

Freiburger
Zeitschrift für
GeschlechterStudien

20_1|2014

fzg

Bildung
Erziehung
Geschlecht

fzg

Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien

Bildung – Erziehung – Geschlecht

Inhalt

Christine Riegel/Elke Gramespacher

Zur Relevanz einer geschlechterbezogenen Betrachtung von Bildung und Erziehung	5
---	----------

Rosemarie Godel-Gaßner

Die badische Mädchenschulpolitik im Kontext der ersten Koedukationsdebatte zu Beginn des 20. Jahrhunderts – Ein Beitrag zur Geschichte der Koedukation	17
---	-----------

Hannelore Faulstich-Wieland

Schulische Berufsorientierung und Geschlecht – Stand der Forschung	33
---	-----------

Lena Eckert

Das Konzept des Lehrens mit Epistemologie zur Vermittlung von Gender als Querschnittsthema in der Hochschullehre – Ein lernendes Projekt	47
---	-----------

Wolfram Schneider/Susanne Ihlen

Perspektiven zur Umsetzung einer zielgruppengerechten Lehre an der Universität	63
---	-----------

Hildegard Macha/Hildrun Brendler

Gleichstellung und Diversity im quartären Bildungssektor – Transformatives Organisationales Lernen in Unternehmen	81
--	-----------

Johanna Schmitz

Feministische Mädchenarbeit – Ein Raum für Trans*-Jugendliche?	97
---	-----------

Interview

„Meine Forschung ist durch und durch politisch“

Christine Riegel und Bianca Baßler im Gespräch mit Carol Hagemann-White	115
--	------------

Autor_innen	129
--------------------------	------------

Übersicht der bisher erschienenen Titel

der Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien	133
---	------------

Übersicht der erschienenen Ausgaben der Vorläuferin <i>Freiburger GeschlechterStudien</i>	134
Anzeigen.....	136

Christine Riegel/Elke Gramespacher

Zur Relevanz einer geschlechterbezogenen Betrachtung von Bildung und Erziehung

Soziale Geschlechterverhältnisse und Geschlechterkonstruktionen spielen im Kontext von Erziehung und Bildung eine bedeutsame Rolle. Allerdings messen ihnen weder der erziehungswissenschaftliche Diskurs, noch bildungspolitische Debatten und Maßnahmen oder die (sozial-)pädagogische Praxis diesen Einfluss bei. Um ihren Stellenwert in diesem Kontext aufzuzeigen, folgen zum vorliegenden Themenheft „Bildung – Erziehung – Geschlecht“ einleitende Anmerkungen zur Relevanz einer geschlechterbezogenen Betrachtung von Bildung und Erziehung. Dabei werden zwei Perspektiven aufgegriffen: Erstens wird die mangelnde Berücksichtigung von Geschlecht im bildungstheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs thematisiert; zweitens werden mit dem Fokus auf die Geschlechterforschung Entwicklungslinien und aktuelle Debatten in der Beschäftigung mit Fragen der Bildung und Erziehung nachgezeichnet. Diese Anmerkungen beziehen sich vor allem auf den deutschsprachigen Raum und Wissenschaftskontext.

Kritik an Universalitätsansprüchen und Geschlechterblindheit
bildungstheoretischer und erziehungswissenschaftlicher Überlegungen

Bildung hat gesamtgesellschaftlich (nicht erst seit PISA) eine große Bedeutung, und sie ist dabei mit ganz unterschiedlichen Implikationen, Hoffnungen und Erwartungen aufgeladen (vgl. Ricken 2011: 9). Die Vieldeutigkeit von Bildung zeigt sich unter anderem darin, dass der deutschsprachige Bildungsbegriff auf zwei theoretisch zu unterscheidende Dimensionen fokussiert: Zum einen wird Bildung im Anschluss an das Humboldt'sche Bildungsverständnis als (Selbst-)Aneignung von Welt bzw. als der individuelle Entwicklungs- und Veränderungsprozess eines Menschen im jeweiligen Verhältnis zur Welt und zu sich selbst gefasst (Transformation des Selbst- und Welt-Bezugs). Zum anderen bezeichnet der Begriff Bildung die pädagogische Lehr- und Vermittlungstätigkeit, welche auf die (Aus-)Bildung anderer abzielt und dabei mehrheitlich institutionell organisiert und gerahmt ist (vgl. Liegle 2002: 50), z.B. in Schule, Ausbildung, Weiterbildung, Hochschule, Sozialer Arbeit.

Für beide Dimensionen von Bildung und für die damit jeweils verknüpften gesellschaftlichen und institutionellen Kontexte spielen Geschlecht sowie Machtasymmetrien im Geschlechterverhältnis eine zentrale Rolle. Allerdings zeigt sich in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung historisch und bis in die aktuellen Debatten hinein keine grundsätzliche Berück-

sichtigung der ungleich strukturierten Geschlechterverhältnisse und ihrer Effekte für Erziehung und Bildung. Selbst wenn in der Geschichte von Pädagogik und Erziehungswissenschaft Geschlecht mitverhandelt wurde, geschah dies vor allem unter der Perspektive einer *Verbesonderung* der Mädchen und Frauen bzw. deren Bildung. Vermeintlich universale Theorien zu Bildung und Erziehung waren androzentrisch konzipiert.¹ Diese Perspektive schlug sich unter anderem am weitgehenden Ausschluss von Mädchen und Frauen aus der formalen Bildung und der beruflichen und akademischen Qualifizierung nieder, der bis ins 20. Jahrhundert hinein wirksam war. Im Bereich der erzieherischen Tätigkeiten und der Profession der Sozialen Arbeit führte diese Perspektive zu einer geschlechterbezogenen Arbeitsteilung, die bis heute Spuren zeigt (vgl. Wallner 2008). Aktuelle Fachdiskussionen argumentieren nach wie vor mit traditionellen und naturalisierend-binären Geschlechterkonstruktionen, und es besteht in bildungstheoretischen Debatten zum Teil wenig Sensibilität bezüglich gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse. In diesem Kontext werden nicht nur klassische, sondern auch kritisch-emanzipatorische Bildungs- und Erziehungsvorstellungen aus feministischen, postkolonialen und machththeoretischen Perspektiven dahingehend kritisiert, dass sie sich implizit an einem normativen und bürgerlich geprägten Bildungsbegriff orientieren, der mit hegemonialen Normalitätsannahmen einher geht. Diese Implikationen bergen die Gefahr, dass soziale Macht- und Dominanzverhältnisse ausgeblendet und auf diese Weise unreflektiert tradiert werden (vgl. Jacobi 1991; Castro Varela/Dhawan 2009). Insgesamt wird deutlich: bis heute nehmen das Thema Geschlecht wie auch die Perspektiven der sich herausbildenden Frauen- und Geschlechterforschung in der Disziplingeschichte der Sozial- und der Erziehungswissenschaften eine eher marginalisierte Stellung ein (vgl. Glaser/Andresen 2009; Hark 2005; und zu einer generellen Wissenschaftskritik aus feministischer Perspektive: Harding 1994; Haraway 1995). Dies spiegelt sich auch im Prozess der Verortung der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung in der Fachgesellschaft „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE).²

Perspektiven der Geschlechterforschung im Kontext von Erziehung und Bildung

Vor diesem Hintergrund war für die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung tendenziell immer die Kritik an der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und deren Universalitätsansprüchen bedeutsam. Zugleich aber etablierte sie sich auch als eigenständige Forschungsrichtung: Sie legt geschlechterbezogene Analysen pädagogischer Praxen und Diskurse sowie von Erziehungs- und Bildungsprozessen vor, und sie befasst sich mit den gesellschaftlichen und institutionellen Voraussetzungen von Bildung und Erziehung sowie mit deren Effekten in einer geschlechterreflektierenden Perspektive. Dabei wird unter anderem beabsichtigt, die Geschichte des Ausschlusses von Mädchen und Frauen aufzudecken und eine Analyse zu gesellschaftlichen Machtasymmetrien vorzulegen. Zudem werden Ansätze und Konzepte geschlechterre-

flexiver Pädagogik und Professionalität entwickelt, erprobt, evaluiert und diskutiert. Das Ziel ist es dabei, Benachteiligungen, Diskriminierungen und (auch gewaltförmige) Unterwerfungen in verschiedenen für Bildung und Erziehung relevanten Gesellschaftsbereichen zu entlarven, und damit zu Veränderungen der analysierten geschlechterbezogenen Ungleichheitsverhältnisse beizutragen. Wichtige Bezugspunkte für die Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung sind und waren immer schon soziale und politische Bewegungen. Der wechselseitige Einfluss von sozial-politischen Emanzipationsbewegungen und feministischer Wissenschaft und Pädagogik zeigt sich mit Blick auf die erste und auf die zweite Frauenbewegung wie auch mit Blick auf aktuelle (post-)feministische Strömungen und Queer Politics (vgl. z. B. Engelfried/Voigt-Kehlenbeck 2010; Maurer 2014).

Verändert haben sich im Laufe der Geschichte der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung die theoretische Konzeption von Geschlecht sowie ihre Forschungsgegenstände. Standen lange Zeit ausschließlich die Belange von Mädchen und Frauen im Fokus, erfolgte später zunehmend die Öffnung des Blicks auf Jungen und Männer sowie auf die sozialen bzw. gesellschaftlich institutionalisierten Verhältnisse der Geschlechter untereinander. Den Perspektivenwechsel markiert auch die Namensänderung, welche sich in den 1980er bis 1990er Jahren vollzogen hat: die Rede war nicht mehr von Frauen-, sondern von Geschlechterforschung.

Das Interesse der Frauen- und Geschlechterforschung fokussiert zunächst – im Kontext der ersten Frauenbewegung vorangetrieben durch Protagonist_innen wie Alice Salomon oder Helene Lange – ausschließlich die Mädchen- und Frauenbildung. Dieses Interesse basierte vor allem auf einem ontologischen Verständnis von Geschlecht, was sich unter anderem im Konzept der Geistigen Mütterlichkeit (vgl. dazu Allen 1996) zeigte, und die Bildung von Mädchen und Frauen, gleichwohl als spezifische Form von vor allem sozialer Bildung, ermöglichte. Nach der weitgehend getrennten Beschulung von Mädchen und Jungen (Ausnahmen dazu fanden sich etwa in reformpädagogischen Schulen zu Beginn des 20. Jahrhunderts) sowie nach der vorherrschenden Geschlechtertrennung auch in der außerschulischen Bildung und Erziehung setzten sich im Kontext von Gleichheitsdiskursen ab den 1950er bis 1960er Jahren koedukative Formen der Erziehung und Bildung durch.

Im Rahmen der an diese Wende anschließenden Debatten um Differenz und (Un-)Gleichheit in den Geschlechterverhältnissen wurden allerdings Koedukations-Konzepte an Schulen immer wieder infrage gestellt. In der jüngeren Vergangenheit wurden dabei Herausforderungen im Zusammenhang von Thematisierung und De-Thematisierung von Geschlecht bzw. der Konstruktion dieser Differenzlinien diskutiert. Darüber hinaus zeigte sich jedoch auch, dass sich spezifische fachdidaktische Felder wie etwa die Sportdidaktik nach wie vor mit besonders ausgeprägten Widerständen befassen müssen (vgl. Gramespacher 2011). Auch vor dem Hintergrund dieser Debatten entwickelte sich eine zunehmende Differenzierung der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Mit dieser Differenzierung allerdings wuchs auch die Unmöglichkeit, eine eindeutige Entscheidung für oder gegen geschlechterspezifische Formen

der Erziehung und Bildung in bestimmten Institutionen oder pädagogischen Kontexten zu fällen. Alternativ dazu legte Faulstich-Wieland (1991) das Konzept der Reflexiven Koedukation vor; und gemeinsam mit Horstkemper zeigt Faulstich-Wieland (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995) die Notwendigkeit für eine Reflexive Koedukation im Unterricht an Schulen empirisch und in seiner Differenziertheit auch auf. Damit wurde die Notwendigkeit eines reflektierten und reflektierenden Umgangs mit Geschlechterkonstruktionen und asymmetrischen Geschlechterverhältnissen im pädagogischen Kontext unfraglich deutlicher markiert.

In theoretischer Hinsicht dominierten bis in die 1990er Jahre hinein (durchaus unterschiedlich fundierte) differenztheoretische Ansätze die deutschsprachige Geschlechterforschung sowie pädagogische und politische Perspektiven (vgl. dazu Lutz/Wenning 2001a: 13ff.). Konstruktivistische Ansätze übten zunehmend Kritik an einer differenztheoretischen Perspektive, indem sie auf die soziale Herstellung von Geschlecht und das kulturelle Systems der Zweigeschlechtlichkeit hingewiesen haben (vgl. Hagemann-White 1984).

Heute wird im Kontext erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Geschlechterforschung die Annahme von Geschlecht als sozialer Konstruktion als unbestritten betrachtet, die mit einer mehr oder weniger radikalen Kritik bzw. Dekonstruktion der These von natürlichen Geschlechterunterschieden oder der Natürlichkeit einer hierarchischen heteronormativen Geschlechterordnung einher geht. Im Kontext des Postfeminismus – speziell mit Bezug auf die Arbeiten von Judith Butler – werden in den 1990er Jahren auch dekonstruktivistische Theorieansätze für die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung bedeutsam. Sie nehmen eine grundsätzliche Kritik an der Kategorie Geschlecht bzw. an der binären Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit und der damit verbundenen heterosexuellen Matrix vor (vgl. Butler 1991). Diese Perspektive greifen auch die erziehungswissenschaftliche Forschung und die geschlechterbezogenen dekonstruktivistische Pädagogik auf (vgl. z.B. Lemmermöhle et al. 2000; Fritzsche et al. 2001; Plößer 2005), und so wird der Idee der Vielfalt von Geschlechteridentitäten und Lebensweisen jenseits einer heteronormativen binären Geschlechterordnung in der pädagogischen Arbeit Raum gegeben. Darüber hinaus gingen ab der Jahrtausendwende Intersektionalitätsansätze aus dem anglo-amerikanischen Raum (vgl. Crenshaw 1989; Collins 1990)³ in die deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung ein (vgl. Lutz/Wenning 2001b). Perspektiven der Intersektionalität richten den analytischen und forschenden Blick explizit auf das Zusammenwirken verschiedener Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse sowie auf die Effekte möglicher Interdependenzen. Neben intersektionalen Analysen von Differenzkonstruktionen und deren Folgen im Schulalltag (vgl. Weber 2008), in der Jugend- und Bildungsarbeit (vgl. Riegel 2012) oder in Organisationen Sozialer Arbeit (vgl. Kubisch 2008) sowie Analysen von Gleichstellungs- und Diversity-Perspektiven an Hochschulen bzw. im tertiären Bildungssektor (vgl. Voß 2011) werden so in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion auch Diversitätsperspektiven relevant, die sich kritisch auf verschiedene Diskriminierungs- und Dominanzverhältnisse beziehen (vgl. z.B. Hormel/Scherr 2005; Leiprecht 2008;

Czollek et al. 2009). Dabei werden auch Perspektiven für die pädagogische Praxis (vgl. Riegel 2011) sowie für eine intersektionale Erweiterung von Mädchen- und von Jungenarbeit (vgl. z.B. Busche et al. 2010; Busche/Cremers 2012) entfaltet.

Mit der Entwicklung hin zu dekonstruktiven und intersektionalen Perspektiven geht in den erziehungswissenschaftlichen Debatten allerdings auch die Befürchtung einher, dass der primäre Bezug zur Kategorie Geschlecht (zu stark) relativiert werden könnte. Hierbei könnte die Kategorie Geschlecht im Kontext von Emanzipationskämpfen und auch bildungspraktisch und -politisch an Bedeutung verlieren (vgl. Casale/Rendtorff 2008).⁴ Dieser Position steht etwa entgegen, dass angesichts des Ineinandergreifens verschiedener Dominanz- und Unterdrückungsverhältnisse die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung „mit Rassismus und Klassismus konfrontiert“ (Messerschmidt 2013: 56) ist. Daher kommt die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung nicht umhin, auch andere herrschaftskritische Perspektiven, wie die der Rassismus- oder Kapitalismuskritik, produktiv zu thematisieren. Dies kann zu einer fruchtbaren Erweiterung des feministischen Kritikpotentials führen.

Auch wenn sich im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung eine zunehmende Zahl an Studien und pädagogischen Ansätzen mit der Überlagerung verschiedener Differenzverhältnisse und deren Folgen befassen, wird dennoch deutlich, dass es nicht immer einfach ist, die mit einer Intersektionalitätsperspektive verbundenen Ansprüche der Diskriminierungskritik und der Machtanalyse in Forschung und Praxis umzusetzen. So kommen – nicht nur im Kontext von Geschlechterforschung – bestimmte Differenzlinien oft (nur) dann in den Blick, wenn es um die Betrachtung von Phänomenen wie Migration oder sozial marginalisierte (Personen-)Gruppen geht; wenn also Phänomene oder soziale Gruppen in den Blick der Forschung kommen, die *a priori* als von der hegemonialen Norm der Dominanzgesellschaft ‚abweichend‘, als ‚besonders‘ oder ‚anders‘ betrachtet werden. Solche Fokussierungen sind problematisch: Sie gehen nicht nur mit Prozessen eines Othering (vgl. Said 1978)⁵ einher und reproduzieren damit dominante Differenzordnungen und hegemoniale Repräsentationen. Vielmehr bleiben auf diese Weise zugleich gesellschaftliche Verhältnisse von Dominanz und Unterdrückung sowie die jeweilige Perspektivität und Situiertheit von Forschung unthematisiert.

Es zeigt sich, dass auch eine sich als kritisch verstehende Geschlechterforschung selbst in gesellschaftliche Machtverhältnisse involviert ist, und dass dieser Umstand nicht immer hinreichend im Forschungs- und Erkenntnisprozess reflektiert wird. Trotz der Debatten um Intersektionalität und Interdependenz erfolgen erziehungswissenschaftliche, pädagogische und bildungspolitische Diskussionen im deutschsprachigen Raum nach wie vor tendenziell eher aus einer hegemonialen weißen und heteronormativ geprägten Perspektive, und es dominieren Diskurse, die sich vor allem auf Geschlecht und Geschlechtergerechtigkeit konzentrieren, auch wenn andere Differenzlinien mitverhandelt werden. Das Involviert-Sein erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung in gesellschaftliche Dominanzverhältnisse spiegelt sich zum Teil in den Beiträgen im vorliegenden Schwerpunktheft „Bildung – Erziehung – Geschlecht“. So

verweist auch dieses Schwerpunktheft auf die Notwendigkeit, sich in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung weiterhin den mit hegemonialen Perspektiven verbundenen Herausforderungen (selbst-)kritisch zu stellen und Reifizierungsfallen reflexiv und verändernd-eingreifend zu begegnen.

Festzuhalten bleibt: Erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung positioniert sich historisch sowie aktuell primär als geschlechterreflektierende Forschung und Pädagogik. Sie bezieht dabei allerdings zunehmend – wenn auch z.T. (noch) auf widersprüchliche Weise – andere Differenz- und Herrschaftsverhältnisse in ihren Analysen und pädagogischen Konzepten ein. Vor diesem Hintergrund haben sich in verschiedenen pädagogischen und bildungsrelevanten Bereichen – angefangen mit der Pädagogik der frühen Kindheit, über (außer-)schulische Formen und Orte der Bildung, der beruflichen Bildung, dem tertiären und quartären Bildungssektor bis hin zu den verschiedenen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern – je spezifische Herausforderungen und Modi der geschlechterbezogenen pädagogischen Bearbeitung herausgebildet. Die vorliegende Ausgabe der *Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien* mit dem Titel „Bildung – Erziehung – Geschlecht“ präsentiert Beiträge, die sich auf verschiedene dieser erziehungswissenschaftlichen Handlungsfelder beziehen. Insgesamt gehen die Beiträge mit unterschiedlichen Ansätzen der Frage nach, in welcher Weise Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen relevant (gemacht) werden, mit welchen Konsequenzen diese Prozesse verbunden sein können, und sie diskutieren Perspektiven der kritischen Analyse und Intervention.

Zu den Beiträgen

Im Beitrag „Die badische Mädchenschulpolitik im Kontext der ersten Koedukationsdebatte zu Beginn des 20. Jahrhunderts – Ein Beitrag zur Geschichte der Koedukation“ rekonstruiert **Rosemarie Godel-Gaßner** anhand einer Analyse historischer Quellen die Relevanz von naturalisierenden Geschlechtervorstellungen als Argumentationsgrundlage für eine gemeinsame oder getrennte schulische Erziehung. Der historische Beitrag zur badischen Schulpolitik verdeutlicht das Verhältnis pragmatischer und ideologischer Überlegungen in der Schul- und Bildungspolitik. Die Autorin trägt zur Klärung grundsätzlicher Fragen zur Koedukation bei, und sie zeigt dabei, dass in Bezug auf Koedukationskonzepte nach wie vor mit differenzbetonten Geschlechterkonstruktionen argumentiert wird.

Hannelore Faulstich-Wieland zeichnet in ihrem Beitrag „Schulische Berufsorientierung und Geschlecht – Stand der Forschung“ Entwicklungslinien nach, die sich in Bezug auf berufsorientierende Maßnahmen an Schulen in einer Genderperspektive ergeben. Sie zeigt dabei nicht nur deren in dieser Hinsicht geringen Einfluss. Vielmehr verdeutlicht die Autorin den möglichen Beitrag schulischer berufsorientierender Maßnahmen zur (De-)Konstruktion genderstereotypen Berufswahlverhaltens. Abschließend entwirft sie Perspektiven für Forschungsvorhaben, die sich der schulischen Berufsorientierung in

genderkritischer Absicht widmen möchten – und verweist damit auf weiterführende Forschungsdesiderata.

Lena Eckert geht in ihrem Beitrag „Das Konzept des Lehrens mit Epistemologie zur Vermittlung von Gender als Querschnittsthema in der Hochschullehre. Ein lernendes Projekt“ auf die Herausforderung ein, Gender als Struktur- und als Analysekategorie in die Hochschullehre zu integrieren. Sie erörtert die damit verbundenen Optionen im Rahmen eines interdisziplinär ausgerichteten Forschungsprojekts und des darin entwickelten „Konzepts des Lehrens mit Epistemologie“. Das Ziel des Projekts ist es, diversity- und gendergerechte Lehreinheiten für verschiedene Fachdidaktiken zu entwerfen und diese, jeweils an die verschiedenen disziplinären Spezifika und Module angepasst, mit Hochschullehrenden umzusetzen. Das Projekt orientiert sich an den Perspektiven der Gender Studies, der Black und Critical Whiteness Studies sowie an einer gendersensiblen und dekolonisierenden Didaktik. Dazu nutzt es vor allem eine fragende und – die jeweiligen Wissenskontexte – (selbst-)kritisch hinterfragende Perspektive. In ihrem Beitrag stellt die Autorin neben der Diskussion der theoretischen Hintergründe auch die Umsetzung des Konzepts anhand einer Lehreinheit zur Filmanalyse vor.

„Perspektiven zur Umsetzung einer zielgruppengerechten Lehre an der Universität“ zeigen **Susanne Ihlen und Wolfram Schneider** mit dem in ihrem Beitrag vorgestellten Projekt „LeWI – Lehre, Wirksamkeit und Intervention“. Das Projekt setzt an der Relevanz von Gender- und Diversityaspekten in der Hochschuldidaktik an, und es verdeutlicht, dass Hochschullehrende in den Ingenieurwissenschaften für diese Aspekte über wenig Wissen und Erfahrung verfügen. Im Verlauf des Projektes ergibt sich seitens der Hochschullehrenden der Wunsch, ein auf Coaching fokussierendes Konzept zu entfalten. Mit der Evaluation des entsprechend modifizierten Projektes zeigen die Autor_innen, dass das Coaching für Hochschullehre für die Entwicklung eines gender- und diversitygerechten didaktischen Konzepts zielführend sein kann. Die Lehre konnte im Rahmen dieses Projektes zielgruppengerechter und effektiver gestaltet werden.

Im Beitrag „Gleichstellung und Diversity im quartären Bildungssektor – Transformatives und Organisationales Lernen im Unternehmen“ präsentieren **Hildegard Macha und Hildrun Brendler** das im Sinne der genderkritischen Organisationsforschung entwickelte Projekt „Future is Female“. Das Ziel des im quartären Bildungssektor verankerten Projektes ist es, Führungskräften in Unternehmen Perspektiven auf gender- und diversitybezogene Aspekte zu eröffnen, sodass sie sie in der Personal- und Organisationsentwicklung anwenden können. Das Projekt führte zu den beabsichtigten Modifikationen – unter anderem in der unternehmerischen Außendarstellung –, zugleich aber haben sich im Umsetzungsprozess neue interne, genderstereotyp geladene Widerstände ergeben. Die Autorinnen zeigen in ihrer Projektanalyse, dass organisationales Lernen mit Blick auf Gender- und Diversityaspekte sogar angesichts des für viele Unternehmen problematischen Fachkräftemangels ein weiterhin widerständiges Feld bleibt.

Im Artikel „Feministische Mädchenarbeit – Ein Raum für Trans*-Jugendliche?“ geht **Johanna Schmitz** dem Wandel feministischer Mädchenarbeit nach und fokussiert insbesondere auf die Entwicklung dekonstruktivistischer Ansätze und deren Herausforderungen für die praktische Arbeit. Sie exemplifiziert diese Entwicklung bzw. die Umsetzung der damit verbundenen Ansprüche am Projekt Mädchen*treff der Alten Feuerwache e.V. in Köln. Die Autorin verdeutlicht dabei die Ambivalenzen der Umsetzung einer normativitäts- und kategoriekritischen Haltung in der sozialpädagogischen Praxis. Schließlich konturiert sie Lady_feste als queerfeministische Praktiken, welche einer heteronormativitätskritischen Mädchenarbeit Chancen eröffnen.

Im Interview mit **Carol Hagemann-White**, das Christine Riegel und Bianca Baßler vorlegen, werden Fragen zu Bildung und Erziehung primär unter einer geschlechtertheoretischen Perspektive erörtert. Mit ihren Arbeiten zum kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit und zu Gewalt im Geschlechterverhältnis ist Carol Hagemann-White in den letzten 40 Jahren zu einer wichtigen Figur für die feministische Theoriebildung und die Frauen- und Geschlechterforschung geworden. Im Interview legt sie unter anderem im Rückgriff auf frühere Arbeiten das Konzept der Zweigeschlechtlichkeit dar, erörtert seine subjekttheoretische Implikationen sowie dessen Bedeutung für Sozialisation, Bildung und Erziehung. Dabei thematisiert Carol Hagemann-White das Involviert-Sein in Machtverhältnisse, die Beteiligung der Einzelnen an der Herstellung und Aufrechterhaltung des Systems der Zweigeschlechtlichkeit, aber auch damit verbundene Chancen auf Veränderung. Mit Blick auf das Thema *Gewalt im Geschlechterverhältnis* gibt sie zudem Einblick in die verschiedenen und sich (sich im Laufe der Zeit) wandelnden Fokusse ihrer Forschung. Überdies erörtert Carol Hagemann-White methodologische Fragen und geht abschließend auf die aufklärerischen sowie empowernden Implikationen und Ansprüche ein, womit sie auch das Politische ihrer Forschung herausstellt.

Korrespondenzadressen/correspondence addresses

Prof. Dr. habil. Christine Riegel
Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Sozialpädagogik
Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg
christine.riegel@ph-freiburg.de

Prof. Dr. Elke Gramespacher
Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Vorschul- und Unterstufe
Leiterin Professur Bewegungsförderung und Sportdidaktik im Kindesalter
Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch, Schweiz
elke.gramespacher@fhnw.ch

Anmerkungen

- 1 So hat etwa Rousseau im Zuge der Aufklärung Unabhängigkeit und die freie Selbstentfaltung als universelles Erziehungsziel formuliert, dabei aber exklusiv den Blick auf Knaben gerichtet. Rousseau expliziert dieses Erziehungsziel am Beispiel seines Protagonisten Emile; die Erziehung von Mädchen (Sophie) avancierte in seinen Ausführungen zum Sonderfall (vgl. Rousseau 1762/1971). Neuhumanistische Bildungsideale, wie sie später Humboldt formuliert hat, waren ebenso wie die sich entwickelnden Ideen eines bürgerlichen Subjekts und dessen Bildungsamkeit aufgrund naturalistischer Geschlechterkonstruktionen in ihrer Universalität exklusiv auf das als männlich konzipierte Geschlecht bezogen.
- 2 Die Sektion Frauen- und Geschlechterforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat sich erst Ende der 1970er Jahre – also vergleichsweise spät – gebildet. Sie war zunächst eine Dekade lang ausschließlich als Arbeitsgemeinschaft auf Zeit organisiert, bevor die DGfE sie als ordentliche Sektion anerkannt hat (vgl. Berg et al. 2004: 221f.). Ihre inhaltliche Ausrichtung fand überdies im Konzept für ein erziehungswissenschaftliches Kerncurriculum bis 2002 keinen expliziten Niederschlag (vgl. Berg et al. 2004: 154ff.), obwohl es bis dahin bereits genderbezogene erziehungswissenschaftliche Seminare und Studiengänge gab (vgl. Faulstich-Wieland 2003: 72ff.).
- 3 Historisch betrachtet liegen die Ursprünge von Intersektionalitätsperspektiven im schwarzen Feminismus (vgl. u.a. Combahee River Collective 1977/2000) und dessen Kritik an der einseitig weißen, heteronormativen, christlich und mittelschichtorientierten Perspektive der feministischen Sexismuskritik (für den deutschsprachigen Raum vgl. z.B. Oguntye et al. 1986; FeMigra 1994).
- 4 Dieser mögliche Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht zeigt sich etwa in der kontrovers geführten Diskussion um einen so genannten strategischen Essentialismus: Hierbei wird die Frage, ob und in welcher Form Geschlechterdifferenzen (strategisch) betont oder im Gegenteil de-thematisiert werden sollen, um die soziale Lage von Mädchen und Frauen zu verbessern, auch innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung intensiv diskutiert.
- 5 Der Begriff des Othering wurde durch postkoloniale Theorien, insbesondere von Said (1978) und Spivak (1985), geprägt. Mit ihm wird die Konstruktion der_des Anderen als gleichzeitiger Prozess der Differenzsetzung, Ausgrenzung und Unterwerfung markiert, durch den im hegemonialen Diskurs das marginalisierte Andere vor der Folie des prioren Eigenen als solches hervorgebracht wird. Damit wird die bestehende Differenzordnung von Herrschaft und Unterwerfung (immer wieder neu) hergestellt, abgesichert und reproduziert. Zur Auseinandersetzung mit Othering im Kontext von Pädagogik und Bildung siehe beispielsweise Broden/Mecheril (2010), Burney (2012), Riegel (2012).

Literatur

- Allen, Ann Taylor (1996): ‚Geistige Mütterlichkeit‘ als Bildungsprinzip: die Kindergartenbewegung 1840-1870. In: Kleinau, E./Opitz, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt/M.: Campus, S. 19-34.
- Berg, Christa/Herrlitz, Hans-Georg/Horn, Klaus-Peter (2004): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden: VS.
- Broden, Anne/Mecheril, Paul (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Burney, Shehla (2012): Pedagogy of the Other. Edward Said, Postcolonial Theory, and Strategies of Critique. New York: Peter Lang.
- Busche, Mart/Cremers, Michael (2012): Jungearbeit und Intersektionalität. <<http://www.portal-intersektionalität.de>>. (Zugriff am: 24.1.2014).
- Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg.) (2010): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. Bielefeld: transcript.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Casale, Rita/Rendtorff, Barbara (Hrsg.) (2008): Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2009): Gendering Postkolonialismus, decolonising gender – Feministisch-postkoloniale Perspektiven. In: Kurz-Scherf, I./Lepperhoff, J./Scheele, A. (Hrsg.): Feminismus: Kritik und Intervention. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 64-80.
- Collins, Patricia Hill (1990): Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment. New York, London: Routledge.
- Combahee River Collective (2000 [1977]): A Black Feminist Statement. In: Kolmar, W./Bartkowski, F. (Hrsg.): Feminist Theory. A Reader. Mountain View, CA: Mayfield Publishing, S. 272-277.
- Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: The University of Chicago Legal Forum, S. 139-167.
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Weinbach, Heike (2009): Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder. Weinheim: Juventa.
- Engelfried, Constance/Voigt-Kehlenbeck, Corinna (Hrsg.) (2010): Gendered Profession. Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. Wiesbaden: VS.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): Koedukation – enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2003): Einführung in Genderstudien. Opladen: Leske + Budrich.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (1995): „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen und Jungensicht. Opladen: Leske + Budrich.
- FeMigra (1994): Wir, die Seiltänzerinnen. Politische Strategien von Migrantinnen gegen Ethnisierung und Assimilation. In: Eichhorn, C./Grimm, S. (Hrsg.): Gender Killer. Texte zu Feminismus und Kritik. Berlin, Amsterdam: Edition ID-Archiv, S. 49-63.
- Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (2001): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten

- unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich.
- Glaser, Edith/Andresen, Sabine (Hrsg.) (2009): Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte. (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Bd. 5). Opladen: Barbara Budrich.
- Gramespacher, Elke (2011): Genderbezogene Phänomene im Schulsport. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO): Fachgebiet Geschlechterforschung, Die Bedeutung von Geschlecht in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim, München: Juventa. <<http://www.erzwissonline.de/fachgebiete/geschlechterforschung/beitraege/17110195.htm>>. (Zugriff am: 27.2.2014).
- Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: weiblich – männlich? Opladen: Leske + Budrich.
- Haraway, Donna (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Harding, Sandra (1994): Das Geschlecht des Wissens: Frauen denken die Wissenschaft neu. Frankfurt/M.: Campus.
- Hark, Sabine (2005): Dissidente Partizipation. Die Diskursgeschichte des Feminismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2005): Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS.
- Jacobi, Juliane (1991): Wie allgemein ist die Allgemeine Pädagogik? Zum Geschlechterverhältnis in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Herzog, W./Violi, E. (Hrsg.): Unbeschreiblich weiblich: Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik. Zürich: Rüegger, S. 193-206.
- Kubisch, Sonja (2008): Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege. Münster: Waxmann.
- Leiprecht, Rudolf (2008): Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik. In: Neue Praxis 38, 4, S. 427-439.
- Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Anne Schlüter (Hrsg.) (2000): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Liegle, Ludwig (2002): Bildungsprozesse in der frühen Kindheit. Der Vorrang von Selbstbildung. In: Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske + Budrich, S. 49-56.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001a): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Dies. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 11-24.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.) (2001b): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Maurer, Susanne (2014): „Das Private ist politisch!“ – Neue Frauenbewegung, Soziale Arbeit und Perspektiven der Kritik. In: Bütow, B./Chassé, K. A./Lindner, W. (Hrsg.): Das Politische im Sozialen. Historische Linien und aktuelle Herausforderungen der Sozialen Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, S. 65-81.
- Messerschmidt, Astrid (2013): Über Verschiedenheit verfügen? Heterogenität und Diversity zwischen Effizienz und Kritik. In: Kleinau, E./Rendtorff, B. (Hrsg.): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. (Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Bd. 3). Opladen: Barbara Budrich, S. 47-61.

- Oguntye, Katharina/Opitz, May/Schultz, Dagmar (1986): *Farbe bekennen. Afrodeutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Plößer, Melanie (2005): *Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis*. Königstein/T.: Helmer.
- Ricken, Norbert (2011): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Eine Einführung. In: Reichenbach, R./Ricken, N./Koller, H.-Chr. (Hrsg.): *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten*. Paderborn: Schöningh, S. 9-24.
- Riegel, Christine (2011): *Intersektionalität – auch ein Ansatz für die Praxis? Perspektiven für Reflexion, Kritik und Veränderung*. In: Bibouche, S./Leiprecht, R. (Hrsg.): „Nichts ist praktischer als eine gute Theorie“. *Theorie, Forschung und Praxis im Kontext von politischer Kultur, Bildungsarbeit und Partizipation in der Migrationsgesellschaft*. Oldenburg: BIS, S. 170-196.
- Riegel, Christine (2012): *Intersektionalität und Othering. Zur Konstruktion von Anderen im Bildungskontext: Theoretische, methodologische und empirische Perspektiven auf pädagogische Praxen der Reproduktion und Prozesse der Veränderung*. Kumulative Habilitation. Bd. 1. Eingereicht bei der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Eberhard Karls Universität Tübingen.
- Rousseau, Jean-Jacques (1971 [1762]): *Emil oder über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Said, Edward (1978): *Orientalism. Western Concepts of the Orient*. New York: Vintage.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): *The Rani of Simur. An Essay in Reading the Archives*. In: Barker, F./Hulme, P./Iversen, M./Loxley, D. (Hrsg.): *Europe and its Others*. Colchester: University of Essex, S. 128-151.
- Voß, Eva (2011): *Diversity in University: Zur Implementierung neuer Gleichstellungspolicies an der Hochschule*. Freiburg: Jos Fritz.
- Wallner, Claudia (2008): *Frauenarbeit unter Männerregie oder Männerarbeit im Frauenland? Einblicke in die Geschlechterverhältnisse sozialer Fachkräfte im Wandel Sozialer Arbeit*. In: Böllert, K./Karsunky, S. (Hrsg.): *Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS, S. 30-45.
- Weber, Martina (2008): *Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag*. In: Seemann, M. (Hrsg.): *Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis*. Oldenburg: BIS, S. 41-59.

Rosemarie Godel-Gaßner

Die badische Mädchenschulpolitik im Kontext der ersten Koedukationsdebatte zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Ein Beitrag zur Geschichte der Koedukation

Zusammenfassung: Der Beitrag skizziert die bedeutsame Rolle der liberalen *badischen Mädchenschulpolitik* im Rahmen der *ersten Koedukationsdebatte* um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert. Die Erfahrungen mit der ‚*Koinstruktion*‘ von Mädchen in badischen Knabenschulen widerlegten zahlreiche Argumente der KoedukationsgegnerInnen, die sich vorwiegend auf eine ‚*naturgewollte*‘ physische und psychische Andersartigkeit – in der Regel einer Inferiorität – von Frauen stützten und daraus eine spezifische weibliche Bestimmung ableiteten. Je größer die angenommene und sozial erwünschte Konstruktion einer scharfen Geschlechterdifferenz betont wurde, umso vehementer wurde auch der gemeinsame Schulbesuch von Mädchen und Jungen abgelehnt. Postulierte *Geschlechterdifferenzen* und *Geschlechterrollen* spielen in der aktuellen Diskussion um Geschlechtertrennung nach wie vor eine Rolle. Zwar liefern Geschlechterdifferenzen heute keine tragfähige argumentative Grundlage mehr für die Konstruktion von Geschlechterrollen, aber sie werden noch immer argumentativ herangezogen, um Vorteile der institutionellen Trennung zu unterstreichen.

Schlagwörter: Koinstruktion; Koedukation; badische Mädchenschulpolitik; erste Koedukationsdebatte; Geschlechterdifferenzen; Geschlechterrollen.

Girls' education policy in Baden in the context of the first co-education debate of the early twentieth century – A contribution to the history of co-education

Abstract: This article outlines the important role of the liberal girls' education policy in Baden within the context of the first co-education debate at the turn of the 20th century. The experiences with 'co-instruction' of girls in Baden's boys' schools contradict numerous arguments put forward by the opponents of co-education. These were based primarily on the assumption of a "natural" physical and psychological differentness of women, as a general rule their inferiority, and thus concluded a specific female purpose in life. The more this assumed and socially desired construction of a clear gender difference was stressed, the more vehemently common schooling of boys and girls was rejected. Claiming gender differences and gender roles is still playing a role in the current debates about gender segregation. Although gender differences are no longer a sound basis for the construction of gender roles today, they are still used to point out the advantages of institutional separation.

Keywords: Co-instruction; co-education; girls' education policy in Baden; first co-educational debate; gender differences; gender roles.

Einleitung

Mit der breiten Umsetzung der Koedukation in den 1960er und 1970er Jahren erfuhren Mädchen in Deutschland keinerlei Restriktionen beim Zugang zu schulischer Bildung mehr, ihnen stehen seit nahezu vier Jahrzehnten uneingeschränkt sämtliche schulische Laufbahnen offen. Dennoch hat die Geschlechterthematik keineswegs an Aktualität verloren, wie Ergebnisse groß angelegter empirischer Studien wie PISA oder TIMSS, aber auch aktuelle Bildungsstatistiken belegen. Diese verweisen auf zwei Problemlagen, die in der Wissenschaft und in der öffentlichen medialen Debatte diskutiert werden: Während Jungen inzwischen in der öffentlichen Debatte zu den modernen Bildungsverlierern deklariert werden (vgl. Fegter 2012), schneiden junge Frauen nach wie vor in Bezug auf die Bildungsverwertung schlechter ab. Die Selektionsschwelle von der Schule hin zum Studium und zur Berufsausbildung hat sich lediglich verschoben (Cortina/Baumert/Leschinsky 2005: 279).

Dennoch kann die Koedukation keineswegs als gescheitert bezeichnet werden. Vielmehr versetzte ihre Einführung die weibliche Jugend überhaupt erst in die Lage, ihren schulischen Erfolg zu belegen. Dies verankerte die Selbstverständlichkeit geschlechtsunabhängiger Bildungschancen als Grundüberzeugung im Bewusstsein der jüngeren Generationen. Dass diese Möglichkeiten, die jungen Frauen heute offen stehen, keineswegs schon immer selbstverständlich waren, sondern zunächst einmal errungen und erkämpft werden mussten, zeigt der Blick in die Geschichte auf. Die historische Rückschau ist vonnöten, um den aktuellen Diskurs um das Thema Koedukation zu verstehen (Kreienbaum/Urbaniak 2006: 11).

Dabei ist eine deutliche Differenzierung zwischen dem niederen und dem höheren Schulwesen erforderlich. Während man in den Volksschulen des 19. Jahrhunderts die Koedukation zwar nicht als pädagogisch begründetes Prinzip favorisierte, aber zumindest aus ökonomischen Überlegungen heraus als ‚kleineres Übel‘ tolerierte, galt es im Bereich des höheren Schulwesens erhebliche Widerstände zu überwinden, bevor hier Mädchen der selbstverständliche Zugang gewährt wurde. In folgendem Beitrag wird von der These ausgegangen, dass das lange Festhalten an der Idee der scharfen Geschlechterdifferenz und dem daraus legitimierten Leitbild der gleichwertigen, aber keinesfalls gleichartigen Erziehung und Bildung von Mädchen und Jungen die Einführung der Koedukation und damit die Realisierung der formalen Gleichberechtigung der Geschlechter hemmte.

Der Beitrag stützt sich auf Ergebnisse einer hermeneutischen Quellenanalyse, die durch quantitative Sekundäranalysen amtlicher Statistiken ergänzt wurde. Grundlage waren zum einen die Amtsblätter des Großherzoglichen Oberschulrats bzw. des badischen Ministeriums, zum anderen Publikationen in zeitgenössischen pädagogischen Zeitschriften, Lexika sowie relevante einschlägige Sekundärliteratur. In methodischer Hinsicht wurden in einem ersten Schritt amtliche Quellen analysiert, die der Rekonstruktion der badischen Mädchenschulpolitik und deren Auswirkungen auf die Bildungssituation der Mädchen diene. In einem zweiten Schritt galt es zu klären, ob und inwiefern die badischen

Verhältnisse im Kontext der zeitgenössischen Koedukationsdebatte wahrgenommen und von KoedukationsbefürworterInnen argumentativ verwertet wurden, um die zahlreichen Bedenken der KoedukationsgegnerInnen zu entkräften. Bei der Aufarbeitung der Geschichte der Mädchenbildung herrscht abgesehen von einzelnen Beiträgen (vgl. z.B. Ehrich 1996; Albisetti 2007) immer noch eine hegemoniale Perspektive auf preußische Entwicklungen vor. Zwar wurde die von Preußen abweichende Mädchenschulgeschichte Badens von Kubon (1991) rekonstruiert, doch seine Darstellung endet bereits 1918 und zudem verweist er nur am Rande auf die badische Koinstruktionspraxis (ebd.: 64).

Der Einfluss bürgerlicher Theorien zur weiblichen Bildung des 18. Jahrhunderts auf das Mädchenschulwesen des 19. Jahrhunderts

Bis weit in das 19. Jahrhundert hinein wurden die Vorstellungen und Ziele der Mädchenbildung stark beeinflusst von den naturrechtlich begründeten bürgerlichen Theorien zur weiblichen Bildung des 18. Jahrhunderts (vgl. Schmid 1996). Zwar legten diese Theorien die Mädchenbildung keineswegs nur restriktiv an, wie Christine Garbe (1992) für Rousseau und Nadine Schicha (2011) für Campe herausarbeiteten, von Vertretern des bürgerlichen Weiblichkeitsdiskurses wurde sie jedoch in dieser Form rezipiert. Sie griffen das Leitbild der dreifachen Bestimmung der Frau als Hausfrau, Mutter und Gattin auf und legitimierten es durch eine postulierte Polarität der Geschlechtscharaktere (vgl. Hausen 1986), von der sie eine ‚naturgewollte‘ und naturrechtlich begründete Unterordnung der Frau, ihre prinzipielle Abhängigkeit vom Mann, ableiteten, wie aus folgender Denkschrift der Versammlung von Mädchenschulpädagogen in Weimar hervorgeht:

Es gilt dem Weibe eine der Geistesbildung des Mannes in der Allgemeinheit der Art und der Interessen ebenbürtige Bildung zu ermöglichen, damit der deutsche Mann nicht durch die geistige Kurzsichtigkeit und Engherzigkeit seiner Frau an dem häuslichen Herde gelangweilt und in seiner Hingabe an höhere Interessen gelähmt werde, daß ihm vielmehr das Weib mit Verständnis dieser Interessen und der Wärme des Gefühls für dieselben zur Seite stehe. (Denkschrift 1873: 272).

