

Verona Eisenbraun
Siegfried Uhl (Hrsg.)

Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung

WAXMANN

Verona Eisenbraun
Siegfried Uhl
(Hrsg.)

Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung



Waxmann 2014
Münster • New York

Das Projekt „XENOS-Verbund Hessen“ wird gefördert im Rahmen des Bundesprogramms „XENOS – Integration und Vielfalt“ durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfonds.



Bibliografische Informationen 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.

Print-ISBN 978-3-8309-3058-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-8058-2

© Waxmann Verlag GmbH, 2014

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Linda Horn, Frankfurt

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Verona Eisenbraun

Vorwort: Was können Gender- und Diversitätskompetenz in
Universitäten, Schulen und Studienseminaren leisten? 7

Jürgen Budde und Nina Blasse

Thematisierungen von Geschlecht in pädagogischen Kontexten 13

Necla Kelek

Der Einfluss soziokultureller Faktoren auf den Bildungserfolg
– was können Lehrkräfte tun? Integration durch Qualifizierung –
Theorie und Praxis 29

Nurgül Altuntas

Menschen sind nicht gleich, aber gleich wert!
Geschlechtergerechtigkeit und interkulturelle Kompetenz 43

Olga Zitzelsberger

„Was sagst Du als Marokkanerin dazu?“
Zum Umgang mit Heterogenität im Schulalltag 59

Yalız Akbaba

Interkulturelle Kompetenz im Lehrerzimmer 75

Melanie Bittner und Alexander Lotz

Vielfalt an Schulen! Vielfalt in Schulen?
Zur Sichtbarkeit von lesbischen, schwulen und bisexuellen
Lebensweisen in Schule und Unterricht..... 93

Jörg Rüger und Silke Schwarz

Sachunterricht und Gender – eine Selbstverständlichkeit!? 111

Meike Aßmus

„Ich konnte Mathe super – bis die Worte dazukamen“:
Förderung von Lesekompetenz im Mathematikunterricht
in einer Klasse Fünf..... 117

Markus Prechtl

Vorbilder für Mädchen im naturwissenschaftlichen Unterricht – revisited.

Teil A: Kritikpunkte 131

Markus Prechtl

Vorbilder für Mädchen im naturwissenschaftlichen Unterricht – revisited.

Teil B: Ansatzpunkte 147

Beate Wischer

Individuelle Förderung als neue Leitidee?

Kritische Anmerkungen zu einer aktuellen Reformstrategie 163

Harald Wagner

Was tun? Empfehlungen für eine verbesserte Begabungsförderung

für Mädchen und Frauen 177

Christine Winkler

Das Projekt Gender-MINT – Verbesserung der Unterrichtsqualität in

den MINT-Fächern. Professionalisierung als selbst-/reflexive Kompetenz 181

Elisabeth Grünewald-Huber

Ressource Genderkompetenz. Mit Professionalisierung von

Lehrpersonen im Genderbereich zu mehr Bildungsqualität..... 191

Gerrit Kaschuba

„Fort- und Weiterbildung – gender- und diversitätsbewusst!“ 207

Jürgen Budde, Susanne Offen und Jens Schmidt

Soziale Differenzkategorien als Gegenstand der Lehrer*innenbildung –

ein empirischer Beitrag..... 223

Herausgeber, Autorinnen und Autoren..... 238

Vorwort

Was können Gender- und Diversitätskompetenz in Universitäten, Schulen und Studienseminaren leisten?

Die Gender- und die Diversitätskompetenz können viele Lehr- und Lernprozesse optimieren. Die Zuweisung bestimmter Geschlechterrollen, die durch bewusste und unbewusste Erwartungen der Lehrenden und Erziehenden an die Kinder und Jugendlichen erfolgt, steht zunehmend im gesellschaftlichen Fokus. Entsprechend sind die Anforderungen an einen guten Unterricht, der die individuellen Lernbedürfnisse von Mädchen und Jungen im Blick hat, gewachsen. Dadurch ist die Verantwortung der Lehrenden in den pädagogischen Systemen groß. Hier können die dringend erforderlichen positiven Lernerfahrungen zur Steigerung von Selbstwirksamkeit realisiert, dabei neue Interessen geweckt sowie Kompetenzerwerb auch in traditionell eher geschlechtsuntypischen Bereichen erzielt werden. Zudem können Chancen ermöglicht werden, ein freiheitlich-demokratisches Menschenbild zu entwickeln und zu leben, das vielfältige Lebensentwürfe toleriert und individuelle Persönlichkeitspotentiale intensiver ausschöpfen kann, auch jenseits einer geschlechtlichen Bipolarität (vgl. den Beitrag von Bittner & Lotz in diesem Band).

Wissenschaftlich nachgewiesen ist mittlerweile vielfach: Geschlechterbezogene Stereotype beeinflussen – besonders im Verbund mit sozialen und kulturellen Vorurteilen – immer noch die Bildungserfolge und die Berufswahl von Jungen und Mädchen. So wählen junge Frauen mit Zuwanderungsgeschichte – 20 % aller Fünfzehnjährigen sind betroffen – lediglich fünf Ausbildungsberufe oder verschwinden statistisch in der Familie, ohne dass die Schule gegensteuert (Wentzel, 2013).

Die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern nehmen im Laufe ihrer Schulkarrieren zu, wie PISA und andere Studien zeigen. (Dass die vielbeachtete Meta-Studie von John Hattie [2013] die Gendereffekte auf guten Unterricht relativiert, hat dagegen eher statistische Gründe: Zum Zeitpunkt der Erfassung waren die aussagekräftigen genderbezogenen Studien wie Eurydike noch nicht erschienen oder sie werden durch die schiere Menge der anderen 55.000 Einzelstudien relativiert.)

Durch mangelndes Genderbewusstsein werden bestehende gesellschaftliche Strukturen reproduziert, anstatt sie zu verändern. Speziell in den MINT-Fächern korrespondieren diese Befunde mit einem sich immer deutlicher abzeichnenden Fachkräftemangel, der mittlerweile auch ökonomisch zu Buche schlägt.

Gendersensible Bildungsarbeit zeichnet sich durch die bewusste Wahrnehmung von Geschlechterstereotypen, die Reflexion von Sprache und Kommunikation, eine genderbewusste Auswahl von Unterrichtsgegenständen, Methoden und Medien aus. Sie ermöglicht es, in der Ausbildung und im Unterricht unterschiedliche Interessen und Aneignungsprozesse von Mädchen und Jungen als gleichwertig anzuer-



Verona Eisenbraun, Landesschulamt, und Andreas Lenz, Hessisches Kultusministerium

kennen und gleichzeitig individuelle Persönlichkeitspotentiale auszuschöpfen – entsprechend der postulierten Förderabsichten des XENOS-Bundesprogramms.

So unterschiedlich die Erfahrungen mit der eigenen Geschlechtlichkeit und der damit verbundenen Sozialisation sind, so differenziert wird davon auch das Lernen beeinflusst. Um die beruflichen Chancen und individuellen Lebensplanungen von Schülerinnen und Schülern erweitern zu können, ist es deshalb notwendig, die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern mit dem Ziel einer höheren Gender- und Diversitätssensibilität als Querschnittskompetenz voranzubringen. Wenn sich die gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Einstellungen verändern, lassen diese Prozesse die Schulentwicklung und die Konzepte in der Lehrerbildung nicht unberührt. Umgekehrt wirken die Bildungsinstitutionen auch durch die Inhalte und Methoden ihrer Fächer an gesellschaftlichen Entwicklungen mit. Besonders in der Technik und den Naturwissenschaften trägt die Fachkultur bei der Berufswahl von Mädchen zu einem verengten Berufsspektrum bei, weil diese sich häufig mit dem vorherrschenden Berufsimagen nicht identifizieren können. Deshalb wird in Hessen z.B. bei den Verantwortlichen in der Lehrerbildung seit einigen Jahren ein Mindestmaß an Genderkompetenz vorausgesetzt. Dennoch ist gendersensibler Unterricht, der den skizzierten Aspekten gerecht wird, immer noch die Ausnahme. Dadurch werden Chancen zur Steigerung der Unterrichtsqualität auch angesichts der zunehmenden Individualisierung vertan.

