

Die Verankerung der Gender-Thematik als Chance für Fachhochschulen für Pädagogik

Autor(en): **Küng, Marlis**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **87 (2000)**

Heft 10: **Fachhochschulen für Pädagogik**

PDF erstellt am: **13.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-531494>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Die Verankerung der Gender-Thematik als Chance für Fachhochschulen für Pädagogik

Die Fachhochschulen für Pädagogik werden sich inhaltlich profilieren müssen. Weil Gender in der sozialkonstruktivistischen Sichtweise der amerikanischen Soziologin Lorber eine grundlegende soziale Institution ist, eignet sich die Gender-Thematik ausserordentlich gut, um einer Fachhochschule ein besonderes Gepräge zu geben. Die Autorin bezeichnet Gender als ein Qualitätsmerkmal der besonderen Art und betrachtet Gender zugleich als pädagogische Aufgabe.

Chancen nutzen

Die Fachhochschulen werden sich entscheiden müssen, wieviel Raum sie der Gender-Thematik einräumen.

Wenn neue Institutionen geschaffen werden, eröffnen sich Chancen. Neue Fachgebiete können zulasten von umstrittenen oder überholten Inhalten platziert werden. Die Gender-Thematik beurteile ich als ein neues Fachgebiet, und die zukünftigen Fachhochschulen für Pädagogik werden sich entscheiden müssen, wieviel Raum sie der Gender-Thematik einräumen wollen.

Das Eidg. Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann veröffentlichte im Juni 1999 den umfangreichen Aktionsplan für die Gleichstellung von Frau und Mann und schlug u.a. differenziert zahlreiche Massnahmen vor: Gender Studies fördern, Beiträge für die Frauenförderung gewähren, ziel- und projektgebundene Beiträge für die Frauenförderung sprechen, Geschlechterfragen in Forschungs- und Bildungsinstitutionen berücksichtigen, bei der Nachwuchsförderung Frauenquoten einhalten. Glücklicherweise können in einigen Bereichen die bisherigen Bemühungen fortgesetzt werden, in andern muss nach meinem Dafürhalten entschieden mit den Entwicklungsarbeiten begonnen werden.

Orientierung für die Leserin, den Leser

Die folgenden Ausführungen orientieren sich in einem ersten Teil an der sozialkonstruktivistischen Theorie der amerikanischen Soziologin *Judith Lorber*. Sie versteht Gender als soziale Institution. Mit einem Seitenblick auf meine persönliche Unterrichtstätigkeit in der tertiarisierten Ausbildung von Lehrpersonen für den Kindergarten und die Primarschule versuche ich zweitens aufzuzeigen, was bezüglich der Gender-Thematik noch alles getan werden muss. Schliesslich werde ich im dritten Teil dafür argumentieren, dass die Gender-Thematik zukünftig in die Lehre (und Forschung) an Pädagogischen Fachhochschulen integriert werden muss. Der Appell, Gender als pädagogische Aufgabe zu verstehen, bildet den Schluss.

