Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung Band 11

Die Schriftenreihe „Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung“ wird seit September 2004 vom Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (ZFG) herausgegeben. In variablen Abständen erscheinen Bände von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus dem Kreis des ZFG zu aktuellen Fragestellungen, neueren Untersuchungen und innovativen wissenschaftlichen Projekten der Frauen- und Geschlechterforschung. Vor allem für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler bietet die Schriftenreihe die Möglichkeit, Projektberichte, Diplomarbeiten oder Dissertationen zu veröffentlichen.

Herausgegeben vom

Zentrum für interdisziplinäre
Frauen- und Geschlechterforschung
an der Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg (ZFG)

Malwine Seemann
Michaela Kuhnhenne
(Hrsg.)

Gender Mainstreaming und Schule

Anstöße für Theorie und Praxis der Geschlechterverhältnisse

BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Mit freundlicher Unterstützung des Zentrums für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung (ZFG) sowie der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)

S. 1 Plakat für den 3. Oldenburger Fachtag „Gender Mainstreaming und Schule“ 2008, Entwurf von Malwine Seemann unter Verwendung eines Motivs von Oskar Schlemmer in der Bearbeitung von Roy Lichtenstein

Oldenburg, 2009

Verlag / Druck / Vertrieb

BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 2541
26015 Oldenburg

E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de
Internet: www.bis-verlag.de

ISBN 978-3-8142-2142-7

Inhalt

Malwine Seemann/Michaela Kuhnhenne
Einleitung 7

Malwine Seemann
Begrüßung 11

Heike Fleßner
Begrüßung 15

Dieter Knutz
Begrüßung 17

Uta Enders-Dragässer
Gender Mainstreaming als Strategie der Veränderung von Schule – Visionen möglicher Entwicklungen 21

Malwine Seemann
Erfolgsfaktoren und Gegenkräfte des Gender Mainstreaming – Ergebnisse einer empirischen Studie im Schulbereich 37

Stephan Höyng
Gender Mainstreaming und Männer – interessengeleitete Nichtwahrnehmung oder aktive Unterstützung? 67

Claudia Schneider
Gender Mainstreaming – Anregung zur Gestaltung einer schülerInnen und lehrerInnengerechten Schule 87

Solveig Haring und Anita Mörth
Schule und Unterricht aus der Genderperspektive – geschlechtersensible Didaktik. Bericht und Evaluation eines Workshops der österreichischen MittelschullehrerInnenweiterbildung 105

Lalitha Chamakalayil
Von „rosaroten Zicken“, „kumpelhaften Skatbrüdern“ und „Problemkindern“ – Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen im Spannungsfeld von Grundschule und Geschlecht 127

Michaela Kuhnhenne
Gender Mainstreaming und Schule –
Ausbildungsfragen: Die Rolle der Hochschulen 143

Beteiligte an diesem Band 151

Malwine Seemann/Michaela Kuhnhenne

Einleitung

Dieser Band ist aus dem 3. Fachtag *Gender Mainstreaming und Schule. Anstöße für Theorie und Praxis der Geschlechterverhältnisse*, der am 4. März 2008 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg stattfand, hervorgegangen. Der Fachtag wurde in Kooperation zwischen dem Bezirksverband Weser-Ems der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), dem Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung (ZFG) der Universität Oldenburg und dem Kooperationsnetzwerk Geschlechterforschung in der Nord-West-Region veranstaltet. Er war der dritte und letzte Fachtag einer Reihe zu *Gender und Schule*, die sich an WissenschaftlerInnen, Pädagogikstudierende und an Lehrkräfte sowie an mit der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften befasste Personen richtete. Der Fachtag fokussierte die Umsetzung von Gender Mainstreaming Prozessen im Schulbereich. Der vorliegende Band enthält neben den Tagungsbeiträgen von Uta Enders-Dragässer, Stephan Höyng und Claudia Schneider, der Eröffnungsrede von Malwine Seemann, den Grußworten von Heike Fleßner (ZFG) und Dieter Knutz (GEW) weitere aktuelle Beiträge, die Perspektiven für die Umsetzung von Gender Mainstreaming im Schulbereich eröffnen.

Uta Enders-Dragässer hat sich bereits seit den 1980er Jahren intensiv mit Fragen der Gleichstellung der Geschlechter in der Schule befasst und bereits damals auch die Situation von Jungen in der Schule einbezogen. In ihrem Beitrag schlägt sie einen weiten Bogen von den gesetzlichen Vorgaben zu Gender Mainstreaming über dessen Umsetzung auf Länder und Schulebene bis zur durch die Organisation von Schule nach wie vor beeinflussten Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern. Sie betont, dass angesichts der Herausforderungen vor denen Schule gegenwärtig steht, Gender Mainstreaming eine zentrale Strategie ist, ohne die eine Weiterentwicklung von Schule zu einer Institution, die Schüler und Schülerinnen verschiedenster Herkünfte, Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern gerecht wird, nicht möglich ist.

Schweden ist mit der Umsetzung des Konzepts Gender Mainstreaming von allen westeuropäischen Ländern am weitesten fortgeschritten. Der Beitrag von Malwine Seemann diskutiert Möglichkeiten und Grenzen der Implemen-

tierung des Konzepts Gender Mainstreaming am Beispiel des schwedischen Schulbereichs auf der Basis einer empirischen Untersuchung von Gender Mainstreaming Schulprojekten. Ihre Analyse bezieht sich sowohl auf die Umsetzung in verschiedenen Schulstufen von Vorschule bis Gymnasium als auch auf die Einflüsse nationaler, regionaler, kommunaler staatlicher Gleichstellungsinstitutionen und deren Zusammenspiel mit Nichtregierungsorganisationen. Sie arbeitet sechs für die Implementierung von Gender Mainstreaming im Schulbereich zentrale Faktoren heraus, von denen drei für eine erfolgreiche Implementierung unerläßlich sind. Drei weitere Faktoren ergeben sich als zentrale Gegenkräfte in deren Folge. Gemeinsam bilden sie das *Implementierungs-Hexagon*, das für den Prozeß des Gender Mainstreaming von grundlegender Bedeutung ist.

Stephan Höyngs Beitrag befasst sich zentral mit einem der Problembereiche, der Beteiligung von Männern an der Umsetzung von Gender Mainstreaming. Er stellt fest, dass die wichtigen das Personal betreffenden Genderanalysen bei der Erhebung des Ist-Zustandes von Organisationen gerne verschoben und vermieden werden, da diese die MitarbeiterInnen auf einer persönlichen Ebene berühren und die jeweils eigenen Lebensentwürfe in Frage stellen können. Am Beispiel einer Untersuchung in Berliner Behörden arbeitet er die Widersprüche zwischen egalitärem Bewusstsein und dem realen Verhalten von in diesen Behörden tätigen Männern sowie die Ursachen dieser Diskrepanz heraus. Höyng betont den besonderen Diskussionsbedarf über Gender Mainstreaming unter Männern.

Claudia Schneider verweist auf den hohen Grad an Institutionalisierung von Zweigeschlechtlichkeit in und durch Schule. Sie arbeitet die unreflektierte alltägliche Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit als Hindernis für die erfolgreiche Umsetzung von Gender Mainstreaming-Prozessen heraus. Zugleich verweist sie auf die Gefahr der Betonung von Geschlechterdifferenzen, die diese immer neu herstellen und festschreiben. Sie plädiert dafür, von einer Diversitätsperspektive auszugehen, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Gruppen beachtet und einseitige Zuschreibungen vermeidet. Auf die Erweiterung der Möglichkeiten für Mädchen und Jungen durch diesen Blickwinkel geht sie am Beispiel der Umsetzung von Gender Mainstreaming an einer berufsbildenden höheren Schule in Wien ein.

Um einen Teilbereichbereich von Gender Mainstreaming, die gendersensible Pädagogik und Didaktik geht es in dem Beitrag von Solveig Haring und Anita Moerth. Am Beispiel eines von ihnen gestalteten Fortbildungsseminars zu

geschlechtersensibler Didaktik für MittelschullehrerInnen in Österreich stellen sie dar, welche Mittel zur Sensiblisierung für Genderdarstellungen und -probleme eingesetzt werden können. Gleichzeitig wird in ihrem Beitrag deutlich mit welchen Fragen und Problemstellungen Lehrerinnen und Lehrer in ihrem schulischen Alltag konfrontiert sind und wie diese im Schulalltag bearbeitet werden können.

Mit der Wahrnehmung von Lehrkräften befasst sich auch der Beitrag von Lalitha Chamakalayil. Im Zentrum steht die Frage, wie Geschlechterstereotype die Wahrnehmung von GrundschullehrerInnen beeinflussen. Sie arbeitet heraus, dass als problematisch eingestufte Schüler und Schülerinnen auch in ihrer Geschlechterinszenierung als abweichend wahrgenommen werden und geht auf die Verwobenheit der Wahrnehmung der Kinder und der Wahrnehmung der Eltern durch die Lehrkräfte ein. Zugleich weist sie auf die Notwendigkeit, neue Erziehungspartnerschaften zwischen Lehrkräften und Eltern zu entwickeln hin.

Ausgehend von der Diskussion während des Workshops auf dem Fachtag *Gender Mainstreaming und Schule* befasst sich Michaela Kuhnhenne mit dem Stellenwert von Genderthemen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften. Wenn Lehrkräfte sich nicht bereits mit Genderfragen auseinandergesetzt haben, werden diese im Schulalltag und in der Vielzahl von Fort- und Weiterbildungen mit denen LehrerInnen in den gegenwärtigen Reformprozessen von Schule konfrontiert sind, schnell verdrängt. Während Schulgesetze und Rahmenrichtlinien für die Lehramtsausbildung von den künftigen Lehrkräften Genderwissen und -kompetenzen einfordern, sind sie nach wie vor kein verbindlicher Bestandteil der Lehramtsausbildung an den Universitäten.

Insgesamt wird durch die Fülle der unterschiedlichen Beiträge deutlich, dass Schule nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern als Institution eng mit der Herstellung und Bestätigung oder – bei einer erfolgreichen Umsetzung von Gender Mainstreaming – mit der Auflösung überkommener Geschlechterordnungen und -stereotype verwoben ist. Gender Mainstreaming in der Schule bezieht sich keinesfalls nur auf den Unterricht als solchen, sondern umfasst ebenso Fragen von Schulorganisation, -struktur, der Zusammenarbeit von Eltern und Schule, der Interaktion im Kollegium und mit der Schulleitung, sowie die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte.

Malwine Seemann

Referat Frauenpolitik im GEW Bezirk Weser-Ems

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Gäste, verehrte Referentinnen, verehrter Referent, liebe Heike Fleßner, lieber Dieter Knutz,

Sie und euch alle möchte ich sehr herzlich zum 3. Oldenburger Fachtag „Gender und Schule“ begrüßen. Dieser Fachtag ist wie die der vergangenen Jahre in Kooperation des Referats Frauenpolitik der GEW Weser-Ems, für das ich hier stehe, mit dem Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung (ZFG) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, geplant und organisiert worden. Als weiterer Kooperationspartner ist in diesem Jahr das Kooperationsnetzwerk Geschlechterforschung in der Nord-West-Region dazu gekommen für das Michaela Kuhnhenne hier steht. Wir werden also immer mehr. Das ist gut so. Im März 2006 fand der 1. Oldenburger Fachtag unter dem Titel „Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis“ statt. Ihm folgte ein Jahr später der 2. Oldenburger Fachtag unter dem Titel „Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis“. Beide Fachtage erfreuten sich regen Interesses. Heute freuen wir uns, die Dokumentationsschriften beider Fachtage vorlegen zu können. Unser Dank für ihre Unterstützung geht wie immer an das ZFG und die GEW, insbesondere danken wir Karola Gebauer vom ZFG für die Verwaltung der Anmeldungen und Ubbo Voß von der GEW, für die Unterstützung am Fachtag selbst.

Der heutige 3. Oldenburger Fachtag unter dem Titel „Gender Mainstreaming und Schule. Anstöße für Theorie und Praxis der Geschlechterverhältnisse“ nimmt die Fäden beider vorangegangener Fachtage auf und fokussiert auf Erfordernisse, Möglichkeiten und eventuelle Barrieren bei der Umsetzung des Konzepts Gender Mainstreaming in der Schule. Gender Mainstreaming ist eine Strategie, die bedeutet, dass *alle* an politischen Entscheidungsprozessen Beteiligten für *alle* Entscheidungen auf *allen* Ebenen selbstverständlich eine geschlechterbezogene und -differenzierte Sichtweise einbringen. Es beinhaltet eine Umwandlung der Politik. So wird es vom Europarat in seinem grundlegenden Papier definiert (Council of Europe, 1998, S.15). Davon sind wir im Schulbereich wie auch in anderen Bereichen noch meilenweit entfernt. Gender Mainstreaming ist nicht das Ziel und auch kein Inhalt, sondern zielt viel-

mehr als Prozess, als Methode ab auf die Erreichung der Gleichstellung von Frauen und Männern. Gender Mainstreaming als politische Querschnittsaufgabe ersetzt die bisherige Gleichstellungspolitik als gezielte Frauenpolitik nicht, sondern ergänzt sie. Es ist eine Doppelstrategie. Mit der Implementierung von Gender Mainstreaming in alle Politikbereiche wird die Chance vergrößert, das Ziel, eine geschlechtergerechte Gesellschaft, zu erreichen. Der Ansatz wendet sich immer an beide sozialen Geschlechter. Gender Mainstreaming ist ein Weg hin zu der Verpflichtung, beide Geschlechter gleich zu behandeln. Dabei soll die Genderperspektive von regulären Akteurinnen und Akteuren, die in der Regel keine Genderexpertinnen und -experten sind, eingenommen werden. Soviel zu diesem Konzept, dem die EU, die Bundesregierung, das Land Niedersachsen, die GEW bereits vor einiger Zeit ihre Zustimmung gegeben haben und gegen das, aus sehr unterschiedlichen Gründen häufig vorgebracht wird, dass man gar nicht wisse, was es sei und wie es eigentlich gehen solle. Zu der Beantwortung dieser Fragen hat der heutige Fachtag sicher einiges beizutragen.

Abschließend seien einige Worte zur Struktur des Fachtags gesagt. Ausgehend von eigenen Implementierungserfahrungen von Gender Mainstreaming auf Regierungsebene durch Begleitforschung sowie von ihrer jahrzehntelangen frauenbewegten Schulkritik in der „AG Frauen und Schule“ wird Dr. Uta Enders-Dragässer (Frankfurt) in ihrem Vortrag im Hinblick auf heutige Veränderungstrends durch PISA und OECD ihre Visionen möglicher Entwicklungen der Veränderung von Schule durch Gender Mainstreaming entwerfen. Viele Männer haben heute, entgegen einer nach wie vor bestehenden männerbündischen Arbeitskultur, das Bedürfnis nach Veränderungen und einer neuen Balance von Beruf und Privatleben Um Entwicklungsmöglichkeiten und Chancen aber auch Gefahren des Verhinderns von Gender Mainstreaming seitens der Männer geht es in dem Vortrag von Prof. Dr. Stephan Höyng (Berlin). Von einem Genderverständnis, das die vorherrschende Geschlechterdualität nicht affirmiert, sondern nach deren sozialen und institutionellen Herstellungsprozessen und Funktionsweisen in geschlechtshierarchischen (schulischen) Strukturen fragt, geht Mag.[a] Claudia Schneider vom Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle (EfEU) Wien (Österreich) aus. Sie stellt sowohl Erfahrungen mit Veränderungspotentialen auf individueller Schüler/innen- bzw. Lehrer/innenebene als auch auf der formalen Ebene der Organisationsstrukturen und auf der Ebene der informellen Organisationskulturen zur Diskussion.

Am Nachmittag werden ausgewählte Aspekte aus den Vorträgen in jeweils thematisch fokussierten Arbeitsgruppen aufgegriffen. In den Arbeitsgruppen entwickeln die Teilnehmenden der Tagung aus ihren Erfahrungen heraus gemeinsam Ideen und Visionen zur Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Schule.

Die abschließende, von der Direktorin des ZFG, Prof. Dr. Heike Fleßner (Oldenburg) geleitete Podiumsdiskussion wird Umsetzungsstrategien von Gender Mainstreaming in der schulischen Praxis aufgreifen und diskutieren.

Gender als soziale Kategorie weist zum einen auf die *interaktive Konstruktion* von Geschlecht hin, die durch ihre Verknüpfung mit anderen Differenzlinien wie Ethnie oder Klasse zusätzliche hierarchisierende Zuschreibungen erfahren kann. Zum anderen ist Gender aber auch ein *strukturbildendes Merkmal von Organisationen und Kulturen*, in denen „Männlichkeit“ zur Norm erklärt wird und Frauen dieser Norm untergeordnet werden. Mit Gender Mainstreaming geht es um das Aufbrechen solch traditioneller Geschlechtermuster auf allen Ebenen. Wagen wir das Neue! Viel Spaß dabei!

Heike Fleßner

Direktorin des Zentrums für Interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterstudien an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (ZFG)

Meine Damen und Herren, lieber Dieter Knutz!

Ich freue mich, heute bereits zum dritten Mal im Namen des Zentrums für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg als dessen Direktorin in eine Tagung unter der Gesamtthematik „Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis“ einführen zu dürfen. Im März 2006 Jahres hatten wir unter der Überschrift „Gender und Schule“ das erste Mal eingeladen. Im vorigen Jahr lautete das Thema des Fachtages „Ethnische Diversitäten, Gender und Schule“. Heute geht es um „Gender Mainstreaming und Schule“ – also um die Frage nach der Herstellung von Strukturen der Gleichstellung der Geschlechter auf allen Hierarchieebenen der Institution Schule und in allen sozialen und thematischen Feldern schulischen Alltags und schulischer Entwicklung. Dabei kommen als Akteurinnen und Akteure vor allem die Lehrerinnen und Lehrer und die politischen und administrativen Entscheidungsträger und Gestaltungskräfte in den Blick. Und es kommt ein Thema auf den Tisch, das von zentraler Bedeutung für die Qualitätsentwicklung von Schule ist. Die Potentiale von Männern und Frauen, von Lehrerinnen und Lehrern und von Schülerinnen und Schülern in der Schule voll zur Geltung zu bringen, ist ein zentraler Beitrag zur Weiterentwicklung einer demokratischen Gesellschaft.

Ich freue mich, dass die Organisatorinnen Malwine Seemann und Michaela Kuhnhenne wie in den vergangenen Jahren herausragende Expertinnen und Experten für die Vorträge des heutigen Tages haben gewinnen können. Ich freue mich zudem, dass die Tagung einerseits Sichtweisen eröffnet auf den Stand des Erreichten im Prozess des Gender Mainstreaming und andererseits genügend Raum bereitstellt für den Austausch von Erfahrungen mit solchen Prozessen. Darüber werden wir heute Nachmittag mehr erfahren, worauf ich sehr gespannt bin. Wie auch in den vergangenen Jahren findet der 3. Fachtag „Gender und Schule“ in Kooperation mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft statt. Die GEW hat zur Realisierung des Fachtages – ebenso

wie das ZFG – finanziell beigetragen. Für diese Unterstützung danken wir sehr herzlich. Das Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung an der Universität Oldenburg zählt es zu seinen herausgehobenen Aufgaben, Gelegenheiten zu schaffen, bei denen Theorie und Praxis miteinander in Austausch treten und voneinander profitieren können. Solch eine Gelegenheit soll der heutige Fachtag erneut sein.

Ich wünsche Ihnen und uns allen in diesem Sinne im Namen des ZFG eine spannende und produktive Tagung. Einen sehr herzlichen Dank an die Organisatorinnen, d. h. an Malwine Seemann, Michaela Kuhnhenne und Karola Gebauer. Sie haben den Rahmen für die Tagung in gewohnt sorgfältiger Weise geschaffen. Und nochmals herzlichen Dank an den Bezirksverband der GEW, der den heutigen Fachtag mit einem Zuschuss unterstützt.

Dieter Knutz

Begrüßung „Gender Mainstreaming und Schule“, 04.03.08

Sehr geehrte Gäste, meine Damen und Herren, Kolleginnen und Kollegen,

Ich begrüße sie im Namen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Bezirksverband Weser-Ems zum 3. Oldenburger Fachtag „Gender Mainstreaming und Schule“.

Mit der Gestaltung von Schule sind in der aktuellen schulpolitischen Debatte grundsätzliche gesellschaftliche und pädagogische Fragestellungen verbunden.

Es geht darum, ob formal leistungsbezogene, sozialschichtabhängige Trennung oder soziale Integration das bestimmende Merkmal unseres Schulsystems ein soll.

Es geht um die Frage, ob der Zugang zu unserem Bildungswesen allen gesellschaftlichen Schichten in gleichem Umfang ermöglicht wird. Das ist sowohl eine Frage der Schulstruktur als auch der in der Schule vermittelten Inhalte.

Es geht darum – ob wir uns ein für alle Bevölkerungskreise offenes, öffentlich finanziertes Bildungs- und Schulwesen leisten mit einer leistungsfähigen Schulverwaltung wollen oder nicht.

Es geht um die Frage, ob wir allen die Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen ermöglichen wollen oder nicht.

Es geht um die Frage, ob wir allen eine möglichst breite Ausbildung verschaffen, damit sie auf die zukünftigen Entwicklungen des Arbeitsmarktes vorbereitet zu sein.

Andreas Schleicher, OECD, hat deutlich kritisiert:

„Jede Barriere, die wir aufbauen, hindert Lernen und verstärkt Chancenungleichheit.“

Dazu gehören Zurückstellungen, Sitzen Bleiben, feste Bildungsgänge in der gegliederten Schulstruktur und Fachleistungskurse in den Integrierten Gesamtschulen.

Dazu gehört auch die Benachteiligung aufgrund des Geschlechts.

Seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wird zur Schulsituation von Mädchen geforscht. Erst in jüngerer Zeit werden auch Jungen in den Blick genommen.

Der ehemalige Kultusminister des Landes Niedersachsen, Herr Busemann, hat das in seiner ihm eigenen Art aufgegriffen und „Mehr Männer an die Grundschule“ gefordert. Er hat dabei nicht erwähnt, dass dort Lehrerinnen mit der längsten Arbeitszeit und der schlechtesten Bezahlung arbeiten. Er hat dabei auch die Gefahr einer wenig motivierenden Wirkung seiner Worte auf die engagierten Lehrerinnen an der Grundschule in Kauf genommen.

Im gemeinsamen Schulalltag bilden Mädchen und Jungen geschlechtstypische Rollen und Verhaltensweisen aus.

Mädchen stecken eher zurück, wo sie in Konkurrenz mit den Jungen geraten. Besonders in Fächern wie Naturwissenschaften und Sport zeigen sie ein geringer ausgeprägtes Selbstbewusstsein, unterschätzen ihre Fähigkeiten und trauen den Jungen mehr zu. Mädchen wird oft ein höheres Maß an Kooperationsfähigkeit sowie mehr soziale und persönliche Kompetenz zugeschrieben.

Jungen geben sich selbstbewusster und dominieren oft den Unterricht. Sie neigen eher zu Verhaltensauffälligkeiten und dazu, Konflikte mir körperlicher Gewalt auszufechten. Unter einem starken Druck, männliche Überlegenheit zu demonstrieren geraten sie häufiger unter Stress, wenn sie diesen Erwartungen nicht gerecht werden können.

An diesen Beobachtungen ist sehr viel Wahres, natürlich ist diese Unterscheidung auch klischeehaft, aber sie beschreibt Erscheinungsformen des Problems.

Probleme und Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts können nur in einer Schule pädagogisch aufgearbeitet werden, wenn diese sich von den Grundsätzen leiten lässt,

- für die dem einzelnen Kind erreichbaren Möglichkeiten offen zu sein,
- nicht von vornherein festzulegen, welche Ziele und Inhalte für das Kind erreichbar sind und welche nicht.
- Kinder dadurch zu fördern, dass die Verschiedenheit bewusst wahrgenommen, anerkannt und zur Grundlage der Unterrichtsgestaltung gemacht wird.

In einer solchen Schule werden Chancengleichheit und Gemeinsamkeit durch ein hohes Maß an gemeinsamen Lerninhalten und Unterrichtszielen angestrebt, bei gleichzeitiger Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernausgangssituation.

Schule darf nicht betriebswirtschaftlichen Kategorien unterworfen werden.

Bildung muss die Entwicklung der ganzen Persönlichkeit ausgehend von ihren entwickelten Begabungen und Stärken umfassen.

Eine an betriebswirtschaftlichen Kategorien arbeitende Schule, deren Erfolg an ihrem Output gemessen wird, kann diese Anforderungen nicht erfüllen.

Das ist eine Schule, die nicht ausgrenzt, sondern die Unterschiedlichkeit, die unterschiedliche Herkunft, die unterschiedlichen Begabungen und Neigungen zum Ausgangspunkt der Arbeit.

Eine Schule, die gegenseitige Achtung, Toleranz und solidarisches Handeln zum Mittelpunkt des sozialen Lernens macht.

Das ist eine Schule, die beiden Geschlechter die notwendige Unterstützung gibt, damit sie die in ihnen angelegten und entwickelten Potentiale entfalten und ein breites Spektrum sozialer Fähigkeiten und intellektueller Leistungsmöglichkeiten erwerben können.

Arbeiten wir gemeinsam an dem Ziel einer solchen für die Weiterentwicklung unserer Gesellschaft erfolgreichen Schule, an Konzepten, Erziehungs- und Unterrichtsmodellen.

Ich danke den Veranstaltern und Organisatoren, insbesondere dem ZFG der Carl – von – Ossietzky – Universität und meiner Kollegin Malwine Seemann, dass uns mit dem Fachtag „Gender Mainstreaming und Schule“ die Möglichkeit gegeben wird, in diesem Sinne an der Entwicklung von Schule und Pädagogik weiter zu arbeiten.

Für eine demokratische, pädagogisch selbstständige Schule auf dem Weg zu mehr Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit.

Ich wünsche der Veranstaltung viel Erfolg!

Uta Enders-Dragässer

Gender Mainstreaming als Strategie der Veränderung von Schule – Visionen möglicher Entwicklungen

1 Persönliche Vorbemerkung

Mit der Institution Schule habe ich mich als sozialwissenschaftliche Frauenforscherin seit dem Ende der Siebziger Jahre immer wieder auseinandergesetzt, vor dem Hintergrund meiner damaligen Praxiserfahrungen als Lehrerin und als Mutter von zwei Schulkindern. Meine soziologische Promotion hatte die Bedeutung der Hausaufgabenpraxis für Mütter zum Gegenstand. Die bundesweite sowie die hessische AG Frauen und Schule habe ich mitinitiiert. Was Gender Mainstreaming anbelangt, so gehörte ich zum Team der wissenschaftlichen Begleitung der Implementierung von Gender Mainstreaming innerhalb der Bundesregierung von 2001–2003. In weiten Teilen dieses Vortrags beziehe ich mich mehr oder weniger ausdrücklich auf den von der Begleitforschung erarbeiteten Hypertext Wissensnetz (2003) zur damaligen Implementierung.

2 Gender Mainstreaming: „Gender“ und „Mainstream“

Die Bezeichnung „Gender Mainstreaming“ stammt aus der englischen Sprache, u. a. weil diese Gleichstellungsstrategie aus der Entwicklungshilfe mit den UN-Weltfrauenkonferenzen von 1985 (Nairobi) und 1995 (Beijing) im transnationalen Raum vorgestellt und etabliert wurde.

Mit „gender“ wird im Englischen das soziale Geschlecht bezeichnet, im Gegensatz zu der Bezeichnung „sex“ für das biologische Geschlecht. „Gender“ bezeichnet insoweit mehr als nur eine genetische Disposition oder etwas generell Unveränderliches. „Gender“ ist ein Ergebnis von Erziehung, Bildung, Rollenzuweisungen, Selbstidentifikation, über Lebenschancen, Bilder, Mo-

delle, Normen usw. vermittelt in kulturellen und sozialen Praktiken (Wissensnetz 2003).

„Mainstream“ ist die Bezeichnung für das, was als „Hauptstrom“, oder besser als „Mehrheitsstrom“, gesellschaftlich mehrheitsfähig ist und diskutiert und vermittelt wird, die öffentlich akzeptierten Erkenntnisse und Wissensbestände, die als die „wirklich wichtigen“ Fragen von „allgemeinem Interesse“ gelten. Insofern ist der „Mainstream“ als „Mehrheitsstrom“ auch ein normierendes Organisationsprinzip (Wissensnetz 2003).

Mit einem analytischen Ausgangspunkt wie z. B. „Gender“ oder „Migration“, „soziale Herkunft“ oder „Behinderung“ usw. wird im „mainstreaming-Prozess“ der „mainstream“ verändert und geöffnet für zuvor unberücksichtigte, ausgegrenzte Wissensbestände, Sachverhalte und Strukturen, z. B. zu Benachteiligungen oder Privilegierungen, nach Geschlecht, nach Herkunft. Beim „Gender Mainstreaming“ als Prozess des Verwaltungshandelns werden bereits mit der Planung einer Maßnahme, relevante Sachverhalte systematisch auf unbeabsichtigte Benachteiligungswirkungen überprüft.

„Gender Mainstreaming“ ist eine konsequente Weiterentwicklung der bisherigen Gleichstellungspolitik und nicht einfach der Versuch, statistische Parität zu erreichen. Es geht auch um die Benachteiligungen von Männern bzw. Jungen. Gender Mainstreaming ist nicht Frauenpolitik im neuen Gewand. Im Sinn der Gleichstellung von Frauen wie Männern, der Geschlechtergerechtigkeit für beide Seiten, ist Gender Mainstreaming auch ein wesentlicher Faktor für Demokratie.

Beim Gender Mainstreaming geht es für Frauen und Männer um eine dauerhafte Weiterentwicklung ihrer Elternrollen, der Familienstrukturen, der institutionellen Praxen, der geschlechtlichen Arbeitsteilung usw. „Gender Mainstreaming“ hat eine ausgewogene Teilung von Verantwortung und Arbeit zwischen Frauen und Männern zum Ziel. Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit mit Familienarbeit und sozialen Verpflichtungen gelten nicht mehr nur als Frauenproblem, sondern angesichts einer sich verändernden Geschlechterrealität auch als Männerproblem.

2.1 Gender Mainstreaming als rechtsverbindliche EU-Gleichstellungsstrategie

„Gender Mainstreaming“ stellt seit dem Amsterdamer Vertrag der Europäischen Gemeinschaften von 1999 (Art. 2 EG-Vertrag bzw. Art. 3 Abs. 2 EG –

Vertrag) die auch für Deutschland verbindliche europarechtliche Verpflichtung zur Gleichstellung von Frauen und Männern dar. Mit „Gender Mainstreaming“ ist daher auch durchgängig sicherzustellen, dass Gleichstellung als EU-Norm von allen Akteuren der öffentlichen Verwaltung verwirklicht wird. Mit einem Kabinettbeschluss hatte sich die Bundesregierung deshalb auch 1999 dem Prinzip des „Gender Mainstreaming“ als Querschnittaufgabe verpflichtet. Eine dementsprechende Änderung der Gemeinsamen Geschäftsordnung (GGO, § 2) wurde verabschiedet. Damit entschied sich die damalige Bundesregierung zur Förderung der Gleichstellung bei „allen politischen, normgebenden und verwaltenden Maßnahmen“ der Bundesministerien. „Gender Mainstreaming“ stellt daher auch eine Strategie zur Modernisierung des Verwaltungshandelns dar im Hinblick auf die systematische Beachtung der Lebenswirklichkeiten von Männern und von Frauen bei der Planung, Durchführung und Bewertung aller Maßnahmen.

Von der Bundesregierung wurde „Gender Mainstreaming“ ab Anfang 2001 bis Ende 2003 mit über 30 Pilotprojekten in den einzelnen Bundesministerien implementiert. Auch Landesregierungen haben inzwischen „Gender Mainstreaming“ in unterschiedlicher Reichweite implementiert (Wissensnetz 2003). Erstes Bundesland war Sachsen-Anhalt mit beachtlichen Anstrengungen, in die auch das Schulwesen einbezogen war.

2.2 Weitere Rechtsgrundlagen zu Gleichstellung

Eigentlich hätte die Gleichstellung der Geschlechter schon lange „Schulaufgabe“ sein können. Der Begriff Gleichstellung umfasst bereits seit dem Inkrafttreten des Grundgesetzes dank einiger Verfassungsmütter um Elisabeth Selbert und einen von ihnen ausgelösten Frauenprotest auch die Gleichstellung der Geschlechter und ist gem. Art. 3 GG Staatsaufgabe, Staatsziel:

1. Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.
2. Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.
3. Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.

Seit 1994 beinhaltet dieses Staatsziel die „verstärkte“ Gleichstellung von Frauen und Männern und ein ausdrückliches geschlechtsspezifisches Benachteiligungsverbot.

Aber ein Staatsziel ist noch kein Gesetz und auch ein Gesetz bedarf noch der Gewährleistung seiner praktischen Umsetzung. So hat das CEDAW-Übereinkommen der UN von 1981 (Convention on the Elimination of All Forms of Discimination against Women) zum Verbot der Diskriminierung der Frau in allen Lebensbereichen einschließlich Unterricht und Erziehung seit seiner Ratifizierung1985 (BGBL. 1985, Serie II, S. 648) den Stellenwert eines Gesetzes und ist dennoch kaum bekannt geworden.

Seit 2006 gilt das neue Bundesgleichstellungsgesetz (AGG) im Vollzug einer EU-Richtlinie, mit dem „alle Beschäftigten, insbesondere auch solche mit Vorgesetzten- und Leitungsaufgaben“ verpflichtet sind, die Gleichstellung von Frauen und Männern als durchgängiges Leitprinzip zu fördern. In der öffentlichen Wahrnehmung ist das AGG noch nicht so richtig angekommen, nach einem anfänglich lautstarken Protest aus der Wirtschaft.

Auch für Personen mit „Lehraufgaben“ war schon Anfang der Sechziger Jahre eine Rechtsgrundlage für die Gleichstellung u. a. auch der Geschlechter auf den Weg gebracht worden, und zwar in Zusammenhang mit einer UN-Konvention als „Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen“. Sie wurde als Gesetz per 20. November 1964, GVBL.I S. 183 verabschiedet. Dieses Übereinkommen wendete sich in Artikel 1 mit dem Gebot der Gleichbehandlung ohne Unterschied von Rasse oder Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, wirtschaftlichen Verhältnissen oder Geburt gegen Ausschließung, Beschränkung oder Bevorzugung auf dem Gebiet des Unterrichtswesens.

3 Gleichstellung als Bildungsfragen

Bisher steht aus, dass Gleichstellungsaufgaben in die schulischen Bildungsaufgaben systematisch integriert sind. Dann würden sich Unterricht und Organisation schon lange mit der Hierarchie der Geschlechterverhältnisse, der geschlechtlichen Arbeitsteilung und männlicher Gewalt als gesellschaftlichen Strukturen zu befassen haben. Das käme u. a. darin zum Ausdruck, dass die Problematisierung von männlichen Hegemonievorstellungen, die aktive Aus-

einandersetzung mit Gewalt gegen Mädchen und Frauen, die Gewährleistung von Gewaltschutz für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte usw. wichtige Zielsetzungen wären, zu denen sich eine beste Praxis zu entwickeln begonnen hätte aus den Erfahrungen von vielen Schulen, von vielen Projekten, Aktionsplänen, administrativen und organisatorischen Veränderungen usw. heraus.

Eine andere Zielsetzung schulischer Bildung wäre die Anerkennung der Leistungen und Belastungen von Frauen in Geschichte und Gegenwart. Unterricht wäre zum einen auch auf das Sichtbarmachen von Frauen als geschichtlich bedeutsamen Schrittmacherinnen gerichtet, mit Beispielen für wesentliche Beiträge von Frauen, auch in „Männerwelten". Aber auch wegen der umfangreichen „Elternmithilfe" würde an der Schnittstelle von Schule und Elternhaus gearbeitet, in Anerkennung der Belastung von Müttern durch die unentgeltlich Zuarbeit für Schule, z. B. in Form der Hausaufgabenarbeit und den damit verknüpften Einbußen an Einkommen, sozialer Sicherheit, professioneller Weiterentwicklung.

Mit der „Mütterfrage", etwa in Form der Auseinandersetzung mit der Schnittstelle Schule-Elternhaus, kämen aber auch weitere Gleichstellungsfragen systematischer in den Blick, z. B. hinsichtlich der Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern nach sozialer und ethnisch-kultureller Herkunft. Und das wäre zugleich eine – sicherlich heftige – Auseinandersetzung um den Bildungsbegriff, um die Auslesefunktion, um die zukünftige Verortung der Institution Schule in einer Gesellschaft, die auf eine gute schulische Breitenbildung angewiesen ist sowie auf Durchlässigkeit und Transparenz hinsichtlich der Chancen von Schülerinnen und Schülern, ihre Lern- und Bildungspotenziale auf ihre je individuelle Weise ungeachtet ihrer sozialen, sprachlichen und kulturellen Herkunft tatsächlich ausschöpfen zu können.

4 „Gleichstellung" in 16 deutschen Schulsystemen

16 gegliederte Schulsysteme, dank der Kultushoheit ausschließlich in der Verantwortung von 16 Bundesländern, die sich selbst koordinieren, in Form der KMK, der Ständigen Konferenz der Kultusminister, hätten seit längerem gleichstellungsorientiert auf eine Reihe wesentlicher gesellschaftlicher Veränderungen zu reagieren gehabt. Dies sind beispielsweise die veränderten Lebenskonzepte und Lebensverhältnisse von Frauen und Männern, Mädchen

und Jungen, insbesondere seitdem Deutschland ein Land der Zuwanderung und der Wende ist. Auch wenn Frauen und Männer, Mädchen und Jungen in Deutschland geboren sind, beziehen viele ihre Identität dennoch nicht nur aus der deutschen Kultur, der deutschen Sprache allein. Und das ist nichts Neues. Viele leben zwei- oder mehrsprachig, binational oder ausländisch, bi- oder multikulturell usw. In der Schule saßen und sitzen sie schon lange nebeneinander. Im Kindergarten sind für heutige Kinder unterschiedliche Herkunftsländer, Sprachen und Hautfarben alltäglich und auch interessant, wären da nicht Erwachsene, die sich damit schwer tun. Die heutigen Kinder verkörpern mit ihren kommunikativen und sozialen Erfahrungen und Kompetenzen ein wichtiges gesellschaftliches Potenzial, einen sozialen Schatz, der zu heben ist.

Andere gesellschaftliche Veränderungen, auf die Schulsysteme zu reagieren haben, sind u. a. die Probleme von Erwerbslosigkeit, von Armut, von häuslicher Gewalt, Vereinbarkeitsprobleme von Frauen wie Männern, die veränderten Bildungsanforderungen an Mütter und Väter, die informationstechnologischen Veränderungen durch Digitalisierung, PC, Internet, Handy, die in der Schule massive Probleme mit sich bringen.

Aber auch aus dem nationalen wie transnationalen Raum kommende neue verbindliche Rechtssetzungen, u. a. auch zur Umsetzung von Gleichstellung im Sinn des Grundgesetzes und der Menschenrechte, gehören zu diesen Veränderungen.

Die Kultusministerien bzw. Landesregierungen reagieren mühsam, schwerfällig und je nach Bundesland auch sehr unterschiedlich. Kurskorrekturen wurden und werden inzwischen vorgenommen bzw. angekündigt. Die Geschlechterfrage bzw. eine nach Geschlecht und Herkunft differenzierende Perspektive spielen dabei weiterhin kaum eine Rolle, mit vielleicht der einen Ausnahme, dass jetzt eine geschlechtsspezifische Benachteiligung von Jungen in der Schule thematisiert wird. Auf den Zusammenhang zwischen Bildungsdefiziten von Jungen und Männlichkeitsvorstellungen war jedoch von der Frauenforschung schon Ende der Achtziger Jahre – vergeblich – hingewiesen worden (Enders-Dragässer/Fuchs 1988, 1989).

4.1 Gleichstellung als Schulaufgabe

Ungeachtet vorhandener Verfassungsnormen sowie sonstiger rechtsförmiger Festlegungen kann nicht davon gesprochen werden, dass „Gleichstellung“ im

Allgemeinen und die „Gleichstellung der Geschlechter“ im Besonderen inzwischen akzeptiert und als systematische „Schulaufgabe“ begriffen und praktiziert würden. In der Sprache des schulischen „Mainstreams“ sind mit „Schülern“ und „Lehrern“ Schülerinnen und Lehrerinnen oft nur „mitgemeint“. Im übertragenen Sinn lässt sich das aber auch so deuten, dass nicht nur die „Schülerinnen“ weniger wichtig sind, sondern „Schüler“ insgesamt, einschließlich ihrer Lebensverhältnisse. Aber Schule versteht sich ja auch (noch) nicht als eine gesellschaftliche Dienstleistungsinstitution.

An den Facetten von Gleichstellung in der Schule haben sich Frauen, Wissenschaftlerinnen wie Praktikerinnen, viele Jahre lang abgearbeitet. Heutzutage trifft dieses Los auch die Expertinnen und Experten bzw. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus dem transnationalen Raum u. a. in Zusammenhang mit europäischen Institutionen wie dem Europarat, der OECD, den großen vergleichenden Schuluntersuchungen wie z. B. PISA, IGLU usw. oder dem Munoz-Gutachten für die UN.

Dank des deutschen Protestes gegen ihre Ergebnisse sind die gravierenden Folgen von schulischen Benachteiligungen aufgrund der gegliederten Schulsysteme der Bundesländer sowie nach sozialer und ethnischer Herkunft, bei Migrationshintergrund, nach Behinderung usw., aber endlich im „Mainstream“ der Schul-Diskussionen angekommen.

