



# **Feministische Klassenführung**

## **Bachelorarbeit**

*zur Erlangung des Grades Bachelor of Education*

*im Studiengang Berufliche Bildung/ Fachrichtung Sozialpädagogik*

*der Otto-Friedrich-Universität Bamberg*

Verfasserin: **Kyralin Lucia Köhler**

Wissenschaftliche Betreuerin: Sina Eylers

Fakultät Humanwissenschaften

Institut für Erziehungswissenschaften

Abgabedatum: 03.10.2024

Bamberg 2024

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS;  
[https:// fis.uni-bamberg.de](https://fis.uni-bamberg.de)) der Universität Bamberg erreichbar.

Das Werk steht unter der CC-Lizenz CC BY.

Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-1049247

DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-104924>

## **Inhaltsverzeichnis**

1	Einleitung.....	1
2	Feminismus.....	3
2.1	Feminismen .....	5
2.2	Geschlechtertheorie .....	7
3	Klassenführung.....	10
4	Feministische Außenpolitik als Denkanstoß .....	15
5	Feministische Klassenführung.....	21
5.1	Feministische Klassenführung- kritische Betrachtung dieser Bezeichnung .....	24
5.2	Möglichkeiten einer feministischen Klassenführung .....	26
5.2.1	Förderung der Rechte.....	26
5.2.2	Förderung der Ressourcen .....	30
5.2.3	Förderung der Repräsentanz .....	34
6	Herausforderungen .....	37
7	Fazit .....	39
	Literaturverzeichnis.....	42

# 1 Einleitung

„Erfolgreich in der Schule, diskriminiert im Beruf“ (Faulstich-Wieland & Tillmann, 1984, S. 24)- so lautet der Titel eines Aufsatzes aus dem Jahr 1984. Dieser Titel verdeutlicht anschaulich eine weiterhin bestehende Realität. Es gibt geschlechtsspezifische Arbeitsmärkte, die mit niedrigeren Löhnen, schlechteren Arbeitsbedingungen, einem niedrigeren Ansehen sowie einem höheren Risiko von Altersarmut einhergehen (Geißler, 2014). Weiterhin existiert die sogenannte *gläserne Decke* für Frauen in der Berufswelt. Die gläserne Decke beschreibt eine unsichtbare Barriere, die den Aufstieg von Frauen in höhere Positionen im Beruf verhindert. Im Folgenden wird von Frauen geschrieben, dennoch sind verschiedene Gruppen, die von ähnlichen Diskriminierungserfahrungen betroffen sind, eingeschlossen. Als Ursachen für die gläserne Decke werden verschiedene Faktoren benannt, wie Geschlechtsstereotype oder die Tatsache, dass Männer in Führungspositionen wahrscheinlicher weitere Männer befördern und das bestehende System aufrechterhalten. Das Phänomen der gläsernen Decke zeigt sich auch darin, dass in Führungspositionen vorwiegend Männer vertreten sind. Je höher die Position, desto niedriger der Frauenanteil. Eine wirkliche Gleichstellung der Geschlechter kann noch nicht erreicht sein, wenn wichtige Entscheidungspositionen in Organisationen und Politik weiterhin vor allem von Männern bekleidet werden (Saleth, Bundel & Mätzke, 2020). Auch der *unbereinigte Gender-Pay-Gap*, das ist der durchschnittliche Verdienstabstand zwischen den Geschlechtern, liegt in Deutschland bei 18 Prozent. Selbst wenn Tätigkeit, Bildungsweg und Erwerbsbiografie vergleichbar mit denen der männlichen Kollegen sind, liegt der *bereinigte Gender-Pay-Gap* bei 6 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2024).

Feminismus hat in den letzten Jahrzehnten als soziale und politische Bewegung bedeutende Fortschritte in der Förderung von Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit erzielt (Frisse, 2019). Er trägt nicht nur zur Verbesserung der Bedingungen für Frauen bei, sondern ermöglicht auch Männern, verschiedene Lebensentwürfe zu realisieren. Männer können neue Beziehungen zu sich selbst, zu anderen Männern, ihren Kindern, ihren Partner\*innen und der Welt aufbauen. Sie dürfen Fürsorge für sich und andere übernehmen und weitere als weiblich geltende Eigenschaften annehmen (Tricht, 2020).

Frauen erreichen inzwischen häufiger als Männer hohe Schulabschlüsse (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, 2020). Das bedeutet, dass Mädchen schulisch oft erfolgreicher sind als Jungen, dieser Erfolg schlägt sich aber nicht in der beruflichen Realität nieder. Es besteht weiterhin eine geschlechtsabhängige soziale Ungleichheit, die es zu kompensiert gilt (Reinders, Ditton, Gräsel & Gniewosz, 2011). Die Diskrepanz, dass Frauen höhere Bildungserfolge erzielen als Männer, diese jedoch nicht in ihrer beruflichen Laufbahn umsetzen können, macht auf einen möglichen,

sehr wirkungsvollen Effekt schulischer Sozialisation aufmerksam. Sozialisationsprozesse können sowohl einen gesellschaftlichen Wandel aufhalten als auch fördern, indem sie Werte, Normen und soziale Strukturen vermitteln (Hofmann & Siebertz-Reckzeh, 2008).

In diesem Kontext gewinnt die feministische Klassenführung an Bedeutung, da sie einen Ansatz bietet, um Geschlechtergerechtigkeit und Inklusion von der Basis aus zu fördern. Diese Arbeit zielt darauf ab mögliche Instrumente für eine feministische Klassenführung zu finden. Somit ergibt sich die Forschungsfrage, wie eine feministische Klassenführung aussehen kann.

Feministische Klassenführung umfasst Unterrichtsstrategien, die es ermöglichen sollen, dass alle Schüler\*innen, unabhängig von ihrem Geschlecht, Möglichkeiten für ihre persönliche und akademische Entwicklung erhalten. Daher wird diese Arbeit auch den Ansatz der feministischen Außenpolitik heranziehen, um Inspirationen für die Klassenführung zu gewinnen. Diese Form der Außenpolitik ist ein immer häufiger vorkommendes Konzept, das feministische Prinzipien, wie die Berücksichtigung der Perspektive aller Menschen und das Überwinden struktureller Benachteiligungen, als Ausgangspunkt nimmt, um Außenpolitik zu gestalten (Hauschild & Fröhlich, 2023). Sie kann ein Vorbild sein, um auch die Klassenführung nach feministischen Kriterien zu gestalten.

Die Arbeit gliedert sich in mehrere Kapitel. Zunächst wird das theoretische Fundament gelegt indem grundlegendes zu Feminismus und Geschlechtertheorie erläutert sowie wesentlichen Aspekte von Klassenführung dargestellt werden. Anschließend wird die feministische Außenpolitik beschrieben, einschließlich ihrer Entstehung und der Kritik, der sie gegenübersteht. Der Kern der Arbeit beschäftigt sich mit der feministischen Klassenführung, unterteilt in die Bereiche Förderung der Rechte, der Ressourcen und der Repräsentation. In diesem Abschnitt werden konkrete Ideen und Strategien für eine gerechte und inklusive Klassenführung vorgestellt.

Dieses Konzept soll dazu beitragen, die Bedeutung und Machbarkeit feministischer Prinzipien in der Schule zu beleuchten und bietet praktische Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte, die eine gerechtere Lernumgebung schaffen und zur Transformation der Geschlechterverhältnisse beitragen möchten.

## 2 Feminismus

Es gibt viele verschiedene Definitionen von Feminismus. Diesen Begriff nutzen Individuen, Gruppen oder Projekte. Daher plädiert Sylvia Walby (2011), eine renommierte britische Soziologieprofessorin, ehemalige Inhaberin des UNESCO-Lehrstuhls für Genderforschung an der Lancaster University, für eine inklusive Definition, die alle Projekte und Denkströmungen einschließt, die zum Ziel haben, Frauen auf der Grundlage der Transformation traditioneller Geschlechterbeziehungen gleichzustellen und das Ziel der Geschlechtergleichheit verfolgen.

Ute Gerhard (2018) war die erste Inhaberin des Lehrstuhls für Frauen- und Geschlechterforschung in Deutschland. Sie ist Soziologin und versteht unter Feminismus nicht nur soziale Bewegungen von Frauen sondern vor allem die politische Theorie, die die Gesamtheit gesellschaftlicher Verhältnisse im Blick hat und einen grundlegenden Wandel der sozialen und politischen Ordnung anstrebt und gleichzeitig Deutungen und Argumente zu ihrer Kritik anbietet. Beide Ansätze zeigen die Verbindung feministischer politischer Bewegung und Theoriebildung. Außerdem zeigen sie den normativ gesellschaftskritischen Ansatz und transformativen Charakter von Feminismus (Salzborn, 2018).

Auch bei dem Ursprung des Begriffs Feminismus gibt es verschiedene Erklärungen. Manche gehen davon aus, dass er vom lateinischen *feminina*, der Frau, und *Ismus* für Geisteshaltung oder politische Idee stammt (Notz, 2011). Wieder andere vermuten, dass er aus dem französischen Wort *féminisme*, das abgeleitet von *femme*, dem französischen Wort für Frau und *Ismus* entstanden ist (Frisse, 2019). Vermutlich ist der Begriff während der Französischen Revolution entstanden (Notz, 2011). Einen eindeutigen Ursprung hat die politische Bewegung des Feminismus nicht. Die Geschichte des Feminismus in Europa und den USA wird meist in drei oder auch vier Wellen beschrieben. Die Wellen stehen jeweils für eine Epoche und ihre damals typischen Debatten und Ideen. Das ist eine stark reduktionistische Sichtweise, da es auch zwischen den Wellen Feminismus gab und innerhalb einer Welle nicht nur eine Idee von Feminismus vorhanden war. Von der ersten Welle, wird circa von der Französischen Revolution 1789 bis zum Ende des Ersten Weltkriegs 1918 gesprochen. Diese Frauenbewegungen kämpften vor allem für die rechtliche Gleichstellung der Geschlechter, das Recht auf Erwerbsarbeit und die damit verbundenen gleichen Bildungschancen. In der zweiten Welle von 1960 bis zu den 80ern kämpften Feminist\*innen insbesondere für ihr Selbstbestimmungsrecht, über ihr Leben, ihren Körper und ihre Sexualität. Daher war eins der großen Themen das Recht auf eine straffreie Abtreibung. Feminist\*innen der dritten Welle in den 1990er- und 2000er-Jahren kritisierten, dass das Versprechen vollständiger Gleich-

berechtigung nicht eingehalten wurde. Sie kritisierten unrealistische Schönheitsnormen und Geschlechterstereotype in Medien. Diese Welle kennzeichnete ihre Vielfalt von Perspektiven. Der Feminismus heute, welcher vielleicht der Beginn einer vierten Welle ist, ist geprägt von den Themen Sexismus und sexualisierter Gewalt (Frisse, 2019).

Es gibt auch Gegner\*innen der Frauenemanzipation, welche die Bezeichnung Feminist\*in zur Diffamierung jeglicher Frauenbewegungen nutzen (Notz, 2011). Diffamierungsversuche und Beleidigungen der feministischen Bewegungen ergeben sich unter anderem durch Vorurteile, die Feministinnen als weniger weiblich oder homosexuell stereotypisieren. Gegen diese Vorurteile und Abwertung, kämpfen Feminist\*innen gemeinsam mit der Homosexuellenbewegung (Caberta, 2012).

Wichtig zu definieren, ist im Kontext von Feminismus und Macht, der Begriff Patriarchat. Im wörtlichen Sinne bedeutet Patriarchat die Herrschaft der Väter und beschreibt eine Gesellschaftsform, in der Männer mehr Macht haben als Frauen. In Deutschland und den meisten anderen Ländern der Welt herrscht ein Patriarchat, was sich daran erkennen lässt, dass Männer die wichtigsten Positionen in Politik und Wirtschaft besetzen, sie mehr Besitz haben als Frauen und Männer häufig eine dominantere Rolle in Entscheidungsprozessen innehaben. Auch wenn die Geschlechter rechtlich gleichgestellt sind, finden sich diese patriarchalen Strukturen noch immer (Frisse, 2019).

Dieses Machtverhältnis wird mit dem Instrument des Patriarchats, dem Sexismus, aufrechterhalten. Für Sexismus gibt es zwei verschiedene Interpretationen. Einerseits lässt sich dieser als Benachteiligung oder Diskriminierung aufgrund des sogenannten biologischen Geschlechts definieren. Demnach können sich auch Frauen gegenüber Männern sexistisch verhalten. Andererseits wird er beschrieben als das Zusammenspiel von geschlechtlicher Diskriminierung und Machtungleichheit. Nach dieser Definition kann es kein Sexismus gegenüber Männern geben, da diese in unserer Gesellschaft mehr Macht haben (Frisse, 2019; Kerner, 2014).

Bei dem Wort Feminismus haben Menschen viele verschiedene Assoziationen und genauso gibt es vielfältige Definitionen und Sichtweisen. Was aber alle Strömungen des Feminismus gemeinsam haben, ist dass sie eine Gleichberechtigung der Geschlechter erzielen möchten und dass sie die bisherige Gesellschaftsordnung kritisieren. Aufgrund der unterschiedlichen feministischen Strömungen, innerhalb der politischen Bewegungen die das Wort Feminismus nutzen, ist es passender, von Feminismen zu sprechen (Frisse, 2019).

## 2.1 Feminismen

Feminismus ist ein vielschichtiges Konzept, das verschiedene Strömungen umfasst, weshalb im Folgenden die bekanntesten Feminismen zusammengefasst dargestellt werden. Diese weisen eine große Vielfalt auf und stehen teilweise für gegensätzliche Ideen. Einteilen kann man die Strömungen in den Differenz- und Gleichheitsfeminismus, sozialistischen/ linken oder marxistischen Feminismus, Queer Feminismus, Ökofeminismus und Intersektionalen Feminismus, dem man den Black Feminismus zuordnen kann (Frisse, 2019; Kienzler, 2021; Notz, 2011).

Die beiden Hauptströmungen sind der Gleichheitsfeminismus und der Differenzfeminismus. Diesen können fast alle anderen Feminismen zugeordnet werden. Gemeinsam haben diese beiden Strömungen ihren Kampf für Gleichberechtigung, doch komplett verschieden ist ihre Sichtweise auf die Unterschiedlichkeit von Geschlechtern (Frisse, 2019). In Deutschland wird die erste Welle der Frauenbewegung oft mit Gleichheitsfeminismus betitelt, während die zweite Frauenbewegung als Differenzfeminismus bezeichnet wird. Die Realität ist aber komplexer, da es in beiden Wellen schon unterschiedliche Gleichheitsvorstellungen gab (Notz, 2011).

Beim Gleichheitsfeminismus gehen Vertreter\*innen davon aus, dass es keine *weibliche Natur* gibt. Sie sagen, dass biologische Unterschiede keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielen. Die Unterschiede zwischen Männern und Frauen sehen sie in der Sozialisation begründet. Das heißt, sie sehen die Unterschiede in den Zuschreibungen und Erwartungen, die die Gesellschaft von Anfang an, an die Rolle des Geschlechts knüpft, begründet. Laut dem Gleichheitsfeminismus formen die Schule, Medien, Erwartungen und die Erziehung ein Individuum erst zu einer typischen Frau oder einem typischen Mann (Frisse, 2019).

Im Gegensatz dazu geht der Differenzfeminismus davon aus, dass die Geschlechter grundsätzlich verschieden, aber gleichwertig sind. Demnach liegt das Problem in der männlich geprägten Gesellschaft, in der Eigenschaften und Bedürfnisse von Frauen abgewertet und ignoriert werden. In dieser Perspektive soll nicht versucht werden, Frauen für die männliche Welt passend zu machen, sondern die gesellschaftliche Ordnung sowie ihre männlich geprägten Normen zu hinterfragen (ebd.).

Sozialistische, linke oder marxistische Feminist\*innen verbinden die Unterdrückung der Frau mit dem Kapitalismus und anderen Formen der Unterdrückung, wie Rasse und Klasse. Auch die Ausbeutung und Entmündigung von Frauen in der *Dritten Welt* und in sozialistischen Staaten wird in ihre feministische Kritik miteinbezogen (Notz, 2011). Ein wichtiges Thema ist hier auch die unbezahlte Haus- und Reproduktionsarbeit von Frauen (Kienzler, 2021).

