

Barbara Rendtorff, Thea Stroot

Immer dieses “gender” ... Zur aktuellen Relevanz von ‘gender’ in der Schule

Wenn heute politisch-feministische Aktionen wie die der Gruppe Pussy Riot in Russland, der “#aufschrei-Blog” oder auf ähnliche Muster zugreifende Kampagnen in anderen Teilen der Welt zu großer Medienwirksamkeit führen, dann könnte das einerseits den Eindruck erwecken, dass das Bewusstsein über Probleme im Geschlechterverhältnis nach wie vor oder wieder gesellschaftlich präsent ist, es muss aber andererseits auch gefragt werden, ob es sich hier tatsächlich um Thematisierungen struktureller Ungleichheiten handelt oder nicht vielmehr um eher ‘spielerische’ mediale Inszenierungen, deren Wirkung schnell wieder vergeht. In jedem Fall stellt sich auch die Frage, wie diese aktuellen Muster der Thematisierung von ‘Gender’ im Kontext von Schule und Unterricht aufgegriffen werden könnten und welche Relevanz ihnen zukommt.

In diesem Beitrag sollen zunächst einige markante Entwicklungen der Begrifflichkeiten aufgezeigt werden, mit denen das Geschlechterverhältnis beschrieben wurde bzw. wird, die Auskunft geben über dessen jeweilige Einschätzung (Teil 1). In Teil 2 werden einige aktuelle Strömungen der Geschlechterdebatte pointiert dargestellt, und in Teil 3 folgen Überlegungen in Bezug auf Schule und Unterricht.

1. Geschlechterverhältnisse und Geschlechterordnungen — Begriffe und ihre Bedeutungen

In der Diskussion über Geschlechterverhältnisse hat es in den letzten Jahren einige markante Begriffsverschiebungen gegeben — und da Begriffe ja immer auf Diskurse verweisen, ist deren Betrachtung aufschlussreich.

Gesellschaftliche Entwicklungslinien

Für die ‘Erste Frauenbewegung’ des späten 19. Jahrhunderts stand das Problem der mangelnden gesellschaftlichen und rechtlichen Anerkennung von Frauen als bürgerliche Subjekte im Vordergrund. Es ging den bürgerlichen Frauen um Wahlrecht und Recht auf Bildung, um Entfaltungsmöglichkeiten und das Recht auf eine selbständige Existenz als Frau (‘ohne Mann’), während der sozialistische Flügel der Frauenbewegung mit der ‘Frauenfrage’ vor allem auch die spezifische Lage und die spezifischen Formen der Ausbeutung proletarischer Frauen fokussierte (vgl. Frederiksen 1981). Beiden Gruppen

ging es also in erster Linie um Aspekte der rechtlichen Position von Frauen in der bürgerlichen Gesellschaft — deshalb war es auch logisch, ‘Frauen’ und ‘Männer’ als Geschlechtergruppen begrifflich einander gegenüberzustellen.

Auch die frühe (‘Zweite’) Frauenbewegung der 1970er Jahre sprach von ‘Frauen’ und ‘Männern’, weil auch sie sich zunächst gegen offensichtliche Benachteiligungen von Frauen wendete und dagegen, dass Frauen zum ‘Objekt’ der Männer gemacht wurden: durch alltägliche sexualisierte Anzüglichkeiten ebenso wie durch Recht und Konventionen. Dass Frauen als ‘Geschlechtsgruppe’ mit einem spezifischen gesellschaftlichen Status begriffen wurden (so der allgemeine Tenor, vgl. z. B. Arbeitskollektiv 1972), führte zunächst — wie auch im 19. Jahrhundert — zu einem grundsätzlichen, wenn auch vagen Gefühl der Solidarität und Verbundenheit mit ‘allen Frauen auf der Welt’, sofern sie denselben patriarchalen Strukturen unterlagen, und zu diversen Versuchen, Frauen und Weiblichkeit positiv zu bestimmen, das ‘Weibliche’ aufzuwerten (“Unsere Schwäche ist unsere Stärke”), um damit Position und Selbstbewusstsein der Frauen insgesamt zu stärken.

