

Zugewinne und Fallen – aktuelle Veränderungen in Geschlechtervorstellungen und ihre Probleme

Barbara Rendtorff

Der Titel „Geschlecht – Sozialisation – Transformation“, den sich das vorliegende Jahrbuch gegeben hat, unterstellt zweierlei: einen Zusammenhang der gereihten Begriffe und dass dieser Zusammenhang unklar oder jedenfalls diskussionswürdig sei. Ob dabei die Bewegung von hinten nach vorne gedacht wird – also: wie Transformation via Sozialisation das geschlechtliche Subjekt erfasst – oder umgekehrt: wie das Geschlecht/Geschlechterverhältnis via Sozialisation die Transformation von Gesellschaft beeinflusst, sei zunächst dahingestellt. In jedem Fall gibt der Titel eine Koppelung vor, in der der Sozialisationsprozess als Motor, als ‚Transformator‘ oder als Mittler gefasst wird, der das Verhältnis von geschlechtlichen Individuen und Gesellschaft modelliert bzw. die Frage aufklären soll, wie die Struktur des Geschlechterverhältnisses in der jeweiligen Gesellschaft beschaffen ist, tradiert wird und auf die Individuen einwirkt.

Meine Überlegungen zu diesem Themenfeld haben mich zu der These geführt, dass die derzeit beobachtbaren Tendenzen in der Rede über ‚Geschlecht‘, in den Zuschreibungen an Frauen/Mädchen und Männer/Jungen, in Inszenierungen und Theoretisierungen von Männlichkeit und Weiblichkeit zwar ein breites Feld von widersprüchlichen Positionen abbilden, dabei aber dennoch in einigen Grundlinien übereinstimmen und diese dadurch gewissermaßen gemeinsam befestigen. Mir scheint sich dabei eine Art Bemühen zu zeigen, Geschlecht, Geschlechterordnung und Geschlechterverhältnisse unterkomplex nicht als in sich widersprüchlich erscheinen zu lassen, sondern Modernisierungs- ebenso wie Retraditionalisierungsbemühungen vorrangig auf der Ebene von Verteilungen und Verantwortlichkeiten abzuhandeln, wobei quasi unbemerkt einige zentrale Zuschreibungen an Weiblichkeit unsichtbar gemacht überdauern. Auch die aktuell auffällige, unter Stichworten wie ‚Pinkifizierung‘ debattierte Zunahme geschlechterbezogener Produkte, vom

Kinderbad („Prinzessinnenbad“ und „Siegerbad“ von Bübchen) bis zum Knabberzeug (Pom-Bär „Only for Boys“ [Wild Paprika] und „Only for Girls“ [Sweet Paprika])¹ muss als offensive Vereindeutigungsstrategie der Komplexitätsreduktion eingeschätzt werden – auch wenn zunächst unklar bleibt, ob es sich um Re-Souveränisierungsbemühungen (Forster 2006) handelt oder ob hier Gegenbewegungen gegen ein bereits eingetretenes Brüchigwerden der ‚heteronormativen Matrix‘ zum Ausdruck kommen. Fest steht jedenfalls, dass Kinder und Jugendliche heutzutage sehr viel ausdrücklicher von vereindeutigenden Geschlechterbildern bedrängt werden als in den vergangenen Jahrzehnten, dieser Prozess und seine Folgen bislang aber noch kaum differenziert analysiert worden sind. Ohne sicher zu sein, dass meine These sich als weiterführend erweisen wird, möchte ich sie hier zur Diskussion stellen und zunächst erläutern, was mich zu dieser Überlegung bewogen hat.

Mein erster Anlass beruht auf Erfahrungen im universitären Alltag.² In vielen Äußerungen und Hausarbeiten von Studierenden fällt mir auf, dass sie zwar eine große ausdrückliche Bereitschaft zeigen, Mädchen und Frauen zuzugestehen, dass sie ‚dasselbe können‘ und ‚tun dürfen‘ wie Jungen und Männer, dass dieses Zugeständnis jedoch die basalen stereotypen Zuschreibungen an männlich und weiblich offenbar nur sehr selektiv tangiert. Dies deckt sich mit Befunden und Überlegungen an anderer Stelle, die zeigen, dass die in der sozialpsychologischen Forschung seit langem als Geschlechtstypisierung beschreibendes Gegensatzpaar etablierte Gegenüberstellung von Wärme/Expressivität und Kompetenz/Instrumentalität – kurz: von *communion* und *agency* – in Bewegung geraten ist. Dabei werden *agency*, Kompetenz und Leistungsfähigkeit zunehmend auch Frauen zugeordnet, während die *communion*-Zuschreibung jedoch exklusiv bei ihnen verbleibt (vgl. z.B. Eckes 2004; Ebert/Steffens 2012: 28; Metz-Göckel 2014; Lehner 2015).

Mit *communion* sind hier der grundsätzlich Frauen zugeschriebene Aspekt des ‚Bezogenseins‘, eine ‚Fokussierung auf andere Menschen‘ (Ebert/Steffens 2012: 28) sowie die aus dieser Vorstellung abgeleiteten Verpflichtungen gemeint. In dem seit dem 19. Jh. ausgestalteten Bild von bürgerlicher Mütterlichkeit, der liebenden Mutter im Kreise ihrer Kinder, ist diese Bezogenheit eng verbunden mit Zuwendung/Zuneigung und mit Wärme (daher auch die prominente Verwendung der ‚Wärme-Dimension‘ in der sozialpsychologischen Stereotypenforschung), denn ‚Wärme‘ ist die konkrete erfahrungsbezogene Seite der ‚ziemlich abstrakten Idee‘ dessen, was metaphorisch ‚Zuneigung‘ genannt

- 1 Vgl. als ersten Einblick <http://www.buzzfeed.com/philippjahner/komplett-uberflussig-gegenderte-produkte>.
- 2 Sie stammen aus Eingangsfragebögen in Seminaren und aus schriftlichen Arbeiten, die nicht systematisch ausgewertet wurden, und geben insofern eine persönliche Erfahrung wieder. Ich kann dabei übrigens keinen deutlichen Unterschied zwischen Studentinnen und Studenten erkennen – in beiden Gruppen zeigen sich sehr traditionelle, aber auch differenzierte Positionen.

wird (Lakoff/Wehling 2008: 21). Und eben diese ‚Wärme-Dimension‘, so zeigen auch Ebert/Steffens, ist als weibliches Stereotyp nach wie vor ungebrochen (a.a.O.: 36). Dies begegnet mir beispielsweise in studentischen Arbeiten, wenn Kinder von den Studierenden adressiert werden als bedürftiger Teil von Familien, als Angewiesene, denen Mitgefühl gebührt, wenn sie ‚in den Kindergarten gesteckt‘ werden, weil ‚ihre Mutter keine Zeit für sie hat‘. Es tauchen hier relativ häufig Formulierungen auf, die an die ‚Schlüsselkinder‘-Debatte der 1970er Jahre erinnern – wobei deren These einer grundsätzlichen Gefährdung und Benachteiligung von Kindern erwerbstätiger Mütter von der pädagogischen Forschung ja seit langem zurückgewiesen worden ist.

