

Gender-Forschung in der Schule

– Fragestellung und Entwicklungen

Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das
Lehramt für die Sekundarstufe I/ II

dem Staatlichen Prüfungsamt für Erste Staatsprüfungen für
Lehrämter an Schulen Essen vorgelegt von:

Dennis Neumann

Essen, April 2007

Themenstellerin: Prof. Dr. Elke Nyssen
(Fachbereich Bildungswissenschaften)

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort	2
2. Von der Monoedukation zur (reflexiven) Koedukation	4
Die Geschichte der Koedukation	5
Das Konzept der „reflexiven Koedukation“	8
3. Zur Begründung eines gender-spezifischen Ansatzes in der Schule	10
Die IGLU-, PISA- und LAU-Studien	11
Ursachen für Leistungs- und Kompetenzdifferenzen zwischen Mädchen und Jungen	19
Welches ist das benachteiligte(re) Geschlecht?	27
4. (Un-) Doing gender.....	29
Das Geschlecht als soziale Konstruktion	29
(Ent-) Dramatisierung von Geschlecht	32
5. Das Konzept des Gender Mainstreaming	37
Geschichte und Implementierung	37
Gender Mainstreaming in der Schule	42
Probleme bei der Umsetzung von Gender Mainstreaming	50
6. Zusammenfassung und Schlusswort	53
Literaturverzeichnis	57

1. Vorwort

„Schlaue Mädchen – Dumme Jungen. Sieger und Verlierer in der Schule“ – so der Titel der Zeitschrift „Spiegel“ Nr. 21 vom 17.05.2004. Fast zwei Jahre, nachdem die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsuntersuchung PISA vorgestellt wurden und die vergleichsweise schlechten Resultate deutscher Schülerinnen und Schüler in Leistungs- und Kompetenzerwerb in der Folge politisch und in den Massenmedien lang und breit diskutiert wurden, hat schließlich auch ein Ergebnis der PISA-Studie (wie auch anderer nationaler wie internationaler Leistungsvergleichsstudien) den Weg in den Fokus gefunden, welches kurz nach Veröffentlichung der ersten PISA-Studie relativ wenig Beachtung fand: auch im neuen Jahrtausend wirken geschlechterspezifische Stereotype weiter. Dies jedoch – und darauf will oben genannter Artikel hinaus – in ungleichem Maße: während Jungen tendenziell zwar immer noch besser in Mathematik und den Naturwissenschaften sind, haben die Mädchen ihren Vorsprung in den sprachlichen Fächern ungleich weiter ausbauen können und holen in den ursprünglichen Männerdomänen immer weiter auf.

So wie die Ergebnisse der oben genannten Studien das Thema der Geschlechtergerechtigkeit im schulischen Bereich wieder in den Diskussionsmittelpunkt gerückt haben, hat auch die Gender-Forschung diese weiter in den Fokus gerückt.

Doch bis zur heutigen Diskussion um geschlechterspezifische Differenzen bezüglich der Leistungen und Kompetenzen in den einzelnen Schulfächern war es ein weiter Weg. Noch bis Anfang des letzten Jahrhunderts waren Mädchen und junge Frauen von schulischer Bildung nahezu komplett ausgeschlossen und es sollte bis in die 1960er Jahre dauern, bis Schülerinnen im Bildungssystem zumindest eine formale Gleichstellung erfuhren. Und erst in den 80er Jahren

des letzten Jahrhunderts, nachdem sich im vorhergehenden Jahrzehnt Koedukation (auch als Form der Gleichstellung von Mädchen und Jungen im Bildungssystem) als allgemeingültiges Prinzip durchgesetzt hatte, wurde Kritik an diesem System laut, da es geschlechterspezifische Differenzen reproduziere und fördere.

In der vorliegenden Arbeit möchte ich erläutern, welche Entwicklungen sich in der Gender-Forschung in der Schule in den letzten Jahrzehnten vollzogen haben und wie sich im Laufe der Zeit ihre Fragestellungen verändert haben. Beginnend mit einem Überblick über die Geschichte der Koedukation, sowie einer Erläuterung des Konzepts der „reflexiven Koedukation“, komme ich im Folgenden zu den Begründungen für einen gender-spezifischen Ansatz in der Schule. Nachfolgend möchte ich klären, wie sich Geschlecht als soziales Konstrukt in der Schule entwickelt und wie sich ein „doing gender“ vollzieht. Schließlich gehe ich auf das Konzept des „Gender Mainstreaming“ – ein vergleichsweise neuer Ansatz in der Gender-Forschung – ein, sowie auf dessen Umsetzung und Implementierung im schulischen Bereich.

2. Von der Monoedukation zur (reflexiven) Koedukation

Koedukation, also das gemeinsame Unterrichten von Mädchen und Jungen hat sich in den Schulen erst seit den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts durchgesetzt. Bis dahin waren monoedukative Schulen, in denen Mädchen und Jungen getrennt unterrichtet wurden, die Regel. Doch obwohl in den 1960er und 1970er Jahren koedukative Schulformen als vor allem für Schülerinnen gleichberechtigungs- und chancenfördernd angesehen wurde, kam schon in den beginnenden 1980er Jahren Kritik an diesem Konzept auf. Es wurden zunächst „von feministischen Forscherinnen (...) die Nachteile des koedukativen Unterrichts für die Mädchen formuliert und wissenschaftlich untersucht“ (Stürzer 2003 b in: Stürzer u.a. 2003, S. 171).

Nachdem das Für und Wider der Koedukation bis zum Anfang der 1990er Jahre debattiert wurde, ließ sich bei den meisten Forscherinnen und Forscher die Tendenz feststellen, prinzipiell an den Vorteilen der Koedukation festzuhalten, hierbei jedoch „kritisch zu reflektieren, wie es im koedukativen Unterricht gelingen kann, Geschlechtertypisierungen abzubauen“ (ebd., S.172). Hieraus entstand der von H. Faulstich-Wieland (1991) entwickelte Ansatz der „reflexiven Koedukation“.

Im Folgenden möchte ich den historischen Hintergrund zum Übergang von der Mono- zur Koedukation beschreiben und danach auf das Konzept der reflexiven Koedukation eingehen, sowie auf die Forderungen die sich aus ihm ergeben.

Die Geschichte der Koedukation

Noch bis zum Anfang des letzten Jahrhunderts waren Mädchen von höherer und beruflicher Bildung ausgeschlossen – lediglich die Elementarbildung wurde ihnen zuteil. Im 19. Jahrhundert entstanden die ersten „höheren Töchterschulen“, jedoch ohne einen einheitlichen Lehrplan und ohne die Möglichkeit mit dem erreichten Bildungszertifikat eine Universität besuchen zu können (vgl. ebd.). Erst nachdem sich die bürgerliche Frauenbewegung dafür eingesetzt hatte, wurden gegen Ende des 19. Jahrhunderts die ersten Mädchengymnasien in den Städten eröffnet. Sie hatten jedoch „zunächst häufig einen eingeschränkteren Fächerkanon als die Jungenschulen“ (ebd., S. 173). Erst 1908 wurden beispielsweise in Preußen die Fächer Mathematik und Naturwissenschaften in die Lehrpläne der höheren Mädchenschulen aufgenommen (vgl. ebd.). Im selben Jahr erhielten Mädchen beziehungsweise junge Frauen mit der „Neuordnung des höheren Mädchenunterrichts“ „die Berechtigung zum Studium und wurden in Preußen erstmals zum Wintersemester 1908/09 an Universitäten zugelassen“ (Faulstich-Wieland 2004, S. 9 f.).

Von einer gleichberechtigten Bildung und Ausbildung von Mädchen und Jungen konnte jedoch noch nicht die Rede sein. Erst wenn den Mädchen ein auf den gleichen Curricula basierender Unterricht mit vergleichbaren Lernvoraussetzungen wie bei den Jungen geboten worden wäre, hätte man von einer Egalität der Geschlechter sprechen können. Aus diesem Grund plädierten einige Vertreterinnen der Frauenbewegung für einen koedukativen Unterricht. So forderte beispielsweise H. Dohm bereits 1908 „für das weibliche Kind dieselben Bildungsmöglichkeiten, die dem männlichen gewährleistet sind“ (Dohm 1908 in: ebd., S. 10) und deshalb die gemeinsame Erziehung der Geschlechter, was jedoch zu dem damaligen Zeitpunkt noch nicht erfüllt wurde.

Auch in der Weimarer Republik konnte sich das Prinzip der Koedukation trotz Bemühungen vornehmlich von Sozialisten und Reformpädagogen nicht durchsetzen und blieb umstritten, jedoch „erwarben im Jahr 1931 11,9% der Abituriertinnen ihre Hochschulreife an Jungschulen“ (Stürzer 2003 b in: Stürzer u.a. 2003, S. 173). In der Zeit des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges wurde die Geschlechtertrennung im Bildungswesen aufgrund des ideologischen Hintergrunds wiederum verschärft. Erst in der Nachkriegszeit trat erneut eine Entschärfung dieser Trennung ein und es wurde weitgehend das Schulsystem der Weimarer Republik wiedereingeführt – inklusive der Betonung der Besonderheiten der Mädchenbildung (vgl. ebd.).

In der DDR sollte „eine Schule für alle Kinder des Volkes“ (Hempel 1994 in: ebd., S. 173) mit einem gemeinsamen Unterricht für Mädchen und Jungen geschaffen werden. Dies hatte jedoch vornehmlich organisatorische Gründe und wurde ohne den später in der BRD geführten geschlechterspezifischen Diskurs vollzogen (vgl. ebd.).

In der Bundesrepublik Deutschland setzte sich die Koedukation als allgemeines Prinzip erst mit der Bildungsreform der späten 1960er und frühen 1970er Jahre durch. Doch auch hier darf bezweifelt werden, ob die Einführung der Koedukation mit einer pädagogischen Absicht vollzogen wurde, oder eher als verwaltungsorganisatorisches Mittel, denn nach Knab (1990 in: ebd.) dürfe man „nicht vergessen, dass unsere gegenwärtige Schule keineswegs Koedukation als pädagogisches Konzept verkörpert, sondern nur die verwaltungstechnisch einfachste Gewährleistung gleicher Bildungschancen in Form der flächendeckenden Versorgung mit einem standardisierten Schulangebot“ (Knab 1990 in: ebd., S.174).

Während das koedukative Prinzip in den folgenden Jahren im Allgemeinen vor allem für die Aufhebung der Benachteiligung von Mäd-

chen im deutschen Bildungssystem angesehen wurde, kam es in den 1980er Jahren zu einer neuen Koedukationsdebatte. Es wurde Kritik laut an den tradierten strukturellen Bedingungen für Lernen und Lehren im Bildungssystem, welche sich vor allem im so genannten „heimlichen Lehrplan“ (Faulstich-Wieland 1996 in: ebd.) ausdrückten. Mit diesem sind die „zwischen den Zeilen“ transportierten Botschaften“ (Prengel nach Kreienbaum/ Metz-Göckel 1992 in: ebd.) gemeint, welche neben den offiziellen Curricula vermittelt werden. Demnach hängt die geschlechtsspezifische Sozialisation von den auf curriculärer Ebene durch die Strukturen der Schule, wie auch auf persönlicher Ebene von den durch die Lehrerinnen und Lehrer überlieferten und reproduzierten Werten und Vorstellungen entscheidend ab und sowohl Mädchen als auch Jungen bekommen hier Geschlechter-Ungleichheitsverhältnisse zu spüren.

Im Anschluss an diese kritische Auseinandersetzung mit dem koedukativen Prinzip wurden jedoch nur wenige Stimmen laut, die zu einer Rückkehr zur Monoedukation bewegen wollten. Zwar wurde die Koedukationskritik in der Öffentlichkeit oftmals so dargestellt, dass Koedukationsschulen per se in Frage gestellt würden, und der „Buchtitel ‚Zurück zur Mädchenschule?‘“ (Pfister 1988) spricht diese öffentliche Unterstellung an, die Texte im Buch zeigen dagegen, wie differenziert damals diese Frage aus Frauenperspektive angegangen wurde“ (Kaiser 2005 in: Kaiser (Hg.) 2005, S. 10).

Das Konzept der „reflexiven Koedukation“

Nachdem aus vielen, in der Folge der Koedukationskritik-Phase der 1980er Jahre durchgeführten empirischen Untersuchungen zur Koedukation und Modellprojekten zur Mädchenförderung keine eindeutigen Pro- oder Contra-Positionen bezogen werden konnten, wurden die kritischen mono- und koedukativen Ansätze über die Jahre verändert. H. Faulstich-Wieland brachte 1991 in ihrer Veröffentlichung „Koedukation – enttäuschte Hoffnungen?“ den Begriff der „reflexiven Koedukation“ in die Diskussion ein, der später durch die Denkschrift „Zukunft der Schule – Schule der Zukunft“ (1995) der Bildungskommission des Landes Nordrhein-Westfalen einen höheren Bekanntheitsgrad erreichte (vgl. Stürzer 2003 b in: Stürzer u.a. 2003).

Die „Reflexion darüber, welche Vorstellungen von ‚Weiblichkeit‘ und ‚Männlichkeit‘ bei einem selbst vorhanden sind, wie man selbst die Geschlechterverhältnisse sieht, erlaubt zunächst einmal, überhaupt wahrzunehmen, ob und wie sich Benachteiligungen für Mädchen, aber auch für Jungen herstellen“ (Faulstich-Wieland 1996 in: ebd., S. 175) betrifft demnach zuerst die Lehrerinnen und Lehrer.

Bei allen pädagogischen Handlungsweisen muss demnach überprüft werden, ob diese die bestehenden hierarchischen Geschlechterverhältnisse stabilisieren oder sie kritisch reflektieren, um so eventuell Veränderungen herbeiführen zu können (vgl. Faulstich-Wieland/ Horstkemper 1996 in: Arbeitsgruppe des Landesinstituts für Schule 2004). Als Folge dieser Forderungen und gleichzeitige Voraussetzung für ihre Umsetzung im schulischen Kontext beinhaltet das Konzept der reflexiven Koedukation auch die Revidierung der Curricula, so dass „sie den Erfahrungen, Interessen und Lebensperspektiven beider Geschlechter entsprechen und unreflektierte geschlechterorientierte Selbstkonzepte aufbrechen“ (Hoppe/ Hoppe/ Nyssen 2004, S. 12).