Diese (einfache und auch vereinfachende) Haltung wurde in der Folge von mehreren Seiten aufgelöst: Zum einen führten gesellschaftliche Zugeständnisse und eine gewisse Milderung von Geschlechterstereotypisierung dazu, dass die Unterschiede *zwischen* Frauen stärker ins Bewusstsein traten — was auch zu Divergenzen zwischen unterschiedlichen Gruppen von Frauen und deren Positionen führte. Und zum anderen hatte die in den 1970er Jahren einsetzende ‘Frauenforschung’ bzw. feministische Theorie dazu beigetragen, dass gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse wie auch Funktionen und Wirkungsweise von Stereotypen und Konventionen differenzierter gesehen werden konnten. So wurde immer deutlicher, dass es nicht um ‘Frauen’ und ‘Männer’ und deren Besonderheiten gehen musste, sondern um gesellschaftliche Positionen in einer symbolischen Geschlechterordnung (vgl. Dimbath 2008) sowie um die Prozesse, die Frauen zu Frauen (und Männer zu Männern) ‘machen’ — und dass Jungen und Männer erst durch kulturelle Einflüsse in die Position der ‘Überlegenen’ hineinsozialisiert werden. Nun wurden Forschungsfelder, Lehrstühle oder Sektionen der Fachgesellschaften nach und nach von ‘Frauenforschung’ in ‘Geschlechterforschung’ umbenannt (vgl. allgemein v. Braun / Stephan 2005).

Sex und gender

In dieser Phase der Theoriebildung wurde die aus dem Englischen stammende Unterscheidung zwischen “sex” und “gender” populär (‘sexus’ und ‘genus’, im Deutschen meist übersetzt als ‘Körpergeschlecht’ und ‘soziales Geschlecht’), um begrifflich anzuzeigen, dass es keine zwingende natürliche Verbindung zwischen dem ‘Körpergeschlecht’ eines Menschen, seinem sozialen Status und seinen Verhaltensweisen gibt. Damit wurden geschlechtstypische Weisen der (Selbst-) Darstellung allererst der systematischen wissenschaftlichen Analyse zugänglich und konnten sich als von historischen, sozialen, politischen und kulturellen Umständen und Faktoren beeinflusst erweisen.

Neben ‘class’ und ‘race’ ist deshalb auch ‘gender’ in den Sozialwissenschaften mittlerweile als gängige Strukturkategorie anerkannt. Mit diesem Begriff soll erkennbar gemacht werden, dass und wie auf Geschlecht bezogene Zuschreibungen wirksam werden; dabei wird sichtbar, dass die Geschlechtergruppen nicht nur gesellschaftlich ‘ungleich’ behandelt werden, sondern dass die Gesellschaft insgesamt und in vielerlei Hinsicht durch die Form der Geschlechterordnung strukturiert wird (in Anlehnung an Pierre Bourdieu, der Geschlecht als ‘strukturierte und strukturierende’ Kategorie bezeichnet; vgl. Sauer 2006: 54). ‘Gender’ lenkt den Blick auf die kulturellen Muster, die Menschen nach als naturhaft angesehenen und vorgegebenen Geschlechtern gruppieren und somit gesellschaftliche Ordnungen bestimmen. Hierdurch werden die Gestaltungsmomente und Handlungsabläufe sichtbar, mit denen Unterschiede hergestellt werden, wenn in allgemeinen gesellschaftlichen Räumen und Verantwortungsbereichen fortlaufende Prozesse der Vergeschlechtlichung initiiert werden. Diese lassen sich hinsichtlich ihrer Struktur mit Bourdieu als ‘Einschreibung in den Körper’ und als ‘Habitualisierung’ oder über den Begriff ‘Sexisierung’ (Stroot 2004: 73ff) als Prozesse der Formung der Körper sowie der beständigen Re-Konstruktion dieser kulturellen Muster beschreiben. Sexisierung drückt sich in Praktiken aus, die in allen gesellschaftlichen Bereichen, allen Organisationen, so auch der Schule, zu finden sind und sich über spezifische, zwei Geschlechter abgrenzende Strategien der Berufssozialisierung, Professionalisierung und Normierung der Individuen als Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männer zeigen. Der Begriff ‘Vergeschlechtlichung’ verweist eher auf Kontinuitäten, die sich vor allem in der naturalisierten und üblicherweise lebenslangen Zuordnung zu einem von zweien in dieser Gesellschaft akzeptierten Geschlechtern und deren relationalem Verhältnis ausdrücken. Mit der Begriffskonstruktion ‘Sexisierung’ sollen dagegen eher die Diskontinuitäten sowohl der Körper als auch der entsprechenden kulturellen Praktiken betont werden. ‘Sexisierung’ zielt somit auf den Gedanken, dass kulturelle Praktiken (scheinbar) naturhafte Körper hervorbringen, die unveränderlich als weiblich und männlich erscheinen und voneinander abgegrenzte gesellschaftliche Aufgaben und Funktionen im öffentlichen und privaten Leben wahrnehmen.

