

Catrin Siedenbiedel & Caroline Theurer

Geschlecht als lern- und leistungsrelevante Variable?

Zusammenfassung: In dem Beitrag wird die Thematik von Lernen und Geschlecht anhand beispielhafter Schwerpunkte für den pädagogischen Alltag umrissen. Einerseits wird auf Folgen vermeintlich geschlechtsspezifischer Lernentwicklungen eingegangen (wie bspw. die unausgewogene Repräsentanz von Männern und Frauen in unterschiedlichen Berufsfeldern) und dargestellt, welche Bemühungen es bislang gab und gibt, an dem Status quo etwas zu verändern. Andererseits wird darüber hinaus die soziale Konstruktion der binären Geschlechtszuweisung vor dem Hintergrund uneindeutigen Geschlechts diskutiert. Es wird die Frage aufgeworfen, ob ein verändertes Verständnis von Geschlecht den Schulalltag für alle, nicht nur jene, deren Geschlechtsidentität uneindeutig ist, erleichtern könnte.

Schlüsselworte: MINT, Monoedukation, Intersexualität, Transsexualität, Gender

Gender – a learning- and performance-relevant variable?

Abstract: This paper deals with some exemplary key aspects of the question in how far learning at school is determined by sex and/or gender issues. First, allegedly gender-related developmental trends are considered and their consequences on job decisions (e. g. biased representation of men and women in different occupational fields) and it is described which efforts have been made in order to un-bias the situation at school as well as in the labor market. In this context we also discuss the general understanding of binary sex categories. To do so, the aspect of inter- and transsexuality is pulled up to clarify, which problems it may create to think in the “boy” or “girl” categories only. The question is raised, if an altered understanding could be beneficial for everyone, not only for those with ambiguous gender identity.

Keywords: STEM, single-sex schooling, Intersexuality, Transsexuality, gender identity

1. Determinanten der Unterrepräsentanz von Frauen und Mädchen im MINT-Bereich

Die anhaltende Unterrepräsentanz von Frauen in naturwissenschaftlich-technischen Berufen und in Führungspositionen wird aus unterschiedlichen Perspektiven problematisiert (z. B. GEW 2013, Hannover 2010, Moschner 2010, Quaiser-Pohl 2012, Wippermann 2010, Jahnke-Klein in diesem Heft). Es wurde vielfach erörtert, dass von einem regelrechten Underachievement der Frauen gesprochen werden kann: Zwar besuchen Mädchen im Vergleich zu Jungen häufiger das Gymnasium und erlangen auch häufiger die (Fach-) Hochschulreife (Statistisches Bundesamt 2012; s. a. Abb. 1), dieser Trend setzt sich aber im Vergleich zu Männern nur selten in entsprechenden beruflichen Positionen, Gehaltserwartungen und Leitungsstellen fort. Demnach gibt es eine Diskrepanz zwischen der formalen Qualifikation bzw. dem Potential von Frauen und deren beruflicher Position (zsf. z. B. Hannover, 2011; Böhnisch 2013, 213). Es stellt sich die Frage nach den Mechanismen, die zu solch geschlechtstypischen Bildungsverläufen und Karrierewegen führen – sowohl in

Bezug auf (schulische) Leistungen als auch in Hinblick auf Karriereentscheidungen. Der wissenschaftliche Diskurs geht bei der Ursachenforschung in unterschiedliche Richtungen: Die Evolutionspsychologie geht davon aus, dass die Geschlechtsunterschiede bis zu einem gewissen Grad unveränderliche biologische Determinanten sind (vgl. hierzu das Interview mit Harald Euler in diesem Heft), in der Schulpädagogik und der Pädagogischen Psychologie werden darüber hinaus Sozialisationsinstanzen wie Eltern, Peergroup und besonders Lehrpersonen als Einflussfaktoren auf das – sozial verankerte – geschlechtsspezifische (Berufswahl-)Verhalten hervorgehoben (vgl. Helbig 2012, 99; Böhnisch 2013, 24).

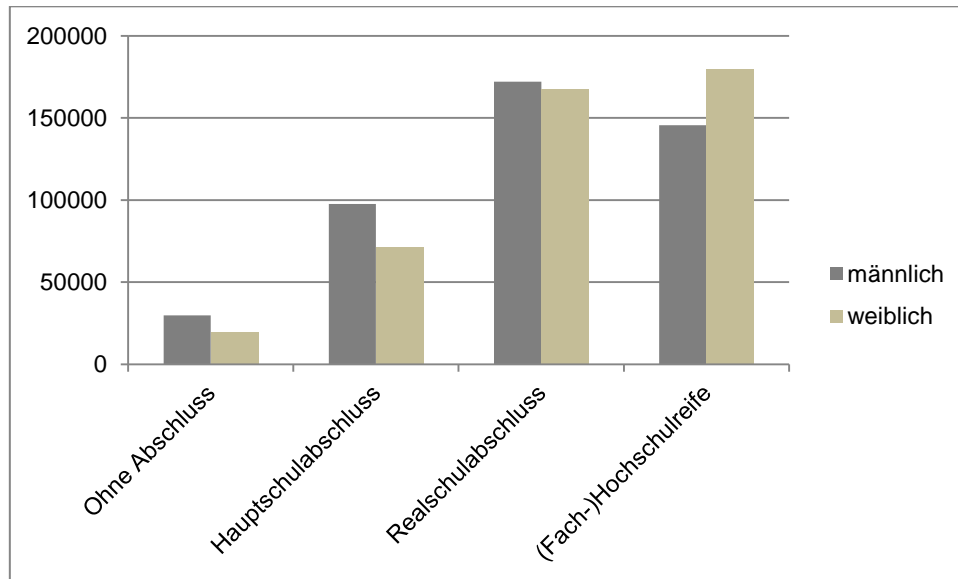


Abbildung 1: Anzahl der Absolventen in allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2010/2011 (Daten: Statistisches Bundesamt 2012)

Aus motivationspsychologischer Sicht wird teilweise eine unterschiedliche Interessensbildung von Jungen und Mädchen als Grund für geschlechtsstereotype Kurswahlen angenommen (Hannover/Kessels, 2004), welche wiederum maßgeblich die Studien- und Berufswahl beeinflussen kann. Der Hypothese, dass es sich bei den zur Zeit in Deutschland nachweisbar geschlechtsspezifisch typischen Interessengebieten und den damit häufig einhergehenden Leistungsschwerpunkten um biologische Determinanten handeln könnte, widersprechen Ergebnisse aus anderen Ländern: In Schweden sind die Leistungen der Mädchen denen der Jungen in der Mathematik durchaus überlegen und in mehreren Ländern, vor allem in Finnland, zeigt sich die Überlegenheit der Mädchen auch in den Naturwissenschaften (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, 35ff). Es kann deshalb argumentiert werden, dass der Institution Schule besonders für die Interessenbildung junger Menschen eine bedeutsame Rolle zukommt. Für die Lehreraus- und -weiterbildung ist nun von besonderem Interesse, inwiefern dieses Kurswahlverhalten durch Pädagogen aktiv beeinflusst werden kann. Bekannt ist, dass Mädchen dazu neigen, ihre Kompetenzen pessimistischer einzuschätzen und Misserfolge eher stabil, Erfolge hingegen instabil zu attribuieren (s. zsf. z. B. Moschner, 2010). Demgegenüber schreiben sich Jungen besonders im MINT-Bereich typischerweise höhere Fähigkeiten zu, tendieren zur Kompetenzüberschätzung und schreiben Erfolge häufiger individuellen Fähigkeiten zu. Misserfolge werden hingegen eher auf einen zu hohen Schwierigkeitsgrad bzw. Pech zurückgeführt (Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, 79). Hier können Lehrpersonen einwirken, indem sie gezieltes Feedback geben, das Schülerinnen und Schülern hilft,

realistische Einschätzungen über Erfolge und Misserfolge zu erlangen, um auf diese Weise ihren tatsächlichen Fähigkeiten entsprechend Entscheidungen (sei es in Hinblick auf Kurs-, Studien- oder Berufswahl) zu treffen. Wichtig ist dabei, dass Lehrende, die selbst auch nicht intuitiv frei von Vorurteilen bezüglich der geschlechtsspezifischen Leistungsfähigkeit sind, Genderkompetenz erwerben, um bei ihrer Beurteilung die Geschlechtsstereotype nicht zu reproduzieren und damit zu manifestieren, sondern ihnen Geschlechtergerechtigkeit entgegenzusetzen (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, 86ff).