Allerdings geht es beim „Konzept der reflexiven Koedukation (...) nicht mehr (nur) um die Trennung von Mädchen und Jungen im Unterricht, sondern darum, sich die jeweiligen Besonderheiten und Lernerfordernisse bewusst zu machen, sie reflexiv zu bearbeiten und den Unterricht dementsprechend geschlechtergetrennt durchzuführen, d.h. auch Geschlechterhierarchien gezielt abzubauen“ (Stürzer 2003 b in: Stürzer u.a. 2003, S. 182). Es können zwar auch monoedukative Phasen in den regulären Unterricht eingebaut werden (beispielsweise um Defizite von Mädchen und Jungen in bestimmten Fächern gezielt abzubauen oder auch bei „sensiblen“ Themen wie dem Sexualkundeunterricht), jedoch spielt die Frage nach dem Sinn eines mono- oder koedukativen Unterrichts eine eher untergeordnete Rolle.

Ziel ist letztlich also der Abbau von Geschlechtertypisierungen in allen Fächern und die Förderung der Potenziale von Mädchen und Jungen (vgl. ebd.) bei gleichzeitiger Betonung der Individualität der Geschlechter. Oder anders formuliert: es geht „nicht um die ‚Angleichung‘ der Geschlechter“ (Arbeitsgruppe des Landesinstituts für Schule 2004, online), sondern um deren Diversifizierung.

3. Zur Begründung eines gender-spezifischen Ansatzes in der Schule

Nach der Veröffentlichung der ersten Ergebnisse der PISA-Studie (*Programme for International Student Assessment*) des Deutschen PISA-Konsortiums – die internationale Untersuchung zu Leistungsvergleichen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern – am 4. Dezember 2001, entfachten diese eine nationale wie internationale und bildungs- und schulpolitische Diskussion. Nicht nur, dass Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern in Basiskompetenzen wie Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften insgesamt auf den unteren Plätzen rangierte – die Ergebnisse der PISA-Studie zeigten auch die Defizite der deutschen Schulen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und von Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen Bildungs- und Sozialschichten.

Diese auch politisch „heißen“ Themen wurden in der Folge auch in der Öffentlichkeit und den Massenmedien relativ umfassend diskutiert. Weniger lang und breit ist jedoch ein weiteres wichtiges Ergebnis der PISA-Studie diskutiert worden, auf welches noch andere nationale wie internationale SchülerInnenvergleichsstudien wie die IG-LU-Studie (*Internationale Grundschul-Lese-Studie*) oder auch die LAU-Studie (*Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung*) aufmerksam machten: auch im neuen Jahrtausend bestätigte sich weiterhin das Stereotyp „Mädchen sind gut in Deutsch und Jungen in Mathe“. So wurde deutlich, dass die Schule in Deutschland mit ihrer vergleichsweise langen Tradition des koedukativen Konzepts zwar eine theoretische Geschlechtergleichstellung vorzuweisen hat, vielfach jedoch weiterhin erhebliche Differenzen in den Lern- und Leistungserfolgen zwischen Schülerinnen und Schülern fortbestehen.

Im Folgenden möchte ich die Ergebnisse der oben genannten Studien in Bezug auf geschlechtsspezifische Unterschiede in den Leistungs- und Kompetenzkomponenten von Schülerinnen und Schülern darstellen und im Anschluss auf die Implikationen und Forderungen, die sich aus ihnen für (Weiter-) Entwicklungen der Gender-Forschung ergeben, eingehen.

Die IGLU-, PISA- und LAU-Studien

Die IGLU-Studie

Die IGLU-Studie hat aus einer für Deutschland repräsentativen Stichprobe die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 4. Klasse im Bereich der Lesefähigkeit untersucht und gibt damit, ähnlich wie die PISA-Studie für die Alterklasse der 15-Jährigen, ihren Stand der Leistungen und Kompetenzen bis zur 4. Schulklasse wieder (vgl. Nyssen o.J.). In einer zweiten Untersuchung mit dem Namen IGLU-E wurde deutschlandweit die Lesefähigkeit um die Grundbildungen Mathematik, Naturwissenschaften, Orthographie und Aufsatz erweitert (vgl. Bos u.a. 2003).

Eines der wichtigsten Resultate der IGLU-Studie vorweg: in der 4. Schulklasse kann das Kompetenzniveau der deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich durchaus konkurrieren. Die in den Sekundarstufen I und II „festgestellten Mängel sind offensichtlich nicht Fortschreibungen von bereits in der Grundschule angelegten Defiziten, sondern in Deutschland primär Resultat der an die Grundschule anschließenden Schulform“ (ebd., S. 2).

Auch im Hinblick auf den Vergleich der Kompetenzniveaus von Mädchen und Jungen zeigen sich in der Grundschule noch keine gravierenden Differenzen, wie sie die PISA-Studie darlegt. So ist der Un-

terschied in der Lesekompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern nach dem Verlassen der Grundschule bei Weitem nicht so ausgeprägt und dass, obwohl hier im Ausland weitaus schlechtere Ergebnisse vorliegen (vgl. ebd.). Auch der „soziale Gradient“ (Baumert & Schümer 2001 in: ebd., S. 386) – der Zusammenhang zwischen Leistungen und sozialer Herkunft – ist in der vierten Klasse flacher als in den Sekundarstufen. Die Abhängigkeit zwischen sozialer Herkunft und erreichter Leistungskompetenz ist also geringer.

Aber obwohl in der Lesekompetenz geschlechtsspezifische Unterschiede im Kompetenzniveau zwischen Mädchen und Jungen in der Grundschule noch nicht so stark ausgeprägt sind, muss auch hier darauf hingewiesen werden, dass in „der Gesamtskala Lesen (...) die Gesamtheit aller Mädchen – d.h. im Mittelwert – 13 Punkte mehr als die Jungen“ (Nyssen o.J., S. 61), erreicht. Insbesondere bei der Rezeption von literarischen und Informationstexten sind Mädchen besser bzw. geringfügig besser (vgl. Bos u.a. 2003). Jedoch erreichen etwa 10 Prozent der Grundschülerinnen und Grundschüler nicht die Kompetenzstufe II, welche den Übergang zu einer normalen Lesefähigkeit darstellt. Sie gehören deshalb zu einer Risikogruppe, die in der Sekundarstufe I mit erheblichen Schwierigkeiten im Bereich der Lern- und Leistungsanforderungen rechnen müssen (vgl. Bos u.a. 2003). Den größten Teil in dieser Gruppe machen Jungen aus – schon hier ein Hinweis auf die erheblichen Nachteile in der Lesekompetenz, wie sie in den folgenden Sekundarstufen festzustellen sind.

Während minimale geschlechtspezifische Unterschiede in der Lesekompetenz schon im Bereich der Grundschule deutlich werden, verdeutlichen die Ergebnisse der IGLU-Studie in zwei weiteren Grundfähigkeiten den Vorsprung der Jungen. So bestätigen die „Befunde in IGLU bezüglich der Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen (...) die bekannten Stereotype und bringen keine neuen sub-

stanziellen Ergebnisse“ (ebd., S. 287). Dass heißt, dass Mädchen ein höheres Niveau in der Lesekompetenz erreichen und Jungen einen, im Vergleich zur Grundfähigkeit Lesen, signifikanteren Vorteil in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen haben. Jedoch ist an dieser Stelle nochmals darauf hinzuweisen, dass diese geschlechtsspezifischen Differenzen in den Leistungen und Kompetenzen noch nicht so stark ausgeprägt sind, wie in den nachfolgenden Jahrgangsstufen.

In einem weiteren Bereich unterscheiden sich die Ergebnisse der IG-LU-Studie noch deutlicher von denen der PISA- und LAU-Studien: dem Bereich der Motivation und des Selbstkonzepts. Neben der Erfassung von Leistungen und Kompetenzen wurden den Schülerinnen und Schülern auch Fragen hinsichtlich ihrer Motivation bezüglich des Unterrichts, ihrer Einschätzung der Wichtigkeit des betreffenden Unterrichtsgebiets sowie Fragen zu dem Ausmaß von Aufgeschlossenheit und Neugier bezüglich von Unterrichtsstoffen gestellt. Hierbei ließ sich feststellen, „dass Geschlechterdifferenzen in den Einschätzungen von Schwierigkeit und Fähigkeit im Zufallsbereich liegen“ (ebd., S. 177).

Die Ergebnisse der PISA-Studie zeigen, dass das Selbstkonzept und die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler bis zur Altersstufe der 15-Jährigen einen radikalen Wandel erfahren. Da es „also noch keine Hinweise auf ausgeprägte Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im bereichsspezifischen Selbstkonzept am Ende der Grundschulzeit“ (ebd., S. 177) gibt, müssen sich diese erst in den nachfolgenden Klassen entwickeln.

Die Pisa-Studie

Die internationale PISA-Studie untersuchte die Leistungen und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Alter von 15 Jahren.

Wie bereits weiter oben angedeutet, zeigten die Ergebnisse der ersten PISA-Studie, dass sich die Differenzen zwischen Jungen und Mädchen im Bereich der Lesekompetenz erheblich verstärken. Der Abstand der Mädchen zu den Jungen wächst auf diesem Gebiet um nahezu das Dreifache (von 13 Punkten in der Grundschule auf 35 Punkte bei den 15-jährigen) und auch der Anteil der Schüler, die zu einer Risikogruppe gehören, steigt von den oben genannten 10 Prozent auf etwa 23 Prozent (vgl. Hoppe/ Nyssen 2004). Darüber hinaus sind sie in den unteren Kompetenzstufen überrepräsentiert, während die meisten Mädchen tendenziell höhere Kompetenzstufen erreichen. Deshalb liegen „in Deutschland (...) die relativen Risiken von Jungen, zur Gruppe schwacher Leser zu gehören, um etwa 70 Prozent höher als für Mädchen“ (PISA-Konsortium 2001, S. 401). Insbesondere die Defizite der Jungen beim Lesen, Erfassen und kritischen Bewerten von Informationstexten, die in Grundzügen schon in der Grundschule festgestellt werden konnten, verfestigen sich bis zur Altersstufe der 15-jährigen weiter.

Eine besondere Relevanz zeigen diese Ergebnisse im Hinblick auf den Umgang mit den „Neuen Medien“. Hier ist eine gesteigerte Fähigkeit im Umgang mit Computer und Internet nötig, die eine gesteigerte Lesekompetenz voraussetzt. Eine fehlende Lesekompetenz kann daher auch Defizite in der Medienkompetenz mit sich bringen (vgl. ebd.).

Bezüglich der mathematischen Kompetenzen zeigen die Ergebnisse der PISA-Studie, dass sich die schon der in der Grundschule tendenziell feststellbare Vorsprung der Jungen weiterentwickelt, jedoch

ist der Vorsprung der Jungen in diesem Bereich nicht so hoch wie der der Mädchen im Bereich der Lesekompetenz. In den Naturwissenschaften zeigt sich dagegen ein inkonsistentes Bild: während in der *internationalen* PISA-Studie der Kompetenzvorteil der Jungen gegenüber den Mädchen nicht signifikant ist, der Wissensstand also annähernd gleich ist, zeigt sich in der *nationalen* PISA-Studie dagegen ein deutlicher Vorsprung der Jungen. Eine Erklärung dafür ist, dass im *internationalen* Test die Aufgaben eher am „Life Science“, also an Alltagssituationen orientiert waren, während die Aufgabenstellungen in der *nationalen* Untersuchung eher auf Faktenwissen ausgerichtet waren.

Wie auch in der IGLU-Studie wurden neben der Erhebung von Leistungs- und Kompetenzkomponenten auch motivationale Aspekte bei den Schülerinnen und Schülern untersucht. Den Ergebnissen folge lässt sich ein Zusammenhang zwischen Interesse und Schulleistung feststellen. Es wäre daher „denkbar, dass die Leistungsdifferenzen zwischen Jungen und Mädchen im Lesen bzw. in Mathematik auf solche Unterschiede in fachbezogenen motivationalen Merkmalen zurückzuführen sind“ (ebd., S. 263 f.). Bei der Befragung der Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Lesegewohnheiten gaben beispielsweise 41 Prozent der Mädchen an, dass Lesen eines ihrer liebsten Hobbys sei; bei den Jungen waren es nur 17 Prozent. Den Zusammenhang zwischen Interesse und Schulleistungen verdeutlicht das Resultat der PISA-Studie, dass sich, wenn das Interesse der Jungen am Lesen auf einem ähnlichen Niveau wie bei den Mädchen liegt, durchaus vergleichbare Ergebnisse in ihren Lesekompetenzen zeigen.

Wenn man den Zusammenhang zwischen den geschlechtsspezifischen Ergebnissen und Schulform betrachtet, ergibt sich ein differenzierteres Bild. So lässt sich der tendenzielle Vorsprung der Schülerinnen auf die Tatsache zurückzuführen, dass Mädchen und junge

Frauen an den höheren Schulformen wie dem Gymnasium und Realschule über- und in der Hauptschule, in der das Leistungsniveau niedriger ist, unterrepräsentiert sind. Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass der Vorsprung der Jungen in Mathematik und den Naturwissenschaften in Gymnasien und Realschulen signifikant größer ist, während sich Mädchen und Jungen in den Haupt- und Gesamtschulen in der Lesekompetenz nicht nennenswert voneinander unterscheiden (vgl. Hoppe/ Nyssen 2004).

Die LAU-Studie

Die LAU-Studie (1997/ 1999/ 2002) untersuchte die Lernausgangslage und den Lernzuwachs Hamburger Schülerinnen und Schülern von der 5. bis zur 9. Klasse. Aufgrund ihres Designs als Langzeitstudie, der Zusammensetzung der Grundgesamtheit, dem methodischen Vorgehen sowie ihrer regionalen Beschränkung sind Vergleichsmöglichkeiten zu den IGLU- und PISA-Studien zwar nur bedingt möglich, jedoch bietet auch die LAU-Studie aussagekräftige Ergebnisse bezüglich den Kompetenz- und Leistungsunterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern.

Demnach sind die Lernausgangslagen der Mädchen und Jungen schon in der 5. Klasse deutlich unterschiedlich. Während „Mädchen (...) zu Beginn der 5. Klasse den Jungen in Rechtsschreibung und Textgestaltung deutlich überlegen (sind), (...) (lassen) Jungen in Mathematik und im Umgang mit Tabellen und Diagrammen die Mädchen hinter sich“ (vgl. Lehmann/ Peek 1997 in: ebd., S. 6).

In den folgenden Jahrgangsstufen – das verdeutlicht die LAU ebenso wie die IGLU- und PISA-Studien – verläuft die Lernentwicklung Schülerinnen und Schülern unterschiedlich. Generell sind die Lernfortschritte der Mädchen bereits in der 5. und 6. Klasse deutlich besser

als der der Jungen. Besonders in den Sprachen Deutsch und Englisch erlangen die Mädchen erhebliche Vorteile gegenüber den Jungen, während ihre Lernentwicklungen im Bereich Mathematik nicht signifikant von denen der Jungen abweichen.

