



Schule im Gender Mainstream.

Denkanstöße - Erfahrungen - Perspektiven

Schule im Gender Mainstream

**Denkanstöße
Erfahrungen
Perspektiven**

**Herausgegeben vom
Ministerium für Schule, Jugend und Kinder
des Landes Nordrhein-Westfalen
und dem
Landesinstitut für Schule Soest**

Beteiligte Institutionen:

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen
Landesinstitut für Schule Soest

Zusammenstellung der Beiträge und inhaltliche Bearbeitung:

Lisa Glasgow-Schicha

Textverarbeitung/Gestaltung:

Petra E. Brügger

Titelbild:

Renate Prahl

1. Auflage 2005

Nachdruck nur mit Genehmigung des Landesinstituts für Schule

ISBN 3-8165-4525-4

Vertrieb:

Landesinstitut für Schule

Paradieser Weg 64

59494 Soest

E-Mail: bestellungen@mail.lfs.nrw.de

Bestellnummer: 4525

Onlinefassung unter:

<http://www.learnline.de/angebote/gendermainstreaming>

Inhalt

	Seite
0 Einführung in den Reader	7
<i>Birgit Klimeck, Lisa Glasgow-Schicha: Schule im Gender Mainstream - Eine Einführung in den Reader</i>	9
I Grundlagenwissen über Gender Mainstreaming	15
<i>Lisa Glasgow-Schicha: Grundlagen des Konzeptes von Gender Mainstreaming</i>	17
<i>Sigrid Metz-Göckel, Marion Kamphans: Gender Mainstreaming und Geschlechterforschung - Ein erzwungener Dialog</i>	22
<i>Gisela Notz: Historisch-kritische Reflexion zu Gender Mainstreaming</i>	28
<i>Wolfgang Schmale: Kulturelle männliche Geschlechterkonstruktion seit der Aufklärung</i>	33
<i>Dorit Keese: Gender Mainstreaming und Frauenförderung als Doppelstrategie</i>	37
II Handlungsfelder im Kontext von Schule	43
II.1 Genderbewusste Organisationsentwicklung	
<i>Gabriele Schambach: Grundsätze einer genderbewussten Organisationsentwicklung</i>	45
<i>Adolf Bartz: Organisationsgestaltung in der Schule</i>	50
<i>Claudia Schneider: Gender Mainstreaming als Schulentwicklung</i>	56
<i>Kristian Folta: Work-Life Balance - Schule in Balance!</i>	62
<i>Mechthild Walsdorf: Rahmenbedingungen für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf - Best Practice-Beispiele</i>	66
<i>Sylvia Neuhäuser-Metternich: Gender Mainstreaming-Controlling</i>	71
II.2 Genderbewusste Personalentwicklung	
<i>Katja Kansteiner-Schänzlin: Gleich und doch nicht gleich!? Zum Stand der Forschung zur Führung von Schulleiterinnen und Schulleitern</i>	77
<i>Barbara Mettler-von Meibom: Frauen in Führungspositionen</i>	83
<i>Mechthild Walsdorf: Die dienstliche Beurteilung - Hat Leistung ein Geschlecht?</i>	87
<i>Dorit Keese: Aspekte zur Frage der Gleichstellung von Frauen und Männern in den neuen Richtlinien für die dienstliche Beurteilung - Checkliste für die Schulaufsicht</i>	92
<i>Mechthild Walsdorf: Schulscharfe Einstellungsverfahren</i>	96
II.3 Kommunikation	
<i>Barbara Mettler-von Meibom: Kommunikation zwischen Frauen und Männern</i>	101

<i>Christian Schicha: Geschlechtssensible Konferenzleitung</i>	106
<i>Christa Heilmann: Körpersprache im Kommunikationsraum Schule</i>	111
<i>Mechthild Walsdorf: Geschlechtergerechte Sprache</i>	115
II.4 Ressourcenbewirtschaftung	
<i>Mechthild Walsdorf: Gender Budgeting</i>	121
<i>Barbara Schrief: Genderbewusste Schulhofgestaltung</i>	125
<i>Bettina Jansen-Schulz, Conni Kastel: Gender und Neue Medien in der Grundschule</i>	129
II.5 Unterricht und Schulprogramm	
<i>Elke Nyssen, Heidrun Hoppe: Gender und Leistung: Ergebnisse aus IGLU, PISA und LAU</i>	135
<i>Lisa Glagow-Schicha: Kriterien für ein gendergerechtes Schulprogramm</i>	139
<i>Ella Gemein: Ein lebendiges Schulprogramm – Facetten des Schullebens am Städtischen Mädchengymnasium Essen-Borbeck</i>	144
<i>Lisa Glagow-Schicha: Reflexive Koedukation in Nordrhein-Westfalen</i>	148
<i>Monika Bessenrodt-Weberpals: Reflexive Koedukation im Perspektivrahmen Sachunterricht in der Grundschule</i>	154
<i>Ursula Kessels: Zeitweilige Geschlechtertrennung im Unterricht - Warum?</i>	158
<i>Katharina Willems: Fachkulturen und gender - Kulturelle Bedeutungsproduktionen durch Lehrkräfte</i>	163
<i>Birgit Palzkill: Gewaltprävention als Aufgabe von Schulentwicklung - Ein Blick unter der Perspektive Geschlecht</i>	169
<i>Astrid Kaiser: Schulleitung als Initiatorin für gendergerechte Schulentwicklung</i>	174
<i>Christoph Blomberg: Gender macht Schule bunter - durch Berücksichtigung von Jungen</i>	180
II.6 Berufs- und Lebensplanung von Schülerinnen und Schülern	
<i>Bettina Jansen-Schulz: Genderorientierte Elternarbeit am Beispiel der Berufsorientierung und Lebensplanung</i>	185
<i>Sylvia Neuhäuser-Metternich: Schulische Berufs- und Lebensplanung mit Mentoring</i>	189
<i>Wenka Wentzel: Der Girls' Day - Mädchen-Zukunftstag als Maßnahme zur Erweiterung des geschlechtsspezifischen Berufswahlspektrums</i>	194
<i>Eva Köhl: Der Aachener Boys' Day - Eine Aufforderung zur Reflexion und zum Dialog</i>	199
II.7 Lehramtsausbildung	
<i>Mechthild Walsdorf: Gender Mainstreaming im Studienseminar</i>	204

<i>Gabriele Mai-Gebhardt: Gender Mainstreaming - Auch ein Thema in Studienseminaren</i>	210
<i>Stefanie Breuers, Lore Würthner: Seminarprogramm am Studienseminar für das Lehramt für Sonderpädagogik in Düsseldorf</i>	214
II.8 Fortbildung für Lehrkräfte	
<i>Birgit Palzkill, Heidi Scheffel: Betroffenheit oder professionelle Distanz - Grundsätze zum Umgang mit dem Thema: Geschlechterbewusste Pädagogik in der Lehrerfortbildung</i>	219
<i>Birgit Klein-Uerlings: Vom Umgang mit Schwierigkeiten bei der Verankerung von Gender Mainstreaming</i>	222
<i>Michael Drogand-Strud: Train the trainer - Gendersensible Didaktik</i>	228
<i>Birgit Palzkill, Heidi Scheffel: Spezifische Konflikte in der Beziehung zwischen Lehrerinnen und Schülern - Konsequenzen für eine geschlechtersensible Supervision und Fortbildung</i>	233
<i>Ingrid Ittel-Fernau: Funktionsstellen und Schulleitung, eine Perspektive für Frauen - Ein Erfahrungsbericht</i>	239
<i>Thomas Langkau: Fortbildung unter gendergerechten Aspekten am Beispiel Neuer Medien</i>	242
<i>Karin Renges: Ein Praxisbeispiel für eine gendergerechte Fortbildung mit Neuen Medien</i>	246
III Autorinnen und Autoren	253
Abkürzungsverzeichnis	265

0

Einführung in den Reader Schule im Gender Mainstream

*Birgit Klimeck**Lisa Glagow-Schicha*

Schule im Gender Mainstream – Eine Einführung in den Reader

1 Gender Mainstreaming: Die neue Strategie der Gleichstellungspolitik

Die Forderung nach der rechtlichen und tatsächlichen Gleichstellung der Geschlechter in allen Lebenslagen ist nicht neu. Sie erhält aber durch die neue politische Strategie des Gender Mainstreaming einen wichtigen neuen Anstoß.

Veranlasst durch den Beschluss der Weltfrauenkonferenz in Peking 1995 und die dadurch begründete Forderung an die Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen, Gender Mainstreaming in ihren nationalen gleichstellungspolitischen Strategien zu verwirklichen, begannen immer mehr Regierungen von EU-Mitgliedstaaten die neue Strategie der Gleichstellungspolitik einzuführen, die Bundesrepublik Deutschland 1999 durch einen Beschluss des Bundeskabinetts.

Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen hat sich im Koalitionsvertrag 2000 dem Gender Mainstreaming als Leitgedanken ihres politischen Handelns verpflichtet und im Sommer 2003 ein Steuerungskonzept zur Implementierung von Gender Mainstreaming verabschiedet, das alle Ressorts zu konkreten Umsetzungsmaßnahmen auffordert. Dazu gehört die Sensibilisierung aller Beschäftigten, vor allem aber der Führungskräfte, für die Strategie des Gender Mainstreaming (Ziele, Methoden) und die Geschlechterverhältnisse (Geschlechtersozialisation, Geschlechterhierarchien in Gesellschaftsstrukturen).

Gender Mainstreaming heißt, bei allem, was Politik und Administration planen und tun, die Interessen und Lebenslagen beider Geschlechter von vornherein zu berücksichtigen. Neu ist gegenüber der bisher spezifischen, eher defizitorientierten (Frauen-)Gleichstellungspolitik, dass Frauen wie Männer, Jungen wie Mädchen in ihrer jeweiligen Verschiedenheit in den Blick genommen und Maßnahmen und Entscheidungen an den jeweiligen Bedürfnissen orientiert differenzierter, zielgruppengenaue und damit auch effektiver getroffen werden. Neu ist auch, dass alle in ihrer Facharbeit in die Verantwortung genommen werden und die Gleichstellungsaufgabe nicht auf die frauenpolitisch Zuständigen beschränkt wird. Das Thema Gender kommt so „vom Rand weg in die Mitte“ (Baer 2003, 4), also in den Mainstream. Besonders gefordert sind dabei die Führungskräfte, die entsprechend dem top-down-Prinzip vermitteln müssen, dass die Berücksichtigung von geschlechterspezifischen Unterschieden ein fester Qualitätsbestandteil jeder Facharbeit ist.

2 Zielgruppe und Anliegen des vorliegenden Bandes

Die geschlechterbewusste Betrachtungsweise hat im Schulbereich mit der Debatte zur Reflexion der Koedukation bereits eine längere Tradition. Reflexive Koedukation will alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin untersuchen, ob sie bestehende Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderung fördern (Faustich-Wieland/Horstkemper 1996). Dadurch ist ein neues geschlechterbewusstes Verständnis von Schule und Unterricht entstanden. Praktisch stellt das Prinzip der reflexiven Koedukation damit die Anwendung der Gender Mainstreaming-Strategie auf das Gesamtsystem Schule dar.

Im Jahre 2002 ist in Nordrhein-Westfalen eine Handreichung mit grundlegenden Praxisanregungen zur Umsetzung der reflexiven Koedukation herausgegeben worden, die sich insbesondere an die Lehrkräfte richtete (Landesinstitut 2002). Der Bildungsserver learn:line NRW bietet vielfältige Informationen und Hilfestellungen zum Thema (<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/koedukation>). Nicht zuletzt über die Schulprogrammarbeit hat die reflexive Koedukation inzwischen auch vielerorts Eingang in die Unterrichtsgestaltung gefunden.

Der Gender Mainstreaming-Ansatz beinhaltet jedoch mehr als die Geschlechterorientierung für den rein unterrichtlichen Bereich. Er nimmt alle im Schulwesen Verantwortlichen, insbesondere die Personen mit Leitungsfunktionen, in die Pflicht. Dem top-down-Prinzip bei der Umsetzung der Gender Mainstreaming-Strategie folgend, richtet sich der vorliegende Band insbesondere an die Beschäftigten mit Führungsverantwortung in der Schulaufsicht, in den Schulleitungen und in der Lehramtsausbildung (II. Phase) und in der Fortbildung für Lehrkräfte. Sie haben zentralen Einfluss auf die Organisations- und Personalentwicklung von und in Schulen, auf eine geschlechterbewusste Ressourcenbewirtschaftung und auf die gendergerechte Prägung der Schulentwicklung.

Bei der Vorbereitung des vorliegenden Bandes ist schnell deutlich geworden, dass Gender Mainstreaming als eine über die Unterrichtsgestaltung hinausgehende Konzeption einer geschlechterbewussten Gestaltung von Schulleben in Begriff, Inhalt und Bedeutung noch weitgehend unbekannt ist. Dieser Reader legt keinen fertigen Aktionskatalog vor und erhebt darüber hinaus auch keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Er will vielmehr in einem ersten Schritt sensibilisieren und die Diskussion über Gender Mainstreaming und seine Handlungsfelder in der schulfachlichen Praxis erst einmal entstehen lassen.

Der Band enthält eine Sammlung von Diskussionsbeiträgen unterschiedlicher Autorinnen und Autoren aus Wissenschaft und Praxis, die Stellung nehmen zu möglichen Anwendungsfeldern, Chancen und Risiken von Gender Mainstreaming in den Aufgabenbereichen der Zielgruppe. Er stellt insoweit recht unterschiedliche Aspekte des Gender Mainstreaming im Kontext von Schule dar. Er will nicht verstanden sein als eine abschließende Standortbestimmung, sondern als Anreiz für einen weiterhin zu führenden Diskurs.

3 Was Sie in diesem Reader erwartet

Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis wurden mittels eines Call for Paper aufgerufen, Diskussionsbeiträge - Erfahrungen, Positionen, Zielvorstellungen - zur Anwendung der Strategie des Gender Mainstreaming in allen Systemebenen von Schule zu liefern. Auf diese Weise konnten Autorinnen und Autoren gewonnen werden, die in der Schule, in der Wissenschaft und Forschung, in der Organisationsentwicklung oder der Verwaltung, aber ebenso in der Ausbildung oder Fortbildung tätig sind. Es sind Texte unterschiedlichster Art zusammengekommen, von theoretischen Grundlageninformationen über wissenschaftliche Studien und Forschungsergebnisse, Denkansätze und Erfahrungsberichte bis hin zu konkreten Praxisbeispielen.

Zur groben Orientierung sei darauf hingewiesen, dass die Beiträge innerhalb der Kapitel grundsätzlich vom Allgemeinen zum Besonderen hin sortiert worden sind. Entsprechend dem Charakter des vorliegenden Bandes als Lesebuch wird kein komplettes, chronologisches Lesen von vorne bis hinten empfohlen oder erwartet. Vielmehr kann jede Leserin und jeder Leser je nach individuellem Kenntnisstand und Interesse aus den Beiträgen wählen. Verschiedenartigkeit und Vielfalt in der Formulierung und Struktur der Beiträge sind bewusst beibehalten worden, um die unterschiedlichsten Typen und Interessen der Leserinnen und Leser anzusprechen.

Gender Mainstreaming setzt Hintergrundwissen über die sozialen, kulturellen oder auch rechtlichen Ausprägungen von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen voraus. Universitäre Geschlechterstudien befassen sich seit langem mit diesen Fragen. Die Erkenntnisse dieser For-

sung finden jedoch nur langsam Eingang in die Praxis. Erst konkrete Denkanstöße für praktische Ansätze, Erfahrungsberichte und Praxisbeispiele machen die theoretischen Erkenntnisse greifbar und in die tägliche berufliche Situation übertragbar.

Die unterschiedlichen Beiträge in diesem Band verknüpfen Fach-, Methoden- und Erfahrungswissen im System Schule mit Genderwissen und Gender-Methoden-Wissen und vermitteln damit Grundlagen für eine fachspezifische Gender-Kompetenz. Die Auswahl von Praxisanleitungen oder Projektbeispielen erfolgte exemplarisch. Es gibt noch viele weitere gute Beispiele für eine Genderorientierung im schulischen Leben.

4 Zu den Beiträgen im Einzelnen

Das erste Kapitel stellt die Grundlagen für Gender Mainstreaming dar.

Im Beitrag von *Lisa Glasgow-Schicha* wird das Konzept des Gender Mainstreaming erläutert. Hier werden die Ideen für diese Konzeption seit den Weltfrauenkonferenzen 1985 in Nairobi und 1995 in Peking dargelegt, aber auch die rechtlichen und politischen Vorgaben, die sich 1997 im Amsterdamer Vertrag für die Europäische Union zeigten. Es werden mehrere Punkte für die Umsetzung des Gender Mainstreaming-Prozesses benannt sowie eine Methode zur praktischen Umsetzung von Gender Mainstreaming.

Der Artikel der Dortmunder Sozialwissenschaftlerinnen *Sigrid Metz-Göckel und Marion Kamp-hans* setzt sich mit dem Konzept des Gender Mainstreaming auf wissenschaftlicher Ebene auseinander. Hier wird der Focus auf das Verhältnis von Frauen - und Geschlechterforschung zu Gender Mainstreaming gelegt. Es wird hinterfragt, wer zukünftig mit einem kritischen Blick die Gleichstellungspolitik begleiten soll, wenn feministische Perspektiven durch das Gender Mainstreaming in einer Gesamtsicht von Geschlechterpolitik aufzugehen und damit überwunden zu sein scheinen. Deshalb wird auf die weitere Bedeutung einer spezifisch bedürfnisorientierten Frauenpolitik verwiesen. Der Beitrag der Sozialwissenschaftlerin *Gisela Notz* bezieht sich auf die Frauenforschung. Mit Bezug auf die Geschichte der Frauenbewegung wird die Bedeutung der Strategie des Gender Mainstreaming hergeleitet. Nach diesem Exkurs auf die Geschichte der Frauenbewegung folgt mit dem Artikel des Wiener Historikers *Wolfgang Schmale* ein Blick auf die Entwicklungsgeschichte tradierten Männerverhaltens. Der Autor zeigt auf, dass die Geschlechtsspezifität seit der Aufklärung kulturell konstruiert ist und reflektiert die Geschichtsschreibung der Kulturgeschichte als Teil der Männergeschichte. Diese männliche Geschlechterkonstruktion macht deutlich, dass auch heutige Männlichkeitsentwürfe kritisch reflektiert und nicht als statisch und unveränderbar angesehen werden sollten. Hieran schließt sich der Artikel von *Dorit Keese* von der Bezirksregierung Düsseldorf an, in dem Gender Mainstreaming und Frauenförderung als Doppelstrategie dargestellt werden. Es werden die bereits bestehenden gleichstellungsfördernden Strukturen erläutert, die Gender Mainstreaming gerade in der Anfangsphase zur Impulsgebung und Beratung benötigt.

Der Schwerpunkt des Readers liegt auf dem II. Kapitel, das sich mit Handlungsfeldern im schulischen Kontext auseinandersetzt.

Im ersten Unterkapitel II.1 wird der Focus auf genderorientierte Organisationsentwicklung gelegt. Die Politologin *Gabriele Schambach* legt in ihrem Artikel dar, wie eine genderbewusste Organisationsentwicklung im allgemeinen Kontext aussehen sollte. Daran schließt sich der Beitrag des langjährigen Schulleiters *Adolf Bartz* an, der genderbewusste Organisationsentwicklung auf die Schule überträgt und dabei konkrete Umsetzungsmöglichkeiten anspricht. Die Wiener Organisationsberaterin *Claudia Schneider* zeigt auf, wie Gender Mainstreaming im Schulentwicklungsprozess umgesetzt werden kann. Der Psychologe *Kristian Foltz* fasst genderbewusste Schulorganisation weiter, indem er das Work-Life-Balance-Konzept vorstellt, das schulisches und privates Leben in ein ausgeglichenes Verhältnis setzt. *Mechthild Walsdorf*, stellv. Gleich-

stellungsbeauftragte im Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, legt an einem Best-Practice-Beispiel die Rahmenbedingungen für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Lehrerinnen und Lehrer dar. Den Abschluss dieses Kapitels liefert ein Beitrag der Psychologin *Sylvia Neuhäuser-Metternich*, in dem Controlling-Verfahren dargestellt werden, mit denen eine genderbewusste Organisationsentwicklung evaluiert werden kann.

Nach der Organisationsentwicklung wird im Unterkapitel II.2 die genderbewusste Personalentwicklung betrachtet. Die Erziehungswissenschaftlerin *Katja Kansteiner-Schänzlin* beschäftigt sich mit dem Führungsverhalten von Frauen und Männern im Schulleitungsamt und stellt ausgewählte empirische Untersuchungen dazu dar. Im Anschluss daran reflektiert die Essener Politologin *Barbara Mettler-von Meibom* über Frauen in Führungspositionen und insbesondere das Verhältnis von Frauen zur Macht.

Mechthild Walsdorf hinterfragt die Bedeutung der Kategorie Geschlecht in der dienstlichen Beurteilung. Die Fachberaterin für Gleichstellung *Dorit Keese* stellt Aspekte zur Frage der Gleichstellung von Frauen und Männern dar, besonders in den neuen Richtlinien für die dienstliche Beurteilung von Beschäftigten im Bereich Schule. Dass Genderbewusstsein bei der Personalrekrutierung auch im Einstellungsverfahren für den Schuldienst ein wichtiges Kriterium darstellt, wird im Beitrag von *Mechthild Walsdorf* erläutert.

Das Unterkapitel II.3 skizziert Aspekte der geschlechtergerechten Kommunikation. *Barbara Mettler-von Meibom* stellt zentrale Basisaspekte zur Kommunikation zwischen Frauen und Männern dar. Daran schließt sich der Artikel des Kommunikationswissenschaftlers *Christian Schicha* an, der praktische Vorgaben für eine Konferenzleitung im Hinblick darauf darstellt, dass beide Geschlechter einen gerechten gleichgewichtigen Anteil an einer Konferenzgestaltung haben. Die Marburger Sprechwissenschaftlerin *Christa Heilmann* verweist auf die nonverbale Körpersprache im Kommunikationsraum Schule. Im Anschluss daran erläutert *Mechthild Walsdorf* die aktuelle Erlasslage aus juristischer Perspektive zur geschlechtergerechten Sprache.

Das Unterkapitel II.4 beginnt mit der Definition von Gender Budgeting - einer Strategie für geschlechtergerechte Haushaltsplanung und -bewirtschaftung - durch *Mechthild Walsdorf*. Die Wuppertaler Gesamtschullehrerin *Barbara Schrief* erläutert am Beispiel der Schulhofgestaltung, wie Gender Budgeting konkret in der Schule umgesetzt werden kann. Die Projektmanagerin *Bettina Jansen-Schulz* und die Primarstufenschullehrerin *Conni Kastel* zeigen am Einsatz Neuer Medien in der Grundschule, dass hierbei genderrelevante Entscheidungen getroffen werden. Diese Überlegungen sind in den Ansätzen auch für weiterführende Schulen übertragbar.

Das Unterkapitel II.5 erörtert aus Gender-Sicht Aspekte von Unterricht und Schulleben. Eine Analyse der Ergebnisse aus IGLU, PISA und LAU unter einem geschlechterbewussten Blickwinkel haben die Essener Erziehungswissenschaftlerin *Elke Nyssen* und die Soziologin *Heidrun Hoppe* vorgenommen. Sie zeigen auf, wie Geschlecht und Leistung in einem Zusammenhang stehen. Die Lehrerin und wissenschaftliche Dozentin *Lisa Glagow-Schicha* beschreibt Kriterien für ein genderbewusstes Schulprogramm. Hieran schließt sich der Artikel der Schulleiterin *Ella Gemein* an, der Gender Mainstreaming im Schulprogramm des Mädchengymnasiums Essen-Borbeck darstellt. *Lisa Glagow-Schicha* erläutert die Grundlagen der reflexiven Koedukation in Nordrhein-Westfalen. Dieses Prinzip zeigt die Physikerin *Monika Bessenrodt-Weberpals* am Beispiel des Sachunterrichts in der Grundschule auf. Der Beitrag von *Ursula Kessels* zeigt auf, warum eine zeitweilige Geschlechtertrennung im Unterricht sinnvoll sein kann. Die Hamburger Erziehungswissenschaftlerin *Katharina Willems* erläutert anhand einer Studie, dass Fachkulturen häufig einem Geschlecht zugeordnet werden, was durch die Lehrkräfte auch an die Schülerinnen und Schüler vermittelt wird. Die Gesamtschullehrerin *Birgit Palzkill* beschreibt in ihrem Beitrag, dass Schulentwicklungsprozesse auch Fragen der Gewaltprävention unter der Geschlechterperspektive angehen sollten. Dabei legt sie den Focus auf Gewalt gegen Mädchen. Die Oldenburger Erziehungswissenschaftlerin *Astrid Kaiser* beschreibt die Bedeutung der Schulleitung gerade für

eine gendergerechte Schulentwicklung. Im anschließenden Beitrag des Sozialpädagogen *Christoph Blomberg* von der Fachstelle Jungenarbeit wird dieses Thema auch auf die Jungen erweitert. Der Autor weist darauf hin, dass sowohl im Unterricht als auch außerschulisch die spezifischen Bedürfnisse von Jungen stärkere Beachtung benötigen.

Das Unterkapitel II. 6, das sich mit der Berufs- und Lebensplanung von Schülerinnen und Schülern befasst, beginnt mit einem Beitrag von *Bettina Jansen-Schulz*, der darstellt, welche Möglichkeiten genderorientierte Elternarbeit bietet. *Sylvia Neuhäuser-Metternich* stellt an dem Beispiel von Mentoring dar, wie es gelingen kann, Mädchen für naturwissenschaftlich-technische Berufe zu gewinnen. Auch der Beitrag der Soziologin *Wenka Wentzel* vom Kompetenzzentrum Frauen in Informationsgesellschaft und Technologie über den Girls'-Day widmet sich dieser Thematik. Der letzte Artikel dieses Kapitels von der Informatikerin *Eva Köhl* stellt dem die Intentionen und Aktivitäten eines Boys'-Day gegenüber.

Das Unterkapitel II.7 befasst sich mit der Lehramtsausbildung. Zunächst geht es in dem Beitrag von *Mechthild Walsdorf* um geschlechtergerechte Prinzipien im Rahmen der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Daran schließen sich zwei praktische Beispiele an: Zum einen ein Bericht von *Gabriele Mai-Gebhard* über einen Studientag zu Gender Mainstreaming im Studienseminar Gummersbach. Zum anderen das genderorientierte Seminarprogramm eines Studienseminars für Sonderpädagogik, dargestellt von den Fachleiterinnen *Stephanie Breuers* und *Lore Würthner*.

Danach wird im Kapitel II.8 der Focus auf die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer gelegt. Der Beitrag der Moderatorinnen *Birgit Palzkill* und *Heidi Scheffel* benennt die Probleme der Lehrenden in Fortbildungen zum Thema geschlechterbewusste Pädagogik. Auch die Gymnasiallehrerin *Birgit Klein-Uerlings* thematisiert die Schwierigkeiten der Kolleginnen und Kollegen bei Fortbildungsveranstaltungen zu diesem Thema. Der Sozialwissenschaftler und Jugendbildungsreferent *Michael Drogand-Strud* erläutert, wie gendersensible Didaktik für Lehrkräfte aussehen kann. *Birgit Palzkill* und *Heidi Scheffel* zeichnen Konsequenzen für eine geschlechtersensible Supervision und Fortbildung auf. Danach folgen Beispiele von konkreten Fortbildungen. Die ehemalige Schulleiterin *Ingrid Ittel-Fernau* erläutert ein Fortbildungskonzept zur Förderung von Frauen in Schulleitungsstellen. Der Kommunikationswissenschaftler beim Essener Institut für Technik, *Thomas Langkau*, stellt die Konzeption von Technikfortbildungen unter Genderaspekten dar. Die Pädagogin und Dozentin *Karin Renges* zeigt am Beispiel von LeaNet auf, wie gendergerechte Fortbildungen zu Neuen Medien aussehen.

5 Fazit

Die in diesem Band dargestellten vielfältigen Aspekte im schulischen Kontext zeigen ein breites Spektrum von Ansatzpunkten und Umsetzungsmöglichkeiten von Gender Mainstreaming. Wir hoffen, dass sie dazu dienen, eine Diskussion in Gang zu setzen, die Gender Mainstreaming zu einem selbstverständlichen Anteil im schulischen Leben werden lässt.

Literatur

Baer, Susanne, Geschlechterfrage für alle Bereiche berücksichtigen, in: Wir Frauen in Nordrhein-Westfalen: Gender Mainstreaming: Das neue Maß der Dinge, Heft 3/2003

Faulstich-Wieland, Hannelore; Horstkemper, Marianne: 100 Jahre Koedukationsdebatte – und kein Ende? in: Ethik und Sozialwissenschaft, Heft 4/1996

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Koedukation in der Schule reflektieren, weiter entwickeln, neu gestalten. Bönen 2002

www.learnline.de/angebote/koedukation.

I Grundlagenwissen über Gender Mainstreaming

*Lisa Glagow-Schicha*

Grundlagen des Konzeptes von Gender Mainstreaming

Gender Mainstreaming ist ein Ansatz, der Gleichstellung als Grundprinzip und als Querschnittsaufgabe ansieht. Dieser Begriff soll im Folgenden weiter geklärt und inhaltlich diskutiert werden. Dabei werden auch Chancen und mögliche Grenzen von Gender Mainstreaming verdeutlicht.

Wenn man den englischsprachigen Begriff Gender Mainstreaming übersetzt, so bedeutet gender das soziale Geschlecht. Damit sind die sozial und kulturell geprägten Rollen von Frau und Mann gemeint, mit denen geschlechtsspezifische Chancen und Benachteiligungen verbunden sind. Gender meint also die gesellschaftlich konstruierte, und damit auch veränderbare Geschlechtsrolle. Im Gegensatz dazu wird im Englischen das biologische Geschlecht mit sex bezeichnet. Die deutsche Sprache kennt nur das Wort Geschlecht und differenziert hier leider nicht.

Mainstreaming bedeutet, dass eine bestimmte Sichtweise zur Leitlinie wird, die die Entscheidungen und das Handeln prägt. Gender Mainstreaming bedeutet demnach, dass die Gleichstellung von Frauen und Männern zur Querschnittsaufgabe, zur Leitlinie des Planens und Handelns wird.

1 Definition von Gender Mainstreaming

Die Definition des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend aus dem Jahre 2000 (www.gender-mainstreaming.net) lautet:

„Gender Mainstreaming bezeichnet den Prozess und die Vorgehensweise, die Geschlechterperspektive in die Gesamtpolitik aufzunehmen. Dies bedeutet, die Entwicklung, Organisation und Evaluierung von Entscheidungsprozessen und Maßnahmen so zu betreiben, dass in jedem Bereich und auf allen Ebenen die Ausgangsbedingungen und Auswirkungen auf die Geschlechter berücksichtigt werden, um auf das Ziel einer tatsächlichen Gleichstellung von Frauen und Männern hinwirken zu können. Dieser Prozess soll Bestandteil des normalen Handlungsmusters aller Ressorts und Organisationen werden, die an Entscheidungsprozessen beteiligt sind.“

Die Strategie von Gender Mainstreaming hat also das Ziel, die Gleichstellung der Geschlechter zu erreichen, so dass Frauen und Männer wirklich gerecht am politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Prozess partizipieren.

2 Rechtliche und politische Vorgaben

Die Idee des Gender Mainstreaming geht auf die Weltfrauenkonferenz von 1985 in Nairobi zurück und wurde zunächst von den Vereinten Nationen aufgegriffen. Aber erst nach der Weltfrauenkonferenz 1995 in Peking kam die europäische Kommission der Forderung nach, sich dem Prinzip des Gender Mainstreaming zu verpflichten.

In dem 1997 in Kraft getretenen Amsterdamer Vertrag heißt es in Artikel 2:

„Aufgabe der Gemeinschaft ist es [...] die Gleichstellung von Männern und Frauen [...] zu fördern.“

Weiter heißt es in Artikel 3, Absatz 2:

„Bei allen in diesem Artikel genannten Tätigkeiten wirkt die Gemeinschaft darauf hin, Ungleichheiten zu beseitigen und die Gleichstellung von Männern und Frauen zu fördern.“

Das entspricht dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Artikel 3, Abs. 2, der besagt: „Männer und Frauen sind gleichberechtigt.“ Nach der Änderung von 1994 regelt das Grundgesetz auch die Pflicht des Staates, „die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern“ zu fördern und „auf die Beseitigung bestehender Nachteile“ hinzuwirken.

Auch in Art. 4 unserer Landesverfassung in NRW findet sich der Art. 3 des Grundgesetzes wieder, der besagt, dass Frauen und Männer gleichberechtigt sind.

In den nationalen Strategien zur Umsetzung des Amsterdamer Vertrages hatte sich die Bundesrepublik verpflichtet, die Einführung des Gender Mainstreaming zu prüfen und ein Konzept zur Umsetzung zu entwickeln. Nach langem zögerlichem Behandeln dieses Themas nach 1995 wurde mit Beschluss des Bundeskabinetts vom 23.06.1999 erstmals auf Bundesebene die Gleichstellung von Frauen und Männern als durchgängiges Leitprinzip postuliert. Die Bundesregierung sprach sich dafür aus, dieses als Querschnittsaufgabe unter dem Begriff Gender Mainstreaming zu fördern. Hierzu gehörte die Einrichtung einer interministeriellen Arbeitsgruppe auf Leitungsebene zur Verbesserung der Gleichstellung unter Federführung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (www.gender-mainstreaming.net).

So gehörten z. B. zu den Vorhaben ein neues Gleichstellungsgesetz für die Bundesverwaltung, die Änderung des Bundesgremienbesetzungsgesetzes, die Erarbeitung gleichstellungsgesetzlicher Regelungen im Dialog mit der Wirtschaft und den Gewerkschaften sowie die Änderung und Flexibilisierung des Bundeserziehungsgeldgesetzes.

Zum Gender Mainstream-Konzept gehören zwei Strategien: Zum einen existiert das **top down-Konzept**, das bedeutet, dass diese Strategie von der obersten hierarchischen Ebene vorgegeben wird und auf allen anderen Ebenen umgesetzt werden soll.

Da Gender Mainstreaming per Definition eine grundlegende Querschnittsaufgabe für alle Bereiche umfasst, müssten sich auch Genderaspekte in allen schulischen Bereichen des Schulprogramms, der Schulorganisation sowie der Personal- und Organisationsentwicklung wieder finden.

Zusätzlich existiert das **bottom up-Konzept**, das besagt, dass die Menschen, die an der Basis arbeiten, die Strategie des Gender Mainstreaming umsetzen. Auf die schulische Ebene bezogen bedeutet dies, dass alle Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und Eltern an der praktischen Umsetzung der Geschlechtergerechtigkeit arbeiten.

3 Das Verhältnis von Gender Mainstreaming zur traditionellen Frauenpolitik

Spezifische Frauenförderpläne und Gender Mainstreaming sind zwei unterschiedliche Strategien für die Gleichstellung von Frauen und Männern. Beide Prinzipien sind notwendig und ergänzen sich gegenseitig. Die europäische Kommission spricht hier von einem dualen Ansatz (Mitteilung der Kommission 2000).

Der Hauptunterschied zwischen den beiden Politiken besteht in den beteiligten Aktiven und den konzeptionellen Ansatzpunkten. Die klassische Frauenförder- und Gleichstellungspolitik geht von einer konkreten Problemstellung aus, die Frauen benachteiligt. Durch die Anwendung geeigneter Maßnahmen wird eine Lösung für dieses spezielle Problem entwickelt.

Demgegenüber setzt Gender Mainstreaming breiter an: Alle Entscheidungen werden unter geschlechterbezogener Perspektive betrachtet. Die Beschlüsse, die vordergründig neutral erschei-

nen mögen, können unterschiedliche Auswirkungen auf Frauen und Männer haben, auch wenn dies nicht geplant war.

Beispielsweise betrifft die Einführung der Ganztagesesschule Frauen anders als Männer, da diese überwiegend für die Kindererziehung zuständig sind. Die möglicherweise unterschiedlichen Ausgangsbedingungen oder Auswirkungen der Maßnahmen müssen auf beide Geschlechter hin untersucht werden. So werden die jeweils differenzierten Rahmenbedingungen von Frauen und Männern zu dem entscheidenden Kriterium für die Eignung einer Maßnahme erhoben.

Die spezifischen Maßnahmen der Frauenförder- und Gleichstellungspolitik allein reichen jedoch nicht aus, um in allen gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Bereichen die Gleichstellung der Geschlechter durchzusetzen. Sie bleiben allerdings weiterhin ein notwendiges Fundament, die Strategien des Gender Mainstreaming weiter zu forcieren.

4 Eckpunkte für den Gender Mainstreaming-Prozess

Für die Durchführung des Gender Mainstreaming sind nachfolgende Punkte von Bedeutung:

- **Eine klare Bestimmung des Zieles:** Da beide Geschlechter an allen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereichen gleichberechtigt teilhaben sollen, dient dies der Anerkennung und Verwirklichung von Frauenrechten als Menschenrechte und als Beitrag zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit.
- **Abschied vom Verständnis einer geschlechtsneutralen Politik:** In allen Lebensbereichen bestehen Unterschiede in der Lebensrealität von Frauen und Männern. Deshalb ist die Annahme von geschlechtsneutralen Entscheidungen irreführend und bedeutet in der Realität meistens eine selbstverständliche Übernahme männlich geprägter Sicht- und Vorgehensweisen. Daher müssen in der Analyse, Planung, Durchführung und Auswertung von Entwicklungen beide Geschlechter berücksichtigt und für alle Beteiligten transparent gemacht werden.
- **Notwendigkeit der Erhöhung des Frauenanteils in den Bereichen, in denen Frauen unterrepräsentiert sind:** Zur erfolgreichen Durchführung von Gender Mainstreaming ist es notwendig, dass Frauen und Männer in allen Bereichen und auf allen Hierarchieebenen gleichmäßig und gleichberechtigt vertreten sind. Da dies auf viele Felder nicht zutrifft, sind hier verstärkte Frauenfördermaßnahmen notwendig, um die Voraussetzungen für Gender Mainstreaming zu verbessern.
- **Erfordernis von Ressourcen für Schulungen:** Gender Mainstreaming führt langfristig zu einer Einsparung von finanziellen oder personellen Ressourcen, weil keine teuren Nachbesserungen nach Beendigung einer Projektplanung mehr notwendig sind, denn die Fachpolitik arbeitet von Beginn an effizienter. Deshalb lohnt es sich, zu Beginn der Implementierung von Gender Mainstreaming zusätzliche Haushaltsmittel für Fortbildungen und Schulungen des Personals bereitzustellen.
- **Engagement auf allen Hierarchieebenen:** Die Willenserklärung für Gender Mainstreaming muss deutlich von oberster Stelle artikuliert werden, was als top down-Ansatz erklärt wird. So gehört Gender Mainstreaming zu allen Bereichen in einer Führungsaufgabe.
- **Entwicklung von Kooperationsstrukturen:** Da Gender Mainstreaming zum einen ein Prozess ist, der der Umsetzung durch alle Ressorts bedarf, und zum anderen für viele Organisationen jedoch eine völlig neue Strategie beinhaltet, sollten regelmäßig Kooperationsgespräche durchgeführt werden. Nur so ist ein einheitlicher Wissensstand über Geschlechterdemokratie gewährleistet. Gender Mainstreaming gehört regelmäßig auf die Ta-

gesordnung des Leitungsteams. Hier sollten zusätzlich externe Expertinnen und Experten für Gleichstellung zur Unterstützung hinzugezogen werden.

- **Kompetenzvermittlung durch Schulungen:** Die Strategie des Gender Mainstreaming erfordert ein entsprechendes Problembewusstsein und Fachwissen über geschlechtsspezifische Unterschiede in allen Sachbereichen. Hierfür sind regelmäßige Informationsveranstaltungen, Schulungen und spezielle Gendertrainings notwendig.
- **Statistiken zu geschlechtsspezifischen Unterschieden:** Gender Mainstreaming setzt verfügbares Sachwissen über die Geschlechterverhältnisse in allen Arbeitsbereichen voraus. Dazu sind Analysen, Untersuchungen und statistische Daten zur aktuellen Situation von Frauen und Männern in den einzelnen Bereichen notwendig, um geschlechtsspezifische Auswirkungen bei der Planung nach dem Gender Mainstreaming-Konzept hinreichend zu berücksichtigen.
- **Kontrollmechanismen zur Bewertung des Gender Mainstreaming Prozesses:** Da Gender Mainstreaming einen umfassenden Veränderungsprozess in allen Bereichen bedeutet, sollte für die Optimierung dieses Prozesses eine kontinuierliche Begleitung und eine obligatorische Auswertung erfolgen, die dann als Grundlage für Folgemaßnahmen verwendet werden kann.

5 Schritte zur Umsetzung des Gender Mainstreaming-Prozesses

Es existieren verschiedene Methoden zur Umsetzung des Gender Mainstreaming-Prozesses. Im Folgenden beschränke ich mich auf die Darlegung einer Methode, der so genannten **3-R-Methode**, wie sie in Schweden erfolgreich praktiziert wird:

1. **Repräsentation**
Hier wird die Frage danach gestellt, wie viele Frauen, bzw. Männer von einer Maßnahme betroffen sind. Das möchte ich an dem Beispiel Einrichtung eines Computerraumes in der Schule näher erläutern. Hier ist zu untersuchen, wie viele Mädchen und wie viele Jungen dieses Angebot regelmäßig nutzen, wie viele Lehrerinnen bzw. Lehrer diesen Raum für ihren Unterrichteinsetzen.
2. **Ressourcen**
Hier wird die Frage nach der geschlechtsspezifischen Verteilung von Geld, Raum und Zeit gestellt. Auf das oben erwähnte Beispiel des Computerraumes bezogen muss hier untersucht werden, wie viel Geld diese Ausstattung und das Projekt kostet, wie viel Raum und wie viel Zeit die Mädchen und analog die Jungen davon erhalten.
3. **Realisierung**
Die in den ersten beiden Schritten gewonnenen Erkenntnisse werden dann auf die Gründe für geschlechtsbezogene Verteilung hin überprüft. Es wird z. B. gefragt, warum Ressourcen unterschiedlich verteilt werden. Daraus müssen Konsequenzen für zukünftiges Handeln gezogen werden. Die unter den ersten beiden Schritten gewonnenen Daten und Erkenntnisse können dann unter dem Gleichstellungsaspekt ausgewertet und für weitere zukünftige Schritte berücksichtigt werden. Das kann bedeuten, dass man in Zukunft beim zweiten Schritt die Ressourcen ganz anders verteilt, so dass die Arbeitsformen, Rahmenbedingungen etc. verändert werden, damit Frauen und Männer bzw. Mädchen und Jungen unter gleichen Bedingungen an der Arbeit teilnehmen können.

6 Chancen und mögliche Grenzen

Die große Chance dieses Ansatzes besteht darin, dass bei jedem Projekt von Anfang an die Frage nach der Beteiligung von Frauen und Männern mitgedacht werden muss und nicht erst zum Abschluss als Zusatzfrage angehängt wird. Damit erhält die Kategorie Geschlecht eine zentrale Bedeutung bei jeder Entscheidung.

Eine Grenze besteht darin, dass Gender Mainstreaming nur zum rein technischen Prozess degradiert wird, der lediglich formal abgehandelt wird.

Zudem muss vermieden werden, dass sinnvolle Gleichstellungsinstrumente abgeschafft werden und frauenspezifische Maßnahmen als überflüssig angesehen werden. Gleichstellungspolitik und Gender Mainstreaming müssen sich ergänzen, sie dürfen sich nicht gegenseitig aufheben. Sonst besteht die Gefahr, dass aus einer richtigen Erkenntnis von denjenigen, deren Einstellungen sich nicht geändert haben, eine Kosten sparende Strategie unterstützt wird nach dem Motto: „Da es immer ein Tagesordnungspunkt ist, kann man die Gleichstellungsinstrumente und –maßnahmen abschaffen!“ Das allerdings würde die Gleichstellung von Mann und Frau um Jahrzehnte zurückwerfen!

Da Gender Mainstreaming den Blick ausdrücklich auch auf die Männer richtet, also auf die Gleichstellung von Frauen und Männern, ist Gender Mainstreaming ein Arbeitsfeld, das langfristig von beiden Geschlechtern getragen werden muss, denn es ist eine grundlegende Aufgabe jeder Gesellschaft.

Wichtig ist es, dass die verantwortlichen Frauen und Männer diesen Prozess in Gang setzen, sowohl als top down-Strategie seitens der vorgesetzten Ebene, aber auch als bottom up-Strategie von allen Beteiligten an der Basis.

Ideal wäre es, wenn Gender Mainstreaming ein Aushängeschild wird - ein besonderer Verdienst sozusagen - und dass durch eine konsequente Gender Mainstreaming-Politik das Ansehen und der Erfolg von Einrichtungen steigt, so wie es das Prädikat Total E-Quality Award im Wissenschaftsbereich anzeigt. Entscheidend ist aufzuzeigen, wo der Gewinn steckt und wie alle Beteiligten, Frauen wie Männer, von diesem Ansatz profitieren.

Literatur

Bahl, Angela; Glasgow-Schicha, Lisa; Keese, Dorit: Gender Mainstreaming – Gleichstellung als Prinzip in technischen Bereichen. In: Zeitschrift für Kommunikationsökologie. Heft 3/2001, Duisburg, 6 - 10

Glasgow-Schicha, Lisa: Gender Mainstreaming, in: Käthe und Clara e.V.- Verein zur Förderung von Frauen und Mädchen in Naturwissenschaft und Technik (Hg.): standard: abweichung. Kirchlinteln 2004, 281 - 287

Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Jahresbericht: Chancengleichheit für Frauen und Männer in der Europäischen Union. Brüssel 1997

Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Mitteilung: Für eine Rahmenstrategie der Gemeinschaft zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern. Brüssel 2000

Nelles, Ursula: Gender Mainstreaming, Vortrag in der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Unveröffentlichtes Manuskript. November 2001

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hg.): Vertrag von Amsterdam, Texte des EU-Vertrages und des EG-Vertrages mit den deutschen Begleittexten. Bonn 1999

Stiegler, Barbara: Wie Gender in den Mainstream kommt. Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming. Bonn 2000

Weber, Ulla; Scheffer-Hegel, Barbara: Geschlechterarrangements in der Bundesrepublik. In: Beiträge zu Das Parlament vom 28. Juli 2000. Trier 2000

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2004): www.gender-mainstreaming.net

*Sigrid Metz-Göckel**Marion Kamphans*

Gender Mainstreaming und Geschlechterforschung - Ein erzwungener Dialog

1 Einleitung

Gender Mainstreaming ist eine politische Strategie zur Veränderung der Geschlechterverhältnisse und dem Ziel der Gleichstellung verpflichtet. Sie setzt strukturell an, ist prozessorientiert und spricht einen erweiterten Akteurskreis an. Strukturell heißt, dass Prozesse und Rahmenbedingungen daraufhin geprüft werden sollen, inwiefern sie zur Ausgrenzung bzw. Einbeziehung von Frauen bzw. Männern beitragen. Dies knüpft an die Frauenpolitik als Strukturpolitik (Roloff 1998) und an die Entwicklung der Frauen- zur Geschlechterforschung an.

2 Gender Mainstreaming als Strategie: Konzept und Implementationsschritte

Gender Mainstreaming setzt nicht mehr an der Besonderheit von Frauen und ihrem Engagement zur Veränderung der Verhältnisse an, sondern rückt die unterschiedlichen Geschlechterverhältnisse sowie die verantwortlichen Akteure und Akteurinnen in den Mittelpunkt. Es zielt auf eine Ausweitung der Akteurs- und Akteurinnen-Rollen, eine Konzentration der Verantwortung bei der Leitungsebene und ein begleitendes Controlling bzw. eine Evaluation.

Konkret bedeutet dies:

- Die Erweiterung aller Ressorts um die Geschlechterperspektive als Querschnittsaufgabe zusätzlich zur bisherigen Gleichstellungspolitik. Sie betrifft nun auch die Finanz-, Sozial-, Jugendpolitik u. a. mehr.
- Die Berücksichtigung von Frauen und Männern gleichermaßen dort, wo das eine Geschlecht jeweils unterrepräsentiert ist. Dieses sex counting bestärkt und berücksichtigt lediglich die bipolare biologische Geschlechtszugehörigkeit.
- Das Einbeziehen der impliziten Geschlechterrelevanz, die sich in Strukturen verfestigt hat und sich in der geschlechtlichen Arbeitsmarktsegregation, der Aufspaltung in Frauen- und Männerberufe, der Bewertung von Tätigkeiten, der Wahrnehmung von Teilzeitarbeit u. a. mehr verbirgt;
- Die vorwegnehmende Analyse der Wirkungen von Maßnahmen, Programmen und Politiken in geschlechterdifferenzierender Weise.

Beim Gender Mainstreaming handelt es sich demnach um eine komplexe Strategie, die beispielsweise als Fachpolitik der Jugendhilfe eine differenzierte Betrachtung der weiblichen und männlichen Jugendlichen nach sich ziehen sollte (Ginsheim von/Meyer 2001). Sie bezieht sich aber bisher vor allem auf das staatliche Verwaltungshandeln im weitesten Sinn. Daher hat es eine andere Schubkraft als die Frauenpolitik, die als Interessenvertretung Desiderate formuliert und kämpferisch ihre Forderungen durchzusetzen versucht. Die Gender Mainstreaming-Strategie kann diese nicht ersetzen, denn sie setzt anders an.

3 Zum Verhältnis von Gender Mainstreaming und Frauen- und Geschlechterforschung

Mit der Gender Mainstreaming Strategie wird ein neues Verhältnis zwischen Wissenschaft und Politik hergestellt, genauer

- zwischen Politik und der Frauen- und Geschlechterforschung, aber auch
- zwischen dem wissenschaftlichen Mainstream und der Frauen- und Geschlechterforschung sowie
- zwischen Frauen- und Geschlechterforschung und Geschlechterpolitik.

3.1 Ein erzwungener Dialog zwischen Politik und Frauen- und Geschlechterforschung

Die Politik soll nun in ihrem jeweiligen Fachhandeln die Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung in ihr Entscheidungshandeln einbeziehen (z. B. die Erkenntnisse der Jugendforschung, der Koedukations-, Sozialisations- und Lehr-Lernforschung u. a.m.). Dieses Wissen über antizipierbare unterschiedliche Wirkungen eines Programms oder einer Politik muss entweder verfügbar sein oder gemacht werden bzw. im Prozess der GM-Implementation erst erarbeitet werden. Beide Seiten, Wissenschaft und Forschung sowie mikropolitisch Handeln werden auf Grund politischer, d. h. externer Auflagen aufeinander verwiesen. Sie müssen oder sollten sich jetzt viel genauer wechselseitig zur Kenntnis nehmen und zusammenarbeiten. Dabei handelt es sich um einen erzwungenen Dialog. Erzwungen deshalb, weil dieser Dialog teils noch initiiert und aufrechterhalten werden muss und nicht auf gleiche Bereitschaft auf allen Seiten stößt. Dieser Wechsel von feministischer Kritik an der Frauen- und Gleichstellungspolitik hin zum wissenschaftlichen Begleiten und Unterstützen des GM-Prozesses kann ohne Zweifel mit einem Kritikverlust verbunden sein, wie Wetterer (2002) und andere engagierte Frauen- und Geschlechterforscherinnen befürchten, er kann aber auch einen Kommunikationsgewinn implizieren und die Auseinandersetzung um Frauenförderung bzw. Gleichstellungspolitik qualifizieren (Metz-Göckel/Kamphans 2002), indem eine größere Übereinstimmung zwischen der offiziellen Rede über Frauenförderung und ihrer Praxis hergestellt wird.

3.2 Wissenschaftlicher Mainstream im Dialog mit der Frauen- und Geschlechterforschung

Ein neues Verhältnis wird auch zwischen dem wissenschaftlichen Mainstream und der Frauen- und Geschlechterforschung angeregt, da dieser auf die Frauen- und Geschlechterforschung, die ja das geschlechterrelevante Wissen produziert, angewiesen ist. Beide sollten daher in einen erweiterten Dialog eintreten. Mainstream bedeutet jedoch per se Ausgrenzung dessen, was nicht als zum Hauptstrom zugehörig betrachtet wird. Die feministische Perspektive und Wissenschaftskritik zählt in der bundesrepublikanischen Wissenschaft nicht zum Mainstream, auch wenn ihre Forschungsergebnisse und ihre Kritik mehr oder weniger verdeckt Eingang in die Sozialwissenschaften gefunden haben (Müller 1999). Abgrenzungen, Abwertungen und Rezeptionssperren sind hier aber durchaus noch üblich. Wenn nun explizit auf die Frauen- und Geschlechterforschung Bezug genommen wird, dann könnte dies auch den Prozess einer wechselseitigen Anerkennung und offenen Kritik einleiten bzw. verstärken.

3.3 Zum instrumentellen Verhältnis von Frauen- und Geschlechterforschung und Geschlechterpolitik

Über das Verhältnis zwischen Frauenforschung und Frauenbewegung gibt es eine ausführliche Debatte, die mit der Institutionalisierung der Frauen- und Geschlechterforschung im deutschen

Wissenschaftssystem einen gewissen Abschluss gefunden hat (Metz-Göckel 1987, Gerhard 1995, Hagemann-White 1995, Bock 1998, Müller 1999, Metz-Göckel 2002a/b, Faulstich-Wieland 2003). Zwischen Frauen- und Geschlechterforschung und Geschlechterpolitik wird in der Gender Mainstreaming-Umsetzung ein direkter Draht hergestellt, der über die bisherige Förderung durch die Ressort- und Auftragsforschung hinausgeht und mit dem Genderkompetenz-Zentrum an der Humboldt Universität in Berlin auch bereits in Form einer Beratungseinrichtung eine erste Institutionalisierung erfahren hat. In diesem Zusammenhang sollte allerdings auch die Frage nach einer drohenden Instrumentalisierung der Forschung durch die Politik eine Rolle spielen und reflektiert werden, was sich mit der Transformation von kritischem Wissen in Herrschaftswissen verbindet.

Genderwissen wird nicht nur in der Wissenschaft hergestellt, es kann auch in außeruniversitären Zusammenhängen entstehen, z. B. in der Bildungsarbeit, in der Jugendhilfe, in der Politikberatung, in der Arbeit der Gleichstellungsbeauftragten etc. Es kommt hier darauf an, Verbindungen herzustellen und Kommunikationsstrukturen aufzubauen, die als Feedback aus den jeweiligen Kontexten neue Formen der Kooperation, z. B. Runde Tische oder Netzwerke (s. GMEI)¹ entstehen lassen (können).

Alles in allem führt die Gender Mainstreaming-Strategie aus unserer Sicht zu einem Bedeutungszuwachs für die Frauen- und Geschlechterforschung, denn die verantwortlichen Akteure und Akteurinnen sind auf das Wissen dieser Forschung angewiesen. Die Nachfrage nach Genderwissen wird daher den bisherigen Forschungsrahmen erweitern, nicht nur um eine Begleitforschung zum operativen Handeln bei der Umsetzung des Konzepts, sondern auch im Vorfeld der Umsetzung.²

Eine zweite Erweiterung bezieht sich auf die Weitervermittlung dieses Genderwissens vom Ort seiner Entstehung hin zu den Planern und Planerinnen sowie Verantwortlichen generell. Es hat sich bereits ein Weiterbildungszweig zur Vermittlung von Genderkompetenz etabliert, der ebenfalls genderrelevantes Wissen und Vermittlungskompetenzen nachfragt, aber auch produziert (Burbach/Schlottau 2001, Blickhäuser 2002). Genderkompetenz wird hier als integrierende Schlüsselqualifikation eingeführt. Sie bedeutet neben der Verfügung über Genderwissen die Fähigkeit, dieses Wissen anzuwenden und auf Geschlechterdifferenzierungen einzugehen, wo sich diese als nachteilig oder hinderlich für das eine oder andere Geschlecht erweisen (Metz-Göckel/Roloff 2002).

Eine dritte Erweiterung stellt die Komplexität des Genderkonzepts selbst dar. Mit dem Genderkonzept ist im Unterschied zur biologischen Festlegung (sex) die soziale Ausformung der Geschlechter und Geschlechterzuschreibungen gemeint. Dies heißt, dass nicht mehr an die schlichte Polarisierung in Frauen und Männer, sondern an die Differenziertheit und Kontextabhängigkeit der sozialen Geschlechterzuschreibungen anzuknüpfen ist. Hierbei ist sowohl der Kontextbezug als auch die Genderkategorie selbst zu präzisieren und in ihrer Vieldeutigkeit und Vielfalt zu berücksichtigen, wozu es noch sehr wenig Erfahrungen und empirische Konkretisierungen gibt.

4 Zum Verhältnis von politischer Handlungsmaxime und Frauen- und Geschlechterforschung

Das Problematische an der Implementation der Gender Mainstreaming-Strategie ist die Vermengung von Politik als organisationspolitisches Konzept mit Handlungsaufgaben und die Bezugnahme auf wissenschaftliche Analysen und empirische Befunde zum Geschlechterverhältnis.

¹ GMEI: Gender Mainstreaming Expertinnen International ist ein Arbeitskreis von Gender Mainstream Expertinnen, der die Implementation des Gender Mainstreaming professionell und kritisch beobachtet.

² Wir sind in unseren Beratungstätigkeiten zur Umsetzung des GM in den digitalen Medien im BMBF-Programm Neue Medien in der Bildung – Förderbereich Hochschule ständig darauf gestoßen, dass uns das hierzu notwendige detaillierte und wissenschaftlich fundierte Wissen fehlt.

Das Neue am Gender Mainstreaming ist der Wechsel von der besonderen, eher randständigen Frauenpolitik ins Zentrum der Institution und die Verlagerung der Verantwortlichkeit auf die Leitungsebene. Die Verbindung von Politik und Wissenschaft in der GM-Strategie enthält daher einige Gegenläufigkeiten, die wir etwas näher ausführen wollen, da sie Problembereiche benennen:

- Die politische Strategie des Gender Mainstreaming bezieht sich auf beide Geschlechter. Demzufolge werden auch die Männer darauf aufmerksam gemacht, dass sie ein Geschlecht haben und dieses auf je eigene Weise differenziell wirksam sein kann. Dies knüpft an die sozio-kulturellen Ausprägungen der Geschlechterordnung und Geschlechterbilder an mit dem Handlungsauftrag, ihnen kulturell gegenzusteuern.
- Das Gender Mainstreaming-Konzept baut auf der Annahme einer generellen Vergeschlechtlichung aller Handlungsebenen auf. Zu untersuchen ist deren Einfluss auf die Verfestigung der Geschlechtspolarität. Im aktuellen Diskurs der Frauen- und Geschlechterforschung wird jedoch ausgiebig Kritik an einer Generalisierung von Geschlechterdifferenzen geübt und die Geschlechterdimension im Verbund mit anderen Differenz konstituierenden Merkmalen analysiert (vgl. Gender Mainstreaming-Leitfaden 2004).
- Die Umsetzung des Gender Mainstreaming enthält das Potenzial einer Stereotypisierung und Homogenisierung von Frauen und Männern, während die Frauen- und Geschlechterforschung gerade dies problematisiert und vielfältige Geschlechter benennt.
- Es gibt bisher noch kaum Umsetzungserfahrungen, insbesondere wie mit Konflikten und sich widerstreitenden Interessen, die unabdingbar im Geschlechterverhältnis angesiedelt sind, umgegangen werden kann. Gerade in einem konfliktreichen Feld ist es von eminenter Bedeutung, welche übergreifenden Perspektiven und Interessen mobilisiert werden können, z. B. zur Profilierung einer Universität.
- Die Verantwortung für den Erfolg wird an diejenigen delegiert, die bisher (meist unwissentlich) eine Geschlechtergleichstellung blockiert oder für unwichtig gehalten haben.
- Die Strategie setzt differenziertes Wissen über die Geschlechter und Geschlechterverhältnisse voraus, ohne dass dieses verfestigt werden sollte. Vielmehr müsste es als flexibles Differenzwissen in Bewegung gehalten werden.

Politische Handlungsmaximen sind zunächst wissenschaftsfremd bzw. wissenschaftsfern. Andererseits setzt sich eine analytische Erkenntnis auch nicht einfach in eine Handlungsmaxime um. Es bedarf weiterer Instanzen, die zwischen Wissen und Handeln vermitteln. Einmal sind dafür im Konzept Bewusstseinsbildung und Schulungen vorgesehen, denn es ist den Akteurinnen und Akteuren nicht in die Wiege gelegt, über ihren eigenen Schatten zu springen und etwas zu sehen, was sie vorher nicht bemerkt haben. Und es ist unabhängig produziertes Wissen erforderlich. „PolitikerInnen und AkteurInnen (müssen) den geschlechtsspezifischen Blick trainieren, um die Diskriminierung eines Geschlechts hinter einer scheinbaren Gleichbehandlung zu sehen“ (Linde 2001, 247). Es ist daher ein neues professionelles Feld von Expertinnen und Experten entstanden, zu dem auch der Zusatzstudiengang Gender-Kompetenz der Freien Universität Berlin beiträgt. In diesem professionellen Feld von Gendertrainings müsste neben pragmatischem Wissen auch und gerade kritisches Genderwissen vermittelt werden, das auch Praxisbezüge und den Nutzen aufzeigt.

Aus unseren Projekterfahrungen wissen wir aber auch, dass die Leitungsebene auf Angebote zu Gendertrainings nicht per se aufgeschlossen reagiert und vielfältige Gründe findet, Untergeordnete zu diesen Trainings zu schicken, von den Effekten dieser Trainings mal ganz abgesehen. Jedenfalls sollte die Beratung und das Trainingsangebot sehr arbeitsplatz- bzw. institutionsbezogen sein und den Nutzen kenntlich machen. Aus der Projekterfahrung wissen wir zudem, dass z. B.

Argumente für einen geschlechtersensiblen Sprachgebrauch dann auf Gehör stoßen, wenn ihre Begründung mit wissenschaftlichen Befunden erfolgt derart, dass andere mentale Bilder im Kopf der Adressatinnen und Adressaten hervorgerufen werden, je nachdem ob nur das generische Maskulinum oder beide Geschlechter sprachlich markiert werden (Heise 2000).

Da die Frauen- und Geschlechterforschung einen Bedeutungsgewinn erhält, indem ihr Wissen über Genderthemen und ihre Sensibilität für Geschlechterfragen nachgefragt und in den Dienst genommen werden, müsste ein Diskurs darüber beginnen, ob und wie solche professionellen Dienstleistungen erbracht werden könnten. Frauen- und Geschlechterforscherinnen und -forscher haben die Chance, dazu beizutragen, dass sich politische Akteurinnen und Akteure im weitesten Sinne reflexives Wissen zu den Geschlechterverhältnissen und Geschlechterdifferenzen aneignen und dieses in ihre Handlungen und Denkweisen integrieren.

Um Wandel zu initiieren, muss das Genderwissen kritisch sein und es auch bleiben. Wer aber garantiert die Kontinuität einer kritischen Sicht, wenn gerade feministische Perspektiven durch das Gender Mainstreaming überwunden werden sollen? Das ist ein wunder Punkt oder konzeptioneller Widerspruch. Wenn dies nicht zur Handlungsunfähigkeit führen soll, dann muss es Orte geben, wo unabhängiges Wissen produziert und rückgespiegelt wird. Dies kann das Wissen der Gleichstellungsbeauftragten sein, dies können Berichte über die Umsetzungspraxis von unabhängigen Expertinnen und Experten sein, das kann eine ausgebaute Geschlechterforschungsinfrastruktur sein. Auf jeden Fall sollte es Institute für angewandte Geschlechterforschung geben, die genderrelevantes Wissen bereitstellen und Diskurse anregen. Ob dies ausreichen wird, ist abzuwarten.

Frauen als Ressource zu erkennen, kann eine Initialzündung haben. Sie trägt aber nicht weit, wenn dies mit weiteren Kosten und Umverteilungen verbunden ist und andere Interessen berührt. Die Konsensstrategie des Gender Mainstreaming wird daher an ihre Grenzen stoßen und auf eine konfliktorientierte Frauenpolitik angewiesen bleiben.

Literatur

Baer, Susanne: Gender Mainstreaming als Operationalisierung des Rechts auf Gleichheit. In: Bothfeld, Silke et al.: Gender Mainstreaming – eine Innovation in der Gleichstellungspolitik. Zwischenbericht aus der politischen Praxis. Frankfurt/M 2002

Blickhäuser, Angelika: Genderorientierung in Organisationen. Genderberatung und Gendertrainings – Instrumente zur Umsetzung geschlechterpolitischer Strategien in Organisationen. In: Baaken, Uschi; Plöger, Lydia: Gender Mainstreaming. Konzepte und Strategien zur Implementierung an Hochschulen. Bielefeld 2002

Braunmühl von, Claudia: Mainstream – Malestream. Der Gender-Ansatz in der Entwicklungspolitik. In: IZ3W: Malestreaming gender? Geschlechterverhältnisse in der Entwicklungspolitik. 2000

Burbach, Christiane; Scholtau, Heike (Hg.): Abenteuer Fairness. Ein Arbeitsbuch zum Gendertraining. Göttingen 2001

CEWS (Center of Excellence – Women and Science). Newsletter 5/2001

Die Bundesregierung. Ministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Gender Mainstreaming. Was ist das? Berlin 2002

Gender Mainstreaming-Leitfaden 2004 erstellt von: Wiesner, Heike; Kamphans, Marion; Schelhowe, Heidi; Metz-Göckel, Sigrid; Zorn, Isabel; Drag, Anna; Peter, Ulrike; Schottmüller, Helmut: Zur Umsetzung des Gender Mainstreaming in den „Neuen Medien in der Bildung – Förderbereich Hochschule“. Bremen, Dortmund 2004 <http://www.medien-bildung.net/> (21.07.2004)

Gerhard, Ute: Die „langen Wellen“ der Frauenbewegung - Traditionslinien und unerledigte Anliegen. In: Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt/M 1995

Gildemeister, Regine: Die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit. In: Ostner, Ilona; Lichtblau, Klaus: Feministische Vernunftkritik. Frankfurt/M 1992

- Ginsheim von, Gabriele; Meyer, Dorit (Hg.): Gender Mainstreaming – Neue Perspektiven für die Jugendhilfe. Stiftung SPI. Berlin 2001
- Hagemann-White, Carol: Frauenforschung – der Weg in die Institution. Ideen, Persönlichkeiten und Strukturbedingungen am Beispiel Niedersachsen. Bielefeld 1995
- Heintz, Bettina; Nadai, Eva; Fischer, Regula; Ummel, Hannes: Ungleich unter Gleichen. Studien zur geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes. Frankfurt 1997
- Heise, Elke: Sind Frauen mitgemeint? Eine empirische Untersuchung zum Verständnis des generischen Maskulinitäts und seiner Alternativen. In: Sprache & Kognition 19 (1/2). 2000, 3 - 13
- Kamphans, Marion; Wiesner, Heike; Schelhowe, Heidi; Metz-Göckel, Sigrid: Gender und Digitale Medien Studienbrief für den online-Studiengang „Edumedia“ an der Universität Duisburg-Essen. Duisburg 2004
- Krell, Gertraude: Frauen entwickeln – Organisationen nicht? In: Organisationsberatung, Supervision, Clinical Management. 2001, H.2
- Linde, Katrin: Gender Mainstreaming – Chancengleichheit für Frauen und Männer auf den Arbeitsmärkten Europas. In: Theorie und Praxis sozialer Arbeit. 2001. H. 7, 247 - 251
- Metz-Göckel, Sigrid: Die zwei (un)geliebten Schwestern. Zum Verhältnis von Frauenbewegung und Frauenforschung im Diskurs der sozialen Bewegungen. In: Beer, Ursula (Hg.): Klasse Geschlecht. Feministische Wissenschaftsanalyse und Wissenschaftskritik. Bielefeld 1987
- Metz-Göckel, Sigrid: Institutionalisierung der Frauenforschung oder vom Verbrauch der Visionen und Illusionen. In: Becker, Ruth (Hg): Netzwerk Frauenforschung NRW. 13/2002a
- Metz-Göckel, Sigrid: Die Karriere des Gender Mainstreaming in Politik und Wissenschaft. Etikettenschwindel oder neuer Schritt im Geschlechter und Generationenverhältnis? In: Diskurs. 1/2002b, H. 3
- Metz-Göckel, Sigrid: Signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Internationale Schulleistungsstudie PISA. In: zweiwochendienst - Bildung Wissenschaft Kulturpolitik. Berlin Juli 2002c
- Metz-Göckel, Sigrid; Roloff, Christine: Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. In: Journal Hochschuldidaktik Sommersemester 2002. 13. Jg. 2002. H. 1
- Metz-Göckel, Sigrid; Kamphans, Marion: Gender Mainstreaming in Hochschulleitungen von NRW. Mit gebremstem Schwung und alter Skepsis. Gespräche mit der Hochschulleitung. Forschungsbericht im Auftrag des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW. Dortmund 2002
- Metz-Göckel, Sigrid; Kamphans, Marion; Tigges, Anja; Drag, Anna: Auf die Probe gestellt: Gender Mainstreaming bei der Einführung digitaler Medien in der Hochschullehre. In: Zeitschrift für Frauenforschung/Geschlechterstudien. 2002. H. 4
- Müller, Ursula: Asymmetrische Geschlechterkonstruktionen in der Hochschule. In: Neusel, Aylâ/Wetterer, Angelika: Vielfältige Verschiedenheiten. Geschlechterverhältnisse in Studium, Hochschule und Beruf. Frankfurt/M 1999
- Müller, Ursula: Von der Gegen- zur Interventionskultur: „Frauenforschung“ als institutionalisierte Sozialwissenschaft. In: Metz-Göckel, Sigrid; Steck, Felicitas (Hg.): Frauenuniversitäten. Initiativen und Reformprojekte im internationalen Vergleich. Opladen 1997
- Roloff, Christine: Gleichstellung als Strukturpolitik. In: Plöger, Lydia; Riegraf, Birgit (Hg.): Gleichstellungspolitik als Element innovativer Hochschulreform. Bielefeld 1998
- Schunter-Kleemann, Susanne: Mainstreaming – die Geschlechterfrage und die Reform der europäischen Strukturpolitik. In: Zeitschrift für Frauenforschung. 16. Jg. 1998. H. 3, 22 - 33
- Schunter-Kleemann, Susanne: Gender Mainstreaming, Workfare und ‚Dritte Wege‘ des Neoliberalismus. In: Nohr, Barbara; Veth, Silke (Hg.): Gender Mainstreaming. Kritische Reflexionen einer neuen Strategie. Rosa Luxemburg Stiftung. Texte 7. Berlin 2002
- Stiegler, Barbara: Frauen im Mainstreaming. Politische Strategien und Theorien zur Geschlechterfrage, Friedrich Ebert-Stiftung, Abt. Arbeits- und Sozialforschung. Bonn 1998
- Stiegler, Barbara: Wie Gender in den Mainstream kommt. Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming. Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Arbeits- und Sozialforschung. Bonn 2000
- Wetterer, Angelika: Strategien rhetorischer Modernisierung. Gender Mainstreaming, Managing diversity und die Professionalisierung der Gender-Expertinnen. In: Zeitschrift für Frauenforschung/Geschlechterstudien. 2002. H. 3



Gisela Notz

Historisch-kritische Reflexion zu Gender Mainstreaming

Als Instrument und Methode ist Gender Mainstreaming längst überfällig. „Männer und Frauen sind gleichberechtigt“, so steht es im Grundgesetz für die BRD. Über das Ziel, Ebenbürtigkeit zwischen den Geschlechtern zu erreichen, scheint Konsens. Es findet auch unter Männern immer mehr Anhänger. Heftig gestritten wird über den Weg, der dorthin führen soll und über die Instrumente und Mittel, die eingesetzt werden sollen, um das Ziel zu erreichen. Gender Mainstreaming ist ein neuer Begriff für Geschlechterpolitik als Querschnittsaufgabe, die alle Politikfelder durchziehen soll, das müsste dann auch für die Schule gelten.

1 Das Recht der Frauen auf Erwerb

Der Kampf um gleiche Rechte für Frauen und Männer ist alt. Ohne die Akteurinnen der alten und der neuen Frauenbewegung, die maßgeblich dazu beigetragen haben, dass die Auseinandersetzungen um Gleichberechtigung und Ebenbürtigkeit immer wieder geführt worden sind, dürften Frauen nicht zur Wahl gehen und nicht gewählt werden, und sie könnten sich die Universitäten nur von außen ansehen. Zu vielen Berufen hätten sie keinen Zugang, und außerhalb des Hauses könnten sie nur erwerbstätig sein, wenn ihr Ehemann nichts dagegen hätte. Von Epoche zu Epoche konnten Frauen bei ihren Kämpfen vermehrt auf die Unterstützung durch Männer, die mit der gespaltenen Gesellschaft ebenfalls nicht einverstanden waren, rechnen.

Eines der Rechte, um die Frauen vehement kämpfen mussten, ist das Recht auf Erwerb. Louise Otto-Peters hatte bereits 1848 mit ihrer „Adresse eines Mädchens“ an den damaligen sächsischen Innenminister Oberländer, der eine Arbeiterkommission einberufen hatte, darauf hingewiesen, „dass es nicht genug ist, wenn sie [die Herren G.N.] die Arbeit für die Männer organisieren, sondern dass sie dieselbe auch für die Frauen organisieren müssen“, weil die Frauen so gut wie die Männer für das tägliche Brot arbeiten müssen. Das war zu einer Zeit, als es für Frauen noch völlig unüblich war, sich zu politischen Themen öffentlich zu äußern. Schon damals konnte es für die zahlreichen Heimarbeiterinnen, Dienstmädchen und die neu hinzugekommenen Fabrikarbeiterinnen nicht alleine um das „Recht auf Erwerb“ gehen, über das verfügten sie. Es ging um eine Verbesserung der erbärmlichen Lebenssituation. Durch den Zugang zur universitären und beruflichen Bildung sollten Frauen Qualifikationen erwerben können, um dann in die bis dahin Männern vorbehaltenen Positionen in Beruf, Gesellschaft und Politik vorzudringen. Das war ganz im Sinne des (späteren) Gender Mainstreaming.

2 Männer und Frauen sind gleichberechtigt

Frauen haben de jure die Gleichberechtigung erlangt. Dass sie in Artikel 3 (2) des Grundgesetzes festgelegt ist, haben wir vor allem dem mutigen Kampf der Sozialdemokratin Elisabeth Selbert und ihrer Genossin Frieda Nadig zu verdanken. Seit 1949 heißt es eindeutig: „Männer und Frauen sind gleichberechtigt“ (vgl. Notz 2003). Seit 1994 heißt es im Grundgesetz zusätzlich: „Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin“.

Die Umsetzung des Rechts auf Gleichberechtigung dauert bis heute an. Elisabeth Selbert bezeichnete es 1980 in einem Interview als „permanenten Verfassungsbruch“, dass die Realität anders aussieht, als die Gesetzeslage und dass viele Frauen selbst bei gleicher Qualifikation immer noch weniger Lohn bekommen (vgl. Böttger 1991). Über die gesellschaftliche Wirkungskraft der verfassungsmäßig garantierten Gleichheit von Frauen und Männern werden immer wieder erhitzte Debatten geführt.

Frauen sind heute selbstbewusst, gut ausgebildet und hoch qualifiziert. Dennoch sind viele noch immer auf den unteren Ebenen der betrieblichen Hierarchien und auf wenigen wirtschaftlich und politisch einflussreichen Posten zu finden. Nicht selten machen Frauen, auch wenn sie berufstätig sind, (fast) die gesamte Hausarbeit, (viele) Männer helfen bestenfalls mit (vgl. Notz 1991).

3 Ist Gender Mainstreaming das neue Zauberwort?

Das neue Zauberwort heißt Gender Mainstreaming. Es bezeichnet ein wichtiges Instrument, das mit dem Ziel eingesetzt werden soll, Frauen und Männer in allen gesellschaftlichen Bereichen gleich zu beteiligen, also eine radikale Gleichstellungspolitik zu betreiben. Übersetzt hieße es: „Integration der Gleichstellung von Mann und Frau in alle (Politik)bereiche“. Der Gedanke ist nicht neu. Geschlechterpolitik als Querschnittsaufgabe in einigen Politikbereichen, Institutionen und Organisationen hatte bereits diesen Anspruch erhoben, ihn allerdings mit nur mäßigem Erfolg in den verschiedenen Politikbereichen umsetzen können. Wenn Gender Mainstreaming heißt, dass die Gleichstellungsperspektive in alle Bereiche des politischen Handelns integriert werden soll, heißt das sowohl in die Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik, als auch in Familienpolitik, Bildungspolitik, Wohnungsbau-, Umwelt-, Landwirtschafts-, Sozial-, Steuer-, Renten- und Wirtschaftspolitik.

Die Europäische Union hat mit dem Amsterdamer Vertrag von 1996 die Frauenpolitik als Querschnittsaufgabe etabliert. Die Gleichstellungsperspektive soll in allen Politikfeldern und bei allen nationalen Aktionsplänen (NAP) berücksichtigt werden. Eine erste Auswertung ergab, dass die Geschlechterfrage bei der Durchführung der NAP noch nicht ausreichend berücksichtigt wurde. „In den meisten Mitgliedstaaten muss die Tatsache, dass sich Arbeitsmarktmaßnahmen unterschiedlich auf Frauen und Männer auswirken, weiter untersucht werden“, heißt es in dem Papier (ELC/025/99). Sämtliche Mitgliedsstaaten – auch die BRD – sind noch weit von einem wirksamen Gender Mainstreaming entfernt.

Die Bundesregierung hat in ihrem Kabinettsbeschluss vom 23.06.1999 zum bundesweiten Programm „Frau und Beruf“ Gender Mainstreaming als durchgängiges Leitprinzip benannt und die Förderung dieses Ansatzes in der Regierungsarbeit beschlossen. Es sollen Kriterien und Vorgehensweisen entwickelt werden, mit denen politische Entscheidungsprozesse und Maßnahmen so gestaltet werden können, dass in jedem Politikbereich und auf allen Ebenen Ausgangsbedingungen und Auswirkungen auf die Geschlechter berücksichtigt werden. Damit soll der Prozess der Gleichstellung von Frauen und Männern zum normalen Bestandteil der Handlungsmuster aller Ressorts werden. Das heißt, bei allen Gesetzen, Programmen und Projekten soll künftig gefragt werden, wie sie sich auf Frauen und Männer auswirken und ob sie zur Chancengleichheit beitragen.

4. Gender Mainstreaming ist mehr als eine Frauenfrage

Ein wesentlicher Vorteil des Konzepts Gender Mainstreaming besteht darin, dass es ausdrücklich Männer als Akteure beim Aufbau einer geschlechtergerechten Gesellschaft beteiligen und verpflichten will. Geschlechterpolitik wird nicht mehr als Einbahnstraße verstanden, sondern verlangt von Männern und Frauen gleiche Verantwortung. Gender Mainstreaming dient daher nicht

der Fortschreibung des Geschlechterkampfes mit anderen Mitteln und Begriffen, sondern zielt darauf ab, die unterschiedlichen Bedürfnisse von beiden Geschlechtern in alle Politikfelder und in alle Arbeitsbereiche einer Organisation mit einzubeziehen und Konzepte und Maßnahmen am Ziel der Gleichstellung auszurichten. Daher wird die Einsicht von Frauen und Männern, dass Geschlechterverhältnisse in allen gesellschaftlichen Bereichen eine Rolle spielen und ihre Berücksichtigung insgesamt zu verbesserten Lösungen für beide Geschlechter und für die jeweilige Organisation oder den Politikbereich führen sollte, vorausgesetzt. Die Tatsache, dass es sich beim Gender Mainstreaming um ein top down-Konzept handelt, fordert Männer in besonderer Weise, denn sie sind es weit überwiegend, die nun in den Führungsetagen Gleichstellung präsentieren. Damit präsentieren sie auch eine neue Arbeits- und Organisationskultur, die nicht nur durch andere Strukturen, sondern auch durch anderes Verhalten von Männern und Frauen geprägt wird. Dass spezielle Förderung, die Frauen befähigt, in verantwortliche Positionen zu gelangen und sie kompetent auszufüllen, trotz Gender Mainstreaming keineswegs überflüssig sind, versteht sich von selbst. Auch durch die EU wird eine solche Doppelstrategie formuliert. In der Praxis werden Frauenförderung, Quoten und Gender Mainstreaming leider oft gegeneinander ausgespielt. Ansätze, durch Kombination von Gender Mainstreaming und gleichstellungspolitische Maßnahmen die Wirksamkeit von Gleichstellungspolitik zu verstärken, sind noch selten und werden leider zu wenig eingefordert. Wenn das Ziel der Geschlechterdemokratie erreicht würde, könnte der Geschlechterkampf ein für alle mal beigelegt werden.

Wirkungsvoll wird Gender Mainstreaming erst dann, wenn gleichzeitig nach den Ursachen der Geschlechterdiskriminierung gefragt wird und der Diskurs nach gleicher Beteiligung von Frauen und Männern mit politischen inhaltlichen Zielvorstellungen verbunden wird, das heißt mit der Frage, wie sich Wirtschaft, Politik und Gesellschaft ändern müssen; welche Arbeitsmöglichkeiten und (Zusammen)lebensformen angestrebt werden und welche Strukturen notwendig sind, um (geschlechter)demokratische Verhältnisse in allen Bereichen durchzusetzen. Die Frage danach, wie Männer zur Übernahme von Verantwortungsrollen gefordert und gefördert werden können, ergibt sich dann von selbst.

5 Quotierung und Neuverteilung aller Arbeiten ist ebenso notwendig

Ohne Quotierung der Bereiche, in denen gesellschaftlich notwendige Arbeit geleistet wird, also der Haus- und Sorgearbeit und der Erwerbsarbeit und ohne Maßnahmen, die dazu führen, dass Frauen und Männer den gleichen Zugang zu Ausbildungsgängen, die gleichen Chancen zur Übernahme einer qualifizierten, die eigene Existenz sichernden, sinnvollen Berufsarbeit und den gleichen Zugang zu Maßnahmen der beruflichen und politischen Weiterbildung sowie zur Übernahme politischer und öffentlicher Ämter haben, wird es in der Zukunft nicht gehen. In einigen Bundesländern gilt die Regelung, dass weibliche Bewerber mit gleicher Qualifikation bei Einstellung und Beförderung im Öffentlichen Dienst so lange zu bevorzugen sind, bis in den jeweiligen Bereichen ein Frauenanteil von 50 % erreicht ist. Seitdem bewerben sich viel mehr Frauen auf Positionen. Die Frage, wer die Hausarbeit quotiert, ist freilich offen. Ein Blick auf die Arbeit als Ganzes wird dringend notwendig.

Familienfreundliche Erwerbsarbeitswelten alleine werden nicht ausreichen. Gender Mainstreaming hieße, die Strukturen, die beide Arbeitsbereiche determinieren, grundsätzlich in Frage zu stellen. Das Modell Hauptnährer und Zuverdienerin, an dem die meisten Politikbereiche noch immer orientiert sind, taugt jedenfalls nicht für Gender Mainstreaming. Die Behandlung von Frauen und Männern in der Arbeitsmarkt-, Sozial- und Familienpolitik als eigenständige Individuen ist in Skandinavien selbstverständlich. Das begünstigt Gender Mainstreaming in diesen Ländern.

Für die Zukunft kann es nicht nur darum gehen, neue (Gender-)Stränge in alte Zöpfe zu flechten, sondern es wird höchste Zeit, die alten Zöpfe abzuschneiden. Dazu freilich bräuchte es sowohl

allgemeine Gender-Sensibilisierung als auch Gender-Kompetenz bei Frauen und Männern. Die Globalisierungsprozesse, die eine Expansion der neoliberalen Marktwirtschaft bis in die entlegendsten Ecken der Länder und die letzten Winkel unseres Planeten zur Folge haben (vgl. Wichterich 1998), führen unter anderen Faktoren zu einer Vervielfältigung der Differenzen und zu neuen Hierarchien auch zwischen Frauen, wobei nationale Zugehörigkeit, Ethnizität und Klasse entscheidende Marken für die soziale Positionierung als auch für die Konstitution des Selbstbildes der Subjekte verstärkt zu Diskriminierungsfaktoren werden. Geschlecht löst sich freilich als Klassifikationssystem nicht auf. Dennoch wird in Folge der sozioökonomischen Umstrukturierungen die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in verstärktem Maße sozial und rassistisch überlagert. Auch diese Probleme dürfen nicht in einen Sidestream ausgelagert werden und zu neuen Machtstrukturen führen. Schließlich haben sich in fast allen Ländern der Welt die sozialen und geschlechterspezifischen Ungleichheiten in den letzten Jahren verstärkt.

Für Frauen und Männer, die Verhältnisse erreichen wollen, in der niemand andere beherrscht, andere unterdrückt und diskriminiert, wird es auch in der Zukunft nicht anders gehen, als mitunter auch gegen den Strom zu schwimmen.

6 Viele Probleme bleiben ungelöst

Freilich sind die Probleme, die sich durch den geschlechtlichen Verteilungskampf von existenzsichernder Arbeit ergeben, durch Gender Mainstreaming ebenso wenig gelöst, wie die immer noch bestehenden Ost-West- und Nord-Süd-Differenzen und die Exklusion von Erwerbslosen, von Bezieherinnen und Beziehern von Niedriglöhnen oder Sozialhilfe, und von anderen Ausgegrenzten. Gender Mainstreaming ändert auch nichts an den betrieblichen Über- und Unterordnungsverhältnissen und nichts an den bestehenden Entscheidungs- und Machtstrukturen. Sie wären lediglich nicht mehr geschlechtsspezifisch besetzt.

Der Ansatz des Gender Mainstreaming geht von einem zweigeschlechtlich strukturierten Denk- und Deutungsmuster und von der Prämisse der Geschlechterdifferenz aus, also von den weltweiten Unterschieden der realen Situation von Männern und Frauen. Egal durch welche Faktoren sie entstanden sind. Allzu oft unterstellen Protagonistinnen und Protagonisten undifferenziert, alle Menschen hätten den gleichen Wunsch oder gar die gleiche Möglichkeit im Mainstream zu schwimmen. Das unterstellt, dass es die Geschlechterdifferenz, den geschlechterspezifischen Ansatz und die Belange von Frauen und Männern gibt. Daran zweifelt die Geschlechterforschung schon lange. Im Kontext der Auseinandersetzungen mit grundlagentheoretischen und gesellschaftstheoretischen Auseinandersetzungen rückten die Zusammenschau von Geschlechterverhältnis, Analyse sozialer Ungleichheit von Exklusionsprozessen von Menschen aus anderen Herkunftsländern und das Verhältnis von Klasse und Geschlecht an die Stelle, der Geschlechterfrage und der Geschlechterdifferenz als primären Bezugspunkte der Analyse. Schließlich fiel das Kollektivsubjekt die Frauen ebenso wie die Männer berufs(bereichs)spezifischen Differenzierungen und der Artikulierung von Ungleichheiten und Hierarchien zum Opfer. Zudem sind Geschlechterrollen durch die Geschlechterforschung längst als soziale Konstrukte, die auch dekonstruierbar sind, entlarvt.

Die Forderung nach Überwindung der Dominanz und Herrschaft zwischen den Geschlechtern bleibt rhetorisch und reicht nicht aus, solange neue Unterschichtungen zwischen den Geschlechtern – aber auch innerhalb der Geschlechtergruppen produziert und reproduziert werden.

7 Weitere Maßnahmen sind notwendig

Die Geschichte hat gezeigt, dass Gesetzesänderungen und die Etablierung von Programmen alleine für eine Bewusstseinsänderung nicht ausreichend sind. Dennoch sind sie als Rahmenbedin-

gungen wichtig. Instrumente zur Verwirklichung der Gleichberechtigung sind notwendig und nützlich. Gender Mainstreaming kann gute Dienste leisten. Ausreichen wird das Instrument nicht, wenn es nicht mit der Frage der Wirkungen auf konkrete Menschen verbunden wird. Letztlich wird Gender Mainstreaming nicht gelingen ohne eine Neuverteilung und Neubewertung von (jetzt) bezahlt geleisteter Arbeit und (jetzt) unbezahlt geleisteter sinnvoller Arbeit auf beide Geschlechter. Es ist auch wichtig, zu berücksichtigen, unter welchen Bedingungen Frauen und Männer arbeiten und auch, was beide Geschlechter neben ihrer Erwerbstätigkeit zusätzlich leisten.

Gender Mainstreaming, das Machtungleichgewichte und Hierarchien ausblendet und „im Führungsstil von oben nach unten einem elitären Management verpflichtet ist“ (Schunter-Kleemann 2000, 33), wird ebenfalls nicht ausreichen. Es braucht Frauen und Männer, die mit der sozialen Ungleichheit und den geschlechtshierarchischen Diskriminierungen nicht einverstanden sind. Menschen, die Macht nicht mit Unterdrückung verbinden, sondern für die Macht heißt, „etwas hervorzubringen: eine andere Lebensweise, eine andere Welt, einen inspirierenden Sinn“ (Rossana Rossanda).

Für die Schule heißt das, dass schon kleine Jungen so erzogen werden, dass sie Macht nicht auf Kosten von Schwächeren anstreben, dass auch sie emotionale Befindlichkeiten aussprechen können und dass kleine Mädchen so erzogen werden, dass sie stark sein können und sich gemeinsam mit anderen gegen Ungerechtigkeiten und Zumutungen wehren können. Freilich brauchen sie dazu Vorbilder und sie brauchen Lernfelder, in denen sie Erfahrungen sammeln und experimentieren können.

Literatur

Böttger, Barbara: Das Recht auf Gleichheit und Differenz. Elisabeth Selbert und der Kampf der Frauen um Art. 3.2 Grundgesetz. Münster: Westfälisches Dampfboot 1991, 326

Notz, Gisela: Frauenpolitik goes mainstreaming. Historisch-kritische Anmerkungen zu einem modischen Thema. In: Widersprüche, 21 (2001). Nr. 82, 97 - 108

Notz, Gisela: Frauen in der Mannschaft. Sozialdemokratinnen im Parlamentarischen Rat und im Deutschen Bundestag 1948/49 bis 1957. Bonn: Dietz-Verlag 2003, 568

Schunter-Kleemann, Susanne: Gender Mainstreaming in der Arbeitsmarkt- und Strukturpolitik – Methodologische und politische Überlegungen. Hochschule Bremen: Wissenschaftliche Einheit Frauenstudien und Frauenforschung, Discussion Papers 4/2000, 41

Wichterich, Christa 1998: Die globalisierte Frau. Berichte aus der Zukunft der Ungleichheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1998, 268

*Wolfgang Schmale*

Kulturelle männliche Geschlechterkonstruktion seit der Aufklärung

Wenn es um das faktische Männerverhalten in Familie, Beruf, Alltag, Schule, Politik oder wo auch immer geht, behaupten sich auch im Jahr 2004 Rollenmuster, von denen nach wie vor viele Männer, aber auch Frauen glauben, sie seien ganz natürlich. Die manchmal stille, manchmal offen geäußerte Schlussfolgerung lautet, dass man die Natur nicht ändern könne. Also: Warum etwas ändern, warum sich, wider die Natur verhalten!? Geschlechtergeschichtliche Forschungen legen dem entgegen den Schluss nahe, dass die vermeintlich natürlichen Rollenbilder sozialen Konstruktionen entspringen, folglich kulturellen Bedingungen unterliegen und wandelbar sind. Sind Rollenmuster historisch-kulturell konstruiert, lassen sie sich auch dekonstruieren und durch die Konstruktion neuer ersetzen, von denen angenommen wird, dass sie den sozialen Erfordernissen besser gerecht werden.

Allerdings entstehen solche Rollenmuster nicht von heute auf morgen. Kulturelle Konstruktionen gehören in die Kategorie der historischen Prozesse der langen Dauer. Sie betreffen auch nicht alle Frauen und Männer in der gleichen Weise. Klassen- und Schichtunterschiede, Zugehörigkeit zu verschiedenen Ethnien haben hochdifferenzierende Funktionen. Bourdieu hat hierzu den Habitus-Begriff entwickelt und auch speziell in seinen Männeranalysen über die männliche Herrschaft eingesetzt (Bourdieu 1997). Es ist die Nicht-Beliebigkeit kultureller Konstruktionen – und ein Habitus ist Folge kultureller Konstruktionsprozesse –, die einmal entstandene Rollenmuster oder einen einmal entstandenen Habitus mit einer gewissen Langlebigkeit auszeichnet. Letztlich muss sich immer das gesamte soziale Umfeld wandeln, um ein Rollenmuster oder einen Habitus zum Verschwinden zu bringen.

In der gegenwärtigen Männersoziologie wird bei aller Betonung der Tatsache, dass nicht von Männlichkeit im Singular, sondern von Männlichkeiten im Plural zu reden ist, dennoch in den Gesellschaften, die durch das westliche Gesellschaftsmodell charakterisiert sind, von einem Kerntypus von Männlichkeit ausgegangen, der aufgrund seiner historischen Herkunft als bürgerlicher männlicher Geschlechtshabitus bezeichnet werden kann. Hierzu gehört nach Bourdieu die Definition von Männlichkeit über folgende Eigenschaften und Rollen: Familienoberhaupt, Beschützerrolle, Gewaltanwendung, Hypermaskulinität, viriler Egoismus, Opferbereitschaft, Uneigennützigkeit, schließlich auch die Attitüde des Kavaliers u. a.

1 Kerntypus von Männlichkeit

Im verfeinerten soziologischen Modell nach Böhnisch und Winter (Böhnisch/Winter 1993; hier nach Walter 2000) lassen sich **acht** Kategorien aufzählen, die heute einen Kerntypus von Männlichkeit definieren:

- **„Externalisierung/Außenorientierung** (als grundlegendes Verbot, sich mit der emotionalen Innenwelt zu befassen),
- **Gewalt** (gegen Frauen, gegen andere Männer und gegen sich selbst),
- **Benutzung** (Funktionalisieren/Abwerten von anderen Menschen, aber auch der Umwelt),

- **Stummheit** (aufgrund des fehlenden reflexiven Selbstbezugs über alles reden können, nur nicht über sich selbst),
- **Alleinsein** (Zwang zur Autonomie, mit allem fertig zu werden),
- **Körperferne** (Nichtwahrnehmen des eigenen Körpers, Angst vor körperlicher Nähe/Intimität mit anderen Jungen/Männern, Objektivierung von Frauen),
- **Rationalität** (Abwertung und Verdrängung von Emotionalität) und
- **Kontrolle** (Selbstkontrolle und Kontrolle der Umwelt).“ (Walter 2000, 103)

Hinter diesen letztlich komplexen Kategorien stecken Männlichkeitskonstruktionen, die zumeist bis zu 200 Jahre zurückreichen (Schmale 2003). Es begann mit dem anthropologischen Diskurs der Aufklärungsepoche, setzte sich mit der Entwicklung eines bürgerlichen Männlichkeitsmodells seit der Revolutionsepoche fort und kulminierte im Ideal des sportgestählten Soldaten. Freilich reichen manche Elemente sehr viel weiter zurück. Die Definition von **Männlichkeit** über die Anwendung von Kraft und Gewalt durch einen Mann war schon dem 16. Jahrhundert geläufig. **Männlichkeit** deckte insbesondere diesen Aspekt ab und hatte noch nicht die moderne Bedeutungsbreite von Männlichkeit. Auch die Beschützerfunktion ist natürlich dem 16. Jahrhundert bekannt, aber sie wird weniger unter dem Begriff der **Männlichkeit** als dem Begriff der „Ehre“ gefasst. Die Aufklärung erfindet selbstredend Männlichkeit und Weiblichkeit nicht vollständig neu, aber sie konstruiert ein System der Geschlechtertrennung, das der Frühen Neuzeit (ca. 1492 bis ca. 1789) unbekannt und im Zweifelsfall ziemlich fremd gewesen wäre. Die Frühe Neuzeit kannte eine Vielzahl gesellschaftlicher Trennlinien, die nicht der Geschlechterlinie folgten. Auf der anderen Seite setzte sich das im neuen Aufklärungsdiskurs wurzelnde so genannte bürgerliche Modell der Geschlechter(rollen)trennung zunächst und vorwiegend in den bürgerlichen Milieus durch, während es im Bauern- und Arbeiterhaushalt sehr viel länger dauerte, bis es Gültigkeit beanspruchen konnte. Der Prozess war mit der Konstruktion weiterer Männlichkeitsbilder im Zuge der Nationalstaatspropaganda verknüpft.

Männergeschichte im Sinn von kultureller Gender-Geschichte, aus deren Sicht der Autor dieses Beitrags schreibt, hat die anskizzierten historischen Konstruktionen von Männlichkeiten sowie deren Auswirkungen in der Gesellschaft zum Gegenstand. Die Analyse von Männlichkeiten kann darüber hinaus der Analyse von Kulturen insgesamt dienen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Sinn- und Bedeutungskonstruktionen von Gesellschaften sehr eng auch an die Kategorie Geschlecht gebunden sind. Die heutige Männergeschichte hat nichts zu tun mit dem Verständnis von Geschichte als von Männern gemachte Geschichte. Dieses Verständnis wäre ohne die Geschlechtertrennung, die in der Aufklärung diskursiv fabriziert wurde, nicht denkbar gewesen, so aber kennzeichnet es große Teile der Geschichtswissenschaft des 19. und 20. Jahrhunderts. Der Mann wurde zur Norm des Menschlichen, so dass in der Praxis weder die Kategorie der Weiblichkeit noch die der Männlichkeit als geschichtskonstitutive Kategorie anerkannt wurde. Eine kritische Reflexion dieser Art von Geschichtsschreibung ist freilich Teil von Männergeschichte als Kulturgeschichte, weil sie konstruierte Männlichkeitsbilder widerspiegelt und ihre soziale Wirkungsweise erhellt, hier im Bereich der Wissenschaft als männlichem Reservat. Der ganze Wissenschaftsdiskurs folgte einer männlichen Grammatik.

2 Männlichkeit in Abgrenzung zu Weiblichkeit

Nach den Vorklärungen der Aufklärung wurden weitere Schritte zur Definition von Männlichkeit in strikter Abgrenzung zu Weiblichkeit gesetzt. Es entstand das Modell der bürgerlichen Familie, in dessen Rahmen die neuen Parameter der Männlichkeit verankert wurden. Der Mann wurde zum ausschließlichen Ernährer der Familie und damit zum ausschließlichen Oberhaupt der Familie. Frühneuzeitliche Rollenteilungen fielen weg und wurden durch die Schaffung eines

neuen Raumes der Privatheit, dem Exklusivraum der Frau, ersetzt. Dort spielte sich Mutterschaft ab, die seit Rousseau als Erfüllung der weiblichen Existenz entsprechend ihrer Natur ausgegeben wurde. Deshalb entwickelte sich die Stellung des Ehemannes gegenüber der Ehefrau auch weit aus hierarchischer, als es bis dahin der Fall gewesen war. Der Ehemann wird zum Sinn des Lebens der Ehefrau, nicht aber umgekehrt. Zwar gehörte männliche Zärtlichkeit gegenüber Frau und Kindern zur Vorstellung von Männlichkeit, aber zärtliche Männerfreundschaften wurden dem Verdacht einer homosexuellen Beziehung ausgesetzt. Das hat viele Dichter des 19. Jahrhunderts wie Heinrich von Kleist nicht gehindert, genau dieses Problem dichterisch aufzugreifen und der zärtlichen Männerfreundschaft Lanzen zu brechen. Zur Männlichkeit gehörte, dass der Mann bzw. schon der Junge ein aktives Weltleben führt, beide wurden in der pädagogischen und Familien-Ikonographie der Zeit immer gerne in einer aktiven Haltung gezeigt, während die Frau bzw. das Mädchen geistig-sinnlich-kontemplativ, oft sitzend, repräsentiert wurde. Das aktive Prinzip der Weltbeherrschung, angedeutet z. B. durch eine Weltkugel, mit der Knaben wie spielerisch umgehen, blieb der Definition von Männlichkeit vorbehalten. Daraus resultierte auch eine Gleichsetzung von Mann und Kultur. Als kulturschaffender Mensch verändert und beherrscht der Mann die Natur, während die Frau Natur ist und Natur bleibt. Als Ehemann ist Er der ständige Erzieher seiner Ehefrau.

Zu den bezeichnendsten und weittragendsten Entwicklungen gehörte der Ausschluss der Frauen aus der politisch-öffentlichen Sphäre. Der allmähliche Ausschluss der Frauen hieraus reicht in die Zeit des Absolutismus zurück, in der die kontraktualistischen Staats- und Gesellschaftslehren entstanden, erhielt aber erst im Zeitalter der Französischen Revolution systematischen Charakter. Ute Frevert benutzte sehr treffend das Wort von der „politischen Topographie der Geschlechter“: so wurde beispielsweise die Nation zum Mann erklärt (Frevert 1995). Politik, auch im Dorf, wurde zur reinen Männersache. Dabei ist nicht zu übersehen, dass bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts auch viele Männer wegen des Zensuswahlrechts aus dem männlichen Feld der Politik ausgeschlossen waren, aber im Sinne der Herstellung einer „Männergleichheit“ (Appelt 1999) wurde in den meisten europäischen Ländern bis ca. 1900 das allgemeine und gleiche Männerwahlrecht eingeführt.

„Feministische Theoretikerinnen haben darauf hingewiesen, dass das neuzeitliche Verständnis von Nation analog zur Vorstellung des männlichen Individuums als autonom handelnder Akteur konstruiert wurde. (...) Autonome Männer rufen ein neues politisches Gebilde ins Leben; männliche Individuen schließen sich zu einer politischen Gemeinschaft zusammen, in der sie ihre Interessen aufgehoben sehen. Im Zuge der Schaffung einer politischen Gemeinschaft, einer *Nation*, setzte sich die Vorstellung durch, dass Männern ein a priori gegebenes Recht auf Selbstbestimmung bzw. ein Anspruch auf Autonomie zukomme“ (Appelt 1999, 134).

3 Fazit

Weiblichkeiten und Männlichkeiten resultieren aus einer Folge kultureller Konstruktionsprozesse, und sie sind so komplex wie die Gesellschaften selber, in denen die Konstruktionsprozesse ablaufen. Männlichkeit/en wird/werden sich nicht in Folge einzelner Kampagnen und auch nicht in Folge vernünftiger Einsicht wandeln. Kulturelle Konstruktionsprozesse sind mehr als nur rationale Vorgänge, es kommt immer auch darauf an, inwieweit sie als solche erkennbar gemacht werden können. Dies zu tun, ist freilich Aufgabe der Geistes- und Kulturwissenschaften, speziell der Gender Studies. So kann der angesprochene Zusammenhang zwischen der Vorstellung vom autonomen männlichen Individuum und der Nationswerdung genutzt werden, um die Diskussion um die Fortentwicklung von Demokratie im Sinne der Geschlechtergleichheit in der Praxis (nicht nur auf dem Papier) voranzutreiben. Es müssen die strukturellen Momente der heutigen Demokratie aufgezeigt werden, die immer noch offen oder versteckt den Männlichkeitsentwürfen von vor 200 bzw. 100 Jahren verpflichtet sind. Der Sportunterricht hat sich in den meisten

Schulen noch immer nicht von den fragwürdigen Grundsätzen der Körperpädagogik der Aufklärungsepoche befreit, so dass von dieser gesellschaftlich essentiellen Institution wenig Hilfe zu erwarten ist, wenn männlichen Jugendlichen ein Körperverständnis beigebracht werden sollte, das nicht mehr auf den Faktoren gemäß der eingangs zitierten Liste (Gewalt gegen sich selbst; Zwang zur Autonomie; Körperferne) beruht.