Vor diesem Hintergrund ist der Begriff ‘Gender’ selbst nicht ganz unproblematisch. Er ist recht unbestimmt und unscharf und wird heute ganz gegen die ursprüngliche Intention in der umgangssprachlichen Verwendung zunehmend auch für die Bezeichnung von Geschlechtergruppen (also synonym zu ‘sex’ / ‘sexus’) verwendet. Damit wird jedoch einer problematischen Entgegensetzung von Natur- und Kulturaspekten in die Hände gearbeitet, die ihrerseits Spekulationen über ‘eigentliche’, ‘wahre’ Weiblichkeit und Männlichkeit befördert. So trägt der Begriff ‘Gender’ bei unreflektierter Verwendung also ungewollt dazu bei, die Komplexität der Geschlechterkonstruktionen und ihre Abhängigkeit von gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu verdecken. Die amerikanische Historikerin Joan Scott, die den Begriff “gender” seinerzeit selbst in die Debatte gebracht hatte, spricht sich deshalb mittlerweile dafür aus, ihn gar nicht mehr zu verwenden, sondern stattdessen präziser auf die jeweilige Fragestellung bezogene Formulierungen zu bevorzugen (vgl. Scott 2001) und zu differenzieren, ob etwa von Ungerechtigkeit oder von situativer Überlegenheit, von kulturellen Zuschreibungen oder von geschlechtlicher Arbeitsteilung die Rede ist. Im Deutschen ist es ohnehin eigentlich besser, bei dem Begriff “Geschlecht” zu bleiben, der sowohl den biologischen als auch den sozialen/politischen Aspekt umfasst und uns deshalb dazu zwingt, präzise zu bezeichnen, wovon die Rede ist.

2. Aktuelle Stränge der Thematik

Heterogenität

Im pädagogischen Diskurs ist der Begriff ‘Gender’ in den letzten Jahren ohnehin durch den Begriff ‘Heterogenität’ überlagert und teilweise ganz ersetzt worden — und auch dies ist eine keineswegs unproblematische Entwicklung (vgl. Trautmann / Wischer 2011; Boller u. a. 2007). Die Konjunktur des Begriffs ‘Heterogenität’ ist der oben ange-deuteten Verbreiterung der Problemwahrnehmung geschuldet und soll — wie auch andere aktuelle Begriffe (z. B. ‘Intersektionalität’) — betonen, dass kein gesellschaftliches Strukturmerkmal seine Wirksamkeit isoliert, aus sich selbst heraus entfaltet, sondern dass unterschiedliche Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen in ihrem Zusammenwirken Effekte hervorbringen. Diese ‘Effekte’ dürfen deshalb nicht monokausal verstanden werden; so unterscheiden etwa typische Leistungserwartungen an SchülerInnen sowohl zwischen Jungen und Mädchen als auch nach sozialer Herkunft und nach einem Migrationshintergrund, und alle diese Faktoren beeinflussen einander gegenseitig. Aber die ‘inflationäre’ Verwendung des Begriffs Heterogenität hat auch dazu geführt, dass alle möglichen Ungleichheitsfaktoren gewissermaßen nivellierend auf eine Stufe gestellt wurden, was die genauere Analyse von Wirkungszusammenhängen erschwert. ‘Heterogenität’ ist in diesem Prozess zu einem Gummiwort geworden, das alles und nichts bedeuten kann, ein Eimer, in den alle Arten von Unterschieden hineingelegt werden, und zugleich der Deckel, der verhindert, dass sie wieder herauskommen um ihr Unwesen zu treiben. Einerseits

soll der Begriff ausdrücklich betonen, es gehe darum, die 'Vielfalt der SchülerInnen' wertzuschätzen und nutzbar zu machen, andererseits und zugleich wird diese Aufforderung aber nahezu zwangsläufig mit der Notwendigkeit verbunden, gruppenbezogene Merkmale zu bestimmen und dadurch auch festzuschreiben — v. a. in Bezug auf eingewanderte und sogenannte bildungsferne Gruppen. Die Verwendung des Begriffs 'Heterogenität' als Überbegriff verhindert jedoch selbst, dass diese Zweischneidigkeit auffällt, und dadurch die Notwendigkeit sichtbar würde, sie zu problematisieren. Dass Geschlecht hinter Heterogenität 'verschwindet', hat dann zur Folge, dass es gegenüber anderen 'Problemlagen' als weniger wichtig (weil durch Gleichberechtigung 'bewältigt') erscheint, was logischerweise zur Folge hat, dass die damit verbundenen spezifischen Probleme nicht mehr zum Gegenstand der Analyse werden (vgl. Rendtorff 2013).

Die oben aufgezeigten Dimensionen der Begriffsentwicklung betonen somit zum einen die kulturellen Muster der Zuschreibung von 'Sosein' zu einem Gendertypus, zum anderen verweisen sie auf den gesellschaftlichen Kontext von Macht und Hierarchie, in der Vielfalt/Diversity nur insofern bzw. soweit aufgenommen werden, wie es notwendigerweise zur Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Machtstrukturen geschehen muss. Mit dem Verweis auf Vielfalt und Unbestimmtheit wird heute insbesondere im Kontext von 'Queer-Theory' (vgl. z. B. Perko u. a. 2009; Perko 2006) oder im Rahmen der Diskussion um Trans- und Intersexualität häufig auch 'sexus' als eine aus Denkgewohnheiten entstammende Konstruktion dargestellt (vor allem mit Bezug auf Judith Butlers "Gender Trouble" [Butler 1991]). Damit würde auch von hier aus die begriffliche Trennung von 'sex' und 'gender' mit dem Argument wieder in Frage gestellt, dass biologische und soziale Geschlechterdimensionen einander unauflöslich beeinflussen, dass also deren Gegenüberstellung die falsche Vorstellung getrennter Sphären evoziert.

