

# MAGISTERARBEIT

Titel der Magisterarbeit

**Dekonstruktive Pädagogik  
Paradigmenwechsel im Umgang mit Identitäten,  
Geschlechtern und Sexualitäten**

Verfasserin

**Dipl.-Päd. Petra Tinkhauser**

angestrebter akademischer Grad

**Magistra der Philosophie (Mag. phil)**

Wien, 2009

Studienkennzahl:  
Studienrichtung:  
Betreuerin:

A 066 808  
Gender Studies  
Dr.in Anna Babka



## **Kurzzusammenfassung**

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie Geschlechter und Sexualitäten in der pädagogischen Handlungsebene thematisiert werden können, ohne dass dabei das System der Zweigeschlechtlichkeit und die Norm der Heterosexualität reproduziert werden. Eine „dekonstruktive Pädagogik“ scheint dieser Forderung gerecht zu werden. Sie zeigt Hierarchien und Ausschlüsse auf, die sich aus der binären Strukturiertheit ergeben und bietet alternative Identitäts- und Gesellschaftsentwürfe an. Die Möglichkeiten und Spannungsfelder dieser paradoxen Pädagogik werden anschaulich im Theorieteil der Arbeit behandelt. Im Praxisteil wird eine empirische Untersuchung an einer Hauptschule beschrieben, in der 10-13jährige SchülerInnen an dem Projekt „Dekonstruktive Pädagogik“ teilnahmen. Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Untersuchung verdeutlichen, dass die SchülerInnen bereit sind, die vorherrschenden Geschlechterverhältnisse kritisch zu hinterfragen und zu dekonstruieren.

## **Summary**

This work deals with the question how gender and sexuality can be used in the educational practise, without reproducing the dichotomous system of sex, gender and sexuality. An educational theory with special consideration of deconstructive attempts seems to justify this demand. It shows the hierarchies and exclusions and offers alternative ways of life. However, a deconstructive educational theory is always contradictory. The chances and problems of this paradox pedagogy are treated clearly in the theoretical part of this work. The practical part describes an empiric investigation in a secondary modern school, in which 10-13-year-old pupils have taken part in the project „deconstructive pedagogy“. Results of the investigation make clear, that the pupils are ready to question the prevailing gender relations critically and to deconstruct them.



# Inhaltsverzeichnis

<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>7</b>
<b>1. DIE DEKONSTRUKTION.....</b>	<b>10</b>
1.1 EINLEITUNG .....	10
1.2 DIE ENTSTEHUNG DER DEKONSTRUKTION .....	11
1.2.1 Die Differenz der Zeichen .....	12
1.2.2 Das Denken der „différance“ .....	14
1.2.3 Die Strategie der Dekonstruktion.....	16
1.2.4 Auf dem Weg zu einem anderen Denken.....	17
1.2.5 Die Anwendung der Dekonstruktion .....	18
1.2.6 Die Kritik der Dekonstruktion.....	20
1.3 DIE DEKONSTRUKTION IM PÄDAGOGISCHEN KONTEXT .....	20
1.3.1 Postmoderne Herausforderungen .....	22
1.3.2 Spannungsfelder.....	23
1.3.3 Chancen .....	26
1.3.4 Handlungsmöglichkeiten.....	27
<b>2. DEKONSTRUKTIVE ANSÄTZE IN DER PÄDAGOGIK.....</b>	<b>29</b>
2.1 EINLEITUNG .....	29
2.2 GESCHLECHTSENSIBLE PÄDAGOGIK .....	31
2.2.1 Erwerb von Genderkompetenz.....	32
2.2.2 Wege zur geschlechtssensiblen Pädagogik.....	34
2.2.3 Von der Koedukation zu phasenweiser Monoedukation .....	36
2.2.4 Realitäten im pädagogischen Feld.....	38
2.2.5 Geschlechtssensible Schuleentwicklung.....	41
2.2.6 Das Dilemma der De-Konstruktion .....	43
2.3 DIVERSITY IN DER PÄDAGOGIK .....	44
2.3.1 Managing Diversity.....	45
2.3.2 Diversity und Menschenrechte .....	47
2.3.3 Diversity in der pädagogischen Arbeit .....	49
2.3.4 Der Anti-Bias Ansatz.....	50
2.3.5 Die Lebensformenpädagogik .....	52
2.3.6 Pädagogik der Vielfalt .....	54
2.3.7 Übergänge zur Dekonstruktion .....	60
2.4 DEKONSTRUKTIVE PÄDAGOGIK.....	61
2.4.1 Pädagogik vielfältiger Lebensweisen.....	63
2.4.2 Queere Pädagogik.....	68
2.4.3 Pädagogik der Intersektionalität.....	72
2.4.4 Dekonstruktive Sexualpädagogik.....	74
2.4.5 Anwendungen für die Praxis .....	77
<b>3. PROJEKT „DEKONSTRUKTIVE PÄDAGOGIK“ .....</b>	<b>80</b>
3.1 EINLEITUNG .....	80
3.2 FORSCHUNGSSTAND UND THEORIE .....	81
3.2.1 Theoretisches Modell der Studie.....	83

3.2.2 Fragestellungen.....	83
3.3 METHODE .....	85
3.3.1 Instrumente .....	85
3.3.2 Stichprobenbeschreibung .....	87
3.3.3 Untersuchungsdurchführung.....	87
3.4 ERGEBNISSE DER QUANTITATIVEN DATENANALYSE .....	90
3.4.1 Ergebnisse der ersten Fragebogenauswertung .....	90
3.4.2 Ergebnisse der zweiten Fragebogenauswertung.....	92
3.4.3 Ergebnisse der Messwiederholung innerhalb der Versuchsgruppe .....	97
3.4.4 Ergebnisse der Messwiederholung innerhalb der Kontrollgruppe .....	99
3.5 ERGEBNISSE DER QUALITATIVEN DATENANALYSE .....	100
3.5.1 Erste Übung.....	100
3.5.2 Zweite Übung.....	101
3.5.3 Dritte Übung.....	102
3.5.4 Vierte Übung .....	103
3.5.5 Fünfte Übung.....	104
3.5.6 Sechste Übung .....	104
3.5.7 Siebente Übung.....	104
3.6 ZUSAMMENFASSUNG .....	105
<b>4. RESÜMEE UND AUSBLICK .....</b>	<b>107</b>
<b>5. QUELLENVERZEICHNIS.....</b>	<b>109</b>
<b>6. ANHANG .....</b>	<b>118</b>

## Einleitung

Nach achtjähriger Unterrichtspraxis an verschiedenen Hauptschulen stelle ich immer wieder fest, dass die traditionellen Geschlechterverhältnisse im Schulalltag tendenziell reproduziert und gefestigt werden. Unreflektierter Umgang mit der Kategorie Geschlecht sowie die unhinterfragte und unhinterfragbare Einteilung der Kinder in Mädchen und Buben schreiben die binäre Strukturiertheit fort und stärken die Asymmetrie der Geschlechter. Der Einsatz geschlechtersensibler Pädagogik versucht zwar mit gezielter Mädchen- und Bubenarbeit dem Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ gerecht zu werden, festigt aber gleichzeitig das System der Zweigeschlechtlichkeit und die damit verbundenen Geschlechterstereotypen.

In der vorliegenden Arbeit beschäftige ich mich mit der Frage, wie Geschlechter und Sexualitäten in der pädagogischen Praxis thematisiert werden können, ohne dass die bestehenden Geschlechterverhältnisse erneut festgeschrieben werden. Mein Forschungsinteresse gilt einer Pädagogik, die sich kritisch mit traditionellen Geschlechterkonstruktionen auseinandersetzt und sich gegen das System der Zweigeschlechtlichkeit und gegen das System des dualen Sexualitätskonzepts richtet. Eine Pädagogik, die auf bestehende Hierarchien, auf Ausschlüsse und Widersprüche bezüglich Geschlechter, Sexualitäten und Identitäten nicht nur hinweist, sondern diese thematisiert und reflektiert. Es wird mir in diesem Sinne um eine „dekonstruktive Pädagogik“ gehen, um eine an dekonstruktive Grundeinsichten angelehnte und dekonstruktiv verfahrenende Pädagogik, die sich diesen Herausforderungen stellt und Lösungen anbietet. Mit der Strategie der Dekonstruktion soll ein Perspektivenwechsel im Umgang mit Identitäten, Geschlechtern und Sexualitäten gelingen. Für mich stellen sich dabei folgende Fragen: Welche Auswirkungen hat die Dekonstruktion auf die Pädagogik? Welche Möglichkeiten und Spannungsfelder ergeben sich aus dieser Verbindung? Wie kann das dekonstruktive Potential für den Unterricht genutzt werden, um den SchülerInnen größere Handlungs- und Entwicklungsräume bieten zu können? Um dem Anspruch meiner Fragestellungen gerecht zu werden, verwende ich zwei einander ergänzende methodische Zugänge. Im Theorieteil wird einschlägige

Literatur analysiert und interpretiert, im Praxisteil wird das Projekt „Dekonstruktive Pädagogik“ dokumentiert und analysiert.

Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: Im ersten Kapitel wird geklärt, was unter Dekonstruktion zu verstehen ist und welche Ziele sie verfolgt. Zugleich wird auf die Grundlagen der Dekonstruktion eingegangen und ihre Entstehung auf der Ebene von Sprache, Schrift und Denksystemen erläutert. Ausgangspunkt bilden die Überlegungen zur Differenz der Zeichen von Ferdinand de Saussure, die wegweisend für den französischen Philosophen Jacques Derrida und die Entwicklung seines Konzepts der „différance“ und der Strategie der Dekonstruktion waren. Am Ende des ersten Kapitels wird der Versuch unternommen, die Dekonstruktion in einen pädagogischen Kontext einzubetten.

Im zweiten Kapitel werden konkrete dekonstruktive Ansätze aus der pädagogischen Praxis dargestellt. Zu Beginn wird eine gendersensible Pädagogik diskutiert, die einerseits versucht die traditionellen Geschlechterrollenbilder zu dekonstruieren, andererseits jedoch das duale Geschlechterkonzept weiter festschreibt. Die Umsetzung dekonstruktiver Inhalte scheint in gendersensiblen Konzepten nur begrenzt möglich zu sein. Diversity Ansätze in der Pädagogik gehen über die Kategorie Geschlecht hinaus und nehmen sich der komplexen Vielfalt an. Sie gehen davon aus, dass soziale und individuelle Identitäten nicht mehr eindeutig bestimmbar sind und nähern sich somit einem dekonstruktiven Verständnis von Identität an. Theoretische Entwürfe und Konzepte zu einer dekonstruktiven Pädagogik gibt es kaum. Die Pädagogik vielfältiger Lebensweisen, die queere Pädagogik, die Pädagogik der Intersektionalität und die dekonstruktive Sexualpädagogik versuchen jedoch den Ansprüchen der Dekonstruktion weitgehend gerecht zu werden.

Im dritten Kapitel wird die empirische Untersuchung an einer Hauptschule beschrieben, in der 10 - 13jährige SchülerInnen an dem Projekt „Dekonstruktive Pädagogik“ teilnahmen. Zunächst werden das theoretische Modell der Untersuchung und die Methoden dargestellt, im Anschluss daran sollen die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Datenanalyse beschrieben und interpretiert werden.

Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven finden sich im deutschsprachigen Raum kaum. Noch seltener wird Bezug auf mögliche Praxisfelder genommen. In der vorliegenden Arbeit möchte ich einen Überblick auf den bereits vorhandenen Wissensstand geben und noch offene Positionen darstellen. Es sollen neue Dimensionen im Umgang mit Geschlechtern und Sexualitäten in der Pädagogik aufgezeigt und die LeserInnen zum Nach- und Weiterdenken angeregt werden.

Lehrerinnen und Lehrer sind herzlich eingeladen, sich von einer dekonstruktiven Pädagogik inspirieren zu lassen und kreative Irritationen sowie paradoxe Positionen als Potential für den eigenen Unterricht zu erkennen.

# 1. Die Dekonstruktion

## 1.1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, dekonstruktive Ansätze in der Pädagogik aufzuzeigen und mögliche Anwendungen für die pädagogische Praxis zu beschreiben. Dabei soll das dekonstruktive Potential einer geschlechts- und differenzsensiblen Pädagogik aufgespürt und schließlich die Auswirkungen der Dekonstruktion für die Pädagogik sichtbar gemacht werden.

Im ersten Kapitel wird zunächst geklärt, was unter Dekonstruktion zu verstehen ist und welche Ziele sie verfolgt. Zu Beginn soll auf die Wurzeln der Dekonstruktion eingegangen und ihre Entstehung auf der Ebene von Sprache, Schrift und Denksystemen erläutert werden. Ausgangspunkt bilden dabei die sprachtheoretischen Überlegungen zur Differenz der Zeichen von Ferdinand de Saussure, die wegweisend für den französischen Philosophen Jacques Derrida und die Entwicklung der „différance“<sup>1</sup> waren. Anschließend wird die mit der „différance“ Bewegung einhergehende Strategie der Dekonstruktion dargestellt. Melanie Plößer verweist auf die Schwierigkeiten dieses Vorhabens und meint, die Dekonstruktion zu repräsentieren und sie darzustellen stellt „ein ebenso unmögliches wie notwendiges Unterfangen dar. Da das Anliegen der Dekonstruktion gerade darin besteht, Festschreibungen aufzulösen und zu verflüssigen, muss jeder Versuch einer klaren Beschreibung der Dekonstruktion den Zielen dieser Strategie unweigerlich zuwider laufen.“<sup>2</sup> Auch Geoffrey Bennington wollte das Denken von Jacques Derrida systematisieren. Da aber „ein derartiges System wesentlich offen bleiben muß, war dieses Unternehmen im Voraus zum Scheitern verurteilt.“<sup>3</sup> Plößer schlägt daraufhin den Entwurf einer Art Schablone der Dekonstruktion vor, die nicht der Derrida'schen Dekonstruktion entspricht, sondern ein „konstruiertes, wie begrenztes Modell dieses Denkens“<sup>4</sup> darstellen soll. Plözers Vorschlag folgend, soll auch in dieser Arbeit die Dekonstruktion schablonenhaft umrissen werden und der Versuch einer

---

<sup>1</sup> vgl. Derrida (1999), S.31

<sup>2</sup> zit. Plößer (2005), S.19

<sup>3</sup> zit. Bennington (1994), S.7

<sup>4</sup> zit. Plößer (2005), S.20

Begriffsklärung der „différance“ und der Dekonstruktion stattfinden. Nachdem die Entstehung der Dekonstruktion erläutert wurde, ihre Absichten sowie die dekonstruktiven Vorgehensweisen klar geworden sind, soll eine erste thematische Annäherung an den pädagogischen Kontext erfolgen. Sowohl die Spannungsfelder als auch die Chancen, die sich durch postmodernes Denken für die Pädagogik eröffnen, sollen diskutiert und beleuchtet werden. Folgende Fragen sind dabei von Relevanz:

- Welchen Einfluss haben dekonstruktive Ansätze auf die Identität und Identitätsbildung der Schüler und Schülerinnen?
- Wie wirkt sich der Einsatz von dekonstruktiver Pädagogik auf die Kategorien Geschlecht und Sexualität aus?
- Welche Möglichkeiten, aber auch welche Risiken ergeben sich durch die Dekonstruktion für die Pädagogik?

Nun soll aber ein Anfang gefunden werden, obwohl es keinen wirklichen Anfang gibt. Im Sinne der Dekonstruktion ist „der Rückgang auf einen Ausgangspunkt, von dem aus alles Weitere sich konstruieren ließe“<sup>5</sup> ausgeschlossen.

## **1.2 Die Entstehung der Dekonstruktion**

„The story never really begins nor ends, even though there is a beginning and an end to every story, just as there is a beginning and an end to every teller.“<sup>6</sup> Die Geschichte beginnt irgendwann im „Jetzt“, dabei ist die Gegenwart zugleich Zukunft und Vergangenheit. Sie ist die einzige, die keinen Anfang und kein Ende hat und doch selbst bleibt, indem sie vergangene und zukünftige Momente trennt. Durch dieses Auseinanderhalten von Vergangenheit und Zukunft entsteht Raum. Die Zeit wird also verräumlicht.<sup>7</sup> Das „Raum-Werden der Zeit“ ist gleichzeitig ein „Zeit-Werden des Raumes.“<sup>8</sup> Jacques Derrida möchte für diese zeitliche und

---

<sup>5</sup> zit. Bennington (1994), S.23

<sup>6</sup> zit. Trinh (1989), S.1

<sup>7</sup> vgl. Kimmerle (2004), S.81

<sup>8</sup> zit. Derrida (1999), S.42

räumliche Verschiebung sensibilisieren. Er geht in seinen Überlegungen zur „différance“ von der Problematik des Zeichens und der Schrift aus. Für Derrida ist das Zeichen „die aufgeschobene Gegenwart“, da es das Gegenwärtige in seiner Abwesenheit darstellt.<sup>9</sup> Mit dem Zeichen anfangen heißt „mit dem Sekundären selbst beginnen und sich schon auf einem Umweg befinden.“<sup>10</sup> Ferdinand de Saussures sprachtheoretische Überlegungen zur Differenz der Zeichen stellen dabei die Grundlagen für Derridas „différance“ Denken dar.

### 1.2.1 Die Differenz der Zeichen

Der Schweizer Sprachwissenschaftler Ferdinand de Saussure beschäftigt sich mit der Produktion, Vermittlung und Bedeutung von Sprache und legt mit seinen Arbeiten die Basis für den Strukturalismus, in weiterer Folge aber auch für den Poststrukturalismus fest. Im Strukturalismus wird Sprache als feste Struktur von Zeichen und Bedeutungen gesehen, im Poststrukturalismus hingegen wird dieser Strukturbegriff in Frage gestellt und die Sprache als eine offene, fließende und unendliche Form gesehen. Zum besseren Verständnis des komplexen Sprachsystems soll zunächst auf die Bedeutung des Zeichens eingegangen werden. Für Ferdinand de Saussure besteht das Zeichen aus der Verbindung von zwei voneinander getrennten Elementen: dem Laut- oder Schriftbild und der Vorstellung.<sup>11</sup> Diese beiden Begriffe bilden einerseits eine Einheit, andererseits fallen sie aber nie ineinander. „Sie sind aufeinander verwiesen, ohne aber je einander zu erreichen.“<sup>12</sup> In weiterer Folge nennt Saussure diese zwei Grundeigenschaften des Zeichens als das Bezeichnende (Signifikant) und das Bezeichnete (Signifikat).<sup>13</sup> Das nachfolgende Beispiel soll verdeutlichen, wie diese Unterteilung genau zu verstehen ist. Das gesprochene oder geschriebene Wort „Mädchen“ stellt den Signifikanten dar, die Vorstellung, Idee oder das Konzept, das hinter dem Laut- oder Schriftbild „Mädchen“ steht wird als Signifikat bezeichnet. Dabei stellt sich „in der Beschäftigung mit Sprache als

---

<sup>9</sup> vgl. Derrida (1999), S.37f

<sup>10</sup> zit. Bennington (1994), S.31f

<sup>11</sup> vgl. Saussure (1967), S.78

<sup>12</sup> zit. Rendtorff (2000), S.51

<sup>13</sup> vgl. Saussure (1967), S.79

einem Zeichensystem“ immer die Frage, wie „Begriff und Lautbild zusammengehören.“<sup>14</sup> Weiters verweist Saussure auf die Veränderlichkeit der sprachlichen Zeichen. Da die Zeit alles verändert, sieht Saussure keinen Grund, warum diese Veränderung nicht auch die Zeichen betreffen sollte. „Das Zeichen wird umgestaltet, weil es sich ununterbrochen in der Zeit fortpflanzt.“<sup>15</sup> Das Zeichen ist für Saussure gleichzeitig veränderbar und unveränderbar. In seinen Überlegungen zur Differenz der Zeichen stellt Saussure fest, dass es „in der Sprache nur Verschiedenheiten gibt.“<sup>16</sup> Ein Inhalt kann nur über Zeichen und zugleich in einem System von Zeichen vermittelt werden. Die Bedeutung eines Zeichens ergibt sich dabei durch die Beziehung zu anderen Zeichen. In seinen Ausführungen macht Saussure deutlich, dass Einzelglieder selbst nichts bedeuten und dass die Zeichen ihre Bedeutung ausschließlich über die Differenz zu den anderen Zeichen erlangen.<sup>17</sup> Das heißt, das Zeichen hat somit keine Identität an sich, sondern erhält seine Identität nur über den Unterschied, den es zu anderen Zeichen aufweist. Sprache kann nach Saussure somit als „ein System von Differenzen und Abhängigkeitsverhältnissen“<sup>18</sup> aufgefasst werden. Seine sprachtheoretischen Ansätze können als wissenschaftliche Wende und als Impuls für den „Linguistic Turn“ verstanden werden. Darunter wird die „Hinwendung der Sozial- und Geisteswissenschaften zur Sprache und die damit einhergehenden Erörterungen sozialer und kultureller Fragen entlang sprachphilosophischer und linguistischer Theorien“<sup>19</sup> verstanden.

Der französische Philosoph Jacques Derrida erweitert das Saussure'sche Sprachmodell über die Differenz der Zeichen, indem er die zeitliche und räumliche Verschiebung der Zeichen hervorhebt. „Das System sprachlicher Differenzen ist nicht mehr an zuschreibbare Signifikate gebunden, sondern wird als Prozess des ständigen Sich-Unterscheidens und Aufeinander-Verweisens von

---

<sup>14</sup> zit. Rendtorff (2000), S.51

<sup>15</sup> zit. Saussure (1967), S.87

<sup>16</sup> zit. Saussure (1967), S.143

<sup>17</sup> vgl. Saussure (1967), S.145

<sup>18</sup> zit. Plößler (2005), S.21f

<sup>19</sup> zit. Plößler (2005), S.232

Signifikanten gefasst.“<sup>20</sup> Für diese Radikalisierung der Differenz verwendet Derrida das Kunstwort „différance“.

### 1.2.2 Das Denken der „différance“

Zugespitzt formuliert geht es bei Derridas Differenzdenken um einen Buchstaben. Derrida schreibt dazu das französische Wort für Differenz entgegen der eigentlichen Schreibweise mit dem Buchstaben „a“. Aus der „différence“ wird die „différance“. In deutschen Übersetzungen wird gelegentlich auch der Begriff „Differänz“<sup>21</sup> verwendet. Wesentlich für Derridas Wortkreation ist, dass die schriftliche Veränderung sprachlich nicht hörbar ist, und sie sich somit einer eindeutigen Bestimmung und Zuordnung verweigert. Mit der „différance“ spielt Derrida auf die Doppeldeutigkeit des Wortes „différer“ an.<sup>22</sup> Einerseits bedeutet es verschieden sein, anderssein, nicht identisch sein und andererseits heißt es verschieben, aufschieben, verzeitlichen. Damit verweist die „différance“ auf die Verschiedenheit im hier und dort, bezieht sich dabei auf früher und später und will damit die zeitliche und räumliche Vieldeutigkeit hervorheben. Gerade durch diese Vielfalt kann die Bedeutung der „différance“ aber nicht klar gefasst werden. Heike Kahlert bezeichnet die „différance“ als „das Unterscheidende selbst, das die konkreten Differenzen erst eröffnet.“<sup>23</sup>

Während Ferdinand de Saussure von einem fixen Differenzsystem ausgeht, betont Jacques Derrida die Differenz dieses Systems. Diese doppelte Differenz hat nach Derrida zur Folge, dass eine Bezeichnung nie abgeschlossen werden kann und die Bedeutung oder der Sinn eines Zeichens nie eindeutig festlegbar ist. „Da das Zeichen durch die Notwendigkeit der Wiederholung in ständigem Fluss ist, kann weder von einer ursprünglichen noch von einer eigentlichen Bedeutung ausgegangen werden. Die Iterabilität ermöglicht Identität und verhindert zugleich die eindeutige Identität.“<sup>24</sup> Die „différance“ sieht in der Differenz nicht nur die Andersheit, sondern verweist auf die Differenz der eigenen Identität. Identität und

---

<sup>20</sup> zit. Babka (2004), S.199f

<sup>21</sup> vgl. Kimmerle (2004), S.77

<sup>22</sup> vgl. Derrida (1999), S.36

<sup>23</sup> vgl. Kahlert (2000), S.34

<sup>24</sup> zit. PlöBer (2005), S.39

Differenz, Eigenes und Anderes werden deshalb gemeinsam gedacht und können in ihrer Beziehung nicht aufgelöst werden. Es gibt nicht nur das Eine oder das Andere, sondern das Eine ist immer auch das Andere. Eine „Entweder-oder-Entscheidung“ ist aufgrund der dynamischen Verstrickung nicht möglich.

Vereinfacht dargestellt werden im traditionellen abendländischen Denken Differenzen als Gegensätzlichkeiten konstruiert, die ausschließend wirken. Diese Logikmodelle bauen auf hierarchisch strukturierten Dichotomien auf. Darunter lassen sich Oppositionspaare verstehen, wie beispielsweise Selbst-Anderes, Subjekt-Objekt, Kultur-Natur, Gesetz-Chaos, Vernunft-Gefühl, Mann-Frau, Präsenz-Abwesenheit, wobei immer ein Teil als abgeleitet vom anderen gilt.<sup>25</sup> Die „Priorität“ kommt dabei dem ersten Begriff zu, dieser stellt die „höhere Präsenz“ dar, der zweite Begriff stellt das „untergeordnete Gegenstück dar und bezeichnet einen Niedergang.“<sup>26</sup> Luce Irigaray schreibt, dass diese hierarchisch gesetzte Differenzierung zu Unterdrückung führt. „Die Differenz existiert. Differenz der Rassen, Differenz der Traditionen, Differenz der Geschlechter. Wie könnte man sie leugnen oder verleugnen? Das Problem liegt darin, dass die Differenz immer als Mittel zur Unterordnung und Unterdrückung gedient hat.“<sup>27</sup> Die „différance“ versucht nun die Konstruktion der vermeintlichen Gegensatzpaare sichtbar zu machen, indem sie auf die Abhängigkeit und Verwobenheit der Begriffe verweist. Die scheinbaren Gegensätze werden zu differentiellen Verweisungen, die nicht mehr in einem hierarchischen Verhältnis stehen, sondern „ein Gewebe von Differenzen“ konstituieren.<sup>28</sup> „Das Selbst ist immer auch ein Anderes, je zugleich anderes, wie das Andere sich als ein Selbst präsentiert, das nicht bloß anders ist, sondern auch anders wird. Die im Anderssein und Anderswerden sich darstellende Selbstdifferenz des Subjekts vereitelt ebenso alle Bestrebungen, sich seiner Identität zu vergewissern, wie auch diejenigen, das Anderssein des Anderen in einen Begriff oder ein Bild einzufangen.“<sup>29</sup> Dieses Zitat von Hans-Jürgen Göbbling lässt klar erkennen, dass im Sinne der „différance“ eine vollständige Einheit und abgegrenzte Identität unmöglich sind und der Mensch unvollkommen,

---

<sup>25</sup> vgl. Babka (2004), S.199

<sup>26</sup> zit. Kahlert (2000), S.32

<sup>27</sup> zit. Irigaray (1987), S.59

<sup>28</sup> zit. Derrida (1999), S.41

<sup>29</sup> zit. Göbbling (1995) in Plößer (2005), S.43

uneindeutig und unabschließbar in sich selbst bleibt. So wie das Zeichen verfügt nach Jacques Derrida auch das Subjekt nicht über eine eigene Ursprünglichkeit.<sup>30</sup> Erst über seine Eingebundenheit in einen Diskurs wird es als Subjekt konstituiert. Die Vorstellung eines selbstbewussten, autonomen Subjekts gerät somit ins Wanken. Derrida spricht sich gegen die Existenz eines sich selbst bewussten Subjekts aus, meint aber, dass dies „nicht notwendigerweise die Negation und Auflösung von Subjekten oder Identitäten“<sup>31</sup> bedeute. Das Derrida'sche Subjekt ist nur als verschoben denkbar und nie absolut gegenwärtig, absolut präsent. Die „différance“ kann im wahrsten Sinn des Wortes als philosophische Strömung betrachtet werden, denn sie gibt sich dem Fluss der Veränderungen und dem Wandel hin, ist selbst different und differierend und nie stets dieselbe. Sie bleibt demnach auch nie gleich, sondern wandelt sich immer wieder aufs Neue und versucht sich „auf der Schwelle zu bewegen, im Bereich des Zwischen.“<sup>32</sup>

### 1.2.3 Die Strategie der Dekonstruktion

Der Begriff Dekonstruktion erschien erstmals in dem Werk „Grammatologie“<sup>33</sup>, in dem Jacques Derrida die „Priorisierung der Rede gegenüber der Schrift“<sup>34</sup> in der traditionellen Philosophie kritisiert. In diesem Zusammenhang konzentriert sich die Dekonstruktion besonders auf die Differenz zwischen dem, was der Autor oder die Autorin bewusst zu sagen glaubt und dem, was tatsächlich im Text zu finden ist. Es geht dabei um die Aufdeckung versteckter Inhalte in Texten. Bettine Menke schreibt: „Dekonstruktives Lesen zeigt in Texten, wo und inwiefern sie etwas ausplaudern, was sie nicht meinen, was sie nicht sagen wollen.“<sup>35</sup> Dekonstruktion ist jedoch keine Methode, sie kann am ehesten als textuelle Strategie verstanden werden, als „ein Wi(e)der-Lesen im doppelten Sinne des Erneut- und Gegenlesens der Konstruktionen.“<sup>36</sup> Voraussetzung für die Anwendbarkeit der Dekonstruktion sind also Texte. Darunter sind aber nicht nur

---

<sup>30</sup> vgl. Derrida (1999), S.44

<sup>31</sup> zit. Plöber (2005), S.42

<sup>32</sup> zit. Kahlert (2000), S.34

<sup>33</sup> vgl. Derrida (1979)

<sup>34</sup> vgl. Kahlert (2000), S.33

<sup>35</sup> zit. Menke (1995), S.64

<sup>36</sup> zit. Menke (1995), S.38

schriftliche Texte zu verstehen, sondern auch Reden, Gesten oder gesellschaftliche Realitäten. Begriffe und symbolische Ordnungen werden dabei in einer dekonstruktiven Analyse auf „ihren normativen und kulturell geprägten symbolischen Gehalt hin befragt: ein Gehalt, der durch bestimmte Ein- und Ausschlussverfahren Subjekte konstruiert und konstituiert.“<sup>37</sup> Sandra Büchel-Thalmaier schreibt, dass im Prozess des Wieder- und/oder Gegenlesens jene Aspekte ans Licht gebracht werden sollen, „durch die das Nicht-Identische als das Nicht-Gedachte, das Unterdrückte und Verdrängte aus dem Text ausgeschlossen wurde.“<sup>38</sup> Mit dem Begriff der Dekonstruktion macht Jacques Derrida auf jene Konstruktionen und Strukturen aufmerksam, die zu Ausschlüssen und Hierarchien führen, gleichzeitig versucht er, diese zu dekonstruieren.

#### **1.2.4 Auf dem Weg zu einem anderen Denken**

Der Begriff Dekonstruktion entstand im Anschluss an den Philosophen Martin Heidegger, der als „Vor-Denker der Dekonstruktion“<sup>39</sup> gesehen werden kann. In Heideggers Schrift „Identität und Differenz“<sup>40</sup> wird deutlich, wie das kulturelle Denken des Abendlandes geprägt ist. Seit Platon überwiegt in der europäischen Philosophie das Zentrum, das Eine, das Identische, von dem aus versucht wird das Viele, das Verschiedene, zu verstehen. Mit der Destruktion übt Heidegger Kritik an der Metaphysik und stellt gleichzeitig die Seinsfrage neu. Barbara Rendtorff betont, dass der Begriff Destruktion „heute noch fälschlich als Zerstörung oder Abschaffung“ der Metaphysik übersetzt wird, wobei genau „das Gegenteil“ nämlich die Aufdeckung der Metaphysik gemeint ist.<sup>41</sup> Heinz Kimmerle schreibt, dass sich Heidegger mit seinem Denken im Übergang von der Metaphysik zu „einem anderen Denken“ befinde und sich von der Destruktion neue Möglichkeiten erhoffe.<sup>42</sup> Jacques Derrida entwickelt die Destruktion weiter und erfindet schließlich die Dekonstruktion. Derrida kritisiert ebenfalls wie Heidegger

---

<sup>37</sup> zit. Büchel-Thalmaier (2005), S.150

<sup>38</sup> zit. Büchel-Thalmaier (2005), S.150

<sup>39</sup> zit. Rendtorff (2000), S.31

<sup>40</sup> vgl. Heidegger (1957) in Kimmerle (2004), S.18

<sup>41</sup> vgl. Rendtorff (2000), S.31

<sup>42</sup> vgl. Kimmerle (2004), S.162

das abendländische Denken, das bereits Theodor Adorno als „identifizierendes Denken“ bezeichnete.<sup>43</sup> Im abendländischen Denken stehen die Vernunft und das kognitive Denken im Zentrum. Das gesamte metaphysische System lässt sich von diesem Logozentrismus ableiten. Der Begriff „logos“ steht dabei für Wahrheit, Vernunft und Gesetz und verweist „auf einen Ursprung, auf Wahrheit, auf eine Essenz, einen Gott, auf ein ursprüngliches kosmisches Prinzip, das dem Menschsein, der Sprache, dem Universum zugrunde liegt.“<sup>44</sup> Derrida zweifelt an der einen Wahrheit und sieht sie in ihrer Abwesenheit anwesend und in ihrer Anwesenheit abwesend.<sup>45</sup> Da die Errichtung eines Zentrums immer auf Kosten der Ränder geht, schlägt Derrida die Dezentrierung von Vernunft, Lehre und Wahrheit als Möglichkeit gegen Marginalisierungen vor. Derrida verfolgt das Ziel, Differenzen herauszuarbeiten, warnt jedoch vor einem erneuten Vereinheitlichen von Kategorien. Mit Hilfe der Dekonstruktion soll aufgedeckt werden, dass vermeintlich feststehende Begriffe etwas Erzeugtes sind, oftmals mit der Absicht auf Herrschaftsausübung.<sup>46</sup>

Im Vordergrund der Dekonstruktion stehen somit die kritische Auseinandersetzung mit der abendländischen Kultur sowie die Dezentrierung und Dekonstruktion von Oppositionspaaren, um dem damit ausgedrückten Machtgefüge entgegenzuwirken.

### 1.2.5 Die Anwendung der Dekonstruktion

Um der Bewegung der „différance“ gerecht zu werden, muss die Dekonstruktion in zwei Schritten gedacht werden. Es geht nach Derrida darum zu „vermeiden, die binären Gegensätze der Metaphysik einfach nur zu neutralisieren, wie auch, sich einfach in dem geschlossenen Feld dieser Gegensätze anzusiedeln und sie somit zu bestätigen. Man muß also eine doppelte Geste ausführen (un double geste, (...) une écriture dédoublée, (...) une *double science*) (...).“<sup>47</sup> Heike Kahlert beschreibt die „doppelte Geste“ der dekonstruktiven Intervention in und gegen den

---

<sup>43</sup> vgl. Adorno (1982) in Kimmerle (2004), S.17

<sup>44</sup> zit. Babka (2004), S.199

<sup>45</sup> vgl. Kimmerle (2004), S.20

<sup>46</sup> vgl. Babka (2004), S.199

<sup>47</sup> zit. Derrida (1972), S.87

Logozentrismus Derrida folgend als die „Geste der Umwertung“ und die „Geste der Verschiebung.“<sup>48</sup> Das bedeutet, dass in einer ersten Geste die traditionellen Wertungen der oppositionellen Pole umgekehrt werden, gleichzeitig wird mit dieser Umkehrung in einer zweiten Geste die Verschiebung des Systems vorgenommen. Der bestehende Text wird destruiert und aufgelöst aber zugleich als neuer Text konstruiert und aufgebaut. Die alleinige Umstürzung und Umkehrung hierarchischer Begriffe und Positionen würden jedoch das logozentrische Denken nicht aufbrechen. Der dekonstruktive Prozess verlangt daher, die neue Ordnung erneut in Frage zu stellen. „Der durch den Akt der Umkehrung zentrierte Begriff wird wieder dezentriert, deplaziert und so verschoben, dass das spannungsreiche und unentschiedene Verhältnis der Begriffe zueinander deutlich wird.“<sup>49</sup> Durch die permanente Verschiebung ermöglicht die Dekonstruktion die Herstellung neuer Verhältnisse zwischen den Begriffen. „Ziel ist (...) das Herausarbeiten der Unterschiede, die nicht erneut in eine Einheit zusammengekommen werden.“<sup>50</sup> Derridas Denken ist als ein „ständiger Perspektivenwechsel“<sup>51</sup> zu verstehen, denn ohne festen Orientierungspunkt entfernt sich sein Denken weg von den traditionellen Werten und der herkömmlichen Art zu denken. Die Dekonstruktion dekonstruiert alte Denkmuster und wendet sich einem noch unbekanntem - unbenanntem neuen Denken zu. Es befindet sich in einer Art Zwischenstadium. Derridas Denkstil versucht „das Exorbitante“ denkbar und lebbar zu machen. Notwendig dafür ist „die eingefahrene Bahn (orbita) zu verlassen.“<sup>52</sup> Um die Dekonstruktion begreifen zu können, braucht es die Akzeptanz der Differenzen im Selbst, als auch zum Anderen, die Einsicht, dass Selbst und Anderes nicht unabhängig voneinander existieren können, einen wertungsfreien Umgang mit der Vielfalt sowie das Aushalten von Widersprüchlichkeiten. Da die Dekonstruktion auch immer gleichzeitig eine Selbstdekonstruktion darstellt, kann sie keinen festen Regeln oder Prinzipien folgen. Sie will auch „keine neue normative Ordnung hervorbringen“, sondern als dekonstruktives Verfahren der Erkenntnisgewinnung

---

<sup>48</sup> vgl. Kahlert (2000), S.32f

<sup>49</sup> zit. Plößler (2005), S.49f

<sup>50</sup> zit. Kimmerle (2004), S.50

<sup>51</sup> vgl. Kimmerle (2004), S.48

<sup>52</sup> zit. Kimmerle (2004), S.50

und „zum Aufdecken der jeweils zugrunde liegenden Strukturen“<sup>53</sup> dienen. Die Dekonstruktion kann daher nicht als Methode verstanden werden, sondern eher als Praxis, Kritik und Transformation. Für die Pädagogik bedeutet das, dass nicht von der dekonstruktiven Pädagogik als „theoretische Schule“ gesprochen werden kann, sondern vielmehr von nicht eindeutig definierbaren dekonstruktiven Ansätzen in der Pädagogik.

