

**Beiträge zur Schulentwicklung**

Ilke Glockentöger, Eva Adelt (Hrsg.)

# **Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule**

Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis

# **Beiträge zur Schulentwicklung**

herausgegeben von  
der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –  
Landesinstitut für Schule des  
Landes Nordrhein-Westfalen  
(QUA-LiS NRW)

Ilke Glockentöger, Eva Adelt (Hrsg.)

# Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule

Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis



Waxmann 2017  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Beiträge zur Schulentwicklung**

herausgegeben von der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –  
Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen  
(QUA-LiS NRW)

ISSN 2509-3460

Print-ISBN 978-3-8309-3629-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8629-4

© Waxmann Verlag GmbH, 2017

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Redaktion QUA-LiS: Dr. Veronika Manitius, Peter Dobbstein,  
Bernd Groot-Wilken, Hermann Meuser

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

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

Vorwort.....	7
--------------	---

<i>Ilke Glockentöger &amp; Eva Adelt</i> Einleitung .....	9
--	---

## Grundlagen

<i>Barbara Rendtorff</i> Was ist eigentlich ‚gendersensible Bildung‘ und warum brauchen wir sie? .....	17
---	----

<i>Katharina Debus</i> Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken? .....	25
--	----

<i>Kristin Behnke</i> Feminisierung von Bildung.....	43
---	----

## Handlungsfelder

<i>Barbara Scholand</i> Berufsorientierung – jenseits von Geschlechterstereotypen? .....	53
---	----

<i>Stefan Timmermanns</i> Weniger Drama bitte! Überlegungen zum Thema <i>gender</i> und Sexualpädagogik.....	71
---	----

<i>Anke Spies</i> Pädagogisches Handeln mit Bezug zur Differenzlinie Geschlecht – Die Position der Schulsozialarbeit .....	85
--	----

## Praxis

<i>Kristin Behnke</i> Gendersensibles Classroom Management .....	101
---	-----

<i>Monika Kirfel</i> Jungen und Mädchen in der Schule: Raus aus der Geschlechterfalle? Beobachtungen, Thesen und einige Impulse für das Lehrerkollegium.....	111
--	-----

<i>Birgit Palzkill</i> „Nicht auch noch Gender, oder?“ – wie sich ein Kollegium für genderbewusste Arbeit gewinnen lässt.....	121
<i>Ilke Glockentöger</i> Gender-Mainstreaming-Konzepte in der Schule als Paradox .....	139
<i>Mechthild Walsdorf</i> Gender Mainstreaming macht Schule oder: Die Gleichstellung der Geschlechter – „Auftrag erfüllt“ oder eine „unendliche Geschichte“? .....	151
<i>Beate Martin</i> Sexuelle Bildung in der Schule – Individualität und Vielfalt im Blick .....	163
<i>Birgit Palzkill &amp; Heidi Scheffel</i> Geschlechterkompetenz im Sportunterricht .....	173
<i>Birgit Klein-Uerlings</i> „Was ist noch mal Gender?“ Ohne Lehrerfortbildung geht es nicht! .....	187
<i>Christine Biermann</i> „Geschlechterbewusste Pädagogik an der Laborschule“ – ein aktueller Blick auf ein altes (Schulentwicklungs-)Thema.....	197
<i>Frank Schweppenstette</i> Der Geschichtsunterricht als gendersensibler Unterricht .....	209
<i>Frank G. Pohl</i> Geschlechter- und Rollenbilder in Schulen der Vielfalt.....	217
Autorinnen und Autoren.....	235

## Vorwort

Die Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) ist die zentrale Einrichtung für pädagogische Dienstleistungen im Geschäftsbereich des Ministeriums für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Kern der Arbeit von QUA-LiS NRW ist es, die Schulen und Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Weiterbildung des Landes bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung systematisch zu unterstützen. Dies geschieht für die Schulen des Landes u. a. durch die Entwicklung von Kernlehr- und Bildungsplänen, die Bereitstellung von Aufgaben für die zentralen Prüfungen, durch die Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrerfortbildung und des Leitungspersonals, aber auch durch die Unterstützung in bildungspolitisch aktuellen Handlungsfeldern wie z. B. der inklusiven Bildung in der Schule, dem gemeinsamen längeren Lernen im Ganztag oder der interkulturellen Schulentwicklung. Bei allen Angeboten ist es der QUA-LiS NRW ein wichtiges Anliegen, den Schulen für die herausfordernden Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung die entsprechenden Unterstützungsangebote bereitzustellen.

Einen Beitrag dazu stellt die Publikationsreihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ dar. Dieses Publikationsformat greift zum einen aktuelle fachliche, unterrichtsfachliche und fachdidaktische Diskurse auf und stellt diese interessierten Leserinnen und Lesern für die Diskussion zur Verfügung. Zum anderen richtet es sich unter dem Label „Praxis“ gezielt an die schulischen Akteure vor Ort und bietet Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Erziehungsberechtigten konkrete Unterstützungsmaterialien für die Anwendung in Schule und Unterricht an.

Der vorliegende Band versteht sich als eine wissenschaftsnahe Publikation, die sich dem Querschnittsthema „Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule“ widmet. Im ersten Teil werden Grundlagen dieses inhaltlichen Schwerpunkts vorgestellt, im zweiten Teil werden zentrale Handlungsfelder von gendersensibler Bildung und Erziehung dargelegt und die zahlreichen Beiträge des dritten Teils bearbeiten spezifische Aspekte der schulischen Praxis wie z. B. Konzepte des Gender Mainstreamings in Schulentwicklungsansätzen. Der Band richtet sich an Akteurinnen und Akteure in der Schule, der Schuladministration, der erziehungs- und geschlechterwissenschaftlichen Forschung sowie an weitere Interessierte.

Mit den wissenschaftsnahen Bänden der Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ möchte die QUA-LiS NRW die fachlichen Debatten um aktuelle, wichtige und andauernde Themen wie die Frage nach gelingender Qualitätssicherung und Qualitätsent-

wicklung in Schule und Unterricht bereichern. Mein Dank gilt allen Autorinnen und Autoren, die uns mit ihrer Mitwirkung am vorliegenden Band in diesem Vorhaben unterstützt haben.

Eugen L. Egyptien  
Direktor der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule  
(QUA-LiS NRW)



*Ilke Glockentöger & Eva Adelt*

## Einleitung

Gendersensible Bildung und Erziehung sind schulische Querschnittsthemen und berühren alle Ebenen der Schulentwicklung. Dieser Sammelband beinhaltet hierzu sowohl wissenschaftliche als auch praxisorientierte Beiträge und bietet somit vielfältige Perspektiven auf den Themenkomplex. Die Aufsätze sind drei Rubriken zugeordnet: Im Abschnitt *Grundlagen* werden in drei Beiträgen grundlegende Fragen von gendersensibler Bildung und Erziehung behandelt. Der zweite Teil wirft einen Blick auf verschiedene *Handlungsfelder* gendersensibler schulischer Arbeit. Die zahlreichen Beiträge im dritten Teil beziehen sich auf konkrete Themen der pädagogischen *Praxis* in der Schule.