Literatur

Appelt, Erna: Geschlecht - Staatsbürgerschaft - Nation. Politische Konstruktionen des Geschlechterverhältnisses in Europa. Frankfurt: Campus 1999

Böhnisch, Lothar; Winter, Reinhard: Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim: Beltz 1993

Bourdieu, Pierre: Die männliche Herrschaft. In: Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Dölling, Irene; Krais, Beate (Hg.). Frankfurt/M: Suhrkamp 1997, 153 - 217

Connell, Robert W.: Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeit. Opladen: Leske+Budrich, 1999

Frevert, Ute: „Mann und Weib, und Weib und Mann“. Geschlechter-Differenzen in der Moderne. München: C.H. Beck 1995

Schmale, Wolfgang: Geschichte der Männlichkeit in Europa (1450-2000). Wien: Boehlau 2003

Walter, Willi: Gender: Geschlecht und Männerforschung. In: von Braun, Christina; Stephan, Inge (Hg.): Gender-Studien. Eine Einführung. Stuttgart 2000, 97 - 115.



Dorit Keese

Gender Mainstreaming und Frauenförderung als Doppelstrategie

1 Einleitung

Die Idee des Gender Mainstreaming hat ihre Wurzeln in der internationalen Frauenförderpolitik. Als politische Strategie und Leitprinzip in allen gesellschaftlichen Handlungsfeldern soll Gender Mainstreaming aber nicht die bisherige, spezifische Frauenpolitik ablösen, sondern sich mit dieser zu einer Doppelstrategie verbinden.

Doppelstrategie meint dabei kein isoliertes Nebeneinander. Gender Mainstreaming und Frauenförderpolitik sind zwei Wege, die sich ergänzen. Beide haben das gleiche Ziel, die tatsächliche Gleichstellung von Frauen und Männern zu verwirklichen. Und beides ist Aufgabe von Männern und Frauen, insbesondere von Personen mit Leitungsfunktionen.

Die Gender Mainstreaming-Strategie unterscheidet sich von der spezifischen Frauenförderpolitik vor allem darin, dass sie jedem und jeder die Gleichstellungsverantwortung im eigenen Handlungsbereich zuweist und sie nicht als Spezialaufgabe von Gleichstellungsbeauftragten oder besonders benannten Gender-Beauftragten definiert. Gleichwohl braucht Gender Mainstreaming gerade in der Anfangsphase der Einführung die bereits bestehenden frauenfördernden Strukturen zur Impulsgebung und zur fachlichen und strategischen Beratung. Zudem ist es zur Verwirklichung des gemeinsamen Gleichstellungsziels auch bei der Umsetzung von Gender Mainstreaming notwendig, die gleichstellungsrelevanten Vorgaben und das Erfahrungswissen der Frauenförderpolitik zu kennen.

Im Folgenden sollen die Strukturen und rechtlichen Rahmenbedingungen der (frauenpolitischen) Gleichstellungsarbeit für den Schulbereich Nordrhein-Westfalens kurz zusammengefasst und mit praktischen Beispielen aus der Gleichstellungsarbeit im Regierungsbezirk Düsseldorf ergänzt werden.

2 Rechtliche Entwicklung

In Art. 3 Abs. 2 Grundgesetz ist der Grundsatz der Gleichberechtigung von Frauen und Männern festgeschrieben. Der verfassungsrechtliche Auftrag zur Sicherung einer tatsächlich gleichberechtigten Teilhabe - z. B. im beruflichen Bereich - ist jedoch in der gesellschaftlichen Wirklichkeit bislang noch nicht vollständig realisiert. So sind u. a. auch in den Beförderungsämbtern des Schulbereichs Frauen in gehobenen Positionen oft noch unterrepräsentiert.

Seit Mitte der achtziger Jahre wirkt der Gesetzgeber mit Förderkonzepten und gesetzlichen Maßnahmen darauf hin, die beruflichen Chancen von Frauen und ihren Anteil in Führungspositionen zu verbessern. 1985 trat das erste Frauenförderkonzept in Kraft. Das Frauenfördergesetz vom 31.10.1989 (FFG) fügte maßgebliche frauenfördernde Bestimmungen in das Landesbeamtengesetz NW ein: Bei Einstellungen in die Laufbahnen des öffentlichen Diensts, in denen weniger Frauen als Männer sind, sind Frauen bei gleicher Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung zu bevorzugen, sofern nicht in der Person des männlichen Mitbewerbers liegende Gründe überwiegen (§ 8 Abs.4 LBG NW). Dasselbe gilt für Beförderungen, sofern im jeweiligen Beförderungsamte der Laufbahn Frauen unterrepräsentiert sind (§ 25 Abs.6 LBG NW). Entspre-

chende Vorschriften galten für die Einstellung und Höhergruppierung von Angestellten; sie finden sich heute in § 7 Landesgleichstellungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen.

Das Landesgleichstellungsgesetz – Gesetz zur Gleichstellung von Frauen und Männern für das Land Nordrhein-Westfalen (LGG) – trat am 20.11.1999 in Kraft und wird durch Verwaltungsvorschriften ergänzt. Das Gesetz stärkt u. a. die Stellung der Gleichstellungsbeauftragten, regelt ihre Aufgaben und Rechte. Es enthält darüber hinaus auch die Verpflichtung aller Dienststellen zur Erstellung von Frauenförderplänen. Zur Unterstützung der Gleichstellungsbeauftragten sieht das Gesetz im Bereich von Schulen und Studienseminaren die Möglichkeit der Bestellung von Ansprechpartnerinnen für Gleichstellungsfragen vor.

3 Umsetzung des Landesgleichstellungsgesetzes im Schulbereich

3.1 Gleichstellungsbeauftragte bei den Bezirksregierungen und Schulämtern

Die Wahrnehmung von Gleichstellungsaufgaben hat im Schulbereich eine lange Tradition. Bereits seit 1989 werden in den Schulabteilungen der Bezirksregierungen Gleichstellungsbeauftragte für die verschiedenen Schulformen bestellt. Durch das Landesgleichstellungsgesetz im November 1999 ist die Verpflichtung zur Bestellung von Gleichstellungsbeauftragten in allen Dienststellen mit mindestens 20 Beschäftigten auch gesetzlich geregelt worden. Dienststellen für die Lehrkräfte im Schulbereich sind die Bezirksregierungen und die Schulämter. Als Gleichstellungsbeauftragte ist eine Frau zu bestellen.

Bei den Bezirksregierungen nimmt eine Gleichstellungsbeauftragte die Gleichstellungsaufgaben für die organisatorischen und personellen Maßnahmen sowie andere gleichstellungsrelevante Sachverhalte wahr, die die Beschäftigten und die fachliche Arbeit der Bezirksregierung betreffen. Darüber hinaus sind entsprechend der Geschäftsordnung der Bezirksregierungen in den Fachdezernaten der Schulabteilungen schulfachliche Dezernentinnen zu weiteren Gleichstellungsbeauftragten bestellt worden. Unterstützung in Inhalt und Organisation kann eine Fachberaterin (abgeordnete Lehrerin) leisten. In der Bezirksregierung Düsseldorf ist sie seit Anfang 1998 fest institutionalisiert.

Auch in den Schulämtern sind schulfachliche Gleichstellungsbeauftragte bestellt; sie vertreten gleichstellungspolitische Aspekte in Bezug auf die Interessen von Lehrerinnen und Lehrern und in schulfachlichen Aufgabenfeldern des Schulamtsbezirks.

Zu den Aufgaben der Gleichstellungsbeauftragten zählen insbesondere soziale, organisatorische und personelle Maßnahmen, einschließlich Stellenausschreibungen, Auswahlverfahren und Vorstellungsgespräche sowie die (gleichberechtigte) Teilnahme bei Beurteilungsbesprechungen (Maßstabskonferenzen). Ein weiterer Aufgabenbereich ist die Beratung der Dienststelle bei der Aufstellung und Fortschreibung der Frauenförderpläne einschließlich der dazu gehörigen Evaluation und Berichterstattung.

Die Gleichstellungsbeauftragten haben ein Recht auf Akteneinsicht bei allen Maßnahmen, an denen sie zu beteiligen sind, ein (frühzeitiges) Informationsrecht, ein unmittelbares Vortragsrecht bei der Dienststellenleitung und ein Widerspruchsrecht, wenn sie eine Maßnahme für unvereinbar mit dem Landesgleichstellungsgesetz halten.

Die schulfachlichen Gleichstellungsbeauftragten informieren Lehrkräfte, Kolleginnen und Kollegen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und ggf. die Personalvertretungen über gleichstellungsrelevante Sachverhalte. Sie unterstützen Lehrkräfte in entsprechenden Fragen, sie beraten Frauen hinsichtlich ihrer beruflichen Laufbahnplanung und motivieren sie zur Bewerbung für Beförderungssämter. Gleichstellungsbeauftragte wirken mit bei der Planung von Maßnahmen zur Gleichstellung in der Lehrerbildung, bei Fortbildungen zur Qualifizierung für Beförderungssämter und bei Veranstaltungen zur Wiederaufnahme des Dienstes nach Beurlaubungszeiten.

In den Aufgabenbereich der Gleichstellungsbeauftragten fallen auch Maßnahmen der Mädchen- und Jungenförderung sowie die Arbeit im Kontext der reflexiven Koedukation. Hierzu gibt es in den Regierungsbezirken Moderatorinnen und Moderatoren, die eigens zu diesem Thema schulinterne Fortbildungen anbieten.

Die schulfachlichen Gleichstellungsbeauftragten bei den Bezirksregierungen und in den Schulämtern kooperieren mit den Ansprechpartnerinnen für Gleichstellungsfragen an Schulen.

3.2 Ansprechpartnerinnen für Gleichstellungsfragen an Schulen

Ansprechpartnerinnen für Gleichstellungsfragen in Schulen gibt es im Regierungsbezirk Düsseldorf bereits seit 1994, damals noch als Modellprojekt für die Gesamtschulen. Ab dem Schuljahr 1997/98 ist dieses Modell – zum Teil auch in den anderen Bezirksregierungen - in allen Schulformen und in den Studienseminaren initiiert worden. Im Landesgleichstellungsgesetz von 1999 hat es in § 15 Abs. 2 eine gesetzliche Grundlage gefunden: An Schulen und an Studienseminaren wird eine Ansprechpartnerin bestellt, sofern die weiblichen Mitglieder der Lehrerkonferenz oder der Seminarkonferenz dies beschließen. Inzwischen sind an über 4700 Schulen und Studienseminaren des Landes Nordrhein-Westfalen (Durchschnitt: 73 %) Ansprechpartnerinnen für Gleichstellungsfragen bestellt worden.

Die Tätigkeitsfelder der Ansprechpartnerinnen sind sehr vielfältig: Sie unterstützen die Arbeit der jeweils zuständigen Gleichstellungsbeauftragten und vertreten sie in der Auswahlkommission für die schulscharfen Einstellungen. An den Schulen und am Studienseminar beraten und unterstützen sie die Schulleitung bzw. Seminarleitung bei dem Auftrag, die Gleichstellung von Frauen und Männern zu verwirklichen. Sie beraten Kolleginnen, Kollegen und Auszubildende für das Lehramt in gleichstellungsrelevanten Fragen und bei Konflikten. Konkrete Empfehlungen der Ansprechpartnerinnen können sich auf grundsätzliche gleichstellungsrelevante Fragen und Entscheidungssituationen beziehen, z. B. bei der Umsetzung des Frauenförderplans. Sie können sich darüber hinaus auch in Einzelfragen der Gestaltung des Schullebens bzw. des Seminarlebens niederschlagen, z. B. beim Einsatz teilzeitbeschäftigter Lehrkräfte, der Stundenplangestaltung oder der Verteilung von Sonderaufgaben.

Im Regierungsbezirk Düsseldorf werden die Ansprechpartnerinnen durch die Fachberaterin bei Einzelfragen und in schulformspezifischen Veranstaltungen mit ausgebildeten Moderatorinnen unterstützt. Sie haben so die Gelegenheit, sich ortsnah und schulformbezogen zu vernetzen und darüber hinaus an weiter qualifizierenden Veranstaltungen, zum Teil auch schulformübergreifend, teilzunehmen.

Eine Sonderstellung haben die Ansprechpartnerinnen für Gleichstellungsfragen im Modellprojekt „Selbstständige Schule“. An den Modellschulen (im Bezirk Düsseldorf derzeit - Juli 2004 - 50 Schulen) nehmen sie die Aufgaben und Beteiligungsrechte der Gleichstellungsbeauftragten wahr (Art. 1 Abs. 3 Schulentwicklungsgesetz).

In diesem Modellprojekt werden derzeit erste Erfahrungen in der unmittelbaren frauengleichstellungspolitischen Mitgestaltung von Schule auf Basis des Landesgleichstellungsgesetzes gewonnen. Durch landesweite und regionale Fortbildungsangebote sollen die Ansprechpartnerinnen für ihr Amt weiter qualifiziert und in ihrer Arbeit unterstützt werden.

3.3 Frauenförderpläne

Nach § 6 LGG sind Maßnahmen zur Förderung der Gleichstellung, der Vereinbarkeit von Beruf und Familie und zum Abbau der Unterrepräsentanz von Frauen Gegenstand der Frauenförderpläne.

Frauenförderpläne sind Aktionspläne mit einer Geltungsdauer von drei Jahren. Zu den wesentlichen Zielen gehört, langfristig den Frauenanteil in den Bereichen, in denen Frauen unterrepräsentiert sind, auf 50 von Hundert zu erhöhen. Auch während ihrer Laufzeit sind die Frauenförderpläne auf ihre tatsächliche Wirksamkeit zu überprüfen und ggf. zu ergänzen.

Nach Ablauf der Geltungsdauer des Frauenförderplans berichtet die Dienststelle über die tatsächliche Personalentwicklung und schreibt auf der Basis dieser Evaluation den Frauenförderplan fort.

Beispiele aus den Maßnahmefeldern des 3. Frauenförderplans der Bezirksregierung Düsseldorf vom 22.03.2004 sind u. a. Vereinbarungen zur Ausschreibung von Beförderungstellen, Regelungen für Teilzeitkräfte, Fortbildung und reflexive Koedukation. Das Maßnahmenfeld Kontaktschule sei in diesem Zusammenhang erwähnt, da es dem Ziel der Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Frauen und Männer in besonderem Maße Rechnung trägt. Durch das Modell Kontaktschule ist Lehrkräften für die Zeit einer familienpolitischen Beurlaubung die Möglichkeit gegeben, sich an eine konkrete Schule anzubinden und über aktuelle Entwicklungen und das Schulleben insgesamt auf dem Laufenden zu halten. Darüber hinaus sieht das Maßnahmenfeld Fortbildungsangebote für Beurlaubte vor, die auf den Wiedereinstieg ins Berufsleben vorbereiten.

4 Gender Mainstreaming im Schulbereich

Gender Mainstreaming ist in Folge des nordrhein-westfälischen Landtagsbeschlusses vom November 2002 (Drs. 13/3225) in der Bezirksregierung Düsseldorf für das Schuljahr 2003/2004 durch die Hausspitze als Abteilungsziel festgeschrieben worden:

„Bei allen Zielen, Planungen und Evaluationen wird im Sinne von Gender Mainstreaming bedacht, welche Bedingungen und welche Auswirkungen bezogen auf Frauen und Männer berücksichtigt werden müssen.“

Für die Schule bedeutet das, dass die Idee des Gender Mainstreaming in alle unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereiche und Handlungsebenen einfließen soll. Das kann u. a. geschehen bei Personalführung und in der Personalentwicklung, bei der systematischen Auswertung von statistischen Schuldaten, bei der Überarbeitung der Richtlinien und Lehrpläne, der schulinternen Curricula, der Evaluation der Schulprogramme und/oder der Erstellung von Förderkonzepten.

Die konkrete Umsetzung des Ziels steht allerdings zurzeit noch am Anfang.

5 Fazit

Die bisher bekannte spezifische Frauenförderpolitik und Gender Mainstreaming sind zwei unterschiedliche Wege oder Strategien zur Erreichung desselben Ziels: mit den Grundsätzen und Vorgaben der „traditionellen“ Frauenförder- und Gleichstellungspolitik wird zielorientiert bezogen auf frauenspezifische Problemstellungen (Defizitansatz) gehandelt. Gender Mainstreaming ist demgegenüber eine Strategie mit breiterem Wirkungsansatz (in **allen** Politikfeldern und Fachaufgaben) und prinzipieller Verantwortung **aller** verantwortlichen Akteurinnen und Akteure in Politik und Verwaltung.

Als Doppelstrategie sollen Gender Mainstreaming und Frauenförderung auch in allen Handlungsebenen des Schulbereichs darauf hinwirken, eine gleichberechtigte Teilhabe von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen zu erreichen. Es bleibt spannend zu beobachten, wie diese konkrete Entwicklung zukünftig aussehen wird.

Literatur

Bahl, Angela; Glasgow-Schicha, Lisa; Keese, Dorit: Gender Mainstreaming - Gleichstellung als Prinzip in technischen Bereichen. Grundprinzip und Querschnittsaufgabe. In: Zeitschrift für Kommunikationsökologie, Nr. 3/2001

Frauenförderplan der Bezirksregierung Düsseldorf. Amtliches Schulblatt Nr. 5 vom 15.05.2004

Gleichberechtigung am Arbeitsplatz Schule und Studienseminar. Ansprechpartnerinnen für Gleichstellungsfragen an Schulen und Studienseminaren. Schriftenreihe Schule in NRW. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder 11/2003.

www.bildungsportal.nrw.de -> Schule -> Gleichstellung

Richtlinien für die dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte sowie der Leiterinnen und Leiter an öffentlichen Schulen und Studienseminaren. RdErl. d. Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder v. 02.01.2003 – ABl. NRW 7

Sänger-Feindt, Elisabeth: Gleichstellung. Ratgeber von A-Z. In: Steinert, Günther; Poelchau, Heinz-Werner; Allmann, Volker (Hg.): Datenbank für Schulmanagement. In: SchulLINK Luchterhand Nordrhein-Westfalen. 7. Ausgabe 2003

Verordnung zur Durchführung des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ (VOSS) vom 12.04.2002 (GV NRW 122)

II Handlungsfelder im Kontext von Schule

II.1 Genderbewusste Organisationsentwicklung



Gabriele Schambach

Grundsätze einer genderbewussten Organisationsentwicklung

Das Ziel von Gender Mainstreaming ist es, eine genderbewusste und –gerechte Gesellschaft zu erreichen. Schulen nehmen in diesem Zusammenhang aufgrund ihres Bildungsauftrages einen besonderen Stellenwert ein. Ein Ausgangspunkt des gesellschaftspolitischen Veränderungsprozesses sind Organisationen und deren Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter, wobei jede Schule für sich als Organisation gilt. Die Entwicklung zu einer genderbewussten Organisation bedeutet, sich auf einen Organisationsentwicklungsprozess einzulassen, bei dem die Instrumente der Organisations- und Personalentwicklung um Gender-Aspekte und um die Gender-Perspektive ergänzt werden. Die Implementierung und Umsetzung von Genderzielen erfolgt auf den verschiedenen Ebenen einer Organisation: der strukturellen, der persönlichen und der inhaltlichen Ebene der fachlichen Arbeit. Diese Ebenen sind immer miteinander verzahnt zu denken und entsprechende Instrumente miteinander zu kombinieren.

Die Erfahrungen der letzten Jahre in den unterschiedlichsten Organisationen haben gezeigt, dass sich bestimmte Grundsätze zur erfolgreichen Implementierung und Umsetzung von Gender Mainstreaming bewährt haben. Auch das Vorgehen und die Maßnahmen müssen nicht immer neu erfunden werden: Klassische Instrumente der Organisations- und Personalentwicklung, Konzepte der Frauenförderung und Gleichstellungspolitik sowie der Bildungsarbeit können miteinander kombiniert und weiterentwickelt werden. Wesentlicher Ansatzpunkt ist, dass die Gender-Aspekte ex ante in Politiken, Programme sowie Arbeitsabläufe und –strukturen integriert werden. Verhindert wird damit, dass sie zusätzlich oder als Appendix nachträglich angeführt werden müssen.

Trotz dieser Grundsätze gibt es kein Patentrezept. Organisationsentwicklung ist ein dynamischer Prozess und jede Organisation und ihre Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter haben eine eigene spezifische Kultur. Dies muss berücksichtigt und Instrumente und Konzepte entsprechend angepasst werden. Eine Schule hat mit ihren Aufgaben und Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern sicherlich eine andere Organisationskultur als ein pharmazeutisches Unternehmen. Auch die Schulform und der Standort der Schule können relevante Faktoren für die Organisationsentwicklung darstellen. Doch unabhängig von den Unterschieden gibt es gemeinsame Grundsätze zur genderbewussten Organisationsentwicklung.

1 Rahmenbedingungen

Als ersten Schritt muss die Organisation beschließen, dass sie Gender Mainstreaming implementieren will. Diese Aussage mag zunächst banal erscheinen, ist aber im weiteren Prozess von entscheidender Bedeutung, denn der Erfolg der Umsetzung hängt essentiell davon ab, dass sich sowohl die Organisation als Ganzes als auch die Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter zu diesem Prozess bekennen, ihn gestalten und dafür Verantwortung übernehmen.

Entscheidend ist dabei die Funktion der Leitungsebene oder des Direktorats. Diese übernehmen einerseits die Verantwortung in der Kommunikation nach außen und andererseits für die Beförderung des Prozesses nach innen.

Ein weiteres wesentliches Element ist die Bereitstellung von personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen. Dadurch wird verdeutlicht, dass die Umsetzung von Gender Mainstreaming nicht nebenbei geschieht. Dies betrifft nicht nur die Umsetzungen in der fachlichen Arbeit, sondern vielmehr noch die Organisationseinheit, die den Umsetzungsprozess begleitet. Diese Stabsstelle oder Geschäftsstelle sollte mit einem Gender-Team besetzt werden, denn es hat sich gezeigt, dass eine gemischtgeschlechtliche Besetzung dazu beiträgt, umfassender aus jeweils einer männlichen und einer weiblichen Perspektive zu agieren.¹

Die Ansiedlung einer solchen Prozessbegleitungseinheit bei der Leitungsebene hat sich als sinnvoll erwiesen. Denn diese sollte vom Selbstverständnis her eine Beratungsinstanz sein, während die Steuerung und das Controlling des Umsetzungsprozesses in der Verantwortung der Leitung liegen. Dies verhindert, dass die Geschäftsstelle oder die Stabsstelle zum Gender-TÜV wird, die über die Umsetzung wacht und diesen kontrolliert. Eine Prozessbegleitung oder Beratung von Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern bei Umsetzungsprojekten wäre dadurch nur eingeschränkt möglich.

2 Umsetzungsebenen

Wie bereits erwähnt, erfolgt die Umsetzung von Gender Mainstreaming auf der strukturellen, der persönlichen und der fachlich-inhaltlichen Ebene der Organisation.

Auf der Strukturebene sollten Bedingungen geschaffen werden, um eine genderbewusste Organisation zu ermöglichen. Dazu gehören beispielsweise Arbeitszeitmodelle, die die Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowohl für Frauen als auch für Männer erleichtern. Ein Bestandteil kann die Möglichkeit für Teilzeitarbeit für alle Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter sein. Ein weiteres Element ist die Festlegung einer Quotierung in der Satzung oder im Leitbild. Diese sollte der realen Situation der Organisation angepasst sein. Auch Arbeitsverträge und Stellenausschreibungen befördern eine genderbewusste Organisation: Die Fähigkeit und Bereitschaft an dieser Zielerreichung zu arbeiten, sollte sowohl ein Beurteilungskriterium bei der Auswahl und Einstellung als auch in allen Stellenausschreibungen und Arbeitsverträgen für alle Positionen – auch der Leitungsposition – verankert sein.

Auf der persönlichen Ebene ist es notwendig, dass die einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Genderkompetenz zum Beispiel mittels Gender-Trainings erwerben². Dazu gehört zum einen zunächst eine Sensibilisierung für das existierende hierarchische Verhältnis der Geschlechter, sowie die Erkenntnis, dass Gender ein wesentliches Kriterium zur Lösung wirtschaftlicher, sozialer und politischer Fragestellungen und Probleme ist. Genderkompetenz beinhaltet darüber hinaus das Wissen über die Entstehung von Geschlechterdifferenzen sowie die komplexe Struktur und Konstruktion der Geschlechterverhältnisse. In der Umsetzung bedeutet Genderkompetenz den praktischen Umgang mit den Ergebnissen und Erfahrungen aus der genderbezogenen Forschung, Bildungs- und Beratungsarbeit, die Umsetzung dieses Wissens in den eigenen Arbeitsalltag sowie die sensible Gestaltung von Geschlechterbeziehungen.

Instrumente einer nachhaltigen Entwicklung auf der persönlichen Ebene können kollegiale Beratung und Coachings sein und die Einführung von regelmäßig stattfindenden Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Organisationsintern können auch fachspezifische Veranstaltungen und Pro-

¹ Betont sei an dieser Stelle, dass sich Frauen und Männer sowie weibliche und männliche Eigenschaften und Zugänge immer auf die soziale Konstruktion von Geschlecht (gender) beziehen.

² Zu Zielrichtung, Konzept und Aufbau von Gender-Trainings vgl. Bargin/Blickhäuser 2003

jekte angeboten sowie Strukturen herausgebildet werden, die zur dialogischen Auseinandersetzung über Genderperspektiven einladen.

Die persönliche Ebene ist eng verknüpft/gekoppelt an die fachlich-inhaltliche Arbeit. So ist es beispielsweise nicht ausreichend, Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter mittels Gender-Trainings zu sensibilisieren, sondern es müssen Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt werden und ein Transfer in die alltägliche Arbeit erfolgen. Für den Schulbereich könnten die Schwerpunkte auf einer geschlechtergerechten Didaktik, einer genderbewussten Auswahl und Aufbereitung von Unterrichtsthemen und Fächern sowie der Pausenbetreuung und des Schulhofverhaltens liegen.

3 Leitbildentwicklung

Die Entwicklung eines Leitbildes ist für die Kommunikation nach außen und die Verständigung und das Selbstverständnis nach innen sinnvoll. Dieses kann beispielsweise ein visionäres gesellschaftspolitisches Ziel enthalten:

- Es ist eine Vielzahl von geschlechtlichen Identitäten möglich und Geschlechtsidentität ist nicht exklusiv von der Bipolarität Mann/Frau bestimmt.
- Jede/r hat die Chance, unabhängig von Geschlechtszuschreibungen Beziehungen und interaktive Situationen zu gestalten, denn die Beziehungen der Menschen sind nicht durch geschlechtsspezifische Macht- und Herrschaftsmechanismen gekennzeichnet.
- Die symbolische Geschlechterordnung ist durch eine Vielzahl von Leitbildern und Lebensentwürfen ausgezeichnet, die als gleichwertig betrachtet werden und nicht von Ausgrenzungen, Stereotypen und Klischees über die Männer und die Frauen geprägt.
- Unabhängig von Geschlechtszuschreibungen besteht Chancengleichheit ohne die Zuweisung von Positionen, Arbeit oder Macht über das Geschlecht und gesellschaftlichen Verhältnisse sind nicht durch patriarchale Strukturen bestimmt (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2002).

Das Organisationsleitbild bezieht sich mit seinen Zielen auf die jeweilige Organisation. Die Heinrich-Böll-Stiftung hat für sich folgende – idealtypische – Kennzeichen und Merkmale definiert:

- Es herrscht Pluralismus und es besteht die Bereitschaft, Differenzen auszuhalten und sich produktiv mit ihnen auseinander zu setzen.
- Frauen und Männer sind strukturell vollständig integriert; Frauen sind in allen Positionen und auf allen Hierarchieebenen mindestens zu 50 % repräsentiert.
- Die Wirkungsmächtigkeit informeller Netzwerke ist zurückgedrängt zugunsten von Transparenz und Formalisierung; es besteht keine Benachteiligung von Frauen und Männern durch informelle Netzwerke.
- Es gibt weder Vorurteile noch Diskriminierung. Das Verhalten von Frauen und Männern ist weder sexistisch, noch rassistisch und nicht auf die heterosexuelle Norm festgelegt.
- Alle Beschäftigten können sich gleichermaßen mit der Organisation identifizieren; das Ausmaß der Identifikation ist nicht abhängig von der Geschlechtszugehörigkeit.
- Zwischen Frauen und Männern gibt es relativ wenige beziehungsweise nur schwach ausgeprägte Konflikte, die sich auf Geschlechtszugehörigkeit gründen. Sie tragen Konflikte konstruktiv und lösungsorientiert aus, handeln rücksichtsvoll gegenüber anderen und sind kompromissbereit.

- Die Organisation übernimmt in ihrer Außendarstellung beziehungsweise ihren Beziehungen zu Kundinnen und Kunden und nach innen Verantwortung für das Ziel Geschlechterdemokratie (Schambach/Unmüßig 2002). Frauen und Männer sind bereit, offen und öffentlich die Verträglichkeit der Leitbilder zu prüfen und Konsequenzen daraus zu ziehen.
- Die Organisation übernimmt in ihrer inhaltlichen beziehungsweise fachlichen Arbeit Verantwortung für die Umsetzung der Gemeinschaftsaufgabe (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2002a).

4 Zielformulierung und Zielvereinbarung

Um das Leitbild und die darin enthaltenen Ziele umzusetzen, ist für jede einzelne eine fass- und messbare Operationalisierung notwendig. Mittels Analysen (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2003) wird zunächst der Ist-Zustand ermittelt, um anschließend die Ziele in Anlehnung an das Leitbild zu formulieren. Wieder die Heinrich-Böll-Stiftung als Beispiel nehmend, wurden folgende operationalisierte Vereinbarungen getroffen:

- die Entwicklung und Förderung von Genderkompetenz im Rahmen von geeigneten Qualifizierungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen (inklusive Bedarfserfassung und –analyse),
- die systematische Erhebung und Auswertung von Daten beziehungsweise Statistiken unter genderspezifischen Gesichtspunkten (Genderanalysen) wie zum Beispiel Personalstatistik, Projektmittelverwendung, Zielgruppenanalyse etc. im Rahmen eines quantitativen und qualitativen Controllings,
- die Entwicklung und Einführung einer genderorientierten Projekt- und Programmplanung,
- die Haushaltsplanung und -überwachung nach genderorientierten Kriterien (Bargen/Schambach 2003).

Um diese Ziele zu erreichen, sie zu messen und zu beurteilen, können Zielvereinbarungen ein geeignetes Instrument sein. Hierbei werden die operativen Ziele, Maßnahmen und Erfolgskriterien von der Leitungsebene mit den Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern erarbeitet. Eine SMARTe¹ Formulierung ermöglicht eine Erfolgskontrolle und Prozesssteuerung. In regelmäßigen Abständen werden Prozessverlauf, Zielerreichungsgrad und Ergebnisse von den Beteiligten gemeinsam ausgewertet und gegebenenfalls die Ziele angepasst oder neu formuliert. Nach Durchführung der jeweils getroffenen Zielvereinbarungen wird eine neue Vereinbarung abgeschlossen, so dass ein kontinuierlicher Entwicklungs- und Umsetzungsprozess entsteht.

5 Vorteile einer genderbewussten Organisation

Wer sich auf den Weg zu einer genderbewussten Organisation macht, wird feststellen, dass dieser Weg nicht nur ein Prozess ist, der spiralförmig statt linear verläuft, sondern dass es auch kein allgemeingültiges, fest gefügtes Vorgehen gibt. Unweigerlich fragt frau/man sich – oder wird danach gefragt – welche Vorteile dieser Organisationsentwicklungsprozess mit sich bringt.

¹ SMARTe Zielformulierung ist am besten in Gegenwartsformulierung zu erstellen. Zum Beispiel: „Am 13.09.05 liegt ein Leistungsbericht vor, der...“. Das Ziel soll so formuliert werden, dass folgende Fragen klar beantwortet werden können:

Spezifisch: Was genau soll mit diesem Ziel erreicht werden? Wie genau sieht der erwünschte Zielzustand aus?

Messbar: Woran genau ist erkennbar, dass das Ziel erreicht ist? Wie ist zu messen, zu wie viel Prozent erreicht ist, falls nicht 100 % realisiert wurden?

Ambitioniert: Stellt das Ziel eine Herausforderung dar? Wird es Anstrengungen kosten, es zu erreichen?

Realistisch: Ist das Ziel mit den vorhandenen Ressourcen ohne Überanstrengung erreichbar?

Terminiert: Wann soll das Ziel erreicht sein?

Zunächst einmal erhöhen sich die Qualifikation und Kompetenz der weiblichen und männlichen Führungskräfte und Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter. Gleichzeitig steigt die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter, denn ein Genderbewusstsein kommt der Organisationskultur zugute: Betonung von Teamarbeit und Kooperation, Abbau und Verminderung von Konflikten und Diskriminierungen, rationale Beurteilungs- und Beförderungspraktiken durch die Entwicklung von Beurteilungskriterien, bessere Problemlösungsstrategien. Damit erhält die Organisation auch nach außen ein positives Image. Darüber hinaus werden durch eine Genderorientierung europäische Leit- und Richtlinien umgesetzt. Besonders zu betonen ist, dass Gender-Ansätze die Antwort auf die Anforderungen sind, die sich aus den gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen der Geschlechterverhältnisse – nicht zuletzt in der Schule – ergeben.

6 Schlussbemerkung

Insgesamt hoffe ich, Lust und Neugierde auf die Entwicklung zu einer genderbewussten Organisation gemacht zu haben. Aus eigener Erfahrung sind mir Lust und Frust des Prozesses bekannt: Die Lust an der Kreativität, die in der Prozessgestaltung steckt und den Frust, wenn sich die Organisation langsamer verändert als zuvor gedacht und gewünscht. Es werden an die jeweilige Situation immer wieder neu angepasste Konzepte benötigt, denn die Implementierung und Umsetzung von Gender-Ansätzen bedeutet einen tief greifenden Umdenkungsprozess, der in der gesamten Organisation mit Hilfe geeigneter Aktivitäten entwickelt werden muss. Die Erzeugung von Druck, zum Beispiel durch Sanktionen, ruft Gegendruck hervor, der in den meisten Fällen zu Verhaltensstarre und Ausweichmanövern führt. Aber jeder Veränderungsprozess fordert Widerstände heraus, und weil darin gleichzeitig die meiste Energie steckt, gilt es diese entsprechend den Zielen zu lenken. Unabdingbar sind die Unterstützung der Geschäftsführung und das Selbstverständnis der Organisation als lernendes Unternehmen, in dem Vielfalt hilft, gute Lösungen zu finden.

Werden diese Aspekte berücksichtigt, ist die Organisation mit ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern auf einem guten Weg, um Gender-Ansätze auf der strukturellen und personellen Ebene zu implementieren und auch Verantwortung für das Thema in ihrer inhaltlich-fachlichen Arbeit zu übernehmen.

Literatur

Bargen, Henning von; Blickhäuser, Angelika: Weg zu Gender-Kompetenz. Gender Mainstreaming mit Gender-Training umsetzen, Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin 2003

Bargen, Henning von; Schambach, Gabriele: Geschlechterdemokratie in der Praxis. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Geschlechterdemokratie wagen. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag 2003, 126 - 143

Heinrich-Böll-Stiftung: Zielvereinbarungsprozesse zur Umsetzung der Gemeinschaftsaufgabe Geschlechterdemokratie in der Heinrich-Böll-Stiftung, Informationen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Berlin 2002

Heinrich-Böll-Stiftung: Die Gemeinschaftsaufgabe Geschlechterdemokratie in der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin 2002a

Heinrich-Böll-Stiftung: Beispiele zur Umsetzung von Geschlechterdemokratie und Gender Mainstreaming in Organisationen. Schriften zur Geschlechterdemokratie Nr. 3. 2. Auflage. Berlin: März 2003

Schambach, Gabriele; Unmüßig, Barbara: Geschlechterdemokratie – Das Konzept der Heinrich-Böll-Stiftung. In: femina politica. Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft. 11. Jg. Heft 2/2002, 18 - 28

Weitere Informationen unter www.boell.de



Adolf Bartz

Organisationsgestaltung in der Schule

Die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union haben sich gesetzlich verpflichtet, Gender-Mainstreaming umzusetzen. „Speziell für die Gestaltung des öffentlichen Dienstes in Deutschland hat dies folgende Konsequenzen:

- Die **Organisation** des öffentlichen Dienstes (...) hat sich (auch) an der Frage auszurichten, wie sie sich jeweils auf Männer und Frauen auswirkt und wie sie zu dem Ziel der Gleichstellung beitragen kann.
- Die **Aufgaben** der öffentlichen Verwaltung ändern sich durchgehend insofern, als die Verwaltung bei allen Maßnahmen, die sie vornimmt, gender-mainstreaming zu betreiben hat. Dies gilt sowohl für Maßnahmen nach innen (also die Organisation der Binnenstruktur) als auch für Maßnahmen mit Außenwirkung gegenüber den Bürgern, also gegenüber Männern und Frauen“ (Nelles 2003, 91).

1 Was heißt dies für die Organisationsgestaltung von Schule?

Bei der Organisationsgestaltung von Schule geht es darum, den Bildungs- und Erziehungsauftrag in Teilaufgaben zu zerlegen (Differenzierung) und diese Teilaufgaben aufeinander abzustimmen (Koordination), damit die Schule ihre Aufgaben zielgerecht und zweckmäßig erfüllen kann. Wesentliche Mittel der Organisationsgestaltung sind formale Regeln zur Aufgabenverteilung, zur Festlegung von Entscheidungskompetenzen, z. B. in Geschäftsverteilungsplänen, sowie zur Gestaltung der Arbeitszeit, insbesondere durch Unterrichtsverteilung und Stundenplan (Bartz 2004, 7 ff.).

Diese Regelungen haben in der Binnenstruktur Auswirkungen auf die Lehrerinnen und Lehrer und diese Auswirkungen betreffen sie in unterschiedlicher Weise, weil die beruflichen Ansprüche und Belastungen mit den Ansprüchen und Belastungen, die sich aus ihren sozialen Rollen im privaten und familiären Leben ergeben, konkurrieren und zu einem individuell tragfähigen Ausgleich gebracht werden müssen.

Diese Regelungen haben aber auch eine Außenwirkung für die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern. Dabei geht es z. B. darum, wie die personellen und zeitlichen Ressourcen für den Fach- und Förderunterricht eingesetzt werden oder wie Klassen und Lerngruppen gebildet werden. Eltern – und das heißt in der Regel Mütter – sind in ihrer gesamten Lebens- und Alltagsplanung vor allem davon betroffen, wie die Unterrichts- und Betreuungszeit an der Schule geregelt ist. Ob die Schule als Halbtags- oder Ganztagschule eingerichtet ist, dies wirkt sich entscheidend auf die berufliche Laufbahn der Eltern und dabei insbesondere auf Frauen aus, weil sie in der Regel die Hauptverantwortung für die Erziehung ihrer Kinder tragen.

Die Binnen- wie die Außenwirkung der Organisationsgestaltung von Schule bezieht sich nicht auf das biologische Geschlecht (sex), sondern auf das soziale Geschlecht (gender) und damit auf die unterschiedliche Lebenssituation von Frauen und Männern. Wenn z. B. ein teilzeitbeschäftig-

ter Lehrer als Vater in der Familie im Wesentlichen die Erziehungsaufgaben übernimmt, dann ist bei der Gestaltung der beruflichen Ansprüche und Belastungen diese Lebenssituation und nicht die Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht zu berücksichtigen – nur ist dies eine Lebenssituation, die in aller Regel für Frauen typisch ist.

2 Maßnahmen nach innen: Die Organisation der Binnenstruktur

Für die Binnenstruktur heißt dies, bei allen Regelungen und Entscheidungen dafür zu sorgen, dass die individuellen Lebenssituationen in der Organisationsgestaltung berücksichtigt werden. Dies setzt voraus, dass die Schulleitung in Gesprächen mit den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern erkundet und vereinbart, wie die beruflichen und organisationalen Ansprüche und Belastungen in der Schule so gestaltet werden können, dass sie so gut wie möglich zu ihrer spezifischen Lebenssituation passen. So wird bei teilzeitbeschäftigten Lehrerinnen, die Kinder im Kindergartenalter haben, vermutlich wichtiger sein, dass sie die Möglichkeit haben, ihre Kinder zum Kindergarten zu bringen und dort abzuholen, als einen unterrichtsfreien Tag in der Woche zu haben. Und dabei ist ggf. auch das Arrangement, das sie mit ihrer Tagesmutter oder mit anderen Betreuungspersonen vereinbart haben, von Bedeutung. Die Frage der Schulleitung in solchen Klärungsgesprächen sollte deshalb sein: „Was genau brauchen sie, um die beruflichen Ansprüche und die persönliche Lebenssituation bestmöglich aufeinander abstimmen zu können?“

Die Schulleitung nimmt in solchen Gesprächen ihre Führungsrolle zugleich als Entscheider wie als Unterstützer wahr. Als Entscheider vertritt sie die Organisationsanforderungen und stellt klare Ansprüche und Forderungen; als Unterstützer sorgt sie dafür, dass die Lehrkräfte die Unterstützung erhalten, die sie brauchen, um ihre Aufgaben bestmöglich wahrzunehmen. Im Sinne von Gender mainstreaming die individuellen Lebenssituationen bei der Organisationsgestaltung und der Beauftragung mit Aufgaben zu berücksichtigen, ist nicht vorrangig auf persönliche Hilfeleistung ausgerichtet, sondern auf den Auftrag der Schulleitung, für eine möglichst gute Qualität der schulischen Arbeit zu sorgen. Diese Qualität ist aber nur zu erreichen, wenn die Lehrerinnen und Lehrer die beruflichen Ansprüche und Belastungen im Abgleich mit den Verpflichtungen aus ihrer sozialen Genderrolle nicht als Überforderung und damit als demotivierend erfahren, sondern für sich selbst zufrieden stellend wahrnehmen können.

Inwieweit den Erwartungen der Lehrkräfte an die Berücksichtigung ihrer persönlichen Lebenssituation bei der Organisationsgestaltung entsprochen werden kann, hängt nicht nur von den Organisationsvorgaben und –zwängen ab, sondern erfordert eine Gewichtung und Prioritätensetzung, die nicht von der Schulleitung allein entschieden, sondern kollegial geklärt und ausgehandelt werden sollte. Die Schulleitung muss für eine transparente Partizipationsstruktur als Forum einer solchen Aushandlung sorgen, indem z. B. die Unterrichtsverteilung in Jahrgangsstufenteams vereinbart wird oder indem der Lehrerrat an der Gewichtung der Stundenplanwünsche von Lehrerinnen und Lehrern beteiligt wird. Zudem bedarf es klarer Rahmenvorgaben, die sich aus (schul-)rechtlichen Regelungen ergeben, als Grundsätze z. B. für die Unterrichtsverteilung oder die Stundenplangestaltung von der Lehrerkonferenz beschlossen sind oder als Organisationsvorgaben von der Schulleitung festgelegt werden. Als eine wesentliche gesetzliche Vorgabe sind dabei die Grundsätze des Gender Mainstreaming zu beachten und von der Schulleitung entsprechend deutlich zu vertreten; wie diese Grundsätze dann konkret in den Alltag der Schule umgesetzt werden, daran sollten die Lehrkräfte bei all den Fragen beteiligt werden, von denen sie besonders betroffen sind.

Dabei muss als zentrale Zielsetzung klar sein, dass und wie die Schule ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag mit bestmöglicher Qualität erfüllen kann. Ob Partizipation an dieses Ziel gebunden ist oder für die Durchsetzung privilegierter Eigeninteressen genutzt wird, hängt wesentlich davon ab, wie die Schulleitung mit der kollegiumsinternen Mikropolitik umgeht und ob sie mikropolitische Taktiken der Einflussnahme – z. B. durch Einschüchtern oder Sich-Anbieten,

durch Koalitionsbildung oder die Nutzung anderer Personen für die eigenen Ziele - belohnt oder durch die Orientierung auf die Organisationsziele zurückweist. Im Hinblick auf Gender Mainstreaming spielt dabei weniger eine Rolle, inwieweit sich die mikropolitischen Taktiken geschlechtsspezifisch unterscheiden¹, sondern welche Zeit neben den unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aufgaben für mikropolitisch Agieren zur Verfügung steht – und hier sind die Lehrkräfte im Vorteil, die über ihre Präsenzzeit flexibel verfügen können, weil sie nicht durch andere Termine und Verpflichtungen, die sich aus ihrer Genderrolle und ihrer Lebenssituation – z. B. als für ein Kind vorrangig verantwortlicher Elternteil – ergeben.

In welchem Maß Zeit flexibel zur Verfügung steht oder durch andere Verpflichtungen eingegrenzt und gebunden ist, ist auch für die Beauftragung mit (außerunterrichtlichen) Aufgaben von Bedeutung – und die Entscheidung, wer solche Aufgaben und damit besondere Verantwortung wahrnimmt, ist immer auch eine Entscheidung über Macht und Einfluss im Kollegium und in der Schule sowie über die Möglichkeiten, die sich in der weiteren beruflichen Laufbahn bieten. Wenn hier nicht Frauen als Mütter, die in der Regel die vorrangige Erziehungsverantwortung tragen, benachteiligt werden sollen, muss die Schulleitung sich bei der Personalauswahl an der Eignung für die Aufgabe orientieren. Ob die Lebenssituation und die daraus sich ergebenden Belastungen für die Wahrnehmung einer Aufgabe ungünstig sind, ist nicht für die Frage, welche Personen aufgrund ihrer Eignung vorrangig mit einer Aufgabe beauftragt werden sollten, relevant, sondern nur für die Frage, welche Unterstützung die beauftragten Personen brauchen, um die Aufgabe gut wahrnehmen zu können, und inwieweit die Schulleitung diese Unterstützung gewährleisten kann. Der Auftrag muss deshalb durch einen Kontrakt ergänzt werden, mit dem die Bedingungen für die Wahrnehmung einer Aufgabe verbindlich vereinbart werden. Und dabei muss die Schulleitung bereit sein, bei genderspezifischem Bedarf mehr Unterstützung anzubieten, als sie bei einer Lehrperson erforderlich ist, die flexibler über ihre Zeit verfügen kann.

3 Maßnahmen mit Außenwirkung

3.1 Außenwirkung im Hinblick auf Eltern als Frauen und Männer

Dass die Schule in der Bundesrepublik Deutschland immer noch in der Regel als Halbtagschule angeboten wird und dass dies erhebliche Auswirkungen vorrangig auf Frauen als Mütter und ihre Berufs- und Lebensplanung hat, ist von der schulinternen Organisationsgestaltung nicht zu beeinflussen. Was Eltern aber von der einzelnen Schule erwarten können, ist Verlässlichkeit ihrer Zeit- und Terminplanung. Von besonderer Bedeutung ist das schulinterne Management des Vertretungsunterrichts mit dem Ziel, die Verlässlichkeit von Unterrichts- und Betreuungszeit zu gewährleisten. Aus der Sicht der Schule ergeben sich hier Schwierigkeiten, wenn hoher Vertretungsbedarf zu einer unzumutbaren Belastung der Lehrkräfte führt – aber statt dann die Unterrichts- und Betreuungszeit zu kürzen, kann die Schule z. B. die Vertretung für mehrere Klassen als Silentium und (Haus-)Aufgabenbetreuung bündeln, um einerseits den Vertretungsbedarf zu vermindern und andererseits die Schülerbetreuung im vorgesehenen Zeitrahmen abzusichern.

Verlässlichkeit erfordert zudem, dass die Schule die Eltern rechtzeitig und umfassend informiert, indem sie sie z. B. durch (Halb-)Jahresterminpläne über alle relevanten Termine unterrichtet, damit sie sich auf unterrichtsfreie Tage, aber auch auf die Termine von Schulmitwirkungsgruppen einstellen können. Zu einer solchen Informationspflicht gehört auch, den Eltern Stundenplanänderungen mitzuteilen, wenn sie z. B. bei einer oder mehreren Dauerververtretungen unvermeidlich sind.

¹ Schiffinger / Steyrer (2004, 141) weisen auf folgende Unterschiede beim Einsatz mikropolitischer Taktiken im Unternehmensbereich mit dem Ziel des eigenen Karriereerfolgs hin: Männer setzen vorrangig auf offenen Druck, Einschüchtern, inspirierende Appelle, gezielte und selektive Auswahl und Darstellung von Informationen und Argumenten zur Unterstützung eigener Ziele, Sich sichtbar Positionieren und Beziehungsopportunismus (als Bemühung um gute Kontakte zu Personen, die für die eigene Karriere wichtig sind, und bewusstes Vernachlässigen von Kontakten zu Personen, die dafür nicht wichtig sind); die vorrangigen Taktiken der Frauen sind die Suche nach Peer Contacts, der offene Druck, das Sich Anbieten, die Bildung von Koalitionen, die Berufung auf machtvollere Instanzen und das Erweisen von Gefälligkeiten.

3.2 Außenwirkung im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler

Regelungen und Entscheidungen zur Organisationsgestaltung wirken sich auch auf die Schülerinnen und Schüler als Mädchen oder Jungen unterschiedlich aus. Gender Mainstreaming erfordert deshalb, diese Auswirkungen zu reflektieren und in der Organisationsgestaltung zu berücksichtigen.

Beispiel Klassenbildung: Der Anteil an Jungen und Mädchen ist in den Schulformen der Sekundarstufe I deutlich unterschiedlich; Jungen sind stärker in der Sonderschule, der Hauptschule und in der Gesamtschule (insbesondere, wenn sie nicht durch einen Anmeldeüberhang die Jungen-Mädchen-Verteilung ausgleichen kann) vertreten, Mädchen überwiegen deutlich in der Realschule und im Gymnasium (Frein / Möller 2004, 196 f). Damit stellt sich z. B. in einer Schule, die in einem Jahrgang ca. zwei Drittel Jungen und nur ein Drittel Mädchen aufnimmt, die Frage, wie die Klassen und wie ggf. innerhalb der Klassen die Tischgruppen zusammengesetzt werden. Entscheidet sich die Schule für eine gleichmäßige Verteilung auf die Klassen, kann dies dazu führen, dass bei einer Tischgruppensitzordnung nur ein bis zwei Mädchen in jeweils von Jungen dominierten Gruppen sitzen und als sozialer Puffer missbraucht werden, um Verhaltensauffälligkeiten und Selbstprofilierungsbedürfnisse der Jungen auszugleichen. Hier könnte die Schule z. B. vorsehen, die Mädchen in einer eigenen Mädchengruppe zusammenzufassen, um eine Benachteiligung als Gruppenminderheit zu vermeiden, oder ein bis zwei Jungenklassen zu bilden, damit in den anderen Klassen der Jungen- und Mädchenanteil ausgeglichen ist.

Beispiel Klassenlehrereinsatz: Welche Lehrpersonen in welchen Klassen als Klassenlehrerinnen oder –lehrer eingesetzt werden, sollte sich auch am Mädchen- und Jungenanteil in der Klasse orientieren. Werden Jungen überwiegend oder nur von Lehrerinnen unterrichtet, fehlt es ihnen an der Möglichkeit, sich mit erwachsenen Personen ihres eigenen Geschlechts auseinanderzusetzen – und dies ist insbesondere dann problematisch, wenn die Jungen in einer Familie aufwachsen, in der die Autorität vor allem beim Vater liegt und die Mutter vorrangig die fürsorglichen Aufgaben übernimmt, so dass für diese Schüler Autorität vorrangig Männern und nicht Frauen zugeschrieben wird.

Beispiel Lehreraufmerksamkeit: Die Lehreraufmerksamkeit richtet sich in der Klasse vorrangig auf Schülerinnen und Schüler, die durch Störungen und Selbstdarstellung auffallen – und dies gilt vor allem für Jungen. Mädchen sind deshalb benachteiligt, weil sie sich in der Regel angepasster verhalten und deshalb weniger Aufmerksamkeit und Zuwendung erfahren. Soll diese Benachteiligung vermieden werden, kommt es darauf an, das eigene Lehrerverhalten selbstreflektiert wahrzunehmen und – wenn möglich – auch mal durch kollegiale Unterrichtsbeobachtung zu überprüfen. Ein deutlicher Indikator ist z. B., mit welcher Häufigkeit Jungen oder Mädchen von der Lehrperson in der unterrichtlichen Kommunikation angesprochen werden und sich im Unterricht äußern können. In der Organisationsgestaltung der Schule kann die Selbst- und Fremdwahrnehmung zur Lehreraufmerksamkeit vorrangig dadurch unterstützt werden, dass die Unterrichtsverteilung teamorientiert erfolgt; denn dies ist die Grundlage dafür, die Lehreraufmerksamkeit zu einem Thema der kollegialen Verständigung und der kollegialen Hospitation in Jahrgangsteams zu machen.

Beispiel Leistungsbeurteilung: Die Leistungsbeurteilung erfolgt nicht nur aufgrund von konkreten Leistungsnachweisen, sondern immer auch auf der Grundlage von Bildern, die sich die Lehrperson im Hinblick auf das (Leistungs-)Verhalten von Schülerinnen und Schülern bilden. Hier können Mädchen benachteiligt sein, wenn diese Bilder vorrangig vom Aktivitätsgrad der Schülerinnen und Schüler geprägt sind; hier können aber auch und wohl eher Jungen benachteiligt sein, wenn ihre Verhaltensauffälligkeiten die Beurteilung negativ beeinflussen und wenn angepasstes Verhalten das Leistungsbild positiv beeinflusst. Wie die Leistungsvergleichsstudien PISA und IGLU zeigen, entwickeln sich auch die Basiskompetenzen, insbesondere die Lesekompetenz, geschlechtsspezifisch: Während die Leseleistungen am Ende der Grundschulzeit noch recht ausge-

glichen sind, zeigen sich bei den Fünfzehnjährigen erhebliche Unterschiede: Mädchen zeigen deutlich bessere Testleistungen und Jungen sind in der Risikogruppe der extrem schlechten Leser mit zwei Drittel deutlich überrepräsentiert (Frein / Möller 2004, 198).

Frein / Möller (2004, 199) folgern aus ihren Befunden, „dass in Zukunft eine gezieltere und stärkere Förderung von Jungen unerlässlich ist (...) Eine besondere Förderung der leistungsschwächsten Jungen sollte gleichzeitig eine deutliche Dezimierung der Gruppe der Risikoschüler bewirken, die (...) in der Mehrzahl aus Jungen besteht.“ Gender Mainstreaming bedeutet im Hinblick auf die Außenwirkung auf Schülerinnen und Schüler deshalb, zeitliche und personelle Ressourcen für eine gezielte Förderung - z. B. bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten – vorzusehen und einer solchen Förderung den Vorrang vor der Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften o. Ä. zu geben, um eine Benachteiligung von Jungen zu vermeiden. Stößt die Schule dabei an Grenzen, weil ihr erforderliche Ressourcen oder Qualifikationen nicht zur Verfügung stehen, so sollte sie erkunden, inwieweit diese Förderangebote in der Region zur Verfügung stehen und durch die Schule vermittelt werden können.

Beispiel Regeln und Verhaltensorientierung: Da in der Regel Mädchen in stärkerem Maß als Jungen ihr Verhalten kontrollieren können, gehört zur Jungenförderung auch, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer einer Klasse oder Lerngruppe auf gemeinsame Regeln und Verhaltenserwartungen verständigen und sie in einer vergleichbaren und für die Schülerinnen und Schüler erwartbaren Weise durchsetzen. Damit ermöglichen sie ihnen eine klare Verhaltensorientierung, zu der insbesondere Jungen nicht von sich aus in der Lage sind. Eine solche Orientierung ist eine grundlegende Voraussetzung für wirksame Lern- und Unterrichtsprozesse; Jungenförderung in diesem Sinne wirkt sich deshalb als Verbesserung der Lern- und Unterrichtsbedingungen zugleich positiv für die Mädchen aus. Für die Unterrichtsverteilung als ein wesentliches Instrument der Organisationsgestaltung hat dies den Grundsatz des konzentrierten Lehrereinsatzes zur Folge, d. h., dass möglichst wenig Lehrerinnen und Lehrer möglichst viel Unterricht in einer Jahrgangsstufe abdecken, um als Jahrgangsstufenteam für die erforderliche Verständigung über (Verhaltens-)Regeln und die Wirksamkeit ihrer Umsetzung sorgen zu können.

4 Schulprogramm und Evaluation

Die Organisationsgestaltung von Schule, die Aufgaben- und Ressourcenverteilung und die Organisationsentscheidungen und -regelungen sind – so wird deutlich – immer auch unter dem Aspekt des Gender Mainstreaming zu überprüfen. Das hat zur Konsequenz, dass Gender mainstreaming im Schulprogramm zu verankern ist, um für schulinterne Verbindlichkeit zu sorgen. Ob und welcher Gestaltungsbedarf sich dann aus der Orientierung am Gender Mainstreaming für die Schule und ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit ergibt, muss die Schule im Hinblick auf ihre Binnenstruktur und ihre Außenwirkung durch Evaluation überprüfen. Gender Mainstreaming ist dabei von zweifacher Bedeutung: Es ist einerseits bei der Generierung von Zielen zu berücksichtigen: Genderspezifische Benachteiligungen sollen ausgeglichen werden. Andererseits ist bei jeder Evaluation einzelner schulischer Vorhaben, des Unterrichts oder des Schullebens und bei der Festlegung entsprechender Indikatoren zu fragen, welche Unterschiede im Hinblick auf Männer und Frauen bzw. Jungen und Mädchen deutlich werden und wie diese Unterschiede in der Organisationsgestaltung und insgesamt in der Wahrnehmung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule zu berücksichtigen sind.

Literatur

Bartz, A.: Organisationsgestaltung von Schule. In: Landesinstitut für Schule (Hg.): Schulleitungsfortbildung NRW. Band 3. Bönen 2004

Frein, T.; Möller, G.: Jungen werden in der Schule benachteiligt. Unterschiedliche Bildungserfolge von Jungen und Mädchen im Schulsystem. In: SchulVerwaltung NRW 7/8, 2004, 196 – 199

Nelles, U.: Gender-mainstreaming. Vortrag November 2001. Anlagenband zum Bericht der von der Landesregierung Nordrhein-Westfalen eingesetzten Kommission „Zukunft des öffentlichen Dienstes – öffentlicher Dienst der Zukunft“. Düsseldorf 2003

Schiffinger, M.; Steyrer, J.: Der K(r)ampf nach oben – Mikropolitik und Karriereerfolg in Organisationen. zfo 3/2004, 136-143



Claudia Schneider

Gender Mainstreaming als Schulentwicklung

Gender Mainstreaming ist in den letzten Jahren auch 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 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?

1 Gender – Gender Mainstreaming – Gendersensible Pädagogik: Begriffsklärungen

Gender (engl.) bedeutet – im Gegensatz zu sex, dem biologischen Geschlecht – soziales Geschlecht und umfasst die Gesamtheit aller Vorstellungen, Erwartungen und Zuschreibungen, die in einer Kultur in Bezug auf Frauen und Männer existieren. Gender ist in diesem Sinn ein Produkt kontinuierlicher bewusster wie unbewusster Interaktionsarbeit, es ist sozial erlernt und kulturell konstruiert, historisch und kulturell wandelbar und somit aktiv gestalt- und veränderbar. Gender beschreibt Männer und Frauen auch in ihren sozialen Verhältnissen zueinander und untereinander. Es erfasst damit Hierarchien und Diskriminierungen.

Wir werden jedoch nicht allein genderbezogen bestimmt. Geschlechterverhältnisse werden durch weitere Kategorien sozialer Vielfalt (Diversitäten), wie z. B. Alter, Ethnizität, Behinderung, sexuelle Orientierung und andere überlagert (oder unterfüttert). Gender meint daher auch Geschlecht in der Vielfalt all dieser sozialen Ausprägungen. Das Ziel in der Auseinandersetzung mit dem sozialen Geschlecht bzw. Gender ist nicht, 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 – 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.

Das europäische Konzept des Gender Mainstreaming ist eine geschlechterpolitische Strategie mit dem Ziel der Geschlechterdemokratie. Die Inhalte und Ziele von Gender Mainstreaming sind für den Bereich der schulischen Bildung nichts Neues. Die Befunde der koedukationskritischen Forschung liegen im deutschen Sprachraum seit über 30 Jahren vor. Vor eben diesem Hintergrund der feministischen Kritik an der Koedukationspraxis setzen auch Schulprojekte an der Notwendigkeit konkreter Veränderung an (vgl. für Österreich: Schneider 2002). Sie können mit gendersensibler Pädagogik zusammengefasst werden (vgl. Unterrichtsprinzip 2003), die sich auf folgenden Ebenen realisiert:

- Lehrinhalte, Schulbücher, Unterrichtsmaterialien, Curricula,

- Kommunikations- und Interaktionsgeschehen, Didaktik,
- Organisation des Unterrichts, z. B. phasenweise Einführung von geschlechtshomogenen Lern- und Arbeitsgruppen.

Gender Mainstreaming setzt nicht in erster Linie an den Individuen an, sondern vorrangig an den Strukturen. Gender Mainstreaming-Prozesse sind daher Organisationsentwicklungsprozesse mit der eindeutigen Verantwortung aller in einer Organisation Tätigen für die Berücksichtigung von Gender-Fragen. Gender Mainstreaming ist einerseits eine Führungsaufgabe (top down-Prozess), erfordert aber Gender-Kompetenz auf allen Ebenen der Organisation und betrifft die Bereiche Wissen (Theorien zu Gender, Frauen- und Geschlechterforschung), Wahrnehmung (Erkennen von genderspezifischen Diskriminierungsformen), die Einstellungen (durch Auseinandersetzung mit persönlichen Werten, Normen und Einstellungen) und Handlungen (Handlungskompetenz zum Umsetzen von Wissen und Einstellungen in der eigenen Arbeit).

Gendersensibles Arbeiten, das in vielen Bereichen der Bildungsarbeit seit langem professioneller Standard ist, ist daher nicht gleich zu setzen mit Gender Mainstreaming, kann aber ein Teil davon sein.

Wie lässt sich nun gendersensible Pädagogik und Gender Mainstreaming zusammen denken? Gendersensible Pädagogik muss gesehen werden als ein wichtiger Bestandteil von Gender Mainstreaming-Prozessen – quasi als Herzstück –, sie ist nicht per se Gender Mainstreaming. Und Achtung: Es ist nicht dann schon Gender Mainstreaming drin, sobald Gender Mainstreaming drauf steht. Nicht die Maßnahmen zur Implementierung (z. B. ein Beschluss zu Gender Mainstreaming oder das Österreichische Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“), ein durchgeführtes Gender-Training, die Formulierung von Standards der gendersensiblen Pädagogik oder die genderspezifische Auswertung von Statistiken sind schon als Erfolgsbelege für Gender Mainstreaming zu nehmen. Gender Mainstreaming ist keine Verwaltungsvorschrift, die sich mit der Anwendung eines zweiseitigen Merkblattes umsetzen lässt. Gender Mainstreaming ist eine Haltung, bedeutet die Formulierung von konkreten Zielsetzungen inklusive ihrer Überprüfung und stetigen Adaptierung und vor allem die Herausforderung, das konflikthafte Potential, das mit jedem Entscheidungsschritt verbunden ist, zu managen.

2 Leitlinien bzw. Leitplanken für zukünftige schulische Gender Mainstreaming-Prozesse

Die Herausforderungen für gendersensible Schulentwicklung im Rahmen von Gender Mainstreaming liegen einerseits auf der formellen wie der informellen institutionellen Ebene, andererseits auf der unbewussten individuellen Ebene; also bei der Organisationsstruktur und -kultur auf der institutionellen Ebene und dem doing gender auf der individuellen Ebene. Schulische doing-gender-Prozesse lassen sich nicht nur an koedukationskritischen Befunden ablesen, die die Unterrichtsinhalte, die Interaktionen, die zahlenmäßige Verteilung von Mädchen und Burschen, von Frauen und Männern im Schulsystem betreffen; genderspezifische Ungleichbehandlungen, Hierarchien und Machtungleichheiten sind vor allem in den Organisationsstrukturen von Schule (wie in anderen Institutionen) institutionell abgesichert. Gender ist auch auf symbolischer Ebene verankert; in diesem Sinne kann die Schule als gendered institution verstanden werden. „Schulen erschaffen institutionelle Definitionen von Männlichkeit. Solche Definitionen sind unabhängig von Personen; sie existieren als sozial wirksame Gegebenheiten. Schülerinnen und Schüler [und Lehrerinnen und Lehrer, Direktorinnen und Direktoren etc., Anm. C.S.] haben Teil an dieser Männlichkeit allein dadurch, dass sie die Schule betreten und in ihren Strukturen leben“ (Connell 1996, 214; Übers. C.S.). Männlichkeiten werden nicht nur aufgrund genderspezifischer Arbeitsteilung in einem quasi-natürlichen System der Zweigeschlechtlichkeit permanent konstruiert und bestätigt, sondern entstehen auch „im Zusammenspiel mit gesellschaftlichen Or-

ganisations- und Machtstrukturen insbesondere in Institutionen“ (Höyng/Puchert 1998, 35). Insofern bleiben Organisationen männlich/patriarchal, auch wenn sie mehrheitlich von Frauen oder Frauengruppen gebildet sein sollten (bzw. mehrheitlich Frauen in ihnen beschäftigt sind).

Die Einrichtung von Halbtagschulen weist z. B. darauf hin, dass es der Schule als Organisation immer noch schwer fallen dürfte, Frau mit Erwerb zu vereinbaren. Oder ein anderes Beispiel: In der Zusammenarbeit von Schule und Eltern (besonders in der Volksschule¹) sind es oft die Mütter oder andere weibliche Bezugspersonen, die schulische Aktivitäten ermöglichen (z. B. Buchstabentag, Faschingsfeste oder Eislaufen). Mit ihrer außerschulischen Unterstützung und Mithilfe in Form von Hausaufgabenbetreuung erfüllen viele Mütter oder ihre Stellvertreterinnen und Stellvertreter (andere Familienmitglieder, Tagesmütter, Großmütter,...) die Rolle von Hilfslehrerinnen und Hilfslehrer. „Die frauenfeindliche schulische Praxis liefert Kindern und Jugendlichen und Erwachsenen beiderlei Geschlechts 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“ (Enders-Dragässer 1996, 54).

Die gendered institution ist weiters bestimmt durch schulische Machtverhältnisse: Männlichkeit ist gleichgesetzt mit Autorität. Dieser Mechanismus funktioniert unbewusst, aber wirksam und beeinflusst die Wahrnehmung und Interpretation von Sachlagen durch alle Beteiligten. In unzähligen Interaktionen werden Geschlechterdifferenzierungen über Herrschafts- und Unterordnungsbeziehungen hergestellt, wobei ein Zusammenhang von Hierarchie und Sexualität festzustellen ist. Palzkill/ Scheffel (1996) sprechen in diesem Zusammenhang vom „sexualisierten Bündnis“ zwischen Lehrerinnen und Schülern: Zwischen ihnen wird auf der Grundlage der patriarchalen Geschlechterbeziehungen ein Bündnis hergestellt, bei dem Geschlechterhierarchie und Statushierarchie sich gegenseitig neutralisieren. Auch Symbolisierungen wirken auf struktureller Ebene und sind nicht genderneutral: 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; weiters die fachkulturellen Differenzen von Schulräumen (Klassenzimmer, Physiksaal,...) (vgl. Faulstich-Wieland; Weber; Willems 2004, 69-105). Die Schule ist somit ein Ort, an dem Symbole, Bilder und Metaphern von Weiblichkeiten und Männlichkeiten reproduziert werden.

3 Mögliche Stolpersteine bei der Umsetzung von Gender Mainstreaming

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. Eine Herausforderung für gendersensible Schulentwicklung sind darüber hinaus Frauen- oder Gender-Mainstreaming-Beauftragte in den Schulen, in der Schulverwaltung und in Aus- und Fortbildungsinstitutionen, wenn sie

- ein mangelndes Bewusstsein und Selbstverständnis haben,
- ohne eigene Gender-Expertise bzw. ausgestattet mit populärwissenschaftlichen Alltagstheorien zu Geschlecht und Geschlechterverhältnissen in diese Funktionen berufen werden bzw. sich nominieren lassen (nach dem Motto: „Ich schau' mir das einmal an; ich werde mich nicht stark einbringen“); hier wären entweder nachweisbare Gender-Expertise oder verpflichtende Gender-Trainings zur Qualitätssicherung notwendig. Weiters gilt es zu hinterfragen, ob die angewandte Losung „Mann + Frau = Qualität“ die gewünschten Ergebnisse

¹ Österreich

erbringt oder nicht erst recht zur Festschreibung der Dualität beiträgt, die das Gender-Konzept eigentlich überwinden will

- mit unzureichenden und ungesicherten Ressourcen auskommen müssen
- oder mit einem fehlenden Kollektivinteresse konfrontiert sind (das bedeutet, dass die Organisation Probleme leugnet, für deren Beseitigung die Frauen- oder 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 deutschen Sozialwissenschaftler Stephan Höyng und Ralf Puchert (1998, 223 f.):

„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“.

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

4 Gender – welches Gender?! Über Einschlüsse und Ausschlüsse

Bei der Durchsicht des offiziellen Diskurses zu Gender Mainstreaming fällt auf: Gender wird in diesen Definitionen, Richtlinien, Tool-Sammlungen, Leitfäden etc. in einem engen, polaren Sinn gebraucht. Diese Geschlossenheit von Gender reproduziert eine Mann-Frau-Differenzierung und äußert sich z. B. in der Rede von „genderhomogene Gruppen“ oder „das andere Gender“. Zu fragen ist daher: Welches Grundverständnis von Geschlechterdifferenz liegt dem jeweiligen Gender Mainstreaming -Projekt zugrunde? „Weil wir diesen biologisch geprägten Begriff von Geschlecht haben, erkennen wir zwei Geschlechter, sehen wir sie als klar unterschiedene Realitäten immer wieder neu, weil wir dies so erwarten. Das vorweg schon Angenommene erkennen wir zwangsläufig überall wieder – das ist nicht nur bei den Geschlechterkonstruktionen so“ (Rose 2003, 21). Diese Vorstellung von Homogenität von Gender führt dazu, dass keine Differenzen zwischen Frauen/ Mädchen bzw. zwischen Männern/ Burschen oder gar transgender denkbar werden.

Demgegenüber transportiert Gender tatsächlich Öffnungen in die Vorstellungen über Geschlecht, ist also von diskursiver und strategischer Relevanz. Gender lässt prinzipiell anderes zu. Geschlechtszugehörigkeiten können weit mehr Ausprägungen haben als zwei, sie können viele sein (vgl. Lorber 1999). Dies erfordert ein Denken in Komplexität und Kontinuen anstatt in Binarität und Fixierung. Je nach eigenem theoretischem Standort bezüglich Geschlecht/Gender wird es daher unterschiedliche Ausgangslagen, Ansatzpunkte und Zielsetzungen für Gender Mainstreaming-Prozesse geben.

Gender Mainstreaming-Verfahren müssen permanent auspendeln zwischen der vorausgesetzten Differenzannahme und ihrer anvisierten, notwendigen Ergebnisoffenheit.

Wer definiert mit welchen Konsequenzen, was Gender bedeutet? Wo verläuft der Mainstream und wer geht in ihm unter? Wenn nur die Kategorie Gender betrachtet wird, werden andere ge-

gesellschaftliche Machtdimensionen ausgeblendet (Stichworte: Partizipation und Repräsentation). Das hätte z. B. zur Folge, dass nur Mädchen und Frauen der Dominanzkultur in den Mainstream gelangen. Wenn wir Gender Mainstreaming als Verhandlungsraum (vgl. Frey 2003) verstehen, müssen wir uns fragen: Wer hat Zugang zu diesem Verhandlungsraum? Wer kann sich dort wie durchsetzen?

5 Resümee

Bei Gender Mainstreaming geht es um komplexe Veränderungsprozesse mit einem von oben definierten und getragenen Auftrag und dem Ziel der Gleichstellung. Im Rahmen von Gender Mainstreaming-Prozessen wird sich die gesamte Organisation verändern. Der Gender-Ansatz folgt einem Verständnis von Geschlechterverhältnissen, das an alle Beteiligten im gesellschaftlichen Prozess Forderungen richtet. Und hier muss auch auf reale Grenzen des Gender Mainstreaming hingewiesen werden: auf die Widersprüchlichkeit, die in dem Auftrag zu Gender Mainstreaming innerhalb von zeitgleichen politischen Entwicklungen liegt, die alles andere als gleichstellungsorientiert traditionelle Geschlechterbilder resouveränisiert.

Es liegt in der Verantwortung der Führungskräfte, Gleichstellung voranzutreiben – und das auf einer organisationalen Ebene, nicht individualisiert! Gender Mainstreaming ist ein top-down-Prozess, der jedoch auch bottom-up, d. h. von allen im Schulalltag Beteiligten getragen werden muss.

Gender Mainstreaming-Prozesse brauchen klare Strukturen, Rahmenbedingungen und einen klaren Auftrag mit dem Ziel Geschlechtergleichstellung, ein Gender-Controlling (also die Formulierung einer Zielsetzung, deren Erreichung auch überprüft und evaluiert werden kann), Gender-Expertise bei allen Beteiligten, und personelle und finanzielle Ressourcen.

Das wünsche ich allen zukünftigen schulischen Gender Mainstreaming-Projekten und schulpolitisch Tätigen, und zusätzlich viel Glück, Durchhaltevermögen, Konfliktbereitschaft und Spaß dabei!

Literatur

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

Enders-Dragässer, Uta: Alptraum Hausaufgaben. Der Missbrauch der Mütter. In: Die Grundschulzeitschrift 10 (1996) Heft 94, 52-55

Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina; Willems, Katharina: Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim, München: Juventa 2004

Frey, Regina: Gender im Mainstreaming. Geschlechtertheorie und -praxis im internationalen Diskurs. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag 2003

Höyng, Stephan; Puchert, Ralf: Die Verhinderung der beruflichen Gleichstellung. Männliche Verhaltensweisen und männerbündische Kultur. Bielefeld: Kleine Verlag 1998

Lorber, Judith: Gender-Paradoxien. Opladen: Leske + Budrich 1999

Palzkill, Birgit; Scheffel, Heidi: Selbstbehauptung im beruflichen Alltag von Lehrerinnen. In: Kaiser, Astrid (Hg.) FrauenStärken – ändern Schule. 10. Bundeskongress Frauen & Schule. Bielefeld: Kleine Verlag 1996, 64-69

Rose, Lotte: Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim, Basel, Berlin: BeltzVotum 2003

Schneider, Claudia: *Die Schule ist männlich?!* Wiener Schulen auf dem Weg von der geschlechtssensiblen Pädagogik zur geschlechtssensiblen Schulentwicklung. In: SWS-Rundschau 42 (2002) Heft 4, 464-488; http://www.t0.or.at/~efeu/seiten/artikel/a-schule_maennlich_schneider.html (26.08.2004)

Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe. Erstellt von EfEU. Hg.: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen. 2. aktualisierte Auflage. Wien 2003;
<http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/10634/PDFzuPubID76.pdf> (26.08.2004)



Kristian Folta

Work-Life Balance - Schule in Balance!

1 Das Konzept Work-Life Balance

Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie steht derzeit im Zentrum vieler politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Überlegungen. Auch das Konzept des Gender Mainstreaming lässt sich gut mit Work-Life-Balance vereinbaren. Gegenwärtig arbeiten Vertreterinnen und Vertreter der deutschen Wirtschaft, aus dem sozialen Bereich, der Bildung und der Politik an der gemeinsamen Entwicklung und Umsetzung innovativer und erfolgsversprechender Lösungen, die der niedrigen Geburtenrate, der Überalterung der Gesellschaft und einem sich abzeichnenden Mangel an qualifizierten Fachkräften auf dem deutschen Arbeitsmarkt begegnen können. In diesem Zusammenhang wird immer wieder das Konzept der Work-Life Balance genannt, das erfolgreiche Möglichkeiten der Vereinbarkeit von beruflichen, privaten und familialen Lebensbereichen verspricht.

Eine Work-Life Balance bezeichnet das subjektive Gleichgewicht zwischen beruflichen und privaten Wünschen und Notwendigkeiten. Es handelt sich hierbei um eine subjektive Balance, da nicht das objektive Gleichgewicht (reduzierbar auf die Formel: 50 % Beruf und 50 % Privatleben) über die persönliche Lebenszufriedenheit von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern entscheidet, sondern die Entsprechung und Umsetzung beruflicher und privater Lebensziele. Dieser Entsprechung kommt angesichts zunehmender Forderungen nach längeren Arbeitszeiten und höheren Leistungsanforderungen im Beruf eine besondere gesellschaftliche Relevanz zu. Frauen und Männer (insbesondere die junge Generation) wünschen sich heute neben einer anspruchsvollen beruflichen Tätigkeit vor allem Zeit für sich und Zeit für die Familie. Die Vertreterinnen und Vertreter aller Parteien, sozialer Institutionen und der großen Wirtschaftsverbände sind sich darin einig, dass die Zukunft Deutschlands entscheidend von der Zukunft der Familien und der Beschäftigung von qualifizierten Frauen auf dem Arbeitsmarkt abhängen wird. Solange für Frauen und Männer in Deutschland die Entscheidung für eine Familie zwangsweise mit dem Aufgeben der persönlichen beruflichen Karrierepläne Hand in Hand gehen muss, erscheint es unmöglich, die Probleme des deutschen Arbeitsmarktes und des geringen wirtschaftlichen Wachstums lösen zu können.

Damit rückt das Konzept der Work-Life Balance in den Mittelpunkt der politischen Bemühungen zur Umsetzung des Gender-Mainstreaming-Gedankens. Denn trotz hoher Arbeitslosigkeit besteht schon heute in vielen Bereichen das Problem, dass der Bedarf an qualifizierten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern nicht mehr gedeckt werden kann. Dies gilt auch für Arbeitsfelder in Bereichen der Bildung und Wissenschaft. Dieser Situation kann mittelfristig nur begegnet werden, wenn es gelingt, qualifizierte Frauen für den Arbeitsmarkt (zurück) zu gewinnen, indem ihnen das Nebeneinander von Berufstätigkeit und Familie ermöglicht wird. Deutschland kann es sich mittelfristig nicht (mehr) leisten, die Arbeitskraft von Frauen ungenutzt zu lassen. Die verstärkte Berücksichtigung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie kommt gleichzeitig auch Männern zugute, die sich aktiv und gleichberechtigt an der Erziehung ihrer Kinder beteiligen wollen, und die in ihren Bemühungen, ähnlich wie Frauen, viel zu oft an familienunfreundlichen Arbeitsstrukturen scheitern.

Es ist somit eine dringende gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die Arbeitsbedingungen in Organisationen so zu gestalten, dass den Beschäftigten die Balance von beruflichen und privaten Le-

bensbereichen ermöglicht wird. Dies gilt auch für die Arbeitsbedingungen an deutschen Schulen, da diese (neben Behörden und staatlichen Institutionen) ihrer Vorbildfunktion in der Gesellschaft gerecht werden sollten. Zudem ist unbestritten, dass die Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern entscheidend die Qualität von Erziehung und Bildung beeinflussen. Ein erfolgreiches und international wettbewerbsfähiges Bildungssystem benötigt nicht nur ein fachlich qualifiziertes, sondern vor allem motiviertes und leistungsfähiges Lehrpersonal. Das Konzept der Work-Life Balance verspricht auch hier, die Motivation und Leistungsfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern durch organisational unterstützende Maßnahmen langfristig erhalten und sogar steigern zu können.

2 Umsetzung des Konzepts Work-Life Balance

Die Umsetzung des Work-Life Balance Konzeptes an deutschen Schulen kann aber nur dann erfolgreich sein, wenn Bildung und Erziehung nicht mehr ausschließlich als reine Dienstleistung durch das Lehrpersonal verstanden werden, sondern als gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die in gemeinsamer Verantwortung von Politik, Elternschaft, Lehrerinnen und Lehrern und pädagogisch-psychologischen Fachkräften realisiert werden muss. Um eine wirkliche Verbesserung der Bildungsstandards zu erreichen, müssen Schulleitung, Lehrerkollegium, Elternschaft und Schüler/innen den Veränderungsprozess gemeinsam gestalten und aktiv unterstützen. Primäre Aufgabe von Schulleiterinnen und Schulleitern kann es sein, Work-Life Balance Maßnahmen zu initiieren und zu begleiten. Zu zentralen Handlungsfeldern gehören dabei:

- die Förderung von Team- und Unterstützungsprozessen im Lehrerkollegium,
- die Schaffung infrastruktureller Voraussetzungen einer Work-Life Balance,
- die Einbindung der Eltern- und Schülerschaft in die Prozesse der Schulorganisation und
- die Kooperation mit externen Fachkräften und Organisationen.

Die Aktivierung von **Team- und Unterstützungsprozessen** im Lehrerkollegium kann ein erster erfolgsversprechender Ansatz zur beruflichen und privaten Entlastung von Lehrerinnen und Lehrern darstellen, denn ein Klima der Offenheit, des Vertrauens und der gegenseitigen Unterstützung fördert den schnellen und konstruktiven Umgang mit belastenden Arbeitserfahrungen. In regelmäßig stattfindenden Teambesprechungen sollten organisationale Planungen und die Bearbeitung von Schwierigkeiten am Arbeitsplatz fest auf der Tagesordnung verankert sein. Innerhalb eines solchen Forums werden anstehende Planungen von der Schulleitung vorgestellt und im Kollegium gemeinsame Umsetzungsmöglichkeiten diskutiert und vorbereitet. Die aktive Einbindung des Lehrpersonals in die Prozesse der Schulorganisation schafft Transparenz, stärkt das Vertrauen in die Schulleitung und fördert die kooperative Umsetzung der gemeinsam erarbeiteten Lösungen. Vor allem ist wichtig, alle Vorhaben dahingehend zu überprüfen, ob sie weitestgehend den Forderungen nach einer Vereinbarkeit von Beruf und Familie entsprechen. Neben der Bearbeitung organisationaler Fragen, erhalten Lehrerinnen und Lehrer in solchen Teambesprechungen die Gelegenheit, Probleme und Belastungen im Schulalltag offen und angstfrei anzusprechen, damit auch hier gemeinsame Lösungen gefunden werden, welche die Betroffenen schnell und nachhaltig entlasten. Unabdingbar für den Erfolg solcher Teamsitzungen sind auf Seiten aller Beteiligten die Fähigkeiten zum vorurteilsfreien Zuhören, zur Gruppendiskussion und gemeinsamen Problemlösung. Solche Fähigkeiten können im Rahmen von Lehrerfortbildungen und zu gemeinsamen Seminaren trainiert und ausgebaut werden und schaffen den notwendigen Rahmen, Probleme offen und angstfrei anzusprechen.

Neben der Aktivierung von Team- und Unterstützungsprozessen müssen **infrastrukturelle Voraussetzungen** geschaffen werden, die Lehrerinnen und Lehrer in ihren privaten Lebensbereichen entlasten. Im heutigen Schulalltag ist es nicht die Ausnahme, sondern eher die Regel, dass Vor-

und Nachbereitungen von Unterrichten, Korrekturaufgaben und viele organisatorische Tätigkeiten außerhalb der Schule, zu Hause und nicht selten am Wochenende verrichtet werden. Möglichkeiten, derartige Tätigkeiten störungsfrei während der unterrichtsfreien Arbeitszeit in der Schule bearbeiten zu können, können die Work-Life-Balance fördern. Freie Schulklassen oder ungenutzte Raumkapazitäten können dem Lehrpersonal als Arbeitsräume angeboten werden. Die Belegzeiten sollten hier ähnlich wie Unterrichtszeiten gemeinsam von Schulleitung und Kollegium vor jedem neuen Halbjahr festgesetzt werden. Lehrerinnen und Lehrer müssen sich darauf verlassen können, dass solche Arbeitsräume in der zugeschriebenen unterrichtsfreien Zeit störungsfrei genutzt werden können. Gleichzeitig muss das Lehrpersonal bezüglich der Nützlichkeit und der entlastenden Funktion für solche Angebote sensibilisiert werden, damit diese auch optimal genutzt werden. Eine solche Sensibilisierung kann in Seminaren zur Selbstorganisation und zum Zeitmanagement erfolgen. Solche Seminare werden im Rahmen der Lehrkräftefortbildung angeboten; sie müssen auch nicht immer teuer sein – häufig lassen sie sich sogar ohne jeglichen finanziellen Aufwand organisieren. Hier bietet sich ein erster Ansatz zur Einbindung der Elternschaft in die Prozesse der Schulorganisation. Nicht selten finden sich in der Elternschaft Mütter und Väter mit beruflichen Qualifikationen, die in das Projekt „Schule in Balance“ aktiv eingebunden werden können. Mütter und Väter in psychologischen oder pädagogischen Berufen könnten zur Unterstützung für die Durchführung von Seminaren zur Teambildung, Kommunikation, Konfliktlösung, bzw. zum Selbst- und Zeitmanagement gewonnen werden. Ebenso können Kreativkurse, Meditationen, Musizierabende und Sportveranstaltungen von Eltern, auch in Kooperation mit Schülerinnen und Schülern, organisiert und durchgeführt werden. Man ist nicht selten überrascht, welche vielseitigen Talente Eltern in die Schulorganisation einbringen können. Auch Schülerinnen und Schüler können das Lehrpersonal entlasten, beispielsweise durch Ausbildungen zu Schülermediatoren, die „kleinere“ Problemfälle oder Schwierigkeiten des Schulalltags eigenständig lösen.

Die aktive Beteiligung und Unterstützung durch Eltern und Schülerinnen und Schüler kann nur gelingen, wenn beiden Gruppen die Notwendigkeit und der allgemeine Nutzen solcher Maßnahmen an Schulen bewusst ist. Aktionswochen, in denen die Schülerinnen und Schüler in Projektgruppen an Themen der Work-Life Balance arbeiten und ihren Eltern die Ergebnisse in Form von Posterpräsentationen, Kurzvorträgen, künstlerischen Darstellungen oder Theaterinszenierungen präsentieren, eignen sich als hervorragender Einstieg, um Eltern und Schülerinnen und Schüler für die Bedeutung der Work-Life Balance zu sensibilisieren. Periodisch stattfindende Vorträge und Podiumsdiskussionen, zu denen Expertinnen und Experten aus dem örtlichen Umfeld eingeladen werden, können schrittweise den Aufbau einer Schule in Balance unterstützen.

Es empfiehlt sich, bereits zu Beginn des Veränderungsprozesses umfangreiche **Netzwerke zu externen Fachkräften und Organisationen** aufzubauen. Vertreterinnen und Vertreter von Unternehmen, Behörden, Vereinen und politischen Parteien stehen oft unentgeltlich als Experten zur Verfügung, ebenso Beschäftigte an Universitäten und Selbstständige in beratenden und gesundheitsfördernden Berufen. Diese Ressourcen gilt es zu aktivieren und in die Prozesse der Schulorganisation einzubinden.

Schulleitung, Lehrerschaft, Eltern und Schülerschaft, die sich für Work-Life Balance Maßnahmen zur Qualitätssicherung von Erziehung und Bildung einsetzen, werden über das Spektrum möglicher Ansätze überrascht sein, das sich in der gemeinsamen Erarbeitung kreativer Lösungen offenbart. Eine Schule in Balance kennzeichnet ein Klima der Zusammenarbeit, Transparenz und gegenseitigen Unterstützung, von dem alle Beteiligten profitieren und für das sich der persönliche Einsatz lohnt.

Literatur

Beruf und Familie GmbH: www.beruf-und-familie.de (2004)

Bertelsmann-Stiftung: www.bertelsmann-stiftung.de (2004)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: www.bmfsfj.de (2004)

Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit: www.bmwi.de (2004)

Co-Commitment: www.co-commitment.de (2004)

Internetplattform zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie: www.fast-4ward.de (2004)

Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes NRW: www.mfjfg.nrw.de (2004)

Prognos AG: www.prognos.de (2004)

Servicebüro-Lokale Bündnisse für Familie: www.lokale-buendnisse-fuer-familie.de (2004)

Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg: www.uni-bamberg.de/ifb/ (2004)

Vitavo-Leben in der Familie: www.aktion-balance.de (2004)



Mechthild Walsdorf

Rahmenbedingungen für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf - Best Practice - Beispiele

Teilzeitbeschäftigung zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist für Lehrerinnen und Lehrer nach den dienstrechtlichen Vorschriften seit langem in verschiedenen Modell-Varianten möglich. Für Schulleitungen stellen die individuell unterschiedlichen Einsatzwünsche und -möglichkeiten für die Stundenplangestaltung und darüber hinausgehende schulorganisatorisch notwendige Planungen eine große Herausforderung an Einfühlungsvermögen und Verhandlungsgeschick dar, um eine gerechte Verteilung der Aufgabenbelastung im Kollegium zu erreichen. Insbesondere an Schulen mit Ganztagsbetrieb wird der Einsatz von Teilzeitbeschäftigten - nicht zuletzt bedingt durch die Fächeranordnung im Tagesablauf - zu einem schwierigen Rechengspiel. Auch die Planung außerunterrichtlicher Veranstaltungen - seien es Konferenzen, Elternsprechstage, Klassenfahrten, Projektstage, Fortbildungsmaßnahmen - muss die Pflichten der teilzeitbeschäftigten Lehrerinnen und Lehrer zur Betreuung eigener Kinder oder pflegebedürftiger Angehöriger angemessen berücksichtigen.

Zur Sicherung möglichst einheitlicher Verfahrensweisen sind in die schulrechtlichen Regelungen nach und nach Vorgaben eingearbeitet worden, die eine Entscheidungsfindung unterstützen. Durch das seit 1999 geltende Landesgleichstellungsgesetz ist nun auch den Schulleiterinnen und Schulleitern ausdrücklich zur Aufgabe gemacht, u. a. Beschäftigten mit eigenen familiären Betreuungspflichten „Arbeitszeiten zu ermöglichen, die eine Vereinbarkeit von Beruf und Familie erleichtern, soweit zwingende dienstliche Belange nicht entgegenstehen“ (§ 13 Abs. 1). Weiter ist geregelt, dass „eine unterschiedliche Behandlung von Beschäftigten mit ermäßigter Arbeitszeit gegenüber Beschäftigten mit regelmäßiger Arbeitszeit nur zulässig“ ist, „wenn zwingende sachliche Gründe sie rechtfertigen“ (§ 13 Abs. 3).

Auf Initiative der schulfachlichen Gleichstellungsbeauftragten sind in den Bezirksregierungen Handlungsempfehlungen zum Einsatz von teilzeitbeschäftigten Lehrerinnen und Lehrern erarbeitet worden, die als Entscheidungshilfe sowohl für Schulleitungen als auch für betroffene Lehrkräfte Planungen erleichtern und die Akzeptanz der Bedürfnisse von Teilzeitbeschäftigten sichern.

Beispielhaft ist nachfolgend die mit Praxisbeispielen angereicherte Fassung der Handlungsempfehlungen aus dem Regierungsbezirk Arnsberg (2003) angefügt.

Handreichungen zum Einsatz teilzeitbeschäftigter Lehrerinnen und Lehrer

(Teilzeitbeschäftigte im Rahmen der Elternzeit oder nach § 85 a LBG)

Wie kann ich Beruf und Familie miteinander vereinbaren? Diese Frage ist in Schulen aller Schulformen nach wie vor ein Dauerbrenner.

Das LGG beschreibt in Abschnitt III (Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie), „dass Beschäftigten, die mindestens ein Kind unter 18 Jahren oder einen pflegebedürftigen sonstigen Angehörigen tatsächlich betreuen oder pflegen, Arbeitszeiten zu ermöglichen (sind), die eine Vereinbarkeit von Beruf und Familie erleichtern, soweit zwingende dienstliche Belange nicht entgegenstehen“.

Für den Schulbereich bedeutet das einerseits die großzügige Anwendung dieser Regelung für die Teilzeitbeschäftigten im Rahmen der Elternzeit oder nach § 85 a LBG, andererseits die Verpflichtung, die in diesem Zusammenhang ebenfalls berechtigten Ansprüche der vollzeitbeschäftigten Lehrerinnen und Lehrer mit Betreuungspflichten sowie die pädagogischen Erfordernisse der Schülerinnen und Schüler nicht aus dem Auge zu verlieren.

Für die Teilzeitbeschäftigten gibt es bisher das Merkblatt der Bezirksregierung: Hinweise zum Einsatz teilzeitbeschäftigter Lehrerinnen und Lehrer. Auf der Grundlage dieses Merkblatts sind vielerorts inzwischen schulinterne Verabredungen getroffen worden, welche die Besonderheiten des jeweiligen Schulprogramms der Einzelschule und die Interessen der Beschäftigten berücksichtigen.

Die neu entwickelten Handreichungen basieren auf den positiven Erfahrungen vieler Schulen, die auf dem Weg der Vereinbarkeit von Beruf und Familie schon ein Stück vorangeschritten sind. Die nachfolgenden Anregungen beinhalten beispielhafte Aufzählungen aus allen Schulformen; sie sollen den Schulen einen Orientierungsrahmen zur Verfügung stellen und den Kollegien weitere Anregungen für eigene, schulform- und schulspezifische Vereinbarungen zum Einsatz teilzeitbeschäftigter Lehrerinnen und Lehrer bieten.

Die Umsetzung des LGG gehört zu den besonderen, verpflichtenden Aufgaben der Schulleiterin bzw. des Schulleiters. Die Handreichungen sollen ihnen helfen, die Teilzeitbeschäftigten bei der Realisierung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu beraten und zu unterstützen.

1 Stundenplangestaltung

1.1 Arbeitstage

Teilzeitbeschäftigten sollen unterrichtsfreie Tage ermöglicht werden, sofern dies aus schulformspezifischen, schulorganisatorischen und pädagogischen Gründen vertretbar ist. Bei der Stundenplangestaltung sollte eine überproportionale Belastung durch Springstunden vermieden werden.

Positive Erfahrungen haben Schulen mit folgenden Regelungen gemacht:

- Die Ansprechpartnerin für Gleichstellungsfragen arbeitet in enger Kooperation mit Schulleitung und Stundenplangestaltern, um auf die Einhaltung der in der Lehrerkonferenz festgelegten Grundsätze zur Gestaltung des Stundenplans hinzuwirken.
- Die Abwesenheitstage wechseln, um eine gerechte Verteilung bei allen Teilzeitbeschäftigten zu erreichen.
- Der Konferenztag der Schule wird nicht als freier Tag für die Teilzeitbeschäftigten verwendet.

- Bei 1/2 Stelle wird ein unterrichtsfreier Tag gewährt (+ 1 Nachmittag bei Ganztagsschulen).
- Bei 2/3 Stelle wird ein unterrichtsfreier Tag gewährt (bzw. 2 halbe Tage bei Ganztagsschulen).
- Bei 3/4 Stelle wird ein unterrichtsfreier Tag gewährt (bzw. 1 halber Tag bei Ganztagsschulen).
- Wunscharbeitstage können angegeben werden, finden aber nur Berücksichtigung, wenn sie pädagogisch vertretbar sind.
- Teilzeitbeschäftigte können wählen zwischen festen Zeiten für den Unterrichtsbeginn oder für das Unterrichtsende.
- Teilzeitbeschäftigte können wählen zwischen einer gleichmäßigen Verteilung der Wochenstunden auf die Arbeitstage oder einer Minimierung der Springstunden.
- Die Anzahl der Springstunden wird folgendermaßen vermindert
bei 1/2 Stelle: maximal 2 Springstunden (in der Ganztagsschule 3),
bei 2/3 Stelle: maximal 3 Springstunden (in der Ganztagsschule 4),
bei 3/4 Stelle: maximal 4 Springstunden (in der Ganztagsschule 5).
- Die Schulleitung führt mit Teilzeitbeschäftigten auf Wunsch unter Hinzuziehung der Ansprechpartnerin für Gleichstellungsfragen rechtzeitig, d. h. 3 Wochen vor Schuljahresende, ein Gespräch über den Unterrichtseinsatz und die Stundenplangestaltung im neuen Schuljahr.
- Eine verlässliche langfristige Terminplanung erleichtert es den Lehrkräften, besonders aber den Teilzeitbeschäftigten, ihren dienstlichen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aufgaben nachzukommen.
- Zwingende organisatorische Gründe, die die Umsetzung einer Entlastung nicht erlauben, werden dem / der Betroffenen bei der Planung der Unterrichtsverteilung nachvollziehbar erläutert. Im nächsten Schuljahr ist ein Ausgleich zu schaffen, der mit Hilfe eines Arbeitszeitkontos gut dokumentierbar ist.

1.2 Vertretungsunterricht und Pausenaufsichten

Teilzeitbeschäftigte sind für Vertretungsunterricht und Pausenaufsichten entsprechend ihrer reduzierten Pflichtstundenzahl einzusetzen.

Positive Erfahrungen haben Schulen mit folgender Regelung gemacht:

Aushang einer Liste im Lehrerzimmer über die in einem Schuljahr erteilten Vertretungsstunden, sortiert nach Namen, Pflichtstundenzahl, Monat und Anzahl der erteilten Vertretungsstunden.

2 Außerunterrichtliche Aufgaben

2.1 Klassenleitung

Die Übernahme von Klassenleitungen gehört zu den dienstlichen Verpflichtungen.

Positive Erfahrungen haben Schulen mit folgenden Regelungen gemacht:

- Die Häufigkeit des Einsatzes als Klassenleitung wird entsprechend der Stundenreduzierung festgelegt. Die Regelung ist abhängig von der Schulform und der Größe der Schule.

- Bildung von Klassenleitungsteams oder Klassenleitung mit Stellvertretung.

2.2 Prüfungen

Die Teilnahme an Prüfungen gehört zu den dienstlichen Verpflichtungen.

Positive Erfahrungen haben Schulen mit folgenden Regelungen gemacht:

- Ein ausgewogener Einsatz in der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II führt zwangsläufig zu einem proportional zur Arbeitszeit verringerten Einsatz als Prüferin bzw. Prüfer im Abitur.
- Ein Einsatz als Kokorrektorin bzw. Kokorrektor im Abitur oder als nicht prüfendes Kommissionsmitglied bei Abitur- oder Nachprüfungen erfolgt proportional zur Stundenreduzierung.
- Ein Einsatz in möglichst wenigen Bildungsgängen führt zwangsläufig zu einer Verringerung des Einsatzes bei Abschlussprüfungen.

2.3 Konferenzen und schulinterne Fortbildungen

Da Konferenzen und schulinterne Fortbildungen dazu beitragen, Verabredungen für gemeinsames pädagogisches Handeln zu treffen, nehmen Teilzeitbeschäftigte an diesen Veranstaltungen in vollem Umfang teil.

Positive Erfahrungen haben Schulen mit folgenden Regelungen gemacht:

- Ein Einsatz in möglichst wenigen Jahrgangsstufen bzw. Klassen führt zwangsläufig zu einer Verringerung von Konferenzen und Dienstbesprechungen.
- Zur Vermeidung übermäßiger Belastung einzelner Teilzeitbeschäftigter finden Konferenzen entweder nach dem Rotationsprinzip statt oder es wird ein fester Konferenztag eingeplant, an dem niemand frei hat.
- Eine langfristige verbindliche Festlegung und Bekanntgabe der Konferenztermine, unter Angabe des voraussichtlichen Konferenzendes, erleichtert die Planung.
- Teilzeitbeschäftigte werden zur Anfertigung von Protokollen nur jedes zweite Mal herangezogen.

2.4 Elternsprechtage

Teilzeitbeschäftigte sind entsprechend ihrer Stundenreduzierung bei Sprechtagen anwesend. Die Belange der berufstätigen Erziehungsberechtigten sind zu berücksichtigen.

Positive Erfahrungen haben Schulen mit folgenden Regelungen gemacht:

- Mit der Einladung zum Sprechtag werden die Räume und Sprechzeiten aller Lehrkräfte bekannt gegeben.
- Sofern der Sprechtag auf zwei Tage verteilt ist, müssen Teilzeitbeschäftigte nur an einem der beiden Tage anwesend sein.

2.5 Projektwoche, Schulfeste, Schulwanderungen, Klassenfahrten, Exkursionen

Teilzeitbeschäftigte sind nur im Umfang ihrer reduzierten Arbeitszeit einzusetzen.

Positive Erfahrungen haben Schulen mit folgenden Regelungen gemacht:

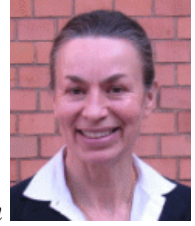
- Einsatz von zwei Teilzeitbeschäftigten, die sich entsprechend einer Verabredung ablösen.
- Eine proportionale Verringerung des Einsatzes von Teilzeitbeschäftigten bei diesen Veranstaltungen.
- Schulleitungen vereinbaren bereits bei Genehmigung der Schulfahrt bzw. –wanderung einen Freizeitausgleich, z. B. keine Vertretung bei Abwesenheit von (Abitur-)Klassen

3 Rechtliche Grundlagen

- Grundgesetz (GG Art. 3)
- Landesgleichstellungsgesetz (LGG §13)
- Landesbeamtengesetz (LBG 85a)
- Schulmitwirkungsgesetz (SchMG § 6 Abs. 4 Nr. 1)
- Allgemeine Dienstordnung (ADO §15)
- Runderlass der Kultusministers v. 13.6.1990 (BASS 21 – 05 Nr. 10.4)

4 Informationen

- Frauenförderplan für die öffentlichen Schulen im Regierungsbezirk Arnsberg
- Hinweise zum Einsatz teilzeitbeschäftigter Lehrerinnen und Lehrer der BR Arnsberg
- Reader für die Ansprechpartnerinnen im Schulbereich der BR Arnsberg

*Sylvia Neuhäuser-Metternich*

Gender Mainstreaming-Controlling

1 Controlling und Gender Mainstreaming – eine kreative Kombination

Bildungsinstitutionen werden zunehmend als Dienstleistungsunternehmen betrachtet und wie diese an ihren Ergebnissen gemessen. Gleichzeitig entwickelt sich der Bildungsmarkt auch im Schulbereich, so dass Ergebnisse in enge Korrelation zum Erfolg geraten. Dies bedingt die Einführung bzw. Verbesserung des Schulcontrollings als eines zentralen Instruments der Organisationssteuerung.

Controlling-Systeme dienen

- der Planung, Steuerung und Kontrolle des Leistungsprozesses,
- dem Aufbau des Reportings und Informationsmanagements,
- der Beratung der Leitung,
- der Kommunikation der Bedeutung von Controlling an alle Beteiligten.

Mit der Politik des Gender Mainstreaming entwickeln sich neue Formen und Felder für den Controllingprozess. Dies soll im Folgenden verdeutlicht werden.

In Deutschland haben bisher weder der Controllinggedanke noch die Gender Mainstreaming-Politik eine breitere Öffentlichkeit gewonnen.

