

Jürgen Budde, Angela Venth

Genderkompetenz für lebenslanges Lernen
Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten

Perspektive Praxis

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die grüne Reihe des DIE stellt Fachkräften in der Erwachsenenbildung bewährtes Handlungswissen, aktuelle Themen, innovative Methoden und neue Arbeitsfelder vor. Die Bände sind aus der Perspektive des Handlungsfelds konzipiert und vermitteln verwendungsbezogenes Wissen und Handlungssicherheit in Problem- und Entscheidungssituationen. Ziel ist es, die professionell Handelnden in der Praxis zu fördern und zu unterstützen und so zur Kompetenz- und Qualitätsentwicklung beizutragen.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Perspektive Praxis erschienene Titel (Auswahl):

Anne Strauch, Stefanie Jütten, Ewelina Mania
Kompetenzfassung in der Weiterbildung
Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1974-1

Jörg Knoll
Lern- und Bildungsberatung
Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1956-7

Beate Braun, Janine Hengst,
Ingmar Petersohn
Existenzgründung in der Weiterbildung
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1959-8

Horst Siebert
Methoden für die Bildungsarbeit
3. akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1957-4

Klaus Pehl
**Strategische Nutzung statistischer
Weiterbildungsdaten**
Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1925-3

Wolf-Peter Szepansky
Souverän Seminare leiten
Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1935-2

Matilde Grünhage-Monetti (Hrsg.)
**Interkulturelle Kompetenz in
der Zuwanderungsgesellschaft**
mit CD-ROM
Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1920-8

Stephan Dietrich, Monika Herr
Support für Neue Lehr- und Lernkulturen
mit DVD
Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1916-1

Heidemarie Kullmann, Eva Seidel
Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter
2. akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1915-4

Hannelore Bastian, Ekkehard Nuisl,
Klaus Meisel, Antje von Rein
Kursleitung an Volkshochschulen
2. akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2004, ISBN 978-3-7639-1895-9

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/pp

Bestellungen unter
www.wbv.de

Perspektive Praxis

Jürgen Budde, Angela Venth

Genderkompetenz für lebenslanges Lernen

Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten



Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Thomas Jung/Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **43/0035** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 43/0035

© 2010 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlagfoto: panthermedia.net

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-1978-9 (Print)

ISBN 978-3-7639-1979-6 (E-Book)



Inhalt

| | |
|--|----|
| Vorbemerkungen | 7 |
| 1. Einleitung – Zugänge zum Lernen der Geschlechter | 11 |
| 1.1 Geschlechtertheoretische Grundlagen | 12 |
| 1.2 Gleichstellung und Gender Mainstreaming | 16 |
| 1.3 Genderkompetenz als Reflexionskompetenz | 22 |
| 2. Frühkindliche Bildung | 29 |
| 2.1 Daten und Fakten | 29 |
| 2.1.1 Zuschreibungen bei Kleinkindern | 30 |
| 2.1.2 Entwicklung von Geschlechterkonzepten bei Kleinkindern | 33 |
| 2.1.3 Geschlechterdifferenzen im Spiel- und Interaktionsverhalten | 34 |
| 2.1.4 Geschlechterrelationen bei den Beschäftigten | 36 |
| 2.1.5 Geschlechterdimensionen im Elternhaus | 37 |
| 2.2 Interpretation | 39 |
| 2.3 Schlussfolgerungen für die Genderkompetenz in der Elementarbildung ... | 41 |
| 3. Lern- und Bildungslagen in der Schule | 46 |
| 3.1 Daten und Fakten | 46 |
| 3.1.1 Grundschule | 48 |
| 3.1.2 Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe I | 49 |
| 3.1.3 Übergang in den Beruf | 53 |
| 3.1.4 Kompetenzniveaus in den Kernbereichen | 53 |
| 3.1.5 Interaktionen und Bewertungen | 58 |
| 3.1.6 Außerschulische Genderdimensionen | 64 |
| 3.2 Interpretation | 67 |
| 3.3 Schlussfolgerungen für die Genderkompetenz in der Schule | 70 |
| 4. Bildung im Übergang von der Schule in den Beruf | 83 |
| 4.1. Daten und Fakten | 84 |
| 4.1.1 Die Ausbildungs- und Berufswahl Jugendlicher | 84 |
| 4.1.2 Jugendliche im Übergangssystem | 89 |
| 4.1.3 Gender im Übergangssystem | 91 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 4.2 | Maßnahmen im Übergangssystem..... | 93 |
| 4.2.1 | Elemente guter pädagogischer Praxis | 96 |
| 4.3 | Interpretation | 97 |
| 4.4 | Schlussfolgerungen für die Genderkompetenz im Übergang..... | 100 |
| 5. | Erwachsenenbildung | 112 |
| 5.1 | Daten und Fakten | 114 |
| 5.1.1 | Die Bildungsbeteiligung der Geschlechter | 114 |
| 5.1.2 | Frauenbildung, Männerbildung, Bildung mit der Geschlechterperspektive..... | 119 |
| 5.1.3 | Lern- und Kommunikationsverhalten der Geschlechter | 121 |
| 5.1.4 | Das Personal der Erwachsenenbildung..... | 124 |
| 5.2 | Zum Doing Gender der Erwachsenenbildung..... | 125 |
| 5.3 | Interpretation | 128 |
| 5.3.1 | Erwachsenenpädagogische Ziele..... | 128 |
| 5.3.2 | Geschlechterverhältnisse im Wandel | 131 |
| 5.4 | Schlussfolgerungen für die Genderkompetenz in der Erwachsenenbildung..... | 137 |
| 6. | Genderkompetenz für lebenslanges Lernen | 146 |
| | Glossar | 152 |
| | Literatur | 157 |
| | Abbildungsverzeichnis | 167 |
| | Über die Autoren | 168 |

