

18. Green Ladies Lunch des Feministischen Instituts der Heinrich-Böll-Stiftung am 3.12.04:

Wie kommt Gender in den Schulalltag? Geschlechtergerechte Bildungskonzeptionen - ein deutsch-finnischer Vergleich.

Katharina Willems

Wie kommt gender in den Schulalltag? Ich würde diese Frage gerne umformulieren zu: In welcher Form treffen wir gender und gender-Konzepte bereits im Schulalltag an? Welche Konsequenzen hat das und wie könnten mögliche Alternativen aussahen? Ich werde in vier Schritten knapp skizzieren

- 1) Ausgangslage: Ungleichheiten im heutigen Schulsystem
- 2) Schulprogramme zur Mädchen und Jungenförderung: Dramatisierung von Geschlecht durch geschlechtergetrennte Maßnahmen
- 3) Gendertheorien, welche Ansatzpunkte für Veränderungen bieten
- 4) Plädoyer für die Entdramatisierung von Geschlecht

1) Ausgangslage: Ungleichheiten im heutigen Schulsystem

- a) Die Bildungsexpansion ist seit den 60er Jahren zunächst eher zugunsten von Frauen ausgefallen, der Anteil der männlichen Jugendlichen, die ihre Schulzeit ohne Hauptschulabschluss beenden, beträgt heute fast Zweidrittel (64%, 60er Jahre: 56 %), der Anteil der Frauen, die mit dem Abitur (und damit der Hochschulzugangsberechtigung) abschließen, liegt inzwischen über der Hälfte (55,2%, 60er Jahre: gut ein Drittel).
- b) Fachwahlen sind in der Schule und an den Universitäten bezogen auf die Verteilung der Geschlechter sehr ungleich: es existiert ein klarer Überhang der Frauen in den Geistes- und Sozialwissenschaften und der Männer in den Naturwissenschaften, Mathematik und Technik (und Informatik), eine ungleiche Verteilung auf prestigeträchtige Berufe geht damit einher.
- c) PISA 1: Jungen zeigen signifikant bessere Leistungen in Mathe, in den Naturwissenschaften auch, aber hier nicht signifikant. In den Leseleistungen sind die Mädchen deutlich und signifikant besser.

→ Diese wenigen Daten mögen genügen, um zu zeigen, dass wir Geschlechterdifferenzen finden, die es zu verändern gilt, weil sie dem Qualitätskriterium der bestmöglichen Förderung aller widersprechen.

2) Schulprogramme zur Mädchen und Jungenförderung: Dramatisierung von Geschlecht durch geschlechtergetrennte Maßnahmen

(Lit: Koch-Priewe, Barbara (Hg.) (2002): Schulprogramme zur Mädchen und Jungenförderung: die geschlechterbewusste Schule. Weinheim: Beltz.)

Zentrale Schulprogramme bisher:

- v.a. Realisierung geschlechtergetrennte Angebote besonders in Informatik, Berufswahl und -orientierungskursen und Sexualkundeunterricht
- z.T. Mädchenspezifische Angebote wie girls day, Mädchenraum, Mädchentage, (zunehmend auch die Debatte um spezifische Jungenangebote)

Ausgangspunkt der geschlechterbewussten Arbeit ist die Mädchenarbeit und eine mädchenparteiliche Sicht, Jungenarbeit wird zunehmend Thema, steckt aber noch in Entwicklung.

Es existieren zwei zentrale Begründungen für Geschlechtertrennung, diese bieten damit zugleich die Grundlage dieser Angebote

- a) meist liegt die Annahme grundlegender Differenzen zwischen den Geschlechtern zugrunde (empirisch sind diese Differenzen ohne weiteres zu finden, vgl. Pisa 1) aber: Problem bei dieser Dramatisierung der Differenz die damit einhergehende Dichotomisierung: DIE Mädchen und DIE Jungen (haben kein Interesse an Informatik, sind anwendungsgeübt, interessieren sich nur über Anwendungsbeispiele etc.). Tatsächlich finden sich aber deutliche Überschneidungen zwischen den Gruppen der Mädchen und der Jungen. In beiden Gruppen gibt es beides, „geschlechtsspezifischer“ Unterricht blendet möglicherweise gerade diese Schülerinnen und Schüler aus bzw. stigmatisiert sie als geschlechtsuntypisch und verweist damit zurück auf Stereotype.
- b) Begründung über vorhandene Geschlechterhierarchien: Thesen: Jungen dominierten das Unterrichtsgeschehen, Mädchen könnten sich in koedukativen

Situationen dagegen nicht wehren, koedukativer Unterricht stärke das Selbstbewusstsein der Jungen, zerstöre aber bereits vorhandenes Selbstvertrauen der Mädchen. Auch hier haben wir mit einer pauschalen Dichotomisierung zu tun, die Jungen unter Generalverdacht stellt und für die Mädchen Protektionismus fordert.

→Zwischenfazit: ein Ansetzen an Geschlechterdifferenzen erfolgt bisher über eine Dramatisierung von Geschlecht, genderorientierte Arbeit in dieser Form birgt aber die Gefahr, Geschlechterstereotype festzuschreiben, anstatt sie abzubauen.

