

»Geschlechtergerechtigkeit als Motor für umfassend inklusive Schulentwicklung«¹

Silke Kargl

Meine Position als Vortragende auf der Tagung »Inklusion und Diversität als Herausforderung an Erziehung, Schule und LehrerInnenbildung« war zum einen bestimmt durch die Tätigkeit als Geschäftsführerin des BildungsRaumProjekts »school is open« und in diesem Kontext als Mit-Gründerin der »Inklusiven Universitätsschule Köln« (IUS). Zum anderen durch meine Beschäftigung mit Genderkompetenz als Bestandteil der Professionalität im LehrerInnenberuf – das Thema meiner Forschungsarbeit und Promotion – und entsprechender Lehrpraxis an der Humanwissenschaftlichen Fakultät. Und nicht zuletzt durch meine Biographie als Feministin.

1. Das Leitbild einer geschlechtergerechten Schule

Von Beginn an wurde die universitäre Praxisschule² als eine *umfassend* inklusive geplant. Das Verständnis vom Einschluss aller geht im vorliegenden Schulkonzept³ über die Maßgaben der UN-Konvention und die partielle Integration bisheriger Förderschulen in die allgemein bildenden Schulen hinaus. Es schließt alle Erscheinungsformen von Diversity und Dis/ability mit ein und benennt und verhindert dadurch geschlechtliche und/oder sexistische Diskriminierung, analog dem »Equity Foundation Statement«⁴ des Toronto District School Board (Kanada). Das impliziert, dass die Auseinandersetzung mit asymmetrischen Geschlechterverhältnissen mit ins Zentrum des Konzepts der Schule gehört.

Die Einordnung in die Kategorie Geschlecht hat nach wie vor zur Folge, dass Menschen immer wieder auf ungleiche Hierarchieebenen und Zukunftsvorstellungen verwiesen werden. Je nach Zuordnung zu einem Geschlecht verändert sich beispielsweise die Wahlfreiheit auf dem Erwerbsarbeitsmarkt erheblich. Frauen erhalten in der BRD immer noch durchschnittlich 23 Prozent weniger Lohn als Männer. Frauen gelangen u. a. fast nicht an die Führungsspitzen von politischen und öffentlichen Strukturen oder Unternehmen oder werden auch nicht SchulleiterInnen – zumindest in der Regel nicht an Gymnasien und Berufsschulen.

Im Konzept der »Inklusiven Universitätsschule« (IUS) heißt es in der sechsten von zwölf Thesen (»Die geschlechtergerechte Schule«): „Die Inklusive Universitätsschule Köln will wegkommen von der Zuordnung der Menschen zu Geschlechterstereotypen. Die Einordnung in die Kategorie Geschlecht, in die soziale Über- und Unterordnungszuweisungen mit eingeschmolzen sind, hat zur Folge, dass Menschen auf die immer gleichen Rollen und Hierarchieebenen verwiesen werden.“ (Asselhoven u. a. 2011: 35). Überkommene und tradierte Geschlechterrollen sollen in der inklusiven Schule nicht nur abgemildert bzw. vermieden werden. Sie blickt auch über den Tellerrand einer dichotomen Zuordnung hinaus, u. a. auch um Kritik am Konzept der Zweigeschlechtlichkeit mit zu transportieren. Belange der Geschlechtergerechtigkeit sollen als Querschnittsaufgabe in einem gemeinsamen

¹ Aktualisierte Fassung eines Vortrags im Rahmen der Tagung »Inklusion und Diversität als Herausforderung an Erziehung, Schule und LehrerInnenbildung« (http://www.cedis.uni-koeln.de/content/tagung_inklusion_und_diversitaet/index_ger.html) des »Center for Diversity Studies« (cedis), von »school is open« und anderen an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln am 11. Oktober 2011 im Panel 3 »Sexualität und Geschlecht«

² Das Konzept der Inklusiven Universitätsschule wird in öffentlicher Trägerschaft in Köln realisiert werden und wird durch die Kölner Schulverwaltung, den Oberbürgermeister und durch das Rektorat der Universität Köln unterstützt.

³ <http://www.schoolisopen.uni-koeln.de/schulgrundung/>

⁴ http://www.tdsb.on.ca/_site/viewitem.asp?siteid=15&menuid=682&pageid=546, zuletzt geprüft am 14. Januar 2012

Unterricht, in gemeinsamen Lernräumen und selbst gewählten peer groups ausgehandelt bzw. neu verhandelt werden (Asselhoven u. a. 2011: 35).

Die real vorhandene Heterogenität der Geschlechter soll in der Schule berücksichtigt und die individuelle Vielfalt innerhalb einer empfundenen oder zugeschriebenen Geschlechtszugehörigkeit gefördert werden. Sie folgt dabei im ersten Schritt der Weiterentwicklung der Koedukation zum Konzept der „reflexiven Koedukation“ (Faulstich-Wieland 1991). Demnach muss zum einen der Umgang mit Geschlechterdifferenzen wegen der bestehenden hierarchischen Ungleichheiten immer wieder thematisiert werden. Zum anderen besteht die Notwendigkeit des gleichzeitigen Entdramatisierens der Geschlechterperformanz. (vgl. Faulstich-Wieland 2008)

Die Inklusive Universitätsschule Köln fokussiert sich auf eine – bipolare und asymmetrische Geschlechterzuschreibungen hinter sich lassende – egalitär ausgerichtete Genderkompetenz. Darin spielt die Auseinandersetzung mit der Selbstwahrnehmung, also die Selbstreflexion über *doing gender* in Lern- und Lehrsituationen eine entscheidende Rolle. Die IUS folgt dabei internationalen Standards, „um Diskriminierungen entgegen zu wirken. (...) Dazu gehört eine regelmäßige Analyse aller Strukturen nach Gender-Mainstreaming-Vorgaben ebenso wie die Weiterentwicklung von Genderkompetenzen im Team und in den Säulen der Curriculumsentwicklung. (...) Alle Schulangehörigen tragen zu einer dauerhaften gendersensiblen Schulentwicklung bei“ (Asselhoven u. a. 2011: 35), zu deren Methoden u. a. parteiliche Mädchen- und antisexistische Jungenarbeit, antisexistische Jugendarbeit, Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern beim Personal und die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache gehören.

Schule hat zwar den Auftrag, als Qualifizierungs- und Sozialisationsinstanz die gesellschaftlichen Grundstrukturen zu reproduzieren. Diese gesellschaftliche Normierungsfunktion lässt aber, weil sie nicht frontal gegen das Begehren der Subjekte angehen kann, deren Mitproduktivität benötigt, Raum für Ambivalenzen und Veränderungspotenziale, für Emanzipationsimpulse, die auf die Gesellschaft zurück wirken können. Schule ist auch ein öffentlicher Ort, ein Ort für politische Handlungen.