Vorbemerkungen

Im Hinblick auf die in der Kultur- und Mentalitätsgeschichte lange Zeit nicht hinterfragte Annahme, dass die Menschheit sich aus zwei biologischen Geschlechtern konstituiert, hat sich die Erziehungswissenschaft in den vergangenen Jahrzehnten unterschiedlich verhalten. Bis vor etwa fünfzig Jahren stand eher die Frage im Vordergrund, was die unterschiedlichen Geschlechter lernen sollten. Und die Antwort war eindeutig: Dem männlichen Geschlecht waren vornehmlich die öffentlichen und berufsbezogenen, dem weiblichen dagegen die privaten, das heißt auf Familie und Haushalt bezogenen Gegenstände und Themen vorbehalten. Erst mit der Kritik dieser am Geschlecht sich orientierenden Zuweisung von Gegenständen und Themen tauchte auch die Frage nach dem „Wie“ des Lernens auf. Im gleichen Moment erfolgte die Wende hin zur „Co-Education“. Dies aber war, wie wir heute wissen, angesichts der Komplexität der Frage eine noch naive Herangehensweise.

Heute hat sich die geschlechterbezogene Betrachtung von Bildungsprozessen weiter differenziert. Es geht nicht mehr nur noch um die Themen und ihre Affinität zu den Geschlechtern (z.B. Gesundheit als „weibliche“, Management als „männliche“ Domäne) oder um spezifische Lernstrategien (z.B. die „männliche“ Akzentuierung von Kognition, die „weibliche“ Betonung von Emotion), sondern auch um die Gründe, Motive und Ziele des Lernens: Zu welchem individuellen und gesellschaftlichen Zweck wird letztlich gelernt?

Betrachtet man diese hochkomplexe Differenzierung der Thematik des „Lernens der Geschlechter“, so kann man – trotz ausgedehnter Diskurse zur Frauen- und Männerbildung – nach wie vor von einem gering entwickelten Bewusstsein für geschlechtsgeprägte Lernaspekte sprechen. Dies gilt vor allem dann, wenn die Diskussionen der Genderrelevanz beim Lernen in einzelnen Bildungsbereichen (etwa in der Schule oder in der Weiterbildung) unverbunden bleiben. Entwickelt man dagegen die Genderfrage unter der Perspektive des lebenslangen Lernens, so zeigt sich rasch, dass zwischen Gender und Lernen nicht nur eine direkte, sondern auch eine ursächliche Beziehung besteht und dass der professionelle Umgang damit eine Kompetenz erfordert, die erworben werden kann – und muss.