Die naturrechtlich legitimierte Abhängigkeit der Frau lieferte zudem die argumentative Grundlage für die These von der ‚geistigen Minderwertigkeit‘ der Frau, die in der pädagogischen Debatte um die Mädchenbildung im 19. Jahrhundert entwickelt und ausgebaut wurde (Wagner-Winterhager 1991: 54). Gleichzeitig verhinderte sie auf der Ebene des Schulwesens lange Zeit nicht nur die selbstverständliche Aufnahme von Mädchen in die etablierten mittleren und höheren Knabenschulen, die Berechtigungen vergeben durften, sondern auch die Herausbildung öffentlicher, staatlich anerkannter weiterführender Mädchenschulen. Bis Anfang der 1870er Jahre bestand das weiterführende Mädchenschulwesen überwiegend aus privaten Mädchenschulen, nur vereinzelt existierten bereits städtische Mädchenschulen. Staatlich anerkannte,

öffentliche höhere Mädchenschulen wurden in Baden erst ab 1877 eingerichtet (Landesherrliche VO. vom 29.6.1877). Sie waren anfangs in erster Linie durch die Länge ihres Bildungsganges mit den Knabenrealschulen vergleichbar, da sie wie diese in der Regel bis zum 16. Lebensjahr ausbildeten. Ihr Bildungsangebot orientierte sich jedoch zunächst vorwiegend am Ideal der dreifachen weiblichen Bestimmung als Hausfrau, Mutter und Gattin und wies sowohl hinsichtlich der Bildungsinhalte als auch der Bildungsziele noch wenige Gemeinsamkeiten mit der Knabenrealschule auf. Diese Ausrichtung am traditionellen Bildungsideal der Frau verzögerte deren Anerkennung als Berechtigungsschulen. Erst nachdem sie sich in den folgenden Jahrzehnten curricular immer stärker zum mädchenspezifischen Pendant der Knabenrealschule entwickelt hatten, wurde ihr Abschluss (das Zeugnis einer „Höheren Mädchenschule“) in Baden 1913 durch die Gleichstellung mit dem der Knabenrealschule (das Zeugnis über die „schulmäßige Vorbildung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst“) entscheidend aufgewertet (§ 9 der VO. des Großherzoglichen Ministeriums des Kultus und Unterrichts vom 29.3.1913). Höheren Mädchenschulen, die auf den Erwerb einer Hochschulberechtigung vorbereiten sollten, wurde die Gleichstellung bereits früher gewährt: 1904 dem Mädchengymnasium (Bk. des Großh. Oberschulrats vom 2.3.1904) und 1909 der Mädchenoberrealschule (Bk. des Großh. Ministeriums der Justiz, des Kultus und Unterrichts vom 21.4.1909), während in Preußen die vollständige Integration des höheren Mädchenschulwesens in das männliche Berechtigungswesen erst 1923 durch die völlige Gleichstellung des sechsklassigen Mädchenlyzeums mit den sechsklassigen Realschulen des Knabenschulwesens erreicht wurde (Herrlitz/Hopf/Titze 1993: 104).

Die erste gesamtdeutsche Koedukationsdebatte und die badische Koinstruktionspraxis

Neben der frühen Integration der höheren Mädchenschulen in das männliche Berechtigungswesen kann auf die im Vergleich zu anderen deutschen Staaten liberale Praxis bei der Aufnahme von Mädchen an Knabenschulen, die über die Volksschule hinaus führten als weitere Besonderheit badischer Mädchenbildungspolitik verwiesen werden. Während sich beispielsweise der preußische Staat erst 1919 zu einer eingeschränkten Zulassung von Mädchen an Knabenschulen durchrang (Siemsen 1920), konnten Mädchen in Baden bereits vor der Jahrhundertwende auf Antrag der Gemeinden bei der Oberschulbehörde an Knabenschulen aufgenommen werden (Beilage zu Nr. IX des VOBL. des Großh. Oberschulrats von 1908: 2). Von dieser Möglichkeit wurde besonders im mittleren Bereich des Knabenschulwesens, also in Bürgerschulen und Knabenrealschulen, ausgiebig Gebrauch gemacht (Godel-Gaßner 2004: 89ff.).

Die höheren Knabenschulen Badens, die die Hochschulberechtigung vergeben durften (Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen), gewannen für Mädchen ab 1900 durch die Möglichkeit der Immatrikulation als ordentlich Studierende an einer badischen Universität deutlich an Attraktivität (Albisetti 2007: 268).

Bis dahin konnten junge Frauen nur als Gasthörerinnen an deutschen Universitäten studieren (ebd.: 248ff.), oder sie entschieden sich für ein Studium im Ausland – beispielsweise in Zürich. Mit dem Zugeständnis der Immatrikulation von Frauen nahm Baden eine Vorreiterrolle ein. In Württemberg konnten sich junge Frauen ab 1904 (ebd.: 269) und in Preußen erst ab 1908 als ordentliche Studierende an Universitäten immatrikulieren (ebd.: 274).

Die frühe Öffnung der badischen Universitäten für Frauen steht in Zusammenhang mit der Gründung des ersten deutschen Mädchengymnasiums in Karlsruhe 1893. Zwar handelte es sich bei diesem ersten Mädchengymnasium des deutschen Kaiserreiches um eine von einem Frauenverein gegründete Privatschule, doch bereits ab 1897 wurde das Mädchengymnasium mit Unterstützung des badischen Oberschulrats zur städtischen Einrichtung erhoben (Kubon 1991: 63). Es lag nahe, dass die badische Kultusbehörde – nachdem sie bereits das Mädchengymnasium unterstützte – in einem zweiten Schritt seinen Abgängerinnen auch die ‚Verwertung‘ ihres Bildungsabschlusses ermöglichen musste und ihnen den Weg an die Universitäten öffnete. Der badische Kultusminister Wilhelm Nokk wandte sich daher in einem Schreiben vom 9. Dezember 1899 mit explizitem Bezug auf die Karlsruher Abiturientinnen an die Universitäten Freiburg und Heidelberg, in dem er ankündigte, dem Großherzog die generelle Immatrikulationserlaubnis für Frauen vorzuschlagen, „es sei denn, die Senatsgremien könnten legitime ‚schwerwiegende Bedenken‘ gegen diesen Plan vorbringen“ (Albisetti 2007: 268). Da die Universitäten keine überzeugenden Argumente vorbrachten, erhielten Frauen ab dem 28. Februar 1900 die generelle Immatrikulationserlaubnis. Noch im selben Jahr immatrikulierten sich jeweils eine Karlsruher Abiturientin in Freiburg und Heidelberg (ebd.). Dieses bis dato deutschlandweit einmalige Zugeständnis an das Bildungsbedürfnis der Frauen hatte die Gründung weiterer gymnasialer Einrichtungen im badischen Mädchenschulwesen durch Angliederung entsprechender Bildungsgänge an Höhere Mädchenschulen zur Folge (Godel-Gaßner 2004: 112). Trotz des Ausbaus des höheren Mädchenschulwesens stieg auch die Bildungsnachfrage von Mädchen im höheren Knabenschulwesen an.

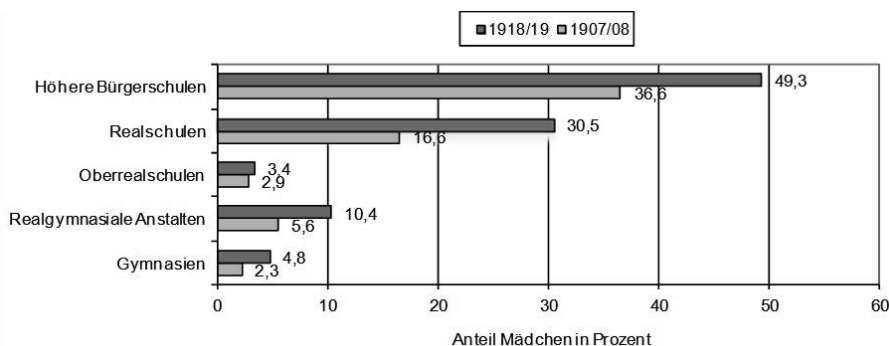


Abbildung 1: Entwicklung der Bildungsbeteiligung von Mädchen an Knabenschulen in Baden (Godel-Gaßner 2004: 99)

Die vergleichsweise liberale Zulassungspraxis von Mädchen an Knabenschulen in Baden spielte im Zusammenhang mit der frühen gesamtdeutschen Koedukationsdebatte im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts eine entscheidende Rolle. KoedukationsbefürworterInnen und KoedukationsgegnerInnen verfolgten gleichermaßen aufmerksam die badischen Verhältnisse. Von Vertreterinnen der Frauenbewegung (Zur Frage der Koedukation 1910: 168), aber auch von männlichen Befürwortern der Koedukation, so beispielsweise Wilhelm Rein, dem bekannten Pädagogikprofessor an der Universität Jena (ebd.: 167f.), wurden die positiven Erfahrungen argumentativ verwertet. Bereits im Jahre 1907 referierte Marianne Weber auf einem Frauenkongress in Kassel über die Gutachten, die von den Direktoren der badischen höheren Knabenschulen über ihre Erfahrungen mit den Mädchen eingeholt worden waren. Von den 20 Direktoren berichteten 17 überaus positiv von den Erfahrungen mit ihren Mädchen an den Schulen und befürworteten ihre Zulassung, zwei verhielten sich abwartend und nur einer, der Gymnasialdirektor in Mannheim, der selbst keinerlei Erfahrungen mit der Koedukation gemacht hatte, lehnte die Zulassung von Mädchen strikt ab (ebd.: 168).

Dieser Bericht deckt sich mit den positiven Einschätzungen der badischen Oberschulbehörde von 1908:

Die Erfahrungen, welche bis jetzt mit der Zulassung von Mädchen zum Unterricht an Knabenmittelschulen gemacht wurden, sind im allgemeinen gut. Es gilt dies sowohl für die unteren wie für die oberen Klassen. Übereinstimmend wird die Fähigkeit der Mädchen, den Anforderungen des Unterrichts zu folgen, bestätigt; in vielen Fällen wird sogar der größere Fleiß und das regere Interesse der Mädchen an den einzelnen Unterrichtsgegenständen hervorgehoben; auch wird ihrer Anwesenheit vielfach ein fördernder Einfluß auf die Knaben zugeschrieben. Nicht minder wird ein solch günstiger Einfluß auf das Betragen der Schüler hervorgehoben, da die Mädchen durch größere Pünktlichkeit, Ordnungsliebe, Gewissenhaftigkeit, Aufmerksamkeit, sowie durch ihre natürliche Zartheit verfeinernd auf das Betragen und Auftreten der Knaben einwirken. (Beilage zu Nr. IX des VOBL. des Großherzoglichen Oberschulrats von 1908: 3)

Von den organisierten InteressenvertreterInnen der höheren Mädchenschulen wurde die Entwicklung hingegen kritisch bewertet. Sie fürchteten um die Konkurrenzfähigkeit und Attraktivität der höheren Mädchenschulen. Um diese langfristig zu sichern, forderte der Badische Verein für das höhere Mädchenschulwesen die Berechtigungsfrage zu lösen (Loeper-Houselle 1908/09: 1477). Gestützt wurde diese Einschätzung durch die Ergebnisse einer 1909 durchgeführten Befragung der höheren Knabenschulen des Badischen Philologenvereins zur Aufnahme von Mädchen an ihren Schulen. Diese förderte in erster Linie zwei Motive für den Eintritt der Mädchen in eine Knabenschule zu Tage: erstens der Mangel an Berechtigungen im Mädchenschulwesen und zweitens das im Vergleich zu den Knabenschulen oftmals sehr viel höhere Schulgeld, das für den Besuch der Mädchenschulen bezahlt werden musste

(ebd.: 1468f.). Der Mangel an Berechtigungen wurde, wie oben angeführt, sehr rasch durch den Staat behoben, die Aufgabe der geschlechtsspezifischen Verteuerung erfolgte hingegen erst 1922 (VO. des Staatsministeriums vom 27.1.1922). So stellt die frühe Integration der badischen höheren Mädchenschulen in das männliche Berechtigungswesen ein notwendiges Instrument zur Stärkung des Mädchenschulwesens dar, das sich in das Gesamtbild einer liberalen Mädchenschulpolitik einfügt. Um die Konkurrenzfähigkeit des Mädchenschulwesens zu sichern, wäre auch eine strikte Zulassungsverweigerung oder zumindest eine Verschärfung der Aufnahmebedingungen für Mädchen an Knabenschulen denkbar gewesen. Eine solche Entscheidung war bei der positiven ministeriellen Einschätzung der Zulassungspraxis nicht durchsetzbar. So wurden 1909 neue Zulassungsregelungen für den Schulbesuch von Mädchen an Knabenschulen erlassen (§ 8 der Landesherrlichen VO. vom 18.9.1909), die einen Kompromiss zwischen dem Bildungsbedürfnis der Mädchen und den Forderungen der Zulassungsgegner darstellten. Mädchen durften an jenen Orten, an denen keine höhere Lehranstalt für Mädchen vorhanden war, zum Besuch der Realschulen und Oberrealschulen nun ohne die zuvor erforderliche Einzelfallgenehmigung zugelassen werden. Nur in Städten mit entsprechenden Einrichtungen für Mädchen war die Einholung einer Genehmigung durch die Oberschulbehörde weiterhin notwendig. Diese wurde, wie die Schulbesuchsstatistiken zeigen, in der Regel positiv beschieden (vgl. Abb. 1).

Das in Baden praktizierte Prinzip der Aufnahme von Mädchen an Knabenschulen wurde bereits in der zeitgenössischen Literatur als „Koinstruktion“ (Kleinau/Mayer 1996: 177) bezeichnet. In Abgrenzung zum Begriff der Koedukation, der aus dem anglo-amerikanischen Sprachgebiet übernommen wurde (Pädagogisches Handbuch 1930: 54) und auf eine gemeinsame Bildung und Erziehung beider Geschlechter abzielt, beschreibt Koinstruktion „als bloßer gemeinsamer Unterricht“ (Hehlmann 1967: 304) lediglich den Tatbestand der Anwesenheit beider Geschlechter in einem Raum zum Zwecke des Unterrichts (Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995: 15). In der koinstruktiven Praxis orientierte sich die curriculare und didaktische Ausrichtung am zahlenmäßig dominierenden Geschlecht. Konkret bedeutete dies, dass Mädchen, die am Unterricht der Knabenschulen teilnahmen, nur als ‚Gäste‘ geduldet waren. Der Kanon der Unterrichtsfächer sowie die Unterrichtsziele und -inhalte waren auf die Bedürfnisse der Jungen zugeschnitten, während im Rahmen einer koedukativen Praxis explizit die gemeinsame Erziehung und Bildung beider Geschlechter als pädagogische Aufgabe betrachtet wurde.

Koedukation war im 19. Jahrhundert in Amerika bereits weit verbreitet. Auch einige europäische Länder begannen im ausgehenden 19. Jahrhundert die Koedukation einzuführen, darunter beispielsweise Schweden 1876, Finnland 1880, Dänemark 1893 und England 1899 (Lexikon der Pädagogik 1970: 455). In Deutschland wurden erste Erfahrungen mit der Koedukation u.a. in den Landerziehungsheimen des frühen 20. Jahrhunderts gesammelt. Im Unterschied zur heutigen Zielsetzung lag dieser koedukativen Erziehung aber nicht per se die gleichartige Erziehung und Bildung beider Geschlechter zugrunde. In der Oden-

waldschule von Paul Geheeb war die Koedukation beispielsweise Teil des pädagogischen Programms, dennoch vertrat er die Idee der Geschlechterpolarität und leitete daraus geschlechterdifferente Erziehungsziele ab (vgl. Hansen-Schaberg 1996). Im Unterschied zum gegenwärtigen Verständnis der Koedukation, das implizit die Gleichartigkeit der Inhalte und Ziele schulischer Erziehung und Bildung einschließt, fühlten sich diese frühen Anhänger der Koedukation dem Leitbild der Gleichwertigkeit, nicht dem der Gleichartigkeit, verpflichtet.

Aus heutiger Sichtweise kann mit der Zulassung von Mädchen an Knabenschulen – auch vor dem Hintergrund der Unterschiede im Begriffsverständnis – noch nicht von einer koedukativen Praxis gesprochen werden. Dieses Verfahren war jedoch ein bedeutsamer erster Schritt hin zur Koedukation. Dies gilt insbesondere für die mittleren Schularten des Knabenschulwesens, wo aufgrund des hohen Mädchenanteils fraglich ist, ob die Grenze zwischen Koinstruktion und Koedukation nicht bereits überschritten worden war. Entscheidend war zudem, dass die Öffnung der mittleren Knabenschulen für das weibliche Geschlecht vielen Mädchen erstmals einen Zugang zu weiterführenden Schulen ermöglichte und ihnen auf diese Weise die Chance eröffnete, ihre intellektuellen Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. Ihr Erfolg in diesen Schulen war eine notwendige Voraussetzung für die partielle Öffnung der höheren Knabenschulen, die zur Hochschulberechtigung führten. In diesem Sinne stellten die mittleren Schularten für die weibliche Jugend ‚Plattformschulen‘ dar, die ihnen den Erwerb einer anerkannten höheren Schulbildung ermöglichten. Gleichzeitig trug die Koinstruktion zur Existenzsicherung kleinerer Bürger- und Realschulen bei (Ziertmann 1909: 435). Ohne die positiven Erfahrungen mit der Zulassung von Mädchen an Realschulen und Bürgerschulen hätten gewichtige Argumente gegen die Koinstruktion und Koedukation nicht so leicht entkräftet werden können. Diese Argumente beschworen negative Folgen für die zukünftige Entwicklung der Mädchen und Jungen. Befürchtet wurde die Nivellierung erwünschter Geschlechtsunterschiede und ein Verfall der guten Sitten durch die Gemeinschaftserziehung (Horstkemper 1996: 210). Überzeugte GegnerInnen der Koedukation wurden nicht müde, diese schädlichen Folgen der Gemeinschaftserziehung aufzuzeigen und verwiesen u.a. auf die ‚bedauerliche‘ Entwicklung in Amerika, wo die Koedukation zu jener Zeit bereits üblich war. Ein eindrucksvolles Beispiel hierfür ist der von Charles L. Henning 1913 veröffentlichte Beitrag in der Zeitschrift *Die deutsche Schule*. Dieser zeigt exemplarisch die Vielfalt der Argumente auf, die gegen die Koedukation ins Feld geführt wurden. Henning, der sich eines „fast 15jährigen Studiums des amerikanischen Schulwesens“ (Henning 1913: 775) rühmte und sich auf die Thesen des amerikanischen Pädagogen und Psychologen Granville Stanley Hall bezog, warnte eindringlich vor der Einführung der Koedukation in Deutschland. Er konstatierte, dass

die deutsche Jugend [...] auf einem höheren geistigen und moralischen Niveau stehe als die amerikanische. Will man also in Deutschland auf eine Degenerierung der Jugend hinarbeiten, nun gut, dann gebe man ihr Coedukation, der Rest wird sich dann von selbst einstellen. (ebd.: 780)

Henning hob hervor, dass die Highschools „nicht mit Unrecht sehr oft als ‚Heiratsvermittlungsanstalten‘ und ‚Brutstätten der Unsittlichkeit‘ bezeichnet“ würden (ebd.). Die Koedukation sei dafür verantwortlich, dass „intime Bekanntschaften zwischen den Geschlechtern [geknüpft werden], die dann später in unsittlichen Beziehungen ihren Höhepunkt erreichen“ (ebd.). Neben moralischen Bedenken verwies Henning auf weitere Nachteile, die sich aus der ‚naturgemäßen‘ Andersartigkeit der Mädchen ergäben. Hierzu gehörten die entwicklungsbedingten Geschlechterdifferenzen, die sich vor allem im Zeitraum der „kritischen Periode der Jugend, in der das Geschlechtsleben sich entwickelt“ (ebd.) zeigen. In dieser Phase seien Mädchen „im allgemeinen reifer [...] als Knaben desselben Alters“, sie „überholen diese (daher) naturgemäß, und es muß bei den Knaben ein Gefühl der Zurücksetzung eintreten, wenn sie sehen, dass die Mädchen ihnen ‚über‘ sind“ (ebd.: 778). Dieses Argument deckt sich mit den Bedenken, dass die Mädchen einen „ungesunden Streberton“ in die Klasse brächten (Horstkemper 1996: 210). Andere KoedukationsgegnerInnen fürchteten hingegen das Sinken des Anspruchsniveaus des Unterrichts durch die Mädchen, da die höhere Intelligenz der Knaben durch die vermeintlich minder intelligenten Mädchen gehemmt werden würde (Dohm 1910/1981: 235). Auf diese in sich sehr widersprüchliche Argumentation der KoedukationsgegnerInnen verweist bereits Dohm (ebd.: 233-237), eine vehemente Verfechterin der Koedukation.

Ein weiteres Argument, das Henning anführte, bezog sich auf die Gefahr der Nivellierung der Geschlechtsunterschiede: Koedukation verhindere in der Zeit der Geschlechtsreife „die Entwicklung gewisser femininer Eigenschaften bei den Mädchen und einiger ausgesprochen männlicher Eigenschaften bei den Knaben“ (Henning 1913: 781). KoedukationsgegnerInnen führten zudem das Argument der Überforderung der Mädchen in geistiger und physischer Hinsicht durch die Koedukation an. Letzteres vor allem in Hinblick auf die Menstruationstage (Dohm 1910/1981: 235). Man müsse Mädchen daher in ihrem eigenen Interesse ‚ritterlich‘ vor dieser Gefahr schützen, indem man sie vom Zugang zur höheren Bildung der Knaben abhalte. Hinter der Weigerung, Mädchen eine höhere Bildung mittels koinstruktiver oder koedukativer Praxis zu gewähren, standen nicht nur die vordergründig artikulierten anthropologischen oder psychologischen Motive, sondern grundlegende gesellschaftspolitische Befürchtungen. Dies zeigt beispielsweise das Argument, Koedukation vermehre das „gelehrte Proletariat“ (Ziertmann 1909: 436).

Das Gros der Befürchtungen der GegnerInnen wurde durch die badische Praxis empirisch widerlegt. Darüber hinaus verweist der Bericht der badischen Kultusbehörde auf erste Erkenntnisse darüber, dass die Knaben aus der Anwesenheit von Mädchen auch Vorteile ziehen konnten.

Dennoch unterstützte auch die Frauenbewegung keinesfalls uneingeschränkt die Forderung nach Einführung der Koedukation. Zwar hatte sich der 1865 gegründete Allgemeine Deutsche Frauenverein (ADF) noch 1867 mit einer Petition an Regierungen und Kommunalbehörden gewandt, in der neben der Forderung nach Gründung höherer Schulen für das weibliche Geschlecht

ausdrücklich der Wunsch nach Öffnung bestehender Knabenschulen für Mädchen formuliert worden war (Horstkemper 1996: 207). In den folgenden Jahren stand aber vor allem das bürgerliche Lager der Frauenbewegung sowohl der Koinstruktion als auch der Koedukation kritisch gegenüber. Der 1890 gegründete Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein (ADLV) (Friederici 1890: 545) lehnte die Koedukation vor allem aus berufsständischen Interessen heraus zunächst strikt ab (Kleinau/Mayer 1996: 153). Sein Ziel war der Ausbau des Mädchenschulwesens, das in Frauenhand gegeben werden sollte, da Frauen besser geeignet seien, Mädchen zu bilden und zu erziehen. Sich auf die Idee der Geschlechterpolarität berufend argumentierten sie, nur Frauen verstünden

das Weibliche im Weib zu bilden, [...] Männer hingegen zerstörten mit ihrer kalten Sachlichkeit, ihrem falschen oberflächlichen Systematisieren das, was in den Frauen als wahrhaft weibliche Kraft verborgen liege. (Wagner-Winterhager 1991: 62)

Kurz nach der Wende zum 20. Jahrhundert schlug die Stimmung in der Frauenbewegung zugunsten der Koedukation um. Zwar lehnte der Katholische Frauenbund auch weiterhin die Gemeinschaftserziehung ab, der Bund deutscher Frauenvereine begann sich jedoch für die Einführung der Koedukation einzusetzen und richtete sich erstmals mit einer entsprechenden Petition an alle deutschen Staaten (Glabbach 1906/1907: 221). Auch Helene Lange forderte neben dem weiteren Ausbau der öffentlichen Mädchenschulen und der Unterstützung privater Mädchenschulen ausdrücklich die gemeinsame Realschule für Knaben und Mädchen, nachdem die Mädchenbildungsreform in Preußen von 1908 vor allem in kleineren Städten nicht zu den erhofften Verbesserungen geführt hatte (Lange 1912: 54). Sie hoffte, dass auch in Preußen der Widerstand gegen die Zulassung der Mädchen zu den höheren Knabenschulen als ein möglicher Weg zur Verbesserung der Bildungssituation der Mädchen aufgegeben werden würde (ebd.: 62). Vor einer uneingeschränkten Einführung der Koedukation warnte der ADLV jedoch noch während der Weimarer Republik, da sie eine Schmälerung des Fraueneinflusses in der Schule zur Folge habe (Meyn- von Westenholz 1936: 309). Nur der liberale Flügel der Frauenbewegung, vertreten durch den von Hedwig Kettler 1888 in Weimar gegründeten Frauenverein Reform, der später in Verein Frauenbildung-Frauenstudium umbenannt wurde (Gerhard 1995: 150), trat von Anfang an konsequent für Koedukation ein.

Fazit und Ausblick

Festzustellen bleibt, dass um die Jahrhundertwende eine breite Debatte um die Einführung der Koedukation begann, die durch die badische Praxis an Brisanz gewann und bis zu Beginn des ersten Weltkrieges fort dauerte. Hiervon zeugen die zahlreichen Beiträge in zeitgenössischen Zeitschriften, die sich mit dem Für und Wider der Koedukation beschäftigten. Dennoch konnte sich in den weiterführenden Schularten der gemeinsame Unterricht beider Geschlechter nicht

durchsetzen. Auch in der Weimarer Republik wurde die Geschlechtertrennung favorisiert. Zwar beantragte Paul Oestreich vom Reichsbund entschiedener Schulreformer auf der Reichsschulkonferenz 1920 die grundsätzliche Einführung einer gemeinsamen Erziehung für beide Geschlechter, der Antrag wurde jedoch abgelehnt. Die Fraktion der KoedukationsgegnerInnen – darunter beispielsweise der Deutsche Verband höherer Mädchenschulen, der Vereinsverband akademisch gebildeter Lehrer (Pfenning [1920]: 174f.) sowie die katholischen Verbände (Drees [1920]: 72) – war den KoedukationsbefürworterInnen quantitativ überlegen. Man konnte sich lediglich auf zwei Punkte einigen: erstens, dass „dort, wo gegenwärtig nur eine Schule eines bestimmten Typs besteht, sie sofort beiden Geschlechtern zu öffnen [sei]“ (ebd.: 73), zweitens, dass neuen Versuchen – insbesondere solchen mit Gemeinschaftsschulen „reichlich Raum zu gewähren [sei]“ (Goldbeck [1920]: 65). Die ablehnende Haltung der katholischen Verbände gegenüber der Koedukation wurde durch eine päpstliche Enzyklika aus dem Jahre 1929 bestätigt, in der das Koedukationssystem als „abwegig und für die christliche Erziehung gefährlich“ eingestuft wurde (zit. nach Horstkemper 1996: 212). Dennoch breitete sich die Praxis der Zulassung von Mädchen an Knabenschulen, vor allem in den zur Hochschulberechtigung führenden Schulen, im Zeitraum der Weimarer Republik im Südwesten weiter aus. In Baden stiegen vom Schuljahr 1918/19 bis zum Schuljahr 1932/33 der Anteil der Mädchen an Knabengymnasien von 4,8 % auf 11,4 %, an Knabenrealgymnasien von 5,5 % auf 13,1 % und an Knabenoberrealschulen von 3,4 % auf 14,2 % an (Godel-Gaßner 2004: 279). Zusätzlich erhöhte sich die Anzahl der zur Hochschulreife führenden höheren Mädchenschulen bis Ende der Weimarer Republik von anfangs drei auf insgesamt zehn Schulen (ebd.: 298f.). Die Mädchenquote unter den AbiturientInnen lag insgesamt bei 28,4 % (ebd.: 304). Damit wurde in Baden ein mit Preußen vergleichbarer Wert von Abiturientinnen erreicht (Zymek 1989: 172). Die Teilhabe des weiblichen Geschlechts an höherer Bildung stieg auch während der NS-Zeit an (Huerkamp 1996: 66), obwohl die NationalsozialistInnen zunächst offensiv den Grundsatz der Geschlechtertrennung an den höheren Schulen vertraten (ebd.: 65f.). Mit der Einführung der Koedukation ab den 1960er Jahren im Zuge der Bildungsexpansion wurden zwar die Voraussetzungen für eine gleichberechtigte Teilhabe der Mädchen an höherer Bildung weiter verbessert, gleichzeitig aber auch Ziele und Inhalte typischer Mädchenbildungskonzepte aufgegeben. Fähigkeiten und Kenntnisse, die bei der Führung des Haushaltes oder der Kindererziehung vonnöten sind, wurden zu rein privaten Anliegen deklariert und nicht weiter als Aufgabe der Schule betrachtet, da sich Kultusbehörden bei der geschlechtsneutralen Konzeption von Bildungszielen und -inhalten für die koedukativen Schulen primär an der männlichen Geschlechterrolle orientierten (Godel-Gaßner 2008: 120). Im Rahmen der schon bald nach der flächendeckenden Ausbreitung der Koedukation einsetzenden zweiten Koedukationsdebatte wurde dieser Aspekt allerdings noch nicht kritisiert. Vielmehr wurden vielfältige Benachteiligungen der Mädchen in den koedukativen Schulen aufgedeckt und nach Annedore Prengel (1995: 111) die mit der Verbreitung der Koedukation einsetzende „erziehungswissenschaftliche und pädagogische Tendenz zum Schweigen über die Geschlechterdifferenz“ beendet. Seither ist

die Debatte um Geschlechterdifferenzen und die Frage nach möglichen pädagogischen und didaktischen Konsequenzen virulent. Erstaunlich ist, dass – entgegen dem pädagogischen Trend der Inklusion – gerade beim Faktor Geschlecht Separierung als mögliche Antwort auf Heterogenität ernsthaft diskutiert wird (vgl. Kampshoff 2012) und sich Mädchen- und Jungenschulen einer zunehmenden Nachfrage erfreuen (Frick/Godel-Gaßner 2012: 27). Diese Schulen werben mit einer geschlechtsbezogener Förderung, wollen aber keineswegs auf traditionelle Geschlechterrollen vorbereiten. Ihnen fehlen jedoch – ebenso wie den koedukativen Schulen – Bildungskonzepte, die Bildungsinhalte und -ziele beider ursprünglich herrschenden Geschlechterrollen miteinander kombinieren. Ansätze der Jungenförderung, die auf eine Integration von Haushaltsdidaktik abzielen, sind erste Wege in diese Richtung. Gleichzeitig sind sie Beleg dafür, dass der Verlust traditioneller Elemente der Mädchenbildungskonzepte inzwischen tatsächlich als Defizit wahrgenommen wird.

Abschließend bleibt hervorzuheben, dass der Blick in die Geschichte auf ein Kernproblem im Umgang mit den Geschlechtern verweist: Problematisch sind weniger die angenommenen oder empirisch belegten Geschlechterdifferenzen, als vielmehr der gesellschaftspolitische Umstand, dass Differenzen zur Legitimation unterschiedlicher Geschlechterrollen herangezogen und in Hierarchien ‚gegossen‘ werden. Die Schule hat die Aufgabe, der Tradierung von Geschlechterrollen entgegenzuwirken und alle SchülerInnen ungeachtet des Faktors ‚Geschlecht‘ optimal zu fördern. Die Frage, ob dies eher in koedukativen oder monoedukativen Lernumgebungen gelingen kann, ist durch wissenschaftliche Studien noch nicht abschließend geklärt (Kampshoff 2012: 451).

Korrespondenzadresse/correspondence address

Dr. Rosemarie Godel-Gaßner
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg (University of Education)
Institut für Erziehungswissenschaften
Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg

Literatur

Amtliche Quellen

- Beilage zu Nr. IX des VOBL. des Großh. Oberschulrats von 1908: Der Besuch von Knabenmittelschulen durch Mädchen in den Schuljahren 1889/1890 bis 1899/1900 nach dem Stand am Ende des Schuljahres, in den Schuljahren 1900/1901 bis 1907/08 nach dem Stand vom 1. Dezember, S. 1-3.
- Bekanntmachung des Großh. Ministeriums der Justiz, des Kultus und Unterrichts vom 21.4.1909: Die Organisation der Höheren Mädchenschule in Mannheim betreffend. In VOBL. des Großh. Oberschulrats, 1909, Nr. XI, S. 106.
- Bekanntmachung des Großh. Oberschulrats vom 2.3.1904: Die Berechtigungen des Mädchengymnasiums in Karlsruhe betreffend. In: VOBL. des Großh. Oberschulrats, 1904, Nr. III, S. 18.
- Landesherrliche Verordnung vom 29.6.1877: Das Mittelschulwesen für die weibliche Jugend betreffend. In: Verordnungsblatt des Großherzoglichen Oberschulrats, 1877, Nr. IX, S. 83-86.
- Landesherrliche Verordnung vom 18.9.1909: Die Einrichtung der höheren Lehranstalten betreffend. In: VOBL des Großherzoglichen Oberschulrats, 1909, Nr. XXI, S. 299-310.
- Verordnung des Großherzoglichen Ministeriums des Kultus und Unterrichts vom 29.3.1913: Die höheren Lehranstalten für Mädchen betreffend. In: Schulblatt für das Großherzogtum Baden, 1913, Nr. IX, S. 88-90.
- Verordnung des Staatsministeriums vom 27.1.1922: Die Einrichtung der höheren Lehranstalten betreffend. In: Amtsblatt des Badischen Ministeriums des Kultus und Unterrichts, 1922, Nr. 5, S. 33.

Nichtamtliche Quellen und Sekundärliteratur

- Albisetti, James C. (2007): Mädchen- und Frauenbildung im 19. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hrsg.) (2005): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Denkschrift (1873), betreffend eine gesetzliche Normierung der Organisation und Stellung des höheren Mädchenschulwesens. Den hohen deutschen Staats-Regierungen gewidmet von der ersten deutschen Haupt-Versammlung von Dirigenten und Lehrenden der höheren Mädchenschulen. In: Pädagogisches Archiv 15, 4, S. 266-285.
- Dohm, Hedwig (1981 [1910]): Einheitschule und Koedukation. In: Frederiksen, E. (Hrsg.): Die Frauenfrage in Deutschland 1865-1915. Texte und Dokumente. Stuttgart: Reclam, S. 232-239.
- Drees, Mathilde [1920]: Das Mädchenbildungswesen. In: Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. Hrsg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin. Leipzig: Quelle & Meyer, S. 68-75.
- Ehrich, Karin (1996): Stationen der Mädchenschulreform. In: Kleinau, E./Opitz, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt/M./New York: Campus, S. 129-148.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (1995): „Trennt uns

- bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske+Budrich.
- Fegter, Susann (2012): Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Frick, Rafael/Godel-Gaßner, Rosemarie (2012): Mädchenschulen: Überholte Relikte oder attraktive Alternativen? Ergebnisse einer Elternbefragung. In: FORUM-Schulstiftung. Zeitschrift für die katholischen freien Schulen der Erzdiözese Freiburg 22, 56, S. 14-30.
- Friederici, Josephine (1890): Die erste deutsche Lehrerinnen-Versammlung zu Friedrichroda am 26. und 27. Mai 1890. In: Die Lehrerin in Schule und Haus 6, 18, S. 545-556.
- Garbe, Christine (1992): Die ‚weibliche‘ List im ‚männlichen‘ Text. Jean-Jacques Rousseau in der feministischen Kritik. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Gerhard, Ute (1995): Unerhört – Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung. Hamburg: Rowohlt.
- Glabbach, Wilhelm (1906/1907): Unsere Stellung zur Koedukation. In: Die Lehrerin in Schule und Haus: Zentralorgan für die Interessen der Lehrerinnen und der Erzieherinnen des In- und Auslandes 23, 9, S. 221-229.
- Godel-Gaßner, Rosemarie (2004): Die Geschichte der mittleren Mädchenbildung in Baden und Württemberg von 1871 bis 1933. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Godel-Gaßner, Rosemarie (2008): Die Schule zwischen Geschlechtergerechtigkeit und Geschlechtsneutralität. In: Esslinger-Hinz, I./Fischer, H.-J. (Hrsg.): Spannungsfelder der Erziehung und Bildung. Hohengehren: Schneider.
- Goldbeck, Ernst [1920]: Der Aufbau des Schulwesens. In: Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. Hrsg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin. Leipzig: Quelle & Meyer, S. 46-67.
- Hansen-Schaberg, Inge (1996): Die pädagogische Reformbewegung und ihr Umgang mit der Koedukation. In: Kleinau, E./Opitz, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt/M./New York: Campus, S. 219-229.
- Hausen, Karin (1986): Patriarchat. Vom Nutzen und Nachteil eines Konzepts für Frauengeschichte und Frauenpolitik. In: Journal für Geschichte 8, 5, S. 12-21.
- Hehlmann, Wilhelm (1967): Wörterbuch der Pädagogik. 8., neubearb. Aufl., Stuttgart: Alfred Kröner.
- Henning, Charles L. (1913): Coedukation. Einige Worte zur Aufklärung und Warnung. In: Die Deutsche Schule 17, 12, S. 774-782.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/ Titze, Hartmut (1993): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa.
- Horstkemper, Marianne (1996): Die Koedukationsdebatte um die Jahrhundertwende. In: Kleinau, E./Opitz, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt/M./New York: Campus, S. 203-218.
- Huerkamp, Claudia (1996): Bildungsbürgerinnen. Frauen im Studium und in akademischen Berufen 1900-1945. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht. (= Bürgertum. Beiträge zur europäischen Gesellschaftsgeschichte Bd. 10).
- Kampshoff, Marita (2012): Geschlechtertrennung ja oder nein?! In: Kampshoff, M./Wiepcke, C. (Hrsg.): Handbuch Geschlechtertrennung und Fachdidaktik. Wiesbaden: VS, S. 443-454.
- Kleinau, Elke/Mayer, Christine (Hrsg.) (1996): Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen. Bd. 1. Weinheim: DSV.

- Kreienbaum, Maria Anna/Urbaniak, Tamina (2006): *Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation*. Berlin: Cornelsen.
- Kubon, Rupert (1991): *Weiterführende Mädchenschulen im 19. Jahrhundert. Am Beispiel des Großherzogtums Baden*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Lange, Helene (1912): *Der Stand der Frauenbildung*. In: *Jahrbuch der Frauenbewegung*. Leipzig/Berlin: B. G. Teubner, S. 50-62.
- Lexikon der Pädagogik (1970), Bd. 2, Freiburg i. Br.: Herder.
- Loeper-Housel, Marie (1908/09): *Zulassung von Mädchen zum Besuch der höheren Knabenschulen*. In: *Die Lehrerin in Schule und Haus: Zentralorgan für die Interessen der Lehrerinnen und der Erzieherinnen des In- und Auslandes* 25, 51, S. 1467-1480.
- Meyn-von Westenholz, Elisabeth (1936): *Der allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein in der Geschichte der deutschen Mädchenbildung*. Berlin: Herbig.
- Pädagogisches Handbuch (1930). Hermann Schwartz (Hrsg.). Bd. IV. Bielefeld: Velhagen & Klasing.
- Pfennings, Aloisia [1920]: *Die Ausbildung der weiblichen Lehrkräfte*. In: *Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen*. Hrsg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin. Leipzig: Quelle & Meyer, S.166-175.
- Prenzel, Annedore (1995): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schicha, Nadine (2011): *Geschlechterkonstruktionen und bürgerliche Kultur – Campes Jugendratgeber im Vergleich*. In: Kleinau, E./Maurer, S./Messerschmidt, A. (Hrsg.): *Ambivalente Erfahrungen – (Re-)politisierungen der Geschlechter*. Opladen & Farmington Hills: Budrich, S. 19-30.
- Schmid, Pia (1996): *Weib oder Mensch, Wesen oder Wissen? Bürgerliche Theorien zur weiblichen Bildung um 1800*. In: Kleinau, E./Opitz, C. (Hrsg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. Bd. 1: *Vom Mittelalter bis zur Aufklärung*. Frankfurt/ M./New York: Campus, S. 327-345.
- Siemens, Anna (1996 [1920]): *Erziehung der Geschlechter*. In: Kleinau, E./Mayer, Ch. (Hrsg.): *Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen*. Bd. 1. Weinheim: DSV, S. 173-177.
- Wagner-Winterhager, Luise (1991): *Die kulturelle Formierung der Töchter*. In: *Neue Sammlung* 31, 1, S. 48-65.
- Ziertmann, Paul (1909): *Die gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen in Deutschland und in Amerika*. In: *Pädagogisches Archiv* 51, 8, S. 417-438.
- Zinnecker, Jürgen (1972): *Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Zur schulischen Sozialisation und gesellschaftlichen Position der Frau*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Zur Frage der Koedukation (Verfasser unbekannt) (1910). In: *Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik* 17, 3, S. 167-169.
- Zymek, Bernd (1989): *I. Schulen*. In: Lange-wiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. V: *1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*. München: Beck, S. 155-208.

Hannelore Faulstich-Wieland

Schulische Berufsorientierung und Geschlecht

Stand der Forschung

Zusammenfassung: Die pädagogische Förderung einer Berufsorientierung und die Begleitung von Berufswahlprozessen gelten mittlerweile als Auftrag für alle Schulformen. Demgegenüber steht die Tatsache, dass Jugendliche der Schule immer wieder nur geringe Einflüsse bei ihrer Berufswahl zuschreiben und insbesondere im Blick auf eine Erweiterung des geschlechterstereotyp eingeschränkten Berufswahlspektrums nach wie vor wenige Erfolge zu erkennen sind. Die Verbreiterung der Interessen und die Öffnung des Berufswahlspektrums für Mädchen *und* Jungen bleibt – angesichts des absehbaren Fachkräftemangels im MINT- bzw. gewerblich-technischen Bereich und auch vor dem Hintergrund des wachsenden Arbeitskräftebedarfs in medizinisch-pflegerisch-sozialen Feldern – ein zentrales bildungs- und arbeitsmarktpolitisches Anliegen.

In dem Beitrag soll der Stand der Forschung zur Berufsorientierung in der Schule insbesondere unter Berücksichtigung der Genderdimension skizziert werden, um Forschungsdesiderate aufzuzeigen.

Schlagwörter: Berufsorientierungsprozess; schulische Berufsorientierung; Geschlechterbezogenes Berufswahlspektrum; Berufswahltheorien; Berufswahlforschung.

Career education in schools and gender – current research

Abstract: Career education is supposed to be part of the school curricula in all types of schools. But empirical data shows that most young people do not expect schools to have much influence on their vocational decisions. And, despite the fact that there is already a long tradition of efforts to counter gender-stereotyping in career choice and especially to encourage young women to choose technical vocations, there are not really great changes to be seen. Widening the interests and career choices of both girls and boys remains a central perspective of career education and labour market activities, particularly in view of the foreseeable skills shortages in technical occupations and increasing labour shortages in the field of social care.

With these reflections in mind, this article outlines the current state of the research on career education in schools with particular regard to the gender dimension and shows where there are still questions to be addressed.

Keywords: Career decision making process; career education; gender and career choices; theories of career choices; career choices research.

Die pädagogische Förderung einer Berufsorientierung und die Begleitung von Berufswahlprozessen gilt mittlerweile als Auftrag für alle Schulformen und nicht mehr allein als Bestandteil des Fachs Arbeitslehre, das nur in Hauptschulen bzw. ihren Äquivalenten angeboten wird (vgl. Lippegauß-Grünau/Mahl/Stolz 2010; Brüggemann/Rahn 2013). Demgegenüber steht die Tatsache, dass

Jugendliche der Schule immer wieder nur geringe Einflüsse bei ihrer Berufswahl zuschreiben (u.a. Schütte/Schlausch 2008) und insbesondere im Blick auf eine Erweiterung des geschlechterstereotyp eingeschränkten Berufswahlspektrums nach wie vor wenige Erfolge zu erkennen sind. Die bereits in den 1970er Jahren durchgeführten Kampagnen, junge Frauen für die Aufnahme einer Ausbildung im gewerblich-technischen Bereich zu motivieren (vgl. u.a. Faulstich-Wieland 1986), haben letztlich keine großen Verschiebungen erbracht. Zwar gibt es einige wenige Hinweise darauf, dass die Interessen bei beiden Genus-Gruppen breiter sind als vermutet (vgl. Budde/Debus/Krüger 2011; Puhlmann 2011; Rufer/Wentzel 2011), diese Interessen führen aber nicht zu entsprechenden Einmündungen. Die Verbreiterung der Interessen und die Öffnung des Berufswahlspektrums für Mädchen *und* Jungen bleibt – angesichts des absehbaren Fachkräftemangels im MINT- bzw. gewerblich-technischen Bereich und auch vor dem Hintergrund des wachsenden Arbeitskräftebedarfs in medizinisch-pflegerisch-sozialen Feldern – ein zentrales bildungs- und arbeitsmarktpolitisches Anliegen.

Im Folgenden soll der Stand der Forschung zur Berufsorientierung in der Schule insbesondere unter Berücksichtigung der Genderdimension skizziert werden, um im Anschluss Forschungsdesiderate aufzuzeigen.

Erkenntnisse zu Berufsorientierung in der Schule

Konzeptionelle Vorstellungen darüber, wie schulische Berufsorientierung aussehen soll und wie sie mit praktischen Ansätzen verbunden werden kann, gibt es sehr viele (vgl. z.B. zuletzt Brüggemann/Rahn 2013). Ein Kernstück der meisten Konzepte zur Berufsorientierung bildet das Betriebspraktikum. Eine Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BIBB) kann die Wichtigkeit von Betriebspraktika verdeutlichen, zeigt aber zugleich, dass diese häufig nicht systematisch genug organisiert sind: Das betrifft die Auswahl und den Zugang zu den Praktikumsstellen, aber auch die Begleitung sowie die Vor- und Nachbereitung (Ahrens 2007; Bergzog 2008; Beinke 2013).

Das Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeit“ hat sich der Aufgabe gewidmet, geeignete Formen zu entwickeln und zu evaluieren (vgl. u.a. Famulla et al. 2008). Insgesamt sind empirische Studien zur schulischen Berufsorientierung in Deutschland aber eher rar, stammen aus den 1990er Jahren (zum Überblick vgl. Struwe 2010; Brüggemann/Rahn 2013), betreffen nur einzelne Maßnahmen (z.B. Hellmer 2007; Bliss 2008) oder haben nur evaluativen Charakter, der wissenschaftlichen Ansprüchen nicht genügt (vgl. z.B. Kupka/Wolters 2010: 10). Mehrere Studien zeigen zudem, dass die schulischen Maßnahmen wenig koordiniert und/oder wenig erfolgreich sind (vgl. u.a. Fiebig 2010: 53; für internationale Ergebnisse vgl. u.a. Sikora/Pokropek 2011; Driesel-Lange et al. 2011).