Schülerinnen und Schüler aus „benachteiligten“ Familien, d. h. ohne aktive elterliche Unterstützung, scheitern oft an den schulischen Anforderungen, die diese aktive Unterstützung zwingend voraussetzen. Das hat bisher nicht weiter gestört, auch nicht, dass dadurch jene Schülerinnen und Schüler privilegiert waren und sind, die diese elterliche Unterstützung haben. Neu ist jetzt, dass ausgerechnet aus dieser Elternecke nicht mehr nur die Klage kommt, dass die Kinder „zu wenig Hausaufgaben“ aufbekommen. Im Gegenteil lautet jetzt eine ziemlich massiv vorgetragene Kritik, dass Töchter und Söhne wegen G8 für die Schule „Schwerarbeit“, „Überstunden“ zu leisten haben. Deswegen ist in einem Bundesland die konservative Schulpolitik abgewählt worden, ein Beispiel dafür, wie auch konservative Eltern ihre Akzeptanz der Auslesefunktion von Schule dann in Frage zu stellen beginnen, wenn der Schulerfolg ihrer Töchter bzw. Söhne für sie selbst einen wesentlich höheren persönlichen Arbeitseinsatz bedeutet bzw. wenn sie ungeachtet dessen nicht mehr verhindern können, dass ihre Töchter bzw. Söhne ernste Schulprobleme bekommen.

Die Inanspruchnahme von Eltern und insbesondere von Müttern durch die Schule verhindert mit ihren gravierenden Benachteiligungs- bzw. Privilegierungswirkungen in hohem Maß Gleichstellung. Mütter und Väter mit Migrationshintergrund und/oder sozialen Schwierigkeiten konnten und können ihren Kindern z. B. wegen Sprach- und Bildungslücken nicht genug häusliche Unterstützung geben, die bei uns Voraussetzung für Erfolg in der Schule ist. Und bisher dadurch privilegierte Elternkreise begehren jetzt gegen schulischen Leistungsdruck auf, weil er sie direkt trifft, weil er ihnen persönlich zu viel wird, weil sie ihre schulische Belastung wegen ihrer Erwerbssituation reduzieren wollen oder müssen. Die Genderrelevanz der enormen Belastung von Müttern durch die privatisierte „Schattenschule" im elterlichen Vollzug ist jedoch noch nicht mainstreamfähig.

In der augenblicklichen Umbruchssituation, in der die ersten Bundesländer Hauptschulen mit Realschulen zusammenlegen und Gymnasialeltern Ganztagsschulen zu befürworten beginnen, scheint es fraglich zu sein, ob und inwiefern die Strategie des Gender Mainstreaming einen Beitrag für die Modernisierung und Weiterentwicklung von Schule zu leisten vermag. Dazu ist allgemein zu sagen, dass die Gleichstellung der Geschlechter seit langem ein für die Schule verbindliches rechtsstaatliches Prinzip ist und umzusetzen ist, auch wenn dies für Kultusministerien keine Priorität hat.

Die Bearbeitung der Geschlechterfrage durch „Gender Mainstreaming" ermöglicht aber überhaupt erst die dringend gebotene Arbeit an den sozialen und sonstigen Benachteiligungen durch Schule. Oder umgekehrt: Gleichstellungsarbeit insgesamt kann nur wirksam und nachhaltig sein, wenn der Genderaspekt integriert ist. Denn Geschlechterrollen, Geschlechterstereotypen sind mit weiteren „weiblichen" bzw. „männlichen" Zuweisungen verknüpft, etwa in sozialer, ethnischer, kultureller, religiöser Hinsicht bzw. nach Alter, individueller Befähigung oder Behinderung usw. Mädchen und Jungen, Frauen und Männer werden dadurch in der Schule in der Entfaltung ihrer Potenziale bzw. der Bewältigung ihrer Probleme beeinträchtigt, ganz besonders wenn sich Benachteiligungen bündeln.

Deswegen geht es mir im Folgenden gar nicht um eine Begründung für Gender Mainstreaming. Die rechtliche Verbindlichkeit von Gleichstellung steht außer Frage, auch wenn sie nicht umgesetzt wird, weil mit dem Ausleseprinzip Privilegien zu erhalten versucht werden. Lernen, Bildung, Leistungsförderung bedürfen gerade nicht der Auslese.

Mir ist wichtig, neben dem Genderaspekt von Gender Mainstreaming den Prozess des „Mainstreaming“ in seiner Bedeutung für Möglichkeiten einer Weiterentwicklung von Schule wenigstens ansatzweise zu verdeutlichen.

Das „Mainstreaming“ des Gender Mainstreaming ist ein komplexer und herausfordernder Prozess. Dieser Eindruck vermittelt sich immer wieder in der konkreten Arbeit, wenn sich Einzelne oder Gremien wie z. B. übergreifende Steuerungsgruppen, Projektteams usw. für Gender Mainstreaming, den Prozess und die Ergebnisse zu erwärmen beginnen.

Andererseits gehören aber auch Akzeptanzprobleme dazu. Sie bewegen sich oft in einem bestimmten Spektrum von Einwänden wie: macht zu viel Arbeit – ist zu teuer – lässt sich nicht umsetzen, weil es keine Daten, kein Wissen gibt – ist nicht gleichstellungsrelevant – läuft doch wieder nur auf Frauenförderung hinaus – richtet sich doch an alle – haben wir doch schon immer gemacht.

Dazu lässt sich klar sagen: ja, Gender Mainstreaming macht Arbeit, benötigt Ressourcen, Genderwissen und Genderkompetenz müssen erarbeitet bzw. vermittelt werden. Außerdem deckt Gender Mainstreaming viele Probleme erst auf. Wirklich teuer ist aber für eine Gesellschaft, wenn Potenziale nicht realisiert werden und mögliche Qualifikations- und Kompetenzebenen nicht oder nur über langwierige Umwege erreicht werden können, wenn soziale Benachteiligung später über Transferleistungen u. ä. ausgeglichen werden müssen und zu massiven Entsolidarisierungserscheinungen führen.

5 Wie geht das Gender Mainstreaming?

Zur Implementierung von Gender Mainstreaming gibt es inzwischen viele Erfahrungen aus sehr unterschiedlichen Praxisfeldern, ausgearbeitete Kataloge zu den Rahmenbedingungen, theoretische und praxisorientierte Texte, professionelle Zusammenschlüsse usw., nicht etwa nur aus dem Ausland, sondern gerade auch aus dem Inland. Ein guter Zugang dazu ist m.E. der Hypertext „Wissensnetz“ (2003), der mit der Begleitforschung zur Implementierung von Gender Mainstreaming innerhalb der Bundesregierung entstanden ist.

Gender Mainstreaming (GM) beginnt möglich zu werden bzw. zu funktionieren:

- wenn sich die Leitung auf Gender Mainstreaming verpflichtet und die Zuständigkeit für die Umsetzung in ihre Leitungsverantwortung integriert und das Instrumentarium für die interne und externe Implementierung entwickelt *(Führungsverantwortung der Schulleitung = Top-Down-Ansatz)*,
- wenn alle Lehrkräfte und sonstigen Beschäftigten Gender Mainstreaming akzeptieren, sich in der Umsetzung mit Problembewusstsein und Motivation engagieren und dies auch in ihrer Haltung zum Ausdruck bringen *(Akzeptanz und Bottom-Up)*,
- wenn die für die Umsetzung von GM notwendigen personellen und finanziellen Ressourcen zur Verfügung stehen *(personelle und finanzielle Ressourcen)*,
- wenn das Personal sich für alle Handlungsebenen von Unterricht und Verwaltung in Fortbildungen die notwendige Gender Kompetenz, das notwendige Genderwissen sowie ein Wissen um Instrumente, Methoden, Arbeitshilfen, Vernetzungen, gute Praxis, Qualitätssicherungsprozesse usw. aneignet *(Personal)*,
- wenn Erkenntnis leitende und auf die Facharbeit zugeschnittene Instrumente entwickelt werden und zur Verfügung stehen *(Instrumente)*,
- wenn Gender-Kompetenz in allen Arbeitsbereichen einschließlich der Qualitätssicherung umfassend aufgebaut und vermittelt wird (Genderwissen zu Inhalten, Vermittlungsprozessen, zu Instrumenten der *Prozesssteuerung, zur Qualitätssicherung)*,
- wenn das Fachwissen von externen Expertinnen und Experten einbezogen und wenn die Kooperation zu in der Gleichstellungsarbeit erfahrenen und kompetenten gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren auf gleicher Augenhöhe gesucht wird (*Schnittstellenmanagement für die inhaltliche Zusammenarbeit mit Externen: z. B. Jugend- und Sozialarbeit usw.*),
- wenn die Interessen und Lebenssituationen von Müttern, Vätern, sonstigen Erziehungsberechtigten auf faktische Benachteiligungen z. B. durch die Arbeitsbelastung für Hausaufgaben u. ä. analysiert und bearbeitet

werden (*Schnittstelle unentgeltliche Zuarbeit und Expertise von Müttern und Vätern*),

- wenn Gender Mainstreaming als Aufgabe inhaltlich und organisatorisch in den Unterrichts- und Verwaltungsstrukturen verankert ist *(Unterrichts- und Organisationsstrukturen)*,
- wenn bei Budgetaufstellung, Budgetvollzug und Budgetkontrolle die Prinzipien des Gender Mainstreaming berücksichtigt werden *(Budgetplanung)*,
- wenn der Sprachgebrauch erstens in allen Arbeitsbereichen, allen Inhalten und Materialien, allen Dienstvorgängen usw. geschlechtergerecht ist und Mädchen und Jungen, Frauen und Männer gleichermaßen angesprochen und sichtbar gemacht werden *(Sprache)* und
- wenn zweitens – und das ist eine meiner Visionen – Deutsch bewusst als „Brückensprache" eingesetzt wird, dabei auch unterschiedliche Sprachstrukturen erläutert und Doppel- und Mehrsprachigkeit mit Wertschätzung gefördert werden. Insofern hätte sich Sprachunterricht sehr zu verändern. Das Spezifische der einzelnen Sprachen wäre auch vergleichend zu vermitteln, um die systematischen grammatikalischen und sonstigen relevanten Unterschiede besser verstehen und sich daraus ergebende systematische Fehlerquellen erkennbar und bearbeitbar machen zu können. Aber hier bedarf es der Forschung und der Veränderung von Sprachdidaktik *(Deutsch als Brückensprache)*.

5.1 Geschlechterstereotypen im schulischen Mainstream

In der Schule werden wie überall in unserer Gesellschaft implizite stereotype Geschlechtervorstellungen vermittelt, insbesondere zur gesellschaftlichen Repräsentanz und Rolle von Frauen, mit beträchtlichen Auswirkungen auf die individuelle Geschlechterkonstruktion und Identitätsfindung. Handlungsspielräume werden dadurch objektiv wie subjektiv eingeschränkt. Schwierige und „fremde" Lebensverhältnisse wie Armut, Erwerbslosigkeit, Migration, Behinderung, Gewaltbetroffenheit werden sozialblind vermittelt bzw. ausgegrenzt. Eine meiner Visionen in diesem Zusammenhang ist, dass Schülerinnen im Unterricht wahrgenommen werden als die zukünftigen qualifizierten Expertinnen und „Leistungsträgerinnen", die sie sein werden. Die Verharmlosung mathematischer, technischer und informationstechnologischer Bildungslücken bei Mädchen und später Frauen in der Schule macht es Schüle-

rinnen unnötig schwer, ihre Interessen und ihr Potenzial in diesen Fächern zu realisieren, zumal die Präsenz von Frauen in den entsprechenden Studiengängen noch sehr zu wünschen übrig lässt. Frauen sind inzwischen in fast allen gesellschaftlichen Bereichen vertreten, durchbrechen die „gläsernen Decken" von Wirtschaft, Behörden, Medien, Wissenschaft, Politik, Kulturbetrieb usw., wenn auch eher noch als Einzelkämpferinnen, nicht als qualifiziertes und akzeptiertes Kollektiv. Hätten wir genügend Ingenieurinnen, Informatikerinnen, Handwerkerinnen, Facharbeiterinnen usw. würden einige Diskussionen wie z. B. die um die Sicherheit der Renten anders geführt werden können.

Die Auswirkungen der schulischen Defizite hängen u. a. damit zusammen, dass die Kultushoheit und damit die Gestaltungshoheit und Verantwortung für Schule und Bildung je einzeln Ländersache sind, was die öffentliche Wahrnehmung und Befassung mit dieser Institution und ihren Breitenwirkungen ungeachtet ihrer gesellschaftlichen Bedeutung erheblich einengt und scheinbar individualisiert. Eltern von Schulkindern sind zudem eine gesellschaftliche Minderheit und Mütter erst recht. In manchen Bundesländern können Mütter und Väter nicht einmal darüber entscheiden, auf welche Schulform ihre Töchter bzw. Söhne nach der Grundschule gehen werden. Das fördert die Privatschulgründungen, die Benachteiligungen nach sozialer Herkunft aber auch.

Von der Bundesebene her und erst recht nicht aus dem transnationalen Raum gibt es keinen gestalterischen Zugang, aber wenigstens eine empirisch fundierte Kritik aufgrund von vergleichenden internationalen Untersuchungen und Gutachten. Und nicht zuletzt dank der deutschen Proteste gegen diese massive Schulkritik der letzten Jahre ist es endlich auch zu einer breiten Diskussion um die Situation an Schulen gekommen.

5.2 „Gender Bias" und Benachteiligungen

Ein zentrales analytisches Konzept bei der Aufdeckung impliziter und benachteiligender (Geschlechter)Stereotype ist der „Bias", hier der „Gender Bias", ein Begriff aus dem Englischen für systematische Verzerrungseffekte, die Wissen und Wahrnehmung beeinträchtigen und benachteiligende Wirkungen haben. Die Verzerrungseffekte gehen auf Voreingenommenheiten, Vorurteile, Stereotypen, fehlerhafte und vorschnelle Werturteile usw. zurück und prägen individuelle und soziale Wahrnehmungsmuster der Beziehungen zwischen den Geschlechtern, der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, der Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit je nach den unterschiedlichen so-

zialen Lebensverhältnissen. Wahrnehmungen werden dann als Gewissheiten zum Ausdruck gebracht und – im Falle der Wahrnehmung von Geschlechterdifferenz – oft biologisch begründet. Viele Geschlechterstereotype finden aber unbewusst Anwendung. Benachteiligende Verzerrungseffekte können sich zudem ebenso auf ethnische, kulturelle, soziale Herkunft, sexuelle Orientierung, Behinderung beziehen. Sie gilt es abzubauen bzw. zu vermeiden.

Die benachteiligenden Verzerrungseffekte des Gender Bias beruhen auf vielfältigen Ursachen, die auch miteinander zusammenhängen können (Fuchs u. a. 2002) und weit verbreitet sind. Als Ursachen geschlechterspezifischer Verzerrungseffekte gelten drei oft implizite Annahmen (Eichler/Fuchs/Maschewski-Schneider 2002; Fuchs/Maschewsky/Maschewsky-Schneider 2002). Sie können z. T. auch auf weitere Dimensionen von Benachteiligung übertragen werden:

- Die Annahme der Unterschiedlichkeit, von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen dort, wo (möglicherweise) keine besteht,
- die Annahme von Gleichheit, von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen dort, wo Gleichheit nicht vorhanden ist,
- die unterschiedliche (Be)Wertung von Faktoren, die gleichermaßen bei Frauen und Männern, Mädchen und Jungen auftreten.

In der Literatur (Eichler/Fuchs/Maschewski-Schneider 2002) werden als wichtige Ausprägungen des „Gender Bias“ genannt:

- Androzentrismus, als Perspektive, die auf Männer zutrifft, aber verallgemeinert wird und für die dann auch bei Frauen Geltung beansprucht wird.
- Geschlechterblindheit (oft als Geschlechterneutralität bezeichnet), wenn Geschlecht als Kategorie von grundlegender Bedeutung explizit oder implizit ignoriert wird. Unterschiede zwischen Frauen und Männern gelten als bedeutungslos oder werden nicht beachtet.
- Geschlechterdichotomie, wenn die Geschlechter grundsätzlich als komplementär wahrgenommen werden. Angenommene Unterschiedlichkeiten werden betont bzw. überspitzt.
- Geschlechterstereotype, wenn geschlechterspezifische Unterschiede als wesensmäßige Charaktereigenschaften begriffen werden.

- Übergeneralisierung, wenn Daten, Sachverhalte, die nur für ein Geschlecht zutreffen, undifferenziert auf beide Geschlechter übertragen werden.
- Doppelstandard, wenn identische Verhaltensweisen, Eigenschaften, soziale Situationen nach Geschlecht unterschiedlich bewertet werden. Offensichtliche Beispiele wären Emotionalität, Körperkraft, Karriereorientierung, Übernahme von Familienpflichten. Hierbei ist auch die implizite Zuschreibung höherer Wertigkeit des Männlichen gegenüber dem Weiblichen von Bedeutung.
- Familialismus, wenn Haushalt, Familie, Eltern als kleinste Adressateneinheit behandelt werden und eine Desegregierung abgelehnt wird. Dann wird nicht danach gefragt, inwieweit Frauen und Männer innerhalb ihrer Familien, ihrer Haushalte, in sehr unterschiedlichen Situationen leben können. Zum Beispiel sind „Eltern“ Väter und Mütter, deren individuelle Situation und Aufgaben bei Erziehung und Vereinbarkeit, bei unentgeltlicher Familienarbeit, bei der Verfügungsgewalt über Einkommen bzw. hinsichtlich wirtschaftlicher Unabhängigkeit und Absicherung äußerst unterschiedlich sein kann.

Mit diesem Katalog lässt sich auch zeigen, dass eine Übertragung in andere Benachteiligungsbereiche möglich ist. Als Beispiele führe ich Ethnozentrismus an, Blindheit bzw. Stereotypisierungen im Umgang mit sozialen Problemen, mit Armut, Behinderung, mit dem „Fremden“ usw. Für statistische Diffusität sind Segregierungen wie z. B. „Familie“, „Haushalt“ wichtige Beispiele. Was sie an Normen und unzureichendem Faktenwissen transportieren, kann desegregiert und aufgedeckt werden.

6 Visionen

Zu den notwendigen Veränderungen gehört, dass es in den Schulen zu einem Umgang „auf gleicher Augenhöhe“ mit Fachkräften aus anderen Praxisfeldern kommt, wie etwa der Jugend- und Sozialarbeit, aber auch Müttern. Diese sind keine „Laienpädagoginnen“ und zudem professionell und kompetent in ihren Erwerbsbereichen tätig. Abgesehen davon kennen Mütter und Väter in der Regel ihre Töchter und Söhne besser als die Lehrkräfte, u. a. dank der Hausaufgabenpraxis.

„Mainstreaming“ im Sinn des „Gendering“ aber auch in sozialintegrativer und ethnisch-kultureller Hinsicht ist in jeder Schule neu herausfordernd und intellektuell anregend. Ich bin mir sicher, dass sich dadurch auch das Schulklima erheblich verbessern und eine neue Philosophie des Miteinander erarbeiten lässt. Vielleicht wäre es dann sogar eines Tages möglich, dass die Institution Schule endlich die volle professionelle Schlussverantwortung für schulisches Lernen, schulische Bildung übernimmt, und dann auch noch zeitgemäß unterstützend, nicht über Auslese und Leistungsdruck.

Dann kann ich mir auch vorstellen, dass es mehr öffentliche und private Bereitschaft gibt, Schulen Gelder zur Verfügung zu stellen, damit sie nicht mehr als vorgestrige Denkmäler eines überholten Bildungsverständnisses abschrecken, sondern modern und schallgeschützt, großzügig und ästhetisch ansprechend ausgestattet Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern Lust auf Lernen, auf Neues, auf kreatives und experimentelles Tun usw. im Miteinander – und nicht Gegeneinander – machen, so wie mir mein binationaler Enkel neulich im Kindergarten vor einem großen Sandgebilde erklärte, dass dieser „Vulkan“ nur im „Team“ hätte gebaut werden können.

Literatur

Eichler/Fuchs/Maschewski-Schneider 2000: Eichler, Margrit/Fuchs, Judith/ Maschewsky-Schneider, Ulrike: Richtlinien zur Vermeidung von Gender Bias in der Gesundheitsforschung, in: Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften, 8. Jg. 2000, H. 4, S. 293–310

Enders-Dragässer, Uta/Fuchs, Claudia: Jungensozialisation in der Schule. Eine Expertise im Auftrag der Männerarbeit der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, herausgegeben von Gemeindedienste und Männerarbeit der EKHN, Darmstadt 1988

Enders-Dragässer, Uta/Fuchs, Claudia: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Eine Untersuchung an hessischen Schulen im Auftrag des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Veröffentlichung der Max-Traeger-Stiftung, herausgegeben von Dieter Wunder, Band 10, Weinheim 1989

Enders-Dragässer, Uta: Hausaufgaben und kein Ende… In: Block, Irene/ Enders, Uta/Müller, Susanne: Das unsichtbare Tagwerk. Mütter erforschen ihren Alltag. Reinbek 1981

Enders-Dragässer, Uta/Sellach, Brigitte/Libuda-Köster, Astrid: Zeitverwendung für Hausaufgabenbetreuung. In: Statistisches Bundesamt: Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung. Forum der Bundesstatistik Band 43. Wiesbaden 2004, S. 149–159

Sellach, Brigitte/Enders-Dragässer, Uta/Baer, Susanne/Kuhl, Mara/Kreß, Brigitta: Wissensnetz Gender Mainstreaming für die Bundesverwaltung, Frankfurt am Main und Berlin, Dezember 2003, unter www.gender-mainstreaming.net (Stichwort „Wissensnetz“)

Wissensnetz (2003): Sellach u. a. 2003, www.gender-mainstreaming.net

Malwine Seemann

Erfolgsfaktoren und Gegenkräfte des Gender Mainstreaming – Ergebnisse einer empirischen Studie im Schulbereich

1 Einleitung

Das Interesse der Studie[1] richtete sich darauf, zu untersuchen, was einer Implementierung des Konzepts Gender Mainstreaming im Schulbereich förderlich ist und was nicht, wo besondere Schwierigkeiten auftreten und wo sich positive Veränderungen beobachten lassen. Forschungsleitende Fragen waren: – Wie kann erreicht werden, daß in der Schule bei Wahrnehmung ihrer Unterschiedlichkeit beide Geschlechter gleich behandelt werden? – Wie kann erreicht werden, daß alle Beteiligten im Schulbereich für alle Entscheidungen auf allen Ebenen eine geschlechterbezogene und differenzierte Sichtweise einbringen? – Wieweit führt die Implementierung von Gender Mainstreaming zu Veränderungen im Sinne einer geschlechtergerechten Schule?

Gute Möglichkeiten für die Untersuchung boten sich in Schweden, wo die Gleichstellung weiter fortgeschritten ist als in Deutschland. In Schweden sorgte eine starke Frauenbewegung dafür, daß spätestens seit den 1960er Jahren Gleichstellung nicht nur ein erklärtes Ziel im Schulbereich ist, sondern daß sie insgesamt seit langem weit oben auf der politischen Tagesordnung steht. 1990 beschrieb Yvonne Hirdmann (SOU 1990:44) in ihrem Beitrag zu einer regierungsamtlichen Untersuchung der sozialen Machtverhältnisse das vorherrschende Gendersystem (schw. *genussystem*), das gekennzeichnet sei durch eine Differenzierung der Geschlechter und die Konstruktion einer Hierarchie mit Hilfe des Primats der männlichen Norm. Bereits fünf Jahre vor Annahme der Leitlinie zur Beseitigung der Ungleichheiten und zur Förderung der Gleichstellung von Männern und Frauen in der EU verpflichtete sich

1 vgl. Seemann, Malwine: Wege zu einer geschlechtergerechten Schule – Gender Mainstreaming Prozesse im schwedischen Schulbereich. Eine empirische Studie, Buchveröffentlichung 2009

die schwedische Regierung dem Konzept Gender Mainstreaming[2]. Regierungsamtlich wurde festgestellt, daß das Gleichstellungsziel nicht isoliert formuliert werden kann und daß demzufolge die Gleichstellungsfrage alle Bereiche durchdringen muß. Gleichstellung ist in Schweden ein von der Regierung aktiv unterstütztes Ziel. Bereits ab 1994 gibt es *Handlungspläne für Gender Mainstreaming* in Schweden (www.European database, 2001). Jährlich berichtet die Regierung über entsprechende Fortschritte in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen.

Trotz vielfältiger Erfahrungen mit Gender Mainstreaming in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen gibt es, und das gilt nicht nur für Schweden, relativ wenige Forschungen zur Umsetzung des Konzepts im Schulbereich. Die Ergebnisse der Untersuchung schwedischer Erfahrungen mit Möglichkeiten und Grenzen des Gender Mainstreaming, die im Kontext eines Dissertationsprojekts erarbeitet wurden, können auch für den deutschen Schulbereich neue Perspektiven eröffnen.

2 Rahmenbedingungen der Studie

Die Erhebung von Interviews mit Expertinnen und Experten fand in Schweden von 2003 bis 2006 in einem besonders günstigen Zeitraum statt. Seit 1998 war von der Gleichstellungsbehörde JämO für alle Schulformen dringender Handlungsbedarf formuliert worden, vor allem aufgrund von Problemen mit verbaler und körperlicher sexualisierter Gewalt, die sowohl innerhalb der Schulen als auch außerhalb von Schülern ausgeübt worden war. Gleichstellungsinstitutionen hatten seitdem auf nationaler, regionaler und kommunaler Ebene mit der Bereitstellung tiefgehender gendertheoretischer und -praktischer Materialien für Lehrerinnen und Lehrer und mit Gender-Pilotprojekten verstärkte Anstrengungen der Ingangsetzung von Gender Mainstreaming-Prozessen im Schulbereich unternommen. Die Aufbereitung gendertheoretischer Materialien für Lehrerinnen und Lehrer durch die Lehrergewerkschaft *lärarförbundet* war mit deren dritter Genderkonferenz und den daraus resultierenden Broschüren, die vorerst letzte erschien 2002, vor-

2 vgl. Regierungs-Proposition Delad Makt – Delat ansvar, SOU 1993/94:147 (übers. geteilte Macht – geteilte Verantwortung)

läufig abgeschlossen. Wesentliche Erfahrungen aus mehreren Gender Mainstreaming-Schulprojekten lagen vor.

Das Ziel dieser ersten Schulprojekte, die eine Gleichstellungsintegrierung (schw. *Jämtegrering*, also *Gender Mainstreaming*) in schwedischen Schulen anstrebten, war es, dauerhafte Veränderungen der Genderordnung in der alltäglichen Schulpraxis einzuleiten. Positive Bedingungen waren auf die eine oder andere Weise von vornherein gegeben. Die Schulprojekte waren politisch gewollt und mit Ressourcen ausgestattet, die es ermöglichten, Gender Mainstreaming Aktivitäten von einer Tiefenanalyse der Geschlechterverhältnisse her zu entfalten. Sie konnten auf eine Vielzahl wirksamer Gender Mainstreaming Methoden zurückgreifen. Durch ihre Einbindung in umfassendere Gender Mainstreaming Zusammenhänge von nationalen, regionalen, lokalen Gleichstellungsbehörden, von Gewerkschaften und Bündnissen wie der Aktion *kvinnofrid* (Bündnis gegen Gewalt an Frauen) erfuhren sie eine weitere Unterstützung.

Weitestgehend im Sinne des Konzepts Gender Mainstreaming war das Projekt *Break the pattern!. Es war* so angelegt, dass der Veränderungsprozess der Geschlechterverhältnisse selbst in die Hände *aller* Akteurinnen und Akteure an der jeweiligen Schule gegeben werden sollte, hatte also ein *empowerment* zum Ziel. Gemeinsam mit allen in der Schule Tätigen wurden Genderanalysen erstellt, d.h. es wurde genau aufgelistet, wer sich wo und von wem diskriminiert fühlte und wie und von wem weiter darauf reagiert wurde. Aufbauend auf die Genderanalysen wurden Handlungspläne mit konkreten Zielen, einem festen Zeitrahmen und der Benennung von Verantwortlichen erarbeitet. Der große Erfolg des Projekts bestand darin, dass mit Einbezug aller Beteiligten von Vorschule bis Gymnasium und mit allen an der Schule tätigen Personengruppen, also z. B. auch Hausmeister, Mensapersonal, Bibliotheksangestellten, mögliche Schwachstellen der Genderarbeit ausfindig gemacht werden konnten und dort entsprechend weiter angeknüpft werden konnte. Eine besonders positive Auswirkung des Projekts bestand darin, dass festgestellt werden konnte, dass Schülerinnen und Schüler in kurzer Zeit länger andauernde große Erfolge erzielen. Da andererseits bei Lehrerinnen und Lehrern, Rektorinnen und Rektoren sehr großer Schulungsbedarf festgestellt wurde, konzentrierte man sich im Weiteren auf ein fortlaufendes Angebot von Genderschulungen für Lehrerinnen und Lehrer, ebenfalls unter dem Namen *Break the pattern!*. Das im Zusammenhang mit diesem Projekt entwickelte Handbuch (JämO, 2000) fand breite Anwendung in den Schulen.

Das ähnlich aufgebaute Nachfolgeprojekt mit Vorschulen *Gleich in Sundholm!* ging im Einklang mit umfassenderen Regierungsinitiativen (vgl. SOU 2006:75, Delegation für Gleichstellung in der Vorschule) von der Überlegung aus, dass sehr früh mit dem *Aufbrechen* traditioneller Gendermuster begonnen werden muss. Der Erfolg dieses Projekts bestand in seiner besonders breiten Anlage. *Alle* Vorschulen *eines* Stadtteils wurden erreicht, *alle* Stadtteile der Großstadt wurden mit mindestens *einer* Vorschule einbezogen, *alle* Schulleiterinnen und Schulleiter der einbezogenen Vorschulen wurden eingebunden in die Arbeit mit dem *Aufbrechen* traditioneller Geschlechtermuster. Eine Begrenzung fand das Projekt in dem Ziel des *empowerment* der Schüler und Schülerinnen, das aufgrund der Altersstruktur der Kinder (1–6 Jahre) nicht verfolgt werden konnte. Das Schulprojekt *Gleich in Sundholm!* stellte einen Anfang dar in der Arbeit mit dem Einbeziehen ganzer Stadtteile und aller Schulen, der für den Bereich der höheren Altersstufen fortgesetzt werden sollte.

Anders als die vorigen Projekte, welche Top-down von nationaler bzw. regionaler Gleichstellungsbehörde oder kommunaler Gender Mainstreaming-Beauftragter gestartet worden waren, war das Langzeitprojekt *Gleichgestellte Schule – zu gleichen Bedingungen* durch eine individuelle Initiative in einer Kleinstadt ins Leben gerufen und entwickelt worden. Es bestand bereits seit zehn Jahren. Nach Anfängen des individuellen Bemühens um das Überleben des Langzeitprojekts hatte es sich im Laufe der Jahre sehr gut etabliert. Mit Unterstützung der kommunalen Schulbehörde und von EU-Geldern wurden inzwischen erfolgreich Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet, die in anderthalb jährigen Genderfortbildungen Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter in Genderfragen weiterbildeten. Es wurde versucht, mit Hilfe der Verleihung von Gleichstellungszertifikaten für komplett teilnehmende Schulen möglichst alle Schulen der Kommune in die bewusste Genderarbeit einzubinden.

Schulleiterinnen und Schulleiter als Schlüsselpersonen für die schulische Genderarbeit, so die Erfahrungen sämtlicher Projekte, bedurften besonderer Unterstützung. Anknüpfend an entsprechende Evaluationsergebnisse des Projekts *Break the pattern!* entstand das Projekt *Mädchen oder Jungen - spielt das eine Rolle? Gemeinsam für eine gleichgestellte Schule*. Ausschlaggebend für die Initiierung dieses Projekts war außerdem, dass die regionale Gleichstellungsbehörde in der Vergangenheit mit Gleichstellungsinitiativen einen schwierigen Zugang zu Schulen gehabt hatte, weil es ihr nicht immer gelun-

gen war, die Unterstützung der Schulleiterinnen und Schulleiter zu erreichen. Als besonders interessante Konsequenz aus den bisherigen Schwierigkeiten der Etablierung der Genderarbeit in den Schulen wurden von der Projektleitung Schulleiterinnen und Schulleiter zusammen mit Kommunalpolitikerinnen und -politikern gemeinsam zu Genderfortbildungen eingeladen. Der besondere Erfolg dieses Projekts lag darin, systematisch die Leitungskräfte von Schule, Kommunalpolitik und Schulverwaltung gemeinsam in die Genderarbeit einzubeziehen, damit diese ihrer Verantwortung im Gender Mainstreaming Prozess gerecht werden konnten.

3 Forschungsprozess

Während der Erhebungsphase von Frühjahr 2003 bis Herbst 2006 wurden von mir an verschiedenen Orten Schwedens insgesamt 44 Interviews durchgeführt. Der Forschungsprozeß stand nicht von vornherein fest, schon deshalb nicht, weil sich auch die Implementierungsprozesse fortlaufend weiter entwickelten und zwei der Projekte während dieses Zeitraums erst entstanden.

Die Interviews wurden auf zwei Ebenen geführt, einmal bei außerschulischen Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen und dann auf der Ebene der Schulen mit Projektleiter/-innen und -anleiter/-innen, und Lehrerinnen und Lehrern. Auf Schülerinnen und Schüler als zu Befragende richtete sich geringeres Interesse, einmal weil Probleme bei der Implementierung von Gender Mainstreaming im Schulbereich fast ausschließlich bei den Erwachsenen zu finden waren[3], aber auch weil Schülerinnen und Schüler, die mit den konkreten Projekten Erfahrungen gemacht hatten, teilweise inzwischen bereits die Schulen verlassen hatten oder zu jung waren für eine solche Befragung. Die Untersuchungsfragen der Interviews bezogen sich auf verschiedene Phasen der Implementierung von Gender Mainstreaming:

- die Initiierung von Gender Mainstreaming-Prozessen mit Hilfe von Pilotprojekten und Fortbildungsreihen
- die Sensibilisierung von Lehrerinnen bzw. Lehrern und Schülerinnen bzw. Schülern für Geschlechterungleichheiten in der Schule

3 Dies belegen die Auswertungen des Projekts Break the pattern!, vgl.JämO, 2000, und GR Utbildning; JämO, 2004

- das Lernen entsprechender Methoden für die Durchführung einer Genderanalyse
- Interaktions- und Werteübungen für Lehrerinnen bzw. Lehrer und Schülerinnen bzw. Schüler
- systematische Veränderungsarbeit mit Hilfe von Handlungsplänen für Gender Mainstreaming

Das angewandte Verfahren des offenen, leitfadengestützten Experteninterviews ist ein eigenständiges Erhebungsinstrument im Anwendungsbereich der Bildungs-, Policy- und Implementationsforschung (vgl. Meuser/Nagel, 2004). „Es eröffnet den Zugriff auf implizite Regeln, nach denen sozialer Wandel enaktiert und prozessiert, aber auch blockiert wird“ (Meuser/Nagel, 2003: 489 f). Expert/-innen können auch Personen sein, die nicht Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger aus Politik, Verbänden und Ausbildungsinstitutionen sind, sondern solche, die dem Bereich der Praxis vor Ort angehören. Im Fall der Implementierung von Gender Mainstreaming ist das Wissen beteiligter Personen auch deswegen von besonderer Bedeutung, da sich gezeigt hat, dass die herrschenden Geschlechterverhältnisse außerordentlich veränderungsresistent sind. In der Studie ging es vorrangig um ein „Wissen, das in innovativen Prozessen gewonnen wird und das (noch) nicht in bürokratische Strukturen eingeflossen ist, das Wissen über die Bedingungen, die zu systematischen Fehlern und verkrusteten Strukturen führen“ (Meuser/Nagel, 2003:481).

Die Datenauswertung erfolgte in mehreren Schritten und eng am Material. Zunächst wurden alle Interviews vollständig transkribiert. Eine komplette Transkription war für die Untersuchung erforderlich, weil zu Beginn des Auswertungsprozesses die Auswertungskategorien noch nicht zur Verfügung standen, die sich erst in der Auseinandersetzung mit dem Material entwickelten. Als nächster Schritt folgte eine Betrachtung dieser Texte als Ganzes, und eine Beschreibung im Hinblick auf die sich dort herauskristallisierenden besonderen Themen. Es folgte ein weiterer Auswertungsschritt. Die themenorientierten Beschreibungen der einzelnen Interviews wurden nach Kontextzugehörigkeiten wie Schulebenen oder diesen übergeordneten Ebenen wie Gleichstellungsbehörde, Schulbehörde, Universität, Gewerkschaft sowie unterschiedlichen Projekt- und unterschiedlichen Schulformzugehörigkeiten in Gruppen zusammengefasst, in Beziehung gesetzt und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht. Außerdem wurde nach „Schlüsselwörtern“ (vgl. Glaser / Strauß, 2005) gesucht. Häufigkeiten des Vorkommens einzelner

Themen wurden zunächst als Hinweise für eine besondere Bedeutung registriert und in Beziehung gesetzt zu ähnlichen oder abweichenden Themen in anderen Interviews und auch zu der Situation, in der das jeweilige Interview entstanden war. Der thematische Vergleich aller herausgearbeiteten Themen aller Interviews führte im Ergebnis zu einer Konzeptualisierung und Begriffsbildung.

4 Ergebnisse der Studie

In sämtlichen Materialien, sowohl denen, die von der Lehrergewerkschaft heraus gegeben wurden, als auch denen, die die Pilotprojekte begleiteten, wird als wichtiges Ziel der Arbeit mit Gender Mainstreaming formuliert, gemeinsam mit Hilfe aller Beteiligten in den Schulen Handlungspläne zu erarbeiten, durchzuführen, auszuwerten und weiter zu verfolgen Es wird deutlich gemacht, dass in Schweden Gleichstellung nicht nur, aber auch, als Wissensfrage gesehen wird. Ohne tiefgehendes Wissen über die herrschenden Geschlechterverhältnisse als Machtverhältnisse lassen sich Genderanalysen des eigenen Arbeitsplatzes nur schwer erstellen. Im Besonderen wird Gleichstellung als pädagogische Frage aufgefasst, die alle Lehrkräfte, alle Schülerinnen und Schüler und das gesamte Personal der Schule mit einschließt (JämO, 2000; Lärarförbundet, 1998; 2000; 2002). Aufgrund des engen Zeitrahmens innerhalb der Pilotprojekte konnte die Arbeit mit fortlaufenden Gleichstellungsplänen nur andeutungsweise verwirklicht werden, denn sie ging weit über den Rahmen des jeweiligen Projekts hinaus. So konnten zwar Pläne aufgestellt werden, aber das fortschreitende Evaluieren jährlicher konkreter Pläne ließ sich noch nicht weiter verfolgen, bzw. war der weiteren Praxis vorbehalten.

Die Analyse von Interviews mit Expertinnen und Experten ergab bei beiden Befragtengruppen, der außerschulischen und der schulischen, teilweise ähnliche Befunde. Die Expertinnen und Experten relevanter außerschulischer Institutionen waren sich einig, dass Schule einen entscheidenden Beitrag zur Veränderung der hierarchischen Gendermachtordnung zu leisten habe. Die meisten wünschten sich deshalb die Aufnahme von Gender-Basiswissen in das Pflichtprogramm der Grundausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer. Es bestand Einigkeit darüber, dass neben dem Gender-Wissenserwerb ein gemeinsames Prozesslernen aller Beteiligten mit Werte- und Interaktionsübun-

gen notwendig ist und dass deswegen eine aktive Unterstützung von oben und die geregelte Ausstattung mit den Ressourcen Zeit und Geld Voraussetzung für den Erfolg sind. Die Analyse der qualitativen leitfaden-bezogenen Interviews mit Expertinnen und Experten aller Ebenen staatlicher Gleichstellungsinstituionen (national, regional und kommunal) und bei Nichtregierungsorganisationen sowie in Schulen (von Vorschule bis Gymnasium) führte zu folgendem Ergebnis.

Erfolgsfaktoren und Gegenkräfte

Es gibt sechs Faktoren, die für die Implementierung von Gender Mainstreaming von zentraler Bedeutung sind. Drei sind für eine erfolgreiche Implementierung unerläßlich: *Genderbewusstheit als „eye-opener", theoretisches und praktisches Genderlernen*, *Gleichstellung als Prozess aller Beteiligten*, drei weitere ergeben sich als zentrale Gegenkräfte in Folge der Bemühungen, Gender-Mainstreaming zu implenentieren: *Innere Widerstände gegen die Genderarbeit*, *geringe Präsenz von Männern in der Genderarbeit,* und *die Verknüpfung von Gender mit ethnischen Zuschreibungen*. Die Gegenkräfte müssen im Interesse einer erfolgreichen Implementierung mit bedacht werden.

4.1 Genderbewusstheit als „eye-opener"

Als grundlegend für eine erfolgreiche Implementierung von Gender Mainstreaming stellte sich der Faktor *Genderbewusstheit als „eye-opener"* heraus. Viele meiner Gesprächspartnerinnen und -partner hatten das Einnehmen der Genderperspektive als etwas Neues erlebt. Sie schilderten den Schritt, plötzlich die Muster der Geschlechtsordnung zu erkennen, als gewinnbringend und als überraschend „augenöffnend". So berichtete eine Anleiterin, die inzwischen als Multiplikatorin eines Gender-Langzeitprojekts selbst Schulleiterinnen und Schulleiter in Genderfragen anleitete, darüber, dass auch sie noch vor nicht allzu langer Zeit der Auffassung gewesen war, dass sie Schülerinnen und Schüler gleich behandelte, was jedoch nicht zugetroffen habe.