Nach meinem Eindruck gehen viele Studierende also davon aus, dass heutzutage jede/r, insbesondere junge Erwachsene wie sie selbst, frei entscheiden könne(n), welchen geschlechterbezogenen Lebensentwurf oder sexuelle Orientierung er oder sie leben will, doch wenn es ‚grundsätzlich‘ wird, dann zeigt sich, dass die Übernahme von Sorge für Kinder, soziale Belange (Kindergarten, Schule, Nachbarschaft) und Wohnlichkeit des Hauses als erwartbare Orientierung den Frauen weitgehend ungebrochen, aber stillschweigend zugeordnet ist. Dass dies ‚stillschweigend‘ geschieht, hat zur Folge, dass diese Zuordnung dem Diskurs entzogen wird und gewissermaßen absinkt auf eine Ebene fundierender Selbstverständlichkeit.

Die großzügig gewährten Zugeständnisse an weibliche Zugewinne sind zudem oftmals eingebettet in eine sehr enge Vorstellung von ‚fortschrittlicher Entwicklung‘, in der diese Zugewinne als selbsttätig geschehene und fortschreitende Modernisierungserfolge erscheinen (‚heutzutage‘ haben sich die Vorstellungen ‚gewandelt‘) oder aber als Ergebnis feministischer Aktivitäten (‚die Frauen haben [nur] die Mädchen gefördert und es dabei zum Nachteil der Jungen übertrieben‘). Wie bei einer Waage scheint der ‚Gewinn‘ auf der einen Seite selbsttätig einen ‚Verlust‘ auf der anderen zu evozieren. So fehlt in kaum einer studentischen Arbeit der Hinweis darauf, dass heutzutage die Jungen die Bildungsverlierer seien und das Übermaß an Frauen in pädagogischen Berufen dafür verantwortlich sei – diese Einschätzung wird den Studierenden ja in der Presse und teilweise sogar in pädagogischen Schriften nahegelegt. Dabei verstellt die Interpretation dieser Veränderungen als ‚Gewinn‘ und ‚Verlust‘ an Leistungsfähigkeit und -output den Blick auf den eigentlich wichtigen Punkt. Denn die Mischung aus Zugewinn an Kompetenz und gleichzeitiger exklusiver Zuordnung zum ‚Bezogensein‘ hat ja für Mädchen/Frauen als Kehrseite zur Folge, dass sich für Jungen und männliche Jugendliche *keine* Verbreiterung ihrer Männlichkeitsvorstellungen ergibt – im Gegenteil: Auf der einen Ebene (*agency* und Kompetenz) machen die Mädchen ihnen Konkurrenz oder überholen sie gar, aber zu der anderen Ebene (*communion*) erhalten sie keinen Zugang. Im Übrigen ist aus vielen empirischen psychologischen Studien bekannt,

dass Eltern und insbesondere Väter die „Gendergrenzen“ für Jungen enger auslegen, stärker kontrollieren und verhandeln als bei Mädchen (vgl. Fine 2012: 322 und passim).

Dies alles ist selbstverständlich ein Effekt der Persistenz von Geschlechterauffassungen und -positionierungen, deren strukturelle Wirksamkeit im gesamtgesellschaftlichen Diskurs und deren mögliche Veränderung aber derzeit allenfalls in Bezug auf Männlichkeit diskutiert werden (vgl. Bereswill et al. 2007; Baader et al. 2012; vgl. aber auch Fleig 2014).

Die Folgen sind ambivalent: Erstens bleiben *agency* und *communion*, ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ konnotierte Zuschreibungen weiterhin gespalten und voneinander getrennt. Zweitens bleiben Jungen und männliche Jugendliche gewissermaßen ‚stecken‘ in der Zuordnung zu instrumentellen Aktivitäten und traditionell ‚männlichen‘ Skills (Überlegenheit, Rivalität usw.; vgl. z.B. Cornwell et al. 2011), zugleich aber werden aufgrund der weiterhin andauernden Gewohnheit der Höherbewertung als männlich eingestufte Tätigkeitsfelder die den Frauen zugeordneten Arbeiten gewissermaßen ‚automatisch‘ mit entwertet. Die Doppelzuordnung von *agency* als Gewinn der Frauen und *communion* als ihre überdauernde Verpflichtung und spezifisch bleibende Kompetenz erweist sich so gesehen nicht einfach als Zugewinn, sondern zugleich auch als eine Falle, und sie ist vor allem auch deshalb riskant, weil sie ein Einfallstor für romantisierende modernitätskritische und wertkonservative Kritik an der „Emanzipation als Irrtum“ (Kahlert 2007: 196) anbietet.

Hier ergibt sich nun, als zweiter Ausgangspunkt meiner Überlegungen, eine Verbindung zu einer spezifischen Denk- und Argumentationsfigur auf einem anderen Terrain, auf dem ebenfalls die Frage von ‚Zugewinn und Falle‘ diskutiert wird. In der etwa mit dem Ausdruck ‚Selbstsozialisation‘ nahegelegten Vorstellung ‚wählt‘ das Kind aus dem zur Verfügung stehenden Angebot das aus, was ‚zu ihm passt‘. Grundsätzlich ist die (auf Hurrelmanns Paradigma des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts zurückgehende) Vorstellung einer aktiven Beteiligung des Subjekts an seiner Persönlichkeitsentwicklung durch seine individuelle Art und Weise der Verarbeitung von Erfahrungen und Umwelteinflüssen zwar durchaus inspirierend, aber es lässt sich hier ein zeittypischer, schwerwiegender Umschlag beobachten: von der Vorstellung eines Mit-Beteiligtseins des Individuums an seinen Lebensumständen und seinem Bildungsprozess zur selbsttätigen und selbstverantworteten Konstruktion seiner selbst, seiner Lernprozesse und der Ausgestaltung seiner Geschlechtlichkeit als frei gewähltem und selbst verantwortetem Prozess. Dem, was hier als Selbstständigkeit ausgegeben wird, liegt also eine verkürzte und verfälschende Vorstellung von Autonomie bzw. Freiheit zugrunde, in der die sich aus Begrenzungen, Angewiesensein und Selbstverantwortung ergebenden Widersprüchlichkeiten gewissermaßen banalisiert werden. Mit der Beschreibung geschlechtstypischer Sozialisation als einer selbst induzierten ‚Herstellung‘ von Geschlecht zu einem selbst arrangierten Tableau verschwinden die Dramen des