Sozialkonstruktivistische Argumentation von Lorber

Der englische Begriff «Gender» meint das soziale Geschlecht, speziell das Entstehen des Geschlechtes. Simone de Beauvoir brachte die Sache vor Jahren auf den Punkt: «Man wird nicht als Frau geboren, sondern man wird zur Frau gemacht!». Auch Männer werden nicht als Männer geboren, sondern sie werden zu Männern gemacht. Aber mit ganz anderen Folgen! Wie aus den primären und sekundären Geschlechtsmerkmalen soziale Konstruktionen und die Normen für Weiblichkeit und Männlichkeit entwickelt werden, interessiert die Gender-Forschung. Judith Lorber, eine amerikanische Feministin und Soziologin, fasst den Begriff Gender nicht als soziale Konstruktion auf, die sich mit dem Individuum und den interpersonalen Beziehungen beschäftigt. Sondern radikal bezeichnet sie Gender als soziale Institution. «Vielmehr verstehe ich unter Gender eine Institution, welche die Erwartungsmuster für Individuen bestimmt, die sozialen Prozesse des Alltagslebens regelt, in die wichtigsten Formen der sozialen Organisation einer Gesellschaft, also Wirtschaft, Ideologie, Familie und Politik, eingebunden und ausserdem eine Grösse an sich und für sich ist» (Lorber, S. 41). Für sie ist Gender eine Erfindung, eine menschliche Erfindung wie die Sprache, Verwandtschaftsbeziehungen, Religion oder Technologie. Alle menschlich fundamentalen Bereiche scheinen im sozialen Leben auf. Dieses bringt kulturell bedingte Muster hervor und löst Konflikte aus bezüglich knapper Ressourcen und sozialer Machtverhältnisse. Gender ist wie die Schichtung ein soziologisches Merkmal, welches der Gesellschaft dazu dient, Frauen und Männern Rechte und Pflichten zuzuweisen.

Männer werden nicht als Männer geboren, sondern zu Männern gemacht.

Gender ist ein Prozess

Oft zeigen es schon die Geburtsanzeigen an, wie Eltern für ihr Neugeborenes eine vergeschlechtlichte Welt schaffen! Wenig später sind es Kleider und Spielzeuge, die als Gender-Zeichen dienen. Mit der Geburt eines Kindes beginnen soziale und kognitive Lernprozesse. Kinder lernen bald, wie sich Mädchen und Knaben aufführen sollten und werden für geschlechtstypisches Verhalten positiv verstärkt und für geschlechtsuntypisches Verhalten korrigiert oder gar bestraft. Die Gruppe der Gleichaltrigen, die Mütter und Väter zeigen mit ihren Reaktionen, was sie von Kindern erwarten. Die behavioristisch orientierte Erklärung greift aber zu kurz. In Untersuchungen wurde festgestellt, dass die Verhaltensweisen von Eltern allein nicht ausreichen, um die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei Kindern zu erklären. Kleine Kinder machen nicht alles mechanisch nach, wofür sie verstärkt werden. Sondern Kinder erbringen in Bezug auf die Geschlechtsrollenübernahme kognitive Leistungen: Sie erwerben sich im Verlaufe ihrer Entwicklung ein reichhaltiges Wissen über die Geschlechter. Bereits mit 18 und 20 Monaten wählen Kinder geschlechtsspezifisches Spielzeug und bilden Schemata, mit denen sie Informationen aus der Umwelt aktiv verarbeiten. Mädchen und Knaben lernen vergeschlechtliche Interaktionsmuster sehr früh, sie bewältigen damit Adoleszenz und das spätere Erwachsenenalter. Gender als Prozess ist in allen sozialen Systemen eingebunden. Diese erwarten von Individuen, dass sie sich erwartungsgemäss verhalten.

Lorber argumentiert soziologisch und versteht den Prozess als Zuweisung. In sozialen Systemen wird der Status von Frauen und Männern unterschiedlich bewertet und folglich benützt, um die knappen Ressourcen zu verteilen. Gender als Prozess baut auf den Statusungleichheiten auf und zementiert sie – auf dem Hintergrund der historischen Entwicklung einer Gesellschaft. Zusammenhängend mit den Statusungleichheiten werden Frauen und Männern unterschiedliche, nicht gleichrangige Rechte und Pflichten aufgebunden. Die Autorin betrachtet Gender als «einer der wichtigsten Bausteine der sozialen Strukturen, die auf diesen Statusungleichheiten aufbauen» (*Lorber, S. 78*)