Die größte Differenz im Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern tritt jedoch in den Klassen 7 bis 9 auf. Während Mädchen im Fach Mathematik in ihrem Leistungsniveau im Vergleich zu den Jungen aufrücken können, stehen die Lernzuwächse der Jungen im Fach Deutsch nahezu still (vgl. Nyssen o.J.). Da die LAU-Studie mit Mittelwerten operiert, also Ausreißer nach oben und unten nicht gesondert darstellt, „muss es also Jungen geben, die einen leichten Lernzuwachs haben, deren Lernzuwachs stagniert und deren Lernzuwachs sich in einen Lernrückstand verwandelt hat“ (ebd., S. 66).

Der geschlechterstereotype Bias, der sich schon in den Leistungs- und Kompetenzdifferenzen zwischen Mädchen und Jungen in der Sekundarstufe I zeigt, setzt sich in den unterschiedlichen Präferenzen der Schülerinnen und Schüler in der Leistungskurswahl fort. Schülerinnen wählen am häufigsten Sprachen wie Deutsch und Englisch oder das Fach Pädagogik. Und obwohl der Anteil der Schülerinnen, die als Leistungskursfach Mathematik oder eine Naturwissenschaft gewählt haben gestiegen ist, sind sie in diesen Fächern dennoch weiterhin unterrepräsentiert. Zudem stagniert ist die Zahl der Schülerinnen, die Mathematik oder eine Naturwissenschaft als Leistungskurs gewählt haben, seit den 1970er Jahren nahezu. Diese Ungleichgewichtung bei der Leistungskurswahl hat für beide Geschlechter Nachteile. So führt die tendenzielle Abneigung der Schülerinnen gegenüber mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern dazu, dass sie in Zeiten der rasanten Technikentwicklung den daraus resultierenden Anforderungen des Arbeitsmarktes nicht gerecht werden können, während Schüler mit ihren Defiziten im verbalen Bereich nicht der steigenden Internationalisierung des Ar-

beitsmarktes sowie den sprachlichen Anforderungen der Neuen Medien begegnen können (vgl. ebd.).

Ein kurzer Ausblick auf die Ausbildungs- und Berufswahlen verdeutlicht die Tragweite der geschlechterspezifischen Kompetenzen sowie ihrer Präferenzen in der Fächerwahl. In schulischen Berufsausbildungen sind junge Frauen mit einem Anteil von 70 Prozent viel stärker vertreten als junge Männer, wobei sie hier vor allem „Ausbildungen in Berufen wie Erzieherin, Kinderkrankenschwester oder Kinderpflegerin“ (ebd., S. 57) wählen. Dadurch ist wiederum die spätere Berufsausübung von Frauen determiniert. So bedeuten schulische Berufsausbildungen „in der Regel höhere Allgemeinbildungsvoraussetzungen, finanzielle Einbußen und ein stärkeres Arbeitsplatzrisiko“ (ebd.). Auch die Verdienstmöglichkeiten sind hierbei eher gering im Vergleich zu den Anforderungen.

Ebenso zeigt sich in der dualen Ausbildung die geschlechterspezifische Präferenzstruktur. Während junge Frauen Berufe ergreifen, die zum Dienstleistungsbereich gehören, (wie beispielsweise Bürokauffrau, Einzelhandelskauffrau und Friseurin) tendieren junge Männer eher zu gewerblichen Berufen und Fertigungsberufen wie zum Beispiel KFZ-Mechaniker, Maler und Lackierer oder auch Elektroinstallateur (vgl. Statistisches Bundesamt 2001 in: ebd.).

Nicht zuletzt spiegelt die Wahl der Studiengänge die geschlechterspezifischen Tendenzen in der Schule wider. Obgleich es in den letzten Jahren auch hier zu Angleichungen der Geschlechter in der Fächerwahl gekommen ist, zeigt sich deutlich, dass „die Frauen insbesondere in den Sprach- und Kulturwissenschaften, der Veterinärmedizin und der Kunst und Kunstmuseen vertreten sind“ (Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde 2003 in: ebd., S. 59), während in Fächern wie Mathematik und den Naturwissenschaften die Zahl der männlichen Studierenden deutlich, in den Ingenieurs-

wissenschaften sogar noch mehr überwiegen. Lediglich in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften und Architektur scheinen sich die Geschlechterverhältnisse anzugeleichen (vgl. ebd.).

Ursachen für Leistungs- und Kompetenzdifferenzen zwischen Mädchen und Jungen

In der Folge der Diskussion um die Ergebnisse der vorgestellten Untersuchungen bezüglich der Leistungen und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern wurde vielfach nach den Ursachen für die beobachteten Unterschiede zwischen den Geschlechtern geforscht. Besonders wurde „zunächst vonseiten der Frauenforschung danach gefragt, wo die Ursachen dafür liegen, dass Mädchen den Jungen zwar im Vorschulalter und in den ersten Grundschuljahren im Durchschnitt in ihren mathematischen Leistungen überlegen sind, dass sich dieses Verhältnis jedoch bis zum Ende der Schullaufbahn umkehrt“ (Stürzer 2003 a in: Stürzer u.a. 2003, S. 114). Auch nach den Ursachen für den Vorsprung der Mädchen im sprachlichen Kompetenzbereich kam es zu Forschungen – wenn auch in beschränkterem Umfang (vgl. ebd.).

Nachfolgend sind einige mögliche Ursachen für die Leistungs- und Kompetenzdifferenzen zwischen Mädchen aufgeführt.

Selbsteinschätzung und Medienkompetenz

Die oben genannten Studien haben, neben Leistungs- und Effizienzkomponenten, auch „die Selbstkonzepte, die Leistungsselbsteinschätzungen und die Schulzufriedenheit der SchülerInnen“ (Nyssen 2003 a, S. 104) untersucht. Diesen Komponenten muss eine gesonderte Aufmerksamkeit zukommen, da sie wiederum Auswirkungen auf die Kompetenz- und Leistungsniveaus haben. Auch die Medienkompetenz ist als eine Schlüsselqualifikationen für Schülerinnen und Schüler zu nennen. Zum einen, weil die in den letzten Jahren stark gestiegenen Anforderungen des Arbeitsmarktes an den Umgang mit „Neuen Medien“ wie Computer und Internet eine stärkere Implementierung dieser Themen in die Curricula erfordern und zum anderen, weil sich hier Defizite in anderen Grundqualifikationen (wie der Lesekompetenz) entscheidend bemerkbar machen.

Die LAU-Studie belegt, dass die Kinder nach dem Ende der Grundschulzeit keine geschlechterbezogene Selbsteinschätzung, nach der sie sich in bestimmten Fächern aufgrund ihres Geschlechts dem anderen Geschlecht über- oder unterlegen fühlen, haben. Doch schon nach dem Verlassen der Grund- und dem Wechsel in eine weiterführende Schule vollzieht sich in diesem Bereich ein Schnitt. Denn obwohl Mädchen bereits ab der 5. Jahrgangstufe vielfach bessere Leistungen als die Jungen erbringen, halten sich die positiven Auswirkungen auf ihr Selbstbewusstsein in Grenzen. Den Ergebnissen der zweiten TIMS-Studie (*Third International Mathematics and Science Study*) – an der ersten TIMS-Studie nahm die Bundesrepublik Deutschland nicht teil – zufolge unterschätzen Mädchen „im Vergleich zu Jungen ihre allgemeinen schulischen Fähigkeiten und insbesondere ihre Leistungen in den Fächern Mathematik und Physik systematisch“ (Baumert u.a. 1997, S. 173 in: ebd., S. 105). Insbesondere gilt dies für Mädchen mit schlechteren Leistungen; Schülerinnen mit guten bis sehr guten Leistungen unterscheiden sich hier in

ihrer Selbsteinschätzung kaum von den Jungen. Die LAU-Studie konnte darüber hinaus bei den Jungen eine Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung und tatsächlichen schulischen Leistungen aufzeigen. Demnach schätzen sich Jungen generell besser ein, als sie es laut ihrer erreichten schulischen Kompetenzniveaus tatsächlich sind. Auch haben sie ein tendenziell größeres Selbstbewusstsein als Mädchen. Diese Situation spitzt sich bis zur 9. Jahrgangsstufe zu, was besonders problematisch für Schüler mit einem eher geringen Kompetenz und Leistungsniveau ist. Denn obwohl es „einen engen Zusammenhang zwischen Selbsteinschätzung, Interesse und Leistung“ (Nyssen o.J., S. 67) gibt, wirft die bei Jungen festgestellte Diskrepanz zwischen Leistungen und Selbsteinschätzung die Frage auf, woher sie dieses Selbstbewusstsein nehmen, da sie es offensichtlich nicht aus schulischen Leistungen beziehen (vgl. Nyssen 2003 a).

Ein anderes Beispiel für die Auswirkungen geschlechterspezifischer Selbsteinschätzung ist in den unterschiedlichen Kompetenzniveaus zwischen Mädchen und Jungen im Bereich Lesen zu finden. Aus den oben genannten Studien geht hervor, dass schon in der Grundschule Niveauunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern festgestellt werden können, sich diese jedoch erst in den Sekundarstufen verfestigen beziehungsweise ausweiten. Ein Erklärungsansatz lag in der Betonung motivationeller Faktoren beim Lesen. Ein anderer Ansatzpunkt liegt in den unterschiedlichen Selbsteinschätzungen und Selbstkonzepten von Mädchen und Jungen. Demnach ist festzustellen, dass es „nicht auszuschließen (ist), dass die Lesedistanz der Jungen unbewusst darauf beruht, dass sie Lesen als nicht kongruent mit ihrer Geschlechtszugehörigkeit assoziieren, dass Lesen eben immer noch ‚Weiberkram‘ ist“ (ebd., S. 100 f.). Dass die in einigen Bereichen deutlichen Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen nicht nur aus einer empfundenen Inkongruenz zwischen Lernthema und Selbstkonzept zusammenhängen könnten, zeigt sich auch in der Analyse Carmen Kellers (1997 in: ebd.) der Ergebnisse

der TIMS-Studien (TIMMS II und III). Ihren Schlussfolgerungen zu folge erbringen Mädchen nicht deshalb schlechtere Leistungen in Mathematik, weil dies positiv mit ihrer Entwicklung als Frau zusammenhängt (vgl. ebd.), „vielmehr wirken sich die Stereotypisierungen der Lehrpersonen von Mathematik als männliche Domäne und die geringeren positiven Erwartungen, die Lehrpersonen an Mädchen richten aus“ (Keller 1997 in: ebd., S. 108).

Auch in einem anderem Lernbereich sind die Unterschiede in den Selbsteinschätzungen von Mädchen und Jungen deutlich zu erkennen: dem Umgang mit den „Neuen Medien“ – ein Themenfeld, welches in den letzten Jahren verstärkt in den Mittelpunkt der Diskussionen um die Qualifizierungsaufgaben von Schulen gerückt ist, vor allem da Medienkompetenz heutzutage eine Schlüsselqualifikation ist, die insbesondere auch auf dem Arbeitsmarkt eine immer größere Rolle einnimmt.

Die Unterschiede in den Kompetenzniveaus zwischen Mädchen und Jungen im Umgang mit den Neuen Medien sind daher in den aktuellen Forschungen immer mehr in den Fokus gerückt. Wie die Evaluation des *Schulen ans Netz*-Projekts zeigt, halten sich weniger Mädchen als Jungen „für begabt und Schülerinnen schätzen ihre Leistungen als geringer ein als Schüler“ (Nyssen 2003 b, S. 12). So gaben in einer, im Rahmen dieser Untersuchung durchgeföhrten Befragung nur 8,7 Prozent der Schülerinnen an, dass die Behauptung, sie seien für Arbeiten am Computer begabt, völlig zutreffe (vgl. Schulz-Zander 2002 in: Kampshoff/ Lumer 2002, S. 259). Schüler hingegen hielten diese Annahme in insgesamt 37,2 Prozent aller Fälle für völlig zutreffen (vgl. ebd.). Auch in der Selbsteinschätzung ihrer Leistungen auf diesem Gebiet unterscheiden sich Mädchen und Jungen signifikant. Auf die Frage, ob sie beim Arbeiten mit dem Computer gute Leistungen brächten, stimmten nur 17,2 Prozent der Mädchen im Gegensatz zu 43,7 Prozent der Jungen voll zu (vgl. ebd.). Ähnliche

Ergebnisse in den Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen zeigen sich, wenn man nach den Vorerfahrungen im Umgang mit den Neuen Medien fragt: so kommen Mädchen zu 30,4 Prozent in der Schule zum ersten Mal in Kontakt mit dem Computer, während es bei Jungen lediglich 11,7 Prozent sind. Auch im Umgang mit dem Internet sind die Vorerfahrungen von Schülerinnen und Schülern höchst unterschiedlich. Demnach gaben 55,6 Prozent der Mädchen an, ihre ersten Erfahrungen mit dem Internet in der Schule gemacht zu haben; 33 Prozent sind es bei den Jungen.

Wenn man nach den Ursachen der Differenzen in den Selbsteinschätzungen von Mädchen und Jungen sowie ihren unterschiedlichen Kompetenzniveaus im Umgang mit den Neuen Medien fragt, sind Aspekte der Fremdzuschreibungen und Stereotypisierungen seitens der Lehrerinnen und Lehrer, wie schon Carmen Keller (1997 in: Nyssen 2003 a) weiter oben angemerkt hat, von großer Bedeutung. So ist der „Zusammenhang von geschlechtsabhängigen Selbstkonzepten, Leistungseinschätzungen, fachspezifischen Zuschreibungen und Leistungen (...) in mehreren Studien nachgewiesen worden“ (Nyssen 2003 b, S. 13).

Da Lehrerinnen ihre Kompetenzen im Bereich des Computers signifikant niedriger einschätzen unterstützen sie somit indirekt die Stereotypisierung des Computers als männliche Domäne. Dieser Vorgang vollzieht sich in zweifacher Weise: zum einen durch die Zuschreibungen der Lehrerinnen und Lehrer des Computerbereichs als „Männersache“ und die damit verbundene geringere Erwartungshaltung gegenüber den Mädchen; zum anderen beeinflusst dies natürlich auch die Selbsteinschätzung von Mädchen, so dass sie das Thema Computer mit ihrem Selbstkonzept als inkongruent empfinden. In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, dass diese „Geschlechterstereotypisierungen hinsichtlich der Fächer (...) bei den Lehrpersonen noch stärker ausgeprägt (sind) als bei den Schülerinnen“ (Nyssen 2003 b, S. 13).

nen und Schülern, wobei es keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern gibt“ (vgl. Keller 1997 in: Nyssen 2003 a, S. 108).