3) Gendertheorien, welche Ansatzpunkte für Veränderungen bieten

Knapp skizziert die Grundannahmen:

Doing gender: (West/ Zimmerman 1991) meint die Herstellung und ständige interaktive Reproduktion von geschlechtsangemessenem Verhalten, d.h. es geht nicht darum, sich normativ korrekt zu verhalten, sondern um den Umgang mit dem Risiko, dass das Verhalten eines Menschen immer vor der Folie der Geschlechtszugehörigkeit beurteilt werden kann. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass nicht biologische oder natürliche Anlagen unser Verhalten steuern, sondern Interaktionen und sozialer Kontext dafür entscheidend sind, ob sich eine Person als `männlich` oder `weiblich` darstellt und/ oder so wahrgenommen wird.

Diese Position ist im Alltag so schwierig zu denken, weil wir laut Hirschauer von drei „axiomatische Basisannahmen“ (Hirschauer 1989, 1993, 1994) ausgehen:

- Die Annahme der Konstanz – wir unterstellen, dass ein Mensch, der uns heute als Frau begegnet, nicht morgen als Mann auftritt, wir gehen also von einer lebenslangen Gültigkeit der Geschlechtszugehörigkeit aus.
- Die Annahme einer Naturhaftigkeit von Geschlecht – Geschlecht wird an körperlichen Merkmalen festgemacht, insbesondere an den äußeren Geschlechtsmerkmalen. Dabei sehen wir davon ab, dass diese Merkmale in der alltäglichen Interaktion normalerweise nur bedingt erkennbar sind.
- Die Annahme der Dichotomizität – wir kennen nur eine polare Zugehörigkeit, man ist entweder weiblich oder männlich, jedoch nichts dazwischen oder jenseits davon.

Man kann also festhalten: In unserem alltäglichen Verhalten präsentieren und aktualisieren wir die Geschlechterdifferenz. Insofern kann man die von West/Zimmerman aufgestellte Omnirelevanz-Annahme bestätigen: Geschlecht spielt immer eine Rolle, ob wir das wollen oder nicht. Trotzdem verändern sich die kulturellen Formen von gender – gibt es je nach historischer und gesellschaftlicher Situation höchst unterschiedliche Bestimmungen dessen, was „accountable“ – geschlechtsangemessen - ist (vgl. Robak 1988, Wetterer 1995).

Neben diesen Basisannahmen sorgen weitere Aspekte für überdauernde Zuschreibungen und eine Sicherung des doing gender, hier sei nur genannt: Goffmans These (1994) der institutionellen Reflexivität, d.h. z.B. die Etablierung paralleler Organisationen (lässt sich an anderen binären sozialen Klassifizierungen festmachen –, Erwachsene–Kinder, Alte-Junge, Farbige-Weiße etc.)

Über solche Dramatisierungen der Differenz lassen sich folglich unterlegte Glaubensvorstellungen bzw. Stereotype reproduzieren. Wir haben es hier mit dem Wechselspiel von Strukturen und ihren Interpretationen zu tun.

→ Die soziale Konstruktion von Geschlecht verweist also zum einen auf die kulturelle und gesellschaftliche Gemachtheit dessen, was mit Geschlecht gemeint ist. Doing gender macht zugleich klar, dass jede und jeder an der Konstruktion beteiligt ist, sie interaktionell immer wieder reproduziert. Schulentwicklung muss diese komplexen Zusammenhänge von individuellem Verhalten, sozialen Interaktionen und institutionell-organisatorischen Maßnahmen berücksichtigen, wenn Geschlechtergerechtigkeit erreicht werden soll.

Ein solcher gendertheoretischer Ansatz erlaubt, Maßnahmen, die mit einer Dramatisierung von Geschlecht arbeiten, auf ihre Wirkungen für eine Veränderung des Geschlechterverhältnisses hin zu analysieren – wenngleich hier noch erheblicher Forschungsbedarf besteht, da die meisten Genderforschungen im Schulbereich sich an Differenzkonzepten orientieren.

4. Gegen die Omnipräsenz von Geschlecht – Plädoyer für Entdramatisierung

Was könnte sich in der Sicht auf gender ändern, um eine geschlechtergerechte Schulatmosphäre zu schaffen?

Von einem konstruktivistischen Standpunkt aus gilt es, den aktiven Part der Jugendlichen beim doing gender zu beachten. Es gibt viele Arten, auf denen die Schülerinnen und Schüler von Dramatisierungen von Geschlecht profitieren. Bisher gilt, dass hegemoniale Männlichkeit als Ressource für viele Jungen nach wie vor ein erfolgreiches Konzept ihrer Absichten darstellt. Auch die Mädchen profitieren noch immer von Weiblichkeitsinszenierungen, in denen sie sich als unsicher und schützenswert darstellen.

