

Forschungsarbeit 2019

Universität Vechta

- Gender und Selbstbestimmung -

Positive Auswirkungen autonomen Lernens in freien Alternativschulen
auf eine genderreflektierte Perspektive des Individuums

von

Nils Freye

Master of Arts (M.A.)

PB-102: Relevanz von Gender und Diversity in Bildung und Erziehung – theoretische
Zugänge/ Empirische Zugänge

Matrikelnummer:

868841

Betreuung:

Prof. Dr. Melanie Kubandt

18.10.2019, Vechta

Gliederung

1. Einführung (2)
2. Freies Lernen – Gegenstandsbestimmung im pädagogischen Feld (3)
3. Autonomes Denken als Maxime für das lernende Subjekt – eine kritische Analyse (5)
4. Geschlechterperspektiven als Analysemodell eines gesellschaftlichen Ungleichgewichts im bildungsspezifischen Setting (9)
5. Selbstbestimmung, sowie differenz- und machtrelevante Geschlechterverhältnisse im interdependenten Zusammenhang (11)
 - 5.1 Genderspezifische Hemmnisse einer gelingenden Selbstbestimmtheit (11)
 - 5.2 Autonomie in der freien Alternativschule als Faktor für eine genderreflektierte Haltung (12)
 - 5.2.1.1 (Sozial-) Pädagogische Rahmenbedingungen für gelingende Selbsttätigkeitserfahrungen im Primarbereich – Ausblick (14)
6. Zusammenfassende Betrachtung und Ausblick (15)

Quellen (XVII)

Literatur (XVII)

Internet (XIV)

Film (XXI)

Eidesstattliche Erklärung (XXII)

Einführung

In der vorliegenden Arbeit wird versucht eine Korrelation oder gar einen Kausalzusammenhang zwischen der Idee des „frei sich bildens“, wie es Bertrand Stern (2019) nennt und ihren (positiven) Auswirkungen auf die politische Bildung von Grundschulern herzustellen. Das hier zugrundeliegende Erziehungs- und Bildungsverständnis orientiert sich an den Maßstäben von Maria Montessori oder Celestin Freinet und beinhaltet im Wesentlichen eine gelingende Lernumgebung ohne Druck, Ablehnung, Bewertung oder Homogenisierung. Für eine kindgemäße Förderung und Begleitung der kognitiven, motorischen, sozialen und emotionalen Entfaltung des Schülers oder der Schülerin sind aus Sicht einer pädagogisch sinnvollen Herangehensweise besonders partizipative, individualisierte und praktische Lernerfahrungen wirkmächtig. Exemplarisch für dieses erziehungswissenschaftliche Leitbild soll der hochrelevante Komplex des selbstbestimmten Lernens als roter Faden dienen. Fraglich ist dabei, inwieweit jenes autonome Handeln und Denken aus sozialkonstruktivistischer und entwicklungssoziologischer Sicht im Alter zwischen sechs und zehn Jahren überhaupt möglich ist. Anwendung findet dieser Bereich im Spektrum der politischen Bildung, konkret im geschlechtsspezifischen Setting, um dort herauszufinden, inwiefern Aspekte der Selbstbestimmtheit in einem freien Bildungskontext eine gendersensible Pädagogik voranbringen, und traditionelle Geschlechterbilder irritieren können. Wenn also davon ausgegangen wird, dass die Entstehung kreativer und autonomer Individuen durch gesellschaftliche Mechanismen gehemmt wird, könnte der Fokus Selbstbestimmung in der Primarstufe sozialen Ungleichheitsverhältnissen entgegenwirken.

2. *Freies*¹ lernen – Gegenstandsbestimmung im pädagogischen Feld

„Ein Kind ist aus hundert gemacht.
Ein Kind hat hundert Sprachen,
hundert Hände,
hundert Gedanken,
hundert Weisen zu denken,
zu spielen und zu sprechen.
Immer hundert Weisen zuzuhören,
zu staunen und zu lieben,
hundert Weisen zu singen und zu verstehen,
hundert Welten zu entdecken,
hundert Welten zu erfinden,
hundert Welten zu träumen.
Ein Kind hat hundert Sprachen,
doch es werden ihm neunundneunzig geraubt.“

(Malaguzzi, zit. nach Dreier 1993: 15)

Die hier niedergeschriebenen Gedanken beziehen sich auf reformpädagogische Ideen des 19. und 20. Jahrhunderts, die sich in ihrem Gerüst heute noch in freien Alternativschulen in Deutschland wiederfinden. Der pädagogische Leitfaden „vom Kinde aus“ (Koch 2000: 56) gilt als modernisierte Erneuerung eines traditionell veralteten Regelschulsystems, welches bis heute die große Mehrheit in der Bildungslandschaft ausmacht. Zu diesem Zeitpunkt gibt es 106 freie Alternativschulen in privater Trägerschaft (BFAS 2019), die den Kern des hier vorgestellten Konzepts umsetzen. Die reformierten Ansätze gehen zurück auf wegweisende Erziehungswissenschaftler, Soziologen und Entwicklungspsychologen wie Neill, Freinet, Bettelheim oder Montessori und werden verknüpft mit erkenntnisreichen Forschungen aus aktueller Neurobiologie- und Psychologie.

Um eine Vorstellung davon zu bekommen, in welchem pädagogischen Rahmen die hier beschriebene „Schule von morgen“² stattfindet, sollen einige Kernbereiche daraus kurz erläutert werden, um eine Abgrenzung zur bestehenden Schulform erkennbar zu machen.³ In

¹ Die Beschreibung ist kursiv geschrieben, als Erinnerung solch vieldeutige Begriffe stets kritisch aufzunehmen. Der dazugehörige Aspekt der Selbstbestimmtheit wird im nachfolgenden Kapitel noch ausführlich beleuchtet.

² In der Arte Dokumentation „Die Schule von morgen“ werden weltweit innovative und reformierte, öffentliche Schulformen vorgestellt (ARD 2018).

³ Welcher selbstreferentielle Mehrwert daraus für die jungen Menschen entspringt wird in den folgenden Kapiteln speziell in Bezug auf die politische Dimension des Selbst bearbeitet.

