

TAGUNG: SCHULQUALITÄT & GENDER MAINSTREAMING, 18.3.2003, STADTSCHULRAT FÜR WIEN

Referat von Claudia Schneider / EFeU:

Gender Mainstreaming und geschlechtssensible Pädagogik –

Befunde, praktische Beispiele, Leitlinien/ Leitplanken für die Zukunft

Die Inhalte und Ziele von Gender Mainstreaming (Gleichstellung im Sinn von Geschlechterdemokratie) sind für den Bereich der schulischen Bildung nichts Neues. Die Befunde der koedukationskritischen Forschung liegen im deutschen Sprachraum seit über 25 Jahren vor. Vor ebendiesem Hintergrund der feministischen Kritik an der Koedukationspraxis setzen Wiener Schulprojekte, aus deren Erfahrungen ich berichten möchte, an der Notwendigkeit konkreter Veränderung an: anstatt unter einem Egalitätsmäntelchen alte Rollenbilder fortzuschreiben, sollen Mädchen und Jungen für die aktuellen Geschlechterdynamiken sensibilisiert und zu einer herrschaftskritischen Selbst-Reflexion ermutigt werden. Dazu erfordert es auf mindestens 3 Ebenen geschlechtssensibel zu sein:

1. Lehrinhalte, Schulbücher, Unterrichtsmaterialien, Curricula
2. Kommunikation- und Interaktionsgeschehen
3. Organisation des Unterrichts, z.B. phasenweise Einführung von geschlechtshomogenen Lern- und Arbeitsgruppen

Einen ganz kleinen Ausschnitt aus den Erfolgen der Wiener geschlechtssensiblen Schulprojekte, die der Verein EFeU wissenschaftlich begleitet und dokumentiert hat oder die wir aus unserer Perspektive als Schulfachfrauen betrachten können, möchte ich präsentieren:

Erfahrungen aus dem Schulverbund Mittelschule Anton-Krieger-Gasse, der Hauptschule Johann-Hoffmann-Platz P.A.I.S. und dem BG/ BRG Rahlgasse / Lernwerkstatt – aber auch vom Schulschiff Bertha von Suttner – zeigen, dass sowohl Mädchen als auch Buben von z.B. phasenweise eingerichteten geschlechtshomogenen Lern- und Arbeitsgruppen profitieren. „Mädchen, die nicht gesprochen haben, haben sich nach den geschlechtshomogenen Treffen in der KoKoKo-Stunde freiwillig zum Theaterspielen in Englisch gemeldet“ (Mädchen-KoKoKo-Stunden Schulschiff). Erfahrungen aus anderen Schulprojekten zeigen, dass die SchülerInnen die Mädchen- und Bubengruppen schätzen, so dass sie in der Folge auch in koedukativen Kontexten „eine vorsichtiger Form des Miteinanders entwickeln“ und „gemeinsame Aktivitäten möglich“ werden, die in herkömmlichen Klassen in diesem Alter (Sekundarstufe I) sonst nicht erlebbar sind.¹ Prozesse des „doing gender“, also der Erzeugung und Reorganisation von sozialem Geschlecht, die auch in der Schule stattfinden, können gerade in dieser Organisationsform bewusst und bearbeitbar gemacht werden. Die Erfahrungen in den eingeschlechtlichen Unterrichts-Settings waren hauptsächlich dafür ausschlaggebend, dass **Mädchen** „ihre Stimme behalten“, und dass sie im Verlauf der unteren Sekundarstufe (10- bis 14-Jährige) ihr Leistungsselbstkonzept deutlich verbessern konnten. Der Zuwachs an Selbstvertrauen und Selbstsicherheit bei den **Buben**, die sich nicht auf Abwertung anderer stützten, war zunehmend in koedukativen Unterrichtssituationen und im Umgang zwischen Mädchen und Buben sichtbar. Dazu die Einschätzung einer Lehrerin des Projektteams: „Buben und Mädchen gewinnen als Gruppen eine eigene Form des Miteinanders. Die Buben haben immer öfter im Hinterkopf, dass sie auch noch mit den Mädchen 'was ausmachen müssen, wenn sie etwas Gemeinsames machen wollen. Es ist für Buben keine automatische Selbstverständlichkeit mehr, dass ihre Interessen die Interessen der ganzen Klasse sind“. Ich kann also zusammenfassend und bewusst pointiert sagen: Buben erhalten in geschlechtssensiblen Projekten die Chance, Demokratie zu lernen.

