

Doris Lemmermöhle

## Gender und Genderforschung als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern<sup>1</sup>

*Abstract:*

*Die Geschlechterthematik findet in der gegenwärtigen Diskussion um eine Veränderung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern allenfalls am Rande Beachtung. Dagegen setzt dieser Text die These, dass eine auf Professionalität ausgerichtete Bildung von Lehrerinnen und Lehrern auf eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Ansätzen und den empirischen Ergebnissen der Geschlechterforschung nur unter Preisgabe ihrer Wissenschaftlichkeit, die pädagogische Praxis nur unter Preisgabe des Demokratieanspruchs verzichten kann.*

In der gegenwärtigen Diskussion über die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, die erfreulicherweise nicht nur im kleinen Kreis von ExpertInnen geführt wird, schlagen die Wellen hoch. Dabei stehen – wieder einmal – organisatorische Fragen im Vordergrund. Grundständige oder konsekutive Lehrerbildung, schulform- oder stufenbezogene LehrerInnenbildung, Länge der Studienzeiten, Ausweitung oder Verringerung der Praxisanteile in der ersten Phase, Modularisierung und Creditierung der Ausbildung, Verkürzung der zweiten Ausbildungsphase sind nur einige der umstrittenen Fragen. Die inhaltliche Frage, welches Wissen und welche Kompetenzen Lehrerinnen und Lehrer brauchen, um die Herausforderungen von Schule, von Lehr- und Bildungsprozessen zukünftig bewältigen zu können, nimmt in dieser strukturbezogenen Debatte eine eher randständige Rolle ein, obwohl sich doch – wie gerade Pädagoginnen und Pädagogen wissen müssten - das ‚Wie‘ ohne das ‚Was‘ nicht klären lässt.

Nun wäre es sicherlich reizvoll, sich in diese aktuelle Debatte einzumischen. Edith Glumpler, deren Gedenken diese Veranstaltung gilt, hätte dies sicherlich kompetent, engagiert und streitfreudig getan. Zweifellos hätte sie dabei aber auch einen Aspekt im Blick gehabt, der im gegenwärtigen Diskurs um die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern so gut wie keine Rolle spielt: die Anliegen, theoretischen Ansätze und empirischen Ergebnisse der Geschlechterforschung. Anfang der 90er Jahre organisierte Edith Glumpler das erste Flensburger Symposium „Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung“, an dem zahlreiche Wissenschaftlerinnen aus Deutschland, Dänemark und Österreich teilnahmen. 1993 legte sie einen umfassenden Vorschlag zur curricularen Integration von Erträgen der Frauenforschung in die Lehramtsstudiengänge vor (vgl. Glumpler, 1993). Ihre Anregungen und die von ihr entwickelten curricularen Bausteine sind vielfach von einzelnen Wissenschaftlerinnen aufgenommen und umgesetzt worden, dennoch haben Gender und Genderforschung<sup>2</sup> auch abgesehen von den aktuellen Streitfragen im Kontext der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern bisher keinen systematischen und sicheren Platz im Rahmen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Zwar ist die Geschlechterthematik inzwischen in vielen Hochschulen und Disziplinen in Forschung und Lehre verankert, aber weder in den für die LehrerInnenbildung relevanten Grundwissenschaften noch in den Fächern gehören Theorien, Fragestellungen und Erkenntnisse der Geschlechterforschung zu den verbindlichen Inhalten der Ausbildung oder

---

<sup>1</sup> Überarbeitete Fassung eines Vortrages bei dem Symposium „Heterogenität und Professionalisierung“, das zum Gedenken an Edith Glumpler im Juni 2001 vom Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie der Universität Dortmund veranstaltet wurde.

<sup>2</sup> Ich verwende die Begriffe Gender und Genderforschung nicht, um dem modischen Trend der Verwendung von Anglizismen zu folgen, sondern weil es für den Begriff Gender im Sinne von soziokulturellem Geschlecht und in Abgrenzung vom biologischen Geschlecht keine Entsprechung in der deutschen Sprache gibt.