Der im vorliegenden Band eingeschlagene Weg, Genderkompetenz als Anforderung durch alle Phasen des lebensbegleitenden Lernens – d.h. durch die frühkindliche Bildung, das Lernen in der Schule, die Bildung im Übergang von der Schule in den Beruf und die Erwachsenenbildung – zu verfolgen, ist innovativ und führt zu Erkenntnissen, die nicht zu gewinnen sind, wenn die einzelnen Bildungsphasen isoliert betrachtet werden. Mit dem hier eingeschlagenen Verfahren wird deutlich, in welcher Phase der Bildungswege von Adressatinnen und Adressaten das pädagogische Handeln eher präventiv ausgerichtet sein sollte, um geschlechterstereotypen Kodierungen vorzubeugen, und in welcher Phase pädagogische Aktivitäten nachdrücklicher werden sollten, um bereits internalisierten Genderkonstruktionen nach überholtem dichotomen Muster mit methodisch-didaktischem Einfallsreichtum zu begegnen.

Die zu vermittelnde Genderkompetenz wird im vorliegenden Band nicht über die Sammlung pädagogischen Handwerkszeugs vorgestellt, sondern in eine erforderliche Reflexionskompetenz eingeordnet, die dem pädagogischen Handeln vorausgeht und es begleitet. Vielfältige Fragen, die das Geschlechterverhältnis und der Bezug zwischen Gender und Lernen gegenwärtig aufwerfen, werden dafür zum Auslöser. Sie lassen sich weder eindeutig noch erschöpfend beantworten, und die Antworten sind stets von Neuem daraufhin zu prüfen, ob sie das Verhältnis zwischen den Geschlechtern in demokratischer Richtung entwickeln können.

Erst eine genderorientierte Aufmerksamkeit lässt sichtbar werden, in welcher Weise genderrelevante Einflüsse aus verschiedenen Bildungsphasen potenziell ineinandergreifen und die jeweilige Einstellung zum Lernen formen. Zu diesen Einflüssen gehört auch das „Doing Gender“ des professionellen Bildungspersonals selbst, das in Geschlechtlichkeit ebenso verwoben ist wie seine Adressatinnen und Adressaten. Es ist daher die pädagogische Selbstreflexion, die mit diesem Text in besonderer Weise auf die Bedeutung des Genderaspektes und die bildungspraktischen Konsequenzen des eigenen „Doing Gender“ hinführt.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) beschäftigt sich bereits seit den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts mit Fragen, die auf die Kategorie Geschlecht bzw. Gender fokussieren. Dies geschieht in

Form von Publikationen, Tagungen oder Fortbildungen. Bearbeitet und diskutiert wurden Aspekte der Frauenbildung, der Männerbildung und des Dialogs zwischen Männern und Frauen. Dem Institut ging es dabei – und geht es dabei auch weiterhin – um das Anliegen, Lehr-/Lernprozesse zu verbessern und im Hinblick auf Lernerfolge zu erweitern. Der Ansatz des hier vorgelegten Praxis-Bandes, dies nicht nur auf die Erwachsenenbildung im engeren Sinne, sondern auf das lebensbegleitende Lernen in Gänze zu beziehen, unterstützt dabei die zukunftsorientierte Konzeption des Instituts, Weiterbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens in den Blick zu nehmen.

Es ist zu wünschen, dass der vorliegende Praxis-Band nicht nur das Bewusstsein für die Bedeutung genderrelevanter Aspekte in Bildungsprozessen erhöht, sondern auch Anlass gibt, eine weiterführende und zunehmend verdichtete Diskussion zu diesem Thema in Wissenschaft und Praxis zu unterstützen. Das DIE wird diesen Prozess mittragen und begleiten.

Ekkehard Nuissl von Rein

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen



1. Einleitung – Zugänge zum Lernen der Geschlechter

Wenn im Folgenden danach gefragt wird, welche Genderkompetenzen in unterschiedlichen Phasen des Bildungsprozesses und in entsprechenden institutionellen Kontexten des Bildungssystems pädagogisch relevant werden, so wird damit die Dimension „Gender“ erstmals auf die Perspektive des lebenslangen Lernens bezogen. Aus diesem Interesse heraus werden wir uns auf folgende zentrale Phasen der Lernbiographie konzentrieren:

- frühkindliche Bildung,
- Schule,
- Übergang von der Schule in Ausbildung und Erwerbsarbeit,
- Erwachsenenbildung.