Sexuellen, die Verunsicherungen und Verlockungen, die die Geschlechtlichkeit spannungsvoll umgeben. Es verschwinden gesellschaftliche Machtverhältnisse ebenso wie die strukturelle Dimension der symbolischen Organisation von Zweigeschlechtlichkeit und der daraus resultierenden Bedeutungen. Die geschlechterbezogenen gesellschaftlichen Ungleichheits-Strukturen erscheinen dann als eine Art Fehlentwicklung, die aber durch das ‚richtige‘ Handeln leicht beeinflussbar sei und verändert werden könne – so kann man dann auf die Idee kommen, ein geschlechtergerechter Unterricht müsse „geschlechtsblind“ sein (Benke 2012: 219). Wer also in Geschlechterstrukturen ‚verhaftet bleibt‘, ist selber schuld.

In ihren Überlegungen zu den aktuellen „widersprüchliche[n] Zeiten des Aufwachsens“, die geprägt sind von Beschleunigung, Flexibilisierung und Selbstoptimierung, beobachten Vera King und Katarina Busch (2012) denn auch, dass diese die „Flexibilisierung von Familie“ und zugleich „erhöhte Ansprüche an familiäre Erziehungspraxis“ (ebd.: 9) zur Folge haben, und sie beobachten als eine Folge dieser paradoxen Anforderungen die Tendenz, Kinder als „weniger bedürftig anzusehen und als autonom(er) zu konstruieren“, als sie tatsächlich sind (ebd.: 17). Dies korrespondiert mit der Betonung von Eigenaktivität und Selbststeuerung von Lernprozessen, die Selbstkontrolle und Selbstbestrafung bei Fehlverhalten einschließen – auch einen andauernden „Zwang zur Selbstthematisierung“ (Rosa 2002: 279).

Da sie von einem kompetenzorientierten Fortschrittsdenken getragen sind, bergen diese Strategien also ein in Bezug auf die Geschlechterthematik folgenreiches Risiko: Indem sie die Verantwortung für das Gelingen des Bildungsprozesses auf das einzelne Kind übertragen, wirkt sich hier die allgemein bekannte Tatsache aus, dass Mädchen ein schwächeres intellektuelles und leistungsbezogenes Selbstvertrauen aufweisen als Jungen. Auch wenn ihr allgemeines Zutrauen in ihre Fähigkeiten wächst, so gilt dies doch nicht für die Schule, ungeachtet der besseren Schulnoten (vgl. z.B.: Sprietsma 2011; König et al. 2011: 416ff.; Schauder 2012: 204). Dies ist ein Sachverhalt, der noch auf Aufklärung wartet, der aber dazu beiträgt, dass Mädchen ihre Leistungen tendenziell unterschätzen, dass sie ihre Bildungsvorteile nicht in den Beruf mitnehmen, dass Ehrgeiz bei Mädchen eher an die Erfüllung von Vorgaben gebunden bleibt denn an kreativ-problemlösendes Vorgehen usw. (als Übersicht siehe Herwartz-Emden et al. 2012). Auch hier scheint mir die These berechtigt, dass der Verweis auf die Möglichkeiten von Selbststeuerung sowohl deren erzwungene Notwendigkeit überdeckt als auch mit dem Schein voller Wahlfreiheit die komplexen strukturellen Zwänge und Verstrickungen geschlechtlicher und geschlechterbezogener Entwicklung dramatisch unterschätzt.

Um in der Komplexität der umgebenden Welt und ihren Möglichkeiten Unterschiedliches – folglich auch unterschiedlich Mögliches – überhaupt wahrzunehmen, als Vorbedingung dafür, es für sich selbst reklamieren zu können, bedarf es einer spezifischen „Bereitschaft“, schreibt Ludwik Fleck in einem

seiner wissenstheoretischen Texte aus den dreißiger Jahren, einer Offenheit, die als Fähigkeit und als Denkbegrenzung im Prozess der „gewöhnlichen Erziehung“ als ein spezifischer Denkstil hervorgebracht wird. Was LehrerInnen oder Eltern als wesentlich erachten, teilt sich in diesem Prozess dem Heranwachsenden mit und beschränkt damit zugleich seine Wahrnehmung – und Fleck konstatiert, dass „ein großer Teil der Bildung des Kindes“ gerade darauf beruhe, „das sehen zu lernen, was die Älteren sehen“ (1983: 63f.), was einen großen Verlust für das *mögliche* Wissen bedeuten könne. Die unbemerkte (und vom Kind nicht reflektierbare) Einübung in das ‚Wissen der Älteren‘ wird aber, davon ist auszugehen, in Aufgabenstellungen und pädagogischer Adressierung immer den Rückgriff auf Bekanntes, als ‚sicher‘ Geltendes nahelegen, und es darf wohl vermutet werden, dass hier ein großes Risiko für Reifizierungen in Bezug auf Geschlechterkonnotationen angelegt ist. Jede Vereindeutigung bedeutet Beschränkungen ‚möglichen Wissens‘, so dass die vorne beschriebenen Beispiele in ihrer Wirkung eben nicht unterschätzt werden dürfen, auch wenn sie auf den ersten Blick banal erscheinen mögen.

Dies führt zu meinem dritten Ausgangspunkt.

