



Leseprobe aus Baader et al, Erziehung und Bildung:
geschlechtertheoretische Positionierungen,
ISBN 978-3-7799-7186-3 © 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7186-3](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7186-3)

Inhalt

Vorwort zur Reihe und zum ersten Band	7
Einleitung <i>Christine Thon, Barbara Rendtorff, Britta Hoffarth, Meike Sophia Baader</i>	9
Einordnung und Kritik	
1. Die Geschlechterordnung als strukturbildendes Moment in der Erziehungswissenschaft <i>Meike Sophia Baader, Barbara Rendtorff</i>	18
2. Erziehung, Bildung und Geschlecht. Wissenschaftstheoretische Reflexionen <i>Britta Hoffarth, Christine Thon</i>	33
3. Zum Verhältnis von Erziehung und Bildung aus geschlechtertheoretischer Perspektive – drei Zugänge <i>Meike Sophia Baader, Barbara Rendtorff, Christine Thon</i>	51
4. Feministische Kritik an „klassischen“ Erziehungs- und Bildungstheorien <i>Christine Thon</i>	68
Geschlechtertheoretische Problematisierungen erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen und Begriffsfelder	
5. Sorge und Angewiesensein <i>Barbara Rendtorff</i>	84
6. Anerkennung – geschlechtertheoretische Perspektiven <i>Bettina Kleiner</i>	99
7. Macht und Gewalt <i>Meike Sophia Baader, Barbara Rendtorff</i>	114
8. Körper und Geschlecht in der Erziehungswissenschaft <i>Britta Hoffarth</i>	129

Erziehung und Bildung in ihren gesellschaftlichen Spannungsverhältnissen – geschlechtertheoretische Reflexionen

9	Bildung in intersektionalen Differenz- und globalen Dominanzverhältnissen <i>Astrid Messerschmidt</i>	150
10	Kindererziehung zwischen Familie und öffentlicher Erziehung <i>Meike Sophia Baader</i>	165
11	Queere Bildung – kritisch-dekonstruktive Perspektiven auf Geschlecht und Sexualität <i>Jutta Hartmann</i>	182
12	Open End mit drei Skizzen <i>Christine Thon</i>	196
	Autor_innen	213

Vorwort zur Reihe und zum ersten Band

Geschlechterforschung ist ein wesentlicher Teilbereich der Erziehungswissenschaft. Historisch wie auch aktuell sind Erziehungs- und Bildungspraxis sowie deren Theoretisierungen durch die Kategorie Geschlecht strukturiert. Sie prägen wiederum ihrerseits die gegenwärtigen Geschlechterverhältnisse. Die Reproduktion und Transformation dieser Verhältnisse und der mit ihnen verbundenen Ordnungen und Normen hängt somit auch davon ab, in welcher Weise Erziehung und Bildung geschlechtertheoretisch reflektiert werden und in welcher Weise erziehungswissenschaftliche Reflexionen auf Geschlechterverhältnisse formuliert werden.

Zur familialen wie auch institutionalisierten Erziehungs- und Bildungswirklichkeit liegt eine Vielzahl erziehungswissenschaftlicher Analysen vor, die auch die Kategorie Geschlecht mitdenken oder sogar gezielt fokussieren. Demgegenüber fehlt es zum einen an breiten und systematischen Reflexionen jenseits von Analysen einzelner Kontexte. Zum anderen fehlt es an geschlechtertheoretischen Betrachtungen von Diskursen der Erziehungswissenschaft, denn viele erziehungswissenschaftliche Konzepte sind mit nicht reflektierten Geschlechterkonstruktionen verwoben.

Vor diesem Hintergrund zielt die neue Reihe „Erziehungswissenschaft *geschlechtertheoretisch*“ darauf ab, erziehungswissenschaftlich relevante Begriffe, Konzepte und Phänomene in systematischer Weise geschlechtertheoretisch zu beleuchten. Die Bände werden theoretische Perspektiven und Forschungslinien vorstellen sowie auch Kontroversen der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung abbilden und damit die Unabgeschlossenheit der Diskussionen zum Ausdruck bringen. Dabei wird es verschiedene Herangehensweisen geben: Teilweise bilden Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in pädagogischer Praxis und pädagogischen Diskursen Gegenstände der Analysen, zuweilen werden aber auch geschlechtertheoretische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche sowie methodologische Begriffe und Konzepte angelegt, um deren vergeschlechtlichte Bedeutungen offenzulegen und sie weiterzuentwickeln. Dabei wird ein Verständnis von Geschlechterforschung als Wissenschaftskritik zugrunde gelegt. Insgesamt soll ein systematischer Einblick in die Vielfalt der Forschungsbemühungen, theoretischen Auseinandersetzungen, Diskurse und Strömungen geschlechtertheoretischer Erziehungswissenschaft gegeben werden.

„Geschlecht“ wird dabei nicht alltagstheoretisch verstanden, sondern unter Bezugnahme auf divergierende Theorietraditionen konzeptualisiert. Die Bände sollen eine große Bandbreite erkenntnistheoretischer Perspektiven abbilden: dif-

ferenzfeministische, sozialkonstruktivistische, queertheoretische, postkoloniale und weitere Ansätze der Geschlechterforschung werden hierbei berücksichtigt. Sie alle zielen darauf, Differenzbildungen und deren Effekte zum Gegenstand zu machen und damit zusammenhängende Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu kritisieren – und zwar nicht nur mit Blick auf Geschlecht allein, sondern auch in Verschränkung mit weiteren Differenzierungs- und Ungleichheitskategorien. Mit den divergierenden Perspektiven gehen auch spezifische Gegenstandsverständnisse und theoretische Sensibilitäten einher, deren Produktivität im Rahmen der Reihe aufgezeigt werden soll.

Der erste Band widmet sich den Begriffen Erziehung und Bildung und damit den Kernkonzepten der Erziehungswissenschaft, die seit ihrer Entstehung eng mit den jeweiligen Geschlechterverhältnissen verwoben waren und sind. Das Wissen um die vergeschlechtlichte Ordnung von Erziehung und Bildung ist jedoch sowohl innerhalb der Erziehungswissenschaft als auch zuweilen in der Geschlechterforschung zu wenig präsent. Deshalb freut uns besonders, dass sich der erste Band systematisch und in reflexiver Form dieses, für die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung zentralen, Ausgangspunkts annimmt. Wie das Verhältnis von gesellschaftlicher Geschlechterordnung und erziehungswissenschaftlicher Begriffsbildung zu denken und weiter zu entwickeln ist, inwiefern Begriffe revidiert werden sollten – und wenn ja, aufgrund welcher Prämissen und gesellschaftlicher Transformationen – wird in diesem Band kontrovers diskutiert.