gar zum prüfungsrelevanten Kanon. Trotz der auch in ministeriellen Erlassen erhobenen Forderung nach „reflexiver Koedukation“ gilt in der LehrerInnenbildung und –fortbildung wie im pädagogischen Handlungsfeld Schule das Geschlechterthema in der Regel als wenig beachtetes Zusatzthema. Findet es Beachtung, dann zumeist als „Sonderthema Frau“ mit allen darin enthaltenen abwertenden und ausgrenzenden Implikationen. Im Handlungsfeld Schule wird zumeist auf einen Defizitansatz Bezug genommen und das Geschlechterthema darauf reduziert, vermeintliche Defizite von Mädchen und Frauen kompensatorisch auszugleichen. Daher erstaunt es nicht, wenn die selbstbewußt gewordenen Schülerinnen des dritten Jahrtausends diesen einseitig ihre angeblichen Defizite betreffenden Bildungsmaßnahmen häufig eher ablehnend gegenüber stehen. „Der Mann ist in der Pädagogik noch nicht angekommen“, titelte die Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft“ in ihrer ersten Nummer im Jahr 2000 zu recht. Sie machte damit darauf aufmerksam, dass die Geschlechterverhältnisse als relationale Verhältnisse, auf die die Genderforschung ihren Fokus richtet, in der Schule noch nicht wirklich angekommen ist.

Gegen solche verkürzenden Sichtweisen setze ich die These: Aus Problemstellungen, theoretischen Ansätzen und Erkenntnissen der Geschlechter- oder Genderforschung lassen sich zwar nicht unmittelbar Antworten auf die strittigen organisatorischen Fragen der LehrerInnenbildung ableiten, auch die Frage nach den von Lehrern und Lehrerinnen benötigten Kompetenzen lässt sich keineswegs allein und nicht einmal vorrangig aus der Perspektive der Geschlechterforschung beantworten. Dennoch: Eine auf Professionalität ausgerichtete Bildung von Lehrerinnen und Lehrern – sei es in der ersten, der zweiten oder der dritten Phase – kann auf eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Ansätzen und den empirischen Ergebnissen der Geschlechterforschung nur unter Preisgabe ihrer Wissenschaftlichkeit, die pädagogische Praxis nur unter Preisgabe des Demokratieanspruchs verzichten. Dies vor allem aus drei Gründen:

1. Fragestellungen, Theorien und Ergebnisse der Geschlechterforschung gehören inzwischen zu den grundlegenden Fundamenten insbesondere der sozial-, geschichts-, kultur- und erziehungswissenschaftlichen Disziplinen.
2. In einem sozialen System der Zweigeschlechtlichkeit können sich weder die Schule als Institution noch die in ihr agierenden Personen dem Prozess der Geschlechterkonstruktion entziehen.
3. Im Handlungsfeld Schule werden – weitgehend unbewusst und unreflektiert – unter dem Deckmantel formaler Gleichheit weiterhin typisierende Zuweisungen und Ungleichheiten erzeugt.

Die Frage allerdings, inwiefern Gender und Genderforschung eine Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern sind, lässt sich nicht beantworten, ohne zuvor einen kurzen und sicherlich auch verkürzenden Blick auf den Begriff Professionalisierung zu werfen. Ich verstehe im folgenden unter professionellem Handeln in pädagogischen Feldern

- ein Handeln auf der Basis der für dieses Handlungsfeld relevanten theoretischen Wissensbestände und Deutungsmuster,
- ein Handeln, das dieses Wissen nicht schematisch auf die konkrete Handlung und den Einzelfall überträgt, sondern gerade den situativen Kontext der einzelnen Handlung und die Besonderheit des Einzelfalls im Auge behält,
- ein Handeln, das unter jeweils historisch gewordenen institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen stattfindet,

- ein Handeln, dem das Verständnis von Erziehung und Unterricht als Interaktion zugrunde liegt
- ein Handeln, für das Widersprüchlichkeiten und Handlungsungewissheiten konstitutiv sind, das aber dennoch zu begründen ist und für das Verantwortung übernommen werden muss (zum Professionsverständnis vgl. Combe & Helsper, 1996; Rabe-Kleberg, 1996).

Für ein so definiertes professionelles Handeln in pädagogischen Feldern und die darauf bezogene Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern stellen die Kategorie Geschlecht und die theoretischen Ansätze und empirischen Ergebnisse der Genderforschung auf unterschiedlichen Ebenen eine Herausforderung dar. Ich werde mich im folgenden auf einige wenige, mir wesentlich erscheinende Punkte beschränken.

Zuvor allerdings noch eine Vorbemerkung: Wenn im folgenden die Kategorie Geschlecht fokussiert wird, darf nicht übersehen werden, dass die Positionen von Mädchen und Jungen, von Männern und Frauen nicht nur durch das Geschlecht bestimmt sind, sondern auch durch weitere Subjektpositionen wie soziale Schicht, ethnische und religiöse Zugehörigkeit, die unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit bestehen, aber geschlechtsspezifisch ausgeformt sind. Insofern ist die Geschlechterunterscheidung nicht zu trennen von der Diskussion darum, wie in ungleichen Gesellschaften insgesamt Unterscheidungen vorgenommen, Differenzen hergestellt und konstruiert werden. Bezogen auf das Handlungsfeld Schule und die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern gehört die Geschlechterthematik daher in den Zusammenhang der Diskussion um eine Schule für alle und um das Umgehen mit Differenzen und Dimensionen sozialer Ungleichheit in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern insgesamt.

