die nachweislich hohen Belastungen und beruflichen Beeinträchtigungen ausgesetzt sind (Mehrgardt 2020, 67).

Methodische Fähigkeiten sind zum Beispiel, über ein angemessenes Methodenrepertoire zu verfügen, Lerntechniken vermitteln zu können, selbstgesteuertes Lernen anzuregen, sich am Lernprozess der Studierenden zu orientieren, von Studierenden lernen zu wollen oder offen zu sein für Vorschläge und andere Sichtweisen. Dazu gehört auch, Motivation zu fördern, Metakommunikation zu ermöglichen und die Studierenden zu ermutigen, Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozesses zu übernehmen, um eigene Lernschritte zu gehen. Wichtig für Lehrende ist folgende Erkenntnis: Das „Wissen der Lehrenden ist in einen anderen (fachlichen, lebensweltlichen) Kontext eingebunden als das Wissen [der Studierenden, H.M.[68]]“ (Siebert 2012, 252). Das, was gesprochen wird, ist nicht identisch mit dem, was Lernende aufnehmen und verstehen (ebd.).

Die Lehrperson selbst ist in ihrem Selbstverständnis, ihrer Haltung und ihrer Authentizität, *Vorbild und Modell* für Lernende. Wie Menschen an

68 Anmerkung der Verfasserin dieser Arbeit

Modellen lernen, beschreibt *Albert Bandura* und betont folgende zentrale Aspekte: Glaubwürdigkeit, Attraktivität, Macht und der wahrgenommene Status vom Gegenüber (Bandura 1976/ Göhlich/Zirfas 2007, 22-23). Bezogen auf Gender-Reflexivität heißt das, dass Studierende nicht nur die Authentizität einer Lehrkraft wahrnehmen, sondern auch den Status der Lehrkraft im Hochschulgefüge. Auch mangelnde Selbstsicherheit der Lehrkraft, oder nicht-reflektiertes und unbewusstes Handeln werden von Studierenden wahrgenommen und fließen in den Lernprozess mit ein.

Die Überlegungen von *Martin Hartmann* könnten Lehrkräften Orientierung geben. Er plädiert für eine Art Bildung, in der Lernende Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und Verantwortung erwerben (Hartmann 2005, 326f.). Begrenzende und entfremdende Vorgehensweise dagegen wird problematisiert (a.a.O., 337). Was würde Lernende bestärken, später im Beruf zu bestehen? Was benötigen sie an Kritik- und Widerstandsfähigkeit, um sich nicht vereinnahmen und instrumentalisieren zu lassen? Hartmann schlägt das Modell der Beistelllehre vor, in der der lernenden Person eine erfahrene Person zur Seite gestellt wird (a.a.O., 333). Diesen Gedanken könnte die Lehrkraft in der Weise umsetzen, indem sie gezielt zur Bildung von Lerngruppen anregt, Tutor*innen einsetzt oder aber sich selbst als Begleitung zur Verfügung stellt.

Somit ist für Lehrende tatsächlich Mut gefragt, sich als Lehrkraft „nicht hinter anscheinend objektiven Wissensbeständen zu verstecken, sondern als Person sichtbar und ansprechbar zu werden“ (Oertel/Ostertag 2011, 52). Ebenso ist der Mut gefragt, auf die Entwicklungs-, Lern- und Dialogbereitschaft der Studierenden zu vertrauen (ebd.). Dem eigenen Lernhabitus als Lehrkraft, der „lerndienlichen Askese ebenso wie der Freude am Lernen, dem Genuss der Aha- Momente und des eigenen Lernerfolgs“ (Göhlich/Zirfas 2007, 193) sollte Aufmerksamkeit gewidmet werden. Es muss eine „pädagogische Umgebung geschaffen“(ebd.) werden, die „Raum und Zeit für diese lernhabituellen Momente bietet“ (ebd.) und diesen Wertschätzung entgegen bringt. Das wiederum kann Lernende zum Nachahmen anregen (ebd.). Alle diese Anforderungen und Herausforderungen können selbst erfahrene und souveräne Lehrkräfte unter Stress bringen. Daher brauchen diese gerade im Hinblick

auf Glaubwürdigkeit den Mut zur Unvollkommenheit und das Vertrauen darauf, dass Lernende die für sie relevanten Lerninhalte aus den Veranstaltungen aufnehmen.

Da sich die Wissenserweiterung und Forschung rasant weiterentwickeln, können Lehrkräfte häufig nicht auf das eigene Studium zurückgreifen und müssen sich die notwendigen Fähigkeiten zur Förderung von Gender-Reflexivität selbst aneignen.

4.9.2 Teachability? Zur Frage der Lehrbarkeit von Gender Reflexivität

> „Can one learn this knowledge? Yes; some can. Not however, by making a course in it but through „experience“ (Wittgenstein 1953: § 227, in Witte 2011, 89).

Lehrkräfte sind für die Struktur, die Didaktik, die Inhalte und die Angebote der Lehrveranstaltung verantwortlich, für den Lerngewinn der Lernenden tragen sie keine Verantwortung. Konform mit der weiter oben dargestellten konstruktivistischen Pädagogik, vertritt auch *Arndt Witte* die Position, dass Lernende selbst die Verantwortung für ihren Gewinn tragen, wenn sie sich Kompetenzen aneignen (Witte 2011, 101). Reflexive Kompetenz kann nicht per Test geprüft werden (a.a.O., 102), denn sie betrifft die „Transformation der Selbstkonstruktion“ (a.a.O., 103), die der Anderen und der Welt (ebd.). Somit ist Reflexivität kein definiertes, vorzeigbares und archivierbares Produkt, sondern ein sich ständig weiterentwickelnder und den Reflektierenden verwandelnder Prozess. Dies widerspricht dem verpflichtenden Charakter von Leistungsbemessung, der durch das System der Creditpoints mitgeprägt wurde.

Witte sieht es als erforderlich an, dass Lehrende Lernenden ermöglichen, Erfahrungen zu sammeln, die an die eigenen Erfordernisse anknüpfen (Witte 2011, 103). Auf der Seite der Lernenden sieht er die Verantwortung, sich selbst einzubringen und das Risiko einer Veränderung auf sich zu nehmen (ebd.). Er postuliert, dass interkulturelle Kompe-

tenz nicht in der tradierten Lehre und der Eindimensionalität von Lehren erlernt werden kann (a.a.O., 102.). Dies ist übertragbar auf das Erlernen von Gender-Reflexivität.

Peter Biehl betont, dass die Frage der Lehrbarkeit nicht nur das christlichen Selbst- und Weltverständnis betreffend gestellt werden muss, sondern bezüglich *jedem* humanen Selbstverständnis (Biehl, 2003, 11). Ebenso wie *Reiner Preul* weist Biehl darauf hin, dass gezieltes und planmäßiges Einwirken auf menschliche Entwicklung zur „Realisierung von personhafter Wirklichkeit [...] *prinzipiell* nicht methodisierbar sei" (Preul 1980, 94, *Hervorhebung im Originaltext*). So haben allgemeine und religionspädagogische Bildungstheorien mit dem kritischen Bildungsbegriff „eine *gemeinsame* normative pädagogische Kategorie, die die Unverfügbarkeit der Person [...] sichert" (Biehl 2003, 11 *Hervorhebung im Originaltext*). Jede Bildungsüberlegung müsse sich mit Subjektivität und Selbstreflexion auseinandersetzen (Biehl 2003, 12).

4.9.3 Religiöse Dimensionen von Bildung und Konsequenzen für die Lehre

Die gesellschaftlichen Werte unserer Kultur haben nach *Bernhard Dressler* den Hintergrund christlicher Prägung (Dressler 2007, 68). Begriffe, die in der Sozialen Arbeit eine zentrale Rolle spielen wie „Menschenwürde, Freiheit, Gerechtigkeit, Hoffnung, Solidarität - sind, jedenfalls hier in Europa, nicht ohne die jüdisch-christliche Tradition zu verstehen" (ebd.). Diese Tradition und deren Auswirkungen können sich im Kontext der Lehre an kirchlichen Hochschulen fortsetzen.

Die Orientierung einer Hochschullehrkraft an christlichen Werten hat Auswirkungen auf die Lehre, auf die Vorstellung von Lernen, auf das Menschenbild und auf die eigene Haltung den Lernenden gegenüber. Diese Verortung in Verbindung mit Professionalität soll im Folgenden reflektiert werden. Sowohl Gender-Reflexivität als auch der christliche Glaube zielen darauf ab, einen Raum zu schaffen, in dem Menschen sich

angenommen fühlen und in ihrer jeweiligen Einzigartigkeit entwickeln können (vgl. Kapitel 3.3.2; 4.1.2 und 3.7)[69].

Monika Jakobs plädiert daher dafür, mit Lernenden „Möglichkeiten zu erkunden, neue Lebens- und Experimentierräume anzubieten und ein Miteinander des Verschiedenen zu ermöglichen" (Jakobs 2003, 90). Ebenso wie *Annedore Prengel* in ihrem Werk „Pädagogik der Vielfalt" (Prengel 2019) geht auch Jakobs von der „Unbestimmbarkeit des Menschen aus" (Jakobs 2003: 90). Dies bedeutet, dass offenbleiben muss, „was jemand ist" (Prengel 2019, 191) und wendet sich damit „gegen alle Verdinglichungen in Gestalt von Definitionen" (ebd.). Jakobs plädiert mit Prengel für die „Ermöglichung eines geschlechtlichen Identitätsprozesses" und für einen „Verzicht auf die Bereitstellung geschlechtlicher Leitbilder" (Jakobs 2003, 90). Nach Jakobs ist Geschlechtergerechtigkeit nur dann gewährleistet, wenn von einer großen Spannbreite von Geschlechterrollen ausgegangen wird und „Gleichberechtigung vieler different gelebter Geschlechtsrollen ermöglicht [wird]" (ebd.).

> „Voraussetzung dafür ist die Sensibilität für Vergeschlechtlichung der Realität, d.h. auch für männliche Realität als Gender geprägte wie für geschlechtliche, kulturell verschiedene Symbolisierungen insgesamt" (Jakobs 2003, 90).

Das christliche Menschenbild „geht auch im pädagogischen Prozess davon aus, dass Menschen mehr sind als ein Spielball von Konstruktionen (auch der geschlechtlichen) und Strukturen" (Jakobs 2003, 90). Nach Jakobs weist dies auf das große dem Menschen innewohnende Potential hin. Lernen könne mit Blick auf die religiöse Dimension als ein zur Selbstwerdung führender Entwicklungsprozess verstanden werden (ebd.). Somit ist Gender-Reflexivität als emanzipatorisches Ziel und als fachliche Kompetenz auch theologisch begründet, wie auch im Kapitel 4.1.2 dargelegt.

Neutestamentliche Texte schildern nach *Peter Dabrock*[70] Kontingenzerfahrungen (Dabrock 2015, 32). Diese erzählen, wie Jesus selbst immer wieder Vertrautes in Frage stellt, überraschend handelt und sich auf die

69 Die Betonung der Einzigartigkeit einer jeden Person im christlichen Denken wird je nach Konfession und Auslegung unterschiedlich gesehen.
70 Der Theologe Peter Dabrock war von 2016- 2020 Vorsitzender des Deutschen Ethikrats.

Seite der Ausgegrenzten stellt (ebd.). Ähnliche Kontingenzerfahrungen machen Studierende der Sozialen Arbeit in ihren Praktika in der Begegnung mit Klient*innen, die durch Gewalt, Obdachlosigkeit oder andere existenzielle Beeinträchtigungen in Notlagen geraten sind und dadurch aus der geltenden Gesellschaftsordnung heraus fallen. Diese Lebensbedingungen und soziale Ausgrenzung erschrecken, ja erschüttern Studierende aus einer bildungsbürgerlichen Mittelschichtprägung häufig. Lehrende im Studiengang Sozialen Arbeit haben somit die Aufgabe, mit diesem Erschrecken umzugehen und der Erfahrung reflexionsfördernden Raum anzubieten. Auch biblische Parallelen[71], die kirchliche Träger nutzen, um sozialpädagogische Angebote theologisch zu begründen, müssen reflektiert werden.

Um in einen lernförderlichen Kontakt mit Lernenden zu gelangen, müssen Lehrkräfte selbst ‚beweglich' sein. Häufig sind Suchbewegungen erforderlich, bis das passende Setting oder Angebot oder die passende Vorgehensweise in der Lehrveranstaltung für die jeweilige Seminargruppe gefunden wird. Beweglich-Sein in der Lehre heißt, auf die Ideen von Studierenden einzugehen, andere Standpunkte zu respektieren und Mut zu haben für Unbekanntes, für Neues. Es kann auch die Aufgabe der Lehrkraft sein, nicht zu ermüden, wenn die erwartete Perspektiven-Erweiterung lange nicht oder nicht in der erhofften Weise sichtbar wird.

Auch aus einer wissenschaftstheoretischen Perspektive kann Lernen heißen, dass Studierende sich in kritischer Weise und wissenschaftlich fundiert mit religiöser Orientierung und Menschenbildern auseinander zu setzen haben. Dazu gehören die eigenen religiöse Prägungen, Gender-Prägungen und möglicherweise reflektierte Einstellungen. Daraus ergibt sich für Lehrkräfte die Aufgabe, biographische Reflexion und Gender-Reflexivität im Kontext religiöser Prägung zu fördern.

Die Auseinandersetzung mit Religion begründet sich zum einen in der Anforderung einer an eine Hochschule, umfassende Bildung zu ermöglichen, zum anderen im Hinblick auf die Begegnung mit Klient*innen

71 Beispielsweise ‚der gute Hirte'

in der Sozialen Arbeit. Studierende sollen lernen, mit der jeweiligen religiösen Weltsicht von Klient*innen respektvoll umzugehen und dabei dem Anliegen und der Person gerecht zu werden. Dies wird ermöglicht, wenn eine anspruchsvolle Auseinandersetzung mit dem eigenen religiös geprägten Menschenbild, der eigenen geschlechtlichen Sozialisation und dem gelernten Rollenverständnis stattfindet, fundierte Kenntnisse über verschiedene Ausprägungen religiöser Einstellungen vorhanden sind und eine achtsame Haltung - unabhängig von der eigenen Religiosität - gegenüber den verschiedenen Lebens- und Glaubenseinstellungen vorhanden ist oder errungen wird.

4.9.4 Emotionen in der Lehre Raum geben

Durch die jeweilige biografische Prägung kommen Lernende nicht als ‚weißes Blatt' in eine Lehrveranstaltung, sondern mit einem ‚Rucksack' voller Erfahrungen. Die Motivation, Soziale Arbeit zu studieren, kann unter anderem auch in einer unverarbeiteten Biographie liegen: Einige Studierende sind möglicherweise psychisch ‚angeknackst', manche vielleicht sogar ‚gebrochen'. In der Analyse der Situation von Studierenden im Kapitel 4.7.3 wurde bereits über die Gebrochenheit von Menschen, eine mögliche Prägung durch Gewalterfahrung, durch Entbehrung, Krankheit oder andere Beeinträchtigungen nachgedacht. In diesem Zusammenhang sind sexueller Missbrauch, Entwertungserfahrungen von Homosexuellen oder andere prägende Erfahrungen der geschlechtlichen Sozialisation zu nennen. Bei häuslicher Gewalt oder Suchterkrankung in der Familie entsteht häufig das Muster ‚Helfen als Ausweg'[72], (Schmidbauer 2018/ Mehrgardt 2020, 67). Selbstverständlich gilt dies nicht für alle Studierenden, aber Beeinträchtigungen sind häufig nicht sichtbar und werden so leicht übersehen. Nach *Alfons Limbrunner* wird das Lernverhalten deutlich gestärkt und der Lernerfolg erhöht, wenn nicht nur kognitive, sondern auch emotionale Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt werden (Limbrunner 2004, 94). *Henning Luther* spricht von Fragmentierung (Luther 1992, 160) und schreibt: „Angesichts radikaler Kontingenzerfahrung zerbricht die Einheit des sich selbst reflektierenden Ich" (a.a.O., 137.). Auch *Dietrich Bonhoeffer* spricht von „Fragmenten des Lebens" (Bonhoeffer 1952, 153f.), die es zu würdigen

72 *Wolfgang Schmidbauer* beschreibt die innere Dynamik bei helfenden Berufen und stellt einen Zusammenhang mit der Biografie der helfenden Person her: Die eigene Hilflosigkeit wird oftmals mit einer besonderen Sorge um andere kompensiert (Schmidbauer 2018). Mehrgardt bestätigt diese Erkenntnis im Kontext von Lehre (Mehrgardt 2020, 67).

und zu verstehen gilt. In der Lehre ist zu berücksichtigen, dass viele Menschen um etwas Verlorenes, Schmerzliches, Nicht-Gelebtes oder Verpasstes trauern (Luther 1992, 88f.) und daher eventuell nicht in der dafür vorgesehenen Zeit zu den gewünschten Lernresultaten gelangen können beziehungsweise eine andere Unterstützung und Begleitung benötigen. Auch *Bernd Schröder* schildert das dem Menschen innewohnende Fragmentarische und Fragile, das es anzuerkennen gilt (Schröder 2012, 235). Er beschreibt aber auch die „Hoffnung auf ein Ganz-werden, das Gott anheim gestellt bleibt" (ebd.).

Auch Trauer kann als eine Begleiterscheinung von Lernprozessen gesehen werden (Prengel 2019, 190). Studierende lassen sich auf ergebnisoffene Veränderungen ein und müssen dabei Vertrautes zurücklassen (ebd.). Überholte Gewissheiten und vermeintliche Sicherheiten müssen betrauert werden (ebd.). Wie kann eine gute Lehre mit derartigen Herausforderungen umgehen? Die Kunst in der Lehre wird es sein, zwar Raum für Emotionen zu geben, das ‚Betreten' der individuellen Panikzone wie in Kapitel 3.1.6 beschrieben aber zu meiden, damit Lernen nicht verunmöglicht wird[73]. Voraussetzung dafür ist die Fähigkeit der Lehrkraft zu einer differenzierten Wahrnehmung und gendersensiblen Haltung.

Es lohnt sich, diese Begleitemotionen zu berücksichtigen. *Annedore Prengel* schreibt dazu:

> „Die paradoxe Wirkung der Trauerarbeit ist, dass die Akzeptanz der Begrenzungserfahrung nicht einengt, sondern wenn Schmerz und Zorn darüber bewusst werden dürfen, kann sich der Blick öffnen für die Potentiale, die vorhanden sind und für die realen Möglichkeiten" (Prengel 2019, 190).

Wie im Kapitel 4.7.3 bereits aufgezeigt, ist bei einer nicht zu unterschätzenden Anzahl von Studierenden von starken Verunsicherungen und

73 Elisabeth Naurath fordert nicht nur den Raum für Emotionen in Lehre und Pädagogik, sondern aktives Stärken von „emotionalen Lerndimensionen" (Naurath, 2015, 216-217). Sie plädiert für eine Form von Bildung, die emotionale, kognitive und pragmatische Elemente zusammen bringt und einseitige Kopflastigkeit vermeidet (ebd). Konkret bedeutet dies für Bildungsprozesse, das Erleben von positiven Emotionen zu fördern, Wahrnehmung und Ausdruck von Emotionen zu erlernen und Wissen um Emotionsregulierung zu entwickeln (a.a.O. 220-222). Michaela Gläser-Zikuda zeigt in einer Studie auf, wie Emotionen das Denken und Lernen nachhaltig beeinflussen (Gläser-Zikuda 2001, 234)

Kränkungen auszugehen, was die Möglichkeit der Entwicklung einer Gender-Reflexivität behindern kann. Die Theologin *Herlinde Pissarek-Hudelist* plädiert für einen respektvollen Umgang mit Lernenden im Hinblick auf die verwirrenden und verstörenden Emotionen der Lernenden und auch der Hochschullehrkraft selbst. Denn wenn Lernende als Subjekte in der Hochschullehre ernstgenommen werden

> "wird man ihnen Zeit und Ruhe zum eigenen Nachdenken lassen, ihre Stellungnahmen ermutigen, Empfindlichkeiten respektieren, Provokationen als Signale von Verletzungen werten, unbefangen mit Angst und Aggressionen rechnen – auch bei sich selbst. Man wird einbringen, was man selber hat, neu aufmerksam geworden auch auf die verborgenen Schätze der eigenen Herkunft und Geschichte" (Pissarek-Hudelist 1981, 425)

Mit Blick auf eine mögliche Erfahrung von ‚Gebrochenheit'[74]kann die Hypothese aufgestellt werden, dass psychisch nicht stabile Studierende versuchen werden, die zusätzlichen Verunsicherungsgefühle, die aufgrund der Unberechenbarkeit des Gender-Themas unvermeidlich auftreten können, auszublenden oder zu mindern. Das Sich-einlassen auf die Gender-Thematik birgt das Risiko neuer Konstellationen, unerwarteter Neukonstruktionen, Verunsicherungen und einer neuen ‚Tischordnung' im Miteinander.

Die herkömmlichen Gender-Hierarchien und -Strukturen zu hinterfragen ist für manche befreiend, für andere bedrohlich und für viele beides zugleich. Lernende, die den geschlechtlichen Normen eher entsprechen, könnten auch die Perspektive entwickeln, dass gewisse Privilegien, wie beispielsweise Anerkennung, nicht unbedingt verdient und selbstverständlich sind (Engelmann 2019, 136). Unter Umständen entdecken solche Personen einen „Zugewinn an Begegnung auf Augenhöhe" (ebd.), womöglich entsteht Empathie für andere, weniger privilegierte Menschen. Zu dieser schwierigen Balance zwischen Verstörung und Vertrauen schreibt *Klaus-Peter Hertzsch* aus theologischer Sicht, dass wir

> „immer mehr die Aufgabe haben, die Menschen nicht nur in ihrem neuen, ungewohnten Alltag zu stabilisieren, sie ein wenig sicherer und gelassener zu machen, sondern wir werden sie, wir werden uns alle gleichzeitig verunsichern müssen, aufwecken und beunruhigen" (Hertzsch 2004, 84).

74 im Sinne von ‚Fragmentierung' nach Henning Luther (Luther 1992, 160).

Wenn dieser Gedanke auf das Lehr-Lernsetting an Hochschulen übertragen wird, ergibt sich dies als Umschreibung der im Kapitel 3.1.4 dargestellten ‚positiven Verstörung', die eben nur in positiv erlebter Begegnung gelingen kann.

Moderne Menschen in westlichen Gesellschaften beschreiben sich selbst „nicht selten als solche, die sich auf Identitätssuche befinden" (Schröder 2012, 235). *Bernd Schröder* bezieht sich bei dieser Feststellung auf die entwicklungspsychologische und soziologische Anthropologie (ebd.). Viele Menschen erleben sich als fremdbestimmt, von unpassenden Lebensentwürfen getrieben oder ohne Mitte (ebd.). Angesichts solcher „Dynamiken bei der Suche nach befriedigenden Selbstdeutungen" (ebd.) spricht Schröder von theologischer Anthropologie, durch die Neuorientierung denkbar wird. Ähnliches beschreibt *Ulrich Miller*, wenn er davon spricht, wie Menschen oftmals eine große Sehnsucht haben, in einer größeren Dimension aufgehoben zu sein (Miller 2005, 6). Diese Sehnsucht erfahren Lehrende möglicherweise auch bei Lernenden. Das Gefühl des Aufgehoben-seins in einem größeren Ganzen kann Menschen dazu bestärken, sich selbst in Frage stellen zu lassen und sich auch Herausforderungen zu stellen (ebd.). Dies können Chancen von Religion und Glauben für den Lernweg sein. Wenn dieser Sehnsucht nach einem Aufgehoben-Sein in einer respektvollen, vertrauensförderlichen Arbeitsatmosphäre in der Lehre entsprochen würde, wäre dies eine förderliche Grundlage und anzustrebende Haltung.

Kersten Reich fordert „Anerkennung, Freundlichkeit, Dialog und Enthierachrisierung – dies sind moderne Stichworte, die in der Kultur postmodern nicht mehr nur idealisierend benutzt werden sollten. Wir erwarten, dass sie praktisch im Lehren und Lernen umgesetzt werden" (Reich 2004, 35).

4.10 Mögliches Design eines Gender-Seminars im Studiengang Soziale Arbeit

Da sich die Erhebung beispielhaft auf Erfahrungen mit Studierenden in einer Lehrveranstaltung im Grundstudium des Studiengangs Soziale Arbeit zur Gender-Thematik bezieht, wird hier ein kurzer Einblick in die

konzeptionellen Überlegungen und Prinzipien einer solchen Veranstaltung gegeben.

In der Vorbereitung auf die spätere berufliche Aufgabe lernen Studierende das Thema Gender als ein relevantes Querschnittsthema für alle Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit und für ihre eigene Person als angehende Fachkraft kennen. Sie erfahren Anregung und Unterstützung bei der Aneignung von *Gender-Reflexivität als Teil beruflicher reflexiver Handlungskompetenz.* Studierende werden bei ihrem Kompetenzerwerb unterstützt, aktuelle gesellschaftliche und soziale Probleme mit Hilfe von Gender-Reflexivität zu erfassen, und üben sich in der Analyse von Geschlechterverhältnissen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Als angehende Fachkräfte erleben Studierende im Seminarkontext die Wirkung stärkender und ressourcenorientierter Ansätze und lernen, Defizitorientierung zu hinterfragen.

Im Seminar werden sowohl exemplarisch theoretische Hintergründe zur Gender-Thematik vermittelt, als auch eigenständig von den Studierende erarbeitet. Als Möglichkeit, hier Theorie-Praxis-Transfer einzuüben wird parallel zur Lehrveranstaltung ein *Praktikum* in einem sozialpädagogischen Arbeitsfeld absolviert. Durch Praxisbesuche und Austausch bereiten sich Studierende im Seminar auf unterschiedliche Begegnungen in verschiedenen Arbeitsfeldern vor.

Wichtige Inhalte der Lehrveranstaltung sind Angebote zur *Selbstreflexion* im Hinblick auf die Tätigkeit in der Rolle der angehenden Fachkraft im Praktikum, die Motivation bei der Berufswahl, die biografische Prägung und geschlechtsspezifische Vorbilder. Studierende werden ermutigt, die eigene Geschlechterrolle sowie die damit verbundene persönliche und berufliche Lebensplanung zu reflektieren. Durch den Prozess der Selbstreflexion mit einem besonderen Augenmerk auf geschlechtsspezifische Muster oder Erwartungen können eigene Handlungsweisen erkannt und berufliche Situationen neu bewertet werden.

Weiterhin werden im Seminar *theoretische Wissensgrundlagen* angeboten, wie beispielsweise das Konzept des Gender-Mainstreamings, die geschichtliche Entwicklung der Gender-Diskussion, das Diversity Management und die Gleichstellung in Organisationen sowie Konzepte des Dekonstruktivismus und mögliche Ansätze aus der Gender-Pädagogik.

Durch den Besuch *externer Gastreferent*innen* aus sozialpädagogischen und anderen Einrichtungen und *Exkursionen in Praxisfelder* werden viele zusätzliche Perspektiven ermöglicht. Themen sind hier beispielsweise Transidentität, Migration unter Gender-Aspekten, kommunale und kirchliche Gleichstellung, Gewaltprävention, psychiatrische Erkrankungen und Trauma-Forschung unter Gender-Aspekten, sozialpädagogische Arbeit mit gewalttätigen Menschen, Religion(en) und christlicher Glaube unter Gender-Aspekten. Die Gemeinsamkeit dieser Praxisstellen ist die Arbeit mit Zielgruppen, die oftmals gesellschaftliche Exklusion erlebt haben. Die Fachkräfte dieser Arbeitsfelder erfüllen auch in ihrer Unterschiedlichkeit eine besondere Vorbildfunktion.

Zur weiteren Qualifizierung in Bezug auf Gender-Aspekte bringen Studierende eigene Beiträge ein, beispielsweise in Form von Referaten, Gruppenarbeiten, Moderation von Übungen und didaktischer Anleitung zur Bearbeitung der Themen. Grundsätzlich sind alle berufsbezogenen Themen möglich, wenn diese unter dem Gender-Aspekt betrachtet werden. Themen aus dem Praktikum sind naheliegend, wie die Beratung von Prostituierten, Erlebnis- und Spielpädagogik unter Gender-Aspekten, Analyse der Jugendliteratur unter Gender-Aspekten, Mobbing und Gewalt in Schulen unter Gender-Aspekten, Gender- Aspekte in Unternehmen und Führungspositionen, Berufswahl bei Jugendlichen unter Gender-Aspekten, Sprache unter Gender-Aspekten. Weitere potentielle Themenbereiche sind die Analyse von Medien unter Gender-Aspekten, die Analyse von Musikbeispielen unter Gender-Aspekten, Essstörungen, Menschen-handel, Transgender und Queer Studies, Zwangsheirat, Sport und dessen Bedeutung für Heranwachsende, Arbeit mit geflüchteten Menschen unter Gender-Aspekten, Aggressionen unter Gender-Aspekten oder ADHS unter Gender-Aspekten. Die Aus-

wahl der exemplarischen Themen kann von Studierenden selbstverantwortlich in der Seminargruppe bei individueller Schwerpunktsetzung getroffen werden.

Die Leitung des Seminars wird, wenn möglich, mit einer Frau und einem Mann besetzt, um unterschiedliche Identifikationsmöglichkeiten zu bieten. Kombinationen mit einer diversen Person sind ebenso denkbar. Unverzichtbar ist, dass diese Personen selbst geschlechtsspezifische Zuschreibungen hinterfragen und dies authentisch kommunizieren können. Erfahrung im Bereich der Gender-Bildung ist höchst wünschenswert, insbesondere ein kluger Umgang mit den pädagogischen Prinzipien von Dramatisierung und Entdramatisierung (Faulstich-Wieland 2008, 11; Bönold 2016, 44).

Wie in der folgenden Abbildung veranschaulicht, bildet die Erfordernis von Gender-Expertise und reflexiver Handlungskompetenz in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern die Grundlage für die Lehrveranstaltung zur Gender-Reflexivität:

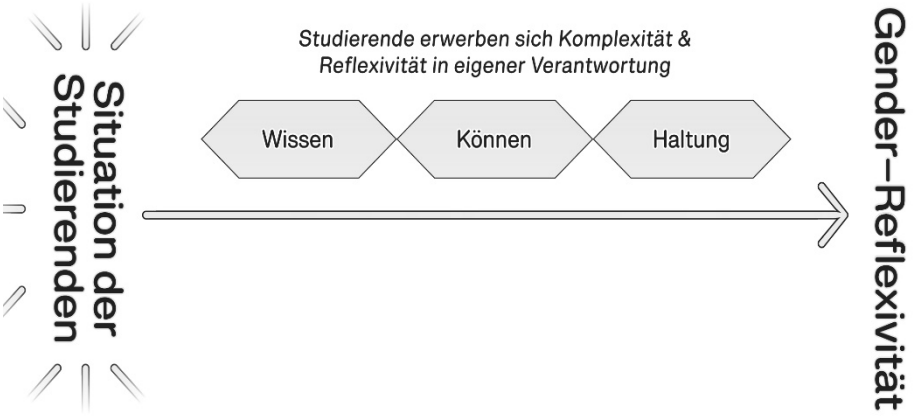


Abbildung 16. Erwerb von Gender-Reflexivität, ausgehend von der jeweils eigenen Lebenssituation der Studierenden (eigene Darstellung) [75]

75 Diese Schaubilder sind wichtige Bausteine in einem weiter unten dargestellten, komplexen Schaubild unter 8.7, das Zusammenhänge visuell erörtern soll.

Dieser Prozess der Lernenden wird unterstützt durch die genannten Angebote im Seminar. Erforderliches genderspezifisches Wissen und Können und eine entsprechende Haltung erwerben die Studierende in eigener Verantwortung.

Abbildung 17. Wissensangebot, Übungsmöglichkeiten und Vorbildfunktion im Seminar (eigene Darstellung)

Die Lehrkraft macht entsprechende Wissensangebote, bietet Übungsmöglichkeiten, fördert die Begegnung mit möglichen Vorbildern aus der Praxis und weiß um die eigene Funktion als Vorbild und mögliches Lernmodell. Mit Übungsmöglichkeit sind beispielsweise Diskussion, das Anbieten von Erfahrungsräumen, sowie die Möglichkeit, sich probeweise zu positionieren, gemeint.

Im folgenden Kapitel wird eine Befragung von Studierenden an einer kirchlichen Hochschule zum Thema Gender-Reflexivität vorgestellt.

5. Empirie zur Forschungsfrage

In diesem Kapitel werden, ausgehend von der Forschungsfrage „Wie entwickeln angehende Fachkräfte der Sozialen Arbeit Gender-Reflexivität und wie kann dieser Prozess in der Lehre gefördert werden?“ werden Vorarbeiten, methodische Überlegungen, theoretische Grundlagen für die Vorgehensweise der qualitativen Datenerhebung dargestellt. Im darauf folgenden Kapitel werden die Ergebnisse dann mittels der durchgeführten Analyse aufgezeigt und diskutiert.

5.1 Vorarbeit und bisherige Empirie

Um die passende Vorgehensweise für die Forschungsfrage zu entwickeln, wurden im Vorfeld verschiedene Schritte unternommen.

5.1.1 Quantitative Erhebung

Bereits 2013 fand eine quantitative Erhebung für eine städtische Kommune in Bayern mit knapp 200 Personen statt[76] (Moritzen 2013). Die Teilnehmenden waren sowohl Fachkräfte der Sozialen Arbeit als auch Verwaltungsangestellte (a.a.O. 25). Gefragt wurde im Anschluss an den Besuch eines Gender-Seminars per Fragebogen nach dem Zuwachs an Gender-Sensibilität und nach dem Prozess der Entstehung dieser Qualität (a.a.O., 41, 72f.). Das zentrale Ergebnis dieser Studie ist die Erfahrung, dass Sensibilität und Verstehen von Gender-Themen nicht wirklich vermittelt, sondern nur durch ein stimmiges Arrangement unterstützt und gefördert werden können (a.a.O., 74). Hierfür erforderlich sind: das Vermitteln von fundiertem Faktenwissen auf dem Stand der gesellschaftspolitischen Diskussion, Ermöglichung einer positiven Begegnungserfahrung und eine angstfreie Arbeitsatmosphäre, in der offener Raum auch für kritischen Austausch entstehen kann (a.a.O., 75). Dies bedeutet einen hohen fachlichen Anspruch an die Leitung im Hinblick auf Wissen, Reflexivität, Kontaktfähigkeit und didaktischem Können (ebd.).

76 Näheres zu dieser quantitativen Erhebung im Anhang

5.1.2 Weiterentwicklung der Fragestellung und weitere Erhebungen

Aus dieser Studie ergaben sich notwendigerweise neue Schritte für die weitere Erforschung der zentralen Fragestellung nach förderlichen Faktoren für Gender-Reflexivität. Ein Ergebnis dieser Auswertung ist, dass im weiteren Forschungsschritt der Begriff von Gender-Reflexivität gewählt und nicht mehr von Sensibilität gesprochen wird. Reflexivität beinhaltet nicht nur das kritische Nachdenken über einen Sachverhalt, sondern auch die Fähigkeit, dies angemessen beschreiben, begründen und Konsequenzen für zukünftiges Handeln entwickeln zu können (Kapitel 3.4). Ein weiteres Ergebnis der Studie ist, dass vom quantitativen zum qualitativen Forschungsansatz gewechselt wird, um mehr von den einzelnen Befragten zu erfahren. Weiterhin verändert wurde der Typus der Befragten. Sind dies in der *quantitativen* Studie im Beruf stehende Fachkräfte, sollen in der *qualitativen* Erhebung angehende Fachkräfte befragt werden. So wurden 2014 Interviews mit 16 Studierenden einer kirchlichen Hochschule im Studiengang Soziale Arbeit mit einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin, die Expertin der genannten Wissenskultur ist, und einer anschließenden Gruppendiskussion durchgeführt. Beide Formen stießen bei den Lernenden auf positive Resonanz, da sie einen transparenten Forschungsprozess erleben konnten, an dem sie selbst beteiligt waren und den sie aktiv mitgestaltet hatten.

Außerdem wurden im folgenden Jahr 12 leitfadengestützte Interviews mit Fachkräften aus der Praxis der Sozialen Arbeit geführt. Bei langjährig tätigen Fachkräften zeigte sich, dass der Begriff ‚Gender' in der Praxis kaum verwendet wird, die Inhalte hierzu aber als hochrelevant beschrieben werden. Diese Interviews wurden von der Autorin durchgeführt. 2016 wurden 9 narrative Interviews mit Studierenden einer staatlichen Hochschule geführt. So wurden bis dahin 37 Gespräche geführt und zusätzlich 6 Feldstudien in verschiedenen Lehrveranstaltungen an Hochschulen und Fachakademien erstellt, um durch teilnehmende Beobachtung Erkenntnisse zu Entstehung und Förderung von Gender-Reflexivität zu erlangen. All dies zeigt eine langjährige Suchbewegung hin zum passenden Forschungssetting.

Methodisch zeigt sich nach *Jan Kruse* ein gewisses Dilemma zwischen leitfadengestütztem Interview und narrativem Interview: Im teilstrukturierten Leitfaden ist manchmal vielleicht etwas zu viel vorgegeben, bei der freien Erzählung im narrativen Interview ist die Fragestellung manchmal zu vage (Kruse 2015, 148). Gender-Reflexivität ist in seiner Abstraktheit schwer fassbar, die Elemente, die dies befördern, sind nicht für alle Teilnehmenden leicht zu benennen.

5.2 Design der aktuellen Erhebung

Aufgrund der dargestellten Erfahrungen und Herausforderungen wird ein methodischer Forschungsansatz gewählt, bei dem die Erhebungstechnik von teilstrukturierten leitfadengestützten Einzelinterviews mit einer moderierten Gruppendiskussion kombiniert wird.

Durch diese Vorgehensweise sollen die methodischen Schwächen der Einzelinterviewtechnik ausgeglichen und ergänzt werden mit dem Ansatz der Gruppendiskussion, durch welche anderen Einblicke vermittelt werden können. Eine Erhebung nach einem zeitlichen Abstand zum ersten Gespräch hat außerdem den Vorteil, dass auch die Prozesshaftigkeit des Lernens und mögliche Weiterentwicklungen und eventuell neue Perspektiven mit erfasst werden können. *Andreas Witzel* geht von der Annahme aus, dass ein sozial- oder humanwissenschaftlicher Untersuchungsgegenstand der Prozesshaftigkeit unterliegt (Witzel 2017, 3). Reflexivität als Forschungsgegenstand wird als etwas Nichtstatisches verstanden, das sich im Verlauf der Zeit wandelt, weiterentwickelt, neu hinterfragt wird oder sich in anderer Weise verändert.

Bei der Erhebung werden ausschließlich Studierende einer staatlichen bzw. kirchlichen Hochschule des Studiengangs Soziale Arbeit im Anschluss an den Besuch eines Gender-Seminars[77] befragt. Für diese Studie werden daher aus dem Gesamtdatenpool alle diejenigen Befragungen verwendet, die von 2017 bis 2019 stattgefunden haben, da in dieser Kohorte tatsächlich *alle* Studierenden aus dem Seminar befragt werden konnten und dies am aussagestärksten ist.

77 Titel der Seminare: „Querschnittsmodul Geschlechtssensible Konzepte“ (staatliche Hochschule), „Der Gender- Aspekt in der Sozialen Arbeit“ (kirchliche Hochschule).

5.2.1 Erhebungsverlauf

Form	Personenkreis	deklariert	Zeitraum	Interview Nr.
3 Interviews	Studierende einer staatlichen Hochschule nach dem Besuch eines Gender Seminars	Pilotphase	Wintersemester 17/18	(050 – 052)
11 Einzelinterviews	Studierende einer kirchlichen Hochschule nach dem Besuch eines Gender Seminars	Erhebung 1	Wintersemester 2018	(061 – 073)
moderierte Gruppendiskussion	8 Personen aus der Gruppe der Einzelinterviews an einer kirchlichen Hochschule	Erhebung 2	Sommersemester 2019	(061 – 073)

Abbildung 18. Der Verlauf der Erhebung (eigene Darstellung)

5.2.2 Entwicklung des Leitfadens für die Interviewfragen

Bei der deduktiven Entwicklung der Fragestellung für den Interviewleitfaden wurde sowohl aus der weiter oben dargestellten Theorieanalyse zu Gender-Reflexivität in Kapitel 2, der Auseinandersetzung mit dem Phänomen Bildung und Lernen im Kapitel 4 als auch aus den Erfahrungen aus den Vorarbeiten geschöpft. Im Verlauf der Vorarbeit wurde der Fragebogen dann weiterentwickelt und leicht modifiziert. Die Fragestellung in den Interviews zeigt zum einen, wie Befragte selbst ihr Wissen und ihre Haltung und ihr Verständnis zum Gender-Thema beschreiben (Indikatoren für Gender-Reflexivität). Zum anderen wurde gefragt, wie sie ihren Lernprozess und ihre Entwicklung erleben. Es wird nach Beispielen aus der Praxis gefragt und nach der Einschätzung und Gewichtung der Gender-Thematik. Und es werden die Faktoren gesucht, die zur Entwicklung dieser Reflexivität beigetragen haben (Fragekatalog

im Anhang). Bei den forschungsleitenden Fragen ist es nach *Aglaja Przyborski* und *Monika Wohlrab-Sahr* wichtig, suggestive Fragestellungen zu vermeiden und gleichzeitig präzise genug zu bleiben (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 134). So müssen die Gespräche Offenheit und Flexibilität ermöglichen, damit das Datenmaterial nicht durch vorab formulierte Theoriekonzepte auf bestimmte Perspektiven eingeengt wird.

5.2.3 Das halbstrukturierte leitfadengestützte Einzelinterview

Als Forschungsdesign wird hier aus der qualitativen Forschung das halbstrukturierte leitfadengestütze Einzelinterview mit Studierenden nach *Philipp Mayring* gewählt (Mayring 2002, 69-70). Diese Vorgehensweise wird gewählt, um die weiter oben dargelegte Theorie zu befragen. Es soll herausgefunden werden, ob und vor allem wodurch Studierende Reflexivität entwickeln. Welche Indikatoren weisen auf Gender-Reflexivität hin und welche Faktoren fördern diese Qualität? Für die Indikatoren werden Fragen formuliert, die auf die Interpretation von professionellem Handeln in der sozialpädagogischen Praxis zielen sowie die Frage nach Praxisbeispielen. Im Interview wird versucht, die subjektiven Sichtweisen, Interpretationen und Erklärungen der Befragten zu erfassen. Der Leitfaden gibt eine gewisse Struktur vor und somit eine Orientierungsfunktion für die Gespräche. Es handelt sich um halbstrukturierte Interviews, das heißt, es gibt einen klaren Rahmen für das Gespräch, es besteht aber durchaus Raum für Nachfragen und für nicht geplante Aspekte, die unvorhergesehen auftauchen können, denn es sind Gespräche und Begegnungen zwischen Menschen, die nicht instrumentalisiert werden sollen. So kann die Reihenfolge der Fragen verändert oder eine Fragestellung fallengelassen werden, wenn das Gegenüber diese Thematik bereits beschrieben hat. Die Einheitlichkeit der Fragen ermöglicht eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Es besteht bei dieser Vorgehensweise ein Spannungsfeld zwischen Offenheit und Struktur, das *Jan Kruse* beschreibt (Kruse 2015, 214).