der „Berlin Rebel Highschool“⁴, einer Dokumentation über eine freie Schule aus Berlin geht es antiautoritär, aber nicht laissez-fair zu, so eine Absolventin der Bildungseinrichtung (Ulreich: 2017). Neill, Gründer der Summerhill⁵ Schule, setzt sich ebenfalls für flache Hierarchien und basisdemokratisch vereinbarte Regeln ein. Er bemisst eine kindergeeignete Erziehungs- und Bildungsstätte an ihren Entfaltungsmöglichkeiten für die dort lernenden Kinder, sie selbst zu sein, sich zu finden und ihre persönlichen Interessen und Bedürfnisse zu ausleben (Koch 2000: 13). Freiwilligkeit und Zwangfreiheit an bestehenden Angeboten sind im koedukativen Setting oberste Priorität, sodass das System sich an die Jungen und Mädchen anzupassen hat und nicht umgekehrt. Dementsprechend werden notwendige Ordnungsstrukturen im Sinne einer Selbstregierung aller Beteiligten gestaltet (ebd. 14), damit Heranwachsende in Entscheidungsprozessen gleichwertig mitbestimmen können. In einer von Umbrüchen und sozialen Anforderungen geprägten Welt ist es die Aufgabe der Schule, kreative Menschen hervorzubringen, die partizipativ am Gesamtgeschehen mitwirken. Akut finden sich Lernende jedoch in einem „geheimen Lernplan“, so Margret Rasfeld (2013: 1f) wieder, der vorgibt, was gelernt wird, wann dies gelernt wird und welche Ergebnisse dafür zugelassen sind. Lernen, als ein sich selbst organisierender Prozess zur Herstellung und Erhaltung innerer Kohärenz soll nicht, wie traditionell gebräuchlich oft als Weitergabe von Wissen verstanden werden, vielmehr besteht die Ansicht, der Lernprozess muss „unter die Haut gehen“ (Hüther 2016: 114), um neurobiologisch verfestigte Lernerfahrungen im menschlichen Gehirn zu implementieren. Der in jedem Kind angelegte, beständige Entdeckerdrang, schreibt Piaget (1972: 126) soll ohne Ablehnungshandlungen, Bewertungsdruck oder Verbote ausgelebt werden, denn nur dann ist es möglich die Schule als sinnstiftend wahrzunehmen. Einschränkungen, wie die Vorgabe eines Lehrplans stellen Hemmnisse in der spielerischen Selbstgestaltung der jungen Menschen dar. Neuronale Verknüpfungen entwickeln sich erst im Modus eines begeisterten Wesens, welches selbst jene Anforderungen und Herausforderungen für sich wählt, die zu ihm oder ihr am besten passen (Hüther, Quarch 2018: 184). Wie das konkret aussehen kann, zeigt die öffentliche Schule *Hellerup Skole* in Dänemark. In der demokratisch ausgerichteten Institution gibt es keine Klassenzimmer und keine Schulglocke, die Heranwachsenden lernen im architektonisch offenen Raum überall in der Schule. Im generationenübergreifenden Austausch durchlaufen sie gemeinsam die neunjährige Schullaufbahn. Gefolgt von kurzen Instruktionsphasen gibt es die Option ortsungebunden und selbstständig zu arbeiten, wodurch Selbstevaluation- und Kontrolle ohne Notengebung ermöglicht wird. Einen weiteren Fokus setzt die Institution auf interdisziplinäre Vernetzung und neue Denkanstöße im Lernvorgang, um zwar individuell, aber besonders inmitten der Gemeinschaft für das Leben

⁴ Die Schule setzt ihren Fokus zwar auf Prozesse der Erwachsenenbildung, hantiert jedoch mit denselben Mechanismen und setzt an dem Geist des freien Lernens an.

⁵ Die Summerhill Schule gilt als eine der ältesten demokratischen Schulen der Welt.

zu lernen (Roßmann 2019). Der Begriff der Freiheit beinhaltet also letztlich eine geeignete Umgebung, in der Neigungen und Bedürfnisse von Lernenden explorativ enthüllt werden, um Selbstbildungsprozesse zu stärken und dem Kind die (Re)Organisation seiner Persönlichkeit zu gestatten. Montessori (1934) plädiert weiter für die Abschaffung von Strafe, Zwang und Druck in der sogenannten alten Schule und begreift Lehrer nicht als Bildner oder Belehrer sondern als Gehilfen (277, 280).

Die kurz dargestellten Inhalte sollen an dieser Stelle für eine Imagination des Themenkomplexes genügen. Im Verlauf wird an einigen Stellen noch darauf Bezug genommen, nachdem im Anschluss der vielfach verstrickte Bereich des selbstbestimmten Lernens, Denkens und Handelns abgehandelt wird, um ihn im Verlauf gendertheoretisch einzubetten.

3. Autonomes Denken als Maxime für das lernende Subjekt – eine kritische Analyse

Die Begrifflichkeit der Selbstbestimmung ist wohlmöglich selbsterklärend, nichtsdestotrotz soll eine kurze Erläuterung verhelfen, sie später im Elementarpädagogischen Kontext einzuordnen. Selbststeuerungskräfte als Elemente der inter- und intrapersonalen Freiheitsverwirklichung können kindliche Persönlichkeitsstrukturen kräftigen und das Selbstwert- und Selbstwirksamkeitsgefühl junger Menschen anheben (Kahler 2012: 25). Zwei Beispiele zeigen auf, wie dies in freiheitlich konzipierten Institutionen von Statten gehen kann. Der schlafende Junge. Ein Schüler ist aus einer staatlichen Bildungseinrichtung aufgrund seines hochaggressiven Verhaltens an eine Sudbury Schule⁶ versetzt worden. Zum Erstaunen aller Beteiligten ging der Junge in dieser Schule einfach nur schlafen. Er kam hinein, legte sich immer auf dieselbe Couch und wachte auf, wenn die Schule vorbei war. Mehrere Monate hat der Junge dort geschlafen, bis er eines Tages aufwachte, sich umsah und plötzlich ein begeistertes Interesse an Computern und deren Beschaffung zeigte. Er begann dafür zu werben und beschloss Vorsitzender der Schulversammlung zu werden. Er setzte viel Energie in dieses Vorhaben und trotz anfänglichem Misstrauen gelang es ihm. Ein zuständiger Pädagoge erzählt dazu, „es lief super mit ihm. Er ist auf einmal der aktivste Schüler und unterstützt die Schule wo er nur kann.“ (Graner & Wilke 2005) Ein anderes, sehr prominentes Beispiel ist Greta Thunberg und die durch sie entstandene Fridays for Future Bewegung. Harald Lesch und Robert Habeck heben in einer Talkshow den Erkenntnisgewinn durch diese Selbsttätigkeit hervor und untermauern damit die sinnstiftende Funktion der eigenverantwortlichen Selbststeuerung im Schulkontext (2019: 16). Amnesty

⁶ Eine freie, demokratische Schulform, die sich an der ersten Gründung 1968 in den USA orientieren. Sudbury Schulen sind davon überzeugt, dass Heranwachsende am effektivsten lernen, wenn sie vollständig und eigenständig darüber entscheiden können, was sie lernen möchten (Sudbury 2019).

International (2019) ordnet den Protest als Akt der Selbstbestimmung, Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung ein. Wenngleich sehr verschieden, bilden beide Varianten der Selbstorganisation denkende Menschen ab, die ohne fremdbestimmte Vorsätze eigenständig denken können und denken wollen, so der Reformpädagoge Hugo Gaudig (1904: 7). Die Beispiele teilen zudem die bei jedem Menschen vorhandenen Bedürfnisse nach Kompetenz und Wirksamkeit, nach Zugehörigkeit und sozialer Verbundenheit, sowie nach Selbstbestimmung, die durch autonomes Handeln hervorgerufen werden und mitverantwortlich für die Herausbildung einer gefestigten Persönlichkeitsstruktur sind. Zuvor aus der Umwelt wahrgenommene Reize werden dabei internalisiert, zum einen sich als Mitglied in der sozialen Welt zu definieren, zum anderen um gesellschaftlich vermittelte Verhaltensweisen in eigenständige Handlungsmaximen und anschließendem Selbstkonzept zu überführen (Deci & Ryan 1993: 227).