### **1. Ebene der Deutungsmuster und Wissensbestände**

*Auf der Ebene der Deutungsmuster und Wissensbestände fordert die Genderforschung dazu heraus, einerseits die Geschichte der Pädagogik, der Bildung und Erziehung, der Schule und der LehrerInnenbildung im Hinblick auf ihre Beteiligung an Formulierung und Verbreitung von Geschlechterdifferenzen, -stereotypen und -hierarchien neu zu lesen und andererseits die Androzentrismen in den für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern relevanten theoretischen Ansätzen, empirischen Untersuchungen und pädagogischen und fachdidaktischen Konzepten aufzudecken.*

Genderforschung fragt nach der Bedeutung, die der Kategorie Geschlecht im gesellschaftlichen Diskurs zu bestimmten Zeiten und in bestimmten Kontexten beigemessen wird sowie nach den Auswirkungen, die dies auf gesellschaftliche Strukturen und Institutionen sowie auf das individuelle Handeln hat.

Blicken wir mit dieser Fragestellung auf die im pädagogischen Diskurs entwickelten und somit für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern bedeutsamen Deutungsmuster und Wissensbestände so wird leicht erkennbar, dass pädagogische Theorien und die darauf bezogenen pädagogischen Praxen ganz wesentlich an der Formulierung und Durchsetzung eines hierarchisch strukturierten kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit beteiligt waren. Bekanntlich entwickelte nicht nur Rousseau im 18. Jahrhundert differente Erziehungskonzepte für Emile und Sophie, auch für Pestalozzi, Wilhelm von Humboldt, Johann Friedrich Herbart, Hermann Nohl, um nur einige zu nennen, waren Geschlechterdifferenzen grundlegende Bestandteile ihres erziehungstheoretischen und –praktischen Denkens. Im Unterschied zu anderen Disziplinen und Praxisfeldern kommt der Kategorie Geschlecht und damit den Fragen nach Gleichheiten, Differenzen und Hierarchien im Geschlechter-

verhältnis im wissenschaftlichen pädagogischen Diskurs und in der pädagogischen Praxis von Beginn an eine hohe Bedeutung zu. Bis weit in das 20. Jahrhundert hinein wurden diese Fragen – trotz des Protestes der fortschrittlichen Vertreterinnen der Frauenbewegung und einiger männlicher Vertreter der pädagogischen Disziplin – von der vorherrschenden Pädagogik ebenso wie von der Bildungspolitik durch die Konstruktion und Betonung von Differenzen und Hierarchien zwischen den Geschlechtern beantwortet. Nicht Befreiung aus Unmündigkeit hieß das Ziel der Bildung von Frauen, sondern Perfektionierung für die ihnen zugedachte Funktion im zuvor als privat definierten häuslichen Bereich und für die Unterstützung des in die „feindliche Welt“ hinaus strebenden Mannes. Mit der dreifachen Bestimmung der Frau als Gattin, Mutter und Vorsteherin des Hauswesens konstruierte die traditionelle Pädagogik Geschlechterdifferenzen als anthropologische Wesensmerkmale. Weiblichkeit avancierte als das Andere und Besondere zum Gegenstand der Mystifikation und wurde darüber dem weiblichen Geschlecht schmackhaft gemacht. Als das Mindere diente sie der Legitimation von Geschlechterhierarchien und der Ausgrenzung von Frauen aus der höheren Bildung und dem öffentlichen Bereich. Die Geschichte der LehrerInnenbildung ist nur ein Beispiel dafür (vgl. u.a. Brehmer, 1980).

Aufgabe der Schule war es, diese scheinbar natürliche Ordnung zu stützen: Vorbereitung der Jungen auf außerhäusliche, marktvermittelte berufliche Tätigkeiten, Erziehung und Bildung der Mädchen „für ihren natürlichen Beruf“ (Kerschensteiner, 1902) - eine Zielsetzung, die Organisationsformen und Inhalte schulischer Bildung sowie den Zugang zu Bildung und Beruf bis weit ins 20. Jahrhundert hinein wesentlich bestimmte. Während Mitte des 20. Jahrhunderts für die Schulen der DDR die Diskussion um Gleichheit und Differenz der Geschlechter durch Einführung der „demokratischen Einheitsschule“ zugunsten einer „verordneten“ Gleichheit beendet wurde, widmeten in der BRD Didaktiken, Richtlinien und Lehrpläne bis Ende der 60er Jahre den Mädchen vielfach ein eigenes, auf die besondere „Wesensart“ der Frauen bezogenes Kapitel. Selbst noch als die zunehmende Erwerbstätigkeit der Frauen und Mütter in der BRD nicht mehr zu übersehen war, wurde in Lehrplänen daran festgehalten, dass das Mädchen auf seine „wesenhaft weiblichen Anlagen, Kräfte und Aufgaben“ hin zu bilden sei. Die Besonderheit der „wesenhaft männlichen Anlagen“ dagegen blieb durch die Orientierung an Normen verborgen, nach denen das Allgemeine als geschlechtsneutral galt, aber männlich konstruiert war.

