

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

Persönliche Vorbemerkung

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

Gender Mainstreaming: "Gender" und "Mainstream"

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

Mit "gender" wird im Englischen das soziale Geschlecht bezeichnet, im Gegensatz zu der Bezeichnung "sex" für das biologische Geschlecht. "Gender" bezeichnet insoweit mehr als nur eine genetische Disposition oder etwas generell Unveränderliches. "Gender" ist ein Ergebnis von Erziehung, Bildung, Rollenzuweisungen, Selbstidentifikation, über Lebenschancen, Bilder, Modelle, Normen usw. vermittelt in kulturellen und sozialen Praktiken (Wissensnetz 2003).

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

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

"Gender Mainstreaming" ist eine konsequente Weiterentwicklung der bisherigen Gleichstellungspolitik und nicht einfach der Versuch, statistische Parität zu erreichen. Es geht auch um die Benachteiligungen von Männern bzw. Jungen. Gender Mainstreaming ist

nicht Frauenpolitik im neuen Gewand. Im Sinn der Gleichstellung von Frauen wie Männern, der Geschlechtergerechtigkeit für beide Seiten, ist Gender Mainstreaming auch ein wesentlicher Faktor für Demokratie.

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

Gender Mainstreaming als rechtsverbindliche EU-Gleichstellungsstrategie

"Gender Mainstreaming" stellt seit dem Amsterdamer Vertrag der Europäischen Gemeinschaften von 1999 (Art. 2 EG-Vertrag bzw. Art. 3 Abs. 2 EG – Vertrag) die auch für Deutschland verbindliche europarechtliche Verpflichtung zur Gleichstellung von Frauen und Männern dar. Mit "Gender Mainstreaming" ist daher auch durchgängig sicherzustellen, dass Gleichstellung als EU-Norm von allen Akteuren der öffentlichen Verwaltung verwirklicht wird. Mit einem Kabinettsbeschluss hatte sich die Bundesregierung deshalb auch 1999 dem Prinzip des "Gender Mainstreaming" als Querschnittsaufgabe verpflichtet. Eine dementsprechende Änderung der Gemeinsamen Geschäftsordnung (GGO, § 2) wurde verabschiedet. Damit entschied sich die damalige Bundesregierung zur Förderung der Gleichstellung bei "allen politischen, normgebenden und verwaltenden Maßnahmen" der Bundesministerien. "Gender Mainstreaming" stellt daher auch eine Strategie zur Modernisierung des Verwaltungshandelns dar im Hinblick auf die systematische Beachtung der Lebenswirklichkeiten von Männern und von Frauen bei der Planung, Durchführung und Bewertung aller Maßnahmen.

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

Weitere Rechtsgrundlagen zu Gleichstellung

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

- (1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.

(2) 1 Männer und Frauen sind gleichberechtigt. 2 Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.

(3) 1 Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. 2 Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.

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

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

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

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

Gleichstellung als Bildungsfragen

Bisher steht aus, dass Gleichstellungsaufgaben in die schulischen Bildungsaufgaben systematisch integriert sind. Dann würden sich Unterricht und Organisation schon lange mit der Hierarchie der Geschlechterverhältnisse, der geschlechtlichen Arbeitsteilung und männlicher Gewalt als gesellschaftlichen Strukturen zu befassen haben. Das käme u.a. darin zum Ausdruck, dass die Problematisierung von männlichen Hegemonievorstellungen, die aktive Auseinandersetzung mit Gewalt gegen Mädchen und Frauen, die Gewährleistung von Gewaltschutz für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte usw. wichtige Zielsetzungen wären, zu denen sich eine beste Praxis zu entwickeln begonnen hätte aus den Erfahrungen von vielen Schulen, von vielen Projekten, Aktionsplänen, administrativen und organisatorischen

Veränderungen usw. heraus.

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

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

"Gleichstellung" in 16 deutschen Schulsystemen

16 gegliederte Schulsysteme, dank der Kultushoheit ausschließlich in der Verantwortung von 16 Bundesländern, die sich selbst koordinieren, in Form der KMK, der Ständigen Konferenz der Kultusminister, hätten seit längerem gleichstellungsorientiert auf eine Reihe wesentlicher gesellschaftlicher Veränderungen zu reagieren gehabt. Dies sind beispielsweise die veränderten Lebenskonzepte und Lebensverhältnisse von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen, insbesondere seitdem Deutschland ein Land der Zuwanderung und der Wende ist. Auch wenn Frauen und Männer, Mädchen und Jungen in Deutschland geboren sind, beziehen viele ihre Identität dennoch nicht nur aus der deutschen Kultur, der deutschen Sprache allein. Und das ist nichts Neues. Viele leben zwei- oder mehrsprachig, binational oder ausländisch, bi- oder multikulturell usw. In der Schule saßen und sitzen sie schon lange nebeneinander. Im Kindergarten sind für heutige Kinder unterschiedliche Herkunftsländer, Sprachen und Hautfarben alltäglich und auch interessant, wären da nicht Erwachsene, die sich damit schwer tun. Die heutigen Kinder verkörpern mit ihren kommunikativen und sozialen Erfahrungen und Kompetenzen ein wichtiges gesellschaftliches Potenzial, einen sozialen Schatz, der zu heben ist.