5.2.4 Indikatoren und Förderfaktoren für Gender-Reflexivität

Um die förderlichen *Faktoren* herauszuarbeiten, werden zunächst *Indikatoren* für Gender-Reflexivität (kurz GR) beschrieben. Indikatoren zeigen genderspezifisches sozialpädagogisches Wissen, Können und eine gendersensible Haltung der Studierenden; diese wurden im Theorieteil im Kapitel 3.3 bis 3.4 ausführlich hergeleitet und begründet. Förderliche

Faktoren beschreiben Hinweise darauf, was zur Entwicklung von Gender-Reflexivität bei den Studierenden beigetragen hat.

Angemerkt sei hier, dass die genannten Beispiele nicht ausschließlich für die Entwicklung von Gender Reflexivität (GR) gelten, sondern auf Lernprozesse allgemeiner Art bezogen werden können, wie bereits im Kapitel 4. besprochen.

Begriffsklärung/ Indikatoren für GR	**Beispiele für förderliche Faktoren**
1. Selbstkritische Reflexion der eigenen Biografie (Hinweis auf Haltung) 2. Fähigkeit der Versprachlichung, Begriffsbildung (Hinweis auf Können) 3. genderspezifisches Wissen 4. Wahrnehmen des Gegenübers in seiner Einzigartigkeit (Hinweis auf Haltung) 5. fachliche Überlegungen und prof. Handeln mit Gender-Begriffen begründen können (Hinweis auf Können) 6. Selbstverständnis als hilfreiche Begleitung von Entwicklungsprozessen (Hinweis auf Haltung) 7. Kritikfähigkeit und Widerständigkeit gegenüber gesellschaftlich natürlich erscheinenden Ordnungen (Hinweis auf Haltung vgl. Kapitel 3.3.-3.4.)	Setting, Strukturen der Rahmenbedingungen (Zeit, Gruppengröße…) Didaktik Begriffsbildung und achtsame Sprache Begegnungserfahrung mit den Lehrenden Gespräch und Austausch Arbeitsatmosphäre

Abbildung 19. Indikatoren und Förderfaktoren für den Erwerb von Gender-Reflexivität (eigene Darstellung)

5.2.5 Pilotphase

Die Pilotphase oder der Pretest gilt nach *Philipp Mayring* als Vorlauf, um die Vorgehensweise für den tatsächlichen Forschungsprozess zu prüfen und Fragestellungen zu testen (Mayring 2002, 69-71). In der ‚Vorab Studie', die im Wintersemester 2017/18 stattfindet, benennen die drei Interviewpartner*innen einer staatlichen Hochschule den Austausch mit Menschen mit ganz unterschiedlichen Haltungen und Arbeitsansätzen als sehr wichtig. Weiterhin als förderlich wird von diesen Studierenden genannt, ausreichend Zeit für Wissenserwerb und Recherche, Austausch und Diskussion zu haben. Den Praxisbezug und das Einfließen von Praxiserfahrung benennen die Gesprächspartner*innen als sehr hilfreich. Hervorgehoben wird in allen drei Gesprächen die Person der Lehrenden selbst, insbesondere die Haltung und Authentizität dieser Lehrkraft. Positiv beschrieben wird die offene Arbeitsatmosphäre, die sich darstellt in der Erfahrung, Raum für Fragen und Themen zu bekommen und dem Angebot von relevanten ansprechenden Texten und passender aktivierender Didaktik. Eine Person beschreibt als Beispiel hierfür eine besondere didaktische Einheit. Alle drei Interviewpartner*innen beschreiben die Möglichkeit und Einladung zur biografischen Selbstreflexion und die hohe Bedeutung von Angstfreiheit, sprich eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre in der Diskussion um Gender-Themen als sehr förderlich. Offenheit und Vertrauen werden beschrieben mit der Erlaubnis, alles sagen zu dürfen, unvollkommen sein zu dürfen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den jeweiligen Interpretationen von Situationen wahrnehmen und benennen zu können.

Die Erprobung dieser Vorgehensweise bestätigt das Herangehen an die Forschungsfrage als methodisch passend, inhaltlich sinnvoll und erkenntnisfördernd. Daher werden die Interviewfragen und Vorgehensweisen der Pilotphase für diese Studie übernommen.

5.2.6 Transkriptionen

Durch Transkriptionen werden nach *Rudolf Schmitt* Inhalte von Gesprächen „haltbar gemacht" (Schmitt et al. 2014, 12). Dieses Haltbarmachen ermögliche „reflexive Distanz" (ebd.). Die Transkriptionen der Interviews und der Gruppendiskussion erfolgen nach den Vorgaben des

Transkriptionsprogrammes „F4“ (Dresing/ Pehl 2015, 21f.). Alle Interviews werden in der Transkription leicht geglättet und bei der Nennung von Personen bzw. Städtenamen und markanten Konstellationen maskiert, um die Anonymität der Befragten zu gewährleisten. Alle Textpassagen lassen sich über die jeweilige Zeilennummer und die Buchstaben-Zahlen-Kombination finden. Die detaillierten Transkriptionsregeln finden sich im Anhang.

5.2.7 Gruppendiskussion

In dieser Studie wird Bezug genommen auf elf qualitative leitfragengestützte Einzelinterviews und als Besonderheit eine Gruppendiskussion, in der die Transkriptionen der jeweils eigenen Interviews aus den Einzelinterviews den Proband*innen zum Einstieg vorgelegt werden. Nach *Christel Hopf* ist es möglich, unterschiedliche Varianten qualitativer Erhebungen zu kombinieren (Hopf 2015, 353). Dadurch wird die methodische Begrenztheit der Einzelinterviews kompensiert.

Die Gruppendiskussion ist eine Erhebungsmethode, die Daten über Einstellungen der Beteiligten durch die Interaktion in der Gruppe gewinnt (Mayring 2002, 76f.) und gut geeignet ist für das Erforschen von kollektiven Einstellungen und möglichen Vorurteilen (a.a.O., 78). Der Diskurs zwischen den Gruppenmitgliedern wird von der Moderation geleitet, die Transkriptionen aus den jeweiligen Einzelinterviews werden den Einzelnen zum Einstieg vorgelegt, so dass jeder und jede die eigenen Aussagen des vorhergehenden Interviews vorliegen hat. Das Forschungsvorgehen mittels einer Gruppendiskussion kann als Metainterview verstanden werden, da sich die Teilnehmenden in der Rückschau über vorherige eigene Aussagen und aktuelle Verortung austauschen. Der geplante Ablauf der Gruppendiskussion ist, den Lernweg der Studierenden zu erfragen. Bei einer Gruppendiskussion geht es nicht nur um das Zusammentragen von individuellen und kollektiven Einschätzungen und Meinungen, sondern auch um eine Analyse von Zusammenhängen, denn die ausschließliche Sicht auf Individuen wie im Einzelinterview kann zu einem verzerrten Abbild der Wirklichkeit führen. Die Moderation übernimmt eine wissenschaftliche Hilfskraft, die bereits im Beruf steht und im Wissensfeld Erfahrungen und Kompetenzen vorweist (Kühn/Koschel 2011, 75). Die Moderation hat die Aufgabe,

Struktur zu setzen und Sorge dafür zutragen, dass jeder und jede ausreden darf. Es soll nachgefragt werden, wenn etwas unklar ist und zurückhaltende Gruppenmitglieder sollen ins Gespräch eingeladen werden. Die Gruppendiskussion soll immer wieder zur zentralen Frage der Entstehung von Gender-Reflexivität zurückgeführt werden. Es ist nicht die Aufgabe der Moderation, einen Konsens herzustellen, es darf gerne gestritten werden. Alle Diskussionsteilnehmer*innen kennen sich aus den Lernveranstaltungen (ebd. 59), was förderlich dafür sein kann, dass Offenheit entsteht. Die Gruppendiskussion als Reflexionsgespräch über die vorausgegangen Interviews wird wiederum dokumentiert und analysiert. Die hier analysierte Gruppendiskussion fand ein halbes Jahr nach den Einzelinterviews statt; es haben acht Personen aus dieser Gruppe daran teilgenommen (B063, B064, B066, B067, B 068, B071, B072, B073).

Durch die erneute Kommunikation mit den Befragten werden diese in die eigenen Deutungsgespräche miteinbezogen (Mayring 2002, 113). Diese Metakommunikation dient der kommunikativen Validierung (ebd.).

> „Dabei werden Ergebnisse an Interviewpartner […] im Forschungsprozess […] zurückgemeldet. Die Zustimmung der Interviewten zu den Ergebnissen oder ihre Ablehnung wird dann als Ansatz der Validierung der Resultate gesehen“ (Flick 2014, 414)

Mayring betont die besondere Bedeutung dieses Vorgehens, befragte Personen in den Forschungsprozess mit einzubeziehen und bezeichnet dieses Vorgehen als eine „sozialwissenschaftlich-hermeneutische Paraphrase“ (Mayring 2002, 112). Nach Mayring ist es wichtig, die Befragten miteinzubeziehen. Forschung hat somit den Anspruch auf Transparenz und damit eine politische Dimension des Empowerments und nicht zuletzt eine christliche Dimension von Respekt, Wertschätzung und achtsamen Umgang.

5.2.8 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung der vorgelegten Studie erfolgt nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach *Udo Kuckartz* (2016), zur besseren Ausdifferenzierung wird hier speziell die inhaltlich strukturierte Inhaltsanalyse gewählt (Kuckartz 2016, 100).

Das Ablaufschema stellt sich wie folgt dar:

Abbildung 20. Ablaufschema einer inhaltlich strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016, 100)

Mit der strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse werden Texte systematisch analysiert, um zu begründeten Aussagen über die Forschungsfrage zu kommen. Der Fokus wird hier vor allem auf die Konzentration der Information durch das gesprochene Wort, weniger auf Erzählweise und Sprache gelegt. Kuckartz beschreibt das Vorgehen dieser Analyse in Phasen, die immer wieder auf die Forschungsfrage bezogen sind (a.a.O., 97f.): Die Transkriptionen werden sowohl in der Forschungswerkstatt als auch außerhalb sorgfältig und mehrfach gelesen (Schaubild Schritt 1). Dann werden Textpassagen anhand des Kategoriensystems, das der Fragestellung und theoretischen Diskussion entnommen wurde (Schritt 2), probeweise kodiert (Schritt 3) und zugeordnet (Schritt 4)(a.a.O., 64 ,31f.). In dieser Erhebung werden die Hauptkate-

gorien aus den Forschungsfragen heraus übernommen, da diese den gesuchten Faktoren und Indikatoren zugeordnet sind. Im nächsten Schritt werden Unterkategorien induktiv aus dem Material heraus entwickelt (Schritt 5) und das Datenmaterial in einem zweiten Durchgang erneut kodiert (Schritt 6). Die Auswertung erfolgt kategorienbasiert und mündet in die Darstellung des Ergebnisses (Schritt 7)(a.a.O., 64).

Hier werden nun jeweils die Hauptkategorien erläutert und definiert, im Kapitel 6 wird dann in der Darstellung der Ergebnisse auf die inhaltliche Systematisierung mit Unterkategorien und auf Beispiele aus dem Datenmaterial eingegangen.

Forschungsfrage 1-6	**Hauptkategorie**	**Beschreibung**
1. Was war für die Studierenden wichtig im Gender-Seminar? Welche Aha-Erlebnisse haben Studierende von dem Seminar in Erinnerung?	Lerngewinn	Lerngewinn ist alles, was als Zuwachs an Erkenntnis in Bezug auf Gender-Reflexivität von Studierenden genannt wird.
2. Welche Einschätzung haben Studierende von der Wichtigkeit des Gender-Themas?	Gewichtung und Bedeutung	Einschätzung der Bedeutung und Wichtigkeit des Themas aus Sicht der Studierenden
3. Welche Haltungen lassen sich beschreiben?	Haltung und Positionierung	Beschreibung der Studierenden, wie sie sich zum Thema Gender oder zu Unterthemen positionieren
4. Hat sich die Einschätzung durch das Seminar verändert? Wodurch kamen diese Veränderungen zustande?	**Lernförderliche Elemente**	**Die Studierenden beschreiben aus ihrer Sicht lernförderlichen Elemente**

5. Frage nach Praxisbeispielen	Praxisrelevanz	Studierende beschreiben den Transfer und den Bezug zwischen Theorie und Praxis
6. Frage nach einer kurzen Definition von Gender	Begriffsklärung	Hier beschreiben Studierende ihr eigenes Verständnis von Gender in wenigen Worten

Abbildung 21. Auswertungskategorien (eigene Darstellung in Anlehnung an Kuckartz 2016, 40)

Theoretisch können Kategorien bereits aus der Forschungsfrage heraus deduktiv entwickelt oder erst im Lauf der Auswertung aufgetan werden oder während der Interpretation induktiv aus dem Material heraus entwickelt werden (Kuckartz 2016, 47). Diese theoretische Unterscheidung verliert nach Kuckartz in der Praxis an Bedeutung, da beide Ansätze miteinander verbunden werden (a.a.O., 64, 72). In der vorliegenden Erhebung werden die Inhalte der Gespräche zwischen den beiden Kodierungsphasen zusätzlich zusammenfassend paraphrasiert (Mayring 2002, 114f./ Kuckartz 2016, 74-75), um durch diese Reduzierung auf das Wesentliche des Materials zu kommen (Kuckartz 2016, 58) und den zweiten Durchlauf der Kodierung zu erleichtern, der aber an der Originaltranskription und nicht an der Zusammenfassung ansetzt. Die zusätzliche Paraphrasierung dient lediglich dazu, durch diese zusätzliche Bearbeitung die Aussagen der Studierenden noch besser zu verstehen.

Dadurch, dass in verschiedenen Forschungswerkstätten Außenstehende einbezogen werden, entstehen ergänzende Sichtweisen in die Interpretation des Interviewmaterials. Durch gegenseitigen Austausch in der Forschungswerkstatt über den Gesamteindruck, Deutungsversuche der verschiedenen Interpret*innen, gegenseitige Begründung von Interpretationen, Diskussion und Nachfragen ergeben sich zusätzliche Perspektiven; die Aussagen der Studierenden können besser und tiefer verstanden werden (Kuckartz 2016, 44; Mayring 2002, 113).

5.2.9 Befragte Personen

Es wird eine passende Möglichkeit gesucht, Interviewpartner*innen zu finden. Nach den verschiedenen Vorerfahrungen wird der Typus ‚Studierende des Studiengangs Soziale Arbeit' gewählt, da hier die Hinweise auf Beantwortung der Forschungsfrage an ehesten vermutet werden. Jeweils im Anschluss an eine spezifische Lehrveranstaltung zur Gender-Thematik werden Studierende einer kirchlichen Hochschule in Bayern befragt. In der Pilotphase umfasst die Gruppe der Befragten drei Personen, die an einer staatlichen Hochschule studieren. Auch hier findet das Gespräch einige Monate nach dem Besuch eines Seminars zur Gender-Thematik statt.

Für die Erhebungsphase eins wurde die Gruppe der Befragten an einer kirchlichen Hochschule nach dem Besuch eines Genderseminars um ein Interview gebeten. Diese Gruppe umfasst zum Zeitpunkt der Erhebung einen sehr heterogenen Personenkreis von elf Menschen im Alter zwischen 25 und 58 Jahren, die Soziale Arbeit in Bayern studieren. Es handelt sich um Männer und Frauen, von denen einige im ländlichen und andere im städtischen oder großstädtischen Raum aufgewachsen sind und entweder direkt nach dem Schulabschluss den Studiengang der angewandten Sozialwissenschaften gewählt oder zunächst einen anderen nicht sozialpädagogischen Berufsweg eingeschlagen haben. In dieser Gruppe finden sich überwiegend Studierende aus dem Bildungsbürgertum, es sind sehr wenige Studierende aus einem nicht akademischen Elternhaus in dieser Gruppe so wie häufig an Hochschulen (vgl. Kapitel 4.7). Die meisten artikulieren als späteren Berufswunsch, Fachkraft der Sozialen Arbeit zu werden, einige halten dies offen. Es gibt Studierende mit jüngeren oder älteren Kindern, eine Person trägt Verantwortung für eine pflegebedürftige Angehörige. Alle Befragten haben das Seminar zur Gender-Thematik in der Sozialen Arbeit besucht.

Auf das differenzierte Vorstellen der einzelnen Gesprächsteilnehmer*innen wird zum Schutz der Personen und aus Gründen der Anonymität verzichtet. Ebenso wird bei der Nennung einer Person und ihrem zitierten Beitrag bewusst geschlechtsneutral formuliert. Von dieser Vorgabe wird im Ausnahmefall abgesehen und zwar dann, wenn sich die

Aussage konkret auf die eigene Geschlechtlichkeit und deren Bedeutung bezieht.

Um die *Heterogenität* dieser Gruppe darzustellen, hier eine Gegenüberstellung von Aussagen zweier Studierender, aus denen etwas aus dem persönlichen Hintergrund aufscheint:

B062 Einzelinterview Zeile 67-70.	*B 064 Gruppendiskussion Zeile 103-110*
„…ich komm aus einer Familie, in der hat niemand studiert; meine Großeltern haben einen Bauernhof und der Rest sind alles Handwerker. Da ist es sehr schwer zu diskutieren, weil die Gedanken teilweise sehr veraltet sind. Und man kann fast gar nicht diskutieren, weil sonst wird es schnell laut.“	*„ich hab, das ist schon ein bisschen her, aber ich hab da über drei Jahre in der Schwulenkneipe gearbeitet, das heißt ich hatte da irgendwie schon Berührungspunkte zu dem Thema, weil da dieses ganze queere Volk unterwegs ist, von Prostituierten über Schwule, Lesben, alles, alles dabei und das Seminar hat mir halt geholfen, das Ganze auch mal aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten und differenzierter, in der Hinsicht, das fand ich das schon sehr spannend und das Seminar hat auch dazu beigetragen, dass dann ein reflektierter Umgang stattfindet“*

Abbildung 22. Gegenüberstellung von familiärem und persönlichem Hintergrund (eigene Darstellung)

Wie in Kapitel 4.5 im pädagogische Ansatz des Konstruktivismus und im Kapitel 4. 6 der Situation der Lernenden dargestellt, ist bei den Interviews davon auszugehen, dass Befragte jeweils aus der ganz eigenen subjektiven, selbst konstruierten Sichtweise heraus antworten und dass die persönliche einzigartige Gewordenheit eine wichtige Rolle bei der Beantwortung der Fragen spielt.

5.2.10 Entstehungssituation der Einzelinterviews

Der Versuch, möglichst *alle* Teilnehmenden einer Kohorte im Anschluss an das Genderseminars zu befragen, gelingt bei den Einzelinterviews dieses Jahrgangs tatsächlich erstmalig. Alle Gespräche, mit Ausnahme der Pilotphase, finden an der kirchlichen Hochschule statt, allen Teilnehmenden wird Verschwiegenheit zugesichert. Die Studierenden unterschreiben eine Einverständniserklärung zur Datennutzung. Die Zeitdauer der Einzelinterviews liegt zwischen ca. 20 und 45 Minuten. Aufgefallen ist, dass ein Gespräch tatsächlich nur 10 Minuten gedauert hat. Die Gruppendiskussion dauert 40 Minuten. Durch das räumliche Setting gelingt es, mögliche Störungen von außen zu vermeiden.

Im Kapitel 6 wird die Auswertung anhand der Interviewdaten vorgestellt. Die Datengrundlage sind die Transkriptionen der elf Einzelinterviews und der Gruppendiskussion. Die Bezeichnungen der Interviewpartner*innen reichen von B063 - B073 und umfassen elf Personen, die zur Gruppendiskussion (März 2019) eingeladen waren und zu einem früheren Erhebungszeitpunkt (Okt. – Nov. 2018) in Einzelgesprächen interviewt wurden.

5.3 Gütekriterien

Die erforderlichen Gütekriterien wie Objektivität, Validität und Reliabilität sind in der qualitativen Forschung anders zu füllen als in der quantitativen Forschung. Im wissenschaftlichen Diskurs und gerade im Kontext der qualitativen Forschung existieren höchst unterschiedliche Positionen zur Frage der Gütekriterien. In dieser Erhebung wird von den spezifischen Kriterien für qualitative Forschung ausgegangen und deswegen nach *Ines Steinke* (2015, 324f.), *Jan Kruse* (2015, 55), *Udo Kuckartz* (2016, 83) und *Aglaja Pryborsiki* und *Monika Wohlrab-Sahr* (2010, 38) gearbeitet.

Objektivität kann es nach den Prämissen des Konstruktivismus nicht geben (Kruse 2015, 55). Von daher gilt *Intersubjektivität*, d.h. der „übereinstimmende Nachvollzug mehrerer Forscher/innen in Bezug auf einen *Erkenntnisprozess*" (ebd. Hervorhebungen im Original) als ein zentrales Qualitätskriterium in der qualitativen Sozialforschung (ebd.).

Daneben zählen reflektierte Subjektivität, kritische Reflexion und methodische Kontrolle zu den wichtigen Gütekriterien in diesem Forschungsbereich (ebd.).

Validität sagt nach Pryborsiki und Wohlrab-Sahr aus, dass qualitative Forschung dann Gültigkeit besitzt, wenn sie an die alltäglichen Strukturen und Standards der Verständigung der Untersuchten anknüpft und diese adäquat rekonstruiert (Pryborsiki/Wohlrab-Sahr 2010, 38). Bei interner Validität geht es um die Überprüfbarkeit des Verfahrens, externe Validität erfüllt sich durch Repräsentation, also das Zur-Verfügung-Stellen der Erkenntnisse (Kruse 2015, 57). Kollegiale Validierung beschreibt den fachlichen Austausch mit Fachkräften zur Erhebung und die daraus entstehende Korrektur, kommunikative Validierung den Austausch mit und die Rückmeldung von den Befragten selbst (ebd.).

Die *Reliabilitäts*prüfung fragt nach der Reproduzierbarkeit der Ergebnisse bei Wiederholung der Untersuchung (Pryborsiki/Wohlrab-Sahr 2010, 38). Im Kontext der qualitativen Forschung kann es dies in der Weise der schlichten Wiederholung nicht geben, da der Zeitpunkt und die Zusammensetzung, die Befindlichkeit und Dynamik der befragten Gruppe sich so nicht reproduzieren lässt. Bei der Übertragung von Reliabilität auf qualitative Forschung ist die Konsistenzregel maßgeblich (Kruse 2015, 56). Diese Konsistenzregel verlangt, dass herausgearbeitete Sinnstrukturen nicht einmalig und zufällig sind, sondern sich konsistent durch das Datenmaterial ziehen. Dies schließt Widersprüche und Ambivalenzen mit ein (ebd.). Bei Pryborsiki werden standardisierte Verfahren vorgeschlagen, um den Anforderungen nach Reliabilität zu entsprechen (Pryborsiki/Wohlrab-Sahr 2010, 39).

Um diese Anforderungen für gute Qualität zu erfüllen, ist das Arbeiten in einer Forschungswerkstatt im Sinne der kollegialen Validierung sinnvoll und anzustreben.

Um intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu sichern, sind nach *Ines Steinke* folgende Kriterien maßgeblich (Steinke 2015, 324f.):

- Dokumentation der Erhebungsmethode und des Forschungskontexts z.B. Interviewleitfaden
- Dokumentation der Transkriptionsregeln und der Auswertungsmethode
- Dokumentation, aus welchen Quellen Informationen stammen
- Dokumentation von Entscheidungen und Problemen (vgl. ebd.).

Der gesamte Forschungsprozesses ist somit nachvollziehbar und transparent zu dokumentieren und kann so einem externen Publikum vorgelegt werden; die Ergebnisse können aus Sicht der Forschungsfrage bewertet werden.

5.4 Mögliche Ausblendungs- und Verzerrungseffekte

Durch welche Phänomene Verzerrungen in der Wahrnehmung in dieser Erhebung auftreten können, wird im Folgenden dargelegt.

5.4.1 Wahrnehmung ist selektiv

Dass Menschen selektiv wahrnehmen, ist hinreichend bekannt und erscheint heute nicht mehr als Defizit, sondern als Fähigkeit, Relevantes von Unbedeutendem trennen zu können (Martin/Wawrinowski 2006, 16). Wenn Studierende also befragt werden, was sie erlebt haben, was sie denken und wie sie zur Gender-Thematik stehen, spielt selektive Wahrnehmung eine Rolle, ebenso selektive Erinnerung, da diese gefiltert wird. Erinnerung scheint nach *Gerald Hüther* durch emotional-assoziative Mechanismen gesteuert zu sein, die emotional besondere und intensive Erfahrungen eher speichert als weniger intensiv erlebte Sequenzen (Hüther 2011, 95f.).

5.4.2 Der Halo-Effekt

Der sogenannte Halo-Effekt als ‚Überstrahlungsfehler' ist eine Tendenz, die beschreibt, wie Menschen sich aufgrund von sehr wenigen Merkmalen oder Teilinformationen ein Gesamturteil bilden (Martin/Wawrinowski 2006, 92). Einige wenige Informationen ‚überstrahlen' dann andere Bereiche. So wird beispielsweise die Sympathie gegenüber einer

Person auf Situationen und Kontexte übertragen, die mit dieser Person zu tun haben (ebd.).

5.4.3 Das Problem der sozialen Erwünschtheit

Das Phänomen der sozialen Erwünschtheit ist in jeder Erhebung eine mögliche Stolperfalle, insbesondere im Ausbildungskontext. Soziale Erwünschtheit als Phänomen wird von *Rüdiger Hossiep* wie folgt erklärt:

> „Die betreffende Person tendiert dazu, nicht die für sie tatsächlich zutreffende Antwort zu geben, sondern diejenige, von der sie erwartet, dass sie sozial gebilligt oder erwünscht ist" (Hossiep 2020).

Dies kann bei Aussagen der Studierenden in den Interviews eine Rolle spielen. Dies bezieht sich sowohl auf Studierende, die die Autorin selbst interviewt hat als auch auf Seminarteilnehmende, die von wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen interviewt wurden. Die Gender-Seminare, in deren Anschluss die Interviews geführt wurden, wurden von der Autorin dieser Studie geleitet. Zur sozialen Erwünschtheit ist zu sagen, dass der Fokus der Erhebung auf dem *Erkunden der förderlichen Faktoren* für das Erreichen des Lernziels Gender-Reflexivität liegt und nicht auf einer Art von Zustimmung oder Bestätigung. Die Kontaktaufnahme mit den Interviewpartner*innen per E-Mail erfolgte bewusst mit zeitlichem Abstand zu den prüfungsrelevanten Verpflichtungen.

Die Art der Fragestellung des Interviewleitfadens könnte problematisch erscheinen, wenn Studierende davon ausgehen, dass die Interviewer*in Gender-Reflexivität für erforderlich hält. Dies könnte die Ergebnisse beeinflussen. Um diesem Vorwurf entgegenzutreten, wurde im Vorfeld die Vorgehensweise der narrativen Interviews nach Philipp Mayring gewählt (Mayring 2002, 143); diese Ergebnisse dieser Interviews waren allerdings wenig aussagestark. Zudem ist anzumerken, dass der Fokus der Interviewfragen gerade nicht auf Seminarinhalten liegt, sondern bewusst auf den förderlichen Elementen, die eher nicht normativ interpretiert werden können.

5.4.4 Unbewusste Prozesse bei befragten Personen

Zu den möglichen Verzerrungseffekten kommen außerdem den Interviewpartner*innen nicht bewusst zugängliche Inhalte. Wenn unbewusste psychische oder soziale Prozesse die Beschreibbarkeit eines

Lernprozesses bei der befragten Person übersteigen, haben diese nach *Uwe Flick* Einfluss auf die Deutung der Aussagen (Flick 2010, 398). Wie im Kapitel 4.7.3 bereits besprochen, ist gerade bei der komplexen und vielschichtigen Gender-Thematik zu vermuten, dass den Befragten nicht alle Erfahrungen und Prägungen bewusst zugänglich und damit zu versprachlichen sind.

Diese und andere Mechanismen führen dazu, dass sowohl Befragte und Forscher*innen einige Aspekte ihrer Wahrnehmung stärker gewichten und andere schwächer. Daher bleibt trotz aller Sorgfalt, allem Bemühen um Korrektheit, trotz allem Anspruch an Wissenschaftlichkeit und Einfühlung, trotz Rückkoppelung und Überprüfung durch kommunikative, kollegiale und diskursive Validierung ein Rest Ungewissheit, denn soziale Wirklichkeit wird von jedem Menschen in einzigartiger Weise interpretiert und kann somit nur in Annäherung erkannt werden. Seit dem sogenannten „reflexive turn, […] ist das Vertrauen in die objektive Repräsentierbarkeit – sei es fremder Kulturen oder anderer Menschen – durch wissenschaftliche Darstellungen grundsätzlich erschüttert worden“ (Bachmann-Medick 2009, 146).

6. Darstellung der Ergebnisse aus der Datenerhebung

In diesem Kapitel werden die Erkenntnisse und Ergebnisse der Analyse vorgestellt, wobei zunächst die Dynamik der Gruppendiskussion mit den sich herauskristallisierenden Themen beschrieben wird und dann die Aussagen der Studierenden aus den Einzelinterviews und der Gruppendiskussion mittels Haupt- und Unterkategorie aufgezeigt werden.

Markante Sequenzen der Gruppendiskussion

Alle Aussagen der Gruppendiskussion werden weiter unten kodiert und paraphrasiert, daher wird vorab nur kurz auf das Wesentliche der Gruppendiskussion und deren Dynamik eingegangen. Es sind fünf thematische Sequenzen in der Diskussion festzustellen, an der sich alle Studierenden beteiligen, wenn auch in unterschiedlichem Engagement. Genannt wird eine durchweg positive Haltung gegenüber der Gender-Thematik. Dies wird aber durch die Tatsache, dass drei Studierende der ursprünglichen Gruppe nicht erschienen sind, relativiert. Die Studierenden einer gesamten Kohorte, die alle an den Einzelgesprächen teilgenommen haben, konnten oder wollten nicht alle an der Gruppendiskussion anwesend sein. Dies kann zum Teil mit terminlichen Schwierigkeiten erklärt werden oder eventuell auch im Zusammenhang mit der Thematik stehen. Die Beiträge dieser drei Studierenden fehlen daher in der Gruppendiskussion.

Die Gruppendiskussion umfasst knapp 40 Minuten.

Sequenz 1: Entstehung von Reflexivität

Die Teilnehmenden benennen Authentizität, Wertschätzung und die Abwesenheit von Angst, als Grundlage für das Entstehen von Reflexivität und zeigen hier große Übereinstimmung in ihren Aussagen. Als wichtigstes Element der Reflexivität wird Veränderbarkeit im Handeln genannt. Die Haltung und Vorbildfunktion der Leitung wird als hilfreich beschrieben, ebenso die Begegnungen von Expert*innen und Betroffenen aus Selbsthilfekontexten. Diese Aspekte nehmen einen großen Raum ein. Die Gruppe stimmt darin überein, dass in Bezug auf

Gender-Themen großer Reflexionsbedarf in der Gesellschaft vorliege. Die eigene Wahrnehmung von geschlechtsspezifischer Zuschreibung sei gewachsen.

Sequenz 2: Reflexion der eigenen Biografie

Einen großen Anteil in der Gruppendiskussion haben eigene biografische Erfahrungen, die auf der Folie von Gender-Aspekten reflektiert werden. Die Verbindung mit der eigenen Biografie, Identität und Lebenswelt zeigt eine besondere Intensität des Sich-Einlassens auf die Thematik. Biographische Themen sind hier beispielsweise, der Sohn trägt lange Haare und bemerkt die gesellschaftliche Unerwünschtheit, ein Mann arbeitet mit Hochsteckfrisur als Frau verkleidet. Letzteres überrascht die Gruppe und animiert zu Interesse, Heiterkeit und Nachfragen.

Sequenz 3: Diskussion um Sprache

Als besonderem Streitpunkt wendet sich die engagierte Diskussion der Bedeutung von Sprache zu. Es stellt sich die Frage, ob Sprache gendergerecht sein soll oder ob dies weniger wichtig ist. Die Studierenden diskutieren, ob Menschen mutig sein sollten und sich zeigen oder doch besser im Mainstream mitschwimmen sollten? Hier finden sich sehr kontroverse und auch ambivalente Positionen. Die Aussage, dass Sprache Wirklichkeit konstruiere, findet Zustimmung. Trotzdem meinen einige, die Sprachform ‚Flaniermeile' statt ‚Fußgängerzone' ziehe die Diskussion ins Lächerliche. Die emotionale Intensität und Dynamik der Debatte steigert sich: Veränderung müsse mutig vorangebracht werden und dürfe nicht vor möglicher Kritik wegknicken. Die Gegenseite kontert, Gender als Thema sei so wichtig, da könne man nicht mit solchen Banalitäten wie der *Flaniermeile* kommen. Die relevanten und wichtigen Punkte seien dagegen doch Aufstiegsmöglichkeiten im Beruf, Bezahlung und Rollentrennung im Haushalt. Es folgt sowohl Zustimmung als auch Kritik, solche Diskussionen würden ‚nerven'. Eine Person fragt, auf wen denn Rücksicht genommen werden müsse. Schließlich findet die Gruppe zu einem Konsens darüber, dass es notwendig sei, in den Diskurs zu gehen. Den Begriff Gender überhaupt zu verwenden, wird eine Herausforderung genannt, dies bringe Dynamik und Intensität in

Diskussionen. Es ergebe sich aber dadurch auch eine Chance zum Gespräch.

Sequenz 4: Emotionalität und Ambivalenz

Die hohe Emotionalität der engagierten Diskussion und die ambivalente Haltung zur Thematik werden hier extra gefasst. Diese kleinen Dinge wie Sprache seien zu sehr aufgebauscht und es würde *„tagelang"* diskutiert werden *„das ist dann plötzlich ein Riesenthema und dann sind es wieder die komischen Feministinnen oder die komischen Genderheinis, aber vielleicht muss das einfach sein, dass irgendwas passiert und dass Leute zumindest über das Thema mal nachdenken" (B066 Gruppendiskussion Zeile 421-424*). Dieser Beitrag zeigt eine besondere Ambivalenz zwischen Gereiztheit und Zustimmung, da sich die Person zum Ende ihrer Aussage trotz der geäußerten Befürchtung und Kritik für eine Veränderung im sprachlichen Umgang ausspricht.

Sequenz 5: Kritik an der Pädagogik in der Praxis

Es entwickelt sich zum Abschluss hin eine Diskussion über pädagogische Angebote in Jugendeinrichtungen wie Mädels-Abende oder Jungscomputerclub und Fußball. Nahezu Konsens besteht in der Gruppe über die Herausforderung, binäre Denkfiguren in der sozialpädagogischen Alltagspraxis wahrzunehmen und zu hinterfragen. Die Studierenden vermissen Angebote für alle. Hieran knüpft sich die Kritik am Studium, hier würde die Auseinandersetzung zum Gender-Thema fehlen.

Darstellung der Ergebnisse und ausgewählte Beispiele

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden anhand der sechs Hauptkategorien *Lerngewinn, Bedeutung bzw. Gewichtung, Haltung der Studierenden, förderliche Faktoren, Praxisrelevanz* und *Begriffsklärung* die Ergebnisse mit den jeweiligen Unterkategorien dargestellt. Hierzu wird zunächst zu jeder Hauptkategorie ein zusammenfassender Überblick über die ausgewerteten Daten gegeben, bevor die jeweiligen Unterkategorien systematisiert und anhand prototypischer Beispiele deskriptiv dargestellt werden. Jeweils im Anschluss an eine Hauptkategorie werden Dimensionen und Kontraste aufgezeigt sowie gegebenenfalls

besondere Auffälligkeiten beschrieben und hiermit schon erste Interpretationen vorgenommen.

Es wird den aufmerksam Lesenden auffallen, dass einige Passagen mehrmals genannt werden. Dies ist bewusst so gehalten, da die mehrfach genannten Aussagen jeweils aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden.

6.1 Hauptkategorie ‚Lerngewinn'

Frage 1: Was war für die Studierenden wichtig im Gender-Seminar? Welche Lehrangebote und Elemente genau? Welche Aha-Erlebnisse haben Studierende von dem Seminar in Erinnerung?

In diesem Abschnitt wird anhand des Datenmaterials die Frage 1 beantwortet, welchen Lerngewinn Studierende aus ihrer Sicht beschreiben. Die Kategorie ‚**Lerngewinn**' umfasst alle Aspekte von Erkenntnis, die als Zuwachs von Studierenden genannt werden und die sie durch die Lehrveranstaltung errungen haben (Kuckartz 2016[3], 40). Diese Kategorie wird codiert, wenn Studierende beschreiben, was sie als Zugewinn erlebt haben. Hier ein Ankerbeispiel, das zeigt, wann die Kategorie ‚Lerngewinn' codiert wird:

> …, ein Satz, an den ich mich immer wieder erinnere ist der, wo es, das war glaub ich sogar die erste Einheit, da ging es um Zahlen. Also, ich meine, [es wurde] gesagt, dass wenn man nach regionalen Künstlern fragt, dann zu 90 Prozent Männer kommen und wenn man das auf Künstlerinnen erweitert, dass dann 40 Prozent mehr Frauen genannt werden. Und das war so ein Knackpunkt für mich, wo ich gemerkt hab es macht ja doch Sinn zum Gendern. Und es macht auch Sinn, das in der Sprache umzusetzen" (B068 Einzelinterview Zeile 19-24).[78]

Die Kategorie ‚Lerngewinn' und die Kategorie ‚Förderliche Faktoren' lassen sich nicht ganz voneinander abgrenzen, da sich einige Aussagen unter beiden Zuordnungen fassen lassen. Textpassagen werden nicht mit ‚Lerngewinn' codiert, wenn Praxisbeispiele beschrieben werden.

[78] Wörtliche Zitate aus den Interviews sind im Folgenden jeweils kursiv hervorgehoben.

Hauptkategorie 1 Lerngewinn
1. Thematisierung von Gender
2. Wissenszuwachs
3. Perspektivenzuwachs
4. Wahrnehmen von alltäglichen binären Zuschreibungen und Hinterfragen dieser Muster
5. Kritischer Blick auf Sprache, Sensibilität für Sprache entwickelt.
6. Entwickeln einer beruflichen Identität und eigenen Positionierung, Sensibilisierung und Achtsamkeit als Zuwachs zur beruflichen Identität, Kennenlernen sozialpädagogischer Arbeitsfelder
7. kulturelle Unterschiede wahrnehmen
8. Wissen um Veränderbarkeit als Chance für positive Entwicklung
9. Verknüpfung von Themen
10. Erkennen von intersektionalen Elementen

Abbildung 23. Haupt- und Unterkategorien ‚Lerngewinn' (eigene Darstellung)

Zusammenfassung

Auf der Grundlage der Einzelinterviews und der Gruppendiskussion lässt sich festhalten, dass alle Befragten wichtige Aspekte von Gender-Reflexivität nennen und damit Indikatoren für diese Qualität vorliegen. In den Gesprächen werden deutliche Lerngewinne erinnert und beschrieben wie beispielsweise den Zuwachs an spezifischem Wissen und die gewonnene Fähigkeit, scheinbar feststehende Zuschreibungen kritisch hinterfragen zu können. Häufig wird geschärfte Wahrnehmung binärer Denkfiguren genannt. Die Studierenden formulieren als Lernge-

winn, dass sie sensibler geworden sind und Vielfalt kennen gelernt haben, dass Themen miteinander verknüpft wurden und dass sie ihre eigene berufliche Identität entwickeln konnten.

Im Folgenden werden **Unterkategorien inhaltlich systematisiert** und durch ausgewählte prototypische Beispiele veranschaulicht.

(1) Thematisierung von Gender

Die Begegnung mit dem Thema Gender bedeutet für die meisten der Befragten erst einmal eine Konfrontation mit Phänomenen, zu denen es bisher wenig Berührungspunkte und kaum Reflexion gegeben habe. Gender-Themen waren für den Großteil der Studierenden bislang etwas, was im eigenen Alltag kaum wahrgenommen wurde. Einige Studierende beschreiben die Konfrontation mit dieser Thematik als hilfreich. Der Begriff Konfrontation wird hier in einer positiven Weise verwendet und damit eine Methode beschrieben, die thematischen Zugang eröffnen kann.

(2) Wissenszuwachs

Alle Befragten formulieren in großer Übereinstimmung einen Wissenszuwachs zur Gender-Thematik, der aktuell abrufbar sei. Als besonderen Lerngewinn beschreiben die Studierenden gerade Beiträge externer Gastreferent*innen zu Themen wie Transidentität, Arbeit mit Prostituierten, Arbeit mit gewalttätigen Menschen, feministischer Theologie und emanzipatorische Jungenpädagogik. Diese Kontakte haben die eigene Einschätzung und das Wissen verändert. Beeindruckt und begeistert zeigen sich viele von der Arbeit der Anlaufstelle für gewalttätige Menschen. Dass es überhaupt eine solche Anlaufstelle gäbe, sei vielen nicht bekannt gewesen. Der Ansatz der Gewaltberatung habe den Blick über die Kategorien von Verbrechen und juristische Konsequenzen hinaus auf das Problem des Hilfebedarfs von gewalttätigen Menschen gelenkt.

(3) Perspektivenzuwachs

Wissenszuwachs geht hier Hand in Hand mit Perspektivenzuwachs; in den Einzelinterviews sprechen neun von elf Studierenden, in der Gruppendiskussion sechs Personen explizit von einem neuen Blick oder einer erweiterten Sichtweise. Studierende berichten von Erfahrungen, die durch Auseinandersetzung und gewachsenes Wissen in einem anderen Licht als bislang erscheinen. Mit einer Metapher beschreibt hier jemand Zugang zu bisher unbekannten Erkenntnissen und Sichtweisen. *„ so aus diesem Bereich Gender war das für mich das erste Mal, wo sich da eine Tür geöffnet hat" (B072 Einzelinterview Zeile 74-75).*

(4) Wahrnehmen von alltäglichen binären Zuschreibungen und Hinterfragen dieser Muster

Ein studentischer Beitrag hebt die grundlegende Bedeutung von Faktenwissen hervor, das gerade für Interpretation und Positionierung notwendig sei. Dieser Beitrag beschreibt, wie erst Faktenwissen, wie beispielsweise Statistiken, es möglich macht, alltägliche binäre Zuschreibungen wahrzunehmen (vgl. Ankerbeispiel). Auf dieser Grundlage sei das Hinterfragen dieser Zuschreibungen überhaupt erst möglich. Diese Herangehensweise könne in Diskussionen konstruktiv und hilfreich sein.