Schon dieser kurze Rückblick mag ausreichen um aufzuzeigen, dass die Thematisierung von Geschlecht in den Deutungsmustern und Wissensbeständen pädagogischer Theorie und Praxis eine lange und eine problematische Tradition hat. Die scheinbar geschlechtsneutralen Begriffe Erziehung, Bildung und Unterricht lassen sich ebenso wie die Institution Schule und die LehrerInnenbildung in ihren gegenwärtigen Erscheinungsformen nur aus dieser Tradition verstehen (vgl. auch Glumpler, 1993, S. 20ff). Für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern ist eine Auseinandersetzung mit diesen Traditionsbeständen und Begriffen sowie mit der geschlechtscodierten Geschichte der eigenen Profession und des pädagogischen Berufsfeldes unverzichtbar.

Diese Forderung betrifft nicht nur den pädagogischen Anteil an der Ausbildung, sondern auch die Wissensbestände und Deutungsmuster der für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern relevanten Fachwissenschaften. Ob und welche Relevanz der Kategorie Geschlecht und den Geschlechterverhältnissen in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung gegeben wird, hängt ganz entscheidend davon ab, von welchen fachwissenschaftlichen Theorien, Begriffen, Fragestellungen ausgegangen wird. Sie steuern – so die konstruktivistische Erkenntnis – die Wahrnehmung sozialer Wirklichkeit und – auf didaktischer Ebene – die Auswahl der Unterrichtsinhalte und Methoden. Um nur ein Beispiel zu nennen: Für die Auswahl von Unterrichtsinhalten ist bedeutsam, an welchem Arbeits-

begriff sich die Arbeits- und Wirtschaftslehre orientiert. Mit einem auf Erwerbsarbeit reduzierten Arbeitsbegriff werden bestimmte Bereiche der gesellschaftlich notwendigen Arbeit – wie die Haus- und Familienarbeit - als Nicht-Arbeit ausgegrenzt. Damit bleiben grundlegende Bedingungen für geschlechtsspezifische Arbeitsteilungen und hierarchische Strukturen im Geschlechterverhältnis ausgeblendet (vgl. Lemmermöhle, 2001). Ähnliches lässt sich im Hinblick auf die politische Bildung für den Politikbegriff aufzeigen (vgl. Oechsle, 1999).

Eine wissenschaftliche LehrerInnenbildung muss dazu befähigen, die jeweils vorherrschenden Theorien, Fragestellungen, Begriffe, die zugleich zentrale didaktische Bezugs-kategorien sind, im Hinblick darauf zu überprüfen, ob und in welcher Weise sie durch die von ihr vorgenommenen Unterscheidungen die Kategorie Geschlecht einschließen oder ausgrenzen. Sie hätte zu sensibilisieren für die Androzentrismen in den theoretischen Ansätzen und empirischen Forschungen der für die LehrerInnenbildung relevanten Grund- und Fachwissenschaften und die daran gebundenen didaktischen Bezugs-kategorien.

## **2. Ebene des professionellen Handelns unter Bedingungen gesellschaftlicher Ungleichheit**

*Die Ergebnisse der Geschlechterforschung sind eine Herausforderung für professionelles pädagogisches Handeln und die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern, weil sie die Diskrepanz zwischen dem demokratischen Anspruch auf Gleichheit und tatsächlichen Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern aufzeigen und empirisch belegen.*