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

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

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

Gleichstellung als Schulaufgabe

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

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

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

Schülerinnen und Schüler aus "benachteiligten" Familien, d.h. ohne aktive elterliche Unterstützung, scheitern oft an den schulischen Anforderungen, die diese aktive Unterstützung zwingend voraussetzen. Das hat bisher nicht weiter gestört, auch nicht, dass dadurch jene Schülerinnen und Schüler privilegiert waren und sind, die diese elterliche Unterstützung haben. Neu ist jetzt, dass ausgerechnet aus dieser Elternecke nicht mehr nur die Klage kommt, dass die Kinder "zu wenig Hausaufgaben" aufbekommen. Im Gegenteil lautet jetzt eine ziemlich massiv vorgetragene Kritik, dass Töchter und Söhne wegen G8 für

die Schule "Schwerarbeit", "Überstunden" zu leisten haben. Deswegen ist in einem Bundesland die konservative Schulpolitik abgewählt worden, ein Beispiel dafür, wie auch konservative Eltern ihre Akzeptanz der Auslesefunktion von Schule dann in Frage zu stellen beginnen, wenn der Schulerfolg ihrer Töchter bzw. Söhne für sie selbst einen wesentlich höheren persönlichen Arbeitseinsatz bedeutet bzw. wenn sie ungeachtet dessen nicht mehr verhindern können, dass ihre Töchter bzw. Söhne ernste Schulprobleme bekommen.

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

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

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

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

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

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

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

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

Wie geht das Gender Mainstreaming?

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

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

- wenn sich die Leitung auf Gender Mainstreaming verpflichtet und die Zuständigkeit für die Umsetzung in ihre Leitungsverantwortung integriert und das Instrumentarium für die interne und externe Implementierung entwickelt (**Führungsverantwortung der Schulleitung = Top-Down-Ansatz**),
- wenn alle Lehrkräfte und sonstigen Beschäftigten Gender Mainstreaming akzeptieren, sich in der Umsetzung mit Problembewusstsein und Motivation engagieren und dies auch in ihrer Haltung zum Ausdruck bringen (**Akzeptanz und Bottom-Up**),
- wenn die für die Umsetzung von GM notwendigen personellen und finanziellen Ressourcen zur Verfügung stehen (**personelle und finanzielle Ressourcen**),
- wenn das Personal sich für alle Handlungsebenen von Unterricht und Verwaltung in Fortbildungen die notwendige Gender Kompetenz, das notwendige Genderwissen sowie

ein Wissen um Instrumente, Methoden, Arbeitshilfen, Vernetzungen, gute Praxis, Qualitätssicherungsprozesse usw. aneignet (**Personal**),

- wenn Erkenntnis leitende und auf die Facharbeit zugeschnittene Instrumente entwickelt werden und zur Verfügung stehen (**Instrumente**),
- wenn Gender-Kompetenz in allen Arbeitsbereichen einschließlich der Qualitätssicherung umfassend aufgebaut und vermittelt wird (**Genderwissen zu Inhalten, Vermittlungsprozessen, zu Instrumenten der Prozesssteuerung, zur Qualitätssicherung**),
- wenn das Fachwissen von externen Expertinnen und Experten einbezogen und wenn die Kooperation zu in der Gleichstellungsarbeit erfahrenen und kompetenten gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren auf gleicher Augenhöhe gesucht wird (**Schnittstellenmanagement für die inhaltliche Zusammenarbeit mit Externen: z.B. Jugend- und Sozialarbeit usw.**),
- wenn die Interessen und Lebenssituationen von Müttern, Vätern, sonstigen Erziehungsberechtigten auf faktische Benachteiligungen z.B. durch die Arbeitsbelastung für Hausaufgaben u.ä. analysiert und bearbeitet werden (**Schnittstelle unentgeltliche Zuarbeit und Expertise von Müttern und Vätern**),
- wenn Gender Mainstreaming als Aufgabe inhaltlich und organisatorisch in den Unterrichts- und Verwaltungsstrukturen verankert ist (**Unterrichts- und Organisationsstrukturen**),
- wenn bei Budgetaufstellung, Budgetvollzug und Budgetkontrolle die Prinzipien des Gender Mainstreaming berücksichtigt werden (**Budgetplanung**),
- wenn der Sprachgebrauch erstens in allen Arbeitsbereichen, allen Inhalten und Materialien, allen Dienstvorgängen usw. geschlechtergerecht ist und Mädchen und Jungen, Frauen und Männer gleichermaßen angesprochen und sichtbar gemacht werden (**Sprache**) und
- wenn zweitens – und das ist eine meiner Visionen – Deutsch bewusst als "Brückensprache" eingesetzt wird, dabei auch unterschiedliche Sprachstrukturen erläutert und Doppel- und Mehrsprachigkeit mit Wertschätzung gefördert werden. Insofern hätte sich Sprachunterricht sehr zu verändern. Das Spezifische der einzelnen Sprachen wäre auch vergleichend zu vermitteln, um die systematischen grammatikalischen und sonstigen relevanten Unterschiede besser verstehen und sich daraus ergebende systematische Fehlerquellen erkennbar und bearbeitbar machen zu

können. Aber hier bedarf es der Forschung und der Veränderung von Sprachdidaktik
(Deutsch als Brückensprache).