Der Begriff Controlling versperrt der dahinter stehenden Idee „die Zuwendung und damit die Aufmerksamkeit, die sie verdient, weil er immer wieder mit dem deutschen Wort ‚Kontrolle‘ übersetzt und gleichgesetzt wird. Damit aber werden Befürchtungen von Überwachung bis hin zu Einschränkung und Behinderung geweckt, die zur Abwehr führen....Eine funktionsübergreifende Steuerung durch ein verantwortungsvolles Controlling erfolgt gerade nicht in einem nachtragenden und womöglich heimlichen, auf Fehlersuche ausgerichteten Kontrollieren der mühseligen Arbeit von Einzelnen, sondern im vorausspringenden Ermöglichen selbstbestimmter Tätigkeiten von Arbeitsgruppen“ (Neuhäuser-Metternich 1997).

Der Politik des Gender Mainstreaming als top down-Implementation wiederum stehen Befürchtungen von Machtverlust der in der Hierarchie etablierten Organisationsmitglieder entgegen und bei Gleichstellungsbeauftragten steht die nicht unberechtigte Sorge, dass die bewährten Frauenfördermaßnahmen mit Hinweis auf Gender Mainstreaming gestrichen werden.

Controlling dient der Vorbereitung von Entscheidungen; seit der Einführung des Gender Mainstreaming wird eine (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung der Entscheidungsprozesse in allen Politikbereichen angestrebt, mit dem Ziel, dass die an der politischen Gestaltung beteiligten Akteure und Akteurinnen den Blickwinkel der Gleichstellung zwischen Frauen und Männern in allen Bereichen und auf allen Ebenen einnehmen. Als Gender-Controlling erfährt das Controlling damit eine neue Ausrichtung, an seiner Aufgabenstruktur und seinen Arbeitsprinzipien ändert sich nichts.

2 Aufgabenstruktur und Arbeitsprinzipien des Gender-Controlling

Gender-Controlling kann als Kreisprozess zur Förderung von Chancengleichheit dargestellt werden.

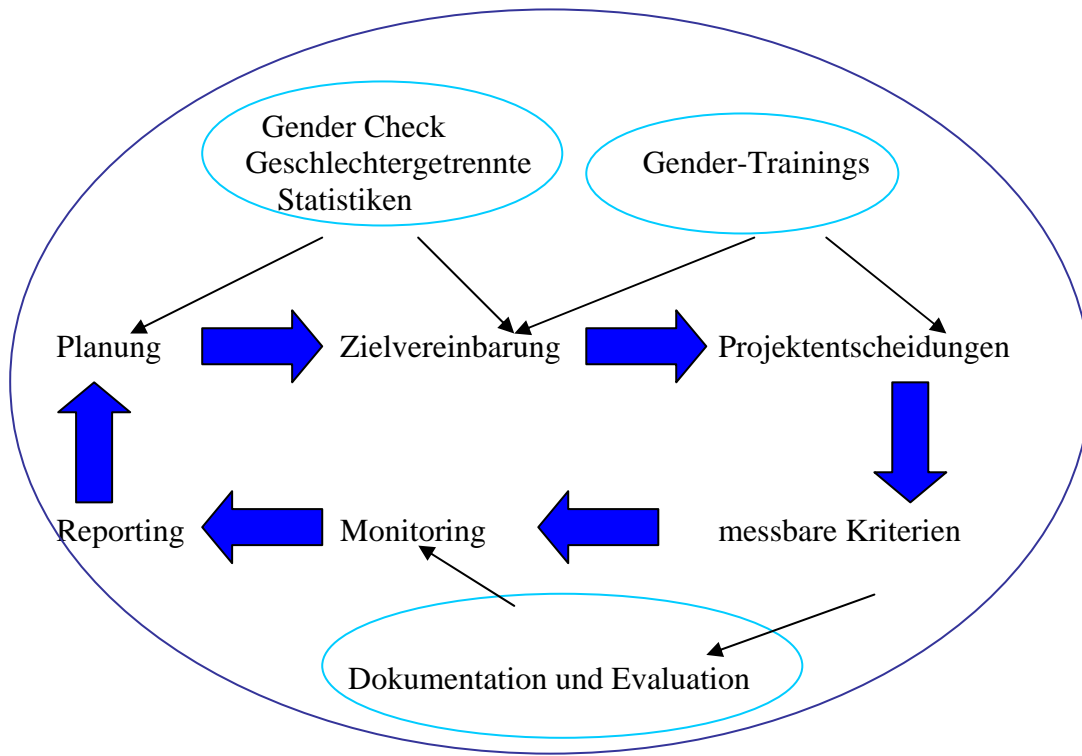


Abb. 1: Kreisprozess im Gender-Controlling

Am Beginn steht die Planung mit einer Definition der gleichstellungspolitischen Ziele; es werden Zielvereinbarungen mit den Verantwortlichen getroffen, diese wählen spezifische Projekte aus, bestimmen messbare Kriterien, die sie in einem engmaschigen Monitoring beobachten und über deren Verlauf sie kontinuierlich Bericht (Reporting) erstatten.

3 Beispielhafte Umsetzungen

Um gleichstellungspolitische Ziele zu formulieren, ist mit Hilfe des **Gender Check** zu erfassen, wie sich Entscheidungen auf die Interessen, Bedürfnisse und Lebenslagen von Männern und Frauen auswirken, und ob beider Kompetenzen in gleicher Weise berücksichtigt werden. **Geschlechtergetrennte Statistiken** belegen den Ist-Zustand: Wie groß ist der Anteil von Frauen und Männern in den verschiedenen Statusgruppen einer Organisation und wie sind die Ressourcen Zeit-Raum-Geld auf die beiden Geschlechter verteilt.

In der Schule könnten zentrale Fragen z. B. lauten: Wie schneiden Lehrer und Lehrerinnen bei Personalbeurteilungen ab? Gibt es systematische Unterschiede? Zu wessen Gunsten? Werden auch Kompetenzen wie Einfühlungsvermögen und Teamfähigkeit erfasst? Wer übernimmt Führungspositionen? Wer vertritt welche Fächer? Gibt es systematische Statusunterschiede zwischen diesen Fächern?

Mehr Gender-Fachwissen ist erforderlich, wenn Parameter eines gendersensiblen Unterrichts und einer genderdifferenten Lernkultur erfasst werden sollen.

Mit Hilfe von **Gender-Trainings** werden die Angehörigen einer Organisation befähigt, die richtigen Fragen zu stellen und zu untersuchen, warum die Situation so ist, wie sie ist und wie sie geändert werden kann.

Die Veränderungsprozesse müssen kontinuierlich dokumentiert und evaluiert werden; hierfür ist die Bestimmung **messbarer Kriterien** erforderlich.

Die **Monitoringergebnisse** müssen in gut lesbaren, informativen und motivierenden Berichten (Reporting) allen Beteiligten zugänglich gemacht und im doppelten Wortsinne räumlich und psychologisch nahe gebracht werden. Eine nachhaltige Wirkung des Controllingprozesses ist nur dann gewährleistet, wenn alle Organisationsangehörigen eingebunden werden.

Die Einbindung aller Beteiligten kann auf dem Weg über bottomup-Projekte erfolgen und wird nicht nur dem Gender Mainstreaming eine breitere Akzeptanz ermöglicht, sondern auch das Gender-Controlling vorantreiben. Am Beispiel der Einführung Neuer Medien in den Schulalltag soll diese Strategie erläutert werden:

Gender Mainstreaming im Bildungsbereich bedeutet eine Gewährleistung gleicher Bildungschancen für beide Geschlechter. Dieses Ziel wird nicht durch Gleichbehandlung von Schülerinnen und Schülern erreicht, sondern nur durch Berücksichtigung ihrer besonderen Interessen, Bedürfnisse und Lebenslagen. Die Einführung informationstechnischer Medien in den Unterricht verändert Lernbedingungen dahingehend, dass verstärkt technische Kompetenzen bei Lehrenden und Lernenden erforderlich werden. Diese sind herkömmlicherweise bei Schülern und auch bei Lehrern besser entwickelt als bei Schülerinnen und Lehrerinnen.

3.1 Gleichstellungspolitisches Ziel: Förderung anderer Herangehensweisen

Bildung entscheidet über die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit; durch eine Dominanz technischer Kompetenz in allen Bildungsbereichen kann die Gefahr der einseitigen Förderung technischer Kompetenzen in allen Fächern entstehen sowie ein Ausschluss von Schülerinnen und Schülern mit Bevorzugung anderer Herangehensweisen. Werden diese anderen Herangehensweisen entsprechend gefördert und honoriert, können sie hingegen zu einer Quelle von Innovationen werden und die Kreativität aller am Lernprozess Beteiligten erhöhen.

3.2 Geschlechtergetrennte Statistiken

Wie Untersuchungen von Heine und Durrer (HIS 2001) an Studienberechtigten 1999 (N = ca. 14.000) zeigen, verfügt zwar etwa die Hälfte (55 %) aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland bereits über Erfahrungen mit Lernsoftware. Aber nur 49 % der Schülerinnen vs. 61 % der Schüler konnten diese Erfahrungen sammeln und nur 37 % der Schülerinnen vs. 46 % der Schüler berichten von guten Lernerfolgen mit diesen Programmen. Darüber hinaus beziehen sich diese Erfahrungen ganz überwiegend auf das Fach Informatik, das von Schülerinnen eher abgewählt wird als von Schülern.

Da die befragten Schülerinnen die Lernerfolge skeptischer einschätzen als die Schüler, liegt der Schluss nahe, dass mit den bisher verwendeten Lernprogrammen die Schülerinnen nicht im erforderlichen Maß angesprochen werden. Die Berücksichtigung der Erfahrung von Schülerinnen bei der Gestaltung von Bildungssoftware werden aber nicht nur deren Lernerfolge erhöhen, sondern sich auch positiv auf die Lernerfolge der Schüler auswirken, von denen bisher immerhin 54% ebenfalls noch keine optimalen Erfahrungen mit Multimedia gemacht haben.

Weitere beispielhafte Fragestellungen für einen Gender Check zum Thema Internet an Schulen sind:

- Wie viele Lehrer und wie viele Lehrerinnen betreuen verantwortlich den Netzzugang?

- Wie viele Schülerinnen und wie viele Schüler verbringen wie viel Zeit (Min./Std. pro Woche) vom Schulcomputer aus im Internet?
- In welchem Ausmaß wurden Lehrer und Lehrerinnen von weiblichen bzw. männlichen Computerfachleuten geschult.
- Wurden dabei der andere Zugang von Frauen zum PC sowie die besondere Interessenlage von Frauen und ihre besonderen Bedürfnisse bei der Zeiteinteilung berücksichtigt?

3.3 Projekte

Monoedukative Kursangebote und Kooperation mit externen Weiterbildungsangeboten

Aus zahlreichen Untersuchungen ist bekannt, dass die Selbstbewertung der eigenen technischen Kompetenz bei Frauen erheblich ungünstiger ausfällt als bei Männern. Auch in der von HIS befragten Population der Studienberechtigten von 1999 wird dies bestätigt: Eine sehr gute Fertigkeit im Umgang mit dem Computer bescheinigen sich nur 28 % der Schülerinnen vs. 53 % der Schüler.

Da das Selbstkonzept eine wesentliche Basis für den Lernerfolg bietet, gilt es diese ungünstigen Zuschreibungen bei Schülerinnen zu ändern. Erwiesenermaßen kann dies durch besondere monoedukative Kursangebote für Schülerinnen in kurzer Zeit gelingen.

Die meisten Befragten haben ihre Computerkenntnisse außerhalb der Schule erworben, wobei dies weniger für Frauen (52 %) als für Männer (78 %) zutrifft. An diesen Zahlen wird besonders deutlich, dass externen Weiterbildungsangeboten, die sich an Schülerinnen wenden eine wesentliche Bedeutung für die Förderung der Chancengleichheit zukommt, handelt es sich doch bei diesen Kompetenzen mittlerweile und zukünftig in steigendem Ausmaß um kulturelle Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Daher ist eine Integration der erfolgreichen externen Schulungsangebote in den regulären Schulunterricht anzustreben.

3.4 Gender-Training in der Schule

Es ist davon auszugehen, dass bei den meisten Lehrerinnen und Lehrern noch zu wenig Wissen über die faktische Situation von Mädchen und Jungen in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und insbesondere in der Schule vorhanden ist. In der Eingangsphase des Trainings werden die Teilnehmenden daher mit den wesentlichen Unterschieden vertraut gemacht und befähigt, konkrete Lehrinhalte und deren didaktische Vermittlung unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten zu betrachten.

Im Weiteren erfolgen Übungen zur Sensibilisierung für eigene Verhaltensmuster und deren kritische Reflektion sowie zur Wahrnehmung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung im Unterricht, z. B. Schüler experimentieren, Schülerinnen protokollieren.

Die Teilnehmenden erwerben die Fähigkeit, Ungleichbehandlung der Geschlechter zu identifizieren. Ein weiteres wichtiges Ziel ist das Erkennen der Notwendigkeit, der Möglichkeit und der Vorteile von Veränderung.

3.5 Genderaspekte bei der Begabungsförderung

Am Beispiel der Berücksichtigung von Gender Mainstreaming im begabungsentwickelnden offenen Unterricht werden Themen bzw. Inhalte von Gender-Trainings verdeutlicht:

In der letzten Zeit hat die Diskussion um die Notwendigkeit der Förderung besonders Begabter im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich erheblich zugenommen, und es

werden zahlreiche Angebote zur Verbesserung der Lernsituation gemacht. Bei näherer Betrachtung richten sich diese Angebote aber zum größten Teil an Schüler, während Schülerinnen gar nicht angesprochen werden.

Im Folgenden werden Qualitätskriterien für einen begabungsentwickelnden Offenen Unterricht (Urban 1996) einer geschlechterdifferenzierenden Bewertung unterzogen:

Qualitätskriterien	geschlechterdifferenzierende Bewertung
Methodenvielfalt	Schülerinnen bevorzugen Kleingruppenarbeit mit Gelegenheit zum sprachlichen Austausch;
Freiräume	Schülerinnen werden häufig von Schülern eingeengt, daher sind besondere Räume mit Computern und Internetzugängen für Schülerinnen einzurichten bzw. deren Nutzung gendergerecht zu regeln;
Umgangsformen	Schüler drängeln sich vor, sind lauter, dürfen länger reden, beanspruchen die vorhandenen Geräte für sich; daher sind sie für dieses Verhalten zu sensibilisieren;
Selbstständigkeit und Inhalte	Inhalte orientieren sich überwiegend an den Interessen der Schüler, (z. B. Autos, Fußball), nicht an denen der Schülerinnen; daher sind Mädchenspezifische Inhalte (z. B. Tierpflege) einzuführen;
Lernberatung	Schülerinnen werden eher entmutigt, Schüler eher ermutigt bei der Wahl abweichender Lösungsvorschläge; daher empfiehlt es sich Mentoring für Schülerinnen und Lehrerinnen an Schulen einzurichten
Öffnung zur Umwelt	Experten/Tutoren/Mentoren werden explizit benannt; sie sind durch Expertinnen/Tutorinnen/Mentorinnen zu ergänzen
Sprachkultur	die männliche Sprachform überwiegt; Schülerinnen und Schüler sind ausdrücklich benennen;
Lehrerrolle	Lehrerinnen in den MINT-Fächern sind zu gewinnen
Akzeptanz des Unterrichts	teilweise diametral entgegengesetzte Beurteilung durch Schülerinnen und Schüler; die Bewertungen von Schülerinnen sind im gleichen Ausmaß wie die der Schüler zu berücksichtigen;
Lernumgebung	Schülerinnen sind abhängiger von einem positiven Umfeld, z. B. bei der Raumgestaltung, ansteigendes Gestühl im typischen Physik-/Chemiesaal wird von Schülerinnen als einengend erlebt; auf die Bedürfnisse der Schülerinnen ist Rücksicht zu nehmen.

Die hier angeführten Gender-Aspekte sind als Beispiele zu verstehen, die Hinweise geben zur Gegensteuerung gegen das Überwiegen der Orientierung an männlichen Interessen insbesondere im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich.

Wenn die Sensibilisierung für die unterschiedlichen Bedürfnisse von Mädchen und Jungen durch Gender-Controlling gelingt, dann wird sie auch die Notwendigkeit für spezifische Fördermaßnahmen in den Blick rücken, die für die besondere Gruppe der Jungen erforderlich sind, die seit Verbreitung der Ergebnisse aus der PISA-Studie als die Verlierer unseres Bildungssystems bezeichnet werden. Gender-Controlling führt dann zu einer gleichberechtigten, aber inhaltlich unterschiedlichen Förderung von Schülerinnen und Schülern.

Literatur

Heine, Christoph; Durrer, Franz: Computer und Neue Medien in der Schule. Erfahrungen mit EDV-gestützten Lernprogrammen und Erwerb von Computerkenntnissen während der Schulzeit. Befunde aus der Befragung der studienberechtigten Schulabgänger 1999. In: HIS Kurz-Information A 5/2001

Neuhäuser-Metternich, Sylvia 1997: Kommunikation und Moderation. In: Eichholz, R.E.; Wortmann, D. (Hg.): Controller. In sieben Bänden, Band 5: Neuhäuser-Metternich; Witt: Kommunikation und Berichtswesen. München: C. H. Beck 2000

Urban, Klaus K.: Beispiele. In: In Niedersachsen Schule machen. Heft 1. 1996

II.2 Genderbewusste Personalentwicklung



Katja Kansteiner-Schänzlin

Gleich und doch nicht gleich!? Zum Stand der Forschung zur Führung von Schulleiterinnen und Schulleitern

1 Einleitung

Nicht gleich so muss das Urteil lauten, wenn man die Zahlen von Frauen und Männern in den Leitungspositionen deutscher Schulen betrachtet, und doch auch nicht mehr so ungleich wie noch vor einigen Jahren. Der Anteil der Schulleiterinnen zu den Schulleitern ist heute grob mit einem Drittel zu benennen, differiert jedoch außerordentlich zwischen Bundesländern und Schularten. **Gleich** so muss das Urteil lauten, wenn man die zahlreichen deutschsprachigen Veröffentlichungen zur Schulleitung/Schulentwicklung anschaut und aufgrund der neutralen Schreibweise den Eindruck gewinnen könnte, die Teilhabe der Frauen in der Schulführung mache keinen Unterschied. Allerdings gibt es innerhalb der Schulleitungsforschung einige wenige Studien zu Frauen in der Schulleitung sowie einige wenige zu beiden Geschlechtern¹. Sie kommen zu differenzierten Befunden, die sich zu einem sehr lockeren Mosaik über Schulleiterinnen und Schulleiter zusammensetzen lassen. Unter Berücksichtigung des forschungsmethodischen Dilemmas, dass jene, die nach Geschlecht fragen, Differenzen sichtbar machen und Übereinstimmungen überschatten, erweist sich dennoch die Frage nach geschlechterbezogenen Einflüssen innerhalb des Berufsfelds Schulführung berechtigt, weil Geschlecht als strukturelle und damit grundlegende Kategorie in unserer Gesellschaft wirkt und bei der Frage nach den Bedingungen und dem Gelingen beruflicher Aktivitäten zu berücksichtigen ist. Das Interesse geschlechterbezogener Schulleitungsforschung gilt heute also weniger der Rechtfertigung der Teilhabe von Frauen an Führungspositionen als vielmehr der Wahrnehmung von Stärken und Schwächen beider Geschlechter - unabhängig von persönlichen Merkmalen - um eine weitere Perspektive in die Professionalisierungsdebatte einbringen zu können.

Ich werde im Folgenden die kleine Zahl der Studien kurz und nur hinsichtlich einiger ihrer Aussagen zur Führungsgestaltung vorstellen, andere Aspekte zu Karriere und Biografie dabei randständig behandeln. Vielzählige Ergebnisse der Untersuchungen müssen hier unbeachtet bleiben, empfehlen sich indes zur weiteren Lektüre. Abschließend werde ich in einem Fazit versuchen, Stränge aufzuzeigen, die sich als derzeitiger Stand zur Führung von Schulleiterinnen und Schulleitern fassen lassen.

2 Die Studien im Einzelnen

2.1 Studie zu den Führungsvorstellungen angehender Schulleiterinnen

Interessant sind zunächst die Befunde aus Interviews mit **angehenden** Schulleiterinnen aus den sog. Orientierungskursen. Sie erfassen eine Schnittstelle von den Lehrerinnen zu den Schulleiterinnen und machen einen spannenden Vergleich mit den Beobachtungen zu den Frauen möglich,

¹ Mir sind zwei weitere Studien bekannt, die im Erscheinen sind. Ich verweise ferner darauf, dass in diesem Rahmen Studien unberücksichtigt bleiben, die Schulleitung und Geschlecht eher unbeabsichtigt tangieren (z. B. Wissinger 1996) oder den Blick auf Schulleitung und Geschlecht aus einer anderen Disziplin werfen (z. B. Stroot 2004).

die bereits im Schulleitungsamt sind. Luise Winterhager-Schmid (1997) und ihre Kolleginnen befragten 330 Teilnehmerinnen dort u. a. zu ihren Erfahrungen im Vorfeld des Amts, zu Berufsmotivation, Eindrücken und Utopien von Schulleitung. Neben dem Ziel, es besser als die ihnen bekannten Schulleitungen machen zu wollen, streben die befragten Frauen an, Innovationen im Pädagogischen, im Atmosphärischem der Schule und in der Zusammenarbeit des Kollegiums zu erreichen (Winterhager-Schmid, 211 ff.). Für sie sei dennoch das Berufsziel Schulleiterin sehr viel weniger selbstverständlich als für einen Teil der Lehrer, so das Forschungsteam. Das habe seine Gründe nicht nur in weiblicher Benachteiligung, sondern positiv auch in einem Spielraum, der Verlust und Gewinn durch eine Leitungsposition abwägt (45). Eine besondere Rolle spiele für die Teilnehmerinnen dabei die berufsethische Dimension von Macht und Einfluss. Sie wollten Schule gestalten, mit einem sehr hohen Anspruch an sich und an die anderen, so ein Fazit aus den Ergebnissen (214).

2.2 Studie zu den Führungsvorstellungen von Schulleiterinnen an beruflichen Schulen

Angelika Forberg (1997) zieht aus ihrer Befragung von 104 Schulleiterinnen beruflicher Schulen das Resümee, dass diese sich in ihrer Leitungsrolle mehr als die Männer (Sicht der Frauen) der gelingenden partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit dem Kollegium verpflichtet fühlten und sozial-orientierte Kompetenzen am höchsten bewerteten. Forberg nennt hierzu Punkte wie eine fachübergreifende und zwischenmenschliche Kooperation, partnerschaftliche und kongruente Kommunikation, empathisches Verhalten, Vertrauen zeigen, Wertschätzung ausdrücken und die ganze Persönlichkeit des Gegenübers wahrnehmen. Gleichzeitig kann Forberg auch Differenzen innerhalb der Frauengruppe festhalten. Die älteren Schulleiterinnen empfanden sich stärker in der Rolle der pädagogischen Beraterinnen, pflegten einen eher konsultativen Umgang mit den Lehrkräften und sahen sich in einer Vorbildfunktion. Die jüngeren verstünden sich mehr als Teamerin und Förderin kollegialer Kooperation und betonten einen kollegialen Umgang mit den Lehrkräften. Wiederum beide Generationen verstünden sich zwar als Repräsentantin ihrer Schule, jedoch sahen sie sich nicht gerne als Chefin bzw. Vorgesetzte (218 ff.). Der Verlust der Sozialbeziehungen wird von den Schulleiterinnen als größtes Risiko eingeschätzt. Die Schulleiterinnen sahen sich, so ein weiteres Ergebnis, weder als 'fürsorgende Mutter' noch als allzuständig und nähmen die strukturell bedingt geringe Entscheidungsmacht nicht als Machtschwäche wahr (221 ff.). Erwähnt sei noch, dass Schulleiterinnen, vor allem jüngere, in männerdominierten Kollegien mit erheblichem Widerstand rechnen müssten (214).

2.3 Studie zum Machtverständnis bei Schulleiterinnen

Ebenfalls auf die Selbstbeschreibung der Frauen im Schulleitungsamt baut eine Studie von Mechthild von Lutzau (1996). Sie befragte 30 Schulleiterinnen aller Schularten u. a. zu ihrem Verhältnis zum Thema Macht. Macht definierte sie zunächst nach Max Weber als jemanden zwingen können etwas zu tun, das er nicht will (272). Aus den Angaben der Frauen lassen sich nun nach von Lutzau für die Gruppe der Schulleiterinnen sechs Machttypen unterscheiden: die Machleugnerin, Machtablehnerin, Machtskeptische, Machtambivalente, Machtbejaherin und die Machtteilerin. Sie zieht das Fazit, dass nur wenige Frauen in der Schulleiterinnenposition unkompliziert zu ihrer Macht stünden, sie viele eher kritisch bis negativ sahen und nur widerwillig benutzten, wenn es die Sache erfordere. Sie konstatiert daher ein zumindest schwieriges und kompliziertes, wenn nicht sogar manchmal gestörtes Verhältnis zur Macht bei Schulleiterinnen (275). Die Frage, ob diese Frauen nun einfach nicht den Mut hätten, Macht zu ergreifen und auszuüben, beantwortet von Lutzau mit der Beobachtung, dass der Zwangsaspekt im herkömmlichen Machtverständnis den befragten Schulleiterinnen unangenehm sei. Sie wollten vielmehr durch Überzeugen wirken und gingen davon aus, dass sie bei Veränderungen in der Schule nur etwas erreichen könnten, wenn sie sich mit den Trägerinnen der geplanten Veränderungen, meist

dem Kollegium, verbündeten. Anstatt das beobachtete Machtverständnis der Frauen nun als Schwäche in der Führungsaufgabe zu beurteilen, verknüpft von Lutzau es mit der Machtdefinition Hannah Arendts und kommt zu einem bestärkenden Urteil. Bezogen auf die Schulleiterinnen zieht sie den Schluss, dass das scheinbar gestörte Verhältnis zur Macht vielmehr ein **anderes** ist, nämlich ein besonders bewusstes und positives, das von der Weberschen Definition nicht eingeschlossen wird: Die Frauen bekommen ihre Macht von der Gruppe, mit der sie Übereinstimmung herstellen (278 ff.).

2.4 Studie zu Karrierewegen und Ausgestaltungsformen von Schulleiterinnen und Schulleitern an Grundschulen

Den Blick auf beide Geschlechter richtete Susanne Miller (2001) in ihrer Befragung von 634 Schulleiterinnen und Schulleiter an Grundschulen. Sie erhob u. a. Aspekte zur Ausgestaltung ihrer Arbeitssituation als Leiter an der Schule. Die Schulleiterinnen sind, so ein Ergebnis, zu rund 70 % auch Klassenlehrerin, die Schulleiter dagegen zu nur 50 %. In den unteren Klassen der Grundschule sind Schulleiterinnen stärker vertreten, während Schulleiter in den oberen Klassen als Klassenlehrer fungieren. Allerdings sind Schulleitungsmitglieder in höheren Klassen insgesamt stärker vertreten als in den ersten zwei, in denen meist andere Lehrkräfte die Klassenleitungsfunktion übernehmen. Da Schulleitungen in der Regel die Entscheidungsinstanz für die Unterrichtsverteilung sind, deutet Miller diese Befunde hinsichtlich des Führungsverständnisses derart, dass mehr Frauen als Männer über die Klassenlehrerfunktion eine Grundlage zu symmetrischer Kommunikation und Kooperation mit dem Kollegium schafften und sich als Vorbild in der pädagogischen Arbeit anböten (256 ff.). Mehr Frauen als Männer zeigten eine höhere Belastbarkeit. Des Weiteren fragte Miller nach der Rangordnung der Tätigkeitsbereiche. Während Schulleiterinnen ebenso gerne wie Schulleiter Lernende erziehen und unterrichten sowie auch die Stundenplan- und Unterrichtsorganisation übernehmen, unterschieden sich die Frauen von ihren Kollegen dadurch, dass sie Haushalts- und Finanzfragen sowie die Kooperation mit dem Schulträger und die Material- und Medienverwaltung weniger gern ausführten (261). Miller sieht Schulleiterinnen und Schulleiter ähnlich innovationsbereit und viel Übereinstimmung in der Zustimmung zu Reformvorschlägen (266 ff.). Allerdings zeigten Frauen eine größere Reformbereitschaft bei der Frage nach einer Besetzung auf Zeit und nach einer gleichberechtigten Aufgabenverteilung mit der stellvertretenden Schulleitung (277 ff.).

2.5 Studie zum Führungsverhalten von Schulleiterinnen und Schulleitern

Aus dem Wechsel von Befunden aus Selbstbeschreibungen zu Befunden, die ausschließlich auf der Fremdsicht aufbauen, ergeben sich auch Sprünge im Mosaik zu Schulleiterinnen und Schulleitern. Befragt man die Lehrkräfte nach den Verhaltensweisen, die sie täglich im Miteinander mit ihren Chefs und Chefinnen erleben (Kansteiner-Schänzlin 2002) werden neben einigen Übereinstimmungen auch Differenzen zwischen Frauen und Männern sichtbar. Aus dem Vergleich von 201 Führungsprofilen ergibt sich: Schulleiterinnen werden als leistungsstärker, jedoch nicht als kommunikativer beschrieben. Ein Mehr an Leistungsbereitschaft und Engagement der Frauen in der Schulführung und ein Mehr an Förderung von Teams und Projektgruppen geht einher mit einem Mehr an Kontrolle und Weniger an Teilung der Entscheidungsmacht. Viele Schulleiterinnen scheinen große Sprünge für ihre Schule zu wagen und erwarten einen ähnlichen Eifer bei den Lehrkräften. Dabei sind sie zu großer Unterstützung und Anerkennung bereit, geben jedoch auch ihre kritische Meinung kund. Schulleiter werden als vertrauensvoller, jedoch nicht als machtförmiger beschrieben. Laut den Lehrkräften zeigen sie ein Mehr an Autorität und Weniger an Kontrolle. Sie scheinen weniger einzufordern, umgekehrt jedoch auch weniger zu unterstützen und zu investieren. Sie bewegen sich näher an den Lehrkräften, schauen dabei gleichsam weniger auf Innovatives. Für ihre Zusammenarbeit mit den Lehrkräften bauen sie nicht im selben

Maß Strukturen auf wie die Schulleiterinnen (241 ff.). Zu ergänzen ist der Befund, dass die gegengeschlechtliche Führungssituation deutlich erfolgreicher ist, wo sie der klassischen Rollenverteilung entspricht (Chef und mehr Mitarbeiterinnen) bzw. schwächer, wo sich die Rollen verkehren (Chefin und mehr Mitarbeiter). Außerdem werden Schulleiterinnen für ein als gleich oder besser beschriebenes Führungsverhalten von ihren MitarbeiterInnen schlechter beurteilt (245).

2.6 Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleitungen

Nur am Rande auf die Betrachtung der beiden Geschlechter in der Schulleitung ausgerichtet, ergänzt die Arbeit zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleitungen derzeit das bisherige Mosaik. Martin Bensen (2003) fragt nach erfolgreichem Leitungshandeln von Schulleitungen vor dem Hintergrund des Frame- oder Rahmenkonzepts nach Boleman/Deal, welches vier organisationstheoretische Perspektiven in einem Gesamtbild von effektiver Führung integriert (240 ff.). Ohne Konzept und Anlage der Studie hier näher ausbreiten zu können, möchte ich zumindest Bensen's Bilanz hinsichtlich geschlechtsbezogener Auffälligkeiten heranziehen. Relevant ist sein Befund, dass Schulleiterinnen wie Schulleiter den strukturellen und personalen Rahmen deutlich höher bewerten als den politischen und symbolischen, und sich damit in Übereinstimmung zeigen (218 ff.). Nach den theoretisch abgeleiteten Zuordnungen Bensen's stehen somit bei Schulleiterinnen wie bei Schulleitern Handlungsdimensionen im Vordergrund wie z. B. Prozessplanung und Evaluation, Entwicklung struktureller Untereinheiten in der Schule, Klärung von Zielen, haushaltsbezogene Planung und Kontrolle (struktureller Rahmen) sowie die Förderung von Partizipation, Mitbestimmung und offener Kommunikation, Eingehen auf individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten der Lehrkräfte, Rekrutierung und Training neuer Kollegiumsmitglieder (personaler Rahmen) (151 ff.).

3 Fazit

Übersicht über die Studien

Studie zu:	Forschende:	Zeitraum:	Stichprobe:	Erhebung mit Hilfe von:
Führungsvorstellungen angehender Schulleiterinnen	Luise Winterhager-Schmid	1994/1995	330 Lehrerinnen und Schulleiterinnen, die neu im Amt sind	Interview mit Fragebogen vor Kursbeginn + schriftliche Befragung im Anschluss an den Kurs
Führungsvorstellungen von Schulleiterinnen an beruflichen Schulen	Angela Forberg	1995/1996	104 Schulleiterinnen beruflicher Schulen	Schriftliche Befragung
Machtverständnis bei Schulleiterinnen	Mechthild von Lutzau	1992/1993	30 Schulleiterinnen	Leitfadeninterviews
Karrierewege und Ausgestaltungsformen von Schulleiterinnen und Schulleitern an Grundschulen	Susanne Miller	1997	634 Mitglieder von Schulleitung an Grundschulen, davon 41,6% Frauen	Schriftliche Befragung
Führungsverhalten von Schulleiterinnen und Schulleitern	Katja Kansteiner-Schänzlin	2000	102 Profile von Schulleitern und 99 von Schulleiterinnen aus 1024 Antworten von Lehrenden	Schriftliche Befragung
Organisations- und Führungsverständnis von Schulleitungen	Martin Bensen	1998/1999	18 Männer und 11 Frauen in der Schulleitung an 25 Grund-, Gesamtschulen u. Gymnasien + 5 schweizer Gymnasien	Leitfadengestützte Interviews

Ich möchte vier Punkte im Mosaik festhalten:

- Zunächst ist zu sehen, dass es ein einheitliches Bild zu Schulleiterinnen und Schulleitern nicht gibt. Die Zahl der Untersuchungen ist klein und ihre Anlage derart different, dass sie eine einfache Zusammenfassung nicht erlaubt. Viel eher eröffnet sich der Blick darauf, dass Strukturen des Amtes und die gemeinsame Sozialisation als Lehrkräfte ‚unter‘ einer Schulleitung den Frauen wie Männern einen ähnlichen Rahmen vorgeben, der sich zunächst kaum unterscheidet, der allerdings dann in der konkreten Ausgestaltung bzw. der Fantasie zu den Ausgestaltungsmöglichkeiten zwischen den Geschlechtern in einigen Punkten differiert.
- Die Differenzen, die hinsichtlich Führungsvorstellungen und Führungsverhalten zwischen Schulleiterinnen und Schulleitern genannt werden, sind auf der bisherigen Forschungsbasis schwer als solche festzulegen. Dies zum einen, weil nicht in allen Studien beide Geschlechter befragt wurden, zum anderen, weil die Aussagen zu Themenfeldern wie Macht, Kooperation oder Innovation durch die unterschiedliche Forschungsmethodik auf verschiedenen Inhaltsebenen arbeiten und jeweils unterschiedlich interpretiert wird, was eine Differenz ist. Wo beispielsweise eine Studie die Schulleiterinnen als weniger hierarchisch beschreibt (Forberg, Miller) kommt eine andere zu dem Ergebnis, dass sie sich im Hinblick auf Partizipationsförderung nicht unterscheiden (Bonsen), ja sogar Schulleiterinnen in Entscheidungsfragen hierarchischer orientiert seien (Kansteiner-Schänzlin).
- Differenzbeschreibungen wie beispielsweise eine größere Teamorientierung der Frauen finden sich öfter in den Studien, die auf Selbstbeschreibungen beruhen. Sie lassen vermuten, dass Geschlechterbilder und die Erwünschtheit des Verhaltens auf die Selbstbetrachtung von Führungskräften einwirken.
- Im Vergleich der Studien mit Selbstaussagen zu solchen mit Fremdblick wird obendrein die Diskrepanz im Erleben der Führungskräfte zum Erleben der MitarbeiterInnen deutlich. Dabei offenbaren sich bei Schulleitungen und Lehrkräften verschiedene Maßstäbe zur Führung und bei den Lehrkräften verschiedene Maßstäbe gegenüber Chefinnen und Chefs.

Im Ausblick gilt es nun Forschung anzuregen, die den Blick zum einen explizit auf die Männer in der Schulleitung wendet bzw. erweitert und innerhalb beider Gruppen nach Spezifika fragt (Alter, Sozialisation, Ausbildung etc.) und die ferner die Einflüsse des historisch gewonnenen Amtes und der Organisation klärt. Im Hinblick auf aktuelle Professionalisierungsbemühungen steht auf dem Plan, Schulleiterinnen und Schulleiter zur Reflexion ihrer Führungsvorstellungen anzuleiten und in innerschulischen Verständigungsprozessen zwischen angestrebter Führungsgestaltung und dem Erleben der Empfängerinnen und Empfänger (Lehrkräfte), zu vermitteln. Dabei sind geschlechterbewusste Weiterbildungsimpulse für Schulleiterinnen und Schulleiter, ebenso wie für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu gestalten.

Literatur

Bonsen, Martin: Schule, Führung, Organisation. Münster: Waxmann 2003

Forberg, Angela: Rollen- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen beruflicher Schulen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1997

Kansteiner-Schänzlin, Katja: Personalführung in der Schule. Übereinstimmungen und Unterschiede im Führungsverhalten von Schulleiterinnen und Schulleitern. Bad Heilbrunn / OBB: Klinkhardt 2002

Lutzu von, Mechthild: Wie Schulleiterinnen ihre Rolle sehen und wie sie mit ihrer Macht umgehen. In: Astrid Kaiser (Hg.): FrauenStärken – ändern Schule. 10. Bundeskongress Frauen und Schule. Bielefeld: Kleine Verlag 1996

Miller, Susanne: Schulleiterinnen und Schulleiter. Eine empirische Untersuchung an Grundschulen Nordrhein-Westfalens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2001

Winterhager-Schmid, Luise: Berufsziel Schulleiterin. Weinheim: Juventa 1997



Barbara Mettler-von Meibom

Frauen in Führungsfunktionen

*„Fürstinnen haben Liebe und Kampf
zu einem neuen Ganzen verbunden.“*

Harriet Rubin

1 Einführung

Frauen in Führungsfunktionen – schon in der Formulierung steckt die Herausforderung. Dass eine Frau eine leitende Funktion einnimmt, wird immer noch als Ausnahme wahrgenommen, nicht nur von Männern sondern auch von Frauen. Um welches Selbstbild geht es also bei einer Frau, die die Herausforderung zu führen annimmt?

Eine Frau führt anders als der Mann, so die Aussage von Harriet Rubin in ihrem Bestseller *Macchiavelli für Frauen*. Trotz einer kämpferischen Sprache ist das, was sie der Fürstin empfiehlt, alles andere als martialisch.

„Macht ist eine Form der Liebe und Liebe ist eine Form der Macht. Die eine Form der Liebe, die am weitesten verbreitete, bringt zwei Menschen im Kokon Zwei-gegen-den-Rest-der-Welt zusammen. Aber die andere, seltenere Form der Liebe ist die politische oder gesellschaftliche Liebe. Sie schafft eine Solidarität zwischen einer Person und allem anderen in ihrem Leben. Eine Frau, die gesellschaftliche Liebe fühlt, betrachtet nichts und niemanden als gegensätzlich zu sich. Jeder Feind wird so zu einem potentiellen Verbündeten. Sie kommt ihrem Feind so nahe, wie sie sich sonst nur einem Geliebten nähern würde, und trachtet danach, ihn zu stärken, nicht zu schwächen. In einer Situation, in der jeder... rät zu mystifizieren, irrezuführen und sich zu verstecken, ist ihre Waffe die Wahrheit.“ (Rubin 1997; 2000, 29)

Dies sind starke Worte, weit entfernt von dem Ohnmachtsgefühl, das viele Frauen in Führungsfunktionen beschleicht. In der Tat scheint es die Aufgabe für solche Frauen zu sein, ihre eigene Macht anzunehmen, ohne dabei ihre Identität als Frau zu verlieren. Das ist nicht einfach, denn jede Frau, die sich zu einer Leitungsfunktion bereit erklärt, ist mit einem Komplex im kollektiven Unbewussten konfrontiert, den der Psychoanalytiker Horst-Eberhard Richter die Ohnmachts-Allmachtsspaltung nennt, eine Spaltung, die unsere patriarchale Gesellschaft immer noch prägt (Richter 1979). Danach wird tiefenpsychologisch dem männlichen Geschlecht die Allmachtsrolle zugeschrieben, dem weiblichen jedoch die der Ohnmacht.

Diese Spaltung bedeutet ein Unheilwerden nicht nur für die Frauen, sondern für beide Geschlechter. Die Herausforderung ist jedoch für beide Geschlechter verschieden. Dem Mann ist es tiefenpsychologisch aufgegeben, seine eigene Schwäche und Verletzbarkeit anzunehmen und erst damit zu einer Persönlichkeit zu reifen, die nicht nur Macht ausübt, sondern auch zu Mitgefühl fähig ist. Die Frau hingegen steht vor der Herausforderung, sich selbst zu ermächtigen, nicht abgeleitet von der Macht der Männer, sondern aus dem Bewusstsein der eigenen Identität und Stärke: Dabei gilt es, den Erfahrungsschatz des weiblichen Lebens- und Arbeitszusammenhangs wertzuschätzen, die eigene Verletzbarkeit zu akzeptieren und sie so in Stärke zu verwandeln.

Wo Frauen solch eigenen Erfahrungsraum annehmen, sprengen und transformieren sie die Regeln patriarchaler Machtausübung. Die Fürstin schafft neue Regeln, und zwar solche, die Macht und Liebe miteinander verbinden: „Die Menschen wollen nicht besiegt werden, aber sie wollen

gewonnen – oder erobert – werden“ (Rubin, 1997; 2000, 63). Gebrauchen Frauen ihre Macht mit dieser weiblichen Weisheit, so schaffen sie Möglichkeiten des Miteinanders, nicht des Gegeneinanders: Vom Konflikt zur Kooperation, von der Konkurrenz zur Synergie – das ist es, was in der weiblichen Sozialisation angelegt ist und wozu Frauen in Leitungsfunktionen sich ermächtigen können. Das ist es auch, was in einer Zeit, in der jeder gegen jeden kämpft, nötiger und heilender ist denn je und was unsere Leistungsbereitschaft, -fähigkeit und -freude kollektiv und individuell hebt statt sie weiter zu schwächen.

2 Unterschiedliche Sichtweisen

Solche Sicht auf Frauen in Führungsfunktionen gilt es zu verorten. Sie geht von einer differenztheoretischen Position aus, wonach Frauen das Recht auf Gleichheit und Differenz haben. Statt die Gleichheit alleine zu betonen und wohlmöglich die Auffassung zu vertreten, Differenz sei nur eine Frage des Gendering, geht die differenztheoretische Position davon aus, dass es grundlegende Unterschiede zwischen Männern und Frauen gibt – egal, ob man diese nun biologisch, soziologisch, psychologisch, situativ oder strukturell begründet.

Doch diese Sichtweise muss man nicht teilen: Wer zu der Auffassung gekommen ist, Männer und Frauen seien prinzipiell gleich, wird möglicherweise davon ausgehen, dass es einen für beide Geschlechter verbindlichen Kanon gibt, wie Menschen in Leitungsfunktionen effizienter, stimmiger, durchsetzungsfähiger werden können. Wer sogar Leitung grundsätzlich mit einem männlich geprägten Führungsverhalten assoziiert, wird einer Anpassung an derartige Verhaltensmuster das Wort reden.

Wer jedoch, wie dies hier geschieht, von prinzipiellen Differenzen zwischen den Geschlechtern ausgeht und dies – wie hier z. B. mit Bezug auf H. E. Richters Gotteskomplex geschehen – psychoanalytisch und tiefenpsychologisch deutet, wird sich darauf konzentrieren, nach Wegen zu suchen, wie das jeweilige Geschlecht lernen kann, besser und freudiger zu führen und zu leiten, und zwar produktiv für sich selbst und für andere.

3 Besondere Herausforderungen für Frauen in Leitungsfunktionen

Wollen Frauen einen weisen Machtgebrauch praktizieren, indem sie Macht und Liebe verbinden, dann gelingt ihnen dies leichter, wenn sie folgende Fähigkeiten entwickeln und pflegen:

- Stärkung des eigenen, auch geschlechtsspezifischen Selbstwertgefühls,
- Entwickeln einer Lebensvision, Bestimmen der angemessenen Strategie und Taktik,
- Self-Care und Work-Life-Balance,
- Netzwerken.

Der anhaltende kollektive Ohnmachts-Allmachtskomplex (Richter) hat seinen Preis. Über Jahrhunderte hat er das Selbstwertgefühl von Frauen unterminiert. Frauen wird kollektiv und individuell ein Mangel an Wertschätzung entgegen gebracht. Gravierender noch: Frauen wertschätzen sich selbst in unzureichendem Maße. So beginnt erfahrungsgemäß jedes Führungskräfte-Training mit Frauen damit, Wege zu suchen, wie das **Selbstwertgefühl** gestärkt werden kann. Frauen bringen in der Regel spezifische Fähigkeiten mit, die ins Bewusstsein gehoben werden müssen: Hohe kommunikative und interpersonale Sozialkompetenz; Bereitschaft und ausgeprägte Fähigkeit, persönliche Belange hinter Sachfragen zurück zu stellen, sowie die Fähigkeit zum Multitasking. Frauen können – unterstützt durch Trainings und Coaching oder einfach, weil sie sich selbst auf den Weg gemacht haben – lernen, eine Biografie der vermeintlichen Misserfolge und der zugeschriebenen Schuld und Scham in eine Haltung der Wertschätzung sich selbst und ande-

ren gegenüber zu verwandeln. Dies ist die wichtigste Voraussetzung, um die eigenen Potenziale zum Wohl der Leitungsfunktion, der MitarbeiterInnen und zum eigenen Wohl weiterzuentwickeln.

Frauen neigen immer noch dazu, sich ihre **Lebensvision** von Männern diktieren zu lassen. Waren es in der Familie der Vater oder die Brüder, in Schule und Universität die Lehrer, so sind es in der Arbeit die Chefs. Anstrengungen aller Art werden unternommen, um deren Vorgaben und Erwartungen zu entsprechen, sozusagen das gute, brave Kind zu sein. Archetypisch ist es die Vattertochter, die Athena, die nicht durch den Schoß der Mutter, sondern aus dem Haupte des Zeus geboren wurde. Gerade in Führungsfunktionen treffen wir zahlreiche Vattertöchter, die sich ihrer eigenen Weiblichkeit tendenziell entfremdet haben. Sie begreifen sich in der Genealogie der Männer nicht in der der Frauen. Doch wie die Vertreterinnen der Mailänder Frauenbuchhandlung zu Recht betont haben, entsteht weibliche Freiheit durch das Affidamento, d. h. dadurch, dass Frauen sich auf Frauenvorbilder beziehen und das Verhältnis zu ihren Müttern heilen. (Libreria delle Donne de Milano 1991) Aus systemischen Familienaufstellungen haben wir allerdings lernen müssen, dass heilen hier gerade heißen kann, den Weg der Mutter nicht fortzusetzen und dennoch – statt sich auf die Vatergenealogie zu flüchten – sich weiterhin in der Tradition der Frauen zu verorten.

Wo Frauen aufhören, die Vattertochter zu sein und mit Selbstbewusstsein und im Wissen um ihren eigenen Wert leben, werden sie mit Rubin gesprochen zu Fürstinnen, die ihren eigenen Gesetzen und Vorstellungen folgen. Sie werden frei zu ihrer eigenen Lebensvision, die gemäß der weiblichen Weisheit mehr umfasst als nur beruflichen Erfolg und berufliche Anerkennung. Frauen sind biologisch und sozial darauf angelegt, dem privaten Alltag und der Familie den Raum zu geben, den wir individuell und kollektiv brauchen. Die Lebensvision einer Frau wird daher für sich und/oder andere nach Wegen suchen, wie das ganze Leben in seinen unterschiedlichsten Facetten gelebt werden kann. Und sie wird sich um Strategien und Taktiken bemühen, wie solche Lebensvision Wirklichkeit werden kann. Sollte sie selbst einen Kinderwunsch haben, so ist das böse Erwachen mit 40 Jahren jedenfalls nicht zwingend. Die Frau, die sich selbst ermächtigt, braucht sich nicht wie ein Hamster im Rad zu drehen, um es allen Chefs, Vätern und Brüdern recht zu machen. Sie weiß um ihre Bedürfnisse und wie sie diese auch unter widrigen Umständen realisieren kann.

Dabei geht es nicht zuletzt darum, eine angemessene Work-Life-Balance und Fähigkeiten zu entwickeln, den eigenen körperlichen, emotionalen, geistigen und sozialen Bedürfnissen Raum zu geben, kurz **Self-Care** zu praktizieren. Das ist alles andere als einfach und in unserem Land besonders schwierig, sofern Frauen in Leitungsfunktionen eine Familie mit Kindern haben. Kein anderes hoch industrialisiertes Land der Welt leistet sich eine derart unzureichende Kinderbetreuung für Kleinst- und Schulkinder wie Deutschland. Beruf und Familie unter einen Hut zu bringen ist insofern hierzulande fast unmöglich. Änderungen hieran lassen sich längerfristig nur durch organisatorisch-institutionelle Maßnahmen erzielen.

Auch auf der intrapsychischen Ebene gilt es, neue Muster der Selbstwahrnehmung und des Verhaltens zu entwickeln, wenn Work-Life-Balance und Self-Care wirklich werden sollen. Vor lauter schlechtem Gewissen, es nicht allen Recht machen zu können, neigen gerade Frauen in Leitungsfunktionen dazu, sich total zu überfordern. Dies ändert sich erst, wenn Frauen lernen, Pausen zu machen (Rossi 1993) und begreifen, dass sie nicht nur sich selbst etwas Gutes tun, wenn sie Self-Care praktizieren, sondern dass davon ihr gesamtes berufliches und privates Umfeld profitiert. Die ständig überforderte Chefin und/oder Mutter mag sich selbst durch Arbeitssucht und Beziehungsstress eine vermeintliche Anerkennung erarbeiten, doch für ihre Umgebung ist sie in der Regel eher eine Zumutung als ein gutes Vorbild.

Gerade weil Frauen in Führungsfunktionen immer noch die Ausnahme sind, ist es wichtig, dass sie sich die Chance eröffnen, sich wechselseitig zu stärken. Die einen nennen dies **Netzwerken**, die anderen sprechen von Klüngeln (Hausladen 2000).

Frauennetzwerke gibt es heute in großer Zahl. Frauen organisieren sich betrieblich, professionell, konfessionell, lokal, regional, überregional, international. Wer einmal eine Frauenmesse besucht oder im Internet recherchiert hat, wird feststellen, dass die Möglichkeiten zum Netzwerken schier unbegrenzt sind. Damit eröffnen sich nicht nur Informationsbörsen, Freundschaften und Kompetenzkreise, sondern Frauen erfahren auch unmittelbar, dass sie mit ihren Sorgen, Nöten und Anliegen nicht allein sind. Eine weitere Möglichkeit, sich wechselseitig zu stützen, sind die so genannten Mentoringprogramme, bei denen Frauen, die in ihrer professionellen Biographie bereits weiter fortgeschritten sind, ihre Kompetenz und Beratung jüngeren Frauen zu gute kommen lassen.

4 Ausblick

Frauen in Führungsfunktionen, dieses Thema wirft unser Verhältnis zur Macht auf. Flüchten wir uns in die Ohnmachtsrolle und beklagen wir unsere Einflusslosigkeit in einer anhaltend patriarchalen Gesellschaft oder ermächtigen wir uns lieber selbst? Machtbeziehungen werden immer wieder neu ausgehandelt, d. h. sie sind nicht fest gefügt und unveränderbar (Schuppener 2002). Eine Frau, die mit hohem Selbstwertgefühl leiten und gestalten will, ist daher zuallererst dazu eingeladen, sich selbst die Wertschätzung entgegen zu bringen, die sie so oft von Seiten der Männer vermisst. Gelingt ihr dies, so wird sie frei, ihre Lebensvision und ihre Vision des Leitens zu formulieren und für sie – auch unter widrigen Umständen – einzustehen. So ist die Übernahme von Leitungsfunktionen nicht nur – wie viele Frauen meinen – beschwerlich und anstrengend: Sie kann auch eine besondere Chance zu persönlichem Wachstum sein – als Frau, als Chefin, als Mutter und als Partnerin.

Literatur

Colegrave, Sukie: Yin und Yang. Die Kräfte des Weiblichen und des Männlichen. Eine inspirierende Synthese von westlicher Psychologie und östlicher Weisheit. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1992

Hausladen, Anni; Laufenberg, Gerda: Die Kunst des Klüngelns. Erfolgsstrategien für Frauen. 2. Auflage. Reinbek: Rowohlt 2000

Libreria delle Donne di Milano. Aus d. Ital. von Traudel Sattler: Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis. 3. Auflage. Berlin: Orlanda-Frauenverlag 1991

Richter, Horst E.: Der Gotteskomplex. Die Geburt und die Krise des Glaubens an die Allmacht des Menschen. Reinbek: Rowohlt 1979

Rossi, Ernest L.: 20 Minuten Pause. Wie Sie seelischen und körperlichen Zusammenbruch verhindern können. Paderborn: Junfermann 1993

Rubin, Harriet: Machiavelli für Frauen. Strategie und Taktik im Kampf der Geschlechter. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer 2000

Schuppener, Nina: Die Sprache der Unterwerfung, Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag 2002

*Mechthild Walsdorf*

Die dienstliche Beurteilung - Hat Leistung ein Geschlecht?

„Die Wirkung der Kategorie 'Geschlecht' in Beurteilungsgesprächen“ - so titelte vor einigen Jahren ein Beitrag, in dem die Ergebnisse der Leistungsbeurteilung von städtischen Bediensteten einer deutschen Großstadt geschlechterdifferenziert analysiert wurden. Nach einer anfänglichen Selbsteinschätzung vieler Beurteilerinnen und Beurteiler spielt das Geschlecht bei der dienstlichen Leistungsbewertung keine Rolle. Bei näherer Betrachtung - so dieser Beitrag weiter - bestätigten sich jedoch die wissenschaftlichen Forschungen über die Unterschiede zwischen männlicher und weiblicher Interaktion und Kommunikation, aber auch Forschungen über geschlechtsspezifische Wirkmechanismen in Arbeits- und Organisationsstrukturen. Diese legen den Schluss nahe, dass am Arbeitsplatz die Geschlechtszugehörigkeit - meist unbewusst - die erste und stark prägende Verhaltensorientierung ist. Unmerklich und meist unvermeidbar überlagern sich die Wahrnehmung der Arbeitsleistung und das Geschlecht der Person, die diese Leistung erbringt. Die tägliche Erfahrung ist: „für Frauen und Männer gelingt der Umgang miteinander einfacher, wenn beide die geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen erfüllen. Deshalb wird auch bei beruflicher Kommunikation meistens auf die vertrauten geschlechtsstereotypen Verhaltensmuster zurückgegriffen, selbst wenn es für Betriebsabläufe nicht optimal ist.“ (Schreyögg/Pink 1996)

Dienstliche Beurteilungen sind nach wie vor wichtige Entscheidungsgrundlagen bei der Personaleinsatzplanung und Personalentwicklung. Im Bemühen um eine möglichst objektive und gerechte Beurteilung ist es daher unerlässlich, sich die eigene geschlechtsgeprägte Sicht bewusst zu machen.

1 Geschlechterrollen erkennen

Das doing gender - die Inszenierung männlicher und weiblicher Verhaltensweisen - wird beschrieben als ein kulturelles und soziales Arrangement der Geschlechter. Geschlechterstilisierungen geschehen auf unterschiedlichen Ebenen, z. B. über Kleidung, Körpersprache, Gesprächsstil und Symbolisierungen, die überwiegend unbewusst wahrgenommen und gedeutet werden (Kotthoff 2002).

Es gibt z. B. „im Bereich von Stimme und Intonation Symbolisierungen von Männlichkeit und Weiblichkeit“, die jedoch nicht ins Bewusstsein treten, „solange die Stimme im Bereich des kulturell Normalen liegt: Eine tiefe, kräftige, wenig bewegte männliche Stimme verkörpert in der öffentlichen Wahrnehmung (...) Autorität und Sachlichkeit und diese werden als männliche Attribute bewertet. Sehr bewegte, euphorische Intonationsweisen mit hellen Stimmen werden dagegen nicht als autoritäts- sondern emotionsbetont eingeschätzt und gelten als typisch weiblich.“

Aus der Organisationsforschung ist bekannt, dass auch die Strukturen der Arbeitswelt eine geschlechtsspezifisch diskriminierende Wirkung erzeugen können. Es wird die These vertreten, „dass Männer im Berufsleben eine Arbeitskultur schaffen, die die herrschende Geschlechterordnung gegen Veränderungen immunisiert, obwohl nicht nur Frauen, sondern auch Männer in unterschiedlichem Maße darunter leiden“ (Höyng/Puchert). Diese Kultur wurde in Verwaltungsbehörden untersucht mit dem Ergebnis, dass Männer sich zwar meist positiv zur beruflichen

Gleichstellung von Frauen und Männern äußern und keinen aktiven Widerstand entwickeln. Jedoch werden die praktizierten konkreten Gleichstellungsmaßnahmen, wie z. B. Quotierungen (mit eindeutigen beruflichen Konsequenzen), überwiegend abgelehnt, insbesondere sobald eine individuelle Betroffenheit die Folge ist. Männer üben sich in „interessengeleiteter Nichtwahrnehmung“, wenn es um die Widersprüche zwischen dem verbalen Bekenntnis zur Gleichstellung und der eigenen diesbezüglichen Untätigkeit und dem Erkennen bzw. Anerkennen von Diskriminierungen geht. (Höyng/Puchert) Beschrieben werden in dem Untersuchungsbericht Bilder männlicher Verhaltensweisen, denen Frauen - nicht zuletzt aufgrund anderer Schwerpunktsetzungen in Beruf und Familie - nicht entsprechen können oder wollen. Zwei Gruppentypisierungen wurden herausgearbeitet:

- der Typ des guten Ernährers, der sich auf seine Ernährerrolle und damit seine Berufstätigkeit konzentriert. Indem er im Beruf möglichst viel arbeitet und dies als seinen Beitrag zum Familienleben versteht, ist es ihm möglich, dort real keine Verantwortung zu übernehmen. Innerhalb dieser Gruppe gibt es eine Hierarchie durch informelle Ausgrenzung - von Frauen und Männern - basierend auf einer Konkurrenz in Leistung und Fachlichkeit,
- der Typ des Übererfüllers, der ausgesprochen karriereorientiert ist und in einer informellen Gruppe ausgewählter männlicher Führungspersönlichkeiten und Kooperationspartner andere - auch Frauen - ausgrenzt. Übererfüller unterstützen zwar verbal Gleichstellungsmaßnahmen (...), („Da kann man nur positiv zu stehen...“), aber die von ihnen geschaffene Organisationskultur und ihre Lebensweise behindern Frauen praktisch automatisch.“ (Höyng/Puchert)

Solche Prägungen und Bewertungen zu erkennen und einzuordnen ist eine Aufgabe für Personalverantwortliche bzw. Beurteilerinnen und Beurteiler, denn sie sind auch maßstabbildend für die Bewertung von Leistung.

Gender Mainstreaming ist eine - wenn nicht **die** - Methode, mit der geschlechtsspezifische Benachteiligungen auch in der Berufsarbeit systematisch aufgespürt werden können. Sie kann Gewinne bringen - auf persönlicher Ebene - für Frauen wie für Männer. Und sie kann darüber hinaus auch die Organisationsebenen und -strukturen so verändern, dass nachhaltig Chancengleichheit im Sinne echter Wahlfreiheit in der Lebens- und Berufsplanung möglich wird.

2 Die dienstliche Beurteilung von Lehrerinnen und Lehrern

Beobachtungsfelder für eine Leistungsbeurteilung in den Handlungsfeldern von Schule sind u. a. die Qualität von Unterricht, die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen bei Sitzungen, Konferenzen oder in der Projektarbeit, die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, das Fortbildungsverhalten, der Kontakt mit Eltern, die Kooperation mit außerschulischen Partnern.

Dabei ist zu bedenken, dass die Kategorie Geschlecht nicht nur auf persönlicher Ebene Einfluss auf das Beurteilungsverhalten hat: „Arbeitsplatzstrukturen, Unternehmensleitbilder, Arbeitsplatzanforderungen, Leistungskriterien sind im öffentlichen Dienst, im Bildungsbereich wie in der Privatwirtschaft überwiegend von Männern für Männer gestaltet und entwickelt worden“ (Frauengleichstellungsstelle 2004). Gender-Bewusstsein wird demgegenüber beispielsweise bewiesen, wenn bei der Terminierung von Konferenzen auch die Interessen von Teilzeitbeschäftigten im Hinblick auf unterrichtsfreie Tage (§ 15 Abs. 3 ADO, 235) berücksichtigt werden „Das Klischee einer Führungskraft mit dem Bild eines durchsetzungsfähigen, harten aber gerechten Mannes“ (Schreyögg/Pink) ist noch immer häufig Maßstab bei Bewertungen. Dagegen gewinnen Kriterien wie Teamfähigkeit und soziale Kompetenz, die in modernen Managementkonzepten gefordert und eingeführt werden, erst langsam eine Bedeutung.

Die unterschiedliche Wertschätzung der Verhaltensweisen und Arbeitsleistungen von Frauen und Männern kann sich auch unbewusst in der Beurteilung niederschlagen:

„Das Beurteilungskriterium Einsatzbereitschaft wird gern übersetzt in Bereitschaft zu Überstunden bzw. Mehrarbeit und zeitlich flexibler Verfügbarkeit. Beschäftigte in Teilzeit können jedoch - auch wenn sie hohes Engagement an ihrem Arbeitsplatz zeigen - diesen Anforderungen vom Ansatz her nicht genügen. Die **volle** Arbeitsleistung, die Teilzeitbeschäftigte in der vereinbarten Arbeitszeit erbringen, wird deshalb häufig unterbewertet. Die Orientierung an der traditionellen männlichen Berufsbiographie mit Vollzeitbeschäftigung, mit Bereitschaft zu Überstunden, wenigen oder keinen Familienpflichten, keiner Berufsunterbrechung, spielt bei den Leistungsanforderungen an Schulen, wie an allen Arbeitsplätzen immer noch eine große Rolle. (...) Arbeitsleistungen von Frauen werden dagegen oft nicht als solche wahrgenommen und damit nicht bewertet. So wird der Beitrag von Frauen zu einem positiven Schulklima zwar gepriesen, aber mehr der weiblichen Wesensart zugeordnet denn als Arbeitsleistung, um die es sich handelt, gewertet. (...)“

Eine weitere Einflussebene stellt das gesellschaftliche Umfeld dar. Von Frauen wird erwartet, dass sie der Familie mehr Gewicht beimessen als dem Beruf, von Männern hingegen, dass sie ihre berufliche Entwicklung über ihr Privatleben stellen. Diese Verhaltenserwartungen, die sich erst allmählich verändern, begünstigen die berufliche Förderung von Männern, was sich auch im Beurteilungsverhalten niederschlägt, „der Kollege hat ein Kind gekriegt, er braucht die gute Beurteilung dringlicher als die Kollegin mit Kind, die erst mal auf Teilzeit geht. In der Fachliteratur nennt sich diese Form der Begünstigung von Männern mit Kindern und die Benachteiligung von Frauen mit Kindern statistische Diskriminierung. Die Personalförderung stellt (so) nicht auf die (Leistung der) Person ab, sondern auf gesellschaftliche Erwartungsmuster.“ (Frauengleichstellungsstelle 2004)

Einen besonderen Blick gilt es noch auf die Situation von Teilzeitbeschäftigten zu werfen. Es sind überwiegend Frauen, die Teilzeit als **die** Arbeitsform zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf wählen. Traditionelle Karrieremuster stellten bislang auf den vollerwerbstätigen Mann mit einer ihm zuarbeitenden Ehefrau ab. Eine Unterbrechung der Berufstätigkeit oder Teilzeit ist zwar in den Berufslaufbahnen des öffentlichen Dienstes - auch im Schulbereich - in vielfältigen rechtlichen Varianten möglich und auch weitgehend akzeptiert. Es ist jedoch wichtig, die Stellung von Teilzeitbeschäftigten an der Schule (z. B. bei der Personaleinsatzplanung) und im Kollegium (z. B. bei der Vergabe von qualifizierenden Sonderaufgaben) genauer zu betrachten. Eine eingeschränkte zeitliche Verfügbarkeit führt nicht selten zu dem Eindruck mangelnden Engagements, der sich in der Beurteilung niederschlagen könnte. Hier ist eine Sensibilisierung der Beurteilerinnen und Beurteiler vonnöten, denn Maßstab für die Beurteilung muss sein, welche Leistung mit welchem Erfolg im Rahmen der vereinbarten Pflichtstundenzahl optimal erwartet / erreicht werden kann. Überstunden und Mehrarbeit sind nicht zwingend ein Kriterium von Höchstleistung, sondern können manchmal auch auf mangelnder Organisationsfähigkeit beruhen.

3 Sensibilisierung der Beurteilerinnen und Beurteiler

Die Vermittlung von Kenntnissen über geschlechtsspezifische Aspekte und sowie die sozial- und organisationspsychologischen Einflüsse am Arbeitsplatz, also auch im Rahmen von Personalbeurteilung - sollte Gegenstand jeder (Führungs-)Fortbildung sein. (Landesgleichstellungsgesetz 1999, 590)

Die sorgfältige Vorbereitung auf eine Beurteilungssituation beinhaltet eine differenzierte Reflexion der Arbeitssituation - sowohl hinsichtlich der Bewertung der fachlichen Aspekte als auch der Beziehungsqualität zwischen Führungsperson (Schulleitung/Schulaufsichtsbeamtin/-beamter) und Lehrerin bzw. Lehrer:

- Wie wird die fachliche Tätigkeit unterstützt und die berufliche Weiterentwicklung gefördert? (Fortbildungsplanung, Vergabe von Projektleitungsverantwortung)
- Nach welchen Maßstäben werden besondere (qualifizierende) Aufgaben verteilt? (Vermeidung der Geschlechterstereotypen: Fachliches für Männer, Soziales für Frauen)
- Welche Themen werden auf Leitungsebene mit wem besprochen? (Information, Kommunikation)
- Wie wird die Teamarbeit im Kollegium unterstützt? (Seilschaften verhindern)
- In welchem Maße wird Einsatzbereitschaft / Mehrarbeit erwartet und wie wird sie bewertet? (Unterschiede bei Vollzeitbeschäftigten / Teilzeitbeschäftigten). (Frauengleichstellungsstelle 2004)

Eine konkrete Definition der zugrunde gelegten Bewertungskriterien ist zur Sicherung der Vergleichbarkeit von Beurteilungen unerlässlich. Darüber hinaus sollte ein Bewusstsein geschaffen werden für die bestehenden Gefahren aus Fehlertendenzen, die sich - soweit unreflektiert - unberechenbar auf die Ergebnisse der Leistungsbewertungen auswirken können. Zu bedenken ist die Möglichkeit von

- **Beurteilungstäuschungen**, bei denen uns unser Auge bzw. unser Gedächtnissystem betrügt, wie z. B.
 - der erste Eindruck/letzte Eindruck (Nikolaus-Effekt), der andere Kriterien in den Hintergrund drängt,
 - der Ähnlichkeitseffekt oder Selbstbezug, der eigene Vorlieben und Eigenschaften als Bewertungsmaßstab setzt,
 - der Milde-Effekt in der Sorge, einem Menschen ungewollt unrecht zu tun,
 - die Mitte-Tendenz, die Unsicherheiten der beurteilenden Person verdeckt,
 - der Halo-Effekt, bei dem eine vorhandene positive oder kritische Eigenschaft auf andere Eigenschaften entsprechend ausstrahlt.
- **Beurteilungsverzerrungen**, bei denen die Beurteilerin bzw. der Beurteiler mit einem gewissen Grad an Bewusstheit bei einer Person wohlwollenden Maßstab anlegt und bei einer anderen einen kritischeren Maßstab, wie z. B.
 - der Hierarchie-Effekt: je höher der Rang der beurteilten Person, umso besser fällt die Beurteilung aus
- **strategischer Beurteilung**, bei der zwar eine Differenzierung in der Beurteilung vorgenommen wird, innerhalb dieser aber leistungsfremde Gesichtspunkte ausschlaggebend wirken, wie z. B.
 - der Nähe-Effekt: je näher der Kontakt des Beurteilten zum Beurteiler ist, um so besser fällt die Beurteilung aus („ich will nicht meinen besten Mitarbeiter / die beste Mitarbeiterin verprellen“),
 - der Benjamin-Effekt: je kürzer die Person in der Funktion tätig ist, umso kritischer fällt die Beurteilung aus („Bei der ersten Beurteilung können Sie noch gar nicht so gut sein. Ihnen muss einfach noch die Erfahrung fehlen. Daher habe ich bei der Erstbeurteilung auch noch nie eine hervorragende Note vergeben.“) (Dulisch)

4 Die Situation in Nordrhein-Westfalen

Die „Richtlinien für die dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte sowie der Leiterinnen und Leiter an öffentlichen Schulen und Studienseminaren“ (Rd.Erl. vom 02.01.2003, 7) fordern für Beurteilungen aus Anlass von Bewerbungen für Leitungsämter die „Befähigung und praktische Erfahrung in Fragen der Gleichstellung von Frau und Mann“. Damit wurde § 1 Abs. 4 LGG (§ 11 Abs. 4, 590) operationalisiert, in dem die Erfüllung des Verfassungsauftrags aus Art. 3 Abs. 2 Grundgesetz als besondere - und beurteilungsrelevante (Verwaltungsvorschriften 2001, 806) - Aufgabe von Dienstkräften mit Leitungsfunktionen definiert wird.

Im Rahmen der Evaluation von Frauenförderplänen sind nunmehr auch Beurteilungsergebnisse in einzelnen Laufbahngruppen - differenziert nach Geschlecht, Beschäftigungsverhältnis und Beschäftigungsumfang - auszuwerten. Die Ergebnisse werden - falls statistisch relevante Unterschiede auf Benachteiligungen schließen lassen - in die Maßnahmeplanung bei der Fortschreibung der Frauenförderpläne einfließen müssen.

Literatur

Allgemeine Dienstordnung für Lehrer und Lehrerinnen, Schulleiter und Schulleiterinnen an öffentlichen Schulen (ADO) v. 20.09.1992, GABI.NRW I

Dulisch, Frank: Sozialwissenschaftliche Aspekte der Personalbeurteilung
<http://www.personalbeurteilung.de/beurteilung/beurteilungindex.htm> (2004)

Frauengleichstellungsstelle der Stadt München: Das erfolgreiche Entwurfsgespräch – Dienstliche Beurteilung 2003/2004, Leitfaden mit Checkliste.
http://www.muenchen.de/vip8/prod1/mde/_de/rubriken/Rathaus/40_dir/frauengleichst/05_publik/entwurfsgespraech.pdf

Höyng, Stephan; Puchert, Ralf: Männer als Akteure im Gleichstellungsprozess.
http://www.work-changes-gender.org/puchert_hoeyng.pdf

Höyng, Stephan; Puchert, Ralf: Männer machen weiter – Männliche Arbeitskulturen: „wie Gleichstellung ganz ohne Strategie verhindert wird“
<http://www.linksnet.de/artikel.php?id=334> (2004)

Kotthoff, Helge: Was heißt eigentlich ‚doing gender‘? – Zu Interaktion und Geschlecht. In: Leeuwen-Tunovocová, J. von et al.: Wiener slawistischer Almanach, Sonderband 55
<http://home.ph-freiburg.de/kotthoff/texte/Doinggender2002.pdf> (2004)

Landesgleichstellungsgesetz – LGG, GV NRW 1999, 590 sgv.lids.nrw.de/gv/1999/Ausg45/agv45.htm

Rd.Erl. vom 02.01.2003 – ABI. NRW

Schreyögg, Friedel; Pink, Ruth. In: Städtetag Nordrhein-Westfalen, Eildienst H. 6/1996

Verwaltungsvorschriften zum Landesgleichstellungsgesetz MBI NRW 2001
sgv.lids.nrw.de/mbi/2001/Ausg36/amb35.htm



Dorit Keese

Aspekte zur Frage der Gleichstellung von Frauen und Männern in den neuen Richtlinien für die dienstliche Beurteilung – Checkliste für die Schulaufsicht

Die folgende Checkliste ist in der Bezirksregierung Düsseldorf anlässlich des Inkrafttretens der neuen Richtlinien für die dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte sowie der Leiterinnen und Leiter an öffentlichen Schulen und Studienseminaren (RdErl. des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder vom 20.10.2003) entwickelt worden. Sie soll die Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten im Beurteilungsverfahren darin unterstützen, gleichstellungsrelevante Beurteilungskriterien zu erkennen und zu benennen.

Auszug aus dem RdErl. des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder vom 02.01.2003 (ABl. NW S. 7)

Zu 1.: Allgemeine Grundsätze für die Beurteilung

- 1.3 „Bei dem Beurteilungsverfahren ist der Grundsatz der Gleichstellung von Frau und Mann zu beachten.“

Zu 4.: Kriterien und Form der Beurteilung

Die Beurteilung aus Anlass der Bewerbung

um ein Amt in der Schulaufsicht (4.3.1)

um ein Amt der Schulleitung (4.3.2)

um ein Amt als Studiendirektorin oder als Studiendirektor - als Fachleiterin oder als Fachleiter zur Koordinierung schulfachlicher Aufgaben (4.3.3)

um ein Amt in der Lehrerausbildung (4.3.4)

muss u. A. „Aufschluss geben über die Befähigung und praktische Erfahrung in Fragen der Gleichstellung von Frau und Mann“.

2 Befähigung und praktische Erfahrung kann sich zeigen in

- der Motivation, dem Selbstverständnis und dem Rollenverständnis einer Bewerberin, bzw. eines Bewerbers, insbesondere vor dem Hintergrund des tradierten Geschlechterrollenverständnisses,
- Kenntnissen und Kompetenzen in Fragen der Gleichstellung,
- Erwartungen und prospektiven Arbeitsschwerpunkten in der angestrebten Funktion.

2.1 Motivation, Rollen- und Selbstverständnis

- Motivation/Beweggründe für die Bewerbung

- Einschätzung von individuellen Stärken / Ressourcen und Schwächen
- Selbst-Bewusstsein und Entwicklungschancen
- Klarheit über Rollenwechsel bei Funktionsübernahme und künftige Erwartungen

2.2 Kenntnisse und Kompetenzen

Kenntnisse über gleichstellungsspezifische Rechtsgrundlagen:

- Grundgesetz (Art. 3 Abs. 2)
- Landesrecht – Landesgleichstellungsgesetz (LGG)
- Europäisches Recht – Amsterdamer Vertrag / Prinzip Gender Mainstreaming
- Frauenförderplan der jeweiligen Bezirksregierung inklusive der Ziele und Maßnahmen für die einzelnen Schulformen und Studienseminare

Weitere Kenntnisse und Kompetenzen:

- Teilnahme an Fortbildungen im Bereich Gleichstellung, z. B. Vorbereitung auf Schulleitungsfunktionen
- Tätigkeit als Moderatorin / Referentin
- Kenntnisse von weiteren Rechtsgrundlagen, die überwiegend Frauen betreffen, z. B. Mutterschutzgesetz, Stillzeitenregelungen, Beurlaubung bei Erkrankung von Kindern, Teilzeiterlass, Prävention sexueller Belästigung am Arbeitsplatz,
- Kenntnisse von Maßnahmen der Frauenförderung der jeweiligen Bezirksregierungen, z. B. 1. Frauenförderplan, Modell Ansprechpartnerinnen an den Schulen (Entstehung und Etablierung), Regelungen und Empfehlungen für Teilzeitkräfte, Qualifizierungsmaßnahmen für Frauen mit Interesse an Beförderungssämtern
- Kenntnis der Ziele für die einzelnen Schulformen bzw. Studienseminare
- Einblick in die jeweiligen aktuellen Statistiken
- Kenntnis der Arbeit einer Gleichstellungsbeauftragten
- Verständnis für die Problematik der Vereinbarkeit von Familie u. Beruf
- Kenntnis von Modellen aus dem Ausland oder aus dem Profitbereich

Spezielle Kenntnisse im Zusammenhang von Gleichstellung und Personalführung und Personalentwicklung

„Eine Beurteilung einer Schulleiterin oder eines Schulleiters ... muss u. A. Aufschluss geben über die Bewährung in den Handlungsfeldern Schulentwicklung, Personalführung und Personalentwicklung unter Einbeziehung der Verantwortung für Fragen der Gleichstellung von Frau und Mann ...“ (Rd.Erl. vom 02.01.2003, Punkt 4.4)

zum Beispiel:

- Zielvereinbarungen und Zuweisung von Aufgaben unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lebensmuster und Kompetenzen von Frauen und Männern
- Geschlechtsspezifische Beratung im Hinblick auf berufliche Entwicklung / Personalentwicklungsgespräche

- Gezielte Ansprache und Motivation von Frauen für Funktionsstellen und besondere Aufgaben
- Wahrnehmung und Berücksichtigung von besonderen Sozial- und Leitungskompetenzen
- Individuelle Qualifizierungsangebote

2.3 Erwartungen, prospektive Arbeitsschwerpunkte und Konzeptentwicklung für die angestrebte Funktion

Erfahrungen in der *bisherigen* Dienststelle im Zusammenhang mit Maßnahmen zur Frauenförderung, z. B.

- Geschäftsverteilungsplan der eigenen Schule und Frauenanteil
- Verankerung des Prinzips Gleichstellung im Schulprogramm / Seminarprogramm
- Stellung und Aufgabenbereiche der Ansprechpartnerin für Gleichstellungsfragen
- Teilzeitregelungen an der Schule
- Umsetzung der reflexiven Koedukation; Mädchen- und Jungenförderung im Alltag, in Projekten, im Rahmen der Erziehungsziele und der Werteerziehung der Schule etc.

Weitere Ideen, auf die Zukunft im Schulalltag gerichtet, und Konsequenzen für die konkrete Umsetzung, z. B.

- Konkrete Ideen im Rahmen der Gleichstellung an der zukünftigen Schule / im Seminar
- Positive Veränderungen für die Schule/das Seminar, wenn Gleichstellung als Prinzip tatsächlich konkret verwirklicht würde
- Vorstellungen von einer Pädagogik für Mädchen und Jungen und Konzepte für die Umsetzung
 - Kenntnisse von unterschiedlichen Voraussetzungen, Lernstrategien und Motivationen von Mädchen und Jungen (Stichwörter „Lern- und Kognitionspsychologie, geschlechtsspezifische Differenzierung“ etc.)
 - sozialisationsspezifische Grundmodelle, Theorien geschlechtsspezifischen Rollenverhaltens etc.
- Wirksamkeit und Umsetzung der Strategie des Gender Mainstreaming für Schulen und Seminare
- Maßnahmen zur Schaffung von Akzeptanz für den Gleichstellungsauftrag an der Schule, im Seminar, im Kollegium etc.
- entsprechende situationsbezogene Konkretisierungen z. B. für die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer bzw. die Schülerinnen und Schüler

2.4 Zum Formular Beurteilungsmerkmale (Anlage 2 des Rd.Erl.)

Leitungs- und Koordinationstätigkeiten

- Personalführung und Personalentwicklung,

- Erkennen und Bewältigen von Aufgaben zur Förderung der Gleichstellung von Frau und Mann,

Fachkenntnisse

- Kenntnisse in Entwicklungs-, Lern- und Kognitionspsychologie auch in geschlechtsspezifischer Differenzierung und

Leistung als Lehrerin oder Lehrer bzw. Ausbilderin oder Ausbilder

- Förderung sozialisationsspezifischer Belange von Mädchen und Jungen; Reflexion der Lehrerrolle und des eigenen Rollenverhaltens...



Mechthild Walsdorf

Schulscharfe Einstellungsverfahren

Die Diskussion um eine erweiterte Gestaltungsfreiheit und Selbstverantwortung der einzelnen Schule hat Mitte der 90er Jahre durch die Denkschrift der Bildungscommission NRW (Bildungscommission 1995) und durch bildungspolitische Initiativen der Landesregierung und des Landtags neue Impulse erhalten. Den Schulleiterinnen und Schulleitern kommt auf dem Weg zu einer stärkeren Eigenverantwortung und Selbststeuerung der einzelnen Schule eine Schlüsselrolle zu. (Ministerium 1997) Ihre Aufgaben und Zuständigkeiten sind in den letzten Jahren zunehmend erweitert worden. Dazu gehört auch u. a. die Mitwirkung und Verantwortung bei der Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern.

1 Rückblick

Die Bildungscommission NRW hatte 1995 zum Stichwort Personaleinstellung konstatiert: „Die Formen, in denen bisher meistens Personaleinstellungen vorgenommen werden, sind zu unflexibel. Sie erschweren oder verhindern es zum einen, Personen mit einer anderen als den bisher verbindlichen Qualifikationen als Lehrkräfte einzustellen. Zum anderen entsprechen sie auch hinsichtlich der größten Gruppe der in der Schule Beschäftigten, der Lehrerinnen und Lehrer, nicht den Erfordernissen einer flexiblen, auf die Bedürfnisse einzelner Schulen bezogenen Personalentwicklung.“ (Bildungscommission 1995, 328)

2 Entwicklungskonzept des Auswahlverfahrens

In Nordrhein-Westfalen (NRW) werden jährlich mehrere tausend Lehrkräfte in den Schuldienst des Landes eingestellt. Das zentrale Einstellungsverfahren ist seit Mitte der 90er Jahre sukzessive verändert worden: Beginnend mit dem Schuljahr 1996/97 wurden zunächst 5 %, dann 25 %, 50 %, und inzwischen 100 % aller zu besetzenden Stellen mit konkreten Anforderungen einzeln ausgeschrieben. NRW hat damit im Vergleich mit anderen Ländern diese innovative Form des Stellenbesetzungsverfahrens für den Schuldienst mit großer Reichweite und Effektivität eingeführt. Das Verfahren sichert in höherem Maße als vorher die Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit, für das eigene Profil einer Schule „die richtigen Personen mit den bestmöglichen Kompetenzen“ für „die entsprechenden Aufgaben“ zu finden. (Regierungskommission 2003, 95). Zum anderen wird mit diesem an persönlichen Kompetenzen ausgerichteten Auswahlverfahren die Identifikation der Lehrerinnen und Lehrer mit der jeweiligen Schule gestärkt.

Das Listenverfahren ist heute nur noch ein Reststellenverfahren, mit dem Stellen besetzt werden, für die sich im Ausschreibungsverfahren keine Bewerberinnen und Bewerber gemeldet haben, oder für Stellen, die nach dem Ausschreibungstermin kurzfristig frei geworden sind.

3 **Procedere des Ausschreibungsverfahrens**

Seit dem Schuljahresbeginn 2002/03 werden grundsätzlich alle Stellenausschreibungen für neu einzustellende Lehrerinnen und Lehrer ausschließlich im Internet veröffentlicht (www.leo.nrw.de). Interessierte Lehrerinnen und Lehrer müssen sich unmittelbar bei der Schule und auch bei der Bezirksregierung bewerben. Die Vorauswahl der Bewerberinnen und Bewerber und die Einladung zu einem Auswahlgespräch orientiert sich - unter den nach Fächeranforderungen zulässigen Bewerbungen - an der Durchschnittsnote der beiden Staatsprüfungen. Sofern die Ausschreibung über die eigentliche Lehramtsbefähigung hinausgehende, schulbezogene Anforderungen an die Bewerberinnen und Bewerber (z. B. Erfahrungen im Bereich des Gemeinsamen Unterrichts oder im bilingualen Unterricht) stellt, werden entsprechende Qualifikationen zusätzlich in die Auswahlentscheidung einbezogen.

Die Auswahlgespräche finden in den Schulen statt. Nach deren Abschluss wird der bestgeeigneten Bewerberin oder dem bestgeeigneten Bewerber im Auftrag der zuständigen Bezirksregierung die Einstellung in Aussicht gestellt. Sollte dies abgelehnt werden, wird der nächsten Bewerberin oder dem nächsten Bewerber der Rangliste der Auswahlkommission die Einstellung in Aussicht gestellt.

Die Zusammensetzung der zu bildenden Auswahlkommissionen an den Schulen ist vorgegeben. Ihnen gehören mit Stimmrecht an:

- die Schulleiterin oder der Schulleiter,
- eine von der Lehrerkonferenz gewählte Lehrkraft,
- ein von der Schulkonferenz aus ihrer Mitte gewähltes volljähriges Mitglied,
- die Ansprechpartnerin für Gleichstellungsfragen.

Beratend können Vertreterinnen bzw. Vertreter der Schulaufsicht, des zuständigen Personalrats und die Vertrauensperson für Schwerbehinderte am Auswahlgespräch teilnehmen. Darüber hinaus ist geregelt, dass der Auswahlkommissionen zur Hälfte Frauen mit Stimmrecht angehören sollen.

4 **Soziologische Erkenntnisse für die Eignungsbewertung in Auswahlverfahren**

Von entscheidender Bedeutung für einen Erfolg in Personalauswahlverfahren ist die Beurteilungsfähigkeit der Mitglieder in der Auswahlkommission. Nicht zuletzt gilt es, Geschlechterstereotype und unbewusste Erwartungshaltungen an Rollenzuschreibungen zu (er)kennen und zu vermeiden. Studien hierzu haben gezeigt, dass z. B. sachinhaltlich identische Bewerbungsunterlagen, die einer Testgruppe einmal mit männlichen und einmal mit weiblichen Namenszuordnungen vorgelegt wurden, zu ganz unterschiedlichen Eignungsbewertungen führten - je nach den unterstellt maskulinen oder femininen Befähigungsbeschreibungen des Anforderungsprofils (z. B. Führungskompetenz, Durchsetzungsfähigkeit, kommunikative Kompetenz und Empathie). (Kühnen/Sczesny 2003) Eine weitere Untersuchung mit einer Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern an der Fachhochschule Heilbronn hat gezeigt, dass männliche Beobachter bzw. Beurteiler u. U. dazu neigen, sich eher mit männlichen Bewerbern zu identifizieren und bestätigten so die Theorie der sozialen Identität: Männer ziehen aus der Identifikation mit der Eigengruppe Männer ein positives Selbstbild und Selbstbewusstsein und werten Frauen als Fremdgruppe ab. Entgegen der Erwartung bewerteten auch Frauen z. T. die männlichen Testpersonen höher. Die Soziologie erklärt dies anhand des Phänomens der Gruppenidentifikation: Sie dient grundsätzlich dazu, das eigene Selbstwertgefühl aufrecht zu erhalten; wenn die Eigengruppe dafür nicht herhalten kann, identifiziert man sich mit der Fremdgruppe (Marsden 2004).

5 Qualitätsanforderungen für Auswahlverfahren

Im Jahr 2002 wurde die DIN - Norm 33430 „Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen“ (Deutsches Institut für Normung 2002) veröffentlicht. Sie schreibt nicht vor, welche einzelnen Personenmerkmale mit welchem Verfahren zu prüfen sind. Sie definiert jedoch u. a. die Anforderungen an die Kenntnisse und Erfahrungen der im Prozess Mitwirkenden (Auswählenden):

„Wer als Auftragnehmer oder Mitwirkender an der Durchführung und Auswertung von Eignungsinterviews oder an Verhaltensbeobachtung und -beurteilung beteiligt ist, benötigt Kenntnisse über Rahmenbedingungen von Verfahren zur mündlichen Informationsgewinnung, über einschlägige Evaluationen sowie über folgende Themenbereiche:

Verhaltensbeobachtung und -beurteilung

- Beobachtung: Begriff und Verständnis
- Systematik der Beobachtung
- Operationalisierungen von Eignungsmerkmalen
- Definition und Abgrenzung von Beobachtungseinheiten
- Registrierung und Dokumentation der Beurteilung
- Auswertung / Bewertung von Beobachtungen
- Bezugsmaßstab
- Formen der Urteilsbildung (statistisch und nicht statistisch)
- Beobachtungsfehler / -verzerrungen
- Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität - auch Übereinstimmung -, Gültigkeit)

Eignungsinterviews

- Interviewklassifikation
- Handhabung von Interviewleitfäden
- Fragetechniken, Formulierungstechniken
- Interviewbezogene Beurteilungskriterien
- Fragebereiche und ihre rechtliche Zulässigkeit.“ (DIN-Norm 33430, 2002)

Für diese Anforderungen ist jeweils zusätzlich zu prüfen, inwieweit Geschlechter-Aspekte zu einer weiteren Differenzierung führen müssen.

Mitglieder von Auswahlkommissionen, die sensibel sind für mögliche Beobachtungstäuschungen und -verzerrungen - einschließlich einer Reflexion eigener geschlechtsspezifischer Rollenprägung und -erwartungen - werden mit einer größeren Treffsicherheit Auswahlentscheidungen fällen. In der Folge wird sich dies spürbar positiv auswirken sowohl im Hinblick auf die Motivation und Arbeitszufriedenheit der (neu eingestellten) Beschäftigten als auch in betriebswirtschaftlicher Hinsicht insofern, als geringere Ausfallzeiten erwartet werden können. (Gourmelon 2003, 292)

6 Gleichstellungsrechtliche Aspekte bei Auswahlverfahren

Die europäische Rechtssetzung, die in weiten Teilen Vorrang vor nationalem Recht hat, wirkt sich auch maßgeblich aus im Bereich der Entscheidungsverfahren bei Personaleinstellungen. Die Richtlinie 76/207/EWG „zur Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung von Männern und Frauen hinsichtlich des Zugangs zur Beschäftigung, zur Berufsbildung und zum beruflichen Aufstieg sowie in Bezug auf die Arbeitsbedingungen“ besagt u. a., „dass der Grundsatz der Gleichbehandlung (...) beinhaltet, dass keine unmittelbare Diskriminierung aufgrund des Geschlechts - insbesondere unter Bezugnahme auf den Ehe- oder Familienstand - erfolgen darf.“

In Artikel 3 der vorgenannten Richtlinie ist darüber hinaus geregelt:

„Die Anwendung des Grundsatzes der Gleichbehandlung bedeutet, dass es im öffentlichen und privaten Bereich einschließlich öffentlicher Stellen in Bezug auf folgende Punkte keinerlei unmittelbare oder mittelbare Diskriminierung aufgrund des Geschlechts geben darf:

- a) die Bedingungen - einschließlich Auswahlkriterien und Einstellungsbedingungen - für den Zugang zu unselbständiger oder selbständiger Erwerbstätigkeit, unabhängig von Tätigkeitsfeld und beruflicher Position, einschließlich des beruflichen Aufstiegs;
- b) (...)“

Der Artikel 3 Absatz 2 des Grundgesetzes spiegelt in genereller Form das in EU-Vorgaben enthaltene Benachteiligungsverbot wider; das Landesgleichstellungsgesetz NRW konkretisiert und füllt diesen rechtlichen Rahmen:

Demnach ist bereits bei der Formulierung der Stellenausschreibung auf eine möglichst konkrete, detailgenaue Profilierung der Anforderungen des zu besetzenden Arbeitsplatzes zu achten, denn diese Anforderungen dürfen während des Auswahlverfahrens nicht durch zusätzliche oder abweichende Qualifikationserfordernisse verändert werden (VV zu § 10 LGG). Für die einzelne Schule kann hier die Frage eine Rolle spielen, wie die geschlechtsspezifischen Anteile der Lehrenden in den unterschiedlichen Fächern aussieht. Da z. B. Mädchen in Naturwissenschaften und Technik traditionell unterrepräsentiert sind, wären in diesem Fächerkanon Lehrerinnen als Vorbild wünschenswert. Entsprechend gilt dies bezogen auf männliche Vorbilder z. B. für Jungen im Bereich Fremdsprachen.

Zur Vorbereitung des Auswahlgesprächs ist die Vereinbarung eines Fragenkatalogs zur Sicherung der Vergleichbarkeit bei der Beurteilung der Bewerberinnen und Bewerber sinnvoll. Neben den fachinhaltlichen Fragen bietet es sich an, auch Kenntnisse und Erfahrungen zu Aspekten der reflexiven Koedukation in die Bewertung einzubeziehen (vgl. § 5 Nr. 2 LPO), den Hintergrund kann eine diesbezügliche Zielbeschreibung im Schulprogramm bilden.

Für die Gesprächssituation selbst sollte unter allen Kommissionsmitgliedern u. a. ein Bewusstsein dafür vorhanden sein, dass nach den Vorgaben des Landesgleichstellungsgesetzes Erfahrungen und Fähigkeiten von Bewerberinnen und Bewerbern aus der Betreuung von (eigenen) Kindern und Pflegebedürftigen einbezogen werden können bzw. müssen, soweit diese für die zu übertragende Aufgabe von Bedeutung sind. Zu bedenken ist auch, dass vorangegangene Teilzeitbeschäftigungen, Unterbrechungen der Erwerbstätigkeit und Verzögerungen beim Abschluss der Ausbildung aufgrund der Betreuung von Kindern oder pflegebedürftiger Angehöriger nicht nachteilig berücksichtigt werden dürfen. Wichtig ist darüber hinaus darauf zu achten, dass Familienstand, Einkommensverhältnisse des Partners oder der Partnerin und die Zahl der unterhaltsberechtigten Personen nicht in die Eignungsbewertung gehören (vgl. § 10 LGG).

Eine Beobachtung in Auswahlkommissionen, die nach wie vor - insbesondere bei der Ersteinstellung von jungen Frauen nach Abschluss der Lehramtsausbildung - unterschwellige Geschlechterstereotypisierungen deutlich werden lässt, ist die Befürchtung von Abwesenheitszeiten wegen Schwangerschaft. Dafür ist wichtig zu wissen, dass Fragen nach einer bestehenden oder

geplanten Schwangerschaft sowie der Betreuung von Kindern neben der Berufstätigkeit unzulässig sind (§ 9 Abs. 3 LGG) und nicht beantwortet werden müssen.

7 Ausblick

Die Praxis des Ausschreibungsverfahrens zur Einstellung von Lehrkräften bietet für die Verantwortlichen in Schulleitungsfunktionen eine Gelegenheit mehr, durch Handlungserfahrung und ggf. Fortbildung Gender-Wissen und Gender-Strategiewissen zu erwerben, anzuwenden und weiter zu geben.

Aus gleichstellungsrechtlicher Sicht ist positiv hervorzuheben, dass im Schuldienst in Nordrhein-Westfalen bereits weit mehr als die Hälfte aller Beschäftigten Frauen sind. Jedoch sind die Ziele der Gleichstellungspolitik nicht mit diesem rein quantitativen Ergebnis erreicht. Es geht darüber hinaus um eine verbesserte Chancengleichheit in der Qualität der Lebens- und Berufssituationen von Frauen und Männern. Darum gilt es, die in strukturellen Gegebenheiten enthaltenen Benachteiligungen, die oft schwieriger auszumachen sind als diejenigen in individuellen - persönlichen Lebensbedingungen, zu erkennen und zu beseitigen. Die (Schul-)Aufgabe Gleichberechtigung hat sich zwar noch nicht erledigt, mit den gleichstellungspolitischen Maßnahmen und Impulsen der letzten 10 - 15 Jahre sind allerdings schon viele wichtige und wirksame Schritte auf dem Weg zur Geschlechtergerechtigkeit getan. Mit der Strategie des Gender Mainstreaming erhält dieser Weg eine zusätzliche und breitere Fahrspur.

Literatur

Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied 1995

Deutsches Institut für Normung: Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen (Ref. Nr. DIN 33430:2002-06). Berlin: Beuth-Verlag 2002

Gourmelon, Andreas: Praxis der Personalauswahl nach DIN 33430: In: Verwaltungsrundschau 9/2003

Kühnen, Ulrich; Sczesny, Sabine: Haben maskuline Frauen mehr Erfolg?. In: Gehirn & Geist 4/2003

Marsden, Nicola: Geschlechtsneutrale Sprache

<http://mitarbeiter.fh-heilbronn.de/~nicola/neu/refdis.htm> (2004)

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hg.): „... und sie bewegt sich doch!“ - Entwicklungskonzept Stärkung der Schule. Frechen 1997

Regierungskommission NRW: Zukunft des öffentlichen Dienstes – öffentlicher Dienst der Zukunft. Düsseldorf 2003

II.3 Kommunikation



Barbara Mettler-von Meibom

Kommunikation zwischen Frauen und Männern

Männer sind vom Mars. Frauen von der Venus.

John Gray

„Wenn du möchtest, dass etwas bekannt wird,
rede mit einem Mann;

wenn du möchtest, dass etwas getan wird,
rede mit einer Frau.“

Margaret Thatcher zugeschrieben

Kommunikation ist die Möglichkeit,
das eigene Verstehen um das Verstehen des anderen zu erweitern.

Männer sind vom Mars. Frauen von der Venus. – So lautet der populäre Untertitel des Bestsellers von John Gray: Männer sind anders – Frauen auch (Gray 1992; 1998). Ist Kommunikation zwischen Männern und Frauen also Kommunikation zwischen zwei unterschiedlichen Welten? Oder in Fachtermini ausgedrückt: Ist es interkulturelle Kommunikation? In einer globalisierten Gesellschaft ahnen wir, wie schwierig interkulturelle Kommunikation ist. Doch die Kommunikation zwischen Männern und Frauen als interkulturelle Kommunikation zu begreifen, sprengt das übliche Verständnis. Und doch könnte es wahr sein: Dass die Kommunikation zwischen den Geschlechtern mit allen Schwierigkeiten einer interkulturellen Kommunikation zu kämpfen hat – mit der Existenz unterschiedlicher Wertesysteme, mentaler Modelle und Wahrnehmungsmuster; mit der Einübung unterschiedlicher Ausdrucks-, Verhaltens- und Reaktionsweisen; mit einem Mangel an Verstehen und Verständnis für die Kommunikationsbedürfnisse und Kommunikationsweisen des jeweils anderen Geschlechts und mit typischen Konfliktbewältigungsstrategien (vgl. Pease/Pease 1998; 2003).

Interkulturelle Kommunikation wird heute an Universitäten und Trainingsinstitutionen gelehrt und gelernt. Menschen, die mit anderen Kulturen zu tun haben und z. B. auf einen Auslandseinsatz vorbereitet werden, durchlaufen eine Kommunikationsschulung mit dem Ziel, die Verständigungschancen mit Menschen einer anderen Kultur nicht an Vorurteilen oder Unwissenheit scheitern zu lassen. Doch in der „interkulturellen“ Kommunikation zwischen den Geschlechtern werden Verstehen und Verständigung als selbstverständlich vorausgesetzt. Man weiß, dass Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Männern und Frauen beruflich wie privat Probleme und Konflikte verursachen, ja sogar Gräben des Missverstehens aufreißen können. Doch diese interkulturelle Kommunikation wird zumeist nicht als ein Feld des interkulturellen Lernens begriffen, in dem es darum gehen könnte, das eigene Verstehen um das Verstehen der anderen Kultur zu erweitern und so die Chancen wirklicher Verständigung zu vergrößern.

1 Einige historische Entwicklungslinien und Fakten

Noch 1903 betitelt Dr. P. J. Möbius sein in zahlreichen Auflagen erschienenes Buch „Über den physiologischen Schwachsinn des Weibes“. Frauen wurde hierin die Unfähigkeit attestiert, logisch zu denken, geschweige denn, sich entsprechend zu äußern. Solch patriarchale Tradition wurde in unserer christlich geprägten Kultur durch die Lesart der Bibel unterstützt: „Ein Weib lerne in der Stille mit aller Untertänigkeit. Einem Weibe aber gestatte ich nicht, dass sie lehre, auch nicht dass sie des Mannes Herr sei, sondern stille sei“ (1.Timotheus 1, 11-12), so der Satz, der den Frauen im öffentlichen Raum das Schweigen, den Männern hingegen das Reden zuschrieb. Frauen wurden also nicht nur als physiologisch defizitär und unfähig angesehen, es wurde ihnen überdies auch noch das Recht abgesprochen, sich jenseits des privaten Alltags zu äußern. Kein Wunder, dass die Kommunikation zwischen Frauen und Männern in der Regel unter der Machtthematik behandelt wird. Doch die interkulturelle Perspektive geht darüber hinaus. Sie trägt der Tatsache Rechnung, dass jedes Machtverhältnis – so sehr es auch strukturell angelegt sein mag – situativ durch Interaktionen neu bestätigt werden muss (Schuppener 2002). Eine Änderung der Kommunikation zwischen Männern und Frauen in Richtung auf Gleichwertigkeit und Verstehen verlangt also zwingend eine Neuaushandlung der Beziehungen.

So machten sich Frauen angesichts entwertender Glaubenssätze und Traditionen auf, ihre kommunikative Entmündigung zu durchbrechen und sich z. T. lautstark, z. T. mit sanfter Macht zu Wort zu melden. Was bereits im 19. Jahrhundert in England mit den Suffragetten begann, erreichte nach dem 1. Weltkrieg mit der Einforderung des Frauenwahlrechts einen ersten Höhepunkt. Im Zuge der Alternativen Frauenbewegung wurde es in den 70er Jahren z. B. in Deutschland zum Credo einer ganzen Generation. Mit der unüberhörbar vertretenen Forderung nach Gleichheit und Differenz traten Frauen – entscheidend motiviert von Alice Schwarzer und der Zeitschrift Emma – an, das Verhältnis der Geschlechter und damit auch die Sprache zwischen den Geschlechtern grundlegend zu verändern: Der männliche Sprachgebrauch wurde als Herrschaftsinstrument (Trömel-Plötz 1984), als Männersprache (Pusch 1984) identifiziert, eine geschlechtsdifferenzierende oder später auch geschlechtsneutrale Sprache wurde gefordert und die generelle kommunikative Entwertung der Frau in Öffentlichkeit und Medien angeprangert.

Doch als Frauen, bald unterstützt durch Gleichstellungspolitik und Quotenregelungen, diesen Konflikt durchfochten, mussten sie merken, dass der Geschlechterkampf zu neuen Blockaden führte. Formal gewannen sie an Boden: in den Medien, in Institutionen, in der Politik ergriffen sie zunehmend das Wort, ja sie wurden sogar gehört, doch ob es wirklich das wechselseitige Verstehen erweiterte, darf mit Fug und Recht bezweifelt werden. Jedenfalls mehren sich gerade in den letzten Jahren die Publikationen, die ein anhaltendes Missverstehen zwischen Frauen und Männern postulieren und neue Wege der Verständigung aufzeigen (Gray 1992; 1998; Pease/Pease 1998; 2003; Tannen 1997; 1999). Trotz aller bisherigen Versuche, die Geschlechterdifferenz entweder zu pointieren oder sie einzuebnen, scheint es also anhaltende Schwierigkeiten im kommunikativen Umgang zwischen den Geschlechtern zu geben.