Wenn zum Beispiel „bereits sechsjährige Mädchen von der materiellen Kultur, durch Kleidung und Spielzeug auf die rosa Prinzessinnen- und Fürsorgerolle festgelegt werden, schlägt sich das in den weiblichen Biographien durchgängig nieder. Und Jungen werden dazu angehalten, hohe persönliche körperliche Risiken einzugehen“ (Kargl 2012: 54). Männliche Schüler entwickeln häufig zunächst unrealistische Lebensplanungen, profitieren aber in ihrer Bildungsbiographie mittelfristig von der patriarchalen Dividende.⁵ Bessere berufliche Positionen, aber auch viele Verletzungen und biographische Brüche sind die Folge. Hier können eine geschlechtergerechte Schule und genderkompetente Pädagogik individuell und sozial folgenreich dazwischentreten.

Als SchulgründerInnen im Kontext der »Inklusiven Universitätsschule« haben wir den Vorteil, von vorneherein mit den Standards beginnen zu können, die für die Stärkung der Geschlechtergerechtigkeit im Zuge der inneren und äußeren Schulentwicklung hin zur Inklusion eine Rolle spielen. Für die meisten bestehenden Schulen und LehrerInnen gilt hingegen: Es gibt einen laufenden Betrieb, als verbesserungswürdig bis unzulänglich definiert, der mit beschränkten materiellen, zeitlichen und methodischen Ressourcen verändert werden soll. Im Folgenden diskutiere ich daher Analyseinstrumente für eine geschlechtergerechte Schule und Praktiken zur geschlechtergerechten Erziehung im (schul-)pädagogischen Kontext und fokussiere meine Ergebnisse auf Handlungsoptionen für die zukünftige inklusive LehrerInnenausbildung. Ich benenne dabei auch Beispiele und Hinweise

⁵ Der Begriff „patriarchale Dividende“ bezeichnet, dass im System der hegemonialen Männlichkeit innerhalb einer patriarchalen Gesellschaft Männer im Großen und Ganzen von der Unterdrückung und Abwertung von Weiblichkeit/Frauen profitieren (Connell 1999: 100).

aus der Sexualerziehung, um eine engere Thematik des Panels »Sexualität und Geschlecht« aufzugreifen.

2. Intersektionale Analyseinstrumente für eine geschlechtergerechte Schule

Warum sind dezidierte wissenschaftliche und theoretische Analyseinstrumente für Schulinnovation relevant?

Beeinflusst u. a. von der skandinavischen Schulentwicklung soll sich die Professionalisierung der Lehrenden an Schulen hin zu einer stärker ausgeprägten Forschungsmentalität entwickeln.⁶ Die Professionalität bezieht sich dabei unter anderem auf das lebenslange Lernen der Lehrkräfte, aber auch auf die Kompetenz zur Schulentwicklung, die ohne Forschung nicht evaluierbar ist. Bereits die Lehramtsstudierenden sollen von Beginn an darauf vorbereitet werden, dass sie auch in ihrem späteren Berufsleben wissenschaftlich und forschend agieren und auf dieser Basis Konzepte zur Schulentwicklung vorlegen und überprüfen können.

Ich stelle im Folgenden Analyseinstrumente auf der (geschlechter-) politischen Ebene in Anlehnung an Gender Mainstreaming-Verfahren und auf der wissenschaftlichen Ebene aus sozialwissenschaftlicher Sicht in Anlehnung an intersektionale Analysen vor.

2.1 Politische Ebene in Anlehnung an Gender Mainstreaming – Verfahren

Unter Gender Mainstreaming⁷ verstehe ich im Schulkontext analog zur Definition des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend aus dem Jahr 2000 folgendes:

„Gender Mainstreaming bezeichnet den Prozess und die Vorgehensweise, die Geschlechterperspektive in die Gesamtpolitik aufzunehmen. Dies bedeutet, die Entwicklung, Organisation und Evaluierung von Entscheidungsprozessen und Maßnahmen so zu betreiben, dass in jedem Bereich und auf allen Ebenen die Ausgangsbedingungen und Auswirkungen auf die Geschlechter berücksichtigt werden, um auf das Ziel einer tatsächlichen Gleichstellung von Frauen und Männern hinwirken zu können. Dieser Prozess soll Bestandteil des normalen Handlungsmusters aller Ressorts und Organisationen werden, die an Entscheidungsprozessen beteiligt sind.“ (zitiert nach Glagow-Schicha 2005: 17)

Exemplarisch für die Intention der Implementierung von Geschlechtergerechtigkeit ist die so genannte 3-R-Methode nach Imke Troltenier⁸. Die 3-R-Methode nimmt erstens die Ressourcen, zweitens die Repräsentation und drittens die Realität von männlichen und weiblichen Menschen in den Blick. Von ihrer methodischen Ausrichtung her ist sie gut kompatibel mit den Werkzeugen, die im internationalen Kontext der Inklusionsdiskussion entstanden sind, wie zum Beispiel dem »Equity Foundation Statement« des Toronto District School Board oder dem Index für Inklusion von Tony Booth und anderen.⁹ Darin werden

⁶ Siehe: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/Ohne_Datum/00_00_00-Lehrerbildung-in-Deutschland.pdf, Seite 9, zuletzt geprüft am 14. Januar 2012

⁷ Gender Mainstreaming ist seit dem Beginn der Debatten um den politischen Gehalt des Verfahrens bei Feministinnen umstritten, wie z. B. eine Veröffentlichung von Angela McRobbie erneut zeigt (McRobbie/Hark/Villa/Pohlen 2010: 197 ff.). Die »Inklusive Universitätsschule Köln« bezieht sich kritisch-positiv auf Gender Mainstreaming-Verfahren und geht von „bottom up“ als auch „top down“-Elementen innerhalb der Handlungsmöglichkeiten dieses Referenzrahmens aus.

⁸ Troltenier, Imke: 3-R-Methode. Online verfügbar unter <http://www.lehrer-online.de/3r-methode.php>, zuletzt geprüft am 2. Oktober 2011

⁹ Booth, Tony; Ainscow, Mel (übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban & Andreas Hinz): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>, zuletzt geprüft am 14. Januar 2012.

Fragen gestellt, die als Leitfaden für die Untersuchung und Änderung von exkludierenden institutionellen Abläufen und Praktiken, Habitus und unhinterfragten Selbstverständlichkeiten dienen. Und es werden „no gos“ – verpflichtende Antidiskriminierungsregeln – aufgestellt.

(1) Ressourcen

Damit sind beispielsweise die verfügbaren Geldmittel gemeint, aber auch Zeitkontingente und der Zugriff auf Räume.