Dieser Band versucht alle an der Erziehung Beteiligten und für Bildungsprozesse Verantwortlichen für dieses komplexe und hochbrisante Thema zu interessieren und zu sensibilisieren. Mit direkten Praxisverknüpfungen werden auch mittlerweile bewährte pädagogische Wege und Perspektiven aufgezeigt, die beispielhaft



Prof. Dr. Jürgen Budde, Universität Flensburg

Foto: Aaron Löwenbein



Dr. Necla Kelek, Sozialwissenschaftlerin und Publizistin, Berlin

Foto: Aaron Löwenbein



Jürgen Budde und Necla Kelek bei der Plenumsdiskussion

Foto: Aaron Löwenbein

Wirkung entfalten können. Er basiert auch auf dem dritten Gender-Schule-Symposium, das mit Unterstützung des XENOS-Programms am 14. Juni 2013 an der Universität in Marburg stattgefunden hat, enthält darüber hinaus aber zahlreiche weitere Beiträge.

In seinem Marburger Einführungsvortrag mit dem Titel „Gender in der Krise – oder eine unterschätzte Ressource?“ machte der profilierte Pädagoge und Forscher zu Genderfragen Jürgen Budde deutlich, dass die Bedeutsamkeit von Geschlecht für die Pädagogik trotz vielfältiger und valider Forschungsergebnisse mancherorts noch infrage gestellt wird. Er benannte auch die Risiken, die durch neue Stereotypisierungen mit der Konzeption von Geschlechterfragen als Querschnittsaufgaben verbunden sein können, und zeigte die Anforderungen an eine gendersensible Pädagogik zwischen Differenz und Differenzierung auf. Dabei sah er die zunehmende Individualisierung im Schulbereich kritisch: „Gesamtgesellschaftlich [ist] ein abnehmender Problematisierungswille nicht zuletzt bei Mädchen zu attestieren. Nicht wenige Jugendliche und Erwachsene weisen Diagnosen zurück, die auf geschlechtsbezogene Ungleichheiten rekurrieren, indem individualisierende Positionen bezogen werden, etwa dass heutzutage doch ‚Alle machen können, was sie wollen‘. Entsprechend werden geschlechtsspezifische Thematisierungen zugunsten einer individualisierenden Sichtweise verneint.“

Die für ihre Arbeit mehrfach und u.a. mit dem Geschwister-Scholl-Preis ausgezeichnete Soziologin und Autorin Necla Kelek widmete sich in ihrem Vortrag (dokumentiert in diesem Band) dem „Einfluss soziokultureller Faktoren auf den Bildungserfolg“ und stellte die Frage, „was Lehrkräfte tun“ können. Sie diagnostizierte, dass es junge Frauen da besonders schwer haben, persönliche und wirt-

schaftliche Unabhängigkeit zu erreichen, wo traditionelle, patriarchalisch strukturierte Großfamilien die Sozialisation bestimmen. Trotz besserer Leistungen in der Schule seien Mädchen auf die Anforderungen des Arbeitslebens wie Mehrsprachigkeit, Mobilität und Flexibilität schlecht vorbereitet. Lehrkräfte seien im Umgang mit diesem Rollenverständnis vielfach überfordert. Dabei müsste in der Schule die Basis dafür gelegt werden, dass Gleichberechtigung beiden Geschlechtern nützt: Freiheit könne gelehrt und gelernt werden.

Der vorliegende Band verdankt seine Realisierung den beteiligten Expertinnen und Experten, den Autorinnen und Autoren, die alle auf ein Honorar verzichteten. Ohne die Förderung durch XENOS wäre sein Erscheinen nicht möglich gewesen. Das Bundesprogramm „XENOS – Integration und Vielfalt“ fördert Maßnahmen gegen Ausgrenzung und Diskriminierung in den Bereichen Betrieb, Verwaltung, Ausbildung, Schule und Qualifizierung. Im Fokus stehen insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene, für die der Zugang zu Schule, Ausbildungs- und Arbeitsplätzen erschwert ist. Das Programm wird durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfonds gefördert und soll die Berufschancen junger Menschen erhöhen, indem es ihnen hilft, neue Kenntnisse und Kompetenzen zu erwerben. Das alles entspricht den Intentionen der im Buch erschienenen Beiträge.

Literatur

- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wentzel, W. (2013). *Wunsch und Wirklichkeit – Berufsfindung von Mädchen mit Migrationshintergrund* (Forschungsreihe Girls’Day, Beiträge zur geschlechtersensiblen Berufsorientierung 3). Bielefeld: Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. Verfügbar unter: http://www.girls-day.de/Service_Material/Downloadcenter.

Thematisierungen von Geschlecht in pädagogischen Kontexten

1. Einleitung

Die Geschichte der Auseinandersetzung mit Genderthemen in der Pädagogik ist keine ganz neue, denken wir beispielsweise an die Koedukationsdebatten aus dem (vor-)letzten Jahrhundert, die Diskussionen um die Benachteiligung von Mädchen seit den 1960ern oder von Jungen in den letzten Jahren. Auch gendersensible Pädagogiken als Antwort auf vergeschlechtlichte Bedarfe und Benachteiligungen sind bereits seit längerem konzeptioniert. In der außerschulischen Bildungsarbeit begann die (mittlerweile aus finanziellen Gründen geschlossene) HVHS „Alte Molkerei Frille“ bereits Anfang der 1980er Jahre, Konzepte für die „antisexistische“ pädagogische Arbeit mit Mädchen und Jungen zu entwickeln (Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“ 1988). In der Folgezeit sind zunehmend geschlechtsspezifische, parteiliche, genderbewusste oder geschlechtsreflektierende Konzepte für ganz unterschiedliche pädagogische Handlungsfelder entwickelt worden.

Theoretisch lassen sich dabei zwei unterschiedliche Zielrichtungen unterscheiden (wenngleich in der Praxis nicht immer trennscharf), nämlich einmal Ansätze, die eine vermeintliche Geschlechterdifferenz zum Ausgangspunkt machen und der Unterschiedlichkeit von Jungen und Mädchen bzw. Männern und Frauen ‚gerecht‘ werden wollen. Andere Ansätze wiederum zielen auf eine Kritik ebenjener geschlechterdifferenten Sichtweise, problematisieren die zweigeschlechtliche Ordnung und wollen durch Reflexion zu einem Abbau von Geschlechterstereotypen beitragen (vgl. auch Budde, Offen & Schmidt in diesem Band). Diese zweitgenannten Konzepte und Ideen gendersensibler Pädagogik sind (so sie kritisch, reflexiv und emanzipationsorientiert sind) immer einem in mindestens dreierlei Hinsicht doppelten Anspruch verpflichtet. So zielen sie darauf, Jungen *und* Mädchen in den Blick zu nehmen. Zweitens geht es um eine Verknüpfung von (Geschlechter-) Theorie *und* (pädagogischer) Praxis und drittens um eine Ausrichtung auf Pädagogik *und* Politik. In diesem Sinne ist gendersensible Pädagogik nicht lediglich auf professionelles pädagogisches Handeln orientiert, sondern fokussiert auch auf den Abbau gesellschaftlicher Ungleichheit. Die Verbindung aller drei An- und bisweilen auch Widersprüche macht die besondere Stärke gendersensibler Pädagogik aus. Gleichzeitig ist damit ebenfalls markiert, dass der Anspruch hoch ist und zum Teil widersprüchliche Perspektiven zusammengebracht werden.