2 Gründe und Indikatoren

Was sind typische geschlechtsspezifische Differenzen? Männer entwickeln in der patriarchalen Gesellschaft eine männliche Identität, indem sie sich von dem dissoziieren, was als weiblich angesehen wird. Solche Abspaltung des Weiblichen erklärt Horst-Eberhard Richter in seinem Buch *Der Gotteskomplex* (Richter 1979) tiefenpsychologisch als die Weigerung des Mannes zu leiden oder Schwäche zu erfahren. Genau dies wird kollektiv auf die Frau delegiert. Die Folge ist eine geschlechtsspezifische Allmachts-Ohnmachtsspaltung, in der beide Geschlechter unheil geworden sind, weil sie den jeweils anderen Pol abgespalten haben: Frauen ihren Machtpol und Männer ihren Ohnmachtspol. Was fehlt, ist die jeweilige (Selbst)Ermächtigung, den abgespaltenen Pol zu integrieren und zu leben. Solche Spaltung ist nicht nur historisch in den kollektiven men-

talen Modellen einer anhaltend patriarchalen Gesellschaft angelegt, sondern wird auch durch Sozialisation, Eigen- und Fremdzuschreibungen tradiert, allen Änderungstendenzen zum Trotz.

Die Allmachts-Ohnmachtsspaltung hat auf der Verhaltens- und Ausdrucksebene weitreichende Folgen: Männer denken, fühlen, werten und reden öfter als Frauen in Hierarchien, so dass kommunikative Akte neben der Sachaussage auf der Beziehungsebene überwiegend damit zu tun haben, welchen Status der Sprecher in der hierarchisch angenommenen Ordnung der Dinge einzunehmen bemüht ist. Frauen hingegen denken, fühlen und handeln kommunikativ stärker in nicht-hierarchischen Beziehungsmustern und versuchen, mit ihren Argumenten Ähnlichkeiten zu betonen und Verbindungen sowie (nicht-hierarchische) Beziehungen herzustellen.

Eine Liste weiterer Unterschiede in Wahrnehmungen und Verhaltensweisen ist lang und kann hier nur punktuell aufgeführt werden: Wenn Frauen öffentlich ebenso lang sprechen wie Männer, wird den Frauen kritisch bescheinigt, sie würden mehr Redezeit als die Männer beanspruchen. Zum männlichem Kommunikationsstil gehört es, die eigene Position dadurch zu untermauern, dass der Mann andere, die reden, unterbricht, insbesondere aber Frauen, wobei es im Einzelfall noch zu prüfen ist, ob er mit diesem Kommunikationsakt eine Frau entwerten oder unterstützen will. Frauen hingegen warten eher darauf, dass sie das Wort erhalten, bemühen sich, den Vordrucker zu unterstützen bzw. beziehen sich auf dessen Äußerungen. Männer legen Wert darauf, in der Öffentlichkeit keine Gefühle zu zeigen und ziehen es zur Stärkung ihrer männlichen Identität vor, ihre Interessen und Positionen mit rationalen Argumenten zu begründen. Frauen hingegen haben das Bedürfnis, ihre soziale und kommunikative Kompetenz auszudrücken, indem sie sich in stärkerem Maße argumentativ auf der Beziehungsebene bewegen. Männer führen in ihren Argumentationen stärker formale und strukturelle Gründe an, Frauen treten stärker für emotionale, soziale und pragmatische Aspekte ein. Männer können kommunikative Handlungen nur nacheinander durchführen. Frauen können mehrere kommunikative Handlungen gleichzeitig ausführen (vgl. neuere Forschungsergebnisse z. B. bei Schuppener 2002).

Bei allen diesen Unterschieden wirken Sozialisationsmuster, kollektive mentale Modelle, Prozesse der Eigen- und Fremdwahrnehmung mit. Pease/Pease betonen sogar, dass Frauen und Männer gehirnphysiologisch unterschiedlich ausgestattet seien und erklären daraus zahlreiche grundlegende Kommunikationsunterschiede.

3 Wir haben die Wahl

Wer die interkulturelle Verständigung zwischen Frauen und Männern verbessern will, für den oder die ist es letztlich unerheblich, was an solcher Entwicklungsdynamik genetisch, biologisch, sozial oder kulturell bedingt sein mag. Fakt ist, dass eine Änderung nur gelingen kann, wenn die wechselseitigen Wahrnehmungen erweitert werden, wenn es zur Modifikation von tradierten mentalen Modellen kommt und wenn die kommunikativen Aushandlungsprozesse zwischen Frauen und Männern ein Mehr an Gleichwertigkeit und Differenz ermöglichen.

Betrachtet man im Hinblick darauf unterschiedliche Strategien von Frauen, so kann man grob drei Wege unterscheiden:

- Ohnmacht, Rückzug, Gleichgültigkeit,
- Kampf der Geschlechter und/oder Anpassung an dominante männliche Kommunikationsmuster,
- Verständigung mit Hilfe von interkulturellem Lernen.

Die **Ohnmachtsrolle** einzunehmen und die eigene Macht nur indirekt auszuagieren, ist ein Weg, der am deutlichsten der Ohnmachts-Allmachtsspaltung Ausdruck gibt. Männern die alleinige Schuld dafür zu geben, dass sie faktisch oder angeblich Frauen unterdrücken, dürfte ebenso we-

nig die Kommunikation zwischen Männern und Frauen befördern wie Formen verdeckter Machtausübung (z. B. durch Krankheiten) oder durch **Rückzug**, Resignation oder **Gleichgültigkeit**: Auch das Agieren hinter dem Rücken mittels schlechter Nachrede, Sticheln, permanentem Nörgeln oder Lamentieren ist eine Form fehlgeleiteter Machtausübung.

Der **Kampf der Geschlechter** kann offen oder verdeckt geführt werden. Offen agiert eine Frau, wenn sie mit Entschiedenheit ggf. mit Aggressivität von ihren männlichen Kommunikationspartnern einen anderen Umgang mit dem eigenen Geschlecht einfordert. Einen verdeckten Geschlechterkampf kann man m. E. ausmachen, wenn Frauen sich dem männlichen Kommunikationsmuster so uneingeschränkt anpassen, dass sie quasi männlicher werden als der Mann. Hier findet tiefenpsychologisch eine Identifikation mit dem Aggressor statt, indem weibliche Kommunikationsweisen so weit abgewertet werden, dass sie beim eigenen Geschlecht bekämpft werden. Die vermännlichte Frau kämpft in diesem Sinn gegen ihr eigenes Geschlecht.

Bleibt die dritte Variante, die **Verständigung im Sinne von interkulturellem Lernen**. Meine Fähigkeit zu lernen, ist umso größer, je weniger ich meinen eigenen Wert in Frage stelle oder in Frage gestellt fühle. Frauen, die ein gesundes Selbstbewusstsein entwickelt haben, können es sich leisten, hinzuhören und hinzuspüren, was ihre männlichen Kommunikationspartner ausdrücken wollen. Eine dialogische Haltung nach innen und nach außen hält Bewertungen solange in der Schwebe, bis Klarheit über das Gemeinte entstanden ist. Statt der Sicht- und Verhaltensweise des betreffenden Mannes die Legitimität und Sinnhaftigkeit abzusprechen, geht es in einer dialogischen Kommunikation also darum, die Wahrnehmungsbille des anderen verstehen zu lernen (Hartkemeyer et al. 1998). Dies ist die wichtigste Basis für gewaltfreie, verständigungsorientierte Kommunikation (Rosenberg 2001): Ein Kommunikationsmuster des „Ich habe Recht und du hast und bist im Unrecht“ wird in der dialogischen, gewaltfreien Kommunikation ersetzt durch eine Haltung des Lernens, der Neugier und des Wissen- und Verstehen-Wollens gemäß dem Prinzip: „Ich sehe das so **und** ich erkenne, dass du es anders siehst. Lass uns daher herausfinden, ob wir aus den unterschiedlichen Sichtweisen eine neue gemeinsame Sichtweise entwickeln können“.

Eine Haltung der Wertschätzung sich und anderen gegenüber, d. h. eine Kommunikation, die sich nicht scheut, die Herzebene einzubeziehen, ist bei solch verändertem Kommunikationsverhalten von unschätzbarem Wert (Mettler-von Meibom 2000). Denn auf dieser Ebene entscheidet sich letztlich, ob Kommunikation im Sinne von Verstehen und Verständigung wirklich zustande kommt. Gelingt uns solche Verständigung, so erreichen wir mehr als nur eine bessere Kommunikation zwischen Frauen und Männern. Wir haben dann einen wichtigen Ansatz gefunden, um weibliche und männliche Prinzipien wieder stärker miteinander zu versöhnen und die aus den Fugen geratene Welt erneut in ein Leben förderndes Gleichgewicht zu bringen.

Literatur

Dhority, L. Freeman; Hartkemeyer, Johannes; Hartkemeyer, Martina: Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart: Klett-Cotta 1998

Glasl, Friedrich: Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 5. erw. Auflage. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 1997

Gray, John: Männer sind anders, Frauen auch. Männer sind vom Mars. Frauen von der Venus. München: Wilhelm Goldmann Verlag 1998

Mettler-von Meibom, Barbara: Die kommunikative Kraft der Liebe. Petersberg: Via Nova 2000

Möbius, P. J. Über den physiologischen Schwachsinn des Weibes, (1. Auflage 1903) München: Matthes & Seitz 1977

Pease, Allan; Pease, Barbara: Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken. Ganz natürliche Erklärungen für eigentlich unerklärliche Schwächen. 24. Auflage. München: Ullstein 2003

Pusch, Luise: Das Deutsch als Männersprache. Aufsätze und Glossen zur feministischen Linguistik. Frankfurt 1984

Real, Terrence: Was kann ich tun, dass du mich hörst? Wie Männer und Frauen sich wieder nahe kommen. München: Scherz Verlag 2002

Richter, Horst-Eberhard: Der Gotteskomplex. München: Econ 1979

Rosenberg, Marshall B.: Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen. Neue Wege in der Mediation und im Umgang mit Konflikten. Paderborn: Junfermann 2001

Satir, Virginia: Kommunikation – Selbstwert – Kongruenz. Paderborn: Junfermann 1990

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander Reden. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Band 1: Störungen und Klärungen. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch 1990.

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander Reden. Kommunikation – Person – Situation. Band 3: Das Innere Team und situationsgerechte Kommunikation. Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch 1998.

Schuppener, Nina: Die Sprache der Unterwerfung. Funktion, Ursache und Bedeutung weiblicher und männlicher Kommunikationsstile. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag 2002

Tannen, Deborah: Andere Worte, andere Welten. Kommunikation zwischen Männern und Frauen. München: Wilhelm Goldmann Verlag 1999

Trömel-Plötz, Senta (Hg.): Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen, Frankfurt/M.: Fischer 1984



Christian Schicha

Geschlechtssensible Konferenzleitung

1 Einleitung

Das Kommunikationsverhalten zwischen den Geschlechtern wird bereits in der Schule geprägt. Es ist wissenschaftlich erwiesen, dass Mädchen weniger Zuwendung und Aufmerksamkeit im Unterricht von Seiten der Lehrerschaft erhalten und dass sich bereits in der Schulzeit ein dominantes Verhältnis von Schülern gegenüber ihren Mitschülerinnen herausbildet. Grundsätzlich gilt das Handlungsmuster der Belehrung im weiteren Sozialisationsprozess als typisch männliche Form der Durchsetzung der eigenen Position. Die geschlechtsspezifische Kommunikationsforschung hat zudem nachgewiesen, dass die Unterbrechung von Männern bei Wortbeiträgen von Frauen ebenfalls eine typisch männliche Verhaltensweise darstellt. Diese Strategie fungiert primär als Instrument von Macht und Dominanz und gilt als Form der sozialen Kontrolle. Insgesamt nehmen sich Frauen in Diskussionsrunden mit Männern eher zurück und äußern sich entsprechend weniger. Dabei ziehen sie sich oftmals zurück, statt zu widersprechen (Schuppener 2002).

Untersuchungen belegen zudem, dass mehr Frauen als Männer einen referentiellen Kommunikationsstil haben, bei dem man sich zur besseren Verständigung der Sprachen des Gesprächspartners anpasst, während Männer eher Formen der statusorientierten Kommunikation bevorzugen, die konfrontative und kompetitive Merkmale aufweist. Bei den Selbstdarstellungstechniken orientieren sich Männer häufiger durch die Kategorien: Eigenwerbung, Übertreibung, Kompetenz vorgeben, sich beliebt machen sowie vorbildlich erscheinen, während Frauen eher Offenheit zeigen, sich entschuldigen oder rechtfertigen und als unvollkommen darstellen sowie hilfsbedürftig erscheinen (Welp/Welp 2003).

Im Folgenden soll auf mehreren Ebenen diskutiert werden, welche Strategien erforderlich sind, um einen erfolgreichen und geschlechtergerechten Konferenzverlauf zu bewerkstelligen. Dazu werden einige Regeln aufgezeigt, die mit dazu beitragen können, das geschlechtsspezifische Ungleichgewicht in Konferenzen aufzuheben. Diese Regeln benennen die allgemeinen Aufgaben einer Konferenzleitung.

Weiterhin sollen Strategien der Argumentation und Scheinargumentation in Diskussionen benannt werden, die auch auf schulischer Ebene in Konferenzen eine wichtige Rolle spielen, um die eigene Position durchzusetzen und Gegenargumente zu entkräften. Insgesamt sollen primär unfaire Argumentationsmethoden aufgezeigt und problematisiert werden, wobei auch geschlechtsspezifische Ausprägungen eine Rolle spielen werden.

2 Aufgaben der Konferenzleitung

Bei der Leitung von Konferenzen wird erwartet, dass die Konferenzleitung in der Lage ist, den Gesprächsverlauf konstruktiv, effektiv und zügig zu steuern, um konkrete Ergebnisse zu erzielen, mit denen möglichst alle Beteiligten einverstanden sind. Faktisch umfasst die Moderation einer Konferenz eine Machtposition, die durch eine asymmetrische Hierarchie gekennzeichnet ist

und eine gewisse Distanz erfordert sowie Respekt benötigt (Tannen 1999). Es kann davon ausgegangen werden, dass zwischen 25 – 40 % der Konferenzzeit unnütz vergeudet wird. Das Hauptproblem liegt vor allem darin, dass derartige Besprechungen oftmals zu lange dauern, sich die Teilnehmenden durch ein zu autoritäres Gehabe der Gesprächsleitung unterdrückt fühlen können und die Diskutierenden durch eine ineffektive eigene Selbstdarstellung dazu beitragen, dass die Geduld der weiteren Teilnehmenden überstrapaziert wird. Ein Hauptmangel liegt zudem in der mangelnden Vorbereitung und der fehlenden Zielvorgabe auf Seiten der Moderation. Oft ist unklar, ob eine Konferenz über spezifische Sachverhalte lediglich informieren soll, ob Entscheidungen zu treffen sind oder lediglich vorbereitet werden müssen. Zudem wird oftmals durcheinander geredet. Paralleldiskussionen sind ebenfalls zu beobachten (Schulte 1995).

3 Grundlegende Regeln

Als formale Regel für die Leitung einer Konferenz lässt sich zunächst die Tagungsordnung benennen, die sämtliche Punkte umfasst, die diskutiert werden. Es empfiehlt sich, von vornherein einen Zeitrahmen abzustecken, der für die jeweiligen Diskussionspunkte zur Verfügung steht. Ein Ergebnisprotokoll ist zu erstellen, wobei außer der Konferenzleitung selbst alle an der Debatte Beteiligten im Wechsel mit der Abfassung des Protokolls befasst werden.

Während des konkreten Gesprächsverlaufes ist es empfehlenswert, wenn sich die Konferenzleitung – im Verständnis einer Moderation – mit wertenden Bemerkungen zurückhält und daher mäßigt. Eigene Meinungsäußerungen sollten zumindest am Anfang der Debatte möglichst vermieden werden. Fairness, Sachorientierung, Unabhängigkeit und Dialogorientierung sind als grundlegende Maxime auf Seiten der Gesprächsleitung zu beachten. Zwischenergebnisse werden regelmäßig formuliert, um den Diskussionsverlauf adäquat zu strukturieren. Abschließend erfolgt die Zusammenfassung der Debatte in knappen Worten durch die Gesprächsleitung, um u. a. die zuvor gemachten Zielvorgaben zu reflektieren und Missverständnisse auszuräumen. Dabei werden die Ergebnisse und weiteren Arbeitsschritte konkretisiert und ggf. an die Teilnehmenden delegiert (Schichter-Langhals 2002).

4 Fragetechniken

Ein zentrales Kriterium für eine erfolgreiche Konferenz liegt darin, die richtigen Fragetechniken anzuwenden, um einen konstruktiven Gesprächsverlauf und Meinungsaustausch zu bewerkstelligen, der möglichst viele Standpunkte zulässt. Durch Fragen werden die Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer in den Diskussionsverlauf involviert und bekommen die Möglichkeit, eine eigene Stellungnahme zu artikulieren. Dadurch wird vermieden, dass Selbstdarstellungstechniken zu viel Raum erhalten, um dadurch eine gleichberechtigte Teilhabe der Geschlechter an der Kommunikation zu gewährleisten.

Offene W-Fragen (u. a. wo, warum, weshalb) sind geschlossenen Fragen, die nur mit Ja oder Nein beantwortet werden können, vorzuziehen, da sie eine weitergehende Stellungnahme des Befragten erlauben.

Informationsfragen (z. B. Wie lange sind Sie bereits in der Arbeitsgruppe tätig?) bieten sich an, wenn noch Kenntnisse fehlen, die so der Konferenzleitung zugänglich gemacht werden können. In eine ähnliche Richtung tendieren die Gegen- oder Rückfragen, durch die etwa um die Nennung eines Beispiels gebeten wird, um eine Aussage zu präzisieren.

Suggestivfragen, die die Antwort bereits in die Frage legen, sollten möglichst vermieden werden, um den Dialogpartnerinnen und -partnern nicht den Eindruck zu vermitteln, dass sie nicht ernst genommen werden.

Bei **offenen Fragen** wird eine unmittelbare Beziehung zwischen der befragten Person und dem Fragegegenstand hergestellt. Dabei versucht der bzw. die Fragende die Haltung oder Einstellung zwischen der befragten Person und einem spezifischen Sachverhalt zu klären. Der Spielraum für eine Antwort ist aufgrund der konkreteren Fokussierung auf ein engeres Thema eingeschränkter als bei der Aufforderungsfrage und zwingt die Befragten zu einem Statement, das die Selbstdarstellungsambitionen gegebenenfalls einschränkt.

Bei **Meinungsfragen** wird die Einstellung der Befragten zu einem ihnen bekannten Sachverhalt angesprochen. Dabei werden keine unterstellenden oder suggestiven Formulierungen benutzt. Dieser neutrale Fragetyp ermöglicht es den Befragten, ihre persönliche Distanz zum Geschehen aufrecht zu erhalten. Die Befragten sind nicht unmittelbar in das Geschehen involviert und besitzen somit die Möglichkeit, eine Bewertung des Themas zu artikulieren, ohne persönlich betroffen zu sein. Insofern ist zu vermuten, dass durch diese offene Frageform oftmals stereotype Antworten zu erwarten sind, die keinen hohen Informationsgehalt aufweisen.

Introspektionsfragen hingegen rekurrieren auf das Denken, Fühlen und Handeln der befragten Personen und verlangen erklärende oder beschreibende Ausführungen. Hierbei ist die ganze Person gefragt. Der Ursprung dieser Fragetechnik liegt darin, dass sich die Diskutierenden oftmals hinter ihrer Rolle im Kollegium verstecken und die entsprechend erwartbaren Antworten formulieren. So soll hinter die Fassade der Befragten geblickt werden, um ihre persönlichen Auffassungen als Mensch zu ergründen. Dadurch wird versucht, den Handlungsspielraum durch Ausweichtechniken, die etwa bei der Meinungsfrage möglich sind, einzuschränken, indem direkt die persönliche Ebene der Befragten angesprochen wird. Die eigene Betroffenheit zwingt die Befragten, eine Stellungnahme abzugeben, die über die konventionellen stereotypen Antwortmuster hinausgeht. Eine stärker auf Konfrontation ausgerichtete Fragetechnik ist so angelegt, dass durch die Frageform eine bestimmte Antwort von vornherein präferiert wird. Dieser Effekt kann durch Unterstellung oder Übertreibung erzeugt werden. Eine Strategie diesen Fragen aus dem Weg zu gehen, liegt darin, auf einer Metakommunikations-Ebene den Fragediskurs zu problematisieren und die konkrete Unterstellung durch die Fragetechnik der Moderatorin oder des Moderators anzusprechen.

Weitere Fragetechniken liegen darin, eine Nachfrage durch **Verstärkerfragen** zu artikulieren in der Hoffnung, eine Präzisierung einer umständlichen oder vagen Antwort zu bekommen. Das Informationsniveau soll durch diese Strategie angehoben werden.

Verhaltensfragen beziehen sich auf den konkreten Diskussionsverlauf und verlangen von der oder dem Befragten eine Reflexion des bislang Gesagten. Sie werden situativ gestellt, können sich psychologisierend auf das Verhalten der oder des Befragten richten und gegebenenfalls Widersprüche und Inkonsistenzen deutlich machen. Insofern sind sie sehr informativ (Meyer/Ontrup/Schicha 2000). Indem die Konferenzleitung einen Schwerpunkt darauf legt, legt sie auch die Grundlagen dafür, dass Frauen und Männer ihre geschlechtstypischen Kommunikationsstile gleichwertig einbringen können.

5 Allgemeine Argumentationstechniken

Für die Konferenzleitung ist es neben der Verwendung konstruktiver Fragetechniken wichtig, strategische Techniken zu erkennen, die den Diskussionsverlauf bestimmen.

Ein beliebtes Mittel, die eigene Position durchzusetzen liegt im Verständnis einer **Vorwegnahme-Technik** darin, das gegnerische Argument in den eigenen Begründungszusammenhang einzubauen. So wird Kooperationsbereitschaft im Verständnis einer gedanklichen Rollenübernahme signalisiert. Dadurch wird der gegenüberstehenden Person der Eindruck vermittelt, dass dessen Haltung ernst genommen wird. Eine mögliche Gegenposition der Diskutierenden wird von vornherein in die Argumentationsbasis – etwa durch den Satz: „Sie werden mir entgegnen, dass...“

mit einbezogen. Dadurch werden mögliche Proteste von vornherein in den Diskussionsverlauf einbezogen.

Eine ebenso hilfreiche Strategie umfasst die **Ja, aber- Technik**. Dabei wird die Gegenposition zunächst durch eine Form der Aufwertung stark gemacht; in einem zweiten Schritt jedoch argumentativ entkräftet, indem die Kehrseite der möglichen Konsequenzen benannt wird.

Einer großen Beliebtheit erfreut sich auch die **Zurückstelltechnik**. Sofern absehbar ist, dass bei einem strittigen Punkt kein Kompromiss zu erzielen ist und eine weitere Debatte zu keinem Ergebnis führt, ist es sinnvoll, den Punkt zu einem späteren Zeitpunkt der Debatte erneut aufzugreifen, sofern eine Verständigung über andere Fragen bereits erfolgt ist.

Die **Referenztechnik** stellt ebenso eine klassische Form dar, um die eigene Position argumentativ zu unterstützen. Als Referenz können etwa anerkannte Fachfrauen und -männer aus dem Kollegium oder der Politik benannt werden; es bietet sich zudem der Verweis auf konkrete gesetzliche Richtlinien bis hin zum Grundgesetz an, auf die exemplarisch zurückgegriffen werden kann (Herzlieb 2000, 324 f.).

6 Problematische Argumentationstechniken

Eine fragwürdige Strategie besteht zunächst darin, durch ein dominierendes Auftreten, das Gegenüber zu demotivieren. Durch eine lange und ausschweifende Rede wird den Diskutierenden die Möglichkeit genommen, sich aktiv in das Gespräch einzubringen (Fricke 1990). Es erfolgt eine einseitige **Inszenierungsdominanz** durch Monologisierung, die man vermehrt bei Männern antrifft. Dabei spielt die Hierarchie natürlich eine zentrale Rolle. Von Seiten der Schulleitung geht in der Regel die Konferenzleitung und die damit skizzierte Problematik aus. Um diesen Effekt zu vermeiden, sollte ggf. der Versuch unternommen werden, wechselnde Moderationen auf allen Hierarchieebenen und einer gerechten Verteilung der Geschlechterebenen durchzusetzen.

Eine problematische Argumentationsstrategie besteht auch darin, persönlich zu werden, indem der Inhaltsaspekt der Sachdebatte durch die Verlagerung eines persönlichen Angriffs auf die Beziehungsebene erfolgt (Watzlawick u. a. 1982). Dies geschieht oftmals in Kombination mit einer unangemessenen Verallgemeinerung von wenigen Beispielen – etwa durch die Aussage: „Sie sind ja immer unzuverlässig“.

Schein- und Pseudoargumentation kommen u. a. durch Abschweifungen zum Ausdruck.

Durch einen Antwortaufschub (z. B. „Zunächst einmal...“) wird versucht, die Frage möglichst nicht zu beantworten, sondern ein selbst gewähltes Statement zu platzieren (Meyer/Schicha/Brosda 2001).

Weitere Gesprächstaktiken, die darauf abzielen, andere Mitdiskutierende zu diskreditieren, sind Provokationen und Beleidigungen, Störungen aller Art, Ablenkungsmanöver u.s.w.

Grundsätzlich sollte die Konferenzleitung bei derartigen Formen gelassen bleiben, keinesfalls derartige Mechanismen übernehmen, aber auch keine Belehrung vornehmen (Janka 2000). Sofern ein Konflikt zu eskalieren droht, bietet es sich an, auf einer Metaebene die Äußerung eines Diskutierenden etwa durch die Frage: „Warum haben Sie Ihr Gegenüber gerade persönlich angegriffen?“ zu problematisieren.

7 Typologie von schwierigen Diskutierenden

Der Konferenzleitung obliegt die Aufgabe, die Charaktere verschiedener Teilnehmenden angemessen zu berücksichtigen. Es muss gelernt werden, wie mit schwierigen Konferierenden und

Situationen umzugehen ist, die die skizzierten Argumentationsstrategien in einer bisweilen destruktiven Form anwenden.

Die **Negativen**, die grundsätzlich immer etwas an den Inhalten einer Konferenz auszusetzen haben, sollten gebeten werden, konstruktive Vorschläge in die Diskussion einzubringen.

Die **Beleidigten** und **Desinteressierten**, die oftmals ihre Kritik nur durch ihre Körpersprache artikulieren, sollten durch eine Frage wie „Sind alle damit einverstanden?“, zu einem Statement motiviert werden.

Die **Allwissenden** sollten durch schwierige Fragen gefordert werden, sich in die Debatte einzubringen.

Die **Vielredenden** benötigen trotz einer dosierten Anerkennung, eine Redezeitbegrenzung, die auch mit Unterstützung einer Redeliste zu erreichen ist.

Die **Aggressiven** sollten möglichst nicht zu stark beachtet werden. Vor allem sollte nicht auf den Tonfall eingegangen werden, sondern Ruhe und Gelassenheit dokumentiert werden (Schulte 1995, Janka 2000).

8 Fazit

Die skizzierten primären negativen Verhaltensweisen in Gesprächssituationen während einer Konferenz sind nicht nur geschlechtsspezifisch determiniert, sondern hängen auch von den kulturellen und hierarchischen Strukturen ab. Eine wichtige Rolle bei der Ausprägung oder Vermeidung derartiger Eigenschaften liegen bei den Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Massenmedien, die den Entwicklungsprozess entscheidend prägen.

Für die Konferenzleitung kommt es vor allem darauf an, einen konstruktiven Umgang mit Konflikten zu erreichen. Als vermittelnde Instanz sollte trotz aller Meinungsverschiedenheiten versucht werden, Gemeinsamkeiten zu finden und Problempunkte abzubauen und vor allem die Person und den Inhalt voneinander zu trennen. Wechselseitige Perspektiven- und Rollenwechsel können dazu beitragen, dass das Verständnis für die Belange der Diskutierenden steigt.

Literatur

Fricke, Wolfgang: Erfolgreich verhandeln. Köln 1990

Herzlieb, Heinz-Jürgen: Erfolgreich verhandeln und argumentieren. Berlin 2000

Janka, Franz: Verhandlungsstrategien. Niedernhausen 2000

Meyer, Thomas; Ontrup, Rüdiger; Schicha, Christian: Die Inszenierung des Politischen. Wiesbaden 2000

Meyer, Thomas; Schicha, Christian; Brosda, Carsten: Diskurs-Inszenierungen. Wiesbaden 2001

Schichter-Langhals, Theres: Talkshow im Büro. In: working@office 10/2002, 56 - 58

Schulte, Carla: Erfolg ist kein Zufall. Management-Techniken für KommunalpolitikerInnen. Bonn 1995

Tannen, Deborah: Andere Worte, andere Welten. Kommunikation zwischen Frauen und Männern. München

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Stuttgart 1982

Welpel, Ingelore; Welpel, Isabell: Frauen sind besser – Männer auch. Das Gender Management. Wien 2003



Christa M. Heilmann

Körpersprache im Kommunikationsraum Schule

1 Vorbemerkungen

Jemanden *nicht riechen können, anstarren wie das Kaninchen die Schlange, jemandem auf die Pelle rücken* oder *ein sprechender Blick, ausdrucksstarke Hände* und eine *vielsagende Körperhaltung* sind sprachliche Bilder, welche auf eine Dimension der Kommunikation verweisen, die als extralingual oder Körpersprache oder geheimnisvoller formuliert auf *The hidden dimension*, wie Edward T. Hall sein frühes Buch (1966) über die Körpersprache nannte, die versteckte Dimension, das nicht Vordergründige, das nicht auf den ersten Blick Wahrnehmbare bzw. Verstehbare, verweisen.

Wie sprechen die Körper miteinander, was sagen uns Mimik und Gestik des Gegenübers im Gespräch? Bewegen sich Mädchen und Frauen anders als Jungen und Männer? Warum erscheint das mehrmalige Drehen des Kopfes von links nach rechts (Kopfschütteln) eindeutiger als das Schiefhalten des Kopfes?

Körpersprache erklärt sich in ihrer Vagheit bzw. Eindeutigkeit über einen semiotischen Ansatz, geschlechtsbezogene Unterschiede bedürfen der Zuordnungskategorien von Attribution und Darstellung.

In den nachfolgenden Abschnitten wird daher einerseits die semiotische Verortung von Körpersprache, andererseits die situationsbezogene soziokulturelle Konstruktion und Dekonstruktion ihrer geschlechtstypischen Ausprägungen erörtert, um zum Abschluss Konsequenzen für den schulischen Lehr-Alltag darzustellen.

2 Semiotische Aspekte der Körpersprache

In Prozessen mündlicher face-to-face-Kommunikation agieren mindestens zwei Personen miteinander, die sich sprachliche Inhalte sprechdenkend und hörverstehend vermitteln. Verständigung ist in diesem Prozess einerseits gebunden an das jeweilige Sprachverständnis und die gemeinsame Kenntnis soziokultureller Normen und Zusammenhänge, andererseits an die primäre Körperlichkeit (Kühn 2002, 17) von anatomisch-physiologischen und zentralnervösen Voraussetzungen des Sprechvermögens und Hörverstehens. So verstanden ist die Sprache in der mündlichen Kommunikation körperlich gebunden an die stimmlich-prosodischen Hervorbringungen der Sprechenden und die sensuelle Verarbeitungsfähigkeit der Hörenden.

Der Terminus Körpersprache im kommunikativen Kontext bezieht sich jedoch überwiegend auf die Körperlichkeit im sekundären Sinn, auf den wahrgenommenen Körper des jeweiligen Gegenübers und dessen Ausdrucksmöglichkeiten als Erkenntnisobjekt: In Verbindung mit den stimmlichen Äußerungen agiert der sprechende Körper, sprachbezogen aber nicht sprachgebunden. Diese körperlichen Ausdrucksbewegungen können sowohl unbewusst geschehen als auch intentional eingesetzt werden, in jedem Falle handelt es sich um eine Ausdrucksgestaltung des Eigenen.

Zentrale Wichtigkeit erlangt in diesem Zusammenhang die Frage nach der Bestimmtheit, nach dem Grad der Eindeutigkeit körperlichen Ausdrucks

So sind auf einer basalen Ebene unspezifische sprechbegleitende Bewegungen zuzuordnen, die keinen Ausdruckswert besitzen (jemand redet mit Händen und Füßen, andere sind stocksteif). Tragen wahrgenommene Bewegungen informativen und/oder diagnostischen Charakter, d. h. können konkrete Bewegungen kommunikativ aufgeladen, ihnen also eine Bedeutung zugewiesen werden, ist der Grad an Bestimmtheit gestiegen, ohne das Stadium von Gewissheit erlangt zu haben. Werden z. B. beide Hände gleichzeitig, flach, mit den Handflächen zum Kopf, vor das Gesicht geschlagen und wird diese konkrete Bewegung von einem Gegenüber bewusst wahrgenommen, könnte dieses Hände-vor-das-Gesicht-Schlagen als etwas auf außerhalb von dieser konkreten Bewegung Verweisendes verstanden werden.

Die Wahrnehmenden interpretieren das ablesbare Bewegungsmuster als Zeichen für etwas außerhalb Stehendes, als Objektbezug etwa im Sinne von Erschrecken, Entsetzen, Gesicht verbergen wollen etc. Das primäre Wahrnehmen erhält eine neue Qualität, eine Bedeutungszuordnung, deren Vorgang jedoch spekulativ bleibt. Ohne verbale Dialogizität verhardt dieser Vorgang in der Unbestimmtheit, in der Unsicherheit über seine Richtigkeit und führt möglicherweise zu falschen Interaktionen (wenn z. B. lediglich ein Lachen verborgen werden sollte, die Gesprächsbeteiligten aber mit Tröstungsversuchen beginnen).

Erst die Ebene der Konventionalisierung von Bewegungsveränderungen, also einer intrakulturell verbindlichen Vereinbarung über einen spezifischen Bewegungsablauf (im mimischen, gestischen oder Körperbewegungsbereich) und dessen kommunikative Funktion führt zu einer allgemeingültigen Bedeutungszuweisung. So unterscheiden sich Kopfschütteln und Kopf schief halten durch die Zuordnung zu unterschiedlichen semiotischen Ebenen, um eine der Ausgangsfragen zu klären: Während Kopfschütteln in unserer Kultur in der Verneinungsbedeutung konventionalisiert ist, kann das schief Halten des Kopfes sehr unterschiedlichen Deutungsparadigmen unterliegen.

Daraus folgt, dass ein unspezifisches Deuten von Bewegungen und Bewegungsabläufen in kommunikativen Prozessen, das die drei Ebenen vernachlässigt, der Komplexität an Möglichkeiten nicht gerecht wird.

Das anscheinend gesellschaftlich konsensfähige Missverständnis über die körperlichen Ausdrucksbewegungen in der zweiten Ebene, die Annahme bzw. Versuche, Bewegungswahrnehmungen dieser Kategorie aus individuellem bzw. Kulturwissen heraus als finalen und nicht als dynamischen Interpretantenbezug verstehen zu wollen, ihnen also eine nicht vorhandene Eindeutigkeit zuzuschreiben, führt zu eklatanten Fehldeutungen, falschen Interpretationen und Missverständnissen und damit in der Folge zu gravierenden Kommunikationsstörungen (Heilmann 2004b).

Nur wenn den körperlichen Ausdrucksbewegungen ein so hoher Verallgemeinerungsgrad zuzuschreiben ist, dass eine überindividuelle Verstehensleistung möglich ist, ist Körpersprache intentional kommunikativ.

3 Genderspezifische Aspekte der Körpersprache

Weibliche und männliche Kinder und Jugendliche sind während ihres Heranwachsens in unterschiedlichster Weise über familiäre, schulische und mediale Beeinflussung mit partiell differierten Bildern von Weiblichkeit und Männlichkeit konfrontiert. Diese Bilder wandeln sich kulturell, bildungsbezogen und auch gesamtgesellschaftlich in kürzerer Abfolge als das bei früheren Generationen der Fall war, so dass wenig dauerhafte Orientierungen und Wertevorstellungen erkenntnisleitend wirken.

Die soziokulturelle Ausprägung von Weiblichkeit und Männlichkeit (gender) ist daher nicht als ein Komplex feststehender Kategorien zu verstehen, sondern als eine sich wandelnde Auffassung von weltanschaulichen, psychischen, moralischen, rechtlichen, politischen, religiösen und kultu-

rellen Positionen im Wechselverhältnis von Attribution und Darstellung, von präskriptiven Erwartungen und im Prozess der Interaktion ausgehandelten Gestaltungen.

Die Konstituierung von Weiblichkeit und Männlichkeit unterliegt im Spielraum des jeweiligen Grundmusters der individuellen Handlungskompetenz: Kinder und Jugendliche beiderlei Geschlechts vermögen ihr Bild von Weiblichkeit und Männlichkeit miteinander oder im Kontrast zueinander zu entwickeln, in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlich gesetzten Normen und deren Wandel. Die Darstellung der je eigenen Konstruktion der Geschlechtsrolle beeinflusst den öffentlichen Diskurs über Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlechter-Rigiditäten und wirkt somit auf die Veränderung vorgeprägter Grenzen.

Die Chance von Koedukation, die Verhaltensmuster des jeweils anderen Geschlechts vergleichend wahrnehmen zu können, Sensibilität für Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu entwickeln und im Miteinander neue Muster auszuprobieren, ermöglicht den Beteiligten, sofern die Lehrenden adäquate Voraussetzungen schaffen, optimales Erfahrungslernen.

Ausgehend von dem Wissen, dass körperliche Ausdrucksbewegungen nur in geringen Maße geschlechtsspezifisch (nur bei einem Geschlecht vorkommend) sind, sondern vielmehr auf geschlechtstypische Ausprägung verweisen, d. h. es sich um Dominanzen in der Auftretenshäufigkeit handelt, besteht eine Option auf Selbstbestimmung, Variabilität und Konstruktion.

Den Jugendlichen eröffnet sich ein Handlungsspielraum für die Realisation der eigenen Geschlechtsrolle gemäß dem individuellen Bild von Weiblichkeit und Männlichkeit im Zusammenspiel unterschiedlichster Teilrollen, situativer Kontexte und kulturgeprägter Erwartungen. Die Entwicklung situativ und kontextual angemessener Rollengestaltungen entsteht prozessual über Konstruktion und Dekonstruktion, Performanz und Figuration, Anpassung und Widerspruch.

Mündlichkeit im Kommunikationsraum Schule kann für die Heranwachsenden den Erfahrungshorizont darstellen, sich mit den gesellschaftlichen Bildern auseinanderzusetzen.

4 Körpersprache im Kommunikationsraum Schule

„... In der Schule kann es nicht darum gehen, Körpersprache zu ‚trainieren‘ und ihre ‚Wirkung zu optimieren‘. Stattdessen muss Sensibilität für die spezifische Ausdruckskraft von Körpersprache geweckt werden und auch dafür, dass Körpersprache nicht von ihrem kommunikativen Kontext und vor allem nicht von der Persönlichkeit der Kommunizierenden abgetrennt werden darf.“ (Dieterle/Iakonis 2001, 36).

Jeder Mensch hat individuelle Ausdrucksformen und einen kulturabhängigen individuellen Spielraum. Zentrales Anliegen der Arbeit am Körperausdruck ist es einerseits, den individuellen Ausdruckscharakter zu stärken und nicht vorgefertigte Normvorstellungen zu transportieren, denn jede Kultur besitzt situationsabhängige Normen, aber nicht im Sinne starrer Bewegungsabläufe, sondern im Sinne eines Erwartungsrahmens, der auch Individualität zulässt. Andererseits steht die Notwendigkeit im Vordergrund, die Wahrnehmungssensibilität für die körperlichen Sprechausdrucksmittel des kommunikativen Gegenübers zu entwickeln bzw. zu intensivieren. Körperlicher Ausdruck entsteht über Bewegungsveränderungen im Gesicht (**Mimik**), der oberen Extremitäten (**Gestik**), der Körperhaltung (**Kinesik**) und des Körpers im Raum (**Proxemik**). Lernen Lehrende, auf diese Signale zu achten, eröffnen sich ihnen differenzierte Möglichkeiten der Schülerwahrnehmung (Heilmann 2004c). Klar herauszuarbeiten gilt es jedoch auf dieser Stufe, dass die jeweilige Situation kommunikativ aufgeladen werden kann, aber keine Konventionalisierung im Sinne einer eindeutigen Norm besteht, also keine Verstehenseindeutigkeit möglich ist. Die Sinnkonstituierung entsteht im Miteinander-kommunizieren, das schließt Miss- und Unverständnisse mit ein.

Ausgehend von der Annahme, dass es nicht **das** weibliche und **das** männliche Sprechverhalten gibt, sondern dass körperlicher Ausdruck sich sowohl an gesellschaftlichen Normen orientiert als auch interaktional ausgehandelt wird, ist zu klären, in welcher Form Wahrnehmungssensibilität im Klassenraum das soziale Klima verbessern und Benachteiligte stützen kann.

Das Ergreifen von Rederecht als ein wichtiges Steuerungselement von Unterricht und sozialer Setzung vermögen selbstsichere Schülerinnen und Schüler leichter als andere. Wenn es z. B. stilleren Schülerinnen nicht gelingt, sich in ein Gespräch einzubringen, könnten die Lehrenden an nicht-verbalen Signalen das Redebegehren wahrnehmen (z. B. beim Sitzen sich aus einer entspannteren Position in eine gespanntere aufrichten; Oberkörper vorbeugen; mehrmaliges Räuspern; unruhigeres Sitzen (Heilmann 2002), und entsprechend lenkend eingreifen, indem sie diesen Jugendlichen Rederecht ermöglichen. Distanzvergrößernde Bewegungen (Stuhl nach hinten kippen oder rücken; sich aus vorgebeugter Sitzposition weit nach hinten lehnen; Arme an den Oberkörper nehmen) könnten ein Anzeichen von verringerter Zuhöraufmerksamkeit darstellen. Die Lehrenden hätten mit einer adäquaten Verarbeitung dieser Wahrnehmung didaktische Möglichkeiten darauf zu reagieren.

Sprechende, die keinen festen Stand oder keine zentrierte Sitzposition nutzen, wenig Raum einnehmen und/oder Blickkontakt meiden, signalisieren möglicherweise ihrem Gegenüber Unsicherheit, ein Sich-nicht-Wohlfühlen in der Situation oder auch Sprechängstlichkeit. Auch auf diese Anzeichen könnten die Lehrenden reagieren.

Im Kommunikationsalltag sind derartige Anzeichen von Ängstlichkeit und Zurücknahme immer noch häufiger bei Mädchen als bei Jungen zu beobachten. Sie sind dennoch nicht als geschlechtsspezifisch zu betrachten sondern als geschlechtstypisch, d. h. als veränderbar. Mit einer sensiblen Reaktion von Lehrerinnen und Lehren auf diesen Tatbestand könnte im Kommunikationsraum Schule ein Ausgleich zwischen den Geschlechtern ermöglicht werden.

Literatur

Dieterle, Christina; Iaconis, Ute-Ena: Was Worte verschweigen. In: Praxis Deutsch 28 (2001). H. 166, 36-41

Hall, Edward T.: The hidden dimension. New York: Doubleday 1966 (reprint 1990)

Heilmann, Christa M.: Neutrale Interventionen in sequentieller Abfolge - ein „Dringlichkeitsantrag“. Zeitschrift für angewandte Linguistik. H. 37/2002, 51-76

Heilmann, Christa M.: Das Konzept Körper in der Gesprächsforschung. In: Rohr, Elisabeth (Hg.): Körper und Identität. Gesellschaft auf den Leib geschrieben. Königstein: Helmer-Verlag 2004a, 236 - 248

Heilmann, Christa M.: Das Konzept Körper in der Rhetorik aus semiotischer Sicht. In: Jäger, Ludwig (Hg.): Rhetorik und Figuration. Reihe DFG-Symposien. Stuttgart: Metzler 2004b, 267 - 282

Heilmann, Christa M.: Der Körper erzählt. Körperausdrucksverhalten im Klassenzimmer. In: Schober, Otto (Hg.): Körpersprache im Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider-Verlag 2004c, 48 - 57

Jäger, Ludwig (Hg.): Rhetorik und Figuration. Reihe DFG-Symposien. Stuttgart: Metzler 2004

Kühn, Christine: Körper-Sprache. Elemente einer sprachwissenschaftlichen Explikation non-verbaler Kommunikation. Frankfurt/M.: Lang 2002

Peirce, Charles Sanders: Semiotische Schriften. 3 Bde. Frankfurt/M. 1986-1993

Rohr, Elisabeth (Hg.): Körper und Identität. Gesellschaft auf den Leib geschrieben. Königstein: Helmer-Verlag 2004

Schober, Otto (Hg.): Körpersprache im Deutschunterricht. Schneider- Hohengehren: Verlag 2004

*Mechthild Walsdorf*

Geschlechtergerechte Sprache

1 Gesetzliche Regelungen

Auf Anregung des nordrhein-westfälischen Landtagsausschusses für Frauenpolitik hat eine interministerielle Arbeitsgruppe unter Federführung des Justizministeriums 1992 Leitlinien für die Verwendung geschlechtergerechter Formulierungen in der Rechts- und Amtssprache entwickelt. In ihrem zusammenfassenden Bericht nach zweijähriger Beobachtungs- und Beratungsphase trafen die Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Ressorts sowie Expertinnen bzw. Experten aus der Sprachwissenschaft u. a. folgende Feststellungen:

„Die Entwicklung einer gleichstellungsgerechten Sprache ist eingebettet in die allgemeine Entwicklung der Gleichstellung von Frauen und Männern in allen gesellschaftlichen Bereichen. Sprache ermöglicht die Verständigung von Menschen untereinander, sie dient der Vermittlung von Information, der Kommunikation. Hierdurch ist sie aber zugleich ein Instrument zur Wahrnehmung der Wirklichkeit. Sie beeinflusst den Erkenntnisprozess und damit das Bewusstsein der Menschen. Indem Sprache die sozialen Beziehungen zwischen den Menschen vermittelt, ist sie immer in gesellschaftliche Prozesse eingebettet. In ihr spiegeln sich zugleich Wert- und Normvorstellungen der jeweiligen Gesellschaft.

Sprache hat aber nicht nur Abbildcharakter, sie vermag auch Einfluss zu nehmen, sie kann nämlich in Sprachgewohnheiten zum Ausdruck kommende Wertvorstellungen einerseits bekräftigen und konservieren, andererseits in Frage stellen und auf eine Änderung hinwirken. (...)

Die Arbeitsgruppe teilt die Auffassung, dass die Rechtssprache der Änderung der gesellschaftlichen Verhältnisse durch das Bemühen Rechnung tragen muss, dass immer dann, wenn auch Frauen als Personen von einer Regelung betroffen sind, deren sprachliche Missachtung vermieden werden sollte. Das generische Maskulinum trägt dieser Forderung nicht angemessen Rechnung. (...)

Die Arbeitsgruppe schließt weiterhin das Modell der durchgängigen Verwendung des generischen Maskulinums bei Personenbezeichnungen aus, weil sich hierdurch Frauen nicht hinreichend angesprochen fühlen können. Auch die Bezeichnungen von Klammerdefinitionen, z. B. „Richter und Richterinnen (Richter)“, erscheint wenig geeignet, das Erfordernis sprachlicher Gleichbehandlung zu erfüllen. Der Forderung, dass sich auch Frauen durch die Formulierung einer Vorschrift angesprochen fühlen sollen (Frauen sind immer mitgemeint, M. W.), wird hierdurch nur an einer Stelle Rechnung getragen, die Frau „verschwindet“ sodann gleich wieder im generischen Maskulinum. Diese Lösung ist halbherzig, wenn nicht sogar schädlich, weil sie letztlich den Gebrauch des generischen Maskulinums verfestigt.“

Die entwickelten Empfehlungen für die Praxis der Rechts- und Amtssprache sind in einen Erlass eingeflossen, der seit 1993 für alle Landesbehörden verbindlich ist (Runderlass vom 24.03.1993). Das 1999 verabschiedete Landesgleichstellungsgesetz (LGG) erneuert diese Verbindlichkeit mit verstärkter Rechtsqualität (§ 4):

„Gesetze und andere Rechtsvorschriften sollen sprachlich der Gleichstellung von Frauen und Männern Rechnung tragen. Im dienstlichen Schriftverkehr ist auf die sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern zu achten. In Vordrucken sind geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen zu verwenden. Sofern diese nicht gefunden werden können, sind die weibliche und die männliche Sprachform zu verwenden.“ (GV NW 590)

Kommen wir noch einmal auf die Problemlage zurück: Geschlechtergerechtes Sprechen betrifft vorwiegend die Interessen von Frauen, denn der unreflektierte Gebrauch von überwiegend männlichen Personenbezeichnungen für Frauen und Mädchen ist diskriminierend,

- weil er Frauen unsichtbar macht,
- weil er dem Grundsatz der Gleichbehandlung von Frau und Mann widerspricht,
- weil Frauen gedankliche Mehrarbeit leisten müssen, um erst einmal entscheiden zu können, ob eine (maskuline) Personenbezeichnung sich überhaupt auf sie bezieht,
- weil er die Stereotypen darüber, was Frauen und Männer können und sollen, reproduziert und verstärkt.

Aber auch Männer sind von unsensiblen Sprachgebrauch betroffen: sie fühlen sich z. B. durch eine feminine Berufsbezeichnung in ihrer Geschlechteridentität verletzt (kein Mann möchte als Krankenschwester arbeiten, so wurde der Begriff Krankenpfleger erfunden).

2 Fazit

Sowohl Frauen als auch Männer sollten nicht ein Geschlecht zum Maßstab und zur Norm des anderen Geschlechts machen. Das Maskulinum (Männliche) kann in einer gleichstellungsgerechten Sprache nicht als geschlechtsneutral gelten.

Die bestehenden Vorgaben für die Rechts- und Amtssprache sind keine schematischen Regeln, sondern wecken Problembewusstsein und Kreativität für das Sichtbar- und Hörbarmachen von Männer- und Frauenrollen, und dies nicht nur in „amtlichen“ Kommunikationssituationen, sondern auch - nicht zuletzt als Ausdruck von gegenseitiger Wertschätzung - für den alltäglichen Umgang miteinander: im Gespräch unter Kolleginnen und Kollegen, in Konferenzsituationen, bei Beurteilungs-, Zielvereinbarungs- und Kooperationsgesprächen, in Fortbildungsseminaren, im Schulunterricht, in der Elternsprechstunde etc.

3 Gleichstellung von Frau und Mann in der Rechts- und Amtssprache

Im Folgenden wird der Erlass zur geschlechtergerechten Gestaltung der Amts- und Rechtssprache aufgeführt:

Gleichstellung von Frau und Mann in der Rechts- und Amtssprache

Gem. RdErl. d. Justizministeriums - 1030 - II A. 325 -, d. Ministerpräsidenten und aller Landesministerien v. 24.03.1993

Die Landesregierung hat am 12.1.1993 die aus der Anlage ersichtlichen Grundsätze für eine gleichstellungsgerechte Gestaltung der Amts- und Rechtssprache gebilligt.

Diese Grundsätze sind künftig zu beachten.

Anlage

Zusammenfassung der Ergebnisse der interministeriellen Arbeitsgruppe „Gleichbehandlung von Frau und Mann in der Rechts- und Amtssprache“

- Eine gleichstellungsgerechte Gesellschaft erfordert auch eine gleichstellungsgerechte Rechtssprache.
- Die durchgängige Verwendung der männlichen Form zur abstrakten Bezeichnung von weiblichen und männlichen Personen (sog. generisches Maskulinum) trägt der Forderung nach sprachlicher Gleichstellung nicht angemessen Rechnung. Eine psychologisch wirksame Benachteiligung von Frauen durch Verwendung des generischen Maskulinums kann nicht ausgeschlossen werden.
- Im Bereich der Amtssprache vermittelt das allgemeine Persönlichkeitsrecht einen Anspruch auf eine geschlechtsbezogene Anrede.
- Sprachliche Gleichbehandlung sowie eine klare und verständliche Rechtssprache müssen in Übereinstimmung gebracht werden.
- Die Rechtssprache muss auf anerkannten Normen des allgemeinen Sprachsystems basieren.
- Sprachliche Gleichstellung kann in der Vorschriftensprache am erfolgsversprechendsten durch Verwendung von
 - geschlechtsneutralen Umformulierungen
 - Paarformelnerreicht werden.
- Geschlechtsneutrale Umformulierungen sind der Verwendung von Paarformeln grundsätzlich vorzuziehen, weil sie Vorschriften im allgemeinen nicht wesentlich länger oder komplizierter machen.
- Praktische Hinweise zur Umformulierung:
 - Verzicht auf ständige Wiederholung von Personenbezeichnungen, wenn klar ist, welche Personen durch die Norm erfasst werden.
 - Definition des betroffenen Personenkreises und Bezugnahme in den späteren Vorschriften (z. B.: „... durch die in § ... genannten Personen ...“).
 - Verwendung von passivischen Konstruktionen, wenn eindeutig ist, wer welche Rechte oder Pflichten nach der betreffenden Rechtsvorschrift hat (z. B.: „Bei der Zulassung zur Prüfung ist nachzuweisen ...“).
 - Verzicht auf parallele Possessivpronomen.

- Vermeidung von Relativsätzen, die als Bezugswort eine Personenbezeichnung im Singular haben.
- Verwendung von Satzkonstruktionen mit verallgemeinernden Relativpronomen „wer“ (z. B.: „Wer ... beantragt, hat ... vorzulegen.“).
- Ersetzung generischer Maskulina durch geschlechtsindifferent verwendete Substantive.

Beispiele:

Person (auch: beratende, sprachkundige usw. Person), Mitglied, Hilfs-, Arbeits-, Fachkraft (auch männliche, weibliche -kraft), Lehrkraft, Elternteil, Eheleute, Schiedsleute, Obleute, schuldiger Teil, Mündel, Vormund, Gegen- und Mitvormund, Abkömmling, Beistand.

- Gebrauch von substantivierten Adjektiven oder Partizipien im Plural (sog. generischer Plural).

Beispiele:

die Vorsitzenden, die Beisitzenden, die Beschäftigten, die Antragstellenden, die Beauftragten, die Kranken, die Vertragschließenden, die Eheschließenden, die Anerkennenden, die Anwesenden, die Abwesenden, die Annehmenden, die Schuldigen, die Angeklagten, die Minderjährigen, die Volljährigen, die Studierenden, die Unterhaltspflichtigen, die Unterhaltsberechtigten, die Geschäftsunfähigen, die Berufenden, die Beteiligten, die Verpflichteten, die Betreuten, die Verschwägerten, die Verwandten, die Angestellten, die Erwerbslosen, die Berufstätigen.

Beachte: Die Verwendung des Plurals darf keine Unklarheiten oder Sinnveränderungen hervorrufen.

- Gebrauch von Ableitungen auf -ung (z. B. Leitung, Vertretung) oder -schaft (z. B. Richterschaft, Ärzteschaft, Rechtsanwaltschaft).
- Praktische Hinweise zum Gebrauch von Paarformeln:
 - Es sollen voll ausgeschriebene Paarformeln, die mit „und“ oder „oder“ verbunden werden, gebraucht werden.
 - Paarformeln unter Verwendung von Schrägstrichen sollen in einem Fließtext nicht verwendet werden. Sie können allerdings bei tabellenartigen Aufzählungen und bei der Gestaltung von Vordrucken sinnvoll sein. Die Verwendung des großen Binnen-I ist ausgeschlossen.
 - Innerhalb eines Regelungswerkes ist zur Vermeidung von Unklarheiten ein einheitlicher Umgang mit Personenbezeichnungen angezeigt.
 - Die weibliche Personenbezeichnung soll der männlichen vorangestellt werden.
- Ausnahmen:
 - Soweit weibliche Personenbezeichnungen fehlen, kann die maskuline Form der Personenbezeichnung beibehalten werden (z. B.: Vormund, Mündel, Gast, Fahrgast, Flüchtling, Prüfling).
 - Zusammengesetzte Wörter (z. B. Schülervertretung, Rechtsanwaltskammer, Ärztekammer) können vorerst in der bisherigen Form weiter verwendet werden, solange sich keine geschlechtsneutralen Formulierungen finden lassen.

- Bezeichnungen, die einen hohen Grad an Abstraktheit und Funktionalität und damit an Personenferne aufweisen, können bei der Formulierung von Vorschriften in der bisher üblichen Form weiter verwendet werden, wenn eine geschlechtsneutrale Formulierung (Beispiele: wer schuldet, wer mietet, wer besitzt usw.) nicht zweckmäßig erscheint.
- Änderung bestehender Vorschriften:
 - Es ist stets das Regelungswerk im Ganzen umzustellen.
 - Eine Bekanntmachungsermächtigung mit der Auflage, gleichstellungsgerechte Formulierungen einzuführen, ist verfassungsrechtlich nicht zulässig.

Literatur

Landesgleichstellungsgesetz (LGG) GV NW 1999, 590

Runderlass des Justizministeriums, des Ministerpräsidenten und aller Landesministerien vom 24.03.1993 – GABl. NW I 152

II.4 Ressourcenbewirtschaftung



Mechthild Walsdorf

Gender Budgeting

1 Was ist Gender Budgeting?

Gender Budgeting ist ein Handlungsstrang der Gender Mainstreaming-Strategie. Budget meint in diesem Sinne zunächst nicht einfach verfügbare Geldmittel, es geht auch nicht darum, getrennte Haushalte für Frauen und Männer aufzustellen. In den Blick genommen wird vielmehr der öffentliche Haushalt mit seinem Gesamt(wirkungs)gehalt von Personal und monetärem Volumen. Er wird hier verstanden als Reflexion der „politischen Entscheidungen darüber, wie (und somit von wem) Einnahmen erhoben und für welche Zwecke (und somit für wen) die Ausgaben speziell getätigt werden“ (Caglar 2003). Anders ausgedrückt: der Haushalt ist die zahlenmäßige Darstellung des Regierungsprogramms mit finanzwirtschaftlicher und volkswirtschaftlicher Steuerungsfunktion sowie administrativer Kontrollfunktion.

Die Wirkung öffentlicher Haushalte ist nicht prinzipiell geschlechtsneutral, und auch in Bereichen, die nicht ausdrücklich nach geschlechterdifferenzierten Zielgruppen zu unterscheiden sind, kann eine Haushaltsentscheidung Frauen und Männer unterschiedlich betreffen.

2 Woher kommt die Forderung nach Gender Budgeting?

Gender Budgeting ist Teil des Handlungsauftrags aus Art. 3 Abs. 2 Grundgesetz: „Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.“ Als Grundrechtsartikel gilt diese Vorgabe gem. Art. 4 Landesverfassung NRW als unmittelbares Landesrecht. Auch Europäisches Recht verpflichtet die staatlichen Verantwortungsebenen, „Ungleichheiten zu beseitigen und die Gleichstellung von Frauen und Männern zu fördern.“ (Art. 3 Abs. 2 des EU-Vertrags von Amsterdam). Das Europäische Parlament (Protokoll 2003) hat 2003 mit der Annahme der Entschließung über Gender Budgeting die besondere Verpflichtung aller Mitgliedstaaten verdeutlicht.

3 Worauf zielt und wozu nutzt Gender Budgeting?

Die Aufstellung und Ausführung öffentlicher Haushalte soll der der tatsächlichen Durchsetzung der Gleichberechtigung und der Beseitigung bestehender Nachteile dienen; Gender Budgeting hat demnach die Geschlechtergerechtigkeit als eine verteilungspolitische Zielsetzung. Bei der Analyse der Auswirkungen öffentlicher Haushaltspolitik ist es sinnvoll, den Kontext nicht nur unter monetären Gesichtspunkten, sondern auch im Hinblick auf die Lebensqualität zu betrachten: Die Rolle und der Beitrag der unbezahlten Arbeit (Haushalts-, Erziehungs- und Pflegearbeit) muss in monetärer und zeitlicher Dimension einbezogen werden (EU-Ausschuss für die Rechte der Frau und Chancengleichheit, 2003). Die wegweisende Fragestellung ist hierbei, in welchem Maß sich politische Entscheidungen auf das Zeitbudget von Frauen und Männern auswirken: Bei der Schließung von Kindergärten ist z. B. häufig Konsequenz, dass Familien längere Wegezeiten

und zusätzliche Kosten aufwenden müssen, um die Betreuung der Kinder zu sichern. Meist geht dies zu Lasten des Zeitbudgets von Frauen. Eine ähnliche Auswirkung ist bei einer verordneten Verkürzung der Verweildauer in Krankenhäusern anzunehmen: Zeiten der Rekonvaleszenz werden in die Familiensphäre verlegt und damit wiederum überwiegend Frauen mit (unbezahlten) Pflegeaufgaben zeitlich belastet.

Die Betrachtung der unterschiedlichen Lebenssituationen, Interessen und Bedürfnisse von Frauen und Männern muss darüber hinaus berücksichtigen, dass diese nicht homogene Gruppen sind, sondern dass innerhalb der Geschlechtergruppen wiederum Unterschiede in den Bedürfnissen und Lebensplanungen bestehen.

Eine umfassende Anwendung der Gender-Budgeting-Strategie zielt darauf ab,

- die Auswirkungen staatlicher Einnahme- und Ausgabepolitik auf die vielschichtigen Lebensverhältnisse von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen zu betrachten und im gesellschaftlichen Kontext zu bewerten,
- bei Erkenntnis von Ungleichbehandlungen Maßnahmen zum Ausgleich von Benachteiligungen zu entwickeln,
- den Haushalt zur nachhaltigen Sicherung gleichberechtigter Teilhabe von Frauen und Männern umzugestalten.

4 Welche Instrumente werden eingesetzt?

Bei jedem Anlass einer Bewertung öffentlicher Politik sind systematisch die sozioökonomischen Unterschiede (Ungleichheiten) zwischen Frauen und Männern zu berücksichtigen. Auch die verschiedenen Strukturen und Befugnisse der Verwaltung bei der Verteilung öffentlicher Ressourcen spielen dabei eine Rolle und sind ggf. in notwendige Veränderungen einzubeziehen. Konkrete Instrumente sind

- **Bedarfsanalysen** aller Politikfelder nach Geschlecht,
- **Nutzenanalysen öffentlicher Haushalte** nach Geschlecht,
- Analyse geschlechtsspezifischer **Auswirkungen des Steuersystems**,
- Analyse des **Einflusses öffentlicher Haushalte auf individuelle Zeitnutzung** nach Geschlecht,
- geschlechterbewusste **Bewertung der Haushaltspolitik (intern/extern)**,
- geschlechterbewusste **Haushaltserklärung**,

Eine Gender-Analyse öffentlicher Haushaltsplanung und -ausführung bedient sich zielführender Fragen, um

- festzustellen, wie Bürgerinnen und Bürger in den Genuss öffentlicher Ausgaben kommen und zum öffentlichen Einkommen beitragen,
- zu bewerten, wie sich die Haushaltspolitik (Geld, Dienstleistungen, Zeit, Arbeit) auf die Frauen und Männer im Hinblick auf soziale und familiäre Betreuung / soziale Reproduktion auswirkt,
- zu analysieren, inwieweit geschlechterspezifische Bedingungen in allen Sektoren der öffentlichen Interventionen bestehen,

- zu bewerten, welche Auswirkungen bei einer schrittweisen Einführung von Gender Budgeting in alle Politikbereiche wie Bildung, Wohlfahrt und soziale Dienste, Gesundheitsbetreuung, Maßnahmen für Beschäftigung, Verkehr, Wohnungsbau usw. zu erwarten sind,
- zu überprüfen, ob die Zuteilung der Mittel in angemessener und ausgewogener Weise den unterschiedlichen Bedürfnissen und Forderungen von Männern und Frauen entspricht,
- festzulegen, wie mit Neufestsetzung von Prioritäten und Neuzuweisung öffentlicher Ausgaben - nicht zwangsläufig mit einer Aufstockung des Haushaltsvolumens - eine gerechte Teilhabe von Frauen und Männern zu sichern ist,
- zu gewährleisten, dass mit systematischer Rechenschaftslegung und Berichterstattung die geschlechtergerechte Mittelverwendung nachhaltig wirksam bleibt (EU-Ausschuss 2003).

5 Wie und wer beginnt und verantwortet das Verfahren?

Gender Mainstreaming und Gender Budgeting sind gleichstellungspolitische Strategien, für die grundsätzlich alle Akteurinnen und Akteure in Verwaltung und Politik Verantwortung tragen. In den Ebenen öffentlicher Verwaltung wird für die Umsetzung zunächst das top-down-Prinzip greifen müssen. Das Landesgleichstellungsgesetz NRW definiert „die Erfüllung des Verfassungsauftrags aus Art. 3 Abs. 2 Grundgesetz“ als eine „besondere Aufgabe der Dienstkräfte mit Leitungsfunktionen“ (§ 1 Abs. 3). Hier ist gleichzeitig hervorzuheben, dass diese Aufgabe nicht in der (vorrangigen oder ausschließlichen) Zuständigkeit von Gleichstellungsbeauftragten oder speziellen Gender-Beauftragten liegt und liegen kann.

Nach bisherigen Erfahrungen in einzelnen Landes- und Kommunalverwaltungen ist eine schrittweise Einführung in ausgewählten Bereichen Erfolg versprechend:

- Handlungssignal und Voraussetzung für die Strategie-Anwendung ist die ausdrückliche und klare politische Willenserklärung der Leitungsebene zur Zielsetzung der Geschlechtergerechtigkeit.
- Handlungsgrundlagen werden geschaffen durch die Organisation erforderlicher Kooperationen, durch Bereitstellen von Personalressourcen, durch Gender-Fortbildung und durch Aufbereitung notwendiger statistischer Daten und Berichte.
- Handlungsanreize bieten sich durch eine praxisorientierte Auswahl von Entscheidungs- bzw. Maßnahmebereichen, in denen geschlechterdifferenzierte Nutzen- und/oder Bedarfsanalysen durch offensichtliche Zielgruppenorientierung nahe liegend sind.
- Eine erste Pilotphase (ca. 1 Jahr) wird nach Auswertung zur Grundlage für eine weitergehende Einführung auf weitere Teilbereiche (zweite Pilotphase ca. 2 - 3 Jahre).
- Die Controlling-Ergebnisse bilden die Basis für eine flächendeckende Anwendung der Gender-Budgeting-Strategie.

6 Was bedeutet Gender Budgeting im Praxisfeld Schule?

Für den Bereich Schule stellt sich der Auftrag des Gender Budgeting vor den vielschichtigen Anforderungen der Qualitätssicherung und -entwicklung. Ansatzpunkte für Gender-Budgeting ergeben sich aus den Handlungsfeldern der Personal- und Organisationsverantwortung der Schulleitung. Folgende Beobachtungsfelder bieten sich an:

- Personalrekrutierung / -entwicklung,
 - o Personalauswahl,

- o Personaleinsatz,
 - o Fortbildungsplanung
- Sachmittel- / Drittmittelverwendung,
- Raumkapazitäten/ -nutzung
 - o Klassenbildung / Lerngruppenbildung,
 - o Wiederholerquote,
 - o Fächerwahl im WP-Bereich / Leistungskursen der gymn. Oberstufe, Schulhofgestaltung,
 - o Ausstattung mit Neuen Medien
- Schulprogramm (vgl. Koch-Priewe 2002)

Literatur

Bericht des EU-Ausschusses für die Rechte der Frau und Chancengleichheit vom 16.06.2003 – A5-0214/2003

Caglar, Gülay: Gender Budgeting: Erfolgsrezept oder Mythos? In: Jansen, Mechthild et al. (Hg.): Gender Mainstreaming – Herausforderung für den Dialog der Geschlechter. München 2003

Koch-Priewe, Barbara (Hg.): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Weinheim 2002

Protokoll vom 03.07.2003 – Gender Budgeting P5_TA(2003)0323 A5-0214/2003: Entschließung des Europäischen Parlaments zu ‚Gender Budgeting‘ – Aufstellung öffentlicher Haushalte unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten (2002)

www.gender-budgets.de, (2004)

www.gender-mainstreaming.net, (2004)

www.genderkompetenz.info (2004)

www.berlin.de/gender-budget, (2004)

www.europarl.eu.int (2004)

www2.europarl.eu.int (2004)

www.gtz.de/gender-budgets

www.bpb.de 2004

*Barbara Schrief*

Genderbewusste Schulhofgestaltung

1 Einleitung

Der Schulhof ist der „Hof bei der Schule, auf dem die Schüler sich während der Pause aufhalten“; so steht es in Wahrigs Deutschem Wörterbuch. Diese Worterklärung zeigt, dass der Schulhof in seiner Bedeutung offensichtlich unterschätzt wird. Gerade in der heutigen Zeit und besonders in Großstädten könnten Schulhöfe auch mehr sein: Offene Orte, vom Verkehr geschützt, die alle kennen und die als Treff und Anlaufstelle dienen. Entsprechend strukturierte, durchdachte Schulhöfe können Bewegungsanreize, Rückzugsmöglichkeiten, Auseinandersetzung mit naturnaher Umgebung und andere sinnliche Anreize bieten, wo alle gemeinsam Freizeit verbringen können, wo man ohne Verabredung hingehen und andere unverbindlich treffen kann.

Bevor jetzt in diesem Aufsatz näher auf die Neu- und Umgestaltung von Schulhöfen eingegangen wird, geht es zunächst um einige weitere Aspekte zum Thema Pause und Schulhof. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf den Forschungsergebnissen zur geschlechtsspezifischen Raumaneynung von Jungen und Mädchen in ihrer Bedeutung für die Gestaltung von Pausenhöfen.

2 Pause und Schulhof

Lange Zeit machte man sich wenig Gedanken über die Gestaltung des Schulhofes, einzig die Größe der Fläche war für den Gesetzgeber interessant. Gilt doch immer noch eine Mindestfläche von 5m² laut Richtlinien des Landes NRW von 1954 als einzige Vorgabe. Schon seit dem 19. Jahrhundert gab es immer wieder neue Ideen und Auffassungen zum Thema Schulhof, mal sollte er der körperlichen Ertüchtigung vor allem der Jungen dienen, mal Stadtkindern den Kontakt mit der Natur ermöglichen, dann wieder sollte der Schulhof sich für das Umfeld öffnen und bei der Planung sollten ökologische Gesichtspunkte berücksichtigt werden. Leider hat die Umsetzung all dieser Ideen und Forderungen nicht Schritt mit der Wirklichkeit gehalten, anders lässt sich die große Zahl oder asphaltierter Schulhöfe nicht erklären.

Für viele Lehrerinnen und Lehrer und in der öffentlichen Meinung dient die Pause lediglich als Ausgleich für das lange Sitzen während des Unterrichts. Neuer ist die Sichtweise, dass während der Pause auch soziale Fähigkeiten erworben werden und die Pause insbesondere für sozial unsichere und überbehütete Kinder eine Form außerfamiliärer Sozialisation ermöglicht. Gerade für jüngere Kinder ist der Schulhof auch ein Spielhof, auf dem sie im Spiel soziale Verhaltensformen erlernen können. Oft vergessen wir, dass Kinder im Spiel höhere und vielfältigere Formen der Interaktion wie Rollenübernahme, Regelbewusstsein oder moralisches Gewissen üben und lernen.

Für alle Schülerinnen und Schüler ist die Pause ein Freiraum, in dem sie weitgehend selbst bestimmt und an ihren eigenen Bedürfnissen orientiert handeln können. In einer schon älteren Untersuchung von Reinert und Zinnecker (1978) stellten diese bei Schülerinnen und Schülern der 4. bis 11. Klasse vier verschiedene Bedeutungen der Hofpause fest. Für einige Jugendliche ist die Pause wie der Freigang in einem Gefängnishof, sie fühlen sich bewacht und reglementiert. Für andere ist die Pause eher die Teilnahme an einer Art Straßenöffentlichkeit, da man die Möglich-

keit hat, unverbindlich Kontakt zu anderen aufzunehmen. Jüngere Schülerinnen und Schüler nutzen den Schulhof als Spielplatz ohne Geräte, während ältere ihn als Jugendtreff nutzen, bei dem man sich im Flirten üben oder – verbotenerweise - rauchen kann. Zusammengefasst heißt das, dass Schülerinnen und Schüler sich wünschen, ihrem Bewegungsbedürfnissen, aber auch ihrem Bedürfnis nach weitgehend ungestörten sozialen Kontakten nachgehen zu können.

Oft wird übersehen, dass die Pausenzeiten pro Schulwoche sich durchaus auf 150 bis über 300 Minuten abhängig vom Schultyp und der Klassenstufe addieren. Damit übertrifft diese Zeit in vielen Fällen die Stundenzahl des wöchentlichen Sportunterrichts. Auch unter diesem Aspekt ist es wichtig, dass ein gut strukturierter Schul- und Pausenhof Möglichkeiten und Anreize zur Bewegung bietet.

3 Forschungsergebnisse zum Spielverhalten

Im Folgenden sollen jetzt kurz die Forschungsergebnisse zum unterschiedlichen Spielverhalten von Mädchen und Jungen im öffentlichen Raum, d. h. auf Spielplätzen, Grünflächen und in Parks, thematisiert werden, um daraus Rückschlüsse auf die Neu- und Umgestaltung der Schulhöfe unter geschlechtsspezifischen Aspekten zu ziehen.

Schon an dieser Stelle muss betont werden, dass es **den** Jungen und **das** Mädchen nicht gibt. Aber: „Statistische Verfahren sind immer gezwungen zu reduzieren und reproduzieren damit die schlichte und aus vielen Gründen kritikwürdige dichotome Geschlechterkategorie – eine Schwäche, die genauso für den rechnerischen Umgang mit anderen sozialen Differenzvariablen zutrifft“ (Rose 2003, 101). So kann aus dem Blickfeld geraten, dass das Bild bei einem einzelnen Mädchen oder Jungen ganz anders aussieht. Rose bemerkt in diesem Zusammenhang weiter: „Geschlechtsspezifische Ansätze der Mädchen- und Jungenarbeit transportieren immer schon immanent die Botschaft der Geschlechterungerechtigkeit und geschlechtsspezifischen Benachteiligung mit.“ (Rose 2003, 115). Diese Gedanken müssen beim Folgenden immer mitbedacht werden und es sollte jede Aussage zunächst ohne Wertung betrachtet werden. Z. B. kann die größere Mobilität von Jungen auch gleichzeitig als Benachteiligung gesehen werden, sie finden in ihrer Umgebung nicht das, was sie suchen, und sind einem größeren Unfallrisiko ausgesetzt (Rose 2003).

Das Rauman eignungsverhalten von Jungen wird oft mit dem alten Volkslied: „Hänschen klein, ging allein in die weite Welt hinein, Stock und Hut stehn ihm gut, er ist wohlgemut...“ (Volkslied 1818) verdeutlicht. Das Deutsche Jugendinstitut zeigte in einer groß angelegten Studie von 1992, dass in allen drei Untersuchungsregionen (Wohndorf, Landgemeinde und Stadtteil einer Großstadt) in jeder Region, jeder Alterstufe und in jeder Schicht mehr Jungen als Mädchen im Alter zwischen 8 und 12 Jahren öffentliche Freiräume nutzen (vgl. Nissen 1992, 146). Flade/Kustor bestätigten 1996 diese Ergebnisse. Viele Jungen sind in der Öffentlichkeit demnach präsenter, sie haben einen größeren Aktionsradius, sind mobiler und nutzen häufiger als Mädchen das Fahrrad. Mädchen wachsen enger an das Elternhaus gebunden auf, sind nach wie vor stärker in die Hausarbeit eingebunden und sind viel eher von elterlichen Verboten betroffen, an öffentlichen Orten zu spielen, oft aus Angst der Erwachsenen vor sexueller Belästigung. Alle Studien stellen übereinstimmend fest, dass das durchschnittliche Mädchen sich weniger als der durchschnittliche Junge draußen aufhält.

Die typischen Mädchenspiele sind weitgehend an einen Standort gebunden, wie z. B. Gummist, Seilhüpfen, Hinkelspiele, und beanspruchen wenig Platz (Pfister 1993). Als einzige Ausnahme bei den Mädchen kann das Reiten gelten. „Im Bündnis mit dem Pferd weitet sich die Welt der Mädchen“ (Rose 1992, 14). Viele Jungen bevorzugen dagegen raumgreifende Spiele wie Fußball, Drachen steigen lassen und Räuber-und-Gendarm-Spiele. Das Fahrrad ist für sie überwiegend ein Sportgerät und sie fahren ein BMX- oder Sportrad. Es sind auch fast ausschließlich

Jungen, die Skateboard fahren. Auf Spielplätzen bevorzugen viele Jungen Klettergerüste und Balanciergeräte, wobei sie oft ihre körperlichen Fähigkeiten überschätzen und häufiger Unfälle erleiden als Mädchen. Die meisten Mädchen dagegen bevorzugen Schaukeln. Sie testen ihre körperlichen Fähigkeiten oft gar nicht aus und sammeln so keine neuen Erfahrungen.

Was das Spielverhalten betrifft, ergeben die Untersuchungen übereinstimmend, dass die meisten Mädchen lieber zu zweit spielen. Sie sind relativ selten in Sportarten zu finden, in denen ihr Körper als Mittel der Auseinandersetzung mit der Umwelt oder mit anderen eingesetzt wird (Rose 1992). Die meisten Jungen spielen eher in größeren Gruppen, die häufig hierarchisch organisiert sind und in denen öfter um Status und Dominanz gekämpft wird. Ihre Spiele sind wett-kampforientierter, mit viel Bewegung und Raufereien. Spontane Treffen in der Nachbarschaft finden eher unter Jungen statt.

Alle Ergebnisse neuerer und älterer Untersuchungen aus der Kindheits- und Sozialisationsforschung zeigen also, dass es Geschlechterunterschiede im raumbezogenen Verhalten von Mädchen und Jungen gibt. Mädchen, die Fußball spielen oder Skateboard fahren, und Jungen, die tanzen, sind immer noch die Ausnahme, und wenn dann sind es eher die Mädchen, die so genannten jungentypischen Aktivitäten nachgehen als umgekehrt.

4 Neu- und Umgestaltung von Schulhöfen

Wie können jetzt alle bisherigen Überlegungen in die Neu- oder Umgestaltung eines Schulhofes einfließen? Die Schulhofgestaltung sollte ein gemeinsames Projekt aller Kinder, Jugendlicher und ggf. auch Erwachsener sein (falls es ein offener, in den Stadtteil integrierter Aufenthaltsort werden soll) und bedarf einer Reihe von Überlegungen und Planungen von den ersten Ideen bis hin zur Bauausführung.

An erster Stelle steht die Bestandsaufnahme, die äußerst wichtig ist, weil alle wissenschaftlichen Untersuchungen kein Abbild der konkreten Situation vor Ort geben. In einem konkreten Stadt- oder Ortsteil können Mädchen und Jungen ein ganz anderes Pausen- und Freizeitverhalten zeigen als oben beschrieben. Hierzu wird z. B. zunächst beobachtet, wie auf dem bestehenden Schulhof die Pause/Freizeit verbracht wird. Nach der Bestandsaufnahme folgt die Ideensammlung und Befragung der potentiellen Nutzerinnen und Nutzer, die alle Interessen berücksichtigen soll, es wird z. B. in einer Projektwoche eine Fragebogenaktion gestartet und anschließend umfassend ausgewertet. Dies kann auch eine Gruppe aus dem Wahlpflichtunterricht übernehmen. Eine andere Gruppe setzt die Vorstellungen in Modelle um, die eine bessere Anschaulichkeit bieten als Pläne. Es werden bereits umgestaltete Schulhöfe besichtigt und Literatur- und Internet-recherchen durchgeführt. Zur Koordination wird eine Planungsgruppe gebildet, in der neben Vertreterinnen und Vertretern aus dem Kollegium und der Schülerschaft, auch Vertreterinnen und Vertreter der Eltern, aus dem Stadtrat und Sportvereinen sitzen sollten. Eine detaillierte Beschreibung einer Schulhofgestaltung mit entsprechender Projektchronologie findet man in dem Buch von Dithmar und Rose (2001), Ideen und Beispiele zum Sponsoring im Internet.

Bei der Planung sollten folgende Fragen berücksichtigt werden:

- Bietet der Schulhof verschiedene Anreize und unterschiedliche Möglichkeiten zur aktiven Bewegung? Bietet er Anreize zur sinnlichen Wahrnehmung?
- Gibt es Rückzugs- und Kommunikationsmöglichkeiten, ohne dass die anderen gestört werden und man sich ständig beobachtet fühlt?
- Gibt es naturnahe Bereiche (Schulgarten etc.)?
- Gibt es Schutz gegen Sonne und Regen?

- Ist an die unterschiedlichen Bedürfnisse von Jungen und Mädchen gedacht worden, auch abseits von traditionellen Vorstellungen?

Bei bereits durchgeführten Umgestaltungen, wünschten sich viele Mädchen je nach Alter vor allem (Reifen-)Schaukeln und ungestörte Ecken zum Reden, während bei den Jungen in der Regel eine größere offene Fläche zum Fußball spielen favorisiert wurde. Auf der einen Seite sollten die Wünsche der Kinder natürlich berücksichtigt werden, andererseits muss darauf geachtet werden, dass es nicht zu geschlechtsspezifischen Zuschreibungen (s. o.) kommt, denn die Unterschiede innerhalb eines Geschlechts sind immer größer als zwischen den beiden Geschlechtern. Alle Planungsmaßnahmen müssen „sorgfältig nach geschlechtsspezifischen Konsequenzen durchdacht werden, so dass nicht durch die bereitgestellten Spielräume eine Zuordnung vorgegeben wird, die Jungen zu Platzhirschen und Mädchen zu Zaungästen macht.“ (Steinmaier 1993, 140). Wie oben beschrieben, müssen viele Mädchen motiviert werden, sich mehr zuzutrauen und neue Sportarten auszuprobieren. Wenn dies nicht durch persönliche Ansprache möglich ist, weil z. B. die Schule und damit die Schülerschaft zu groß ist, kann es organisatorisch geregelt werden, indem an bestimmten Tagen der Bolzplatz, die Skateboard-Anlage, die Kletteranlage oder die Tischtennisplatte nur von Mädchen oder nur von gemischten Mannschaften genutzt werden darf. Das wird am Anfang schwierig sein, viele Jungen zu überzeugen, dass es auch anderes als Fußball gibt, wenn ihnen aber nie gezeigt wird, dass auch andere als wettkampforientierte Sport- und Spielmöglichkeiten möglich sind, sind sie auch nicht in der Lage, neue Erfahrungen zu machen. Es geht hier nicht darum, nur die vermeintlich schwachen Mädchen zu stärken, gerade in den letzten Jahren gibt es zahlreiche Veröffentlichungen zum Thema, dass Jungen eben doch nicht wie lange geglaubt, das starke Geschlecht sind (vgl. Bentheim et al. 2004). Deshalb ist es wichtig, nicht von außen festzuschreiben, welche Eigenschaften ein richtiger Junge zu haben hat, z. B. Fußball spielen zu müssen, sondern ihm genauso wie den Mädchen neue Möglichkeiten aufzuzeigen. Es geht nicht darum, ein Geschlecht gegenüber dem anderen als benachteiligt und unterstützenswert zu beurteilen, sondern Jungen und Mädchen neue Anreize zu bieten, die sie auf Grund ihrer eigenen Geschlechtszuordnung und ihren Annahmen, was ein richtiges“ Mädchen oder ein richtiger Junge zu tun hat, nicht ausprobieren oder sich zutrauen würden.

Literatur

- Bentheim, A.; May, M.; Sturzenhecker, B.; Winter, R.: Gender Mainstreaming und Jungenarbeit. Weinheim 2004
- Besele, Sylvie: Pausenlust statt Schulhoffrust. Management kindgerechter Geländegestaltung. Dortmund 1999
- Burdewick, Ingrid: Schulhofgestaltung, Geschlecht und Raum. Grundschule, Westermann, 12/1999
- Dithmar, Ute; Rose, Lotte: Eins und eins gleich drei. Eine Schulhofgestaltung als sozialräumliches Experiment zwischen Jugendarbeit und Schule. Hg.: Bsj Marburg e.V., 2001
- Nissen, Ursula: Raum und Zeit in der Nachmittagsgestaltung von Kindern. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Was tun Kinder am Nachmittag? München 1992, 127-170
- Nissen, Ursula: Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumaneignung. München 1997
- Reinert, G.; Zinnecker, J. (Hg.): Schüler im Schulbetrieb. Hamburg 1978
- Rose, Lotte: Das Glück der Erde auf dem Rücken der Pferde. In: Olympische Jugend. 1992/1, 12-14
- Rose, Lotte: Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim 2003
- Steinmaier, Helga: Raus aus dem Haus – Mädchen erobern sich städtische Freiräume. In: Flade, Antje; Kustor-Hüttl, Beatrice (Hg.): Mädchen in der Stadtplanung. Bolzplätze – und was sonst? Weinheim 1993, 123-142

*Bettina Jansen-Schulz**Conni Kastel*

Gender und Neue Medien in der Grundschule

1 Einleitung

In den letzten zehn Jahren hat sich aufgrund der rasanten Entwicklung und Ausbreitung der neuen Technologien eine neue gesellschaftliche Situation hinsichtlich der Nutzung von Computern von Mädchen und Jungen ergeben, die andere Fragestellungen aufwirft und damit auch veränderte pädagogische Konzepte erfordert im Umgang mit den Geschlechtern und den Neuen Medien in der Schule.

Wir können heute davon ausgehen, dass ein großer Teil der Mädchen und Jungen schon im Vorschul- und Grundschulalter Computererfahrung besitzt.

Computer haben für Mädchen und Jungen jedoch unterschiedliche Bedeutung und sie nähern sich den Neuen Medien nicht auf gleiche Weise.

Unterschiede sind in vier Kategorien beobachtbar:

- in Bezug auf Computerbesitz und Zugang zu Computern,
- in der Einstellung gegenüber digitalen Medien und Technik allgemein,
- in Nutzungskompetenzen der Neuen Medien
- in der individuellen und geschlechtsspezifischen Kompetenzeinschätzung

Die gängigsten Geschlechterstereotypen bei Kindern über zehn Jahren gehen immer noch davon aus, dass Mädchen vorsichtig und pragmatisch mit dem Computer umgehen und nicht so viel Computererfahrungen haben, während Jungen explorativ und wagemutig den Computer nutzen und viel Computererfahrung besitzen.

Es wurde bislang vielfach davon ausgegangen, dass im Grundschulbereich diese Unterschiede noch nicht vorhanden oder nicht offensichtlich sind und darum auch hier noch kein Handlungsbedarf hinsichtlich geschlechterbewußtem Unterricht besteht.

Der Hamburger BLK-Modellversuch **Schwimmen lernen im Netz (2000 – 2003)** wurde durch das Senatsamt für die Gleichstellung begleitet. Ziel dieser Kooperation zwischen Schulbehörde und Senatsamt war es, im Rahmen des Projekts geschlechtsspezifische Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Mädchen und Jungen im Umgang mit den neuen Medien im Grundschulalter ins Blickfeld zu rücken.

Im Rahmen des Modellversuchs wurden fünf Unterrichtsmodule unter deutsch- und kunstdidaktischen Fragestellungen erprobt und Genderaspekte im Unterricht mit neuen Medien durch eine Befragung aller 150 Kinder und durch zweijährige Unterrichtshospitationen an einer Grundschule erforscht. Es handelte sich im kunstpädagogischen Teil um zwei Module zur Netzkunst, und einem Gemälde von Edvard Munch und im deutschdidaktischen Teil um zwei Module zur Erarbeitung eines Bilderbuches und eines Adventuregames. In allen Modulen wurden multimediale und klassische Methoden erprobt (vgl. BLK-Versuch).

2 Computererfahrungen von Mädchen und Jungen im Grundschulalter

In unserer Befragung hatten mehr Jungen die Möglichkeit, zu Hause einen Computer zu nutzen, der einer männlichen Besitzperson gehört. Mädchen hatten Computernutzungsmöglichkeiten überwiegend in der Schule und seltener zu Hause, im letzteren Fall auch überwiegend über männliche Besitzpersonen. Das Geschlecht der Besitzpersonen hat jedoch Auswirkungen auf das Selbstverständnis von Mädchen und Jungen im Umgang mit Computern. Technikkompetenz wird immer noch als männlich definiert und wird eher Jungen als Mädchen zugeschrieben.

Der Schule kommt also nach unseren Ergebnissen beim Computerzugang für Mädchen im Grundschulalter eine bedeutende Funktion und Verantwortung zu, die im Unterricht berücksichtigt werden muss. Weil Mädchen nach unseren Ergebnissen mehrheitlich den Computerzugang durch die Schule haben, ist darauf zu achten, dass Schülerinnen auch genügend Chancen und Zeit zur Computernutzung eingeräumt werden. Da in Grundschulen überwiegend Lehrerinnen unterrichten, müssen diese auf mehreren Ebenen offen reflexiv¹ arbeiten:

- sich selbst in der Rolle einer weiblichen Vorbildperson für Mädchen und Jungen reflektieren,
- ihre eigenen Computerkompetenzen reflektieren und diskutieren,
- die weibliche Computerkompetenz in der Klasse reflektieren.

3 Technik- und Computerkompetenz

Schon in der Grundschule haben Jungen und Mädchen ein männlich geprägtes Technik- und Computerbild. Dabei zeigen die Mädchen in unserer Befragung mehr technisches Selbstbewusstsein als die Jungen dieses den Mädchen zugestehen. Die Fremd- und Selbsteinschätzung der Technik- und Computerkompetenz von Mädchen muss nach wie vor gefördert werden. Es muss das Ziel sein, dass auch Jungen die bereits vorhandenen Kompetenzen der Mädchen genauer wahrnehmen und akzeptieren. Dies kann durch die gleichberechtigte Computernutzung von Mädchen und Jungen, durch die Förderung von Computerexpertinnen im „ChefInnensystem“² sowie durch die verbale Reflexion der Technik- und Computerkompetenz von Mädchen und Jungen im Unterricht geschehen.

Technikkompetenz und Computererfahrung sind jedoch nicht nur abhängig vom Geschlecht, sondern auch vom sozialen Milieu des Kindes und der Unterrichtssituation. In der Schule kann v. a. über die Unterrichtsgestaltung Einfluss auf die Entwicklung der Technik- und Computerkompetenz von Mädchen und Jungen genommen werden. Dabei ist es wichtig, nicht auf geschlechtsspezifische Rollenklischees zu reagieren, sondern genau hinzusehen. In unseren Hospitationen während der Durchführung der Module konnten wir Differenzen und Gemeinsamkeiten von Mädchen und Jungen am Computer beobachten, die nicht immer den o. g. geschlechtsspezifischen Rollenklischees von unsicheren, zurückhaltenden Mädchen und draufgängerischen, hackenden Jungen am Computer entsprechen.

Einige Beispiele aus unseren Hospitationen:

- Mädchen und Jungen zeigen in unseren Beobachtungen bei der Computerarbeit ein gleichermaßen hohes Maß an Produktinteresse, an zielorientiertem Vorgehen, Expertentum und Erfahrung.

¹ Reflexiv meint die bewusste Reflexion der Situation beider Geschlechter im Unterricht.

² die Kinder haben bestimmte Aufgaben innerhalb der Klasse und des Klassenraumes verantwortlich zu verrichten und darauf zu achten, dass die Aufgaben von den jeweiligen SchülerInnen auch ausgeführt werden. In Bezug auf Computer sind immer ein Mädchen und ein Junge verantwortlich für das Ein- und Ausschalten der Computer und können auch von den anderen Kindern als Fachleute für die Computer befragt werden.

Mädchen und Jungen unterscheiden sich deutlich in einigen Bereichen:

- mehr Mädchen als Jungen erkennen ihre Fehler am Computer und akzeptieren diese,
- mehr Jungen als Mädchen sind jedoch bereit zur Korrektur,
- mehr Mädchen als Jungen gehen planvoll am Bildschirm vor,
- mehr Mädchen als Jungen zeigen kreative Potenziale am Computer,
- mehr Jungen als Mädchen zeigen eine (scheinbare) Sicherheit im Umgang mit dem Computer, insbesondere beim Adventuregame und
- mehr Mädchen als Jungen zeigen Dominanzverhalten am Computer.

4 Computernutzung

Unsere Frage nach dem Lieblingsprogramm von Mädchen und Jungen machte bekannte geschlechtsspezifische Differenzen, aber auch neue Aspekte deutlich.

Jungen spielen am liebsten, Lesen und Schreiben mögen sie, wenn sie dies mit Chatten im Internet oder e-mailen verbinden können; Malen, bzw. kreatives Arbeiten verbinden sie nicht mit der Arbeit am Computer. Jungen müssen insbesondere im kommunikativen Bereich Schreiben/Lesen gefördert werden. Nach unseren Ergebnissen und denen anderer Studien zum Schriftspracherwerb¹ zeigen Jungen daran ein deutliches Desinteresse. Es müssen Schreibenlässe entwickelt werden, die Jungen motivieren – auch gerade mit Hilfe des Computers – mehr zu schreiben. Beobachtungen in den Modellversuchsklassen geben Hinweise darauf, dass der Computer gerade Jungen (aber auch Mädchen) mit feinmotorischen Schwierigkeiten oder mit Lernbeeinträchtigungen zum Schreiben motiviert. Jungen lassen sich nach unseren Forschungsergebnissen durch das Chatten im Internet zum Lesen und Schreiben anregen.

Mädchen spielen weniger am Computer, ihre Lieblingsprogramme sind eindeutig Mathematikprogramme – dies ist ein ganz neuer bisher unbekannter Aspekt –, sie schreiben und lesen auch gerne mit dem Computer, verbinden dies jedoch auch gerne mit e-mailen. Auch Mädchen nutzten zu Beginn des Modellversuchs den Computer wenig für kreative Anwendungen. Sie erledigen eher schulbezogene Aufgaben am Computer. Hier muss Schule gegensteuern und Mädchen mehr Raum zum Spielen und kreativen Umgang einräumen.

Der spielerische und kreative Aspekt bei beiden Geschlechtern wurde insbesondere durch das Modul Adventuregame unterstützt. Ein Adventuregame spricht Jungen in ihren Spielvorerfahrungen an und motiviert sie gleichzeitig zum Schreiben. Mädchen haben durch das Spielen in der Schule die Möglichkeit, neben Schreibenlässen auch die kreativen und aktiven Aspekte eines Computerspiels zu erfahren.

Möglichkeiten, spielerisch, kreativ und zielorientiert mit am Computer zu arbeiten finden Mädchen und Jungen dann, wenn Computer im Klassenraum und durch geöffnete Unterrichtsformen ständig zur Verfügung stehen (www.e-initiative.nrw.de).

5 Grundschule und Computer – ein Plädoyer für Medienecken im Alltag

Spätestens der Hamburger „Rahmenplan Medienerziehung“ macht es deutlich: Auch in der Grundschule geht nichts mehr ohne Computer! Am Ende der Klasse 4 sollen Schülerinnen und Schüler zumindest mit der Schulsoftware umgehen können.

Wie aber soll das möglich werden? Während des Unterrichts gibt es stets so viele aktuelle Ereignisse, dass Lehrenden der Grundschule häufig befürchten, sie könnten den Computer nicht in ih-

¹ vgl. Literatur und die Diskussion zu PISA 2000

rem Unterricht einsetzen. Sie könnten selbst nicht so gut mit dem Gerät umgehen, hätten zu wenig Überblick über kindgerechte Software und überhaupt habe die Schule keinen Computerraum. Diese und noch mehr nachvollziehbare Gründe werden als Hindernisse genannt. Daher soll die in vielen Grundschulen bereits praktizierte Lösung der Medienecken beschrieben und ihre Vorteile benannt werden:

In jedem Klassenraum befinden sich ein oder mehrere Computer. Diese sind am besten auf höhenverstellbaren Möbeln untergebracht, damit jederzeit schnell der Arbeitsplatz nach ergonomischen Gesichtspunkten einzustellen ist. Schließlich schwankt die Größe von Kindern innerhalb eines Jahrgangs bereits beträchtlich, und es sollte doch allen ein angenehmer Blick auf den Bildschirm möglich sein.

Die Verantwortung für diese(n) Computer kann an Chefs und Chefinnen übertragen werden. Diese werden von der Lehrkraft in die Grundlagen eingewiesen, sofern dies noch nötig sein sollte. In vielen Haushalten haben auch sehr junge Kinder bereits Zugang zu diesen Geräten, häufig spielen sie daran und haben deswegen bereits genaue Kenntnisse über die Funktionen der Eingabegeräte, können problemlos mit der Maus umgehen und wissen, wie man das Gerät ordnungsgemäß herunterfährt und abschaltet.

Diese Kenntnisse gilt es, für die tägliche Arbeit aufzunehmen und auszubauen. Ein Mädchen und ein Junge können ihren Computer ein- und bei Schulschluss wieder korrekt abschalten. Sie können anderen Kindern die für sie bereitgehaltene Software erklären und noch unerfahrenen jungen AnwenderInnen bei auftretenden Schwierigkeiten helfen. Gleichzeitig können sie in einer ihnen zur Verfügung gestellten Klassenliste abkreuzen, wer schon am Computer gearbeitet hat. So werden Ungerechtigkeiten und Streitigkeiten vermieden.

Dieses Verfahren hat sich insbesondere in geöffneten Unterrichtsformen bewährt, in denen Aufgaben im Werkstattbetrieb bearbeitet werden. Bereits von Anfang an können Programme wie z. B. „Lesen durch Schreiben – Basisprogramm“ zur Unterstützung des Schriftspracherwerbs eingesetzt werden. Den Übungsbüchern einiger Verlage werden bereits CDs beigelegt, mit denen auch die Kinder der ersten Klasse den Stoff des Schuljahres zu Hause oder in der Schule bearbeiten und üben können.

Zumindest den Mädchen und Jungen, die zu Hause keinen Zugang zu Computern haben, sollte die Schule ermöglichen, diese und andere kindgerechte Software nutzen zu können. Die oft genannte digitale Spaltung sollte in der Schule und gerade in der Grundschule vermieden werden. In der weiterführenden Schule könnten sonst einige Kinder bereits ihre Informationen für Referate aus dem Internet holen, während andere noch nicht einmal Erfahrungen mit elektronischen Nachschlagewerken haben. Wie sich dieses Szenario auf die Motivation und die Leistung der Schülerinnen auswirken kann, ist leicht vorstellbar.

Ein Computer im Klassenraum, der zu jeder Zeit jedem Kind zur Verfügung steht, kann dazu beitragen, die Chancenungleichheit in diesem Bereich zu vermindern. Dazu gehört jedoch auch genderorientierter Unterricht.

6 Prinzipien multimedialer genderorientierter Arbeit

Die Erfahrungen und Grundsätze geschlechterbewusster multimedialer Arbeit wurden in 15 Prinzipien zusammengefasst:

- Schülerinnen und Schüler in ihren jeweils geschlechtsspezifischen Technik – und Computererfahrungen wahrnehmen, sie werden darin unterstützen und ihnen gleichzeitig neue – auch gegengeschlechtliche Erfahrungen ermöglichen,

- die technischen und die Computerinteressen und die Leistungen beider Geschlechter in gleichem Maße achten, abwertende Verhaltensweisen vermeiden und ihnen entgegensteuern,
- die Identitätsstärkung von Mädchen und Jungen fördern. Für Schülerinnen und Schüler Erfahrungsräume schaffen, in denen sie ihre je spezifischen Handlungskonzepte erproben können. Dazu gehört auch die von den Mädchen und Jungen gewählte geschlechtsspezifische Gruppenzusammensetzung (zumeist homogene Gruppierungen) einerseits situativ zu akzeptieren, andererseits jedoch auch einzugreifen, wo dies sinnvoll und notwendig erscheint,
- in der Regel ein Mädchen und einen Jungen gemeinsam am PC arbeiten lassen; dies als Klassenregel einführen,
- geschlechtshomogene Gruppen oder Paare dann an den PC lassen, wenn es darum geht, neue Erfahrungen zu machen, die sie sonst als Mädchen oder als Junge eher vermeiden würden,
- Jungen Erfahrungen im kreativen Umgang mit dem Computer ermöglichen, z. B. Jungen am PC schreiben oder mit einem Malprogramm kreativ arbeiten lassen,
- Mädchen neue Erfahrungen am Computer ermöglichen, z. B. Mädchen am PC Mathematik arbeiten oder spielen lassen,
- darauf achten, dass Mädchen genügend oft Zugang zu Computern in der Schule haben, ihre Selbstbeschränkung und Zurücknahme zu Gunsten der (sonst nervenden) Jungen nicht zulassen,
- die geschlechtsspezifisch unterschiedliche, jedoch bei beiden Geschlechtern vorhandene Technikkompetenz in der Klasse reflektieren,
- neue Techniken auch einmal zuerst einer Mädchengruppe erklären, die das Wissen dann den MitschülerInnen weitervermittelt. Dadurch erhalten die Mädchen einen Expertinnenstatus, der dem Bild des technikfernen und technikinkompetenten Mädchens entgegenwirken kann,
- „ChefInnensystem“: ein Mädchen und ein Junge sind gemeinsam für das An- und Ausschalten der PC's zuständig,
- PC-Fachleute: Ein Mädchen und ein Junge werden jeweils für einen Zeitraum zu Expertinnen bzw. Experten bestimmt, die zuerst gefragt werden müssen, wenn Probleme, Unklarheiten, Unsicherheiten am PC auftreten – erst danach darf die Lehrkraft gefragt werden,
- Erklärungsmuster schrittweise den PC-Expertinnen bzw. -Experten vermitteln, damit diese dann selbst bei Fragen ihr Wissen ohne heimliche Hierarchisierungen weitergeben können,
- durch geschlechterbewusste Sprache im Unterricht Mädchen und Jungen ansprechen und auch benennen – den neutralisierenden Begriff Kind(er) vermeiden, auch bei Aufgabenverteilung und in Berichten von Mädchen und Jungen, Schülerinnen und Schülern sprechen und sie damit auch in ihren spezifischen Unterschieden meinen und berücksichtigen (es handelt sich nicht um eine Höflichkeitsfloskel),
- Gender Mainstreaming Themen, Unterrichtsinhalte und Unterrichtsdidaktik, -methodik daraufhin prüfen, ob Mädchen und Jungen gleichermaßen angesprochen werden und eine Reflexion über gesellschaftlich erwartete Geschlechterrollen und gegengeschlechtliche Erfahrungen ermöglichen.