„Gut fand ich es das wir die meisten sachen erleine geregelt haben. Ich würde weiterempfehlen das die Kinder sich alles selber beibringen das macht viel mehr Spaß.“ (Peschel 2012: 78)

Das hier von einem jungen Menschen beschriebene wohltuende Gefühl der Selbstbestimmtheit entspringt aus der positiven Erfahrung, sich selbst als wirkmächtiges, handlungsfähiges Subjekt zu erleben. Inhaltliche Schwerpunkte selbst setzen zu können, ohne dabei auf Ablehnung zu stoßen bringt positive Effekte auf den Selbstwert mit sich (Weilnböck 2019: 7) und wird im Regelfall vom Subjekt nicht einmal als Lernprozess wahrgenommen, da sie oder er hier schlicht ihren oder seinen Interessen nachgeht. Zehnpfennig spricht von einem „weißen Blatt“ (1995: 10) als Arbeitsanweisung, welches als Mittel der unterrichtlichen Öffnung Kinder in ihrer Seinsweise entlastet und zu effektiven und gewinnbringenden Lernfortschritten führt (Peschel 2012: 78). In einer hier vorstellbaren Schule der Selbstbetätigung, wie es Celestine Freinet umschreibt (Koch 2000: 150) können motivgeleitete Projekte so angelegt sein, dass sie für die*den Einzelnen als erfolgreich und sinnkonstituierend wahrgenommen werden. Die dazugehörige Erfolgsbekräftigung kann, besonders für unsichere Kinder stabilisierend wirken und hängt unmittelbar mit einer positiven Einstellung zu gesellschaftlich bedeutsamen Aufgaben, aber auch Werten und Normen zusammen (Kossakowski 1979: 24,32). Schüler aus freien Alternativschulen geben dazu in einer Studie an, dass sie selbst für ihre Lernfortschritte verantwortlich sind (90%), dass sie gerne Dinge ausprobieren, auch wenn das Ergebnis noch offen ist (80%), dass sie in ihrem eigenen Lerntempo arbeiten können (80%), ihre Themen selbst setzen können und über Inhalte, die sie interessieren, alles wissen wollen (80%) (Randoll et al. 2017: 39,42). Positive Assoziationen zur Selbstbestimmtheit verweisen auf positive Effekte auf das eigene Selbstwertgefühl. Situationen und Herausforderungen aus eigener Kraft meistern zu können gilt als grundlegend für die allgemeine Lebensbewältigung und konsolidiert das Wissen

absolvierter Projekte. Tätigkeiten, die der eigens gewählten Schöpfung entspringen, können als affektiv aufgeladene Handlungen beschrieben werden und wiederum mit Gefühlen wie Begeisterung, Hoffnung oder Glück verbunden sind. Dies fördert den individuellen Kompetenzerwerb, Selbstwirksamkeitsprozesse und das geistige Wachstum (Hüther 2014: 9). Ferner werden solch intensive Auseinandersetzungen mit sich selbst und der Umwelt, die im vorliegenden Konzept besprochen werden, als hoch Bildungsrelevant aufgezeigt, denn „Bildung als Aufgabe der Selbstformung“ (Liessmann 2019: 21) kann nur stattfinden, wenn das Selbst auch eigenständig entscheidet. Das hier erkennbare pädagogische Metaziel der Selbstwirksamkeit kann als eine Voraussetzung des mündigen Subjektes verstanden werden, welches in der Lage ist (gesellschaftliche) Herausforderungen kreativ und selbstbewusst im sozialen Miteinander anzugehen, um intrinsisch motivierte Lernabläufe zur Stärkung von Kollaboration, kritischem Denken und Kommunikationsvermögen in einer digitalisierten Welt zu (re)generieren (Bleisch 2019: 40).

Soweit im theoretischen Verständnis der Sachlage. In der sozialen Wirklichkeit zeigt sich das Thema jedoch in weitaus komplexeren Formen. Inwieweit kann man *überhaupt* von selbstbestimmtem Handeln und Denken sprechen, welche Störfaktoren gibt es diesbezüglich im schulischen Setting und welche Besonderheit kommt dabei der kindlichen Erfahrungswelt zu?

Aus Sozialkonstruktivistischer Perspektive besteht der soziale Mensch im Wesentlichen aus der Summe seiner Erfahrungen. Die gesellschaftliche Ordnung wird von ihren Mitgliedern in einem stetigen Prozess von Anpassung und Autonomie selbst (re)produziert. In einer weitergegebenen Tradition soziokultureller Wissensbestände hängen Sozialisationsprozesse maßgeblich von der sozialen Außenwelt ab (Berger 2009: 124f.). „Das Bewusstsein des Menschen ist durch sein gesellschaftliches Sein bestimmt“ (ebd. 6), bestätigt auch Herrmann Hesse, nach dem der Mensch dazu verurteilt sei, nicht seinem eigenen Selbst, sondern irgendwelchen Gesetzen der Menschheit folgen zu müssen (Hüther & Hauser 2014: 160). Laut Neurobiologe Gerald Hüther (2019: 2ff.) richten sich Kinder in ihrem Verhalten an Bezugspersonen, die erfolgreich sind und inkorporieren damit vorgelebte Denkmuster.⁷ Besonders junge Menschen stehen damit in einem Konflikt zwischen dem Bedürfnis nach individueller Selbstentfaltung und gesellschaftlich tradierten Anpassungsmechanismen. Diese Zwänge prägen, wie es Erving Goffman (1969: VIII) formuliert, menschliche Verhaltensweisen in ihrer Wesenhaftigkeit auf eine Art und Weise, die zur Enkulturation von interaktiven, aber auch institutionell vorgelebten Denkweisen führt. Die Übernahme von

⁷ Laut Jean Piaget erfolgt Wissenserwerb und die kindliche Entwicklung in Folge der Interaktion des Kindes mit der Umwelt. Der Austausch mit der Umwelt vollzieht sich dabei über das funktionale Entwicklungsstadium und die daraus resultierenden Tätigkeiten eines Kindes. Denken ist das Zusammenspiel von innerlichem Handeln und Umgehen mit repräsentierten Gegenständen bzw. Menschen oder Situationen (vgl. Heinze 2007, S. 102).

sozialkonstruktivistischen Lebensrealitäten problematisiert, in Anbetracht einer gesellschaftlichen Schieflage, Subjektivierungsprozesse im Sinne des autonom Handelnden. „Ich weiß nicht ob wir jemals mündig werden“, schreibt Michel Foucault (1984: 706) und fasst damit Adaptionen zusammen, die aus einem Gesamtbild durchsetzt von Macht- und Herrschaftsverhältnisse, sozialen Ungleichheiten, asymmetrischen Geschlechterkonstellationen, rassifizierten Sozialstrukturen und kapitalistischen Interessenkonflikten resultieren (Riegel 2016: 7). Mündigkeitserlebnisse in Form von Selbstbestimmung und Eigenverantwortung sind aus soziologischer Betrachtung also nur stark eingeschränkt erfahrbar und werden durch soziale, familiale und neuronale Determinanten indoktriniert. Restriktive Bildungs- und Erziehungsstile finden in dazugehörigen Instituten ihre Anwendung. Exemplarisch stellt das Arbeitsblatt als vorstrukturiertes, reproduktives statt entdeckendes, fremdkontrolliertes, theoretisches und unkommunikatives, aber zentrales Unterrichtsmittel in der Schule einen konstruierten Bildungsversuch, welcher den Bedürfnissen der jungen Menschen entgegensteht (Peschel 2012: 70f.). Montessori bezeichnet die Schule in diesem Szenario als „Stätte größter Trostlosigkeit“ (Kramer: 1983: 60) und Neill glaubt, die auch in Bildungsinstitutionen, als Subsystem des gesellschaftlichen Apparates vorzufindenden moralischen Vorschriften führen zu abweichendem Verhalten und inhumanen Weltansichten (1969: 234). Er geht noch weiter und betitelt die gewöhnliche, *normale* Erziehungsform als Instrument der Unterdrückung und Unfreiheit und stellt soziale emotionale, aber auch bildungsfundamentale Entwicklungsprozesse damit, ähnlich wie Goffman, gleich mit einer Zwangskultur (Koch 2000: 18f.).