### **1.2.6 Die Kritik der Dekonstruktion**

Die Kritik an der Dekonstruktion ist facettenreich, vielstimmig und oftmals polemisch. Sie kann hier nur exemplarisch dargestellt werden. Ein ständig wiederkehrender Kritikpunkt ist zum Beispiel, wie es auch Kimmerle darlegt, das Verhaftetsein der Dekonstruktion in dem sprachlichen System, das eigentlich Ziel der dekonstruktiven Kritik ist. Kimmerle sieht Derridas Denken demnach als paradoxe Unternehmung, da dieser „mit den Mitteln des metaphysischen Denkens, weil dies die einzigen sind, die uns in der europäischen Tradition der Philosophie zur Verfügung stehen, dieses Denken überwinden“<sup>54</sup> möchte. Kimmerle erkennt jedoch, dass Derrida sich dieser Problematik sehr wohl bewusst sei und die eigentliche Herausforderung darin sieht, diesen Widerspruch anzunehmen und damit umzugehen.<sup>55</sup>

### **1.3 Die Dekonstruktion im pädagogischen Kontext**

Da die Dekonstruktion keine allgemeingültige Methode ist, betont Melanie Plößer in Anlehnung an Derrida die Wichtigkeit des Kontextes und plädiert für ein sensibles Anpassen und Abstimmen auf diesen.<sup>56</sup> Im Folgenden soll nun eine erste thematische Annäherung der Dekonstruktion an die Pädagogik erfolgen.

---

<sup>53</sup> zit. Rendtorff (2000), S.47

<sup>54</sup> zit. Kimmerle (2004), S.161

<sup>55</sup> Jacques Derrida findet selbst den Begriff „Kritik“ problematisch, da er wieder eine eindeutige Zuordnung und Positionierung zum Einen oder zum Anderen verlangt. Der Idee der „différance“ folgend, spricht sich Derrida für ein Vorgehen aus, das die Kritik selbst hinterfragt und verschiebt. Mit dieser „doppelten Kritik“ macht er auf ein kritisches Betrachten der Kritik aufmerksam. (vgl. Plößer (2005), S.52) Das heißt, die Dekonstruktion könnte dabei helfen, mit der Kritik selbst kritisch umzugehen.

<sup>56</sup> vgl. Plößer (2005), S.50

Auf die Frage nach der primären Intention dieser Zusammenführung antwortet Birgit Wartenpfehl, „um nicht im Status Quo verhaftet zu bleiben und Veränderungen denken zu können, brauchen wir die Perspektive der Dekonstruktion.“<sup>57</sup> Die Dekonstruktion kann in der Pädagogik als Werkzeug benutzt werden, um pädagogische Theorien, Absichten und Handlungen kritisch auf Machtverhältnisse, Differenzen und Ausschlüsse hin zu analysieren. Dabei sollen scheinbare Selbstverständlichkeiten und Natürlichkeiten aufgezeigt und in Frage gestellt werden. Es geht aber in erster Linie nicht um deren Auflösung, sondern um ein Sichtbarmachen der Hierarchien und ein Offenlegen der normativen Setzungen. Dekonstruktive Denkweisen wollen PädagogInnen zum Nachdenken und Reflektieren anregen, indem sie das moderne Subjektverständnis in Frage stellen, die Dynamik zwischen den Oppositionspaaren hervorheben und den dazwischenliegenden Raum sichtbar machen. Plößer schreibt dazu: „Durch die dekonstruktive Reflexion wird das Pädagogische der Pädagogik intensiviert, nicht destruiert.“<sup>58</sup> Mechanismen, die „die Andersheit des Anderen verschleiern“ werden aufgedeckt und Erziehung als „Sorge für den Anderen als Anderen“ gesehen.<sup>59</sup> Dekonstruktion bedeutet in diesem Zusammenhang „weder eine unverantwortliche Relativierung noch eine einfache Beibehaltung bestehender Theorien und Konzepte,“<sup>60</sup> sondern bietet in der pädagogischen Praxis „die Möglichkeit, nach Experimentierfeldern und Nischen zu suchen, durch die die binäre Codierung zumindest spielerisch aufgehoben und/oder unterwandert werden kann, um so nach neuen Vervielfältigungen zu suchen.“<sup>61</sup> Kritische Stimmen gegenüber der Dekonstruktion in der Pädagogik betonen hingegen zum einen den Verlust verlässlicher Orientierungsmuster, zum anderen die Gefahr, die Ebene des Realen zu verlassen.<sup>62</sup>

---

<sup>57</sup> zit. Wartenpfehl (1996), S.207

<sup>58</sup> zit. Plößer (2005), S.77

<sup>59</sup> vgl. Plößer (2005), S.76f

<sup>60</sup> zit. Plößer (2005), S.77

<sup>61</sup> zit. Klika (2000), S.13

<sup>62</sup> Uwe Sielert zum Beispiel bezeichnet das dekonstruktive Modell für die pädagogische Praxis als „realitätsblind“. Er kritisiert die Entfernung zur vorfindbaren Wirklichkeit und sieht dahinter eine „Anti-Sozialisation“, die „dogmatische Züge annimmt.“ (zit. Sielert (2005), S.77) Annedore Prengel ist überzeugt davon, dass wir „nicht nicht konstruieren“ können (vgl. Prengel (2006), S.137), erkennt dabei aber den immer schon auch konstruktiven Zug der Dekonstruktion.

In dieser Arbeit sollen die Chancen, Räume und Möglichkeiten aufgezeigt werden, die sich durch eine dekonstruktive Pädagogik eröffnen, die den pädagogischen Anforderungen im Zeitalter der sogenannten Postmoderne gerechtzuwerden versucht. Denn, stand im Zeitalter der Moderne die Frage der Identität im Vordergrund, so liegt in der Postmoderne der Fokus des Interesses auf der Möglichkeit, Vielfalt und Differenz zu denken. Besonders die Pädagogik kann es sich nicht leisten, wie es Rendtorff formuliert, „die Augen vor den Anforderungen zu verschließen, die durch die großen Veränderungen“<sup>63</sup> in der Gesellschaft für die Menschen zu erwarten sind. Welche Herausforderungen die Postmoderne an die Pädagogik stellt, soll im nächsten Abschnitt deutlich werden.

### **1.3.1 Postmoderne Herausforderungen**

Seit Beginn der 1990er Jahre kann im deutschen Sprachraum vom Zeitalter der Postmoderne gesprochen werden. Wolfgang Welsch sieht die Postmoderne als diejenige geschichtliche Phase, „in der radikale Pluralität als Grundverfassung der Gesellschaften real und anerkannt wird und in der daher plurale Sinn- und Aktionsmuster vordringlich, ja dominant und obligat werden.“<sup>64</sup> Charakteristisch für die postmoderne Zeit ist die Pluralisierung von Denk-, Handlungs- und Lebensformen, sie plädiert für die Vielheit und „tritt alten und neuen Hegemonie-Anmaßungen entschieden dagegen.“<sup>65</sup> Sie „ergreift für das Viele Partei und wendet sich gegen das Einzige“<sup>66</sup> und somit auch gegen die scheinbar natürlichen Gewissheiten und Ordnungen von Identität, Geschlecht und Sexualität. Die damit einhergehende „Aufweichung geschlechtlicher und sexueller Kategorien“ bezeichnet Jutta Hartmann einerseits als Potenzial und Erweiterung, andererseits als Bedrohung, als „Lust und Angst – auf gesellschaftlich-struktureller wie auf intersubjektiver und innerpsychischer Ebene.“<sup>67</sup> Im dekonstruktiven Diskurs werden mittels konstruktivistischer Analysen die scheinbaren selbstverständlichen Regeln von Sexualität, Geschlecht und Identität als „je spezifische

---

<sup>63</sup> zit. Rendtorff (2000), S.59

<sup>64</sup> zit. Welsch (1987), S.5

<sup>65</sup> zit. Welsch (1987), S.5

<sup>66</sup> zit. Welsch (1987), S.5

<sup>67</sup> zit. Hartmann (2004b), S.9

gesellschaftliche und historische Konstruktion entlarvt.“<sup>68</sup> Nach Welsch kann somit nicht mehr von *einer* Wahrheit, *einer* Gerechtigkeit oder *einer* Menschlichkeit ausgegangen werden, sondern diese Begriffe müssen fortan im Plural verwendet werden. Die sich rasant verändernden Gesellschaftsprozesse und die zunehmende Komplexität in der Postmoderne erfordern außerdem eine neue Art des Umgangs mit der Pluralität. Welsch verlangt eine neuartige, auf diesen radikalen Pluralismus „zugeschnittene Ethik.“<sup>69</sup> Da Erziehungswissenschaften und die angewandte Pädagogik immer in gesellschaftliche Veränderungsprozesse der Lebensweisen eingebunden sind, lässt sich hier eine besondere Möglichkeit zur Gestaltung und Umsetzung einer neuen „Ethik“ erkennen. Eine Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung dekonstruktiver Perspektiven könnte den postmodernen Anforderungen gerecht werden und einen Beitrag zu einem neuen Denken leisten. Um eine ethische Vertretbarkeit und gesellschaftliche Nützlichkeit zu erlangen, muss allerdings „mit stereotypen ethnisierten, vergeschlechtlichten und sexualisierten hegemonialen Repräsentationsformen“<sup>70</sup> gebrochen werden. Sowohl in der Theorie als auch in der Praxis gelingt dieses Vorhaben nicht immer reibungslos und widerspruchsfrei, wie im Anschluss erkennbar wird.

### 1.3.2 Spannungsfelder

Die im Sinne postmoderner Strömungen einhergehenden Begriffe wie Pluralität, Alterität, Differenz, Uneindeutigkeit und Unbestimmbarkeit stellen „die ganze Tradition pädagogischen Denkens in Frage“, die von einem sich selbst bewussten, „autonomen Vernunftsubjekt“ bestimmt ist.<sup>71</sup> Trug eine diffuse Identität bei Erik Erikson<sup>72</sup> noch pathologische Züge, so gilt in der Postmoderne die „fragmentierte Identität und Identitätsdiffusion als Ausdruck für die Offenheit gegenüber den Veränderungen, Möglichkeiten und Optionen.“<sup>73</sup> Aus diesem Beispiel wird das

---

<sup>68</sup> zit. Timmermanns, Tuider, Sielert (2004), S.14

<sup>69</sup> zit. Welsch (1987), S.7

<sup>70</sup> zit. Klesse (2004), S.139

<sup>71</sup> vgl. Wimmer (2006), S.13

<sup>72</sup> vgl. Erikson (1973) in Büchel-Thalmaier (2005), S.13

<sup>73</sup> zit. Büchel-Thalmaier (2005), S.18

Spannungsverhältnis zwischen traditionellen, pädagogischen Ansichten und dekonstruktiven Ansätzen deutlich erkennbar. Während die Dekonstruktion von einem unabgeschlossenen Subjekt ausgeht, das sich als offen, instabil und situativ veränderlich erweist, formulierte die traditionelle Pädagogik die Identitätsbildung der Kinder und Jugendlichen als klares Ziel. Dabei möchte sie bei der Suche nach Identität unterstützend begleiten und den SchülerInnen zu Kontinuität und Kohärenz verhelfen, die ihre Handlungsfähigkeit sichern und bestärken soll.<sup>74</sup> Anfang der 1980er Jahre wurde erstmals Kritik an dem Begriff der Identitätsbildung im pädagogischen Kontext geübt, da er „einseitig an der Adoleszenz festgemacht und nicht als lebenslang andauernder Prozess verstanden“<sup>75</sup> wurde. Identitätsbildung beginnt spätestens bei der Geburt, erlangt zwar in der Jugendzeit eine besondere Bedeutung und Dynamik aber dauert darüber hinaus das ganze Leben lang. Besonders in einer schnelllebigen Zeit „muss das Individuum immer wieder aufs Neue seine Orientierung dem Leben gegenüber determinieren“<sup>76</sup>, Identität muss daher punktuell immer wieder neu geklärt werden. Nach Vera King handelt es sich „um einen stets unabgeschlossenen, interaktiven Prozess, bei dem gleichsam immer wieder neu intrapsychisch und interpersonell eine Balance zwischen Selbst und Objekten hergestellt wird.“<sup>77</sup> Wenn nun Identitätsbildung als lebenslange Aufgabe verstanden wird, als andauernde Konstruktionsleistung des Individuums, die sich unabschließbar zwischen Veränderung und Beständigkeit bewegt, dann kann das formulierte Ziel einer Identitätsbildung in der traditionellen Pädagogik nicht erreicht werden. Dekonstruktive Pädagogik stellt sich Identitätskonzepte folgendermaßen vor:

Zitat: „Anstelle eindimensionale und klar umreißbare Identitäten und deren offensichtliche Verbindung zu gesellschaftlichen Prozessen und Strukturen vorauszusetzen, sollten soziale und kulturelle Identitäten vielmehr als im Fluss ineinander verwoben, komplex, instabil und situationsbedingt verstanden werden.“<sup>78</sup>

---

<sup>74</sup> vgl. Fritzsche, Hartmann, Schmidt, Tervooren (2001), S.10

<sup>75</sup> zit. Büchel-Thalmaier (2005), S.27

<sup>76</sup> vgl. Lazar (2000), S.136

<sup>77</sup> zit. King (2000), S.54

<sup>78</sup> zit. Klesse (2004), S.145

Wesentlich bei der Diskussion um Identität und Identitätsbildung ist auch die Kategorie Geschlecht. Für die Pädagogik gilt, dass Lehr- und Lernprozesse im System der Zweigeschlechtlichkeit, und somit oftmals im traditionellen System der Geschlechterhierarchie stattfinden. Die „Entdeckung der sozialen Konstruiertheit von Geschlecht“ empfindet Johanna Hopfner als „befreiend und lähmend“ zugleich.<sup>79</sup> Einerseits sieht Hopfner die Vorstellung befreiend, weil Mädchen und Buben in ihrem Denken, Empfinden, Wollen und Tun nicht mehr unmittelbar mit der Natur in Verbindung gebracht werden, sondern Geschlecht als kulturelle Kategorie betrachtet wird. Lähmend findet sie andererseits, dass das Thematisieren von Mädchen und Buben gleichzeitig das System der Zweigeschlechtlichkeit reproduziert. Diese interaktionelle Herstellung und ständige Reproduktion von Geschlecht bezeichnen Candance West und Don H. Zimmerman erstmals als „doing- gender.“<sup>80</sup> In pädagogischen Kommunikations- und Interaktionsprozessen wird Bezug auf das Geschlecht genommen: Es wird zwischen Mädchen und Buben unterschieden. Differenzierte Betrachtungsweisen haben in der Pädagogik der 1990er Jahren zur Entwicklung der gendersensiblen Pädagogik geführt, die davon ausgeht, dass Schüler und Schülerinnen sozialisationsbedingt mit unterschiedlichen Stärken und Schwächen in die Schule kommen.<sup>81</sup> Differenzen werden hier vorrangig zwischen den Subjekten, konkret zwischen Mädchen und Buben, verortet. Dekonstruktives Differenzverständnis fasst Differenz aber nicht als Unterschied auf, sondern als „eine strukturelle Verflechtung, bei der die eine Seite immer konstitutiver Bestandteil für die andere Seite ist.“<sup>82</sup> Das heißt, in einer dekonstruktiven geschlechtssensiblen Pädagogik sollen die Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Kategorien herausgearbeitet werden und die Differenzen und Widersprüchlichkeiten innerhalb einer Kategorie beachtet werden. Gleichzeitig sollen die bestehenden Kategorien dekonstruiert werden, damit im Sinne einer dekonstruktiven Pädagogik nicht mehr definierbar ist, was ein Mädchen oder ein Junge ist. Auch hier ist ein schwieriges Unterfangen erkennbar: Im System der Zweigeschlechtlichkeit soll auf die

---

<sup>79</sup> vgl. Hopfner (2000), S.71

<sup>80</sup> vgl. Faulstich-Wieland (2003), S.109

<sup>81</sup> vgl. bm:bwk (2003), S.13

<sup>82</sup> zit. Smykolla (2000), S.4

Öffnung dieser Zweigeschlechtlichkeit hingearbeitet werden. Ähnliches gilt auch für den Bereich der Sexualität. Im System der Heteronormativität sollen andere Begehrensformen, die jenseits der „heterosexuellen Matrix“<sup>83</sup> verortet sind, als gleichwertige Lebensformen im Unterricht behandelt werden. Angelika Paseka sieht die Widersprüchlichkeiten, die in der pädagogischen Arbeit im Umgang mit den Kategorien Geschlecht und Sexualität auftreten als „Dilemma.“<sup>84</sup> Es geht immer gleichzeitig um Identität und Nicht-Identität, um Zweigeschlechtlichkeit und Nicht-Zweigeschlechtlichkeit, um Heteronormativität und Nicht-Heteronormativität, „um die Gleichzeitigkeit beider einander inhärenten Seiten.“<sup>85</sup> Eine dekonstruktive Pädagogik befindet sich daher immer „im paradoxen Raum“<sup>86</sup>, da sie zuerst aufruft, was sie verschieben will.

### 1.3.3 Chancen

Michael Wimmer beschäftigt sich ausführlich mit dem Paradoxieproblem in der Pädagogik und behauptet, dass „das pädagogische Paradox grundlegend ist, und zwar sowohl für ihre praktische Aufgabenbestimmung als auch für ihre Theorieentwicklung.“<sup>87</sup> Wimmer setzt fort, dass diese Widersprüchlichkeit aber die pädagogische Praxis in keinsten Weise beeinträchtigen oder gar stören würde, ganz im Gegenteil. Er sieht darin eine Möglichkeit den Aufgaben pädagogischen Handelns und damit „dem Anderen“ gerecht zu werden.<sup>88</sup> Zu den primären Aufgaben der Erziehung zählt nach Wimmer „die nachwachsende Generation mit der Welt, in die sie hineingeboren wurde, und den kulturellen Traditionen der Gesellschaft vertraut zu machen, dies aber dergestalt, dass ihr dabei eine eigene Gestaltungsmöglichkeit von Zukunft eröffnet und ermöglicht wird.“<sup>89</sup> Wimmer betont dabei die Bedeutsamkeit, diese Zukunft offen zu lassen und „nicht durch dogmatische Pädagogiken oder normative Humanismen aufzuheben.“<sup>90</sup> Mit Hilfe

---

<sup>83</sup> vgl. Butler (1991), S.63

<sup>84</sup> zit. Paseka (2008), S.28

<sup>85</sup> zit. Wimmer (2006), S.376

<sup>86</sup> vgl. Hartmann (2004c), S.265

<sup>87</sup> zit. Wimmer (2006), S.15

<sup>88</sup> vgl. Wimmer (2006), S.377

<sup>89</sup> zit. Wimmer (2006), S.10

<sup>90</sup> zit. Wimmer (2006), S.10

der Dekonstruktion kann es gelingen die normativen Denkgewohnheiten, die meist mit einem Machtanspruch verbunden sind, zu verschieben und durch den Perspektivenwechsel neue Handlungsmöglichkeiten sichtbar zu machen.

Zitat: „Dekonstruktion löst die Lösungen auf, in denen Problem, Gegenstand und Pädagogik verschwinden, und schreibt die Paradoxie wieder in den Diskurs ein. Sie erinnert daran, dass das Unmögliche und das Unentscheidbare konstitutive Elemente des Pädagogischen Denkens sind, die verschwinden mit der Auflösung der Paradoxien.“<sup>91</sup>

Durch die Aufdeckung der Widersprüche wird nach Wimmer pädagogisches Handeln erst richtig „fruchtbar“<sup>92</sup> und eröffnet so neue Chancen für die Zukunft. Eine Zukunft, in der die Vielfalt der Menschen sichtbar wird und ein gleichwertiges Nebeneinander lebbar wird. Eine Zukunft, die ein dualistisches Denken überwinden kann, und „zumindest etwas von den Ambivalenzen unserer Existenz“<sup>93</sup> spürbar wird. Eine Zukunft, in der sich ein „Entweder-oder“ zu einem „und“ verwandeln kann, und ein „Dazwischen“ an Bedeutung gewinnt. Obwohl nach Sabine Fabach Ordnungssysteme und Kategorien viele Bereiche unseres Lebens und Denkens durchziehen, ist es für sie wichtig, sie nicht als fixe Realität zu sehen, da sie sonst jede Entwicklung verhindern. Dabei die „Grenzen zu verwischen und einer größeren Vielfalt und Veränderbarkeit Platz zu geben, heißt, mehr Raum für die im Menschen innewohnende Buntheit und Prozesshaftigkeit zu geben.“<sup>94</sup>

### **1.3.4 Handlungsmöglichkeiten**

Die Schule nimmt einen ganz besonderen Platz in der Gesellschaft ein, da sie aktiv an der Produktion von Wirklichkeit beteiligt ist und diese auch beeinflussen kann. Eine dekonstruktive Pädagogik wendet sich gegen starre Identitätskonzepte und gegen traditionelle Geschlechts- und Sexualitätsvorstellungen. Ihr Anliegen ist es, Dynamisches zu berücksichtigen und die Grenzen des pädagogischen

---

<sup>91</sup> zit. Wimmer (2006), S.378

<sup>92</sup> vgl. Wimmer (2006), S.380

<sup>93</sup> zit. Hopfner (2000), S.79

<sup>94</sup> zit. Fabach (2004), S.216

Denkens und Handelns offen zu halten.<sup>95</sup> Obwohl die Anfänge der Dekonstruktion bis in die 1960er Jahre zurückgehen, findet die Dekonstruktion erst seit den 1990er Jahren Eingang in pädagogische Diskurse. Nach anfänglicher Ablehnung poststrukturalistischer Argumentationen im pädagogischen Kontext, es wurde vom „Tod des Subjekts“ oder vom „Ende der Erziehung“ gesprochen, entwickelte sich jedoch in den letzten Jahren eine breitere Akzeptanz der dekonstruktiven Pädagogik.<sup>96</sup> Da es sich dabei um ein relativ junges Forschungsgebiet handelt, fordert die Erziehungswissenschaftlerin Jutta Hartmann auf, weitere theoretische Ausarbeitungen aber auch empirische Untersuchungen und Konzepte für die pädagogische Praxis zu entwickeln, die „die gesellschaftlichen Normen hinterfragen, alltägliche Selbstverständlichkeiten irritieren und Offenheit für eine Vielfalt geschlechtlicher und sexueller Selbstverständnisse ermöglichen.“<sup>97</sup>

Welche konkreten Handlungsfelder bereits jetzt schon möglich sind und wie die Dekonstruktion zumindest in Ansätzen im Unterricht umgesetzt werden kann, soll im zweiten Kapitel behandelt werden.

---

<sup>95</sup> vgl. Hartmann (2004c), S.267

<sup>96</sup> vgl. Ehrenspeck (2001), S.28ff

<sup>97</sup> zit. Hartmann (2004c), S.267f

## **2. Dekonstruktive Ansätze in der Pädagogik**

### **2.1 Einleitung**

Im ersten Kapitel wurde der Begriff Dekonstruktion näher erläutert, seine Zielsetzungen hinsichtlich Identität, Geschlecht und Sexualität besprochen und er wurde bereits in einen pädagogischen Kontext eingebettet. Nun sollen konkrete dekonstruktive Ansätze und Konzepte aus der pädagogischen Praxis vorgestellt und diskutiert werden. Einigkeit herrscht in allen nachfolgenden Ansätzen darüber, dass „Begrenzungen des Subjekts bezüglich des Geschlechts bildungstheoretisch möglichst aufzuheben sind“, Uneinigkeit jedoch darüber, „wie weit solche Auflösungen möglich sind.“<sup>98</sup> Eine geschlechtersensible Pädagogik verweist beispielsweise auf die soziale Konstruktion von Geschlecht und dessen Auswirkungen, bietet die Möglichkeit zur Dekonstruktion der Geschlechterdifferenz aber nur begrenzt an und spricht vom „Dilemma einer dekonstruktiven Pädagogik.“<sup>99</sup> Im Gegensatz dazu verfolgt eine queer-dekonstruktive Pädagogik ausschließlich die Dekonstruktion von Identitäten, Geschlechtern und Sexualitäten. Der Aufbau des Kapitels ist so konzipiert, dass die Dekonstruktion von ihrer pädagogischen Randposition kontinuierlich ins Zentrum verrückt wird.

Zu Beginn soll die Idee einer gendersensiblen Pädagogik dargestellt werden. Sie verfolgt das Ziel, dass Buben und Mädchen uneingeschränkt von geschlechtsstereotypen Vorstellungen Identitäten entwickeln können und somit ein gleichberechtigtes Zusammenleben möglich wird. Im Sinne von Gender Mainstreaming soll die Institution Schule Mädchen und Buben je gleiche Chancen eröffnen. Chancengleichheit und gleichberechtigtes Zusammenleben sind jedoch nicht alleine durch die Zugehörigkeit und Akzeptanz eines bestimmten Geschlechts geregelt, sondern durch die „kontextabhängige Intersektionalität zwischen Gender und anderen gesellschaftlichen Differenzierungsformen.“<sup>100</sup> Neben Geschlecht gibt es daher noch eine Vielzahl von Merkmalen, wie beispielsweise Ethnizität, Klasse, Religion, Behinderung oder sexuelle

---

<sup>98</sup> zit. Klika (2004), S.43

<sup>99</sup> zit. Paseka (2008), S.28

<sup>100</sup> zit. Hofmann (2004), S.174

Orientierung, die im Diskurs um Gleichheitsvorstellungen bedeutend sind. Wie Diversitäten gewinnbringend für die Pädagogik genutzt werden können, soll im Anschluss an die geschlechtssensible Pädagogik behandelt werden. Managing Diversity macht sich die „Vielfalt als Unterschiede und Gemeinsamkeiten“<sup>101</sup> bewusst und versteht „Gleichheit als Gleichwertigkeit des Differierenden.“<sup>102</sup> Mit der Darstellung des „Anti-Bias Ansatzes“ soll erläutert werden, wie mit Vorurteilen kritisch umgegangen werden soll und diskriminierendes Verhalten schließlich verlernt werden kann. Ein weiterer Diversity Ansatz wird mit der Lebensformenpädagogik der Bildungseinrichtung „KomBi“ vorgestellt. Ausführlicher soll anschließend die „Pädagogik der Vielfalt“ behandelt werden, in der Annedore Prengel die Entwicklungen interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik zusammenführt. Es geht dabei um die Entwicklung „egalitärer Differenzen“ und um einen „demokratischen Differenzbegriff“<sup>103</sup>, der sich gegen Hierarchien wendet. Prengel zeigt die Missachtungen im Bildungswesen auf und versucht diesen in einer „Pädagogik der Vielfalt“ entgegenzuwirken. Im Anschluss daran soll auf eine Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung queer-dekonstruktiver Perspektiven eingegangen werden. Jutta Hartmann plädiert „für eine kritisch-dekonstruktive Perspektive in der Pädagogik, die sozio-kulturelle Apriori und unreflektierte Alltagsannahmen (...) mit den in ihnen transportierten Macht- und Herrschaftsverhältnissen aufgreift.“<sup>104</sup> Mit ihrer „Pädagogik vielfältiger Lebensweisen“ versucht sie eine Grundlage für einen pädagogischen Zugang anzubieten, der die „Dynamisierungen in der Triade Geschlecht - Sexualität - Lebensform aufgreift und diese gleichzeitig mit ermöglicht.“<sup>105</sup> Wie die Queer Theory die Pädagogik herausfordert und wie sie grenzenauflösend eingesetzt werden kann, soll anschließend behandelt werden. Elisabeth Tuijer bietet eine „Pädagogik der Intersektionalität“ an, in der sie sich auf die Queer-Theory, die Postcolonial und Cultural Studies bezieht und versucht diese Ansätze miteinander zu verbinden.<sup>106</sup> Sie probiert Identitätskonstruktionen

---

<sup>101</sup> vgl. Krell (2004), S.42

<sup>102</sup> zit. Prengel (2006), S.47

<sup>103</sup> zit. Prengel (2006), S.181

<sup>104</sup> zit. Hartmann (2004a), S.66

<sup>105</sup> zit. Hartmann (2004a), S.65

<sup>106</sup> vgl. Tuijer (2004a), S.189

zu durchkreuzen und sich dem Zwang nach Eindeutigkeit zu entziehen. Abschließend wird auf erste Ideen einer dekonstruktiven Sexualpädagogik eingegangen. Es soll dabei der Blick für die Pluralität und Komplexität geschärft und in weiterer Folge für Zukunftsvisionen und Utopien geöffnet werden.

„Wollen kritische Erziehungswissenschaften und Gender Studies zu verändernd eingreifendem Handeln beitragen, dann sind sie herausgefordert, mehrperspektivisch eine Art Gender- bzw. Diversity-Kompetenz zu ermöglichen, die theoriefundiert, empiriebezogen, selbstreflexiv und handlungsorientiert ausgerichtet ist.“<sup>107</sup> Mit diesen Worten soll nun in einem ersten Schritt die geschlechtssensible Pädagogik dargestellt werden, die, obwohl sie hier eine Art Basis darstellt, trotzdem nur „langsam Eingang in wissenschaftliche Diskurse, schulische Praxis und öffentliche Diskussionen“<sup>108</sup> findet.

## **2.2 Geschlechtssensible Pädagogik**

Geschlechtssensible Pädagogik geht davon aus, dass Mädchen und Buben bedingt durch die Sozialisation mit jeweils unterschiedlichen Interessen, Erfahrungen, Stärken und Schwächen in die Schule kommen. Weiblichkeit und Männlichkeit gilt als sozial hergestellt und Kinder werden demnach zu Mädchen und Buben gemacht. Bewusst nimmt die geschlechtssensible Pädagogik geschlechtsspezifische Prozesse in der Schule wahr und setzt sich mit den bestehenden Geschlechterverhältnissen kritisch auseinander. Sie versucht den Geschlechtern gerecht zu werden sowie Benachteiligungen und Hierarchien zu vermeiden.<sup>109</sup> Dabei sollen jene Einschränkungen, die durch geschlechtlich bedingte Zuschreibungen stattfinden, beseitigt werden, und im Gegensatz dazu die Handlungsoptionen und Wahlmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen erweitert werden. Der Einsatz geschlechtergerechter Pädagogik soll zu einem gleichberechtigten Miteinander zwischen den Schülern und Schülerinnen, aber auch zwischen den LehrerInnen und SchülerInnen führen, und zu mehr Toleranz und gegenseitiger Akzeptanz verhelfen. 1995 wurde in Österreich mit der

---

<sup>107</sup> zit. Hartmann (2004b), S.12

<sup>108</sup> zit. bm:bwk (2003), S.22

<sup>109</sup> vgl. bm:bwk (2003), S.13

Einführung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ die gesetzliche Grundlage für die Umsetzung geschlechtssensibler Pädagogik geschaffen. Sukzessive wurde das Unterrichtsprinzip in die Lehrpläne aller Schultypen aufgenommen. Im Rundschreiben Nr. 77/1995 des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur heißt es: „Das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ soll dazu beitragen, alle im Bildungsbereich tätigen Personen zu motivieren, Fragen der Gleichstellung der Geschlechter verstärkt in den Lehrinhalten der Lehrpläne, im Unterricht, in den Schulbüchern und sonstigen in Verwendung stehenden Unterrichtsmitteln zu berücksichtigen sowie die Diskussion an den Schulen über diese Themen zu intensivieren.“ Mit diesem Grundsatzterlass sind folgende inhaltliche Anliegen verbunden:<sup>110</sup>

- Bewusstmachung von geschlechtsspezifischer Sozialisation
- Wahrnehmung von Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung
- Erkennen möglicher Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees
- Reflexion des eigenen Verhaltens
- Bewusstmachen von alltäglichen Formen von Gewalt und Sexismus
- Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen

### **2.2.1 Erwerb von Genderkompetenz**

Grundvoraussetzung für ein erfolgreiches Umsetzen des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ ist der Erwerb von Genderkompetenz. Das bedeutet, dass sich Lehrerinnen und Lehrer über die eigenen Geschlechterrollen und Geschlechterkonstruktionen bewusst werden sollen und in einer persönlichen Auseinandersetzung die eigene Sozialisation und

---

<sup>110</sup> zit. bm:bwk (2003), S.14

Position kritisch reflektieren sollen. Mit der so genannten „Gender-Brille“<sup>111</sup>, dem geschlechtsspezifisch geschärften Blick, sollen Stereotypen, Alltagstheorien und Alltagsrealitäten hinterfragt werden. Gesine Spieß empfiehlt, die „Gender-Brille“ aufzusetzen, sie aber aus didaktischen Gründen auch immer wieder abzunehmen, um den „Nicht-schon-wieder-Effekt“ zu vermeiden.<sup>112</sup> Eine weitere Voraussetzung für den Erwerb von Genderkompetenz ist die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen der Gender Studies, mit Ergebnissen der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung und der koedukationskritischen Forschung. Erst dann kann sich ein gendersensibles Verhalten entwickeln und bei diesbezüglicher Authentizität der betreffenden Lehrkraft eine Veränderung im pädagogischen Handeln stattfinden.<sup>113</sup> Geschlechterkompetenz zeigt sich auch im Einsatz geschlechtergerechter Sprache. Ferdinand de Saussure bezeichnet Sprache als ein „Produkt sozialer Kräfte“ und empfiehlt sie im Auge zu behalten, da sie „jederzeit das Erbe einer vorausgegangenen Epoche ist“<sup>114</sup>, die Beständigkeit und Beharrlichkeit zu ihren Eigenschaften zählt. Die Sprache beschreibt weniger die Wirklichkeit, vielmehr wird die Wirklichkeit durch die Sprache erschaffen. Beim Unterrichten ist sie eines der wichtigsten Werkzeuge, gerade deshalb soll ihr eine besondere Aufmerksamkeit zukommen. Im Rundschreiben Nr. 22/2002 des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur wird auf die sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern verwiesen. Frauen und Männer sollen demnach sprachlich symmetrisch behandelt werden. Die Verwendung von geschlechtergerechter Sprache soll beide Geschlechter sichtbar und hörbar machen. Anregungen für den geschlechtergerechten Sprachgebrauch finden sich unter anderem in dem Leitfaden „Geschlechtergerechtes Formulieren.“<sup>115</sup> Ergebnisse des von Hannelore Faulstich-Wieland geleiteten Forschungsprojekts „Soziale Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen in der Sekundarstufe I“<sup>116</sup> verweisen unter anderem darauf, dass das Verhalten von Lehrenden einen maßgeblichen Einfluss auf das Interesse und

---

<sup>111</sup> vgl. Plaimauer (2008), S.56

<sup>112</sup> vgl. Spieß (2008), S.45

<sup>113</sup> vgl. bm:bwk (2003), S.17

<sup>114</sup> zit. Saussure (1967), S.86f

<sup>115</sup> vgl. bm:bwk (2002)

<sup>116</sup> vgl. Faulstich-Wieland (2002), S.246

Verhalten der SchülerInnen hat. Bewusste oder unbewusste Geschlechterstereotypisierungen von Seiten der Lehrer und Lehrerinnen sowie die Selbstkonzepte der SchülerInnen wurden als wesentliche Ursache für die Wahl von Neigungsgruppen, Wahlpflichtfächern und Berufen identifiziert.<sup>117</sup> Der Erwerb von Genderkompetenz ist deshalb für PädagogInnen unumgänglich und muss zu einem fixen Bestandteil in der LehrerInnenausbildung werden. Auch im Bereich der Fortbildung an den Pädagogischen Hochschulen muss gendersensible Pädagogik und Gender-Wissen, sowohl für LehrerInnen als auch für SchulleiterInnen, verstärkt angeboten und als ein Aspekt von Personal- und Unterrichtsentwicklung und allgemeiner Schulentwicklung berücksichtigt werden.<sup>118</sup>

### **2.2.2 Wege zur geschlechtssensiblen Pädagogik**

Geschlechtssensible Pädagogik geht davon aus, dass menschliches Tun, Handeln und Denken geschlechtsspezifisch geprägt ist. Sie versteht geschlechtssensible Sozialisationsprozesse als Lernprozesse und als Prozesse von Darstellung. Die Kategorie Geschlecht nimmt in Sozialisationsprozessen eine Schlüsselrolle ein. Im Mittelpunkt geschlechtsspezifischer Sozialisationsforschung stehen die Untersuchung der unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen von Buben und Mädchen und die jeweils geschlechtstypischen Verhaltensweisen. Die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Geschlecht lernen die Kinder bereits in den ersten Lebensjahren. Das beinhaltet, die bei der Geburt festgelegte Geschlechtskategorie anzuerkennen und diese Zugehörigkeit durch bestimmte Symbole und mit Hilfe des Körpers, aber auch zusätzlich in den täglichen Handlungen sichtbar zu machen, um von der Außenwelt eindeutig zugeordnet zu werden. Wird Geschlecht nach außen präsentiert, übernehmen Kinder dabei oft Geschlechterstereotypen. Die Entwicklung der Identitäten als Mädchen oder Jungen wird somit systematisch eingeübt. Bis zum etwa 6. Lebensjahr erfassen die Kinder folgende Normen in Bezug auf die Kategorie Geschlecht:<sup>119</sup> die Norm

---

<sup>117</sup> vgl. Nyssen (2004), S.397f

<sup>118</sup> vgl. Biermann, Koch-Priewe (2004), S.524

<sup>119</sup> vgl. Paseka (2008), S.17-20

der Zweigeschlechtlichkeit, der Eindeutigkeit, der Unveränderbarkeit, der Naturhaftigkeit und der Heterosexualität. Die Norm der Zweigeschlechtlichkeit besagt, dass es in unserer Gesellschaft nur zwei Geschlechter gibt. Ein Dazwischen ist wohl denkbar, aber nicht lebbar. Künstlich hergestellte Abgrenzungen, wie die WC-Anlagen reproduzieren diese Norm. Die Norm der Eindeutigkeit beschreibt wie Frauen und Männer an bestimmten Kleidungen, Frisuren, Bewegungen oder Gesten eindeutig erkannt werden können. Mit der Norm der Unveränderbarkeit haben die Kinder das Prinzip der Geschlechterkonstanz erfasst. Die Norm der Naturhaftigkeit basiert auf der scheinbaren Annahme, dass das Geschlecht etwas Natürliches ist, das sich konkret an den Genitalien erkennen lässt und bipolar angeordnet ist. Die Norm der Heterosexualität besagt, dass Menschen ausschließlich gegengeschlechtliche Menschen lieben könnten. Diese „Normen“ sind sozial konstruiert und bedeuten, dass andere Formen der Geschlechtlichkeit oder Sexualität an den Rand gedrängt werden. Eine Aufgabe der gendersensiblen Pädagogik ist es, auf diese Konstruktionen und die damit verbundenen Ausgrenzungen hinzuweisen und diese im günstigsten Fall aufzuheben.