Da die Begriffe Erziehung und Bildung stark in ihrer Tradition verhaftet sind, werden Debatten, die auf eine gewisse Weise eingefahren erscheinen, durch die Ausführungen und Analysen des Bandes irritiert und dezentriert. Dies geschieht auch durch die geschlechtertheoretische Betrachtung von erziehungswissenschaftlichen Schlüsselbegriffen wie Sorge, Anerkennung, Macht und Körper, woraus sich produktive Perspektivenverschiebungen ergeben. Des Weiteren sind Beiträge versammelt, die aktuell verhandelte Perspektiven und Themen reflektieren, aus denen sich neue Impulse für die Rekonzeptualisierung von Erziehung und Bildung ergeben. Deren systematische Anerkennung in der Erziehungswissenschaft verhilft nicht nur zu wertvollen Erkenntnissen, sondern kann auch einen Beitrag zur Überwindung der Probleme leisten, die mit traditionellen Fassungen der Begriffe Erziehung und Bildung und deren Fortbestehen in aktuellen Diskursen verbunden sind.

Wir danken dem Beltz-Verlag für die Initiative zu einer Publikationsreihe der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung sowie den Herausgeber*innen des ersten Bandes und wünschen eine inspirierende Lektüre.

Robert Baar, Marita Kampshoff, Bettina Kleiner, Antje Langer, Thomas Viola Rieske, Christine Thon

Einleitung

Christine Thon, Barbara Rendtorff, Britta Hoffarth,
Meike Sophia Baader

Ausgangspunkte

‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ sind Begriffe, die den Anspruch haben, zentrale Gegenstände erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung beschreibbar, analytisch fassbar und reflektierbar zu machen. Sie richten sich auf Problemstellungen des pädagogischen Handelns, auf die Gestaltung pädagogischer Arrangements oder auf Prozesse und Facetten der Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen unter sich transformierenden gesellschaftlichen Bedingungen. In diesem Zusammenhang beanspruchen erziehungswissenschaftliche Theoriekonzepte, Effekte pädagogischer (Handlungs-)Konzepte auf die Subjektwerdung und damit auch auf gesellschaftliche Zukünfte zu analysieren und zu bestimmen.

Aus der Perspektive von feministischer Forschung und Geschlechterforschung lässt sich konstatieren, dass die Geschichte der Begriffe ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ sowohl in theoriesystematischer Hinsicht als auch in ihrer Verhältnissetzung zueinander aufs Engste mit gesellschaftlichen Geschlechterordnungen verknüpft ist: Sowohl der Begriffsbildung selbst als auch der Unterscheidung von ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ sind hierarchische binäre Geschlechterordnungen eingeschrieben. In der Begriffsbildung sind vergeschlechtlichte Subjektkonzeptionen und Vorstellungen sozialer Ordnung impliziert. Vorstellungen von zu erziehenden oder sich bildenden Subjekten kommen unter Bezugnahme auf eine Geschlechtszugehörigkeit und ein sexuelles Begehren dieses Subjekts zustande. Weder Geschlecht noch Sexualität lassen sich jedoch ohne gesellschaftliche Ordnung denken. Über Erziehungsfragen oder Bildungskarrieren kann kaum unter Absehung von einer geschlechtlichen Kategorisierung der Beteiligten gesprochen werden und häufig kommen darin binarisierende Geschlechter- und heterosexuelle Begehrensnormen zum Tragen. Bezüglich der begrifflichen Unterscheidung von ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ ist es eine lohnende Frage, inwiefern gegenwärtig Relikte eines historischen Entstehungszusammenhangs fortwirken: Die Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft, in deren Kontext die Formulierung bis heute relevanter Konzepte von Erziehung und Bildung (ab hier verzichten wir auf Anführungszeichen, da der Konstrukt-Charakter verdeutlicht wurde) zu sehen ist, ging mit einer Bestimmung von Erziehung als einer weiblichen, v. a. mütterlichen Domäne einher; Bildung dagegen war männlich besetzt und mit einem aktiven Zugriff auf Welt, mit Autonomie, Freiheit und Individualität assoziiert. Die Konsequenzen dieser Verbindung sind in der erziehungswissenschaftli-

chen Disziplin bisher kaum grundlegend zum Gegenstand kritischer Reflexion geworden.

Bis heute lassen erziehungswissenschaftliche Theoriekonzepte eine explizite Berücksichtigung von Geschlechterordnungen und ihrer Bedeutung für Fragen von Erziehungs- und Bildungstheorie vermissen und tragen zugleich die Spuren ihrer historischen Genese. Mit den Beiträgen im vorliegenden Band soll eine Aufarbeitung dieser Lücke begonnen werden. Prominent rezipierte Erziehungstheorien zeichnen sich seit der Aufklärung in der Regel durch eine ambivalente Bezugnahme auf Familie und mütterliche Praktiken aus. Einerseits gelten die Familie und die Mutter in einer idealisierten Version als Maßstab für Pädagogik, andererseits werden Defizite familiärer und mütterlicher Erziehung zum Anlass und zur Negativfolie für die Formulierung von Konzepten einer jeweils ‚neuen‘, professionalisierten, institutionalisierten Erziehung zum mündigen Subjekt, Staatsbürger oder nützlichen, produktiven Mitglied der Gesellschaft. Die Fokussierung von Erziehungstheorien auf das bürgerliche Subjekt und auf Öffentlichkeit seit der Aufklärungspädagogik blendet wichtige Bereiche weitgehend aus. Insbesondere die Erziehung in der frühen Kindheit und die Erziehung, die in der Familie stattfindet, bleiben bis heute theoretisch unterbelichtet. Denn sie basieren vermeintlich auf einem ‚naturwüchsigen‘ Wissen von Frauen und sind häufig nur schwer von Sorge oder Betreuung abzugrenzen, weshalb ihnen ein pädagogischer Charakter abgesprochen wird. Auch die Dimension des Sexuellen, die zu Nähe und Bindung gehörende Körperlichkeit sowie als Kehrseite Verletzlichkeit und Gewalt sind im Spektrum erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung kaum präsent.

Bildung wird demgegenüber insbesondere im bildungs-, aber auch im disziplinpolitischen Diskurs konturiert als etwas, das den mit Erziehung verbundenen und durch Mündigkeit, Freiheit und Selbständigkeit zu überwindenden Abhängigkeits- und Machtverhältnissen diametral entgegensteht. Das Versprechen von Selbstgestaltung und Individualisierung in der selbsttätigen und freien Auseinandersetzung mit der Welt als Kern des neuhumanistischen Bildungsideals richtete sich primär an ein männliches Bildungssubjekt. Dieser Ausschluss der bürgerlichen Frauen, auch aus Erwerbsbereich und Politik, diente der Etablierung und Aufrechterhaltung bürgerlicher Geschlechterordnung. Dass Bildung immer die vorausgegangene Erziehung im familiären Raum voraussetzt, wird im Wesentlichen nur dann zum Thema, wenn hier Versäumnisse diagnostiziert werden.