(5) Der kritische Blick auf Sprache wird als Lerngewinn genannt und eine gewachsene **Sensibilität der Sprache** gegenüber beschrieben. Im Ankerbeispiel für die Kodierung der Kategorie Lerngewinn wird das Wissen um die Wirkung von Sprache benannt und von veränderter und geschärfter Wahrnehmung berichtet. Studierende sprechen davon, dass der sprachliche Umgang im Alltag mehr auffällt als bisher und dass achtsame Sprache an Bedeutung gewonnen habe. In bestimmten Situationen werde eine Verstörung wahrnehmbar, da *„reg ich mich schon innerlich ein bisschen auf"*, wenn in Gesprächen ausschließlich von Männern geredet würde und Frauen mitgemeint seien *(B068 Einzelinterview Zeile 66).*

(6) Wichtig für die Studierenden sei das **Entwickeln einer beruflichen Identität und einer eigenen Positionierung, Sensibilisierung und Achtsamkeit als Zuwachs zur beruflichen Identität**. Die Studierenden beschreiben, wie wichtig es für sie gewesen sei, ein Gespür für das Thema zu entwickeln. Sie sprechen von gewonnener Sensibilität und der praktischen Umsetzung von Gender nicht nur im Alltag, sondern auch und besonders im beruflichen Handeln. Wichtig seien das Kennenlernen vieler Organisationen und deren Arbeitsansätze. Der Gendergedanke als Querschnittsthema sei in Einrichtungen präsent, es habe sich aber gezeigt, dass die Umsetzung in der Praxis nicht immer adäquat gelinge. Auch die gestiegene Sicherheit im professionellen Umgang mit transidenten Menschen wird hier genannt.

Verschiedene **sozialpädagogische Arbeitsfelder kennenzulernen** wird als Lerngewinn von allen Befragten einstimmig genannt. Die Fachkräfte aus der Praxis tatsächlich vor Ort kennen zu lernen und direkt Fragen stellen zu können, sei besonders nützlich für das Lernen. Ausdrücklich benannt werden eine Beratungsstelle für Prostituierte und eine Einrichtung für Gewalttäter*innen. Alle Beiträge schildern das Kennen von unterschiedlichen Organisationen mit den jeweiligen Arbeitsansätzen, Zielgruppen und Themen als bedeutsam.

(7) Wichtig sei den Studierenden**, kulturelle Unterschiede wahrzunehmen.** Der Blick auf andere Kulturen sei förderlich; denn oftmals würde Geschlecht in anderen Kulturkreisen völlig anders interpretiert und gelebt, als dies im westlichen Kulturkreis üblich sei. Die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen und deren Umgang mit Gender- Themen könne den Blick auf die eigene, bislang als ‚normal' erlebte Kultur hinterfragen. Am Beispiel des Kopftuchs beschreibt eine Person die schwierige Auseinandersetzung hiermit und fragt sich, was Religion damit zu tun habe, da ja nicht alle Muslima Kopftuch tragen würden. Auch gebe es das Kopftuch ebenso in anderen Kulturen. Dieses Sich-Verhüllen deutet die befragte Person als Ausdruck patriarchaler Gesellschaftsstrukturen.

(8) Wissen um Veränderbarkeit als Chance für positive Entwicklung

Vier von acht Mitgliedern der Gruppendiskussion beschreiben explizit Wissen um Veränderbarkeit als zentral für Reflexivität. Eine grundlegende Basis für das Erringen und Entstehen von Reflexivität sei eine Haltung, die von Veränderbarkeit und dem Nicht-festgelegt-sein ausginge. So benennen Studierende das Potential der eigenen Veränderbarkeit und die Möglichkeit der Entwicklung. *„Ich hab' nochmal drüber nachgedacht, dass wahrscheinlich eine Grundvoraussetzung zu Reflexivität ist, dass man sich selbst und die Welt als was Wandelbares betrachtet" (B 067 Gruppendiskussion Zeile 19-20).* Eine weitere Person knüpft hier an und formuliert: *„Ich glaub, das ist auch das Wichtige eigentlich an Reflexivität, dass man eben nicht nur drüber nachdenkt, so, was fand ich jetzt gut an meinem Handeln oder was fand ich nicht gut, sondern dass man auch nach vorne sieht und die Veränderbarkeit, die man da hat, wo man sich eben verbessern kann und was man beim nächsten Mal anders machen würde" (B 073 Gruppendiskussion Zeile 22-26).* Diese Person fokussiert stark auf die Reflexion des eigenen Handelns und unterscheidet dann zwischen dem Nachdenken über bereits vergangenes Handeln und dem Nachdenken über zukünftiges Handeln. Sie betont, dass Reflexion sich nicht nur auf die Vergangenheit beziehen solle, sondern ergänzt und erweitert werden solle auf den Blick nach vorne. Der daran anknüpfende Redebeitrag entwickelt diesen Gedanken weiter und beschreibt dann die Gefahr der Stagnation von Entwicklungsmöglichkeit: *„Ja, ganz genau. Da geht es ja bei Reflexivität eigentlich drum, über diese Verhaltensmodifikation letzten Endes, wenn ich das nicht reflektiere, dann verhalte ich mich in der nächsten Situation genauso daneben, wie ich es in der letzten getan habe" (B 064 Gruppendiskussion Zeile 27-30).*

Hieran schließt sich ein Beitrag an, der beschreibt, wie Kritik zu etwas Willkommenem, zu einem Impuls und einer Anregung umgewandelt wird und dadurch als Lernchance positiv erlebt werden könne. *„Und Kritik als etwas Positives auffassen und nicht als was Negatives" (B 068 Gruppendiskussion Zeile 31).*

„Ja, als eine Anregung".(B 064 Gruppendiskussion Zeile 32). Die Aussagen der Studierenden beziehen sich aufeinander und bestätigen und bestärken die jeweils anderen Aussagen. So findet sich hier viel Ähnlichkeit und Übereinstimmung.

(9) Verknüpfung von Themen

Studierende, die sich bereits in anderen Zusammenhängen mit Gender-Fragen auseinandergesetzt haben und daher viel Wissen zur Gender-Thematik mitbrachten, sprechen von ihrem Lernzuwachs in der Verknüpfung von Themen. Bezüge und Verknüpfungen zur Sozialen Arbeit zu erfahren sei wichtig.

(10) Erkennen von intersektionalen Elementen

In einem Beitrag wird der Gender-Aspekt in Verbindung mit anderen sozialen Kategorien gesetzt. Die intersektionale Verquickung von Kategorien mit und neben der Kategorie Gender bewirke eine hohe Komplexität, die nicht für alle Menschen gut aushaltbar sei. Gerade solche Kategorien im Hinblick auf die eigene Identität als offen zu erleben und nicht in „Beton gegossen" könne Menschen sehr beunruhigen…*"also dass es ganz wenige Attribute gibt, die wirklich zu hundert Prozent irgendeinem Geschlecht zugehören und wenn man das weiß, dass das für viele Leute erschreckend wird, weil das macht Angst, wenn man quasi seine Identität hat, ich bin so und so, ich bin Deutsch, ich bin Studentin, ich bin Bayer, ich bin eine Frau, wenn jemand sagt ja, aber was ist denn eigentlich diese eine Identität? Das kann man so genau gar nicht sagen, dass das bei vielen Leuten einfach abschreckend ist beziehungsweise Angst auslöst" (B 071 Gruppendiskussion Zeile 62-69).*

Dimensionen und Kontraste

Minimale Kontraste ergeben sich in der Unterkategorie ‚Wissenszuwachs', da hier alle Studierende gleichermaßen erinnerbare und für sie bedeutsame Fakten nennen. Was allerdings für die Einzelnen genau als Lerngewinn verbucht wird, ist höchst unterschiedlich, denn es werden ganz unterschiedliche Beiträge als bedeutender Lerngewinn benannt.

Dagegen beschreiben alle Studierenden die ‚Wahrnehmung binärer Denkfiguren', wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung und Bewertung.

Der ‚kritische Blick auf Sprache' wird nicht von allen geteilt, hier gibt es große Differenzen und maximale Kontraste bis hin zu Kritik und Ablehnung.

Die Unterkategorie der ‚Entwicklung von beruflicher Identität und eigener Positionierung' wird von sechs Studierenden im Einzelinterview ausdrücklich benannt, verschiedenste ‚Arbeitsfelder kennen zu lernen', wird von fünf befragten Personen ausdrücklich formuliert. Betont wurde hier die Bedeutung des direkten Kontaktes, am besten direkt vor Ort. Die ‚Wahrnehmung kultureller Unterschiede' wurde von zwei Personen angesprochen.

Das ‚Wissen um die Veränderbarkeit' wurde in der Gruppendiskussion besprochen und hatte hier bei den vier Studierenden, die sich zu Wort gemeldet haben, eine große Übereinstimmung in der Aussage und der Haltung.

Die ‚Verknüpfung von Themen' wurde von einer Person formuliert, ebenso das ‚Erkennen von intersektionalen Elementen'.

Was ist in dieser Kategorie besonders auffällig?

Während einige Studierende reines Faktenwissen beschreiben, schildern andere die verändernde Wirkung dieses Wissenszuwachses auf die eigene Person und die eigene berufliche Identität.

Insgesamt fällt auf, dass trotz aller Betonung der Notwendigkeit von Gender-Reflexivität der Studierenden selbst der eigene Umgang mit Sprache in den Interviews häufig nicht gendersensibel ist. Auch werden Begriffe wie Geschlechtsumwandlung statt Anpassung verwendet und teilweise die jeweilige Interpretation von Geschlechtlichkeit als etwas unhinterfragbar Gegebenes angesehen.

6.2 Hauptkategorie ‚Gewichtung und Bedeutung'

Frage 2: Welche Einschätzung haben Studierende von der Wichtigkeit des Gender-Themas?

Die Kategorie ‚Einschätzung der Bedeutung und Wichtigkeit' umfasst alle Aussagen von Studierenden, die diese in Bezug auf eine Gewichtung des Gender-Themas nennen. Hier ein Ankerbeispiel, das zeigt, wann die Kategorie ‚Gewichtung und Bedeutung' codiert wird:

> „Für mich war es sehr wichtig, ein bisschen sensibler für das Thema Gender, gerade in der heutigen Zeit auch, zu werden. Ich glaub einfach, dass da viel Aufwirbel auch einfach noch da ist und deshalb wars wirklich mal interessant zu sehen, wie war das Frauenbild in der Bibel, zum Beispiel. Wo rührt

das ganze her? Wo finden wir Gender-Ungerechtigkeiten heute noch im Alltag? Und wenn's nur um linguistische Begriffsbestimmungen geht und da fand ich's, also das war auch die Erwartungshaltung mit der ich rangegangen bin, dass ich da wirklich ein bisschen geschult werde in der Hinsicht. Und das hat so den Reiz ausgemacht, weil Gendermainstreaming jetzt kein Trend ist, der in 3 Jahren wieder vorbei sein wird" (B064 Einzelinterview Zeile 14-21).

Hauptkategorie 2 ‚Gewichtung und Bedeutung'
1. Einschätzung des Genderthemas als grundsätzlich wichtig
2. Gender hat eine hohe Bedeutung für die berufliche Identität.
3. Das Genderthema zieht sich quer durch alle Bereiche und hat eine hohe Bedeutung, nicht nur für die Soziale Arbeit.
4. Auch Mikroprozesse und kleine Schritte sind wichtig.
5. Unterschiedliche Gewichtung von gendersensibler Sprache in der Genderthematik
6. Wunsch nach mehr Wissen, eigene Unklarheit, Orientierungsbedarf
7. selektives Interesse und kritischer Blick auf theologisch, religiöse Themen

Abbildung 24. Haupt- und Unterkategorien ‚Gewichtung und Bedeutung' (eigene Darstellung)

Zusammenfassung

Die Gewichtung des Gender-Themas wird von allen Studierenden sowohl im Einzelinterview als auch in der Gruppendiskussion einstimmig als hoch eingestuft, grundsätzlich sei gerade Gleichberechtigung sehr wichtig. Dagegen gibt es keine Übereinstimmung bzw. Dissens bei der

Bedeutung der Sprache. Die Bedeutung des Gender-Themas für die Soziale Arbeit wird mit acht Mal im Einzelinterview als sehr hoch genannt. Das Gender-Thema sei außerdem wichtig für die Entwicklung der beruflichen Identität. Eine Person spricht von dem besonderen Reiz des Themas, da dieses langfristig von Bedeutung sein werde (Ankerbeispiel für Kodierung dieser Kategorie).

Im Folgenden werden **Unterkategorien inhaltlich systematisiert** und mit ausgewählten prototypischen Beispielen dargestellt.

(1) Einschätzung des Gender-Themas als grundsätzlich wichtig

Alle Studierenden beschreiben eine hohe Wichtigkeit dieser Thematik für sozialpädagogisches Handeln. Als Begründung hierfür wird genannt, die Gender-Thematik ziehe sich durch alle Lebensbereiche, daher sei dies allgegenwärtig, auch wenn dies häufig ignoriert würde. Eine befragte Person geht vom Leiden an Ungerechtigkeiten aus und verwendet diesen Zusammenhang als Begründung für die Wichtigkeit des Themas. Ein Beitrag fordert, Gender als soziales Konstrukt zu verstehen. Dies koste zunächst viel Mühe, aber dieses Konstrukt zu verstehen habe aus Sicht dieser Person große Bedeutung. Es wird auch von der Wichtigkeit von Gender in jedweden Arbeitsbereichen ausgegangen und die Herausforderung benannt, sich immer wieder reflektieren und positionieren zu müssen. Ein Beitrag beschreibt die eigene Erkenntnis der Wichtigkeit, die aus der Auseinandersetzung mit der Thematik entstanden sei. Die befragte Person beschreibt, dass sie die Gender-Thematik als wichtig erkenne, da dieser Aspekt in allem mitschwinge. Es erfordere einen reflektierten Umgang mit der Thematik, denn diese würde alle Bereiche der Menschen durchdringen. Als ein Beispiel wird Wohnungsnot genannt, die zwar alle Geschlechter betreffe, Frauen aber in besonderer Weise. Eine Aussage nennt den hohen Handlungsbedarf hierzu in der Gesellschaft, das Thema sei *„unendlich relevant" (B061 Einzelinterview Zeile 37).*

(2) Gender hat eine hohe Bedeutung für die berufliche Identität

Ein Beitrag betont das große Spektrum, in dem die Gender-Thematik relevant sei. Auch in den sozialpädagogischen Aufgaben sei dieses Thema aufzuspüren. Diese Studentin reflektiert ihre zukünftige berufliche Rolle und Aufgabe auch auf der Gender-Folie und nennt Zuschreibungen, die mit dieser Profession verknüpft seien. *„.Auch für mich selber als Sozialarbeiterin, weil im Grunde ist es ja wieder dieser typisch weibliche fürsorgliche Beruf" (B 072 Einzelinterview Zeile 79-80).*

Eine Person betont die Bedeutung für die Entwicklungsphase von Heranwachsenden, auch hier würde Gender als Thema im Hintergrund mitschwingen. Gerade bei der Identitätsentwicklung gelte es, Diskriminierung zu vermeiden. Daher sei es gerade in der Arbeit mit Kindern und mit Jugendlichen wichtig, offen zu sein.

(3) Das Gender-Thema zieht sich quer durch alle Bereiche und hat eine hohe Bedeutung, nicht nur für die Soziale Arbeit

Die Wichtigkeit des Gender-Themas in der Sozialen Arbeit wird von allen Studierenden als sehr hoch eingestuft, aber nicht nur beschränkt auf das Feld der Sozialen Arbeit. Es sei generell sehr wichtig. Formal gäbe es bereits ausreichend Gleichberechtigung und keine Vorurteile mehr, dies sei allerdings sehr vordergründig.

(4) Auch Mikroprozesse und kleine Schritte sind wichtig

Eine Aussage im Kontext der Auseinandersetzung um die Bedeutung der Sprache ist, dass eine achtsame Sprache wichtig sei, weil Sprache Wirklichkeit erschaffe. Auch wenn Menschen dagegen seien oder sich über Sprachregelungen aufregen würden, sei es wichtig und habe seine Bedeutung. *„Es ist egal, was für kleinschrittige Sachen du machst oder - in Anführungszeichen- wichtige Sachen, es ist wichtig, dazu zu stehen und jede kleine Sache als was Ernstes zu betrachten oder als Schritt in 'ne richtige Richtung" (B 067 Gruppendiskussion Zeile 339-341).*

(5) Unterschiedliche Gewichtung von gendersensibler Sprache in der Gender-Thematik

Mehrere Beiträge formulieren die Kritik an der gendersensiblen Sprachregelung. Hier wird ausgedrückt, dass Gleichberechtigung zwar durchaus wichtig sei, die Sprache aber eher weniger bedeutsam, ja sogar übertrieben werde. Hier wird Ambivalenz spürbar: ein Beitrag spricht von *„so kleine Endungen, an denen man sich ewig aufhängt"* (*B 073 Gruppendiskussion Zeile 399*). Erst einmal seien doch andere Dinge wie Gleichstellung im Beruf viel wichtiger. Dies seien die großen Themen! Zugleich wird aber auch zugestanden, dass Sprache Zeichen setze und von daher auch erforderlich sei.

(6) Wunsch nach mehr Wissen, eigene Unklarheit, Orientierungsbedarf

Eine befragte Person schildert, wie das Kennenlernen der verschiedenen Organisationen für sie wichtig gewesen sei, insbesondere die Verknüpfung der Gender-Thematik mit der Sozialen Arbeit. Zur Landschaft der sozialpädagogischen Einrichtungen im Großraum gab es vor der Seminareinheit zur Gender-Thematik sehr viele Fragezeichen bei den Studierenden.

(7) Selektives Interesse und kritischer Blick auf theologisch religiöse Themen

Eine Aussage bezieht sich auf einen theologischen Beitrag. Dieser Beitrag wird im Gegensatz zu den anderen Beiträgen als ‚nicht nötig' beschrieben. Hier zeigen sich ein selektives Interesse und ein kritisch-ablehnender Blick auf theologisch religiöse Themen, der aber gekoppelt ist mit dem Zugeständnis, dass dies für andere Studierende wichtig sein mag.

Eine andere Person erzählt im Einzelgespräch, dass sie den theologischen Beitrag sehr kritisch gesehen habe. Hier würde sie nicht allen Statements zustimmen. Die Rolle der Frau in der Religion sei doch biblisch und theologisch anders verankert als dargestellt. Dies habe die befragte Person lange beschäftigt.

Dimensionen und Kontraste

Es finden sich kaum Kontraste, sondern eher Übereinstimmung von sechs Studierenden bei Aussagen, die der Unterkategorie ‚Einschätzung des Gender-Thema als grundsätzlich wichtig' zugeordnet werden.

Zu der Unterkategorie der ‚Bedeutung von Gender im Bereich der beruflichen Identität' werden die Aussagen von zwei Personen gefasst.

Eine Person spricht von der ‚Bedeutung, die Gender-Themen über soziale Arbeit hinaus habe'.

Eine Person formuliert Aussagen, die der ‚Wichtigkeit von Mikroprozessen und kleinen Schritten' zugeordnet werden.

Unter dem Aspekt ‚Gewichtung und Bedeutung' wird kontrovers und hoch emotional über die ‚Bedeutung von Sprache' gesprochen. In der Gruppendiskussion bilden sich hierzu regelrecht Fraktionen pro und contra gendersensibler Sprache.

Vier Personen hätten sich ‚mehr Wissensvermittlung' gewünscht.

Den ‚religiös-theologischen Beitrag' kritisieren zwei Personen, wobei eine nur eine andere Positionierung gewünscht hätte, während die zweite Person den gesamten Beitrag nicht für erforderlich hielt.

Was ist in dieser Kategorie besonders auffällig?

In der Kategorie ‚Gewichtung und Bedeutung' reflektieren Studierende sowohl das konkrete Aufgabenfeld und die beruflichen Anforderungen als auch die eigene Rolle innerhalb dieser Profession.

Dass vier Studierende mehr Input wünschen, ist durchaus bemerkenswert, da die Veranstaltung zwei Semester umfasste und durchaus straff gefüllt war.

Es fällt auf, dass keine der befragten Personen die Wichtigkeit des Gender-Themas in Frage stellt.

6.3 Hauptkategorie ‚Positionierung und Haltung'

Frage 3: Welche Haltungen zum Gender-Thema beschreiben Studierende?

Die Kategorie ‚Positionierung und Haltung' umfasst alle Aussagen von Studierenden, die diese in Bezug auf die eigene Haltung des Gender-Themas nennen. Hier ein Ankerbeispiel, das zeigt, wann die Kategorie ‚Positionierung und Haltung' codiert wird:

> „ ich finde, das ist das, was auch mich persönlich an dem Thema öfter mal stört oder wo's bei mir einfach kitzelt. Also, ich find, das Thema Gender extrem wichtig und Gleichberechtigung sowieso, aber ich hab das Gefühl, in vielerlei Hinsicht geht's ja dann erstmal um kleine Dinge, klar sind die alle wichtig, aber so die generelle Einstellung so zu ändern, so ein generelles Bewusstsein für Gleichberechtigung und eben also sowohl im Beruf als auch privat zu schaffen, finde ich persönlich bringt den Leuten auch deutlich mehr, als so kleine Endungen, an denen man sich ewig aufhängt [...]. Klar setzt das auch ein Zeichen, wenn ich das umbenenne und das find ich auch gut, aber ich glaub, so die erste Baustelle ist trotzdem erstmal auch, in Diskurs zu gehen und so dieses Bewusstsein anzuregen und da muss man einfach vorsichtig sein, dass man sich nicht in so Kleinigkeiten verrennt." (B 073 Gruppendiskussion Zeile 393-409).

Hauptkategorie 3 ‚Positionierung und Haltung'
1. Ernstnehmen der Gender-Thematik heißt, auf Zuschreibungen verzichten zu können.
2. Beschreibung des Phänomens Vorurteile und der Bedeutung dessen, sich darüber bewusst zu sein.
3. Beschreibung von Skepsis und Neugier
4. Ablehnung von fanatischem Vertreten der eigenen Haltung
5. Unterschiede der Geschlechter werden betonnt, männliche und weibliche Anteile werden genannt

6. Verknüpfung mit anderen Gesellschaftsanalysen
7. Gender als Herausforderung: • Das Gender-Thema ist anspruchsvoll. • Eingehen auf die Gender-Thematik erfordert Begründungen. • Auseinandersetzung mit dem Gender-Thema erfordert Ausdauer und Geduld. • Das Gender-Thema führt zu hoher Emotionalität.
8. Bedeutung von Sprache als wichtiges Instrument in Veränderungsprozessen der Genderthematik • Sprache schafft Wirklichkeit. • Annahme: Patriarchat und Sprache sind voneinander abhängig. • Annahme: Patriarchat und Sprache sind voneinander unabhängig. • Bewusstseinsschaffung für gesellschaftspolitischen Themen und strukturellen Ungleichheiten wichtiger als sprachliche Feinheiten. • Ambivalente Einstellung gegenüber der Bedeutung von Sprache in Veränderungsprozessen.
9. Genderbewusste Haltung wird als kritisches Auseinandersetzen mit gesellschaftspolitischen Dimensionen und dem Wunsch nach freier, selbstbestimmter Entwicklung für Menschen beschrieben jenseits von Zuschreibungen.
10. Kritik an zu umfangreichen Diskussionen
11. Veränderung der eigenen Haltung zur Gender-Thematik

Abbildung 25. Haupt- und Unterkategorien ‚Positionierung und Haltung' (eigene Darstellung)

Zusammenfassung

Unter diesem Aspekt werden Neugier und Skepsis genannt und Suchbewegungen geschildert. Drei Personen sprechen von ihrer Kritik auf die Fokussierung von Sprache, diese allein verändere nicht die konkrete Alltagssituation von Menschen. Zwei Personen beschreiben ihre Haltung als eher unklar. Es gibt Aussagen über eine Form der Haltung, die auf die Einzigartigkeit der jeweiligen Menschen fokussiert. Zwei Personen verknüpfen die Gender-Analyse mit anderen Gesellschaftsanalysen. Es wird von Reflexivität gesprochen, eine Person spricht von einer Art Verstörung, eine andere geht von generellen Differenzen zwischen Männern und Frauen aus und spricht von männlichen und weiblichen Anteilen im Menschen.

Im Folgenden werden wiederum **Unterkategorien inhaltlich systematisiert** und anhand **ausgewählter prototypischer Beispiele** vorgestellt

(1) Ernstnehmen der Gender-Thematik heißt, auf Zuschreibungen verzichten zu können

Eine Person beschreibt die Haltung, dass Menschen einzigartig seien und nicht auf ihr Geschlecht reduzieren werden dürften.

(2) Beschreibung des Phänomens Vorurteile und der Bedeutung dessen, sich darüber bewusst zu sein

Eine Person spricht über die Bedeutung, sich der eigenen Vorurteile bewusst zu werden *„ich glaub, dass das beginnt, du beginnst erst richtig, dich wirklich zu reflektieren wenn du weißt, dass jeder Mensch eigentlich Vorurteile hat. Es gib keinen Menschen, der nicht Vorurteile über eine andere Gruppe hat. Jeder Mensch hat rassistische Einstellungen, sexistische, sogar Frauen haben sexistische Einstellungen. Die sind internalisiert, das hat jeder Mensch. Weil wir in der Gesellschaft groß werden und weil das einfach ständig auf einen,- in einen reingeprügelt wird. Es ist enorm wichtig vor allem bei der Sozialen Arbeit, das zu reflektieren, weil Menschen dessen nicht gewahrt sind. […] . Ich glaube, niemand will wissentlich sexistisch oder rassistisch sein, aber man macht es unwissentlich und man*

behandelt dann andere Leute anders und das ist das Problem. [...] Aber wenn jemand dich dann darauf anspricht, reagiert man, also die meisten, die ich kenne, reagieren dann aggressiv, obwohl das eigentlich gar kein Stempel von rassistisch, sexistisch etc. ist. [...] Man hat immer etwas, woran man arbeiten kann und muss und wenn man das weiß, kann man dementsprechend handeln" (B071 Einzelinterview Zeile 299-315).

(3) Beschreiben von Skepsis und Neugier

Ein Student reflektiert prüfend Männlichkeitsvorstellungen. Er spricht von Neugier und Skepsis, und nennt die Auseinandersetzung mit der Genderthematik eine Herausforderung, ein lebenslanges Abenteuer. Er beschreibt und kritisiert kommerzielle Elemente, die Einfluss haben auf die Genderthematik und zeigt in seinen Äußerungen eine gewisse Widerständigkeit gegenüber gesellschaftlichem Mainstream. *„...das hat ja auch viel mit Identitätsentwicklung von mir selber zu tun und da ist man als Mann in unserer heutigen Gesellschaft, - natürlich ist das auch manchmal nicht so leicht, wie man sich da positioniert oder verhält oder was jetzt wirklich männlich ist und was nur so pseudo-männlich. Also, was halt so Konsens ist, was man so dachte, das männlich ist, aber was eigentlich völliger Quatsch ist. Also, ich find es ein spannendes, aber auch schwieriges Thema, aber auch sehr stark beeinflusst durch die Industrie. Also, ich find zum Beispiel auch im Kontakt mit Frauen oft nervig, dass dieses Thema Klamotten, Aussehen und so weiter, was ja auch viel so von den Medien, von der Klamotten- und Modeindustrie und Kosmetikindustrie so forciert wird, dass es so überpresent ist. Und ich denk, die Haltung dazu ist, es geht ja eigentlich darum, dieses von der Gesellschaft vorgegebene Rollenbild zu hinterfragen und ich glaub, das ist wahrscheinlich so ein lebenslanges Abenteuer, das rauszukriegen und sich da auch nicht verarschen zu lassen, von so vorgefertigten Bildern und Pseudoerklärungen. Die Haltung dazu (?) würd ich sagen, ja Neugierde, was das wirklich ist, aber auch ja so eine Skepsis, was es nicht ist oder was man vielleicht zu schnell dachte, dass es ist (B061 Einzelinterview 56-71).*

(4) Ablehnung von fanatischem Vertreten der eigenen Haltung

Eine Position in der Gruppendiskussion will den Genderdiskurs nicht fanatisch führen, gesellschaftliche Veränderungen würden nicht schnell vonstattengehen, es brauche Zeit.

(5) Unterschiede der Geschlechter werden betonnt, männliche und weibliche Anteile werden genannt

Eine Person spricht davon, dass beide Geschlechter jeweils weibliche und männliche Attribute hätten. Es wird auch beschrieben, dass es für die befragte Person angenehm sei, mit Männern zusammen zu arbeiten. Und es wird bedauert, dass in diesem ‚weiblich-fürsorgliche' Beruf nicht mehr Männer tätig seien. Die Beiträge und Herangehensweisen der Männer in der Sozialen Arbeit würden als große Bereicherung erlebt, weil dies die Spanne der Beiträge erweitern würde. Die befragte Person beschreibt ihre Einschätzung der Unterschiedlichkeit zwischen den Geschlechtern und stellt Männer als zielorientiert dar, Frauen hätten dagegen breitere Lösungsvorschläge als Männer. Dieselbe Person sagt an anderer Stelle, dass Frauen sich anders als Männer verhalten würden. Frauen würden viel früher Befindlichkeiten zeigen, Männer würden diese lange hinter Fassaden verbergen. Hier werden die Unterschiede zwischen den Geschlechtern betont.

(6) Verknüpfung mit anderen Gesellschaftsanalysen

Eine befragte Person beschreibt die eigene Haltung zur Gender-Thematik in der Sozialen Arbeit als sehr radikal, eher sogar radikal-liberal. Sie beschreibt sich als einen Menschen mit geschärfter Wahrnehmung und großem Wissen. Die Problemlagen in der Sozialen Arbeit seien politisch durch den Kapitalismus verursacht, dieser bewirke ungleiche Verteilung von Ressourcen. Kommunistische Ansätze wären hier auch nicht ausreichend. Da Gender-Themen nur ein Teilbereich im großen Ganzen seien, würde sich diese Person am ehesten bei dem Diversity Ansatz verorten. Diskriminierung und Vorurteile gäbe es auch zu anderen sozialen Kategorien. Aufgrund von Diskriminierung und Vorurteilen brauche die Gesellschaft Soziale Arbeit. Eine andere Person beschreibt als Ursache von Ungleichheit und sozialer Ungerechtigkeit das sogenannte Patriarchat, ohne dies näher zu definieren.

(7) Das Thema **Gender** wird von Studierenden als besondere **Herausforderung** erlebt

Eine Äußerung bezieht auf die große Anstrengung, sich dem Thema Gender jede Woche zu stellen und dies immer wieder intensiv zu bearbeiten.

Das Gender-Thema ist anspruchsvoll

In der Gruppendiskussion beschreibt jemand, wie mühsam die Auseinandersetzung mit Gender-Themen erlebt würde, gerade auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Person; dies sei aber produktiv und lohnend. Betont wird hier auch das Prozesshafte, dass die Auseinandersetzung fortlaufend stattfinden müsse.

Eingehen auf die Gender-Thematik erfordert Begründungen

Ein Beitrag argumentiert mit gesellschaftspolitischen Themen, die für die Gender-Debatte eine grundlegende Bedeutung haben sollten. Hier werden Aufstiegsmöglichkeiten im Beruf, Bezahlung und Rollentrennung im Haushalt als Beispiele genannt. Dieser Beitrag sieht hier den wichtigsten Veränderungsbedarf.

Auseinandersetzung mit dem Gender-Thema erfordert Ausdauer und Geduld

Ein Beitrag in der Gruppendiskussion spricht von der Möglichkeit, Begriffe offen zu halten und keine Lösung anzubieten, um mit anderen in ein konstruktives Gespräch zu kommen. Hier sei es wichtiger, einander zuzuhören und sich aufeinander einzulassen anstatt in einen Konflikt zu gehen.

In der Gruppendiskussion benennt eine Person den Faktor Zeit und argumentiert mit den bisherigen gesellschaftlichen Veränderungen wie der Errungenschaft des Frauenwahlrechts. Dies habe Zeit gebraucht. So wird für einen langen Atem geworben. Es würde durchaus Veränderungsbedarf wahrgenommen, es folgt aber die Befürchtung, dass Entwicklungen ins Gegenteil umschlagen könnten, wenn diese zu schnell vorangebracht würden.

Das Gender-Thema führt zu hoher Emotionalität

Mehrere Beiträge sprechen von Gereiztheit, von einem *„Genervt sein"* bei der Gender-Diskussion, gerade in Bezug auf Sprache ‚kochen' Emotionen hoch, die Bedeutung von Sprache würde häufig viel zu sehr aufgebauscht. Andrerseits müssten diese Diskussionen vielleicht doch geführt und anderen einfach zugemutet werden, dann würde ein Prozess des Nachdenkens angeregt werden. So formulieren mehrere Studierende, es müsse der Unmut und die Aggressivität bei Diskussionen ausgehalten werden.

In einem Beitrag wird die Empörung gegenüber einer geäußerten Abfälligkeit spürbar. Die Fachkraft, die für die Anleitung der Studentin zuständig ist, spricht entwertend über Gender-Themen, hierauf hin wechselt die Studierende die Praktikumsstelle. Die Heftigkeit der Konsequenz, unverzüglich die Dienststelle zu wechseln, zeige, dass sich diese Person in der ersten Institution keine gemeinsame Basis mehr vorstellen konnte.

In einem Einzelinterview wird von den *„anderen"*, den Mitstudierenden gesprochen, die das Thema Gender nicht mehr hören könnten. Was dies bedeutet und ob daraus Konsequenzen zu ziehen seien, bleibt offen *(B064 Einzelinterview Zeile105)*.

(8) Bedeutung von Sprache als wichtiges Instrument in Veränderungsprozessen der Gender-Thematik

Sprache schafft Wirklichkeit

Ein Beitrag in der Gruppendiskussion beschreibt die Bedeutung von Sprache, denn Sprache erschaffe Wirklichkeit. Auch wenn dies nur als etwas Unbedeutendes erscheine, sei es wichtig.

Ein anderer Diskussionsbeitrag zitiert eine Dozentin der Hochschule, die gesagt habe, Sprache konstruiere Wirklichkeit. Es sei ein Unterschied, ob Rat Suchende als *„Hilfsbedürftige" (B068 Gruppendiskussion,*

Zeile 231- 235) oder *„Hilfeberechtigte" (ebd.)* bezeichnet würden. Bedürftig zu sein sei etwas anderes als berechtigt zu sein. Dies habe Auswirkungen auf die eigene Wahrnehmung und auch auf die Wahrnehmung der Hilfeberechtigten auf sich selbst. Diese Erkenntnis könne auf die Gender-Diskussion übertragen werden.

Annahme: Patriarchat und Sprache sind voneinander abhängig

Ein Diskussionsbeitrag geht davon aus, dass Sprache patriarchal geprägt sei und Sprache vom Mann als Normalfall ausgehe. Es werden dann Untersuchungen als Beleg für die Wirkkraft von Sprache zitiert, in denen die Wirkung von Worten auf die innere Vorstellung belegt würde. *„Wenn du zum Beispiel sagst Ärztekongress, dann kommen halt im Kopf bei vielen Menschen das Bild von Männern in weißen Kitteln und wenn du Ärzt*innen schreibst, dann siehst du halt auch Frauen" (B 067 Gruppendiskussion Zeile221-223).*

Annahme: Patriarchat und Sprache sind voneinander unabhängig

Hier wehrt sich jemand gegen die pauschale Aussage, Sprache sei patriarchal, indem diese Person für sich beansprucht, sich auch außerhalb dieser Prägung bewegen zu können.

Bewusstseinsschaffung für gesellschaftspolitische Themen und strukturelle Ungleichheiten wichtiger als sprachliche Feinheiten

Ein Beitrag der Gruppendiskussion beschreibt die Herausforderung, eine Haltung zu transportieren. Dies sei wesentlich anspruchsvoller, als Begriffe einzufordern. *„Ich glaub, eine Schwierigkeit ist, dass wir dadurch, dass wir halt keine Boxen verwenden, dass wir keine klaren Begriffe verwenden, um Menschen irgendwelchen Dingen zuzuordnen, dass wir versuchen, eher eine Haltung rüberzubringen und eine Haltung rüberzubringen, ist wesentlich schwieriger als Worte, das ist, glaub ich, so das Problem an den ganzen Diskussionen. (B 068 Gruppendiskussion: 206-210).*

Ambivalente Einstellung gegenüber der Bedeutung von Sprache in Veränderungsprozessen

In einer Passage in der Gruppendiskussion wird eine große Ambivalenz sichtbar: Zum einen nennt diese Person ihr *„Genervt sein“* über die Anforderung einer wie auch immer gearteten gendergerechten Sprache und äußert ihre Einstellung, Gleichbehandlung im beruflichen Kontext habe einen höheren Stellenwert. Zum anderen wird der Verwendung einer achtsamen Sprache durchaus zugestimmt (B066 Gruppendiskussion Zeile 394).

(9) Genderbewusste Haltung wird als kritische Auseinandersetzung mit gesellschafts-politischen Dimensionen und dem Wunsch nach freier, selbstbestimmter Entwicklung für Menschen beschrieben jenseits von Zuschreibungen

Bei der Identitätsentwicklung gelte es, so ein Beitrag, freie und selbstbestimmte Entwicklung zu fördern und Zuschreibungen zu vermeiden. Daher sei dies gerade in der Arbeit mit Kindern und mit Jugendlichen wichtig, eine Haltung zu entwickeln, die nicht nur in eine Richtung gehe wie die frühere Pädagogik, dies habe aber für jedes Lebensalter Bedeutung.

(10) Kritik an zu umfangreichen Diskussionen

Eine Aussage in der Gruppendiskussion kritisiert Diskussionen im Seminar als zu langatmig, man hätte sich auch kürzer fassen können.

(11) Veränderung der eigenen Haltung zur Gender-Thematik

Ein Beitrag beschreibt, dass die Zeit für Veränderungsprozesse im Seminar zu kurz gewesen sei. Zwei Beiträge sprechen davon, dass sie bereits vor dem Seminar großes Wissen erworben und sich in Bezug auf Gender-Themen kritisch auseinander gesetzt hätten. Diese zwei Studierenden äußern deshalb, dass ihre Haltung die gleiche geblieben sei, sechs Studierende sprechen von einer Veränderung in ihrer Haltung dem Thema gegenüber.

Dimensionen und Kontraste

Was die Fähigkeit betrifft, die eigene Haltung und Positionierung zu Gender-Themen ausdrücken und versprachlichen zu können, erscheinen in dieser Gruppe große Unterschiede und Kontraste.

Zwischen den beiden Beiträgen ‚Warnung vor Fanatismus' und der Aussage von ‚Skepsis und Neugier' findet sich ein großer Kontrast.

In der ‚Verknüpfung von Gender-Themen mit anderen der Gesellschaftsanalysen' fällt auf, dass die Gender-Analyse höchst unterschiedlich gefasst wird. Eine Person verknüpft dies mit Kapitalismuskritik, andere sprechen von Patriarchatskritik. Dies zeigt große Heterogenität der Gender-Themen in dieser Gruppe.

Die Gender-Thematik wird als besondere Herausforderung in verschiedener Hinsicht benannt, dies ist auch in der Emotionalität spürbar.

Die Positionierungen und Haltungen zeigen sich ganz besonders in der Diskussion um ‚Sprache', hier finden sich sehr große Unterschiede, aber auch verwirrende Ambivalenzen.

Was ist in dieser Kategorie besonders auffällig?

Die Positionierung, in der von männlichen und weiblichen Anteilen gesprochen wird, belegt erneut die große Heterogenität der Gruppe. Diese Formulierung zeigt, dass die Person über eine andere Wahrnehmung und Interpretation der Begrifflichkeit Gender als soziales Konstrukt, verfügt.

6.4 Hauptkategorie ‚Förderliche Faktoren'

Frage 4: Welche förderlichen Elemente in der Lehre werden genannt? Wodurch kam Veränderung zustande?

Die Kategorie ‚Förderliche Faktoren' umfasst alle Aussagen von Studierenden, in denen sie subjektiv einschätzen, welche Elemente für Lerngewinn und Perspektivenerweiterung in Bezug auf Gender-Themen dienlich sind. Hier ein Ankerbeispiel, das zeigt, wann die Kategorie ‚Förderliche Faktoren' codiert wird:

> „Jede Aussage, die man getroffen hat, wurde ernst genommen. Jede Aussage wurde gleich ernst genommen. Man hatte immer das Gefühl, es kommt an und die Leitung denkt drüber nach und nimmt das auf und greift das dann

im Zweifelsfall auch nochmal auf und dann hatte das ein ganz anderes Gewicht, was man sagt, also man plappert nicht irgendwas hin und es kriegt keiner mit, sondern die Leitung hat das wirklich auch versucht, ja zu reflektieren, zu besprechen, zu 'ner Diskussion zu machen" (B 066 Gruppendiskussion Zeile 168-173).

Hauptkategorie 4 ‚Förderliche Faktoren'
1. Wissensgrundlage bereitstellen und vermitteln
2. Thematisierung an der Hochschule
3. Anregung durch erlebte Praxis, Theorie-Praxis-Verknüpfung herstellen
4. Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie
5. Lehre als Konfrontation und positive Verstörung
6. Thema Transidentität als Kritik an binäre Denkfiguren
7. Tabuthema Gewalt benennen
8. Aktives Lernen und eigenes Handeln
9. Fachsprache wird manchmal als hinderlich empfunden.
10. Positive Begegnungserfahrung durch externe Referent*innen, Mitstudierende und Leitung • Die Wirkung von Authentizität und Wertschätzung wahrnehmen • Offenheit gegenüber und Zulassen von unterschiedlichen Haltungen erfahren • Erfahrungen mit einer positiven Kultur im Umgang mit Kritik • Angstreduzierung durch Abkehr von Kategorien Richtig vs. Falsch

• Emotionale Tiefe zulassen • Unterstützung und Stärkung
11. Es wird der Wunsch geäußert, Handwerkszeug zu bekommen, mit dem andere Menschen zum Reflektieren angeregt werden könnten.
12. Rahmenbedingung der kleinen Gruppe und Austausch in der heterogenen Gruppe als Gewinn

Abbildung 26. Haupt- und Unterkategorien ‚Förderliche Faktoren' (eigene Darstellung)

Zusammenfassung

Von allen Befragten wird gerade der Austausch als wichtiges lernförderliches Element genannt. Außerdem seien Anregung und Thematisierung, Exkursionen und externe Referent*innen und erlebte Vielfalt lernförderlich, ebenso die Rahmenbedingungen wie Gruppengröße und ausreichend Zeit. Eine Person beschreibt die Abwesenheit von Angst, zwei sprechen von Lernen ohne Druck. Genannt werden das Erleben der heterogenen Gruppe und deren Dynamik. Besonders hervorgehoben wird einstimmig die Bedeutung der Begegnungserfahrung. Hier werden Aspekte wie Authentizität und Einfühlungsvermögen genannt. Die Leitung wird als Vorbild beschrieben, die Studierenden benennen, dass ihnen im Seminar Unterstützung und Raum gegeben und emotionale Tiefe zugelassen sei. Weiterhin wichtig sei Selbstreflexion des beruflichen Handelns und Raum für Reflexion der eigenen Biografie. Als förderliche Faktoren werden auch Information und Faktenwissen genannt. Didaktik spielt ebenso eine Rolle. Lebendiges Lernen und selber aktiv werden, sind Begriffe, welche von den Studierenden geäußert werden.