> "For me personally to start with me, for me it was, that I wasn´ t aware before, because I thought, I was, I saw *genusordning,* equality, I have treated the kids equally" (Gunilla, Lehrerin, Grundskolan, Anleiterin).

Eine Schulleiterin schilderte den Vorgang, plötzlich Genderungleichheiten wahrzunehmen, die man vorher nie bemerkt habe, als unumkehrbar. Habe man einmal gelernt, die Dinge durch die Genderbrille wahrzunehmen, könne man nicht wieder dahinter zurück.

> "I´ m sure of it, that this is something that you must have opened your eyes for, and if you are not aware of what is going on, you don´ t see it. When you have opened your eyes, you can never close them again. And I opened mine many, many years ago. So, if you have not seen it, you are not aware of what it is that makes you a woman or a man" (Linnea, Vorschulleiterin).

Immer wieder kam in den Interviews ein Erstaunen zum Ausdruck, die bestehenden Verhältnisse plötzlich in einem neuen Licht gesehen zu haben. Bevor der Blick darauf gelenkt worden war, hatten viele sogar ganz offensichtliche Genderungleichheiten nicht bemerkt. Die gewonnene Genderbewusstheit wurde als positiv erlebt. Es wurde immer wieder von „Sehen", „neuen Augen", der „neuen Brille" gesprochen und davon, dass aktives, eigenes Sehen und Bewusstwerden erforderlich sei.

> "I think we all changed and got new eyes. We saw more clearly these things…between boys and girl, but also both in the girls' group and the boys' group" (Janina, Lehrerin).

> „When you see it with gender glasses, you will at least see it from another point of view, which I think is good for everyone" (Bengt, Schulleiter, Gymnasium).

In manchen Fällen wurde das *Sehen* durch Videoaufnahmen unterstützt, an deren gemeinsames Ansehen sich kritische Diskussionen anschlossen.

> "And when you do that, suddenly you see patterns, that you didn´ t see before. You notice it, OK, all the boys are here with the bicycles, and it was knowledge that you perhaps had, but you didn´ t reflect, you didn´ t think of it. And if you filmed indoors, it was even more surprising, what you saw. OK, this room was never hardly ever visited by girls, only boys all the time. And here are the girls, and what is happening there" (Linnea, Vorschulleiterin).

Schlaglichtartig wurde mit der Bearbeitung der *Herrschertechniken*[4] deutlich, wie die Mechanismen des Lächerlichmachens, Ignorierens, Marginalisierens

4 Herrschertechniken, von der norwegischen Soziologin Berit Ås in den 1980er Jahren entdeckt, analysiert, beschrieben, zunächst fünf. später sieben H.: eine Person lächerlich ma-

etc. ablaufen oder auch im Blick auf die Genderanalyse des eigenen Arbeitsplatzes mit Hilfe des *Hausmodells* [5], in der die Beteiligten selbst herausgearbeitet hatten, an welchen Orten sie sich diskriminiert fühlten. In jedem Fall konnten Veränderungen erst im Anschluss an das bewusste Wahrnehmen der Gendermuster geplant werden. Für meine Interviewpartnerinnen und -partner waren die Aha-Erlebnisse beim Einnehmen der Genderperspektive etwas derart Besonderes, dass sie sie immer wieder als sehr positiv hervorhoben. Vielen Anleiterinnen und Anleitern war es wichtig zu betonen, dass man die Gender-Machtordnung zunächst sichtbar machen muss, wenn man sie entsprechend dem Konzept Gender Mainstreaming verändern will.

Für den Schulbereich hat das Einnehmen der Genderperspektive offensichtlich, so zeigte es sich in den von mir in Schweden geführten Interviews, eine ähnlich initiierende Bedeutung, wie in den 1980er Jahren die Wirkung der Studie „Die andere Stimme“ von Carol Gilligan (1982) im universitären Bereich, in der es um das Infragestellen männlicher Dominanzansprüche und Definitionsmacht ging. „Deutlich wurde, dass theoretische Konzeptionalisierungen – auch wenn sie den Anspruch auf Universalität und Neutralität erheben, immer geschlechtlich geprägt sind“ (Flaake, 2005, S.173). Der überzeugende Blick auf eine sich als geschlechtsneutral verstehende Wissenschaft, die in Wirklichkeit androzentrisch geprägt ist, war damals der „eye-opener“ für Generationen von Frauen an den deutschen Universitäten und hatte große Bedeutung für eine feministische Wissenschaftskritik. In den untersuchten schwedischen Genderprojekten zeichnete sich mit dem Einnehmen der Genderperspektive eine Funktion ab, die im Schulbereich eine entsprechend große Bedeutung für eine feministische Schulkritik hat. Genderbewusstheit

---

chen, jemanden unsichtbar machen, jemanden verleugnen, das Vorenthalten von Information, Doppelbestrafung, Schuld und Scham auslösen, Androhung von Gewalt, jemanden als Objekt behandeln, Zwietracht säen

5 Hausmodell (vgl. GR Utbildning; JämO, 2004: 16 ff.), Analysemethode des Schulmilieus in Form eines großen Hausbildes mit den Räumen der Schule. Von diesem Bild geht eine Symbolkraft aus, die an den Begriff des Staates als Volksheim anknüpft, in dem sich jede(r) wohlfühlen soll. In die Aufzeichnung des Arbeitsmilieus einer Schule gehen statistische Angaben jeweils bezogen auf Frauen und Männer zur Personalsituation, zur Arbeitssituation von Männern und Frauen, Mädchen und Jungen, zum Vorkommen erniedrigender Geschlechtswörter, erniedrigender Kommentare, sexueller Witze, sexueller Gewalt an der Schule ein. Es wird aufgelistet, wer dem konkret wie ausgesetzt ist und wie die Erwachsenen an der Schule darauf reagieren. Es wird nach Plätzen gefragt, die von Mädchen oder Jungen aufgesucht oder gemieden werden. Die Ausstattung einzelner Unterrichtsräume interessiert ebenso wie die Ausstattung der Toiletten und zwar immer im Hinblick darauf, wie Mädchen oder Jungen, Frauen oder Männer davon betroffen sind.

macht in jedem Fall einen grundlegenden Qualitätssprung in der Realitätswahrnehmung aus und bildet die Voraussetzung für die Genderarbeit.

4.2 Theoretisches und praktisches Genderlernen

Während *Genderbewusstheit als „eye-opener“* ein eher punktuelles, initiierendes Ereignis darstellt, verläuft theoretisches und praktisches Genderlernen in einem umfassenderen Prozess. Dieser bezieht sowohl eine theoretische Genderperspektive als auch ein auf Gleichstellung bezogenes Verhalten ein, also eine erhöhte Bewusstheit für Genderungleichheiten und gleichfalls eine entsprechend bewusste Praxis. Die Erkenntnis, dass sich ein fundamentales Verstehen der Geschlechterverhältnisse nicht ausschließlich theoretisch vermitteln lässt, entsprach dem Ansatz der untersuchten Genderprojekte, aber auch den Erfahrungen der Projektleiterinnen.

> “Many teachers they ask for a recipe and there is no recipe, you have to find out for yourself what to do. I think. There is a difficulty and I think there are a lot of good examples, you can find good presentations, but in the end you have to do it in your own way“. (Ylva, Gewerkschaftssekretärin)

An den Kern des Genderwissens, der mit der eigenen Situiertheit in dem herrschenden Gendersystem zusammenhängt, ist nur sowohl mit theoretischem als auch praktischem Genderlernen heranzukommen. So wurde berichtet, Wissen allein genüge nicht, sondern darüber hinaus sei auch eine Verinnerlichung dieses Wissens erforderlich.

> „Es muss einfach erst auch verankert sein in einem selber, ansonsten wären es nur leere Worte, die also in der Praxis auch nichts ausrichten können, sondern es muss einfach Zeit dauern, dass man es erst mal in sich verankert.“ (Ulrika, Rektorin)

Neben der Vermittlung von Gendertheorie wurde das Kennenlernen und Ausprobieren interaktiver Methoden, mit deren Hilfe Werte und Verhalten bearbeitet werden können, gemeinsame Reflexion und Diskussion des Gelernten vor dem Hintergrund gemeinsamer Praxis für unverzichtbar gehalten.

> “Theory, it´ s absolutely necessary and then the classes build some literature on observations, your reflections, you have to write the reflections and the observations, you have to write it down. We also learn methods, we teach the teachers. We give them both: methods and on the meetings we discuss the literature, we discuss the methods,

> we discuss the observations they have done, so I think you have to have all these things." (Ola, Anleiter)

Das von vielen Projektleiter/-innen und –anleiter/-innen beobachtete fehlende Genderwissen steht in Zusammenhang mit dem von Maria Hedlin (2004) herausgearbeiteten *unbewussten Gleichheitsdiskurs* (schw. *omedvetna likhetsdiskursen*). Dieser geht davon aus, dass man im Prinzip gleichgestellt sei, dass Ungleichgestelltheit völlig unproblematisch sei und einen selbst nicht berühre, dass Gleichstellung sich in den nächsten zwanzig bis dreißig Jahren automatisch aus sich selbst heraus in einer Art selbstlaufendem Prozess einstellen werde. Hedlin kommt zu dem Resultat, die Gendertheorie mit ihren zentralen Begriffen „Macht" und „soziale Überordnung/Unterordnung" müsse einen selbstverständlicheren Platz in der Lehrerausbildung erhalten, damit die Geschlechterstruktur der Gesellschaft und der damit verbundene Genderbegriff verstanden werden könne.

Da das Wesen des *Unbewussten* gerade darin besteht, sich einem bewussten Zugang zu verschließen, ist dem *unbewussten Gleichheitsdiskurs* nicht mit ausschließlich theoretischem Genderlernen beizukommen. Genderwissen existiert nicht nur bewusst im Kopf. Es ist im Habitus der Menschen inkorporiert und in Routinen und Verfahrensregeln von Organisationen eingeschrieben (West/Zimmermann, 1991; Bourdieu, 1997; Acker, 1991: Goffman, 2001). Dort wird die Geschlechterhierarchie alltäglich reproduziert und muss auch dort praktisch bearbeitet werden. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Andresen/Dölling (2005), die in ihrer Studie über den Umbau des Geschlechterwissens von Akteurinnen und -akteuren der Verwaltungsreform Berlin-Ost durch Gender Mainstreaming feststellten, dass es nicht mit einem *Hineingeben* von Wissen an die Mitglieder von Organisationen/Institutionen getan sei, sondern dass man situiertes Wissen benötigt, das als praktisches Wissen im Sinne Bourdieus gefasst werden könne.

> „Nicht selten findet man gegenwärtig in Handbüchern, Trainingsprogrammen etc den Begriff „Geschlechter-Wissen", der in aller Regel inhaltlich-konzeptionell unreflektiert bleibt und zudem neben solchen Begriffen wie Gender-Kompetenz suggeriert, dass dieses Wissen bzw. diese Kompetenz in mehrstündigen oder mehrtägigen Trainings quasi unabhängig von Feld- und Machtkonstellationen sowie von den Biografien der Akteurinnen „erlernt" werden kann. Sozialwissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung kann mit einem elaborierten Begriff von „Geschlechter-Wissen" sowie mit den mit seiner Hilfe erarbeiteten empirischen Befunden zum widersprüchlichen und un-

> gleichzeitigen „Geschlechter-Wissen“ von Akteurinnen und Akteuren einerseits zur Qualifizierung der in diesen neuen Tätigkeitsfeldern engagierten Frauen und Männer beitragen. Sie kann andererseits und zugleich das den Gender-Trainings zugrunde liegende Verständnis von Gender-Kompetenz und ihrer „Erlernbarkeit“ kritisch reflektieren und nicht zuletzt auf die Gefahren der Vereinnahmung und Instrumentalisierung von Gender Mainstreaming durch andere, einflussreiche(re) feld- und machtspezifische Konstellationen und Interessen aufmerksam machen“ (Dölling, 2005, S. 57).

Irene Dölling geht von einer doppelt-gebrochenen Aneignung des Geschlechterwissens durch die Akteurinnen und Akteure aus, nämlich von einer biografischen und der feldspezifischen Aneignung, wie sie auch von Projektleiterinnen und -leitern in Schweden erfahren wurde, die äußerten, man sei als ganzer Mensch vom Genderlernen betroffen, nicht nur in der eigenen Berufsrolle.

> „Wenn du damit anfängst, ist alles einbezogen. Du bist betroffen nicht nur als Lehrerin, sondern auch als Frau, als Mutter, das ganze Leben” (Eva, Projektleiterin).

4.3 Gleichstellung als Prozess aller Beteiligten

Die Projektleiterinnen berichteten darüber, dass Einzelne nicht in der Lage sind, Gleichstellung in der Schule durchzusetzen.

> “And it was a problem. There were the same persons that went to each course and they got to carry all this responsibility. They also had a hard time to integrate the issues in the schools as they were alone, you know. They were the alibi, the aliens since there was no one else to share the work”. (Simona, regionale Projektleiterin)

Dagegen wurden Genderfortbildungen im ganzen Team, mit der ganzen Schule sehr positiv eingeschätzt. Viele Stimmen begrüßten die Top-down Strategie der Gleichstellungsbehörden, weil sie die vielen Nichtbeteiligten bewegen könnte, mitzumachen und weil sie die Gleichstellungsbemühungen entmarginalisieren und legitimieren.

> “You have to have the leaders in all positions from the top down. You can work very hard, but if you don´ t have the leaders with you, it´ s just a sort of project which comes to an end. You have to find strategies so that the process can go on for years” (Nora, Kommunale Gender Mainstreaming Beauftragte)

Projekte, die komplette Schulen in ganzen Städten einbezogen, wurden als besonders wirkungsvoll bezeichnet. Wenn die eigenen Werte und das eigene Verhalten verändert werden müssen, könne man das nicht allein aufarbeiten, man brauche die anderen, das Team, die zuhören und etwas dazu sagen. Die Mehrheit müsse von der anstehenden Veränderungsarbeit überzeugt sein. Als besonderer Erfolg wurde von den Initiatorinnen der Projekte gewertet, dass es in ihrem Rahmen gelungen war, mit ganzen Schulen zu arbeiten. Gleichzeitig wurde bemerkt, dass es zwar in Schweden Top-down weniger große Probleme bei der Umsetzung von Gender Mainstreaming gibt als Bottom-up, dass beides aber zusammenwirken müsse.

> „Wir haben Erfahrung also, wie man mit ganzen Schulen arbeitet, sowohl mit Schülern als auch mit den Angestellten. Wir haben Erfahrungen, wie man längere Prozessarbeiten in Lehrerteams startet und wir haben also jetzt versucht, unseren Fokus zu setzen auf diese ganze Zusammenarbeit, Schulleiter im Zentrum. Aber ganz wichtig: ist Kommunikation mit den Angestellten nach unten hin, wenn man das jetzt mal in so ´ner Hierarchie darstellen will, und aber auch gleichzeitig ´ne Kommunikation nach oben zu den Städten, also zu den städtischen Verwaltungen, weil – diese Zusammenarbeit ist unheimlich wichtig, damit das in das System reinkommt“ (Agneta, nationale Gleichstellungsbhörde JämO).

Gleichstellungsarbeit mit ganzen Schulen und bezogen auf die alltägliche Praxis hat in Schweden eine längere Tradition (vgl. Myndigheten, 2003). Neu an den hier beschriebenen Projekten war der Fokus auf Mädchen *und* Jungen, Frauen *und* Männern, Lehr- *und* übrigem Schulpersonal, Rektorinnen und Rektoren sowie Schulen *und* Schulverwaltung. Auch in deutscher Literatur zur Schulentwicklung wird Gleichstellung als ein gemeinsames Anliegen aller, als Meta-Lernen von Organisationen/Institutionen seit längerem thematisiert.

> „Patriarchalische Strukturen – offene oder verdeckte – werden von Frauen in den Schulen (von Schülerinnen und Lehrerinnen) immer häufiger angesprochen, werden darüber hinaus auch Männern zunehmend ins Bewusstsein gerückt“, Klemm/Günther“ 1985:150).

Es wird auf die Notwendigkeit einer geschlechterbewussten Schulentwicklung hingewiesen, die das Erproben neuer, demokratischer Kommunikationsformen einschließt bei dem jede/-r seine bzw. ihre individuellen Züge und Eigenschaften behalten darf und darauf, dass „Aufgaben, Macht, Schulent-

wicklung und Förderung der Schüler/-innen von Frauen und Männern gleichberechtigt wahrgenommen und gemeinsam gestaltet werden“ (Ratzki: 216).

> „Schule braucht beides: neue Strukturen und neue kommunikative Formen der Entscheidungsfindung. Auszuhandeln sind „Kompromisse auf Zeit“, die nach einer Selbstevaluation durch einen neuen begrenzten Konsens abgelöst werden. Eine Integration von Strukturveränderungen und prozessorientierter Arbeit sind also notwendig“ (Koch-Priewe, 1996:193)

Bei Schulentwicklung als Meta-Lernen geht es um das Aneignen innovativer Steuerungsprinzipien durch das ganze Kollegium, also um weitgehende Partizipation. Die schwedischen Ansätze der Umsetzung verweisen auf Gender Mainstreaming als geeignete Strategie des Meta-Lernens von Gleichstellung im Schulbereich.

4.4 Innere Widerstände gegen die Genderarbeit

In den Interviews wurde vielfach als ein großes Problem von Genderarbeit der Umgang mit dem Widerstand einzelner Frauen und Männer angesprochen. Er äußerte sich in Form innerer Widerstände, die bisherige Sicht der Gesellschaft in Frage stellen zu müssen und sich als erwachsener Mensch selbst eingestehen zu müssen, nicht gleichgestellt zu sein, wie bislang angenommen. Diese sichere Meinung aufzugeben, habe oft Ängste ausgelöst. Viele Anleiter/-innen empfanden es als schwierig, mit der Abwehr von Teilnehmenden umzugehen, die ihre Werte und ihr Verhalten nicht verändern wollten.

> “I think that many of the teachers are afraid of the changing. You almost can hear them say: I don´ t want to change my behaviour, my attitudes and my values, as if they are struggling” (Ola, Anleiter).

Einige stellten sich die Frage, ob die Teilnahme an Genderprojekten freiwillig sein solle oder nicht. Einerseits hielten sie die Genderarbeit aufgrund der Gesetzeslage für zwingend erforderlich für alle, die in der Schule arbeiten, andererseits erschien ihnen bei angeordneten Fortbildungen auftretender Widerstand kontraproduktiv und sie fühlten sich persönlich damit überfordert. Auch deswegen hatten die gemeinsamen Supervisionssitzungen der Anleiterinnen und Anleiter eine sehr wichtige Funktion. Widerstand sei etwas, so das Fazit einer Vertreterin der regionalen Behörde, auf das man in der Gen-

derarbeit vorbereitet sein müsse, damit man die Arbeit nicht niederlege, wenn sie zu schwierig werde.

> "I think in the beginning you don´ t know about the resistance, it´ s when you start to work, that you see it, sometimes, if you are not prepared, you stop your project. You give up, it´ s too hard" (Evalotta, regionale Projektleiterin).

In der neueren Literatur zur schulischen Gleichstellungsarbeit (Hedlin, 2004) findet sich eine Bündelung gängiger Gegenargumente gegen die Genderarbeit unter der Überschrift *Widerstand (motstånd)*, die sich ähnlich auch in den vorliegenden Interviews finden. Die am häufigsten geäußerten Ansichten lauten: Bei Gleichstellung handele es sich um irrelevante Fragen, die auf einen selbst nicht zutreffen, die übertrieben seien. Das Problem bestehe nicht. Es sei, wenn überhaupt, ein Problem für die ältere Generation, die Jüngeren seien freier. Die Gendertheorie sei so schwierig, dass man sie nicht verstehen könne. Man solle Frauen nicht zwingen, Männersachen zu machen und umgekehrt. Eva Amundsdotter (2006) bezeichnete Widerstand als ein notwendiges Übel von Veränderungsarbeit. „Weil die Gleichstellungsarbeit sich darauf richtet, herrschende Machtstrukturen am Arbeitslatz infrage zu stellen, ruft sie öfter Widerstand hervor". Widerstand äußerte sich in den schwedischen Beispielen eher in Form innerer Widerstände. Cynthia Cockburn, die in England in einer Gewerkschaft und drei weiteren Bereichen öffentlicher Dienste eine Studie darüber durchführte, wie Männer Gleichstellung in Institutionen und Betrieben verweigern, beschrieb dagegen ein aktives Gegenarbeiten. Sie verwies auf die Bedeutung des Bildungs- und Erziehungssektors für die Verwirklichung von Gleichstellung und gleichzeitig auf dort vorhandenen Widerstand: „…wo positive Maßnahmen energisch in Angriff genommen wurden, stießen sie auf ebenso energischen Widerstand" (Cockburn, 1993:260). In Veränderungsprozessen, wie sie durch Gender Mainstreaming ausgelöst werden, zeigt sich in jedem Fall, sowohl bei Frauen als auch Männern, dass Emotionen wie z. B. Ängste eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen (Sauer, 2005).

4.5 Geringe Präsenz von Männern in der Genderarbeit

Etwa ein Viertel der von mir interviewten Experten waren Männer. Es waren zwei Schulleiter, zwei Lehrer, ein Projektanleiter ein externer Genderarbeiter sowie ein Schüler- und Schülerinnen-Assistent, ein Hausmeister und ein Kommunalpolitiker. Mehrere von ihnen beklagten, dass Männer in der

schwedischen Schule und Vorschule deutlich unterrepräsentiert sind und sahen einen Grund für das ungleiche Geschlechterverhältnis in der Schule in der Gender-Machtordnung. Diese weise dem Lehrerberuf wegen schlechter Bezahlung einen niedrigen Status zu, folglich seien dort überwiegend Frauen anzutreffen. Vor allem diese Männer beklagten den Mangel an männlichen Vorbildern in der Schule. Dies sei von besonderer Bedeutung, weil den Kindern häufig auch zu Hause männliche Vorbilder fehlen, wenn die Mütter sie allein erziehen oder wie im Fall von Familien mit Migrationshintergrund, wenn die Väter mehrere Familien hätten. Männer müssten in der Schule zu sehen sein und andere als geschlechtsstereotype Muster vorleben, so ihre Forderung.

Doch ich befragte nicht nur Männer, sondern es wurde in vielen Interviews auch von Männern berichtet. Diese waren bis auf einige Ausnahmen entweder mit anderen Dingen beschäftigt, sodass ihnen die Zeit für die Genderarbeit fehlte, wie es ein Schulleiter schilderte,

> „So you have all kinds of teachers and if there are more women, I don ´t know. It could be the male teachers we have, some of them, are definitely not interested. I would put this way: they are overworked in the areas where they are. They are up to here, they can´ t be part of yet another thing" (Bertil, Schulleiter, Grundskolan).

oder sie entzogen sich neuen Kränkungen, wie ein Lehrer voll Bedauern über seinen Schulleiter erzählte, der aus dem ursprünglich von ihm selbst an die Schule geholten Genderprojekt ausstieg, als sich in der Fortbildungsgruppe zeigte, dass er sehr geschlechtsstereotype Auffassungen vertrat.

> „In the exercises and discussions he answered in a way that made him stand out. He was more conservative and more macho, I think, that he thought of himself, and some of my collegues, who have worked with him together for 10 or 15 years, they were disappointed. So he jumped out from taking part in the active part" (Erik, Lehrer).

Obwohl dieser Schulleiter nicht das gesamte Projekt in Frage stellte, sondern sich lediglich selbst der aktiven Teilnahme entzog, bedauerte Erik diesen Schritt, weil nach seiner Meinung das Projekt anders verlaufen wäre, wenn der Schulleiter mitgemacht hätte. Männer entzögen sich den Gleichstellungsfragen häufig, wurde berichtet, indem sie sie persönlich auf sich beziehen.

> "You have to talk about equality in general because they take it so personally. We want to talk about men and equality. They think: I am not a person who oppresses women" (Maja, Gewerkschaftssekretärin).

Auch der Lehrer, der berichtete, ein Projekt, an dem er teilnahm, sei ihm zu „feministisch“ gewesen und er habe sich als Mann in die Enge gedrängt gefühlt, verband damit keine generelle Abwertung der Genderarbeit.

> “It felt like none equality from the beginning” (Mats) “Ah, the women´ s point of view“ (Annika). “T-too, too much, maybe, because I am a man, I say only what I feel” (Mats, Lehrer, Grundskolan).

Seine Äußerung verwies vielmehr auf eigene Probleme mit der männlichen Positionierung zur Gleichstellung der Geschlechter und zum Feminismus, auf die auch Jeff Hearn und Linn E. Holmgren (2006) anhand eigener Untersuchungen bei schwedischen Männern aufmerksam gemacht haben. Diese Einsichten geben Anlaß, über Konzeptveränderungen bei der Implementierung von Gender Mainstreaming nachzudenken und verweisen auf die Notwendigkeit der Einbeziehung männlicher Seminarleiter.

In Schweden wird männliche Dominanz regierungsamtlich als Problem begriffen. Es werden große Anstrengungen gemacht, Männer in die Gleichstellungsarbeit hinein zu nehmen (Stepanek 2000) und es werden offizielle Appelle an Männer gerichtet, sich für den Wandel der Geschlechterverhältnisse einzusetzen. Genderthemen werden, anders als in anderen Ländern, derart priorisiert, dass daran konkrete Maßnahmen geknüpft werden (Lombardo, 2006). Bereits 1983–1992 befasste sich eine Arbeitsgruppe im Auftrag der Regierung mit der Rolle des Mannes und publizierte eine Reihe Berichte darüber (Ministry, 1999). 1984 kam Lars Jalmert[6] in seiner Studie über den schwedischen Mann zu dem Schluss, dass dieser „im Prinzip“ für Gleichstellung sei. Trotz allgemeiner Zustimmung ist dem wenig Konkretes gefolgt. Auf der Konferenz „Vill man ha jämställdhet?“ (2000)[7] führte Tomas Wetterberg aus, er glaube, der einzelne Mann habe es schwer, sich als Teil der Gleichstellung zu fühlen, weil diese teilweise der Lösung der Frauenfrage gegolten habe. Männer hätten es vor allem auch deswegen schwer, für Gleichstellung einzutreten, weil sie erstens generell mehr Macht haben als Frauen, weil Männer zweitens generell höhere Löhne bekommen als Frauen und weil es drittens überhaupt ein Privileg sei, sich als Vertreter einer Norm zu fühlen. Eine positive Einstellungsänderung der Männer zugunsten der Gleichberechtigung in Schweden in den 1980er Jahren war sicher ein bemer-

6 Om svenska män – fostran, ideal och vardagsliv“,.dt.: ”Der schwedische Mann – Erziehung, Ideal, Alltagsleben“

7 dt: Will man(n) Gleichstellung haben?

kenswerter Schritt in die richtige Richtung (Jalmert: 2004). Das Ziel des Einbezugs der Männer in die Gleichstellungsarbeit scheint jedoch noch lange nicht erreicht zu sein. Erneut wurde die gesellschaftliche Männerdominanz durch die schwedische Regierung thematisiert („mansdominans i förändringen“ 2003:16“)[8], denn „die Gleichstellung der Geschlechter ist nicht durch Maßnahmen zu erreichen, die ausschließlich auf Frauen ausgerichtet sind“ (SI, 2003).

Ich fand bei meiner Studie eine relativ geringe Beteiligung von Männern in der Genderarbeit. Diese wird durch Ergebnisse neuerer Studien teilweise bestätigt. Ingrid Pincus, die in drei schwedischen Kommunen von 1980-2000 eine Untersuchung über die Rolle von Männern in Führungspositionen bei der Implementierung von Gleichstellungsreformen durchführte, stellte eine Kluft zwischen den Äußerungen der Männer und ihrem Handeln fest. Auf ihre Frage, warum die meisten Männer in Führungspositionen die Realisierung der Gleichstellungsreformen stören, obwohl sie sagen, dass sie für Gleichstellung und gegen Diskriminierung von Frauen sind, kam sie auf drei Faktoren, die bei der Verhinderung von Gleichstellungsarbeit durch die Männer eine Rolle spielten: erstens strukturell bedeutsame Faktoren, die zu einem Mangel an Ressourcen und Legitimation führten, zweitens kulturelle Faktoren wie vorherrschende organisatorische Prozeduren und tradierte Werte und Normen, die die Geschlechterverhältnisse betreffen und drittens individuelle und gruppenbezogene Faktoren, wie Gleichgültigkeit, Mangel an Wissen und Verständnis, die sich in Passivität ausdrückten.

Ihr Ergebnis, dass die meisten Männer *status-quo keeper* waren, die ihre Macht benutzten, um der Gleichstellungs-Implementierung Barrieren entgegenzusetzen und die wenigsten *change-seekers* (Pincus, 2004) die sich aktiv für Veränderungen einsetzten, ist auch im Hinblick auf den Schulbereich interessant. Dass Pincus in Schweden eher passiven, indirekten Widerstand von Seiten der Männer als aktiven feststellte, ist aufgrund des allgemeinen, gesellschaftlichen Konsenses zu Gleichstellungsfragen nicht überraschend. Aktiver Widerstand seitens der Männer, wie ihn Cynthia Cockburn in England feststellte, wurde von mir in den schwedischen Schulprojekten nicht bemerkt[9]. Allerdings wiesen einige Gesprächspartnerinnen darauf hin, dass ein

8 dt: Männerdominanz in Veränderung

9 „Es gibt aktiven Widerstand seitens der Männer. Sie bauen institutionelle Hindernisse auf, um dem Fortschritt der Frauen in den Organisationen Einhalt zu gebieten. In kultureller

aktives Auftreten *gegen* Genderarbeit mit Sicherheit negative Folgen nach sich ziehen würde. Darin zeigt sich einerseits die positive Wirkung des staatlichen Ziels der Gleichstellung, gleichzeitig besteht aber die Gefahr, daß sich der Widerstand verlagert und subtiler wird.

Ähnlich wie Pincus berichteten Höyng/Puchert für die BRD (1998) über einen Mangel an Interesse an der Genderarbeit seitens der Männer. Nachdem sie die Möglichkeiten und Grenzen des Konzepts Gender Mainstreaming im Hinblick auf Männer in einer öffentlichen Verwaltung in Deutschland untersucht hatten, begründeten sie dies mit einer selektiven Wahrnehmung, der „interessegeleiteten Nichtwahrnehmung" der Ungleichgestelltheit von Männern und Frauen.

> „Kaum ein Mann hat ein gezieltes Interesse an der Ausgrenzung und Abwertung von Frauen, Vielmehr verfolgen Männer ihre Interessen, und nehmen dabei kaum wahr, auf wessen Kosten dies geschieht. Gleichstellung wird durch eine alltägliche soziale Praxis behindert, die mit Regelungen und Gesetzen sicher nur schwer steuerbar ist" (Höyng/Lange 2004, S.109).

Die Arbeit mit dem Widerstand der Männer, der sich in Interesselosigkeit, Nichtwahrnehmung, Passivität äußert, wurde von Höyng, der sich auf deutsche Verhältnisse bezog, als Schlüsselfrage der Umsetzung von Gender Mainstreaming bezeichnet.

> „Im aktuellen Entwicklungsstadium bleibt die Arbeit mit dem Widerstand von Männern und den dahinter liegenden Selbstbildern, Ängsten und Interessen ein Schlüssel zum Erfolg bei der Implementierung von Gender Mainstreaming in Organisationen. Dies ist eine der anspruchsvollsten methodisch-didaktischen Aufgaben im Prozess des Gender Mainstreaming. Schnelle Erfolge und quasi revolutionäre Umbrüche sind dabei kaum zu erwarten, denn die Regeln, Rituale und Identitäten einer männerbündisch verfassten Organisationskultur entfalten eine Wirkungsmacht, die nur über langfristige Veränderungsprozesse transformiert werden kann." (Höyng, 2004.,115).

Auch von den in der vorliegenden Studie befragten Expertinnen und Experten wurde die Frage der geringen Präsenz von Männern in der Genderarbeit als ein zentraler Problembereich angesprochen. Es ergibt sich folglich die Notwendigkeit, neue Formen der Genderarbeit mit Männern zu entwickeln.

Hinsicht fördern sie die Solidarität unter den Männern, während sie die Frauen sexualisieren, bedrohen, marginalisieren, kontrollieren und aufspalten". Cockburn: 1993, S. 241

4.6 Verknüpfung von Gender und Ethnie

Probleme, die durch die Verknüpfung der sozialen Kategorien Gender und Ethnie entstehen, müssen im Implementierungsprozess ebenfalls ernst genommen werden. Nicht immer wird damit so konstruktiv umgegangen wie im Fall der Projektleiterin, die berichtete, sie habe sich immer sehr wohl gefühlt mit Kindern der ganzen Welt und habe im Rahmen ihrer Integrationsarbeit mit Flüchtlingen an einem Gymnasium Methoden entwickelt und angewendet, wie man mit diesen Jugendlichen, die oft ganz allein nach Schweden gekommen seien, über existentielle Fragen sprechen könne. Ihre Schülerinnen und Schüler hätten nicht lernen können, weil sie so traumatisiert gewesen seien. Bei der Überlegung, was sie interessieren könne, sei sie auf Genderthemen gekommen. Während diese Anleiterin die Verknüpfung von Gender mit anderen Kategorien wie z. B. Ethnizität als Ressource und Motor für das Lernen ihrer traumatisierten Schülerinnen und Schülerinnen auffasste und sie für ihre Arbeit nutzte, wurde aus anderen Bereichen auf unlösbar scheinende Probleme der Verknüpfung von Gender und Ethnie verwiesen. So schilderte eine Vorschulleiterin, dass ein Vater mit Migrationshintergrund seinen kleinen Sohn unter Protest mit nach Hause genommen habe, als dieser mit ihrer Zustimmung in einem Theaterstück die Prinzessin gespielt habe. Es sei keine Auseinandersetzung mit diesem Vater über das schwedische Curriculum möglich gewesen, das ein aktives Brechen traditioneller Gendermuster verlange. Sie habe sich bestraft gefühlt und Sorge gehabt, dass auch der kleine Sohn bestraft würde.

In einigen Fällen schien es so, als würden eigene Genderprobleme auf Menschen mit Migrationshintergrund projiziert. Die Migrantenjungen seien *Machos,* meinte eine Lehrerin, ihre Mütter würden zu Hause alles für sie tun.

> "I know there are a lot of mothers they do everything for the boys. The boys don´t have to do things like this at home. And the girls often take care for their little brothers and sisters and the boys can go out and play. I think that´s quite normal here" (Susann, Lehrerin, Vorschule).

Schwierigkeiten der Genderarbeit wurden mit dem Hinweis auf Diskussionen mit einem Schüler mit Migrationshintergrund benannt, der entsetzt darüber war, dass schwedische Jungen ihre Schwestern nicht besser beschützen.

> "There is one boy now in the third year, he always wants to discuss with me, because he says: we are taking care of our girls. I don ´t want

> my sister to be like the girls I see in town. We are worried, we can ´t be like Swedes, just letting the girls out being raped and every thing. You have to lock the girls up, you see. The only way to do it. Then we have so many nice discussions. I haven´t made him change, but have him made think about it and I think that´s a good step. You have to start somewhere. I think it is so important to keep the discussion living all the time, don ´t cut it off, say you are wrong, I´m right, that´s the end of it" (Barbro, Lehrerin, Gymnasium).

Von Schülerinnen mit Migrationshintergrund wurde angenommen, sie seien schwierig, weil sie durch ihre Religion in einem traditionellen Muster seien, das man in einer Generation nicht ändern könne.

> "For the girls I would say, when it comes to immigrants it´s more difficult, because some of the girls are by religion in a certain pattern and they stay in that pattern, but they can learn to see other options. I think that ´s a good idea" (Bengt, Schulleiter, Gymnasium).

Offensichtlich besteht eine persönliche Versuchung, sich mit eigenen Genderproblemen nicht auseinanderzusetzen, indem man sie auf andere verschiebt. Die Anerkennung der *Fremden*, *Anderen* kann durch eine Essentialisierung der Differenz dazu dienen, die eigene Identität zu stabilisieren. Dies wird in neuerer Literatur kritisiert (Dehm/Radke, 1999). Indem man sage, dort seien die Jungen *Machos*, mache man gleichzeitig klar, dass sie es hier im eigenen Land nicht seien. Martina Weber (2003) stellte ebenfalls bezogen auf die Konstruktion von *Weiblichkeit* im Rahmen ihrer Studie zu Mädchen mit türkischem Familienhintergrund in der deutschen gymnasialen Oberstufe fest, dass in herkunfts- und geschlechtsbezogenen Zuschreibungen legitime und illegitime Formen von Weiblichkeit generiert werden, die der dominanten Mehrheitsgesellschaft Distinktionsgewinne sichern. Auch Helma Lutz (2004) kritisierte die Konstruktion von bipolaren Gegensätzen, in denen eingewanderte Frauen und Mädchen sozial auf einer Entwicklungsstufe hin zur Zivilgesellschaft verortet werden, während autochtone Frauen in letzterer bereits angekommen seien. In den Interviews mit schwedischen Lehrerinnen und Lehrern wurden sehr positive Ansätze des Umgangs mit der Verknüpfung von Gender und Ethnie im Rahmen der Gender Mainstreaming-Projekte geschildert, die unterstrichen, dass es gilt, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als handelnde Subjekte zu begreifen, die ihre Bedingungen zwar vorfinden, aber auch mitgestalten (Kapalka, 2005).

Offizielle schwedische Texte gehen traditionell reflektiert mit der Problematik von Differenz um. *Wir sind alle verschieden* lautet der Titel eines 1994

vom schwedischen Ausbildungsdepartment herausgegeben Rapports (*Vi är alla olika*, Prop 1994/95:164) über Gleichstellungsarbeit an Schulen, der die Heterogenität im Schulalltag unterstreicht. Genderarbeit wird dort als pädagogische Frage und als Wissensgebiet beschrieben, in dem die Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern beachtet werden müssen. Es gehe um die Entwicklung der vollen Potentiale jeden Mädchens und jedes Jungen. Weiter wird darauf verwiesen, dass die Auffassung, was typisch weiblich und männlich sei, von einer Kultur zur anderen sowie von einer Zeitepoche zur anderen innerhalb derselben Kultur variiere. Um der Versuchung zu einseitigen Zuschreibungen bezogen auf die Verknüpfung von Ethnie mit Gender, die auch in den Interviews gefunden wurden, zu widerstehen, ist ein besonders sensibler und bewusster Umgang damit in der Genderarbeit erforderlich. Der Problembereich *Verknüpfung von Gender mit ethnischen Zuschreibungen* spiegelt allgemeine Fragen nach dem Umgang mit sozialer Heterogenität wider insofern als Einzelnen u.U. eine Stabilisierung der eigenen Identität mit Hilfe einer Essentialisierung von Differenz ermöglicht werden kann. Hier muss bei der Implementierung von Gender Mainstreaming ebenfalls angesetzt werden.

5 Prozess des Gender Mainstreaming – Zusammenfassung und Ausblick

Alle sechs in der Studie gefundenen Faktoren, die drei Erfolgsfaktoren - *Genderbewusstheit als „eye-opener", Theoretisches und praktisches Genderlernen* – und die drei Gegenkräfte – *innere Widerstände gegen die Genderarbeit, geringe Präsenz von Männern in der Genderarbeit, Probleme mit der Verknüpfung von Gender mit ethnischen Zuschreibungen* – bilden zusammen das Implementierungs-Hexagon und sind für den Prozeß des Gender Mainstreaming von wesentlicher Bedeutung.

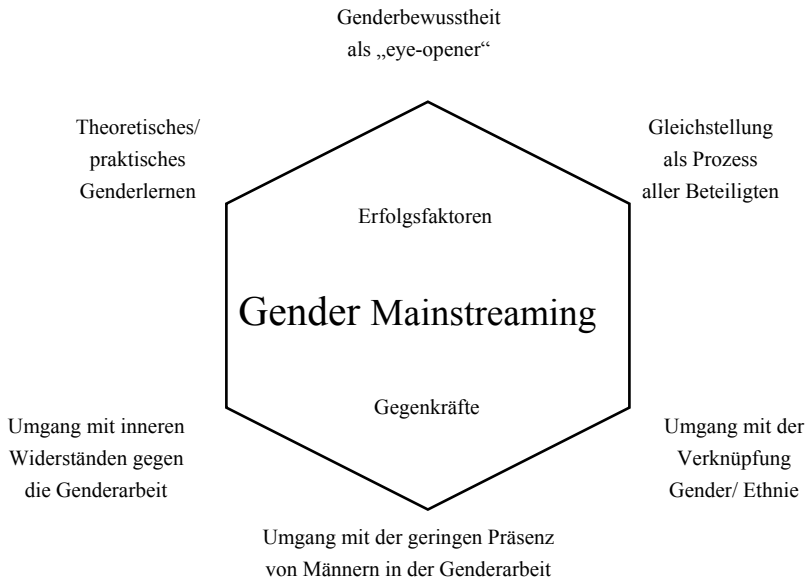


Abb. 1 Implementierungs-Hexagon

Gender Mainstreaming ist ein voranschreitender Prozess in mehreren aufeinander folgenden Schritten. Folgt man der neueren schwedischen Gender Mainstreaming-Methodenentwicklung (Jämstöd, 2006), ergeben sich acht Schritte, die Treppe, „Trappan“ (Herstellen eines fundamentalen Verständnisses von Geschlechtergleichstellung, Untersuchung der Voraussetzungen für die Arbeit, Planen und Organisieren, Feststellen der alltäglichen Aktivitäten der Organisation/Institution, Überblick und Analyse, Maßnahmen formulieren, Maßnahmen durchführen, Evaluation der Ergebnisse). Für den Schulbereich werden hier deren wesentliche Momente in fünf Phasen zusammengefaßt:

- der Entwicklung eines fundamentalen Verständnisses der hierarchischen Geschlechterverhältnisse
- einer Genderanalyse des eigenen Arbeitsplatzes
- einem Gleichstellungsplan, der konkrete Ziele, einen Zeitplan und eine Auflistung der Verantwortlichen enthält

– der Durchführung
– und einer anschließenden Evaluation des Erreichten, auf dessen Grundlage ein neuer konkreter Plan aufgestellt wird.

