

Herzog, Walter

Wie das Geschlecht Eingang in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet

Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 3, S. 335-351



Quellenangabe/ Reference:

Herzog, Walter: Wie das Geschlecht Eingang in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet - In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 3, S. 335-351 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134691 - DOI: 10.25656/01:13469

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134691>

<https://doi.org/10.25656/01:13469>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wie das Geschlecht Eingang in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet

Walter Herzog

Das Geschlecht ist ein Thema, bei dem man glaubt, im Bild zu sein. Stecken wir nicht alle in einem Körper, der uns sein Geschlecht aufdrängt? Wissen wir nicht aus Erfahrung, wovon die Rede ist? Doch das Geschlecht prägt unser Leben nicht nur von innen her, sondern auch von aussen. Es stellt eine soziale Tatsache dar, die über Bildungschancen befindet und gesellschaftlichen Status zuweist. Das Geschlecht ist privat und politisch zugleich. Aber ist es auch ein pädagogisches Thema?

Die *tatsächliche* Gleichstellung der Geschlechter ist in unserer Gesellschaft noch nicht erreicht. Männer und Frauen haben nicht die gleichen Lebenschancen. Folgt daraus ein Anspruch an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Lehrkräfte werden für eine Schule ausgebildet, die im Spannungsfeld von politischen und pädagogischen Ansprüchen steht. Wer die Geschlechterfrage in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einführen will, muss sich auf dieses Spannungsverhältnis einlassen. Aus einer politischen Forderung folgt jedenfalls nicht *per se* ein pädagogischer Anspruch. Politik und Pädagogik mögen als soziale Systeme miteinander verbunden sein, doch das pädagogische *Handeln* ist Prinzipien unterworfen, die im Widerspruch zu politischen Argumenten stehen können.

Ziel der folgenden Überlegungen ist die Aufdeckung von Widersprüchen zwischen der politischen Forderung nach Gleichstellung der Geschlechter und Anforderungen an das pädagogische Handeln von Lehrkräften. Zur Diskussion steht die Legitimität des Geschlechts als Thema der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Kann der politischen Forderung nach Gleichstellung von Mann und Frau unter pädagogischer Perspektive überhaupt stattgegeben werden? Inwiefern ist das Geschlecht pädagogisch von Bedeutung? Wie kann es Eingang in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung finden?

Ich beginne mit einem Plädoyer für die Differenzierung von politischem und pädagogischem Diskurs (1), erörtere danach die Schwierigkeit, einen Begriff des *Menschen* zu finden, der Männern und Frauen gleichermaßen gerecht wird (2), kritisiere die Logik kategorialer Unterscheidungen (3), befasse mich mit der Überhöhung der Geschlechterpolarität zur symbolischen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit (4), fordere dazu auf, das Geschlecht als *Tätigkeit* zu begreifen (5), plädiere für die Aufhebung der Unterscheidung von *sex* und *gender* (6) und warne davor, die Komplexität des Geschlechterthemas in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu unterschätzen (7).

1 Pädagogik und Politik

Die Sprachen des pädagogischen Alltags und der Politik sind leicht ineinander übersetzbar. Im Vordergrund stehen Defizitbehauptungen, Forderungen nach Reformen und Fortschrittsversprechungen. Was nicht genügt, scheint die Legitimation zur Verbesserung in sich zu tragen - gleichgültig, ob wir es mit Institutionen oder mit Men-

schen zu tun haben. Die Übersetzbarkeit der Diskurse erlaubt es, die Erziehung zum Spielball der Politik und die Politik zum Tummelfeld der Erziehung zu machen.

Die Leichtigkeit, mit der zwischen den Sprachen der Pädagogik und der Politik gewechselt werden kann, verdankt sich einer Schwäche der pädagogischen Theorie. Trotz grosser Anstrengungen, scheint sie eine Altlast aus ihrer Gründerzeit nicht loszuwerden. Im 18. Jahrhundert wurde die Erziehung zum Instrument erklärt, das neben der Politik zur *Verbesserung der Menschheit* beizutragen habe. Der pädagogischen Theorie wurde auferlegt zu klären, was die ältere Generation mit der jüngeren wolle (vgl. Schleiermacher, 2000, p. 9). Da dieser Wille an eine moralische Instanz verwiesen schien, wurde aus der Pädagogik "... eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert" (ebd., p. 13).

Dieses Verständnis von pädagogischer Wissenschaft ist seit langem obsolet. Als moderne Disziplin kann die Pädagogik weder als angewandte Wissenschaft noch als Zudienerin der Politik begründet werden. Sie kann auch nicht aus einer vorgegebenen "Erziehungswirklichkeit" abgeleitet werden. Vielmehr steht sie in (relativer) Autonomie sowohl der pädagogischen Praxis als auch der Politik gegenüber (vgl. Herrmann, 1989). Politik, Bildung und Wissenschaft stellen in modernen Gesellschaften soziale Systeme dar, die *nebeneinander* funktionieren und sich weder aus einer übergeordneten Perspektive noch über eine Ethik koordinieren lassen (vgl. Luhmann, 1997). Das Bildungs- und das Wissenschaftssystem gehorcht einer je *eigenen* Logik, die mit der Systemlogik der Politik nicht kompatibel ist. Wenn dies in der *alltäglichen* Pädagogik noch nicht erkannt ist, dann muss es umso mehr Aufgabe einer *professionellen* Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein, auf die Differenz der Systeme hinzuweisen.

Was hat dies für das Geschlechterthema zu bedeuten? Der Feminismus, der das Thema lanciert hat, ist eine *politische* Bewegung, die zwar - wie jede politische Bewegung - versucht, auf das Bildungssystem Einfluss zu nehmen, die aber aus den genannten Gründen keine Berechtigung hat, den *pädagogischen* Zugang zum Thema ungehemmt zu bestimmen. Das gilt genauso für den Versuch, das System der Wissenschaft zu beeinflussen, indem eine "feministische Pädagogik" postuliert wird, die als "kritische Wissenschaft" gleichsam immanenterweise die Gleichstellung der Geschlechter erwirken soll (vgl. Becker-Schmidt & Knapp, 2000; Nagl-Docekal, 1992). Wie Faulstich-Wieland zu Recht bemerkt, führt die Suche nach einer "weiblichen Pädagogik" ebenso in die Irre wie die Konstruktion einer "weiblichen Wissenschaft" (Faulstich-Wieland, 1995, p. 44).

Wie absurd der Durchgriff von politischen Forderungen auf pädagogische Ziele ist, zeigt das Beispiel der intendierten Auflösung der Geschlechtsrollenmuster. Es ist abwegig, von Lehrkräften zu fordern, Jungen und Mädchen seien in ihren intellektuellen und sozialen Kompetenzen gleich zu fördern, wenn dies damit begründet wird, dass ein *bestimmtes* Familienmodell, nämlich "... die hälftige Aufteilung aller Arbeit (das Modell Halbe-Halbe) in Zukunft greifen kann" (Merz, 2001, p. 36f.). Diese *politische* Zielsetzung verkennt nicht nur die Aufgabe der öffentlichen Bildung, sie enthält auch eine Normierung privater Verhältnisse, die angesichts des wachsenden Pluralismus der Familienformen anachronistisch anmutet. Selbst wenn es Gründe geben

sollte, das Modell Halbe-Halbe *politisch* einzufordern, braucht dies *pädagogisch* noch lange kein Argument zu sein.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergibt sich die Notwendigkeit, zwischen politischem und pädagogischem Zugang zum Geschlechterthema zu unterscheiden. Die Ausbildung von Lehrkräften mag zwar als handliches Instrument erscheinen, um die Chancengleichheit der Geschlechter zu erwirken. Doch erst die pädagogische Kritik dieser politischen Zielsetzung kann dem Geschlecht jene Form geben, die es in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einführen lässt. Wie diese Form beschaffen ist, soll im folgenden exemplarisch erörtert werden.