Allerdings scheint sich die Bedeutung des Themas Geschlecht zu verlagern. Standen Thematisierungen von Geschlecht vor wenigen Jahrzehnten beinahe zwangsläufig unter Verdacht, feministisch inspiriert zu sein (und setzten entsprechend Abwehrreflexe in Gang), so finden sich aktuell zahllose, im Mainstream angekommene Thematisierungen in Politik und Feuilleton. Vor dem Hintergrund von

Talkshows, vergeschlechtlichten Süßigkeiten, Kinderkleidung und -spielzeug oder Verlagsprogrammen und Ratgebern könnte – mit Foucault (1976) – geradezu von einer Diskursivierung des Themas gesprochen werden, eine Geschwätzigkeit, die wiederum hoch produktiv ist und neue Formen der Differenzkonstruktionen hervorbringt, deren Effekt nicht zuletzt in der De-Thematisierung sozialer Ungleichheit zu vermuten ist. Somit ist die Frage nach Wegen der Thematisierung von Geschlecht in pädagogischen Kontexten aufgerufen.

Um diese Frage zu beantworten, diskutiert der folgende Beitrag zunächst zentrale Argumente, welche die Bedeutsamkeit von Geschlecht für Pädagogik aus verschiedenen Perspektiven in Frage stellen, um daraus mögliche Fehlstellungen der aktuellen Herangehensweisen zu identifizieren (Kap. 2). Auf dieser Grundlage werden anschließend anhand empirischer Beispiele Wege der Thematisierung von Geschlecht in pädagogischen Kontexten unter der Frage diskutiert, ob Geschlecht ein eigenständiges Thema oder eine Querschnittsaufgabe darstellt (Kap. 3), um am Ende in einem Fazit für mehrperspektivische Annäherungen mit einer deutlichen Verschiebung auf die Akteurssicht zu plädieren (Kap. 4).

2. Bestehende Einwände gegen die Thematisierung von Geschlecht in pädagogischen Kontexten

Gegen die Thematisierung von Geschlecht in pädagogischen Kontexten werden immer wieder Einwände vorgebracht, die – aus unterschiedlichster Perspektive – problematisieren, inwieweit es eine eigenständige Beschäftigung mit Geschlechterthematiken überhaupt (noch) braucht. Zu fragen ist in Anbetracht des aktuellen politischen, pädagogischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Standes, inwieweit das Thema Geschlecht für die Pädagogik nun überholt ist. Einwände gibt es genug:

Wird monetäre Anerkennung (in kapitalistischen Gesellschaftsverhältnissen ein zentrales Maß für die Bedeutsamkeit eines Gegenstandes) zum Beurteilungskriterium für die Relevanz von Geschlechterthemen gemacht, dann lässt sich aufgrund des vergleichsweise geringen materiellen Engagements in der pädagogischen Praxis (aber auch in der Wissenschaft) durchaus anzweifeln, dass dem Thema tatsächlich eine besondere Bedeutung zukommt. Zwar werden Praxis- und Forschungsprojekte mit Genderbezug durchaus materiell gefördert, nicht selten aber mit finanziell prekären und/oder geringen Ressourcen. Anders ausgedrückt, könnte es auch heißen, dass die normative Kraft des monetär Faktischen nicht auf eine besondere Relevanz schließen lässt.

Weiter ist gesamtgesellschaftlich ein abnehmender Problematisierungswille nicht zuletzt bei Mädchen zu attestieren. Nicht wenige Jugendliche und Erwachsene weisen Diagnosen zurück, die auf geschlechtsbezogene Ungleichheiten rekurrieren, indem individualisierende Positionen bezogen werden, etwa dass heutzutage doch ‚Alle machen können, was sie wollen‘. Entsprechend werden geschlechtsspezifische Thematisierungen zugunsten einer individualisierenden Sichtweise verneint. Darin muss sich nicht nur ‚Geschlechtsblindheit‘ ausdrücken, sondern die

Zurückweisung eines Benachteiligten-Status kann aus Akteursperspektive ebenso als Ermächtigungsstrategie verstanden werden. In einer etwas anderen Lesart kann diese individualisierende Sichtweise aber auch als spezifische Form einer neoliberalen Subjektivierungstechnologie interpretiert werden, die auf Individualität, Flexibilität und Selbstverantwortlichkeit abzielt und sich mit Foucault (1995) als Gouvernementalität beschreiben lässt. Damit wäre dann markiert, dass der abnehmende Problematisierungswille nicht unbedingt als Folge von tatsächlichen Emanzipationsprozessen im Sinne individueller Freiheit angesehen werden kann, sondern anstelle von (geschlechter-)gruppenbezogenen Selbstkonzepten nun individualisierte Selbstkonzepte zur Subjektbildung notwendig sind.

In diesem Zusammenhang wird aber auch auf eine abnehmende Problematisierungsnotwendigkeit verwiesen. Im Gegensatz zu anderen Kategorien sozialer Ungleichheit (wie Milieu oder Migrationshintergrund) sind auf dem Feld der Geschlechtergerechtigkeit tatsächlich Erfolge erzielt worden, wobei unklar ist, ob eine solche Entdramatisierung realen Transformationen geschuldet ist oder vielmehr eher eine rhetorische Anpassungsleistung in unterschiedlichen gesellschaftlichen Sphären darstellt. Andererseits lässt sich im Angesicht weiblicher oder homosexueller Spitzenpolitiker*innen, Bildungserfolgen von Mädchen, Beseitigung zahlreicher diskriminierender gesetzlicher Regelungen und ähnlicher Transformationen durchaus davon sprechen, dass die Kämpfe um Gleichberechtigung und Emanzipation punktuell erfolgreich sind.

Auch aus Perspektive der Geschlechterforschung kann die Bedeutsamkeit von Geschlecht für pädagogisches Handeln problematisiert werden. Denn nicht selten dienen Annahmen über Geschlecht pädagogischen Professionellen als identitäre Zuschreibungskategorie. Handlungsweisen von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen werden häufig mit Verweis auf die Geschlechtszugehörigkeit ebenjener Adressat*innen pädagogischen Engagements gedeutet – sofern dies auf der Grundlage naturalisierender, dichotomer und/oder stereotyper Annahmen geschieht, evoziert diese Deutung von Geschlecht problematische Reifizierungseffekte. „Junge-Sein“ oder „Mädchen-Sein“ wird so zu einer stabilen, scheinbar natürlichen Erklärungsfolie.

Als ein theoretischer Einwand ist prominent die dekonstruktivistische Kritik zu nennen, in deren Gefolge darauf hingewiesen wird, dass ‚geschlechterthematizierende‘ Pädagogik (prominent durch die häufig praktizierte monoedukative Einteilung in zwei Geschlechtergruppen) zur Rekonstruktion von Differenz beitragen kann, zumindest, wenn auf Geschlechterdifferenzen abgehoben wird. Vorliegende Forschungsprojekte zeigen dies sowohl für Lehrpersonen, den Schulunterricht als auch für außerschulische Maßnahmen (Budde, Debus & Krüger, 2011). Dass Dekonstruktion nicht nur eine wissenschaftliche ‚Spielwiese‘ ist, sondern mittlerweile auch als politische Position vertreten wird, zeigt sich beispielsweise an der Piratenpartei, die sich weigert, ihre Mitglieder nach Geschlecht einzusortieren. Wenngleich dies auf der handlungspraktischen Ebene eher zur Aufrechterhaltung tradierter und hierarchischer Geschlechterverhältnisse innerhalb der Piratenpartei zu führen scheint, so enthebt dies nicht von der bemerkenswerten Tatsache, dass

die Praxis der Verweigerung zweigeschlechtlicher Zuordnungen zu einem Politikum geworden ist.