Geschlechterstereotypen im schulischen Mainstream

In der Schule werden wie überall in unserer Gesellschaft implizite stereotype Geschlechtervorstellungen vermittelt, insbesondere zur gesellschaftlichen Repräsentanz und Rolle von Frauen, mit beträchtlichen Auswirkungen auf die individuelle Geschlechterkonstruktion und Identitätsfindung. Handlungsspielräume werden dadurch objektiv wie subjektiv eingeschränkt. Schwierige und "fremde" Lebensverhältnisse wie Armut, Erwerbslosigkeit, Migration, Behinderung, Gewaltbetroffenheit werden sozialblind vermittelt bzw. ausgegrenzt. Eine meiner Visionen in diesem Zusammenhang ist, dass Schülerinnen im Unterricht wahrgenommen werden als die zukünftigen qualifizierten Expertinnen und "Leistungsträgerinnen", die sie sein werden. Die Verharmlosung mathematischer, technischer und informationstechnologischer Bildungslücken bei Mädchen und später Frauen in der Schule macht es Schülerinnen unnötig schwer, ihre Interessen und ihr Potenzial in diesen Fächern zu realisieren, zumal die Präsenz von Frauen in den entsprechenden Studiengängen noch sehr zu wünschen übrig lässt. Frauen sind inzwischen in fast allen gesellschaftlichen Bereichen vertreten, durchbrechen die "gläsernen Decken" von Wirtschaft, Behörden, Medien, Wissenschaft, Politik, Kulturbetrieb usw., wenn auch eher noch als Einzelkämpferinnen, nicht als qualifiziertes und akzeptiertes Kollektiv. Hätten wir genügend Ingenieurinnen, Informatikerinnen, Handwerkerinnen, Facharbeiterinnen usw. würden einige Diskussionen wie z.B. die um die Sicherheit der Renten anders geführt werden können.

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

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

"Gender Bias" und Benachteiligungen

Ein zentrales analytisches Konzept bei der Aufdeckung impliziter und benachteiligender

(Geschlechter)Stereotype ist der "Bias", hier der "Gender Bias", ein Begriff aus dem Englischen für systematische Verzerrungseffekte, die Wissen und Wahrnehmung beeinträchtigen und benachteiligende Wirkungen haben. Die Verzerrungseffekte gehen auf Voreingenommenheiten, Vorurteile, Stereotypen, fehlerhafte und vorschnelle Werturteile usw. zurück und prägen individuelle und soziale Wahrnehmungsmuster der Beziehungen zwischen den Geschlechtern, der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, der Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit je nach den unterschiedlichen sozialen Lebensverhältnissen. Wahrnehmungen werden dann als Gewissheiten zum Ausdruck gebracht und – im Falle der Wahrnehmung von Geschlechterdifferenz – oft biologisch begründet. Viele Geschlechterstereotype finden aber unbewusst Anwendung. Benachteiligende Verzerrungseffekte können sich zudem ebenso auf ethnische, kulturelle, soziale Herkunft, sexuelle Orientierung, Behinderung beziehen. Sie gilt es abzubauen bzw. zu vermeiden. Die benachteiligenden Verzerrungseffekte des Gender Bias beruhen auf vielfältigen Ursachen, die auch miteinander zusammenhängen können (Fuchs u.a. 2002) und weit verbreitet sind. Als Ursachen geschlechterspezifischer Verzerrungseffekte gelten drei oft implizite Annahmen (Eichler/Fuchs/Maschewski-Schneider 2002; Fuchs/Maschewsky/Maschewsky-Schneider 2002). Sie können z.T. auch auf weitere Dimensionen von Benachteiligung übertragen werden:

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

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

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

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

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

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

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

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

Autorin: Dr. Uta Enders-Dragässer

Gesellschaft für Sozialwissenschaftliche Frauen- und Genderforschung e.V. (GSF e.V.)

www.gsfev.de

Literatur

Eichler/Fuchs/Maschewski-Schneider 2002: Eichler, Margrit/Fuchs, Judith/Maschewski-Schneider, Ulrike: Richtlinien zur Vermeidung von Gender Bias in der Gesundheitsforschung, in: Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften, 8. Jg. 2000, H. 4, S. 293-310

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

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

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

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

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

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