Weitere Störfaktoren für eine gesunde, politisch wirksame Selbstbestimmtheit werden als Elemente der bereits beschriebenen Darstellung im Folgenden aufgezählt; im Kern dieser Arbeit jedoch steht die individuelle Anpassung an bestehende, als normal gelesene Strukturen, die einen gemeinschaftlich geteilten Mainstream abbilden. Dieser (re)produziert machtrelevante Differenzpraktiken entlang von Kategorien wie *class*, *race* und *gender* und mündet in fremdgesteuerten Vorstellungen über die soziale Wirklichkeit (Machold 2013: 22). Es stellt sich in diesem Gedankengang erneut die Frage nach selbstbestimmtem Handeln grundsätzlich, wenn davon ausgegangen wird, dass alles, was ein Mensch nach außen gibt zuvor von ihm/ihr aus der Umwelt aufgenommen wurde und in seiner Ursprünglichkeit somit nicht der Person selbst zuzuordnen ist. Internalisierte Regulationsmechanismen von äußeren Einflüssen lassen demnach immer Raum für eigene Gestaltungsmöglichkeit, sind aber trotz dessen an erlebtes Erfahrungswissen gekoppelt (Deci & Ryan 1993: 227). Die Struktur der öffentlichen Schule, hier als äußerer Einfluss auf kognitive Lernabläufe eines Heranwachsenden zu sehen, mindert durch die dort angewandten Lernprogramme intrinsische Motivationsvorgänge und bietet gleichzeitig wenig Angebote zur Entfaltung von

selbstständigem Denken und Handeln. Diesen grundlegenden Systemfehlern, so die Terminologie Prechts (2013: 3), sollen mithilfe von autonomen Handlungskonzepten entgegengewirkt werden, um eine sukzessive Abwandlung von rezeptiv agierenden Objekten, hin zu mündigen Subjektpositionen zu erreichen.

„Wir sind als Originale geboren, sterben als Kopien“

(Gruen 2013: 4)

Die beschriebenen Zusammenhänge hemmen die Entwicklung eines vermeintlich handlungsfähigen Individuums, wie auch die Herausbildung eines notwendigen Selbstkonzepts, da hier Momente der Selbstbestimmung verhindert werden. Im Fortgang ist diese, hier kurz gehaltene Analyse als Sediment, für die schon angesprochene politische Bildungsdimension anzusehen. Ungleiche Geschlechterverhältnisse als Teilsystem einer bildungspolitischen Vorstellung eines ganzheitlichen Erklärungsmodells des Zusammenlebens sind unter anderem ursächlich, aber auch Folge von der Konstruktion sozialer Probleme und gesellschaftlicher Erwartungsspiralen und somit mitverantwortlich für die Unterbindung von Selbstwirksamkeitserfahrungen. Daran anknüpfend besteht die eingangs aufgeworfene Frage, ob eine genderreflektierte Haltung mittels der zuvor skizzierten Vorstellungen des selbstständigen *sich bildens* besser gelingen kann. Zuerst jedoch werden genderrelevante Phänomene im Kosmos gesellschaftlicher Disparitäten im Primarsektor herausgearbeitet, um diese später diskursiv zu verhandeln.

4. Geschlechterperspektiven als Analysemodell eines gesellschaftlichen Ungleichgewichts im bildungsspezifischen Setting

Der hier vorgestellte Ist-Zustand orientiert sich an bestehenden Regelschulen der Neuzeit und soll aktuelle Geschlechterdebatten am Beispiel des Grundschulmodells veranschaulichen, um den Umgang mit etwaigen Normalitätsansprüchen in diesem Bereich zu explorieren, ohne dabei inhaltlich detailliert auf asymmetrische Geschlechternormen⁸

⁸ Hierarchisierte Geschlechterordnungen reproduzieren sich durch hervorgebrachte Differenzen schon im jungen Alter selbst, so King (2013: 80). Inwieweit Geschlechterunterschiede jedoch gegeben oder gemacht sind, ist selbst für Judith Butler nicht trennscharf zu erklären. Sie schreibt dazu: „Geschlechterdifferenz ist weder gänzlich gegeben noch gänzlich konstruiert, sondern beides zu Teilen. (...) Wenn wir sie als eine Grenzvorstellung verstehen, so hat die Geschlechterdifferenz psychische, somatische und soziale Dimensionen, die sich niemals gänzlich ineinander überführen lassen, die aber deshalb nicht endgültig voneinander abgesetzt sind.“ (2009: 299) Der historische, den Körper einbeziehende Prozess der Geschlechtlichkeit in der sozialen Praxis (dieser kann für das hier formulierte Forschungsanliegen als entscheidend beschrieben werden) kann wie folgt illustriert werden. Die fortbestehende Dichotomie der Geschlechter ist einer patriarchalen Machtkonstellation unterworfen, die trotz mannigfacher Widerstände eines aktiven Feminismus eine Unterordnung von Frauen* und eine damit einhergehende Dominanz von Männlichkeit nahezu unveränderlich bleibt (Connell 2006: 94).

einzuweisen. Das Aufgabenfeld einer fröhpädagogischen Fachkraft umfasst es, „die unterschiedlichen Lebenslagen von Jungen und Mädchen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern.“ (KJHG §9) Die hier implizite Ungleichbehandlung verweist auf eine sozial-kulturell hergestellte Geschlechteridentität von außen, die durch sogenannte „doing Differences“ (Kampshoff 2013: 251), also gemachte Differenzen im Unterricht hervorgerufen wird. Neuronale oder biologisch angeborene Unterschiede gelten im (sozial-) pädagogischen Feld in ihrem Wesen nicht als Problemlage, vielmehr dagegen aber die als veränderbar einzustufende soziale Entwicklung des Geschlechts, welche zur Zeit der Kindheit und Jugend Fertigkeiten, Eigenschaften und Lebensweisen eines jeden Menschen modelliert. Solch massiv hierarchisch geprägte Differenzkonstruktionen werden in der Schule jedoch nicht aufgefangen, im Gegenzug werden sie dort bestätigt und hergestellt (vbw 2009: 15). Neben altersspezifischen Unterscheidungen sind Kinder somit auch hinsichtlich ihres Geschlechts Stigmatisierungen unterworfen. Junge Menschen im Alter von etwa sechs Jahren haben sehr starke geschlechterrollenstereotypisierende Denkkapare und weisen diesbezüglich untypische Verhaltensweisen Anderer rigoros zurück, da Klischeebehafte Vorstellungen in diesem Alter bereits erlernt sind (Kasüschke 2008: 195). Die Sozialisationsinstanz Schule reproduziert jene entwicklungscharakteristisch determinierten, und vom Mainstream getragenen Anschauungsweisen⁹ besonders durch auftretende Pädagog*innen und vorurteilsverstärkende Literatur. Obwohl die „Gleichberechtigung der Geschlechter“ (Niedersächsisches Schulgesetz 2015: §2) im Schulgesetz verankert ist und sich in bildungspolitischen Bewegungen eine „geschlechtliche Vielfalt“ (Messerschmidt et al. 2017: 18) begrifflich eingebürgert hat, sind Marginalisierung, Nichtrepräsentation und soziale Diskriminierung nach wie vor omnipräsent. Für Missstände und geordnete Heteronormativitätsansprüche sind Bildungsinstitutionen mitverantwortlich, da sie bestimmte Identitätskonzepte und Geschlechterordnungen weitertragen und vermitteln (ebd.). Rezeptive Medien und darin wirksame Exklusionsmechanismen tragen durch die Darstellung ihrer Protagonisten einen entscheidenden Teil zu dieser Assimilation bei. Machold (2013: 174) sieht Kinder- und Jugendliteratur als Instrument zur Aufrechterhaltung bestehender Herrschaftsverhältnisse und auch Maureen Maisha Eggers beschreibt die derzeitige Masse an frei zugänglichen Schriften als problematisch, da ihre Inhalte nicht die gesellschaftliche

⁹ Hier eine kurze Vorstellung, was Kinder im Elementarsektor über Geschlecht lernen und weitergeben. Menschen in sehr jungem Alter betrachten Geschlecht als binäres Konstrukt, welches entweder männlich* oder weiblich* Erscheinungsformen mit sich bringt und schließt damit andere (LGBTIQ Community) Geschlechtsidentitäten aus. Ähnliche kulturelle Muster der Einfachheit zeigen sich auch in den zugeschriebenen Symbolen und Merkmalen des jeweiligen Geschlechts. Frauen* und Männer* sind demzufolge an speziellen Merkmalen (Gang, Sitzhaltung, Sprache, Gestik, Kleidung) eindeutig zu kategorisieren. Diese Ideen von Geschlecht sind zum einen als unveränderbar markiert, überdies erfahren Kinder Geschlecht als eine naturgegebene, bipolare Ordnung, welche sich konkret an Genitalien festmacht. Die Eindeutigkeit manifestiert sich ferner in der eigens postulierten Norm der Heterosexualität (Paseka 2008: 19f.).