Dass sich die geschlechterspezifischen Zuschreibungen von Lehrerinnen und Lehrern wiederum auf die Schülerinnen und Schüler auswirken zeigt sich auch in den Antworten der Schülerinnen und Schüler auf die Frage, an wen sie sich bei Problemen mit dem Computer wenden. Demnach stimmen der „Aussage „bei Problemen mit dem Internet wende ich mich an eine Lehrerin“ (...) 23,4 Prozent der Schülerinnen und Schüler zu; nahezu doppelt so viele (43,8%) geben hingegen an, sich an einen Lehrer zu wenden“ (Schulz-Zander 2002 in: Kampshoff/ Lumer 2002, S. 261). Obwohl im Bereich Computer und Internet die traditionelle Lehrerrolle von Schülerinnen und Schülern immer häufiger in Frage gestellt wird, sind es hier jedoch verhältnismäßig wenige Mädchen, die dies tun (vgl. Nyssen 2003 a). Des Weiteren geben die Computerkoordinatoren an, dass an 7,9 Prozent der Schulen Lehrpersonen durch Schülerinnen und an 24,4 Prozent der Schulen durch Schüler angeleitet werden (Schulz-Zander 2002 in: Kampshoff/ Lumer 2002, S. 264).

Hier zeigt sich ein weiterer wichtiger Ansatzpunkt von Gender-Forschung in der Schule, der auch schon als Grundgedanke in H. Faulstich-Wielands Konzept der Reflexiven Koedukation zu finden ist: geschlechterspezifische Forschung kann nicht bei der Schülerinnen und Schülern aufhören. Überdies sind die Rollen der Lehrerinnen und Lehrer in den Forschungsmittelpunkt zu rücken, ebenso wie die strukturellen Bedingungen in denen die Akteure handeln.

Erfahrungshintergründe

Als Erklärung für die signifikant schlechteren Leistungen von Schülerrinnen im Fach Physik wird „vielfach darauf hingewiesen, dass diese deutlich weniger Erfahrungen im Umgang mit Werkzeugen und mit technischen Spielzeugen haben als Jungen“ (Stürzer 2003 a in: Stürzer u.a. 2003, S. 116). Demnach haben Mädchen kaum Kontakt mit technischen Spielzeugen und werden von ihren Eltern weitaus seltener dazu angeleitet, sich mit naturwissenschaftlichen Dingen auseinanderzusetzen (vgl. ebd.).

Die erworbenen Erfahrungshintergründe von Jungen sind nach A. Ziegler u.a. (1997 in: ebd.) jedoch nicht grundsätzlich von Vorteil. Vielmehr könne dieses Vorwissen, da es häufig unvollständig oder falsch sei, im Physikunterricht nur schwer korrigiert werden. Zur Angleichung der Geschlechterverhältnisse in diesem Fach sind demnach „Interventionsansätze erfolgversprechender, die eine Veränderung selbstbezogener Kognitionen der Mädchen anstreben“ (Ziegler u.a. 1997 in: ebd., 116).

Nach Lie und Bryhni (1983 in: ebd.) haben Mädchen „einen Erfahrungsvorsprung im Umgang mit Pflanzen und Tieren und bei häuslichen Tätigkeiten, z.B. beim Nähen mit der Nähmaschine oder beim Kochen“ (ebd., S. 116). Diese außerschulisch erworbenen Kompetenzen lassen sich curricular am ehesten dem Fach Biologie zuordnen. Hier sind auch tatsächlich geringe Leistungsvorsprünge der Mädchen in der Schule zu beobachten.

Auf den Kompetenzbereich Lesen bin ich weiter oben schon näher eingegangen. Auch hier sind geschlechterspezifische Erfahrungshintergründe als ein möglicher Grund für die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den Leseleistungen zu nennen.

Interessenwortschatz

Die unterschiedlichen Lesekompetenzen bei Schülerinnen und Schülern sind nach S. Richter (1996 in: ebd.) auch darauf zurückzuführen, dass ein jungenspezifischer Interessenwortschatz in den Lernmaterialien nicht ausreichend berücksichtigt wird. Ihren Untersuchungen zufolge unterscheiden „sich Mädchen und Jungen im Hinblick auf bevorzugte Wörter und Wortfelder (...) und (...) (es ist zu vermuten), dass die geschlechtsspezifische Bedeutsamkeit von Wörtern einen unmittelbaren Einfluss auf die Leistung, d.h. in diesem Fall auf die korrekte Schreibweise der Wörter haben“ (ebd., S. 117). „Jungenwörter“ sind demnach in den Wortfeldern Technik, Aggression/ Angst und Sex/ Tabu zu finden, typische „Mädchenwörter“ in den Wortfeldern nicht-technische Spiele (wie zum Beispiel Puppenspiele), Kleidung oder auch musisches Hobby (vgl. Stürzer 1996 in: ebd.). In den Klassenstufen 2 bis 4 werden von fast 90 Prozent der Mädchen und Jungen beim Geschichtenschreiben als für sie besonders wichtig genannte Wörter geschlechtsspezifisch verwendet (vgl. ebd.).

Weiterführende Untersuchungen zum Übungswortschatz in Fibeln für den Erstunterricht lassen Richter (1996 in: ebd.) zu dem Ergebnis kommen, dass „im Schriftsprachenunterricht der Grundschule die von Mädchen bevorzugten Inhaltsbereiche und die damit verbundenen Wörter eine erheblich größere Rolle spielen als die der Jungen (ebd., S. 117 f.). Geschlechtsspezifische Wortfelder werden vom jeweiligen Geschlecht häufiger richtig geschrieben, als ähnlich schwierige Wörter aus einem anderen Wortfeld.“

Welches ist das benachteiligte(re) Geschlecht?

Aus den angesprochenen SchülerInnenleistungsvergleichsstudien geht zwar hervor, dass beide Geschlechter ihre fächerspezifischen Domänen haben, sich diese jedoch erst nach der Grundschulzeit entwickeln. Die Schere, die sich in der Folgezeit in den Kompetenzen und Leistungen zwischen Mädchen und Jungen vor allem in den sprachlichen wie den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern auftut, ist jedoch ungleich gewichtet.

Wie die LAU-Studie zeigte, baut sich der Vorsprung der Mädchen in den sprachlichen Kompetenzen von der 5. bis zur 9. Klasse aus, während der Leistungsvorsprung der Jungen in der Mathematik bis zur 9. Klasse abnimmt. Die internationale Schulleistungsstudie TIMMS II zeigte in der 8. Klasse – im Gegensatz zur LAU-Studie – keine geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede in Mathematik (vgl. ebd.). In den Physikleistungen „lagen die Jungen in der achten Klasse deutlich vor den Mädchen, in Biologie lagen die Mädchen mit geringerem Abstand vor den Jungen“ (ebd., S. 119). In TIMMS III haben die Jungen in Mathematik einen deutlichen Vorsprung vor den Jungen (hier allerdings nur in den Leistungskursen – die Leistungsvorsprünge in den Grundkursen waren lediglich minimal) in Physik waren Leistungsdifferenzen zugunsten der Jungen sowohl in den Grund-, wie auch in den Leistungskursen festzustellen. Die PISA-Studie zeigte, wie TIMMS II auch, „auf internationaler Ebene keine durchgängigen Leistungsvorsprünge in der *mathematischen Grundbildung* für die Jungen“ (ebd., S. 119 f.). Der in der Alterstufe der 15-Jährigen festgestellte Leistungsvorsprung der Jungen in der mathematischen Grundbildung war jedoch nur halb so groß, wie die festgestellte Differenz in der Lesekompetenz zugunsten der Mädchen (vgl. ebd.).

Diese ungleiche Gewichtung der fächerspezifischen Differenzen zu gunsten der Mädchen legt daher nahe, die Jungen als „Verlierer“ des Bildungssystems zu benennen. Dazu kommt, dass vor allem in den ursprünglich von den Jungen dominierten mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern „schon in frühen Jahrzehnten Forderungen nach verstärkter Förderung der Mädchen sowie nach anderen Unterrichtsformen (z.B. Monoedukation (...))“ (ebd., S. 112) entstanden und auf der anderen Seite bis jetzt kaum beziehungsweise wenige Überlegungen zu spezifischen Fördermaßnahmen für die Jungen in den sprachlichen Fächern angestellt wurden. In aktuellen Untersuchungen zu diesem Thema wird daher auch häufig der Ruf nach einer geschlechtsspezifischen Förderung zugunsten der Jungen laut, da sie die im Bildungssystem Benachteiligten seien (vgl. Richter 1996 in: ebd.). Auch in der öffentlichen Diskussion wird seit einiger Zeit dieser Standpunkt vertreten. Artikel aus der „Zeit“ beispielsweise argumentieren, dass Jungen alleine aufgrund ihres Geschlechts in der Schule diskriminiert würden (vgl. Etzold 2002 in: ebd.).

Monika Stürzer (2003 a in: Stürzer u.a. 2003) kommt jedoch zu dem Schluss, dass genauso „wenig, wie heutzutage von einer prinzipiellen Benachteiligung der Mädchen in der Schule gesprochen werden kann, wenn man sich die von ihnen erreichten Leistungen betrachtet, ist es sinnvoll, die Argumentation einfach umzudrehen, und nun die Jungen als die Verlierer des modernen Bildungssystems zu betrachten“ (ebd., S. 113). Es müsse vielmehr im Sinne einer echten Geschlechtergerechtigkeit untersucht jeder schulische Bereich untersucht werden, ob er Mädchen oder Jungen bevorteilt oder sie benachteiligt und dann (auch bereits existierende) Wege der gezielten – eventuell geschlechtsspezifischen – Förderung eingesetzt werden.

4. (Un-) Doing gender

Bei der Ursachenforschung für die unterschiedlichen Leistungen und Kompetenzen, die Mädchen und Jungen in den einzelnen Fächern erbringen, ist deutlich geworden, dass diese nicht im jeweiligen Geschlecht selbst zu suchen sind. Vielmehr zeigt sich die Wirkung der unterschiedlichen Sozialisation, den daraus resultierenden – und sich gleichsam wiederum verstärkenden – Selbst- und Fremdkonzepten und den (sozial-) strukturellen Bedingungen, die Schülerinnen und Schüler vorfinden und ebenso durch geschlechterspezifische Handlungsmuster mitkonstruieren.

Den Geschlechterkonstruktionen innerhalb des Sozialisationsprozesses von Mädchen und Jungen ist deshalb in den vergangenen Jahren der Gender-Forschung eine gesteigerte Aufmerksamkeit zugekommen, insbesondere weil sich hier Ansatzpunkte zur Minimierung des Geschlechterungleichgewichts in Leistungs- und Kompetenzerwerb bieten.

Das Geschlecht als soziale Konstruktion

Zweigeschlechtlichkeit als soziale Struktur „erzeugt als objektive Existenzbedingung die Zuordnung der Subjekte zum männlichen oder weiblichen Genus spätestens ab der Geburt“ (Weber 2003, S. 41), was eine Geschlechtsdifferenz auf biologischer Ebene bedeutet.

Darüber hinaus bildet sich jedoch durch Vergesellschaftungsprozesse, in denen in sozialen Praktiken Konzepte der Differenzierung der Geschlechter (vgl. Faulstich-Wieland u.a. 2004) gelernt werden, eine Geschlechtsidentität heraus (vgl. Weber 2003). Diese „soziale Struktur der Zweigeschlechtlichkeit wird als Geschlechtshabitus von Geburt an inkorporiert, d.h. alle Erfahrungswerte der Subjekte werden als vergeschlechtlichte und vergesellschaftlichte Subjekte erworben,

das Selbstgefühl wie die Selbstdarstellung der Subjekte ist *gendered*“ (ebd., S. 42). Durch „Gender-Praktiken wird das Geschlechterverhältnis unter dem Einsatz der den AkteurInnen stehenden Ressourcen ausgehandelt“ (ebd.), wobei hier die Geschlechter komplementär aufeinander bezogen sind, aber nicht als egalitär behandelt werden. Es muss daher immer noch von einer gesellschaftlichen Überlegenheit der Männer gesprochen werden, durch eine vergeschlechtlichte Arbeitsteilung wird diese gesellschaftliche Schichtung aufrechterhalten (vgl. ebd.). Die differenten Verhältnisse der Geschlechter erfahren ihre Bedeutung in Geschlechtsstereotypen, in denen vielfach eine biologistische Argumentation verfolgt wird; Frauen wie Männer „sind einfach so“ ist eine gängige Äußerung.

Doch schon nachdem dies von den ersten Studien zu geschlechts-spezifischer Sozialisation Ende der 1970er bis Anfang der 1980er Jahre herausgestellt wurde, wurde Kritik an Auffassung der Subjekte als „passiver Rezipient“ von Sozialisation laut. Frigga Haug (1981 in: Weber 2003) wies „auf die Einseitigkeit der Auffassung hin, dass Frauen bloße Opfer patriarchaler Verhältnisse seien, sie seien als Mitwirkende anzusehen“ (vgl. Haug 1981 in: ebd., S. 41). Im Anschluss an die nachfolgenden feministischen Debatten um die Rolle der Frau als Mittäter oder Opfer patriarchaler Strukturen „setzte sich die Position durch, dass das System der Zweigeschlechtlichkeit den Menschen nicht nur von außen aufgezwungen, sondern von diesen in Selbstdefinition übernommen und in sozialen Interaktionen aktiv reproduziert wird“ (ebd.). Das einheitliche Verständnis von „der“ Frau und „dem“ Mann wurde kritisiert und es „ist nicht mehr von Weiblichkeit und Männlichkeit die Rede, sondern von Weiblichkeiten und Männlichkeiten“ (Meuser 2004 in: Meuser/ Neusüß (Hg.) 2004, S. 327). Dieser Theorie nach „hat“ man Geschlecht nicht einfach, sondern es muss in Interaktionsprozessen immer wieder „getan“ werden – ein Prozess, der von West und Zimmermann als „doing gender“ bezeichnet wurde (vgl. Faulstich-Wieland 2004). In den 1990er Jah-

ren hat sich in der deutschen Geschlechterforschung dieser konstruktivistische Gedanke zunehmend durchgesetzt und es wurde in der Folge auch vermehrt Kritik an der „klassischen“ Frauenforschung laut (vgl. Meuser 2004 in: Meuser/ Neusüß (Hg.) 2004). Demnach schreibe Frauenforschung das Prinzip der Zweigeschlechtlichkeit fort und trage zur Differenzierung der Geschlechter bei, indem sie beispielsweise auf bestimmte Vorzüge des Weiblichen verweise.

