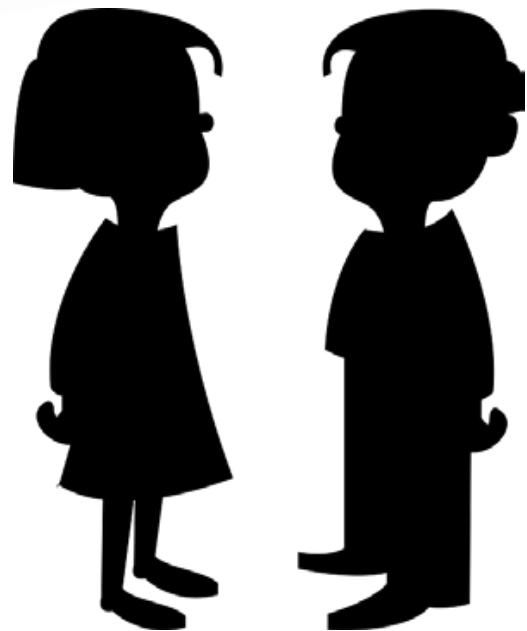


„Gender – Männer weinen nicht“

**Von der selbstverständlichen Schwierigkeit
und der schwierigen Selbstverständlichkeit
eines Begriffs**



© nemo/pixabay.com, Sarah Kaschuba

von Julia Wustmann

Zwischen der Konfrontation mit idealisierten Geschlechtsstereotypen und den Versuchen geschlechtsneutraler Ansätze eröffnet sich bereits in der Kindheit ein Spannungsfeld, in dem immer wieder die Fragen nach den Auswirkungen und der Notwendigkeit der Kategorie Geschlecht virulent werden. Diesen Fragen soll anhand der Rekonstruktion des Gender-Verständnisses innerhalb des in der deutschsprachigen Schweiz verwendeten Ausbildungsmaterials für „Fachfrauen/Fachmänner Betreuung“ nachgegangen werden. Die Analyse erfolgt nach den Prämissen der Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik von Hans-Georg Soeffner. Sie zeigt einerseits eine vom sex/gender-Modell abweichende Genderdefinition und andererseits mehrere, der Argumentation immanente Paradoxien auf. Zur (Er-)Klärung dieser Widersprüche werden die Thesen der differierenden Feldcharakteristika und der Problematik von Transferprozessen zwischen politischen und wissenschaftlichen Feldern auf- und dargestellt.

Prinzessin Lillifée versus Kita „Egalia“ – Geschlecht als ein umkämpftes Feld

Während des Vortrages einer Gleichstellungsbeauftragten, der unter anderem Geschlechterkonstruktionen in der Kindheit behandelte, stand deren

etwa dreijährige Tochter auf und rief: „Warum hast du mich nicht Prinzessin Lillifée genannt?“ Auf die prompt eingetretene Stille folgte ein Raunen in der Menge. Doch wer ist die, deren Namen wie ein *rosa* Brandmal wirkt? Analytisch gesehen steht die Figur von Prinzessin Lillifée nach Maja Götz und Julia Cada für eine „Addition idealisierter Stereotype von ‚MädchenSein‘, eindeutig und ungebrochen in Handlung und Ästhetik“ (Götz/Cada 2009: 32). Aus der Perspektive vieler Mädchen ist Prinzessin Lillifée eine Blütenprinzessin, die im Zauberland *Rosarien* lebt und die, wenn sich etwas Unerhörtes in ihrer Welt zuträgt, mit ihrem besten Freund „Pupsi“, einem Schwein, losfliegt, um die Welt mit ihrem Zauberstab *rosa* und wieder heil zu zaubern. Doch neben der permanenten, durch Medien unterstützten Konfrontation mit idealisierten Geschlechtsstereotypen, mit der sich Mädchen wie auch Jungen in ihrer Sozialisation auseinandersetzen müssen, existieren Ansätze, die die Geschlechtsneutralität in den Fokus setzen. So etwa die Kindertageseinrichtung „Egalia“ in Stockholm, welche versucht den Einfluss von Geschlechtsstereotypen durch eine speziell daraufhin geprüfte Auswahl von Büchern und Spielzeugen zu vermindern. Die Reaktionen auf die Kindertageseinrichtung reichten von Drohbriefen bis zum brennenden Auto

der Gründerin Lotta Rajalin (vgl. Abé 2011). Zwischen diesen beiden aufgezeigten Extrempolen eröffnet sich damit bereits in der Kindheit ein Spannungsfeld, in dem die Fragen nach Auswirkungen und Notwendigkeit der Kategorie Geschlecht immer wieder thematisiert und aktualisiert werden. Neben der Familie bilden in der Kindheit vor allem Kindertageseinrichtungen und die darin arbeitenden Erzieherinnen und Erzieher eine dominante Sozialisationsinstanz. Auf die Fragen nach den Auswirkungen und der Notwendigkeit der Kategorie Geschlecht bezogen, spielt vor allem das Wissen der Erzieher_innen eine bedeutende Rolle. Auf diesem baut sich ihr Handeln und der Umgang mit den Kindern auf. Gleichzeitig werden auch in ihrer Ausbildung spezifische Kenntnisse zum Thema vermittelt, an denen sie ihre Arbeit orientieren sollen. Somit bilden Lehrmittel einen interessanten Forschungszugang, um den aufgezeigten Fragen und deren spezifischer Verhandlung nachzugehen.