Literatur

Aufenanger, Stefan: Geschlechtsspezifische Nutzung unterschiedlicher Medien und ihre Folgen am Beispiel von Kindern und Jugendlichen. In: www.erzwiss.uni.../geschlechtsspezifische_Nutzung_unterschiedlicher_Medien.htm (2/2000)

Bertschi-Kaufmann, Andrea: Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau: Sauerländer Verlag Schweiz

Birmily, Elisabeth; Dablander, Daniela; Rosenbichler, Ursula; Vollmann, Manuela (Hg.): Die Schule ist männlich? Zur Situation von Schülerinnen und Lehrerinnen. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik 1991

Faulstich-Wieland, Hannelore: Mädchen werden (nicht nur) im Umgang mit Computern unterschätzt – der heimliche Lehrplan der Geschlechterungleichheit wirkt noch immer. In: Hoeltje; Jansen-Schulz; Liebsch (Hg.): Stationen des Wandels. Hamburg: Lit Verlag 2001, 225 - 243

Jansen-Schulz, Bettina: Computererfahrung und Computernutzung von Mädchen und Jungen in Grund- und Förderschulen. Ergebnisse einer Befragung im Rahmen des Hamburger BLK-Modellversuchs: Schwimmen lernen im Netz - Neue Medien als Zugang zu Schrift und (Schul-)Kultur. www.schwimmenlernenimnetz.de www.transferconsult.de (2001)

Jansen-Schulz, Bettina: Ist Mädchenförderung am Computer heute noch notwendig?. Alte Fragen zur neuen Informationsgesellschaft. In: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule: Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Hamburger Beiträge zum BLK-Programm 2002, 16-18

Jansen-Schulz: Gender und Computerarbeit im Grundschulbereich. Forschungsergebnisse von Hospitationen in einer Grundschule im Rahmen des BLK-Modellversuchs: Schwimmen lernen im Netz. Hamburg 2003

Jansen-Schulz, Kastel, Conni: Jungen arbeiten am Computer, Mädchen können Seil springen... Computerkompetenzen von Mädchen und Jungen, Forschung, Praxis und Perspektiven aus der und für die Grundschule. München: Kopead-Verlag 2004

Jungwirth, Helga: Computerspielen und Geschlechtsrollenbilder. Über Video- und Computerspiel zu einem neuen Selbstverständnis. Bundesministerium Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.). Wien 1996

Kastel, Conni: Mut zur Maus – Erfahrungen aus der Grundschule. Hamburg 1997

Landers, Bettina: Computerinteresse und Geschlecht. Fördert eine techniknahe Sozialisation das Interesse an Computern? In: Zeitschrift für Frauenforschung 4. Hannover, Bielefeld 1995, 40-50

Metz-Göckel, Sigrid; Frohnert, Sigrid; Hahn-Mausbach, Gabriele; Kauerbach-Walter, Jacqueline: Mädchen, Jungen und Computer. Geschlechtsspezifisches Sozial- und Lernverhalten beim Umgang mit Computern. Opladen: Westdeutscher Verlag 1991

Pazzini, Karl-Josef: Kulturelle Bildung im Medienzeitalter, Gutachten für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Heft 77, Bonn 1999

Richter, Sigrun; Hans Brügelmann (Hg.): Mädchen lernen anders lernen Jungen. Konstanz, Bremen: Libelle Verlag 1994

BLK-Versuch www.schwimmenlernenimnetz.de (2004)

www.e-nitiative.nrw.de (2004)

II.5 Unterricht und Schulprogramm

*Heidrun Hoppe**Elke Nyssen*

Gender und Leistung: Ergebnisse aus IGLU, PISA und LAU¹

1 Einleitung

Die feministische Schulforschung hat in den vergangenen dreißig Jahren eine Vielzahl von Forschungsergebnissen hervorgebracht und gleichstellungspolitische Veränderungen begründet. Ein Phänomen prägt die Geschlechterverhältnisse in der Schule allerdings nach wie vor mit erstaunlicher Stabilität: Die Schulfächer sind, was Leistung, Interesse und Selbsteinschätzung anbelangt, zwischen den Geschlechtern in bestimmte ‚Reviere‘ aufgeteilt: Mädchen dominieren in sprachlichen, Jungen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern.

Den unterschiedlichen Kompetenzerwerb von Jungen und Mädchen in den verschiedenen Schulfächern dokumentieren die aktuellen nationalen und internationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen. Wir konzentrieren uns auf diese Studien, weil ihnen – etwa im Unterschied zu TIMSS mit der Untersuchung von mathematischen Fähigkeiten – ein breiteres Fächerspektrum zugrunde liegt.² Die Studien IGLU, PISA und LAU liefern detaillierte empirische Daten zu den Stärken und Schwächen der Geschlechter in verschiedenen Altersstufen in den sprachlichen sowie in mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern.

Insgesamt zeigen alle Untersuchungen, dass die Schule bisher – auch nach jahrzehntelanger Kenntnis der Problemlagen und vielfältiger Bemühungen um Abhilfe – weder die Schwächen von Jungen im Bereich der Sprachen noch die von Mädchen im Bereich von Mathematik und Naturwissenschaften behoben hat – das gilt natürlich nicht für *alle* Mädchen und Jungen, sondern für die Vielzahl von ihnen.

Eines der wesentlichen Ergebnisse von IGLU ist, dass es der Grundschule gelingt, die Unterschiede in der Lesekompetenz von Mädchen und Jungen erheblich flacher zu halten als in anderen OECD-Staaten und vor allem in der Sekundarstufe I (Bos u. a. 2003, 294). Allerdings treten auch in der Grundschule Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Lesen und Rechnen zutage: Mädchen erreichen bessere Werte beim Lesen literarischer Texte, und auch bei den Informationstexten erzielen sie geringfügig bessere Ergebnisse (ebd., 114). Unter denen, die keine ausreichende Lesekompetenz erwerben – das betrifft den vergleichsweise hohen Anteil von ca. 10 Prozent der Grundschülerinnen und -schüler – überwiegen die Jungen. Jungen sind dagegen in

¹ vgl. Verzeichnis der Abkürzungen

² Die **IGLU-Studie** (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) untersucht die Kompetenzen von ViertklässlerInnen in Lesen, Mathematik und Sachunterricht und gibt Aufschluss über den Kompetenzerwerb in der Grundschule. Die internationale **PISA-Studie** (Program for International Student Assessment) erhebt die Leistungen von 15jährigen Schülerinnen und Schülern, gibt also Aufschluss über Kompetenzen, die Jugendliche in der Sekundarstufe I erworben haben. Während IGLU und PISA die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen zu einem bestimmten Zeitpunkt erheben, gibt die **LAU-Studie** (Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung) Auskunft über die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I, ist also eine Langzeitstudie. Dabei ist, so muss einschränkend bemerkt werden, ein direkter Bezug zwischen den Ergebnissen der Studien aufgrund der unterschiedlichen Populationen, des methodischen Vorgehens und der regionalen Beschränkung von LAU auf Hamburg, nur bedingt möglich. Da die Befunde über die Kompetenzentwicklung der Geschlechter jedoch widerspruchsfrei sind, sollen sie hier zusammenfassend dargestellt werden.

Mathematik und den Naturwissenschaften deutlich besser als Mädchen, ja, der Unterschied zwischen den Geschlechtern in mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern ist am Ende der Grundschulzeit sogar größer als der in der Lesekompetenz.

Die Ergebnisse der PISA-Studie verdeutlichen, dass sich insbesondere in der Sekundarstufe I fachspezifische Differenzen zwischen den Geschlechtern vertiefen und verfestigen, und zwar hinsichtlich der Lesekompetenz vor allem zuungunsten von Jungen. So kommt die PISA-Studie zu dem Ergebnis, dass in Deutschland „die relativen Risiken von Jungen, zur Gruppe schwacher Leser zu gehören, um etwa 70 Prozent höher als für Mädchen (liegen)“ (Pisa-Konsortium 2001, 401). Jungen überwiegen in den unteren Kompetenzstufen, während deutlich mehr Mädchen als Jungen hohe Kompetenzstufen erreichen. „Im Vergleich zu Mädchen bereitet es Jungen deutlich größere Schwierigkeiten, Texte und ihre Merkmale kritisch zu reflektieren und zu bewerten“ (ebd., 257). Da die Lesekompetenz auch für andere Fächer und Fähigkeiten von Bedeutung ist – in PISA wird ausdrücklich die Medienkompetenz genannt (ebd., 133) – ist der Vorsprung der Mädchen auch im Hinblick auf längerfristige Bildungserfolge beachtlich.

Als Ursache für die unterschiedliche Lesekompetenz der Geschlechter gelten die sich unterscheidenden Lesegewohnheiten von Jungen und Mädchen. Während über 40 Prozent der Mädchen angeben, dass Lesen zu einem ihrer liebsten Hobbys gehört, behaupten das von sich nur 17 Prozent der Jungen. Zwar geben immerhin auch knapp 30 Prozent der Mädchen an, nicht zum Vergnügen zu lesen, aber von den Jungen sind es mehr als jeder zweite Schüler, nämlich 55 Prozent (ebd., 262 f.). Haben Jungen jedoch dasselbe Interesse am Lesen wie Mädchen, reduziert sich der Unterschied in der Lesekompetenz erheblich (ebd., 264).

Vergleicht man insgesamt die Entwicklung der Lesekompetenz zwischen dem Ende der Grundschulzeit und bei den Fünfzehnjährigen, so ist diese gerade unter dem Geschlechteraspekt alarmierend. Der Abstand zwischen Jungen und Mädchen vergrößert sich nämlich nahezu um das Dreifache, ebenso wie der Anteil der Risikoschüler von 10 Prozent am Ende der Grundschule auf ca. 23 Prozent bei den Fünfzehnjährigen steigt, wobei es sich in der Mehrheit um Jungen handelt.

In der Sekundarstufe I dominieren die Jungen weiterhin in Mathematik, allerdings weniger stark als die Mädchen im Lesen. Das zeigt auch die LAU-Studie. Sie untersucht die Lernausgangslage Hamburger Schülerinnen und Schüler zu Beginn der 5. Klasse und erhebt ihren Lernzuwachs über vier Jahre hinweg bis zu Beginn der Klasse 9. Auch hier zeigen sich die bekannten Stärken und Schwächen der Geschlechter in den Fächern Deutsch und Mathematik. Mädchen sind zu Beginn der 5. Klasse den Jungen in Rechtschreibung und Textgestaltung deutlich überlegen, während Jungen in Mathematik und im Umgang mit Tabellen und Diagrammen die Mädchen hinter sich lassen (Lehmann u. a. 1997).

Insgesamt bleibt der Lernfortschritt der Jungen von der 5. bis zur 9. Klasse deutlich hinter dem der Mädchen zurück. Besonders dramatisch stellt sich die Lernentwicklung bei Jungen im Gymnasium zwischen der siebten und neunten Klasse in Deutsch dar: Sie erreichen praktisch keine Lernzuwächse. Während sich in der 7. und 8. Klasse im Gymnasium der Abstand der Geschlechter in Mathematik verringert, vollzieht sich im Fach Deutsch eine bedeutsame Vergrößerung (ebd., 139). Auffallend an diesen Ergebnissen ist, dass es sich nicht etwa um Haupt- oder Sonderschulen, sondern um Gymnasien handelt, also um eine Schulform, in der sozial benachteiligte Schüler unterrepräsentiert sind und der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund nicht besonders hoch ist (13 Prozent in der 7. und 8. Klasse).

Die feministische Schulforschung kritisiert den Geschlechterbias bei den Fächern und die Folgen für die Berufs- und Studienwahl seit langem (vgl. Nyssen 2004) und hat vielfältige Überlegungen zur Abhilfe vorgelegt (Hoppe/Kampshoff/Nyssen 2001). Didaktische Maßnahmen müssen im Zuge von Gender Mainstreaming die geschlechtstypischen Erfahrungen mit den unterschiedlichen Lerngegenständen genauer berücksichtigen, wenn Schule gemäß ihrem Auftrag Mädchen

und Jungen gleichermaßen fördern will. Eine geschlechterorientierte Didaktik reflektiert die unterschiedlichen Lernausgangslagen der Geschlechter, ohne die Unterschiede zu dramatisieren und durch eine besondere Betonung neue Zuschreibungen zu produzieren.

2 Zur Bedeutung geschlechtstypischer Selbstkonzepte und Stereotypisierungen in der Schule

Beide Geschlechter wissen offensichtlich – wie die Wahl der Leistungskurse, der Studienfächer und der Ausbildungsberufe zeigt – wo ihre fachlichen Vorlieben, ihre Stärken und Schwächen liegen.

Um mit Gender Mainstreaming die Geschlechterverhältnisse demokratisieren zu können, gilt es, solche – meist unbewusst und unbeabsichtigt transportierten – geschlechtsabhängigen Festlegungen abzubauen. Geschlechterstereotypisierungen auf Seiten von Lehrerinnen und Lehrern und Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler gelten als eine wesentliche Ursache für fachspezifischen Geschlechterbias im Kompetenzerwerb, für die Wahl der Leistungskurse, Studiengänge und Berufe.

In der Einschätzung ihrer Fähigkeiten sind die Kinder am Ende der Grundschulzeit realistisch: Sie sprechen sich selbst nicht aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit bestimmte Fähigkeiten zu oder ab; die sich abzeichnenden Differenzen haben sich noch nicht zu einem geschlechtsabhängigen Selbstkonzept verfestigt (Bos u. a. 2003, 177 ff.).

Für den Bereich der Sekundarstufe I kommt die TIMSS-Studie dagegen zu dem Ergebnis, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen ihre allgemeinen schulischen Fähigkeiten und insbesondere ihre Leistungen in den Fächern Mathematik und Physik systematisch unterschätzen (Baumert u. a. 1997, 173), und bestätigt damit ältere empirische Untersuchungen der feministischen empirischen Schulforschung. Diese Befunde gelten allerdings nicht für die leistungsstärksten Mädchen: Ihr Selbstbewusstsein ist so stark ausgebildet wie das der ebenso leistungsstarken Jungen. Jungen in weniger anspruchsvollen Lerngruppen haben dagegen ein unerwartet hohes Selbstbewusstsein, das sich nach Einschätzung der Autoren der LAU-Studie jedenfalls nicht aus ihren schulischen Lernerfolgen speisen kann. Mädchen im mittleren Leistungsbereich haben wiederum ein unangemessen niedriges Selbstvertrauen (Lehmann/Gänsfuß/Peek 1999, 129).

Auch im Umgang mit den neuen Medien unterscheiden sich Jungen und Mädchen hinsichtlich ihrer Leistungsselbsteinschätzung. So halten sich nur 9 Prozent der Schülerinnen, aber 37 Prozent der Schüler für die Arbeit mit dem Computer für richtig begabt, und dass sie am Computer gute Leistungen erbringen, meinen nur 17 Prozent der Mädchen gegenüber 44 Prozent der Jungen. Bei der negativen Einschätzung dagegen stellen sich die Geschlechterverhältnisse umgekehrt dar: 8 Prozent der Schülerinnen gegenüber 2 Prozent der Schüler schätzt die eigene Leistung am Computer als völlig unzureichend ein (Schulz-Zander 2002).

Solche Ergebnisse der Schulforschung zeigen, dass die schulischen Leistungen der Mädchen ausdrücklicher anerkannt und hervorgehoben werden müssen, damit Mädchen das aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit angebrachte Zutrauen entwickeln, um hohe berufliche Positionen anzustreben. „Selbstvertrauen und Interesse gehören zu den wichtigsten Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen (...), und sie bestimmen zusammen mit der Leistung die Ausbildungs- und Berufswahl“ (Keller 1997, 138 f.). Andererseits müsste auch Jungen eine realistische Einschätzung ihrer Leistung vermittelt werden.

Mädchen können viel seltener die positive Erwartung der Lehrperson in ihre mathematische Kompetenz wahrnehmen als Jungen. „Viele Mädchen müssen damit rechnen, dass sie im Verlauf ihrer Schullaufbahn einer Lehrkraft begegnen, die ihnen eine geringere Begabung als Jungen zu-

schreibt“ (Ziegler u. a. 1998, 285). Solche heimlichen Impulse der Lehrerinnen und Lehrer tragen dazu bei, dass Mathematik als männliche Domäne wahrgenommen wird und erhalten bleibt.

Selbstkonzepte, die durch eine Vielfalt von außerschulischen und schulischen Signalen und Erfahrungen entstehen, schaffen bzw. bestätigen die Nähe oder Distanz zu Schulfächern, wenn solche Zuordnungen nicht gezielt in Frage gestellt werden. Mathematik und Computer gelten als Jungensache, Lesen und Sprachen als Mädchenangelegenheit – in der Entwicklung ihrer Potentiale werden im Prozess solcher heimlichen Zuschreibungen beide Geschlechter beschränkt, allerdings mit unterschiedlichen beruflichen Folgen. Denn nach wie vor gelten Kompetenzen in Mathematik, Technik und den Neuen Medien in unserer Gesellschaft als höherwertig, gute Fähigkeiten etwa im Lesen und mit Sprachen demgegenüber als zweitrangig. Selbstvertrauen und Interesse können als Individualmerkmale die Leistungsentwicklung positiv oder negativ beeinflussen, weil von ihnen die Auseinandersetzung mit Themen und Sachverhalten und damit der Aufbau von Wissensstrukturen mit beeinflusst wird (Keller 1997, 143). Der Beitrag der Schule durch Gender Mainstreaming müsste sich also darauf richten, solche subtil wirkenden und sich hartnäckig haltenden geschlechtsabhängigen Zuschreibungen der Lehrkräfte bewusst zu machen und zu überwinden.

Wichtig ist, dass z. B. in den Schulprogrammen, bei der Unterrichtsplanung und bei Überlegungen zur Schulkultur geschlechterbezogene Reflexionen angestellt und umgesetzt werden, da unreflektierte Koedukation ein entscheidender Baustein beim doing gender und damit bei der Aufrechterhaltung der Geschlechterhierarchie darstellt. Zugleich kann eine Schulkultur, die die unterschiedlichen Stärken und Schwächen der Geschlechter in der Schule reflektiert und in didaktische Arrangements umsetzt, dazu beitragen, dass sich das Lern- und Leistungsniveau insgesamt steigert.

Literatur

Baumert, Jürgen u. a.: TIMSS – mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen 1997

Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Kurt; Walther, Gerd; Valtin, Renate (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2003

Deutsches PISA-Konsortium. Baumert, Jürgen; Kleine, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2001

Hoppe, Heidrun; Kampshoff, Marita; Nyssen, Elke: Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik. Weinheim und Basel: Beltz 2001

Keller, Carmen: Geschlechterdifferenzen: Trägt die Schule dazu bei? In: Moser, Urs u. a.: Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der Third International Mathematics and Science Study. Bern: Rüesler 1996, 138-179

Lehmann, Rainer; Peek, Rainer; Gänsefuß, Rüdiger: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Studien – Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule (Hg.). Hamburg 1999

Nyssen, Elke: Gender in den Sekundarstufen. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annette (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 2004

Schulz-Zander, Renate: Geschlecht und neue Medien im Bildungsbereich Schule – Empirische Befunde zur Computernutzung, zu Interessen, Selbstkonzept, Interaktionen und Fördermaßnahmen. In: Kampshoff, Marita/Lumer, Beatrix (Hg.): Chancengleichheit im Bildungswesen. Opladen: Leske + Budrich 2002, 251-271

Ziegler, Albert; Kuhn, Cornelia; Heller, Kurt A.V.: Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation. In: Psychologische Beiträge 40. 1998, 271-287

*Lisa Glasgow-Schicha*

Kriterien für ein gendergerechtes Schulprogramm

1 Einleitung

Das Instrument des Schulprogramms spielt in der bildungspolitischen Diskussion in Deutschland eine große Rolle. In Nordrhein-Westfalen wurde die Bedeutung in der Weise definiert, dass „ein Schulprogramm das grundlegende Konzept der pädagogischen Zielvorstellungen und Maßnahmen darstellt. Es ist „zugleich Instrument der Schulentwicklung“ (Ministerium 1998).

Bereits im Jahre 1997 wurden hier die Schulen per Erlass dazu verpflichtet, bis Ende 2000 ein ausgearbeitetes Schulprogramm vorzulegen. Im Rahmen der Fortentwicklung sind nun alle Schulen angehalten, bis Ende 2004 ihr Schulprogramm zu evaluieren. Hierbei wird darauf zu achten sein, dass Genderaspekte in die Evaluierung einfließen.

Koch-Priewe konstatiert in ihrem Buch *Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung* (2002), dass das Interesse in der schulischen Praxis auch mit Fragen der Schulentwicklung und der pädagogischen Geschlechterforschung verknüpft sei. Sie stellt fest, dass „das Gender Mainstreaming die Ebene [der Schulprogrammarbeit L.G.-S.] noch nicht erreicht hat“.

Da Gender Mainstreaming per Definition eine grundlegende Querschnittsaufgabe für alle Bereiche schulischen Handelns bedeutet, sollte diese Strategie prinzipiell in allen thematischen Bereichen - für das Lehren und Lernen - im Schulprogramm Eingang finden. Es wäre insbesondere zu wünschen, dass Gender Mainstreaming bereits in den grundlegenden Zielbestimmungen der pädagogischen Konzeption ausdrücklich berücksichtigt wird.

2 Qualitätskriterien

Für die praktische Einführung sind Qualitätskriterien des Gender Mainstreaming im Schulprogramm einer Schule zu konkretisieren, die im Folgenden skizziert werden:

2.1 Akzeptanz von Gender Mainstreaming im Kollegium

Eine wichtige Voraussetzung zur Einbeziehung von Gender Mainstreaming in die Schulprogrammarbeit einer Schule ist zunächst die Akzeptanz dieser Strategie im Kollegium. Hierfür zu werben und aktiv - als Vorbild in eigener Person - Sorge zu tragen ist eine der Aufgaben der Schulleitung. Es darf sich nicht nur um punktuelle Alibiveranstaltungen handeln, die ins Programm aufgenommen wurden, aber damit noch keinen geschlechtergerechten Blick für die Praxis durchgehend aufzeigen. Der Fortbildungsbedarf aller Lehrkräfte für gleichstellungsrelevante Fragestellungen kann bzw. sollte auch im Schulprogramm verankert sein. Ausgangspunkt ist zunächst die Vermittlung von Grundlagenwissen über geschlechtsspezifische Sozialisation und die Entstehung von Geschlechterverhältnissen. Die Kolleginnen und Kollegen können zur Selbstreflexion motiviert werden, damit sie auch langfristig eine geschlechtersensible Haltung einnehmen können. Lehrerinnen und Lehrer sollten sich in gleichem Maße ihrer Verantwortung für Erziehungsaufgaben stellen: Erziehung ist nicht Frauensache, wie es an manchen Schulen gehandhabt wird, an denen hauptsächlich Lehrerinnen für die Erziehungsprobleme der unteren Klassen zuständig sind und die Lehrer die vordergründig weniger konflikträchtigen, höheren Klassen lei-

ten. Aus Genderperspektive empfiehlt es sich, Klassenleitungen mit einer Lehrerin und einem Lehrer als Team zu besetzen. Ideal wäre ein paritätisch mit Frauen wie Männern zusammengesetztes Kollegium, daher bietet es sich bei schulscharfen Einstellungen an, auch den Gesichtspunkt der gleichberechtigten Geschlechterverteilung im Kollegium zu beachten. Im Kreise von Kolleginnen und Kollegen sollten frauen- und männerspezifische Anliegen gleichwertig behandelt werden. Dazu gehört auch, bei außerunterrichtlich verpflichtenden Terminen die berechtigten Interessen der Teilzeitbeschäftigten, die mehrheitlich Frauen sind, zu berücksichtigen.

2.2 Aufbrechen der geschlechtstypischen Fächerwahl

Das Gender- Ziel Chancengleichheit der Geschlechter kann sich im Schulprogramm zeigen in den Bemühungen einer Schule, die geschlechtstypische Fächerwahl bei Leistungskursen in der Oberstufe und im Wahlpflichtbereich der Mittelstufe aufzubrechen. Das Wahlverhalten der Mädchen zeigt deutliche Unterschiede zu dem der Jungen. Mädchen bevorzugen Sprachen, Geistes- und Erziehungswissenschaften, wohingegen die Jungen eher technische, mathematische und naturwissenschaftliche Fächer bevorzugen. Dies trifft auf alle Schulformen zu¹.

Hier kann eine Schule die Mädchen in naturwissenschaftlich-technischen Fächern z. B. dadurch stärken, indem sie in diesem Fächerkanon zeitweise monoedukative Kurse anbietet. Allerdings reicht eine rein organisatorische Trennung nicht aus, um die Mädchen und Jungen für die Problematik zu sensibilisieren. Horstkemper (2000) konstatiert: „Eine lediglich organisatorische Trennung der Geschlechter stellt keine geeignete pädagogische Maßnahme dar. Erforderlich ist eine an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen ausgerichtete Konzeption, die phasenweise Trennung der Geschlechter einschließen kann“.

2.3 Geschlechterbewusstes schulinternes Curriculum

Auch wenn die wesentlichen Unterrichtsziele und -inhalte durch die Lehrpläne festgelegt sind, kann die einzelne Schule in ihrem konkretisierenden schulinternen Curriculum die Unterrichtsbeispiele für die obligatorischen Inhalte aus der Lebens-, Erfahrungs- und Interessenswelt beider Geschlechter heraus entwickeln (Glagow-Schicha et al. 1997).

So kann z. B. in Deutsch und Fremdsprachen darauf geachtet werden, dass bei der Auswahl der Unterrichtslektüren gleichberechtigt weibliche und männliche Protagonisten auftreten. In Naturwissenschaften können vermehrt Beispiele aus dem Alltagsleben angegeben werden (Hoffmann et al. 1992). Im Sportunterricht kann der Focus auf Kooperation und eine Erweiterung der Bewegungserfahrungen gelegt werden, wie bei den Bereichen Tanz oder Entspannungstechniken (Gembus 2002).

In diesem Kontext ist es auch notwendig, dass die kulturellen Leistungen von Frauen im Unterricht in allen Fächern gewürdigt werden, um damit das überlieferte männerlastige historische Verständnis zu korrigieren. Den Schülerinnen fehlen weibliche Vorbilder und Identifikationsfiguren aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächerkanon. Wenn Frauen und ihre Erfindungen entsprechend dargestellt werden, können sich Schülerinnen mit ihnen identifizieren und sehen Informatik und Naturwissenschaften nicht mehr als männliche Domäne an. Von daher ist es besonders wichtig, dass diejenigen Frauen, deren Leistungen uns heute bekannt sind, auch im Unterricht gewürdigt werden (Glagow-Schicha et al. 1997, 122 – 135).

¹ Vgl. hierzu die Ergebnisse des Statistischen Bundesamtes der letzten Jahre.

2.4 Geschlechtergerechte Unterrichtsmethoden

Neben den Inhalten sind auch die Unterrichtsmethoden von großer Bedeutung. Mit einer gendersensiblen Planung sollten diese sowohl die Mädchen als auch die Jungen für die schulische Arbeit motivieren. Deshalb ist hier ein breites Methodenspektrum nötig. Offene Arbeitsformen, wie Gruppen-, Partner- oder freie Arbeit kommen mehr der Kommunikations- und Arbeitsweise der Mädchen entgegen.

So bieten Freiarbeitskonzepte eine Chance, den individuellen Ansprüchen von Schülerinnen und Schülern im Regelunterricht mehr Raum innerhalb des koedukativen Unterrichts zu geben. Bei der freien Wahl der Sozialform in Partner/in- und Gruppenarbeit können die Lernenden reine Mädchen-, Jungen- oder gemischte Gruppen bilden.

Aus praktischen Beobachtungen ist dokumentiert, dass sich in der Regel geschlechtshomogene Gruppen bilden. Schülerinnen kommen innerhalb ihrer Gruppen, unabhängig vom Verfahren der Zusammensetzung, häufiger zu Wort als im Plenum, einfach schon aus Gründen der kleineren Gruppenstärke (Glagow-Schicha et al. 1996). Auch Jungen profitieren von dem selbstständigen Lernen in kleinen Teams: dadurch werden nicht zuletzt soziale Kompetenzen geschult.

2.5 Gewaltprävention unter dem Geschlechteraspekt

Im Schulprogramm kann die Stärkung von sozialen Kompetenzen und die Förderung von Empathie als geschlechterdifferenziertes Konzept zur Gewaltprävention - verankert werden. Für Jungen bietet sich an, durch die Auseinandersetzung mit der traditionellen Männerrolle den „Überlegenheitsimperativ“ (Bildungskommission 1995, 128) abzubauen und Verhaltensalternativen zu erproben. Dieses Vorgehen kann durch körperorientierte Selbsterfahrungen für Mädchen und Jungen gestärkt werden, z. B. im Sportunterricht (vgl. Lintzen/Middendorf-Greife).

Die Vermittlung von sozialen Kompetenzen zur Prävention von Gewalt kann durch unterschiedliche Maßnahmen geschehen, z. B. durch coolness-training, eine Streitschlichterausbildung von Mediatorinnen und Mediatoren, die Schaffung von mehr Bewegungsräumen, die Einrichtung eines Kinderparlaments oder Patenschaften¹. Für Mädchen ist es - gerade in der Pubertät - wichtig, das Selbstwertgefühl zu stärken, um das Absinken des Selbstvertrauens in dieser Altersphase zu verhindern und Entwicklungspotentiale zu fördern. Hier bieten sich vor allem Kurse zur Identitätsstärkung und zur Selbstbehauptung an.

2.6 Aufbrechen von Geschlechterstereotypen im Unterricht

Ein gendergerechtes Schulprogramm wird auch Ziele formulieren, die auf einen gleichberechtigten Umgang der Schülerinnen und Schüler im täglichen Miteinander hinwirken. Das Aufbrechen von Stereotypen hierarchisch verfestigter Arrangements der Geschlechter kann z. B. dadurch geschehen, dass alle Klassen selbstverständlich sowohl durch eine Klassensprecherin als auch durch einen -sprecher vertreten werden, die Schülervvertretung (SV) möglichst als Team aus ebenso viel Mädchen wie Jungen besteht und die Schulkonferenz möglichst geschlechterparitätisch zusammen gesetzt ist. Bei der Festlegung der Sitzordnung in den Klassen sollte auf arbeitsfähige Teams geachtet werden, und die Mädchen sollten nicht als Ruhepuffer zwischen störende Jungen gesetzt werden. Dadurch kann ein Lernklima entstehen, das stärker das Miteinander in der Kooperation und nicht das Gegeneinander in der Konkurrenz fördert.

¹ Im aktuellen Frauenförderplan des Oberhausener Schulamtes wird ausdrücklich Mädchen- und Jungenförderung im Schulprogramm herausgehoben, wobei hier darauf hingewiesen wird, dass Gewalt an Schulen vorrangig ein Jungenproblem ist.

2.7 Geschlechtergerechte Sprache

Ein Schulprogramm kann eine Selbstverpflichtung zur besonderen Aufmerksamkeit für den alltäglichen Sprachgebrauch enthalten: beide Geschlechter sollten sichtbar werden. Frauen sind jedoch in der deutschen Sprache häufig unhörbar und damit auch unsichtbar. In einer Gesellschaft, die sich zur Gleichstellung von Frauen und Männern bekennt, müssen jedoch beide Geschlechter sprachlich zum Ausdruck kommen. Sprache ist eines der wesentlichsten Ausdrucksmittel in unserer Gesellschaft. Sie trägt unsere Kommunikation, vermittelt Werte und Normen und ist Abbild unserer sozialen Realität. Ein prinzipiell geschlechterbewusster Sprachgebrauch im Kollegium ist ein Ansatzpunkt zur Umsetzung von Gender Mainstreaming. Lehrerinnen sollten grundsätzlich auch als Frauen angesprochen werden. Es sollte sprachlich stets zwischen Schülerinnen und Schülern unterschieden werden.

2.8 Berufs- und Lebensplanung

Geschlechtsdifferenzierte Angebote zur Berufswahlorientierung und Lebensplanung sollten für Mädchen und Jungen als Zielperspektive in einem Schulprogramm formuliert sein. Es geht dabei darum, Mädchen und Jungen Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten, damit sie entsprechend ihren Fähigkeiten, Neigungen und Lernvoraussetzungen - unabhängig von traditionellen Rollenerwartungen, d. h. ohne Einschränkung auf typisch frauenspezifische bzw. männerspezifische Berufszweige - eine Entscheidungsgrundlage für ihre Berufs- und Lebensplanung entwickeln können. Um das eingeschränkte Berufswahlspektrum für Mädchen zu erhöhen und ihnen auch die Attraktivität von technischen Berufen zu zeigen, bieten sich hier Praktika in Betrieben an. Daneben sollten Mädchen mehr über Berufsfelder mit größerem Aufstiegsspektrum erfahren¹. Auch die Aktivitäten zum Girls' Day können hier integriert werden. Durch ähnliche Projekte, z. B. den Boys' Day, können Jungen für sozialpädagogische Berufe motiviert werden. Darüber hinaus ist es notwendig, neue Muster für eine partnerschaftliche Lebens- und Berufsplanung bei beiden Geschlechtern zu lernen und zu akzeptieren. Nur so wird langfristig eine nachhaltige Veränderung bei den Schülerinnen und Schülern erreichbar sein.

2.9 Zusammenarbeit mit den Eltern

Das Schulprogramm kann sich auch der Zusammenarbeit mit den Eltern widmen. Besonders bei der Infragestellung klassischer Rollenklischees und bei der Arbeit zur Auflösung geschlechtsstereotypisierender Einflussnahmen sind die Eltern gefragt. Schule alleine kann hier ohne Einbeziehung der Eltern nur wenig bewirken. Wünschenswert wäre es, wenn der Elternpflegschaftsvorsitz jeweils gleichberechtigt aus einer Frau und einem Mann zusammengesetzt wäre. Zudem könnten die Eltern durch Seminare für die Genderproblematik weiter gebildet werden. Gute Erfahrungen wurden bereits gemacht, wenn die Elternpflegschaft solche Seminare organisiert und finanziert hat. Auch bei Eltern mit Migrationshintergrund ist eine Sensibilisierung für dieses Thema hilfreich, denn daraus kann eine fruchtbare Zusammenarbeit erwachsen, die dazu beiträgt, klassische benachteiligende Rollenklischees zu verändern.

3 Fazit

Die skizzierten Schritte des Prinzips von Gender Mainstreaming für Unterricht und Schulleben können dazu beitragen, dass die Schule ihrem verfassungsrechtlichen Auftrag nachkommt, tat-

¹ Materialien hierzu findet man bei: Lemmermöhle-Thüsing Doris, et al. 1994.

sächliche die Durchsetzung der Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern und auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin zu wirken.

Literatur

- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes NRW. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Nyssen, Elke: Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem- Eine Zwischenbilanz, in: Rolff, Hans-Günter, u. a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Weinheim, München 1998, 163-199
- Fischer, Dietlind; Jacobi, Juliane; Koch-Priewe, Barbara (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Weinheim 1996
- Gembus, Christian: Ein geschlechtergerechtes Schulprogramm ist mit Leben gefüllt und bezieht die Jungenarbeit mit ein. In: Koch-Priewe, Barbara (Hg.): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Weinheim, Basel 2002
- Glagow-Schicha, Lisa; Kleine-Tinius, Andrea: Erlernen von sozialen Kompetenzen durch Freiarbeit (Sekundarstufe I) - Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen. In: Kaiser, Astrid (Hg.): FrauenStärken - ändern Schule, Bielefeld 1996, 258-262
- Glagow-Schicha, Lisa; Meyer, Sonja; Ridlhammer, Petra (Hg.): Für Ada, Marie und andere Mädchen. Beispiele für einen Mädchengerechten Unterricht in Mathematik, Informatik, Technik und Naturwissenschaften. Duisburg 1997
- Hoffmann, Lore et al.: BLK-Modellversuch Chancengleichheit - Veränderung des Anfangsunterrichts Physik/ Chemie unter besonderer Berücksichtigung und Interessen von Mädchen. IPN Kiel 1992
- Horstkemper, Marianne: Erziehung zur Gleichberechtigung der Geschlechter. In: Sonderheft Schulprogramm der Zeitschrift SchulVerwaltung 2000
- Koch-Priewe, Barbara (Hg.): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Weinheim, Basel 2002
- Kreienbaum, Maria Anna; Teworte-Dodt, Gertrud; Gemein, Ella; Glagow-Schicha, Lisa; Wanzeck-Sielert, Christa (Hg.): Was ist eine gute Schule?. Weinheim 1993
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Koedukation in der Schule reflektieren, weiterentwickeln, neu gestalten. Soest, Bönen 2002
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Neue Wege zur Gestaltung der koedukativen Schule. Reflexive Koedukation als Element der Schulentwicklung. Soest 1998
- Lemmermöhle-Thüsing, Doris et al.: Wir werden was wir wollen! Schulische Berufsorientierung (nicht nur) für Mädchen. Band 1 – 5. Hg.: Ministerium für Gleichstellung von Frau und Mann des Landes NRW. Düsseldorf 1994
- Lintzen, Brigitte; Middendorf-Greife, Hedwig: Die Frau in ihrem Körper. Hohengehren 1998
- Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes NRW (Hg.): Was Sandkastenrockers von Heulsusen lernen können. Düsseldorf 1996
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW: Schulprogramm – eine Handreichung. Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 9027. Frechen 1998
- Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (Hg.): Kriterienkatalog Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung. Zollikofen (Ch) 1998



Ella Gemein

Ein lebendiges Schulprogramm - Facetten des Schullebens am Städtischen Mädchengymnasium Essen – Borbeck

1 Einleitung

Einen Überblick über das Konzept der Mädchenförderung am Mädchengymnasium Essen-Borbeck (MGB) und die Verbindung mit der Arbeit am Schulprogramm enthält die von Koch-Priewe herausgegebene Veröffentlichung: Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule (2002, 142 ff.).

Daher möchte ich mich im Folgenden nicht auf die dort beschriebenen Entwicklungsschritte bei der Erarbeitung des Schulprogramms, die externe wissenschaftliche Begleitung und Evaluation beziehen, sondern einzelne Beobachtungen aufzeichnen, die meiner Ansicht nach zeigen, wie das Geschlechterthema einerseits in alle Aspekte des Schulalltags hineinspielt, sich andererseits aber ständig wandelt. Den Schwerpunkt möchte ich dabei auf die Schülerinnen legen, weil die Mädchen sozusagen das Markenzeichen unserer Schule sind.

Dazu muss ich aber doch kurz auf die Besonderheit unserer Schule hinweisen: Das MGB ist das einzige öffentliche Mädchengymnasium in NRW. 1967 gegründet, ging die Koedukationswelle an der Schule vorbei – eine bewusste Entscheidung der damaligen Schulgemeinde. Im Zusammenhang mit der neu aufgeflammt Koedukationsdebatte erhielt unsere Schule dann in den 80er Jahren sehr viel Medienaufmerksamkeit: Was ist anders an Mädchenschulen?

Dieser mediale Blick von außen war nicht besonders nachhaltig, bewirkte aber intern dennoch ein bewussteres Sich-Auseinandersetzen der Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Eltern mit der besonderen schulischen Situation, wobei die individuellen Antworten sehr unterschiedlich waren – vom Stolz auf diese Orchidee in der Schullandschaft bis zu dem Sich-Abgrenzen-Müssen von konfessionellen Mädchenschulen und der Unterstellung, ein Relikt zu sein. Dieser individuelle Blick zeigt sich in vielen Einzelheiten der Identifikation mit oder auch Distanzierung von dem monoedukativen Status der Schule. Zum Beispiel tauchten die Begriffe Zicken und Zickenanstalt in den letzten Jahren in durchaus widersprüchlicher Verwendung auf: als lässige Selbstzuweisung, ironisch-liebevolle Charakterisierung, aber auch als abwertende Beurteilung.

2 Das Schulprogramm MädchenStärken

Am Motto des Schulprogramms, das in den 90er Jahren von der Schulprogrammgruppe – bestehend aus Lehrerinnen, Lehrern und der Schulleitung – entwickelt wurde, lässt sich auch festmachen, wie sich gut gemeinte und wohl bedachte Vorstellungen durch den gesellschaftlichen Wandel und die Beteiligung anderer Personen verändern. Das Motto lautete: **MädchenStärken** und sollte die Idee repräsentieren, dass Mädchen **Stärken** haben, an die es anzuknüpfen gilt, aber auch neue und traditionell männlich dominierte Lernaufgaben zu bewältigen haben und sie hierin zu stärken. Daran richteten sich auch die verschiedenen Bausteine des Schulprogramms aus:

Stärken: Die Sprachen (Englisch, Französisch, Latein, Russisch; Spanisch als AG) wurden gepflegt und ausgebaut: durch Austausch mit Frankreich, England, Russland, erfolgreiche Teilnahme an Russisch-Olympiaden, Business-English-Kurse, Auslandspraktika, Europa-Projekte, das „nimm2“-Sprachenmodell, d. h. Französisch als zweistündiges Fach zusätzlich zur Anfangssprache Englisch in den Jahrgängen 5 und 6, u. a. m.,

stärken: Das bezog sich auf die Notwendigkeit, im Bereich der Naturwissenschaften (außer Biologie), der Informatik und der Berufs- und Studienwahl gezielte Angebote zu machen: Chemie-Arbeitsgemeinschaft, Informatik-Arbeitsgemeinschaft, Teilnahme an naturwissenschaftlichen Wettbewerben, Selbstbehauptungskurse, Bewerbungsseminare, ein zusätzliches Praktikum in der Jahrgangsstufe 10 mit dem Ziel des Kennenlernens frauenuntypischer Berufsfelder, umfassende Teilnahme am Girls' Day, Zusammenarbeit mit der Universität Essen, um gemäß dem Meduse-Konzept ein Mentorinnenprojekt im Bereich der Naturwissenschaften anzustoßen, Teilnahme an Sommeruniversitäten und Schnupperkursen, Teilnahme an SINUS und SELMA u. a. m.

Das griffige Motto **MädchenStärken** wurde aber in den letzten Jahren gleichsam überholt, und zwar in erster Linie von den Schülerinnen selbst. Sie bekundeten zunehmend ein Unbehagen an diesem Motto, empfinden es als primär defizitorientiert und können auch die dahinter stehende Zuweisung der Stärken nicht ohne weiteres akzeptieren, da sie sich selbst als einzelne mit ganz unterschiedlichen Stärken und Schwächen sehen und erleben. Diese Auseinandersetzung mit dem Schulmotto ist auch Ausdruck einer zunehmend stärker gewordenen Beteiligung der Schülerinnen - und auch der Eltern - an der Schulprogrammentwicklung, wobei diese sich weniger in einem Überbau der Reflexion darstellt als vielmehr in Handlungen anschaulich wird. Die Aktionen der Schülerinnen und Eltern sind deutlich stärker geworden. Auf der Seite der Eltern zeigt sich dies u. a. an der Organisation des Schulfestes, das turnusmäßig in regelmäßigem Ablauf stattfindet, an der Gestaltung von Corporate Identity-Produkten mit dem Schullogo, an der Einrichtung von Gesprächskreisen zur Schulprogrammentwicklung. In diesen von Eltern initiierten Treffen, an denen Schülerinnen, Eltern, Lehrerinnen und Lehrern teilnehmen, ging und geht es um die Frage der Corporate Identity der Schule, wie sich diese nach innen und nach außen darstellt und auswirkt. Eines der Themen war dabei die Frage nach einem Namen für die Schule. Unter anderem im Zusammenhang mit dem Wettbewerb Gleichberechtigung macht Schule des Schulministeriums NRW 2003/4 hatten sich Schülerinnen mit engagierten Frauen auseinandergesetzt, deren Geschichte untersucht und waren dabei auf sie beeindruckende Leistungen und Lebensverläufe gestoßen. Gleichwohl wurde bei den Arbeitskreistreffen und auch in weiteren Gesprächen mit Schülerinnen sehr schnell deutlich, dass eine Namensgeberin für das Mädchengymnasium nicht gewünscht wurde. Zu eng, zu festgelegt, zu programmatisch erschienen alle Vorbilder. Es hatte sich nämlich mittlerweile längst ein von allen akzeptierter und schon im Umlauf befindlicher Name ergeben: **MGB** – das war so klar, da musste niemand weiteres zu erklären, damit konnte sich jede identifizieren, das war der schulische Raum, in dem sich jede einzelne selbst sah und zusammen mit anderen erlebte.

3 Selbstvertrauen der Schülerinnen

Dieses hier gezeigte Selbstbewusstsein lässt sich bei den Schülerinnen sowohl unterrichtlich als auch außerunterrichtlich beobachten. Unterrichtlich hat dies schon eine lange Tradition, ist sozusagen Ergebnis des monoedukativen Unterrichts, denn in der monoedukativen Gruppe werden alle Positionen von den Mädchen besetzt, so dass sowohl im Bereich der Leistungen als auch des Verhaltens alle Rollen erprobt und erworben werden können. Dies ist im Übrigen ja auch eine bekannte Beobachtung der Koedukationsforschung. Das auch durch die Schule erworbene

Selbstbewusstsein lässt sich durch die Jahrzehnte immer wieder mit Schülerinnenzitate belegen, wie es zuletzt eine Abiturientin des diesjährigen Abiturjahrgangs zum Ausdruck bringt.

„Das Besondere an unserem Mädchengymnasium ist, dass hier all unsere verschiedenen Fähigkeiten gefördert werden, also nicht nur im naturwissenschaftlichen und sprachlichen, sondern auch im charakterlichen Bereich. Das heißt, dass wir Schülerinnen im Laufe der Zeit ein starkes Selbstbewusstsein entwickelt haben und unsere Interessen überzeugend vertreten können. Wie ich selbst im Vergleich mit einer gemischten Schule [Kooperationskurse im LK-Bereich] feststellen konnte, haben wir den Mut, auch mal etwas zu kritisieren und eigenständig Vorschläge zu machen und uns in einer vielleicht unbekannten Gruppe zu behaupten. Manchmal wäre es wohl auch ganz nett in einer gemischten Klasse gewesen, aber Jungen kann man ja auch in der Freizeit treffen. Zum fachlichen Aspekt lässt sich sagen, dass wir auch in typischen Jungs-Fächern wie z. B. Informatik durch ein Microsoft-Projekt „Offene Schule 2001“ bewiesen haben, dass wir mühelos mithalten können, indem wir den 10. Platz im bundesweiten Wettbewerb belegt haben. Die Frage ist einfach die, ob man in den unteren Klassen in einer gemischten Klasse bei solchen Projekten nicht untergehen würde und ob auch hier eine individuelle Förderung möglich ist. Durch Aktionen wie den Girls’ Day versucht man uns klarzumachen, dass uns Mädchen alle Wege offen stehen und wir nicht nur auf bestimmte traditionelle Frauenberufe festgelegt sind. So erhalten wir nicht nur eine tolle fachliche Ausbildung, sondern lernen auch wirklich wichtige Dinge, nämlich dass wir als selbstbewusste Mädchen alles erreichen können, wenn wir wollen.“ (Nicole 2004)

Das Selbstvertrauen ist bei den Schülerinnen vor allem auch daran festzumachen, dass sie durch selbstständige Aufgabenübernahme auch in außerunterrichtlichen Projekten zu der Überzeugung gelangen können, schwierige Aufgaben und neue Herausforderungen bewältigen zu können. Unsere Fortschreibung des Schulprogramms hat diese Entwicklung aufgegriffen – in dem Leitbild, das auf die Stärkung der Selbstwirksamkeit zielt und damit auf die Befähigung, Verantwortung für sich selbst und für andere zu übernehmen. Besonders deutlich wird dies an zwei neueren Entwicklungen.: So nehmen zum einen seit sechs Jahren Schülerinnen der Oberstufe an dem JUNIOR-Projekt des Instituts der deutschen Wirtschaft in Köln mit überaus großem Erfolg teil: Mit drei Landessiegen, zwei Bundessiegen und einem Europasieg ist das MGB mit Abstand die erfolgreichste Schule bundesweit. Das in diesem Jahr neue gestartete Projekt [business@school](#) der Boston Consulting Group ist mit dem Landessieg ähnlich erfolgreich. Diese Erfolge in Bezug auf eine Kultur der Selbstständigkeit im wirtschaftlichen Bereich haben Auswirkungen auf die Selbstkonzepte nicht nur der beteiligten Schülerinnen, auch die Mitschülerinnen partizipieren daran, was auch Auswirkungen auf die Schulverbundenheit hat. Ein weiteres Beispiel ist die Übernahme von verantwortlichen Aufgaben in der Schülerinnengemeinschaft. So gestalten ältere Schülerinnen das Nachmittagsprogramm für jüngere Schülerinnen mit, betreuen sie bei den Hausaufgaben oder bieten Arbeitsgemeinschaften an. Diese Zusammenarbeit unterschiedlicher Altersstufen hat für alle Vorteile. Die Größeren erleben eine Verantwortungsübernahme und nehmen vielfach einen interessanten Perspektivenwechsel vor, die Jüngeren erhalten Orientierungen und erleben in Nähe Altersmischungen, wie sie vielfach in Familien nicht mehr vorkommen. Darüber hinaus finden Mädchen unterrichteten Mädchen (MUM) – Projekte statt, in denen ältere Schülerinnen ihr Wissen und ihre Fähigkeiten an jüngere Grundschülerinnen vermitteln, z. B. Mathe für pfiffige Mädchen. Auch hier ist der Effekt ein zweiseitiger: Die Kleinen werden in ihren Leistungsverhalten gefordert und gefördert, die Größeren erwerben Lehrkompetenz im Sinne der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz.

4 Gender in der Schulprogrammentwicklung

Diese Beispiele sollen genügen. Gezeigt werden kann daran m. E. in Bezug auf die Frage nach der Rolle des Gender-Themas bei der Entwicklung des Schulprogramms:

- Wandel und Kontinuität (vgl. Kreienbaum 2003) in Bezug auf die Entwicklung des Schulprogramms, lassen sich auch an der Geschlechterthematik festmachen. Die monoedukative Schule kann zum einen eine stärkere Auseinandersetzung mit der eigenen geschlechtsbezogenen Realität freisetzen und die gesellschaftlichen Entwicklungen kritisch reflektieren, zum anderen unterliegt die geschlechtsbezogene Orientierung auch den jeweils gängigen Geschlechtskonstruktionen.
- Eine geschlechterbezogene Zuweisung von Kompetenzen und möglichen Defiziten stößt eher bei der je einzelnen Schülerin auf Ablehnung. Die Mädchen möchten mit ihrem individuellen Profil in den Blick genommen werden.
- Durch die Übernahme von Verantwortung für sich selbst, Aufgaben und Mitmenschen steigt bei Schülerinnen sowohl das Selbstbewusstsein als auch die Verbundenheit mit der Gesamtgruppe, hier durchaus auch als Identifikation mit der Schule zu verstehen.
- Mädchenförderung ist somit zu definieren als Beteiligungsstrategie und Interessenwahrnehmung – Wahrnehmung hier in dem doppelten Sinn zu verstehen einerseits als Aufgabe der Schule, breit gefächerte, individualisierende Angebote zu machen und andererseits als Aufgabe der Schülerin, sich handelnd in ihren Leistungsmöglichkeiten zu erproben.
- Projektorientiertes Arbeiten mit konkreten Beteiligungsmöglichkeiten scheint ein effektives Instrument zur Aktivierung von Schülerinneninteressen zu sein.
- Lebendig ist und bleibt ein Schulprogramm, wenn die beteiligten Menschen als Handelnde und Verantwortliche in den Blick genommen werden. Dazu gehört auch der gleichberechtigte und hierarchiefreie Blick auf den jeweils Anderen.

Literatur

Koch-Priewe, Barbara (Hg.): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Weinheim, Basel 2002

Kreienbaum, Maria: Antrittsvorlesung an der Universität Paderborn. 09.02.2003



Lisa Glasgow-Schicha

Reflexive Koedukation in Nordrhein-Westfalen

1 Einleitung

Die Koedukation als Thema des gemeinsamen Unterrichtens von Mädchen und Jungen ist etwa 100 Jahre alt.

Bis ins 20. Jahrhundert hinein durften Frauen wissenschaftliche Hochschulen und öffentliche Bibliotheken nicht betreten. In Deutschland wurden Frauen ab 1870 zur Hospitation an einigen Universitäten und Hochschulen zugelassen. Erst ab 1908 regelte Preußen die Zulassung von Frauen zum Studium per Gesetz, wobei dem Erziehungsminister das Recht eingeräumt wurde, Frauen von bestimmten Vorlesungen auszuschließen.

Noch im 19. Jahrhundert existierten in der Regel nur Jungen- und Mädchenschulen. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts gab es in Deutschland ein allgemein bildendes Schulwesen für Jungen, von dem die Mädchen in der Regel ausgeschlossen waren. Daneben existierten Mädchenschulen, deren Schulabschlüsse die Absolventinnen nicht zum Studium berechtigten. Diese ungleichen Ausbildungsgänge der Geschlechter führten damals bereits zu politischen und gesellschaftlichen Diskussionen über die Koedukation.

In den 1920er Jahren wurde eine gemeinsame Unterrichtung beider Geschlechter thematisiert, aber erst in den 1960er Jahren wurde die Koedukation als Unterrichtsprinzip flächendeckend für die Bundesrepublik Deutschland eingeführt. Sie wurde als Fortschritt betrachtet, weil davon ausgegangen wurde, dass aus formal gleichen Voraussetzungen auch Chancengleichheit für beide Geschlechter resultieren würde.

Dass dies nicht der Fall ist, konnte die geschlechtsbezogene Schulforschung zeigen. Frauenforscherinnen, die seitdem kritisch die Entwicklung der Koedukation verfolgen, haben nachgewiesen, dass die Institution Schule geschlechtsstereotypische Zuweisungen verstärkt.

Die Lehrpläne und Lehrbücher der Schulen weisen heute keine geschlechtsbenachteiligten Lernziele auf. Gleichwohl orientieren sich die Schulbücher aller Fächer an gesellschaftlichen Normen und Werten und vermitteln dadurch geschlechtsspezifische Rollenklischees.

Die pädagogische Frauenforschung stellte z. B. fest, dass identische Leistungen von Lehrpersonen unterschiedlich bewertet wurden, je nach Geschlecht der Lernenden. Jungen wurden häufig überschätzt, Mädchen unterschätzt.

An koedukativen Schulen wirkt sich das Sozialverhalten der Jungen häufig hemmend auf die Mädchen aus. Durch ihr oftmals unruhiges Verhalten dominieren Jungen das Unterrichtsgeschehen, so dass die Lehrpersonen sich verstärkt um die Jungen kümmern.

Die vergleichenden Untersuchungen zu Interaktionen im Unterricht seit den 1980er Jahren, vor allem in englischsprachigen Ländern und in Skandinavien, aber auch in der Bundesrepublik zeigten, dass Jungen in der Regel zwei Drittel der Aufmerksamkeit der Lehrpersonen erhalten. Mädchen kommen im Unterricht seltener zu Wort, ihre Redebeiträge sind kürzer, weil sie oft unterbrochen werden oder weil der Lautstärkepegel steigt, so dass sie ihre Wortbeiträge abbrechen müssen (vgl. Enders-Dragässer/ Fuchs 1989; Spender 1985).

Diese Interaktions- und Kommunikationsstrukturen machen deutlich, dass Koedukation nicht ohne weiteres Gleichberechtigung der Geschlechter bedeutet, sondern dass durch männlich zentrierte Strukturen Mädchen oft benachteiligt werden können.

2 Reflexive Koedukation

„Die Chancengleichheit von Mädchen und Jungen zu wahren ist ein wichtiger Aspekt der pädagogischen Profilbildung an Schulen. Mädchen und Jungen fördern – mit ihren individuellen Begabungen und Lernvoraussetzungen und unabhängig von tradierten Rollenerwartungen und -einschränkungen – ist nicht zuletzt angesichts der letzten Schulleistungstudien (PISA und TIMSS) eine Aufgabe im Rahmen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeiten“ (www.bildungsportal.nrw.de 2004).

Die Denkschrift der nordrheinwestfälischen Bildungskommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ hat 1995 die Koedukation als wichtiges Gestaltungsprinzip von Bildung hervorgehoben. Trotzdem werden hier auch Probleme der Koedukation benannt.

Die Kommission empfiehlt eine Reflexive Koedukation.

Reflexive Koedukation soll das Geschlechterverhältnis zugunsten eines gleichberechtigten und gleichwertigen Miteinanders verändern. Die Einführung des koedukativen Schulsystems hat nicht die erwartete Gleichberechtigung beider Geschlechter gebracht. Zwar haben die Mädchen bei den höheren Bildungsabschlüssen aufgeholt. Mittlerweile ist der Prozentsatz der Abiturientinnen höher als der der Abiturienten. Dennoch ist die Fächerwahl bei den Geschlechtern ungleich verteilt. Gerade im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich sind weniger Mädchen als Jungen vertreten und damit auch im entsprechenden Erwerbsarbeitsmarkt.

Jungen wählen dagegen deutlich seltener Leistungskurse in Fremdsprachen, Deutsch, Kunst oder Pädagogik. Die Folge daraus ist, dass Jungen in erzieherischen und pflegerischen Berufen deutlich unterrepräsentiert sind.

Auch ist nach wie vor eine Unterrepräsentanz von Frauen auf höheren Hierarchieebenen feststellbar. So finden sich auch heute in Deutschland nur 7 Prozent Frauen in der politischen Führungsetage, nur 3 Prozent sitzen in den Chefesseln der Wirtschaft. Es gibt noch wenige Professorinnen. Der Anteil der Dezernentinnen und Schulleiterinnen ist deutlich geringer als der der Männer in den entsprechenden Positionen.

Daher heißt es in der Denkschrift Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft (Bildungskommission 1995, S. 130 f.):

- „Ziel ist es, im Schulalltag Geschlechterhierarchien abzubauen, die Geschlechterverhältnisse neu zu bestimmen und somit ein gleichberechtigtes Zusammenleben und -lernen beider Geschlechter zu erreichen.
- Um eine gemeinsame gleiche und umfassende Bildung für Mädchen und Jungen zu ermöglichen und geschlechtsspezifische stereotypische Zuweisungen aufzulösen, sollen alle notwendigen und wesentlichen Kenntnisse und Fähigkeiten gleichermaßen sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen gefördert und herausgebildet werden.
- Ziel Reflexiver Koedukation ist die Chance, individuelle Unterschiede ohne Benachteiligungserfahrungen leben zu können. Nicht Gleichmacherei, sondern ein positives Verständnis von männlicher und weiblicher Identität soll erreicht werden.
- Eine Reflexive Koedukation soll den kulturellen Leistungen von Frauen im Unterricht den gleichen Stellenwert einräumen wie den Leistungen von Männern.

- Beide Geschlechter sollen dazu gefördert werden, eine qualifizierte Berufsausbildung und eine langfristige Erwerbstätigkeit ohne Verzicht auf Kinder und Familie zu erreichen. Jungen müssen unterstützt werden in der Entwicklung auf eine Orientierung hin auf eine Familientätigkeit und Kindererziehung.“

Weiter heißt es dort (ebd., 132):

„Reflexive Koedukation bedeutet nicht Rückkehr zu getrennten Gruppen oder gar getrennten Schulen, sondern Beibehaltung und bewusste Verbesserung koedukativen Unterrichts. Geschlechtshomogene Gruppen sollten je nach Lernsituation gebildet werden. Fächerbezogene Schematisierungen sind auszuschließen.“

Das letzte Zitat macht deutlich, dass kein Abschied von der Koedukation zu erwarten ist. Die gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen wird weiterhin als Standard in unseren Schulen angesehen. auch die nordrheinwestfälische Landesregierung betont ausdrücklich, dass die Koedukation eine der großen Reformleistungen der 60er und 70er Jahre ist und auch weiterhin bestehen bleibt.

Allerdings soll die Koedukation als Unterrichtsprinzip inhaltlich und methodisch-didaktisch - im Sinne einer Reflexiven Koedukation - weiterentwickelt werden. Die Schulen sind angehalten, ihre Lerninhalte und -methoden daraufhin kritisch zu überprüfen, ob sie bestehende Geschlechterverhältnisse stabilisieren oder ob sie sich mit den Rollenzuweisungen auseinandersetzen. Nur so kann eine positive Veränderung im schulischen Miteinander erreicht werden.

3 Reflexive Koedukation in Informatik, Mathematik, Technik und Naturwissenschaften

Alle empirischen Untersuchungen der letzten 20 Jahre zeigen übereinstimmend einen stabilen Trend: Jungen wählen, wie bereits erwähnt, eher die naturwissenschaftlich-technisch-mathematischen Fächer, wohingegen Mädchen die sprachlich-künstlerischen Fächer bevorzugen.

Diese Fächerwahl hat Auswirkungen auf den späteren Studien- und Berufswunsch.

Dass beide Geschlechter über gleiche Begabungen und Leistungsvermögen verfügen, ist eine unbestreitbare Tatsache. Dennoch demonstriert das unterschiedliche Wahlverhalten von Mädchen und Jungen die unterschiedlichen Interessen, die zu den stereotypen Fächerzuweisungen führen wie: typisch männliches und typisch weibliches Unterrichtsfach. In diesem Zusammenhang stellen sich auch Fragen, wie sich Interessen ausbilden, wie Begabungen gefördert oder behindert werden, wie Rollenbilder in der Pubertät die Interessensbildung beeinflussen oder wie das Elternhaus und die Peer-Group hier prägend wirken. Dazu existieren vielfältige Untersuchungen.

Die Schule ist gefordert, das Konzept der Reflexiven Koedukation umzusetzen. Das bedeutet gerade für den Unterricht in Informatik, Mathematik, Technik und Naturwissenschaften, also für die Fächer, in denen Mädchen oftmals unterrepräsentiert sind, die Beachtung nachfolgender Prinzipien:

- Die Kolleginnen und Kollegen sollten sensibilisiert werden für Interaktionsprozesse im Unterricht und bewusst darauf achten, dass den Mädchen, aber auch den ruhigen Jungen, mehr Raum gegeben wird, und nicht immer die aktiven lauten Jungen das Unterrichtsgeschehen dominieren.
- Die Unterrichtsmaterialien bedürfen einer Überprüfung, ob sie stereotypische Rollenzuweisungen aufweisen. In der Unterrichtsorganisation übernehmen Mädchen und Jungen abwechselnd gleiche Aufgabenbereiche, um auch hier gegen das Verfestigen von geschlechtstypischen Rollenzuweisungen anzugehen.

- Viele Modellversuche haben nachgewiesen, dass eine phasenweise Trennung von Mädchen und Jungen in bestimmten Unterrichtsfächern oder Kursen besonders für die Mädchen förderlich sein kann. Die dadurch erreichte Stärkung des Selbstbewusstseins ist für das anschließende koedukative Lernen von großer Bedeutung. Daher kann die phasenweise Trennung nach Geschlechtern ein fester Bestandteil des Programms einer Schule sein (Nyssen 1996).
- Mädchen berücksichtigen in der Regel die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei der Berufswahlentscheidung. Zudem sind die zuvor gewählten Unterrichtsfächer entscheidend für die spätere Berufswahl. Daher ist es für die Schule wichtig, frühzeitig eine geschlechtsdifferenzierte Berufs- und Lebensplanung für Mädchen und Jungen anzubieten, die sie dazu befähigen soll, sich selbstbewusst und selbstbestimmt für ein Studium oder eine Berufsausbildung zu entscheiden.
- Die Unterrichtsinhalte, gerade im naturwissenschaftlich-mathematischen Kontext, sollten geschlechtsspezifische Interessensunterschiede bei der Auswahl der Themenbereiche berücksichtigen, so dass der Unterricht nicht nur an den Vorerfahrungen aus dem Alltag der Jungen anknüpft. Hier seien nur die Schlagworte wie Anwendungsbezug, Umweltaspekte, Realitätsbezug, Ästhetikaspekte, interdisziplinäre Gedanken, Handlungsorientierung genannt. Fehlende vor- und außerschulische Erfahrungen bei vielen Mädchen (oder auch Jungen) können so ausgeglichen und neue Lernmöglichkeiten geschaffen werden.
- In den Schulbüchern werden überwiegend Männer als richtungsweisende Vorbilder skizziert. Historische Pionierinnen werden nur unzureichend in die Unterrichtsinhalte integriert. Im Unterricht wird oftmals der falsche Eindruck verstärkt, dass Fortschritte z. B. in den Naturwissenschaften ausschließlich eine Männerdomäne sei. Dabei ist die Geschichte der Naturwissenschaften eine Geschichte von Tausenden von Menschen, darunter einem Großteil Frauen.

Da Frauen erst seit dem letzten Jahrhundert an Universitäten zugelassen wurden, blieb einer begabten Frau in vergangenen Jahrhunderten oftmals nur die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Forschung in der Zusammenarbeit mit ihrem Bruder, Vater oder Ehemann; und sie konnte nur unter einem männlichen Namen veröffentlichen. Viele dieser Frauen sind uns bis heute nicht namentlich bekannt, da den Männern der gesamte Erfolg der gemeinsamen wissenschaftlichen Arbeit zugesprochen wurde.

Erst die neuere Frauenforschung bemüht sich darum, Informationen über Frauen, die im Schatten ihrer Männer standen, zu erhalten.

Die Leistungen historischer Pionierinnen sollten im Unterricht dargestellt werden, um den Schülerinnen als Identifikationsfiguren zu dienen.

Neben den historischen Pionierinnen sollten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit bekommen, berufstätige Frauen kennen zu lernen, die heute in naturwissenschaftlich-technischen Berufen erfolgreich arbeiten. So könnten beispielsweise Naturwissenschaftlerinnen in die Schule eingeladen werden, um dort über ihre Arbeit zu berichten. Diese Frauen sind als Vorbilder für Mädchen wichtig, damit sie Vertrauen in ihre eigenen Kräfte und Fähigkeiten entwickeln. Dies ist auch für Jungen wichtig, damit sie erfahren, dass sowohl Frauen als auch Männer kulturelle und technische Errungenschaften geschaffen haben. Im Rahmen des Betriebspraktikums sollten Mädchen darin bestärkt werden, praktische Erfahrungen in naturwissenschaftlichen Bereichen zu sammeln.

In diesem Zusammenhang sind auch die Konzeptionen zum Girls' Day und zum Boys' Day zu erwähnen, die diesen Ansatz unterstützen.¹

¹ vgl. die Beiträge von Wentzel und Kohl in diesem Band

4 Resümee

Die Reflexion der Koedukation wird dabei nicht nur auf das unmittelbare Unterrichtsgeschehen beschränkt.

Dazu gehören auch

- die Interaktionskultur im außerunterrichtlichen Schulleben,
- das geschlechtsspezifische Bewusstsein und Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern als Rollenvorbilder für die Lernenden,
- die Führungskompetenz der Schulleitung,
- die Arbeit am Schulprogramm,
- die Elternarbeit,
- die Kooperation mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern
- die Beratungskompetenz der Schulaufsicht,
- die Inhalte der Lehramtsausbildung und Fortbildungsangebote.

All dies sind Struktur- und Handlungsebenen, die die Qualität von Schule prägen und den Grad des Fortschritts in Richtung Gleichberechtigung abbilden.

Die Reflexive Koedukation kann als Bestandteil von Gender Mainstreaming in der Schule betrachtet werden.

Nordrhein-Westfalen hat sich – wie auch die Bundesregierung – für die Durchsetzung dieser Strategie entschieden.

Mit einem Landtagsbeschluss zur Umsetzung der reflexiven Koedukation im Jahre 1999 hat Nordrhein-Westfalen zahlreiche Impulse gesetzt, u. a.:

- das Initiativprogramm „Selbstbehauptung und Konflikttraining für Mädchen und Jungen an Schulen“, das zwischen 1997 und 2003 mädchen- und jungenspezifische Programme an den Schulen finanziell unterstützte,
- die geschlechtsspezifische Differenzierung in den Richtlinien und Lehrplänen aller Stufen und aller Fächer und die Vorgabe zur geschlechtsparitätischen Zusammensetzung von Lehrplankommissionen (Erlass 2002),
- die Vorgaben zur Berufswahlorientierung, die zu einer gleichstellungsspezifischen Differenzierung verpflichten (Erlass 23.09.1999),
- der Textbaustein zur Mädchen- und Jungenförderung für die Bildungsarbeit im Kindergarten (Schulfähigkeitsprofil 2003),
- Aspekte der reflexiven Koedukation als verpflichtende und prüfungsrelevante Inhalte in der universitären Lehramtsausbildung (LPO März 2003).

Abschließend noch ein Blick auf das neue Schulgesetz, das voraussichtlich im Jahr 2005 Jahr in Kraft treten wird: Hier wird als ein Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule ausdrücklich die Beachtung der Gleichberechtigung der Geschlechter definiert und der Auftrag formuliert, dass auf die Beseitigung bestehender Nachteile hingewirkt werden soll.

Literatur

Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes NRW. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995

Büttner, Udo; Endrejat, Helga; Naumann, Britta (Hg.): Koedukation. Texte zur neuen Koedukationsdebatte. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, GEW-Frauen (Hg.). Frankfurt/M. 1994

Enders-Drägässer, Uta; Fuchs, Claudia: Interaktionen der Geschlechter, Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim, München 1989

Faulstich-Wieland, Hannelore; Horstkemper, Marianne: „Trennt uns bitte, bitte, nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen 1995

Fölsing, Ulla: Nobel-Frauen, Naturwissenschaftlerinnen im Porträt. München 1990

Glagow-Schicha, Lisa; Sonja Meyer; Petra Ridlhammer (Hg.): Für Ada, Marie und andere Mädchen. ikö-Diskussionsforum Band 1. Duisburg 1997

Hoeltje, Bettina; Liebsch, Katharina; Sommerkorn, Ingrid N. (Hg.): Wider den heimlichen Lehrplan, Bausteine und Methoden einer reflektierten Koedukation. Bielefeld 1995

Hoffmann, Lore: Mädchen/Frauen und Naturwissenschaft/Technik, in: Giesche, Sigrid; Sachse, Dagmar (Hg.): Frauen verändern Lernen. Kiel 1988

Hurrelmann, Klaus; Rodax, Klaus; Spitz, Norbert: Koedukation - Jungenschule auch für Mädchen?. Leverkusen 1986

Kaiser, Astrid (Hg.): Frauen Stärken - ändern Schule. Bielefeld 1996

Kerner, Charlotte (Hg.): Nicht nur Madame Curie..., Frauen, die den Nobelpreis bekamen. Weinheim, Basel 1990

Krahn, Helga; Niederdrenk-Felgner, Cornelia (Hg.): Frauen machen Schule. Bielefeld 1995

Kreienbaum, Maria Anna; Teworte-Dodt, Gertrud; Gemein, Ellal; Glagow-Schicha, Lisa; Wanzeck-Sielert, Christa (Hg.): Was ist eine gute Schule?. Weinheim 1993

Kreienbaum, Maria Anna (Hg.): Schule lebendig gestalten. Bielefeld 1999

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Neue Wege zur Gestaltung der koedukativen Schule. Reflexive Koedukation als Element der Schulentwicklung. Soest 1998

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Koedukation in der Schule, reflektieren, weiterentwickeln, neu gestalten. Soest 2002

Metz-Göckel, Sigrid: Licht und Schatten der Koedukation. Dortmund 1987

Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes Nordrhein- Westfalen (Hg.): Was Sandkastenrocker von Heulsusen lernen können. Ein handlungsorientiertes Projekt zur Erweiterung sozialer Kompetenz von Jungen und Mädchen. Düsseldorf 1996

Nyssen, Elke: Mädchenförderung in der Schule. Ergebnisse und Erfahrungen aus einem Modellversuch. Weinheim, München 1996

Pfister, Gertrud (Hg.): Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation. Pfaffenweiler 1988

Spender, Dale: Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen. Frankfurt/M. 1985

Stalman, Franziska: Die Schule macht die Mädchen dumm. Die Probleme mit der Koedukation. München, Zürich 1991

von Lutzau, Mechthild (Hg.): Frauenkreativität macht Schule. Weinheim 1998



Monika Bessenrodt-Weberpals

Reflexive Koedukation im Perspektivrahmen Sachunterricht in der Grundschule

1 Einleitung

Wenn Gender Mainstreaming, also die (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung aller grundsätzlichen Prozesse mit dem Ziel, die geschlechterspezifische Sichtweise in alle politischen Konzepte auf allen Ebenen und in allen Phasen durch alle an politischen Entscheidungsprozessen beteiligte Akteure einzubringen, auf die Schule angewendet wird, so zeigt sich die Strategie als Schlüsselkatalysator des sozialen und institutionellen Wandels im Sinne der International Labour Organisation der UN besonders deutlich. Diverse ökonomische Gründe lassen sich benennen: Investitionen in Bildung werden in der Wissensgesellschaft zu Schlüsselinvestitionen, insbesondere sollten Investitionen in die Ausbildung von Frauen nicht verschleudert werden! Die demografische Entwicklung kündigt einen dramatischen Fachkräftemangel, an - gerade im naturwissenschaftlich-technischen Bereich - den Mädchen und Frauen zum Teil auffangen könnten.

Den ersten schulischen Kontakt mit diesem naturwissenschaftlich/technischen Themenkreis erfahren Kinder im Sachunterricht der Grundschule.

2 Reflexive Koedukation

Zahlreiche Untersuchungen an Jugendlichen belegen, dass es markante geschlechtsspezifische Unterschiede im Zugang zur und im Umgang mit Naturwissenschaften und Technik gibt. Ein Beispiel zur Physik stellt die Untersuchung von Stadler (2000) vor. Mädchen fragen eher „Warum?“, Jungen eher „Wie?“. Mädchen antworten lieber auf offene Fragen, indem sie in ihrer Alltagssprache (häufig anthropomorph!) komplette Sätze formulieren, während Jungen enge Ja/Nein-Fragen bevorzugt beantworten und im Telegrammstil Fachvokabeln anbieten. Auch in der Gruppenarbeit gibt es signifikante Unterschiede, da Mädchen eher Fragen stellen und auch ihre Unkenntnisse zeigen, hingegen Jungen Stärke demonstrieren wollen und befehlen. Mädchen suchen auch eher nach einem weiteren Anwendungsfeld einer Aufgabe, Jungen zielen mehr auf die konkrete Lösung. Damit wirkt die Physik bei Mädchen überwiegend durch ihre Beziehung zur Welt, d. h. durch externe Kohärenz, und bei Jungen eher als Selbstzweck, d. h. durch interne Kohärenz.

Eine neue Untersuchung zum Image der Physik (Kessels 2002) stellt darüber hinaus fest, dass Mitschülerinnen und -schüler mit Lieblingsfach Mathematik oder Physik zwar als intelligenter und leistungsmotivierter gesehen werden, aber auch als deutlich weniger attraktiv, deutlich weniger sozial kompetent und integriert und weniger kreativ als Leute mit Lieblingsfach Deutsch oder Sprachen. Die Autorinnen betonen ferner, dass 47 Prozent der Befragten Physik als Jungenfach sehen, nur 46 Prozent als neutrales Fach. In Mathematik betragen die entsprechenden Zahlen 25 und 71 Prozent, eine deutliche Verschiebung zur Neutralität. Das Schulfach Deutsch wird vergleichsweise zu 81 Prozent als neutrales Fach angesehen. Daraus ziehen die Autorinnen den Schluss, dass das Image des Faches an die gewünschte Zielgruppe anzupassen ist, indem in der Schule geschlechtergerechter Physik-Unterricht gegeben wird.

Hinzu kommt die Beobachtung von Wagenschein (1965):

„Ich habe im Koedukationsunterricht immer die Erfahrungen gemacht, wenn man sich nach den Mädchen richtet, so ist es auch für die Jungen richtig, umgekehrt aber nicht.“

Dementsprechend sollte auch der Sachunterricht in der Grundschule den unterschiedlichen Bedürfnissen von Mädchen und Jungen Rechnung tragen, indem er immer einen deutlichen thematischen Bezug zum Menschen enthält. Gerade für die Mädchen ist eine Anbindung an ihre eigene, alltägliche Erfahrung wichtig, unterstützt durch praktische Anwendungen in interessanten Arbeitsfeldern wie der Medizin. Also ist die Methode der Wahl das entdeckende Lernen mit den beiden Phasen der entdeckenden Problemfindung und der anschließenden forschenden Problemlösung.

3 Fachdidaktische Einbettung

Der Wunsch nach lebendigem Sachunterricht ist so alt wie die Schule.

Insbesondere die ReformpädagogInnen wie Maria Montessori hoben tätiges und kindgerechtes Lernen hervor. Damit erwerben Grundschulkinder die Kompetenzen

- im Sach- und Fachwissen (deklaratives Wissen),
- in verfahrensbezogenen Fertigkeiten (prozedurales Wissen),
- in der Steuerung von Lern- und Denkprozessen (metakognitives Wissen) und
- im wertbezogenen Orientierungswissen (normatives Wissen) und kommen so zu einem beginnenden Verstehen ihrer Lebenswelt.

Im Perspektivrahmen Sachunterricht der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichtes werden dafür Themen unter fünf Perspektiven, nämlich unter

- sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive,
- raumbezogener Perspektive,
- naturwissenschaftlicher Perspektive,
- technischer Perspektive und
- historischer Perspektive ausgewählt. Aufgabe des Sachunterrichtes ist es, diese Perspektiven optimal zu vernetzen für einen integrierten Sachunterricht.

Nach Wagenschein (1965) bietet sich dafür forschend-entdeckendes Lernen an ausgewählten Beispielen an. Das Handeln als Grundprinzip des Unterrichtes ist dabei eine Antwort auf grundlegende Entwicklungsbedürfnisse von Kindern und auf veränderte Lebenswelten heute. Handlungsorientierter Unterricht sieht drei konzeptionelle Varianten vor:

- Er kann kindorientiert sein mit dem Ziel des selbstgeplanten und selbstrealisierten Handelns. Hierunter fällt auch das autonome Lernen mit seinem von van Lier formulierten Triple-A von „Autonomy - Authenticity - Awareness“ (Selbstständigkeit - Echtheit - Bewusstheit).
- Handlungsorientierter Unterricht kann auch produktorientiert das Ziel verwertbarer Ergebnisse mit Gebrauchswert verfolgen.
- Der ganzheitliche handlungsorientierte Unterricht setzt auf das Lernen mit Kopf, Herz und Hand, also ist gleichzeitig kognitiv, emotional und praktisch orientiert (Möller/Tenberge 1997).

Entsprechend ergeben sich verschiedene Schwerpunkte des integrierten Sachunterrichtes. Orientiert an den ganzheitlichen Naturphänomenen und dem Erfahrungshintergrund der Kinder bietet sich fächerübergreifendes Lernen an. In der Tat gehört zu den unbestrittenen Maximen der Lernpsychologie, dass jegliches Lernen vom Lernenden selbst auszugehen hat. Oder wie es der Doyen der amerikanischen Lernpsychologie der 60er Jahre Ausubel formulierte (1968):

„If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows.“

Um entwicklungsgemäßes Lehren und Lernen zu realisieren, sind verlässliche, nachvollziehbare Aussagen ohne Formalisierung geboten (Soostmeyer 2002). Dann kommen auch bereits Grundschulkinder zu erstaunlich differenzierten Gedanken (Stern et al. 2002)! Um dann den Konzeptwechsel von Alltagsvorstellungen zu wissenschaftlichen Konzepten zu erleichtern, ist zum Beispiel die Konfrontationsstrategie zwischen Alltags- und naturwissenschaftlichen Vorstellungen hilfreich.

In der Umsetzung in der Schule bevorzuge ich als Quintessenz dieser Überlegungen das multiperspektivische Lernen mit allen Sinnen, wie es ähnlich auch die Regionale Ökologische Sachunterrichtslernwerkstatt RÖSA von Kaiser (2002) an der Universität Oldenburg praktiziert. Hier geht spielerisches Üben einher mit einer Förderung der Kreativität der Kinder. Sie erhalten Informationen, über die sie ihrerseits wieder kommunizieren. Damit wird sowohl ihre Selbständigkeit unterstützt als auch ihre Fähigkeiten kooperativ im Team zu arbeiten geschult. Experimentierend machen sie neue Entdeckungen, die sie forschend entsprechend ihren Interessen und Fähigkeiten vertiefen können. Ihre Ästhetik wird ebenso einbezogen wie die Erkenntnis, dass sich durch Handeln Missstände verändern lassen.

4 Eigenes Konzept

Mein Konzept des Sachunterrichtes basiert auf handlungsorientiertem, entdeckendem Lernen mit allen Sinnen und reflexiver Koedukation. Das Konzept ist ganzheitlich, geschlechtergerecht und stützt sich auch auf autonomes Lernen der Kinder, das heißt: Jedes Kind wird entsprechend seinem Vorwissen, seinen Interessen und Fähigkeiten abgeholt. Dabei wird fächerübergreifendes Lernen verfolgt mit verlässlichen, nachvollziehbaren Aussagen ohne Formalisierung.

Indem die Kinder mit Alltagsmaterialien experimentieren, wird zugleich an ihre Alltagserfahrungen angeknüpft und ein niedriger Preis ermöglicht. Zudem ist dieser Zugang ressourcenschonend und stärkt den Umweltgedanken. Das Ziel ist, dass jedes Kind jedes Experiment in jeder Stunde mindestens einmal selbst ausführt. Dementsprechend werden robuste, einfache Experimente gewählt. Um die Motivation der Kinder positiv zu fördern, gibt es Urkunden für erfolgreiches Experimentieren und einen Forschungspass, denn ein guter Sachunterricht erreicht Motivation durch Erfolg.

Der Umgang mit den Handlungsmaterialien stützt sich auf die Ideen der offenen Unterrichtsformen von Herbert Hagstedt (Hagstedt 1992). Dazu zählen Lernwerkstatt, Lernbuffet und Stationenlernen, das wie ein sportliches Zirkeltraining aufgebaut ist, ebenso wie Projektunterricht oder Ergänzungsunterricht zu konventionellem Unterricht. Die schülerzentrierte Vielfalt von Methoden benutzt unter anderem Open-Air-Unterricht, biographische Ausgangspunkte, Präsentationstechniken und Multimedia ebenso wie Lernen im Team (Frank 1997). Geeignete Inhalte sind zum Beispiel (in alphabetischer Reihenfolge): Fahrrad, Farbe, Feuer und Kerze, Licht und Sehen, Luft, Sterne und Weltraum, Wasser (Bessenrodt-Weberpals 2004).

Die praktische Umsetzung dieses Konzeptes an einer Göttinger Grundschule ist sehr erfolgreich, insbesondere bei den beteiligten Mädchen. Zur weiteren Nachhaltigkeit haben insbesondere Lehrerfortbildungskurse zu diesen Themenkreisen beigetragen.

5 Zusammenfassung

Handlungsorientierter Sachunterricht mit allen Sinnen bietet die Chance, Schulkinder durch entdeckendes Lernen mit Experimenten zum Verstehen der Welt zu führen. Im Konzept des Perspektivrahmens Sachunterricht bietet sich eine fächerübergreifende Vernetzungsmethode an. Denn so erwerben Kinder die erforderlichen Kompetenzen in der Wissensgesellschaft; diese Kompetenzen bestehen aus:

- deklarativem (Sach-/Fakten-)Wissen,
- prozeduralem (Verfahrens-)Wissen,
- metakognitivem (Kontroll-/Steuerungs-)Wissen über Lern- und Denkprozesse und
- wertebezogenem (Orientierungs-)Wissen.

Autonomes Lernen nach dem Motto „Entdecken geht vor Erklären!“ bedeutet auch „Weniger ist mehr!“. Damit wird auch Chancengerechtigkeit adressiert im Sinne von reflexiver Koedukation zwischen Mädchen und Jungen, aber durch die Handlungsorientierung auch gegenüber Migrant*innen mit einem schlechteren Sprachverständnis. Hinzu kommt die intensive Möglichkeit eines binnendifferenzierten Unterrichtes unterschiedlich begabter Kinder, die sich je nach ihren Fähigkeiten und Interessen unterschiedlich beim forschenden Problemlösen vertiefen können. Das Lerninteresse aller Kinder wird durch das Anknüpfen an Alltagsphänomenen und Alltagserfahrungen besonders gefördert. Damit kommt den Lehrkräften eine gegenüber Schulbüchern oder Arbeitsblättern herausgehobene Rolle als wichtige Ideen- und Ratgeber zu.¹

Literatur

Ausubel, David P.: Educational Psychology: A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart & Winston 1968

Bessenrodt-Weberpals, Monika: Experimentieren und Entdecken: Experimente für den Physikunterricht. Buch in Vorbereitung (2004)

Frank, Elisabeth: in: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.): Schule der Chancengleichheit. Impulse für eine qualifizierte Koedukation am Beispiel des Schulversuchs Physik. Stuttgart 1997

Hagstedt, Herbert: Offene Unterrichtsformen. Methodische Modelle und ihre Planbarkeit. In: Hameyer, Uwe et al. (Hg.): Innovationsprozesse in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1992, 367 - 382

Kaiser, Astrid: Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag 8. Aufl., 2002

Kessels, Ursula; Hannover, Bettina; Rau, Melanie; Schirner, Sigrun: Ist die Physik reif für eine Image-Kampagne? Phys. J. 1,11 (2002), 65 - 68

Möller, Kornelia; Tenberge, Claudia: Handlungsintensives Lernen und Aufbau von Selbstvertrauen im Sachunterricht. In: Marquart-Mau, Brunhilde; Köhnlein, Walter; Lauterbach, Roland (Hg.): Forschung zum Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichtes. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997, 134 - 153

Soostmeyer, Michael: Genetischer Sachunterricht. Unterrichtsbeispiele und Unterrichtsanalysen zum naturwissenschaftlichen Denken bei Kindern in konstruktivistischer Sicht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag 2002

Stadler, Helga; Duil, Reinders; Benke, Gertrud: Do boys and girls understand physics differently? Phys. Educ. 35,6 2000, 417 - 422

Stern, Elsbeth et al.: Warum schwimmt ein Baumstamm? Phys. J. 1,3 2002, 63 - 67

Wagenschein, Martin: Ursprüngliches Verstehen und Exaktes Denken. Stuttgart 1965

¹ **Dank:** Bei der Vorbereitung dieses Beitrages habe ich besonders profitiert von Diskussionen mit Studiendirektorin Elisabeth Frank (www.elisabethfrank.de), Prof. Dr. Astrid Kaiser (www.roesa.de), Prof. Dr. Kay Spreckelsen (www.physik.uni-kassel.de/fb1/iaggp) und Prof. Dr. Rita Wodzinski (www.physik.uni-kassel.de/didaktik). Allen möchte ich an dieser Stelle herzlich danken!



Ursula Kessels

Zeitweilige Geschlechtertrennung im Unterricht – Warum?

1 Einleitung

Im folgenden Beitrag werden Gründe für die geschlechtstypisierte Interessenentwicklung in der Schule thematisiert und es wird beschrieben, warum die zeitweilige Unterrichtung in monoedukativen Gruppen eine weniger geschlechtstypisierte Entwicklung begünstigen kann. Im Mittelpunkt steht die Dokumentation einer eigenen empirischen Studie zur Geschlechtertrennung im Physikunterricht.

TIMSS und PISA brachten uns nicht nur die Erkenntnis, dass deutsche Jugendliche bezüglich des dort getesteten Wissens hinter den Gleichaltrigen aus anderen Industrienationen zurückblieben. Sie zeigten uns auch, welche Leistungsunterschiede in Deutschland zwischen Jungen und Mädchen bestehen: In der aktuelleren der beiden Studien, PISA, wurde erstmals ein Defizit auf Seiten der Jungen amtlich: Ihre Leseleistungen waren deutlich schlechter als die der gleichaltrigen Mädchen. Gleichzeitig offenbarte sich im naturwissenschaftlichen Bereich sowohl in PISA als auch in TIMSS ein je nach Fach und je nach Aufgabenstellung mehr oder weniger deutlicher Vorsprung der Jungen, besonders ausgeprägt im Fach Physik.

Nicht nur in ihren Leistungen, sondern auch im Interesse und in den Fachwahlen in der Oberstufe zeigen Mädchen und Jungen ein deutlich unterschiedliches Profil. So konzentrieren sich Mädchen häufiger auf sprachliche Fächer und entscheiden sich nur in Ausnahmefällen für das Fach Physik als Leistungskurs (zusammenfassend Kessels 2002). Da sich unsere Untersuchungen bisher vor allem auf die Distanz der Mädchen zum naturwissenschaftlichen Bereich beziehen, werden im Folgenden Möglichkeiten, dieser negativen Entwicklung entgegenzuwirken, thematisiert. Prinzipiell gelten diese Überlegungen jedoch auch für die Distanz von Jungen zu anderen, eher als feminin geltenden Schulfächern wie z. B. Deutsch oder Fremdsprachen.

Obwohl also Jungen und Mädchen in der Schule - zumindest vor der Spezialisierung in der Oberstufe - den gleichen Unterrichtsinhalten begegnen, widmen sie sich diesen unterschiedlich stark. Nun ist es weder nötig noch wünschenswert, dass eine Schülerin oder ein Schüler für sämtliche Schulfächer gleichmäßig viel Interesse und Engagement aufbringt – im Gegenteil, die Entwicklung besonderer Interessen für nur einige Bereiche ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe des Individuums. Jedoch ist diese Interessenentwicklung als problematisch anzusehen, wenn sie schlicht in Übereinstimmung mit den gängigen Geschlechterstereotypen verläuft und dadurch die weitere Laufbahn junger Menschen stark einschränkt - ohne dass diese wirklich überprüft haben, welche Schwerpunkte sie als Individuum eigentlich setzen möchten. Wenn aber beispielsweise ein Mädchen im Physikanfangsunterricht kaum mitgearbeitet hat, ist es wahrscheinlich, dass sie dieses Fach in der Oberstufe schnell abwählen wird. Und hat eine junge Frau die gymnasiale Oberstufe mit so wenig Physik und Mathematik wie möglich hinter sich gebracht, so hat sie zahlreiche Studienoptionen für sich bereits ausgeschlossen. Diese den weiteren Lebensweg prägenden schulischen Schwerpunktsetzungen werden während der Pubertät vollzogen und vorbereitet, also in einem Alter, in dem geschlechtsrollenkonformes Verhalten besonders wahrscheinlich ist.

2 Interessenentwicklung und Identitätsentwicklung in der Schule

Ein Ansatzpunkt, diese geschlechtstypisierte Interessenentwicklung zu erklären, bezieht sich auf die Bedeutung der schulischen Schwerpunktsetzungen und Kurswahlen für die Entwicklung der Identität – insbesondere der Geschlechtsidentität – der Jugendlichen. Das schulische Angebot, die verschiedenen Fächer, dienen Kindern und Jugendlichen nicht nur als reine Lerngelegenheit, sondern sie werden auch dazu genutzt, um sich selbst und anderen zu zeigen, wer und wie man selbst ist oder sein möchte (Kessels/Hannover, im Druck). Ein bestimmtes Interessenprofil – wie zum Beispiel „Ich hasse Physik, liebe aber Fremdsprachen“ – signalisiert sowohl der sozialen Umgebung wie auch dem oder der Jugendlichen selbst, was für eine Art von Person er oder sie ist. Denn all diesen verschiedenen Interessengegenständen und Schulfächern haften auch jeweils bestimmte sozial geteilte Bedeutungen an. So existieren zum Beispiel sozial geteilte Annahmen darüber, wie typischerweise Personen sind, die sich für Physik begeistern oder deren Lieblingsfächer Fremdsprachen sind (Hannover/Kessels 2004). Dieses Wissen über die soziale Bedeutung der verschiedenen Fachdomänen nutzen nun Schülerinnen und Schüler, wenn sie in der Schule Interessenschwerpunkte setzen.

Während der Adoleszenz nimmt derjenige Aspekt der eigenen Identität, der sich auf die eigene Geschlechtszugehörigkeit bezieht, eine ganz zentrale Stellung ein. Denn schließlich besteht eine der Entwicklungsaufgaben, die in der Adoleszenz zu lösen sind, darin, die Rolle als erwachsene Frau oder als erwachsener Mann für sich selbst auszufüllen und zu leben. Entsprechend muss diese Rolle auch ausprobiert und – zuweilen sehr überzogen – demonstriert werden. Insofern ist also gerade während der Phase der Pubertät geschlechtsrollenkonformes Verhalten besonders funktional: Die Jugendlichen können dadurch signalisieren, dass sie verstanden haben, wie Männer und Frauen typischerweise sind und sie selbst sich die Rollen als Frau respektive Mann aneignen. Geschlechtsrollenkonformes Verhalten bedeutet zum Beispiel, dass Tätigkeiten abgelehnt werden, die als typisch für das jeweils andere Geschlecht gelten. Einer solchen Klassifizierung in maskulin versus feminin unterliegen auch Schulfächer. Dabei nimmt Physik eine besonders extreme Position ein: 46 % der von uns befragten Neuntklässler bezeichneten Physik als Jungenfach (Hannover/Kessels 2002a). Entsprechend problematisch ist es für Mädchen in der Pubertät, an diesem Fach Interesse zu zeigen und/ oder dort mit guten Leistungen zu glänzen: Sie würden dadurch ihre – noch wackelige – Identität als Frau gefährden. Dagegen können sie diese Identität festigen, wenn sie sich im Physikunterricht desinteressiert zeigen und dumm anstellen.

3 Eine weniger geschlechtstypisierte Interessenentwicklung durch monoedukativen Unterricht?

Zahlreiche Studien zeigten, dass die Interessen- und Leistungsentwicklung in monoedukativen Schulen weniger geschlechtstypisiert ausfällt als in koedukativen Schulen (z. B. Kauermann-Walter et al. 1988; Schoon 2001; zusammenfassend Kessels 2002). Allerdings sind die Ergebnisse von schultypvergleichenden Studien stets umstritten gewesen, da sich die Schülerschaft von monoedukativen Schulen in der Regel bezüglich vieler Merkmale (z. B. sozioökonomischer Status) von jenen koedukativen Schulen unterscheidet, und deshalb in vielen dieser Studien nicht abschließend geklärt werden konnte, ob denn wirklich die Unterrichtung in geschlechtshomogenen Klassen für die weniger geschlechtstypisierte Entwicklung verantwortlich war. Möglicherweise waren es die höheren Bildungsansprüche der Eltern oder das stärkere Engagement der Lehrkräfte? Inzwischen wurden aber die Ergebnisse schultypvergleichender Studien in experimentellen Designs überprüft und bestätigt (Hoffmann/Häußler/Peters-Haft 1997; Hannover/Kessels 2002b; Kessels 2002): In einer von uns durchgeführten Studie wurden nicht Mädchenschulen mit gemischten Schulen verglichen, sondern die Schülerinnen und Schüler von ganz normalen koedukativen Gesamtschulen für die Dauer des achten Schuljahres im Fach Physik nach dem Zufallsprinzip in Jungengruppen, Mädchengruppen und koedukative Gruppen aufge-

teilt. Zudem wurden nur solche Gruppen in die Datenauswertung einbezogen, deren Lehrerin bzw. deren Lehrer mindestens eine koedukative **und** eine monoedukative Gruppe unterrichtete, um den Einfluss der Lehrkraft konstant zu halten. Am Ende des Schuljahres beteiligten sich Mädchen aus monoedukativen Gruppen aktiver am Unterricht, gaben mehr Spaß an der Bearbeitung von Physikaufgaben an, glaubten, den Anforderungen des Physikunterrichts besser entsprechen zu können, und belegten zum Beginn des neunten Schuljahres häufiger einen Fortgeschrittenenkursus in Physik als ihre Klassenkameradinnen, die in koedukativen Gruppen unterrichtet worden waren (Hannover/Kessels 2002b; Kessels 2002).

4 Warum in getrennten Gruppen das Geschlecht in den Hintergrund tritt

Warum können sich Mädchen in reinen Mädchengruppen eher dem Fach Physik zuwenden als in gemischten Gruppen? Es könnte vermutet werden, dass sie dort weniger von Jungen gestört werden. Oder es könnte als Begründung für den Nutzen getrennter Gruppen angeführt werden, dass sie dort in einem geschützten Rahmen jenes physikalische Wissen aufholen können, das sich Jungen im Laufe ihrer Kindheit en passant angeeignet haben. Wir jedoch setzten unsere Hypothesen und unsere Untersuchungen zu den Ursachen der positiven Effekte der Monoedukation an einem anderen Punkt an. Wie oben beschrieben, vermuten wir, dass sich Mädchen vom Fach Physik abwenden, weil sie es nicht zu sich selbst als Mädchen, als werdende Frau passend empfinden. Entsprechend ist zu erwarten, dass sie sich diesem Fach stärker zuwenden sollten, wenn die wahrgenommene Passung zwischen ihrem Selbst und dem Fach Physik erhöht wird. Um dies zu erreichen, sind zahlreiche verschiedene Wege denkbar und sinnvoll: So kann der Physikunterricht femininer gestaltet werden, indem z. B. physikalische Gesetze anhand von Themen verdeutlicht werden, für die sich typischerweise auch Mädchen interessieren (vgl. z. B. die Curricula von Hoffmann et al. 1997). Eine andere Möglichkeit zur Erhöhung der Passung zwischen dem Selbst der Mädchen und dem Fach Physik besteht darin, eine Situation zu schaffen, in der das eigene Mädchensein während der Unterrichtssituation vergessen wird, in den Hintergrund tritt.

Vorstellbar wird eine solche Situation unter Rückgriff auf das Modell des „dynamischen Selbst“ von Hannover (1997). Darin wird angenommen, dass Personen über zahlreiche verschiedene Identitätsaspekte verfügen. So hat eine konkrete Person möglicherweise eine Identität als Lehrerin, als Tochter, als Deutsche, als Frau, als Physikerin und Antiquitätensammlerin. Je nach dem, in welchem Kontext sie sich gerade befindet, wird eher ihre Identität als Lehrerin aktiviert (wenn sie vor einer Klasse steht) oder als Deutsche (wenn sie im Ausland und/oder in einer Gruppe Nichtdeutscher ist). Es wird nämlich derjenige Identitätsaspekt aktiviert, der sich auf ein aktuell besonders hervorgehobenes (salienets) persönliches Merkmal bezieht. Menschen verhalten sich – automatisch, unbewusst - konsistent mit demjenigen ihrer Identitätsaspekte, der zu einem bestimmten Zeitpunkt gerade aktiviert ist (Hannover 1997). Somit sind Informationsverarbeitung und Verhalten einer Person davon beeinflusst, ob sie sich gerade eher als Lehrerin, als Tochter oder Physikerin empfindet. Das Verhalten einer Achtklässlerin im Physikunterricht hängt nun ebenfalls davon ab, ob gerade ihr Selbstwissen als Mädchen aktiviert ist oder etwa das Selbstwissen „Ich in der Schule“. Nur als Mädchen müsste sie sich in besonderem Maße von Physik distanzieren.

Wann wird ihr Selbstwissen als Mädchen, also ihre Geschlechtsidentität, besonders wahrscheinlich aktiviert? Besonders wahrscheinlich geschieht dies in einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe von Gleichaltrigen. Denn in einer gemischten Gruppe ist die Geschlechtszugehörigkeit ein besonders hervorgehobenes, salientes Merkmal und aktiviert dadurch die eigene Geschlechtsidentität, wohingegen in einer geschlechtshomogenen Gruppe die eigene Geschlechtszugehörigkeit eher in den Hintergrund tritt. Dass dies tatsächlich der Fall ist, haben wir in einem Experiment nachweisen können, bei dem direkt während des Unterrichts in koedukativen und monoedukativen Gruppen die Aktivierung der Geschlechtsidentität gemessen wurde (Kessels 2002). An ei-

nem Laptop sollten die Jugendlichen geschlechtstypisierte Adjektive (feminine [z. B. weichherzig] und maskuline [z. B. hartnäckig]) daraufhin beurteilen, ob diese im Moment der Befragung auf sie zutreffen oder nicht. Gemessen wurden die Antworten sowie die Reaktionszeiten, die sie zur Beurteilung der einzelnen Adjektive benötigten. Die Datenanalysen ergaben Folgendes: Werden Jugendliche in reinen Jungen- oder Mädchengruppen unterrichtet, ist ihnen Selbstwissen, das auf ihre eigene Geschlechtsidentität bezogen ist, signifikant weniger zugänglich (d. h. sie brauchen länger, um es zu beurteilen) als in koedukativen Gruppen. In den koedukativen zeigte sich darüber hinaus eine mit dem biologischen Geschlecht der Jugendlichen übereinstimmende Polarisierung: Jungen reagierten deutlich schneller auf die maskulinen Adjektive als auf die femininen, Mädchen dagegen waren bei den femininen Adjektiven schneller als bei den maskulinen. In den monoedukativen Gruppen verschwand dieser Unterschied. Daraus können wir schließen, dass in den monoedukativen Gruppen die eigene Geschlechtsidentität weniger stark aktiviert ist als in koedukativen Gruppen. Dies hatte Auswirkungen auf das Engagement von Mädchen im Physikunterricht: Mädchen, denen maskuline Eigenschaften in etwa gleich zugänglich waren wie feminine Eigenschaften (wie es in den monoedukativen Gruppen der Fall war), gaben zu einem späteren Erhebungszeitpunkt an, im Physikunterricht stärker motiviert zu sein, sich aktiver zu beteiligen und schätzten ihre Begabung für Physik höher ein als Mädchen, denen feminine Eigenschaften viel stärker zugänglich waren als maskuline (wie es in den gemischten Gruppen der Fall war).

Somit scheint der Schlüssel zum Erfolg der monoedukativen Physiklerngruppen darin zu liegen, dass Mädchen in diesen Gruppen zeitweilig vergessen, dass sie Mädchen sind und deshalb den maskulin konnotierten Unterrichtsinhalten gegenüber aufgeschlossener sind als in gemischten Gruppen.

5 Einstellungen zur Trennung im Unterricht

In den Schulgesetzen zahlreicher Bundesländer ist die Option verankert, den Unterricht zeitweilig zu trennen. Eine innovative Rolle nahm dabei das Land Nordrhein-Westfalen ein, deren Bildungskommission 1995 die Denkschrift „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ herausgab, in der u. a. im Schulalltag Geschlechterhierarchien abgebaut und geschlechtsspezifische stereotype Zuweisungen vermieden werden sollen (siehe z. B. Glagow-Schicha, in diesem Band). Dabei wird, neben zahlreichen anderen Maßnahmen, auch die zeitweilige Bildung geschlechtshomogener Gruppen in koedukativen Schulen thematisiert. Repräsentative Umfragen weisen aber darauf hin, dass dies in der deutschen Bevölkerung abgelehnt wird (z. B. Institut für Demoskopie Allensbach 1998). Ein Grund für diese Ablehnung könnte sein, dass den Befragten die Vorzüge zeitweilig monoedukativer Unterrichtung unbekannt sind. Auch wir stellten in einer Befragung fest, dass Mädchen, die selbst über keinerlei eigene Erfahrungen mit getrenntem Unterricht in naturwissenschaftlichen Fächern verfügten, einer etwaigen Trennung in Physik und Chemie eher ablehnend gegenüber standen. Allerdings berichteten Mädchen, die selbst schon die Erfahrung gemacht hatten, dass sie in ihren koedukativen Schulen in den naturwissenschaftlichen Fächern zeitweilig in getrennten Gruppen unterrichtet wurden, über ganz andere Einstellungen: Sie wünschten sich mehrheitlich, weiterhin in reinen Mädchengruppen Physik und Chemie haben zu können (Kessels, Hannover, Jantzke 2002). Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass eine zeitweilige Geschlechtertrennung im Unterricht auch dann anvisiert werden könnte, wenn ein entsprechender Vorschlag innerhalb der – in dieser Hinsicht unerfahrenen - Schülerschaft zunächst auf Ablehnung stößt.