Realität wiedergeben. Die Spiegelung weist eine dominante, auf Unterschiede bezogene, Erzählweise auf und zeigt sich wenig differenzkritisch (2013a: 1f.). Dieser Stil hat weitreichende negative Auswirkungen auf die Identitätsbildung von Kindern, da die Konstituierung des Fremd- und Selbstkonzepts mit der öffentlichen, medialen Darstellung von Vorbildern für Kinder, in Verbindung steht. Die konstruierte Differenz ist hier in ihrer Tiefsinnigkeit zu sehen und sollte laut Eggers sukzessive zugänglich für ein flexibleres Bild von Normalität gemacht werden (ebd.c: 9f.).

Schule als repräsentatives Subsystem einer ungerechten Gesellschaftsform reproduziert Genderbezogene Stereotype nicht zuletzt durch die zuvor gezeichnete Struktur einer Regelschule. Die hier noch allgemein gehaltene Sachlage wird im nächsten Kapitel spezifiziert, um gegenseitige Auswirkungen der Selbstgesteuertem Lernen und Genderbezüglichen Normen zu beleuchten.

5. Selbstbestimmung, sowie differenz- und machtrelevante Geschlechterverhältnisse im interdependenten Zusammenhang

5.1 Genderspezifische Hemmnisse einer gelingenden Selbstbestimmtheit

Nachdem Selbstbestimmungsmomente in Abhängigkeit von sozial-kulturell tradierten Fremdbestimmungen und den darin verstrickten Vorstellungen und kindlichen Wahrnehmungen über das Geschlecht eingeführt wurden, sollen konkrete Aspekte eines dualistisch- einheitlichen Weltbildes auf das Selbstkonzept von Kindern aufgezeigt werden, um geschlechtsorientierte Adaptionspraxen ätiologisch im Kontext selbstbestimmter Bildungsmethoden einzusehen. Fraglich ist, inwiefern Anpassungsstrategien dementsprechend Störfaktoren für eine kreativ-progressiv-weltoffene Lebensweise darstellen können. Butler beschreibt die unsichtbare Unterordnung dazu passend als „neutrale Oberfläche, auf der sich die Kultur einschreibt“ (1991: 24) und verweist damit auf eine Art unfreiwillige Übernahme. Gildemeister dekonstruiert diese Leitfrage 1988 und verknüpft geschlechtliche Polarisierungseffekte mit dem Verlust von Identität und Individualität und belegt damit eine negative Einwirkung auf das Selbst (495). Goffman geht davon aus, dass Geschlecht die Basis für soziale Interaktionen und dazugehörige Machtstrukturen liefert. Er beschreibt außerdem einen weiteren, hier bedeutsamen Punkt; soziokulturelle Verortungen legitimieren sich anhand einer phänotypischen Geschlechterauffassung durch die Überzeugung, so Goffman, die daraus entstehenden Diskriminierungen seien natürlich (1994: 139). Er beschreibt hier nicht nur einen Relativierungsakt, vielmehr noch sind seiner Auffassung nach Abwertungen oder Kategorisierungen im Bedeutungskosmos angepasster Individuen als normal anzusehen, was wiederum ein nicht- Vorhandensein an sozialer

Vielfalt und kulturellen Eigenheiten in sich birgt oder kurz gesagt, wenig Differenzsensibilität aufweist. Daran anschließend ist die Orientierung an das Idealbild eines *richtigen* Mannes* oder einer *richtigen* Frau*, gespeist aus Abstraktionen der Wirklichkeit niemals vollständig möglich. Eine stetige Resignifizierung performativer Anrufungen im Subjektivierungsprozess folgt keinem Original, dafür aber einer imaginären sozialen Rolle. Der hier naturgegebene Moment des Scheiterns kann Ängste, Unsicherheiten oder Aggressionen im Verlauf einer identitätsbildenden Konstitution des Selbst, hervorrufen (Villa 2006: 229). Jede Erschütterung der Vorstellung dessen, was wir täglich erleben, bemerkt Hüther (2005: 42, 57) in seinem Buch *Biologie der Angst*, bedeutet eine Bedrohung und führt zu unweigerlichen Stressreaktionen, verbunden mit Gefühlen der Einsamkeit, Unterdrückung und fehlender Anerkennung. Momente des Scheiterns können folglich zu Verdrängung, Gefühlsarmut oder egozentrischem Verhalten führen, was wiederum zu eingeschränkten Sichtweisen, Überforderungen in kindlichen Entwicklungsaufgaben und vor allem zu einer verstärkten Anpassung verknüpft mit erhofften Erfolgserlebnissen kommt. Speziell junge Menschen haben in Anbetracht eines sich ihnen aufdrängenden Systems in der Regel zwei Möglichkeiten: sie passen sich an dieses an oder sie versuchen auszubrechen; (ebd. 2014a: 13) keine dieser beiden Varianten sind im vorgestellten Konzept wünschenswert. Es handelt sich hierbei um den Einsatz für eine Systemtransformation, in der Lösungswege konstruktiv mittels selbstbestimmten Handlungswegen erprobt werden, ohne in Unsicherheiten oder vermeintlich oder tatsächlichen Opferrollen zu verharren. Plößer (2013: 203) begreift Identitäten, in Anlehnung an diesen Abschnitt, als das Ergebnis vorgängiger Differenzordnungen, deren implizite Normen von den jeweiligen Subjekten angeeignet werden. Die hier besprochene Aneignung beinhaltet die unfreiwillige Aufnahme falscher Realitäten und abwertender Denkmuster, welche einer freiheitlichen und damit autonomen Lebensidee entgegenstehen, da Diskriminierungstendenzen und Offenheit und Toleranz sich gegenseitig ausschließen, stellt auch der Philosoph Philipp Hübl im Interview fest (2018: 13). Selbstbestimmung im Sinne einer freien, linksliberalen Persönlichkeitsentfaltung und eine zirkulär- normierte Anpassung im gendertheoretischen Topos widersprechen sich somit.

5.2 Autonomie in der freien Alternativschule als Faktor für eine genderreflektierte Haltung

In Anbetracht oben ausgeführter Gefahren einer autonomen Handlungsweise gelten die anstehenden Worte für eine pädagogisch gelingende Ausgangslage zur maximal möglichen Selbstbestimmtheit. Die eigenverantwortliche Setzung inhaltlicher Schwerpunkte gilt es nun explorativ für sozialkognitive Praktiken der politischen Bewusstseinswerdung zu nutzen. Eigengesteuertes, druckbefreites Denken und Handeln soll bei dieser Gelegenheit auf die Identitätsbildungsanlagen des Selbstwertes und der Selbstwirksamkeit fokussiert werden.