Gender ist Teil des Schichtungssystems

Gender sorgt für eine Rangordnung, die innerhalb einer Rasse und Klasse jeweils die Männer über die Frauen stellt, behauptet die Soziologin. Die Bewertung und die Konstruktionsprinzipien sind entscheidend: «Welches Gender aus der Sicht des Individuums auch immer A ist, das andere ist Nicht-A; die Gender-Grenzen sagen dem Individuum, wer ihm gleicht, und dass somit alle übrigen ihm nicht gleichen. Aus der Sicht der Gesellschaft aber ist gewöhnlich das eine Gender das Mass aller Dinge, das normale, herrschende Gender, und das andere das differierende, abweichende, beherrschte» (*ebd., S. 79*). Konkret: Wenn eine Frau bzw. ein Mann das Sekretariat eines Direktors führt, so wird sie als Direktionssekretärin und er als Direktionsassistent bezeichnet. Wenn eine Berufsgruppe vorwiegend aus Frauen besteht, sinken die Löhne und die Attraktivität, aktuelle Beispiele sind der Beruf der Kindergärtnerin und in naher Zukunft auch derjenige der Primarlehrerin. Der Status einer Frau – verstanden als sozial bewertete Position – gilt gewöhnlich weniger als der Status eines Mannes. Zu beachten ist allerdings, dass Gender noch mit den Merkmalen Rasse, Klasse, Religion, Beschäftigung und Herkunftsland kombiniert werden und zu grösseren Ungleichheiten führen kann. Deshalb ist es nach *Lorber* verständlich, dass männliche und weibliche Angehörige von privilegierten Gruppen über mehr Macht, Prestige und Eigentum als Angehörige von benachteiligten Gruppen verfügen können. Trotzdem sind die Männer gegenüber den Frauen in vielen Gesellschaften im Vorteil. Sie sind A, Frauen sind Nicht-A. Ernsthafte Folgen haben Statusungleichheiten dann, wenn Bildung, Arbeit und ökonomische Ressourcen verteilt werden müssen.

Die Männer sind gegenüber den Frauen in vielen Gesellschaften im Vorteil.

Gender sorgt für Struktur

Grundsätzlich machen Strukturen die unsichtbaren Teile eines Ganzen sichtbar, sie verflechten die einzelnen und wechselseitig voneinander abhängigen Lebensbereiche miteinander. Sie schaffen Hierarchien. Gender sorgt für Struktur, begünstigt die vorherrschende Arbeitsteilung in Hausarbeit und Erwerbsarbeit ebenso wie die Regelungen der Sexualität und des Gefühlslebens. Gender erzeugt strukturelle Ungleichheit. Wie sonst wäre es zu erklären, dass Frauen häufig für die ganze Hausarbeit und Kindererziehung verantwortlich sein müssen, obwohl sie zusätzlich einer Erwerbsarbeit nachgehen? Wem dient die Gender-Ungleichheit? Wer ist interessiert an Ungleichheiten, die sich beispiels-

weise auf die Rasse, Ethnie oder Klasse beziehen? Für *Lorber* ist klar, dass die Gender-Ungleichheit soziale Funktionen und eine Sozialgeschichte hat. Die Gender-Ungleichheit «ist nicht das Ergebnis von Sex, Fortpflanzungsfähigkeit, Physiologie, Anatomie, Hormonen oder genetisch bedingter Veranlagung. Sie wird durch bestimmbare soziale Prozesse produziert und aufrecht erhalten und bewusst und gezielt in die soziale Struktur und die individuellen Identitäten eingebunden» (*ibd.*, S. 81). Die Soziologin spitzt ihre Sichtweise auf die These zu, dass Gender als moderne gesellschaftliche Institution zu verstehen ist, die einem einzigen Zwecke dient: Frauen als Gruppe so zu konstruieren, dass sie Männern als Gruppe untergeordnet sind.

*Gender-Ungleichheit wird durch bestimm-
bare soziale Prozesse
produziert.*

Die Sichtweise von *Lorber* besteht: Sie rechnet mit den Sozialisations- einflüssen und mit den individuellen Lernprozessen. Zudem berücksichtigt sie die Gesellschaft als Ganzes mit ihren zahlreichen Schichtungssystemen. Schliesslich belegt sie, wie Gender als zentrale gesellschaftliche Struktur funktioniert und wirkt. Nicht die Biologie, sondern die Kultur ist unser Schicksal! Darin sind sich renommierte Theoretikerinnen wie *Judith Lorber* und *Judith Butler* einig, obwohl *Lorber* sozialkonstruktivistisch und *Butler* kulturell argumentiert.