Die einschlägigen Fragen, die auf der Schulebene gestellt werden können, wären z. B.:

- „Wie werden die Gelder verteilt?“
- „Gibt es Hinweise auf Geschlechtersegregation bei der Verteilung der Ressourcen?“
- „Wie ist die Verteilung der Raumvergabe organisiert und wer besitzt Zugangsrecht zu welchen Räumen und Flächen?“

Um eine Veranschaulichung für die Problemstellung innerhalb einer inklusiven Schulentwicklung zu geben: In einer Schule sollen Kinder mit Lernstörungen und entwicklungsgehemmte Kinder in einem integrativen Lernsetting gemeinsam mit Regelschulkindern unterrichtet werden. Zu den überwiegend Lehrerinnen an der bisherigen Hauptschule, die alle nur in der Gehaltsstufe A 12 eingestuft worden sind, werden männliche Sonderpädagogen ins Team eingestellt, die aufgrund ihrer Ausbildung alle Besoldungsgruppe A 14 erhalten. Das wäre im Rahmen der 3-R-Methode ein Thema, das auf die Geschlechtergerechtigkeit, auf die Klärung der Verteilung der Ressourcen zielt. (z. B. durch eine solidarische Poolung der Einkommen oder durch die gesetzliche Abschaffung der Staffelung in der Bezahlung).

(2) Repräsentation

Damit ist die Sichtbarkeit oder Unsichtbarkeit von Frauen und Männern in der Öffentlichkeit gemeint. Im Kontext von Schule geht es z. B. auch um die Sichtbarkeit im Curriculum, bei der Buchauswahl oder bei der Repräsentation von Menschen weiblichen Geschlechts in allen Hierarchieebenen der Schule.

Eine typische Frage wäre hier:

- „Sind Männer und Frauen, Mädchen und Jungen innerhalb des Internet-Auftrittes der Schule ausreichend repräsentiert?“
- „Wie erscheinen Jungen oder Mädchen in Schulbüchern, in welchen Quantitäten und Funktionen?“

(3) Realität

Damit sind die tatsächlichen Lebenssituationen der Menschen vor Ort gemeint, aber auch der erreichte Grad der Realisierung der Gleichstellung von Männern und Frauen, Mädchen und Jungen an der Schule. Die 3-R-Methode empfiehlt zur Realität auch qualitativ nach den Ursachen ungleicher Präsenz zu fragen, z. B.:

- „Warum sind Männer und Frauen, Mädchen und Jungen innerhalb des Internet-Auftrittes der Schule nicht ausreichend repräsentiert?“
- „Warum steht die Spülmaschine auf der Frauen-Toilette?“
- „Warum beantragen mehr Lehrerinnen als Lehrer Teilzeitarbeit?“

Ein schulisches Beispiel für die Bearbeitung der Realität ist die geschlechterspezifische Präferenz bezüglich der Verteilung des Arbeitszeitvolumens. Teilzeitbeschäftigung ist überwiegend weiblich, da immer noch mehr Frauen als Männer die individuelle Reproduktionsarbeit erledigen (müssen).¹⁰

¹⁰ OECD (2011), Society at a Glance 2011: OECD Social Indicators, OECD Publishing.
http://dx.doi.org/10.1787/soc_glance-2011-en, zuletzt geprüft am 14. Januar 2012. Eine kurze Zusammenfassung unter „Hausarbeit: Männer verrichten selten unbezahlte Arbeit“, Die Zeit vom 12. April 2011.

Diese Problematik ist in allen pädagogischen Professionen virulent, da es sich um eine grundlegende gesellschaftliche Struktur bei der Organisation der Reproduktion der Arbeitskraft handelt. Die Reproduktion der Arbeitskraft umfasst dabei sowohl die Arbeiten, die im Haushalt, in der Erziehung der nächsten Generation und der Pflege anfallen, als auch alle für die kontinuierliche Erneuerung der Arbeitskraft notwendigen Güter und Dienstleistungen (Kultur, Nahrungsmittelproduktion usw.). Die Wertbestimmung der Arbeitskraft beinhaltet dabei ein „historisches“ Element (was ist in der jeweiligen Epoche nötig für die Sicherung des Existenzminimums) und ein „moralisches“ Element (was wurde über das minimal Notwendige hinaus erkämpft).¹¹ Die individuelle Reproduktion wird bei Marx von der gesellschaftlichen – also von der des Kapitals – unterschieden. Im vorliegenden Kontext geht es um die individuelle Reproduktionsarbeit.

Oftmals ist die individuelle Reproduktion – obwohl gesellschaftlich bestimmt – privat und unbezahlt ausgeführte Arbeit, die zum Großteil von Frauen getätigt wird. Für Frauen entsteht hier eine erhöhte Belastung durch Berufsarbeit und die Zuständigkeit für individuelle Reproduktion.

Die Frage, wie wir bei Tätigkeiten in Teilzeit Nachteile für das Team und Nachteile für die Frauen vermeiden können, die aufgrund ihrer Anspannung durch unbezahlte Reproduktionsarbeit auf einer Teilzeitstelle arbeiten wollen, berührt also fundamentale gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen.

2.2 Wissenschaftliche Ebene aus sozialwissenschaftlicher Sicht in Anlehnung an intersektionale Analysen

Soziale Ungleichheit nimmt mannigfaltige Formen an und ist durch vielfältige, Ungleichheit generierende gesellschaftliche Verhältnisse begründet. Die Frauen- und Geschlechterforschung hat international seit den 1980er Jahren stärker versucht, die spezifischen Verschränkungen der Ungleichheitsmerkmale und ihre Wechselwirkungen theoretisch zu begreifen.¹² Aus diesem sozialwissenschaftlichen Kontext stammt die Bezeichnung der „Intersektionalität“ für diese Forschungsperspektive (Lutz 2001: 222). Mit ihr wird methodologisch und theoretisch versucht, die Wechselwirkungen und Interdependenzen der einzelnen Kategorien und innerhalb der Kategorien jenseits eines bloßen additiven Nebeneinanders einer Aufzählung von Merkmalen zu erfassen.

Es handelt sich dabei um einen Ansatz, der eine Untersuchung sozialer Praxen in Hinblick auf die Intersektionalität – d. h. die Interdependenz, die Verknotung – sozialer Ungleichheit vorschlägt. Die Sozialwissenschaftlerinnen und Genderforscherinnen Gabriele Degele und Nina Winker nehmen als Ausgangspunkt die Merkmals-Quadriga class-race-gender und body. „Denn eine der Kernthematiken soziologischer Forschung ist die theoretische und empirische Herausarbeitung struktureller Ungleichheiten und Herrschaftsverhältnisse auf Grundlage der big three, nämlich race, class und gender. Dies ist auch nach wie vor ein

¹¹ „Die Summe der Lebensmittel muss also hinreichen, das arbeitende Individuum als arbeitendes Individuum in seinem normalen Lebenszustand zu erhalten. Die natürlichen Bedürfnisse selbst, wie Nahrung, Kleidung, Heizung, Wohnung usw., sind verschieden je nach den klimatischen und anderen natürlichen Eigentümlichkeiten eines Landes. Andererseits ist der Umfang sogenannte notwendiger Bedürfnisse, wie die Art ihrer Befriedigung, selbst ein historisches Produkt und hängt daher großenteils von der Kulturstufe eines Landes, unter anderem auch wesentlich davon ab, unter welchen Bedingungen, und daher mit welchen Gewohnheiten und Lebensansprüchen die Klasse der freien Arbeiter sich gebildet hat. Im Gegensatz zu den anderen Waren enthält also die Wertbestimmung der Arbeitskraft ein historisches und moralisches Element. Für ein bestimmtes Land, zu einer bestimmten Periode jedoch, ist der Durchschnitts-Umkreis der notwendigen Lebensmittel gegeben.“ (Marx 2005: 185)