Ein weiterer Faktor, der im Rahmen der Schulsozialisation Einfluss auf den Widerspruch zwischen dem schulischen Erfolg der Mädchen und dem beruflichen Erfolg der Jungen haben könnte, ist der vielfach diskutierte Umgang der Lehrpersonen mit dem vermeintlich typischen „disziplinloseren“ Verhalten von Jungen im Unterricht: „Jungen reden durchschnittlich öfter und länger als Mädchen, sie unterbrechen häufiger und schreien wesentlich öfter ungefragt dazwischen. Ihre Wortmeldungsinhalte beziehen sich oft nicht direkt auf das Thema. Jungen (bzw. ein Teil der Jungen) stören so im Durchschnitt häufiger den Unterricht“ (Eder-Drägässer/Fuchs 1989, 22, vgl. auch Guggenbühl 2012, 140; Denn/Theurer/Kastens/Lipowsky, i. V.). Eine häufige Reaktion von Lehrer/innen auf dieses Verhalten ist, dies nicht direkt zu bestrafen, um nicht autoritär zu wirken, sondern es indirekt über die Leistungsbewertung zu sanktionieren, sodass die Jungen den Eindruck haben, sich zumindest für den Moment durchzusetzen (vgl. Rohrman 2012, 129). Böhnisch (2013) sieht darin ein verdecktes soziales Curriculum, das „eine männliche Durchsetzungskultur“ und eine „Kultur der weiblichen Zurücknahme“ fördere: „Die Mädchen erbringen zwar im Durchschnitt die besseren Leistungen, wenn es aber um das Sozialverhalten und das soziale Durchsetzungsvermögen geht, wirkt sich die männliche Dominanz- und Durchsetzungskultur deutlich aus“ (Böhnisch 2013, 213). Er fordert die Lehrer/innen deshalb dazu auf, die Mädchen stärker „im Unterricht zum Zuge kommen“ zu lassen und sie zu Auftritten in der Schulöffentlichkeit zu ermutigen (vgl. Böhnisch 2013, 215).

Eine nicht ganz unerhebliche Determinante ist darüber hinaus die Frage der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg (2012) verweisen darauf, dass für junge Frauen schon in der Schule die Frage eine große Rolle spielt, ob ein späterer Beruf mit einer Familie vereinbar sei, während diese Frage für männliche Schüler – wenn überhaupt – eine sehr untergeordnete Rolle spielt. Auch dies könnte ein Grund sein, warum Frauen sich eher für sichere Jobs entscheiden und für Berufe, die sich für Halbtagsarbeit anbieten, während Jungen eher Berufe anstreben, mit denen sie sich (und ihrer möglichen späteren Familie) eine gute soziale Position verschaffen. Caspar et al. (2005) beklagen entsprechend, dass in der Politik die Karriereförderung von Frauen mit der Absicht der Gleichberechtigung der Geschlechter in der Berufswelt auf der anderen Seite familienfeindlich wirken könne und damit einen Widerspruch zu der Förderung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie darstellen könnte. Sie schlagen deshalb Veränderungen in der Arbeitswelt vor mit Gleitarbeitszeitmodellen, Betreuungsangeboten und Möglichkeiten der räumlichen Flexibilität. Schule kann die betrieblichen Wirklichkeiten nicht unmittelbar ändern, hat für die Schülerinnen und Schüler aber eine wichtige aufklärende und beratende Funktion, sollte diese Vereinbarkeitsproblematik aufgreifen und verschiedene Lebensmodelle aufzeigen und die Schülerinnen und Schüler kreativ entwickeln lassen, um Geschlechterhierarchien und stereotypen Lebensentwürfen neue Möglichkeiten entgegenzusetzen.

2. Jungen in der (Bildungs-)Krise(?)

Neben der Frage, aus welchen Gründen Frauen in bestimmten Domänen und in Führungspositionen trotz ihrer offensichtlichen Befähigung dazu unterrepräsentiert sind, wurde gleichermaßen die *boycrisis* proklamiert, denn nachdem in der westlichen Kulturgeschichte Mädchen traditionell immer bildungsbenachteiligt waren, scheint sich nun das Bild umzukehren: Neueren Studien zufolge sind in der Schule mittlerweile die Jungen die Bildungsverlierer (z. B. Dammasch 2007, Preuss-Lausitz 2005, Guggenbühl 2012, Diefenbach 2012; s. a. Budde/Rißler in diesem Heft). Als Gründe hierfür werden das schlechtere Abschneiden der Jungen in den verschiedenen Bildungsgängen und die eben bereits angesprochene Unterrepräsentanz auf Gymnasien bei gleichzeitiger Überrepräsentanz auf Hauptschulen genannt: Seit einigen Jahren ist ein stabiler Trend ablesbar, der indiziert, dass der Anteil von Jungen geringer wird, je höher das Bildungsniveau der Schule ist (Statistisches Bundesamt 2012). Erklärungsversuche für diese Entwicklung wurden in (vermeintlich) jungentypischem Verhalten, das ihnen Nachteile in Beurteilungen beschere, aber auch auf struktureller Ebene gesucht: Diefenbach und Klein (2002) sehen Zusammenhänge zwischen dem Bildungserfolg von Mädchen und dem Geschlecht der Lehrperson zuungunsten der Jungen. Verschiedene Autoren argumentieren, dass Jungen durch die Unterrepräsentation von Männern im Bereich der Elementar- und Grundschulpädagogik (Guggenbühl 2012) bzw. durch die häufiger gewordene Abwesenheit einer Vaterfigur zu den neuen Bildungsverlierern würden. Ihnen würde von den Lehrerinnen weniger zugetraut, was sich entsprechend negativ in Beurteilungen und Übergangsempfehlungen niederschlägt, so Stamm (2008). Herwartz-Emden, Schurt und Waburg (2012) halten dieser Annahme entgegen, dass die Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen in den Schulformen am geringsten seien, an denen mehr Frauen unterrichten, also in Grund- und Hauptschulen gegenüber dem Gymnasium. Die zunächst naheliegend erscheinende Annahme, dass weibliche Lehrkräfte für eine nachteilige Kompetenzentwicklung der Jungen verantwortlich seien, kann empirisch nicht nachgewiesen werden (Faulstich-Wieland 2010, Helbig 2010), allerdings zeigt sich eine leichte Benachteiligung der Jungen, die von weiblichen Lehrkräften unterrichtet werden, gegenüber Mädchen und gegenüber Jungen, die von männlichen Lehrkräften unterrichtet werden, bei der Notenvergabe (Helbig 2010).

Im Zusammenhang mit Beurteilungen im Schulkontext fällt ebenfalls auf, dass bei Jungen nach wie vor häufiger als bei Mädchen ADHS diagnostiziert wird (s. Abb. 2) und sie folglich auch sehr viel häufiger Methylphenidat-Präparate verschrieben bekommen (Barmer GEK Arztreport 2013; s. a. Haubl/Leuzinger-Bohleber 2007, Guggenbühl 2012). Befunde dieser Art können dahingehend diskutiert werden, dass Jungen möglicherweise benachteiligt werden, wenn es um die Akkuratheit von diagnostischen Urteilen in diesem Bereich geht, weil Eigenschaften die „jungentypisch“ sind (zunächst einmal unabhängig davon, ob diese genetisch oder sozialisationsbedingt auftreten), im Schulalltag tendenziell eher negativ auffallen (vgl. z. B. Euler, in diesem Band, s.a. Böhnisch 2013, Rohrman 2012). Zumindest gibt es bislang keine genetisch-biologischen Erklärungsansätze dafür, dass bei so vielen Jungen Probleme über Medikamentengabe zu lösen versucht werden (Haubl/Leuzinger-Bohleber 2007).