Der Hochschulbereich soll aufgrund seiner speziellen Anforderungen an pädagogische Professionalität hier nicht einbezogen werden.

Der Begriff der „Genderkompetenz“ wird zum roten Faden, der durch diese verschiedenen Phasen des lebenslangen Lernens führt. Unter jeweils anderer Akzentuierung wird er zu einer alle Kapitel durchziehenden Anregung für all jene, die in pädagogischen Feldern agieren, sich geschlechterdemokratisch orientieren und an der Reflexion des eigenen professionellen Denkens und Handelns interessiert sind.

Zur näheren Erläuterung der Bedeutung der Konzepte „Geschlecht“ und „Gender“ werden wir im Folgenden einige theoretische Grundlagen (→Kapitel 1.1) sowie bisherige zentrale Maßnahmen zur Gleichstellung in pädagogischen Kontexten skizzieren (→Kapitel 1.2) und abschließend ein Modell für Genderkompetenz entwerfen, das als Reflexionskompetenz im Kontext des lebenslangen Lernens zu denken ist (→Kapitel 1.3). In den Kapiteln 2 bis 5 werden wir dieses Modell auf wichtige Phasen im lebenslangen Lernen anwenden; dabei werden wir jeweils zuerst die genderrelevanten Daten und Fakten darstellen und anschließend Schlussfolgerungen zu geschlechtsbezogenem Lernen ziehen. Am Ende jedes Kapitels diskutieren wir die Bedeutung von Genderkompetenz für die pädagogisch Tätigen.

1.1 Geschlechtertheoretische Grundlagen

Schon seit Längerem gilt in der pädagogischen Geschlechterforschung das Paradigma, dass Geschlecht nicht etwas ist, was wir *haben*, sondern etwas, was wir *tun*. Dies bedeutet, dass wir nicht von natürlich gegebenen und unveränderlichen Geschlechterbildern ausgehen können. Schon ein historischer Blick zeigt, dass beispielsweise in der mittelalterlich-bäuerlichen Vorstellung vom „Ganzen Haus“ andere Geschlechtermodelle zum Tragen kamen als in den Vorstellungen der Arbeiterschicht zu Anfang des 20. Jahrhunderts oder etwa in der bürgerlichen Nachkriegsgesellschaft in Westdeutschland (vgl. z.B. Laqueur 1996). Auch je nach Kulturkreis können die Bedeutungen von Geschlecht ganz unterschiedlich sein. So unterscheiden sich beispielsweise die pluralen Geschlechterkonzepte bei Native Americans erheblich von Geschlechtervorstellungen in mediterranen Gesellschaften, in denen Geschlechterzuschreibungen anhand der Kriterien Aktivität und Passivität vorgenommen werden. Auch die Veränderungen von Männlichkeits- und Weiblichkeitsentwürfen in westlichen Gesellschaften während der letzten Jahrzehnte belegen eindrucksvoll die Wandlungsfähigkeit von Geschlecht. Aus diesem Grund wird Geschlecht heutzutage als „soziale Konstruktion“ bezeichnet.

Doing Gender

Lange Zeit wurde „Geschlecht“ als biologisch gegebene Tatsache verstanden. Als „natürliche Kriterien“ galten Faktoren wie innere und äußere Geschlechtsmerkmale, Hormone oder Gene. Die Vorstellung einer biologisch ausgelösten Steuerung des Geschlechts speiste sich durch vier „Glaubenssätze“, sogenannte „axiomatische Basisannahmen“ (Hirschauer 1994, S. 672). Folgende Annahmen waren dabei konstitutiv:

- **Konstanz**
Vorausgesetzt wird hierbei eine lebenslange Gültigkeit der Geschlechtszugehörigkeit.
- **Naturhaftigkeit**
Geschlecht wird hierbei an körperlichen Merkmalen festgemacht, insbesondere an den äußeren Geschlechtsmerkmalen.