Von einer „Geschlechtsspezifität“ zu sprechen gäbe jedoch, so H. Faulstich-Wieland (2004), die unberechtigte Möglichkeit, „bestimmte Verhaltensweisen, Eigenschaften, Fähigkeiten usw. jeweils einem der beiden Geschlechter zuzuordnen“ (Faulstich-Wieland 2004, S. 14). Diese „Annahme (ist) jedoch nicht haltbar (...): Psychologische Unterschiede sind weder konsistent nachweisbar, noch sind sie erheblich, zudem verringern sie sich über die verglichene Zeit hinweg“ (ebd., S. 14 f.).

Neben einem „doing gender“, in dem Schülerinnen und Schüler selbst aktiv an der Ausübung von sozialen Praktiken beteiligt sind, die zur Differenzierung der Geschlechter beitragen gibt es ebenso ein „undoing gender“ oder auch eine „Neutralisation“ (vgl. Thorne 1993 in: ebd.), in dem „auch umgekehrt Geschlechter als dichotome und gegensätzliche Pole in den Interaktionen aufgelöst werden“ (ebd., S. 16). Jedoch erfahren besonders „doing gender“-Praktiken, die gleichsam die Grenzen zwischen den als oppositionell empfundenen Geschlechtercharakteren verfestigen, eine große gesellschaftliche Akzeptanz. Tradierte Geschlechterrollen übergreifende Handlungsweisen von Mädchen und Jungen – wie beispielsweise im sportlichen Bereich das Betätigen von Mädchen an „traditionellen“ Männersportarten – werden vielfach kritisch beäugt. Auch Lehrerinnen und Lehrer tragen „zu Grenzziehungen und damit dem Konstruieren von Mädchen und Jungen als Gegensätzlich bei, wenn sie beispielsweise Reihen nach Geschlecht aufstellen lassen oder bei

Wettspielen das Geschlecht als Merkmal der Gruppenzuordnung benutzen“ (ebd., S. 16).

Doing gender im heutigen Schulalltag „kennzeichnet die in den Interaktionen zwischen Menschen immer zugleich dargestellte wie zugeschriebene Geschlechtszugehörigkeit“ (ebd., S. 23). Immer dann, wenn es zu einer „Dramatisierung“ der Geschlechterverhältnisse kommt, tritt Geschlecht als soziale und kulturelle Kategorie in den Mittelpunkt. An diesem Punkt bieten sich für die Schulen Ansatzpunkte, um traditionelle Geschlechterrollen aufzubrechen.

(Ent-) Dramatisierung von Geschlecht

In der Frauenbewegung den 1970er Jahren „wie in der sich anschließend ‚etablierenden‘ Frauenforschung in der Erziehungswissenschaft ging es darum, Geschlecht für die Arbeit in der Schule zu einer zentralen Kategorie zu machen, d.h. im Sinne Goffmans eine Dramatisierung von Geschlecht vorzunehmen“ (ebd., S. 215), wozu beispielsweise die angemessene Darstellung beider Geschlechter in den Schulbüchern, die gleiche Aufmerksamkeitszuwendung in den Interaktionen, zeitweise (vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern) monoedukative Phasen sowie der Gebrauch der männlichen wie weiblichen Form in der Sprache gehörte (vgl. ebd.).

Eine radikale Entdramatisierung von Geschlecht forderte dagegen Barbara Houston (1985 in: ebd.), indem sie fragte, „ob öffentliche Erziehung nicht besser ‚geschlechterfrei‘ sein solle“ (ebd., S. 215).

Dementsprechend könne man, so H. Faulstich-Wieland (2004) die Einführung der Koedukation in den 1960er und 1970er Jahren in das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland als eine Form der Entdramatisierung der Geschlechter auffassen. Es wurden getrennte,

„an das jeweilige Geschlecht gebundene Schulform (...) zusammengeführt, Unterschiede sollten keine Rolle mehr spielen – aus Schülerninnen und Lehrerinnen in Mädchenschulen und Schülern und Lehrern in Jungenschulen wurden Schüler und Lehrer in koedukativen Schulen“ (ebd.).

Man kann „also zwei konträre Positionen unterscheiden: Zum einen jene, die in der Kritik an der Koedukation eine gezielt geschlechterbetonte Erziehung – eine Mädchenerziehung und eine Jungenerziehung – verwirklicht sehen möchte, d.h. die eine Dramatisierung von Geschlecht für den zentralen Weg hält“ (ebd.). Auf der anderen Seite „jene, die in einer „gender free education“ eine Perspektive für Bildung sieht, also eine Entdramatisierung von Geschlecht fordert“ (ebd.).

Eine Entdramatisierung der Geschlechter im Sinne einer „geschlechterfreien“ Erziehung oder eben ein undoing gender ist jedoch nicht ohne weiteres praktizierbar. Wie die Kritik der Frauenbewegung an der Koedukation herausgearbeitet hat, ist im Zuge einer Entdramatisierung häufig eher mit einer Dramatisierung der Geschlechter zu rechnen (vgl. ebd.). Lehrerinnen und Lehrer verhalten sich nicht geschlechtsneutral. Dies wurde schon von den Untersuchungen zu geschlechterstereotypen Fremdzuschreibungen seitens der Lehrkräfte herausgestellt. Lehrerinnen und Lehrer „schenken Jungen mehr Aufmerksamkeit im positiven wie im negativen Sinne“ (ebd., S.216). Dies geschieht jedoch meist unbeabsichtigt und unbewusst, „d.h. in ihrer eigenen Wahrnehmung – wie auch in der von Schülerinnen und Schülern – verteilen sie die Redeanteile, die Aufrufe usw. gleich und gerecht“ (ebd.). Da Lehrerinnen und Lehrer selbst in den meisten Fällen Geschlechterstereotypisierungen in ihrer eigenen Sozialisation vorgelebt bekommen haben, dürfte es auch schwer sein, diese „Spirale“ zu durchbrechen. Hier zeigt sich ein weiterer Ansatzpunkt für das Konzept des Gender Mainstreaming, denn häufig wird der erste

Schritt sein, den Lehrkräften ihre eigenen Geschlechterstereotype zuerst vor Augen zu führen, bevor daran gegangen werden kann, diese abzubauen.

Ein zweiter Grund, warum eine Entdramatisierung von Geschlecht praktisch nur sehr schwer durchsetzbar ist, liegt in dem geschlechterbewussten Handeln der Mädchen und Jungen selbst. Auch an dieser Stelle sei auf die Ergebnisse der SchülerInnenleistungsvergleichsstudien verwiesen, die die unterschiedlichen, geschlechtsbezogenen Selbstkonzepte und –einschätzungen von Schülerinnen und Schülern aufgezeigt haben. Für Mädchen und Jungen „sind die Prozesse des Sich-Ineinander-Verliebens wie des Sich-Gegeneinander-Abgrenzens – je nach Alter – höchst relevant für das soziale Geschehen in der Schule (ebd.). Und auch hier wird deutlich, wie schwer es im schulischen Bereich ist, bereits vorschulisch erlebte und geprägte geschlechterstereotype Selbstkonzepte und –einschätzungen aufzubrechen.“

Schließlich macht ein dritter und letzter Punkt deutlich, warum es trotz einer intendierten Entdramatisierung von Geschlecht häufig zu einer Dramatisierung kommt. Denn eine „Geschlechterhierarchie setzt sich häufig subtil durch, wenn nämlich z.B. gleiches Verhalten von Mädchen und Jungen unterschiedlich wahrgenommen wird“ (ebd.). Barbara Houston (1985 in: ebd.) nennt als Beispiel die unterschiedlichen Kommunikationsstile von Frauen und Männern. So zeichnen sich männliche Kommunikationsstile „aus durch behauptendes Argumentieren, unpersönlichen oder abstrakten Stil und Dialogformen, in denen „des Teufels Advokat“ gespielt wird“ (ebd.). Von den Lehrerinnen und Lehrern werde dies, so H. Faulstich-Wieland (2004), als Ausdruck von Intelligenz und Autorität angesehen, während eine ähnliche Ausdrucksform von Mädchen als unangemessen wahrgenommen werde. Der unterschiedliche Interessenwortschatz von Mädchen und Jungen, der als einer der Gründe für die ge-

schlechtsspezifischen Kompetenzen und Leistungen von Schülerinnen und Schülern in den unterschiedlichen Fächern angesehen wird, findet daher wohl auch seine Entsprechung in der verbalen Sprache und es könnte daher sein, dass die geschlechtsstereotypen Fremdzuschreibungen durch die Rezipienten, hier also durch die Lehrerinnen und Lehrer, auch aufgrund wahrgenommener (In-) Kongruenz in den geschlechtsbezogenen Sprachstilen vollzogen wird.

Das Resultat und die „Konsequenz der Ungleichbehandlung ist die ständige Wiederherstellung der Nachrangigkeit des weiblichen Geschlechts, die Reproduktion von Geschlechterhierarchie“ (ebd., S. 216). Durch die schulische Sozialisation, so Jürgen Zinnecker (1978 in: ebd.), seien die Mädchen zwar privilegiert, jedoch derart, dass sie nachschulisch mit Benachteiligungen zu rechnen hätten. Dies vollzieht sich, „indem das unauffällige und einsatzbereite Arbeits- und Sozialverhalten der Mädchen bzw. das dominante und selbstbewusste Verhalten der Jungen wertgeschätzt und positiv sanktioniert werden“ (ebd., S. 216). Während bei den Mädchen dieses Verhalten eher durch die Lehrkräfte gefördert wird, sind bei den Jungen die peers noch stärker daran beteiligt, da sie unangepasstes Verhalten stärker „belohnen“.

Dramatisierung wie Entdramatisierung von Geschlecht setzt gleichermaßen zuerst die Wahrnehmung von Geschlecht als wichtig voraus. Jedoch differenzieren neuere „empirische Forschungen (...) die Erkenntnisse über die Bedeutung des Geschlechts: Es sind oft einzelne – vor allem bei den Jungen –, die das Bild des Typischen bestimmen“ (ebd.). Auch gibt es weit mehr Interaktionen über die Geschlechtergrenzen hinweg, als angenommen, wobei der Umgang mit diesen Grenzen charakteristisch für unterschiedliche Phasen angesehen werden kann. Denn im „Grundschulalter spielt „borderwork“ – Grenzen ziehen, Grenzen überschreiten – eine herausragende Rolle, später markiert „Verliebtsein“ eine wichtige Form des Mitein-

ander“ (ebd., S. 216 f.). In der nachfolgenden „Adoleszenz werden die Geschlechterverhältnisse neu definiert“ (ebd., S. 217).

Die Differenzierung der Bedeutung von Geschlecht nach den einzelnen Phasen spiegelt die Ergebnisse der SchülerInnenleistungsvergleichsstudien wider. Denn wie diese zeigen, verdeutlichen sich die geschlechtsspezifischen Differenzen in den Kompetenzen und Leistungen in den verschiedenen Fächern von Mädchen und Jungen erst nach der Grundschule in den Sekundarstufen. Dies ist wiederum ein wichtiger Hinweis auf den Zeitpunkt, an dem Ansätze zum Abbau von Geschlechterstereotypen greifen müssen, um hier einer Fortwirkung einer Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen entgegenzuwirken.

5. Das Konzept des Gender Mainstreaming

Die Ergebnisse der nationalen wie internationalen Leistungsvergleichsstudien haben deutlich gemacht, dass Ungleichverhältnisse zwischen Mädchen und Jungen in ihren Leistungen, Kompetenzen und Selbstkonzepten weiter fortbestehen. Die Ursachen für diese Unterschiede, die nicht im Geschlecht selbst, sondern in den gesellschaftlich zugeschriebenen und durch sich selbst rekonstruierenden Geschlechterrollen zu finden sind und die in einer „geschlechterorientierten Didaktik“ (Hoppe/ Nyssen 2004, S. 12) liegen, konnte die bisherigen Schul- und Bildungspolitik offensichtlich nicht beseitigen.

Im Folgenden möchte ich zuerst auf die Grundlagen des „Gender Mainstreaming“-Konzepts eingehen. Nachfolgend werde ich die Möglichkeiten seiner Umsetzung und Implementierung im schulischen Bereich erläutern.

Geschichte und Implementierung

Die Wurzeln der Konzeption des Gender Mainstreaming liegen „in den internationalen Frauenbewegungen und ihren Erfahrungen mit der Durchsetzung von Forderungen an die Regierungen“ (Stiegler 2002 in: Bothfeld u.a. 2002, S. 19), wobei die Idee des Gender Mainstreaming auf die Weltfrauenkonferenz in Nairobi 1985 zurückgeht (vgl. Glagow-Schicha 2005 a in: Ministerium/ Landesinstitut 2005). Erstmalig verwendet wurde der Begriff „Gender Mainstreaming“ jedoch 1995 auf der 4. Weltfrauenkonferenz in Beijing. Es wurde unter anderem die Forderung an die Regierungen gestellt, in jedem ihrer politischen Bereiche und Handlungen die Auswirkungen auf die Lebenslagen der Frauen zu bedenken.

Obwohl auf europäischer Ebene bereits 1993 die „Chancengleichheit für Frauen und Männer“ als Ziel mit der Reform der EU-Strukturfonds erklärt wurde, dauerte es bis 1995, bis Gender Mainstreaming als Strategie explizit beschrieben wurde (vgl. Stiegler 2002 in: Bothfeld u.a. 2002). Im Amsterdamer Vertrag von 1996 verpflichteten sich dann alle Staaten der Europäischen Union für die Umsetzung der Gender Mainstreaming-Konzeption in ihrer Politik. Im Jahr 1999 wurden deshalb „Konkretisierungen und Ausdifferenzierungen (...) auf europäischer Ebene in aktuellen Entschließungen des Rates zu den beschäftigungspolitischen Leitlinien 1999 vorgenommen“ (ebd., S. 20).