Nicht alle Handlungen müssen jedoch als eine Inszenierung von Geschlecht begriffen werden. Man kann andere Formen der sozialen Konstruktion benennen, beispielsweise das doing adult als Versuch, nicht kindlich, sondern erwachsen zu wirken. Oder das doing student: Darunter verstehen wir Strategien von Kindern und Jugendlichen, strukturelle Bedingungen der Schule zu handhaben, die durch institutionalisierte Kontrolle gekennzeichnet sind. Dies können Solidarierungen gegen die Kontrolle der Lehrkraft sein – etwa das Vorsagen oder Abschreiben oder auch die Bestätigung bei Unsicherheit bezüglich einer richtigen Antwort (Bsp. Antwortinszenierungen zu lesen als doing gender oder doing student). Rückzugsstrategien aus dem Unterricht, aber auch der Umgang mit Konkurrenz und Leistungsanforderungen sind Ausdruck von doing student.

Lenkt man den Blick auf solche anderen Formen des doing differences, wie Candace West und Sarah Fenstermaker (1995) sie bezeichnet haben, dann lässt sich die These der Omnirelevanz der Kategorie Geschlecht relativieren.

Stattdessen zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen den Polen einer Dramatisierung und einer Entdramatisierung von Geschlecht.

Gerade hinsichtlich des doing student lassen sich alle Varianten von Dramatisierung und Entdramatisierung zeigen. Es gibt einerseits Strategien, bei denen die Geschlechtszugehörigkeit eine Rolle spielt, weil Mädchen und Jungen auf je spezifische Strategien zurück greifen oder die Strategien unterschiedlich handhaben:

Jungen zeigen sich konkurrenzorientierter als Mädchen und legen ein Dominanzverhalten an den Tag, Mädchen zeigen mehr Strategien der Solidarität und Kooperation miteinander. Aber solche Stereotypen werden andererseits auch wieder durchbrochen, indem etwa die Ausgrenzung von „Strebern“ weder aktiv noch passiv an ein Geschlecht gebunden ist; oder die SchülerInnensolidarität über die Geschlechtergrenzen hinweg praktiziert wird. In solchen Verhaltensweisen tritt die soziale Kategorie Geschlecht in den Hintergrund.

Dramatisierungen der Differenzen erschweren durch die klare Unterscheidung der Geschlechter zum einen die Wahrnehmung der Differenzierungen innerhalb der Gendergruppen. Zum anderen erzwingen sie mindestens teilweise ein stereotypes doing gender durch die Schülerinnen und Schüler.

Die Forderung nach Entdramatisierungen kann nun allerdings nicht bedeuten, zur vermeintlichen Geschlechtsneutralität zurück zu gehen. Jene Lehrkräfte, die glauben, keine Geschlechterunterschiede zu machen, alle gleich zu behandeln, sind sehr wohl in die alltäglichen doing gender Prozesse involviert, ebenso wie die Schülerinnen und Schüler. Sie reproduzieren auf diese Weise durchaus die „normalen“ Geschlechterbilder.

Pädagogisches Handeln wäre deshalb rückzubinden an Selbstreflexionen des eigenen doing gender. Solche Selbstreflexionen sind ohne Genderkompetenz – also ein Wissen um die strukturellen Ungleichheiten, um sie stützende Geschlechterstereotype, um die symbolischen Repräsentationen, die sich immer wieder selbst bestätigen – nicht zu leisten. Gefragt ist dann aber eine Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht.

Für den pädagogischen Umgang mit Jungen wäre es wichtig, Schule derart zu gestalten, dass Jungen in ihrer individuellen Suche jenseits von Defizitorientierungen oder Remaskulinisierungen unterstützt werden. Für den pädagogischen Umgang mit Mädchen halte ich vor allem den Verzicht auf Protektionismus für wichtig, da dieser in den Aporien bisheriger Mädchenparteilichkeit verstrickt bleibt.

Wenn man Mädchen und Frauen ebenso wie Jungen und Männer als Subjekt ihrer Handlungen akzeptiert, dann geht dies nur durch ein Ernstnehmen ihrer Einstellungen und Wünsche und durch eine Auseinandersetzung damit. Gemeinsame Gestaltungen wären u.E. ein Weg dafür. Schulentwicklungsprozesse, die

Schülerinnen und Schüler miteinbeziehen ohne diese primär als Repräsentanten ihres Geschlechts zu sehen, wären ein Weg, der sich lohnen würde, um eine geschlechtergerechte Schulatmosphäre zu schaffen. Gegen die bisherigen dramatisierenden Maßnahmen plädiere ich dabei für eine deutlich stärkere Entdramatisierung.

Vielen Dank für die Aufmerksamkeit!

Eine ausführlichere Version dieses Vortrags wurde in der Fassung von Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland auf der GEW-Konferenz „Was macht Gender aus der Bildung?“ am 3.12.04 in Fulda vorgestellt.

Kurzbiografie von Katharina Willems:

wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Uni Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, ich bin gerade dabei meine Dissertation zum Thema Fachkulturen und Geschlechter abzuschließen und war an einer dreijährigen Längsschnittstudie zur „Sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen in der Sek. I“ beteiligt (Leitung Prof. Dr. Faulstich-Wieland, DFG-Projekt), veröffentlicht als „Doing gender im heutigen Schulalltag“, Juventa 2004, zudem arbeite ich als freiberufliche Mediatorin.