

Teaching Gender?

Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung

Annette Bartsch, Juliette Wedl

Schule ist kein geschlechtsneutraler Raum. In ihr findet nicht nur ein vertrautes »Spiel der Geschlechter« statt, sondern es ist eine Zuspitzung der Zwei-Geschlechter-Ordnung zu beobachten, die durch die explizite Thematisierung von Geschlecht erfolgt. Und dennoch ist eine Thematisierung unerlässlich und pädagogischer Auftrag. Sinnvolle Umgangsweisen für dieses Dilemma zu finden, ist Ziel dieser Publikation, die ExpertInnen aus Wissenschaft und Schule zusammen bringt. Noch fehlt im Kanon der Lehramtsausbildung und der Unterrichtsgestaltung die kritisch-reflektierende Auseinandersetzung mit den Gender Studies. Der Sammelband füllt in mancher Hinsicht diese Lücke durch analytische und praxisnahe Beiträge und gibt PraktikerInnen in der Schule entsprechende Ideen für den Unterricht.

Wie das Zusammenspiel von Geschlecht und Schule funktioniert, beleuchten wir in Grundzügen in unserer Einleitung. Wir führen zunächst in die Frage ein, warum es einer Auseinandersetzung mit den Gender Studies im Kontext Schule bedarf. Dabei unterscheiden wir zwei Ebenen: Schule als Teil von Gesellschaft und Schule als spezifischer Sozialisationsort (Kap. 1). Dieses zeigt, dass in der Schule alltäglich die Geschlechterordnung erlernt und hergestellt wird, gleichzeitig aber auch Schule der besonderen Herausforderung gegenüber steht, aktiv in diesen Prozess einzugreifen. Danach fokussieren wir das (Doing) Gender im Alltag und in der Schule, also die Prozesse der Herstellung von Geschlecht (Kap. 2). Um zu vermitteln, warum die Thematisierung von Gender im Unterricht eine hoch komplexe Herausforderung ist, die nicht einfach so ohne fundierte Gender-Kompetenz zu bewerkstelligen ist, gehen wir auf die Problematik einer Dramatisierung von Geschlecht ein (Kap. 3). Daran anschließend stellen wir Aspekte einer geschlechterreflektierten und -reflektierenden Pädagogik heraus (Kap. 4). Die vier Kapitel stecken somit den Rahmen ab, vor dessen Hintergrund wir dieses Buch sehen. Abschließend stellen wir den Kontext der Entstehung dieses Buches sowie die einzelnen Beiträge vor (Kap. 5).

1 HERAUSFORDERUNGEN DES TEACHING GENDER

Schule kann nicht losgelöst von Gesellschaft betrachtet werden. In ihr kommt – nicht anders als in anderen Bereichen der Gesellschaft – Geschlecht als zentrale Achse der Differenz(ierung) zum Tragen. Geschlecht ist eine Kategorie, anhand derer sich Ungleichheiten formen und Hierarchisierungen entwickeln,¹ die wiederum grundlegend Strukturen, Wahrnehmungen und Verhalten prägen, so auch in der Schule. Schon Kinder *sind* nicht einfach Mädchen oder Jungen, sondern *werden* es,² so z.B. in täglichen zwischenmenschlichen Interaktionen (Doing Gender). Ein Beispiel zur Veranschaulichung: Selten sehen wir die nackten Körper der Menschen. Sie sind ebenso verborgen wie das individuelle sexuelle Zugehörigkeitsempfinden. Die geschlechtliche Unterscheidung erfolgt symbolisch durch Kleidung, Frisur und Ähnliches sowie täglich in Interaktionen und Sprache, was sich beispielsweise Menschen, die ein anderes Geschlecht als das ihnen bei Geburt zugeordnete darstellen oder sind, zu Nutze machen. Während ihrer gesamten Kindheit gestalten Kinder ihr Mädchen- und Junge-Werden aktiv mit. Dieses Doing Gender drückt sich unter anderem in Spielzeug-Präferenzen, Kleidung, Accessoires, Verhalten und Gruppenbildungen aus. Es verleitet leicht zu der Annahme einer natürlichen grundlegenden Differenz zwischen den Geschlechtern, die aber wissenschaftlich nicht haltbar ist und die zudem die Differenzen innerhalb eines Geschlechtes ausblendet (vgl. Kap. 2).

Darüber hinaus ist Schule ein eigener Mikrokosmos, mit eigenen Funktionsweisen. Beispielsweise nimmt Schule in der Wissensgesellschaft eine herausragende Sozialisationsfunktion ein: Sie trägt entscheidend zur Platzierung der SchülerInnen als Individuen in der Gesellschaft bei. Hier spielt die berufliche und soziale Platzierung ebenso eine Rolle wie die Entwicklung individueller Lebensvorstellungen und die Möglichkeit freier Entfaltung. Kindheit und Jugend sind wichtige Orientierungsphasen auch hinsichtlich einer geschlechtlichen und sexuellen Positionierung des Individuums in der Gesellschaft. Hier obliegt dem Sozialisationsort Schule, an dem SchülerInnen eine immer längere Zeit verbringen, eine große Ver-

1 | In der Geschlechterforschung ist soziale Ungleichheit ein grundlegendes Thema. Insbesondere aus soziologischer Perspektive wird Geschlecht als relevanter Faktor für die gesellschaftliche Teilhabe betrachtet, d.h. das Geschlecht beeinflusst die Möglichkeiten des Zugangs zu Ressourcen, Macht und Rechten. Dieses wird analog zur sozio-ökonomischen Ungleichheit betrachtet (Klasse bzw. soziale Herkunft). Geschlecht als Strukturkategorie ist verknüpft mit Fragen der Gleichberechtigung, doch liegt der Fokus aus soziologischer Perspektive stärker auf Aspekten der Strukturierung von Gesellschaft: Wo sind die Gesellschaftsmitglieder auf einer Achse vom Zentrum zur Peripherie positioniert und welche Kategorien beeinflussen die Positionierung? Neben Geschlecht und Klasse ist die ethnische Herkunft (*race*) eine wichtige weitere Kategorie sozialer Ungleichheit.

2 | Die Zuweisung zum einen oder anderen Geschlecht hinterfragte erstmals systematisch Simone de Beauvoir (1992[1949]) und prägte den viel zitierten Satz, an dem wir uns hier anlehnen: »Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es« (Beauvoir 1992: 334). Sie geht u.a. auf biologische, psychoanalytische und historische »Mythen und Fakten« ein und begründet die These, dass Frauen nicht aufgrund eines irgendwie gearteten Wesens unterdrückt werden bzw. gesellschaftlich weniger angesehen sind, sondern aufgrund historisch gewachsener gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Bedingungen.

antwortung. Weibliche und männliche Geschlechtervorstellungen sind historisch gewachsen, sozial erlernt und bedingt, daher auch veränderbar und ausgestaltbar (vgl. Schneider 2009). Schule soll Kinder und Jugendliche auf ihrer Suche nach dem Eigenen in der Gesellschaft begleiten und dabei ein kompetentes Austauschforum bieten, denn:

»Sozialisation bezeichnet den Prozess, in dem ein Mensch zum integrierten Angehörigen seiner kulturellen und gesellschaftlichen Bezugsgruppe wird. Dieser Prozess stellt eine aktive Auseinandersetzung des Einzelnen mit seiner materiellen und sozialen Umwelt dar [...]. Aktive Auseinandersetzung meint, dass einerseits die Aneignung des Vorgefundenen erfolgt, diese aber zugleich be- und verarbeitet wird.« (Faulstich-Wieland 2001: 7)

Learning Gender findet in der Schule auf vielfältige, häufig nicht intendierte Weise statt, so die Grundannahme dieser Publikation. Damit werden bestehende Geschlechterverhältnisse mit ihren Setzungen, Normierungen, Hierarchisierungen und Ausschlüssen gestützt – und stehen im Widerspruch zum pädagogischen Auftrag der individuellen Förderung, der Nicht-Diskriminierung und der Gleichstellung. Dabei zeichnet sich ein grundlegendes Dilemma ab: Ohne Thematisierung von Geschlecht wird Schule nicht dem pädagogischen Auftrag gerecht, eine Thematisierung dagegen führt nicht selten zu einer Verfestigung von Stereotypen (vgl. Kap. 3). Hier gilt es, eine Pädagogik zu verfolgen, die trotz Thematisierung diese Gefahren vermeidet.