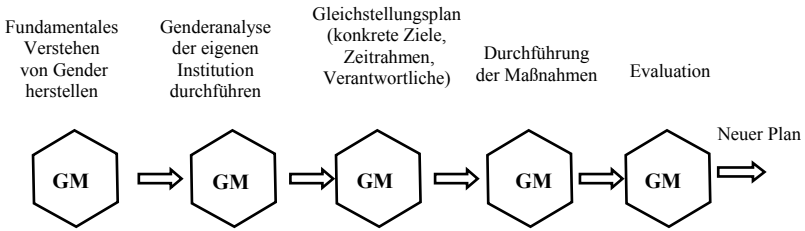


Abb. 2 Prozeß des Gender Mainstreaming

Dieser Prozeß markiert eine Organisationsentwicklung im Sinne von Gender Mainstreaming. In ihm bildet das *Implementierungs-Hexagon,* das auf der Grundlage des erhobenen Materials herausgearbeitet wurde, in dem drei zentrale Erfolgsfaktoren mit drei zentralen Gegenkräften in Beziehung stehen, so das Fazit, eine komplexe Struktur, die in einer jeden Phase der Implementierung von Gender Mainstreaming im Schulbereich beachtet werden muss, wenn der Prozeß erfolgreich zur Erreichung des Ziels der Geschlechtergerechtigkeit verlaufen soll. In welchem Ausmaß sich die Beachtung des Hexagons auf die einzelnen Phasen auswirkt, bleibt weiteren Forschungen vorbehalten.

Eine erfolgreiche Implementierung von Gender Mainstreaming in Schulen, so zeigt die Untersuchung in Schweden, ist dann möglich, wenn der politische Wille für ausreichende Ressourcen wie Zeit und Geld sorgt, wenn das erforderliche Genderwissen auf theoretischer und praktischer Ebene vermittelt werden kann und wenn für die gemeinsame Reflexion Kommunikationsräume geschaffen werden. Ihr Gelingen hängt darüber hinaus von der Berücksichtigung und bewussten Bearbeitung von Problembereichen wie Ängsten, Abwehr, Widerstand und Projektionen eigener Genderprobleme auf andere ab. Außerdem muss der Prozess markiert werden durch die gemeinsame Erstellung einer Genderanalyse des eigenen Arbeitsplatzes auf der Grundlage eines fundamentalen Verstehens der Geschlechterverhältnisse als Machtordnung, einer gemeinsamen Festlegung konkreter Ziele mit der Fest-

legung eines Zeitrahmens und der Benennung der Verantwortlichen sowie einer gründlichen, diesen Weg begleitenden Evaluation.

Lernen läßt sich aus den schwedischen Erfahrungen außerdem, daß ein besonderes Charakteristikum der Genderarbeit darin besteht, daß sie nicht schnell geht. Sie braucht im Gegenteil sehr viel Zeit. Dies nicht negativ zu bewerten, sondern einfach ernst zu nehmen, ist der Ausgangspunkt für alles Weitere. Mit kurzfristigen Maßnahmen, die über ein zweistündiges *Gendertraining* oder eine schulische Projektwoche nicht hinausgehen, ist es nicht getan. Ein weiterer vermeidbarer Fehler ist das Einsetzen externer *GendertrainerInnen* in den Schulen. Vielmehr hat sich das gemeinsame Prozesslernen aller unmittelbar Beteiligten als günstig erwiesen. Auf alle Fälle müssen Ressourcen bereit gestellt werden für verpflichtende Gendermodule in der Lehrerausbildung. Längere Genderfortbildungen ganzer Schulen und auch der Schulleitungen, müssen stattfinden und genügend Raum bieten für die Vermittlung moderner sozialkonstruktivistischer Gendertheorie, für die Anleitung interaktiver Bearbeitungsmöglichkeiten von Grundwerten und -haltungen, für Reflexion und Diskussion.

Auch wenn zwischen Schweden und Deutschland nicht nur hinsichtlich der Schulstruktur große Unterschiede bestehen und vergleichbare Gleichstellungsinstitutionen hier fehlen, wäre es wünschenswert, das schwedische Motto „Mach es gleich!“[10] in seiner Doppeldeutigkeit umgehend aufzugreifen, nämlich nicht nur Die-Geschlechterverhältnisse-gleich-machen, sondern auch unverzüglich damit zu beginnen. Für eine erfolgreiche Umsetzung des Gender Mainstreaming im Schulbereich ist die Berücksichtigung des *Implementierungs-Hexagons* ein wichtiger Schlüssel. Gender Mainstreaming ist ein Weg, der im Schulbereich nicht notwendigerweise an unüberwindbare Grenzen stoßen muß, sondern im Gegenteil vor allem ein Weg, der auch in Schulen überhaupt erst entstehen kann, wenn er wirklich gegangen wird.

10 schw.:„Gör det jämt!“ oder in der englischen Übersetzung: „Just progress!“. Titel einer vom schwedischen Wirtschaftsministerium 2001 herausgegebenen Gender Mainstreaming Methodensammlung

Literatur

Acker, Joan, 1991: Hierarchies, jobs, bodies: a theory of gendered organizations. In: Lorber, Judith; Farrell Susan F. (Hrsg.) The social construction of Gender Newbury Park / London / New Delhi

Amundsdotter, Eva, 2006: Motstånd – ett nödvändigt ont för förändring, www.sthlmjamt.se/news.asp?p_id=259

Bogner, Alexander; Menz, Wolgang (2005) Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion In: Bogner, Alexander; Littig, Beate, Menz, Wolfgang 2005) Das Experteninterview. Theorie. Methode. Anwendung, Wiesbaden

Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael, 2004: Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung: ein Wörterbuch, Opladen

Bourdieu, Pierre, 2005 (1998): Die männliche Herrschaft, Frankfurt / Main

Council of Europe, 2007: Recommendation CM/Rec (2007)13 of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education

Council of Europe,1998: Gender Mainstreaming, Conceptual framework, methodology and presentation of good practices, Final report of Activities of the Group of Specialists on Mainstreaming, Strasbourg

Dehm, Isabell; Radke, Olaf, 1999: Erziehung und Migration. Eine Einführung, Stuttgart, Berlin, Köln

Flaake; Karin, 2005: Carol Gilligan: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau 1992,. In: Löw, Martina: Mathes, Bettina (Hrsg.), 2005: Schlüsselwerke der Geschlechterforschung, Wiesbaden

GEcel, 2005: Examples of good practive n Training – highlights and pitfalls. A Handbook from the project GEce – Civic Education and Learning for Gender Mainstreaming, Roskilde

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L., 2005 (1998): grounded theory. Strategien qualitativer Forschung, Bern

Goffman, Erving, 2001: Interaktion und Geschlecht, Frankfurt/New York

GR Utbildning; JämO, 2004: Att våga hoppa jämfota – rapport från ett jämställdhetspedagogiskt projekt, Stockholm

Hedlin, Maria, 2004 a: Lilla Genushäftet. Om genus och skolans jämställdhetsmål, Kalmar

Hedlin, Maria, 2004: Det ska vara lika för alla, så att säga... En intervjustudie av lärarstuderandes uppfattningar om genus och jämställdhet, Kalmar

Hirdmann, Yvonne, 1990: Genussystemet, S. 73 – 116. In: SOU (1990:44), Utrag ur Demokrati och Makt i Sverige,Stockholms universitetet, Statsvetenkapliga instituten Maktutredningens huvudraport, Stockholm

Höyng, Stephan; Puchert, Ralf, 1999: Die nicht angenommene Herausforderung: Patriarchale Arbeitskultur, Maskulinitäten und berufliche Gleichstellung, In: Landeszentrale für politische Bildung Schleswig Holstein und Landesarbeitsgemeinschaft der hauptamtlichen kommunalen Gleichstellungsbeauftragten, Dokumentation der Fachtagung: Verhindert männliche Organisationskultur die Gleichstellung von Frauen im öffentlichen Dienst?, Kiel

JämO, 2000: JämOs handbok mot könsmobbning i skolan, Stockholm

Jämstöd, 2006: Arbetsgang för hallbar jämställdhetsintegrering. En översikt över JämStöds utbildningar och metoder, Stockholm

Klemm, Klaus; Rolff, Hans Günther; Tillmann, Klaus-Jürgen, 1985: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule, Hamburg

Koch-Priewe, Barbara, 1996: Schulentwicklung durch Frauen – Thesen und Visionen. In: Fischer, Dietlind; Koch-Priewe, Barbara; Jakobi, Juliane: (1996) Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biografischer, religionspädagogischer oder fortbildungsdidaktischer Perspektive, Weinheim

Lärarförbundet, 1998: Lika för lika – Strategier för en jämställd skola, Stockholm

Lärarförbundet, 2000: Genuspraktika för lärare, Stockholm

Lärarförbundet, 2002: Jämställd skola – Strategier och Metoder, Stockholm

Meuser Michael; Nagel, Ulrike, 2003: Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore: Handbuch. Qualitative

Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim, München

Meuser Michael; Nagel, Ulrike, 2004a: Experteninterview. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael, Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung: ein Wörterbuch, Opladen

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike, 2004:, Das ExpertInneninterview: Zur Rekonstruktion spezialisierten Sonderwissens. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate et al. (Hrsg.) Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie. Methoden, Empirie, Wiesbaden

Pincus, Ingrid, 2004: Men, Power and the Problem of Gender Equality policy Implementation, Vortrag Antwerpen Universität

Pincus, Ingrid,1997: Män som hindrar och män som främjar jänställdhetsarbete. In: Jonasdottor, Anna G. (Hrsg.) Styrsystem och jämställdhet. institutioner i förändring och könsmaktens framtid. SOU 1997:114

Ratzki, Anne, 1998: Gleichstellung als Führungsaufgabe – Strategien der Frauenförderung in Schulleitung und Schulaufsicht. In: Lutzau, Mechthild von (Hrsg.) Frauenkreativität macht Schule, Weinheim 1998

Regeringens proposition,1993/94:147: Jämställdhetspolitiken: Delad makt – delat ansvar, Stockholm

Sauer, Birgit, 2005: Geschlechterkritischer Institutionalismus – ein Beitrag zur politikwissenschaftlichen Policy – Forschung. In: Behring, Ute, Sauer, Birgit (Hrsg.) (2005) Was bewirkt GM? Evaluierung durch Policy – Analysen, Frankf. / New York

Schmidt, Christiane, 1997: „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore: Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim, München

Seemann, Malwine, 2006: Gender-Mainstreaming-Projekte im schwedischen Schulbereich – Möglichkeiten einer geschlechtergerechten Schule, in: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, 24.Jg. 1/2006, Bielefeld

Swedish Association of Local Authorities, 1999: The 3Rs-Tool for Gender Equality in Local Government. On gender mainstreaming and the 3R method in Swedish municipalities, Stockholm

Weber, Martina, 2003: Heterogenität im Schulalltag: Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede, Opladen

West, Candace; Zimmermann, Don, 1991: Doing gender. In: Lorber, Judith, Farell, Susan A. (Hrsg.) The social construction of Gender, Newbury Park / London / New Delhi

Stephan Höyng

Gender Mainstreaming und Männer – interessengeleitete Nichtwahrnehmung oder aktive Unterstützung?[1]

In diesem Artikel wird das Verhältnis von Männern zu Gender Mainstreaming vor dem Hintergrund von Gewichtsverschiebungen in der Arbeitswelt analysiert. Die veränderten sozialen Bedürfnisse heutiger Männer sind der zweite Ausgangspunkt. Die immer noch wirksame männerbündische Arbeitskultur in unseren Organisationen widerspricht vielen sozialen Bedürfnissen und auch manchen Entwicklungen in der Arbeitswelt, entspricht in vielen anderen Bereichen aber genau den globalen Entwicklungen in der Arbeitswelt. In diesem Widerspruch entstehen die gesellschaftlichen und kulturellen Spannungen um Männlichkeit, die heute jeden Gender Mainstreaming-Prozess begleiten.

Gender Mainstreaming ist ein umfassendes Konzept, das die geschlechterbewußte Entwicklung von Organisationen auf allen Ebenen anstrebt. Für pädagogische Einrichtungen nennt die *Landesarbeitsgemeinschaft geschlechterdifferenzierende Arbeit mit Mädchen und Jungen* (Berlin 2004) in ihren Leitlinien verschiedene Ebenen, auf denen Gender Mainstreaming umgesetzt werden soll: Konzeption, Zielgruppen, Angebote, Räume und Ausstattung sowie Personal. Die Analysen, die hier vorgestellt werden, befassen sich nicht mit allen diesen Aspekten, sondern nehmen überwiegend die Institutionen und ihr Personal sowie die Auswirkungen dieser Rahmenbedingungen auf die Zielgruppe in den Blick.

Gender Mainstreaming beginnt, wenn es entsprechend der sehr bekannten Sechs-Schritte-Methode (Krell; Mückenberger; Tondorf 2000) durchgeführt wird, mit einer Definition der gleichstellungspolitischen Ziele in Kenntnis des Ist-Zustands. Dieser Artikel befasst sich nur mit diesem ersten, sehr anspruchsvollen Schritt. Aufbauend werden dann konkrete Analysen im spezi-

1 Die Kapitel 1 und 4 beruhen im Wesentlichen auf meinem Beitrag: Männer, Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben (Wiesbaden 2008). Das Kapitel 3 beruht auf dem Artikel: Gender Mainstreaming – ein Ansatz zur Auflösung männerbündischer Arbeits- und Organisationskultur? (Bonn 2004)

ellen Kontext der Organisation durchgeführt, erst danach werden Vorschläge für die Umsetzung entwickelt, ausgewählt, durchgeführt und evaluiert.

Häufig beginnen Überlegungen, Analysen und Maßnahmen zu Gender Mainstreaming bei den Produkten der Organisation. Dies wären im pädagogischen Bereich die Angebote, verbunden mit einer Analyse der Zielgruppe, hier also der SchülerInnen. Ein solches Vorgehen ist in der Regel *leichter* durchzusetzen und zu begründen als eine Analyse der Organisationsstrukturen. Schließlich kann kaum jemand gegen erweiterte Kenntnisse über die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler argumentieren, wenn damit eine Verbesserung der Qualität des Lehrangebots zu erreichen ist.

Schwieriger wird der Prozess des Gender Mainstreaming bei der Analyse der Institution, des Personals und der Konzeption. Diese Analysen werden gerne verschoben und vermieden. Die seit 1990 in öffentlichen Einrichtungen eingeführten Gleichstellungs- und Frauenfördermaßnahmen sind auf der Personalebene bisher wenig erfolgreich. Die Themen dieser Analyse berühren die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen auch auf einer persönlichen Ebene: Hier geht es um das eigene Handeln in der Institution und um Strukturen, die man übernommen und weiterentwickelt hat, kurz gesagt um die Arbeitskultur (vgl. Höyng; Puchert 1998).

Unsere Untersuchungen zur Arbeitskultur, auf die ich mich hier beziehe, fanden nicht in Schulen statt, sondern in Behörden der öffentlichen Verwaltung. Im Kontext von Schule bietet sich diese Analyse als Vergleichsmöglichkeit an. Allgemein gesehen, haben Schulen durchaus wichtige Merkmale mit Behörden gemeinsam: den staatlichen Auftrag, eine stabile Mitarbeiterstruktur, einen hohen Frauenanteil an der Basis und einen hohen Männeranteil in der Führung. Es gibt aber auch Unterschiede: in der Schule gibt es oft nur geringe Entscheidungsspielräume und im Allgemeinen wenig Notwendigkeit zu Zusammenarbeit und Abstimmung der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer.

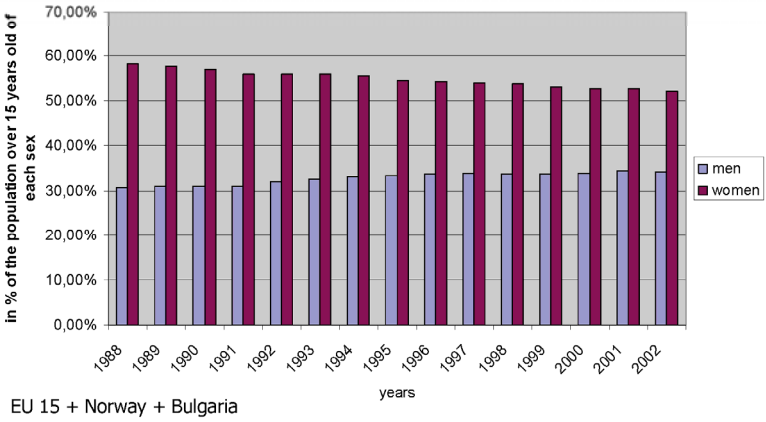
1 Gewichtverschiebungen in der Arbeitswelt

Geschlecht ist eine wandelbare Größe. Vorstellungen über Männlichkeit und Weiblichkeit sind einem stetigen Wandel unterworfen, der in engem Zusammenhang mit der sich verändernden Arbeitswelt steht.

Durch die globalen Verschiebemöglichkeiten der Wirtschaft ist Erwerbsarbeit in den letzten Jahrzehnten ein knappes Gut geworden, und ihre Bedeutung, Funktion und Form verändert sich. Zur Verdeutlichung soll aus der Forschung "Work Changes Gender" ein Beispiel langfristiger Entwicklungen aus der Europäischen Union angeführt werden.

Gewichtverschiebungen in der Arbeitswelt

Ökonomisch nicht aktive Bevölkerung



In der Graphik wird eine Entwicklung erkennbar, die ähnlich für die Zahlen von erwerbslosen, von befristet beschäftigten und eingeschränkt sogar von Teilzeit tätigen Männern und Frauen gilt: Die Erwerbsverhältnisse der Männer und der Frauen in Europa gleichen sich langsam an (vgl. Höyng; Puchert; Holter 2005, S. 21–72, aufbauend auf Daten von Eurostat für die EU 15 sowie Norwegen und Bulgarien). In dieser Untersuchung wird auch dargestellt, dass neben der unbefristeten, sozialversicherten Vollzeitanstellung nur mit befristeter Arbeit, Leiharbeit, Teilzeitarbeit, teilweise prekärer Selbstständigkeit und diskontinuierlichen Erwerbsbiographien ein realistisches Bild erwerbstätiger Männer in Europa und Deutschland gezeichnet werden kann (Höyng, Puchert, Gärtner 2005, S.21–72). Die Lebenssituation der meisten Männer entspricht also nicht (mehr) dem häufig bemühten Bild des Familienernährers, der mit seinem regelmäßigen Einkommen die Familie versorgt.

Nur eine Minderheit der erwerbsfähigen deutschen Männer ist im „Normalarbeitsverhältnis“ tätig (Oschmiansky; Schmid, 2000).

Die enge Koppelung von traditioneller Männlichkeit und Erwerbsarbeit ist in der Realität zumindest fragwürdig geworden, in vielen Köpfen aber noch nicht. Wenn Männer und Jungen aber in einer anderen Welt leben als sie glauben, führt dies zu schwer zu bewältigenden Brüchen statt kontinuierlicher Entwicklung. Studien weisen auf Zusammenhänge zwischen geringem Bildungsstand, Erwerbslosigkeit und Partnerlosigkeit hin (uneducated, unemployed, unmarried), etwa die Studie zur Abwanderung von jungen Frauen aus den ländlichen Regionen Ostdeutschlands „Not am Mann“ (Berlin Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2007).

2 Soziale Bedürfnisse von Männern

Der Umgang mit der veränderten Arbeitswelt und den Rahmenbedingungen des Lebens bei Männern ist kein einheitlicher. Die veränderten Erwerbsbedingungen gehen einher mit einer größeren Vielfalt von Lebensformen und Geschlechterverhältnissen. Bei den empirischen Untersuchungen von „Work Changes Gender“ reichten die angegebenen Lebensformen von Alleinerziehend und Single über Lebensgemeinschaften wie Wohngemeinschaft, Zusammenlebende Paare (homo- und heterosexuell) bis zu „Living-apart-together-Paaren” mit und ohne Kindern (vgl. Puchert; Gärtner; Höyng 2005).

Auch die Arbeitsteilung in Paarbeziehungen bewegt sich. Viele Männer möchten längst nicht mehr in Berufs- und Familienverhältnissen mit herkömmlichen Rollen leben. In den unterschiedlichen Haushaltsgemeinschaften werden die verschiedensten Formen von Arbeitsverteilung ausgehandelt. Daraus resultieren auch andere, neue Wünsche von Männern an die Vereinbarung von privatem Leben und Berufsarbeit.

Die gewünschte Lebensform ist bei der großen Mehrheit der Männer und Frauen nicht mehr eine traditionelle Arbeitsteilung – es sind viel mehr egalitäre Partnerschaftmodelle:

Arten zu leben: Wunsch und Wirklichkeit

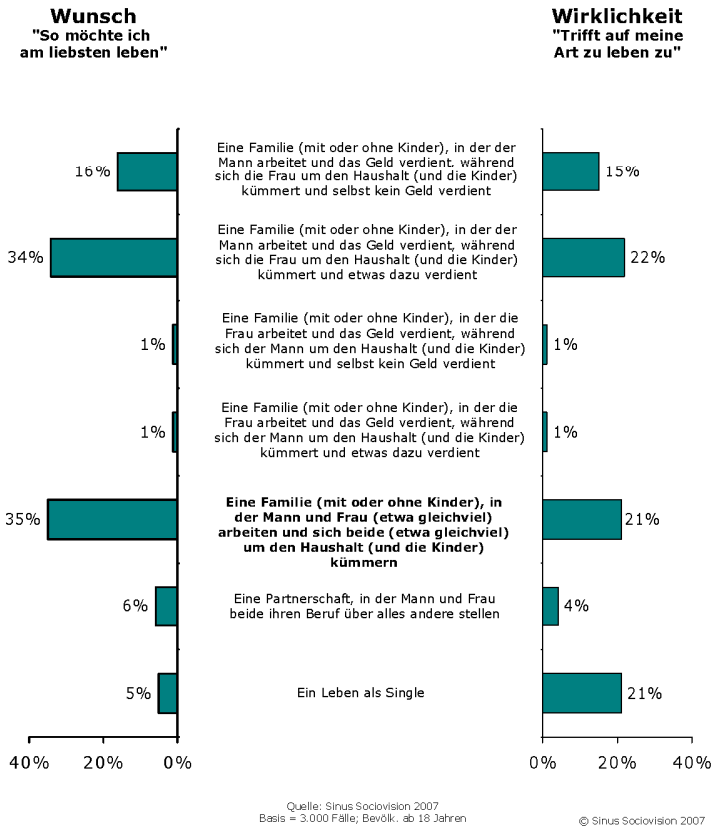


Abb. 3 (Sinus Sociovision 2007, S.31)

Ähnliche Ergebnisse erbrachte eine Studie von Bielenski und Hartmann (1999), in der die Erwerbswünsche von Männern in Partnerschaften ihrer Erwerbsrealität gegenübergestellt wird. Deutlich wird, dass auch von Män-

nern egalitäre Formen gesucht, die Verknüpfung Ernährer und Hausfrau dagegen kaum noch gewünscht werden. Eine große Zahl von Männern hat somit Bedürfnisse, die sich nicht mit einer traditionellen Männlichkeit verbinden lassen.

Das Selbstbild der meisten Männer entspricht schon lange nicht der hegemonialen Männlichkeit. Berufsarbeit soll nicht mehr der einzige Lebensinhalt sein. In Deutschland wünscht sich eine große Mehrheit der Vollzeit tätigen Frauen und auch der Männer eine andere Balance von Beruf und Leben. Die Männer möchten gerne mindestens vier oder fünf Wochenstunden weniger arbeiten, als sie es gegenwärtig tun – auch wenn dies Lohneinbußen zur Folge hätte (vgl. Bielenski; Hartmann 1999, Bielenski; Bosch; Wagner 2001).

Der Wandel wird ebenso bei jungen Vätern deutlich, von denen schon seit einigen Jahren über 70% das Vaterschaftsmodell „Erzieher“ gegenüber dem „Ernährer“ bevorzugen (Fthenakis; Minsel 2001 S.7). Auch in den Befragungen von *Work Changes Gender* betonen Männer, dass sie sich weiterentwickeln und um Berufliches ebenso wie um Emotionales kümmern wollen. Sie möchten mehr Zeit und Möglichkeiten für Partnerschaften, für die Wahrnehmung von Betreuungspflichten oder -wünschen, für soziales Engagement oder einfach in der Wahrnehmung des „ganzen Lebens” haben. Die ersten Statistiken zeigen: das neue Elternzeitgesetz bestärkt sie darin.

Doch diese Veränderungen finden vorwiegend im Privaten statt, viel zu wenig dagegen in der Berufsarbeit. So setzt nur ein Bruchteil der erwerbstätigen Männer seine Bedürfnisse nach weniger Berufsarbeit um. Was macht diese Umsetzung so schwierig?

3 Eine männerbündische Arbeitskultur

Die informelle Arbeits-und Organisationskultur am Arbeitsplatz scheint sich nicht in gleichem Tempo zu verändern wie die Rahmenbedingungen und die Wünsche und Bedürfnisse der Erwerbstätigen.

3.1 Die Wahrnehmung von Geschlechterdifferenzen bei Männern: eine interessengeleitete Nichtwahrnehmung

Bei der Untersuchung von individuellen Reaktionen auf bisherige Gleichstellungsmaßnahmen in Berliner Senatsverwaltungen zeigt sich bei allen in unserer Untersuchung (Höyng; Puchert 1998) befragten Männern eine deutliche Diskrepanz zwischen egalitärem Bewusstsein und konkretem Verhalten.

In ihrer allgemeinen Bewertung der Frage der Gleichstellung von Frauen und Männern zeigen diese Männer generell eine große Aufgeschlossenheit. Durchgängig bejahen sie das Prinzip, dass Frauen und Männer gleiche Rechte, Chancen und Stellung haben sollen, und erkennen auch die Notwendigkeit von Gleichstellungsmaßnahmen an. Trotz dieser durchgängig egalitären Einstellung verharren sie aber häufig in Untätigkeit. Viele beurteilen Gleichstellungsmaßnahmen skeptisch, manche lehnen jeden Schritt und jede Maßnahme zur Schaffung von Gleichstellung ab. Gleichheit und Differenz und in Folge auch Diskriminierungen werden wohl von den meisten Menschen kaum in Abstraktion von der eigenen Situation wahrgenommen, es liegt sehr nahe, die eigene Situation und die eigenen Interessen als allgemeine wahrzunehmen.

Geschlechtsspezifische Diskriminierung nehmen die befragten Männer oft nur selektiv wahr, denn nur so können sie den Widerspruch zwischen ihrer positiven Einstellung zur Gleichstellung und ihrer Untätigkeit bei der Herstellung von Gleichheit aushalten. Die Betrachtung durch die Brille der eigenen Interessen heißt für diese Männer, die Diskriminierungen von Frauen zwar grundsätzlich, gesamtgesellschaftlich anzuerkennen, in ihrem eigenen Arbeitsumfeld aber überschätzen sie den bereits erreichten Stand der Gleichstellung erheblich. So weisen sie die Möglichkeit einer Diskriminierung durch sexuelle Belästigung in ihrem Arbeitsumfeld weit von sich – alles, was sie dort wahrnehmen, wird nicht als solche gedeutet. Sexuelle Belästigung in anderen Organisationen wird dagegen eher wahrgenommen. Diese selektive Form der Wahrnehmung soll hier *interessengeleitete Nichtwahrnehmung* genannt werden.

Interessengeleitete Nichtwahrnehmung, postulierte Gleichheit und regelmäßig wiederkehrende Argumentationsmuster erklären vor allem das gute Gewissen vieler Männer, das Selbstverständnis als 'Gerechter'. Für sie existiert keine Notwendigkeit, für ihre egalitäre Haltung einzutreten und zu handeln, sie können untätig bleiben angesichts von Diskriminierung. So wirken die meisten Männer an der Verhinderung der beruflichen Gleichstellung mit,

allerdings in den meisten Fällen weder strategisch noch bewusst. Doch allein diese Wahrnehmungsmuster erklären immer noch nicht die Männerdominanz im Beruf.

3.2 Männerbündische Arbeitskultur als die vorherrschende Arbeitskultur

Betrachten wir neben der Nichtwahrnehmung von Differenz und Diskriminierung auch die Arbeitskultur in Organisationen, können wir zusätzlich indirekte und informelle Ausgrenzung und das Ermöglichen von Zugehörigkeit nach geschlechtlichen Kriterien beschreiben. Eingebunden ist diese Arbeitskultur in die gesamtgesellschaftliche Kultur. Eine männlich dominierte Arbeitskultur in Organisationen und Verwaltungen grenzt ganz nebenher Nichtkonforme aus – Frauen und manche Männer. Es gibt verschiedene typische Arbeitskulturen: Wir unterscheiden eine traditionell patriarchale, eine lebensvolle und eine männerbündische Arbeitskultur. Die gegenwärtig dominante Kultur lässt sich als 'männerbündische Arbeitskultur' (vgl. Kreisky 1994) beschreiben, denn sie findet sich in den Führungsetagen fast jeder Organisation, wenn auch in verschiedener und verschieden starker Ausprägung. Sie ist damit bedeutsam für alle Entscheidungen interner und externer Art. Die männerbündische Arbeitskultur umfasst folgende wesentliche Merkmale:

- Spielregeln: In der Führungsebene fast aller Organisationen gibt es unausgesprochene Spielregeln, die besagen, welches Verhalten in welcher Situation angemessen ist. Nur diejenigen, die diese kennen und einhalten, werden akzeptiert. Sie können die unabdingbar wichtigen informellen Kontakte knüpfen, um Informationen zu erhalten, Akzeptanz für ihre Projekte zu gewinnen und Einfluss auf Entscheidungen zu nehmen.
- Prüfungen und stufenweise Einweihung: Nicht jede/r neue MitarbeiterIn wird in die Spielregeln eingeweiht. Immer aufs Neue muss man seine Hingabe und Loyalität beweisen: Mit Informationen, Engagement, Verfügbarkeit und Belastbarkeit. Zeigt man sich für die Zwecke der Altvorderen geeignet, wird man stufenweise, Schritt für Schritt, an wichtigen Vorhaben beteiligt und erhält wertvolle strategische Informationen zu Vorgehen und Verhalten, das so genannte 'Herrschaftswissen'.

- Zugehörigkeit und Ausgrenzung: Um ausgewählt zu werden und die nötigen Verbindungen zu bekommen, muss man zeigen, dass man 'in den Kreis passt'. In einer homogenen Gruppe fühlt man sich schnell wohl, und es arbeitet sich erheblich einfacher. Soziale Ähnlichkeit, etwa Erfolgsorientierung und die richtige politische Haltung kann man zum Teil durch Anpassung und Loyalitätsbeweise signalisieren. Mannsein und weiße Hautfarbe lassen sich nicht vortäuschen, und Abweichungen führen zu Irritation und Ablehnung.
- Beruf als Lebensraum: Durch extrem lange Arbeitszeiten gehen Führungskräften 'unnütze' außerberufliche Kontakte schnell verloren. Die Berufsarbeit wird zum Mittelpunkt der gesamten Existenz und damit auch der zentrale soziale Lebensraum. Entstehende berufliche Netze sind somit berufliche Karriereleiter und persönlicher Halt gleichzeitig. Es kommt zur Vermischung von beruflichen und privaten Angelegenheiten – und zur Ausgrenzung all jener Personen, die ihre Zeit nicht unbegrenzt zur Verfügung stellen können oder wollen.
- Geschlossenheit, Erfolg und glänzende Darstellung: Gruppen, die sich durch die genannten informellen Mechanismen absondern, halten sich gerne im Hintergrund. Sie bestehen oft nur aus Männern und haben einen starken Zusammenhalt. Die 'Freundschaften' werden durch Rituale gestiftet und erhalten. Interne Konflikte werden unter der Kontrolle von 'alten Hasen' ausgetragen und eskalieren daher selten, die Wahrung des Gruppenzusammenhalts ist das wichtigste Ziel. Funktionierende männerbündische Gruppen geben nach außen immer ein geschlossenes Bild ab, das sichert ihnen Vorteile gegenüber vereinzelten Akteuren. Durch Vorabsprachen und geschlossenes Auftreten dominieren sie nicht nur bei zu fällenden Entscheidungen, sondern gewinnen zunehmend Einfluss darüber, welche Alternativen zur Entscheidung gestellt werden, nach welchen Kriterien entschieden wird und welche Informationen weitergegeben werden. Schließlich können sie definieren, was wichtig ist und was nicht: Sie prägen die Arbeitskultur (Paris 1991). So schließt sich der Kreis, und der Erfolg, den man gerne darstellt, und die etwas geheimnisvolle Macht geben den Männerbünden Anziehungskraft und Glanz (vgl. Erdheim, Hug 1990).

Die Auswirkungen einer dominanten männerbündischen Arbeitskultur auf Gleichstellung liegen auf der Hand: Frauen passen nicht in die homogenen Führungskreise, aus manchen männerbündischen Gruppen hört man ganz

explizit, dass Frauen nicht erwünscht sind. Mütter (und verantwortungsbewusste Väter) können sich nicht in der gewünschten Weise zeitlich verfügbar halten. Doch nicht nur, dass die Teilhabe an einer solchen Gruppe ganz entscheidend für das Vorwärtskommen in der Organisation ist, die Kultur männerbündischer Gruppen verhindert Gleichstellung, weil in Führungskreisen gesellschaftlich wichtige Entscheidungen von Menschen getroffen werden, die mit dem Alltag der meisten Menschen – Familien, Kindern, Alten und in anderer Weise ausgegrenzten Personen – nicht das geringste zu tun haben (vgl. auch Andresen; Dölling; Kimmerle 2003).

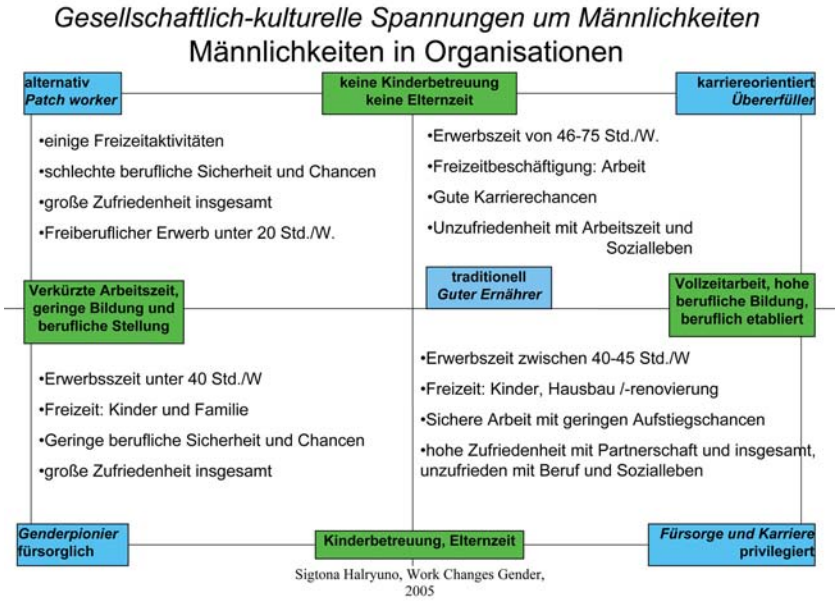
Man kann davon ausgehen, dass sich zu dieser in der öffentlichen Verwaltung beschriebenen vorherrschenden Arbeitskultur nicht nur in Schulen (zum Großteil im öffentlichen Dienst), sondern auch in der Wirtschaft und der Sozialwirtschaft Entsprechungen findet. Die beschriebenen Aspekte wären somit Teil einer Berufswelt, auf die die Institution Schule die Schülerinnen und Schüler vorbereiten sollten.

3.3 Gesellschaftliche und kulturelle Spannungen um Männlichkeiten

Mit der männerbündischen Arbeitskultur verbunden ist eine Männlichkeit, die als vorherrschend, dominant, eben hegemonial beschrieben werden kann, andere Männlichkeiten finden weniger Anerkennung und können in komplizenhafte und marginalisierte Männlichkeiten differenziert werden (Connell 1999). Wie die passenden und nicht passenden Männlichkeiten in unseren Organisationen aussehen, wird im Folgenden dargestellt. Diese Männlichkeiten können wiederum im Hinblick auf Lehrer, aber auch auf Schüler betrachtet werden. Welche Perspektiven können junge Männer entwickeln, welche entwickeln sie und wie sehr sind diese durch die vorherrschende Männlichkeit in ihrer Institution beeinflusst?

Im Spannungsfeld zwischen den beruflichen Rahmenbedingungen und den eigenen Lebensformen, Wünschen und Bedürfnissen ließen sich im Rahmen von *Work Changes Gender* verschiedene Männlichkeiten identifizieren. Von den über 120 Männern, deren Interviews für eine Korrespondenzanalyse aufbereitet wurden, war etwa die Hälfte in Normalarbeitsverhältnissen tätig, die andere Hälfte hatte, meist freiwillig, ihre Erwerbsarbeit reduziert. In der Korrespondenzanalyse (Halrynjo, Holter 2005, S. 105–115) waren die signifikanten Unterscheidungsmerkmale der Befragten die Themenfelder häusliche Kinderbetreuung und Arbeitszeit.

Der Themenbereich Arbeitszeit/Arbeitszeitreduktion hängt zusammen mit den Karriereaussichten und der beruflichen Position, die wiederum eng verbunden mit Bildung und sozialem Status sind. Das andere Themenfeld verknüpft Kinderbetreuung, Betreuung von anderen als Hauptfreizeitaktivitäten, Elternzeit und Arbeitszeitreduktion aus Betreuungsgründen. An diesen beiden Themenfeldern richten sich die beiden Achsen der graphischen Darstellung der Korrespondenzanalyse aus. Nahe der Mitte der von mir hier stark vereinfachten Graphik (vgl. Halrynjo, Holter 2005, S. 111) finden sich die Merkmale eines typischen guten Ernährers, in den vier von den Achsen gebildeten Feldern konzentrieren sich die Merkmale von vier vom Ernährer abweichende Typen von Männlichkeit:



Sigtona Halryuno, Work Changes Gender, 2005

Wir können in dieser Graphik unterschiedliche Umgangsweisen mit der Veränderung der beruflichen und sozialen Lebenswelt erkennen. Mit dem Verfahren der Korrespondenzanalyse lassen sich die verschiedenen Arten und Weisen, in denen Männer heute Beruf und Privatleben vereinbaren, in recht ähnlichen Männlichkeiten charakterisieren, wie sie in den letzten Jahren auch schon mit qualitativen Verfahren identifiziert wurden. Dabei zählen zu den traditionellen Männlichkeiten:

Guter Ernährer

Der gute Ernährer (vgl. Bernard 1989, Höyng, Puchert 1998, Fthenakis, Minsel 2001) ist typischerweise mit seiner Partnerin verheiratet und lebt mit ihr und Kindern zusammen. Auf die gesellschaftlichen Veränderungen reagiert er nicht. Weiterhin versteht er sich selbst als männlich, weil er das Geld für seine Familie verdient. Das Einkommen der Frau wird als Zusatzverdienst wahrgenommen. Er versteht das Ertragen der beruflichen Belastungen als seinen Beitrag zum Familienleben und übernimmt im familiären Alltag keine Verantwortung.

Karrieremann oder Übererfüller

Bei Karrieremännern (vgl. Halrynjo, Holter 2005, S.111) kommen sehr lange Arbeitszeiten, Führungsposition, hohe Arbeitsplatzsicherheit und weitere Karriereerwartung zusammen. Dies sind auch die wesentlichen Aspekte des Übererfüllers (vgl. Höyng, Puchert 1998 S.262), für den ein Familienzusammenhang, auch Kinder, nur möglich ist, soweit eine Partnerin diesen Bereich als Hausfrau lückenlos abdeckt. Der Übererfüller ist bereit, seine gesamte Person in seinen Beruf zu investieren, um zu den Gewinnern der sozialen Polarisierung zu gehören. Er definiert seine Männlichkeit über den beruflichen Erfolg. Er passt fast alle Bedürfnisse ins Berufsleben ein und hat nur einen sehr reduzierten privaten Lebensbereich. Die Lebenswelt des Übererfüllers ist gekennzeichnet einerseits durch langjährige kameradschaftliche berufliche Beziehungen und einem daraus resultierenden Zugehörigkeitsgefühl, andererseits durch internen Druck, Karriereorientierung und Abgrenzung von anderen.

Männer in Selbstbehauptung

Männer, die in der Erwerbsarbeit keine Verankerung haben, tauchen in der Untersuchung von Halrynjo und Holter nicht auf, da der Zugang zu Männern über Betriebe gewählt wurde. Doch Schüler müssen im Gegensatz zu den meisten männlichen Lehrern auch Perspektiven für eine Männlichkeit jenseits der Erwerbsarbeit abwägen: Erwerbsarbeit als Basis gesellschaftlicher Verortung ist keineswegs gesichert, neben der Integration in Erwerb und Gesellschaft ist es eine Möglichkeit, sich seine Selbstbestätigung in Subkulturen oder illegal und gewalttätig zu holen – und dabei trotz Randständigkeit eine (zumindest kurzfristig) dominante Männlichkeit zu demonstrieren.