Was bedeutet die sozialkonstruktivistische Argumentation von *Lorber* für eine pädagogische Fachhochschule? Meiner Meinung nach muss eine Fachhochschule für Pädagogik fundamentale soziologische Verhältnisse wahrnehmen. Das institutionelle Innenleben sollte von den vorhandenen soziologischen Erkenntnissen sozusagen belüftet werden: Das Erkennen von vergeschlechtlichten Prozessen und Strukturen wird zur Aufgabe aller und die Veränderung überholter Mechanismen erfordert die Auseinandersetzung. Die Gender-Thematik wird zu einem Grundprinzip, welches in der täglichen Arbeit beachtet und gelebt wird (Mainstreaming).

Folgerungen für die Grundausbildung von Lehrkräften

Wie integriert ist die Gender-Thematik zurzeit in der Grundausbildung von Lehrpersonen verschiedener Stufen? Allgemein gültig lässt sich die Frage nicht beantworten, aber aufgrund meiner Erfahrungen wage ich eine Einschätzung: Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Schleiermacher stehen im besten Falle Ellen Key, Maria Montessori und Annedore Prengel gegenüber! In Fachgesprächen mit Kolleginnen und Kollegen stelle ich immer wieder fest, dass wir uns stark auf Primärliteratur von männlichen Pädagogen stützen. Grundsätzlich ist dagegen nichts einzuwenden, weil in den Schriften der Klassiker tatsächlich viel Fundamentales zu finden ist. Aber, was bedeutet die inhaltliche Orientierung an Männern für eine Berufsausbildung, die zunehmend von Frauen absolviert wird? Welche Erziehungsideen müssen Dozierende mit der patriarchatskritischen Brille prüfen? Was machen eigentlich Studentinnen mit der Figur einer Sophie und eines Emile, wie Rousseau sie in seinem Erziehungsroman darstellte? *Strotmann* analysiert die fünf Bücher des Erziehungsromans und entlarvt den Aufklärer.

*Die Frau beobachte,
und der Mann ziehe
daraus die Schlüsse.*

Schonungslos legt *Strotmann* den roten Faden aus: Die Verhaltenserwartungen an Sophie und Emile könnten unterschiedlicher nicht sein. «Männer sind nach Rousseau geeignet für die <Erforschung der abstrakten und spekulativen Wahrheiten, die Prinzipien und Axiome der Wissenschaften>, folglich philosophieren Männer besser über das menschliche Herz, aber Frauen lesen <besser im Herzen eines Mannes>. Die Frau beobachte, und der Mann ziehe daraus die Schlüsse. Aus diesem Zusammenwirken entstünden die klarsten Erkenntnisse. <Werke des Genies> überschritten die Fassungskraft der Frauen. <Um in den exakten Wissenschaften Erfolge zu haben>, fehle es Frauen an <ausreichender Genauigkeit und Aufmerksamkeit>» (*Strotmann, S. 121*). Rousseau weist seiner Sophie und seinem Emile genaue Aufgaben zu und begründet dies mit dem Naturhaften des Menschen. Übrigens machen nach dem Protagonisten der Aufklärung nur verrückte Frauen Lärm, und die ehrbaren erregen kein Aufsehen! Rousseau konzipierte die weibliche und männliche Geschlechterrolle als defizitär, aber mit einem entscheidenden Unterschied: Die «defizitäre weibliche Geschlechterrolle ist der parasitären männlichen hierarchisch untergeordnet» (*ebd., S. 123*). Der Schöpfer von Sophie und Emile schuf ein hierarchisches Geschlechterverhältnis und versah Frauen und Männer mit einem je unterschiedlichen Status. Damit wollte er die männliche Dominanzkultur pädagogisch legitimieren, meint *Strotmann*. Seine Analysen bezüglich Pestalozzis, Nohls sowie Wenigers Tradierung der männlichen Geschlechterrollen öffnen einem die Augen und stellen alle Ampeln auf Rot. Vor allem dann, wenn es darum geht, Primärtexte für die Studierenden in der Grundausbildung auszuwählen. Meines Erachtens können wir einen Text von Rousseau weiterhin verwenden. Aber wir müssen den Text gründlichst befragen:

- Tradiert der Text die weibliche oder männliche Dominanzkultur?
- Wie wird das Naturhafte verstanden?
- Wie werden unklare Gender-Identitäten gemassregelt?
- Welche geschlechterspezifische Aussagen werden gemacht?
- Wie werden Aufgabendifferenzierungen und Verhaltenserwartungen begründet?
- Welches Geschlechterverhältnis wird propagiert?
- Wem dient die spezifische Ausgestaltung der Geschlechterrollen am meisten?
- Korrelieren die Geschlechterrollen mit dem geschichtlichen Kontext und den geschlechts-spezifischen Bildungsmöglichkeiten für Männer und Frauen?
- Werden aus Erziehungsideen anscheinend neutrale didaktische Konzepte abgeleitet?
- Woher stammt das Vokabular? Ist es heute noch anwendbar?

Feministische Schulpädagogik seit 20 Jahren

Die empirischen Studien, die seit den 70er Jahren erstellt, veröffentlicht und in der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern bearbeitet worden sind, sind hoch einzuschätzen. Feministische Forscherinnen belehrten uns: Die staatliche Schule ist keine geschlechtsneutrale Insti-

tution, und sie «machten aber auch darauf aufmerksam, dass die androzentrische Sicht auf die Schule auch den Jungen nicht gerecht wird» (Prengel in Kampshoff, Nyssen, S. 223). Die Studien erörterten die Interaktionsstrukturen im Unterricht, legten die Schwächen der Lehrmittel offen, untersuchten die Leistungen der Mädchen in seduzierten Klassen besonders in den naturwissenschaftlichen Fächern, prangerten den sexuellen Missbrauch an und diskutierten u.a. die Geschlechterstereotypisierungen und ihre Bedeutung für das Selbstbild von Mädchen und Knaben. Auch innerhalb der feministischen Schulpädagogik sind verschiedene theoretische Ansätze auszumachen. Konstruktivistische Argumentationen beeinflussen die Diskussionen in letzter Zeit stark. Doing gender heisst das entsprechende Stichwort: Es macht deutlich, dass die Geschlechtsidentität sich nicht einfach ergibt, sondern sie wird hergestellt. Jedes Individuum setzt sich mit seiner kulturellen Umwelt auseinander und ist aktiv an der Herstellung seiner Geschlechtsidentität beteiligt. Die feministische Schulpädagogik konzentriert sich auf den Schulalltag, untersucht die Doing gender-Prozesse empirisch und bietet uns wissenschaftliche Ergebnisse an, die wir zukünftig vermehrt in der Grundausbildung diskutieren sollten.