Daran anschließend wird unter heterogenitäts- oder intersektionalitätsorientierter Perspektive darauf hingewiesen, dass jenseits von Geschlecht weitere, mindestens ebenso bedeutsame soziale Kategorien wie die soziale oder kulturelle Herkunft existieren, die zu beachten sind. In diesem Zusammenhang wird zunehmend betont, dass soziale Kategorien niemals isoliert auftauchen, sondern immer nur als Zusammenspiel unterschiedlicher Differenzkategorien.

Vor dem Hintergrund dieser Problematisierungen sind zu Recht Argumente für die Begründung der Thematisierung von Geschlecht in pädagogischen Kontexten notwendig. Unseres Erachtens wäre es verfehlt, Geschlechterthemen als ‚altmodisch‘ gleichsam über Bord zu werfen und vollständig entweder in Heterogenität, Intersektionalität oder Vielfalt oder aber in Individualisierung und Pluralisierung aufgehen zu lassen. Für die aufgeführten Einwände gegen Geschlechtsthematisierungen ließen sich wiederum Gegenargumente finden. Wir belassen es an dieser Stelle jedoch dabei, das u.E. *Spezifische* an der Kategorie Geschlecht anhand von drei Punkten zu begründen. So stellt Geschlecht erstens jenseits aller Konstruktionen eine bedeutsame Identifizierungskategorie im biographischen Verlauf dar, die in pädagogischen Prozessen wegen ihrer subjektiven Wirkmächtigkeit nicht ignoriert werden kann. Gerade auf dieser identitätsbezogenen Ebene ist Geschlecht pädagogischem Handeln zugänglich. Zweitens ist Geschlecht eine zentrale gesellschaftliche soziale Ungleichheitskategorie. Wenngleich statische Machtanalysen (Mann = privilegiert, Frau = benachteiligt) zu kurz greifen, lassen sich in konkreten Kontexten (Beruf, Care, Sichtbarkeiten, Mobilität etc.) Ungleichheiten aufzeigen, die geschlechtlich fundiert sind. Als Gegenstand von Bildungsprozessen steht hier weniger die persönliche Dimension, sondern vielmehr die Auseinandersetzung mit Theoriebeständen im Vordergrund. Darüber hinaus bildet die soziale Kategorie Geschlecht drittens aufgrund ihrer inhärenten Konstruktionsbedingungen (Natürlichkeit, Dichotomizität, Omnipräsenz) einen Präzedenzfall für die Analyse von Wirkungsweisen sozialer Differenzkategorien. Dieser Punkt stellt gleichsam das Scharnier zwischen der subjektbezogenen und der gesellschaftlichen Dimension dar. Ausgehend von der so begründeten Annahme, dass Thematisierungen von Geschlecht in pädagogischen Kontexten nach wie vor notwendig sind, soll im Folgenden die Frage aufgegriffen werden, in welcher Weise dies geschehen kann. Dabei wollen wir insbesondere das Gegenargument des abnehmenden Problematisierungswillens produktiv aufgreifen.

3. Eigenständiges Thema oder Querschnittsaufgabe?

Grob vereinfacht lassen sich zwei unterschiedliche Wege der Thematisierung ausmachen. Der eine sieht direkte Thematisierungen, beispielsweise in Form explizit geschlechtsbezogener pädagogischer Angebote vor. Hier erhält Gender den Status eines eigenständigen Themas. Der andere Weg begreift entgegengesetzt Geschlecht als Querschnittsthema und strebt an, diesem keinen Sonderstatus einzuräumen,

sondern es in anderen pädagogischen Fragestellungen mitzuthematisieren. Im Folgenden sollen beide Wege anhand von Beispielen aus unseren empirischen Forschungen diskutiert werden. Das eine Beispiel fokussiert pädagogische Angebote selbst, das andere die Ausbildung von Pädagog*innen, um die Breite der Relevanzbezüge deutlich zu machen.

3.1 Gendersensible Pädagogik zwischen Differenz und Dekonstruktion

Eine Möglichkeit, Geschlecht zu thematisieren, liegt in expliziten Formaten, wie beispielsweise so genannter Jungen- oder Mädchenarbeit, die Geschlecht zu einer Sonderthematik machen. Diesen liegt in der Regel die Annahme der Differenz zwischen Mädchen und Jungen oder Frauen und Männern zugrunde. Bei monoedukativen Angeboten ist dies besonders augenfällig, da hier Geschlecht zum prominenten Kriterium der Eingruppierung gemacht wird – aber auch andere geschlechtsbezogenen Angebote stützen sich häufig auf Unterschiede von Jungen und Mädchen bzw. Männern und Frauen. Aus diesen Unterschieden werden dann spezifische Bedarfe, Problemlagen, Motivationen, Interessen und Bearbeitungsvarianten etc. abgeleitet, die begründen, warum die Geschlechtergruppe ein eigenes pädagogisches Angebot benötigt. Spannend steht diese Annahme zu dem häufig formulierten Ziel des kritischen Hinterfragens ebensolcher dichotomen Geschlechterarrangements und der letztendlichen Auflösung starrer Geschlechterkonzeptionen (Busche, Maikowski, Pohlkamp & Wesemüller, 2010; Stuve o.J.). Diese unterschiedlichen Perspektiven führen zu Spannungsverhältnissen, welche die Bedeutung von Geschlecht erheblich problematisieren. Aufgelöst wird dieser Widerspruch in der pädagogischen Praxis zumeist über eine pragmatische Doppelfigur, nach der Geschlecht zwar relevante Zuordnungskategorie ist, aber eigentlich auch überbewertet sei bzw. zu überwinden ist. U.E. ist dieser Spagat nicht nur theoretisch schwer oder nicht aufzulösen, sondern führt auf der praktischen Ebene immer wieder zu Verwirrung. In Fortbildungen kann diese Ambivalenz für Unzufriedenheit sorgen, in der pädagogischen Arbeit bisweilen zu erstaunlichen Parallelitäten von Re- und Dekonstruktionen führen. Um Probleme bei der direkten Thematisierung von Geschlecht im Spannungsfeld von Differenz und Dekonstruktion exemplarisch darzulegen, greifen wir im Folgenden auf Daten aus der wissenschaftlichen Begleitung des „Modellprojektes Neue Wege für Jungs“ zurück¹. Das folgende Beobachtungsprotokoll stammt aus einem Seminar zur Berufs- und Lebensplanung mit

1 Für die wissenschaftliche Begleitung wurden sechs kontrastierende Jungenangebote untersucht (vgl. Budde & Krüger, 2010). Es wurden zur Analyse zwei Angebote ausgewählt, bei denen die teilnehmenden Jungen ein Praktikum in sozialen Berufen absolvierten, zwei Seminarangebote zur Berufs- und Lebensplanung und zwei jeweils eintägige Parcours zu sozialen Kompetenzen und Männlichkeitskonzeptionen. Bei sämtlichen Angeboten wurde ethnographisch beobachtet, zusätzlich wurden insgesamt 14 Gruppendiskussionen mit teilnehmenden Jungen und 17 Interviews mit beteiligten Lehrkräften, Jungenpädagogen sowie regionalen Experten durchgeführt. Die Beobachtungen, Gruppendiskussionen und Interviews wurden nach der Methode der Grounded Theory ausgewertet (vgl. Glaser,

einer 9. Haupt- und Realschulklasse. Die Klasse ist für die Übung nach Geschlecht getrennt. Aufgabe ist es, dass die Jungen gemeinsam mit dem Jungenpädagogen und die Mädchen gemeinsam mit der Mädchenpädagogin sammeln, was „typisch männlich“ bzw. „typisch weiblich“ ist (vgl. Budde et al., 2011).