Heteronormativität

Es haben sich deshalb in den letzten Jahren Diskussionslinien und Begriffe etabliert, die insbesondere den Wirkungszusammenhang zwischen kulturellen, habitualisierten Mustern, Denkgewohnheiten und deren Niederschlag auf individuelle Positionierungen (wie Selbstwahrnehmung, Selbstkonzept) thematisieren — wie beispielsweise der Ausdruck 'Heteronormativität' (vgl. z. B. Hartmann et al. 2007). Dieser zeigt an, dass Heterosexualität für unsere Kultur- und Rechtsformen den Status einer Norm innehat, also auch normativ und normierend im Sozialisationsprozess wirkt. Lesbisch- und Schwulsein bzw. Bisexualität, deren Sanktionierung ohnehin in den letzten Jahren nachgelassen hatte, wurden damit über individuelle Lebensformen hinaus teilweise auch zu offensiver Kritik an zweigeschlechtlichen Ordnungsmustern. Aktuell drückt sich das beispielsweise in diversen Schreibformen aus, die von der Differenzierung durch Hinzufügung der weiblichen Form ('Lehrer/innen'), über das Binnen-I ('SchülerInnen') bis zu erklärtermaßen 'nicht-festlegenden' Formen reichen (Lehrer_innen;

Schüler*innen; Bürger@innen), die mit Hilfe der Schreibweise andeuten wollen, dass auch die Vorstellung, dass es zwei und nur zwei Geschlechter gebe, eine kulturelle Konstruktion darstellt (zur Akzeptanz vgl. Heinrich / Klenner 2013). Diese Schreibformen unterstützen somit Subjektkonstruktionen, die die über Gender strukturierte Ordnung der Vielfalt der Individuen — nach zwei 'natürlichen' Geschlechtern — infragestellen und auf die theoretische Möglichkeit von geschlechtlicher Unbestimmtheit verweisen, wie sie von vielen Transidenten in Anspruch genommen wird.

Diversity

Aber auch die theorieorientierte Bearbeitung dieser Thematik hat Erweiterungen erfahren, wenn z. B. in heteronormativitätskritischer Perspektive Entwicklungen und Strukturen "Que[e]r zum Staat" (Haberle u. a. 2012) aufgegriffen und diskutiert werden. 'Social Justice und Diversity', ein aus den USA stammendes Trainingsprogramm für "partizipative Anerkennungsgerechtigkeit und Verteilungsgerechtigkeit" (Czollek u. a. 2012: 10), untersucht und analysiert strukturelle Diskriminierung im Sinne einer Handlungsoption und rückt dabei auch das "Denken der Pluralität" (Perko 2006: 10f) in das Zentrum von entsprechenden Trainings, die auch für Schule und Unterricht Relevanz haben könnten.

Diese Ansätze entwickelten sich parallel zu aus der Wirtschaft stammenden Ansätzen eines 'Managing Diversity', die seit einigen Jahren auch in einer auf Bildungsorganisationen bezogenen Kritik und Konkretisierung hinsichtlich eines veränderten Umgangs mit Vielfalt thematisiert werden (vgl. z. B. Aretz u. a. 2002; Belinszki u. a. 2003; Koall u. a. 2007). Ausgangspunkt ist, dass sich mit der Globalisierung von ökonomischen Prozessen die politischen und kulturellen Deutungsmuster gewandelt haben und Diversität in vielen gesellschaftlichen Bereichen zunächst als 'Problem' erschien und eher exkludiert wurde. Zunehmend aber fließt über diese Ansätze 'Diversity' mit der Vorstellung einer zu nutzenden Ressource in allgemeine gesellschaftliche Leitbilder ein, die auch den Bildungsbereich betreffen. In einigen Stellungnahmen scheint die Vorstellung durch, mit einem entsprechenden Umgang mit Diversity auch gesellschaftliche Ungleichheits-Verhältnisse grundlegend ändern zu können. Demgegenüber betonen aber z. B. Koall u. a. (2002), ein Managing Diversity setze eher auf die "langfristigen und zähen Prozesse der Förderung von organisationaler Toleranz und Offenheit. Intendiert ist, dass die Veränderungen der sozialen Beziehungen in Profit- und Nonprofitorganisationen auf bestehende gesellschaftliche Dominanzverhältnisse einwirken" (a.a.O., 3) und darüber auch weitere gesellschaftliche Bereiche treffen, wie insbesondere den Bildungsbereich. Mittlerweile ist so auch für Schule von einer stärkeren Bedeutung des Begriffes Diversity auszugehen, der den Begriff 'Heterogenität' zwar nicht ersetzt, aber zu erweitern sucht (vgl. z. B. Stroot 2007).