Gender als Qualitätsmerkmal

Die Entwicklung von Gender-Kompetenzen bei allen Angehörigen einer Fachhochschule für Pädagogik betrachte ich als ein Qualitätsmerkmal der besonderen Art! Alle Studieninhalte müssen geprüft werden, inwieweit sie Gender-Ideologien widerspiegeln, Gender-Repräsentationen (Symbolsprache, Kunst, Musik) tradieren oder Gender-Überzeugungen verbreiten. Selbst die Art und Weise, wie die neuen Fachhochschulen die Lernprozesse der erwachsenen Studierenden anlegen, muss von der Gleichstellungskommission der Fachhochschule begutachtet werden. In den Strukturen der künftigen Hochschule für Pädagogik beider Basel wird eine Gleichstellungskommission, die bereits konstituiert worden ist, die Gender-Anliegen professionell hüten und vertreten. Die Basler Projektplanung Gleichstellung fordert sowohl für Männer wie Frauen ganzheitliche Lernprozesse ebenso wie eine personen- und prozessbezogene Lernkultur. Pädagogische Fachhochschulen, welche Gender ernst nehmen, bieten Studiengänge in Teilzeit an, damit Frauen und Männer mit Betreuungspflichten nicht das Nachsehen haben (vgl. *Projektplanung Gleichstellung*). Die individuellen Lernprozesse zu begleiten betrachte ich als das Kerngeschäft von Pädagogischen Fachhochschulen. Ich erinnere an die Aussage von Lorber, wonach Gender als Prozess in allen sozialen Systemen eingebunden ist. Demzufolge wirkt Gender in den Lernprozessen der Studierenden wie die Hefe beim Brotbacken. Zu wenig oder zu viel der Hefe und das Brot ist ungeniessbar! Die Studierenden mögens nicht mehr hören und lächeln über ihre Dozierenden. Die einzelnen Fachbereiche werden das emotionale Mass und intelligente Wege der kognitiven Verarbeitung finden müssen, damit die Studierenden Gender als Prozess bemerken und die Gender-Thematik überhaupt als Wissensgebiet definieren. Individuelle Lernprozesse verlaufen in Teilprozessen. Das

Fachhochschulen, welche Gender ernst nehmen, bieten Studiengänge in Teilzeit an.

Wissen wird zuerst individuell sinnfällig, chaotisch, normal oder pathologisch organisiert (vgl. *Kron*). In einem weiteren Schritt wird das Wissen verinnerlicht, verarbeitet und transformiert. Im letzten Teilprozess wird das erworbene Wissen erprobt, angewendet und auf seine Tauglichkeit hin geprüft. Gelänge es, weibliche und männliche Studierende zu solchen Gender-Lernprozessen anzuregen, könnten in einigen Klassenzimmern geschlechtstypische Zuschreibungen vermindert und Verhaltenserwartungen modifiziert werden.

Studierende, die über Gender-Kompetenzen verfügen, sind sich ihrer Interaktionsmuster bewusst.

Studierende, die über Gender-Kompetenzen verfügen, sind sich u.a. ihrer Interaktionsmuster (vgl. *Lauer, Rechsteiner, Ryter*) bewusst, indem sie

- Mädchen und Knaben gleiche Aufmerksamkeit, gleiche Rederechte und gleiche Redezeiten zugestehen
- Rückmeldungen über Leistungen und Verhalten sowohl an Mädchen wie an Knaben richten
- Hilfestellungen und Unterstützung bezüglich der Lerninhalte individuell und nicht nach geschlechtsspezifischen Mustern anbieten
- Art und Intensität der Zuwendung während des Unterrichts bewusst auf Mädchen und Knaben verteilen und nicht falscher Routinebildung unterliegen
- Nicht rollenstereotypes Verhalten bei Mädchen und Knaben wahrnehmen und darauf verzichten, mit Hilfe anspruchsloser Verstärkungs- oder Bestrafungsmechanismen zu reagieren
- Führungsprobleme im Zusammenhang von männlichen und weiblichen Rollenerwartungen sehen.

Mit Recht weist *Lorber* darauf hin, dass Gender für Struktur sorgt. Die derzeitigen Umbauphasen in der Grundausbildung von Lehrpersonen verschiedener Zielstufen sind geprägt von Strukturdiskussionen und Verteilungsfragen. Wer prägt die Entwicklung? Sind es die weiblichen oder männlichen Dominanzkulturen? Um der Chancengleichheit von Frau und Mann als Qualitätsmerkmal zum Durchbruch zu verhelfen, braucht es beide Kulturen.