„Die Jungen sitzen in einem Halbkreis, der Jungenarbeiter steht vor ihnen, hinter ihm eine Flipchart, auf der zwei Spalten gemalt sind, die mit ‚Männlich‘ und ‚Weiblich‘ überschrieben sind. Er stellt als Arbeitsauftrag: ‚Wir wollen ein bisschen schauen, wie das ist mit Männern und Frauen. Was gilt als typisch ...‘ Es fällt auch wieder der Begriff Zuschreibung. Es gibt einige Nachfragen, ein Junge ruft dazwischen: ‚Männer gehen anschaffen.‘

Dann wird zuerst ‚Putzen‘ als typisch weiblich benannt. Ein anderer nennt ‚Geld verdienen‘ als männlich. Ein Junge wirft ein, dass Frauen öfter untreu sind. Einer ruft: ‚und gehen in den Strip-Club.‘ Der Jungenarbeiter fragt noch einmal, ob das mit der Untreue so sei, lässt es dann aber anschreiben. Stripclub wird nicht angeschrieben.“ [100118SBuLPJ]

Der Jungenpädagoge stellt als Auftrag die Aufgabe, typische Zuschreibungen zu sammeln. Damit wird auf die Ebene gesellschaftlicher Stereotype rekurriert, wie auch in der Erläuterung, dass es um Zuschreibungen gehen soll, deutlich wird. Der Arbeitsauftrag wird von einigen Jungen adäquat bearbeitet, indem sie mit „putzen“ und „Geld verdienen“ kontrastive Geschlechterstereotype benennen. Allerdings gehen einige Jungen ironisierend-sexualisierend mit dem Auftrag um. Der Jungenpädagoge verfährt mit den verschiedenen Beiträgen unterschiedlich: Während die stereotypen Nennungen kommentarlos angeschrieben werden, fragt er bei „Untreue“ noch einmal nach, „Strip-Club“ wird überhaupt nicht notiert. Im Folgenden allerdings geschieht eine Umdeutung des Arbeitsauftrags durch die Jungen; sie beginnen, die Stereotype anhand ihrer eigenen Erfahrungen zu differenzieren:

„Ein Junge nennt kochen, daraufhin wirft ein anderer ein, dass auch Männer kochen können, ein dritter ergänzt, dass sein Vater Koch sei. Der Jungenarbeiter fragt an dem Punkt nach, wie das denn mit Männern und Frauen und Kochen sei. Ein Junge: ‚Das können beide.‘“ [100118SBuLPJ]

Haben die Jungen bislang – ernst oder ironisch – gesellschaftliche Vorstellungen wiedergegeben (und den Arbeitsauftrag so als einen schulischen gehandhabt), bringen nun mehrere Jungen eigene Erfahrungen ein. Anlass ist die Nennung, dass Kochen weiblich sei. Dem wird zuerst allgemein widersprochen; dann meint ein Junge, dass sein Vater Koch sei, und führt damit ein lebensweltliches Argument dafür ein, dass (zumindest manche) Männer kochen können. Zusammenfassend formuliert ein Junge dann: „Das können beide.“ Der Jungenpädagoge insistiert im weiteren Verlauf der Methode jedoch darauf, dass es einen Unterschied gebe, da Männer in der Öffentlichkeit kochen und Frauen im Haushalt, und dass dies aufgrund der unterschiedlichen Anerkennung ungerecht sei.

Strauss & Paul, 2008), indem die Daten mehreren sequentiellen Codierungsdurchläufen zur Bestimmung von minimalen und maximalen Kontrastierungen unterzogen und anschließend induktiv auswertungsleitende Kategorien gebildet wurden.

„Gibt es keine Unterschiede?“ Ein Schüler: „Frauen kochen ohne Rezept, Männer mit.“ Ein anderer meint, dass Männer nur Pizza und Pommes kochen könnten. Dem wird widersprochen, unter anderem mit dem Hinweis, dass Fertigpizza doch nicht als kochen zu zählen sei, Männer könnten selbstverständlich auch „was Richtiges“ kochen. Der Jungenarbeiter fragt, wer im Haushalt kocht und wer im Restaurant. Die Schüler sagen, dass im Restaurant Männer kochen und zuhause Frauen. Der Jungenarbeiter führt aus, dass das daran liege, dass Frauen historisch für Reproduktionsarbeit zuständig seien. Er insistiert darauf, dass kochen nun zwischen die beiden Kategorien geschrieben wird. Kevin soll einen Pfeil zur männlichen Spalte machen und notiert dort dann Beruf, während er selber einen Pfeil zur weiblichen Spalte macht und dort Haushalt aufschreibt.“ [100118SBuLPJ]

Während die Schüler hier Differenzierungen einführen, die zu einer Verneinung von Geschlechterdifferenzen führen, zielen die Nachfragen des Jungenpädagogen darauf ab, Geschlechterdifferenzen herauszuarbeiten. Dies zeigt zuerst einigen Erfolg, denn zwei Jungen benennen Differenzen, allerdings relationale, denn beide gehen davon aus, dass Männer zwar kochen könnten, im Gegensatz zu Frauen aber Anleitungen benötigten und die Palette der Gerichte eingeschränkter sei. Allerdings bleiben auch diese Nennungen nicht stehen; ein Junge verweist darauf, dass dies nicht stimme. Ein Genderbezug wird auf diese Weise zurückgewiesen. Am Ende korrigiert der Jungenpädagoge das Ergebnis, indem er noch jenen Ergänzungspfeil einfügt, der seine politische Intention unterstreicht. Hinterfragen die Jungen die – pädagogisch intendierten – Differenzkonstruktionen, wie z.B. die Setzung, dass kochen „weiblich“ sei, wird gerade die lebensweltliche Untersetzung anhand eigener Erfahrungen durch den Jungenpädagogen ignoriert².

In dieser Interaktionssequenz offenbart sich eine Antinomie, welche quasi konstitutiv den Anspruch von Jungenpädagogik durchzieht, nämlich Jungen für Bereiche zu sensibilisieren bzw. interessieren, zu denen ihnen Distanz unterstellt wird, während Jungen selbst aber genau diese Unterstellung zurückweisen. Denn einerseits besteht der pädagogische Anspruch, neue Wege für Jungen zu ermöglichen, andererseits beinhaltet dies eine Unterstellung, von der in der Praxis überhaupt nicht geklärt ist, ob – und wenn ja in welcher Weise – sie überhaupt zutreffend ist. Nun kann die Differenzierung der Jungen als Vermeidungsstrategie gelesen werden, um Genderungerechtigkeiten zurückzuweisen und zu bagatellisieren. Andererseits lautete der Auftrag auch nicht, Geschlechterstereotype auf ihren empirischen Gehalt und soziale Ungleichheit hin zu analysieren, sondern Zuschreibungen zu sammeln. Nennen Jungen also stereotype Zuschreibungen, riskieren sie Kritik gerade für die Stereotype. Darüber ist in der Performanz der beteiligten Jungen genau die unterstellte Distanz nicht zu rekonstruieren. Das Beispiel Kochen macht deutlich, dass umkämpft ist, was als typisch männlich gilt und was nicht, die Auseinandersetzung wird von den Jungen mit sachkundigen und lebensweltlichen Argumenten geführt.