Literatur

Hannover, B.: Das dynamische Selbst. Zur Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens. Bern: Huber 1997

Hannover, B.; Kessels, U.: Challenge the science-stereotype! Der Einfluss von Technikfreizeitkursen auf das Naturwissenschaften-Stereotyp von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45 2002a Beiheft, 341-358

Hannover, B.; Kessels, U.: Monoedukativer Anfangsunterricht in Physik in der Gesamtschule. Auswirkungen auf Motivation, Selbstkonzept und Einteilung in Grund- und Fortgeschrittenenkurse. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 34 2002b), 201-215

Hannover, B.; Kessels, U.: Self-to-prototype matching as a strategy for making academic choices. Why German high school students do not like math and science. In: Learning and Instruction, 14 (1) 2004, 51-67

Hoffmann, L., Häußler, P.; Peters-Haft, S.: An den Interessen von Mädchen und Jungen orientierter Physikunterricht. Ergebnisse eines BLK-Modellversuchs. Kiel: IPN 1997

Institut für Demoskopie Allensbach.: „Die Koedukation soll.“. allensbacher bericht, 5, 1998

Kauermann-Walter, J.; Kreienbaum, M. A.; Metz-Göckel, S.: Formale Gleichheit und diskrete Diskriminierung: Forschungsergebnisse zur Koedukation. In: Rolff, H. G.; Klemm K.; Pfeifer, H.; Rösner, E. (Hg.): Jahrbuch für Schulentwicklung (Band 5) München: Juventa, 1988 157-188

Kessels, U.: Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht. Weinheim/München: Juventa 2002

Kessels, U.; Hannover, B.: Entwicklung schulischer Interessen als Identitätsregulation. In: Doll, I.; Prenzel, M. (Hg.): Schulische und außerschulische Ansätze zur Verbesserung der Bildungsqualität. Münster: Waxmann (im Druck)

Kessels, U.; Hannover, B.; Janetzke, H.: Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zur Monoedukation im naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 49(1), 2002, 17-30

Schoon, I.: Teenage job aspirations and career attainment in adulthood: A 17-year follow-up study of teenagers who aspired to become scientists, health professionals, or engineers. In: International Journal of Behavioral Development, 25(2) 2001, 124-132

*Katharina Willems*

Fachkulturen und gender – Kulturelle Bedeutungsproduktionen durch Lehrkräfte

1 Einleitung

Die bisherige Fachkulturforschung in der Bundesrepublik richtete ihren Forschungsblick sowohl auf die Verschiedenheiten der Fächer als auch der Lernenden, beschränkt sich jedoch meist auf (fach-)hochschulische Fachkulturen. Um der Frage nach Herstellung und Herstellungsmechanismen geschlechterbezogener Ungleichheit nachzugehen, scheint mir jedoch die Institution Schule von zentraler Bedeutung: Schule ist der Ort, an dem die verschiedenen Fächer bzw. Disziplinen den Lernenden im Verlauf ihrer Fächersozialisation erstmalig klar voneinander getrennt präsentiert werden. Hier werden Grundlagen gelegt, welche sich dann auf der akademischen Ebene reproduzieren.

Wo liegen nun die Unterschiede in den Fachkulturen schulischer Unterrichtsfächer? Und welche Mechanismen tragen zu ihrer Vergeschlechtlichung als Jungen- oder Mädchenfächer bei? In diesem Beitrag werde ich die Rolle von Lehrkräften bei gendering-Prozessen schulischer Fachkulturen näher untersuchen. Ich beziehe mich dabei auf den Deutsch- bzw. Physikunterricht, da diese beiden Unterrichtsfächer immer wieder stark stereotypisiert als Mädchen- bzw. Jungendomänen zugeschrieben werden.¹

Lehrkräfte erfüllen in zweierlei Hinsicht eine wichtige Funktion als Sozialisationsinstanz: Zum einen findet der Erwerb von geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen zu weiten Teilen über Sozialisationsagenten statt, zu denen die Lehrpersonen zu zählen sind. Sie vermitteln in täglichen Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern ihren eigenen Geschlechterhabitus, ebenso wie ihre Erwartungen an den Geschlechterhabitus anderer. Durch den großen Wirkungsbereich unterscheiden sich Geschlechterzuschreibungen von anderen, stärker situations- oder funktionsgebundenen Zuschreibungen. Im Rahmen der Institution Schule reicht ein weiteres Merkmal recht nahe an die Bedeutung des Geschlechterhabitus heran: Lehrpersonen vertreten in der Schule immer auch ihr Unterrichtsfach. Es gibt kaum schulische Kontexte, bei denen die Fachzugehörigkeit der Lehrperson ausgeblendet wäre. Durch das Ineinandergreifen beider Faktoren kommt den Lehrkräften bei der Prägung der Fachkulturen eine zentrale Funktion zu. Als Trägerinnen und Träger beider Kulturen, der Geschlechter- und der Fachkulturen, geben sie den Lernenden sowohl für die Geschlechterrolle als auch für die Fachkultur des eigenen Unterrichtsfaches ein Orientierungssystem vor, welches für diese sinnstiftend ist und ihnen sagt, wie sie etwas zu sehen, zu interpretieren und wie sie sich zu verhalten haben.

2 Fachkulturen und doing gender

Ich gehe in Hinblick auf Fachkulturen von einem pluralistischen und prozessualen Kulturverständnis aus. Liebau und Huber sehen als getrennte (Fach-)Kulturen „unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ (1985, 315). Deutlich wird hier, dass sehr unterschiedliche Faktoren die jeweilige Fachkultur prägen bzw. prägen können, wobei die Wahrnehmungs-, Denk- und Wertungsmuster

¹ Das Datenmaterial entstammt einer ethnographischen dreijährigen Längsschnittstudie zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004).

sich jeweils in den Handlungsmustern widerspiegeln und erst damit für andere Angehörige/ Mitglieder der Institution und des Faches erkennbar werden.

Zentral scheint mir, dass es sich bei der Herstellung und Aufrechterhaltung der jeweiligen Fachkultur sowie auch ihrer Abgrenzung zu anderen Fachkulturen um **aktive** und **interaktive** Herstellungsprozesse handelt. Deutliche Parallelen sind zwischen den aktiven (Re-) Produktionspraktiken der Fachkulturen durch Einzelne und der ständigen Herstellung und Aufrechterhaltung der eigenen Geschlechtszugehörigkeit, dem *doing gender* (vgl. West/Zimmerman 1991) zu sehen. Beide Konstruktionsprozesse werden von den Lehrkräften im Kontext Schule permanent vorgenommen. Hierbei finden sowohl Selbstzuschreibungen (Lehrkraft stellt eigene Fach- bzw. Geschlechtszugehörigkeit her) als auch Fremdzuschreibungen statt (Lehrkraft stellt Fach- bzw. Geschlechtszugehörigkeit von Schülerinnen und Schülern her). Zum Teil greifen die Konstruktionsprozesse von Geschlecht und Fachkultur ineinander bzw. bedingen sich gegenseitig. Hier zeigen sich dann die vergeschlechtlichenden Mechanismen der jeweiligen Fachkulturen: **das gendering** der Fächer.

Im Folgenden werde ich anhand von – aus Platzgründen inhaltlich stellvertretend stehenden – Aussagen aus Interviews mit Physik- und Deutschlehrkräften zum einen deren Konzepte von inhaltlichen und thematischen Merkmalen der jeweiligen Fachkultur nachzeichnen und diese anschließend in Bezug setzen zu genannten Geschlechterzuschreibungen hinsichtlich der Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler.

3 Fach-Konstruktionen

Der Physikunterricht richtet sich nach Aussage der interviewten Physiklehrkräfte auf äußere, unbelebte Gegenstände und Phänomene und deren Funktionsweisen bzw. Zusammenhänge und ist somit wenig an der Persönlichkeit der Lernenden, also nach innen orientiert. Ziel des Unterrichts ist ein korrekter Umgang mit physikalischer Materie. Von den Lehrkräften wird eine Interessenentwicklung der Schüler und Schülerinnen außerhalb des schulischen Einflussbereiches vorausgesetzt, die das inhaltliche Unterrichtskonzept prägt.

Einer der Physiklehrer antwortet folgendermaßen auf die Frage, ob es seiner Meinung nach eine spezielle Physik-Fachkultur gebe:

„Also ich denke schon, dass das Fach Physik für die meisten Schülerinnen und Schüler eher schwierig ist und eher langweilig. (Nachfrage KW: Was heißt das, was heißt schwierig oder langweilig?) Äh, langweilig – langweilig heißt, also beispielsweise Strom. Wenn ich versuche jetzt in der zehnten Klasse den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln: wie entsteht Strom, was passiert da im Kraftwerk. Dann sagen sich viele, im Inneren sag ich jetzt mal, aus meiner Sicht, wozu? Hauptsache da kommt der Strom aus der Steckdose. Es interessiert mich überhaupt nicht, wie die das machen. Es gibt Leute, die das wissen, das reicht mir völlig. So und insofern, das ist jetzt ein Beispiel, ist das relativ langweilig. Nicht und wenn ich jetzt in der achten Klasse mit Linsen irgend etwas mache und über Fernrohre spreche, ja was interessiert mich denn, wie das damals war mit Galilei und was weiß ich, äh, ich habe zu Hause ein Fernrohr, ich kann da durchgucken, ich sehe alles vergrößert, das reicht mir. Ja, oder ein Fernglas – ich kann von mir aus in die Alpen fahren und mir da irgendetwas angucken. Interessiert mich doch nicht, wie das funktioniert.“ (LIp0105k)¹

Der Physiklehrer nennt spontan zwei Attribute, „schwierig“ und „langweilig“, die seiner Meinung nach das Fach Physik aus Sicht der meisten Schülerinnen und Schüler auszeichnen. Während er sein Verständnis von „schwierig“ im Anschluss nicht näher erläutert, gibt er verschiedene Beispiele dafür, warum Physikunterricht für viele Lernende „langweilig“ sei. Hierbei nennt er

¹ Hierbei und den im Text folgenden Angaben handelt es sich um verschlüsselte Daten der Interviewten aus der Studie.

Unterrichtsinhalte aus verschiedenen Klassenstufen (für die 10. Stufe Induktion, für die 8. Stufe Optik). Zu beiden Bereichen stellt der Lehrer zum einen knapp einige Themenangebote dar und äußert Vermutungen über die Haltung der Schülerinnen und Schüler. Das Gelangweiltsein der Lernenden sieht der Physiklehrer in beiden Fällen als logische Folge aus ihrer - seiner Auffassung nach desinteressierten - Haltung gegenüber den jeweiligen Themen. Zugleich stellen eben diese Themen jedoch die zentralen von ihm genannten Unterrichtsinhalte dar.

Sprachlich wechselt der Physiklehrer jeweils bei der Formulierung der Sicht der Schülerschaft in eine stereotypisierend-verweigernde Sprache. Hierdurch wie auch durch den ironisch anklingenden Unterton wird seine deutliche Abwertung dieser Position deutlich. Zugleich entsteht hier aber auch der Eindruck, als habe der Lehrer auf diese Position keinen Einfluss, es wird von ihm auch nicht formuliert, dass er anstreben würde, die aus seiner Sicht negative Haltung der Lernenden zu ändern. Die von dem Physiklehrer der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler unterstellte Position hat somit exkludierenden Charakter: Nur diejenigen, die sich aus eigener Motivation für die Inhalte des Physikunterrichts interessieren, finden diesen auch nicht langweilig. Hier ist eine Parallele zum genannten Attribut schwierig zu erkennen: Da die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler den Physikunterricht seiner Ansicht nach inhaltlich als schwierig empfindet, dieses jedoch ebenso wenig wie bei der von dem Fachlehrer vermuteten Konnotation als inhaltlich langweilig in methodischer oder didaktischer Hinsicht für seinen Physikunterricht problematisiert wird, stellen nur wenige Schülerinnen und Schüler die Zielgruppe seines Unterrichts dar.

Der Deutschunterricht ist nach Aussage der Fachlehrkräfte nach innen gerichtet und hat eher die Entwicklung der Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler zum Ziel als das Erlernen konkreter Fachinhalte. Die Fachinhalte werden dann als zentral erachtet, wenn sie der Entwicklung der Individuen dienlich sind. Bei der Beschäftigung mit den Unterrichtsinhalten seien explizit individuelle und vielfältige Lösungen gefordert, die formalen Vorgaben werden hierbei eher als Einschränkung angesehen.

Die Deutschlehrkräfte sehen ihre Rolle darin, diese Entwicklung zu unterstützen. So äußert sich eine Lehrerin, nach ihrem Verständnis von Deutschfachkultur befragt, wie folgt:

„Deutsch [hat] für mich auch die Dimension [...] eines gesellschaftswissenschaftlichen Faches und auch eines philosophischen Faches, ethisch, religiös oder wie auch immer man das nennen kann. Dass ich von Schülern wünsche, dass sie sich als Individuum mit einem Text beschäftigen, auseinandersetzen können. Dass sie sich zu dem Text äußern können aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen, ihrer eigenen Biografie und dass sie das kontrastieren können mit anderen Entwürfen aus der Klasse. [...] Solange etwas kompatibel ist mit dem Text, [...] ist an und für sich jede Interpretation ja zulässig. Ich kann ja ‘nen Schiller so oder so oder so interpretieren. Je nachdem in welcher Zeit ich lebe, ob ich Mann oder Frau bin oder welche politische Meinung ich habe. Aber es muss mit dem Text noch irgendwie kompatibel sein. Und der Deutschunterricht gibt die Möglichkeit in irgendeiner Form sich persönlich auseinander zu setzen mit etwas. Und nicht einfach irgendeine Formel oder wie auch immer etwas ausrechnen zu können oder bestimmte Vokabeln wissen zu müssen, um etwas ausdrücken zu können.“ (LId0105k)

Die Deutschlehrerin stellt klar heraus, dass ihrer Ansicht nach im Deutschunterricht Handlungen und Gefühle von Individuen sowie deren Positionierung zu ihrer gesellschaftlichen Umwelt eine zentrale Rolle spielen und spielen sollten. Die Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten, wobei sie hier ausschließlich Textarbeit nennt, wird in direktem Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Lernenden gesehen. Die Lehrerin betont, dass den Schülern und Schülerinnen bei der Interpretation der Texte ein breiter Spielraum zur Verfügung stehe. Die geforderten individuellen Textinterpretationen müssten jedoch noch „mit dem Text in irgendeiner Form kompatibel sein“ sein, wobei sie nicht näher definiert, was dieses beinhaltet. Indem sie jedoch die Deutschfachkultur von anderen Fachkulturen abgrenzt, in denen die Lernenden „irgendeine

Formel“ oder „bestimmte Vokabeln wissen [...] müssen, um etwas ausdrücken zu können“, nimmt sie für den Deutschunterricht in Anspruch, dass diese Beschränkung auf Formalitäten hier nicht gelten würde.

Etwas später benennt die Lehrerin selbst weitere mögliche Themenbereiche des Deutschunterrichts und begründet, wieso sie diese auf Grund ihrer thematischen Prioritätensetzung (individuelle Textinterpretationen) bewusst in den Hintergrund stellt:

„Also vielleicht vernachlässige ich ein bisschen das Formale: Grammatik und Satzbau usw. Und ich vernachlässige, auch wenn ich jetzt Gedichte mache, sozusagen Reim, Rhythmus, Reim usw. Ich spreche lieber über die Gedichte und nicht also über diese formalen Dinge [...]. Und da habe ich vielleicht eine kleine Schwäche, weil also für mich das andere auch wirklich sehr wichtig ist. Geht mir eigentlich auch um Inhalte. Geht mir darum, dass Schüler sich mit Literatur auseinandersetzen. Und zwar, eben auch selbständig werden. Darauf kommt es mir an, selbständig zu werden.“ (LI0105k)

Die Lehrerin räumt die Vernachlässigung der formalen Inhalte von Deutschunterricht als kleine Schwäche ein. Hiermit deutet sie an, dass diese Bereiche für andere Personen (auch Schüler oder Schülerinnen?) von höherem Interesse sein könnten, sie aber ihre Meinung über die Wichtigkeit der Unterrichtsinhalte als Maßstab anlegt. Die Auseinandersetzung mit Literatur benennt sie als wichtigstes Medium zum Erlangen des für sie zentralen Erziehungsziels: der Erziehung der Schülerinnen und Schüler zur Selbständigkeit. Die Vermittlung von Inhalten wird von ihr als hierfür wichtig erachtet, wobei sie Inhalte ausschließlich auf Literatur bezieht. Die von ihr als formal bezeichneten Themenbereiche schließt sie implizit als Nicht-Inhalte aus und wertet sie somit ab wie schon vorher bei der Bezugnahme auf vorgegebene Formeln und Inhalte in anderen Fachkulturen.

Erkennbar ist in den Aussagen der Fachlehrkräfte, dass in den beiden Fachkulturen unterschiedliche Faktoren für wichtig gehalten werden, nach denen dann die Unterrichtsthemen und –inhalte ausgewählt werden: Nach Darstellung der Physiklehrkräfte werden thematische Schwerpunkte nach ihrer fachlichen Verwertbarkeit - Erkenntnis über Funktionsweisen physikalischer Vorgänge und Zusammenhänge - entschieden, im Deutschunterricht wird der Fokus auf die Förderung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler gelegt. Unterrichtsthemen werden v. a. nach ihrer Verwendbarkeit für dieses Ziel ausgewählt. Während dieser Hintergrund bei den Deutschlehrkräften explizit thematisiert wird, scheint er bei den Physiklehrkräften eher unbewusst die Entscheidungen zu prägen. In beiden Fächern klingt an, dass die Lehrkräfte die Themen nach von ihnen als wichtig erachteten Faktoren auswählen, die Position der Schülerinnen und Schüler wird dabei – sicherlich mit der Intention, dieses sei für diese besonders förderlich – von ihnen vorweggenommen.

Bei beiden Fächern finden durch diese Vorgaben in den Fachkulturen vergleichbare Ausschlussprozesse statt: Im Physikunterricht wird die Zielgruppe des Unterrichts dadurch beschränkt, dass die Lehrkräfte ihren Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler für beschränkt halten. Deshalb richten sie den Unterricht v. a. an denen aus, die auch unabhängig von den Lehrkräften schon/noch Interesse an physikalischen Themen haben. Im Deutschunterricht beschreiben die Lehrkräfte ihren – zumindest versuchten - Einfluss auf die Schüler und Schülerinnen als unterrichtsbestimmend. Hierdurch werden ausschließlich diejenigen Lernerinnen und Lerner angesprochen, die sich tatsächlich durch die unter dieser Prämisse gewählten Unterrichtsthemen auch angesprochen fühlen und sich dafür interessieren. Da andere Themen bewusst wenig behandelt werden, gibt es für die Nicht-Interessierten kaum Möglichkeiten, andere Interessenbereiche im Deutschunterricht zu entwickeln.

4 Geschlechter-Konstruktionen

In beiden Fächern gehen die Lehrkräfte in Hinblick auf ihre Fächer von klaren Geschlechterzuschreibungen aus: Für Physik wird zunächst beiden Geschlechtern gleiches Fachinteresse und gleiche Fachkompetenzen zugetraut. Bei näherer Betrachtung treffen aber nur wenige Themen das Interesse der Mädchen. Die wirklich physikalischen Themen interessieren nach Ansicht der Lehrkräfte ausschließlich die Jungen.

Den Zuschreibungen nach liegen den Mädchen die von den Deutschlehrkräften dargestellten Themen und Inhalte des Deutschunterrichts deutlich mehr als den Jungen. Jungen werden hingegen Fähigkeiten zugeschrieben, die den Deutschlehrkräften für ihr Fach wenig brauchbar und förderungswert erscheinen.

Die Interessen- und Fähigkeitszuschreibungen für den Bereich der Physik fallen hinsichtlich des Geschlechterbezugs einheitlich aus. Allerdings finden sich ausschließlich bei Physiklehrkräften auch biologistische Argumentationen („aber ich glaube wirklich, es gibt Unterschiede in den Genen. Anders kann ich mir das nicht erklären.“ LIp0105k). Deutliche Interessenunterschiede werden von allen Lehrkräften in Zusammenhang mit den verschiedenen Unterrichtsthemen wahrgenommen. Meistens werden diese mit geschlechtsspezifischen Interessengebieten erklärt:

„Woran es vielleicht liegen könnte, dass das Thema bei den Mädchen auch relativ gut ankommt? Na ja, es ist aktuell. Das Thema Radioaktivität hat auch etwas mit Gefahr zu tun, mit Gesundheit, ähm, ja ich sag mal, mit nicht physikalischen Themen, ja? (lacht). Es tut mir leid. Und äh, bei den Jungs, vielleicht eher so ein bisschen, was passiert da wirklich jetzt rein physikalisch [...]. Nach dem Motto, was ist eigentlich los im Atom? Warum zerfällt das Ding? Oder, wie kann ich es spalten, wie kann ich das Ding kaputtkriegen? Und also, es ist mehr so der technische Teil, während das andere eher der biologische Teil ist.“ (LIp0105k)

Nach Aussage der Lehrkraft interessieren sich die Jungen stärker für die echten physikalischen Themen, während die Mädchen bei gesellschaftsrelevanten und biologischen Bereichen angesprochen werden. Auch die Physiklehrkräfte greifen die Zuschreibung Faktenwissen = männlich und Diskussionswissen = weiblich auf. Eine Kollegin stellt jedoch auch dieses Wissensinteresse der Mädchen in Frage und vermutet dahinter v. a. das – noch eindeutiger stereotyp weibliche – Fleißinteresse:

„Ja, die Mädchen, also auch bei den Versuchen, diese Gruppenarbeiten sind ja meisten Praktika, auch bei den Versuchen, da sind die Mädchen eben auch interessierter daran, jetzt Erklärung aufzuschreiben, nun weiß ich natürlich nicht, ob sie darum interessierter sind weil sie wissen, dass es die Note verbessert, wenn sie Erklärungen schreiben. [...] Nun kann ich nicht sagen, liegt es daran, dass sie wirklich mehr interessiert oder liegt es daran, dass sie einfacher ehrgeiziger sind. Aber sie machen es schon mehr. Jungs tendieren dann doch auch eher dazu, den Versuch, jetzt habe ich ja meine Ergebnisse und ich hab das jetzt erfüllt und jetzt schau ich nicht mehr so auf, wo Fehlerquellen sind. Das ist dann nicht mehr so interessant, das Ergebnis steht und es ist vollständig und das wird dann abgegeben.“ (LIp0203k)

Als logische Konsequenz aus der Ansicht über unterschiedliche Interessenbereiche wird dann auch die quantitative Geschlechterverteilung in den Kursen wenig in Frage gestellt.

Eine Deutschlehrerin beschreibt die Interessen von Jungen und Mädchen in Bezug auf ihr Unterrichtsfach:

„Ich habe den Eindruck, also Mädchen interessieren sich ja stärker für Literatur. Sie lesen ja auch mehr als Jungen. Also wenn man jetzt fragt, wer hat in der letzten Zeit ein Buch

gelesen, dann können ihnen die Mädchen mehr aufzählen. Also sie sind von sich aus schon mehr an Literatur interessiert.“ (LI0202k)

Ähnlich sieht ihre Zuschreibung bezüglich der Fähigkeiten von Mädchen und Jungen aus:

„Mädchen [liegt es mehr] sich dafür zu interessieren, sich irgendetwas auszudenken, über irgendetwas nachzudenken und Jungens [wollen] vielleicht irgendwie eher mit etwas fertig sein. So wie dieses Ja – Nein und richtig – falsch und so wie Mathe. Und irgendwie zielgerichteter und zielorientierter.“ (LI0202k)

In diesen Ausführungen werden beiden Geschlechtergruppen eigene Interessen und Fähigkeiten zugeordnet: Mädchen liegt die assoziative Auseinandersetzung mit Literatur, sie interessieren sich von sich aus dafür und lassen sich dabei Zeit. Jungen hingegen wollen schnelle Fakten und eindeutige Zuordnungen und setzen sich dafür ein.

5 Fazit

Die vorhergehende Analyse der Aussagen von Deutsch- und Physiklehrkräften hinsichtlich der von ihnen als zentral erachteten Themen und Inhalte und die nähere Betrachtung der vorherrschenden Geschlechterzuschreibungen bei Fähigkeiten und Interessensausrichtung machen deutlich, dass sich für beide Fachkulturen ähnliche Mechanismen festhalten lassen, welche die Fächer jeweils deutlich geschlechtlich prägen: Die Lehrkräfte erachten – fachkulturell übereinstimmend – bestimmte Inhalte und Themenbereiche auf Grund ihrer persönlichen Vorstellung ihres Faches als relevant. Durch die Schwerpunktsetzung auf bestimmte Themen- und Inhaltsbereiche richten die Fachlehrkräfte ihren Unterricht an einer Zielgruppe aus. Gleichzeitig haben die Lehrkräfte geschlechtsspezifische Vorstellungen von Interessen- und Fähigkeitsausprägungen der Schülerinnen und Schüler. Hier ähneln sich die Vorstellungen der Lehrkräfte fächerübergreifend. In Kombination mit ihren Geschlechterzuschreibungen führen die fachspezifischen Themenschwerpunkte nun zur Inklusion bzw. Exklusion jeweils einer Geschlechtergruppe und damit zum **gendering** der Fächer: Deutsch wird von den Lehrkräften somit als weibliche, Physik als männliche Domäne konstruiert.

Es zeigt sich, dass Zuschreibungen durch die Lehrkräfte zu – oftmals unreflektierten– Verkürzungen und Stereotypisierungen führen können. Diesen Effekten könnte gut durch eine stärkere Berücksichtigung vorhandener Heterogenitäten begegnet werden.

Literatur

Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina; Willems, Katharina: Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim und München: Juventa 2004

Liebau, Ernst; Huber, Ludwig: Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung, 25 (1985), H.1, S. 314 - 339

West, Candace; Zimmerman, Don H.: Doing gender. In: Lorber, Judith; Farrell, Susan A. (Hg.): The Social Construction of Gender. Newbury Park, 1991 S. 13 - 37

*Birgit Palzkill*

Gewaltprävention als Aufgabe von Schulentwicklung – Ein Blick unter der Perspektive Geschlecht

Allen Diskussionen um Gewalt in der Schule zum Trotz sind diejenigen Formen von Gewalt, die Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer in der Schule aufgrund ihres Geschlechts erfahren, auch heute noch in großem Ausmaß tabuisiert. Diese hier als sexualisierte Gewalt bezeichnete Gewalt liegt z. B. dann vor, wenn ein Junge aufgrund dessen, dass er gegen herrschende Normen „hegemonialer Männlichkeit“ (Carrigan/Conell/Lee 1985) verstößt, als Schwuli und Weichei gehänselt, ausgegrenzt oder verprügelt wird. Oder wenn männliche Überlegenheit und Stärke dadurch hergestellt und demonstriert wird, dass andere Schülerinnen oder Schüler mit sexistischen Gesten entwürdigt oder sexuell genötigt werden (wobei Jungen als Opfer typischerweise in eine weibliche Rolle gedrängt werden). Der Schwerpunkt der folgenden Ausführungen liegt auf Erscheinungsformen von sexualisierter Gewalt gegen Mädchen in der Schule¹. Jungen sind als Opfer sexualisierter Gewalt bislang kaum ins Blickfeld wissenschaftlicher Forschung geraten². Es ist aber davon auszugehen, dass die hier beschriebenen Ansätze von primärer und sekundärer Prävention zumindest in Teilen auch bezüglich sexualisierter Gewalt gegen Schüler zum Tragen kommen können.

1 Gewalt gegen Schülerinnen - Erscheinungsformen und Auswirkungen

Sexualisierte Gewalt gegen Mädchen lässt sich nach bisherigen Untersuchungen (z. B. Kave-
mann 1992, Scheffel 1996, Klein/Palzkill 1998, Heiliger 1998 und 2000) als ein Kontinuum von verschiedenen Gewaltformen beschreiben. Auf der einen Seite dieses Kontinuums sind verbale Abwertungen angesiedelt, die pauschal gegen Mädchen erhoben werden. Weiter finden wir auf diesem Kontinuum sexistische Sprüche, die Mädchen im Unterricht oder in den Pausen zugerufen oder zugezischt werden sowie entsprechende Gesten.

Es geht weiter mit körperlichen Übergriffen (in der Schülersprache Begrapschen oder Betatschen genannt) bis hin zu leichten und schweren Formen sexueller Nötigung und sexueller Gewalt.

Es ist davon auszugehen, dass Mädchen aufgrund von Abwertungen, Übergriffen und körperlichen Attacken, die sie in der Schule erfahren bzw. vor denen sie sich auch in der Schule fürchten, in ihren Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten massiv eingeschränkt werden. Für den Sportunterricht wurde dies z. B. in den Untersuchungen von Scheffel (1996) und Klein/Palzkill (1998) nachgewiesen. Gelingt es den Mädchen und den Lehrpersonen nicht, die verschiedenen Formen sexualisierter Gewalt einzudämmen bzw. zurückzuweisen, so lässt sich mit zunehmendem Alter eine Resignation der Mädchen feststellen, verbunden mit der Erkenntnis, dass man da nichts machen kann und sich anpassen muss. Besonders bedeutsam ist es dabei, dass Schülerinnen dabei lernen, gerade sexuelle Übergriffe als normal zu begreifen und diese als nicht-existent aus ihrer Wahrnehmung zu verdrängen.

¹ Sexualisierte Gewalt kann sich innerhalb der Schule auch gegen Lehrpersonen richten. Dieses Thema ist jedoch höchst tabuisiert und wird bislang erst vereinzelt thematisiert. (siehe Firley-Lorenz 1994 und 1997; Palzkill/Scheffel 1996, Klein/Palzkill 1998).

² vgl. Blomberg in diesem Band

Der folgende Interviewauszug, der aus einem Interview von Klein/Palzkill mit zwei Schülerinnen (X und Y) einer siebten Klasse stammt, soll dies verdeutlichen:

I (Interviewerin): „Gestern ... haben mir Schülerinnen so Sachen erzählt, dass manche Jungen sie im Unterricht mit blöden Sprüchen anmachen und so Sachen sagen wie: (Beispiele für vulgäre sexistische Anmache, d.V.) Ist das bei euch auch so?“

Schülerinnen (im Chor): „Nein, bei uns nicht“

I: Da bin ich aber froh, dass das bei euch in der Klasse nicht so ist, ich fand es nämlich wirklich furchtbar, was die anderen Mädchen da erzählt haben.“

X: „Ja wissen Sie, bei uns da war das schon in der 5. Klasse so mit solchen Sprüchen, deshalb ist das nicht so.“

I: „Das verstehe ich nicht, wie du das meinst.“

X: „Ja, also das ist so: Bei uns war das schon in der 5. Klasse so und deshalb sind wir das gewöhnt.“

Y: „Wir hören da gar nicht mehr hin und das macht uns auch so nichts aus.“

I: „Aber es wäre doch schöner, wenn das nicht so wäre oder nicht?“

X: „Das schon, aber da kann man ja nichts machen dagegen. Wir hören einfach weg und dann ist es ja auch nicht mehr so schlimm.“

Obwohl die Interviewerin die Schülerinnen nicht abstrakt nach Gewalterfahrungen fragt, sondern konkrete Beispiele für verbale Übergriffe gibt, verneinen sie die Frage, ob das in ihrer Klasse vorkomme. Erst die genauere Nachfrage im weiteren Gespräch deckt auf, dass die Antwort „Nein“ nicht heißt, dass verbale Gewalt nicht vorkommt, sondern dass sie

- alltäglich und normal ist ,
- die Schülerinnen resigniert haben und daher
- einen Schutz nur darin sehen, die Angriffe soweit wie möglich zu ignorieren. (Klein/ Palzkill 1998, 32 f.)

Etwa ab der 8. Klasse beginnen erfahrungsgemäß die sexistischen Sprüche gegen Mädchen nachzulassen. Auch direkte körperliche Attacken von Jungen gegen Mädchen kommen jetzt seltener vor und in der 9. und 10. Klasse hat sich die Situation dann meist weitgehend beruhigt (vgl. z. B. Schmerbitz/ Seidensticker 1993; Scheffel 1996, Kugelman 1996). Unklar bleibt jedoch, ob diese tatsächlich aufhört, oder ob die Mädchen die Angriffe nun als selbstverständlich akzeptieren und/oder überhören.

2 Primäre Prävention: geschlechterbewusste Pädagogik

Wie hier deutlich wird, spielt Gewalt gegen Mädchen in der Schule eine bedeutsame Rolle bei der Konstituierung des herrschenden Geschlechterverhältnisses, welches umgekehrt die Grundlage sexualisierter Gewalt ist. Hieraus folgt: Sollen in der Schule wirksame Maßnahmen und Strategien gegen die hier diskutierte Gewalt entwickelt werden, erfordert dies unabdingbar die Bereitschaft, das herrschende Geschlechterverhältnis in Frage zu stellen und zu verändern. Die Aufgaben und Ziele primärer Gewaltprävention (im Sinne des Präventionsverständnisses von Alberto Godenzi (1993) decken sich somit mit den Aufgaben und Zielen geschlechterbewusster Pädagogik. Sie umfassen zum Beispiel den Abbau des Überlegenheitszwangs/-anspruchs von Jungen, die Stärkung der Selbstbehauptungsfähigkeit von Mädchen, die Entwicklung von Selbstsicherheit bei Jungen in der Auseinandersetzung mit herrschenden Männlichkeitsmustern sowie die Stärkung des Selbstwerts von Mädchen unabhängig von Jungen (vgl. Palzkill 1999).

3 Sekundäre Prävention: der Umgang mit Gewalt in der Schule

Neben diesen grundlegenden Aufgaben und Zielen der primären Gewaltprävention wird das Verhältnis von Schülerinnen und Schülern zu sexualisierter Gewalt zentral davon beeinflusst, wie in der Schule mit den direkten Formen dieser Gewalt umgegangen wird. Im Sinne von Alberto Godenzis Präventionsverständnis besteht die Aufgabe der sogenannten sekundären Prävention darin, Gewaltsituationen zu erkennen und nach Möglichkeit zu verhindern, das heißt, Handlungsstrategien gegen Gewalt zu entwickeln.

Generell ist aus der Gewaltforschung bekannt, dass wirksame Handlungsstrategien gegen jede Form von Gewalt nur dann entwickelt werden können, wenn folgende zentrale Voraussetzungen gegeben sind (vgl. Klein/Palzkill 1998): Sensibilität gegenüber der Thematik und die Bereitschaft zur Wahrnehmung der Gewalt; Handlungsbereitschaft und Wille zur Veränderung; die Möglichkeit des offenen Diskurses über diese Thematik in der Institution. Behindernd bzw. sogar verhindernd wirken bei der Entwicklung wirksamer Handlungsstrategien gegen Gewalt alle aus der Erforschung von sozialen Problemen als Neutralisierungsstrategien bekannten Verhaltensweisen, wie Negieren, Bagatellisieren, Vorwurf der Prüderie, Schuldzuweisung an die Opfer, Normalisieren sowie die Abwertung derer, die Gewalt benennen.

Die Entwicklung von Handlungsstrategien und Maßnahmen gegen Gewalt ist folglich immer eng damit verbunden, erstens die oben beschriebenen Voraussetzungen hierfür zu schaffen und zweitens diesen Neutralisierungsstrategien ihre Wirksamkeit zu nehmen. Dies bezieht sich auf alle Ebenen einer Institution. Im Einzelnen lassen sich folgende Faktoren für eine wirksame Präventionsarbeit darstellen:

- Sensibilität und Wahrnehmung

Voraussetzung dafür, dass die einzelne Lehrerin bzw. der einzelne Lehrer gegen Gewalt handeln kann, ist, dass sie/er die Problematik zur Kenntnis nimmt, wahrnimmt und für wichtig erachtet. Mangelnde Wahrnehmung der Probleme führt zu mangelnder Handlungsbereitschaft.

- Ent-normalisierung als Voraussetzung für die Wahrnehmung

Selbst wenn eine Lehrperson sensibel bezüglich der Thematik ist, so erfährt sie oft gar nicht, was Mädchen von ihren Mitschülern so alles zu ertragen haben. Sexistische Sprüche z. B. werden zwar durchaus auch mitten im (Sport)Unterricht gesagt, aber doch so, dass die Lehrkraft nichts davon hört. Mädchen beschwerten sich bei der Lehrperson über übergreifendes und gewaltsames Verhalten in der Regel nur dann, wenn sie genau wissen, dass ihre Beschwerde nicht bagatellisiert wird und dass die Lehrperson auch etwas zur Veränderung der Situation unternimmt. Die Erfahrung zeigt, dass erst die Benennung von verbaler Gewalt und sexistischen Übergriffen als unrechtmäßig und nicht-selbstverständlich dazu führt, dass Schülerinnen - auch Lehrpersonen gegenüber - solche Gewalt überhaupt benennen.

- Grenzen setzen gegen Gewalt

Ein wirksames Handeln gegen Gewalt ist nur dann möglich, wenn es gelingt, denen, die immer wieder versuchen, ihre Interessen mit Gewalt durchzusetzen, durch pädagogische Maßnahmen und/oder Sanktionen Grenzen zu setzen. Wesentlich ist dabei, dass dieses Grenzen-Setzen, die Problematisierung und Thematisierung gewaltsamen Handelns nicht einmalig geschieht, sondern es sich dabei um einen permanenten Prozess handelt.

- Reflexion der eigenen Haltung

Grenzen zu setzen bezüglich Gewalt gegen Mädchen ist keine Fähigkeit, die Lehrpersonen sozusagen rein auf der Ebene des Verhaltens erlernen könnten. Die Auseinandersetzung mit Schülerinnen und Schülern über Gewalt und Gewaltstrukturen verlangt vielmehr, wenn sie glaubhaft sein will, eine Reflexion und Bearbeitung der eigenen Haltung.

Männer können als Lehrer Schülern nur dann glaubhaft Grenzen setzen, wenn sie sich selber von verbaler und körperlicher Gewalt innerlich und äußerlich distanzieren und sich nicht heimlich mit den Tätern solidarisieren. In diesem Zusammenhang spielt die Vorbildfunktion von Lehrern eine bedeutende Rolle. Verhalten sich Lehrer selbst abwertend, verletzen sie die Integrität von Mädchen (oder Jungen) z. B. durch sexistische Sprüche, so wird dies von den Tätern als Bestätigung der Rechtmäßigkeit ihres Verhaltens aufgefasst.

Auch Frauen sind als Lehrerinnen nicht qua Geschlecht davor geschützt, sich sozusagen augenzwinkernd und mit der männlichen Macht kokettierend mit sexistischem Verhalten von Jungen zu solidarisieren. Ich verweise hier auf das von Scheffel/Palzkill (1994) dargelegte Phänomen des sexualisierten Bündnisses (vgl. Palzkill/Scheffel in diesem Band).

- Die Notwendigkeit gemeinsamen Handelns im Kollegium

Das Verhalten der einzelnen Lehrkraft ist wichtig, ihre individuellen Möglichkeiten sind jedoch begrenzt. Von großer Bedeutung ist es, in einer Schule Handlungsstrategien zu entwickeln, die über individuelle Strategien einzelner Lehrkräfte hinausgehen. Hierzu gehört einerseits die Entwicklung und Durchführung pädagogischer Maßnahmen und Hilfsangebote sowohl für die Jungen als auch für die Mädchen. Andererseits aber auf kollegialer Ebene auch die Auseinandersetzung darüber, wann dem pädagogischen Handeln Grenzen gesetzt sind und eine Grenzsetzung z. B. über die Verhängung von Ordnungsmaßnahmen angezeigt ist.

- Der Diskurs im Kollegium

So selbstverständlich dies erscheint, so schwierig kann sich dies in der Praxis erweisen. Voraussetzung für gemeinsames Handeln im Kollegium ist es nämlich, dass im Kollegium überhaupt über sexualisierte Gewalt gesprochen werden kann und der ernsthafte Wille besteht, dagegen zu handeln. Alle oben angesprochenen Neutralisierungsstrategien wie Negieren, Bagatellisieren, Normalisieren etc. können dem jedoch entgegenstehen. Greifen diese Strategien, so wird es unmöglich, gemeinsam Grenzen gegen Gewalt zu setzen. Hält z. B. ein großer Teil des Kollegiums das übergriffige Verhalten eines Jungen für ein Kavaliersdelikt oder für eine notwendige, normale Phase der Identitätsentwicklung, die sich auswächst, so wird wegen solcher Bagatellen keine Ordnungsmaßnahmen verhängt werden. Umgekehrt gilt: Je eindeutiger ein Konsens über die Ablehnung von sexualisierter Gewalt im Kollegium gefunden werden kann, desto klarere Signale können an die Schülerinnen und Schüler gegeben und desto wahrscheinlicher kann die Gewalt zurückgedrängt werden.

- Die Gefahr der Isolation und Abwertung derer, die Probleme benennen

Eine solche Konsensbildung wird allerdings schon im Keim erstickt, wenn der Versuch, die Problematik sexualisierter Gewalt im Kollegium zu thematisieren, mit Isolation und Ausgrenzung derer beantwortet wird, die die Probleme ansprechen.

Lehrer und Lehrerinnen, die Formen dieser Gewalt in der Schule zur Sprache bringen, laufen aber in der Praxis häufig Gefahr, abgewertet und isoliert zu werden. Halten zum Beispiel - wie oben beschrieben - andere Kolleginnen und Kollegen verbale, gestische oder auch körperliche Übergriffe für harmlos oder normal, so führt dies schnell dazu, dass nicht dieses Verhalten als Problem angesehen wird, sondern das Verhalten der Lehrkraft, die dieses benennt und als gewaltsam bezeichnet.

Die Abwertung und Isolierung einer Lehrkraft kann dabei einerseits direkt und offen erfolgen. Andererseits gibt es aber diffizile - und damit schwer zu durchschauende - Formen der Abwertung. Zum Beispiel die, welche die professionelle Kompetenz der Kollegin oder des Kollegen in Frage stellen:

Eine Lehrerin schildert einem Kollegen, welche Schwierigkeiten es in einer bestimmten Klasse gibt. Die Schwierigkeiten träten immer dann auf, wenn sie Unterrichtsinhalte be-

handeln wolle, die die Mehrzahl der Jungen ablehnten. Diese Jungen würden dann den Unterricht nahezu unmöglich machen, indem sie diese Inhalte als Weiberkram lächerlich machten und sich entsprechend benehmen würden. Der Kollege reagierte darauf mit dem wohlwollenden Angebot, er könne doch diese Klasse übernehmen, da er „mit den Jungen schon fertig würde“.

Was geschieht hier? Auf den ersten Blick erscheint das Angebot des Kollegen ja ganz freundlich. Letztlich vermeidet er jedoch eine inhaltliche Auseinandersetzung über die von der Kollegin angesprochene Problematik. Die Probleme werden vielmehr in ein persönliches Versagen der Lehrerin umgedeutet.

Wie hier deutlich wird, reicht eine gewaltpräventive Arbeit in der Schule, die primär auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler ansetzt, nicht aus. Oftmals liegt die vordringliche Aufgabe vielmehr zunächst darin, die Voraussetzungen für ein gemeinsames Handeln im Kollegium zu schaffen. Eine wesentliche Rolle spielt in diesem Zusammenhang neben der Schulleitung auch die Schulaufsicht und die ministerielle Ebene. Entscheidend für den Erfolg in der einzelnen Schule ist es, dass Gewaltprävention als selbstverständlicher Bestandteil von Schulentwicklung gesehen und konsequent weiterentwickelt wird.

Literatur

Carrigan, T. u. a.: Toward a New Sociology of Masculinity. In: Theory and Society 14, 1985, 551 - 604

Firley-Lorenz, Michaela: Sportlehrerinnen in der Schule - ein kritischer Beitrag zu einem vernachlässigten Thema. In: sportunterricht 43 (1994) Heft 4, 148 - 157

Firley-Lorenz, Michaela: „Einer Respektsperson würde das nie passieren“ - Diskriminierungen von Sportlehrerinnen in der Schule. In: Constance Engelfried, (Hg.): „Auszeit“ · Sexualität, Gewalt und Abhängigkeiten im Sport. Frankfurt/M., New York 1997, 92 - 105

Godenzi, Alberto: Gewalt im sozialen Nahraum. Zürich 1994

Heiliger, Anita: Jungen Grenzen setzen. Eine Befragung von Schülerinnen einer Münchener Realschule zu Gewalt von Jungen gegen Mädchen und Frauen. In: Wissenschaftliche Begleitung der Münchener Kampagne gegen Männergewalt an Frauen und Mädchen/Jungen. München 1998

Heiliger, Anita: Männergewalt gegen Frauen beenden. Opladen: Leske und Buderich 2000

Kavemann, Barbara: Gewalt gegen Mädchen findet auch in der Schule statt. In: Senatsverwaltung für Arbeit und Frauen Berlin (Hg.): Gewalt gegen Mädchen an Schulen. Berlin 1992, 11 - 35

Klein, Michael/ Palzkill, Birgit: Gewalt gegen Mädchen und Frauen im Sport. Pilotstudie im Auftrag des Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW (MFJFG). In: MFJFG (Hg.): Dokumente und Berichte 46. Düsseldorf 1998, 7 - 94

Kugelman, Claudia: Starke Mädchen - schöne Frauen?: Weiblichkeitszwang und Sport im Alltag. Butzbach-Griedel 1996

Palzkill, Birgit: Prävention sexualisierter Gewalt in der Schule. In: Maria, Anna Kreienbaum: Schule lebendig gestalten. Bielefeld 1999, 72 - 93

Palzkill, Birgit/ Heidi Scheffel: Selbstbehauptung im beruflichen Alltag von Lehrerinnen. In: Astrid Kaiser (Hg.): FrauenStärken - ändern Schule. 10. Bundeskongress Frauen und Schule. Bielefeld 1996, 64-69

Palzkill, Birgit/ Heidi Scheffel: Sportlehrerinnen unterrichten Jungen. In: Sportpädagogik, 21. Jahrgang, Heft 6/1997, 18-22

Scheffel, Heidi: MädchenSport und Koedukation. Aspekte einer feministischen Sportpraxis. Butzbach 1996

Scheffel, Heidi/ Birgit Palzkill: Macht und Ohnmacht von Sportlehrerinnen im koedukativen Sportunterricht. In: sportunterricht 43 (1994), Heft 4, 5. 159 - 168

Schmerbitz, Helmut/Seidensticker, Wolfgang: Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Interaktionsanalyse und Curriculumentwurf. Impuls Band 23, Bielefeld 1993



Astrid Kaiser

Schulleitung als Initiatorin für gendergerechte Schulentwicklung

1 Geschlechterfrage ein schwieriger Balanceakt

Wir erkennen in vielen Alltagssituationen wie Untersuchungen die Relevanz der Geschlechterdimension. Die Schulkarrieren von Jungen tendieren eher zu Misserfolg in der schulischen Laufbahn, sie sind häufiger als Mädchen in Sonderschulen vertreten, haben einen niedrigeren Notenschnitt und eine geringere Abiturquote. Gleichzeitig wirkt der männliche Überlegenheitsimperativ weiter, so dass bei der Einmündung in Berufe die Männer in die höheren Positionen gelangen und insgesamt deutlich höheres Einkommen erreichen als die Frauen.

Die Problemlage wird mittlerweile auch in Medien erkannt (vgl. Spiegel-Titel: Schlaue Mädchen - Dumme Jungen. Sieger und Verlierer in der Schule Nr. 21/2004). Allerdings ist die Geschlechterfrage keine Frage des Gewinnens und Verlierens oder gegenseitigen Schlagabtauschs. Vielmehr leben beide Geschlechter in unserer Gesellschaft und verlieren Stabilität und Entwicklungschancen durch Unausgewogenheiten. Von daher ist es müßig zu fragen, ob Jungen oder Mädchen in dieser oder jener Frage Vorteile oder Nachteile haben. Es zählt, dass Menschen gesellschaftlich über ihr Geschlecht in bestimmte Bahnen gelenkt werden und nicht nur von ihren individuellen Wünschen und Fähigkeiten geleitet werden.

Denn die Geschlechterstereotype engen deutlich ein. Nicht individuelle Fähigkeiten, sondern gesellschaftliche Erwartungen und Normen steuern die Entwicklung von Jungen und Mädchen in bestimmter Weise.

Aber es ist nicht einfach, pädagogisch dagegen zu steuern. Alle Beteiligten in diesem Kontext sind entweder Männer oder Frauen und sehen dies unter dem im eigenen Leben erworbenen biografischen Filter. Wir übersehen bestimmte Verhaltensweisen und können andere nicht kritisch wahrnehmen, weil sie so sehr zu den eigenen Geschlechtmustern passen. Wir sind immer auch Betroffene in der Gender-Frage und damit neigen wir auch leicht zur Abwehr. Wenn die Geschlechterfrage in Konferenzen oder anderen Gruppierungen von einer Person eingebracht wird, können wir oft spitze Bemerkungen, abfällige Gesten oder gelangweilte Reaktionen beobachten. Diese sind sehr oft Ausdruck der besonderen Betroffenheit dieser Frage und gleichzeitig eine Abwehrstrategie. Denn die Geschlechterfrage ist eng mit der eigenen Identitätsfrage verknüpft und erzeugt dementsprechend Angst und Abwehr. Geschlechterfragen können nie nur neutral diskutiert werden, weil die eigene sozial-emotionale Betroffenheit immer mitschwingt. Dies heißt auch, dass eine direkte konfrontative Thematisierung nicht unbedingt auf Resonanz stößt.

Von daher wird hier empfohlen, nicht direkt und konfrontativ, sondern eher vermittelt die Diskussion um Fördermaßnahmen anzugehen.

2 Initiierung von Fördermaßnahmen durch die Schulleitung

2.1 Alltägliche Pädagogische Probleme im Fokus

Die Entwicklung von Fördermaßnahmen für Mädchen und Jungen ist nur dann zielführend, wenn das Kollegium die Intentionen tragen kann und will. Die Schulleitung muss deshalb bestimmte alltägliche Initialsituationen finden, in denen eine Betroffenheit des Kollegiums in informellen Gesprächen manifest wird. Denn Lehrkräfte sind besonders sensibel gegen nicht selbst entwickelte Ziele oder Versuchsschritte. Schritte zur Veränderung des Geschlechterverhältnisses

sollten vor allem aus kollegialen Gesprächen oder Hospitationen und entsprechenden Nachbesprechungen entwickelt werden.

Derartige Initialsituationen sind:

- Probleme mit Gewalt an der Schule¹ (überwiegend Jungen als Täter)
- Notendiskrepanz zwischen Mädchen und Jungen (Schere klafft zunehmend zugunsten der Mädchen auseinander).

Am häufigsten jedoch wird die Gewaltfrage als Problem im schulischen Alltag thematisiert, sie ist ein punktueller Akt von Aggressionen, latente Aggressionsbereitschaft in bestimmten Klassen oder gehäufte gewalttätige Vorkommnisse. Unter Gewalt verstehe ich in Anlehnung an Krappmann die „Durchsetzung einer Absicht gegen andere durch irgendeine Form der Machtausübung ohne auf deren Perspektive oder Ansprüche Rücksicht zu nehmen.“ (Krappmann 1994, 103). Ein wichtiger Grundsatz der Gewaltprävention ist das Nicht-Wegsehen bei den ersten Anlässen. „Ich sehe nicht mehr weg...“, so betitelte Judith Barnickel (1996) ihren Beitrag auf dem 10. Bundeskongress Frauen und Schule in Oldenburg. Zunächst geht es darum, die Situation zu analysieren und Konsequenzen zu ziehen. Gerade bei der Identifikation von Gewaltorten vom Schulweg über Schulhof bis zum Klassenzimmer wird immer wieder deutlich, dass es sich in den meisten Fällen um männliche Täter handelt. Hier sollte nach Ursachen gesucht und dazu eine Fortbildungsveranstaltung oder Sonderkonferenz einberufen werden, um Näheres über die Motive und Bedingungen männlicher Gewalt zu erfahren. Auf der Basis der fundierten Einschätzung können auch leichter Maßnahmen entwickelt werden. Diese Schritte des Nicht-Wegsehens lassen sich etwa durch Aufstellen eines Katalogs an der Schule, was als Gewalt angesehen wird und wo alle Täter Konsequenzen spüren müssen, konkretisieren. Gerade derartige intensive handlungsbezogene pädagogische Probleme führen dazu, sich mit den Sozialisationsproblemen und Motiven von Jungen, mit der spezifischen Situation der Opfer – männlich wie weiblich – auseinander zu setzen. Detlef Pech hat in einer umfassenden biografischen Untersuchung bei „neuen Männern“ (Pech 2002) deutlich herausgearbeitet, wie eng männliche Sozialisation mit Gewalt verknüpft ist. Sein Fazit aus den intensiven Interviews ist es, dass frühzeitiger Erwerb sozialer Kompetenz bei Jungen ein Faktor dafür ist, dass später ein weniger stereotypes Verhalten ausgeprägt werden kann. Die Förderung von Sozialkompetenz von Jungen kann vom Kollegium als positive Aufgabe gesehen werden, wenn deutlich wird, dass dies auch den eigenen Interessen an einem wenig gestörten schulischen Arbeitsalltag entspricht. Allerdings ist dies umso eher zielführend, je mehr praktische Möglichkeiten der pädagogischen Arbeit zur Verfügung stehen. Als Resultat des niedersächsischen Schulversuchs „Soziale Integration in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule“ (Kaiser u. a. 2003) habe ich eine umfassende Sammlung von praktischen Ansätzen der gezielten Arbeit mit Jungen und Mädchen aus verschiedenen Städten (Hamburg, Bremen, Berlin, Kassel, Bielefeld, Stuttgart, Oldenburg) von der Grundschule bis zur Oberstufe zusammengestellt (Kaiser 2001).

Diese Praxismaterialien sind gute Anknüpfungspunkte, wie soziale Kompetenzentwicklung für Mädchen und Jungen jeweils gezielt als Gewaltprävention praktiziert werden kann.

¹ Von derartiger Gewalt sind auch Lehrerinnen betroffen. Birgit Palzkill und Heidi Scheffel eröffnen ihren Beitrag zum Selbstbehauptung von Lehrerinnen folgendermaßen: „Kennen Sie das? Sie fordern einen Schüler mit gutem Grund auf, den Klassenraum zu verlassen. Der Schüler weigert sich zu gehen. Sie beobachten in der Pausenaufsicht einen Schüler, der eine leere Cola-Dose durch den Flur kickt. Auf ihre Aufforderung: „Heb’ bitte die Dose auf, und werfe sie in den Mülleimer.“ reagiert der Schüler nur mit einem müden Grinsen. Ein Schüler begrüßt Sie mit „Hallo, Süße!“ .Sie betreten das Chaos einer ihnen völlig fremden Klasse, in der sie zur Vertretungsstunde eingesetzt sind“ (Palzkill/Scheffel 1996, 64)

2.2 Schulische Rituale

Eine zweite Variante der Initiierung der Debatte gibt es aus Anlass traditioneller Rituale. Schulleitung hat die Verpflichtung, zu diversen Gelegenheiten Reden zu halten. Auf der Einschulungsfeier oder Abiturfeier gibt es die Möglichkeit, im festlichen Rahmen als Antwort auf eine konkrete Frage der Versammelten, die Geschlechterfrage zu thematisieren (z. B. Notenstatistik des diesjährigen Abiturjahrganges nach Geschlecht differenziert).

Hierzu möchte ich einige Zitate aus einer Abiturrede vorstellen, die vom Leiter der Helene-Lange-Schule in Oldenburg gehalten wurde:

„Einmal mit dem Herüberstöbern in den Daten zum Ihrem Abitur beschäftigt, interessierten mich noch einige weitere Befunde, die ich Ihnen nicht vorenthalten möchte. Ich hatte bereits darauf verwiesen, dass der quantitative Anteil weiblich/männlich mit 41 zu 33 deutlich über dem der männlichen Kandidaten liegt. Daraus erwuchs die Neugier, ob sich diese Verteilung auch qualitativ bemerkbar gemacht hat.

Ich kann es vorwegnehmen: Es hat! - Von den 8 mit einer Eins vor dem Komma, sind 5 weiblich, 3 männlich, das beste Ergebnis 1,4 ist ebenfalls weiblich. Das Vermächtnis unserer Namenspatronin¹ scheint bei Ihrem Jahrgang auf wundersame Weise eingelöst worden zu sein“.

Der Schulleiter führt die Aufmerksamkeit des Publikums mit dem Interesse an den Daten des Jahrganges gleichzeitig auf die allgemeine Debatte der geschlechterdifferenten Notengebung hin:

„Und noch ein Letztes hat mich interessiert:

Lassen sich aus den Abiturergebnissen 2004 Indizien für die gegenwärtige, unter pädagogischen Experten geführte Diskussion - finden – der SPIEGEL beteiligte sich vor wenigen Wochen mit einer viel beachteten Titelstory daran - die die Behauptung untermauern, dass Mädchen die besseren Schulleistungen erbringen und die Jungen inzwischen deutlich ins Hintertreffen geraten sind und erbringen Mädchen diese besseren Leistungen in erster Linie in jenen Fächern, die ihrem angeblich geschlechtsspezifischen Naturell eher entsprechen, also in den sprachlich-geisteswissenschaftlichen, auch in den musisch-künstlerischen und dominieren Jungen mit ihren Leistungen dagegen in den typisch männlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern?

Ich habe mir dazu Ihre Noten in den Leistungskursen – also nur aus einem ganz schmalen Ausschnitt - angeschaut. Bei aller Begrenztheit über die Verallgemeinerungsfähigkeit und Aussagekraft der Daten, scheint sich zu bestätigen:

Ja, Mädchen erbringen bessere Leistungen.

Nein, sie erbringen diese nicht nur in den so genannten typischen weiblichen Disziplinen:

Zwar scheinen die Leistungen im LK Deutsch zunächst der zweiten Behauptung zu widersprechen (im Einser- und Zweierbereich liegen insgesamt 14 Mädchen und nur 3 Jungen, keiner davon im Einser-Bereich“.²

Da alle anwesenden Eltern und vor allem die Abiturientinnen und Abiturienten natürlich an Vergleichen der eigenen Kinder interessiert sind, konnte mit der weiteren Ausdifferenzierung der Notenrelationen deutlich die Orientierung auf die Geschlechterfrage fokussiert werden, ohne dass dabei Widerstand mobilisiert wurde, wie es sonst bei der Geschlechterfrage leicht möglich gewesen wäre. Die Chancen, geschlechterdifferenten Daten in einem für das Publikum motivierenden Kontext im Rahmen von schulischen Ritualen zu formulieren, sind relativ groß und werden bislang selten genutzt. Für Schulleiterinnen und Schulleiter, die den Überblick über Daten wie Schullaufbahn und Noten haben, ist es keine besonders aufwändige Aufgabe, diese zu inte-

¹ Helene Lange

² Das Manuskript der gesamten Abiturrede wurde mir dankenswerterweise vom Leiter der Helene-Lange-Schule Oldenburg, Ulrich Steinbrink, zur Verfügung gestellt.

ressanten geschlechterdifferenzierenden statistischen Berechnungen aufzuarbeiten und damit ein Zeichen zu setzen.

3 Prozesssteuerung bei der Umsetzung gendergerechter Schulentwicklung

Schulleitung hat durch die spezifischen Kompetenzen zwei wichtige Steuerungsmittel, um einen einmal initiierten Prozess der Genderdebatte auch konstruktiv weiter zu führen, nämlich Organisationskompetenz und die Macht über die Raumverteilung.

Nach der Initiierung der Debatte sind im zweiten Schritt Konferenzgespräche zu eröffnen, um daraus schulinterne Arbeitsgruppen und Fortbildungen aufzubauen. Den Kolleginnen und Kollegen, die in der Geschlechterfrage besonders aktiv arbeiten, kann hier viel Gestaltungsraum zur Entfaltung von Ideen eingeräumt werden. Für Gespräche in dieser Frage sollte mehr Zeit eingeplant werden und eine gute Moderation entwickelt werden, weil die Geschlechterfrage verlangt, einen Drahtseilakt zwischen Problemidentifikation und Problemverstärkung durch Dramatisierung zu leisten.

In der dritten Phase des entwickelten Problembewusstseins gilt es für die Schulleitung, konstruktiv räumliche und organisatorische Möglichkeiten in verschiedener Hinsicht bereit zu stellen:

- organisatorisch Kooperationsmöglichkeiten innerhalb der Schule zu eröffnen (z. B. für Mädchen- und Jungenstunden parallele Pläne zwischen Parallelklassen eröffnen),
- Rückzugsräume für Mädchen – besonders in der Sekundarstufe I für das Pubertätsalter,
- Kooperation nach außen (Jungen brauchen authentische männliche Identifikationsfiguren; dies geht auch durch außerschulische Experten, die punktuell zu einer Frage an die Schule geladen werden),
- flexible Lösungsformen der inneren Differenzierung eröffnen, z. B. für den Sportunterricht das Zwei-Angebote-im-Raum-Modell. Besonders gut lässt sich dieses Modell im Sportunterricht praktizieren durch Aufstellen von zwei getrennten Gerätebahnen für eigenaktives Üben der Schülerinnen und Schüler. Die Einteilung der beiden Abteilungen erfolgt durch Zuwahl. Für eine Abteilung wird ein Mädchen, für die andere ein Junge als Gruppengründer/in ausgesucht. Die anderen dürfen sich selbst entweder der einen oder der anderen Gruppe zuordnen.
- Projekteband organisieren. Dabei werden für eine Doppelstunde in der Woche für die gesamte Schule diverse Gruppenangebote gemacht. Diese Angebote können sowohl für Mädchen wie für Jungen als auch für beide Geschlechter unterbreitet werden (vgl. Kaiser u. a. 2003).

Neuere Untersuchungen zeigen einerseits, dass Mädchen wie Jungen sich die koedukative Schule wünschen (Horstkemper/Faulstich-Wieland 1995), dass aber partielle Trennung zur Identitätsfindung und in bestimmten naturwissenschaftlich-technischen Bereichen sinnvoll zu sein scheint (Hofmann 1993, Kessels 2002, Kaiser u. a. 2003). „Sowohl bei Jungen wie auch bei Mädchen war die Geschlechtstypisierung in den koedukativen Gruppen stärker als in den monoedukativen Gruppen“ (Kessels 2002, 219). Diese partielle Trennung verlangt die Organisation partieller Formen äußerer Differenzierung, um so Bedingungen für eine geschlechtergerechte Unterrichtsorganisation zu entwickeln, wie:

- Klassenübergreifende Mädchen- und Jungenstunden,

- Mädchen- und Jungenstunden am Rand des Schultages mit halber Klassenfrequenz¹,
- Mädchen- und Jungenstunden mit halber Klassenfrequenz als integrierte Bestandteile im Plan,
- Bäckermeistermodell: Mädchen- und Jungenstunden mit Vätern und anderen externen pädagogischen Kräften.²

Die Erfahrungen mit den vorgestellten Varianten an Mädchen- und Jungenstunden (vgl. Kaiser 2003) zeigen, dass es gegenwärtig nicht die eine ideale organisatorische Form gibt. Vielmehr gilt es, die für die jeweilige Schule am ehesten als machbar erscheinende organisatorische Variante - oder Kombinationen aus diesen – in der Praxis zu realisieren. Hier kommt es vor allem auf die organisatorische Flexibilität der Schulleitung an, die Rahmenbedingungen für produktive pädagogische Arbeit bereit zu stellen.

4 Erfolgreiche pädagogische Steuerung in der Genderfrage

Jede Thematisierung der Geschlechterfrage erfordert einen Drahtseilakt zwischen Verstärkung von Stereotypen und realistischem Sehen und Verändern. Hier ist die Moderation der Schulleitung in besonderem Maße gefragt, dass durch den Blick auf die Geschlechterfrage nicht einer überzogenen Dramatisierung und einer Negativetikettierung von Jungen das Tor eröffnet wird. Ein Patentrezept in diesem Dilemma zwischen Übersehen und Verstärken ist es, an den Kompetenzen einzelner Kinder, die weniger stereotyp sind, anzuknüpfen.

Es bedarf eines längeren Atems, ehe pädagogische Erfolge sichtbar werden, denn Geschlechterstereotypen besitzen ein hohes Beharrungsvermögen. Ihr Abbau muss für einen längeren Zeitraum geplant werden und bedarf besonders vieler methodischer Variationen, um nicht langweilig zu wirken.

Die Veränderung des didaktisch-methodischen Konzeptes ist ein schweres Unterfangen, weil es gegen die hohe positive Besetzung von Verhaltenssicherheit verstößt. Denn es ist ein bekannter Erfahrungswert: Fortbildungsergebnisse werden häufig kurzfristig erprobt, aber nicht dauerhaft transferiert. Von daher ist es besonders wichtig, konkretes, erprobtes Praxismaterial anderer Schulen zur Verfügung zu stellen, um das eigene Kollegium nicht mit Entwicklungsarbeit zu überlasten. Für die Nachhaltigkeit der pädagogischen Arbeit in der Geschlechterfrage ist vor allem die Reflexion jedes einzelnen Kollegen, jeder einzelnen Kollegin von Bedeutung – und hier in der Selbstreflexion sollte der Schwerpunkt der Bemühungen gelegt werden.

Literatur

Barnickel, Judith: Ich sehe nicht mehr weg - Wege und Möglichkeiten der Unterstützung von Mädchen und Frauen an Schulen. In: Kaiser, Astrid (Hg.): FrauenStärken - ändern Schule. Bielefeld: Kleine 1996, 72 -76

Faulstich- Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne: „Trennt uns bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske und Budrich 1995

Kaiser, Astrid (Hg.): Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden. Baltmannsweiler 2001

Kaiser, Astrid und Mitarbeiterinnen: Projekt geschlechtergerechte Grundschule - Berichte aus der Praxis. Opladen: Leske und Budrich 2003

¹ Diese Variante eignet sich nicht für Verlässliche Grundschulen und Volle Halbtagschulen, weil dort vom Konzept her schon darauf geachtet werden muss, dass die Kinder über einen bestimmten Zeitrahmen in der Schule bleiben und nicht später zur Schule geschickt bzw. früher zu Hause empfangen werden müssen.

² Diese Form der Jungenstunden führt in der Praxis dazu, dass weniger ritualisierte Stunden als vielmehr einzelne Vorhaben in geschlechtshomogener Gruppierung durchgeführt werden. Lehrkräfte, die dieses Modell im Schulversuch erprobt hatten, waren nicht immer mit der pädagogischen Kompetenz der helfenden Väter zufrieden. Es wurde vor allem über Verhalten geklagt, das Stereotype verstärkte.

Kaiser, Astrid; Nacken, Karola; Pech, Detlef: Soziale Integration in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule. Abschlussbericht zum niedersächsischen Schulversuch. Münster: Lit Verlag 2002

Kessels, Ursula: Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht. Weinheim: Juventa 2002

Krappmann, Lothar: Mißlingende Aushandlungen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie Jg. 14 (1994) 103

Palzkill, Birgit; Scheffel, Heidi: Selbstbehauptung im beruflichen Alltag von Lehrerinnen. In: Kaiser, Astrid (Hrsg.): FrauenStärken - ändern Schule. Bielefeld: Kleine 1996, 64 - 69

Pech, Detlef: Neue Männer und Gewalt. Opladen: Leske + Budrich 2002

Roeder, Peter M.; Gruehn, Sabine: Geschlecht und Kurswahlverhalten. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) H. 6, 877 - 894



Christoph Blomberg

Gender macht Schule bunter – durch Berücksichtigung von Jungen

1 Einleitung

Der politische Prozess des Gender Mainstreaming fällt zeitlich mit einem anderen Prozess zusammen: Dem der Entdeckung der Jungen in ihrer Vielfalt durch die (Fach-) Öffentlichkeit. Schuld daran war die PISA-Studie – sie förderte eine Erkenntnis zutage, die den wenigen Fachleuten im Bereich der Jungenarbeit schon längst bekannt war (vgl. Preuss-Lausitz 1999; Schnack-Neutzling 1990) und die auch die letzte Shell-Studie bestätigt hat (Deutsche Shell 2002): Dass nämlich im deutschen Schulsystem die Jungen durchweg schlechter abschneiden als die Mädchen. So nannte PISA als Risikofaktoren für schlechte Schulabschlüsse „niedrige Sozialschicht, niedriges Bildungsniveau und Migrationshintergrund der Herkunftsfamilie sowie männliches Geschlecht“ (PISA 2000, 401).

2 Ein Genderblick auf PISA

Grob skizziert und zusammengefasst lässt sich sagen: Die größte Geschlechterdiskrepanz an deutschen Schulen besteht im Bereich der Lesekompetenz und –lust. Hier zeigt ein gegenderter Forschungsblick die gravierendsten Unterschiede zuungunsten der Jungen (PISA 2000, 251). Interessanterweise nimmt Leseunlust bei Jungen ab, wenn das Medium Computer beteiligt ist (vgl. Garbe 2003, 17). Im mathematischen Bereich schneiden Jungen besser ab als Mädchen, allerdings ist die Differenz nicht so groß wie beim Lesen (PISA 2000, 253). International zeigen Jungen und Mädchen wenige Differenzen in naturwissenschaftlichen Leistungen. In Deutschland ist das anders: Außer in Biologie zeigen hier Jungen bessere Leistungen (PISA 2000, 256 f). Signifikant auch die im Vergleich zu den Mädchen geringere Kompetenz von Jungen im Sozialverhalten sowie bzgl. der Fähigkeit, das eigene Lernen den Notwendigkeiten entsprechend zu organisieren (PISA 2000, 297).

So legt PISA nahe, was Gender Mainstreaming einfordert: Mit geschlechtsspezifischem Blick die pädagogische Klientel auf mögliche Differenzen zu betrachten und dementsprechend neue Konzepte und praktische Methoden zu entwickeln.

Alles, was zur Geschlechterthematik gesagt wird, hat Holzschnittcharakter: Es gibt weder den Jungen noch das Mädchen, sondern immer nur individuelle Menschen in einem groben geschlechtsspezifischen Rahmen, der bereichert werden muss um die Felder Migration und soziale Schicht.

3 Leseunlust

Jungen reagieren eher abwehrend gegenüber typischer Jugendliteratur sowie gegenüber solcher Literatur, die Jugendlichen eine (soziale) Botschaft vermitteln soll. Dagegen zeigen erste Versuche, dass Jungen dann an Literatur interessiert sind, wenn diese gemischt ist – also typische Jugendliteratur gemischt wird mit Sachliteratur, Literaturverfilmungen, Pop-Literatur u.ä. (vgl. Elstner 2003).

Dazu kommen jungen- wie jugendspezifische Themen wie z. B. Sport oder Sexualität – hier kann man versuchen in der Wahl des Lesestoffes das Leseinteresse zu wecken, z. B. durch Auto-

biographien von Sportlern (oder Musikern) oder indem man geeignete Literatur zur Erotik nimmt (erotische Literatur und literarische Qualität müssen sich nicht ausschließen, wie z. B. Lawrence' Lady Chatterly zeigt). Aber auch klassische Heldenliteratur oder Ritterromane können in einer bestimmten Altersstufe geeignet sein.

Texte in weiterem Sinne sollten auch zugelassen sein – Musik als Medium der Jugendphase, Rap bzw. Hip-Hop als jungendominierte Musikarten können genutzt werden, um sich überhaupt mit Texten und Inhalten zu beschäftigen, bei Rap und Hip-Hop gerade auch mit politischen Themen. Hier könnten Schulklassen auch daran gehen, in Projektarbeit im Rahmen des Bürgerfunks Beiträge zu erarbeiten zu ihren Themen, mit ihren Texten und in Auseinandersetzung mit von ihnen gewählten Texten.

Der Einsatz von Computern oder die Kombination mit Internetnutzung (z. B. zur Recherche jugendgerechter Literatur, die die Jugendlichen dann für den Unterricht wählen können) könnte sich als hilfreich erweisen.

Grundsätzlich kann nicht genug hervorgehoben werden, dass die Leseunlust generell, die der Jungen im Besonderen sich bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt herausbildet (vgl. Garbe 2003, 16 ff.). Dies rückt natürlich auch die Grundlagenbemühungen in der Grundschule ins Blickfeld.

4 Sozialverhalten

Störende Jungs: Hier gibt es unterschiedliche Themenfelder: Einmal die relative Unsozialität von Jungen, die sich äußert in ruppigem Verhalten, fehlendem Diskussionsstil, Stören des Unterrichts, auch in verbalen Übergriffen (häufig gegenüber Mädchen). So scheinen Jungen manchmal eine gewisse Form von Autorität geradezu einzufordern – allerdings eine solche die signalisiert, dass sie es gut mit ihnen meint, dass sie sie nicht umerziehen will, sondern aus der Haltung einer grundsätzlichen Wertschätzung her argumentiert. Hier können Spiele und Übungen aus dem Bereich des sozialen Lernens, auch des Umgangs mit Aggression überaus hilfreich sein. So könnten Tobespiele zu Beginn (und Ende) des Unterrichts helfen, vorhandene Spannungen abzubauen; auch ritualisiertes Kämpfen in Form z. B. von Ringkämpfen oder Stockkämpfen (mit gepolsterten Stöcken) kann hilfreich sein. Auch ist das gemeinsame Erstellen von Regeln und die verbindliche und mit Konsequenzen bei Nichtbeachtung verbundene Verpflichtung auf sie für Klassen allgemein wie für Jungen im Besonderen eine Unterstützung in der Strukturierung des Unterrichts. Hierbei kann dann auch den Jungen Bewegungsfreiraum eingeräumt werden – denn nicht selten zeigen Jungen eine gewisse motorische Unruhe, ein Herumzappeln, eine Unfähigkeit, eine knappe Stunde lang ruhig und konzentriert dem Unterricht zu folgen. Warum aber sollte ihnen ein wenig mehr Bewegungsfreiheit nicht eingeräumt werden? In den alten Konzepten von Alternativschulen war dies immer auch ein Thema.

5 Jungen als Opfer

Andererseits verstellt diese grobe Skizzierung den Blick auf die Jungen, die nicht diesem Bild entsprechen, mehr noch: Die Leidtragende jungentypischer Roughness sind – die stillen, schüchternen Jungen, diejenigen, die anders sind, und die in der Jungengruppe Schwierigkeiten gerade aufgrund ihrer Andersartigkeit haben. Hier gilt es innerhalb von Jungengruppen sensibel zu sein für mögliche Problematiken, für Kränkungen, Demütigungen, psychischer und/oder physischer Gewalt. Diese Jungen haben zusätzlich das Problem, dass sie mögliche Kränkungen nicht zugeben, weil sie ihr Leid sich selbst als männliches Versagen zuschreiben – sich nicht gewehrt, behauptet haben zu können. Hier wäre soziale Gruppenarbeit in Form eines Sich-Einfühlens in

Opferperspektiven in gleichgeschlechtlichen Gruppen einzusetzen ebenso wie die Stärkung Einzelner, die Hilfe zur Selbstbehauptung.

6 Inhaltliche Jungenarbeit im Unterricht

Sofort einsichtig ist der Gewinn geschlechtsspezifischen Arbeitens mit Jungen bei den im Unterricht auch behandelten weichen Themen wie Sucht / Drogen, Sexualität, Lebensplanung, ja auch Verkehrserziehung. Hier könnte durch zeitweiliges Arbeiten in geschlechtshomogenen Gruppen das Augenmerk auf die Bedürfnisse von Jungen gerichtet werden, auf jungenspezifisches Risikoverhalten, auf spezifische Zwänge in Jungengruppen wie z. B. Mutproben als Initiationsriten (Geschwindigkeit, Drogen (auch Alkohol) u. v. m.). Auch könnte der von Schulen organisierte Girls' Day endlich um die männliche Seite ergänzt werden, indem versucht würde, durch Praktika in vielfältigen Bereichen die Thematik der Arbeitslosigkeit niedrig qualifizierter (oder hauptsächlich rein praktisch veranlagter) Jungen aufzugreifen – wie auch die Erweiterung ihres Blickwinkels durch Kontakte zu sozialen Berufen.

Aber auch im Fachunterricht selbst könnte man versuchen, Jungen anzusprechen – der Geschichtsunterricht ist voller Themen die Jungen begeistern; Ritter wurden schon genannt; die Faszination des Militärs ist furchtbar – aber Jungen spielen wie selbstverständlich in ihrer Kindheit Bomben- und Granatenwerfen, Schießen. Dies zu thematisieren, indem man die evtl. Faszination aufgreift und den dahinter verborgenen Wahnsinn und den grauenhaften Schrecken erfahrbar macht – das wäre verantwortlicher und hoffentlich demokratisch fruchtbarer Unterricht, bei dem Jungen vermutlich innerlich stark beteiligt wären. Im Sportunterricht drängt das Thema sich förmlich auf – hier kann man z. B. über die Thematisierung von Konkurrenz, Verletzungen, Schmerz, allgemein: dem eigenen Körper, von Idolen, von Leistungsbereitschaft, von Konkurrenz u. ä. sehr gezielt pädagogisch arbeiten. Über die gezielte Auswahl jungengemäßer Literatur wurde schon gesprochen. Vielleicht macht ja auch eine zeitweilige geschlechtshomogene Arbeit, wie man sie aus dem Bereich Mädchen und Technik kennt, für Jungen im Deutschunterricht Sinn. Und die unterschiedlichen Vorlieben von Jungen und Mädchen bezüglich musikalischer Vorlieben können problemlos genutzt werden, um Interesse am Musikunterricht und der Auseinandersetzung mit diesem Medium zu wecken. Grundsätzlich aber könnte jede Lehrkraft für sich und ihr Fach Möglichkeiten suchen.

Schließlich scheint der alte Slogan vom Lernen mit Herz und Hand durchaus für Jungen zuzutreffen. Vielleicht ist ein Teil von ihnen eher praktisch orientiert bei der Erfassung von Zusammenhängen, vielleicht liegt einem Teil das praktische Erarbeiten besser als die theoretische Aneignung. Vielleicht könnte auch darauf mehr Wert gelegt werden.

7 Lehrkräfte als personales Angebot

Daneben gibt es in der Schule natürlich auch einen heimlichen Lehrplan – nämlich die Frage, was ein Junge von seinem Lehrer lernen kann. Zwar kann es sein, dass Kinder und Jugendliche heute eher distanziert und pragmatisch durch den Unterricht gehen und wenig von ihrer Lehrkraft an persönlicher Beziehung wünschen. Aber grundsätzlich ist das Theorem der fehlenden männlichen Bezugspersonen für Kinder nach wie vor gültig, und damit auch das Thema der Suche von Jungen nach greifbaren männlichen Vorbildern. Wer unter diesem Blickwinkel einmal von Erich Kästner Das fliegende Klassenzimmer liest erkennt, wie wichtig für Jungen männliche Bezugspersonen, wie wichtig auch männliche Lehrkräfte sein können (Mann betrachte dazu einmal die Figur des Nichtraucher und, v. a., die Figur des Justus genannten Lehrers Dr. Bökh). So werden männliche Lehrkräfte nicht selten daraufhin taxiert, was für eine Art Mann sie sind, ob sie den Jungen gegenüber wohlwollend sind, ob sie gerecht sind, ob sie selbst noch Kontakt

zu ihrer Jugend haben, wie sie sich gegenüber Frauen verhalten u. v. m. Auch dieser Dimension des Lernens bzw. des lernfördernden Klimas sollten sich Lehrer bewusst sein.

8 Pausen- und Pausenhofgestaltung

Darüber hinaus kann und sollte man sich Gedanken über eine jungengerechte Pausen- und Pausenhofgestaltung machen. Jungen, die toben wollen oder - sehr häufig - Fußball spielen, benötigen dafür entsprechende Freiflächen – keine asphaltierten Pausenhöfe, auf denen man sich regelmäßig die Knie aufschlägt. Man kann sogar noch weiter gehen: Warum kann es nicht möglich sein, jungenspezifische Angebote in den Pausen oder für Freistunden zu machen: Indem man Toberäume einrichtet, mit Matten ausgestattet, in denen (z. B. unter Aufsicht von Sportlehrern) Jungen Tobe- oder Kampfspiele machen können, in denen sie unter Aufsicht ringen oder gegen einen Sandsack Boxen oder mit Stöcken kämpfen können – alles Methoden, die in der Jugendhilfe angewendet werden und die in der Schule helfen könnten, z. B. Spannungen/Aggressionen abzubauen, dem Bewegungstrieb nachgehen zu können u. ä. .

9 Klassen- und Schulraumgestaltung

Jungen und Mädchen haben unterschiedliche Vorlieben, Vorbilder, Idole, Musikstile – und schmücken ihre Zimmer nicht selten damit: Mit Tierpostern, Postern von Sport- und Musikstars etc. Schule als Lebensort sollte darauf eingehen: Kinder und Jugendliche sollten ihre Klassenräume wie auch Schulräume mit ihren Themen und Idolen gestalten dürfen, vielleicht sogar mit Graffiti. Die häufig beklagte Rücksichtslosigkeit von Schülerinnen und Schülern z. B. mit schulischem Mobiliar könnte vielleicht dadurch gemindert werden, indem man ihnen die Möglichkeit bietet, in Form der Gestaltung mit Postern, Graffiti u.ä. sich diesen Lebensraum anzueignen und ihm seinen Stempel aufzudrücken. Hier kann man auch überlegen, spezifische Jungen- oder Mädchenräume anzubieten als Angebote, unter sich sein zu können.

10 Jungenarbeit außerunterrichtlich

Über den Vormittagsbereich hinaus ergeben sich aber noch Möglichkeiten, die im Zuge der Öffnung von Schule genutzt werden könnten. So bietet sich die Möglichkeit, auf Erfahrungen und personelle Ressourcen der Jugendhilfe zurückzugreifen und geschlechtsspezifische Angebote für den Nachmittagsbereich einzurichten – hier können Kurse zur Selbstbehauptung für Jungen angeboten werden ebenso wie z. B. Angebote im technischen oder Motorsport-Bereich, vielleicht auch in Verbindung mit Kommissariaten Vorbeugung (Schrauben an Motoren, Annäherung an Faszination und Gefahr von Geschwindigkeit entdecken, Verkehrssicherheit trainieren). Grundsätzlich bieten sich hier auch Möglichkeiten, die Angebote in Anlehnung an den Unterricht zu verzahnen – z. B. in Theater-AGs, z. B. in der praktischen Aneignung/Umsetzung von Lernstoff.

Auch hier wie für den Unterrichtsbereich gilt: Jungenarbeit ist nach wie vor keine Geheimwissenschaft - es geht lediglich darum zu überprüfen, ob es innerhalb einer pädagogischen Zielgruppe Differenzierungen gibt (hier: nach Geschlecht) und was getan werden kann, um die Angebote zielgruppengerechter zu gestalten – zum Aufgreifen je spezifischer Bedürfnisse, wie auch zur Erweiterung des Erfahrungshorizonts der Beteiligten. Gender macht Schule heißt so: Die Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht bei der Gestaltung des Schulalltags macht Schule vielfältiger und bunter – dagegen kann doch keiner etwas haben.

Literatur

Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt/M. 2002

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001

Elstner, Robert: Lest ihr Knaben!. In: JuLit, 37 - 39, 2003

Garbe, Christine: Mädchen lesen ander(e)s. In: JuLIT 2/2003, 14 - 29

Preuss-Lausitz, Ulf: Die Schule benachteiligt die Jungen!?. In: PÄDAGOGIK 51. Jg., 1999 Heft 5, 11 - 15

Schnack, Dieter / Neutzling, Rainer: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek b. Hamburg 1990

Weiterführende Informationen:

Über Literatur, Praxismaterialien, Referenten, Fortbildungen sowie Kontakte vor Ort informiert: Fachstelle LAG Jungenarbeit NRW, Dr. Christoph Blomberg, c/o Fritz-Henssler-Haus, Geschwister-Scholl-Str. 33 - 37, 44135 Dortmund, Tel.: 0231-5342174; mail: info@jungenarbeiter.de

Ein großer Überblick findet sich unter www.jungenarbeiter.de

II.6 Berufs- und Lebensplanung von Schülerinnen und Schülern



Bettina Jansen-Schulz

Genderorientierte Elternarbeit am Beispiel der Berufsorientierung und Lebensplanung

1 Gender und Elternarbeit – Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern

Gender Mainstreaming ist nicht nur Aufgabe politischer Handlungsfelder im Europäischen Raum, sondern soll in alle Bereiche des öffentlichen Lebens dringen, folglich wird sich auch Schule zunehmend damit auseinandersetzen. Auch in der Elternarbeit müssen Genderaspekte aller pädagogischen Handlungsfelder berücksichtigt werden. Eltern können in verschiedenen Bereichen zu diesem Thema sensibilisiert und einbezogen werden.

Das Land Niedersachsen hat z. B. auf seiner Homepage www.FrauenOnlineNiedersachsen.de unter www.genderundschule.de viele Elternmitwirkungsmöglichkeiten und Themen für Elternarbeit zusammengestellt. Eltern können im Zusammenhang ihrer Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule einen wichtigen Beitrag zu Gender Mainstreaming in der Schule leisten, indem sie diesen Prozess an einigen Stellen bewusst thematisieren. Im Rahmen der schulinternen Gremien (Klassenelternschaft, Schulelternrat, Gesamtkonferenz, Ausschüsse und Arbeitsgemeinschaften), in der außerschulischen Elternvertretung (Schulausschuss, Elternräte) und vor allem in der Kooperation mit Eltern-/Fördervereinen der Schule bieten sich Gelegenheiten, geschlechterbezogene Fragen und Aspekte einzubringen, darüber zu informieren, andere dafür zu sensibilisieren und in dieser Hinsicht die Schule als einen offenen Lernort zu nutzen.

Die folgenden Vorschläge für die Diskussion geschlechterbezogener Themen können - je nach Aktualität - in verschiedenen Klassenstufen und Schulformen eingesetzt werden. Da in einer Auseinandersetzung mit diesem Thema auch ein Teil Selbstreflexion gefordert ist, bei Eltern wie bei Lehrerinnen und Lehrern, sollten in einem ersten Schritt allgemeine, sachliche und grundlegende Informationen über geschlechterbezogene Unterschiede vermittelt werden. Erst wenn eine Akzeptanz und damit Sensibilisierung gegeben ist, können persönliche Beobachtungen und Maßnahmen offen diskutiert werden wie z. B.:

Gremien, Geschlechterrollen, Unterrichtsmaterial, gleiche Chancen im Unterricht, Lehrer und Lehrerinnen als Identifikationspersonen, Schule als offener Lernort - Bücherausstellung „JungenBilder,, Schule als offener Lernort: „Faust auf Faust“ - Eine Informationsveranstaltung, Schule als offener Lernort: „Wenn ich erst richtig schlank bin, dann...“, Ess-Störungen bei Jungen und Mädchen, Berufsorientierung.

Zu jedem der hier genannten Punkte bietet die o. g. Homepage Hinweise, Materialien und weitere Links etc., auf den letzten Themenbereich wird im Folgenden näher eingegangen.

2 Geschlechtsspezifische Berufsorientierung und die weibliche doppelte Lebensplanung

Schulische Berufsorientierung muss in einer geschlechterbewussten Pädagogik, die unterschiedliche weibliche und männliche Lebensplanung berücksichtigt, damit nicht nur die Mädchen davon profitieren hinsichtlich anderer Lebensplanungsmodelle, sondern auch Jungen alternative Modelle für

sich entwickeln können, die ihnen später helfen, mit Zeiten der Familienarbeit und/oder Erwerbslosigkeit aktiv und bewusst umzugehen.

Die Sozialisation im Elternhaus und familiären Umfeld einerseits, aber auch die Ausgrenzungsmechanismen der unreflektierten Koedukation in den Ausbildungs-, Studien-, und Arbeitsfeldern und die damit verbundene Ambivalenz weiblicher Lebenskonzepte andererseits führen immer noch zu geschlechtsstereotypen Rollen und zu einer distanzierten Haltung vieler Mädchen und Frauen gegenüber Naturwissenschaft und Technik und bei Jungen gegenüber Familienarbeit und Familienorientierung in ihrer beruflichen Lebensplanung.

Familienorientierung ist zwar auch bei Jungen zu beobachten, sie ist jedoch nicht auf eine gleichzeitige Vereinbarkeit mit dem Beruf hin ausgerichtet, sondern beruht auf der antizipierten traditionellen Rolle des Familienernährers und der (zeitweisen) Berufsunterbrechung oder -aufgabe der Partnerin wegen der Kinderbetreuung. Für Mädchen dagegen bedeutet heute Familienorientierung die Vereinbarkeit von Familie und Beruf möglichst gleichzeitig und nicht mehr nacheinander. Sie haben daher im Gegensatz zu der einseitigen lebenslangen beruflichen Orientierung (mit Familie nebenbei) der Jungen eine doppelte Lebensplanung - nämlich auf Beruf und Familie, was, im Gegensatz zu dem Lebensplanungsmodell der Jungen ein partnerschaftliches Familienmodell voraussetzt.

Diese doppelte Lebensplanung setzt bei Mädchen sehr viel früher als bei Jungen ein. Sie antizipieren sehr früh Behinderungen und Erschwernisse auf dem Arbeitsmarkt und im Erwerbsleben, insbesondere in technischen Berufen. Sie erwarten geschlechtsstereotype Zuschreibungen - schon mit etwa 12 - 14 Jahren. Weil sie sich davon eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf versprechen, greifen sie deshalb nach wie vor auf ein eingeschränktes Berufsspektrum mit weniger Aufstiegschancen und oftmals geringerer Entlohnung zurück.

Es ist die Aufgabe der Schule gemeinsam mit den Elternhäusern hier gegenzusteuern. Das setzt natürlich zunächst bei Lehrerinnen und Lehrern ein Genderwissen in Bezug auf Berufsorientierung und Lebensplanung und dementsprechende Unterrichtskonzepte aber auch Wissen über Möglichkeiten der Elternarbeit voraus. Für dieses Wissen, für Unterrichtskonzepte und Elternarbeit gibt es inzwischen aufgrund 20jähriger bundesweiter Forschungen und Modellversuchspraxis vielfältige Literatur, Unterrichtskonzepte, außerschulische Expertinnen und Experten. In Beratungseinrichtungen wie z. B. den in beinahe allen Städten vorhandenen Beratungsstellen Frau & Beruf, in der Bundesagentur für Arbeit, in Mädchen- und Frauenprojekten arbeiten Expertinnen und Experten und findet sich eine Fülle von in den Jahren entwickelten Unterrichtsmaterialien zu geschlechterbewussten Berufsorientierung, die sich auch für Elternarbeit eignet und auf die Lehrerinnen und Lehrer zurückgreifen können.

3 Notwendigkeit und Methoden schulischer Elternarbeit zur genderbewussten Berufsorientierung

Elternarbeit mit dem Fokus auf geschlechterbewusste Berufsorientierung ist ein wichtiger Faktor in der schulischen Elternarbeit; denn gerade das Elternhaus als wichtigste Sozialisationsinstanz wirkt hinsichtlich der Konstruktion von Geschlecht außerhalb und innerhalb der Familie und somit auch auf die Berufsorientierung von Mädchen und Jungen. Darum ist eine thematisch orientierte Elternarbeit, die in hierarchiefreien Arbeitssituationen für die Eltern mit diesen interessierenden Themen angeboten wird, notwendig. Insbesondere sind die bisherigen Erkenntnisse geschlechterbewusster Bildungsarbeit für den schulischen Bereich auch den Eltern zur Kenntnis zu bringen, wenn hinsichtlich geschlechtersensibler Förderung Elternhaus und Schule zusammenarbeiten sollen. Dies gilt auch für die schulische Berufsorientierung.

Eltern als Zielgruppe im Berufsorientierungsprozess von Mädchen und Jungen sind jedoch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ein weißer Fleck. Außer einer ersten Studie aus Hamburg

von 1996 (Hoose/Vorholt) findet sich nach wie vor sowohl in der Bildungsdiskussion als auch in feministischer Forschung und hier speziell unter konstruktivistischer Perspektive kaum Grundlegendes zur Elternarbeit im Berufsorientierungsprozess. Auch in schulischen Modellversuchen wird Elternarbeit zumeist eher am Rande erwähnt und erprobt. Nur im Rahmen des Schleswig-Holsteinischen BLK-Modellversuchs zur Berufsorientierung von Mädchen (1995 – 1998) war Elternarbeit ein wichtiger Arbeitsbereich (Jansen-Schulz 1996). Meine Erfahrungen aus diesem und weiteren schulischen Modellversuchen und langjährige Erfahrungen mit Elternseminaren für Elterninitiativen (Jansen-Schulz 1994) und schulische Elternorganisationen sind Grundlage dieses Aufsatzes.

Elternarbeit allgemein und auch zur Berufsorientierung findet in Schulen zumeist nur in Form der gesetzlich vorgesehenen Klassenelternabende statt, auf denen die Eltern nur darüber informiert werden, wie das Praktikum organisiert werden soll. Über Ziele, Ansätze, Hintergründe der schulischen Berufsorientierung – und schon gar kaum über geschlechterspezifische Aspekte wird nur selten informiert. Außerdem sind diese Elternabende zumeist aus erwachsenenpädagogischer Perspektive für die Eltern eine Zumutung (man denke nur an das unbequeme Kindergestühl). Lehrerinnen und Lehrer werden in ihrer Ausbildung nicht auf Elternarbeit als ein erwachsenenpädagogisches Feld vorbereitet. So finden sich beide Gruppen, Eltern und Lehrkräfte, häufig relativ unmotiviert zusammen. Über weitere motivierende und für beide Seiten anregende Methoden wird kaum nachgedacht.

Neben den obligatorischen Klassenelternabenden können jedoch auch thematisch orientierte Klassenelternabende oder schulische Gesamt-Elternveranstaltungen stattfinden. Themen wie z. B. geschlechterbewusste Berufsorientierung können im Rahmen von Elternbeiratssitzungen und Konferenzen der Lehrerinnen und Lehrer vorgeplant werden. Informationsveranstaltungen für Eltern durch kommunale Frauenbeauftragte, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler können über die Schule hinaus organisiert werden.

4 Schulformbezogene Elternseminare

Als ein Beispiel für genderorientierte Elternarbeit möchte ich schulartspezifische Elternseminare vorstellen, wie ich sie seit 10 Jahren für den Landesverband Schleswig-Holstein der gemeinnützigen Gesamtschulgesellschaft (GGG) durchführe. Themen sind z. B. Elternngremienarbeit, Legasthenie, Sexualerziehung, Pubertät, Gewalt in der Schule, Bildungspolitische Runden, pädagogische Prinzipien der Schulart, Gender und Schule, Berufsorientierung, etc.

Diese Seminare sind m. E. didaktisch und methodisch die beste Form, mit Eltern zum Themenkomplex der geschlechterbewussten Berufsorientierung zu arbeiten. Während dieser Seminare arbeite ich intensiv mit den Eltern über deren eigene lebenslange Berufs-Neu-Orientierung, ihre Rolle und ihre geschlechtsspezifischen Einflüsse im Prozess der Berufsorientierung ihrer Töchter und Söhne und über Handlungsansätze in Schule und Elternhaus. In diesen Seminaren öffnen sich auch Väter und zeigen ihre Verunsicherung hinsichtlich ihrer männlichen Rolle auf dem unsicheren Arbeitsmarkt und die Auswirkungen in die Familienerziehung von Töchtern und Söhnen hinein.

Beispielhaft angefügt sind hier einige Ideen für die Schule für eine bessere genderbewusste Berufsorientierung zusammengestellt von Eltern des Elternseminars – Workshop Berufsorientierung vom April 2003:

- Wirtschaft und Politik als Fach für alle,
- Schulisches Berufsorientierungskonzept für die Schuljahrgänge 6 – 12,
- Zusammenhänge und Termine der Berufsorientierungsmaßnahmen in der Schule den Eltern vermitteln,

- Ausprobieren – praktische Anleitungen, Besichtigungen, Spiele, Kunst, Technik zur Arbeitswelt,
- Geschlechterunabhängig – nicht nur Männerberufe für Jungen – nicht nur Frauenberufe für Mädchen,
- Girls' Day in der Arbeitswelt (dritter Donnerstag im April),
- Boys' Day in der Schule: Mit den Jungen über Berufe, Berufsorientierung, Lebensplanung, Männerrollen, Vereinbarkeit von Familie und Beruf) sprechen, wenn Mädchen beim Girls' Day sind,
- Betriebserkundungen auch unter geschlechtsspezifischer Perspektive: Männer- oder Frauenberuf, Vergütung, Vereinbarkeit mit Familie, Arbeitszeiten, Kinderbetreuungsangebote etc. erfragen,
- Betriebe der Eltern in die Betriebsbesichtigungen einbeziehen,
- Vereinbarkeit von Familie und Beruf in der Berufsorientierung berücksichtigen für Mädchen **und** für Jungen,
- Unterschiedliche Bedingungen von Frauen- und Männerberufen, unterschiedliche Bezahlung von Frauen und Männern aufgreifen,
- Zusammenhänge von schulischem Wissen und dessen Anwendung im Arbeitsleben herstellen – Wissen in die Praxis umsetzen lernen,
- Elternberufe und elterliche Betriebe in die Praktikumsdatei aufnehmen,
- Was gibt es an weiterführenden Schulen? Schulische Ausbildungen: Fachschulen, Fachhochschulen etc. Infos für Eltern,
- Oberstufe: Studierende einladen! Berichten lassen, wie ein Studium läuft,
- Ehemalige einladen: Berichte über: Beruf, Studium, FSJ, ZIVI, Fachschulen,
- Elternberufe einbeziehen (Arbeitsplatzbesichtigungen, Eltern befragen, Mütter und Väter ihre Berufe und Tätigkeiten vorstellen lassen in Klassen),
- Welche Vergütungen und Beihilfen für Schülerinnen und Schüler und Auszubildende gibt es? Infos über BAFÖG u. a. den Eltern geben,
- Partner- und Patenschaften mit Betrieben,
- Bewerbungstrainings (Neue Medien nutzen) – Unterstützung durch Banken, Versicherungen holen, die Bewerbungstrainings anbieten,
- Themenorientierte Elternabende – Jahrgangsübergreifend zur Berufsorientierung,
- Betriebsbesichtigungen für Eltern und Lehrerinnen und Lehrer organisieren.

Literatur

Hoose; Vorholt: Sicher sind wir wichtig ... irgendwie. Der Einfluss von Eltern auf das Berufswahlverhalten von Mädchen. Eine Untersuchung im Auftrag des Senatsamtes für die Gleichstellung, Hamburg 1996

Jansen-Schulz, Bettina (Hg.): Schule und Arbeitswelt. Zwischen Thematisierung und Die-Thematisierung von Geschlecht. Das Lübecker Netzwerk zur Berufsorientierung – ein BLK-Modellversuch. Bielefeld: Kleine Verlag 1996

Jansen-Schulz, Bettina Das andere Lernen. Frauen in (ländlichen) Elterninitiativen. Bielefeld: Kleine Verlag 1994

*Sylvia Neuhäuser-Metternich*

Schulische Berufs- und Lebensplanung mit Mentoring

Mädchen haben die Schule erobert und die Jungen überholt. Heute sind mehr als die Hälfte der Abiturienten und Studienanfänger an Universitäten in Deutschland Frauen und sie verfügen über mehr und bessere Ausbildungsabschlüsse als Männer. In den technisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen sind sie allerdings nach wie vor teilweise erheblich unterrepräsentiert – z. B. mit weniger als 10 % in den Studiengängen der Elektrotechnik – und sie entscheiden sich in der Mehrzahl auch nicht für einen Beruf in Handlungsfeldern wie der Informationstechnologie (IT).

Mit Gender Mainstreaming als geltendem Recht wird die Frage nach den unterschiedlichen Auswirkungen politischer Entscheidungen auf Frauen und Männer auch für Schulen verbindlich. Inhalte, Methoden, Verhalten der Lehrenden und weitere Aspekte werden aus der Gender Perspektive betrachtet. Bildungsinstitutionen und ihre Angebote müssen sich an ihrem Beitrag zur Aufhebung der Segregation des Arbeitsmarktes messen lassen.

1 Warum sind Frauen in Technik und Naturwissenschaften unterrepräsentiert?

Berufsorientierung beginnt in der Schule, daher müssen hier bereits die Faktoren in den Blick genommen und nach Möglichkeit geändert werden, die zu der geringen Beteiligung von Frauen an Technik und Naturwissenschaften führen:

- **Vorbilder:** Es gibt zu wenige weibliche Vorbilder und diese wenigen bleiben weitgehend unsichtbar, da sie dem gängigen Leitbild der Technik nicht entsprechen.
- **Image:** Das Leitbild der Technik ist gekennzeichnet von Abstraktheit, Verantwortungslosigkeit und Konkurrenzdenken (höher, schneller, weiter) und korrespondiert somit nicht mit den Interessen von vieler Mädchen an einem Beruf, in dem Kommunikation mit und Hilfe für andere Menschen zentrale Inhalte sind.
- **Work-Life-Balance:** In der Wahrnehmung von Mädchen werden technisch-naturwissenschaftliche Arbeitsfelder eng mit männlichen Lebensentwürfen verknüpft, in denen Vollzeitätigkeit und Ausblendung von Familien- und Erziehungsaufgaben bestimmend sind und damit für sie wenig attraktiv und nicht lebbar erscheinen.
- **Sprache:** In unserer Sprache werden die weiblichen Formen für Berufsbezeichnungen wie z. B. Ingenieurin nicht selbstverständlich verwendet, teilweise häufig sogar als schockierend unnatürlich oder gar abwertend empfunden und massiv daher nicht selten vehement abgelehnt; in der Schule gibt es häufig nur Schüler, Schülerinnen sind mitgemeint.
- **Entmutigung:** Mädchen, die sich für Technik interessieren, werden in Elternhaus, Kindergarten, Schule, Berufsberatung und von Gleichaltrigen entmutigt, weil eine Physikerin als Traumfrau (vgl. Ada-Mentoring Nr. 4, 5 f.) noch nicht zu den gewohnten Stereotypen und Rollenbildern unserer Gesellschaft gehört.
- **Selbstwertgefühl:** Mädchen erhalten daher meistens zu wenig Gelegenheit, eigene positive Erfahrungen im Umgang mit naturwissenschaftlichem Experimentieren zu machen, und um daraus ein positives Selbstwertgefühl entwickeln zu können.

Nicht alle Faktoren können in der Schule bearbeitet werden, aber eine intensive Reflexion des Themas Fächer- und Berufswahl gehört zu ihren elementaren Aufgaben. Konkrete Unterstützung hierbei bieten das Ada-Lovelace-Mentoring (vgl. Floren 2002) sowie vergleichbare Angebote, die mittlerweile von fast allen Hochschulen gemacht werden.