## Grundlagen

*Barbara Rendtorff* geht in ihrem Beitrag der grundlegenden Frage nach, was ‚gender-sensible Bildung‘ eigentlich ist und warum sie für die Schule notwendig ist. Dabei macht sie deutlich, dass der Begriff ‚gendersensibel‘ unscharf ist. Denn er kann zur Beschreibung unterschiedlicher, sich widersprechender Strategien in Pädagogik und Didaktik verwendet werden. Auch die vielfach geforderte Selbstreflexion von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften hält die Schulpädagogin nur für begrenzt möglich. Vielmehr sieht sie als Voraussetzung für notwendige Veränderungsprozesse die „Bewusstheit [...], also eine Mischung aus: sich der Wirkung einer Sache bewusst sein, sie kennen und um ihre Besonderheiten wissen, und einer spezifischen Aufmerksamkeit auf deren Wirkungsweisen, die an Wissen und Kenntnis des Zusammenhangs anschließt bzw. daraus folgt“ (S. 21). Hierzu gehört für Barbara Rendtorff auch eine Auseinandersetzung mit der Geschlechterordnung in der Gesellschaft und mit den aktuellen Tendenzen der Betonung der Geschlechterunterscheidungen.

Die verschiedenen Strategien zum Umgang mit Geschlecht in der pädagogischen Arbeit greift *Katharina Debus* in ihrem Aufsatz auf. Mit Blick auf zwei übergeordnete pädagogische Ziele unterscheidet sie Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung als Herangehensweisen. Eine Dramatisierung von Geschlecht hält die Pädagogin bei der Thematisierung von Geschlechterverhältnissen, von Geschlechterbildern, von Diskriminierung und strukturellen Ungleichheiten für notwendig. Unter Umständen können hierbei auch monoedukative Bildungsarrangements hilfreich sein. Dramatisierende Herangehensweisen erfordern aber immer anschließende Kon-

zepte der Entdramatisierung, die „sichtbar bzw. erfahrbar werden [lässt], dass Geschlecht weder die einzige noch die wichtigste Kategorie individueller wie gesellschaftlicher Differenz“ (S. 31) ist. Als dritte Strategie neben Dramatisierung und der darauf folgenden Entdramatisierung schlägt Katharina Debus außerdem nicht-dramatisierende Herangehensweisen vor. Diese zielen auf „die Förderung individueller Vielfalt und individueller Kompetenz sowie auf die Auseinandersetzung mit anderen Themen als Geschlecht und sexueller Orientierung“ (S. 34) und sollten wichtiges Element von geschlechterreflektierender Pädagogik sein.

Die Frage des Geschlechts der Lehrkraft ist ein wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit gendersensibler Bildung und Erziehung. Dass inzwischen insgesamt mehr Frauen als Männer in schulischen Bildungseinrichtungen tätig sind, wird unter dem Schlagwort ‚Feminisierung‘ von Bildung verhandelt und teilweise auch problematisiert. *Kristin Behnke* widmet sich in ihrem Beitrag diesem Phänomen und dem dazugehörigen Diskurs. Die Wissenschaftlerin zeigt anhand von drei Argumentationslinien, dass das Geschlecht der Lehrkraft keine signifikanten Auswirkungen auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen hat und liefert dafür zahlreiche empirische Belege.

## Handlungsfelder

Auch wenn gendersensible Bildung und Erziehung als übergreifendes Querschnittsthema in der Schule gesehen werden kann, so sind doch bestimmte *Handlungsfelder* aus Geschlechterperspektive von besonderem Interesse. Hierzu zählen insbesondere die Studien- und Berufswahlorientierung, die Sexualpädagogik sowie die Schulsozialarbeit, weshalb diesen Themen jeweils eigenständige Beiträge im vorliegenden Sammelband gewidmet sind.

*Barbara Scholand* zeigt in ihrem Aufsatz, welche Bedeutung Geschlecht bei der Berufswahl hat. Dabei beschreibt sie zunächst anhand zahlreicher Statistiken die Geschlechtersegregation des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes und leitet hieraus Konsequenzen für die schulische Berufs- und Studienwahlorientierung ab. Entsprechende Maßnahmen und Programme, die junge Menschen beim Übergang von der Schule in den Beruf unterstützen sollen, haben insbesondere aufgrund eines prognostizierten Fachkräftemangels in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Am Beispiel von Nordrhein-Westfalen zeigt Barbara Scholand, dass es trotz vielfältiger Maßnahmen insgesamt „noch an einer gendersensiblen Didaktik der Berufsorientierung [fehlt]“ (S. 62). Deshalb bleibt für die Wissenschaftlerin ungeklärt, „ob bzw. inwiefern eine Berufs- und Studienorientierung in NRW jenseits von Geschlechterstereotypen gelingt“ (S. 65).

Dass Geschlecht von grundlegender Bedeutung in der Sexualpädagogik ist, zeigt *Stefan Timmermanns* in seinem Beitrag. Er greift dabei die von Katharina Debus beschriebenen dramatisierenden und entdramatisierenden Herangehensweisen auf, stellt die sehr verbreitete Trennung nach zwei Geschlechtern in der sexualpädagogischen Praxis allerdings grundsätzlich in Frage. Der Wissenschaftler leitet theoretisch her,

dass jedes Individuum über viele Facetten von geschlechtlicher und sexueller Identität verfügt und einer Kohärenzanforderung zwischen Körpergeschlecht und Geschlechtsidentität ausgesetzt ist. Deshalb plädiert Timmermanns für die „Entlastung der Jungen und Mädchen von Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen, die Wahrnehmung ihrer Unterschiedlichkeit sowie die Unterstützung bei der Entwicklung einer individuellen Identität“ (S. 82).

Einem weiteren Handlungsfeld von gendersensibler Bildung und Erziehung widmet sich der Aufsatz von *Anke Spies*. Gendersensible Schulsozialarbeit muss nach Einschätzung der Wissenschaftlerin auch immer weitere Differenzlinien im Blick haben, denn Geschlecht ist intersektional „je nach individuellem Fall mehr oder weniger intensiv mit weiteren Differenzlinien verwoben“ (S. 85f.). Als Qualitätsmerkmal von Schule sieht sie gendersensible Schulsozialarbeit dabei in einem Spannungsfeld „zwischen schul- und sozialpädagogischen Fachdiskursen bzw. Überzeugungen und deren Niederschlag in der Gestaltung der alltäglichen pädagogischen Praxis“ (S. 89). Anke Spies problematisiert dabei durchaus die Dramatisierung und De-Thematisierung von Geschlecht, macht aber auch deutlich, dass ein differenzsensibler Blick notwendig ist, um Diskriminierungen zu vermeiden.