Was fordern wir also mit dem Titel *Teaching Gender*? Kann denn Gender³ erlernt oder professionell gelehrt werden, so wie es das »teaching« suggeriert, obwohl Gender kein Unterrichtsfach ist wie Mathematik oder Sachunterricht? Wir möchten mit diesem Titel bewusst zu einer die alltäglichen Unterrichtspraktiken hinterfragenden Reflexion anregen: Wir spielen auf diese Weise mit einem gewissen Selbstverständnis im LehrerInnenberuf, hinterfragen genau dieses Bild, dass alles einfach gelehrt werden kann und dass Schule primär auf intendierter Wissensvermittlung basiert. Wir möchten thematisieren, wie Geschlecht, obwohl

3 | Um das Verhalten und die sozialen Bedingungen von der Biologie zu entkoppeln, wurde die Unterscheidung *sex* (das biologische Geschlecht) und *gender* (das soziale Geschlecht) eingeführt, wobei diese Unterscheidung selbst höchst problematisch ist: Auch das biologische Geschlecht ist nicht losgelöst von historisch-sozialen Bedeutungszuweisungen. Diesen Prozess der sozialen Konstruktion von Geschlecht, auch des körperlichen, haben insbesondere (de-)konstruktivistische Theorien genauer beschrieben. Aus dieser Perspektive betont Gender die sprachlich-symbolische (vgl. Butler 1991) und interaktive (vgl. West/Zimmermann 1987) Hervorbringung von Geschlecht. Dabei wird nicht die Existenz des Leibes oder von unterschiedlichen körperlichen (Geschlechts-)Merkmalen negiert, doch wird der Fokus auf die Prozesse konkreter Bedeutungszuweisungen gerichtet, die historisch-gesellschaftlich variabel sind (vgl. Meißner 2008; Ricken/Balzer 2012; Cremers o.J.: 3-4). Eine Zweigeschlechtlichkeit liegt damit nicht in der Natur des Körpers, sondern in der Art und Weise, wie der Körper gesellschaftlich verstanden wird (vgl. auch Wedl 2014: 276-283). Das biologische und soziale Geschlecht sind insofern gleichursprünglich, wofür – nicht nur in den beschriebenen (de-)konstruktivistischen Positionen – auch der Begriff Gender steht. In einer gröberen Einteilung können die Theorieströmungen der Gleichheit, der Differenz und der (De-)Konstruktion voneinander unterschieden werden (vgl. Wedl 2005).

es nicht zum Fächerkanon gehört, trotzdem täglich gelehrt wird im Kontext von Schule: Neben den oben ausgeführten vielfachen geschlechtlichen Zuordnungen in der Interaktion werden Geschlechterbilder vermittelt und geschlechterkonformes Verhalten bestärkt, z.B. indem in Geschichte, Naturwissenschaft, Politik und ästhetischen Fächern primär von berühmten Männern erzählt wird, während die Erfindungen bzw. Werke, Aktivitäten und Lebensumstände von Frauen selten(er) Erwähnung finden.⁴ Es werden häufig (implizit und unbewusst) stereotypisierende Zuweisungen vorgenommen, z.B. dass Mädchen sprachlich und Jungen technisch-naturwissenschaftlich begabt seien, Frauen besser kommunizieren und pflegen können, während Männer handwerklich geschickter sind (wobei alle Ausnahmen unberücksichtigt bleiben bzw. aus der Normalität fallen). Insofern möchten wir mit unserem Buchtitel gleichzeitig dazu auffordern, Gender zu lehren – aber nicht in dieser Weise, sondern in einer reflektierten und reflektierenden Form. In diesem Sinne fordern wir – so der Untertitel – eine reflexive Pädagogik, die sich kritisch-reflektiert mit der Frage auseinandersetzt. *Gender* verstehen wir dabei im (de-)konstruktivistischen Sinne als im Alltag erzeugt sowie gleichzeitig als Strukturkategorie, die Gesellschaft grundlegend gliedert, keinesfalls als Biologie, was den Reiz des Begriffes Gender im – nicht nur – Butlerschen Sinne ausmacht. Um der wiederholten Produktion von Differenz(ierung)en in täglichen symbolisch-sprachlichen und interaktiven Praktiken entgegenzuwirken, muss sich eine reflektierte und reflektierende Pädagogik kritisch mit dem Thema in der Schule auseinandersetzen. Eine (selbst-)reflexive Haltung ermöglicht dabei das Hinterfragen eigener und gesellschaftlicher Geschlechterdarstellungen. Wir gehen davon aus, dass für ein solches Teaching Gender eine Kenntnis der Gender Studies notwendig ist, und es gilt, diese Lehrkräften zu vermitteln. Hierzu soll das vorliegende Buch beitragen. Denn ein Thematisieren von Geschlecht auf der Basis des Alltagsverständnisses (re-)produziert nicht nur die vorhandenen Geschlechterverhältnisse, sondern verstärkt sie (vgl. Kap. 3).

2 (DOING) GENDER IM ALLTAG UND IN DER SCHULE

Geschlecht verliert und gewinnt an Bedeutung im Alltag. Auf der einen Seite hat sich die Chancengleichheit in jüngeren Generationen vergrößert, die Lebensentwürfe junger Frauen und Männer in Deutschland gleichen sich immer mehr an (vgl. Allmendinger/Haarbrücker 2013). Dies kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass in vielen Bereichen nach wie vor Ungleichheiten bestimmend sind, so beispielsweise in Bezug auf die Arbeitszeit und Karrierechancen, insbesondere wenn Kinder oder ältere Angehörige zu versorgen sind (vgl. Pfundt 2004). Mit Angelika Wetterer (2003) lässt sich festhalten, dass auf der Einstellungs- und Werteebene die Gleichstellung der Geschlechter weitgehend verankert ist, jedoch Handeln und insbesondere Strukturen häufig weiterhin von Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern geprägt sind, d.h. hier wenig Veränderungen zu verzeichnen

4 | Ebenso werden andere Lebensverhältnisse selten thematisiert, so z.B. Homosexualität, Armut oder körperlich-psychische Einschränkungen. Die Vielfalt der Gesellschaft kommt selten in den Blick im Rahmen der Wissensvermittlung in der Schule (vgl. Baumgartinger/Frketic 2009).

sind bzw. diese nicht zu einer grundlegenden Überwindung von Geschlechterungleichheiten beitragen.⁵ Hier zeigt sich somit ein Bedeutungsverlust gekoppelt mit einem annähernden Stillstand.