Für Frauenbewegungen und andere geschlechterpolitische Bewegungen wurde der Kampf um Teilhabe an Bildungsangeboten, um die Einflussnahme auf Bildungsinhalte und auf die Formulierung eigener Bildungsangebote zu einer der zentralen Emanzipationsstrategien. Dass Erziehung dabei wesentlich weniger im Fokus war und ist, trug möglicherweise dazu bei, den mit diesem Begriff umschriebenen Teil pädagogischer Handlungen zu vernachlässigen. Fragen von Beziehung und Sorge, deren Verfügbarkeit in bürgerlichen Gesellschaften durch hierarchische Geschlechterordnungen organisiert wird, blieben

bislang weitgehend und systematisch aus Bildungsdiskursen ausgeklammert oder werden darin nach der Seite der Überwindung von Bedürftigkeit und Abhängigkeit hin aufgelöst. So waren etwa Bemühungen, den Sorgebegriff als erziehungswissenschaftlichen Grundbegriff einzuführen, bislang weitgehend erfolglos.

Zu fragen ist also, wie das Verhältnis von Geschlechterordnung und erziehungswissenschaftlicher Begriffsbildung grundsätzlich zu denken ist: Wie ist erziehungswissenschaftliche Theoriebildung bezüglich Erziehung und Bildung auf Fragen von Geschlecht und gesellschaftlichen Geschlechterordnungen verwiesen? Worin transportiert sie vermeintliche Selbstverständlichkeiten, die sich unter geschlechterkritischer Perspektive als problematische machtvollere Engführungen erweisen? Welchen Erkenntnisgewinn verspricht hingegen ein systematischer Einbezug geschlechtertheoretischer Inhalte? Wie können Subjekte von Erziehung und Bildung jenseits einer Vereindeutigung innerhalb einer binären Geschlechterordnung gedacht werden? Wie lassen sich dann die Begriffe ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ in ihrem Verhältnis zueinander neu und zeitgemäß bestimmen, wenn die unterstellte Trennung einer (weiblich-)privaten Sphäre gegenseitiger Abhängigkeit und einer (männlich-)öffentlichen Sphäre als autonom imaginierte Subjekte obsolet wird? Welche anderen Ordnungen der Unterscheidung zwischen dem, was bislang in Erziehung und Bildung differenziert wird, werden dann relevant und produktiv?

Aufbau des Bandes

Der vorliegende Einführungsband verfolgt im ersten, von den Herausgeber_innen verfassten Teil das Anliegen, die beschriebenen Problematiken der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung kritisch einzuordnen. Dazu wird zunächst analysiert, inwiefern die Geschlechterordnung als strukturbildendes Moment sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in der Gesellschaft fungiert (Kap. 1). Wie sich der Konnex von Erziehung, Bildung und Geschlecht aus der Perspektive feministischer Wissenschaftskritik und -theorie ausnimmt, wird im Anschluss diskutiert (Kap. 2). Da sich, wie diese beiden Kapitel zeigen, das Verhältnis von Bildung und Erziehung aus einer geschlechtertheoretischen Perspektive als durchaus kontrovers darstellt, folgt die Darstellung dreier Zugänge, die auf die Frage der Verhältnisbestimmung unterschiedliche Antworten geben, dabei aber auch die Begriffe Erziehung und Bildung selbst deutlicher konturieren (Kap. 3). Vor diesem Hintergrund wird die feministische Kritik an „klassischen“ Erziehungs- und Bildungstheorien aufgegriffen und deren Relevanz für aktuelle erziehungswissenschaftliche Fragestellungen markiert (Kap. 4).

Der zweite Teil des Buches widmet sich geschlechtertheoretischen Problematizierungen erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen und Begriffsfelder.

Hier geht es darum, die Produktivität unterschiedlicher, auch konkurrierender feministischer und geschlechtertheoretischer Ansätze in Bezug auf eine weitere Theorieentwicklung auszuloten: Wie lassen sich die Begriffe ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ unter Bezugnahme auf verschiedene Theorieangebote geschlechterreflektiert aufarbeiten und kritisch erweitern?

Den Anfang machen hier Barbara Rendtorffs Reflexionen zu Sorge und Angewiesensein als elementaren Merkmalen menschlicher Konstitution und als Ausgangspunkten pädagogischen Handelns. In der Reflexion der Eingebundenheit von Sorge und Angewiesensein in Generationenbeziehungen, Herrschaftsverhältnisse und die Geschlechterordnung zeigen sich Möglichkeiten einer Überwindung der inhärenten Spaltung zwischen menschlichem Bezogensein als weiblicher und imaginärer Unabhängigkeit als männlicher Form (Kap. 5). Ein weiterer Begriff, mit dem sich grundlegende Klärungen vornehmen lassen, ist der der Anerkennung, mit dem sich der Beitrag von Bettina Kleiner befasst. Mit der Auseinandersetzung um Differenz rückte er in den vergangenen Jahrzehnten in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. Das Kap. 6 entfaltet die Bedeutung eines subjektivierungstheoretischen und geschlechterkritischen Anerkennungsbegriffs für Fragen von Erziehung und Bildung. Mit den Begriffen Macht und Gewalt erschließen sich Differenzierungsmöglichkeiten hinsichtlich pädagogisch relevanter Geschlechter- und generationaler Ordnungen. In Kap. 7 zeigen Meike Sophia Baader und Barbara Rendtorff auf, inwiefern die Beteiligten von Erziehungs- und Bildungsprozessen darin verstrickt sind und wie diese Verstrickungen analysierbar werden. Ein wesentliches Moment von Erziehung und Bildung ist die Körperlichkeit von pädagogisch Handelnden und Adressat_innen dieses Handelns, wie Britta Hoffarth ausführt. Kap. 8 legt pädagogische Bezüge auf Körper und Leib in der Moderne dar und zeigt, inwiefern eine naturalisierende und objektivierende Perspektive auf den Körper diese Bezüge prägt, während der Körper bis Mitte des 20. Jahrhunderts kaum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung war. Im Verhältnis dazu werden feministische Ansätze vorgestellt, die sich zentral mit Körperlichkeit und Geschlechtlichkeit befasst haben, jedoch bisher in der erziehungswissenschaftlichen Körpertheorie kaum rezipiert werden.