2 Die Zurückweisung lässt sich auch quantitativ empirisch stützen, immerhin ist Koch der siebt-häufigst ergriffene Ausbildungsberuf von männlichen Auszubildenden, bei weiblichen rangiert die Köchin auf Platz 17 (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 3, 2011).

Die Ebene einer politischen Bewertung wird in dem Beispiel vom Jungenpädagogen selber eingeführt. Diese Politisierung erweist sich in diesem Kontext eben nicht nur als Wissensvermittlung, sondern ist auch eine moralische Skandalisierung, die sich an die beteiligten Schüler richtet. Klar dürfte ihnen anhand der Interaktionsgestaltung sein, dass es nicht gut ist, dass es koch-bezogene Unterschiede gibt, unklar bleibt jedoch, was die Jungen mit dieser Information anfangen sollen. Beipflichten? Sich ändern? Wo doch unterstellt werden kann, dass sie für diesen Umstand tatsächlich nichts können. Die patriarchalen Verhältnisse attackieren? Widersprechen? In ferner Zukunft auch zu Hause kochen? Möglicherweise haben die Jungen ein feines Gespür für diese Ebene. Denn differenzieren die Jungen die stereotypen Zuschreibungen, riskieren sie Kritik, weil sie die gesellschaftliche Machtebene ignorieren. Für eine *individuelle* Auseinandersetzung mit Berufs- und Lebensplanung scheint diese Art der Thematisierung wenig hilfreich.

Deutlich wird auch, dass die Jungen dem Pädagogen ‚voraus‘ zu sein scheinen³. Ob hier aus der Perspektive der Schüler tatsächlich auf der Grundlage eigener Erfahrungen eine abnehmende Problematisierungsnotwendigkeit vorliegt oder ob dieses als rhetorische Figur der Individualisierung in einem Problematisierungswillen begründet ist, das kann hier nicht geklärt werden. Unklar ist, was eigentlich das Ziel dieser Form von geschlechtssensibler Pädagogik ist. Nun können sicherlich unterschiedliche Lernziele verfolgt werden. Bei der hier aufgeworfenen Frage allerdings sind es zwei sich annähernd ausschließende Ziele, geht es nämlich um die Rekonstruktion der Geschlechterbinarität oder um dekonstruktivistische Kritik? Nicht nur Werner Helsper (1996) weist darauf hin, dass Antinomien – also Widersprüchlichkeiten – konstitutiv für pädagogisches Handeln sind. Diese sind nicht aufzuheben, sondern reflexiv zu handhaben. Dazu bräuchte es aber erstens eine Verständigung darüber, was Reflexivität bedeutet. Wer reflektiert auf welcher Ebene über was? Die Pädagog*innen, die Teilnehmenden? Welches Konzept von Reflexion liegt pädagogischer Professionalität zugrunde? Zweitens braucht es u.E. eine Ausdifferenzierung, welches der Ziele in welcher Situation verfolgt wird. Wie das genannte Beispiel zeigt, muss der Ausgangspunkt für die Thematisierung von Geschlecht stärker von Seiten der Kinder und Jugendlichen gedacht werden, um sie – um eine gängige sozialpädagogische Formulierung aufzugreifen – dort ‚abzuholen, wo sie stehen‘, und nicht, wo aus Sicht der Pädagog*innen die Jugendlichen zu stehen haben.

Durch die Systematisierung der Überlegungen zeigen sich Begrenzungen in geschlechtsspezifischer Pädagogik, die sich aus dem Spannungsfeld zwischen Begründung und Zielsetzung ergeben können. Deswegen soll im Folgenden gefragt werden, welche Effekte sich ergeben, wenn Geschlecht als Querschnittsaufgabe verstanden wird.

3 Dass dieses nicht unbedingt an mangelnder Gender- und/oder Reflexionskompetenz des beteiligten Jungenpädagogen liegt, wird darin deutlich, dass dieser in einem begleitenden Interview ebenjene Schwierigkeiten der Übung unter Rekurs auf dekonstruktivistische Theorien selber problematisiert.

3.2 Querschnittsthematisierungen – oder: Die Gefahr des Vergessens

Wie oben gezeigt, kann die explizite Thematisierung von Geschlechterthemen in pädagogischen Settings mit Kindern und Jugendlichen aufgrund diverser ungelöster Fragen zu einer Reproduktion von Geschlechterdifferenzen führen. Wie also sähe ein anderer Weg aus? Der Explikation steht die Implikation entgegen, also eine Pädagogik, die Geschlecht mitdenkt, aber nicht ausdrücklich thematisiert.

Anschlussfähig sind hier Positionen, die eine vordringliche Orientierung auf Geschlecht kritisieren und fordern, das Thema in einen größeren Zusammenhang einzustellen. Entsprechende Konzepte sind dann etwa mit Begriffen wie Heterogenität, Diversity oder etwa Intersektionalität skizziert – nicht zuletzt der vorliegende Sammelband problematisiert ja genau diesen Punkt. In dieser Argumentationslinie verliert Geschlecht seinen prominenten Status als sozialer Platzanweiser und wird zu einer Kategorie unter anderen. Geschlecht *kann* zwar noch relevant sein – nicht zuletzt wird beispielsweise im Mehrebenenmodell von Winker & Degele (2009) Geschlecht als eine von vier maßgeblichen Kategorien auf der Makro- und Mesoebene angesehen –, *muss* es aber (vor allen Dingen auf der Ebene der alltäglichen Praktiken) nicht sein, sondern kann in den Hintergrund treten.

Im Weiteren soll Geschlecht daher als pädagogisches Querschnittsthema problematisiert werden. Wenn Pädagog*innen Geschlecht in ihren professionellen Handlungen einfließen lassen sollen, brauchen sie entsprechende theoretische Grundlagen und Umsetzungshilfen. Exemplarisch wird hier die Lehrer*innenbildung aufgegriffen, da das Studium ein entsprechend notwendiges theoretisches Wissen vermittelt und zudem in den KMK-Standards für Lehrer*innenbildung Heterogenität und Vielfalt ausdrücklich als inhaltliche Schwerpunkte genannt werden (vgl. KMK, 2004 und 2008). Darüber hinaus kann die Gestaltung der Ausbildung von Lehrkräften als Spiegel für Aspekte und Dimensionen von pädagogischem Handeln angesehen werden: Das, was im pädagogischen Handeln wichtig ist, sollte auch in der Lehrer*innenbildung thematisiert und vermittelt werden.

In einer Forschungsarbeit wurden Dozent*innen der universitären Lehrer*innenbildung aus Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken zur Relevanz von Geschlecht im Lehramtsstudium und der Vermittlung von „Genderkompetenz als Reflexionskompetenz“ (Budde & Venth, 2009) befragt (vgl. Blasse, 2012)⁴. Dabei wurde aus Sicht der Befragten übereinstimmend Geschlecht als relevantes Thema für die Berufsausübung als Lehrperson identifiziert. In zahlreichen Interviewpassagen finden sich Anknüpfungspunkte, an denen den Befragten eine Thematisierung von Geschlecht im Lehramtsstudium bedeutsam erscheint, wie didaktische Methoden, Auswahl von Unterrichtsmaterialien, fachbezogene Inhalte oder Lehrpersonen, die Geschlecht zur Unterrichtsstrukturierung verwenden. Auch berichtet ein Teil der Dozent*innen davon, dass vonseiten der Studierenden der Aspekt Geschlecht immer wieder eingefordert und thematisiert wird. So antwortet eine

4 Das empirische Material wurde im Rahmen einer Magistraarbeit mit Expert*inneninterviews erhoben und nach Meuser & Nagel (1991) ausgewertet. Die Arbeit ist unveröffentlicht.