Schulen, als Teil der sekundären Sozialisation, müssen „die Wirklichkeit als Ausgangsbasis wahrnehmen“ und in der Lehre auf dem aufbauen, was in der primären Sozialisation bereits entwickelt wurde. Lehrerinnen und Lehrer haben es in der Regel mit SchülerInnen zu tun, die mit einer meist „eindeutigen geschlechtlichen Identität leben, die durch Routinen abgesichert ist.“<sup>120</sup>

Gendersensible Pädagogik braucht daher Konzepte einer Mädchen- und Bubenarbeit, basierend auf Forschungsergebnissen über differenzielle Stärken und Schwächen, um eine gezielte Förderung der SchülerInnen bewirken zu können. Buben wie Mädchen sollen dabei unterstützt werden, eine breite Palette von Interessen, Neigungen, Emotionen und Verhaltensweisen zu leben, die nicht von Geschlechterrollenklichses beschränkt sind. Gleichzeitig soll auch auf eine Öffnung der Geschlechtergrenzen hingearbeitet werden, mit dem „gesellschaftspolitischen Ziel der Aufhebung der Einschränkungen durch die

---

<sup>120</sup> zit. Paseka (2008), S.28

Kategorie Geschlecht.“<sup>121</sup> Gender ist demnach als Analyse­kategorie im schulischen Kontext notwendig, um Macht- und Ungleichheitsverhältnisse benennen zu können, denen aber in entsprechenden gendersensiblen Maßnahmen begegnet werden kann.<sup>122</sup> In der Schule lässt sich eine geschlechtssensible Pädagogik von genderkompetenten LehrerInnen und SchulleiterInnen vor allem auf vier Ebenen realisieren:<sup>123</sup>

- auf der Ebene der Unterrichtsinhalte, der ausgewählten Lehr- und Lernmittel, die abweichend von der tradierten männlichen Norm beiden Geschlechtern, Mädchen und Jungen, gemäß ihren Interessen und unterschiedlichen Vorerfahrungen entsprechen, die ihre jeweiligen Stärken wertschätzen und Mädchen wie Buben einen Zugang zu bislang Ungewohntem und Neuem eröffnen;
- auf der Ebene der Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, aber auch der Mädchen und Buben untereinander;
- auf der Ebene der Organisation des Unterrichts – insbesondere durch (phasenweises) Einrichten von geschlechtshomogenen Unterrichts-, Arbeits- und Lerngruppen;
- auf der Ebene der Institution Schule in Form einer Genderanalyse der (formalen) Organisationsstrukturen und der (informellen) Organisationskulturen

### **2.2.3 Von der Koedukation zu phasenweiser Monoedukation**

In Österreich wurde die gesetzlich verankerte Geschlechtertrennung an öffentlichen Schulen mit der 5. Schulorganisationsnovelle 1975 aufgehoben.<sup>124</sup>

Die Einführung der Koedukation war unter anderem an folgende Hoffnungen gebunden: Der gemeinsame Unterricht von Buben und Mädchen sollte die traditionellen Geschlechterrollenklischees vermindern, die geschlechtsspezifische

---

<sup>121</sup> zit. Paseka (2008), S.28

<sup>122</sup> vgl. Hofmann (2004), S.176

<sup>123</sup> zit. bm:bwk (2003), S.16

<sup>124</sup> vgl. bm:bwk (2003), S.6-8

Segregation am Arbeitsmarkt überwinden und zu einem gleichberechtigten Umgang zwischen den Geschlechtern führen. 33 Jahre später muss festgehalten werden, dass die erhofften Ziele nur durch eine koedukative Unterrichtspraxis nicht erreicht wurden. Die formale Gleichstellung von Mädchen und Buben erwies sich nicht als ausreichend für die Verwirklichung gleicher Lebenschancen. Ganz im Gegenteil: Aus feministischer Sicht wurde kritisiert, dass die Koedukation vielmehr der Stärkung geschlechtsstereotypen Verhaltens diene. Rund um die Koedukation entstand somit eine breite Debatte, die sich lang anhaltend mit den spezifischen Vor- und Nachteilen von Mono- bzw. Koedukationen auseinandersetzte. Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper prägten schließlich den Begriff der „reflexiven Koedukation“, die sich die Wahrnehmung und Bearbeitung von Geschlechterstereotypen in allen Fächern zum Ziel setzt.<sup>125</sup> Alle pädagogischen Gestaltungen sollen daraufhin durchleuchtet werden, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren, oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit Veränderung fördern. Im Sinne einer reflexiven Koedukation, aber auch als eine Form der Umsetzung von geschlechtssensibler Pädagogik, soll die bewusste und phasenweise Errichtung geschlechtshomogener Lern- und Arbeitsgruppen genannt werden. Sigrid Metz-Göckel spricht von „monoedukativen Inseln im koedukativen Rahmen.“<sup>126</sup> Anna Maria Kreienbaum sieht die Bildung von reinen Buben- und Mädchengruppen als „die probeweise Institutionalisierung einer sozialen Struktur, in der das Geschlecht als soziales Klassifikationskriterium dysfunktional geworden ist. Leben und lernen ohne diesem vertrauten Klassifikationssystem ist eine Voraussetzung dafür, dass es sich als überflüssig erweist.“<sup>127</sup>

Zitat: „Die geschlechtergetrennte Gruppe bietet Raum zum Experimentieren und eröffnet die Chance, neue Erfahrungen machen zu können. Das Selbstverständliche wird verändert, so dass eingeübte und scheinbar spontane Verhaltensweisen relativiert und hinterfragt werden können. Mädchen und Jungen sind jeweils unter sich, so dass sie Weiblichkeit und Männlichkeit nicht mehr

---

<sup>125</sup> vgl. Nyssen (2004), S.399

<sup>126</sup> vgl. Metz-Göckel (1999), S.143 in bm:bwk (2003), S.20

<sup>127</sup> zit. Kreienbaum (1996), S.50 in bm:bwk (2003), S.19

füreinander produzieren müssen. Zudem können sie ihr „Mädchen-Sein“ bzw. „Jungen-Sein“ nicht mehr durch die Abgrenzung vom anderen Geschlecht erproben, sondern müssen eigene Formen finden. Sie erleben deutlicher, wie unterschiedlich Mädchen untereinander und auch Jungen untereinander sind.“<sup>128</sup>

Geschlechtshomogene Gruppen bieten die Möglichkeit, die Verschiedenheiten der Schülerinnen und Schüler bewusst wahrzunehmen, und sich von Einheitsunterstellungen wie „Mädchen sind...“ oder „Buben sind...“ zu befreien. Vorstellungen von „den“ Mädchen oder „den“ Buben können somit relativiert und im besten Fall ganz abgebaut werden. Eine gendersensible Pädagogik wendet sich gegen derart vereinfachte Kategorisierungen und möchte den SchülerInnen die Möglichkeit bieten, ihre individuellen Identitäten zu entdecken. An dieser Stelle befindet sich die geschlechtersensible Pädagogik am Übergang zu einer dekonstruktiven Pädagogik. Denn wenn es in diesem Zusammenhang auch gelingen würde, Brüche, Widersprüche und Uneindeutigkeiten in den Identitäten anzunehmen, wären erste Schritte in Richtung einer dekonstruktiven Sichtweise eingeleitet. Sollte es in weiterer Folge auch gelingen, die Kategorie „Mädchen“ und „Buben“ in geschlechtsheterogenen Arbeitsgruppen aufzulösen, würde sich eine Mädchen- und Bubenarbeit als überflüssig herausstellen, da Geschlecht nicht mehr als einschränkend erlebt werden würde. Leider hinkt die pädagogische Praxis in der Umsetzung dekonstruktiver Ansätze den theoretischen Vorstellungen weit hinterher. Im Folgenden sollen nun ernüchternde Realitäten aus dem pädagogischen Feld dargestellt und beschrieben werden.

#### **2.2.4 Realitäten im pädagogischen Feld**

Schule hat einen doppelten Charakter. Einerseits wird Bildung, Aufklärung und Emanzipation verstärkt, im gleichen Atemzug wird Anpassung gelehrt sowie das vorherrschende System stabilisiert. Die Kritik der feministischen Pädagogik richtet sich dahingehend an die Schule, dass sie „unter dem offiziellen Anspruch von Gleichbehandlung von Mädchen und Jungen, die gesellschaftliche

---

<sup>128</sup> zit. Focks (2002), S.101

Geschlechterhierarchie reproduziert“<sup>129</sup> und somit gesellschaftliche Verhältnisse zementiert. Kritisiert wird der Androzentrismus in der Schulpädagogik, der sich über den „heimlichen Lehrplan“ immer wieder auswirkt. Gemeint sind damit die impliziten, subtilen Botschaften über Männlichkeiten und Weiblichkeiten, über kulturelle Wertungen und Geschlechterrollenstereotypen, welche die herrschenden Geschlechterverhältnisse festigen. Geschlechtssensible Pädagogik verfolgt unter anderem das Ziel, den „heimlichen Lehrplan“ zu verhindern bzw. die nicht offensichtlichen Auswirkungen sichtbar zu machen, indem sie Unterrichtsinhalte und Methoden, Schulbücher und Unterrichtsmaterialien, das Interaktions- und Kommunikationsgeschehen analysiert und alltägliche Konstruktionen von sozialem Geschlecht reflektiert.<sup>130</sup> Ergebnisse von Schulbuchanalysen zeigen, dass diese unter anderem für eine Geschlechterungleichbehandlung verantwortlich sind. Elke Nyssen schreibt, dass Schülerinnen „weit weniger Identifikationsmöglichkeiten in Lehrbüchern finden können und Frauen nicht entsprechend ihrer gesellschaftlichen Bedeutung und Vielfalt dargestellt werden.“<sup>131</sup> Durch Bilder oder Texte werden oft unreflektiert Klischees vom „starken“ und „schwachen“ Geschlecht wiedergegeben und Mädchen und Buben finden selten Identifikationsmöglichkeiten, die sich Abseits traditioneller Rollenbilder befinden. In vielen Büchern wird „die heile Welt der Kleinfamilie vorgespielt, untypische Familienverhältnisse oder gar alternative Lebensgemeinschaften werden kaum erwähnt.“<sup>132</sup> Im Sinne einer geschlechtssensiblen Pädagogik aber auch einer „Pädagogik der Vielfalt“<sup>133</sup> wäre es wünschenswert eine möglichst große Palette von Identifikationsmöglichkeiten für die SchülerInnen anzubieten.

Interaktionsstrukturen im Unterricht sind ebenfalls wesentlich für die Ungleichbehandlung der Geschlechter verantwortlich. Empirische Studien belegen, dass LehrerInnen ihre Aufmerksamkeit gegenüber Schülerinnen und Schülern ungleich verteilen und auch unterschiedliches Feed-back erteilen.<sup>134</sup>

---

<sup>129</sup> zit. Nyssen (2004), S.391

<sup>130</sup> vgl. Schneider (2002), S.467

<sup>131</sup> zit. Nyssen (2004), S. 396

<sup>132</sup> zit. bm:bwk (2003), S.62

<sup>133</sup> vgl. Prengel (2006)

<sup>134</sup> vgl. Nyssen (2004), S.396

Dazu schreibt Dale Spender: „Oft ist es Lehrerinnen und Lehrern noch nicht einmal bewusst, wie sie ihre Unterrichtszeit verwenden. Wenn sie befragt werden, ob sie Mädchen oder Jungen bevorzugen, protestieren sie in der Regel heftig und behaupten mit Überzeugung, dass sie keinerlei Unterschied zwischen den Geschlechtern machen und alle Schüler gleich behandeln. Aber wenn ihre nächste Stunde auf Band aufgenommen wird, stellt sich oft heraus, dass sie über zwei Drittel ihrer Zeit auf die Jungen verwandt haben, die manchmal weniger als die Hälfte der Klasse ausmachen.“<sup>135</sup> Dale Spenders Studie wurde oftmals wiederholt und das „2/3-Gesetz“ wurde bestätigt. Möglichkeiten für eine geschlechtergerechte Interaktion im Unterricht reichen vom abwechselnden Aufrufen der Mädchen und Buben innerhalb einer Stunde bis hin zu erklärten Mädchen- und Bubenstunden.<sup>136</sup> Neben den quantitativen Unterschieden der Zuwendung werden auch qualitative Unterschiede beobachtet. Carol Hagemann-White stellt fest, dass Buben Lob fast ausschließlich für ihre Leistungen bekommen, während Mädchen eher für braves Verhalten und ordentliches Arbeiten gelobt werden. Umgekehrt bezieht sich Tadel bei Mädchen zum Großteil auf die nicht erbrachten Leistungen, bei Buben auf die mangelnde Disziplin.<sup>137</sup> Marianne Horstkemper kommt in ihrer empirischen Studie zur Entwicklung des Selbstvertrauens von SchülerInnen zu folgendem Ergebnis: Obwohl Mädchen tendenziell die besseren Schulleistungen erzielen, können sie ihre Leistungen nicht in demselben Ausmaß wie Buben in ihr Selbstbild integrieren.<sup>138</sup> Untersuchungen, worauf Schüler und Schülerinnen Erfolge und Misserfolge zurückführen, zeigen, dass Buben Erfolge eher auf interne Ursachen zurückführen (z.B.: Können, Talent,...) und Mädchen eher extern attribuieren (z.B.: Glück, Zufall,...). Beim Misslingen einer schulischen Anforderung tritt genau das Gegenteil in Kraft. Mädchen beziehen die schlechten Leistungen auf interne, persönliche Merkmale, wohingegen Buben sich auf externe Ursachen berufen.<sup>139</sup> „Geschlechtssensibler Unterricht muss somit auch die Leistungen, deren

---

<sup>135</sup> zit. Spender (1986) in bm:bwk (2003), S.41

<sup>136</sup> vgl. bm:bwk (2003), S.45

<sup>137</sup> vgl. Hagemann-White (1984), S.70

<sup>138</sup> vgl. Horstkemper (1987), S.216

<sup>139</sup> vgl. Hagemann-White (1984), S. 69ff

Attribuierung und das sich geschlechterunterschiedlich entwickelnde Selbstkonzept mit in die Überlegungen der pädagogischen Praxis einbeziehen.“<sup>140</sup> Kritisch soll an dieser Stelle bemerkt werden, dass viele Sozialisationsforschungen, koedukationskritische Forschungen und die daraus abgeleiteten pädagogischen Konsequenzen inhaltlich die Unterschiede von Buben und Mädchen betonen. Das hat zur Folge, dass es zu einer Verfestigung der Geschlechterstereotypen kommt. Die Heterogenität und Vielfalt innerhalb der Kategorie Mädchen und der Kategorie Buben werden durch diese Vereinheitlichung ebenso vernachlässigt, wie die Darstellung der vorherrschenden Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern. „Mädchen- und Jungenarbeit, Frauen- und Männergruppen sind unter dem Aspekt der polaren Verfestigung der Zweigeschlechtlichkeit und der Naturalisierung von Dominanz und Herrschaft zu kritisieren, da darüber die wohl vertrauten Kategorien entweder anhand biologisch gesetzter Merkmale oder einer undefinierten Parteilichkeit zementiert werden.“<sup>141</sup>

### **2.2.5 Geschlechtssensible Schulentwicklung**

Zitat: „Bildungspolitik wurde stets nicht nur für, sondern auch gegen jemanden gemacht, und stets sollte sie einen Überlegenheitsanspruch der einen über die anderen abstützen und legitimieren. (...) Wie die Bildungsinhalte beschaffen sind, für wen welche Bildungsinhalte angemessen erscheinen und wer von welchem Wissen in welchen Sichtweisen abgeschirmt wird, ergibt sich aus den im Bildungssystem herrschenden Machtverhältnissen und Interessen.“<sup>142</sup>

Unser Schulsystem wurde von Männern gegründet, lange bevor Frauen der Zugang dazu gestattet wurde. Das bedeutet, dass Männer aus ihrer Position der Herrschaft heraus definierten, was Bildung darstellen sollte, was als notwendiges und wertvolles Wissen betrachtet wurde und was ein geeigneter Weg zur Wissensvermittlung war. Dass die Institution Schule nach wie vor eine männliche Organisation ist, zeigt sich in den Bildungsinhalten und am „heimlichen Lehrplan“, an den Machtverhältnissen, der Arbeitsteilung, an den Mustern von

---

<sup>140</sup> zit. Plaimauer (2008), S.55

<sup>141</sup> zit. Tuidier (2004b), S.126

<sup>142</sup> zit. Fischer-Kowalski (1986), S.1

Emotionalität und Beziehungen und an Symbolisierungen.<sup>143</sup> Dale Spender spricht von der Schwierigkeit, die tiefverwurzelte Dominanz im Bildungssystem zu ändern. Für Spender werden Frauen erst dann Gleichberechtigung im Bildungswesen erzielt haben, wenn „ihre Erfahrungen von der Gesellschaft als ebenso wertvoll und gültig wie die von Männern akzeptiert werden, wenn die Hälfte des Wissens, das zur Verfügung steht, von Frauen und über Frauen hervorgebracht wird, wenn sie die Hälfte des pädagogischen Establishments bilden, wenn ihre Ideen über das Bildungswesen dasselbe Gewicht haben und im gleichen Maße verwirklicht werden wie die von Männern.“<sup>144</sup>

Ein Schritt in diese Richtung könnte die Weiterentwicklung von gendersensibler Pädagogik auf die Organisationsebene von Schule darstellen. Peter Heintel und Edwald Krainz verweisen dabei auf die Schwierigkeiten jeder Systemveränderung: „Kein System verändert sich freiwillig. (...) Jegliche Steuerung von Organisationen muss grundsätzlich damit rechnen, dass Widerstand gegen Veränderung wahrscheinlicher ist als kein Widerstand.“<sup>145</sup> Wie der Weg zu einer gender-bewussten Schule aussehen kann zeigen veröffentlichte Beispiele von Wiener Schulen.<sup>146</sup> Den Beginn können gendersensible Lehrerinnen und Lehrer mit der Gestaltung und Umsetzung geschlechtergerechten Unterrichts darstellen. Nach und nach sollen das gesamte Kollegium, die Schulleitung sowie die Gesamtheit schulischer Aktivitäten miteinbezogen werden. Wenn sich die Institution Schule und alle mit ihr Beschäftigten der Aufgabe von geschlechterdemokratischen Veränderungsprozessen stellen, kann die Aufhebung der Ungleichbehandlung der Geschlechter gelingen.<sup>147</sup> Eine geschlechtersensible Schulentwicklung soll sich aber auch ihrer Grenzen bewusst sein. Damit Veränderungen im pädagogischen Professionalitätsanspruch von Lehrerinnen und Lehrern zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Gleichstellung von Frauen und Männern“ erst Wirkung zeigen können, bedarf es nicht nur der genannten Veränderungen hinsichtlich geschlechtergerechter Pädagogik in der

---

<sup>143</sup> vgl. Schneider (2002), S.476ff

<sup>144</sup> zit. Spender (1995), S.70

<sup>145</sup> zit. Heintel, Krainz (1994), S.165

<sup>146</sup> vgl. Schneider (2002), S.480-485

<sup>147</sup> vgl. bm:bwk (2003), S.25

Unterrichtspraxis und in der gesamten Schulorganisation, sondern in weiterer Folge auch in der Veränderungen der Familien- und Arbeitspolitik.<sup>148</sup>

### **2.2.6 Das Dilemma der De-Konstruktion**

Gendersensibler Unterricht versteht sich nicht als neue, innovative Methode sondern als persönliche Haltung, die sensibel die Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern wahrnimmt und auf die jeweils besonderen Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen eingeht, um ein tolerantes, verständnisvolles und zwischenmenschliches Miteinander zu fördern. Außerdem sollen geschlechtersensible Pädagogik und eine gender-bewusste Schule die gesellschaftlich konstruierten Grenzen von Geschlecht und Sexualität aufzeigen und erweitern, damit es zu keinen Ausgrenzungen und Diskriminierungen kommt. Geschlecht soll im Unterricht und bei schulischen Aktivitäten einerseits bewusst gemacht werden und gleichzeitig dekonstruiert werden. Um scheinbare Natürlichkeiten besser aufzudecken und um sich die sozialen Konstruktionen bewusst zu machen, erweist sich der Einsatz von „kreativer Irritation“<sup>149</sup> als geeignetes Mittel im Unterricht. Mit Hilfe der Dekonstruktion und der Rekonstruktion wird ein Nachdenken über neue Formen von Geschlechtlichkeit jenseits der gelernten Normen möglich, und kann so zur Gestaltung von neuen, vielfältigen Lebensverhältnissen anregen. Spieß spricht dabei von einer „didaktischen Gratwanderung“,<sup>150</sup> da die PädagogInnen einerseits „die täglich stattfindenden Konstruktionen von Vergeschlechtlichung“ verdeutlichen, jedoch keine erneute Reproduktion und Festschreibung bewirken sollen. Es sollen die Polarisierungen männlich-weiblich im Unterricht aufgedeckt, in einen historischen Kontext gebracht, aber gleichzeitig darauf geachtet werden, dass die gängigen Dichotomien nicht wieder verfestigt werden. Angelika Paseka verweist ebenfalls auf die Widersprüchlichkeiten, die in der pädagogischen Arbeit im Umgang mit der Kategorie Geschlecht auftreten. „Zum einen muss diese deskriptiv genutzt werden, um auf Basis quantitativer und qualitativer Parameter

---

<sup>148</sup> vgl. Plaimauer (2008), S.56

<sup>149</sup> vgl. Paseka (2008), S.28

<sup>150</sup> vgl. Spieß (2008), S.43

Differenzen und Ungleichheiten überhaupt erkennbar zu machen; zum anderen muss die Kategorie Geschlecht jedoch (...) präskriptiv als offenes Konzept gedacht werden.<sup>151</sup> Sie spricht damit das „Dilemma der dekonstruktiven Pädagogik“<sup>152</sup> im Schulalltag an.

Gelingt ein zumindest phasenweises Umsetzen der Dekonstruktion von Geschlecht im Unterricht, so ist ein erster Schritt getan. Um aber eine wirkliche Chancengleichheit und Gleichbehandlung für alle Kinder und Jugendlichen in der Schule gewähren zu können, braucht es noch weitere Schritte. Zunächst muss über die Kategorie Geschlecht hinausgedacht werden. Der Diversity Ansatz versucht dieser Herausforderung gerecht zu werden und nimmt sich der komplexen Vielfalt an.

### **2.3 Diversity in der Pädagogik**

Diversity wird mit Vielfalt, Diversität, Heterogenität, „Verschiedenheit und Mannigfaltigkeit“<sup>153</sup> übersetzt und bezieht sich auf die Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Vielfältigkeiten einzelner Personen und Gruppen. Auf den schulischen Kontext bezogen meint Diversity die Vielfalt der SchülerInnen, aber auch LehrerInnen, SchulleiterInnen und aller anderen Menschen, die in der Schule tätig sind, und bezieht sich auf Merkmale wie Geschlecht, Alter, Nationalität, Ethnizität, Religion, Behinderung, sexuelle Orientierung, familiäre Lebenssituation, Ausbildung, Werte und Einstellungen.<sup>154</sup> Die Liste von Merkmalen ist unvollständig und könnte noch endlos weitergeführt werden. Gertraude Krell fasst zusammen, dass es kein einheitliches Verständnis von Diversity gibt und in der Regel dabei zwei Varianten unterschieden werden „Vielfalt als Unterschiede“ und „Vielfalt als Unterschiede und Gemeinsamkeiten“. Krell plädiert für die letztgenannte Bezeichnung, da sie „weniger anfällig für Stereotypisierungen“ ist und den Blick darauf lenkt, dass Menschen mit gleichen Gruppenmerkmalen durchaus unterschiedliche Einstellungen und Werte haben können, genauso wie Personen unterschiedlicher

---

<sup>151</sup> zit. Paseka (2008), S.28

<sup>152</sup> zit. Paseka (2008), S.28

<sup>153</sup> vgl. Thiemann, Kugler (2004), S.153

<sup>154</sup> zit. Krell (2004), S.42f

Gruppenzugehörigkeit Gemeinsamkeiten aufweisen können. Taylor Cox verweist in dem „Konzept der Identitätsstruktur“ ebenfalls darauf, dass die Teilidentitäten bei verschiedenen Menschen individuell ausgeprägt sind. Cox zeigt anhand einer Studie, dass beispielsweise „für nicht-weiße Frauen die Geschlechtszugehörigkeit und die rassistisch-ethnische Zugehörigkeit gleichermaßen relevant sind.“<sup>155</sup> Diversity Ansätze verweisen darauf, dass individuelle und soziale Identitäten nicht eindeutig bestimmbar sind und sich auf vielfältige Merkmale beziehen. Diversity setzt sich jedoch nicht nur mit der Vielfalt per se auseinander, vielmehr geht es um die „Anerkennung von Vielfalt, deren gesellschaftliche Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit und den Abbau von Diskriminierungen.“<sup>156</sup> Diversity toleriert nicht nur Verschiedenheiten, sondern hebt diese durch eine positive Wertschätzung besonders hervor und erkennt die soziale Bedeutsamkeit im Anerkennen der Komplexität und Differenz. Im Sinne von Diversity sollen für die Pädagogik Bedingungen geschaffen werden, die die Unterschiedlichkeit „als Stärke, als Chance und Potenzial begreift.“<sup>157</sup> Anne Thiemann und Thomas Kugler verstehen konkret darunter, die aufzufindende Vielfalt in den Schulklassen als Bereicherung sichtbar und spürbar zu machen.

### **2.3.1 Managing Diversity**

Das Konzept Managing Diversity stammt aus den USA und hat seine Wurzeln im wirtschaftlich-unternehmerischen Bereich. Es handelt sich um ein Konzept der Unternehmensführung, das die Heterogenität der MitarbeiterInnen beachtet und wertschätzt und zum Vorteil aller nutzen will. „Das Arbeiten in einer Gruppe in der vielfältige Sichtweisen geschätzt und willkommen sind“ setzt „in sehr viel höherem Maße kreative Prozesse frei“<sup>158</sup> und führt zu verstärkter Motivation und Leistungsbereitschaft der Beschäftigten. „Diversity im Sinne von Vielfalt steht innerhalb dieses Kontextes für ein Phänomen einer vielfältig zusammengesetzten Belegschaft. Diversity im Sinne von Diversity Managing bedeutet eine ganz

---

<sup>155</sup> vgl. Cox (1993) in Krell (2004), S.42

<sup>156</sup> zit. Thiemann, Kugler (2004), S.155

<sup>157</sup> zit. Thiemann, Kugler (2004), S.153

<sup>158</sup> zit. Thiemann, Kugler (2004), S.155

bestimmte Art und Weise des Umgangs damit.“<sup>159</sup> Die Anerkennung der Vielfalt wird als „ökonomisch vorteilhaft“<sup>160</sup> und somit als Kapital gesehen. Es wurde entwickelt, um die Vielfalt der MitarbeiterInnen gezielt wahrzunehmen, zu fördern und zu nutzen, um Chancengleichheit zu verbessern und um eine positive und produktive Gesamtatmosphäre in der Organisation zu schaffen. Managing Diversity geht davon aus, dass in einer Organisation eine Vielfalt vorherrscht, aber auch, dass es eine „dominante Gruppe“ oder ein „homogenes Ideal“<sup>161</sup> gibt. Krell beschreibt, dass aus Sicht der vorherrschenden Gruppe Vielfalt eher bedrohlich gilt und somit unerwünscht erscheint. Ethnizitäten, Religionen, Nationalitäten oder sexuelle Orientierungen, die nicht der dominanten Gruppe entsprechen sowie Behinderungen oder bestimmte Alterszuschreibungen werden als „anders“ und defizitär betrachtet und sollten sich im Sinne der dominanten Gruppe an deren Werte und Verhaltensweisen anpassen. Annedore Prengel versteht das „Dilemma des Anderssein“ folgendermaßen: „Entweder passen sie sich der Mehrheitskultur an oder sie bestehen auf dem je „Eigenen“, müssen dann aber auf die „Anerkennung der Anderen“ verzichten.“<sup>162</sup>

Innerhalb eines Konzepts des Managing Diversity werden sowohl der Konformitätsdruck als auch Diskriminierungen bekämpft, da sie zu einer Hemmung der Leistungswilligkeit und Leistungsfähigkeit führen. Krell, in Anlehnung an Roosevelt Thomas,<sup>163</sup> meint, dass „Zwang zur Anpassung Energien absorbiert, die ansonsten der Leistungserstellung zugute kämen.“<sup>164</sup> Managing Diversity geht weiters davon aus, dass homogene Gruppen zwar kurzfristig Probleme schneller lösen und effektiver arbeiten können, langfristig gesehen sie jedoch wenig kreative Lösungen produzieren und zu Gruppendruck führen. Heterogene Gruppen brauchen in der Regel eine längere Anfangszeit, dann entwickeln sie aber kreativere Lösungen, mehr Motivation und Veränderungsbereitschaft.

---

<sup>159</sup> zit. Krell (2004), S.43

<sup>160</sup> vgl. Krell (2004), S.45

<sup>161</sup> vgl. Krell (2004), S.42

<sup>162</sup> zit. Klika (2004), S.39

<sup>163</sup> vgl. Thomas (1991) in Krell (2004), S.45

<sup>164</sup> zit. Krell (2004), S.45

Für die Organisation Schule gibt es kein einheitliches Konzept von Managing Diversity. Die SchülerInnen als Organisationsmitglieder sollen jedoch in ihren individuellen Vielfältigkeiten angenommen werden und diese Vielfalt soll als Bereicherung für den Unterricht betrachtet werden. Grundlage für die Umsetzung von Managing Diversity im Unterricht kann die von Annedore Prengel vorgestellte „intersubjektive Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ sein.<sup>165</sup>

### 2.3.2 Diversity und Menschenrechte

Bildung und Erziehung gelten „als zentrale Instrumente zur Förderung und Verankerung von Menschenrechten.“<sup>166</sup> Thiemann und Kugler haben bislang noch keine „systematische Verknüpfung“ von Diversity und Menschenrechten in der pädagogischen Theorie aufgefunden und möchten deshalb einen ersten Beitrag dazu leisten, basierend auf rechtlichen Grundlagen den Diversity Ansatz in der Pädagogik zu festigen. Die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“<sup>167</sup> besteht aus 30 Artikeln und wurde am 12. Dezember 1948 verkündet. Dieser Tag gilt seither als „Tag der Menschenrechte“ und wird alljährlich international gefeiert. Im ersten Artikel heißt es, dass alle Menschen „frei und gleich an Würde und Rechten geboren“ sind. Weiters heißt es in Artikel 2, dass jeder Mensch Anspruch auf Würde, Achtung, Freiheit und Recht hat „ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand.“

Die Grundidee der Menschenrechte ist es, jedem Menschen mit Respekt zu begegnen und die Würde der Menschen politisch und rechtlich zu schützen. Die Europäische Union greift diesen Gedanken auf und fordert von den Mitgliedsstaaten im Vertrag von Amsterdam 1997 die bestehende Vielfalt anzuerkennen und mit Inkrafttreten des Gesetzes im Jahre 1999 „Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts, der Rasse, der ethnischen

---

<sup>165</sup> zit. Prengel (2006), S.62

<sup>166</sup> zit. Thiemann, Kugler (2004), S.156

<sup>167</sup> vgl. „Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ Resolution 217 A (III) in [http://www.gleichsein.at/de\\_die-menschenrechte.htm](http://www.gleichsein.at/de_die-menschenrechte.htm)

Herkunft, der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Orientierung“<sup>168</sup> zu bekämpfen. Die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) verabschiedete im Jahre 2001 die „Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt“ und am 18. März 2007 trat die „UNESCO – Konvention über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“ in Kraft.<sup>169</sup> Es gilt darin „die Vielfalt kultureller Ausdrucksformen zu schützen und zu fördern“, „die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Kulturen sich entfalten und frei in einer für alle Seiten bereichernden Weise interagieren können“ und „den Dialog zwischen den Kulturen anzuregen, um (...) der gegenseitigen Achtung der Kulturen und einer Kultur des Friedens zu gewährleisten.“<sup>170</sup> Die Aufforderungen seitens der Europäischen Union aber auch seitens der Vereinten Nationen gelten auch für das Bildungswesen. Es sollen pädagogische Maßnahmen in die Wege geleitet werden, „die aktiv auf einen konstruktiven Umgang mit Vielfalt abzielen.“<sup>171</sup> Thiemann und Kugler begründen den Diversity Ansatz aus menschenrechtlicher Sicht folgendermaßen:<sup>172</sup>

- Ein Diversity - Ansatz, der nach Anerkennung von Vielfalt strebt, zielt auf den in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte formulierten Anspruch auf Anerkennung der Würde des Einzelnen.
- Ein Diversity - Ansatz, der mit dem Postulat von Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit arbeitet, knüpft an den Grundsatz der Gleichheit an, der für alle Menschenrechte gilt. (...)
- Ein Diversity - Ansatz, der Diskriminierung in der Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen thematisiert, ist in diesem Kontext als Versuch zu begreifen, Menschenrechtsverletzungen präventiv entgegenzuwirken.

---

<sup>168</sup> zit. Krell (2004), S.48

<sup>169</sup> vgl. <http://www.unesco.at/kultur/kulturvielfalt.htm>

<sup>170</sup> zit. [http://www.unesco.at/kultur/basisdokumente/ue\\_schutz\\_kult\\_vielfalt.pdf](http://www.unesco.at/kultur/basisdokumente/ue_schutz_kult_vielfalt.pdf), S.4

<sup>171</sup> zit. Thiemann, Kugler (2004), S.157

<sup>172</sup> zit. Thiemann, Kugler (2004), S.157

### 2.3.3 Diversity in der pädagogischen Arbeit

Da auf Grund des „demographischen und des Wertewandels“ davon ausgegangen werden kann, dass „Vielfalt immer bedeutsamer wird“<sup>173</sup> ist das Konzept Diversity für die Pädagogik von großer Relevanz. Gilt beim Einsatz von gendersensibler Pädagogik die Genderkompetenz der Lehrenden als unerlässliche Voraussetzung, so fordert auch die gewinnbringende Umsetzung von Diversity im Unterricht den selbstreflexiven Umgang der LehrerInnen mit den eigenen Identitätskonstruktionen hinsichtlich sozialer und kultureller Einbettung aber auch in Bezug auf Überlegenheits- und Unterlegenheitsstrukturen. Thiemann und Kugler beschreiben zwei wesentliche „Diskussionsstränge“ für den pädagogischen Einsatz von Diversity. „Zum einen im Rahmen einer Förderung gegenseitiger Anerkennung im Zusammenhang von Menschen unterschiedlicher Ethnizität und Kultur, zum anderen in der Debatte um eine zunehmende Pluralisierung von Familienformen und Lebensweisen.“<sup>174</sup> Die familiäre Lebensrealität von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund oder aus Regenbogenfamilien soll im Unterricht sichtbar gemacht und von den Lehrenden inhaltlich wie auch persönlich begrüßt werden. Diversity Konzepte setzen auf die Anwendung und Weiterentwicklung interkultureller, integrativer und feministischer Pädagogik und arbeiten an der Prävention von Rassismus, Antisemitismus, Sexismus oder Homophobie. Diversitygerechter Unterricht soll methodisch-didaktisch so aufbereitet werden, dass die Vielfalt der SchülerInnen im Schulalltag berücksichtigt wird und an die jeweils individuellen Vorerfahrungen der Kinder anknüpft. Den Lernenden soll die Möglichkeit geboten werden, die Lerngeschwindigkeit, die Lernstrategie und die Lernziele mitbestimmen zu können. Außerdem sollen sie Unterstützung darin erhalten, sich selbst in ihrer individuellen Eigenart und Vielfalt positiv und wertvoll zu sehen und eigenes Selbstbewusstsein aufbauen. Die SchülerInnen sollen lernen, die Mitmenschen vorurteilsfrei anzunehmen und Einfühlungsvermögen zu entwickeln. Wie Kinder lernen können mit Vorurteilen kritisch umzugehen und diese gegebenenfalls wieder zu verlernen zeigt der „Anti-Bias Ansatz“.