Lesbischer Feminismus möchte die Naturalisierung der Heterosexualität radikal in Frage stellen und den lesbischen Blick in die Feministische Theorie einbinden. Die Ansätze des lesbischen Feminismus wurden im Queer-Feminismus mitaufgenommen. Hier wird die Kategorie der Heteronormativität, eine Weltanschauung welche Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit als einzige Norm anerkennt, kritisiert (Notz, 2011; Streidl, 2019). Ausgehend von Forschungen in den USA wurden die Unterschiede und der Zusammenhang von biologischem Geschlecht (engl. sex), sozialen Geschlechterrollen (engl. gender) und sexuellem Begehren (engl. desire) kritisch betrachtet. Ein Teil der Queer Theory geht davon aus, dass nur das biologische Geschlecht (sex) naturgegeben ist und somit soziale Geschlechterrollen und sexuelles Begehren in sozialen und kulturellen Prozessen konstruiert wird. Somit beschäftigt sich diese Theorie mit der Dekonstruktion von Sexualität, Geschlechterrollen und Geschlecht. Heutige Theorien gehen teilweise noch weiter und sagen, dass auch das Körpergeschlecht (sex) diskursiv erzeugt ist und somit die Einteilung in Geschlechter mit dem Vorwand einer angeblich natürlichen und biologischen Begründung ein Vorwand ist, um Herrschaft und Macht auszuüben. Vertreter\*innen stellen die Geschlechtskategorien Mann und Frau grundsätzlich in Frage, mit der Begründung, dass diese die Geschlechtsverhältnisse reproduzieren und damit die Grundlage für die sexistische Unterdrückung seien (Kienzler, 2021; Notz, 2011). Der Queer-Feminismus kämpft somit nicht für die Frauen sondern gegen die Geschlechternormen (Kienzler, 2021).

Ökofeminist\*innen sehen das anders, diese gehen von einem natürlichen Unterschied zwischen Frauen und Männern aus. Sie sagen, dass Frauen sich aufgrund ihrer Reproduktionsfähigkeit der Natur verbundener fühlen würden als Männer und die Unterdrückung der Frauen im Patriarchat mit der Unterdrückung der Natur strukturell zusammenhängt. Das Ziel ist eine Sicht auf Ökonomie, die die Reproduktionsarbeit und die Hausarbeit der Frauen einschließt und die Ausbeutung der Kolonien und der Natur beendet (Notz, 2011).

Der Black Feminismus entstand in den 1960er Jahren während der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung und kämpft vor allem für die Rechte von Schwarzen Frauen. Sie kritisierten, dass ihre Interessen in den bisherigen Feminismusbewegungen und der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung kaum Beachtung fanden. Die vorherigen Feminismusbewegungen wurden hauptsächlich von Weißen Frauen aus der Mittelklasse angeführt; deshalb betonte diese Bewegung die Überschneidungen von Feminismus und Rassismus. Daraus entwickelte sich die Strömung des intersektionalen Feminismus (Kienzler, 2021) Intersektional meint die Überschneidungen, Schichtungen und das Zusammenwirken von verschiedenen Formen der Diskriminierung (Deutsches Institut für Sozialwirtschaft, 2021). Unter anderem wird hier die Perspektive von Frauen mit verschiedenen Hautfarben,

Religionen, Sexualitäten, Behinderungen, Beeinträchtigungen oder aus ethischen Minderheiten miteinbezogen (Kienzler, 2021).

Feminismen zielen auf Chancengleichheit, Anspruch auf Mitgestaltung, Selbstbestimmung und soziale Gerechtigkeit ab und haben im Laufe der Zeit zu einem intersektionalen Verständnis von feministischen Theorien geführt. Außerdem hinterfragen sie das Konstrukt der Geschlechter (Frisse, 2019; Kienzler, 2021; Notz, 2011; Streidl, 2019). Diese moderne intersektionale Betrachtungsweise von Feminismus, die alle Formen miteinbezieht soll als Grundlage für diese Arbeit dienen.

## 2.2 Geschlechtertheorie

Ein weiteres Verständnis von Feminismus ist von der Künstlerin Petra Mattheis. Sie definiert Feminismus als eine Haltung, die es Menschen ermöglicht, weder sich noch andere über das Geschlecht zu definieren. Die Aufteilung in zwei Geschlechter wird Geschlechterbinarität genannt und ist eine Norm in der deutschen Gesellschaft. Diese lässt aber Transpersonen, also Menschen, die sich nicht mit dem Geschlecht identifizieren, mit dem sie geboren sind, aus. Genauso werden Personen, die sich nicht eindeutig einordnen möchten, also genderfluid sind, oder Personen, die sich keinem Geschlecht zugehörig fühlen, also nicht-binär bzw. genderqueer, sind ausgelassen. Viele Menschen sind überzeugt davon, dass Männer und Frauen von Natur aus komplementär sind. Von der Wissenschaft sind diese Annahmen aber nicht gedeckt. Biologie und Psychologie zeigen, dass es nicht einfach ist, zwischen biologischen und gesellschaftlichen Einflüssen zu differenzieren. Unterschiede zwischen Männern und Frauen sind oft weniger groß ausgeprägt als bisher angenommen. Innerhalb der Geschlechter gibt es große Differenzen. Ergebnisse psychologischer Forschungen zeigen die Macht von Geschlechterrollen. Vorurteile und Stereotype beeinflussen stark, wie gut Männer und Frauen in bestimmten Dingen sind (Frisse, 2019).

Judith Butler ist eine Mitbegründerin des Queer-Feminismus. Bekannt wurde sie besonders durch ihr in den Neunzigern geschriebenes Buch *Das Unbehagen der Geschlechter*, welches ein Impetus für mehrere wissenschaftliche Bereiche wurde, die sich mit Geschlechtern beschäftigen (Streidl, 2019). In ihrer Kritik an der Zweigeschlechtlichkeit geht es darum, dass das biologische und das soziale Geschlecht nicht natürlich vorgegeben, sondern sozial konstruiert seien. Gender, also das soziale Geschlecht und auch das biologische Geschlecht des Körpers und des Verlangens, sollen ein Resultat von bestimmten Institutionen, Praxen und Diskursen von Macht sein. Butler fordert mit dieser Kritik an den Identitätskategorien eine Transformation durch Darstellungen (Butler, 2020). Sie bezieht sich dabei auf Foucaults Sichtweise von Macht, nach welcher diese nicht nur zentralisiert und durch Verbote und Gewaltausübung charakterisiert ist, sondern ein bewegliches,

die gesamte Gesellschaft durchziehendes System ist, das nicht nur einschränkt sondern auch generieren kann. Foucaults Theorie besagt, dass Sexualität und Geschlecht durch gesellschaftliche Machtrelationen entstehen (Streidl, 2019). Butlers (2020) Konzept der Gender-Performativität geht davon aus, dass der geschlechtsspezifische innere Kern eines Menschen durch ständige, nach außen gerichteten Inszenierungen zustande kommt. Das soziale Geschlecht ist demnach eine Aktivität, dass durch verschiedene Signale kontinuierlich erzeugt und interpretiert wird. Diesen Vorgang nennt sie *Doing-Gender*. Gender ist laut Butler dann sozial stimmig und verständlich, wenn es gelingt, eine Kohärenz und Kontinuität zwischen dem biologischen Geschlecht, dem sozialen Geschlecht und der sexuellen Praxis und dem sexuellen Verlangen vorzuführen. Das ist laut Butler aber nicht möglich, da sich die Dimensionen in keine klare Abfolge oder Beziehung zueinander setzen lassen und es immer wieder zu Brüchen kommt. Schon bei heterosexuellen Personen existieren Brüche oder auch Widersprüchlichkeiten, die mit der Idee der Natürlichkeit nicht vereinbar sind. Besonders bei Drag oder ähnlichen Gender-Aufführungen kann der performative Charakter von Gender herausgearbeitet oder zum Teil ironisiert werden. Diese Strategie der Ironisierung und Parodisierung sieht Butler (2020) als zentral an, um das bestehende Geschlechtersystem zu stören.

Nun stellt sich die Frage, inwieweit Geschlechtskategorien abgeschafft werden sollten. Die Gesellschaft teilt Menschen in Männlich und Weiblich ein, was unter anderem daran zu erkennen ist, dass es unterschiedliche Abteilungen in Bekleidungsgeschäften gibt, unterschiedliche Farben für die Geschlechter, unterschiedliche Toiletten und unterschiedliche Attribute, die mit Männlichkeit und Weiblichkeit verbunden werden. Diese Einteilung geht mit einer Machtungleichheit einher und ist somit auch eine politische Kategorie. Auch werden Menschen, die sich zu den beiden Geschlechtskategorien nicht zugehörig fühlen, unbeachtet gelassen (Bergold-Caldwell et al., 2014).

Wenn man Frauen aber über ihren Erfahrungshorizont als Frau sprechen lässt, fällt ihnen häufig auf, dass sie Erfahrung der Diskriminierung teilen. Dadurch wird es unter Frauen auch zu einem Politikum und sie entwickeln Forderungen nach Veränderungen der Situation. Die Wahrnehmung der Machtunterschiede kann zu einem Gefühl der Machtlosigkeit führen. Daher ist es entscheidend, eine Balance zu finden, zwischen dem Thematisieren von Verletzungen und der Stärkung von Frauen, damit sie nicht in die Opferrolle gedrängt werden. Frauen sollen sich handlungs- und wirkmächtig fühlen, um über politische Machtkategorien nachdenken zu können. Es kann wichtig sein, Weiblichkeit und Männlichkeit mit Blick auf die jeweiligen Zuschreibungen zu thematisieren und den Schmerz, der mit den Zuschreibungen auch auf der männlichen Seite einhergeht, anzuerkennen. Man sollte nicht die Machtverhältnisse bestreiten, sondern das System als Ganzes betrachten, denn sowohl Unterdrücker als auch Unterdrückte sind in Unterdrückungssysteme mit eingeschlossen (ebd.).

Feminismus ist heute geprägt von der Erkenntnis, dass ein sozial konstruiertes und damit nicht naturgegebenes Herrschaftsverhältnis zwischen den Geschlechtern besteht und damit eine ungleiche Verteilung von Rechten, Privilegien, Ressourcen, Chancen und ähnlichem zwischen den Geschlechtern einhergeht. Dabei dekonstruiert der Feminismus als natürlich betrachtete Machtstrukturen, das bedeutet, er macht sie sichtbar und deckt ihre Absurdität auf. Feministische Positionen bewerten die strukturelle Machtasymmetrie als ungerecht, diskriminierend und unterdrückend. Deshalb fordern sie die Überwindung des Patriarchats und die Gleichstellung zwischen den Geschlechtern in allen Bereichen der Gesellschaft (Zilla, 2022).

Deutlich erkennen lässt sich, dass sich Feminismus und die durch ihn entstandene Geschlechterforschung immer weiterentwickelt haben, unter anderem durch die Perspektiven von Schwarzen Frauen, Transpersonen oder auch Queeren Personen. Viele Sichtweisen haben Feminismus also zu dem breiten intersektionalen Konzept gemacht, das er heute ist.

### 3 Klassenführung

Klassenführung ist laut der Bildungsdirektion Kanton Zürich „alles, was Lehrpersonen durch ihre Aktivitäten und Haltungen zur Steuerung der Interaktionen in der Klasse beitragen. Dabei ist ihnen bewusst, dass die Klasse mehr ist als die Summe der einzelnen Schülerinnen und Schüler und dass sich die individuellen und die sozialen Lernprozesse gegenseitig beeinflussen. Ziel ist ein Klassenklima, welches gute Entwicklungs- Lehr- und Lernprozesse ermöglicht, die Entfaltung jedes Einzelnen unterstützt und seinen Schutz gewährleistet, den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, an gemeinschaftsbildenden Aktivitäten zu lernen, und die Motivation der Schülerinnen und Schüler stärkt, sich füreinander einzusetzen.“ (2011, S. 1). Diese Arbeit soll sich insbesondere auf diese Definition der Klassenführung stützen, da sie sehr umfassend ist und die Entfaltung und den Schutz des Einzelnen miteinbezieht, sowie sich auch auf die zwischenmenschlichen Dimensionen fokussiert.

Bei der Praxisgestaltung der Klassenführung sollte die Lehrkraft zielgerichtet, nachvollziehbar, ressourcen- und schülerorientiert handeln. Dadurch wird ein gutes Klassenklima aufgebaut, erhalten und weiterentwickelt. Die Lehrkraft sollte individuelle, gemeinschaftliche, geschlechtsspezifische und kulturell bedingte Anliegen der Schüler\*innen berücksichtigen, um den Schutz der Einzelnen zu gewährleisten. Genauso sollte die Lehrkraft diese Rücksicht auch unter den Schüler\*innen fördern. Probleme und Konflikte sollten von der Lehrkraft situations- und personengerecht sowie lösungsorientiert angesprochen werden, und ermutigt durch die Lehrkraft, auch von den Schüler\*innen. Die Lehrkraft vermittelt vorbildhaft Werte und Verhaltensweisen, die zu einem Klima gegenseitiger Wertschätzung und der Zugehörigkeit aller führen. Sie überprüft und reflektiert ihre Führungspraxis regelmäßig und verbessert sie bei Bedarf auch unter Einbezug der Schülerinnen und Kolleg\*innen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011).

Die Lehrkraft trifft die Vorkehrungen für ein gutes Klassenklima und Schüler\*innen gestalten dieses mit. Dafür gibt es gemeinsame Vereinbarungen. Differenzen werden ausgetragen und Konflikte können als Lernfelder genutzt werden, dazu werden sie thematisiert und durch gemeinsames Engagement der Klassengemeinschaft gelöst. In der Klasse wird jeder einzelne in seiner oder ihrer Persönlichkeit respektiert und geschützt (ebd.)

Ein wegweisendes Werk der Klassenführung von Jacob S. Kounin (2006), kann nicht unerwähnt bleiben. Er entwickelte fünf Techniken zur effektiven Klassenführung. Der erste Bereich ist die Fähigkeit zur Disziplinierung, hierbei schafft es die Lehrkraft bei Störungen von Schüler\*innen auf eine ausgewogene Weise zu reagieren. Dabei gibt es drei Dimensionen, die Klarheit, die Festigkeit und die Härte. Ein konstruktiver Umgang bei Disziplinierungsmaßnahmen entfaltet eine

positive Wirkung. Die zweite Technik ist die Allgegenwärtigkeit und Überlappung, welche die Fähigkeiten der Lehrkraft meint, den Schüler\*innen zu verdeutlichen, dass man über die Situation im Klassenzimmer stets informiert ist und gegebenenfalls einschreiten wird. Außerdem zeichnet sie sich dadurch aus, dass die Lehrkraft bei gleichzeitig auftretenden Problemen die Aufmerksamkeit simultan auf mehrere Dinge richten kann. Der dritte Aspekt behandelt Reibungslosigkeit und Schwung, insbesondere in Übergangsphasen eines flüssigen Unterrichtsverlaufs. Die Lehrkraft schafft es, für eine anhaltende Auseinandersetzung mit den Lerninhalten zu sorgen. Die nächste Determinante für effektive Klassenführung ist laut Kounin die Fähigkeit der Lehrkraft sich auf die Gruppe als Ganzes zu konzentrieren, gleichzeitig aber auch die Fähigkeit, die Individuen zu unterstützen. Diese Fähigkeit nennt er Gruppenmobilisierung. Bei der fünften Technik geht es um Abwechslung und Herausforderung um Langeweile zu vermeiden. Die Lehrkraft schafft es, die Lernaktivitäten (insbesondere in Stillarbeitsphasen) so zu gestalten, dass sie als abwechslungsreich und herausfordernd erlebt werden.

Aus Kounins Forschungen ergeben sich die Folgerungen, dass das Hauptinteresse von Klassenführung nicht mehr wie bisher üblich der Intervention von Unterrichtsstörungen, sondern der Prävention gelten sollte. Zudem sollten nicht mehr einzelne Problemschüler\*innen fokussiert werden, sondern die Klasse als Ganzes sowie Gruppenführungstechniken (Schönbächler, 2008). Die Techniken für effektive Klassenführung von Kounin sind bis heute die theoretische und empirische Grundlage für viele weiterführende Forschungsarbeiten (Seidel, 2015).

Klassenmanagement versteht sich vor allem als Herstellen und Aufrechterhalten von Ordnungsstrukturen im Klassenzimmer. Hier spielt die Einführung von Regelsystemen eine große Rolle. Effektiv ist eine Etablierung von Regeln und Unterrichtsabläufen zu Beginn des Schuljahres durch eine deutliche Kommunikation der Erwartungen und Regeln der Lehrkraft an die Schüler\*innen. Die Lehrkraft beobachtet systematisch und regelmäßig das Verhalten der Schüler\*innen und gibt ihnen Feedback. Klassenführung im Sinne des Umgangs mit Störungen bedarf eine flexible Organisationsstruktur, das heißt, dass Lehrkräfte situationsspezifisch agieren und reagieren und nicht zu rigide die Klasse führen (ebd.).