Ein in der (Schul-)Pädagogik und den Fachdidaktiken momentan sehr straziertes Thema ist die Frage nach den Gründen für die Technikferne von Mädchen, die seit einigen Jahren durch den anhaltenden Mangel an qualifizierten Fachkräften ökonomisch drängend geworden ist (vgl. Benke 2012; Thaler/Hofstätter 2012). Dies ist ein nicht unwesentlicher Aspekt, denn er verdeutlicht, dass nicht der Wunsch nach Öffnung und Abmilderung geschlechtstypischer (Selbst-)Zuschreibungen von Mädchen in Bezug auf Technik im Wege pädagogischer Maßnahmen hinter dieser Debatte steht (außer für einige der beteiligten Geschlechterforscherinnen), sondern das ‚Fit-Machen‘ der Mädchen für die verwaisten, weil von den Männern zugunsten attraktiverer Arbeitsfelder verlassenen Tätigkeitsbereiche. Als Königsweg gilt es allenthalben, die ‚Passung‘ zwischen den offenbar un- oder doch schwer vermittelbaren Feldern ‚Weiblichkeit‘ und ‚technisch-naturwissenschaftliche Themen‘ zu erhöhen – etwa durch Aufgreifen vermeintlicher ‚Interessen‘ von Mädchen oder die Veränderung ihrer individuellen Haltung und ‚Passung‘ zum fraglichen Feld (etwa durch Girls’ Days). Insbesondere das Konstatieren von ‚Interessen‘ ist hier ein problematischer Punkt, denn auch dieser ist ein Einfallstor für unreflektiert bleibende essentialistische Vorstellungen, wenn nämlich geschlechtstypische Interessen diagnostiziert und dann in einem naturalisierenden Fehlschluss als ‚gegeben‘ beantwortet und bedient werden. Das klassische Beispiel dafür ist der vielfach propagierte Rat, das technische Prinzip der Pumpe den Jungen am Beispiel der Ölpumpe zu erläutern und den Mädchen mit der Herzpumpe (vgl. stellvertretend Hartinger 2008: 301), wobei die oben diskutierte ‚Bezogenheit‘ und ‚Fokussierung auf andere Menschen‘ hier kollektiv den Mädchen als Etikett (und als Verpflichtung) angeheftet wird.

Als veränderungsbedürftig werden also die Mädchen selbst angesehen, nicht die Fächer, Fachkulturen oder gar gesellschaftlich-kulturelle Strukturen. Unübertreffbar auf den Punkt gebracht wird dies in einer Formulierung von Ursula Kessels, die schreibt, ein „Ansatzpunkt zur Erhöhung der Passung“ sei „das Selbst der Mädchen und Frauen“: „Hierbei ist weniger daran gedacht, direkt und unmittelbar ‚Mädchen zu verändern‘, damit sie in ihrer eigenen Selbstwahrnehmung besser zu MINT-Fächern passen. Vielmehr soll es darum gehen, solche Identitätsaspekte von Mädchen, die nicht zum Bereich passen, situational zu de-aktivieren und damit nicht handlungsleitend werden zu lassen“ (Kessels 2012: 182). Hier wird ein in meinen Augen alarmierendes Menschenbild sichtbar, eine mechanistische, unhistorische, sozialisations-, kultur- und gesellschaftsbezogene Aspekte leugnende Vorstellung von historischen Formungsprozessen und der möglichen selektiven ‚Löschung‘ von einzelnen ihrer Effekte. In dieser Perspektive mutiert Geschlecht – alle Erkenntnisse aus soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung der letzten Jahrzehnte salopp überspringend – zu einem dem Subjekt eher äußerlichen Aspekt, einer Summe von Einzelfaktoren, leicht zugänglich und veränderlich durch gezielte Intervention. Mir scheint auch, dass hier eine bereits überholte Vorstellung von ‚Sozialisation‘ (vgl. dazu Dausien 1999) durchscheint, mit der Vorstellung, dass Mädchen im Sozialisationsprozess ‚zu etwas geformt‘ worden seien, ihnen etwas von außen aufgezwungen worden sei, was sich deshalb eben auch wieder ‚entfernen‘ lässt. Damit wird aber – und das ist hier der wichtigste Punkt – der individuelle Gestaltungsspielraum letztlich doch einem vermeintlichen geschlechtsgruppenverursachten Kollektivinteresse untergeordnet – oder anders gesagt: Die Verantwortung für Veränderung wird den Einzelnen aufgetragen, ohne die Bedingungen aufzuklären, die zur Unterordnung unter das Geschlechtsgruppenkollektiv geführt haben. Und diese – das weiß die Geschlechterforschung seit langem – liegen weder in der einzelnen geschlechtlichen Person begründet noch in einem einfachen pädagogischen Formungsprozess.

Daniel Tröhler (2014) hat kürzlich mit Blick auf das Thema des DGfE-Kongresses „Traditionen und Zukünfte“ die unterschiedliche Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Theorien und Positionen in Deutschland und den USA mit der hier dominanten lutherischen ‚Innerlichkeit‘ und dem dort dominanten calvinistischen Fortschrittsoptimismus in Zusammenhang gebracht, wobei letztere Theorielinie vor allem die Machbarkeit betont, die rationale und quasimechanische Beeinflussbarkeit des Menschen. Diese Vorstellung von Beeinflussbarkeit kann nur funktionieren, wenn das menschliche Handeln lediglich in einem schmalen, zuvor abgesteckten Terrain wirksam werden soll, eben der steuerbaren Erhöhung oder Verstärkung eines selektierten Aspekts, bei Kontrolle aller übrigen – wie in Skinners Diktum „If man is free, technology of behavior is impossible“ (zit. bei Tröhler 2014: 18). Das behavioristi-

sche Menschenbild, das auch die heutige empirische psychologische und erziehungswissenschaftliche Forschung beeinflusst hat, legt solche segmentierten mechanistischen Strategien der Förderung nahe, doch führen gerade diese mit einiger Sicherheit dazu, dass die grundlegenden Vorstellungen des Denkens über weiblich und männlich im vorne angesprochenen Sinne unverändert bleiben und die eigene Behauptung der Wählbarkeit zur Farce wird. So zeigt denn auch die aktuelle internationale Studie zur Computerkompetenz von Mädchen und Jungen ICILS (Bos et al. 2014), dass Mädchen sich für weniger kompetent halten als Jungen (ebd.: 218), obgleich dies in keinem einzigen der 21 Teilnehmerländer faktisch der Fall war – im Gegenteil lagen ihre Kompetenzwerte auch in Deutschland signifikant über denen der Jungen (ebd.: 216). Die Studie von Huguet/Régner (2009) zeigt ergänzend, dass die negative Selbsteinschätzung von Mädchen in Bezug auf Geometrie auch bei selbst ausgewerteter guter Leistung und trotz „counter-stereotype beliefs“ nicht verschwindet und die faktische Leistung massiv beeinflusst – hier im Vergleich zum sehr viel besseren Ergebnis derselben Aufgabe, wenn sie als „Zeichentest“ ausgegeben wurde (ebd.: 1026). Auch wenn die ‚mechanistischen‘ Veränderungspläne noch so logisch erscheinen – wenn sie nicht die Dynamik der Geschlechterordnung, ihre symbolische Dimension und die subtilen Mechanismen durchsichtig machen, die zu ihrem Überdauern beitragen, werden Strategien der Dethematisierung und ‚Löschungs‘-Versuche wirkungslos bleiben.