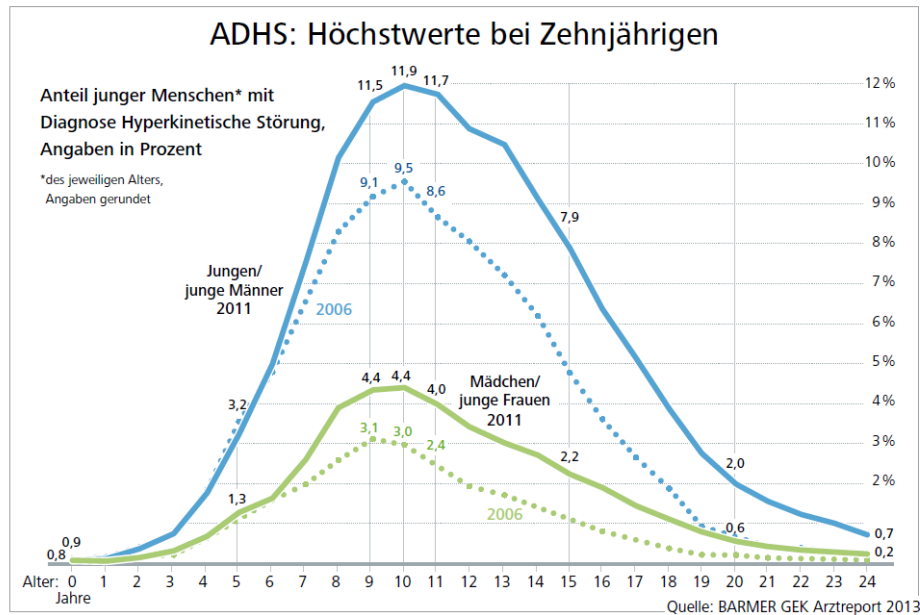


Abbildung 2: Häufigkeit von ADHS-Diagnosen (nach Geschlechtern getrennte Angaben)

Herwartz-Emden, Schurt und Waburg (2012, 81) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „auf eine ‚Mädchenkultur‘ bezogenen Habitus“ an deutschen Schulen, mit dem das geschlechtsstereotype Verhalten von Jungen im Konflikt steht. Da dieses nicht nur über schlechte Noten, sondern in deren Folge auch über eine Zuweisung in niedrigere Bildungsgänge sanktioniert wird, ergibt sich, dass je niedriger die Schulstufe (Gymnasium-Realschule-Hauptschule-Sonderschule), desto höher der Jungenanteil ist (vgl. Guggenbühl 2012; s. a. Abb. 1). Diefenbach (2012) sieht insbesondere in der überdurchschnittlich hohen Überstellung der Jungen in Sonderschulen mit bestimmten Förderschwerpunkten eine Form der Diskriminierung und fordert deshalb deren Abschaffung zugunsten eines integrativen Unterrichts. Darüber hinaus verweist sie auf eine Benachteiligung von Jungen gegenüber Mädchen bei den üblichen Aufsatz-Testverfahren und regt eine stärker standardisierte Form der Leistungsüberprüfung, z. B. als Multiple-Choice-Tests, bei denen Jungen besser abschnitten, an.

Als Reaktion auf die sogenannte *boyccrisis* folgten groß angelegte Untersuchungen, mit denen die These der systematischen Benachteiligung von Jungen im (deutschen) Schulsystem zumindest innerhalb der Wissenschaft ebenso als widerlegt betrachtet werden kann wie die Theorie, dass der Bildungserfolg von Jungen vom Geschlecht der Lehrperson abhängt (Bos et al. 2007, Helbig 2012, Neugebauer 2011, s. zsf. Hannover 2011). Dennoch wurde durch die Ermittlung der Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen eine Debatte über eine gendersensible Schule angestoßen, die über die Diskussion um Bildungsabschlüsse hinausgeht. So sind neben dem formalen Charakter einer Abschlussnote oder der bloßen Bildungsbeteiligung vermehrt soziale Fragen bzw. Interaktionsprozesse in den Fokus gerückt, um ungleiche Bildungsbeteiligungen oder Berufswahlentscheidungen zu erklären. Es wurde bspw. untersucht und diskutiert, ob Lehrpersonen eine unterschiedliche Sozialisationsfunktion für Jungen und Mädchen haben oder ob differentielle Interaktionsstrukturen zwischen den Beteiligten im Klassenzimmer existieren (Jurik/ Gröschner/Seidel 2013; Denn et al., i. V.).

Zusätzlich wurde anerkannt, dass das bestehende Ungleichgewicht von Männern zu Frauen im Elementar- und Primarbereich ebenso ein strukturelles Problem ist wie die

Unterrepräsentanz von Frauen in anderen Bereichen. Solange nicht bewiesen ist, dass es (wie teilweise postuliert; s. Euler in diesem Heft) tatsächlich genetisch bedingte Unterschiede in der präferierten Berufswahl gibt, die demnach nur schwer veränderbar sind, kann aus einer humanistischen Perspektive argumentiert werden, dass es bedeutsam ist, die den Entscheidungen zugrundeliegenden sozialen Prozesse zu untersuchen. Herwartz-Emden, Schurt und Waburg (2012, 74ff) legen dar, wie komplex die Einflüsse von Eltern, Peers, Medien und Lehrkräften auf die Konstruktion und Rekonstruktion von Geschlechterstereotypen seien, verweisen dabei auch darauf, dass letztere „historischen Wandlungen“ unterworfen, also nicht biologisch-genetisch determiniert seien.

Im Zusammenhang mit der – vermeintlichen oder tatsächlichen – *boyocrisis* und dem Problem der Unterrepräsentanz von Männern in frühpädagogischen Settings schließt sich also die gleiche Frage an, die bereits oben im Zusammenhang mit der Problematik der Unterrepräsentanz der Frauen in bestimmten Domänen aufgeworfen wurde: Welche Mechanismen sorgen dafür, dass Männer sich nicht für Elementar- und Primarpädagogik begeistern können? Falls es im biologisch-genetischen Geschlecht begründet liegen sollte, dass Frauen und Mädchen sich lieber mit Kleinkindern beschäftigen (vgl. Euler, in diesem Heft; s.a. Guggenbühl 2012), oder aber auf einer bildungsbürgerlichen Tradition beruht, da der Beruf der Gouvernante, also Erzieherin der kleineren Kinder, – dem akademisch gebildeten und entsprechend angesehenen Hauslehrer gegenüber – im bereits 18./19. Jahrhundert für Frauen der bürgerlichen Gesellschaft akzeptabel war (vgl. Hardach-Pinke 1993, 12f), stellt sich die Frage ob – und, wenn ja, welche – Strategien genutzt werden können und sollen, um die Situation zu verändern. Faulstich-Wieland (2010) relativiert zwar die allgemeine Forderung nach mehr männlichen Grundschullehrern dahingehend, dass sie nachweist, dass der Einfluss gleichgeschlechtlicher Lehrkräfte auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler nicht signifikant sei (zu vergleichbaren Ergebnissen kommen auch andere Forscher; s. o.). Allerdings fordert sie auch für dieses Berufsfeld eine Parität der Geschlechter, damit Jungen und Mädchen in der Schule „viele und unterschiedliche individuelle Ausprägungen männlicher und weiblicher Persönlichkeiten erfahren können“ (Faulstich-Wieland 2010, 503), hält aber insgesamt die Genderkompetenz der Lehrkräfte für entscheidender als deren Geschlecht (vgl. auch Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012).

3. Maßnahmen zur Nivellierung geschlechtsstereotyper Interessenbildung und entsprechender Berufswahlentscheidungen

Um die Zahl von Männern in bislang frauentypischen Berufen zu erhöhen, wurden Maßnahmen wie der „Boy’s Day“¹ ins Leben gerufen, der 2014 das vierte Mal stattfinden wird. Das Programm „Girl’s Day“ läuft bereits seit 2001. Bundesfamilienministerin Kristina Schröder formuliert ihre Hoffnung, dass durch derartige Maßnahmen alle ihre Talente entdecken können und bspw. der Beruf des Grundschullehrers auch für Männer ansprechender gestaltet werden kann (BMFSFJ 2010, BMFSFJ 2012, s. a. Neugebauer 2011). Maßnahmen wie „Boy’s Day“ bzw. „Girl’s Day“ wurden initiiert, um den Fokus Jugendlicher für ihre Berufs- und Lebensplanung zu erweitern und Möglichkeiten in geschlechtsuntypischen Domänen aufzuzeigen. Eine Evaluation des „Boy’s Day“ konnte aufgrund der kurzen Laufzeit bislang nicht stattfinden. Hingegen deuten erste Evaluationen

¹ (<http://www.boys-day.de/> bzw. <http://www.girls-day.de/>). Eine weitere Maßnahme, die in diesem Zusammenhang erwähnt werden kann, ist die sog. *Science Soap* „Sturm des Wissens“ (www.sturm-des-wissens.de). Mit der Sendung, die ab dem 21. November laufen wird, soll einerseits Wissenschaftsmarketing betrieben werden und andererseits sollen junge Frauen für den MINT-Bereich begeistert werden.

des „Girls Day“ auf eine Wirksamkeit hin: Laut Erfahrungsberichten der Teilnehmerinnen bzw. ihrer Eltern sind die Programme für Mädchen durchaus erfolgreich.² Außerdem zeichnet sich eine Erhöhung des Frauenanteils in den bislang männerdominierten Domänen ab, was als positives Ergebnis gewertet wird.³

Eine weitere außerunterrichtliche Maßnahme war das von Westphal und Schulz (2011) initiierte Projekt der Ausbildung von Schülerinnen und Schülern zu Genderbeauftragten, in dem diese über einen anderthalb bis zweijährigen Zeitraum hinweg von außerschulischen Experten in paritätischem Geschlechterverhältnis in Bezug auf ihre Genderkompetenz fortgebildet wurden und am Ende ein Zertifikat erhalten haben.