---

<sup>173</sup> zit. Krell (2004), S.42

<sup>174</sup> zit. Thiemann, Kugler (2004), S.153

### 2.3.4 Der Anti-Bias Ansatz

Anfang der 1980er Jahre entwickelten Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Philips den Anti-Bias Approach in den USA. Erst zehn Jahre später ist Anti-Bias als innovativer Ansatz antidiskriminierender Bildungsarbeit in Europa bekannt geworden. Bias heißt übersetzt Voreingenommenheit oder Vorurteil. Der Anti-Bias Ansatz „zielt darauf ab, eine durch Einseitigkeit und Voreingenommenheit entstandene Schiefelage ins Gleichgewicht zu bringen und Diskriminierungen abzubauen.“<sup>175</sup> Der Ansatz richtet sich gegen jegliche Form der Ausgrenzung und Herabsetzung von Menschen aufgrund des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, der sozialen Schicht, der körperlichen oder geistigen Gesundheit und/oder ethnischer Merkmale. Ausgegangen wird davon, dass in der Gesellschaft Vorurteile als Ideologien institutionalisiert sind und somit ein Großteil der Menschen bewusst oder unbewusst mit Vorurteilen behaftet ist. Der Anti-Bias Ansatz arbeitet auf praktischer und theoretischer Ebene und versucht den komplexen Zusammenhang gesellschaftlich diskriminierender Dimensionen aufzuzeigen. Schließlich sollen abwertende Kommunikations- und Interaktionsformen sowie die erworbenen Fehlurteile wieder verlernt werden. Louise Derman-Sparks meint, die Umsetzung des Anti-Bias Approach ist als lange Reise zu verstehen. „Es ist eine Reise, die Veränderungen mit sich bringt, in uns selbst, in unserer Arbeit und in der Gesellschaft, in der wir leben.“<sup>176</sup> Im Folgenden sollen nun die 4 Ziele und Prinzipien des Ansatzes vorgestellt werden:<sup>177</sup>

- Den Kindern soll geholfen werden, ein starkes Selbstbewusstsein auf Basis ihrer unterschiedlichen Gruppenzugehörigkeiten aufzubauen. In ihrer „Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit“ sollen sie sowohl „Ich-Identität als auch Gruppenidentität“ entwickeln, ohne sich dabei anderen Gruppen überlegen zu fühlen. Für die Schule kann das bedeuten, SchülerInnen auf die Familienkultur hin anzusprechen oder die Bezugsgruppe sichtbar zu machen, eventuell mit Hilfe von Materialien und Methoden.

---

<sup>175</sup> vgl. <http://www.anti-bias-werkstatt.de>

<sup>176</sup> zit. Derman-Sparks (2001), S.1

<sup>177</sup> vgl. Derman-Sparks (2001), S.11-13

- Die Kinder sollen lernen, dass Menschen gleichzeitig sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede haben. „Ein Prinzip aus der Anti-Bias Arbeit ist es, zuerst Gemeinsamkeiten zu schaffen, um sich in einem zweiten Schritt mit Vielfalt zu beschäftigen. Dies ist relevant, um die Übermittlung unbewusster Normen und Werte zu verhindern.“<sup>178</sup> In der Schule sollen sie Erfahrungen mit Menschen machen, die unterschiedliche Merkmale auszeichnen, die sich beispielsweise anders verhalten oder anders aussehen. Davon ausgehend sollen die SchülerInnen unterstützt werden „Empathie zu entwickeln“ und lernen sich in heterogenen Gruppen wohl zu fühlen.
- Fehlinformationen und Stereotypen sollen aufgezeigt werden und die Fähigkeit des kritischen Denkens über Vorurteile soll gefördert werden. Wichtig dabei ist, mit den SchülerInnen eine Sprache zu entwickeln, damit sie klar formulieren können, wenn sie etwas gerecht oder ungerecht finden.
- „Wenn wir Kindern dabei helfen wollen, faires und unfaires Verhalten zu verstehen und zu unterscheiden, dann müssen wir auch dafür sorgen, dass sie Fähigkeiten erwerben können, um sich gegen Ungerechtigkeit zur Wehr zu setzen.“<sup>179</sup> Im Sinne von „Empowerment“ sollen SchülerInnen ermutigt werden, sich aktiv gegen diskriminierende Verhaltensweisen einzusetzen.

Der Anti-Bias Ansatz wurde ursprünglich für den Elementar- und Primarbereich entwickelt, kann aber bei entsprechender Berücksichtigung des jeweiligen Entwicklungsstandes der SchülerInnen auch auf andere Schulstufen übertragen werden. Hingewiesen sei an dieser Stelle nochmals auf die zentrale Rolle der Pädagogen und Pädagoginnen. Die Lehr- und Lerninhalte und persönlichen Einstellungen und Haltungen müssen unbedingt auf Vorurteile hin überprüft und gegebenenfalls verändert werden. Anti-Bias Trainings können dabei wertvolle Hilfe leisten.<sup>180</sup> Abschließend soll noch ein Beispiel aus der Praxis verdeutlichen, wie mit Hilfe der 5-Schritte-Methode Sexismus thematisiert werden kann:<sup>181</sup>

---

<sup>178</sup> zit. Thiemann, Kugler (2004), S.163

<sup>179</sup> vgl. Derman-Sparks (2001), S.12f

<sup>180</sup> vgl. Thiemann, Kugler (2004), S.164

<sup>181</sup> vgl. Hahn, Höhmer-Serke (2003) in Thiemann, Kugler (2004) S.165f

- Wahrnehmen: Die Kinder stellen fest, dass die Mädchen und Frauen nicht so aussehen wie die Barbiepuppen.
- Vergleichen und Hinterfragen: Sie stellen fest, dass Frauen aus ihren Familien einen anderen Körperbau, eine andere Frisur und eine andere Haut- oder Haarfarbe haben.
- Ziele definieren: Sie überlegen, wie sie die Puppen realistischer gestalten könnten.
- Handeln: Mit Knetmasse formen die Kinder die Puppen, damit sie echter aussehen, schneiden ihnen die Haare und geben ihnen eine eigene Lebensgeschichte.
- Reflektieren und Dokumentieren: Identifizieren sich die Mädchen nun mit der Puppe? Werden männliche Puppen ebenfalls stereotyp dargestellt?

### 2.3.5 Die Lebensformenpädagogik

Die Berliner Bildungseinrichtung KomBi (Kommunikation und Bildung) hat das Konzept der Lebensformenpädagogik entwickelt. Nach dem Motto „Vielfalt bereichert“ verfolgt auch dieser Diversity Ansatz die Wertschätzung der Unterschiedlichkeit und versucht den „Blick für Ausgrenzungsmechanismen und Machtverhältnisse“ zu schärfen.<sup>182</sup> Schwerpunktmäßig werden sexuelle Identität und Geschlecht thematisiert aber auch alle anderen Diversitäten berücksichtigt. Dabei wird nicht von einem „statischen Identitätsbegriff“ ausgegangen, die Begriffe „heterosexuell“, „lesbisch“, „schwul“, „bisexuell“ und „transgender“ werden „im Wissen von der Wandelbarkeit und Durchlässigkeit gelebter Identitäten verwendet.“<sup>183</sup> Dieser Ansatz entfernt sich in dekonstruktiver Hinsicht bereits vom eindeutigen Subjektbegriff und begreift Individuen als nicht mit sich selbst identische Subjekte. Das Konzept der Lebensformenpädagogik umfasst folgende 4 Schwerpunkte:<sup>184</sup>

---

<sup>182</sup> zit. Thiemann, Kugler (2004), S.159

<sup>183</sup> zit. Thiemann, Kugler (2004), S.160

<sup>184</sup> vgl. Thiemann, Kugler (2004), S.160f

- Antidiskriminierung: Die Thematisierung von Homosexualität ist das Hauptthema der pädagogischen Veranstaltungen. Lesbische, schwule und heterosexuelle Lebensformen werden besprochen und gleichwertig dargestellt, negativen Klischeevorstellungen werden positive Lebenskonzepte gegenübergestellt. Dabei werden Jugendliche bei ihrer Identitätssuche unterstützt und ihre sozialen Kompetenzen gefördert.
- Gewaltprävention: Mit dem Abbau von Vorurteilen gegenüber gleichgeschlechtlich Liebender wird gleichzeitig homophober Gewalt vorgebeugt. Abwertung, die sich oft in Schimpfwörtern widerspiegelt, soll die „Wertschätzung für Differenz“ gegenübergestellt werden.
- Emanzipatorische Sexualpädagogik: In geschlechtsspezifischen Mädchen- und Jungengruppen werden die körperlichen, emotionalen und sozialen Dimensionen von Sexualität behandelt. Dabei zeigt die Praxis, dass es kaum Unterschiede zwischen homo- und heterosexuellen Jugendlichen gibt, da Verliebtsein und die Gestaltung von Partnerschaften Menschen aller sexueller Orientierungen betrifft.
- Politische Bildung: Soziale und kulturelle Normen werden hinterfragt, Mehrheitskulturen gegenüber Minoritäten beleuchtet und der Umgang mit der Vielfalt thematisiert. Die rechtliche und soziale Situation von Lesben, Schwulen und Transgendern weltweit, aber auch in Bezug auf unterschiedliche Kulturen und Religionen wird zum Thema.

Das Konzept der Lebensformenpädagogik stellt bewusst die gleichgeschlechtliche Liebe in den Mittelpunkt. In Schulen gilt Homosexualität oft als Tabuthema und wird nicht benannt, oder „doch halbherzig und gleichsam mit spitzen Fingern angefasst.“<sup>185</sup> Das Nahziel von KomBi „ist eine angemessene Berücksichtigung sexueller Vielfalt und vielfältiger Lebensweisen in der Pädagogik durch qualifizierte Bildungsangebote. Sie drückt sich aus in einer Erweiterung des pädagogischen Selbstverständnisses von einer unbewusst heterosexuell

---

<sup>185</sup> zit. Thiemann, Kugler (2004), S.162

dominierten Pädagogik hin zu einer Lebensformenpädagogik, die offen für verschiedene Lebensweisen ist und diese gleichberechtigt behandelt.“<sup>186</sup>

### 2.3.6 Pädagogik der Vielfalt

Annedore Prengel führt in der Pädagogik der Vielfalt die Entwicklungen der interkulturellen, feministischen und integrativen Pädagogik zusammen. Damit möchte sie einen Beitrag „zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses“ leisten und „zur Entfaltung kulturellen Reichtums und zum Respekt vor Individualität in der Erziehung“<sup>187</sup> beitragen. Im Folgenden sollen die einzelnen pädagogischen Richtungen in aller Kürze zusammengefasst werden, um schließlich die strukturellen Gemeinsamkeiten beschreiben zu können, die die Basis der Pädagogik der Vielfalt bilden.

- Die „interkulturelle Pädagogik“ thematisiert das Verhältnis zwischen den Kulturen. Die Wurzeln liegen in der sogenannten „Ausländerpädagogik“, deren Zielsetzungen entweder die Integration oder die Rotation waren. Das Integrationskonzept wurde bei MigrantInnen angewendet, die dauerhaft sesshaft werden wollten und verfolgte im Sinne einer Assimilation die schnelle Einschulung in den Klassenverband. Das Rotationsprinzip ging von einem temporären Aufenthalt aus und bereitete die SchülerInnen durch segregierenden Unterricht auf die Rückkehr vor. Diese Prinzipien, so Prengel, „beschränken sich auf das Entweder-Oder zweier Kulturen.“<sup>188</sup> Wie Prengel weiter ausführt, ist interkulturelle Erziehung darum bemüht, die „Verschiedenheit und Gleichwertigkeit der Kulturen anzuerkennen.“<sup>189</sup> Zudem: „Schulpolitik war und ist ein Mittel der Einflussnahme des Staates auf die in ihm existierenden Subkulturen,“<sup>190</sup> so Prengel. Auf politischer Ebene herrschen in diesen Tagen allerdings Kontroversen hinsichtlich des Themas Integration. Konservativen bildungspolitischen Bestrebungen geht es „um

---

<sup>186</sup> zit. Thiemann, Kugler (2004), S.162

<sup>187</sup> zit. Prengel (2006), S.13

<sup>188</sup> zit. Prengel (2006), S.67

<sup>189</sup> zit. Prengel (2006), S.82

<sup>190</sup> zit. Prengel (2006), S.68

Hilfe zur Assimilation auf der Basis universeller Gleichheit“, während liberalere Gruppen „das Zusammenleben der Verschiedenen in der multikulturellen Demokratie“ fordern. Interkulturelle Pädagogik spricht sich gegen eine „Angleichung im Sinne aufoktrozierter Assimilation“<sup>191</sup> aus. Sie legt ihren Schwerpunkt auf das Thematisieren der Verhältnisse zwischen der Mehrheitskultur und den Angehörigen unterschiedlicher ethnischer Gruppen, möchte das Bewusstsein der jeweils eigenen kulturellen Identität fördern aber auch die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Wertschätzung der anderen Kulturen stärken. Prengel betont explizit, dass das Prinzip der Anerkennung der Verschiedenheit der Kulturen nicht mit einem Kritikverbot gleichgesetzt werden darf.<sup>192</sup> Interkulturelle Pädagogik möchte Überlegenheitsansprüchen, wie sie im Rassismus zum Ausdruck kommen, präventiv entgegenwirken und aufzeigen, dass es in jeder Kultur Zerstörung und Unterdrückung, aber auch Fortschritt und positive Aspekte gibt.

Zitat: „Rationales Begreifen und Durchdenken der Unterdrückung, Ausbeutung, Sklaverei, Klassenherrschaft und Randgruppendifferenzierung soll zu Bewusstseinsänderungen im Sinne von Solidarität, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit führen. Die Schülerinnen und Schüler sollen universelle kulturübergreifende Gemeinsamkeiten erreichen, dazu sollen sie sich aus den partikularen Befangenheiten ihrer kulturellen Tradition herauslösen.“<sup>193</sup> Interkulturelle Pädagogik soll den Kindern und Jugendlichen Raum bieten am Veränderungsprozess der Kulturen teilzunehmen und diesen aktiv mitzugestalten.<sup>194</sup> Als Stärke dieser pädagogischen Bewegung sieht Prengel das Wagnis, Verschiedenheit und Gleichberechtigung zusammen zu denken, als Schwäche empfindet sie den Mangel an antirassistischen Bildungs- und Erziehungskonzepten.

- Die „feministische Pädagogik“ ist aus der neuen Frauenbewegung der 1970er Jahre hervorgegangen und hat die Gleichstellung der Frauen und Männer zum

---

<sup>191</sup> zit. Prengel (2006), S.75

<sup>192</sup> vgl. Prengel (2006), S.90

<sup>193</sup> zit. Prengel (2006), S.78f

<sup>194</sup> vgl. Prengel (2006), S.93

Ziel. Feministische Schulforschung bringt die Koedukationsdebatte ins Rollen, erkennt den Androzentrismus im Bildungswesen und den Sexismus im „heimlichen Lehrplan“ und warnt vor einer Assimilationspädagogik, in der die Anpassung der Frauen an männliche Werte erfolgt. Ziel ist eine Gleichberechtigung, die die Differenz anerkennt und die Verschiedenheiten nicht eliminiert. „Zu der Verwirklichung von Gleichheit gehört die Wahrnehmung von Differenz unabdingbar hinzu, sonst mündet Gleichheit in Gleichschaltung und Differenz in Hierarchie.“<sup>195</sup> Oft bleibt beispielsweise die Menstruation im Sinne der Gleichheit unbeachtet und frau lässt sich dadurch nicht einschränken. Das bedeutet einerseits Befreiung, andererseits aber auch die Verleugnung der Realität. Feministische Pädagogik verfolgt eine Aufwertung und Wertschätzung weiblicher Erfahrungen. Auf die Menstruation bezogen könnte das bedeuten, ein Fest bei der Menarche zu feiern, Geschlechtsverkehr mit einem Mann zu haben, ohne die Möglichkeit schwanger zu werden oder einfach in dieser Zeit dem Körperinneren vermehrte Aufmerksamkeit zu schenken.<sup>196</sup> Die Aufwertung der Weiblichkeit soll aber nicht dazu führen, Frauen als die besseren Menschen darzustellen. Mädchen sollen in der feministischen Pädagogik Entscheidungsfähigkeiten vermittelt bekommen und in ihren Entscheidungsfreiheiten bestärkt werden. Um sich dem Diskurs von Gleichheit und Differenz zu entziehen, geht die Androgynitätspädagogik davon aus, dass in jedem Geschlecht männliche und weibliche Anteile vereint sind und stützt die Vorstellung vom ganzen Menschen. Aggressive Handlungen von Mädchen werden demnach den männlichen Anteilen zugeschrieben, obwohl wie KritikerInnen behaupten, es sich um weibliche Tätigkeiten handelt. Es gelingt dem Ansatz nicht die Polarisierung der Geschlechtscharaktere aufzuheben sondern schreibt diese weiterhin fest. Prengel sieht in der Fixierung auf den Gleichheitsaspekt, wie es in einer männerzentrierten oder androgynen Variante feministischer Pädagogik vorkommt eine Schwäche, da sie zentrale Lebensthemen für Mädchen vernachlässigt. Als Stärke erkennt Prengel das „hoch entwickelte

---

<sup>195</sup> zit. Micus-Loos (2004), S.114

<sup>196</sup> vgl. Prengel (2006), S.120

Bewusstsein für subtile Diskriminierungen<sup>197</sup> aber auch die Einführung der Kategorie Geschlecht in die Erziehungswissenschaften.

- Seit Ende der 1970er Jahre verfolgt die „Integrationspädagogik“ das Ziel der schulischen und gesellschaftlichen Nichtausgrenzung von Menschen mit Behinderungen. Da die Überweisung von beeinträchtigten Kindern in Sonderschulen eher die „Gefahr der Ghettoisierung“<sup>198</sup> mit sich zieht und eine Isolation von der Umwelt bewirkt, setzt sie sich verstärkt für die Integration in den Regelklassenverband ein. Die Integrationspädagogik richtet sich gegen ein monistisches Denken, das der Überzeugung ist, „dass die Norm des normalen Lebens, die der Mehrheit der Bevölkerung entspricht, optimal sei und dass es für behinderte Personen darum gehe, ebenfalls gemäß dieser Norm zu leben.“<sup>199</sup> Prenzel schreibt, dass alle Forschungsergebnisse zur Integration belegen, dass sie „bei angemessener Ausstattung allen Beteiligten großen intellektuellen und emotionalen Gewinn bringt.“<sup>200</sup> Die unterschiedlichen Lernausgangslagen der SchülerInnen setzen jedoch unterschiedliche Lernziele innerhalb der Klasse voraus. Es kann somit auch kein Ziffernnotensystem geben, sondern eine verbale Beurteilung des individuellen Fortschritts. Die „Individualisierung und Differenzierung bei Aufrechterhaltung der Gemeinsamkeit“<sup>201</sup> soll im Mittelpunkt stehen. Im Teamunterricht werden in Anlehnung an die Reformpädagogik Projekte, Freiarbeiten, Wochenpläne und Gesprächskreise durchgeführt. „Die hohe Abwehr gegen die Anwesenheit von Behinderten, die allerorten den Integrationsbemühungen Barrieren entgegensetzt“<sup>202</sup> ist laut Prenzel als Projektion „verdrängter Empfindungen des Selbst-Behindert-Seins der so genannten Nichtbehinderten zu verstehen.“ Sie empfiehlt im Zuge einer Trauerarbeit sich der eigenen Begrenztheit und Abhängigkeit bewusst zu werden und zu lernen diese auszuhalten und nicht davonzulaufen. Ängste und Blockierungen würden dadurch verschwinden und

---

<sup>197</sup> zit. Prenzel (2006), S.169

<sup>198</sup> zit. Prenzel (2006), S.151

<sup>199</sup> zit. Prenzel (2006), S.157

<sup>200</sup> zit. Prenzel (2006), S.143

<sup>201</sup> zit. Prenzel (2006), S.140

<sup>202</sup> zit. Prenzel (2006), S.165

Offenheit und Interesse ihre Plätze einnehmen. Mit der Bestätigung, dass extrem unterschiedliche Menschen gemeinsam lernen können, und jedeR dabei große Lernfortschritte erzielt, scheint für Prengel eine „Schule für alle Kinder“<sup>203</sup> verwirklicht worden zu sein. Trotz des behutsamen Umgangs mit individueller Heterogenität kritisiert Prengel ein mangelndes Bewusstsein für kollektive Heterogenität.

Annedore Prengel versucht nun diese drei pädagogischen Felder zusammen zu denken und formuliert konkret auf die Schulbildung bezogen 17 Thesen, die die grundlegenden Elemente der Pädagogik der Vielfalt darstellen und die hier paraphrasiert wiedergegeben werden.<sup>204</sup>

1. Selbstachtung und Anerkennung der Anderen: Ausgegangen wird von der „Heterogenität aller Einzelnen“ und der Achtung der einzigartigen Biografien. Als zentrales Bildungsziel kann die Wertschätzung der Einzelpersönlichkeit beschrieben werden.
2. Kennenlernen der Anderen: Gelingt es die eigenen Besonderheiten zu entdecken und wertzuschätzen, können auch die Einzigartigkeiten der Anderen wahrgenommen werden. In der Selbstachtung und individuellen Anerkennung der Anderen entsteht erst wirkliche Gemeinsamkeit.
3. Entwicklungen zwischen Verschiedenen: Durch das Kennenlernen verschiedener Menschen entstehen neue Handlungsräume. Gelingt es den Lehrenden ein „Klima der Akzeptanz der Verschiedenheit“ zu schaffen, kann großes kognitives und emotionales Wachstum erfolgen.
4. Kollektivität: Beim gemeinsamen Austausch und Zuhören kann festgestellt werden, dass Menschen bereits ähnliche Erfahrungen gemacht haben und es kommt zu einem „Wiedererkennen im Anderen“. Neben einem Anerkennen der Verschiedenheiten von Einzelnen sollen auch Unterschiede zwischen Gruppen Platz finden.
5. Innerpsychische Heterogenität: Die Förderung von Selbstwahrnehmung heißt auch, widersprüchliche und abgelehnte Seiten der eigenen Persönlichkeit zu

---

<sup>203</sup> zit. Prengel (2006), S.170

<sup>204</sup> vgl. Prengel (2006), S.184-196

erkennen und verdrängte Inhalte ins Bewusstsein zu rücken. Innerpsychische Heterogenität kann aber auch bedeuten, gleichzeitig einer dominierenden wie auch einer inferiorisierten Gruppe anzugehören, beispielsweise bei einem Mädchen, das der Mehrheitskultur angehört.

6. Trauerarbeit: Mit der Erfahrung der eigenen Begrenztheit durch die Trauerarbeit tritt eine paradoxe Wirkung ein: Wenn der Schmerz darüber bewusst gemacht wird, entwickeln sich Lebensfreude und eröffnen sich neue Potentiale.
7. Prozesshaftigkeit: Jedes Kind soll mit Unterstützung der Lehrenden eigenständig seinen Weg beschreiten. Lernen ist immer mit einem individuellen Prozess verbunden.
8. Keine Definitionen: Ein Motto der Pädagogik der Vielfalt ist die „Unbestimmbarkeit der Menschen.“ Es soll nicht festgeschrieben werden wie oder was jemand ist oder sein soll.
9. Keine Leitbilder: Offenheit für Heterogenität ist nicht kompatibel mit dem Aufstellen von Leitbildern. Der Unterricht soll Raum für eigene Erfahrungen, für eigenständige Lebensplanungen und auch für Anleitungen zur Reflexion von Erfahrungen gewährleisten.
10. Aufmerksamkeit für die individuelle und kollektive Geschichte: Je mehr Wissen und Verständnis über geschichtliche Hintergründe vermittelt werden können, desto „freier und verantwortlicher können neue Lebensperspektiven entwickelt werden.“
11. Aufmerksamkeit für gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen: Politische Bildung soll gesellschaftliche Machtstrukturen thematisieren. Denn Voraussetzung für ein gleichberechtigtes Miteinander ist eine politische und ökonomische Demokratisierung auf nationaler wie auch auf internationaler Entwicklung.
12. Achtung vor der Mitwelt: Eine Pädagogik der Vielfalt möchte allgemein „die Liebe zum Leben in seiner Vielfalt“ vermitteln.
13. Didaktik des offenen Unterrichts: Fächerübergreifende Projekte, Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Frontale Phasen, Gesprächskreise, gleitender Unterrichtsbeginn, Individualisierung und Differenzierung mit Hilfe von

Materialien sowie Lernentwicklungsberichte und verbale Beurteilungen runden die vielfältige Didaktik ab.

14. Grenzen, Rituale und Regeln: Zentrales Bildungsziel der Pädagogik der Vielfalt ist das Setzen, Respektieren und Einhalten von Grenzen. Die Regeln und Rituale werden zum Teil von den LehrerInnen vorgegeben, als auch von den SchülerInnen erstellt.
15. Kinderelend oder „Störung als Chance“: Probleme wie sexueller Missbrauch, Gewalt, Armut, instabile Familienverhältnisse oder Migrationsschicksale brauchen besondere Beachtung. Prengel schlägt dabei folgendes vor: Kontinuität in der Klassenleitung, Supervision für die Lehrenden, Doppelbesetzung der Lehrkräfte und Intensivbetreuung (1:1) der betroffenen Kinder.
16. Selbstachtung und Anerkennung der Anderen in den Rollen der Lehrerinnen und Lehrer: Die Prinzipien der Pädagogik der Vielfalt gelten auch für die LehrerInnen. Sie sollen ihre Machtposition zum Schutz von anderen einsetzen und nicht missbrauchen.
17. Verschiedenheit und Gleichberechtigung als institutionelle Aufgabe: Pädagogik der Vielfalt kann erst dann richtig fruchtbar werden, wenn „LehrerInnen nicht länger EinzelkämpferInnen gegen die Windmühlen der Institutionen bleiben“<sup>205</sup> sondern institutionelle Bedingungen dafür geschaffen werden. Ziel wäre es „eine Grundschule für alle Kinder“ zu schaffen, die in jedem Kind das Besondere sieht, das einzigartig in ihm ist.

### **2.3.7 Übergänge zur Dekonstruktion**

Diversity Ansätze gehen davon aus, dass soziale und individuelle Identitäten nicht eindeutig bestimmbar sind. Die Heterogenität wird sowohl zwischen den Gruppen, zwischen den einzelnen Individuen als auch innerpsychisch im Individuum erkannt. Somit nähert sich der Ansatz einem dekonstruktiven Subjektbegriff. Individuen sind demnach nicht mit sich selbst identische Subjekte, und Identität gilt als offen und unabgeschlossen. Für Diversity Ansätze stellt sich

---

<sup>205</sup> zit. Schneider (2002), S.470

dabei die problematische Frage, ob und in welcher Form Unterschiedlichkeiten thematisiert oder dethematisiert werden sollen, um die Lage der Betroffenen zu verbessern. Annedore Prengel fordert auf, Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten zusammen zu denken. Differenz beinhaltet für sie „Offenheit für Unvorhergesehenes“ und verzichtet auf „Konstruktionen wie Symmetrie, Polarität, Komplementarität“<sup>206</sup>, da diese wiederum erneut binäre Strukturen erzeugen würden. Auch hier nähert Prengel sich einer Dekonstruktion an. Elisabeth Tuider, die eine weitere Perspektivierung vornimmt, kritisiert das Konzept der Vielfalt, weil es immer wieder auf „identitäre Muster“ und Kategorisierungen zurückgreift.<sup>207</sup> Sie sieht darin eine Wiederholung hierarchischer An- und Zuordnungen in der Vielfalt und eine Bestätigung des Minderheitenmodells. Tuider spricht sich für eine Zusammenführung der Pädagogik der Vielfalt mit der Strategie der Veruneindeutigung aus, denn damit würden sich die „analytischen Mitteln der Konstruktion und die subversiven Mechanismen der Dekonstruktion“ verbinden. „Dekonstruktion soll dabei als ein ständiger, kontextabhängiger und prozesshafter Perspektivenwechsel verstanden werden. Geschlechter, Sexualitäten und Körper zu dekonstruieren heißt nicht sie zu verneinen, sondern Dekonstruktion zielt auf die Verschiebung und Umdeutung der Gegensätze.“<sup>208</sup>

## **2.4 Dekonstruktive Pädagogik**

Aus der Sicht der kritischen Pädagogik lässt sich Bildung, neben der personenbezogenen Dimension, immer auch als gesellschaftspolitische Wirkkraft begreifen, mit dem Ziel „individuelle wie gesellschaftliche Möglichkeiten der Emanzipation aus ungerechten Verhältnissen zu erweitern.“<sup>209</sup> Eine geschlechtergerechte Pädagogik richtet sich, wie bereits dargestellt, gegen die vermeintliche Geschlechtsneutralität in pädagogischen Ansätzen und versucht einen Beitrag zum Abbau geschlechtshierarchischer Verhältnisse zu leisten. Diversity in der Pädagogik zielt auf die Wertschätzung von Vielfalt und verweist

---

<sup>206</sup> zit. Prengel (2006), S.181

<sup>207</sup> vgl. Tuider (2004a), S.188

<sup>208</sup> zit. Tuider (2004a), S.188

<sup>209</sup> zit. Hartmann (2001), S.65

auf die Entstehungsmechanismen und Auswirkungen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Eine dekonstruktiv orientierte Pädagogik kann nun als eine weitere Gegenbewegung zu traditionell ausgerichteten, pädagogischen Paradigmen betrachtet werden, die neben oder aber auch in den beiden genannten Konzepten zum Einsatz kommt.<sup>210</sup> Da die Begriffe Konstruktion und Dekonstruktion aber auch Rekonstruktion nahe zusammenliegen und einander bedingen, sind die Übergänge von konstruktivistischen Konzepten zu dekonstruktiven Ansätzen meistens fließend. Eine dekonstruktive Pädagogik stellt sich in erster Linie der poststrukturalistischen Herausforderung und versucht Theorien und Anwendungen dekonstruktiver Verfahren in die Erziehungswissenschaften bzw. in die pädagogische Praxis zu tragen. Dabei werden Begriffe wie Subjekt, Identität, Geschlecht, Sexualität und Vernunft einer „radikalen Kritik“ unterzogen und gleichzeitig erlangen Begriffe wie Differenz und Pluralität verstärkte Popularität.<sup>211</sup> Im Sinne einer postmodernen Strömung kann das Identitätsdenken nicht mehr als Einheitsdenken verstanden werden. Starre Identitätsvorstellungen, wie sie oft durch dichotome Kategorien entstehen, sind demnach abzulehnen, da sie einerseits zu Abwertungen und Ausgrenzungen führen und andererseits in einer postmodernen Gesellschaft, die erhöhte Mobilität und Flexibilität verlangt, wenig Handlungsraum zulässt.

Zitat: „Von der Position radikaler Pluralität aus, ist nicht etwa alles beliebig möglich und gleichgültig betrachtbar, sondern sie stellt klare Kriterien der Urteilsbildung zur Verfügung: Alle jene Tendenzen, die monistisch, hegemonial, totalitär die Gleichberechtigung der Differenzen zu zerstören trachten, können aus pluraler Sicht nur bekämpft werden. Insofern ist Vielfalt nicht verwechselbar mit positionsloser Beliebigkeit, sie realisiert sich vielmehr erst in klarer Stellungnahme gegen herrscherliche Übergriffe.“<sup>212</sup>

Einer dekonstruktiven Perspektive zu folgen heißt, die Ordnungskategorien Geschlecht und Sexualität auf ihre vermeintliche Natürlichkeit zu hinterfragen und deren Grenzen zu verwischen.

---

<sup>210</sup> vgl. Hartmann (2001), S.65f

<sup>211</sup> vgl. Ehrenspeck (2001), S.28

<sup>212</sup> zit. Prengel (2006), S.49

Zitat: „Ziel ist es, vorherrschende Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten zu irritieren und nach dem jeweils Ausgeschlossenen zu fragen. Dekonstruktion versucht durch Eingriff in vorherrschende Konstruktionsmechanismen eine Verschiebung von Bedeutungen zu initiieren. Dabei werden die bisherigen Begriffe nicht aufgegeben, ihnen jedoch die Selbstverständlichkeit genommen.“<sup>213</sup> Konkret soll dabei im Unterricht auf die Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität hingewiesen werden und dabei die Normalitätsvorstellungen irritiert werden. Es soll den SchülerInnen Raum geboten werden, um sich mit vielfältigen Lebensgestaltungsmöglichkeiten jenseits von „Normalitätskonstruktionen“ auseinanderzusetzen.<sup>214</sup> Anregungen und Umsetzungsmöglichkeiten für die Praxis werden im Laufe dieses Kapitels noch ausführlicher behandelt.

Wie bereits erwähnt, befindet sich eine dekonstruktive Praxis immer „im paradoxen Raum“<sup>215</sup>, da sie zuerst aufruft, was sie verschieben will. Auf die Frage, ob dadurch das System der heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit nicht eher gefestigt wird, findet Jutta Hartmann keine eindeutige Antwort. Hartmann betont aber explizit, die Dekonstruktion als „herausfordernde Chance und Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten“<sup>216</sup> zu betrachten und nicht als Bedrohung oder Orientierungsverlust.

### **2.4.1 Pädagogik vielfältiger Lebensweisen**

Jutta Hartmann prägte den Begriff „vielfältige Lebensweisen“. Mit diesem Begriff schlägt sie „einen ethisch motivierten Zugang zur Auseinandersetzung mit Lebensweisen vor, der Vielfalt enthierarchisierend und entnormalisierend von der Vielfalt aus denkt.“<sup>217</sup> Dabei betont Hartmann „das Ineinandergreifen geschlechtsbezogener, begehrens- und lebenszeitbezogener Konstitutions- und Konstruktionsprozesse“ und vertritt „ein Verständnis von Geschlecht, Sexualität und Generation als sozio-kulturelle Ordnungskategorien mit identitätsstiftender

---

<sup>213</sup> zit. Hartmann (2004b), S.19

<sup>214</sup> vgl. Timmermanns (2004), S.81

<sup>215</sup> vgl. Hartmann (2004c), S.265

<sup>216</sup> zit. Hartmann (2004b), S.19

<sup>217</sup> zit. Hartmann (2001), S.80

und gesellschaftsstrukturierender Funktion.“<sup>218</sup> Ihre Intention ist es, die Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform aufzugreifen und diese mit zu ermöglichen.

Für den Genderdiskurs bedeutet das für Hartmann, in Anlehnung an Judith Butler, dass fortan Frau oder Mann, Weiblichkeit oder Männlichkeit nicht mehr als gegebene Natürlichkeiten und Gewissheiten betrachtet werden können. Definitionsversuche sollen vermieden werden, da sie zwangsläufig zu einer Vereinfachung und Ausschließung führen würden. Dekonstruktive Geschlechterforschung stellt die gesellschaftliche Norm der Zweigeschlechtlichkeit in Frage, aber auch die Verbindungen von sex, gender und Begehren im Sinne einer „intelligiblen Geschlechtsidentität.“<sup>219</sup> Darunter werden Identitäten verstanden, die eine Kohärenz und Kontinuität zwischen dem anatomischen Geschlecht, der Geschlechtsidentität und dem Begehren darstellen, wenn zum Beispiel ein als weiblich identifizierten Körper, mit weiblichen Persönlichkeitsmerkmalen, einer heterosexuellen Praxis folgt. Mit dem Modell der Performativität betont Judith Butler einerseits den Zwang zu dieser kohärenten Geschlechtsidentität aber andererseits auch die auftretende Diskontinuität und Instabilität.<sup>220</sup> Geschlecht als performativ zu sehen, betont die Aktivität und Darstellung. Mit Handlungen, Kleidung, Gefühlen und Begehren wird demnach nicht eine natürliche Geschlechtsidentität ausgedrückt, sondern diese dabei „über ein Zitieren vorhandener Geschlechterdiskurse“ konstruiert. „Performativität steht dabei für ein permanentes un abgeschlossenes Werden.“<sup>221</sup> Die meisten Kinder begreifen sich als Mädchen oder Buben, wenn sie in die Schule kommen. Die besondere Aufgabe einer dekonstruktiv orientierten Pädagogik besteht nun darin, dass die bestehenden Normalitätsstrukturen nicht gefestigt oder aufs Neue reproduziert werden, sondern dass sie aufgeweicht und unterwandert werden sollen.