Wer in der Arbeitswelt keine Perspektive findet, kann seine oft geringe oder ganz fehlende Selbstwirksamkeit durch Selbstbehauptung kompensieren, etwa indem er seine schnell als bedroht empfundene Ehre gewaltsam verteidigt (Möller 2004). Während gewaltsame Männlichkeit in den Zeiten des Imperialismus als hegemonial verstanden werden konnte (Connell 1999), sind gewalttätige Männlichkeiten heute umstritten – es gibt immer noch Anerkennung dafür, doch meist wird diese kurz- oder mittelfristige Bewältigungsstrategie gerade auch junger Menschen gesellschaftlich sanktioniert.

Keine Männlichkeit zugesprochen zu bekommen und ausgegrenzt zu werden ist nicht nur für viele Schüler die weniger attraktive Alternative. Doch genau diese Abwertung erfahren Männer, die sich in Reaktion auf die gesellschaftlichen Veränderungen neu formieren. Männer mit einem anderen Lebensentwurf bilden meist keine relevante Gruppe, sind isoliert und werden ausgegrenzt, insbesondere in der Arbeitswelt (ein überzeugter Teilzeitarbeiter in der Untersuchung *Work Changes Gender*: „...beruflich bist du tot, da musst Du dir keine Illusionen machen"). Solche im Werden begriffenen Männlichkeiten sind komplexer als traditionelle, weil sich die veränderten Handlungsschwerpunkte im privaten und beruflichen Bereich je nach Lebenslage unterschiedlich gewichten können:

Patchworker

Patchworker sind aus verschiedenen Gründen weniger berufstätig (freiberuflicher Erwerb unter 20 Std./W.), öfter Single, mit männlichem Partner oder bei den Eltern lebend oder in Ausbildung. Sie sind die Einzigen die nennenswerte Freizeitaktivitäten anführen können. Ihre Lebensweise wird oft als Übergangsphase von der Bildung und Ausbildung ins Erwerbsleben bezeichnet, aber Halrynjo und Holter erkennen keinen engen Zusammenhang zu einem jüngeren Lebensalter (2005, S. 114). Trotz der schlechten beruflichen Sicherheit und Chancen schildern Patchworker insgesamt eine große Zufriedenheit mit ihrer Lebenslage.

Fürsorglicher Mann

Die Männer, die aufgrund von Kinderbetreuung weniger oder gar nicht berufstätig sind, oft in Form von Elternzeit, übernehmen Aufgaben, die bislang mit Weiblichkeit in Verbindung gebracht werden. Diese Männer nennen Halrynjo und Holter „Pioniere im Geschlechterverhältnis" (2005, S. 113). Trotz

geringer beruflicher Sicherheit und Chancen zeigen diese Männer insgesamt eine große Zufriedenheit.

Doch viele erfahren sogar im Privatleben Ausgrenzung: Väter fühlen sich in der Kinderbetreuung fehl am Platze; aktive Väter werden auf dem Kinderspielplatz als Exoten und Ausnahmen wahrgenommen („allein unter Müttern"). Aktive Väter fühlen sich in ihrem Selbstverständnis als Mann verunsichert und deplaziert („ich und die anderen Mütter") (vgl. Scambor, Schwerma, Abril, 2005).

Privilegierter Pionier

Männer, die Karrierestreben mit familiären Pflichten (Kinderbetreuung) verbinden, arbeiten sowohl zu Hause als auch im Beruf mehr als der Durchschnitt der Männer. Es sind häufig gleichstellungsorientierte Männer mit einer Karrierefrau als Partnerin. Sie stehen unter dem Druck der klassischen Doppelbelastung. Da sie teilweise auch in anerkannten Positionen arbeiten, können sie die Forderung einer besseren Vereinbarkeit am ehesten in die Organisationen der Berufswelt tragen (Halrynjo; Holter 2005, S. 114). Ob dieser hohen Belastung ist zu befürchten, dass diese Männer nicht genügend auf sich selber achten und langfristig gesundheitliche Schäden davontragen.

Privilegierte Pioniere zeigen eine hohe Zufriedenheit mit Partnerschaft und insgesamt, sind allerdings häufig unzufrieden mit Beruf und Sozialleben. Sicherlich besetzen diese Männer nur eine schmale Nische, ihre Bedeutung ergibt sich aber daraus, dass sie am ehesten einen Zugang zu gesellschaftlicher Macht haben.

4 Zufriedenheit

So gut wie allen Männern in der Studie von Halrynjo und Holter ist gemeinsam, dass sie sich mit ihrer Partnerschaft deutlich zufriedener zeigen als mit ihrem sozialen Leben. Vergleichen wir herkömmliche und sich entwickelnde Männlichkeiten, so ist ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal die Zufriedenheit mit der Arbeitszeit. Halrynjo und Holter belegen einen engen Zusammenhang zwischen langer beruflicher Arbeitszeit und einer geringeren Zufriedenheit mit dem alltäglichen Leben, kürzere Berufsarbeitszeiten sind dagegen mit höherer Zufriedenheit verknüpft (vgl. Halrynjo; Holter 2005, S. 108).

Zum selben Ergebnis kommt eine Studie der Europäischen Beobachtungsstelle für Arbeitsbedingungen (EWCO 2006 S. 11).

Teilzeit arbeitende Männer betonten in Interviews, sie würden die Arbeitszeitreduzierung trotz betrieblicher Widerstände und mancher privaten Irritation und als Gewinn von Lebensqualität empfinden – obwohl sie der Verlust an beruflichen Perspektiven schmerzt (vgl. Scambor; Schwerma; Abril 2005). Und trotz der Doppelbelastungen lassen auch die *privilegierten Pioniere* eine hohe Zufriedenheit mit ihrem Leben zu erkennen. Die Zufriedenheit mit einer Betreuungsphase wie der Elternzeit sollte nicht darüber hinweg täuschen, dass es langfristig für Männer ebenso wie für Frauen selten eine zufriedenstellende Perspektive ist, nur Erzieher oder Hausmann zu sein, ist doch das Bezugsmodell hegemonialer Männlichkeit auch für sie Maßstab der „Abweichung".

5 Fazit der Analyse

Die hier dargestellten Untersuchungsergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Markt- und Gesellschaftsveränderung fordern von Männern neue Selbstverständnisse.
- Männer zeigen Bedürfnisse nach partnerschaftlichem Umgang und fairer Arbeitsteilung in vielfältigen Lebensformen.
- Eine *interessengeleitete Nichtwahrnehmung* und eine männerbündische Arbeitskultur grenzen Frauen und nicht passende Männer ganz nebenbei aus.
- Traditionelle Männlichkeiten erhalten in Organisationen und in der Gesellschaft immer noch die meiste Anerkennung.

Wenn diese Aussagen sich auch im Kontext von Schule durch konkrete Analysen begründen ließen, wie müsste Gender Mainstreaming in Schulen weitergeführt werden?

Ich möchte zumindest eine Idee für die im Gender Mainstreaming mit der „Kenntnis des Ist-Zustands" verbundene „Definition von Zielen" skizzieren:

Vor dem Hintergrund der hier vorgetragenen Ergebnisse ist es von besonderer Bedeutung für die Umsetzung von Gender Mainstreaming, die Zieldefinition als einen von möglichst vielen Mitarbeitern getragenen Prozess zu gestalten. Dazu müssen verschiedene Begründungen für Gender Mainstreaming in einem offenen Gesprächsklima abgewogen werden können. Gerade Männer dürften einen hohen Diskussionsbedarf haben, ist doch zu erwarten, dass sie entsprechend ihren unterschiedlichen Männlichkeiten sehr unterschiedliche Positionen vertreten. Kein wirklicher Gender Mainstreaming Prozess wird an dieser grundlegenden Auseinandersetzung vorbeikommen. Immer wieder kreisen Zieldiskussionen um folgende Vorstellungen, über die aber oft nur ein sehr ungenaues Wissen herrscht:

Gleichheit

Dieses weitreichende Ziel löst immer wieder Ängste vor Gleichmacherei aus, obwohl der Begriff in seinem zentralem Kontext (Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit) klar mit Gleichwertigkeit verknüpft ist.

Gerechtigkeit

Egal, wie unterschiedlich die Geschlechter wahrgenommen werden, die meisten Menschen meinen, geurteilt und verteilt werden sollte gerecht. Doch nur, wenn niemand andere als minderwertig qualifiziert, also in der Verbindung mit Gleichheit, erhält der Begriff Gerechtigkeit die Bedeutung, die er heute allgemein hat.

Gleichstellung

Es gab und wird immer Einzelne geben, die sehr deutlich von den an sie gestellten Erwartungen und Zuschreibungen abweichen. Ein jeder hat jedoch ein Recht, sich jenseits von Erwartungen, Ansprüchen und Zuschreibungen anderer zu entwickeln und zu verwirklichen, solange er ihnen nicht schadet. Deshalb müssen gleiche Möglichkeiten für diejenigen hergestellt werden, die von der Mehrheit ausgegrenzt werden. Da einerseits immer wieder neue Gruppen von Benachteiligung betroffenen sind, und sich andererseits auch die individuellen Unterscheidungen immer weiter ausdifferenzieren, kann die Herstellung von Gleichheit nur als andauernder Prozess verstanden werden. Dafür sind aktive Maßnahmen wie Gender Mainstreaming nötig. Und es wird immer mehr Männer geben, die ein persönliches Interesse an diesem Prozess haben

Literatur

Andresen, Süne; Dölling, Irene; Kimmerle, Christoph (2003): Verwaltungsmodernisierung als soziale Praxis: Geschlechterwissen und Organisationsverständnis von Reformakteuren, Opladen

Berlin Institut für Bevölkerung und Entwicklung (Hg.) (2007): Not am Mann. Von Helden der Arbeit zur neuen Unterschicht? Berlin Institut für Bevölkerung und Entwicklung: Berlin

Bernard, Jesse (1989): The good-provider role, its rise and its fall. In: Kimmel, Michael S. Messner, Michael A.: Men's lives. New York, S. 223–242

Bielenski, Harald; Bosch, Gerhard; Wagner, Alexandra (2001): Employment Options for the Future. Actual and Preferred Working Hours. Forschungsbericht für die Europäische Stiftung zur Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen. EWCO: Dublin

Bielenski, Harald; Bosch, Gerhard; Wagner, Alexandra, (2002): Wie die Europäer arbeiten wollen: Erwerbs- und Arbeitszeitwünsche in 16 Ländern. Frankfurt: Campus

Bielenski, Harald; Hartmann, Josef (1999): Combining Family and Work: The Working Arrangements of Women and Men. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin

Connell, Robert W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. VS Verlag: Wiesbaden

Erdheim, Mario; Hug, Brigitta (1990): Männerbünde aus ethnopsychoanalytischer Sicht. In: Völger, Gisela; Welck v., Karin (Hg.) : Männerbande Männerbünde, Köln Bd.1, S.49–58

EWCO – European Foundation for the improvement of Living and working conditions (2006): Fourth European working Condition survey. Dublin www.eurofound.europa.eu/ewco/surveys/index.htm (10.5.2008)

Fthenakis, Wassilios E.; Minsel, Beate (2001): Die Rolle des Vaters in der Familie. Zusammenfassung des Forschungsberichtes im Auftrag des BMFSFJ. BMFSFJ: Berlin-Bonn

Gärtner, Marc; Gieseke, Jonas; Beier, Stefan (2006): Focus. Fostering Caring Masculinities. German National Report. Berlin 2006. In: http://www.caringmasculinities.org/, 10.5.2008

Halrynjo, Sigtona; Holter, Oystein: Male Job and Life Patterns: A Correspondence Analysis. S. 105–115 in: Puchert, Ralf; Gärtner, Marc; Höyng, Stephan (Hg.) (2005): Work Changes Gender. Men and Equality in the Transition of Labour Forms. Babara Budrich, Leverkusen-Opladen.

Höyng, Stephan (2008),: Männer, Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben. In: Krell, Gertraude, Chancengleicheit durch Personalpolitik, Gabler Verlag: Wiesbaden, 5. Aufl. S. 443–452.

Höyng, Stephan; Lange, Ralf (2004): Gender Mainstreaming – ein Ansatz zur Auflösung männerbündischer Arbeits- und Organisationskultur? In: Michael Meuser, Claudia Neusüß: Gender Mainstreaming. Konzepte, Handlungsfelder, Instrumente. Bonn S. 103–119

Höyng, Stephan; Puchert, Ralf (1998): Die Verhinderung der beruflichen Gleichstellung, Kleine: Bielefeld

Höyng, Stephan; Puchert, Ralf; Holter, Oystein: Labour Market Changes and Gender. S. 21–72 in: Puchert, Ralf; Gärtner, Marc; Höyng, Stephan (Hg.) (2005): Work Changes Gender. Men and Equality in the Transition of Labour Forms. Babara Budrich, Leverkusen-Opladen.

Kreisky, Eva (1994): Das ewig Männerbündische? Zur Standardform von Staat und Politik. In: Leggewie, Claus (Hg.): Wozu Politikwissenschaft? Über das Neue in der Politik. Darmstadt S.191–210

Krell, Gertraude; Mückenberger, Ulrich; Tondorf, Karin (2000): Gender Mainstreaming. Informationen und Impulse. Ein Fortbildungskonzept für die niedersächsische Landesregierung. Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales, Hannover

Landesarbeitsgemeinschaft Geschlechterdifferenzierende Arbeit mit Mädchen und Jungen in der Jugendhilfe (Hg.) (2004): Leitlinien zur Verankerung der geschlechterbewussten Ansätze in der pädagogischen Arbeit mit Mädchen und Jungen in der Jugendhilfe. Landesjugendausschuss Berlin, Berlin

Möller, Kurt (2004): Coole Hauer und brave Engelein. Gewaltakzeptanz und Gewaltdistanzierung im Verlauf des frühen Jugendalters. Opladen, Leske + Budrich

Oschmiansky, H. and Schmid, G. (2000). Wandel der Erwerbsformen. Berlin und die Bundesrepublik im Vergleich. Berlin.

Paris, Rainer (1991): Solidarische Beutezüge. Zur Theorie der Seilschaft. In: Merkur 12/1991, 45.Jg., S.1164–1174

Puchert, Ralf; Gärtner, Marc; Höyng, Stephan (Hg.) (2005): Work Changes Gender. Men and Equality in the Transition of Labour Forms. Babara Budrich, Leverkusen-Opladen.

Scambor, Christian; Schwerma, Klaus; Abril,Paco: Towards a New Positioning of Men, S. 117–173 in:Puchert, Ralf; Gärtner, Marc; Höyng, Stephan (Hg.) (2005): Work Changes Gender. Men and Equality in the Transition of Labour Forms. Babara Budrich, Leverkusen-Opladen.

Sinus Sociovision: Rollen im Wandel – Strukturen im Aufbau. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung vor dem Hintergrund der Sinus-Milieus®. Erste Befunde, Mai 2007. http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Internetredaktion/Pdf-Anlagen/sinus-langfassung,property=pdf,bereich=,rwb=true.pdf,letzter Zugriff 17.7.2008)

Claudia Schneider

Gender Mainstreaming – Anregungen zur Gestaltung einer schülerInnen- und lehrerInnen „gerechten“ Schule

Gender Mainstreaming ist in den letzten Jahren im deutschen und österreichischen Schulwesen zu einem bildungspolitischen Postulat geworden. Auf (fast) allen Ebenen des Bildungssystems werden Gender Mainstreaming-Beauftragte ernannt, müssen Vorhaben und Maßnahmen geplant und muß über sie berichtet werden; Gender Trainings werden in interne Qualifizierungsprogramme aufgenommen, auf Tagungen zu Gender Mainstreaming und Schule werden Gender Mainstreaming-Projekte präsentiert.

Ein reibungslos und flächendeckend durchgesetztes gleichstellungspolitisches Prinzip? Oder vielmehr: Überaktivität als Systemabwehr, Ratlosigkeit aufgrund von Begriffsverwirrungen, bewusste und unbewusste Missverständnisse, Vermischung von Gender Mainstreaming und gendersensibler Pädagogik?

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen ergänze ich in diesem Beitrag mit einem Blick über den Tellerrand durch konkrete Implementierungsbeispiele aus österreichischen Schulen, wie – beispielhaft – Schulentwicklungsprozesse in Richtung Geschlechterdemokratie verlaufen, verlaufen können oder verlaufen könnten.

Dies ist insofern eine Herausforderung für mich, als ich Gender und Gender Mainstreaming aus der theoretischen Positionierung der Dekonstruktivistin betrachte und als Diversity-Beraterin und -Trainerin skeptisch bin gegenüber pauschalierenden und kohärenten Identitätskonstruktionen – mehr dazu später.

Das Verständnis von Gender stelle ich an den Anfang, weil es weichenstellend ist für dessen Management (oder Mainstreaming). Denn jede Praxis beruht auf Theorie im Sinne bestimmter Annahmen über Sachverhalte und Zusammenhänge: Damit ist nicht gemeint, dass Praxis immer an expliziten Theorien (z. B. Ansätzen der Geschlechterforschung) orientiert ist. Vielmehr kann es sich um sogenannte implizite Theorien oder Alltagstheorien handeln. Im Zusammenhang mit dem Organisationskulturansatz spricht Edgar Schein

(1984) von Grundüberzeugungen (basic assumptions), die als selbstverständlich gelten, und die deshalb in der Regel nicht hinterfragt werden. Solche Grundüberzeugungen, z. B. über Frauen und Männer, über Homosexualität, über „Fremde“, über Menschen, die „irgendwie anders“ sind als wir, oder auch darüber, ob Gender Mainstreaming oder Diversity – als Vielfalt – eher als Bedrohung oder als Chance gesehen wird, sind nicht nur

- Grundlage unseres individuellen Denkens und Handelns, sondern auch
- Grundlage von Organisationskulturen als kollektiven Denk- und Handlungsmustern, und sie sind
- Grundlage von Programmen und Maßnahmen zur Realisierung von Chancengleichheit der Geschlechter bzw. Gender Mainstreaming oder Diversity Management,

die ja auf einen Wandel von Organisationen bzw. Organisationskulturen zielen (Krell 2006, 64f.).

Zweitens schaue ich durch die Genderbrille in den Schulalltag, drittens gebe ich Einblicke in österreichische Gender Mainstreaming-Prozesse an Schulen – good practice-Beispiele, aber auch Hürden und Stolpersteine, um viertens mit Überlegungen zu Veränderungspotentialen in Hinblick auf gerechte und gute Schule abzuschließen.

Was haben die Schülerin aus einer Hauptschule in einem Oldenburger ArbeiterInnen-Bezirk, die Gymnasiastin mit Geburtsort im Kosovo, das lesbische Frisörin-Lehrmädchen in der Berufsschule und die Sonderschülerin gemeinsam?

Außer dass sie wahrscheinlich dasselbe biologische Geschlecht haben – und wir könnten weiter ergänzen: die Rolli-fahrende Schülerin, die 16-jährige Kopftuch-tragende Muslima.

Ich werde darauf zurückkommen und beginne meine Ausführungen zu

Geschlecht – Gender

Mit unserem alltagsweltlichen Geschlechterwissen passiert immer wieder eine „Sortierung der Menschen in zwei soziale Gruppen, die als verschieden gelten, für die unterschiedliche Positionen vorgesehen sind, die Verschiedenes tun und können, die unterschiedliche Potentiale haben und unterschiedliche Orientierungen“ (Wetterer 2005, 10). Diese Alltagstheorien müs-

sen jedoch nicht immer mit wissenschaftlichen Forschungsergebnissen übereinstimmen. Und manche stützen sich eher auf archaische Erklärungsmuster, was noch unterstützt wird durch populärwissenschaftliche Ratgeberliteratur à la „Frauen können nicht einparken“.

„Geschlecht ist nicht etwas, was wir haben, schon gar nicht etwas, was wir sind. Geschlecht ist etwas, was wir tun“ sagt Carol Hagemann-White (1995, 183). In der Genderforschung wird dies mit doing gender bezeichnet: dass wir alle durch die Körpersprache, durch die Ausbildung von bestimmten Interessen unsere Geschlechtszugehörigkeit darstellen und herstellen, und das immer wieder, damit wir für unsere Umwelt eindeutig als für unser Geschlecht passend erkannt werden. Judith Butler nennt das die „heterosexuelle Matrix“. Dafür haben wir zahlreiche Vorbilder – z. B. in den Frauen- und Männerbildern, die uns die Werbung präsentieren.

Gender ist ein Produkt kontinuierlicher bewusster wie unbewusster Interaktionsarbeit. „Sex is between your legs, but gender is between your ears“ sagt die us-amerikanische Naturwissenschafterin Mary Boenke in einem Film von Rosa v. Praunheim.

System der „2-Geschlechtlichkeit“

Mit unserem alltagsweltlichen Geschlechterwissen bilden wir im größten Teil der westlichen Welt *duale* Geschlechterkonstrukte (es gibt nur zwei Geschlechter), *polare* (Männliches ist Weiblichem entgegengesetzt) und *hierarchische* (Männliches ist Weiblichem überlegen). So geprägt erkennen wir zwei Geschlechter, sehen wir sie als klar unterschiedene Realitäten immer wieder neu, weil wir dies so erwarten. Biologisch wird Geschlecht auf mehreren Ebenen repräsentiert (durch Chromosomen, Keimdrüsen, Genitale, sekundäre Geschlechtsmerkmale, Hormone, verhaltensbiologisch, gehirnanatomisch und –physiologisch), wobei es eine Reihe von Kombinationen gibt, die sich nicht eindeutig einem Geschlecht zuordnen lassen. Weiter gab und gibt es (außer)europäische Kulturen, die drei und mehr soziale Geschlechter (aner)kennen bzw. einen Geschlechtswechsel zulassen (vgl. Lorber 1999).

Das vorweg schon Angenommene erkennen wir zwangsläufig überall wieder. Differenz wird so vorausgesetzt und wahrgenommen – wie geschlechtsspezifisch unterschiedliche Fähigkeiten und Präferenzen, so genannte „weibliche“ und „männliche“ oder geschlechtstypische Potentiale. Jedoch: Nicht die Fähigkeiten (oder Emotionen, ...) sind an sich „weiblich“, sondern sie

sind weiblich (oder männlich) *konnotiert* – d. h. sie schwingen bei der Vorstellung von Frauen (oder Männern) mit, werden Frauen (oder Männern) zugeschrieben oder mit ihnen assoziiert und in Prozessen der geschlechtsspezifischen Sozialisation angeeignet.

Gender hat auch mit der Zuweisung zweier Geschlechter (Frauen und Männer) als erotisch aufeinander bezogene Gruppe zu tun. Warum kommentiert meine Freundin das Verhalten ihres dreijährigen Sohnes, der sich lebhaft und scherzend mit mir unterhält und mich zum Mitspielen verleiten will, mit den Worten: „Schau, wie er mit dir schäkert"? Würde sie ähnliches Verhalten ihrer Tochter auch so bezeichnen? Hier wird ein erotisches Verhältnis (eines Dreijährigen zu einer Erwachsenen) hergestellt, das von eben dieser Vorstellung des „natürlichen" heterosexuellen Begehrens geprägt ist. Die alltagsweltlich überwiegende Übereinstimmung von Sex/Gender/Begehren ist jedoch eine Norm, die immer wieder konstruiert werden muss – und auch in der Schule „gelehrt" wird. Als „natürlich" erscheint diese Übereinstimmung den meisten Menschen deshalb, weil sie als beständig wahrgenommen wird und – still und heimlich – durch einen extrem hohen Grad der Institutionalisierung abgesichert ist (z. B. durch die heterosexuelle Ehe/Familie). Gender-Forschungen bezeichnen dies mit Heteronormativität.

Unterschiedliche Disziplinen in der Genderforschung machen detailliert sichtbar, dass und wie Differenzen auf struktureller Ebene Lebenszusammenhänge von Menschen beeinflussen und formen und sie überhaupt erst zu Verschiedenen und Ungleichen machen. Strukturen können sein: politisch-gesetzliche Regelungen, die Sprache, aber auch die Gestaltung von öffentlichen Räumen wie z. B. Toilettenanlagen.

Gender beschreibt Personen auch in ihren sozialen Verhältnissen zueinander und untereinander. Es erfasst damit Hierarchien und Diskriminierungen.

In der sich über die letzten 40 Jahre ausdifferenzierten Geschlechterforschung lassen sich grob vereinfacht drei Ansätze ausmachen (Knapp 2004):

Differenz – Gleichheit – Dekonstruktion

Differenzansätze lassen sich zusammenfassen in der Aussage: „Frauen und Männer sind verschieden". Es wird von vorhandenen *Geschlechterunterschieden* ausgegangen, beispielweise von besonderen „weiblichen" Führungsqualitäten.

Gleichheitsansätze betonen: „Frauen und Männer sind gleich“, die Chancen auf soziale und ökonomische Partizipation und Geltung jedoch sind ungleich verteilt

(De-)konstruktivistische (oder postmoderne) Ansätze formulieren: „Frauen und Männer sind soziale Konstrukte“. Erst durch die interaktive Konstruktion von Geschlecht und Geschlechterdifferenz machen wir *Geschlechterunterscheidungen*, vor allem diskursiv. Dekonstruktivistische Ansätze kritisieren darüber hinaus die Konstruktion von Gruppeneigenschaften: Was haben die Arbeiterin, die lesbische Studentin, die Direktorengattin und die polnische Putzfrau gemeinsam? Was haben die Schülerin aus einer Hauptschule in einem Oldenburger ArbeiterInnen-Bezirk, die Gymnasiastin mit Geburtsort im Kosovo, das lesbische Frisörin-Lehrmädchen in der Berufsschule und die Sonderschülerin gemeinsam?

Gudrun-Axeli Knapp hat für Gender Mainstreaming sowie für Gleichstellungspolitik allgemein drei Dilemmata aufgezeigt:

Differenzdilemma – Gleichheitsdilemma – Dekonstruktionsdilemma

Das Differenzdilemma besteht darin, dass Ansätze der Gleichstellungspolitik, die die Differenz der Geschlechter hervorheben, in der Gefahr stehen, Geschlechterstereotypen fortzuschreiben. Knapp nennt das die „Vereigenschaftlichung der Geschlechterdifferenz“: das meint, dass empirisch vorgefundene Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht auf die sozialen Strukturzusammenhänge zurückgeführt werden, die sie hervorbringen, sondern statt dessen verstanden werden als Ausdruck einer Verschiedenheit, die in den Frauen, Mädchen, Jungen, Männern selbst begründet liegt.

Das Gleichheitsdilemma besteht hingegen darin, durch eine vorschnelle Gleichbehandlung von Ungleichem Ungleichheit zu verstärken.

Dekonstruktivistische Ansätze stellen überhaupt die Zweigeschlechtlichkeit in Frage. Gleichstellungspolitik sieht sich im Dekonstruktionsdilemma vor das Problem gestellt, dass bei einer radikalen Infragestellung der Zweigeschlechtlichkeit im Grunde auch die Möglichkeit abhanden kommt, das Problem zu formulieren, das Gleichstellungspolitik beheben will, weil verallgemeinernde Aussagen über Geschlecht und geschlechtsspezifische Konfliktkonstellationen dann gänzlich unmöglich werden.

Der Ausweg aus diesen Dilemmata liegt in ihrer Zusammenschau. „Um langfristig eine Dekonstruktion von Geschlecht zu erreichen, bedarf es einer Gleichstellung in der Gegenwart, die auf die historisch gewachsenen ungleichen Ausgangslagen der Geschlechter Rücksicht nimmt. Unterschiede sind dann nicht Eigenschaften von Personen oder Ausdruck unterschiedlicher Wesenhaftigkeit bzw. Identitäten der Geschlechter, sondern werden erzeugt in Strukturen der Arbeits- und Machtverteilung.“ Gender Mainstreaming möchte diese historisch gewachsenen strukturellen Ungleichheiten abbauen (Wetterer 2003, 146ff).

Oder, wie es die Pädagogin Annedore Prengel formuliert: „Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftlich Hierarchie, kulturell Entwertung, ökonomisch Ausbeutung. Gleichheit ohne Differenz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von Anderen“ (Prengel 1995, 184).

Mit diesem Theoriegerüst im Gepäck komme ich zum zweiten Teil.

Schule aus Genderperspektive

zu analysieren bedeutet,

„...alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin zu durchleuchten, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren, oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit Veränderung fördern“ (Faulstich-Wieland, Horstkemper 1996).

Das Ziel in der Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht bzw. Gender ist es also nicht, etwaige geschlechtsspezifische Verhaltensweisen nachzuweisen, sondern die alltägliche Konstruktion der Geschlechterverhältnisse zu beschreiben und zu analysieren. Dabei wird nicht bei der Darstellung des Offensichtlichen stehen geblieben, sondern der Frage nachgegangen, was die beteiligten Personen – Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer – und die Strukturen und Rahmenbedingungen zur „Fabrikation von Unterschieden“ beitragen. Denn Unterricht ist immer auch ein Aushandlungsprozess von Rollen – auch von Geschlechterrollen – im Sinne des doing gender.

Geschlechterverhältnisse werden durch weitere Kategorien sozialer Vielfalt bzw. Diversitäten, wie z. B. Alter, Ethnizität, Behinderung, sexuelle Orientie-

rung und andere überlagert oder unterfüttert und auch von politischen Rahmenbedingungen beeinflusst.

Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen ist es, für die Herstellung gleicher Entwicklungs- und Lernchancen für alle beteiligten Kinder und Jugendlichen zu sorgen. Dabei heißt gleich je nach Ausgangslage mitunter etwas sehr Unterschiedliches: Was haben die Schülerin aus einer Hauptschule in einem Oldenburger ArbeiterInnen-Bezirk, die Gymnasiastin mit Geburtsort im Kosovo, das lesbische Frisörin-Lehrmädchen in der Berufsschule und die Sonderschülerin gemeinsam? Ein offener Gender-Begriff, wie ihn DekonstruktivistInnen verwenden, meint daher auch Geschlecht in der Vielfalt all dieser sozialen Ausprägungen. Dies erfordert ein Denken in Komplexität und Kontinuen anstatt in Binarität und Fixierung.

Ich möchte im Folgenden Leitlinien bzw. Leitplanken für Gender Mainstreaming-Prozesse in Schulen anlegen:

Schulische doing-gender-Prozesse lassen sich nicht nur an koedukationskritischen Befunden ablesen, die die Lehrinhalte, die Interaktionen, die zahlenmäßige Verteilung von Mädchen und Jungen, von Frauen und Männern im Schulsystem betreffen; geschlechtsspezifische Ungleichbehandlungen, Hierarchien und Machtungleichheiten sind vor allem in den Organisationsstrukturen von Schule (auch in anderen Institutionen) institutionell abgesichert. Gender ist auch auf symbolischer Ebene verankert (Frey 2003, 122 f.); in diesem Sinne kann die Schule auch als „gendered institution“ verstanden werden. Dazu, wie diese „Vergeschlechtlichung“ der Schule konkreter zu fassen ist, ein paar Hinweise:

Die Einrichtung von Halbtagsschulen weist darauf hin, dass es der Schule als Organisation immer noch schwer fallen dürfte, „Frau“ mit „Erwerb“ zu vereinbaren bzw. allgemeiner: die work-life-balance von Erziehungsberechtigten und Betreuungspersonen zu berücksichtigen. Oder ein anderes Beispiel: In der Zusammenarbeit von Schule und Eltern (besonders in der Volksschule) sind es oft die Mütter oder andere weibliche Bezugspersonen, die schulische Aktivitäten ermöglichen (z. B. den Buchstabentag, Faschingsfeste oder Eislaufen). Mit ihrer außerschulischen Unterstützung und Mithilfe in Form von Hausaufgabenbetreuung erfüllen viele Mütter oder ihre StellvertreterInnen (andere Familienmitglieder, Tagesmütter, Großmütter,...) die Rolle von „Hilfslehrerinnen“. Ich zitiere Uta Enders-Dragässer: „Die frauenfeindliche schulische Praxis liefert Kindern und Jugendlichen und Erwachsenen (...) am lebenden Modell der Mütter immer wieder neu und höchst anschaulich die

Vorstellung davon, wie eine 'normale', 'gute' Mutter eigentlich zu sein und welchen Ansprüchen sie zu genügen hat“ (1996, 54).

Das schulische „Gender-Regime“, wie es der australische Soziologe und kritische Männerforscher Robert Connell nennt, lässt sich an den Machtverhältnissen festmachen: Männlichkeit ist gleichgesetzt mit Autorität. Dieser Mechanismus funktioniert unbewusst, aber wirksam und beeinflusst die Wahrnehmung und Interpretation von Sachlagen durch alle Beteiligten. Eine ehemalige Schülerin der Mädchenklasse im Wiener Gymnasium Rahlgasse beschreibt dies so: „Bisweilen wird sogar unauffälligeres Verhalten der Mädchen als aufsässiger und schlimmer bewertet: Die Buben spielen in der Pause am Gang Fußball, machen einen Riesenlärm, nehmen den ganzen Platz ein und ruinieren dabei die Deckenkonstruktion; die Schülerinnen der Mädchenklasse sitzen vor ihrer Klasse am Boden, ein kleiner Platz, der ihnen noch geblieben ist. Da die Klassentür neben der Lifttür liegt, sitzen sie also auch vor dem Lift. Das löst große Aufregung hervor, die Mädchen blockieren angeblich den Lift, sie werden in die Klasse geschickt, ihnen wird verboten, vor ihr zu sitzen und sie bekommen eine Standpauke einer Lehrerin. Nicht, dass das Verhalten der Buben auch nur irgendjemandem auffällt“ (Schneider, Anna 2002, 19).

Das schulische „Gender-Regime“ drückt sich auch in Symbolisierungen aus: dazu gehören sog. vergeschlechtlichte Reviere des Wissens, die Festlegung von bestimmten Fächern im Curriculum als „männlich“ und als „weiblich“, z. B. durch Bezeichnungen wie „harte“ und „weiche“ Wissenschaften. So wird Technik allgemein als „harte“ Wissenschaft bezeichnet. Dies spiegelt auch den androzentrischen Technikbegriff wider, der Technik weitgehend mit Maschinen gleich setzt und Frauen – aber auch Männer aus nicht-okzidentalen Kulturen – für technisch inkompetent erklärt. Kochen oder Kindererziehung sind allerdings ebenfalls technische Tätigkeiten. Der androzentrische Technikbegriff beschreibt somit keineswegs objektiv bestimmte Tätigkeiten, sondern dient vielmehr als Maßstab für ihre geschlechtshierarchische Bewertung.

Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien kommt bei der Analyse des heimlichen Lehrplans eine vorrangige Rolle zu. Sie stellen ein wichtiges Medium schulischer Sozialisation dar. Durch das fachliche Wissen, das sie präsentieren, vermitteln sie, was als gesellschaftlich relevant erachtet wird. Sie stellen bestimmte Realitätsbereiche in der Schule dar (und andere nicht) und konstruieren somit Wirklichkeit. Darüber hinaus transportieren sie auch Werte

und Normen. Bildungsinhalte sind nach den Erfahrungen der Mehrheitsgesellschaft geprägt. Und es werden in ihnen explizit oder implizit Aussagen über die Geschlechter getroffen.

Bei der Analyse von Lehrmaterialien, Texten und Bildern können wir folgende Fragen stellen:

- Wie oft kommen die verschiedenen Geschlechter in Text und Bild vor?
- Werden Frauen sprachlich sichtbar gemacht?
- Gibt es sprachliche Bezeichnungen für jeweils nur ein Geschlecht (z. B. Karrierefrau, Staatsmann, Wiedereinsteigerin,...)? Aus welcher Perspektive wird gedacht bei Begriffen wie „Doppelverdienerin“, „Frauenstimmrecht“? Wer wird hier als Norm angenommen?
- Wer wird bei geschlechtergerechtem Sprachgebrauch ausgeschlossen? Alle Transgender-Personen oder Intersexuelle!
- Eines der größten Hindernisse für tatsächliche Gleichberechtigung in Schulen ist – bestätigt durch zahlreiche Untersuchungen der Bildungsforschung – die unreflektierte alltägliche Konstruktion von sozialem Geschlecht durch Interaktionen von Lehrerinnen, Lehrern, Schülerinnen und Schülern. Interaktionsstudien belegen massive geschlechtsspezifische Unterschiede im Verhalten von Lehrenden gegenüber Lernenden. Mädchen und Jungen werden unterschiedlich wahrgenommen und behandelt, sie bekommen unterschiedliche Rückmeldungen auf ihr schulisches Verhalten. Ein Beispiel ist das Ergebnis einer Erhebung in Deutschland unter Mathematik- und Physiklehrkräften, die überzeugt waren von Begabungsunterschieden zwischen Mädchen und Jungen – was sich wiederum auf deren Leistungsselbstkonzept und ihre Erfolgszuversicht auswirkte, bei Mädchen besonders ungünstig – vor allem im mathematisch-technischen Unterricht.

Die Schule ist somit ein Ort, an dem Symbole, Bilder und Metaphern von Weiblichkeiten und Männlichkeiten reproduziert werden. Aber auch hier müssen wir genau hinschauen: welche Weiblichkeiten, welche Frauenbilder, welche Männlichkeiten, welche Männerbilder werden reproduziert, und welche könnten es noch sein?

Gender Mainstreaming an österreichischen Schulen

Ich möchte nun einen Einblick in österreichische schulische Gleichstellungsarbeit geben: Als ein konkretes Beispiel für Gender Mainstreaming-Prozesse an österreichischen Schulen habe ich eine Schule aus Wien gewählt, die Hertha-Firnberg-Schulen für Wirtschaft und Tourismus; angesiedelt auf der Sekundarstufe 2, also von der 9. bis zur 13.Schulstufe, eine sogenannte Berufbildende Höhere Schule, schließt sie mit Matura/Abitur ab (http://hertha.firnbergschulen.at/).

Die Schule nahm bereits am Projekt „Gender Mainstreaming Clusterschulen 2003–2005“ als eine von fünf Schulen teil, die einen repräsentativen Querschnitt der Bundesschulen darstellen.

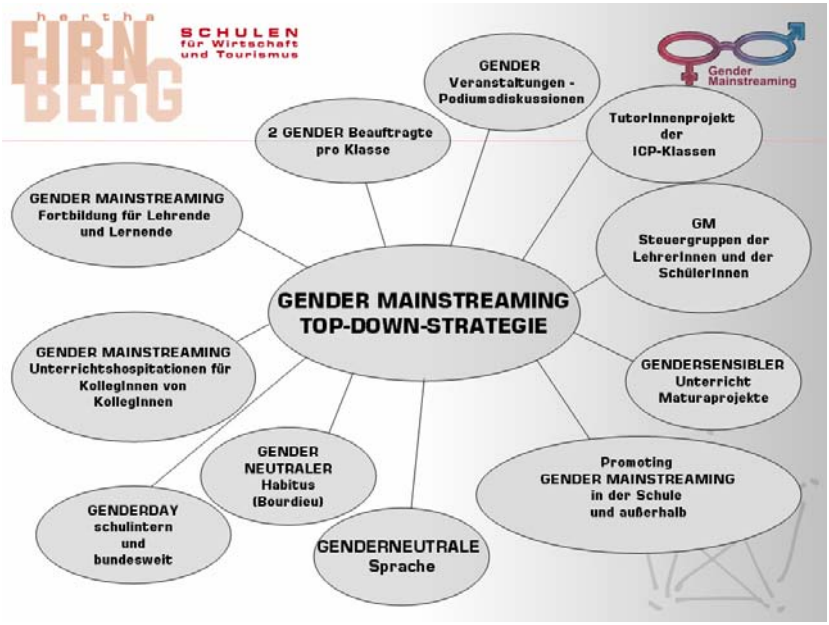
Marlies Ettl, die Gender-Beauftragte der Schule, berichtet: „Wir mussten im Projekt nicht bei 0 anfangen. Wir konnten an Bestehendes anknüpfen, denn die Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen in Verbindung mit der Professionalisierung von Schule hat bei uns Tradition: So konnte im Laufe der Jahre aus einer ehemaligen „Knödelakademie“ [so hießen in Österreich die Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe früher im Volksmund, Anm. C.S.] eine qualitativ hochwertige Ausbildung entstehen, die sich ganz über die Abgrenzung zur traditionellen Mädchenbildung definieren lässt“ (Kriehebauer/Ettl 2007, 5).

Woran ist nun der Gender Mainstreaming-Prozess an der Schule zu erkennen?

„Einmal wöchentlich tagt das Leitungsteam der Schule. Die Direktion und die Genderbeauftragte sind Mitglieder dieses Gremiums und berichten regelmäßig über die wichtigsten Aktivitäten im Implementierungsprozess von Gender Mainstreaming an der Schule: Die Verantwortlichen der mittleren Management-Ebene geben Feedback und sind somit in den Prozess eingebunden, tragen ihn formal mit, was das Funktionieren der Strategie der Top-down-Implementierung von Gender Mainstreaming garantieren sollte“ (Kriehebauer/Ettl 2007, 7).

Die Steuergruppen der LehrerInnen und SchülerInnen und die Genderbeauftragten in den Klassen treffen sich also 2-mal monatlich oder öfter. Externe ExpertInnen werden beigezogen, die Expertise der Unterrichtenden an der Schule wird genutzt.

In der Abbildung sehen Sie die sogenannte Gender-Blume der Schule mit ihren vielfältigen Aktivitäten.



„Das Bestreben nach numerischem Ausgleich zwischen Mädchen und Burschen stand zu Beginn des Projekts nicht auf unserer Prioritäten-Liste. Mittlerweile beobachten wir, wie die Burschen bei uns an der Schule der Ausbildungsschiene „Career Promotion Klasse – Begabungsförderung im Bereich Sprachen und Wirtschaft“ zuströmen, eine Ausbildungsschiene, die mit drei Sprachen (Englisch, Französisch und Spanisch) bisher mehrheitlich Mädchen ansprach. Außerdem liegt der Burschenanteil bei den Anmeldungen heuer bei einem Drittel.