Wie müssen die Strukturen der Fachhochschulen für Pädagogik beschaffen sein, damit Gender wirksam wird? Welche Ziele sind zu verfolgen? Die Projektplanung Gleichstellung der künftigen Hochschule für Pädagogik beider Basel legte 11 Ziele fest, welche die Chancengleichheit von Frau und Mann garantieren sollen: Bezifferbare Steigerung des Frauenanteils unter den Dozierenden (und des Männeranteils im Bereich Kindergarten), Finden und Gewinnen geeigneter externer Frauen für freiwerdende Stellen (entsprechend für den Kindergarten: Männer), Weiterentwicklung von Teilzeitstellen, Förderung der gemeinsamen Organisationskultur von Frauen und Männern, Chancengleichheit als Qualitätsmerkmal intern und extern glaubwürdig darlegen (vgl. *Projektplanung Gleichstellung*). Allerdings nützen Ziele alleine nicht viel. Nur mittel- und langfristige Strategien, konkrete Massnahmen und die periodische Überprüfung der Ergebnisse verändern oder weichen die

vergeschlechtlichten Strukturen auf. Die Gleichstellungskommission wird ihr Augenmerk u.a. auf Folgendes richten:

- Welche Vorstellung von Lebensbiografie steht hinter Stellenanzeigen?
- Sind bei Stellenbewerbungen Gender-Kompetenzen ein Anstellungskriterium?
- Werden Entscheidungsgremien systematisch mit 50% Frauen besetzt?
- Wie werden Gratifikationen (Aussenaufträge, Weiterbildungen, Urlaubssemester) vergeben?
- Werden Frauen für Gymnasiallehrberufe und Männer für Lehrberufe in Kindergarten und Unterstufe gezielt und kreativ angeworben?
- Werden die Aufnahmeverfahren Frauen und Männern gerecht oder enthalten sie Gender-Ideologien und Zuschreibungen?
- Wie können Entscheidungsprozesse gestaltet werden, damit die männliche und weibliche Dominanzkultur sich gleichwertig gegenüberstehen?
- Wer ist auf der Führungsebene verantwortlich für die Querschnittsaufgabe gender?
- Wie werden die Massnahmen evaluiert?
- Mit welchen Rechten und Pflichten werden die Gleichstellungskommissionen strukturell ausgestattet?

Gender als pädagogische Aufgabe

Kritikerinnen und Kritiker mögen in dreifacher Weise zweifeln. Einige befürchten, dass die Gender-Thematik die Anliegen der Multikulturalität und Sonderpädagogik in der Grundausbildung von Lehrpersonen für verschiedene Stufen verdrängen. Sie fühlen sich zudem bedroht, weil die Fragestellungen von Gender am tief in unserer Kultur verwurzelten System der Zweigeschlechtlichkeit rüttelt. Und schliesslich haftet dem Stichwort «Gender» in manchen Kreisen etwas Aufwieglerisches an.

Dem Stichwort «Gender» haftet in manchen Kreisen etwas Aufwieglerisches an.

Zum Ersten: Gender verdrängt kein anderes Thema. Hingegen holt Gender als Teil des Schichtungssystems Rangordnungen erst recht hervor. Bezogen auf die Schulpraxis bedeutet dies, dass das Geschlecht eines Kindes im einen Fall eine wichtige Rolle spielt, im andern Fall aber gänzlich unbedeutend ist (vgl. *Kampshoff, Nyssen*). Ein türkischer Junge trägt seine Erfahrungen und Deutungen der Geschlechterhierarchie anders in eine Schulklasse hinein als ein türkisches Mädchen. Ein behindertes Mädchen aus der Schweiz verarbeitet die Signale der Aussenwelt anders als ein behinderter Knabe aus dem Kosovo. Das Merkmal beispielsweise der ethnischen Zugehörigkeit allein sagt nicht viel aus über den Status eines Kindes. Erst die Kombination von Merkmalen vergrössern oder verkleinern Statusunterschiede, wobei die Gender-Zugehörigkeit aber nie ausser Acht zu lassen ist. Die Gender-Optik bietet die Grundlage, falsche Verhaltenserwartungen zu erkennen und für die gerechtere Verteilung der gesellschaftlichen Ressourcen zu sorgen.