Auch im Sexualitätsdiskurs wird die Dualität von Homo- und Heterosexualität in Frage gestellt, da sie die Selbstverständlichkeit der heterosexuellen Paarbildung

---

<sup>218</sup> zit. Hartmann (2004b), S.17

<sup>219</sup> vgl. Butler (1991), S.38

<sup>220</sup> vgl. Butler (1991), S.200ff

<sup>221</sup> zit. Hartmann (2004b),S.20

hervorhebt, aber auch die Vielfalt innerhalb dieser beiden Kategorien vernachlässigt. Für die pädagogische Praxis fordert Hartmann, dass „vorfindliche Existenz- und Lebensweisen unabhängig von ihrem quantitativen Vorkommen“<sup>222</sup> wertgeschätzt werden und nicht nur ergänzend nebeneinander gestellt werden. Wird beispielsweise ausführlich das Thema Heterosexualität behandelt, dann soll Homosexualität nicht als „das Andere“ oder „das Besondere“ ergänzt werden, da dies das heteronormative Denken bestätigen würde. Hartmann schlägt vor, die Vielfalt als Ausgangspunkt zu nehmen und die Vielfältigkeit heterosexueller, lesbischer und schwuler Lebensformen, sowie „die verschwimmenden Grenzen zwischen diesen kategorialen Subjektpositionierungen“<sup>223</sup> zu thematisieren. Das dekonstruktive Interesse im Generationendiskurs gilt den „Dynamisierungen der Lebensaltersphasen und Lebensläufe sowie den Neustrukturierungen von Familie, Verwandtschaft, Lebensformen und -entwürfen.“<sup>224</sup> Im Vordergrund steht das Lebensalter, das in einer postmodernen Gesellschaft keine Aussage mehr über Aufgaben und Kompetenzen der jeweiligen Person verrät. Diese Relativierung von Lebensalter hat nach Hartmann zur Folge, dass sich lebensalterspezifische Erfahrungen angleichen können. „Lebensweisen lösen sich von Lebensaltern.“<sup>225</sup> In der Schule finden sich durch die Homogenität der Jahrgangsklassen aber auch durch die Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen immer wieder die polaren Kategorien älter–jünger oder erwachsen–nicht erwachsen. Dekonstruktive Pädagogik kann in diesem Kontext mit Hilfe von Veruneindeutigungen und Grenzverwischungen insofern vorteilhaft genutzt werden, als dass sie Ein- und Ausschlussmechanismen entgegenwirkt. Für Hartmann schwimmt der Begriff der Generationen dahingehend, dass „Generationen eine mehr oder weniger einheitliche soziale Gruppe darstellen könnte.“<sup>226</sup> Mit dem Begriff „vielfältige Lebensweisen“ verweist Hartmann auch darauf, dass Kinder nicht länger als geschlechtliche und sexuelle unreife Identitäten betrachtet werden sollen, sondern, dass sie als qualitativ gleichwertig gesehen werden sollen. Hartmann verkündet den Abschied „von Paradigmen der

---

<sup>222</sup> zit. Hartmann (2001), S.80

<sup>223</sup> zit. Hartmann (2001), S.80

<sup>224</sup> zit. Hartmann (2004b), S.25

<sup>225</sup> vgl. Hartmann (2004b), S.26

<sup>226</sup> zit. Hartmann (2004b), S.27

Entwicklung und Sozialisation im Sinne einer zielgerichteten Vorbereitung auf eine erwachsene Identität, die einen Fahrplan von Kindheit, Jugend, Erwachsensein und Alter als normative Entwicklungslinie ebenso unterstellt, wie ein Ankommen in einer einmal fertig und erwachsen gewordenen, dann jedoch weitgehend gleich bleibenden Identität.<sup>227</sup> Nochmals kurz zusammengefasst bilden die Grundlagen für den Begriff „vielfältige Lebensformen“ somit ein poststrukturalistisches Verständnis von Subjektivität, eine kritisch-dekonstruktive Perspektive auf Geschlecht, Sexualität und Generation und die versuchte Entnormativierung bzw. Denaturalisierung durch Bedeutungsverschiebung. Das Konzept der Pädagogik vielfältiger Lebensweisen besteht aus konstruktiven, dekonstruktiven und rekonstruktiven Elementen. Im Folgenden sollen nun wichtige Leitlinien dieses Konzepts vorgestellt werden:<sup>228</sup>

- Eine pädagogische Haltung entwickeln: Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen drückt sich im pädagogischen Alltag durch die Darstellung und Bearbeitung vielfältigster Lebensformen aus. Hartmann plädiert dafür, dass PädagogInnen verschiedenste Lebensweisen in unterschiedlichsten Zusammenhängen thematisieren und konkrete Anlässe und Äußerungen direkt aufgreifen und behandeln sollen.
- Gesellschaftliche Normen und Normalitäten hinterfragen: Die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normvorstellungen soll immer wieder Teil des Unterrichts sein. Diskussionen über unreflektierte Alltagsannahmen, wie die der Zweigeschlechtlichkeit, der Heterosexualität und der Kleinfamilie, aber auch Fragen warum Normen gleichzeitig Sicherheit geben und einschränken und Abweichungen verunsichern und bereichern, können die SchülerInnen zu Denk- und Reflexionsprozessen anregen.
- Vielfalt von der Vielfalt aus denken: Die Wertschätzung der Einmaligkeit kann erst gelingen, wenn „eine Bewegung weg vom Normalen und Allgemeinen hin zum Vielfältigen und Besonderen“ gelingt.

---

<sup>227</sup> zit. Hartmann (2004b), S.31

<sup>228</sup> vgl. Hartmann (2004a), S.68-77

Vereinheitlichendes Denken soll als herrschaftliches Denken erkannt und entlarvt werden.

- Selbstverständlichkeiten irritieren: Vorherrschende Identitätsannahmen und Normalitätsvorstellungen sollen produktiv und kreativ irritiert werden, indem beispielsweise binäre Begriffe umgedreht werden. Hartmann führt hier als Beispiel ein Outing eines heterosexuellen Politikers an, der deshalb von verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen diskriminiert wird. Solche und ähnliche Irritationen bieten eine Diskussionsgrundlage über die Konstruktion sozialer Kategorien.
- Bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse bewusst machen und an deren Abbau arbeiten: Hartmann betont, dass es in der Pädagogik der vielfältigen Lebensweisen auch um eine Haltung der Kritik und des gesellschaftlichen Sensibilisierens geht. Sie beobachtet im gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungsprozess ein „Spannungsverhältnis aus Pluralisierung und Norm(alis)ierung“. Mit den SchülerInnen soll herausgearbeitet werden, dass trotz der Pluralisierung nicht von einer freien Wahl gesprochen werden kann, da nach wie vor Machtunterschiede zwischen den Lebensformen bestehen. Ziel wäre die gemeinsame Entwicklung von Umgangsformen, die ein gleichberechtigtes Miteinander erlauben.
- Identitätszwänge hinterfragen: Um Identität und Subjektivität als in sich widersprüchlich und brüchig zu erkennen, eignen sich besonders biografische Arbeiten. Die Konstruktion von Geschlecht wird dabei als Prozess sichtbar gemacht, die sich in der „narrativen Struktur“ als veränderbar oder stabil erweist.<sup>229</sup> In Form von Interviews können dabei Schlüsselerlebnisse erfragt werden. Für die eigene Lebensgestaltung sollen den SchülerInnen frei von Identitätszwängen eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Identifizierung angeboten werden.
- Für Differenzen in der Geschlechter- und Sexualitätsdifferenz, ebenso wie für das Verschwimmen der vorherrschenden Geschlechter- und Sexualitätsgrenzen sensibilisieren: Geschlechtliche und sexuelle Grenzen

---

<sup>229</sup> vgl. Dausien (2000), S.109f

sollen als beweglich anerkannt werden, um eine offenere Lebensgestaltung zu ermöglichen.

- Fortbildung pädagogischer MitarbeiterInnen: Alle am Bildungsprozess Beteiligten sollen den Blick für das Funktionieren von Macht- und Herrschaftsverhältnissen schärfen, die eigenen Verhältnisse zu unterschiedlichen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen reflektieren und mit den aktuellen Erkenntnissen der Gender-Studies vertraut sein.

Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen greift dekonstruktives Denken „zur Infragestellung und Verschiebung von Dualitäten und paradigmatischen Selbstverständlichkeiten“ auf, und ist in „all den genannten Ebenen auf ein Zulassen von Offenheit, Vielfältigkeit und Uneindeutigkeit orientiert, ohne diese vorzuschreiben oder individuelle Wege vorwegzunehmen.“<sup>230</sup> Mit dem Kennenlernen vielfältiger Lebensweisen, wobei bemerkt werden muss, dass sich aufgrund der Vielfalt niemals alle Möglichkeiten erfassen lassen, wird den SchülerInnen Raum zur Annahme, zur Verschiebung oder zur Verweigerung geboten. Wesentlich für eine erfolgreiche Umsetzung dieses Konzepts ist ein „differenzierter und entidealisierter Blick auf alle angesprochenen Lebensweisen“<sup>231</sup>, denn nur so kann ein Unterlaufen binärer Zuordnungen gelingen.

#### **2.4.2 Queere Pädagogik**

Auch die Queer Theory fordert die Pädagogik heraus und verlangt eine „identitäts- und machtkritische Auseinandersetzung mit dem Themengebiet „Sexualität und Geschlecht.“<sup>232</sup> Queer lässt sich schwer beschreiben und gilt als wandelnder Begriff, der „sich gegen Definitionen sträubt.“<sup>233</sup> Annamarie Jagose schreibt, dass aber gerade diese Unbestimmbarkeit zu „seinem vielbeschworenen Charme“<sup>234</sup> gehört. Gegenstand der Queer Theory ist die Analyse der

---

<sup>230</sup> zit. Hartmann (2000), S.266

<sup>231</sup> vgl. Hartmann (2000), S.266

<sup>232</sup> zit. Hartmann (2004c), S.255

<sup>233</sup> zit. Jagose (2005), S.13

<sup>234</sup> zit. Jagose (2005), S.14

gesellschaftlichen Normen von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität. Dabei werden die Kategorien Geschlecht, Sexualität und Identität als gesellschaftlich-kulturelle Konstrukte erkannt und verlieren somit ihre scheinbar natürliche Beschaffenheit. Queere Pädagogik zielt auf die Destabilisierung der geschlechtlichen und sexuellen Dualitäten und verweist auf das dekonstruktive Potential in der Pädagogik. Queere Forschungen aus dem Bereich der Kindheit belegen, dass alternative Darstellungen von Geschlecht bereits im Kindheits- und Jugendalter vorkommen.

Im Schulalltag finden sich beispielsweise immer wieder SchülerInnen, die aus der scheinbar unverrückbaren Identitätsordnung ausbrechen und die Geschlechterordnung überschreiten: Ein sehr weiblicher Junge wird dabei als „Sissy“ bezeichnet und ein sehr burschikoses Mädchen gilt als „Tomboy“<sup>235</sup>. Anja Tervooren berichtet in ihrer Studie von der männlichen Darstellung eines Mädchens, dem die Anerkennung seines inszenierten Geschlechts als sein eigentliches gelingt. Dieses „passing“ vollzieht sich auf der Ebene der Performanz und „verrät nichts darüber, wie ihr Begehren einmal aussehen wird, wen sie begehrt und von wem sie begehrt zu werden begehrt.“<sup>236</sup>

Bettina Fritzsche zeigt in ihrer empirischen Studie über Fan-Kultur eine weitere Überschreitung der Geschlechtergrenzen bei Kindern und Jugendlichen. Sie stellt fest, dass sich das Begehren und die Identifizierung bei Pop-Fans keineswegs ausschließt, sondern dass es gleichzeitig stattfinden kann.<sup>237</sup> Begehren kann in einer queeren Kindheitsforschung mit einer sexuellen Orientierung verbunden werden oder auch nicht. Die zwei Kategorien Geschlecht und Sexualität können somit getrennt aber auch als zusammenfallend betrachtet werden. Queere Pädagogik nimmt sich der Tatsache des vorhandenen grenzüberschreitenden Verhaltens im Kindheits- und Jugendalter an und versucht ihm gerecht zu werden. Entscheidend für die Umsetzung in der Praxis ist die ständige kritische Reflexion der LehrerInnen im Umgang mit Geschlecht und Sexualität. Dabei können sich folgende Fragen als hilfreich herausstellen: Wie kann die heterosexuelle Zweigeschlechtlichkeit bewusst gemacht werden, ohne diese erneut zu festigen?

---

<sup>235</sup> vgl. Tervooren (2004), S.72

<sup>236</sup> zit. Tervooren (2004), S.76

<sup>237</sup> vgl. Fritzsche (2004), S.94

Welche Möglichkeiten gibt es, Mädchen und Jungen, Homosexualität und Heterosexualität in ihrer Vielfalt darzustellen? Wie kann der Raum zwischen den Geschlechter- und Sexualitätspositionen sichtbar gemacht werden?<sup>238</sup>

ReferentInnen des Bildungsprojekts Lambda<sup>239</sup> berichten, dass Kinder und Jugendliche keineswegs abgeneigt von queeren Inhalten sind, sondern sich sehr häufig aufgeschlossen gegenüber uneindeutigen Identitäten zeigen.

Jenny Howald versucht eine mögliche Bedeutung der Queer Theory für die feministische Mädchenbildungsarbeit zu erkennen, wobei es nicht darum geht eine neue Mädchenarbeit zu erfinden, sondern bestehende Ansätze zu überdenken und weiterzuentwickeln.<sup>240</sup> Für Howald bedeutet die Dekonstruktion des Begriffs Mädchen „die Existenz der Kategorie Geschlecht zwar als gesellschaftliche Realität anzuerkennen, aber nicht mehr definieren können, was Mädchen sind.“<sup>241</sup>

Wenn der Begriff Mädchen somit seine „Essenz“ verliert, kann er in weiterer Folge vielfältig genutzt werden. Auch die gesellschaftliche Vorgabe der Heterosexualität wirke sich laut Howald für alle Mädchen nachteilig auf deren individuellen Entwicklungen aus. Werden Mädchen auf der Folie der Heteronormativität in „normale“ und „lesbische“ Mädchen geteilt, hat es oft zur Folge, dass Mädchen ihre Normabweichungen als „das nicht zu ihnen Gehörende“ abspalten.<sup>242</sup> Werden dabei von den PädagogInnen nur wenige Lebensweisen vorgelebt oder als richtig dargestellt, wächst der Anpassungsdruck der Kinder und Jugendlichen, die meistens nicht aus dem gesellschaftlichen Rahmen fallen wollen. Bekommen die Mädchen allerdings vielfältige Lebensformen vorgestellt und wird ihnen Raum für Experimente gelassen, so spielen sie gerne mit verschiedenen Identitäten. Für die Praxis eignen sich laut Howald daher besonders szenisches Spiel und Theater. Jenny Howald kritisiert das „Schubladendenken und die Individualisierung von Problemen“ aber auch „das Abschieben eines gesellschaftlichen Problems“ von Seiten der Pädagogik, das somit zu einem Fortschreiben der sozialen Ausgrenzung führt.<sup>243</sup> Olaf Stuve versucht eine queere

---

<sup>238</sup> vgl. Hartmann (2004c), S.265

<sup>239</sup> vgl. Hartmann (2004a), S.63

<sup>240</sup> vgl. Howald (2001), S.295

<sup>241</sup> zit. Howald (2001), S.305

<sup>242</sup> vgl. Howald (2001), S.303

<sup>243</sup> zit. Howald (2001), S.303

Perspektive in der Jungenarbeit einzunehmen. Eine „nicht-identitäre Jungenarbeit“ weigere sich nach Stuve „Wahrnehmungen und Erfahrungen anhand der Differenzierung von männlichen und weiblichen Körpern zu organisieren“<sup>244</sup>, und mache Männlichkeit weder zum Ausgangspunkt, noch zum Ziel. Damit meint Stuve explizit: „Das Ziel ist kein Junge!“<sup>245</sup> Im Vordergrund einer queeren Jungenarbeit steht dabei die Selbstdekonstruktion, aber auch Ausschließungen, Brüche, Differenzierungen und Diskontinuitäten müssen bearbeitet werden. Für die Praxis schlägt Stuve Arbeitsmethoden mit dem Körper vor, beispielsweise Spiele und Übungen mit Berühren und Spüren, Massagen, Meditationen, Körperreisen, Vertrauensübungen oder Rollenspiele, die alle Abseits von „höher, weiter, schneller, besser“ stattfinden.<sup>246</sup> Obwohl queere Jungenarbeit die gängigen „geschlechtlichen Existenzweisen Mann und Frau“ kritisiert, geht sie, wie auch die queere Mädchenarbeit, von ihrem weiteren Vorhandensein aus, betont jedoch zusätzlich weitere, uneindeutige und nicht zuordenbare Existenzweisen.<sup>247</sup>

Elisabeth Tuidier ist davon überzeugt, dass eine queere Pädagogik weder in einer Mädchen- oder Jungenarbeit aufgehen könne, noch in einer gendersensiblen Pädagogik. Von queerer Pädagogik kann aus ihrer Sicht nur dann gesprochen werden, wenn in der pädagogischen Arbeit die Menschen nicht wieder in kategorisierten „Schubladen“, wie Mädchen, Jungen, Lesben, Schwule, AusländerInnen, usw. eingeteilt werden.<sup>248</sup> Dabei müssen diese Bezeichnungen nicht aufgegeben werden, es soll ihnen nur die Selbstverständlichkeit genommen werden. Hier wird die Widersprüchlichkeit, die eine dekonstruktive Pädagogik letztendlich ausmacht, wieder deutlich sichtbar. Problematisch wird es, wenn Lehrende im schulischen Alltag unreflektiert auf sexistische, rassistische oder homophobe Äußerungen reagieren. Denn einerseits soll die Differenz anerkannt werden, andererseits aber die ausgrenzende Differenz nicht erneut festgeschrieben werden.<sup>249</sup> Diesem Spannungsfeld kann eine dekonstruktiv orientierte Pädagogik

---

<sup>244</sup> zit. Stuve (2001), S.289

<sup>245</sup> vgl. Stuve (2001), S.282

<sup>246</sup> vgl. Stuve (2001), S.290

<sup>247</sup> vgl. Stuve (2001), S.292

<sup>248</sup> vgl. Tuidier (2004b), S.187

<sup>249</sup> vgl. Howald (2001), S.301

entgegenwirken, indem sie den Blick auf die Vielfalt innerhalb der Kategorien richtet, binäre Kategorien aufbricht und immer wieder versucht die vorherrschenden Denkmuster zu irritieren.<sup>250</sup> Auch die „Sonderpädagogiken“ zur Stärkung der Mädchen oder Homosexuellen müssen, so Tuiders, kritisch beleuchtet werden, damit sie sich nicht zu einer „kompensierenden Defizitpädagogik“ entwickeln, die letztendlich wiederum die hierarchische Zweiteilung stärkt.<sup>251</sup>

### 2.4.3 Pädagogik der Intersektionalität

Eine dekonstruktive Pädagogik muss nach Elisabeth Tuiders folgende drei Punkte beinhalten:<sup>252</sup>

- Erstens, ein Verständnis von Identität, das entgegen einer fixen geschlechtlichen und sexuellen Zuordnung, die Prozesshaftigkeit, Widersprüchlichkeit und Uneindeutigkeit berücksichtigt. Tuiders betont, dass „das Ich kein einheitliches Subjekt (...) oder ein solider Kern ist, den es zu entdecken gibt“, sondern, dass das Ich etwas Fluides und Wandelbares ist, das aus einer „Vielzahl von Differenzen“ besteht. Unter diesen Gesichtspunkten soll eine Pädagogik unter dekonstruktiver Perspektive das Subjekt begleiten und „ohne jegliche Schablonen“ wahrnehmen und anerkennen.
- Zweitens, muss ein konkretes situationsspezifisches Reagieren seitens der LehrerInnen auf „stigmatisierendes und normierendes Verhalten“ erfolgen. Machtverhältnisse und Überlegenheitsansprüche, wie sie sich im Rassismus, Sexismus oder in der Homophobie äußern, sollen wahrgenommen, diskutiert und reflektiert werden.
- Drittens, orientiert sich eine dekonstruktive Pädagogik nicht an Geschlecht oder Begehren, sondern richtet sich nach speziellen Themen. Die Inhalte sollen so gewählt werden, dass sie die vermeintliche Normalität stören und irritieren, aber auch so, dass sie für die SchülerInnen bedeutsam sind. Dabei

---

<sup>250</sup> vgl. Hartmann (2004c), S.260

<sup>251</sup> vgl. Tuiders (2004), S.179f

<sup>252</sup> vgl. Tuiders (2004b), S.188f

soll genügend Platz für Phantasien und neuartige Erfindungen vorhanden sein. Zum Beispiel kann Sprache dabei für Neukreationen ungewöhnlicher Wörter genutzt werden.

In ihrer Pädagogik der Intersektionalität berücksichtigt Elisabeth Tuiider zusätzlich die hierarchisierenden und normierenden Bedingungen in der Gesellschaft einerseits und erkennt „das transformatorische Potenzial queer-subversiver Praxis andererseits.“<sup>253</sup> In einer Verknüpfung von Queer-Theory, Postcolonial Studies und Cultural Studies werden unterschiedliche Macht- und Differenzverhältnisse wechselseitig verschränkt, „die Erfahrungen der Marginalisierten in den Mittelpunkt“ gestellt und auf „den Zusammenhang von Wissensproduktion und Unterdrückung“ aufmerksam gemacht.<sup>254</sup> Tuiider betont dabei das Konzept der hybriden Identität, das in den Postcolonial Studies und Cultural Studies entwickelt wurde. Mit dem Konzept der Hybridität eröffnet Homi K. Bhabha den Raum für Dazwischenliegendes, genauer gesagt den „dritten Raum“, in dem sich kolonisierende und kolonisierte Subjekte vermischen. Es geht hier aber nicht um einen einfachen Verschmelzungsprozess zwischen den Kulturen, sondern eher „um das Nebeneinander und sich ständig verschiebende, miteinander koalierende Moment der Identifikation.“<sup>255</sup> Jenseits einer binären Identitätslogik werden sowohl die Identifikation wie die „Des-Identifikation“ anerkannt. Eine Pädagogik der Intersektionalität versucht die binäre Zuschreibungspolitik zu brechen und die duale Geschlechter- und Sexualitätenordnung zu umgehen, indem sie Bezeichnungen wie Mädchen und Buben, Homo- und Heterosexualität nicht unreflektiert verwendet, sondern immer auf den Entstehungskontext und die jeweils herrschenden Verhältnisse zurückführt. Es werden somit gleichzeitig die „zwanghaft normativen Gesellschaftsprozesse und deren prinzipielle Veränderbarkeit“ thematisiert.<sup>256</sup> Tuiider betont weiters, dass radikale Gesellschaftskritik deshalb nur bei hartnäckigem Gesellschaftsbezug gelingen kann. „Eine Pädagogik der Intersektionalität deckt den Zusammenhang sex –

---

<sup>253</sup> zit. Tuiider (2004b), S.189

<sup>254</sup> zit. Tuiider (2004b), S.189

<sup>255</sup> vgl. Bhabha (1994), in Rodríguez (2003), S.28

<sup>256</sup> zit. Tuiider (2004b), S.189

gender – Begehren als kulturelle Konstruktion auf und ermöglicht verschiedene sexuelle Verortungsmöglichkeiten, Beziehungen, Lüste, Begehren, ohne dass diese sofort mit einem neuen Namen eingeordnet werden. Für die Sexualpädagogik impliziert dies, dass Sexualität nicht mehr über die Fixierung auf Identität, Genitalität oder Fortpflanzung definiert wird, sondern Sexualität könnte sich nun losgelöst von Penis oder Klitoris/Vagina und jenseits des Hetero-Homo-Rasters entfalten.<sup>257</sup> Dazu könnten jeweils unterschiedliche geschlechtliche Positionen eingenommen werden und durch ein „Switchen“ wieder verändert werden. Tuider hält fest, dass die aktuelle Sexualpädagogik jedoch noch nicht auf bestehende Identitätskonstruktionen verzichten könne. Trotz dieser „strategischen Vorläufigkeit“ soll aber die Sinnhaftigkeit einer Weiterverwendung von Begriffen wie lesbisch oder schwul hinterfragt werden. Tuider ist sich der Grenzen der Pädagogik bewusst, plädiert dennoch im Sinne einer Pädagogik der Intersektionalität für eine pädagogische Anerkennung einer Existenz der Nicht-Identitäten und für Unterstützung, um Raum für Experimente und Utopien schaffen zu können. Eine dekonstruktive Pädagogik verlangt „die Vorstellung von Identität als normatives Ziel von Bildung und Erziehung zu verlassen und sich für eine Differenzdebatte zu öffnen, die die systematische und strukturelle Durchdringung verschiedenster machtvoller Kategorien berücksichtigt.“<sup>258</sup>

#### **2.4.4 Dekonstruktive Sexualpädagogik**

Wie repräsentative Untersuchungen zeigen, reden Eltern selten mit ihren Kindern über die sexuelle und körperliche Entwicklung. Um Falschinformationen oder Halbwahrheiten zu vermeiden, braucht es deshalb eine fundierte Sexualpädagogik in der Schule. Uwe Sielert schreibt über Sexualität folgendes: „Menschliche Sexualität ist mehr als Genitalität, beschränkt sich also nicht auf Körperfunktionen und das Fortpflanzungsgeschehen, sondern umfasst (...) sowohl Fruchtbarkeits- als auch Lust-, Identitäts- und Beziehungsaspekte.“<sup>259</sup> Eine

---

<sup>257</sup> zit. Tuider (2004b), S.190

<sup>258</sup> vgl. Tuider (2004b), S.190

<sup>259</sup> zit. Sielert (2005), S.26

emanzipatorische Sexualpädagogik verweist nicht nur auf die Suche nach sexueller Identität, sondern diese wird bereits als gegeben angenommen, die darauf wartet entdeckt zu werden. Da Identität aber immer wieder aufs Neue erarbeitet werden muss, kann nicht von ihrer Natürlichkeit und Stabilität ausgegangen werden. Die „Orientierung am okzidental Identitätsbegriff“ wird von Elisabeth Tuidier angesichts der aktuellen dekonstruktiven Strömungen innerhalb der Pädagogik als „antiquiert“ bezeichnet.<sup>260</sup> Tuidier kritisiert weiters die gängige schulische Sexualpädagogik, die Sexualität additiv behandelt. Sexuelle Begehrensformen jenseits der Heterosexualität werden dabei erst im Anschluss oder als Zusatz zur „Sexualität“ behandelt, und stärken dadurch die Norm der Heterosexualität.<sup>261</sup>

Dekonstruktive Sexualpädagogik begnügt sich nicht mit dem Sichtbarmachen von diskriminierten Gruppen. Dekonstruktiven Perspektiven geht es neben der Gleichberechtigung vorhandener Lebensweisen vor allem um „die potenzielle Vielfalt der Lebensweisen, die auch zwischen den meist polaren Identitätsangeboten existieren.“<sup>262</sup> Dabei handelt es sich in einem queerdekonstruktiven Zusammenhang um „Lesben und Schwule, Bisexuelle, trigenders, polysexuals, pansexuals, cross-dressers, transgenders, Intersexuelle, Transsexuelle, SM’s, FetischistInnen,<sup>263</sup> und noch vielen anderen. Von einer Vollständigkeit kann dabei niemals ausgegangen werden. Zusätzlich zu den „Cross-Identitäten, Trans-Identitäten und Nicht-Identitäten“<sup>264</sup> soll auf die intersektionelle Verschränkung von Geschlecht und Sexualität mit anderen Kategorien wie beispielsweise Ethnizität, Klasse, Alter oder Behinderung hingewiesen werden. In einer postmodernen Gesellschaft erhält der Körper nun eine neue Rolle. Er verfügt nicht mehr über Klarheit und Beständigkeit, sondern wird „als diskursives Produkt“ entdeckt.<sup>265</sup> Stand bisher in einer emanzipatorischen Sexualpädagogik das „Reden über den Körper“ und über sexuelle Inhalte im Vordergrund, so möchte eine dekonstruktive Sexualpädagogik

---

<sup>260</sup> vgl. Tuidier (2004b), S.181

<sup>261</sup> vgl. Tuidier (2004b), S.182

<sup>262</sup> zit. Sielert (2005), S.99

<sup>263</sup> zit. Tuidier (2004b), S.187

<sup>264</sup> vgl. Perko (2007), S.3

<sup>265</sup> vgl. Timmermanns, Tuidier, Sielert (2004), S.17

zusätzlich das „Tun mit dem Körper“ einbeziehen. Für Körperarbeit gibt es dabei keine eindeutige Definition, sie „wird sowohl für die Auseinandersetzung mit im Körper ablaufenden Reaktionen angewendet, als auch für die Wahrnehmung des eigenen und fremden Körpers, für körperbezogene Methoden und Warming Ups und die unmittelbare Arbeit mit dem Körper.“<sup>266</sup>

Robin Bauer versucht in der Körperarbeit die gesellschaftlich stigmatisierten Praktiken des Transgenderismus, der Body Modification und des Sadomasochismus zu entpathologisieren.<sup>267</sup> Dabei verwendet Bauer Transgenderismus als Oberbegriff für eine Reihe von Identitätskonzepten, die die Zweigeschlechtlichkeit in Frage stellen. Durch das Spielen mit den Geschlechtern, in Form von Parodie oder Maskerade, kann somit die zweigeschlechtliche Ordnung irritiert, vervielfältigt oder gänzlich aufgehoben werden.<sup>268</sup> Für Bauer ist es wichtig, den Jugendlichen „ein Verständnis von der gesellschaftlichen Bedingtheit der Zweigeschlechtlichkeit zu vermitteln, sowie damit auch auf die Veränderbarkeit der Geschlechtsidentität beim einzelnen Individuum hinzuweisen.“<sup>269</sup> Mit Body Modification sollen die Jugendlichen mit Praktiken konfrontiert werden, die vorübergehend oder permanent den Körper verändern, wie Tätowierungen, Piercings, Brandings und Body Paintings. Mit der Darstellung sadomasochistischer Praktiken möchte Bauer auf die einschränkenden Normalisierungsverfahren hinweisen, die zwischen „normal“ und „abweichend“ unterscheiden.<sup>270</sup>

Eine weitere Körperarbeit, die für die dekonstruktive Sexualpädagogik von Interesse sein könnte, schlägt Karlheinz Valtl mit der fernöstlichen Inspiration des Tantras vor. Im sexuellen Kontext können Tantras dabei helfen, Ganzheit und Zielgerichtetheit zu empfinden aber auch die Grenzen des Ich aufzuweichen oder aufzulösen. Der indische Meditationslehrer Osho formuliert es folgendermaßen: „Sich der Natur zu ergeben, mit ihr zu fließen. Nicht den Fluss anzutreiben, sondern mitzugehen mit ihm – und zwar bis zum Ende, egal wohin. Dieses

---

<sup>266</sup> zit. Gies, Koppermann (2004), S.200

<sup>267</sup> vgl. Bauer (2004), S.242f

<sup>268</sup> vgl. Rendtorff (2000), S.54

<sup>269</sup> zit. Bauer (2004), S. 251

<sup>270</sup> vgl. Bauer (2004), S.243

Vertrauen ist Tantra.“<sup>271</sup> Tantras sprengen dabei die Dualitäten oben-unten, gut-böse, richtig-falsch, aber auch alle anderen Gegensätze und ermöglichen dabei ganzheitliches Erfahren und Lernen. Subjekt und Objekt werden dabei nicht mehr als gegensätzlich erlebt, sondern Tantras gehen „von einer grundsätzlichen Verbundenheit von allen und allem aus.“<sup>272</sup> Eine genauere Ausführung zur Körperarbeit würde an dieser Stelle den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Weitere Impulse und Visionen finden sich in „Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche“<sup>273</sup>. Die HerausgeberInnen Stefan Timmermanns, Elisabeth Tuider und Uwe Sielert sehen die Schule als den idealen Ort für Sexualerziehung und plädieren für eine Etablierung der Sexualpädagogik.<sup>274</sup> PädagogInnen aller Fachrichtungen sollen qualifiziert werden, um reflektierte Geschlechter- und Sexualitätsdiskurse in den Unterricht hineinzutragen. Projekte zur schwul-lesbischen Aufklärung, eventuell mit hetero-, homo-, bi- oder transsexuellen PädagogInnen, um zur Relativierung der Grenzen zwischen den sexuellen Orientierungen beizutragen, und tabuisierte Bereiche der Sexualität sollen einen gesicherten Platz bekommen.<sup>275</sup> Sexualpädagogik soll geöffnet, internationalisiert, entmythologisiert und erotisiert werden. Timmermanns, Tuider und Sielert schließen mit der Forderung: „Mehr Sexualpädagogik wagen!“<sup>276</sup>

## 2.4.5 Anwendungen für die Praxis

Im Anschluss sollen einige Übungen und Spiele für die pädagogische Praxis vorgestellt werden und hoffentlich zu weiteren de-konstruktiven Ideen anregen.

- „Vielfältige Lebensweisen – Licht- und Schattenseiten“: Bei dieser Übung sollen die SchülerInnen Lebensformen, von denen sie gehört oder gelesen haben, auf Karteikarten schreiben. Alle Kärtchen liegen danach verdeckt am

---

<sup>271</sup> zit. Osho in Valtl (2004), S.171

<sup>272</sup> zit. Valtl (2004), S.175

<sup>273</sup> vgl. Timmermanns, Tuider, Sielert (2004)

<sup>274</sup> vgl. Timmermanns, Tuider, Sielert (2004), S.22ff

<sup>275</sup> vgl. Timmermanns (2004), S.96

<sup>276</sup> zit. Timmermanns, Tuider, Sielert (2004), S.21

Tisch. Im Klassenverband oder in Form einer Gruppenarbeit werden nun einzeln die Kärtchen umgedreht, dabei soll zu jeder Lebensweise eine Licht- und eine Schattenseite gefunden werden. Zusätzlich können Erfahrungen, Wünsche und Ängste, die die SchülerInnen mit der jeweiligen Lebensweise assoziieren mitgeteilt werden. Ziel der Übung ist es, von der Vielfalt aus zu denken und zu erkennen, dass alle Lebensformen wunderbare und schwierige Seiten haben.<sup>277</sup>

- „Was ist eine Frau?\": Die SchülerInnen sollen möglichst spontan ihre Antworten auf eine Karteikarte schreiben. Im Anschluss daran werden die verschiedenen Antworten diskutiert, denn zu den meisten Aussagen können schnell Einwände gefunden werden. Ziel der Übung ist es zu erkennen, dass es keine allgemeine Definition für Frau-Sein aufgrund der Vielfalt gibt. Der homogenisierte Begriff der Kategorie Frau wird dekonstruiert und es wird versucht, die Differenzen hervorzuheben.<sup>278</sup> Die Übung kann im Sinne von vielfältigen Lebensweisen genauso mit anderen Kategorien (z.B.: Mann, Erwachsene, Kind, Heterosexualität, Homosexualität,...) durchgeführt werden.
- „101 Frauentypen\": In der Erweiterung zur vorigen Übung geht es darum, möglichst viele unterschiedliche Frauentypen darzustellen. Die SchülerInnen verwenden dazu Accessoires und Verkleidungen zur Unterstützung. Im Spiel erkennen die Schüler und Schülerinnen, dass es viele unterschiedliche Frauen gibt und nichts typisch ist. Auch hier können Variationen mit anderen Kategorien stattfinden.<sup>279</sup>
- „Rollenspiele\": Übungen mit Rollen bieten Raum, um mit Identitäten zu spielen. Dies könnte im Spielen von bekannten Rollen erfolgen, um mögliche schwierige, konfliktreiche Situationen spielend zu erproben und um sich in einer realen Begebenheit sicherer zu fühlen oder im Spielen von unbekanntem Rollen. Letztere Darstellung ermöglicht eine neue Sichtweise und einen

---

<sup>277</sup> vgl. Hartmann (2004a), S.70

<sup>278</sup> vgl. Hartmann (2004a), S.70f

<sup>279</sup> vgl. Howald (2001), S.306

Perspektivenwechsel. Wesentlich für Rollenspiele sind eine Beschreibung der Rolle, die noch genug Raum für eigene Ideen lässt, sowie ein eigener Name und die klare Bestimmung von Beginn und Ende des Rollenspieles. Kinder und Jugendliche, die nicht mit einer Rolle betraut sind, fungieren als BeobachterInnen und sprechen danach über ihre Eindrücke. Mögliche Themen für szenarische Darstellungen wären beispielsweise: „Ein Mädchen aus der Clique verliebt sich in ein anderes Mädchen“ oder „Streit mit Eltern über unterschiedliche Formen der Lebensweise.“<sup>280</sup>

- „Postkartenspiel“: Den SchülerInnen werden unterschiedliche Frauenbilder (Männerbilder, Bilder von Lebensformen,...) präsentiert. Anschließend wählen die SchülerInnen ein Bild aus und erzählen oder schreiben darüber. Somit entwickeln sie Interesse an Menschen, die ihnen zuerst fremd waren. Frauenbilder werden bei diesem Spiel diversifiziert und die SchülerInnen lernen, dass Unterschiedlichsein etwas Positives ist.<sup>281</sup>
- „Körperreise“: In einem abgedunkelten Raum machen sich die SchülerInnen auf eine Reise durch den Körper. Es geht dabei um die Wahrnehmung der Atmung, um die Frage wie sich einzelne Körperteile anspüren und welche Assoziationen mit bestimmten Körperteilen einhergehen. Dabei wird der jeweilige Ort, wohin sie gehen sollen vorgegeben. Welche Aufmerksamkeit die SchülerInnen entgegenbringen bzw. ob sie den Anweisungen folgen oder nicht bleibt dabei offen.<sup>282</sup>

---

<sup>280</sup> vgl. Howald (2001), S.305f

<sup>281</sup> vgl. Howald (2001), S.306f

<sup>282</sup> vgl. Stuve (2001), S.290f

### **3. Projekt „Dekonstruktive Pädagogik“**

#### **3.1 Einleitung**

Ein Beispiel aus der Praxis soll zu Beginn veranschaulichen, wie verhaftet SchülerInnen im binären Denken sind und wie sie diese Dichotomien hierarchisch strukturieren. Eine Englischlehrerin hat zur Festigung des Wortschatzes der SchülerInnen zwei Säckchen mit Triminos vorbereitet. Ein Säckchen beinhaltet verschiedenfarbige Übungskärtchen leichteren Schwierigkeitsgrades und ein zweites beinhaltet Triminos mit schwierigeren Begriffen und Phrasen. Um die SchülerInnen möglichst individuell zu fördern, verteilt die Lehrerin die anspruchsvollen Kärtchen an die begabteren SchülerInnen. Das letzte schwierige Triminopäckchen wird an den zehnjährigen Alexander ausgeteilt. Als der Junge die rosa Kärtchen vor sich liegen sieht, ruft er ganz empört, warum er denn die leichteren Übungskärtchen bekäme. Seiner Meinung nach könnten die rosa Kärtchen nur für Mädchen gedacht sein und somit die leichtere Version darstellen. Für Alexander ist ganz klar, dass die Menschen in Männer und Frauen eingeteilt werden und die Männer dabei für die schwierigen Aufgaben zuständig sind. Neben dem binären Denken (Mann-Frau) kommt für Alexander noch eine Hierarchisierung hinzu: Der Mann wird aufgewertet, indem er für die anspruchsvollen und wichtigen Aufgaben zuständig ist, die Frau erlebt eine Abwertung, indem ihr nur die leichteren Aufgaben zugemutet werden.