## Praxis

Im dritten Teil dieses Sammelbandes sind Beiträge gebündelt, die sich insbesondere auf die schulische *Praxis* beziehen und wissenschaftsorientiert eine Vielzahl von schulischen Feldern in den Blick nehmen. Themen wie gendersensibles Classroom-Management, geschlechterbezogene Schulentwicklungsarbeit, Sexualpädagogik in der Schule sowie Genderkompetenzentwicklung am Beispiel des Sportunterrichts werden für den Bereich der Schulentwicklung exemplarisch dargestellt. Aus der Praxis werden außerdem die Laborschule Bielefeld als Schulbeispiel, Geschichtsunterricht als Beispiel für gendersensiblen Fachunterricht und das Projekt „Schule der Vielfalt – Schule ohne Homophobie“ ergänzt. Zudem wird eine kritische Perspektive auf die Lehrerfortbildung eröffnet.

*Kristin Behnke* verdeutlicht in ihrem Beitrag, inwiefern gendersensibles Classroom Management eine wichtige Voraussetzung für guten Unterricht ist, und liefert Impulse für dessen nachhaltige Implementierung im schulischen Alltag. Für einen professionellen Umgang mit Geschlecht hält die Autorin Wissen über geschlechtsbezogene Identitätsentwicklung, über psychologische Forschung und Genderkompetenz für unabdingbar. Kristin Behnke kommt zu dem Schluss, dass „gendergerechtes Classroom Management immens viel mit der Reflexion der eigenen Rolle sowie mit den eigenen Glaubensgrundsätzen und Überzeugungen einer Lehrkraft zu tun hat“ (S. 108).

*Monika Kirfel* beschreibt in ihrem Beitrag, warum Gleichstellung immer noch ein Thema in der Schule ist und wie der schulische Auftrag genau aussieht. Sie stellt die Frage, was Mädchen und Jungen in der Schule nicht lernen, was ihnen später im Le-

ben und in der Berufswelt fehlt, und plädiert für eine Sensibilisierung des Kollegiums in der Schule.

Wie eine solche Sensibilisierung von Lehrkräften und anderen Fachkräften in der Schule aussehen kann und wie sich ein Kollegium für genderbewusste Arbeit gewinnen lässt, zeigt *Birgit Palzkill* in ihrem Aufsatz. Dabei stellt die Autorin zunächst drei geschlechtertheoretische Ansätze vor und empfiehlt die Vermittlung von dekonstruktivistischen Herangehensweisen zur Gewährleistung von Professionalität im schulischen Alltag. Sie beschreibt vier zentrale Aspekte der Geschlechterordnung, die die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen und die in der Schule nachhaltige Wirksamkeit entfalten. Daraus leitet sie vier Ziele geschlechterbewusster Pädagogik ab. Sie plädiert für eine Verankerung von geschlechterbewusster Pädagogik im Schulkonzept, denn eine „Einbettung in ein Gesamtkonzept ist vor allem auch deshalb wesentlich, weil gut gemeinte Einzelmaßnahmen sich sonst als kontraproduktiv erweisen können“ (S. 135).

Wie Gender-Mainstreaming-Konzepte von Schulen in Nordrhein-Westfalen aussehen und welche Bedeutung sie im Rahmen von gendersensibler Schulentwicklung haben, stellt *Ilke Glockentöger* in ihrem Beitrag dar. Dabei greift sie auf eine Analyse von Gender-Mainstreaming-Konzepten zurück und weist auf eine grundlegende Herausforderung beim Formulieren solcher Konzepte hin. Für die Implementierung und Gestaltung von gendersensibler Bildung und Erziehung in der Schule hält die Autorin letztlich „eine konkrete Analyse der Haltungen, Einstellungen und Lebensbedingungen“ (S. 146) der Heranwachsenden für notwendig.

Daran anschließend fragt *Mechthild Walsdorf*, ob die Gleichstellung der Geschlechter tatsächlich schon erreicht ist oder weiterhin wichtiger Auftrag von Schule bleibt. Sie legt in ihrem Beitrag dar, wie „Gender Mainstreaming als Scharnier zwischen normativem Recht und gelebter Wirklichkeit“ (S. 151) in der Schule fungiert. Neben den rechtlichen Voraussetzungen für Gender Mainstreaming beschreibt sie dabei Möglichkeiten zur nachhaltigen Umsetzung dieser politischen Strategie. Die Gleichstellung der Geschlechter bleibt für die Autorin weiterhin ein Auftrag von Schule, weil „Geschlechterstereotype mit jeder Schüler- und Schülerinnengeneration immer wieder neu inszeniert und verfestigt werden“ (S. 156).

Mit Verweis auf den Beitrag von Stefan Timmermanns beschreibt *Beate Martin* in ihrem Aufsatz, wie Aufklärung, Sexualpädagogik und sexuelle Bildung in der Schulpraxis realisiert werden können. Schule spielt für Heranwachsende bei der Entwicklung von sexueller Selbstbestimmung eine große Rolle, auch wenn moderne Informationstechnologien an Bedeutung gewonnen haben. Die Autorin hält es für „empfehlenswert, mit externen Fachpersonen [beim schulischen Aufklärungsunterricht] zu kooperieren“ (S. 166), denn Heranwachsende befürworten diese Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen und nutzen diese auch für persönliche Beratungen. Für Beate Martin ist Schule „ein geeigneter Ort, um sexuelle Bildung für alle Schülerinnen und Schüler anzubieten und kreative Lösungen für eine geschlechtersensible und sexuelle Vielfalt fördernde Kultur voranzubringen“ (S. 171).

Wie genderkompetent unterrichtet werden kann, zeigen *Birgit Palzkill* und *Heidi Scheffel* am Beispiel des Sportunterrichts. Dabei formulieren sie sechs zentrale Gelin-

gensbedingungen wie Genderkompetenz im Fach Sport, aber auch in anderen Fächern gelebt und nachhaltig gesichert werden kann. Neben der Analyse vorhandener Strukturen und der Kenntnis geschlechtertheoretischer Ansätze sind insbesondere die genderkompetente Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht sowie das gemeinsame Handeln im Kollegium von Bedeutung. Wichtig ist auch, dass Lehrkräfte ihre „eigene Beteiligung am bestehenden Geschlechterverhältnis erkennen“ (S. 175) und kritisch reflektieren.