Der erste Hinweis, den wir für unsere Ausgangsfrage gewonnen haben, besteht also in dem Widerspruch, dass zwar bildungs- und leistungsbezogene sowie gesellschaftliche Zugewinne der Frauen verzeichnet und ihnen zugestanden werden (auch wenn sie teilweise als Ausdehnung auf ehemals männliches Terrain identifiziert werden); dass zugleich aber die prominente zentrale Zuordnung von Frauen zu *communio* und sozialer Nähe in Verbindung mit letztlich doch fehlender Passung zu Kompetenz überdauert. Dies hat zur Folge, dass Veränderungsbewegungen von Männern in Richtung auf weiblich konnotierte Bereiche nicht gleichfalls als deren Modernisierungsgewinne bewertet werden können, so dass Frauen in einem doppelten Sinne in die ‚Falle‘ geraten – sofern sie die überwiegende Verantwortung für und Zuordnung zu *communio* unerkant behalten, dieser Bereich aber gleichzeitig als nicht erstrebenswert abgewertet bleibt, die Zuordnung zu sozialer Verantwortung also nicht zu Ansehen und Anerkennung führt. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der hier nicht weiter verfolgt werden kann, liegt dann natürlich darin, dass der Bereich von *communio* und sozialer Sorge selbst somit der beschriebenen Tendenz zu Entwertung ausgesetzt ist.

Was ehemals als pädagogisch-politisches Projekt der Verflüssigung von ‚Gendergrenzen‘ angetreten ist, erweist sich also als moderate Verschiebung an der Oberfläche, die im Gewande von ‚Zugeständnissen‘ an Mädchen und

Frauen daherkommt – damit den ‚Zugewinn‘ betont um den Preis von Entwertung und Verschwindenlassen der als ‚traditionell‘ geltenden ehemals weiblichen Aufgabenbereiche. So wird die darunter liegende, unbeeindruckt bleibende Struktur geschlechtlicher Zuordnungen dem kritischen Blick entzogen und die Komplexität der Geschlechterordnung und ihrer inhärenten Widersprüche wird in ein ‚mehr oder weniger‘ aufgelöst, weil die Oberflächenstruktur als die eigentlich wichtige Ebene ausgegeben und dem völlig unzureichenden Zugriff des einzelnen Kindes und seinen ‚Interessen‘ überantwortet wird.

Ich habe zweitens vorne argumentiert, dass die im pädagogischen Feld, aber nicht nur dort auffallenden Vorstellungen von instrumenteller Planbarkeit und Machbarkeit, die Übertragung der Verantwortung für das gelingende Leben einschließlich der Geschlechtlichkeit auf das einzelne Kind zwar allenthalben modern und zeitgemäß wirken, zugleich aber eine völlige Überforderung darstellen und deshalb gewissermaßen ‚hinterrücks‘ zum Überdauern nicht reflektierter (und vom je einzelnen Kind auch nicht durchschaubarer) Geschlechterstereotype beitragen. Ist die Vorstellung der freien Gestaltung und Wählbarkeit von Geschlechteraspekten bei der Ausgestaltung der eigenen Position schon an sich hoch problematisch, so ist es ganz gewiss die Idee, dass Kinder ohne weitere Unterstützung als kognitiv-rationale Appelle in der Lage sein sollten, andere Zuschreibungen vorzunehmen als die ihnen routinemäßig angebotenen. Auch wenn das im Einzelfall unter glücklichen Umständen durchaus gelingen mag, kann es doch nicht als Strategie überzeugen.³

Drittens hat sich schließlich gezeigt, wie im (schul-)pädagogischen Kontext beide vorher festgestellten Problematiken einander gegenseitig verstärken. Dabei wurde deutlich, dass auf beiden Ebenen dieselbe Problemstruktur – besser: Problemvermeidungsstruktur – am Werke ist. Was hier sichtbar wird, ist ein durchgängiges Bemühen, sich nicht mit der Komplexität geschlechterbezogener Sortierungs-, Ordnungs- und Bewertungsroutinen zu konfrontieren (oder die Unfähigkeit dazu), sondern sie als Handlungsroutinen, als quantifizierbare, als mechanisch bearbeitbare oder auf individuellen (gewissermaßen ‚intrinsic‘) Antrieb zurückführbare Phänomene zu behandeln.

Es entsteht allerdings der deutliche Eindruck, dass gerade die Verschiebung, die Übertragung der Verantwortung für das Gelingen des eigenen Lebens auf das einzelne Kind entscheidend dazu beiträgt, dass die (angeblich) intendierten Prozesse der Milderung von Stereotypen, der Erweiterung des Repertoires für Selbstentwürfe von Kindern usw. scheitern, weil sie jenen aufgeladen wurden, die am wenigsten dafür gerüstet sind. Die Botschaft, dass es sich bei der Entwicklung einer eigenen Geschlechtsposition um einen pragmatisch zu bewältigenden, frei gestaltbaren Prozess handle, sowie die Aufforderung, diesen Prozess breit und unvoreingenommen (unbeeinflusst durch stereotype

3 Neuerdings ist die Diagnose ‚leicht reizbar, wütend und/oder traurig‘ als Störungsbild in das DSM V aufgenommen worden (Ärztblatt 2010) – damit werden Symptome und Anzeichen einer Überforderung zusätzlich pathologisiert.

Festlegungen) zu gestalten, ist verlogen und zynisch und verdeckt zudem, dass auch die Erwachsenen selbst in dieser Hinsicht keineswegs souverän handeln können.

Aus wissenschaftstheoretischen, erkenntniskritischen und aus sprachbezogenen Studien wissen wir auch, dass eine spezifisch fokussierte Aufmerksamkeit (etwa auf eine zu lösende Aufgabenstellung) immer mit einer „spezifische[n] Blindheit“ (Fleck 1983: 62) gegenüber den *nicht* fokussierten Aspekten einhergeht, dass das Entstehen der Fähigkeit, bestimmte Zusammenhänge zu verstehen, vom „Schwinden der Fähigkeit begleitet wird, bestimmte andere wahrzunehmen“ (ebd.). Das betrifft Erkenntnisprozesse, die aus Beobachtungen erwachsen, ebenso wie die Ebene der sprachlichen Vermittlung, denn sprachliche Verständigungsprozesse unterliegen ebenfalls einer Struktur, die selektiv vorgeht (durch Fokussierung oder Betonung einzelner Aspekte und Weglassen anderer) und restriktiv wirkt: „Metaphors hide and highlight“ (Lakoff/Wehling 2008: 28). Die Mischung und Verbindung von Betonen und Weglassen entscheidet darüber, auf welche Aspekte einer Sache wir uns konzentrieren und welche wir beiläufig behandeln – und diese dann unter Rückgriff auf Schon-Bekanntes und Gewusstes quasi unreflektiert mitführen. Wir können mit einiger Sicherheit annehmen, dass hier deshalb auch das Risiko angelegt ist, weiterhin beobachtete Geschlechterunterschiede dann als naturgegeben zu interpretieren.