Gender: Was ist das und was macht es? – Fragestellung und methodisches Vorgehen

Die in diesem Artikel dargestellten Ergebnisse stammen aus einer Masterarbeit, die im Rahmen des von der Universität und der Pädagogischen Hochschule

St. Gallen durchgeführten Projekts „Puppenstuben, Bauecken und Waldtage: (Un)doing gender in Kinderkrippen“ entstanden ist. Das Ziel der Masterarbeit ist es, die Konzeptionalisierung des Umgangs mit Genderthematiken in der Ausbildung von „Fachfrauen/Fachmännern Kinderbetreuung“ zu untersuchen. Als Datenmaterial dienten dafür die in der deutschsprachigen Schweiz verwendeten Lehrmittel. Forschungsleitend war in einem ersten Schritt die Frage, welches Wissen von Gender – und in Abgrenzung dazu von Geschlecht – dem Datenmaterial zugrunde liegt. In einem zweiten Abschnitt wurde daraufhin der Frage nach der Verhandlung und Vermittlung von geschlechtsspezifischen Themen im Datenmaterial nachgegangen. Die in diesem Artikel exemplarisch dargelegte Analyse bezieht sich vor allem auf die erste Forschungsfrage.

Bei der Auswahl einer geeigneten Methode muss bedacht werden, dass ein Charakteristikum von Lehrmitteln aller Art die Vermittlung von Wissen ist. Hierbei interessieren die Kenntnisse über Gender und Geschlecht. Aber warum wird dieser spezifische Erkenntnisstand im Datenmaterial als ‚richtiges‘ Wissen verstanden und wie wird dies begründet? Aus diesen Überlegungen heraus erfolgt die Analyse nach den Prämissen der Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik nach Hans-Georg Soeffner. Der Begriff

„sozialwissenschaftlich“ wurde nur zu Beginn verwendet, inzwischen wird der Ansatz als „Wissenssoziologische Hermeneutik“ bezeichnet und verweist somit schon im Namen auf die Disziplin der Wissenssoziologie. Nach Soeffner ist der Gegenstand dieser Disziplin

„[d]as gesellschaftliche Wissen, soweit es von Subjekten geäußert wird und rekonstruierbar ist [...]. Die weitere Annahme ist, und das macht die Wissenssoziologie zu mehr als einer Bindestrich-Soziologie, dass das gesellschaftliche Wissen grundsätzlich zur Lösung von gesellschaftlichen Problemen eingesetzt wird. Gesellschaftliches Wissen, so wie wir es speichern, wie wir es abrufen, wie wir es umorganisieren, hängt ab von gesellschaftlichen Problemlagen und Situationen, die mit Hilfe von Wissen bewältigt werden sollen. Dementsprechend geht es der Wissenssoziologie um die Analyse des Wissens im Bezug auf gesellschaftliche Probleme“ (Reichertz 2004: [Absatz 28]).

Den Ausgangspunkt der Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik bildet die „Alltagshermeneutik“, unter welche die „Interaktions- und Interpretationskompetenz“ bzw. das „Regelwissen“ von alltäglich handelnden, interagierenden Akteur_innen gefasst wird (Soeffner 2004: 216). Demnach zielt die Interpretation von Interaktionen darauf, diese alltäglichen Kompetenzen und

dieses Regelwissen auszuformulieren und dadurch den von den handelnden Akteur_innen konstruierten Sinn zu erkennen (vgl. ebd.). Doch ist die „[h]ermeneutische Kritik [...] weder Strafgericht noch Besserwisserei“ (ebd.: 108), sie strebt vielmehr danach zu erfahren, was für ein Wissen sich hinter Deutungen oder Dokumenten verbirgt und wie sich dieses begründet: „Indem sie das implizit Gewußte expliziert, zielt sie nicht nur auf eine Deutung des Gewußten, sondern auf die Konstitutionsregeln und Bedingungen des Wissens selbst.“ (vgl. ebd.)

Für die Analyse wurde zunächst das über 3.000 Seiten umfassende Datenmaterial gesichtet. Dabei zeigte sich, dass im Themenbereich zur Soziologie im Teil der allgemeinen Berufskunde ein spezielles Unterkapitel mit dem Titel „Gender – Männer weinen nicht“ vorlag. Dieses zwölf Seiten umfassende „Genderkapitel“ stellte den Hauptgegenstand der Analyse dar, welche nach den Prämissen der Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik in einer insgesamt 115-seitigen Tabelle durchgeführt wurde.

Dieses in Textform vorliegende Genderkapitel wird als ein Protokoll „irreversibler Interaktions- und Interpretationssequenzen“ (ebd.: 81) verstanden. Die Interpretation erfolgt sequenzanalytisch. In einem ersten Schritt wird dazu die „egologisch-monothetische Perspektive“, das heißt die Intention

der/des Sprechenden, rekonstruiert. Auf das Datenmaterial bezogen steht somit zunächst die Analyse der dortigen Lesart von Gender (und Geschlecht) im Fokus. Diese materialspezifische Lesart wird in einem zweiten Schritt mit möglichst vielen objektiv denkbaren Les- und Deutungsarten konfrontiert, wodurch eine „polythetisch-interaktionsbezogene Perspektive“ eröffnet wird (vgl. ebd.: 83). In einem dritten Schritt wird anschließend die im Text getroffene Wahl der Deutungsmöglichkeiten beschrieben und anhand dessen rekonstruiert, warum genau diese und keine andere Deutung getroffen wurde (vgl. ebd.: 83f.). Welche Ergebnisse sich bei dieser Analyse fanden, wird hier exemplarisch aufgezeigt.