*Birgit Klein-Uerlings* diagnostiziert in ihrem anschließenden Aufsatz, dass es – trotz der vielfältigen schuladministrativen Vorgaben und Unterstützungsmaterialien – bei vielen Lehrkräften an Genderkompetenz mangelt. In einem historischen Rückblick macht sie sichtbar, wie vor einigen Jahren durch genderbezogene Fortbildungen von Lehrkräften das Prinzip der Reflexiven Koedukation Eingang in Schulprogramme und -konzepte finden konnte. Gendersensible Bildung und Erziehung gelten heute als Querschnittsthemen von Fortbildung in Nordrhein-Westfalen, aber der Verzicht auf eine explizite Benennung kann zu einer De-Thematisierung von Genderaspekten führen. Die Autorin entfaltet Vorschläge für die Förderung von Genderkompetenz und kommt zu dem Schluss: „Es wird die Aufgabe von Lehrerfortbildung sein, die Komplexität des Genderthemas bewusst zu machen, ohne durch genau diese Komplexität zu paralysieren.“ (S. 195)

Ein konkretes Beispiel für geschlechterbewusste Pädagogik an der Schule liefert *Christine Biermann* mit ihrer Darstellung von Schulentwicklungsschritten an der Laborschule Bielefeld. Anhand von einzelnen Bausteinen wie etwa dem Haushaltspass, einem Kita-Praktikum und dem sexualpädagogischen Konzept beschreibt sie, wie gendersensible Schulentwicklung aussehen kann und nachhaltig implementiert wird. Doch es bedarf nach Einschätzung der Autorin „weiterer Anstrengungen, um das Thema – die Haltung der Lehrenden dazu, die curriculare Ausgestaltung, die Rolle im Schulprogramm – am Leben zu erhalten“ (S. 203). Aus dem aktuellen schulischen Konzept „Geschlechterbewusste Pädagogik der Vielfalt“ leitet die Lehrerin und Didaktische Leiterin abschließend Zukunftsaufgaben der Laborschule Bielefeld ab.

*Frank Schweppenstette* zeigt in seinem Beitrag, wie ein gendersensibler Unterricht im Fach Geschichte realisiert werden kann. Aus der Retrospektive zeichnet er dabei die Entwicklung innerhalb der Geschichtswissenschaft von Frauengeschichte zur Geschlechtergeschichte nach und leitet daraus Prämissen für den Geschichtsunterricht ab. Für den Autor ist ein gendersensibler Zugang zu „allen Epochen der Geschichte möglich“ (S. 214). Notwendig ist dafür „eine Fragehaltung [...], die versucht, stets beide Geschlechter in den Blick zu nehmen und nicht bloß aus Mangel an Zeit das ‚Allgemeine‘ stillschweigend mit dem ‚Männlichen‘ gleichzusetzen“ (S. 214).

Der abschließende Beitrag dieses Sammelbandes von *Frank G. Pohl* widmet sich dem landesweiten Projekt „Schule der Vielfalt – Schule ohne Homophobie“ in Nordrhein-Westfalen. Ausgangspunkt des Projekts ist die Erkenntnis, dass Schulen in Deutschland häufig homo- und transphobe Orte sind und die „lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans\*, inter\* und queeren Schüler\_innen“ (S. 218) Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen machen. Das Projekt arbeitet in Kooperation mit einzelnen Initiativen und dem Ministerium für Schule und Weiterbildung. Der Projektkoordi-

nator beschreibt die vielfältigen Handlungsfelder des Projekts. Neben Veranstaltungen und Fortbildungen sind insbesondere genderreflektierte Ansätze in Unterricht und Schulalltag an den Projektschulen, die eine Selbstverpflichtung eingehen und sich mit einem Schild an der Eingangstür als Projektschulen öffentlich sichtbar machen, von Bedeutung. Frank G. Pohl hofft mit Blick auf die Zukunft des Projekts: „Das *Come in – Wir sind offen*-Schild ist dabei ein sichtbares Symbol der Akzeptanz, das hoffentlich bald auch an weiteren Schulen in NRW und darüber hinaus zu sehen sein wird.“ (S. 232)

Als Herausgeberinnen des Sammelbands danken wir allen Autorinnen und Autoren sehr herzlich für ihre Beiträge und die vielfältigen Perspektiven auf gendersensible Bildung und Erziehung. Für die kritische Begleitung im Entstehungsprozess dieses Sammelbands gilt unser Dank außerdem den Mitgliedern der Kommission „Gendersensible Bildung in der Schule“ bei der QUA-LiS NRW. Wir hoffen, dass dieser Sammelband wichtige Impulse für die schulische Praxis bietet und über die Schullandschaft von Nordrhein-Westfalen hinaus Wirkung entfaltet.

Eine wichtige Anmerkung zum Schluss: Da sich dieser Band auf gendersensible Bildung und Erziehung bezieht, ist ein gendersensibler Sprachgebrauch insbesondere bei Personenbeschreibungen selbstverständlich. Angehörige des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens sowie die Beschäftigten der QUA-LiS NRW haben sich in ihren Beiträgen an den Runderlass des Justizministeriums (1030 – IIA. 325) des Ministerpräsidenten und aller Landesministerien vom 24. März 1993 gehalten. Allen anderen Autorinnen und Autoren, die einen Beitrag für diesen Sammelband geschrieben haben, wurde freigestellt, welche Schreibweise sie verwenden. Einige benutzen geschlechtsneutrale Personenbeschreibungen wie *Lehrkräfte*, manche bevorzugen Doppelnennungen wie *Schülerinnen und Schüler*, wieder andere verwenden Schreibweisen wie *Schüler\_innen* und *Schüler\*innen*. Wir freuen uns, dass dieser Sammelband sich auch im Sprachgebrauch durch eine große Vielfalt auszeichnet. Diese Heterogenität zeigt, dass es einerseits sehr unterschiedliche Möglichkeiten für gendersensiblen Sprachgebrauch gibt und dass es andererseits keine universelle Festlegung dessen gibt, was gendersensible Sprache ist. Gendersensibler Sprachgebrauch unterliegt einer ständigen Weiterentwicklung und dieser Sammelband ist deshalb nur eine Momentaufnahme der vielen Möglichkeiten von Gendersensibilität in der Sprache.

# Grundlagen





Barbara Rendtorff

## Was ist eigentlich ‚gendersensibel Bildung‘ und warum brauchen wir sie?

Der Titel dieses Beitrags umfasst zwei Fragen: *Was* ist das überhaupt, wovon hier die Rede ist, was mit dem Ausdruck ‚gendersensibel‘ bezeichnet wird? Und *wofür* soll es nützlich, gar notwendig sein, sich damit zu befassen? Ich beginne mit dem ersten Teil, also der Frage danach, was gemeint ist, wenn von ‚gendersensibler Bildung‘ gesprochen wird.