Die Überwindung gesellschaftlicher Ungleichheit - sei es zwischen Individuen, gesellschaftlichen Klassen, Schichten oder eben auch zwischen Geschlechtern - wurde und wird u.a. immer auch von Bildung erwartet. Mehr, bessere und vor allem gleiche Bildung verbindet sich mit der Hoffnung auf gleichen Zugang zu Arbeit, Beruf und gesellschaftlichen Positionen. Die Bildungsreform der 60er und 70er Jahre hat zweifellos in der BRD den Bildungsanspruch der Mädchen und Frauen gestützt und einen wesentlichen Beitrag zur Durchsetzung gleicher Bildungszugänge der Geschlechter geleistet. Mädchen und junge Frauen haben den Bildungsvorsprung der Jungen längst eingeholt, was die formalen Abschlüsse und die Noten betrifft sogar überholt. Gleichwohl kann Schule damit das Problem der Geschlechter(un)gleichheiten nicht zu den Akten legen. Die unterschiedliche Interessenentwicklung von Mädchen und Jungen, die sich vor allem in geschlechtsspezifischen Fach- und Leistungskurswahlen spiegelt, und die Tatsache, dass die Bildungsanstrengungen junger Frauen beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung bzw. in die Erwerbsarbeit nicht in gleicher Weise honoriert werden wie die ihrer männlichen Mitkonkurrenten um Ausbildungs- und Arbeitsplätze bleibt weiterhin eine Herausforderung an ein auf Chancengleichheit ausgerichtetes professionelles pädagogisches Handeln.

Nun lässt sich ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen dem pädagogischen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern und der Interessenentwicklung der Geschlechter nur begrenzt nachweisen und für unterschiedliche berufliche Chancen kann sicherlich nicht in erster Linie die Schule verantwortlich gemacht werden. Aus vorliegenden Ergebnissen der Koedukationsforschung lässt sich dennoch – trotz aller Kritik am methodischen Vorgehen und an der Rezeptionspraxis der Forschungsergebnisse – ablesen, dass schulische Bildungsprozesse in einem kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit nicht geschlechtsneutral sind und auch nicht sein können. Insgesamt weisen die Forschungsergebnisse auf eine stärkere Beachtung der Jungen hin, auch wenn dies offensichtlich nicht mit besseren Lernleistungen der Jungen korrespondiert. Andererseits gelingt es Mädchen trotz besserer Schulleistungen offensichtlich weniger als Jungen, aus ihren schulischen Leistungen einen Gewinn an

Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen zu ziehen. Interessenunterschiede, die Jungen und Mädchen im Sozialisationsprozess tatsächlich entwickelt haben oder die ihnen zugeschrieben werden, werden im koedukativen Unterricht nicht aufgehoben, sondern offensichtlich verstärkt.

Abgesehen von der Frage, ob in einer zweigeschlechtlich strukturierten Gesellschaft Jungen und Mädchen das Gleiche lernen sollen, bieten weder die gemeinsame noch die getrennte Erziehung von Jungen und Mädchen eine Gewähr dafür, dass beide Geschlechter das gleiche lernen – dies selbst dann nicht, wenn Lehrerinnen und Lehrer diese Absicht verfolgen. In der gegenwärtigen Koedukationsdebatte, gerade auch in der Emotionalität, mit der sie geführt wird, spiegeln sich in spezifischer Weise die Widersprüchlichkeiten und Grenzen eines auf Gleichheit zielenden pädagogischen Handelns in einer ungleichen Gesellschaft sowie der jeweilige Stand der Auseinandersetzungen um hierarchische Geschlechterverhältnisse, um Geschlechteridentitäten und um die Konstruktion von Geschlecht in einem “widersprüchlichen Modernisierungsprozeß” (Geissler & Oechsle, 1996).

Für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern ist eine kritische Auseinandersetzung mit den sich auch in schulischen Bildungsprozessen spiegelnden Geschlechterordnungen und –kulturen und deren Veränderungen im gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß unverzichtbar, um deren Wirkungen und deren Reproduktion im Handlungsfeld Schule aufzuspüren und um die Grenzen und Möglichkeiten des eigenen pädagogischen Handelns einschätzen zu können.

Dabei muss sich pädagogisches Handeln, auch darauf verweisen die Ergebnisse der Genderforschung, im Hinblick auf soziale Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern, deren Reproduktion und Veränderung von einer dreifachen Illusion verabschieden:

- von der Illusion allein durch gleiche Bildung ließen sich gleiche Chancen herstellen und Geschlechterdifferenzen und –hierarchien aufheben,
- von der Illusion, Schülerinnen und Schüler seien black boxes, die nach dem Modell des Nürnberger Trichters mit unterschiedlichen Geschlechterkonstruktionen – seien sie nun traditionell oder emanzipatorisch – gefüllt werden können,
- von der Illusion, Schule könne in einem System der Zweigeschlechtlichkeit geschlechtsneutral sein und sich der Konstruktion von Geschlechterdifferenzen und –hierarchien entziehen.