Gender = Geschlecht mit Extras? – Ergebnisse des Verständnisses von Gender im Datenmaterial

Im analysierten Genderkapitel findet sich folgende aufschlussreiche Stelle, in der der Begriff „Gender“ in Abgrenzung zum Begriff „Geschlecht“ formuliert wird: „Geschlecht umfasst die rein biologischen, Gender die biologischen, sozio-kulturellen und psychologischen Aspekte der Geschlechtszugehörigkeit“ (Anderes/Hatz 2011: 52). Auffallend ist zunächst, dass man keine übergreifende Definition in Form von „Geschlecht/Gender bedeutet...“ lesen kann. Stattdes-

sen wird bei beiden Begriffen angegeben, was sie ‚umfassen‘, in welchen Grenzen sich also der Bereich „Geschlechtszugehörigkeit“ inhaltlich befindet. Darüber hinaus stehen beide Begriffe in bestimmten Unterscheidungszusammenhängen, deren jeweilige Kriterien von den verschiedenen Disziplinen (Biologie/Sozialwissenschaften/Psychologie) abhängen. Beide Begriffe werden insoweit in Beziehung zueinander gesetzt, als dass Gender – anders als Geschlecht – nicht ausschließlich die biologische, sondern darüber hinaus die sozio-kulturelle und die psychologische Unterscheidung beinhaltet. Gender wird in dieser Lesart zu einem erweiterten Geschlechtsbegriff, der als ausdifferenzierter und mehrere Dimensionen umfassend verstanden wird. Im weiteren Verlauf des Genderkapitels werden diese schon in den Grundzügen zu erkennenden Unterschiede beider Begriffe nochmals konkretisiert. Geschlecht wird als „angeborene“ und „naturbedingte Unterscheidung: männlich/weiblich“ gefasst, bei der die Zuweisung durch „biologisch bestimmte körperliche Geschlechtsmerkmale“ erfolgt (ebd.: 52). Das als „konstruiert“ verstandene Gender fasst hingegen die „sozio-kulturelle Unterscheidung: ‚typisch Mann‘/‚typisch Frau‘“ (ebd.). Darüber hinaus wird Gender im Datenmaterial synonym mit dem Begriff des

„geschlechtlichen Rollenstereotyps“ (ebd.: 53) verwendet, weshalb auch die im Datenmaterial geschilderten Annahmen über Stereotype für das Verständnis von Gender bedeutsam sind. Stereotype werden im Datenmaterial als „nicht von vornherein negativ oder positiv wertend“ charakterisiert, denn sie „fassen Eigenschaften und Verhaltensweisen zusammen“ und bieten „Identifikationsmöglichkeiten“. Es obliegt hierbei dem Individuum, sich die für die eigene Identität zutreffenden Möglichkeiten auszuwählen (ebd.). Im Fortlauf konnte rekonstruiert werden, dass Rollenstereotype gleichzeitig auch der Repräsentation der aktuellen Geschlechterverhältnisse dienen. Dies zeigt sich beispielsweise in der mit statistischen Nachweisen untermauerten Aussage, dass „das Rollenstereotyp, dass die Vollzeitstellen den Männern vorbehalten sind, bleibt“ (ebd.: 55). Der Ausgangspunkt für die Entwicklung hin zu den aktuellen Geschlechterverhältnissen wird bereits in der „urzeitliche[n] Rolle“ verortet, wonach der Mann als „Jäger“ und die Frau als „Sammlerin und Brutversorgerin“ fungierten (ebd.: 53). Aus dieser Rollenverteilung resultieren im Weiteren die Gesellschaftsform des Patriarchats sowie die geschlechtsspezifische Teilung in die private Sphäre als weiblichen und den öffentlichen Raum als männlichen Bereich.

Diskursive Verortung des Gender-Verständnisses im Datenmaterial

Auch wenn wir im Datenmaterial nie den Begriff „Sex“ sondern nur „Geschlecht“ finden, so wird allein mit der Bezeichnung „Gender“ indirekt auf die sex/gender-Unterscheidung verwiesen, deren Ursprung in der Sexualwissenschaft der 1950er Jahre, insbesondere in den Arbeiten mit Hermaphroditen und Transsexuellen, zu verorten ist. Das Ziel der getroffenen Unterscheidung bestand darin, zu zeigen, dass die anatomische Geschlechtszugehörigkeit nicht zwingend mit der Geschlechtsidentität zusammenfällt. „In der sex/gender-Unterscheidung bezog sich die Kategorie ‚sex‘ nun allein auf das ‚biologische Geschlecht‘ (Anatomie, Physiologie, Morphologie, Hormone, Chromosomen). Die Kategorie ‚gender‘ dagegen zielte auf das ‚soziale Geschlecht‘ im Sinne der sozialen und kulturellen Prägung von Verhaltenserwartungen, Eigenschaftszuschreibungen, Tätigkeiten und darauf bezogenen sozialen Positionierungen“ (Gildemeister/Hericks 2012: 189). Das Grundmuster bildete bei diesem Verständnis aber immer noch die Bipolarität, da eben zwei und nur zwei Möglichkeiten – weiblich/männlich – gefasst wurden. Diese Differenzierung hielt in den USA sehr rasch Einzug in die Frauenbewegung und -forschung der

1960er und 1970er Jahre, welche diese aufgriff, um gegen die bis dahin gängige „Natur der Frau“-Argumentation vorzugehen (vgl. Döge 2001; Gildemeister/Hericks 2012; Gildemeister/Wetterer 1992; Kessler/McKenna 1978).

Das herausgearbeitete Verständnis von Gender im Datenmaterial weist somit entscheidende Unterschiede zu dem ursprünglichen und diskursiv etablierten sex/gender-Modell auf. Doch dieses Modell selbst wurde im Anschluss vielfach kritisiert, weil dabei zwar die Geschlechterdifferenz um die soziale Dimension erweitert wurde, das biologische Geschlecht allerdings weiterhin als naturgegeben galt (vgl. Butler 1991; Hagemann-White 2007). Im Zuge dessen entwickelten sich konstruktivistische Ansätze, welche – dem „interpretativen Paradigma“ (Wilson 1973) folgend – die Wirklichkeit und die darin auftretenden Phänomene als sozial konstruiert verstanden. Man nimmt dabei an, das soziale System wird durch die fortlaufenden Handlungen von Individuen, deren Interpretation dieser Handlungen und ihr Wissen von der Welt produziert und auch immer wieder reproduziert. Vor diesem Hintergrund kann man auch das binäre Ordnungssystem der Zweigeschlechtlichkeit als sozial konstruiertes Phänomen analysieren (vgl. unter anderem Garfinkel 1967; Kessler/McKenna 1978; West/Zimmermann 1987). Auch

im Datenmaterial sind diesbezüglich Ansätze zu vermuten, etwa in der aufgezeigten Konstruktionsannahme sowie in der Vorstellung, „dass Gender nicht statisch ist, sondern, dass es als soziales Gebilde ständig wieder neu ‚produziert‘ wird“ (Anderes/Hatz 2011: 59). Diese Bezugnahme auf neuere theoretische Entwicklungen gewinnt durch den Verweis auf „[die Berücksichtigung] neuere[r] Ergebnisse der Geschlechterforschung“ an Bedeutung (ebd.).