Auch der Begriff ‚doing gender‘ hat im Übrigen einen Umschlag mitgemacht, zumindest aber eine Verkürzung erfahren und ist von einer ethnographischen Beobachtungskategorie, die beschreiben soll, wie sich die Subjekte handelnd eine Position aneignen, welche Mittel und Strategien sie dabei verwenden, welches ihre Bezugskategorien sind, in welchen Arrangements sich der Prozess organisiert usw., in die Vorstellung umgeschlagen, dass wir es durch den Einsatz von Verstärkung und Unterlassen selbst in der Hand hätten, was in Bezug auf Geschlechtlichkeit und geschlechtliche Positionierung im gesellschaftlichen Feld aus uns wird. Dies steht auch in wohlmeinenden und engagierten schulbezogenen Schriften für Lehrkräfte im Vordergrund. Doch obgleich es selbstverständlich sinnvoll ist, bei Mädchen das Interesse an den naturwissenschaftlichen Fächern und bei Jungen die Lesefreude zu fördern, ist der oft erweckte Eindruck, damit sei das Problem dann schon an seiner Wurzel gepackt, doch sehr irreführend. Der Prozess der ‚Einübung‘ von Geschlechtervorstellungen wird so auf die instrumentelle Aneignung von Kompetenzen und Orientierungen verkürzt und verstärkt zudem noch die Gefahr des Umschlags in geschlechterbetonende Strategien (wie im erwähnten Beispiel der Öl- und Herzpumpe, oder wenn eine Schulministerin empfiehlt, man solle den Mädchen klar machen, dass Chemie etwas mit Kosmetik zu tun habe, dann würden sie sich schon dafür interessieren; vgl. Rendtorff 2014: 116). Aus der Vorstellung, dass Subjekte ihre individuelle Auslegung einer ansonsten symbolisch

gegründeten Geschlechtsposition handelnd aneignen, wird nun die Idee selbsttätiger und spielerischer Produktion von Geschlecht – die Fähigkeit zu geschlechtsuntypischem Verhalten wäre also ein Effekt ihrer eigenen Wirkung. Mittlerweile wird die Tatsache, dass auch die leibliche Dimension (offenbar zur allgemeinen Erleichterung) damit aus der Debatte verschwindet, zunehmend kritisch gesehen und diese wird erneut zur Sprache gebracht (vgl. etwa Barad 2012; Marzano 2013). Auch an dieser Stelle scheint mir also die These gerechtfertigt, dass eine Komplexitätsreduktion in Bezug auf die strukturelle Dimension von Geschlecht zu einer unterkomplexen Vorstellung von Ursachen und Veränderungsmöglichkeiten geschlechterbezogener Positionierungen führt oder führen kann und dadurch zu einer Verschiebung von Handlungsnotwendigkeiten auf eine Oberflächenebene beiträgt, so dass die Struktur, die der Problematik zugrunde liegt, nicht in den Blick kommen kann und verkannt wird (vgl. Rendtorff 2008).

Die Tendenzen zu einer instrumentellen und mechanistischen Betrachtung von Zugewinnen in Bezug auf geschlechterbezogene Verhaltensrepertoires verweisen nicht zuletzt auf eine reduzierte Vorstellung davon, was produktiv ist für menschliche Entwicklung und auch für die Entwicklung von geschlechterbezogener Selbstauffassung. Produktiv und initiierend für die Entwicklungen der Einzelnen wie auch der Zivilisation insgesamt sind immer Reaktionen auf Irritation, Unverstandenes und Unbekanntes. Was das Denken anregt, ist immer die Frage, die Herausforderung, die von dem Unverstandenen, Unzusammenpassenden, von Spannung und dem Widersprüchlichen ausgeht und Mühe zu ihrer Überwindung erfordert, während „Rezeption“ ohne Widerstand und Konflikt eine „Aneignung“ im emphatischen Sinne und damit einen Beitrag zur Autonomieentwicklung des Kindes nicht ermöglichen kann (Frijhoff 2010: 29). Spannung und Widersprüche liegen aber nicht (nur) im Außen, sie stoßen dem Kind nicht (nur) zu, es stößt auch nicht darauf als eine zu bewältigende Aufgabe, sondern sie sind selber zentraler Bestandteil menschlicher Existenz. Das Sexuelle und das Geschlechtliche sind ein unbegreifliches und auch beunruhigendes Terrain, das Kinder und Jugendliche zutiefst verunsichert – dies ist ein zentrales Moment der psychoanalytischen Vorstellung vom Menschen als einer in sich spannungsvollen geschlechtlichen Existenz (vgl. List 2009: 84ff.). Besonders deutlich wird das strukturierende Moment von Geschlecht in Lacans Verwendung der ‚Barre‘, gewissermaßen einer Bebilderung eines psychischen strukturierenden Vorgangs als elementarer Kennzeichnung von Identität: In der Zeichentheorie symbolisiert die ‚Barre‘ (oder: der Balken) die Trennung zwischen Signifikant und Signifikat und soll verdeutlichen, dass beide zwar aufeinander bezogen, aber dennoch Zeichen und Bedeutung unüberwindlich voneinander getrennt sind und bleiben müssen. Lacan überträgt dies in das Subjekt selbst, um zu verdeutlichen, dass die sprachliche und geschlechtliche Verfasstheit des Menschen ihn sozusagen ‚durchstreichen‘, ihn als gespaltenes, in sich widersprüchliches Subjekt entstehen lassen und (s)eine

harmonische Verfasstheit unmöglich machen – es ist gerade dies, was das menschliche Subjekt ausmacht (vgl. Fink 2006: 58ff.). Die ‚Durchstreichung‘, die Lacan auch als ‚Mangel‘, als ‚Riss‘ oder als ‚symbolische Kastration‘ beschreibt (vgl. Rendtorff 1996), bewirkt zwar eine Entfremdung des Subjekts, erhält aber zugleich auch mit dem Begehren die Spannung immer aufrecht und sorgt so für Aktivität und Entwicklung. Auch in einer freudianischen Perspektive wirkt die Geschlechtlichkeit des Menschen selbst mit ihrer Spannung, ihren Erregungen und ihrer Lustsuche als Motor seiner Entwicklung, ohne dass dies jemals zu einem Ende führen würde. Die Frage des Heranwachsenden: ‚Wer bin ich – für mich und für die Anderen, und wie werde oder will ich sein?‘ ist keine Frage, auf die es eine Antwort gäbe, sondern belässt das Subjekt im Prozess des Aufwachsens in einem spannungsvollen Zustand. Ganz im Gegenteil zu der vorne beschriebenen ubiquitären Tendenz, Geschlecht als ein Oberflächenphänomen zu beschreiben und als solches auch zu *beantworten*, würde sich von hier aus viel eher die Notwendigkeit ergeben, die Tatsache des ‚Durchgestrichenseins‘ als produktiven Ausgangspunkt für Fragen und Suchen zu nehmen und gerade nicht eine verschließende instrumentelle Antwort anzubieten.