### **3. Ebene des interaktiven Handelns**

*Pädagogisches Handeln ist interaktives Handeln. Gerade deshalb sind neuere theoretischen Ansätze der Geschlechterforschung wie die Theorien des „doing-gender“, d.h. der interaktiven situations- und kontextbezogenen Herstellung von Geschlecht eine besondere Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Diese Theorien und die davon ausgehenden empirischen Forschungen versuchen die Regeln und Mechanismen der Herstellung von Geschlecht aufzuzeigen und stellen die Art und Weise, „wie in der westlichen Kultur Unterscheidungen getroffen, Dichotomien (Gegensätzlichkeiten) eingeführt und Hierarchien produziert werden“ in Frage (von Braun, 2000, S. 10).*

Neuere theoretische Ansätze in der Genderforschung arbeiten heraus, dass Geschlecht nicht nur als soziale Kategorisierung, sondern auch als soziale Konstruktion zu begreifen ist. Geschlecht, Geschlechterdifferenzen und –hierarchien sind aus dieser Perspektive Produkte sozialer Praxis. Sie sind in ihrer Herstellung an die soziale Praxis gebunden und

werden – jeweils kontext- und situationsbezogen – interaktiv hergestellt. Diese Einsicht wird in der theoretischen Debatte mit dem Begriff des „doing gender“ gefasst und lenkt den Blick auf den Prozess der Herstellung von Geschlecht und auf die dabei wirksam werdenden Mechanismen und Regeln der Modifizierung oder auch Verwerfung von Geschlechterdifferenzen und –hierarchien. Unter Rückgriff auf interaktionistische und ethnomethodologische Ansätze werden nicht Unterschiede zwischen den Geschlechtern fokussiert, sondern die Praktiken der Unterscheidung z.B. im sozialen Handlungsfeld Schule. Gefragt wird nach dem Sinn der Geschlechterunterscheidungen in spezifischen Situationen und pädagogischen Kontexten (vgl. Breidenstein & Kelle, 1998). Empirische Studien, die auf der Basis dieser Ansätze Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern, LehrerInnen und SchülerInnen untersuchen, können aufzeigen, dass Geschlechterunterscheidungen nicht nur unterschiedliche Bedeutungen haben können, sondern auch in bestimmten Situationen relevant werden, in anderen dagegen nicht (vgl. ebd).

Um Prozesse der interaktiven Herstellung von Geschlecht zu beobachten, bedarf es auch im pädagogischen scheinbar selbstverständlichen Kontext einer ethnographischen Erkenntnishaltung, d.h. einer Haltung, die Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht einfach unterstellt, sondern mit einem „fremden Blick“ auf das vertraute Terrain schaut und das scheinbar Selbstverständliche entselbstverständlich und dadurch die Mechanismen und Regeln der Herstellung von Geschlecht aufdeckt. Dafür und um den Blick für die eigenen Vorverständnisse und handlungsleitenden Alltagstheorien zu schärfen, bedarf es im Rahmen einer professionalisierten LehrerInnenbildung der Vermittlung einer ethnographischen Erkenntnishaltung, des distanzierenden forschenden Blicks und methodischer Kompetenz, die in der gegenwärtigen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern kaum eine Rolle spielt.

Ethnographische Sichtweisen und methodisch reflektierte Beobachtungskompetenzen sind auch die Grundlage dafür zu überprüfen, ob und in welcher Weise im koedukativen oder geschlechtergetrennten Unterricht Geschlechterstereotype aktualisiert, Geschlechterunterscheidungen dramatisiert und hierarchisiert oder eben minimiert und demokratisiert werden. Professionalität umfasst in diesem Kontext auch die Fähigkeit, Lernbedingungen, Lernumgebungen herzustellen, die sowohl an Gleichheit als auch am produktiven Umgang mit Differenzen ausgerichtet sind.

#### **4. Ebene der Ungewißheiten und Widersprüchlichkeiten professionellen pädagogischen Handelns**

*Professionalität in pädagogischen Handlungsfeldern besteht in der subjektiven Kompetenz, trotz der Handlungsungewißheiten und der für pädagogisches Handeln konstitutiven Antinomien das Handeln begründen zu können und dafür Verantwortung zu übernehmen. Diese subjektive Kompetenz wird insbesondere auch im Hinblick auf der Geschlechterfrage gefordert: Lehrerinnen und Lehrer können sich - solange die Aufteilung nach Geschlecht zu den fundamentalsten Ordnungsprinzipien unserer Gesellschaft gehört - ebensowenig wie Schülerinnen und Schüler prinzipiell der Mitwirkung bei der Konstruktion von Geschlechterdifferenzen und –hierarchien entziehen, dies auch dann nicht, wenn die Beteiligten das Ziel der Veränderung und Umgestaltung eingefahrener Geschlechterkonstellationen verfolgen.*