Dozentin auf die Frage, ob sie Genderkompetenz für die Berufsausübung als Lehrperson als relevant erachtet, wie folgt:

„Also, das beantworte ich mal aus meiner Erfahrung mit dem berufsfelderschließenden Praktikum. Also, das ist so ein Teil des Bachelor-Studiengangs für die Lehrämter in den Erziehungswissenschaften. Und dort suchen sich die Studierenden Fragestellungen selber, die sie an den Schulen verfolgen möchten. Und da kommt dieses Thema Gender nämlich sehr wohl dann vor.“
[110929EE3]

Damit, dass die Studierenden ihre Fragestellungen eigenständig wählen dürfen, wird deren Problematisierungswille deutlich. Die angehenden Lehrpersonen erkennen also zumindest teilweise in der Beschäftigung mit geschlechtsbezogenen Fragestellungen und Unterrichtsaspekten eine Relevanz für ihre spätere Berufsausübung. Im weiteren Verlauf ihrer Antwort nennt die Dozentin einige Themen wie beispielsweise geschlechtsbezogenes Leistungs- und Interessengefälle in den Naturwissenschaften, die von den Studierenden bearbeitet werden. Damit macht sie ebenfalls deutlich, dass es inhaltliche Punkte im Studium gibt, die eine Auseinandersetzung mit Geschlecht notwendig machen. Auch in den anderen Interviews finden sich hierfür Beispiele. Somit stimmen Personen, die zukünftig in der Schule lehren, und Personen, die diese auf ihre Aufgaben und Rolle vorbereiten, überein, dass Geschlecht in der Schule Bedeutung hat. Damit kann ergänzend zum Problematisierungswillen ein gewisser Grad an Problematisierungsnotwendigkeit von Geschlecht belegt werden.

Dass Geschlecht Eingang in die Studieninhalte finde soll – in welchem Maße und inhaltlichen Ausgestaltung auch immer⁵ –, darüber sind sich die Befragten einig. Ausnahmslos haben sämtliche Interviewpartner*innen außerdem Geschlecht als Querschnittsaufgabe für alle Studienanteile formuliert. Ein Aspekt, der in jedem Interview angesprochen wurde, ist die Frage nach einer speziellen Lehrveranstaltung innerhalb einzelner Module oder gar eines speziellen Moduls zu Gender in der Schule. Grundsätzlich sprechen sich alle Befragten prinzipiell gegen eine gesonderte Thematisierung aus. Einige Dozent*innen räumen die grundsätzliche Möglichkeit einer solchen Einbindung ins Studium zwar ein, insgesamt wird dies aber als ungünstige Variante empfunden und auch aus personellen, finanziellen und zeitlichen Ressourcen als nicht realisierbar eingestuft. Vielmehr wird Genderkompetenz bzw. die Thematisierung von Genderaspekten von allen Dozent*innen als Querschnittsaufgabe für alle Studienanteile dargestellt und als bevorzugte Vari-

5 Die Frage der inhaltlichen und theoretischen Ausgestaltung des Themas Geschlecht im Lehramtsstudium bleibt hier unbeantwortet. Dies wäre aber in einem nächsten Schritt unumgänglich zu besprechen, da unterschiedliche Positionen und verschiedenes Wissen auf Seiten der Dozent*innen bestehen. So gab es in den Interviews Positionen, die von einer konstruktivistischen Vermittlung ausgingen, und andere wiederum, die eher eine differenztheoretische Herangehensweise favorisierten. So hebt eine Deutsch-Fachdidaktikerin explizit hervor, dass „irgendjemand aufpassen muss, dass dann nicht irgendeine triviale Aussage kommt: wir brauchen mehr Jungsliteratur“ [110930EFD]; während ein Deutsch-Lernbereichsdidaktiker bemerkt, dass bei einer Tagung für ihn „besonders interessant [war], dass bestimmte Bücher Jungen eher abschrecken, die für Mädchen eigentlich die Renner sind“. [111017EGD]

ante gegenüber der Behandlung als explizite Sonderthematik begründet. So formuliert eine Dozentin aus den Erziehungswissenschaften das Potential der Studienanteile, um Geschlecht zu thematisieren:

„Ja, das ist eigentlich/ ist das ja schon so ein Thema, das auch so ein bisschen quer zu den Modulen tatsächlich liegt. Also, wenn ich zum Beispiel Modul 3 nehme, ‚Unterrichten, Lernprozesse gestalten und erforschen‘, das wäre ja auch ein Ort, ein Kontext, in dem man noch mal die gendergerechte Gestaltung von Lernprozessen zum Beispiel betrachten könnte. Oder in diesem Modul ‚Diagnostik‘ kann man sich natürlich auch mit den Leistungsunterschieden zwischen Jungen und Mädchen noch mal beschäftigen. Und wie die eigentlich zustande kommen. Oder Lernmotivation und Beratung. Also, es ist im Grunde genommen durch diese breiten Themenfelder, die die vier [erziehungswissenschaftlichen; d.A.] Module haben, in jedem Modul wäre das denkbar, auch genderspezifische Aspekte einzubinden und anzusprechen. [...] Aber es hat dann, es ist immer mit Gefahr auch verknüpft, dass es in allen Modulen vielleicht auch vergessen wird.“ [110929EE3]

Die Dozentin weist in ihren Ausführungen zu Geschlecht als Querschnittsaufgabe auf die vielfältigen Anknüpfungspunkte im Studium und in den Lehrinhalten des Studiums hin, um dieses Potential dann anschließend auch als problematisch auszuweisen. Diese „Gefahr des Vergessens“ wird durch Interviewpassagen mit anderen Dozent*innen bestätigt, die klar formulieren, dass sie in ihren Lehrveranstaltungen Geschlecht nicht thematisieren (auch wenn sie an anderer Stelle formulieren, dass sie es prinzipiell für relevant im Lehramtsstudium und in der späteren Berufsausübung als Lehrperson erachten). Anknüpfend an die Querschnittszuweisung wird meist ein Zusammenhang mit dem Themenkomplex ‚Heterogenität‘ oder mit weiteren Ungleichheitsdimensionen hergestellt. Dies kann damit erklärt werden, dass Heterogenität als Sammelbegriff⁶ für zahlreiche Aspekte gebraucht wird, die im Studium thematisiert werden sollen. Geschlecht wird als eine Dimension von Heterogenität formuliert. So dominiert unter den Dozent*innen aus den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen die Aussage, dass Heterogenität im Klassenzimmer auch Gender umfasst. Eine Dozentin bringt dies wie folgt auf den Punkt:

„Also, wir [im Modul; d.A.] versuchen jetzt nicht unbedingt spezifisch auf die Genderthematik, das hatte ich ja auch schon gesagt. Aber wir versuchen einfach sozusagen über Heterogenität auch zu reflektieren.“ [111123EE2]

Die Dozentin betont hier, dass eine Auseinandersetzung mit Geschlecht nicht explizit vorgesehen ist, sondern dies im Rahmen der Behandlung des Themenkomplexes Heterogenität erfolgt. Geschlecht muss also in das umfassende Thema eingebunden sein und dort mitbehandelt werden. Damit wird Geschlecht – analog zu theoretischen Konzepten der Intersektionalität – in eine Reihe mit weiteren Ungleichheitsdimensionen gestellt. Durch die Betonung, dass Heterogenität als Komplex aus verschiedenen Ungleichheitsdimensionen stärker fokussiert wer-