Es gibt aber auch Überlegungen zu didaktisch-methodischen Maßnahmen innerhalb des Unterrichts. Auf der Inhaltsebene könnten bestehende Geschlechterstereotype (und deren historischer Wandel) zum Gegenstand werden. Es könnte auch, um der Benachteiligung von Jungen im Deutschunterricht entgegenzuwirken, eine Ausrichtung der Unterrichtsgegenstände auf die Interessengebiete der Jungen stattfinden: „Jungen könnten auch über das Lesen von Fußballresultaten und die Beschreibung von Spielverläufen lesen lernen.“ (Guggenbühl 2012, 156).⁴ Studien zufolge erbringen Jungen im Frontalunterricht, Mädchen hingegen in dezentralen Unterrichtsarrangements bessere Leistungen. In MINT-Fächern würden aber häufig fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräche praktiziert (Herwartz-Emden 2012, Jahnke-Klein, 2001, 2010), weshalb ein bewusster Wechsel der Sozialformen und Methoden in diesem Bereich ein Weg zu mehr Geschlechtergerechtigkeit sein könnte. Im Sinne des Unterrichtsqualitätsmerkmals *Methodenvielfalt* (Helmke, 2009) dürften alle Schüler einer Klasse davon profitieren.

Ein weiterer Ansatz, der Benachteiligungen zwischen den Geschlechtern auszugleichen versucht, ist die sogenannte Monoedukation.

4. Mono- und Koedukation

Durch differentielle Leistungsmuster in Abhängigkeit des Geschlechts wird auch über spezielle Fördermaßnahmen für Mädchen und Jungen im regulären Schulalltag debattiert. So wurden Handbücher zur Mädchen- (Matzner/Wybrok 2010) bzw. Jungenpädagogik (Matzner/Tischner 2012) verfasst, die den Unterschieden zwischen den Geschlechtern Rechnung tragen sollen. Es wird argumentiert, dass Jungen und Mädchen unterschiedliche Lernstrategien haben, was in pädagogischen Settings berücksichtigt werden sollte (für eine theoretische Einbettung s. a. Bossen/Budde/Kansteiner in diesem Heft). Eine logische Konsequenz aus geschlechtsspezifischer Pädagogik ist die Überlegung, ob Jungen und Mädchen – zumindest in manchen, flexibel wechselnden Fächern oder über einen gewissen Zeitraum hinweg – getrennt unterrichtet werden sollten (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, 90ff). Dieser monoedukative Ansatz wird kontrovers diskutiert.

Unter historischer Perspektive wäre an dieser Stelle grundsätzlich zu bedenken, dass die Überwindung der Geschlechtersegregation durch die Koedukation als großer Erfolg der Frauenbewegung im Kampf gegen das „Vorurteil der intellektuellen Minderwertigkeit der Frau“ zu betrachten ist (Faulstich-Wieland 1987, 52). In Deutschland wurde die gemeinsame

² <http://www.girls-day.de/Eltern/Erfahrungsberichte>. Entsprechende Angaben über die subjektiv empfundene Wirksamkeit des *boy's day* sind bislang nicht verfügbar.

³ http://www.girls-day.de/Girls_Day_Info/Daten_und_Fakten

⁴ Bei derartigen Maßnahmen drängt sich eine Frage auf, die weiter unten noch ausführlich besprochen wird: Was ist mit den Mädchen, die auch gerne über Fußballresultate lesen würden? Und was bietet man jenen Jungen an, denen anzumerken ist, dass man sie mit dem Thema „Fußball“ nicht motivieren kann, obgleich man es als „etwas für die Jungen“ proklamiert hat?

Erziehung von Mädchen und Jungen an allgemeinbildenden Schulen in der Sekundarstufe erst nach dem Zweiten Weltkrieg sukzessive zwischen 1945 und 1960 eingeführt. Nur in wenigen Privatschulen wird nach wie vor monoedukativ ausgebildet.

War es in der Vorkriegsgesellschaft noch so, dass es zwar für Mädchen aus großbürgerlichen bzw. adeligen Familien durchaus üblich war, sich in höfischer Tradition eine solide, allerdings vor allem ästhetische Bildung anzueignen, war es Mädchen aus weniger gut situierten Familien nicht oder kaum möglich, Zugang zu höherer Bildung zu bekommen und das, obwohl schon seit Beginn der Aufklärung auch für Frauen (das „schöne Geschlecht“) der „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (vgl. Kant 1784) gefordert wurde. Das hängt vor allem mit tradierten hierarchischen und geschlechterpolarisierenden Rollenzuweisungen zusammen. Hatten im 19. Jahrhundert vor allem adelige Frauen Angestellte, die die Hausarbeit für sie erledigten, genügend finanzielle Ressourcen und somit Zeit, sich mit Lesen und Sprachenlernen zu befassen, war die (klein-)bürgerliche Hausfrau in der Regel damit beschäftigt, den Haushalt ökonomisch sinnvoll zu führen und sich um das häusliche Wohl der Familie zu kümmern, während der Mann sich in der Welt des Berufslebens behaupten musste. Für diese hausfraulichen Tätigkeiten reichte eine geringere Bildung aus. Es schien für Frauen vor allem wichtig, Dinge zu lernen, die sie im Haushalt und in der Kindererziehung praktisch anwenden konnten bzw. sollten sie sich „eine angemessene Allgemeinbildung“ aneignen, „um ihren Männern verständnisvolle Gattinnen und ihren Kindern kluge Mütter zu sein.“ (Frevort 1990, 93). Und auch wenn die Schulpflicht für Jungen und Mädchen bereits mit der Aufklärung eingeführt wurde, so gingen Jungen und Mädchen zunächst lediglich in der Grund- bzw. Volksschule gemeinsam in die Schule, ab der Sekundarstufe wurde in der Regel monoedukativ unterrichtet (Faulstich-Wieland 1987, 8ff).

Als Kompromiss zwischen den Forderungen der Frauenrechtlerinnen nach einer darüber hinaus gehenden koedukativen Bildung – „both sexes [...] ought, not only in private families, but in public schools, to be educated together“ (Wollstonecraft 1792) und der patriarchalen Tradition wurden im 18. Jahrhundert die sogenannten „höheren Töcherschulen“ eingerichtet (vgl. Faulstich-Wieland 1987, 10f), deren Curriculum häufig an den vermeintlichen Interessen der späteren Hausfrauen ausgerichtet wurde und häufig nicht zur Hochschulberechtigung führte, wie der Abschluss mit hauswirtschaftlichem Schwerpunkt, der im Volksmund später „Pudding-Abitur“ genannt wurde (Oberschelp 2009, 39). Virginia Woolf beklagt 1929 in ihrem berühmten Essay „Ein Zimmer für sich allein“ entsprechend, dass eine Frau in England nicht einmal den Rasen vor der Universität und die dortige Bibliothek nur in (männlicher) Begleitung betreten dürfe (Woolf 1991, 110,13). Während in der Weimarer Republik in Deutschland noch starke Gleichstellungsbestrebungen des Mädchen- und Jungenschulwesens bestanden und zumindest in Thüringen auch erreichten, dass „sämtliche öffentliche Schulen [...] für Knaben und Mädchen gleichermaßen zugänglich“ waren (Westhoff 1933 bei Pfister 1988, 30), orientierten sich unter den weniger an intellektueller Ausbildung interessierten Nationalsozialisten die Bildungsziele für Jungen und Mädchen an deren vermeintlich geschlechtsspezifisch unterschiedlichen „Wesen“ und späteren Aufgaben, die im nationalsozialistischen Weltbild den Mann als Beschützer und Ernährer vorsahen und die Frau als Hausfrau und Mutter (vgl. Pfister 1988, 31) In dieser Zeit wurde mit biologistischen und sozialdarwinistischen Argumenten untermauert „teilweise erfolgreich versucht, die geschlechtsspezifische Rollendifferenzierung mit staatlichen Maßnahmen durchzusetzen.“ (Pfister 1988, 32).