Vor allem Werner Helsper hat in neuerer Zeit unter Rückgriff auf das von Luhmann und Schorr konstatierte „Technologiedefizit“ (Luhmann & Schorr, 1982) pädagogischen Handelns auf die Antinomien und Ungewissheiten pädagogischen Handelns hingewiesen. Diese Antinomien und Ungewissheiten sind konstitutiver Bestandteil professionellen pädago-

gischen Handelns, sie lassen sich nicht aufheben, sondern können nur reflexiv gehandhabt werden (vgl. Helsper, 2000). Die darin liegenden Herausforderungen an die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern zeigen sich insbesondere auch, wenn Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns zum Aufbrechen der Geschlechterstereotype, -differenzen und -hierarchien ausgelotet werden.

Die Problematik liegt darin, dass sich Individuen, um soziale Identität zu entwickeln, im System der kulturellen Zweigeschlechtlichkeit verorten müssen. Die Zeichen und Regeln der Geschlechtszugehörigkeit werden aber zumeist – da sie den Vermittelnden selbst kaum bewusst sind – unbewusst vermittelt und – da sie den Anschein der „Natürlichkeit“ erhalten – unbewußt angeeignet. Auch wenn heute nicht mehr durchgängig von einer unreflektierten geschlechtsspezifischen Sozialisation ausgegangen werden kann, so bleiben doch Subjektkonstruktionen an die soziale Positionierung im Geschlechterverhältnis gebunden, dies gilt für Schülerinnen und Schüler wie für Lehrerinnen und Lehrer.

Gerade wenn es darum geht, Geschlechterstereotype und –ungleichheiten aufzubrechen, stehen Lehrerinnen und Lehrer vor widersprüchlichen Aufgaben: Sie müssen die Geschlechterverhältnisse thematisieren, ohne sie zu dramatisieren, sie müssen die SchülerInnen in ihrer Geschlechtszugehörigkeit wahrnehmen, ohne sie darauf zu reduzieren, sie sollen die Regeln und Mechanismen der Herstellung der Geschlechterdifferenzen und -hierarchien aufdecken und sind dabei zugleich in der Gefahr, sie herzustellen, sie sollen sowohl zur Auseinandersetzung als auch zur Verständigung der Geschlechter beitragen und sind doch zugleich selbst zutiefst in die Geschlechterordnungen und –kulturen verstrickt.

Diese widersprüchliche Aufgabe verlangt von Lehrern und Lehrerinnen

- Jungen und Mädchen sowohl als Individuen mit je individueller Geschichte als auch aufgrund der ihnen zugewiesenen Geschlechtszugehörigkeit mit je gemeinsamer Geschichte wahrzunehmen;
- das Geschlechterverhältnis mit den Polen weiblich/männlich als weder biologisch bedingt noch statisch zu sehen, sondern als ein historisch gewordenes und deshalb veränderbares Verhältnis mit ständigen Positionsverschiebungen;
- Geschlecht als etwas zu begreifen, was von Mädchen und Jungen aktiv angeeignet und in Interaktionen täglich neu hergestellt wird – auch von Lehrerinnen und Lehrern.

Angesichts dieser widersprüchlichen Aufgaben, liegt die Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern zum einen in der Sensibilisierung für die eigenen zumeist unbewußten geschlechterspezifischen Deutungsmuster, Orientierungen, Verhaltensweisen und Zuweisungen, zum anderen in der Entwicklung der Fähigkeit, diese Widersprüchlichkeiten zu reflektieren und aktiv auszubalancieren.

### **Zusammenfassende Forderungen an eine professionelle Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern**

Die generelle Forderung, die sich aus dem gegenwärtigen Stand der Geschlechterforschung für eine wissenschaftliche LehrerInnenbildung ableiten lässt, ist kurz zusammen zu fassen: Eine wissenschaftliche Ausbildung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern hätte durchgängig die empirisch belegte Einsicht zu berücksichtigen, dass Geschlecht als soziale Kategorie menschliche Denk- und Wissenssysteme ebenso bestimmt wie gesellschaftliche Institutionen und kulturelle Organisationsformen, und dass Geschlecht als soziale Konstruktion in alltäglichen Interaktionen und in wissenschaftlichen Diskursen hergestellt wird.