¹ Aussagen einer Lehrerin des Schulverbunds Mittelschule im Rahmen der Evaluation (Besenbäck/ Schneider/ Urban 1997, 69)

Wie lässt sich nun **geschlechtssensible Pädagogik** und **Gender Mainstreaming (GM)** zusammendenken? Gendersensible Pädagogik muss gesehen werden als Teil von GM-Prozessen, sie ist nicht per se Gender Mainstreaming. Ziel von GM ist die **Gleichstellung von Frauen und Männern**, dieses Ziel muss handlungsleitend werden – bei allen Planungen, Entscheidungen, Umsetzungsaktivitäten, überall, von Anfang an, fachlich qualifiziert. Aber: Es ist nicht dann schon Gender Mainstreaming drin, sobald Gender Mainstreaming drauf steht. Nicht die Maßnahmen zur Implementierung (z.B. ein Beschluss zu GM oder das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“), ein durchgeführtes Gender Training, die Formulierung von Standards der geschlechtssensiblen Pädagogik oder die Auswertung von Statistiken zum Anteil von Mädchen/ Frauen und Burschen/ Männern (z.B. die längst notwendigen aktuellen Statistiken zu geschlechtsspezifischen Wahlentscheidungen bei technischem/textilen Werken) sind schon als Erfolgsbelege für GM zu nehmen.

Ich möchte im Folgenden **Leitlinien bzw. Leitplanken** für zukünftige **schulische Gender Mainstreaming**-Prozesse anlegen:

Die Herausforderungen für geschlechtssensible Schulentwicklung im Rahmen von Gender Mainstreaming liegen auf der **informellen institutionellen** wie auf der **unbewussten individuellen** Ebene; also dort, was wir als Organisationskultur auf der institutionellen Ebene und dem doing gender auf der individuellen Ebene bezeichnen können. 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; geschlechtsspezifische Ungleichbehandlungen, Hierarchien und Machtungleichheiten sind vor allem in den Organisationsstrukturen von Schule (auch in anderen Institutionen) institutionell abgesichert.

Beispiele: Die Einrichtung von Halbtagsschulen 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 Volksschule) sind es oft die Mütter, die schulische Aktivitäten wie z.B. Faschingsfeste (Kuchenbacken!) oder Eislaufen (als begleitende Aufsichtspersonen) ermöglichen. Mit ihrer außerschulischen Unterstützung und Mithilfe in Form von Hausaufgabenbetreuung erfüllen viele Mütter oder ihre StellvertreterInnen (andere Familienmitglieder, Tagesmütter, Großmütter,...) die Rolle von „Hilfslehrerinnen“. Der Erfolg in der Schule hängt also nicht unwesentlich von der Qualität der außerschulischen Stoffvermittlung und des häuslichen Übens ab. Kindern, deren Mütter diese Arbeit – aus welchen Gründen auch immer – nicht leisten können, fehlen nicht nur die ordentlich gemachten Hausaufgaben, „sie haben konkret weniger Schule und weniger Unterricht“ (Enders-Drägässer 1996). Kritisch zu hinterfragen ist, welches Frauen- bzw. Mutterbild damit vermittelt wird. „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“ (ebd., 54).

Das schulische „Gender-Regime“ lässt sich nach Robert Connell (der meines Erachtens die wesentlichsten Inputs zu einer kritischen Männerforschung liefert) an den *Machtverhältnissen* festmachen: Männlichkeit ist gleichgesetzt mit Autorität (oft üben z.B. Schulwarte eine eigene mächtige Rolle innerhalb der Schule aus!). Dieser Mechanismus funktioniert unbewusst, aber wirksam und beeinflusst die Wahrnehmung und Interpretation von Sachlagen durch alle Beteiligten. Was das auf SchülerInnen-Ebene und in der Wahrnehmung durch Lehrpersonen bedeuten kann, beschreibt eine ehemalige Schülerin der Mädchenklasse im Wiener Gymnasium Rahlgasse so: „Bisweilen wird sogar unauffälligeres Verhalten der Mädchen als aufsässiger und schlimmer bewertet: Die Buben spielen in der Pause am Gang Fußball, machen einen Riesenlärm, nehmen den ganzen Platz ein und ruinieren dabei die Deckenkonstruktion; die Schülerinnen der Mädchenklasse sitzen vor ihrer Klasse am Boden, ein kleiner Platz, der ihnen noch geblieben ist. Da die Klassentür neben der Lifttür liegt, sitzen sie also auch vor dem Lift. Das löst große Aufregung hervor, die Mädchen blockieren angeblich den Lift, sie werden in die Klasse geschickt, ihnen wird verboten, vor ihr zu sitzen und sie bekommen eine Standpauke einer Lehrerin. Nicht, dass das Verhalten der Buben auch nur irgendjemandem auffällt“ (Schneider Anna 2002).