In der Idee der „höheren Töcherschule“ wird noch eine weitere Dimension der Benachteiligung deutlich: die sozio-ökonomische Facette. Die Schulen waren häufig

Mädchen höherer Gesellschaftsschichten vorbehalten.⁵ Ralf Dahrendorf (1966) hat nach dem Zweiten Weltkrieg diese Mehrfachbenachteiligung erforscht und festgestellt, dass in der deutschen Nachkriegsgesellschaft die *katholische Arbeitertochter auf dem Lande die schlechtesten Bildungschancen habe*. Um eine solche Benachteiligung zu verringern, ist die Koedukation in deutschen Schulen eingeführt worden. Allerdings wurde der Erfolg dieser Pädagogik bereits in den 1980er Jahren von der feministischen Pädagogik schon wieder in Frage gestellt. Man befürchtete nun – schüchterne Mädchen beobachtend, –dass diese den männlichen Mitschülern in manchen Gebieten wenig entgegen konnten, dass gerade die „Praxis der Koedukation [...] zu einer verstärkten Ungleichheit der Geschlechter“ beitrage (Hagemann-White 1988, 41). Eine Benachteiligung der Mädchen wurde vor allem in denjenigen Unterrichtsfächern beobachtet, die „mit männlichem Image behaftet“ sind (Faulstich-Wieland 1988, 132). Einige Lehrerinnen und Journalistinnen forderten geradezu eine „feministische Mädchenschule“ (Faulstich-Wieland 1987, 104), um der Erkenntnis, dass „Mädchen in koedukativen Klassen in mehrererlei Hinsicht gegenüber Mädchen in reinen Mädchenklassen benachteiligt“ seien (Prenzel 2006, 97f), Rechnung zu tragen.

Spies (in diesem Heft) betrachtet Monoedukation aus einem anderen Blickwinkel heraus eher kritisch und weist darauf hin, dass es neben dem Geschlecht noch andere Differenzlinien gebe, die ebenfalls Einfluss auf die schulischen Leistungen hätten. Die ungleiche Performanz von Jungen und Mädchen in verschiedenen Domänen/ Unterrichtsfächern läge nicht (nur) an jener Differenz, die als Differenzlinie herangezogen werde, sondern an einer Merkmalskombination verschiedener Bedingungen. So zeigen neuere Studien, dass „Bildungsgewinne hauptsächlich durch Mädchen aus bildungsambitionierten Elternhäusern zustande kommen, nicht aber durch die aus bildungsfernen Milieus“ (Herwartz-Emden/ Schurt/Waburg 2012, 65). Deutlich wird, dass der Komplex *Monoedukation* durchaus kritisch betrachtet werden sollte und keineswegs per se einen Lösungsansatz darstellt, wenn es um die Vermeidung geschlechtsbedingter Benachteiligung geht. Faulstich-Wieland und Horstkemper (1996, 517) fordern deshalb statt Monoedukation eine „reflexive Koedukation“, in der pädagogische Maßnahmen darauf überprüft werden, ob sie Geschlechterhierarchien stabilisieren oder in Frage stellen.

In der 1993 erstmals erschienenen *Pädagogik der Vielfalt* plädiert Annedore Prenzel für eine Geschlechter-Pädagogik, die auf der Annahme der Diversität, nicht auf dem Bestreben nach Angleichung beruhe, die aber die Geschlechter gleichberechtigt behandle und sie dennoch in ihrer Unterschiedlichkeit respektiere (Prenzel 2006, 138). In ähnlicher Form aber leicht darüber hinausgehend fasst Faulstich-Wieland Genderkompetenz – die sie von Lehrkräften für die Entwicklung einer gendersensiblen Schule erwartet – als eine Kombination aus Wissen um Geschlechterzuschreibungen und geschlechtliche Konstruktionsprozesse und die Bereitschaft, Geschlechterhierarchien abzubauen (Faulstich-Wieland 2010, 503). Herwartz-Emden, Schurt und Waburg (2012, 92) fordern die Lehrkräfte auf, Heterogenität innerhalb der Geschlechtergruppen mit den Schülerinnen und Schülern zu reflektieren und Gemeinsamkeiten über die Geschlechtergrenzen hinaus zu fokussieren.

5. Geschlecht als binäre Kategorie?

Kersten Reich vertritt eine ähnliche Position wie Prenzel (1993, 2006), was die gleichberechtigte Behandlung der Geschlechter betrifft, allerdings differenziert er die Diversität der Geschlechter noch weiter aus, indem er aufschlüsselt, wie viele

⁵ An dieser Stelle sei auf die von Spies (in diesem Heft) thematisierte Verschränkung unterschiedlicher Analysekatoren verwiesen.

unterschiedliche Formen der Geschlechtsidentität es gibt, die keine binäre Wahrnehmung der Geschlechterdifferenzen mehr zulassen und fordert Toleranz der Andersartigkeit (Reich 2012, 58ff; s. a. Schneider/Traunsteiner in diesem Heft). Damit wird ein Aspekt angesprochen, welcher bislang vergleichsweise wenig Beachtung in der öffentlichen Diskussion, den Medien und ganz besonders im schulpädagogischen Kontext gefunden hat, jedoch insbesondere für Inter- oder Transsexuelle eine besondere Bedeutung besitzen dürfte.

Intersexuelle sind Menschen, bei denen geschlechtsdifferenzierende Körpermerkmale bei der Geburt nicht eindeutig für ein Geschlecht ausgebildet sind (Richter-Appelt 2010; Richter-Appelt/ Brinkmann/Schützmann 2006).⁶Schätzungen zufolge trifft dies auf jedes 1000. bis 5000. Kind zu (Hackmann/Meisert, 2011; Richter-Appelt/ Schweizer 2009). Der Begriff Intersexualität soll ausdrücklich offenlassen, ob auf eine Geschlechterzuordnung verzichtet wird, oder ob ein drittes Geschlecht damit vorgeschlagen wird (Deutscher Ethikrat 2012).

Zu differenzieren sind Intersexuelle und Transsexuelle (Deutscher Ethikrat 2012; Richter-Appelt 2010). Transsexuelle Menschen haben laut ICD-10-Klassifikation⁷ eine Geschlechtsidentifikationsstörung, die sich darin äußert, dass sie sich typischerweise polar dem anderen Geschlecht angehörig fühlen (ICD-10 Code F64; s. a. Deutscher Ethikrat 2012). Damit zählt Transsexualität laut dieser internationalen Klassifikation zu psychischen und Verhaltensstörungen eines Menschen, wohingegen Merkmale der Intersexualität abhängig von ihrer Erscheinungsform unterschiedlichen physischen Störungen zugeordnet werden. Im Laufe der Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität entstehen bei Transsexuellen Dissonanzen zwischen dem biologischen und dem sozialen Geschlecht und sie fühlen sich durch ihr biologisches Geschlecht möglicherweise im Laufe ihres Lebens nicht ausreichend repräsentiert (WHO 2013). Aussagen über die Häufigkeit von Transsexualität sind schwer zu formulieren, da sie nicht zwingend (medizinisch oder psychotherapeutisch) behandelt wird und die im medizinisch-therapeutischen Bereich geführten Statistiken demnach nicht aussagekräftig sind. Schätzungen zufolge betrifft es 1% der Weltbevölkerung. Weltweite Schätzungen werden allerdings zusätzlich dadurch erschwert, dass die Akzeptanz innerhalb einer Gesellschaft gegenüber uneindeutigem Geschlecht stark variieren kann (s. Siedenbiedel in diesem Heft), woraus für manche Teile der Welt eine sehr hohe Dunkelziffer resultiert (Global Rights 2006).