Im Folgenden werden die wesentlichen **Unterkategorien inhaltlich systematisiert** und mit **ausgewählten prototypischen Beispielen** vorgestellt:

(1) Wissensgrundlage bereitstellen und vermitteln

In einem Einzelinterview wird es als förderlich benannt, die Entwicklung der Gender-Diskussion nachvollziehen zu können. Hierfür sei gerade der geschichtliche Rückblick über die verschiedenen Phasen bis hin zum aktuellen Diskurs wichtig.

(2) Thematisierung an der Hochschule

Dass die Gender-Thematik an der Hochschule im Rahmen eines Seminars besprochen würde, nennt ein Beitrag in der Gruppendiskussion einen Zugewinn. Ob dies an anderen Hochschulen ebenso so sei, wird in Frage gestellt.

Auch die konkrete Umsetzung, dass an der Hochschule über die Beschilderung der sanitären Anlagen für das dritte Geschlecht nachgedacht würde, sei beeindruckend und vorbildlich.

(3) Anregung durch erlebte Praxis, Theorie-Praxis-Verknüpfung herstellen

Als hilfreich wird mehrfach die Verknüpfung vom Praktikum mit der Lehrveranstaltung und den externen Gastdozent*innen benannt, die aus der Praxis berichten. Der Vergleich der theoretischen Impulse mit der erlebten Praxis habe das Nachdenken angeregt. Die Exkursionen und die Beiträge externer Referent*innen werden von den Studierenden als Horizonterweiterung beschrieben. Die Vielfalt und Verschiedenheit der Gender-Themen würde durch diese Erfahrungen sichtbar.

(4) Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie

Mehrere Befragte beschreiben die Reflexion der eigenen Identität als bedeutsam. Es wird nach der eigenen Gewordenheit gesucht und danach gefragt, welchen Einfluss gesellschaftliche Zuschreibungen auf das eigene Leben genommen haben.

Allein die Möglichkeit hierfür wurde als Chance benannt *„Ich glaub, da hat man am meisten gewonnen, weil das einen, ich glaub die meisten Leute machen das nicht von selbst, dass sie sich irgendwann mal hinsetzen und sich denken, hm, was für Geschlechtsstereotypen gab's denn in meiner Familie?" (B071, Einzelinterview, Zeile 61-64).*

Ein Student formuliert die Anregung zum Nachdenken *„ich denk, dass hat ja auch viel mit Identitätsentwicklung von mir selber zu tun und da bin ich als Mann in unserer heutigen Gesellschaft natürlich … Das ist manchmal auch nicht so leicht, wie man sich da positioniert oder verhält oder was jetzt wirklich männlich ist und was nur so pseudo männlich, also was halt so ein Konsens ist, also was man so dachte, das männlich ist, aber was eigentlich völliger Quatsch ist. Ich find es ein spannendes, aber auch schwieriges Thema" (B061 Einzelinterview, Zeile 55-61).*

In einem Betrag schildert eine Studentin ihre Wahrnehmung, dass sie sich selbst gar nicht als typische Frau fühle, aber registriere, dass andere eine solche Zuschreibung für sich selbst durchaus übernehmen würden.

Bezugnehmend auf einem Beitrag über Sozialisation äußerte eine Studentin, hier habe sie ein Aha-Erlebnis gehabt in Hinblick auf die Erziehung des eigenen Kindes Sie beschreibt hier den Impuls, ihre erzieherischen Interaktionen als Mutter kritisch zu hinterfragen. Der Wissenszuwachs aus der Theorie, die Wahrnehmung und das Hinterfragen binärer Denkfiguren bewirken offenbar einen Prozess der Selbstreflexion: *„… als die *Henriette* ein Referat [über Gender und Sozialisation H.M.[79]] gehalten hat. Das war für mich schon so ein Aha-Erlebnis (.) ja (..) was mich dann auch irgendwie selbst bestätigt hat, in dem wie ich eigentlich mein Kind erziehe oder erziehen möchte. Und weil ich das so nicht reflektiert hatte. Es war zwar irgendwie da, ja, er hat lange Haare und ist ein „Er" (B63 Einzelinterview, Zeile 49-53).* Als Mutter eines Sohnes beschreibt sie auch die soziale Dynamik, die entstehen kann, wenn Heranwachsende aus den Zuschreibungen heraustreten möchten.

79 Anmerkung der Autorin

Ein Student berichtet in der Gruppendiskussion, dass er öfter als Frau verkleidet arbeite. Auf Nachfrage hin beschreibt dieser Student, dass er dies regelmäßig erst nach dem Seminar angefangen habe. Er erzählt dann von einer besonderen Frisur und dass er sich in ein *„wunderschönes Mädchen" (B064 Gruppendiskussion, Zeile 259)* verwandele. So würden selbst Bekannte ihn gar nicht erkennen.

Eine befragte Person schildert, dass in ihrer Herkunftsfamilie Diskussionen über Gender-Themen schwer denkbar seien, weil hier die Denkweisen ihrer Familienmitglieder auf einem anderen Stand seien.

(5) Lehre als Konfrontation und positive Verstörung

Eine befragte Person beschreibt, dass es im Seminar Beiträge gegeben habe, die sie zu Widerspruch und Gegenrede reizten, hierdurch sei sie tatsächlich in einen Prozess der Auseinandersetzung gekommen. Sie habe bemerkt, dass sie nicht mehr bereit sei, alles kritiklos hinzunehmen und dass sie sich selbst eine eigene Position bilden müsse. Diese Person beschreibt, dass sie durch einen Theoriebeitrag Widerspruchsgeist entwickelt habe, so sei durch Konfrontation Anregung und Perspektivenerweiterung entstanden.

Eine andere befragte Person schildert im Einzelgespräch, wie durch die radikalen Thesen einer Mitstudentin eigene Nachdenkprozesse angeregt wurden und ein Prüfen der eigenen Positionen stattgefunden habe. Dies sei lohnend gewesen.

(6) Thema Transidentität als Kritik an binären Denkfiguren

Der Beitrag einer transidenten Referentin, die sowohl als Expertin als auch als Betroffene aufgetreten ist, habe viele Studierende berührt und ins Nachdenken gebracht. Die Referentin sei sehr offen gewesen, es durfte alles gefragt werden. Durch diese Begegnung seien binäre Zuschreibungen ins Wanken geraten.

(7) Tabuthema Gewalt benennen

Eine Person nennt Gewalt gegen Männer in der Beziehung als ein Beispiel für ein Tabuthema. Misshandlung bei Frauen als Thema sei heute bekannt, Misshandlung bei Männern sei für die Betroffenen hochgradig schambehaftet. Dadurch sei es für diese befragte Person zum Erkenntnisgewinn gekommen, wie viele unbearbeitete Themen es noch gebe und wie tabubesetzt viele seien.

(8) Aktives Lernen und eigenes Handeln

Als positiv wurde von mehreren Studierenden benannt, dass sie im Seminar Themen frei wählen und bearbeiten konnten Das eigene aktive Bearbeiten und Vertiefen der Themen aber auch das Hören der Beiträge anderer Studierender wird als reflexionsfördernd dargestellt.

(9) Fachsprache wird manchmal als hinderlich empfunden

Im Einzelinterview benennt eine befragte Person die Überlegung zu Fachbegriffen. Für die Reflexivität sei eine sehr wissenschaftliche Sprache aus ihrer Sicht möglicherweise hinderlich. Schwer verstehbare Begriffe würden eher Angst befördern und Reflexivität verhindern.

(10) Positive Begegnungserfahrung durch externe Referent*innen, Mitstudierende und Leitung

Die Wirkung von Authentizität und Wertschätzung wahrnehmen

Alle Mitglieder der Gruppendiskussion sprechen über die Bedeutung positiver Begegnungserfahrung und schildern aus dem eigenen Erleben, welche Auswirkung authentisch erlebte Wertschätzung haben könne. Es wird von Vorbildfunktion gesprochen, die die Leitung für Studierende einnehme. Ein Beitrag erzählt von der Erfahrung, wie verändernd die Wirkung sein kann, wenn Menschen sich authentisch ernstgenommen fühlen. Diese Person spricht davon, wie der eigene Beitrag durch die Wertschätzung ein ganz anders Gewicht bekäme (Ankerbeispiel für die Kodierung der Kategorie ‚Förderliche Faktoren'). Studierende sprechen davon, dass durch Wertschätzung ein Raum geöffnet würde auch für vermeintliche Fehler. Dadurch würden sich diese Erfahrungen gar

nicht mehr wie Fehler anfühlen. Die Metapher des „sich öffnenden Raumes“ (B067 Gruppendiskussion, Zeile 150 und Einzelinterview Zeile 98) wird mehrfach benutzt. Die Haltung und Gelassenheit der Leitung und auch der Umgang mit der Gender-Thematik wird als wertschätzend beschrieben, Begegnungen hätten auf Augenhöhe und frei von Druck stattgefunden. Als Gegenbeispiele berichten Studierende von Situationen, in denen abfällig über das Transgender-Thema gesprochen wurde. Selbst an der Hochschule sei der Ausdruck „Gendergedöhns“ gefallen (B 072 Gruppendiskussion Zeile 137).

Offenheit gegenüber und Zulassen von unterschiedlichen Haltungen erfahren

Dass Sichtweisen, die die Leitung selbst nicht vertrete, von dieser ebenso respektiert werden, beschreibt eine Student*in als eine eher ungewöhnliche Erfahrung.

Eine andere Person formuliert *„Wenn ich einen Impuls bekomme, über den ich nachdenken kann, ich muss in dem Moment gar nicht der Meinung sein, aber ich finde es insofern wichtig, dass man das auch nach außen sichtbar machen kann.“ (B068 Einzeldiskussion Zeile 54-57).*

Erfahrungen mit einer positiven Kultur im Umgang mit Kritik

Zwei Studierende nennen das Gender-Seminar einen Ort, an dem Kritik so geäußert würde, dass sie zur Anregung und Lernchance würde und niemand vor den Kopf gestoßen werde. Die Studierenden beschreiben einen positiven Umgang mit notwendiger aber konstruktiver Kritik und sie schildern die Erfahrung, dass diese Kultur eine Chance zur Veränderung bedeuten kann.

Angstreduzierung durch Abkehr von Kategorien Richtig versus Falsch

In einem Beitrag der Gruppendiskussion wird beschrieben, wie durch Abkehr von Kategorien ‚Richtig und Falsch' Angstreduzierung und Reflexivität entstehen kann. In den Diskussionen seien alle Positionen ohne Angst aussprechbar gewesen. Durch die große Heterogenität der Gruppe kämen sehr unterschiedliche Haltungen und Erfahrungen zu Wort. *„das braucht man auch, denn wenn man Kritik als was Schlechtes empfindet und Fehler zu machen als was Schlechtes empfindet, dann kann man sich auch nicht reflektieren, weil man dann Angst hat, das zuzugeben. Und durch diese wertschätzende Art hat das sehr gut dazu beigetragen zur Reflexivität" (B 067 Gruppendiskussion Zeile 165-169).*

Ein Beitrag spricht davon, wie wichtig es sei, keine fertige Meinung zu übernehmen, sondern eine *„eigene Position zum Thema [zu] entwickeln" (B068 Einzelinterview Zeile 34). „... dass wir eben die Möglichkeit hatten, immer wieder eine eigene Position zu finden, indem man sich vielleicht mit anderen austauschen musste, so das war das Wichtige" (ebd. 39-40).*

Emotionale Tiefe zulassen

Eine Person spricht von Tiefe und dem Öffnen eines inneren Raumes, welches durch Themen aber auch durch die Haltung der Leitung entstanden sei. Es wird geschildert, wie diese Begegnungserfahrung im Nachhinein noch nachgewirkt habe, die Person spricht von einem emotionalen Nachklang. Eine andere Person nennt Berührungspunkte als wichtig und beschreibt Achtsamkeit als Ergebnis davon, dass sie sich habe berühren lassen. Es würden häufig einfach die Berührungspunkte zum Gender-Thema im Alltag fehlen; diese Berührungspunkte würden Studierende durch das Seminar bekommen.

Unterstützung und Stärkung

Ein Beitrag beschreibt die Stärkung der Studierenden. Dies sei in der Haltung der Seminarleitung begründet und habe persönliche Entfaltung ermöglicht, was die befragte Person als positiv beschreibt. Die Kontrolle, die sonst an der Hochschule herrsche, sei hier nicht spürbar gewesen; sie habe sich unterstützt gefühlt.

(11) Es wird der Wunsch geäußert, Handwerkszeug zu bekommen, mit dem andere Menschen zum Reflektieren angeregt werden könnten.

Interessant ist eine Äußerung einer Person im Einzelinterview, die sich wünscht, mehr zu erfahren darüber, wie Menschen zu Reflexivität gebracht werden können. Interessanterweise spiegelt sich hier das Thema dieser Forschungsarbeit im Interview wieder. *„Deswegen würde ich es mir persönlich wünschen, dass das viel mehr beleuchtet wird. Was vielleicht noch interessant wäre, wenn, -ich weiß aber nicht, ob wir das gemacht haben, also so Methoden auch, wie man mit, also wie man quasi die Menschen selber dazu bringen kann sich dahingehend zu reflektieren." (B067 Einzelinterview Zeile 58-62).*

(12) Rahmenbedingung der kleinen Gruppe und Austausch in der heterogenen Gruppen als Gewinn

Viele Beiträge beschreiben, wie durch Austausch in einer sehr heterogenen Gruppe Perspektivwechsel und neue Sichtweisen der Gender-Thematik angeregt werden könne.

Ein anderer Beitrag betont die Gruppengröße im Gegensatz zu den großen Vorlesungen als förderlich. So hätten die Studierenden im Seminar einen guten Rahmen, in dem frei gesprochen werden könne. Die befragte Person hätte so ganz verschiedene Denkweisen und Ansätze erlebt, die zum Nachdenken angeregt hätten.

Dimensionen und Kontraste

Konsens besteht bei den Aussagen der Studierenden zu dem förderlichen Faktor ‚Austausch', der von fast allen genannt wird. Austausch beschreibt hier nicht nur Begegnung mit Menschen gleicher Einstellung und Denkweisen, sondern gerade mit sehr unterschiedlich-vielfältigen Positionen.

Alle Studierenden nennen Praxisbezug durch Theorie-Praxis-Verbindung als positiv und lernförderlich, gerade Exkursionen und externe Beiträge hätten zum Perspektivenwechsel beigetragen.

Thematisierung von Gender-Aspekten an der Hochschule wurde von zwei Personen genannt.

Bemerkenswert erscheint, dass sechs Personen Reflexionen der eigenen Biographie formulieren. Diese zeigen eine große Heterogenität an Herkunft, Lebensstil und Selbstverständnis.

Auffallend sind zwei Beiträge, in denen Beiträge als Konfrontation und Verstörung beschrieben werden und diese als förderlich erlebt würden. Dies steht auf dem ersten Blick im scheinbaren Kontrast zu der beschriebenen Abwesenheit von Angst, die durch ‚Wertschätzung' und ‚Offenheit' entstanden sei. Wirft man einen zweiten Blick darauf, erscheint dies nicht als Widerspruch, da Lernende offenbar auch in einer angstfreien, offenen Situation ‚konfrontiert' und ‚verstört' werden können und dies möglicherweise förderlich sein kann.

Sieben Studierende sprechen über ihr Nachdenken zum Beitrag der Transidentität.

Das Tabuthema Gewalt zu benennen war für eine Person ein förderlicher Faktor, zwei Studierende nennen aktives Lernen förderlich.

Die Verwendung von Fachsprache wird von einer Person als mögliches Hindernis benannt.

Die Begegnungserfahrung mit Leitung und Referent*innen wird von vielen als förderlich beschrieben; dies nimmt einen sehr großen Raum ein. Auffallend ist, wie viele unterschiedliche Faktoren von den Studierenden als förderlich benannt werden. Menschliche oder christliche Qualitäten wie z.B. Ernstnehmen, Wertschätzen, keinen Druck ausüben, Offenheit u.a. werden von sieben Personen als das Entscheidende gesehen.

Die Rahmenbedingungen des Seminars werden von zwei Befragten als förderlich benannt.

Was ist in dieser Kategorie besonders auffällig?

Die Begegnungserfahrung nimmt in diesen Aussagen deutlich mehr Raum ein als andere Faktoren.

Beim Thema Transidentität werden Begriffe wie Geschlechtsumwandlung verwendet anstatt Anpassung.

Das Thema der Studie im Interview wieder zu finden erscheint wie ein Spiegelphänomen. Die Aussage der Person ist als besonders reflexive Leistung zu interpretieren.

6.5 Hauptkategorie ‚Praxisrelevanz von Gender'

Frage 5: Aussagen der Studierenden zur Praxisrelevanz von Gender

Die Kategorie ‚Praxisrelevanz von Gender' umfasst alle Aussagen von Studierenden, die Beispiele in Bezug auf das Gender-Thema aus dem Arbeitsalltag der Praktikumsstellen schildern. Hier ein Ankerbeispiel, das zeigt, wann die Kategorie ‚Praxisrelevanz' codiert wird:

> „Und da gab es dann so Jungen und Mädchen Nachmittage und die Jungs sind halt Fußball spielen gegangen oder boxen oder so und die Mädchen sind Eis essen gegangen oder hatten Beauty Abende oder sowas. Was ich sehr merkwürdig fand. Also, ich mein, das hat ja auch überhaupt gar keinen pädagogischen Ansatz! Ich hatte nicht das Gefühl, dass die sich intensiv mit dem Thema auseinander gesetzt haben mit den Kindern" (B067 Gruppendiskussion Zeile 111-116).

Hauptkategorie 5 ‚Praxisrelevanz von Gender'
1. Kritischer Blick auf die Reproduktion von Geschlechterstereotypen in der Praxis
2. Herausforderung Theorie- und Praxistransfer
3. Wahrnehmen binärer Denkfiguren und Allgegenwärtigkeit von Gender-Themen
4. Kritik an der Reduzierung des Gender-Aspektes als Nischenthema
5. Konsequenz für berufl. Handeln: Wahrung der Autonomie, Freiraum und Entscheidungsmöglichkeiten anbieten
6. Kritik an ablehnender Einstellung gegenüber Gender-Themen in der Praxis

Abbildung 27. Haupt- und Unterkategorien ‚Praxisrelevanz' (eigene Darstellung)

Zusammenfassung

In den Praktikumskontakten machen Studierende unterschiedliche Erfahrungen und beschreiben in der Reflexion dieser Erfahrungen ihren kritischen Blick auf die sozialpädagogische Praxis. Sie beschreiben auch die Wahrnehmung binärer Denkfiguren und dass in der Praxis Geschlechterstereotypen häufig reproduziert würden. Sie denken über Konsequenzen für das sozialpädagogische Handeln nach und formulieren den Wunsch, Menschen in ihrer Autonomie Achtung entgegen zu bringen. Es wird von der Allgegenwart von Gender-Themen gesprochen.

Im Folgenden werden die **Unterkategorien inhaltlich systematisiert** und mit **ausgewählten prototypischen Beispielen vorgestellt**

(1) Kritischer Blick auf die Reproduktion von Geschlechterstereotypen in der Praxis

Eine befragte Person beschreibt ihre Wahrnehmung, dass Einrichtungen in der Praxis zwar die gesetzliche Pflicht zur Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit hätten und dies auch konzeptionell in den Zielsetzungen verankert sei, dass es aber in der praktischen Umsetzung trotz dieser positiven Haltung scheitere. Es sei offenbar unklar, wie mit dem Thema praktisch umgegangen werden solle.

Die Umsetzung von Gender-Analysen in den Praxisstellen wird als sehr unterschiedlich wahrgenommen, mehrere Beiträge kritisieren Angebote in der Kinder- und Jugendarbeit, die auf Trennung der Geschlechter setzten. Hier würden sich die klassischen ‚Mädels Abende' und der ‚Jungsfußballclub' finden. An Stelle dieser Trennung fordern die Studierenden für Heranwachsende Angebote für gemeinsame Aktivitäten.

Eine Person beschreibt ihre Wahrnehmung, dass in sozialpädagogischen Institutionen die obersten Führungspositionen überproportional häufig von Männern besetzt seien, in den weniger gut bezahlten Positionen fänden sich eher Frauen.

(2) Herausforderung Theorie- und Praxistransfer

In der Rückschau auf ihr Praktikum berichtet eine Person Folgendes: Die Fachkraft sollte ein Gespräch mit einer Mutter bezüglich des Umgangsrechtes des Kindes führen, die Fachkraft äußerte Sorge, dass sie sich bei dieser Mutter unwohl fühle, da diese lesbisch sei. Die lesbische Frau würde sich sicherlich zu ihr, der Beraterin hingezogen fühlen. Dies habe die Praktikant*in sehr erstaunt und seltsam berührt. Die Aufgabe sei doch gewesen, die bestmögliche Regelung für das Kind heraus zu finden, da dürften solche Befindlichkeiten aus Sicht der Student*in keine Rolle spielen.

Eine Student*in berichtet von einer Auseinandersetzung an der Hochschule mit der Perspektive von Gewalttätern. Das Einfühlen in die Täter und das Erfassen der Entwicklung von Schuldgefühlen sei ein großer Aha-Moment gewesen. Dadurch sei die befragte Person davon abgekommen, diese Menschen zu ‚verteufeln'. Indem nicht verurteilt wurde, konnte Perspektivwechsel erlebt werden. In der Praxis im Praktikum sei dann das Thema ‚Pädophilie' aufgetaucht und hier konnte die Student*in darauf verzichten, Menschen auf einen Negativstatus zu reduzieren und stattdessen die ganze Person wahrnehmen. Die Beratungsgespräche in der Praktikumsstelle seien dann konstruktiv gewesen, da sich diese Haltung des Verstehens mitteile.

Eine Person nennt die Handhabung der Praxisstelle, die den Klischees und Stereotypen bei Kindern entgegenwirken soll, denn häufig malen die Mädchen Ponys, Einhörner, Herzchen, Feen, die Jungs malen Roboter oder Monster. Es sei wahrnehmbar, dass die Heranwachsenden in ihren jeweiligen Gruppen stark voneinander abgegrenzt seien. So sei kaum spielerischer Umgang mit diesen Zugehörigkeiten erlebbar, es gäbe wenig Durchlässigkeit von Geschlechterkategorien. In der Praktikumsstelle gebe es daher tatsächlich ein Verbot, ‚Herzchen' zu malen.

Eine Person spricht davon, dass sie den Theoriebeitrag zu emanzipatorischer Pädagogik als praxisrelevant und hilfreich erlebt habe.

Der eigene Lerngewinn wird von einer Studentin als Perspektivenerweiterung und –wechsel beschrieben. Bewusst eine andere Sichtweise einzunehmen erscheine als günstige Vorgehensweise, vielleicht sogar in der eigenen beruflichen Zukunft in der Jugendsozialarbeit. In der Arbeit mit pubertierenden Jungen, die vielleicht gerade die Orientierung der Männerrolle brauchen, gab es für sie eine große Unsicherheit, gerade als Frau. Durch die verschiedenen Lehreinheiten habe die befragte Person für sich eine Perspektive entwickelt, wie sie mit diesen pubertierenden Jungen hilfreich und wertschätzend arbeiten könne, ohne in Klischees zu verharren.

(3) Wahrnehmen binärer Denkfiguren und Allgegenwärtigkeit von Gender-Themen

Eine Studierende schildert die Erfahrung, dass in der Praktikumsstelle sehr viele Rat suchende Männer von einem Burn-Out Erleben gesprochen haben; das sei auffällig gewesen. Aufgefallen sei auch, dass die Frauen häufig von finanzieller Not nach Trennungen sprechen würden, solche Themen seien von Männern nicht angesprochen.

Mehrere Studierende sagen im Gespräch, dass der Gender-Aspekt, also der Blick auf die jeweilige Interpretation von Geschlechtlichkeit überall eine Rolle spiele, egal ob man im Kindergarten ist, im Altersheim oder mit delinquent gewordenen Menschen arbeite.

Befremdet berichtet eine Person von einer Erfahrung im Praktikum, in der Mädchen als Schlampen bezeichnet wurden und Fachkräfte nicht eingeschritten seien. Diese Beschimpfung blieb einfach im Raum stehen. Die befragte Person kritisiert dies als unreflektiert.

(4) Kritik an der Reduzierung des Gender-Aspektes als Nischenthema

Ein Beitrag kritisiert den Umgang der Hochschule mit der Gender-Thematik. In den Lehrveranstaltungen würde keine Auseinandersetzung hierzu stattfinden, außerdem sei die Teilnahme am Gender-Seminar nicht verpflichtend, sondern freiwillig. Dabei sei dies für die Praxis

hochrelevant, nicht nur wegen der gesetzlichen Verankerung. Aus diesem Mangel an Auseinandersetzung würden dann in der Folge solche Mädchen- und Jungs Angebote entstehen, in denen Stereotypien nicht hinterfragt, sondern reproduziert würden.

(5) Kritik an ablehnender Einstellung gegenüber Gender-Themen in der Praxis

Eine Praxiserfahrung wird als Entwertung des Gender-Themas beschrieben. Die Person habe aufgrund einer als höchst abfällig empfunden Äußerung eines Kollegen die Praktikumsstelle gewechselt, da für eine Zusammenarbeit keine Grundlage mehr gegeben sei.

(6) Konsequenz für berufliches Handeln: Wahrung der Autonomie, Freiraum und Entscheidungsmöglichkeiten anbieten

Eine Proband*in spricht im Einzelinterview von einer Begegnung im Praktikum, in der ein Junge äußerlich wie ‚genormt' wirke durch den Haarschnitt und die Spielsachen. Mit der Zeit konnte sie das Kind besser kennenlernen, beispielsweise auch seine Adoptionsgeschichte. Es wird weiter geschildert, dass bei weiterer Zuwendung und Förderung deutlich wurde, dass das Äußere gar nicht mit dem Inneren übereingestimmt habe, es sei viel Emotionalität und Tiefe bei dem Kind. In einem anderen Zusammenhang wird ein Junge mit ähnlichen Äußerlichkeiten beschrieben, der aber in der Wahrnehmung der Beobachter*in nicht aus diesem Stereotyp heraustreten konnte.

Andere Studierende sprechen von den Erfordernissen, gerade Heranwachsenden Autonomie, Freiraum und Entscheidungsmöglichkeiten zu bieten.

Eine andere befragte Person berichtet von einem Kunstprojekt an einer Schule, dem ‚Gender-Hero', einer Figur, die gemeinsam mit den Jugendlichen entwickelt wurde. Hier waren Klischees vom Konzept her ausgeklammert, denn die Vorgabe war, niemand konnte eine komplette Figur allein zusammenstellen. So waren alle Teile, auch die geschlechterspe-

zifischen Attribute zu skizzieren, auszusägen und zu bemalen, und anschließend dann zu einem Gender-Hero zusammen zu bauen. Dieses kreative Angebot sei aus der Diskussion und der Kritik am Superheldengenre entstanden, in dem Geschlechterklischees stark vertreten seien, nach dem Muster: Superhelden seien männlich und hätten verschiedene Superkräfte, sind stark und beschützend und fast Übermenschen. Weiblichen Superheldinnen gäbe es kaum, und wenn, seien diese auf ihre sexuellen Attribute reduziert. Bei dieser Aktion seien junge Menschen eingeladen, etwas Neues, Noch-nicht-dagewesenes zu schaffen.

Dimensionen und Kontraste

Minimale Kontraste zeigen sich in der Kritik gegenüber der erlebten Praxis, in der Erfahrungen von Reproduktion der Stereotypen wahrgenommen werden. Hier sind sich die Studierenden in der Diskussion einig.

Der Theorie-Praxis-Transfer wird von zwei Studierenden an Hand eines Beispiels vorgelegt, hier ist ein großer Kontrast erkennbar; einmal massive Kritik an der Praxis und ein anderes Mal Erfahrung von Nützlichkeit der vermittelten Theorie für die Praxis.

Bei der Wahrnehmung binärer Denkfiguren und der Allgegenwärtigkeit von Gender-Themen ist wieder große Übereinstimmung von vier Befragten, also minimaler Kontrast erkennbar.

Dass das Gender-Thema sowohl an der Hochschule als auch in der Praxis auf ein Nischenthema reduziert wird, kritisiert eine Person.

Von erlebten abfälligen Bemerkungen gegenüber dem Gender-Thema berichtet eine Person.

Fünf Studierende fordern für das berufliche Handeln, dass dem Klientel Autonomie, Freiraum und Entscheidungsmöglichkeiten geboten werden sollten.

Was ist in dieser Kategorie besonders auffällig?

Alle Studierenden beschreiben eindrückliche Praxisbeispiele.

Im Praxisbeispiel der Kunstaktion ‚Gender-Hero' wird deutlich, dass Kunst nicht wertneutral sein kann. Andere Praxisbeispiele zeigen, wie

grundlegend und bedeutsam die Beziehung zur Zielgruppe sein kann. Hier könnte eine Parallele zur Begegnungserfahrung gezogen werden.

In dem Praxisbeispiel des adoptierten Jungen könnte - stellvertretend für andere Beispiele- gefragt werden, inwieweit sich angehende Fachkräfte selbst auch innerhalb von Zuschreibungen bewegen und diese aufgrund von Äußerlichkeiten erst einmal reproduzieren.

Auffällig erscheint, dass außer der Kunstaktion Gender-Hero, die ja selbst initiiert war, keine positiven Praxisbeispiele von gelungenem förderlichem Umgang benannt werden.

6.6 Hauptkategorie ‚Begriffsklärung'

Frage 6: Welche Aussagen finden sich zur Begriffsklärung von Gender?

Die Kategorie „Begriffsklärung von Gender" umfasst alle Aussagen von Studierenden, die diese in Bezug auf ihr Verständnis des Gender Themas nennen**.** Hier ein Ankerbeispiel, das zeigt, wann die Kategorie ‚Begriffsklärung' codiert wird:

> …es ist praktisch ein gesellschaftliches Konstrukt". (B061 Einzelinterview Zeile 182-183)

Hauptkategorie 6 ‚Begriffsklärung Gender'
1. Der Genderaspekt wird mit Begriffen von Patriarchat und Binarität erklärt.
2. Eine genderbewusste Haltung bedeutet Respekt, Selbstbestimmung und Freiheit achten, Freiraum für Identitätsentwicklung.
3. Im Dialog dem Gegenüber die Freiheit der Selbstdefinition lassen
4. Wahrnehmung binärer Denkfiguren, gesellschaftliche Zuschreibung und soziale Ungerechtigkeit in Kulturabhängigkeit
5. Kritik am Konzept von ‚Sex' und ‚Gender' als unzureichend, Diversität als Konzept über binäres Muster hinaus

6. Diversität auch bei der Gender-Thematik
7. Sowohl die Einzigartigkeit und als auch die biologische Natur eines Menschen sind relevant, Differenzen zwischen Männern und Frauen
8. Die Gender-Thematik ist hochkomplex und schwer zu fassen.

Abbildung 28. Haupt- und Unterkategorien ‚Begriffsklärung Gender' (eigene Darstellung)

Zusammenfassung

Unter dem Label ‚Gender' gehe es nach den Aussagen der Studierenden um gesellschaftliche Zuschreibungen, es werden Begriffe wie Patriarchat und Binarität verwendet. Eine Person kritisiert das Modell von ‚Sex' und ‚Gender' als unzureichend; es wird an anderer Stelle sowohl von der jeweiligen Einzigartigkeit des Menschen als auch von der biologischen Natur des Menschen gesprochen. Ein Beitrag geht von Differenzen zwischen Männern und Frauen aus; eine Person definiert Gender als Forderung nach freier Identitätsentwicklung und eine weitere Person beschreibt Gender als Forderung, auf Zuschreibungen verzichten zu können.

Im Folgenden werden die **Unterkategorien inhaltlich systematisiert**; es werden **ausgewählte prototypische** Beispiele vorgestellt

(1) Der Gender-Begriff wird mit Begriffen von Patriarchat und Binarität erklärt

Mehrere Befragte beziehen sich auf die klassische Definition von Gender als ein soziales Konstrukt oder als das soziale Geschlecht. Auch die im Englischen gängige Unterscheidung zwischen Sex, dem biologischen Geschlecht und Gender, dem sozialkulturell konstruierten Geschlecht, findet sich in den Definitionen der Studierenden wieder. Gender meint somit gesellschaftliche Zuordnungen und Einschätzungen. Einige Studierende nennen konkret soziale Ungerechtigkeiten. Ein Beitrag spricht davon, dass nach der langen Zeit des Patriarchats nicht zu erwarten sei, dass dies in Kürze aufgehoben würde. In der Gesellschaft würde das

Thema Geschlecht immer noch sehr binär gehandhabt, was bedeutet, dass die Gesellschaft sich nur auf zwei Geschlechter beziehe. Zuwenig Menschen würden sich mit diesem Thema auseinander setzen und so würden *„falsche Meinungen" (B067 Einzelinterview Zeile 167)* gebildet. Ein reflektierter Umgang sei erforderlich.

(2) Eine genderbewusste Haltung bedeutet Respekt, Selbstbestimmung und Freiheit achten, Freiraum für Identitätsentwicklung

Mehrere Studierende definieren den Gender-Begriff als eine Vorgabe von Respekt vor der Individualität, als Raum für Selbstbestimmung und Freiheit und als Aufforderung dies zu fördern. *„Ich würde sagen, bei Gender geht es einfach darum, dass jeder sich in seinem Geschlecht und wie er sich wahrnimmt in seinem Geschlecht als Mann oder Frau, so entwickeln kann, wie das für ihn am besten ist und wie er sich am wohlsten fühlt, unabhängig von den äußeren Einflüssen. Also auch, dass die Rahmenbedingungen so gegeben sind, dass jeder sich möglichst frei entwickeln kann, wie er sich eben als Frau oder Mann fühlt (...) und dadurch nicht eingeschränkt oder diskriminiert wird." (B073 Einzelinterview Zeile 153-158).*

(3) Im Dialog dem Gegenüber die Freiheit der Selbstdefinition lassen

Eine Person will im Gespräch anderen Menschen gegenüber gerecht werden und daher dem jeweiligen Gegenüber die Möglichkeit lassen, eigene Standpunkte selbst zu definieren. Dadurch solle Entwertung und Übergriffigkeit vermieden werden.

(4) Wahrnehmung binärer Denkfiguren, gesellschaftlicher Zuschreibung und sozialer Ungerechtigkeit in Kulturabhängigkeit

Eine befragte Person beschreibt ihr Verständnis des Genderbegriffs als gesellschaftlich gegebene Zuordnung im Unterschied zur biologischen Gegebenheit. Dazu gehöre die Vorstellung von bestimmten Rollen, was zum Beispiel Frauen tun oder nicht tun sollten und welche Berufe eher

von Frauen ausgeübt werden sollten und ob eine Frau überhaupt arbeiten solle. Es wird von weiblich konnotierten Eigenschaften und gesellschaftlich als typisch männlich eingeschätzten Zuschreibungen gesprochen. Dies sei auch kulturabhängig.

Ein anderer Beitrag benennt die strukturellen gesellschaftlichen Bedingungen, die soziale Ungleichheit aufrechterhalten. Solange die Gehälter so unterschiedlich seien, könne sich nichts daran verändern. Es würde sich nach dem Gehalt entscheiden, wer schließlich bei den Kindern zu Hause bleibe.

Anstatt einer Begriffsklärung schlägt jemand eine kreative Kopfstand-Intervention vor und will so dazu beitragen, dass andere Menschen eine Wahrnehmung der vorhandenen Muster entwickeln. So könnten, anstatt fehlende Rechte von Frauen zu beklagen, Beispiele von Ungleichheit wie Gehälter genannt werden. Dies könne mit der Frage verknüpft werden, ob dies als korrekt empfunden würde und was es für Vorschläge zur Verbesserung oder zum Ausgleich gäbe. So könne vielleicht mit der Abwehrhaltung, die ja sonst schnell auftritt, umgegangen werden. Das patriarchale Männerbild herrsche doch stark in der Gesellschaft vor, allein das Wort Emanzipation würde eine Abwehrhaltung auslösen.

(5) Kritik am Konzept von ‚Sex' und ‚Gender' als unzureichend, Diversität als Konzept über binäres Muster hinaus, Diversität auch bei der Gender-Thematik

In einem Beitrag spricht eine Person über die Auswirkung von Zuschreibungen und formuliert über das bekannte binäre Muster hinaus eine große Diversität. *„Das ist das Bewusstwerden von Geschlecht, die Unterschiede und deren Auswirkungen oder die Unterschiede, die wir machen in unserer Gesellschaft aus festgelegten Geschlechtern. Und welche Folgen das hat, dass man da so klare Bilder hat von Mann und Frau und dass es da eigentlich noch eine ganz, ganz große Diversität gibt, die vielen gar nicht bewusst ist und dass man die absolut beachten muss. Ja, und den Umgang damit ändern" (B066 Einzelinterview Zeile 151-157).*

In einem anderen Gesprächsbeitrag wird die starre Trennung zwischen dem biologischen und dem sozialen Geschlecht kritisiert, weil selbst das biologische Geschlecht ein Spektrum sei. Aus der Sicht dieser Person beschreibt der Gender-Begriff all das, was geschlechtlich konnotiert

werden würde. Die Summe dieser Zuschreibungen wie Vorlieben oder biologische Gegebenheiten würden stetiger Veränderung unterliegen.

Ein weiterer Beitrag bezieht sich auf den kontinuierlichen Wandel von Begrifflichkeiten *„Gender ist ein Wirrwarr aus verschiedensten Geschlechtsstereotypen, die sich unglaublich schnell verändern und unglaublich divers sein können, dass man eigentlich nicht konkret sagen kann was, was das weibliche Geschlecht und was das männliche Geschlecht ist" (B071 Einzelinterview 474-478).*

(6) Sowohl die Einzigartigkeit und als auch die biologische Natur eines Menschen sind relevant, Differenzen zwischen Männern und Frauen

In einem Beitrag schimmert die Ambivalenz zwischen verschiedenen Interpretationen von Geschlecht auf. Menschen müssten ihren Platz als Individuum finden und nicht nur als Mann oder Frau oder anderes. Andererseits spricht diese Person auch von bestehenden *„Urarchaischen"* – Typen, die nicht ignoriert werden dürften. Diese beiden Sichtweisen ergäben ein gewisses *„Misch-Masch"*. Wichtig sei, dass für jeden Menschen der Freitraum für die eigene Entwicklung der Identität gegeben sei *(B063 Einzelinterview Zeile 83 und 85).*

Ein Beitrag beschreibt den Gender-Begriff als das, mit dem sich Menschen in Beziehung setzten zu anderen, zu sich selbst und zur Umwelt. Es sei all das, was Menschen von sich mitteilen und zeigen möchten, dies könne nach Einschätzung der Student*in nur in Freiheit gelingen.

Eine Person betont die Unterschiede zwischen Männern und Frauen, die jeweilige Bedürftigkeit sei anders. Mit Männern zu arbeiten sei einfacher, denn mit Männern könne aktiver gearbeitet werden. Es wird auch davon gesprochen, wie subtil Geschlechterdynamiken verlaufen würden. An anderer Stelle beschreibt dieselbe Person ihr Verständnis von Gender mit männlichem linearem Denken und analogem, ganzheitlichem weiblichem Denken. Es wird von patriarchal geprägten Gesellschaftsstrukturen gesprochen, die männlich linear seien, es fehle der

Ausgleich von weiblichen Aspekten. Um diese verkrustete Struktur zu verändern, bräuchte es sowohl männliche als auch weibliche Fähigkeiten. Gender bedeutet für diese Person, dass Menschen beide Anteile haben und leben könnten.

(7) Die Gender-Thematik ist komplex und schwer zu fassen

Eine Person sagt im Einzelinterview, dass sie die Gender-Thematik nicht wirklich erklären könne. *„Das fand ich am Anfang nicht leicht, bis man da klar kommt mit den Begrifflichkeiten und bis man weiß, wovon man wirklich redet. Wie ich das jetzt erklären könnte, wüsste ich nicht. Also, ich finde, das ein sehr komplexes Thema. Und das dann auf den Punkt zu bringen, ist schon eine Herausforderung" (B062 Einzelinterview 128-131).*

Dimensionen und Kontraste

Die Fähigkeit, den Gender-Begriff sprachlich zu fassen, zeigt maximale Kontraste. Auch die inhaltliche Begriffsklärung zeigt einen großen Fächer an möglichen Erklärungen. Die Begriffsklärung war für einige schwer zu formulieren und insgesamt in der Gruppe heterogen.

Drei Studierende beziehen sich auf die klassische Begriffsklärung von Sex und Gender, drei Personen hinterfragen und kritisieren diese als ungenügend. Zwei Personen betonen die stete Veränderung von Begriffen und Sichtweisen.

Eine Person möchte den Gender-Begriff als Freiraum verstanden wissen.

Drei Personen gehen von der Wahrnehmung binärer Denkfiguren aus, dazu gehören gesellschaftliche Zuschreibung und soziale Ungerechtigkeit.

Im Zusammenhang mit der Begriffsklärung spricht eine Person von der Bedeutung der Kulturabhängigkeit.

Drei Studierende betonen die Einzigartigkeit von Menschen jenseits gesellschaftlicher Zuschreibungen, eine formuliert Ambivalenzen.

Eine Person kann Gender schwer in Worte fassen.

Was ist in dieser Kategorie besonders auffällig?

Auffällig sind die kritischen Stimmen, die den Gender-Begriff hinterfragen und beispielsweise den Diversitätsansatz oder zusätzliche Analysen vorschlagen. Gerade der Vorschlag von Seiten der Studierenden, statt einer Begriffsklärung eine paradoxe Intervention einzusetzen, ist bemerkenswert.

7. Kritische Rückschau auf die empirische Erhebung

In der Rückschau kann kritisch auf die hier dargestellte Empirie geblickt werden. Im Kapitel 5.3 wurden Gütekriterien für qualitative Forschung und unter 5.4 mögliche Verzerrungseffekte vorgestellt, die im Folgenden zu überprüfen sind.