Das schulische „Gender-Regime“ lässt sich auch an *Symbolisierungen* festmachen: dazu gehören sog. vergeschlechtlichte Reviere des Wissens, die Festlegung von bestimmten Fächern im Curriculum als „männlich“ und als „weiblich“, z.B. durch Bezeichnungen wie „harte“ und „weiche“ Wissenschaften. So wird Technik allgemein als „harte“ Wissenschaft bezeichnet. Die Schule ist somit ein Ort, an dem Symbole, Bilder und Metaphern von Weiblichkeiten und Männlichkeiten reproduziert werden.

Wenig förderlich für geschlechtssensible Pädagogik und GM ist der allgemein vorherrschende „Mythos der Gleichberechtigung“. Eine Herausforderung für geschlechtssensible Schulentwicklung sind darüber hinaus Frauenbeauftragte, Kontaktfrauen in den Schulen bzw. Kontaktpersonen in den Landesschulräten und in den Pädagogischen Akademien, aber auch Gender-Mainstreaming-Beauftragte, wenn sie ein mangelndes Bewusstsein und Selbst (Hahn/ Paseka 2000) haben oder mit unzureichenden Ressourcen oder einem fehlenden Kollektivinteresse konfrontiert sind (das bedeutet, dass die Organisationen Probleme leugnen, für deren Beseitigung die Frauenbeauftragten eigentlich eingesetzt wurden). Die deutschen Sozialwissenschaftler Höyng und Puchert sprechen im Zusammenhang mit der Verhinderung von Gleichstellung (die sie auch bei Männern orten, die sich positiv zur Gleichstellung geäußert haben) von der „interessengeleiteten Nichtwahrnehmung“².

Unter derartigen Bedingungen stoßen geschlechterdemokratische Veränderungsprozesse zwangsläufig an personelle und institutionelle Grenzen: Geschlechtssensibel arbeitende LehrerInnen können somit in Projekten bloß partielle oder temporäre „Flickarbeit“ leisten. Den Projektinhalten wird dennoch oft eine überdimensionale Bedeutung für künftige Veränderungen zugeschrieben, weshalb die Lehrpersonen quasi einen „unmöglichen Auftrag“ erfüllen, der im Rahmen des Projekts oder nach dessen Abschluss ausgeführt werden soll.

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

Bei Gender Mainstreaming geht's um komplexe Veränderungsprozesse mit einem von oben definiertem und getragenen Auftrag und dem Ziel der Gleichstellung (dies beinhaltet auch Steuerungskomponenten). Der Gender-Ansatz folgt einem Verständnis von Geschlechterverhältnissen, das an alle Beteiligten im gesellschaftlichen Prozess Forderungen richtet. Der Maßstab ist erst in einer veränderten, geschlechtergerechten Politik und Praxis zu sehen. Es geht also im Sinn der Qualitätssicherung oder Evaluierung nicht nur um den Input, oder um den Output, sondern um den Outcome – das heißt um die Ergebnisse!

Es liegt in der Verantwortung der Führungskräfte, Gleichstellung voranzutreiben – und das auf einer organisationalen Ebene, nicht individualisiert! Gender Mainstreaming-Prozesse brauchen klare Strukturen, Rahmenbedingungen und einen klaren Auftrag mit dem Ziel Geschlechtergleichstellung, und personelle und finanzielle Ressourcen.

Anmerkung: Zu „Schule als gendered institution“ siehe den Text von Claudia Schneider: **Die Schule ist männlich?! Wiener Schulen auf dem Weg von der geschlechtssensiblen Pädagogik zur geschlechtssensiblen Schulentwicklung**. In: sws-Rundschau 4/2002, 464-488, auch verfügbar unter: http://www.t0.or.at/~efeu/seiten/artikel/schule_ist_maennlich_schneider.pdf; dort finden sich auch die Literaturzitate !

² „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“ (Höyng/ Puchert 1998).