Auf der anderen Seite lässt sich ein Bedeutungsgewinn im Alltag feststellen, z.B. angesichts eines expandierenden Gender-Marketings: von Lebens- und Pflegemitteln über Werkzeug bis zu technischen Geräten, immer mehr Produkte werden explizit für Mädchen bzw. Frauen oder Jungen bzw. Männer angeboten. So ist auch der Alltag von Kindern zunehmend geschlechterdifferenzierend gestaltet: Während noch in den 1970er-Jahren Kinderkleidung unabhängig vom Geschlecht problemloser vererbt werden konnte, ist heute schon Säuglingskleidung farblich und zum Teil sogar mittels der Schnitte ›eindeutig‹ einem Mädchen oder einem Jungen zuzuordnen.⁶ Geschlechterneutrale Kleidung ist am Markt kaum noch zu erwerben. Ebenso werden Kinderzimmereinrichtungen und Spielzeuge farblich getrennt und von Stereotypen gelenkt nach Geschlechtern angeboten. Konstruktionsspielzeug, welches noch in den 1970er-Jahren unisex bunt war, wird von der gleichen Firma heute geschlechtergetrennt vertrieben: technische Baukästen (Flugzeuge, Autos, Häuser etc.) zum Konstruieren und Umbauen für Jungen, dagegen rosa gehaltene Ensembles für Mädchen, mit vorgegebenen Figuren und fertigen Bauteilen, die – im Vergleich zu den Bausätzen – kaum für andere Konstruktionen verwendet werden können. Damit verbunden sind Rollenangebote⁷, die angeblich typische weibliche Lebenssituationen darstellen: in Familie, in helfenden Berufen, als Prinzessin.⁸

Was spricht gegen diese eindeutige Welt, wenn sie doch von Mädchen (und Jungen) nachgefragt wird? Bemerkenswert ist, dass diese weder die Bandbreite weiblicher (und männlicher) Lebensmodelle abbilden noch den Lebensvorstellungen junger Frauen (und Männer) heute entsprechen, aber angeblich von Kindern so gewollt werden. Eine Vorstudie zur Entwicklung von Spielfiguren für Mädchen verweist allerdings auf einen etwas anderen Bedarf: »Sie [die Mädchen; Anm. AB/JW] wollen Spielzeugfiguren, die ihnen ähneln und mit denen sie sich identifizieren können. Sie wollen sich Geschichten ausdenken« (Hierländer 2014). Die Vergeschlechtlichung von Spielzeug unterliegt der Mutmaßung, dass diese Vergeschlechtlichung einer natürlichen Geschlechterdifferenz im Spielverhalten entspräche. Dies steht der Erkenntnis entgegen, dass Geschlechterdifferenzen in hohem Maße gesellschaftlich geprägt sind. Trotz der populärwissenschaftlich verbreiteten Annahme großer Differenzen zwischen den Geschlechtern, lassen sich diese wissenschaft-

5 | Exemplarisch zu nennen wäre hier die Ungleichheiten im Entgelt, die nach wie vor zu großen Teilen von Frauen getragene Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie das – politisch umstrittene – steuerliche Ehegattensplitting.

6 | Eindrücklich vermittelt Sarah Dangendorf (2012) die Selbstzuordnungen anhand von Interviews mit neun bis 12-jährigen Mädchen.

7 | Anders als im Schauspiel meint Rolle hier ein stabiles gesellschaftliches Konstrukt, das nicht nach Belieben gewechselt werden kann und schwer ablegbar ist, da die Erwartungen, Normen und Regeln in »Fleisch und Blut« übergehen. Pierre Bourdieu verwendet hier den Habitusbegriff (vgl. Krais/Gehbauer 2002). Kinder probieren sich zunächst in verschiedenen Rollen aus und erst im Laufe der Jugend festigen sich die Geschlechterrollen.

8 | Zu veränderten Spielgeschichten exemplarisch anhand der vierzigjährigen Marktpräsenz eines Produktes siehe Joachim Göres (2014).

lich nicht belegen; vielmehr zeigen psychologische Studien immer wieder die Ähnlichkeit der Geschlechter auf (vgl. Connell 2013: 77-104; Langer 2012; Quaiser-Pohl/Jordan 2004). Bevor wir näher auf die Frage eingehen, wie Geschlecht im Alltag hergestellt wird, sei kurz die Problematik geschlechterstereotypen Spielzeugs angerissen: Abgesehen von eigenwilligen kreativen Aneignungen und Umgestaltungen zeigt sich, dass das Spielangebot die Erfahrungs- und Entfaltungsspielräume für Mädchen – sofern nicht von anderer Seite gegengesteuert wird – in einer anderen Weise gestaltet als für Jungen und dabei Geschlechterklischees eine große Rolle spielen.⁹ Wenn ein Ausbrechen aus den vorgegebenen Spielszenarien durch Umkonstruieren aber von HerstellerInnen gar nicht vorgesehen ist, schränkt dies Erfahrungsräume ein, die sich spielerisch eher in technische Richtungen entfalten könnten. Gleichzeitig ist es gesellschaftlich akzeptierter, dass Mädchen verschiedene Geschlechterrollen ausprobieren, so auch deutlich männlich geprägte, während Jungen als Prinzessinnen oder in Rosa gekleidet schnell zurechtgewiesen oder ausgelacht werden.¹⁰ Dies zeigt, dass Kinder mit spezifischen Geschlechtervorstellungen konfrontiert sind, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen, wobei häufig klar vermittelt ist, welche Vorstellungen normenkonform sind.

Diese Normen verschränken sich mit einem Alltag, in dem Geschlecht auf verschiedene Weise von Bedeutung ist. Hier unterscheidet sich Schule nicht von anderen Orten. Das eigene Verhalten wie das der anderen unterliegt einem ständigen unbewussten Bewertungsprozess u.a. hinsichtlich seiner Geschlechtsangemessenheit. In der Interaktion vermitteln wir unsere geschlechtliche Zugehörigkeit, nicht zuletzt durch Kleidung, verbale und nonverbale Kommunikation, Verhalten etc. Gleichzeitig ordnen wir unser Gegenüber anhand dieser vielfältigen sprachlich-symbolischen Zeichen einem Geschlecht zu. Dieser von Candace West und Don Zimmerman (1987) als *Doing Gender* bezeichnete Prozess wird meist erst dann bewusst, wenn eine Irritation entsteht, weil wir einen Menschen nicht spontan eindeutig einem Geschlecht zuordnen können. Dies führt dazu, dass wir nach Hinweisen suchen, die uns eine eindeutige geschlechtliche Einordnung ermöglichen, was uns häufig solange beschäftigt, bis wir eine für uns akzeptable Antwort haben. Regine Gildemeister (2004: 133) hebt hervor: »Doing gender zielt darauf ab, Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit nicht als Eigenschaft oder Merkmal von Individuen zu betrachten, sondern jene sozialen Prozesse in den Blick zu nehmen, in denen ›Geschlecht‹ als sozial folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird«. Andere Formen der Herstellung von Geschlecht erfolgen durch sprachlich-symbolische Zuweisungen, wofür Butler (1991) den Begriff der *Performanz* prägt (siehe u.a. Guse in diesem Buch), wozu auch die farblichen Codierungen oder die Tätigkeitsfelder im Spiel zu zählen sind. Geschlecht ist aus diesen konstruktivistischen Perspektiven nicht einfach (unveränderlich) existent, sondern wird in einem interaktiven und einem diskursiv-sprachlichen Bedeutungskontext ständig (neu) konstruiert.