7.1 Gütekriterien

Bezugnehmend auf diese Anforderungen und Einschränkungen ist rückblickend festzustellen, dass der Anspruch an Intersubjektivität für diese empirische Erhebung zufriedenstellend erfüllt ist, da in mehreren Forschungswerkstätten mit Fachkolleg*innen gearbeitet und häufig Rückmeldung eingeholt wurde. So wurden alle Deutungen, Schlussfolgerungen und die Formulierung des Erkenntnisprozesses in Forschungswerkstätten besprochen. In diesem methodischen Vorgehen wurden Interpretationen wiederholt gemeinsam geprüft und der gesamte Prozess kritisch reflektiert. Durch den Blick dieser Fachkräfte, die zwar Expertise im Wissensfeld haben, aber nicht direkt involviert sind, konnten wichtige zusätzliche Sichtweisen miteinbezogen und mögliche Muster und Zusammenhänge entdeckt werden. Damit ist auch dem Anspruch an kollegialer Validierung entsprochen. Der Anspruch nach kommunikativer Validierung wurde durch die Gruppendiskussion erfüllt, da die Studierenden in die Deutung der vorausgegangenen Einzelinterviews miteinbezogen waren. Dadurch konnte Transparenz und Wertschätzung ausgedrückt werden. Die Erhebung zeigt Validität, da die Interviews an der alltäglichen Verständigung der Untersuchten angeknüpft haben und da passend hierzu gearbeitet wurde. Da das methodische Verfahren überprüfbar ist und die Ergebnisse öffentlich zur Verfügung gestellt werden können, ist der Anspruch auf interne als auch externe Validität erfüllt.

Um die *Reliabilität* der Ergebnisse zu gewährleisten, wird in der vorliegenden Studie jeweils das gleiche Kategoriensystem auf alle Interviews und die Gruppendiskussion gelegt. Die geforderte *Konsistenzregel* wird dadurch erfüllt, dass Aussagen, die hier gedeutet wurden, nicht einmalig und zufällig, sondern häufig und wiederholt im Datenmaterial zu

finden sind. Dies betrifft insbesondere die sechs markanten Beobachtungen, die im Kapitel 8.1 vorgestellt und im Kapitel 8.2 interpretiert werden.

Die konkrete Erhebungsmethode und der Forschungskontext wurden im Kapitel 6 dargelegt, der Interviewleitfaden findet sich im Anhang, ebenso die Transkriptionsregeln. Auch die Auswertungsmethode ist im Kapitel 6 besprochen worden. Die verwendete Literatur findet sich im Anhang (Literaturverzeichnis). Die Vorgehensweise bei Entscheidungen und Problemen findet sich im Kapitel 5.1.2, 5.3 und 5.4. Durch diese Vorgehensweise ist auch der geforderten intersubjektiven Nachvollziehbarkeit Genüge getan. Bezugnehmend auf das im Kapitel 5.3 beschriebene Forschungsdesign kann somit gesagt werden, dass die genannten Gütekriterien in wissenschaftlicher Verantwortung und Ernsthaftigkeit angewendet wurden.

Phillip Mayring fordert für die qualitative Forschung die *Nähe zum Gegenstand* dieser Forschung (Mayring 2002, 146). Anstatt Versuchspersonen in ein Labor zu holen, gehen Forschende in die Lebenswelt der Beforschten und versuchen, eine Interessens-übereinstimmung mit diesen zu erreichen (ebd.). Dies kann durch die Situation an der Hochschule und durch das Ernstnehmen und sich Interessieren für die Sicht der Studierenden als gegeben angesehen werden.

7.2 Verzerrungseffekte

Die möglichen Verzerrungseffekte, die unter 5.4 besprochen wurden, wirken unvermeidbar in die Ergebnisse hinein und relativieren so die Aussagekraft der Studie. Selbstverständlich wurde versucht, solche Effekte so gut wie möglich zu vermeiden. So wurde beispielsweise die Gruppendiskussion bewusst von einer externen Moderation durchgeführt. Die Einzelinterviews vor dieser aktuellen Erhebung wurden mehrere Jahre lang von einer externen Fachkraft geführt, und schließlich von der Autorin selbst.[80]

80 Dieses Vorgehen wurde bereit im Kapitel 5.4.3 als möglicher Verzerrungseffekt besprochen.

Selektive Wahrnehmung und Überstrahlungsfehler, unbewusste Prozesse und soziale Erwünschtheit sind alles Phänomene, die gerade in Bezug zur Gender-Thematik als wirkmächtige Mechanismen wahrzunehmen sind. Daher müssen diese Effekte auch im Zusammenhang mit der Gender-Thematik gesehen werden. Zur Frage der sozialen Erwünschtheit ist anzumerken, dass es bei der Ausrichtung der Erhebung nicht um Aussagen geht, die aus der Sicht der Befragten vielleicht erwünscht erscheinen könnten. Als ein Beispiel für das Heraustreten aus möglichen oder vermuteten Erwartungen steht hier eine Aussage aus einem Einzelinterview, die eine eigenständige Urteilsbildung demonstriert *„Ich fühl mit Gender etwas anderes, als Sie vielleicht mit einer typischen Genderdefinition erwartet haben" (B072 Einzelinterview Zeile 250-251).*

7.3 Repräsentativität dieser Studie

Aufgrund der genannten methodischen Herausforderung und der geringen Anzahl der Interviews, die verwendet werden, können bei der Ergebnisdarstellung nur Wahrscheinlichkeiten beschrieben werden. Es werden Aussagen und Tendenzen genannt, die plausibilisiert, aber nicht bewiesen werden können. Die Ergebnisse dieser Studie sind nicht allgemein repräsentativ, sie gelten zunächst für die beschriebene Gruppe von Studierenden im dargestellten Kontext und sind nicht ohne weiteres übertragbar. Die Vorerfahrungen der Befragten im Seminar und die besondere Dynamik dieser Seminargruppe können nicht ausgeklammert werden. Dennoch haben die Ergebnisse durchaus Relevanz, da die erforderlichen Gütekriterien eingehalten und mögliche Verzerrungseffekte kritisch benannt werden. Relevant sind die Ergebnisse dieser Erhebung in der Hinsicht, dass hier Muster und Tendenzen beschrieben werden, die durchaus auch für ähnliche Kontexte gelten können.

8. Interpretation der Ergebnisse

Wie sind die Aussagen der Studierenden zu deuten? Die Forschungsfrage zielt darauf ab, förderliche Faktoren für den Aneignungsprozess von Wissen, Können und Haltung in Bezug auf Gender-Reflexivität zu benennen: Was befördert und ermöglicht die Entwicklung von Gender-Reflexivität bei angehenden Fachkräften der Sozialen Arbeit? In diesem Kapitel werden zunächst *vermehrt auftretende Aussagen* zusammengefasst und als *förderliche Faktoren* bzw. als *Herausforderungen für den Erwerb von Gender-Reflexivität* vorgestellt und diskutiert. Anschließend werden *Indikatoren für das Vorliegen von Gender-Reflexivität* anhand von Textstellen aufgezeigt und *Überlappungen von Förderfaktoren und Indikatoren* besprochen. Im nächsten Schritt werden die Ergebnisse, bezogen auf die *Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden und deren zukünftige berufliche Rolle* vor dem Hintergrund des *Hochschulrahmens* gedeutet und diskutiert. Abschließend wird die Gesamtheit der Einflüsse auf diesen Lernprozess an Hand eines Schaubilds dargestellt.

Zusätzlich zu den sechs markanten Aussagen, die unter 8.1 genannt und in 8.2 diskutiert werden, finden sich in der Erhebung weitere förderliche Faktoren, die die Qualität von Gender-Reflexivität begünstigen und ermöglichen können. Diese Förderfaktoren werden in den Dimensionen, Kontraste und Auffälligkeiten im Kapitel 6.4 in der Hauptkategorie förderliche Faktoren bereits genannt und daher im Folgenden nur noch kurz zusammengefasst.

Studierende beschreiben es als förderlich, dass Wissensgrundlagen vermittelt werden, dass Gender an der Hochschule thematisiert wird und dass sie Praxis erleben und so Theorie-Praxis-Verknüpfung erfahren können. Der Lernimpuls durch Wissensaneignung wurde von den Befragten sehr unterschiedlich bewertet. Ein studentischer Beitrag spricht davon, dass für diese Person Wissen die Voraussetzung für Reflexivität gewesen sei, wie im Ankerbeispiel zur Kodierung der Kategorie Lerngewinn zitiert[81]. Der Wissenszuwachs der Studierenden wird nur in Bezug

[81] Im Kapitel 6.1 schildert eine Person die für sie bedeutsame Erkenntnis, wie wirksam Sprache sein kann.

auf die Wirkung von Sprache konkret benannt, sonst aber nicht von den Studierenden genauer erklärt. Dies bestätigt die Aussagen von *Horst Siebert* im Kapitel 4.9.1, dass die Relevanz und der Kontext des Wissens für Lehrkräfte und Lernende nicht identisch sind (Siebert 2012, 252).

Der Perspektivenzuwachs in Bezug auf Gender-Themen ist gemeinsamer Konsens in den Interviewgesprächen. Studierende sprechen davon, dass sie intersektionale Elemente erkennen und Themen verknüpfen konnten.

Studierende bewerten positiv, dass Transidentität als Kritik an binären Denkfiguren und das Tabuthema Gewalt thematisiert wurden. Begrüßt wird auch, dass aktives Lernen und eigenes Handeln möglich waren. Dass Fachsprache manchmal schwierig ist, kann im Umkehrschluss als Wunsch interpretiert werden, dass die Sprache durch einen Verzicht auf Fachbegriffe niedrigschwellig gehalten werden sollte. Es wird der Wunsch geäußert, andere Menschen zum Reflektieren anregen zu können und dafür passendes Handwerkszeug zu bekommen. Als förderlich wird die Rahmenbedingung der kleinen Gruppe und der Austausch in der heterogenen Gruppe benannt: auch komplexe und womöglich heikle Themen können im überschaubarem Kreis leichter besprochen und reflektiert werden, wie unter Theoriebezug bereits im Kapitel 4.9.1 beschrieben.

Es fällt auf, wie heterogen wesentliche Punkte von den Studierenden erlebt werden. Dies wird zum Beispiel bei der Diskussion um Sprache oder den theologischen Beitrag deutlich. Während eine Person sagt, sie sei durch den theologischen Beitrag ins Nachdenken gekommen, findet eine andere ihn überflüssig. Viele Befragte beschreiben den Beitrag zu Transidentität als ein Schlüsselerlebnis, an dem neue Perspektiven aufkamen, andere ordnen den Beitrag zur Gewaltberatung einem Wendepunkt im Erkenntnisgewinn zu. Wieder andere beschreiben die Auseinandersetzung mit emanzipatorischer Pädagogik als eine maßgebliche Erfahrung. Was Einzelne berührt und in welcher Weise sie erreicht werden, ist höchst inhomogen. Wertgeschätzt wurde, dass ein breiter Fächer an Wissen und Perspektiven über das bereits Bekannte hinaus zur Verfügung gestellt wurde, um die Studierenden in ihrer Diversität zu erreichen und zu berühren.

8.1 Auffällige Beobachtungen in der Analyse der empirischen Daten

In der Beschäftigung mit dem gesamten Datenmaterial der Erhebung werden nach der Konsistenzregel von *Jan Kruse* (Kruse 2015, 56, vgl. Kapitel 5.3) *sechs besonders auffällige, mehrfach genannte und offenbar besonders bedeutsame Aspekte* festgestellt. Diese werden im Folgenden vorgestellt und anschließend bezüglich ihrer förderlichen oder herausfordernden Qualität diskutiert.

8.1.1 Die Bedeutung der positiven Begegnungserfahrungen

Häufig genannt wird, dass die *positiv erlebten Begegnungserfahrungen* mit der Seminarleitung, den Mitstudierenden und den Expert*innen aus der sozialpädagogischen Praxis wesentlich waren. Diese wurden mit einer Arbeitsatmosphäre assoziiert, in der die Studierenden sich wertgeschätzt fühlten und mit der Erfahrung, unterstützt zu werden, sowie der *Abwesenheit von Angst*. Auch die *Vorbildfunktion* der Leitung im Umgang mit Gender-Themen wird in diesem Zusammenhang genannt. Für mehrere Befragte ist die Erfahrung von individuell erlebter Wertschätzung bedeutsam, da hierdurch die besondere Wirkung von Wertschätzung erlebbar wurde.

8.1.2 Die Bedeutung der Reflexion der eigenen Biografie

Der Einfluss der *eigenen Lebensgeschichte und Identität* erscheint gerade im Zusammenhang mit der Gender-Thematik prägend. Sechs Personen nennen *biografischen Reflexionen* ausdrücklich einen wichtigen Aspekt. Darüber hinaus werden Erkenntnisse dieser Reflexionen beschrieben. Die Teilnehmenden konnten folglich eine Verbindung des Gender-Themas mit der eigenen Biographie herstellen.

8.1.3 Die Wirkung von Konfrontation, ‚Verstörung', Austausch

Es findet sich eine Häufung von Aussagen der Studierenden, die *Konfrontation* und eine Art *positive Verstörung* im Seminar beschreiben. Der *Austausch* hat eine hohe Bedeutung und wird von den Befragten als hilfreich und förderlich beschrieben. Konfrontation und Verstörung werden in ihrer Irritation benannt, aber in lernförderlicher und Perspektiven öffnender Weise.

8.1.4 Der Umgang mit hoher Emotionalität

Sowohl in den Einzelinterviews als auch in der anschließenden Gruppendiskussion waren Anzeichen *hoher Emotionalität* wahrnehmbar. Die Auseinandersetzung mit der Gender-Thematik berührt offenbar häufig starke Gefühle, was als besondere Herausforderung beschrieben werden kann. Indizien dafür sind die erhitzte Gruppendiskussion, in der bei aller Heftigkeit auch viermal das Wort ‚Angst' ausdrücklich genannt wird, und die Sequenzen in den Einzelinterviews, in denen die Offenheit und die Wertschätzung im Seminar und die Abkehr von richtig und falsch ausdrücklich als stärkend und hilfreich beschrieben wurde und als angstreduzierend verstanden werden könnte. Auch andere Emotionen werden angesprochen oder angedeutet: Die ‚Gereiztheit' der Diskussion wird kritisiert *(B073 Gruppendiskussion Zeile 3939 – 400),* vor ‚Fanatismus' gewarnt *(B072 Gruppeninterview Zeile 347-348)* und es werden Befürchtungen geäußert, dass Debatten ‚ins Lächerliche abdriften' könnten *(B064 Gruppendiskussion Zeile 324-335).* Das Gender-Thema wird mehrmals als schwierig benannt *(B061 Einzelinterview Zeile 55 und 61).*

Des Weiteren werden benannt die Anstrengung, sich im Seminar mit der Gender-Thematik auseinander setzten zu müssen *(B066 Gruppendiskussion Zeile 525-521,* Beunruhigung, die in Gesprächen wahrgenommen wird *(B071 Gruppeninterview Zeile 62-69),* der besondere (positive H. M.) Reiz des Themas *(B064 Einzelinterview Zeile 143-21),* aber auch die Aggressivität, die schnell bei Gender-Themen entsteht *(B071 Einzelinterview 299-315),* Aufregung *(B068 Einzelinterview Zeile 66*), Verärgerung *(B066 Gruppeninterview Zeile 420-424),* und Empörung über den Umgang mit Gender-Themen in der Praxis *(B071 Gruppendiskussion Zeile 545-550).* Diese Emotionen benennen zu können, kann als Ausdruck von Reflexivität gedeutet werden.

8.1.5 Ist Gender ein Nischenthema?

Markant sind Aussagen der Studierenden in den Interviews, in denen sie beklagen, dass die Gender-Thematik als ein *Nischenthema* in der Hochschule, aber auch in der Gesellschaft gehandhabt wird und nicht als ein Querschnittsthema, das sich in allen Bereichen wiederfindet. Dies wird als Herausforderung benannt und kritisiert. Auch Aussagen,

die auf einen Sonderstatuts der Akteur*innen in Gender-Kontexten abzielen, wie beispielsweise in der Sequenz 4 der Gruppendiskussion in Kapitel 6 nachzulesen, weisen auf die Wahrnehmung von Gender-Themen als ein Problem von Randgruppen hin.

8.1.6 Gendergerechte Sprache ist nicht selbstverständlich

In der Gruppendiskussion wurde mit großem emotionalem Engagement diskutiert, wie mit Sprache umzugehen sei. Hier finden sich Befürchtungen, Ambivalenzen und höchst konträre Positionen. Obwohl die meisten Studierenden in den Interviews und in der Gruppendiskussion engagiert für eine geschlechtergerechte Sprache plädieren, fällt auf, dass der tatsächliche Umgang mit Sprache diesem Anspruch nicht immer gerecht wird. So wurde beispielsweise von ‚Geschlechtsumwandlung' statt von ‚Anpassung' und von ‚typisch männlichen' und ‚typisch weiblichen' Aspekten gesprochen. Es wurde angemerkt, dass Sprache Wirklichkeit konstruiere, und ein Zusammenhang von Sprache und Patriarchat diskutiert. Und es wird die Verwendung von Fachsprache kritisiert, die manchmal als hinderlich empfunden wurde.

8.2 Diskussion und theoretische Verortung der beobachteten Besonderheiten

Mit diesen Beobachtungen eröffnen sich weitere Perspektiven über die Förderfaktoren der Hauptkategorie 4 hinaus. Wie stehen diese sechs besonderen Beobachtungen miteinander in Beziehung?

Die drei ersten Aspekte im Kapitel 8.1.1 -8.1.3 sind aus Sicht der Studierenden positiv konnotiert und werden im Folgenden als *Förderfaktoren* bei dem Erwerb von Gender-Reflexivität festgelegt.

Lernförderlich sind nach Aussagen der Studierenden die Elemente des *Austausches* und der der *Konfrontation im Sinne einer ‚positiven Verstörung'*, der *positiven Begegnungserfahrung ohne Angst,* der *Wertschätzung* und der *Reflexion der eigenen Biografie.*

Die Beiträge der Studierenden bestätigen damit viele Aussagen der weiter oben vorgestellten Theorien. Die beschriebenen förderlichen Elemente sind nicht exklusiv auf den Gender-Aspekt bezogen, sie gelten generell für Lernprozesse, wie im Kapitel 4.3.1- 4.4 mit den Bildungsansätzen von Freire, Holzkamp, und Vertreter*innen des pädagogischen Konstruktivismus bereits theoretisch diskutiert.

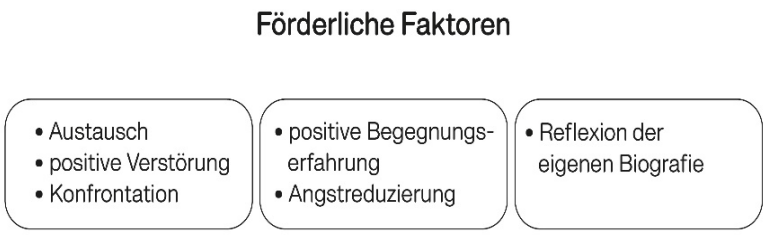


Abbildung 29. Förderfaktoren für den Erwerb von Gender-Reflexivität[82] (eigene Darstellung)

Im Unterschied zu den drei förderlichen Aspekten erscheinen die drei letzten Aspekte im Kapitel 8.1.4 – 8.1.6 als besondere *Herausforderung* bei dem anspruchsvollen Erwerb von Gender-Reflexivität. Die *hohe Emotionalität, die Wahrnehmung von Gender als Sonderproblem* und der *Umgang mit Sprache* stehen im spannungsstarken Widerspruch zu dem in Kapitel 3 entwickelten Anspruch, Gender-Reflexivität in der Sozialen Arbeit als grundlegenden Standard einzufordern.

82 Diese Schaubilder sind wichtige Bausteine in einem weiter unten dargestellten, komplexen Schaubild unter 8.7, das Zusammenhänge visuell erörtern soll.

Abbildung 30. Herausforderungen bei dem Erwerb von Gender-Reflexivität (eigene Darstellung)

Wie diese sechs Beobachtungen miteinander in Verbindung gebracht werden können, wird im Folgenden besprochen.

Hohe Emotionalität

Die Aussagen in den Interviews zu *Angst,* bzw. *Abwesenheit von Angst,* die als Förderfaktoren identifiziert wurden, können in Verbindung gebracht werden mit der Herausforderung der *hohen Emotionalität*. An dieser Stelle kann gefragt werden, warum Angst bzw. Abwesenheit von Angst betont werden. Welche Faktoren wirken angstauslösend bei den Studierenden? Ist es der Hochschulkontext mit seiner Kultur der Leistungsnachweise, impliziert das Thema Geschlechtlichkeit Angst oder Schamgefühle, liegt diese Angst in der eigenen (geschlechtlichen) Identität und Biografie begründet? Der Leistungsaspekt der Hochschule wurde in den Interviews zumindest nicht explizit genannt. Dazu fällt die überwiegende Zahl der Studierenden in die Altersgruppe der von der im Kapitel 4.7.5 erläuterten altersspezifischen Verunsicherung durch die Auflösung und Neubildung der Identität im Prozess der ‚Emerging adulthood' (Arnett 2019). Das Thema der Geschlechtlichkeit ist mit normativen gesellschaftlichen Erwartungen, Lern- und Anpassungsleistungen verknüpft. Die Auseinandersetzung mit diesen Normen erzeugt bei

den jungen Erwachsenen eine stark emotionale Dynamik in dem Bestreben, autobiographische und professionelle Identität zu verschränken.

In der Befragung wird das Thema der eigenen Geschlechtlichkeit nur unter dem Begriff der Selbstreflexion als geschlechtliche Identität und Biografie genannt. Dass die häufig genannte Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie offenbar in Ansätzen möglich geworden ist, spricht für eine gelungene Begegnungserfahrung und Offenheit des sozialen Umgangs in der Seminargruppe. Durch die Anerkennung des eigenen Lern- und Anpassungsprozesses als Entwicklungsleistung kann das Verständnis sowohl für die eigene Identität als auch für die anderer größer und durchlässiger werden. Der Druck, das Geleistete, Erworbene verteidigen zu müssen wird geringer, normative Zuschreibungen gewinnen dadurch eine professionelle Differenzierung.

Was wird nicht gesagt?

Interessant in einer Befragung ist auch, was nicht gesagt wird. Viele Emotionen sind unter Umständen nicht aussprechbar. Mögliche biografische Verletzungen und Beeinträchtigungen, wie im theoretischen Teil im Kapitel 4.7.3 diskutiert, werden in den Gesprächen nicht genannt und in den Interviews nicht erfragt. Allerdings taucht der Begriff ‚Angst' in den Interviews häufig auf. Studierende äußern, sie mussten keine Angst haben und sprechen von Unterstützung, Stärkung und von emotionaler Tiefe. In Kapitel 4.7.3 werden Überlegungen zu möglichen Verletzungen in der Biografie der Lernenden als potentielle Einflussfaktoren diskutiert, in dieser empirischen Studie bleiben Ursachen von möglichen Ängsten offen. In der Fachliteratur gibt es Aussagen darüber, dass Tiefe und Auswirkungen von Kränkungen, die sich auf die Geschlechtlichkeit beziehen, oft nicht verstanden werden (Manz 2015, 109, Kapitel 4.7). Aus der Zusammenschau der zuvor besprochenen Faktoren wird daher die These aufgestellt, dass die eigene geschlechtliche Sozialisation und Identität Ursache von hoher Emotionalität wie Befürchtungen, Verletzungen, Verärgerung und Beschämung sein kann. Damit es möglich wird, dass Menschen ihre Ängste verlieren, brauchen sie Zutrauen und Vertrauen, vertrauensvolle und vertrauensstärkende Begegnungen und Beziehungen (Schmidt-Grunert 2009, 185f.). Hiermit taucht der Gedanke der *positiven Begegnungserfahrungen* wieder auf, der von den

Studierenden betont wurde. Begegnungen, bei denen Menschen mit anderen Überzeugungen geachtet und respektvoll behandelt werden, können zur reflexionsfördernden Bildungserfahrungen werden und je nach religiöser Überzeugung auch als Ausdruck gelebten Glaubens, wie unter Kapitel 4.9.3 bereits ausgeführt, für sich gedeutet werden.

Positive Begegnungserfahrung

Die experimentelle Abkehr von *richtig und falsch* im Bildungskontext kann dazu beitragen, dass Studierende vermeintliche Gewissheiten in Frage stellen, wie im Kapitel 3.1.4 aufgezeigt wurde. Die Erfahrung des Angenommen-Seins kennzeichnet eine gelungene Begegnungserfahrung. So äußert eine Person in der Gruppendiskussion: *„Jede Aussage, die man getroffen hat, wurde ernst genommen. […] Man hatte auch immer das Gefühl, es kommt an, und die Leitung denkt drüber nach und nimmt das auf und greift das dann im Zweifelsfall auch nochmal auf, und dann hatte das irgendwie ein ganz anderes Gewicht, was man sagt, also man plappert nicht irgendwas hin und es kriegt keiner mit, sondern die Leitung hat das wirklich auch versucht, ja zu reflektieren, zu besprechen, zu 'ner Diskussion zu machen" (B 066, Gruppendiskussion Zeile 173-178).*

Die Aussagen der Studierenden, die unter ‚positiver Begegnungserfahrung' zusammengefasst werden, entsprechen den Grundzügen des christlichen Bildungsverständnisses nach *Bernd Schröder,* wie es im Kapitel 4.1.2 vorgestellt wurde. Nach Schröder will Bildung Zutrauen, Ermutigung und die Eröffnung von Chancen für alle ermöglichen (Schröder 2015, 3). Bildung beinhalte auch den Umgang mit menschlicher Unvollkommenheit (ebd. 4). Die Studierenden diskutieren miteinander über Erfahrungen von Fehlerfreundlichkeit: *„…durch diese Wertschätzung, find ich, wurde halt auch der Raum geöffnet eben auch für Fehler. Also Fehler einzu-, also was heißt Fehler. Also…" (B067, Gruppendiskussion, Zeile 160-161). „Nicht Fehler zu machen, sondern Fehler auch zuzulassen (B073, Gruppendiskussion Zeile 162), „Ja zuzulassen, zugestehen" (B067 Gruppendiskussion Zeile 163), „Zu akzeptieren, dass die auch passieren"(B 063, Gruppendiskussion Zeile 164), „zu verstehen, ja und halt daran zu arbeiten. Ich finde, das braucht man auch, wenn man sich halt, wenn man Kritik als was Schlechtes empfindet und Fehler zu machen als was Schlechtes empfindet, dann kann man sich auch nicht reflektieren,*

weil man dann Angst hat, das zuzugeben. Und durch diese wertschätzende Art also (..) ja (..) also hat das halt sehr gut dazu beigetragen zur Reflexivität (B 067 Gruppendiskussion Zeile 165-169). „Ich find auch, dass es sich nicht angefühlt hat wie Fehler. Also…Erfahrung" (B066 Gruppendiskussion Zeile 170).

Durch die Erfahrung, dass jede Aussage respektiert wird, konnte Offenheit entstehen. Die Studierenden sprechen von einem Raum, der sich geöffnet habe *(B067 Gruppendiskussion, Zeile 150 und Einzelinterview Zeile 98).* Eine Person sagt dazu im Einzelinterview, hilfreich sei für sie *„…die Offenheit des Seminars, also dass des kein richtig und kein falsch gab, auch von den Antworten. Wir haben ja ganz oft auch so Diskussionen im Plenum geführt, wo dann jeder auch zu Wort gekommen ist und jeder hat natürlich seine ganz spezielle eigene Meinung zu dem Thema, und dadurch, dass wir auch eine relativ bunt gewürfelte Gruppe waren wir, würde ich sagen, sind da auch ganz viele verschiedene Standpunkte zusammen gekommen und das hat bei mir vor allem auch die Reflexivität ausgelöst, ja" (B073 Einzelinterview, Zeile 33-38).*

Positive Verstörung

Die Beiträge der Studierenden weisen auf einen Bereich hin, der nach dem im Kapitel 3.1.6 vorgestellten Lernzonenmodell von Senninger als ‚Lernzone' (Senninger 2012, 26) bezeichnet werden kann. Diese theoretische Verortung der Ergebnisse wird durch die Aussagen der Studierenden untermauert. Offenbar kann das Heraustreten aus der sogenannten ‚Komfortzone' und das Hineintreten in die ‚Lernzone' ermöglicht und das Betreten der sogenannten ‚Panikzone' vermieden werden. Es finden zwar Irritationen und Verstörungen bei den Lernenden statt, diese blockieren aber offenbar nicht ihr Lernpotential. Diese Irritationen können als ‚positive Verstörung' benannt werden wie die Kodierung von Aussagen hierzu in der Hauptkategorie 4 unter Punkt 5. Positive Verstörungen werden schon im Kapitel 3.1.5 als Methode zum Perspektivwechsel diskutiert. Der Aspekt der Konfrontation, den Studierende nennen, könnte auch unter positive Verstörung gefasst werden. *„und da dann auch um viele Aussagen oder Aussagen die er [der Referent H.M.[83]]*

83 Anmerkung der Verfasserin dieser Arbeit

in den Raum gestellt hat, wo ich dann, glaub ich, so richtig zum erstem Mal angefangen hab, wo ich dachte, soo! Moment! Ich glaub, ich seh' das ein bisschen anders (.). Für mich passt das nicht so ganz und da kam dann zum ersten Mal, wo ich richtig drüber nachgedacht hab, weil's für mich nicht mehr (..) ja, ganz gepasst hat (B065 Einzelinterview, Zeile 43-47) „da ging's, glaub ich bei mir dann so richtig los, dass ich gemerkt hab, ok, ich muss mir meine eigene Meinung dazu bilden, weil ich das nicht anders einfach so aufnehmen kann. Man sitzt ja normal dann immer da und hört sich das alles so an und denkt sich ((hm hm)) und ne (?) schluckt das alles so. Und da hat's dann irgendwie nicht mehr gepasst. Da dacht ich, so, Moment, irgendwie (.) so ganz stimmt das jetzt für mich irgendwie nicht und dann (.) kam ich so @(.)@ ins Nachdenken" (B066 Einzelinterview, Zeile 50-56).

Emotionales Berührt werden

Auch die Bedeutung des Sich-anrühren-Lassens, die Borghetti im interkulturellen Kontext für Lernwege herausarbeitet (Borghetti 2011, 148 im Kapitel 4.2), wird im Kontext des Erlernens von Gender-Reflexivität durch Aussagen zu Tiefe, Emotionalität und Wertschätzung durch Studierende in der Befragung bestätigt. *Claudia Borghetti* beschreibt, wie im Lernprozess zunächst Wissensaneignung stattfindet und im weiteren Lernweg emotionales Berührt werden bedeutsam wird (ebd.). Wenn Lernende sich in Wertschätzung angenommen fühlen, kann dies den Aneignungsprozess von Reflexivität fördern wie anhand der Situation der Lehrenden im Kapitel 4.8.3 beschrieben. Eine Person spricht von Tiefe, das Seminar habe „*... immer so ein Nachklang irgendwie, so einen emotionalen Nachklang bei mir @bewirkt@. So eine Tiefe irgendwie, die man nicht beschreiben kann" (B063 Einzelinterview Zeile 96-98).*

Erleben der Wirkung von Wertschätzung

In den Interviews beschreiben die Befragten im Zusammenhang mit Begegnungserfahrung das Erleben von Offenheit gegenüber unterschiedlichen Haltungen, von der Wirkung erfahrener Authentizität und Wertschätzung, die positive Kultur im Umgang mit Kritik und das Zulassen von anderen Überzeugungen als förderlich für den Lernprozess. Mehr-

fach wird als hilfreich benannt, dass Tiefe zugelassen wird und dass Elemente des Seminars als Unterstützung erlebt werden. Es fällt auf, welch großen Raum der Gedanke der Begegnungserfahrung mit unterschiedlichen Facetten in den Antworten der Studierenden einnimmt. Die hohe Emotionalität im Zusammenhang mit der Gender-Thematik erfordert möglicherweise eine besonders verlässliche und menschenfreundliche Begegnungserfahrung.

Eigenständige Urteilsfähigkeit

Dass gerade in der Gruppendiskussion kontrovers diskutiert wurde, bestätigt die Aussage von *Joachim König*, der in seinem Stufenmodell von Bildung die Entwicklung von ethischer Orientierung und des eigenständigen Urteilens als wichtigen Schritt beschreibt (König 2016, 8 im Kapitel 4.1.3). Dies kann als Parallele zu der Aussage von *Horst Siebert* gesehen werden, denn Siebert sagt, dass Erwachsene ihren ‚eigenen Kopf' haben und „eigensinnig und eigenwillig denken" (Siebert 2012, 30). Eigenständig Urteilen und eigenwillig Sein sind höchst unterschiedlich konnotiert, sprechen aber von der Autonomie der Lernenden. Die Erfahrungen der Studierenden, dass andere Haltungen respektiert werden, korrespondiert mit dem Gedanken Freires, dass von ‚Domestizierung' und ‚Fütterung', also der Aufnahme von Wissen, das dem eigenen Relevanzrahmen fremd ist, Abstand zu nehmen ist (Freire 1984, 57 im Kapitel 4.3.1).

Vorbild und Modell

Dass Studierende die Seminarleitung auch als *Vorbild* beschreiben, korrespondiert mit den Aussagen *Albert Banduras* wie im Kapitel 4.9.1 besprochen. Bandura betont die zentralen Aspekte der Glaubwürdigkeit, der Attraktivität, der Macht und des wahrgenommenen Status der Person, die als Vorbild wahrgenommen wird (Bandura 1976/ Göhlich/Zirfas 2007, 22-23). Inwieweit der Status innerhalb des Hochschulgefüges eine Rolle für die Vorbildfunktion spielt, konnte in der Empirie nicht überprüft werden.

Hohe Emotionalität positiv konnotieren

Die *hohe Emotionalität,* die beispielsweise in der Gruppendiskussion wahrnehmbar ist oder unter Kapitel 6.3.7 kodiert wird, kann Menschen verstören und bedarf des Raumes für Klärung. Wie im Kapitel 4.5 ausgeführt, brauchen Menschen nach *Gerald Hüther* vor allem positive emotionale Konnotation für die Aneignung von etwas Neuem, Unbekanntem (Hüther 1998, 92). Sonst besteht nach Hüther die Gefahr, in Erstarrung, Desorientierung oder Hilflosigkeit zu geraten (ebd.). Dass menschliches Handeln durchaus nicht nur kognitiv gesteuert ist, wird bereits im Kapitel 4.5 diskutiert. Die Wechselwirkungen des limbischen Systems haben nach Siebert auch Auswirkungen auf die nonverbale Kommunikation (Siebert 2012, 144). Alles, was für Menschen als emotional bedeutsam erlebt wird, wird eher erlernt als anderes, denn Menschen lernen am ehesten durch Erfahrungen, die sie anrühren und die für sie im Alltag relevant sind (Hüther 1998, 92).

Umgang mit Sprache

Der gendersensible *Umgang mit Sprache* wird von den Befragten höchst unterschiedlich interpretiert und mit meist hoher Emotionalität bewertet. Eine befragte Person bekundet im Einzelinterview ihr Befremden *„Also, manchmal find ich wird das Ganze übertrieben dargestellt, wenn man dann immer auch sagen muss „Er/Sie/Es", keine Ahnung, dann (...) denk ich mir, manchmal die Leuten regen sich vielleicht zu sehr auf, da kann man auch einfach ‚man' sagen, ist doch egal „(B062 Einzelinterview, Zeile 62-65).* Dass der Umgang mit Sprache für viele Studierende eine Herausforderung darstellt, bestätigt die Aussagen von *Renate Bitzan* (Bitzan 2019, 15 im Kapitel 3.2.3). Sie beschreibt zum einen die zunehmende Akzeptanz von geschlechtersensibler Sprache, zum anderen aber auch Widerstand, Abwehr und Unverständnis (ebd.). Sie hebt hervor, dass ein mechanischer Wechsel zu der veränderten Sprachform allein nicht genüge, sondern dass es viel mehr um eine Transformation von Inhalten gehen müsse (Heinrich/Klenner 2013, 117).

Wahrnehmung von Gender als ein Nischenthema

In den Interviews wird mehrfach kritisiert, dass Gender-Themen an der Hochschule, aber nicht nur dort, als *Nischenthema* gehandhabt werden.

Dass Gender-Themen als besondere Randprobleme wahrgenommen werden, die scheinbar außerhalb eines allgemein anerkannten Bildungsstandard stehen, wird von Seiten mehrerer Studierender benannt und beklagt. Wenn die Gender-Thematik ausgeblendet wird, könnte diese ein regelrechtes ‚Nischendasein' bekommen. Dies steht im Widerspruch zum sozialpädagogisch-fachlichen Anspruch an Reflexivität und würde so ein Spannungsfeld bilden. Bedingt durch die Bedeutung von Gender-Reflexivität für die gesamte Soziale Arbeit, wie bereits in den Kapiteln 2. und 3. ausgeführt und theoretisch begründet, ergibt sich, dass die Reflexivität von Gender-Themen essentiell für den sozialpädagogischen Standard in allen Bereichen des beruflichen Handelns ist. Wenn Gender-Themen tatsächlich ein derartiges Nischendasein führen, stellt sich in Konsequenz des fachlichen Standards die Forderung nach dem Heraustreten aus dieser Nische. Wenn diese wichtige Kompetenz allerdings im Nischendasein verbleiben würde, wäre Gender-Reflexivität und damit die Qualität sozialpädagogischer Arbeit in Frage gestellt und somit ernsthaft gefährdet.

Gender-Reflexivität ist nicht beiläufig zu erwerben

Zugleich ist Gender-Reflexivität nach Aussagen der Fachliteratur aufgrund der hohen Komplexität gerade nicht beiläufig zu erwerben (Thiessen 2005, 267). Es bedarf einer besonderen Auseinandersetzung mit der Gender-Thematik und deren vielen Facetten (a.a.O., 268.). Der fachliche Anspruch von genereller Relevanz der Gender-Thematik und die Wahrnehmung der Studierenden stehen im Widerspruch zueinander und bilden ein extremes Spannungsfeld. Die Tatsache, dass Gender-Reflexivität, wie Kapitel 4.8.1 bereits ausgeführt, als anzustrebendes Bildungsziel im Deutschen Qualifizierungsrahmen (DQR) nicht benannt wird, weist darauf hin, dass sich die Wahrnehmungen der Studierenden möglicherweise nicht nur auf den persönlichen Rahmen und das Umfeld der Hochschule beziehen, sondern sich darüber hinaus politisch abbildet. Dies erschwert den Erwerb von Gender-Reflexivität zusätzlich.

Anforderungen an die Lehrperson

Diese Aussagen der Studierenden in den Interviews bestätigen die theoretischen Ansätze, die im Kapitel 4.9 unter der Überschrift ‚Die Situation der Lehrenden' diskutiert werden. Gerade die vielen Aussagen in der empirischen Studie zu positiven Begegnungserfahrungen mit externen Referent*innen, Mitstudierenden und der Leitung unterstützen die theoretischen Aussagen über die Anforderungen an die Lehrperson.

8.3 Indikatoren für Gender Reflexivität

Aus der Forschungsfrage „Welche *Indikatoren* zu Gender Reflexivität finden sich bei Studierenden und welche *Faktoren* haben diese befördert?" ergibt sich die Aufgabe, die Gespräche mit den Studierenden daraufhin zu überprüfen. Werden die im Kapitel 3.5 entwickelten Indikatoren untersucht, lassen sich Aussagen der Studierenden finden, die für das Vorhandensein von Gender-Reflexivität gedeutet werden können. So kann davon ausgegangen werden, dass die befragten Studierenden sich Gender-Reflexivität erarbeiten konnten (vgl. Wissen, Können, Haltung und die Definition der Indikatoren im Kapitel 3.3.2).

Das *Ausmaß* von Gender-Reflexivität soll hier nicht geprüft werden. Nicht nur, weil diese Befragung sonst in eine ungute Nähe von Leistungsnachweis und Bewertung mittels Creditpoints geraten könnte, sondern auch, weil die Frage nach Reflexivität in diesem Beitrag qualitativ und nicht quantitativ gestellt wird.[84] Der Schwerpunkt dieser Studie liegt auf dem Erforschen von Förderfaktoren für den Erwerb von Gender-Reflexivität.

Die folgende Tabelle zeigt beispielhaft Textstellen aus dem Datenmaterial, in denen mittels der im Kapitel 3.5 benannten Indikatoren für Gender-Reflexivität nachgewiesen werden können.

84 Anders als Martin Hartmann, der Stufen für das Ausmaß der Reflexivität festlegt (Kapitel 3.1.4)

Indikatoren für Gender Reflexivität	Beispiele relevanter Aussagen[85]
1. Selbstkritische Reflexion der eigenen Biografie (Haltung)	6.4.4 Wahrnehmung und Auseinandersetzen mit der eigenen Biografie
2. Fähigkeit der Versprachlichung, Begriffsbildung (Können)	6.1. Ankerbeispiel 6.1.5 Kritischer Blick auf Sprache, Sensibilität für Sprache entwickelt 6.2.4 Auch Mikroprozesse und kleine Schritte sind wichtig 6.2.5 Unterschiedliche Gewichtung von Sprache in der Genderthematik 6.3.8 Bedeutung von Sprache als wichtiges Instrument in Veränderungsprozessen der Gender-Thematik 6.4.9 Fachsprache wird manchmal als hinderlich empfunden
3. genderspezifisches Wissen	6.1 Ankerbeispiel 6.1.2 Wissenszuwachs 6.4.1 Wissensgrundlage bereitstellen und vermitteln 6.4.5 Lehre als Konfrontation und Verstörung 6.6.1 Das Gender-Thema wird mit Begriffen von Patriachat und Binarität erklärt
4. Wahrnehmen des Gegenübers in seiner Einzigartigkeit	6.5.1 Kritischer Blick auf die Reproduktion von Geschlechterstereotypen in der Praxis 6.5.2 Herausforderung Theorie- und Praxistransfer

85 Belege jeweils unter dem genannten Kapitel in der rechten Spalte

	6.5.3 Wahrnehmen binärer Denkfiguren und Allgegenwärtigkeit von Gender-Themen 6.5.6 Konsequenz für berufliches Handeln: Wahrung der Autonomie, Freiraum und Entscheidungsmöglichkeiten anbieten
5. Fähigkeit, fachliche Überlegungen und professionelles Handeln mit Gender-Begriffen begründen zu können	6.3.2 Beschreibung des Phänomens Vorurteile und der Bedeutung, sich dessen bewusst zu sein 6.3.7.2 Das Gender-Thema erfordert Begründungen 6.3.8 Bedeutung von Sprache als wichtiges Instrument in Veränderungsprozessen der Gender-Thematik 6.3.8.1 Sprache schafft Wirklichkeit 6.3.8.2 Annahme: Patriarchat und Sprache sind voneinander abhängig 6.3.9 Genderbewusste Haltung wird als kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Dimensionen und dem Wunsch nach freier, selbstbestimmter Entwicklung für Menschen beschrieben jenseits von Zuschreibungen 6.5 Ankerbeispiel 6.5.1 Kritischer Blick auf die Reproduktion von Geschlechterstereotypen in der Praxis 6.5.2 Herausforderung Theorie- und Praxistransfer 6.5.4 Kritik an der Reduzierung des Gender-Aspektes als Nischenthema
6. Selbstverständnis als hilfreiche Begleitung von Entwicklungsprozessen	6.5.6 Konsequenz für berufliches Handeln: Wahrung der Autonomie, Freiraum und Entscheidungsmöglichkeiten anbieten

	6.6.2 Eine genderbewusste Haltung bedeutet Respekt, Selbstbestimmung und Freiheit achten, Freiraum für Identitätsentwicklung 6.6.3 Im Dialog dem Gegenüber die Freiheit der Selbstdefinition lassen 6.6.6 Sowohl die Einzigartigkeit eines Menschen als auch die biologische Natur spielen eine Rolle
7. Kritikfähigkeit und Widerständigkeit gegenüber gesellschaftlich natürlich erscheinenden Ordnungen (Kapitel 3.3.-3.4.)	6.1.5 Der kritische Blick auf Sprache 6.2.4 Auch Mikroprozesse und kleine Schritte sind wichtig 6.3 Ankerbeispiel 6.3.3 Beschreiben von Skepsis und Neugier 6.3.4 Ablehnung von fanatischem Vertreten der eigenen Haltung 6.3.5 Betonung der Unterschiede der Geschlechter, männliche und weibliche Anteile werden genannt 6.3.9 Genderbewusste Haltung wird als kritisches Auseinandersetzen mit gesellschaftspolitischen Dimensionen und dem Wunsch nach freier, selbstbestimmter Entwicklung für Menschen beschrieben jenseits von Zuschreibungen 6.3.10 Kritik an zu umfangreichen Diskussionen 6.5 Ankerbeispiel 6.5.1 Kritischer Blick auf die Reproduktion von Geschlechterstereotypien in der Praxis 6.5.4 Kritik an der Reduzierung des Gender-Aspektes als Nischenthema

	6.5.4 Kritik an ablehnender Einstellung gegenüber Genderthemen in der Praxis 6.6.1 Der Gender-Aspekt wird mit Begriffen von Patriachat und Binarität erklärt 6.6.5 Kritik am Konzept von ‚Sex' und ‚Gender' als unzureichend, Diversität als Konzept über binäres Muster hinaus

Abbildung 31. Textstellen aus dem Datenmaterial, die als Indikatoren für Gender-Reflexivität gelten (eigene Darstellung)

Mithilfe der im Kapitel 3.5 definierten Indikatoren sind diejenigen Textstellen in den Interviews zusammengestellt, die Gender-Reflexivität zum Ausdruck bringen. Damit wird aufgezeigt, dass diese besondere Qualität der Reflexivität in der Gruppe der Befragten vorliegt.