6 Zu Problematiken der Verwendung der Begriffe Heterogenität und Intersektionalität vgl. bspw. die Beiträge in Budde, 2013; Rentdorff & Kleinau, 2012.

den sollte, verliert die einzelne Dimension wie beispielsweise Geschlecht an Bedeutung. Auch andere Befragte äußern sich in ähnlicher Weise. Häufig werden zudem konkrete Bezüge zu weiteren Ungleichheitsdimensionen wie Behinderung, Migrationshintergrund und Herkunft hergestellt. Oftmals relativieren die Befragten dabei Genderaspekte, wie im Folgenden deutlich wird:

„Und was jetzt halt kommen wird, dadurch dass eben die Behindertenrechtskonvention hier in Deutschland auch ratifiziert wurde, ist, dass der erziehungswissenschaftliche Anteil dahingehend umgebaut werden sollte, dass Heterogenität im Sinne von Inklusion behinderter Menschen oder behinderter Schüler mehr in den Fokus gerät. Deshalb würde ich jetzt auch für die Perspektive der Genderkompetenz, die würde ich eher pessimistisch einschätzen, weil ich denke, erst mal wird man sich darauf konzentrieren, diese Inklusion in den Kanon oder ins Curriculum reinzukriegen. Und als zweites Thema, was hier ja jetzt schulpolitisch auch viel dringlicher erst mal ist als Gender, die Integration von Schülern mit Migrationshintergrund, oder die Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund. Also da, ich [sehe] das ein bisschen so, dass es Themen gibt, die sind da einfach bildungspolitisch im Moment vordringlicher als Genderkompetenz, und das spiegelt sich dann irgendwie am Ende auch im Curriculum wider.“ [110929EE3]

Hier werden durch eine Hierarchisierung der Ungleichheitskategorien der Migrationshintergrund der Schüler*innen sowie das Thema Inklusion über die Thematisierung von Geschlecht gestellt. Die Verzahnung beispielsweise von Migrationshintergrund und Geschlecht hingegen wird nicht als Option angeführt. Da die Befragte zudem einen Bezug zu Heterogenität eröffnet, wird erneut deutlich: Der Begriff Heterogenität wird hier nicht als ein alle Aspekte umfassender Ansatz verwendet, sondern als Überschrift für die Auseinandersetzung mit darunter zu fassenden Einzelaspekten. Das Abhandeln im Themenkomplex Heterogenität kann also u.U. zu einer Nicht-Thematisierung und Verdrängung von Geschlechterthemen führen.

4. Fazit

Die Beispiele weisen auf Probleme bei der Thematisierung von Geschlecht in pädagogischen Kontexten hin, beide Wege – die explizite oder querschnittliche Thematisierung – scheinen nicht dazu zu führen, dass Geschlecht in herrschaftskritischer, reflexiver Weise bearbeitet werden kann. Zumindest so, *wie* die Wege derzeit gegangen werden.

Anhand des Beispiels der expliziten Thematisierung durch geschlechtshomogene Angebote lässt sich ableiten, dass die Bedeutung von Geschlecht für die Schüler*innen nicht vorausgesetzt werden darf, sondern vielmehr im Prozess zu rekonstruieren ist. Einer der Standards für geschlechtsbezogene Pädagogik ist somit die Annahme der Subjektorientierung, also an den Interessen der Kinder und Jugendlichen anzusetzen. Wenn dies ernst genommen wird, dann gehört zu der fachlichen Bestimmung sicherlich auch eine theoretische Neukonzeptionierung,

denn die Subjektorientierung gerät ja häufig in Konflikt mit normativen Zielvorstellungen der Professionellen. Dazu zählt, die Lebenslagen der Adressat*innen in Bezug auf ihre Geschlechterkonzeptionen tatsächlich kennen zu lernen – gesellschaftliche und normative Leitbilder helfen da nicht weiter. Der Eindruck, dass Jungen und Mädchen heute bisweilen ‚weiter‘ sind in Richtung Geschlechteregalität – vielleicht auch einfach noch unbefangener –, sollte Anlass sein, über bisherige Vorstellungen nachzudenken. Mädchen, die mit Emanzipationsrhetorik nichts anfangen können und von einem Leben als Hausfrau und Mutter träumen, sind nicht unbedingt renitent, sondern können ebenfalls kompetent in Bezug auf ihre individuelle Lebensrealität sein – auf jeden Fall sind sie mit politisch unterlegter pädagogischer Belehrung kaum zu Reflexivität zu bewegen.

Zum zweiten suspendiert das Beispiel aber auch den Bezug auf eine eindimensionale bipolare Geschlechterordnung – problematisch ist es, wenn die Pädagog*innen von „gesellschaftlichen Geschlechtervorstellungen“ ausgehen und diese zu Seminarinhalten machen, ohne einzubeziehen, dass diese ja höchst komplex sind. Selbstverständlich kann der Übung „typisch männlich/typisch weiblich“ mit ausgefeilter Methodenkritik zu Leibe gerückt und können Varianten vorgeschlagen werden, die das Dilemma feinsinniger bearbeiten etc. Das Problem für die pädagogische Handlungsrealität liegt u.E. in der Komplexität, die sich bspw. auf der gesellschaftlichen Ebene in mittlerweile mehr als *einem* dominanten Lebensmuster festmachen lässt, das sich je nach Milieu, Alter etc. (intersektional) unterschiedlich (wenngleich sicherlich nicht als beliebig viele) ausgestaltet. Diese Komplexität problematisiert die Rede von *den* gesellschaftlichen Geschlechterstrukturen und multipliziert die potentiellen Antworten.

Werden die Ergebnisse der Befragung von Universitätsdozent*innen zusammengefasst, dann ist zur Beantwortung der Ausgangsfrage, ob und wie Geschlecht in Pädagogik eingebunden sein soll, folgendes beizutragen: Zunächst ist festzustellen, dass Geschlecht und insbesondere Genderkompetenz (aus Sicht von universitären Akteur*innen der Lehrer*innenbildung) *durchaus als relevant* und damit bedeutsam für das pädagogische Handeln von Lehrpersonen angesehen wird. Neben klaren Hinweisen auf die Notwendigkeit der Problematisierung zeigt sich bei Teilen der angehenden Lehrpersonen und ihren Dozent*innen ein deutlicher Problematisierungswillen. In der Frage, wie die angehenden Lehrpersonen produktiv mit Geschlecht in Kontakt kommen sollen, werden eine *Querschnittslösung* gegenüber einer expliziten Abhandlung präferiert und dafür zahlreiche Anknüpfungspunkte gefunden. Dabei ist vor allem das Label Heterogenität bedeutsam, da es die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Ungleichheitskategorien aufgreift und versucht, daraus resultierende Herausforderungen an das pädagogische Handeln zu bündeln. Doch besonders hier liegt die Problematik: Geschlecht als Querschnittsaufgabe unter dem Deckel der Heterogenität bietet großes Potential, „vergessen“ zu werden. Dazu tragen der unreflektierte Umgang mit Sammelbegriffen sowie die bestehenden Unklarheiten darüber, wie verschiedene Ungleichheitskategorien miteinander verbunden und voneinander getrennt werden sollten, bei. Dies führt so zu einer starken Reduktion der bestehenden Komplexität von Ungleichheitsmechanismen. Doch gerade diese gilt es aufzulösen, um die jeweilige Bedeut-