Im dritten Teil dieses Bandes werden gesellschaftliche Spannungsverhältnisse aufgegriffen, in denen sich Erziehung und Bildung vollziehen und die es – auch unter dem Vorzeichen aktueller Debatten – geschlechtertheoretisch zu reflektieren gilt. Dabei steht die Frage im Vordergrund, von wo Impulse ausgehen, um Konzepte von Erziehung und Bildung zu reformulieren. Der Blick richtet sich dabei exemplarisch auf drei Felder, für die prominent die Bedeutung von Erziehung und Bildung und der Einfluss machtvoller Geschlechterordnungen diskutiert werden. In Kap. 9 zeigt Astrid Messerschmidt auf, wie in globalisierten postkolonialen Migrationsgesellschaften Geschlechterordnungen und national-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen miteinander verwoben sind, und verweist entspre-

chend auf die Bedeutung intersektionaler Analysen insbesondere von Sexismus, Rassismus und Antisemitismus in pädagogischen Kontexten. Den Spannungsverhältnissen von Kindererziehung zwischen Familie und öffentlicher Erziehung widmet sich Meike Sophia Baader in Kap. 10. Es zeigt auf, wie diese Spannungsverhältnisse seit der Herausbildung der bürgerlichen Kleinfamilie u. a. an der Etablierung des Kindergartens und in der Kinderladenbewegung kontrovers verhandelt wurden und wie sie gegenwärtig Gegenstand politischer und diskursiver Kämpfe sind. In Kap. 11 greift Jutta Hartmann Perspektiven queerer Bildung auf. Auf der Basis einer queertheoretisch-dekonstruktiven Kritik werden binarisierende und heteronormative Voreinstellungen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung hinterfragt und die Konsequenzen für eine Reformulierung des Bildungsbegriffs diskutiert.

Den Abschluss bildet ein Open End, mit dem Christine Thon in essayistischer Form dazu einlädt, weitere Perspektiven in eine geschlechterkritische erziehungswissenschaftliche Diskussion um Erziehung und Bildung einzubringen, die in einem umfassenderen Ausmaß zum Tragen kommen könnten als in diesem Band oder die auf eine andere Weise aufgegriffen und gewendet werden könnten, als das hier geschieht.

Grenzen des Vorhabens

Auf die Themenbereiche und Fragen, die in diesem Band nicht bearbeitet werden, soll jedoch bereits an dieser Stelle verwiesen werden. Aus einer intersektionalen, postkolonialen, Schwarzen, klassismus- sowie ableismuskritischen und vermutlich einigen weiteren Perspektiven weist dieses Buch Leerstellen und Grenzen auf. Dies hängt zum einen mit der sozialen Positioniertheit inklusive der generationalen Lagerung der Herausgeber_innen und Autor_innen zusammen. Obwohl hier durchaus Differenzen und eine Vielfaltigkeit bezüglich der Perspektiven zu verzeichnen sind, gibt es dennoch Limitierungen, aus denen heraus, wie sich im Verlauf der Arbeit an diesem Band zeigte, manches nicht zu thematisieren ist. Bestimmte Kritiken können nur referiert werden, ihre Aneignung wäre unangemessen.

Zum anderen zeigte sich bei der Arbeit an diesem Band, dass auch eine kritische Auseinandersetzung das reproduziert, woran sie sich abarbeitet. Die vorherrschenden disziplinären Diskurse über Erziehung und Bildung sind nicht nur in ihrer historischen Genese bürgerlich, heteronormativ, binär und weiß. Selbst wenn Autor_innen die darin angelegten legitimen Sprecher_innenpositionen nicht oder nicht durchgängig einnehmen (können oder wollen), hat das Eintreten in den Diskurs einen sozusagen normalisierenden Effekt im Sinne des Diskurses.

Eine weitere Begrenzung dieses Bandes resultiert daraus, dass er sich zur Aufgabe macht, die bisherige Theorieproduktion der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung zu den Begriffen Erziehung und Bildung systematisierend und einführend darzustellen. Damit geht einher, dass die Beiträge vor allem Diskussionen bündeln wollen, die schon stattgefunden haben, und nur verweisen können auf Diskussionen, die noch geführt werden müssen. Dies zu markieren ist jedoch eine Voraussetzung, um auch den Raum für solche Diskussionen zu reklamieren.

Hinweise zum Lesen des Bandes

Der vorliegende Band ist so angelegt, dass die Beiträge sowohl im Zusammenhang als auch unabhängig voneinander gelesen werden können. Er folgt einem systematischen Aufbau, wie er für eine Einführung sinnvoll erscheint, besonders im ersten Teil. Jedoch steht jedes Kapitel für sich und setzt zum Verständnis Inhalte anderer Kapitel nicht voraus. Deshalb kommt es zwischen manchen Kapiteln insbesondere bei der historischen Einordnung und den Rekonstruktionen der entsprechenden Theoriebildungskontexte zu Überschneidungen, die wir versucht haben, durch Querverweise kenntlich zu machen. Zur thematischen Vertiefung werden am Ende der Kapitel Lektüreempfehlungen gegeben.

Schreibweisen geschlechtersensibler Sprache wurden über die Kapitel hinweg nicht vereinheitlicht, sondern den Autor_innen überlassen. Denn mit verschiedenen Schreibweisen sind bestimmte inhaltliche Schwerpunktsetzungen und Aufmerksamkeitsrichtungen verbunden. Gleiches gilt für den Gebrauch von Pronomina.

Der Band und die Reihe, die mit ihm ihren Anfang nimmt, möchten zu einer stärkeren Rezeption geschlechtertheoretischer Ansätze in der Erziehungswissenschaft anregen. Zugleich stellen sie eine Einladung für an der Geschlechterforschung interessierte (angehende) Erziehungswissenschaftler_innen dar, sich mit dem Zusammenhang von disziplinärer Begriffsbildung und Geschlechterordnung intensiver zu befassen. In diesem Sinn wünschen wir eine anregende und gewinnbringende Lektüre.

Dank

Als Herausgeber_innen dieses Sammelbandes danken wir sehr herzlich den Autor_innen, die nicht nur unverzichtbare Kapitel beige-steuert, sondern mit uns in einen Austausch über dieses Buch insgesamt getreten sind. Wir danken ebenso der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der DGfE sowie dem Zentrum für Geschlechterforschung der Universität Hildesheim, die uns die Durchführung

eines Autor_innenworkshops ermöglicht haben. Nicht zuletzt gilt unser Dank Nathalie Stark und Christine Berberich, die diesem Buch den letzten Schliff gegeben haben.