8.4 Indikatoren und Faktoren lassen sich nicht trennscharf voneinander abgrenzen

Sozialpädagogisches Wissen, Können und eine gendersensible Haltung als *Indikatoren* von Gender-Reflexivität lassen sich vor allem in der Beantwortung der Fragen 1-3 und 5-6 finden, förderliche *Faktoren* sind vor allem in der Beantwortung der Frage 4 zu finden. Einige Überlappungen der Hauptkategorien, insbesondere der Hauptkategorien 1 und 4 konnten nicht ganz vermieden werden. Überlappungen dieser Art sind laut Kuckartz ein unvermeidbares Phänomen (Kuckartz 2016, 73). In vielen Hauptkategorien, die als Indikatoren dienen, können Aussagen gefunden werden, die ebenso als lernförderliche Faktoren interpretiert werden können. So kann beispielsweise in der Unterkategorie ‚Wissensvermittlung' als förderlicher Faktor der Hauptkategorie 4 ein Bezug zur Hauptkategorie 1 ‚Lerngewinn' hergestellt werden. Wissenszuwachs gilt als Indikator für Gender-Reflexivität, wird aber in den Aussagen der Studierenden als förderlicher Faktor für diese Reflexivität benannt. So können Indikatoren teilweise zu förderlichen Faktoren werden.

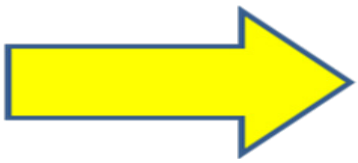
Indikatoren wie beispielsweise Wissen unterschiedliche Perspektiven Praxiserfahrungen	werden zu 	förderlichen Faktoren für die Entwicklung von Gender-Reflexivität

Abbildung 32. Indikatoren werden zum Teil zu Förderfaktoren (eigene Darstellung)

Somit liegt keine absolute Trennschärfe zwischen den beiden Komponenten vor.

8.5 Interpretation der Interviewergebnisse in Bezug auf die Studierenden

Die hier dargestellten Ergebnisse dieser Erhebung zeigen die Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden und die sich daraus ergebende besondere Bedeutung für ihre zukünftige fachliche Aufgabe und Qualifikation als sozialpädagogische Fachkräfte.

8.5.1 Interpretation der Ergebnisse bezogen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden

Studierende beschreiben einen Zuwachs an genderspezifischem Wissen und die Erkenntnis von Veränderbarkeit des eigenen Handelns. Sie schildern, dass sie genderspezifische Zuschreibungen nach der Lehrveranstaltung differenzierter wahrgenommen, eigene Verhaltensmuster im Alltag eher erkannt und gegebenenfalls umgestaltet hätten. Die Wahrnehmung von scheinbar feststehender Zuschreibung wie binären Denkfiguren sei gewachsen. Die aufmerksame Wahrnehmung dieser Phänomene sei befördert worden, wahrgenommene Zuschreibungen würden kritisch hinterfragt. Die reflexive Ebene und die Ebene des eigenen Verhaltens habe sich weiterentwickelt, ebenso Reflexion eigener Bedürfnisse, Muster und Verhaltensweisen. Diese Entwicklungen beschreiben Studierende oft als ein Zusammenspiel von Impulsen, die sie im Seminar erfahren haben, die Denk- und Handlungsmuster verändert hätten.

Die Studierenden formulieren, dass sie sensibler geworden seien und Vielfalt kennen gelernt hätten und erfahren hätten, wie Gender-Themen untereinander verknüpft werden können[86]. Die Umdeutung von Kritik und die Distanzierung von einem wertenden Denkmuster, das Verhaltensweisen in ‚richtig' und ‚falsch' einordnet, ist als ein Beispiel für persönliche Entwicklung der Studierenden zu sehen.

Bemerkenswert ist die Intensität des Sich-Einlassens der Studierenden auf die Gender-Thematik, insbesondere bei Themen zur eigenen Lebenswelt und Identität: Gesellschaftliche Erwünschtheit oder Unerwünschtheit von bestimmten Phänomenen wie zum Beispiel geschlechtskonformes Verhalten wird eher wahrgenommen. Auch im Hinblick auf die eigene Positionierung und das Führen von kontroversen Diskursen scheinen viele der Befragten mutiger geworden zu sein. Die Fähigkeit der Argumentation für die eigene Position ist aus ihrer Sicht deutlich gewachsen. Für einige ist der kritische Blick auf die Sprache wichtig, sie haben durch das Wissen um die Wirkung von Sprache eine höhere Sensibilität hierfür entwickelt. Für einige Seminarteilnehmenden ist es bedeutsam, kulturelle Unterschiede wahrzunehmen und zu diskutieren. Für andere war das Erkennen von intersektionalen Elementen wichtig. Alle sprechen von einem Perspektivenzuwachs durch die Thematisierung von Gender.

Inwieweit sich der genannte Gewinn von Gender-Reflexivität konkret auf die spätere professionelle Tätigkeit auswirken wird und an welchen Kriterien dies in der Praxis überprüfbar wäre, bleibt zunächst offen und müsste empirisch geprüft werden.

8.5.2 Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf die zukünftige berufliche Rolle der Studierenden

Studierende beschreiben die eigene Sensibilisierung und Positionsfindung als Zuwachs an Reflexivität und als Weiterentwicklung ihrer beruflichen Identität. Hierfür sei wichtig gewesen, verschiedenste Arbeitsfelder kennenzulernen, bevorzugt im persönlichen Kontakt und direkt vor Ort. Studierende nehmen eigene Muster und Prägungen aber auch

86 Zum Beispiel Gewalterfahrung und Armut

eigene Kompetenzen und Ressourcen wahr und nutzen diese. Sie beschreiben, wie die Weiterentwicklung der beruflichen Identität durch Zuwachs an Reflexivität vorangebracht wird. Im Folgenden werden die Lernerfahrungen der Studierenden auf die Qualifikationsanforderungen der zukünftigen beruflichen Aufgabe bezogen. In den Interviews wird von Identitätsfindung als Fachkraft und der Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses gesprochen, von Unterstützung in der eigenen Positionierung und von Verantwortung für die Anliegen und Entwicklungspotentiale der Adressat*innen. Dass Studierende in der Lage sind, gendersensibel eigene Verhaltensmuster im Alltag zu erkennen und kritisch zu hinterfragen, ist als Zuwachs an beruflicher Qualifikation zu bewerten, da so ‚blinde Flecken' im sozialpsychologischen Sinne minimiert werden können. Die Berufsrolle der sozialpädagogischen Fachkraft unter Einbeziehung des erworbenen Gender-Wissens zu reflektieren und hier auch den Blick auf die eigene Interpretation von Geschlechtlichkeit zu legen, ist als Ausdruck von Gender-Reflexivität und damit als Steigerung der Professionalität zu deuten. Alle Studierenden schildern neue Sichtweisen und Perspektivenzuwachs. Studierende fühlten sich durch Seminarinhalte und die Haltung der Lehrkraft persönlich bestärkt. Die Vermittlung eines positiven Menschenbilds wurde in den Gesprächen hervorgehoben. Gerade die Bereitschaft zur Auseinandersetzung, der Fähigkeit, in den Diskurs gehen zu können und sich gegenüber anderen zu positionieren, der Ausbau des Argumentationspotentials und die Fähigkeit, Verantwortung für eigene Positionen zu übernehmen sind Beispiele für gelungene berufliche Qualifikation. In der Gruppendiskussion zeigte sich besondere Sozialkompetenz, mit der die Teilnehmenden in Interaktion mit ihren Kommiliton*innen gingen und eigene Standpunkte angemessen und mit Wertschätzung zu artikulieren in der Lage sind.

Die Studierenden dieser Kohorte benennen ausnahmslos Gender-Aspekte als für die Praxis bedeutsam. Es werden binäre Denkfiguren im beruflichen Alltag im Praktikum wahrgenommen und als Reduzierung von Freiräumen kritisiert. Studierende fordern Autonomie, Freiraum und Entscheidungsmöglichkeit für Klient*innen. Die Praxisbeispiele der Studierenden unter 6.2.2 und 6.5 beziehen sich auf konkrete Situationen in der sozialpädagogischen Praxis bezüglich der Geschlechts

identität oder deren Verunsicherung. Ein studentischer Beitrag interpretiert etwa Angebote der Jungenarbeit, wie Jungenfußball und Mädchen-Schmink-Tag (Ankerbeispiel zu 6.5) als Ergebnis von festgefahrenen Zuschreibungen und als das Gegenteil von genderreflexiver Pädagogik.

Über die gewonnenen Fähigkeiten durch Gender-Reflexivität hinaus zeigt sich noch eine mögliche Parallele der Lernerfahrung für die spätere Praxis:

Neben der allgemeinen Bildung setzt sich Lehre das Ziel, angehenden Fachkräften Unterstützung bei dem Erwerb wichtiger Qualifikationen für die zukünftige professionelle Praxis zu geben. So sollen Fachkräfte nach einem gendersensiblen Studium Menschen in Problemlagen dabei unterstützen können, mit der *hohen Emotionalität,* die offenbar häufig mit Gender-Themen einhergeht, umzugehen und die jeweils eigene Lebenswirklichkeit anzuerkennen und anzunehmen lernen.

Fachkräfte sollen in der Lage sein, die Problematiken, die sich aus Gender-Themen ergeben können, in den Blick zu nehmen, zu benennen und dabei in der Kommunikation mit den Adressat*innen eine *Sprache* zu finden, die an den Alltag der Menschen anknüpft und frei ist von stereotyper Reproduktion. Nach *Barbara Thiessen* können Klient*innen Wünsche nach Geschlechtergerechtigkeit und Respekt häufig nicht versprachlichen (Thiessen 2014, 44), daher kann es hilfreich sein, wenn angehende Fachkräfte differenzierte Begrifflichkeiten erlernen und im Gespräch dem Klientel in der späteren sozialpädagogischen Praxis als Ausdrucksform anbieten können.

Die zukünftigen Fachkräfte lernen, Adressat*innen *positive Begegnungserfahrungen* und vielfältigen, reflexionsfördernden *Austausch* anzubieten. Sie werden idealerweise auf *Wertschätzung* und *Fehlerfreundlichkeit* achten, um *angstmindernd* zu wirken. Je nach dem Arbeitskontext und Setting werden Fachkräfte Klient*innen zu *biografischen*

Selbstreflexionen ermutigen. Somit lassen sich die in der Befragung genannten (lern-) förderlichen Faktoren auch analog auf die Ebene der zukünftigen professionellen Tätigkeit übertragen. Vorbereitend sollen angehende Fachkräften dies selbst im Studium erfahren und erlebt haben.

8.6 Interpretation der Ergebnisse bezogen auf den Hochschulrahmen

Studierende benennen in der Erhebung die kleine Gruppe und den Austausch in der heterogenen Gruppe als einen gewinnbringenden Faktor. Dies bestätigt die Bedeutung und Wirkung der Rahmenbedingungen einer Organisation für den möglichen Lerngewinn. Der Rahmen und die Kultur des Umganges miteinander innerhalb der Organisationsform Hochschule sind auch mit Blick auf die hohe Emotionalität des Gender-Themas relevant. Emotionen lassen sich nicht auf den Rahmen der Lehrveranstaltung begrenzen. Zu untersuchen wäre, ob eine wertschätzende Hochschulkultur im Umfeld der empirischen Studien zu finden ist. Gerade bei einer kirchlichen Einrichtung könnte eine solche Haltung als gegeben oder zumindest als anstrebenswert unterstellt werden. Welche Sprache wird in der Organisation verwendet? Gibt es einen konsensfähigen Standard, in Verlautbarungen der Hochschule alle Akteur*innen explizit anzusprechen oder sollen sich diese im generischen Maskulinum angesprochen fühlen? Führt die Gender-Thematik in der Organisation ein Nischendasein oder wird sie als relevantes Querschnittsthema wahrgenommen? Ist das Selbstverständnis einer Hochschule als Bildungseinrichtung auf das Vermitteln von Wissen und das Prüfen auf die Wiedergabe von Sachwissen reduziert, kann nur schwer eine Haltung von Reflexivität entwickelt werden.

Wenn die genannten förderlichen Faktoren ausschließlich in der Lehrveranstaltung zu finden sind und in der Organisation exotisch bleiben, ist es weniger wahrscheinlich, als Lehrkraft hilfreich auf den Erwerb von Gender-Reflexivität der Studierenden wirken zu können. Denn dies erfordert Rückhalt seitens der Leitung bei den Bemühungen, reflexive Haltung bei den Studierenden zu fördern.

Auf der Ebene der Hochschule bedarf es einer Kultur des gegenseitigen Respektes, des Zuhörens, in der jede und jeder in der jeweiligen Einzigartigkeit gewürdigt wird und gelten darf, wie sie bei den Aussagen der befragten Studierenden als ‚positive Begegnungserfahrung' beschrieben wird.

Der Gedanke der Konfrontation oder Verstörung durch Lehre kann interpretiert werden als Provokation oder positive Verstörung, die auf einer vertrauensvollen Beziehungsgrundlage und in einer angstreduzierenden, offenen Arbeitsatmosphäre gezielt eingesetzt werden können. Studierende könnten in Seminaren und Lehrveranstaltungen zu Selbstreflexionen ermutigt und dabei unterstützt werden. Dafür braucht es Rückhalt in der Hochschulorganisation. Auch auf der Ebene der besonderen Aktivitäten der Hochschule wie Preisverleihungen, Sommerfesten oder internationalen Begegnungen kann eine positive genderreflexive Hochschulkultur gelebt werden. Ebenso müssen die Leitbilder der jeweiligen Hochschule diesbezüglich gepflegt und weiterentwickelt werden.

8.7 Der Prozess der Aneignung von Gender-Reflexivität

Der Lernprozess könnte unter Bezugnahme auf die theoretischen Aspekte im Kapitel 4 wie folgt dargestellt werden: Zunächst gibt es einen einzigartigen individuellen Ausgangspunkt für jede lernende Person aufgrund der biographischen, z.B. familiären, schulischen und beruflichen Vorerfahrungen und körperlichen Disposition. Darauf treffen die genannten potentiellen Förderfaktoren im Studium. Die Lehrperson bietet in einer von Wertschätzung, Fehlerfreundlichkeit und der Angstreduzierung gekennzeichneten Begegnung Wissen zu Gender-Fragen an. Dies ermöglicht den Lernenden im Idealfall eine positive Begegnungserfahrung und Chancen zu vielfältigem Austausch bei gegenseitigem Respekt. Dies kann wiederum dazu beitragen, dass die Reflexion der eigenen Identität und Biografie bei den Lernenden möglich wird. In Verbindung mit dem theoretischen genderspezifischen Wissen kann dies in idealtypischer Weise zu Gender-Reflexivität als angestrebtem Kompetenzerwerb führen.

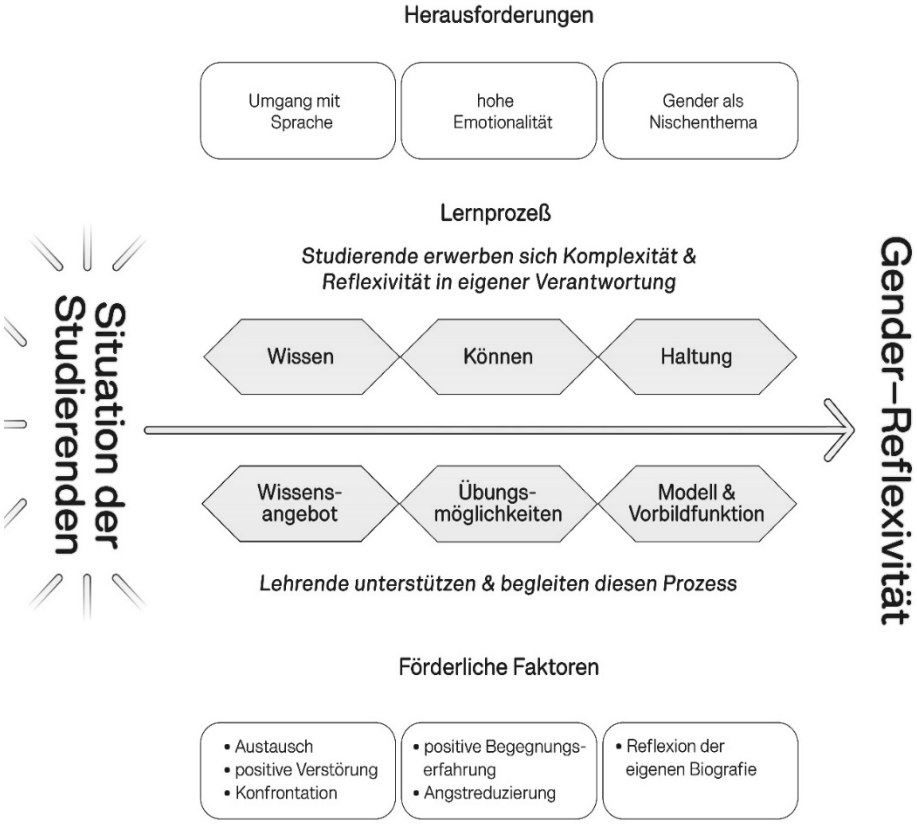


Abbildung 33. Der Lern- und Bildungsprozess von Gender-Reflexivität (eigene Darstellung)

In diesem Schaubild werden die bisher diskutierten Elemente, die Einfluss nehmen auf den Erwerb von Gender-Reflexivität in eine ineinandergreifende Zusammenschau gebracht. Das Schaubild zeigt ganz oben die herausgearbeiteten *Herausforderungen*, die mit dem Kompetenzerwerb von Gender-Reflexivität einhergehen und in der Lehre bedacht werden müssen: Der oft mühsame *Umgang* mit einer passenden *Sprache*, die *hohe Emotionalität* und die Schwierigkeit, dass die Gender-Thematik häufig als *Nischenthema* ausgeklammert wird. Die *förderlichen*

Faktoren, durch welche die Lehre diesen Kompetenzerwerb unterstützt, sind *Austausch, positive Verstörung* und *Konfrontation, positive Begegnungserfahrung* in *Angstreduzierung* und die Möglichkeit von *biografischer Reflexion* der eigenen *Identität*.

Links im Schaubild wird die *Situation der Studierenden* gezeigt mit der jeweiligen einzigartigen Lebenswirklichkeit der prägenden biografischen Erfahrung und Sozialisation. Ausgehend von dieser Lebenssituation als angehende Fachkraft erwerben sich Studierende *in eigener Verantwortung Gender-Reflexivität* und entsprechende Kompetenzen des *Wissens*, des *Könnens* und einer angemessenen *Haltung*. Dieser Lernweg vom Ist- zum Soll- Zustand kann in Schritten oder Stufen gedacht werden. Die *Lehrkraft unterstützt* diesen selbstgesteuerten Lernprozess durch *Wissensangebote* zur Gender-Thematik, durch die Möglichkeiten des *Einübens von reflexivem Handeln* und durch die *Vorbildfunktion*, die sie einnimmt. Auf diese Weise kann die Lehrkraft unter Berücksichtigung der benannten förderlichen Faktoren, um bei der Metapher des Lernwegs zu bleiben, die Lernschritte als Wegbegleitung mitgehen.

Dieses Modell wird beispielhaft mit dem Stufenmodell für ganzheitliche Bildung nach König (vgl. Kapitel 4) in Beziehung gesetzt, indem Parallelen und Unterschiede herausgearbeitet werden: König formuliert ähnlich wie Erikson (vgl. Kapitel 4.7.5) für die Stufe 1 die Möglichkeit, *Erfahrungen* zu machen, *Wissen zu erwerben*, und die *‚Welt' kennenzulernen*, während die Stufe 2 *Kompetenz*, *Wissensanwendung* und *selbständiges Lernen* beinhaltet. Die Übereinstimmung zwischen dem Modell von König und dem hier entwickelten Modell liegt in dem Lernschritt des Wissenserwerbes, in der Möglichkeit, Neues kennen zu lernen, im Kompetenzerwerb, in der Wissensanwendung und im eigenständigen Lernen. Ergänzt werden muss dieser Prozess um die Ergebnisse der vorliegenden Studie, die zusammengefasst werden unter *positiver Begegnungserfahrung*, *Vertrauen*, der Bedeutung des *Austausches* und *positiver Verstörung*. Auf der Stufe 3 spricht König von *Ethik*, womit er das Vermögen, sich eine *Meinung zu bilden* und *Urteilsfähigkeit* zu erlernen versteht. Ethische Orientierung ist ein der Sozialen Arbeit innewohnender Wert (Staub-Bernasconi 2007, 200f./ Spiegel 2008,

98-112/ Maurer/May 2011, 488) und daher von hoher Relevanz für Gender-Reflexivität. Daher muss die Hochschule Unterstützung für Studierende bereitstellen, sich eine ethische Position anzueignen. Ethisches Denken, Handeln und Urteilsfähigkeit können dann sowohl als Ergebnis als auch als Anlass für *Selbstreflexion* gesehen werden. Auf der vierten Stufe spricht König von *Beteiligung*, von *Einfluss nehmen* und davon, dass die *Gesellschaft mitgestaltet* werden kann.

Gender-Reflexivität ist eine innere Haltung, die gekennzeichnet ist durch die Fähigkeit, hinsichtlich der eigenen Geschlechtlichkeit zu differenzieren, offen zu sein und das Wissen um die Veränderlichkeit dieser wichtigen Identität durch unterschiedliche Lebensumstände. Auf diesem Hintergrund wird gesellschaftliche Beteiligung und förderliche Mitgestaltung in der Sozialen Arbeit möglich. Gerade hierfür ist es unverzichtbar, über die Reflexion der eigenen Gender-Identität hinaus, die Positionen von anderen mitdenken zu können und zum Hinterfragen gesellschaftlicher und individuell unterschiedlicher Grundannahmen bereit zu sein wie in der Begriffsklärung von Reflexivität im Kapitel 3.1.10 ausgeführt.

Das Modell von König zeigt somit eher angestrebte Lernergebnisse; das hier weiterentwickelte komplexe Modell benennt ergänzend innere Prozesse und unterstützende Elemente auf dem Lernweg zu Gender-Reflexivität.

8.8 Zusammenfassung der Interpretation

Um Studierenden bei der Entwicklung von Gender-Reflexivität zu unterstützen, sind also folgende Faktoren relevant:

- Pflege eines bewussten Umgangs mit gendersensibler Sprache
- Anerkennung des hohen Emotionsgehalts im Zusammenhang mit der Gender-Thematik und Würdigung der Ursachen dieser Emotionen
- Hervorholen von Gender-Themen aus dem ‚Nischendasein'
- Ermöglichung von Austausch, Konfrontation und ‚positiver Verstörung' als konstruktives didaktisches Instrument
- Schaffen von Raum für positive Begegnungserfahrung ohne Angst
- Ermöglichung von biografischer Selbstreflexion

Neben den vielen Facetten der Aussagen von Studierenden, die in der empirischen Erhebung formuliert werden, kann zusammenfassend gesagt werden, dass die wesentlichen Erkenntnisse aus der Befragung diese sechs markanten Punkte sind, die diskutiert und theoretisch verortet wurden. Die Bedeutung von vielfältigem Austausch, einer Art positiver ‚Verstörung' und Konfrontation, die Bedeutung der positiven Begegnungserfahrung in Vertrauen und Wertschätzung sowie die Anregung zur Selbstreflexion der eigenen Gewordenheit wurden als hilfreiche *Förderfaktoren* bei der Entwicklung von Gender-Reflexivität herausgearbeitet.

Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass das ‚Erringen' von Gender-Reflexivität durch Studierende zunächst nach gleichen Mustern wie andere Lernprozesse verläuft und dass zur Anregung keine gänzlich andersartigen Förderfaktoren zu nennen sind.

Es bedarf darüber hinaus einer genderkritischen Haltung der Lehrkraft. Sie muss sich bewusst sein, dass sie zwar förderliche Rahmenbedingungen schaffen kann, die Studierenden sich die Haltung von Gender-Reflexivität jedoch in eigener Verantwortung erarbeiten müssen. Denn die Entstehung von Gender-Reflexivität ist ein Prozess des sich Erarbeitens und Zulassens. Die besondere Herausforderung dieser Thematik ist aus Sicht der Studierenden die hohe Emotionalität, der mühsame und oft konträr diskutierte Umgang mit Sprache und die Wahrnehmung von Gender als Nischenthema. Diese drei wichtigen Punkte, die als *Herausforderungen* gesehen werden können, bestätigen die hohe Komplexität und den fachlichen Anspruch auf hilfreiche Umsetzung von für Klient*innen hilfreiche Angebote. Gerade der Eindruck, den Studierende formulieren, dass Gender-Themen als Nischenthemen gehandhabt werden, steht im Widerspruch zu der herausgearbeiteten Notwendigkeit von Gender-Reflexivität für die spätere Praxis der Sozialen Arbeit. Auch die Tatsache, dass Gender-Reflexivität nicht beiläufig erwerbbar ist, steht im Widerspruch zur Relevanz dieser besonderen Reflexivität für sozialpädagogisches Handeln. Diese beiden Aspekte begründen die Notwendigkeit von institutionalisierten zeitlichen und fachlichen Ressourcen im Studiengang.

Angehende *sozialpädagogische Fachkräfte* müssen die Fähigkeit der Reflexivität diesbezüglich erlernen, um den Klient*innen gerecht zu werden und ihre Situation zu verstehen. Denn *Klient*innen* haben ein Recht darauf, in ihrer Einzigartigkeit und in ihrer Art der Interpretation ihrer Identität anerkannt zu werden. Die Gender-Thematik betrifft eben nicht nur soziale Randgruppen, sondern steht als essenzielles Thema in der Mitte der Gesellschaft. Wenn sich *Lehrende* damit auseinandersetzen, eröffnet sich die Chance eines Imagewechsels vom problembehafteten, bedrohlichen Thema zu einer lohnenden, lustvollen, sinnstiftenden und inspirierenden Auseinandersetzung mit Fragen der Geschlechtlichkeit.

Der Rahmen einer kirchlichen Hochschule kann als Potential und Chance gesehen werden, den Anspruch auf Reflexivität als Bildungs-

standard auch und gerade bei dem Querschnittsthema Gender umzusetzen, reflexionsförderliche Aspekte in Lehre und Organisation weiter zu entwickeln und damit die Qualität des Studiums zu fördern.

9. Konsequenzen aus der theoretischen Analyse und der empirischen Erhebung

Aus den hier gewonnenen Erkenntnisse, Aussagen und Schlussfolgerungen aus Theorie und der empirischen Befragung ergeben sich Konsequenzen für die Gestaltung der Lehre von Gender-Reflexivität an Hochschulen generell, insbesondere an einer kirchlichen Hochschule und hier im Studiengang Soziale Arbeit. Diese Überlegungen beziehen sich auf Lehre, Hochschulkultur und Forschung, die ein wichtiger Beitrag für die Qualitätsdebatte der Hochschule sein können.

Besonders hervorgehoben werden soll der herausgearbeitete Widerspruch zwischen der beklagten Wahrnehmung von Gender-Thematiken als Nischenthema und dem fachlichen Anspruch auf Reflexivität. Daraus folgt:

Gender-Themen sind Querschnittsthemen und fließen daher in alle Bildungsbereiche ein.

Der Relevanz des Themas für die berufliche Qualifikation wird nicht Rechnung getragen, indem Bildungsträger Lehrangebote mit Gender-Inhalten auf Basis der freiwilligen Teilnahme machen. Hier beteiligen sich erfahrungsgemäß diejenigen Studierenden, die sich mit dem Thema bereits auseinandergesetzt haben. Die Verpflichtung zur Teilnahme an solchen Angeboten wäre ein Weg, um aus dem vermuteten Nischendasein des Gender-Themas herauszutreten. Eine solche Verpflichtung zur Teilnahme an einer Veranstaltung kann als sehr deutliches und kraftvolles Signal wirken (Moritzen 2013, 42). Dies wird die hohen Emotionen sicher noch befördern und Abwehr und Ängste mobilisieren, was weitere Herausforderungen mit sich bringt.

Ebenso lohnend ist diese Frage auf der Ebene der Hochschulkultur. Wenn die Gender-Thematik hier ein Nischen-Dasein hat, sollte sie auch auf der Ebene der Hochschulkultur aus dieser Nische heraustreten und

sichtbar werden. Diese Forderung ist nichts weniger als eine Transformation im Sinne von Bildung und geht von der Vorstellung aus, dass eine Organisationskultur weiterentwicklungsfähig und wandelbar ist. Daneben steht die Frage nach den Grenzen der Einflussnahme im Hochschulsystem.

9.1 Konsequenzen für die Lehre

Aus der Zusammenschau der dargestellten Theorie und der Interpretation der Forschungsergebnisse leiten sich für die Entwicklung von Gender-Reflexivität im Kontext von Hochschullehre folgende Konsequenzen und Leitlinien ab[87]:

- Didaktik und Arbeitsatmosphäre werden möglichst so gestaltet, dass Emotionen wie Angst oder Gereiztheit reduziert werden bzw. angemessen Raum bekommen.
- Es wird ausreichend Zeit für Austausch und Diskussion geboten und hierfür werden hilfreiche und strukturierende Impulse gegeben.
- Es bestehen förderliche Rahmenbedingungen, wie ausreichend Zeit und eine angemessene Gruppengröße.
- Um die Lehrinhalte für die Studierenden relevant werden zu lassen, entwickeln Lehrende und Lernende gemeinsam ein kreatives Setting, das im Sinne von Freire und Holzkamp an den Bedürfnissen und Interessen der Studierenden ansetzt.
- Dadurch werden die Lehrinhalte relevant für die Studierenden.
- Das Lehrangebot fördert die Lernenden in ihrer eigenen, auch kritischen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten.
- Lehrkräfte verstehen es, mit der pädagogischen Idee von Dramatisieren und Entdramatisieren in Sinne von Faulstich-Wieland und Bönold stimmig umzugehen (vgl. Kapitel 3.2.5).

87 Die hier genannten Aspekte und angefügten Ziele sind auch Teil allgemeinpädagogischer Einsichten in gelingende Lernprozesse von Hochschulbildung, haben aber im Kontext der Gender-Bildung ein besonders Gewicht.

- Die Studierenden werden in die Planung der Lehrveranstaltungen miteinbezogen, beispielsweise durch die Frage, was Studierende in der Veranstaltung lernen wollen. Dadurch soll intrinsische Motivation gefördert und die Verantwortung für den Lerngewinn in die Hände der Studierenden gelegt werden.
- Lernimpulse, wie die der ‚positiven Verstörung', finden in einem förderlichen und wertschätzenden Rahmen statt, damit Lust entstehen kann, etwas Neues auszuprobieren.
- Die Lehrdidaktik ist ermutigend, aktivierend und einladend.
- Studierende erleben positive Begegnungserfahrung mit Lehrenden, was durch eine wertschätzende, fehlerfreundliche Haltung ermöglicht wird.
- Studierende erfahren Angebote zur Selbstreflexion der angestrebten beruflichen Rolle und der eigenen Biografie und sie werden bei diesen Lernschritten begleitet.
- Studierende werden ermutigt, jenseits von Geschlechter-Stereotypien zu denken und ungleiche Machtverteilungen kritisch zu überdenken und zu diskutieren.
- Studierende kommen in den Austausch darüber, wie ‚gutes Leben' für alle aussehen könnte (Engelmann 2019, 128).
- Studierende entwickeln Kontingenz-Kompetenz, das heißt, sie lernen, mit Unvorhergesehenem und Ungeplantem umzugehen, denn gerade in der Deutung der jeweiligen Geschlechtlichkeit spielt diese Fähigkeit eine große Rolle, damit Adressat*innen nicht auf Zuschreibungen reduziert werden.
- Studierende werden eingeladen zu erfahren, dass es nicht nur die Perspektive von ‚richtig' und ‚falsch' gibt (Engelmann 2019, 132).
- Es wird ein Wortschatz angeboten, mit dem komplexe Phänomene differenziert gefasst und Begrifflichkeiten entwickelt und reflektiert werden können wie beispielsweise die Begrifflichkeit der ‚Intersektionalität'.

- Es finden Exkursionen in möglichst heterogene Praxisfelder statt.
- Bei ausgewählten Themen wird empfohlen, die Studierenden nach Geschlechtern zu trennen, zum Beispiel bei Selbstreflexionen, bei denen Gewalterlebnisse angesprochen werden.
- Lehrinhalte werden nicht auf Prüfungsrelevanz reduziert.
- In allen fachwissenschaftlichen Seminaren und Lehrveranstaltungen der Sozialen Arbeit, aber auch in anderen sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Studiengängen wird aktuelles genderspezifisches Wissen angeboten. Die Gender-Thematik als ein wichtiges Querschnittsthema kann so beispielhaft zur Entwicklung von Reflexivität bei Lernenden beitragen.
- Diese Grundlagenveranstaltungen zur Sozialen Arbeit und anderen Studiengängen bringen Gender-Perspektiven mit ein.

Die Vermittlung von Gender-Reflexivität erfordert einen Paradigmenwechsel in der Lehre, der Zeit und kreative Ideen benötigt, vor allem aber deren zentrale Bedeutung für die Soziale Arbeit anerkennt.

Ganz bewusst werden keine Rezepte, Tools oder gar eine umzusetzende Agenda oder Maßnahmen zur Implementierung genannt, denn dies würde eine vermittelbare Herstellbarkeit von Gender-Reflexivität von Seiten der Lehrenden voraussetzen.

9.2 Konsequenzen für die Hochschulkultur

Aus der Zusammenschau der theoretischen Überlegungen und den Ergebnissen der Empirie ist auf der Ebene von Hochschulkultur für die jeweilige Organisation zu fordern:

- Sowohl in der Lehre als auch auf der Ebene der Organisation wird Gender-Reflexivität als wichtige Querschnittaufgabe wahrgenommen und anerkannt.

- Gender-Seminare werden daher nicht als Einzelmaßnahmen angeboten, sondern in eine Gesamtstruktur einer genderreflexiven Hochschulkultur eingebettet.
- Gender-Reflexivität wird zum Standard der Qualitätssicherung in der Lehre.
- Es wird dafür Sorge getragen, dass in Studiengängen, in denen der Anteil unterrichtender Frauen gering ist, dieser Anteil erhöht wird. Dies entspringt *nicht* der Denkfigur, dass Frauen anders als Männer lehren würden, sondern der Intention, allen Geschlechtern Vorbilder und Identifikationsfiguren anzubieten (vgl. Bandura, Kapitel 4.9.1). Der gleiche Gedanke gilt auch für Lehrkräfte, die sich selbst als divers kategorisieren.
- Analog zu den Exzellenzinitiativen, die durch Wettbewerb die Forschung und Lehre stärken sollten und besonderen Wert auch auf den Gender-Aspekt gelegt haben, werden weitere Hochschulförderungen geschaffen, die Anreiz- und Aufforderungscharakter haben.
- Hochschulen wandeln sich zu Orten von Reflexivitätsförderung. Dies gelingt, indem hierfür Ressourcen investiert und Räume für Austausch geschaffen werden wie beispielsweis die Büros für Gender und Diversity, wie dies an vielen Universitäten und Hochschulen bereits gepflegt wird.
- Aktivitäten wie beispielsweise Feierveranstaltungen, Geselligkeiten, interkultureller Austausch oder politische Podien sind eingebettet in den Rahmen einer genderreflexiven Hochschulkultur.
- Diese Forderungen sind in dem Leitbild der jeweiligen Hochschulen abgebildet, das stetig weiterentwickelt und mit gelebter Wirklichkeit gefüllt wird.

9.3 Weiterführende Forschungsfragen

Über die hier vorgelegte Theoriediskussion und Studie hinaus bietet es sich an, die sich hieraus ergebenden und weiterführenden Fragen zu erforschen. Aus den bisherigen Überlegungen heraus sind besonders folgende Forschungsfragen von Bedeutung:

- Weiterführende differenzierte soziologische, psychologische, politologische und theologisch-ethische empirische Erkundung zur Fragestellung, welche Strukturen und Aspekte Gender-Reflexivität verhindern? Warum halten sich in einem Land wie Deutschland die bekannten Zuschreibungen und Muster entgegen allen Erkenntnissen und Wissensbeständen?[88]
- Lohnend ist es auch, zu erforschen, welche Auswirkung die jeweils eigene Betroffenheit der angehenden Fachkräfte auf die eigene Entwicklung von Gender-Reflexivität hat und welche Auswirkungen dies auf das berufliche Handeln in der sozialpädagogischen Praxis auf Adressat*innen hat.
- Wie kann in der Lehre mit dem Widerspruch und Dilemma umgegangen werden, dass der Anspruch auf Gender-Reflexivität zum einen als fachlicher Standard gesehen wird, zum anderen aber offensichtlich ein Nischendasein führt in der Erkenntnis, dass diese Reflexivität eben nicht beiläufig entstehen und erworben werden kann? Was bedeutet dies für die Lehre und für die Hochschulkultur? Als mögliches Beispiel wird an dieser Stelle hingewiesen auf die universitären Förder- und Anreizprogramme im Bereich der Genderforschung.[89] Hieraus leitet sich unter anderem auch die Fragestellung nach Freiwilligkeit oder verpflichtenden Lehrangeboten zu Gender-Reflexivität ab. Dies stellt eine komplexe Fragestellung dar, die in einer gesonderten Arbeit vertiefend diskutiert und erforscht werden sollte. Wie kann im Zusammenhang des Hochschulkontextes Transformation hin zu mehr Reflexivität gelingen?

88 Es liegen bereits wichtige Werke zu dieser Fragestellung vor, beispielsweise Sabine Hark/ Paula-Irene Villa (2017), Hannah Engelmann (2019), Juliane Lang (2017) und Kris Adlitz (2020).

89 An der FAU Erlangen werden beispielsweise regelmäßig Mittel für Gender-Lehraufträge und Forschung zur Verfügung gestellt.

10. Fazit

Diese Forschungsarbeit bringt theoretische Themen aus der Fachliteratur in Verbindung mit einer empirischen Erhebung. Diese Themen sind die Anforderungen der Sozialen Arbeit, die Bedeutung von Gender-Themen in der Sozialen Arbeit und die Frage nach dem Lehr-Lern Setting hier im Kontext einer kirchlichen Hochschule. Ausgehend von der Forschungsfrage, „Wie entsteht Gender-Reflexivität bei angehenden Fachkräften der sozialen Arbeit und was befördert diese?“ wurde in diesem Beitrag eine Zusammenschau der *theoretischen Grundlagen* vorgestellt: Eingangs wurden die beruflichen Anforderungen für angehende Fachkräfte im Hinblick auf ihre spätere Tätigkeit in der Sozialen Arbeit dargestellt und diskutiert. Dass Reflexivität unverzichtbar ist für die Profession der Sozialen Arbeit wurde im Kapitel 2 begründet und der Bezug zur Gender-Thematik im Kapitel 3 hergestellt. Gender-Reflexivität als unverzichtbare Qualität in der Sozialen Arbeit zeichnet sich aus durch genderspezifisches Wissen, Können und eine respektvolle, menschenfreundliche Haltung des Hinterfragens und der Sensibilisierung. Reines Faktenwissen zu Gender-Themen muss nicht nur erworben, sondern auch reflexiv durchdrungen werden. Die Haltung von Reflexivität und die Fähigkeit zu reflektieren ist Ausdruck, Anforderung und Grundprinzip der Professionalisierung von Sozialer Arbeit und zielt auf reflexives Handeln.

Die Gender-Thematik als sozio-kulturelles Konstrukt wurde in unterschiedlichen Facetten vorgestellt, diskutiert und in Verbindung mit den Anforderungen der Sozialen Arbeit gebracht. Anschließend wurde Gender-Reflexivität für diesen Beitrag definiert und aus der Theorie heraus entwickelte Kriterien für das Vorliegen dieser Qualität und Haltung festgelegt. Im nächsten Schritt wurde das Verständnis eines christlichen Bildungsverständnisses von Biehl und Schröder vorgestellt und Bildungstheorien nach Klafki, König und Borghetti diskutiert. Schließlich wurden ausgewählte Lern- und Bildungstheorien von Freire, Holzkamp, Siebert, Arnold, Mandl und Kopp besprochen und in Verbindung mit Aussagen aus der Neurobiologie von Hüther und Roth gebracht. Diese

Überlegungen wurden dann verknüpft mit der Situation der Studierenden, dem Lehr- und Lernsetting einer kirchlichen Hochschule und dem Auftrag der Lehrenden, der sich auch aus diesem Hintergrund ergibt.