Auch eine von Heike Kahlert und Jürgen Mansel veranstaltete Tagung zu „Bildung und Berufsorientierung“ (Kahlert/Mansel 2007) verdeutlichte, dass eine schulische Berufsorientierung bisher nur bedingt erfolgreich ist. Das ist vor allem der Tatsache geschuldet, dass

Berufsorientierung [...] ein hochgradig individualisierter Prozess [ist], und Angebote, die für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse oder Jahrgangsstufe gleichermaßen hilfreich sind, gibt es deshalb auch nicht. (Knauf/Oechsle 2007: 157)

Eine Interviewstudie mit Berufsorientierungslehrkräften in Hamburg und München verweist auf Schwierigkeiten in der Systematisierung der Maßnahmen und darauf, dass trotz behördlicher Vorgaben die Schulen in der Ausgestaltung der Berufsorientierung eine breite Varianz zeigen (Hoffmann-Lun/Rother 2012). Bei den Aussagen der Lehrkräfte über mögliche Einflussfaktoren auf Berufswahlentscheidungen werden in erster Linie schulexterne Faktoren genannt, d.h. im Umkehrschluss, dass den schulischen Maßnahmen und eigenen Wirkmöglichkeiten letztlich eine geringe Rolle zugeschrieben wird. Offen bleibt die Frage, ob die Einschätzungen der Lehrkräfte mit denen der Schüler und Schülerinnen übereinstimmen, d.h. ob nicht die Lernenden hier ganz andere Gewichtungen vornehmen würden.

Erkenntnisse zu Geschlecht und Berufsorientierung

Empirische Studien, die bereits in der Schule die berufliche Orientierung von Jugendlichen erfassen und diese über einen längeren Zeitraum erheben, gibt es ebenfalls nur wenige (als Überblick vgl. Wüstner 2007; international vgl. Watt/Eccles 2008; zur Verbreiterung der genderspezifischen Interessen vgl. z.B. Turner et al. 2010; als noch laufende Panelstudie: Rahn/Brüggemann/Hartkopf 2013).

Als eine der ersten hat die Bremer Arbeitsgruppe um Walter R. Heinz auf den Prozesscharakter und die allmähliche Anpassung von Berufswünschen an die Berufsmöglichkeiten aufmerksam gemacht (Heinz et al. 1985). Doris Lemmermöhle gehört zu jenen, die sowohl Materialien für die schulische Berufsorientierung erstellt als auch die Entwicklung der Berufswünsche junger Frauen untersucht hat (Lemmermöhle-Thüsing et al. 1992). Ihre Interviews zeigten u.a., dass den Schülerinnen die Probleme und Diskriminierungen von Frauen in gewerblich-technischen Berufen durchaus bekannt waren. Allerdings hatten sie vor allem Bau- und Baunebenberufe im Blick – die im Alltag deutlich sichtbar sind – und hielten die erforderliche Körperkraft in diesen Berufen für ein mögliches Hindernis (Lemmermöhle et al. 2006).

Jüngere Untersuchungen belegen einen Zusammenhang von wahrgenommener Geschlechtstypik von Berufen und den Interessen daran: „eight grade boys and girls expressed stronger career interest in and higher self-efficacy for those occupations that they rate as employing more of their own gender“ (Ji/Lapan/Tate 2004: 143).

Eine Auswertung der PISA-Daten (2006) zeigt, dass über alle Länder hinweg eine Geschlechterdifferenzierung in den naturwissenschaftsaffinen Berufsaspirationen zu erkennen ist. Frauen präferieren gesundheitswissenschaftliche, Männer ingenieurwissenschaftliche Felder:

A closer examination of science-related employment, discloses each gender's strong preferences for its own niche of science, namely, health versus engineering and computing. (Sikora/Pokropek 2011: 52; für die entsprechende deutsche Auswertung vgl. Schütte u.a. 2007)

Eine zusammenfassende Auswertung europäischer Konzepte zur Technikbildung in der Schule charakterisiert in diesen Kontexten realisierte Interventionen als „masculine in nature, procedural in delivery and lacking in any conceptual dimension“ (Dakers/Dow/McNamee 2009: 381).

Ein Bericht von Bührmann/Wiethoff zur „Bündelung der Angebote zur Berufsorientierung an Schulen“ spricht Handlungsempfehlungen für die pädagogische Praxis aus, verbleibt jedoch auf einer deskriptiv-normativen Ebene. „Geschlechtssensible Angebote“ werden als „problematisch“ erachtet und sollten „weggelassen“ werden (Bührmann/Wiethoff o.J. [2011]: 17). Gemeint sind vor allem monoedukative Angebote. Das deckt sich mit Forschungen, in denen aufgezeigt werden konnte, dass geschlechtsdramatisierende Maßnahmen, die Mädchen einen ‚Schonraum‘ eröffnen sollen, tendenziell zur Verstärkung geschlechtlicher Stereotypisierungen führen (vgl. u.a. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008).

Das BMBF-Programm „Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“ sollte unter anderem die Motivierung von Schülerinnen für gewerblich-technische ‚Männerberufe‘ befördern. Dabei erhielten die Jugendlichen im 8. Jahrgang während 80 Stunden in überbetrieblichen Ausbildungsstätten Einblick in verschiedene Berufe. Im Vordergrund standen handwerkliche Berufe traditioneller Art. Während die Schüler anschließend eine Positivauswahl an sie interessierenden Berufen nannten, trafen die Schülerinnen eine Negativauswahl, d.h. sie wussten, welche Berufe sie nicht ergreifen wollten (Manneke et al. 2010: 95).

Ein medienwirksames Mittel zur Unterstützung „untypischer“ Berufswahlen ist die Einrichtung des Girls' Day (vgl. Wentzel/Mellies/Schwarze 2011). Der Girls' Day wurde mittlerweile um entsprechende Angebote für Jungen erweitert. Ansätze vor allem im außerschulischen Bereich sind durch die Initiative „Neue Wege für Jungs“ geschaffen worden (vgl. Cremers 2008). Die wenigen Studien, die der Frage nachgehen, welche jungen Männer sich für den Beruf des Erziehers interessieren (vgl. z.B. Cremers/Krabel 2010), können zeigen, wie wichtig praktische Erfahrungen sind, z.B. im Praktikum oder im Zivildienst.

Die Begleituntersuchungen zum Girls' Day verweisen auf Erfolge mit Blick auf das Interesse von Mädchen an technischen Berufen. So konstatieren Ruffer und Wentzel nach der Befragung 2010:

Mehr als 20 Prozent interessieren sich für das Ingenieurwesen. Es ist ziemlich erstaunlich, wie weit die Interessen der Mädchen gesteckt sind, wenn sie danach am Girls' Day gefragt werden. (Ruffer/Wentzel 2011: 82)

Gerade das Erstaunen darüber verrät die auch bei den Forscherinnen vorhandenen gendertypischen Erwartungen. Da die Befragung nicht als Längsschnitt

angelegt ist, bleibt offen, ob die Interessensbekundungen der Mädchen nachhaltig sind.

Bei den Sozialarbeitern, die im Kontext von „Neue Wege für Jungs“ versuchen, diese zu untypischen Wahlen zu motivieren, findet sich ähnlich wie beim Girls' Day ein Erstaunen über die keineswegs so eingegengten Interessen der teilnehmenden Jungen. Während die Jungen selber stereotype Genderbilder zurückwiesen und wenig Distanz zur Arbeit mit Kindern zeigten, gingen die Jungenpädagogen davon aus, dass die Jungen weiblich konnotierten Tätigkeiten ablehnend gegenüberstünden. Insofern tragen die Interaktionen der Jungenarbeiter zur Rekonstruktion traditioneller Männlichkeit bei, indem sie selbst zunächst Stereotype errichten, um sie dann zu widerlegen (Budde u.a. 2011).

Ähnliche Fehleinschätzungen durch Lehrkräfte zeigt ein Versuch, durch den Besuch eines Trucks für elektrotechnische Berufe zu motivieren, den Edda Fiebig (2010) untersucht hat: Mädchen waren sehr wohl durch die Maßnahme erreichbar, wesentlich dafür waren die Einstellungen der Lehrkräfte, nämlich, ob diese ihnen Interesse an Technik zusprachen oder nicht. Die bereits erwähnte Interviewbefragung (Hoffmann-Lun/Rother 2012) konnte deutlich machen, dass die meisten Lehrkräfte über wenig bis gar nicht vorhandene Genderkompetenz verfügen. Aber selbst Schulen, die explizit „gendergerecht“ arbeiten wollen, zugleich aber die theoretische Basis ihres Handelns und damit auch ihre Zielsetzungen nicht diskutieren, stehen in der Gefahr, Geschlechterstereotype zu verstärken statt ihnen entgegen zu wirken – wie wir für ein österreichisches Gymnasium in einer ethnografischen Studie detailliert u.a. am Beispiel des Technikunterrichts aufzeigen konnten (Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008).

Der Beitrag „Berufsfindung und Geschlecht“ von Anja Schmid-Thomae (2012) untersucht mittels ethnografischer Methoden verschiedene außerschulische Projekte zur Berufsorientierung von Mädchen auf technisch-handwerkliche Berufe. Theoretische Basis ist Goffmans Rahmenanalyse. Mit dem *frame-as-a-structure* (Rahmen) lassen sich die Berufsfindungskonzeptionen der Projekte analysieren. Schmid-Thomae unterscheidet im Wesentlichen drei Rahmen: Beim Demonstrationsrahmen geht es um *Wissen* und das Kennenlernen von Berufen; im Spielrahmen können Fähigkeiten erprobt und die *Eignung* ermittelt werden; im Übungsrahmen wird *Kompetenz* erworben, in dem beruflich relevante Handlungsabläufe eingeübt werden. Mit dem *frame-in-use* (Rahmung) lässt sich das tatsächliche interaktionelle Geschehen beschreiben, d.h. die verschiedenen Rahmen können interaktionell unterschiedlich ausgefüllt werden. Bei der Wissensvermittlung durch Demonstration werden Geschlechterstereotype insbesondere dann verstärkt, wenn sich mit den Zeigenden und den Zuschauenden die beiden Genusgruppen gegenüber stehen und in der Ansprache Geschlecht dramatisiert wird. Demgegenüber können eignungsbezogene Berufsparcours, die ein spielerisches Ausprobieren ermöglichen, zu einer Stärkung des Fähigkeitsselbstkonzepts und darüber zur Überwindung geschlechtlicher Barrieren führen – sofern die begleitenden Personen die Handlungen der Schülerinnen nicht geschlechterdramatisierend und nicht (schulisch) bewertend inszenieren. Innerhalb des Übungsrahmens besteht am ehesten die Möglichkeit, von

Geschlecht abzusehen. Schmid-Thomae zeigt dies am Beispiel eines Handwerkerinnenhauses auf. Die Individualisierung der Maßnahmen erhält eine zentrale Bedeutung für ihre Wirksamkeit:

Ganz entscheidend dafür, dass in der Situation ein Bezug zur *eigenen* Berufssuche der Teilnehmerinnen interaktiv hergestellt wird, ist, dass nicht nur eine Verbindung zwischen im Projekt verhandelten Berufen bzw. beruflichen Tätigkeiten und gerahmter Situation, sondern zwischen Beruf(en) und zukünftiger Beruflichkeit der Teilnehmenden, das heißt zu ihrer eigenen Person geschaffen wird. Das scheint banal – ist es aber insofern nicht, als genau dieser Aspekt in der Idee von denjenigen Projekten in den Hintergrund gerät, die eine stereotyp gesetzte Grenze zwischen Mädchen und Technik/Handwerk zum Ausgangspunkt nehmen und entsprechend universalisierend und z.T. auch essentialisierend auf die Geschlechtszugehörigkeit der Teilnehmerinnen abheben. (Schmid-Thomae 2012: 311, Hervorh. i.O.)

Offen bleibt bei Schmid-Thomae die Frage, welche Wirkung die jeweiligen Maßnahmen auf die Entwicklungen der beruflichen Interessen und Pläne der Schülerinnen haben.

Theoretische Ansätze zur Erklärung von Berufswahlen

Es gibt eine Vielzahl von theoretischen Perspektiven zur Erklärung des Berufswahlprozesses, die jeweils unterschiedlichen Systematisierungen folgen (vgl. Hirschi 2013; Brändle/Grundmann 2013). Einigkeit besteht allerdings bei nahezu allen Ansätzen, dass es sich bei der Berufsorientierung um einen Prozess handelt, der bereits früh – im Kindergartenalter – beginnt und zunehmend einerseits differenzierter, andererseits ‚realistischer‘ im Sinne von an den gegebenen Möglichkeiten orientierter Entscheidungen wird.

Zur Erklärung von geschlechterdifferenzierten Berufseinmündungen wird häufig zwischen strukturorientierten und subjektorientierten Ansätzen unterschieden (z.B. Nissen/Keddi/Pfeil 2003). Die Strukturen beziehen sich dabei auf die Geschlechtersegregation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, während mit den Subjekten die biografischen Bedingungen der Berufswahlen gemeint sind. Die Trennung dieser Ansätze ist jedoch problematisch, weil es gerade auf das Zusammenspiel zwischen Verhältnissen und Verhalten ankommt (vgl. auch Brandt/Cornelißen 2004). D.h. es muss theoretisch ermöglicht werden, sowohl die individuellen Voraussetzungen und Bedingungen des Handelns wie ihren Umgang mit den vorgefundenen Strukturen als Zusammenhang zu erfassen. Ich greife im Folgenden dazu einige Ansätze heraus, die geeignet erscheinen, der Komplexität des Prozesses der individuellen Berufsorientierung und Interessensausrichtung gerecht zu werden. Wichtig ist dabei auch, solche Ansätze zu wählen, die Hinweise für pädagogisches Handeln begründen können.

Das RIASEC-Modell von John Holland

Ein weit verbreiteter *persönlichkeitstheoretischer Ansatz* stammt von John Holland (1996), der von einer Zuordnung von Eigenschaften von Personen zu Merkmalen von Berufen ausgeht. Seine Grundannahme ist, dass eine möglichst weitgehende Übereinstimmung der Merkmale von Person und Beruf ein Garant für eine gelingende Berufswahl sei. Holland teilt die Berufe in sechs Bereiche ein: *realistic*, *investigative*, *artistic*, *social*, *enterprising*, *conventional*. Diese Einteilung findet in vielen empirischen Studien Verwendung und zeigt in der Regel Geschlechterdifferenzen – vor allem zwischen R (*realistic*) und S (*social*). Dabei gehen neuere Studien, die auf dieser theoretischen Basis angelegt sind, allerdings weniger von stabilen Persönlichkeitseigenschaften aus, sondern mehr von veränderbaren Interessen, die sich nach den sechs Bereichen ausdifferenzieren. Die Zuordnung von Berufen des R-Bereichs, also der eher handwerklich-technischen Tätigkeiten und des sozialen Bereichs zu Männer- und Frauenberufen spiegelt gleichzeitig eine reale Verteilung wider und verweist darauf, dass sich hier genderbezogene Interessensentwicklungen vollziehen.

Albert Bandura: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Lernpsychologische Theorien behandeln die Berufswahl als Ergebnis einer Kette von sozialen Lernprozessen (Mitchell/Krumboltz 1994). Für diese haben Erwachsene als Identifikationsfiguren oder Rollenmodelle eine wichtige Funktion – insbesondere Eltern, häufig Väter, bieten Orientierungen für berufliche Entscheidungen – gerade, wenn es um Berufs- oder Studienwahlen von jungen Frauen in technischen Bereichen geht. Die lernpsychologische Perspektive hat auch Eingang in Banduras Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugung gefunden (Bandura 1997), nach der die Überzeugung, über die Fähigkeit zu verfügen, selbst gesetzte Ziele zu erreichen, eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Entscheidungsfindung darstellt. Damit wird der Fokus auf die Jugendlichen als Akteur/innen gerichtet, die, um den Prozess der Berufswahl erfolgreich durchlaufen zu können, sozialer und personaler Ressourcen bedürfen. Gerade in den Fähigkeitsselbstzuschreibungen unterscheiden sich Mädchen und Jungen jedoch: Mädchen trauen sich bezogen auf mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen weniger zu als Jungen (vgl. zusammenfassend Rustemeyer 2009). Pädagogisch bietet diese Erkenntnis Ansätze, zu prüfen, wie das Zutrauen von Jugendlichen gestärkt werden kann.

Linda Gottfredsons Konzept der *Circumscription of Aspirations*

In einer *sozialisierungstheoretischen Perspektive* hat die ‚Geschlechtstypik‘ von Berufen und das mit Berufen verbundene Sozialprestige eine zentrale Funktion in Berufswahlprozessen, weil über die Berufswahl die gesellschaftliche Platzierung im Erwachsenenalter eingeleitet wird. Linda Gottfredson (2002) setzt sich

kritisch mit den Restriktionen auseinander, die aus der Geschlechtstypik von Berufen für die Berufswahlmöglichkeiten von jungen Frauen und jungen Männern resultieren und plädiert dafür, das Bewusstsein für diese Restriktionen zu schärfen, aber auch zu berücksichtigen, dass Jugendliche in unterschiedlichem Umfang in der Lage sind, sich gegen soziale und kulturelle Erwartungen zu wehren, um sich neue Perspektiven zu erschließen.

Ihr Modell unterscheidet zwei zentrale Dimensionen für die Berufsorientierung, nämlich zum einen die ‚Geschlechtstypik‘ von Berufen, zum anderen das mit Berufen verbundene Sozialprestige. Für die Erklärung des Berufswahlprozesses leistet ihr Modell ein genaueres Verständnis, wieso ‚untypische‘ Wahlen auf größere Schwierigkeiten stoßen bzw. wieso es so schwierig ist, das Spektrum der Interessen zu erweitern. Im Prozess der Berufsorientierung werden nach dieser Theorie die beruflichen Aspirationen über- oder umgeschrieben, nämlich dahingehend, dass sich die Wahrnehmung in Bezug auf die Passung zwischen Berufsbild und Selbstbild verändert. Gottfredson nennt das „Circumscription of aspirations according to perceptions of job-self compatibility“ (ebd.: 92). Die Zone der akzeptablen Alternativen wird von den beiden genannten Aspekten eingeschränkt: Die infrage kommenden Berufe müssen mit dem geschlechtlichen Selbstbild übereinstimmen und sie dürfen weder vom Image her unterhalb des für einen selbst noch akzeptablen Bereichs liegen noch oberhalb dessen, was an Anstrengung sinnvoll ist (vgl. Abb. 1). Eine Verbreiterung des Spektrums von Berufen jenseits der Geschlechtszuschreibungen muss folglich über die Veränderung der Zuschreibung von Berufen auf der Geschlechterdimension erfolgen.

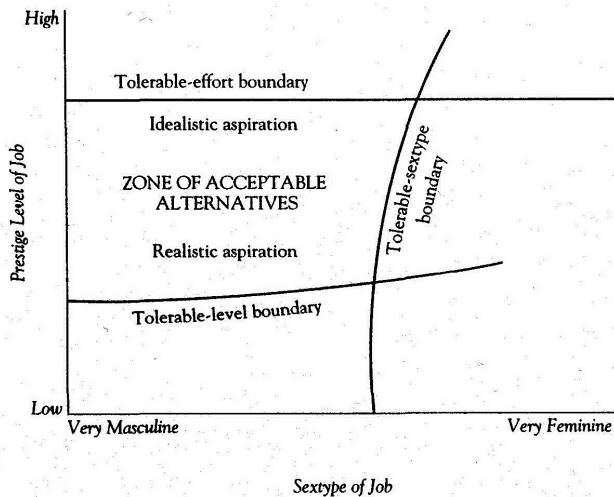


Abb. 1: Circumscription of Aspirations According to Perceptions of Job-Self Compatibility (Quelle: Gottfredson 2002: 92)

Doing Gender – zur Geschlechtsadäquatheit von Berufen

Quer und in Ergänzung zu den bisher referierten Ansätzen bietet das *Konzept der sozialen Konstruktion von Geschlecht* (vgl. Faulstich-Wieland 2004; Gildemeister 2009) eine geeignete Basis, um die Genderdifferenzen in der Entwicklung von Berufswünschen zu erforschen.¹ Candace West und Don Zimmerman, die den Begriff *doing gender* eingeführt haben, konnten verdeutlichen, wie „gender as a routine, methodical, and recurring accomplishment“ (West/Zimmerman 1991: 13) verstanden werden kann. Im alltäglichen Verhalten werden die Handlungen der Einzelnen immer bewertet, abhängig vom sozialen Kontext, in dem sie passieren und in dem sie beurteilt werden. West und Zimmerman sehen in dieser ‚Geschlechtsadäquatheit‘ das zentrale Moment für *doing gender*: Zwar geht es nicht darum, sich normativ korrekt zu verhalten – so wie es sich für eine Frau oder einen Mann idealerweise ‚gehört‘; aber das Verhalten eines Menschen kann immer vor der Folie der Geschlechtszugehörigkeit beurteilt werden. *Doing gender* „is to engage in behavior *at the risk of gender assessment*“ (ebd.: 23, Hervorh. i.O.). Es handelt sich dabei sowohl um einen Sozialisations- wie um einen interaktiven Prozess, denn zum einen eignen sich Kinder und Jugendliche an, was ‚angemessen‘ für ihr Geschlecht ist, zum anderen spielt die Wahrnehmung und Inszenierung der Zugehörigkeit zu einem Geschlecht in den alltäglichen Interaktionen eine Rolle. Beides basiert zugleich auf institutionellen Regeln, die den Glauben an die vermeintlich natürliche Differenz immer wieder bestätigen: Erving Goffman (1994) hat dies als „institutionelle Reflexivität“ bezeichnet. Die Geschlechtersegregation und damit die Selbstverständlichkeit, mit der bestimmte Berufe mit Weiblichkeit oder Männlichkeit assoziiert werden, gehört zu solch einer institutionellen Reflexivität (vgl. Brandt/Cornelißen 2004: 31f.). Hinzu kommt die Macht von Symbolen, die Pierre Bourdieu aufzeigt, wenn er von einer „Nötigung durch Systematizität“ spricht (Bourdieu 1997: 92f.). Die Assoziationskette von Naturwissenschaft oder Technik mit ‚hart‘ und ‚männlich‘ ist z.B. eine solche symbolische Verstetigung.

Die Konnotation von Berufen als ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ muss in den Planungen und Überlegungen der Jugendlichen keine Rolle spielen, es besteht aber immer die Möglichkeit, dass sie relevant (gemacht) wird. Es gibt also keine Zwangsläufigkeit in der Herstellung geschlechtsdifferenter Berufswahlen, das Durchbrechen der als selbstverständlich angenommenen Ordnungen ist theoretisch zweifellos möglich, praktisch jedoch keineswegs einfach. Die Schwierigkeit, vor denen berufsorientierende Maßnahmen stehen, liegt darin, das vorhandene oder zu weckende Interesse an Berufen möglichst *nicht* auf das Geschlecht zu beziehen. In dem Moment, in dem die Geschlechterverhältnisse in diesen Berufen betont werden, wird die ‚Ungewöhnlichkeit‘ eines Engagements oder Interesses daran aufgerufen. Damit wird eine entsprechende Positionierung zum jeweiligen (Berufs-)Bereich erzwungen, die es erschwert, das eigene Interesse als etwas Selbstverständliches und auf die Inhalte bezogenes zu vertreten. Geschlecht wird dramatisiert, wodurch die jeweiligen Mädchen oder Jungen zu ‚außergewöhnlichen‘ werden: Zweifellos kann dies bei einigen mit dem Genuss verbunden sein, im Mittelpunkt zu stehen. Eher wird zu ver-

muten sein, dass dies gerade in der Adoleszenz als unangenehm erlebt wird. Pädagogisch angelegte Berufsorientierungsmaßnahmen stehen folglich in der Schwierigkeit, geschlechtersensibel mit den Problemen der Dramatisierung oder Entdramatisierung von Geschlecht umzugehen.

Fazit

Es fehlt insgesamt an empirischen Studien, die den komplexen Prozess der Berufsorientierung als Zusammenhang von individuellen Entwicklungen und institutionellen Maßnahmen in *umfassender Weise* in den Blick nehmen. Deutlich wird aus den bisherigen Studien, dass Jugendliche häufig nur wenige Berufe kennen, nicht genug über berufliche Möglichkeiten wissen und sich wesentlich an gut Bekanntem orientieren. Die Schule vermag hier sehr wohl unterstützend zu wirken, allerdings scheint die Praxis selten nachhaltig wirksam. Die zentrale Schwierigkeit besteht in der systematischen Ausgestaltung von Angeboten, die einerseits an Gruppen gerichtet sind, andererseits genügend individuelle Unterstützung gewährleisten. Einige wenige Hinweise zeigen, dass die Art und Weise, *wie* Angebote von den Lehrkräften bzw. Akteur/innen umgesetzt werden, den Ausschlag für den Erfolg von Maßnahmen gibt.

Schulische Angebote bedienen vor allem die Wissensebene und sind darin auch teilweise erfolgreich. Die Ebene der Entdeckung von Fähigkeiten oder der Entwicklung von Kompetenzen im Hinblick auf Berufe wird vor allem in Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen berücksichtigt. Wenn positive Effekte schulischer Angebote gefunden wurden, dann hatten sie mit systematischen bzw. koordinierten Konzepten zu tun: Relevant dafür – so kann man die Ergebnisse in positiver Richtung interpretieren – scheint eine Verbindung von Angeboten für Gruppen mit individueller Unterstützung zu sein, der Einsatz von Diagnostik, eine modulare Gestaltung und möglicherweise die Kooperation mit verschiedenen Akteur/innen – insbesondere mit Eltern, aber auch mit außerschulischen Trägern berufsorientierender Maßnahmen.

Sogenannte geschlechtssensible Angebote, die primär auf getrennte Angebote setzen, werden mittlerweile kritisch hinterfragt, da sie das Berufswahlspektrum der Jugendlichen nicht auszuweiten vermögen und die Individualität der Teilnehmenden wenig Berücksichtigung findet. Es gibt einige Hinweise darauf, dass geschlechtsdramatisierende und monoedukative Angebote eher das Gegenteil von dem bewirken, was sie anstreben. Das heißt jedoch nicht, dass koedukative Maßnahmen per se die bessere Wahl sind. Wesentlich scheint deren interaktionelle Ausgestaltung zu sein. Dabei spielen die Einstellungen von Lehrkräften bzw. Pädagog/innen, und ihre Annahmen über Geschlecht eine zentrale Rolle.

Während man auf der programmatischen Ebene die bisherigen Forschungserkenntnisse in dieser Weise zusammen fassen kann, bleibt forschungsmäßig offen, wie die verschiedenen Aspekte konkret miteinander interagieren: Nicht geklärt ist, inwieweit sich die unreflektierte Involviertheit in geschlechtliche Konstruktionsprozesse der Beteiligten und ihre Annahmen über natürliche

Geschlechterdifferenzen im Zusammenspiel mit anderen Einflussfaktoren auswirken. Der Einfluss schulischer Maßnahmen und der konkreten Gender-Praxen der Lehrkräfte auf die Entwicklung der Interessen bzw. Orientierungen von Schülerinnen und Schülern ist folglich nach wie vor eine offene Forschungsfrage. Ethnografische Erfassungen von konkreten schulischen Maßnahmen könnten hier weitere Aufklärung bringen.

Korrespondenzadresse/correspondence address

Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland
Universität Hamburg
Fachbereich Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende
Erziehungswissenschaft, Fakultät für Erziehungswissenschaft
Von Melle Park 8, 20146 Hamburg

Anmerkungen

1 Gottfredson selbst allerdings ist in ihren späteren Arbeiten von sozialkonstruktivistischen Ansätzen abgerückt und vertritt eher eine biologistische

Auffassung, nach der die Geschlechterdifferenzen natürlich seien (zur Kritik vgl. Brändle/Grundmann 2013).

Literatur

- Ahrens, Daniela (2007): Anspruch und Wirklichkeit von Betriebspraktika als Instrument schulischer Berufsorientierung. In: Kahlert, H./Mansel, J. (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Weinheim: Juventa, S. 185-203.
- Bandura, Albert (1997): Self-efficacy. The exercise of control. New York: W.H. Freeman.
- Beinke, Lothar (2013): Das Betriebspraktikum als Instrument der Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann, S. 262-270.
- Bergzog, Thomas (2008): Beruf fängt in der Schule an. Die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bliss, Friederike et.al. (2008): Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern. Bildung für morgen. Evaluation des Pilotprojekts Produktives Lernen in Mecklenburg-Vorpommern. Berlin: Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE).
- Bourdieu, Pierre (1997): Männliche Herrschaft revisited. In: Feministische Studien 15, 2, S. 88-99.
- Brändle, Tobias; Grundmann, Matthias (2013): Soziale Determinanten der Studien- und Berufswahl: Theoretische Konzepte und empirische Befunde. In:

- Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann, S. 58-72.
- Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hrsg.) (2013): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann.
- Brandt, Oliver/Cornelißen, Waltraud (2004): Berufsfindung in einer geschlechterkodierten Welt. In: Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien 22, 4, S. 21-38.
- Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim: Juventa.
- Budde, Jürgen/Debus, Katharina/Krüger, Stefanie (2011): „Ich denk nicht, dass meine Jungs einen typischen Mädchenberuf ergreifen würden.“ Intersektionale Perspektiven auf Fremd- und Selbstrepräsentationen von Jungen in der Jungenarbeit. In: Gender 3, 1, S. 119-127.
- Bührmann, Thorsten/Wiethoff, Christoph (o.J. [2011]): Bündelung der Angebote zur Berufsorientierung an Schulen. Abschlussbericht. Paderborn: IN VIA Sozialwissenschaftliche Forschungsstelle (SoWiFo) im Meinwerk-Institut.
- Cremers, Michael (2008): Neue Wege für Jungs?! Ein geschlechtsbezogener Blick auf die Situation von Jungen im Übergang Schule-Beruf. Stand November 2007, Nachdruck Juni 2008. Bielefeld: Kompetenzzentrum Technik – Diversity – Chancengleichheit e.V.
- Cremers, Michael/Krabel, Jens (2010): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend..
- Dakers, John R./Dow, Wendy/McNamee, Lynsey (2009): De-Constructing Technology's Masculinity. In: International Journal of Technology and Design Education 19, 4, S. 381-391.
- Driesel-Lange, Katja/Hany, Ernst/Kracke, Bärbel/Schindler, Nicola (2011): Konzepte und Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen. In: DDS 103, 4, S. 312-325.
- Famulla, Gerd E./Möhle, Volker/Butz, Bert/Deeken, Sven (Hrsg.) (2008): Partner der Schule – Berufs- und Lebensweltvorbereitung. Beiträge von Berufsorientierungsprojekten. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1986): Berufsorientierung und Berufswahl von Mädchen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Beiheft 6, S. 5-17.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. In: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 175-191.
- Fiebig, Edda (2010): Technikzugang, Technikhaltung und Berufsorientierung bei Schülerinnen und Schülern. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Gildemeister, Regine (2009): Soziale Konstruktion von Geschlecht: Theorieangebote und offene Fragen. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Geschlechterforschung, Die Bedeutung von Geschlecht in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und München: Juventa, 44 Seiten.
- Goffman, Erving (1994): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt/Main: Campus.
- Gottfredson, Linda S. (2002): Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise and Self-Creation. In: Brown, D. (Hrsg.): Career choice and development. San Francisco: Jossey-Bass, S. 85-148.
- Heinz, Walter/Krüger, Helga/Rettke, Ursula/Wachtveitl, Erich/Witzel, Andreas (1985): „Hauptsache eine Lehrstelle“. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. Weinheim: Beltz.

- Hellmer, Julia (2007): Schule und Betrieb. Lernen in der Kooperation. Wiesbaden: VS.
- Hirschi, Andreas (2013): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann, S. 27-41.
- Hofmann-Lun, Irene/Rother, Jessica (2012). Sind MINT-Berufe zukunfts-trächtig auch für Hauptschülerinnen? Pädagogische Einflussmöglichkeiten auf die Erweiterung des Berufswahlspektrums. München: DJI.
- Holland, John L. (1996): Exploring Careers With a Typology. What We Have Learned and Some New Directions. In: American Psychologist 51, 4, S. 397-406.
- Ji, Peter Y./Lapan, Richard T./Tate, Kevin (2004): Vocational Interests and Career Efficacy Expectations in Relation to Occupational Sex-Typing Beliefs for Eighth Grade Students. In: Journal of Career Development 31, 2, S. 143-154.
- Kahlert, Heike/Mansel, Jürgen (Hrsg.) (2007): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Weinheim: Juventa.
- Knauf, Helen/Oechsle, Mechtild (2007): Berufsfindungsprozesse von Abiturientinnen und Abiturienten im Kontext schulischer Angebote zur Berufsorientierung. In: Kahlert, H./Mansel, J. (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Weinheim: Juventa, S. 143-162.
- Kupka, Peter/Wolters, Melanie (2010): Erweiterte vertiefte Berufsorientierung. Überblick, Praxiserfahrungen und Evaluationsperspektiven. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB).
- Lemmermöhle, Doris/Große, Stefanie/Schellack, Antje/Putschbach, Renate (2006): Passagen und Passantinnen. Biographisches Lernen junger Frauen. Eine Längsschnittstudie. Münster: Waxmann.
- Lemmermöhle-Thüsing, Doris et al. (1992): Energieelektronikerin, Malerin – Fachfrauen der Zukunft? Wir werden, was wir wollen! Band 3. Düsseldorf: Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes NRW.
- Lippegaus-Grünau, Petra/Mahl, Francis-ka/Stolz, Iris (2010): Berufsorientierung – Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Manneke, Karin et al. (2010): Evaluierung des Berufsorientierungsprogramms in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten. Offenbach am Main: Institut für Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik.
- Mitchell, Linda K./Krumboltz, John D. (1994): Die berufliche Entscheidungsfindung als sozialer Lernprozess: Krumboltz' Theorie. In: Brown, D./Brooks, L. (Hrsg.): Karriere-Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 157-210.
- Nissen, Ursula/Keddi, Barbara/Pfeil, Patricia (2003): Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Op-laden: Leske und Budrich.
- Puhlmann, Angelika et al. (2011): Berufsorientierung junger Frauen im Wandel. Forschungsprojekt 3.4.302 (JFP 2009). Hrsg. v. BIBB. Bonn. <https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_34302.pdf>. (Zugriff am 13.1.2014).
- Rahn, Sylvia/Brüggemann, Tim/Hartkopf, Emanuel (2013): Berufliche Orientierungsprozesse Jugendlicher in der Sekundarstufe I. Ergebnisse aus dem Berufsorientierungspanel (BOP). In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann, S. 109-122.
- Ruffer, Carmen/Wentzel, Wenka (2011): Weiterführende Schule: Girls'Day – Berufsorientierung in Technik, IT, Naturwissenschaften und Handwerk.

- In: Ruffer, C./Bisotto, L./Brinkmann, A. (Hrsg.): Technikbildung verbessern – von Anfang an. Ausgewählte Forschungsergebnisse des europäischen Projekts UPDATE. Bielefeld: Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V., S. 70-87. www.kompetenzz.de/vk06/download_center/schriftenreihe (Zugriff am 6.2.2014)
- Rustemeyer, Ruth (2009): Geschlechtergerechte Gestaltung des Unterrichts. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Geschlechterforschung, Die Bedeutung von Geschlecht in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und München: Juventa, 32 Seiten.
- Schmid-Thomae, Anja (2012): Berufsfindung und Geschlecht. Mädchen in technisch-handwerklichen Projekten. Wiesbaden: VS.
- Schütte, Kerstin/Frenzel, Anne C./Asseburg, Regine/Pekrun, Reinhard (2007): Schülermerkmale, naturwissenschaftliche Kompetenzen und Berufserwartung. In: Prenzel, M. (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann, S. 125-146.
- Schütte, Marc/Schlausch, Reiner (2008): Zur Wirkung von kooperativen Angeboten der Berufsorientierung auf die Berufswahlreife: Ergebnisse einer fragebogengestützten Evaluationsstudie an allgemein bildenden Schulen in Bremen und Niedersachsen. In: ZBW 104, 2, S. 215-234.
- Sikora, Joanna/Pokropek, Artur (2011): Gendered Career Expectations of Students: Perspectives from PISA 2006. OECD Education Working Papers No. 57. <http://www.oecd-ilibrary.org/education/gendered-career-expectations-of-students_5kghw6891gms-en>. (Zugriff am 5.2.2014).
- Struwe, Ulrike (2010): Berufsorientierung im Spannungsfeld von Information und Beratung. Eine interaktions- und kommunikationstheoretische Perspektive auf die Berufsorientierung technisch interessierter Jugendlicher. Opladen: Budrich.
- Turner, Sherri L./Conkel, Julia/Starkey, Michael T./Landgraf, Rachel (2010): Relationships among Middle-School Adolescents' Vocational Skills, Motivational Approaches, and Interests. In: Career Development Quarterly 59, 2, S. 154-168.
- Watt, Helen M. G./Eccles, Jacquelynne S. (Hrsg.) (2008): Gender and occupational outcomes. Longitudinal assessments of individual, social, and cultural influences. Washington, DC: American Psychological Association.
- Wentzel, Wenka/Mellies, Sabine/Schwarze, Barbara (Hrsg.) (2011): Generation Girls' Day. Leverkusen: Budrich Uni-Press.
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1991): Doing Gender. In: Lorber, J./Farrell, S. A. (Hrsg.): The Social Construction of Gender. Newbury Park: Sage, S. 13-37.
- Wüstner, Kerstin (2007): Mädchen und Beruf. Berufsorientierung – theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse. In: Herwartz-Emden, L. (Hrsg.): Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen. Opladen: Budrich, S. 231-255.

Lena Eckert

Das Konzept des Lehrens mit Epistemologie zur Vermittlung von Gender als Querschnittsthema in der Hochschullehre

Ein lernendes Projekt

Zusammenfassung: Gender als Struktur- und Analysekategorie in die Hochschullehre zu integrieren, ist eine besondere Herausforderung, selbst für interessierte Lehrende. In diesem Aufsatz wird das *Konzept des Lehrens mit Epistemologie* vorgestellt, das die Inhalte der Fachdisziplinen einerseits mit den Gender Studies und andererseits mit diversity- und gendersensiblen Didaktiken verknüpft. Im Rahmen eines Forschungsprojektes wurden zusammen mit Lehrenden aus den Geistes- und Sozialwissenschaften sowie der Informatik diversity- und gendersensible Lehreinheiten entworfen, die ohne großen Aufwand in die bestehenden Curricula integrierbar sind. Die Lehreinheiten bestehen aus eineinhalb Zeitstunden, orientieren sich am vorhandenen Wissen der Lehrenden, sind in der Methodik an diversity- und gendersensiblen Didaktiken ausgerichtet und stellen epistemologische Fragen an die jeweiligen Disziplinen.

Schlagwörter: Gender Studies; Epistemologie; Didaktik; alternative Lehr-Lernmethoden; Wissensgenerierung.

Using the concept of *teaching with epistemology* to teach gender as a cross-cutting-topic in university teaching. A learning project

Abstract: It is a particular challenge for teachers – even interested ones – to integrate gender as a structural and analytical category in university teaching. This essay introduces the concept of *teaching with epistemology*, which combines the knowledges of the disciplines with those of gender studies and diversity- and gender-sensitive didactics. Within the framework of a research project, diversity and gender-sensitive teaching units which can be integrated easily in existing curricula have been designed together with teachers of the humanities, the social sciences and informatics. The units are one and a half hours long and aligned with the teachers' existing knowledge; methodologically they are arranged as diversity- and gender-sensitive didactics and they direct epistemological questions to the discipline.

Keywords: Gender Studies; epistemology; didactics; alternative teaching and learning methods; production of knowledge.

Auch schon bevor ich in einem Forschungsprojekt zu „Gender in der akademischen Lehre“ zu arbeiten begann, war mir der etwas gequälte Ton von Kolleg_innen bekannt, wenn sie mir erzählten, dass sie Gender gerne in ihre Lehre integrieren würden, aber einfach keine Zeit hätten dafür und außerdem auch gar nicht wüssten, wo sie anfangen sollten. Das Interesse der Lehrenden in den Hochschulen scheint also, mit Einschränkung, aber immerhin vorhanden; die

Hindernisse für Gender, zu einer über die Disziplinen hinweg verbreiteten und in der Lehre integrierten Struktur- und Analysekategorie zu werden, liegen also woanders.

Im Folgenden möchte ich das Forschungsprojekt der „Arbeitsgruppe Modulbau“ vorstellen, die Teil des überregionalen Projektes „GeniaL. Gender in der akademischen Lehre an Thüringer Hochschulen“ (gefördert vom TMBWK 2009-2012) war. Unser Ansinnen in der „AG Modulbau“ war es, die oben beschriebenen Hindernisse, die in erster Linie im Zeitmangel und Berührungsängsten mit Gender Studies liegen, anzugehen. Zudem wollten wir gleichzeitig für unser Forschungsfeld nicht nur gender-, sondern auch diversitysensible Didaktiken entwickeln, die die Inhalte adäquat transportieren können. In unserer Arbeitsgruppe waren Lehrende aus folgenden Fachbereichen vertreten: Informatik, Medienwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Literaturwissenschaften, Erziehungswissenschaften, Soziologie und Gender Studies. Zudem wurde unsere eigene Expertise durch die enge Zusammenarbeit mit Lehrenden vor Ort um weitere Disziplinen, wie z.B. Geschichtswissenschaften und Filmwissenschaften, ergänzt. Leider war aus dem MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik) nur eine Vertretung aus der Informatik beteiligt, was nicht nur an den personellen Ressourcen des Projektes lag, sondern auch an der Ausrichtung der Arbeitsgruppe, die sich auf die Gestaltung von Seminaren konzentrierte. In den MINT-Fächern werden hauptsächlich Lehrformate wie Vorlesungen oder Laborsituationen angeboten. Diese Formate können durchaus durch innovative Didaktiken, wie sie hier entwickelt wurden, verändert und bereichert werden, jedoch sind zum Teil die Curricula so festgeschrieben, dass wenig Intervention auf inhaltlicher Ebene möglich ist.

Im Laufe der letzten Jahre wurden an deutschen Hochschulen ähnliche Projekte initiiert und gefördert. Dazu zählen insbesondere das Projekt „Gender Curricula für Bachelor und Master“ der Koordinations- und Forschungsstelle Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung (2011) sowie das Projekt „Förderung von Genderkompetenz in der Lehre“ des Frauenforschungszentrums der Hessischen Fachhochschulen. Das Projekt „Gender und Diversity in Ingenieurwissenschaften und Informatik“ der FH Osnabrück, welches die Konzeption und Integration von Gender- und Diversity-Elementen auf Basis einer gendersensiblen Hochschuldidaktik zum Ziel hat, zählt ebenso zu Projekten, die in den letzten Jahren durchgeführt wurden. Explizites Ziel unserer „AG Modulbau“ war die Entwicklung und Evaluation von fachspezifischen Gender-Studies-Bausteinen für die Präsenzlehre.

Unser im Arbeitsprozess entwickeltes Konzept des *Lehrens mit Epistemologie* und die ihm zugrunde liegenden Theorien sowie Aspekte einzelner Lehreinheiten sollen hier vorgestellt werden. Das Konzept des *Lehrens mit Epistemologie* basiert u.a. auf der Interdependenzenforschung (nach Walgenbach et al. 2007), berücksichtigt Aspekte von Diversität/Heterogenität, ist an hochschuldidaktischen Konzepten sowie den Gender Studies ausgerichtet und verbindet diese durch eine Verschränkung von Methode und Inhalt in diversity- und gendersensiblen Lehreinheiten.

Die Gestaltung der diversity- und gendersensiblen Lehreinheiten: Verschränkung von Inhalt und Methode

Nach dem Prinzip der Aktions- bzw. Handlungsforschung (*action research*) forschte die „AG Modulbau“ im Feld und hatte gleichzeitig das Ziel, durch Forschung das Feld zu verändern. In Zusammenarbeit mit Lehrenden vor Ort wurden gemeinsam diversity- und gendersensible Lehreinheiten entwickelt und so das Curriculum der jeweiligen Fachbereiche schon während der Forschungstätigkeit beeinflusst. Dieser Ansatz hat insbesondere in den Gender Studies, der Anthropologie, aber auch in der Bildungsforschung eine Tradition (z.B. Mies 1991 und Freire 1993). Die „AG Modulbau“ führte also gemeinsam mit Lehrenden der am Projekt beteiligten Hochschulen eine Sichtung und Evaluation der jeweiligen Semesterpläne vor Ort durch. Zusammen mit den Lehrenden identifizierten wir Zeitpunkte in den Curricula, an denen eine Lehreinheit eingesetzt werden kann. Zum Teil waren hier nur kleine Modifikationen der Literaturlisten und der Seminarpläne notwendig. So wurden z.B. Lehreinheiten mit folgenden Titeln entworfen: Geschlechtsbezogene Leistungsunterschiede im Mathematikunterricht; Film, Gender, Genre; Geschichte und Gender: Europa; Feministische Literaturwissenschaft; Feministische Biologie; Queere Sexualitäten und Körper; Geschichte des Körpers: Essentialismus versus Konstruktivismus; Gender in den Produkten der Informatik; Barrierefreiheit im Internet; Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz 1 und 2. Insgesamt konnten während der Projektlaufzeit 23 Lehreinheiten entwickelt werden, wovon 13 durchgeführt, evaluiert und überarbeitet wurden.

Die Anschlussstellen der Gender Studies an die spezifischen Disziplinen und Wissensfelder waren forschungsleitend für die Entwicklung unseres Konzeptes. Nahezu jede Disziplin ist in den letzten Jahrzehnten unter Gender-Aspekten beleuchtet worden und die Forschungen zu Gender als Analyse- und Strukturkategorie sind nicht nur in den Sozial- und Geisteswissenschaften, sondern auch in den Naturwissenschaften breit und ausdifferenziert aufgestellt und haben eigene Kategorien, Theorien und Methoden entwickelt. Wir gehen davon aus, dass die MINT-Fächer von unserem Konzept profitieren können, da hier inhaltliche Interventionen auf Forschungsebene (wie z.B. Schiebinger 2004, Scheich 2010 oder Ong 2005) in die (grundständige) Lehre integriert werden können.¹ Der Großteil unserer Bausteine ist jedoch für die Sozial- und Geisteswissenschaften entwickelt worden.

Für die Erstellung der einzelnen Einheiten wurden folgende Forschungsfragen abgeleitet:

- 1) Welche historischen Entwicklungen haben die Gender Studies in den einzelnen Disziplinen durchgemacht?
- 2) Wie können epistemologische Ansätze helfen, ein Bewusstsein für Gender und Diversity zu vermitteln?
- 3) Wie kann Gender als Analyse- und Strukturkategorie in die vorhandenen Curricula integriert werden?

- 4) Wie können Diversity-Ansätze, Intersektionalitäts- und Interdependenztheorien sowie queere Theorien und Ableism-Theorien in die Lehre integriert werden?
- 5) Wie kann das Gender-Paradox (Lorber 2002) in der Hochschuldidaktik behandelt werden?
- 6) Wie können die interdisziplinären Gender Studies durch diversity- und gendersensible Didaktiken in die Lehre integriert werden?