Ich muss auch gleich vorausschicken, dass ich den Ausdruck ‚gendersensibel‘ für nicht ganz unproblematisch halte, und zögere, ob dies überhaupt ein hilfreicher Ausdruck ist – und zwar aus mehreren Gründen, die ich im Folgenden erläutern möchte.

Ein erster Grund betrifft den Wortteil ‚sensibel‘. Was bedeutet das eigentlich? Wörtlich heißt es empfindsam/empfindlich, was schon in zwei sehr unterschiedliche Richtungen weisen kann – empfindsam wofür? empfindlich wogegen? Gegen ‚gender‘? oder für ‚gender‘? Das Wort ‚sensibel‘ selbst stellt keinen eindeutigen Bezug her, es ist kontextabhängig und relational, und deshalb ist es in hohem Maße auslegungsfähig in verschiedene Richtungen. Wir müssen also den zweiten Wortbestandteil genauer betrachten: ‚gender‘. Auch hier zunächst die schlichte Frage: Was heißt das? Meistens übersetzt als ‚soziales Geschlecht‘ beschreibt der Ausdruck Verhaltensweisen, Selbstbilder und Zuschreibungen, die Geschlechter und Geschlechtspositionen markieren und die auch die Individuen charakterisieren, die sich durch ihr Verhalten diesen Geschlechterpositionen zuordnen. Auch das sagt inhaltlich zunächst recht wenig aus – nämlich nur, dass diese Verhaltensweisen und Selbstbilder nicht angeboren sind. In der feministischen Theoriedebatte wird deshalb – völlig zutreffend – diskutiert, dass die Verwendung von ‚gender‘ allein keinen Hebel gegen zweigeschlechtliche Vereindeutigungen enthält und deshalb unterkomplex bleibt angesichts der ständigen zweigeschlechtlich vereindeutigenden Zuschreibungen und der Beschränkungen, die für die einzelnen Individuen daraus erwachsen. Denn wenn ich beispielsweise annehme (oder ich meine festzustellen), dass Jungen und Mädchen sehr verschieden sind – etwa die Jungen unangepasst und rivalisierend und die Mädchen kooperativ und empathisch – und selbst wenn ich annehme, dass diese Unterschiede, die ich im Schulalltag beobachte, im Sozialisationsprozess erworben sind – dann kann der Wunsch, mich ‚gendersensibel‘ zu verhalten, für mich sehr unterschiedliche Verhaltensweisen aufrufen. Es kann beispielsweise bedeuten, dass ich die vermeintlichen Interessen der beiden so erzeugten Geschlechtergruppen aufnehme und beantworte, gewissermaßen ‚bediene‘, etwa um sie pädagogisch zu berücksichtigen und nutzbar zu

machen (wie es ja oft heißt, man solle die Kinder ‚da abholen, wo sie stehen‘). Dann werde ich etwa für die Jungen aktivierend-dynamische Aufgaben formulieren oder solche mit Bezug zu Technik oder Sport, und für die Mädchen beziehungsorientierte, problemorientierte oder solche, die etwas mit Menschen oder Tieren zu tun haben. Durchaus in bester Absicht, etwa weil ich annehme, dass sie besser oder lieber lernen, was zu ihnen ‚passt‘ oder was sie in meinen Augen vermeintlich interessiert.

Das schließt auch die Form intellektueller Herausforderungen mit ein: So berichtet etwa Jürgen Budde aus einer Unterrichtsbeobachtung, dass hier die Jungen als Arbeitstexte Ausschnitte aus der Tageszeitung bekamen und die Mädchen Auszüge aus einem Roman (Budde, Offen & Schmidt, 2014, S. 230)<sup>1</sup> – auch dies aus dem sehr gut gemeinten Impuls der Lehrerin, dem jeweiligen vermuteten Interesse gerecht zu werden und sozusagen ‚sensibel darauf zu reagieren‘. Sie habe dies in einer Fortbildung gelernt, sagt die Lehrerin, und es sei ein „absoluter Treffer ins Schwarze“ gewesen (ebd.).

Das ist die *eine* mögliche Auslegung von ‚gendersensibel‘, der ich in dieser beispielhaften Situation folgen könnte. Die andere wäre – ausgehend von derselben Grundannahme einer Verschiedenheit von Mädchen und Jungen – dass ich die vermeintlich unterschiedlichen Interessen der beiden Geschlechtergruppen gerade *nicht* bediene, um eine Verstärkung der bereits erzeugten Festlegungen zu vermeiden, sondern Aufgabenstellungen und Texte verwende, die entweder gar nicht geschlechterbetonend sind oder die unterschiedliche Perspektiven und Herangehensweisen notwendig machen. Auch das würde ich völlig zu Recht ‚gendersensibel‘ nennen können. Beide pädagogischen Strategien könnten also mit demselben Wort/Begriff umschrieben werden, obgleich sie sich diametral widersprechen. Wo sich die erste die geschlechterbezogenen Etikettierungen zunutze machen will und dadurch die Identifizierung mit Geschlechterzuschreibungen verstärkt, will die andere diese Zuschreibungen negieren, ihnen gerade nicht entgegenkommen, sie dadurch abmildern und sozusagen ‚verflüssigen‘. ‚Sensibel für genderbezogene Bedürfnisse‘ würde sich die erste nennen, ‚sensibel gegen unnötig erzeugte genderbezogene Festlegungen‘ die andere.

Es zeigt sich also – mit dem Begriff alleine kommen wir nicht weiter. Indem er so tut, als wüsste er (oder: als sei klar), was er bedeutet, verhindert er sogar die Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt, um den es eigentlich geht. Wir kommen also nicht darum herum, genauer zu bestimmen, worin das pädagogische Programm jeweils besteht, das jemand mit dem Begriff ‚gendersensibel‘ bezeichnet und welche Begründungen dafür in Anschlag gebracht werden. Es würde auch nichts helfen, wenn wir den Ausdruck ‚gendersensibel‘ durch benachbarte Begriffe ersetzen würden, etwa ‚geschlechtergerecht‘ oder ‚genderbewusst‘, denn das Problem der Breite unterschiedlicher und konträrer Auslegungsmöglichkeiten bleibt auch bei diesen unverändert bestehen. Alle diese Bezeichnungen entheben uns nicht der Notwendigkeit, uns mit der in und hinter dem Begriff ‚gender‘ wirksamen Struktur auseinanderzusetzen. In vielen Bildungsplänen für Kitas wird etwa gefordert, mädchen- und jungentypische Interessen und Lernweisen zu „berücksichtigen“, ohne dass wirklich klar wird, auf welche der beiden jetzt genannten Weisen dieser Ausdruck zu verstehen ist – wenn es nicht so-

1 Es handelte sich um eine Unterrichtseinheit in Biologie zum Thema „Ratten in der Stadt“

gar nur lapidar heißt „Kind weiß, dass es Mädchen oder Junge ist und verhält sich danach“ (Rohrmann, 2015, S. 8).