Formalen Einzug auf nationaler Ebene fand das Prinzip des Gender Mainstreaming schließlich im Jahr 1997. In diesem Jahr hat das „Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (...) 1997 ein für alle Programme ‚verbindliches Konzept für die Förderung der gleichberechtigten Beteiligung von Frauen und Männern am Entwicklungsprozess‘ verabschiedet“ (Callenius 2002 in: ebd., S. 70). Mit „Beschluss des Bundeskabinetts vom 23.06.1999 (wurde) erstmals auf Bundesebene die Gleichstellung von Frauen und Männern als durchgängiges Leitprinzip postuliert“ (Glagow-Schicha 2005 a in: Ministerium/ Landesinstitut, S. 18), wozu „Einrichtung einer interministeriellen Arbeitsgruppe auf Leitungsebene zur Verbesserung der Gleichstellung unter Federführung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend“ (ebd.) gehörte.

In dieses Vorhaben eingebunden war unter anderem 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 (vgl. ebd.).

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2000 in: ebd.) hat folgende Definition von Gender Mainstreaming gemacht: „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.“ (Ministerium 2000 in: ebd., S. 17).

Das Gender Mainstreaming-Konzept „besteht in der Reorganisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluation von Entscheidungsprozessen in allen Politikbereichen und Arbeitsbereichen einer Organisation“ (Stiegler 2002 in: Bothfeld u.a. 2002, S. 20). Dabei ist es wichtig zu betonen, dass Gender Mainstreaming nicht mit der Frauenbewegung gleichzusetzen oder gleichsam als Konzeption der Frauenbewegung zu sehen ist. Vielmehr sollen beide Geschlechter in die Gender Mainstreaming-Prozesse mit einbezogen werden.

Eine Erläuterung dieses Ansatzes und gleichzeitig eine Erklärung, warum die englische Form des Begriffes beibehalten wird, ist, dass die englische Sprache eine Differenzierung erlaubt, die über den deutschen Begriff „Geschlecht“ hinausgeht. Neben dem biologischen Begriff „Geschlecht“ (englisch: „sex“) stellt „gender“ einen „Begriff für die sozialen und kulturell definierten Aspekte des Geschlechts“ (ebd., S. 22) dar. Wenn diese Definition des Gender-Begriffs in politische oder auch pädagogische Überlegungen mit einbezogen wird, verdeutlicht dies, dass es „um beide Geschlechter und die Verhältnisse zwischen ihnen (geht): auch Männer haben ein Geschlecht und bil-

den die allgemein menschliche Norm“ (ebd.). Außerdem wird anerkannt, dass sowohl das Verhältnis zwischen den Geschlechtern veränderbar ist, als auch die vergeschlechtlichten Verhältnisse, die in Organisationen – wie auch der Schule – aus den Geschlechterdifferenzen entstanden sind (vgl. ebd.).

Der Gender-Blickwinkel rückt also die Geschlechterverhältnisse in den Mittelpunkt des Handelns der betreffenden Akteure und nimmt dabei „Analysen und Ergebnisse der Frauen- und Geschlechterforschung ernst (...), die belegen, dass die Geschlechterverhältnisse ganz grundlegend gesellschaftliche Verhältnisse bestimmen“ (ebd., S. 25).

Beim Gender Mainstreaming sind zwei Strategien zu unterscheiden: zum einen das top-down-Konzept und zum anderen das bottom-up-Konzept (vgl. Glagow-Schicha 2005 a in: Ministerium/ Landesinstitut 2005).

Wenn der Gender Mainstreaming-Ansatz als ein top-down-Prozess umgesetzt wird, liegt die Verantwortung für die Anwendung des Gender Mainstreaming-Ansatzes bei der Organisationsspitze (vgl. Stiegler 2002 in: Bothfeld u.a. 2002). Es können Gender-Trainings und Qualifizierungsmaßnahmen von der obersten Hierarchiespitze angeordnet werden, wodurch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – und im schulischen Bereich die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schülerinnen und Schüler – entsprechend den Inhalten und Vorgaben des Gender Mainstreaming-Ansatzes geschult werden sollen. Jedoch wird es in den meisten Organisationen so genannte Gender-Beauftragte geben, die für die Prozessbeobachtung und – Unterstützung zuständig sind. Ein aus Expertenteams zusammengesetztes Fachressort kann hierbei zusätzliche Unterstützung bieten. Ebenso können so genannte „flying experts“, außerbetriebliche Expertinnen und Experten, zeitlich begrenzt hinzugezogen werden. Der

Vorteil hierbei ist der differenziertere Blickwinkel, der diesen Expertinnen und Experten eine andere Herangehensweise an Probleme erlaubt, als es den innerbetrieblich involvierten Gender-Beauftragten möglich ist. Auch im schulischen Bereich können solche externen Beobachterinnen und Beobachter bei der Umsetzung des Gender-Prozesses Hilfestellung geben. Durch „Gender Controllings“ soll einerseits gewährleistet werden, dass bei allen Organisationsprozessen das bestehende Geschlechterverhältnis überprüft wird, andererseits beschreibt es auch den Vorgang der Reflexion und Evaluation der durchgeführten Gender Mainstreaming-Maßnahmen.

Beim bottom-up-Konzept setzen die Menschen „an der Basis“ die Strategie des Gender Mainstreaming um (vgl. Glagow-Schicha 2005 a in: Ministerium/ Landesinstitut 2005). Bezogen auf „die schulische Ebene (...)“ bedeutet dies, dass alle Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und Eltern an der praktischen Umsetzung der Geschlechtergerechtigkeit arbeiten“ (ebd., S. 18).

Eines der wichtigsten Durchsetzungsmittel für Gender Mainstreaming-Prozesse sind Fördergelder. Bei der Ausschreibung von Programmen wird deshalb explizit diejenige Organisation mit der Durchführung beauftragt, die den Gender Mainstreaming-Aspekt in ihrer Zielsetzung mit einbezieht – natürlich ist dabei auch weiterhin die Wirtschaftlichkeit ein nicht zu unterschätzendes Kriterium, so dass Gender Mainstreaming nicht zu „Gender Dominance“ wird (vgl. Baer 2002 in: Bothfeld u.a. 2002). Problematisch ist hierbei jedoch, dass „der Anreiz mit dem Steuerungsziel verwechselt“ (ebd., S. 47) werden könnte, also der strategische und prozedurale Charakter der Gender Mainstreaming-Konzeption nicht mehr im Vordergrund steht, sie vielmehr als Mittel zum Zweck benutzt wird.

Auch in anderen Bereichen lassen sich Probleme und Missbrauchstendenzen erkennen: in manchen Organisationen werden Gleichstel-

lungsausschüsse und -behörden abgeschafft mit dem Verweis auf die Einführung von Gender Mainstreaming-Prozessen. Jedoch ist Gender Mainstreaming nicht als Ersatz für bestehende Geschlechter-gleichstellungsprogrammen zu sehen, sondern vielmehr als eine Ergänzung zu ihnen (vgl. Stiegler 2002 in: ebd.).

Gender Mainstreaming in der Schule

In der Schule sollte Gender Mainstreaming „darauf abzielen, Mädchen und Jungen je gleiche Chancen zu eröffnen, sowohl ihre mathematisch-naturwissenschaftlichen als auch ihre sprachlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung zu bringen ohne dass sie, weil sie einem der beiden Geschlechter angehören, in ihren Entwicklungsmöglichkeiten eingeschränkt werden“ (Stürzer 2003 a in: Stürzer u.a. 2003, S. 121). Es müssen, um Mädchen und Jungen im Sinne des Gender Mainstreaming in ihren jeweils defizitären Fächern zu fördern, „geschlechtsspezifische Ansätze gefunden werden, die den jeweils unterschiedlichen Voraussetzungen, das heißt Erfahrungshintergründen, Interessen, Selbstkonzepten etc. gerecht werden“ (ebd.). Wichtig ist in diesem Zusammenhang nicht nur die differenzierte Betrachtungsweise nach einzelnen Fächern, sondern auch ihre jeweils differentiellen Stärken und Schwächen der Mädchen und Jungen in den jeweiligen Fächern, wie es die PISA-Studie leistet, da erst mit diesem Wissen um die differentiellen Stärken und Schwächen Mädchen und Jungen gezielt gefördert werden können (vgl. ebd.).

Da sich die „Wahrnehmung aller für die Schule Verantwortlichen (...) für bestehende Diskriminierungen und Privilegierungen geschärft werden (soll), um dann verändernd einzugreifen, wenn sich hinter einer scheinbaren Gleichbehandlung die Diskriminierung eines Geschlechts verbirgt“ (Hoppe/ Hoppe/ Nyssen 2004 in: Meuser/ Neusüß (Hg.) 2004, S. 232 f.), muss der Blickwinkel auf beide Geschlechter,

auf Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer, ausgeweitet werden (vgl. ebd.).

Zur Umsetzung dieser Ziele im Sinne des Gender Mainstreaming sind didaktische Maßnahmen notwendig, die die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Mädchen und Jungen einerseits reflektieren, die geschlechterspezifischen Unterschiede jedoch nicht „dramatisieren“ (vgl. ebd.). Denn aus den nationalen und internationalen SchülerInnenleistungsvergleichstudien ist hervor gegangen, dass es keine „Universallösung“ für die jeweils unterschiedlichen Defizite von Mädchen und Jungen in den einzelnen Fächern geben kann. Die „mangelnde Lesekompetenz vieler Jungen und ihre geringen Lernfortschritte im Gymnasium während der Sekundarstufe I verlangen andere Antworten als die Mathematikdistanz und pessimistische Leistungsselbsteinschätzung der Mädchen“ (ebd., S. 240). Eine „unreflektierte Koedukation (ist) ein entscheidender Baustein beim „doing gender“ und damit bei der Aufrechterhaltung der Geschlechterhierarchie“ (ebd.).

Im Bereich der Schule ist vor allem ein Konzept zu nennen, das zur Umsetzung der Forderungen und Ziele von Gender Mainstreaming im schulischen Bereich dienen kann: das Konzept der von der Bildungskommission 1995 exemplarisch formulierten (vgl. Hoppe/ Nysen 2004) und von H. Faulstich-Wieland und M. Horstkemper 1996 (vgl. Arbeitsgruppe des Landesinstituts für Schule 2004) geprägten reflexiven Koedukation, wie ich es in Kapitel 2.2 erläutert habe. Dieses beinhaltet, dass bei allen pädagogischen Handlungsweisen überprüft werden soll, ob diese die bestehenden hierarchischen Geschlechterverhältnisse stabilisieren oder sie kritisch reflektieren, um so eventuell Veränderungen herbeiführen zu können (vgl. Faulstich-Wieland/ Horstkemper 1996 in: ebd.). Reflexive Koedukation beinhaltet unter anderem die Revidierung der Curricula, so dass „sie den Erfahrungen, Interessen und Lebensperspektiven beider Geschlech-

ter entsprechen und unreflektierte geschlechterorientierte Selbstkonzepte aufbrechen“ (Hoppe/ Nyssen 2004, S. 12). Es müssen Geschlechterhierarchien und geschlechterstereotype Zuweisungen auf beiden Seiten des Geschlechts abgebaut werden, um die Individualität beider Geschlechter nicht zu unterdrücken.

Dabei muss deutlich gemacht werden, dass es im Sinne von Gender Mainstreaming nicht nur der Schulleitung, einzelnen Lehrerinnen und Lehrern oder einzelnen Schülerinnen und Schülern zukommen darf, diesen Ansatz in die Praxis umzusetzen. Die Einbindung von Gender Mainstreaming als grundsätzliche Verpflichtung in das Schulprogramm und auch die professionelle Schulung der Lehrerinnen und Lehrer durch Gender Trainings sind Grundvoraussetzungen für dessen Umsetzung. Darüber hinaus müssen die Schülerinnen und Schüler für doing gender-Prozesse im (Schul-) Alltag sensibilisiert werden. Dies kann zum Beispiel durch eine spielerische und experimentelle Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle geschehen, wie beispielsweise durch Rollenspiele oder Diskussionsrunden (vgl. Hoppe/ Nyssen 2004).

Auf doing gender-Prozesse aufmerksam machen hieße auch, dass „nicht mehr die ‚abweichenden‘ – und als defizitär qualifizierten – Kenntnisse und Orientierungen von Mädchen und problematisiert werden, sondern die Erfahrungen und Interessen beider Geschlechter würden in (fach-)didaktische Überlegungen eingehen aufgrund der Erkenntnis, dass sie aus den unterschiedlichen Lebensumständen resultieren, die Männern und Frauen jahrhundertelang qua Geschlecht zugewiesen worden sind“ (ebd., S. 241). Hierbei müssten vor allem auch zwei Dinge verdeutlicht werden: zum einen, dass auch Jungen und Männer geschlechterspezifische Benachteiligungen zu erleiden haben, und zwar dergestalt, dass sie aufgrund unserer gesellschaftlichen Strukturen in vielen Bereich (zum Beispiel im Erwerbsleben) zwar immer noch bevorzugt, jedoch in anderen Berei-

chen wie ihrer kognitiven und emotionalen Entwicklung (wie dies auch die Ergebnisse der SchülerInnenleistungsvergleichstudien beispielsweise bezüglich der Selbsteinschätzungen und –konzepte von Mädchen und Jungen verdeutlicht haben) limitierend festgelegt werden. Zum anderen muss aufgezeigt werden, dass das Konzept des Gender Mainstreaming seine Grenzen nicht an der Schultür haben darf, sondern dass Geschlechtergerechtigkeit eine grundsätzliche Aufgabe innerhalb unserer Gesellschaft ist. Hier liegen selbstverständlich auch Limitierungen schulischen Handelns, die verdeutlichen, dass eine Verzahnung von geschlechterorientierten Didaktik im schulischen Bereich und der Strategie des Gender Mainstreaming in der Gesamtpolitik, Organisationen und der Arbeitswelt nötig ist.

In diesem Sinne darf das Gender Mainstreaming-Konzept nicht zu einer bedeutungsleeren Hülle werden. Vielmehr müssen alle Bereiche der Schule inklusive der einzelnen Schulfächer einer kritischen Reflexion vor dem Gender-Aspekt unterzogen werden. Hier können beispielsweise die Ergebnisse aus den IGLU-, PISA- und LAU-Studien hinzugezogen werden, um den kognitiven Unterschieden in der Informationsverarbeitung von Mädchen und Jungen gerecht zu werden. Exemplarisch seien die unterschiedlichen Ergebnisse der nationalen und internationalen PISA-Studie von Mädchen im Bereich der Naturwissenschaften genannt, wie in Kapitel 3.1 angeführt. Diese können als Grundlage für eine strukturelle, die Aufarbeitung der Themen betreffende Veränderung der betreffenden Fächer dienen – hin zu mehr am Lebensalltag orientierten Aufgabenstellungen. Auch der Informatikunterricht müsste demnach inhaltlich an diesen „Life Science“-Aufgaben orientiert werden, damit die Schülerinnen hier mehr in den Mittelpunkt gerückt werden. Auch den leseschwächeren Schülern muss deutlich gemacht werden, welche Defizite sich im Bereich der Medienkompetenz und daher im späteren Berufsleben durch ihre geringe Lesekompetenz ergeben können.