2 Mit Ada-Lovelace-Mentoring Mädchen für Technik und Naturwissenschaften gewinnen

Das Ada-Lovelace-Mentoring – benannt nach der ersten Programmiererin von Rechenmaschinen (1815–1852) – wird seit 1997 als innovative Methode der Bildungswerbung entwickelt und hat sich seitdem als äußerst erfolgreich erwiesen. Dies gelingt über den Aufbau eines Mentorinnen-Netzwerkes, in dem Schülerinnen durch Studentinnen technisch-naturwissenschaftlicher Studiengänge und Auszubildende technischer Berufe ermutigt werden, ihre Interessen in der Berufswahl umzusetzen. Als Gruppenmentoring bietet es eine Vielzahl von Vorteilen gegenüber klassischen Mentoringansätzen und führt zu einer intensiven Vernetzung von Schülerinnen, Studentinnen und im Beruf stehenden Fachfrauen. Im Verlauf von Pilotprojekten wurde eine spezifische Verfahrensweise präzisiert und evaluiert, die im Folgenden dargelegt wird:

Im Ada-Lovelace-Mentoring

- werden Studentinnen technisch-naturwissenschaftlicher Studiengänge bzw. Auszubildende technischer Berufe als Mentorinnen gewonnen und in Kommunikations- und Moderationsmethoden geschult; in regelmäßigen Gruppentreffen, in denen Studentinnen von Universitäten und Fachhochschulen sowie Auszubildende regionaler Unternehmen ihre Erfahrungen austauschen, erhalten sie die Möglichkeit zur Supervision durch Fachfrauen,
- wenden sich die Mentorinnen an Schülerinnen, um deren Aufmerksamkeit und Interesse frühzeitig auf ihre Studiengänge und Berufe und damit verbundene Handlungsfelder zu richten; sie informieren die Schülerinnen in kleinen Gruppen über Studien- oder Ausbildungsbedingungen und erzählen ihnen die eigene Biografie, die oftmals in typischer Weise gekennzeichnet ist durch die Überwindung von Phasen der Unsicherheit und Entmutigung,
- präsentieren sich mehrere Studentinnen und Auszubildende als Modelle Rollenvorbilder und Ansprechpartnerinnen den für Schülerinnen; dies geschieht sowohl zur gleichen Zeit, wenn zwei bis drei Mentorinnen unterschiedlicher Studiengänge oder Ausbildungsberufe die Schülerinnen in der Schule besuchen, als auch im Verlauf späterer Kontakte, wenn interessierte Schülerinnen die Mentorinnen an ihren Hochschulen oder Betrieben besuchen oder mit ihnen gemeinsam Betriebsbesichtigungen durchführen; bei solchen Gelegenheiten können dann sowohl nicht nur Schülerinnen, wie sondern auch Studentinnen und Auszubildende Fachfrauen an ihren jeweiligen Arbeitsplätzen als Modelle Rollenvorbilder kennen lernen,
- entwickeln die Mentorinnen für interessierte Schülerinnen Angebote an ihren Hochschulen wie z. B. Internettage, Laborexperimente, Mathematikurse und vieles mehr,
- besteht kein Hierarchieunterschied zwischen Studentin und Schülerin,
- kommt der Mentorin kein hohes Maß an Autorität zu; Studentinnen und Auszubildenden wirken aufgrund ihres Erfahrungsvorsprungs bezüglich der von ihnen gewählten, für Frauen untypischen Studiengänge bzw. Ausbildungsberufe sowie des Lebens an der Hochschule bzw. im Ausbildungsbetrieb,
- kann eine wirksame Mentoringbeziehung darauf zurückgeführt werden, dass die Studentin oder Auszubildende für die Schülerin eine gewisse Attraktivität als junge Frau ausstrahlt und dadurch als Modell wahrgenommen wird,

- wird die soziale Distanz zwischen Mentorin und Mentee so gering wie möglich gehalten, um den Schülerinnen zu vermitteln, dass die Rolle einer Studentin in einem technisch-naturwissenschaftlichen Studiengang bzw. einer Auszubildenden in einem technischen Beruf für sie eine realistische Option darstellt,
- gibt es keine Auswahl in einem mehrstufigen Assessmentverfahren, sondern alle Schülerinnen werden angesprochen und an die Hochschulen bzw. in die Betriebe eingeladen; der Auswahlprozess erfolgt auf dem Weg der Selbstselektion, da nur interessierte Schülerinnen einen intensiven Kontakt zu den Ada-Lovelace-Mentorinnen aufbauen,
- gibt es auch bei der Wahl der Mentorinnen angesichts der geringen Studentinnenzahlen in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen bzw. der wenigen weiblichen Auszubildenden in technischen Berufen keine besonderen Auswahlverfahren, sondern jede Studentin und jede Auszubildende, die bereit ist, als Ada-Lovelace-Mentorin zu fungieren, wird in die jeweilige Ada-Lovelace-Mentorinnengruppe aufgenommen,
- werden bei der Durchführung von Experimenten in den an einigen Hochschulen und Forschungszentren eingerichteten Schüler/innenlabors ältere Schülerinnen als Mentorinnen für jüngere Schülerinnen eingesetzt bzw. neu gewonnene Studentinnen bereits im ersten Semester als Mentorinnen tätig,
- werden bereits Schülerinnen und Sachunterrichtslehrkräfte der Grundschule in die Aktivitäten einbezogen, da die Begeisterungsfähigkeit der Mädchen vor der Pubertät am größten ist und ihre bis dahin deutlich größere Unbefangenheit beim Experimentieren und Ausprobieren mehr beachtet werden muss; Studien zeigen, dass die Ausprägung von Interessen und Selbstkonzepten sehr früh einsetzt und die Aufgeschlossenheit gegenüber männlich konnotierten Fächern mit der Pubertät stark abnimmt,
- werden alle Schultypen einbezogen und die Lehrkräfte gleichberechtigt zusammengebracht; dadurch wird ein Beitrag zur Überwindung des verbreiteten Hierarchiedenkens geleistet und eine Plattform für die Entwicklung schul- und altersgruppenübergreifender Konzepte geschaffen,
- werden Schüler und Studenten aller Altersstufen dafür sensibilisiert, dass sie im mathematisch-naturwissenschaftlichen und informationstechnischen Unterricht oder Seminar häufig ein dominantes und herabsetzendes Verhalten gegenüber Mitschülerinnen zeigen und sie werden darin gefördert, ein akzeptierendes positives, offenes und kooperatives Verhalten gegenüber „Frauen in der Technik“ zu entwickeln; mit dem Verhalten der männlichen Klassenkameraden bzw. Studienkollegen wird eine wichtige Ursache für das nachlassende Interesse von Mädchen an mathematisch-naturwissenschaftlichen und technischen Fächern in der Schule bzw. für die Bereitschaft zum Studienabbruch von Studentinnen technisch-naturwissenschaftlicher Fächer in den Blick gerückt (Hannover/Kessels, 2003).

3 Evaluationsergebnisse

Das Ada-Lovelace-Mentorinnen-Netzwerk zur Gewinnung von Frauen für technisch-naturwissenschaftliche Studiengänge und Berufe wurde seit 1997 zunächst in Rheinland-Pfalz, dann auch in anderen Ländern aufgebaut. Bisher haben in Deutschland mehr als 1000 Studentinnen und Auszubildende aus technischen Berufen als Mentorinnen mit über 20.000 Schülerinnen im Alter zwischen 10 und 20 Jahren Kontakt aufgenommen. Im gleichen Zeitraum hat der Anteil weiblicher Studierender an den beworbenen Fachbereichen in unterschiedlichem Ausmaß, aber immer signifikant zugenommen.

Zur Durchführung von Experimentierangeboten für Schülerinnen wurden an einigen Hochschulen Projektlabors eingerichtet, z. B. im Jahr 1999 ein Schülerinnen/Schüler-Chemielabor an der Johannes Gutenberg Universität Mainz und im Jahr 2001 das Frauenprojektlabor der Fachbereiche Informations- und Elektrotechnik und Informatik an der Fachhochschule Dortmund. Ada-Lovelace-Mentorinnen erarbeiten hier Experimente, die Schülerinnen der jeweiligen Regionen auf dem Weg selbstentdeckenden Lernens unter ihrer Anleitung durchführen. Studentinnen bietet das Labor Gelegenheit für Projektarbeit (vgl. Ada-Mentoring, Heft 6).

Wie die Evaluationsergebnisse zeigen, erfahren die Schülerinnen durch das Ada-Lovelace-Mentoring eine Kompetenzerweiterung hinsichtlich ihrer Studien- und Berufswahlorientierung, während bei den Studentinnen und Auszubildenden aufgrund ihrer Mentorinnentätigkeit sowie ihrer Einbindung in die Mentorinnengruppe eine Stabilisierung der Studien- und Ausbildungsmotivation sowie eine Steigerung ihrer Promotionsbeteiligung zu beobachten ist.

4 Gründung des Ada-Lovelace-Mentoring e.V.

Während zu Beginn der Entwicklung des Ada-Lovelace-Mentoring keine vergleichbaren Aktivitäten in Deutschland bekannt wurden, hat es in der Zwischenzeit eine explosionsartige Zunahme von Mentoring an Hochschulen in Deutschland gegeben, so dass derzeit fast an allen Hochschulen mit technischen Fachbereichen Programme zur Gewinnung von Frauen durchgeführt werden, die mit dem Instrumentarium des Ada-Lovelace-Mentoring arbeiten.

Um in Deutschland diesen rasanten Prozess durch eine organisatorische Struktur zu konsolidieren und die notwendigen Entwicklungen zu fördern, wurde 2001 der Ada-Lovelace-Mentoring e. V. gegründet. Neben Einzelpersonen Privatpersonen aus Hochschulen, Forschungszentren und Weiterbildungsträgern gehören zu den Gründungsmitgliedern der Arbeitgeberverband Gesamtmetall, die Siemens AG und das Technische Hilfswerk.

Zielsetzungen sind die Professionalisierung, Konsolidierung und Vernetzung von Mentoring-Maßnahmen und Gender-Mainstreaming-Prozessen an Schulen, Hochschulen, in Unternehmen und anderen Organisationen. Auf dem Weg interdisziplinärer Kooperationen mit Fachverbänden und verschiedenen Berufsgruppen werden Maßnahmen zur Veränderung der Lehre in Schulen und Hochschulen und zur Förderung von Frauen für und in Führungspositionen durchgeführt (www.ada-mentoring.de).

Durch die Herausgabe von „ADA-MENTORING – Fachzeitschrift für Mentoring und Gender Mainstreaming in Technik und Naturwissenschaften“ werden Fachfrauen, Mentorinnen und Mentoren, Lehrerinnen und Lehrer, Journalistinnen und Journalisten angesprochen und erhalten ein Präsentationsforum für Aktionen zur Gewinnung und Förderung von Frauen in Technik und Naturwissenschaften sowie für gute Beispiele zur Veränderung des Unterrichts in den mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Fächern an Schulen und Hochschulen.

5 Aufbau eines Ada-Lovelace-Mentoring an Schulen

Durch den Aufbau eines Ada-Lovelace-Mentoring an Schulen kann ein Multiplikatorinnensystem entwickelt werden, indem ältere Schülerinnen zu Ada-Lovelace-Mentorinnen weitergebildet werden. Erfahrungsgemäß erwerben die Schülerinnen die Fertigkeiten z. B. einer IT-Expertin in wenigen Trainingsstunden. Der Kontakt zu Ada-Lovelace-Mentorinnen an Hochschulen oder Betrieben ermöglicht kontinuierliche Beratungen bei persönlichen Treffen sowie über Telefon oder e-Mail.

Die Mentorinnen fungieren an ihren Schulen z. B. als IT-Expertinnen und Ansprechpartnerinnen für ihre Mitschülerinnen, sie arbeiten mit den Kleingruppen der jüngeren Schülerinnen in mo-

noedukativen Mädchengruppen – ohne Beteiligung von Jungen – und vermitteln ihnen die selbst erworbenen Kompetenzen. Bei den Schülerinnen, die zu Mentorinnen ausgebildet werden, ist eine besondere Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung zu erwarten. Durch die Übernahme der Mentorinnenrolle gewinnen die älteren Schülerinnen erhebliche didaktische und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten und werden in ihrer Motivation zur Leistungskurs- und Studienfachwahl im Bereich Naturwissenschaft und Technik deutlich verstärkt. Für die jüngeren Schülerinnen besteht wiederum zu den älteren Schülerinnen eine noch geringere soziale Distanz als zu den Studentinnen, woraus eine stärkere Vorbildwirkung der älteren Schülerinnen, z. B. für die Fächerwahl in der Oberstufe, resultiert.

Unterstützung und Begleitung beim Aufbau eines Ada-Lovelace-Mentoring an Schulen bietet der Ada-Lovelace-Mentoring e.V. (info@ada-mentoring.de).

Literatur

- Ada-Mentoring – Fachzeitschrift für Mentoring und Gender Mainstreaming in Technik und Naturwissenschaften
- Floren, Franz Josef, (Hg.): Politik 3. Schulbuch. Paderborn: Schöningh 2002
- Hannover, Bettina; Kessels, Ursula: Self-to-prototype matching as a strategy for making academic choices. Why high school students do not like math and science. Learning and Instruction. 2003
- Neuhäuser-Metternich, Sylvia: The Ada-Lovelace-Project: Mentoring for Women into Science and Technology, in: VDI (ed.), Proceedings of the World Engineer's Convention. International Forum Women in Engineering and Science. Hannover 19. - 21.06.2000. Düsseldorf: VDI-Verlag 2000, 87 – 92
- Neuhäuser-Metternich, Sylvia: Moderation Workshop III: Rahmenbedingungen, in: HRK (Hg.): Frauen – Technik – Evaluation. Frauenförderung als Qualitätskriterium in technisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen. Beiträge zur Hochschulpolitik 3. 2001, 35 – 39
- Neuhäuser-Metternich, Sylvia: Evaluation der Info-Tage mit Praktikum für Schülerinnen am 31.01. und 21.03.2002 im Forschungszentrum Jülich GmbH. 2002
- Neuhäuser-Metternich, Sylvia: Ada-Lovelace-Mentoring – Ein Netzwerk zur Förderung von Mädchen und Frauen in Naturwissenschaften und Technik; in: Institut für Soziale Arbeit (ISA) (Hg.): Betrifft Mädchen - Fachzeitschrift für Mädchenarbeit 2/03. Weinheim: Beltz 2003
- Neuhäuser-Metternich, Sylvia: Die Basis verbreitern – das Leitbild verändern. Ziele und erste Ergebnisse des Ada-Lovelace-Mentorinnen-Netzwerkes, in: Hermes, L.; Hirschen, A.; Meißner, I. (Hg.): Gender und Interkulturalität. Ausgewählte Beiträge der 3. Fachtagung Frauen-/Gender-Forschung in Rheinland-Pfalz. Stauffenburg, Tübingen 2003, 281 - 289.
- Neuhäuser-Metternich, Sylvia (2003): Wie kann ich gezielt Mädchen für ein Ingenieurstudium ansprechen? Vortrag im Rahmen der Veranstaltung des Verein Deutscher Ingenieure (VDI): Nachwuchs für die Ingenieurwissenschaften. Wie motiviere ich für ein Ingenieurstudium?. 06.10.2003 in Düsseldorf



Wenka Wentzel

Der Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag als Maßnahme zur Erweiterung des geschlechtsspezifischen Berufswahlspektrums

1 Einleitung

Die öffentliche Diskussion um Geschlechterunterschiede in der Schule wird neuerdings oft durch die Tatsache dominiert, dass Mädchen die Schulen erfolgreicher als Jungen absolvieren. Daraus wird nicht nur häufig gefolgert, dass eine stärkere spezifische Förderung von Jungen erforderlich sei, sondern teilweise auch, dass Maßnahmen, die Mädchen unterstützend ansprechen, damit überflüssig geworden seien (vgl. z. B. Spiegel online 2004).

Tatsächlich können Mädchen als die Gewinnerinnen der Bildungsoffensive gelten (Nissen et al. 2003, 25). Seit einigen Jahrzehnten hat ihr Anteil an den qualifizierten Schulabschlüssen immer mehr zugenommen, so dass sie die Jungen inzwischen überholt haben, was ihre Qualifizierung im schulischen Bildungssystem anbelangt. Mädchen besuchen häufiger höhere Schulformen als Jungen und dementsprechend sind auch ihre Schulabschlüsse höher als die der Jungen (GEW 2003).

Die positiven Ausgangsbedingungen der Mädchen schlagen sich allerdings nicht entsprechend in ihren beruflichen Positionen nieder: Hier sind im Gegenteil Männer weiterhin die Erfolgreicheren. Beispielsweise werden einfache Arbeiten bzw. Hilfstätigkeiten von etwas mehr als einem Fünftel der berufstätigen Männer, aber von gut zwei Fünfteln der Frauen ausgeübt. Qualifizierte Tätigkeiten werden mit 53 % häufiger von Männern bekleidet als von Frauen (48 %). Führungspositionen werden nur von knapp 10 % der Frauen, aber 25 % der Männer ausgeübt (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, 188 f). Auch anhand der Einkommen sind beträchtliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu Gunsten der Männer zu erkennen. Besonders gravierend sind die Einkommensunterschiede zwischen männlichen und weiblichen Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss in Westdeutschland. Nach Cornelißen ist ein wichtiger Grund dafür, dass es weiterhin überwiegend die Frauen sind, die ihre berufliche Tätigkeit zugunsten von Familienaufgaben unterbrechen, was zu Einschnitten in ihren beruflichen Laufbahnen führt (Cornelißen 2004). Das Einstellungsverhalten der Arbeitgeber und unterschiedliche Aufstiegschancen für Frauen und Männer im Laufe ihres beruflichen Werdeganges sind weitere hinderliche Ursachen für die beruflichen Chancen von Frauen.

2 Berufswahl

Ein weiterer wesentlicher Faktor für die differierenden beruflichen Positionen ist die Berufswahl von jungen Frauen und Männern. Hier werden die Weichen für den Eintritt in Berufe gestellt, die nicht nur in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen angesiedelt sind, sondern auch häufig unterschiedlich ausgeprägte Chancen bieten. Die Muster geschlechtsspezifischer Berufswahl zeigen sich sowohl im dualen System als auch im schulischen Ausbildungswesen und im Studium. Frauen ergreifen größtenteils Berufe im sozialen, pflegerischen, kaufmännischen oder Dienstleistungsbereich, bei einer Hochschullaufbahn außerdem im sprachlichen oder kulturwissenschaftlichen Bereich. Männer dagegen sind am stärksten in gewerblich-technischen Feldern tätig, in denen technische, mathematische oder naturwissenschaftliche Inhalte eine wichtige Rolle spielen.

Die Zuschreibung der Eignung von Frauen oder Männern für bestimmte Berufe sind an gesellschaftliche Vorstellungen von geschlechtstypischen Eigenschaften und Rollenklischees gebunden, die oft wenig mit der Realität zu tun haben, aber dennoch auch bei der Berufswahl von Jugendlichen wirksam werden. Es wird unterstellt, dass Frauen vor allem über soziale und kommunikative Kompetenzen verfügen, während Männer insbesondere technisch-naturwissenschaftliche, handwerkliche und sachbezogene Fähigkeiten unterstellt werden. Auch wird von so genannten Frauenberufen angenommen, dass sie sich eher als andere Berufe dazu eignen, die Tätigkeit als Mutter und eine berufliche Tätigkeit miteinander zu verbinden. Tatsächlich aber bringen gerade Berufe, die oft von Frauen ausgeübt werden, wie beispielsweise Verkäuferin oder Altenpflegerin, häufig Arbeitsbedingungen mit sich, die sich schwer mit einer Familienrolle vereinbaren lassen, wie z. B. Schichtarbeit und lange sowie unflexible Arbeitszeiten (Nissen et al. 2003, 49). So genannte Frauenberufe weisen oft schlechte Ausgangsbedingungen auf. Eine Ausbildungsvergütung wird in den frauentypischen Ausbildungsberufen nicht oder deutlich unter Niveau gezahlt, die Verdienste sind vergleichsweise niedrig, es gibt keine oder wenig Aufstiegschancen, das Beschäftigungsrisiko ist sehr hoch und die Ausbildungsgänge sind nicht kompatibel, so dass ein Aufbauen auf die vorhandenen Qualifikationen bei einem Aufstieg in einen ähnlichen Beruf von höherem Status nicht möglich ist (Frauen geben Technik neue Impulse 2003, 8; Nissen et al 2003, 50).

Die durchschnittlich niedrigeren schulischen Leistungen von Jungen und demgegenüber die nachteiligen beruflichen Positionen von Frauen zeigen, dass die Problemlagen von Mädchen / jungen Frauen und Jungen / jungen Männern in unterschiedlichen Bereichen angesiedelt sind. Maßnahmen, die Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer schulischen Laufbahn, beim Übergang in den Beruf und in ihrem beruflichen Werdegang unterstützen und ihnen Hilfestellungen gewähren sollen, müssen an die jeweiligen geschlechtsspezifischen Besonderheiten und Probleme angepasst werden, um die Chancengleichheit von Frauen und Männern in den spezifischen Lebensbereichen zu unterstützen.

Für Jungen ist es wichtig, dass schulische Herangehensweisen an Unterrichtsinhalte entwickelt werden, die ihr Interesse fesseln können. Förderlich ist ein Kontext, in dem Jungen sich mit ihrer Rolle als angehende Männer auseinander setzen können und konstruktive Lösungen von Problemen und Konflikten erarbeiten. Eine Priorität bei Maßnahmen, die sich an Mädchen wenden, kann in der Unterstützung bei ihrer Berufs- und Lebensplanung liegen. Für die Mädchen ist es wichtig, sich mit ihren Vorstellungen und Wünschen bezüglich ihrer späteren Lebensform und damit einhergehend ihren zukünftigen beruflichen Tätigkeiten auseinander zu setzen. Unterschiedliche Lebensentwürfe und Optionen sollten ihnen aufgezeigt werden, so dass ihnen die Konsequenzen von Lebensentscheidungen deutlich werden und ihnen Wahlmöglichkeiten bewusst werden. Für einen Lebensentwurf, der Frauen und Männern gleiche Chancen bietet, müssen sich beide Geschlechter mit geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung und Rollenvorgaben auseinander setzen. Nur wenn sowohl Frauen als auch Männer Vorteile in einer egalitären Verteilung von Erwerbs- und familiären Tätigkeiten erkennen, können sich die Geschlechterverhältnisse im privaten und öffentlichen Raum nachhaltig verändern.

3 Girls' Day – Mädchen-Zukunftstage

Mit dem Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag ist eine Maßnahme entwickelt worden, die sich gezielt an Mädchen wendet, um ihnen die Möglichkeiten einer geschlechtsuntypischen Berufswahl zu demonstrieren. Der Aktionstag findet seit dem Jahr 2001 jährlich im April statt. Am Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag erhalten Mädchen von der fünften bis zur zehnten Klasse für einen Tag einen Einblick in das Berufsleben in technischen, informationstechnischen und naturwissenschaftlichen Arbeitsfeldern in Unternehmen, Betrieben und Institutionen. Sie haben an dem Tag z. B. die Möglichkeit zu löten oder zu schweißen, Bildschirmschoner zu programmieren oder

Lichtschranken zu bauen und lernen Berufsbilder wie z. B. das der Informatik-Kauffrau, Biophysikerin oder Tontechnikerin kennen. So können die Mädchen aus eigener Anschauung und anhand praktischer Erfahrungen feststellen, dass derlei Berufe interessant sein und auch durchaus ihren Fähigkeiten entsprechen können. Die bundesweite Koordinierungsstelle des Girls' Day – Mädchen-Zukunftstags ist ein Projekt von: Frauen geben Technik neue Impulse e.V. Gefördert wird der Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Die praktische Durchführung des Girls' Day – Mädchen-Zukunftstags liegt bei den jeweiligen Unternehmen, Betrieben und Institutionen, die die Mädchen zu sich einladen. Damit bietet der Aktionstag für die Mädchen auch die Möglichkeit, Kontakte zu den Personalverantwortlichen in den jeweiligen aufgesuchten Organisationen aufzunehmen, was spätere Praktika oder auch Bewerbungen um Ausbildungsplätze erleichtern kann. Die geschlechtergetrennte Durchführung des Aktionstages bietet für die Mädchen den Vorteil, dass das Augenmerk in den Organisationen auf ihnen liegt. Gerade bei Tätigkeiten, die im technischen, handwerklichen oder informationstechnischen Bereich liegen, also in den traditionellen Jungendomänen, geschieht es leicht, dass Jungen das Geschehen dominieren und somit den Mädchen wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Rückmeldungen der Veranstalterinnen und Veranstalter zeigen, dass sie beeindruckt davon waren, wie groß das Interesse und das Engagement der Mädchen am Aktionstag war. Der Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag trägt also offensichtlich nicht nur dazu bei, das Interesse der Mädchen an untypischen Berufen zu wecken, sondern der Kontakt kann auch zu einer stärkeren Wahrnehmung der Fähigkeiten junger Frauen bei potenziellen Arbeitgebern führen.

In der Evaluation des Girls' Day – Mädchen-Zukunftstags (2004) wurden die Mädchen in einer Fragebogenerhebung nach ihren Eindrücken von den Berufen befragt, in die sie am Aktionstag Einblick gewonnen haben. 47 % der Mädchen gaben an, am Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag Berufe kennen gelernt zu haben, die sie interessieren, und 33 % konnten sich vorstellen, in den jeweiligen vorgestellten Berufen später zu arbeiten. Die Befragung fand allerdings im direkten Anschluss an den Aktionstag statt, so dass davon auszugehen ist, dass die Mädchen hier spontan unter dem positiven Eindruck des Girls' Day antworteten. Der Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag kann es jedoch als ein einzelner Aktionstag kaum unabhängig von sonstigen Maßnahmen leisten, ein nachhaltiges Interesse vieler Mädchen an Berufen zu wecken, die gesellschaftlichen Vorstellungen von Frauenberufen fern stehen. Es ist deshalb ein Bestandteil des Konzeptes des Girls' Day, dass er in weitere Maßnahmen einzubetten ist, die geschlechtsspezifische Berufsorientierung thematisieren. Durch die Aktivitäten am Aktionstag, die von gesellschaftlichen Akteuren wie Unternehmen / Betrieben, der Agentur für Arbeit, Wirtschaftsverbänden, Gewerkschaften und Schulen initiiert und unterstützt werden, wird ein größeres Bewusstsein für die Notwendigkeit von Maßnahmen zu geschlechtsspezifischer Berufsorientierung geschaffen. Gleichzeitig können die vielfach stattfindenden Kooperation zwischen den einzelnen Institutionen anlässlich des Girls' Day – Mädchen-Zukunftstags zu einer Verstärkung gemeinsamer Aktivitäten der Akteure hinsichtlich genderorientierter Maßnahmen führen.

Eine besonders große Bedeutung für die Berufsorientierung von Jugendlichen kommt den Schulen zu als den Institutionen, die alle Jugendlichen über einen langen Zeitraum hinweg in großer Regelmäßigkeit erreichen und die durch die Vermittlung von Informationen über unterschiedliche Lebensgebiete die Wahrnehmung der Realität der Schülerinnen und Schüler in vielen Lebensgebieten beeinflussen können. Berufliche Orientierung ist inzwischen Bestandteil der Curricula in allen Schulen. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat 1993 für alle Schulen in der Sekundarstufe I eine Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt vorgeschrieben. Die Form der Einbindung in den Unterricht unterscheidet sich allerdings stark je nach Bundesländern und Schularten (vgl. Dederich 2002, 26 ff.). Inwieweit dabei genderbezogene Themengebiete berücksichtigt werden, hängt stark von den jeweiligen Ausrichtungen der Schulen und den einzelnen Lehrenden

ab. Es ist kaum dokumentiert, in welchem Maße die Schulen in Deutschland ihre Unterrichtsgestaltung zur beruflichen Orientierung auch nach geschlechtsspezifischen Aspekten gestalten (Nissen et al. 2003, 110).

Aus diesem Grunde wurden in der Evaluation des Girls' Day – Mädchen-Zukunftstags 2004 die 850 an der Erhebung beteiligten Schulen befragt, inwieweit sie sich hinsichtlich geschlechtsspezifischer Berufsorientierung engagieren. Sie wurden danach befragt, ob ihr Schulprofil explizit einen Schwerpunkt zur Berufsorientierung unter besonderer Berücksichtigung genderorientierter Aspekte beinhalte. Mit 21 % weist etwas über ein Fünftel der Schulen einen diesbezüglichen programmatischen Schwerpunkt auf. Besonders häufig verfügen Haupt- und Gesamtschulen über geschlechtsspezifisch ausgerichtete Programme (jeweils 27 %), Gymnasien dagegen mit 18 % relativ selten.

Eine weitere Frage zielte darauf ab, ob und inwiefern die Schulen konkrete Maßnahmen durchführen, um Schülerinnen für technische und naturwissenschaftliche Arbeitsfelder zu gewinnen. 30 % der befragten Schulen berichteten von diesbezüglichen Maßnahmen. Aus dieser Gruppe gaben 71 % an, dass im Unterricht das Thema Chancengleichheit thematisiert werde. Jeweils ca. die Hälfte führten gezielte Angebote für Schülerinnen durch bzw. kooperierten mit Betrieben, und technikorientierte Berufspraktika für Schülerinnen wurden von ca. einem Viertel angeboten. Monoedukation in naturwissenschaftlich-mathematischen Fächern führten 18 % durch.

Auch für die Jungen bietet der Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag mit seiner Betonung der Besonderheit geschlechtsspezifischer Berufsorientierung eine Möglichkeit zu einer Auseinandersetzung mit ihrer Geschlechterrolle in Zusammenhang mit ihrer Berufs- und Lebensplanung. Die Gestaltung eines solchen Tages kann je nach Zielsetzung sehr unterschiedlich ausfallen. Jungen können sich – entweder theoretisch oder in einem praktischen Schnuppertag – mit Berufen und Lebensbereichen befassen, die als Frauendomänen gelten, wie z. B. im sozialen und pflegerischen Bereich. Dies kann mit einer Auseinandersetzung mit Konzepten von Männlichkeit verknüpft werden und zu der Frage nach der tatsächlichen Neigung der Jungen zu verschiedenen Berufsfeldern und ihrer Wahrnehmung von diesbezüglichen Erwartungen ihres Umfeldes führen. Alternativ ist es am Aktionstag möglich, geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in Partnerschaften und Familien zu thematisieren, die die Grundlage für die gesellschaftliche Ordnung der Geschlechter bildet. Unterrichtsvorschläge für eine Vertiefung der Thematik werden u. a. durch die bundesweite Koordinierungsstelle des Girls' Day – Mädchen-Zukunftstags zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus sind in einzelnen Regionen von Arbeitskreisen Initiativen ergriffen worden, parallel zum Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag Angebote für Jungen zu machen.

In der Erhebung zum Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag (2004) wurde sichtbar, dass annähernd die Hälfte (49 %) der befragten Lehrenden den Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag im Unterricht vor- oder nachbereitet haben. Dies bedeutet allerdings auch, dass viele Schülerinnen am Aktionstag teilnahmen, ohne sich mit der Thematik geschlechtsspezifischer Berufsorientierung auseinander gesetzt zu haben. Über die Hälfte der Lehrenden (54 %) haben mit den Jungen am Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag Unterricht nach Plan durchgeführt. Andererseits wurden an vielen Schulen spezifische Maßnahmen für die Jungen initiiert: 14 % der Lehrenden haben mit den Jungen Gespräche zum Thema Identität und Geschlechterrollen geführt und 8 % haben im Unterricht die Vereinbarkeit von Familie und Beruf behandelt. 13 % gaben an, dass die Jungen männertypische Arbeitsplätze besucht haben, und bei 9 % wurde ein Projekttag für die Jungen zu den Themen Beruf und Lebensplanung gestaltet. Auffällig ist, dass sich Lehrerinnen engagierter als Lehrer erweisen, sowohl was die Unterstützung des Aktionstages für Mädchen als auch die Gestaltung eines Programms für Jungen betrifft. Auch sind bei den Haupt- und Gesamtschulen mehr Aktivitäten als bei den anderen Schultypen zu finden.

4 Fazit

Insgesamt zeigt sich ungefähr bei der Hälfte der befragten Lehrenden bzw. Schulen ein deutliches Engagement für die Auseinandersetzung mit der Thematik der geschlechtsspezifischen Berufsorientierung. Damit ist die Bereitschaft zu der Auseinandersetzung mit genderspezifischen Aspekten bei der Berufs- und Lebensplanung der Schülerinnen und Schüler relativ hoch, eine weitere Ausdehnung des Engagements ist aber durchaus möglich und wünschenswert. Die Evaluation der Girls´ Day – Mädchen-Zukunftstage in den letzten drei Jahren zeigt, dass die Schulen die Aktionstage zunehmend positiv bewerten und mit einer höheren Zustimmung zu dem Tag auch eine Zunahme von Maßnahmen und Aktivitäten einhergeht, und zwar sowohl bezüglich des Aktionstags für Mädchen als auch der Programme für Jungen. Mit der angestrebten zunehmenden Etablierung des Girls´ Day – Mädchen-Zukunftstags und seiner Ziele an den Schulen könnte somit eine weitere Zunahme der Aufmerksamkeit für geschlechtsspezifische Besonderheiten der beruflichen Orientierung erreicht werden und sich in Maßnahmen und Projekten niederschlagen, die Mädchen und Jungen den jeweiligen Besonderheiten entsprechend ansprechen.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Berufsbildungsbericht. Bonn 2003

Cornelißen, Waltraud: Bildung und Geschlechterordnung in Deutschland. Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule. http://cgi.dji.de/bibs/161_2150CornelissenLMU.doc (2004)

Dederling, Heinz: Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Schudy, Jörg (Hg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 17 - 31

Frauen geben Technik neue Impulse e.V. (Hg.): Girls´Day – Mädchen-Zukunftstag

Erweiterung des Berufswahlspektrums von Mädchen: Evaluation 2003. Bielefeld: Wilhelm Bertelsmann Verlag 2004

Frauen geben Technik neue Impulse e. V. (Hg.): Girls`Day – Mädchen-Zukunftstag. Berufswahlorientierung aus der Sicht von Mädchen, Schulen und Betrieben / Institutionen. Evaluationsergebnisse 2002. Bielefeld: Wilhelm Bertelsmann Verlag 2003

Frauen geben Technik neue Impulse e. V. (Hg.): Girls`Day – Mädchen-Zukunftstag. Zusammenfassung der Ergebnisse der Evaluation 2003. <http://www.girlsday.de/service/index.php?main=/news.php,id=402> (2004)

GEW (Hg.): GEW-Gender-Report. Daten zur Entwicklung in Bildung und Wissenschaft. http://gew.de/netkey_projekte/netzwerke/frauenpolitik/file_uploads/gew-gender-report2003.pdf (2003)

Nissen, Ursula; Keddi, Barbara; Pfeil, Patricia: Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Opladen: Leske + Budrich 2003

Spiegel online. vom 06.08.2004: Männlich? Sechs, setzen. <http://www.spiegel.de/unispiegel/wunderbar/0,1518,311812,00.html> (2004)



Eva Köhl

Der Aachener Boys' Day - Eine Aufforderung zur Reflexion und zum Dialog

1 Die Idee

Im Frühjahr 2002 kam mein Sohn, der damals 12 Jahre alt war, nach Hause mit den Worten: „Immer nur Mädchen, Mädchen, Mädchen ... und wo bleiben wir?“. Die Mädchen seiner Jahrgangsstufe konnten am Girls' Day an außerschulischen Angeboten teilnehmen. Ein kurzes Gespräch zeigte mir, dass mein Sohn gut über den Sinn des Girls' Day Bescheid wusste. Er machte von sich aus den Vorschlag, dass Jungen doch an dem Tag in frauentypische Berufe reinschauen sollten. Gemeinsam beschlossen wir für 2003 einen Boys' Day zu organisieren.

2 Erfahrungen mit der Pilotgruppe

Alle sechs Klassen der Jahrgangsstufe 7 der Heinrich Heine Gesamtschule wurden über das Boys' Day Angebot informiert. Es war klar, dass dieses Angebot für alle Jungen der Jahrgangsstufe offen stand und zwar unabhängig davon, ob die Mädchen ihren Girls' Day wahrnehmen würden. Die Jungen sollten merken, dass sie nicht etwa die Restmenge der Mädchen sind, sondern unsere Zielgruppe.

Die Beteiligung der Schüler war mit knapp 70 einigermaßen hoch. Manche Schüler befanden sich offenbar längst in einer Aufbruchstimmung, die ein Junge so formulierte:

„Weil die Mädchen einen Girls' Day hatten, wollten die Jungen schon im Vorjahr auch einen Tag haben, wo sie in den Berufen der Frauen ein bisschen herumschnuppern können, deswegen wurde am 8. Mai 2003 ein Tag für Mädchen und Jungen gemacht. Als Versuchsobjekt wurde der 7. Jahrgang ausgewählt. Ich bin zur Grundschule gegangen, wo ich auch zur Schule ging. Ich bin schon am Morgen herzlich begrüßt worden. Ich freue mich, dass das Schulsystem immer noch so läuft wie ich es kenne: 1,2,3,4 in einer Klasse. Aber das Beste war, dass meine alte Klassenlehrerin (Schulleiterin) mir einen Praktikumsplatz angeboten hat.“

Für die Jungen standen über 100 Plätze vorwiegend in Kindertagesstätten zur Verfügung. Bei der Verteilung der Schüler auf die Plätze wurde darauf geachtet, dass Schüler einer Klasse in unterschiedliche Einrichtungen gingen. Die Durchmischung der Klassen sollte dazu beitragen, dass sich das Gruppengefühl der Jungen auch jahrgangsübergreifend bildet und damit noch verstärkt. Es sollte den Jungen ein Stück mehr Sicherheit geben, dass sie sich inmitten ihrer Altersgenossen im Trend befinden.

3 Die weitere Entwicklung

Durch den Kontakt zum Aachener Jugendring entstand Mitte 2003 die Idee den Boys' Day 2004 für alle weiterführenden Schulen in Aachen anzubieten. Dank einer ersten Unterstützung durch das Landesjugendamt konnten wir in 2003 bereits einen Vorrat von über 500 Plätzen einwerben.

3.1 Organisation und Durchführung 2004

Die Organisation eines Boys' Day durch die Initiative Aachener Boys' Day umfasst fünf Aufgabenbereiche: Anwerben von Plätzen in Unternehmen, Werbung an den Schulen, Vermittlung der Plätze, Öffentlichkeitsarbeit und Qualitätssicherung.

Das Anwerben von Plätzen ist der mit Abstand einfachste Aufgabenbereich und kann mit genügend Vorlauf erledigt werden. Bei der Akquisition von Plätzen sollte klar werden, dass das Berufsbild durch die betreuenden Personen realistisch, aber eben auch positiv dargestellt wird. Junge Menschen, die in einen bestimmten Beruf passen, werden das, was ihnen präsentiert wird, für sich schon richtig bewerten. Einrichtungen und Unternehmen, die ausbilden, eignen sich am ehesten für diese Aufgabe.

Bei der Werbung an den Schulen geht es zunächst darum, das Kollegium über das Angebot der Initiative zu informieren und herauszufinden, bei welchen Aufgaben die jeweilige Schule gerne unterstützt werden würde. Auf Wunsch sprechen wir auch gerne selbst mit den Schülern und beraten sie bei der Auswahl eines geeigneten Platzes. In dem Zusammenhang lohnt es sich, die Werbung für den Girls' Day zu kennen. Hier heißt es sinngemäß, Mädchen sollen sich für Männerberufe interessieren, weil sie häufig besser bezahlt sind und ihnen mehr Aufstiegschancen bieten. In dieser Äußerung steckt eine indirekte Botschaft für Jungen. Die müssen zu dem Schluss kommen, Frauenberufe böten schlechte Bezahlung und die Garantie, dass sich daran auch nichts ändern werde, insbesondere auch nichts an der Art der Tätigkeit. Es wird sicherlich sehr spannend sein, das Image von Frauenberufen zu überprüfen. Das Gleiche könnte natürlich auch bei den Männerberufen geschehen. Hier liegt eine zentrale Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer sowie andere Personen, die sich um die Berufs- und Lebensplanung junger Menschen kümmern.

Die Vermittlung der Plätze kann auf unterschiedliche Art erfolgen. Die Grundlage bildet jedoch immer eine vorbereitete Auswahl von Plätzen, die den Schülern als Liste zur Verfügung gestellt wird. Wer mit dieser Liste arbeitet, ist nicht festgelegt. Zum einen ist sie Grundlage bei unseren Beratungsgesprächen, sie wird auf Wunsch den LehrerInnen zur Verfügung gestellt oder es gibt Schüler, die eine solche Liste in ihrer Klasse herumreichen. Hat sich ein Schüler für einen Platz entschieden, erhält er zu diesem Platz einen Vorstellungszettel, auf dem er auch den Namen seines Ansprechpartners findet. Damit endet die Vermittlung. Der Schüler muss jetzt alle weiteren Schritte unternehmen, um für sein Schnupperpraktikum am Boys' Day freigestellt zu werden. Hierzu benötigt er die schriftliche Bestätigung des Platzanbieters – dazu muss er sich vorstellen – und die schriftliche Einverständniserklärung seiner Eltern.

Öffentlichkeitsarbeit und Qualitätssicherung sind übergreifende Aufgaben, die zu unterschiedlichen Zeiten und bei unterschiedlichen Aufgaben wichtig werden. Die Öffentlichkeitsarbeit ist u. U. schwierig, da sich der Boys' Day bei der Berichterstattung mit dem Girls' Day in Konkurrenz befindet. Sein Neuheitsgrad gibt ihm allerdings Rückenwind und weckt dann vielleicht doch das Interesse bei den Redakteuren.

Die Qualitätssicherung ist sicherlich eine der schwierigen, weil sehr umfassenden Aufgaben. Sie betrifft die Auswahl der Plätze, die Vorbereitung der Schüler auf den Tag, die Vermittlung und ggf. Unterstützung der Schüler bei der ersten Kontaktaufnahme und die Evaluierung. All diese Anforderungen erfordern aber die Kooperation vieler verschiedener Personen. Manchmal ist es schwierig dafür zu sorgen, dass alle Beteiligten genau wissen, wofür sie zuständig sind und wen sie ggf. worüber informieren müssen. Krankmeldungen für den Tag müssen z. B. irgendwie bei der zuständigen Schule ankommen. Einige Qualitätskriterien, die aus unserer Sicht für eine Qualitätssicherung von recht hoher Bedeutung sind, werden später noch vorgestellt. Zuvor gilt es allerdings, noch einmal Klarheit in die Diskussion über das Motto des Tages zu bringen, denn hier gibt es tatsächlich einen Expertenstreit.

3.2 Das Motto des Tages

Bei allen in der letzten Zeit erkennbaren Aktivitäten am Girls' Day auch etwas für Jungen anbieten zu wollen, gibt es einen noch ungeklärten Punkt: Was ist das Motto des Tages? Auf der offiziellen Girls' Day Seite findet man folgenden Text: „Am Girls' Day - Mädchen-Zukunftstag hast du die Möglichkeit in verschiedene oft ungewöhnliche Berufe hineinzuschnuppern“. Liest man weiter unter der Rubrik Berufsorientierung findet man eine indirekte Beschreibung, was ein ungewöhnlicher Beruf sein könnte. „Trotz der vielen verschiedenen Möglichkeiten wählen vor allem Mädchen aus einem sehr engen Berufswahlspektrum ihren späteren Ausbildungsberuf“. Es geht also offenbar darum, in Berufe reinzuschnuppern, in denen Frauen nicht häufig vertreten sind. Im Umkehrschluss würde es für Jungen darum gehen in Berufe reinzuschnuppern, in denen wenige bis gar keine Männer zu finden sind – eben in so genannte Frauenberufe.

Ohne auf andere Ansätze hier näher einzugehen, möchten wir unsere Definition von Frauenberufen vorstellen und begründen. Die Definition lautet ganz einfach: Berufe mit weniger als 30 % Männeranteil sind Frauenberufe. Diese Festlegung erlaubt es auf gesellschaftliche Veränderungen unmittelbar zu reagieren. Keiner von uns kann vorhersehen, in welchen Berufsbereichen sich die Verhältnisse wie ändern werden. Wenn wir allein über unsere Landesgrenzen schauen, erleben wir ganz andere Verhältnisse. Während in Deutschland der Beruf des medizinisch-technischen Assistenten ein Frauenberuf ist, ist es in den Niederlanden – würde man mit denselben Kriterien messen – ein Männerberuf.

Boys' Day Projekte, in denen Frauenberufe ausschließlich mit Tätigkeiten im sozialen und pflegerischen Bereich gleichgesetzt werden – wie es mancherorts geschieht –, verschleiern die wahre Bandbreite und die wahre Bedeutung und Vielfältigkeit von Frauenberufen.

3.3 Qualitätskriterien beim Aachener Boys' Day

Unsere Bedingungen für eine Teilnahme am Aachener Boys' Day sind einigermaßen restriktiv.

Die erste und sicherlich einfachste Bedingung heißt, jeder der mitmacht, sollte es freiwillig und mit Spaß tun. Das sollte auch den engagierten Lehrkräften klar sein.

Die zweite Bedingung heißt, Boys' Day-Plätze sind dazu da, Frauenberufe kennen zu lernen, für die eine berufliche Qualifikation erforderlich ist. Als Messlatte wurde ein Frauenanteil von mindestens 70 % vorgegeben. Gewünschte Plätze, die diesem Kriterium nicht standhalten, werden im Rahmen des Projektes nicht vermittelt. Lehrer und Lehrerinnen werden darauf aufmerksam gemacht, wenn solche Wünsche geäußert werden, um sie für die Einhaltung der Regel zu sensibilisieren.

Die dritte Regel heißt, jeder geht allein. Diese Vereinzelung wurde häufig kritisiert, manchmal auch mit dem Argument, dass Mädchen am Girls' Day auch als Gruppe irgendwo hin dürften. Aber auch in diesem Punkt konnten wir fast alle Jungen davon überzeugen, dass der Tag mehr Chancen für sie bereit hält, wenn sie mit ihrer Aufmerksamkeit nicht bei ihren Freunden sondern bei den Menschen sind, die sie dort antreffen. Häufig zog das Argument, dass sie sich untereinander viel mehr zu erzählen hätten, wenn jeder mit einer anderen Erfahrung wieder in die Schule kommen würde. Fast alle Jungen reagierten positiv auf unsere Erklärungen und stimmten dann zu. Nur in ganz vereinzelten Fällen wollten Jungen dann doch nicht mitmachen.

Die vierte Regel heißt, jeder muss sich vorstellen und damit seinen Platz noch sichern. Allein diese Prozedur ist für viele eine nicht unbedeutende Lernaufgabe.

Eine fünfte Regel sollte sein, dass zu einem Boys' Day auch die Vor- und Nachbereitung in der Schule gehört. Über die Relevanz dieser Regel entscheidet allerdings die Schule. Hier können wir unsere Mitwirkung lediglich anbieten.

4 Ein Konzept, aber zwei Varianten

Obwohl das zugrunde liegende Konzept eines Zukunftstages für Jungen und Mädchen das Gleiche ist, lassen sich die Unterschiede in der Durchführung nicht vermeiden. Wenn wir unser Projekt vor einer ganzen Klasse vorstellten, stellten uns Schülerinnen und auch vereinzelt Lehrerinnen die Frage, warum sich die Jungen nicht selber um einen Platz kümmern müssten – das müssten die Mädchen schließlich auch.

Mit unserem heutigen Wissen können wir sagen, dass Jungen schlichtweg überfordert sein dürften, die Bandbreite an Frauenberufen alleine herauszufinden. Die meisten Lehrerinnen wären es wahrscheinlich auch. Trotzdem wurden wir nachdenklich, da wir natürlich nicht der einen Ungerechtigkeit mit einer anderen begegnen wollten.

Die Zwischenbilanz lautet: Es bestehen in Aachen für Jungen und Mädchen sehr unterschiedliche Bedingungen für die Teilnahme am Girls' & Boys' Day. Gerade diese Unterschiede motivieren allerdings über die Bedeutung, Wirkung und auch die Organisation eines solchen Tages nachzudenken.

Die Organisation des Girls' Day wird auf verschiedenen Ebenen mit vielen Gleichstellungsbeauftragten und zentralen Girls' Day-Koordinatorinnen geregelt. Für die Vermittlung steht eine bundesweite Online-Datenbank zur Verfügung. Tatsache ist, dass auch die Mädchen vielerorts bei der Suche und Auswahl unterstützt werden. Manchmal geschieht es über die Gleichstellungsbeauftragten, manchmal über die Lehrerinnen und manchmal durch die Eltern. Beim Aachener Boys' Day konzentrierte sich diese Tätigkeit dagegen auf ein recht kleines Team, das fiel auf.

5 Empfehlungen für die praktische Umsetzung

Wenn Sie mit einem Boys' Day anfangen wollen, setzen Sie sich die Ziele nicht zu ehrgeizig, aber fangen Sie an.

Überprüfen Sie Ihre Position und die damit verbundenen Freiräume. Als Lehrkraft, Ansprechpartnerin für Gleichstellungsfragen oder als Gleichstellungsbeauftragte haben Sie viele Aufgaben, wie viel Zeit bleibt tatsächlich für die Organisation eines Boys' Day? Als Sozialarbeiter oder Lehrer an einer Schule haben Sie viele Aufgaben, aber Sie haben wahrscheinlich auch die Möglichkeit ein Jungenprojekt zu etablieren. Das könnte zu Beginn des 2. Schulhalbjahres mit der Vorbereitung eines Boys' Day beginnen und mit der Nachbereitung und Weiterentwicklung bis zum Schuljahresende abschließen. Als Lehrkraft haben Sie die Möglichkeit offizielle Briefe an die Eltern zu schicken und um deren Unterstützung bei der Suche von Plätzen zu bitten. Vielleicht gehören solche Sonderaufgaben bereits zu ihrem Betätigungsfeld, oder Sie können sie initiieren und mit einem Team von Kollegen und Kolleginnen bewältigen.

Wenn Sie genügend Kapazität und Energie haben ehrenamtlich zu arbeiten, suchen Sie sich Lehrer/innen aus, die die Idee eines Boys' Days unterstützen würden, und bilden Sie darüber Ihre Pilotgruppe. Nehmen Sie nur so viele Schüler rein, wie Sie auch vermitteln können. Sorgen Sie dafür, dass sich die Jungen als Gruppe direkt angesprochen fühlen. Betreiben Sie immer Öffentlichkeitsarbeit. Dafür eignen sich z. B. die örtliche Presse, Regionalsender und auch Organisationen, die Bürgerinitiativen positiv in der Öffentlichkeit darstellen (Stichwort Agenda 21). Über die Öffentlichkeitsarbeit erreichen Sie sehr wahrscheinlich keinen einzigen Jungen. Sie führt aber dazu, dass mehr Erwachsene anfangen über das Thema nachzudenken und dann wahrscheinlich eher bereit sind, ihre Unterstützung anzubieten. Suchen Sie Mitstreiterinnen und Mitstreiter, die Ihnen zuarbeiten, aber halten Sie das Projekt unter Ihrer Kontrolle. Achten Sie in allen Phasen auf Qualität. Schlecht geführte Projekte machen niemandem Spaß, am wenigsten Ihnen selber.

Legen Sie einen deutlichen Schwerpunkt auf die organisatorische Abwicklung, sie macht einen wesentlichen Aspekt der Qualität aus. Sie sollten konkrete Plätze haben, die sie den Jungen anbieten können. Je mehr Jungen am Boys' Day teilnehmen möchten, umso weniger ist es empfehlenswert, die Jungen alle unkoordiniert durch die Gegend laufen zu lassen. Kindertagesstätten nehmen im Durchschnitt zwei Jungen auf, jeder dritte, der sich aus eigener Initiative vorstellt, kommt bereits umsonst, jeder vierte und weitere erzeugt beim Personal keine wirkliche Begeisterung über deren Interesse, sondern vielleicht eher Unmut über die unnötige Nachfrage. Die Freundlichkeit wird darunter leiden. Jungen denen das mehr als einmal passiert, werden dadurch ihre Anstrengungen früher oder später einstellen.

Außerdem kann es Ihnen erspart bleiben, sich eine Absage aus anderen Gründen zu holen. In einem Schuhgeschäft einer bekannten Kette konnte ich erfahren, dass grundsätzlich keine Männer für den Verkauf eingestellt werden. Männer arbeiten hier – wenn überhaupt - ausschließlich im Lager. Der Kundenkontakt war offenkundig nicht erwünscht. Selbstverständlich verkauft das Geschäft auch Herrenschuhe. In einem Friseurbetrieb bekam ich die Zusage für einen Platz. Gleichzeitig wurde mir aber gesagt, dass sie seit langem die Ausbildung von Jungen eingestellt hätten. Die seien nicht so belastbar. In einer Arztpraxis musste ich erleben, dass die drei anwesenden Arzthelferinnen die Idee mit dem Boys' Day richtig gut fanden. Eine ging sofort zum Chef und kam mit sehr enttäuschem Gesicht zurück: „Der macht das nicht“. Was eine Kollegin sofort mit einem: „Das versteh' ich aber nicht“ quittierte. Diese Gruppe junger Frauen hatte für den Tag sicherlich ein neues Gesprächsthema.

6 Fazit

Die Bedeutung des Boys' Day sehen wir heute sehr klar in der emotionalen Erfahrung, die ein Junge in einer bestimmten Arbeitsumgebung machen kann. Der Aspekt der konkreten Berufswahl ist in dem Zusammenhang nachrangig. Viel wichtiger ist es, dass der Junge Möglichkeiten hat, Erfahrungen zu machen, in welcher Umgebung er sich wohl oder auch unwohl fühlt, was zu ihm passt und was nicht.

Wir sehen unseren Schwerpunkt inzwischen ganz deutlich in der Arbeit mit den Jungen. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass wir mit unserer Arbeit nicht vor den Toren der Schulen aufhören dürfen. Die Zielgruppe sitzt in den Schulen. Deren Wünsche und Erwartungen dürften kaum jemandem bekannt sein, der nicht mit den jungen Menschen vor Ort redet. Es gibt Äußerungen, wonach mancherorts der Girls' Day deutlich mehr Gemeinsamkeiten mit einer guten Marketingkampagne hat als mit einem Qualifizierungskonzept für junge Menschen, das die Arbeit der Lehrkräfte unterstützt und nicht stört.

Der Boys' Day ist bei der Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit ein kleiner aber vielleicht sehr wichtiger Baustein. Er eignet sich dazu, die öffentliche Diskussion über Jungenarbeit anzuregen, die häufig allzu schnell ausschließlich mit Gewaltprävention assoziiert wird.

Literatur

Workshop: Boys' Day in NRW 19.01.2004 August Pieper Haus in Aachen. <http://www.aachener-boysday.de> (2004)

Eva Köhl: Nach Neigungen, Fähigkeiten, Potenzialen entscheiden – nicht nach Geschlecht. In: Switchboard April / Mai 2004 Nr. 163, 30

II.7 Lehramtsausbildung



Mechthild Walsdorf

Gender Mainstreaming im Studienseminar¹

Die seit den 80er Jahren neu angestoßene Debatte um die Chancengleichheit von Mädchen und Jungen im Bildungswesen mit Beiträgen wie „Die Schule macht die Mädchen dumm“ (Stalman 1991) und „Die Schule ist männlich?“ (Birmily et al. 1991) haben die Aspekte der geschlechtsspezifischen Sozialisation und die Anteile der Schule daran wieder neu ins Zentrum der (fach)öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt. Das Thema ist auch heute noch neu, zum einen auf Grund der Erkenntnis, dass mit den Diskursen über die Koedukation die Ziele und Methoden der Gender-Mainstreaming-Strategie bereits seit langem in die Bildungspolitik Einzug gehalten haben, ohne so benannt worden zu sein. Zum anderen ist das Thema in der Feststellung neu, dass Studierende, die heute ihre Ausbildung für ein Lehramt beenden, immer noch nicht zwangsläufig mit der Geschlechterthematik und ihren hierarchischen Strukturen als einem zentralen Aspekt von Lehren und Lernen konfrontiert werden (Sommerkorn 1997).

1 Reform der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund von Landtagsbeschlüssen: Lehrerausbildung reformieren – Bezug zur Berufspraxis stärken (Drs. 12/3814) und Koedukation neu reflektieren und qualitativ weiter entwickeln – Gleichberechtigung und Emanzipation an Schulen stärken (Drs. 13/3740) – hat die Landesregierung in der Gleichstellungspolitik für den Bildungsbereich einen Perspektivwechsel vollzogen:

„Das Geschlechterverhältnis, die Normalität des Miteinander in der Gesellschaft und im Schulalltag, sollen bewusst und kritisch beleuchtet und so zu einer bewussteren Gestaltung des Schullebens selbst führen. Dabei sollen die Impulse der Koedukationsdebatte aufgegriffen werden. (...) Das Thema ‚reflexive Koedukation‘ muss sowohl in der ersten als auch in der zweiten Phase der Lehrerausbildung stärker verankert werden und Bestandteil der Prüfungsanforderung sein.“ (Drs. 12/3740)

Dieser Forderung wurde teilweise mit der Novellierung der Lehramtsprüfungsordnung (LPO 2003) Rechnung getragen. Darin ist geregelt:

„Die Studienordnungen sehen vor, dass die Lehramtsstudierenden (...) in Erziehungswissenschaft und in den Fächern Grundkenntnisse über didaktische Aspekte einer reflektierten Koedukation erwerben (...) und dies in Verbindung mit Leistungsnachweisen oder Prüfungsleistungen dokumentieren.“ (LPO 2003)

In sachlicher Konsequenz sollten auch während des Referendariats den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern Ergebnisse und Wissen aus der Frauenforschung und der feministischen Schulforschung systematisch näher gebracht werden. Nach Liebsch (1996, 65) eignet sich das Referendariat in besonderem Maße für eine Bearbeitung des Geschlechterthemas mit all seinen Reflexi-

¹ Unter Mitarbeit von Erika Altenburg, Bezirksregierung Köln

onsanforderungen, weil hier prinzipiell ein Überdenken des Handelns von Lehrenden und angeleitetem Nachdenken über Unterrichtspraxis verlangt wird.

„Die zweite Phase der Lehramtsausbildung bietet strukturellen Raum für Selbstbeobachtung, Rückmeldung und für die Entwicklung von Unterrichtseinheiten und Konzepten, der dazu genutzt werden könnte, mit Arbeitsformen und –methoden zu experimentieren. (...) Zudem könnte das Prinzip etabliert werden, bei allen Problemen und Themen, die bearbeitet werden, die Frage nach den Geschlechtern, nach den jeweiligen Bildern von Frauen und Männern, nach ihren Utopien und Handlungsbedingungen zu stellen. So wären die Ausdrucksformen des Geschlechts als soziale Strukturkategorie für Lehramtsauszubildende wie für Schülerinnen und Schüler analysierbar und erfahrbare.“ (Liebsch 1996)

2 Koedukation reflektieren

Hannelore Faulstich-Wieland (1998) stellt fest,

„die Reflexion darüber, welche Vorstellungen von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ bei einem selbst vorhanden sind, wie man selbst Geschlechterverhältnisse sieht, erlaubt zunächst einmal, überhaupt wahrzunehmen, ob und wie sich Benachteiligungen für Mädchen und für Jungen herstellen. An der sozialen Konstruktion von Geschlecht und damit auch des Geschlechterverhältnisses sind wir alle aktiv beteiligt. Es gilt, sensibel zu werden für die Praktiken, mit denen in den unterschiedlichen Bereichen eine Einengung der Persönlichkeitsentwicklung eines Individuums aufgrund des Geschlechts erfolgt. Zu fragen, wer oder was diese verursacht, wann, unter welchen Umständen, wodurch sie entsteht, bietet die Basis für eine veränderte Praxis. In den Blick kommt dabei mehr als nur die organisatorische Form der Gruppierung von Schülerinnen und Schülern; Koedukation wird als reflexive Koedukation begriffen.“

Ko-edukation ist demnach mehr als Ko-instruktion. Die erste Umorientierung in Sachen Koedukation vor rund dreißig Jahren zeigt, was passiert, wenn man zu schematisch und damit verkürzend mit den Fragestellungen umgeht.

Worin besteht nun das Neue in dem Denkansatz der Reflexiven Koedukation?

„Reflexive Koedukation heißt für uns, dass wir alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin durchleuchten wollen, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren, oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderung fördern.“ (Faulstich-Wieland/Horstkemper 1996).

Dabei geht es um eine kontinuierliche und umfassende Analyse von Unterricht und Schulleben, für die sich vier Ebenen unterscheiden lassen:

- „das Bewusstsein der Handelnden
- der alltägliche Umgang miteinander
- das curriculare Angebot
- die institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen.“ (Landesinstitut 1998, 135 ff.)

3 Handlungsauftrag der Studienseminare

Im Verlauf einer Fachtagung wurden 1997 Vorschläge zur Entwicklung von Leitlinien zur Verwirklichung reflexiver Koedukation erarbeitet. Zum Handlungsfeld Lehramtsausbildung ist darin formuliert (Landesinstitut 1998, 140 ff.):

„Ziel der Ausbildung in den Studienseminaren ist der Erwerb der Handlungsfähigkeit in den grundlegenden Funktionen des Lehrerberufs:

- Unterrichten,
- Erziehen,
- Diagnostizieren, Beraten, Beurteilen,
- Kooperieren,
- Innovieren,
- Organisieren / Verwalten.“ (Landesinstitut 1998, 140)

Konkretisierend wird in dem Leitlinienvorschlag weiter ausgeführt:

„Sowohl in den Fach- als auch in den Hauptseminaren muss im Rahmen der Kompetenzvermittlung auch die Reflexion geschlechtstypischer Unterschiede zum Gegenstand gemacht werden, und zwar in doppelter Weise: zum einen geht es um die Analyse der schulischen Realität und Entwicklung geeigneter Maßnahmen, zum anderen geht es auch um die selbstreflexive Vergewisserung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter (und Lehrenden) hinsichtlich eigener Einstellungen und Wertorientierungen sowie der aktuell erlebbaren Ungleichheiten.

Die angehenden Lehrkräfte müssen zunächst einmal ein Bewusstsein davon entwickeln, dass sie als mögliche Identifikationspersonen für Mädchen bzw. Jungen entscheidende Bedeutung im Sozialisationsprozess gewinnen. Ähnlich verhält sich dies bei den an der Ausbildung beteiligten Personen, die ebenfalls diese Modellfunktion haben. (...)

Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Rollenverständnis ist deshalb für Lehrende wie für Lernende unabdingbar. Dies schließt z. B. die Reflexion der eigenen Berufswahl und Lebensplanung ein. Die Reflexion struktureller Disparitäten – z. B. geschlechtstypische Ungleichheiten in den einzelnen Lehrämtern und Fächern, Besetzung von Leitungs- und Funktionsstellen etc.- ist ebenfalls von erheblicher Bedeutung. Ziel ist die Sensibilisierung für die Wahrnehmung von Differenzen und gleichzeitig die selbstkritische Reflexion eigener Bewertungsmuster. Hierfür muss im Ausbildungsplan Raum gegeben werden. Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in ihrer Rolle als Lehrende sind dazu anzuhalten, rollenstereotypes Verhalten weder zu verstärken noch unbefragt hinzunehmen. Störungen oder gar Diskriminierungen müssen zum Thema gemacht werden. Eine Sensibilisierung für angemessenen (gleichstellungsgerechten) Sprachgebrauch – auch in Examensarbeiten - sollte angestrebt werden.

Die existierenden Seminarpläne sind daraufhin durchzusehen, inwieweit Fragen reflexiver Koedukation thematisiert werden können. Anknüpfungspunkte sind sowohl bezogen auf Fachinhalte und Fachdidaktik zu benennen, als auch im Hinblick auf die Verhaltensebene. Hinweise dafür können in den entsprechenden Richtlinien und Lehrplänen für die jeweiligen Schulformen gefunden werden.“ (Landesinstitut 1998, 140)

Richtlinien und Lehrpläne sind in den letzten Jahren sukzessive novelliert worden, wobei auch die Geschlechterdifferenzierung Eingang gefunden hat. Mit Blick auf die individuellen Interessenshintergründe bzw. -grenzen von Mädchen und Jungen ist allerdings die Erkenntnis von Bedeutung, dass die Unterschiede nicht nur zwischen den Geschlechtern, sondern auch in der Verschiedenartigkeit innerhalb der Geschlechtergruppen eine besondere Ausprägung haben können.

4 Beispiele:

Richtlinien und Lehrpläne Sekundarstufe 1 – Gesamtschule – Naturwissenschaften (Schriftenreihe Schule, Heft 3108),

2.3 Schülerorientierung als Lernorientierung

(...) Ein besonderer Aspekt der Schülerorientierung ist die Berücksichtigung der Interessen und Neigungen von Mädchen und Jungen. Mädchen und Jungen bringen aufgrund ihrer unterschiedlichen geschlechtsspezifischen Sozialisation verschiedene motivationale Voraussetzungen für den naturwissenschaftlichen Unterricht mit. Ein Unterricht, der diesen Sachverhalt berücksichtigt, muss insbesondere Mädchen ermutigen, ihr Interesse für naturwissenschaftlichen Unterricht selbstbewusst zu verfolgen und so ihre Fähigkeiten und Entwicklungspotentiale zu nutzen. Um beiden Geschlechtern gerecht zu werden, sollen folgende Aufgaben in der schulischen Arbeit besondere Berücksichtigung finden:

- Ausgleich fehlender vor- und außerschulischer Erfahrungen von Mädchen im Umgang mit Natur(wissenschaft) und Technik,
- Berücksichtigung und Unterstützung geschlechtsspezifischer Interessen (z. B. an Naturphänomenen, an ethischen, humanen und sozialen Fragen) und Neigungen (z. B. zu beziehungsorientiertem Engagement),
- differenzierende Zugriffsweisen auf naturwissenschaftliche Sachverhalte und Fragestellungen,
- Aufbau eines erweiterten Selbstbildes bei Mädchen und Jungen (Erweiterung und Relativierung der herkömmlichen Rollenzuschreibungen),
- Abbau von Geschlechterstereotypen bei Lehrerinnen und Lehrern (z. B. die Vermutung einer größeren naturwissenschaftlichen Kompetenz bei Jungen),
- Förderung eines entsprechenden Problembewusstseins von Eltern.

Die **Richtlinien für die Grundschule** greifen die Reflexive Koedukation konkret auf:

Die Grundschule berücksichtigt, dass unterschiedliche Interessen, Sichtweisen und Lernwege von Mädchen und Jungen sich auf den Erwerb von Wissen und Kompetenz auswirken können.

Sie berücksichtigt dabei die Wirkungen tradiert geschlechtsstereotyper Rollenmuster und Erwartungshaltungen, von denen Mädchen und Jungen schon bei ihrem Eintritt in die Schule geprägt sind.

Die Grundschule legt ihre Arbeit daher an als eine gezielte Mädchen- und Jungenförderung im Sinne der reflexiven Koedukation. Es werden Lernarrangements geschaffen, in denen die Wissens- und Kompetenzvermittlung geeignet ist, evtl. bestehende Benachteiligungen zu beseitigen und Defizite auszugleichen. Grundsätzliches Vertrauen in die eigene Stärke und Lernfähigkeit werden auf diese Weise entwickelt. Ziel ist es, auf ein Leben in einer Gesellschaft vorzubereiten, in der Frauen und Männer ihre Lebensplanung unter Nutzung ihrer individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gleichberechtigt verwirklichen können.“ (Schriftenreihe Schule, Heft 2010)

Der **Lehrplan Sport für die Grundschule** (Schriftenreihe Schule, Heft 2009) enthält zahlreiche Detailhinweise:

„Die unterschiedlichen Körper- und Bewegungserfahrungen können es notwendig machen, geschlechterbewusst zu differenzieren, um Mädchen zu stärken und Jungen für sich und andere zu sensibilisieren.“ (7)

„Auch Spielstörungen und Konflikte, die sich durch unterschiedliche Spielerfahrungen von Jungen und Mädchen ergeben, müssen aufgegriffen werden.“ (14)

„Von Beginn der Grundschulzeit an müssen gestalterisch-kreative Bewegungserfahrungen Jungen und Mädchen gleichermaßen zugänglich gemacht werden.“ (24)

„Häufig bringen Mädchen und Jungen unterschiedliche Spielerfahrungen und –fähigkeiten in den Unterricht ein. Dies ist im koedukativen Sportunterricht zu berücksichtigen. Die methodischen Formen und die Spielbedingungen sind so zu arrangieren, dass alle ihren Voraussetzungen entsprechend an Regelspielen teilnehmen können. Unter Umständen bietet es sich an, Jungen und Mädchen unterschiedliche Spielangebote zu machen, um ihren individuellen Spielbedürfnissen und Spielmöglichkeiten gerecht zu werden.“ (26)

5 Reflexive Koedukation als Ausbildungs- und Prüfungsthema

In der Praxis der Studienseminare finden Aspekte der Reflexiven Koedukation zunehmend Eingang als konkrete Ausbildungsthemen:

- Diskussionsstand und historischer Rückblick,
- Bedeutung für einzelne Fächer; Geschlechteraspekte in den Ergebnissen der großen Schulstudien (TIMSS, PISA, IGLU),
- Selbstreflexion: Sensibilität für die eigene Rolle und Vorbildfunktion,
- Konzepte von Mädchen- und Jungenförderung in der Sekundarstufe I,
- Baustein: Lesekompetenz für Seminare in NRW: Auswahl von Lesetexten für Mädchen und Jungen,
- Berufswahl und Lebensplanung für Mädchen und Jungen.

Da sich alle Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im Verlauf der Seminarausbildung mit der Reflexiven Koedukation als der schulspezifischen Manifestation der Gender-Mainstreaming-Strategie vertraut machen können bzw. sollen, kann dieses Thema auch im Rahmen des Kolloquiums angesprochen werden. Einige (Studien)Seminare benennen dieses Thema bereits als eines der zehn Vorschlagsthemen für das Kolloquium. Auch werden schon Examensarbeiten betreut, die im Zusammenhang mit geschlechterstereotypen Rollenvorstellungen, spezieller Arbeit in Mädchen- oder Jungengruppen, mit dem Geschlechteraspekt in einzelnen Unterrichtsfächern wie Informatik, Sport oder in naturwissenschaftlichen Fächern stehen.

6 Rahmenbedingungen und Perspektiven

Es darf nicht der persönlichen Entscheidung der angehenden Lehrerin bzw. des Lehrers überlassen bleiben, sich im Rahmen der Ausbildung mit den Aspekten der Reflexiven Koedukation zu befassen.

Auch die Ausbilderinnen und Ausbilder am Studienseminar bzw. die Ausbildungsverantwortlichen an den Schulen, nicht zuletzt auch die Schulleitung als Beurteilungsverantwortliche, brauchen einschlägige Fortbildung – Gender-Wissen und Gender-Methodenwissen –, um angemessen anleiten und beurteilen zu können. Eine möglichst geschlechterparitätische Besetzung der

Prüfungsausschüsse, (§ 12 LGG¹) und die Gender-Sensibilisierung ihrer Mitglieder muss darüber hinaus in den Blick genommen werden.

Gender Mainstreaming in der Lehramtsausbildung sollte nicht behandelt werden als ein zusätzliches Pflichtthema, das schematisch mit abgearbeitet wird.

„Die Geschlechterthematik sollte nicht als ein Spezialbereich eines geisteswissenschaftlichen und / oder sozialwissenschaftlichen Fachs missverstanden werden, sondern muss als Strukturelement begriffen werden und insbesondere Eingang in die Fachdidaktik aller Fächer finden. Da die Fragen und Interessen zum Thema bei den auszubildenden Frauen und Männern unterschiedlich sein können, sollte gelegentlich in den Seminaren auch eine Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen ermöglicht werden (Liebsch 1998).

Wenn auch geschlechtsbewusstes Denken und Handeln nicht unmittelbar durch staatliche Gesetze, Erlasse oder bildungspolitische Appelle erzwungen werden kann, so sind diese Instrumente (vgl. Art. 3 Abs. 2 Grundgesetz und § 2 Abs. 4 Schulgesetz-Entwurf) dennoch eine notwendige Voraussetzung zur Schärfung des Geschlechterblicks gerade in den pädagogischen Berufen. Ansprechpartnerinnen für Gleichstellungsfragen an den Studienseminaren (§ 15 Abs. 2 LGG) können hier wertvolle Impulsarbeit leisten.

Literatur

Birmily, Elisabeth; Dablander, Daniela; Rosenbichler, Ursula; Vollmann, Manuela (Hg.): Die Schule ist männlich. Wien 1991

Gesetz zur Gleichstellung von Frauen und Männern für das Land Nordrhein-Westfalen - Landesgleichstellungsgesetz (LGG) - vom 09.11.1999, GV NRW, 590

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Neue Wege zur Gestaltung der koedukativen Schule 1998

Lehramtsprüfungsordnung (LPO) vom 27.03.2003. SGV NRW 223

Liebsch, Katharina: Reflexive Koedukation in der Zweiten Phase der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hg.): Evaluation und Perspektiven für die Förderung von Mädchen und Jungen in den Schulen Europas“. Berlin 1996

Schriftenreihe Schule in NRW, Heft 2010

Schriftenreihe Schule in NRW, Heft 2009

Schriftenreihe Schule in NRW, Heft 3108

Sommerkorn, Ingrid N.: LehrerInnenausbildung zwischen Strukturreform und Persönlichkeitsentwicklung. In: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hg.): Evaluation und Perspektiven für die Förderung von Mädchen und Jungen in den Schulen Europas. Tagungsbericht. Berlin 1997

Stalman, Franziska: Die Schule macht die Mädchen dumm. München 1991

¹ Gesetz zur Gleichstellung von Frauen und Männern für das Land Nordrhein-Westfalen - Landesgleichstellungsgesetz (LGG) - vom 9.11.1999, GV NRW S.590



Gabriele Mai-Gebhardt

Gender Mainstreaming – Auch ein Thema in Studienseminaren

1 Durchführung eines Thementages im Studienseminar für das Lehramt für die Sekundarstufe II Gummersbach

Die Ziele einer geschlechterbewussten Schule erfahren eine stetige Ausprägung. Insbesondere das Thema Reflexive Koedukation wird im Unterricht, im Ganzttag, in Projekten, in der Beratung und in der Erziehung punktuell aufgegriffen. Mädchenförderung und Jungenarbeit sind längst keine Fremdwörter mehr für die Lehrkräfte. Die seit 1999 etablierten Ansprechpartnerinnen für Gleichstellungsfragen in den Schulen greifen Gender Mainstreaming im Schulleben auf. Regelmäßige Treffen und regionale Fortbildungen bewirken das Wachsen von Netzwerken und bringen die Leitlinien verstärkt ins Bewusstsein der Lehrkräfte.

Wie soll aber das Thema Gender Mainstreaming in einem Studienseminar implementiert werden? Wie sollen die Referendarinnen und die Referendare für die Themen der geschlechterbewussten Schule sensibilisiert und vorbereitet werden?

Reflexive Koedukation ist keine erledigte, sondern eine ständig neue und komplexe Aufgabe. Sie betrifft neben dem bewussten Umgang mit der Geschlechtsidentität der Schülerinnen und Schüler auch die Reflexion des Gender-Anteils an der eigenen Rolle als Lehrerin oder Lehrer sowie die Arbeit mit Eltern. Die Referendarinnen und die Referendare sammeln schnell ihre eigenen Erfahrungen. Die Aufgabe des Seminars muss es sein, den Referendarinnen und Referendaren Gelegenheiten zu geben, diese Erfahrungen zu diskutieren und zu reflektieren.

Haupt- und Fachseminare zeigen in aller Regel unterschiedliche Intensitäten hinsichtlich einer Gender-Orientierung. Ein zentraler Thementag für alle Referendarinnen und Referendare bietet sich an, um dem Thema eine möglichst hohe Aufmerksamkeit zu widmen. Der Thementag dient als Initialzündung für diesen Themenkomplex, um individuell, im Team oder im Haupt- und Fachseminar weiter arbeiten zu können.

2 Thementag zur geschlechterbewussten Schule

In einem **Thementag** können folgende Ziele angestrebt werden:

Die Lehramtsanwärterinnen und die Lehramtsanwärter

- sollen sensibilisiert werden für das Thema Gender Mainstreaming,
- sollen die Grundzüge, Hintergründe und Formen der Reflexiven Koedukation kennen lernen,
- sollen ihre Rollenbilder überdenken,
- sollen sich ihrer Modellfunktion bewusst werden,
- sollen ihre Verhaltensweisen im Unterricht reflektieren,
- sollen konkrete Unterrichtsbausteine erhalten und umsetzen können.

3 Organisatorischer Rahmen des Thementages

Der Thementag sollte unbedingt ganztägig geplant werden. Im Sinne eines Stationenlernes wurden mehrere Stationen angeboten. Aufgrund der großen Anzahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern entschieden wir uns für zwei parallele Stationen-Bänder (A und B), in die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gelost wurden. Die zwei Bänder enthielten ähnliche Themen aber andere Referentinnen und Referenten, die die Themen teilweise unterschiedlich fokussierten. Nach dem Thementag erhielten alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen Reader, der die Referate und Arbeitsblätter enthielt. Der Reader dient nun als Grundbaustein für ein Modul Gender Mainstreaming im Studienseminar.

Jede Station hatte einen eigenen Raum. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer fingen nach einem gelosten Laufzettel in verschiedenen Stationen an und durchliefen dann alle vier. Ein festgelegtes Zeitraster (mit Pausenangabe und Wechselzeiten) war nötig, damit die Organisation sich selbst trug und die Gruppen möglichst klein blieben. In unserem Fall wurde die arbeitsfähige Gruppengröße von 15 Teilnehmerinnen und Teilnehmern angestrebt. In jedem Stationen-Band waren 4 Stationen, wobei jede Station maximal 1,5 Stunden dauern sollte. Zwischen jeder Station sollte eine Wechsellpause eingeplant werden. Eine größere Mittagspause nach zwei Stationen ist für eine Regeneration sehr sinnvoll.

4 Themen der einzelnen Stationen

Band A	Band B
Station 1 Gender Mainstreaming - Geschlecht als soziale Konstruktion	Station 5 Geschlechterbewusste Bildung und Erziehung nach PISA
Station 2 Geschlechterbewusste Schule – Mädchen- und Jungenförderung	Station 6 Jungenförderung in der Schule
Station 3 Rollenbilder in Filmen und Videoclips	Station 7 Rollenbilder in Filmen und Videoclips
Station 4 Jungen und Mädchen – Psychologische Aspekte in Schule und Unterricht	Station 8 Mädchenförderung in der Schule

5 Auswahl der Referentinnen und Referenten

Da Gender Mainstreaming als eine Methode angesehen wird, die die Gleichstellung von Frau und Mann als Grundprinzip und als Querschnittsaufgabe ansieht mit dem Ziel, dass beide Geschlechter zu gleichen Teilen am politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Prozess partizipieren, ist es unbedingt notwendig, dass in so einem Thementag Frauen und Männer als Referentinnen und Referenten tätig sein müssen. Das Angebot hinsichtlich männlicher Moderatoren ist jedoch äußerst gering. Es wäre für die Zukunft wünschenswert, wenn sich mehr Männer im Gender Mainstreaming entdecken und aktiv würden. Ideal wäre es sogar, wenn Frau und Mann zusammen Themen anbieten würden. So wurde ursprünglich das Thema „Rollenbilder in Filmen und Videoclips“ von einer Frau und einem Mann gemeinsam ausgearbeitet und moderiert. Die Team-Moderation war bei dem durchgeführten Thementag allerdings nicht machbar, da für die zwei Stationen-Bänder beide getrennt arbeiten mussten.

Welche Moderatorinnen und Moderatoren kommen für einen Thementag Gender Mainstreaming in Betracht?

- Hier sind zunächst die **Ansprechpartnerinnen für Gleichstellungsfragen** in Schule und Seminaren zu nennen, die das Thema sehr stark mit der schulischen Praxis verknüpfen können. Die Ansprechpartnerinnen aus den Schulen können über ihre Erfahrungen berichten und sind daher für angehende Lehrerinnen und Lehrer glaubwürdig und authentisch. Ihre Praxisthemen sind u. a.: schulscharfe Einstellungen, arbeitsrechtliche Vereinbarungen für Kolleginnen und Kollegen mit verkürzter Stelle, Mädchen- und Jungenförderung.
- In den Bezirksregierungen stehen einige ausgebildete Moderatorinnen und Moderatoren zum Themenkomplex Reflexive Koedukation zur Verfügung, die neben der Schulpraxis auch eine vergleichende bzw. grundsätzliche Ebene des Themenkomplexes in die Diskussion bringen können. Sie können die Entwicklung und die Ziele des Gender Mainstreamings aufdecken und entfalten. Die Notwendigkeit einer geschlechterbewussten Bildung und Erziehung können diese Moderatorinnen und Moderatoren aufgrund der Ergebnisse von PISA besonders gut darlegen.
- Da Gender Mainstreaming alle Gruppen und Institutionen betrifft, ist es notwendig, dass das personale Potential auch außerhalb von Schule und Seminar mit einbezogen wird. Hier ist eine personelle Öffnung des Seminars gefordert, die gleichzeitig eine thematische Erweiterung bedeutet. In einem kirchlichen Fortbildungsinstitut konnten eine Pfarrerin und ein Pfarrer gewonnen werden, die bereits Projekte zur Genderpädagogik durchführten. Diese zwei Personen hatten bereits Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern und in Fortbildungskursen mit Pädagoginnen und Pädagogen gesammelt. Als Moderatorenteam untersuchten sie exemplarisch Rollenbilder in Filmen und Videoclips. In der Arbeit selbst wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern oft selbst der Spiegel hinsichtlich geschlechterbedingten Handlungs- und Meinungsmuster vorgehalten, so dass sie ihre Rolle als Erzieherinnen und Erzieher überdenken und ihre Wirkung auf Mädchen und Jungs reflektieren konnten.
- Eine weitere Expertin bzw. ein weiterer Experte außerhalb von Schule und Seminar konnte im institutionellen Bereich der Psychologie gefunden werden. Regional gibt es einige Zentren für Schülerförderung und Erziehungsfragen. Die dort angestellten Psychologen kennen die Schülerinnen und Schüler im sozialen Bereich von Schule, Elternhaus und Freizeit. Prägende Aspekte durch Eltern oder durch Freunde dürfen in einer Gesamtbetrachtung der Entwicklung eines Kindes nicht vernachlässigt werden. Auch wissenschaftliche Aspekte zur genetischen Disposition von geschlechtsbezogenen Verhaltensmuster und Lernleistungen können von diesen Expertinnen und Experten überzeugend eingebracht werden.
- Weitere Moderatorinnen und Moderatoren aus der Wirtschaft, Politik, Medizin und aus der Forschung sind denkbar.

6 Inhalte der einzelnen Stationen

In der Station 1 und 5 wurde jeweils der Rote Faden der Gender-Thematik entwickelt. Neben der historischen Entstehung wurde auch der politische Auftrag von Gender Mainstreaming fokussiert. Kontrovers mussten sich in der Station 1 die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit der gender-orientierten Bestimmung von Schulqualitäten auseinandersetzen. Schwerpunkte waren u. a. die Themen: geschlechtertypische Fächerwahl in den Leistungskursen sowie im Wahlpflichtbereich und das geschlechterspezifische Berufswahlspektrum von Mädchen und Jungen. In der Station 5 analysierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer außerdem ihre Schule hinsichtlich der Geschlechterverhältnisse und der geschlechtsspezifischen Arbeitsweisen in einem Kollegium. Im

geschützten Rahmen konnten die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtanwärter ihre schulspezifischen Beobachtungen mitteilen und reflektieren.

In beiden Bänden (A und B) wurde die Jungenarbeit gezielt aufgegriffen. In der Station 6 wurde ein Videoprojekt vorgestellt, welches das Ergebnis aus einer Jungengruppe war. „Die Jungenträume“ in diesem von Jungs selbst gedrehten Film offenbarten ihre Gedanken- und Wunschwelt. In dieser Station wurde den Referendarinnen und Referendaren die Notwendigkeit einer offenen Jungenarbeit in der Schule sehr eindringlich vermittelt. Parallel dazu wurden im Band A die grundsätzlichen Ansätze von Mädchen- und Jungenarbeit vermittelt. Kontrovers – und somit auch sehr ehrlich – wurde je nach Sozialisation und Erfahrungsstand der Referendarinnen und Referendaren die Verallgemeinerung von Mädchen- und Jungenarbeit bejaht oder auch verneint. Ein wichtiges Ergebnis war das Postulat der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die Mädchen und die Jungen in der Schule vor allem individuell fördern und fordern zu wollen. Eine Vernetzung der pädagogischen Aufgaben mit den fachdidaktischen Konzepten wurde exemplarisch angedacht.

Ebenfalls in beiden Bänden wurde jeweils eine Station zum Thema Rollenbilder in Filmen und Videoclips angeboten. Eine exemplarische Erarbeitung geschlechtsspezifischer Rollenmuster in Filmen und Musikstücken wurde methodisch vorgestellt. Die konkreten Unterrichtsbausteine zu den Kinofilmen Harry Potter und der Stein der Weisen (Geisterschach), Herr der Ringe (Elrods Rat) waren für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer äußerst spannend und aktuell.

Die konkrete und persönliche Arbeit mit Mädchen (Mädchenförderung) dokumentierten die beiden letzten parallelen Stationen (4 und 8). In der Station 8 wurde der konkrete Zugang zur Mädchenförderung gewählt, der mit methodischen Beispielen eingeübt wurde. Praktische Übungen zur Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstsicherheit komplettierten das Methodenspektrum. Im Gegenzug dazu wurden in der Station 4 die Ursachen und Formen des geringen Selbstwertgefühls und der geringen Selbstsicherheit bei Mädchen analysiert. Der Begriff Gleichstellung erhielt in diesem Workshop eine konkrete Definition. Die Diskussion verlief von den früheren Definitionen, wie Gleichmachen oder Unterschiede nivellieren, zu der Forderung der Gleichwertigkeit und Chancengleichheit. Eine Grundvoraussetzung für diese Definitionen war eine soziale und psychologische Situationsanalyse von Mädchen und Jungen.

Die gewählten Inhalte des Thementages ermöglichten insgesamt einen informativen und reflektiven Einstieg in die Thematik Reflexive Koedukation und Gender Mainstreaming und ermöglichten bei den Referendarinnen und Referendaren eine hohe Sensibilisierung für die zukünftige Schulprogrammarbeit. Neben konkreten Unterrichtsbausteinen erhielten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch praktische Übungsbausteine für die Mädchen- und Jungenförderung.

Literatur

Damm, Christoph; Glanz-Born, Ellen; Junker, Detlef; Mai-Gebhardt, Gabriele; Schillings, Margie; Schrief, Barbara; Schulte, Christiane; Thielmann-Töppich, Inge: Reader zum Thementag: Reflexive Koedukation und Gender Mainstreaming. September 2003 im Studienseminar Gummersbach



Stefanie Breuers



Lore Würthner

Seminarprogramm am Studienseminar für das Lehramt für Sonderpädagogik in Düsseldorf

Das Kollegium des Seminars Sonderpädagogik in Düsseldorf ist seit langem zu ungefähr gleichen Teilen mit Fachleiterinnen und Fachleitern besetzt.

Vor ca. sechs Jahren wurde hier auf Anregung einzelner Fachleiterinnen eine Ansprechpartnerin für Gleichstellungsfragen und deren Stellvertreterin gewählt; im Laufe der Jahre wuchs die Akzeptanz dieser Rolle und damit auch die selbstverständliche Auseinandersetzung mit dem Thema Gender Mainstreaming sowohl im Kollegium, als auch bei den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern - bedingt durch mehrere Aspekte:

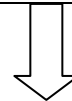
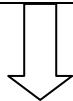
- Personale Konstanz – die Ansprechpartnerinnen für Gleichstellung haben das Amt über den gesamten Zeitraum hinweg inne, wodurch sich deren Sicherheit im Umgang mit genderorientierten Themen deutlich erweiterte und ein hohes Vertrauen im Kollegium entstand,
- hohe Präsenz im kollegialen Kontext – in vielen Fachleiterkonferenzen wurden von den Ansprechpartnerinnen genderorientierte Themen, bzw. aktuelle Informationen angesprochen, wodurch das Kollegium zum einen gut informiert, zum anderen beständig sensibilisiert wurde,
- klare Unterstützung durch die – männlich besetzte – Seminarleitung,
- direkte Information der Lehramtsanwärter/innen im Hinblick auf Rolle/Funktion/Beratungsmöglichkeiten durch die Ansprechpartnerinnen für Gleichstellungsfragen über Aushang, Auftritt auf dem seminarinternen Server und persönliche Vorstellung in der Seminarkonferenz – Wahl zweier Lehramtsanwärterinnen pro Ausbildungsgang als Partnerinnen und direkte Ansprechpartnerinnen für die Lehramtsanwärter,
- Begleitung bzw. Fortbildung der Ansprechpartnerinnen durch regelmäßige Treffen mit der Gleichstellungsbeauftragten der Bezirksregierung und den Ansprechpartnerinnen aller Seminare im Bereich der Bezirksregierung Düsseldorf,
- Durchführung einer kollegiumsinternen Fortbildung zum Thema Mädchen- und Jungenförderung.

Auf dieser Grundlage entstand das hier dargestellte Konzept, das im Kollegium des Seminars Sonderpädagogik Düsseldorf einstimmig angenommen wurde.

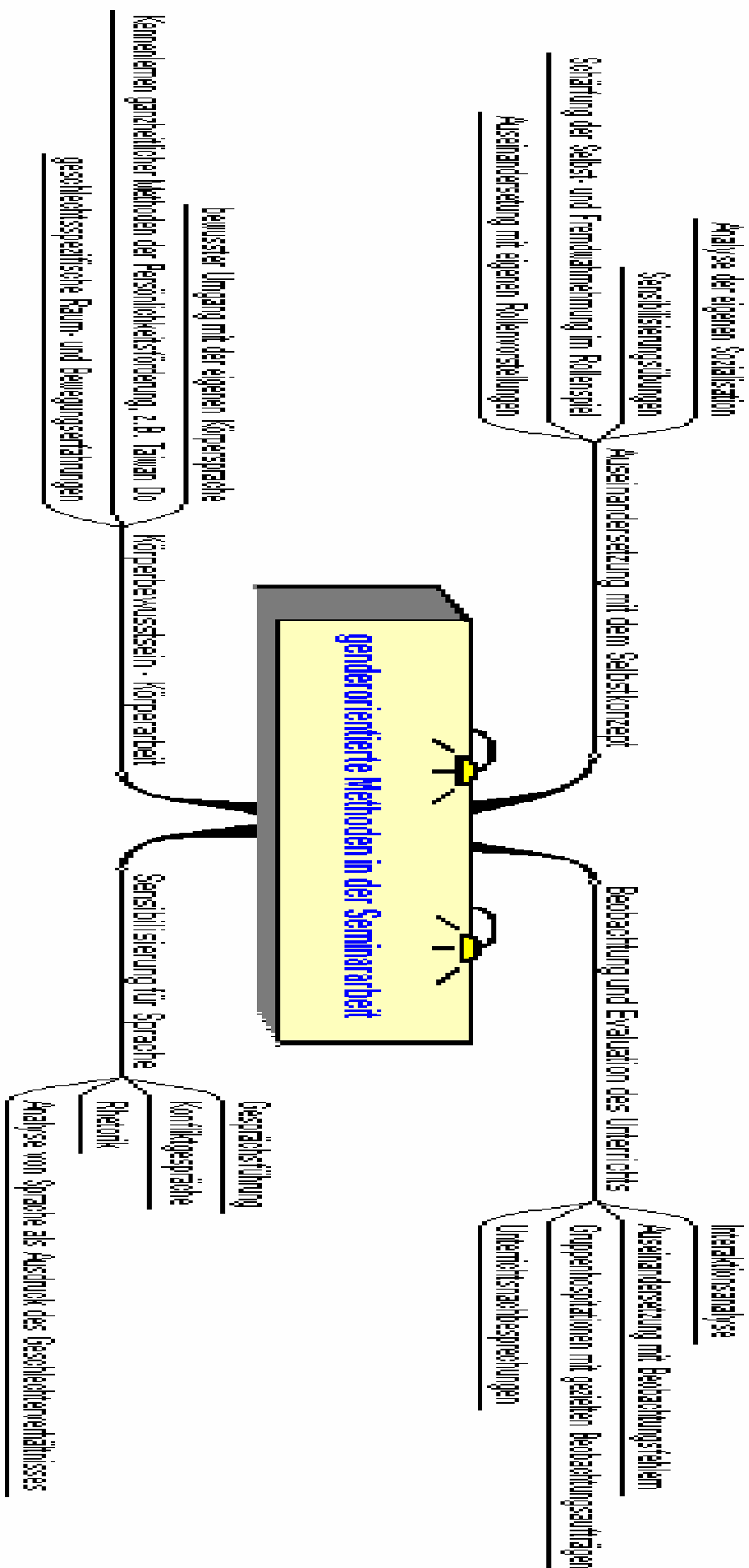
Geschlechterdemokratie in Seminar und Schule

bedeutet

Gleichstellung von Frauen und Männern	Förderung von Mädchen und Jungen
<ul style="list-style-type: none"> • Verankerung des Gender Mainstreaming als Grundprinzip, das in der täglichen Arbeit beachtet und mit Inhalt gefüllt wird • professioneller Umgang mit Geschlechterrollen • Entwicklung einer Seminararbeit, die der Gleichstellung der Geschlechter und einer Kultur der Zusammenarbeit und Gemeinsamkeit dient 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexive Koedukation als Gestaltungsprinzip von Schule • Fokussierung auf geschlechtsspezifische Förderung in vielfältigen Ausbildungssituationen • Förderung Mädchen/Jungen-spezifischer Kompetenzen in allen Unterrichtsfächern (PISA-/TIMSS-Studien)

**zentrale Themen/Inhalte**

Rechtsgrundlagen des Gender Mainstreaming (EU-Vertrag von Amsterdam, Grundgesetz der BRD, Landesverfassung NRW, Frauenförderplan NRW)	Sensibilisierung für eine reflexive Koedukation – Auseinandersetzung mit eigenen Rollenvorstellungen
aktive Gleichstellung als gemeinsame Gestaltungsaufgabe von Frauen und Männern	Abbau von Geschlechterhierarchien – Auflösung geschlechtsspezifischer Zuweisungen – Differenzen leben können – Kulturelle Leistungen von Frauen sichtbar machen – Fähigkeiten beider Geschlechter unterstützen (Bildungskommission NRW 1995)
Integration einer geschlechtssensiblen Perspektive bei Handlungsprozessen innerhalb der Aktionsfelder Seminar und Schule	Gestaltung von Unterrichts- und Erziehungsarbeit, von Schulleben und von strukturellen Rahmenbedingungen (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2002)
genderorientierter Professionalisierungsprozess für Fachleiter/innen und Lehramtsanwärter/innen	Auseinandersetzung mit der spezifischen Situation behinderter Mädchen und Jungen, bzw. Frauen und Männer
Ausbau einer kritisch-kreativen Selbst- und Fremdwahrnehmung zur Bewusstmachung und zum Abbau von geschlechtsstereotypischen Mechanismen innerhalb der Interaktions- und Erfahrungsfelder Schule und Seminar (Studienseminar Berufskolleg Duisburg 2003)	bewusste Erziehungsarbeit im Hinblick auf Prävention vor sexuellem Missbrauch und Gewalt



Realisationsmöglichkeiten

- Seminarveranstaltungen (HS, BF, UF) und Unterrichtsnachbesprechungen,
- kontinuierlicher Reflexionsanteil in der Ausbildungssituation (in Zusammenarbeit mit Ausbildungslehrer/innen/Ausbildungskordinator/innen),
- gezielte Beratungsangebote – Beratung ohne Beurteilung,
- Kooperation Schule – Seminar im Hinblick auf Jungen-Mädchenförderung (z. B. Mathe/Deutsch/Naturwissenschaften/Sport...),
- Unterstützung identitätsfördernder Maßnahmen/Aktionen an Schulen (z. B. Mathe zum Anfassen, Lesenacht für Jungen, Frauen/Männergruppe in der Werkstufe der SfGB...),
- Berücksichtigung von Gender Mainstreaming und Mädchen/Jungenförderung innerhalb der Zentralen Themen für die Kolloquien.

Postulat

Das Seminar für das Lehramt für Sonderpädagogik Düsseldorf will zukünftig bei seiner Arbeit die grundlegenden Prinzipien des Gender Mainstreaming berücksichtigen und sie als Leitprinzip für alle handelnden Personen des Studienseminars empfehlen. Alle Gremien dieses Studienseminars sind in der Auffassung einig, dass die Verwirklichung des Gender Mainstreaming Konzepts ein wichtiges Entwicklungsziel für die zukünftige Seminararbeit darstellt, die der Gleichstellung der Geschlechter und einer Kultur der Zusammenarbeit und Gemeinsamkeit dient (vgl. Studienseminar Duisburg).

Literatur

Arbeitsunterlagen zum Thema Gender Mainstreaming – zusammengestellt von Dorit Keese, Fachberaterin Gleichstellung bei der Bezirksregierung Düsseldorf. 2001 *

Frauenförderplan der Schulabteilung der Bezirksregierung Düsseldorf: Bönen
www2.bezreg-duesseldorf.nrw.de/cat/pdf/73frauenfoerderplan230801.pdf (2001)

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Gender Mainstreaming, eine neue Dimension in der Gleichstellungspolitik. Dokumentation der Fachtagung. 2000*

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Koedukation in der Schule reflektieren, weiterentwickeln, neu gestalten. Bönen 2002

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Soest 2001

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung: Gleichberechtigung am Arbeitsplatz Schule und Studienseminar. Schriftenreihe Schule in NRW. 2003

Studienseminar Duisburg (Hg.): Seminararbeit und Schule gestalten. Professioneller Umgang mit Geschlechterrollen. 2003

* unveröffentlicht! (nur internes Papier)

II.8 Fortbildung für Lehrkräfte

*Birgit Palzkill**Heidi Scheffel*

Betroffenheit oder professionelle Distanz – Grundsätze zum Umgang mit dem Thema: Geschlechterbewusste Pädagogik in der Lehrerfortbildung

Wer je eine Fortbildung zum Thema gender mit einem ganzen Kollegium durchgeführt hat, weiß, dass diese Thematik eine besondere Brisanz in sich trägt. Mit der Geschlechterthematik entwickelt sich in diesen Fortbildungen eine ganz eigene Dynamik, die insbesondere bei der Arbeit mit ganzen Kollegien zu unproduktiven Stellungskämpfen, verhärteten Fronten, polemischen, abwertenden und kränkenden Diskussionen führen kann, die sich für die Arbeit am Thema letztlich als contraproduktiv erweisen.

Anders als bei vielen anderen Themen in der Lehrerfortbildung berührt die Geschlechterthematik in besonderer Weise die persönliche Identität der Einzelnen sehr direkt und rührt damit auch an sehr persönliche Erfahrungen und Konflikte, die im beruflichen Kontext i. d. R. nicht thematisiert werden. Schon die Vorbereitung bzw. die Ankündigung einer solchen Fortbildung bleibt in kaum einem Kollegium ohne emotionale Resonanz. Einerseits werden hierdurch auf bewusster oder unbewusster Ebene Ängste ausgelöst, Ängste v. a. in Bezug auf die Frage, inwieweit die eigene Grenze, die persönliche Integrität in einer solchen Fortbildung gewahrt bleibt. Andererseits werden auf die Fortbildnerinnen und Fortbildner schnell Hoffnungen und Wünsche von Seiten derjenigen projiziert, die eine Veränderung des Geschlechterverhältnisses anstreben und diesen Wunsch nun durch die Fortbildnerinnen und Fortbildner an ihrer Schule durchgesetzt sehen wollen.

Sich in diesem Spannungsfeld zu bewegen erfordert eine sehr hohe moderative und sachliche Kompetenz. Auf der Grundlage unserer fast 20jährigen Erfahrungen haben wir im Laufe der letzten Jahre eine Konzeption erarbeitet, die diese Arbeit erleichtern soll und die sich in der Praxis als sehr erfolgreich bewiesen hat. Basis dieser Konzeption sind die folgenden vier Grundsätze, die zwar allgemein für jede Fortbildungsarbeit gelten, für unsere Thematik jedoch von besonderer Bedeutung sind.

1 Sicherheit schaffen durch Transparenz der Planung

Schon bei der Planung der Fortbildung ist es wichtig darauf zu achten, dass alle, die dies wünschen, beteiligt werden. Es darf nicht der Eindruck entstehen, dass die Fortbildung im Dienste der Interessen einzelner Kolleginnen und Kollegen steht, die mit Hilfe der Fortbildung persönliche Interessen verfolgen. Ablauf, Struktur, Inhalte und Methoden sollten im Voraus so detailliert wie möglich beschrieben werden. Denn dies schafft einen Rahmen, der helfen kann, diffuse Ängste der Teilnehmerinnen und Teilnehmer darüber, was wohl mit ihnen gemacht wird, abzubauen. Bei Fortbildungen mit dem Gesamtkollegium ist es unserer Erfahrung nach unbedingt notwendig, dass die Leitung die Maßnahme formal und inhaltlich unterstützt, zumindest aber nicht (heimlich) boykottiert. Ist Letzteres der Fall, so halten wir es für sinnvoller, zunächst mit einem interessierten Teilkollegium zu arbeiten.

2 Am professionellen Auftrag von Lehrkräften ansetzen

Mit dem Thema Geschlecht kann mann/frau sich unter sehr verschiedenen Fragestellungen beschäftigen. Die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern muss sich u. E. am professionellen Auftrag der Lehrkräfte orientieren, d. h. sie muss folgende Fragen ins Zentrum rücken: Vor welchen Problemen und Aufgaben stehen Jugendliche heute in ihrer Entwicklung zur Frau bzw. zum Mann und wie schlägt sich dies im Verhalten von Schülerinnen und Schülern in der Schule alltäglich nieder? Welches sind vor diesem Hintergrund die Aufgaben und Ziele geschlechterbewusster Pädagogik in der Schule? Mit diesen Fragen setzt die Fortbildung dezidiert am pädagogischen Auftrag von Lehrkräften an. Wir leugnen nicht, dass die eigene Persönlichkeit und damit auch die eigene Geschlechtlichkeit eine bedeutsame Rolle im Lehrberuf spielen. Wir halten es jedoch im Kontext dieser Fortbildung weder für legitim noch für sinnvoll, die eigene Persönlichkeit ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu stellen, sondern setzen sehr bewusst am professionellen Auftrag von LehrerInnen an. Dass sich aus diesem Auftrag Konsequenzen in Bezug auf die eigene Person z. B. im Hinblick auf die Vorbildfunktion ergeben, können die TeilnehmerInnen in einem zweiten Schritt dann selbst ableiten (und sie tun dies i. d. R. auch).

3 Sicherheit schaffen durch Sachinformation

Zu Beginn der Arbeit ist es notwendig, eine gemeinsame theoretische Grundlage zur Geschlechterfrage zu schaffen, auf die sich die spätere Arbeit dann beziehen kann. Nach unserer Erfahrung eignet sich hierzu besonders gut ein dekonstruktivistischer Ansatz, wie er von Palzkill (2002) beschrieben wird. Vor dem Hintergrund dieses Ansatzes stellt Palzkill vier zentrale Aspekte der herrschenden Geschlechterordnung dar, aus denen sich vier zentrale Ziele geschlechterbewusster Pädagogik ableiten:

Ziele geschlechterbewusster Pädagogik

- Abbau des Überlegenheitsimperativ für Jungen,
- Entwicklung von Selbstsicherheit in der Auseinandersetzung mit herrschenden Männlichkeitsmustern¹,
- Stärkung des Selbstwerts von Mädchen – unabhängig von der Bestätigung durch Jungen,
- Entwicklung von Selbstsicherheit in der Auseinandersetzung mit den erfahrenen Widersprüchen und Ambivalenzen²,

Durch ein Referat über diese theoretischen Grundlagen lässt sich zu Beginn der Fortbildung eine Basis legen, die nach unserer Erfahrung die Diskussion sehr versachlicht und durch eine professionelle Distanz Sicherheit im Umgang mit der Thematik schafft.

¹ Dieses Ziel wurde lange Zeit (und wird in manchen Ansätzen der Jungenarbeit auch noch heute) in dem Sinne interpretiert, dass man Jungen ein so genanntes neues Männlichkeitsbild anbieten müsse, das neben den alten Männlichkeitsmustern nun an Jungen zusätzlich die Anforderung heranträgt auch sozial empathisch, weich, sensibel, empfindsam etc. zu sein, also auch vermeintlich „weibliche“ Eigenschaften zu integrieren. Hierum kann es aber nicht gehen, da mit jeder neuen Postulierung einer „gelungenen Männlichkeit“ bzw. einer „gelungenen männlichen Identität“ gesellschaftliche Zwänge auf Jungen ausgeübt werden, an denen sie scheitern müssen. Und im Übrigen: Wer will mit welchem Recht bestimmen, was unter einer „gelungenen männlichen Identität“ denn zu verstehen sei. Die Erfahrungen mit den diversen Theoriegebäuden einer „gelungenen weiblichen Identität“ haben uns zu genüge gelehrt, dass die Vorstellung einer geschlechtsspezifischen „Ideal – Identität“ als einem geschlossenen Gebäude in die Irre führt.