In der amerikanischen Erziehungswissenschaft gibt es in den letzten Jahren vermehrt Forderungen nach exklusiven Angeboten für Schüler/innen, die nicht den heteronormativen Vorstellungen entsprechen. Stuart Biegel berichtet über „safe zone and safe space programs“ für so genannte LGBT-Schüler (Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender), also Ruhe- und Schutzzonen in Schulen, in denen sich diese Schüler in Pausen und Freistunden aufhalten und untereinander austauschen können, ohne Mobbingattacken von heteronormativen Klassenkameraden ausgesetzt zu sein (Biegel 2010, 126). Pritchard (2013, 324) problematisiert diesen Ansatz allerdings in seinem Aufsatz über „Queer Youth of Color“ („Queer“ ist hier als positiv konnotierter Sammelbegriff für all diejenigen verwendet, die sich nicht der heteronormativen Gruppe zugehörig fühlen), da er zu Recht darauf

⁶ Die Begrifflichkeiten sind hier aufgrund der vielfältigen Erscheinungsformen keineswegs unumstritten.

Verwendet wird z. B. auch der Begriff *differences of sex development* (kurz: DSD; Deutscher Ethikrat 2013).

⁷ Diese Zuordnung zu einer offiziell anerkannten „Krankheit“ kommt Transsexuellen zwar einerseits entgegen, weil etwaige operative Eingriffe und auch psychologische Begleitung durch die Klassifikation von der Krankenkasse unterstützt werden. Zugleich ist es aber auch eine Klassifikation, die nur durch heteronormatives Denken entstehen kann. Ungeachtet der Tatsache, dass Transsexualität Leidensdruck bewirken kann, muss beachtet werden, dass der Bereich des „Kranken“ hier tradierten Überzeugungs- und Werthaltungen entspringt und demnach – zumindest teilweise – eine soziale Konstruktion ist (s. dazu auch Siedenbiedel in diesem Heft).

hinweist, dass sich Identität nicht über ein einzelnes herausgehobenes Merkmal wie die sexuelle Orientierung oder Geschlechtsidentitätsfindung generiert, sondern komplex sei und vielfältige, miteinander verschränkte Aspekte aus den Bereichen „race, class, gender, and sexuality“ umfasse (vgl. auch den Begriff der Intersektionalität bei Crenshaw 1991 und Spies, in diesem Heft). Er schaut deshalb auf die Doppel-Diskriminierung, die junge farbige Jugendliche, die sich zugleich der LGBT-Gruppe zugehörig fühlen, in den USA erfahren und überlegt, wie diesen jungen Menschen geholfen werden kann.

Die Diskussion um die Thematik „Lernen und Geschlecht“ findet mit Berücksichtigung dieses Aspekts einen weiteren Schwerpunkt. Bislang ist nur unzureichend untersucht, wie Kinder und Jugendliche mit nicht eindeutigen (biologischem oder sozialem) Geschlecht bestmöglich in unser Schulsystem integriert werden können. Empirische Studien dazu, wie eine Integration Inter- und/oder Transsexueller in den pädagogischen Alltag gelingen kann, sind rar, was zum Teil an der geringen Zahl der Betroffenen liegen dürfte, jedoch auch an der Tabuisierung des Themas, die dazu führt, dass Lehrkräfte häufig nicht informiert sind. Dieses Schweigen gilt es zu durchbrechen. Teilweise ist es sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass der Kenntnisstand zu dem Thema bei Heranwachsenden und Erwachsenen eher gering ist (vgl. z. B. Hackmann/Meisert 2011). Entsprechende Wünsche werden ausdrücklich von Betroffenen geäußert. Ein Anliegen einer Intersexuellen ist, dass Akzeptanz durch Bildung entsteht: „Das Thema müsste an jeder Schule im Unterricht vorkommen.“ (in Strothmann 2011, 1). Sie schlug vor, das Thema Intersexualität als festen Bestandteil des Lehrplans für den Biologieunterricht aufzunehmen.

Ein betroffener Transsexueller sieht ebenfalls eine zu große Unwissenheit, die in Kombination mit plakativem Transport in Alltagsmedien Vorurteile schürt: So sagt er, es sei „einfach eine Thematik [...], zu der Mensch so auf der Straße so keine Informationen erhält und die meistens auch sehr verzerrt in den Medien nur dargestellt wird. Also mittlerweile gibt es einige positive andere Beispiele, aber wenn man mal so im Mainstream guckt, in irgendwelchen Soaps, da sind Transmenschen oft einfach nur Belustigungsfaktoren. Ich bin mir unsicher, in welche Fächer das gut reinpassen würde, außer jetzt vielleicht in der Biologie.“ (vgl. Siedenbiedel in diesem Heft).

Durch diese Forderung wird das Thema in zweierlei Hinsicht ein Gegenstand für die Schulpädagogik: Zum einen sollte sich die Gesellschaft (und damit auch Schule) stärker auf Vielfalt einstellen. In Anlehnung an Spies (in diesem Heft) ist es eine heikle und schwer zu lösende Aufgabe (für Pädagogen), wenn „Heterogenität zum Problem deklariert wird“, da daraus nahezu automatisch Diskriminierungsprozesse resultierten. Zum anderen wird gefordert, das Thema als fachdidaktischen Inhalt in Unterrichtsfächer wie Biologie oder Weltkunde einzubinden, wodurch nicht nur Wissen generiert wird, sondern auch Ängste vor dem Fremden abgebaut würden, was wiederum eine breitere Akzeptanz erwirken dürfte.

Aus den oben genannten Gründen wird die binäre Geschlechtstypisierung in Frage gestellt, da eine Veränderung von der Dichotomie Männlich-Weiblich hin zu einer Diversität, wie sie auch von Kersten Reich (2012) gefordert wird, den Betroffenen unter Umständen Leidensdruck nehmen könne (Degele 2003; Schweizer 2013). Auch Budde (in diesem Band) spricht diese Problematik an. Er bezieht sich auf Berger und Luckmann (2009), wenn er bemerkt, dass a priori festgelegte Kategorien (wie Mädchen/Junge bzw. Frau/Mann) zu statisch seien und durch das Verständnis, sie lägen außerhalb sozialer Prozesse, zu einer Verabsolutierung führen können. Die dabei stattfindende Komplexitätsreduktion wirke dem eigentlichen Interesse – Abbau von geschlechtsbedingten Unterschieden oder

Ungleichheiten – entgegen. In diesem Sinne kann eine Annäherung an das Feld mit einer derartigen Dichotomie Unterschiedlichkeit vielmehr reproduzieren, als sie abzubauen.

6. Fazit

Aus den oben ausgeführten Überlegungen könnte man nun das Fazit ziehen, dass eine gendersensible Schule nicht zu stark zu einer „Mädchenkultur“-Schule werden sollte. Das heißt, es sollte überlegt werden, ob und wie Lehrkräfte Fachwissen und disziplinarische Fragen deutlicher unabhängig voneinander bewerten können bzw. sollten. Dann könnte die vieldiskutierte Frage der frühen Selektion nach der Grundschule überdacht werden, wenn eine Tendenz erkennbar wird, dass ein Mädchenüberhang im Gymnasium entsteht. Was die Frage der (partiellen) Monoedukation angeht, so wird zu diskutieren sein, wie eine optimierte Lösung aussehen kann, bei der alle gefördert werden und keine/r diskriminiert wird, aber es gilt insbesondere in diesem Bereich die Frage zu bedenken, wo und wie sich Jungen und Mädchen einordnen, die sich nicht geschlechtsstereotyp verhalten und wo und wie sich auch trans- und intersexuelle Schüler/innen in solchen Phasen angenommen fühlen könnten. Es besteht die Gefahr, dass diese Form der beabsichtigten Gendersensibilität eher zu einer Förderung der Genderstereotype geraten könnte. Ein Ausweg könnte hier wie auch in anderen Bereichen, wo mit der Heterogenität der Lernerschaft umgegangen werden muss, ein flexibles Differenzierungsangebot sein, bei dem sich jede/r selbst dort einordnen kann, wo er/sie sich in dem Moment am ehesten zugehörig fühlt.

Wenn mehr Mädchen das Gymnasium besuchen als Jungen, dann wäre es an der Zeit, gerade im Gymnasium die Anforderungen, die Themen und Inhalte und die Didaktik/Methodik dahingehend zu überdenken, dass sie jungenfreundlicher werden. Die bei Diefenbach (2012) anklingende Forderung nach mehr Multiple-Choice-Tests in den Fächern, in denen Jungen gemeinhin besser abschneiden als Mädchen (s. o.), erscheint allerdings ein wenig zu weitreichend, denn es ist fraglich, ob z.B. die Schreibkompetenzen, die im Fach Deutsch vermittelt werden sollen, über Multiple-Choice-Verfahren angemessen erfasst werden können. Es könnte allerdings überlegt werden, eine Art Teilleistungserfassung über andere Testverfahren zu etablieren, vor allem im reproduktiven Bereich, z.B. könnten die Wissen über Stilmittel, Merkmale von Textsorten oder literaturgeschichtliche Hintergründe auch in anderen Verfahren als dem traditionellen Aufsatz ermittelt werden.