Ein weiteres Verständnis ist Klassenführung als Management von Lernzeit; hier liegt der Fokus auf der maximalen Bereitstellung von Zeit für die aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten. Wichtig ist hierbei die vorrausschauende Handlungsweise der Lehrkraft sowie die Organisation des Unterrichtsablaufs. Dies hat einen substanziellen Effekt auf das Lernen der Schüler\*innen (ebd.).

Klassenführung orientiert sich an der Festlegung klarer Ziele, der Ausrichtung der Unterrichtsaktivitäten auf diese Ziele, der Durchführung von Lernaktivitäten, der Evaluation der Lernergebnisse sowie der kontinuierlichen Begleitung und Überwachung der Lernprozesse. Die Klassenführung hat zum Ziel, eine Situation zu erzeugen, die gute Lehr- und Lernprozesse ermöglicht, die Entfaltung der Schüler\*innen unterstützt und ihnen ermöglicht, kooperativ zu lernen und motiviert an Lerninhalte heranzugehen (Seidel, 2015).

Der Begriff Klassenführung wird im Englischen als *Classroom Management* bezeichnet, und synonym zum deutschen Begriff Klassenmanagement genutzt. Es kommen auch Begriffe zur Anwendung wie Unterrichtsführung, Unterrichtsmanagement oder Klassenorganisation die alle ähnliche Konzepte meinen aber von verschiedenen Autor\*innen teilweise unterschiedlich breit gefasst sind (Schönbächler, 2008).

Was unter Classroom Management bzw. Klassenführung verstanden wird, hat einen Wandel durchlebt der parallel mit dem Paradigmenwechsel des Lernbegriffs von einem behavioristischen zu einem konstruktivistischen verlief. Das Ziel, so wie die lerninhaltlichen, moralischen und sozialen Absichten, haben sich gewandelt. Heute steht die Förderung von schülerzentrierten Unterrichtsformen sowie aktives Lernen, Selbstverantwortung, soziale und persönliche Kompetenzförderung und Selbstregulation der Schüler\*innen im Vordergrund. Dafür werden Beziehungsstrukturen zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen die durch Vertrauen und Fürsorge geprägt sind benötigt (Schönbächler, 2008; Syring, 2017). Menschen sind unter allen Lebensbedingungen von anerkennenden Beziehungen zu anderen Menschen abhängig (Prenzel, 2014).

Dass Lehrkräfte über mehr Macht in der Beziehung zu Schüler\*innen verfügen und diese auch anwenden, ist oftmals negativ konnotiert und wird kaum explizit angesprochen oder teilweise verleugnet und tabuisiert. Die Legitimation zur Machtanwendung ist durch das Referendariat und das Lehramtsstudium institutionell verankert und wird durch Schüler\*innen, Lehrkräfte und Eltern den Lehrkräften zugeschrieben. Der damit einhergehende Status sowie der Wissensvorsprung auf Seiten der Lehrkraft ergeben eine asymmetrische Beziehungsstruktur, in welcher Lehrkräfte ein umfangreiches Handlungsrepertoire zukommt (Ulich, 1985).

Misamer (2019) fasst die bereits angesprochenen Machtmittel in der Schule zusammen: die Bewertungsmacht, die Belohnungsmacht, die Wissensmacht oder Zwangsmacht. Auch Strafe, Zensur, Gewalt, Verbote, Anschreien oder beschämende Äußerungen sowie Nichtbegründen von Noten auf Nachfrage der Schüler\*innen ist Macht anwendendes Erziehungsverhalten. Größtenteils sind die genannten Machtmittel negativ konnotiert und als destruktiv einzuordnen. Eine Lehrkraft

kann ihre Statusmacht aber auch konstruktiv nutzen, um Schüler\*innen intensiver zu loben oder zu besseren Leistungen im Sinne des Bildungsauftrages zu motivieren.

Wichtig ist in der Beziehung der Lehrkraft zu Schüler\*innen ein Anerkennungsverhältnis, das berücksichtigt, dass die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen, auch aufgrund einer Generationendifferenz, auf einer asymmetrischen Struktur gründet. Soziale Wertschätzung verweist in der pädagogischen Interaktion auch auf die Aufgabe der Lehrkraft, für die Entwicklung von Fähigkeiten und Eigenschaften der Schüler\*innen, sowie für die dafür notwendigen Lern- und Entwicklungsprozesse Verantwortung zu tragen (Matejka, 2014).

Nach Angaben von Schüler\*innen und Lehrkräften ist der Alltag in deutschen Schulen auch heute noch mitbestimmt von psychischer, insbesondere verbaler Aggression. Eine explorative Studie zum Lehrkräfteverhalten aus Schüler\*innensicht zeigt, dass Kränkung, Demütigung und unfaires Verhalten bis hin zu körperlichen Angriffen keine Seltenheit sind. 12% der Schüler\*innen haben mindestens einmal körperliche Gewalt erlebt, 30,7% berichteten von schweren verbalen Aggressionen und 41% von leichteren. Mädchen erlebten persönlich weniger körperliche Gewalt aber dafür mehr verbale als Jungen (Schmitz, Voreck, Hermann & Rutzinger, 2006).

Kuntsche (2006) zeigte anhand einer Studie, dass ein regel- und kontrollfokussiertes Lehrkräfteverhalten mit der Anwendung psychologischen Drucks korreliert. Regeln und Kontrolle korrelieren aber gleichzeitig auch mit Wärme und Unterstützung.

Je besser die leiblichen, emotionalen und kognitiven Bedürfnisse der jüngeren Generation von der älteren berücksichtigt werden, desto besser wachsen die jüngeren auf und desto mündiger werden sie. Eine Fülle an interdisziplinären Erkenntnissen zeigen dies auf, dazu gehören mitunter Teile der Reformpädagogik, der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der medizinischen Pädiatrie, der Entwicklungspsychologie, der pädagogischen Psychologie über die Erziehungsstilforschung, die Bedürfnisforschung, die Vorurteilsforschung sowie die Bindungsforschung. Alle kommen auf die Erkenntnis, dass Kinder und Jugendliche einen unterstützenden, freundlichen und liebevollen Umgang benötigen. Die Qualität persönlicher Beziehungen und der Beziehungen in der Schule ist auch gesellschaftlich relevant, denn die in unterschiedlichen Interaktionen aufgeschichtete Erfahrung trägt zur Konstitution gesellschaftlicher Verhältnisse bei. Diese kann entweder die für die Demokratie lebenswichtige Fähigkeit zur gegenseitigen Achtung stärken, oder zur Ausbreitung menschenfeindlicher Verachtung beitragen (Prengel, 2014).

Lehrkräfte sind Vorbilder und vermitteln Werte und Kompetenzen, daher ist es wichtig, dass sie das Schulgeschehen auf Basis einer humanistischen, demokratischen und sozialen Grundhaltung

vollziehen und Fertigkeiten wie kritisches Denken, eigenverantwortliches Handeln, Solidarität, Toleranz und Gerechtigkeit weitergeben (Misamer, 2019).

Zusammenfassend lässt sich schließen, dass zum einen all jene Tätigkeiten, die das Klassengeschehen steuern, unter den Begriff der Klassenführung fallen, und zum anderen, dass die Klassenführung für den Erhalt der Demokratie von Relevanz sein kann.

## 4 Feministische Außenpolitik als Denkanstoß

Politik betrifft alle Menschen, wurde jedoch lange Zeit vorwiegend von weißen älteren Männern für eine ähnliche Gruppe gestaltet. Das Konzept der feministischen Außenpolitik (FAP) zielt darauf ab, diese Praxis zu ändern, indem es eine breitere und diversere Teilhabe an politischen Entscheidungsprozessen anstrebt. (Tran, 2023).

Eine umfassendere und klar verständliche Definition des Kernanliegens einer FAP wird vom Deutschlandfunk bereitgestellt: „Ausgangspunkt des Konzepts einer feministischen Außenpolitik sind die weltweit vielerorts noch immer herrschenden strukturellen Benachteiligungen. Ziel einer feministischen Außenpolitik ist es, die Perspektiven aller Menschen – unabhängig von Geschlecht, sexueller Orientierung und Identität, Hautfarbe, Religion, mit oder ohne Behinderung – zu berücksichtigen. Sie nimmt den Menschen als Individuum in den Fokus und sieht die Gerechtigkeit als zentralen Wert an. Anspruch ist es daher auch, in Bezug auf die Wahrung von Frieden und Sicherheit immer Gesundheits- und Klimapolitik sowie Entwicklungszusammenarbeit mitzudenken. Hintergrund dafür ist, dass Menschen von Krisen und Kriegen auf unterschiedliche Weisen betroffen sind“ (2023, o. S.). Erkennbar ist der intersektionale und ganzheitliche Ansatz, den eine feministische Außenpolitik verfolgt.

*The centre for feminist foreign policy* (2021) liefert eine detailliertere Erklärung. Sie schreiben, dass FAP das nach außen gerichtete Handeln eines Staates ist, das seine Interaktionen mit anderen Staaten, supranationalen Organisationen, multilateralen Foren, der Zivilgesellschaft und Bewegungen in einer Weise definiert, die der Gleichheit aller, den Menschenrechten von Frauen und anderen marginalisierten Gruppen, Vorrang einräumt. Dabei wird Sicherheit und Frieden für alle angestrebt. FAP schafft ein Angebot durch einen Rahmen, in dem ein alternatives, intersektionales Überdenken von unter anderem Sicherheit aus Sicht von marginalisierten Gruppen miteinbezogen wird. Die alltäglichen Erfahrungen dieser Gruppen werden in den Vordergrund gestellt und ihre Bedürfnisse in den Mittelpunkt politischer Prozesse gerückt. FAP untersucht die zerstörerischen Kräfte von Patriarchat, Kapitalismus, Rassismus und Militarismus in Themenbereichen wie der Klimakrise, Migration, Politikgestaltung, Diplomatie und vielen weiteren relevanten Bereichen. Auf diese Weise hinterfragt das Konzept innen- und außenpolitische Entscheidungen, um auf eine gerechtere Weltordnung zu drängen.

Marginalisierte Gruppen sind Gruppen von Menschen, die aufgrund von Faktoren, die meist außerhalb ihrer Kontrolle liegen, nicht die gleichen Chancen haben wie andere Gruppen der Gesellschaft, beispielsweise sozial ausgeschlossene Personen (WHO, 2010).

Immer mehr Regierungen verpflichten sich inzwischen einer FAP. Die Idee gab es schon vor über 100 Jahren. Im Jahr 1915 beim internationalen Frauenfriedenskongress in Den Haag wurde der Begriff erstmals verwendet (Friedrich-Ebert-Stiftung, o.J.). Auf dem Haager Frauenfriedenskongress wurde eine kontroverse Debatte geführt, wobei insbesondere gebildete Frauen teilnahmen. Pazifistische Gruppierungen diskutierten, ob Frauen friedfertiger sind als Männer. Eine weitere Kontroverse, die auf dem Haager Frauenfriedenskongress diskutiert wurde, betraf die Frage, wie ein gerechter Friedensschluss aussehen kann. Die divergierenden Perspektiven und Situationen, die aufeinandergetroffen sind, führten nicht zu einer Spaltung der Frauenbewegung, sondern zu einer Intensivierung ihres Engagements. In ihrer gemeinsamen Resolution mit 20 Forderungen wurde festgehalten, dass ein gerechter Friedensschluss gefordert wird und es als Verpflichtung zu betrachten ist, Krieg unbedingt zu verhindern und zu beenden. Die Hauptforderungen bezogen sich auf die Förderung von Demokratie, demokratischer Teilhabe sowie die Einführung des Frauenwahlrechts. Für die Frauen waren Frieden und Frauenrechte untrennbar miteinander verbunden, wodurch sie sich von bisherigen Friedenskonferenzen abgrenzten. Des Weiteren wurde die Demokratisierung politischer Institutionen, das Selbstbestimmungsrecht aller Völker, die Einrichtung internationaler Streitschlichtungsinstanzen, demokratische Kontrolle der Außenpolitik, Abrüstung, Freihandel sowie mehr Förderung pazifistischer Erziehung gefordert. Diese Forderungen wurden als maßgeblich erachtet, um Krieg zu beenden oder ihn vor allem an seiner Entstehung zu hindern. Zu diesem Zeitpunkt war Deutschland noch keine Demokratie, was auch die Radikalität der Forderungen verdeutlicht, mit denen die Frauen hofften, die Politik anders zu gestalten. Ihr Engagement stieß damals auf viel negative Kritik aus der bürgerlichen Presse. Die Kritikpunkte waren vielfältig. Einerseits wurde beanstandet, dass die Forderungen zu weit gingen, dass sie egoistisch seien, da Frauenrechte in einer Kriegssituation doch nicht wichtig wären, dass sie verräterisch seien und international zu denken wenig Sinn machen würde. Zum anderen gab es auch sehr unsachliche Verspottung von der Presse. Da die Konferenz auf einem Zoogelände stattfand, wurde beispielsweise geschrieben, dass sich die Affen in diesen Tagen gewundert hätten, dass die Frauen noch dümmer seien als sie. Aus heutiger Sicht wäre zu kritisieren, dass der Blickwinkel europäisch und nordamerikanisch geprägt war und somit viele Perspektiven ausgelassen wurden. Allerdings gab es damals auf dem afrikanischen Kontinent noch keine in Europa bekannten Verbände von Frauenbewegungen, die sich mit solchen Themen auseinandersetzen. Aus dieser Konferenz ging anschließend die internationale Liga für Frieden und Freiheit hervor, die es bis heute noch gibt. Die Forderung der Konferenz nach einer Vermittlungskonferenz durch neutrale Staaten, welche Krieg führende Staaten so lange verhandeln lassen sollten, bis ein Konsensfrieden möglich sei,

wurde nach dem Ersten Weltkrieg umgesetzt. Der Völkerbund, der das Resultat der Pariser Friedenskonferenz darstellt, kann als Vorläufer der Vereinten Nationen (VN) bezeichnet werden, deren Ziel es ist, international Frieden zu sichern. Der amerikanische Präsident Woodrow Wilson trug mit seinem 14-Punkte-Programm zur Friedenswahrung maßgeblich zur Gründung des Völkerbundes bei. In vielen Aspekten ähnelt das Friedensprogramm für Europa, welches von Wilson präsentiert wurde, dem, welches von den Frauen drei Jahre vorher bei der Haager Friedenskonferenz formuliert worden war. Das Engagement der Frauen für das Friedensprogramm für Europa wurde jedoch nicht gewürdigt (Tran, 2023). Das verdeutlicht, dass die Stimmen von Frauen in der Politik oft nicht gehört oder als vollwertig akzeptiert wurden.

Im Jahr 1975 fand die erste VN-Weltfrauenkonferenz in Mexico-Stadt statt, im Jahr 1979 wurde die VN-Konvention zur Beendigung der Diskriminierung der Frau verabschiedet. Ein wesentlicher Meilenstein war auch die Weltfrauenkonferenz in Peking im Jahr 1995, auf der das Leid, das im Krieg für Frauen und Mädchen entsteht, thematisiert wurde. Im Rahmen der Konferenz verpflichteten sich 189 Staaten, die Gleichstellung von Männern und Frauen in sämtlichen Bereichen der Gesellschaft zu fördern. Im Jahr 2000 wurde die Resolution 1325 des VN-Sicherheitsrates verabschiedet, welche die Agenda *Frauen, Frieden und Sicherheit* beinhaltete. Diese Resolution war die erste, die die Bedeutung von Frauen, ihre Perspektiven, Erfahrungen und Lösungsansätze in Konflikten thematisierte und auf die Agenda setzte. Es folgten neun weitere Resolutionen zu genderbezogenen Themen. Erst im Jahr 2008 wurde Vergewaltigung als Kriegswaffe und Verbrechen gegen die Menschlichkeit von den VN anerkannt (Tran, 2023; Zilla, 2022). FAP baut auf vielfältigen internationalen Ereignissen und Abkommen auf (Hauschild & Fröhlich, 2023).