Wir verbuchen diese Entwicklung als Ergebnis unserer Genderarbeit und analysieren sie so, dass die positive, leistungsorientierte Schulkultur Burschen wie Mädchen befreit, weiblich konnotierte Fächer für sich „abzuwählen“. Im positiven Beziehungsgeflecht entsteht die Freiheit der Wahl: Fremdsprachenlernen ist nicht Mädchensache – Burschen können Höchstleistungen erreichen. Ein Bursche war Bester in Spanisch und beim bilingualen Wettbewerb in Englisch und Französisch beim heurigen österreichischen Sprachencontest. Aber Mädchen können auch Burschen ausstechen, was die PC-

Expertise betrifft: Ein Mädchen wurde 2. bei der vorjährigen Computerolympiade, wo sie sich gegen männliche Mitbewerber, die Jungen einer HTL mit Informatik-Schwerpunkt waren, behaupten konnte“ (Kriehebauer/Ettl 2007, 6).

Hürden und Stolpersteine

Aus meinen Erfahrungen im Rahmen der LehrerInnenfortbildung einerseits, der Beratung und der Analyse österreichischer schulischer Gender Mainstreaming-Projekte, die ich hier nicht im Detail vorstelle, andererseits lassen sich mögliche Stolpersteine bei der Umsetzung von Gender Mainstreaming auflisten:

Die europäische Richtlinie des Gender Mainstreaming beantwortet nicht die Frage, *wie* die Herstellung der Chancengleichheit zu erreichen ist. Die inhaltliche Vorgehensweise muss jeweils ausgehandelt werden, erfordert daher die Gestaltung und Beteiligung der erfahrenen Praxis.

Wenig förderlich für Gender Mainstreaming ist der allgemein vorherrschende Mythos der Gleichberechtigung, in der Schule im Speziellen der Mythos der Gleichheit (Krainz-Dürr 1999, 228). Eine Herausforderung für gendersensible Schulentwicklung sind darüber hinaus Gender-Mainstreaming-Beauftragte in den Schulen, in der Schulverwaltung und in Aus- und Fortbildungsinstitutionen, wenn sie

- ein mangelndes Bewusstsein und Selbstverständnis haben (Hahn/ Paseka 2000),
- ohne eigene Gender-Expertise bzw. ausgestattet mit populärwissenschaftlichen Alltagstheorien zu Geschlecht und Geschlechterverhältnissen in diese Funktionen berufen werden bzw. sich nominieren lassen; hier wären zur Qualitätssicherung entweder nachweisbare Gender-Expertise oder verpflichtende qualitätsgesicherte (!) Gender-Trainings notwendig. Weiters gilt es zu hinterfragen, ob die angewandte Losung „Mann + Frau = Qualität“ die gewünschten Ergebnisse erbringt oder nicht erst recht zur Festschreibung der Dualität beiträgt, die das Gender-Konzept eigentlich überwinden will; wenn diese Personen
- mit unzureichenden und ungesicherten Ressourcen auskommen müssen, z. B. nicht als Steuergruppe installiert sind (dazu hätten sie von den Leitungen mit einer klaren Funktionsbeschreibung ausgestattet werden müssen, mit Befugnissen und Ressourcen)

- oder mit einem fehlenden Kollektivinteresse konfrontiert sind (das bedeutet, dass die Organisation Probleme leugnet, für deren Beseitigung die Genderbeauftragten eigentlich eingesetzt wurden).

Wie Gleichstellung ganz ohne Strategie verhindert wird, indem Männer (auch solche, die sich positiv zur Gleichstellung geäußert haben) weder Widerstände gegen noch Unterstützung für noch Betroffenheit vom Thema Gleichstellung an den Tag legen, untersuchten die Sozialwissenschafter Stephan Höyng und Ralf Puchert und benannten die vorfindbaren Phänomene als „interessegeleitete Nichtwahrnehmung“:

> „Das Gleichheitspostulat führt zur Nichtwahrnehmung der Geschlechterdifferenz. Auf diese Weise werden die Interessen von Männern individuell und gesellschaftlich geschützt. Auf psychischer Ebene kennen wir diesen Mechanismus als ‚selektive Wahrnehmung’. Wir wollen sie nach ihren beiden Hauptgesichtspunkten ‚interessengeleitete Nichtwahrnehmung’ nennen, um ihre Wirkungsweise zu verdeutlichen. Wir verstehen sie als Verknüpfung der individuellen Wahrnehmung mit den eigenen Interessen und den Selbstbildern von Männern. (...) Geschlechtsspezifische Unterschiede werden deshalb nicht wahrgenommen, weil ihre Benennung für die befragten Männer [und für Frauen, C. S.!] einem Eingeständnis von Diskriminierung gleichkommen würde“ (1998, 223 f.).

Unter derartigen Bedingungen stoßen geschlechterdemokratische Veränderungsprozesse zwangsläufig an personelle und institutionelle Grenzen:

- Geschlechtssensibel arbeitende LehrerInnen können somit in Projekten bloß partielle oder temporäre „Flickarbeit“ leisten. Den Projektinhalten wird dennoch oft eine überdimensionale Bedeutung für künftige Veränderungen zugeschrieben, weshalb die Lehrpersonen quasi einen „unmöglichen Auftrag“ erfüllen, der im Rahmen des Projekts oder nach dessen Abschluss ausgeführt werden soll.

- Wie bei allen anderen Organisationsentwicklungsprojekten zeigt sich auch bei Gender Mainstreaming-Implementierung das Spannungsverhältnis von Engagement und Professionalität. Die österreichische Schulforscherin Marlies Krainz-Dürr konstatiert: „Das organisatorische Hauptproblem (...) ist, dass strukturelle Defizite durch persönlichen Einsatz ausgeglichen werden müssen. Engagement alleine verändert auf Dauer wenig. Die einzelnen LehrerInnen mühen sich ab, die Organisation kann bleiben, wie sie ist“ (Krainz-Dürr 1999).

– Schulen lassen sich „durch einen Mangel an strukturbildenden Elementen kennzeichnen: Es gibt keine offiziell hierarchisch verankerten Strukturen, alle Lehrpersonen haben dieselben Rechte und Pflichten, Abteilungen und Fachgruppen sind schwach verankert. Top Down-Strategien per se funktionieren somit generell nur bedingt. Eine Reduzierung von Gender Mainstreaming auf eine Top-Down-Strategie wäre allerdings gerade in strukturschwachen Systemen wie denen des Bildungsbereichs und bei einer so brisanten Thematik wie der Geschlechterfrage ohnehin fatal: Als Querschnittsaufgabe, die alle Personen einer Organisation betrifft, braucht Gender Mainstreaming die Akzeptanz und Einbeziehung aller Akteur/innen“ (Paseka/Hasenhüttl 2006, 66f.).

Aus meiner Sicht am schwierigsten zu bearbeiten ist die unreflektierte Verwendung des Begriffs „Gender“. „Während in den sozialwissenschaftlichen Gender Studies die soziale und kulturelle Konstruktion „Geschlecht“ in Frage gestellt und aufgelöst wird, betont das Gender Mainstreaming die Geschlechterunterschiede. Dieser Widerspruch wirkt sich auch in der Lehre [und in der Schule, C.S.] aus“ (Spieß 2003, 29f.).

Alle Politikfelder, so auch die Bildungspolitik und die Pädagogik, waren und sind immer „Geschlechterpolitik“, auch wenn dieses „doing gender“ und die daraus resultierende Etablierung von geschlechtsspezifischen Strukturen und Institutionen in der Regel den AkteurInnen nicht bewusst ist. Die implizit leitenden und wirksamen Geschlechterbilder bewusst zu machen, kritisch zu reflektieren und zu evaluieren, sind erste Schritte in Gender Mainstreaming-Prozessen. (Wie) schaffen es Gender Mainstreaming-Vorhaben, das strategische Potential von „Gender“ zu nützen, das in der Überwindung des Systems der Zwei-Geschlechtlichkeit, in Pluralisierung und Ergebnisoffenheit liegt, ohne erneut in bipolare Deutungsmuster zu verfallen und althergebrachte Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder zu resouveränisieren?

Eine schülerInnen- und lehrerInnen“gerechte“ Schule

Ich verwende im Untertitel dieses Beitrages den Begriff „gerecht“, und ich verstehe ihn nach Nancy Fraser in einem doppelten Wortsinn: gerecht in dem Sinn von Anerkennung: den Beteiligten Lehrenden und Lernenden „gerecht“ zu werden, indem kulturelle Vielfalt wertgeschätzt wird bzw. marginalisierte und missachtete Identitäten aufgewertet werden (z. B. von Lesben und Schwulen, MigrantInnen); gerecht im Sinn von Umverteilung, die auf gleichberechtigten Zugang zu Arbeit, Einkommen, Bildung etc. zielt (Fraser 2001).

Mädchen und Frauen, Jungen und Männer haben keine einheitlichen und kohärenten Identitäten – diese Annahme blendet kulturelle und gesellschaftliche Vielfalt hinsichtlich Identität und Privilegien aus (die z. B. durch ethnische Herkunft oder soziale Schicht bedingt ist). Es gibt keine einheitlichen Identitäten, Interessen, Lebenslagen oder Potentiale, z. B. von Frauen, d. h. aller Frauen – oder Männer – , sondern eine Vielfalt der Geschlechter – „shifting identities“: daher ist Diversity ein Aspekt von Gender und Gender ein Aspekt von Diversity.

Wenn wir von einer Diversitäts-Perspektive ausgehen, in der Unterschiede innerhalb und Gemeinsamkeiten zwischen Gruppen beachtet werden, können wir verhindern, dass Angehörigen einer Merkmalsgruppe pauschal bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen (sei es als „Defizite“ oder als „Potentiale“) oder auch bestimmte Identitäten und Interessen zugeschrieben werden.

An alle in Bildungsprozesse Involvierten richtet sich daher die Forderung, die eigene Beteiligung an der Produktion von Ein- und Ausschlüssen zu erkennen, aber auch mögliche Veränderungspotentiale in Hinblick auf gerechte und gute Schule.

Mein abschließender Befund ist ein vorsichtig positiver. Zu sehr bewegen wir uns vor dem Hintergrund rechts-konservativer und neoliberaler Gesellschaft und Politik, und genau aus diesem Grund ist es notwendig, „Top-Down“ Maßnahmen, wie Gender Mainstreaming eine ist, mit Steuergruppen aus internen Organisationsmitgliedern, externen ExpertInnen und NGO's kritisch begleiten zu lassen und immer wieder zu überprüfen.

Literatur

Connell, Robert W. (1996) Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. In: Teachers College Record, Vol. 98, No. 2, Winter, 206–235

Enders-Dragässer, Uta (1996) Alptraum Hausaufgaben. Der Missbrauch der Mütter. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 94/1996, 52–55

Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (1996) 100 Jahre Koedukationsdebatte – und kein Ende. In: Ethik und Sozialwissenschaften 4/1996, 509–520

Fraser, Nancy (2001) Die halbierte Gerechtigkeit. Frankfurt/M.

Frey, Regina (2003) Gender im Mainstreaming. Geschlechtertheorie und -praxis im internationalen Diskurs. Königstein/Taunus

Hagemann-White, Carol (1995) Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen aus einer theoretischen Einsicht. In: Pasero, Ursula/Braun, Friederike: Konstruktion von Geschlecht. Pfaffenweiler, Centaurus, 182–198

Hahn, Christine/Paseka, Angelika (2000) Traum und Realität. Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern." Ein Evaluationsbericht. Texte zur LehrerInnenbildung, Heft 12. Wien

Höyng, Stephan/Puchert, Ralf (1998) Die Verhinderung der beruflichen Gleichstellung. Männliche Verhaltensweisen und männerbündische Kultur. Bielefeld

Knapp, Gudrun-Axeli (2004) Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion. Vom Nutzen theoretischer Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung für die Praxis. In: Krell 2004, 151–159

Krainz-Dürr, Marlies (1999) Wie kommt Lernen in die Schule? Kritische Erfolgsfaktoren von Schulentwicklung aus der Sicht der Schulentwicklungsforschung. In: Beucke-Galm, Mechtild/Fatzer, Gerhard/Rutrecht, Rosemarie (HgInnen): Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Köln, 423–444

Krell, Gertraude (2006) Zum Management von Gender und von Diversity: generell und speziell bei der Deutschen Bank. In: Bendl, Regine/ Hanappi-Egger, Edeltraud/Hofmann, Roswitha (Hg.): Agenda Diversität: Gender- und Diversitätsmanagement in Wissenschaft und Praxis. München-Mering, 64–82

Krell, Gertraude (2004) Einleitung: Chancengleichheit durch Personalpolitik – Ecksteine, Gleichstellungscontrolling und Geschlechterverständnis als Rahmen. In: Krell, Gertraude (Hg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. 4.Auflage, Wiesbaden, 15–32

Kriehebauer, Viktoria/Ettl, Marlies (2007) Gender Mainstreaming als Schulentwicklungsprozess – Hertha Firnberg Schulen für Wirtschaft und Tourismus, Wien. In: Gender Mainstreaming im Schulalltag. Tagung, Eisenstadt, 25.April 2007. Tagungsdokumentation erstellt von EfEU im Auftrag des bm:ukk. Wien, 3–8; http://www.eduhi.at/dl/dokueisenstadt2007.pdf [20.3.2008]

Lorber, Judith (1999) Gender-Paradoxien. Opladen

Paseka, Angelika/Hasenhüttl, Erika (2006) Gender Mainstreaming an den Akademien der Lehrer/innenbildung: ein Erfahrungsbericht. In: Mit dem Strom gegen den Strom. Gender Mainstreaming an der Schule (= schulheft 122). StudienVerlag, Innsbruck – Wien – Bozen, 58–69

Prengel, Annedore (1995) Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 2.Auflage, Opladen

Schein, Edgar H. (1984) Coming to a New Awareness of Organizational Culture. In: Sloan Management Rewiew, 25.Jg., Winter, 3–16

Schneider, Anna (2002) Erfahrungen in und Erkenntnisse aus der Mädchenklasse Rahlgasse. Pro und Contra Koedukation. Fachbereichsarbeit, Bundesgymnasium Rahlgasse, Wien; http://ahs-rahlgasse.at/archiv/www.ahs-rahlgasse.at/comenius/texte/pdf/fba_annaschneider.pdf [20.3.2008]

Schneider, Claudia (2002) *Die* Schule ist *männlich*?! Wiener Schulen auf dem Weg von der geschlechtssensiblen Pädagogik zur geschlechtssensiblen Schulentwicklung. In: SWS-Rundschau 4/2002, 464–488; http://www.efeu.or.at/seiten/artikel/schule_ist_maennlich_schneider.pdf [20.3.2008]

Spieß, Gesine (2003) Das Wagnis Gender Studies zu lehren. In: Spieß, Gesine/ Rentmeister, Cillie (Hg.): Gender in Lehre und Didaktik. Gender in Teaching and Didactics. Frankfurt, 25–40

Wetterer, Angelika (2003) Gender Mainstreaming und Managing Diversity. Rhetorische Modernisierung oder Paradigmenwechsel in der Gleichstellungspolitik? In: Schacherl, Ingrid (Hg.): Gender Mainstreaming. Kritische Reflexionen. Innsbruck, 131–151

Wetterer, Angelika (2005) Gleichstellungspolitik und Geschlechterwissen – Facetten schwieriger Vermittlung. Vortrag im GenderKompetenz-Zentrum am 14.2.2005. In: GenderKompetenzZentrum an der Humboldt-Universität zu Berlin, http://www.genderkompetenz.info, Berlin, 10; http://db.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gl_wetterer_gleichstellungspolitik_und_geschlechterwissen_140205.pdf [20.3.2008]

Solveig Haring und Anita Mörth

Schule und Unterricht aus der Genderperspektive – geschlechtersensible Didaktik

Bericht und Evaluation eines Workshops der österreichischen MittelschullehrerInnenweiterbildung

1 Einleitung

In unserem Beitrag haben wir versucht, die von uns konzipierte Weiterbildung zu gendersensibler Lehre in Österreichs Mittelschulen zu dokumentieren und zu evaluieren. Mittel für die Evaluation waren das Konzept, die Seminarbeschreibung, das Feedback (schriftlich und mündlich), die Reflexion der SeminarleiterInnen und eine Fotodokumentation. Es war uns wichtig herauszuarbeiten, welche inhaltlichen Beiträge und Methoden von den 15 an dem Workshop teilnehmenden LehrerInnen als bedeutsam erachtet und welche Diskussionen von ihnen gut und welche weniger gut angenommen wurden.

Unser Interesse als Autorinnen lag dabei auch auf der Erprobung der theoretischen Forschungsergebnisse und Anregungen für eine gendersensible Didaktik in der eigenen Praxis.

Ziel des Workshops war es theoretische Grundlagen zu vermitteln und diese durch selbst ausprobieren und reflektieren erlebbar zu machen. Der Fokus lag auf dem Sichtbarmachen von alternativen Identitätsentwürfen und dem Kennenlernen von Methoden zur Auseinandersetzung mit dem Thema sowie dem selbst Ausprobieren und Erleben, das zur reflektierten Selbstwahrnehmung sowie zum Erkennen eigener Kategorisierungen und Vorurteile anregen sollte.

Dieser Beitrags hat zum Ziel, die in der Praxis erprobten, auf theoretischen Überlegungen basierenden Übungen und die Ergebnisse dieser Art der Theorievermittlung zu reflektieren, unsere Ergebnisse den LeserInnen zum Selbst-Erweitern und zum Selbst-Ausprobieren zur Verfügung zu stellen.

2 Hintergrund

Die Schule ist in Österreich hierarchisch organisiert. Es gibt die Schulleitung, die AbteilungsvorständInnen, die FachkoordinatorInnen, die KustodInnen und die AdministratorInnen sowie die KlassenvorständInnen. Diese Positionen werden von unterschiedlichen Lehrenden ausgefüllt. In Teamsitzungen und Koordinationstreffen wird der Schulalltag, der Lehralltag und die Weiterbildung der Lehrenden geplant und konzipiert. Die Lehrenden werden dazu angeregt, aktiv an den Schulen mitzuwirken, ihre Weiterbildungstage zu nutzen, zu Seminaren zu fahren, ihr erworbenes Wissen an die KollegInnen weiterzugeben und in ihren eigenen Unterricht einzubringen (siehe schule.at).

Die Weiterbildung der MittelschullehrerInnen ist vom Bundesministerium organisiert. Bisher wurden spezialisierte Aus- und Weiterbildungsangebote von Pädagogischen Instituten und Akademien angeboten (vgl. bmbwk 2004, S. 59). In den letzten zehn Jahren wurden diese Einrichtungen aber nach und nach abgebaut und die Ausbildung und Weiterbildung der LehrerInnen wird heute beinahe durchgängig nur mehr über die Pädagogischen Hochschulen organisiert, d. h. die gesamte LehrerInnenausbildung für die Pflichtschulen wird in Österreich universitär realisiert. Begründet liegt diese Entwicklung im neuen Akademien-Studiengesetz (AStG 1999).

In den einzelnen Schulen können die Lehrenden also, innerhalb der Personalorganisationsstruktur ihrer Schule, an Weiterbildungs-Workshops an den Pädagogischen Hochschulen teilnehmen oder die schulinterne LehrerInnenfortbildung (SCHILF) nutzen, Workshops anregen und besuchen oder TrainerInnen an die Schulen holen (vgl. bmbwk 2003, S. 26).

3 Das Seminar

Wir wurden im Januar 2008 nach Erscheinen von Anita Mörths Buchbeitrag geschlecht + didaktik (Mörth et al. 2006) von Erika Mikula, einer Mitarbeiterin der Pädagogischen Hochschule des Bundes in Kärnten, eingeladen, ein 3-Tage-Seminar zu konzipieren und durchzuführen. Organisiert wurde diese Weiterbildungsveranstaltung von der Pädagogischen Hochschule Kärnten.

Zielgruppe waren österreichische MittelschullehrerInnen, die den Workshop freiwillig als Weiterbildungsangebot besuchen konnten. Die teilnehmenden

elf Frauen und vier Männer kamen aus verschiedenen Bundesländern Österreichs und waren zwischen 32 und 55 Jahren alt. Sie waren hoch motiviert und interessiert, einige besaßen bereits ein gewisses Vorwissen. Ziel war es, sie mit dem Konzept gendersensibler Lehre vertraut zu machen. Gindl et al. zufolge bedeutet, gendersensibel zu lehren:

- auf die Bedürfnisse aller TeilnehmerInnen einzugehen,
- beizutragen, dass alle in gleichem Maße von dem Lernangebot profitieren können, und

Lernangebote zu schaffen, die Geschlecht nicht ausblenden und die es allen SchülerInnen ermöglichen, ihre Genderkompetenz auszubauen (vgl. Gindl et al. 2007, S. 9).

Tab. 1: Seminarplan	Montag, 21. Jänner 2008	Dienstag, 22. Jänner 2008	Mittwoch, 23. Jänner 2008
9.00 – 10.30	Begrüßung und Einstieg	Lehre und Lernen geschlechtersensibel? Erfahrungsaustausch	Seminar Souvenirs – Was in die Lehrpraxis mitgenommen werden kann
11.00 – 12.30	Geschlechterfabrik – Wir machen Geschlecht	Theorieinput: Bestandsaufnahme der geschlechtsspezifischen Lehre	
14.00 – 15.30	Zeit für Selbstreflexion	Die eigene Lehrpraxis – Veränderungspotenziale erkennen	
16.00 – 17.30	Körperübung: Geschlechterhierarchien	Präsentationen aus den Arbeitsgruppen	
19.30 – 21.00	Theorieinput: Geschichte der gendersensiblen Didaktik	Die eigene Lehrpraxis – Rollenspiele und Arbeitsgruppen	

Quelle: Eigene Darstellung

4 Was die TeilnehmerInnen lernen konnten

4.1 Wissen aneignen

Gendersensible Didaktik hat zum Ziel, es Mädchen und Buben zu ermöglichen, gleichberechtigt Lernziele zu erreichen. Zum Einsatz kommen sollen Lernformen, die den unterschiedlichen Bedürfnissen gleichermaßen entgegenkommen – Angebote, die für alle adäquat sind (vgl. Gindl et al. 2007, S. 8).

Auf folgenden Ebenen ist es möglich, eine gendersensible Didaktik schrittweise umzusetzen:
1. Umgang mit Geschlecht – Zugang und Rahmenbedingungen
2. Lehrinhalte
3. Lehrunterlagen
4. Methoden – gendergerechte Lernsettings

Dabei kann auf das allgemein verfügbare, didaktische Werkzeug zurückgegriffen werden. Wenn die Lernenden – als Individuen – mit ihren Bedürfnissen in den Mittelpunkt gestellt werden, kann Gender nicht ausgeklammert bleiben.

4.1.1 Umgang mit Geschlecht – Genderkompetenz steigern – Zugang und Rahmenbedingungen

Um die Gendersensibilität von SchülerInnen zu fördern, ist es hilfreich, die Rahmenbedingungen geschlechtergerecht zu gestalten, sowie Zugänge und Denkansätze zu vermitteln, die eine kritische Reflexion der Wirklichkeit ermöglichen. So können Normen, normierende Mechanismen und Ausschlussmechanismen reflektiert und hinterfragt werden, was u. a. bedeutet, dass kritisches Reflexionsvermögen angeregt wird; (vermeintliches) Wissen und Wahrheiten in Frage gestellt, Allgemeingültigkeiten hinterfragt werden können; dass Platz geschaffen wird und dass alle – vor allem auch minderheitliche Positionen – zu Wort kommen können.

Wird ferner die eigene Identität hinterfragt, erlaubt es diese Reflexion der eigenen Position im gesellschaftlich-sozialen Umfeld, die eigene Verstrickung in vorherrschende Machtverhältnisse wahrzunehmen. Das wiederum ermöglicht die Reflexion der eigenen Vorannahmen und verinnerlichten Normen, der Grenzziehungskategorien und Diskriminierungen. So eröffnet sich

die Chance zu erkennen, wie man sich selbst – als Teil komplexer Machtverhältnisse – zu einem geschlechtlichen Wesen macht. Als Konsequenz lassen sich daraus die eigenen Positionen und Normvorstellungen überdenken.

Werden zudem die mehrschichtigen, widersprüchlichen Identitäten des Lehrers/der Lehrerin thematisiert, können die SchülerInnen ihre eigenen möglichen Stereotypen erkennen, können alternative Selbstentwürfe gefördert werden.

Um zu vermeiden, dass bei der Thematisierung von Geschlecht die kritisierten und aufzubrechenden Kategorien verfestigt werden, sollten Art und Inhalt der Thematisierung reflektiert werden (vgl. Mörth 2006, S. 85ff.).

4.1.2 Lehrinhalte

Auf der Ebene der Lehrinhalte erweist sich eine bewusste Berücksichtigung der Dimension Geschlecht als unterstützend. Ebenso eröffnet das Durchbrechen des traditionellen Kanons den SchülerInnen eine erweiterte Sichtweise auf sonst wenig sichtbare Leistungen von Frauen.

Die Wahl der Inhalte könnte demnach so erfolgen, dass auch

- Autorinnen berücksichtigt werden,
- die Perspektive von Frauen und Männern thematisiert wird und
- das Geschlechterverhältnis explizit miteinbezogen wird (vgl. Gindl et al. 2007, S. 15).

Neben der bewussten Einplanung von Inhalten zu Gender ist es mitentscheidend, den Lernenden für den häufig notwendigen Konfrontations- und Reflexionsprozess genügend Zeit einzuräumen. Wegen der meist verfestigten Anschauungen über „Männer“ und „Frauen“, benötigen die SchülerInnen Zeit, um sich auf neue Aussagen zu Gender und zum Geschlechterverhältnis überhaupt einzulassen (vgl. Gindl et al. 2007, S. 11).

Uns war es wichtig, den TeilnehmerInnen zu zeigen, dass es in allen Bereichen und Fächern möglich und sinnvoll ist, Geschlecht zu thematisieren, auch in solchen, die dem Thema Gender fern zu sein scheinen (vgl. Gindl et al. 2007, S. 11). In Mathematik z. B. können biografische Erzählungen über Forscherinnen oder über Ansätze feministischer Wissenschaftskritik in diesen Feldern eingebaut werden, in Deutsch kann darüber gesprochen werden, welche Schriftstellerinnen bekannt sind und wie sich deren Lebensläufe von jenen ihrer Kollegen unterscheiden; in Geschichte könnte besprochen werden,

mit welchen Gesetzen und Rahmenbedingungen Frauen bzw. Männer in verschiedenen geschichtlichen Epochen konfrontiert waren (siehe dazu auch bmbwk 2003, S. 84ff.).

Eine weitere Dimension ist das Wissen über die Genderforschung selbst. Ihre Erkenntnisse können neue Sichtweisen ermöglichen und Lernerfahrungen zulassen, die bestehende Überzeugungen aufbrechen. Folgende Aspekte können in diesem Kontext hilfreich sein:

- Einen bewussten inhaltlichen Input zu einem Lehrinhalt aus der „Genderperspektive“ einplanen.
- Sich selbst aktiv mit der Begründung von inhaltlichen Entscheidungen auseinandersetzen und die Befürchtung, das „Falsche“ zu bringen, bearbeiten (z. B. vor der Stunde mit KollegInnen darüber sprechen).
- Genderinputs wählen, die für die Gesamtzielsetzung des Angebots von Relevanz sind, und Möglichkeiten einplanen, später auf diese Inputs zurückzukommen.
- Bei der Auswahl der Inputs konkreten und „überraschenden“ Beispielen den Vorzug vor allgemeinen, generellen Aussagen geben (vgl. IFF 2007a, S. 16).

> „Wenn wiederholt auf einer ‚allgemeinen’ Ebene über Genderfragen diskutiert wird, dann besteht die Gefahr, dass zwar eine halbwegs passable Abbildung eines ‚Common Sense’ zum Genderthema zustande kommt, aber keine [individuellen] Lernmöglichkeiten eröffnet werden.“ (Gindl et al. 2007 S. 16)

Es ist wichtig, genderbezogene Inputs gezielt vorzubereiten und fix in die Seminarplanung wie auch dann in den eigentlichen Unterricht einzuplanen. Mittels folgender Beispiele kann eine Annäherung an das Thema Geschlecht erfolgen:

- „Zugänglichmachen des Themas durch Sprechen über das eigene Alltagswissen und Alltagsverständnis von Geschlecht und anderen Differenzen.
- Thematisieren und Diskutieren von Alltagssituationen, in denen Geschlechtszugehörigkeiten und andere Differenzen in Frage gestellt werden und/oder uneindeutig sind.

- Diskussion von Alltagssituationen, in denen Macht(un)verhältnisse wahrgenommen werden.
- Lesen und Diskutieren von wissenschaftlichen oder anderen Texten zum Thema Geschlecht und anderer Differenzen.
- Lesen von Texten und Ansehen von Filmen mit anschließender Diskussion über die dort präsentierten Geschlechterrollen.
- Ansehen und Diskussion von Filmen, die geschlechtertransgressive Inhalte transportieren.
- Erfahrungsbezogene Projekte und Übungen zum Thema Geschlecht und anderer Differenzen – wie z. B. die Analyse von Musikvideos“ (Mörth 2006, S. 89).

4.1.3 Lehrunterlagen

Da Sprache ein wesentlicher Aspekt der Herstellung unserer Wirklichkeit ist, stellt die Verwendung einer geschlechtergerechten bzw. geschlechterneutralen Sprache in allen Unterlagen sowie im Gesprochenen eine Grundlage gendersensibler Didaktik dar.

Bei Berücksichtigung von nur zwei „Regeln“, ergibt sich bereits eine veränderte und geschlechtergerechtere Sprechweise.

- Geschlecht sichtbar machen – die geschlechtsspezifische Form verwenden oder beide Formen (die Lehrende, der Lehrende, der Schüler, die Schülerin, die weiblichen Angestellten, die männlichen Angestellten, die SchülerInnen usf.).
- Geschlecht neutralisieren (z. B. die Person, der Elternteil, die Direktion, das Personal, „alle, die teilnehmen“, das kann so gesehen werden; Klischees und Stereotype vermeiden – vermeiden von Formulierungen wie „seinen Mann stellen“, statt Putzfrau => Reinigungskraft, statt Mannschaft => Team, Gruppe usf.) (vgl. DUK o.J., S. 5ff.).

Bei der Erstellung und Überarbeitung von Lehrunterlagen sind neben einer geschlechtergerechteren Sprache folgende Aspekte von Bedeutung:

- Integration der Genderperspektive (z. B. ansprechen und besprechen, wenn Frauen nicht angesprochen werden)
- Ansprechen von Mädchen und Buben (und nicht zum Beispiel nur die Buben mit „die Schüler“)

- Vermeidung von Geschlechterstereotypen
- Identifikationsangebote für Mädchen und Buben
- Verwendung von Beispielen, die an männlichen *und* weiblichen Lebenswelten orientiert sind
- Vermeidung von Hierarchisierungen
- Berücksichtigung der kulturellen Hintergründe (z. B. bei der Farb- und Symbolauswahl bei der Erstellung bzw. Adaptierung von Webplattformen für SchülerInnen).

4.1.4 Methoden – gendergerechte Lernsettings

Eines der Ziele gendersensibler Didaktik, nämlich dass sich alle Teilnehmenden einbringen können, erfordert, dass didaktische Methoden auf die Bedürfnisse aller TeilnehmerInnen abgestimmt sind. Ein LernerInnen zentrierter Ansatz mit speziellem Fokus auf die Gleichberechtigung der Geschlechter gelingt durch das Eingehen auf unterschiedliche Bedürfnisse bezüglich der/des

- Arbeitsformen
- Erklärungsmodelle
- Kommunikationsverhaltens

Eine wichtige Voraussetzung ist das Herstellen eines Klimas, das es ermöglicht, die oft auch heiklen Themen Geschlecht und eigene Geschlechtlichkeit zu thematisieren. Ein entspanntes offenes Arbeitsklima, eine Atmosphäre der Angenommenheit, um angstfrei agieren zu können, bestehende alternative Subjektpositionen sind individuell zu unterstützen, alle Äußerungen, Ideen und Themen sollen Platz haben, den positiven Aspekt von Vielfalt betonen (vgl. Mörth 2006, S. 89). Die SchülerInnen sollen sich in ihren Beiträgen aktiv aufeinander beziehen (vgl. Gindl/Hefler 2006, S. 108), die LehrerInnen die in der Gruppe existierenden Bedürfnisse wahrnehmen und darauf konstruktiv eingehen. Um ein solches Arbeitsklima herzustellen, ist es besonders die Aufgabe der Lehrenden:

- die eigenen Bedürfnisse zu beachten und – wenn nötig – auf diese hinzuweisen (vgl. Gindl/Hefler 2006, S. 108)
- klare Feedbackregeln einzuführen

- die Rollenverteilung und Gruppenbildung bewusst zu steuern
- die Rollenverteilungen und Gruppenprozesse zu reflektieren
- verschiedene Perspektiven/Zugänge zu schaffen
- Diskussionen über Geschlecht an die Situation im Klassenzimmer rückzubinden.

Gruppenregeln schaffen also mehr Klarheit bezüglich der beidseitigen Ansprüche und in den Beziehungen zueinander. Sie verhelfen zu einer verbesserten Kommunikation im Lernalltag, die allen Gruppenmitgliedern zugute kommt. Solche Gruppenregeln sind beispielsweise das Prinzip, einander wertschätzend zu begegnen, die Beachtung von Feedback-Regeln, Regeln zum Umgang mit Verspätungen und Fehlzeiten, für ein kurzfristiges Verlassen oder ein vollständiges Ausscheiden aus der Lehrgruppe, Regeln, wie im Fall von Terminverschiebungen vorgegangen wird, etc. (vgl. Gindl et al. 2007, S. 23).

Eine gleichberechtigte Teilnahme aller TeilnehmerInnen ist dann möglich, wenn für auftretende Bedürfnisse, Irritationen oder Betroffenheiten unmittelbar eine Lösung gefunden werden kann und diese nicht an der vollwertigen Teilnahme hindern. Wenn „Störungen“ und „Betroffenheiten“ also Vorrang haben, wenn TeilnehmerInnen ermuntert werden, individuelle Anliegen sofort zu artikulieren, kann die Ursache für eine Ablenkung vom Lernprozess möglichst frühzeitig entdeckt und eine Lösung dafür gefunden werden. In diesen Fällen handelt es sich ja um triftige Anliegen, die durch die/den Lehrende/n nicht kommentarlos übergangen werden sollen. Bereits mit ihrer Wahrnehmung lässt sich oft der größte Teil der Probleme lösen. Und oft artikuliert die jeweilige Person ohnedies ein Anliegen, das auch andere Lerngruppenmitglieder betrifft (vgl. Gindl et al. 2007, S. 28).

Das Integrieren individueller Lebenserfahrungen von Frauen und Männern und auch ganz konkret der Schülerinnen und der Schüler erhöht gegenseitige Toleranz, Verständnis und Vielfalt. Die Variation von Lernformen ermöglicht es, Raum für die Reflexion der eigenen Lebenserfahrung zu schaffen. Aus der Perspektive der gendersensiblen Didaktik ist es relevant, individuelle Lebenserfahrungen einzubeziehen. Wer die persönlichen Lebenskontexte in eine Lernsituation einbringen kann, ist in solch einem Maß als Person „anwesend“, was über rein inhaltliche Beiträge nie hergestellt werden könnte. Individueller Austausch vermittelt das Gefühl der Wertschätzung und des Interesses an der eigenen Person. Und die Auseinandersetzung mit individuellen

Perspektiven hilft, deutlich zu machen, welchen Einfluss geschlechtsspezifische Sozialisation auf Lebenserfahrungen hat (vgl. Gindl et al. 2007, S. 29).

5 Wie die TeilnehmerInnen lernen konnten

5.1 Reflektieren, Erfahrungen austauschen

In der ersten Erfahrungsaustauschrunde zu Beginn des Seminars wollten wir die Erwartungen an uns und an das Seminar abklären.

„Keine Grundsatzdiskussionen führen wollen“

Von einigen Frauen der Generation „um die 30“ kam die Forderung, keine „Grundsatzdiskussionen“ führen zu wollen. Die Diskussion über „warum brauchen wir gendersensible Lehre, sind Männer und Frauen gleich oder different“ ist aber unvermeidbar, da gerade das Thema „gendersensible Lehre“ ein sehr subjektives Thema der einzelnen Lehrerin/des einzelnen Lehrers sein kann. Gendersensible Lehre ist ein sensibles Thema, es betrifft das Individuum, die LehrerIn-SchülerIn-Situation, das „gegenderte“ Konferenzzimmer und die Klassengemeinschaft selbst. Überall dort sind Vorurteile und unausgesprochene Alltagstheorien über das, was Geschlecht ausmacht, scheinbar natürlich zugeschrieben und diese müssen in ‚Grundsatzdiskussionen“ thematisiert werden.

Das Ausprobieren der Übungen, die ihre SchülerInnen später machen sollen, stand im Vordergrund des Seminars, genauso wie das Austauschen der eigenen genderspezifischen Erfahrungen mit den anderen TeilnehmerInnen.

5.2 Die Geschlechterfabrik

Unter dem Überbegriff „Geschlechterfabrik“ werden drei Übungen zusammengefasst: die Klischeegarderobe, eine eigens von uns entwickelte Methode, „Die Friedhoftasche“, eine aus der alternssensiblen Arbeit stammende Übung (vgl. Haring 2007), und eine durch die Drag King Szene beeinflusste Performance-Arbeit. Alle Übungen haben gemein, dass das Rollenverständnis über das, was Geschlecht ausmacht und welche Erwartungen damit verbunden sind, aufgebrochen werden sollen. Die Geschlechterrollen sollen re-

flektiert werden, geschlechtsspezifische Zuschreibungen aus ihrer Naturalisiertheit in einen sozial konstruierten Zusammenhang überführt werden.

Vorannahmen sind oftmals sehr subtil und gut versteckt – durch eigene und von der Gesellschaft vermittelte Erklärungslogiken.

5.2.1 Die Klischeegarderobe

Manchmal wäre es von Nutzen, wenn wir unsere Klischees einfach vorne an der Garderobe ablegen könnten. Das würde uns ein ernsthaftes Weiterarbeiten erleichtern. Symbolisch für diesen Wunsch wird in dieser ersten Übung wie am Fließband daran gearbeitet, möglichst viele Klischees – sprich Bedeutungszuschreibungen „wie Männer sind“ und „wie Frauen sind“, zu produzieren. Pro Zuschreibung wird ein Zettel verwendet, die Teilnehmenden arbeiten in Teams (3-4 Personen). Die SeminarleiterInnen timen die Produktion, es ist beinahe eine Wettkampfsituation. Nach z. B. 15 Minuten werden alle Zettel von den Gruppen an der Garderobe abgegeben (an die Pinwand geheftet): Dort sind nun alle Bedeutungszuschreibungen für „typisch männlich“, „typisch weiblich“ sichtbar gemacht.

5.2.2 Die Friedhoftasche

Die Friedhoftasche (Haring 2007, S. 125) kann mit verschiedenen Gruppengrößen durchgeführt werden. Das Objekt, um das es geht, ist eine Tasche mit ihrem Inhalt. In diesem Fall ist es eine praktische zusammenfaltbare Kunststofftasche in braun mit Blümchendesign, gefüllt ist sie mit Friedhofkerzen, Zündhölzern, einem „Knirps“, Taschentüchern, einem schön zusammengefalteten Plastiksackerl (Tüte). Die Tasche, noch geschlossen, wird in die Mitte des Raumes gelegt. Die TeilnehmerInnen werden gebeten, sich vorzustellen, wer der Besitzer oder die Besitzerin dieser Tasche ist. Alle Annahmen müssen im Objekt selbst begründet sein. (Diese Art der Kodierung liegt der qualitativen Analysemethode Grounded Theory zugrunde, vgl. Haring 2007, 125ff.) Bald entsteht eine virtuelle Besitzerin: Alt, verwitwet, trauernd, katholisch, gebeugt, pragmatisch, am Weg zum Friedhof um eine Kerze anzuzünden, für Regen und/oder mögliche Einkaufsunternehmungen gewappnet und mehr. Diese auf der Tasche gegründete Person spaltet, unserer Erfahrung zufolge, die TeilnehmerInnen in zwei Lager: Die einen sind in der Konnotierung aufgegangen, sie haben eine Person kreiert und dadurch auch die Anweisung erfüllt, die anderen sind skeptisch geblieben und wollen zumindest versuchen, einen Mann, eine jungen Frau etc. zu erzeugen.

Die Friedhoftasche ist an diesem Punkt ein Symbol für unsere Gefangenheit im zweigeschlechtlichen Denken und im dualistischen Konstruieren. Am Ende soll versucht werden, Bedeutungszuschreibungen entkoppelt von ihren Objekten zu sehen. Es gilt, hinter das Objekt zu blicken, um tief sitzende, natürlich erscheinende Zusammenhänge als sozial konstruierte zu erkennen. Zum Abschluss dieser Übung empfiehlt es sich, über grundsätzliche Einstellungen der TeilnehmerInnen zum Thema Geschlecht, Zweigeschlechtlichkeit, zu typisch Mann und typisch Frau eine Diskussion zu führen. Diese Diskussion bedarf einer einfühlsamen Diskussionsleitung (durch die SeminarleiterInnen), die auf jeden Fall bei dieser wie schon erwähnt unbeliebten Grundsatzdiskussion, besonders darauf achten müssen, dass alle zu Wort kommen, ausreden dürfen, nachgefragt werden, um die Front zwischen FeministInnen und Nicht-FeministInnen aufzuweichen, da sie den Tiefgang der Diskussion stören könnte.