Der augenscheinliche Zusammenhang wurde im obigen Exzerpt erarbeitet. Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Stil der eigenen Autonomieentfaltung ist selbstwerterhaltend und stellt Kontinuität her, so Lucius Hoene & Deppermann. Die Forschungsfrage des individuellen politischen Bildungsprozesses kann hier aufgegriffen werden, da eine selbstbestimmt angetriebene Lernumwelt diskriminierte Biografien bestärken kann (2004: 74). Der Philosoph Peter Sloterdijk (2019) begreift identitätsstiftende Arbeit der Selbstentfaltung als Privileg eines sogenannten „Berufsindividuum“ (32), um sich von der „leeren Hülle“ (31) der Identitätsbilder von Geschlecht oder Migrationsvordergrund, zu entgrenzen. Im rassismuskritischen¹⁰ Leitfaden (2015) herausgebracht vom gleichnamigen Autor*innen Team zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmethoden, finden sich individuelle Merkmale wieder, die auch im vorliegenden Kapitel der politischen Sinnhaftigkeit der Selbsttätigkeit zugeschrieben werden. Als wesentliches Instrument zur Erreichung einer machtkritischen¹¹ Gesamtauffassung benennt das Kollektiv die Übertragung von Verantwortung auf die Schülerinnen und Schüler (16). Die gemeinte Autonomiesteigerung dient der eigenen Selbstbemächtigung gleichermaßen, wie der Überwindung erlernter Hilflosigkeit. Kinder erfahren sich durch Prozesse der Selbstbestimmtheit nicht als zu belehrende, sondern als Lernsubjekte, die mithilfe pädagogischen Mentorings imstande sind Beiträge zu entwerfen, zu reflektieren oder auch zu verwerfen. Eine differenzkritische Haltung entsteht somit in erster Linie durch eine „Ermöglichungsdidaktik“ (17), die strukturell Benachteiligten Communities als Gestaltungsräume nutzen können, um Handlungsbarrieren zu überwinden und Handlungsspielräume zu gestalten. Der von Albert Bandura geprägte Begriff der Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*) entsteht durch die hier beschriebenen Abläufe, die ein Mensch durchlebt, wenn sie oder er durch verwirklichte Lernerfahrungen eine stabile Überzeugung von sich selbst besitzt. Ereignisse eigenständig zu steuern ist förderlich für die psychische Gesundheit, da selbstwirksame Jungen* oder Mädchen* auch künftig versuchen werden schwierige Situationen zu meistern. Entwicklungsaufgaben wie die Herstellung eines kohärenten Selbstkonzepts mit Blick auf eine selbstreflexive Geschlechteridentität im gesellschaftlichen Herrschaftsgefüge sind als solche Herausforderungen zu sehen (Roeper 2011: 42). Selbstwirksame Erlebnisse geben jungen Menschen Orientierung in der Gesellschaft und damit auch im bipolaren Verhältnis von Männlichkeit und Weiblichkeit. Sie stecken einen Rahmen für verantwortungsvolles Handeln in einer Gemeinschaft, wodurch die Sozialisanden Anerkennung bekommen (Randoll et al. 2017: 36). Autonomie ist schließlich ein nachgewiesener Teil der Identitätsbildung- und Darstellung und somit auch

¹⁰ Rassismuskritik ist hier intersektional mit einer übertragbaren Problematik auf Gender zu betrachten. Feminismus bedeutet Phänomenübergreifend zu handeln.

¹¹ Aufgezählt wird hier die Auseinandersetzung mit der Prägung aller Menschen innerhalb und durch eine rassistische Gesellschaft, der Aufdeckung von rassifizierten Deutungsmustern und Kulturalisierungen, sowie der Wirkung von Geschlechternormen auf Lehrende und Lernende.

ein Weg zur aktiven Konstruktion einer sozialen Geschlechtsidentität, belegt Herschelmann (2009: 67). Wie auch in Kapitel zwei beschrieben, entfalten sich soziale Charaktereigenschaften im stetigen Austausch mit sich selbst und der Umgebung. Reformpädagogische Grundgedanken sollen hiermit als gezielter Einflussfaktor dieses individuellen Entfaltungsprozesses stehen, in dem der Grundsatz der Subjektwerdung als Voraussetzung für eine kritische, politische (Selbst)Bildung, an erster Stelle steht. Die Weiterentwicklung des sozialpolitischen Gerüsts des Einzelnen wird durch die Würdigung der einzelnen Bedürfnisse und der damit zusammenhängenden Wahrung der Subjektqualität, realisiert (Claußen 2018: 1171) Nicht zuletzt kann eine selbstbestimmt-aktive Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlecht emotional verknüpfte Lernareale herstellen, um eine emanzipatorisch-demokratisch wirkende Haltung zu konsolidieren.

Charaktermerkmalsbezogene Effekte einer positiven Selbstwerdung können abschließend durch die Förderung bestimmter Autonomieausgestaltungsprozesse hervorgerufen werden. Konkret kann festgehalten werden, dass sich jene Effekte, mit Einbezug der in Abschnitt 4.1 zusammengetragenen Phänomene auch auf die politische Bildungsdimension, im Sinne einer gendersensiblen, sowie Macht- und Rollenkritischen Positionierung der Einzelperson auswirken kann.

„Die Zeit ruft nach Persönlichkeiten, aber sie wird solange vergeblich rufen, bis wir die Kinder als Persönlichkeiten leben und lernen lassen, ihnen gestatten, einen eigenen Willen zu haben, ihre eigenen Gedanken zu denken, sich eigene Kenntnisse zu erarbeiten, sich eigene Urteile zu bilden; bis wir, mit einem Wort, aufhören, in den Schulen die Rohstoffe der Persönlichkeit zu ersticken, denen wir dann vergebens im Leben zu begegnen hoffen.“

(Ellen Key 1900, zit. nach Hüther 2016: 156)

5.2.1 (Sozial-) Pädagogische Rahmenbedingungen für gelingende Selbsttätigkeitserfahrungen im Primarbereich - Ausblick

Wenn davon ausgegangen wird, dass Autonomieempfindungen als zentrale psychologische Bedürfnisse zum Erlangen existenzieller Wesenseigenschaften und zukünftiger Handlungsfähigkeit im hegemonialen Sozialgeflecht im Kindesalter von Bedeutung sind, so kann es nur als Handlungsmaxime gelten diesem angeborenen Verlangen nachzugehen. Elementar für die Realisierung einer gelingenden pädagogischen Herangehensweise im Komplex eines freien Bildungsverständnisses ist zunächst, dass adressierte Kinder die ihnen gebotenen Selbstbestimmungsmöglichkeiten auch als solche empfinden und sie auch wahrnehmen. Hierfür soll eine entsprechende Ausgangslage als Grundlage zur Generierung intrinsischer Motivations- und Begeisterungslernerfahrungen dienen. Die noch wenig

erforschte These über die Wirkung der Öffnung des Unterrichts benennt in erster Linie den Einfluss von hoher Entscheidungsfreiheit auf individuelles Selbstwirksamkeitsempfinden (Hartinger 2001: 94). Voraussetzungen für die Übernahme, Integration und Transformation von Zielen und Verhaltensnormen in eigene Denkstrategien, erklären Deci & Ryan bereits 1993, ist eine Angebotsvielfalt bestehend aus Anforderung und Herausforderungen in einem akzeptierten sozialen Milieu, die zur Verfügung stehen, um jeweilige Verhaltenstendenzen stärken zu können (227). Lernen durch Selbstbestimmtheit als ein sich selbst organisierender Prozess kann also nur durch eine entsprechende Entfaltung der entwickelten Potentiale gelingen. Damit Schüler*innen nicht die Lust am Lernen verlieren, sollten Bildungsinstitutionen insofern angehalten sein, die angeborene Bereitschaft sich auf neue Herausforderungen einzulassen, Lösungswege zu finden, die Welt zu entdecken und zu gestalten, sowie Haltungen und Einstellungen zu entwickeln zu stärken. Autonomieentfaltung kann als adäquates Mittel zur Erreichung dieser Potentiale herangezogen werden (Hüther 2016: 156).