Das erste Land, das sich offiziell einer FAP verschrieb, war Schweden im Jahr 2014. Die damalige schwedische Außenministerin Margot Wallström wurde zu Beginn ihrer Amtszeit belächelt und ihr wurde auch misstraut. Doch bereits drei Jahre später folgten ihr Kanada im Jahr 2017 und 2018 Luxemburg. Frankreich verschrieb sich 2018 einer feministischen Diplomatie und führte schließlich 2019 eine FAP ein. Mexiko folgte im Jahr 2020, Spanien und Libyen im Jahr 2021 (Zilla, 2022). Schweden, das als Vorreiter der FAP gilt, wurde dahingehend kritisiert, dass der Ansatz, der auf Rechte, Repräsentanz und Ressourcen basiert, nicht transformierend bezüglich des patriarchalen Systems wirkt, sondern lediglich Reformen innerhalb des Systems bringt. Zudem wurde beanstandet, dass die FAP in der Praxis nicht ausreichend umgesetzt würde. Eine Verbesserung war zunächst nicht möglich, da der konservative neue Außenminister Tobias Billström im Jahr 2022 bekannt gab keine FAP mehr haben zu wollen (Friedrich-Ebert-Stiftung, o.J.).

Seit dem Jahr 2021 verfügt die Bundesrepublik Deutschland über eine FAP, die von der Bundesministerin des Auswärtigen Amtes, Annalena Baerbock, geleitet wird. Sie hat die Leitlinien zur deutschen FAP vorgestellt, welche aus drei Kernvorhaben besteht: Rechte, Repräsentation und Ressourcen. Das Auswärtige Amt (AA) engagiert sich für die Achtung der Rechte von Mädchen und Frauen sowie für die Absicherung des Rechts auf Schutz vor Gewalt von Frauen und vulnerablen Gruppen in Deutschland und weltweit. Des Weiteren wird die gleichberechtigte Teilhabe und Repräsentation von Frauen und marginalisierten Gruppen in sämtlichen Gesellschaftsbereichen sowie deren Zugang zu Ressourcen, darunter finanziellen, personellen, natürlichen und immateriellen Ressourcen wie Bildung und Netzwerke, gefordert. Denn der fehlende Zugang stellt einen der wichtigsten Faktoren für Armut und Marginalisierung dar. Im Rahmen der angestrebten Diversität ist zudem die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven essenziell. Für das AA in Deutschland ist FAP nicht mit Pazifismus gleichzusetzen, da im Angesicht brutaler Gewalt, wie sie derzeit von Russland ausgeht, Menschenleben auch mit militärischen Mitteln geschützt werden müssen. Stattdessen muss sie sich den außenpolitischen Realitäten stellen und den daraus erwachsenden Dilemmata. FAP im Verständnis des AA ist der humanitären Tradition verpflichtet, aus der sich die klassische Friedenspolitik und die Rüstungskontrolle speisen. Sie zielt darauf ab, Geschlechtergerechtigkeit und menschliche Sicherheit zu einem essenziellen Bestandteil wertegeliteter Außenpolitik zu machen. Das Ziel ist die Etablierung eines *feministischen Reflexes*, eines Kulturwandels, bei dem Rechte, Repräsentanz und Ressourcen für Frauen immer mitgedacht werden sollen. Die Idee der FAP soll zum *Mainstream* werden. Von Relevanz ist auch, dass in den Leitlinien des AAs explizit dargelegt wird, dass sie offen sind für Ideen, Kritik und Korrektur und sie mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung komplementär arbeiten. FAP wird als Handlungsweise und Querschnittsaufgabe verstanden. Für ein umfassendes *Mainstreaming* will das AA geeignete Instrumente und Standards schaffen. Die Ausrichtung von finanziellen Mitteln sowie die Unterstützung von Multiplikator\*innen zielen darauf ab, die Reichweite von FAP zu erweitern. Zudem erfolgt eine fortlaufende Evaluierung der FAP durch ein Monitoring (Auswärtiges Amt, 2023).

Deutlich ist das Spannungsfeld zwischen friedenspolitischem Anspruch und Demilitarisierung und den steigenden Rüstungsausgaben in Deutschland. FAP unterscheidet zwischen der Notwendigkeit, kurzfristiger feministischer Interventionen zugunsten Betroffener direkter Gewaltausübung, sowie langfristiger feministischer und friedenspolitischer Transformation. Dadurch kann die Ambivalenz, einerseits einen bewaffneten Widerstand und Recht auf Selbstverteidigung anzuerkennen und zu unterstützen, und andererseits das langfristige Ziel der Abrüstung zu verfolgen, angenommen werden (Hauschild & Fröhlich, 2023).

FAP ist auch in Deutschland nach wie vor umstritten und wird von vielen belächelt. Kritisiert wird zum Beispiel die Bezeichnung feministische Außenpolitik, da sie den Eindruck erwecken könnte, dass es sich um Politik nur für Frauen handelt. Stattdessen wird vorgeschlagen, den Begriff durch geschlechtersensible Außenpolitik zu ersetzen. Die Inhalte wären dennoch dieselben, nämlich Machtstrukturen, die vorhanden sind, zu hinterfragen. Weitere Kritikpunkte sind, dass die Themenschwerpunkte der deutschen FAP in kleinteiligere Projekte umgesetzt werden sollten, dass es auch eine feministische Innenpolitik bräuchte, die Verfolgung auf Grundlage von Geschlechtsidentitäten und LGBTIQ als Fluchtursache anerkannt werden sollte, dass langfristige Projekte fehlen und eine langfristige Finanzierung benötigt wird. Außerdem wird die deutsche Perspektive auf militärische Beteiligung und Unterstützung beim Krieg in der Ukraine kontrovers diskutiert. Es wird kritisiert, dass eine FAP Ideen für Rüstungskontrolle, Demilitarisierung und Abrüstung mit dem Hintergrund der Frauenfriedenskonferenz 1915 mehr miteinbeziehen müsste (Tran, 2023).

Das Konzept des feministischen Friedens bildet eine Grundlage von FAP, dieser sieht Frieden und Sicherheit als mehr als nur das Fehlen von gewaltsamen Konflikten. Feministischer Frieden orientiert sich an der Idee von menschlicher Sicherheit, die die Befriedigung menschlicher Bedürfnisse und die Freiheit von Furcht und Not für alle einschließt. Dieses Konzept orientiert sich nicht an der vorherrschenden militarisierten Vorstellung der staatlichen Sicherheit, sondern setzt sich für Gerechtigkeit und Gleichberechtigung ein. FAP soll Sicherheitsmaßnahmen kritisieren, die den Militarismus fördern oder normalisieren, denn das Ziel ist Entmilitarisierung. Frieden bedeutet nicht automatisch, dass Frauen und andere politische Minderheiten frei leben können. Deshalb kann Frieden nicht nur als Abwesenheit von Krieg (negativer Frieden) verstanden werden. Um einen positiven Frieden zu erreichen, sollen strukturelle Gewalt, einschließlich Armut, Hunger, soziale Ungerechtigkeit und Ungleichheit abgebaut werden. FAP fordert dabei Inklusivität und transparente Entscheidungen vom lokalen zum globalen bei allen Fragen von Frieden und Sicherheit. Wichtig ist, dass aus feministischer Perspektive der Nationalstaat eine patriarchale und imperialistische Institution ist. Denn ein Nationalstaat beinhaltet die idealistische Vorstellung, dass eine homogene ethische Gemeinschaft, das Volk oder die Nation und die territorialrechtliche Herrschaft, der Staat, konform sind. Damit entstehen Absolutheitsansprüche gegenüber anderen Staaten und Minderheiten werden nicht toleriert. In der Geschichte des Nationalstaats spielen Sklaverei und Exklusion sowie Kontrolle, nicht nur von Frauen, eine große Rolle. Nationalismus, Faschismus und Antifeminismus sind sehr eng miteinander verwoben. Aber andererseits gibt es keine Institution außerhalb des Nationalstaats, die verfassungsmäßige Rechte von Menschen stützt und

somit schützt. Der Nationalstaat sichert auch demokratische Freiheiten und kann Teil der europäischen Union sein. Die feministische Perspektive versucht, beides zu beleuchten und ist somit von einem Spannungsfeld geprägt (Lunz, 2022).

Deutlich zu machen ist, dass es einer FAP laut Lunz (2022) nicht nur darum geht, einen Platz am Tisch zu erlangen, sondern den alten zu zerstören und einen ganz neuen Tisch zu bauen. Menschen stehen im Vordergrund und nicht die Staaten. Marginalisierte Gruppen sollen eine Stimme erlangen. FAP soll eine neue Perspektive bieten; sie basiert auf Menschenrechten, ist transparent, antimilitaristisch und auf Klimagerechtigkeit, auf Kooperation anstatt auf Herrschaft über andere ausgerichtet.

Die Metapher über das Zerstören des Tisches weist auf den transformativen Charakter hin. FAP möchte sich nicht nur um Gleichberechtigung bemühen und auch nicht reformistisch innerhalb bestehender Strukturen agieren, sondern disruptiv und transformativ sein. Darüber wie dieser transformative Wandel gelingen kann, gibt es von Feminist\*innen aber keine einzelne Idee, mit der alle übereinstimmen (Zilla, 2022). FAP muss sich an den Perspektiven und Lebensrealitäten der am meisten marginalisierten Menschen orientieren; dafür braucht es ein kontinuierliches Hinterfragen und Reflektieren des eigenen Handelns. Strukturelle Gewaltverhältnisse wie unter anderem Frauenfeindlichkeit und Rassismus müssen überwunden werden (Hauschild & Fröhlich, 2023).

Zusammenfassend kann man sagen, dass es einer FAP um Gerechtigkeit für marginalisierte Gruppen und die Einhaltung der Menschenrechte geht. Ziel ist Sicherheit und Frieden für alle Menschen. Dafür werden Machtungleichheiten beleuchtet und die Teilhabe und Repräsentation marginalisierter Gruppen gefördert. Die Rechte dieser Menschen sollen geschützt werden und ihr Zugang zu Ressourcen wie zum Beispiel Bildung gefördert werden. Rassismus, Nationalismus und Antisemitismus gehen Hand in Hand und sollen bekämpft werden. Bestehende Strukturen sollen transformiert werden und eigenes Handeln muss kontinuierlich reflektiert werden (Auswärtiges Amt, 2023; Friedrich-Ebert-Stiftung, o.J.; Hauschild & Fröhlich, 2023; Lunz, 2022; Tran, o. J.; Zilla, 2022).

## 5 Feministische Klassenführung

Bislang existiert kein Konzept einer explizit feministischen Klassenführung. Einige Quellen behandeln feministische Ansätze in der Pädagogik oder der Bildung allgemein oder gendersensible Pädagogik bzw. Unterricht. Des Weiteren gibt es eine Broschüre und Anregungen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur in Österreich mit dem Unterrichtsprinzip *Erziehung zur Gleichstellung* oder eine Werkmappe zur *Genderkompetenz* von der Pädagogischen Hochschule Zürich (Durczok, Bachmann, Bender, Keller, Gerhard 2021; Grünewald-Huber & Gunten, 2009; Schneider, Tanzberger, Traunsteiner, 2011). Es gibt in diesen Quellen schon viele feministische Ideen, die im Folgenden genannt, weitergedacht oder verknüpft werden sollen mit der Idee zur feministischen Klassenführung. Auch anderweitig wurden noch Ideen gefunden, die nun erläutert werden sollen.

Ein Versuch einer Definition der feministischen Klassenführung orientiert sich an der Definition für Klassenführung der Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011). Demnach umfasst die feministische Klassenführung die Anerkennung des Bestehens von Diskriminierungen und Machtverhältnissen, die intersektional betrachtet werden sollen. Die Aktivitäten und Haltungen der Lehrkraft zur Steuerung der Klasse sollen dahingehend wirken, diese Diskriminierungen aufzudecken, zu reflektieren und sie abzubauen. Die Lehrkraft ist sich bewusst, dass die Klasse mehr ist als die Summe der einzelnen Schüler\*innen und dass sich die individuellen und die sozialen Lernprozesse gegenseitig beeinflussen. Ziel ist ein Klassenklima, welches gute Entwicklungs- Lehr und Lernprozesse ermöglicht, die Entfaltung jedes Einzelnen unabhängig von geschlechtsstereotypen unterstützt und seinen Schutz gewährleistet, den Schüler\*innen ermöglicht, an gemeinschaftsbildenden und demokratiebildenden Aktivitäten zu lernen, und die intrinsische Motivation der Schülerinnen stärkt, zu lernen und sich füreinander einzusetzen. Die Lehrkraft reflektiert ihr Handeln und ihre Einstellungen regelmäßig und ist authentisch und transparent was die Schüler\*innen ermutigt es ihr gleich zu tun.

Der Ansatz zielt insgesamt darauf ab, Hierarchien und Machtverhältnisse zu hinterfragen und teilweise zu transformieren. Die Institution Schule soll zu einem Ort der Ermächtigung, Partizipation und Dekonstruktion von Hierarchien und Diskriminierung werden.

Es gibt bereits Autor\*innen, die sich mit dem Ansatz einer feministischen Pädagogik auseinandersetzen. Der Ansatz ist gekennzeichnet durch Selbstreflexion, Rollenproblematisierung und Perspektivenwechsel in verschiedene Richtungen. Er ist Schüler\*innen-orientiert und fächerübergreifend. Im Fokus steht die Analyse von Verschränkungen von Diskriminierungen in der Gesellschaft

sowie die Identifikation entsprechender Mechanismen. Eine isolierte Betrachtung der verschiedenen Diskriminierungsformen ist nicht zielführend, da sie in komplexer Weise miteinander verwooben sind. Diese machen feministische Denkweisen zu einem anspruchsvollen Unterfangen (Durczok, 2021).

In dieser Arbeit wurden bereits Feminismen dargestellt, Klassenführung erläutert und das Beispiel der FAP vorgestellt. Das populäre Konzept der FAP kann als Vorbild dienen, da hier auch die feministische Perspektive genutzt wurde, um einen Handlungsbereich zu strukturieren.

Die Institution Schule ist ein vertikal hierarchisch strukturiertes System (Weidinger, 2022). Ebenso ist die Außenpolitik hierarchisch aufgebaut (Maull, 2022). Außenpolitik und Klassenführung erfordern Führungsqualitäten, Entscheidungsfindung und die Interessen und Bedürfnisse von Staaten oder Schüler\*innen müssen berücksichtigt werden. Innerhalb einer Klasse sind die Akteure die Schüler\*innen, während bei der Außenpolitik Länder oder Organisationen die relevanten Akteure darstellen. Die Berücksichtigung der divergierenden Hintergründe sowie die Fähigkeit zu erfolgreicher Kommunikation und Verhandlungsgeschick sind unabdingbar, um den divergierenden Interessen und Bedürfnissen aller Akteure gerecht zu werden. In beiden Kontexten müssen zudem Konflikte bewältigt werden.

Als Rahmen zur Strukturierung der feministischen Klassenführung eignet sich in dieser Arbeit das 3-R-Modell der FAP in Anlehnung an die Idee von Dr. Imke Troltenier (2006). Sie schlägt vor, die 3-R- Methode zu verwenden, um Verhaltensweisen im Rahmen des Unterrichts und vor dem Hintergrund geschlechtsspezifischer Rollenmuster zu thematisieren. Troltenier verwendete jedoch, anders als in dieser Arbeit, den Punkt *Reflektieren*, anstatt wie hier verwendet, *Rechte*. Die Leitlinien der FAP bzw. das 3-R-Modell umfasst die Aspekte *Ressourcen*, *Repräsentanz* und *Rechte*, sowie den Grundsatz der Diversität, der stets mitgedacht werden soll (Auswärtiges Amt, 2023). Im Rahmen der feministischen Klassenführung werden die Leitlinien des Auswärtigen Amtes als Vorbild zur Strukturierung der vorgestellten Möglichkeiten dienen.

In der Schule ist Bildung zentral (Hofmann & Siebertz-Reckzeh, 2008). Der fehlende Zugang zu Ressourcen, stellt einen der wichtigsten Verursacher für Armut und Marginalisierung dar (Auswärtiges Amt, 2023). Bildung kommt in einer feministischen Klassenführung als eine Ressource eine herausragende Bedeutung zu.

Die Ressource Bildung mündet häufig in eine zukünftige finanzielle Ressource. Ob sich eine Person für einen höheren Bildungsweg entscheidet, hängt stark von sozio-demografischen Merkmalen und dem Bildungshintergrund ab. Mit einer Berufsausbildung verdienen Personen immer mehr als

ohne eine Berufsausbildung und tendenziell lässt sich sagen, dass man mit einem höheren Bildungsabschluss auch mehr verdient (Brändle, Kugler & Zühlke, 2019).