Darüber hinaus wäre es wünschenswert, wenn die Schule die beiden Ziele, die Gesellschaft familienfreundlicher zu gestalten und mehr Gleichberechtigung für alle Menschen zu erzielen, miteinander verbinden könnte, damit berufliche Positionen und andere Privilegien unabhängig von Geschlecht, Geschlechtsidentität, sexueller Ausrichtung und anderen Differenzlinien, allein aufgrund der Fähigkeiten und Fertigkeiten der jeweiligen Menschen, ihrer Haltung und ihres Charakters vergeben werden. In der Konsequenz schließt sich die oben erläuterte Forderung an, die binäre Geschlechtszuordnung aufzugeben. Eine Möglichkeit, das Schulsystem dahingehend zu verändern, dass auch in Bezug auf Geschlecht Vielfalt und Individualität akzeptiert wird, kann darin bestehen, angehende Lehrpersonen bereits für dieses Thema zu sensibilisieren. Über geschlechtsspezifische Entwicklungsverläufe der Leistungen in unterschiedlichen Domänen wird vergleichsweise viel debattiert und die Thematik hat entsprechend in Schulen und in die Lehrerbildung Einzug gehalten. Auch die Thematik „Heterogenität“ wird vergleichsweise viel diskutiert, allerdings eher bezogen auf Leistungsfähigkeit, Lernmotivation oder sozioökonomischen Hintergrund als in Bezug auf Geschlecht. Dies dürfte darin begründet liegen, dass für

„Geschlecht“ keine Metrik vorstellbar ist, obwohl sie de facto vorhanden ist. Es wäre wünschenswert, wenn die Begrifflichkeiten „Geschlechtergerechtigkeit“, „Genderkompetenz“ bzw. „geschlechtersensibler Unterricht“ nicht mehr nur für „Jungen oder Mädchen“ diskutiert würden und wenn die Kategorien nicht mehr als zwei sich gegenüberliegende Pole wahrgenommen würden. Hier sind Universitäten ebenso wie Schulen gefragt, die Entwicklung mitzubestimmen, was aber nur gelingen kann, wenn auch die Eltern einbezogen werden.

Wie oben bereits anklang, kann Inter- bzw. Transsexualität auch fachdidaktisch aufbereitet werden, z. B. für den Biologieunterricht. Denkbar sind auch Unterrichtseinheiten im sozialwissenschaftlichen, literaturwissenschaftlichen oder geschichtlichen Kontext, z. B. dazu, wie sich im letzten Jahrhundert in unterschiedlichen Teilen der Welt die Bewegung für mehr Offenheit gegenüber Homosexualität entwickelte (s. dazu auch Kasch in diesem Heft). Auch im Darstellendes-Spiel-Unterricht wäre das Entwickeln von Szenen, die (Trans-) Gender-Fragen thematisieren und Geschlechterstereotypen dekonstruieren, denkbar. Im Zuge dessen wären Entwürfe für entsprechende Unterrichtsmaterialien wünschenswert.

Es wäre sehr erfreulich, wenn durch derartige Maßnahmen mehr Geschlechtergerechtigkeit in der Schule und infolgedessen auch in der Gesellschaft erzielt würde – bzw. dass in Zukunft Geschlechterungerechtigkeit *vermieden würde*, sodass sie gar nicht erst durch Maßnahmen wie die oben erwähnten, mühsam wieder abgebaut werden müsste.

Literatur

- Berger, P. L., Luckmann, T. (2009): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main.
- BMFSFJ (2010): Pressemitteilung Bundesministerin Schröder: "Sowohl Mädchen als auch Jungensollen die Chance haben, ihre Talente zu entdecken" vom 22.04.2010.
(Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Presse/pressemitteilungen,did=134946.html?view=renderPrint>, letzter Zugriff am 15.7.2013).
- BMFSFJ (2012): Gleichstellungspolitik für Jungen und Männer (Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Gleichstellung/perspektiven-fuer-jungen-und-maenner.html>, letzter Zugriff am 15.7.2013).
- Böhnisch, L. (2013): Männliche Sozialisation. Eine Einführung. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel.
- Bossen, A./ Budde, J./ Kansteiner, K. (2013): Pädagogische Praktiken in mono- und koedukativen Klassenkulturen. In: Schulpädagogik-heute, H. 8.
- Budde, J./ Rißler, G. (2013): Männlicher Habitus und Schulkultur – Zur Analyse von vergeschlechtlichten Passungsverhältnissen. In: Schulpädagogik-heute, H. 8.
- Damasch, F. (2007): Jungen in der Krise. Das schwache Geschlecht? Psychoanalytische Überlegungen. Frankfurt/ Main.
- Dahrendorf, R. (1966): Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg.
- Denn, A.-K., Theurer, C., Kastens, C. & Lipowsky, F. (in Vorbereitung): Gender related differences in student participation? A video-based study in elementary school mathematics.
- Degele, N. (2003): Happy together: Soziologie und Gender Studies als paradigmatische Verunsicherungswissenschaften. In: Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis, H.1 (2003), 9-29.

- Diefenbach, H./ Klein, M. (2002): ‚Bringing boys back in‘. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002), 938-958.
- Diefenbach, H. (2012): Jungen und schulische Bildung. In: Matzner, M./ Tischner, W. (Hg.). Handbuch der Jungenpädagogik. 2. Auflage. Weinheim und Basel, 92-108.
- Ender-Drägässer, U. / Fuchs, C. (1989): Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim und Basel.
- Euler, H (2013): „Die Geschlechterunterschiede sind gering in Bezug auf Leistungen und Fähigkeiten, dafür größer in Bezug auf Vorlieben, Neigungen und Lernbereitschaften.“ (Email-Interview mit der Redaktion). In: Schulpädagogik-heute, H. 8.
- Faulstich-Wieland, H. (Hg.) (1987): Abschied von der Koedukation? Materialien zur Sozialarbeit und Sozialpolitik. Fachhochschule Frankfurt/ Main.
- Faulstich-Wieland, H. (1988): „Koedukation und Mathematik/ Naturwissenschaften/ Technik“. In: G. Pfister (Hg.): Zurück zur Mädchenschule? Pfaffenweiler, 120-136.
- Faulstich-Wieland, H./ Horstkemper, M. (1996): 100 Jahre Koedukationsdebatte – und kein Ende. Ethik und Sozialwissenschaften 7 (4), 578-585.
- Faulstich-Wieland (2010): Mehr Männer in die Grundschule: welche Männer?. In: Erziehung und Unterricht 5-6 (2010), 497-504.
- Frevert, U. (1990): Bürgerliche Familie und Geschlechterrollen: Modell und Wirklichkeit. In: Niethammer, L. et al. (Hg.): Bürgerliche Gesellschaft in Deutschland. Historische Einblicke, Fragen, Perspektiven. Frankfurt/M., 90-98.
- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (2013) (Hg.): Vereinbarkeit von Familie und wissenschaftlicher Qualifizierung. Ein Rechtsratgeber. Frankfurt/Main (Verfügbar unter:http://www.gew.de/Binaries/Binary97472/Familie_und_wissenschaftliche_Qualifikation_web.pdf, letzter Zugriff 24.7.2013).
- Global Rights (2006): Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Intersex Human Rights in the United States. A shadow report. In: UN Human Rights Committee (Hg.): U.S. Shadow Reporting Project: Fighting U.S. Exceptionalism and Demanding Accountability. New York (Verfügbar unter:http://www.globalrights.org/site/DocServer/LGBTI_SHADOW_REPORT_FIN.pdf, letzter Zugriff am 31.7.2013).
- Guggenbühl, A. (2012): Die Schule – ein weibliches Biotop? Psychologische Hintergründe der Schulprobleme von Jungen. In: Matzner, M./ Tischner, W. (Hg.). Handbuch der Jungenpädagogik. 2. Auflage. Weinheim und Basel, 140-157.
- Hagemann-White, C. (1988): „Geschlecht und Erziehung – Versuch einer theoretischen Orientierung im Problemfeld der Koedukationsdebatte“. In: G. Pfister (Hg.): Zurück zur Mädchenschule? Pfaffenweiler, 41-60.
- Hannover, B. (2011): Geschlecht und soziale Ungleichheit. In: H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Eine Einführung, 169-180 Wiesbaden.
- Hannover, B. (2010): Sozialpsychologie und Geschlecht: Die Entstehung von Geschlechtsunterschieden aus der Sicht der Selbstpsychologie. G. Steins (Hg.): Handbuch Geschlechterforschung und Psychologie, 27-42. Wiesbaden.
- Hannover, B./ Kessel, U. (2004): Why German school students don't like math and sciences. A self-to-prototype matching approach. In: Learning and Instruction, 14 (2004), 51-67.
- Hardach-Pinke, I. (1993). Die Gouvernante. Geschichte eines Frauenberufs. Frankfurt/New York.