Zum Zweiten: Die konstruktivistischen Ansätze bekämpfen das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit an sich nicht. Viel mehr wird nachgeforscht, wie Gender in den Interaktionen des Alltags ständig her-

Von einer Negierung der zweigeschlechtlichen Lebensweise ist nicht die Rede.

gestellt wird: Doing gender als alltägliches Tun und Handeln in einem kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit und in einem spezifischen historischen Kontext (vgl. *ebd.*)! Von einer Negierung der zweigeschlechtlichen Lebensweise ist nicht die Rede. Die Negierung käme «einem Abheben von der sozialen Welt der Kinder gleich, die sich selbst in weiten Bereichen als zur Gruppe der Mädchen und zur Gruppe der Jungen gehörig entwerfen. In unverminderter Hartnäckigkeit und Häufigkeit tun sie dies, auch wenn ihre Eltern und Lehrer Geschlechterrollenklisches ablehnen» (*Prengel in Kampshoff, Nyssen, S. 242*). Folglich fällt der Erziehungspraxis die Verpflichtung zu, Differenzen in weiblichen und männlichen Lebenswelten anzuerkennen und mitzuhelfen, dass die gesellschaftlichen Ressourcen nach dem Prinzip der Gleichheit auf Heranwachsende verteilt werden.

Zum Dritten: Mit Recht, denn das Aufwieglerische gehört zu jeder pädagogischen Aufgabe. Die Erziehungsprozesse sollten für alle Gender-Identitäten so angelegt werden, dass alle lernen, sich selbst anzunehmen, die Gegenwart anzuhalten und die Veränderungen der Lebensumstände zu akzeptieren. Die Pädagogik als Erziehungspraxis ist erfolgreich, wenn Frauen und Männer gegenwärtig und zukünftig ein Leben führen können, welches ihnen selbst wert- und sinnvoll erscheint. Wenn uns die humanen Lebensformen als so lebenswert erscheinen, dass wir diese tradieren und anderen Subjekten überantworten wollen, «ohne deren Subjektivität in Frage zu stellen» (*Winkler, S. 336*), dann wächst etwas. Lernen, die Subjektivität der andern nicht anzuzweifeln, ist identisch mit pädagogischen Handeln. Gender bietet die Koordinaten!

Literatur

- Aktionsplan der Schweiz*, Gleichstellung von Frau und Mann. Interdepartementale Arbeitsgruppe. Folgearbeiten zur 4. UNO-Weltfrauenkonferenz von Beijing (1995). Bern: Eidg. Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann 1999
- M. Kampshoff, E. Nyssen*, Schule und Geschlecht(erhältnisse) – Theoretische Konzeptionen und empirische Analysen, in: B. Rendtorff, V. Moser (Hrsg.), *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft*. Eine Einführung, Opladen: Leske und Budrich. 223–245 1999
- F. W. Kron*, *Grundwissen Pädagogik*, München, Basel: Reinhardt 1996
- J. Lorber*, *Gender-Paradoxien*, Opladen: Leske und Budrich 1999
- U. Lauer, M. Rechsteiner, A. Ryter*, *Dem heimlichen Lehrplan auf der Spur*. Koedukation und Gleichstellung im Klassenzimmer, Chur, Zürich: Rüegger 1997
- Projekt Gleichstellung*. Mandat für eine Gleichstellungskommission im Hinblick auf die zukünftige Pädagogische Hochschule beider Basel, Unveröffentlichte Arbeitspapiere, Basel: Pädagogisches Institut 2000
- R. Strotmann*, Zur Konzeption und Tradierung von Geschlechterrollen in ausgewählten Schriften pädagogischer Klassiker, in: B. Rendtorff, V. Moser, (Hrsg.), *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft*. Eine Einführung, Opladen: Leske und Budrich 1999. 117–134
- M. Winkler*, *Eine Theorie der Sozialpädagogik*, Stuttgart: Klett-Cotta 1988