Geschlechtergerechte Unterrichtsmethoden können ebenso wie die zu vermittelnden Inhalte dazu beitragen, Mädchen wie Jungen für schulische Arbeit zu motivieren – unabhängig von den unterschiedlichen Präferenzen, Kompetenzen und Leistungen in den unterschiedlichen Fächern (vgl. Glagow-Schicha 2005 b in: Ministerium/ Landesinstitut). So kommen „offene Arbeitsformen, wie Gruppen-, Partner- oder freie Arbeit (...) mehr der Kommunikations- und Arbeitsweise der Mädchen entgegen“ (ebd., S. 141). Freiarbeitskonzepte bieten mehr Möglichkeiten für kooperatives Lernen im koedukativen Unterricht (vgl. ebd.). Bei Gruppenbildungen kommt es in der Regel zur Bildung von geschlechterhomogenen Gruppen, in denen Schülerinnen häufiger zu Wort kommen als im Plenum, schon aus Gründen der kleineren Gruppenstärke (vgl. Glagow-Schicha u.a. 1996 in: ebd.). Aber auch Jungen haben Vorteile von den kleineren Gruppen, da hier beispielsweise soziale Kompetenzen geschult werden (vgl. Glagow-Schicha 2005 b in: ebd.).

Ein weiteres Kriterium zur Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Schule ist die Gewaltprävention. So kann im „Schulprogramm (...) die Stärkung von sozialen Kompetenzen und die Förderung von Empathie als geschlechterdifferenziertes Konzept zur Gewaltprävention – verankert werden“ (ebd., S. 141). Für Mädchen wie für Jungen ist es in diesem Zusammenhang wichtig, sich doing gender-Prozesse bewusst zu machen und wie eine geschlechterspezifische Sozialisation traditionelle Geschlechterrollen fortschreibt. Insbesondere für Jungen ist eine kritische Auseinandersetzung mit ihrer Männerrolle wichtig, da diese nach wie vor einen „Überlegenheitsanspruch des männlichen Geschlechts“ (Kaiser 2005 in: Kaiser (Hg.) 2005, S. 16) mit sich bringt. So sind Jungen meist die „Täter“ von (körperlicher) Gewalt im schulischen Bereich (vgl. ebd.). Und auch „die Ergebnisse der neueren pädagogischen Frauenforschung deuten auf gravierende Dominanzprobleme von Jungen“ (ebd., S. 16). Körperorientierte Selbsterfahrung von Mädchen und Jungen – beispielsweise im

Sportunterricht – kann hier dazu dienen, auf spielerische Weise Verhaltensalternativen zu erproben (vgl. Glagow-Schicha 2005 b in: Ministerium/ Landesinstitut). Als praktische Umsetzungsmöglichkeiten zur Gewaltprävention bieten sich zum Beispiel „coolness-Trainings“, Streitschlichterprogramme inklusive einer Ausbildung von Mediatorinnen und Mediatoren oder auch, was besonders für Mädchen in der Altersphase der Pubertät wichtig ist, Kurse zur Identitätsstärkung und Selbstbehauptung an (vgl. ebd.).

In einem gendergerechten Schulprogramm werden des Weiteren auch Zielvorgaben enthalten sein müssen, um Geschlechterstereotype aufzubrechen (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang ist es notwendig, Gender Mainstreaming als top-down-Prozess durchzuführen, um die traditionellen Strukturen, in denen Mädchen und Jungen im Schulalltag leben zu aufzubrechen. So müssen Arrangements geschaffen werden, in denen beide Geschlechter gleichberechtigt vertreten sind. Als Beispiele sind zu nennen, dass es immer eine Klassensprecherin und einen Klassensprecher geben sollte, die SchülerlInnenvertretung immer aus einem Team von möglichst gleich vielen Mädchen und Jungen besteht und dass die Schulkonferenz nach Möglichkeit geschlechterparitätisch zusammengesetzt ist (vgl. ebd.). Diese geschlechtergerechten Konstellationen müssen auch im Klassenraum fortgesetzt werden (beispielsweise bei der Zusammensetzung von Arbeitsteams), um ein Lernklima zu schaffen, dass auf Kooperation und nicht auf Distanz setzt.

Um Geschlechtergerechtigkeit auch auf kommunikativer Ebene zum Ausdruck kommen zu lassen kann ein Schulprogramm „eine Selbstverpflichtung zur besonderen Aufmerksamkeit für den alltäglichen Sprachgebrauch enthalten: beide Geschlechter sollten sichtbar werden“ (ebd., S. 142). Eine scheinbare Nebensächlichkeit, zumal die Verwendung der weiblichen und männlichen Form vor allem in der Anrede heutzutage schon zum guten Ton der „political correctness“

gehört. Jedoch sind Frauen „in der deutschen Sprache häufig unhörbar und damit unsichtbar“ (ebd.) und „man(n)“ ist in vielen Fällen immer noch der Standard. Sowohl auf Seite der Lehrerinnen und Lehrer als auch auf der der Schülerinnen und Schüler sollte daher immer auf eine sprachliche Unterscheidung geachtet werden.

Wie die Ausbildungs- und Berufswahlen von Frauen und Männern zeigen, setzt sich der geschlechterstereotype Bias in den Leistungskurswahlen der Schülerinnen und Schüler fort. Neben einer curricularen Umstellung sollten auch geschlechtsdifferenzierte „Angebote zur Berufswahlorientierung und Lebensplanung (...) für Mädchen und Jungen als Zielperspektive in einem Schulprogramm formuliert sein“ (ebd.). Mädchen und Jungen müssen Erfahrungsmöglichkeiten geboten werden damit sie sich entsprechend ihren Fähigkeiten und Neigungen für einen Beruf entscheiden können – unabhängig von eventuellen Restriktionen, die die traditionellen Rollenerwartungen mit sich bringen (vgl. ebd.). Insbesondere jungen Frauen könnte beispielsweise durch das Angebot an betrieblichen Praktika die Möglichkeit geboten werden, sich für technische Berufe (in denen sie ansonsten stark unterrepräsentiert sind) zu entscheiden, was natürlich auch für die jungen Männer und sozialpädagogische Berufe gilt (vgl. ebd.).

Schließlich könnten in einzelnen Fächern, wie zum Beispiel in Informatik, Mathematik, und Sport monoedukative Phasen durchgeführt werden (vgl. Hoppe/ Nyssen 2004 in: Meuser/ Neusüß (Hg.) 2004). So haben „England und die nordischen Staaten Finnland und Schweden (...) überzeugend gezeigt, dass Mädchen- und Jungenförderung realisiert werden kann und gleichzeitig das Leistungsniveau von Schule insgesamt steigt“ (ebd., S. 240). Auch haben viele „Modellversuche (...) nachgewiesen, dass eine phasenweise Trennung von Mädchen und Jungen in bestimmten Unterrichtsfächern oder Kursen besonders für die Mädchen förderlich sein kann“ (Gla-

gow-Schicha 2005 c in: Ministerium/ Landesinstitut 2005, S. 151). Exemplarisch sei an dieser Stelle ein von E. Nyssen (1996) durchgeführter Modellversuch zur Mädchenförderung genannt. Sie schlussfolgert aus den Erfahrungen und Ergebnissen dieses Modellversuchs, dass es durch „Einrichtung monoedukativer Gruppen, durch Curriculumrevision und durch den reflexiven Umgang der LehrerInnen mit den geschlechtsabhängigen Interaktionen im Technik-, Mathematik- und Sexualkundeunterricht (...) gelungen (ist), die technischen und mathematischen Potentiale der Mädchen zu fördern und dadurch ihr Selbstbewusstsein zu stärken“ (Nyssen 1996, S. 231). Ein Anbieten von bestimmten Fächern als monoedukative Kurse könnte außerdem das zu beobachtende geschlechterspezifische Wahlverhalten in den Leistungskursen ändern (vgl. Glagow-Schicha 2005 b in: Ministerium/ Landesinstitut).

Selbstverständlich kann die Schule in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit nicht alle Lebensbereiche von Mädchen und Jungen erreichen, weshalb sich das Schulprogramm auch den Eltern zuwenden sollte. Insbesondere „bei der Infragestellung klassischer Rollenklischees und bei der Arbeit zur Auflösung geschlechtsstereotypisender Einflussnahmen sind die Eltern gefragt“ (ebd., S. 142). Ansatzpunkte sind hier beispielsweise, dass der Elternpflegschaftsvorstand jeweils gleichberechtigt aus einer Frau und einem Mann zusammengesetzt wäre oder auch, dass Seminare zu gender-spezifischen Themen für die Eltern angeboten würden (vgl. ebd.).

Probleme bei der Umsetzung von Gender Mainstreaming

Neben den Möglichkeiten und Chancen, die sich aus dem Konzept des Gender Mainstreaming ergeben, lassen sich natürlich auch Probleme und Missbrauchstendenzen erkennen.

So ist es grundsätzlich problematisch, wenn „Mainstreaming“ beispielsweise nicht dahingehend gedeutet wird, etwas in den Diskussions- und Handlungsmittelpunkt zu stellen, sondern der Begriff als bloße Phrase ohne konkreten Inhalt benutzt wird.

Ebenso oft wird das Thema „Gleichheit vs. Gleichstellung“ problematisiert. Wenn hier durch top-down-Prozesse aktiv das entsprechende Geschlecht gefördert wird, steht hier die Geschlechtergerechtigkeit zumindest dem Anschein nach in Frage. So könnten beispielsweise mathematische oder naturwissenschaftliche Förderkurse für Mädchen oder sprachliche Förderkurse für Jungen dementsprechend aufgefasst werden, insbesondere, wenn zu einem Zeitpunkt nur Förderkurse für ein Geschlecht angeboten werden. Jedoch muss vor dem Hintergrund der Diskriminierung durch Gleichstellung bedacht werden, dass „Gleichberechtigung im Sinne der Verfassung den Abschied von tradierten Geschlechterrollen ebenso meint, wie das Verbot an die Wahrnehmung solcher Rollen Nachteil zu knüpfen“ (Baer 2002 in: Bothfeld u.a. 2002, S. 53). Deshalb geht es hier um Chancengleichheit und nicht um Ergebnisgleichheit, was bedeutet, dass erst die materiellen und strukturellen Voraussetzungen für Gleichheit geschaffen werden müssen um eine formale Gleichheit zu erlangen (vgl. ebd.). Förderung eines Geschlechts steht deshalb nicht in Konflikt mit der Forderung nach Gleichheit.

Des Weiteren ist problematisch, dass die „europäische Richtlinie des Gender Mainstreaming (...) nicht die Frage (beantwortet), wie die

Herstellung der Chancengleichheit zu erreichen ist“ (Schneider 2005 in: Ministerium/ Landesinstitut, S. 58). Die Ausgestaltung der Vorgaben von Gender Mainstreaming lassen daher größere Spielräume, die zwar auf der einen Seite Chancen zur individuellen Interpretation bieten, auf der anderen Seite jedoch auch die Gefahr von Missinterpretation bergen.

Ebenso wenig „förderlich für Gender Mainstreaming ist der allgemein vorherrschende Mythos der Gleichberechtigung“ (ebd.).

Auch unzureichend ausgebildete Frauen- oder Gender-Beauftragte in den Schulen, der Schulverwaltung oder auch in Aus- und Fortbildungsinstitutionen können Ursache für Probleme bei der Implementierung von Gender Mainstreaming sein, wenn beispielsweise keine eigene Gender-Expertise beziehungsweise nur Alltagswissen zu diesen Themen vorliegen (vgl. ebd.). Darüber hinaus können mangelnde Ressourcen (seien es Geld oder Materialien) sowie die fehlende Einsicht der betroffenen Institutionen, überhaupt ein Problem in dieser Richtung zu haben, zu Stolpersteinen werden (vgl. ebd.). Diese selektive Wahrnehmung kann allerdings auch in einer anderen Weise zum Problem werden: die Annahme von Gleichheit aufgrund einer Nichtwahrnehmung von Geschlechterdifferenzen (da hier davon ausgegangen wird, dass schon die Benennung von geschlechterspezifischen Unterschieden als Diskriminierung zu werten ist) verschließt den Blick vor den tatsächlich existierenden Problemen (vgl. ebd.).

Schließlich hat das Gender Mainstreaming-Konzept mit einem Problem zu arbeiten, welches sich nicht aus sich selbst ergibt, jedoch aufgrund der hohen gesellschaftlichen Akzeptanz große Hürden für die Umsetzung und Implementierung von Gender Mainstreaming auch in der Schule mit sich bringt. Denn während „das ‚Gender mainstreaming‘-Konzept beharrlich die Gleichheit von Mann und

Frau anstrebt, wird der öffentliche Diskurs vom Wiederaufleben biologistischen Denkens bestimmt: Das Werk Ehepaar Allan und Barbara Pease über die angeblich niedrige Einparkkompetenz der Frauen und das angeblich ungenügende Zuhören von Männern hielt sich im Jahr 2001 monatelang auf den Bestsellerlisten“ (Koch-Priewe 2002 in: Koch-Priewe (Hg.) 2002, S. 15). Dass dieses Buch und damit auch die gesamte Thematik (zum Beispiel als scheinbar unerschöpflicher Fundus für Humoristen) so stark in den öffentlichen Fokus gerückt ist, zeigt, dass es zwar ein Interesse an der Auseinandersetzung mit geschlechterspezifischen Fragen und Problemen gibt, dies jedoch eher auf eine Weise, die die traditionellen Rollen von Frauen und Männern wieder aufgreift und fortführt. Die etwas unbequeme, kritische Auseinandersetzung mit seinem Selbstkonzept und den damit verbundenen Fremdzuschreibungen als Frau oder Mann wird anscheinend zugunsten einer (biologistisch-) deterministischen Sichtweise des „typisch Weiblichen“ und „typisch Männlichen“ umgangen. Das Konzept des Gender Mainstreaming wird es mit der Durchsetzung von Geschlechtergerechtigkeit unter solchen Prämissen schwer haben.