2 Pädagogische Anthropologie

Die Befreiung des Geschlechts aus seiner politischen Umklammerung ist auch deshalb gefordert, weil das Geschlecht *kein* Frauenthema sein kann. Wer vom Geschlecht spricht, benennt ein *Verhältnis*, das die Männer genauso umfasst wie die Frauen (vgl. Luhmann, 1996). Allerdings sei sogleich eingeräumt, dass es sich um ein *spezifisches* Verhältnis handelt. Nach Simone de Beauvoir ist das Verhältnis der beiden Geschlechter "... nicht das von zwei Elektrizitäten, zwei Polen" (Beauvoir, 1990, p. 10), denn der Mann sei "... so sehr zugleich der positive Pol und das Ganze, dass im Französischen das Wort 'homme (Mann)' den Menschen schlechthin bezeichnet ..." (ebd.). Die Frau erscheint "... so sehr als das Negative, dass die blossе Begriffsbestimmung eine Beschränkung bedeutet, ohne dass es umgekehrt ebenfalls so wäre" (ebd.). Der Begriff des *Menschen* deckt sich mit dem Begriff des *Mannes*, und dies nicht nur im Französischen, sondern auch in anderen Sprachen, so dass die Frau nicht *positiv* bestimmt werden kann. Vielmehr erscheint sie als das Abweichende, Andere, Negative, das nicht einfach vom *Mann* verschieden ist, sondern eine unvollkommene Form des *Menschen* verkörpert. "Sie [die Frau] wird bestimmt und unterschieden mit Bezug auf den Mann, dieser aber nicht mit Bezug auf sie; sie ist das Unwesentliche angesichts des Wesentlichen. Er ist das Subjekt, er ist das Absolute: sie ist das Andere" (ebd., p. 11).

Wie sehr dieses Denken auch in der Pädagogik verbreitet ist, zeigt das Beispiel von Rousseau, der in seinem "Emil" beansprucht, eine allgemeine Theorie der Erziehung des *Menschen* vorzulegen, obwohl nur allzu bald deutlich wird, dass er ausschliesslich den Knaben vor Augen hat und für das Mädchen (Sophie) eine völlig andere Erziehung postuliert (vgl. Hirsch, 1992; Martin, 1981). Das Allgemeine wird männlich drapiert, so dass das Weibliche als ein *Besonderes* erscheint, das durch die allgemeinen Kategorien der Pädagogik nicht abgedeckt wird.¹ In theoretischer Hinsicht liegt im Nachweis des heimlichen *Androzentrismus* vieler Allgemeinbegriffe in Philosophie und Wissenschaften eine wesentliche Leistung der neueren Geschlechterforschung (vgl. Benhabib, 1995; Lloyd, 1985; Nagl-Docekal, 1992). Für die Pädagogik stellt sich die Frage, ob sie das *Kind* und den *Edukanden* überhaupt geschlechtsneutral denken kann. Begegnen uns Menschen nicht immer als Frauen und Männer, Mädchen und Jungen? Gibt es *das* Kind, *den* Schüler oder *den* Lehrer

¹ Für weitere Beispiele vgl. z.B. Jacobi (1991).

überhaupt? Wie müssen wir uns eine *Lehrkraft* vorstellen, wenn wir doch immer nur *entweder* einer Lehrerin *oder* einem Lehrer begegnen, tertium non datur?

Der Mensch entpuppt sich als verkappter Mann. Psychologisch gewendet heisst dies: "Männer setzen ihr Handeln ... als allgemeingültige Norm, aber nicht im Bewusstsein, dies *als Männer* zu tun" (Hollstein, 1991, p. 21).² Darin liegt begründet, weshalb Männer das Geschlecht kaum als *eigenes* Thema wahrnehmen. Was Männer denken und tun, hat den Anstrich des geschlechtlich Neutralen. Da sie das Menschliche schlechthin verkörpern, kommt ihnen die Partikularität ihrer Lebensform nicht zu Bewusstsein. Dementsprechend ist - wie es bei Kant heisst - "... die weibliche Eigentümlichkeit mehr als die des männlichen Geschlechts ein Studium für den Philosophen" (Kant, 1983, p. 648). Mehr noch: Da sie mit dem geschlechtsneutralen Begriff des *Menschen* extensional übereinstimmen, scheint den Männern ein Geschlecht gar nicht zuzukommen. Ein geschlechtliches Wesen zu sein, entpuppt sich als Exklusivität der Frauen (vgl. Landweer, 2000, p. 234).

Der Feminismus nimmt hier eine ambivalente Position ein. Die Stilisierung des Geschlechts zum *Frauenthema*, das von einer feministischen Politik zu bearbeiten ist, trägt ungewollt zur Stabilisierung jener Ungleichheit bei, die doch zu überwinden wäre (vgl. Gildemeister & Wetterer, 1992, p. 248f.; Streckeisen, 1991, p. 172). Wer davon ablenkt, dass das Geschlecht Frauen und Männer *gleichermaßen* betrifft, bestätigt ungewollt, dass er das Wesentliche - um den Ausdruck von Beauvoir aufzugreifen (vgl. oben) - für selbstverständlich hält. Es scheint immer schon klar zu sein, was Mannsein bedeutet, weil die Männer zugleich den Massstab dafür abgeben, was es heisst, *Mensch* zu sein. Die Pädagogik sollte vermeiden, in diese Falle zu tappen.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergibt sich die Notwendigkeit, das Geschlecht *nicht* als Frauenthema einzuführen. Wie schwierig es allerdings ist, das Geschlecht als *Verhältnis* zu denken, zeigt gerade das Beispiel von Beauvoir. Sie muss sich vorwerfen lassen, dass die Kategorien, mit denen sie für die Gleichstellung der Geschlechter eintritt, einem androzentrischen Bild des Menschen entnommen sind (vgl. Lloyd, 1985, p. 128 ff.; Young, 1989, p. 42 ff.). Tatsächlich ist die Bestimmung des Geschlechts als *Verhältnis* mit einigen Komplikationen verbunden. Denn die Frage lautet nun nicht mehr, was es heisst, *Frau* oder *Mann* zu sein, auch nicht, inwiefern sich Frauen und Männer *unterscheiden*, sondern was wir unter den Allgemeinbegriffen *Mensch* und *Kind* zu verstehen haben.

Dass dies nicht nur ein theoretisches Problem ist, zeigt die Frage, ob sich eine geschlechterbezogene Erziehung überhaupt noch begründen lässt. Was wäre die Rechtfertigung für eine *unterschiedliche* Erziehung von Jungen und Mädchen? Ist nicht jede Form von ungleicher Zielsetzung bereits Sexismus? Bei der Beantwortung dieser Fragen gilt es zu berücksichtigen, dass die *formale* Gleichheit der Geschlechter keine Basis für die Gewinnung einer Identität abgeben kann. Wenn ich weiss, dass ich gleich bin wie jeder und jede andere auch, dann sagt mir dies nichts über meine

² In logischer Hinsicht basiert der Androzentrismus des anthropologischen Denkens nicht auf dem klassifikatorischen Schema A/B, sondern auf dem logischen Widerspruch A/Non-A, wobei A doppelt vorhanden ist, da es auch den A und Non-A umfassenden Begriff (Mensch) darstellt. Insofern die Frau nicht positiv bezeichnet wird, teilt sie das Schicksal aller Negationen: Sie verkörpert das Unendliche und das Chaos (vgl. Jay, 1988, p. 252).

individuelle *Besonderheit*. Identität gewinnen wir gerade dadurch, dass wir uns mit unseren *Partikularitäten* identifizieren. Zum Beispiel mit unserem Geschlecht. Wenn die Anatomie aber nicht mehr Schicksal spielt, was bedeutet es dann, "männlich" oder "weiblich" zu sein? Wie können wir uns *als Frauen* und *als Männer* identifizieren, wenn wir davon ausgehen, dass wir *als Menschen* gleich sind? Wie sind Mädchen *als Mädchen* und Jungen *als Jungen* zu erziehen, wenn uns ein geschlechtsneutraler Begriff des *Kindes* abhanden gekommen ist?