Maskulisten

Eine letzte aktuelle Entwicklung soll noch angedeutet werden, die dem oben erzeugten Eindruck einer Dethematisierung der Geschlechterthematik diametral widerspricht. Es hat sich nämlich eine zwar nicht sehr große, aber sehr aktive Gruppe von antifeministischen 'Maskulisten' bzw. sogenannten 'Männerrechtlern' etabliert, die in der Annäherung der Geschlechter einen Angriff auf abendländische Kultur und natürliche Männlichkeit sehen (vgl. Pohl 2011). Dieser Diskurs spielt sich beispielsweise auf den Webseiten von "MannDat" oder "Der Maskulist" ab, der Einfluss dieser Gruppen, ihrer Wortführer und Äußerungen reicht jedoch weit in die konservativen Printmedien hinein. Denn auch wenn die Verlautbarungen teilweise hysterisiert erscheinen mögen, so zeigen sie doch etwas Wichtiges an, nämlich die aktuell aufgelebte Debatte um eine 'Krise der Männlichkeit'. Dieser Topos hat, wie auch die Debatte über eine 'Bildungskrise der Jungen' oder der 'Überforderungs'-Diskurs, historische Vorläufer (vgl. L'Homme 2008), die sowohl Bildungsinstitutionen wie auch pädagogische Theorie und Praxis tangieren. Im Hintergrund steht — historisch gesehen — immer eine gesellschaftliche Umbruchsituation, die jeweils überkommene Männlichkeitsvorstellungen erschüttert (beispielsweise verlorene Kriege, die Mäßigung internationaler Konfliktaushandlung oder gesellschaftliche Liberalisierungen), oftmals auch verbunden mit organisierten Ansprüchen von Frauen an die Männer, ihre gesellschaftliche Vorherrschaftsposition aufzugeben. Während die aktuelle Männlichkeiten-Forschung stark auf die Differenzierungen und Abgrenzungen innerhalb der Gruppe der Männer (etwa unter dem Stichwort 'hegemoniale' versus 'marginalisierte Männlichkeit'; vgl. Connell 1999) fokussiert, wird hier also ganz im Gegenteil die Vereindeutigung der Männer als Gruppe und ihre konfrontative Abgrenzung von der Gruppe der Frauen propagiert.

Machtfragen

Diese unterschiedlichen Entwicklungen, die sich wegen ihrer Konzentration auf Fragen der Definition und Positionierung von Männern/Männlichkeit und Frauen/Weiblichkeit als eine Art 'Privatisierung' der Geschlechterthematik beschreiben lassen, haben jedoch auch dazu geführt, dass die 'objektiven' gesellschaftlichen Machtverhältnisse derzeit wenig thematisiert werden (vgl. aber die Debatte über Quotierung). Dabei gibt es derzeit mindestens zwei wichtige gesellschaftliche Bereiche, in denen die Geschlechterordnung zu gravierenden Problemlagen und Ungerechtigkeiten führt — das sind zum einen der Bereich der Hausarbeit und der personenbezogenen Sorge, zum anderen die in diesem Zusammenhang stehende, durch Migration verschärfte, Entstehung prekärer Arbeitsverhältnisse. Denn bei allen positiven Entwicklungen und Veränderungen im Geschlechterverhältnis ist das zentrale Muster der (symbolischen) Geschlechterordnung nicht angetastet worden: nämlich die fraglose Zuordnung von Frauen zur häuslichen Arbeit und Sorge sowie zur Versorgung kleiner Kinder. Das Grundmus-

ter dieser Zuordnung ist die Verbindung von Weiblichkeit mit 'Bezogenheit' (auf Kinder, auf Männer, überhaupt auf andere Menschen), die sich auch in der medialen Darstellung von Frauen abbildet, und demgegenüber die Vorstellung von Männern als tendenziell selbständig und 'getrennt', was mit Rivalität und einem Überlegenheitsimperativ einhergeht. Fast unverändert liegt auch heute die Hausarbeit in der Hauptverantwortung von Frauen. Da aber die Erwerbsquote von Frauen und Müttern stark zugenommen hat (vgl. BMFSFJ 2012) und nicht beide Arbeitsbereiche von nur einer Person voll erfüllt werden können, wird ein Teil der häuslichen und kinderbezogenen Arbeit über private Arrangements anderen Frauen übertragen (deren Verdienst natürlich unter dem eigenen liegen muss), ohne dass dies wie etwa im Kaiserreich als 'Dienstbotenfrage' diskutiert würde. Vor allem erwerbstätige Mütter geraten dabei unter großen Druck, der als 'ihre Vereinbarkeitsproblematik' diskutiert wird, während doch die unhinterfragte Alleinverantwortung von Frauen für Haushalt und Kinder das eigentliche Problem darstellt. Hier wird sich also erst etwas ändern, wenn die Gesellschaft das häusliche Leben und das Aufwachsen von Kindern als Zivilisationsaspekt, als Teil der Kultur und somit als gemeinsame Aufgabe aller zu begreifen lernt.