Es folgt die Darstellung einer *Erhebung*, bei der eine Kohorte von Studierenden nach dem Besuch eines spezifischen Gender-Seminars befragt wurde zu ihrem Lernweg bei dem Erringen von Gender-Reflexivität. Die Erhebung erfolgte sowohl durch Einzelgespräche nach dem Ansatz der leitfadengestützten teilstrukturieren Interviews nach Mayring als auch durch eine Gruppendiskussion mit eben diesem Personenkreis mit gleicher Fragestellung. In dieser Befragung interessierte besonders, welche Faktoren aus Sicht der Studierenden als förderlich für die Entwicklung von Gender-Reflexivität erlebt wurden.

Aus der empirischen Erhebung lassen sich neben anderen Erkenntnissen drei markante Förderfaktoren für den Erwerb von Gender-Reflexivität identifizieren und drei markante Herausforderungen, die diesen Lernweg anspruchsvoll machen. Die drei Förderfaktoren sind positive, vertrauensvolle Begegnungserfahrungen mit dem Aspekt der Vorbildfunktion, die Möglichkeit und Ermutigung zur biografischen Selbstreflexion sowie Konfrontation und Austausch mit möglichst unterschiedlichen Gruppierungen. Als Herausforderungen wurden identifiziert die hohe Emotionalität, die offenkundig mit der Gender-Thematik verknüpft ist, der manchmal mühsame Umgang mit Sprache und die Wahrnehmung der Studierenden, dass Gender-Themen häufig als Problemthemen gesehen werden. Die Verknüpfungen dieser sechs wichtigen Ergebnisse wurden benannt und diskutiert.

Aus den Befragungsergebnissen und dem Rückbezug auf die dargestellten theoretischen Grundlagen können zentrale Schlussfolgerungen für die Gestaltung des Studiums der Sozialen Arbeit an einer kirchlichen Hochschule, wie darüber hinausgehend für alle Bildungseinrichtungen gezogen werden:

Die positive Begegnungserfahrung von Lernenden mit dem Aspekt der Vorbildfunktion der erfahrenen Fachkräfte ist nicht nur in der Sozialen Arbeit und für die Herausbildung von Gender-Reflexivität von hoher Bedeutung, sondern in anderen Studiengänge. Hier darauf hinzuwirken, dass Fachkräfte die Relevanz der Gender-Thematik erkennen und auf dem Hintergrund ihrer Profession den Lernenden auf diese Weise vermitteln, kann von hoher gesellschaftlicher Bedeutung sein.

Ebenso führt die Möglichkeit und Ermutigung zu biografischer Selbstreflexion bezüglich der Berufswahl zu mehr Identifikation mit dieser, wird als Kompetenzerwerb über das Faktenwissen hinaus empfunden und gibt Sicherheit in der Findung einer beruflichen Identität.

Konfrontation und Austausch ohne Angst mit möglichst unterschiedlichen Gruppierungen ist nicht nur in Bezug auf Gender-Reflexivität förderlich, sondern befördert auch in hohem Maß die Erfahrung, dass Diversität erweiternd und zielführend sein kann. Die gesellschaftliche Akzeptanz und sogar das Bedürfnis nach Diversität könnten dazu beitragen, dass den unterschiedlichen Gruppierungen mehr entsprochen wird.

Der Umgang mit den hohen Emotionen, die mit der Gender-Thematik einhergehen, verlangt große Aufmerksamkeit von Seiten der Lehrkraft für die altersspezifische Situation der Studierenden. Es sollte zum einen die Möglichkeit der geschlechtlichen Verletzung in der Biografie von Lernenden mitgedacht werden und zum anderen sollte das Lehr-Lernsetting so gestaltet und aufbereitet werden, dass Lernende emotional möglichst positiv berührt werden. Das könnte beispielsweise heißen, die Gewalt-Thematik zwischen den Geschlechtern nicht als erstes zu benennen, sondern zuerst erfreuliche Aspekte.

Durch Vermittlung von kultur-, altersspezifischen und soziologischen Besonderheiten der Gender-Bildung könnten Neugier und Interesse bei den Lernenden geweckt werden. Eine Chance der offensichtlich hohen Emotionen bezüglich der eigenen Geschlechtlichkeit liegt wiederum

darin, dass dieses Thema für jedes Entwicklungsalter interessant sein kann, wenn es didaktisch ansprechend aufbereitet wird. Dies kann auf lange Sicht zu größerer gesellschaftlicher Toleranz und mehr individueller Sicherheit bezüglich der eigenen Identität führen.

Der manchmal mühsame Umgang mit Sprache in Bezug auf das Thema Gender kann dazu beitragen, Errungenschaften wie beispielsweise die sprachliche Umorientierung im öffentlichen Raum oder die Etablierung genderspezifischer Forderungen in gesetzlichen Vorschriften weiterhin zu kultivieren und noch anstehende gesamtgesellschaftliche Aufgaben voranzubringen. So müssen gesellschaftliche Notwendigkeiten immer wieder benannt und eingefordert werden[90]. Sich dieser Mühe tatsächlich zu unterziehen, bedeutet, einen Betrag zu leisten für gesellschaftliche Weiterentwicklung, denn Zielsetzungen spiegeln sich in der Sprache und werden sprachlich transportiert. Die Kultivierung von Sprache jenseits von Simplifizierung, Polarisierung und Konflikteskalation bleibt im Zusammenhang von Gender eine besondere Herausforderung. Es gilt, eine Balance zu finden zwischen der lästigen Mühe und den lustvollen Möglichkeiten von angemessener Sprache, was für die Thematisierung von Gender und den Austausch darüber in heterogenen Gruppen spricht.

Aufgefallen ist als Ergebnis der Empirie, dass die Befragten den Umgang mit der Gender-Thematik als ein Nischenthema wahrnehmen. Dem gegenüber stehen Aussagen der Fachliteratur, dass Gender-Reflexivität eben nicht beiläufig zu erwerben ist (Thiessen 2005, 267). Hieraus ergibt sich ein besonderes Spannungsfeld für Lernende und Lehrende nicht nur an einer kirchlichen Hochschule, sondern in allen Bildungseinrichtungen.

Eine kirchliche Hochschule hat gerade im Kontext der Gender-Thematik besondere Chancen, christliche Werte wie Toleranz, Solidarität und

90 Beispiele hierfür können kommunalpolitische Planungen sein, bei denen Forderungen nach geschlechtergerechter Verteilung von Ressourcen formuliert werden können wie genderspezifischen Beratungsstellen oder gendersensible medizinische Dienste.

Nächstenliebe in der Lehre glaubwürdig zu vermitteln und das Umsetzen dieser Werte in professionelle Haltungen zu befördern (vgl. Biehl /Schröder im Kapitel 4.2.1). Dies könnte zum einen zur Stärkung der Professionalisierung der Studierenden beitragen, zum anderen auch der Stärkung kirchlicher Organisationen und Bildungseinrichtungen dienen.

11. Ausblick

Die Qualität von Gender-Reflexivität, die sich angehende Fachkräfte der Sozialen Arbeit in der Entwicklung ihrer beruflichen Identität erarbeiten, kann ein wichtiger gesellschaftlicher Beitrag im Hinblick auf das Zusammenleben verschiedener Gruppierungen, einer Zunahme von Diversität sein und somit eine der enormen Herausforderungen unserer Zeit. Wenn Studierende sich diese Reflexivität erringen, können aktuelle gesellschaftliche Probleme wie beispielsweise häusliche Gewalt, Ausgrenzung von gleichgeschlechtlichen Beziehungen und sprachliche Verrohung als Missstände leichter benannt, kritisiert und entschärft werden. Die späteren Fachkräfte können durch ihre Haltung Menschen, die in Gefahr sind, aus der Gesellschaft herausgedrängt zu werden oder bereits herausgefallen sind, in ihrer Eigenständigkeit, Selbstwirksamkeit, Würde und Einzigartigkeit besser unterstützen, fördern und dazu beitragen, dass erneute Entwertung und Bevormundung geringer werden. Durch vertieftes Verstehen von spezifischen Lebenssituationen können Fachkräfte der Soziale Arbeit bewusster zur Lobby für Ausgegrenzte werden und auch politisch für sie eintreten.

Die eigene Identität auch als ein Ergebnis von sehr vielen genetischen, biografischen, kulturellen und politischen Zufälligkeiten wahrzunehmen, kann ein Verständnis entstehen lassen, dass das eigene Sein nur eine Möglichkeit von vielen ist. Die Einsicht in diese Kontingenz verändert Verhalten, womöglich über den Weg der Verunsicherung. Kontingenzkompetenz kann aber auch einen Raum von Kreativität und Freiheit öffnen. Gender-Reflexivität als Kontingenzkompetenz eröffnet den Blick auf die eigene geschlechtliche ‚Gewordenheit', über scheinbar Festgelegtes hinaus und damit die Chance auf Veränderung. Dieses Potential kann Begegnungen verändern, indem die Gewordenheit des Gegenübers in ihrer jeweiligen geschlechtlichen Identität anerkannt und in ihrer Veränderbarkeit wahrgenommen wird.

Danksagung

Ich freue mich über die hilfreiche Unterstützung und Begleitung bei dem Erstellen dieser Arbeit! Ich bedanke mich ganz herzlich bei Prof. Dr. Peter Bubmann von der FAU Erlangen für die Erstbetreuung und bei Prof. Dr. Manfred Pirner für die Zweitkorrektur! Ich danke meinem Kollegen Prof. Joachim König für die Beratung zum methodischen Vorgehen in der empirischen Erhebung!

Ich bedanke mich bei den Studierenden, die ihre Zeit und Aufmerksamkeit für die Interviews und die Gruppendiskussion zur Verfügung gestellt haben!

Ganz besonders danke ich Julia Fischer für Begleitung, fachliche Diskussion, Ermutigung zum Dranbleiben und Zusammenarbeit in der Forschungswerkstatt! Ich bedanke mich bei Sheila Fleissner für die Moderation der Gruppendiskussion, für Unterstützung bei der Erstellung der Schaubilder und für die Zusammenarbeit in der Forschungswerkstatt!

Franziska Rettelbach-Zellner, Inge Wolf-Kügel und Ute El-Gayar danke ich vielmals für Korrekturlesen und kritische Diskussionen zum Text!

Ich danke dem Künstler Jochen Pankrath für die Erlaubnis, sein aussagestarkes und doppelbödiges Werk (Gegenseitig, 40x30cm, Öl auf Leinwand, 2012) als Titelbild verwenden zu dürfen! Er bekam 2013 dafür den Kunstpreis der Nürnberger Nachrichten!

Von ganzem Herzen danke ich meiner Familie, allen voran Daniel Moritzen für Begleitung Geduld, Interesse und Unterstützung! Ich bin dankbar für das, was meine Eltern mir an Vorschussvertrauen, Förderung, Interesse, Kritik, Treue und Liebe mitgegeben haben! Ich hätte mir gewünscht, sie hätten den Abschluss dieser Arbeit noch erleben dürfen!

Literaturverzeichnis

Adler, Roy D. (2001): Women in the Executive Suite Correlate to High Profits, European Project on equal pay, Pepperdine University, Califonien.

Adlitz, Kris (2020): Warum hält sich die Geschlechterungleichheit? Norderstedt, BoD Books on Demand.

Adorno, Theodor Wiesengrund (1959): Theorie der Halbbildung, in: Adorno, Theodor Wiesengrund: Gesammelte Schriften Band 8. Soziologische Schriften I, Frankfurt a. M., S. 93 – 121.

Ainsworth, Mary; Bowlby John (2001): Frühe Bindung und kindliche Entwicklung, München/Basel, Reinhardt.

Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2020): Shell Jugendstudie 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort, Weinheim Basel, Belz Verlag.

Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2009²): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen, in: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden VS, S.713-734.

Ammicht Quinn, Regina (2012): Dangerous Thinking: Gender and Theology, in CONCILIUM 4/12.

Arbeitsgemeinschaft kommunaler Gleichstellungs- und Frauenbeauftragte Mittelfranken (2011): 100 Jahre Internationaler Frauentag.

Arbeitskreis Pädagogik Paulo Freire (1991): Mit Phantasie und Spass. Praktische Anregungen für eine motivierende politische Bildungsarbeit, München, Uhlenspiegel Andechs.

Aristoteles, ins Deutsche übertragen von Lasson, Adolf (1907): Metaphysik, Jena, Verlag Diederichs.

Arnett, Jeffrey (2019): emerging adulthood, in: Stangl, Werner (2019): Lexikon für Psychologie und Pädagogik, https://lexikon.stangl.eu/7893/emerging-adulthood, letzter Aufruf 28.12.2019.

Arnold, Rolf (2007): Ich lerne also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik, Heidelberg, Carl Auer Verlag.

Asmus, Antje; Pabst, Franziska (2017): Zur Soziodemografie der Armut, Hintergründe und Analysen, in: Der Paritätische Gesamtverband (Hg.): Menschenwürde ist Menschenrecht, Bericht zur Armutsentwicklung in Deutschland 2017, Berlin.

Auswärtiges Amt (2020): Schutz von Homo-, Bi-, Trans- und Intersexuellen, https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/themen/menschenrechte/07-lgbti/lgbti-rechte/201460 letzter Aufruf 16.8.2021

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf letzter Aufruf 10.01.2020.

Ayaß, Ruth (2008): Kommunikation und Geschlecht. Eine Einführung, Stuttgart, Kohlhammer Urban-Taschenbücher.

Bachmann-Medick, Doris (2009³): Cultural turns, Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften, Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt Verlag.

Bahr, Jonas; Frackmann, Malte (2011): Richtig zitieren nach der Harvard-Methode, eine Arbeitshilfe für das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten, Solothurn, Schweiz, Institut für Praxisforschung.

Bailer, Josef; Schwarz, Daniela; Witthöft, Michael; Stübinger, Cornelia; Rist, Fred (2007): Prävalenz psychischer Syndrome bei Studierenden einer deutschen Universität, in Zeitschrift Psychotherapie Psych Med, Stuttgart Georg Thieme Verlag KG, S. 1- 3.

Bandura, Albert (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie, Stuttgart, Klett-Cotta .

Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (2008, Hg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Band 1-3, Bielefeld, Verlag DIE.

Batthyány, Dominik; Zsok, Otto (2005): Viktor Frankl und die Philosophie, Wien, Springer Verlag.

Bauer, Quirin J. (2010): Potentialentwicklung durch Gender Mainstreaming in der Organisation Hochschule. Zur Implementierung erfolgreicher Gender Mainstreaming Maßnahmen und Strategien, Münster, Lit Verlag.

Bauer, Rudolph; Dahme, Heinz-Jürgen; Wohlfahrt Norbert (2012[4]): Freie Träger, in: Thole, Werner (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, S. 813-829.

Beauvoir, Simone de (1947): Für eine Moral der Doppelsinnigkeit (Pour une Morale de l'Ambiguïté), in: dies. (2007[6]): Soll man de Sade verbrennen? Drei Essay zur Moral des Existenzialismus, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, S. 77-192.

Beauvoir, Simone de (1992): Das andere Geschlecht, Sitte und Sexus (in Frankreich 1949 erschien und 1951 ins Deutsche übersetzt), Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt.

Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Axeli (2000): Feministische Theorien zur Einführung, Hamburg, Juniusverlag.

Becker-Schmid, Regina (2010[3]): Doppelte Vergesellschaftung von Frauen: Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben, in: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung, Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden, VS Springer Verlag Fachmedien, S. 65-74.

Becker- Schmidt, Regina (2017): Pendelbewegungen – Annäherungen an eine feministische Gesellschafts- und Subjekttheorie, Aufsätze aus den Jahren 1991 bis 2015, Opladen, Farmington Hills, Barbara Budrich Verlag.

Belardi, Nando (2017[2]): Beratung, in: Kreft, Dieter; Müller, Wolfgang (Hg.): Methodenlehre in der Sozialen Arbeit. Konzepte, Methoden, Verfahren, Techniken, München, Ernst Reinhard Verlag, S. 99-104.

Belmonte, Laura (2015): The International LGBT Rights Movement. An introductory history, in: Quataert, Jean; Wildenthal, Lora (Hg.): The Routledge History of Human Rights, Routledge, Oxon New York, S. 448-466.

Benjamin, Jessica (1990): Die Fesseln der Liebe: Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht, Frankfurt a. M., Fischer Verlag.

Bernhard, Thomas (1981[3]): Die Ursache. Eine Andeutung, Salzburg. Residenz Verlag.

Berzel Stefan (2002): Pädagogik und Theologie. Perspektiven nach den Ansätzen Paulo Freires, Oldenburg, Verlag Dialogische Erziehung der Paulo Freire Kooperation e.V..

Bettmer, Franz (2012[4]): Die öffentlichen Träger der Sozialen Arbeit, in: Thole, Werner: Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, S.795-812.

Bhabha, Homi K. (2011[2]): Die Verortung der Kultur, Tübingen, Stauffenburg Verlag.

Biehl, Peter (2003): Die Gottesebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive, in: Biehl, Peter; Nipkow, Karl Ernst (2003): Bildung und Bildungspolitik aus theologischer Perspektive, Schriften aus dem Comenius-Institut, Band 7, Münster, Lit Verlag, S.9-102.

Bischof-Köhler, Doris (2011[4]): Von Natur aus anders: Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede, Stuttgart, Kohlhammer Verlag.

Bischof-Köhler (2018):Geschlechtsunterschiede, http://www.bischof.com/doris_geschlechtsunterschiede.html letzter Aufruf 10.01.2020.

Bitzan, Renate (2019): Geschlechtervielfalt als Thema für Organisation und Kommunikation in der Hochschule - Hintergründe, Handlungsbedarfe, Empfehlungen -, Kompetenzzentrum Gender & Diversity, Technische Hochschule Georg Simon Ohm, Nürnberg https://www.th-nuernberg.de/fileadmin/kompetenzzentren/komgedi/Dokumente/1_Bitzan_BerichtGeschlechtlicheVielfalt_2019_final14112019.pdf , letzter Aufruf 12.08.2020.

BMI, Bundesministerium des Innern (2019): Zusätzliche Geschlechtsbezeichnung ‚divers' für Intersexuelle eingeführt https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2018/12/drittes-geschlecht.html letzter Aufruf 10.01.2020.

BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2004): Gender Mainstreaming, https://www.bmfsfj.de/blob/93872/52236f60dc89674e222de2aca189f5fc/frauen-in-deutschland-data.pdf, letzter Aufruf 10.01.2020.

BMSFJ, Bundesministerium Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018): Die Istanbul Konvention, https://www.bmfsfj.de/blob/122280/cea0b6854c9a024c3b357dfb401f8e05/gesetz-zu-dem-uebereinkommen-zur-bekaempfung-von-gewalt-gegen-frauen-istanbul-konvention-data.pdf , letzter Aufruf 10.01.2020.

BMSFJ Bundesministerium Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2019): Häusliche Gewalt (https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/frauen-vor-gewalt-schuetzen/haeusliche-ge-walt/haeusliche-gewalt/80642, letzter Aufruf 10.01.2020.

Bock, Ulla (2012): Zwischenbestimmung oder Innehalten - Geschlecht oder Gender? Arbeit am Begriff, in: Günther-Saeed, Marita; Hornung, Esther (Hg): Zwischenbestimmungen, Identität und Geschlecht jenseits von Fixierungen?, Würzburg, Verlag Königshausen u. Neumann, S. 11-15.

Böhnisch, Lothar (2013²): Männliche Sozialisation. Eine Einführung, Weinheim, Basel Beltz Juventa.

Böhnisch, Lothar (2015): Pädagogik und Männlichkeit, Weinheim, Beltz Juventa.

Böhnisch, Lothar (2018): Der modularisierte Mann, Bielefeld, transcript Verlag.

Bönold, Fritjof (2003): Geschlecht - Subjekt – Erziehung, Herbholzsheim, Centaurus Verlag.

Bönold, Fritjof (2016): Wie können wir Jungen fördern, kein ‚ganzer Junge' zu sein zu, in: Sozial extra 2/2016: Durchblick Männer in der Sozialen Arbeit, S.42-45.

Borghetti, Claudia (2011): How to teach It? Proposal for a Methodological Model of Intercultural Competence, in: Witte, Arnd; Harden, Theo (Hg.): Intercultural Competence. Concepts, Challenges, Evaluation, Bern, Peter Lang, S.141-159.

Bohl, Thorsten (2008³): Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Pädagogik, Weinheim, Basel, Beltz Verlag.

Bonhoeffer, Dietrich (1952): Widerstand und Ergebung, München, Siebenstern Verlag.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a. M., Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre (1993): Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität, in: Berg, Eberhard; Fuchs, Martin (Hg.): Kultur, soziale Praxis, Text: Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 365–374.

Bourdieu, Pierre (1999): Die Regeln der Kunst, Frankfurt a. M., Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre (2013²): Die männliche Herrschaft, Frankfurt a. M., Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre (2016²⁵): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a. M., Suhrkamp Verlag.

Braches-Chyrek, Rita (2013): Jane Addams, Mary Richmond und Alice Salomon, Professionalisierung und Disziplinbildung Sozialer Arbeit, Opladen, Berlin, Toronto, Barbara Budrich Verlag.

Brandt, Reinhard (2011): Wozu noch Universitäten? Hamburg, Felix Meiner Verlag.

Breckenfelder, Michaela (2014): Der Künstler als Theologe. Otto Pankoks Bildwerke im Religionsunterricht, Paderborn, Verlag Ferdinand Schöningh.

Bucher, Anton A. (2013): Geschlechterstereotype in der empirischen Religionsforschung? In: Roggenkamp, Antje; Wermke, Michael (Hg.): Gender, Religion, Heterogenität, Bildungshistorische Perspektiven gendersensibler Religionspädagogik, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt, S. 209 - 226.

Buchinger, Kurt; Klinkhammer, Monika (2007): Beratungskompetenz Supervision Coaching Organisationsberatung, Stuttgart, Kohlhammer Verlag.

Budde, Mechthild; Ellendt, Ulrike (2017): Zur Entwicklung von Diversity-Strategien und Diversity-Mentoring an Hochschulen, in: Petersen, Renate, Budde, Mechthild; Brocke, Pia Simone, Doebert, Gitta; Rudack, Helga (Hg.): Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft, Wiesbaden, Springer, S. 27-43.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Der DQR. Deutscher Qualifizierungsrahmen, Kultusmister Konferenz, https://www.dqr.de/content/2315.php , letzter Aufruf 5.1.2020.

Burkhardt, Anke; König, Karsten (2006): Gender Zweckbündnis statt Zwangsehe, Gender Mainstreaming und Hochschulreform, Bonn, Lemmens Verlag.

Butler, Judith (1995): Körper von Gewicht, die diskursiven Grenzen des Geschlechts, Berlin, Edition Suhrkamp Verlag.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt a. M., Suhrkamp Verlag.

Caemmerer, Dora von (1970): Praxisberatung (Supervision). Ein Quellenband, Freiburg, Lambertus Verlag.

Comenius, Johann Amos (2018[11], ursprünglich 1654): Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren, Stuttgart, Klett-Cotta.

Connell, Robert W. (1987): Gender and power, Cambridge, Standford University Press.

Connell, Robert W. (2006[3]): Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, Opladen, Leske und Budrich .

Czollek, Leah Carola; Perko, Gudrun (2009): Lehrbuch Gender und Queer: Grundlagen, Methoden und Praxisfelder, Weinheim, München, Juventa Verlag.

Dabrock, Peter; Augstein, Renate; Helfferich, Cornelia; Schardien, Stefanie; Sielert, Uwe (2015): Unverschämt schön. Sexualethik: evangelisch und lebensnah, Gütersloher Verlagshaus.

Dausien, Bettina; Walgenbach, Katharina (2015): Sozialisation von Geschlecht – Skizzen zu einem wissenschaftlichen Diskurs und Plädoyer für die Revitalisierung einer gesellschaftsanalytischen Perspektive, in: Dausien, Bettina; Thon, Christine; Walgenbach, Katharina (Hg): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft Geschlecht – Sozialisation – Transformation; Opladen, Berlin, Toronto, Barbara Budrich Verlag, S. 17-34.

Dehnbostel, Peter (2016): Kompetenzbasierung und Outcome-Orientierung, in: Cendon, Eva; Mörth, Anita, Pellert, Ada (Hg.): Theorie und

Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen, Reihe: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen', Band 3, Waxmann S. 167-184.

DBSH, Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e. V. (2016): Defini-tion Soziale Arbeit, https://www.dbsh.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit/deutsche-fassung.html letzter Aufruf 20.12.2019.

Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching (2020): Supervision. Konzept, https://www.dgsv.de/dgsv/supervision/konzept/ letzter Aufruf 12.08.2020

Dewe, Bernd, Otto, Hans-Uwe (1996): Zugänge zur Sozialpädagogik, Reflexive Wissenschaftstheorie und kognitive Identität, Weinheim München, Juventa Verlag.

Dewe, Bernd; Otto, Hans-Uwe (2011): Professionalität, in: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, München, Ernst Reinhardt Verlag, S. 1203-1213.

Diewald, Gabriele; Steinhauer, Anja (2017): Richtig gendern. Wie Sie angemessen und verständlich schreiben, Berlin, Duden-Verlag.

Dobelhofer, Doris; Küng, Zita (2008): Gender Mainstreaming. Gleichstellungsmanagement als Erfolgsfaktor, das Praxisbuch, Heidelberg, Springer Medizin Verlag.

Dresing Torsten; Pehl, Torsten (2015[6]): Praxisbuch Interview Transkription und Analyse, Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende, Marburg.

Dressler, Bernhard (2006): Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig, Evangl. Verlagsanstalt.

Dressler, Bernhard (2007): Blickwechsel, Leipzig, Evangl. Verlagsanstalt.

Edelmann, Walter (2000): Lernen und Motivation. Pädagogische Beiträge, Pädagogik Heft 3 2000, Weinheim, Belz Verlag.

Ehlert, Gudrun (2012): Gender in der Sozialen Arbeit - Konzepte, Perspektiven, Basiswissen, Schwalbach, Wochenschauverlag.

Engelmann, Hannah (2019): Antiqueere Ideologie. Die Suche nach identitärer Sicherheit – und was politische Bildung dagegen ausrichten kann, Münster, Unrast Verlag.

Eppenstein, Thomas; Kiesel, Doron (2008): Soziale Arbeit interkulturell, Stuttgart, Kohlhammer Verlag.

Erikson, Erik (1997): Identität und Lebenszyklus, Frankfurt a.M., Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Eurich, Claus (2007): Die heilende Kraft des Scheiterns, Petersberg, Vianova-Verlag.

Europarat (2019): Übereinkommen des Europarats zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt, https://www.coe.int/de/web/conventions/full-list/-/conventions/tre-aty/210/signatures, letzter Aufruf 11.08.2020.

Euteneuer, Matthias; Sabla, Kim-Patrik; Uhlendorff, Uwe (2011[4]): Familienpolitik, Soziale Arbeit mit Familien und Familienbildung, in: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hg): Handbuch Soziale Arbeit, Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, München, Basel, Ernst Reinhardt Verlag, S. 394-402.

Evangelisch Lutherische Kirche in Bayern (2020): Das Augsburger Be-kenntnis, https://www.bayern-evangelisch.de/was-uns-traegt/das-augsburger-bekenntnis.php#tab14 letzter Aufruf 20. 03.2020.

Falk, Mathias; Hun, Susanne; Kailuweit, Tamara; Schmidt, July (2020): Sprechendenrat des Netzwerks von lesbischen, schwulen, bisexuellen, transsexuellen, transgender, intersexuellen und queeren Menschen in Baden-Württemberg (LSBTTIQ), https://www.netzwerk-lsbttiq.net/ letzter Aufruf 03.02.2020.

Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie, Bielefeld, transkript.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2000): Sozialisation von Mädchen und Jungen. Zum Stand der Theorie, in: Diskurs 2000,2: Geschlecht - Aktuelle Streitfragen und theoretische Positionen Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, S. 8-14.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2008, Hg.): Genus – geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I, Bad Heilbrunn, Klinkhardt Verlag.

Feldmann, Doris; Keilhauer, Annette; Liebold, Renate (2020): Einleitung, in: dies. (Hg.): Zuordnungen in Bewegung. Geschlecht und sexuelle Orientierung quer durch die Disziplinen. FAU Studien Gender Differenz Diversität Band 1. Erlangen: FAU University Press, S. 1-10.

Fendrich, Sandra; Fuchs-Rechlin, Kirsten; Pothmann, Jens; Schilling, Matthias (2006): Ohne Männer? Verteilung der Geschlechter in der Kinder- und Jugendhilfe, in DJI Bulletin 75, 2/2006, S. 22-27.

Flick, Uwe (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Mey, Günther; Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitativer Forschung in der Psychologie, Wiesbaden, Springer VS, S. 395-407.

Flick, Uwe (2014): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung, in: Baur, Nina.; Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden, Springer VS. S.411-423.

Fliederlich (1978): Geschichte und aktuelle Selbstdarstellung des Schwul-lesbischen Zentrums Nürnberg, http://www.fliederlich.de/fileadmin/user_upload/documents/fliederlich_geschichte.pdf letzter Aufruf 16. 3.2020

Freire, Paulo (1984): Pädagogik der Unterdrückten, Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt.

Forster, Edgar (2014): Reflexivität, in: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie, Wiesbaden, Springer VS, S. 589 - 598.

Funke, Kira (2010): Paulo Freire. Werk, Wirkung und Aktualität, Münster, Waxmann Verlag.

Galliker, Mark (1997): Lernen im raum-zeitlichen Kontext: Bemerkungen zu Problemen der Lernpsychologie auf der Grundlage von Wittgenstein, in: Holzkamp, Klaus (Hg.): Lernen. Holzkamp-Colloquium. Forum kritische Psychologie, Hamburg, Argumentverlag, S. 18 - 34.

Galuske, Michael (2013[10]): Methoden der Sozialen Arbeit – Eine Einführung, Weinheim, Basel, Belz Juventa .

Gebser, Jean (1962): In der Bewährung - Verlust und Teilhabe, München, Franke Verlag.

Geißler, Karlheinz (2010): Schnelles Geld. Plädoyer für eine Kultur des Dazwischen, in Universitas 3-2010.

Gildemeister, Regine, Robert, Günther (2008): Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion - Institution – Biografie, Wiesbaden, VS Fachverlag.

Giebeler, Cornelia, Rademacher, Claudia; Schulze, Erika (2013): Intersektionalität: Ein neuer Diskurs für Forschung und Handlungsfelder Sozialer Arbeit, in: Giebeler, Cornelia; Rademacher, Claudia; Schulze, Erika: Intersektionen von race, class, gender, body. Theoretische Zugänge und qualitative Forschungen im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, Opladen, Berlin, Toronto, Verlag Barbara Budrich, S. 11-38.

Giese, Cornelia (1990): Gleichheit und Differenz – Vom dualistischen Denken zur polaren Weltsicht, München, Frauenoffensive.

Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Begriff, Stuttgart Kohlhammer Verlag.

Gläser-Zikuda, Michaela (2001): Emotionen und Lernstrategien in der Schule. Eine empirische Studie mit Qualitativer Inhaltsanalyse, Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Glasl, Friedrich (2010): Konfliktfähigkeit statt Streitlust oder Konfliktscheu, Verlag am Goetheanum, Dornach**.**

Gottburgsen, Anja (2000): Stereotypte Muster des sprachlichen doing gender, eine empirische Untersuchung, Wiesbaden, Westdeutscher Verlag.

Grossmann, Sigrid (1988): Gottesbilder, in: Matthiae, Gisela; Jost, Renate, Janssen, Claudia; Mehlhorn, Annette; Röckemann, Antje (Hg.): Feministische Theologie – Initiativen, Kirchen, Universitäten – eine Erfolgsgeschichte, München, Gütersloher Verlagshaus.

Grümme, Bernhard (2018): Gleichheit, in: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, deutsche Bibelgesellschaft, https://doi.org/10.23768/wirelex.Gleichheit.200353 letzter Aufruf 24. Februar 2020.

Grundmann, Mathias (2011[4]): Sozialisation, in: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit, Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, München, Basel, Ernst Reinhardt Verlag, S. 1441-1450.

Grunwald, Klaus; Thiersch, Hans (2018[6]): Lebensweltorientierung, in: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit, Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, München, Basel, Ernst Reinhardt Verlag, S. 906-915.

Günter, Michael; Bruns, Georg (2010): Psychoanalytische Sozialarbeit, Stuttgart, Beltz Verlag.

Gruber, Hans; Mandl, Heinz; Renk, Alexander (2000): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Mandl, Heinz; Gerstenmaier, Jochen (Hg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Hogrefe Verlag.

Härle, Wilfried (1995): Dogmatik, Berlin, New York, S. 435, zit. in: Schröder, Bernd (2012): Religionspädagogik, Tübingen, Mohr Siebeck, S. 222.

Hagemann-White, Carol (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht, Feministische Studien, Heft 2, Hannover.

Haghanipour, Bahar (2013): Mentoring als gendergerechte Personalentwicklung, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Hammerschmidt, Peter; Stecklina, Gerd (2013): Der Beitrag öffentlicher Organisation zur Entstehung Sozialer Arbeit, in: Hering, Sabine (Hg.): Was ist Soziale Arbeit? Traditionen-Widersprüche-Wirkungen, Opladen, Berlin, Toronto, Barbara Budrich Verlag, S.76-77.

Hammerschmidt, Peter; Weber, Sascha; Seidenstücker, Bernd (2017): Soziale Arbeit, Grundlagen Band 9, Opladen & Toronto, Barbara Budrich Verlag.

Hanesch, Walter (2011): Armut und Armutspolitik, in: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit, München, Ernst Reinhardt Verlag, S. 57-70.

Hark, Sabine (2005a[3]): Quer Studies, in: Braun, Christina von; Stephan, Inge (Hg.): Gender @Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien, Köln, Weimar, Wien, Böhlau UTB, S. 449-470.

Hark, Sabine (2005b): Feminismus und Gender. Nur eine Wortunterscheidung? in Hark, Sabine (Hg.): Dissidente Partizipation- Eine Diskusgeschichte des Feminismus, Frankfurt a. M., Suhrkamp Verlag, S. 250-259.

Hark, Sabine (2014): Kontingente Fundierungen: Über Feminismus, Gender und die Zukunft der Geschlechterforschung, in: Fleig, Anne (Hg.): Die Zukunft von Gender. Begriff und Zeitdiagnose, Frankfurt, Campus, S. 51-75.

Hark, Sabine; Villa, Paula-Irene (2017[2]): Antigenderismus- warum dieses Buch? In: Hark, Sabine; Villa, Paula-Irene (Hg.): Anti-Genderismus, Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen, Bielefeld, transcript Verlag, S. 7-13.

Hartmann, Martin (2005): Theorien der Praxis. Entwurf eines Stufenmodells am Beispiel der Berufsbildung, Baden-Baden, Novus Verlag.

Heinrich, Martin, Klenner, Denise (2013): Geschlecht wird immer mitgedacht… -aber wie? Argumentationsmuster von Studierenden zum ‚gendersensiblen Sprachgebrauch' an der Universität, in: Kleinau, Elke; Rendtorff, Barbara (Hg.): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen, Opladen, Barbara Budrich Verlag, S. 103-124.

Heiner, Maja (2010[2]): Soziale Arbeit als Beruf. Fälle - Felder – Fähigkeiten, München, Reinhardt Verlag.

Herbst, Uta; Voeth, Markus (2016): Studierendenstress in Deutschland – eine empirische Studie, Berlin, Bundesverband der allgemeinen Ortskrankenkassen AOK.

Herman, Judith Lewis (2003): Die Narben der Gewalt. Traumatische Erfahrungen verstehen und überwinden, Paderborn, Junfermann Verlag GmbH.

Herriger, Norbert (2014[5]): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, Stuttgart, Kohlhammer Verlag.

Hertzsch, Klaus-Peter (2004): Laß uns vorwärts in die Weite sehn, Stuttgart, Radius Verlag.

Herwich-Lempp, Johannes (2004a): Stichwort: Kunde und Kundin, in: Kontext, Zeitschrift für systemische Therapie und Familientherapie 2/2004 Bd. 35 Heft 2 Vandenhoeck und Ruprecht, Kusterdingen, S. 198 -199.

Herwig-Lempp, Johannes (2004b): Stich-Wort: Kontingenz, in: Kontext, Zeitschrift für systemische Therapie und Familientherapie 4/2004, Bd. 35, Heft 4, Vandenhoeck und Ruprecht, Kusterdingen, S. 396-397.

Heras, Brigita de las; Chu, Victor (1994): Scham und Leidenschaft, Zürich, Kreuz Verlag.

Hirschauer, Stefan (1989): Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. Zeitschrift für Soziologie 18(2) S. 100–118.

Hirschauer, Stefan (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 4/1994 , S. 668-692.

Hirschauer, Stefan; Amann, Klaus (1997, Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie, Frankfurt, Suhrkamp Verlag.

Höhne, Sebastian (2017): Intrinsische Motivation, Lernpsychologie http://www.lernpsychologie.net/motivation/intrinsische-motivation letzter Aufruf 16. 03.2020

Hofmann, Frank-Hagen; Sperth, Michael; Holm-Hadulla, Rainer Mathias (2017): Psychosoziale Belastung und Probleme Studierender – Entwicklungs- Beratungs- und Behandlungsmöglichkeiten, Universität Heidelberg, in: Psychotherapeut, Springer Medizin Verlag GmbH, S. 395-402.

Holzkamp, Klaus (1993): Lernen, Frankfurt a. M., Campus Verlag.

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen - Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a. M., Campus Verlag.

Hopf, Christel (2015[11]): Qualitative Interviews – ein Überblick, in: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek, Rowohlt Verlag, S. 349-360.

Hornscheidt, Lann (2013[3]): Sprache/Semiotik, in: Braun, Christina von; Stephan, Inge (Hg.): Gender @Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien, Köln, Weimar, Wien, Böhlau UTB, S. 343-364.

Hossiep, Rüdiger (2020): Soziale Erwünschtheit, in: Wirtz, Markus An-tonius (Hg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie, von https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/soziale-erwuenschtheit/ letzter Aufruf 02.02.2020.

Hügli, Anton; Lübcke, Poul (2000³, Hg.): Philosophielexikon. Personen und Begriffe der abendländischen Philosophie von der Antike bis zur Gegenwart, Berlin, Rowohlt Verlag.

Hüther, Gerald (1998²): Biologie der Angst. Wie aus Streß Gefühle werden, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht Verlag.

Hüther, Gerald (2011⁸): Was wir sind und was wir sein könnten- ein neurobiologischer Mutmacher, Frankfurt a. M., Fischer Verlag.

Hüther, Gerald (2016¹²): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht Verlag.

Humboldt, Wilhelm von (2002⁴): Theorie der Bildung des Menschen – Bruchstücke, in: Flitner, Andreas; Giel, Klaus (Hg.): Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden, Band 1, Darmstadt, zit. in Schröder, Bernd (2012): Religionspädagogik, Tübingen, Mohr Siebeck, S. 217.

Hull, Gloria, Scott, Patrizia und Smith, Barbara (1982): All the women are white; all black are men, but some of us are brave, Aufsatzsammlung New York, The Feminist Press.

Istanbul Konvention (2020): Konvention des Europarates zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen/frauenrechte/is-tanbul-konvention/ letzter Aufruf 11.08.2020.

Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim, Belz Verlag.

Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich (2018¹²): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung, Weinheim, Basel, Belz Verlag.

Jäger, Jutta; Kuckhermann, Ralf (2004, Hg.): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation, Weinheim, München, Juventa Verlag.

Jakob, Gisela (2015): Professionelles Handeln, in: Rätz, Regina; Völter, Bettina (Hg.) Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit, Opladen, Berlin, Toronto, Barbara Budrich Verlag, S. 175-178.

Jakobs, Monika (2003): Feminismus, Geschlechtergerechtigkeit und Gender in der Religionspädagogik, in Theo web Zeitschrift, S. 73-93.

Jost, Renate (2008a): Erfolgsgeschichte Feministische Theologie – Initiativen, Kirchen, Universitäten. Einführung, in: Matthiae, Gisela; Jost, Renate, Janssen, Claudia; Mehlhorn, Annette; Röckemann, Antje (Hg.): Feministische Theologie – Initiativen, Kirchen, Universitäten – eine Erfolgsgeschichte, München, Gütersloher Verlagshaus, S. 13 - 22.

Jost, Renate (2008b): Frauenbildungsarbeit der Evangelischen Kirche. Feministische Theologie an Evangelischen Akademien. Evangelische Akademie Tutzingen, in: Matthiae, Gisela; Jost, Renate, Janssen, Claudia; Mehlhorn, Annette; Röckemann, Antje (Hg.): Feministische Theologie – Initiativen, Kirchen, Universitäten – eine Erfolgsgeschichte, München, Gütersloher Verlagshaus, S. 139 - 145.

Kant, Immanuel (2005): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Stuttgart, Reclam.

Kaupp, Angela (2003): Gender Studies und Theologie, Freiburg, Freiburger Frauen Studien 13.

Kessel, Fabian (2005b): Soziale Arbeit als aktivierungspädagogischer Transformationsriemen, in: Dahme, Heinz-Jürgen; Wohlfahrt, Norbert (Hg.): Aktivierende Sozialarbeit. Theorie und Handlungsfelder- Praxis, Hohengehren, Schneider Verlag, S. 30 - 43.

Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG §11) https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/11.html letzter Aufruf 5.1.2020.

Kirschning, Antje (2011): Gender to go: Zur Relevanz und Akzeptanz von Gender-Themen und –Kompetenzen an der Alice Salomon Hochschule (ASH) Abschlussbericht des Projekts ‚Gender in Forschung, Lehre und Weiterbildung' Berlin, http://www.ash-berlin.eu/forschung/aktuelle-projekte/gender/Bericht.pdf letzter Aufruf 28.11.2019.

Klafki, Wolfgang (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel, Belz Verlag.

Klafki, Wolfgang (1991²): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel, Belz Verlag.

Klafki, Wolfgang (2007⁶): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel, Belz Verlag.

Kleinau, Elke; Rendtorff, Barbara (2013): Geschlecht wird immer mitgedacht… Differenzen – Diversity – Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen, in: Kleinau, Elke; Rendtorff, Barbara (Hg.): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen, Opladen, Berlin, Toronto, Verlag Barbara Budrich, S. 7-11.

Kleve, Heiko (2004): Das Nicht:Identische Denken: *Queer* im Kontext radikaler Theorienbildung, in: Perko, Gudrun; Zcollik, Lea Carola (Hg.): Die Lust am Denken, Queeres jenseits kultureller Verortung, das Befragen von Queer Theorien und queerer Praxis hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf verschiedene gesellschaftspolitische Bereiche, Köln, Papy Rossa Verlags GmbH, S. 14-30.

Kleve, Heiko; Wirth, Jan V. (2013): Die Praxis der Sozialarbeitswissenschaft. Eine Einführung, Baltmannsweiler, Schneider Verlag.