3 Kategoriales Denken

Das Geschlecht tangiert nicht nur die pädagogische Begrifflichkeit, es stellt auch eine Herausforderung des pädagogischen *Denkens* dar. Indem wir nach Männern (Knaben) und Frauen (Mädchen) unterscheiden, reduzieren wir die Komplexität der sozialen Wirklichkeit. Klassifizierend bestreiten wir die Einzigartigkeit des Individuums und geraten in pädagogischer Hinsicht auf die schiefe Bahn. Denn die Pädagogik ist seit dem 18. Jahrhundert am *Individuum* interessiert; sie versteht sich als "Wohlthäterin der Einzelnen" (Herbart, 1964, p. 77). Sie betrachtet das Kind (!) nicht länger im Lichte von Kategorien wie Stand, Beruf, Nation oder Religion, sondern in seiner unverwechselbaren Einzigartigkeit. Derbolav bringt die Logik des pädagogischen Denkens präzise auf den Punkt, wenn er schreibt, "... dass die pädagogische Intention stets individuell orientiert oder genauer: auf das *kindliche Individuum* gerichtet ist, auch wenn es sich - wie etwa im Klassenunterricht - an eine Mehrheit wendet" (Derbolav, 1975, p. 13). Insofern bildet das Geschlecht eine *antipädagogische* Grösse. Wir stehen vor der Frage, inwiefern die pädagogische Zielsetzung durch eine *kategoriale* Orientierung überhaupt relativiert werden kann.

Weder Lehrer noch Lehrerinnen scheinen sich ohne weiteres vom Fokus aufs Individuum abbringen zu lassen (vgl. Kelly, 1988, p. 14). Sie tun sich schwer, die Schülerschaft *kategorial* zu differenzieren. Sie sprechen *entweder* von ihrer Klasse *oder* von einzelnen Schülerinnen und Schülern, aber nicht von kategorisierten Schülertypen.³ Trotzdem wäre es erstaunlich, wenn eine so einfache soziale Kategorie wie das Geschlecht *nicht* dazu genutzt würde, um die Komplexität der Unterrichtssituation zu reduzieren. Das Geschlecht ist nicht nur von *anschaulicher* Bedeutung⁴, es ist auch - mit seltenen Ausnahmen - eine eindeutige Grösse, die zudem nur zwei Ausprägungen kennt. Die Offensichtlichkeit des Geschlechts eignet sich hervorragend, um in einer sozialen Situation wie dem Unterricht Differenz zu erzeugen, indem man zum Beispiel abwechselungsweise ein Mädchen und einen Jungen aufruft, geschlechterhomogene Gruppen bildet oder gegengeschlechtliche Paare mit spezifischen Aufgaben betreut.

³ Kategoriale Unterscheidungen bestehen allenfalls in bezug auf gute vs. schlechte, interessierte vs. desinteressierte oder störende vs. nicht-störende Schüler (vgl. Hofer, 1986, Kap. 5). Dabei handelt es sich um Kategorien, die für die Unterrichtstätigkeit relevant sind, während dies für die Geschlechterkategorie - aus Lehrersicht - nicht der Fall ist.

⁴ Hirschauer spricht in bezug auf das Geschlecht von der *Visualität des Sozialen* und der *Bildförmigkeit* sozialer Wirklichkeit (vgl. Hirschauer, 1989, p. 104; 1994, p. 672 ff.).

Selbst wenn es den Lehrkräften nicht bewusst ist, fungiert das Geschlecht als Medium zur Reduktion von sozialer Komplexität. Eine Reihe von Studien zeigt, dass das Interaktionsverhalten im Unterricht geschlechtsbezogene Einseitigkeiten aufweist (vgl. Breitenbach, 1994; Brophy, 1985; Eccles & Blumenfeld, 1985; Eisenberg, Martin & Fabes, 1996, p. 372f.; Hagemann-White, 1984, p. 64f.; Kelly, 1988). Wie sind diese Studien zu interpretieren? Gibt es einen "heimlichen Lehrplan" der Geschlechterdiskriminierung, der das Selbstvertrauen der Mädchen untergräbt? Oder haben wir es mit einem Reflex der Lehrkräfte auf bestimmte (störende) Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler zu tun, die im Geschlechtervergleich mit unterschiedlicher Häufigkeit auftreten?

Insofern das Geschlecht die Individualität der Edukanden missachtet, steht es unter pädagogischem Verdacht. Hat es als *kategoriale* Grösse nicht die Blendung des pädagogischen Blicks zur Folge? Eingebunden in eine duale und polare Klassifikation verleitet das Geschlecht zu stereotypem Denken. Männer (Schüler) und Frauen (Schülerinnen) werden als voneinander *qualitativ* verschieden beurteilt. Die Frauen gelten als emotional, sensibel, fürsorglich, kommunikativ, submissiv und passiv, die Männer als rational, kompetitiv, egoistisch, dominant und aktiv. Doch sind die Differenzen zwischen den Geschlechtern tatsächlich qualitativer Art? Haben wir es nicht vielmehr mit *quantitativen* Unterschieden zu tun? Wie die einschlägige Forschung zeigt, ist die Übereinstimmung zwischen den Geschlechtern in vielen Bereichen gross (vgl. Deaux, 1984, 1985; Eagly, 1995; Eisenberg, Martin & Fabes, 1996, p. 369 ff.; Hagemann-White, 1984). Wo von Differenzen berichtet wird, da beruhen sie auf Mittelwertvergleichen, die mit weiten Überlappungen in den Varianzen einhergehen. Was im *allgemeinen* richtig ist, zum Beispiel eine erhöhte Bereitschaft zu physischen Aggressionen bei Jungen und Männern oder eine höhere kommunikative Kompetenz bei Mädchen und Frauen, braucht im *individuellen* Fall nicht zuzutreffen.

Die Überhöhung von durchschnittlichen Geschlechterdifferenzen zu polaren Gegensätzen und die Verwandlung von geschlechtstypischen Verhaltensweisen in geschlechtsspezifische Unterschiede sind pädagogisch verfehlt. Offensichtlich ist unser kognitives System für die Bildung von Typologien disponiert. Wir vermögen Unterschiede *zwischen* Mittelwerten ganz gut zu beurteilen, sind aber kaum in der Lage, beim Gruppenvergleich die Variabilität *innerhalb* angemessen ins Urteil einzubeziehen (vgl. Hilton & Hippel, 1996). Anstelle des gleitenden Mehr-oder-weniger setzen wir ein rigoroses Entweder-oder. Das gilt offenbar auch für das Ordnungsbedürfnis in pädagogischen Situationen, und darauf sind angehende Lehrerinnen und Lehrer aufmerksam zu machen.

Da man davon ausgehen kann, dass individuelle Schülerinnen und Schüler kaum treffend charakterisiert werden, wenn ihnen Merkmale des weiblichen bzw. des männlichen Geschlechterstereotyps attribuiert werden, ergibt sich in bezug auf den koedukativen Unterricht eine wichtige Folgerung. Die Gefahr besteht, dass aus *statistisch* belegbaren Tendenzen (z.B. Unterschiede im Lernverhalten, in der Kommunikation, im Selbstwahrnehmen etc.) didaktische Konsequenzen *typologischer* Art abgeleitet werden, die eher zur Verschärfung der Geschlechterstereotype beitragen als zu deren Aufhebung. Es ist zweifellos richtig, dass ein guter Unterricht Geschlechterdifferenzen, die für das Lernverhalten relevant sind, beachten muss (vgl. Herzog,

1996). Doch gibt es niemals *eindeutige* Unterschiede, die die Mädchen und Jungen *insgesamt* betreffen?

Pädagogisch relevant ist auch die Frage nach der Exklusivität der Geschlechterdifferenz. Menschen lassen sich zwar fast immer nach Mann und Frau unterscheiden, aber nie ist das Geschlecht die *einzig* Möglichkeit zur Kategorisierung. Vermag das Geschlecht als differenz erzeugendes Merkmal zu bestehen, wenn andere Kategorien wie Alter, Rasse, Ethnie, Nationalität, Religion, Sprache oder Familienstatus mitberücksichtigt werden? Ist das Geschlecht von *durchschlagender* Bedeutung, so dass es alle anderen Unterscheidungen ausser Kraft setzen kann? Die neuere Diskussion lässt zumindest Zweifel aufkommen (vgl. Becker-Schmidt & Knapp, 2000, p. 103 ff.; Butler, 1991). Das aber hat für den pädagogischen Diskurs zur Folge, dass die Ebene des Geschlechts unter Umständen zu *abstrakt* gewählt ist, als dass sie für die konkrete Erziehungs- oder Unterrichtssituation verbindlich sein könnte.