Aus dieser Vorstellung würde folgen, dass die produktiven, der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen förderlichen Aspekte sich um Konflikt, Beunruhigung und Widerspruch drehen – und nicht etwa um Bewältigung und Erfüllung von Aufgaben. Das in der bürgerlichen Familie ebenso wie in der Pädagogik hoch wirksame Konfliktvermeidungsgebot erweist sich hier als doppelt hinderlich: Es macht es den ‚als Mädchen‘ sozialisierten Kindern schwerer, sich in Beziehungen als konkurrenz zu erleben oder als überlegen zu setzen, wie den ‚als Jungen‘ sozialisierten, sich als angewiesen oder abhängig zu erfahren. Und die (pädagogische) Vorstellung von Konfliktvermeidung kann auch zu Verwirrung führen – etwa wenn eine Schule als mädchenfördernde Devise ausgibt „Wir lesen nur Bücher von starken Mädchen“ (der Standard 2008). Der Zugewinn an *agency* auf der Seite der Mädchen wird sich also erst dann als Potential erweisen können, wenn diese aus dem Modus der Berechnung heraustreten kann, nicht als ein einfaches ‚Mehr‘ erscheint, sondern eine andere Art von Perspektive auf offene Fragen hin ermöglicht.

Die Dethematisierung und das Verschwindenlassen von Widersprüchlichkeiten durch die Übertragung der (Selbst-)Kontrolle der Prozesse auf die Kinder bringen hier deshalb keine Lösung. Denn die zentrale Voraussetzung für den produktiven Umgang mit Widersprüchlichkeit ist ja die Fähigkeit, in der Beziehung zum Anderen diesen als letztlich unsteuerbar (uneinholbar anders) und auch sich selbst als nicht vollständig durchschaubar und lenkbar zu erfahren. Diese grundlegende Differenz, die das (‚gebarnte‘, durchgestrichene) Subjekt durchzieht und seine Beziehungen fundiert, darf nicht zum Verschwinden gebracht werden – „weil die Aufhebung der Differenz in der Konsequenz zu einer Aufhebung des Denkens“ führen würde (List 2009: 129).

Im (pädagogischen) Modus der Selbstkontrolle ist das Kind (selbstverständlich gilt dies auch für uns Erwachsene) aber zugleich Subjekt und Objekt des Prozesses (vgl. Rosa 2002: 279), sofern es sich zu sich als dem zu Kontrollierenden verhält, und die dafür nötige grundsätzliche Kontingenzannahme erschwert es noch dazu, in Strukturen zu denken oder diese überhaupt wahrzunehmen. Dabei sind aber die Voraussetzungen für eine reflexive Selbstbestimmung nicht gegeben, weil die Distanz fehlt, die für jede Art von Erkenntnis oder Reflexion die Voraussetzung bildet. Es mag überinterpretiert sein, aber mir scheint sich hier auch die Gefahr einer Re-Zentrierung des Subjekts anzudeuten, oder eine Re-Souveränisierungstendenz, die eigentlich einem überholten Subjektverständnis angehört (vgl. z.B. Lettow 2012).

Zurück zum Anfang. Die Alternative, die Reihung der Titel-Begriffe dieses Bandes von hinten nach vorne oder aber umgekehrt zu lesen, war also falsch gestellt. Tatsächlich lautet die Antwort, dass die Rede von einer ‚Transformation‘ der Geschlechterordnung (ganz unabhängig davon, ob diese als ‚Angleichung‘ von Geschlechterpositionen oder als Einfügung in allgemein dominierende Effektivitätsvorstellungen gedacht wird) selbst schon einer Täuschung aufsitzt, sofern sie die Vorstellung eines ‚Modernisierungsfortschritts‘ der weiblichen Geschlechterposition in einem sich quasi selbsttätig vollziehenden Prozess nahelegt. Damit würde die Wirkmächtigkeit von Geschlecht auf einer untauglichen Ebene lokalisiert und die Dimension verfehlt, die für eine Veränderung der Geschlechterordnung zentral ist. Wenn es nicht *in der Mitte* der Reihe, in dem zuvor als Motor oder eben ‚Transformator‘ beschriebenen Term ‚Sozialisationsprozess‘, zu einem eigens intendierten Zuwachs von Reflexionsfähigkeit in Bezug auf Geschlechterzuschreibungen kommt, wird es keine wirkliche Veränderung geben, die imstande wäre, Mädchen und Jungen von den jeweiligen Begrenzungen und Zwängen zu entlasten, die ihnen durch geschlechterbezogene Zuschreibungen auferlegt werden. Und diese Intervention kann nur sinnvoll geschehen, wenn sie Konfliktreiches und Widersprüchliches, Unabgeschlossenes und unabschließbare Offenheit sehr grundsätzlich und nicht nur in Bezug auf Geschlecht positiv fokussiert, zu Auseinandersetzung(en) einlädt und diese attraktiv und produktiv gestaltet. Mädchen werden trotz des ihnen attestierten Zugewinns an *agency* im häuslichen wie im schulischen Kontext sehr stark auf prosoziales Verhalten und Harmonie verpflichtet und Jungen ohne Zuwachs an *communion* weiterhin daran gewöhnt, dass andere für sie die soziale Verantwortung übernehmen – so hindert man beide daran, sich uneinschätzbaren und unübersichtlichen Prozessen mit offenem Ausgang zu konfrontieren, und versperrt damit beiden die Möglichkeit, auch ihre eigenen inneren und sozialen Widersprüchlichkeiten als produktiv zu erleben.