Die Forschungsfragen 1-4 betreffen in erster Linie die inhaltliche Ausrichtung der Einheiten. Die Fragen 5 und 6 hingegen zielen auf die Umsetzung diversity- und gendersensibler Didaktiken ab. Die Entstehungs- und Wissenschaftsgeschichte der einzelnen Disziplinen unter Gender- und Diversity-Aspekten und deren Verschränkung mit diversity- und gendersensiblen Didaktiken sind somit die inhaltliche und didaktische Voraussetzung für die Lehrveranstaltungs-gestaltung.

Diversity- und gendersensible Lehre

Mit Michaela Gindl und Günter Heffler (2008: 13) verstehen wir „gendersensible Didaktik nicht als die Anwendung bestimmter Methoden oder Inhalte, sondern als eine bewusste Erweiterung der Aufmerksamkeit auf alle Fragen, die sich im Zusammenhang mit dem Geschlechterverhältnis in der Gestaltung von Lernprozessen ergeben“. Hierbei geht es um „die bewusste Nutzung von genderrelevanten Inhalten und des allgemeinen didaktischen Instrumentariums“ (ebd. 2008: 13). In unserem Ansatz, der auch diversitysensible Lehre zum Ziel hat, geht es zudem darum, einerseits Inhalte unter Intersektions- und Interdependenzaspekten zu beleuchten und andererseits die Heterogenität der Anwesenden als handlungsleitend für didaktische Ansätze zu sehen. Dabei geht es dann nicht mehr nur darum, „genderrelevante Prozesse bewusst mitzugestalten“ (ebd. 2008: 15), sondern um einen Bewusstwerdungsprozess, der davon ausgeht, dass alle an der Anordnung an und von unterschiedlichen Machtachsen und der Herstellung von multiplen Hierarchien beteiligt sind und durch diese positioniert sind. Neben der bewussten Gestaltung des Lernraums (Sitzordnung, Bewegungsfreiheit, etc.) wird zudem die Gestaltung einer gemeinsamen Arbeitskultur wichtig. Nach Gerrit Kaschuba (2005) umfasst eine gendersensible Didaktik die Dimensionen Inhalt, Leitungshandeln, methodische Gestaltung, Rahmenbedingungen und Teilnehmende.² Zentrale Aufgaben einer diversity- und gendersensiblen Lehre, wie sie mit dem Konzept des *Lehrens mit Epistemologie* entstehen, haben in erster Linie Transparenz all dieser Dimensionen zum Ziel. So soll Studierenden u.a. vermittelt werden, wie Wissen produziert wird, von wem, in welchem geschichtlichen Rahmen und in welchem politischen, kulturellen und sozialen Umfeld.

Lehren mit Epistemologie

Die diversity- und gendersensiblen Lehreinheiten sollen so unterschiedlichen kulturellen, sozialen, generationalen, ökonomischen, globalen und genderbezogenen sowie anderen positionellen Hintergründen und Lebenslagen gerecht werden, ohne dadurch erneute Zuschreibungen vorzunehmen und eindimensionale Vorstellungen von Identität festzuschreiben. Diese Auseinandersetzung allerdings kann sich nicht programmatisch gestalten. Im Gegenteil, sie muss der ständigen Verschiebung und Neudefinition, die mit den Differenzen von Subjektpositionen und den Machtachsen, an denen diese angeordnet sind, gerecht werden und selbst flexibel bleiben. Die Diversität der Studierenden in den Lehr-Lern-Prozess mit einzubeziehen und eben diesen heterogenen Erfahrungen einen Raum zu geben, ist demnach eine Voraussetzung für diversity- und gendersensible Lehreinheiten. Studierende aktiv in den Prozess des Wissen-machens einzubeziehen, ist ebenso eine wesentliche Bedingung, um dekolonisierende Bewusstwerdungsprozesse über Machtstrukturen und Herrschaftsverhältnisse auch in der Wissensproduktion einer Gesellschaft anzustoßen. Post- und Neokoloniale Theorien, sowie Critical Whiteness Studies können hier auf inhaltlicher wie methodischer Ebene eingesetzt werden und hegemoniale Strukturen in Wissensräumen aufdecken. Nach Spivak (1993) ist es notwendig, pädagogische Ansätze zu entwickeln, die die (epistemologischen) Begehrensstrukturen in den Lehrveranstaltungen neu arrangieren, insbesondere um Studierende in den Prozess des Lernens zu verwickeln und sie darin zu unterstützen, bekannte Referenzrahmen zu *verlernen*. In diesem Sinne muss auch die Lehrperson einen dekolonisierenden Ansatz des Lehrens praktizieren (Davis 2010: 139) und ihre spezifische Position inhaltlich wie methodisch – Wissende/Unwissende, Sehende/Nicht-Sehende, Beurteilende/Beurteilte etc. – reflektieren und eventuell zur Diskussion stellen.

Epistemologie, verstanden als die Art und Weise, wie wir Dinge wissen (z.B. Hankinson 1996), soll hier verlängert und vertieft werden zu einer Wahrnehmung der Art und Weise, wie es kommt, dass ich lehre, was ihr wissen könnt. So kann mit dem *Unlearning of Privileges* (dem Verlernen von Privilegien), das Gayatri Spivak (1993) beschreibt, also zum Beispiel der Reflexion der eigenen Position als Lehrende_r, durchaus ein produktiver Langzeiteffekt entstehen. Ebenso sollen Räume in ihrer Ausrichtung (Sitzordnung, Raumaufteilung, Trennung zwischen Lehrenden und Lernenden) *verlernt* und neu geordnet werden. Dies kann durch einfache Änderungen wie Umstellen oder Weglassen der Tische oder eine flexiblere Gestaltung der Räume im Lehrveranstaltungsverlauf erzielt werden. Manchmal geht es hier auch nur um eine Veränderung der Atmosphäre oder der Dynamik, die neue Anordnungen der verschiedenen Subjektpositionen erlauben kann. Hierbei ist von Bedeutung, was die spezifische Situation eines Seminarraums, eines Vorlesungssaals oder eines Labors ausmacht, und was es heißt, eine situierte Lehrperson zu sein, die nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch Studierende dabei unterstützt, mit den Wissensinhalten kritisch und reflektiert umzugehen. Auch hier sind wieder die MINT-Fächer in einer besonderen Situation, da Vorlesungssäle selten spontan umgestellt werden können,

sondern die Hierarchie von Wissensvermittelnden und Wissensaufnehmenden durch die Raumaufteilung deutlich gemacht wird.

Paolo Freires Befreiungspädagogik (2007: 26) basiert auf der Annahme, dass in heterogene und diverse Lerngruppen unterschiedliche Kompetenzen einfließen. Die Lernenden können sich eigenverantwortlich und mit ihrem Vorwissen einbringen, was den Lernprozess fördert (vgl. auch neuere Hochschuldidaktikforschung: Berendt 2000, 2002). In Verknüpfung mit dem *affective turn*, der in der Genderforschung zu verzeichnen ist, muss davon ausgegangen werden, dass affektiv gelernt wird, d.h. auch, dass bestimmte Situationen, Atmosphären und Räume den Lernprozess in besonderem Maße fördern oder verhindern (vgl. auch Watkins 2010).³ Die hierarchische Struktur innerhalb des Wissenschaftsbetriebs, der Lehre und der Forschung ist auch ein zentrales Thema in der deutschen Didaktik-Forschung (z.B. Marx 2007, 2008; Metz-Göckel 2000, 2009). Im Sinne einer diversity- und gendersensiblen Forschung und Lehre stehen hierbei auch politische Prozesse, soziale Kämpfe, die Frage nach Macht und Handlungsfähigkeit im Mittelpunkt. Diversity- und gendersensible Didaktiken müssen demnach kulturelle, soziale, religiöse, politische, ethnische, altersbedingte, ent- und behinderungsbedingte und sexuelle Vielfalt im Blick haben, erfahrbar machen und mit den daraus entstehenden Anforderungen umgehen (vgl. auch Friebertshäuser 2007).⁴

Wissen nicht als statisches und objektives „Ding“ zu verstehen, das von einer Person an die andere gegeben werden kann, sondern als interaktiven Prozess, der sich immer mit der Welt auseinandersetzt und auch mit ihr interagiert (z. B. McKenna 1996: 178), ist Grundlage feministischer Pädagogik sowie feministischer Wissenschaftskritik. Wissen ist immer partial, exkludierend und unvollständig. Nach Donna Haraway (1996) und Sandra Harding (1991, 1996, 2008) ist dies situiertes Wissen, das eine Offenlegung und Reflexion des eigenen Standpunktes und die Transparenz der Entscheidungsschritte in Forschungsprozessen verlangt, um die Ergebnisse von Forschung im Kontext ihrer Argumentation, Interpretation und Bedeutungszuschreibung sichtbar und nachvollziehbar zu machen. *Lehren mit Epistemologie* verschränkt somit Hochschuldidaktik- und Genderforschung, und der Raum, in dem gelehrt wird, wird dadurch zum Raum der Reflexion, der kritischen Untersuchung und Infragestellung von Wissen.

Grundsätzlich geht es beim Konzept des *Lehrens mit Epistemologie* darum, dass Lernen wie auch Gender und Diversität Prozesse sind, die Aneignung, Neulernen, Konstruktion und Dekonstruktion, Wiederholung und Verschiebung etc. beinhalten (Stahr 2009: 33). Wichtig anzumerken bleibt noch, dass wir das Wissen, das wir selbst innerhalb des Projektes produzierten, als kontextabhängiges, situiertes und partikulares Wissen ansehen (vgl. Haraway 1996). Eine anders situierte Arbeitsgruppe als unsere hätte ganz andere soziale Kategorien, Machtachsen, Marginalisierungen, Normierungen und Theorien zum Gegenstand gehabt und in die diversity- und gendersensiblen Lehreinheiten integriert. Unsere Arbeit sieht sich selbst politisch, theoretisch und (trans-)disziplinär verortet und hat keinen Anspruch auf Objektivität oder Universalität. Die konkreten Vorschläge, die wir erarbeitet haben, sind umsetzbar, erweiterbar und

verbesserbar, in eben dieser Reihenfolge. Die Idee, die entwickelten Lehrinhalte und Lehrmethoden auf einer interaktiven Plattform interessierten Lehrenden zur Verfügung zu stellen, war aufgrund des Endes der Laufzeit des Projekts und der begrenzten finanziellen Mittel nicht mehr möglich. Angedacht war in erster Linie eine interaktive Plattform im Wiki-Format, durch die interessierte Lehrende einerseits auf Lehreinheiten Zugriff haben, andererseits aber auch ihre Expertise miteinbringen und die Einheiten durch ihre eigene Forschung und Lehre kontinuierlich verbessern und vor allem auch auf aktuellem Stand halten.

Aufbau der Lehreinheiten

Jede einzelne Lehreinheit umfasst eineinhalb Stunden und ist strukturiert nach Inhalt und Methoden: 1) Inhaltlich (Gender Studies/Interdependenzforschung), 2) Methodisch (Konzept des *Lehrens mit Epistemologie*). Jede Einheit stellt weiterführende Literatur, Fallbeispiele und Hinweise wie Variationsvorschläge für die Lehrenden zur Verfügung.

Zur Zielgruppe des Angebots gehörten zunächst Lehrende der beteiligten Projekthochschulen. In Zusammenarbeit mit den Lehrenden wurden an den einzelnen Standorten Lehreinheiten konzipiert, wobei jeder Modulbaustein einer Lehrveranstaltungseinheit entspricht. Die Bausteine sind so aufbereitet, dass sie als komplette Lehr-Lern-Einheit, aber auch sequenziell, d. h. als einzelne Thematik in eine Lehrveranstaltung integriert werden können. Hierzu gibt es eine Handreichung mit didaktischen und methodischen Hinweisen zur Planung und Durchführung der Lehreinheiten. Bereits verwiesen wurde auf die curriculare Verankerung in den Fachdisziplinen sowie auf den interdisziplinären Charakter von ergänzenden Modulbausteinen. So kann z.B. der Baustein zum „Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz“ nicht nur in den Wirtschafts- oder Rechtswissenschaften eingesetzt werden, sondern kann auch in den Literatur- oder Medienwissenschaften behandelt werden. Je nach Disziplin lassen sich hier unterschiedliche Beispiele (Film, Literatur, etc.) heranziehen, um das AGG mit Studierenden zu diskutieren.

Jede Lehreinheit besteht aus drei Sequenzen, die den Ablauf der Lehrveranstaltung strukturieren. Sie geben eine inhaltliche Einleitung, beschreiben eine Arbeitsphase und gestalten einen Schluss, der eine Zusammenfassung und eine Reflexion zum Lehr-Lern-Geschehen beinhaltet. Des Weiteren werden bibliographische Hinweise und Arbeitsmaterialien zur Verfügung gestellt. Die einzelnen Abschnitte beinhalten Informationen zu den jeweiligen Themen sowie Hinweise zur didaktischen und methodischen Aufbereitung der Inhalte.

Im Baustein zu „Geschichte und Gender: Europa“ werden z.B. in Kleingruppen verschiedene Repräsentationen von Europa analysiert (eine Website des Interviewprojektes *Voices of Europe*, das Konzeptpapier „Haus der europäischen Geschichte“, ein Ölgemälde vom Mythos Europa und eine historische Landkarte). Anhand der Frage, was Gender mit Europahistoriographie zu tun hat, wird Gender so als Analysekatgorie eingeführt. Hier werden insbesondere

Repräsentationen von Gender in Bild und Sprache veranschaulicht: Europa als mythische Figur, die halbnackt auf dem Stier sitzt, aber keine Frauen als politische Entscheidungsträgerinnen oder Repräsentantinnen von Geschichte und Politik. Dieser Baustein ist ebenso inter- und transdisziplinär in Politik-, Wirtschafts-, Medien- und Rechtswissenschaften einzusetzen. Insbesondere die eingesetzten Medien (Website, Landkarte, Interviews, Kunst) kann der Diversität unter Studierenden gerecht werden und eine Rückbindung an deren eigene Erfahrungshorizonte und Interessen ermöglichen. Der Einsatz unterschiedlicher Materialien und Medien wird in neueren Didaktikkonzepten und der konstruktivistischen Didaktik empfohlen, da er unterschiedliche Lerntypen anspricht. Innovative Didaktik wird hier als ein praxisnahes Konzept universitärer Lehre vorgestellt, das neben einer theoretischen Annäherung an das Thema auch konkrete und differenzierte Handlungsempfehlungen beinhaltet. Ein Glossar zu den Lehr-Lernmethoden ist ebenso erstellt worden; neben einer Übersicht zu den gängigen Lehrmethoden sind Varianten der methodischen Aufbereitung von Lehrveranstaltungen enthalten. Allgemeine Handlungsanleitungen sind für die Umsetzung einer diversity- und gendersensiblen Lehre jedoch nicht ohne Kontext zu erstellen, da die unterschiedlich geprägten Fachkulturen in besonderem Maße Berücksichtigung finden müssen (vgl. auch Curdes et al. 2007).

Beispiel Filmanalyse: Gender, Race und Genre

In einem Einführungsmodul zur Filmanalyse, das gemeinsam mit den Lehrenden des Moduls verändert wurde, konnte neben den gängigen Sitzungen zu Themen wie Kadrierung, Montage, Ton und Farbe, Filmphilosophie und Filmgeschichte eine Veranstaltung zu Gender und Genre eingebaut werden. Bei diesem spezifischen Beispiel wurde der Film *Pulp Fiction* (Quentin Tarantino 1994) mit einem Text zum Verhältnis von Gender und Genre (Gledhill 2004) und einem Text zu Schwarzen Körpern und dem Milieubegriff (Gormley 2003) bearbeitet. Durch diese inhaltliche Verschränkung der Gender/Genre-Debatte und der Black Studies/Critical Whiteness Studies konnten den Studierenden zwei Ansätze aus den Gender Studies und der Interdependenzenforschung anhand eines Kultfilms näher gebracht werden. Hier die Kurzbeschreibung der Lehreinheit:

Gender, Race und Genre

Der Film *PULP FICTION* (USA 1994, Quentin Tarantino) wurde von vielen Rezensent_innen als arroganter und rassistischer Film beschrieben, da er vorgibt, ein Film über schwarze Kultur zu sein, der von einem weißen Regisseur gedreht wurde. Das Genre, dem er angehört, verstärkt dies noch. Jedoch soll hier der Frage nachgegangen werden, ob *Pulp Fiction* nicht doch versucht, rassistische Stereotype zu brechen und damit zu einer Sichtbarmachung von weißer Kultur und auch Männlichkeitskonstruktionen beiträgt. Im Seminar soll der Zusammenhang zwischen Gender, Genre und Race untersucht werden.

Die methodischen Konzepte für die Veranstaltung wurden gemeinsam erarbeitet. So wurden neben der Festsetzung der Lernziele (hier das Verständnis von Gender, Genre und Filmwissenschaft in Verbindung mit einem Verständnis der Verschränkung von Repräsentation, Gender, Race und Sexualität) auch die einzelnen Lehr/Lernschritte wie Einstieg, Arbeitsphase und Abschluss mit Inhalten, didaktischen und methodischen Kommentaren sowie den benötigten Medien/Materialien versehen. Zum Einstieg in die Sitzung wurde eine aktivierende Methode gewählt, um den Studierenden die Aktualität der Frage nach der Repräsentation von Gender im Film anschaulich zu machen. So liest sich der methodische Kommentar in der Lehreinheit wie folgt:

Begonnen wird die inhaltliche Sitzung mit dem „Bechdel-Test“⁵⁵: Es werden „Lieblingsfilme“ von Studierenden auf Zuruf an der Tafel gesammelt. Dann werden die folgenden drei Fragen an die Filme gestellt und nacheinander die Filme weggestrichen, die die Kriterien nicht erfüllen:

- 1) Gibt es zwei Frauenfiguren als Hauptcharaktere im Film?
- 2) Reden diese Frauen miteinander?
- 3) und wenn ja, reden sie über etwas anderes als Männer (oder Kleidung)?

Erweiterung der Diskussion hier möglich durch eine Frage nach Genre: die Filme, die auf der Tafel stehen, sollen einem Genre zugeordnet werden, Genres werden gesammelt. Ebenso als Überleitung zum Thema von Repräsentation von Race, Gender und Sexualität in Pulp Fiction wäre hier die Frage nach der Ersetzung von Frauenfiguren als Hauptcharaktere durch Schwarze Männer oder Schwarze Frauen, die als Hauptcharaktere ersetzt werden.

Durch die direkte Rückbindung an die private Welt der Studierenden: „Nennt mir eure Lieblingsfilme“ wird die Aktualität der Sitzung und die Brisanz des Tests anschaulich gemacht. Nicole Auferkorte-Michaelis (2009: 20) geht davon aus, dass Lehrkompetenz aus „einer komplexen Verknüpfung aus Wissen, Haltung, Wertvorstellung, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung“ besteht. Lehrkompetenz bedeutet demnach auch, „Lernumgebungen zu schaffen, in denen Lernende kontextgebunden, aktiv, situiert und prozessorientiert Wissen erlernen, anwenden und erweitern können“ (ebd.).

Bei der Evaluation der Einheiten durch ein Beobachtungsprotokoll wurden die Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden, aber auch zwischen den Studierenden beobachtet. In direkt an die Lehrveranstaltung anschließenden Interviews mit den Lehrenden bekamen wir ihr Feedback sowie Verbesserungsvorschläge für die Einheiten. Das Feedback der Lehrenden und die Ergebnisse aus den Hospitationen waren die Grundlage für eine erneute Überarbeitung der Lehreinheiten. Hierbei standen vor allem die Beteiligung der Studierenden und die in der Sitzung erarbeiteten Inhalte unter Beobachtung. Konnten die Studierenden die gestellten Fragen in Gruppen oder einzeln erarbeiten? Waren die Fragen adäquat oder müssen diese erneut überarbeitet

werden? Haben die Methoden und Materialien die Diskussion gefördert, oder eher gelähmt? Konnten sich alle Studierenden gleichberechtigt einbringen?

Im Sinne des *Lehrens mit Epistemologie* fragten wir auch danach, ob die Inhalte der Sitzung den Studierenden vermitteln konnten, dass jede Wissenschaftsdisziplin in der Gesellschaft verortet ist und eine sozio-kulturelle und politische Geschichte hat, aus der sie entstanden ist. So stehen hier zum Beispiel auch die Gegenstände der Filmwissenschaft zur Debatte: Welche Filme schaffen es in den Kanon? Wie werden Filme rezipiert? Was macht einen Film rassistisch oder sexistisch? Wie werden *schwarze* und *weiße* Figuren, wie werden Männer und Frauen porträtiert? Welche Position nehme ich selbst im Kino ein?

Danach nahmen wir eine Anpassung der Einheiten an die Ergebnisse der Evaluation durch Beobachtungsprotokolle und Interviews vor und gaben diese an die Lehrenden zurück. Durch diesen Prozess konnten wir die Konzeption überprüfen und unter der Zielsetzung von diversity- und gendersensiblen Didaktiken verbessern. Interessant beim oben genannten Baustein aus der Filmwissenschaft war insbesondere, dass Studierende selbst zur Einführung in das Thema den Klassiker aus der feministischen Filmwissenschaft „Visuelle Lust und Narratives Kino“ von Laura Mulvey (1975) recherchierten und vorstellten. Der Baustein wurde so nicht nur durch die Zusammenarbeit mit den Lehrenden erweitert und verbessert, sondern durch die Studierenden selbst. Diese Modifikation durch die Studierenden selbst war nur möglich durch die bewusst offene Gestaltung der Lehreinheiten, in denen Studierende dazu angeleitet werden, nicht nur anschauliche Beispiele, sondern auch wissenschaftliche Texte in die den Studierenden übertragenen Moderationen der jeweiligen Sitzung einzubringen.

Zusammenfassung und Ausblick

Unsere forschungsleitende Perspektive ist, Gender als interdependentes Strukturierungsmerkmal von Wissensgenerierung in die Hochschullehre zu integrieren und Diversität dabei nicht nur auf inhaltlicher sondern auch auf methodischer Ebene zu berücksichtigen. Hierbei ist es uns wichtig, die Inhalte mit der Methodik zu verschränken und so weit wie möglich Widersprüche im Sinne einer Dekolonisierung von Lernräumen anzustreben und einem Verlernen unterschiedlicher Macht- und Herrschaftsmechanismen zumindest eine Möglichkeit einzuräumen. Epistemologische Fragestellungen erscheinen uns hierbei immer noch und immer wieder die produktivste Methode zu sein, um ein Gefühl/Wissen für und um die eigenen Verantwortlichkeiten zu ermöglichen.

Wir verstehen unser Konzept in erster Linie als ein lernendes Projekt, das sich kontinuierlich mit der Forschung und dem Forschungsstand verändert, jedoch nie seine epistemologische Dimension verleugnet. Unserer Erfahrung nach war insbesondere die enge Zusammenarbeit mit den Lehrenden vor Ort an den einzelnen Standpunkten des Forschungsprojektes ein grundlegendes Kriterium für den Erfolg des Projektes. Schließlich bedürfen Hospitationen durch Kolleg_innen eines großen Vertrauensvorschusses. Es hat sich als erfolgreich

herausgestellt, die einzelnen Mitarbeiter_innen des Projektes in die Lehre vor Ort einzubinden, anstatt ihnen eine gesonderte Stellung zuzuweisen, oder sie durch Weisungsbefugnisse auszustatten. Im Nachgang des Projektes bleibt zu vermerken, dass Lehrende die Anwendung der Lehreinheiten fast ausschließlich positiv bewerten und die Entwicklung der Studierenden auch über mehrere Semester in verschiedenen Lehrveranstaltungen verfolgen konnten. Durch die nachhaltige Sensibilisierung der Studierenden durch das *Konzept des Lehrens mit Epistemologie* ist ein *Lernen-Wollen mit und durch Epistemologie*, das nun manche Studierende durchaus auch artikulieren, entstanden.

Korrespondenzadresse/correspondence address

Dr. phil. Lena Eckert
Bauhaus-Universität Weimar
Europäische Medienkultur
Bauhausstr. 11, 99423 Weimar
christina.annalena.eckert@uni-weimar.de

Anmerkungen

- 1 Forschungsansätze zu diesem Thema sind unter anderem bei Karen Barad (1995), Agnes Münst (2002) sowie Bettina Jansen-Schulz und Katharina van Riesen (2009) zu finden.
- 2 So gibt es schon einige praxisorientierte Untersuchungen zu Gender und Didaktik (z.B. Spieß/Rentmeister 2003; Spieß 2008; Marx 2007; Becker/Kortendieck 2009), jedoch sind diese hauptsächlich an der Methodik orientiert und beschäftigen sich nur bedingt mit den Inhalten oder einem diversity- und gendersensiblen Konzept des Lehrens, das Inhalte und Methodik effektiv verschränkt.
- 3 Wobei mit dem *affective turn* gerade in der Pädagogik noch produktiver gearbeitet werden kann, als es uns hier möglich war. Insbesondere Elspeth Probyn hat hier schon 2004 mit Spinoza und Deleuze festgestellt, dass die Frage nach dem Körper in Lehr-Lernsettings notorisch unterbelichtet geblieben ist. Nach Watkins (2010) kann man z.B. Affekte, die (im Körper) akkumulieren, als Gedächtnis- und Lernprozesse verstehen. Gerade in Bezug auf die Gestaltung der Lehrereinheiten in methodischer Hinsicht, kann das transformative Potential von Bildung m.E. besser theoretisiert werden, wenn Macht eher als mögliche Verkörperung von Handlungsfähigkeit gesehen wird, als etwas, dem Widerstand entgegengestellt werden muss (Watkins 2010: 284). Dies ist Teil meines derzeitigen Forschungsprojektes „Affektive Rationalitäten – Wer Bildung will, darf Bildung nicht wollen“ und wird hier weiter ausgeführt werden.
- 4 Hier wären gerade für die Technik- und Ingenieurwissenschaften viele produktive Anknüpfungspunkte zu finden. Im Rahmen unseres Projektes konnte zum Beispiel eine Lehrereinheit zur Barrierefreiheit im Internet entworfen werden. Der Einbezug von diversen Erfahrungen von Studierenden mit Technik kann insbesondere durch die hier vorgestellten didaktischen Formate abgefragt und integriert werden. Auch wenn in unserem Projekt die MINT Fächer nicht zentral waren, ist zur Adaption und Erweiterung dieses Ansatzes hier insbesondere auch Kerstin Palms (2007) Perspektive auf die Situiertheiten im Labor und ihre Verschränkung mit Interdependenzforschung richtungsweisend.
- 5 Der Bechdel-Test wurde von der Comiczeichnerin Alison Bechdel im Jahre 1985 erfunden. Erst kürzlich haben sich Schwedische Kinos dazu entschieden, ein neues Rating-System für Filme einzuführen. Hierbei müssen Filme alle drei Bechdel-Punkte erfüllen, um ein A-Rating zu bekommen.

Literatur

- Auferkorte-Michaelis, Nicole (Hrsg.) (2009): Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule. Opladen: Budrich Uni Press.
- Barad, Karen (1995): A Feminist Approach to Teaching Quantum Physics. In: Rosser, S. (Hrsg.): Teaching the Majority: Breaking the Gender Barrier in Science, Mathematics, and Engineering. New York: Teachers College Press, S. 43-75.
- Berendt, Brigitte (2000): Was ist gute Hochschullehre? In: ZfPäd, 4. Beiheft. Weinheim, Basel, S. 247-260.
- Berendt, Brigitte (Hrsg.) (2002): Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: Raabe.
- Becker, Ruth/Kortendieck, Beate (2009): Modell zur Verankerung der Geschlechterforschung – Fachübergreifende Lehrinhalte und Vermittlungsformen. In: Auferkorte-Michaelis, N. (Hrsg.): Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule. Opladen: Budrich Uni Press.
- Collins, Patricia Hill (1990): Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment. Boston: Unwin Hyman.
- Curdes, Beate/Marx, Sabine/Schleier, Ulrike/Wiesner, Heike (Hrsg.) (2007): Gender lehren – Gender lernen in der Hochschule. Konzepte und Praxisberichte. Oldenburg: BIS Verlag.
- Davis, Dawn Rae (2010): Unmirroring Pedagogies: Teaching with intersectional and transnational methods in the women and gender studies classroom. In: Feminist Formations 22, 1, S. 136-162.
- Freire, Paulo (2007 [1970-1997]): Pädagogik der Autonomie. Hrsg. von Peter Schreiner et al. Münster: Waxmann.
- Freire, Paulo (1993): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Friebertshäuser, Barbara (2007): Heterogenität als hochschulpolitische Herausforderung. In: Reiber, K./Richter, R. (Hrsg.): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn. Berlin: Logos Verlag, S. 167-187.
- Gindl, Michaela/Hefler, Günter (2008): Ansatzpunkte gendersensibler Didaktik. In: Berger, W./Mertlitsch, K. (Hrsg.): Quer zu den Disziplinen. Gender in der inter- und transdisziplinären Forschung. Wien: Verlag Turia + Kant, S. 13-36.
- Gledhill, Christine (2004): Überlegungen zum Verhältnis von Gender und Genre im postmodernen Zeitalter. In: Bernold, M./Braidt, A. B./Preschl, C. (Hrsg.): Screenwise. Film, Fernsehen, Feminismus. Marburg: Schüren Verlag, S. 200-209.
- Gormley, Paul (2003): The Affective City. Urban Black Bodies and Milieu in Menace II Society and Pulp Fiction. In: Shiel, M./Fitzmaurice, T. (Hrsg.): Screening the City. London: Verso, S. 180-199.
- Hankinson Nelson, Lynn (1996): Who knows? What Can They Know? And When? In: Garry, A./Pearsall, M. (Hrsg.): Women, Knowledge, and Reality. Explorations in feminist philosophy. New York, London: Routledge, S. 286-297.
- Haraway, Donna (1996): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Fox Keller, E./Longino, H.E. (Hrsg.): Feminism and Science. Oxford, New York: Oxford University Press, S. 249-263.
- Harding, Sandra (1991): Feminist Standpoint Epistemology. In: Lederman, M./Bartsch, I. (Hrsg.): The Gender and Science Reader. London: Routledge, S. 145-168.
- Harding, Sandra (1996): Rethinking Standpoint Epistemology: What is "Strong Objectivity"? In: Fox Keller, E./Longino, H. E. (Hrsg.): Feminism and Science.

- Oxford, New York: Oxford University Press, S. 235-248.
- Harding, Sandra (2008): Wissenschafts- und Technikforschung: Multikulturelle und postkoloniale Geschlechteraspekte. In: Becker, R. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methode, Empirie. Wiesbaden: VS.
- Jansen-Schulz, Bettina/van Riesen, Kathrin (2009): Integratives Gendering in Curricula, Hochschuldidaktik und Aktionsfeldern der Leuphana Universität Lüneburg. In: Auferkorte-Michaelis, N./Stahr, I./Schönborn, A./Fitze, I. (Hrsg.): Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule. Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress, S. 65-85.
- Kaschuba, Gerrit (2005): Theoretische Grundlagen einer geschlechtergerechten Didaktik. Begründungen und Konsequenzen. In: Report 28, 1, S. 67-74.
- Krais, Beate (Hrsg.) (2000): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt. Frankfurt/M.: Campus.
- Koordinations- und Forschungsstelle Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW (2011): Gender Curricula in Bachelor und Master. <<http://www.gender-curricula.com>>. (letzter Zugriff: 31.03.2014).
- Lin, Miranda/Vickie, E. Lake/ Rice, Diana (2008): Teaching Anti-Bias Curriculum in Teacher Education Programs: What and How. In: Teacher Education Quarterly Spring, S. 187-200.
- Lorber, Judith (2002): Gender-Paradoxien. Opladen: Leske und Budrich.
- Marx, Sabine (2007): Genderbewusst lehren. Aktuelle Überlegungen zur Hochschuldidaktik. In: Curdes, B. (Hrsg.): Gender lehren – Gender lernen in der Hochschule. Konzepte und Praxisberichte. Oldenburg: BIS-Verlag, S. 83-98.
- Marx Sabine (2008): Gender und Diversity lehren und lernen – Ein Praxisbericht aus dem Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 3, 2, S. 88-102.
- McKenna, Erin (1996): Some reflections concerning feminist pedagogy. In: Metaphilosophy, 27, 1-2, S. 178-183.
- Metz-Göckel, Sigrid (2009): Zur Liaison von Geschlechter- und Hochschuldidaktik-forschung – Provokante Positionen und provozierende Prozesse. In: Auferkorte-Michaelis, N. (Hrsg.): Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule. Opladen: Budrich Uni Press, S. 98-122.
- Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.) (2000): Hochschulreform und Geschlecht: neue Bündnisse und Dialoge. Opladen: Leske + Budrich.
- Mies, Margaret (1991): Women's research or feminist research? In Fonow, M. M./Cook, J. A. (Hrsg.): Beyond methodology: Feminist scholarships as lived research. Bloomington: Indiana University Press, S. 60-83.
- Münst, Agnes Senganata (2002): Wissensvermittlung und Geschlechterkonstruktion in der Hochschule. Blickpunkte Hochschuldidaktik. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Mulvey, Laura (1975): Visual Pleasure and Narrative Cinema. In: Screen 16, 3, S. 6-18.
- Ong, Maria (2005): Body Projects of Young Women of Color in Physics: Intersections of Gender, Race, and Science. In: Social Problems 52, 4, S. 593-617.
- Palm, Kerstin (2007): Multiple Subjekte im Labor? Objektivismuskritik als Ausgangsbasis für interdependenztheoretische Theorie und Praxis der Naturwissenschaften. In: Walgenbach, K./Dietze, G./Hornscheidt, L./Palm, K.: Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. 2. Aufl. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 141-165.

- Probyn, Elspeth (2004): *Teaching Bodies: Affects in the Classroom*. In: *Body & Society* 10, 4, S. 21–43.
- Scheich, Elvira (2010): *Modernisierung von Männlichkeit – Das Bild der Physik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. In: Ernst, W. (Hrsg.): *Geschlecht und Innovation. Gender Mainstreaming im Techno-Wissenschaftsbetrieb*. Teilband 4. Berlin: Lit Verlag, S. 63–83.
- Schiebinger, Londa (2004): *Feminist History of Colonial Science*. In: *Hypatia. Special Issue: Feminist Science Studies* 19, 1, S. 233–254.
- Spieß, Gesine/Rentmeister, Cillie (2003): *Gender in Lehre und Didaktik*. Berlin: Lang.
- Spieß, Gesine (2008): *Geschlechtersensibel lehren – Ideensammlung für eine verbesserte Praxis*. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 3, 2, S. 48–60.
- Spivak, Gayatri C. (1993): *Outside in the Teaching Machine*. London/New York: Routledge.
- Stahr, Ingeborg (2009): *Hochschuldidaktik und Gender – gemeinsame Wurzeln und getrennte Wege*. In: Auferkorte-Michaelis, N. (Hrsg.): *Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule*. Opladen: Budrich Uni Press, S. 27–40.
- Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (2007): *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen: Budrich.
- Watkins, Megan (2010): *Desiring Recognition, Accumulating Affect*. In: Gregg, M./Seigworth, G. J. (Hrsg.): *The affect theory reader*. Durham: Duke University Press.
- Willis, Sharon (2000): *„Style“, posture, and idiom. Tarantino’s figures of masculinity*. In: Gledhill, Ch./Williams, L. (Hrsg.): *Reinventing Film Studies*, London: Hodder Arnold, S. 279–295.

Wolfram Schneider/Susanne Ihlen

Perspektiven zur Umsetzung einer zielgruppengerechten Lehre an der Universität

Zusammenfassung: An Universitäten bildet das Feld des Lehrens und Lernens einen zentralen Bereich, in dem die Heterogenität der Lehrenden und Studierenden aufeinandertrifft. In der ingenieurwissenschaftlichen Lehre wird der Vielfalt der Studierenden jedoch nur bedingt Rechnung getragen. Aus diesem Grund war es ein Anliegen des BMBF-Projektes „LeWI – Lehre, Wirksamkeit und Intervention“, die Einstellungen der Lehrenden in Ingenieurwissenschaften herauszufinden, um hochschuldidaktische Interventionen zu entwickeln, mit denen die heterogenen Zielgruppen besser erreicht werden können. In diesem Artikel sollen die Ziele, die Umsetzung und Ergebnisse des Projektes dargestellt werden.

Schlagwörter: Gender; Diversity; Lehre; Interventionen; Ingenieurwissenschaften.

Perspectives for implementation of target-group-oriented teaching at the university

Abstract: At universities, the field of teaching and learning is a central area where the heterogeneity of the teachers and students converges. In engineering studies, however, the diversity of students is only partially taken into account. For this reason, the BMBF project “LeWI – teaching and the effectiveness of interventions” aimed to evaluate the attitudes of teachers in engineering sciences in order to develop and implement interventions with which the heterogeneous target groups can be better reached. This article will present the goals, the implementation and results of the project.

Keywords: Gender; Diversity; Teaching; Interventions; Engineering.

Einleitung

Hinsichtlich der zunehmenden Bedeutung universitärer Lehre im Rahmen exzellenter Wissenschaft sind die Steigerung der Lehrqualität und Interventionen zugunsten guter Lehre relevante Anforderungen. Im BMBF-Projekt „LeWI – Lehre, Wirksamkeit und Intervention“ wurden aus diesem Grund die Einstellungen von Lehrenden zu Gender und Diversity untersucht. Darauf aufbauend wurde ein Coaching für Lehrende entwickelt, im hochschulischen Alltag implementiert und evaluiert. Ein Fokus des Projektstandortes Technische Universität München¹ lag auf der Betrachtung von Gender- und Diversityaspekten in den Ingenieurwissenschaften, sowohl in Interviews mit Lehrenden als auch bei der späteren Umsetzung der gendersensiblen hochschuldidaktischen Coachings.

In der ersten Phase des Projektes wurden qualitative und quantitative Untersuchungsmethoden eingesetzt, um die Einstellungen von Lehrenden

zu ihrer Lehre, zur Bologna-Reform, zu den Studierenden, zu Gender- und Diversityaspekten und zu hochschuldidaktischen Fort- und Weiterbildungen zu untersuchen. Auf Grundlage einer deutschlandweiten Online-Befragung² und qualitativen Interviews mit Lehrenden an drei Universitäten wurde in der zweiten Projektphase ein individuelles, prozessorientiertes Coaching für Lehrende entwickelt und angewendet. Die Lehrenden wurden ein Semester lang begleitet und zu ihren Lehrveranstaltungen gecoacht. Gleichzeitig sollte durch eine verstärkte Reflexion vor allem die Möglichkeit gegeben werden, Gender- und Diversityaspekte in der eigenen Lehre betrachten und beachten zu können. Darauf aufbauend wurden mit den Lehrenden gemeinsam zielgruppengerechte und -sensible Lehrveranstaltungen konzipiert und umgesetzt. Um die Wirksamkeit der Interventionen zu prüfen, wurden diese wissenschaftlich begleitet.

Der vorliegende Artikel soll insbesondere folgenden Fragen nachgehen:

- Welche Einstellungen zu Gender und Diversity sind bei den Lehrenden in den Ingenieurwissenschaften vorhanden?
- Welche Wirksamkeit hat ein zielgruppengerechtes und gendersensibles Coaching hinsichtlich der Einschätzung der Studierenden zur Effektivität der Lehre, dem Erwerb von Wissen und Verständnis und der Anregung zur inhaltlichen Auseinandersetzung? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind hierbei zwischen den Geschlechtern zu erkennen?

Stand der Forschung und theoretischer Hintergrund

Da die Lehrenden an Universitäten einen großen Teil der relevanten Hochschulumwelt repräsentieren, üben sie auch einen erheblichen Einfluss auf die Zufriedenheit und den Lernerfolg von Studierenden aus (vgl. Heise 2008). Die Zufriedenheit der Student/innen mit der Lehre hängt dabei z.B. von der wahrgenommenen Strukturierung einer Veranstaltung oder der empfundenen Effektivität der Lehre ab. Für die subjektive Einschätzung des Lernerfolgs sind ähnliche Faktoren bedeutsam (Heise 2003). Auch die unterschiedlichen Fachkulturen tragen ihren Teil zur Zufriedenheit der Studierenden bei. So gibt es in den Ingenieurwissenschaften nach wie vor eine, im Vergleich mit anderen Studiengängen, sehr hohe Abbruch- und Schwundquote (vgl. Minks 2004; Heublein et al. 2005). Die eher traditionellen Lehrmethoden in den Ingenieurwissenschaften (Vorlesungen, Übungen, Praktika) unterstützen möglicherweise unbeabsichtigt die gerade bei Studentinnen festgestellte mangelnde Bindung an das Fach (vgl. Ihlen 2006). Um Frauen und Männer in der Lehre gleichermaßen anzusprechen und eine gendersensible Didaktik umzusetzen, bieten sich insbesondere aktivierende Lehrmethoden, problembasiertes Lernen und ein Lernen in Gruppen an, letzteres auch um soziale und persönliche Kompetenzen zu erwerben (vgl. Esch 2008). Aktivierende Lehrmethoden zeichnen sich vor allem durch eine aktive Aneignung von Wissen/Fähigkeiten/Kompetenzen durch eigenes Erarbeiten oder eigene Erfahrungen mit Lerninhalten aus (vgl. Perels et al. 2007). Eine Integration der Denkansätze der Studierenden ist von großer Bedeutung, d.h.

die Vielfalt der Student/innen muss in die jeweiligen Lehr-Lern-Situationen mit einbezogen werden (ebd.). Problembasiertes Lernen ist eine Form aktivierender Lehre, das Lernen in Gruppen und an konkreten Projekten stellt die Rahmenbedingung für die Lösung komplexer Fragestellungen dar (vgl. Esch 2008). Die Problemstellungen sollten möglichst alltagsbezogen sein und an den Bedürfnissen, Fähigkeiten oder Vorkenntnissen der Studierenden ansetzen (vgl. Gudjons 2008). Die Erfahrungen, Fertigkeiten und Bedürfnisse der vielfältigen Zielgruppe der Student/innen können somit ins Zentrum der Lehre gerückt werden. Eine zielgruppengerechte Lehre sollte zudem Genderaspekte beachten und konstruktiv integrieren, sowie reflexiv mit geschlechterbezogenen Perspektiven umgehen (vgl. Dausien/Thon 2009). Des Weiteren zeigen Studien, dass Lehrende eine mangelnde didaktische oder methodische Unterstützung hinsichtlich der Umsetzung einer gendersensiblen Lehre beklagen (vgl. Schindler/Stewart 2004; Bütow/Döring 2010). Die Stärkung didaktischer Kompetenzen und der Reflexionsfähigkeit der Lehrenden sollte deshalb bei Unterstützungsmaßnahmen an Hochschulen im Zentrum stehen, um die Zufriedenheit der Lehrenden, aber vor allem auch der Studierenden, mit der Lehre zu gewährleisten (vgl. Pohlenz/Tinsner 2004).

Zusätzlich zur Aktivierung der Studierenden, dem problembasierten Lernen und verstärkter Gruppenarbeit sollte im Coaching insbesondere auch eine gendersensible Didaktik als Querschnittsthema einbezogen werden. Dadurch sollten alle Geschlechter gleichermaßen angesprochen und die Lehrveranstaltungen zielgruppengerecht gestaltet werden. In der Genderforschung wird die Lehre bzw. der Lehrraum als „reduzierte Spiegelung der Gesellschaft“ (Czollek/Perko 2008: 41) beschrieben, also als Mikrokosmos in Bezug auf den Makrokosmos. Bei den Studierenden finden sich sämtliche in der Gesellschaft vorhandenen Diversitäten wieder (ebd.). Diese Vielfalt muss in der Lehre beachtet werden, um individuelles Lernen zu fördern und der Vielfalt der Studierenden angemessen begegnen bzw. Wissensstrukturen verändern zu können (vgl. Winteler 2002). Die konstruktivistische Sicht auf die Genderrelevanz in der Lehre versteht unter Gendersensibilität demnach nicht nur die Anwendung bestimmter Methoden in der Lehre. Vielmehr geht es um eine

bewusste Erweiterung der Aufmerksamkeit auf alle Fragen, die sich im Zusammenhang mit dem Geschlechterverhältnis in der Gestaltung von Lernprozessen ergeben. (Gindl/Hefler 2006: 94)

Die gesellschaftliche Realität der Geschlechter muss berücksichtigt und Diskriminierung bzw. Rollenklischees müssen abgebaut werden, ohne erneut Geschlechterstereotype festzuschreiben (vgl. Nikoleyczik et al. 2008). Essenziell dabei ist die Professionalisierung der Lehrenden durch Reflexion und Wissensvertiefung für einen gleichberechtigten Umgang mit Vielfalt in Bezug auf eine gendersensible Didaktik (vgl. Czollek/Perko 2008). Gendersensibilität unter hochschuldidaktischer Perspektive setzt an der inhaltlichen Ebene, der Verhaltens- und der Bewusstseinssebene an und sollte Auswirkungen auf die Handlungskompetenzen der Lehrenden haben (vgl. Jansen-Schulz 2010).

Die didaktische Vorgehensweise ist bei der Integration von Genderaspekten in die Lehre von großer Bedeutung (vgl. Bahník 2010). Ziel sollte es sein, eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Studentinnen und Studenten wohlfühlen und ihre individuellen Potentiale entdecken, nutzen und einbringen können (ebd.). Eine gendersensible Didaktik berücksichtigt die heterogenen Lernkulturen und -bedürfnisse der Studierenden in Lehr-Lern-Prozessen und sorgt dafür, dass alle Student/innen erfolgreich an der Lehre partizipieren können (ebd.).

Um die von den Lehrenden gewünschte individuelle Unterstützung anbieten zu können, sollten die Einstellungen und Bedürfnisse dieser Gruppe im Mittelpunkt stehen und vor der Entwicklung und Durchführung von Interventionsmaßnahmen erfragt werden.

Erste Projektphase

Um die Situation der Lehrenden und Studierenden detaillierter betrachten zu können, wurden im Sommersemester 2009 an der TU München Interviews mit zwanzig Lehrenden durchgeführt. Ziel war es, die Einstellung der Lehrenden zu ihrer Lehre genauer zu analysieren und die Ergebnisse für die Konzeption von hochschuldidaktischen Interventionen zu verwenden. Als Auswertungsverfahren kam der Ansatz der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) zum Einsatz. Die Lehrenden kamen aus den Fakultäten Maschinenwesen (fünf Lehrpersonen (LP)), Physik (eine LP), Elektrotechnik und Informationstechnik (sechs LP), Bauingenieur- und Vermessungswesen (drei LP), Mathematik (zwei LP) und Informatik (drei LP). Von den Interviewten waren sieben Frauen und dreizehn Männer, sowie neun wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, sechs Post-Docs, fünf Professor/innen.