Eine geschlechterbewusste Pädagogik ist in Gefahr, einer ähnlichen Paradoxie zu erliegen wie der Feminismus. Wer Gleichstellungspolitik betreibt, kann auf die Unterscheidung von Frauen und Männern nicht verzichten. Die Unterscheidung erzwingt, dass über die eine Seite anders geurteilt wird als über die andere. Denn wenn Frauen und Männer *gleich* wären, wie könnten sie dann noch Gegenstand einer Gleichstellung sein? Die Unterscheidung der Geschlechter forciert die Wahrnehmung von Ungleichheit. Daraus ergibt sich die Paradoxie: Das (politische) Postulat der Gleichheit behauptet eine Unterscheidung, "... die keine ist, weil sie operativ keine Folgen haben darf" (Luhmann, 1996, p. 114, Fn. 7). Sie darf keine Folgen haben, weil das Geschlecht eine *feudale* (askriptive) Kategorie darstellt, die einem identifizierenden Denken entspricht, das überwunden werden soll. Wer Frauen und Männern eine geschlechtliche Identität zuschreibt, missachtet ihre Heterogenität. Deshalb bringt die Auflösung des Geschlechts als Klammerbegriff, d.h. die *Dekonstruktion* des Geschlechts als identitätsstiftende Kategorie, wie sie etwa Butler (1991) betreibt, den Feminismus in eine prekäre Lage, da ihm die Referenz auf ein *Subjekt des politischen Handelns* verlorengeht. Für Benhabib stellt sich die Frage, "... wie man sich das Projekt der weiblichen Selbstbefreiung *ohne* ein solches regulatives Ideal der Handlungsfähigkeit, der Autonomie und einer weiblichen Selbstidentität überhaupt vorstellen soll" (Benhabib, 1995, p. 236 - Hervorhebung W.H.).

Die Paradoxie des Feminismus ist pädagogisch von grosser Bedeutung. Denn die soziale Kategorisierung der Geschlechter steht nicht nur im Widerspruch zum pädagogischen Kriterium der Individualität, das identifizierende Denken, das ihr zugrunde liegt, trägt auch in der Erziehung eher zur Verfestigung als zum Abbau von Geschlechterdifferenzen bei.⁵ Auch wenn Klassifikationen *als solche* nichts über die Veränderbarkeit dessen, was unterschieden wird, aussagen, beruhen sie auf einem Denken, das Prozesse ausblendet und das *Werden* von Unterscheidungen missachtet. Pädagogisch interessant wäre aber genau dies: die Einsicht in den *Prozess* des Unterscheidens und die Vermeidbarkeit von Ausgrenzungen.

⁵ Ein lehrreiches Beispiel dafür, wie die Sensibilisierung für Differenzen zur Gratwanderung zwischen Gleichstellung und Verstärkung der Stereotype wird, stellt das Buch "Kurs auf Genderkompetenz" (Baur & Marti, 2000) dar.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergibt sich die Notwendigkeit, dem Geschlecht als *kategorialer* Grösse mit Skepsis zu begegnen. Angehende Lehrkräfte sind auf den potentiell *antipädagogischen* Charakter der Unterscheidung von Frauen und Männern aufmerksam zu machen. Zweifellos verdient das Geschlecht, sofern es zur Benachteiligung führt, auch im pädagogischen Kontext höchste Aufmerksamkeit. Die Beachtung von Geschlechterdifferenzen darf aber nicht dazu führen, dass die Zielsetzung der individuellen Förderung untergraben wird. Der politische und der pädagogische Fokus auf das Geschlecht stehen in einem Spannungsverhältnis, das sich auf der Ebene des Lehrerhandelns bestenfalls ausbalancieren, aber nicht auflösen lässt.

4 Das Geschlecht als symbolische Ordnung

Als soziale Kategorie ist das Geschlecht nicht nur für die Unterscheidung von Männern und Frauen von Bedeutung. "Gender difference provides the basis for cultural metaphors and representations which codify meanings wholly unrelated to the body or to gender" (Gherardi, 1994, p. 595). Als kognitives Schema kann das Geschlecht zur *Symbolisierung* von Wirklichkeit und zur Errichtung einer symbolischen *Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit* verwendet werden. Über Analogien und Metaphern lässt sich die Differenz der Geschlechter an Objekte binden, die von sich aus nicht sexuiert sind. "Drawing an analogy means seeing similarities between apparently unrelated things" (Haste, 1993, p. 37). Insofern dient das Geschlecht als Medium, um Objekte, Ideen und Tätigkeiten in ein Bedeutungsnetz einzubinden, das polar strukturiert ist. Gegensätze wie Natur vs. Kultur, Körper vs. Geist, Gefühl vs. Verstand, Glaube vs. Wissen, Liebe vs. Gewalt, Bindung vs. Trennung, Yin vs. Yang etc. werden mit der Polarität von Frau und Mann überzogen. Wie Hirschauer bemerkt, kann praktisch alles sexuiert werden - "... auch Blicke, Äusserungen, Sprechweisen, materielle Situationsbestandteile usw." (Hirschauer, 1989, p. 109).

Ein Beispiel gibt die Diskussion um eine weibliche Moral. In empirischer Hinsicht spricht wenig dafür, dass biologische Frauen - sofern Variablen wie Bildung, sozialer Status und Erwerbstätigkeit kontrolliert werden - in moralischer Hinsicht anders urteilen als biologische Männer (vgl. Nunner-Winkler, 1994; Walker, 1984). Der Streit ist offensichtlich ein Streit um die *Symbolik* der Moral. Die beiden moralischen Grundprinzipien - Gerechtigkeit und Fürsorge - weisen unterschiedliche Konnotationen auf: Die Gerechtigkeit gilt als männlich, die Fürsorge als weiblich (vgl. Herzog, 1991, p. 396 ff.). Die Moral scheint *sexuiert* zu sein, was zum Fehlschluss verleitet, Männer und Frauen seien in moralischer Hinsicht wesensmässig voneinander verschieden.

Wenn es zum Geschlechterstereotyp gehört, dass Frauen gefühlvoll, kooperativ und selbstlos sind, dann lässt sich praktisch jeder Tätigkeit, die diesen Kriterien genügt, der Charakter des Weiblichen geben. So könnte die soziale Einheit der Schweiz kaum von einem Mann dargestellt werden. Es ist *Helvetia*, die dazu bemüht wird, genauso wie in Deutschland *Germania*, in Grossbritannien *Britannia* und in Frankreich *Marianne* die Einheit der Nation verkörpern. Das Geschlecht wird zum frei flottierenden Signifikat, das eine unendliche Fülle von Objekten und Phänomenen in

eine symbolische Ordnung einbindet. Diese Geschlechterordnung ist ein wirksames Vehikel zur Diskriminierung der Mädchen und Frauen.

Aus pädagogischer Sicht ist von besonderem Interesse, dass auch die Unterscheidung von *Erziehung* und *Unterricht* mit geschlechtlicher Bedeutung überladen wird. Da sie im Nahbereich wirkt, einen stark emotionalen Einschlag aufweist und das Kind im Auge hat, werden der Erziehung *weibliche* Züge zugeschrieben, während der Unterricht, der aufs Kognitive ausgerichtet ist, Disziplin verlangt und kulturelle Werte tradiert, *männlich* konnotiert ist. Die pädagogische Literatur verwendet die Geschlechtersymbolik keineswegs zurückhaltend, wie Bernfeld und Nohl zeigen können. Beide Autoren geben nicht nur explizit die Erziehung als weiblich (mütterlich) und den Unterricht als männlich (väterlich) aus, sie stellen auch eine enge Verbindung zwischen Mutter und Natur einerseits sowie Vater und Kultur andererseits her (vgl. Bernfeld, 1976, p. 69 ff.; Nohl, 1961, p. 128 ff.). Der Streit um die Aufgabenteilung zwischen Familie und Schule wird von einer Geschlechtermythologie alimentiert, die mit der Sache wenig zu tun hat. Die Erziehung scheint Angelegenheit der Familie, der Unterricht Aufgabe der Schule zu sein. Als die "eentlichen" Lehrkräfte imponieren die Männer, da sie der Kultur und dem Geist nahestehen, während die Frauen, die der Natur und dem Gefühl zugeordnet sind, allenfalls im Frühbereich (Krippen, Kindergarten, Primarstufe) toleriert werden. Es ist dann nur verständlich, wenn die *Feminisierung* des Lehrerberufs lautstarke Klagen auslöst. Die Lehrerinnen erscheinen als Bedrohung, weil sie Assoziationen wecken, die vom kognitiven Anspruch der Schule weg in den emotionalen Raum der Familie führen.⁶

Betroffen von der Geschlechtersymbolik sind auch die Schülerinnen und Schüler. "The child gets the message that there is a symbolic association between gender and other apparently unrelated fields of life" (Haste, 1993, p. 21). In der Schule gilt dies insbesondere für die Fächer (vgl. Archer & Macrae, 1991; Herzog, 1996, p. 82f.). Die stereotypen Gegensätze von männlich und weiblich überziehen die Schule wie mit einem Zuckerguss und binden die Schulfächer in die Logik der Zweigeschlechtlichkeit ein. So gilt die Physik als eher männliches Fach, Französisch als eher weiblich (vgl. Herzog, 1998, p. 132f.). Die Fächer werden von einer Symbolik überformt, die sich ungünstig auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler auswirkt (vgl. Herzog, 1996).