Literatur

- Ärzteblatt.de (2010): <http://www.aerzteblatt.de/nachrichten/40054/DSM-V-Erste-Einblicke-in-das-neue-Psychiatrie-Handbuch> [Zugriff 24.2.2014].
- Baader, Meike / Bilstein, Johannes / Tholen, Toni (Hrsg.) (2012): *Erziehung, Bildung und Geschlecht. Männlichkeiten im Fokus der Gender-Studies*. Wiesbaden: VS.
- Barad, Karen (2012): *Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken*. Berlin: Suhrkamp.
- Benke, Gertraud (2012): *Gender im naturwissenschaftlichen Unterricht*. In: Kampshoff, Marita / Wiepcke, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien, S. 213–227.
- Bereswill, Mechthild / Meuser, Michael / Scholz, Sylka (Hrsg.) (2007): *Dimensionen der Kategorie Geschlecht: Der Fall Männlichkeit*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Bos, Wilfried et al. (Hrsg.) (2014): *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Cornwell, Christopher / Mustard, David B. / Van Parys, Jessica (2011): *Non-cognitive skills and the gender disparities in test scores and teacher assessments: Evidence from primary school*. Discussion paper series // Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, No. 5973, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201110102225> [Zugriff 26.6.2015].
- Dausien, Bettina (1999): „Geschlechtsspezifische Sozialisation“ – Konstruktiv(istische) Ideen zur Karriere und Kritik eines Konzepts. In: Dausien, Bettina et al. (Hrsg.): *Erkenntnisprojekt Geschlecht*. Opladen: Leske und Budrich, S. 216–246.
- Der Standard (2008): „Wir lesen nur Bücher von starken Mädchen“ <http://derstandard.at/3373121> [Zugriff 12.11.2013].
- Ebert, Irena D. / Steffens, Melanie C. (2013): *Positionspapier zum Forschungsprogramm „Explizite und implizite geschlechterbezogene Kognitionen heute“*. In: *Gender* 5/3, S. 26–40.
- Eckes, Thomas (2004): *Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen*. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS, S. 165–176.
- Fine, Cordelia (2012): *Die Geschlechterlüge*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fink, Bruce (2006): *Das Lacansche Subjekt: zwischen Sprache und jouissance*. Wien: Turia und Kant.
- Fleck, Ludwik (1983): *Erfahrung und Tatsache*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fleig, Anne (2014): *Die Zukunft von Gender. Begriff und Zeitdiagnose*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Forster, Edgar (2006): *Männliche Resouweränisierungsstrategien*. In: *Feministische Studien*, 24. Jg., Heft 2, S. 193–207.
- Frijhoff, Willem (2010): *Seitenwege der Autonomie*. In: Jacobi, Juliane et al. (Hrsg.): *Vormoderne Bildungsgänge*. Köln: Böhlau, S. 25–42.
- Harteringer, Andreas (2008): *Förderung von Motivation und Selbsterleben*. In: Arnold, Karl-Heinz et al. (Hrsg.): *Handbuch Förderung*. Weinheim: Beltz, S. 294–302.

- Herwartz-Emden, Leonie / Schurt, Verena / Waburg, Wiebke (2012): Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Huguet, Pascal / Régner, Isabelle (2009): Counter-stereotypic beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat. In: *Journal of Experimental Social Psychology* 45, S. 1024–1027.
- Kahlert, Heike (2007): Stabilität und Wandel der Geschlechterdifferenz im Zuge des Geburtenrückgangs. In: Dölling, Irene et al. (Hrsg.): Transformationen von Wissen, Mensch und Geschlecht. Transdisziplinäre Interventionen. Königstein: Ulrike Helmer, S. 191–206.
- Kessels, Ursula (2012): Selbstkonzept: Geschlechtsunterschiede und Interventionsmöglichkeiten. In: Stöger, Heidrun / Ziegler, Albert / Heilemann, Michael (Hrsg.): Mädchen und Frauen in MINT. Bedingungen von Geschlechtsunterschieden und Interventionsmöglichkeiten. Münster: Lit, S. 163–191.
- King, Vera / Busch, Katarina (2012): Widersprüchliche Zeiten des Aufwachsens – Fürsorge, Zeitnot und Optimierungsstreben in Familien. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* Heft 1-2012, S. 7–23.
- König, Johannes / Wagner, Christine / Valtin, Renate (2011): Jugend – Schule – Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA. Münster: Waxmann.
- Lakoff, George / Wehling, Elisabeth (2008): Auf leisen Sohlen ins Gehirn. Politische Sprache und ihre heimliche Macht. Heidelberg: Carl Auer.
- Lehner, Erich (2015): Männlichkeit und Sorge – spannungsreich und widersprüchlich. In: Mahs, Claudia / Rendtorff, Barbara / Warmuth, Anne-Dorothee (Hrsg.): Betonen – Ignorieren – Gegensteuern? Zum pädagogischen Umgang mit Geschlechtstypiken. Weinheim: Beltz Juventa, S. 75–90.
- Lettow, Susanne (2012): Dezentrierung und Kritik. Die Frage nach Geschlechterverhältnissen in der Philosophie. In: Landweer, Hilge et al. (Hrsg.): Philosophie und die Potenziale der Gender Studies. Bielefeld: transcript, S. 163–181.
- List, Eveline (2009): Psychoanalyse. Wien: facultas.wuv.
- Marzano, Michela (2013): Philosophie des Körpers. München: Diederichs.
- Metz-Göckel, Sigrid (2014): Grenzgänge zwischen Feminismus und Politik oder die Eroberung des Politischen. In: Rendtorff, Barbara et al. (Hrsg.): 40 Jahre Feministische Debatten. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rendtorff, Barbara (2014): Heterogenität und Differenz. Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität. In: Koller, Hans-Christoph et al. (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 115–130.
- Rendtorff, Barbara (2008): Warum Geschlecht doch etwas ‚Besonderes‘ ist. In: Klinger, Cornelia / Knapp, Gudrun-Axeli (Hrsg.): ÜberKreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 68–86.
- Rendtorff, Barbara (1996): Geschlecht und symbolische Kastration. Über Körper, Matrix, Tod und Wissen. Königstein: Ulrike Helmer.
- Rosa, Hartmut (2002): Zwischen Selbstthematisierungszwang und Artikulationsnot. In: Straub, Jürgen / Renn, Joachim (Hrsg.): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt a. M.: Campus, S. 267–302.
- Schauder, Thomas (2012): Zur Entwicklung des Selbstwertgefühls von Kindern und Jugendlichen in Deutschland zwischen 1989 und 2009. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 61, S. 198–213.

- Sprietsma, Maresa (2011): Explaining the Persisting Mathematics Test Score Gap Between Boys and Girls. In: ZEW Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH, Discussion Paper No. 10–101; <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp10101.pdf> [Zugriff: 10.10.2013]
- Thaler, Anita / Hofstätter, Birgit (2012): Geschlechtergerechte Technikdidaktik. In: Kampshoff, Marita / Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. A.a.O., S. 287–297.
- Tröhler, Daniel (2014): Tradition oder Zukunft? In: Zeitschrift für Pädagogik 60/1, S. 9–31.