- Haubl, R./ Leuzinger-Bohleber, M. (2007): Hilfe für kleine Störenfriede: Frühprävention statt Psychopharmaka. Vom kritischen Umgang mit der Diagnose „Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung“. *Forschung Frankfurt*. Das Wissenschaftsmagazin der Universität Frankfurt, H. 3 (2007), 52-55.
- Helbig, M. (2012): Sind Mädchen besser? Der Wandel geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs in Deutschland. Frankfurt/M.
- Helbig, M. (2010): Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62(1), 93-111.
- Herwartz-Emden, L./Schurt, V./ Waburg, W. (2012): Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht. Stuttgart.
- Jahnke-Klein, S. (2001): Sinnstiftender Mathematikunterricht für Mädchen und Jungen. Baltmannsweiler.
- Jahnke-Klein, S. (2010): Mädchen und Naturwissenschaften. In: L. Martignon; I. Pieper-Seier (Hg.): *Mathematik und Gender*. Berlin, 53-65.
- Jahnke-Klein, S. (2013): Benötigen wir eine geschlechtsspezifische Pädagogik in den MINT-Fächern? Ein Überblick über die Debatte und den Forschungsstand. In: *Schulpädagogik heute*, H. 8.
- Jurik, V./ Gröschner, A./ Seidel, T. (2013): How Student Characteristics Affect Girls' and Boys' Classroom Engagement in Physics Instruction. In: *Learning and Instruction*, 23 (2013), 33-42.
- Kant, I. (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*. Dezember-Heft 1784, 481-494. online verfügbar unter: <http://www.uni-potsdam.de/u/philosophie/texte/kant/aufklaer.htm> Zuletzt aufgerufen am 19.08.2013.
- Kasch, G. (2013): Didaktik gegen Homophobie. *Schulpädagogik heute* 8.
- Matzner, M./ Wyrobnik, I. (2010) (Hg.): *Handbuch Mädchen-Pädagogik*. Weinheim und Basel.
- Matzner, M./ Tischner, W. (2012) (Hg.): *Handbuch Jungen-Pädagogik*. 2. Auflage. Weinheim und Basel.
- Moschner, B. (2010): Pädagogische Psychologie und Geschlechterforschung. In: G. Steins (Hg.): *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung*, 175-187. Wiesbaden.
- Pfister, G. (1988) (Hg.) *Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation*. Pfaffenweiler.
- Prenzel, A. (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 3. Auflage. Wiesbaden.
- Preuss-Lausitz, U. (2005): Anforderungen an eine jungenfreundliche Schule. In: *Die Deutsche Schule* 97 (2005), 222-235.
- Oberschelp, W. (2009): Die geschlechtsspezifische Ausrichtung mathematischer Schulbücher im Nationalsozialismus. In: Groß, D. (Hg.): *Gender schafft Wissen – Wissenschaft Gender? Geschlechtsspezifische Unterscheidungen und Rollenzuschreibungen im Wandel der Zeit*. Kassel: Kassel University Press, 37-60.
- Quaiser-Pohl, C. (2012): Mädchen und Frauen in MINT: Ein Überblick. In: H. Stöger (Hg.): *Mädchen und Frauen in MINT. Bedingungen von Geschlechtsunterschieden und Interventionsmöglichkeiten*, Münster, 13-39.
- Reich, K. (2012): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim und Basel.
- Richter-Appelt, H. (2007): Intersexualität. Störungen der Geschlechtsentwicklung. In: *Bundesgesundheitsblatt*, 50 (2007), 52-61.
- Richter-Appelt, H. (2013): Intersexualität nicht Transsexualität - Abgrenzung, aktuelle Ergebnisse und Reformvorschläge. In: *Bundesgesundheitsblatt* 56(2013), 240-249.

- Richter-Appelt, H. (2010): Intersexualität – Leben zwischen den Geschlechtern: Erfahrungen aus dem Hamburger Forschungsprojekt. (Verfügbar unter: http://www.ethikrat.org/dateien/pdf/fb_2010-06-23_richter-appelt_referat.pdf, letzter Zugriff am 6.8.2013).
- Richter-Appelt, H./ Brinkmann, L./ Schützmann, K. (2006): Elterliche Bindung in der Kindheit und psychische Symptombelastung in einer Stichprobe von Erwachsenen mit Intersexualität. *Psychother Psych Med. Psychol*, 56(8), 325-335 (auch verfügbar unter: <http://www.intersex-forschung.de/bindung.pdf>, letzter Zugriff am 6.8.2013).
- Rohrman, T. (2012): Jungen in der Grundschule. In: Matzner, M./ Tischner, W. (Hg.). *Handbuch der Jungenpädagogik*. 2. Auflage. Weinheim und Basel, 127-139.
- Schneider, C./ Traunsteiner, B. (2013): Von der Persistenz der Zweigeschlechtlichkeit im Bildungssystem. *Spannungsfelder – Fragen - Standpunkte*. In: *Schulpädagogik-heute*, H. 8.
- Schweizer, K. (2013): Intersexualität anerkennen statt auszulöschen. Verfügbar unter: <http://diskurs.ethikrat.org/2011/06/„intersexualitat-ankennen-statt-auszuloeschen/#comment-809>, letzter Zugriff am 5.8.2013.
- Siedenbiedel, C. (2013): Mein*e Schüler*in ist transgener – Umgang mit komplexen Geschlechtsidentitätsfindungsprozessen in der Schule. In: *Schulpädagogik-heute*, H. 8.
- Spies, A. (2013): Geschlecht als intersektional verschränkte Analysekategorie grundschulpädagogischer Fragestellungen – Anhaltspunkte für inklusive Schulentwicklungskonzepte. In: *Schulpädagogik-heute*, H. 8.
- Stamm, M. (2008): Underachievement von Jungen: Perspektiven eines internationalen Diskurses. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (2008), 106-124.
- Statistisches Bundesamt (2012): *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen (Fachserie 11 Reihe 1)*. Wiesbaden.
- Strothmann, L. (2011): Schicksal einer Intersexuellen. Jede Bluse eine Mondlandung. *taz*, die tageszeitung, 22.4.2011. (Verfügbar unter: <http://www.taz.de/!69565/>, letzter Zugriff am 6.8.2013).
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) (2013) (Hg.): *ICD-10. Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme. 10. Revision (Version 2013)*. Bern.
- Westhoff, P. (1933). Zur Rechtslage der Koedukation. In: Schröteler, J. (Hg.): *Geschlechtertrennung oder Geschlechtermischung. Beiträge zum Koedukationsproblem*. Düsseldorf, 24-48.
- Westphal, M./ Schulze, N. (2011): *Gender lernen? Genderkompetenzen für Schülerinnen und Schüler*. Opladen.
- Wippermann, C. (2010): *Frauen in Führungspositionen. Barrieren und Brücken*. Heidelberg. (Verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/frauen-in-f_C3_BChrungspositionen-deutsch,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf, letzter Zugriff am 5.7.2013)
- Wollstonecraft, M. (1792): *A Vindication to the Rights of Women*. Chapter XII: On National Education (Verfügbar unter: <http://www.bartleby.com/144/12.html>, letzter Zugriff am 6.8.2013).
- Ziegler, A./ Heller, K.A. (1998): Motivationsförderung mit Hilfe eines Reattributionstrainings. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 3 (1998), 216-229.

Autorinneninformationen:



Catrin Siedenbiedel

Pädagogische Mitarbeiterin, Dr. phil., OStR, seit 2012 an der Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaften am Lehrstuhl für Oberstufenpädagogik. Unterrichtsfächer: Deutsch, Englisch und Darstellendes Spiel.
Seit 2013 Fachbereichsfrauenbeauftragte



Caroline Theurer

M.A. Erziehungswissenschaften, Psychologie, Soziologie
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Empirische Schul- und Unterrichtsforschung