Diese Vermutung bestätigt sich angesichts der dargestellten Sichtweise im analysierten Datenmaterial nicht. Es lässt sich zwar ein Wissen über „kulturelle Variationen in der Ausgestaltung von Geschlechterbildern“ (Gildemeister/Hericks 2012: 196) rekonstruieren, dies allein fasst allerdings nicht den aufgezeigten Konstruktionsgedanken. Ein möglicher Grund dafür kann in der gewählten Argumentation verortet werden. Einerseits ist hierbei die im Datenmaterial gegebene Definition des (biologischen) Geschlechts mit der klar gesetzten Annahme der Zweigeschlechtlichkeit zu bedenken. Andererseits muss für die Überlegung auch die bis heute wirkende Jäger-Sammlerinnen-Unterscheidung berücksichtigt werden. Diese historisch weit zurückgreifende Differenzierung erklärt, dass die Geschlechterrollen ziemlich veränderungsresistent sind. Vielmehr wird eine biologistische

Kausalität unterstellt. Daher führt die im Datenmaterial rekonstruierte Argumentation letztendlich zu einem biologisch-determinierten Grundverständnis von Geschlecht. Dieses deckt sich jedoch nicht mit der aufgezeigten Idee der sozialen Konstruktion der Kategorie Geschlecht. Denn letztendlich führt die Argumentation immer wieder zu den ‚natürlichen‘ Unterschieden zwischen Mann und Frau. Dies hat – wie auch beim sex/gender-Modell – ein Phänomen zufolge, das von Regine Gildemeister und Angelika Wetterer als „verlagerte[r] Biologismus“ bezeichnet wurde (Gildemeister/Wetterer 1992: 206). Das heißt, ein solches Modell kann in der Grundkonzeption stets auf ein biologisches Argumentationsmuster zurückfallen.

Die Widersprüchlichkeit im Widerspruch – Paradoxien innerhalb der Argumentation

In der Analyse des Datenmaterials zeigten sich auf den Stereotyp- und damit auch auf den Gender-Begriff bezogen im Weiteren mehrere Paradoxien. Wir lesen beispielsweise, dass Rollenstereotype durch Dauerhaftigkeit gekennzeichnet seien. Dies ist in dem mehrfach verwendeten Terminus „Das Rollenstereotyp XY bleibt“ erkennbar. So heißt es: „das Rollenstereotyp, dass Frauen keine wichtigen, einflussreichen und

gut bezahlten Positionen innehaben, bleibt“ (Anderes/Hatz 2011: 56). Dies steht konträr zu der Grundannahme, dass das Wissen von Gender „je nach Zeit und Trend unterschiedlich“, dementsprechend also mit einer Wandlungstendenz verbunden sei (ebd.: 50). Ebenso paradox erscheint die positive Konnotation von (Rollen-)Stereotypen als frei wählbarem Spektrum der Identitätsmöglichkeiten. Denn die im Datenmaterial gegebenen Beispiele von Stereotypen sind durchweg negativ konnotiert. So wird beispielsweise erklärt, dass „aus dem Vorurteil ‚Heimkinder sind schwierig, schulumüde und unangepasst‘ [...] das Stereotyp ‚Heimkinder sind allgemein asozial‘“ (ebd.: 52) entsteht. „Asozial“ meint dem Wortsinn folgend eine Abweichung von der sozialen Norm und ist damit nicht als neutral zu lesen. Ein drittes Paradox ergibt sich daraus, dass Stereotype als normative Orientierungspunkte gelten. Bei Nichteinhaltung der Rollenerwartungen kommt es durch andere Gesellschaftsmitglieder oder gesellschaftliche Instanzen zu „finanzielle[n] wie soziale[n] Sanktionen“ (ebd.: 57). Diese drohenden Sanktionen stehen im Widerspruch zu der Behauptung, Stereotypen würden der selbstgewählten Identitätsverortung dienen. Somit erhalten Rollenerwartungen, der Argumentation des Datenmaterials folgend, vielmehr eine

deterministische Auslegung, die als eine fremdbestimmte Identifikation gefasst werden kann. Dies geht allerdings gegen die zu Beginn gegebene Definition, welche keine normative Wertung vorsieht und eher durch einen für die Individuen eigenaktiven Charakter geprägt sei. Diesen Paradoxien können sich auch die Autor_innen des Genderkapitels nicht entziehen, was sichtbar wird in der Aussage, dass man die „Aufgaben, die Rolle der Frau bzw. des Mannes in der Arbeitswelt sowie im Haushalt nicht generalisierend, stereotyp beurteilen [kann und darf]“ (ebd.: 57). Vielmehr noch werden Stereotype und Gender zu etwas deklariert, dessen Einfluss es aufzuhalten gilt: „Natürlich kann auch eine genderspezifische Betreuung die Einflüsse gesellschaftlicher Geschlechterstereotype nicht aufhalten“ (ebd.: 60). Aus den Ausführungen lässt sich schließen, dass die rekonstruierten Widersprüche grundsätzlich daraus resultieren, dass Begriffe in die Argumentation eingeführt, die zugeschriebenen Bedeutungen in den weiteren Ausführungen jedoch nicht mitgetragen werden. Dies mündet schließlich in der Ablehnung derselben. Aus diesem Phänomen ergibt sich die Frage, warum diese Begriffe überhaupt in die Argumentation aufzunehmen wären.