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergibt sich die Notwendigkeit, das Geschlecht auch in seiner *symbolischen* Dimension zu thematisieren. Die Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit kann das Denken und Handeln sowohl der Lehrkräfte als auch der Schülerinnen und Schüler nachhaltig beeinflussen. Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer sind für die fast beliebige Sexuierbarkeit von Gegenständen und Tätigkeiten in pädagogischen und ausserpädagogischen Kontexten sensibel zu machen.

⁶ Die Befürchtungen, die sich bei gewissen Männern einstellen, nehmen gelegentlich skurrile Züge an, so wenn Schroeder die "*Überfeminisierung* des Erziehungspersonals" beklagt (vgl. Schroeder, 1995, p. 493) - als ob sich das weibliche Geschlecht steigern liesse.

5 Das Geschlecht als Tätigkeit

Gemäss Beauvoir bestimmt nicht das natürliche Geschlecht (*sex*) unser Schicksal, sondern das soziale (*gender*).⁷ Im analytischen Teil ihres Buches findet sich der berühmte Satz: "Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es" (Beauvoir, 1990, p. 265). Damit gerät jeder Versuch, die Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern als *natürliche* Tatsache auszugeben, in den Verdacht der Ideologie. Wenn nicht die Geburt darüber befindet, was aus uns wird, dann sind es die *Umstände*, die uns zu Männern und Frauen machen. Zu diesen Umständen gehören ganz wesentlich Erziehung und Bildung. Dazu gehören aber auch die Positionen, die den Geschlechtern in der Gesellschaft zugewiesen werden. Das Geschlecht bildet eine *Strukturvariable*, die den Zugang zu Lebenschancen und sozialem Status reguliert.

Die historische Forschung zeigt, wie sehr die Differenzierung von Mann und Frau eine soziale Tatsache darstellt, deren scheinbare Natürlichkeit das Ergebnis eines ideologischen Prozesses ist (vgl. Hausen, 1976). Was in der pädagogischen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts als natürliche Geschlechterdifferenz ausgegeben wird, verdankt sich zum grossen Teil einer gesellschaftlichen Konstellation, die die Frauen von politischer Macht und öffentlichem Leben fernhalten wollte. Merkmale, die als typisch weiblich gelten, lassen sich als Ergebnis der gesellschaftlichen Diskriminierung der Frauen nachweisen. Bereits Beauvoir hat scheinbar charakteristische Eigenschaften der Frau auf ihre "Verklavung" im Haushalt zurückgeführt (vgl. Beauvoir, 1990, p. 567 ff.). William Goode bestätigt die Analyse, wenn er der Meinung Ausdruck gibt, dass sich viele vermeintlich natürliche Merkmale von Frauen als Folge ihrer gesellschaftlichen Unterdrückung verstehen lassen. Es sei eine Tatsache, "... that oppressed groups are typically given narrow ranges of social roles, while dominant groups afford their members a far wider set of behavior patterns, each qualitatively different but each still accepted or esteemed in varying degrees" (Goode, 1982, p. 135).⁸

Während Männer gegenüber Frauen wenig Sensibilität entwickeln müssen, da sie einer vergleichsweise geringen Kontrolle durch weibliche Personen ausgesetzt sind (das gilt generell, aber insbesondere in bezug auf die Erziehung), ist es bei Frauen genau umgekehrt: "... almost everything men do will affect what women have to do, and thus women are motivated to observe men's behavior as keenly as they can" (Goode, 1982, p. 137). Die grössere Empathie von Frauen erklärt sich nicht aus biologischer Notwendigkeit, sondern als Folge der sozialen Position, die ihnen in einer männerdominierten Gesellschaft zugewiesen wird. "The attributes of femininity are ingrained in the subordination relationship: caring, compassion, willingness to please others, generosity, sensitivity, solidarity, nurturing, emotionality, and so on" (Gherardi, 1994, p. 597).⁹ Was Otto Weininger als Ausdruck einer natürlichen Diffe-

⁷ Die Unterscheidung findet sich bei Beauvoir nicht wörtlich, da die Begriffe *sex* und *gender* im Französischen keine Entsprechung haben (vgl. Fraisse, 1995, p. 40 ff.).

⁸ Das zeigt sich in der Nutzung einer weit breiteren Palette von Studien- und Berufsmöglichkeiten durch junge Männer im Unterschied zu jungen Frauen.

⁹ Damit erklären sich auch die unterschiedlichen Tendenzen von Frauen und Männern, moralische Probleme zu bearbeiten. Die stärkere Berücksichtigung von individuellen Bedingungen und

renz darstellen konnte, dass den Männern nämlich das *volle Spektrum des Menschseins* zur Verfügung steht, den Frauen aber nur ein eingeschränktes (vgl. Weininger, 1932, p. 232), ist in Wahrheit eine Folge männlicher Dominanz.

Die Rückführung der Ungleichheit zwischen den Geschlechtern auf soziale Verhältnisse ist pädagogisch höchst bedeutsam. Doch kann das Geschlecht *ausschliesslich* als Ergebnis von Prozessen betrachtet werden, denen das Individuum *unterworfen* ist? Die Gefahr besteht, dass nicht nur eine allfällige biologische Basis der Geschlechterdifferenz übersehen wird (vgl. Abschnitt 6), sondern auch einer Stilisierung der Mädchen und Frauen zu *Opfern* das Wort geredet wird. Gerade die Symbolik der Geschlechter verleitet dazu, die Rollen im Drama der Emanzipation entlang der Scheidelinie zwischen Mann und Frau zu verteilen: Die Aktivität und Täterschaft liegt auf Seiten des männlichen, die Passivität auf Seiten des weiblichen Geschlechts. Einzu- sehen, dass dies - gerade aus pädagogischer Sicht - eine falsche Optik ist, verlangt nicht nur die Kritik am Geschlecht als sozialer Kategorie und symbolischer Ordnung, sondern auch die Bereitschaft, die Differenz von Mann und Frau als *Tätigkeit* zu erkennen.

Angesichts der Probleme, die sich mit der kategorialen Unterscheidung der Geschlechter ergeben (vgl. Abschnitt 3), ist die Konstatierung von Differenz ein unzureichender Ansatz für die pädagogische Behandlung des Geschlechterthemas. Wir müssen einen Schritt weitergehen und nach dem Prozess der *Differenzierung* fragen. Unterschiede sind uns nicht einfach gegeben, sondern werden von uns *vollzogen*. Die Unterscheidung der Geschlechter ist etwas, was wir *tun*: Wir kleiden uns weiblich oder männlich, wir verhalten uns wie ein Mann oder wie eine Frau, und wir nehmen andere als Männer und Frauen wahr. Wir *sexuieren* die Wirklichkeit, indem wir Dinge und Ereignisse mit geschlechtlichen Attributen versehen (vgl. Abschnitt 4). Das Geschlecht ist Teil einer sozialen Praxis, die wir interaktiv erzeugen (vgl. Brückner, 1998, p. 13).