3. Konsequenzen für Schule und Unterricht

Unsere bisherigen Überlegungen deuten auf die Relevanz von Gender in vielerlei Hinsicht — auch für die Schule. Unterscheiden lassen sich zunächst einmal zwei Ebenen, die der 'Verfügbarkeit' unterschiedlicher Genderbilder in allen schulischen Bereichen und zum weiteren die Ebene der Entwicklung von Interessen und Kompetenzen.

Genderbilder

Die Abwesenheit von Männern in Lebensbereichen kleiner Kinder trägt dazu bei, dass die Gewöhnung an die Zuordnung der häuslichen Arbeit an Frauen in jeder Generation früh und stabil verankert wird. Der Anteil von Männern liegt im Elementarbereich bei etwa 3% und bei ca. 13% im Primarbereich (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Aktionsrat Bildung 2009). Es ergibt sich somit die etwas paradoxe Situation, dass im frühen Kindesalter Gewohnheiten erzeugt werden, die als kontraproduktiv für das Jugend- und Erwachsenenalter eingeschätzt werden müssen, und auf die später mit gesellschaftlichen Modernisierungsbemühungen reagiert wird ('Mädchen machen MINT' usw.). Da der Aspekt der 'Bezogenheit' als sein Gegenbild auch die Ferne zu betont rationalen Themen mit sich bringt, macht sich diese Aufteilung in der Schule auch im Umgang der Erwachsenen mit Mädchen und Jungen und in den an sie gerichteten Verhaltenserwartungen bemerkbar, sowie in der Aufteilung von weiblichen und männlichen Lehrkräften auf Leitungspositionen.

Auch inhaltlich gibt es nach wie vor deutliche Fächerverteilungen bei den Lehrkräften, die zumindest teilweise auch mit spezifischen Fachkulturen und der unterschiedlichen

Wertschätzung der Fächer einhergehen. Auch wenn die Ausschließlichkeit der Zuordnungen, die etwa Frauen von Studium der Physik fernhalten, sich kontinuierlich abmildern, berichten doch auch heute noch Studentinnen, dass sie (insbesondere bei anderen Frauen) auf großes Unverständnis stoßen, wenn sie ein naturwissenschaftliches Fach studieren. Da jedoch nahezu alle aktuellen und seriösen Studien aus Neurobiologie oder Begabungsforschung zu dem Ergebnis kommen, dass es keine kognitiven Begabungs- und Eignungsunterschiede zwischen den Geschlechtern gibt (vgl. aktuell die Metastudien von Fine 2012; Eliot 2010), lassen sich auch keine anderen Gründe für Fächerpräferenzen finden als kulturelle Konventionen und Denkbegrenzungen.

Erstaunlicherweise reagieren viele Lehrkräfte insbesondere bei jüngeren Kindern auf die — tatsächlich recht unübersichtliche — aktuelle Problemlage, indem sie die vom Markt und den Populärmedien angebotene Strategie der expliziten Unterscheidung von Mädchen und Jungen aufgreifen. So finden etwa die von der Firma PONS aufgelegten geschlechtersegregierenden Bücher (z. B. „Textaufgaben für Mädchen“ auf rosa Papier, bei denen es um Blumen, Pferde und Lackschuhe geht, gegenüber „Textaufgaben für Jungen“, auf blauem Papier, die Räuber und Fußball zum Thema haben) längst auch Einsatz in Schulen. Denn dieser in der kritischen Presse wegen der Inflation von rosafarbenen Kleidungsstücken, Spielwaren und Schulaccessoires (‘Prinzessin Lillifee’) als ‘Pinkifizierung’ bezeichnete Trend führt bei oberflächlicher Rezeption zu der Auffassung, es sei geradezu pädagogisch geboten, Kindern geschlechtstypische Lerngelegenheiten anzubieten — obgleich es, wie oben gesehen, für eine solche Auffassung keinerlei ernstzunehmende kognitionsbiologische oder -psychologische Grundlage gibt (vgl. Rendtorff 2011).