9 | Als Spielangebote können sich beispielsweise weibliche Figuren am Strand vergnügen. Besonders beliebt bei Mädchen sind laut Marktanteilen die Spielwelten Reiterhof, Prinzessinnenschloss und Shopping-Center (vgl. Göres 2014).

10 | Letzteres zeigt z.B. eindrücklich der Film *Mein Leben in Rosarot* (F 1997).

Im täglichen Geschehen werden dabei asymmetrische Geschlechterverhältnisse und -bilder, d.h. Ungleichheiten und Hierarchien zwischen den Geschlechtern, vielfach (re-)produziert. Im Schulkontext geschieht dies primär mittels Interaktionen im Unterrichtsgeschehen sowie durch Unterrichtsmaterialien (zu letzterem siehe Thiessen/Tremel in diesem Buch). Schule ist dabei eine Bühne täglicher Inszenierungen im Klassenraum mit SchülerInnen, die sich in ihren Geschlechterrollen üben und zugleich in diese gedrängt werden, sowie LehrerInnen, die ebenfalls ein Geschlecht repräsentieren und mitunter eine Vorbildfunktion haben sowie – häufig unbewusst – geschlechterdifferenzierend handeln (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009; Hagemann-White 1984; Jäckle 2009). Hannelore Faulstich-Wieland (2008: 39) beobachtete z.B. bei LehrerInnen, dass diese in Unterrichtssituationen bei identischen Aufgabenstellungen je nach Geschlecht auf verschiedene Erklärweisen zurückgreifen, für Jungen eher auf technische, für Mädchen dagegen eher auf umgangssprachliche. In alltäglichen sozialen Prozessen wird das Verhalten der SchülerInnen gefestigt oder sanktioniert, es entstehen Zuschreibungen für beide Geschlechter und deren Interessenlagen ebenso wie für deren Fächervorlieben. Es finden sich vielfältige weitere Beispiele für das Doing Gender in der Schule, wovon einige im nächsten Kapitel aufgeführt werden.

Dem konstruktivistischen Verständnis gegenüber steht ein (Alltags-)Verständnis von Geschlecht als naturhafte, konstante und dichotome Kategorie (vgl. Hirschauer 1994): Es wird davon ausgegangen, dass das Geschlecht biologisch eindeutig festgelegt ist (naturhaft), sich im Laufe eines Lebens nicht verändert (konstant) und die Menschen entweder Frauen oder Männer sind (dichotom).¹¹ Historische und kulturelle Vergleiche zeigen jedoch, dass eine Bandbreite an unterschiedlichen Kategorisierungen von Geschlecht existiert und Geschlecht verschiedene Bedeutungen besitzt. In der europäischen Gesellschaft hat sich erst mit dem 18. Jahrhundert das bis heute geltende Zwei-Geschlechter-Modell durchgesetzt (vgl. Wahrig 2013; Cremers o.J.: 3-4). Ausgeklammert und ausgegrenzt aus dieser Vorstellung sind alle Menschen, die körperlich oder in ihrem Selbstverständnis dieser Norm nicht entsprechen (möchten). Hierunter fallen intersexuelle Menschen (in der Regel Menschen, die genetische, hormonelle oder körperliche Merkmale beider Geschlechter besitzen) und Menschen, die entweder ihr bei Geburt festgelegtes Geschlecht wechseln oder sich nicht festlegen möchten. Da dem Zwei-Geschlechter-Modell zudem die Annahme einer ›natürlichen‹ Heterosexualität unterliegt,¹² können – je nach Kontext – nicht heterosexuell orientierte Menschen sowie Menschen, die

11 | Von diesem, auf der Vorstellung natürlicher Differenzen basierenden Differenzverständnis ist ein feministischer Differenzbegriff zu unterscheiden, der in der Regel nicht in gleicher Weise von einer natürlichen Geschlechterdifferenz ausgeht, auch wenn ihm vielfach Essentialismus vorgeworfen wurde (vgl. Wedl 2005). Der feministische Ansatz der Differenz ist im Kontext der feministischen Theorieentwicklung zu betrachten und als eine Reaktion auf den Gleichheitsansatz zu lesen. Zudem ist er in bestimmten Spielarten dekonstruktivistisch fundiert (Wedl 2014: 277-281). In aktuellen Debatten der Gender Studies wird zudem der Differenzbegriff im Sinne von Vielfalt verwendet.

12 | Der Begriff Heterosexualität als gegengeschlechtlich orientiertes Begehren kam erst nach der Einführung des Begriffs Homosexualität im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts auf. Beide Konzepte sind im gleichen historischen Kontext entstanden und von Beginn an im wechselseitigen Ausschluss aufeinander bezogen (vgl. Katz 2000).

nicht den typischen Geschlechtervorstellungen entsprechen, von Diskriminierung betroffen sein. Dass es keine Notwendigkeit gibt, in unserer Gesellschaft von der Existenz nur zweier Geschlechter auszugehen, zeigt ein Zitat von Judith Lorber (2003: 112; Herv. i.O.), welches zum Denken anregt:

»Für die westlichen Gesellschaften könnte man, geht man von den *Genitalien* aus, *fünf* »sexes« benennen: unzweideutig männlich, unzweideutig weiblich, hermaphroditisch, weiblich-zu-männlich transsexuell und männlich-zu-weiblich transsexuell; geht man von der *Objektwahl* aus, *drei sexuelle Orientierungen*: heterosexuell, homosexuell und bisexuell (alle mit transvestitischen, sadomasochistischen und fetischistischen Variationen); geht man von der *Erscheinung* aus, *fünf gender-Repräsentationen*: weiblich, männlich, uneindeutig, als Mann gekleidete Frau, als Frau gekleideter Mann (oder vielleicht auch nur drei) [...]«

In pädagogischen Kontexten wurde soziales Verhalten lange Zeit als unmittelbar mit dem biologischen Geschlecht zusammenhängend erachtet und Frauen galten vielfach als bildungsunfähig (siehe Rendtorff in diesem Buch). Dem gegenüber werden heute Verhalten und auf Geschlecht basierende Ungleichheiten als wesentlich sozial bedingt betrachtet. Die neuere Pädagogik fußt auf der Grundannahme, dass nicht nur Wissen, sondern auch Kompetenzen erlernbar sind und Verhalten veränderbar ist. Der Ausgleich sozialer Benachteiligung sowie eine der Gleichberechtigung und Antidiskriminierung verpflichtete Grundhaltung sind Werte, die dem pädagogischen Auftrag zugrunde liegen. Dies ist durch den Artikel 3 Absatz 2 des Grundgesetzes festgeschrieben, welcher den Staat und somit auch die Schulen durch die Änderungen von 1994 in die Pflicht nehmen, Gleichberechtigung von Frauen und Männern durchzusetzen (vgl. Müller 2012: 43). Dem entsprechend sind z.B. Schulbuchverlage verpflichtet, den Grundsatz der Nicht-Diskriminierung und Gleichstellung zu wahren, was sich im Vergleich zu früher in einer stärkeren Vermeidung stereotyper Geschlechtervorstellungen in Schulbüchern niederschlägt (siehe Jenderek in diesem Buch). Sie weisen heute zumindest weniger geschlechterunterscheidende Tendenzen hinsichtlich Repräsentanz und Geschlechterdarstellungen auf (vgl. Müller 2012: 43-44), wobei diese nach wie vor noch vorhanden sind und sich die Vielfalt von Lebens- und Liebesmodellen darin nicht wiederfindet (vgl. Bittner 2011; Finsterwald 2008).