¹² In der bundesrepublikanischen Frauen- und Geschlechterforschung sind in diesem Kontext die frühen Arbeiten der Hannoveraner Schule Gudrun-Axeli Knapp und Regina Becker-Schmidt zu nennen.

wichtiges Terrain sozialwissenschaftlicher Auseinandersetzung.“ (Winker/Degele 2009: 28)¹³ Um die Prozesshaftigkeit bei der Herstellung sozialer Ungleichheit anzudeuten, verwenden sie die Begriffe Klassismus-Rassismus-Heteronormativismus-Bodyismus (vgl. Winker/Degele 2009: 51 ff.). Degeler/Winker gehen davon aus, dass z. B. die Zuordnung zum Merkmal „Geschlecht“ als fester Strukturkategorie nicht ausreicht und vielmehr von heteronormativen Zwängen, von einer heteronormativen Matrix ausgegangen werden muss, was durch den Term „-ismus“ ausgedrückt wird.

2.3 Exkurs: heteronormative Matrix

Anhand der heteronormativen Matrix erläutere ich beispielhaft die prozessoral zu denkenden Strukturkategorien.

Heteronormativität ist ein Schlüsselbegriff der Queer Theory. Er bezeichnet in diesem Kontext die gesellschaftliche Norm der Heterosexualität, die über ein System normalisierender Diskurse reproduziert wird. Das Adjektiv „normativ“ verweist auf die soziale Konstruktion dieser bipolaren Ordnung. Heterosexualität ist die Norm, die als einzig vorstellbare soziale Wirklichkeit werden soll. Andere sexuelle Lebensweisen – insbesondere Homosexualität, aber auch Trans-, Bi- oder A-Sexualität – werden aus der Wahrnehmung des gesellschaftlich „Normalen“ ausgeschlossen, z. B. durch Kriminalisierung, Pathologisierung, statistische Marginalisierung oder Dethematisierung.

Der Begriff der heteronormativen Matrix entstammt dem Repertoire des diskurstheoretischen Ansatzes Judith Butlers (vgl. zum Beispiel Butler 1997). Das Analyseparadigma des diskurstheoretisch-dekonstruktivistischen Ansatzes – Genderkategorien repräsentieren kulturell produzierte Systeme, die von herrschenden Diskursen reproduziert werden und Geschlecht sei primär ein diskursives Konstrukt – wurde breit rezipiert. An der bisherigen feministischen Forschung wurde aus dieser Sicht kritisiert, dass sie gleichermaßen eine feste biologische sowie soziale Geschlechterbinarität voraussetze und zugleich begrifflich und erkenntnistheoretisch rekonstruiere. Die Grunddichotomie der Kategorie Geschlecht, welche die Grundstruktur des Interaktions- und Sprachsystems präge und deshalb ausschließlich polare Identifizierungsmöglichkeiten offeriere, müsse verändert und überwunden werden. Notwendig und möglich sei, eine Vielzahl von nicht binär codierten Geschlechterrollen zu denken und dabei auch die Prägung auf ein eng heterosexuell definiertes Begehren zu verlieren.

Die Folge der Akzeptanz der hegemonialen heteronormativen Matrix und der Bipolarität der Geschlechter kann meines Erachtens sein, dass aus der Inklusionsdebatte ganze Themenbereiche exkludiert werden können: In einem Praxishandbuch zur Inklusion wünscht sich z. B. eine Lehrerin nicht die Steigerung der eigenen Professionalität im Umgang mit der Sexualität der Jugendlichen, sondern „dass gerade im Hinblick auf die Pubertät Kollegen professionelle Beratung von Sozialpädagogen und Schulpsychologen zur Verfügung steht, um auf die aufkommenden Konflikte vorbereitet zu sein, um richtige Antworten zu finden“ (Plachetka 2012: 292). „Richtig“, wird mit heterosexuell übersetzt: „Als Anton dann in der Skifreizeit mit einer Freundin in die Stadt rollte wussten wir, er ist auf dem richtigen Weg“ (Plachetka 2012: 290).

Diese Exklusion durch Stillschweigen gilt teilweise auch für die Auseinandersetzung mit Sexualität innerhalb von pädagogischen Ausbildungsprozessen. Im Lehrangebot der Humanwissenschaftlichen Fakultät fanden sich dazu im Wintersemester 2011/12 kaum Veranstaltungsangebote. Dem gegenüber steht eine große Nachfrage nach Seminaren mit sexualpädagogischen Inhalten. Angebote gibt es z. B. durch Karla Verlinden und Julia

¹³ Siehe zur Kritik am abhandeln kommen der Thematisierung ungleicher sozialer Verhältnisse zugunsten von Merkmalskategorien den Aufsatz von Tove Soiland: „Die Verhältnisse gingen, die Kategorien kamen“, vgl. <http://www.querelles-net.de/index.php/qn/article/view/694/702>, zuletzt geprüft am 14. Januar 2012.

Simoneit vom Institut für Vergleichende Bildungsforschung der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Uni Köln. Und es gab ebenfalls im Lehrangebot des »school is open« BildungsRaumProjekts, z. B. im Wintersemester 2011/2012 das Seminar „Schule ohne Homophobie?! Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Chance und Herausforderung“ von Stefanie Weber, Diplom-Sozialpädagogin, mit allein 168 Personen auf der Warteliste. Aktuelle Belegungszahlen zeigen einen weiteren Anstieg des Interesses. Das zeigt, dass die angehenden Pädagoginnen und Pädagogen ein deutliches Erkenntnisinteresse und Orientierungsbedürfnis gegenüber Fragen zur Sexualität und Erziehung haben.¹⁴

Als Deutungsmuster beruht Heteronormativität auf den zwei zentralen Annahmen einer „natürlichen“, biologisch verankerten Zweigeschlechtlichkeit und von Heterosexualität. In Verbindung mit der heteronormativen Matrix als unbewusster, stillschweigender Vorannahme über die geschlechtliche und heterosexuelle Eindeutigkeit des Gegenübers strukturieren sie soziale Interaktionen (doing gender) und reduzieren die Komplexität der realen Vielfalt (Hark 1993: 103 ff).

2.4 Verschränkung von Strukturkategorien und sozialen Praxen

Winker und Degele nehmen die vier prozessoralen Strukturkategorien class-race-gender and body nur als Ausgangspunkte und legen dar, dass in laufenden Forschungsprozessen auch noch andere Strukturkategorien der sozialen Praxen auftauchen können. Erinnert sei hier an Helma Lutz, die gemeinsam mit Norbert Wenning mehr als 13 Kategorien („bipolare hierarchische Differenzlinien“) in der sozialen Praxis des Beschimpfens unter Jugendlichen gefunden hat (Lutz/Wenning 2001: 20).