West und Zimmerman definieren das Geschlecht (*gender*) in diesem Sinne als *accomplishment*. "Rather than as a property of individuals, we conceive of gender as an emergent feature of social situations: ... a person's gender is not simply an aspect of what one is, but, more fundamentally, it is something that one *does*, and does recurrently, in interaction with others" (West & Zimmerman, 1987, p. 126, 140). Wenn auf diese Weise die klassifikatorische Relevanz des Geschlechts in den Hintergrund tritt, dann wird auch das Andere der *eigenen* Existenz leichter erkennbar: das Weibliche im Mann und das Männliche in der Frau.

Wie Sandra Bem bemerkt, geht es nicht länger darum, die Wirklichkeit *durch* die Linsen des Geschlechts zu betrachten, sondern die Linsen *selbst* zum Objekt der Analyse zu machen (vgl. Bem, 1993, p. 2). Das Geschlecht ist ein Mittel, das wir verwenden, um unser Leben zu führen, eine "machtvolle ideologische Ressource" (Gildemeister & Wetterer, 1992, p. 237) zur Herstellung von Differenz, ein Argument, das wir gebrauchen, um Macht und Einfluss, Zuwendung und Liebe, Status und Wissen zu erlangen. Das Geschlecht ist insofern nicht nur eine *Tätigkeit*, sondern auch eine *situierte* Tätigkeit. Während West und Zimmerman noch die Ansicht

Kontextmerkmalen bei Frauen ist Ausdruck einer unterschiedlichen Sensibilität der Geschlechter für persönliche Verhältnisse.

vertreten konnten, es gebe praktisch keine Situation, in der das Geschlecht *ohne* Bedeutung sei, weshalb das *doing gender* buchstäblich ohne Pause erfolge (vgl. West & Zimmerman, 1987, p. 130), zeigen neuere Studien, dass es auch ein *undoing gender* gibt, durch das die Geschlechterdifferenz neutralisiert wird (vgl. Heintz & Nadai, 1998a, 1998b; Hirschauer, 1994, p. 676 ff.).

In pädagogischer Hinsicht ist besonders interessant, wie *Kinder* und *Jugendliche* ihre geschlechtliche Identität darstellen. Gerade Kinder sind nicht einfach *Opfer* von Sozialisationsprozessen, sondern genauso wie Erwachsene *Konstrukteure* von sozialer und personaler Wirklichkeit (vgl. Breidenstein, 1997; Honig, 1999). Eine Reihe von Studien zeigt, dass Kinder von ihrer spontanen Tendenz zur Geschlechtertypisierung und zu geschlechterstereotypen Urteilen kaum abzubringen sind (vgl. Bussey & Bandura, 1992; Harris, 2000, Kap. 10; Maccoby, 1990). Sie haben oft rigide Vorstellungen davon, wie sich ein Mädchen oder ein Junge zu benehmen hat und was sich für das männliche bzw. weibliche Geschlecht gehört. Dabei scheinen die Eltern von erstaunlich geringem Einfluss zu sein (vgl. Lytton & Romney, 1991). Als die wahren Sexisten in unserer Gesellschaft entpuppen sich nicht die Erwachsenen, sondern die *Kinder*. Die Frage ist nicht, wie man dies ändern kann, sondern weshalb dem so ist. Ist das Geschlecht vielleicht ein Beispiel für die Grenzen der Erziehung und die Unwirksamkeit pädagogischer Massnahmen?

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergibt sich die Notwendigkeit, das Geschlecht nicht nur als *Strukturvariable* zu behandeln, die über die Zuweisung von Lebenschancen und sozialen Positionen befindet, sondern auch als situativ gebundene *Tätigkeit*, durch die Kinder und Erwachsene ihrer sozialen und personalen Wirklichkeit geschlechtliche Bedeutung zuweisen.

6 Jenseits von Natur vs. Kultur

Es gibt gute Gründe, das Geschlecht als soziale Kategorie zu verstehen und vermeintlich typische Merkmale von Frauen und Männern als Folge ihrer gesellschaftlichen Position auszuweisen. Die Apartheit der Geschlechter ist durchaus eine *soziale* Tatsache. Das ändert aber nichts daran, dass die soziale Differenzierung an *natürlichen* Vorgaben anknüpft, die aus der theoretischen Analyse nicht ausgespart werden dürfen. Wie Geneviève Fraisse zu Recht bemerkt, ist die Opposition von Natur (*sex*) vs. Kultur (*gender*) eine Falle (vgl. Fraisse, 1995, p. 31). Die Unterscheidung leistet - genauso wie die Opposition von Mann und Frau - dem identifizierenden Denken Vorschub, das die Wirklichkeit in sich gegenseitig ausschliessende Kategorien unterteilt und damit der Gleichstellung der Geschlechter einen Bärendienst erweist (vgl. Benhabib, 1995, p. 210 ff.; Butler, 1991; Gildemeister & Wetterer, 1992, p. 205 ff.; Trettin, 1994).

Die Unterscheidung von *sex* und *gender* mag für eine bestimmte Phase der Geschlechterforschung fruchtbar gewesen sein, ist es heute aber nicht mehr. Dies einzusehen fällt einer Pädagogik schwer, die mit dem traditionellen Feminismus eine eigenartige *Angst vor der Biologie* teilt (vgl. Sichtermann, 1987). Doch weshalb sollte die Soziologisierung der Geschlechterfrage in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts weniger ideologisch sein wie deren Biologisierung Ende des 19. Jahrhunderts? Zu behaupten, wir würden *nicht* zweigeschlechtlich geboren (vgl. Hagemann-White,

1988), ist genauso absurd, wie anzunehmen, der Körper sei ein "*Effekt sozialer Prozesse*" (Hirschauer, 1989, p. 101). Womit durchaus einzuräumen ist, dass auch das biologische Geschlecht keine Eindeutigkeit garantiert.¹⁰ Wer jedoch in der Differenz der Geschlechter *ausschliesslich* eine Projektion gesellschaftlicher Repression sehen wollte, würde die Notwendigkeit der physischen Reproduktion der Gesellschaft verkennen. Soziale Systeme sind auf naturale Mechanismen angewiesen, um sich in ihrem Bestand zu erhalten. Man kann zwar die Utopie einer *klassenlosen* Gesellschaft entwerfen, eine *geschlechterlose* Gesellschaft wird es aber nie geben. Diskriminierungen, die sich an der Geschlechterdifferenz festmachen, sind nicht zuletzt deshalb so schwer zu überwinden, weil die physiologischen Folgen des "kleinen Unterschieds" nicht aufhebbar sind, während sich andere Differenzen - wie auch Rasse, Nationalität und Sprache - zumindest *im Prinzip* überwinden lassen (vgl. Hrdy, 2000; Rossi, 1984, p. 10).

Die Einsicht in die biologischen Grundlagen einer Verhaltensweise bedeutet keineswegs deren Unveränderlichkeit (vgl. Sternberg & Grigorenko, 1999). Doch *ohne* Kenntnis dieser Grundlagen ist es unmöglich, auf das Verhalten wirksam Einfluss zu nehmen. Die Evolution erklärt gewissermassen die Architektur der Verhaltensorganisation eines Lebewesens, deren Nutzung erfordert weitergehende Erklärungsprinzipien. Dabei macht es wenig Sinn, Natur und Kultur auf *derselben* Ebene einander gegenüberzustellen, als ob es sich um *konkurrierende* Ursachenbündel handeln würde.¹¹ "Biological processes unfold in a cultural context, and are themselves malleable, not stable and inevitable. So too, cultural processes take place within and through the biological organism; they do not take place in a biological vacuum" (Rossi, 1984, p. 10).

Nur wer den "Imperativ der Gene" kennt, kann ihm ausweichen. Die natürliche Ungleichheit der Geschlechter impliziert keineswegs die Unterdrückung des weiblichen Geschlechts. Gleichheit als *politische* Forderung ist ohne Ungleichheit in *anderer* Hinsicht gar nicht denkbar. Wo Männer und Frauen gleich wären, da bestünde keine Notwendigkeit der Gleichstellung. Es gäbe aber auch keine Geschlechter mehr, sondern nur mehr sich selbst genügende Kugelmenschen (vgl. Brückner, 1988). Differenz hätte sich in Identität aufgelöst. Die Erwartung, der Mensch könne sich zum androgynen Wesen transformieren, ist jedoch bestenfalls ein Traum, der zum Alptraum wird, wollte man ihn pädagogisch umsetzen. Solange wir in Männer und Frauen unterscheiden, können die Menschen nicht gleich (identisch) sein, aber nur insofern, als sie ungleich (different) sind, macht es überhaupt Sinn, ihre Gleichstellung (Gleichberechtigung) zu fordern (vgl. Fraisse, 1995, p. 24, 30f.).¹²

¹⁰ Das biologische Geschlecht kann auf mindestens fünf verschiedene Weisen bestimmt werden (vgl. Bischof, 1980; Hagemann-White, 1984, p. 33f.; Streckeisen, 1991, p. 158, Fn. 7).