² Auch hier geht es darum, Abschied zu nehmen von der Illusion, wir als Erwachsene wüssten, was eine „gelungene weibliche Identität“ ist. Stattdessen ist das Ziel der pädagogischen Arbeit, dass Mädchen erkennen, welche Identitätszwänge sie in ihrer Entfaltung beschränken und dass sie als handelnde Subjekte befähigt werden zu einer bewussten Auseinandersetzung mit den dargestellten Widersprüchen und Ambivalenzen.

4 Widerstände achten, die persönliche Integrität der/des Einzelnen achten

Beim Thema Geschlechterbewusste Pädagogik schiebt sich immer wieder leicht die persönliche Betroffenheit in den Vordergrund, d. h. der Blick verengt sich schnell auf den persönlichen Blickwinkel jedes Einzelnen und jeder Einzelnen, unter welchem die Dinge dann ausschließlich betrachtet werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer geraten so leicht in einen Zirkel von Zuschreibungen, die Abwertungen beinhalten („wenn Sie Probleme haben ...“, „kein Wunder ...“, „du merkst ja gar nicht, um was es geht“ ...). Deshalb müssen die persönliche Integrität und die Grenzen **aller Beteiligten** in der Fortbildung geschützt werden. Für die Fortbildnerinnen und Fortbildner ergibt sich hieraus, - zum einen - dass sie Widerstände achten müssen und – zum anderen -, dass sie nicht nur selbst die Integrität der Teilnehmenden nicht verletzen dürfen, sondern auch dafür Sorge tragen sollten, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dies untereinander nicht tun.

Geleitet von diesen Grundsätzen, arbeiten wir seit mehreren Jahren mit Kollegien zum Thema Reflexive Koedukation bzw. geschlechterbewusste Pädagogik. Wir empfinden diese Arbeit nach wie vor als anstrengend. Anstrengender jedenfalls als Fortbildungen zu Themen wie: Lernen lernen, Gewaltprävention, Beraten in der Schule, Psychomotorik etc.. Aber: Die Arbeit ist erfolgreich und macht Spaß. Zahlreiche Schulen haben auf der Grundlage dieser Fortbildung geschlechterbewusste Pädagogik als einen Baustein ihres Schulprogramms aufgenommen und praktische Initiativen gestartet, die von der gesamten Schule getragen werden. Damit ist eine neue Qualität in der Arbeit entstanden, die weit über die Durchführung von Einzelmaßnahmen zur Mädchen- und/oder Jungenförderung hinausgeht.

Literatur:

Jantz, Olaf: Gleich und fremd zugleich. Die produktive Herausforderung dekonstruktivistischer Gedanken für die geschlechtsbezogene Pädagogik. In: Regina Rauw u. a. : Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Leske + Buderich, Opladen 2001, 43 - 66

Palzkill, Birgit: Geschlechterbewusste Pädagogik. unveröffentl. Manuskript. Köln 2002



Birgit Klein-Uerlings

Vom Umgang mit Schwierigkeiten bei der Verankerung von Gender Mainstreaming

1 Gender Mainstreaming (k)ein Thema?!

Erfreulicherweise gibt es auf dem Gebiet der Mädchen- und Jungenarbeit, die auf den Ergebnissen aktueller Genderforschung basiert, eine große Anzahl erfolgreicher Einzelprojekte an Schulen. Gleichwohl darf nicht übersehen werden, dass eine umfassende Genderperspektive, die dem Konzept des Gender Mainstreaming zufolge in allen pädagogischen und personellen Entscheidungen im schulischen Raum eine gewichtige Rolle spielen sollte, bisher nicht ausreichend etabliert werden konnte.

Befragt man die für den schulischen Entwicklungsprozess primär Verantwortlichen (Schulleitungsteams, Arbeitsgruppen zum Schulprogramm, Steuergruppen im Rahmen des Modellprojekts **Selbstständige Schule**) nach möglichen Ursachen für die unzureichende Umsetzung von Gender Mainstreaming, so stößt man auf folgende Gründe:

- Die zum jetzigen Zeitpunkt an die Einzelschule gestellten Forderungen (Qualitätssicherung durch Lernstandserhebungen; Entwicklung von Methodencurricula; individuelle Profilbildung; Evaluation des Schulprogramms) sind so umfassend und arbeitsintensiv, dass für das Genderthema wenig Raum bleibt.
- Im Unterschied zu den genannten Aspekten der Schulentwicklung, die umgesetzt werden **müssen**, wird die Forderung nach Gender Mainstreaming von den meisten Kollegien als **Kann**-Bestimmung definiert.

Gegen diese Sichtweisen können folgende Einwände erhoben werden:

- Gender Mainstreaming bedeutet gerade nicht, dass ein **zusätzliches** Feld der Schulentwicklung eröffnet, sondern dass die Genderperspektive als **integraler Bestandteil** der verschiedenen schulischen Entwicklungsvorhaben begriffen wird.
- Gender Mainstreaming ist keine **Kann**-Bestimmung, sondern eine EU-Richtlinie, die in allen Mitgliedstaaten der Europäischen Union umgesetzt werden muss.

Doch diese Argumente finden in der Regel kein Gehör. Im Folgenden werden Thesen zu möglichen Ursachen für die Abwehr des Gender-Themas an Schulen entwickelt, Ursachen, die eher mit biografischen Besonderheiten und subjektiven Bewertungen als mit sachlichen Erwägungen zu tun haben.

1.1 Die Gleichsetzung der Geschlechterfrage mit der Frauenfrage

Ein wesentlicher Grund dafür, dass die Forderung nach Gender Mainstreaming oft so beharrlich ignoriert wird, liegt darin, dass die **Geschlechterfrage** an den Schulen nach wie vor primär als **Frauenfrage** verstanden wird. Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Gender-Sozialisation mehrheitlich in den 60er und 70er Jahren durchlaufen sind, haben viel aufzuarbeiten, um sich dem Thema mit der erforderlichen professionellen Sachlichkeit nähern zu können. Die feministisch-bipolare

Sicht des Geschlechterverhältnisses, die insbesondere die 70er Jahre dominierte und eine ausgeprägte wechselseitige Entwertung der Geschlechter zur Folge hatte, wirkt nach. Viele inzwischen ältere Lehrerinnen und Lehrer haben heute ihren Frieden mit dem Geschlechterthema geschlossen – allerdings einen oft fragilen Frieden, den sie nur ungern durch erneute Diskussion in Frage stellen möchten. Eine häufige Abwehrstrategie liegt deshalb darin, die Relevanz der Geschlechterfrage in der heutigen Zeit einfach zu leugnen.

Jüngere Lehrerinnen und Lehrer sehen aus einem anderen Grund oftmals keinen Handlungsbedarf unter Genderperspektive. Sie begreifen **Gender** nicht mehr als biografie- und handlungsbestimmenden Faktor. Die jüngere Frauengeneration betont vielfach selbstbewusst, sie inszeniere spielerisch verschiedene Formen von Weiblichkeit, und versteht sich somit als Subjekt und nicht als Objekt von Genderkonstruktionen – ganz im Sinne des im angloamerikanischen Sprachgebrauch üblichen Begriffs **gender play**.

Wenn Lehrerinnen (es sind nach wie vor meist Frauen, die eine erneute Reflexion fordern) dennoch auf der Thematisierung der Geschlechterfrage insistieren, gelten sie schnell als ‚Hardliner-Feministinnen‘, denen man Realitätsverzerrung unterstellt. Engagierte Lehrerinnen, die sich so reduziert wahrgenommen fühlen, haben es schwer, gelassen zu reagieren. Oft kommt es zum Rückzug aus der begonnenen Arbeit oder aber zu einer kämpferischen ‚Jetzt-erst-recht‘-Haltung, die erfolglos bleiben muss, wenn sie ernst zu nehmende Widerstände im Kollegium überrollt und die Kämpferin in die Isolation treibt. Die Tatsache, dass laut Erlass keine männlichen Kollegen die Funktion der Gleichstellungsbeauftragten bzw. Ansprechpartnerin für Gleichstellungsfragen wahrnehmen dürfen, hat an vielen Schulen zu Unruhe, zumindest zu spitzen Bemerkungen geführt.

Dass häufig die Impulse für Mädchen- **und Jungenarbeit** von den Ansprechpartnerinnen ausgehen, ist ein weiterer Stein des Anstoßes. Insbesondere männliche Kollegen vermuten, Jungenarbeit habe letztlich nur Alibifunktion und sei Deckmäntelchen für verstärkte Mädchenförderung.

Allerdings haben auch Kollegen, die sich um die Verankerung von Jungenarbeit verdient machen, mit mehr oder minder subtilen Formen der Entwertung zu kämpfen. Lehrer, die Jungenarbeit an ihren Schulen installiert haben, berichten oft von ihrem nicht einfachen Kampf gegen Zuschreibungen wie „dieses Weichei“ oder „Der muss doch schwul sein“.

1.2 Leugnung von Informations- und Fortbildungsbedarf in der Geschlechterfrage

Die beschriebenen Verhaltensweisen veranschaulichen, wie schnell die Thematisierung der Geschlechterfrage identitätsnahe Bereiche berührt, in denen viele Menschen unsachlich reagieren. Paradoxerweise gehören aber gerade die Geschlechterverhältnisse zu den Themen, von denen fast alle Menschen glauben, sie kompetent diskutieren und angemessen beurteilen zu können. So bedarf es auch in der Einschätzung vieler Lehrerinnen und Lehrer keiner besonderen Fortbildungs- und Informationsveranstaltungen, um sich sachkundig zu machen. Man definiert sich als sachkundig und diskutiert auf der Grundlage seiner eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen äußerst normativ, ohne sich dessen bewusst zu sein. Wenn man beispielsweise auf der Basis seiner eigenen (als Lehrerin bzw. Lehrer) Biographie zu dem Schluss gekommen ist, die Geschlechterfrage sei kein Thema mehr, ist es nicht leicht, eine Einstellungsänderung zu bewirken.

Im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen, in denen zu geschlechtsspezifischen Benachteiligungen in unserem Schulsystem referiert wird, fällt immer wieder auf, dass stärker als bei anderen Themen Informationen selektiv aufgenommen werden. Untersuchungsergebnisse, die nicht ins eigene Bild passen, werden entweder gar nicht registriert oder schlichtweg als unrichtig abgetan. Dies gilt insbesondere für Untersuchungen, die Benachteiligungen von Mädchen in den Blick rücken wie beispielsweise Interaktionsstudien, die auch heute noch zeigen, dass Schülerinnen im Schnitt kürzere Redebeiträge leisten, weniger selbstbewusst Arbeitsergebnisse öffentlich

präsentieren, weniger häufig von der Lehrperson aufgerufen werden und insgesamt die Aufmerksamkeit der Lehrerin bzw. des Lehrers weniger in Anspruch nehmen. Die Behauptung, all dies treffe auf den eigenen Unterricht nicht zu, ist sowohl bei Lehrern wie bei Lehrerinnen weit verbreitet.

1.3 Skepsis bei Schülerinnen und Schülern

Es darf nicht übersehen werden, dass die Thematisierung der Geschlechterverhältnisse und die Frage nach aktuellen Genderkonstruktionen nicht nur bei vielen Lehrerinnen und Lehrern auf wenig Gegenliebe stößt. Auch Schülerinnen und Schüler verschließen sich oft dem Thema.

Unter entwicklungspsychologischem Aspekt gibt es dafür gute Gründe. Jugendliche, die sehr um ihre noch ungefestigte Identität als Frau bzw. Mann ringen, scheuen reflexive Prozesse, die Verunsicherung bedeuten können.

Nicht zu unterschätzen ist zudem die Tatsache, dass die Thematisierung der Geschlechterverhältnisse heute – im Unterschied zu den 60er und 70er Jahren – nicht von Schülerinnen (und Schülern) **eingefordert**, sondern durch entsprechende Erlasse und Curricula **oktroziert** wird. Vor allem Schülerinnen verweisen im Unterricht wiederholt darauf, dass die Geschlechterfrage für sie kein Thema mehr sei. Durch die verordnete unterrichtliche Behandlung des Genderthemas fühlen sie sich offensichtlich in einen **Objektstatus** verbannt – sie erleben sich als Objekte der Forschung und, noch schlimmer, als Objekte pädagogischer Bemühung.

1.4 Hohe Belastung bei der Verankerung von Gender Mainstreaming

Die beschriebenen Formen der Abwehr und Skepsis sowohl bei einer beachtlichen Anzahl von Kolleginnen und Kollegen wie bei Schülerinnen und Schülern lassen ahnen, wie belastend der Versuch, eine ernsthafte Auseinandersetzung mit der Genderfrage zu initiieren, oftmals für die damit befassten Kolleginnen und Kollegen ist. Die häufig massiven Widerstände in Form von Entwertung und Verweigerung von Unterstützung sind nicht immer zu verkraften und führen in vielen Fällen zu persönlicher Kränkung und Rückzug aus der begonnenen Arbeit.

2 Strategien im Umgang mit den Widerständen

Die Auseinandersetzung mit der Geschlechterfrage im schulischen Raum wird vielfach als privates Hobby einzelner Lehrerinnen und Lehrer gesehen. Die unausgesprochene Frage lautet: Warum beschäftigt sich Kollegin X oder Kollege Y eigentlich mit diesem Thema? Was könnte ihr/sein **persönliches** Motiv sein? Dabei müsste die Frage anders lauten: Wie können sich angesichts aussagekräftiger Forschungsergebnisse bezüglich der Bedeutung von Geschlechtszugehörigkeit für die gesamte Lebensgestaltung so viele Pädagoginnen und Pädagogen der Auseinandersetzung mit diesem Thema entziehen? **Gender-Kompetenz** darf nicht als persönliches Interesse, sondern muss als Teil der pädagogischen Professionalität gewertet werden.

Um dies im Bewusstsein der Lehrerinnen und Lehrer zu verankern, bedarf es deutlicher Signale der Schulleitung und der Schulaufsicht. Erst wenn sich der Legitimationsdruck umzukehren beginnt, wenn sich also nicht mehr die Befürworterinnen und Befürworter einer geschlechterbewussten Pädagogik erklären müssen, sondern jene, die sich diesem Anliegen entziehen, beginnt eine ernst zu nehmende Veränderung. Zum jetzigen Zeitpunkt kann das Genderthema von der Einzelschule in vielen Bereichen ohne gravierende Konsequenzen ignoriert werden. Um so wichtiger sind deshalb eher psychologische Überlegungen zu der Frage, wie man in einem ersten Schritt mehr Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler für die Auseinandersetzung mit

der Geschlechterfrage **gewinnen** kann, um dann in einem zweiten Schritt verschiedene Instrumente des Gender Mainstreaming zu implementieren.

2.1 Sensibilisierung von Lehrerinnen und Lehrern für die Notwendigkeit der Genderperspektive

Die Frage, wie im schulischen Raum ein breiteres Interesse an der Geschlechterfrage geweckt werden kann, darf also in ihrer Bedeutung für eine erfolgreiche Verankerung von **Gender Mainstreaming** nicht unterschätzt werden. Bis vor wenigen Jahren bestand die Sensibilisierung für die ungebrochene Aktualität der Geschlechterfrage oft ausschließlich in einer Bewusstmachung der Benachteiligungen und Chancenungleichheiten, die das koedukative Schulsystem für *Mädchen* produziert hat. In jüngster Vergangenheit hat sich in der gendertheoretisch ausgerichteten bildungspolitischen Diskussion ein Perspektivwechsel vollzogen, der verkürzt auf die Formel gebracht werden kann: Keine Mädchenarbeit ohne Jungenarbeit!

Tatsächlich entstehen viele Widerstände gegen das Genderthema im Rahmen von Lehrerfortbildungen erst gar nicht, wenn man gezielt mit der Situation von **Jungen** in unserem Schulsystem beginnt (höhere Wiederholerquote, schlechtere Schulabschlüsse, Unterrepräsentanz in Gymnasien, Überrepräsentanz in Sonderschulen; höhere Selbstmordrate im Jugendalter; ausgeprägtere psychosomatische Anfälligkeit). Ausführungen zu dem möglichen Stress, der durch den von Jungen und Männern in unserer Gesellschaft immer noch als gültig wahrgenommenen **Überlebensimperativ** („Mann sein heißt **überlegen** sein“) ausgelöst wird, tragen zu einer deutlich entspannten Atmosphäre bei. Mit den Schwierigkeiten der Jungen bzw. Männer zu beginnen, macht wieder frei für eine anschließende Betrachtung der in unserem Schulsystem nach wie vor deutlichen Schief lagen für Mädchen (geringeres Selbstvertrauen; Unterrepräsentanz in allen unterrichtlichen Interaktionen; mehr Kompetenz als Performanz; zu geringe Aneignung schulischer Räume; keine angemessene Korrelation zwischen schulischem und späterem beruflichen Erfolg).

Gerade in der Anfangsphase, in der man Mitglieder des Kollegiums für eine geschlechterbewusste Arbeit gewinnen möchte, muss man mit Umsicht zu Werke gehen. Es ist zu berücksichtigen, dass ein Teil der Kolleginnen und Kollegen bei der Begegnung mit diesem Thema innerlich ‚auf-rüstet‘, zumindest aber mit hoher Anspannung reagiert. Vor allem männliche Kollegen rechnen potentiell mit Schuldzuweisungen und kränkender Kritik, was sich atmosphärisch nicht günstig auswirkt.

Was für alle Fortbildungen, Studientage, Einstiege jeder Art in ein neues Thema gilt, trifft für die Initiationsphase von **Gender Mainstreaming** in besonderem Maße zu: Am Anfang muss etwas passieren, was das Eis bricht. Das kann, gut ausgewählt und gut platziert, ein Cartoon zum Geschlechterverhältnis sein. Lachen befreit, entspannt und schafft, was in diesem Fall besonders wichtig ist, Distanz zum Thema. Die Konfrontation mit psychisch belastenden Daten und Hypothesen zu geschlechtsspezifischen Benachteiligungen im schulischen Raum ist sicherlich erst sinnvoll, nachdem in einem ersten Schritt ent-emotionalisiert worden ist.

Ein ebenfalls Erfolg versprechender Einstieg in das Thema, der nicht gleich Widerstände produziert, ist die Präsentation von Fotos (per Overheadprojektor) aus der Werbung mit Kindern und Jugendlichen. Diese Fotos spiegeln eindrucksvoll die gängigen Geschlechterkonstruktionen. Sie sind die Folie, auf der Heranwachsende ihr **doing gender** praktizieren und einüben. Eine gemeinsame Analyse dieser Bilder im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung ermöglicht eine erste ruhige Annäherung an das Thema.

Dies sind selbstverständlich nur einige von vielen Möglichkeiten, einen eher spielerischen Einstieg in das Thema zu finden, der es allen Beteiligten erlaubt, den Zustand innerer Alarmbereitschaft zu verlassen.

Allgemein gültige Regeln für den Umgang mit Widerständen gibt es nicht. Es ist aber sicherlich hilfreich mit dem Widerstand zu gehen, ihn also nicht niederzukämpfen, sondern zu versuchen ihn aus der Geschichte und der aktuellen Situation des Gegenübers zu begreifen.

2.2 Sensibilisierung von Schülerinnen und Schülern für das Genderthema

Viele Aspekte, die es zu berücksichtigen gilt, wenn man Lehrerinnen und Lehrer für das Thema gewinnen möchte, treffen natürlich auch für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu. Auch sie müssen für die Reflexion von Genderaspekten ihres Alltags und ihrer Zukunftsplanung erst **gewonnen** werden. Die Gefahren einer curricularen Verankerung dieses Themas als eines obligatorischen und somit auch prüfungsrelevanten Unterrichtsstoffs liegen auf der Hand.

Gute Erfahrungen kann man oftmals mit einer eher **beiläufigen** Thematisierung machen. Statt also eine Unterrichtsreihe beispielsweise im Fach Sozialwissenschaften oder im Literaturunterricht ausschließlich zur Geschlechterfrage zu planen, könnten hin und wieder Aspekte aufgegriffen werden, die sich aus dem Unterrichtsstoff oder einer gerade aktuellen Dynamik innerhalb des Kurses oder der Klasse ergeben. So bieten sich in Konfliktsituationen zwischen Mädchen und Jungen prägnante Informationen zu geschlechterdifferenten Interaktionsstilen und kleinere Rollenspiele zur Erweiterung des eigenen Verhaltensrepertoires an.

Das Votum für eine beiläufige Thematisierung soll nicht nahe legen, dass Genderaspekte im Unterricht immer nur gestreift oder etwa in außerunterrichtliche Zusammenhänge verbannt werden sollen. Insbesondere erscheint fächerübergreifender Projektunterricht für die Thematisierung geeignet. So bieten sich in der Mittelstufe Projekte im Rahmen von Sexualerziehung und als Teil der Berufswahlvorbereitung an, in deren Verlauf wiederholt Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit benannt und reflektiert werden.

Voraussetzung für das Gelingen einer Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die Aktualität der Geschlechterfrage sind pädagogischer Takt und Respekt vor der Identitätssuche der Jugendlichen.

2.3 Unterstützung für engagierte Lehrerinnen und Lehrer

Die Verankerung der Geschlechterperspektive im schulischen Raum, sei es in Form bestimmter Mädchen- und Jungenprojekte, allgemeinpädagogischer Reflexion oder im Rahmen eines institutionalisierten **Gendercontrolling**, also der Berücksichtigung der Genderperspektive bei jeder im schulischen Raum anstehenden pädagogischen, sächlichen und personellen Entscheidung, setzt einen langen Atem voraus und belastet aus den oben genannten Gründen oft diejenigen, die erste Prozesse initiieren möchten. Um die Belastungen zu reduzieren, ist der Austausch mit Partnerinnen und Partnern an anderen Schulen sicherlich hilfreich. Zu empfehlen ist auch Supervision, in deren Rahmen man mögliche Kränkungen aufarbeiten und weitere Handlungsschritte überlegen kann.

Lehrerinnen und Lehrer, die in ihren Kollegien Interesse an **Gender Mainstreaming** wecken möchten, müssen einen Weg finden, der der eigenen Persönlichkeitsstruktur entspricht. Was in dem einen Fall erfolgreich ist, weil es einen authentischen und lebendigen Eindruck macht, kann in einem anderen Fall scheitern, wenn es persönlichkeitsfremd wirkt. Wesentlich für den Erfolg eines jeden Weges scheint zu sein, dass man sich immer wieder Raum nimmt für die genaue Wahrnehmung von Widerständen, auch für die Überlegung, ob man möglicherweise durch eigenes Verhalten bestimmte Abwehrhaltungen hervorgerufen oder verstärkt hat. In einem zweiten Schritt lassen sich dann erfolgreichere Strategien entwickeln.

Die Überwindung weit verbreiteter Widerstände gegen die Geschlechterfrage durch eine gelungene Sensibilisierung von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern ist zwar keine hinreichende, auf jeden Fall aber eine unverzichtbare Bedingung für die Umsetzung von **Gender Mainstreaming** im schulischen Raum.



Michael Drogand-Strud

Train the trainer - Gendersensible Didaktik

Die Kategorie Geschlecht hat in den vergangenen dreißig Jahren eine relevante Bedeutung für die Bildungsarbeit erhalten. Die Thematisierung des Geschlechts als Strukturkategorie von Gesellschaft erfolgte dabei durch die Frauenbewegung und lange Zeit vor allem unter dem Aspekt, dass Mädchen/Frauen als Geschlechtsgruppe diskriminiert werden. Den Blick auch auf Männer als eine eigene Geschlechtsgruppe zu werfen fand im Bildungssektor erst spät, in geringerem Umfang und mit zögernder Annahme durch die Männer selbst statt. Parallelen finden wir in allen gesellschaftlichen Bereichen von der Politik über die Medizin, den Sport bis zur Jugendhilfe.

Das Vorhandensein der Kategorien männlich und weiblich gilt dabei als gesetzt. Das Geschlecht charakterisiert so eine offenbar natürliche Unterscheidung zwischen Männern und Frauen. In der aktuellen Diskussion um Gender Mainstreaming gelten auf der Basis des biologischen Geschlechts (sex) - die sozialen und kulturellen Zuschreibungen an Männer und Frauen (gender) als konstruiert und veränderbar.

In der Geschlechterforschung hat eine Weiterentwicklung ausgehend von der Frauenforschung hin zur Genderforschung stattgefunden. Damit ist mehr gemeint, als die Frage nach der Relevanz für Frauen und Männer zu stellen (Gender Mainstreaming). In das Zentrum der Aufmerksamkeit rückt die Analyse von Gender als normative Kategorie, als Ausdruck für ein Regelwerk, welches die Geschlechterordnung erst herstellt. Diese dekonstruktivistischen Theorien analysieren und beschreiben, wie die Kategorie Geschlecht ständig durch unser Handeln und Bewerten hervorgebracht wird (doing gender). Auch die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit wird als soziales Phänomen erst hergestellt, sie ist nicht per se – auch nicht durch eine vermeintlich biologische Eindeutigkeit – vorhanden. Leitziel gendersensibler Bildungsarbeit ist daher der Verzicht auf das Konstrukt Gender, um dem Subjekt die Entfaltungsmöglichkeiten ohne einschränkende und normierende Vorgaben zu ermöglichen.

1 Ursache für die Geschlechterkonstruktion

Das Denken in männlich und weiblich unterliegt einer Weltsicht, die auf zwei zentralen Prinzipien basiert: **Dualismus** und **Hierarchie**.

Dualismus heißt, es herrscht ein Denken vor, dass nur im **Entweder - oder** existiert. Es wird ein sich ausschließendes Gegensatzpaar konstruiert, in dem Dinge, Wertigkeiten, Eigenschaften oder Menschen nur das eine oder das andere sein können. Als Beispiele finden wir etwa die Dualismen jung oder alt, Geist oder Körper, erwerbstätig oder arbeitslos. Alle Dualismen zeichnen sich dadurch aus, dass die reale Vielfältigkeit und die existenten Zwischentöne nicht erkennbar sind.

Dieses Prinzip realisiert sich auch am Geschlechterverhältnis: Weiblichkeit und Männlichkeit sind Konstruktionen, die Personen nach ihrer biologischen Geschlechtszugehörigkeit soziale und kulturelle Eigenschaften zuschreiben. Wird **Männlichkeit** mit Härte, Rationalität und Konkurrenz beschrieben, so bedeutet **Weiblichkeit** Weichheit, Emotionalität und Mitleid. Als Frau oder Mann sichtbar zu sein, sich eindeutig erkennen zu geben hat in der Selbstpräsentation Priorität.

Irritationen werden kaum zugelassen¹ und abgewertet. Jungen wie Mädchen werden entsprechend dem biologischen Geschlecht mit bestimmten Erwartungen konfrontiert, sich gemäß einer weiblichen oder männlichen Norm zu verhalten.

Legt das dualistische Denkmuster die Eindeutigkeit der beiden Seiten fest, so ist auch zu beobachten, dass beide Pole nicht gleich bewertet werden, sondern in einem **hierarchischen Verhältnis** stehen. Eine Seite wird als die optimale, die eigentlich richtige definiert, von der aus die Ordnung und Gesetzmäßigkeit definiert wird. Diese höherwertige Seite bezieht ihre Überlegenheit aus der Minderwertigkeit der anderen. Als Beispiele dienen die Dualismen: Inländer – Ausländer, rational – emotional, gesund – krank. Die Geschlechterhierarchie konkretisiert sich in der Abwertung der weiblich zugeordneten Potenziale. Dies hat zum einen eine reale Benachteiligung von Mädchen und Frauen zur Folge, zum anderen werden die sozialen, emphatischen und fürsorglichen Aspekte in unserer Gesellschaft wenig wertgeschätzt.

Historisch gesehen stand bereits die Entstehung des Geschlechterdualismus in enger Verbindung mit der Entwicklung der Produktionsverhältnisse und der Aufklärung als Rahmen für das soziale Miteinander der Menschen. Mit den sich ändernden Lebensverhältnissen, den rasanten technischen und ökonomischen Entwicklungen sowie den neuen sozialen Strukturveränderungen wird nun der Orientierungsrahmen Geschlecht in Frage gestellt. Wir sehen heute, dass der Geschlechterdualismus Menschen in ihrer Entfaltung eher einschränkt, als ihnen Orientierung zu geben:

Die (un)bewusste Vermittlung dieses Dualismus und der eindeutigen Zuschreibungen wirken dysfunktional für Schüler und Schülerinnen, da sie den vielfältigen Anforderungen an Männer und Frauen nicht mehr zuträglich sind.

Sowohl die moderne Arbeitsorganisation in komplexen Zusammenhängen, wie die Notwendigkeit kommunikativer Qualifikationen, flexibler Lebensentscheidungen verbunden mit einer prinzipiellen Offenheit gegenüber neuen Anforderungen verlangen nicht mehr nach starren Rollenmustern und abgesicherten Lebensplanungen. Eine notwendige Anpassung des Individuums an die gesellschaftlichen Erfordernisse wird durch die Eindeutigkeit des dualistischen Prinzips eher verhindert denn befördert.

2 Lebenslagen und Sozialisation

Aufweichungen, Modernisierungstendenzen und Widersprüche zu den traditionellen Rollenbildern heben diese nicht auf, sondern verweisen auf die gestiegenen Irritationen. Ein differenzierter Blick auf Jungen und Mädchen verdeutlicht, dass nicht von **dem** Jungen bzw. **dem** Mädchen gesprochen werden kann, dass Jungen und Mädchen keine in sich geschlossenen homogenen Gruppen bilden, sondern sich in den Gruppen sehr von einander unterscheiden. Anders gesagt, findet man weder bei Mädchen noch bei Jungen starre Muster von Weiblichkeit oder Männlichkeit, sondern widersprüchliche und ungefestigte geschlechtstypische Identitäten, die sich individuell äußern. Jedoch lässt sich neben der Differenz und Vielfältigkeit auch eine Gleichheit innerhalb der Differenz nachweisen, die sich durch ähnliche Muster in den Sozialisationsbedingungen und Lebenslagen zeigen:

Für **Mädchen** bedeutet die geschlechtsspezifische Sozialisation, dass sie einerseits der Anforderung weiblich zu entsprechen haben, gleichzeitig dieser Verhaltenskatalog aber mit geringerem Wert bemessen ist als der männliche. Diese Ambivalenz ist ein Grundelement weiblicher Sozialisation. Für Mädchen und Frauen eröffnet es zwei Alternativen, die beide nicht einer wirklich selbstbestimmten Entfaltung des Subjekts entsprechen:

¹ Hermaphroditen (Zwitter) werden etwa unmittelbar nach der Geburt chirurgisch eindeutig als Junge oder Mädchen operiert, ohne ihnen Gelegenheit zu geben, ihr doppeltes Geschlecht zu leben.

Zum einen können sie versuchen, sowohl der weiblichen als auch der männlichen Norm zu entsprechen: Genug Frau zu sein, um geliebt zu werden, und genug ihren Mann zu stehen, um erfolgreich zu sein. Begrenzt wird dieses Modell einerseits dadurch, dass Mädchen und Frauen in der männlichen Wertesphäre immer den Makel mit sich tragen, kein Mann zu sein. Andererseits führt dieses Modell allzu leicht in die Falle der Schuldgefühle. Es ist letztlich viel zu umfangreich, all diesen Anforderungen entsprechen zu wollen. Ein Scheitern wird aber in den individuellen Verantwortungsbereich geschoben.

Zum anderen können Mädchen und Frauen sich voll und ganz auf die Erwartung, eine richtige Frau zu sein, konzentrieren. Damit nehmen sie die Abwertung in Kauf, im Vergleich zur männlichen Norm als die Unterlegenen zu gelten. Sie versuchen aber gleichzeitig, den weiblichen Part zu perfektionieren. Umso wichtiger erscheint es aber dann, für diesen Anerkennung von Männern zu erhalten und damit wieder eine Aufwertung aus dem männlichen Sektor zu erfahren.

Für die Sozialisation von **Jungen** baut das hierarchische Geschlechterverhältnis einen immensen Druck auf, sich als richtiger Mann zu beweisen, denn nur dies verspricht Anerkennung. Da aber gleichzeitig Männlichkeit kein verhandelbares Thema ist - es wird ja lediglich über die normalen Menschen gesprochen - ist für Jungen keine positive Antwort präsent, wie Männlichkeit gelebt werden kann. Dies wird dadurch verstärkt, dass Männer in der Sozialisation von Kindern unterrepräsentiert sind, und somit auch eine aktive Auseinandersetzung mit realer, vielfältiger und begreifbarer Männlichkeit fehlt. Dagegen lernen die Jungen männliche Stereotype als unerreichbare Vorbilder kennen, die auch von den Vätern, Lehrern und anderen sichtbaren Männern kaum in Frage gestellt werden. Eine scheinbare Lösung für Jungen, ein richtiger Mann zu werden, besteht dann darin, sich von allem als weiblich geltenden abzugrenzen und es abzuwerten. Der Geschlechterdualismus macht es möglich, dass Männlichkeit durch die Negation von Weiblichkeit gefüllt werden kann. Eine weitere Möglichkeit für Jungen, sich Männlichkeit in der Geschlechterhierarchie anzueignen, ist der Versuch, sich ständig überlegen zu zeigen: Den Beweis der Männlichkeit antreten zu müssen, bedeutet, in Konkurrenz zu gehen, sich durchsetzen zu können. Dies erzeugt viele Frustrationen und – besonders gesundheitliche – Risiken, verspricht aber – nach wie vor – Privilegien durch die Zugehörigkeit zu dem höherbewerteten Geschlecht.

3 Ziele gendersensibler Bildung

Das Ziel einer gendersensiblen Didaktik orientiert sich an dem Erreichen von Geschlechtergerechtigkeit und der Möglichkeit einer individuellen Entfaltung ohne geschlechtstypische Reduzierungen.

Dazu ist es notwendig, zunächst den Blickwinkel der Gleichstellung von Männern und Frauen in allen Bereichen und auf allen Ebenen der Bildungsarbeit einzunehmen. Zusätzlich benötigt die gendersensible Didaktik eine Haltung, die tradierte patriarchale Wahrnehmungsmuster, Werthaltungen und Vorgehensweisen in Frage stellt und in Folge vorherrschende Geschlechterrollen verändern will.

Dabei kann es nicht darum gehen neue Rollenmaßstäbe zu entwickeln oder eine scheinbare Geschlechtsneutralität zu praktizieren, die gesellschaftliche bzw. sozialisationsbedingte Unterschiede leugnet und verdeckt.

Das **Ziel** einer gendersensiblen Didaktik findet sich so auf **zwei Ebenen**:

- Vermittlung einer Haltung, die Ungerechtigkeiten und Geschlechterhierarchien wahrnimmt und in Frage stellt,
- Begleitung der Subjekte bei der Überwindung von geschlechtstypischen Zwängen und Einengungen.

4 Didaktische Elemente

Grundlegendes Element einer gendersensiblen Didaktik ist die Fähigkeit der bzw. des Lehrenden, sich selber als pädagogisches Subjekt mit der eigenen geschlechtsbezogenen Biographie zu erkennen und die eigene Einbindung in das Geschlechterverhältnis zu reflektieren. Wünschenswert sind erwachsene Frauen und Männer, die den jungen Menschen Identifikations- und Abgrenzungsmöglichkeiten bieten und ein Frauen- bzw. Männerbild vorleben, das sich nicht auf die Prämissen der Geschlechterrolle zurückzieht.

Ein didaktisches Element ist demnach eine Einheit: Wie wirke ich als Frau – als Mann?

Zentrales Qualifizierungsmerkmal dieses Elementes ist die Reflexion und Sensibilisierung für vorhandene Wahrnehmungsstrukturen und das eigene Auftreten, die eigenen Botschaften. In einem Train the trainer-Seminar gilt es zu vermitteln, wie die Fachkräfte sich als Frau bzw. Mann entwickelt haben, wie sie wirken, was für ein Vorbild sie sein wollen bzw. können. Dies beinhaltet die Reflexion der eigenen Bilder von Mädchen-Sein oder Junge-Sein sowie auch der Frauen- und Männerbilder. Diese wahrzunehmen und zu erkennen ermöglicht, sie immer weniger als Projektionen auf die Mädchen und Jungen zuzuschreiben. In einer eigenen – auch biographischen – Auseinandersetzung können sich pädagogische Fachkräfte der subjektiven Geschlechterzuschreibungen bewusst werden und damit einen Umgang finden. Damit überlassen sie den Mädchen und Jungen die Selbstdefinition ihres Geschlechterkonzeptes selbst und ermöglichen damit Selbstbestimmung. Eine Reflexionsebene im Kreis der Kolleginnen und Kollegen ist hier sehr hilfreich und fördert eine aufmerksame und permanente Überprüfung eigener Bilder im Alltag.

Übungen der Selbst- und Fremdwahrnehmung tragen dazu bei, sich Wahrnehmungsprozessen und den damit verbundenen Gefühlen bewusst zu werden. Dualismen wie z. B. Freude und Leid können empfunden werden - und der Wechsel zwischen diesen Gefühlspolen lässt Übergänge und das Sowohl-als-auch spür- und erlebbar werden.

Diese Übungen bilden die Grundlage für eine Arbeit an der Haltung der pädagogischen Fachkräfte. Der Erfahrungsraum, der Kindern und Jugendlichen in der pädagogischen Arbeit zur Verfügung gestellt wird, ist entscheidend geprägt von der Haltung der pädagogischen Fachkräfte. Im Kontakt mit den Schülerinnen/Schülern und den Kolleginnen und Kollegen können neue Chancen für Selbstbestimmung und die Befreiung von einengenden Zuschreibungen eröffnet werden.

5 Kriterien für eine gendersensible Haltung

Eine gendersensible Haltung lässt sich in vier Kriterien skizzieren:

- **Die Genderfrage konsequent einbeziehen**

Das bedeutet, dass im Schulalltag die Geschlechterfrage zur Normalität wird. Erforderlich sind geschlechtsbezogene Analysen des pädagogischen Angebotes (Unterricht, Pausen), des Settings (Räume, Zeiten), der Struktur der Schule (Beteiligungsprozesse, Personalpolitik) sowie der Schülerschaft. Auf dem Hintergrund dieser Analysen gilt es dann die Bereiche ohne geschlechterdualistische Einschränkungen zu gestalten und die Ressourcen Mädchen und Jungen gleichermaßen zugänglich zu machen.

- **Keine Vorgaben, wie Jungen oder Mädchen zu sein haben**

In der Haltung der pädagogischen Fachkräfte dürfen Mädchen bzw. Jungen nicht auf ein bestimmtes Bild von Mädchen-Sein oder Junge-Sein festgelegt werden.

Hierzu gehören auch Vermutungen, dass Mädchen großen Wert auf eine gemütliche Atmosphäre legen oder Jungen eine Produktorientierung brauchen, um motiviert zu sein. Welche Vorannahmen auch immer, sie verstellen den Blick auf die realen Mädchen und Jungen.

- **Männer und Frauen stellen sich selbst als Personen zu Verfügung**

Gendersensible Didaktik ist Beziehungsarbeit. Der Kontakt zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und Schülerschaft spiegelt sich im Stil der Schule wieder, z. B. im Umgang miteinander, im Umgang mit Regeln oder in der Atmosphäre einer Klasse.

Gerade in Bezug auf die Entwicklung einer eigenen Geschlechtsidentität stellen die Lehrenden für die Mädchen und Jungen eine Orientierung jenseits von Vater und Mutter dar. Unabhängig davon, ob sich eine Lehrperson dessen bewusst ist, wird sie immer als Frau oder Mann wahrgenommen, sie trägt permanent dazu bei, welches Frauen- oder Männerbild sich bei der Schülerschaft entwickelt.

In einem Train the trainer-Seminar gilt es zu vermitteln, dies wahrzunehmen und sich selbst mit dem eigenen Geschlechterkonzept zur Verfügung zu stellen. Dazu gehört auch, mit den eigenen Grenzen präsent und verständlich zu sein.

- **Partizipation als Gestaltungsprinzip**

Mädchen und Jungen sollen von sich selbst ausgehend ihre Interessen formulieren können. Dies verlangt der Schule und den Pädagoginnen und Pädagogen eine Haltung ab, die Beteiligung der SchülerInnen auch zu wollen, einschließlich der Teilung von Verantwortung über Geschehnisse, wie z. B. die Schulprogrammplanung oder Renovierungen. Partizipation muss ernst gemeint sein und einen entsprechenden Rahmen bieten, in dem die Schülerschaft die Möglichkeiten hat, ihre Interessen einzubringen, auszuhandeln und umzusetzen. Partizipation bedeutet, die eigenen Interessen mit anderen abzustimmen und dafür Verantwortung zu übernehmen.

Ein Train the trainer-Seminar unterstützt diese Haltung mit weiteren Elementen wie dem Ansatz an Stärken, wo deutlich wird, dass geschlechtsbezogene Ansätze nicht auf die (vermeintlichen) Defizite und deren Behebung abzielen sollte, sondern die subjektiven Stärken der Mädchen und Jungen zum Ausgangspunkt nehmen soll. Eng damit verbunden ist auch die Herausarbeitung der Gewinnseiten für Frauen und Männer, um positive Motivation und Zielsetzungen für die Auseinandersetzung mit der Genderfrage zu gewinnen.

Vermittelt wird ein praxisorientiertes Handwerkszeug für die Reflektierte Koedukation im Unterrichtsalltag und Voraussetzungen für geschlechtsbezogene Ansätze an der Schule. Ergänzende Fortbildungsinhalte entwickeln sich aus Erfahrungen mit geschlechtsgetrenntem Unterricht, Mädchen- und Jungenkonferenzen oder entsprechender Projektarbeit.

Kolleginnen und Kollegen, die sich dieser Herausforderung stellen, werden auch als Multiplikatorinnen/Multiplikatoren oder Genderexpertinnen/Genderexperten angesprochen. Kollegiale Beratung, das Wissen um Fortbildungsmöglichkeiten und das Handwerkszeug für Genderanalysen schließen daher das Train the trainer- Seminar in gendersensible Didaktik ab.

*Birgit Palzkill**Heidi Scheffel*

Spezifische Konflikte in der Beziehung zwischen Lehrerinnen und Schülern – Konsequenzen für eine geschlechtersensible Supervision und Fortbildung

1 Alltägliche Konflikte

In der Supervision von Lehrpersonen wird immer wieder deutlich, dass ihre Geschlechtszugehörigkeit die alltägliche Arbeit weit mehr beeinflusst, als wir zunächst zu glauben geneigt sind. Dies gilt insbesondere für die Interaktionen zwischen Lehrerinnen und Schülern. Geschlechterhierarchie und schulische Statushierarchie kollidieren hier oftmals auf offene oder subtile Weise und bilden sozusagen die Hintergrundmelodie für Konflikte und kraftraubende Auseinandersetzungen, wie sie sich z. B. aus folgenden Ausgangssituationen ergeben können.¹

- Lehrerin A. fordert einen Schüler mit gutem Grund auf, den Klassenraum zu verlassen. Der Schüler weigert sich zu gehen.
- Lehrerin B. beobachtet in der Pausenaufsicht einen Schüler, der eine leere Cola-Dose durch den Flur kickt. Auf ihre Aufforderung: „Heb' bitte die Dose auf, und werfe sie in den Mülleimer!“ reagiert der Schüler nur mit einem müden Grinsen.
- Ein Schüler begrüßt Lehrerin C. mit: „Hallo, Süße!“.

Jede Kollegin, die seit längerer Zeit an der Schule unterrichtet, hat gelernt, auf ihre Art und Weise mit Angriffen auf ihre Person umzugehen und sich durchzusetzen. Häufige Strategien, die Lehrerinnen zur Bewältigung entsprechender Situationen im Berufsalltag wählen, sind z. B.: Machtkämpfe mit den Schülern ausfechten und gewinnen; Schüler genauso abwerten, wie diese das mit mir tun; ständig Stärke demonstrieren; Ignorieren; sich einen Panzer zulegen; sich als hilflose Frau zeigen und von den Heranwachsenden beschützen lassen; usw.

Eine bedeutende Aufgabe von Supervision, Praxisberatung und Fortbildung liegt in der Analyse und Reflexion dieser Strategien. Hierbei geht es uns vor allen Dingen um **zwei zentrale** Fragestellungen:

- Erstens: Wie ökonomisch ist die einzelne Strategie, d. h. welcher Kraftaufwand ist mit der jeweiligen Strategie für die einzelne Kollegin verbunden, welche Anstrengung wird ihr dabei abverlangt? Wie lange kann sie das durchhalten (psychohygienischer Aspekt)?
- Zweitens: Welchen heimlichen Lehrplan beinhaltet die jeweilige Strategie, d. h. was sind die pädagogischen Konsequenzen, was lernen die Schülerinnen und Schüler dabei - insbesondere in Bezug auf das Geschlechterverhältnis (**pädagogischer Aspekt**)?

Exemplarisch möchten wir dies für **zwei Strategien** darstellen.

¹ Die in diesem Beitrag dargestellten Fallbeispiele sind nicht fiktiv, sondern wurden im Rahmen von Praxisberatungen, Fortbildungen und Supervisionen berichtet, die wir seit einigen Jahren für Lehrerinnen anbieten und in denen Selbstbehauptungsstrategien im beruflichen Alltag im Fokus der Arbeit standen.

2 Machtkämpfe, Abwertung und Gegenabwertung (Strategie 1)

Die Auseinandersetzung darüber, wer im Unterricht mit welcher Autorität was zu sagen hat - die Lehrerin als Frau oder der Junge/Mann als Schüler - mündet nicht selten in einem auf der formalen Ebene ausgefochtenen Machtkampf zwischen Schülern (und Schülerinnen) und der Lehrerin. Gelingt es der Lehrerin nicht, die Infragestellung ihrer Autorität zurückzuweisen (was viele, auch nicht in der Macht der Lehrerin liegende Ursachen haben kann), so liegt es nahe, dass sie versucht, mit Hilfe ihrer Amtsautorität, ihren Stoff und ihre Sicht der Dinge durchzusetzen („Ich sage, wo's langgeht“). Die Mittel, zu denen Pädagoginnen greifen (müssen), können Disziplinierungsmittel unterschiedlicher Art (Notendruck, Unterrichtsausschluss u. a.) sein. Nicht selten greifen Lehrerinnen, die sich solchermaßen in die Ecke gedrängt fühlen, dabei zu Abwertungen und Geringschätzungen, die sich zum Beispiel im Lehrerzimmer in Äußerungen niederschlagen wie: „Was wollen die denn? Kaum vollständige Sätze bilden können, aber die Klappe aufreißen“ usw.. In der direkten Interaktion mit Schülern nehmen Lehrerinnen dabei auch Verletzungen der Schüler in Kauf und tragen damit zu einer Eskalation des Machtkampfes bei: „In der Klasse den großen Macker spielen, aber zu blöd um die leichtesten Aufgaben zu lösen - das ist ja typisch“. So wie die Schüler die Lehrerin als Frau abgewertet haben, wertet die Lehrerin dabei ihrerseits die Schüler als Lernende ab. Es entsteht ein Machtkampf, bei dem auf beiden Seiten - für die Schüler (und Schülerinnen) wie für die Lehrerin viele Verletzungen entstehen, der die Tendenz hat zu eskalieren und der in jedem Fall äußerst kräftezehrend und erschöpfend ist.

Fallbeispiel:

Lehrerin X. unterrichtet in einer 8. Klasse Mathematik. Die Schülerinnen und Schüler sind in Stillarbeit damit beschäftigt, einige Übungsaufgaben zu lösen. Plötzlich fragt ein Schüler völlig unvermittelt und mit provozierendem Unterton in die Stille des Raumes hinein: „Frau X., gehen Sie heute Abend mit mir aus?“ Die Lehrerin ist zunächst verblüfft und überrascht. Da sie aber spürt, dass alle sie gespannt anschauen und auf ihre Reaktion warten, antwortet sie: „Nein, dafür bist du mir noch zu jung“. Darauf kontert der Schüler: „Haben Sie 'ne Ahnung“ und die Lehrerin: „Jetzt bleib' mal auf dem Teppich und guck lieber, dass du mit deinen Aufgaben endlich fertig wirst“.

Es lässt sich leicht vorstellen, wie dieses Wortgefecht sich fortsetzen könnte. Die Suche nach befriedigenden Lösungsstrategien bedarf einer genauen Analyse der Situation: Die Äußerung des Schülers („Gehen Sie heute Abend mit mir aus?“) ignoriert den Kontext Schule und insbesondere die (hierarchische) Beziehung Lehrerin/Schüler. Sie zielt darauf ab, sich außerhalb dieses Kontextes und außerhalb dieser Beziehung als männliches Wesen in einer Mann-Frau-Beziehung zur Lehrerin zu positionieren. (Er ist derjenige der einlädt etc.). Die Antwort der Lehrerin weist nun dieses Ansinnen nicht zurück, sondern geht darauf ein, indem sie den Schüler in seinem Status des Mann-Seins in Frage stellt. Damit trifft sie jedoch nicht nur einen empfindlichen Punkt des Pubertierenden, der diesen - um sein Gesicht vor den anderen Schülern nicht zu verlieren - fast zwangsläufig in die weitere Auseinandersetzung treibt, sondern sie verliert dabei auch ihre Arbeitsebene.

Die Auseinandersetzung kann nur dadurch beendet werden, dass die Lehrerin die Anmaßung, die in der Aussage des Schülers liegt, erkennt, sie deutlich zurückweist und ihm zu verstehen gibt, dass sie von ihm die Akzeptanz ihres Verhältnisses als Lehrende/Lernender erwartet. Dies lässt sich jedoch nur dann erreichen, wenn die Lehrerin nicht auf die vom Schüler angebotene Ebene Frau/Mann einsteigt (um ihn dann auf dieser Ebene abzuwerten) sondern vielmehr deutlich auf ihre Arbeitsebene Lehrerin/Schüler verweist - ohne ihn dabei als Mann/Jungen abzuwerten.

3 Das sexualisierte Bündnis (Strategie 2)

In den bislang veröffentlichten Forschungsergebnissen über die Beziehungen von Lehrerinnen und Schülern werden diese vorwiegend in der Weise beschrieben, dass die Jungen die Agierenden und die Lehrenden die Reagierenden sind (Jungen stören den Unterricht, stellen Lehrerinnen in Frage, etc.). In der Praxis hat sich trotz des Wissens um diese Interaktionsstrukturen bislang wenig geändert. Hierzu ist es unseres Erachtens notwendig, über die Ebene der beobachtbaren Interaktionsphänomene hinauszugehen und zu berücksichtigen, dass das Handeln aller Beteiligten von tiefer in der Persönlichkeit verankerten Strukturen geleitet wird. Wir wollen daher im Folgenden eine spezifische Strategie von Lehrerinnen genauer beschreiben, die vielen Leserinnen und Lesern zunächst befremdlich anmuten mag, u. E. aber häufig anzutreffen ist: die Strategie des sexualisierten Bündnisses zwischen Lehrerin und Schüler. Dies meint, dass zwischen Lehrerin und Schülern auf der Grundlage patriarchaler Geschlechterbeziehungen ein Bündnis hergestellt wird, bei dem Geschlechterhierarchie und Statushierarchie sich gegenseitig neutralisieren, so dass eine scheinbar entspannte, konfliktfreie Unterrichtsatmosphäre entstehen kann. Lehrerinnen spiegeln dabei Jungen ihre Männlichkeit und damit ihre gesellschaftliche Höherstellung. Jungen fügen sich im Gegenzug in das Unterrichtsgeschehen ein und verstehen sich oft als Beschützer der Lehrerin. Sie sorgen für Ruhe und Ordnung und verhelfen der Lehrerin zur notwendigen Akzeptanz. Zur Verdeutlichung sei hier aus einer von uns durchgeführten Interviewstudie eine Sportlehrerin zitiert, die ihre Unterrichtssituation selbst folgendermaßen beschreibt:

„Ich hatte die 8a nach halbjähriger Pause wieder in Sport. ... Schon bei den Unterrichtsvorbereitungen war mir klar, dass es nicht einfach sein würde. Es gab zwei, drei Jungen in dieser Klasse, die immer wieder den Machtkampf eingehen wollten. Schon vor dem Unterricht auf dem Weg in die Umkleidekabinen, blieb meine Aufmerksamkeit an einigen Jungen hängen. Ich sprach sie zu Stundenbeginn und als Begrüßung für das kommende Schuljahr direkt an, klar und doch irgendwie mit ihnen kokettierend. Mit einem Schüler ging das in der ersten Stunde so weiter. Ich packte ihn bei seinen Stärken und klopfte ihm dabei immer wieder sprichwörtlich auf seine breiten Schultern. Der Inhalt war so ausgewählt, dass ich so agieren konnte. Der Schüler arbeitete mit, ohne Disziplinprobleme, unterstützte mich sogar.“

Lehrerinnen erleben sich dabei in ihrer Selbstwahrnehmung und in den meisten Fällen auch in der Fremdwahrnehmung von den Schülern akzeptiert und wertgeschätzt. Diese Akzeptanz ist jedoch äußerst brüchig, da sie nur so lange hält, wie die Lehrerin nicht aufhört, dem Schüler seine Männlichkeit zu spiegeln, und sich fachlich an seinen Interessen orientiert.

Bei der hier beschriebenen Strategie kommt neben der Angst vor Disziplinproblemen noch ein anderes, wesentliches und u. E. bisher zu wenig beachtetes Element der Beziehung zwischen Lehrerin und Schülern zum Tragen: der grundlegende Wunsch der Lehrerin, gerade von den Jungen anerkannt und wertgeschätzt zu werden. Es handelt sich hierbei um eine Reaktionsweise, die gesellschaftlich erlernt und im Unbewussten verankert ist: Frauen lernen in unserer Kultur von Kind an die Abwertung von Weiblichkeit mit einer Aufwertung und Mystifizierung von Männlichkeit zu beantworten. (Benjamin 1990, Chodorow 1985, Honnegger 1991) Es ist daher u. E. keine ungewöhnliche Reaktion von Lehrerinnen, auf die Abwertung, die sie durch Jungen erfahren, mit einer Aufwertung von Jungen zu antworten und diese Reaktion ist keineswegs nur bei unerfahrenen oder unreflektierten Kolleginnen zu beobachten, sondern auch bei gestandenen (auch bewusst mädchenparteilich unterrichtenden) Kolleginnen.

Die Strategie des sexualisierten Bündnisses ist in der Regel unbewusst verinnerlicht und wird nicht als solche reflektiert, weil sie auf der Erscheinungsebene als weitgehend störungsfreie Interaktion zwischen den Beteiligten bewertet wird. Gerade weil die beschriebenen Prozesse jedoch nicht gewollt und unbewusst ablaufen, ist der dabei wirksame heimliche Lehrplan äußerst schwerwiegend. Denn im Ergebnis haben die Lehrerinnen wie die Schüler die Abwertung weib-

licher Qualifikationen und Fähigkeiten ebenso verinnerlicht wie die Aufwertung von männlichen Qualitäten und Interessen. So sichern sich individuelle und strukturelle Muster der ungleichen Wertigkeit der Geschlechter gegenseitig ab und sind folglich äußerst veränderungsresistent. Erst wenn sie ins Bewusstsein gehoben und benannt werden, besteht die Chance, sie zu verändern.

4 Grenzen ziehen - aber wie? – ein Fortbildungskonzept

Neben der Analyse der in der alltäglichen Arbeit von der einzelnen Kollegin entwickelten Strategien geht es in der Arbeit mit Lehrerinnen unseres Erachtens wesentlich darum, Unterstützung zu geben bei dem Bemühen, einen konstruktiven Umgang mit den oben beschriebenen Konflikten zu finden. Ein von uns entwickeltes Trainingskonzept verfolgt die Zielsetzung, die eigenen Selbstbehauptungs- und Durchsetzungsstrategien nicht nur zu erkennen und zu reflektieren, sondern auch im Sinne höherer Effizienz, Zufriedenheit und persönlicher Souveränität sowie geschlechterbewusster Konstruktivität zu verändern.

Wir arbeiten dabei in folgenden Kernbereichen:

4.1 Körperarbeit zur Selbstbehauptung und zum persönlichen Raum

Auf der Grundlage der eigenen Stärke werden einfache aber effektive Verteidigungsstrategien erprobt und erfahren, die auf Grenzsetzung ohne Gegenabwertung und auf Deeskalation hin zielen. Zum anderen arbeiten wir an der leiblich-sinnlichen Erfahrung und Sicherung des persönlichen Raumes, der zunächst im unmittelbar kinestetischen Sinne als Bewegungsraum verstanden, später dann auch im übertragenen Sinne als Handlungs- bzw. Spielraum begriffen wird. Einen großen Stellenwert nimmt dabei die Arbeit zur persönlichen Distanzschwelle ein. Hiermit ist der minimale Abstand gemeint, den eine Person in einer bestimmten Situation von einer anderen Person oder Personengruppe braucht, bzw. die Grenze (direkt körperlich oder im übertragenen Sinne psychisch), die eine andere Person nicht überschreiten darf, ohne die persönliche Integrität zu verletzen.

Ziele der Arbeit sind

- die Wahrnehmung dieser Distanzschwelle,
- die Schulung der Fähigkeit, diese Grenze nach außen hin sichtbar zu machen und sich gegen mögliche Verletzungen zur Wehr zu setzen.

Lehrerinnen haben aufgrund geschlechtsspezifischer biographischer Erfahrungen schon mit der Wahrnehmung ihrer persönlichen Distanzschwelle häufig Probleme (zur Raumaneignung von Mädchen und Frauen siehe z. B.: Pfister 1992, Scheffel/Sobiech 1991, Palzkill 1991). Ein nicht unbeträchtlicher Teil der Arbeit umfasst daher Übungen, die diese Wahrnehmung schulen und für die persönliche Distanzschwelle sensibilisieren. Die Reaktionen von Frauen auf die Überschreitung ihrer Distanzschwelle sind ebenfalls häufig geschlechtsspezifisch ausgeprägt. Sie reagieren hierauf häufig nicht so, dass sie ihre Selbstwirksamkeit durch direkte Kontrolle und die Ausübung von Macht zu erreichen suchen (Flammer 1990), sondern hoffen, die andere Seite möge von sich aus die Verletzung des persönlichen Raumes erkennen und entsprechend reagieren oder aber sie reagieren indirekt, indem sie sich innerlich zurückziehen und den Kontakt zum Gegenüber völlig abbrechen. Das von uns entwickelte Trainingskonzept zielt darauf ab, die eigene Grenze sichtbar zu machen - ohne dabei den Kontakt zum Gegenüber zu verlieren bzw. Korrespondenz durch eine starre Grenzziehung zu verunmöglichen. In diesem Sinne ist das Training als wesentlicher Baustein zur Entwicklung persönlicher Souveränität (vgl. Petzold/Orth 1997) zu sehen, das heißt einerseits zum Erleben dieser Souveränität, andererseits jedoch auch zu

ihrer Erschaffung. Kernpunkt des Trainingskonzepts ist eine Körper- und Bewegungsarbeit mit Inhalten aus den Bereichen Körpersprache, Atmung und Stimme etc..

4.2 Bearbeitung konkreter Unterrichtssituationen

Ein zentrales Ziel der Fallbearbeitung liegt darin, aus dem Zirkel von Abwertung und Gegenabwertung herauszutreten und einen konstruktiven Umgang mit dem Konflikt zu erarbeiten. Konstruktiv meint dabei einerseits den heimlichen Lehrplan der Ungleichgewichtigkeit der Geschlechter nicht weiter fortzuschreiben und andererseits eine von Wertschätzung getragene Beziehung zwischen Lehrerin und Schüler realisieren zu können. Die Fallarbeit zielt darauf ab, eine auf die Situation, den Schüler und die Persönlichkeit der Lehrerin abgestimmte Reaktion zu finden, die sich an folgenden Grundsätzen ausrichtet.

Es ist eine für die jeweilige Lehrerin angemessene Reaktionsweise zu entwickeln, die

- die Angriffe gegen ihre Integrität als Frau zurückweist,
- auf der Anerkennung der Beziehung von Lehrerin und Schüler als eines Lehr- Lernverhältnisses besteht,
- den Zwang zur Überlegenheit, dem Jungen in unserer Kultur ausgesetzt sind, nicht verstärkt, sondern abschwächt und
- Schüler in ihrer persönlichen Integrität nicht abwertet.

4.3 Reflexion und Bearbeitung struktureller Phänomene

Unseres Erachtens ließe sich der Berufsalltag von Lehrerinnen wesentlich dadurch erleichtern, dass Kolleginnen sich gegenseitig unterstützen und außerdem Beratung von außen nutzen. Notwendig ist die Reflexion und Bearbeitung struktureller Phänomene der jeweiligen Schule, die die Selbstbehauptung der einzelnen Kollegin erschweren. Wie an anderer Stelle dargestellt (vgl. Palzkill 1995) wird allein schon ein Austausch über die eigenen Erfahrungen jedoch durch strukturell im Lehrberuf angelegte Widersprüche und Probleme und die damit in Zusammenhang stehenden typischen Kommunikations- und Interaktionsstrukturen von Lehrerkollegien massiv erschwert. So beinhaltet z. B. das in der Schulpraxis und in weiten Teilen der pädagogischen Literatur verbreitete Idealbild des guten Lehrers bzw. der guten Lehrerin eine Tabuisierung der in der Lehrerrolle prinzipiell angelegten Angst und Verhaltensunsicherheit und erschwert einen Austausch über im Schulalltag erfahrene Grenzüberschreitungen und Ängste. Gerade Angriffe von Schülern auf eine Lehrerin, die darauf zielen, diese als Frau herabzusetzen, werden in der Regel von der betroffenen Lehrerin nicht öffentlich gemacht, da sie mit Schamgefühlen auf Seiten der Lehrerin besetzt sind und sie weitere Verletzungen ihrer persönlichen Integrität fürchtet. Neben der individuellen Stärkung der einzelnen Lehrerin sehen wir eine wichtige Aufgabe von Fortbildung ebenso wie von Supervision darin, auf der strukturellen Ebene die Kommunikationsstrukturen sowie die kommunikative Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern zu verbessern.

Literatur

- Benjamin, J.: Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Basel, Frankfurt/M. 1990
- Chodorow, N.: Das Erbe der Mütter: Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter. München 1985
- Flammer, A.: Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung. Bern 1990
- Honneger, C.: Die Ordnung der Geschlechter. Frankfurt/New York 1991

Scheffel, H.: MädchenSport und Koedukation. Butzbach-Griedel: Afra-Verlag 1996

Scheffel, H.; Palzkill, B.: Macht und Ohnmacht von Sportlehrerinnen im koedukativen Sportunterricht. In: sportunterricht, 43 (1994) Heft 4, 159 - 166

Scheffel, H.; Sobiech, G.: Die Rauman eignung von Mädchen und Frauen durch Körper und Bewegung. In: Palzkill B.; Scheffel H.; Sobiech G. (Hg.): Bewegungs(t)räume. Frauen Körper Sport. München 1991, 31 - 46

Palzkill, B.: Supervision und Schule - Schwierigkeiten einer Annäherung. In: Organisationsentwicklung, Supervision, Clinical Management (OSC), 2 (1995) H. 2, 107 - 122

Palzkill, B.; Scheffel, H.: Sportlehrerinnen unterrichten Jungen. Die Dynamik einer Beziehung im Spannungsfeld von Geschlecht, Erziehung und Sport. in: sportpädagogik. Heft 6. 1997, 18 - 23

Petzold, H. G.; Orth, I.: Wege zu „fundierter Kollegialität“ - Innerer Ort und äußerer Raum der Souveränität. Manuskript 1997

Pfister, G.: Aneignung von Räumen, Körpererfahrungen und Selbstbehauptung von Mädchen. In: Senatsverwaltung für Arbeit und Frauen Berlin (Hg.): Gewalt gegen Mädchen an Schulen. Berlin 1992, 44 - 56

*Ingrid Ittel-Fernau*

Funktionsstellen und Schulleitung, eine Perspektive für Frauen

- Ein Erfahrungsbericht

Auch wenn ich mich aus Altersgründen bereits vor sechs Jahren aus der Schulleitung verabschieden musste, so sind mir die Erfahrungen im Amt präsent, bereichert durch gesammelte Informationen bis zum heutigen Tag. Ich habe Lust daran, weiterzugeben, was ich erkennen und bewältigen konnte, wo ich scheiterte, weil der Ansatz unklar war oder die vorherige Analyse gefehlt hat und dass ich Fehlschläge für die Gestaltung neuer Strukturen und neuen Handelns nutzen konnte. Seit nunmehr acht Jahren führe ich Seminare zum Thema: Funktionsstellen und Schulleitung, eine Perspektive für Frauen, zunächst im Auftrag der Bezirksregierung Köln durch. Es folgte eine Zusammenarbeit mit der Schulabteilung des evangelischen Stadtkirchenverbandes Köln und anderen Anbietern. Dazu kommen seit fünf Jahren Einzel- und Gruppenberatungen für Frauen und Männer im Amt.

1 Ziel der Fortbildungsveranstaltungen

Frauen aus allen Schulformen sollen die Perspektiven für Führungspositionen eröffnet werden. Das Seminar lockt diejenigen, die bereits viele Erfahrungen im Schuldienst gesammelt haben und die in ihrer Lebensplanung zur Erkenntnis gekommen sind, dass dies noch nicht alles sein kann. Aber es richtet sich auch an die Personen, die Unbehagen, Sorge, Angst haben, den Absprung aus dem vertrauten Kollegenkreis zu wagen und die schlechte Erfahrungen mit Schulleitungen gemacht haben und sich entschließen – wohl vorbereitet – es selbst besser zu machen. Angesprochen werden die Leute, die Lust haben, Verantwortung in Schulgestaltung und Personalführung zu übernehmen und danach fragen, wie man das am besten macht und wie man die Schwierigkeiten überwindet und nicht scheitert.

Das Seminar spricht viele Themenbereiche an, die von Frauen wie Männern in Führungspositionen bewältigt werden müssen. Dennoch richtet es sich nur an Frauen, weil sich bei ihnen sehr ähnliche Perspektiven finden: die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Selbstzweifel im Umgang mit Verwaltung und Gesetzen, erweiterungsbedürftige Förderung durch Schulleitungen und Schulaufsicht, Unsicherheit im Umgang mit Männern **und** Frauen in Führungspositionen, das Einüben eines Gender-Verhaltens und entsprechendes Reagieren auf Herausforderungen. Wegen ähnlicher Ausgangssituationen lassen sich schneller ein Konsens herstellen und so viele Themen in kurzer Zeit anzusprechen. Die Teilnehmerinnen profitieren zudem von dem Netzwerk von inzwischen über 350 Frauen, das sich gebildet hat.

2 Die Inhalte im Einzelnen

Das Konzept beinhaltet im Wesentlichen fünf Schritte:

- **Mut machen**

Im ersten Schritt soll Mut gemacht werden, neue Wege zu gehen. Es geht darum, die eigenen vielfältigen, kreativen fraulichen Kräfte und Fähigkeiten bewusst zu machen (vgl. Popkorn, Faith

1999). Frauen ahnen oft ihr Potenzial, doch sie sind sich der Qualität für Führungspositionen nicht bewusst oder sie gestehen es sich nicht ein.

- **Reflexion der Folge**

Im Weiteren sollen die Folgen einer beruflichen Neuorientierung im Familien- und Bekanntenkreis reflektiert werden. Frauen sind nicht selten abhängig von der ideellen und emotionalen Unterstützung in der Familie und durch den Freundeskreis.

- **Darlegen von Perspektiven**

Vorgestellt werden die zahlreichen Entfaltungsmöglichkeiten: in der Schule, in Schulumt und Bezirksregierung, im Ministerium, im Auslandsschuldienst, in der Mitarbeit als Moderatorin in der Fortbildung für Lehrkräfte, in der Mitarbeit im Landesinstitut für Schule in Soest, als Landes/Bundesprogrammlehrkraft, im Hochschuldienst, als Referentin für Stiftungen oder Bildungseinrichtungen (z. B. VHS), in Verlagen, bei Gewerkschaften und Verbänden, in der (Europa)Politik. Für alle Bereiche werden konkrete Hinweise für eine Beratung und Vermittlung, Bewerbungsstrategien, Kontaktadressen und –personen angegeben.

- **Praxisorientierung**

Praxisorientiert werden Beurteilungsverfahren, Bewerbungsfristen und weitere Anforderungen erörtert und das Annehmen von Beratungs- und Hilfsmöglichkeiten empfohlen. Für Frauen ist letzteres besonders wichtig, weil sie sich in der großen Mehrheit als Einzelkämpferinnen verstehen und geradezu eine Scheu davor haben, sich mit der Unterstützung anderer den eigenen Weg zu bahnen. Hier ist auch eine eingehende Beratung der Vorgehensstrategie nötig, bis hin zum Sammeln und Nachweisen der eigenen inner- und außerschulisch erworbenen Qualifikationen.

- **Selbstorganisierte Maßnahmen**

Hier werden die selbstorganisatorischen Maßnahmen erörtert und erarbeitet, die die Grundlage für Menschen in Leitungsfunktionen bilden:

- zielorientierte Bedürfnisbefriedigung (entsprechend der Pyramide von Maslow) und
- ständiges Arbeiten an der eigenen Persönlichkeit

als unabdingbare Voraussetzung für die Bewältigung von Führungs- und Managementaufgaben. Themen sind außerdem Gelassenheit, Souveränität, selbstkritisches Reflektionsvermögen, unablässige Weiterentwicklung, die Suche nach eigener Ressource und die eigene Stärkung.

Dabei werden die je eigenen Befindlichkeiten und Fähigkeiten reflektiert. Nicht selten reagieren Frauen zögerlich und unsicher beim Nennen dessen, was sie können, aber deutlich und schnell in dem, was sie nicht oder noch nicht können. Angesprochen werden verschiedene Themenbereiche des Schulalltags und an Beispielen behandelt.

3 Methode

Bei allem wird die Rolle der Schulleitung besonders ins Blickfeld gerückt, über kluges Entscheiden und entschiedenes Handeln und deren Wirkungen nachgedacht und Mut gemacht, Ängste und Befürchtungen zu nennen. Es werden Wege aufgezeigt, diese anzupacken und sie zu überwinden, notfalls mit ihnen leben zu müssen.

Methodisch erfolgt das

- im Zweiergespräch, aus dem die Kolleginnen stets besonderen Gewinn ziehen,
- in Arbeit in Gruppen, die gezielt zusammengesetzt werden aus den Vertreterinnen der verschiedenen Schulformen,

- in direkter Arbeit an schulischen Aufgaben in Rollen:
 - im Planen und Durchführen von Besprechungen und Konferenzen. Besonders in diesen Nachbesprechungen entwickeln sich die notwendigen Anforderungen an Führungspersonen,
 - im Umgang mit Konflikten, Chancen und Herangehensweisen, Durchführen von Konfliktgesprächen an Hand von vorbereiteten Papieren,
 - durch Übungen zur Rhetorik, ihren Mittel und der unterschiedlichen Verwendung. Geübt werden Vorstellungsgespräche, die videoprotokolliert und später von allen in gemeinsamen Beratungen besprochen werden. Allzu kritische, für Frauen oft typische Haltungen gegenüber sich selbst werden aufgefangen und für alle Teilnehmerinnen mit Gewinn verarbeitet.

4 Fazit

Ich selbst habe 10 Jahre (von insgesamt 28 Jahren) lang in der Schulleitung gearbeitet, davon über sieben Jahre als Schulleiterin. Meine Motivation für dieses Seminar ist, Mut zu machen, die Aufgaben anzupacken, im Sinne des positiven Denkens, im Ausschöpfen aller vielfältigen weiblichen Fähigkeiten und Kompetenzen und mit dem Ziel der eigenverantwortlichen beruflichen Lebensgestaltung.



Thomas Langkau

Fortbildung unter gendergerechten Aspekten am Beispiel Neuer Medien

Die Neuen Medien sind für das Bildungssystem im doppelten Sinn bedeutsam: sie sind Gegenstand der Lehre und oftmals zugleich Instrument zur Vermittlung von Wissen. Ihr Einsatz kostet Zeit und Geld und soll doch - **in the long run** - helfen, Geld und Zeit zu sparen. Insbesondere im Angebotsbereich (personal-)kostenintensiver Fortbildungen sollten die Neuen Medien zur allgemeinen Kostendämpfung beitragen und eine beschleunigte Verteilung neuen Wissens ermöglichen. Aus der Sicht der Wirtschaft ein durchaus verständliches Anliegen, denn: „Relevantes Wissen verändert sich schneller, als die Mitarbeiter zum Seminarort reisen können“ (Magnus 2001, 24). In ihrer extremsten Ausprägung als **eLearning** sollten die Neuen Medien dazu beitragen, zeitintensive Reisen, kostspielige Übernachtungen und das nicht immer unproblematische Zusammentreffen von Personen bei Fortbildungen zu ersetzen.

Diese technokratische Phantasie eines männlich geprägten Machbarkeitswahns hat nicht einmal eine Dekade überdauert. Schnell wurde deutlich, dass reines **eLearning** nicht nur in der Produktion teuer und infrastrukturell voraussetzungsvoll ist, sondern zunächst auch überkommen geglaubten Didaktikmodellen verhaftet blieb. Die Blendkraft der schnellen Prozessoren und breitbandigen Übertragungsnetze überstrahlte in der Phase der Euphorie das didaktisch zum Lernen Notwendige. Mit anderen Worten: Im **eLearning** wiederholten sich die gleichen Fehler, die schon mit der Einführung von Computer und CD-ROM in den Schulen sichtbar wurden. Fehler, die auch und nicht zuletzt den geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Zugang und Nutzen von eLearning-Angeboten betrafen und mit dazu beitrugen, die digitale Teilung zwischen den Geschlechtern weiter zu verschärfen.

Wie aber sieht dieser Zugang und wie der spezifische Nutzen der Neuen Medien für Frauen in Aus- und Fortbildungsveranstaltungen aus? Und was hält sie davon ab, die Neuen Medien intensiver zur Bewältigung von Beruf und Alltag zu nutzen? Das wollten auch die Initiatoren des mit 400 Mill. Euro finanziell hoch ausgestatteten Förderprogramms Neue Medien in der Bildung wissen und installierten im Jahr 2002 ein projektübergreifendes Begleitvorhaben zum Gender Mainstreaming, sechs Jahre nachdem die EU das Thema Gender Mainstreaming als horizontale Leitlinie für Bildungsprogramme eingeführt hatte. Zu spät, um den meisten der geförderten Projekte zum Einsatz der Neuen Medien im Bildungssystem als Leitlinie zu dienen. Der Zeitpunkt für eine frühzeitige Integration des Gender Mainstreaming in den Prozess der Konzeptentwicklung und Produkterstellung war somit verpasst. Erst zum Ende der ersten Förderrunde wurde der Leitfaden zur Umsetzung des Gender Mainstreaming in den Neuen Medien in der Bildungsförderbereich Hochschule (Leitfaden) als Ergebnis des Begleitvorhabens vorgestellt. Just zu diesem Zeitpunkt belegen aktuelle Umfrageergebnisse einen prozentualen Anstieg der Internetnutzerinnen. Diese nachvollziehende Entwicklung entspricht ziemlich genau dem Verhaltensschema, das den Unterschied zwischen Männern und Frauen in der Nutzung der Neuen Medien (und anderer Technologien) markiert: Mädchen und Frauen nutzen die neuen Technologien im Zuge ihrer Veralltäglichen, sie steuern diese Entwicklung aber kaum mit (Metz-Göckel/Kamphans 2002, 3). Gründe für diesen verzögerten Einstieg liegen nicht nur in der geschlechtsspezifischen Sozialisation oder strukturellen Hindernissen beim Zugang zu den Neuen Medien, sondern auch in der zu Beginn einer technologischen Innovation zumeist wenig überzeugenden Attraktivität der Produkte, bezogen auf Ergonomie und erkennbaren Nutzwert. Mädchen und Frauen sind

zumeist nicht die primäre Zielgruppe bei der Entwicklung und beim Einsatz neuer Technologien, ihre Interessen werden nur unzureichend berücksichtigt und äußern sich dementsprechend, wenn wundert es, in einer geringen Akzeptanz und einer entsprechend geringen Nutzung der Technologien. Dies gilt insbesondere für Produkte, deren Nutzung mit der Überwindung von Problemen verbunden ist und die kaum zum kommunikativen Austausch mit anderen einladen. Anbieter von Fortbildungen, die den Einsatz der Neuen Medien integrieren oder zum Gegenstand machen, sollten den genderspezifischen Zugang zu den Neuen Medien aber auch aus einem weiteren Grund schon bei der Entwicklung des Fortbildungskonzepts und bei der Gestaltung der eLearning-Module berücksichtigen: Sie erhöhen damit zugleich auch die Akzeptanz des Angebots für Jungen und Männer.

Viele der im Leitfaden ausgeführten Zielvorstellungen, die für den Aspekt der Lernmodulgestaltung zu zehn Regeln zusammengefasst werden können, betonen deshalb ganz allgemein die idealtypisch den Neuen Medien zugeschriebenen Vorteile für den Einsatz in der Lehre.

<p>„Das gendergerechte Lernmodul ...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. beinhaltet eine gendersensible (An-)Sprache, 2. bietet einen umfangreichen (Sozio-)Technischen Support, 3. hat eine gute (zeitsparende) Navigation, 4. berücksichtigt unterschiedliche (technische und inhaltliche) Kenntnisstände der Studierenden, 5. bietet einen übersichtlichen Einblick über alle und in allen Lernmodulen (Lernziel-Meta-Plan), 	<ol style="list-style-type: none"> 6. gibt Auskunft über den zeitlichen Umfang einzelner Lernmodule, 7. besitzt ein genderbewusstes didaktisches Lernkonzept, 8. beinhaltet vielseitige, flexible, interaktive und lebensnahe Lernangebote, 9. bietet vielfältige interaktive (moderierte) Kommunikationsangebote, 10. vergibt ein Zertifikat für die erfolgreiche Teilnahme an dem Lernmodul“ (Zorn et al. 2004).
--	---

Lernmodule, die unter Einsatz der Neuen Medien Anwendung finden sollen, müssen ihre

- Informationen multimedial und multicodal aufbereiten und zeitgleich unterschiedliche Kommunikationskanäle ansprechen,
- medial unterschiedlich aufbereitete Informationen lerntypengerecht präsentieren.
- Lerninhalte in expliziter und bildlicher Form aufbereiten, um eine größere Ich-Nähe des Wissens bei Beobachterin und Beobachter zu erreichen und somit affektive Anteile der Wahrnehmung zur Steigerung der Lernleistung nutzen (Pöppel 2000, 39),
- Informationen nicht nur in linearer Form organisieren, um unterschiedlichen Lerntypen individuelle Wege der Informationsaneignung anzubieten,
- Lernszenarien so entwickeln, dass Kommunikationsbeziehungen zwischen den Lernenden ermöglicht werden, die das dialogische Prinzip der gesellschaftlichen Wissenskonstruktion stützen.

Auch die von Zorn et al. (2004) gelisteten good-practice-Beispiele zeigen nur, dass wir im Fall der gender- und lerntypgerechten Gestaltung von Lernmodulen und Lernszenarien unter Einsatz der Neuen Medien erst den Beginn einer Entwicklung erleben, deren Grad an didaktischer Pro-

fessionalisierung aktuell als gering zu bezeichnen ist. Es stellt sich deshalb die Frage: Welche Konsequenzen lassen sich aus diesen Grundprinzipien der Gestaltung von E-Learning-Angeboten für die Entwicklung von Fortbildungsangeboten zum Einsatz neuer Medien in der Bildung ableiten? Hierzu einige Hinweise aus der Praxis:

Aufgaben und Rollen gendersensibel verteilen	In Abhängigkeit von den Zielen und der Zielgruppe einer Fortbildungsveranstaltung ist es sinnvoll, den Einsatz der Neuen Medien in geschlechtsspezifischen Angeboten zu thematisieren. Wo dies nicht möglich oder gewünscht ist, sollte von Beginn an auf eine gemischt-geschlechtliche Verteilung von Aufgaben und Rollen geachtet werden.
Einsatz der Neuen Medien pädagogisch begründen	Der Einsatz der Neuen Medien in Lehr-Lern-Szenarien bedarf einer Begründung, die pädagogisch Sinn macht und etwaige Skepsis bei Betroffenenengruppen (Schülerschaft, Eltern etc.) überwindet. In Abhängigkeit von der Stärke des pädagogischen Arguments variiert auf Seiten der fortzubildenden Bildungsakteure auch die Akzeptanz organisatorischer oder technisch bedingter Probleme.
Einsatz der Neuen Medien an Bedarf und Voraussetzungen der Zielgruppe ausrichten	Generell gilt: Technische und organisatorische Probleme dürfen das Fortbildungsangebot nicht belasten. Die Fortbildung und der Einsatz der Neuen Medien müssen technisch wie organisatorisch optimal vorbereitet sein. Andernfalls wird die insbesondere bei weiblichen Lehrkräften vorhandene Skepsis gegenüber dem Einsatz der Neuen Medien in der Lehre noch verstärkt. Es ist deshalb sinnvoll, die Interessen, Medienkompetenz und technischen Voraussetzungen auf Seiten der TeilnehmerInnen im Vorfeld bzw. zu Beginn der Veranstaltung zu erfragen.
Nutzung der Neuen Medien sollte intuitiv verständlich und im Einsatz flexibel sein	Dies bedeutet nicht, dass nur solche medialen Werkzeuge zum Thema von Fortbildungsangeboten gemacht werden können, die ein in sich geschlossenes, wenig variables Handlungsangebot bereithalten. Im Gegenteil: Werkzeuge, die sich in Abhängigkeit von der jeweiligen Lehr-Lern-Situation variabel einsetzen lassen, haben eine deutlich bessere Chance bei beiden Geschlechtern auf Akzeptanz zu stoßen. Nach Möglichkeit sollten die Werkzeuge eine schnelle intuitive Nutzung ermöglichen, die sukzessive vertieft und dimensional ausgeweitet werden kann.
Weiterentwicklung, Pflege und Support der Neuen Medien sichern	Es ist deshalb sinnvoll, nur solche Produkte zum Thema von Fortbildungsangeboten zu machen, deren Weiterentwicklung, Pflege und Support gesichert ist. Nur vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Nutzbarkeit kann die Zeit zur Einarbeitung in die Nutzung der Neuen Medien in Konkurrenz zu anderen pädagogischen Aufgaben gerechtfertigt werden.
Themenbezogenen Austausch mit Neuen Medien ermöglichen	Die nachhaltige Nutzung der in Fortbildungsveranstaltungen angebotenen Neuen Medien sollte durch ein themenbezogenes Angebot an Kommunikationsmöglichkeiten (Foren, newsgroups, chats, etc.) unterstützt werden. FortbildungsteilnehmerInnen erhalten so die Möglichkeit, sich über den Zeitpunkt der Fortbildung hinaus über den Einsatz der Neuen Medien auszutauschen.

Evaluierung von Fortbildungsangeboten gendersensibel gestalten	Der Erfolg von Fortbildungsveranstaltungen mit Neuen Medien sollte auch unter Berücksichtigung genderspezifischer Gesichtspunkte evaluiert werden. Hierzu gehört neben der Erfassung der geschlechtsspezifischen Zugangsvoraussetzungen auch die geschlechtsspezifisch unterschiedliche Gewichtung von Fragestellungen sowie die geschlechtsspezifische Auswertung erhobener Daten, auch vor dem Hintergrund einer gendersensibel erfassten Lebens- und Arbeitssituation der TeilnehmerInnen.
---	---

Literatur

http://www.medien-bildung.net/pdf/themen_seiten/GMLeitfaden21072004.pdf

http://dimeb.informatik.uni-bremen.de/documents/projekt.gender.Infopapier_No1a.pdf. (01.10.2004)

Isabel Zorn et al.: Good Practice für die gendergerechte Gestaltung digitaler Lernmodule,
<http://dimeb.informatik.uni-bremen.de/documents/artikel.2004.Wiesner-et.al.gendergerechteGestaltung.pdf>,
(01.10.2004)

Jelitto, Marc: Digitale Medien in der Hochschullehre. Gender Mainstreaming & Evaluation. Zweite überarbeitete und ergänzte Auflage. Hagen 2004. <http://www.evaluierten.de/infos/veroeff/003.pdf> (14.10.2004)

Magnus, Stephan: E-Learning. Die Zukunft des digitalen Lernens im Betrieb. Wiesbaden 2001

Metz-Göckel, Sigrid; Kamphans, Marion: Info-Papier 1 zum Gender Mainstreaming im Projektverbund (des BMBF) Neue Medien im Hochschulbereich,

Pöppel, Ernst: Drei Welten des Wissens – Koordinaten einer Wissenswelt. In: Maar, Christa; Obrist, Hans Ulrich; Pöppel, Ernst (Hg.): Weltwissen – Wissenswelt. Köln 2000, 21 - 39



Karin Renges

Ein Praxisbeispiel für gendergerechte Fortbildung mit Neuen Medien

Die Anforderungen einer zeitgemäßen Bildung in der Wissensgesellschaft beinhaltet für Schulen die Aufgabe, ihre Schülerinnen und Schüler auf ein lebenslanges Lernen¹ adäquat vorzubereiten. Neben Wissensmanagementstrategien sind Fähigkeiten wie selbstorganisiertes und kooperatives Lernen mit digitalen Medien anzustreben. Das bedeutet nach Schulz-Zander/Tulodziecki (2002, 327): „Medienerziehung und Medienbildung als Aufgabe der Schule setzen medienpädagogische Kompetenzen seitens der Lehrerinnen und Lehrer voraus. Die Lehreraus- und Lehrerfortbildung soll Möglichkeiten für den Erwerb medienpädagogischer Kompetenzen schaffen.“

Virtuelle Lehr- und Lernszenarien bergen das Potenzial, Lehrkräfte mit der Praxis dieser Lernformen vertraut zu machen und damit medienpädagogischen Kompetenzerwerb zu verknüpfen. Eine Implementierung der neuen Medien in den Schulalltag ist jedoch nur erreichbar, wenn **Lehrerinnen und Lehrer jedes Faches** den Umgang routiniert beherrschen.

1 Lehrerinnenfortbildung online

www.LeaNet.de ist die Informations-, Lern- und Arbeitsplattform für Frauen in Schule und Bildung von Schulen ans Netz e.V., gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. LeaNet ging als bundesweites Angebot Ende 1999 ans Netz und richtet sich an Lehrerinnen und Referendarinnen aller Schularten und –stufen. Hintergrund für dieses Projekt war die Tatsache, dass die Einführung von Computer und Internet an Lehrerinnen und Schülerinnen bis Ende der 90er Jahre fast vollständig vorbeigegangen war (Westram 2000). Auch wenn sich gegenüber den Anfängen 1999 bei den Online-Angeboten vieles verändert hat und auch der Frauenanteil an den InternetnutzerInnen seitdem gestiegen ist, so bleibt doch unübersehbar, dass bis heute nur sehr wenige Lehrerinnen die neuen Medien im Unterricht einsetzen. Diejenigen, die sich auf diesen Weg machen, sind an ihren Schulen häufig ohne Kolleginnen, mit denen sie Erfahrungen auf diesem Terrain diskutieren und neue Ansätze weiterentwickeln könnten.

LeaNet will Lehrerinnen motivieren und unterstützen, die neuen Medien im Unterricht in allen Fächern einzusetzen. Mit einem reichhaltigen Spektrum von Informationen rund um neue Medien und den Schulalltag, einem zielgruppenspezifisch entwickelten Fortbildungsangebot und einer lebendigen Community online und auch offline hat sich LeaNet zum bundesweiten Treffpunkt für Frauen in Schule und Bildung entwickelt (Eichen 2004).

Das LeaNet-Team konzipiert und führt **modellhaft** Online-Fortbildungen mit tutorieller Begleitung für Pädagoginnen durch. Diesen stehen nach Erprobung Einrichtungen der Lehrerfortbildung zur Verfügung, die sie zur Weiterbildung von Lehrerinnen einsetzen, anpassen, weiterentwickeln und mit eigenen Inhalten versehen können. Als Ergänzung zu Präsenzveranstaltungen kann die Online-Lernplattform ebenfalls eingesetzt werden und ist damit ein Garant für Nachhaltigkeit von Fortbildungsangeboten.

¹ Forderungen der internationalen Organisationen OECD (1998) und Europäische Kommission (1995)

2 Online-Fortbildungsangebot für Lehrerinnen

Lehrerinnen, die sich mit den Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien im Unterrichts- und Schulkontext vertraut machen möchten, scheuen oft noch die technischen Fragen, die damit zusammenhängen. Bevor es um die wesentlichen Fragen nach didaktisch und methodisch sinnvollen Einsatzmöglichkeiten der neuen Medien geht, gilt es diese Hürde zu beseitigen.

Das Lern- und Fortbildungsangebot von LeaNet fördert Lehrerinnen beim Erwerb von Medienkompetenz, damit sie sich die Möglichkeiten der digitalen Medien selbsttätig aneignen und diese dann leichter in ihre pädagogische Arbeit einbinden können. Damit unterstützen die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler beim strukturierten Erwerb von Medienkompetenz. Lehrerinnen werden so ihrer Vorbildrolle im Umgang mit den Medien gerecht und erweitern zugleich ihr methodisches Repertoire. Besonders das internetgestützte Lernen birgt die Chance für eine Lehrkraft, eine veränderte Lehrerrolle hin zu mehr Moderation zu erproben.

Neben Präsenz-Workshops und Kombinationen von Präsenz- und Online-Fortbildungen (Blended Learning) liegt der Fokus bei LeaNet auf dem Online-Lernangebot. Dieses setzt sich aus dem Lernkontext innerhalb des Netzwerks, der Community, und den eigens für die Zielgruppe entwickelten Online-Fortbildungen zusammen. Zentraler Gedanke ist dabei die eigenständige Erprobung verschiedener E-Learning-Formen durch die Zielgruppe. Lehrerinnen lernen zudem durch gegenseitige Anregungen unter Kolleginnen digitale Medien zu nutzen, sowie in ihre pädagogische Praxis einzubinden.

3 Aspekte von Online-Fortbildung für Lehrerinnen

3.1 Themen

Lehrerinnen, Lehramtsstudierenden und Referendarinnen steht das Fortbildungsangebot von LeaNet offen. Die zurzeit erprobten Themen der tutoriell begleiteten Online-Fortbildungen erstrecken sich über: Kreative (Unterrichts-) Methoden mit neuen Medien, Die Homepage für meinen Unterricht – mit dem LeaNet Homepage-Generator, Online-Texte schreiben und publizieren, Berufsorientierung online und Mit Mädchen das WWW entdecken.

3.2 Technologie/Design

Die hier angebotene Form des E-Learnings wird als internetbasiertes Lernen verstanden, in dessen Zentrum das kollaborative Lernen steht. Mit einem gängigen Webbrowser können die virtuelle Arbeits- und Lernplattform und damit die Lerninhalte genutzt werden. Eine Teilnahme an den online Fortbildungen ist für die interessierte Lehrkraft von jedem beliebigen Internetzugang (Zuhause, Schule etc.) aus möglich.

Eine fast selbsterklärende Oberfläche mit einer übersichtlichen Navigation erlaubt auch Anfängerinnen die leichte Orientierung auf der Plattform und die Handhabung der zur Verfügung stehenden Tools. Der Mitgliederbereich wird durch eine unkomplizierte Online-Anmeldung erreicht. Er ist in einen persönlichen (E-Mail, Homepage-Generator etc.) und einen Gruppenbereich (Community – thematische Gruppen, geschlossene Projektgruppen und Fortbildungsgruppen) unterteilt. Dadurch haben die Pädagoginnen die Möglichkeit, außer dem Lernen und Arbeiten in der Fortbildungsgruppe auch den Länder und Fächer übergreifenden Austausch in der Lehrerinnen-Community kennen zu lernen.

Das Kursgeschehen findet in einem Passwort geschützten Gruppenraum des Mitgliederbereichs der Onlineplattform statt. Interessierte Lehrerinnen melden sich im kostenfreien Communitybereich an und erhalten dann die Zugangsdaten für die Kursgruppe. Dadurch ist gewährleistet, dass

das Kursgeschehen, wie Kommunikation über Chat, Forum, die Kursmaterialien und die im Kurs erstellten Dateien/Ergebnisse allein den Teilnehmerinnen zugänglich ist.

3.3 Dauer

Die Fortbildungen sind zurzeit für einen Umfang von maximal sechs Wochen konzipiert. Der Zeitraum ist überschaubar und ist ansprechend für erfahrene Interessentinnen wie auch Einsteigerinnen in diese Form des E-Learnings. Wöchentlich gibt es einen verbindlichen, einstündigen Onlinetermin. Ansonsten kann die Bearbeitung der Materialien und Fragestellungen von den Fortbildungsteilnehmerinnen, z. T. in Abstimmung mit der jeweiligen Arbeitsgruppe, eigenverantwortlich und nach freier Zeiteinteilung erfolgen. Für die Planung wird den Teilnehmerinnen je nach Kurs und Kenntnisstand ein Zeitaufwand von zwei bis vier Stunden wöchentlich empfohlen.

3.4 Methoden

Die Themen der jeweiligen Onlinekurse erarbeiten sich die Teilnehmerinnen anhand von Aufgabenstellungen und zur Verfügung gestellten Materialien. Bei deren Bearbeitung in Einzelarbeit, in Tandems oder Kleingruppen erlernen die Lehrerinnen die Handhabung verschiedener Tools (Foren, Dateiaustausch, Chat, Kurznachrichten, z. T. Homepage-Generator). Besonders berücksichtigt wird dabei, dass die Teilnehmerinnen die bereitgestellten Kursmaterialien selbstständig ergänzen, wodurch sie Kenntnisse zielgerichteter Internetrecherche erwerben bzw. vertiefen können und die Themen durch eigene Interessensschwerpunkte ergänzen.

Die Online-Fortbildungen berücksichtigen synchrone und asynchrone Kommunikationsformen. An verbindlichen Chatterminen (synchron) werden thematische und/oder technische Fragestellungen diskutiert, Gruppenarbeiten organisiert und die Kommunikation der Teilnehmerinnen untereinander angeregt. So können die teilnehmenden Lehrerinnen diese Kommunikationsform in einem Lernkontext kennen lernen und für ihre pädagogische Arbeit beurteilen. Neben dem Chat wird das Forum (asynchron) zur Bearbeitung von Fragen, zur Diskussion, zur Sammlung von Ideen und Ergebnissen eingebunden. Die Materialien zu den Kursthemen werden im Dateiaustausch hinterlegt. Dadurch können die Teilnehmerinnen der Fortbildungen das Herunterladen (Download) praktizieren und beim Ablegen eigener Dateien im Dateiaustausch (Gruppenergebnisse, ergänzendes Material etc.) den Upload durchführen.

Jeweils zwei Tutorinnen (Tutorin und Co-Tutorin) führen die Online-Fortbildungen durch. Sie stehen den Kursteilnehmerinnen zu festgelegten Onlinezeiten für Fragen zur Verfügung und reagieren innerhalb vierundzwanzig Stunden auf E-Mail-Anfragen. Durch die Teambesetzung wird das Rollenverständnis der Lehrenden aufgebrochen. Die Lernenden haben zwei Ansprechpartnerinnen, die sie in ihrem Lernprozess begleiten/motivieren und ihnen bei technischen wie inhaltlichen Fragen weiterhelfen. Für die durchführenden Tutorinnen bedeutet die Arbeit im Team einen Mehraufwand an notwendiger gemeinsamer Abstimmung und erfordert aufmerksame Mitarbeit. Gemeinsame Abstimmung und Rückmeldung sind bei dieser Form der Fortbildung entscheidend, da detaillierte und genaue Arbeit hier ein Muss ist. Im Unterschied zu einer Präsenzsituation ist die vorab festgesetzte Terminierung des Materials und der Aufgabenstellungen unbedingt präzise einzuhalten. Versäumtes kann nur mühsam durch E-Mails nachgereicht werden und trägt meist zur Verwirrung der Fortbildungsteilnehmerinnen bei.

3.5 Kriterien

Kriterien, die bei der hier beschriebenen Konzeption und Durchführung gendergerechter Fortbildung mit neuen Medien berücksichtigt werden, resultieren aus Erfahrungen und Forschungen geschlechtergerechter Weiterbildung in Präsenz sowie E-Learning-Angeboten. In Anlehnung an Leitlinien zur Gestaltung digitaler Lehr- und Lernumgebungen (Wiesner et al. 2003) und Rahmenbedingungen geschlechtergerechter Bildungsarbeit (Derichs-Kunstmann et al. 1999) lassen sich für eine gendersensible Gestaltung eines Online-Bildungsangebots für Lehrerinnen folgende Aspekte beschreiben:

- **Technologie und Design**
Leichte Handhabung und sich selbsterklärende Oberfläche, ermöglicht netzbasiertes kooperatives Lernen, mit normalem Webbrowser zu nutzen,
- **Lehr- und Lerninhalte**
Themen und Fragestellungen aus der beruflichen Praxis der Zielgruppen; Stärkung der Medienkompetenz und Erwerb medienpädagogischer Kompetenz; geschlechtergerechte Sprache,
- **Didaktik**
Handlungs- und Ergebnisorientierung, Subjektorientierung, ganzheitliches Lernen, kooperatives Lernen; dialogische Lernformen; Teamteaching,
- **Methoden**
Berücksichtigung verschiedener Kommunikations- und Interaktionsweisen: synchron & asynchron, individuelle Ansprache und Motivation; Methodenwechsel (Einzel-, Tandem- und Gruppenarbeit); Kreative Methoden; Lernen durch Fragen,
- **Rahmenbedingungen**
Online Lernen: Orts- und überwiegend zeitunabhängig, in die Arbeit/Vorbereitung am eigenen Schreibtisch integrierbar; angepasste Dauer der Fortbildung; Uhrzeiten der Online-terminen an Lebensbedingungen der Zielgruppe orientiert; Angebot des Austauschs unter Kolleginnen auch außerhalb der Fortbildung nutzbar.

4 Erfahrungen aus den Online-Fortbildungen mit Lehrerinnen und Ausblick

Die Erfahrungen aus den Fortbildungen zeigen, dass die Wahl einer Online-Fortbildung durch die Lehrerinnen abhängig vom Kursthema und der Fortbildungsform ist. Das Thema „Die Homepage für meine Klasse“ spricht zum Beispiel überwiegend Lehrerinnen an, die sich aufgrund ihres Interesses für die Websiteerstellung (Gestaltung, Urheberrechtsfragen und Einbindung in Schule und Unterricht) erstmals mit einer virtuellen Lernplattform und dem Online-Lernen auseinander setzen. Themen, die sich mit Angeboten für Mädchen im Netz oder kreativen Unterrichtsmethoden mit neuen Medien beschäftigen, sind für Einsteigerinnen wie für versierte Internetnutzerinnen interessant, wodurch ein größeres Methodenspektrum während des Kursverlaufs möglich wird. So kann an unterschiedliche Vorkenntnisse angeknüpft werden.

Entscheidend für die Lehrerinnen ist bei den Online-Fortbildungen unabhängig von den Vorkenntnissen:

- Praxisbezug des Themas,
- Ergebnisorientierung der Aufgabenstellungen/Fragestellungen,
- Überschaubares Kursmaterial - überschaubarer Zeitaufwand,
- Kombination von selbstgesteuertem und kooperativem Lernen – Schwerpunkt jedoch auf kooperativem Lernen und dabei besonders vielfältige Möglichkeiten zur Kommunikation,

- Rückmeldung zu Lern-/Aufgabenergebnissen durch die Kolleginnen in der Fortbildung und die Tutorinnen,
- Zulassen von Fragendem Lernen,
- Leichte Handhabung der Lernplattform – kaum Schwierigkeiten mit der Technologie,
- Zuverlässige und kompetente Betreuung durch die Tutorin,
- Absolvierung der Fortbildung von zu Hause aus.

Aus der Sicht der Durchführenden lassen sich zudem folgende wesentliche Faktoren einer gendergerechten Online-Fortbildung für diese Zielgruppe zusammenfassen:

- die Oberfläche/Gestaltung der Lernplattform,
- die Berücksichtigung erwarteter Kommunikations- und Interaktionsweisen,
- der Einsatz und die Erprobung vielfältiger Methoden, um unterschiedliche Lern-/Arbeitsweisen zu ermöglichen,
- die Tutorinnen als Vorbild im Umgang mit den technischen Gegebenheiten,
- die gendergerechte Sprache (Ankündigung, Kursdurchführung und Material),
- die Lernsituation unter Kolleginnen.

Als Folge aus den Fortbildungen konnte eine regere Teilnahme der nun mit den Kommunikationswerkzeugen vertrauten Pädagoginnen am Community-Geschehen verzeichnet werden: Ein erstes direkt sichtbares Ergebnis praktizierter Medienkompetenz.

5 Ausblick

Die Online-Fortbildungen für Lehrerinnen werden durch das LeaNet-Team kontinuierlich weiterentwickelt. In Kooperation mit regionalen Lehrerfortbildungsanbietern ist eine Erprobung und Anpassung der Fortbildungskonzepte an die verschiedenen regionalen Bedarfe möglich. Letzteres wird von LeaNet gerne unterstützt. Eine Kooperation mit der Bezirksregierung Köln zeigt eine solche Möglichkeit. Zwei Lehrerinnen, die Moderatorinnen für neue Medien in der e-initiative sind, führen ab November dieses Jahres selbstständig eine Online-Fortbildung auf LeaNet für Lehrerinnen im Regierungsbezirk Köln durch. Bestandteil dieser Modell-Kooperation ist u. a. die Qualifizierung der Tutorinnen und deren Begleitung durch LeaNet. Erfahrungen aus diesem Onlinekurs dienen ebenfalls der Optimierung bestehender Kurskonzepte.

Eine weitere Kooperation mit der Akademie für Lehrerfortbildung Sachsen ist in Vorbereitung.

Die Erfahrungen aus den LeaNet-Fortbildungen eignen sich dazu, Kriterien für ein Konzept geschlechtergerechter Online-Fortbildung für Lehrkräfte – Lehrerinnen und Lehrer - abzuleiten. Diese zu konzipieren und als Pilot durchzuführen ist ein notwendiger nächster Schritt.

Literatur

Derichs-Kunstmann, K.; Auszra, S.; Müthing, B.: Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. 1999

Eichen, Regina: Lernen und Arbeiten im Netzwerk – LeaNet Ziele. CD-ROM 2004

Schulz-Zander, R.; Tulodziecki, G. (2002): Multimedia und Internet – neue Aufgaben für Schule und Lehrerbildung. In: Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis

Westram, Hiltrud: Internet in der Schule. Ein Medium für alle! 2000

Wiesner, H.; Schelhowe, H.; Metz-Göckel, S. et al.: GM-guideline: Gender Mainstreaming im Kontext Neuer Medien. (o. J.): Internetdokumentation unter URL: <http://www.physik-multimedia.de/papiere/GMGuideline23Januar03.pdf> (2003)