Leider ist aber die Aufforderung zur ‚Selbstreflexion‘, die in diesem Kontext stets erhoben wird und auch in den KMK-Standards betont wird, hier auch nur begrenzt hilfreich. Sicherlich ist es ein richtiger Gedanke – Reflexion heißt ja, den prüfenden Blick auf sich selbst zu richten – aber Reflexionsprozesse können nicht durch Selbstbeschau initiiert werden. Sie kommen nur durch Impulse von außen in Gang, andernfalls sehen wir nur, was wir schon wissen, und das Nicht-Gewusste bleibt uns verborgen. Und diese blinden Flecken sind nicht nur individuell, durch eigene Erfahrungen erzeugt, sondern auch durch Vorstellungen und Haltungen des gesellschaftlichen Umfeldes, in dem wir leben, denn durch Denkgewohnheiten erzeugt dieses auch jeweils spezifische ‚Denkbegrenzungen‘. Der Wissenschaftstheoretiker Ludwik Fleck, der sich mit der Bedingtheit des Denkens und Erkennens befasst hat, mahnt deshalb: „Um zu sehen, muss man zuerst wissen“ (Fleck, 1947/1983, S. 147). Der Impuls, der mich zu Reflexion und Nachdenken bewegen kann, müsste also von außerhalb meiner eigenen Denkgewohnheiten kommen – und streng genommen sogar von außerhalb der mich umgebenden sozialen Gruppe, meines „Denkkollektivs“ (Fleck 1935/1980, S. 35ff.) und seiner Einstellungen. Für die Wirksamkeit solcher Begrenzungen des Denkens und seiner möglichen Auffassungen möchte ich Ihnen ein Beispiel geben.

Im Kontext der Diskussionen über Mädchen und MINT ist es üblich geworden, die Vorstellung einer Passung und strukturellen Verknüpfung von Männlichkeit mit Rationalität und Technik sowie entsprechend einer ‚Nicht-Passung‘ von Weiblichkeit mit diesen Aspekten als ursächlich anzunehmen für die Distanz von Mädchen und Frauen zu diesem Themenfeld (Rendtorff, 2016). Das ist sicherlich nicht falsch und eröffnet auch viele Möglichkeiten, Mechanismen im Sozialisationsprozess aufzufinden, die zum Glauben an solche Passungen oder Nicht-Passungen beitragen, die auch allesamt plausibel erscheinen. Aber vielleicht ist diese Erklärung auch noch nicht ausreichend, greift vielleicht zu kurz, zumal sich feststellen lässt, dass die Wirksamkeit von Informationen und Wissen und auch die Wirksamkeit von entsprechenden Praxismaßnahmen doch recht begrenzt ist (etwa die Wirkung von Girls’ Day u.ä.). Nun hat ein amerikanisches Forschungsteam die Problematik einmal anders betrachtet (Leslie, Cimpian, Meyer & Freeland, 2015). Ihnen war aufgefallen, dass die Aufteilung zwischen STEM (das entspricht MINT: Science, Technology, Engineering, Mathematics) und Nicht-STEM-Fachgebieten zu grob ist und den Blick auf andere Faktoren der Differenzierung verstellt – ja sogar irreführend ist, weil es durchaus Fächer innerhalb des MINT-Bereichs gibt, in deren wissenschaftlichem Personal und bei Promovend/innen gleich viele Frauen und Männer vertreten sind (etwa Molekularbiologie und Neurowissenschaften) und ebenso Fachgebiete außerhalb von MINT, die stärker segregiert sind als etwa Physik (z. B. Philosophie und Musiktheorie/Komposition).<sup>2</sup> Mit etwas Mühe könnte man wohl auch hier die Hypothesen geltend („passend“) machen, dass die Grundstruktur der Unterscheidung – nämlich Rationalitätsbezug für Jungen und Männer vs. Bezug auf Menschen bei Mädchen und Frauen – den Hinter-

2 Leider werden in Deutschland die Daten zu Promotionen nahezu ausschließlich nach Fächergruppen erhoben, so dass eine vergleichbare Binnendifferenzierung hier nicht möglich ist.

grund bildet, aber die Forscher/innen richten ihren Blick auf einen anderen Punkt. Sie fragten Wissenschaftler/innen aller Disziplinen und Fächer, welche Rolle angeborene Eignung oder Begabung in ihrem Forschungsfeld spielt, also eine Art naturgegebener Intelligenzkraft, die man nicht erlernen kann („a special aptitude, that can't be taught“; ebd., S. 262). Es zeigte sich, dass die Stärke des Glaubens an erforderliche angeborene Fähigkeiten und eine gewisse „Brillanz“ („natural brilliance“; ebd., S. 265) aufs engste mit der Anzahl der weiblichen Wissenschaftlerinnen in dem jeweiligen Fach zusammenhing. Je stärker die Befragten diesen Aspekt in der Beschreibung ihres Forschungsfeldes betonten, desto geringer war der Anteil der Frauen – und übrigens auch der von Afroamerikaner/innen – und das alles ganz unabhängig davon, ob es sich um ein MINT-Fach handelte oder nicht. Die Forschungsgruppe hat ihre Befunde sorgfältig geprüft und andere Wirkfaktoren untersucht wie etwa die Arbeitszeiten oder die Frage, für wie schwierig das Fach gehalten wird. Alle diese Faktoren waren nicht annähernd so aussagekräftig wie die Vorstellungen einer notwendigen angeborenen Eignung und Begabung. Ergänzend maßen sie dann noch die Zustimmung der Proband/innen zu der Aussage: „Auch wenn es politisch nicht korrekt ist, das zu sagen, sind Männer in meiner Disziplin oft besser für hochrangige Arbeit geeignet als Frauen.“ Auch hier korrespondierte die Zustimmung eng mit der Anzahl von Frauen in diesem Wissenschaftsbereich. Ein weibliches Genie, kommentiert die Philosophin Rebecca Goldstein, ist in unserer Kulturtradition nicht nur noch außergewöhnlicher als ein männliches, sondern ein Widerspruch in sich, was umgekehrt bedeutet, dass wir die intellektuelle Kraft der Hälfte der Menschheit systematisch, aber fast unbeachtet unterschätzen und vergeuden (Goldstein, 2016).