Die Ergebnisse der Interviews lieferten konkrete Hinweise, welche Einstellungen bei den Lehrenden zu Gender und Diversity in der Lehre vorhanden sind und wo ein Coaching für sie ansetzen musste (z.B. Reflexionsniveau, Differenzen zwischen den einzelnen Fakultäten etc.). Die Ergebnisse in den folgenden Abschnitten beziehen sich auf diese qualitativen Interviews mit den Lehrenden.

Die Einstellung zum Thema Gender

Die Lehrenden setzen den Begriff ‚Gender‘ mit einer Förderung von Frauen gleich. Dies gilt für sämtliche Fakultäten. Es wird betont, dass das eigene Fach geschlechtsneutral sei (z.B. in Mathematik der Verweis auf geschlechtsneutrale Formeln) und die Studentinnen keine „andere Behandlung“ wünschen würden als die Studenten. Häufig wird die Meinung vertreten, dass „Männchen und Weibchen identisch sind und ob ich das einem Jungen oder einem Mädchen erkläre, ist mir als Lehrendem eigentlich ziemlich wurscht“. Einige Lehrende sehen die Rolle der Studentinnen darin, dass sich ihre Kommilitonen durch

deren Anwesenheit mehr auf das Studium fokussieren, denn „es tut den anderen Männern sehr gut, wenn Frauen da sind“.

Studentinnen werden von nahezu allen Interviewten als fleißiger, wissbegieriger und motivierter, aber auch als zurückhaltender (z.B. weniger Aktivität in den Lehrveranstaltungen) wahrgenommen. Eine Umsetzung gendersensibler Lehre findet aufgrund mangelnder Kenntnis nicht statt: „[I]ch bin da eben pädagogisch-didaktisch eigentlich gar nicht so weit geschult“. Genderaspekte werden inhaltlich kaum thematisiert und eine gendersensible Sprache wird meist nicht verwendet.

Der häufigste Grund, warum Genderaspekte nicht berücksichtigt oder eine gendersensible Lehre nicht umgesetzt wird, ist eine Art Hilflosigkeit der Lehrenden: „Also da fehlt mir noch die Vorstellungskraft dazu oder die Handreichung dazu. [...] Man hat nur wenig Vorstellungskraft, wie das konkret aussehen könnte“. Professor/innen berichten, dass sie sich Gedanken über eine Umsetzung in der Lehre machen. Hierbei werden insbesondere die Verwendung von praxisnahen Lernumgebungen und das Herstellen von Alltagsbezügen hervorgehoben. Die Interviewten aus dem akademischen Mittelbau berichten, dass sie ein Einbringen von Genderaspekten in die Lehre mit der Förderung von Frauen gleichsetzen und diese „Bevorzugung auf Dauer schaden“ würde. Zudem wird das Argument genannt, dass Frauen von den Noten her nicht schlechter seien als Männer, womit die Nicht-Berücksichtigung gerechtfertigt wird. Parallelen zur Dimension Gender ergaben sich in den Interviews zum Thema Diversity.

Die Einstellung zum Thema Diversity

Nahezu alle Lehrenden geben an, nicht zu wissen, wie sie Diversityaspekte in die Lehre integrieren bzw. konstruktiv nutzen können. Ausnahmen sind hierbei auf der Ebene der Professor/innen und bei Lehrenden der Fakultät Bauingenieur- und Vermessungswesen zu sehen. Sie reflektieren ihr Handeln laut eigener Aussage in den Lehrveranstaltungen, nehmen die Vielfalt verstärkt wahr und zeichnen sich durch eine individualisierende Perspektivierung aus. Dies hängt laut Meinung der Interviewten vor allem mit dem hohen Stellenwert der Thematik bei den Vorgesetzten zusammen. Die Lehrenden der anderen Fakultäten sind oftmals der Meinung, dass alle Studierenden gleich sind, unabhängig von Geschlecht oder Kultur.

Insgesamt verbinden viele Lehrende laut eigener Aussage mit dem Begriff ‚Diversity‘ vor allem „Migrationshintergrund“ oder „Ausländer/in“. Die Einstellungen zu diesem Aspekt sind sehr heterogen. Einerseits wird berichtet, dass Personen mit Migrationshintergrund bzw. Ausländer/innen motivierter und engagierter sind als ihre deutschen Kommiliton/innen und dass das Arbeiten mit ihnen sehr viel Freude bereitet. Andererseits wird in den Interviews deutlich, dass darauf in der Lehre kaum eingegangen wird und die Sprache als Hindernis für ein effizienteres Lehren und Lernen gilt. „Andere Kultur“ bedeutet in den Lehrveranstaltungen auch ein „anderes Studierendenverhalten“ für die Interviewten. Dabei profitieren nach ihrer Ansicht beide Seiten voneinander. Ein

Eingehen auf Diversityaspekte in der Lehre findet, wenn überhaupt, nur dann statt, wenn „Probleme“ in den Veranstaltungen wahrgenommen werden oder es einzelne Fälle notwendig machen. Eine Berücksichtigung der Heterogenität im Lernverhalten der Studierenden findet laut den Lehrenden kaum statt.

Auswirkungen der Ergebnisse aus der ersten Projektphase auf die hochschuldidaktischen Interventionen

Die Ergebnisse der Interviews stellten eine Grundlage für die Entwicklung der Interventionsmaßnahmen in der zweiten Phase des Gesamtprojektes dar. Aus den Interviews wurde deutlich, dass die Lehrenden Coachings wollten, die auf die eigene Person und die eigenen Lehrveranstaltungen zugeschnitten waren (und keine Gruppenworkshops o.ä.). Ein individuelles Coaching erschien auch deshalb wichtig, weil starke Heterogenitäten zwischen einzelnen Fakultäten oder Staturebenen der Lehrenden sichtbar wurden. Des Weiteren wollten die Lehrenden nicht punktuell für einen Tag eine hochschuldidaktische Fort- bzw. Weiterbildung besuchen, sondern über eine längere Zeit im Semester individuell begleitet werden. Zusätzlich wünschten sie sich, während des Coachingprozesses wissenschaftlich begleitet zu werden (z.B. Feedback oder Evaluation). Diesen Präferenzen der Lehrpersonen wurde entsprochen und auf der Basis vorliegender Konzepte (z.B. Czollek/Perko 2008; Ihlen 2006; Ihlen/Buschmeyer 2007; Jansen-Schulz 2010; Kamphans 2008; Metz-Göckel 2006) wurden hochschuldidaktische Interventionen entwickelt und durchgeführt.

Die vorliegenden Konzepte sehen vor, dass Didaktik nicht nur individuelle Kompetenzen der Lehrenden betrifft, sondern mehrere Ebenen betrachtet werden müssen, in denen Interventionen stattfinden: die individuelle (Verhalten, Vermittlung in der Lehre etc.), die institutionell-strukturelle (Seminarzeiten etc.) und die kulturell-gesellschaftliche (Werte, Normen etc.) Ebene. Vorstellungen und Verhalten kommen zwar über die individuelle Ebene zum Tragen, jedoch stehen Sozialisierungs- und Kulturierungsprozesse im Hintergrund, von denen sich ein Subjekt nie gänzlich lösen kann (vgl. Czollek/Perko 2008). Daher sollten gendersensible Konzepte der Hochschuldidaktik immer mögliche und notwendige Reflexionen in Bezug auf den Umgang mit Diversitäten in der Lehre beinhalten. Dazu gehört neben dem Aufbau von eigenen Genderkompetenzen z.B. die Reflexion der Rolle als Lehrende/r, die Wahrnehmung der Studierenden, sowie die Überprüfung von Lehrinhalten und -methoden (ebd.). Gleichzeitig wurde in den hochschuldidaktischen Interventionen ein indirekter Genderbezug durch aktivierende Lehr-Lern-Formen in Kleingruppen hergestellt, da sich z.B. Stereotype in solchen Lehr-Lern-Situationen verstärkt aufheben lassen und dabei eher die Lernenden selbst in den Vordergrund rücken. Die oben genannten Aspekte zielgruppengerechter und gendersensibler Lehre (aktivierende Lehrmethoden, problembasiertes Lernen und ein Lernen in Gruppen) bildeten den Rahmen der hochschuldidaktischen Interventionen, Gendersensibilität wurde deshalb in den Interventionen als Querschnittsthema angelegt. Innerhalb dieses Rahmens konnte flexibel und angemessen auf eine

Veränderung der Lehre (je nach Art der Veranstaltung, der Fachkultur, den Studierenden etc.) eingegangen werden.

Zweite Projektphase

Es wurde ein individuelles Coachingkonzept entworfen, das die Lehrenden zu mehreren Zeitpunkten evaluiert, Feedback gibt und flexibel genug ist, den jeweiligen Bedürfnissen und Zielen der Lehrenden Rechnung tragen zu können. Der Begriff ‚Intervention‘ wurde an Hillmann angelehnt, der darunter das „bewusste, professionelle Sich-Einmischen“ (1994: 389) versteht. Intervention meint demnach ein zielgerichtetes Eingreifen, in dem Begriff ‚Interventionsprozess‘ sind im Folgenden alle Situationen beinhaltet, die durch das Eingreifen beeinflusst worden sein könnten. Der Begriff ‚Coaching‘ besitzt eine Vielfalt und Unterschiedlichkeit an Definitionen, wobei Coaching im vorliegenden Artikel einer wissenschaftlichen Definition unterliegt, also einen „Sammelbegriff für individuelle Formen personenzentrierter Beratung und Betreuung auf Prozessebene“ (Fischer 2009: 12) darstellt. Coaching wurde daher als ganzheitlich aufzufassendes Beratungskonzept definiert, das auf Situationen von Menschen individuell eingehen soll und deren Entwicklung betreut. Dabei ist eine Kombination von Beratung und Hilfe zur Selbsthilfe bedeutsam, mit dem Ziel, der jeweiligen Person Möglichkeiten und Methoden an die Hand zu geben. Die Selbstreflexion bildet dazu eine wichtige Grundlage (vgl. Markhof 2008).

Design des Coachings

Die Intervention zielte auf eine Veränderung von Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmalen ab. Das Design der Interventionen verdeutlicht Abb. 1:

T0	T1	Coaching	T2 (Implementierung)	T3
Vorgespräche mit Lehrperson	Fragebögen für Studierende und Lehrende		Fragebögen für Studierende und Lehrende	Fragebögen für Studierende und Lehrende
	teilnehmende Beobachtung		teilnehmende Beobachtung	teilnehmende Beobachtung

Abb. 1: Design des LeWI-Coachings

In der T0-Phase (vor Beginn des Semesters) fanden ein bis zwei Vorgespräche mit der Lehrperson statt. Die Lehrenden formulierten drei konkrete Ziele, die sie durch das Coaching erreichen wollten. Diese wurden dann anhand von beo-

bachtbaren Eigenschaften als Zielvariablen in das Erhebungsraster eingefügt. Zum Messzeitpunkt T1 fand die erste teilnehmende Beobachtung statt. Dabei wurde beobachtet, wie die Veranstaltung ‚normalerweise‘ abläuft, also ohne Intervention. Es wurden standardisierte Fragebögen an die Lehrenden und Studierenden verteilt, um die Einstellung zur Lehrveranstaltung zu evaluieren. Das Coaching fand zwischen den Zeitpunkten T1 und T2 statt. In der nächsten Lehrveranstaltung (T2) wurden die im Coaching besprochenen Aspekte umgesetzt. Wiederum wurde die Lehrveranstaltung teilnehmend beobachtet und mit Fragebögen für Studierende und Lehrende untersucht. Die letzte Beobachtung erfolgte zum Zeitpunkt T3. Dabei sollte beobachtet werden, ob die Lehrperson Aspekte des Coachings weiterhin einsetzte oder zu ihrem alten Lehrstil zurückkehrte (längerfristige Auswirkungen des Coachings).

Durch die teilnehmende Beobachtung konnte die gesamte Lehrsituation erfasst werden. Ziel der Beobachtung war es unter anderem, zu sehen, ob und wie die im Coaching besprochenen Aspekte umgesetzt wurden (teilstandardisierter Beobachtungsbogen). Der Beobachtungsbogen umfasste zum einen feste Items (z.B. zur Methode und Struktur der Lehrveranstaltung), zum anderen ließ er Raum für einzufügende Punkte. Hier sollten die definierten Coaching-Ziele als freie Zielvariablen aufgenommen werden, so dass passend zum Interventionsprozess ein individuumzentriertes Erhebungsraster entstand.

Die Befragung der Studierenden durch Fragebögen erfolgte jeweils unmittelbar nach den beobachteten Veranstaltungen. Items für die Fragebögen kamen aus dem Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (Rindermann/Amelang 1994a; 1994b), dem Fragebogen zur Beurteilung einer Lehrveranstaltung durch Studierende (Westermann et al. 1998) und aus den Skalen zur allgemeinen Selbstwirksamkeit (Schwarzer/Jerusalem 1999). Die Antwortmöglichkeiten der Items (sowohl der Fragebögen der Lehrenden wie auch der Studierenden) waren in einer 11-stufigen Thermometer-Skala angelegt (0-100).

Die Umsetzung des Coachings

Exemplarisch soll im Folgenden die Umsetzung eines Coachings aufgezeigt werden. Dieses Beispiel wird deshalb ausgewählt, weil sämtliche oben genannten Aspekte (Aktivierung der Studierenden, problembasiertes Lernen, Gendersensibilität) im Coaching fokussiert werden konnten. Es wurde eine wissenschaftliche Mitarbeiterin einer ingenieurwissenschaftlichen Fakultät gecoacht. Bei ihrer Lehrveranstaltung handelte es sich um ein Seminar, an dem 18 Studierende teilnahmen (sieben Studentinnen, elf Studenten). In Zusammenarbeit von Coach und Lehrender wurden drei konkrete Umsetzungsmaßnahmen erarbeitet. Diese wurden in den Vorgesprächen formuliert, im Coaching vereinbart und in der Veranstaltung (T2) umgesetzt. Zusätzlich dazu wurde das Thema ‚Gendersensibilität‘ als Querschnittsthema im gesamten Interventionsprozess angelegt, um eine zielgruppengerechte Ausrichtung der Veranstaltung zu gewährleisten. Die abwechslungsreiche Gestaltung der Lehrveranstaltung, also ein Wechsel

zwischen Input, Diskussion und Arbeit in Kleingruppen, half, vielfältige Lern- und Beteiligungsmöglichkeiten zu eröffnen und eine tragfähige Lernkultur zu unterstützen. Im Folgenden gehen wir näher auf die vier Umsetzungsbereiche ein.

- Aktivierung der Studierenden zur verbesserten inhaltlichen Auseinandersetzung:

Die Lehrende wollte ihren frontalen Lehrstil hin zu einer aktivierenden und studierendenzentrierten Lernumgebung verändern. Dies geschah in der Veranstaltung durch mehrere Aspekte: Erstens machte sie die Lernziele der Veranstaltung zu Beginn für die Studierenden deutlich und verortete das Seminar inhaltlich im Gesamtzusammenhang des Semesters. Darüber hinaus lieferte sie einen kurzen theoretischen Input, wobei sie im Gegensatz zur vorangegangenen Sitzung eine gendersensible Sprache verwandte. Zweitens stellte sie die Wahl der Unterthemen zur Diskussion und fragte die Wünsche und Interessen der Studierenden ab. Der Einbezug der Wünsche und Interessen der Studierenden sollte gewährleisten, dass die Vielfalt und die individuellen Bedürfnisse der Student/innen in der Lehrveranstaltung angemessen beachtet werden. Gleichzeitig konnte die Lehrveranstaltung gezielter auf die Zielgruppe ausgerichtet werden, indem die Erfahrungen der Studierenden einbezogen und ein verstärkter Alltagsbezug hergestellt wurden. Die Studierenden sollten sich, auch im Hinblick auf die spätere Gruppenarbeit, in Partnerarbeit überlegen, um welches ‚Problem‘ sich die Gruppenarbeit später drehen sollte.³ Aus den Anregungen der Studierenden wurden (in einer Diskussion mit allen Teilnehmenden) fünf Beispiele herausgesucht, die als Grundlage der Gruppenarbeit dienten. Die Lehrende achtete bei der Moderation der Diskussion darauf, dass Problemstellungen gewählt wurden, mit denen sich alle Geschlechter identifizieren oder angesprochen fühlen konnten. Im Coaching-Gespräch wurde besprochen, dass z.B. nicht nur das Thema ‚Auto‘ vorkommen sollte. Die Ergebnisse wurden jeweils auf ein Flipchart geschrieben. Anschließend teilten sich die Studierenden selbst anhand der jeweiligen Beispiele in Gruppen ein. Diese Intervention dauerte ca. 20 Minuten.

- Gruppenarbeit zur Stärkung sozialer Kompetenzen:

Zum einen sollten die Studierenden durch Gruppenarbeit ihre sozialen und kommunikativen Kompetenzen stärken können und nicht nur auf rein inhaltliches Wissen fixiert sein. Zum anderen wollte sich die Lehrende dadurch selbst entlasten und eher als Moderatorin auftreten. Die Studierenden konnten somit ihre Fähigkeiten zur Einnahme von anderen Perspektiven und die Anerkennung anderer Meinungen vertiefen. Gleichzeitig wurde die kulturelle und soziale Selbstwahrnehmungsfähigkeit geschult und auf kommunikativer Ebene die Sprach- und Dialogfähigkeit bzw. Verständigungsorientierung und Aushandlungsfähigkeit gestärkt. Nachdem sich die Studierenden auf die zur Verfügung stehenden Flipcharts verteilt hatten, lösten sie unterschiedliche, lebensweltbe-

zogene Aufgaben. Dabei ging es beispielsweise um die Frage, wie eine Firma an welchem lokalen Standort möglichst umweltfreundlich ihr Produkt aufbauen, produzieren und vermarkten kann. Sie arbeiteten je ein Konzept zur Planung und umweltgerechten Umsetzung einer Firma aus. Die Themen wurden vorab so erarbeitet, dass sie einen Lebensweltbezug zu Frauen und Männern hatten und keine geschlechterstereotypen oder -ausschließenden Merkmale bzw. Inhalte besaßen. Dadurch konnten die vielfältigen Erfahrungen mit einbezogen, offengelegt, kommuniziert und diskutiert werden.

Nach ca. 45 Minuten stellte jede Gruppe ihre Ergebnisse den anderen Teilnehmenden vor. In einer anschließenden Diskussionsrunde wurde den jeweiligen Gruppen Feedback gegeben. Die Lehrende achtete auf eine wertschätzende Feedback-Kultur (subjektive Aussagen sachbezogen und konkret formulieren, andere nicht bewerten oder interpretieren, keinen Legitimations- und Rechtfertigungszwang herstellen etc.). Am Ende der Veranstaltung nannte die Lehrende Beispiele für die Anwendung der Inhalte im Beruf bzw. in beruflichen Situationen und gab einen Ausblick auf die nächste Seminarsitzung.

- Problembasiertes und projektorientiertes Arbeiten:

Um den Studierenden mehr Bezug zum (beruflichen) Alltag zu geben, wurde das gesamte Konzept der Lehrveranstaltung, insbesondere die Gruppenarbeit, auf problembasiertes bzw. projektorientiertes Lernen aufgebaut. Die Studierenden konnten in der Gruppenarbeit mit sehr realen und regionalen Beispielen arbeiten, dafür wurden ihnen (Land-)Karten, geologische und geografische Daten etc. über die Region zur Verfügung gestellt. Ziel war es, möglichst realitätsnahe Szenarien für die Studierenden bereit zu halten. Ein interdisziplinär gestalteter Anwendungsbezug der Inhalte wird als Teil von gendersensiblen didaktischen Handlungsanforderungen in der Lehre gesehen (vgl. Jansen-Schulz 2010).

- Gendersensible didaktische Ausrichtung der Lehre:

Zusätzlich zur Aktivierung der Studierenden, dem problembasierten Lernen und der verstärkten Gruppenarbeit wurde der Lehrveranstaltung eine gendersensible Didaktik zugrunde gelegt, um die heterogenen Lernkulturen und -bedürfnisse der Studierenden zu berücksichtigen und dafür zu sorgen, dass alle Student/innen erfolgreich an der Lehre partizipieren können. Die Lehrperson gab dazu allen Teilnehmenden die gleichen Möglichkeiten, ihre Fähigkeiten oder Feedback einzubringen, Einfluss auf den Ablauf der Veranstaltung zu nehmen oder sich aktiv am Seminar zu beteiligen. Bei den Problemstellungen wurde darauf geachtet, Geschlechterstereotype zu vermeiden (z.B. auch bei der Aufgabenverteilung in den Gruppen). Gleichzeitig wurden durch die vielfältigen Lehrmethoden bzw. Lern- und Beteiligungsmöglichkeiten die heterogenen Lernstile der Studierenden beachtet. Durch die geschlechtergerechte Sprache wurde erreicht, dass kein Geschlecht marginalisiert wurde, sondern sich alle Geschlechter gleichermaßen angesprochen fühlen konnten.

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Die Wirksamkeit des Coachings wurde u.a. durch eine standardisierte Befragung der Studierenden (nach jeder Veranstaltung) und durch eine teilnehmende Beobachtung wissenschaftlich begleitet. Es wurden Veränderungen während des Interventionsprozesses sichtbar. Im Folgenden sollen diejenigen Aspekte dargestellt werden, die für die Studierenden laut einem Feedbackgespräch am Ende des Semesters die höchste Bedeutung besaßen.

Ergebnisse der Befragungen:

Bei der Auswertung der standardisierten Befragungen der Studierenden werden im weiteren Verlauf die Mittelwerte der jeweiligen Messzeitpunkte angegeben. Um eine genderblinde Auswertung zu vermeiden, werden die erhobenen Daten zudem differenziert nach Geschlecht dargestellt. Wenn in diesem Kapitel von Veränderungen oder Entwicklungen gesprochen wird, sind damit Tendenzen gemeint, keine Effekte. Inferenzstatistische Analysen werden aufgrund der geringen Studierendenanzahl nicht durchgeführt und somit keine Signifikanzen aufgezeigt.

Im Verlauf des Interventionsprozesses ergaben sich Veränderungen bei den Einstellungen der Studierenden. Insbesondere die Effektivität der Lehrveranstaltung verbesserte sich aus Sicht der Studentinnen und Studenten im Verlauf des Interventionsprozesses (Abb. 2). So konnte der Mittelwert der Angaben von 55.56 (T1) auf 68.72 (T2, Interventionszeitpunkt) erhöht werden. Zum Messzeitpunkt 3 erhöhte sich dieser Wert erneut leicht ($M_{T3} = 72.33$).

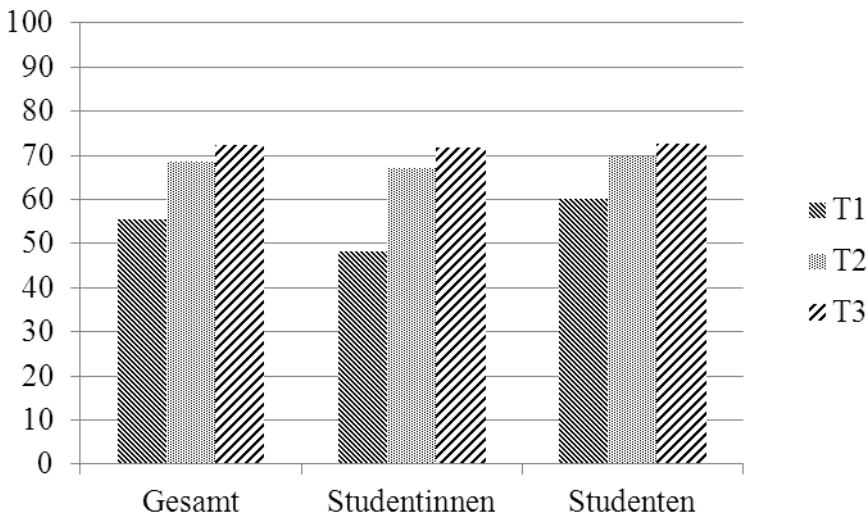


Abb. 2: Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich der Effektivität der Lehre (3 Items, Cronbachs Alpha .78, N=17)

Diese Dimension erfasst in der Selbsteinschätzung, ob die Studierenden etwas in der Veranstaltung lernen können. Die Studierenden waren demnach zum zweiten und auch zum dritten Messzeitpunkt verstärkt der Meinung, dass sie erstens viel und zweitens etwas Sinnvolles und Wichtiges in der Lehrveranstaltung lernen können (abgefragte Items). Betrachtet man die Ergebnisse differenziert nach Geschlecht, fällt auf, dass die Studentinnen zu Messzeitpunkt T1 sehr viel niedrigere Werte angaben als die Studenten, zum Zeitpunkt der Umsetzung des Coachings (T2) glichen sich diese Werte nahezu an, die Studentinnen schätzten die Effektivität der Lehrveranstaltung nun fast genauso hoch ein wie die Studenten. Zum letzten Messzeitpunkt wurde die Effektivität von den Geschlechtern tendenziell gleich eingeschätzt.

Weiterhin zeigte sich eine positive Entwicklung im Hinblick auf den wahrgenommenen Erwerb von Wissen und Verständnis innerhalb der Lehrveranstaltung (Abb. 3, $M_{T1} = 62.33$; $M_{T2} = 74.51$; $M_{T3} = 76.64$). Insbesondere das Verständnis bzw. die Vernetzung von Wissen und Fähigkeiten stand im Zentrum der Orientierung auf projektbasiertes und problemorientiertes Lernen. Die Studierenden gaben bei der Befragung vor allem an, die Lehrveranstaltung aus zwei Gründen zu besuchen: erstens um einen tieferen Einblick in die behandelte Thematik zu erhalten und zweitens um ein Verständnis für Probleme und Zusammenhänge zu bekommen. Wie bei der Effektivität der Lehre (Abb. 2) sind auch bei der Einschätzung der Studierenden hinsichtlich des Erwerbs von Wissen und Verständnis (Abb. 3) die Werte der Studentinnen zum Zeitpunkt T1 niedriger als die der Studenten. Zum Zeitpunkt der Implementierung des Coachings (T2) ist der Wert der Studentinnen sogar leicht höher als der der Studenten, was auch zum letzten Messzeitpunkt der Fall ist.

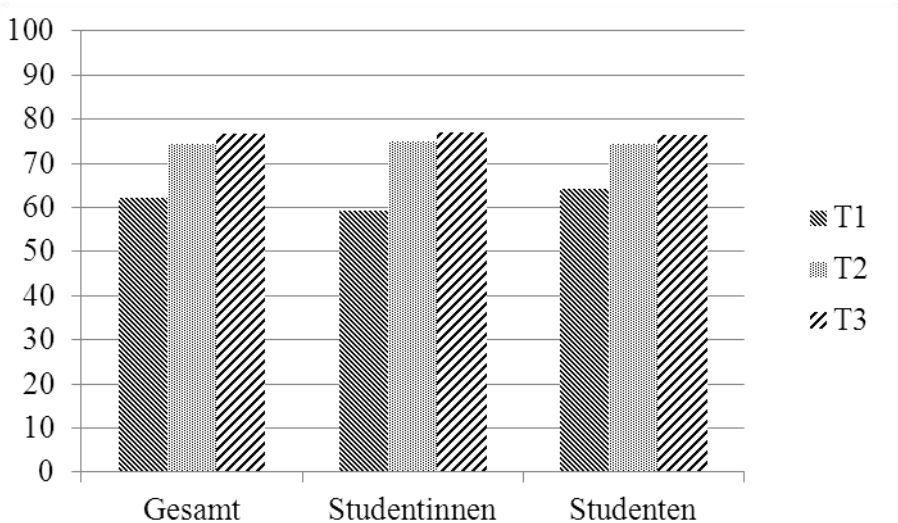


Abb. 3: Einschätzung der Studierenden hinsichtlich des Erwerbs von Wissen und Verständnis (3 Items, Cronbachs Alpha .84, N=18)

Die didaktisch-methodische Ausrichtung der Lehrveranstaltung sollte des Weiteren zum Ziel haben, dass sich die Studierenden verstärkt mit den Inhalten der Lehrveranstaltung auseinandersetzen. Obwohl die Lehrende vor der Implementierung des Coachings Bedenken hatte, dass die Studierenden in der Veranstaltung aufgrund der Umstrukturierung zwar mehr Kompetenzen in Richtung Teamwork etc. erlernen, dies jedoch zu Lasten der Inhalte gehe, zeigte sich bei der Befragung der Studierenden ein anderes Resultat (Abb. 4). Die Anregung zur inhaltlichen Auseinandersetzung stieg vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt stark an und blieb danach auf einem erhöhten Niveau ($M_{T1} = 41.02$; $M_{T2} = 55.38$; $M_{T3} = 56.11$). Erneut gaben die Studentinnen bei der ersten Erhebung (T1) weniger an, zur inhaltlichen Auseinandersetzung angeregt zu sein. Diese Diskrepanz zwischen den Geschlechtern verringerte sich zum Messzeitpunkt T2 stark und nochmals zum letzten (die Werte sind zum Schluss nahezu gleich).

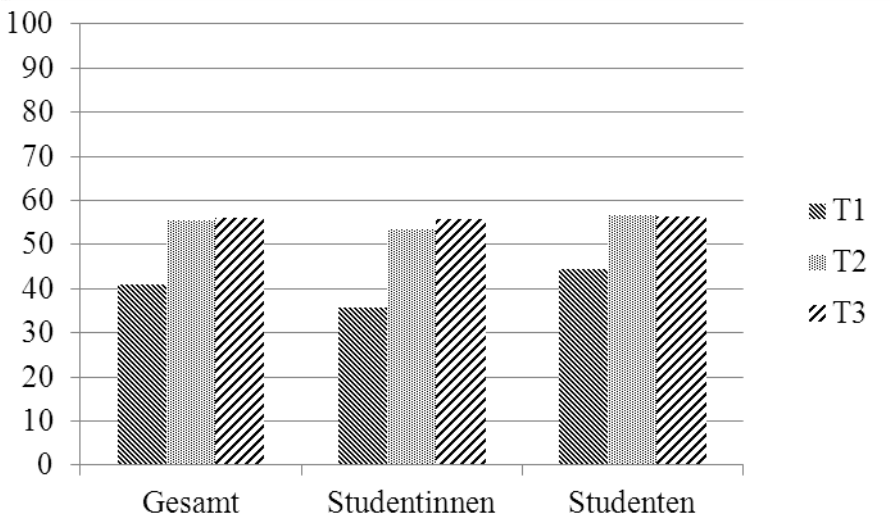


Abb. 4: Anregung zur inhaltlichen Auseinandersetzung aus Sicht der Studierenden (2 Items, Cronbachs Alpha .81, N=18)

Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung:

Während die Lehrende in der ersten Veranstaltung noch das generische Maskulinum benutzte, verwendete sie ab der zweiten Sitzung (wie im Coaching besprochen) eine geschlechterdifferenzierte Sprache („Liebe Studentinnen und Studenten“). Gleichzeitig erfragte sie in der Lehrveranstaltung die Wünsche, Interessen, Vorkenntnisse und Erfahrungen der Studierenden. Die Studierenden waren zwar anfangs etwas irritiert über diese neue Lehrform, jedoch stellte sich nach einiger Zeit (gemäß der Auswertung der teilnehmenden Beobachtung) eine erhöhte Beteiligung und Aufmerksamkeit ein. Insbesondere die Studentinnen beteiligten sich im Vergleich zur ersten Veranstaltung aktiver an der Sitzung. Als Lehrmaterialien wurden ab der zweiten Sitzung (wie im Coaching

besprochen) Beispiele verwendet, in denen die Geschlechter ausgewogen dargestellt wurden. Stereotypisierende Beispiele (z.B. Frauen in Hilfstätigkeiten etc.) wurden wie besprochen vermieden. Die Lehrformate wurden ab der zweiten Lehrveranstaltung abwechslungsreich gestaltet, was laut der teilnehmenden Beobachtung sichtlich die Aktivität aller Studierenden, jedoch vor allem der Studentinnen, erhöhte.

Zusammenfassung

Die Ergebnisse des Interventionsprozesses dokumentieren eine Vielzahl an Veränderungen (z.B. bezogen auf die Einschätzung der Effektivität der Lehre durch die Studierenden): Laut der teilnehmenden Beobachtungen verbesserte sich die Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden sowie die Lehratmosphäre; die Studierenden wurden verstärkt aktiviert; die Lehrende konnte laut eigener Aussage Lernfortschritte der Studierenden erkennen und besser einschätzen, was (nicht) verstanden wurde. Allerdings benötigte es auch Zeit auf beiden Seiten, bis die Studierenden sich auf diese Veränderungen einließen. Gleichwohl scheint es möglich, durch das Coaching von Lehrenden und die Implementierung von problem- bzw. projektorientiertem, studierendenzentriertem und gendersensiblen Arbeiten in Kleingruppen, eine zielgruppengerechtere Lehre an Universitäten durchzusetzen. Wie das Beispiel aufzeigt, wurden im Verlauf zunehmend Studentinnen aktiviert. Die Umsetzung vielfältiger Lehr- und Lernmethoden und der Einbezug der Interessen und Bedürfnisse der Studierenden in Form einer aktivierenden Lehre kann dazu beitragen, Frauen und Männer gleichermaßen anzusprechen und eine gender- bzw. zielgruppengerechte Lehre anzubieten.

Die Auswertungen von sieben weiteren Interventionsprozessen mit Lehrenden anderer Fakultäten (gleiches Design) ergaben ähnlich positive Veränderungen (Befragungen und teilnehmende Beobachtung). Gleichwohl wurden Unterschiede sichtbar je nachdem, in welcher Fakultät die Interventionen durchgeführt wurden (z.B. bei der Skala zur Atmosphäre und dem Klima innerhalb einer Lehrveranstaltung). Die Unterschiede zwischen den Fakultäten ergaben sich auch daraus, wie aufgeschlossen eine Lehrperson gegenüber dem Coaching war und wie sehr sie die Coaching-Aspekte umsetzte. Gleichzeitig legten die Lehrenden Prioritäten in den Coachings fest (z.B. Fokus auf Gender-sensibilität oder auf problemorientiertem Lernen), was Auswirkungen auf die Lehrveranstaltung hatte. Wichtig in diesem Zusammenhang erscheint deshalb, dass die Coachings (neben dem feststehenden Interventionskonzept) individuell und flexibel auf die jeweiligen Lehrenden, Lehrveranstaltungen und Studierenden abgestimmt wurden.

Korrespondenzadressen/correspondence addresses

Wolfram Schneider
Technische Universität München
Gender Studies in den Ingenieurwissenschaften
Marsstr. 20-22, 80335 München
wolfram.schneider@tum.de

Prof. Dr. Susanne Ihsen
Technische Universität München
Gender Studies in den Ingenieurwissenschaften
Marsstr. 20-22, 80335 München
ihsen@tum.de

Anmerkungen

- 1 Weitere Verbundpartner/innen waren die Technische Universität Dortmund, die Leuphana Universität Lüneburg und die Technische Universität Braunschweig.
- 2 Für die Ergebnisse der Online-Befragung siehe Heise/Zaepernick-Rothe (2012).
- 3 Im Seminar wurden später Problemstellungen in Gruppen gelöst. Die Studie-

renden überlegten sich lokale Beispiele zur Ansiedlung von Firmen. In der Diskussion vor der Gruppenarbeit sollte die Richtung der Firma (z.B. Metallgewerbe, Energiefirma, Holzindustrie etc.) und der Standort der Firma festgelegt werden.

Literatur

Bahnik, Antje (2010): Gender in der Lehre. Leitfaden der Universität Göttingen. <<http://www.uni-goettingen.de/de/304608.html>>. (Zugriff am 20.11.2013).

Bütow, Birgit/Döring, Nicola (2010): Gender in der akademischen Lehre an Thüringer Hochschulen. Zur Fachtagung „Hochschullehre neu denken – Vielfalt als Chance nutzen“ am 02./03.12.2010 an der TU Ilmenau. <http://www.genial-in-thueringen.de/wp-content/uploads/2010/12/Genial-Tagung-Projektpraesentation-2-Dezember-2010_BB-Kompatibilit%C3%A4tsmodus.pdf>. (Zugriff am 02.11.2013).

Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun (2008): Eine Formel bleibt eine Formel. Gender- und diversitygerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz. Schriftenreihe Gender Mainstreaming und Diversity Management, 1/2008. Wien: FH Campus, S. 1-82.

Dausien, Bettina/Thon, Christine (2009): Gender. In: Andresen, S./Casale, R./Gabriel, T. et al. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 336-349.

Esch, Marion (2008): Gleichstellungspolitische Chancen und Risiken der Hochschulreform. In: Dies./Herrmann, J. (Hrsg.): Qualität durch Chancengleich-

- heit. Gleichstellung als strategischer Faktor im Qualitätsmanagement technischer Universitäten. Bielefeld: Bertelsmann, S. 27-76.
- Fischer, Manuela (2009): Erfolgreiches Coaching für das Personalwesen. Zürich: Praxium.
- Gindl, Michaela/Hefler, Günter (2006): Gendersensible Didaktik in universitärer Lehre und Weiterbildung für Erwachsene. In: Mörrth, A. P./Hey, B. (Hrsg.): *geschlecht + didaktik*. Graz: Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der arl-Franzens-Universität Graz, S. 94-127.
- Gudjons, Herbert (2008): Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Heise, Elke (2003): Auch einfühlsame Studenten sind Männer: Das generische Maskulinum und die mentale Repräsentation von Personen. In: *Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis*, 35, 2, S. 285-291.
- Heise, Elke (2008). *Lehrevaluation*. In: Schneider, W./Hasselhorn, M. (Hrsg.): *Handbuch der Psychologie*, Bd. Pädagogische Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 303-312.
- Heise, Elke/Zaepernick-Rothe, Ute (2012): Zufriedenheit von Lehrenden an deutschen Universitäten mit ihrer Lehrtätigkeit. In: Becker, F./Krücken, G./Wild, E. (Hrsg.): *Gute Lehre in der Hochschule – Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 115-135.
- Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2005): Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. Hannover: HIS.
- Hillmann, Karl-Heinz (1994): *Wörterbuch der Soziologie*. 4. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Ihlen, Susanne (2006): Gender und Diversity als neuer Qualitätsaspekt in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. In: Becker, R./Jansen-Schulz, B./Kortendiek, B./ Schäfer, G. (Hrsg.): *Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge – eine Handreichung*. Studien Netzwerk Frauenforschung NRW Nr. 7. Koordinationsstelle Netzwerk Frauenforschung NRW. Universität Dortmund, S. 292-294.
- Ihlen, Susanne/Buschmeyer, Anna (2007): Acting diverse: target group orientation as key qualification for teachers and students in engineering education. In: *European Journal of Engineering Education*, 32, 6, S. 665-673.
- Jansen-Schulz, Bettina (2010): Gender-Diversity-Aspekte in der Lehre. In: Deja, C./Jansen-Schulz, B. (Hrsg.): *Integratives Gendering*. Hannover: FH Hannover, S. 9-16. <http://www.hs-hannover.de/fileadmin/media/doc/gb/Broschuere_Integratives_Gendering.pdf>. (Zugriff am 03.12.2013).
- Kamphans, Marion (2008): *Praktische Umsetzung von Gender Mainstreaming und theoretischer Diskurs: Parallelwelten oder doch eng verbunden?* In: Zimmermann, K./Kamphans, M./Metz-Göckel, S. (Hrsg.): *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 331-351.
- Markhof, Kathrin (2008): *Coaching als soziale Innovation und als modernes Instrument der Karriereentwicklung*. Norderstedt: Grin.
- Metz-Göckel, Sigrid (2006): *Die Planung frauengerechter Studiengänge: Transfer-Überlegungen aus der Evaluation der Internationalen Frauenuniversität „Technik und Kultur“*. In: Michel, S./Löffler, S. (Hrsg.): *Mehr als ein Gendermodul. Qualitative Aspekte des Qualitätsmerkmals Gender im Bologna-Prozess*. Bielefeld: Kleine Verlag, S. 30-44.

- Minks, Karl-Heinz (2004): Wo ist der Ingenieurnachwuchs? HIS Kurzinformation A5/2004. Hannover: HIS.
- Nikoleyczik, Katrin/Schmitz, Sigrid/Messmer, Ruth (2008): Interdisziplinäre und gendersensible Lehre: Inhalte, Didaktik und Technik. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 3, 2, S. 103-121.
- Perels, Franziska/Schmitz, Bernhard/van de Loo, Kirsten (2007): Training für Unterricht – Training im Unterricht. Moderne Methoden machen Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pohlenz, Pilipp/Tinsner, Karen (2004): Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten. Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation. Band 1. Potsdam: Universitätsverlag.
- Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (1999): Pädagogik-Lexikon. München/Wien: Oldenbourg.
- Rindermann, Heiner/Amelang, Manfred (1994a): Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (HILVE) – Handanweisung. Heidelberg: Roland Asanger Verlag.
- Rindermann, Heiner/Amelang, Manfred (1994b): Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zur Studentischen Veranstaltungsevaluation. In: Empirische Pädagogik, 8, 2, S.131-151.
- Schindler, Götz/Stewart, Gerdi (2004): Lehrauftragsprogramms an bayerischen Hochschulen zur Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses. Nördlingen: Steinmeier.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Westermann, Rainer/Spies, Kordelia/Heise, Elke et al. (1998): Bewertung von Lehrveranstaltungen und Studienbedingungen durch Studierende: Theorieorientierte Entwicklung von Fragebögen. In: Empirische Pädagogik 12, 2, S. 133-166.
- Winteler, Adi (2002). Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und der Qualität des Lernens. Teil 1+2. In: Das Hochschulwesen 2, 3, S. 82-89.

Hildegard Macha/Hildrun Brendler

Gleichstellung und Diversity im quartären Bildungssektor

Transformatives Organisationales Lernen in Unternehmen

Zusammenfassung: Dieser Artikel befasst sich mit einem Drittmittelprojekt der betrieblichen Weiterbildung zu den Themen Gender und Diversity in Unternehmen. EntscheidungsträgerInnen werden darin geschult und beraten, langfristig zu einem Abbau hierarchischer Geschlechterverhältnisse in Wirtschaftsorganisationen beizutragen. Aufbauend auf theoretischen Grundlagen der Intersektionalitätsforschung und der pädagogischen Organisationsforschung wird hierfür ein Interventions- und Evaluationsdesign entwickelt, in der Praxis mit 20 Klein- und Mittelständischen Unternehmen (KMU) umgesetzt und forschungsmethodisch begleitet. Basierend auf unterschiedlichen Evaluationsdaten zeigt die Studie, wie die Verknüpfung von herrschaftskritischer und -reflektierender intersektionaler Perspektive und der unternehmerischen Personalentwicklung methodisch gelingt, um organisationales Lernen zu erreichen. Gefahren dieser Verknüpfung und Schwierigkeiten im organisationalen Lernprozess hin zu gender- und diversitygerechten Unternehmenskulturen werden kritisch reflektiert.

Schlagwörter: Intersektionalität; Transformatives Organisationales Lernen; Personalentwicklung; Transformationsprozesse; pädagogische Intervention; Evaluation.

Equal opportunities and diversity in the quaternary education sector – transformative organizational learning in corporate business

Abstract: This paper shows how hierarchical gender relations in organizations can be dismantled in the long run through executive management training on gender equality and diversity. Drawing on fundamental theoretical principles of intersectionality and organizational learning theory, various pedagogical interventions within 20 small and medium-sized enterprises were conducted. All steps and measures were evaluated accordingly. Data analysis demonstrates the efficiency of the methodological connections between a critical and reflexive perspective of intersectionality with a more corporate perspective of human resource development strategies in fostering organizational learning. Finally potential risks and barriers inherent in the process of organizational learning by gender equality and diversity will be reflected on.

Keywords: Intersectionality; transformative organizational learning; personal development; Transformation and change process; executive training; evaluation.

Einleitung

Die herrschaftskritische und -reflektierende intersektionale Perspektive einer gender- und diversitygerechten Personalentwicklung in Unternehmen zu implementieren, ist eine große Herausforderung, denn es gilt, die Logiken eines Wirtschaftsunternehmens mit denen des kritischen feministischen Diskurses,

seinen Zielen und Erkenntnissen zu verknüpfen und in Einklang zu bringen. Darüber hinaus werden auch die unterschiedlichen Logiken und das Spannungsverhältnis zwischen der Genderforschung und der Gleichstellungspolitik zum Thema und wir verorten uns mit dem Projekt auch in dieser Diskussion (Kahlert 2009: 53; Wetterer 2009: 48; Meuser 2004; Riegraf 2009). Wie dies in die Praxis der betrieblichen Weiterbildung umgesetzt wird und welche Ergebnisse damit erreicht werden können, wird im folgenden Artikel am Beispiel des empirischen Forschungsprojekts „Future is Female“ (ESF-Förderung von 2011-2013) vorgestellt. Im Rahmen des zweijährigen Forschungsprojektes engagierten sich 20 Klein- und Mittelständische Unternehmen (KMU), mehr Frauen als Fach- und Führungskräfte zu gewinnen, zu qualifizieren sowie zu binden und sich dafür dem organisationalen Lernprozess durch Gender und Diversity zu stellen. Vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels ist der Druck und der Wettbewerb um qualifiziertes Personal in den bayerischen Klein- und Mittelständischen Unternehmen so groß, dass sich die Unternehmen auf das Experiment der „Gender- und Diversity- Strategie“ einließen.

Der Fokus des Beitrags liegt auf folgenden Aspekten:

1. Die genderkritischen Theorien, die dem Projekt zugrunde liegen,
2. Personalentwicklung bzw. die Weiterbildung für Führungskräfte mit der Strategie Gender und Diversity.
3. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Studie.
4. Kritische Reflexion.