Dieses Beispiel und ähnliche Erfahrungen aus der Praxis bestätigen, dass die SchülerInnen aufgrund von primären Sozialisationsprozessen in den binären Logikmodellen verhaftet sind. Bleibt in der sekundären Sozialisation ein bewusstes und reflektiertes Wahrnehmen dieser Konstruktionen untersagt, erfahren die SchülerInnen eine Verstärkung des logozentristischen Denkens. Carol Hagemann-White sieht in vielen Studien bestätigt, dass „im Laufe der schulischen Biographie der Kinder eine Verstärkung der Geschlechterstereotype und der geschlechtstypischen Interessens- und Verhaltensentwicklung erfolgt.“<sup>283</sup> Astrid Kaiser schließt mit der Vermutung an, dass die Schule als gesellschaftliche

---

<sup>283</sup> zit. Kaiser (2000), S.206

Institution „ohne gezielte Beachtung von Geschlechterdifferenzen (...) zur Reproduktion der hierarchischen Geschlechterverhältnisse beiträgt.“<sup>284</sup> Der Einsatz geschlechtssensibler Pädagogik versucht zwar einerseits die Konstruktion von Geschlecht und deren Verhältnisse bewusst zu machen und scheinbare Natürlichkeiten zu entlarven, sie bleibt aber andererseits mit gezielter Mädchen- und Jungenarbeit im System der Zweigeschlechtlichkeit verhaftet. Dekonstruktive Ansätze in der Pädagogik sollen helfen, die „einengenden Grenzen der sozialen Geschlechterdefinition“ zu überwinden und ein „mitmenschliches Denken, Fühlen und Handeln“<sup>285</sup> zu fördern. Mit Hilfe der Dekonstruktion soll aufgedeckt werden, dass scheinbar feststehende Begriffe und Denkstrukturen nicht naturgegeben, sondern konstruiert sind und in weiterer Folge zu Ausgrenzungen und Hierarchien führen. In diesem Kapitel soll eine mögliche Anwendung der Dekonstruktion in der pädagogischen Praxis beschrieben und deren Auswirkungen auf die SchülerInnen untersucht werden. Die theoretische Verortung, die Darstellung der Methoden und des Untersuchungsdesigns sowie die detaillierten Ergebnisse und Befunde erfolgen im anschließenden Untersuchungsbericht.<sup>286</sup>

### **3.2 Forschungsstand und Theorie**

Aktuelle theoretische Ansätze zu geschlechtssensibler Pädagogik, Diversity in der Pädagogik und dekonstruktiver Pädagogik wurden bereits in Kapitel 2 ausführlich behandelt. Da eine dekonstruktive Pädagogik erst seit den 1990er Jahren an Bedeutung gewonnen hat, handelt es sich hierbei um ein relativ junges Forschungsfeld. Es besteht deshalb noch Bedarf an weiteren theoretischen Ausarbeitungen und empirischen Untersuchungen. Verwiesen sei an dieser Stelle auf den Schulversuch „Soziale Integration in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule.“<sup>287</sup> Astrid Kaiser sieht dabei den Schwerpunkt des pädagogischen Projekts in der „Entwicklung sozialer Kompetenzen mit dem Ziel, die Gleichbehandlung der Geschlechter zu fördern.“<sup>288</sup> Da aus vielen vorliegenden

---

<sup>284</sup> zit. Kaiser (2000), S.206

<sup>285</sup> zit. Kaiser (2000), S.207

<sup>286</sup> vgl. Bortz, Döring (2006), S.86-90

<sup>287</sup> vgl. Kaiser (2000), S.205-222

<sup>288</sup> zit. Kaiser (2000), S.207

Untersuchungen hervorgeht, dass Schulen dem Unterrichtsprinzip zur Gleichstellung von Männern und Frauen immer noch nicht gerecht werden, besteht auf jeden Fall dringender Handlungsbedarf in der pädagogischen Praxis. Verwiesen sei auch auf das Buch „Dekonstruktive Pädagogik“<sup>289</sup>, das im dritten Teil Bezug auf „pädagogische Handlungsfelder – Perspektiven auf dekonstruktive Praxen“ nimmt. Exemplarisch soll daraus Jenny Howalds Beitrag „Ein Mädchen ist ein Mädchen ist kein Mädchen?“ genannt werden, indem die Autorin Beispiele für die Praxis beschreibt (siehe auch 2.4.5). „Eine umfassende Entwicklung, Erprobung und Evaluierung konkreter Handlungsmöglichkeiten und Qualitätsstandards für und in der pädagogischen Praxis“<sup>290</sup> stehen aber noch aus. Der Grund dafür könnte das vielfach diskutierte Spannungsverhältnis hinsichtlich Identitätsbildung, Sexualitäten und Geschlechter sein. Einerseits werden Lehrende dazu angehalten, im Erziehungsprozess den SchülerInnen bei der Suche nach Identität und Identitätsbildung zu helfen und für Kontinuität und Kohärenz zu sorgen, andererseits soll im Sinne der Dekonstruktion das „Uneinheitliche des Einen“<sup>291</sup> nicht vernachlässigt werden, und die SchülerInnen in ihren Widersprüchlichkeiten, Brüchen und Facetten bewusst wahrgenommen werden. Für die pädagogische Praxis gilt auch weitgehend, dass Homosexualität unsichtbar gemacht wird und allenfalls in einem separaten Bereich diskutiert wird, und dass Lehr- und Lernprozesse hauptsächlich im System der Zweigeschlechtlichkeit stattfinden. Annedore Prengel meint, die Negierung zweigeschlechtlicher Lebensweisen käme „einem Abheben von der sozialen Welt der Kinder gleich, die sich selbst in weiten Bereichen als zur Gruppe der Mädchen und zur Gruppe der Jungen gehörig entwerfen.“<sup>292</sup> Weiters meint Prengel, dass die Kinder dies mit „unverminderter Hartnäckigkeit und Häufigkeit“ tun würden, selbst wenn Eltern oder Lehrende Geschlechtsrollenklischees ablehnen. Die folgende Untersuchung an einer Musikhauptschule möchte überprüfen, wie sehr die SchülerInnen im System der Zweigeschlechtlichkeit und in einer Welt

---

<sup>289</sup> vgl. Fritzsche, Hartmann, Schmidt, Tervooren (2001)

<sup>290</sup> zit. Hartmann (2004), S.267

<sup>291</sup> vgl. Rendtorff, Moser (1999) in Paseka (2001), S.195

<sup>292</sup> zit. Prengel (1995) S.21

stereotyper Geschlechtsvorstellungen verhaftet bleiben, beziehungsweise wie offen und interessiert sie gegenüber dekonstruktiven Sichtweisen werden.

### **3.2.1 Theoretisches Modell der Studie**

Ausgangslage für die Untersuchung an einer Salzburger Musikhauptschule ist der Versuch, den SchülerInnen eine gesellschaftliche Realität verständlich zu machen bzw. die Anerkennung einer Realität zu erreichen, die die Zweigeschlechtlichkeit überwindet, die vielfältige kontinuierliche und widersprüchliche Identitäten denkbar werden lässt und Sexualitäten jenseits der heterosexuellen Matrix in dieses Denkmodell integriert.

„Die Wahrheit ist dem Menschen zumutbar!“ so lautet ein Zitat von Ingeborg Bachmann. Im Projekt „Dekonstruktive Pädagogik“ soll deshalb diese Wirklichkeit für die SchülerInnen sichtbar und zugänglich gemacht werden. Das Ausgegrenzte und Dazwischenliegende soll volle Aufmerksamkeit erhalten und der Normalfall als Spezialfall dargestellt werden. Die Reaktionen und Äußerungen der SchülerInnen sollen dabei beobachtet werden und ihre Verhaltens- und Einstellungsänderungen in Bezug auf die Binarität der Geschlechter, die Geschlechterdifferenz und das Geschlechterrollenverhalten untersucht werden. Im Anschluss daran soll die Effizienz des dekonstruktiven Projekts in der Veränderung der beiden Fragebögen dokumentiert werden. Ein weiterer zentraler Forschungsinhalt der Studie orientiert sich daran, wie offen, empfänglich und interessiert die SchülerInnen für die Dekonstruktion und queere Inhalte sind. Inwiefern kann es gelingen, die Differenzen erfolgreich aufzulösen, die Grenzen zu überschreiten und die SchülerInnen in eine Welt mitzunehmen, in der die Kategorie Geschlecht weder eindeutig, unveränderbar noch binär dargestellt wird?

### **3.2.2 Fragestellungen**

Zu Beginn des Projekts soll der Ist-Zustand der SchülerInnen erhoben werden, um im Anschluss daran eine gezielte Sensibilisierung und Bewusstseinsweiterung ermöglichen zu können. Folgende Fragestellungen sind dabei von Relevanz:

- Sind die SchülerInnen im binären Denken Mann - Frau, männlich - weiblich, Heterosexualität - Homosexualität verhaftet?
- Wird ein Teil des Begriffspaares höher beziehungsweise niedriger betrachtet und bewertet?
- Werden Männer und Frauen in Kategorien zusammengefasst und mit verallgemeinernden Stereotypen versehen?
- Wie wird Geschlecht im täglichen Alltag „gemacht“ und reproduziert?

Im weiteren Verlauf zielt das Projekt auf die Auflösung der Geschlechterbinarität ab, sowie auf die Dekonstruktion eindeutiger Identitäts- und Sexualitätskonzepte. Von Interesse sind folgende Fragen:

- Wie reagieren die SchülerInnen auf „kreative Irritationen“<sup>293</sup> und Rollenumkehrungen?
- Welchen Zugang haben die SchülerInnen zu nicht eindeutigen Geschlechtsidentitäten (Intersexuellen) oder Cross-Identitäten (Transgender, Transsexuellen, Transvestiten)?
- Werden Menschen, deren Geschlecht nicht eindeutig erkennbar ist, automatisch einem Geschlecht zugeordnet?
- Wie gehen die SchülerInnen mit Heterosexualität, Homosexualität und Transsexualität um?
- Erkennen die SchülerInnen die Vielfältigkeiten, Veränderlichkeiten, Brüche und Widersprüchlichkeiten in ihren eigenen Identitäten bzw. Identitätskonstruktionen?
- Können sich die SchülerInnen hypothetisch eine geschlechtslose Zukunft vorstellen und diese beschreiben?

Grundlegendes Ziel der Untersuchung ist es herauszufinden, ob und welche Veränderungen ein dekonstruktives Projekt bei den SchülerInnen bewirkt. Kann es gelingen, durch das Aufdecken von gesellschaftlichen Konstruktionen und

---

<sup>293</sup> vgl. Paseka (2008), S.28

durch das Sichtbarmachen von Ausgrenzungen, das gegenseitige Verständnis zu vergrößern und letztendlich zu einem besseren zwischenmenschlichen Miteinander zu gelangen?

### **3.3 Methode**

In der vorliegenden Studie werden vorgegebene SchülerInnengruppen untersucht. Die konkrete Forschungshypothese ( $H_1$ ) lautet folgendermaßen:

$H_1$ : Wenn SchülerInnen an dem Projekt „Dekonstruktive Pädagogik“ teilnehmen, dann werden sie offener für dekonstruktive Sichtweisen.

Das dekonstruktive Projekt stellt dabei die unabhängige Variable dar, die Einstellung der SchülerInnen zu Geschlechter, Sexualitäten und Identitäten gilt als die abhängige Variable. Die Untersuchung mit Messwiederholung soll prüfen, ob das Treatment eine verändernde Wirkung auf die abhängige Variable hat. Mit Hilfe von quantitativen und qualitativen Daten soll die Veränderungshypothese auf ihren Gültigkeitsbereich hin überprüft werden.

#### **3.3.1 Instrumente**

Die Erkundung von Einstellungen, Positionen und Reaktionen der SchülerInnen erfolgt mittels Fragebogen und systematischer Beobachtung. Basierend auf der Frage, ob die SchülerInnen in einem eindeutigen, stereotypen Zwei-Geschlechter-System und in der heteronormativen Matrix gedanklich verhaftet sind, wurde die schriftliche Befragung konstruiert. Dazu wurden geschlossene Fragen gewählt, deren sprachliche Gestaltung auf die Sprachgewohnheiten der SchülerInnen ausgerichtet ist. Der Fragebogen besteht aus zehn Items:

- Item 1: Es gibt nur zwei Geschlechter: Männer und Frauen.
- Item 2: Menschen sind eindeutig weiblich oder männlich.
- Item 3: An der Kleidung erkennen wir Mädchen und Buben.

- Item 4: Es gibt Mädchen, die wie Buben aussehen.
- Item 5: Alle Buben sind gleich und alle Mädchen sind gleich.
- Item 6: Mädchen können sich in Mädchen verlieben.
- Item 7: Frauen und Männer haben die gleichen Rechte.
- Item 8: Buben mögen wilde Spiele und Mädchen ruhigere.
- Item 9: Ich finde, es sollte keine getrennten WCs geben.
- Item 10: Jeder Mensch ist vielfältig und etwas Besonderes.

Den SchülerInnen steht eine Rating Skala mit vier Ausprägungen (stimmt sicher, stimmt eher, stimmt eher nicht und stimmt gar nicht) als Antwort zur Verfügung.

In Ergänzung zum Instrument des Fragebogens, wird zusätzlich die Beobachtung als Methode der Datenerhebung herangezogen. Vor allem während des direkten Erlebens der Versuchspersonen mit der jeweiligen Treatmentsituation scheint es angemessen, mit einer offenen, nicht teilnehmenden Beobachtung einen zusätzlichen Eindruck zu gewinnen, wie die SchülerInnen auf dekonstruktive Denkanstöße reagieren. Um den klaren Linien einer wissenschaftlichen Beobachtung getreu zu bleiben, wurden vorher einige Kriterien vereinbart. Der daraus resultierende Beobachtungsplan lautet folgendermaßen:

- Es wird die Klasse als Gruppe bei ihren Aktivitäten und Meinungsäußerungen beobachtet und nicht kontinuierlich einzelne Schüler oder Schülerinnen.
- Beobachterin ist die Forscherin. Sie verfasst auch das Protokoll in kurzen Sätzen.
- Alle Inhalte, die nicht mit der Thematik der Dekonstruktion einhergehen, sind zu ignorieren.
- Das Beobachtungsprotokoll enthält keinerlei Interpretationen, diese werden bei der Auswertung der Daten eventuell ergänzt.

### 3.3.2 Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobe besteht aus zwei Klassen einer Salzburger Musikhauptschule. Der Stichprobenumfang (n=40) setzt sich zusammen aus der Experimentalgruppe (n=21) und einer Kontrollgruppe (n=19). Die SchülerInnen sind zehn bis dreizehn Jahre alt und werden im Klassenverband koedukativ geführt.

### 3.3.3 Untersuchungsdurchführung

Für die Untersuchung wurde folgender Zeitplan erstellt:

- 1. Juli 2008: Es erfolgt die erste schriftliche Befragung der ProbandInnen.
- 2. Juli 2008: Mit der Experimentalklasse wird das Treatment „Dekonstruktive Pädagogik“ von 8:30-11:30 durchgeführt.
- 3. Juli 2008: Es erfolgt die zweite schriftliche Messung für die ProbandInnen.

Im Anschluss sollen nun die Spiele und Übungen des Projekts beschrieben werden:

#### 1. Sex - gender - sex category (Dauer: ca.: 40 Min.)

Die SchülerInnen werden in 6 Gruppen geteilt. Jede Gruppe erhält ein Plakat mit der Kontur eines Körpers und jeweils einen der folgenden Namen: Karl, Lara, Klari. Die SchülerInnen sollen nun das Gesicht, die Frisur, die Kleidung, die Schuhe, usw. gestalten. Nach ca. 15 Minuten suchen sich die SchülerInnen passende Adjektive aus einer Liste für ihren Menschen aus und schreiben sie auf das Plakat. Anschließend erfolgt die Präsentation und Diskussion im Plenum. Folgende Fragen sind dabei von Interesse: Wird Karl typisch männlich dargestellt? Wird Lara typisch weiblich dargestellt? Was passiert mit dem Menschen Klari? Wird er/sie/es eindeutig zu einem Geschlecht geordnet oder steht das Geschlecht im Hintergrund?

#### 2. Doing – gender (Dauer: ca.: 10 Min.)

Drei SchülerInnenpaare zeigen jeweils in einem Rollenspiel vor, wie Karl, Lara und Klari sich am Morgen im Badezimmer für den Tag zurechtmachen. Drei SchülerInnen stellen aktiv das „doing - gender“ von Karl, Lara und Klari dar, während die anderen drei SchülerInnen die Spiegel sind und versuchen die Bewegungen spiegelverkehrt nachzumachen. Folgende Fragen sind bedeutsam: Wie wird man zum Mann? Wie wird frau zur Frau? Welche Rolle nimmt Klari dabei ein?

### 3. Sexuality (Dauer: ca.: 20 Min.)

Drei Schüler und drei Schülerinnen verlassen mit der Lehrerin die Klasse und werden instruiert als schwules, lesbisches und heterosexuelles Liebespaar hintereinander wieder in die Klasse zu kommen. Die restlichen SchülerInnen sind Passagiere in einem Zug und dürfen sich eine neue Identität aussuchen. Die Reisenden beginnen ein Gespräch, schließlich erscheinen die homosexuellen Paare und das heterosexuelle Paar. Wie sind die unterschiedlichen Reaktionen auf die „Liebenden“? Welches Paar wird am meisten akzeptiert? Welches Paar wird am wenigsten akzeptiert? Wie äußert sich das?

### 4. Kategorie: Buben - Mädchen (Dauer: ca.: 30 Min.)

Die SchülerInnen betrachten ein Bild, in dem eine Spielplatzszene rollenverkehrt dargestellt wird. In einer Blitzlichtrunde sagen die SchülerInnen einen Satz, der ihnen spontan dazu einfällt. Die Diskussion soll in eine allgemeine Befragung zum Rollenverständnis übergehen. Was ist dein Lieblingsspielzeug? Was sind deine Hobbys? Was ist deine Lieblingskleidung? Welchen Beruf möchtest du einmal ergreifen? Es sollen die Antworten der Mädchen mit den Antworten der Buben verglichen werden und klar gemacht werden, dass manche Mädchen manchen Buben ähnlicher sind als anderen Mädchen und umgekehrt. Haben Jungen und Mädchen die Möglichkeit sich so zu benehmen wie es ihnen gefällt? Was passiert, wenn sich Jungen wie Mädchen benehmen und Mädchen wie Jungen? Was ist ein Junge? Was ist ein Mädchen? Ziel der Übung ist es, die Kategorie der Buben und der Mädchen zu dekonstruieren und darauf hinzuweisen,

dass die Menschen in ihrer Vielfalt auch verschiedene Wünsche, Bedürfnisse und Interessen haben und unabhängig vom Geschlecht diese auch leben dürfen.

5. Aufbrechen einer stereotypen Zuordnung „Pause“ (Dauer: ca.: 15 Min.)

In der Pause teilt die Lehrerin die Buben zur Zeitungsschlacht und die Mädchen zur Phantasiereise ein. Wie reagieren die Schüler und die Schülerinnen auf die Zuteilung? Können die SchülerInnen die zuvor theoretisch besprochenen Inhalte nun praktisch umsetzen? Haben sie den Mut ihren Unmut gegenüber der Lehrerin zu verbalisieren? Suchen sich die SchülerInnen letztendlich ihre persönlichen Vorlieben aus?

6. Diversity (Dauer: ca.: 30 Min.)

Die SchülerInnen bemalen und beschriften ihre Identitätsblüte.<sup>294</sup> In die Blumenmitte schreiben sie ihre Namen, in die kleinen Blütenblätter ihre Muttersprache, Religion, Anzahl der Geschwister, Alter und Geschlecht. In die großen Blütenblätter schreiben sie ihre Lieblingsfächer, Berufswünsche, ihre Stärken und Schwächen, ihre Hobbys und Lieblingsspielzeuge. In dieser Übung sollen die SchülerInnen erkennen, wie vielfältig und veränderbar ihre Identitäten und Einstellungen sind.

7. Sex –gender Dekonstruktion (Dauer: ca.: 10 Min.)

Die SchülerInnen stellen sich vor, sie reisen mit einer Zeitmaschine in eine geschlechtslose Zukunft<sup>295</sup>. Folgende Fragen sollen beantwortet werden: Welchen Beruf hätte ich? Wie würde ich aussehen? Würde ich Kinder haben? Wer würde sie bekommen und wie? Wie fühlt es sich an, weder Mädchen noch Junge zu sein? Die SchülerInnen werden paarweise zu ihren Vorstellungen interviewt.

---

<sup>294</sup> vgl. Klara (2007), S.87f

<sup>295</sup> vgl. Klara (2007), S.119

### **3.4 Ergebnisse der quantitativen Datenanalyse**

Einen Tag nach dem Projekt fand für die Experimentalklasse als auch für die Kontrollklasse die zweite schriftliche Messung statt. Für die statistische Datenanalyse wurde das Programmsystem SPSS 10 verwendet.<sup>296</sup>

#### **3.4.1 Ergebnisse der ersten Fragebogenauswertung**

Zu Beginn wird die erste schriftliche Befragung der Experimentalklasse mit der Kontrollklasse verglichen. Es wird erwartet, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Klassen gibt. Überraschenderweise unterscheiden sich die Antworten der Experimental- und der Kontrollklasse jedoch in Frage 2 und Frage 3 signifikant. Da keine Normalverteilung vorliegt, bedarf es einer Rangverteilung. Der Kruskal-Wallis-Test bei mehreren unabhängigen Stichproben führt zu folgenden Ergebnissen:

Bei der Auswertung der zehn gestellten Fragen, ergaben sich bei der Frage 2 „Menschen sind eindeutig weiblich oder männlich.“ und Frage 3 „An der Kleidung erkennen wir Mädchen und Buben.“ signifikante Unterschiede zwischen der Versuchs- und Kontrollklasse.

Die Werte (mittlere Ränge) der Experimentalklasse sind bei Frage 2 höher als bei der Kontrollklasse, das heißt die Experimentalklasse stimmt der Aussage in einem signifikant höheren Ausmaß zu, dass Menschen eindeutig weiblich oder männlich sind. Gespräche mit den LehrerInnen der Kontrollklasse ergaben, dass eine erhöhte Anzahl von LegasthenikerInnen diese Klasse besuchen und im Unterricht immer wieder die Erfahrung gemacht wurde, dass beim lauten Lesen die Wörter oder/und verwechselt wurden. Die niedrigen Werte in der Kontrollklasse könnten dahingehend interpretiert werden, dass die SchülerInnen durch ungenaues Lesen die Frage falsch verstanden haben.

Bei Frage 3 sind die Werte (mittlere Ränge) der Experimentalklasse niedriger als bei der Kontrollklasse. Das heißt, die Experimentalklasse stimmt der Aussage, dass Mädchen und Buben an der Kleidung erkannt werden weniger zu. Ein

---

<sup>296</sup> vgl. Bühl, Zöfel (2000)

möglicher Erklärungsansatz ist der geschlechterrollenuntypische Kleidungsstil der gender - interessierten Klassenvorständin der Experimentalklasse. Die Lehrerin berichtete von einer Schülerin, die einmal zu ihr sagte: „In dieser Kleidung sehen sie aus wie ein Mann!“

Die verbleibenden 8 Items ergeben nach der ersten schriftlichen Befragung erwartungsgemäß keine signifikanten Unterschiede. Die genauen Ergebnisse können in den Tabellen nachgelesen werden.

### Ränge

	10-13 Jährige	N	Mittlerer Rang
Es gibt nur zwei Geschlechter: Männer und Frauen.	Experimentalklasse	21	20,38
	Kontrollklasse	19	20,63
	Gesamt	40	
Menschen sind eindeutig weiblich oder männlich.	Experimentalklasse	21	26,07
	Kontrollklasse	19	14,34
	Gesamt	40	
An der Kleidung erkennen wir Mädchen und Buben.	Experimentalklasse	21	17,17
	Kontrollklasse	19	24,18
	Gesamt	40	
Es gibt Mädchen, die wie Buben aussehen.	Experimentalklasse	21	19,90
	Kontrollklasse	19	21,16
	Gesamt	40	
Alle Buben sind gleich, und alle Mädchen sind gleich.	Experimentalklasse	21	18,17
	Kontrollklasse	19	23,08
	Gesamt	40	
Mädchen können sich in Mädchen verlieben.	Experimentalklasse	21	20,98
	Kontrollklasse	19	19,97
	Gesamt	40	
Frauen und Männer haben die gleichen Rechte.	Experimentalklasse	21	20,38
	Kontrollklasse	19	20,63
	Gesamt	40	
Buben mögen wilde Spiele und Mädchen ruhigere.	Experimentalklasse	21	21,31
	Kontrollklasse	19	19,61
	Gesamt	40	
Ich finde, es sollte keine getrennten WCs geben.	Experimentalklasse	21	18,48
	Kontrollklasse	19	22,74
	Gesamt	40	
Jeder Mensch ist vielfältig und etwas Besonderes.	Experimentalklasse	21	19,69
	Kontrollklasse	19	21,39
	Gesamt	40	

### Fragen 1-5

	Es gibt nur zwei Geschlechter: Männer und Frauen.	Menschen sind eindeutig weiblich oder männlich.	An der Kleidung erkennen wir Mädchen und Buben.	Es gibt Mädchen, die wie Buben aussehen.	Alle Buben sind gleich, und alle Mädchen sind gleich.
Chi-Quadrat	,009	13,118	4,641	,149	2,147
df	1	1	1	1	1
Asymptotische Signifikanz	,926	,000	,031	,700	,143

### Fragen 6-10

	Mädchen können sich in Mädchen verlieben.	Frauen und Männer haben die gleichen Rechte.	Buben mögen wilde Spiele und Mädchen ruhigere.	Ich finde, es sollte keine getrennten WCs geben.	Jeder Mensch ist vielfältig und etwas Besonderes.
Chi-Quadrat	,092	,006	,250	1,766	,554
df	1	1	1	1	1
Asymptotische Signifikanz	,762	,937	,617	,184	,457

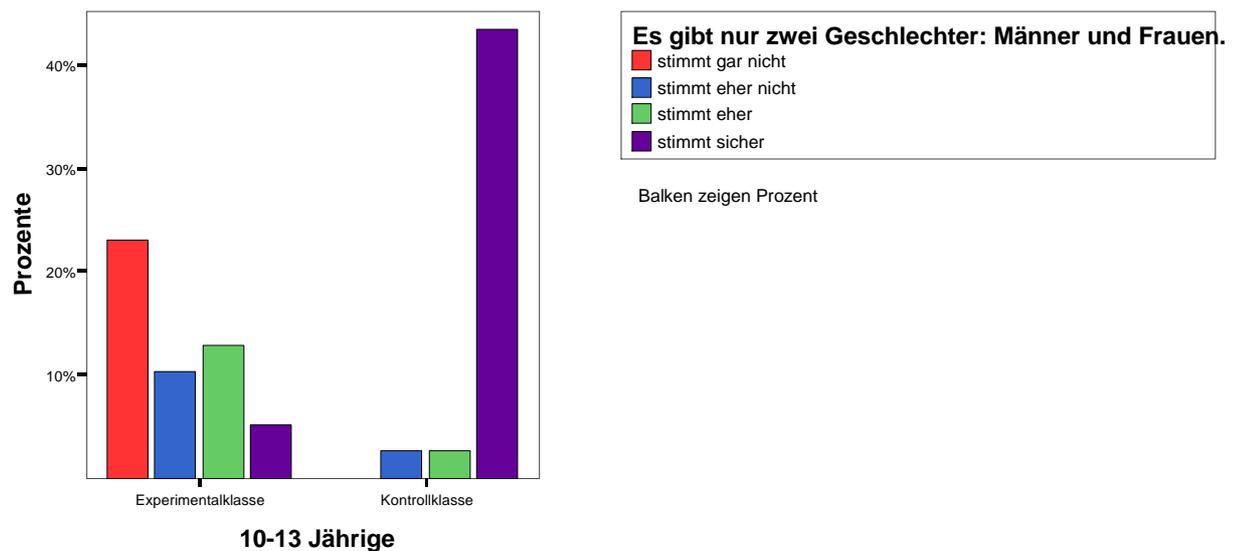
## 3.4.2 Ergebnisse der zweiten Fragebogenauswertung

Die zweite Untersuchung vergleicht die Experimentalklasse nach dem Projekt „Dekonstruktive Pädagogik“ mit der Kontrollklasse. Es wird erwartet, dass die SchülerInnen der Versuchsklasse offener für dekonstruktive Sichtweisen werden und ihre Einstellungen dahingehend verändern. Wieder kommt der Kruskal-Wallis-Test bei mehreren unabhängigen Stichproben zum Einsatz und führt zu folgenden Ergebnissen:

Bei der Auswertung der zehn gestellten Fragen, ergeben sich bei folgenden sechs Items signifikante Unterschiede: Frage 1: „Es gibt nur zwei Geschlechter: Männer und Frauen.“, Frage 2: „Menschen sind eindeutig weiblich oder männlich.“, Frage 3: „An der Kleidung erkennen wir Mädchen und Buben.“, Frage 5: „Alle Buben sind gleich und alle Mädchen sind gleich.“, Frage 6: „Mädchen können sich in Mädchen verlieben.“ und Frage 8: „Buben mögen wilde Spiele und Mädchen ruhigere.“ In allen sechs Bereichen haben sich die Antworten der Experimentalklasse im Sinne einer dekonstruktiven Sichtweise verändert. Das Projekt „Dekonstruktive Pädagogik“ hat somit eindeutige Auswirkungen auf die Einstellung der SchülerInnen erzielt. Es sollen nun die signifikant unterschiedlichen Fragen nochmals angeführt werden und der Versuch einer Interpretation unternommen werden. Die 6 Grafiken sollen zusätzlich

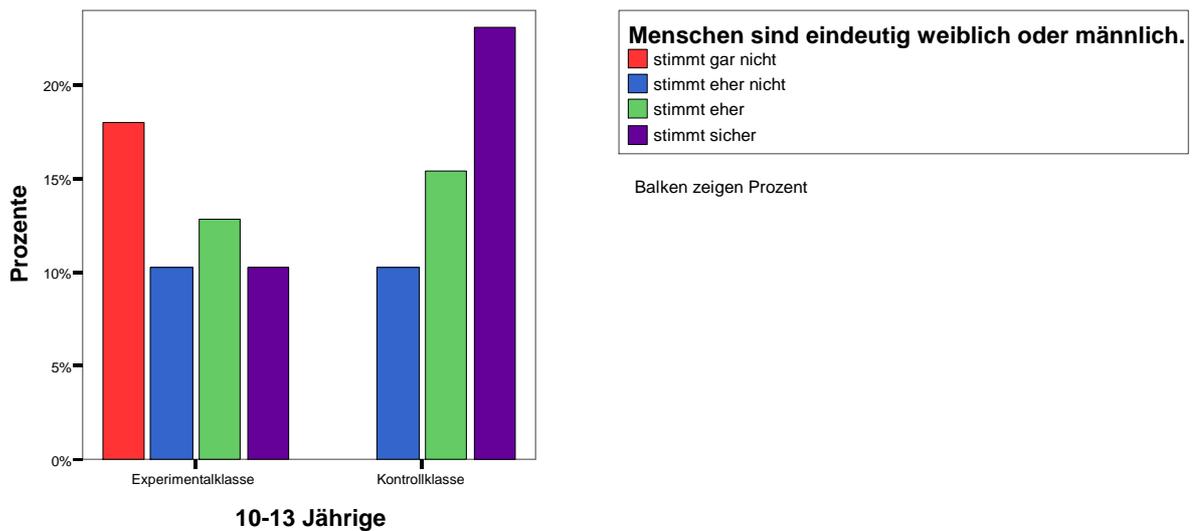
verdeutlichen, mit welcher Wertigkeit die SchülerInnen die Fragen beantwortet hatten.

- Frage 1 „Es gibt nur zwei Geschlechter: Männer und Frauen.“ Die Experimentalklasse wurde im Projekt auf die binäre Konstruktion von Mann und Frau aufmerksam gemacht, die oft zu Herrschaftsausübungen oder Ausgrenzungen führte und noch immer führt. Anhand einer Spielplatzszene, in der Mädchen und Buben in ihren Tätigkeiten entgegen den gängigen Rollenstereotypen dargestellt wurden, versuchte die Lehrerin die Binarität zu dekonstruieren. Die Umkehrung der Opposition Mädchen - Junge ist ein erster Schritt zur Dekonstruktion, in einem weiteren Schritt wurde versucht, die zugrunde liegenden Hierarchien zu dekonstruieren. Außerdem erhielten die SchülerInnen Informationen von Kulturen, in denen es mehr als nur zwei Geschlechter gibt.<sup>297</sup>

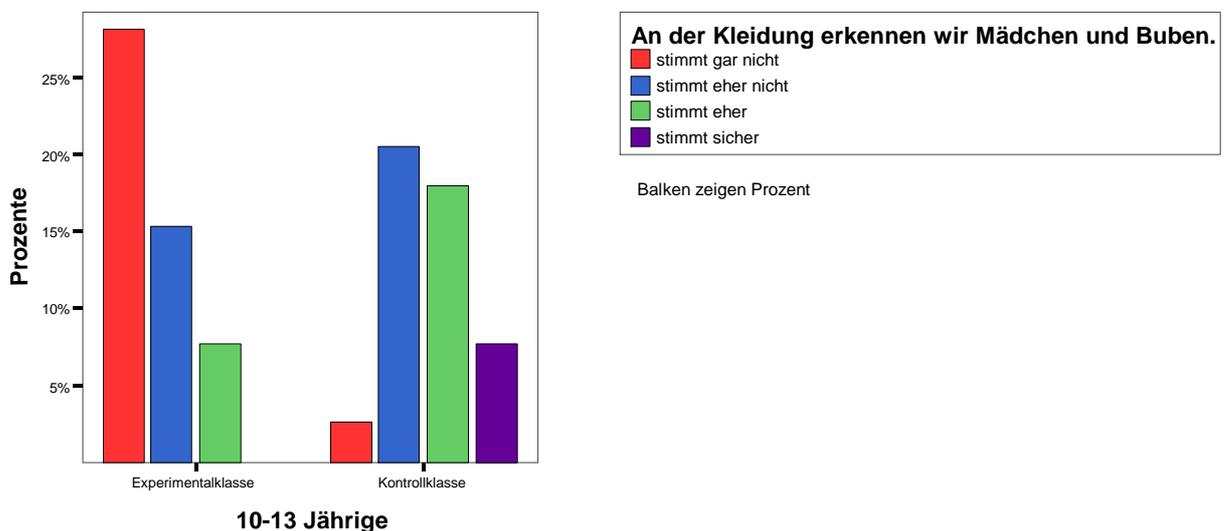


- Frage 2 „Menschen sind eindeutig weiblich oder männlich.“ Im Projekt wurden die SchülerInnen mit Bildmaterial konfrontiert, die Menschen mit uneindeutiger Geschlechtszugehörigkeit zeigten. In der daraus entstandenen Diskussion berichteten die SchülerInnen von ihren eigenen Erfahrungen mit Intersexuellen und Transsexuellen. Eine eindeutige Definition von Männlichkeit und Weiblichkeit konnte im Gruppenprozess nicht gefunden werden.