Solche ‚beliefs‘, also der Glaube an Zusammenhänge, die uns nicht rational bewusst sind, wirken natürlich überall und sind, gerade *weil* sie weitgehend unbewusst sind, schwer veränderbar. Ich möchte hierfür ein Beispiel aus dem schulischen Kontext anführen.

Ein Forschungsteam hat 12-jährigen Schüler/innen eine komplexe graphische Zeichnung vorgelegt, die sie wiedergeben sollten, wobei der einen Hälfte gesagt wurde, es handle sich um einen Test im Zeichnen, der anderen wurde ein Geometrie-Test angekündigt (Huguet & Régner, 2009). Im Anschluss wurde noch gefragt, ob die Mädchen und Jungen meinten, dass eine der Geschlechtergruppen Zeichnen oder Geometrie ‚besser könnte‘ als die andere. Obgleich die Mädchen ganz überwiegend der Ansicht waren, dass sie genauso gut in Geometrie seien wie die Jungen (sogar etwas besser), schnitten dennoch diejenigen Mädchen, die meinten, einen Geometrie-Test bewältigen zu müssen, signifikant schlechter ab als diejenigen, denen ein Test in Zeichnen angekündigt worden war. Die ‚beliefs‘, die Überzeugung von geschlechtsspezifischen Fähigkeiten, wirkten also auch dann, wenn die Mädchen außerhalb der Testsituation explizit eine gegenteilige Einstellung äußerten. Die sozialpsychologische Forschung nennt das ‚stereotype threat‘ – also Bedrohung durch entmutigende Stereotype, derer man sich nicht bewusst ist. Dieser ‚stereotype threat‘ wirkt übrigens auch ‚ex negativo‘ – wenn ich etwa sage ‚Früher dachte man, dass Mädchen in Mathematik nicht so gut seien wie Jungen, aber heute weiß man, dass das nicht stimmt‘ – auch

dann schüchtert das vertraute Stereotyp die Probandinnen ein, allein dadurch, dass es angesprochen und daran erinnert wird („Trigger“).

Nun zeigt sich also langsam, wofür wir eine ‚gendersensible Pädagogik‘ brauchen – denn Veränderungsprozesse in Bezug auf Geschlechtervorstellungen geschehen offenbar nicht einfach von selber, als Folge gesellschaftlichen Wandels, und es lassen sich die Notwendigkeiten und auch die Chancen von Erziehung und Bildung erkennen, hier einen aktiven Part zu übernehmen. Die allernötigste Voraussetzung dafür wäre das, was man mit ‚Bewusstheit‘ umschreiben kann, also eine Mischung aus: sich der Wirkungen einer Sache bewusst sein, sie kennen und um ihre Besonderheiten wissen, und einer spezifischen Aufmerksamkeit auf deren Wirkungsweisen, die an Wissen und Kenntnis des Zusammenhangs anschließt bzw. daraus folgt. Wenn wir den Begriff so einsetzen, wie ihn Mario Erdheim in „Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit“ (Erdheim, 1982) verwendet hat, dann zeigt sich jedoch als Problem, dass die Gesellschaft selber massiv an einer *Unbewusstheit* in Bezug auf Geschlechterverhältnisse und stereotype Geschlechterzuschreibungen mitwirkt. Geschlechterstereotype sind ja ein zentrales Element jeder gesellschaftlichen Struktur, weshalb die Gesellschaft daran interessiert ist, zur Sicherung des sozialen Friedens und der Beständigkeit gesellschaftlicher und symbolischer Strukturen die Geschlechterordnung unverändert aufrecht zu erhalten. Das heißt nicht, dass es nicht ‚offizielle‘ oder ‚explizite‘ Veränderungsbemühungen geben würde, sondern nur, dass unter der Oberfläche dynamisch und veränderlich scheinender Geschlechterbilder die *Grundstruktur* der Geschlechterordnung unangetastet bleiben soll. In der Geschlechterforschung nennt man dies ‚rhetorische Modernisierung‘, weil die Rede über Veränderungen im Geschlechterverhältnis nicht unter die Oberfläche hinabreicht, also nur ‚rhetorisch‘ bleibt.

Bewusstheit ist also nicht einfach eine Frage der individuellen Weltwahrnehmung, individueller Einstellungen oder privater Einsichten, sondern verlangt nach einem deutlichen Gesellschaftsbezug. Und Bewusstheit ist weder gleichbedeutend mit Selbstreflexion, noch lässt sie sich über Selbstreflexion einfach erzeugen. Sie verlangt nach Wissen und sachhaltigen Einschätzungen. Dazu zählt auch und vor allem eine Auseinandersetzung mit einer sich aktuell anbahnenden gesellschaftlichen Krise der Geschlechterordnung, die ja auch Lehrkräfte vermitteln und repräsentieren werden, ob sie wollen oder nicht. Denn während in Bezug auf die Veränderung von Männlichkeitsentwürfen durchaus ein Verständnis für die Schwierigkeiten herrscht, vor denen Männer stehen, wenn sie sich auf geringer geschätzte weibliche Arbeitsfelder begeben, bahnt sich in Bezug auf Weiblichkeitskonzepte ein völlig anderes Problem an. Die Gesellschaft hat (d. h. auch: wir alle haben) stillschweigend beschlossen, Frauen die Illusion zu vermitteln, sie könnten alles tun und erreichen, was auch Männer tun und erreichen, und dabei aber doch die gesamte, im Konzept der Bürgerlichen Gesellschaft den Frauen übertragene Sorge für Kinder und andere Menschen weiterhin als ihre („genderbezogene“) Verantwortung beibehalten. So werden auch im schulischen Kontext Mädchen weitaus häufiger als für ihre Leistungen für ihr prosoziales *Verhalten* gelobt – was jedoch als nicht notenrelevant nicht in ihr schul- und leistungsbezogenes Selbstbild eingeht. Dass Mädchen ein geringeres intellektuelles Selbstvertrauen

ausbilden, ist also nicht verwunderlich – auch neueste Studien zeigen immer wieder, dass sie ihr intellektuelles Potential unterschätzen. Im Erwerbsleben weichen sie dann auf Teilzeitarbeit aus und bezahlen das mit niedrigerem Verdienst, schmalere Renten usw.