Knapp, Gudrun-Axeli (2005): 'Intersectionality'- ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von ‚race, class und gender', Feministische Studien 23, De Gruyter Verlag, S. 68-81.

Knapp, Gudrun-Axeli (2008): 'Intersectionality'- ein neues Paradigma der Geschlechterforschung, in: Casale, Rita; Rendtorff, Barbara (Hg.): Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Genderforschung, Bielefeld, transkript Verlag, S. S. 33-53.

Knapp, Gudrun-Axeli (2012): Im Widerstreit. Feministische Theorie in Bewegung, Wiesbaden, Springer Verlag.

Knecht, Ursula; Krüger, Caroline; Markert, Dorothee; Moser, Michaela; Mulder, Anne-Claire; Praetorius, Ina; Roth, Cornelia; Schrupp, Antje; Trenkwalder-Egger (2012): ‚ABC des guten Lebens', Rüsselheim, Christel Göttert Verlag.

Knoll, Jörg (1997): Deja vu…Zwischenruf zur Kompetenzdiskussion, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Zukunft Qualifikation, Bielefeld, Bertelsmann Verlag, S. 30-32.

Knoll, Jörg (2013[11]): Kurs- und Seminarmethoden, Weinheim, Basel, Belz Verlag.

König, Joachim (2016): Bildung ganzheitlich denken und gemeinsam verantworten, Forschung - Entwicklung -Transfer Nürnberger Hochschulschriften Nr. 18 Nürnberg, Evangl. Hochschule https://kidoks.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/892/file/18+-+K%c3%b6nig.pdf letzter Aufruf 12.08.2020.

Kolk, Sylvia (1994): Von der Selbsterfahrung über die Selbsterkenntnis zur Einsicht. Ein Befreiungsweg im Kontext feministischer Bildungsarbeit, Königstein Taunus, Ulrike Helmer Verlag.

Kortendiek, Beate; Riegraf, Birgit; Sabisch, Katja (2019): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung, Wiesbaden, Springer VS.

Krais, Beate; Gebauer, Gunter (2002[7]): Habitus, Bielefeld, transcript Verlag.

Krell, Claudia; Oldemeier, Kerstin (2015): Coming –out – und dann…?! Ein Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen, München, Deutsches Jugendinstitut, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Kries, Caroline von (2017[8]): Subsidiarität, in: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge: Fachlexikon der sozialen Arbeit, Frankfurt a. M., Nomos, S. 892 - 893.

Krondorfer, Björn (2009): Theologische Horizonte des Mann-Seins. Gedankenanstöße, in: Pithan, Annebelle; Arzt, Silvia; Jakobs, Monika; Knauth, Thomas (Hg.): Gender. Religion. Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh, Gütersloher Verlaghaus, S. 229 -235.

Kruse, Jan (2015[2]): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz, Weinheim, Basel, Belz Juventa.

Kruttschnitt, Jörg (2018): Diakonischer Corporate Governance Kodex (DGK) https://www.diakonie.de/fileadmin/user_upload/Diakonie/PDFs/Ueber_Uns_PDF/DGK_Stand_2018-10-18_beschlossene_Fassung_mit_Vorwort.pdf letzter Aufruf 23.12.2019.

Kuckartz, Udo (2016[3]): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim Basel, Belz Juventa Verlag.

Kühl, Stefan (2016): Die Trivialisierung der Studierenden. Die Kultusministerkonferenz und die Hochschulrektorenkonferenz drohen in die Kompetenzfalle zu tappen, Working Paper 4/2016 Universität Bielefeld.

Kühn, Thomas; Koschel, Kai-Volker (2011): Gruppendiskussion – Ein Praxishandbuch, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kumlehn, Martina (2015): Religiöse Bildung, in: WiReLex Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, Deutsche Bibelgesellschaft https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildung_religise.100082 letzter Aufruf 24. 02. 2020.

Kumlehn, Martina (2019): Schleiermacher, Friedrich, in: WiReLex Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, Deutsche Bibelgesellschaft, https://doi.org/10.23768/wirelex.Friedrich_Schleiermacher.200643 letzter Aufruf 10.01.2020.

Lambers, Helmut (2015²): Theorien der Sozialen Arbeit, ein Kompendium und Vergleich, Opladen, Toronto, Barbara Budrich Verlag.

Lang, Juliane (2017²): Familie und Vaterland in der Krise, in: Hark, Sabine; Villa, Paula-Irene (Hg.): Anti-Genderismus, Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen, Bielefeld, transcript, S. 167 -182.

Leicht-Scholten, Carmen (2011b): Schaubild Diversity, in: Budde, Mechthild; Ellendt, Ulrike (2017): Zur Entwicklung von Diversity-Strategien und Diversity-Mentoring an Hochschulen, S. 33 in: Petersen, Renate, Budde, Mechthild; Brocke, Pia Simone, Doebert, Gitta; Rudack, Helga (Hg.): Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft, Wiesbaden, Springer Verlag, S. 27 - 43.

Lenz, Hans-Joachim (2000): Männliche Opfererfahrungen. Problemlagen und Hilfeansätze in der Männerberatung, Weinheim Belz Juventa Verlag.

Lerner, Gerda (1993): Die Entstehung des feministischen Bewusstseins - vom Mittelalter bis zur ersten Frauenbewegung, Frauen und Geschichte, Bd. 2, Frankfurt a. M., Campus-Verlag.

Limbrunner, Alfons (2004²): Soziale Arbeit als Beruf, Berufsinformationen und Arbeitshilfen für Ausbildung und Praxis, Weinheim, München, Juventa Verlag.

Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien, Paul Zsolnay Verlag.

Linke, Torsten (2020): Sexuelle Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit, Gießen, Psychosozial-Verlag.

Long, Scott (2008): Two Novembers: Movement in Human Rights Watch World Report: Events of 2007, S. 35-50 https://books.google.com/books?id=4QL9BElMSbkC&pg=PA35&dq=Yogyakarta+Principles&ei=uDVCSoq2JaTYMLKvqMEO&client=mozilla letzter Aufruf 4. 8. 2021

Lorber, Judith (2002²): Gender–Paradoxien, Opladen, Leske und Budrich.

Lorber, Judith (2004): Man muss bei Gender ansetzen, um Gender zu demontieren, Feministische Theorie und Degendering, in: Wetterer, Angelika / Saupe, Angelika (Hg.): Feministische Theorie und politische Praxis, Bielefeld Schwerpunktheft der Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien 22, S. 9 - 24.

Luhmann, Niklas (2015[16]): Soziale Systeme, Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.

Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme, Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.

Lutz, Helma; Wenning, Norbert (2001, Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenzen in der Erziehungswissenschaft, Opladen, Leske und Budrich.

Luther, Henning (1992): Religion und Alltag: Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart, Radius-Verlag.

Maihofer, Andrea (1995): Geschlecht als Existenzweise: Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz, Frankfurt a. M., Ulrike Helmer Verlag.

Majetschak, Stefan (2007): Ästhetik zur Einführung, Hamburg, Junius Verlag GmbH.

Mandl, Heinz; Kopp, Birgitta (2006): Lehren in der Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht. Sechs Leitprinzipien didaktischen Handelns, in: Nuissl, Ekkehard (Hg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern-

und Lehrforschung für die Weiterbildung, Bielefeld, DIE spezial, S. 117 - 128.

Manz, Konrad (2015): Geschlechterreflektierende Haltung in der Schule, in: Bartsch, Annette; Wedl, Juliette (Hg.): Teaching Gender. Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung, Bielefeld, transkript Verlag, S. 103-118.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie, Weinheim, Belz Verlag.

Martin, Ernst; Wawrinowski, Uwe (2006[5]): Beobachtungslehre, Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung, Weinheim, München, Juventa Verlag.

Matthiae, Gisela (2009): Von die Emanzipation über Dekonstruktion zur Restauration und zurück – Genderdiskurse und Geschlechterverhältnisse, in: Pithan, Annebelle; Arzt, Silvia; Jakobs, Monika; Knauth, Thorsten (Hg.): Gender, Religion, Bildung - Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, S. 30 -46.

Maurer, Susanne; May, Michael (2011[4]): Gender, Genderforschung, in: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit, Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, München, Basel, Ernst Reinhardt Verlag, S.479 - 491.

Mayring, Philipp (2002[5]): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken, Weinheim Basel, Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse, Weinheim, Deutscher Studienverlag.

Mehrgardt, Michael (2020): Oftmals schwierige Patienten, in: Deutsches Ärzteblatt für Psychologische Psychotherapeuten und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten 2/2020, Berlin, Deutscher Ärzteverlag, S. 66-67.

Miller, Ulrich (2005): Supervision und Spiritualität, in: Münch, Winfried; Weigand, Wolfgang (Hg.): Supervision. Mensch – Arbeit - Organisation, Zeitschrift 4/2005, Weinheim, Basel, Belz Verlag, S. 6 - 10.

Miller, William R.; Rollnick Stephen (2015[3]): Motivierende Gesprächsführung - Motivational Interviewing, Freiburg im Breisgau, Lambertus Verlag.

Millett, Kate (1974): Sexus und Herrschaft. Die Tyrannei des Mannes in unserer Gesellschaft, München, DTV Deutscher Taschenbuch Verlag.

Mitscherlich, Margarete (2010): Die Radikalität des Alters, Frankfurt a. M., Fischer Verlag.

Möller, Heidi (2001): Was ist gute Supervision? Grundlagen – Merkmale - Methoden, Stuttgart, Klett-Cotta Verlag.

Möller, Jan H. (2014): Mediale Reflexivität, Beiträge zu einer negativen Medientheorie, Bielefeld, transkript Verlag.

Möser, Cornelia (2015): Die feministischen Gender-Debatten in Frankreich und Deutschland, in: Gasteiger, Ludwig; Grimm, Marc; Umrath, Barbara (Hg.): Theorie und Kritik, Dialoge zwischen differenten Denkstilen und Disziplinen, Bielefeld, transkript Verlag, S. 185 - 208.

Mogge-Grotjahn, Hildegard (2004): Gender, Sex und Gender Studies - eine Einführung, Freiburg, Lambertus.

Moldaschl, Manfred (2019): Über das Projekt – Was ist Reflexivität? http://www.omeder.de/page.php?id=2 letzter Aufruf 12.08.2019.

Moldaschl, Manfred; Manger, Daniela (2016, Hg.): Im Spiegel der Organisationen, Innovationsfähigkeit durch Institutionelle Reflexivität, Arbeit, Innovation und Nachhaltigkeit Band 10, München, Mering, Hampp Verlag.

Moltmann-Wendel, Elisabeth (1977): Freiheit, Gleichheit, Schwesterlichkeit, München, Kaiser Verlag.

Moltmann-Wendel, Elisabeth (1980): Ein eigener Mensch werden - Frauen um Jesus, Gütersloh, Gütersloher Verlaghaus Gerd Mohn.

Moltmann-Wendel, Elisabeth; Kegel, Günter ((1992, Hg.): Feministische Theologie im Kreuzfeuer. Der Streit um das ‚Tübinger Gutachten', Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.

Moritzen, Hanna (2013): Gendersensibilisierung – Qualifikationsseminare in einem Amt für Existenzsicherung, Analyse und Perspektiven, unveröffentlichte Masterarbeit im Masterstudiengang Erwachsenenbildung an der Fakultät für Religionspädagogik und Diakonik der Evangl. Hochschule Nürnberg.

Müller, Burkhard (2017[8]): Sozialpädagogisches Können, ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit, Freiburg, Lambertus Verlag.

Naurath, Elisabeth (2015): Perspektiven einer praktischen Theologie der Gefühle, in: Barth, Roderich; Zarnow, Christopher (Hg.): Theologie der Gefühle, de Gruyter, Berlin/Boston, S. 207 – 223.

Neubauer, Gunter; Winter, Reinhard (2001): So geht Jungenarbeit. Geschlechterbezogene Entwicklung von Jugendhilfe, Berlin, Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin (SPI), Fata Morgana Verlag.

Niehoff, Ulrich (2017[8]): Inklusion, in Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit, Berlin, Nomos Verlag, S. 435.

Nipkow, Karl Ernst (1990): Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus Mohn.

Nipkow, Karl Ernst (2005): Bildungsverständnis im Umbruch, Bildung im Erwachsenenalter, Band 1 und 2, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus Mohn.

Nohl, Arnd-Michael; Rosenberg, Florian von, Thomsen, Sarah (2015): Bildung und Lernen im biografischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen, Wiesbaden, Springer VS.

Oertel, Jutta; Ostertag, Margit (2011): Hochschulen. Orte der Bildung oder bloß der Ausbildung?! Eine Rückbesinnung auf Basis der Theorien von Paulo Freire und Klaus Holzkamp!, in: Sozialmagazin 36, 12/2011, Weinheim, Juventa Verlag, S. 45-53.

Ostertag, Margit (2018): Unterwegs zu einer Pädagogik der Verständigung. Bildungstheoretische Zugänge zur Themenzentrierten Interaktion (TZI), in: Dialogische Erziehung. Informationen zur Paulo Freire Pädagogik 22. Jahrgang 1-2, ISSN 1433-4895, www.freire.de.

Piaget, Jean (1967): Biologie und Erkenntnis, über die Beziehungen zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen, Frankfurt am Main, Fischer Verlag.

Pissarek-Hudelist, Herlinde (1981): Theologie. Eine Herausforderung, in Zeitschrift für Katholische Theologie der Katholischen Fakultät Innsbruck, S. 425 zit. in: Jakobs, Monika (2009): Religionspädagogische Entwicklungen zur Frauen- und Geschlechterforschung, in: Pithan, Anne-

belle; Arzt, Silvia; Jakobs, Monika; Knauth, Thomas (Hg.): Gender. Religion. Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, S. 47 -71.

Pithan, Annebelle; Arzt, Silvia; Jakobs, Monika; Knauth, Thomas (2009, Hg.): Gender. Religion. Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh, Gütersloher Verlaghaus.

Plieth, Martina (2016): Um Schule allein geht's freilich nicht! Karl Ernst Nipkows Bedeutung für die wissenschaftliche Religionspädagogik, in: Schweizer, Friedrich; Elsenbast, Volker; Schreiner, Peter (Hg.): Religionspädagogik und evangelische Bildungsverantwortung in Schule, Kirche und Gesellschaft, mit Karl Ernst Nipkow weiterdenken, Münster, Waxmann Verlag, S. 63 - 70.

Prengel, Annedore (2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in: Interkulturelle, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Wiesbaden, Springer Verlag.

Preul, Reiner (1980): Religion – Bildung – Sozialisation, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus.

Preul, Reiner (2013): Evangelische Bildungstheorie, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt.

Proske, Matthias; Scholl, Daniel (2016): Didaktische Modelle, in: WiReLex Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, Deutsche Bibelgesellschaft https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Didaktische_Modelle___2017-10-10_11_45.pdf letzter Aufruf 12.08.2020

Pross, Helge (1984): Die Männer. Eine repräsentative Untersuchung über die Selbstbilder von Männern und ihre Bilder von der Frau; Reinbeck, Rowohlt Verlag.

Pryborsiki, Aglaja.; Wohlrab-Sahr, Monika (2010³): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, Oldenbourg, Wissenschaftsverlag München.

Quint, Josef (1963): Meister Eckehart, Predigten und Traktate, Darmstadt, Goldmann Verlag.

Rabe, Heike; Leisering, Britta (2018): Die Istanbul-Konvention: neue Impulse für die Bekämpfung von geschlechtsspezifischer Gewalt. Eine Analyse des Deutschen Institut für Menschenrechte, Berlin: Deutsches

Institut für Menschenrechte. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-56238-3 , letzter Aufruf 12.08.2020.

Raithel, Jürgen; Dollinger, Bernd; Hörmann, Georg (2009³): Einführung Pädagogik. Begriffe. Strömungen. Klassiker. Fachrichtungen. Lehrbuch, Springer Verlag, S. 92- 97.

Rawls, John (1975): Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt a. M., Suhrkamp Verlag.

Reddemann, Luise (2018): Eine Reise von 1000 Meilen beginnt mit dem ersten Schritt, Freiburg im Breisgau, Herder Verlag

Reich, Kersten (2004): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht, München, Neuwied, Luchterhand Verlag.

Rendtorff, Barbara (2011): Bildung der Geschlechter, Stuttgart; Kohlhammer Verlag.

Rendtorff, Barbara (2013): mitgedacht – Geschlecht als diskursive Figur, in: Kleinau, Elke; Rendtorff, Barbara (Hg.): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen, Opladen, Berlin, Toronto, Barbara Budrich Verlag, S. 13-25.

Riché, Pierre (1978): Education and Culture in the Barbarian West: From the Sixth through the Eighth Century, Columbia, University of South Carolina Press, S. 126–298.

Richter, Kurt; Fallner, Heinrich (1989): Kreative Medien in der Supervision und Psychosozialen Beratung, Hille , Ursel Busch Fachverlag.

Riemann, Gerhard; Schütze, Fritz (2015): Richmond, Mary (1971/1922): What is Social Work? New York: Russell Sage Foundation, in: Rätz, Regina; Völter, Bettina (Hg.): Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit, Opladen, Berlin, Toronto, Verlag Barbara Budrich, S. 305 - 308.

Rogers, Carl R. (1977): Therapeut und Klient – Grundlagen der Gesprächspsychotherapie, München, Kindler Verlag.

Roller, Mirjam (2019): Atlas zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Diakonie,
https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/20190920_Gleichstellungsatlas_Diakonie.pdf, letzter Aufruf 23.12.2019.

Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin, Orlanda Verlag.

Rosenberg, Marshall (2016[12]): Gewaltfreie Kommunikation, Paderborn, Junfermann.

Roth, Gerhard (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt, Stuttgart, Klett Cotta Verlag.

Rothgangel, Martin; Schelander,Robert (2015): Bildung, in: WiReLex Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, Deutsche Bibelgesellschaft https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/bildung/ch/7c46f89b524019846fa7cd64e20da4d6/ letzter Aufruf 12.08.2020.

Rutschky, Katharina (1988, Hg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zu Naturgeschichte bürgerlicher Erziehung, Frankfurt a.M., Berlin, Ullstein Verlag.

Sachsse, Ulrich (2004, Hg): Traumazentrierte Psychotherapie, Stuttgart und New York, Schattauer Verlag.

Sachße, Christoph (2012): Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland, Band 4 Fürsorge und Wohlfahrtspflege in der Nachkriegszeit 1945 – 1953, Berlin, Verlag Kohlhammer.

Sagebiel, Juliane /Ngan Nguyen-Meyer (2018): Einige gegenwärtige Theorien der Sozialen Arbeit im deutschsprachigen Raum, https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/fk11/fk11_lokal/diefakultt_6/ansprechpartner_8/professoren_2/sagebiel_2/Sagebiel-Nguyen-Meyer-2012-ausgew_Theorien_SozArb_i_Dt.pdf, letzter Aufruf 28.12.2019.

Schäfer Joachim (2018): Artikel Philipp Melanchthon, Ökumenisches Heiligenlexikon - https://www.heiligenlexikon.de/BiographienP/Phi-lipp_Melanchton.htm, letzter Aufruf 12.08.2020.

Schaer, Markus (2012): Das Früher im Heute. Liebespaare und ihre Her-kunftsfamilien, Kröning, Asanger Verlag GmbH.

Schaumberger, Christine; Maaßen, Monika (1986): Handbuch Feministische Theologie, Münster, Morgana.

Scheer, Alber; Bommes, Michael (2012): Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe, Wein-heim Juventa-Verlag.

Schmidbauer, Wolfgang (2018): Hilflose Helfer. Über die seelische Problematik helfender Berufe, Berlin, Rowohlt.

Schmidt-Grunert, Marianne (2009³): Soziale Arbeit mit Gruppen – eine Einführung, Freiburg i. Breisgau, Lambertus Verlag.

Schmitt, Rudolf; Gahleitner, Silke Birgitta; Gerlich, Katharina (2014): Wissen schaffen und abschaffen: eine Einführung, in: Gahleitner, Silke Birgitta; Rudolf Schmitt, Katharina Gerlich (Hg.): Qualitative und quantitative Forschungsmethoden für EinsteigerInnen aus den Arbeitsfeldern Beratung, Psychotherapie und Supervision, Schriften zur psychosozialen Gesundheit, Coburg, ZSK Verlag, S. 11 - 18.

Schreiber, Gerhard (2019, Hg.): Das Geschlecht in mir. Neurowissenschaftliche, Lebensweltliche und theologische Beiträge zu Transsexualität, Berlin, Boston, De Gruyter Verlag.

Schröder, Bernd (2012): Religionspädagogik, Tübingen, Mohr Siebeck Verlag.

Schröder, Bernd (2015): Perspektiven aus Bildung aus theologischer Perspektive, in: evangelische aspekte, 25. Jahrgang Heft 2. Evangelische Akademikerschaft (Hg.): *„Bildung“,* https://www.evangelische-aspekte.de/bildung-aus-theologischer-perspektive/.

Schulte, Brigitta M. (2007): Gender macht den Unterschied, in 20 Jahre Journalistinnenbund, eine Festschrift, Journalistinnenbund Berlin, Bonn.

Schulz von Thun, Friedemann (2000): Miteinander Reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Schütze, Fritz (1994): Ethnographische und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, Norbert; Schumann, Michael (Hg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und –reflexion, Freiburg a. M., Lambertus Verlag, S. 189- 297.

Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns, H1., Zeitschrift für qualitative Bildung-, Beratungs- und Sozialforschung ZQF, Budrich Journals, Barbara Budrich Verlag , S.49-96.

Schüssler-Fiorenza Elisabeth (1988): Biblische Grundlegung, in Kassel, Maria (Hg.): Feministische Theologie. Perspektiven zur Orientierung, Stuttgart, Kreuz Verlag, S. 13 -44.

Schwarzer, Alice (1975): Der kleine Unterschied und seine großen Folgen. Frauen über sich. Beginn einer Befreiung, Frankfurt a.M., Fischer Taschenbuch

Seithe, Mechthild (2012²): Schwarzbuch Soziale Arbeit, Wiesbaden, Springer Verlag.

Seligman, Martin (1979): Erlernte Hilflosigkeit, München, Wien, Baltimore, Urban Schwarzenberg.

Sennett, Richard (2002²): Respekt im Zeitalter der Ungleichheit, Berlin BvT Berliner Taschenbuch Verlag.

Senninger, Tom (2012⁶): Abenteuer leiten –in Abenteuern lernen, Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule, Jugendarbeit und Betrieb. Grenzerfahrung als pädagogisches Konzept, Münster, Ökotopia Verlag.

Siebert, Horst (2012⁷): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Augsburg, Zielverlag.

Siebert, Horst (2014): Erwachsene - lernfähig aber unbelehrbar? Schwalbacher Wochenschau Verlag.

Sielert, Uwe (2020): Sexualpädagogik als Orientierungshilfe im Diversity-Trouble, in: Feldmann, Doris; Keilhauer, Annette; Liebold, Renate (Hg.): Zuordnungen in Bewegung. Geschlecht und sexuelle Orientierung quer durch die Disziplinen. FAU Studien Gender Differenz Diversität Band 1. Erlangen: FAU University Press, S. 83- 104

Smolenicki, Ivan (2015²): Praxisreflexion, in: Thole, Werner; Höblich, Davina; Ahmed, Sarina (Hg.): Taschenwörterbuch Soziale Arbeit, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, S. 241 - 242.

Sommer, Norbert (1985, Hg.): Nennt uns nicht Brüder! Frauen in der Kirche durchbrechen das Schweigen, Stuttgart, Kreuz Verlag.

Spiegel, Hiltrud von (2008³): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit, München, Ernst Reinhard Verlag.

Spiess, Gesine; Rentmeister, Cellie (2003): Gender in Lehre und Didaktik, Gender in Teaching and Didaktics. Eine europäische Konferenz in

Erfurt, an European Conference in Erfurt, Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, Peter Lang Verlag.

Stangl, Werner (2019): Die konstruktivistischen Lerntheorien, https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/LerntheorienKonstruktive.shtml letzter Aufruf 12.08.2020

Stangl, Werner (2020): Phasen der psychosozialen Entwicklung nach Erik Erikson https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/PSYCHOLOGIEENTWICKLUNG/EntwicklungErikson.shtml letzter Aufruf 12.08.2020

Statistisches Bundesamt Destatis (2019): Bildung und Kultur Studierende an Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.1.

Staub-Bernasconi, Silvia (1995): Systemtheorie, Soziale Probleme und soziale Arbeit: lokal, national, international, Bern, Stuttgart, Wien, Paul Haupt Verlag.

Staub-Bernasconi Silvia (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – ein Lehrbuch, Bern, Stuttgart, Wien, Paul Haupt Verlag.

Staub-Bernasconi, Silvia (2019): Soziale Arbeit und Menschenrechte – vom beruflichen Doppelmandat zum professionellen Tripelmandat, Opladen, Toronto, Barbara Budrich Verlag.

Stavemann, Harlich (2007²): Sokratische Gesprächsführung in Therapie und Beratung, Weinheim, Belz Psychologie Verlags Union.

Steinke, Ines (2015¹¹): Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von.; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S. 319-331) Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Verlag.

Stemmer-Lück, Magdalena (2012²): Beziehungsräume in der Sozialen Arbeit, Psychoanalytische Theorien und ihre Anwendung in der Praxis, Stuttgart, Kohlhammer Verlag.

Storch, Maja; Krause, Frank (2014⁵): Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell, Bern, Hans Huber Verlag.

Strittmatter-Haubold, Veronika (2003): Konzept Selbstorganisation - ein Schritt im Lernkulturwandel der Hochschule, in: Arnold, Rolf;

Schüssler, Ingeborg (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, Baltmannsweiler, Schneiderverlag-Hohengehren, S. 236-248.

Studienzentrum der EKD für Genderfragen (2019): Auftrag und Ge-schichte, Hannover, https://www.gender-ekd.de/studienzentrum/auf-trag_und_geschichte.html, letzter Aufruf 12.08.2020.

Theologische Beiträge (1991): 22. Jg. 1991 Heft 3 S. 118-153 zit. in: Moltmann-Wendel, Elisabeth; Kegel, Günter (Hg.): Feministische Theologie im Kreuzfeuer. Der Streit um das Tübinger Gutachten, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, S. 7 -70.

Thiersch, Hans (2014[9]): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit, Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, Weinheim, Basel, Belz Juventa Verlag.

Thiersch, Hans; Grunwald, Klaus (2016): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, Weinheim Basel, Beltz Juventa Verlag.

Thiessen, Barbara (2005): Inter- und Transdisziplinarität als Teil beruflicher Handlungskompetenzen. Gender Studies als Übersetzungswissen, in: Kahlert, Heike; Thiessen, Barbara; Weller, Ines (Hg.): Quer denken –Strukturen verändern. Gender Studies zwischen Disziplinen, Heidelberg, Berlin, Springer Verlag, S. 249 - 273.

Thiessen, Barbara (2014): Ich sehe was, was du nicht siehst- eine multiperspektivistische Zusammenschau auf den Fall Faruk Zadek, in: Köttig, Michaela, Borrmann, Stefan; Effinger, Herbert; Gahleitner, Silke Birgitta; Kraus, Björn; Stövesand, Sabine (Hg.): Soziale Wirklichkeiten in der Sozialen Arbeit – Wahrnehmen – analysieren – intervenieren, Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Bd. 9, Opladen, Berlin, Toronto, Barbara Budrich Verlag, S. 33 - 50.

Thiessen, Barbara (2017[2]): Gender trouble evangelisch, Analyse und Standortbestimmung, in: Hark, Sabine; Villa, Paula-Irene (Hg.): Anti-Genderismus, Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen, Bielefeld, transcript Verlag, S. 149 - 166.

Thomas, Alexander, Kinast, Eva-Ulrike; Schroll-Machl, Sylvia (Hg., 2005[2]): Handbuch Band 1 Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Grundlagen und Praxisfelder, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht Verlag.

Thürmer-Rohr, Christina (1990²): Frauen in Gewaltverhältnissen, Zur Generalisierung des Opferbegriffes, in: Thürmer-Rohr, Christina; Wild, Martina; Flamm, Monika; et.al. (Hg.) Mittäterschaft und Entdeckungslust, Studienschwerpunkt ‚Frauenforschung' am Institut für Sozialpädagogik der TU Berlin, Orlanda Frauenverlag, S. 22 - 36.

Tietze, Kim-Oliver (2003): Kollegiale Beratung, Problemlösungen gemeinsam entwickeln, Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt Verlag.

Tietze, Kim-Oliver (2010): Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Transsexuellengesetz im Netz: https://www.gesetze-im-internet.de/tsg/BJNR016540980.html letzter Aufruf 23.03.2020

Trömel-Plötz, Senta (19842): Frauensprache. Sprache der Veränderung, Frankfurt, Fischer Verlag.

Unabhängiger Beauftragter zu Fragen des Kindesmissbrauchs (2017): Das Ausmaß von sexuellem Missbrauch" https://beauftragter-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Pressemitteilungen/2017/05_Oktober/6_Fact_Sheet_Zahlen_Ausma%C3%9F_sex_Gewalt.pdf , letzter Aufruf 28.12.2019.

Ursel, Christine (2008): Wie lernt man reflektieren? Entwicklung der reflexiven Handlungsfähigkeit im Studium der Religionspädagogik und kirchlichen Bildungsarbeit an der Evangelischen Fachhochschule Nürnberg, unveröffentlichte Masterarbeit, FAU Erlangen.

Vintges, Karen (2019): Zur Ethik bei Simone de Beauvoir, Essay, Bundeszentrale für politische Bildung, Aus Politik und Zeitgeschichte / Jahrgang 2019 / Das andere Geschlecht /http://www.bpb.de/apuz/302121/zur-ethik-bei-simone-de-beauvoir letzter Aufruf 14. 03.2020.

Villa, Paula-Irene (2019): Sex-Gender: Ko-Konstitution statt Entgegensetzung, in: Kortendiek, Beate; Riegraf, Birgit; Sabisch, Katja (Hg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung, Wiesbaden, Springer Verlag, S. 23 - 33.

Villa Braslavsky, Paula-Irene (2019): Gender Studies - was bedeutet das? https://forumgenderstudiesbayern.info/2019/08/01/was-ist-gender/ letzter Aufruf 14.03.2020.

Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2008): Flankieren und Begleiten, Geschlechterreflexive Perspektiven in einer diversitätsbewussten Sozialarbeit, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Voß, Heinz-Jürgen (2010): Making Sex Revisited, Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinscher Perspektive, Bielefeld, transkript Verlag.

Wagenknecht, Peter (2007): Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs, in: Hartmann, Jutta; Klesse, Christian; Wagenknecht, Peter; Fritzsche, Bettina; Hackmann, Kristina (Hg.): Heteronormativität, Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17 - 34.

Walz, Heike (2008): Blinde Flecken. Warum es theologische Geschlechterdialoge querbeet braucht, in: Walz, Heike; Plüss, David (Hg.): Theologie und Geschlecht. Dialoge querbeet, Berlin, Lit Verlag, S. 10 - 36.

Wermke, Mathias, Kunkel-Razum, Kathrin; Scholze-Stubenknecht, Werner (2007): Das Herkunftswörterbuch Etymologie der deutschen Sprache, Mannheim, Dudenverlag.

West, Candace; Zimmermann, Don H. (1987): Doing Gender, in Gender & Society. Official publication of sociologists for women in society, Jg. 1, S. 125–151.

Wetterer, Angelika (2008²): Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen von Zweigeschlechtlichkeit, in: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung, Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaft / GWV Fachverlag GmbH, S. 126-136.

Wetterer, Angelika (2009): Gleichstellungspolitik im Spannungsfeld unterschiedlicher Spielarten von Geschlechterwissen. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion, in: Gender-Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Heft 2, 1. Jahrgang, Barbara Budrich Verlag.

Wiesehöfer, Hubert (2006): Soziale Arbeit ohne Theologie? Ein Statement, in: Krockauer, Rainer; Bohlen, Stephanie; Lehner, Markus (Hg.): Theologie und Soziale Arbeit: Handbuch für Studium, Weiterbildung und Beruf, München, Kösel Verlag, S. 16 - 18.

Winker, Gabriele; Degele, Nina (2009): Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, Bielefeld, transkript Verlag.

Winnheller, Sandra (2015): Biografische Selbstreflexion und Gender-Kompetenz, in: Bartsch, Annette; Wedl, Juliette (Hg.): Teaching gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung, Bielefeld, transcript Verlag, S.461-487.

Winter, Reinhard, (1993): Stehversuche. Sexuelle Jungensozialisation und männliche Lebensbewältigung durch Sexualität, Tübingen, Neuling Verlag.

Winter, Reinhard, Neubauer, Gunter (2001): Dies und das! Das Variablenmodell ‚balanciertes Junge- und Mannsein für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern; Tübingen, Neuling Verlag

Winter, Reinhard (2004): Gender Mainstreaming und Jungenarbeit, Weinheim, Juventa Verlag.

Winter, Reinhard (2018): Praxisbuch Jungen in der Schule. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer, Weinheim, Beltz Verlag.

Witte, Arnd (2011): On the Teachability and Learnability of Interculturell Competence: Developing Facets of the 'Inter', in: Witte, Arnd; Harden, Theo (Hg.): Intercultural competence: concepts, challenges, evaluations, Bern, Peter Lang Verlag, S. 89-109.

Wittgenstein, Ludwig (1953): Philosophische Untersuchungen, Philosophical investigations, Oxford, Frankfurt a.M., Suhrkamp Verlag.

Witzel, Andreas (2017): Qualitative Längsschnittstudien in der Psychologie und den Sozialwissenschaften, in: Mey, Günther; Mruck, K. (Hg.): Handbuch Qualitativer Forschung in der Psychologie, Wiesbaden, Springer VS Verlag, S.1-15.

Zamboni, Chiara (2005): Unverbrauchte Worte. Frauen und Männer in der Sprache, Rüsselsheim, Christel Göttert Verlag.

Zirfas, Jörg (2004): Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Grundriss der Pädagogik, Stuttgart, Kohlhammer Verlag Urban Taschenbuch.

Anhang

Anhang 1 Information und Ergebnis zur quantitativen Erhebung 2013

Im Anschluss an eine Schulung zur Gender-Sensibilität wurden 172 Mitarbeitende des kommunalen Amts für Existenzsicherung per Fragebogen zum Ergebnis der Schulung befragt (Moritzen 2013). Es fanden insgesamt zwölf Seminare statt, 163 Feedbackbögen konnten ausgewertet werden. Die Mitarbeitenden waren überwiegend Verwaltungskräfte und sozialpädagogische Fachkräfte (a.a.O., 25f.). 63 % der Teilnehmenden waren Frauen, 37 % Männer, die Altersstruktur lag in allen Seminargruppen im Bereich 45 plus (ebd.). Die Befragung fand jeweils direkt zum Ende der Seminare statt.

Ergebnisse der Erhebung

Im Fragebogen wurden mit einer Skala von 5 Stufen (z.B. sehr wichtig bis sehr unwichtig) fünf Aspekte abgefragt (Moritzen 2013, 41f.). Hier wurde z.B. nach der Bedeutung der Seminarinhalte gefragt, der Zufriedenheit mit dem Seminar und der Kompetenz der Kursleitung. Darüber hinaus wurde ohne Skala gefragt, was für den beruflichen Alltag konkret mitgenommen werden konnte. Hierzu wurden 30 positive und 22 negative Kommentare formuliert (a.a.O., 117f.).

Beispiele für **positive** Rückmeldung:

„Die Art des Seminars war für mich persönlich sehr gut! Ich habe dieses Thema schon etliche Male in Seminaren an der Hochschule behandelt und heute das erste Mal richtig verstanden. Sehr gut. Danke".

„Mehr Sensibilität, Überprüfung von Arbeitsansätzen"

„Mehr Bewusstsein für Genderaspekte"(Moritzen 2013, 50, 117f.).

Beispiele für **negative** Rückmeldungen:

„Leider nichts, da Fallzahlen zu hoch sind, um dem/der Hilfesuchenden gerecht zu werden."

„Keine, für mich ist es bereits selbstverständlich"

„Ich persönlich kann nichts mitnehmen, ich muss Gesetze ausführen, die keinen Unterschied zwischen männlich und weiblichem kennen" (Moritzen 2013, 50, 117f.).

Ein signifikanter Unterschied zwischen der Einschätzung von Männern und Frauen konnte nicht festgestellt werden (Moritzen 2013, 46). Insgesamt kann gesagt werden, dass die überwiegende Zahl der Menschen aus diesen Seminaren zufrieden bis sehr zufrieden waren, lediglich in zwei Seminaren lag die Zufriedenheit unter der Marke von 50% (a.a.O., 45). Dies muss als großer Gewinn interpretiert werden, da die Veranstaltung eine Pflichtveranstaltung war und trotz erheblichen Widerstands durchgesetzt wurde (a.a.O., 52). Trotz der erstaunlichen Zufriedenheit mit dem Seminar wurde die Frage, „Wie wichtig sind die Seminarinhalte?" mit 48 % als relativ niedrig eingestuft (a.a.O., 44). Den höchsten Wert bekam die Frage nach der Arbeitsatmosphäre (85%) und die Einschätzung der Kompetenz der Seminarleitung (83%) (ebd.). Jede Seminargruppe hat ihre jeweils eigene Dynamik, aber die Gesamtheit der Aussagen hat durchaus einen signifikanten Wert und Aussagekraft. Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass durchaus Gender-Sensibilität entstanden bzw. gefördert wurde, was sich an der Zufriedenheit der Teilnehmenden und den schriftlichen Rückmeldungen festmachen lässt (a.a.O., 52).

Die Auswertung wurde im Oktober 2013 zusammengefasst und mit einem Konzeptvorschlag zur Weiterentwicklung des bisherigen Seminars dem Amt für Existenzsicherung vorgelegt (Moritzen 2013, 74). Die Frage nach der Entstehung von Gendersensibilität wurde auf fünf essenziellen Kernaussagen zusammengefasst: Durch die Studie wurde deutlich, dass Gendersensibilität nicht erzeugt, sondern nur durch ein passendes Lehr-Lernarrangement im Sinne des pädagogischen Konstruktivismus ermöglicht werden kann. Zentral ist die Haltung der Seminarleitung (ebd.). Die Leitung wird idealerweise paritätisch besetzt, arbeitet selbst hochreflexiv und gendersensibel (a.a.O., 75). Die Leitung muss fundiertes Faktenwissen, Ansätze aus Theoriebildung und den aktuellen Stand der gesellschaftspolitischen Diskussion vermitteln und zu Angstreduzierung und Vertrauensbildung im Lernkontext beitragen (ebd.). Die Leitung wird als Identifikationsfigur wahrgenommen (a.a.O., 74).

An dieser Vorgehensweise kann folgende *Kritik* formuliert werden: Die Befragung fand direkt im Anschluss an das Seminar statt, es konnte daher nicht geprüft werden, wie nachhaltig diese Schulung im realen Arbeitsalltag der Teilnehmenden war und wie sich der Lerngewinn der Schulung konkretisierte (Moritzen 2013, 74). Problematisiert werden soll hier auch die Tatsache, dass die Seminarleitung selbst die Auswertung vorgenommen hat (a.a.O., 41). Günstiger weil wissenschaftlich einwandfrei wäre, einer externen Fachkraft diese Aufgabe zu übergeben. Dies wurde auch mit dem Auftraggeber, dem Amt für Existenzsicherung im Vorfeld angesprochen.

Anhang 2 Leitfaden für Interviews mit Studierenden der Hochschule

- Was war wichtig für Sie im Gender-Seminar? Welche Lehrangebote und Elemente genau? Gab es so etwas wie *AHA Erlebnisse*? (hier nachgefragt, durch welche *didaktischen Elemente* Erkenntnisgewinn und Reflexivität entstanden ist).
- Welche Einschätzung haben Studierende von der *Wichtigkeit* des Gender-Themas?
- Wie würden Sie Ihre eigene *Haltung* dem Thema gegenüber beschreiben?
- Hat sich diese Einschätzung durch das Seminar verändert? Was hat das Seminar dazu beigetragen? (*Wodurch* kam Veränderung zustande?)
- Wo erleben Sie Gender in der Praxis? Frage nach *Beispielen*!
- Wie würden Sie Gender anderen Menschen erklären, die sich noch nicht damit beschäftigt haben? Frage nach einer kurzen *Definition* von Gender.

Anhang 3 Transkriptionsregeln

(.)	Ganz kurze Pause, Absetzen
..	Kurze Pause
...	Mittlere Pause
(3)	Pausen ab 3 Sekunden , hier die Anzahl der Sekunden
@(.) @	lachen
@hallo@	lachend gesprochen
(?)	Frageintonation
((stöhnt))	parasprachliche Ereignisse
(Handy klingelt)	nichtsprachliche Ereignisse
( )	Äußerung nicht verstehbar
HALLO	laut
Hallo	betont
Hall-	Abbruch eines Wortes
Su::per	Dehnung, ein : pro Sekunde der Dehnung
Henriette	Anonymisierung

Transkriptionsregeln nach Dresing, Pehl. 2015[6]

Die Zitate aus den Transkriptionen für diese Arbeit wurden leicht geglättet.

In der vorliegenden Arbeit wird der Forschungsfrage nachgegangen, wie angehende Fachkräfte der Sozialen Arbeit Reflexivität als Haltung entwickeln. Am Beispiel der komplexen Gender-Thematik wird gefragt, wodurch Lernende eine menschenfreundliche, gendersensible und reflexive Haltung entwickeln. Was genau bringt sie dazu, in Bezug auf Gender-Themen, die Facetten sozialer und kultureller Interpretationen von Geschlechtlichkeit aufmerksam wahrzunehmen, kritisch zu reflektieren und scheinbar Gegebenes in Frage zu stellen? Der vorliegende interdisziplinäre Beitrag beleuchtet die erforderlichen Kompetenzen für die spätere Tätigkeit in der Sozialen Arbeit.

Nach einer Annäherung an den Begriff der Reflexivität wird die Gender-Thematik im Fachdiskurs dargestellt, der Begriff Gender-Reflexivität diskutiert und geklärt. Das Lehr-Lernsetting im Studium und hier im Kontext einer kirchlichen Hochschule wird mit seinen Besonderheiten und Möglichkeiten betrachtet. Nach der theoretischen Verortung folgt die Darstellung einer Studie, bei der Studierende nach ihrem Lernweg hin zur Gender-Reflexivität befragt werden. Dies geschieht in leitfadengestützten, teilstrukturieren Einzelinterviews sowie einer Gruppendiskussion und wird anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die Autorin ist 1958 in Dänemark/Sonderborg geboren. Nach vielfältigen beruflichen Qualifikationen und Erfahrungen wie Kinderbetreuung im Frauenhaus, Beratungsarbeit mit gewaltbetroffenen Frauen, Freiberuflichkeit als Supervisorin und Trainerin arbeitet sie heute als Lehrkraft an einer evangelischen Hochschule.

ISBN 978-3-96147-495-0

FAU UNIVERSITY PRESS 2022