Im Rahmen der zukünftigen inklusiven Schulentwicklung kann die Wahrnehmung und Benennung sozialer Ungleichheit zu einer Verbesserung der Equity in Education („Chancengerechtigkeit“) führen, wie sie die Erklärung von Salamanca bereits 1994 forderte: „Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten.“¹⁵ Neben der Formulierung eines weit gespannten egalitären Rechts auf Bildung in einer Schule für Alle¹⁶ war der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" die Erkenntnis „besonders wichtig ..., dass Frauen durch Vorurteile, die auf ihrem Geschlecht beruhen, (...) oft zweifach benachteiligt

¹⁴ Das ist einer der Gründe, warum für das Panel 3 bei der Tagung »Inklusion und Diversität als Herausforderung an Erziehung, Schule und LehrerInnenbildung« nicht der Titel „Geschlechterverhältnisse“ gewählt wurde, sondern „Sexualität und Geschlecht“ im inklusiven Kontext thematisiert wurden.

¹⁵ „Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse“, angenommen von der Weltkonferenz 'Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität', Salamanca, Spanien, 7. bis 10. Juni 1994, siehe http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca_Declaration.pdf; in englischer Sprache unter http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf, zuletzt überprüft am 22. Januar 2012.

¹⁶ „2. Wir glauben und erklären,

- dass jedes Kind ein grundsätzliches Recht auf Bildung hat und dass ihm die Möglichkeit gegeben werden muss, ein akzeptables Lernniveau zu erreichen und zu erhalten,
- dass jedes Kind einmalige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat,
- dass Schulsysteme entworfen und Lernprogramme eingerichtet werden sollten, die dieser Vielfalt an Eigenschaften und Bedürfnissen Rechnung tragen,
- dass jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, die sie mit einer kindzentrierten Pädagogik, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann, aufnehmen sollten,
- dass Regelschulen mit dieser integrativen Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen; darüber hinaus gewährleisten integrative Schulen eine effektive Bildung für den Grossteil aller Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems.“ Salamanca-Erklärung 1994: 3 f.

worden sind. Frauen und Männer sollten beim Entwurf von Bildungsprogrammen denselben Einfluss und dieselben Möglichkeiten haben, um von ihnen zu profitieren. Besondere Anstrengung sollte unternommen werden, dass Frauen und Mädchen mit Behinderung ermutigt werden, an Bildungsprogrammen teilzunehmen“ (Salamanca-Erklärung 1994: 6 f.). Daher sollten die Salamanca-Erklärung und der begleitende Aktionsrahmen der „Aufmerksamkeit der Weltgemeinschaft ... besonders bei so wichtigen Versammlungen wie dem Weltgipfel für Soziale Entwicklung (Kopenhagen, 1995) und der Weltfrauenkonferenz (Beijing, 1995)“ (Salamanca-Erklärung 1994: 3) nahe gebracht werden.

An dieser Stelle noch einmal zur Erinnerung: Ich will mich mit sozialen Praxen von Schülerinnen und Schülern und von Lehrkräften beschäftigen, weil ich wissen will, ob bzw. in welchem Umfang eine Schule schon geschlechtergerecht ist oder welche weiteren Instrumente und Methoden wir noch dazu entwickeln können bzw. müssen. Winker und Degele schlagen dafür vor, innerhalb der Intersektionalitätsforschung eine Mehrebenenanalyse durchzuführen und die Wechselwirkung der Strukturkategorien zu benennen. Die Ebenen sind erstens „gesellschaftliche Sozialstrukturdaten inklusive Organisationen und Institutionen“, zweitens die „Prozesse der Identitätsbildung“ und drittens die „kulturellen Symbole“, also die „Repräsentationsebene“ (vgl. Winker/Degele 2009: 18). Die Perspektiven dieser drei Ebenen sind historisch gesehen innerhalb der Frauen- und Geschlechterforschung nicht neu (vgl. hierzu z. B. Lutz 2001: 217).

„Über soziale Praxen, d. h. soziales Handeln und Sprechen, entwerfen sich Subjekte durch Identitätskonstruktionen in sozialen Kontexten selbst, verstärken oder vermindern den Einfluss bestimmter symbolischer Repräsentationen und stützen gesellschaftliche Strukturen oder stellen sie in Frage. Umgekehrt bilden die drei angesprochenen Ebenen den Rahmen für soziale Praxen. Letztere verbinden nicht nur Differenzkategorien, sondern auch die genannten drei Ebenen miteinander. Deshalb bildet die Analyse beobachtbarer sozialen Praxen den methodologischen Ausgangspunkt unserer intersektionalen Mehrebenenanalyse.“ (Winker/Degele 2009: 27)

Bezogen auf die Schule, meinte die *erste* Ebene das Einbeziehen der Sozialstrukturdaten. Das wären z. B. die Ergebnisse über die geschlechtersegregierte Wahl der Leistungskursfächer oder Lieblingsfächer. Es sind aber auch die allenthalben verfügbaren Statistiken über die Bevölkerung des Stadtteils gemeint, in der sich die Schule befindet.¹⁷

Die *zweite* Ebene der sozial konstruierten Identitäten meint im Fall von Schule z. B. welche Selbstbeschreibung durch Schülerinnen und Schüler (Lehrerinnen und Lehrer) vorgenommen werden.

Die *dritte* Ebene betrifft wie oben ausgeführt die der symbolischen Repräsentation – z. B. innerhalb von Sprache, aber auch etwa die Repräsentation von Heterosexualität. Zu Anfang hatte ich im Zusammenhang mit der 3-R-Methode bereits erwähnt, dass es auch in dem sozialwissenschaftlichen Verfahren um „Sichtbarkeit“ und „Anerkennung“ in der Öffentlichkeit geht.

Ich habe zum Beispiel im Rahmen einer Vortragsreise in Rheinbach in der Voreifel eine Jungengruppe beobachtet, deren Mitglieder alle ein rosa T-Shirt trugen mit dem Symbol des so genannten Playboy-Hasen. Das Symbol war ergänzt mit der Aufschrift „Sechs Jahre Jungenschule und kein bisschen schwul“: eine offensichtlich homophobe Praxis, die Heteronormativität auch symbolisch repräsentiert.

¹⁷siehe die These 8 »Die offene Schule im Stadtteil« im Konzept der Inklusiven Universitätsschule

3. Partizipative Praktiken zur geschlechtergerechten und Sexualerziehung im (schul-) pädagogischen Kontext

Im Spannungsfeld zwischen Dethematisierung und Dramatisierung der Geschlechterverhältnisse sind in den letzten Jahren differenzierte theoretische und praktische¹⁸ erziehungswissenschaftliche Ansätze entstanden, die teilweise auch ihren Niederschlag auf administrativer Ebene¹⁹ gefunden haben.

Jetzt möchte ich mehrere Antidiskriminierungs- und Emanzipationspraktiken benennen, die speziell unser Themenfeld „Sexualität in pädagogischen Kontexten“ betrifft. Hierbei steht aus meiner Sicht im Vordergrund die selbstverständliche demokratische Aufgabe der Abwehr von Diskriminierung.