3 DRAMATISIERUNGEN VON GESCHLECHT IM KONTEXT SCHULE

Sowohl ältere (vgl. u.a. Hagemann-White 1984) wie auch neuere (vgl. u.a. Budde 2008) Ergebnisse der Ungleichheitsforschungen zum Schulsystem zeigen, dass Geschlecht in verschiedener Weise im Kontext Schule gesellschaftlich wirkmächtig ist. Eine Thematisierung von Geschlecht in der Schule ist unerlässlich, (1) weil es – wie oben ausgeführt – eine wirkmächtige (unbewusste) Konstruktionsweise ist, (2) aufgrund seiner Funktion als gesellschaftlich wirksame soziale Ungleichheitskategorie sowie (3) aufgrund der subjektiven Relevanz von Geschlecht für SchülerInnen und seiner Funktion als Identifizierungskategorie (vgl. Budde/Blasse 2014: 16). Doch nicht jede Thematisierung trägt zum Abbau von Geschlechterstereotypen und normierenden Geschlechterzuweisungen bei. Insbesondere Faulstich-Wieland und der von ihr geleitete Forschungsbereich »Sozialisation und Geschlecht. Soziale Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen in der Sekundar-

stufe I«¹³ haben auf die Problematik einer »Dramatisierung der Differenz« (Faulstich-Wieland 2005: 5) aufmerksam gemacht: Um (angeblich geschlechtlichen) Ungleichheiten z.B. in den Interessen zu begegnen, werden Jungen und Mädchen gesondert angesprochen und damit Geschlecht hervorgehoben. Hierdurch finden Dichotomisierungen statt, die die Geschlechtergruppen homogenisieren und Stereotype eher festigen (vgl. Faulstich-Wieland 2005: 5-6): Diese plakative geschlechtliche Zuschreibung verdeckt die tatsächlich viel größeren geschlechtsunabhängigen Ähnlichkeiten der SchülerInnen entlang von Interessenlagen oder anderen Kriterien.¹⁴ Auch Menschen, die sich darin nicht wiederfinden, müssen sich einem Geschlecht zuordnen, wobei ihrer tatsächlich empfundenen Geschlechtlichkeit kein eigener Artikulations- und Entfaltungsraum zugestanden wird. Diese kritischen Effekte der Dramatisierung finden sich in verschiedenen (Unterrichts-)Praktiken, die teils ohne größere Hintergedanken zum Einsatz kommen, z.B.

- die Ansprache als StellvertreterIn eines Geschlechts im Sinne einer Platzanweisung (»du als Mädchen/Junge, ...«),
- die Homogenisierung von Geschlechtergruppen (*die Mädchen und die Jungen*),
- die Gruppen(ein)teilungen anhand des Geschlechts bzw. die explizite geschlechterhomogene Gruppenarbeit in Form von Jungen- bzw. Mädchenarbeit,
- Lob für geschlechtsadäquates Verhalten,
- die Abfrage von Stereotypen, ohne diese kritisch aufzulösen, oder das Beharren auf diesen gegen eventuelle, den Stereotypen widersprechende (Lebens-)Erfahrungen der SchülerInnen,
- ein Protektionismus für Mädchen, gekoppelt mit einem verallgemeinerten Verdacht auf Machtpositionen auf Seiten der Jungen,
- geschlechtliche Zuweisungen von Verhalten, Kompetenzen, Eigenschaften oder Aktivitäten

und viele mehr (vgl. u.a. Budde/Blasse 2014; Faulstich-Wieland 2005 sowie Thiesen/Tremel in diesem Buch).

Diese Dramatisierung kann verschieden motiviert sein. Sie kann aus einer geschlechterbetonenden Pädagogik erwachsen, die von einer natürlichen Differenz ausgeht (beispielsweise geschlechterdifferenzierende Nachhilfebücher, vgl. Müller 2012). Sie kann aus einem Alltagsverständnis erwachsen, welches sich nicht wissenschaftlich mit Gender auseinandersetzt. So verwenden Lehrende neben Schulmaterialien häufig selbst gewähltes Zusatzmaterial (siehe Jenderek in diesem Buch). Dies birgt die Gefahr, ein Alltagswissen zu reproduzieren, welches von Stereotypen und nicht wissenschaftlich gesichertem, sondern populärwissenschaftlichem ›Wissen‹ geprägt ist. Nicht selten werden persönliche Erfahrungen, die wissenschaftlich häufig nicht haltbar sind, hierbei verallgemeinert.¹⁵ Doch muss die

13 | Der Abschlussbericht wurde von Faulstich-Wieland, Martina Weber und Katharina Willems (2009[2004]) veröffentlicht. Weitere Veröffentlichungen im Rahmen des Projektes finden sich unter www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/faulstich-wieland/soziale_konstruktion.htm (eingesehen am: 12.12.2014).

14 | Vgl. zu Sozialverhalten und kognitiven Fähigkeiten Hagemann-White 1984.

15 | Mit dem Fehlen einer differenzierten Sicht und fundierter Kenntnisse der Gender Studies setzt sich Wetterer (2009) auseinander.

Dramatisierung nicht notwendigerweise auf der Annahme einer natürlichen Differenz basieren, sondern kann auch – und das ist das Paradoxe – mit der konträren Absicht einer geschlechtergerechten oder -sensiblen Pädagogik als ungewollter Effekt des Handelns entstehen (vgl. Faulstich-Wieland 2005: 5-9; Budde/Blasse 2014: 17-20). Es besteht also die Gefahr, zu verfestigen, was überwunden werden soll.

Diese Ausführungen machen deutlich, dass es wichtig ist, nicht zu einer unreflektierten Dramatisierung beizutragen und dadurch Stereotype und Zuschreibungen zu verfestigen. Zu fragen ist somit, was einen reflektierten Umgang mit Geschlecht in der Schule ausmachen könnte.

4 ASPEKTE EINER GESCHLECHTERREFLEKTIERTEN UND -REFLEKTIERENDEN PÄDAGOGIK

Mit Katharina Debus (2012: 1) können die Förderung individueller Vielfalt und der Abbau struktureller Ungleichheiten als Ziele pädagogischen Handelns herausgestellt werden. Zwei Beispiele seien hier herausgegriffen:

Zunächst die Herausbildung von geschlechterdifferenten Interessen und die Berufsorientierung. Angesichts unseres in vielen Bereichen geschlechtsspezifisch strukturierten Arbeitsmarktes haben PädagogInnen eine besondere Verantwortung hinsichtlich der Förderung egalitärer Entfaltungschancen von Interessen. Bei Fragen zur Berufswahl ist ein stereotypengeleitetes Alltagsdenken sehr wirkmächtig und beeinflusst die Selbstkonstrukte sowie das Selbstvertrauen von Jugendlichen, gerade in der Pubertät (siehe Ertl/Helling in diesem Buch). LehrerInnen müssen im Sinne einer geschlechterreflektierten Pädagogik sensibel gegenlenken, auch wenn es scheint, dass eine ›geschlechterpassende‹ Orientierung gerade in der Pubertät ein wichtiger stabilisierender Faktor ist, da in dieser Zeit ohnehin schon alles unsicher wird. Wenn stereotyp geleitete Berufswünsche im Widerspruch stehen zu eigenen schulischen Lieblingsfächern von SchülerInnen, sollte die Schulzeit durch professionelle pädagogische Bestärkung ein Gelegenheitsfenster für – auch nonkonforme – (Neu-)Orientierungen bieten (siehe Thiessen/Tremel in diesem Buch). Interessierte Nachwuchskräfte, die selbstbewusst ihre Lieblingsfächer im zukünftigen Beruf verwirklichen wollen, werden händeringend gesucht: das können weibliche Auszubildende im Handwerk ebenso sein wie männliche Betreuungspersonen im Kindergarten.