Einordnung und Kritik

1. Die Geschlechterordnung als strukturbildendes Moment in der Erziehungswissenschaft

Meike Sophia Baader, Barbara Rendtorff

In diesem Band geht es um das Wechselverhältnis zwischen geschlechtsbezogenen gesellschaftlichen Auffassungen und erziehungswissenschaftlichen Konzepten: Wie sind die gesellschaftlichen Vorstellungen in pädagogische Theoriemodelle eingegangen, wie haben diese wiederum auf die Gesellschaftsordnung zurückgewirkt – und lässt sich dies auch heute beobachten? Dass die an Geschlecht geknüpften Bedeutungszuschreibungen, die sich über lange historische Zeiträume entwickelt und ihre Verfestigung vor allem im 19. Jh. erfahren haben, eine zentrale gesellschaftliche Ordnungsfunktion in der Entwicklung moderner Gesellschaften und deren Machtkonstellationen (vgl. Opitz-Belakhal 2010) übernommen haben, ist in der Geschlechterforschung allgemein unbestritten. Die enge und disziplinierende Form gesellschaftlich etablierter Zweigeschlechtlichkeit wird deshalb als zentraler Teil des „konstitutiven Ungleichheitssockel[s] bürgerlicher Gesellschaften“ (Kocka 1988; Sauer 2016) angesehen. Sie wirkt im Zusammenspiel mit anderen Faktoren als Platzanweiser für die Gesellschaftsmitglieder – die Verteilung dieser ‚Plätze‘, einschließlich der mit ihnen verbundenen gesellschaftlichen Macht, Ressourcen und Einflussmöglichkeiten, ist also ‚vergeschlechtlicht‘. Während sich (bildungs-)soziologisch orientierte Forschungen meist auf die Produktion und Reproduktion sozialer und bildungsbezogener Ungleichheit beziehen, legt die Geschlechterforschung deshalb den Akzent darauf, wie die Zuweisung von Geschlecht und der damit verbundenen Normen, Normierungen und sozialen Erwartungen funktioniert und wie sie sich mit der Konstruktion anderer Kategorien sozialer Ungleichheit verbindet (vgl. Walgenbach et al. 2012).

Der Ausdruck „Geschlechterordnung“ soll in diesem Zusammenhang auf zweierlei hinweisen. Zum einen verbirgt sich in der Struktur der bürgerlichen Gesellschaft eine Gleichsetzung, zumindest eine enge Verlotung, des Konzepts von ‚Weiblichkeit‘ mit ‚Mütterlichkeit‘, was wenig Raum für andere Lebensentwürfe lässt, die dann als Abweichungen behandelt werden: Die Beschränkung der Frauen auf den Bereich des Häuslich-Privaten wurde mit ihrer Funktion und Aufgabe als Ehefrauen und Mütter begründet und dies mit wesenhaft und spezifisch als ‚weiblich‘ beschriebenen angeblichen Eigenarten legitimiert. Zum anderen wurde auf dieser Folie eine strikte geschlechtsbezogene Zweiteilung mit starren Grenzen etabliert, die für alle Beteiligten wie ein Korsett aus Er-

wartungen und Verpflichtungen wirkt(e), sich aber gleichwohl als hoch wirksam erwiesen hat (vgl. Bovenschen 1979/2003; Frevert 1995). Beide Faktoren tragen zu dem ideologischen Konzept einer radikalen ‚Andersheit‘ des Weiblichen gegenüber dem Männlichen und eines spezifischen weiblichen „Geschlechtscharakters“ bei (Hausen 1976) – sowohl was die körperliche Konstitution betrifft als auch in Bezug auf Intellekt, Rezeptionsvermögen und angeblich angeborene Verhaltensunterschiede.

Der Erziehungswissenschaft kommt also heute die wesentliche Aufgabe zu, den Beitrag und die Funktion von Erziehung, Bildung, Sozialisation und Sorge für die vergeschlechtlichte Gesellschaftsordnung mit Blick auf ihre eigenen Konzepte zu reflektieren und dabei auch die Potenziale, die in den Wünschen und Widerständen der Individuen liegen, zu berücksichtigen. Diese Aufgabe ist ambivalent, denn in einem der Tradition der Aufklärung entstammenden Verständnis hat Erziehung neben der Aufgabe der Enkulturation – der Einfügung in die Wissensbestände, Konventionen und Praktiken der Kultur, in die ein Kind hineingeboren wird (vgl. Fend 2006) – immer auch die Aufgabe der Ermöglichung von Mündigkeit und Autonomie, mithin der Fähigkeit von Kindern, das ihnen vermittelte Wissen und die ihnen gestellten Aufgaben selbständig kritisch zu prüfen und zu befragen. Heranwachsende sollen folglich die Strukturen von Gesellschaft, die ihnen über die Auffassungen der Erwachsenen vermittelt werden, einerseits übernehmen und weiterführen, zugleich aber befähigt werden, diese infrage zu stellen und zu verändern. So werden sie zu Garant:innen des Weiterbestehens der Gesellschaft und zugleich zu einer Bedrohung, sofern sie das, was die Generationen vor ihnen aufgebaut haben, nicht nur erhalten und weiterführen, sondern möglicherweise ‚alles anders machen‘ wollen. Hannah Arendt hat dieses Spannungsverhältnis treffend beschrieben, wenn sie darauf verweist, dass die Gesellschaft einerseits vor dem Neuen, das die Neuankömmlinge in der Gesellschaft verkörpern, geschützt werden muss und dass andererseits jede Generation ein Recht habe, das Neue hervorzubringen (Arendt 1958/2012, S. 258 und 273). Dies verweist auf die Bedeutung von Generationenverhältnissen für die Erziehung, Bildung und Sozialisation (siehe Kap. 5 und 10).

Diese Doppeltheit von Ermöglichung und Begrenzung zu moderieren, ist eine zentrale Aufgabe von Erziehung und Bildung, in ihren familialen und ihren institutionellen Formen. Auch wenn die erziehungswissenschaftliche Terminologie das eigenständige Infragestellen traditionell vor allem der Bildung (und damit den älteren Kindern und Heranwachsenden) zuschreibt, so muss doch die grundsätzliche Möglichkeit und Fähigkeit dafür im Erziehungsprozess bereits angelegt sein.¹ So gesehen fungiert Erziehung also als vermittelndes Bindeglied zwischen den Ansprüchen und Rechten der Kinder auf Unterstützung in dem Prozess, sich

1 Zur unterschiedlichen Auslegung und Handhabung des Begriffspaars Erziehung/ Bildung siehe Kap. 3.

als einzigartiges Subjekt mit vielfältigen eigenen Wünschen und Vorstellungen zu setzen und handlungsmächtig zu werden, und andererseits dem Anspruch der Gesellschaft an diese Kinder, sich als Mitglieder der Gesellschaft deren Regeln und Interessen unterzuordnen. Indem sie sich mehr oder weniger eng an die jeweiligen historisch geltenden Konventionen und Übereinkünfte hält, sie mehr oder weniger prüfend infrage stellt, kann Erziehung ihre Möglichkeiten also auf unterschiedliche Weise ausschöpfen.