Zur Klärung dieser Frage muss einerseits berücksichtigt werden, dass das

analytierte Datenmaterial der Ausbildung dient und deswegen nicht nur den Anspruch hat, Begriffe theoretisch, sondern auch für die pädagogische Praxis anwendbar zu formulieren. Eine erste diesbezügliche These erklärt die Paradoxien als ein Resultat aus unterschiedlichen Feldcharakteristika, die auch das Theorie-Praxis-Verhältnis betreffen. Die zweite These betrifft den Transfer zwischen verschiedenen Feldern, in denen der Gender-Begriff verwendet wird und beschreibt, dass es zu Modifikationen bis Transformationen des eigentlichen Begriffs kommen kann.

These der differierenden Feldcharakteristika

Rollenstereotype fungieren als normative Orientierungspunkte. Das führt dazu, dass dem Datenmaterial normative Vorstellungen zugrunde liegen. Gleichzeitig werden Rollenstereotype aber auch zur Beschreibung der aktuellen Geschlechterverhältnisse benutzt („Rollenstereotyp [...] bleibt“). Dadurch verkommt der Begriff des Stereotyps der Reibungspunkt zwischen der Vorstellung, wie etwas sein sollte (im Datenmaterial: Gleichberechtigung) und der Darstellung darüber, wie etwas ist (im Datenmaterial: Ungleichheit zwischen den Geschlechtern). Dementsprechend folgt eine Überlagerung von

einerseits dem normativen Verständnis über Gerechtigkeit und andererseits der Notwendigkeit, die aktuelle, davon abweichende Situation darzulegen. Im Endeffekt lehnt man das eigentlich Gutgeheißene ab: Man darf „nicht stereotyp beurteilen“ (Anderes/Hatz 2011: 57).

Um die nachgezeichnete Normativität nachvollziehbar zu machen, kann der schon ältere Ansatz von Wolfgang Brezinka erneut genutzt werden. Sein Vorhaben umfasst die Entwicklung einer Theorie der Theorien von Erziehung, was er „Metatheorie der Erziehung“ nennt. Diese ist „eine beschreibende (deskriptive), bewertende (kritische) und Normen begründete (normative) Theorie jener Satzsysteme, die von der Erziehung handeln“ (Brezinka 1978: 36). Dafür teilt er die Aufgaben der traditionellen Pädagogik in drei Satzsysteme auf. Das erste System, die „Erziehungswissenschaft“, beschreibt Phänomene der sozialen Wirklichkeit und sucht Erklärungen dafür. Daran anschließend werden Maßnahmen und Verfahrensweisen entwickelt, die auf die Generierung von angestrebten, aber bisher nicht bestehenden Situationen abzielen (vgl. ebd.: 41-65). Das zweite Satzsystem der „Philosophie der Erziehung“ verhandelt die Ziele, die auf die Erziehung ausgelegt sein sollen sowie Werte und Normen, die die Erziehung bestimmen sollen (vgl. ebd.: 189-233). Was in der

Erziehungswissenschaft und in der Philosophie der Erziehung an für die Erziehungspraxis verwertbarem Wissen über Zwecke und Methoden generiert wurde, wird in der „Praktischen Pädagogik“ zu einem dritten Satzsystem verarbeitet. Darin geht es vor allem um die Handlung und Anwendung. Den Erzieher_innen wird eine, die gesellschaftlichen Werte einbeziehende Deutung ihrer spezifischen sozial-kulturellen Situation geboten und daran anknüpfend werden Erziehungsziele festgelegt (vgl. ebd.: 236-260).

Das analysierte Datenmaterial kann dadurch, dass es für die Ausbildung von „Fachfrauen/Fachmännern Betreuung“ verfasst wurde, an sich zunächst als Bestandteil des dritten Satzsystems („Praktische Pädagogik“) verortet werden. Allerdings ist es eben nicht frei von wissenschaftlichen Erkenntnissen und philosophischen Wert- und Normsetzungen, auf die sich im Datenmaterial immer wieder bezogen wird. So ist zwar im großen Umfang von „genderspezifischer/-bewusster Betreuung“ die Rede, deren inhaltliche Ausgestaltung erfolgt allerdings nach den Vorgaben der „genderbewussten Pädagogik“ (Anderes/Hatz 2011: 59f.). Betrachtet man diese Ausführungen im Zusammenhang mit der These der differierenden Feldcharakteristika, so lässt sich festhalten, dass das Feld der Päd-

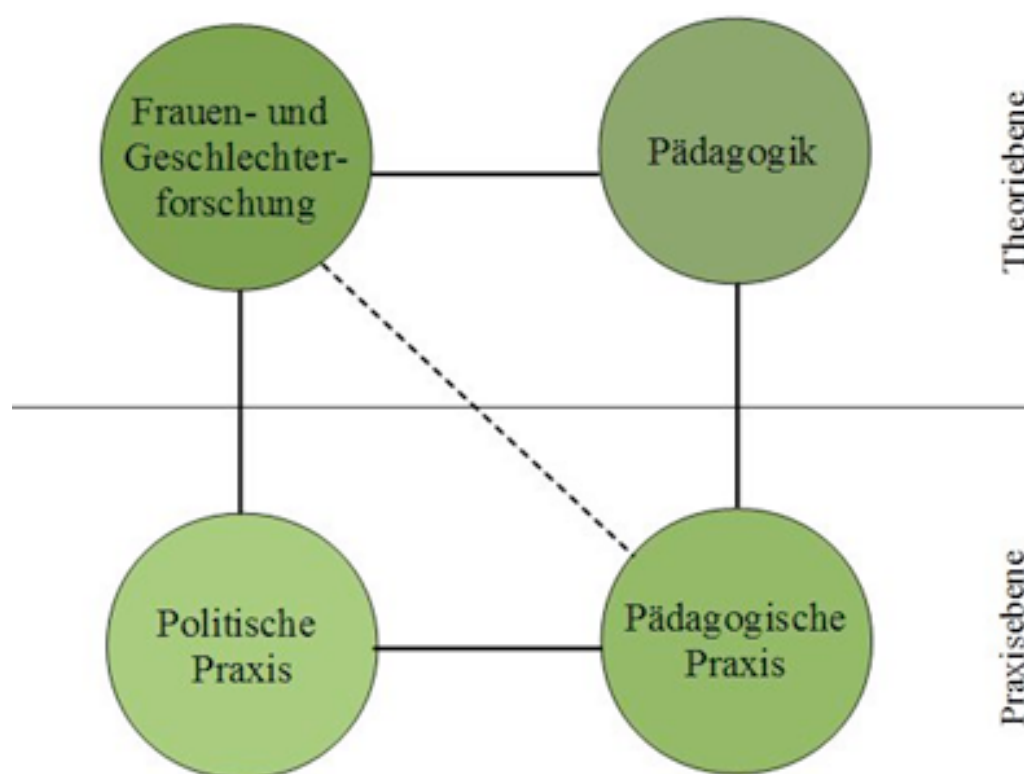
gogik (alle drei von Brezinka beschriebenen Satzsysteme) letztendlich unter anderem eine moralische Komponente in sich trägt, die als spezifisches Charakteristikum dieses Feldes kennzeichnend ist.