Daraus folgt für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern:



1. Eine wissenschaftliche LehrerInnenbildung müßte dazu befähigen, die jeweils vorherrschenden Theorien, Fragestellungen, Begriffe, die zugleich zentrale didaktische Bezugskategorien sind, im Hinblick darauf zu überprüfen, ob und in welcher Weise sie durch die von ihr vorgenommenen Unterscheidungen die Kategorie Geschlecht einschließen oder ausgrenzen.
2. Eine wissenschaftliche LehrerInnenbildung müßte Lehrerinnen und Lehrer dazu befähigen, kulturelle und gesellschaftliche Organisationsformen – und eine davon ist die Schule – im Hinblick darauf zu überprüfen, ob und in welcher Weise Schule, Bildungs- und Ausbildungssysteme als gesellschaftliche Institutionen in ihrer Funktion und ihrem hierarchischen Aufbau in die Muster unserer auf Zweigeschlechtlichkeit beruhenden Kultur verstrickt sind. Dies betrifft die Funktion von Schule in ihrer vorrangigen Ausrichtung auf das Erwerbsarbeits- und das ökonomische System während andere Bereiche aus dem Bildungsauftrag der Schule herausfallen, z.B. Körpererziehung, Bildung für die Arbeit mit Kindern usw. Es betrifft aber auch die innerschulische Hierarchie.
3. Eine wissenschaftliche LehrerInnenbildung müßte Theorien zur Erklärung und Methoden zur Beobachtung von doing-gender-Prozessen in schul- und unterrichtsbezogenen Interaktionen vermitteln. Dabei geht es darum, die Situationen und Praktiken in der schulischen Interaktion zu identifizieren, in denen die Unterscheidung nach Geschlecht Bedeutung erhält bzw. unwichtig ist. Um die Praktiken und Bedeutsamkeit der Unterscheidung nach Geschlecht zu erkennen brauchen LehrerInnen Beobachtungskompetenzen, d.h. Lehrerinnen und Lehrer müssen zugleich Forschende sein.
4. Eine wissenschaftliche LehrerInnenbildung muß die Kompetenz zur reflexiven Selbstbeobachtung vermitteln. Lehrerinnen und Lehrer haben eine je eigene Biografie, die in einem System der Zweigeschlechtlichkeit sowohl von den gesellschaftlichen Bedingungen als auch von den subjektiven biografischen Sichtweisen her durch die Kategorie Geschlecht zwar nicht determiniert wohl aber bestimmt sind.

Allerdings – und dies darf bei all den Anforderungen an professionelles pädagogisches Handeln nicht übersehen werden – Geschlechterverhältnisse, Geschlechterordnungen und Geschlechterkulturen sind weder allein durch Bildung hervorgerufene oder allein durch Bildung zu verändernde gesellschaftliche Zusammenhänge. Schule bildet vielmehr nur einen der sozialen Kontexte, in denen die Aneignung von Geschlecht stattfindet und „sich die Konzepte und Muster von gesellschaftlicher Identität, von Weiblichkeit und Männlichkeit gestalten“ (Breitenbach, 1994, S. 190).

#### Literatur:

- Brehmer, Ilse (Hrsg.) (1980). Lehrerinnen. Zur Geschichte eines Frauenberufs. Texte aus dem Lehrerinnenalltag. München
- Breidenstein, Georg & Kelle, Helga (1998). Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studie zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim/München
- Breitenbach, Eva (1994). Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule. Eine Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung. Die Deutsche Schule 2/1994, 179-191
- Combe, Arno & Helsper, Werner (1996). Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., 9-48
- Geissler, Birgit & Oechsle, Mechthild (1996). Lebensplanung junger Frauen: zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe. Weinheim

- Glumpler, Edith (1993). Zur Integration von Frauenforschung in die LehrerInnenbildung Konzeptionen – Curriculumbausteine. In: Glumpler, Edith (Hrsg.) Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn/Obb., 10-37
- Helsper, Werner (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: Cloer, Ernst & Klika, Dorle & Kunert, Hubertus (Hrsg.) Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim/München, 142-177
- Hof, Renate (1995). Die Grammatik der Geschlechter. „Gender“ als Analysekategorie der Literaturwissenschaft. Frankfurt a.M./ New York
- Lemmermöhle, Doris (2001). „Der Blick aufs Ganze fehlt“ : Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Arbeitslehre und der berufsorientierenden Bildung. In. Hoppe, Heidrun & Kampshoff, Marita & Nyssen, Elke (Hrsg.) Geschlechterverhältnisse und Fachdidaktik, Weinheim, erscheint demnächst
- Luhmann, Niklas & Schoor, Karl Ernst (1982). Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M.
- Oechsle, Mechthild (1999). Geschlecht und Geschlechterverhältnisse – keine Kategorien der politischen Bildung? In: Dausien, Bettina u.a. (Hrsg.): Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft. Opladen, 49-71
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996). Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.) Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., .276-302
- Von Braun, Christina/ Stephan, Inge (2000). Gender-Studien. Einleitung. In: Von Braun, Christina & Stephan, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung. Stuttgart/ Weimar, 9-15