Zudem sollten Lehrende über die Grenzen der Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität hinausdenken: Wie positioniere ich mich zu Diskriminierung, Homophobie und Coming Out in der Schule? Wie vermittele ich, dass Intersexualität und Transgender normale geschlechtliche Identitäten sind? Gerade beim Thema Lesben, Schwule, Bisexuelle, Trans* und Inter* (LSBTI*)¹⁶ geht es explizit um sexuelle Orientierung und/oder Geschlechtsidentität; dies kann insbesondere für Jugendliche, die sich selber noch auf der Suche nach einer eigenen Identität bezüglich dieser Fragen befinden, peinlich oder tabuisiert sein. Wie schaffe ich als

16 | Trans* bezieht sich auf Menschen, die ihr Geschlecht wechseln oder sich weder dem einen noch dem anderen Geschlecht eindeutig zuordnen, während Inter* Menschen mit Merkmalen beider Geschlechter bezeichnet. Das * Sternchen steht für die Menschen, die sich keiner der genannten Gruppen zugehörig fühlen und hier auch sichtbar sein wollen.

LehrerIn aber im Schulalltag einen Raum, in dem Jugendliche reflektieren, überlegen, interpretieren und ausdrücken können, dass sie selbst vielleicht nicht in die heterosexuelle, zweigeschlechtliche Ordnung passen?¹⁷

Trotz der Gefahr der Dramatisierung zeigen diese und andere Beispiele, dass es notwendig ist, Gender in der Schule zum Thema zu machen. Debus (2012: 3) verweist darauf, dass eine Dramatisierung durchaus sinnvoll sein kann, wenn eine explizite Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen oder sozialen Ungleichheitsstrukturen, mit Vorurteilen oder historischem Wissen angestrebt wird. Sie konkretisiert diesbezüglich einige wichtige Punkte: Eine Dramatisierung sei sinnvoll,

- »wenn Geschlechterbilder Barrieren für die Entwicklung individueller Vielfalt bilden,
- wenn es zu Diskriminierung von Teilnehmenden bzw. Menschen aus deren Umfeld kommt, die sich nicht geschlechternormenkonform verhalten,
- wenn ich Teilnehmenden Wissen zugänglich machen möchte, mit dem sie eigene Probleme oder auch Privilegien in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext stellen und damit auch politisiert bearbeiten können, anstatt alles individualisiert auf eigenes Versagen bzw. eigene Talentiertheit zu schieben oder das Erleben zu naturalisieren,
- wenn ich Teilnehmende dazu befähigen möchte, eigene diskriminierende bzw. gewalttätige Verhaltensweisen oder die Verinnerlichung selbstschädigender Normen zu erkennen und abzubauen bzw. Wehrhaftigkeit gegenüber solchen zu entwickeln.«

Insofern muss eine reflektierte Pädagogik genau prüfen, ob ein am Geschlecht orientiertes Handeln in einer pädagogischen Situation zielführend und inhaltlich begründet ist – oder doch eher eine inhaltlich nicht notwendige Dramatisierung dadurch entsteht (Beispiele hierfür finden sich u.a. bei Faulstich-Wieland 2005; Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009; Budde/Blasse 2014; Debus 2012).

Auf den Erkenntnissen von Faulstich-Wieland (2005: 14) aufbauend, die neben dem Begriff der Dramatisierung auch den der Entdramatisierung eingeführt hat und für eine Balance zwischen beidem plädiert, differenziert Debus zwischen Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung. Die Entdramatisierung folgt in ihrem Vorschlag notwendigerweise einer Dramatisierung: »In diesem Sinne sind dramatisierende Herangehensweisen je nach Anliegen sinnvoll bis unverzichtbar, erfordern aber in jedem Fall ein gutes Konzept der Entdramatisierung, um paradoxen Effekten weitmöglichst entgegen zu wirken« (Debus 2012: 6). Unter Entdramatisierung sind Strategien zu verstehen, die z.B. auf andere Formen der Konstruktion (wie *doing adult* oder *doing student*,¹⁸ vgl. Faulstich-Wieland 2005: 13-14) oder auf

17 | Sexuelles Begehren beginnt mit dem körperlichen Umbau ab der Pubertät. Während der Jugend findet die gesellschaftliche Platzierung des Individuums im Sinne einer sexuellen und beruflichen Positionierung statt. Diese ist stark ausgerichtet auf die aktive Abarbeitung an (Geschlechter-)Vorstellungen unserer Gesellschaft. Für die Pubertät ist Schule ein zentraler Ort, wobei die sexuelle Orientierungssuche weniger vom Fachunterricht beeinflusst wird als von der sehr stark geschlechtsstereotyp geprägten Peer-Interaktion. Hier stehen PädagogInnen in einer besonderen Verantwortung, sich zu anderen Sozialisationsinstanzen (vor allem Peers, Medien und Familie) zu positionieren und Jugendlichen vielfältige (auch nonkonforme) Lebensweisen zu vermitteln.

18 | Mit *doing adult* ist die Inszenierung als schon Erwachsen-Sein im Schulkontext, mit *doing student* die Hervorhebung des Lernens verbunden. Beide interaktiven Herstellungs-

andere Formen sozialer Ungleichheit wie soziale oder ethnische Herkunft (vgl. Debus 2012: 6)¹⁹ verweisen. Auch das Sichtbarmachen von Vielfalt und Individualität innerhalb einer Geschlechtergruppe oder die Kontextualisierung von Stereotypen und bestimmten Verhaltensweisen sind mögliche Formen der Entdramatisierung (vgl. Debus: 7). Ein Entdramatisieren von Geschlecht im schulischen Alltag kann helfen, den »heimlichen Lehrplan für die Geschlechter« (dazu auch Onnen in diesem Buch) zu durchbrechen. Dabei gilt es, Stereotype wie »der störende Junge« oder »das brave Mädchen« zu dekonstruieren und zu hinterfragen im Sinne eines *undoing gender* sowie aufzuzeigen, welche Zuschreibungen, Strukturen und Hierarchien sich dahinter verbergen.