These der Problematik von Transferprozessen

Die zweite These soll nun aufzeigen, dass es beim Transferieren von Begriffen von einem Feld auf ein anderes durch differierende Feldcharakteristika zu unterschiedlichen Verständnissen von ein- und demselben Begriff

kommen kann. Die Darstellung des Vorgangs und die damit verbundenen Transferprozesse sollen anhand des materialimmanenten Gender-Begriffs aufgezeigt werden. Dabei stellt sich die Frage, welche Prozesse auf dem Weg des Gender-Begriffs von der Frauen- und Geschlechterforschung zu der pädagogischen Praxis ablaufen und durch welche Mechanismen die unterschiedlichen Verständnisse von Gender erklärt werden können. Eine Grafik soll der Veranschaulichung des Vorhabens dienen.

Zu Beginn wenden wir uns erneut dem Feld der Pädagogik zu. Zu der Grafik ist zu bemerken, dass die ersten beiden Satz-



Der Gender-Begriff in Theorie und Praxis

systeme für eine vereinfachte Darstellung auf der Theorieebene gefasst und im Kreis „Pädagogik“ verortet wurden, wohingegen das Satzsystem „Praktische Pädagogik“ auf der Praxisebene gefasst wurde. Nach Wolfdietrich Schmied-Kowarzik ist das pädagogische Feld (der rechte Bereich der Grafik) durch wechselseitige Beziehung zwischen Praxis und Theorie geprägt, was sich auch im Bereich der Ausbildung widerspiegelt. Dies zeigt sich dort vor allem „in den Strategien der Verknüpfung von beidem – Praxis und Forschung – als theoretische Erschließung von Praxis und praktische Hinführung zur Praxis durch Theorie“ (Schmied-Kowarzik 2008: 14). Doch es gibt, wie Bernd Dewe aufzeigt, einen markanten Unterschied zwischen dem theoretisch-wissenschaftlichen und dem praxis-handlungsorientierten Erkenntnissen. Beide Wissensformen unterliegen verschiedenen Logiken. Während die erste Logik die Erforschung der Wirklichkeit und das Erlangen von Erkenntnissen zum Ziel hat, beabsichtigt das der zweiten Logik folgende Vorgehen eine handlungsorientierte Lösung für ein praktisches Problem zu finden (vgl. Dewe 2005). Es gilt nun zu ergründen, wie sich innerhalb der Pädagogik die Vermittlung der ersten Wissensform gestaltet. Dazu hält Ursula Rabe-Kleberg fest:

„Die grundlegende und umfassende Frage des Transfers des Wissens aus der Arena

der Wissenschaft in die der Profession und Praxis früher Bildung ist ein systematisch, organisatorisch und inhaltlich bislang völlig ungelöstes Problem [...]denn] der Transfer wissenschaftlich basierten Wissens aus Forschung und allgemein erziehungswissenschaftlichen theoretischen Diskursen in die Praxis pädagogischen Handelns in den Einrichtungen [...] ist systematisch behindert, ja, nie wirklich aufgebaut worden.“ (Rabe-Kleberg 2008: 245, 241)

Den Grund hierfür sieht Rabe-Kleberg darin, dass die frühpädagogische Forschung ihren Schwerpunkt vor allem auf Bildungsprozesse innerhalb der Institution Schule legt, während die Prozesse im früheren Kindesalter weitgehend unbeleuchtet bleiben. Dies sorgt wiederum dafür, dass die Ausbildung von wissenschaftlich qualifizierten Fachkräften, sogenannten „professionals“, für diesen Bereich wenig institutionalisiert ist. Es existieren viele verschiedene, aber schwer zu kontrollierende Wege in die Praxis (Fort- und Weiterbildungen, Teamcoachings etc.), bei denen nicht beeinflusst werden kann, welches Wissen im Endeffekt als relevant eingeschätzt wird (vgl. ebd.: 241). Was das pädagogische Handeln und dessen Vermittlung in der Ausbildung weiter erschwert, ist das von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr erklärte „Technologiedefizit“. Es bedeutet, dass es keine allumfassende,

unumstößliche pädagogische Methode gibt, mit der auf alle eventuell schwierigen oder widersprüchlichen Situationen reagiert werden könne (vgl. Luhmann/Schorr 1982: 31ff.).