Schule ist ein zentraler Bildungsort und ein Universalangebot für die nachwachsenden Generationen; hier werden gesellschaftliche Wissensbestände weitergegeben. Schule ist somit auch entscheidend für die Sicherung der Demokratie. Bildung besteht aus vier Dimensionen; kulturelle Kompetenz, instrumentelle Kompetenz, soziale Kompetenz und personale Kompetenz. In Schulen liegt der Fokus weniger auf den sozialen und personalen Kompetenzen der Bildung, das wurde in den letzten Jahren zunehmend kritisiert (Rauschenbach, 2013). Feministische Klassenführung möchte die sozialen und personalen Kompetenzen mehr in den Fokus nehmen.

Schule vermittelt nicht nur Wissen, sie erzieht auch. Das Denken, Fühlen und Handeln von Schüler\*innen wird durch die Schule beeinflusst, da sie einen sozialen Erfahrungskontext darstellt. Schule ist eine Sozialisationsinstanz und hat Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen. Bei der Sozialisation wird der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt und die Persönlichkeit entwickelt sich im sozialen und gesellschaftlichen Kontext. Sozialisationsprozesse sind eng mit gesellschaftlichem Wandel verbunden, da sie sowohl Werte, Normen und soziale Strukturen stabilisieren können, als auch zu deren Veränderungen und Innovation beitragen können (Hofmann & Siebertz-Reckzeh, 2008).

Der Begriff *feministische Klassenführung* wird hier verwendet, um eine pädagogische Praxis zu beschreiben, die auf Prinzipien des Feminismus basiert. Im Gegensatz zu traditionellen Modellen betont feministische Klassenführung die Bedeutung von Gleichberechtigung, Inklusion und kritischer Reflexion. Sie zielt darauf ab, Machtstrukturen zu hinterfragen und eine Lernumgebung zu schaffen, in der alle Schüler\*innen gehört und respektiert werden.

Schule als Institution ist patriarchal strukturiert und definiert Männlichkeit. Wie bei Unternehmen, Arbeitsplätzen und dem Staat ist Gender in die institutionellen Strukturen eingebettet, durch die die Schule funktioniert, zum Beispiel durch Arbeitsmuster und Arbeitsteilung. Die Gesamtheit dieser Strukturen bildet das Genderregime der Schule. Dieses Genderregime besteht aus verschiedenen Komponenten, die an der Aufrechterhaltung beteiligt sind, unter anderem die Machtverhältnisse. Wichtig ist hier die Verbindung von Autorität und Männlichkeit. Das zeigt sich unter anderem durch das überproportionale Vorkommen von Männern in Aufsichtsfunktionen des Schulsystems. Zu diesen Machtverhältnissen gehören Autoritätsmuster unter Lehrkräften sowie Muster von Dominanz, Belästigung und Kontrolle zwischen Schüler\*innen. Ein weiterer Faktor ist die Arbeitsteilung unter Lehrkräften. Frauen unterrichten mehr in den Hauswirtschaften und Sprachen und Männer mehr in Naturwissenschaften und Mathematik. Das beinhaltet auch die informierende

Spezialisierung von der Grundschule an, bei der Lehrkräfte nach einem *großen starken Jungen* fragen, der ein Möbelstück bewegen soll. Auch die genderspezifische Wahl von Fächern in den höheren Schulklassen und der beruflichen Bildung auf Sekundar- und Hochschulebene gehört hier dazu. Schüler\*innen entwickeln angepasst an geltende Stereotype unterschiedliche Verhaltensweisen, Interessen und Fähigkeiten. Auf der Ebene der Muster von Emotionalität und Beziehungen, werden ebenfalls vorherrschende Stereotype aufrechterhalten. Mädchen werden hier stärkere und andere Emotionen zugestanden. Auf der Beziehungsebene wird mittels Interaktionen männliche Vorrangigkeit eingeübt. Eine weitere Ebene, durch welche das Genderregime wirkt, betrifft Symbolisierungen. Damit wird das genderspezifische verbale und nonverbale Auftreten der Schüler\*innen gemeint. Auch die Fächer und Unterrichtsinhalte sind vergeschlechtlicht, da manche Bereiche als männlich und andere als weiblich gelten. Schule vermittelt auf vielen Ebenen auch durch vergeschlechtlichte Symbole, Bilder, Frames und Metaphern bestimmte Weiblichkeiten und Männlichkeiten (Connell, 1996).

Die Vorstellungen von Männlichkeit sind an hegemonialer Männlichkeit orientiert. Hegemoniale Männlichkeit hat einen Anspruch auf Vorherrschaft über Frauen und einen Teil der Männer. Ziel des Konzepts ist eine Geschlechterdemokratie, in der alle Geschlechter die gesellschaftlichen Aufgaben gleichwertig und in geteilter Verantwortung übernehmen. Alle sollen ihre individuellen und vielfältigen Lebensentwürfe verwirklichen können, unabhängig davon, ob diese traditionell männlichen oder weiblichen Rollen entsprechen. Die schädlichen Auswirkungen für alle Geschlechter durch die hegemonialen Muster, sollen schrittweise durch geschlechterdemokratische Denkweisen und Strukturen abgelöst werden. Dadurch können viele damit zusammenhängende Probleme gelöst werden (Grünwald-Huber & Gunten, 2009).

### **5.1 Feministische Klassenführung- kritische Betrachtung dieser Bezeichnung**

Der Begriff der Führung ist insbesondere im Deutschen wegen des geschichtlichen Aspekts negativ konnotiert. Außerdem besteht die Basis für Führung in Situationen mit Machtungleichheiten. Macht ist die Möglichkeit, auf das Verhalten und Denken von anderen Menschen einzuwirken. Wenn man das Erleben und Verhalten von Personen zielgerichtet beeinflusst, spricht man von Führung (Becker, 2015).

Für das Konzept der feministischen Klassenführung wurde auch in Betracht gezogen, es feministisches Klassenmanagement zu nennen, da der englische Begriff Management weniger negativ assoziiert ist sowie weniger auf Machtunterschieden basiert. Jedoch ist das deutsche Wort Führung innerhalb der Struktur der Schule passender.

Das staatliche Schulsystem ist hierarchisch (Weidinger, 2022) und basiert auf der Machtungleichheit, die davon ausgeht, dass Lehrkräfte einen Wissensvorsprung haben und Schüler\*innen bewerten müssen (Misamer, 2019). Es gibt, wie im Kapitel Klassenführung ausgeführt, noch viele weitere Faktoren, die diese Machtungleichheit erschaffen.

Management ist dem Begriff der Führung sehr ähnlich, jedoch geht es bei Führung um das Optimieren von Prozessen und Strukturen während bei Management der Fokus mehr auf Menschen und deren Beeinflussung in Richtung von Zielen gemeint ist. Führung und Management setzen andere Schwerpunkte sind aber in ihrer Unterscheidung nicht ganz einfach, da es von verschiedenen Autor\*innen verschiedene Definitionen gibt (Becker, 2015).

Auch bei dem Begriff Feminismus wurde abgewogen, ob nicht zum Beispiel Humanismus treffender wäre für das angestrebte Konzept. Bei intersektionalem Feminismus geht es um Menschenrechte und die Achtung der Würde jedes Einzelnen. Das ist auch die Einstellung, die Humanist\*innen vertreten möchten. Der Begriff Humanismus verdeutlicht aber nicht die jahrtausendlange Unterdrückung und Ausbeutung von marginalisierten Gruppen und Humanist\*innen waren zur Aufklärungszeit teilweise selbst frauenverachtend und rassistisch. Der Begriff Humanismus scheitert darin, die Unterdrückung anzuerkennen, und wirkt ähnlich wie die Aussage *All Lives Matter*, die vor allem in den USA als Reaktion auf *Black Lives Matter* aufkam. Diese Aussage negiert den Unterschied zwischen Weißen und Schwarzen Personen und soll Bewegungen wie die *Black Lives Matter*-Bewegung delegitimieren und zum Schweigen bringen. Ähnlich verhält es sich mit Humanismus und Feminismus. Der Begriff Feminismus legt den Fokus auf eine Unterdrückung und macht sie damit sichtbar. Eine humanistische Sichtweise beginnt in ihrer Strukturierung mit dem Ziel, dass alle Menschen mit Achtung und Würde behandelt werden sollen und versagt dabei anzuerkennen, dass es vor allem bestimmte Gruppen gibt, die nicht mit dieser Achtung und Würde behandelt werden. (Lunz, 2022). Auch bei der FAP wird kritisiert, dass sie *feministische* Außenpolitik heißt, mit der Argumentation es könnte den Eindruck erwecken, dass es sich um Politik nur für Frauen handelt. Die Inhalte wären mit einem anderen Namen aber dieselben, nämlich Machtstrukturen die insgesamt hinterfragt werden sollen (Tran, 2023). Diese Argumentation kann auf die feministische Klassenführung übertragen werden. Hier könnte der Eindruck entstehen, es handle sich um ein Konzept für Frauen und Mädchen, doch die Idee soll auch für Männer, Jungen und alle anderen Menschen Verbesserungen bringen. Das Konzept soll allen Vorteile bieten, vornehmlich aber Frauen, da sie laut Frisse (2019) momentan das Geschlecht mit weniger Macht sind. Aufgrund dieser Argumentation wurde in dieser Arbeit die Bezeichnung feministische Klassenführung gewählt.

## **5.2 Möglichkeiten einer feministischen Klassenführung**

Die feministische Klassenführung greift Ideen und Prinzipien der FAP auf, um eine gerechtere und inklusivere Lernumgebung zu fördern. Die Förderung der Rechte, Ressourcen und Repräsentanz von Frauen und marginalisierten Gruppen sind die Leitlinien, an welchen sich eine feministische Klassenführung orientiert. Diese sind angelehnt an die Leitlinien des Auswärtigen Amtes (2023) zur FAP. Diversität soll grundsätzlich mitgedacht werden. Eine klare Trennung, welcher der 3-R eine Handlungsweise dient, ist nicht immer möglich, daher sind es auch manchmal mehrere Leitlinien, die mit einem Instrument gefördert werden. Ein Großteil der vorgestellten Instrumente unterstützt die Ressource der Bildung, da Schule laut Rauschenbach (2013) insbesondere ein Ort der Bildung ist. Wie bereits dargelegt, führt eine hohe Bildung häufig zu einer besseren finanziellen Situation (Brändle, Kugler & Zühlke, 2019).

### **5.2.1 Förderung der Rechte**

Die Grundlage einer feministischen Klassenführung bilden das Recht auf Chancengleichheit und der Zugang zu Rechten für alle Schüler\*innen. In diesem Abschnitt wird untersucht, wie die Gewährleistung von Rechten im Klassenzimmer umgesetzt werden kann. Dabei geht es nicht nur um das formale Recht auf Bildung, sondern auch um den Schutz vor Diskriminierung und die aktive Förderung von Meinungsfreiheit und Partizipation. Eine gerechte und inklusive Lernumgebung setzt voraus, dass alle Schüler\*innen unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer Herkunft, ihrer sexuellen Orientierung, einer Behinderung oder ihrem sozialen Status gleichberechtigt behandelt und bewertet werden und ihre individuellen Rechte respektiert und gefördert werden.

Auch Schüler\*innen sollten über ihre Rechte Kenntnis haben. Emanzipation ist hier das grundlegende Stichwort.

Emanzipation, also der Prozess des Erlangens von Eigenständigkeit und Mündigkeit ist ein zentrales Ziel demokratischer Gesellschaften. Besonders für unterprivilegierte Gruppen ist Emanzipation wichtig (Bundeszentrale für politische Bildung, o.J.). Zur Stärkung ihrer Rechte und dass sie diese auch verteidigen können, ist es notwendig, über Rechte aufgeklärt zu werden.

Gewährleistung von Rechten im Klassenzimmer bedeutet, dass alle Schüler\*innen gleiche Bildungschancen haben und vor Diskriminierung geschützt sind. Das kann geschehen durch die Einführung von eindeutigen Anti-Diskriminierungsregeln, die sicherstellen, dass alle unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Religion, Behinderung oder sexueller Orientierung respektiert werden.

Die Lehrkraft sollte mit den Schüler\*innen klare Vereinbarungen über Anti-Diskriminierungsregeln treffen. Klare Regeln und Grenzen sowie das Bemühen Stigmatisierungen und Pauschalisierungen, auch durch die Lehrkraft, zu vermeiden, sind besonders effektiv gegen Mobbing (Schneider, Tanzberger & Traunsteiner, 2011). Wie im Kapitel zur Klassenführung ausführlicher erörtert, ist es besonders effektiv, Regeln und Unterrichtsabläufe zu Beginn des Schuljahres zu etablieren (Seidel, 2015).

Damit die Regeln eingehalten werden, ist es sinnvoll, die Regeln gemeinsam zu erarbeiten und sie als aktive Verpflichtung für alle, anstatt als Verbot zu formulieren. Wichtig ist es auch, die Regeln genau und konkret zu beschreiben, damit alle verstehen was gemeint ist. Zu viele Regeln sollten vermieden werden und die Konsequenzen bei einem Regelverstoß müssen transparent sein. Bei der Umsetzung gilt es die Balance zu finden, zwischen konsequentem Durchsetzen und Flexibilität. Ausnahmen sollten nur selten gemacht werden und wirklich nur, wenn es unbedingt notwendig ist (Portmann, 1999).

Schüler\*innen sollten, in einer feministischen Klasse ermutigt werden, ihre Meinungen und Gedanken offen auszudrücken und an Entscheidungsprozessen teilzunehmen. Meinungsfreiheit aber auch deren Grenzen sollten ihnen klar sein.

Schüler\*innen haben das Recht, ihre Meinungen in die gesellschaftliche Debatte miteinzubringen und das Gemeinwesen mitzugestalten. Sie sollten aktiv und informiert mitentscheiden und Verantwortung übernehmen, denn das fördert die Persönlichkeitsbildung, das politische Bewusstsein, soziale Integration und die Erziehung zur Demokratie. Hier spielt Partizipation, auch in der Schule, eine große Rolle, denn die Erfahrungen, die junge Menschen mit dem Gemeinwesen machen, entscheiden auch, welche Einstellungen junge Menschen zur Demokratie erwerben (Fatke & Schneider, 2005).

Eine Möglichkeit hierfür ist der offene, schüler\*innenzentrierte Unterricht. Die Schüler\*innen dürfen hier die Lernaktivitäten gemeinsam organisieren und mitbestimmen, welche Ziele sie wie erreichen wollen. Oft dürfen sie ihre Ergebnisse auch selbst bewerten. Insbesondere selbstreguliertes Lernen wird dadurch gefördert (Hofmann & Siebertz-Reckzeh, 2008).

Ein weiteres Recht der Schüler\*innen ist es, möglichst objektiv und fair bewertet zu werden unabhängig von Geschlechterstereotypen und Vorurteilen. Hierfür sollten Lehrkräfte ihre eigene Notengebung hinterfragen, denn alle Menschen haben Stereotype, die auch automatisch und unbewusst aktiviert werden können. Die meisten Lehrkräfte haben den Anspruch, ihre Leistungsbewertung möglichst objektiv zu gestalten. Trotzdem können unbeabsichtigt Stereotype Fehler mit sich bringen (Glock & Kleen, 2020).

Noten sind laut Expert\*innen nicht objektiv, nicht reliabel und auch nicht valide. Sie werden größtenteils von der Lehrkraft selbstständig festgelegt, sind jedoch für den weiteren beruflichen Erfolg von großer Bedeutung (Trapmann, Hell, Weigand & Schuler, 2007). Somit kommt der Lehrkraft bei ihrer Notenvergabe eine große Verantwortung zu, derer sie sich bewusst sein sollte. Persönliche Sympathien und Vorurteile müssen reflektiert werden und dürfen bei der Notengebung keine Rolle spielen. Kleen und Glock (2020) analysierten zwei Studien und kamen zu dem Schluss, dass Vornamen mit Stereotypen verbunden sind, die die Wahrnehmung und Beurteilung von Lehrkräften beeinflussen. Außerdem bleiben die vorhandenen Stereotype durch Noten weiterhin aufrechterhalten. Auch können sich die Erwartungen der Lehrkräfte, auf die Schüler\*innen übertragen. Schüler\*innen bezeichnen Lehrkräfte als gerecht, wenn sie wichtige Entscheidungen wie Notenvergabe nach Leistung und nicht zum Beispiel nach Sympathie treffen (Misamer, 2019). Eine Möglichkeit ist, bei der Bewertung von Klassenarbeiten die Namen zu verdecken, um Vorannahmen auszublenden und eine fairere Beurteilung zu gewährleisten. Unbewusste Vorannahmen können minimiert werden und eine objektive Leistungsbewertung wird gefördert (Moser Opitz & Nührenböcker, 2015). Dieser Ansatz, Namen zu verdecken, bietet sich auch für eine feministische Klassenführung an, um eine gleichberechtigte Notenvergabe zu fördern.