5.2.3 Körperübung Geschlechterhierarchien

Können die Rollen überhaupt getauscht werden? Diese Einheit dient als Ausgangspunkt für Wahrnehmungsexperimente und Rollenspiele. Es zeigt sich, wie schwierig das Auflösen von Hierarchien ist. Mit szenischen Darstellungen wird spielerisch eine Reflexion eingeleitet – gleichzeitig können die vorgestellten und erprobten Methoden mit ins eigene Klassenzimmer genommen werden.

Was Drag Queens bei den Männern sind, ist landläufig bekannt, und immer bekannter werden auch die Drag Kings, Frauen, die sich als Männer verkleiden. Jenseits der Maskerade, kann Drag Kinging aber auch für jene die den Wunsch nach einer Geschlechtsumwandlung verspüren, Raum bieten, ihre Identitätsvorstellungen schon vorab auszuleben (mehr dazu in Halberstam 2003).

In dieser organisatorisch etwas aufwendigen Übung sollen die Rollen für zwei Stunden gewechselt werden.

Als SeminarleiterInnen haben wir während einer Abendessenspause den Seminarraum zum Performance Raum umgewandelt: Auf den Pinwänden und Flipcharts hängen schön geordnet Männeranzüge, Hemden, Krawatten und Hüte in unterschiedlichsten Größen. Auf die Tische haben wir Perücken, Kleider, Oberteile, Röcke und Brillen gelegt. Die Schminkecke ist mit Bartkleber, Mastix, klein geschnittenen Kunsthaaren, Aufklebebärten, Kajalstiften, Lippenstiften und Augen Make-up ausgestattet. Es gibt genauso viele

Anziehsets wie Personen, nur dass es genauso viele Kleider wie Männer und so viele Anzüge und Hemden wie Frauen gibt.

Wir haben den TeilnehmerInnen vorab erklärt, dass das Mitmachen auf freiwilliger Basis beruht und sich diejenigen, die nicht teilnehmen wollen, dennoch einfinden sollen – als ZuschauerInnen. Wir haben diese Übung auch als etwas Besonderes angekündigt und die TeilnehmerInnen auf eine Überraschung vorbereitet.

Die Übung beginnt, wie wir uns das auch vorgestellt haben sehr zögerlich.

Gerade diese Umwandlung, das Umziehen, das Schminken – all das ist wichtig, ist ein Erlebnis. Während sich die Unsicheren doch noch zu einem Anzug oder einer Perücke entschließen konnten, haben wir begonnen, die bereits Umgezogenen, die sich auch sofort in die Macho oder femme fatal Rolle begeben hatten, zu schminken. Die „Männer“ bekamen Echthaarbärte, zuerst versuchten sich die Mutigen an Koteletten und „Goaties“ (Kinnbart), später wollten beinahe alle Vollbärte, Dreitagebärte oder Schnauzbärte. Nach einer Fotosession wurden alle TeilnehmerInnen gebeten, sich in einem Kreis aufzustellen. Die „Männer“ wurden dazu angehalten, sich gegenseitig zu begrüßen, Machos zu sein, Softies zu spielen. Die darauf folgenden Rollenspiele waren kurz und es wurde versucht, Szenen, bei denen eine Geschlechterhierarchie ausgespielt wurde, auch einmal positiv zu lösen. Zum Beispiel im Büro vor dem Computer, die Email geht nicht, der Mann nimmt gleich die Maus aus der Hand der Frau ... . Oder ein Pärchen im Baumarkt, die Frau fragt, der Verkäufer antwortet aber nur dem Mann. Oder die Anmache an der Bar usw. Die Lösungen gleichen einander: die Unterdrückten – Frauen – versuchen sich aus ihrer Situation zu befreien.

Die Rollenspiele machten den TeilnehmerInnen viel Spaß. Es ist eben auch schwer, die Rollen ernsthaft umzudrehen, die Szenen rutschen oft gleich ins Lächerliche. Aber auch dieses Überzeichnen, dieses Parodieren kann ein Werkzeug für die Reflexion sein, das hat schon die Theoretikerin Judith Butler bewiesen (siehe Butler 1991).

Die Übung Körperhierarchien wurde mit viel Applaus und wenig Diskussion beendet. Es schien uns auch passend so. Diskussionen zu dieser Übung konnten am nächsten Tag in die weitere Seminargestaltung einfließen.

5.3 Übungen üben

Die folgenden Übungen zu „körpersprachlichen Inszenierungen“ sind dem Arbeitsbuch von Gitta Mühlen Achs „Geschlecht bewusst gemacht“ (1998, S. 131–141) entnommen. Die TeilnehmerInnen erhielten eine Liste mit Übungen und wurden aufgefordert, in Kleingruppen diese Übungen selbst auszuprobieren und zu reflektieren. Später sollten die LehrerInnen jene Übungen, die ihnen auch selbst als erkenntnisbringend, sinn- und auch lustvoll erschienen waren, selbst im Klassenzimmer mit ihren SchülerInnen machen.

5.3.1 Hände halten (Spieß 2006, S. 158f.):

Bilden Sie in dieser Übung ein Paar, nehmen Sie sich an der Hand und gehen Sie spazieren.

Überprüfen Sie ihre Handhaltung und fragen Sie sich:

- Wer führt, wer wird geführt?
- Wer hält, wer wird gehalten?
- Wessen Hand ist vorn, wessen kommt hinterher?
- Ist die Handhaltung symmetrisch oder asymmetrisch?
- Tauschen Sie die Positionen und fragen Sie sich dabei:
- Fühlen Sie sich unter- oder überlegen?
- Oder stellen Sie keinen Unterschied fest?

Wenn Sie meinen, der Unterschied liege an der unterschiedlichen Körpergröße (z. B. von Männern und Frauen), dann setzen Sie sich nebeneinander, halten sich wieder an den Händen und fragen sich dann dieselben Fragen“.

5.3.2 Sich behaupten (Spieß 2006, 159f.)

„Übung zu zweit“

Stellen Sie sich zu zweit frontal zueinander auf.

Stellen Sie sich so, dass Sie einander mit ausgestreckten Armen noch berühren können. Schauen Sie sich in die Augen, ohne zu lächeln.

Ihr Gegenüber sagt zu Ihnen:

„Sie haben eine ganz schlechte Arbeit abgeliefert. Sie müssen alles noch einmal machen, und zwar gleich!“

Sie antworten:

„Nein, damit bin ich keinesfalls einverstanden. Meine Arbeit war gut. Ich werde sie deshalb nicht noch einmal machen.“

Sprechen Sie diesen Text mehrfach hintereinander und nehmen Sie dabei jeweils eine der folgenden anderen Haltungen ein:

- Stehen Sie aufgerichtet und breitbeinig. Stemmen Sie die Arme rechts und links in die Hüften, runzeln Sie die Stirn, kneifen Sie die Augen etwas zusammen, lächeln Sie nicht und reden Sie mit lauter Stimme.
- Schließen Sie die Beine, stellen Sie die Füße parallel und eng nebeneinander. Legen Sie die Arme an den Körper, fassen Sie vor dem Bauch eine Hand mit der anderen. Schauen Sie Ihr Gegenüber aus den Augenwinkeln an, sprechen Sie leise mit hoher Stimme, stark modulierend und im Singsang.
- Nehmen Sie eine entspannte Spielbein-Standbein-Haltung ein, drehen Sie Ihren Körper aus der direkten Konfrontation. Stecken Sie beide Hände lässig in Ihre Taschen, legen Sie den Kopf leicht und entspannt nach hinten, sodass der Blick von oben herabfällt. Grinsen Sie und sprechen Sie den Text und bewegen Sie den Kopf leicht hin und her.

Überlegen Sie mit der/dem anderen:

- Welches Verhältnis zwischen Ihnen beiden wurde durch die jeweilige Haltung ausgedrückt?
- In welcher Haltung haben Sie sich auf gleicher sozialer Stufe gefühlt?
- Wie groß waren jeweils die Chancen, sich durchzusetzen?

Probieren Sie wieder in den unterschiedlichen Haltungen die alternative Antwort:

„Aber natürlich, es tut mir furchtbar leid, geben Sie mir noch eine Chance, es wieder gutzumachen? Bitte!?“

Tauschen Sie die Erfahrungen aus, die mit den jeweiligen Arrangements gemacht wurden.

6 Was die TeilnehmerInnen mit heim nehmen

Am Ende dieses Kapitels möchten wir noch Ergebnisse des Seminars darstellen – in der Form, in der sie die Teilnehmenden selbst erarbeitet haben. Dieser produktorientierte Einblick in die gendersensible Lehre kommt den LehrerInnen entgegen, da oft eigene Erfahrungen als Grundlage für neue Erkenntnisprozesse unterschätzt werden. Gerade die Lehrerfahrungen, ob gut oder schlecht, waren von Anfang an Ausgangspunkt für die Arbeit im Seminar und die Reflexion. Im Laufe der Arbeitstreffen wurden sie mit theoretischen Inhalten, mit Praxisübungen und Diskussionen verwoben.

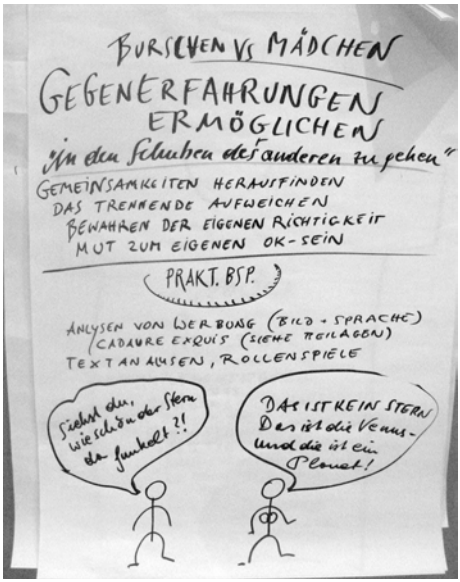
6.1 Die Präsentationen aus den Arbeitsgruppen

Jede Gruppe war angehalten lösungsorientiert an einem Poster zu arbeiten und noch einmal ihre Handlungsspielräume zu dokumentieren. Diese Übung soll dokumentieren:

- welche zwei bis drei Übungen sie in ihren Lehralltag integrieren werden,
- welche theoretischen Kenntnisse sie sich im Speziellen merken werden (auch neue Begriffe) und
- wie sie diese Erkenntnisse in die Schulstruktur einbauen möchten (als Bericht in einer Teamsitzung, als Arbeitsgruppe etc.).

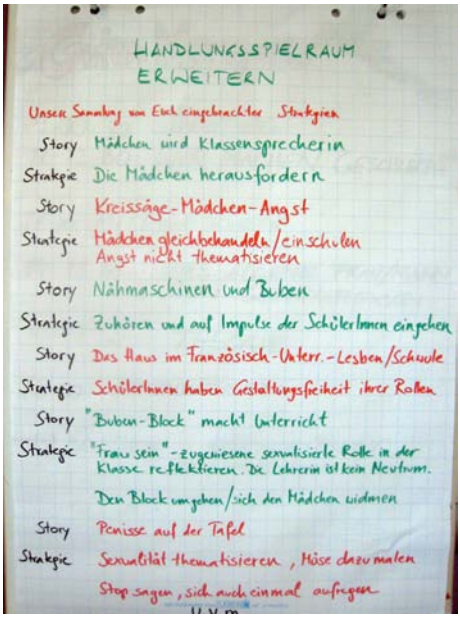
6.2 Ausschnitte aus einigen Postern

Gruppe 1 will Burschen und Mädchen Gegenerfahrungen ermöglichen und sie „in den Schuhen des/r anderen gehen lassen“. Sie wollen Gemeinsamkeiten herausfinden und Trennlinien aufweichen. Die Übungen, die sie mit den SchülerInnen ausprobieren wollen, sind Werbung analysieren und Rollenspiele.



Gruppe 2 hat sich darauf konzentriert, zu erarbeiten, welche Möglichkeiten einer strukturellen Implementierung des Themas gendersensibles Unterrichten es für die Schulen und LehrerInnen gibt. Die Schulstruktur ermöglicht das Sichtbarmachen des Themas an einem so genannten Pädagogik Tag, bei Konferenzen, bei Elternabenden, bei der Lehrer Innenfortbildung (SCHILF) und durch eine/n Genderbeauftragte/n. Beim Schulgemeinschaftsausschuss (SGA) wird – wie über alle Schulangelegenheiten – auch über die Planung neuer Themen und Veranstaltungen entschieden. Je nach Schule ist dort auch Raum für die Vorstellung neuer Themen. Auch die Personalvertretungssitzung (PV) kann sich für eine Diskussion zum Thema oder einem Bericht von einem Workshop für gendersensible Lehre eignen. Die TeilnehmerInnen unseres Workshops kennen die Schulentscheidungsstrukturen gut und können meist selbst am besten einschätzen, in welchem Rahmen sie dort am besten Gehör finden können.

Die Gruppe 3 reflektierte über die eigenen Fragestellungen. Die Art der Fragestellung kann das Antwortspektrum und dadurch auch den Handlungsspielraum für die Studierenden erweitern.

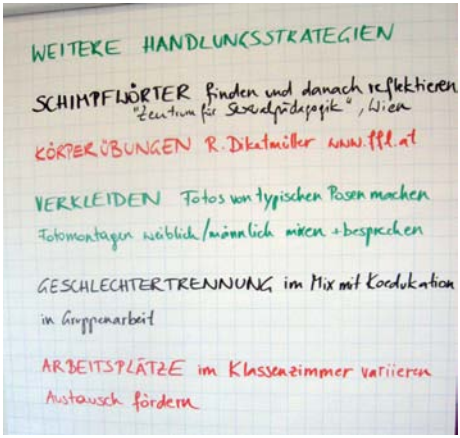


In der Großgruppe wurden mögliche Strategien, die im Laufe des Seminars zu den erzählten Erfahrungen entwickelt wurden, diskutiert und auf einem Flipchartpapier aufgeschrieben. Außerdem wurden die positiven Erfahrungen, die die TeilnehmerInnen bislang schon gemacht hatten, für einen Strategienaustausch verwendet.

Ziel war immer, Handlungsspielräume der einzelnen LehrerInnen in der Situation zu erweitern:

Einige Beispiele: Es wurde von einer Teilnehmerin erzählt, dass sich immer nur die Buben zur Wahl für das Amt des/der Klassensprechers/in zur Verfügung stellen würden, auch wenn die Klasse aus einer Mehrheit an Mädchen bestehen würde.

Die entwickelte Strategie: Die Mädchen herausfordern



Einige Situationen zeigten, dass es wichtig war, typische Geschlechterunterschiede, wie zum Beispiel Mädchen im Umgang mit der Kreissäge und Buben an der Nähmaschine, einfach zu normalisieren. Auf bestimmte Klischees nicht einzugehen, fanden unsere TeilnehmerInnen sehr wichtig.

Manchmal kann gendersensibel unterrichten auch bedeuten, diese Unterschiede genauer zu besprechen: Wenn die Buben in

der ersten Reihe eifrig mitarbeiten und die Lehrerin anhimmeln, dann muss sich diese erstens schon einmal nach hinten zu den Mädchen begeben, und zweitens, wenn sie selbst diese sexualisierte Spannung von den Buben spürt, dann kann sie diese mit der Klasse auch in Form von Übungen über Geschlechterdifferenz und Gleichheit über das Begehrt- und Ernst-genommen-Werden thematisieren Dies setzt voraus, dass die Lehrenden bewusst mit solchen Situationen umgehen und sich nicht auf das Begehrensspiel einlassen. Vor allem die Frauen haben uns von Situationen erzählt, in denen sie sich als weibliche Lehrkraft unwohl gefühlt haben. Wir haben diese Geschichte „Penisse an der Tafel“ genannt und versucht, in Rollenspielen auf die Penis Zeichnungen zu reagieren: Es wurde gespiegelt (eine Scheide dazu gezeichnet und Sexualität thematisiert), ergänzt (im Biologieunterricht eine richtige Skizze angefertigt), geschimpft (auch das soll erlaubt sein) und die eigenen Gefühle gezeigt (STOPP, „ich will das nicht“, „mir ist das unangenehm“). Auch wenn die Situationen in der Schule dann anders ablaufen können, stärkt das Rollenspiel das Selbstbewusstsein der Lehrenden und motiviert.

7 Zusammenfassung

Für die erfolgreiche gendersensible Didaktik als eine, die Individuen berücksichtigende Didaktik, die Geschlecht immer mitdenkt, ist ein wesentlicher Aspekt die Selbstreflexion der Lehrenden. Eine reflektierte Selbstwahrnehmung, die Reflexion der eigenen Annahmen über Geschlecht sind dabei eine wesentliche Voraussetzung. Die Arbeit an den eigenen Stereotypen führt zu einer Erweiterung der Genderkompetenz der Lehrenden und ist auch Ausgangspunkt für die Vermittlung von genderrelevanten Inhalten und die Einbeziehung von Gender in alle Aspekte des Unterrichts.

Das eigene Erproben der Übungen, die später mit den SchülerInnen gemacht werden, ermöglichen die Auswahl der besten Übungen für die jeweilige Situation und erleichtern deren Einsatz im Unterricht.

Wesentlich sind auch das Integrieren der bisherigen Erfahrungen der LehrerInnen in das Weiterbildungsseminar und der Austausch untereinander. So wird nicht nur das Themenspektrum erweitert, das Erkennen, dass ähnliche Erfahrungen von anderen gemacht werden stärkt und erweitert die Handlungsoptionen aller TeilnehmerInnen.

Quellennachweis

Literatur

Butler, Judith (1991) Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main.

bmbwk – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2003) Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe. www.bmukk.gv.at/medienpool/10634/PDFzuPubID76.pdf (letzter Zugriff: 1. Oktober 2008)

bmbwk – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2004) Bildungsentwicklung in Österreich. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11759/bildungsentw_de.pdf (letzter Zugriff: 31. August 2008) Link zum Bundesministerium: http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/index.xml (letzter Zugriff 3. Oktober 2008).

DUK – Donau-Universität Krems (Hg.): Leitfaden für gendergerechtes Formulieren. Online unter: http://www.donau-uni.ac.at/gender (letzter Zugriff: 1. Oktober 2008)

Gindl, Michaela/Hefler, Günter (2006) Gendersensible Didaktik in universitärer Lehre und Weiterbildung für Erwachsene. In: Mörth, Anita/Hey, Barbara/Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz (Hg.) geschlecht + didaktik. Graz. S. 94–127.

Gindl, Michaela/Hefler, Günter/Hellmer, Silvia (IFF-Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung Arbeitsbereich Wissenschaft und Arbeitswelt) (2007) Leitfaden für gendersensible Didaktik, Teil 1: Grundlagen der Gendersensibilität in der Lehre. Wien. http://www.gender.schule.at/index.php?basiskat=10478&typ=&kthid=10499&K3=&land=&text=&anzahl=69 (letzter Zugriff: 1. Oktober 2008)

Halberstam, Judith Jack (2003) Female Masculinity. Durham/London.

Haring, Solveig (2007) Altern ist (k)eine Kunst. Biographische Bildungsprozesse älter werdender Künstlerinnen. Saarbrücken: VDM.

Mörth, Anita/Hey, Barbara/Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz (Hg.) (2006) geschlecht + didaktik. Graz. www.uni-graz.at/kffwww/geschlecht_didaktik/ (letzter Zugriff: 1. Oktober 2008)

Mörth, Anita (2006) Handlungsvorschläge für einen nicht-binären Umgang mit Geschlecht. In: Mörth, Anita/Hey, Barbara/Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz (Hg.) geschlecht + didaktik. Graz. S. 78–92.

Mühlen Achs, Gitta (1998) Geschlecht bewußt gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen. Ein Bilder- und Arbeitsbuch. München.

Spieß, Gesine (2006) Voll gesellschaftsfähig! – mit einer gendersensiblen Lehre. In: Mörth, Anita/Hey, Barbara/Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz (Hg.) geschlecht + didaktik. Graz. S. 128–183.

Links:

http://www.gender.schule.at/ (letzter Zugriff: 3.Oktober 2008)

http://www.politik-lernen.at/_data/pdf/unterrichtsbeispiele_gender.pdf

http://www.schule.at/schulautonomiehandbuch/kapitel5/default.htm (letzter Zugriff: 3. Oktober 2008)

Lalitha Chamakalayil

Von „rosaroten Zicken“, „kumpelhaften Skatbrüdern“ und „Problemkindern“ – Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen im Spannungsfeld von Grundschule und Geschlecht

Das Bildungssystem in Deutschland steht vor wichtigen Herausforderungen und Veränderungen, um entstandenen und entstehenden Schieflagen zu begegnen. So hat sich z. B. gezeigt, dass die Selektionsentscheidung über die weitere Schullaufbahn in erheblichem Maß von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund abhängig ist.

Grundschulen spielen dabei eine entscheidende Rolle und werden vermehrt mit ihren widersprüchlichen Zielsetzungen konfrontiert, Egalität erzeugen und zugleich Individualisierung ihrer SchülerInnen betreiben zu müssen (vgl. Probst und Dippon 2005). Auch Schülerinnen und Schüler, die als „normal“, „Mittelschicht“ oder sogar „privilegiert“ bezeichnet werden und bislang eher selten im Zentrum (wissenschaftlicher) Aufmerksamkeit stehen[1] – können schon in der Grundschule eine Herausforderung für Lehrkräfte darstellen. Meist wird in Diskussionen und Forschung zu Chancenungleichheiten – berechtigterweise – auf die Kinder fokussiert, die benachteiligt sind. Es ist im Zusammenhang mit einer Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem aber wichtig, Kinder aus „bildungsnäheren“, wirtschaftlich relativ gesicherten Elternhäusern nicht außer Acht zu lassen. So weisen zum Beispiel die Untersuchungen von Luthar und Latendresse für US-amerikanische Jugendliche nach, dass bei diesen „children of the affluent“ (2005, 49) eindeutig höhere Raten von Alkohol- und Drogenmissbrauch wie auch klinisch signifikante Ausmaße an Depression und Angst im Vergleich zum nationalen Durchschnitt zu finden sind. Sogenannte „Mittelschichtseltern“ sind oft stark leistungsorientiert: Jordan (1995) beschreibt, wie Eltern ihre – von ihnen als nicht ausreichend „männlich“ wahrgenommenen – Jungen im Grundschulalter aktiv bei der Auseinandersetzung der Kinder um favorisierte soziale Positionen in der Gruppe unterstützen.

1 Der medial inszenierte Hype, mit dem – häufig implizit – diese „normalen“ Kinder und ihre Situation begleitet werden, sei hier erst einmal außen vor gelassen.

Im Rahmen meiner laufenden Studie zu Chancenungleichheiten in der Grundschule habe ich narrative Interviews mit Lehrkräften zu biografischen Fallgeschichten von Grundschülerinnen und Grundschülern geführt, die von den Lehrkräften als Herausforderung wahrgenommen werden, ihnen Sorgen machen oder sie an ihre professionellen Grenzen bringen. Auf der Suche nach pädagogischen Wahrnehmungsweisen heterogener Biografien von Schülerinnen und Schülern und Deutungsmustern für biografische Risiken und Resilienz- bzw. Bewältigungspotentiale der SchülerInnen – und oft auch deren Eltern – fällt dabei unter anderem die Differenzlinie „Geschlecht" ins Gewicht, die ich im Folgenden bezüglich der Geschlechtsstereotypen, Geschlechtsrolleninszenierungen und andere Gender-Aspekte erläutern werde.

Geschlecht und Grundschule

Wenngleich nur einige wenige Studien empirisch der Frage nach Geschlechtsunterschieden zwischen Jungen und Mädchen im Kontext von Grundschule nachgehen (vgl. Kaiser 2004) so gibt es doch einen intensiven medialen Diskurs (vgl. Flaake 2006), der nicht nur in Deutschland, sondern auch international (vgl. Epstein, Elwood, Hey & Maw 1998) das Schulversagen von Jungen thematisiert. Sie zeigen demnach ein höheres Maß an problematischem Sozialverhalten und werden in ihren Schulleistungen von Mädchen überrundet. Stamm weist allerdings darauf hin, dass „viele, vor allem medienpräsente Argumentationsmuster auf einer Dichotomie ‚früher die Mädchen – jetzt die Jungen' " (Stamm 2008, 106) basieren und dabei von einer Homogenität der Geschlechtergruppen ausgehen, die nicht vorhanden ist – also nachweisbare Unterschiede entlang der Differenzlinien von Ethnizität und sozialer Herkunft verdeckt werden. Eine kritische Stellungnahme zu dem oft pauschalisierend geführten medialen Diskurs fehlt weitgehend, obwohl ausreichend Belege aus empirischen Studien zur Entkräftung der vorherrschenden Argumentationsstränge vorliegen (vgl. Stamm 2008). Der hohe Anteil von weiblichen Lehrkräften an Grundschulen – 85% im Schuljahr 2001/2002 (vgl. Roisch 2003) – wird auch gerne als problematisch für Jungen dargestellt, obwohl es laut Stamm kaum Belege gibt; „wonach die Überrepräsentanz an weiblichen Lehrkräften direkt mit dem Underachievement von Jungen und der abnehmenden Bildungsbeteiligung in Beziehung gesetzt werden könnte" (Stamm 2008, 117).

Renold weist auf ein weiteres Forschungsdesiderat hin: Obwohl im Alltag Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Grundschulalter häufig the-

matisiert werden, liegen wenig wissenschaftliche Daten, insbesondere zu Jungen und Geschlecht vor: „To date, research has yet to address the diversity and ambiguities surrounding younger boys' heterosexual cultures within primary or elementary schools or to explore children, childhood, and sexuality beyond a discussion of sexual abuse or deviance" (Renold 2007, S. 276).

Studien zeigen deutlich, dass die Grundschule als soziales System Herausforderungen auch an junge Schülerinnen und Schüler stellt, die um soziale Positionierungen ringen und versuchen, ihre Geschlechts- und ethnischen Zugehörigkeit(en) zu inszenieren (vgl. Renold 2001, Conolly 1998). Nicht selten sind sie auch in Bullying/Mobbing-Prozesse[2] – teilweise mit sexualisierten Untertönen – involviert (vgl. Whitney & Smith 1993, Wolke et al 2001). Denn Geschlechtsstereotype bei Grundschülerinnen und Grundschülern sind, wie Spreng (2004) zeigt, schon fest verankert und nicht einfach zu verändern. Jordan fasst zusammen: „the manifest inequalities between adult men and women are, in part at least, the product of inequalities established and perpetuated through the education system." (Jordan 1995, 69). Für Lehrkräfte stellt sich also die Aufgabe der Gestaltung einer geschlechtergerechten Schule, einhergehend mit der Reflexion eigener Genderbilder und -kompetenzen, die aber auch weitere Differenzlinien nicht unberücksichtigt lässt.

Erziehungspartnerschaften und Rollenstereotype

Bei der Betrachtung der Institution Schule müssen neben LehrerInnen und SchülerInnen auch Eltern mit einbezogen werden: In Zeiten, in denen die „Formen der klassischen Elternarbeit […] schlicht nicht mehr ausreichen, um den komplexen Anforderungen gerecht zu werden, vor die die Erziehung von Kindern in unserer Gesellschaft gestellt ist" (Bauer und Brunner 2006, 9), sind Lehrerinnen und Lehrer aufgefordert, neue Formen der Elternarbeit zu entwickeln, Erziehungspartnerschaften mit Eltern und anderen in die Erziehung Involvierte einzugehen und zu pflegen. Insofern sollten sie „im Wissen um die gemeinsam geteilte Verantwortung für das Kind […] die Erziehung in gemeinsamer Abstimmung und in der Ausrichtung auf ähnliche Ziele" (ebd.) fokussieren, um so ein neues Verständnis von Elternarbeit zu gewinnen. Die

2 Bullying – oft auch als Mobbing bezeichnet – ist ein spezielles Muster aggressiven Handelns, das wiederholt und über einen längeren Zeitraum erfolgt und bei dem ein Machtungleichgewicht zwischen Täter(n) und Opfer besteht (vgl. Scheithauer, Hayer & Petermann 2003)

grundsätzliche Erziehungsverantwortung der Eltern wird betont, eventuell bestehende Machtungleichgewichte zwischen Eltern und Lehrkräften dürfen nicht ignoriert werden. Als Kooperationsvoraussetzung formuliert Bauer (2006) die „Klärung der wechselseitigen Erwartungen aller Beteiligten und die Entwicklung gemeinsamer Zielvorstellungen“ (Bauer 2006, 124).

Die Auseinandersetzung mit Genderaspekten kann als Kristallisationspunkt betrachtet werden, an dem die Notwendigkeit der Entwicklung hin zu Erziehungspartnerschaften und die Komplexität des Themas deutlich wird. Gleichzeitig steht die Beschäftigung mit der Differenzlinie „Geschlecht“ stellvertretend für Aushandlungsprozesse zwischen allen Beteiligten, die auch auf weitere Differenzlinien (Ethnie etc.) zu übertragen sind.

Nachfolgend werden am Beispiel der Analyse von Interviewausschnitten Genderaspekte im Spannungsfeld von LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen näher betrachtet.

Die Verstrickungen von Lehrkräften sowie anderen PädagogInnen des Bildungssystems in Beziehungsdynamiken mit ihren SchülerInnen und deren Eltern sind vielschichtig; die individuellen und die institutionellen Perspektiven und die Mitverantwortung für riskante Bildungsverläufe von SchülerInnen und Grenzen pädagogischer Möglichkeiten sind eng miteinander verwoben. Ganz besonders im Umgang mit SchülerInnen, die von Lehrkräften als problematisch wahrgenommen werden, kristallisieren sich Konflikte und Belastungen heraus, wie Darstellungen von Fallstudien z. B. bei Freyberg und Wolff (2005) zeigen. Entsprechend wurden die hier beschriebenen, in narrativen Interviews erhobenen Reflexionen und Beobachtungen analysiert, um Positionen und Wahrnehmungen von Grundschullehrkräften im Hinblick auf ihre Schülerinnen und Schüler zu beschreiben.

Die hier beschriebenen Interviewausschnitte[3] stammen aus 6 Fallstudien, in denen LehrerInnen von SchülerInnen der 2. Klasse erzählen, die ihnen Sorgen machen oder sie an professionelle Grenzen bringen. Meist sind dies Jungen (5 Jungen, 1 Mädchen), die einen ähnlichen sozialen Hintergrund (5 „Mittelschichtskinder“) und Ethnizität (deutsch, „weiß“) haben. Einen zusammenfassenden Überblick dazu gibt folgende Grafik:

3 Transkriptionserläuterungen: L Beginn einer Überlappung, (2) Sek. Pause, (.) kurze Pause, jaaa Dehnung, *nein* Betonung, wie- Abbruch, @Text@ lachend gesprochen, @(.)@ kurzes Auflachen

Abb. 1 Zusammenfassung gemeinsamer Merkmale der in den Interviewsgeschilderten SchülerInnenbiografien

LehrerInnen schildern Schülerinnen und Schüler, die ihre eigene Geschlechtszugehörigkeit massiv inszenieren und durch Kleidung bzw. männlich oder weiblich konnotierte Verhaltensweisen unterstreichen. So werden Mädchen im folgenden Beispiel von einer Lehrerin als geschlechtsstereotyp, einheitlich gekleidet und als sehr stark relational aggressiv[4] geschildert.

> X: Jaa, (.) oder auch diese *rosaroten Mädchen, Zicken* im Grunde ja auch, hatten, ne, M., die konnte, die konnten ja *unter'm Tisch* sogar zum Teil noch austeilen, oder in 'ner *Pause*, so, (.) äh du blöde Kuh, mit dir spielen wir nicht, aber so richtig *super beleidigend* haben die das ja auch gebracht, ne. Also das war so, in der Klasse. (I1 §157)

> X: Die waren witzigerweise *alle* immer in rosa angezogen, das war wirklich so 'ne (.) *Clique*, die sich gegenseitig dermaßen (.) *gemobbt*

4 Obwohl dieses Verhalten oft mit Mädchen assoziiert wird, zeigt eine umfassende Metaanalyse zu aggressivem Verhalten von Jungen und Mädchen von Scheithauer (2003) mit Hinblick auf Geschlechtsunterschiede bei relationaler Aggression in Kindheit und Adoleszenz, dass Mädchen zwar überrepräsentiert sind, der Unterschied aber so klein ist (d=0,04), dass von einer Gleichverteilung ausgegangen werden kann.

> und die Augen ausgekratzt und wieder, ha, *das is' meine beste Freundin*, also so, so völlig, wo ich dachte, ohh, das, das *gibt's* ja gar nicht in Reinkultur. (I1 §163f)

Jungen werden dagegen als laut, sportlich interessiert, fair und kameradschaftlich geschildert, und scheinen männlich konnotiertes Erwachsenenverhalten zu imitieren.

> X: Also die anderen, die sind total kumpelhaft untereinander, die spielen dann immer Fußball und so, und, wir hatten ja auch neulich, wie ich erzählt habe, diese Grillparty, da haben die Kinder *die ganze Zeit Fußball gespielt*, ohne sich *einmal* zu streiten.

> X: Oder gestern, vorgestern durften die Kinder auch Spielsachen mitbringen in die Schule, haben die Jungs sich so zusammen an so 'n großen Tisch gesetzt und haben dann wie die Skatbrüder dann *'ne ganze Stunde ohne Streit, ohne alles*, Karten gespielt.

> X: Haben sich *´ne ganze Stunde damit beschäftigt*, also haben *unheimlich* Krach gemacht, aber es war *überhaupt kein Streit* da, ne, also, ich finde, dass das ganz nette Jungs sind. (I3 §240-243)

Beide Beschreibungen dienen der Kontrastierung des jeweils im Mittelpunkt des Interviews stehenden „schwierigen" Kindes und können insofern auch als Schilderung von „Normalität" interpretiert werden. Die Kinder, die im Fokus der jeweiligen biografischen Interviews stehen, werden überwiegend als nicht konform mit gängigen Genderstereotypen wahrgenommen bzw. geschildert. In den folgenden drei Fallbeispielen werden die Darstellungen der Lehrkräfte im Hinblick auf Geschlechtsrolleninszenierungen betrachtet und um einzelne Analysen zur Involvierung der Eltern ergänzt.

Jennifer

> X: Also manchmal denk´ ich, eigentlich könnte sie auch ´n Junge sein, weil, also, (2) hm, (.) die is´ weder *rosarot*, noch mit Puppen, noch mit Haarbändern, noch mit, was weiß ich, Kuscheltierchen hier und da, (.) eh, gar nich´ @ (.) @. (…)

> X: Auch so, nich´ die Haare irgendwie, (.) hm, *jetzt* hat sie mal ´n Haarschnitt, so irgendwie so´n, (.) kinnlang, die hat auch ganz feine (.) Haare, die garantiert eigentlich jeden Tag gewaschen werden

müssten, ne, so ganz feine, auch nicht *blond* oder (.) *dunkel gelockt* oder *irgendwas*. (…)

X: @ (.) @ Sie is´n ganz, also ´n *farbloses* (2) Mädchen eigentlich, jaa. (…)

X: Auch klamottenmäßig, *irgendwie* ´n T-Shirt, *irgend* ´ne Hose so, (.) versteh´ das eigentlich auch gar nich´, weil die Mutter is´ immer wie aus´m *Ei gepellt* und (.) ich hab´, ich hab´ das Gefühl, da (.) hat Jennifer eigentlich *überhaupt* keinen Draht dazu. (…)

X: Nee, aber vielleicht *fehlt ihr da* vielleicht auch was. (…) So in der *Eigenwahrnehmung*, (.) würd´ ich jetzt vielleicht mal tippen. (…) Es muss ja nicht super schön sein, aber, warum zieht sie grade solche Sachen an, die *sie trägt*, so. Oder warum scheint es ihr völlig *egal* zu sein oder so, ne. (I1, § 205–227)

Jennifer wird als defizitär beschrieben, da sie offensichtlich nicht als zu den oben geschilderten, „rosaroten Mädchen" gehörend wahrgenommen wird, sondern farblos und ohne Hilfsmittel, die sie als Mädchen ausweisen könnten – wie Schmuck oder Spielzeug – auftritt. Sie wird dezidiert als nicht feminin und unattraktiv geschildert. Die Lehrkraft beschreibt eine Distanzierung von dem von ihren Klassenkameradinnen inszenierten *doing girl* als bewusste Entscheidung des Mädchens und unterstreicht diese Einschätzung, indem sie an anderer Stelle erwähnt, dass finanzielle Schwierigkeiten auszuschließen seien. Der gepflegte Stil der Mutter wird genutzt, um ihr Unverständnis – aber auch die Verantwortung der Mutter – für die angenommene Weigerung des Mädchens zu betonen. Im Interview wird die Mutter als übervorsichtig und beschützend dargestellt, die Jennifer mit dem Argument der Sorge um ihre Gesundheit – das Mädchen war als Kleinkind schwer krank – immer wieder von Gleichaltrigen isoliert, obwohl Jennifer als aktiv und sportlich begabt dargestellt wird. Wenn das in der Literatur beschriebene Selbstbewusstsein, dass nicht genderstereotyp agierende Mädchen haben, (vgl Hagemann-White 1984) auch bei Jennifer zu finden ist, dann scheint es von der Lehrerin nicht wahrgenommen oder von auffälligem Sozial- und Lernverhalten überdeckt zu werden.

Jens

X: (4) Dieser Junge, ich meine, der könnte auch ´n Mädchen sein, der is´, is´, hat so sehr, auch *mädchenhaftes Verhalten* an sich, also

´ne *hohe Stimme* und malt dann gern und so, bewegt sich auch nicht so *machohaft*, sondern mehr so, mehr wie ´ne Frau, kann man sagen, bisschen, also, er ist nicht so´n, so´n typischer so´n, so´n *Draufgängertyp*, sondern er is´ eher so´n, ja, so´n, so´n *kleiner Fieser* is´ er unter Umständen. (…)

X: Kann aber auch so ganz *charmant und nett* sein, also er hat so beides an sich, aber irgendwo (.) stimmt da was nicht. (I3, §235–237)

Die Beschreibung der übrigen Jungen der Klasse als friedlich und betont nicht konflikt- und aggressionsgeladen steht im Kontrast zu dem Verhalten von Jens: Dieser ist nicht in der Lage, sich in dieses (sicherlich idealisierte) System einzufügen, sondern wird in seinem Verhalten als auffällig aggressiv geschildert, welches zugleich mit weiblich assoziierten Verhaltensweisen, Stimme und Gangart, kontrastiert wird. Die Charakterisierung des Kindes deckt sich in Bezug auf die als negativ dargestellten Verhaltensweisen mit dem Bild, dass die Lehrperson von der Mutter des Jungen zu haben scheint: Auch diese wird als „untypisch" für Eltern beschrieben, nicht bereit, sich angepasst in die Gruppe der Eltern zu involvieren:

X: (..) die Mutter, schließt sich auch ´n bisschen aus, aus dieser ganzen Geschich-, Klassengemeinschaft, sie war nicht auf der Weihnachtsfeier da, die ich mit den Eltern gemeinsam gemacht hab´ und jetzt hatten wir noch so´n, so´n Grillfest und haben das Schulgelände gepflegt mit der Klasse, da, ehm, so die Beete umgegraben und so, waren auch *alle Eltern* da (…). Von manchen sogar *zwei Elternpaare*, haben den ganzen Nachmittag geschuftet, *aber sie war natürlich nicht da*. (I3, §119-121)

Also sind in der Deutung der Lehrerin weder Mutter noch Kind in der Lage, sich wie andere Schülerinnen und Schüler bzw. Eltern zu verhalten.

Laurenz

X: Und dann hat der, hat er so´n, ich weiß nich´, ich glaube, die Harley-Davidson-Fahrer, die haben im Grunde auch so´n Helm, (.) ne, nich´ wie Kalimero, diese @ Eierschalen @, aber so´n schwarzen halben Helm und da hat der da *so einen Totenkopf* (Geste) oben drauf, ne. (I1 §263)

> X: (.) der Prinz schlecht hin, ich bin hier der *Obermacker*, ich hab´n *Totenkopfhelm*, ´ne *Totenkopffedermappe, Totenkopfhandschuhe*, ehm, (.) ich geh´ grundsätzlich *breitbeinig*, ich verhöhne *jeden*, der nicht (.) irgendwie angezogen ist, der das nich´ checkt, was hier im Unterricht läuft, (…) aber ich hab´ noch *nie* ein Kind erlebt, was *so-was* von (4) *herablassend*, (2) *aggressiv, verhöhnend*, (.) also richtig widerlich, einfach nur widerlich is´, ne. (.) Da hab´ ich so gedacht, was, das glaub´ ich jetzt nich´. Echt, so, guckt mich an, Füße auf´m Tisch, trinkt, (.) (I1 §283)

Laurenz hingegen verkörpert in der Wahrnehmung der Lehrkraft hoch maskulinisierte Aspekte, die teilweise als lächerlich, aber auch als bedrohlich empfunden werden. Ganze Passagen aus dem Interview scheinen aus der Beschreibung eines Teenagers zu stammen und enthalten kaum Kindliches. Vielmehr scheint der Junge Gesten und Handlungen zu zeigen, die zu einem „erwachsenen" Männlichkeitsbild passen. Die Eltern unterstützen die Inszenierung des Sohnes als männlichen, rebellischen Außenseiter durch den Kauf entsprechend konnotierter Produkte – oder arbeiten sie sogar aktiv an dieser Inszenierung mit? Deutlich wird, dass Laurenz über dieses altersfremde und -unangemessene Verhalten die Geschlechtsrollenverteilung der Eltern auszudrücken und die chauvinistische Attitüde seines Vaters zu imitieren scheint.