Gender und Diversity in Organisationen – theoretische Bezüge des Projekts

Im Projekt wurden auf der Basis des internationalen Forschungsstandes zunächst ein eigener theoretischer Rahmen, sowie als Operationalisierung der Theorie für die Praxis daraus stringent ein Interventions- und Evaluationskonzept der Personalentwicklung und betrieblichen Weiterbildung mit Gender und Diversity für Führungskräfte in Unternehmen entwickelt und umgesetzt. Der Forschungsansatz verbindet somit die genderkritische theoretische Organisationsanalyse mit einer gleichstellungspolitischen partizipativen Intervention (mit der Methode des Transformativen Organisationalen Lernens, TOL) im Unternehmen und der partizipativen wissenschaftlichen Evaluation der Ergebnisse. Damit erheben wir den Anspruch, die unterschiedlichen Wissenstypen von wissenschaftlicher Genderforschung, Gender-ExpertInnenwissen und Gleichstellungspolitik und -praxis zu reflektieren und miteinander in der Praxis in Beziehung zu setzen (vgl. Wetterer 2009: 48ff.; Meuser 2004: 331). Das Ziel ist dabei auch, diese Gegensätze stärker aufeinander zu beziehen, indem ein „Reflexionspotential zur Verfügung gestellt wird, das die Praxis herausfordert und eine dekonstruktivistische Strategie einführt“ (Meuser 2004: 333; vgl. auch Gramespacher/Melzer 2010). Der Fokus der Weiterbildungs-Interventionen in den Unternehmen liegt darauf, Unternehmenskulturen, Strukturen, Interaktionen und individuelle Haltungen der Führungskräfte so zu verändern, dass horizontale und vertikale Segregationen am Arbeitsmarkt abgebaut werden

und dass die Blindheit für Geschlechterungerechtigkeit „handlungspraktisch in Frage gestellt wird“ (Meuser 2004: 331). Die beiden Forschungsansätze, die kombiniert dem Projektkonzept zu Grunde liegen, sind:

1. Intersektionalität, Diversityforschung und der *Practice Based Approach* (Gherardi 2001, 2012; vgl. auch Acker 1990, 1998; Riegraf 1996, 2008; Winker/Degele 2009, 2010; Gherardi/Nicolini 2001; Macha u.a. 2010, 2011; Krell u.a. 2011; Meuser 2004, 2009), sowie
2. das empirische Forschungsdesign der Transformativen Organisationsforschung mit Organisationalem Lernen (TOL) (Weber 2007, 2009; Macha u.a. 2010, 2011), ergänzt durch die partizipative Evaluationsforschung (Suarez-Herrera u.a. 2009; Eikeland/Nicolini 2011; Nicolini 2009).

Genderkritische Organisationsforschung: Intersektionalität und Diversity

Gender ist eine soziale Kategorie, welche neben anderen ungleichheitsgenerierenden Kategorien vertikale und horizontale Segregation in Organisationen generiert und somit bei Individuen unterschiedliche Teilhabechancen erzeugt. Mit dem Konzept der *inequality regimes* konzeptionalisiert Acker (2006) die interdependenten Dynamiken von *gender, class and race* in Organisationen. *Inequality regimes* werden definiert als „interrelated practices, processes, actions and meanings that result in and maintain class, gender and racial inequalities“ (ebd.: 443). Diese Ungleichheiten sind

the systematic disparities between participants in power and control over goals, resources and outcomes, workplace decisions, such as how to organize work, opportunities for promotion and interesting work, security in employment and benefits, pay and other monetary rewards, respect and pleasure in work and work relations. (ebd.: 443)

Die analytische Perspektive zeigt zum einen, wie kontinuierlich in Interaktionen Ungleichheiten in (Arbeits-)Organisationen als Konstruktionen hergestellt werden und hilft dabei, diese Praktiken zu identifizieren und ihre Ursachen im Prozess des Organisierens zu verorten (Acker 2009; Winker/Degele 2009).

Um nun eine herrschaftskritische und -reflektierende intersektionale Perspektive in die betriebliche Weiterbildung als gleichstellungspolitische Intervention in Organisationen zu implementieren, muss der Anspruch für die Praxis operationalisiert werden. Ziel ist es, bestehende *inequality regimes* zu dekonstruieren und gerechtere organisationale Praktiken zu entwickeln. Dabei wird ein Prozess der Dekonstruktion und Rekonstruktion sozialer Praxen im Prozess der Implementierung vollzogen. Aus der Strukturkategorie Gender wird somit eine Prozess- und Identitätskategorie, die es an den Schnittstellen zwischen Ideologie, Interaktion und Identität auf der organisationalen, prozessualen und personalen Ebene aufzulösen gilt (vgl. auch Winker/Degele 2009). Dabei wird die Intersektionalitätstheorie von Winker und Degele (2009) als Grundlage gewählt. Diese hat den Anspruch, die einzelnen Ebenen der gesellschaftlichen Analyse

mit marxistischen Kategorien zu einer Mehrebenenanalyse zu verbinden, wie sie zum Beispiel auch Sandra Harding schon 1991 (ebd.: 53-58) forderte. Damit wird sowohl die gesellschaftliche Analyse auf untereinander interdependenten Kategorien aufgebaut wie auch die feministische Analyse der Ungleichheitskategorien. Die Autorinnen definieren dies wie folgt:

Wir begreifen Intersektionalität als kontextspezifische, gegenstandsbezogene und an sozialen Praxen ansetzende Wechselwirkungen ungleichheitsgenerierender sozialer Strukturen (d.h. von Herrschaftsverhältnissen), symbolischer Repräsentationen und Identitätskonstruktionen. (Winker/Degele 2009: 15)

Die Analysekategorien aus der sozialwissenschaftlichen Genderforschung werden nun mit dem Drei-Ebenen-Modell der Intersektionalität verbunden, um auch die gesellschaftliche Analyse in die Genderkritik einzubeziehen. Folgende drei Ebenen werden hier analysiert:

1. Auf der Makro-/Mesoebene sorgen „gesellschaftliche Sozialstrukturen inklusive Organisationen und Institutionen“ (Winker/Degele 2009: 19) dafür, dass das Geschlecht als Strukturkategorie zu Ungleichheiten führt. Jedes Unternehmen hat eine *gendered substructure* sowie *inequality regimes*, die alle Ebenen betreffen und zu ungleichem Verhalten und Chancen gegenüber den Geschlechtern und anderen benachteiligten Gruppen führen (vgl. auch Acker 1990, 1998, 2006, 2009).

Auf der strukturell-organisationalen Ebene werden im Unternehmen als *gendered organization* Grenzen entlang der Geschlechterlinie geschaffen, die zur Exklusion von Frauen führen. Ursachen sind ungleiche Macht- und Dominanzstrukturen, vergeschlechtlichte Substrukturen sowie genderbasierte Entscheidungspraxen (Acker 1990, 1998; Macha u.a. 2010, 2011; Gherardi 2001). In symbolischen Repräsentationen und Artefakten wird die Gender-Struktur der Unternehmen verdeutlicht. Die gleichstellungspolitische Intervention wird so konzipiert, dass sie die *gendered substructure* in exemplarischen Interaktionen erfasst, zum Beispiel in der Arbeit der so genannten Change Teams, die die Projektarbeit im Unternehmen unterstützen und den Kontakt zum Projektteam halten. Hier werden dominante Dispositive der Unternehmensleitung deutlich, die zur Exklusion führen. In der Evaluation des Projekts werden diese Substrukturen, sozialen Praxen und Artefakte rekonstruiert und empirisch belegt.

2. Auf der Mikroebene laufen Prozesse der sozialen Konstruktion von geschlechtlichen Identitäten ab; in Interaktionen wird das *doing gender* und *doing difference* praktiziert, das bedeutet die Zuschreibung von an das Geschlecht in Interdependenz mit weiteren Differenzkategorien gebundenen Erwartungen und Normen (Meuser 2004: 331). Auf der interaktionalen und kommunikativen Ebene werden Stereotype und *gender status beliefs* (Ridgeway 2001: 637) wirksam, die nach dem unbewussten Bild des idealen – männlichen – Mitarbeiters Dominanz und Unterordnung herstellen und immer wieder Frauen ausgrenzen (Acker 2009). In den Prozessen der Identitätsbildung auf

der Mikroebene wird die Herstellung von Geschlecht in Interaktionen und sozialen Praxen aufgrund von Normen und Ideologien beeinflusst. Diese Einflüsse erstrecken sich immer auch auf die Körper, indem Normierungen und Dispositive Körperhaltungen, Kleidung usw. vorschreiben (Winker/Degele 2009; West/Zimmermann 1987; West/Fenstermaker 1995; Gherardi 2001). Auf der personalen Ebene sind Gründe für das Abbrechen der Karriere von Frauen u.a. in der Entmutigung bzw. mangelnden Ermutigung zu suchen, die zu geringeren Erfolgserwartungen führen. Auch die Verantwortlichkeit, die den Frauen für Vereinbarkeit von Familie/Pflege und Beruf zugesprochen wird bzw. die mangelnde Berücksichtigung der Bedürfnisse nach Flexibilisierung der Arbeit bilden Barrieren. Gherardi (2001) und Acker (2009) beschreiben, wie Frauen die ‚weibliche‘ Hälfte ihrer Identität aufgeben, um erfolgreich in männerdominierten Unternehmen Fuß fassen zu können.

Die Intervention ist so geplant, dass individuelle Prozesse des *doing gender* in Interaktionen in den Workshops der Intervention erfasst werden und ein Bewusstsein für die diskriminierenden Praxen bei den Akteuren geschaffen wird.

3. Symbolische Repräsentationen und Artefakte, die Normen, Dispositive der Macht und Ideologien zum Ausdruck bringen und sichern, stellen hegemoniale Begründungen und symbolische Ordnungen dar (Bührmann/Schneider 2008: 103). Naturalisierte Differenzkategorien entstehen aus der Wiederholung von Praxen (Winker/Degele 2009, Degele/Winker 2010; Gherardi 2001). Im Unternehmen sind es zum Beispiel Leitbilder und Texte auf Homepages, das Firmenlogo, Leitfäden für Mitarbeitergespräche und Ähnliches, in denen sowohl die Philosophie der Unternehmen als auch genderspezifische Normen materialisiert Ausdruck finden und die Praxen der Akteure präformiert werden.

Die Artefakte, die die Unternehmen vor und während der gleichstellungspolitischen Intervention geschaffen haben, werden aufgrund ihrer genderpolitischen Aussagen und Dispositive ausgewertet. Sie belegen die nachhaltigen Wandlungen oder aber auch die Grenzen der Veränderungsbereitschaft der Unternehmen.

Die intersektionale Ungleichheitsanalyse schafft eine Verbindung zwischen diesen drei Ebenen und ihren Kategorien, die so genannte Mehrebenenanalyse; sie stellt die Interdependenzen der Kategorien dar und verbindet sie zusätzlich durch den Rahmen der kapitalistischen Akkumulation, denn sie ist die grundlegende Bedingung für Segregation (Winker/Degele 2009; Macha u.a. 2010; Macha/Struthmann 2011; Struthmann 2013).

Auf der anderen Seite spielen Gender und Diversity als gleichstellungspolitische Strategien bei der Intervention in den Organisationen eine zentrale Rolle. Dabei wird eine kritische Sicht der Gender- und Diversity-Strategie im Unternehmen zugrunde gelegt. Sie kann als *boundary object* (Bührmann 2013) bezeichnet werden, was bedeutet dass sie entgrenzt ist und für unterschiedliche Zwecke in unterschiedlichen sozialen Feldern angewandt werden kann, ohne ihre Kernbedeutung dabei zu verlieren (Leigh Star/Griesemer 1989: 393).

Zudem müssen auch Gender und Diversity als gleichstellungspolitische Strategie zusammengedacht werden, obwohl die Konzepte Gender Mainstreaming und Diversity Management aus sehr unterschiedlichen historischen und gesellschaftlichen Entstehungsprozessen stammen.

Im Forschungsprojekt werden zum einen die feministischen, intersektionalen theoretischen Bezüge als oberste Ziele und Qualitätsstandards bei der Konzeption und Durchführung der Weiterbildungs-Interventionen und der daran anschließenden Evaluation angesetzt. Gleichzeitig sollen die Intervention und die Erreichung der Projektziele auch im Kontext der Unternehmen mit ihrer eigenen ökonomischen Logik Bestand haben. Verknüpft und angewandt werden beide Perspektiven durch die Theorie des Transformativen Organisationalen Lernens (TOL) (Göhlich u.a. 2007; Weber 2007, 2009; Macha u.a. 2010, 2011). Deshalb wird Gender und Diversity für das Forschungsvorhaben als Gleichstellungstrategie definiert, die einem bestimmten Prozessmodell folgt, um soziale und organisationale Strukturen, „tradierte bipolare Denkgewohnheiten und Deutungsmuster aufzubrechen“ (Meuser a.a.O.: 332) und symbolische Repräsentationen und Identitätskonstruktionen in Richtung auf mehr Teilhabechancen unterrepräsentierter Gruppen zu verändern. Gender und Diversity

sind integrative, pro-aktive und ganzheitliche gleichstellungspolitische Strategien und zielen darauf ab, die Chancen und Potenziale von Individuen jenseits von diskriminierenden Strukturen, Mechanismen und Stereotypen wahrzunehmen, zu fördern und zu erweitern. (Struthmann 2013: 97; Meuser 2004: 331)

Transformatives Organisationales Lernen (TOL) und partizipative Evaluation

Die Theorie des Transformativen Organisationalen Lernens (TOL) mit dem Ziel der Gleichstellung greift bestehende Ansätze des Organisationalen Lernens auf und entwickelt damit die „transformative Organisationsforschung“ (Weber 2007, 2009) für die Praxis weiter (Gherardi 2012, 2013; Gherardi/Poggio 2001; Gherardi/Nicolini 2001; Macha u.a. 2010, 2011; Göhlich u.a. 2005; Weber u.a. 2012; Argyris/Schön 2008; Elkjaer 2004). Wichtige Aspekte sind dabei:

- Gleichstellung mit transformativem Organisationslernen wird definiert als Partizipation der AkteurInnen, die durch Commitment eine Organisation hinsichtlich ihrer gleichstellungspolitischen Ziele, Strukturen, Handlungsabläufe und der Organisationskultur verändern (Gherardi 2012; Elkjaer 2004: 421). Organisationen werden nicht länger angesehen als abstrakte Entitäten, sondern als von Individuen konstruierte Realitäten. Lernen wird als integraler Teil des alltäglichen Lebens betrachtet und im kollektiven Lernprozess können Organisationen verändert werden.

The concept of participation directs the attention to the fact that learning is not an activity distinct from other activities, organizational or otherwise, but rather a part of becoming a member of an organization and that it is intrinsic to the practices that sustain an organization. (Gherardi 2012: 12)

Damit ist ein relationaler Lernbegriff verbunden, der Lernen in den Kontext des Handelns stellt.

- Gleichstellung mit Transformativem Organisationalem Lernen (TOL) unterzieht das Unternehmen einem Change-Prozess, der beim Lernen der Individuen ansetzt und auch die Ebene der Gruppe und der Organisation einbezieht. Dabei spielen viele Faktoren, wie individuelle Kompetenzen, Machtstrukturen und Machtdynamiken, Kontextbedingungen sowie auftretende Barrieren eine wichtige Rolle für diesen dynamischen und ergebnisoffenen Prozess.
- Gender und Diversity mit Organisationalem Lernen im Unternehmen ist ein partizipatives, genderkritisches, pädagogisches und an ethischen Zielen orientiertes Handeln, das Lernvorgänge der Stakeholder anregt und unterstützt und dadurch neue Handlungsoptionen und Freiräume eröffnet. Wichtige EntscheidungsträgerInnen entwickeln Gender- und Diversity-Kompetenz und können diese als MultiplikatorInnen in die Organisation hineintragen.

Partizipative Evaluation

Der Grundsatz der partizipativen Evaluation (Weber 2007, 2009; Suarez-Herrera u.a. 2009) ist, die Beteiligten – Unternehmensleitungen, Führungskräfte, oder die Change-Teams – in den Forschungsprozess und den Transformationsprozess der Organisation mit einzubeziehen und deren Genderbewusstsein zu stärken. Die Gleichzeitigkeit von Verändern und Forschen ist gewährleistet. Die Stakeholder sind partizipativ in die Planung der gleichstellungspolitischen Ziele und Interventionen involviert und werden während des Projekts durch Feedbackschleifen zu den Ergebnissen der evaluativen Erhebungen ermächtigt, selbst Rückmeldung zu Zwischenergebnissen und zur Steuerung der Prozesse des Organisationalen Lernens an die ForscherInnen zu geben (Macha u.a. 2010: 68, 8; Macha u.a. 2011: 75-86). Sie selbst werden in diesem Ko-Konstruktionsprozess ermächtigt, Räume für die Veränderung organisationaler Routinen im Genderbereich zu schaffen.

„Partizipative Evaluation“ im Unternehmen nimmt somit eine Verschränkung von Theorie, Intervention und wissenschaftlicher Evaluation vor. Anhand einer partizipativ entwickelten Vision von Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit wird durch einen systemischen Ansatz die Transformation der Struktur und Kultur der Unternehmen angezielt (Argyris/Schön 2008; Göhlich u.a. 2005; Weber u.a. 2012; Macha 2007, Macha u.a. 2010: 81ff., 90-94).

Die Rolle der Forschenden wird dabei verändert, sie sind KoordinatorInnen, Katalysatoren und VermittlerInnen für die Herstellung von interaktiven Lern-

umgebungen im Dialog und durch Kooperation (Suarez-Herrera u.a. 2009). Bei dieser Verknüpfung von Theorie und Praxis werden „researcher [...] relevant for practitioners producing ‚actionable knowledge‘“ (Eikeland/Nicolini 2011: 6). Gleichzeitig entwickeln, verbessern und validieren die ForscherInnen ihre Theorie auf eine „methodologische“ Weise weiter (Eikeland/Nicolini 2011). Hierbei erfolgt eine Abgrenzung zur „action research“, welche oftmals theoretische Entwicklungen und die Anwendung etablierter Theorien ablehnt (ebd.). Der Ansatz ist also optimal geeignet, ein praxis- und anwendungsorientiertes Wissen und Handeln zur Gleichstellungspolitik mit der Genderforschung zu verbinden, denn „Handeln beruht auf Wissen“ (Wetterer 2009: 50; vgl. dazu auch Riegraf 2009: 71; Kahlert 2009: 56; Meuser 2004: 333).

Personalentwicklung durch Gender und Diversity – Interventions- und Evaluationsdesign

Die Operationalisierung der Theorie für die Praxis ist nun der Prüfstein, an dem sich beweisen muss, dass die wissenschaftlichen Ergebnisse der Genderforschung als Ziel- und Problemdefinitionen eine eigenständige Konstruktion von Konzepten gleichstellungspolitischer Praxis gestatten (Wetterer 2009: 51; Kahlert 2009: 53). Es wird ein wissenschaftsbasiertes heuristisches Modell der Intervention und der Evaluation entwickelt, das Gender- und Diversity-Kompetenzen und -Strategien einsetzt, um Exklusions- und Diskriminierungspraktiken im Unternehmen nachhaltig zu dekonstruieren und zu verändern. Damit wird der Anspruch eingelöst, Genderwissen für die Notwendigkeit des „Praktischwerdens für die Wissenschaft“ in der Gleichstellungspolitik anzuwenden (Kahlert 2009: 52). Es wird ein Bewusstsein für die Ungleichheit geschaffen und die „Selbstbeobachtung“ der Unternehmen verändert (Meuser 2004: 330).

Durch das Interventions- und Evaluationsdesign im Projekt werden EntscheidungsträgerInnen aber auch zu MultiplikatorInnen für neue Praktiken ermächtigt, indem sie Gender- und Diversity-Kompetenzen entwickeln, neue Bilder der Organisation entwerfen, diese in die Organisation hineintragen und neue Repräsentationen, Artefakte und handlungsleitende Theorien schaffen. Damit wirken sie auf die Herstellung der handlungsleitenden Theorien anderer AkteurInnen in der Organisation ein, indem diesen neue Erfahrungsräume eröffnet werden, sie neue Angebote für Identitätskonstruktionen erhalten (Lawrence u.a. 2005) und neue Prozesse des organisationalen Lernens durch ‚*Intuiting*‘ im Sinne von „das Neue anstoßen“ ausgelöst werden.

Ausgangspunkt des Transformativen Organisationalen Lernprozesses (TOL) ist eine von Einzelnen wahrgenommene problematische Situation. Aufgrund des Fachkräftemangels sind die Wirtschaftsunternehmen darauf aus, neue Strategien und Wissen zu generieren, um exzellente Fach- und Führungskräfte zu gewinnen, zu entwickeln und zu halten.

Heuristisches Modell des organisationalen Lernens durch Gender und Diversity

Das entworfene heuristische Modell der Intervention operationalisiert die Theorie und erweitert die Arbeiten von Crossan u.a. (1999), Lawrence u.a. (2005) und Schilling/Kluge (2009). Ansatzpunkt der Interventionen im Projekt ist die interaktive Ebene, die Ebene der aktiven Herstellung von *inequality regimes*. Es wird von der These ausgegangen, dass Strukturen und identitätsgenerierende Erfahrungen nur über die Veränderung von Interaktionsmustern und Praktiken nachhaltig und effektiv erreicht werden können.

Führungskräfte werden in Weiterbildungsworkshops für die Praxen der Segregation von Geschlecht in Interdependenz mit anderen Diskriminierungsfaktoren wie Sozialschicht, Alter oder Ethnie sensibilisiert und alternative gender- und diversitygerechte Strategien der Kommunikation, Interaktion, des Personalmanagements und der Führung eingeübt. Programme und Maßnahmen des Gender und Diversity werden für jedes Unternehmen ausgearbeitet auf der Basis von Erhebungen der Bedarfe der Unternehmen und in einem zweiten Schritt in die Unternehmenspraxis implementiert. Frauen werden ermutigt, Führungspositionen anzustreben und dabei durch Qualifizierung unterstützt. Ziel der Intervention ist es, gängige diskriminierende Gender-Praktiken mit den AkteurenInnen einer Organisation durch Transformatives Organisationales Lernen (TOL) mit Gender und Diversity bewusst zu machen und zu verändern. Eikeland und Nicolini (2011: 164) fassen dies wie folgt zusammen: „Articulating and reflecting back practices to the practitioners constitutes an effective way to trigger individual, group and organizational transformation“.

Wir gehen dabei von einem heuristischen Modell in sechs Schritten aus, das 1. zunächst auf der individuellen und Gruppen-Ebene an der Bewusstmachung von *doing gender* in der Interaktion arbeitet, um 2. die diskriminierenden Praktiken durch Informationen aus der Gendertheorie zu dekonstruieren. Im *Reframing* des 3. Schritts werden alternative Handlungsstrategien eingeübt. Im 4. Schritt werden neue gendergerechte Regeln gemeinsam erarbeitet und festgelegt, die dann auch als Leitfäden für die Organisation allgemein verbindlich werden. 5. Die Nachhaltigkeit und Verbindlichkeit der neuen geschlechtersensiblen Regeln im Unternehmen werden durch Artefakte gewährleistet, das sind z.B. Leitbilder, Gesprächsleitfäden für MitarbeiterInnen, Führungsleitfäden, usw. An dieser Stelle ist das Commitment *top down* der Geschäftsführungen erforderlich. Sie müssen in die Kommunikationspolitik eingebunden werden und der Umgang mit Barrieren geplant werden. Im 6. Schritt wird schließlich durch das *Double Loop Learning* ein Wertewandel im Unternehmen in Richtung Gleichstellung erzielt und der Erkenntnisprozess bei den Stakeholdern gefestigt.

Mit dem Verfahren der partizipativen Evaluationsforschung wird die Wirksamkeit kritisch bewertet.

Ergebnisse der empirischen Studie

Von 11/2011 bis 8/2013 wurden im Projekt 113 Workshops und andere Interventionsformen mit 675 Teilnehmenden durchgeführt. In der Evaluation wird der Status Quo Ante vor Projektbeginn mit dem Status Quo Post nach dem Ende der Interventionen abgeglichen, um die Wirksamkeit empirisch zu belegen. Das Sampling und die Erhebungsinstrumente wurden auf der Basis der Diskurs- und Dispositivanalyse vorgenommen, die auch als Auswertungsstrategie diente (Keller 2011; Bührmann/Schneider 2008). Die Evaluation setzt folgende Erhebungsinstrumente ein: Quantitative Fragebogenerhebungen des Status Quo Ante der Gender- und Diversity-Maßnahmen in den Unternehmen, Dokumentenanalysen, Gender Daten Analysen der MitarbeiterInnenstruktur, qualitative ExpertInnen-Interviews und Feedbackfragebogen zu zwei Zeitpunkten zu den Workshops. Es wurden Bewusstmachung und Veränderung genderspezifischer Einstellungen und habitualisierter Praxen des *doing gender* und *doing difference* gemessen, indem der Lerntransfer und die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten bezüglich Gleichstellung der Geschlechter in der Praxis erhoben wurden. Auf der individuellen und Gruppenebene der an der Intervention beteiligten Führungskräfte und GeschäftsführerInnen wird ein Perspektivenwechsel zu Einstellungen bezüglich Gender und Diversity bestätigt: Durchschnittswerte, Rasch-Modellierungen und andere Auswertungsverfahren zeigen, dass 78% der Teilnehmenden angeben, einen Lerntransfer bezüglich Gender und Diversity für die Praxis durch die Themen der Workshops erreicht zu haben. Unbewusste Vorurteile gegenüber Frauen und Männer seien bewusst gemacht worden, neue Handlungsoptionen, seien gelernt worden. Allerdings wurde beim zweiten Erhebungszeitraum nach drei Monaten angegeben, dass eine Umsetzung der neuen Regeln durch die Vorgesetzten z.T. eingeschränkt wurde. Gleichzeitig habe sich durch die Intervention und die erwachsenenpädagogischen Übungen auch ihre Einstellung bezüglich des *doing gender* und *doing difference* und der Vorurteile gegenüber Männern und Frauen stark verändert. Es werden in den Interviews neue geschlechtergerechte Sinnstrukturen formuliert, die durch die Interventionen erworben wurden.

Zugleich sind daraus resultierende Artefakte, die mit der Diskurs- und Dispositivanalyse ausgewertet wurden, Zeugnis von Veränderungen auf der Ebene der Organisation. Durch die neu erstellten Gleichstellungsprogramme, zum Beispiel zur Frauenförderung oder zum Wiedereinstieg, durch gendersensibel formulierte Stellenanzeigen, gendersensible MitarbeiterInnen-Gesprächsleitfäden, Bewerbungsgesprächs-Leitfäden, und andere Artefakte haben die Unternehmen nachweisbare nachhaltige gleichstellungspolitische Normierungen vorgenommen und konkret in der Firma umgesetzt. Die Verankerung von gendersensiblen und geschlechtergerechten Unternehmens-Leitbildern und Visionen sind für alle Führungskräfte und die Belegschaft verbindlich und drücken auf der Ebene der Struktur die veränderte Unternehmenskultur aus. Die Homepages, die in der Dokumentenanalyse vor Beginn des Projekts ausgewertet wurden, zeigen zum Ende des Projekts eine zum Teil neue gendergerechte Bildlichkeit und Sprache: Frauen und Männer werden in verantwortlichen Positionen gleich-

berechtigt dargestellt. Gender- und Diversity-Programme und Maßnahmen in den Unternehmen werden umgesetzt und die Gleichstellungsmaßnahmen als Marketing-Maßnahmen auch nach außen für KundInnen und BewerberInnen offensiv dargestellt, z.B. gezielte Konzepte zur Förderung von Frauen für Führungspositionen, Wiedereinstiegsprogramme für Eltern mit Kindern nach der Erziehungszeit usw.

Allerdings zeigen sich hier auch Brüche und Widersprüche: Z.B. weichen die Bildlichkeit und die gendersensible Sprache noch deutlich voneinander ab, indem in der Bildlichkeit der Darstellung von Frauen eher noch dem Stereotyp der Weiblichkeit statt beruflicher Kompetenz gefolgt wird, während Männer in kompetenter Haltung und Berufskleidung abgebildet werden (vgl. Argyris/Schön 2008: 32). Hier wirken die Macht-Dispositive der patriarchalen Strukturen fort (Bührmann/Schneider 2008: 122).

Die Einordnung der empirischen Ergebnisse in die intersektionale Mehrebenenanalyse schärft den Blick dafür, dass sich zwar sowohl die Einstellungen der Teilnehmenden an Weiterbildung im Durchschnitt bezüglich Gleichstellung verändert haben als auch die Regeln für Interaktionen im Commitment der Teilnehmenden neu ausgehandelt wurden. Insgesamt wird die Kultur der Unternehmen in Leitfäden und Leitbildern deutlich stärker in Richtung Gendergerechtigkeit formuliert. Dennoch bestehen weiterhin Barrieren gegenüber der Gleichheit von Männern und Frauen: In Einzelfällen wurde z.B. der Erfolg der Maßnahmen auch dadurch gefährdet, dass die Mitglieder der Change Teams im Unternehmen massiv in ihrer Arbeit behindert wurden und/oder keine Kompetenzen zur Umsetzung von Programmen der Gleichstellung erhielten.

Kritische Reflexion

Es zeigt sich, dass eine Intervention mit Gender und Diversity in Unternehmen im Spannungsverhältnis zwischen den beiden Logiken des individuellen Lernens zu Gender- und Diversity-Zielen in der Personalentwicklung und der betriebswirtschaftlichen Gewinnmaximierung steht. Auch wenn die Teilnehmenden an der Intervention die Ziele und Inhalte in der Regel verstehen und anwenden wollen, gibt es doch organisationale Widerstände dagegen. Es bleibt in der Praxis die Herausforderung, beide Prinzipien der Personalentwicklung miteinander in Einklang und in einen ausgewogenen kontextbezogenen Ausgleich zu bringen. Es wird erst in der Zukunft deutlich, inwieweit die Transformation nachhaltige Wirkungen erzielen konnte.

Im zweiten Spannungsverhältnis zwischen Genderforschung und Gleichstellungspolitik, die ebenfalls je anderen Logiken des Wissenserwerbs folgen, kann sich immer wieder die Gleichstellungspolitik in der Praxis an der Kritik hegemonialer Strukturen als Analyse der Konstruktionsbedingungen und der Dekonstruktion von Herrschaft und Dominanz sowie einer sozialkonstruktivistischen und systemtheoretischen Perspektive orientieren, um nicht durch die Probleme der Praxis blind zu werden (Bruchhagen/Koall 2005). Trotzdem wird auch anhand von Zahlen und Rechenbeispielen die ökonomische Nützlichkeit

von Gender und Diversity thematisiert werden müssen (vgl. dazu Kahlert 2009: 56). Indem hierbei an der Logik von Wirtschaftsorganisationen angeknüpft wird, können kommunikativ handlungsleitendes Wissen und Sinnstrukturen vermittelt werden, dadurch entsteht ein doppelter Effekt für die Wirksamkeit von Gender und Diversity im Unternehmen. Es werden ethische, feministische und partizipative Ziele im Sinne einer nachhaltigen unternehmerischen Verantwortung mit der klaren ökonomischen Ausrichtung einer zukunftsfähigen und exzellenten Personalstrategie und Unternehmensstrategie konzeptionell zusammengeführt.

Korrespondenzadressen/correspondence addresses

Prof. em. Dr. Hildegard Macha
Adalbert-Stifter-Straße 14, 86157 Augsburg
hildegard.macha@gza.uni-augsburg.de

Hildrun Brendler
BBZ Augsburg gGmbH
Alter Postweg 101, 86159 Augsburg
hildrun.brendler@bbz-augsburg.de

Literatur

- Acker, Joan (1990): Hierarchies, Jobs, Bodies. A Theory of Gendered Organizations. In: *Gender & Society* 4, 2, S. 139-158.
- Acker, Joan (1998): The Future of "Gender and Organizations". *Connections and Boundaries*. In: *Gender, Work and Organizations* 5, 4, S. 195-206.
- Acker, Joan (2006): Inequality Regimes. Gender, Class, and Race in Organizations. In: *Gender & Society* 20, Band 4, S. 441-464.
- Acker, Joan (2009): From glass ceiling to inequality regimes. In: *Sociologie du travail* 51, S. 199-217.
- Argyris, Chris (1996): On Organizational Learning. 2. Reprint in Paperback. Cambridge (USA)/Oxford (UK): Blackwell Publishers.
- Argyris, Chris/Schön, Donald A. (2008): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. 3. Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bruchhagen, Verena/Koall, Iris (2005): Die Verbindung zwischen Gender(forschung) und Managing Diversity. Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin. <http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_282.asp>. (Zugriff am 17.06.2013).
- Bührmann, Andrea/Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Bielefeld: transcript.
- Crossan, Mary M./Lane, Henry W./White, Roderick E. (1999): An Organizational Learning Framework. From Intuition to Institution. In: *The Academy of Management Review* 24, 3, S. 522-537.
- Eikeland, Olav/Nicolini, Davide (2011): Turning practically: broadening the horizon. Introduction to the special issue. In: *Journal of Organizational Change Management* 24, 2, S. 164-174.
- Elkjaer, Bente (2004): The Learning Organization. An Undelivered Promise. In: Grey, Ch. (Hrsg.) *Essential Readings in Management Learning*. London: Sage, S. 437-452.
- Gherardi, Silvia (2001): From organizational learning to practice-based knowing. In: *Human Relations* 54, S. 131-139.
- Gherardi, Silvia/Nicolini, Davide (2001): The Sociological Foundations of Organizational Learning. In: Dierkes, M./Antal, A. B./Child, J./Nonaka, I. (Hrsg.): *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Oxford: Oxford University Press, S. 35-60.
- Gherardi, Silvia/Poggio, Barbara (2001): Creating and Recreating Gender in Organizations. In: *Journal of World Business* 36, 3, S. 245-259.
- Gherardi, Silvia (2012): Is organizational learning possible without participation? In: Weber, S. M./Göhlich, M./Schröer, A./Fahrenwald, C./Macha, H. (Hrsg.): *Organisation und Partizipation*. Organisation und Pädagogik, Bd. 13. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-44.
- Göhlich, Michael/Hopf, Caroline/Sausele, Ines (Hrsg.) (2005): *Pädagogische Organisationsforschung*. Organisation und Pädagogik, Bd. 3. Wiesbaden: VS.
- Gramespacher, Elke/Melzer, Kerstin (2010): Dual-Career-Strategien als Teil gender- und diversitygerechter Personalentwicklung an Hochschulen. In: *GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 2, 3, 123-133.
- Harding, Sandra (1991): *Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht*. Hamburg: Argument.
- Kahlert, Heike (2009): Die Reflexivität von Frauen- und Geschlechterforschung und Gleichstellungspolitik. Wissenssoziologische Annäherungen an ein Spannungsverhältnis. In: Riegraf, B./Plöger, L. (Hrsg.): *Geschlecht zwischen Wissenschaft und Politik. Perspektiven der Frauen- und Geschlechterforschung auf die „Wissensgesellschaft“*. Opladen: Budrich, S. 49-65.

- Keller, Reiner (2011): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden: VS.
- Krell, Gertraude/Ortlieb, Renate/Sieben, Barbara (Hrsg.) (2011): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Wiesbaden: Gabler.
- Lawrence, Thomas B./Mauws, Michael K./Dyck, Bruno/Kleysen Robert F. (2005): The Politics of Organizational Learning: Integrating Power into the 4I Framework. In: The Academy of Management Review 30, 1, S. 180-191.
- Leigh Star, Susan/Griesemer, James R. (1989): Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects. Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology. In: Social Studies of Science 19, 3, S. 387-420.
- Macha, Hildegard (2007): Transformation der Organisation durch Potentialentwicklung und Netzwerkbildung. In: Tomaschek, N. (Hrsg.): Die bewusste Organisation. Steigerung der Leistungsfähigkeit, Lebendigkeit und Innovationskraft. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag, S. 63-79.
- Macha, Hildegard/Handschuh-Heiß, Stephanie/Magg-Schwarzbäcker, Marion/Gruber, Susanne (2010): Gleichstellung und Diversity an der Hochschule. Implementierung und Analyse des Gender Mainstreaming-Prozesses. Opladen: Budrich UniPress.
- Macha, Hildegard/Gruber, Susanne/Struthmann, Sandra (2011): Die Hochschule strukturell verändern. Gleichstellung als Organisationsentwicklung an Hochschulen. Opladen: Budrich.
- Macha, Hildegard/Struthmann, Sandra (2011): Controlling von Gleichstellungspolitik als Organisationsentwicklung der Hochschule. Die Gender Balanced Scorecard. In: Gender 3, 1, S. 126-135.
- Meuser, Michael (2004): Gender Mainstreaming: Festschreibung oder Auflösung der Geschlechterdifferenz? Zum Verhältnis von Geschlechterforschung und Geschlechterpolitik In: Meuser, M./Neusüß, C. (Hrsg.): Gender Mainstreaming. Konzepte – Handlungsfelder – Instrumente. Bonn: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 418, S. 322-336.
- Meuser, Michael (2009): Humankapital Gender. Geschlechterpolitik zwischen Ungleichheitssemantik und ökonomischer Logik. In: Andresen, S./Lüdke, D./Koreuber, M. (Hrsg.): Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar?: Interdisziplinärer Dialog zur „Modernisierung“ von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik. Wiesbaden: VS.
- Nicolini, Davide (2009): Articulating Practice through the Interview to the Double. In: Management Learning 40, 2, S. 195-212.
- Ridgeway, Cecilia (2001): Gender, Status, and Leadership. In: Journal of Social Issues 57, 4, S. 637-665.
- Riegraf, Birgit (1996): Geschlecht und Mikropolitik. Das Beispiel betrieblicher Gleichstellung. Opladen: Budrich.
- Riegraf, Birgit (2009): Die Organisation von Wandel. Gender-Wissen und Gender-Kompetenz in Wissenschaft und Politik. In: Riegraf, B./Plöger, L. (Hrsg.) (2009): Geschlecht zwischen Wissenschaft und Politik. Perspektiven der Frauen- und Geschlechterforschung auf die „Wissensgesellschaft“, Opladen: Budrich, S. 67-80.
- Senge, Peter M. (1999): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Struthmann, Sandra (2013): Gender & Diversity im Unternehmen. Wiesbaden: VS.
- Suárez-Herrera, José Carlos/Springett, Jane/Kagan, Carolyn (2009): Critical Connections between Participatory Evaluation, Organizational Learning and Intentional Change in Pluralistic Organizations. In: Evaluation, 15, Los Angeles: Sage, S. 321-342.

- Weber, Susanne Maria (2007): Mythos, Mode, Machtmodell. Konzepte der Organisationsberatung als pädagogisches Wissen am Markt. In: Göhlich, M./König, E./Schwarzer, Ch. (Hrsg.): Beratung, Macht und organisationales Lernen. (Organisation und Pädagogik 4). Wiesbaden: VS, S. 69-81.
- Weber, Susanne Maria (2009): Großgruppenverfahren als Methoden der transformativen Organisationsforschung. In: Kühl, S./Strodtholz, P./Taffertshofer, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden. Wiesbaden: VS, S. 145-179.
- Weber, Susanne Maria/Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Fahrenwald, Claudia/Macha, Hildegard (Hrsg.) (2012): Organisation und Partizipation, Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 45-58.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: Gender & Society. Official publication of sociologists for women in society 9, S. 8-37.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (2001): "Doing Difference" revisited. Inequality, Power and Institutional Change. London: Routledge.
- West, Candace/Zimmerman, Don (1987): Doing Gender. In: Gender & Society, Official publication of sociologists for women in society 1, S. 125-151.
- Wetterer, Angelika (2009): Gleichstellungspolitik im Spannungsfeld unterschiedlicher Spielarten von Geschlechterwissen. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion. In: Gender, 2, S. 45-60.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2010): Feminismus im Mainstream, in Auflösung – oder auf intersektionalen Pfaden. In: Freiburger GeschlechterStudien 24, S. 79-93.

Johanna Schmitz

Feministische Mädchen_arbeit¹ – Ein Raum für Trans*²-Jugendliche?

Zusammenfassung: Die feministische Mädchenarbeit entstand vor dem Hintergrund der Neuen Frauenbewegung der 1970er Jahre und wurde dabei, trotz eines ambivalenten Verhältnisses, maßgeblich durch diese und die vorherrschenden feministischen Theorien und Praktiken dieser Zeit geprägt. Auch der Mädchen*treff der Alten Feuerwache Köln orientierte sich lange an den ursprünglich formulierten Zielen und Prinzipien der feministischen Mädchenarbeit. Die Rezeption dekonstruktivistischer Ansätze setzte innerhalb der Mädchenarbeit zeitverzögert ein. Die seit der Jahrtausendwende erschienenen Publikationen zeigen unterschiedliche Möglichkeiten einer dekonstruktivistischen Perspektive innerhalb der Mädchenarbeit auf. Im Mädchen*treff der Alten Feuerwache Köln wurde eine Auseinandersetzung mit dieser Perspektive durch die Neudefinierung zweier langjähriger Besucher_innen als Trans*Personen angeregt. Doch trotz einer konzeptuellen Weiterentwicklung zeigt die alltägliche Praxis Grenzen auf. Als eine Möglichkeit, diesen Grenzen und Ambivalenzen zu begegnen, kann eine Bezugnahme auf aktuelle queerfeministische Praktiken wie die Lady_feste gesehen werden.

Schlagwörter: Feministische Mädchenarbeit; Heteronormativitätskritische Pädagogik; Trans*-Jugendliche; Queer-Theorie; Lady_fest.

Feminist youth work for girls – a space for trans*-youth?

Abstract: Feminist youth work for girls developed against the background of the new feminist movement of the 1970s and, despite a sometimes ambivalent relationship, was significantly informed by the prevailing discourses in feminist theory and practice of the period. This was also applicable to the “Mädchen*treff”, a youth group and autonomous initiative which met at the “Alte Feuerwache e.V.” in Cologne. Deconstructivist approaches have gradually found their way into feminist youth work and a number of recent publications discuss possible perspectives for deconstructivist approaches within feminist youth work. The self-identification of two long-standing participants as trans* persons triggered closer contention with such approaches at the Mädchen*treff in Cologne. However, the practical implementation of deconstructivist approaches has proven challenging and met many obstacles. It is suggested that a look at current queer-feminist practices such as Ladyfests could inspire ways to overcome such barriers.

Keywords: feminist youth work with girls; heteronormativity critics in education; trans*-youth; Queer Theory; Lady_fest.

Einleitung

Der Mädchen*treff³ der Alten Feuerwache Köln entstand 1991 im Kontext einer Gründungswelle autonomer Projekte der feministischen Mädchenarbeit in Deutschland. Entstanden ist die feministische Mädchenarbeit in den 1970er Jah-

ren in der BRD und wurde in ihren Konzepten von der Neuen Frauenbewegung und den daraus resultierenden feministischen Theorien beeinflusst. Auch das Konzept des Mädchentreffs der Alten Feuerwache war durch die Theorien dieser Zeit geprägt. So sah sich der Mädchentreff lange als ein geschlechterhomogener Schutzraum. Eine Neudefinierung zweier langjähriger Besucher_innen als Trans*personen regte jedoch Diskussionen und letztlich eine konzeptuelle Erweiterung an. Orientierung boten die in der feministischen Theorie ab den 1990er Jahren diskutierten dekonstruktivistischen Ansätze und ihre Rezeption in Publikationen zu einer heteronormativitätskritischen Mädchenarbeit.

Im vorliegenden Artikel wird der Frage nachgegangen, wie dekonstruktivistische Theorien innerhalb der feministischen Mädchenarbeit aktuell diskutiert werden, welche Grenzen sich in der praktischen Arbeit zeigen und welche Möglichkeiten aktuelle feministische Praktiken bieten, um diesen Grenzen zu begegnen. Hierzu werden neben dem Entstehungszusammenhang des Mädchen*treffs der Alten Feuerwache vor dem Hintergrund der Entwicklung der feministischen Mädchenarbeit in der BRD Konzepte zu einer heteronormativitätskritischen Mädchenarbeit beleuchtet und mit Erfahrungen aus der eigenen praktischen Arbeit im Mädchen*treff der Alten Feuerwache in Verbindung gebracht.

Der Mädchen*treff im Kontext der Entwicklungsgeschichte feministischer Mädchenarbeit

Der Mädchen*treff der Alten Feuerwache ist ein offener Treff für Jugendliche zwischen 13 und 20 Jahren. Innerhalb der Alten Feuerwache Köln e.V., einem Bürger_innenzentrum in Selbstverwaltung, ist der Mädchen*treff neben dem Kinderbereich und dem Jugendbereich einer der drei pädagogischen Bereiche. An vier Nachmittagen in der Woche können die Besucher_innen ein vielfältiges, größtenteils kostenloses Freizeit- und Unterstützungsangebot in Anspruch nehmen (vgl. Mädchen*treff Alte Feuerwache Köln 2013). Der Mädchen*treff entstand 1991 und ist zeitlich in einer Gründungswelle autonomer Projekte der feministischen Mädchenarbeit der 1990er Jahre anzusiedeln.

Die Ursprünge der feministischen Mädchenarbeit in der BRD gehen in die 1970er Jahre zurück und lassen sich, wenn auch von Ambivalenzen geprägt, in eine enge Beziehung zur Neuen Frauenbewegung der BRD setzen. Trotz der Bezeichnung als „kleine Schwester der Frauenbewegung“ (Hörmann/Reinbold 1996: 1) hält die fachliche Diskussion bis heute an, inwieweit die feministische Mädchenarbeit als Teil der Frauenbewegung zu sehen ist oder lediglich von ihren Ideen getragen wurde (vgl. Wallner 2006: 33). Festzuhalten ist jedoch, dass die Neue Frauenbewegung und die daraus entstandenen Theorien die feministische Mädchenarbeit sowohl in ihrer strukturellen Entwicklung als auch in ihrer theoretischen Verortung nachhaltig beeinflussten (vgl. ebd.: 43). Eine wichtige Rolle bei der Entstehung feministischer Mädchenarbeit wird der Kritik an der fehlenden Berücksichtigung von Mädchen innerhalb der offenen Jugendarbeit zugeschrieben (vgl. Wallner 1999: 21). Unter dem Slogan „Jugendarbeit ist Jungenarbeit“ wurde die offene Jugendarbeit als ein Konzept

aufgedeckt, das sich bis zu diesem Zeitpunkt ausschließlich an den Bedürfnissen und Interessen von Jungen orientiert hatte (vgl. Marburger 2001: 1156) und selbst an der Herstellung geschlechterbezogener Ungleichheiten beteiligt war (vgl. Klees/Marburger/Schumacher 1989: 14). Auch der Ausschluss von Pädagog_innen durch männliche Kollegen (vgl. Savier/Wildt 1979: 17) und die engen Rollenzuschreibungen, in denen eine Reproduktion der „gefestigten Vorstellungen von der Dichotomie der Frau zwischen Mutter und Hure“ (ebd.: 189) gesehen wurde, wurden stark kritisiert. Aus diesen Missständen heraus bildeten sich 1976 erste feministische Mädchenprojekte (vgl. Wallner 2006: 9).