¹¹ Wer behauptet, die Zweigeschlechtlichkeit sei "*zuallererst* eine soziale Realität" (Hagemann-White, 1988, p. 229 - Hervorhebung W.H.), tut genau dies. Auch wenn die Erklärungsform der Evolutionsbiologie historischer Art ist, handelt es sich dabei keineswegs um eine Ursprungstheorie, die einen Anfang bezeichnet, aus dem alles hervorgeht. Weder die Biologie noch die Soziologie sind *per se* reduktionistisch.

¹² Die Sehnsucht nach dem Kugelmenschen ist eine *männliche* Fantasie, wie Weinger zeigt, der dem Mann alle menschlichen Möglichkeit einräumt, nicht aber der Frau (vgl. Abschnitt 5). Differenz,

Die Überwindung der Trennung von *sex* (Natur) und *gender* (Kultur) erlaubt es, den *Körper* als Erfahrungsfeld (wieder) in die Diskussion einzubeziehen. Das Geschlecht kann auf verschiedene Weise thematisch werden: als *Erfahrung* der eigenen, leibgebundenen Geschlechtlichkeit, als *Wahrnehmung* des (eigenen oder fremden) Geschlechts und als *Diskurs* über das Geschlecht (vgl. Landweer, 1994, p. 166f.). Die Erfahrung des eigenen Körpers darf aus der pädagogischen Aufarbeitung des Geschlechterthemas nicht ausgespart werden. Wie Wiltrud Gieseke zu Recht bemerkt, ist das Nichtbeachten der biologischen Möglichkeiten der Frau in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht ein Fehler, und dies gerade dann, "... wenn man eine Modernisierung und Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses anmahnt" (Gieseke, 2000, p. 333). Im aktuellen Geschlechterdiskurs findet der Körper jedoch nur marginale Aufmerksamkeit (vgl. Landweer, 1994; Lindemann, 1994). Ist das Geschlecht eine rein *diskursive* Größe, die keine Verankerung in der körperlichen Existenz von Frauen und Männern hat? Oder ist es (auch) eine Form der leiblichen Gebundenheit eines *jeden* Menschen - eine "absolute Örtlichkeit" (Schmitz), die sich nicht zugunsten einer archimedischen Aussenperspektive aufheben lässt? Die folglich auch keine Entscheidung darüber zulässt, Frau oder Mann oder gar *beides* zu sein.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergibt sich die Notwendigkeit, das Geschlecht nicht auf *gender* zu reduzieren, sondern in seiner Verschränkung von Natur und Kultur zum Thema zu machen. Nur so kann es auch als *Erfahrung* thematisch werden und in die Reflexion körperlich gebundener Wissenformen eingehen.

7 Absage an Rezepte

Es gibt Ziele, die werden verfehlt, wenn man sie direkt ins Visier nimmt. Das Ziel der Gleichstellung der Geschlechter scheint von dieser Art zu sein - jedenfalls solange als die Eigenheiten von Pädagogik und Politik missachtet werden. Das politische Anliegen des Feminismus kann nicht direkt in pädagogische Massnahmen übersetzt werden. Vielmehr ist zuvor abzuklären, ob das Geschlecht der pädagogischen Denkform überhaupt entspricht, inwiefern es pädagogische Zielsetzungen tangiert und weshalb es für das pädagogische Handeln Folgen hat. Die vorausgehenden Überlegungen zeigen, dass die pädagogische Klärung des Anspruchs auf Gleichstellung von Mann und Frau keine rezeptartigen Empfehlungen zulässt. Durch die Anreicherung des politischen Diskurses mit pädagogischen Zielsetzungen wird die Komplexität des Themas eher gesteigert als vermindert. Eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit stellen will, wäre daher schlecht beraten, wollte sie der Forderung nach Rezepten nachkommen. Nur wer bereit ist, die Komplexität des Geschlechterthemas zu respektieren, wird die Chance haben, einen Beitrag zur *tatsächlichen* Gleichstellung der Geschlechter zu leisten.

ohne die es Beziehung nicht geben könnte, ist folglich ein weibliches Merkmal, während Identität eine männliche Eigenschaft darstellt.

Literaturverzeichnis

- Archer, J. & Macrae, M. (1991). Gender Perceptions of School Subjects among 10-11 Year-Olds. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 99-103.
- Baur, E. & Marti, M. (2000). *Kurs auf Genderkompetenz. Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung*. Basel: Gleichstellungsbüro Basel-Stadt.
- Beauvoir, S. de (1990). *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Reinbek: Rowohlt.
- Becker-Schmidt, R. & Knapp, G.-A. (2000). *Feministische Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Bem, S. (1993). *The Lenses of Gender. Transforming the Debate on Sexual Inequality*. New Haven: Yale University Press.
- Benhabib, S. (1995). *Selbst im Kontext. Kommunikative Ethik im Spannungsfeld von Feminismus, Kommunitarismus und Postmoderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bernfeld, S. (1976). *Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bischof, N. (1980). Biologie als Schicksal? Zur Naturgeschichte der Geschlechterrolldifferenzierung. In N. Bischof & H. Preuschoft (Hrsg.), *Geschlechtsunterschiede. Entstehung und Entwicklung. Mann und Frau in biologischer Sicht* (S. 25-42). München: Beck.
- Breidenstein, G. (1997). Der Gebrauch der Geschlechterunterscheidung in der Schulklasse. *Zeitschrift für Soziologie*, 26, 337-351.
- Breitenbach, E. (1994). Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule. Eine Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung. *Die Deutsche Schule*, 86, 179-191.
- Brophy, J. (1985). Interactions of Male and Female Students with Male and Female Teachers. In L.Ch. Wilkinson & C.B. Marrett (Eds.), *Gender Influences in Classroom Interaction* (pp. 115-142). Orlando: Academic Press.
- Brückner, M. (1988). Die Sehnsucht nach den Kugelmenschen oder Vom Wunsch nach Aufhebung der Geschlechtertrennung. In C. Hagemann-White & M.S. Rerrich (Hrsg.), *FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion* (S. 194-223). Bielefeld: AJZ Druck und Verlag.
- Brückner, M. (1998). Wenn Forschende und Beforschte ein Geschlecht haben. Epistemologische, theoretische und methodologische Überlegungen. In Programmleitung NFP 40 (Hrsg.), *Bulletin Nr. 2* (S. 4-29). Bern: Schweizerischer Nationalfonds.
- Bussey, K. & Bandura, A. (1992). Self-Regulatory Mechanisms Governing Gender Development. *Child Development*, 63, 1236-1250.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Deaux, K. (1984). From Individual Differences to Social Categories. Analysis of a Decade's Research on Gender. *American Psychologist*, 39, 105-116.
- Deaux, K. (1985). Sex and Gender. *Annual Review of Psychology*, 36, 49-81.
- Derbolav, J. (1975). *Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eagly, A.H. (1995). The Science and Politics of Comparing Women and Men. *American Psychologist*, 50, 145-158.
- Eccles, J.S. & Blumenfeld, Ph. (1985). Classroom Experiences and Student Gender: Are There Differences and Do They Matter? In L.Ch. Wilkinson & C.B. Marrett (Eds.), *Gender Influences in Classroom Interaction* (pp. 79-114). Orlando: Academic Press.
- Eisenberg, N., Martin, C.L. & Fabes, R.A. (1996). Gender Development and Gender Effects. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 358-396). New York: Macmillan.
- Faulstich-Wieland, H. (1995). *Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fraisse, G. (1995). *Geschlecht und Moderne. Archäologien der Gleichberechtigung*. Frankfurt: Fischer.
- Gherardi, S. (1994). The Gender We Think, The Gender We Do in Our Everyday Organizational Lives. *Human Relations*, 47, 591-610.
- Gieseke, W. (2000). Erziehungswissenschaft. In Chr. von Braun & I. Stephan (Hrsg.), *Gender-Studien. Eine Einführung* (S. 328-343). Stuttgart: Metzler.