> X: Und dann war da irgend, und so, dann (.) hatte ich die Mutter irgendwann mal beim Elternsprechtag da, (…) erzählte sie so, *ja, ich stand so in der Dusche,* und dann *(.) kam der kleine Pöks, haute mir hinten auf´n nackten Po und sagt: ganz schön wabbelig, du musst mal trainieren*. (…) Sag´ ich, wissen Sie was, (.) das, eh, (.) *darf der* gar nich´, das is´ *absolut über seine Grenze* und ehm, (.) das kann der sich auch nich´ ausgedacht haben, das is´ *gelernt*. (.) Das is´ ab-, *jaa, mein Mann, wenn der sich dann mal mit seinen Freunden trifft und soo, eh, da laufen natürlich bestimmt auch mal so Sprüche über Frauen, und da hab´ ich so gedacht* (2) *jaaa*, nach meinen Vorerfahrung, kann ich, mhmh. (I1 §288–290)

Die Lehrerin, die selbst schon Zielscheibe der sexuell konnotierten Aufmerksamkeit des Vaters geworden ist, steht der Situation relativ hilflos gegenüber, da eine Thematisierung der übertriebenen Geschlechtsrolleninszenierung oder des unangemessenen Verhaltens des Kindes zugleich das Wertesystems der Eltern kritisieren würde. Hier wird einmal mehr deutlich, wie notwendig die Involvierung der Eltern in Ansätze zu einer geschlechterbewussten oder

geschlechtergerechten Schule sind: Solange Laurenz grundlegend unterschiedliche Haltungen und Vorstellungen von der Beziehung der Geschlechter zueinander und der Notwendigkeit von rollenkonformer Inszenierung von der Schule und dem Elternhaus vermittelt bekommt, wird es schwierig sein, sein Verhalten in der Schule mit pädagogisch-didaktischen Mitteln zu beeinflussen. Die Lehrerin berichtet von sexuellen Übergriffen eines inzwischen von der Schule verwiesenen Schülers und verweist in dem Zusammenhang auf Laurenz‘ offensiv-provokantes Verhalten.

> X: (…) Aber Laurenz is´ einer, ich glaube, *dem is´ Sexualität schon sehr bewusst*, (…) *breitbeinig* und, ne, so, an ´ner *Hose rumspielen* und so, sowas, also richtig *mackerhaft abstoßend*, ne, zweite Klasse. Und das wär´ jetzt mein *nächstes Thema*, was ich dann mit den Eltern mal besprechen muss, ne. (…) Ich glaub´, die Mutter fällt aus allen Wolken. (3) Der Vater natürlich auch.
>
> I: Oder auch nich´,
>
> X: Ich glaube nich´, im Grunde is´ sein Sohn mit Sicherheit auf´m richtigen Weg, so.
>
> I: Mhmh.
>
> X: Ja, so, also das is´ natürlich dann (.), ja. (2) (I1 §336-341)

Die selbst auferlegte Tabuisierung der Thematik durch die Lehrerin, die zwar die oben geschilderte Situation analysiert, diese Analyse der Mutter aber nicht mitteilt, verschärft sich, da sie Laurenz’ Inszenierung seiner Sexualität unangemessen findet, es aber als schwierig empfindet, dieses mit den Eltern zu thematisieren. Hier könnte die von Renold herausgearbeitete generelle Unwilligkeit, Sexualität bei Kindern im Grundschulalter zu thematisieren, deren Ursache sie in Konzepten von „childhood innocence“ vermutet, (Renold 2007) eine Rolle spielen, insbesondere aber die gegensätzlichen Interpretationen des Verhaltens – oder aber auch nur der Verzicht auf kommunikative Auseinandersetzung bzw. Transparenz der Ansprüche – durch Eltern und Lehrkraft.

Die von dem Kind an erwachsenen Männlichkeitsbilder angelehnten Inszenierungen, die schon Ähnlichkeit mit der von Frosh, Phoenix und Pattman (2002) für adoleszente Jungen beschriebenen „cool pose“ haben, werden von der Lehrkraft als Reaktion auf die von den Eltern vorgelebte Geschlechtsrollenbilder, insbesondere des Verhaltens des Vaters, gesehen. In ihrer Wahr-

nehmung koppelt sie die Inszenierungen des Jungen mit Leistungsanforderungen, die sie auf den Jungen übertragen sieht. Das Kind scheint zu versuchen, den Ansprüchen seiner Eltern gerecht zu werden, scheitert aber an dem aufgebauten immensen Leistungsdruck.

> X: (…) ich glaube, da wird von ihm *echt* viel erwartet (...) ja, das Diktat, das war jawohl *der Akt* schlechthin, der hat einen *tierischen Heulanfall* gekriegt, weil (.) ihm ein Wort nich´ einfiel, der stand unter einem *Riesenleistungsdruck, ja, absolut irre, der Wahnsinn, der war fast ausgerastet* (…) ne, also, irgendwie wird der, glaub´ ich, auch *über Leistung* oder *für Leistung* geliebt, ne. (I1 §349-351)

Insofern scheint der Druck zu erwachsenen, maskulin konnotierten Verhaltensweisen dazu zu führen, dass der Junge sich selbst kindgerechtes Verhalten verbietet.

> IP: Und das *tut mir irgendwie so leid,* denn manchmal ertapp´ ich ihn *ja doch,* dass, dass er, ehm, Sachen einfach *kindlich, witzig, eh, schön* findet (.) und da denk´ ich, Mist, also, davon müsstest du eigentlich *noch viel mehr so kriegen*, (.) dann würdest du vielleicht mal ´n bisschen *runterkommen*, ne. Nich´ mit so´m *Harley-Davidson*-Fahrrad, was sich wahrscheinlich sein *Vater gewünscht hat* @ (.) @. (I1 §320-322)

In dieser Passage interpretiert die Lehrerin den Wunsch nach dem Fahrrad als vom Vater stammend, eine Analyse, die sicherlich von ihrer schwierigen Beziehung zu den Eltern geprägt ist – mögliche andere Interpretationen könnten zum Beispiel auch von dem Wunsch des Jungen ausgehen. Die Verflechtung der Beziehung der Eltern und der Lehrkraft zueinander erschwert eine mögliche Entwicklung hin zu einer Erziehungspartnerschaft.

Schlussfolgerungen:

Obwohl die Stichprobe noch erweitert werden muss, fällt auf, dass von Lehrkräften als schwierig empfundene Kinder hervortreten, da sie sich außerhalb der „etablierten“ Geschlechtsrolleninszenierungen anderer Kinder zu bewegen scheinen. Zu wenig „mädchenhafte“ Mädchen wie auch „unmännliche“ oder extrem maskulinisiert auftretende Jungen lösen Irritationen aus – Kindern scheint insgesamt nur ein schmaler Pfad zu bleiben, auf dem sie eine akzeptierte Geschlechtsrolle darstellen ‚dürfen’.

Es wird deutlich, dass eine heterogene SchülerInnenschaft und die aktuell eingeforderte Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule die Reflexion von Genderaspekten bzw. ‚Doing Gender - Diagnosen' vor allem der pädagogischen Fachkräfte herausfordert: Zusätzlich zu der Auseinandersetzung mit strukturellen Problemen der Institution Schule muss eine Reflexion des eigenen Geschlechts, der eigenen Schichtzugehörigkeit und anderen Differenzlinien im Umgang mit Adressaten pädagogischer Arbeit erfolgen, um eigene (Moral)vorstellungen nicht zu übertragen (vgl. Thiersch 1973, 1977; Leiprecht/Lutz 2005).

Es zeigt sich aber auch, dass neben der Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit eigenen Bildern und Erfahrungen sensible Wege zur Involvierung der Eltern nötig sind, wenn eine Veränderung erreicht werden soll: „Für Kinder ist es eminent wichtig, dass die Personen, die sich ihre Erziehung teilen, in der grundlegenden Ausrichtung ihres Erziehungsverhaltens übereinstimmen, dass sie ähnliche Ziele verfolgen, konkretes Erziehungsverhalten in ähnlicher Weise begründen und dass sie vieles von dem, was sie Kindern mit auf den Weg geben wollen, in ähnlicher Weise auch vorleben." (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2005, 20). Eine geschlechtergerechte Schule, insbesondere Grundschule, muss auch Eltern ihre Konzepte und Ideen nahe bringen, um eine Übereinstimmung im Interesse der Kinder zu erreichen. Die Anhaltspunkte und Eckwerte nicht nur zum Thema Geschlecht, sondern auch mit Hinblick auf andere Differenzlinien, sind noch nicht vorhanden und festgeschrieben, sondern – konsequenterweise – gemeinsam zu ermitteln.

Es besteht Handlungs- und Entwicklungsbedarf, um gemeinsam mit Eltern Ziele und Grundsätze zu thematisieren. Dieses wird insbesondere deutlich, wenn Verhaltensweisen wie starke Wettbewerbsorientierung, das Hinwegsetzen über Regeln und provokatives Verhalten, eng gekoppelt mit maskulin, fast sexualisiert wirkendem Verhalten, von manchen Eltern regelrecht als Vorteil in einer globalisierten, wettbewerbsgesteuerten und leistungsbetonten Welt gesehen werden, hier muss die – sicherlich nicht einfache – gemeinsame Arbeit mit Lehrkräften und Eltern ansetzen. Die Zusammenarbeit mit Eltern stellt eine Herausforderung für Lehrkräfte dar, insbesondere bei der Zielsetzung, neue Formen der Elternarbeit zu entwickeln: Lehrerinnen und Lehrer sollten sich nicht entmutigen lassen, sondern schrittweise versuchen, Erziehungspartnerschaften mit Eltern und anderen in der Erziehung involvierten einzugehen und zu pflegen, um das Spannungsfeld zwischen (Grund)Schule und Geschlecht nachhaltig zu beeinflussen.

Literatur:

Bauer, Petra (2006): Schule und Familie – Reflexionen zur Gestaltung einer schwierigen Partnerschaft. In: Bauer, Petra/Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg. Lambertus. S. 107–128

Bauer, Petra/Brunner, Ewald Johannes (2006): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Eine Einführung. In: Bauer, Petra/Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg. Lambertus. S. 7–19

Connolly, P. (1998). Racisms, gendered identities and young children: Social relations in a multiethnic, inner-city primary school. London: Routledge.

Epstein, D./Elwood, J./Hey, V./Maw, J.(Hrsg.)(1998): Failing boys? Issues in Gender and Achievement. Open University Press. Birmingham

Flaake, Karin (2006): Geschlechterverhältnisse – Adoleszenz – Schule. Männlichkeits- und Weiblichkeitsinszenierungen als Rahmenbedingungen für pädagogische Praxis. In: Zeitschrit für Frauenforschung und Geschlechterstudien. 24. Jahrgang. Heft 1/2006. S. 3–13.

von Freyberg, T./ Wolff, A. (2005): Störer und Gestörte. Band 1. Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. Frankfurt

Frosh, S./Phoenix, A. /Pattman, R. (2002): Young masculinities: understanding boys in contemporary society. Palgrave.

Hagemann-White, C. (1984): Sozialisation weiblich-männlich? Opladen.

Jordan, Ellen (1995): 'Fighting Boys and Fantasy Play: the construction of masculinity in the early years of school', Gender and Education, 7:1, 69–86

Kaiser, Astrid, (2004): Gender in der Primarstufe des Schulwesens. In: Glaser, E./Klika, D./Prengel, A. (Hrsg). Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Heilbronn, Obb.

Leiprecht, R./Lutz, H. (2005) Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In R. Leiprecht/A. Kerber (Eds.), Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch (Reihe Politik und Bildung, Bd. 38), (pp. 218–234). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Luthar, S. S./Latendresse, S. J. (2005). Children of the affluent: Challenges to well-being. Current Directions in Psychological Science,14(1), 49–53.

Probst, H. Dippon, C. (2005): Wie kann Grundschule ihre Kapazitäten für Risikoschüler verbessern? Export sonderpädagogischer Kompetenz in Diagnostik und Förderung. In V. Moser/E. v. Stechow (Hrsg.), Lernstands- und Entwicklungsdiagnose. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (S. 155–174).

Renold, Emma (2001): Learning the 'Hard' Way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school British Journal of Sociology of Education, Jg. 22, Heft 3 S. 369–385

Renold, E. (2007): Primary School "Studs". (De)constructing Young Boys' Heterosexual Masculinities. Men and Masculinities, Jg. 9 Heft 3. S. 275–297

Roisch, H. (2003): Geschlechtersegregation in der Schulorganisation, In: Stürzer, M./Roisch, H./Cornelißen, W./Hunze, A. (2003): Geschlechterverhältnisse in der Schule, Opladen.

Scheithauer, H. (2003). Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen. Göttingen: Hogrefe.

Scheithauer, H. Hayer, T./Petermann, F. (2003): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen: Hogrefe

Spreng, M. (2004): Geschlechtsrollenstereotype von Grundschulkindern. Dimensionen, Ausmaß, Veränderbarkeit. Hamburg.

Stamm, Margrit (2008): Underachievement von Jungen: Perspektiven eines internationalen Diskurses. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 11.Jg., Heft 1. S. 106–124.

Thiersch, Hans 1973: Institution Heimerziehung – Pädagogischer Schonraum als totale Institution In: H. Gieseke (Hrsg.): Offensive Sozialpädagogik, Göttingen (S.56–69).

Thiersch, H. 1977: Kritik und Handeln. Interaktionistische Aspekte der Sozialpädagogik. Neuwied/Darmstadt

Whitney, I. Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. Educational Research, Heft 35, 3–25.

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2005). Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen. (Kurzbericht) [Online]. Verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Forschungsnetz/forschungsberichte,did=28318.html [01.09.2008].

Wolke, D. Woods, S. Stanford, K./Schulz, H. (2001): Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. British Journal of Psychology, Jg. 92, Heft 4, S. 673–696

Michaela Kuhnhenne

Gender Mainstreaming und Schule – Ausbildungsfragen:

Die Rolle der Hochschulen

Gender Mainstreaming im Schulbereich hat viele Dimensionen[1]. Gender Mainstreaming in der Schule kann sich beziehen auf:

- die Organisationsentwicklung und -gestaltung
- auf Work-Life-Balance und Vereinbarkeit von Familie und Beruf für in der Schule Arbeitende und Eltern
- auf die Personalentwicklung und Personalbesetzung in den Schulen
- auf die Kommunikationsformen im Kollegium und mit SchülerInnen und Eltern
- auf den Einsatz von Finanzmitteln
- die Gestaltung von Räumen und Außenräumen
- die Gestaltung und die Inhalte des Lernens und Lehrens
- auf Bewertungskriterien
- auf Elternarbeit

um nur einige Aspekte zu nennen.

Im Folgenden beziehe ich mich primär auf Aspekte der Gestaltung und der Inhalte des Lernens und Lehrens, die neben Fragen der Personalentwicklung und -besetzung, im Mittelpunkt des schulbezogenen Gender Mainstreaming Diskurses stehen. Ausgehend von einer Diskussion im Workshop des Fachtags befasse ich mich mit dem Stellenwert von Genderwissen und -kompetenzen in Fortbildung und Ausbildung von Lehrkräften.

Bei der Diskussion über Gender Mainstreaming besteht oft die Gefahr, einseitig von negativen Punkten, den der Realisierung einer Gleichstellung der Geschlechter entgegenstehenden Faktoren auszugehen und einem Defizitan-

1 Vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, Landesinstitut für Schule (Hg.) 2005

satz verhaftet zu bleiben. Dies hemmt das In-Gang-Setzen von Gender Mainstreaming Prozessen ebenso wie die leider nicht nur im Alltag sondern auch im Gender Mainstreaming Diskurs häufig vorzufindende Verwendung von Gender als Synonym für Frau/Mädchen. Durch diese Gleichsetzung fühlen sich Männer von Gender Mainstreaming nicht betroffen bzw. nicht angesprochen. Gender Mainstreaming bezieht sich jedoch stets auf *alle*[2] Geschlechter. Somit ist auch die Situation von Jungen und Männern in der Schule in den Blick zu nehmen. Im derzeitigen Schul- und Unterrichtssystem funktionieren Mädchen offenbar besser als Jungen. Die lange Zeit konstatierte generelle Bildungsbenachteiligung von Mädchen hat sich in Bezug auf den Schulerfolg umgekehrt. Im Jahr 2005/2006 verließen in allen Bundesländern mehr Jungen als Mädchen die Schule ohne Hauptschulabschluss, der Anteil der Jungen unter den SchulabgängerInnen mit Hauptschulabschluss war höher als der der Mädchen. Mehr Mädchen als Jungen legten erfolgreich die Abiturprüfung ab[3]. Das bessere Abschneiden der Mädchen bedeutet nicht, dass tradierte Verhaltensweisen und Geschlechterhierarchien sich aufgelöst haben, so wird Mädchen beispielsweise nach wie vor eine geringere Neigung zu Mathematik und Naturwissenschaften zugeschrieben, männliche Lehrkräfte sind nach wie vor in allen Schulformen auf Funktionsstellen stark überrepräsentiert[4].

Während des Workshops auf dem Fachtag wurde herausgearbeitet, dass es für das In-Gang-Setzen von Gender Mainstreaming Prozessen hilfreich ist, nicht bei der Feststellung von Defiziten in der Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit stehen zu bleiben, sondern die Vorteile einer geglückten Umsetzung von Gender Mainstreaming und der geschlechtergerechten Gestaltung von Schule herauszuarbeiten. Diese zeigen sich beispielsweise in der Eindämmung von Gewalt, der besseren Nutzung von Ressourcen der Schule und einem für Schülerinnen und Schüler günstigeren Lernklima.

In den Beiträgen, der Diskussion im Workshop und im Podium des Fachtags wurde klar, das Gender Mainstreaming integrativer, sichtbarer und ausgewie-

---

2 Alle Geschlechter, meint nicht zwei Geschlechter und somit die Fortschreibung von Geschlechterdualismen sondern verweist auf Geschlecht als soziale Konstruktion (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992 und Schneider in diesem Band) sowie auf die Existenz und Anerkennung von mehr als zwei Geschlechtern (vgl. Fausto-Sterling 2000).

3 https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/21111-0014.html;jsessionid= C2DA53B3E66A1776879BB224CB5248B0.tc22?operation=ergebnistabelleDownload&levelindex=4&levelid=1218800063650&option=html&doDownload= html, Abruf 15.08.08

4 vgl. Horak 2004:17 ff.

sener Bestandteil von Schulreform sein muss. Zugleich wurde deutlich, das Genderfragen sowohl in Schulreformprozessen als auch in mit diesen einhergehenden schulinternen Lehrkräftefortbildungen nicht berücksichtigt werden, wenn sie nicht von vorneherein integriert werden und nicht auf Vorwissen der Beteiligten zurückgegriffen werden kann. Schulreformen gehen zunächst mit einer nicht unerheblichen Belastung der Lehrkräfte durch Workshops, Sitzungen, Fortbildungen usw. einher. Im Wettstreit um die Zeit und Energie von Lehrkräften, die sich mit einer Vielzahl von Veränderungsprozessen, neuen Verordnungen und Richtlinien konfrontiert sehen, erscheint die Inklusion von Genderfragen als weitere und verzichtbare Belastung, die Zeit für die Unterrichtsvorbereitung und die Begleitung der SchülerInnen „raubt". Wie in anderen Organisationen auch treffen Veränderungsanforderungen[5] in den Schulen auf Zurückhaltung der Beteiligten. Zusätzliche Fortbildungen zu Genderthemen werden häufig nicht wahrgenommen, speziell dann, wenn nicht bereits ein Grundwissen vorhanden ist. Das Gleiche gilt für eine gendergerechte Gestaltung der Unterrichtsinhalte. Für die Erarbeitung neuer Themen und didaktischer Mittel fehlen häufig Zeit und Energie. Der Aufwand wird insbesondere dann, wenn kein persönliches Interesse an einem Thema besteht, als zu hoch eingeschätzt[6]. Vielen Lehrkräften fehlt grundlegendes Gender-Wissen. Hier sind nicht nur die Studienseminare und die Lehrkräftefortbildung sondern auch und in erster Linie die Universitäten, als erste Stufe der Lehrkräfteausbildung gefordert.

In vielen Bundesländern hat Gender Mainstreaming in Bezug auf Fragen der von den künftigen Lehrkräften erwarteten Kompetenzen und Kenntnisse, also der Gestaltung und der Inhalte des Lernens und Lehrens sowohl Eingang in die Schulgesetze als auch in die Richtlinien zur Unterrichtsgestaltung[7] und in die Rahmenrichtlinien zur LehrerInnenausbildung[8] gefunden.

Das Schulgesetz des Freistaats Bayern benennt in Art. 2, Abs. 1 als Aufgabe der Schulen „…die Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern zu fördern und auf die Beseitigung bestehender Nachteile hinzu-

5 vgl. den Beitrag von Stephan Höyng in diesem Band

6 vgl. Krämer 2007: 25 f.

7 Beispielsweise in den Ausführungen zur Schülerorientierung als Lernorientierung in den Richtlinien zu den Lehrplänen der Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Sekundarstufe 1, Naturwissenschaften in Schriftenreihe Schule in NRW, Heft 3108

8 vgl. Nds.MasterVO-Lehr; Curriculare Standards der Studienfächer in lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen, Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur. Rheinland-Pfalz

wirken, die Schülerinnen und Schüler zur gleichberechtigten Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten in Familie, Staat und Gesellschaft zu befähigen, insbesondere Buben und junge Männer zu ermutigen, ihre künftige Vaterrolle verantwortlich anzunehmen sowie Familien- und Hausarbeit partnerschaftlich zu teilen, auf Arbeitswelt und Beruf vorzubereiten, in der Berufswahl zu unterstützen und dabei insbesondere Mädchen und Frauen zu ermutigen, ihr Berufsspektrum zu erweitern, [...]“[9]. Im Schulgesetz des Landes Berlin aus dem Jahr 2004 ist das Prinzip Gender Mainstreaming in § 4 Grundsätze für die Verwirklichung, Abs. 2 explizit festgeschrieben: „[....] Dabei ist das Prinzip des Gender Mainstreaming zu berücksichtigen, nach dem alle erziehungs- und bildungsrelevanten Maßnahmen und Strukturen unter Einbeziehung der Geschlechterperspektive zu entwickeln sind. [...]“.[10]

In der Niedersächsischen Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen sind schulformübergreifend Standards für die bildungswissenschaftlichen Kompetenzen festgeschrieben, die AbsolventInnen eines Masterstudiengangs in der Lehramtsausbildung erwerben sollen. Genannt sind:

- im Kompetenzbereich Unterrichten: „Die Absolventinnen und Absolventen beschreiben lernerfolgsrelevante Schülermerkmale (insbesondere Vorwissen, Sachinteresse und Einstellungen) sowie daraus resultierende sozialgruppenspezifische Unterschiede (insbesondere *Geschlechterunterschiede und –zuschreibungen*[11]) und berücksichtigen diese Merkmale im Rahmen gruppendifferenzierender Gestaltung exemplarischer Unterrichtssituationen.“[12]
- im Kompetenzbereich Erziehen: „Die Absolventinnen und Absolventen [....]verfügen über grundlegendes Wissen über die Sozialisationsfunktionen von Familien *(insbesondere schicht-, geschlecht- und kulturspezifische Differenzen von Sozialisationsprozessen)* und erläutern deren Bedeutung für die Gestaltung schulischer Sozialisationsprozesse.“[13]

9 Zitiert nach Horak 2004: 37.
10 Zitiert nach Horak 2004: 43. Das Schulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz benennt Gender Mainstreaming ebenfalls als Prinzip (vgl. Horak 2004: 92)
11 Hervorhebungen M. Kuhnhenne
12 Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt. 61 Jg. Nr. 33,S. 493
13 Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt. 61 Jg. Nr. 33,S. 493

– im Kompetenzbereich Beurteilen, Beraten, Fördern: „Die Absolventinnen und Absolventen [...] beschreiben die Ursachen und Folgen sozialer Ungleichheit anhand zentraler Kategorien (insbesondere Schicht, Ethnizität, *Geschlecht*) und diskutieren deren Bedeutung für pädagogisches Handeln.“[14]

Weitere Kompetenzen, die sich auf Genderaspekte beziehen, werden für einzelne Fächer benannt: Mathematik (Fachdidaktik), Ev. Religion, Sport, Sachunterricht, Textiles Gestalten (Fachdidaktik).

Für die Lehramtsausbildung gelten innerhalb eines Bundeslandes die gleichen Rahmenrichtlinien. Seitens der Hochschulen werden sie jedoch höchst unterschiedlich in die Gestaltung der Curricula umgesetzt. Wie der Blick in die Modulbeschreibungen der Lehramtsausbildung an den Universitäten Oldenburg und Osnabrück beispielhaft zeigt, finden sich die entsprechenden Lehrangebote, in denen die geforderten Kompetenzen entwickelt werden könnten, häufig nicht in diesen wieder[15].

Der lehramtsbezogene Professionalisierungsbereich[16] für den Bachelor mit dem Studienziel Master of Education (Grund-, Haupt- und Realschulen) an der Universität Oldenburg enthält bei insgesamt fünf zu belegenden Pflichtmodulen lediglich in einer Modulbeschreibung Hinweise darauf, dass Gendersaspekte behandelt werden: In der Modulbeschreibung zu „*Lehren und Lernen*“ wird Geschlecht als eines der unter „*Umgang mit Heterogenität*“ aufgeführten Stichworte genannt. In den Wahlpflichtmodulen lässt sich aus den bisher veröffentlichten Modulbeschreibungen kein Genderbezug entnehmen. Im Master of Education finden sich in den Pflichtmodulen des Lehramtsbezogenen Professionalisierungsbereichs in keiner Modulbebeschreibung Hinweise darauf, das Genderaspekte behandelt werden[17]. Dies bedeutet nicht, dass an der Universität Oldenburg innerhalb des Lehramtsstudiums keine Veranstaltungen zu Genderfragen angeboten werden. Sie sind jedoch nicht zwingend vorgesehen. Es bleibt somit dem Zufall überlassen, ob ein-

14 Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt. 61 Jg. Nr. 33,S. 494

15 Dies betrifft keineswegs nur Niedersachsen sondern auch die Lehramtsausbildung in anderen Bundesländern, vgl. Kamphans/Auferkorte-Michaelis 2005:8 ff. für Lehramtsausbildung an der TU Dortmund.

16 Der Lehramtsbezogene Professionalisierungsbereich soll die Studierenden auf das Lehramt vorbereiten.

17 Stand, Internetabfrage 33. KW 2008

zelne Lehrende innerhalb der Module Veranstaltungen zu Genderwissen und Genderkompetenz anbieten oder in ihren Veranstaltungen vermitteln.

An der Universität Osnabrück haben Studierende die Möglichkeit sich die geforderten Genderkompetenzen innerhalb des Wahlmoduls „*Bildung und Geschlecht*“ anzueignen[18]. Es besteht aus den Modulkomponenten „*Wandel der Geschlechterrollen*“ und „*Bildungsauftrag Gleichberechtigung*“ und ist eines von einer Vielzahl von Wahlmodulen. Daneben wird Geschlecht bzw. geschlechtspezifische Erziehung auch innerhalb der Modulkomponente „*Migration und interkulturelle Erziehung*“ des Wahlmoduls „*Interkulturelle Pädagogik*“ thematisiert. Lehramtsstudierende an der Universität Osnabrück haben somit die gesicherte Möglichkeit, sich Genderwissen anzueignen, müssen dies jedoch nicht. Anstelle des Moduls „*Bildung und Geschlecht*“ können sie andere Module belegen. Es kann somit weder bei den LehramtsabsolventInnen der Universität Oldenburg noch denen der Universität Osnabrück davon ausgegangen werden, dass sie die in der niedersächsischen Masterverordnung Lehramt genannten genderbezogenen Kompetenzen erworben haben.

Beim Blick in die Modulhandbücher zur Lehramtsausbildung weiterer Universitäten in anderen Bundesländern bestätigt sich, dass auf die Geschlechterforschung bezogene Inhalte häufig im Bereich beispielhafter Aufzählungen zu finden sind[19]. Einerseits deutet dies auf die Verbreitung und Bedeutung der Geschlechterforschung hin. Ihre Ergebnisse können nicht mehr übergangen werden. Sie haben Eingang in die Arbeitsgruppen gefunden, die sich mit der Curriculaentwicklung der Lehramtsausbildung befassen. Andererseits verweist die Positionierung der Genderinhalte in beispielhaften Aufzählungen und in Wahlmodulen darauf, dass sie immer noch kein Standardbestandteil der Lehramtsausbildung sind. Genderwissen und -kompetenzen bei künftigen Lehrkräften werden seitens der für die Curriculagestaltung Verantwortlichen an den Hochschulen und seitens der Akkreditierungsinstanzen offenbar zwar als ausbildungsrelevant und wünschenswert gesehen, jedoch keineswegs für unverzichtbar erachtet.

---

18 Vgl. IKC Lehrerbildung 2005: 6

19 Vgl. beispielsweise das Modulhandbuch des Teilstudiums Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliches Studium für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Marburg, S. 12, S. 13, S. 17

Im Ergebnis lässt sich feststellen, dass das bestehende Studienangebot für Lehramtsstudierende nicht sicher stellt, dass die künftigen Lehrkräfte, die von ihnen in den Rahmenrichtlinien geforderten Kompetenzen im Studium erwerben. Nach wie vor verlassen künftige Lehrkräfte die Universität, die in ihrem ganzen Studium nicht erfahren haben, was der Begriff „Gender" bedeutet, die sich nicht mit ihrer eigenen Geschlechterrolle und der ihrer künftigen SchülerInnen auseinandergesetzt haben und für die reflexive Koedukation oder gendersensible Didaktik unbekannte Konzepte sind. Ein Lehramtsstudium, das den Studierenden kein solides Grundwissen zu Genderfragen und keine Genderkompetenz vermittelt, ist jedoch nicht nur unzulänglich, sondern widerspricht auch den Anforderungen der Schulgesetze und Rahmenrichtlinien.

Quellen:

(EGL-M) im Studium für das Lehramt an Gymnasien an der Philipps-Universität Marburg. Stand März 2007. http://www.uni-marburg.de/fb21/schulpaed/studium/modulhandbuch

Arbeitsgruppe Curriculare Standards Bildungswissenschaften beim Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz (2007): Standards der Lehrerbildung: Curriculare Standards des Faches Bildungswissenschaften und Standards der Systementwicklung. Abschlussbericht. Kurzfassung: http://schulentwicklung.ifb.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/schulentwicklung.ifb.bildung-rp.de/Lehrerbildung/Standards_Lehrerbildung_abschlussbericht_kurz.pdf

Bundesamt für Statistik. https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/21111-0014.html;jsessionid=C2DA53B3E66A1776879BB224CB5248B0.tc22?operation=ergebnistabelleDownload&levelindex=4&levelid=1218800063650&option=html&doDownload=html, Abruf 15.08.08

Horak, Robert (2004): Gleichstellung im schulischen Bereich. Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung und des Vorstandbereichs Frauenpolitik beim Bundesvorstands der GEW. Frankfurt/Main

Fausto-Sterling, Anne (2000): The five sexes, revisted. In: Sciences, Jul/Aug 2000. vol 40, Issue 4

Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli/ Wetterer, Angelika (Hg.): Traditionen Brüche: Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg/Brsg., S. 201–254

IKC Lehrerbildung (Interdisziplinäres Kerncurriculum Lehrerbildung). Stand 18.10.2005. http://www.uni-osnabrueck.de/D7Dokumente/ IKC.pdf

Kamphans, Marion/Auferkorte-Michaelis, Nicole 2005: Zwischenbericht der Arbeitsgruppe „Gender-Studies“ der Universität Dortmund. http://www.gleichstellung.uni-dortmund.de/imperia/md/ontent/gleichstellung/wischenbereicht_gender_studies.pdf (15.08.08)

Krämer, Judith (2007): Gender und Schule – nicht nur ein Thema im Zusammenhang mit muslimischen Schülerinnen und Schülern. Zur Relevanz von Gender Studies in der Schule. ZGS Arbeitspapier 2/2007. Universität Bremen

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur. Rheinland-Pfalz: Verwaltungsvorschrift: Curriculare Standards der Studienfächer in lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen. 20.08.2007. http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/Dateien/Downloads/Bildung/Lehrerbildung/2.2_-_Studieninhalte_und_Qualifikantionsziele.pdf

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur. Rheinland-Pfalz. Curriculare Standards des Studiums. Erläuterungen. Reform der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz. http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/Dateien/Downloads/Bildung/Lehrerbildung/Erlaeuterungen_CS.pdf

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, Landesinstitut für Schule (Hg.) (2005): Schule im Gender Mainstream. Soest 2005

Modulhandbuch für das Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliche Studium für das Lehramt an Gymnasien. Universität Marburg, o. J.

Niedersächsiches Gesetz- und Verordnungsblatt. 61 Jg. Nr. 33, 15. November 2007, Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds.MasterVO-Lehr) vom 08.11.07

Beteiligte an diesem Band

Chamakalayil, Lalitha, Dipl. Psychologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Lehre und Forschung im Bereich Soziale Arbeit und Psychologie. Arbeitsschwerpunkte: Gender und Grundschule, Elternpädagogik, *Delmenhorster Präventionsbausteine*, Babysimulatoren, Bullying.

Enders-Dragässer, Uta, Dr., Soziologin und Erziehungswissenschaftlerin, Mitgründerin und wissenschaftliche Leiterin der Gesellschaft für Sozialwissenschaftliche Frauen- und Genderforschung e.V. Arbeitsschwerpunkte: Gender Mainstreaming, Schul- und Sozialisationsforschung, Frauen in schwierigen Lebensverhältnissen, Männlichkeit aus Sicht der Frauenforschung. Mitinitiatorin des bundesweiten Netzwerks AG Frauen und Schule, das seit 1982 bundesweite und regionale Fachkongresse zu Fragen der Geschlechtergleichheit in der Schule veranstaltet sowie Mitgründerin des transnationalen Netzwerks ENSAC (European Network on School-age Childcare).

Fleßner, Heike, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik; Direktorin des Zentrums für Interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (ZFG), Lehre und Forschung im Bereich Gender und Soziale Arbeit, Mitbegründerin des Studienganges Frauen- und Geschlechterstudien an der Universität Oldenburg

Haring, Solveig (Sol), Mag^{a}, Dr^{in} Phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Karl-Franzens Universität Graz, Institut für Bildungs- und Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Angewandte Lernweltforschung, davor Arbeitsschwerpunkt *Digital Narratives* als Research Fellow und Postdoc an der University East London (UEL), Beschäftigung im Multimedialen Forschungszentrum SMARTl und 2008 als Visiting Professor im City College New York an der School of Education. Transdisziplinäre Forschung in der Verbindung von Altern, Geschlecht und Biografie verbunden mit Methoden aus den neuen Medien. Mitbegründerin der Freien Forschungsgruppe Biographieforschung an der Universität Graz und Mitglied der österreichischen KünstlerInnengruppe ltnc. Seit Mitte der 1990er Jahre Musikerin. Auftritte seit 2003 als Performancekünstlerin im *gender-bender Duo Supernachmittag* mit Anita Mörth.

Höyng, Stephan, Dr. phil., Professor für Jungen- und Männerarbeit an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin. Lehre im Studienschwerpunkt Geschlechterbewußte Soziale Arbeit und zu Gender Mainstreaming. 1989 Mitbegründung des Verein Dissens e.V. dort Entwicklung und Umsetzung eines patriarchatskritischen Ansatzes für Jungen- und Männerarbeit in der Praxis, wissenschaftliche Leitung der europäischen Forschung *Towards a new organisation of men´s lives. Emerging forms of work and opportunities für gender equality* (2001–2005), Untersuchung zu Männern in Erzieherberufen.

Mörth, Anita P., Mag[a] Phil., Gendertheoretikerin, Künstler, MusikerIn, seit 2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Qualitätsmanagement der Donau-Universität Krems – Universität für Weiterbildung. Arbeitsschwerpunkte: poststrukturalistische Gendertheorien, gendersensible Didaktik, 2005 Arbeit in der Koordinationsstelle für Genderstudien, Frauenforschung und Frauenförderung der Universität Graz zum Thema Gendersensible Didaktik in der Ausbildung von MittelschullehrerInnen, Mitherausgabe der Publikation „geschlecht + didaktik“, Seit 2003 künstlerische Auseinandersetzung mit poststrukturalistischen Gendertheorien: Videos, Rauminstallationen, Musik und Bühnenperformance mit Sol Haring im *gender-bender Duo Supernachmittag* und Performances im Öffentlichen Raum mit DIVANOVA08.

Kuhnhenne, Michaela, Dr. phil., Erziehungswissenschaftlerin und Sozialarbeiterin, Projektmitarbeiterin in der Forschungsförderung der Hans-Böckler-Stiftung, davor Koordinatorin des Kooperationsnetzwerks Frauen- und Geschlechterforschung in der Nord-West-Region, Lehrbeauftragte an Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland und Österreich, Arbeitsschwerpunkte: Gender Mainstreaming in technischen und sozialpädagogischen Studiengängen, Väterbeteiligung in Kindertagesstätten, Konstruktionen von Klasse und Geschlecht in Bildung und Beruf

Schneider, Claudia, Mag.[a], Mitarbeiterin von EfEU (Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle) Lehrbeauftragte am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, zertifizierte Beraterin für *Managing Gender und Diversity*, systemische Organisationsberaterin, Arbeitsschwerpunkte Forschung, Beratung und Aus- und Fortbildung zu gender- und diversitysensibler Pädagogik, Evaluation von gendersensiblen Schulprojekten, Gender-Mainstreaming, Managing Diversity, Gründungsmitglied der ASD (Austrian Society for Diversity, www.societyfordiversity.at).

Seemann, Malwine, Lehrerin und promovierte Sozialwissenschaftlerin. Ihre Promotion hatte die Umsetzung der Strategie Gender Mainstreaming im schwedischen Schulbereich zum Gegenstand. Leiterin des Referats F (Frauenpolitik) im GEW-Bezirk Weser-Ems, Arbeitsschwerpunkt: Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung von Gender Mainstreaming im Schulbereich.

Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung

Herausgegeben vom
Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung (ZFG)

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 26111 Oldenburg
Tel.: (0441) 798-4316 Fax: (0441) 798-5869
E-mail: zfg@uni-oldenburg.de Internet: www.uni-oldenburg.de/zfg

(1)
Promotionsförderung und Geschlecht : zur Bedeutung geschlechtsspezifisch wirkender Auswahlprozesse bei der Förderung von Promotionen an niedersächsischen Hochschulen / Almut Kirschbaum ...; Karin Flaake; Heike Fleßner. – Oldenburg : Bibliotheks- und Informationssystem der Univ., 2005. – 223 S. ISBN 3-8142-0941-9 (EUR 10.00)

(2)
Jungenarbeit : Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft; Dokumentation der Tagung vom 18. November 2004 an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg; Detlef Pech; Michael Herschelmann; Heike Fleßner (Hrsg.). – Oldenburg : Bibliotheks- und Informationssystem der Univ., 2005. – 152 S. ISBN 3-8142-0977-X (EUR 8.00)

(3)
Gezeitenwechsel : Dokumentation; 31. Kongress Frauen in Naturwissenschaft und Technik; 5.–8. Mai in Bremen / TuNiF Nordwest – Technik und Naturwissenschaft in Frauenhand e.V. (Hrsg.). [Red.: Smilla Ebeling ...]. – Oldenburg : BIS-Verl. der Carl von Ossietzky Univ., 2006. – 466 S.
ISBN 3-8142-0995-8 (EUR 12.00)

(4)
Versuchungen, ein Fest : Dokumentation eines Abschiedes / Anita Raddatz (Hrsg.). – Oldenburg : BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ., 2006. – 91 S. ISBN 3-8142-2024-2 (EUR 6.50)

(5)
Frauen in Konzentrationslagern : Konzeption eines Führungstages unter geschlechtsspezifischem Aspekt in der Gedenkstätte Bergen-Belsen / Luzia

Moldenhauer; Annika Freundt; Karin Baumann. – Oldenburg : BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ., 2006. – 148 S.
ISBN 3-8142-2028-5 (EUR 8.00)

(6)
Gender lehren – Gender lernen in der Hochschule : Konzepte und Praxisberichte / Beate Curdes; ...; Ulrike Schleier ... (Hrsg.). – Oldenburg : BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ., 2007. – 300 S.
ISBN 978-3-8142-2027-7 (EUR 12.80)

(7)
Gender und Schule : Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis / [1. Oldenburger Fachtag Gender und Schule, 7. März 2006]. Sabine Jösting; Malwine Seemann (Hrsg.). – Oldenburg : BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ., 2006. – 148 S.
ISBN 978-3-8142-2040-6 (EUR 8.00)

(8)
Behinderung und Geschlecht – Perspektiven in Theorie und Praxis : Dokumentation einer Tagung / Jutta Jacob; Eske Wollrad (Hrsg.). – Oldenburg : BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ., 2007. – 115 S.
ISBN 978-3-8142-2078-9 (EUR 8.80)

(9)
Ethnische Diversitäten, Gender und Schule : Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis / [2. Oldenburger Fachtag Gender und Schule, 6. März 2007]. Malwine Seemann ... (Hrsg.). – Oldenburg : BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ., 2008. – 114 S.
ISBN 978-3-8142-2109-0 (EUR 8.80)

10)
Familiengerechte Hochschule : Daten – Herausforderungen – Perspektiven / Karin Flaake; Heike Fleßner; Angelika I. Müller; Juliane Pegel (Hrsg.). – Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ., 2008. – 106 S.
ISBN 978-3-8142-2112-0 (EUR 8,80)