Interessen

Im schulischen Kontext besonders wichtig ist dabei der Begriff ‘Interesse’. Denn aus den vermuteten oder beobachteten geschlechtstypischen ‘Interessen’ von Jungen und Mädchen leiten Lehrkräfte oftmals ihr Handeln ab und begründen Eltern Wahrnehmung und Bewertung der Leistungen ihrer Kinder. Interessen sind aber per definitionem kognitive Effekte, gebildet anhand der Lebenserfahrungen der Lernenden. Da jedes Kind vom ersten Lebenstag an den geschlechtstypisierenden Einflüssen von Erwachsenen (und anderen Kindern) ausgesetzt ist, sind also auch Interessen nicht etwa authentischer Ausdruck individueller Gegebenheiten, sondern sind immer auch durch Er- und Entmutigungserfahrungen — u. a. über geschlechtzuschreibender Schulbücher und Materialien — geprägt, durch Unterstützung der kindlichen Neugier in eine Richtung und Fernhalten von anderen. Das gut gemeinte ‘Anknüpfen’ an vermeintliche Interessen stellt also selbst eine stereotype Festlegung dar, die sich leicht vermeiden ließe. Die zentrale pädagogische Aufgabe besteht ja zweifellos darin, Kindern und Jugendlichen beiderlei Geschlechts ein möglichst breites Spektrum zur Entwicklung eines eigenen Selbst- und

Lebensentwurfs zu bieten. Doch um zu verstehen, warum sich welche Gruppe von Kindern oder Jugendlichen etwas zutraut und etwas anderes nicht, wer folglich worin ermutigt und wobei unterstützt werden muss, ist es unabdingbar, auch das komplexe gesellschaftliche Zusammenwirken von Erwartungen und Zuschreibungen zu verstehen, das aus der gesellschaftlichen Geschlechterordnung hervorgeht — und kein Mitglied der Gesellschaft ist frei von deren Wirkungen auf das eigene Denken.

Reflexionsfähigkeit

Als wesentliche Konsequenz aus dem Gesagten ergibt sich deshalb in erster Linie die Notwendigkeit, alle Formen von Naturalisierung und festlegenden Geschlechterunterscheidungen zu unterlassen und diesen entgegenzuarbeiten, wenn sie sichtbar werden. Die Voraussetzung dafür ist jedoch die Reflexionsfähigkeit der Individuen (vgl. Horstkemper 2013), sowohl in Bezug auf ihre eigene vorurteilsgeleitete Wahrnehmung (ihrer selbst und anderer) als auch, auf der Basis von Wissen über Geschlechterbilder und -ordnungen, in Bezug auf gesellschaftliche Aufteilungen und Zuordnungen sowie die damit verbundenen Wertungen. In Schule und Unterricht die Entwicklung von Formen zu forcieren, die in grundlegender Hinsicht auf Partizipation und Anerkennung setzen, ist somit eine wesentliche Grundlage für eine kritische Reflexion von gesellschaftlich machtvollen Zuschreibungen, die mit der Kategorie Gender einhergehen. Hierüber herrscht in der Literatur Einigkeit in einem sehr allgemeinen Sinne. Doch so widersprüchlich die politischen Auffassungen in Bezug auf Geschlechterverhältnisse innerhalb der Gesellschaft sind, so unterschiedlich wird die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion im Einzelnen ausgelegt (vgl. z. B. Kampshoff et al. 2012; Stadler-Altman 2013). Eine ‘Gebrauchsanleitung’ kann es hier nicht geben — denn letztlich hängt es vom Bewusstsein, der Reflexionsfähigkeit und der ‘Genderkompetenz’ der einzelnen Lehrkraft ab, wie sie diese Notwendigkeit in ihrem eigenen Unterricht umsetzt.

Literatur

- Aretz, Hans-Jürgen / Hansen, Katrin (2002): Diversity und Diversity-Management im Unternehmen. Eine Analyse aus systemtheoretischer Sicht. Münster
- Arbeitskollektiv der Sozialistischen Frauen Frankfurt/M (Hg.) (1972): Frauen gemeinsam sind stark! Texte und Materialien des Women’s Liberation Movement in den USA. Frankfurt a.M.
- Aktionsrat Bildung (2009): Jahresgutachten “Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem”. Hg. vbw, Wiesbaden
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld
- Belinski, Eszter / Hansen, Katrin / Müller, Ursula (2003): Diversity Management. Best Practices im internationalen Feld. Münster
- Braun von, Christina; Stephan, Inge (Hg.) (2005): Gender@ Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien. Köln
- BMFSFJ, 8.5.2012: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/familie.did=186288.html> (zuletzt abgerufen am 23.4.2013)