*Diese* Dimension der Geschlechterordnung ist aber keineswegs Gegenstand gesellschaftlicher Selbstvergewisserung und der Überprüfung von Geschlechterarrangements, sondern erscheint fast ausschließlich als Problem der jeweils einzelnen Frau. Dass die Verteilung von Sorge, Care und sozialer Verantwortung ein Problem *aller* Gesellschaftsmitglieder ist, dass die Betreuung und Versorgung von Kindern und das Anliegen, ihnen eine gute Kindheit zu geben, auf *allen* Schultern verteilt und in aller Interesse sein muss, ist nicht Gegenstand innergesellschaftlicher Modernisierungsdebatten. Das meine ich mit ‚gesellschaftlicher Unbewusstheit‘ – dass die Individualisierung dieser Problematik, das stillschweigende Abschieben auf die Frauen im Interesse der Gesellschaft liegt, die diese Unbewusstheit erzeugt, um ihre innere Ordnung nicht zu gefährden. Bewusstheit würde also verlangen, sich mit dieser Gemengelage auseinanderzusetzen – und erst von hier aus könnte dann bestimmt werden, was der Ausdruck ‚gendersensibel‘ eigentlich heißt oder heißen könnte. In einer ersten Annäherung könnten wir folgern, dass es darum geht, auf der Basis sachhaltigen und differenzierten Wissens gegen die gesellschaftliche Unbewusstheit ‚anarbeiten‘ zu wollen und dabei begründet die Richtung erkennen zu können, die sich für pädagogische Maßnahmen daraus ergibt.

Dabei kann es natürlich überhaupt nicht darum gehen, nun neue normative Leitbilder zu definieren – das wäre einfach nicht zeitgemäß. Es müssen nicht alle Väter Hausmänner sein und alle Frauen vollzeiterwerbstätig. Überhaupt ist es nicht mehr zeitgemäß, Individuen aufgrund von Zugehörigkeiten zu einem Geschlecht oder einer sozialen Gruppe Lebenswege vorzuschreiben, auch wenn in dieser Hinsicht die Realität die Ideale noch nicht ganz eingeholt hat – und dies betrifft nicht nur die Wahrnehmung von Einwander/innen aus anderen Kulturtraditionen. So geht etwa auch Fremdenfeindlichkeit regelmäßig mit rigiden Geschlechtervorstellungen und mit feindseligen Haltungen zu Homosexuellen einher. Auch zwischen städtischem und ländlichem Raum sowie zwischen sozialen Schichten und Milieus differieren die Vorstellungen davon, was für Frauen und Männer ‚passend‘ und angemessen ist, erheblich.

Alle problematischen Einstellungen haben aber auch einen engen Bezug zu Bildung, ebenso wie die Möglichkeit zu gesellschaftlicher Teilhabe. Auch deshalb ist es so wichtig, dass Lehrkräfte sich ihrer Verantwortung und auch ihrer großen Möglichkeiten bewusst sind.<sup>3</sup> Es war schon immer eine wesentliche Aufgabe des staatlichen Schulwesens, dafür zu sorgen, dass Kinder aus der Engführung mit den Traditionen ihrer Familien und sozialen Gruppen einen Schritt hinaustreten können, indem sie mit Wissen, Einstellungen und Verhaltensweisen in Verbindung kommen, die sich von

3 Man muss allerdings festhalten, dass die Voraussetzungen dafür, im Rahmen der Lehramtsausbildung genügend dafür ausgebildet zu werden, in keiner Weise ausreichend sind. NRW macht hier dankenswerter Weise eine gute Ausnahme, weil die Landesregierung vor Jahren etliche Professuren für Geschlechterforschung in verschiedenen Fächern eingerichtet hat, teilweise die einzigen dieser Art bundesweit.

den gewohnten Formen unterscheiden, dass sie auch das lernen können, was Familie und Umfeld sie nicht lehren (können). Eine zeitgemäße Aufgabe der Schule heute ist deshalb die unbedingte Entschlossenheit, den einzelnen Individuen einen größtmöglichen Entwicklungsspielraum aufzuzeigen und zu eröffnen, ohne dabei eigene normative Ziele vorzugeben.

Folglich wäre es auch ein Fehler, die Veränderung von Geschlechterverhältnissen nur daran messen zu wollen, wie viele Mädchen MINT-Fächer studieren oder wie viele Männer Erzieher werden. Die entscheidenden Verfestigungen finden in den Köpfen statt, in der Gewöhnung an den Gedanken, dass Frauen und Männer letztlich doch grundlegend verschieden seien, in den damit einhergehenden Entmutigungen und Ermutigungen, in den kleinen Botschaften an Kinder, was für sie ‚passend‘ ist und was nicht. Es ist deshalb wirklich beunruhigend, dass derzeit die Tendenz zu Geschlechterbetonungen nicht nur in der Pädagogik, sondern auch auf dem Markt enorm zunimmt. Dies betrifft ganz besonders Produkte für Kinder – und es scheint mir sehr wichtig, dass pädagogische Lehr- und Fachkräfte in Kenntnis dieses Sachverhalts diese Tendenz in ihrem pädagogischen Handeln nicht unterstützen mögen.

## Literatur

- Budde, J., Offen, S. & Schmidt, J. (2014). Soziale Differenzkategorien als Gegenstand der Lehrer\*innenbildung – ein empirischer Beitrag. In V. Eisenbraun & S. Uhl (Hrsg.), *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Erdheim, M. (1982). *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fleck, L. (1935/1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fleck, L. (1947/1983). Schauen, sehen, wissen. In ders., *Erfahrung und Tatsache* (S. 147–176). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goldstein, Rebecca Newberger (2016). The En-Gendering Of Genius. *Edge*, 2016. Verfügbar unter: <https://www.edge.org/response-detail/26654> [5.8.2016].
- Huguet, P. & Régner, I. (2009). Counter-stereotypic beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 1024–1027.
- Leslie, S., Cimpian, A., Meyer, M. & Freeland, E. (2015). Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines. *Science*, 347(6219), 262–265. Verfügbar unter: [https://internal.psychology.illinois.edu/~acimpian/reprints/LeslieCimpianMeyerFreeland\\_2015\\_GenderGaps.pdf](https://internal.psychology.illinois.edu/~acimpian/reprints/LeslieCimpianMeyerFreeland_2015_GenderGaps.pdf) [16.1.2015].
- Rendtorff, B. (2016). Geschlechtsbezogene Markierungen und Vereindeutigung. In N. Balzter, F. C. Klenk & O. Zitzelsberger (Hrsg.), *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer\_innenbildung* (S. 19–30). Opladen: Barbara Budrich.
- Rohrman, T. (2016). *Jungen, Mädchen, Gender und geschlechterbewusste Pädagogik in Bildungsplänen und Bildungsprogrammen für Kitas in den deutschen Bundesländern*. Zusammenge stellt von T. Rohrman. Verfügbar unter: [http://www.wechselspiel-online.de/literatur/Texte\\_TR/Gender\\_Bildungsplaene\\_2015.pdf](http://www.wechselspiel-online.de/literatur/Texte_TR/Gender_Bildungsplaene_2015.pdf) [24.11.2016].