Wie wird Diskriminierung definiert? „Diskriminierung ist ein Mittel der Machtausübung bzw. der Erinnerung und Konsolidierung von Herrschaft“ (Kroll 2002: 70). Diskriminierung herrscht in jeder Situation, in der Individuen oder eine Gruppe aufgrund von Vorurteilen, Wertvorstellungen oder zugeschriebener Merkmale benachteiligt werden, z. B. wegen der Zugehörigkeit zu einem Geschlecht im Zwangskorsett der heteronormativen Matrix. Dann kann von einem Fall von Sexismus gesprochen werden. Sexismus basiert auf einer dualen Bewertungsstruktur, die sich laut Eckes (Eckes 2008) traditionell aus ablehnenden, feindseligen (hostilen) Einstellungen und modern aus subjektiv positiven, wohlmeinenden (benevolenten) Einstellungen zusammensetzen kann. Traditionelle und moderne Formen sexistischer Einstellungen teilen eine gemeinsame negative Richtung bei der Bewertung von Frauen und frauenrelevanter Themen.

Die zentrale Dimension des modernen, benevolenten Sexismus ist die Leugnung fortgesetzter Diskriminierung von Frauen, z. B. in Aussagen wie: „In den westlichen Ländern ist Gleichberechtigung von Frauen schon lange verwirklicht.“ Weitere die asymmetrischen Geschlechterverhältnisse leugnenden Aussagen sind in der „Skala zur Erfassung des modernen Sexismus“ von Eckes zu finden (Eckes/Materna 1998).

Dagegen gilt es, homophobe und misogyne Tendenzen zu erkennen und zu reflektieren und den Schülerinnen und Schülern Angebote zu machen, wie sie sich positiv auf unterschiedliche sexuelle Orientierungen beziehen können. Es gilt, sexistische Motive sichtbar zu machen und dabei auch benevolente Sexismen zu beschreiben. Die Aufmerksamkeit für die Prozesse sexueller und sexualisierter Gewalt sollte außerdem davon ausgehen, dass im Team Vereinbarungen getroffen werden müssen. Dazu kann z. B. eine Änderung von Dienstvorschriften gehören oder die gemeinsame Erarbeitung eines sexualpädagogischen Konzeptes.

Die Hinweise auf Antidiskriminierungsansätze sind eingebettet in ein Konzept, das die reflexive Koedukation weiter entwickelt zur partizipativen Koedukation. Reflexive Koedukation wurde als programmatischer Begriff von der Bildungskommission NRW bereits 1995 in der Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ verankert. Bis heute ist dieses von Faulstich-Wieland (1991) konzeptionierte Modell Teil der offiziellen nordrheinwestfälischen Schulpolitik. Reflexiv meint aus Sicht Faulstich-Wielands, es nicht bei der gemeinsamen Unterrichtung der – wie man damals noch meinte – „beiden“ Geschlechter zu belassen. Sondern diese Praxis auch auf die Curriculumentwicklung, auf

¹⁸ Zum Beispiel die Studie „Gewalt und Geschlecht in der Schule. Analysen, Positionen, Praxishilfen“, Hrsg: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand, Vorstandsbereich Frauenpolitik, Frankfurt a. M., Oktober 2010, abrufbar unter http://www.gew.de/Binaries/Binary66990/GewGesch_Schule_4.pdf, zuletzt geprüft am 14. Januar 2012.

¹⁹ Z. B. das Gesetz zur Gleichstellung von Frauen und Männern für das Land Nordrhein-Westfalen und zur Änderung anderer Gesetze vom 9. November 1999 (zuletzt geändert durch das Gesetz zur Änderung dienstrechtlicher Vorschriften vom 21. April 2009); <https://services.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/download/1470/landesgleichstellungsgesetz.pdf>, zuletzt geprüft am 11. Januar 2012.

die soziale Architektur und Interaktion von Kollegien usw. zu beziehen. Außerdem meint reflexive Koedukation, die Aufmerksamkeit für die Geschlechterverhältnisse in der Schule (also auch im Unterricht) generell zur Analyse von Hierarchien zu nutzen und eben reflexiv abzubauen.

„Es können verschiedene Wege ausprobiert werden, um auftretenden unterschiedlichen Bedürfnissen der LernerInnen oder auch ihren (wechselseitigen) Abgrenzungsbedürfnissen gerecht zu werden (...). Situativ und kurzfristig können Lern-, Auseinandersetzungs- und Artikulationsformen in geschlechterhomogenen Gruppen angeboten werden. Und es soll – über die reflexive Koedukation hinaus und diese weiter entwickelnd – auch in selbst definierten ‚gemischten‘ Gruppen oder in neuen, nicht die Geschlechterzugehörigkeit betonenden oder sich an Gender-Zuordnungen orientierenden Formen gelernt bzw. gearbeitet werden. Denn neben der Berücksichtigung von möglichen Unterschieden zwischen den Geschlechtern soll darauf eingegangen werden, dass das Spektrum der Merkmale innerhalb einer Geschlechterkategorie sehr breit ist. Insofern soll die Verknüpfung zwischen einem zugeschriebenen körperlichen Geschlecht und einer damit angeblich übereinstimmenden Geschlechtsidentität als gesellschaftlich hergestellte Norm hinterfragbar bleiben. In der Schule werden alle darin unterstützt, ihre Haltungen zu Weiblichkeit/Männlichkeit und Gleichstellungsaspekten zu reflektieren, ohne die vermeintlichen Folgen einer zugeschriebenen dichotomischen Geschlechterzugehörigkeit in den Vordergrund zu stellen. Kolleginnen und Kollegen sollen sich gegenseitig darin unterstützen, Geschlechterstereotype zu vermeiden und die eigene Rolle zu reflektieren.“ (Asselhoven, Hinze, Kargl, Reich 2011: 38)

Es sollte – von einem solchen konstruktivistischen und partizipativen Ansatz ausgehend – möglich sein, Vertrauensgruppen²⁰ zu bilden, mit denen es vorstellbar ist, über die eigenen sexuellen Entwicklungen zu sprechen, so wie es bei der Inklusiven Universitätsschule geplant ist. Diese Vertrauensgruppen entwickeln sich nach den Bedürfnissen und Präferenzen der Schülerinnen und Schüler und nicht nach einer vorgeschriebenen Geschlechtertrennung.

Und es sollte auch keine institutionell vorgegebene Geschlechtertrennung geben (Faulstich-Wieland/Scholand 2010: 159 ff.), was nicht ausschließt, dass sich temporäre geschlechtshomogene Interaktionsräume entwickeln können. Dazu zählt auch die Abschaffung methodisch geschlechtersegregierter Räume, wie z. B. Toiletten. Man muss aber zusätzlich auch partialen Kategorisierungen und Stigmatisierungen – die sich z. T. hinter dem Rücken der AkteurInnen entwickeln – entgegen wirken, weil sie dem inklusiven Kerngedanken widersprechen, die Individualität eines jeden Menschen anzuerkennen und zu fördern.