Aber auch das Verhältnis von Theorie (Frauen- und Geschlechterforschung) und Praxis (Politik) auf der linken Seite der Grafik ist durch Diskrepanzen und Transferschwierigkeiten geprägt, auch wenn gewisse parallele Entwicklungen zwischen den Feldern beobachtbar sind, zum Beispiel die Semantik betreffend. Denn beide Felder vollzogen etwa zum selben Zeitpunkt einen Wechsel ihres begrifflichen Bezugspunkts und verwendeten statt „Frau“ fortan den Begriff „Geschlecht“ bzw. „Gender“ (vgl. Meuser 2004). Im Weiteren kam es in beiden Feldern zu diskursiven Ausdifferenzierungen. Dadurch löste sich die vorherige enge Verknüpfung beider Felder immer weiter auf. Dies fasst Sigrid Metz-Göckel so zusammen: „[Die] Geschlechterforschung [...] [problematisiert] gerade die Eindeutigkeiten und Begründungen der Geschlechterzuschreibungen und Geschlechterordnung, auf die eine Geschlechterpolitik angewiesen zu sein scheint.“ (Metz-Göckel 2002: 43)

Ein weiterer erschwerender Aspekt (der für den linken, wie auch den rechten Bereich der Grafik zutrifft) ist die Art und Weise, wie Ergebnisse aus der Forschung bzw. theoretische Erkenntnisse

der Theorie von der Praxis rezipiert werden. Diese Frage war in den 1980er Jahren selbst Gegenstand der Forschung (vgl. Beck/Bonß 1984, 1989; Drerup/Terhart 1990; König/Zedler 1989; Wingens 1988). Die Ergebnisse dieser Forschungen zeigen, dass wissenschaftliches Vokabular und generierte Konzepte der Theorien von der Praxis nach den in diesem Feld geltenden Zielvorgaben und Relevanzen ausgesucht und genutzt werden: „Verwendung ist [...] [aber] nicht ‚Anwendung‘, sondern ein aktives Mit- und Neuproduzieren der Ergebnisse, die gerade dadurch den Charakter von ‚Ergebnissen‘ verlieren und im [...] Kontext des jeweiligen Praxiszusammenhangs nach immanenten Regeln in ihrer praktischen Relevanz überhaupt erst geschaffen werden“ (Beck/Bonß 1989: 11; Hervorhebung im Original). Die ausgewählten Aspekte werden im Weiteren also hinsichtlich der in der Praxis vorherrschenden Bedingungen modifiziert und angeglichen. Dies birgt die Gefahr, dass die einstige Logik dabei verloren geht. Es bleibt allerdings zu bemerken, dass es zumeist auch nicht möglich ist, die theoretischen Erkenntnisse in der originalen Form in die Politik zu übertragen, da sich diese an den in der sozialen Welt herrschenden (Geschlechter-) Verhältnissen orientieren muss, um die Interessen und Anliegen überhaupt vertreten zu können.

Der Transfer des Gender-Begriffs kann nun über zweierlei Wege erfolgen: Zunächst einmal kann er, aus der Frauen und Geschlechterforschung kommend, im wissenschaftlich-theoretischen Bereich der Pädagogik verhandelt werden. Hierbei kann es durch feldspezifische Ziele und Forschungsschwerpunkte zu unterschiedlichen Auslegungen des Begriffs kommen. Folgt man diesem Weg weiter, so kann es beim nächsten Transfer zu weiteren Modifikationen der eigentlichen Bedeutung kommen, da die Wege in die Praxis durch die fehlende institutionalisierte Ausbildung von Fachkräften nicht kontrollierbar sind. Darüber können Unterschiede zwischen theoretisch-wissenschaftlichem und handlungsfokussierendem Wissen zu Transferproblemen führen. Beispielsweise wird in der Theorie verhandelt, inwieweit das Thema „Gender“ sich im Kindesalter mit anderen sozialen Merkmalen wie Ethnizität oder sozialer Schicht verknüpft, während für die Praxis von Interesse ist, wie man eine geschlechtsstereotypisierende Kitaeinrichtung vermeidet. Der andere Weg des Gender-Begriffs von der Frauen- und Geschlechterforschung führt über die Politik. Hierbei kann es im ersten Schritt zu Transferschwierigkeiten und letztlich zu Modifikationen kommen, da die feldspezifischen Zielvorgaben und Relevanzen voneinander abweichen können und

sich die Rezeption dementsprechend selektiv vollzieht. Von dem politischen Feld kommt der Gender-Begriff dann über rechtliche Vorgaben in die pädagogische Praxis, wobei auch hier Schwierigkeiten auftreten können, insoweit das Recht zwar vorgibt, dass, aber nicht wie es umgesetzt werden soll.

Schwierige Selbstverständlichkeit – selbstverständliche Schwierigkeit

Die dargestellten Ergebnisse zeigen auf, dass sich nicht nur die Vermittlung des Gender-Begriffs von der Theorie in die Praxis, sondern dass sich auch die Auseinandersetzungen innerhalb und zwischen verschiedenen Feldern schwierig gestalten können. Ein Resultat zeigt sich in dem nachgezeichneten Verständnis von Gender, welches dem Ausbildungsmaterial von „Fachfrau/Fachmann Betreuung“ zugrunde liegt. Durch dessen Fundierung auf einer letztlich biologistischen Argumentation und auf die daran anknüpfende, teils mit historischen Stereotypen begründete Geschlechterdifferenz trägt dieses Verständnis von Gender vielmehr zu einer fortlaufenden Stereotypisierung und Re-Aktualisierung der gegenwärtigen Geschlechterbilder und -verhältnisse bei. Problematisch ist dies umso mehr, als das sich daraus Ungleichheiten ergeben, die sich immer wieder reproduzieren. Darüber hinaus

hat dieses in der Ausbildung vermittelte Wissen von Gender auch Konsequenzen auf das Verhalten gegenüber den Kindern, mit denen die angehenden Erzieherinnen und Erzieher später arbeiten. Denn die mit dem Ausbildungsmaterial implizierte Vorgabe der Zweigeschlechtlichkeit kann letztlich dazu führen, dass man Mädchen und Jungen durch das Spielzeugangebot, die Raumgestaltung oder das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte mit Geschlechtsstereotypen konfrontiert. Dadurch könnten Mädchen und Jungen in der individuellen Entfaltung und in der Auseinandersetzung mit ihrer Geschlechtsidentität von vornherein eingeschränkt werden – ein Effekt, den es nach Aussagen im Datenmaterial eigentlich zu verhindern gilt. Dies zeigt deutlich, dass die Kategorie Geschlecht weiterhin einen dominanten Stellenwert in der sozialen Realität einnimmt. Daraus lässt sich für die Forschung wiederum die Konsequenz ziehen, dass die bewusste Auseinandersetzung mit Geschlecht notwendig ist, damit die Selbstverständlichkeit nicht mehr schwierig und die Schwierigkeit nicht mehr selbstverständlich wird.