<sup>297</sup> vgl. Lorber (1999), S.60f

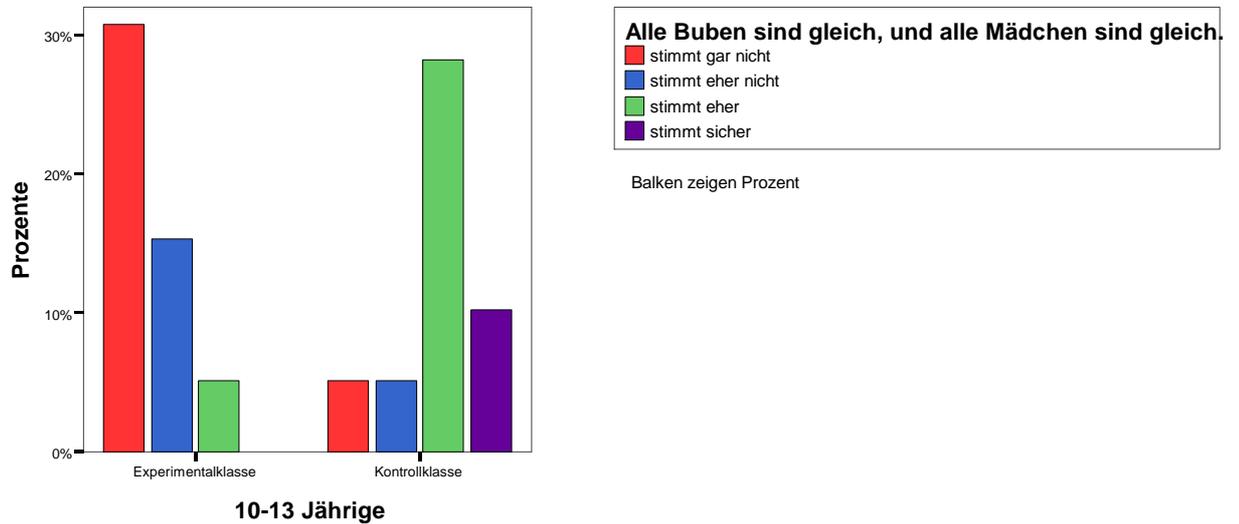


- Frage 3 „An der Kleidung erkennen wir Mädchen und Buben.“ Bereits bei der Plakatbesprechung von Karl, Lara und Klari war für die SchülerInnen klar, dass es keine Frisur, keine Kleidung oder Verhaltensweisen gibt, die eindeutig nur für Mädchen oder Buben bestimmt sind. Auch beim Rollenspiel „doing-gender“ gab es keine eindeutigen Unterschiede bei der Darstellung der verschiedenen Geschlechter.

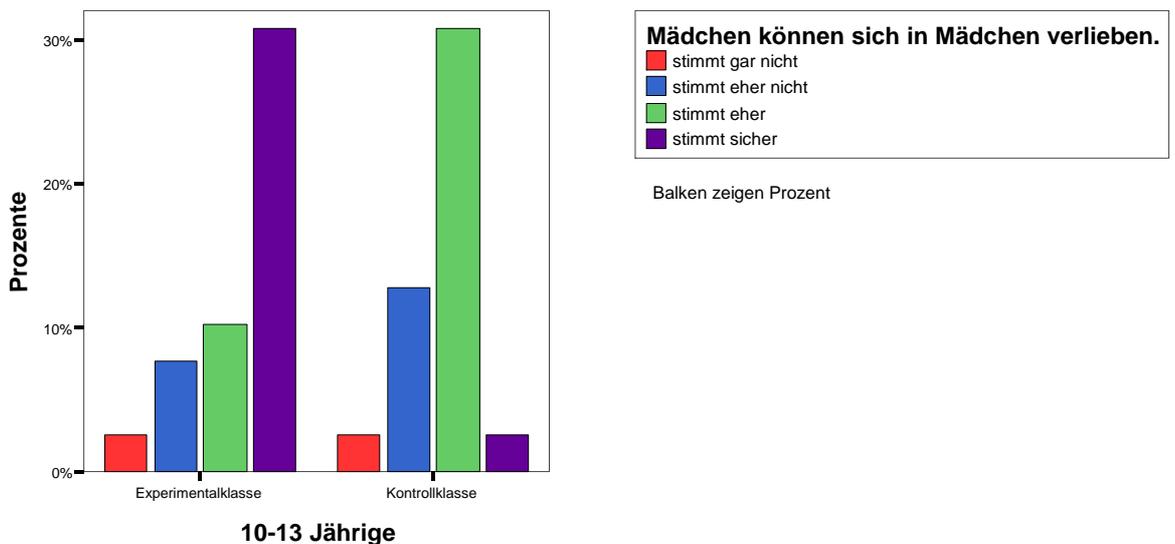


- Frage 5 „Alle Buben sind gleich und alle Mädchen sind gleich.“ Im Gespräch über die Hobbys, die Lieblingsspielzeuge, die Interessen und die Berufswünsche, aber auch im Vergleichen der Identitätsblüten fanden die

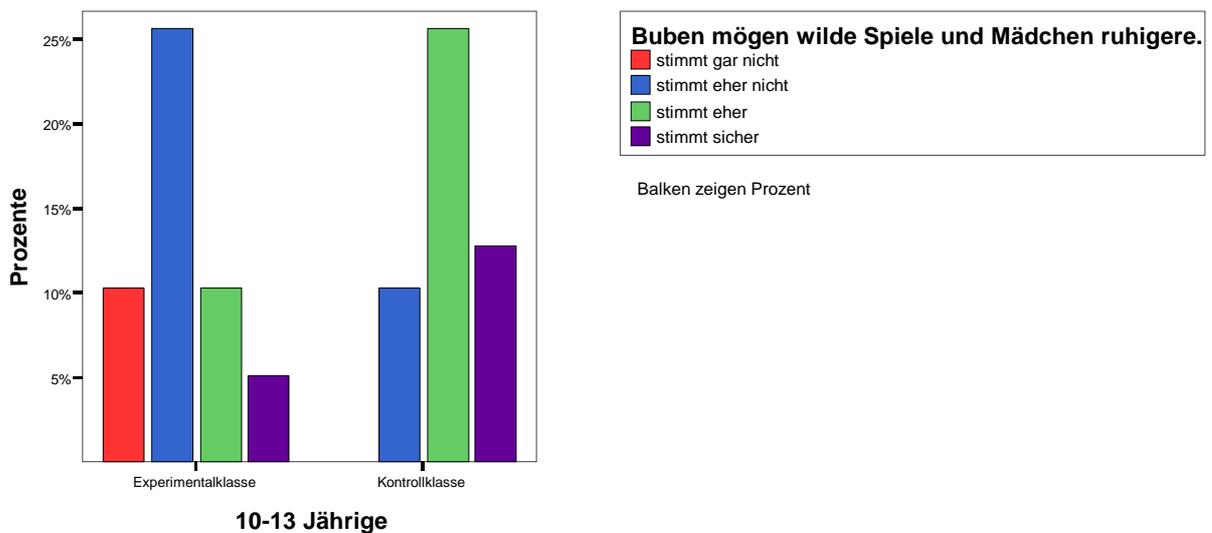
SchülerInnen bald heraus, dass es die Kategorie der Mädchen und die Kategorie der Buben als Einheit nicht gibt. Die Mädchen erkannten, dass sie oft weniger Übereinstimmungen mit manchen anderen Mädchen hatten, dafür jedoch mehr Gemeinsamkeiten mit Buben und umgekehrt.



- Frage 6 „Mädchen können sich in Mädchen verlieben.“ Im Rollenspiel wurden die SchülerInnen mit homosexuellen Liebespaaren und einem heterosexuellen Liebespaar konfrontiert. Wenngleich die einzelnen Reaktionen und Einstellungen unterschiedlich ausfielen, ist die Möglichkeit einer gleichgeschlechtlichen PartnerInnenschaft näher in ihr Bewusstsein gerückt.



- Frage 8 „Buben mögen wilde Spiele und Mädchen ruhigere.“ Nachdem die Lehrerin bewusst die Schüler zur Zeitungsschlacht und die Schülerinnen zur Phantasiereise eingeteilt hatte, kamen die erhofften Proteste seitens der SchülerInnen und die zuvor besprochenen Inhalte wurden sogleich in die Praxis umgesetzt. Die SchülerInnen waren zur festen Überzeugung gekommen, dass jeder Mensch, unabhängig von dem Geschlecht, genau die Tätigkeit wählen soll, die er oder sie lieber mag.



Die genauen Ergebnisse werden in den Tabellen ersichtlich.

#### Fragen 1-5

	Es gibt nur zwei Geschlechter: Männer und Frauen.	Menschen sind eindeutig weiblich oder männlich.	An der Kleidung erkennen wir Mädchen und Buben.	Es gibt Mädchen, die wie Buben aussehen.	Alle Buben sind gleich, und alle Mädchen sind gleich.
Chi-Quadrat	23,168	6,748	11,903	1,818	17,294
df	1	1	1	1	1
Asymptotische Signifikanz	,000	,009	,001	,178	,000

#### Fragen 6-10

	Mädchen können sich in Mädchen verlieben.	Frauen und Männer haben die gleichen Rechte.	Buben mögen wilde Spiele und Mädchen ruhigere.	Ich finde, es sollte keine getrennten WCs geben.	Jeder Mensch ist vielfältig und etwas Besonderes.
Chi-Quadrat	7,381	,000	8,936	1,970	1,951
df	1	1	1	1	1
Asymptotische Signifikanz	,007	,987	,003	,160	,162

### Ränge

10-13 Jährige	N	Mittlerer Rang	
Es gibt nur zwei Geschlechter: Männer und Frauen.	Experimentalklasse	20	12,02
	Kontrollklasse	19	28,39
	Gesamt	39	
Menschen sind eindeutig weiblich oder männlich.	Experimentalklasse	20	15,55
	Kontrollklasse	19	24,68
	Gesamt	39	
An der Kleidung erkennen wir Mädchen und Buben.	Experimentalklasse	20	14,15
	Kontrollklasse	19	26,16
	Gesamt	39	
Es gibt Mädchen, die wie Buben aussehen.	Experimentalklasse	20	22,17
	Kontrollklasse	19	17,71
	Gesamt	39	
Alle Buben sind gleich, und alle Mädchen sind gleich.	Experimentalklasse	20	12,95
	Kontrollklasse	19	27,42
	Gesamt	39	
Mädchen können sich in Mädchen verlieben.	Experimentalklasse	20	24,55
	Kontrollklasse	19	15,21
	Gesamt	39	
Frauen und Männer haben die gleichen Rechte.	Experimentalklasse	20	19,98
	Kontrollklasse	19	20,03
	Gesamt	39	
Buben mögen wilde Spiele und Mädchen ruhigere.	Experimentalklasse	20	14,95
	Kontrollklasse	19	25,32
	Gesamt	39	
Ich finde, es sollte keine getrennten WCs geben.	Experimentalklasse	20	21,45
	Kontrollklasse	19	18,47
	Gesamt	39	
Jeder Mensch ist vielfältig und etwas Besonderes.	Experimentalklasse	20	19,05
	Kontrollklasse	19	21,00
	Gesamt	39	

### 3.4.3 Ergebnisse der Messwiederholung innerhalb der Versuchsgruppe

Die dritte Untersuchung findet innerhalb der Experimentalgruppe statt und vergleicht die erste Messung mit der zweiten Messung. Verwendet wird der Wilcoxon-Test bei zwei verbundenen Stichproben. Folgende Fragen zeigen zwischen der ersten und zweiten Messung signifikante Unterschiede:

Frage 1 „Es gibt nur zwei Geschlechter.“, Frage 2 „Menschen sind eindeutig weiblich oder männlich.“, Frage 3 „An der Kleidung erkennen wir Mädchen und Buben.“ und Frage 8 „Buben mögen wilde Spiele und Mädchen ruhigere.“ Die genauen Werte können wieder in den Tabellen nachgelesen werden. Die Erklärung für die Unterschiede im zweiten Test liegt offensichtlich am Treatment „Dekonstruktive Pädagogik“. Die Spiele und Übungen des Projekts zeigen eindeutig Wirkung und haben daher pädagogische Berechtigung. Wünschenswert wäre die Weiterentwicklung an einer „dekonstruktiven Pädagogik“.

#### Messwiederholung: Fragen 1-5

	Es gibt nur zwei Geschlechter: Männer und Frauen. - Es gibt nur zwei Geschlechter: Männer und Frauen.	Menschen sind eindeutig weiblich oder männlich. - Menschen sind eindeutig weiblich oder männlich.	An der Kleidung erkennen wir Mädchen und Buben. - An der Kleidung erkennen wir Mädchen und Buben.	Es gibt Mädchen, die wie Buben aussehen. - Es gibt Mädchen, die wie Buben aussehen.	Alle Buben sind gleich, und alle Mädchen sind gleich. - Alle Buben sind gleich, und alle Mädchen sind gleich.
Z	-3,448 <sup>a</sup>	-3,453 <sup>a</sup>	-3,051 <sup>a</sup>	-1,500 <sup>b</sup>	-,292 <sup>a</sup>
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,001	,001	,002	,134	,770

a. Basiert auf positiven Rängen.

b. Basiert auf negativen Rängen.

#### Messwiederholung: Fragen 6-10

	Mädchen können sich in Mädchen verlieben. - Mädchen können sich in Mädchen verlieben.	Frauen und Männer haben die gleichen Rechte. - Frauen und Männer haben die gleichen Rechte.	Buben mögen wilde Spiele und Mädchen ruhigere. - Buben mögen wilde Spiele und Mädchen ruhigere.	Ich finde, es sollte keine getrennten WCs geben. - Ich finde, es sollte keine getrennten WCs geben.	Jeder Mensch ist vielfältig und etwas Besonderes. - Jeder Mensch ist vielfältig und etwas Besonderes.
Z	-1,114 <sup>a</sup>	-,406 <sup>b</sup>	-2,543 <sup>b</sup>	-1,000 <sup>b</sup>	-1,000 <sup>a</sup>
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,265	,684	,011	,317	,317

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Basiert auf positiven Rängen.

### 3.4.4 Ergebnisse der Messwiederholung innerhalb der Kontrollgruppe

Die letzte Berechnung soll die abhängigen Stichproben der Kontrollgruppe untersuchen. Der Wilcoxon – Test vergleicht die erste und die zweite schriftliche Befragung und kommt zu folgendem Ergebnis: Frage 5 „Alle Buben sind gleich und alle Mädchen sind gleich.“ und Frage 9 „Ich finde, es sollte keine getrennten WCs geben.“ sind signifikant unterschiedlich. Laut Angaben der Lehrerin führten die SchülerInnen nach der ersten Messung Gespräche über den Fragebogen und speziell auch über Frage 9, die zu Verständnisschwierigkeiten geführt hatte. Die signifikanten Unterschiede lassen sich auf die Gespräche der SchülerInnen zurückführen.

#### Messwiederholung: Fragen 1-5

	Es gibt nur zwei Geschlechter: Männer und Frauen. - Es gibt nur zwei Geschlechter: Männer und Frauen.	Menschen sind eindeutig weiblich oder männlich. - Menschen sind eindeutig weiblich oder männlich.	An der Kleidung erkennen wir Mädchen und Buben. - An der Kleidung erkennen wir Mädchen und Buben.	Es gibt Mädchen, die wie Buben aussehen. - Es gibt Mädchen, die wie Buben aussehen.	Alle Buben sind gleich, und alle Mädchen sind gleich. - Alle Buben sind gleich, und alle Mädchen sind gleich.
Z	-,750 <sup>a</sup>	-,920 <sup>a</sup>	-1,431 <sup>b</sup>	-,476 <sup>b</sup>	-2,631 <sup>a</sup>
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,453	,358	,152	,634	,009

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Basiert auf positiven Rängen.

#### Messwiederholung: Fragen 6-10

	Mädchen können sich in Mädchen verlieben. - Mädchen können sich in Mädchen verlieben.	Frauen und Männer haben die gleichen Rechte. - Frauen und Männer haben die gleichen Rechte.	Buben mögen wilde Spiele und Mädchen ruhigere. - Buben mögen wilde Spiele und Mädchen ruhigere.	Ich finde, es sollte keine getrennten WCs geben. - Ich finde, es sollte keine getrennten WCs geben.	Jeder Mensch ist vielfältig und etwas Besonderes. - Jeder Mensch ist vielfältig und etwas Besonderes.
Z	-,520 <sup>a</sup>	-,640 <sup>b</sup>	-,646 <sup>b</sup>	-2,630 <sup>a</sup>	-1,414 <sup>b</sup>
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,603	,522	,518	,009	,157

a. Basiert auf positiven Rängen.

b. Basiert auf negativen Rängen.

## **3.5 Ergebnisse der qualitativen Datenanalyse**

### **3.5.1 Erste Übung**

In sechs Gruppen, per Zufall eingeteilt, erarbeiteten die SchülerInnen die Plakate. Lara wurde von beiden Gruppen eindeutig weiblich präsentiert. Sowohl in der äußeren Erscheinung (lange Haare, Schmuck, enge Hose und Kleid) als auch in der Beschreibung (intelligent, freundlich, angepasst, hübsch, sportlich, brav, ruhig und hilfsbereit) entspricht sie der gängigen Vorstellung vom weiblichen Rollenbild. Karls Darstellung (kurze Haare, Krawatte, T-Shirt, Hose) kann nicht einem ausschließlich typisch männlichen Erscheinungsbild zugeordnet werden, auch wurde er von beiden Gruppen unterschiedlich beschrieben (cool, mutig, technisch begabt, ruhig, schüchtern, hilfsbereit und freundlich). Klari wurde von einer Gruppe als eindeutig weiblich dargestellt (lange Haare, bauchfreies T-Shirt, Piercing am Bauchnabel, kurzer Rock, hohe Schuhe), während die andere Gruppe keine eindeutige Zuordnung vornahm (kurze Haare, T-Shirt, Hose). Bei den zutreffenden Adjektiven wählten beide Gruppen cool und hübsch, allerdings war Klari als weiblicher Mensch freundlich, sportlich und angepasst, hingegen der neutrale Mensch Klari neugierig, verträumt und zickig. Die Frage, ob es bestimmte Kleidung nur für Männer und nur für Frauen gebe, verneinten die SchülerInnen nach kurzer Diskussion. Einige SchülerInnen meinten, dass Buben auch Röcke und Mädchen auch Krawatten tragen könnten. Die Darstellung der geschlechtsneutralen Klari warf die Frage auf, ob Menschen immer eindeutig männlich oder weiblich seien. In der gemeinsamen Diskussion erzählten die SchülerInnen von Zwittern, Transsexuellen und „sächlichen Menschen“, in der genauen Ausführung beschrieben sie diese „als gleichzeitig weiblich und männlich“. Einzelne SchülerInnen schilderten ihre Erfahrungen mit einem Kind, das wegen seiner uneindeutigen Geschlechtlichkeit Hormone einnehmen musste und von einem Mann, der früher eine Frau war. Angeregt durch die Offenheit der Kinder erzählte die Lehrerin von Juchitán, einer Stadt in Mexiko,<sup>298</sup> in der Menschen nicht in einem System der Zweigeschlechtlichkeit leben. Die Kinder waren sehr interessiert und wollten gerne mehr darüber erfahren. Im Resümee

---

<sup>298</sup> vgl. Bennholdt-Thomsen (1997)

verbalisierten die Kinder in überwiegender Überzeugung, dass es nichts gibt, das nur für Buben oder nur für Mädchen bestimmt ist. Die SchülerInnen hatten zu Beginn der ersten Übung offensichtlich eine eindeutige Vorstellung von Weiblichkeit, sowohl im Erscheinungsbild als auch bei der Beschreibung und Zuschreibung der Eigenschaften. Männlichkeit war nicht so stark begrenzt und erhielt in ihren Beschreibungen einen größeren Spielraum. Selbst widersprüchlich erscheinende Adjektive (mutig-schüchtern) wurden bei Karl verwendet. Klari, geschlechtlich nicht eindeutig definiert, rief bei den SchülerInnen keineswegs Irritationen hervor. Der Mensch wurde von beiden Gruppen als äußerst positiv bewertet (cool, hübsch). Im Laufe der Diskussion wurden die Begriffe Weiblichkeit und Männlichkeit dekonstruiert und die SchülerInnen stellten fest, dass es sowohl im äußeren Erscheinungsbild als auch im Verhalten keine Unterschiede gibt. Die Naturhaftigkeit von Weiblichkeit und Männlichkeit wurde verabschiedet und die Begriffe wurden als gesellschaftliche Konstrukte entlarvt.

### **3.5.2 Zweite Übung**

Die Umsetzung dieser Ansicht gelang den SchülerInnen ziemlich überzeugend bei der Darbietung ihrer Beiträge zum Rollenspiel „doing - gender“. Klari, Lara und Karl verhielten sich morgens im Bad bei der Vorbereitung für den Tag beinahe gleich. Der einzige Unterschied war, dass sich Karl nicht geschminkt hatte. Dazu meinte eine Schülerin, dass es auch viele Mädchen gebe, die sich nicht schminken bzw. manche Männer die sich sehr wohl schminken würden. Ein Großteil der SchülerInnen sah zu diesem Zeitpunkt des Projektes weder eindeutige Zuschreibungen, noch eindeutige Erwartungen an einen Menschen aufgrund des Geschlechtes. Am Ende dieser Übung berichtete ein Schüler der Klasse von einer Pop - Gruppe namens „Kelly Family“, in der alle Menschen „gleich aussehen würden“ und keine Geschlechter erkannt werden würden. Die SchülerInnen setzten die neu erworbenen Erkenntnisse in der zweiten Übung sofort um. Beim Rollenspiel waren keine Rollenstereotypen mehr sichtbar. Es soll hier allerdings nicht der falsche Eindruck von einem Gleichmachen der Geschlechter geweckt

werden. Primär geht es darum, die eigenen Vorlieben und Interessen, unabhängig vom jeweiligen Geschlecht leben zu können.

### **3.5.3 Dritte Übung**

Bei der Auswertung des Protokolls zur Sexuality - Übung ist auffallend, dass die SchülerInnen sehr klar wussten, wie „man zu reagieren hat“. In ihren Rollen zeigten die Passagiere erwartungsgemäß ein stereotypes Verhalten. „Der Richter“ fand kein Gesetz, das vorgibt wer in wen verliebt sein muss, „das Top-Model“ mochte keine Lesben, „die Schriftstellerin“ zeigte sich offen und fand einen möglichen Inhalt für ihr neues Buch. Glücklich sein, und das machen, was gut tut, war die Meinung der „aufgeschlossenen Schauspielerin“, „Heidi Klum“ lehnte Lesben und Schwule ab, fand hingegen das heterosexuelle Pärchen süß. Viele waren von dem vorbeispazierenden heterosexuellen Pärchen entzückt und wünschten ihnen bald ein „schönes Baby als Krönung des Glückes“. Nach dem Rollenspiel wurden die SchülerInnen noch einmal zur Situation befragt, nun sollten sie aber aus ihrer Sicht Stellung beziehen. Dabei fiel auf, dass die Mehrheit irritiert war, wenn von Lesben oder Schwulen die Rede war. Die SchülerInnen meinten aber, dass jedeR das machen sollte, was er oder sie will. Die SchülerInnen waren sich einig, dass sie keinen Menschen deswegen beschimpfen oder diskriminieren wollten.

Mit der Konfrontation von Homosexualität schien den SchülerInnen in der Übung 3 bewusst zu werden, dass es nicht nur eine Form der partnerschaftlichen Beziehung gibt, sondern dass sich Menschen auch für alternative Lebens- und Beziehungsformen entscheiden können. Die distanzierte und teilweise ablehnende Haltung der SchülerInnen lässt sich möglicherweise als Auswirkung einer heteronormativen Gesellschaft erklären oder auch auf das junge Alter der SchülerInnen zurückführen. Die Darstellung von Homosexualität als alleinige Alternative zur Heterosexualität entspricht nicht einer dekonstruktiven Sichtweise. Eine Ausweitung und Vertiefung dieser Thematik innerhalb des Projekts wäre aber aus pädagogischer Sicht in dieser Klasse aufgrund des Alters nicht sinnvoll gewesen.

### 3.5.4 Vierte Übung

Beim Betrachten des rollenverkehrten Spielplatzbildes stellten viele SchülerInnen scheinbar ungewöhnliche Darstellungen fest, wie zum Beispiel, dass Buben mit Puppen spielen, Mädchen Buben zusammenschlagen, ein Mann weinend am Beginn einer Rutsche steht oder ein kleines Kind mit einem Kinderwagen fährt. Die Lehrerin hatte für diese Übung einen breiten zeitlichen Rahmen, und so konnten die SchülerInnen einzeln befragt werden, ob und was daran ungewöhnlich sei. Einige fanden es vorstellbar, dass Mädchen auch gerne mit Autos spielen möchten, aber eher unüblich, wenn Mädchen Buben zusammenschlagen. Die Lehrerin meinte daraufhin, ob das denn sinnvoll wäre, wenn es geschlechtergetrenntes Spielzeug gebe. Als Beispiel führte sie Lego für Mädchen und Lego für Buben an. Da viele SchülerInnen nicht wussten, dass es so etwas gibt, beschrieben andere Kinder, wie die Unterschiede zwischen diesen beiden Spielzeugen sind. Viele SchülerInnen reagierten daraufhin ziemlich emotional und verwendeten dabei Ausdrücke, wie unfair, unnormal, ungerecht und auch unlogisch. „Das hängt doch nicht vom Geschlecht ab, ob ein Mensch gut basteln kann oder nicht“, meinte eines der Kinder und andere bestätigten diese Aussage mit der Forderung, „es soll alles für alle gelten“. Schließlich könnten Mädchen und Buben schlimm, wild und/oder ruhig und brav sein. Auf die Kleidung angesprochen fanden es viele total „blöd“, dass Babys oft in blau und rosa eingeteilt werden. Eines der Mädchen meinte, dass ihr grün für beide Babys viel besser gefallen würde. Ein Bub sagte, dass seine liebsten T-Shirts pink wären. Ein weiterer Schüler fand es „komisch“, dass es in der Kleidungsabteilung immer eine fixe Reihe für Mädchen- und eine für Bubenkleidung gibt. Der Konsens der SchülerInnen war schließlich eindeutig: Es gibt keine Buben- oder Mädchenfarbe und es sollte auch keine Buben- oder Mädchenkleidung geben, denn alleine der Geschmack sei ausschlaggebend. Bei der Beobachtung wurde festgestellt, dass sich die SchülerInnen vorerst an gängige Rollenstereotypen hielten, indem sie das Dargestellte oftmals als unüblich empfanden. In der darauf folgenden Diskussion zeigte sich aber seitens der SchülerInnen eine große Bereitschaft, sich von diesen starren Rollenbildern zu distanzieren und zum Teil auch ein Erkennen des erweiterten Handlungsspielraums, der sich dadurch eröffnet.

### **3.5.5 Fünfte Übung**

Eine deutliche Wirkung der Sensibilisierung der zuvor besprochenen Inhalte wurde demonstriert, als die Lehrerin die Pausenordnung erklärte. Aufgeregt formulierten die Kinder folgende Wortmeldungen „Ich will auch kämpfen!“, „Können wir nicht tauschen?“ beziehungsweise „Kann denn nicht jedeR machen, was er/sie will?“ Die Kinder teilten sich daraufhin selbst einer Pausenaktivität zu, 7 Mädchen erlebten eine Phantasiereise und 14 SchülerInnen fochten eine Zeitungsschlacht aus.

### **3.5.6 Sechste Übung**

Als Reflexionschance der neuen Inhalte des erlebten Projektes war die 6. Übung angesetzt. Die SchülerInnen waren mit sich alleine und der Gestaltung ihrer Identitätsblüten beschäftigt. Sie lagen am Boden, malten und schrieben, im offensichtlichen Bestreben sich ganz auf sich und die einzelnen Blätter der Blüte zu konzentrieren. Manche SchülerInnen fragten die Lehrerin nach der Rechtschreibung einzelner Wörter. Auf eine detaillierte Interpretation, sowie eine Art zusammenfassende Schau der einzelnen Blüten wird an dieser Stelle verzichtet, da es sich um viele individuelle Arbeiten handelt. Aufgrund der Beobachtung der Gespräche untereinander während des Gestaltens und der Durchsicht lässt sich feststellen, dass alle SchülerInnen dankbar ihre Vielfalten schätzten und einige ihren Denkkreis erweiterten, indem sie sich über das „übliche“ und „typische“ bezüglich Berufswunsch, Interessen oder Lieblingsspielzeug hinauswagten.

### **3.5.7 Siebente Übung**

In der letzten Übung wurden aus zeitlichen Gründen statt der ganzen Klasse nur vier SchülerInnen auf eine Reise in eine geschlechtslose Zukunft geschickt. Im Interview berichteten sie von ihren Vorstellungen. Ein Schüler meinte, die Menschen würden alle gleich aussehen und silberne Kleidung tragen. Ein anderer Schüler meinte, die Menschen würden alle unterschiedlich aussehen und es

würden keine Zuordnungen mehr möglich sein. Eine Schülerin sagte, es gebe keine Rollenverteilung und jeder Mensch hätte die gleichen Chancen und Möglichkeiten. Auf die Frage, wie sich die Menschheit in dieser Zeit vermehren würde, waren sich alle vier einig, dass die Nachkommenschaft nicht mehr von den Menschen ausgetragen werden würde. Eine Schülerin meinte, die Babys könnten in Labors gezeugt und dann abgeholt werden, ein Schüler konnte sich vorstellen, dass der genetische Code auf einen Chip gespeichert werden könnte und so zur Entstehung von neuem Leben beitragen könnte. Insgesamt zeigten sich die SchülerInnen sehr aufgeschlossen, fantasievoll und interessiert. Zwei davon meinten, sie würden es spannend finden in einer geschlechtslosen Welt zu leben.

### **3.6 Zusammenfassung**

An einer Salzburger Musikhauptschule wurden zwei Klassen schriftlich zu ihren Einstellungen hinsichtlich Geschlechterstereotypen, Geschlechterdifferenz und Geschlechterbinarität befragt. Im Anschluss daran nahm eine Klasse an dem Projekt „Dekonstruktive Pädagogik“ teil. Ziel des Projekts war die Dekonstruktion von Geschlechterstereotypen, der Geschlechterdifferenz und der Binarität der Geschlechter, um den stereotypen Zuschreibungen von Mädchen und Buben entgegenzuwirken und ihnen einen größeren Entfaltungsraum anzubieten. Um die Auswirkungen des Projekts und dessen Effektivität zu überprüfen, wurden nach dem Projekt erneut beide Klassen schriftlich befragt. Die vorliegenden nominal- bzw. ordinalverteilten Daten aus dem Fragebogen wurden unabhängigen und abhängigen Rechenverfahren unterzogen. Die quantitative Datenauswertung ergab signifikante Unterschiede bei der Messwiederholung zwischen der Experimentalklasse und der Kontrollklasse aber auch innerhalb der einzelnen Klassen. Die SchülerInnen der Experimentalklasse zeigten signifikante Unterschiede in ihren Einstellungen zur Binarität und Eindeutigkeit der Geschlechter, zu Geschlechterstereotypen und Rollenverhalten sowie zur Heteronormativität. Sie wurden in 6 von 10 Items signifikant offener für dekonstruktive Sichtweisen als die SchülerInnen der Kontrollklasse. Auch die Ergebnisse der systematischen Beobachtung bestätigen das Interesse und die

Offenheit der SchülerInnen für postmoderne Sichtweisen bezüglich Geschlechter, Sexualitäten und Identitäten.

Die Untersuchung macht deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler bereit sind, die vorherrschenden Geschlechterstereotypen und Rollenverhalten kritisch zu hinterfragen und zu dekonstruieren. Der eher kleine Stichprobenumfang (n=40) kann in dieser Untersuchung nur für die genannte Hauptschule als aussagekräftig gesehen werden. Wünschenswert wäre eine Nachfolgeuntersuchung mit einem wesentlich größeren Stichprobenumfang.

#### **4. Resümee und Ausblick**

Mit Hilfe der Dekonstruktion kann es der Pädagogik gelingen, die scheinbar natürliche Ordnung der Dinge als gesellschaftliche Konstruktion erkennbar zu machen.

Geschlechts- und Sexualitätssysteme aber auch Identitätsmodelle sind im Laufe der Geschichte nicht zufällig entstanden, sondern sind in den verschiedenen Kulturen bewusst konstruiert worden, oftmals um Herrschaft und Macht auszuüben und Ausgrenzungen zu legitimieren. Eine kritische Pädagogik ist stets bestrebt Hierarchien bzw. Überlegenheitsstrukturen sichtbar zu machen und gegen Diskriminierungen und Marginalisierungen zu kämpfen. Sie ist sich der Wirkkraft von Bildung bewusst und versucht dieses Potential für gesellschaftspolitische Veränderungen zu nutzen. Dabei bewahrt die Dekonstruktion die Pädagogik davor, neuerliche Zuschreibungen und Konstrukte zu bilden und verhilft ihr im Fluss - und somit auch frei - zu bleiben. Wenn diese Freiheit in der Pädagogik Bestand hat, wenn sie frei von Definitionen, Leitbildern und Normen bleibt, dann kann es ihr gelingen jedem einzelnen Menschen gerecht zu werden und vorurteilslos die individuellen Vielfältigkeiten wertzuschätzen. Pädagogische Konzepte mit dekonstruktiven Ansätzen können, meiner Meinung nach, den Beginn für ein verständnisvolleres und wertungsfreieres Miteinander darstellen.

In einer dekonstruktiven pädagogischen Praxis werden tradierte Denkmuster hinterfragt, Hierarchien und Ausschlüsse, die sich aus der binären Strukturiertheit ergeben, aufgezeigt und alternative Identitäts- und Gesellschaftsentwürfe angeboten. Die SchülerInnen erhalten Raum, um sich mit vielfältigen Lebensgestaltungsmöglichkeiten jenseits von Normalitätskonstruktionen auseinanderzusetzen und um mit ihnen zu experimentieren. Sie werden angeregt, ein eigenes, neues Denken zu entwickeln und ermutigt, den selbst gewählten Weg zu gehen, vor allem dann, wenn er gegen den (gender) mainstream verläuft.

Dekonstruktive Pädagogik wird jedoch nicht nur als neue Chance und Möglichkeit begrüßt, sondern kann auch als Bedrohung empfunden werden. Um dem Verlust von verlässlichen Orientierungsmustern entgegenzutreten, halten dabei GegnerInnen an starren Identitäts-, Geschlechts- und Sexualitätspositionen

fest und entwickeln eine Abwehrhaltung gegenüber diejenigen, die sich anders zeigen.<sup>299</sup> Das führt wiederum zu Diskriminierungen und Abwertungen, die eine dekonstruktive Pädagogik eigentlich verhindern möchte.

Die vorliegende Arbeit setzte sich zum Ziel, neue Dimensionen im Umgang mit Identitäten, Geschlechtern und Sexualitäten in der Pädagogik aufzuzeigen. Es wurden erste Entwürfe dekonstruktiver Pädagogik und dekonstruktiver Ansätze in der pädagogischen Praxis vorgestellt. Die Studie an einer Hauptschule sollte verdeutlichen, dass ein dekonstruktiv orientierter Unterricht die erwünschten Auswirkungen auf die SchülerInnen hat und zu Veränderungen führt. Da umfassende theoretische und praktische Entwicklungen und Evaluierungen dekonstruktiver Pädagogik noch ausstehen, wäre es wünschenswert, an neuen dekonstruktiven Konzeptionen für den Unterricht zu arbeiten und weitere repräsentative empirische Untersuchungen durchzuführen, um so in weiterer Folge eine positive Veränderung in der gesamten Gesellschaft zu erreichen.