Jenseits der aufeinander angewiesenen Strategien der Dramatisierung und Entdramatisierung schlägt Debus (2012: 8-11) als eine dritte Strategie die Nicht-Dramatisierung vor: Nicht-Dramatisierung kennzeichnet eine Herangehensweise, die individuelle Vielfalt und Kompetenzen in den Mittelpunkt stellt, ohne dass Geschlecht explizit zum Thema gemacht wird, wobei Geschlecht den Lehrenden selbst durchaus als Analysekategorie gedanklich präsent ist. Wichtig für eine geschlechterreflektierende Pädagogik ist, dass die PädagogInnen, wenn es eine Situation erfordert, jederzeit dramatisierende und entdramatisierende Ansätze einsetzen können, was eine große Flexibilität und Gender-Kompetenz erfordert (vgl. Debus 2012: 11; siehe auch Manz in diesem Buch). Reflektierende PädagogInnen lassen sich nicht vom Dualismus der Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität einengen, sondern wissen, dass es mehr als zwei Geschlechter gibt und Begehren sich nicht nur auf das ›andere‹ Geschlecht richten muss. Das Ziel formuliert Claudia Schneider (2013: 37):

»Gendersensible Pädagogik möchte [...] eine freie Entwicklung ermöglichen, in der Kinder nicht auf festgelegte Rollen beschränkt werden; es geht nicht darum, die Geschlechtsentwicklung zu zerstören oder Kinder um ihr Geschlecht zu berauben, sondern um Befreiung, Stärkung und Ermutigung.«

Professionelles pädagogisches Handeln sollte dabei auf Wissen der Gender Studies aufbauend jedem Individuum unabhängig vom Geschlecht egalitäre Entfaltungschancen aufzeigen und eine Bestärkung von Fähigkeiten und Interessen anbieten. *Gender-Kompetenz* ist mehr als die Thematisierung von Geschlecht und kann keinesfalls auf einem Alltagswissen aufbauen. Sie umfasst

- (1) ein fundiertes Wissen zu dem Thema, d.h. erfordert eine Kenntnis der Gender Studies;
- (2) die Kompetenz, relevante Geschlechteraspekte zu erkennen, d.h. eine Sensibilität für Geschlechterverhältnisse und die Bedeutsamkeit von Geschlecht auf verschiedenen Ebenen, und
- (3) die Fähigkeit, darauf zu reagieren, d.h. Instrumente und Methoden sinnvoll einsetzen zu können.

prozesse können in Situationen größere Relevanz haben als ein Doing Gender, welches damit nicht permanent gleich bedeutend und nicht omnipräsent ist (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009).

19 | Kritisch zur Gefahr des Vergessens von Geschlecht in Konzepten der Vielfalt siehe Budde/Blasse (2014: 21-24).

Um alle Potenziale auszuschöpfen, sollten sich insofern alle LehrerInnen mit Erkenntnissen der Gender Studies befassen und Gender-Kompetenz erwerben. Prägnant formulieren Sven Ernstson und Christine Meyer (2013: 9f.) die besondere Verantwortung, die PädagogInnen zukommt:

»Die Professionellen gelten als Multiplikator_innen und bilden selbst wieder Multiplikator_innen aus. Sie werden in ihren jeweiligen Handlungsfeldern zu Vorbildern für eine große Anzahl von Menschen und genau deshalb erscheint es bedeutsam, dass sie Lust auf den Umgang mit Vielfalt und Heterogenität haben und vor allem sollten sie die Möglichkeit in Aus- und Fortbildung bekommen, ihre eigenen blinden Flecken in Bezug auf verborgene Einstellungen zu erkennen lernen, so dass sie aktiv gegen Benachteiligungen, vielleicht sogar Gefährdungen von Mädchen oder Jungen, von Schüler_innen, Student_innen vorgehen können. [...] Die Vielfalt von Individuen wird oft genug noch nicht ausgeschöpft oder als Bereicherung betrachtet.«

5 HINTERGRUND UND BEITRÄGE DER PUBLIKATION

Um theoretisches Wissen und Praxiserfahrungen miteinander auszutauschen, lud das Braunschweiger Zentrum für Gender Studies am 9. und 10. Februar 2012 zur Tagung »Teaching Gender? Geschlecht in der Schule und im Fachunterricht« ein. Die Tagung richtete sich – ebenso wie jetzt diese Publikation – gleichermaßen an LehrerInnen, SozialarbeiterInnen, PraktikerInnen im Umfeld von Schule und Jugend, (Lehramts-)Studierende, WissenschaftlerInnen sowie an dem Thema Interessierte. Während der Tagung erörterten die Fachkräfte, auf welchen Ebenen und in welcher Weise Gender im Schulalltag und im Unterricht relevant wird. Geeignete Strategien zum Umgang mit Geschlechteraspekten in der Schule wurden kontrovers diskutiert. Es wurden Ideen ausgetauscht, wie Erkenntnisse der Gender Studies in den Fachunterricht einfließen könnten. Neben Vorträgen und Präsentationen konkreter Unterrichtsentwürfe von Studierenden wurde das Thema intensiv in einer für alle Teilnehmenden offenen Diskussionsrunde mit ExpertInnen aus Schule und Wissenschaft diskutiert. Aufgrund der vielen engagierten Beiträge und dem großen Interesse auch von Lehrkräften sowie dem Diskussionsbedarf entstand die Idee, das Tagungsthema systematisch innerhalb eines Sammelbandes (zu dem ein Call for Articles im deutschsprachigen Raum folgte) einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Nach unserer erfolgreichen Tagung thematisiert die nun vorliegende Publikation »Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung« insbesondere geschlechterreflektierte Vorschläge für die konkrete Einbindung von Erkenntnissen der Gender Studies im Fachunterricht und der Schul(sozial)arbeit sowie innerhalb der Lehramtsausbildung. Dabei soll dezidiert einer stereotypen Vorstellung und Naturalisierung von Geschlecht entgegengewirkt werden. Mit dem vorliegenden Sammelband ist kein Lehrbuch entstanden, sondern wir möchten die LeserInnen einladen, sich aus ihrer eigenen pädagogischen Berufspraxis heraus der Gender-Sensibilität zu öffnen und die Beiträge als Inspiration zu begreifen.

LITERATUR

- Allmendinger, Jutta/Haarbrücker, Julia/Fliegner, Florian, 2013: Lebensentwürfe heute. Wie junge Frauen und Männer in Deutschland leben wollen. Kommentierte Ergebnisse der Befragung 2012. Berlin: WZB Discussion Paper. [<http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2013/p13-002.pdf>, eingesehen am: 12.12.2014]
- Baumgartinger, Persson Perry/Frketic, Vlatka, 2009: Schule verqueeren?! Ansätze queerer Pädagogik. In: Eggermann, Eva/Pritz, Anna (Hg.): class works. Weitere Beiträge zu vermittelnder künstlerischer und forschender Praxis. Wien: Löcker, 145-156.
- Beauvoir, Simone de, 1992: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Neuübersetzung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. [1949]
- Beiträge zur Lehrerbildung, 2001: Genderfragen in der LehrerInnenausbildung (Themenheft). 19. Jg. H. 3.
- Bittner, Melanie, 2011: Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse. Im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Budde, Jürgen, 2008: Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Bildungsforschung Band 23. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. [www.bmbf.de/pubRD/Bildungsmisserfolg.pdf, eingesehen am: 12.12.2014]
- Budde, Jürgen/Blasse, Nina, 2014: Thematisierungen von Geschlecht in pädagogischen Kontexten. In: Einsenbraun, Veronika/Uhl, Siegfried (Hg.): Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 13-27.
- Butler, Judith, 1991: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Connell, Reawyn, 2013: Gender. Wiesbaden: VS.
- Cremers, Michael, o.J.: Unterrichtsbaustein zum Thema »Geschlechterkonstruktionen in einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit«. [www.genderloops.eu/docs/unterrichtsbaustein.pdf, eingesehen am: 12.12.2014]
- Crotti, Claudia/Keller, Sarah, 2001: Zur »Geschlechterfrage« im Schweizer Bildungssystem seit 1950. In: Beiträge zur Lehrerbildung (Themenheft Genderfragen in der LehrerInnenausbildung). 19. Jg. H. 3, 352-362.
- Dangendorf, Sarah, 2012: Kleine Mädchen und High Heels. Über die visuelle Sexualisierung frühadoleszenter Mädchen. Bielefeld: transcript.
- Debus, Katharina, 2012: Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Weiterentwicklung des Kurzvortrags vom Fachtag »Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in Schule und Jugendarbeit. Konzepte – Erfahrungen – Perspektiven« in Berlin am 01.06.2012. [www.dissens.de/de/dokumente/jus/JUS-AbschlussTagung/Dramatisierung-Entdramatisierung-und-Nicht-Dramatisierung-in-der-geschlechterreflektierenden-Bildung.pdf, eingesehen am: 12.12.2014]
- Descharmes, Bernadette, 2015: Von Bürgern und Bärten. Körper, Männlichkeit und Politik im klassischen Athen. [im Erscheinen]
- Ernstson, Sven/Meyer, Christine, 2012: Einleitung. In: Ernstson, Sven/Meyer, Christine (Hg.): Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung. Wiesbaden: VS, 9-16.