Feministische Mädchenarbeit wollte Pädagoginnen befreien und Mädchen befreien und Solidarität herstellen: unter Mädchen, unter Frauen, zwischen Mädchen und Frauen. (Wallner 2006: 292)

Als „Startschuss“ oder „erster Meilenstein“ (Mirsch/Boller 1996: 25) feministischer Mädchenarbeit wird in entsprechenden Publikationen häufig der Kölner Frauenkongress „Feministische Theorie und Praxis in sozialen und pädagogischen Berufsfeldern“ im Jahr 1978 benannt, auf dem Prinzipien der feministischen Mädchenarbeit erstmals einer breiten Öffentlichkeit vorgestellt wurden (vgl. Wallner 2006: 81). In den 1980er Jahren kam es zu einer zunehmenden öffentlichen Beachtung von Mädchenarbeit (vgl. Klees/Marburger/Schumacher 1989: 14). Eine wichtige Rolle spielte hierbei der 6. Jugendbericht 1984, der auch als Initiativpunkt der Ausdifferenzierung und Etablierung von Mädchenarbeit gilt (vgl. Brinkmann 2006: 81). In den nächsten Jahren entstanden neben Angeboten innerhalb der Jugendhilfe auch zunehmend autonome Mädchenprojekte, die hauptsächlich in selbstorganisierte und selbstverwaltete Kontexte eingebunden waren (vgl. Bitzan/Daigler 2001: 43). Im Jahr 1990 erhielt die Mädchenarbeit durch die Verabschiedung des neuen Kinder- und Jugendhilfegesetzes eine gesetzliche Legitimationsbasis (vgl. Brinkmann 2006: 81). In den folgenden Jahren stieg die Anzahl autonomer feministischer Mädchenprojekte an. Diese zeichneten sich durch unterschiedliche Schwerpunkten und Ausrichtungen wie beispielsweise die Arbeit mit lesbischen Mädchen oder interkulturelle Mädchenarbeit aus (vgl. Brückner/Rose 2002: 18). In diesem Zusammenhang entstand im Januar 1991 der Mädchentreff der Alten Feuerwache. In Abgrenzung zum bereits bestehenden Jugendbereich der Alten Feuerwache, in dem bis zu diesem Zeitpunkt zwei Mädchentage angeboten wurden, eröffnete der erste offene Treff Kölns, der ausschließlich Mädchen und junge Frauen adressierte. Im Jahr 1993 gründete sich, wie zuvor in vielen anderen Städten ein Arbeitskreis, der Mädchenarbeitskreis Köln (MÄK), in dem auch der Mädchentreff der Alten Feuerwache aktiv war (vgl. MÄK e.V.: o.J.a).

Mit der Jahrtausendwende ist auch innerhalb der Mädchenarbeit eine Wende zu verzeichnen. Der in den 1990er Jahren beginnende Institutionalisierungsprozess wurde weiter vorangebracht. Wallner (2003: 9) betont jedoch, dass dieser mit einem Rückgang autonomer Projekte einherging. Diese seien größtenteils zu Regelangeboten der Jugendhilfe geworden oder aufgrund eingeschränkter finanzieller Möglichkeiten geschlossen worden. Nach Wallner (ebd.) ist dieser

Institutionalisierungsprozess mit der Abnahme der politischen Ausrichtung der Mädchenarbeit verknüpft:

Zu verzeichnen ist ein Verlust gesellschaftspolitischer Ansprüche zu Gunsten politischer Arbeit innerhalb der Jugendhilfe. [...] Mit den Bemühungen um die strukturelle Verankerung von Mädchenarbeit in der Jugendhilfe und dem Sterben der autonomen Projekte verschwand der feministische Anspruch der Mädchenarbeit zusehends [...]. (Wallner 2003: 9)

Linda Kagerbauer (2010: 37) sieht eine Veränderung der Mädchenarbeit neben dem fortschreitenden Institutionalisierungsprozess auch durch die Transformation des Sozialstaates begründet:

Gesellschaftliche Themen wie Diskriminierung von Frauen und Mädchen sowie die damit verbundenen pädagogischen Arbeitsfelder werden zunehmend individualisiert, privatisiert und aus der sozialstaatlichen Verantwortung delegiert.

Sie spricht sich für eine Neu- oder Wiedererinnerung an das Postulat ‚Das Private ist Politisch‘ und eine „Repolitisierung“ (ebd.: 38) feministischer Mädchenarbeit aus.

Im Folgenden wird dargestellt, wie sich diese gesellschaftspolitischen Ansprüche in den ursprünglichen Konzepten der feministischen Mädchenarbeit im Allgemeinen und dem Mädchentreff der Alten Feuerwache Köln im Speziellen zeigten.

Prinzipien und Ziele der frühen feministischen Mädchenarbeit und die ursprüngliche inhaltliche Verortung des Mädchen*treffs der Alten Feuerwache Köln

Die theoretischen Referenzrahmen der feministischen Mädchenarbeit stellten und stellen auch heute häufig noch gleichheitstheoretische Ansätze und differenztheoretische Ansätze der feministischen Theorie der 1970er und 1980er Jahre dar (vgl. BAG Mädchenpolitik 2006: 9).

Der Gleichheitsdiskurs dominierte die feministische Theorie der 1970er Jahre. Ansatzpunkt war das Bewusstsein über ein hierarchisch strukturiertes Geschlechterverhältnis, welches mit der Benachteiligung von Frauen verknüpft ist. Gefordert wurde die Gleichberechtigung von Männern und Frauen (vgl. Schmidt 2002: 6f.). Innerhalb der Mädchenarbeit wurde im Sinne des Gleichheitsdiskurses auf die fehlende gesellschaftliche Teilhabe von Mädchen hingewiesen. Betont wurde, dass „der feministischen Mädchenarbeit mit ihren Inhalten und Zielen, ein Denkmodell zugrunde liegt, das das Ziel hat, jegliche Unterdrückung von Frauen abzuschaffen“ (Möhlke/Reiter 1995: 28). Mädchenarbeit wurde vor diesem Hintergrund gleichzeitig als Mädchenpolitik begriffen (vgl. Heiliger/Kuhne 1993: 20f.). So auch im MÄK e.V.:

Die Gleichberechtigung der Geschlechter lässt sich nur über eine Veränderung der geschlechterspezifischen Sozialisationsbedingungen, den Abbau der traditionellen Geschlechterrollen-Konzepte und gezielte Maßnahmen der Mädchen- und Frauenförderung erreichen. (MÄK e.V. 1998: 3)

Innerhalb des feministischen Diskurses der 1980er Jahre kam es zu einer Schwerpunktverschiebung hin zu differenztheoretischen Ansätzen, mit dem Ziel, die Gleichwertigkeit beider Geschlechter, jedoch unter Anerkennung ihrer Differenz, zu erreichen (vgl. Lenz 2008: 33).

Die differenztheoretischen Ansätze „flankierten die Forderungen der Mädchenarbeit nachhaltig“ (Voigt-Kehlenberg 2001: 240) und finden sich vor allem in ihren formulierten Prinzipien wieder (vgl. BAG Mädchenpolitik 2006: 9). In der Literatur werden je nach Publikation unterschiedliche Prinzipien benannt. Am häufigsten sind darunter folgende zu finden (vgl. Bitzan/Daigler 2001: 50ff.; Brinkmann 2006: 83ff.; Berliner Pädagoginnengruppe 1979: 87f.):

- Geschlechterhomogene Räume
- Parteilichkeit
- Um-, Neu- und Aufwertung weiblich konnotierter Eigenschaften
- Gemeinsame Betroffenheit
- Ganzheitlichkeit
- Partizipation

Auch in den frühen Konzepten des Mädchen*treffs der Alten Feuerwache und den Leitlinien des MÄK e.V. lassen sich ein Großteil dieser Prinzipien wiederfinden. Ein sehr wichtiger Aspekt war der des geschlechterhomogenen Raumes. So wird in einem Konzeptpapier des Mädchentreffs aus dem Jahr 1992 beschrieben:

Diese Räume bieten einen Schutzraum vor konkreter Gewalt und Aggression sowie vor Benachteiligung und Diskriminierung durch männliches Dominanzverhalten. (Mädchentreff Alte Feuerwache o.J.: 2)

Dieser Schutzraum wurde auch als Freiraum zum Experimentieren und Kennenlernen der eigenen Stärken gesehen, so sollten Handlungsspielräume erweitert werden und Mädchen dabei unterstützt werden „eine eigenständige weibliche Identität aufzubauen.“ (MÄK e.V. o.J.b: 16). Dabei wurde davon ausgegangen, dass Mädchen „spezifische Stärken und Fähigkeiten [haben], die es zu fördern und entwickeln gilt“ (ebd.: 5). Auch das Prinzip der Parteilichkeit fand große Beachtung. Innerhalb der Mädchenarbeit viel und kritisch diskutiert, wurde es hier als „bewußte [...] Orientierung an den Stärken und Interessen der Mädchen und an deren Lebenslagen“ (MÄK e.V. 1998: 8) verstanden. Parteilichkeit wurde in diesem Zusammenhang als vorurteilsfreies und kritisches Einsetzen für Mädchen von Seiten der Pädagog_innen aufgefasst, mit dem Ziel jegliche Unterdrückung und Diskriminierung von Mädchen und jungen Frauen zu erkennen, aufzudecken und zu bekämpfen (vgl. ebd.). Als ein wichtiger Aspekt

wurde hierbei die gemeinsame Betroffenheit von Pädagog_innen und Mädchen gesehen. So wurde als eine Voraussetzung benannt, dass Pädagog_innen sich mit ihrer eigenen Benachteiligung auseinandergesetzt und ihre eigene Betroffenheit und die Erfahrung des eigenen Emanzipationsprozesses mit in ihre Arbeit einfließen lassen sollten. Die Pädagog_in sollte den Mädchen so „ein authentisches und hinterfragbares Vorbild“ (ebd.: 8f.) bieten.

Mädchenarbeit im Wandel

Ende der 1990er Jahre geriet die feministische Mädchenarbeit mit ihrer theoretischen Ausrichtung zunehmend in die Kritik. So wurde bemängelt, dass die Theorien, die den Konzepten feministischer Mädchenarbeit zugrunde lagen, lediglich an den Diskursen der 1970er und 1980er Jahre anknüpften und so eine theoretische Stagnation zu verzeichnen sei (vgl. Meyer/Seidenspinner 1998: 60). Die differenztheoretische Perspektive innerhalb der Mädchenarbeit verfestigte normative Vorstellungen von Geschlecht, so der Vorwurf (vgl. ebd.). Insgesamt wurde festgestellt, dass die in den 1990er Jahren erstarkenden dekonstruktivistischen Ansätze innerhalb der feministischen Theorie „ohne nennenswerte Rückkopplung“ (ebd.: 62) zur pädagogischen Praxis geblieben waren. Ausgehend von dieser Kritik entstanden in den folgenden Jahren Diskussionen über die Möglichkeiten der Anknüpfung feministischer Mädchenarbeit an jeweils aktuelle Diskurse der feministischen Theorie (vgl. Bauder-Suchsland 2006: 49). Voigt-Kehlenberg (2001: 237) beschreibt die damaligen Diskussionen als ein „Ringens um einen Perspektivenwechsel“. Seit der Jahrtausendwende finden dekonstruktivistische und intersektionale Ansätze in Publikationen zur feministischen Mädchenarbeit jedoch zunehmend Beachtung.

Ansätze zu einer heteronormativitätskritischen Mädchenarbeit

In den letzten Jahren entwickelten sich unterschiedliche Ansätze innerhalb der Mädchenarbeit, die in ihren Konzepten an der Dekonstruktion der geschlechtlichen Zuschreibungsverfahren arbeiten (vgl. Howald 2001; Hartmann 2007; Plößer 2009; Busche/Wesemüller 2010; Pohlkamp 2010). Ein Großteil dieser Ansätze zeichnet sich durch das Ziel aus, vorherrschende Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten irritieren zu wollen, um so einen Perspektivwechsel anzuregen. Statt an Identitäten selbst anzusetzen, geht es nun vielmehr darum, sich mit deren Konstruiertheit zu beschäftigen (vgl. Hartmann 2009: 56). Die Publikationen zu einer dekonstruktivistischen Mädchenarbeit thematisieren zum einen die eigene Bezugnahme auf die Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit und die Verfestigung des Bildes der Kategorie Mädchen innerhalb der Mädchenarbeit. Zum anderen wird der Ausschluss von Subjekten, die innerhalb der Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit keinen Raum finden und auch in der Mädchenarbeit nicht mitgedacht werden, diskutiert (vgl. Pohlkamp 2010: 40).

Pohlkamp (2010: 43) betont, dass in Bezug auf die Auseinandersetzung mit diesen in der Mädchenarbeit von einer großen Lücke gesprochen werden kann.

Als einen Schritt zu einer Auseinandersetzung mit diesen Lücken und Grenzen der Mädchenarbeit schlagen Busche und Wesemüller (2010: 316) die „Einführung der Kategorie Mädchen_“ vor:

Mit dem Unterstrich wollen wir einen – wenn schon nicht hörbaren dann zumindest sichtbaren – Plural ausdrücken [...] im Sinne einer Vielfalt, Heterogenität und Unabgeschlossenheit der Kategorie.

Diese Schreibweise biete Raum die Kategorie Mädchen_ offener und vielschichtiger zu denken, dieses Denken zu üben und letztlich zu etablieren. Zudem zeige sie die in der Praxis längst bestehenden Ambivalenzen und Widerstände auf und lasse Personen, die aus der zweigeschlechtlichen Ordnung herausfallen, innerhalb der Mädchen_arbeit sichtbar werden.

Die konzeptuellen Vorschläge, die in den Publikationen ausgeführt werden, lassen sich im Zusammenhang zu den zuvor aufgeführten Prinzipien und Zielen der Mädchenarbeit sehen. In den ursprünglichen Prinzipien der feministischen Mädchenarbeit lag der Schwerpunkt vor allem auf geschlechtshomogenen Räumen, in denen Bedürfnisse von Mädchen berücksichtigt werden sollten. Pohlkamp (2010: 23) schlägt für eine Weiterentwicklung vor, diesen Schutzraum mehr als zuvor als Experimentierraum zu sehen. Dieser schaffe die Möglichkeit auch solche Bedürfnisse, die in einer heteronormativ geprägten Gesellschaft innerhalb der im Sinne der heterosexuellen Matrix lediglich von zwei Geschlechtern und einer Begehrensform ausgegangen wird, keinen Platz haben, überhaupt erst zu entwickeln und dann zu äußern. So werde „die Selbstverständlichkeit geschlechtlicher/ sexueller/ heteronormativer/ sexistischer Praktiken infrage gestellt“ (Pohlkamp/Rauw 2010: 23). Besucher_innen bekämen die Möglichkeit vielfältige geschlechtliche und sexuelle Identitäten, Selbstkonstituierungen und Praktiken zu erfahren und auszuprobieren (vgl. ebd.). Konzeptuell wird den Pädagog_innen eine bedeutende Rolle bei der Schaffung dieser Räume zugeschrieben. Während der Schwerpunkt in den ursprünglichen Prinzipien auf der gemeinsamen Betroffenheit lag, stehen nun die Selbstreflexion der eigenen normativen Vorstellungen und das Eintreten gegen jede Form von Diskriminierung im Vordergrund. Pohlkamp und Rauw sehen drei Kernaufgaben für Pädagog_innen in der heteronormativitätskritischen Mädchen_arbeit: „Normative Macht hinterfragen, normatives Wissen erweitern und sich als Mädchen_arbeiter_in positionieren“ (ebd.: 25). Diese Ansicht teilt auch Hartmann (2009: 56).

Angesichts der Verantwortung, die sich aus dem gestaltenden Charakter pädagogischer Diskurse ergibt, sind alle PädagogInnen unabhängig von ihrer Lebensweise herausgefordert, sich mit normativer und nichtnormativer Geschlechtlichkeit und Sexualität auseinanderzusetzen und tiefer liegende Selbstverständlichkeit im eigenen Denken und Handeln zu hinterfragen.

Letztlich biete diese intensive Auseinandersetzung seitens der Pädagog_innen die Möglichkeit, normative Weiblichkeitsbilder in Frage zu stellen (vgl. Pohlkamp/Rauw 2010: 24) und deren performativen Charakter im Sinne Butlers offen zu legen (vgl. ebd.: 34). Das politische Interesse der Mädchen_arbeit bleibt auch in diesen Ausführungen erhalten. Waren es zuvor ausschließlich mädchenpolitische Interessen, die Gleichberechtigung von Mädchen und Frauen zum Ziel hatten, ist es innerhalb der heteronormativitätskritischen Mädchen_arbeit „der Kampf für soziale Gerechtigkeit“ (Busche/Wesemüller 2010: 322) und gegen jegliche Form der Diskriminierung (vgl. ebd.).

Die Erweiterung des Mädchentreffs zum Mädchen*treff

Die in den letzten Jahren erschienenen Publikationen spielten für die konzeptuelle Erweiterung des Mädchen*treffs der Alten Feuerwache Köln eine wichtige Rolle. Angeregt wurde diese Erweiterung durch die Praxis. Im Jahr 2010 outete sich ein_e langjährige_r Besucher_in des Mädchen*treffs als Trans*-Person, einige Monate später eine weitere Person. Diese Situation regte innerhalb des pädagogischen Teams eine intensive Auseinandersetzung an, die bis heute anhält. Um eine Sichtbarmachung dieser Personen zu erreichen, fand angelehnt an Busche und Wesemüller (2010: 316) eine Erweiterung von „Mädchentreff“ zu „Mädchen*treff“ statt. Darüber hinaus wurden die Grundsätze und Ziele des Mädchen*treffs erweitert.

So ist eine normativitäts- und kategoriekritische Haltung zu einer wichtigen Grundlage des Mädchen*treffs geworden. Ziel ist es multiple und miteinander verschränkte Ungleichheitsverhältnisse offenzulegen und zu diskutieren. Kategorien wie beispielsweise Mädchen_/Junge_, heterosexuell/homosexuell, Gymnasiast_in/Hauptschüler_in, deutsch/nichtdeutsch sollen innerhalb der pädagogischen Arbeit hinterfragt werden, mit dem Ziel die Jugendlichen den einengenden und ausgrenzenden Moment dieses ‚Schubladendenkens‘, das Menschen in ihrer Vielfalt und Einzigartigkeit nicht gerecht werde, aufzuzeigen. Das übergeordnete Ziel ist es, die Handlungsspielräume von Mädchen_ und jungen Frauen_ zu erweitern und ihnen vielfältige Möglichkeiten von Lebensentwürfen aufzuzeigen (vgl.: Mädchen*treff Alte Feuerwache Köln 2013). Das Prinzip der Parteilichkeit wird im Mädchen*treff aktuell als eine solidarische Grundeinstellung verstanden. So liegt der Ausgangspunkt nicht mehr in einer gemeinsamen Betroffenheit von allen Pädagog_innen und allen Mädchen_, sondern vielmehr in einer Solidarität unter Anerkennung der Vielfalt: „Wir machen uns für die Mädchen* stark und nehmen sie in ihren Interessen, Bedürfnissen, Anliegen und Ängsten ernst“ (ebd.).

In der Herzsprechstunde, einem Projekt der sexuellen Bildung des Mädchen*treffs, erweist sich eine normativitätskritische und kategorienkritische Haltung als besonders wichtig. Ziel des Projektes ist es Jugendlichen mit all ihren geschlechtlichen Identitäten und Begehrensformen Raum zu geben und Fragen und Probleme in einer kleinen Gruppe im geschützten Rahmen gemeinsam zu besprechen. Die Themen werden von den Jugendlichen selbst

vorgeschlagen und zeigen eine große Bandbreite auf. So geht es mal um verschiedene Techniken des Verhütens, mal um die neue gleichgeschlechtliche Partner_innenschaft der Mutter, um ungewollte Schwangerschaft, konsensualen Sex, das Jungfernhäutchen, Techniken des Brustabbindens, den richtigen Gebrauch von Kondomen, das Benutzen von dental-dams, Techniken der Masturbation, den Kinderwunsch, Asexualität, angleichende Operationen, die unerfüllte Liebe, die Geburt des ersten Kindes und vieles mehr. Ziel ist es einen Austausch unter den Jugendlichen anzuregen, bei dem jede Form der geschlechtlichen und sexuellen Identität die gleiche Wertschätzung erfährt.

Ambivalenzen im Alltag

Auch wenn es in einem geschützten Rahmen wie der Herzsprechstunde möglich ist, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt mitzudenken und sichtbar zu machen, zeigt der pädagogische Alltag häufig Grenzen auf. Diese entstehen meist durch die Definition des Mädchen*treffs als Mädchen_raum und der Ambivalenz der Aufhebung eines Ausschlusses bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung eines Schutzraums.

Innerhalb dieser Gesellschaft werden Personen nach wie vor Kategorien zugeordnet, unter diesen eben auch geschlechtlichen, und in Bezug auf diese wahrgenommen und behandelt. Menschen machen auf Grund dieser Umstände spezifische Erfahrungen, die sie unter Umständen auch in bestimmten Räumen teilen möchten. Wie also kann damit umgegangen werden, wenn Mädchen_ganz bewusst einen ‚geschlechtshomogenen‘ Raum aufsuchen, um diesen für sich als einen Schutzraum zu nutzen? Wie kann erklärt werden, warum bestimmte Jungen_den Raum besuchen dürfen? Wie kann Eltern, die bewusst einen ‚geschlechtshomogenen‘ Raum für ihr Kind ausgewählt haben, die Anwesenheit von Jungen_erklärt werden? Wie kann damit umgegangen werden, dass Trans*Personen durch den Besuch des Mädchen*treffs zwangsläufig als Trans*Personen geoutet werden, auch wenn sie dies nicht möchten?

Queerfeministische Praktiken als Chance für eine heteronormativitätskritische Mädchen_arbeit?

In den bisher publizierten Ansätze zu einer heteronormativitätskritischen Mädchen*arbeit konnten auf die in der Praxis aufkommende Frage der Erhaltung eines Schutzraums beim gleichzeitigen Umgang mit Ausschlüssen nicht immer Antworten gefunden werden. Innerhalb der erlebten Grenzen und Ambivalenzen zeigen sich Parallelen zu aktuellen Debatten in der (queer-)feministischen Bewegung. Auch hier wurden in den letzten Jahren viele Diskussionen zu einer Öffnung von ‚Frauenräumen‘ geführt. Interessant sind in Bezug hierauf die Praktiken der Lady_feste (vgl. Groß 2007: 71).

Lady_feste sind selbstorganisierte, antikommerzielle Veranstaltungen, bei denen in Form von Konzerten, Ausstellungen, Vorträgen und Workshops eine

Auseinandersetzung mit aktuellen (queer-)feministischen Diskursen stattfindet (vgl. Mooshammer/Trimmel 2007: 185). Lady_feste finden seit 2000 weltweit statt. In Deutschland gab es 2003 in Hamburg, Berlin und Leipzig die ersten Lady_feste, seitdem sind sie jährlich in zahlreichen Städten Deutschlands zu finden (vgl. Groß 2007: 71). Ursprünglich zielten Lady_feste darauf ab, der Unterrepräsentation von Frauen im Kulturbetrieb entgegenzutreten (vgl. ebd: 187), so waren in den Ursprüngen Frauen die Zielgruppe. Inzwischen aber ist der Einschluss von Trans*Personen und Intersex-Personen bei einem Großteil der Organisationsgruppen ein wichtiges Element. Es kann von einer Verschiebung oder Weiterentwicklung von einer feministischen hin zu einer queer-feministischen Ausrichtung gesprochen werden (vgl.: Ladyfest Darmstadt 2011). Themen der Lady_feste sind Geschlechternormierungen, Sexismus und Gewalt, aber auch die Konstruiertheit des Geschlechts mit Möglichkeiten einer parodistischen Vervielfältigung im Sinne Butlers (vgl. Groß 2007: 71; Butler 1991: 61). Strategien sind hierbei beispielsweise das ‚radical cheerleading‘, das als eine überspitzte Darstellung einer als weiblich definierten Tanzperformance nun als Protestform fungiert. Darüber hinaus wird das ‚crossdressing‘ als Form der parodistischen Vervielfältigung geschlechtlicher Zuschreibungen angewendet. Zudem werden Informationsveranstaltungen und Workshops zu verschiedenen queer-feministischen Themenkomplexen angeboten (vgl. Groß 2007: 78f.) Lady_feste sind in ihrer Struktur und ihrer Schwerpunktsetzung sehr unterschiedlich und auch der Frage der Raumdefinition wird unterschiedlich begegnet. Ein Großteil der Lady_feste verfügt heute über ‚offene‘ und ‚geschlossene‘ Veranstaltungen: Offene Veranstaltungen richten sich an alle Menschen, unabhängig ihrer geschlechtlichen Selbstdefinition. Geschlossene Veranstaltungen richten sich an Frauen, Lesben, Trans* und Intersex-Personen (FLT*I). Hierdurch wird deutlich, dass der Schutzraum-Anspruch auf vielen Lady_festen erweitert wurde:

Wenn wir Veranstaltungen explizit als offen für FrauenLesbenTrans*Intersex kennzeichnen, tun wir dies, um einen geschützten Raum herzustellen, der es Menschen mit den genannten genders und Identitäten ermöglicht, sich auszuprobieren und teilzuhaben [...]. (L*dyfest Aachen 2012)

Für einige Veranstalter_innen ist die Selbstdefinition als Trans*Person ausschlaggebend. Das Ladyfest Mülheim betont hingegen:

Trans-offen soll nicht heißen, offen für alle Menschen, die sich als Trans* definieren, sondern offen für Transmenschen, die sich (immer noch) gegen Frauen gerichteter Diskriminierung ausgesetzt und/oder von dieser betroffen fühlen, bzw. sich mit geschlossenen Gruppen verbunden fühlen, auf Grund früher gemachter Erfahrungen. (Ladyfest Mülheim 2011)

Inwieweit das Lady_fest geöffnet wird, ist von Stadt zu Stadt unterschiedlich: Das LaDIYfest Berlin 2013 war für Frauen, Lesben, Trans* und Intersex-Personen (FLT*I) offen (vgl. LaDIY-Fest Berlin 2013), das L*dyfest Aachen unterschied zwischen offenen und FLT*I Veranstaltungen (vgl. L*dyfest Aachen 2012), das

Ladyfest Mühlheim 2011 organisierte ‚offene‘ und ‚geschlossene‘ Tage (vgl. Ladyfest Mülheim 2011).

Der Umgang mit Raumdefinitionen innerhalb von Ladyfesten könnte auch für die pädagogische Praxis einer heteronormativitätskritischen Mädchen_arbeit ein großes Potential bieten. Um Trans*Personen einen Platz innerhalb der Mädchen_arbeit einzuräumen, bietet beispielsweise ein erweitertes Schutzraumverständnis wie das des Ladyfestes Aachen Anknüpfungspunkte. Auch eine zeitlich flexible Raumdefinition wie die des Ladyfestes Mülheim eröffnet Chancen Trans*Personen Zugang zur Mädchen_arbeit zu erleichtern. So könnte eine Raumöffnung innerhalb der Mädchen*_arbeit bedeuten, Tage für Mädchen_, die sich als solche definieren und Tage für Mädchen_, Trans* und Intersex-Personen zu öffnen.

Auch über den Aspekt der Raumdefinition hinaus könnten Lady_feste in Bezug auf inhaltliche Auseinandersetzungen mit queeren Inhalten für die pädagogische Praxis Anknüpfungspunkte bieten. So wäre es möglich, dass Strategien wie das ‚radical cheerleading‘ und das ‚crossdressing‘ auch in der Praxis einer heteronormativitätskritischen Mädchen_arbeit bereichernde Methoden darstellen.

Die aktuelle queer-feministische Praxis bietet so Anknüpfungspunkte um die Mädchen_arbeit um eine queere Perspektive zu bereichern, ohne die feministischen Belange aus den Augen zu verlieren. Zu berücksichtigen gilt es jedoch, dass die Bekämpfungen von Ausschlüssen auch zu einer Aufhebung eines zuvor geschaffenen Schutzraums führen könnte. Dieser Umstand erfordert ein sensibles Vorgehen aller Beteiligten. Wie in der Lady_fest-Bewegung, sollte auch in der pädagogischen Praxis bei den Teilnehmenden selbst angesetzt werden. Ein offener und partizipativer Umgang gibt Jugendlichen die Möglichkeit ihre Bedürfnisse anzusprechen und in der Gruppe zu verhandeln. Letztlich kann auch eine Bezugnahme auf Strategien von Lady_festen keine völlige Auflösung der angesprochenen Ambivalenzen erreichen. Was erreicht wird, ist jedoch eine Anerkennung und ein Umgang mit diesen. So kann ein Raum entstehen, in dem in einem reflexiven Prozess neue Möglichkeiten zur Gestaltung der pädagogischen Praxis gedacht und ausprobiert werden können.

Bis heute ist die Verknüpfung zwischen der Ladyfest-Bewegung und Mädchen_arbeit noch lückenhaft, eine Thematisierung von Mädchen_arbeit auf Lady_festen und eine konkrete Vernetzung ist nach eigener Erfahrung selten. Wie die Entwicklungsgeschichte feministischer Mädchen_arbeit jedoch aufzeigt, stellten die jeweils aktuellen feministischen Bewegungen stets wichtige Bündnispartner_innen dar. Eine erneute Verknüpfung mit aktueller queer-feministischer Theorie und Praxis ermöglicht der Mädchen_arbeit, wie damals auch eine Bereicherung von Sichtweisen, Ideen, Konzepten und praktischen Umsetzungsmöglichkeiten. So bleibt die Mädchen_arbeit das, was sie in ihrem Ursprung war, ein pädagogisches Konzept mit einem explizit gesellschaftspolitischen Anspruch: Dem Einsatz gegen Diskriminierung und Normierung von Subjekten und Lebensweisen.

Korrespondenzadresse/correspondence address

Johanna Schmitz
Mädchen*treff Alte Feuerwache Köln
Melchiorstraße 3, 50670 Köln

Anmerkungen

- 1 Im vorliegenden Artikel wird der gendergap_ nach Steffen Kitty Herrmann (2003) verwendet. Angelehnt an Busche und Wesemüller (2010: 316) wird der gendergap_ auch in Bezug auf Kategorien wie Mädchen_, Frauen_ oder Jungen_ verwendet, um so die Heterogenität und Unabgeschlossenheit dieser Kategorien zu verdeutlichen. Verzichtet wird auf diese Schreibweise, wenn sich die Ausführungen auf Theorien oder Praktiken beziehen, die explizit von der Kategorie Frau oder Mädchen ausgehen. Eine Verwendung des gendergap_s würde diesen Sichtweisen nicht entsprechen. Bei Trans* und Mädchen*treff handelt es sich um einen feststehenden Begriff bzw. Eigennamen, bei denen der gap durch das * ersetzt wurde.
- 2 Trans* erfasst alle Identitäten, die mit oder ohne hormonelle und operative Behandlung einen Geschlechtswechsel oder eine Position zwischen ‚Männern‘ und ‚Frauen‘ anstreben, sich keinem der beiden Geschlechter zugehörig fühlen, oder in beiden Geschlechtern leben (vgl. Tuider 2004: 122f.).
- 3 Durch eine konzeptuelle Weiterentwicklung wurde der Mädchentreff der Alten Feuerwache zum Mädchen*treff. Beziehen sich die Ausführungen auf eine Zeit vor der konzeptuellen Erweiterung wird die Schreibweise Mädchentreff verwendet.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe (Hrsg.) (1998): Einheit der Jugendhilfe. 50 Jahre Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. Bonn: Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe.
- BAG Mädchenpolitik e.V. (2010): Die Mädchen von heute sind die Frauen von morgen. Schriftenreihe zur Mädchenarbeit und Mädchenpolitik 11. Berlin: BAG.
- BAG Mädchenpolitik e.V. (2006): Feministische Mädchenarbeit und Mädchenpolitik im Kontext aktueller Diskurse. Schriftenreihe zur Mädchenarbeit und Mädchenpolitik 6. Berlin: BAG.
- Bauder-Suchsland, Ursula (2006): Neue Mädchen hat das Land! Sozialpädagogische Mädchenarbeit auf dem Weg von der Geschlechterdifferenz zu Geschlechterreflexion. München/Ravensburg: Grin-Verlag.
- Bitzan, Maria/Daigler, Claudia (2001): Eigensinn und Einmischung. Einführung in die Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit. Weinheim und München: Juventa.
- Berliner Pädagoginnengruppe (1978): Feministische Mädchenarbeit. In: Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V. (Hrsg.): „Feministische Theorie und Praxis in sozialen und pädagogischen Berufsfeldern“. Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 2. Berichte vom Kölner Kongress (Nov.

- 78). München: Verlag Frauenoffensive, S. 87-96.
- Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli (2000): *Feministische Theorie. Zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Brinkmann, Tanja Marita (2006): *Die Zukunft der Mädchenarbeit. Innovationspotentiale durch neue Geschlechtertheorien und Ungleichheitsforschung*. Münster: Unrast Verlag.
- Brückner, Margit/Rose, Lotte (2002): *Innovative Frauen- und Mädchenarbeit. Untersuchungen am Beispiel Frankfurt am Main*. Frankfurt/M.: Fachhochschulverlag.
- Bundesregierung Sachverständigenkommission (1984): *Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Drucksache Deutscher Bundestag.
- Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg.) (2010): *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis*. Bielefeld: transcript.
- Busche, Mart/Wesemüller, Ellen (2010): *Mit Widersprüchen für neue Wirklichkeiten. Ein Manifest für Mädchenarbeit*. In: Busche, M./Maikowski, L./Pohlkamp, I./Wesemüller, E. (Hrsg.): *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 309-324.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Eismann, Sonja (Hrsg.) (2007): *Hot topic. Popfeminismus heute*. Mainz: Ventilverlag.
- Fritsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2001): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Opladen: Leske+Budrich.
- Groß, Melanie (2007): *RiotGrrrls und Ladyfeste – Angriffe auf die heterosexuelle Matrix*. In: Rohmann, G. (Hrsg.): *Krasse Töchter. Mädchen in Jugendkulturen*. Berlin: Archiv der Jugendkulturen Verlag, S. 71-80.
- Hartmann, Jutta (2009): *Heteronormativität*. In: *Queer! Wie geht nicht heteronormative Mädchenarbeit*. Betrifft Mädchen 2009, 2, S. 52-58.
- Herrmann, Steffen Kitty (2003): *Performing the Gap – Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung*. In: Arranca! 28, S. 22–26.
- Hörmann, Martina/Reinbold, Brigitte (Hrsg.) (1996): *Die kleine Schwester der Frauenbewegung. Mädchenarbeit gestern, heute, morgen*. Frankfurt/M.: ISS-Pontifex.
- Howald, Jenny (2001): *Ein Mädchen ist ein Mädchen ist kein Mädchen? Mögliche Bedeutungen von ‚Queer Theory‘ für die feministische Mädchenbildungsarbeit*. In: Fritsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten und poststrukturalistische Perspektiven*. Opladen: Leske+Budrich, S. 295-310.
- Kagerbauer, Linda (2010): *Hier sind wir! Die Zukunft der Mädchenarbeit aus Perspektive einer jungen Feministin: Herausforderung und Anforderung an einen Dialog der Generationen*. In: BAG Mädchenpolitik e.V.: *Die Mädchen von heute sind die Frauen von morgen. Schriftenreihe zur Mädchenarbeit und Mädchenpolitik*, 11. Berlin: BAG.
- Klees, Renate/Marburger, Helga/Schuhmacher, Michaela (1989): *Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit*. Teil 1. Weinheim und München: Juventa.
- L*dyfest Aachen (2012): *Programm*. <http://ladyfestaachen.blogspot.de/images/Programm_Ldyfest_fin.pdf>. (Zugriff am 12.12.2013).
- LaDIY-Fest Berlin (2013): *Warum FLT*I*. <<http://www.ladyfest.net/lad-i-y-fest-2013/sonstiges-additional-info/flti-only>>. (Zugriff am 12.12.2013).

- Ladyfest Darmstadt (2012): <<http://ladyfestdarmstadt.files.wordpress.com/2011/07/ladymanifest.pdf>>. (Zugriff am 12.12.2013).
- Ladyfest Mülheim (2011): Warum TLF-Räume. <<http://www.ladyfest-muelheim.de/>>. (Zugriff am 12.12.2013).
- Betrifft Mädchen 2009, 2: Queer! Wie geht nicht heteronormative Mädchenarbeit, S. 52-58.
- Lenz, Ilse (Hrsg.) (2008): Die neue Frauenbewegung in Deutschland. Wiesbaden: VS.
- Lenz, Ilse (2008): Die unendliche Geschichte? Zur Entwicklung und den Transformationen der Neuen Frauenbewegungen in Deutschland. In: Dies. (Hrsg.): Die neue Frauenbewegung in Deutschland. Wiesbaden: VS, S. 21-44.
- Tietz, Lüder (Hrsg.) (2004): Homosexualität verstehen. Kritische Konzepte für die psychologische Theorie und Praxis. Hamburg: Verlag Mönnerschwarz.
- MÄK e.V. (Mädchen-Arbeitskreis Köln e.V.) (o.J.a): home. <<http://www.maedchenarbeitskreis-koeln.de>>. (Zugriff am 12.12.2013).
- MÄK e.V. (o.J.b): Mädchenarbeit und Jugendhilfeplanung (unveröff.).
- MÄK e.V. (1998): Kölner Grundsätze und Leitlinien zur Förderung der Mädchenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe (unveröff.).
- Mädchentreff Alte Feuerwache (o.J.): Konzept der Mädchenarbeit in der Alten Feuerwache (unveröff.).
- Mädchen*treff Alte Feuerwache Köln (2013): <<http://maedchentreffaltefeuerwache.wordpress.com/grundsatz/>>. (Zugriff am 12.12.2013).
- Marburger, Helga (2001): Mädchenarbeit. In: Otto, H.-U./ Tiersch, H. (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand, S. 1155-1159.
- Meyer, Dorit/Seidenspinner, Gerlinde (1998): Mädchenarbeit. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel. In: Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe (Hrsg.): Einheit der Jugendhilfe. 50 Jahre Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. Bonn: Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe, S. 58-71.
- Mirsch, Gabriele/Boller, Elke (1996): Wie alles begann. In: Hörmann, M./Reinbold, B. (Hrsg.): Die kleine Schwester der Frauenbewegung. Mädchenarbeit gestern, heute, morgen. Frankfurt/M.: Iss-Pontifex, S. 25-33.
- Möhlke, Gabriele/Reiter, Gabriele (1996): Feministische Mädchenarbeit gegen den Strom. Münster: VotumVerlag.
- Mooshammer, Bettina/Trimmel, Eva (2007): Lady_fest can save your life! Ladyfest als Strategie feministischer Raumproduktion. In: Eismann, S. (Hrsg.): Hot topic. Popfeminismus heute. Mainz: Ventilverlag, 184-189.
- Otto, Hans-Uwe/Tiersch, Hans (Hrsg.) (2001): Handbuch der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Luchterhand, Neuwied.
- Plößer, Melanie (2009): I kissed a girl and I liked it? Queere Perspektiven für die feministische Mädchenarbeit. In: Queer! Wie geht nicht heteronormative Mädchenarbeit. Betrifft Mädchen 2, S. 59-63.
- Pohlkamp, Ines (2010): TransRäume. Mehr Platz für geschlechtliche Nonkonformität. In: Busche, M./Maikowski, L./Pohlkamp, I./Wesemüller, E. (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. Bielefeld: transcript, S. 38-58.
- Rohmann, Gabriele (Hrsg.) (2007): Krasse Töchter. Mädchen in Jugendkulturen. Berlin: Archiv der Jugendkulturen Verlag.
- Saviez, Monika/Wildt, Carola (1978): Mädchen zwischen Anpassung und Widerstand. Neue Ansätze zur feministischen Jugendarbeit. München: Frauenoffensive Verlag.
- Schmidt, Andrea (2002): Balanceakt Mädchenarbeit. Beiträge zu dekonstruktiver

- Theorie und Praxis. Frankfurt/M.: Iko-Verlag.
- Stiftung SPI Bundesmodell Mädchen in der Jugendhilfe (Hrsg.): Neue Maßstäbe. Mädchen in der Jugendhilfeplanung. Berlin: FATA MORGANA.
- Tuider, Elisabeth (2004): Im Kreuzungsbereich von Geschlecht – Sexualität – Kultur. In: Tietz, Lüder (Hrsg.) (2004): Homosexualität verstehen. Kritische Konzepte für die psychologische Theorie und Praxis. Hamburg: Verlag Männerschwarm, S. 115-141.
- Voigt-Kehlenberg, Corinna (2001): ...und was heißt das für die Praxis? Über den Übergang von einer geschlechterdifferenzierenden zu einer geschlechterreflektierenden Pädagogik. In: Fritsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske+Budrich, S. 237-254.
- Wallner, Claudia (2006): Feministische Mädchenarbeit. Vom Mythos der Selbstschöpfung und seinen Folgen. Münster: Klemm und Oelschläger.
- Wallner, Claudia (1999): Integration? Zum schwierigen Verhältnis von Mädchenarbeit und Jugendhilfe. In: Stiftung SPI Bundesmodell Mädchen in der Jugendhilfe (Hrsg.): Neue Maßstäbe. Mädchen in der Jugendhilfeplanung. Berlin: FATA MORGANA, S. 19-29.

Interview

„Meine Forschung ist durch und durch politisch“

Christine Riegel und Bianca Baßler im Gespräch mit Carol Hagemann-White

Carol Hagemann-White ist ausgewiesene Frauen- und Geschlechterforscherin. Seit 1988 ist sie Professorin für Allgemeine Pädagogik/Frauenforschung an der Universität Osnabrück. Aktuell leitet sie das EU-Forschungsprojekt „Interkulturelle Begegnungen bei der Intervention gegen Gewalt (CEINAV)“. Aus den USA kommend, hat sie zunächst Geschichte an der Harvard University (USA), dann in Deutschland Philosophie an der Universität Bonn und Philosophie, Geschichte und Soziologie an der Freien Universität Berlin studiert. 1976 habilitierte sie dort in Soziologie. Neben zahlreichen Forschungsprojekten zu Sozialisation und Konstruktionsprozessen von Geschlecht, Gesundheit und Gewalt im Geschlechterverhältnis und dem Engagement in frauenpolitischen Fragen und Projekten, war sie u.a. 1977-1980 im Auftrag des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit für die unabhängige wissenschaftliche Begleitung des ersten Berliner Frauenhauses verantwortlich. Dieses bundesweit erste Frauenhaus wurde als Modellversuch „Hilfen für misshandelte Frauen“ gemeinsam von Bund und Land gefördert. Sie hat im Rahmen ihres Gutachtens für den 6. Jugendbericht 1982 das Theorem von Zweigeschlechtlichkeit als kultureller Konstruktion in die deutschsprachige Diskussion eingeführt und als Basiskonzept für die Analyse von Sozialisation vertreten.

Im Dezember 2013 führten Christine Riegel und Bianca Baßler ein schriftliches Interview mit Carol Hagemann-White.

Frau Hagemann-White, Sie haben mit ihrem Buch „Sozialisation männlich-weiblich?“ (1984) im deutschsprachigen Raum einen wichtigen Beitrag zur theoretischen Diskussion zur Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit geleistet und damals für die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung und die akademische Ausbildung in pädagogischen Studiengängen ein einflussreiches Werk geschaffen. Wie schätzen Sie die Bedeutung des Buches für die damalige und heutige Diskussion zu ‚Bildung, Erziehung, Sozialisation und Geschlecht‘ ein?

Über die Bedeutung eigener Werke sollten Autorinnen sich besser nicht auslassen. Ich hatte zwei in diesem Kontext zentrale Gedanken. Zum einen, dass wir uns in einem symbolischen System der Zweigeschlechtlichkeit bewegen, das nur bestehen kann, indem es fortlaufend vollzogen wird, das Geschlecht also durch und durch eine kulturelle Konstruktion ist. Zum anderen, dass wir dieses System von früh an als Rahmen unserer Selbstwerdung, Interaktion und Identität vorfinden, wie die Sprache, in der wir uns verständigen: Veränderbar, aber kei-

neswegs dem Belieben verfügbar. Dieses Verständnis von Zweigeschlechtlichkeit war mein Angebot einer Übersetzung für das englischsprachige Konzept *gender*, das schon damals – jedenfalls in der feministischen Theorie – die Aufspaltung von *sex* und *gender* überwunden hatte (Chodorow z.B. sprach von dem *sex-gender-system*). Leider wurde dieses Angebot nicht wirklich angenommen, und kurze Zeit später meinten deutsche Feministinnen, eine Trennung von *sex* und *gender* einführen zu müssen, die ja dem Denken in der deutschen Sprache fremd war (und geblieben ist). Ein weiterer Vorteil des Konzepts *Zweigeschlechtlichkeit als symbolisches System und als kulturelle Konstruktion* war, dass damit Kinder als Akteure in den Blick kommen konnten, was ein sehr viel produktiveres Verständnis von Sozialisation zuließ. Diese Einsicht musste leider auf die neuere Kindheitsforschung ‚warten‘, mit dem Nachteil, dass dort Geschlecht gewissermaßen abgeschnitten vom gesellschaftlichen Geschlechterverhältnis eingebracht wird. Die Machtdimension des Systems der Zweigeschlechtlichkeit gerät oft aus dem Blick, die Konstruktion wird zum unschuldigen Spiel.

Könnten Sie uns bitte vor diesem Hintergrund das dem Konzept Zweigeschlechtlichkeit als symbolisches System und als kulturelle Konstruktion zugrundeliegende Subjekt-Verständnis explizieren bzw. den Hinweis, dass Kinder als Akteure in den Blick kommen können, noch etwas weiter ausführen?