Um nachgezeichnete Ungleichheitssegmente im Gegenstand der Geschlechterordnungen auch in libertär konzipierten Schulstätten nicht zu reproduzieren ist eine gendersensible Pädagogik von Nöten. Geschlecht als „Schlüsselfunktion, die über (und unter) allen anderen Mitgliedschaftskategorien“ (Gildemeister 1988:499) steht, ist als Strukturphänomen im schulisch-pädagogischen Handlungsfeld zu dekonstruieren. Um die „dichte Wirklichkeit“, so beschreiben es Berger und Luckmann (2009: 153), die in der frühen Kindheit verinnerlicht wird auseinander zu brechen, bedarf es ernster Erschütterungen. In der Pädagogik sind diesbezüglich kreative Irritationen in der Bewusstmachung von geschlechtlichen Konstruktionsmechanismen als wirksam anzusehen. Die scheinbar selbstverständlichen Gegebenheiten gilt es rekonstruktiv zu entlarven, um eine schrittweise, kritische Analyse von Lebensverhältnissen und deren Gestaltung möglich zu machen. Des Weiteren müssen Geschlechterkonzepte offen gedacht werden, das heißt normierte Ideen davon abzulehnen und gleichzeitig pluralistische Bilder anzubieten (Paseka 2008: 28).

Multiedukative Lernbegleitung in freien Alternativschulen hat letztendlich die Aufgabe, unsichtbare (geschlechtsspezifische) Ordnungen dekonstruktiv aufzuarbeiten, um eine selbstbestimmte Lernsituation, abseits von Erwartungen und Zwängen durchführbar machen zu können.

6. Zusammenfassende Betrachtung und Ausblick

Schlussendlich besteht eine Unschärfe zwischen den tatsächlichen Kausalbeziehungen der wechselseitig ausgeführten Variablen. Gesellschaftlich geteilte Normalitätsgerüste und

Erwartungsmodelle, die der Genderthematik immanent sind führen zu interindividuell unterschiedlich starken Anpassungsprozessen. Geschlechternormen als bedeutsame Strukturkategorie im politisch gedachten, sozialen Miteinander wirken sich maßgeblich im negativen Sinne auf aufgeführte Adaption, Bestätigung, Herstellung und Gestaltung einer auf sozialen (Un-) Gleichheiten beruhenden Weltvorstellung aus. Ferner stellen sie Hemmnisse einer objektiv- aufgeklärten, progressiven Sichtweise des sozialen Miteinanders dar. Selbstbestimmtheit, zum Beispiel im erlernten Rahmen einer freiheitlich konzipierten Alternativschule, kann als Indikator zur schrittweise subjektiven Mündigkeitsformung gekennzeichnet werden, um gesellschaftlichen Asymmetrien entgegenzuwirken und sich selbst im Raum sozialer Differenzkonstruktionen objektiv- aufgeklärt zu positionieren. Auch bietet eine autonom orientierte Lernumgebung die Möglichkeit eigenverantwortlich, gestärkt und reflektiert sich dem selbstreferentiellen Bereich Geschlecht und den damit korrelierenden sozialen Rollenanschauungen in einer progressiven Weise zu nähern. Selbstwirksamkeit und Selbstwert als Produkte einer auf maximal möglich organisierten Selbstbestimmtheit des einzelnen bringt Persönlichkeitsproesse voran. Im praktischen Gestaltungsrahmen kann dies vor allem mithilfe einer altersadäquaten und differenzkritischen, geschlechteregalitären, reformpädagogischen Angebotsvielfalt im Einklang mit empowernd begleitenden Fachkräften, ohne Erfolgsdruck, Ablehnungsmomenten, Belehrung, Bewertung oder Verboten (die natürlich notwendigen Regeln werden basisdemokratisch von der Schülerschaft ausgearbeitet) geschehen. Dem Mehrwert entgegenstehende Phänomene einer schulischen (Re-) Produktion von Differenzen und kindlichen Wahrnehmungsmuster von Geschlechtlichkeit, gilt es mithilfe einer optimalen Ausgangslage für die Verwirklichung von Selbstbestimmungsmomenten in einem genderreflektierten Areal zu erschaffen. Anstatt einer trockenen Analyse soll diese Schrift als engagiertes Plädoyer für alternative Schulkonzepte betrachtet werden, da diese im politischen Bildungsmilieu innovative Akzente für eine gerechtere Welt setzen können.

Quellen

Literatur

Berger, P. (m)/ Luckmann, T. (m) (2009): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main. Fischer.

Butler, J. (w) (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, J. (w) (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Claußen, B. (m) (2018): Politische Bildung – Pädagogikum im Kontext und Spektrum Sozialer Arbeit. In: Handbuch der sozialen Arbeit. Hrsg. Thiersch, H./ Treptow, R./ Ziegler, H. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Connell, R. (m) (2006): Der gemachte Mann. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deci, E. L. (m)/ Ryan, R. M. (m) (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 39. Beltz/ Juventa.

Dreier, A. (m) (1993): Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Berlin: Fipp.

Foucault, M./ (m) (1984): Was ist Aufklärung? In: Schriften in vier Bänden. Hrsg. Ders. (687-707) Frankfurt: BD.IV

Gaudig, H. (m) (1904): Die Schule der Selbsttätigkeit.

Gildemeister, R. (w) (1988): Geschlechtsspezifische Sozialisation. Soziale Welt 4.

Goffman, E. (m) (1969): Wir alle spielen Theater. München: R. Piper und Co. Verlag.

Goffman, E. (m) (1994): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Harteringer, A. (m) (2001): Selbstbestimmung im Unterricht – die Sicht der Schüler*innen. Opladen: Leske + Budrich.

Heinze, S. (w) (2007): Spielen und Lernen in Kindertagesstätte und Grundschule. In Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen. Hrsg. Brokmann- Nooren, C./ Gereke, I./ Kiper, Hanna/ Renneberg, Wilm. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Herschelmann, M. (m) (2009): „Boys Talk“. Berlin: Lehmanns Media.

Hüther, G. (m) (2005): Biologie der Angst. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Hüther, G. (m)/ Hauser, U (m) (2014): Jedes Kind ist hoch begabt. München: btb Verlag.

- Hüther, G. (m) (2016): Mit Freude lernen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, G. (m)/ Quarch, C. (m) (2018): Rettet das Spiel. München: Carl Hanser Verlag.
- Kahler, M. (m) (2012): Denkende Menschen: Gaudigs Arbeitsschule der Selbsttätigkeit. In: Selbstorganisiertes Lernen. Hrsg. Kahler, M. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Kampshoff, M. (2013): Doing Difference im Unterricht als Unterricht. In: Unscharfe Einsätze: (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Hrsg. Budde, J. (m). Wiesbaden: Springer VS.
- Kasüschke, D. (w) (2008): Geschlechtsbezogene Wissenskonzepte von Kindern unter sechs Jahren – ein Problemaufriss. In: Kinder und ihr Geschlecht. Hrsg. Rendtorff, B. (w)/ Prengel, A.(w) Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- King, V. (w) (2013): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Koch, F. (m) (2000): Der Aufbruch der Pädagogik. Hamburg: Rotbuch Taschenbuch.
- Kossakowski, A. (m) (1979): Der Beitrag der Psychologie zur Entwicklung zur Entwicklung selbstständigen und verantwortungsbewussten Handelns. In: Zur Entwicklung selbstständigen und verantwortungsbewussten Handelns. Hrsg. Kossakowski, A. (m)/ Merker, W. (m) Berlin: Volkseigener Verlag.
- KJHG (1990): §9 – Grundrichtung der Erziehung, Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen.
- Kramer, R. (w) (1983): Maria Montessori. Biographie. Frankfurt.
- Lucius-Hoene, G. (w)/ Deppermann, A. (m) (2004): Rekonstruktion narrativer Identität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Machold, C. (w) (2013): Kindheit und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext. Bielefeld: Springer VS.
- Messerschmidt, A. (w)/ Hartmann, J.(w)/ Thon, C.(w) (2017): Zur Einführung. In: Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Hrsg. Messerschmidt, A. (w)/ Hartmann, J.(w)/ Thon, C.(w) Berlin & oronto: Verlag Barbara Budrich
- Montessori, M. (w) (1934): Familien- und Kleinkinderpädagogik. München.
- Neill, A. S. (m) (1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Hamburg: Reinbek.
- Paseka, A. (w) (2008): Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden. In: Geschlecht lernen. Hrsg. Buchmayr, M. (w) Innsbruck: Studienverlagges.m.b.H.