- Faulstich-Wieland, Hannelore, 2008: Geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht – Unterrichtsszenen. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Willems, Katharina/Feltz, Nina/Freese, Urte/Läzer, Katrin L. (Hg.): Genus. Geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29-60.
- Faulstich-Wieland, Hannelore, 2005: Spielt das Geschlecht (k)eine Rolle im Schulalltag? Plädoyer für eine Entdramatisierung von Geschlecht. Vortrag in der Reihe Gender Lectures an der Humboldt-Universität zu Berlin am 11.07.2005. [www.genderkompetenz.info/veranstaltungen_publications_und_news_archiv/genderlectures/faulstichwieland_manuskript_genderlecture.pdf/at_download/file, eingesehen am: 12.12.2014]
- Faulstich-Wieland, Hannelore, 2002: Sozialisation in Schule und Unterricht. Luchterhand: Neuwied, Kriftel.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina, 2009: Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa. [2004]
- Finsterwald, Marlies, 2008: Geschlechtsrollenstereotype in Schulbüchern. In: Hempel, Marlies (Hg.): Fachdidaktik und Geschlecht. Vechtaer fachdidaktische Forschung und Berichte. Herausgegeben vom Institut für Didaktik der Naturwissenschaften, der Mathematik und des Sachunterrichts. Vechta: Hochschule Vechta, 27-37.
- Gildemeister, Regine, 2004: Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth/Kortendieck, Beate: Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Frankfurt a.M.: VS, 132-141.
- Göres, Joachim, 2014: Fee, Mutter, Bankräuberin. In: die tageszeitung, 22./23.11.2014. [www.taz.de/1/archiv/digitaz/artikel/?ressort=sp&dig=2014%2F11%2F22%2Fao002&cHash=64fe87df8a89c9f493bc05b4c62e4f38, eingesehen am: 12.12.2014]
- Hagemann-White, Carol, 1984: Sozialisation männlich, Sozialisation weiblich. Opladen: Leske + Budrich.
- Hierländer, Jeannine, 2014: Spielzeug: Warum Firmen auf Geschlechterrollen setzen. In: Die Presse. 08.02.2014. [http://diepresse.com/home/leben/kreativ/1560149/Spielzeug_Warum-Firmen-auf-Geschlechterrollen-setzen, eingesehen am: 12.12.2014]
- Hirschauer, Stefan, 1994: Die Soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 46. Jg. H. 4, 668-692.
- Jäckle, Monika, 2009: Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS.
- Katz, Jonathan, 2000: The Invention of Heterosexuality. In: Ore, Tracy (Hg.): The Social Construction of Difference and Inequality. Mountain View/Ca.: Mayfield, 150-162.
- Krais, Beate/Gebauer, Gunter, 2002: Habitus. Bielefeld: transcript.
- Langer, Fred, 2012: Alles Bio. Oder? Geschlechter-Forschung: Der Mythos vom Unterschied, Teil 1. In: Geo. H. 7, 29-40.
- Lorber, Judith, 2003: Gender-Paradoxien. Opladen: Leske + Budrich. [1995]
- Meißner, Hanna, 2008: Die soziale Konstruktion von Geschlecht – Erkenntnisperspektiven und gesellschaftstheoretische Fragen. In: gender politik online. [www.fu-berlin.de/sites/gpo/soz_eth/Geschlecht_als_Kategorie/Die_sozia

- le_Konstruktion_von_Geschlecht_____Erkenntnisperspektiven_und_gesellschaftstheoretische_Fragen/hanna_meissner.pdf?1361541034, eingesehen am: 12.12.2014]
- Müller, Sabine Lucia, 2012: »Suche Erklärung für die Unterschiede«: Gender in der Schule und Lernmaterialien. In: Eckert – Das Bulletin. H. 12, 42-45. [www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Bulletin/Bulletin_11/EB_11_15_Mueller.pdf, eingesehen am: 12.12.2014]
- Pfundt, Karen, 2004: Die Kunst, in Deutschland Kinder zu haben. Berlin: Argon.
- Quaiser-Pohl, Claudia/Jordan, Kirsten, 2004: Warum Frauen glauben, sie könnten nicht einparken – und Männer ihnen Recht geben. Über Schwächen, die gar keine sind. Eine Antwort auf A. & B. Pease. München: C.H. Beck.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.), 2012: Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS.
- Schneider, Claudia, 2013: Genderkompetenz: Vom alltagsweltlichen Geschlechterwissen zur theoriegeleiteten Professionalität. In: Ernstson, Sven/Meyer, Christine (Hg.): Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung. Wiesbaden: VS, 19-40.
- Schneider, Claudia, 2009: Geschlechtersensible Pädagogik. Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im Bereich Kindergartenpädagogik. 2. Auflage. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Wahrig, Bettina, 2013: Geschlechterunterschiede und Lebenswissenschaften – historisch betrachtet. In: Miemitz, Bärbel (Hg.): Medizin und Geschlecht. Perspektiven für Lehre, Forschung und Krankenversorgung. Lengerich: Pabst, 18-24.
- Wedl, Juliette, 2014: Diskursforschung in den Gender Studies. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, 276-299.
- Wedl, Juliette, 2005: Konzepte des Feminismus: Gleichheit, Differenz und (De-)Konstruktion als Perspektiven politischen Handelns. In: Lundt, Beate/Salewski, Michael/Timmermann, Heiner (Hg.): Frauen in Europa. Mythos und Realität. Münster: Westfälisches Dampfboot, 461-489.
- West, Candace/Zimmerman, Don, 1987: Doing Gender. In: Gender & Society. 1. Jg. H. 2, 125-151. [http://gas.sagepub.com/content/1/2/125.full.pdf+html, eingesehen am: 24.02.2015]
- Wetterer, Angelika, 2009: Gender-Expertise, feministische Theorie und Alltagswissen: Grundzüge einer Typologie des Geschlechterwissens. In: Riegraf, Birgit/Plöger, Lydia (Hg.): Gefühlte Nähe – faktische Distanz: Geschlecht zwischen Wissenschaft und Politik. Perspektiven der Frauen- und Geschlechterforschung auf die »Wissensgesellschaft«. Opladen: Barbara Budrich, 81-99.
- Wetterer, Angelika, 2003: Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster: Westfälisches Dampfboot, 286-319.