Es können Projektstage mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden, um sie heraus finden zu lassen, welche Bedürfnisse sie haben.

Ein Beispiel: Im Gegensatz zu der Behauptung, Jungen würden lieber von Männern unterrichtet – finden sich in einer Untersuchung von Becky Francis und Christine Skelton (Francis/Skelton 2011: 367 ff.) eindeutige Studien dazu, dass sich sowohl Mädchen, als auch Jungen in erster Linie „guten Unterricht“ wünschen und dass das Geschlecht der Lehrkraft dabei irrelevant ist. Gleiches gilt für die Behauptung, Mädchen oder Jungen wollten getrennt unterrichtet werden, denn sehr häufig ist es so, dass die Schülerinnen und Schüler ganz andere Bedürfnisse haben, z. B. geschlechtergemischte Vertrauensgruppen.

²⁰ „Vertrauensgruppen“ zielen, teilweise vergleichbar mit „peer education“, auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen ab, mit wem sie sich über Sexualität unterhalten wollen. Der methodische Ansatz wird im Kontext der IUS-Entwicklung präferiert, weil er eine hohe Variabilität und Flexibilität aufweist: Eine Gruppe können schon zwei Kinder oder Jugendliche sein, die Lehrkräfte steuern nicht ungefragt auf Geschlechtertrennung hin, sondern thematisieren Möglichkeiten. Dazu gehört auch, die möglicherweise sexistisch vorbelasteten gemischtgeschlechtlichen Diskussionen so zu moderieren, dass sich der Dialog zwischen Mädchen und Jungen verbessert.

Aus meiner Sicht galt es für meine Forschungsarbeit im Modellkolleg Bildungswissenschaften den Ansatz der internationalen Lehr- und Lernforschung und die konstruktivistische Didaktik von Kersten Reich mit einzubeziehen. Anknüpfend an Dewey ist Partizipation die Lösung und nicht das Problem.

Maria Anna Kreienbaum erwähnt in ihrem Grundlagenaufsatz (2008: 694), die einbeziehende Erziehung. Mein Konzept bezieht sich darüber hinaus entscheidend auch auf die unmittelbare Partizipation der LernerInnen selbst und erweitert die Einbeziehung auch auf die Eltern zur Veränderung der gesamten Lernkultur. In der methodischen Diskussion zur Inklusiven Universitätsschule ist außerdem das Prinzip der Vertrauensgruppen entwickelt worden (s. o.), um die methodische Trennung der Geschlechter ohne Absprache mit den Beteiligten auszuschließen.

In der partizipativen Koedukation wird der Versuch gemacht, individuelle Kategorien oder Gemeinsamkeiten, die unabhängig von Geschlecht sind, in den Vordergrund treten zu lassen. Auch in der partizipativen Koedukation wird und muss – angesichts der bestehenden sozialen und Macht-Asymmetrien – noch von einer Zweigeschlechtlichkeit als temporärem Ausgangspunkt ausgegangen werden. Sie beinhaltet jedoch eine Konstante der Richtung zur Intersektionalität.

Es sollte auf eine heterogene Zusammensetzung des Teams²¹ und Supervisionsangebote geachtet werden.

Ein weiterer Punkt ist die Zusammenarbeit mit den Eltern. Hier sollte z. B. durch Befragungen geklärt werden, woher das Geschlechterbild der Eltern stammt, welche Normen und Werte in Bezug auf die Geschlechterverhältnisse an die Kinder weiter gegeben werden und inwieweit Differenzen zwischen der Institution Familie und der Institution Schule bestehen, die es auszuhalten gilt.

Ein Beispiel: Im Rahmen eines Planspiels zur Innovation von Schulentwicklung im Modellkolleg Bildungswissenschaften schilderte einer meiner Interviewpartner sehr eindrücklich, dass er sich im Lauf seiner wissenschaftlichen Ausbildung immer stärker von seinem Vater aus dem ArbeiterInnenmilieu entferne. Und wenn er ihm jetzt auch noch mit geschlechtergerechter Sprache käme, dann würde der ihn „völlig für bekloppt“ erklären.

Es sollte eine Verständigung über die sexualpädagogische Grundstimmung an der Schule geben. Der Ansatz des Sexualwissenschaftlers Prof. Gunter Schmidt ist geeignet, weil er auf die Aushandlung der sexuellen Praktiken durch Argumente, Offenheit und selbst bestimmtes Körperbewusstsein setzt. Er stellt fest (vgl. Schmidt 1996), dass es die gesellschaftliche Tendenz zu Abschaffung der Sexualmoral im traditionellen Sinn gibt und sie durch eine Verhandlungsmoral (oder Interaktions- oder Konsensmoral) der PartnerInnen ersetzt wird. Die herkömmliche Sexualmoral „war essentialistisch oder fundamentalistisch und qualifizierte bestimmte sexuelle Handlungen (...) prinzipiell als böse, weitgehend unabhängig von ihrem Kontext. Sie war eine Moral der Akte. Zentrale Kategorie der Verhandlungsmoral dagegen ist die Forderung nach vereinbartem ratifiziertem Sexualverhalten, der ausdrückliche verbale Konsens.“²² Die Grundlage ist nicht die Moral, also die Bewertung dessen, was getan wird, sondern die zugrunde liegenden Aushandlungsfähigkeiten einvernehmlicher gemeinsamer sexueller Handlungen.

Für Schmidt ist nicht moralisch von Belang, was die Beteiligten tun, „sondern wie es zustande kommt. Das wiederum setzt voraus, dass beide oder mehrere Beteiligte in etwa gleich stark sind, dass – weil wir nach wie vor in überwiegend heterosexuellen Verhältnissen

²¹ was zu großen praktischen Schwierigkeit führen kann wegen der impliziten Zuschreibungen.

²² Gunter Schmidt: „Die reine Beziehung“, Spiegel - Special vom 1. Januar 1999 (<http://www.spiegel.de/spiegel/spiegelspecial/d-8591542.html>), zuletzt geprüft am 14. Januar 2012

leben – Frauen und Männer eine gleich starke Verhandlungsposition haben. Verhandlungsmoral ist eine *grassroot*-Moral, eine Moral „von unten“.²³

4. Folgerungen für die LehrerInnenbildung

Die LehrerInnenausbildung in NRW gliedert sich seit dem Wintersemester 2011/2012 in die Module Erziehen, Beurteilen, Unterrichten, Innovieren, Kommunikation und Intervention im Lehrbereich Soziologie, sonderpädagogische Grundlagen, Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgabe und viele andere..