Peschel, F. (m) (2012): Selbstverantwortung zulassen. In: Selbstorganisiertes Lernen. Hrsg. Kahler, M. (m) Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Piaget, J (m) (1972): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Plößer, M. (w) (2013): Die Macht der (Geschlechter-) Norm. In: Gendertheorien und Theorien sozialer Arbeit. Hrsg. Sabla, K.-P- (m)/ Plößer, M. (w) Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Rassismuskritischer Leitfaden (m/w) (2015): Rassismuskritischer Leitfaden. Hamburg-Berlin: Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (LEO) beim Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes Mitte von Berlin und Elina Marmer (Hrsg.)

Randoll, D./ Graudenz, I./ Peters, J. (2017): Bildungserfahrungen an freien Alternativschulen. Springer.

Riegel, C. (w) (2016): Bildung, Intersektionalität, Othering. Bielefeld: transcript.

Roeper, M. (m) (2011): Kinder raus! München: Südwest Verlag.

Vbw – Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem – die Bundesländer im Vergleich. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Villa, P.-I. (w) (2006): Scheitern – ein produktives Konzept zur Neuorientierung der Sozialisationsforschung. In: Hrsg. Bilden, H. (w)/ Dausien, B. (w) Opladen: Barbara Budrich.

Weilnböck, H. (m) (2019): Narrative Gesprächsgruppen an Schulen im ländlichen Raum. Offizieller Antrag an die Bundeszentrale für politische Bildung.

Zehnpfennig, H. (w)/ Zehnpfennig, H. (m) (1995): Das Arbeitsblatt: Für und Wider. In: Grundschulunterricht. Heft 1/95. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.

Internet

Amnesty International (2019): Kommt zum Aktionstag, „Globaler Klimastreik.“ Aufgerufen am 02.10.2019. URL: <https://www.amnesty.de/informieren/aktuell/deutschland-kommt-zum-aktionstag-globaler-klimastreik>

ARD (2018): Die Schule von morgen. Aufgerufen am 23.9.2019. URL: https://programm.ard.de/TV/arte/die-schule-von-morgen/eid_28724876609076

BFAS (2019): Bundesverband der freien Alternativschulen in Deutschland. Aufgerufen am 20.9.2019. URL: <https://www.freie-alternativschulen.de/index.php/startseite/ueber-uns/daten-und-fakten>

Bleisch, B. (w) (2019): Der philosophische Stammtisch. SWR. Aufgerufen am 7.10.2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1EfcBwCGZw8>

Eggers, M.-M. (w) 2013. Maureen Maisha Eggers über Kinderbücher und Empowerment. Heinrich- Böll- Stiftung. Aufgerufen am 16.10.2019. URL:

<https://www.youtube.com/watch?v=o4yvd0ATQ3U> (a)

<https://www.youtube.com/watch?v=4e4WU3Z8mnM> (c)

Gruen, A. (m) (2013): Wir sind als Originale geboren, wir sterben als Kopien. Aufgerufen am 14.10.2019. URL: https://www.youtube.com/watch?v=Eqtvfdg_FGc

Hübl, P. (m) (2018): Jung und Naiv Folge 348. Aufgerufen am 14.10.2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=GLTxsT6BgTQ>

Hüther, G. (m) (2014a): Jedes Kind ist hochbegabt. Aufgerufen am 17.10.2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=KpOusiExc3Q>

Hüther, G. (m) (2019): Warum wir unglücklich sein sollen. Aufgerufen am 08.10.2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nApkNjui6rk>

Lesch, H. (m)/ Habeck, R. (m) (2019): Anne Will: Streiken statt Pauken. Aufgerufen am 02.10.2019. URL: https://www.youtube.com/watch?v=_FkcfmOurNQ

Liessmann, K. (m) (2019): Der philosophische Stammtisch. SWR. Aufgerufen am 7.10.2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1EfcBwCGZw8>

Niedersächsisches Kultusministerium 2015: Niedersächsisches Schulgesetz. Aufgerufen am 13.6.2019. URL: [file:///C:/Users/s868841/Downloads/Schulgesetz_2015_WEB_1%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/s868841/Downloads/Schulgesetz_2015_WEB_1%20(2).pdf)

Precht, R. D. (m) (2013): Precht, Kritik am Bildungssystem. Aufgerufen am 14.10.2019. URL: https://www.youtube.com/watch?v=q4wmSt_3jm8

Rasfeld, M. (w) (2013): Der geheime Lernplan. Aufgerufen am 23.9.2019. URL:

<https://www.youtube.com/watch?v=-Fv->

[ahqzYSo&list=PLXr8oVth9klujm97NnqhlAqNI20P75qDY&index=15&fbclid=IwAR04MI3JjDPrpc2LvxAnREUK96d36lzeszGS6jER7WpnOtpTh1rbZ5S9TYU](https://www.youtube.com/watch?v=ahqzYSo&list=PLXr8oVth9klujm97NnqhlAqNI20P75qDY&index=15&fbclid=IwAR04MI3JjDPrpc2LvxAnREUK96d36lzeszGS6jER7WpnOtpTh1rbZ5S9TYU)

Roßmann, N. (w) (2019): Schulportrait: Hellerup Skole, Dänemark. Aufgerufen am 24.9.2019. URL: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/280991/schulportraet-hellerup-skole->

daenemark?fbclid=IwAR0xEvgxwqeRULUnPPqahBUokILI0e8bhpadrB0lnX3rTVcK2hm3uD
YGfc

Sloterdijk, P. (m) (2019): Peter Sloterdijk: Zur Lage der Welt – Sternstunde Philosophie. SRF
Kultur. Aufgerufen am 02.05.2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=DHu2qzoZacg>

Stern, B. (m) (2015): „frei sich bilden“ vs. „lernen“. Aufgerufen am 5.9.2019. URL:
<https://www.youtube.com/watch?v=95litPfQSIQ>

Sudbury Schulen (2019): Sudbury Schulen in Deutschland. Aufgerufen am 27.9.2019. URL:
<http://www.sudbury.de/was-ist-eine-sudbury-schule.html>

Ulreich (w) (2017): Null Bock auf stures büffeln. Aufgerufen am 23.9.2019. URL:
<https://www.tagesspiegel.de/kultur/dokumentation-berlin-rebel-high-school-null-bock-auf-stures-bueffeln/19764784.html>

Film

Graner, H. (m)/ Wilke, M. (m) (2005): Sudbury-Schulen. Kapitel 15.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die Hausarbeit eigenständig verfasst habe und keine anderen als die angegebenen Quellen genutzt habe alle Ausführungen, die anderen Schriften wörtlich oder sinngemäß entnommen sind.