Andererseits zeigt sich hier die Wichtigkeit der Umsetzung und Implementierung von Gender Mainstreaming im schulischen Bereich, da eventuell noch frühzeitig diesen Tendenzen entgegengewirkt werden kann. Denn Gender transportiert „tatsächlich Öffnungen in die Vorstellung über Geschlecht, ist also von diskursiver und strategischer Relevanz“ (Schneider 2005 in: Ministerium/ Landesinstitut, S. 59). Gender Mainstreaming im schulischen Bereich muss daher auch deutlich machen, dass Geschlechter unterschiedliche Ausprägungen haben, die über die Dualität von „Frau/ Mann“ hinausgehen (vgl. ebd.). Durch Gender Mainstreaming-Prozesse muss erkennbar werden, dass dies „ein Denken in Komplexität und Kontinuen anstatt in Binarität und Fixierung“ (ebd., S. 59) erfordert.

6. Zusammenfassung und Schlusswort

Seit Einführung der Koedukation als allgemeines Unterrichtsprinzip in das deutsche Schulsystem sind die Geschlechterkonstellationen in der Schule einem stetigen Wandel unterzogen. Auch die Themen- und Schwerpunkte der Gender-Forschung in der Schule unterliegen diesem Wandel.

Während zuerst die Abkehr von der Monoedukation im Zuge der Bildungsreform der späten 1960er und frühen 1970er Jahre als formaler Schritt zur Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen im Schulsystem aufgefasst wurde, kam in den 1980er Jahren eine neue Koedukationsdebatte auf. Es wurde erkannt, dass eine formale Gleichstellung von Schülerinnen und Schülern auf curricularer Ebene nicht die Jahrhunderte lang tradierten geschlechterspezifischen Selbstkonzepte und die an die Mädchen und Jungen (auch von den Lehrerinnen und Lehrern) herangetragenen Rollenvorstellungen von Frau und Mann aufbrechen konnten.

Die nachfolgend angestrengten Untersuchungen zur Koedukation als allgemeines Prinzip als auch zur Mädchenförderung (da diese in der Schule vielfach immer noch elementaren Benachteiligungen ausgesetzt waren) konnten keine eindeutigen Ergebnisse erbringen. Der Anfang der 1990er Jahre von H. Faulstich-Wieland eingebrachte Begriff der „reflexiven Koedukation“ steht für ein Konzept, nach dem bei allen pädagogischen Handlungsweisen überprüft werden muss, ob diese die bestehenden Geschlechterverhältnisse stabilisieren oder ob eventuell Veränderungen herbeigeführt werden können (vgl. Faulstich-Wieland/ Horstkemper 1996 in: Arbeitsgruppe des Landesinstituts für Schule 2004). Mit diesem Ansatz wird dem Umstand Rechnung getragen, dass sich Mädchen und Jungen in der Schule nicht in einem „luftleeren Raum“ befinden, sondern hier ein „heimlicher Lehrplan“ wirkt, der Werte und Normen vor allem auch bezüglich

lich der Vorstellung der Rollen von Frauen und Männern transportiert und damit die Geschlechterverhältnisse umfassend beeinflusst und prägt. Auch sind mit dem Ansatz der reflexiven Koedukation die Lehrerinnen und Lehrer vermehrt in den Fokus der Forschung gerückt. In diesem Zusammenhang hat ein Begriff vermehrt Einzug in das Vokabular der Gender-Forschung gefunden: „doing gender“. Der inhaltlichen Auslegung dieses Begriffs zufolge „hat“ man ein Geschlecht nicht einfach, man „tut“ es auch immer wieder in Interaktionsprozessen. Somit tragen Frauen wie Männer zur Fortschreibung traditioneller Geschlechterrollen bei.

Die wohl regelmäßigesten und umfangreichsten Gender-Studien wurden zu den Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern gemacht. Vor allem die Ergebnisse der seit Ende der 1990er Jahre bis teilweise heute fortgeführten SchülerInnenleistungsvergleichsstudien wie die IGLU-, PISA-, LAU- und TIMS-Studien sind nach ihrer Veröffentlichung vermehrt in den Blickpunkt von Politik, Medien und Öffentlichkeit gelangt, da viele dieser Studien die Kompetenzen und Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler in den internationalen Vergleich mit anderen Ländern gestellt haben.

Für die Gender-Forschung waren diese Studien vor allem auch interessant aufgrund ihrer Daten zu geschlechterspezifischen Leistungen und Kompetenzen in den verschiedenen Schulfächern. So ließen sich auch im neuen Jahrtausend geschlechterstereotype Leistungen, Interessen und Selbstkonzepte bei den Mädchen und Jungen feststellen, die das (vereinfacht ausgedrückte) Bild „Mädchen sind gut in Deutsch und Jungen in Mathe“ widerspiegeln. Insbesondere die geschlechterspezifischen Selbstkonzepte sowie die von den Lehrerinnen und Lehrern an die Mädchen und Jungen herangetragenen Fremdzuschreibungen verdeutlichten, inwieweit diese Geschlechterstereotype immer noch fortdauern.

Einem Kompetenzbereich ist in der laufenden Forschung eine besondere Aufmerksamkeit zuteil geworden: dem der Medienkompetenz und dem Umgang mit dem Computer. Zum einen, weil sich hier in besonderem Maße die oben genannten geschlechterspezifischen Selbstkonzepte und Fremdzuschreibungen zeigen und zum anderen, weil Medienkompetenz immer häufiger als eine der Schlüsselqualifikationen insbesondere auf dem Arbeitsmarkt genannt wird.

Die oben genannten SchülerInnenleistungsvergleichsstudien haben aber auch noch ein anderes Ergebnis hervorgebracht, das in der letzten Zeit immer öfter Gegenstand von Gender-Forschung in der Schule, aber auch politischen und öffentlichen Diskussionen war: zwar erreichen die Jungen in den Fächern Mathematik und den Naturwissenschaften (ausgenommen Biologie) immer noch insgesamt höhere Kompetenzniveaus als die Mädchen, jedoch sind hier die geschlechterspezifischen Unterschiede nicht mehr so signifikant, wie noch vor einigen Jahren. Die Mädchen holen in den klassischen „Männerdomänen“ immer weiter auf. Darüber hinaus konnten die Mädchen ihren Vorsprung in den sprachlichen Fächern in den letzten Jahren immer weiter ausbauen. Bemerkenswert hierbei ist, dass sich die Zäsur, ab der sich geschlechterspezifische Schulleistungen erkennen lassen und sich immer weiter ausbauen, erst mit dem Übergang in die Sekundarstufe I vollzieht – in der Grundschule sind die fächerspezifischen Leistungen und Kompetenzen von Mädchen und Jungen bei weitem noch nicht so stark ausgeprägt, wie später in den weiterführenden Schulen. Hier zeigt sich ein wichtiger Ansatzpunkt für die zukünftige Gender-Forschung.

Dies alles hat zum Teil zu dem Tenor geführt, die Jungen seien die „Verlierer“ des deutschen Schulsystems – eine Annahme, die, wie ich in Kapitel 3.3 gezeigt habe, nicht ohne weiteres haltbar ist. Darüber hinaus ist fraglich, ob es sinnvoll ist, den Fokus immer „abwechselnd“ auf das jeweils benachteiligte Geschlecht zu richten, o-

der ob es im Sinne einer echten Geschlechtergerechtigkeit nicht notwendig ist, sowohl Mädchen und Jungen in den Mittelpunkt pädagogischen Handelns zu stellen, dabei jedoch nicht den Blick auf individuelle Defizite zu verlieren.

Das Konzept des „Gender Mainstreaming“ ist in den vergangenen Jahren immer mehr in das Zentrum des (Forschungs-) Interesses gerückt, da es eben einen geschlechtergerechten Ansatz verfolgt, ohne die Differenzen und Besonderheiten von Frauen und Männern zu ignorieren. Auch im Bereich der Schule ist die Umsetzung der Prämisse dieses Konzeptes mehr und mehr in den Handlungsmittelpunkt geraten und Gender Mainstreaming kann, wie in Kapitel 5.2 erläutert, eingebettet in das Konzept der reflexiven Koedukation Einzug in den schulischen Bereich finden. Dies bedeutet unter anderem die Revidierung der Curricula, um den Neigungen und Interessen beider Geschlechter gerecht zu werden, sowie die kritische Reflexion der Selbst- und Fremdkonzepte, um bestehende Geschlechterhierarchien abzubauen.

An diesem Punkt bieten sich Ansätze für die Gender-Forschung, um Wege aufzuzeigen, wie die Umsetzung und Implementierung von Gender Mainstreaming im schulischen Bereich erreicht werden kann.

Literaturverzeichnis

Arbeitsgruppe des Landesinstitutes für Schule (o.J.): Reflexive Koedukation. Online:

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/koedukation/basics/bas.htm>
und

http://www.learn-line.nrw.de/angebote/koedukation/basics/bas_beg.htm. Datum der Recherche: 20.04.2007.

Baer, Susanne (2002): Gender Mainstreaming als Operationalisierung des Rechts aus Gleichheit. Ausgangspunkte, Rahmen und Perspektiven einer Strategie. In: Bothfeld, Silke u.a. (Hg.): Gender Mainstreaming – eine Innovation in der Gleichstellungspolitik. Zwischenberichte aus der politischen Praxis. Campus, Frankfurt am Main.

Bos, Wilfried u.a. (Hg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Waxmann, Münster.

Callenius, Carolin (2002): Wenn Frauenpolitik salonfähig wird, verblasst die lila Farbe. Erfahrungen mit Gender Mainstreaming im Bereich internationaler Politik. In: Bothfeld, Silke u.a. (Hg.): Gender Mainstreaming – eine Innovation in der Gleichstellungspolitik. Zwischenberichte aus der politischen Praxis. Campus, Frankfurt am Main.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske + Budrich, Opladen.

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

Glagow-Schicha, Lisa (2005 a): Grundlagen des Konzeptes von Gender Mainstreaming. In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen/ Landesinstitut für Schule Soest (Hg.): Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße Erfahrungen Perspektiven. Landesinstitut für Schule, Soest.

Glagow-Schicha, Lisa (2005 b): Kriterien für ein gendergerechtes Schulprogramm. In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen/ Landesinstitut für Schule Soest (Hg.): Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße Erfahrungen Perspektiven. Landesinstitut für Schule, Soest.

Glagow-Schicha, Lisa (2005 c): Reflexive Koedukation in Nordrhein-Westfalen. In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen/ Landesinstitut für Schule Soest (Hg.): Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße Erfahrungen Perspektiven. Landesinstitut für Schule, Soest.

Hoppe, Heidrun/ Nyssen, Elke (2004): Gender Mainstreaming: Neue Gleichstellungsimpulse für die Schule? Begründungen und Ansatzpunkte. In: Meuser, Michael/ Neusüß, Claudia (Hg.): Gender Mainstreaming. Konzepte, Handlungsfelder, Instrumente. BpB (Bundeszentrale für politische Bildung), Bonn.

Kaiser, Astrid (2005): Soziale Jungenförderung- ein Paradigmenwechsel in der pädagogischen Frauenforschung? In: Kaiser, Astrid (Hg.): Koedukation und Jungen. Beltz, Weinheim und Basel.

Kaiser, Astrid (2005): Theorien zur männlichen Sozialisation und zur Erklärung von Gewaltbereitschaft. In: Kaiser, Astrid (Hg.): Koedukation und Jungen. Beltz, Weinheim und Basel.

Koch-Priewe, Barbara (2002): Schulentwicklung und gender-orientierte Pädagogik. In: Koch-Priewe, Barbara (Hg.): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule. Beltz, Weinheim und Basel.

Meuser, Michael (2004): Gender Mainstreaming: Festschreibung oder Auflösung der Geschlechterdifferenz? Zum Verhältnis von Geschlechterforschung und Geschlechterpolitik. In: Meuser, Michael/ Neusüß, Claudia (Hg.): Gender Mainstreaming. Konzepte, Handlungsfelder, Instrumente. BpB (Bundeszentrale für politische Bildung), Bonn.

Nyssen, Elke (2003 a): Geschlecht – (k)eine didaktische Kategorie? In: Schlueter, Anne (Hg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Festschrift für Werner Habel. Janus Presse, Bielefeld.

Nyssen, Elke (o.J.): Mädchen und Jungen im Schulsystem und im Klassenzimmer. In: Nyssen, Elke: Theorien und Ergebnisse schulischer Sozialisation (C 3).

Online:

http://www.uni-essen.de/AG-Schulpaedagogik/pdf/Skript_C_Nyssen_2004.pdf

Datum der Recherche: 18.04.2007.

Nyssen, Elke (2003 b): Schulentwicklung: Gender blind?.

Online:

http://www.e-nitiativ nrw.de/download_pdf/Gender/Nyssen.pdf

Datum der Recherche: 18.04.2007.

Nyssen, Elke (1996): Mädchenförderung in der Schule. Ergebnisse und Erfahrungen aus einem Modellversuch. Juventa, Weinheim und München.

Stiegler, Barbara (2002): Wie Gender in den Mainstream kommt. Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming. In: Bothfeld, Silke u.a. (Hg.): Gender Mainstreaming – eine Innovation in der Gleichstellungspolitik. Zwischenberichte aus der politischen Praxis. Campus, Frankfurt am Main.

Schulz-Zander, Renate (2002): Geschlecht und neue Medien im Bildungsbereich Schule – Empirische Befunde zur Computernutzung, zu Interessen, Selbstkonzept, Interaktionen und Fördermaßnahmen. In: Kampshoff, Marita/ Lumer, Beatrix: Chancengleichheit im Bildungswesen. Leske + Budrich, Opladen.

Stürzer, Monika (2003 a): Geschlechtsspezifische Schulleistungen. In: Stürzer, Monika u.a.: Geschlechterverhältnisse in der Schule. Leske + Budrich, Opladen.

Stürzer, Monika (2003 b): Zur Debatte um Koedukation, Monoedukation und reflexive Koedukation. In: Stürzer, Monika u.a.: Geschlechterverhältnisse in der Schule. Leske + Budrich, Opladen.

Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Leske + Budrich, Opladen.

- a) Ich versichere, dass ich die schriftliche Hausarbeit einschließlich evtl. beigefügter Zeichnungen, Kartenskizzen, Darstellungen u.ä.m. selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter genauer Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.
- b) Ich bin damit einverstanden, dass diese Hausarbeit nach Abschluss meiner Ersten Staatsprüfung wissenschaftlichen interessierten Personen oder Institutionen zur Einsichtnahme zur Verfügung gestellt wird und dass zu diesem Zweck Ablichtungen dieser Hausarbeit hergestellt werden, sofern diese keine Korrektur- oder Bewertungsvermerke enthalten.

Oberhausen, 26.04.07

Denni 

Dennis Neumann