Literaturverzeichnis

- Abé*, Nicola (2011): Schwänzchen und Döschen. Wie ein schwedischer Kindergarten zum Konfliktfall wurde. In: Der Spiegel. Jg. 65/32, S. 46. Online verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-79805357.html> (5.03.2013).
- Anderes*, René/*Hatz*, Christina (2011): Lehrmittel Fachfrau/Fachmann Betreuung (FaBe), Allgemeine Berufskunde (aBK) Soziologie. Zürich: Careum.
- Beck*, Ulrich/*Bonß*, Wolfgang (1984): Soziologie und Modernisierung. Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt. Jg. 35/4, S. 381-406.
- Beck*, Ulrich/*Bonß*, Wolfgang (1989). Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: dies. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-45.
- Butler*, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brezinka*, Wolfgang (1978): Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik. München: Ernst Reinhardt.
- Dewe*, Bernd (2005): Von der Wissenstransferforschung zur Wissenstransformation: Vermittlungsprozesse – Bedeutungsveränderungen. In: Antos, Gerd/Wichter, Sigurd (Hrsg.): Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. Frankfurt am Main. u.a.: Lang, S. 365-379.
- Döge*, Peter (2001): Was, bitte schön, ist Gender? In: Politische Ökologie. AGender 21. Jg. 19/3, München: oekom, S. 15-17.
- Drerup*, Heiner/*Terhart*, Ewald (1990): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Garfinkel*, Harold (1967): Passing and the Managed Achievement of Sex Status in an „Intersexed Person“. In: ders.: Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, S. 116-185.
- Gildemeister*, Regine/*Hericks*, Katja (2012): Geschlechtersozioologie. Theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen. München: Oldenbourg.
- Gildemeister*, Regine/*Wetterer*, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli/*Wetterer*, Angelika (Hrsg.): TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg: Kore, S. 201-254.
- Götz*, Maja/*Cada*, Julia (2009): Die Creme von Lillifee „riecht nach Rosa“. Prinzessin Lillifee im Alltag von Familien. In: TELEVISION. Jg. 22/2, S. 30-35. Online verfügbar unter: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/22_2009_2/goetz-cada-lillifee.pdf (5.03.2013).
- Hagemann-White*, Carol (2007): Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren... In: Hark, Sabine (Hrsg.): Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-38.
- Kessler*, Wendy/*McKenna*, Suzanne J. (1978): Gender. An Ethnomethodological Approach. New York: John Wiley & Sons.
- König*, Eckard/*Zedler*, Peter (1989) (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lorber*, Judith (2005): Breaking the Bowls. Degering and Feminist Change. New York: Norton.
- Luhmann*, Niklas/*Schorr*, Karl E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: dies. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11-40.
- Meuser*, Michael (2004): Gender Mainstreaming: Festschreibung oder Auflösung der Geschlechterdifferenz? Zum Verhältnis von Geschlechterforschung und Geschlechterpolitik. In: Meuser, Michael/Neusüss, Claudia (Hrsg.): Gender Mainstreaming. Konzepte – Handlungsfelder – Instrumente. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 322-336.
- Metz-Göckel*, Sigrid (2002): Die Karriere des Gender Mainstreaming in Politik und Wissenschaft. Etikettenschwindel oder neuer Schritt in Geschlechter- und Generationenverhältnis? In: Diskurs. Jg. 12/1, S. 40-49.
- Rabe-Kleberg*, Ursula (2008): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen & Fannington Hills: Budrich, S. 237-249.
- Reichertz*, Jo (2004): Das Handlungsrepertoire von Gesellschaften erweitern. Hans-Georg Soeffner im Gespräch mit Jo Reichertz [65 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 5/3, Art. 29. Online verfügbar unter: <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0403297> (Stand: 27.02.2013).
- Schmied-Kowarzik*, Wolfdietrich (2008): Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Kassel : Kassel University Press.
- Soeffner*, Hans-Georg (2004): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Konstanz: UKV.

West, Candace/*Zimmerman*, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender & Society. Jg. 1/2, S. 125-151.

Wilson, Thomas (1973): Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärungen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, S. 54-79.

Wingens, Matthias (1988): Soziologisches Wissen und politische Praxis. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Zur Autorin

Julia Wustmann, 23 Jahre, studiert an der Technischen Universität Dresden im Masterstudiengang Soziologie. Zu ihren wissenschaftlichen Interessengebieten gehören die Frauen- und Geschlechterforschung, die Kindheitsforschung sowie Methoden der Qualitativen Sozialforschung.

AUS DEM BIO-BAUKASTEN - SEXY GENE

Zeitschrift
mit Informationen und Kritik
zu Gentechnik und Biopolitik



Aus dem Inhalt:

- Zwitter, Zweifel, Zwei-Geschlechter-Norm
- Angeboren oder entwickelt? Zur Biologie der Geschlechtsentwicklung
- Sexistische Genetik und ambivalente Medizin
- Natürlich anders? Zur Debatte über genetische Faktoren der Homosexualität

GID Spezial 9 • 66 Seiten • 6,50 Euro + Porto

Gen-ethisches Netzwerk e.V.

030/6857073 • www.gen-ethisches-netzwerk.de • gen@gen-ethisches-netzwerk.de