Ich möchte eine Antwort dadurch versuchen, dass ich einen selten gelesenen Vortrag ausführlich zitiere, den ich 1988 in Salzburg gehalten habe. Darin habe ich meinen Anspruch ausgeführt, psychoanalytisches Denken mit einem Feminismus zu verbinden, der „jegliche Zwangsläufigkeit in den psychischen Folgen des anatomischen Unterschiedes in Abrede stellt“ (Hagemann-White 1988: 57). Meine dort recht verdichtet gebotene Kritik an den Widersprüchen und Abspaltungen, aber zugleich historischen Fortschritten von Studentenbewegung und Frauenbewegung sind heute wohl schwieriger nachzuvollziehen, weil die damals aktuellen Bezüge eher vergessen sind. Die subjekttheoretischen Überlegungen sind aber vielleicht noch zugänglich; um diese zu verdeutlichen möchte ich an dieser Stelle einige Passagen aus dem Vortrag anführen:

Die gängige und politisch durchaus nützliche Formulierung, daß es um die Entdeckung und Kritik des Geschlechts als sozialer Kategorie ginge, greift zu kurz, weil sie die gelebte Geschlechtlichkeit, die sich niemals nur als Kategorie erfährt, außen vorläßt. Versuchen wir es mit einer anderen Formulierung: Das eigentliche und entscheidende Thema des Feminismus ist die Verleiblichung von Herrschaft. Herrschaft wird in die Leiblichkeit von Geburt an eingespeist, bis unser körperliches Selbst- und Fremderleben und unsere elementaren Bedürfnisse, Begehren wie Abscheu und Ekel, davon durchtränkt sind. Umgekehrt werden die Institutionen und Inszenierungen der Herrschaft von einer Schicht leibbezogener, im weitesten Sinne sexueller Bedeutungen angereichert und unterfüttert, mit der Folge, dass

auf diesem Wege selbst recht eindeutig unterdrückende Instanzen Anerkennung, Begeisterung oder die Erwartung von Schutz vor den (von der Herrschaft selbst produzierten!) Ängsten hervorrufen. (Hagemann-White 1988: 58)

Die kulturelle Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit lehrt uns, und unsere gesamte persönliche und soziale Identität ist darauf gegründet, daß es nur zwei Arten von Menschen gibt, die wie nach einem Naturgesetz eingeteilt sind. Eine Frau mag vieles tun, was Männern zusteht, aber sie kann in dieser Ordnung der Dinge niemals ein Mann werden.¹ Zugleich lernen wir aber von früh an, daß diese Zugehörigkeit zwar aufs Engste mit unserer Körperlichkeit verflochten ist, niemals aber durch den Körper in seinem Sosein sichergestellt und erledigt ist. Vielmehr muss die Geschlechtszugehörigkeit kontinuierlich in der alltäglichen Interaktion dargestellt werden. Sie muss sogar in der innerlichen Form von Sozialität, gewissermaßen in meiner Beziehung zu mir selbst, die ich in vorgestellten und erinnerten Interaktionen im Geiste lebe, kontinuierlich produziert und bestätigt werden. (Ebd.: 61)

Diese interaktionistische Sicht auf das Geschlecht vermag ... das heranwachsende Kind und das Opfer von Unterdrückung als Subjekt ihres enteigneten eigenen Leibes zu denken. [Ich führe an dieser Stelle Luce Irigaray und Barrie Thorne ein]. Indem wir Kinder bei der Interaktion mit ihrem jeweiligen sozialen Umfeld, bei der aktiven Mit-herstellung von Geschlecht für sich und andere, zugleich bei der Aushandlung situativ akzeptierter Abweichungen beobachten, sehen wir sie auch als partiell imstande, Verschiebungen und Veränderungen in der Definition von Geschlechtlichkeit zu bewirken. Wir können dann einen Begriff der Eigenmächtigkeit und Eigenwilligkeit bilden, die für solche Aushandlungsprozesse erforderlich sind; erst in Relation dazu wird es möglich, einen Begriff von Machtmißbrauch oder Übermächtigung, d.h. auch von Gewalt gegen Kinder zu entwickeln, der nicht auf das Verfehlen der von Eltern oder von Ersatzeltern gesetzten Entwicklungsziele abhebt. (Ebd.: 62)

Das Potential dieses Ansatzes ist noch zu entfalten. Ich will nur einige kurze Hinweise geben. Indem wir darauf verzichten, die elterliche Gewalt in der Theorie zu reproduzieren, nehmen wir den Kindern ihre Ohnmacht, aber auch ihre Unschuld. Es gibt ebenso wenig eine unschuldige Kindheit wie es eine geschlechtslose gibt – und dies schließt nicht nur die sexuellen Spiele ein, sondern auch die aktive Beteiligung an der Verleiblichung patriarchaler Herrschaft. (Ebd.: 64)

Diese aktive Beteiligung schließt ein, dass Mädchen und Jungen durchaus die Aspekte von Dominanz und Unterordnung und die darin enthaltenden Potentiale, eigenen Wünsche auf Kosten anderer oder Lust an der Kränkung und Demütigung anderer entdecken und in ihre tägliche Lebenspraxis einbeziehen können. Kinder sind demnach nicht nur (notwendig) handelnde Subjekte bei der Konstruktion von Geschlecht, sondern sie erproben auch geschlechtsspezifische Dimensionen der Herrschaft; auch das gehört zur These, dass Kinder nicht unschuldig sind.

Vielleicht vermitteln diese Zitate und Hinweise ein Verständnis meines subjekt-theoretischen Ansatzes. Für mich bedarf die radikale feministische Kritik der Ergänzung durch eine psychoanalytische Sicht auf das

aktiv an der Geschlechterkonstruktion beteiligte Subjekt, worin das Subjekt als im Leib lebend erscheint, als verletzlich und bedürftig, widerständig gegen alle Vernunft und von einem Selbst getrieben, welches dem eigenen Bewußtsein nicht als „Ich“ erkennbar ist. (Ebd.: 65)

Sie haben das Konzept Zweigeschlechtlichkeit als symbolisches System und als kulturelle Konstruktion in Auseinandersetzung mit dem Thema Sozialisation entwickelt. Könnten Sie – auch vor dem Hintergrund des Themenschwerpunktes dieses Heftes – ein paar Überlegungen formulieren, was dies für die Bereiche Erziehung und Bildung bedeutet? In welcher Weise ist das Konzept für die Gestaltung und (kritische) Analyse von Verhältnissen und Prozessen von Bildung und Erziehung nutzbar zu machen?

Dieses Konzept bedeutet, dass wir mit der vergleichenden Messung von Eigenschaften und Verhaltensdispositionen und den Erklärungen, warum Mädchen und Jungen unterschiedlich *sind*, besser aufhören sollen, egal ob die Erklärungen auf die Evolutionspsychologie, das Lernen am Modell oder sonst etwas zurückgreifen. Hilfreicher ist es, die Geschlechterordnung wie die Sprache zu sehen: Alle erwerben eine schon vorher existierende Sprache in ihren Grundstrukturen, verwenden sie aber unterschiedlich. So ist die stufenweise Aneignung des symbolischen Systems der Zweigeschlechtlichkeit der entscheidende Sozialisationsprozess, aber der Prozess der Aneignung unterscheidet sich je nach der eigenen Verortung darin, welche gelingen soll. Ein Strukturprinzip dieser Aneignung besteht darin, dass das eigene Geschlecht darstellbar sein und das Geschlecht anderer Menschen korrekt erkannt werden muss. Konkret wird sich das in verschiedenen sozialen Milieus ausdifferenzieren, es gibt aber tieferliegende Strukturprinzipien, z.B. dass Männlichkeit durch etwas definiert wird, was fehlen kann und dessen Anwesenheit (symbolisch) dargestellt und bewiesen werden muss, während Weiblichkeit eine Residualkategorie ist. Ein zweites, vermutlich verwandtes Prinzip erfordert von der männlichen Position eine kompetente Verfügung über Aggression, während die weibliche Position die des potentiellen Opfers ist, also Gewaltvermeidung zu üben hat und Schutz erhalten darf.

Für Erziehung und Bildung hat dies zur Konsequenz, dass wir die „Strukturübungen“ (Meuser 2005) von Männlichkeit und Weiblichkeit nicht als Ausdruck von Identitäten nehmen, sondern als Praxen, die ergänzt werden können durch andere Spiele und Praxen, ‚Lockerungsübungen‘ vielleicht. Es bedeutet ferner, dass wir als Basisannahme davon ausgehen, dass vor allem kleinere Jungen und Mädchen gleichen Alters sich oft an verschiedenen Stellen der Aneignung von Zweigeschlechtlichkeit befinden und ihre Aneignung in unterschiedlichen Sequenzen bzw. ungleichzeitig verläuft, so dass ihre spontane Neigung zu

gleichgeschlechtlichen Gruppen in den pädagogischen Prozess eingebaut werden kann.

Eine pädagogische Umsetzung dieser Erkenntnis findet sich in Island in den Hjalli-Model Kindergärten (inzwischen sind es 17 Einrichtungen, deren Bildungsarbeit sich auch auf die Grundschule erstreckt).² Dort wird mit bewusst weitgehend geschlechtergetrennter Erziehung (in Jungen- und Mädchenräumen im gleichen Gebäude) gearbeitet, wobei die gezielte Zusammenführung beider Geschlechter etwa bei Vorlesestunden, Obstpausen, Singen, Spielen und Toben im Freien (letzteres spielt eine sehr große Rolle) hinzukommt. Auf die zweigeschlechtlichen Verhaltenstendenzen wird mit genderbewusster Contraintervention geantwortet, um grundlegende Erwartungen an Sozialverhalten und Selbstkompetenzen zu vermitteln, ohne dass der ständige Vergleich zwischen Jungen und Mädchen mitspielt. Jungen lernen körperlichen Kontakt zu anderen Jungen, Aufmerksamkeit, Konzentration, Partnerarbeit (zu zweit als Peer zu lernen), die Mädchen werden ermutigt, Raum und Stimme zu ergreifen, auszuweiten und sich zu behaupten. In diesen Kindergärten mit Grundschule werden kein vorgefertigtes Spielzeug und keine fertigen Schulbücher verwendet, sondern alles selbst mit den Kindern hergestellt. Damit wird einerseits Kreativität gefördert, andererseits Anreize zum stereotypen Rollenspiel minimiert. Selbstverständlich haben die Kinder zu Hause kommerziell vertriebenes Spielzeug, Kinderbücher und Fernsehen, dies wird auch nicht abgewertet, sondern lediglich dem Familienbereich zugeordnet; es gehört aber nicht zur Schule, wo gelernt wird.

Bildung und Erziehung in Deutschland befinden sich oft in einem merkwürdig widersprüchlichen Verhältnis zur Zweigeschlechtlichkeit. Auf der einen Seite wird gerade zwanghaft darauf bestanden, dass Jungen und Mädchen zusammen sein müssen, bis hin zu Gerichtsurteilen, die das gemeinsame Schwimmen der Geschlechter als fundamentale Anforderung schulischer Bildung bewerten (obwohl nicht nur muslimische Mädchen zu Beginn der Pubertät dies oft als unangenehm empfinden, und die Kommentierung des Körpers zu den Qualen gehören kann, die in der Schule ausgestanden werden müssen, auch für Jungen). Auf der anderen Seite wird immer wieder resignativ darauf verwiesen, dass Mädchen und Jungen in diesem oder jenem Bereich „nun mal unterschiedlich sind“ – als habe die Schule keinen pädagogischen Auftrag, den Kindern das zu vermitteln, was sie nicht schon von alleine können.

Es wäre nötig, in der Ausbildung für das Lehramt und für die Arbeit im Kindergarten systematisch Gender-Wissen im Sinne eines symbolischen Systems der Zweigeschlechtlichkeit (*nicht*, wie es teilweise im *mainstreaming* gehandelt wird, Scheinwissen über das Sosein der Geschlechter) zu vermitteln, und in den Einrichtungen von Erziehung und Bildung einen kreativen und offenen Umgang mit den Ungleichzeitigkeiten in den Entwicklungs- und den Prozessen sozialen Lernens der Geschlechter zu pflegen.

Ein anderes zentrales und wiederkehrendes Thema Ihrer Arbeit ist Gewalt im Geschlechterverhältnis. Bei der Betrachtung Ihrer Schriften fällt eine gewisse

Veränderung der Fokusse auf: Die Bandbreite der Forschung reicht von praxisbezogener Forschung wie der wissenschaftlichen Begleitung von Frauenhäusern in den 1980er Jahren, die eng im Zusammenhang mit der Frauenbewegung zu sehen ist, bis hin zu international vergleichenden Studien, die Sie bis heute betreiben. Darüber hinaus zeichneten sich Ihre Arbeiten zunächst durch eine Konzentration auf Gewalt gegen Frauen aus und zielen in aktuellen Projekten inzwischen auch auf andere Gewalt-Phänomene, wie z.B. Gewalt in Paarbeziehungen, Gewalt gegen Kinder und Gewalt im Kontext sexueller Ausbeutung ab. Würden Sie einer solchen Charakterisierung der Entwicklung ihrer Arbeit zum Thema Gewalt zustimmen? Wie würden Sie ihre Studien und Schwerpunktsetzungen einordnen? Worin sehen Sie den Gewinn – oder die Notwendigkeit – einer solchen Öffnung oder Erweiterung des Forschungsblickes?

Das beschreibt die Entwicklung nicht ganz richtig. Wir haben 1990 den Begriff „Gewalt im Geschlechterverhältnis“ während des Gutachtens für die niedersächsische Landesregierung 1991 geprägt, weil die Erkenntnisse über sexuellen Missbrauch einerseits einen engen Zusammenhang mit verschiedenen Formen der Gewalt gegen Frauen bestätigt haben, andererseits sehr deutlich zeigten, dass Jungen auch Opfer werden und Frauen (wenn auch seltener) Täterinnen sein können. Der Begriff entspricht dem englischen *gender-based violence*. Übrigens sind Zusammenhänge zwischen Gewalt gegen Frauen in Paarbeziehungen und Gewalt gegen Kinder – körperliche, emotionale und auch sexuelle Gewalt sowie indirekte Gewalt durch das Miterleben von Gewalt gegen die Mutter – schon in der Begleitforschung zum ersten Berliner Frauenhaus deutlich geworden und wurden in dem Abschlussbericht 1981 beschrieben. Deswegen hat mich die anhaltende Spaltung der Bewegungen und der Debatten schon lange beunruhigt.

Eine konzeptionelle Schwierigkeit war zudem dadurch entstanden, dass wir bislang keine zureichende theoretische Verknüpfung zwischen *Gewalt im Geschlechterverhältnis* und *Gewalt im Generationenverhältnis* herstellen konnten. Denn keineswegs alle Fälle von Kindesmisshandlung haben einen Kontext von Gewalt gegen die Mutter. Zudem kann Gewalt gegen Frauen allgemein als Durchsetzung eigener Bedürfnisse, Interessen, Begierden oder wahrgenommener Anrechte des Täters verstanden werden, da das Ohnmachtsgefühl, das Männer oft als Auslöser einer Gewalthandlung beschreiben, sich auf das bezieht, was sie als ihr Anrecht empfinden, was ihnen zusteht. Bei Kindesmisshandlung gibt es zwar auch eine vergleichbare Dimension (mir steht zu, dass zu Hause Ruhe ist, wenn ich Ruhe brauche!), aber die Überforderung, die manchmal in Kindesmisshandlung einmündet, steht zugleich im Kontext einer nicht zur Wahl stehenden Bindung und Verantwortung. Von einem Kind kann man sich nicht scheiden lassen, außer durch radikale Schritte, wie die Flucht aus der Familie insgesamt oder die Abgabe des ‚schwierigen‘ Kindes an die Behörde, und auch das ist speziell für Mütter sozial geächtet.

Die strukturelle Gewalt, die der Misshandlung und Vernachlässigung von Kindern in der Familie zugrunde liegt, ist in einer gesellschaftlichen Ordnung verwurzelt, die zu wenig für die Sicherung der Grundrechte des Kindes tut,

biologische Elternschaft als eine Naturressource für die benötigten emotionalen, kognitiven und sozialen Kompetenzen betrachtet und die kleine oder Kleinst-Familie für das Kindeswohl verantwortlich macht und dabei i.d.R. allein lässt. Daher steht im Kinderschutz die Hilfe zunächst im Vordergrund. (Bei sexuellem Missbrauch haben die Zusammenhänge sehr viel mehr Ähnlichkeit mit den Strukturen bei Gewalt gegen Frauen.)

Dennoch haben wir bei unserer Machbarkeitsstudie für die EU nach und nach (und zum Teil für uns selber überraschend) festgestellt, dass Strategien und Empfehlungen, die zunächst im Hinblick auf eine Gewaltform gedacht wurden, oft auch für andere Gültigkeit haben. Wir kamen zu dem Ergebnis, dass eine übergreifende Strategie, die Gewalt gegen Frauen, Gewalt gegen Kinder und homophobe Gewalt erfassen kann, sinnvoll und möglich wäre. Das war für mich Anlass, im jetzt beginnenden Projekt mit einem solchen umfassenden Blick zu beginnen.

Die Entwicklung meiner eigenen Arbeit würde ich nicht so sehr in einer Verlagerung meiner Aufmerksamkeit zu anderen Gewaltformen sehen, als in der Verlagerung des Schwerpunkts vom Lokalen zum Europäischen, und von der direkten praktischen Arbeit mit Betroffenen auf die Rahmenbedingungen dieser Arbeit. Dabei versuche ich, den Bezug zu den Erfahrungen und Entwicklungen in der Praxis ‚an der Basis‘ zu erhalten. Nur so kann ich die Maßstäbe für das, was ‚gute Praxis‘ ist und wofür Politik und Gesetzgebung den Rahmen herstellen sollen, an die Frage binden: Was ist geeignet, die Selbstmächtigkeit der von Gewalt betroffenen zu stärken? (vgl. Hagemann-White 2009; 2013)

Sie führen in Ihren Texten immer wieder die (Notwendigkeit der) Berücksichtigung von weiteren Differenzkonstruktionen und Ungleichheitsverhältnissen jenseits von Geschlecht an. Welche Bedeutung messen Sie diesbezüglich der aktuellen Intersektionalitätsdebatte bei?

Auch eine schwierige, weil zu abstrakte Frage. Intersektionalität als Begriff beruht auf einer Metapher in der englischen Sprache, die so nicht übersetzt werden kann (dahinter steht die Wortgleichheit von ‚Straßenkreuzung‘ und ‚Schnittmenge‘), der Begriff ist daher m.E. nie wirklich im Deutschen angekommen und wird immer als ein Zwischending zwischen Fachfremdwort und Gebot politischer Sensibilität gehandelt.

Also: es handelt sich nicht um viele verschiedene Differenzen, die kreuz und quer zueinander liegen und bei denen wir wie beim Mikado-Spiel schauen müssen, welche wir gerade zuerst aus dem Haufen ziehen. Wir müssen vielmehr genau nachschauen, wie die jeweiligen Differenzkonstruktionen funktionieren und woher sie stammen. Und mir scheinen in der deutschen Diskussion zwei Lücken bemerkenswert. Zum einen wird in diesem Kontext kaum noch darüber reflektiert, wie soziale Ausgrenzung durch Armut und Abdrängung in den deregulierten Arbeitsmarkt funktioniert und mit anderen Hierarchien zusammenhängt, und warum die große Mehrheit der Deutschen bereit ist, das rapid zunehmende Auseinanderklaffen der Schere zwischen reich und arm als alter-

nativlos hinzunehmen, so dass Politiker unwidersprochen behaupten können, individuell erworbene Bildung sei ein Mittel gegen Armut. Mit dem marxistischen Begriff der Arbeiterklasse ist dies nicht zu fassen. Zum anderen wird nur zaghaft und ungerne zugegeben, dass Deutschland (in welchen Grenzen auch immer) am großen europäischen Kolonialprojekt und an der Selbststilisierung West- und Nordeuropas zum überlegenen Okzident mehr als nur marginal beteiligt war (und am heutigen Kolonialprojekt in dieser Tradition leitkulturmäßig mitwirkt). Die koloniale Differenz bestimmte und bestimmt noch heute, wer als fremde oder bedrohliche ‚Rasse‘ galt, und dies prägt die Migrationspolitik der EU. Das Projekt ‚Okzident‘ hatte zentralen Anteil an der Formierung der hegemonialen Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit in der Moderne, ebenso wie an den Konzepten der Kindheit und der vom Erwachsenenstatus radikal abgeschiedenen Kindlichkeit (und die als minderwertig betrachteten Fremden wurde sowohl feminisiert als auch ‚verkindlicht‘, um ihren subalternen Status zu legitimieren).

Diese beiden Differenzverhältnisse haben, gesellschaftstheoretisch gesehen, einen fundamental anderen Charakter als Differenzen in der Zubilligung von Anerkennung z.B. je nach Gesundheitsstand oder Alter. Soziale Ungleichheitsverhältnisse sind vielfältig, sie werden verstärkt als solche gesehen auf der Folie des Prinzips der universellen Inklusion. Zweifellos leiden Menschen darunter, und protestieren zu Recht, wenn sie aufgrund von Merkmalen, für die sie nichts können, benachteiligt oder zurückgesetzt werden. Das bringt aber das demokratische Prinzip notwendig hervor! Für die grundlegenden ‚Differenzkonstruktionen‘ geht es, um mit Hannah Arendt zu sprechen, um das Recht, überhaupt Rechte zu haben. Und darum ging es auch in der feministischen Bewegung in Bezug auf Frauen insbesondere im scheinbar privaten Raum der Familie.

In verschiedenen Arbeiten und Texten, bspw. in den Artikeln „Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen?“ (1993) und „Der Umgang mit Zweigeschlechtlichkeit als Forschungsaufgabe“ (1994) beschäftigen Sie sich mit der Gefahr der Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit in empirischer Forschung. Inzwischen wird das Problem der Reifizierung im Kontext kritischer Wissenschaften breit diskutiert. Wie gehen Sie mit den angesprochenen Gefahren der Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit in der Forschung, nicht nur mit Blick auf Geschlechterdualismen, sondern auch auf heteronormative Implikationen, um?

Ich weiß gar nicht, ob es richtig ist, hier von ‚Gefahren‘ zu reden. Ich habe damals versucht, zu vermitteln, dass dies unvermeidliche Momente im Forschungsprozess sind, die aber nicht stehen bleiben dürfen. Differenzen, die mit Dominanz und Unterordnung verbunden sind, sind real, sie strukturieren die Welt, in der wir leben, und es wäre unsinnig, sie nicht sehen und benennen zu wollen.

Ich tue mich schwer damit, die Debatten um Essentialismus zu verstehen. Gewiss, ich habe damals auf Fußangeln hingewiesen, die in Theorie und Empirie beachtet und reflektiert werden müssen. Aber es gibt keinen Ort außerhalb des Systems, von wo aus wir frei aussuchen könnten, ob wir uns beteiligen. In

diesem von Geburt an erlebten Rahmen findet die Selbstbildung durch soziale Praktiken (Helga Bilden) statt, so wie wir unsere sprachlichen Kommunikationskompetenzen dadurch realisieren, dass wir eine bestimmte Sprache, nämlich die unseres Umfeldes, zu sprechen beginnen.

Die in der eigenen Kultur geltende symbolische Ordnung von Zweigeschlechtlichkeit anzueignen bedeutet, sie als Medium der Verständigung über Identität zu nehmen, sich selbst in dieser Ordnung zu orten. (Hagemann-White 1984: 90)

Zweigeschlechtlichkeit ist „gerade in der Komplexität ihrer symbolischen Darstellung die *Grammatik der Begierden*“ (ebd.: 85).

Insofern sehe ich keinen Widerspruch zwischen der Erkenntnis, dass das symbolische System der Zweigeschlechtlichkeit durch und durch eine kulturelle Konstruktion ist, und der Erforschung, Analyse und Kritik aus der Sicht von Frauen, will heißen: Menschen, die ihr Leben lang auf Plätze verwiesen werden und mit Ansinnen, Erwartungen und Zumutungen umgehen (müssen), die aufgrund der Geschlechterkonstruktion auf sie treffen. Selbstverständlich haben wir Möglichkeiten, uns gegen die Zumutung zu wehren, aber eben von innen, nicht von außen, und auch der Widerstand ist immer zugleich in die Konstruktion verwickelt. Bündnisse unter denjenigen, die von Ungerechtigkeiten und Zumutungen betroffen sind, können Selbstmächtigkeit wachsen lassen und Freiräume für die Erprobung anderer Möglichkeiten schaffen. Die Position in der bestehenden Ordnung und den eigenen sozialen Ort (mit den dazu gehörigen Anteilen von Macht und Ohnmacht) zu erkennen, ist die Basis wirksamen Handelns, während die Selbstinszenierung als Meisterin der Performanzen in erster Linie Unterhaltungswert hat. Es gibt, finde ich, Wichtigeres und Interessanteres, als sich mit der Performanz als solcher zu beschäftigen.

Welche Herausforderungen hinsichtlich der Reproduktion von dominanten Differenzordnungen sehen Sie bspw. in Ihrem aktuellen Forschungsprojekt „Cultural Encounters in Interventions Against Violence (CEINAV)“, in dem ja auch andere Differenzkonstruktionen, beispielsweise ‚kulturelle Differenzen‘ bzw. ‚kulturelle Unterschiede‘ adressiert bzw. in den Fokus genommen werden?

Wir haben uns in diesem Projekt für die Begrifflichkeit schon mal ein halbes Jahr Zeit zum Projektbeginn eingeräumt, gerade, weil sie eine Herausforderung ist und werden während der gesamten drei Jahren Laufzeit weiter damit ringen. Differenzen werden dabei sehr konkret betrachtet: Wir untersuchen das Aufeinandertreffen kultureller Unterschiede bei den Strategien zum Schutz von Frauen vor Partnerschaftsgewalt sowie vor sexueller Ausbeutung und von Kindern vor Misshandlung und Vernachlässigung. Ziel ist es, Grundlagen für eine ethisch verantwortliche Intervention zu legen, bei der diejenigen, denen geholfen werden soll, nicht für vorab festgelegte Ideen vereinnahmt werden. In den gegenwärtigen Debatten um eine Politik der Anerkennung von Differenz ist erhöhte Aufmerksamkeit für die innere Vielfalt und Ungleichheiten in jeder

sozialen Gruppe, im Geschlechter- wie im Generationenverhältnis, vonnöten. Wir werden Differenzkonstruktionen aus verschiedenen Perspektiven betrachten: im Vergleich der unterschiedlichen Prämissen von Intervention in vier Ländern, aus der Sicht von Fachkräften aus der Praxis in multiprofessionellen Workshops und durch Interviews mit Betroffenen, die Intervention erlebt haben. Wissend, dass die Verwobenheit von Differenz und Macht die strukturell Unterlegenen oft zum Schweigen bringt (bzw. die Professionellen darin hindert, wirklich zuzuhören), werden zudem Künstlerinnen gemeinsam mit Betroffenen die Möglichkeit sondieren, deren Sicht auf erlebte und erhoffte Intervention mit den Mitteln partizipatorischer Kunst darzustellen. Das könnte Wege zur Bildung von Sensibilität jenseits der gängigen verbalen Zusicherungen eröffnen.

Inwieweit ist für Sie, trotz aller Kritik am System der Zweigeschlechtlichkeit, ein strategischer Essentialismus sinnvoll?

Die Debatte um strategischen Essentialismus verstehe ich schlichtweg nicht, sie scheint mir überflüssig (s.o.). Ich finde, feministische Forschung und Praxis haben schon seit ihren Anfängen eine Dekonstruktion des zugeschriebenen und zugemuteten Geschlechts unternommen und zugleich benannt und untersucht, welche Konsequenzen das Leben im symbolischen System der Zweigeschlechtlichkeit hat. Dies war gerade die Grundlage dafür, darum zu kämpfen, diese Konsequenzen und die dahinter stehenden Strukturen von innen heraus zu verändern.

So habe ich die Ausgangsthese auf der ersten Seite von Judith Butlers Buch „Gender Trouble“ schon damals als ärgerlich und unredlich kritisiert. Dort behauptete sie (und ich meine, wider besseres Wissen), dass feministische Theorie eine zugrunde liegende Identität der Kategorie ‚Frau‘ vorausgesetzt hat, die sie darauffolgend dekonstruiert. Das war eher eine Karikatur als eine berechtigte Kritik, denn die feministische Bewegung nach 1968 empörte sich genau darüber, dass Frauen gesellschaftlich und kulturell eine kollektive Identität zugeschrieben und auferlegt worden ist, es ging darum, sich davon zu befreien.

Was hingegen mit der Entfaltung der Frauenforschung immer deutlicher hervortrat, sind die vielfältigen Auswirkungen, die es hat, von Geburt an kulturell und gesellschaftlich der Zumutung einer bestimmten kollektiven (geschlechtsbezogenen) Identität ausgesetzt zu sein. Daher ist es richtig, dass ‚Frauen‘ und ‚Männer‘ unterschiedliche Erfahrungen machen, unterschiedliche Praxen üben, ‚unpassende‘ Selbstanteile nur eingeschränkt oder gar nicht leben können und sich um ‚passende‘ Anteile bemühen. Dass wir alle in die Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit involviert sind, verstärkt dieses Differenz erleben einerseits, lässt aber andererseits Spielräume erkennen.

Vielleicht müssen wir hier unterscheiden zwischen feministischer Theorie und der breiten Strömung von Unmut und Unzufriedenheit der Mehrheit von Frauen in der Gesellschaft. Bei der Etablierung von Frauenpolitik in der Verwaltung, in den Parteien und anderen Organisationen hat sich vielfach eine

Argumentation breitgemacht, die Veränderungen erreichen will, ohne sich auf die radikale Konsequenz feministischen Denkens einzulassen. Dafür werden Stereotypen über die Eigenschaften und Wünsche von Frauen und von Männern ins Spiel gebracht und Anerkennung für Differenz gefordert. Durch diese politische Strömung hat sich einerseits ein durchaus bedeutsamer Wandel in dem, was Frauen und Männern zugestanden wird, vollzogen; es entstand aber andererseits die Illusion, die Gleichberechtigung bzw. Emanzipation schon erreicht zu haben. Feministische Theorie jedoch begann und beginnt mit dem Wagnis, sich von den Vorab-Festlegungen zu verabschieden.

In den Erziehungswissenschaften sowie in der Politik geführte Debatten, wie die von ‚Jungen als Bildungsverlierer‘ oder (z.T. daran anschließende) Forderungen wie ‚Mehr männliche Fachkräfte in (früh-)pädagogische Bereiche‘ greifen dichotome Geschlechterkonstruktionen teilweise auf und naturalisieren diese. Wie ist dem Ihrer Meinung nach zu begegnen?

Wer was vereinnahmt und welche Positionen anti-feministisch sind, müsste im Einzelfall betrachtet werden, ggf. möglichst deutlich zu korrigieren versucht und aufgeklärt werden. Das geschieht auch. Gegen das Irrationale an Medienkampagnen ist manchmal schwer anzukommen, aber immerhin sind sie manchmal relativ kurzlebig und werden von der nächsten Sensation abgelöst. An der Universität ist sorgfältige und kluge Aufklärung immer wieder nötig, nicht nur in Bezug auf Geschlechterfragen!

Wenn es gelingt, die einseitige Verantwortung der Frauen für Fürsorge weiter aufzubrechen, wäre durchaus etwas im Sinne der Verflüssigung normativer Geschlechterbilder gewonnen. Traurig finde ich an diesen Debatten das abgründige Desinteresse daran, Prozesse männlicher Sozialisation bei Jungen überhaupt verstehen zu wollen, als würde die pure Tatsache, dass sich ein Mann im Kindergarten einfindet, wie mit Zauberkraft an der Entwicklung der Jungen etwas verändern. Die Forderungen beleidigen auch die Intelligenz von Männern, finde ich – als müssten sie nichts können, nichts wissen und nichts denken, sondern nur ein bisschen mit dem Fußball kicken – und die Professionalität von Frauen in diesen Berufsfeldern sowieso. Vielleicht wäre es wirksamer, diese Gleichgültigkeit und Dummheit dem Spott preiszugeben, als gegen das Fortwirken der Dichotomien anzurennen.

Sie verstehen Geschlechterforschung auch als Kritik an bestehenden sozialen Verhältnissen und somit auch an vorherrschenden Normen, Politiken und rechtlichen Rahmenbedingungen. Wie schätzen Sie den Beitrag Ihrer Forschungsprojekte für die Gestaltung von und Einflussnahme auf Politik und Gesellschaft ein? Würden Sie uns bitte ausführen, inwiefern Sie Ihre Arbeiten als politisch verstehen.

Meine Forschung ist durch und durch politisch, auch und gerade im Sinne der Theoriebildung und der Aufklärung. Ein ganz großer Teil meiner Forschung war

und ist einerseits Praxisbegleitung, andererseits Politikberatung, aber immer mit dem Grundsatz, komplexe Zusammenhänge verständlich zu machen und Vorschläge zu entwickeln, wie mit dieser Komplexität umgegangen werden könnte.

Ich sitze gerade im ICE auf dem Rückweg von der Sitzung der Gender Equality Commission des Europarates, wo ich die Ergebnisse einer Fragebogenerhebung, in der die Mitgliedsländer befragt wurden, vorgestellt habe. Die Erhebung war die 4. Runde seit 2005, mit der die Umsetzung der Empfehlungen des Ministerrates zum Schutz von Frauen vor Gewalt überprüft werden soll, und das Ergebnis damit mein 4. Bericht³. Mit meinen Analysen ist es mir gelungen, einerseits die (immerhin freiwillige) Antwortbereitschaft zu erhöhen, andererseits zu vermitteln, dass und warum die Vielfalt der Traditionen, Institutionen, Rechtssysteme in Europa es notwendig machen, auch bei gemeinsam beschlossenen Zielsetzungen die tatsächlichen Handlungsstrategien im Kontext zu betrachten und zu verstehen. Dabei benenne ich durchaus Unzulänglichkeiten und Widersprüche. Ich mache aber die Erfahrung, dass gerade die Differenziertheit meiner Berichte von den AkteurInnen in Politik und Verwaltung geschätzt wird, und sie diese Berichte als außerordentlich nützlich in ihrer Arbeit für mehr Gleichberechtigung bezeichnen.

In Politik und Verwaltung sitzen mittlerweile eine ganze Menge Frauen und auch Männer, die im Hinblick auf schädliche Folgen von Dominanz und Unterordnung im Geschlechterverhältnis etwas verändern wollen, und sie sind größtenteils intelligente Menschen, die anspruchsvolle Analysen zu schätzen wissen. Da kann Forschung durchaus etwas zur Veränderung beitragen, finde ich.

Welche Bedeutung messen Sie in ihrer Forschung Elementen der Partizipation, Bildung und Veränderung bei? Was hat dies für methodologische und methodische Konsequenzen?

Ich bin seit meinen ersten Forschungsarbeiten einem Ansatz der Aktionsforschung oder besser *feminist participatory action research* verbunden. In Kürze erscheint von mir ein Aufsatz dazu (Hagemann-White 2013). Allerdings gibt es sehr unterschiedliche Formen der Partizipation, so wie die Forschung selbst auf verschiedenen Ebenen arbeitet. Bei meinen Studien für die EU und den Europarat spielten politische Bildung und Veränderung *die* zentrale Rolle, wobei es für den Inhalt entscheidend war, mit der Praxis im Gespräch zu bleiben. Mit unserem aktuellen Projekt „Cultural Encounters in Intervention Against Violence (CEINAV)“ habe wir wieder einmal eine ‚freie‘ Grundlagenforschung vor uns, und hier ist die Partizipation wieder wesentlich. Wir haben in jedem der vier Länder drei nichtakademische Partner aus der Praxis; das sind zum großen Teil nationale oder regionale Netzwerke der Praxisprojekte (z.B. Beratungsstellen) zu den verschiedenen Gewaltformen. Wir haben mit denen eine schriftliche Kooperationsvereinbarung abgeschlossen, in der wir ihnen Transparenz, Vertraulichkeit und Anerkennung ihres Beitrags zum Projekt zusagen, und auch

ethische Fragen des Umgangs mit Betroffenen sowie Fragen der Verwendung zentraler Begriffe werden mit ihnen diskutiert.⁴

Wir bedanken uns an dieser Stelle ganz herzlich bei Carol Hagemann-White für die Bereitschaft, unsere Fragen in Form eines schriftlichen Interviews per E-Mail zu beantworten.

Anmerkungen

- 1 Inter- und Transsexualität bzw. Transgender wären im Sinne dieses Ansatzes als Ausbruchsversuche aus dieser Ordnung zu deuten. Die unbedingte Zweiteilung im Symbolischen naturalisiert auch die Heterosexualität und setzt sie voraus.
- 2 Zum Projekt s. <<http://www.hjalli.is/information>>. (Zugriff am 30.3.2014).
- 3 Die Berichte „Protecting women against violence“ sind alle auf der Webseite des Europarates zu finden: <<http://www.coe.int/t/dghl/taardsetting/equality/03themes/violence-against-women>>. (Zugriff am 30.3.2014).
- 4 Unser Projektblog gibt fortlaufend weitere Information: <<http://ceinav-jrp.blogspot.de/>>. (Zugriff am 30.3.2014).

Literatur

- Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich – männlich? Opladen: Meisenheim/Glan.
- Hagemann-White, Carol (1988): Weiblichkeit, Leiblichkeit und die kulturelle Konstruktion der Geschlechterpolarität. In: Werkblatt. Zeitschrift für Psychoanalyse und Gesellschaftskritik, 5, 3/4, S. 51-67.
- Hagemann-White, Carol (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Feministische Studien 11, 2, S. 68-78.
- Hagemann-White, Carol (1994): Der Umgang mit Zweigeschlechtlichkeit als Forschungsaufgabe. In: Diezinger, A./Kitzer, H./Anker, I./Odierna, S./Haas, E. (Hrsg.): Erfahrung mit Methode. Reihe Forum Frauenforschung, 8. Bielefeld: Schriftenreihe der Sektion Frauenforschung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, S. 301-318
- Hagemann-White, Carol (2009): Grenzüberschreitendes Denken und Handeln: Europa als (feministisches?) Projekt – Vernetzung und formative Evaluation. In: Aulenbacher, B./Riegraf, B. (Hrsg.): Erkenntnis und Methode. Geschlechterforschung in Zeiten des Umbruchs. Festschrift für Ursula Müller. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-80.
- Hagemann-White, Carol (2013): Feministische Aktionsforschung zwischen Empowerment und Anrufung staatlicher Intervention bei Gewalt gegen Frauen. In: Bereswill, M./Liebsch, K. (Hrsg.): Geschlecht (re)konstruieren. Zur methodologischen und methodischen Produktivität der Frauen- und Geschlechterforschung (Forum Frauen- und Geschlechterforschung 38). Münster, S. 16-41.
- Meuser, Michael (2005): Strukturübungen. Peergroups, Risikohandeln und die Aneignung des männlichen Geschlechts-habitus. In: King, V./Flaake, K. (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt/M.: Campus, S. 309-323.

Autor_innen

Bianca Baßler, Dipl. Päd., MA, ist akademische Mitarbeiterin und Promovendin in der Abteilung Sozialpädagogik der PH Freiburg. Arbeitsschwerpunkte: Intersektionalität, feministische Theorie, Methoden qualitativer Sozialforschung, Jugendhilfeforschung und Soziale Arbeit in ungleich strukturierten Verhältnissen.

Hildrun Brendler, Dipl. Päd. Univ., Bereichsleiterin Weiterbildung und Organisationsberatung im Gender Zentrum Augsburg (GZA) der Universität Augsburg bis 2013; Systemische Beraterin (ISB); Diversity Manager (Univ.). Arbeitsschwerpunkte: Gleichstellungsforschung, Gender & Diversity Management, Organisationsentwicklung und -beratung, Gender- und Diversity-Trainings. Seit 2013 Projektleitung des ESF-geförderten Projektes „Die Zukunft im Unternehmen gestalten mit Gender und Diversity (ZUG)“ des BBZ Berufsbildungszentrum Augsburg der Lehmbaugruppe gGmbH.

Lena Eckert, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät Medien der Bauhaus-Universität Weimar. Studium der Gender Studies, der Gender History und der Neueren deutschen Literatur an der Humboldt-Universität zu Berlin und der Essex University (UK). Promotion an den Universitäten Leeds (UK) und Utrecht (NL) zum Thema „Intervening in Intersexualization: The Clinic and the Colony“ (2010). Arbeitsschwerpunkte: Gender Studies, Queer Theory, Wissenschaftskritik, GenderMedia Studies, Bildungstheorie, Affect Theory.

Hannelore Faulstich-Wieland, Prof. Dr., Dipl. Psych. (1972 TU Berlin), Promotion in Sozialwissenschaften (1975 Universität Bremen), 1. Staatsexamen als Lehrerin für Arbeitslehre/Wirtschaft (1978 PH Berlin), Habilitation in Erziehungswissenschaften (1980 TU Berlin). Berufstätigkeit u.a. als stellvertretende wissenschaftliche Leiterin des Forschungsinstituts Frau und Gesellschaft in Hannover (1982-1984); Professorin für Frauenforschung mit Schwerpunkt Kulturwissenschaften am Fachbereich Sozialwissenschaft der Universität Münster (1992-1996). Seit 1997 Professorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik, Schwerpunkt schulische Sozialisation, an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Koedukation, Geschlechterforschung, Sozialisation, Berufsorientierung.

Rosemarie Godel-Gaßner, Dr., ist Akademische Rätin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. 2003 promovierte sie in Erziehungswissenschaft. Zwischen 1992 und 1999 arbeitete sie als Realschullehrerin und als Referentin im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Im Sommersemester 2011 vertrat sie eine Professur für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Gender und Bildung, Grundfragen und Grundbegriffe der Pädagogik, Theorie und Praxis der Reformpädagogik, die Pädagogik Janusz Korczaks.

Elke Gramespacher, Prof. Dr. phil., Dipl.-Päd., leitet die Professur Bewegungsförderung und Sportdidaktik im Kindesalter am Institut Vorschul- und Unterstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW (Schweiz). Ihre Arbeits-

schwerpunkte sind Gender im Schulsport und im Sport, Interkulturelle Bildung im Sportunterricht, Verhältnisse von Sport und Medien in kindlichen Lebenswelten. Sie ist geschäftsführende Mitherausgeberin der fzg.

Carol Hagemann-White, Dr. phil. habil., ist Professorin i.R. für Allgemeine Pädagogik/Frauenforschung an der Universität Osnabrück. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Intervention und Prävention zu Gewalt im Geschlechterverhältnis im europäischen Vergleich, Konstruktion und Sozialisation von Geschlecht, Gleichberechtigungspolitik.

Susanne Ihsen, Prof. Dr., ist Professorin für Gender Studies in den Ingenieurwissenschaften an der Technischen Universität München, Fakultät Elektrotechnik und Informationstechnik (2004-2009), TUM School of Education (seit 2009). Studium der Sozialwissenschaften; wissenschaftliche Mitarbeiterin und Promotion am Hochschuldidaktischen Zentrum (HDZ) und Lehrstuhl Informatik im Maschinenbau (IMA) der RWTH Aachen (1994-99); von 2001 bis 2004 erst Mitarbeiterin, dann Leiterin der Abteilung Beruf und Karriere im VDI Verein Deutscher Ingenieure. Forschungsschwerpunkte: Gender und Diversity in Organisationen/Wissenschaftsmanagement, Gender und Diversity in Ingenieur-ausbildung und -beruf, Gender und Diversity in der Technikforschung.

Hildegard Macha, Prof. em. Dr., Lehrstuhl für Pädagogik mit Berücksichtigung der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung an der Universität Augsburg bis 2012. Arbeitsschwerpunkte: Gender Studies, Weiterbildungsforschung, Evaluationsforschung, Familienforschung

Christine Riegel, Prof. Dr. habil., ist Professorin für Sozialpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Jugend-, Rassismus-, Migrations-, Geschlechter- und Intersektionalitätsforschung sowie Bildung und Soziale Arbeit in Verhältnissen sozialer Ungleichheit.

Johanna Schmitz, Sonderpädagogin, 1. Staatsexamen, hat von 2006 bis 2013 in Köln studiert und ist seit 2009 Pädagogische Mitarbeiter_in im Mädchen*treff der Alten Feuerwache Köln e.V. Sie arbeitet zu Trans*-Jugendlichen in der Mädchen_arbeit und heteronormativitätskritischer sexueller Bildung. 2010 war sie Mitorganisator_in des queerbefeministischen Festivals „_fest Köln“.

Wolfram Schneider, M.A., ist seit 2009 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Gender Studies in den Ingenieurwissenschaften der Technischen Universität München; 2005-2008 Studium der Pädagogik, Psychologie und Soziologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München; 2001-2005 Lehramtsstudium an der Pädagogischen Hochschule Weingarten (1. Staatsexamen). Forschungsschwerpunkte: Gender und Diversity in Schule und Hochschule, Lehr- und Lernforschung, Bildung im Lebenslauf.

Bisher erschienene Titel *Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien*

Jg. 20, H. 1 Bildung – Erziehung – Geschlecht (135 Seiten), 19,90 €

Jg. 19, H. 2 Körper(-sprache) – Macht – Geschlecht (140 Seiten), 19,90 €

Jg. 19, H. 1 (119 Seiten), 19,90 €

Jg. 18, H. 1 Musik und Genderdiskurs (100 Seiten), 19,90 €

Bezugspreise *Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien*

Einzelheftpreis: 19,90 Euro

Privat print Abo: 36,00 Euro

Privat print + online Abo: 46,00 Euro

Studierende print Abo: 29,90 Euro

Studierende print + online Abo: 36,00 Euro

Institutionen print Abo: 36,00 Euro

Institutionen print + online Abo: 69,00 Euro

Jeweils zzgl. Versandkosten: 4,00 Euro Inland, 8,00 Euro Ausland

Download Einzelbeitrag: 4,00 Euro

Manuskripte:

Informationen zur Manuskript-Einreichung für die Calls for Papers der *Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien* finden Sie auf unseren Webseiten unter <<http://www.fzg.uni-freiburg.de/autorinneninfos>>.

Kontakt:

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

Zentrum für Anthropologie und Gender Studies (ZAG), Belfortstraße 20,

D-79098 Freiburg, Tel.: 0049-(0)761/203-8846, Fax: 0049-(0)761/203-8876

fzg@zag.uni-freiburg.de

<http://www.fzg.uni-freiburg.de>

- 25 **Migration – Mobilität – Geschlecht (380 Seiten)**
- 24 **Feminisms Revisited (468 Seiten)**
- 23 **Geschlechter – Bewegungen – Sport (vergriffen)**
- 22 **Kindheit, Jugend, Sozialisation (518 Seiten)**
- 21 **Männer und Geschlecht (501 Seiten)**
- 20 **Erinnern und Geschlecht, Band II (442 Seiten)**
- 19 **Erinnern und Geschlecht, Band I (455 Seiten)**
- 18 **Elternschaft (375 Seiten)**
- 17 ***Queering Gender – Queering Society* (376 Seiten)**
- 16 **Arbeit und Geschlecht (297 Seiten)**
- 15 **Entfesselung des Imaginären? – Zur neuen Debatte um Pornografie (397 Seiten)**
- 14 ***Screening Gender – Geschlechterkonstruktionen im Kinofilm* (347 Seiten)**
- 13 **Dimensionen von *Gender Studies*, Band II (391 Seiten)**
- 12 **Dimensionen von *Gender Studies*, Band I (322 Seiten)**
- 11 **Perspektiven feministischer Naturwissenschaftskritik (312 Seiten)**
- 1/00 **Beziehungen (310 Seiten)**
- 2/99 **Feminismen – Bewegungen und Theoriebildungen weltweit (304 Seiten)**
- 1/99 ***Cross-dressing* und Maskerade (vergriffen)**
- 2/98 **Utopie und Gegenwart (237 Seiten)**
- 1/98 **Frauen und Mythos (302 Seiten)**

Fortsetzung Ausgaben der Vorläuferin *Freiburger GeschlechterStudien*

- 1/97 Frauen und Körper (130 Seiten)**
- 2/96 Frauen – Bildung – Wissenschaft (136 Seiten)**
- 1/96 Frauenalter – Lebensphasen (140 Seiten)**
- 2/95 Frauenräume (168 Seiten)**
- 1/95 Frauen und Wahnsinn (vergriffen)**