Eine Studie für *Social Science Research* fand heraus, dass Lehrkräfte Mädchen im Bereich Sprache besser bewerten und Jungen in Mathematik besser. Verglichen wurden die Bewertungen der Lehrkräfte mit den Ergebnissen von Leistungstests. Hier konnte festgestellt werden, dass die Urteile systematisch im Zusammenhang mit dem Geschlecht verzerrt sind. Außerdem konnte festgestellt werden, dass sich die geschlechtsspezifischen Leistungsvorsprünge sich bis zum Ende der Grundschulzeit noch vergrößerten, was auch die Wirkung der selbsterfüllenden Prophezeiung verdeutlicht (Olczyk et al., 2023).

Schüler\*innen steht das Recht auf Chancengleichheit und Bildung zu. Um die Gewährleistung der Chancengleichheit und Bildung zu ermöglichen, müssen die notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen werden, sodass alle unabhängig von ihrer Herkunft die gleichen Möglichkeiten erhalten. Ganz gemäß Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der VN:

„1. Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muß allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.“

2. Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.“ (1948, S. 5-6).

Diese Entfaltung der Persönlichkeit darf nicht von Stereotypen und Vorannahmen begrenzt und geleitet werden. Außerdem steht Bildung jedem Menschen gleichermaßen zu.

Elementare Bildungsprozesse wie Spracherwerb, Förderung von Lernbereitschaft und die Entwicklung von altersgemäßen kognitiven Fähigkeiten werden vor der Schule schon vorausgesetzt. Auch während der Schulzeit wird erwartet, dass Familien, stabilisierende Ergänzungsleistungen erbringen. Damit ist unter anderem die Unterstützung bei den Hausaufgaben und beim Lernen gemeint sowie das Aufbauen der Motivation und die Unterstützung der emotional-kognitiven Reifung der Kinder. Daher entscheidet sich nicht nur in der Schule, ob Kinder und Jugendliche die notwendigen Kompetenzen erlangen, sondern auch in der Alltagsbildung. Diese ist mit dem sozialen Status verbunden und kann deswegen zu einer sozialen Spaltung beitragen (Rauschenbach, 2013). Diese stabilisierenden Ergänzungsleistungen der Familien gehen meist von den Frauen aus. Die Care-Arbeit, wozu auch die Kinderbetreuung gehört, wird in Deutschland zu 52,4% mehr von Frauen erbracht als von Männern (Klunder, 2016).

Um eine soziale Spaltung zu verhindern, sowie auch eine Spaltung zwischen den Geschlechtern, muss die Lehrkraft ihr Handeln regelmäßig reflektieren in Bezug auf verschiedene Aspekte. Schüler\*innen soll das Recht auf Chancengleichheit gewährt werden. Das heißt in einer feministischen Klassenführung darf nicht automatisch angenommen werden, dass es ausreichend Unterstützung von zu Hause gibt bzw. insbesondere darf nicht angenommen werden, dass Mütter sich um alles kümmern werden.

Eine differenzsensible und diskriminierungskritische Haltung bedarf viel Reflexion, aber dann trägt sie zu einem bildungsfördernden, demokratiefreundlichen und zugewandten Klima in einer Klasse bei. Lehrkräfte müssen sich regelmäßig Zeit nehmen, um auf ihr Handeln zu schauen, es zu korrigieren und sich selbstkritisch mit der eigenen Haltung und dem Tun auseinanderzusetzen. Sie sollten eine fehlerfreundliche Haltung zu sich aber auch gegenüber den Schüler\*innen haben. Im Machtgefüge der Schule sollte klar sein, dass auch Lehrkräfte Fehler machen und sie Kritik annehmen können, ohne an Autorität zu verlieren. Möglichkeiten sind auch spezielle Fortbildungen zu Diskriminierungsthematiken oder in der schulischen Praxis die Möglichkeit, Kolleg\*innen zur Supervision in den Unterricht einzuladen. Lehrkräfte können mit den Kolleg\*innen vorher

Kriterien zur Rückmeldung absprechen. Außerdem können externe professionelle Supervisionen hinzugezogen werden (Karakasoğlu, o.J.).

Auch die eigene Sprache sollte reflektiert werden, denn Sprache hat ein Machtpotential und schafft Wirklichkeiten. Lehrkräfte sollten sich bewusst sein, dass auch Lehrmaterialien oft noch diskriminierende Inhalte abbilden. Hier sollte die Lehrkraft den Schüler\*innen deutlich machen, dass sie sich in einem geschützten Raum befinden und den Inhalten nicht ausgeliefert sind. Kritische Inhalte gilt es sowohl von der Lehrkraft aus als auch von Schüler\*innen zu erkennen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, sowie offen darüber zu kommunizieren. Lehrkräfte sollten solche Inhalte nicht einfach hinnehmen, sondern den Verlagen schreiben. Wichtig ist es auch die Sprache der Schüler\*innen zu reflektieren. Sie sollten keine Regeln von oben herab aufgedrückt bekommen, sondern diese gemeinsam mit der Lehrkraft schaffen und dann gemeinsam mit der Lehrkraft einhalten. Das heißt, die Regeln gelten genauso für die Lehrkraft wie sie auch für die Schüler\*innen gelten. Eine konstruktive Haltung, den Willen zur Mitgestaltung und eine Haltung als lernende Person ist zentral. Die Lehrkraft sollte sich nicht als allwissende Person verstehen, die nur Kritik an anderen äußern möchte (ebd.).

Schüler\*innen haben das Recht auf einen wertfreien Unterricht und eine respektvolle Beziehung zu ihren Lehrkräften.

Schüler\*innen erzielen bessere kognitive Leistungen, und zeigen stärkeres Engagement und positivere fachbezogene Einstellungen, wenn die Lehrkraft Kontrolle und Wärme aufzeigt. Nicht kontrollierendes oder striktes Verhalten der Lehrkraft, sondern eine strukturierte soziale Umgebung mit klaren Erwartungen unterstützt die Autonomie der Schüler\*innen. Anerkennung und Respekt fördert die Akzeptanz für Regeln (Wubbels et al., 2014).

### **5.2.2 Förderung der Ressourcen**

Eine gerechte Verteilung von Ressourcen ist essenziell im Klassenzimmer, um Chancengleichheit zu gewährleisten. Bildung als zentrale Ressource, die von der Schule als Institution vermittelt wird, kommt bei den Ressourcen eine besondere Bedeutung zu. In einer feministisch geführten Klasse müssen gezielt Themen angesprochen werden, die Geschlechtergerechtigkeit und Vielfalt fördern und ein Bewusstsein für diese Thematiken soll geschaffen werden. Auch der Zugang zu Ressourcen wie Bücher, Unterrichtsmaterialien und Verpflegung soll beachtet werden.

Die Bildungschancen von jungen Menschen sind schlechter bei einkommenschwachen Eltern. Daran ändert auch die in den meisten Bundesländern gesetzliche festgelegte Lernmittelfreiheit

kaum etwas, da die bereitgestellten Mittel nicht ausreichen. Bildung kostet Eltern Geld; zu bezahlen sind zum Beispiel Bücher, Schulessen, Schreibutensilien, Sportsachen, Klassenfahrten und heutzutage häufig auch digitale Geräte. Eine Möglichkeit dieser Benachteiligung als Klassenführung entgegenzuwirken, wäre es, sich dafür einzusetzen, dass an der Schule interne Regeln getroffen werden zu zusätzlichen Unterstützungsangeboten. Es ist möglich, eine finanzielle Obergrenze für Klassenfahrten festzulegen (Klein, 2018). Eine feministische Lehrkraft sollte möglichst alle notwendigen Lehrmittel im Unterricht bereitstellen und keine zusätzlichen Kosten entstehen lassen. Der Bürgerrat (2024) zum Thema Ernährung im Wandel hat als erste Maßnahme für Bildungschancen und Gesundheit auch die Empfehlung an den Bundestag ausgesprochen, dass Mittagessen für alle Kinder kostenfrei zur Verfügung gestellt werden sollte. Diese Maßnahmen können dazu beitragen, den Einfluss des Elternhauses auf die Bildung der Schüler\*innen zu verringern.

Auch Ganztagschulen können hierbei dienlich sein. Hier können Schüler\*innen unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund gefördert werden und es ermöglicht den Eltern, insbesondere Müttern eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Kultusminister Konferenz, 2011). Deswegen ist es sinnvoll, sich als feministische Lehrkraft für eine Ganztagschule einzusetzen.

Eine solche schulische Umgebung bietet nicht nur den Rahmen für eine gute Förderung, sondern schafft auch den Raum für wichtige Gespräche und Reflexionen. Eine gute Möglichkeit, Themen anzusprechen, wie zum Beispiel das Geschlechterverhältnis, die Angst vor sozialem Abstieg in einer kapitalistischen Gesellschaft oder die eigene Verstrickung in rassistische Verhältnisse ist zum Beispiel über Bücher, Filme, Kunst oder Geschichte. Dadurch können Schüler\*innen ihre eigenen Erfahrungen und Positionierungen reflektieren, aber sind nicht gezwungen, aus dem Wahrgenommenen, direkt Konsequenzen zu ziehen. Infolgedessen sind oft Reflexion, Differenzierung, Positionswechsel und Perspektivenwechsel möglich. Schüler\*innen fühlen sich dann freier, selbst zu entscheiden und das zu einem selbst gewählten Zeitpunkt. Häufig ist das Erkennen der eigenen privilegierten Position, mit einem Gefühl der Schuld verbunden. Das Bewusstwerden über die eigene Benachteiligung und das Benennen der eigenen Diskriminierung kann erleichternd sein, befreiend aber auch sehr schmerzhaft (Bergold-Caldwell et al., 2014).

Das Thematisieren von Hierarchien, die oft unbewusst sind, und Rollenzuschreibungen sind für ein geschlechtssensibles Lernen relevant. Genauso die geschlechterspezifische Sozialisation und Rollenerwartungen und die Besonderheiten der weiblichen und männlichen Berufsfindungspro-

zesse. Sogenannte geschlechtsneutrale Angebote führen häufig zu einer Reproduktion der Verhältnisse. Ein wichtiger Teil geschlechtssensiblen Lernens ist es, Haus- und Familienarbeit als die andere Seite der Lohnarbeit erfahrbar zu machen (Schneider et al., 2011).

Eine gute Möglichkeit, um im Unterricht unbewusste Hierarchien und Machtverhältnisse körperlich erfahrbar zu machen, ist die Positionierungsübung. Hier bittet man die Teilnehmenden, die mit bestimmten Privilegien ausgestattet sind, einen Schritt nach vorne zu gehen. Die Ausstattung mit Privilegien positioniert Menschen im gesellschaftlichen Raum, womit sich viele aber noch nicht beschäftigt haben und das somit nicht bewusst wahrnehmen. Damit lässt sich die eigene Situation und die der anderen wahrnehmen. Durch diese Übung lässt sich körperlich erfahren, was Intersektionalität bedeutet (Bergold-Caldwell et al., 2014).

Themen wie Gewalt an Frauen, Frauenhäuser, unterschiedliche Sexualitäten, Abtreibung, Menstruation, Kapitalismus und Ausbeutung, vielfältige Geschlechtsidentitäten, Rassismus, Ableismus und verschiedene Diskriminierungsformen, sowie ihre Überschneidungen, also intersektionale Betrachtungsweisen, müssen in einer Klasse die feministisch geführt wird, thematisiert werden. Das kann ausführlich geschehen, wenn es Raum dafür im Lehrplan gibt oder nebenbei, wenn es zu einem Themenbereich Bezug hat. Denn diese sind vornehmlich Themen, für die sich unterschiedliche Feminist\*innen im Laufe der Zeit stark gemacht haben oder Frauen betreffen, wie bereits in Kapitel 2.1 ausführlicher beschrieben wurde.

Ein konkretes Beispiel dafür, wie wirkungsvoll das Thematisieren und Aufklären sein kann, ist sexualisierte Gewalt. Da Täter\*innen vor allem bei jungen Menschen deren Unwissenheit und Neugierde auf Sexualität ausnutzen, kann die Aufklärung darüber dazu beitragen, diese zu schützen. Sexualerziehung mit richtigen Informationen in einem geschützten Rahmen kann einen positiven Zugang zu Sexualität ermöglichen. Die Aufklärung dem Internet und der Pornographie zu überlassen, kann dazu führen, dass die Vorstellung von Sexualität mit Gewalt und Grenzverletzungen verbunden wird. Deswegen ist es vorbeugend, schützend und wichtig, entsprechende Informationen bereitzustellen (Schneider et al., 2011).

Schon die Motivation zu vorurteilsfreiem Verhalten kann die Auswirkungen der Stereotype auf das Verhalten verringern. Dennoch müssen Vorurteile und Diskriminierungen erkannt und ausführlich besprochen werden, um sie abzubauen (Glock & Kleen, 2020). Gleichzeitig ist es wichtig zu wissen, dass in manchen Situationen eine Überbetonung von Unterschieden kontraproduktiv sein kann, da das Ansprechen Stereotype möglicherweise reproduziert (Mankarios, 2023).

Man kann mit Menschen darüber sprechen, wie sie sich selbst geschlechtlich sehen und dann fragen, was die Zuschreibungen genau heißen und was das für sie bedeutet. Auch könnte es sein, dass

sich manche keinem Geschlecht zugehörig fühlen oder Aspekte der binären Geschlechternorm ablehnen. Darüber nachzudenken und zu sprechen, warum man sich in einer bestimmten Art präsentiert und wahrgenommen werden möchte, kann eine große Wirkung entfalten. Diese Methode kann auf eine spielerische und lustige Art dazu führen über Gender nachzudenken (Berggold-Caldwell et al., 2014).

Gendersensible Pädagogik soll Schüler\*innen einen größeren Handlungsspielraum ermöglichen, unabhängig von traditionellen Rollen und Arbeitsteilungen. In diesem Zusammenhang können die Schüler\*innen ermutigt werden, Aufgaben zu übernehmen, die nicht den Erwartungen ihres Geschlechts entsprechen. In einer männerdominierten Gesellschaft stützen die Normen die ungleichen Geschlechterverhältnisse. Zum Beispiel wird es bei Männern oder Jungen als normal angesehen, wenn sie mehr Raum und Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen (Schneider et al., 2011).

Es gibt hierfür schon sogenannte Gender Trainings. Darunter versteht man mehrtägige Fortbildungsveranstaltungen. Die Teilnehmenden sollen hier lernen, Geschlecht als soziale Kategorie wahrzunehmen und zu verstehen. Außerdem werden Handlungsstrategien vermittelt, die ungleiche Verteilung von materiellen, sozialen, kulturellen und symbolischen Ressourcen entgegenwirken sollen. Lehrkräfte sollen dabei für *Doing-Gender-Prozesse* sensibilisiert werden (Grünwald-Huber & Gunten, 2009). Eine feministische Lehrkraft sollte über Kompetenzen und Wissen im bewussten Umgang mit Gender verfügen.

Dazu gehört ein umfangreiches Wissen über Geschlechterrollen und deren Konsequenzen für die Geschlechter, Bewusstsein darüber, wie Schule geschlechtstypische Rollen und Verhaltensmuster ausbildet, wie Jungen im Unterricht Dominanz ausüben und über Widerstände und Konflikte mit Geschlechterrollen. Dieses Wissen sollte genutzt werden, um Lehrmittel kritisch auf ihre Wirkung zu überprüfen. Hier gibt es den Begriff des *heimlichen Lehrplans*, damit ist gemeint, dass Mädchen und Jungen durch ihre täglichen Erfahrungen in der Schule lernen, dass Männer und Frauen nicht gleichberechtigt sind, sondern in einer hierarchischen Beziehung zueinanderstehen. Das drückt sich zum einen in den Interaktionen und Unterrichtsinhalten aus und zum anderen in der Institutionsstruktur, in welcher Männer die meisten Spitzenpositionen besetzen. Der sogenannte *heimliche Lehrplan* ist ein wirkungsvolles Mittel, um die bestehende Struktur der Geschlechterverhältnisse aufrecht zu erhalten (ebd.).