- Gildemeister, R. & Wetterer, A. (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In G.-A. Knapp & A. Wetterer (Hrsg.), *Traditionen - Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie* (S. 201-254). Freiburg: Kore.
- Goode, W.J. (1982). Why Men Resist. In B. Thome & M. Yalom (Eds.), *Rethinking the Family. Some Feminist Questions* (pp. 131-150). New York: Longman.
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: Weiblich - männlich?* Opladen: Leske + Budrich.
- Hagemann-White, C. (1988). Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren ... In C. Hagemann-White & M. S. Rerrich (Hrsg.), *FrauenMännerBilder. Räume und Räumlichkeit in der feministischen Diskussion* (S. 224-235). Bielefeld: AJZ Druck und Verlag.
- Harris, J.R. (2000). *Ist Erziehung sinnlos? Die Ohnmacht der Eltern*. Reinbek: Rowohlt.
- Haste, H. (1993). *The Sexual Metaphor*. New York: Harvester.
- Hausen, K. (1976). Die Polarisierung der "Geschlechtscharaktere" - Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In W. Conze (Hrsg.), *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas* (S. 363-393). Stuttgart: Klett.
- Heintz, B. & Nadai, E. (1998a). Geschlecht und Kontext. De-Institutionalisierungsprozesse und geschlechtliche Differenzierung. *Zeitschrift für Soziologie*, 27, 75-93.
- Heintz, B. & Nadai, E. (1998b). Sichtbarkeit und Neutralisierung. Zur Relevanz von Geschlecht im beruflichen Kontext. In E. Nadai & T.-H. Ballmer-Cao (Hrsg.), *Grenzverschiebungen. Zum Wandel des Geschlechterverhältnisses in der Schweiz* (S. 193-216). Chur: Rüeegger.
- Herbart, J.F. (1964). Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In ders., *Sämtliche Werke, Bd. 3* (S. 73-82). Hrsgg. von K. Kehrbach & O. Flügel. Aalen: Scientia.
- Herrmann, U. (1989). Pädagogische Autonomie. Ein politisch-pädagogisches Prinzip und seine Folgen in der Zeit der Weimarer Republik in Deutschland. *Die Deutsche Schule*, 81, 285-296.
- Herzog, W. (1991). *Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie*. Bern: Huber.
- Herzog, W. (1996). Motivation und naturwissenschaftliche Bildung. Kriterien eines "mädchengerechten" koedukativen Unterrichts. *Neue Sammlung*, 36, 61-91.
- Herzog, W. (1998). Chancengleichheit und naturwissenschaftliche Bildung. Zur Förderung von Mädchen im koedukativen Physikunterricht. In E. Nadai & T.-H. Ballmer-Cao (Hrsg.), *Grenzverschiebungen. Zum Wandel des Geschlechterverhältnisses in der Schweiz* (S. 119-146). Chur: Rüeegger.
- Hilton, J.L. & W. von Hippel (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47, 237-271.
- Hirsch, G. (1992). "Sophie" - experimentum crucis der "éducation naturelle". *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 27-46.
- Hirschauer, St. (1989). Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. *Zeitschrift für Soziologie*, 18, 100-118.
- Hirschauer, St. (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46, 668-692.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen: Hogrefe.
- Hollstein, W. (1991). Sinn und Zweck der Männerforschung. *Neue Zürcher Zeitung Nr. 154*, 6./7. Juli, 21.
- Honig, M.-S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hrdy, S.B. (2000). *Mutter Natur. Die weibliche Seite der Evolution*. Berlin: Berlin Verlag.
- Jacobi, J. (1991). Wie allgemein ist die allgemeine Pädagogik? Zum Geschlechterverhältnis in der wissenschaftlichen Pädagogik. In W. Herzog & E. Violi (Hrsg.), *Beschreiblich Weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik* (S. 195-208). Grösch: Rüeegger.
- Jay, N. (1988). Geschlechterdifferenzierung und dichotomes Denken. In B. Schaeffer-Hegel & B. Watson-Franke (Hrsg.), *MännerMythosWissenschaft. Grundlagentexte zur feministischen Wissenschaftskritik* (S. 245-262). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Kant, I. (1983). Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In ders., *Werke in sechs Bänden, Bd. VI* (S. 395-690). Hrsgg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Kelly, A. (1988). Gender Differences in Teacher-Pupil Interactions: A Meta-Analytic Review. *Research in Education No. 39*, 1-23.
- Landweer, H. (1994). Generativität und Geschlecht. Ein blinder Fleck in der sex/gender-Debatte. In Th. Wobbe & G. Lindemann (Hrsg.), *Denkachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht* (S. 147-176). Frankfurt: Suhrkamp.
- Landweer, H. (2000). Philosophie. In Chr. von Braun & I. Stephan (Hrsg.), *Gender-Studien. Eine Einführung* (S. 231-246). Stuttgart: Metzler.
- Lindemann, G. (1994). Die Konstruktion der Wirklichkeit und die Wirklichkeit der Konstruktion. In Th. Wobbe & G. Lindemann (Hrsg.), *Denkachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht* (S. 115-146). Frankfurt: Suhrkamp.
- Lloyd, G. (1985). *Das Patriarchat der Vernunft*. Bielefeld: Daedalus.
- Luhmann, N. (1996). Frauen, Männer und George Spencer Brown. In ders., *Protest. Systemtheorie und soziale Bewegungen* (S. 107-155). Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lytton, H. & Romney, D.M. (1991). Parents' Differential Socialization of Boys and Girls: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.
- Maccoby, E.E. (1990). Gender and Relationships. A Developmental Account. *American Psychologist*, 45, 513-520.
- Martin, J.R. (1981). Sophie and Emile: A Case Study of Sex Bias in the History of Educational Thought. *Harvard Educational Review*, 51, 357-372.
- Merz, V. (2001). Genderkompetenz - ein Beitrag zur Qualitätssicherung. *infos und akzente. Zeitschrift des Pestalozzianums*, 8, Heft 2, 35-38.
- Nagl-Docekal, H. (1992). Von der feministischen Transformation der Philosophie. *Ethik und Sozialwissenschaften*, 3, 523-531.
- Nohl, H. (1961). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (5. Aufl.). Frankfurt: Schulte-Bulmke.
- Nunner-Winkler, G. (1994). Eine weibliche Moral? Differenz als Ressource im Verteilungskampf. *Zeitschrift für Soziologie*, 23, 417-433.
- Rossi, A.S. (1984). Gender and Parenthood. *American Sociological Review*, 49, 1-19.
- Schleiermacher, F. (2000). *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Bd. 2*. Hrsgg. von M. Winkler & J. Brachmann. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schroeder, J. (1995). Aufgabenfelder einer Jungenpädagogik in der Schule. *Die Deutsche Schule*, 87, 485-497.
- Sichteremann, B. (1987). *Wer ist wie? Über den Unterschied der Geschlechter*. Berlin: Wagenbach.
- Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (1999). Myths in Psychology and Education Regarding the Gene-Environment Debate. *Teachers College Record*, 100, 536-553.
- Streckeisen, U. (1991). Die Sozialwissenschaften und das soziale Geschlecht. Aspekte einer problematischen Beziehung. In W. Herzog & E. Violi (Hrsg.), *Beschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik* (S. 153-176). Grösch: Rüeegger.
- Trettin, K. (1994). Braucht die feministische Wissenschaft eine "Kategorie"? In Th. Wobbe & G. Lindemann (Hrsg.), *Denkachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht* (S. 208-235). Frankfurt: Suhrkamp.
- Walker, L.J. (1984). Sex Differences in the Development of Moral Reasoning: A Critical Review. *Child Development*, 55, 677-691.
- Weininger, O. (1932). *Geschlecht und Charakter. Eine prinzipielle Untersuchung*. Berlin: Kiepenheuer.
- West, C. & Zimmerman, D.H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1, 125-151.
- Young, I.M. (1989). Humanismus, Gynozentrismus und feministische Politik. In E. List & H. Studer (Hrsg.), *Denkverhältnisse. Feminismus und Kritik* (S. 37-65). Frankfurt: Suhrkamp.