---

<sup>299</sup> vgl. Hartmann (2004c), S.266f

## 5. Quellenverzeichnis

- Adorno, Theodor: „Negative Dialektik“ Frankfurt 1982
- Babka, Anna: „Feministische Literaturtheorien“, In: Sexl, M. (Hg.): Einführung in die Literaturtheorie, S.191-222, Wien 2004
- Bauer, Robin: „SM, Gender Play und Body Modification als Techniken zur (Wieder-) Aneignung des eigenen Körpers, der eigenen Sexualitäten und Geschlechtsidentitäten“, In: Timmermanns, S.; Tuidler, E; Sielert, U. (Hg.Innen): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche, S.241-262, Weinheim/München 2004
- Bennholdt-Thomsen Veronika (Hg.in): „Juchitán – Stadt der Frauen“ Reinbek 1997
- Bhabha, Homi K.: „The Location of Culture“ London 1994
- Bennington, Geoffrey; Derrida, Jacques: „Jacques Derrida. Ein Portrait von Geoffrey Bennington und Jacques Derrida“ Frankfurt 1994
- Biermann, Christine; Koch-Priewe, Barbara: „Gender in der LehrerInnenbildung und Schulentwicklung“, In: Glaser, E.; Klika, D.; Prengel, A. (Hg.innen): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, S.523-539, Bad Heilbrunn 2004
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola: „Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler“ Heidelberg 2006
- Büchel-Thalmaier, Sandra: „Dekonstruktive und Rekonstruktive Perspektiven auf Identität und Geschlecht. Eine feministisch-religionspädagogische Analyse“ Münster 2005
- Bühl, Achim; Zöfel, Peter: „SPSS – Version 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows“ München 2000
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.): „Geschlechtergerechtes Formulieren“ Wien 2002
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.): „Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ Wien 2003

- Butler, Judith: „Das Unbehagen der Geschlechter“ Frankfurt 1991
- Cox, Taylor: „Cultural Diversity in Organizations: Theory, Research and Practice“ San Francisco 1993
- Dausien, Bettina: „Biographie als rekonstruktiver Zugang zu Geschlecht – Perspektiven der Biographieforschung“, In: Lemmermöhle, D.; Fischer, D.; Klika, D.; Schlüter, A. (Hg.innen): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, S.96-115, Opladen 2000
- Derman – Sparks, Louise: „Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in den USA“, Vortrag bei der Fachtagung von KINDERWELTEN: „Kleine Kinder – keine Vorurteile?“ am 15.03.2001 in Berlin, übersetzt von Petra Wagner, In: URL <http://www.kinderwelten.net> (Stand: 10.08.2008)
- Derrida, Jacques: „Positionen“ Wien 1972
- Derrida, Jacques: „Grammatologie“ Frankfurt 1979
- Derrida, Jacques: „Die Différance“ In: Derrida, J. (Hg.): Randgänge der Philosophie, S.31-56, Wien 1999
- Ehrenspeck, Yvonne: „Strukturalismus und Poststrukturalismus in der Erziehungswissenschaft“, In: Fritzsche, B.; Hartmann, J.; Schmidt, A.; Tervooren, A. (Hg.innen): Dekonstruktive Pädagogik, S.23-33, Opladen 2001
- Erikson, Erik H.: „Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze“ Frankfurt am Main 1973
- Fabach, Sabine: „Über das Ende der Zweidimensionalität und Verlässlichkeit. Herausforderungen an psychosoziale Beratung und Therapie“, In: Hartmann, J. (Hg.in): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs, S.207-218, Innsbruck 2004
- Faulstich-Wieland, Hannelore: „Welche Rolle spielen Lehrende und ihr Unterricht bei der Förderung von Schülerinnen in Mathematik?“, In: Kampshoff, M.; Lumer, B. (Hg.innen): Chancengleichheit im Bildungswesen, S.233-249, Opladen 2002
- Fischer-Kowalski, Marina: „Von den Tugenden der Weiblichkeit. Mädchen und Frauen im österreichischen Bildungssystem“ Wien 1986

- Focks, Petra: „Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für geschlechterbewusste Pädagogik“ Freiburg 2002
- Fritzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea; Tervooren Anja (Hg.innen): „Dekonstruktive Pädagogik“ Opladen 2001
- Fritzsche, Bettina: „Pop- Fans. Über Schwellenwesen und ihre Experimente mit Liebe und Begehren“, In: Hartmann, J. (Hg.in): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs, S.83-96, Innsbruck 2004
- Gies, Maria; Koppermann, Carola: „Es leben Bauch und Hände. Körperarbeit im Kontext der Sexualpädagogik“, In: Timmermanns, S.; Tuiden, E; Sielert, U. (Hg.Innen): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche, S.199-217, Weinheim/München 2004
- Gößling, Hans Jürgen: „Differenz als Spiel der Spur. Versuch einer fundamentalpädagogischen Annäherung an die Grammatologie Derridas“, In: Vierteljahreszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik, S.272-282, 71. Jahrgang Heft Nr.3
- Hagemann-White, Carol: „Sozialisation: weiblich – männlich? Alltag und Biografie von Mädchen“ Opladen 1984
- Hagemann-White, Carol: „Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung“, In: Glaser, E.; Klika, D.; Prengel, A. (Hg.innen): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. S.146-156, Bad Heilbrunn 2004
- Hahn, Stefanie; Höhmer-Serke, Evelyne: „Das ist nicht fair! Bei Diskriminierungen eingreifen – Werte zeigen und Position beziehen“, In: Preissing, C.; Wagner, P. (Hg.innen): Kleine Kinder, keine Vorurteile. Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen, S.90-102, Berlin 2003
- Hartmann, Jutta: „Normierung und Normalisierung in der Debatte um Lebensformen – Versuch einer dekonstruktiven Bearbeitung für die Pädagogik“, In: Lemmermöhle, D.; Fischer, D.; Klika, D.; Schlüter, A. (Hg.innen): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der

erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, S.256-267, Opladen 2000

- Hartmann, Jutta: „Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Eine „Pädagogik der Vielfalt“ als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft,“ In: Fritzsche, B.; Hartmann, J.; Schmidt, A.; Tervooren A. (Hg.innen): Dekonstruktive Pädagogik, S.65-84, Opladen 2001
- Hartmann, Jutta: „Dynamisierungen in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform: dekonstruktive Perspektiven und alltägliches Veränderungshandeln in der Pädagogik“, In: Timmermanns, S.; Tuider, E.; Sielert, U. (Hg.Innen): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche, S.59-78, Weinheim/München 2004 (a)
- Hartmann, Jutta: „Grenzverwischungen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs – eine Einführung“, In: Hartmann, J. (Hg.in): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs, S.9-14, Innsbruck 2004 (b)
- Hartmann, Jutta: „Dekonstruktive Perspektiven auf das Referenzsystem von Geschlecht und Sexualität – Herausforderung der Queer Theory“, In: Glaser, E.; Klika, D.; Prengel, A. (Hg.innen): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, S.255-271, Bad Heilbrunn 2004 (c)
- Heidegger, Martin: „Identität und Differenz“ Pfullingen 1957
- Heintel, Peter; Krainz, Ewald: „Was bedeutet Systemabwehr?“, In: Götz, K. (Hg.): Theoretische Zumutungen. Zum Nutzen der systemischen Theorie für die Managementpraxis, S.160-193, Heidelberg 1994
- Hofmann, Roswitha: „Grundlagen der Gender- und Diversitätstheorien“, In: Bendl, R.; Hanappi-Egger, E.; Hofmann, R. (Hg.innen): Interdisziplinäres Gender- und Diversitätsmanagement. Einführung in Theorie und Praxis, S.159-180, Linde 2004
- Hopfner, Johanna: „Geschlecht – soziale Konstruktion oder leibliche Existenz? Subjekttheoretische Anmerkungen“, In: Lemmermöhle, D.; Fischer, D.; Klika, D.; Schlüter, A. (Hg.innen): Lesarten des Geschlechts. Zur De-

Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, S.71-85, Opladen 2000

- Horstkemper, Marianne: „Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen“ Weinheim 1987
- Howald, Jenny: „Ein Mädchen ist ein Mädchen ist kein Mädchen?“, In: Fritzsche, B.; Hartmann, J.; Schmidt, A.; Tervooren A. (Hg.innen): Dekonstruktive Pädagogik, S.295-309, Opladen 2001
- Irigaray, Luce: „Zur Geschlechterdifferenz. Interviews und Vorträge“ Wien 1987
- Jagose, Annamarie: „Queer Theory. Eine Einführung“ Berlin 2004
- Kahlert, Heike: „Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht.“ In: Lemmermöhle, D.; Fischer, D.; Klika, D.; Schlüter, A. (Hg.innen): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktion in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, S.20-44, Opladen 2000
- Kaiser, Astrid: „Schulversuche in der Grundschule zur Dekonstruktion von Geschlechterstereotypen“, In: Lemmermöhle, D.; Fischer, D.; Klika, D.; Schlüter, A. (Hg.innen): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, S.205-222, Opladen 2000
- Klara: „Grundkurs Gender, Materialien und Methoden zur Sensibilisierung für Gleichstellungsfragen“ Innsbruck 2007
- Klesse, Christian: „Macht, Differenz und Intersubjektivität im Forschungsprozess. Poststrukturalistische Theorien als Herausforderung an empirische Praxisforschung“, In: Hartmann, J. (Hg.in): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs, S.137-152, Innsbruck 2004
- Kimmerle, Heinz: „Jacques Derrida zur Einführung“ Hamburg 2004
- King, Vera: „Identitätsbildungsprozesse in der weiblichen Adoleszenz“, In: Wiese, J. (Hg.): Identität und Einsamkeit. Zur Psychoanalyse von Narzissmus und Beziehung, S.53-70, Göttingen 2000
- Klika, Dorle: „Zur Einführung: Konturen divergenter Diskurse über die Kategorie Geschlecht“, In: Lemmermöhle, D.; Fischer, D.; Klika, D.;

- Schlüter, A. (Hg.innen): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, S. 8-19, Opladen 2000
- Klika, Dorle: „DerDieDas Subjekt und die Welt – Bildungstheoretische Beiträge“, In: Glaser, E.; Klika, D.; Prengel, A. (Hg.innen): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, S.33-46, Bad Heilbrunn 2004
  - Kreienbaum, Anna Maria: „Bewährt aber reformbedürftig. Ansätze für eine zeitgemäße Koedukation“, In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, S.49-57, 43,44/1996
  - Krell, Gertraude: „Managing Diversity: Chancengleichheit als Wettbewerbsfaktor“, In: Krell, G. (Hg.in): Chancengleichheit durch Personalpolitik, S.41-56, Wiesbaden 2004
  - Lazar, Ross: „Die Entstehung von Persönlichkeit und Identität“, In: Wiese, J. (Hg.): Identität und Einsamkeit. Zur Psychoanalyse von Narzissmus und Beziehung, S.134-154, Göttingen 2000
  - Lorber, Judith: „Gender-Paradoxien“ Opladen 1999
  - Menke, Bettine: „Dekonstruktion der Geschlechteropposition-das Denken der Geschlechterdifferenz. Derrida.“ In: Haas, Erika (Hg.in): Verwirrung der Geschlechter. Dekonstruktion und Feminismus, S.35-71, München/Wien 1995
  - Metz-Göckel, Sigrid: „Koedukation – nicht um jeden Preis. Eine Kritik aus internationaler Perspektive“, In: Behm, B.; Heinrichs, G.; Tiedemann, H. (Hg.Innen): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter, S.131-147, Opladen 1999
  - Micus-Loos, Christiane: „Gleichheit – Differenz – Konstruktion - Dekonstruktion“, In: Glaser, E.; Klika, D.; Prengel, A. (Hg.innen): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, S.112-126, Bad Heilbrunn 2004
  - Nyssen, Elke: „Gender in den Sekundarstufen“, In: Glaser, E.; Klika, D.; Prengel, A. (Hg.innen): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, S.389-409, Bad Heilbrunn 2004
  - Paseka, Angelika: „Gesellschaft und pädagogische Praxis. Dekonstruktion am Beispiel von Sexismus und Rassismus“, In: Fritzsche, B.; Hartmann, J.,

- Schmidt, A.; Tervooren, A. (Hg.innen): Dekonstruktive Pädagogik, S.187-199, Opladen 2001
- Paseka, Angelika: „Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden. Einige Erkenntnisse aus der Sozialisations- und Geschlechterforschung“, In: Buchmayr, M. (Hg.in): Geschlecht lernen, S.15-32, Innsbruck 2008
  - Perko, Gudrun: „Queer Theorien: Dekonstruktion von Identitätspolitik und das Modell der Pluralität“, In: URL: <http://www.jp.philo.at/texte/PerkoG1.pdf> (Stand: 10.08.2008)
  - Plaimauer, Christine: „Geschlechtssensibler Unterricht: Methoden und Anregungen für die Sekundarstufe“, In: Buchmayr, M. (Hg.in): Geschlecht lernen, S.51-72, Innsbruck 2008
  - Plößer, Melanie: „Dekonstruktion ~ Feminismus ~ Pädagogik – Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis“ Königstein/Taunus 2005
  - Prengel, Annedore: „Pädagogik der Vielfalt“, Opladen 2006
  - Prengel, Annedore: „Wer sagt, dass Mädchen Mädchen sind?“, In: Hempel M. (Hg.in): Verschieden und doch gleich. Schule und Geschlechterverhältnisse in Ost und West, Bad Heilbrunn 1995
  - Rendtorff, Barbara; Moser, Vera (Hg.innen): „Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung“ Opladen 1999
  - Rendtorff, Barbara: „Geschlecht und Subjekt: Missverständlichkeiten in der feministischen Debatte“ In: Lemmermöhle, D.; Fischer, D.; Klika, D; Schlüter, A. (Hg.innen): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktion in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, S.45-60, Opladen 2000
  - Rodríguez, G. Encarnación: „Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik“, In: Steyerl, H.; Rodríguez E.G. (Hg.innen): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik, S.17-37, Münster 2003
  - Saussure, Ferdinand de: „Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft“ Berlin 1967
  - Schneider, Claudia: „Die Schule ist männlich?! – Zur geschlechtssensiblen Schulentwicklung“, In: SWS-Rundschau (42.Jg.), S.464-488, Nr.: 4/2002

- Sielert, Uwe: „Einführung in die Sexualpädagogik“ Weinheim/Basel 2005
- Smykolla, Sandra: „Dekonstruktion und Gleichstellungspolitik – Eine widersprüchliche Chance?“, In: Frauenbüro der Georg-August-Universität Göttingen (Hg.): *Auguste* (Beilage), Nr.: 9/2000
- Spender, Dale: „Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen“ Frankfurt 1985
- Spender, Dale: „Mit Aggressivität zum Erfolg. Über den doppelten Standard, der in den Klassenzimmern operiert“, In: Trömel-Plötz S. (Hg.in): *Gewalt durch Sprache*, Frankfurt 1996
- Spieß, Gesine: „Gender in Lehre und Didaktik an Universitäten – und die Frage nach einer genderkompetenten Lehre“, In: Buchmayr, M. (Hg.in): *Geschlecht lernen*, S.33-50, Innsbruck 2008
- Stuve, Olaf: „Queer Theory und Jungenarbeit. Versuch einer paradoxen Verbindung“, In: Fritzsche, B.; Hartmann, J.; Schmidt, A.; Tervooren A. (Hg.innen): *Dekonstruktive Pädagogik*, S.281-294, Opladen 2001
- Tervooren, Anja: „Geschlecht und Begehren in der ausgehenden Kindheit – queere Perspektiven“, In: Hartmann, J. (Hg.in): *Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs*, S.69-82, Innsbruck 2004
- Thiemann, Anne; Kugler, Thomas: „Vielfalt bereichert. Diversity in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“, In: Hartmann, J. (Hg.in): *Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs*, S.153-166, Innsbruck 2004
- Thomas, Roosevelt: „Beyond Race and Gender. Unleashing the Power of Your Total Work Force by Managing Diversity“ New York 1991
- Timmermanns, Stefan: „Raus aus der Schublade, rein in die Schublade oder quo vadis, lesbisch-schwule Aufklärung?“, In: Timmermanns, S.; Tuidler, E.; Sielert, U. (Hg.Innen): „Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche“, S.79-96, Weinheim/München 2004

- Timmermanns, Stefan; Tuidler, Elisabeth; Sielert, Uwe (Hg.Innen): „Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche“ Weinheim/München 2004
- Trinh, Minh-ha T.: „Women, Native, Other – Writing Postcoloniality and Feminism“ Bloomington 1989
- Tuidler, Elisabeth: „Identitätskonstruktionen durchkreuzen. Queer-Hybridität-Differenz in der Sexualpädagogik“, In: Hartmann, J. (Hg.in): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs, S.179-192, Innsbruck 2004 (a)
- Tuidler, Elisabeth: „Es ist eine Prinzessin. Sozialisationstheorien zwischen Habitus und Dekonstruktion“, In: Timmermanns, S.; Tuidler, E; Sielert, U. (Hg.Innen): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche, S.113-136, Weinheim/München 2004 (b)
- Valtl, Karlheinz: „Tantra: Vision einer ganzheitlichen Kultur von Sexualität und Anregung zu einer neuen Sexualpädagogik“, In: Timmermanns, S.; Tuidler, E; Sielert, U. (Hg.Innen): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche, S.161-177, Weinheim/München 2004
- Wartenpfehl, Birgit: „Destruktion – Konstruktion – Dekonstruktion“ In: Fischer, U. et al (Hg.): Kategorie: Geschlecht? Empirische Analyse und feministische Theorien, S.191-209, Opladen 1996
- Welsch, Wolfgang: „Unsere postmoderne Moderne“ Weinheim 1987
- Wimmer, Michael: „Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik“ Bielefeld 2006

[http://www.gleichsein.at/de\\_die-menschenrechte.htm](http://www.gleichsein.at/de_die-menschenrechte.htm) (Stand: 09.08.2008)

<http://www.unesco.at/kultur/kulturvielfalt.htm> (Stand: 09.08.2008)

[http://www.unesco.at/kultur/basisdokumente/ue\\_schutz\\_kult\\_vielfalt.pdf](http://www.unesco.at/kultur/basisdokumente/ue_schutz_kult_vielfalt.pdf)  
(Stand: 09.08.2008)

<http://www.anti-bias-werkstatt.de> (Stand: 10.08.2008)

## 6. Anhang

- Fragebogen
- Liste mit Eigenschaften
- Vorlage „Mensch“
- SchülerInnenzeichnungen: Lara, Karl, Klari
- Lebenslauf
- Eidesstattliche Erklärung

Fragebogennummer: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_ Juli 2008

		stimmt immer	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
<b>1</b>	Es gibt nur zwei Geschlechter: Männer und Frauen				
<b>2</b>	Menschen sind eindeutig weiblich oder männlich.				
<b>3</b>	An der Kleidung erkennen wir Mädchen und Buben.				
<b>4</b>	Es gibt Mädchen, die wie Buben aussehen.				
<b>5</b>	Alle Buben sind gleich und alle Mädchen sind gleich.				
<b>6</b>	Mädchen können sich in Mädchen verlieben.				
<b>7</b>	Frauen und Männer haben die gleichen Rechte.				
<b>8</b>	Buben mögen wilde Spiele und Mädchen ruhigere.				
<b>9</b>	Ich finde, es sollte keine getrennten WCs geben.				
<b>10</b>	Jeder Mensch ist vielfältig und etwas Besonderes.				

## Liste mit Eigenschaften

Sucht euch 5 Wörter aus, die am besten zu Lara, Karl oder Klari passen und schreibt sie auf das Plakat!

abenteuerlustig

ängstlich

angepasst

aggressiv

brav

cool

mutig

einfühlsam

freundlich

friedliebend

hilfsbereit

hübsch

fleißig

logisch

neugierig

intelligent

ruhig

sportlich

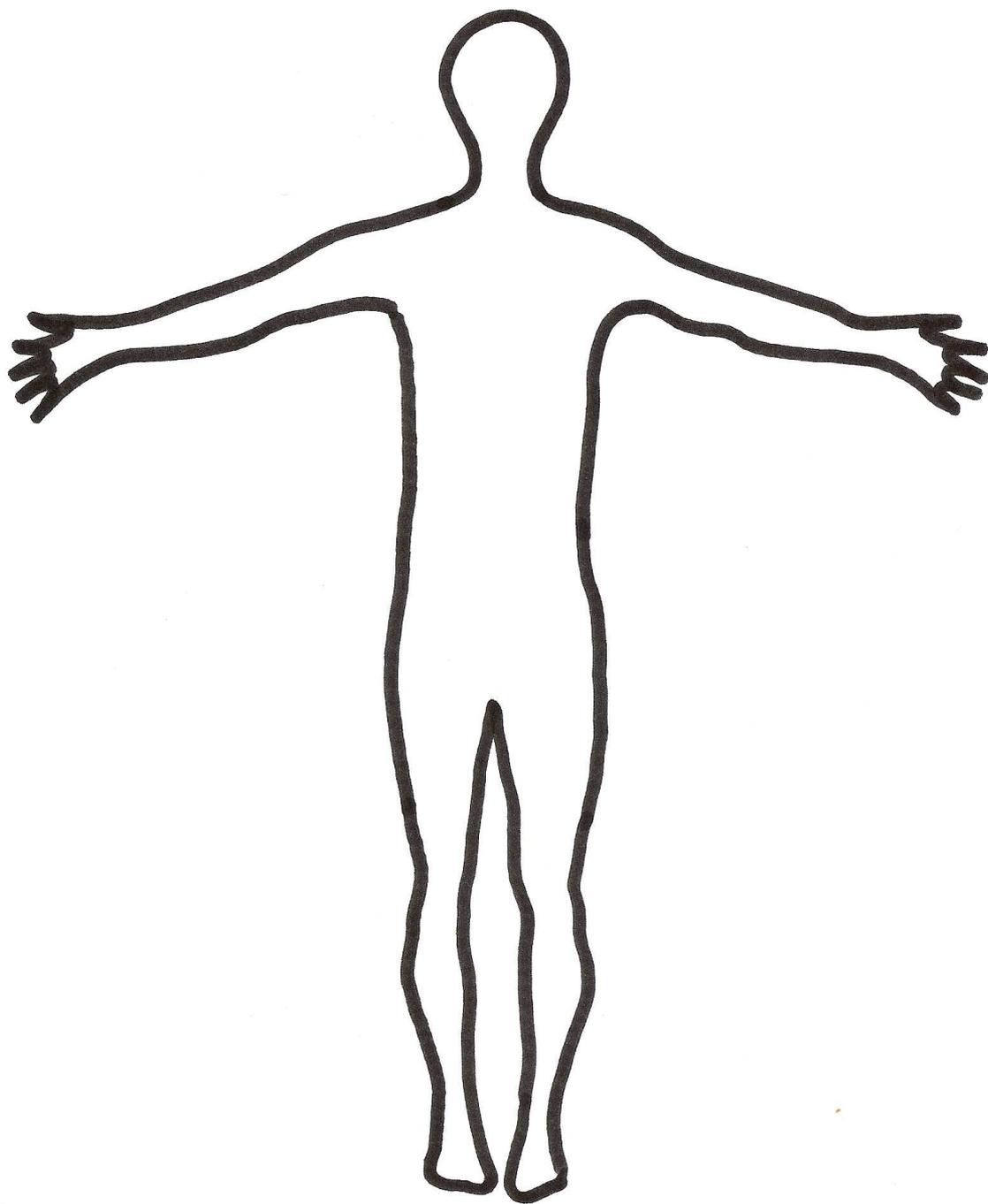
technisch begabt

vertrauensvoll

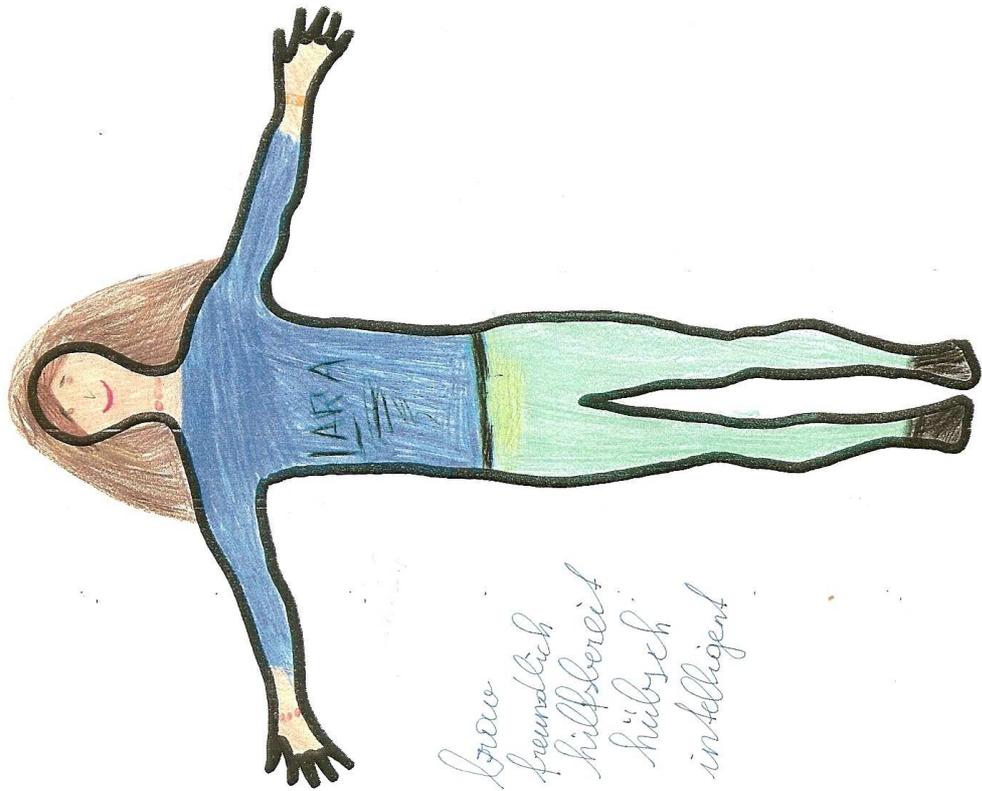
verträumt

zickig

schüchtern

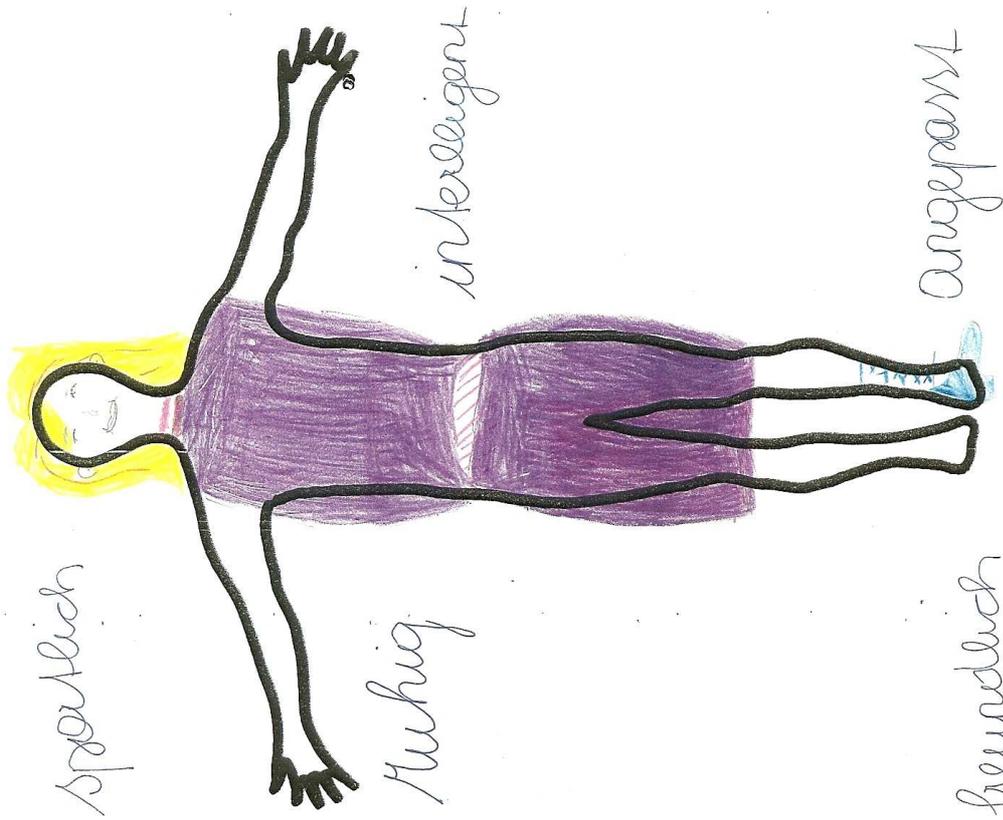


# LARA



Lara  
freundlich  
hilfsbereit  
hübsch  
intelligent

# LARA



sportlich

ruhig

intelligent

freundlich

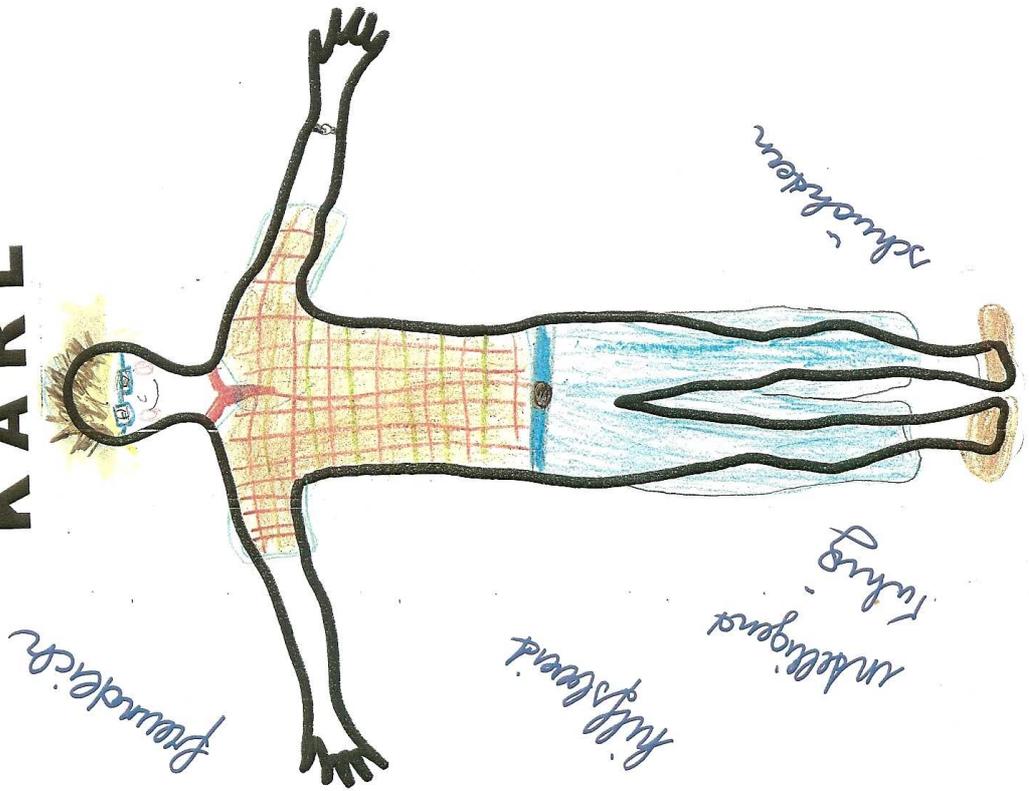
angepasst

**KARL**



Cool  
nützlich  
freundlich  
Sportlich  
Technisch, Gegaht

**KARL**



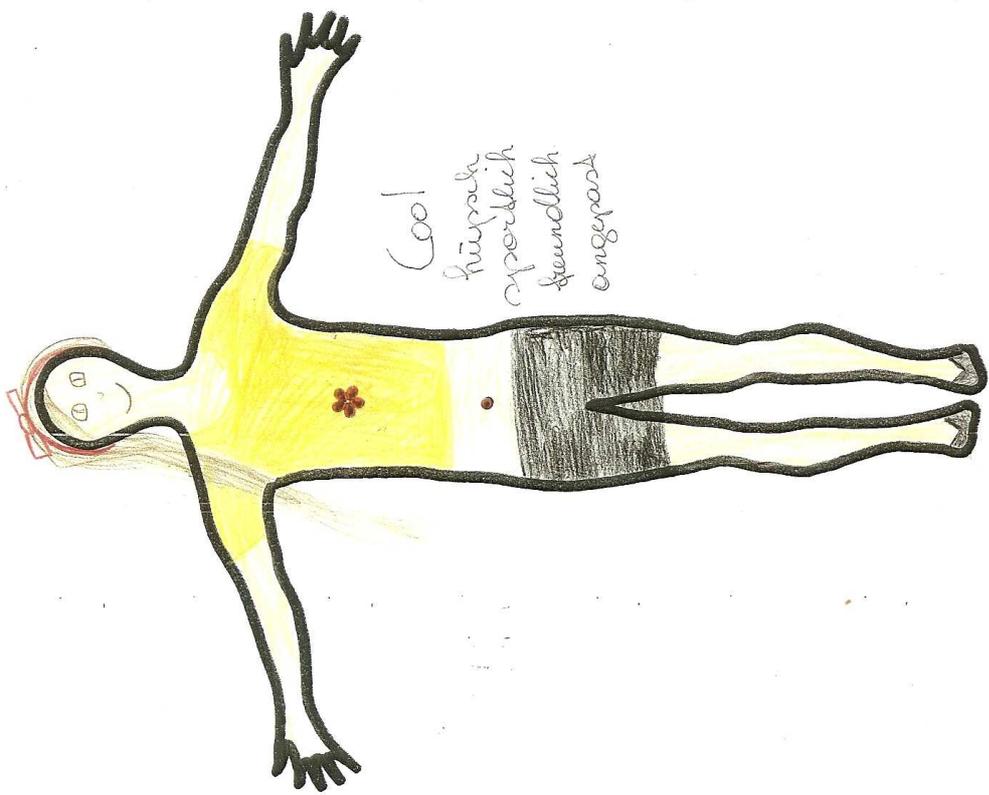
Freundlich

Hilfsbereit

Inklings  
Inklings

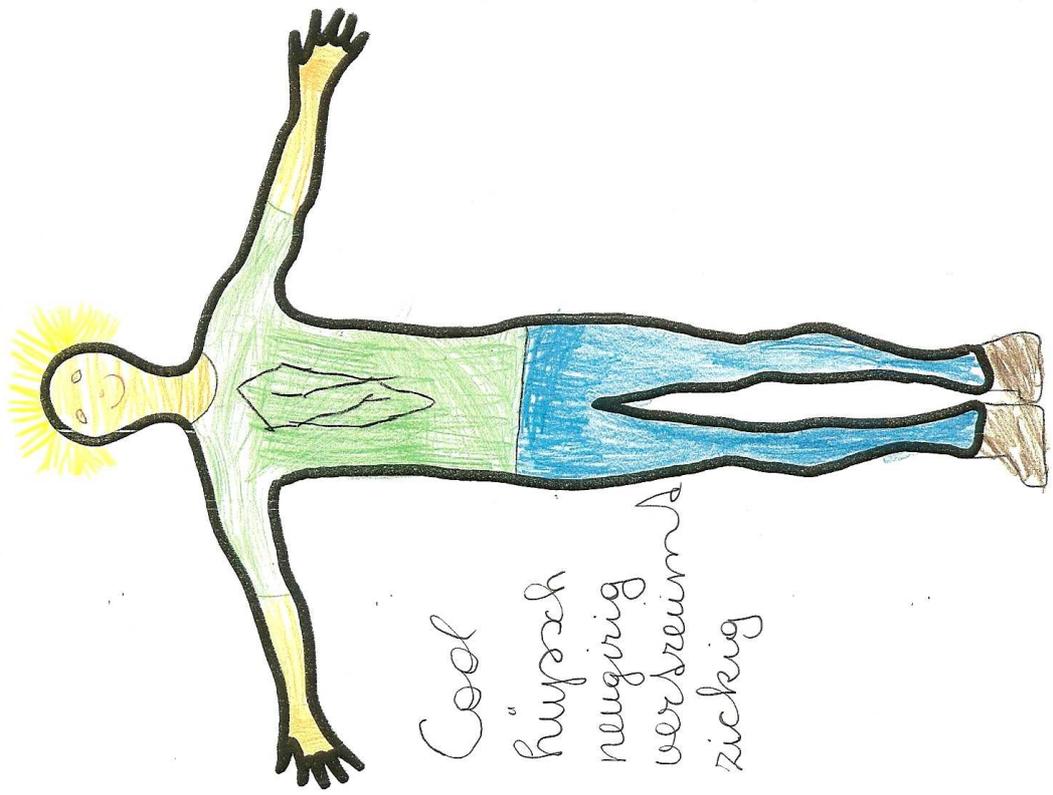
Schwartzhaar

# KLARI



Cool  
hübsch  
sympathisch  
freundlich  
angepasst

# KLARI



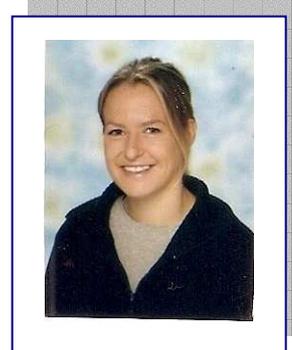
Cool  
"hübsch"  
neugierig  
versreimt  
zickig

# Lebenslauf

## Persönliche Daten

Petra Tinkhauser  
Lobstraße 10  
A-3121 Karlstetten

Geboren am: 15.03.1979  
Staatsbürgerschaft: Österreich  
Tel.: 0676/455 3217  
E-Mail: petra\_tinkhauser@gmx.at



## Ausbildung

09/1985 - 06/1989	Volksschule Karlstetten
09/1989 - 06/1993	Hauptschule Karlstetten
09/1993 - 06/1997	Bundesoberstufenrealgymnasium St. Pölten AHS - Reifeprüfung
09/1997 - 06/2000	Pädagogische Akademie in Krems Diplomprüfung für das Lehramt an Hauptschulen (Studienfächer: Englisch, Leibeserziehung)
10/2000 - 06/2004	Studium der Psychologie in Wien
Seit 03/2007	Magisterstudium Gender Studies in Wien (Diplomarbeitsthema: Dekonstruktive Pädagogik)

## Beruflicher Werdegang

09/2000 - 06/2001	Volksschullehrerin an der jüdischen Privatschule „Talmud-Thora“ in Wien 2
09/2001 - 06/2004	Hauptschullehrerin an der kooperativen Mittelschule der „Barmherzigen Schwestern“ in Wien 18
09/2004 – 04/2005	Hauptschullehrerin an der kooperativen Mittelschule „St. Elisabeth“ in Wien 2
04/2004- 06/2007	Hauptschullehrerin an der Talente-hauptschule Purgstall
Seit 09/2008	Lehrerin an der Polytechnischen Schule und HS Loosdorf

## Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, Jänner 2009

*Dipl. Päd. Petra Tinkhauser*