Doch auch mit einem umfangreichen Vorwissen können Fehler passieren. Der Umgang mit Fehlern von Schüler\*innen ist auch eine wichtige Ressource, da er sich positiv auf die Motivation und die Leistung der Schüler\*innen auswirken kann. Wenn Lehrkräfte eine unterstützende Art gegen-

über Fehlern im Unterricht aufzeigen, erleben Schüler\*innen weniger Angst oder Ärger und erlangen eher die Einstellung, dass man aus Fehlern lernen kann (Tulis, 2013). Lehrkräfte sollten Fehler in Lernsituationen nicht negativ sanktionieren, sondern Hilfestellungen zur Selbstkorrektur anbieten. Lern- und Leistungssituationen sollten möglichst klar differenziert werden. Denn in Leistungssituationen wird eher vorhandenes Wissen demonstriert und Fehler werden vermieden. Lernsituationen dienen vor allem dem Aufbau von Wissen, wobei manche Fehler dienlich sein können. Fehler können Bestandteil verstehensorientierter Lernprozesse sein. Die Vergabe von mündlichen Noten außerhalb von festgelegten Prüfungssituationen ist ein Beispiel, wo Lern- und Leistungssituationen vermischt werden. Hier ist es deshalb sinnvoll, Übungsphasen und Kontrollphasen im Unterricht deutlich und für die Schüler\*innen erkennbar voneinander abzugrenzen (Meyer, Seidel, Prenzel, 2006). In Lernsituationen sollten Schüler\*innen Freude am Lernen haben. Fremdbestimmte Lernmotivation führt eher zu negativen Lernergebnissen und wirkt sich ungünstig auf das Interesse aus. Fremdbestimmtes Lernen ist external motiviert, amotiviert und introjiert. Selbstbestimmtes Lernen andererseits besteht aus einer identifizierten, intrinsischen und interessierten Lernmotivation. Selbstbestimmtes Lernen wirkt sich positiv auf kognitive und motivational-affektive Lernergebnisse aus. Das Verbessern von Fehlern zum Beispiel führt zu einem Kompetenzerleben und ist eine Form selbstbestimmter Lernmotivation. Daher sollte die Lehrkraft eine positive Fehlerkultur in ihrer Klasse etablieren, in der die Schüler\*innen sich trauen, Fehler zu machen (Meyer et al., 2006).

Lehrkräfte müssen sich ihrer Verantwortung, die aus ihrer Positionsmacht hervorgeht, bewusst sein. Sie sind Vorbilder und in dieser Rolle können sie Schüler\*innen vorleben, wie man gewaltfrei mit Auseinandersetzungen umgehen kann, ohne von ihren Machtinstrumenten Gebrauch zu machen. In der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen erzeugt Gewalt auch immer erneute Gewalt, daher ist es sinnvoller, in den Austausch zu gehen und Standpunkte und Argumente auszutauschen, um eine Lösung auszuhandeln. Wenn Schüler\*innen am Entscheidungsfindungsprozess beteiligt werden, vermitteln Lehrkräfte gewaltfreie Problemlösungen und die Motivation zur Umsetzung der Entscheidung wird erhöht (Neubauer, 2008).

### **5.2.3 Förderung der Repräsentanz**

Repräsentanz im Klassenzimmer bedeutet hier, dass verschiedene Geschlechtsidentitäten und Realitäten im Lehrplan und in der Sprache sichtbar gemacht werden. Dies kann durch die Auswahl diverser Lehrmaterialien geschehen oder durch die sprachliche Anerkennung von Identitäten. Bei einer feministischen Klassenführung sollte auf diverse Rollenmodelle Wert gelegt werden.

Wichtig ist es, weibliche Modelle für *typisch männliche* Berufsrichtungen vorzustellen. Weibliche Lehrkräfte für Fächer wie Chemie, Physik und Technik zu gewinnen kann eine unmittelbare Wirkung entfalten. Es wäre auch gut, viele einflussreiche weibliche Personen auf vornehmlich männlichen Gebieten in Geschichten und Bildern zu präsentieren. Man kann auch externe Expertinnen in die Schule einladen, um positive weibliche Modelle kennenzulernen, mit denen sich die Schüler\*innen identifizieren können. Im Lehrplan sollten für alle ethnischen Gruppen, Geschlechter und aus allen sozialen Schichten Vorbilder vorhanden sein. Traditionelle Geschlechtsstereotype sollen unterbrochen, und neue Perspektiven eröffnet werden (Kaiser, 2008). Auf der anderen Seite sind positive männliche Vorbilder wichtig. Jungen bzw. Männern sollte deutlich gemacht werden, dass sie mehr Möglichkeiten jenseits der Gendernorm haben und es sie auch voranbringt, weibliche Attribute auszuleben. Feminismus sollte für sie nicht mit Scham und Schuld verbunden sein für die unzähligen sexistischen Strukturen, sondern mit erreichbaren Zielen und Unterstützung. Sonst sind sie überfordert und wenden sich von der feministischen Bewegung ab (Connell, 1996). Möglich wäre ein Besuch von einem Hausmann und Vollzeitvater, der von seinen Erfahrungen berichtet. Männer, die nicht nur im Haushalt mithelfen und von ihren Erfahrungen berichten, können ein männliches Vorbild sein, das die Möglichkeiten für junge Männer erweitert (Schneider et al., 2011).

Ein sehr kontrovers diskutiertes Thema ist gendergerechte Sprache. Seit den 1980ern wird sich intensiv mit dem Geschlecht in der Sprache auseinandergesetzt. In der deutschen Sprache gibt es das generische Maskulinum. Das heißt, im herkömmlichen Sprachgebrauch wird das maskuline grammatische Geschlecht als Norm verwendet. Hier wird von einem androzentristischen Bild gesprochen. Das ist eine Sichtweise, die sich an Männern orientiert. Befürworter sagen, dass damit kein Geschlecht gemeint sei. Das wird aber hinterfragt. Auch Personen außerhalb des binären Systems der Geschlechter fühlen sich damit häufig nicht angesprochen. Daher gibt es die Möglichkeit, mit einem Gendersternchen, einem Doppelpunkt oder dem Gender-Gap alle geschlechtlichen Identitäten zu integrieren. Die ungewöhnliche Betonung empfinden jedoch viele als störend (Schach, 2023). Eine Metastudie von Stahlberg und Sczesny (2001) fand heraus, dass sich Frauen in geringerem Maße einbezogen und repräsentiert fühlen, wenn das generische Maskulinum verwendet wird. Bei sprachlichen Alternativen zum generischen Maskulinum war die Wirkung bei geschlechtsneutralen Formulierungen und Benennungen gleich hoch. Besonders das *große I* führte zur stärksten gedanklichen Einbeziehung von Frauen. Gendergerechte Sprache vermittelt implizit die Botschaft, dass der Sprechende von einer geschlechtervielfältigen Zuhörerschaft ausgeht und diese nicht nur anerkennt sondern auch für relevant hält (Schach, 2023). Durch Sprache wird Wirklichkeit wiedergegeben. Bei ausschließlich männlichen Berufsbezeichnungen ist es naheliegend,

dass Mädchen oder Frauen sich selbst dort weniger sehen. Unter anderem ist sprachliches Sichtbarmachen in verschiedenen Berufsfeldern ein Einflussfaktor für die Berufswahl (Schneider et al., 2011). Daher legt eine feministische Klassenführung Wert auf eine gendergerechte Sprache, die alle Menschen integriert und repräsentiert.

## 6 Herausforderungen

Schwedens FAP wurde dafür kritisiert, dass der Ansatz, der auf Rechte, Repräsentanz und Ressourcen basiert, nicht transformierend bezüglich des patriarchalen Systems wirkt, sondern lediglich Reformen innerhalb des Systems bringt (Friedrich-Ebert-Stiftung, o.J.). Feminismus hat einen transformativen Anspruch, der laut Walby (2011) auf traditionelle Geschlechterbeziehungen oder laut Gerhard (2018) auf die gesamte Gesellschaft bezogen ist. Je nach Sichtweise geht die feministische Klassenführung in ihrem Ansatz nicht weit genug. Man könnte kritisieren, dass sie ein Ansatz ist, der nur innerhalb des Systems wirkt und dieses nicht von Grund auf transformiert. Dem Anspruch einer grundsätzlichen Transformation des Systems und der Gesellschaft gerecht zu werden, erfordert jedoch weitere Anstrengungen, die über Ideen innerhalb des Systems zu arbeiten hinausgehen müssten.

Die feministische Klassenführung hat besonders zum Ziel, zu einer sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung beizutragen und den Schüler\*innen bei ihrer Persönlichkeitsbildung zur Seite zu stehen.

Dieses persönlichkeitsfördernde Lernziel steht im Widerstreit zum schulischen Ziel der Leistungsmaximierung, der leistungsbezogenen Allokation und Selektion von Schüler\*innen. Leistungsbezogene Ziele lassen sich meist nur auf Kosten sozial-emotionaler Ziele verwirklichen. Die extrinsische Sanktionskultur schulischer Leistungserbringung verhindert oft intrinsisch motiviertes Lernen. Maximale Leistungssteigerung möglichst vieler Schüler\*innen lässt sich nur schwer mit einem Ausgleich von Leistungsunterschieden in der Klasse kombinieren. Die Herausforderung ist es, den Ausgleich von Leistungsunterschieden in der Klasse nicht durch das Absinken des Qualifikationsniveaus insbesondere der stärkeren Schüler\*innen zu gewinnen (Hofmann & Siebertz-Reckzeh, 2008).

Diesen Herausforderungen ist eine feministische Klassenführung, die den Anspruch hat, keinen zurückzulassen, gegenübergestellt. Hier gilt es, im Unterricht die Lern- und Leistungsniveaus sorgfältig zu differenzieren, sowie intrinsische Motivation bewusst zu jeder Unterrichtsstunde zu fördern. Die persönliche Relevanz des Gelernten sollte deutlich gemacht werden. Eine weitere Herausforderung des Konzepts der feministischen Klassenführung ist, dass die meisten Maßnahmen viel zusätzliche Zeit benötigen.

Zeitliche und personelle Ressourcen sind im deutschen Schulsystem aber knapp. Daher bräuchte es strukturelle Veränderungen des Bildungssystems, um die Rahmenbedingungen zu verbessern. Reflexionsarbeit, Fortbildungen und Supervisionen sind ein wichtiger Teil der Arbeitszeit von Lehrkräften, für die häufig keine Zeit übrig ist. Die Bildungspolitik sollte hierauf einen größeren

Fokus legen. Außerdem sollten Lehrkräfte nach Möglichkeit verpflichtend Fortbildungen besuchen, da sich in der Zeit ihres Schuldienstes viele Rahmenbedingungen, Themen und auch die Gesellschaft ändert (Karakasoğlu, o.J.). Diese Veränderungen der Gesellschaft kommen in der Schule nicht oder zu spät an, wenn Lehrkräfte sich nicht weiterentwickeln. Damit dürfen sie aber nicht allein gelassen werden. Vielmehr müssen Lehrkräften hierfür die notwendigen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Sonst verhindert Schule womöglich diversitätssensiblen Fortschritt oder bremst ihn aus.

Als nur einer Institution der Sozialisation von vielen ist der Einfluss von Schule begrenzt. Denn auch die Familie, Medien und andere Rahmenbedingungen tragen zur Sozialisation bei. Anzumerken ist hier jedoch, dass die Zeit, die Schüler\*innen mit der Schule oder schulbezogenen Tätigkeiten verbringen, ausgesprochen hoch ist (Hofmann & Siebertz-Reckzeh, 2008).

Eine isolierte Betrachtung der verschiedenen Diskriminierungsformen ist nicht zielführend, da sie in komplexer Weise miteinander verwoben sind. Diese Verwobenheit macht feministische Denkweisen zu einer herausfordernden Aufgabe (Durczok, 2021). Alle Diskriminierungsformen aufzudecken und Maßnahmen zu finden, um sie zu überwinden sowie alle Aspekte von Machtasymmetrien zu beleuchten, würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten. Daher benötigt es weiterführende Ideen, Gedanken, Kritik und Korrektur, um sie weiterzuentwickeln und um dem Anspruch einer gerechten Schule, die keine Ungleichheiten reproduziert, so nahe wie möglich zu kommen.

Auch in den Leitlinien des AAs zur FAP wird explizit erwähnt, dass Ideen, Kritik und Korrektur gewünscht sind (Auswärtiges Amt, 2023). Ebenso verhält es sich mit dem Konzept zur feministischen Klassenführung.

## 7 Fazit

Im Laufe der Arbeit wurde deutlich, dass das Schulsystem eine zentrale Rolle bei der Aufrechterhaltung des Patriarchats spielt. Daher kann es als effektive Stellschraube zur Reformierung bis hin zur Transformierung des bestehenden Systems betrachtet werden. Das bestehende Gesellschaftssystem ist sexistisch und diskriminierend und schränkt somit die freie Entfaltung aller Menschen ein. In dieser Arbeit wurde untersucht, wie eine feministische Haltung und die Prinzipien der FAP auf die Klassenführung übertragen werden können, um eine geschlechtergerechte Lernumgebung zu schaffen. Die zentrale Erkenntnis ist, dass eine feministische Klassenführung, die sich an der Förderung von Rechten, Ressourcen und Repräsentanz orientiert, erheblich zur Bildungsgerechtigkeit beitragen kann.

**Rechte** in der feministischen Klassenführung umfassen mehr als das formale Recht auf Bildung und Chancengleichheit. Diese Rechte müssen nicht nur durch formale schulische Strukturen gewährleistet werden, sondern auch durch eine unterstützende und respektvolle Klassenführung. Lehrkräfte sollten die Schüler\*innen über ihre Rechte aufklären, Anti-Diskriminierungsregeln gemeinsam erarbeiten und umsetzen. Sie sollten Schüler\*innen dazu ermutigen, sich aktiv an Entscheidungsprozessen zu beteiligen und ihre Meinung zu vertreten. Ein wichtiger Aspekt ist die faire Bewertung. Durch das Anonymisieren bei Prüfungen und Klassenarbeiten können Ungerechtigkeiten durch Vorurteile minimiert werden. Zudem sollten Lehrkräfte selbstkritisch und reflektiert sein, fehlerfreundlich zu sich und den Schüler\*innen stehen und Supervisionen von externen oder Rückmeldungen von Kolleg\*innen oder auch den Schüler\*innen regelmäßig einholen. Lehrmaterialien müssen auf Diskriminierungen überprüft und mit der Klasse besprochen werden. Die Erwartungen an Schüler\*innen sollten klar und transparent kommuniziert werden.

Bei der Förderung von **Ressourcen** in der Schule geht es zum einen um Bildungsinhalte, als auch um das Bemühen um eine gerechte Verteilung von Ressourcen. Eine feministische Klassenführung integriert Themen wie Geschlechterverhältnisse, Rassismus und andere Diskriminierungsformen. Machtverhältnisse insgesamt werden kritisch hinterfragt und bewusst gemacht. Die Aufklärung über sexualisierte Gewalt und die Diskussion über geschlechtliche Identitäten sind ebenfalls wichtig. Schüler\*innen sollten ermutigt werden, auch geschlechtsuntypische Aufgaben auszuprobieren, um Rollenklischees zu hinterfragen und zu durchbrechen. Die Differenzierung zwischen Lehr- und Lernsituationen ist entscheidend, um eine positive Fehlerkultur zu ermöglichen. Schüler\*innen sollen, wie es auch schon auf der ersten Frauenfriedenskonferenz gefordert wurde, zur Demokratie erzogen werden. Zudem muss sich die Lehrkraft über ihre Positionsmacht bewusst sein und diese verantwortungsvoll einsetzen. Um eine ungerechte Verteilung von Ressourcen in der Schule zu

verhindern, ist es sinnvoll, als Lehrkraft möglichst keine zusätzlichen finanziellen Belastungen für die Schüler\*innen entstehen zu lassen und sich dafür einzusetzen, dass es an der Schule kostenfrei Mittagessen und eine Ganztagschule gibt.

Die dritte Leitlinie der feministischen Klassenführung ist die Förderung der **Repräsentanz**. Sichtbarkeit und Anerkennung verschiedener Geschlechtsidentitäten und Realitäten im Unterricht sind entscheidend, um ein inklusives Lernumfeld zu schaffen. Eine Maßnahme, dies zu realisieren, ist es, geschlechtergerechte Sprache zu verwenden und Vorbilder zu schaffen. Für junge Frauen sind weibliche Vorbilder in Bereichen wichtig, die sonst vornehmlich männlich konnotiert sind, wie zum Beispiel Frauen in Führungspositionen. Für junge Männer gelten männliche Vorbilder als wichtig, die in vornehmlich weiblichen Bereichen arbeiten oder Männer, die sich trauen, typisch weibliche Eigenschaften auszuleben, ohne Angst vor gesellschaftlichen Sanktionen haben zu müssen. Durch solche Vorbilder können Geschlechtsstereotype abgebaut und eine vielfältige und gleichberechtigte Zukunft gefördert werden.