Das enge Verhältnis zwischen dem Selbstverständnis der Gesellschaft – ihrer Vorstellung von sich selbst und ihrer Zukunft – und ihrem Auftrag an die Erziehung verdeutlicht nun die Bedeutung, die der Rolle von Geschlecht und der Thematisierung von Geschlechterbezügen in diesem Zusammenhang zukommt. Denn da Erziehung stets im Geiste des jeweiligen Selbstverständnisses einer Gesellschaft praktisch wird, gehen Geschlechtervorstellungen und die damit einhergehenden Kontroversen auch in die Wissenschaft der Erforschung und Begründung von Erziehung ein, in ihre Konzepte, ihre Methoden und Ziele. So sind auch diese selbst, gewissermaßen das Handwerkszeug der Erziehungswissenschaft, affiziert mit Vorstellungen über Geschlecht und die Geschlechterordnung – angefangen von Vorstellungen über geschlechterunterscheidende Erziehung bis zu der Frage, welche Personen überhaupt in welcher Weise an Erziehungsprozessen beteiligt sein sollten. Das bleibt jedoch so lange unbemerkt, wie die Geschlechterordnung ein selbstverständlicher, nicht hinterfragter und in ihrer Form nicht in Zweifel gezogener Teil der Gesellschaftsordnung und der allgemeinen Denkgewohnheiten ist. Die Geschlechterordnung ist so gesehen auch Gegenstand der erzieherischen Bemühung, Passungen zwischen dem Eigensinn der Individuen einerseits und gesellschaftlichen Anforderungen andererseits herzustellen und die gesellschaftliche Ordnung zu plausibilisieren. Insofern gehen im Prozess der Enkulturation, verstanden als Prozess der Verinnerlichung von Normen und Werten, durch Gewohnheit und Normierungen gebildete und explizit gewordene Vorstellungen über Geschlecht und Geschlechter in erzieherische Praktiken ein – wenn auch nicht unbedingt auf bewusste Weise (vgl. Rendtorff 2006). Und erst wenn gesellschaftliche Geschlechterkonventionen durch Irritationen, Einsprüche und Kritik zum Gegenstand politischer Auseinandersetzung werden (etwa durch das Aufkommen einer Frauenbewegung) und dabei auch kritisch auf die Wissenschaft geblickt wird – dann wird auch der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Plausibilisierung und Legitimierung dieser Konventionen sichtbar und es wird deutlich, wo auch sie tradierte und polare Geschlechtervorstellungen in ihren Tiefenstrukturen ‚mitschleppt‘.

Es zeigt sich hier im Übrigen noch einmal, dass und warum Erziehungs- und Bildungskonzepte so anfällig sind für Ordnungsmuster und Ideologien in Bezug auf Geschlecht. Zum einen sind hier besonders viele und widerstreitende Akteur:innen beteiligt (politische, ökonomische, widerstreitende pädagogische), die Erziehung und Bildung in eine den eigenen Interessen dienliche Richtung len-

ken wollen, und die deshalb jeweils passende Menschenbilder, psychologische, gesellschaftsbezogene und politische Auffassungen forcieren. Und zweitens ist die empirische Basis des Phänomens „Geschlecht“ strukturell unklar und auslegungsfähig: Es stellt sich unterschiedlich dar, je nachdem, ob es aus der Perspektive von Anatomie, Soziologie oder Psychologie betrachtet bzw. unter philosophischer, politischer oder theologischer Fragestellung diskutiert wird. Interpretationen von Geschlecht und/oder Geschlechterunterschieden sind immer Erklärungsversuche für vermeintliche Differenzen, wobei die Wahrnehmung dieser Differenzen (und die Frage, ob sie überhaupt als erklärungsbedürftig angesehen werden) von der jeweiligen Zeit und ihrem Denken beeinflusst ist, das widersprüchliche Einschätzungen hervorbringt. Und da die beteiligten Akteur:innen – in Politik, Bildungswesen, Gesellschaftstheorie und Theologie – in ihren jeweiligen Interessen durch Erziehungskonzepte und -praxen unterstützt werden wollen, sind diese einem stetigen Erwartungsdruck ausgesetzt.

1.1 Ein Blick zurück

Um 1800 lebte die Bevölkerung auf dem Gebiet des heutigen Deutschland überwiegend von der Landwirtschaft, und nur 5–15% (je nach Zuordnung der Berufszweige) zählten zum Bürgertum, das im Zuge der Herausbildung des eigenen Selbstverständnisses mit Hilfe sogenannter „Geschlechtscharakter“-Entwürfe die außerhäusliche Arbeit dem Mann und die häusliche der Frau zuordnete (Hausen 2012). Die in dieser Zeit verfassten pädagogischen Schriften der sogenannten ‚Klassiker‘², die als zentrale Orientierung für bildungspolitische Maßnahmen wie auch für pädagogisches Handeln fungierten, bilden also nicht die Lebens- und Erziehungswirklichkeit der ganzen Gesellschaft ab und waren an eine nur kleine gesellschaftliche Gruppe adressiert – auch wenn die bürgerliche Kultur im Laufe des Jahrhunderts zur allgemeinen ‚Leitkultur‘ wurde. Die heute oftmals zu hörende Vorstellung, dass ‚die Frauen‘ des 19. Jahrhunderts lediglich Hausfrauen gewesen seien, ist deshalb nicht zutreffend. Neben den Frauen der bäuerlichen und proletarischen Schichten waren auch die meisten Frauen des (Klein-)Bürgertums in irgendeiner Weise erwerbstätig. Außerdem war Hausarbeit und Hauswirtschaft aufgrund der technisch-praktischen Umstände eine hochkomplexe und anstrengende Tätigkeit – und nur die wenigsten Frauen gehörten zur groß- oder bildungsbürgerlichen Schicht, die sich Dienstboten leisten konnte.