- Boller, Sebastian et al. (Hg.) (2007): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel
- Bublitz, Hannelore (2010): Geschlecht, in: Hermann Korte / Bernhard Schäfers (Hg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.
- Connell, Robert W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen
- Czollek, Leah Carola / Perko, Gudrun / Weinbach, Heike (2012): Praxishandbuch Social Justice und Diversity: Theorien, Training, Methoden, Übungen. Weinheim und Basel
- Czollek, Leah Carola / Perko, Gudrun / Weinbach, Heike (2009): Lehrbuch: Gender und Queer. Modul Soziale Arbeit. Berlin
- Dimbath, Oliver (2008): Symbolische Ordnungen, in: Willems, Herbert (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie. Wiesbaden
- Eliot, Lise (2010): Wie verschieden sind sie? Die Gehirnentwicklung bei Mädchen und Jungen. Berlin
- Fine, Cordelia (2012): Die Geschlechterlüge. Stuttgart
- Frederiksen, Elke (Hg.) (1981): Die Frauenfrage in Deutschland 1865-1915. Texte und Dokumente. Stuttgart
- Haberle, Helga et al. (Hg.) (2012): Que[e]r zum Staat. Heteronormativitätskritische Perspektiven auf Staat, Macht und Gesellschaft. Berlin
- Hartmann, Jutta et al. (Hg.) (2007): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden
- Heinrich, Martin / Klenner, Denise (2013): Argumentationsmuster von Studierenden zum 'gendersensiblen Sprachgebrauch' an der Universität. In: Kleinau, Elke / Rendtorff, Barbara: Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Opladen
- Horstkemper, Marianne (2013): Genderkompetenz und Professionalisierung — Wie lässt sich Genderkompetenz im Lehrberuf erwerben und ausbauen? In: Ulrike Stadler-Altman (Hg.): Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion. Opladen
- Koall, Iris / Bruchhagen, Verena / Höhner, Friederike (Hg.) (2007): Diversity Outlooks. Managing Diversity zwischen Ethik, Politik und Antidiskriminierung. Berlin u. a.
- Kampshoff, Marita / Wiepcke, Claudia (Hg.) (2012): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden
- L'Homme. Europäische Zeitschrift für feministische Geschichtswissenschaft: Krise(n) der Männlichkeit?, 19. Jahrgang, Heft 2/2008
- Perko, Gudrun (2006): Queer-Theorien als Denken der Pluralität: Kritiken — Hintergründe — Alternativen — Bedeutungen. In: Quer 12/06 (4-12). URL: www.ash-berlin.eu/uploads/media/Quer12_V7.pdf (zuletzt abgerufen am 27.2.2013)
- Pohl, Rolf (2011): Männer — das benachteiligte Geschlecht? Weiblichkeitsabwehr und Antifeminismus im Diskurs über die Krise der Männlichkeit, in: Bereswill, Mechthild (Hg.): In der Krise? Männlichkeiten im 21. Jahrhundert. Münster
- Rendtorff, Barbara (2013): Heterogenität und Differenz — Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität, in: Koller, Hans Christoph (Hg.): Heterogenität — Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn (im Druck)
- Rendtorff, Barbara (2011): Bildung der Geschlechter. Stuttgart
- Rosin, Hanna (2013): Das Ende der Männer und der Aufstieg der Frauen. Berlin
- Sauer, Birgit (2006): Gender und Sex, in: Scherr, Albert (Hg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen, Wiesbaden
- Scott, Joan W. (2001): Die Zukunft von gender. Phantasien zur Jahrtausendwende, in: Honegger, Claudia / Arni, Caroline (Hg.): Gender — die Tücken einer Kategorie. Zürich
- Stadler-Altman, Ulrike (Hg.) (2012): Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion. Opladen
- Stroot, Thea (2004): Praktiken der Sexisierung in Führungspositionen. Geschlechterkonstrukte in der Schulleitung. Wiesbaden
- Stroot, Thea (2007): Vom Diversitäts-Management zu 'Learning Diversity'. In: Boller, Sebastian u. a. (Hg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel (52-64)
- Trautmann, Matthias / Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Wiesbaden

Barbara Rendtorff arbeitet als Professorin für Schulpädagogik und Geschlechterforschung an der Universität Paderborn.

Thea Stroot arbeitet als Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Paderborn.

Dieser Beitrag erschien zuerst in **Politisches Lernen** 1–2/2013. Er ist urheberrechtlich geschützt und darf nicht vervielfältigt werden.

ISSN 0937 – 2946

Herausgeber: Deutsche Vereinigung für Politische Bildung – NW e.V. www.dvpb-nw.de

Copyright renewed © 2018 Deutsche Vereinigung für Politische Bildung – NW e.V.

Nachdruck, elektronische Speicherung und Vervielfältigung bedarf der Genehmigung des Herausgebers und Verlags. — Namentlich gekennzeichnete Beiträge sind nicht unbedingt Meinungsäußerungen des Herausgebers.

Verlag: Wieland Ulrichs (Satz, Layout, v.i.S.d.P.), Tannenweg 14, 37085 Göttingen, 0551 / 79 66 06, wu@wieland-ulrichs.de