Die in der Arbeit vorgestellten Ansätze und Strategien bieten Lehrkräften konkrete Handlungsempfehlungen, um eine feministische Klassenführung umzusetzen. Dabei wurde gezeigt, dass es nicht nur um eine Vermittlung von Gender-Themen geht, sondern um eine tiefgreifende Veränderung der Unterrichts- und Schulkultur. Für die Praxis bedeutet dies, dass Schulen und Lehrkräfte sich kontinuierlich weiterbilden und reflektieren, um die Prinzipien der feministischen Klassenführung erfolgreich umzusetzen.

Damit steht das Schulsystem bei der Umsetzung der Ziele vor bedeutenden Herausforderungen. Ein Bildungssystem, das stark auf Leistung fokussiert ist, kann es erschweren, eine ganzheitliche feministische Klassenführung zu implementieren, die die individuelle Persönlichkeitsentwicklung in den Vordergrund stellt. Dazu kommt, dass die personellen und zeitlichen Ressourcen der Schulen oft knapp sind, was die Umsetzung der vorgeschlagenen Maßnahmen zusätzlich erschwert. Hier wäre es sinnvoll, diese Themen schon ausführlicher im Studium zu behandeln.

Diese Arbeit soll einen Anreiz geben, über Schule als Institution, die die Gesellschaft maßgeblich prägt, nachzudenken. Außerdem soll die Rolle der Schule in der Prägung der Geschlechterverhältnisse, sowie in der Aufrechterhaltung verschiedener Diskriminierungsstrukturen weiter erforscht werden. Es braucht weitere Forschungen und Ideen zu Maßnahmen, die getroffen werden können. Ebenso braucht es weiterführende Strategien, um die Prinzipien der feministischen Klassenführung effektiver in den Schulalltag integrieren zu können.

Es soll bei einer feministischen Klassenführung nicht darum gehen, vorzuschreiben, wie jemand leben und sein soll, sondern im Gegenteil Menschen die Möglichkeit zu geben, sich frei und ungezwungen nach eigenen Präferenzen zu entfalten.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Umsetzung feministischer Klassenführung eine anspruchsvolle, aber lohnende Aufgabe darstellt. Sie trägt nicht nur zur individuellen Entwicklung der Schüler\*innen bei, sondern leistet einen wichtigen Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit und zur Förderung einer demokratischen und inklusiven Gesellschaft.

## Literaturverzeichnis

- United Nations. (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Abgerufen 1. Juni 2024, von <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/german-deutsch?LangID=ger>
- Auswärtiges Amt. (2023). *Feministische Außenpolitik gestalten*. Feministische Außenpolitik gestalten- Leitlinien des Auswärtigen Amtes. Abgerufen 29. Mai 2024, von <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2585008/d444590d5a7741acc6e37a142959170e/ll-ffp-data.pdf>
- Becker, F. (2015). *Psychologie der Mitarbeiterführung: Wirtschaftspsychologie kompakt für Führungskräfte* (1. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Bergold-Caldwell, D., Dierkes, W., Kreszentia, E., Krüger-Kirn, H., Maurer, S., Scholle, J., Stumpp, L., & Wuttig, B. (2014). (Wie) Kann sich feministische Mädchenarbeit heute noch auf Mädchen beziehen? In Y. Franke, K. Mozygamba, K. Pöge, B. Ritter, & D. Venohr (Hrsg.), *Feminismen heute: Positionen in Theorie und Praxis* (S. 249–267). Transcript.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2011). Klassenführung. In Bildungsdirektion Kanton Zürich (Hrsg.), *Handbuch Schulqualität*.
- Brändle, T., Kugler, P., & Zühlke, A. (2019). *Lebenseinkommen von Berufsausbildung und Hochschulstudium im Vergleich*. Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung (IAW) an der Universität Tübingen. Abgerufen 13. Juni 2024, von <https://www.iaw.edu/aktuelle-meldungen-detail/lebenseinkommen-von-berufsausbildung-und-hochschulstudium-im-vergleich.html>
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. (2020). *Demografieportal—Fakten—Allgemeiner Schulabschluss* [Demografieportal]. Abgerufen 1. Juli 2024, von <https://www.demografieportal.de/DE/Fakten/schulabschluss.html>
- Bundeszentrale für politische Bildung. (o.J.). *Emanzipation*. bpb.de. Abgerufen 17. Juni 2024, von <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/17396/emanzipation/>

- Bürgerrat Ernährung. (2024). *Empfehlungen an den Deutschen Bundestag- Bürgerrat „Ernährung im Wandel“*. Bürgerrat Ernährung des Deutschen Bundestages.
- Butler, J. (2020). *Das Unbehagen der Geschlechter* (21. Auflage). Suhrkamp.
- Caberta, U. (2012). *Schwarzbuch Feminismus: Vom Mythos der erreichten Gleichberechtigung* (1. Auflage). Gütersloher Verlagshaus.
- Connell, R. W. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98(2), 206–235. <https://doi.org/10.1177/016146819609800203>
- Deutsches Institut für Sozialwirtschaft. (2021). Was ist eigentlich Intersektionalität? *Echte Vielfalt*. Abgerufen 6. Juli 2024, von <https://echte-vielfalt.de/lebensbereiche/lgbtiq/was-ist-eigentlich-intersektionalitaet>
- Deutschlandfunk.de. (2023). *Baerbocks Leitlinien—Was ist feministische Außenpolitik?* Deutschlandfunk. Abgerufen 24. Mai 2024, von <https://www.deutschlandfunk.de/was-will-feministische-aussenpolitik-100.html>
- Durczok, F. (2021). Einleitung. In F. Durczok, A.-S. Bachmann, J. Bender, J. Keller, & U. Gerhard (Hrsg.), *Feministische Pädagogik und Unterricht*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Durczok, F., Bachmann, A.-S., Bender, J., Keller, J., & Gerhard, U. (Hrsg.). (2021). *Feministische Pädagogik und Unterricht*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Fatke, R., & Schneider, H. (2005). *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland*. Bertelsmann Stiftung.
- Faulstich-Wieland, H., & Tillmann, K.-J. (1984). Erfolgreich in der Schule, diskriminiert im Beruf. Geschlechtsspezifische Ungleichheiten bei der Berufseinmündung. In *Demokratische Erziehung* (Bd. 10, Nummern 7–8, S. 24–27).

Friedrich-Ebert-Stiftung. (o.J.). *Feministische Außenpolitik – Definition & Beispiele* | FES Wissen. Abgerufen 29. Mai 2024, von <https://www.fes.de/wissen/feministische-aussenpolitik>

Frisse, J. (2019). *Feminismus* (Originalausgabe). Carlsen Verlag.

Geißler, R. (2014). *Ungleichheiten zwischen Frauen und Männern*. Abgerufen 1. Juli 2024, von [bpb.de. https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/sozialer-wandel-in-deutschland-324/198038/ungleichheiten-zwischen-frauen-und-maennern/](https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/sozialer-wandel-in-deutschland-324/198038/ungleichheiten-zwischen-frauen-und-maennern/)

Gerhard, U. (2018). *Frauenbewegung und Feminismus. Eine Geschichte seit 1789*. C.H. Beck Wissen.

Glock, S., & Kleen, H. (Hrsg.). (2020). Sag' mir, wie du heißt, dann sage ich dir, wie du bist: Eine Untersuchung von Vornamen. In Glock, S., & Kleen, H., *Stereotype in der Schule*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3>

Grünewald-Huber, E., & Gunten, A. von. (2009). *Werkmappe Genderkompetenz: Materialien für geschlechtergerechtes Unterrichten*. Verlag Pestalozzianum.

Hauschild, M., & Fröhlich, A. (2023). *Feministische Außenpolitik*. bpb.de. Abgerufen 24. Mai 2024, von <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/deutsche-aussenpolitik-2023/520206/feministische-aussenpolitik/>

Hofmann, H., & Siebertz-Reckzeh, K. (2008). Sozialisationsinstanz Schule: Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 13–38). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91104-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91104-5_1)

Kaiser, A. (2008). Geschlechtergerechte Schule – eine Chance für Mädchen (und Jungen). In A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt, & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule: Handbuch für eine gelingende Kooperation* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Karakaşoğlu, Y. (o.J.). *Lehrkräfte: Die eigene Haltung reflektieren und schärfen*. Abgerufen 20. Juni 2024, von <https://www.vielfalt-entfalten.de/multimedia-reportage/expertinnen-im-gespraech/lehrerinnenprofessionalisierung/>
- Kerner, I. (2014). *Varianten des Sexismus*. bpb.de. Abgerufen 6. Juli 2024, von <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/178678/varianten-des-sexismus/>
- Kienzler, M. (2021, Februar 3). *Feministische Strömungen: Gibt es den einen Feminismus? – Frauennotruf Trier*. Abgerufen 9. Mai 2024, von <https://www.frauennotruf-trier.de/feministische-stroemungen-gibt-es-den-einen-feminismus/>
- Klein, W. (2018). *Hohe Schulkosten für Eltern verstärken Bildungsarmut*. Das Deutsche Schulportal. Abgerufen 15. Juli 2024, von <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/hohe-schulkosten-fuer-eltern-verstaerken-bildungsarmut/>
- Klünder, N. (2016). *Differenzierte Ermittlung des Gender Care Gap auf Basis der repräsentativen Zeitverwendungsdaten 2012/13*. Expertise im Rahmen des Zweiten Gleichstellungsberichts der Bundesregierung. Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung* (M. Gellert & C. Gellert, Übers.). Waxmann.
- Kultusminister Konferenz. (2011). *Ganztagschulen tragen zur Bildungsgerechtigkeit bei*. Kultusminister Konferenz. Abgerufen 15. Juli 2024, von <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/ganztagschulen-tragen-zur-bildungsgerechtigkeit-bei.html>
- Kuntsche, E. (2006). Erziehungsstile von Lehrpersonen im Kontext von Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit. [Educational Styles of Teachers in the Context of Professional Dissatisfaction and Overwork.]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53(3), 155–165.
- Lunz, K. (2022). *Die Zukunft der Aussenpolitik ist feministisch: Wie globale Krisen gelöst werden müssen*. Econ.

- Mankarios, A. (2023). „Lehrkräfte merken oft nicht, dass sie Stereotype reproduzieren“. Das Deutsche Schulportal. Abgerufen 14. August 2024, von <https://deutsches-schulportal.de/schul-kultur/lehrkraefte-merken-oft-nicht-dass-sie-stereotype-reproduzieren/>
- Matejka, S. (2014). „I just speak English“ Anerkennung in Abhängigkeitsverhältnissen. In T. Leonhard & C. Schlickum (Hrsg.), *Wie Lehrer\_innen und Schüler\_innen im Unterricht miteinander umgehen: Wiederentdeckungen jenseits von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung* (S. 25–36). Transcript.
- Mauß, H. (2022). *Außenpolitik*. Staatslexikon- online. Abgerufen 13. Juni 2024, von <https://www.staatslexikon-online.de/Lexikon/Au%C3%9Fenpolitik>
- Meyer, L., Seidel, T., & Prenzel, M. (2006). Wenn Lernsituationen zu Leistungssituationen werden: Untersuchung zur Fehlerkultur in einer Videostudie. *Swiss Journal of Educational Research*, 28(1), 21–42. <https://doi.org/10.24452/sjer.28.1.4717>
- Misamer, M. (2019). *Macht und Machtmittel in der Schule: Eine empirische Untersuchung*. Jacobs Verlag.
- Moser Opitz, E., & Nührenbörger, M. (2015). Diagnostik und Leistungsbeurteilung. In R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme, & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch der Mathematikdidaktik* (S. 491–512). Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-35119-8\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-642-35119-8_18)
- Neubauer, W. (2008). Konflikte und Konfliktbewältigung im Unterricht. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 435–454). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91104-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91104-5_1)
- Notz, G. (2011). *Feminismus*. PapyRossa Verlag.

- Olczyk, M., Gentrup, S., Schneider, T., Volodina, A., Perinetti Casoni, V., Washbrook, E., Kwon, S. J., & Waldfogel, J. (2023). Teacher judgements and gender achievement gaps in primary education in England, Germany, and the US. *Social Science Research*, *116*, 102938. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2023.102938>
- Portmann, R. (1999). *Gleich verschieden: Beispiele für eine mädchen- und jungengerechte Koedukation*. Universum-Verl.-Anst.
- Prenzel, A. (2014). Vorwort. In T. Leonhard & C. Schlickum (Hrsg.), *Wie Lehrer\_innen und Schüler\_innen im Unterricht miteinander umgehen: Wiederentdeckungen jenseits von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung* (S. 7–11). Transcript.
- Rauschenbach, T. (2013). *Bildung ist mehr als Schule – Alltagsbildung*. bpb.de. Abgerufen 17. Juni 2024, von <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/149483/bildung-ist-mehr-als-schule-alltagsbildung/>
- Reinders, H., Ditton, H., & Gräsel, C. (2011). *Empirische Bildungsforschung. 1: Gegenstandsbe- reiche* (B. Gniewosz, Hrsg.; 1. Aufl). VS Verlag.
- Saleth, S., Bundel, S., & Mätzke, G. (2020). *Frauen in Führungspositionen – Chancen und Hemm- nisse auf dem Weg durch die gläserne Decke*. Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg.
- Salzborn, S. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Politische Ideengeschichte: Zugänge – Methoden – Strö- mungen*. J.B. Metzler Verlag.
- Schach, A. (2023). *Diversity & Inclusion in Strategie und Kommunikation- Vielfalt in Konzeption, Kultur und Sprache im Unternehmen*. Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-40153-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-40153-5_6)
- Schmitz, E., Voreck, P., Hermann, K., & Rutzinger, E. (2006). *Positives und negatives Lehrerver- halten aus Schülersicht*. Technische Universität München. Abgerufen 22. Mai 2024, von <https://www.yumpu.com/de/document/view/4924907/positives-und-negatives-lehrerverhalten-aus-schulersicht>

- Schneider, C., Tanzberger, R., & Traunsteiner, B. (with Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur). (2011). *Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern*.
- Schönbächler, M.-T. (2008). *Klassenmanagement: Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive* (1. Aufl). Haupt.
- Seidel, T. (2015). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 107–119). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2>
- Stahlberg, D., & Sczesny, S. (2001). Effekte des generischen Maskulinums und alternative Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. *Psychologische Rundschau*, 52(3), 131–140.
- Statistisches Bundesamt. (2024). *Gender Pay Gap 2023: Frauen verdienen pro Stunde 18 % weniger als Männer*. Statistisches Bundesamt. Abgerufen 7. Juli 2024, von [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/01/PD24\\_027\\_621.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/01/PD24_027_621.html)
- Streidl, B. (2019). *Feminismus. 100 Seiten*. Reclam.
- Syring, M. (2017). *Classroom Management: Theorien, Befunde, Fälle - Hilfen für die Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- The centre for feminist foreign policy. (2021). *The CFFP Glossary*.
- Tran, A. (2023). *Feministische Außenpolitik- Wie alles anfing* [Podcast].
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S., & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(1), 11–27. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.1.11>

- Tricht, J. van. (2020). *Warum Feminismus gut für Männer ist* (C. Brunnenkamp & I. Hessel, Übers.; Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Troltenier, I. (2006). *3-R-Methode* [Lehrer-online]. Projektbeschreibung 3-R-Methode. Abgerufen 7. Juni 2024, von <http://www.lehrer-online.de/url/3r-methode>
- Tulis, M. (2013). Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes. *Teaching and Teacher Education*, 33, 56–68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.003>
- Ulich, D. (1985). Die Dimension der „Macht“ in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In R. Biermann (Hrsg.), *Interaktion, Unterricht, Schule* (S. 140–152). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Walby, S. (2011). *The Future of Feminism*. Polity.
- Weidinger, W. (2022). Die Organisation Schule und ihre Hierarchien—Dynamiken und Hinweise für eine gelingende Zusammenarbeit. *Schulmagazin*, 5, 5–10.
- WHO. (2010). *Glossary of terms used for Health Impact Assessment (HIA)*.
- Wubbels, T., Brekelmans, J. M. G., P. J. Brok, D., Wijsman, L., Mainhard, T., & J. W.F. Tartwijk, V. (2014). Teacher-student relationships and classroom management. In *Handbook of Classroom Management (2nd Edition)* (S. 363–386). Taylor and Francis Ltd.
- Zilla, C. (2022). *Feministische Außenpolitik: Konzepte, Kernelemente und Kontroversen* (Bd. 50/2022). Stiftung Wissenschaft und Politik -SWP- Deutsches Institut für Internationale Politik und Sicherheit. <https://doi.org/10.18449/2022A50>