Innerhalb aller Module ist es unabdingbar, über Methoden der Stärkung von Geschlechtergerechtigkeit zu reflektieren und sie bei der beruflichen Kompetenzentwicklung aufzugreifen. Als Bestandteile und Handlungsebenen, um eine inklusive Schulentwicklung auf den Weg bringen zu können, nenne ich vier zentrale Punkte:

- Biographie-Reflexion
- Professionalität als Lehrkraft (z. B. Teamentwicklung, Kenntnis inklusiver Didaktiken und Methodiken)
- LehrerInnen bleiben ForscherInnen, auch in ihrer Berufspraxis (Reich 2009: 28 - 29)
- Schule als politisches Feld verstehen, mit administrativen Bestimmungen, auch mit Antidiskriminierungsvereinbarungen, die es einzuhalten gilt (vgl. den Index für Inklusion und das Equity Foundation Statement/Toronto).

Auf dieser Grundlage sollen die zukünftigen Lehrkräfte dazu befähigt werden, die bestehenden Geschlechterverhältnisse nach Gender Mainstreaming- und Antidiskriminierungsverfahren zu analysieren und die Intersektionalität sozialer Ungleichheit im Blick zu haben. Um die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu fördern gilt es dabei, die Verschränkung der Strukturkategorien bei der Herstellung sozialer Ungleichheit interdisziplinär im Blick zu haben.

Diese Standards in der neuen Lehramtsausbildung sind gerade auch wegen der Perspektiven einer geschlechtergerechten Schule begrüßenswert.

²³ „Ein Kuss ist nur ein Kuss“, ein Gespräch mit dem Sexualwissenschaftler Gunter Schmidt über Sexualität als Verhandlungssache, Gender und die Rolle der Jugendmedien am 15. Oktober 2001 in Hamburg (<http://forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=670>) zuletzt geprüft am 14. Januar 2012.

Literaturverzeichnis

Asselhoven, Dieter; Hinze, Evelyn; Kargl, Silke; Reich, Kersten (2011): Rahmenkonzept zur Gründung einer inklusiven Praxisschule »Inklusive Universitätsschule Köln« -Eine Schule für alle-. Köln

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied

Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. 1. Aufl., (Nachdr.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Connell, Robert William (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Leske + Budrich (Geschlecht und Gesellschaft, 8).

Eckes, Thomas (2008): Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: Becker, Ruth (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 171–182.

Eckes, Thomas; Six-Materna, Iris (1998): Leugnung von Diskriminierung: Eine Skala zur Erfassung des modernen Sexismus. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, Jg. 3, H. 29, S. 224 - 238.

Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Faulstich-Wieland, Hannelore; Budde, Jürgen; Scholand, Barbara (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim: Juventa-Verl.

Faulstich-Wieland, Hannelore; Scholand, Barbara (2010): Eine Schule für alle - aber getrennte Bereiche für Mädchen und Jungen? In: Schwohl, Joachim; Sturm, Tanja (Hg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Bielefeld: transcript (Theorie bilden, 20), S. 159 - 177.

Francis, Becky; Skelton, Christine (2011): Geschlecht und Bildungserfolg. Eine Analyse aus der Perspektive der Feminist Theory. In: Hadjar, Andreas (Hg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 367 - 392.

Glagow-Schicha, Lisa (2005): Grundlagen des Konzepts von Gender Mainstream. In: Glagow-Schicha, Lisa (Hg.): Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven. 1. Aufl. Soest: Landesinstitut für Schule, S. 17 - 21.

Hark, Sabine (1993): Queer Interventionen. In: Feministische Studien, H. 2, S. 103 - 109.

Kargl, Silke (2012): Die Inklusive Universitätsschule Köln. In: Gemeinsam Leben, Jg. 20, H. 1, S. 51 - 54.

Kreienbaum, Maria Anna (2008): Schule: Zur reflexiven Koedukation. In: Becker, Ruth; Kortendieck, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 689 - 696.

Kroll, Renate (2002): Metzler-Lexikon Gender Studies, Geschlechterforschung. Ansätze - Personen - Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler.

Lutz, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 215–230.

Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.

Marx, Karl (2005): Das Kapital. Erster Band (MEW 23). 21. Aufl., unveränd. Nachdr. der 1. Aufl. 1962. Berlin: Dietz.

McRobbie, Angela; Hark, Sabine; Villa, Paula-Irene; Pohlen, Carola (2010): Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

Plachetka, Renate (2012): Hormonelle Turbulenzen. Die Pubertät als Prüfstein für die Inklusion. In: Mittendrin e.V. (Hg.): Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Reich, Kersten; Gast, Ulrich (2009): Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten. Wege in der Praxis für Referendare und Berufseinsteiger.

Reich, Kersten (1998/2009): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven eines interaktionistischen Konstruktivismus Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand; 2. völlig veränderte Auflage online unter URL

Rau, Johannes (1995): Geleitwort des Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. In: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, Neuwied, Luchterhand. Zitiert nach: Frank Brückel: Die Aufgaben der Schule und des Schulsports aus bildungstheoretischer Sicht, Freiburg 2000, S. 80 f.

Schmidt, Gunter (1996): Das Verschwinden der Sexualmoral. Über sexuelle Verhältnisse. Hamburg: Klein.

Winker, Gabriele; Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript Verlag.

Internetquellen

Booth, Tony; Ainscow, Mel (übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban & Andreas Hinz): *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*,

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>, zuletzt geprüft am 14. Januar 2012

Gesetz zur Gleichstellung von Frauen und Männern für das Land Nordrhein-Westfalen und zur Änderung anderer Gesetze vom 9. November 1999 (zuletzt geändert durch das Gesetz zur Änderung dienstrechtlicher Vorschriften vom 21. April 2009),

<https://services.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/download/1470/landesgleichstellungsgesetz.pdf>, zuletzt geprüft am 11. Januar 2012

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand, Vorstandsbereich Frauenpolitik (Hrsg.), *Gewalt und Geschlecht in der Schule. Analysen, Positionen, Praxishilfen*, Frankfurt a. M., Oktober 2010, zuletzt geprüft unter

http://www.gew.de/Binaries/Binary66990/GewGesch_Schule_4.pdf, zuletzt geprüft am 14. Januar 2012

Kultusministerkonferenz,

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/Ohne_Datum/00_00_00-Lehrerbildung-in-Deutschland.pdf, zuletzt geprüft am 14. Januar 2012

Inklusive Universitätsschule Köln – Konzept: <http://ukoeln.de/iAx6s>

OECD, *Society at a Glance 2011: OECD Social Indicators*, OECD Publishing 2011,

http://dx.doi.org/10.1787/soc_glance-2011-en, zuletzt geprüft am 14. Januar 2012

Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität", Salamanca, Spanien, 7. bis 10. Juni 1994, siehe

http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca_Declaration.pdf, zuletzt geprüft am 22. Januar 2012

Soiland, Tove: „Die Verhältnisse gingen, die Kategorien kamen“, vgl. <http://www.querelles-net.de/index.php/qn/article/view/694/702>, zuletzt geprüft am 14. Januar 2012

Toronto District School Board: Equity Foundation Statement

http://www.tdsb.on.ca/_site/viewitem.asp?siteid=15&menuid=682&pageid=546, zuletzt geprüft am 14. Januar 2012

Troltenier, Imke: 3-R-Methode. <http://www.lehrer-online.de/3r-methode.php>, zuletzt geprüft am 2. Oktober 2011