Gleichwohl wurde die zunehmend rigide Konzeption der Gesellschaft als zweigeteilt, in eine häuslich-weibliche Sphäre und eine männlich-öffentliche,

2 Zu der Frage, wie eine Schrift zum „Klassiker“ wird, gibt es breite Diskussionen, und zu den Klassiker:innen bzw. Impulsgeber:innen der Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft ist ein weiterer Band in der vorliegenden Reihe geplant.

mehr und mehr zum zentralen strukturbildenden Moment der gesellschaftlichen wie auch der Geschlechterordnung. Der öffentliche, erwerbsbezogen und männlich konzipierte Bereich wurde Frauen mehr und mehr versperrt – dies und ihre eingeschränkte rechtliche Lage wiesen ihnen eine unselbständige Position zu. Deshalb wurde der Zugang der bürgerlichen Frauen zur Erwerbstätigkeit als „Frauenfrage“ zu einem wichtigen politischen Thema (Frederiksen 1981): Im Gründungsdokument des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins von 1865 hieß es denn auch, dass die Arbeit, die ja „die Grundlage der ganzen neuen Gesellschaft“ bilde, auch zur „Pflicht und Ehre des weiblichen Geschlechts“ werden solle: „[Wir] nehmen das Recht der Arbeit in Anspruch und halten es für notwendig, dass alle der weiblichen Arbeit im Wege stehenden Hindernisse entfernt werden“ (zit. bei Gerhard 1990, S. 81).

Der Ausschluss von Öffentlichkeit und Erwerbstätigkeit machte sich auch im Erziehungs- und Bildungssystem bemerkbar. An den Begründungen der ‚Klassiker‘ der Pädagogik zum Ausschluss der Mädchen von höherer Bildung und an den Strukturen des Bildungswesens, die vor allem von der Ersten („alten“) Frauenbewegung skandalisiert wurden (siehe z. B. Jonach 1997; Schaser 2020; Kleinau/Mayer 1996), lässt sich ablesen, wie die angeblichen Differenzen zwischen den Geschlechtern mit Hilfe des Konzepts von „Geschlechtscharakteren“ als scheinbar natürlich im Inneren der Subjekte verortet wurden, als polare Struktur von aktiv/passiv, außen/innen, rational/emotional, was quasi-logisch die Notwendigkeit geschlechterdifferierender Pädagogiken nach sich zog. So lautet also die zentrale Argumentationslinie des 19. Jahrhunderts: ‚Frauen können und sollen Kinder gebären und ernähren/versorgen – folglich hat die Natur sie mit bestimmten dafür geeigneten Fähigkeiten ausgestattet, andere aber ausgespart und den Männern vorbehalten – dies führt zu unterschiedlichen sozialen und gesellschaftlichen Aufgabenbereichen der Geschlechter – folglich müssen Mädchen und Jungen von Anfang an unterschiedlich behandelt und erzogen werden‘. ‚Am Ende der Erziehung‘, schrieb der Theologe, Philosoph und Pädagoge Friedrich Schleiermacher (1768–1834), „finden wir die Geschlechter verschieden ausgebildet, und auch nachher einen anderen Lebensweg einschlagend; folglich muss auch die Erziehung auseinandergehen“ (Schleiermacher 1820/1996, S. 789). Es handelt sich, wie man leicht sehen kann, um einen Zirkelschluss, bei dem die gesellschaftliche Positionierung von Frauen sowohl Ausgangs- wie auch Endpunkt der für sie vorgesehenen Erziehung ist. Ähnlich argumentierten viele historische erziehungsbezogene Schriften, namentlich von Jean-Jacques Rousseau oder Joachim Heinrich Campe, die enormen Einfluss auf die Diskussionen über Erziehung und die Geschlechterordnung hatten (vgl. z. B. Jonach 1997; Schmid 1996).

Neben den Schriften der dominanten und kanonisch gewordenen Pädagogen waren im 18. und 19. Jahrhundert auch Erziehungsratgeber ein wichtiges und verbreitetes Format, in denen ratgebende Autoritätsfiguren (darunter auch Frauen) sich als wissend und erfahren darstellten, Rat und Unterstützung in Erziehungs-

fragen vortragen, ohne sich jedoch als ‚Pädagogen‘ zu positionieren (vgl. Rendtorff 2006, Kap. 2.1; Kleinau/Mayer 1996). In Verbindung mit der ebenfalls durchgängig vertretenen Annahme, dass die Sittlichkeit der Frauen die Basis für Gelingen und Glück der Gesellschaft bilde, konzentrierten sich diese überwiegend auf den mütterlichen Beitrag als „Weckerin des Gemüths“ (Stern 1867, S. 36) des Kindes, auf die ‚Herzensbildung‘ der Mädchen und die Gewöhnung an ihre ‚naturgegebene‘ Unterordnungsbereitschaft. Diese Auffassungen werden noch bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts spürbar, wenn etwa einer der Hauptvertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Herman Nohl (1879–1960) schreibt:

„So findet sich die Grundantinomie der Pädagogik von Sein und Norm, Subjekt und Objekt, Gegenwart und Zukunft schon hier in der Urzelle der pädagogischen Gemeinschaft verteilt auf Vater und Mutter“ (Nohl 1961, S. 129).

Gegen die massiven Einschränkungen im Zugang von Mädchen und Frauen zu weiterführender und zu beruflicher Bildung, Ausbildung und Erwerbsarbeit erhob sich von Seiten politischer Frauen(-gruppen) spätestens seit dem Vormärz, also im Vorfeld der Revolutionen von 1848, deutlicher Protest. Im Unterschied zu manchen anderen europäischen Ländern war im Gebiet des heutigen Deutschland Bildung eines der zentralen Themen der Frauenbewegung (Jacobi 2013) – Bildung galt als Königsweg zu Emanzipation und gesellschaftlicher Teilhabe, aber auch zu einer guten Erziehungsfähigkeit. So schrieb etwa die sozialdemokratische Aktivistin Wally Zepler (1866–1940), dass nur das zu freier, von Sachkompetenz getragener Einschätzung und Entscheidung fähige (und insofern „gebildete“) Individuum in der Lage sei, das Gegebene zu prüfen und zu hinterfragen – und erst damit verfüge es auch über die Voraussetzung, politisch-gesellschaftliche Entscheidungen zu treffen oder den Staat zu lenken. Mit diesem Argument begründete sie die Einrichtung von Arbeiterinnen-Bildungsvereinen – denn eine gute Erziehung sei „eine Kunst, über die man auch etwas nachgedacht und von der man etwas gelernt haben muss“ (Zepler 1899/1989, S. 284; vgl. Baader/Breitenbach/Rendtorff 2021, Kap. 2).

In diesem Sinne gründete sich 1890 der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein (ADLV), der mit Petitionen, Zeitungsbeiträgen und Versammlungen auf die Bildungsnachteile von Mädchen und Frauen aufmerksam machen und gegen sie vorgehen wollte. Allerdings stießen die Akteurinnen auf erbitterten Widerstand der organisierten männlichen Lehrerschaft und auf Ignoranz und Desinteresse seitens der etablierten pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Literatur und Fachpolitik.

So ist der Befund fast paradox – denn die sich für eine Modernisierung von Erziehung und Bildungsformen einsetzenden Frauen wurden eher durch die Ablehnung ihrer Interessen bekannt, und der Widerstand gegen ihre Ansinnen prägte die Selbstauffassung des Pädagogischen über eine lange Zeit. Unterscheidung

und Trennung der Geschlechter im Bildungswesen haben ihre Spuren bis in unsere Zeit hinterlassen (vgl. Rendtorff 2016, Kap. 2).

1.2 Nachwirkungen

Die Folgen jener oben skizzierten Struktur geschlechtlich konnotierter Sphären lassen sich bis heute erkennen. Das als männlich deklarierte Handlungsfeld wird auch heute mit dynamischen Aspekten (wie Produktion, Innovation, Technik) verbunden, während Reproduktionsarbeit und Privatheit als Handlungsfeld von Frauen und als weibliche Sphäre von eher statischen Aspekten des Erhalts (Ernährung, Erziehung, Sorge usw.) gekennzeichnet sind – und diese entgegengesetzte Aufteilung stützt ihrerseits die Vorstellung einer vereindeutigten zweigeschlechtlichen Ordnung.

Deutlich zeigt sich dies auch in Berufsbildung und Berufswahl, denn aufgrund der Trennung der Lebens- und Arbeitsbereiche von Frauen und Männern haben sich im Laufe der Zeit auch unterschiedliche Berufsverständnisse und -konzepte herausgebildet. Die Zuweisung der Hausarbeit an die Frauen und ihre Definition als „Beruf des Weibes“ (Mayer 2010, S. 33) hatten die Vorstellung befördert, dass Frauen nur für bestimmte Berufe geeignet seien, oder umgekehrt: nur gewisse Tätigkeiten für Frauen ‚passend‘ und angemessen seien. Auch nachdem die Frauen(-bewegungen) gegen massive Widerstände den Zugang zur Erwerbsarbeit erkämpft hatten, führte die Diskussion über passende ‚Frauenberufe‘ eher zu einer Verfestigung der Geschlechterzuschreibungen – denn die Idee einer „Bildung des Menschen unabhängig von den Formen seines späteren Berufsstandes“ hat es „im Hinblick auf weibliche Heranwachsende nicht gegeben“ (Mayer 2010, S. 34). Die Dimensionen von Gefühl, Begehren und des Körpers sollten aus dem öffentlichen und erwerbsbezogenen Diskurs herausgehalten werden, der sich auf rationale, neutrale und den allgemein scheinenden Interessen verpflichtete Fragen konzentrieren sollte, während die kreatürlichen Aspekte des Lebens, die menschliche gegenseitige Angewiesenheit und die Sorge füreinander in die weiblich-private Sphäre abgeschoben werden sollten. Dies führte im erziehungswissenschaftlichen Denken zu einer – ebenfalls hierarchisierten – Trennung von Erziehung als einer weiblichen und Bildung als einer männlichen Domäne, was sich wiederum auf die Struktur des im 20. Jahrhundert neu geordneten Bildungswesens auswirkte. In den Mädchenschulen (Lyzeum) dauerte die Schulzeit oft länger und umfasste weniger naturwissenschaftlichen Unterricht, und noch bis in die 1960er Jahre waren selbst in koedukativen Gymnasien haushaltsbezogene Fächer für Mädchen verpflichtend, während die Jungen Werkunterricht erhielten.

Die spürbare Geringschätzung der Bildungsfähigkeiten von Mädchen, die Engführung der Vorstellungen von Passung und Eignung bei beiden Geschlech-

tern sowie die frühe Orientierung auf erwartete spätere geschlechtsbezogene gesellschaftliche Positionen und Aufgabenfelder zeigen sich bis heute in geschlechtstypisch differenten Selbstbildern, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Zutrauen in das eigene Wissen und die eigene Bildung. So finden etwa Vergleichsstudien immer wieder deutliche Unterschiede im intellektuellen Selbstvertrauen von Mädchen und Jungen (vgl. Sprietsma 2011; Rendtorff 2016). Und nicht zuletzt macht sich die unzureichende erziehungswissenschaftliche Durchdringung dieser komplexen Zusammenhänge etwa in den Debatten über die schulische Leistungssituation von Jungen bemerkbar, die im letzten Jahrzehnt breit geführt wurden (vgl. Fegter 2012). Hier wurde letztlich nur sehr verkürzt mit Leistungsvergleichen und mit Schuldzuschreibungen insbesondere gegen weibliche pädagogische Lehr- und Fachkräfte argumentiert – eine Komplexitätsreduktion, die die eigentlich ursächlichen Zusammenhänge nicht in den Blick bekommt (vgl. Forster 2011).

1.3 Niederschlag in pädagogischen Feldern

Alle diese Einflüsse lassen sich auch in den pädagogischen Praxisbereichen erkennen – sowohl was deren Zielsetzungen betrifft, wie auch die Zugänge von Heranwachsenden zu den Institutionen, die Curricula und Abschlüsse, als auch die Zuständigkeiten pädagogischer Fachkräfte (was hier nur exemplarisch angedeutet werden kann). Nachhaltig bis heute zeigen sich geschlechtersegregierte historische Traditionen und Pfadabhängigkeiten insbesondere auf der untersten Stufe des Sozial- und Bildungssystems, nämlich bei den Fachkräften im Bereich von Kindertageseinrichtungen, in dem mehr als 90% aller Fachkräfte in Deutschland weiblich sind. Hier wirft eine Konstellation aus der Mitte des 19. Jahrhunderts ihre langen historischen Schatten. Der polaren Zuordnung von früher Erziehung und schulischer Bildung entsprechend wurde im 19. Jahrhundert der Kindergarten dem weiblichen Geschlecht und die Schule dem männlichen zugeordnet. Nachdem er keine Männer für den Beruf des Kinderpflegers gewinnen konnte, begründete der romantisch inspirierte Pädagoge Friedrich Fröbel (1782–1852) mit seinen Anhänger:innen den Beruf der Kindergärtnerin als weiblichen, während er die „Menschenerziehung“ des Knaben dem Mann überantwortete. Von Fröbel und, daran anschließend, von der bürgerlichen Frauenbewegung im 19. wie auch im 20. Jahrhundert, wurde der Beruf mit dem Schlagwort der „Mütterlichkeit als Beruf“ in Verbindung gebracht und damit zugleich semiprofessionell verortet, denn die wichtigste Voraussetzung für die Tätigkeit brächten die Frauen „von Natur aus“ mit (vgl. Baader/Breitenbach/Rendtorff 2021, S. 70–83). Die wirkmächtige Vorstellung von der „Mütterlichkeit als Profession“ prägte die Lebensläufe von Pädagoginnen im 19. und 20. Jahrhundert (vgl. Brehmer 1990). Diese Konstruktion wirkt bis heute nach und wird bis