- **Dichotomie**
Geschlecht existiert in diesem Sinne ausschließlich in zwei Ausprägungen: entweder einer weiblichen oder männlichen; es gibt nichts dazwischen oder jenseits davon. Männlichkeit und Weiblichkeit sind somit nur als sich gegenseitig ausschließende Konzepte denkbar.
- **Heteronormativität**
Hierbei wird Zweigeschlechtlichkeit zur Norm; so sind männliche und weibliche Identität unmittelbar aufeinander bezogen, beispielsweise im sexuellen Begehren, das sich ausschließlich auf das jeweils andere Geschlecht richtet. Judith Butler (1995) hat in diesem Zusammenhang den Begriff der „heterosexuellen Matrix“ geprägt.

Heute finden wir zur Erklärung von Geschlecht dagegen häufig eine aus dem Englischen übernommene Unterscheidung in „Sex“ und „Gender“, wobei mit „Sex“ das biologische Geschlecht und mit „Gender“ das sozial und kulturell bestimmte Geschlecht gemeint ist. Dahinter steht die Auffassung, dass Geschlecht zwar eine natürliche Grundlage hat, die dann aber in sozialen und kulturellen Praktiken individuell ausgestaltet wird. An dieser Unterscheidung in Sex und Gender wird allerdings kritisiert, dass auch die Bedeutungen von Sex (also vom biologischen Geschlecht) immer sozial vermittelt und deshalb konstruiert seien. Denn erstens treffen die natürlichen Kriterien nie auf alle zu, d.h. es gibt eine ganze Reihe von Uneindeutigkeiten (z.B. Frauen ohne Gebärmutter, Babys mit nicht klar ausgeprägten Geschlechtsmerkmalen etc.). Und zweitens sind die Differenzen lediglich Mittelwerte, die nichts über individuelle Fälle aussagen (so gibt es Männer mit hohen Östrogen- und Frauen mit hohen Testosteronwerten).

Dennoch ist die Differenzierung in Sex und Gender als Erkenntnisfortschritt zu werten. Vor allem die genauere Wahrnehmung des sozial und kulturell bestimmten Charakters von Gender hebt hervor, dass diese Seite von Geschlecht immer zugeschrieben, übernommen und damit veränderbar ist und betont auf diese Weise ihre hohe Relevanz für Sozialisations- und Bildungsprozesse.

Candace West und Don Zimmerman haben den Begriff des „Doing Gender“ geprägt, um zu verdeutlichen, dass Geschlecht von Männern und

Frauen gemacht wird (vgl. West/Zimmerman 1991, S. 20). Mit Doing Gender werden all die Interaktionen bezeichnet, in denen Geschlecht hergestellt wird. Als alltägliche Praxis bietet das Doing Gender erst einmal die Basis dafür, dass wir unser Geschlechterverhältnis als Normalität hinnehmen und nicht als das, was es ist: eine kulturelle Setzung.

BEISPIEL

Meist begnügen wir uns bei einem unbekanntem Gegenüber mit einem flüchtigem Blick, einem kurzen Zuhören, um zu bestimmen, ob wir es mit einem Mann oder einer Frau zu tun haben. Solange wir nicht Grund für ernsthafte Zweifel haben, belassen wir es bei diesem ersten Augenschein, um die Zuordnung zum weiblichen oder männlichen Geschlecht vorzunehmen.

Beteiligt sind an diesem Vorgang immer mehrere, nämlich diejenigen, die ihr Geschlecht darstellen und jene, die es (an)erkennen. Zur alltäglichen Entlastung sorgen wir dafür, uns so zu geben, dass ein Erkennen unserer Geschlechtszugehörigkeit sofort möglich ist und wir erwarten Gleiches von unserem Gegenüber. Meist neigen wir dazu, unsere Geschlechtszugehörigkeit nach überlieferten Gendernustern eindeutig herzustellen – diese Ausführung scheint aber erst dann gelungen, wenn wir für andere glaubhaft darstellen, dass wir Männer oder Frauen sind. Allerdings ist diese alltagspraktische Tendenz zu geschlechterstereotyper Darstellung ebenso wie das Geschlechterarrangement ins Wanken geraten: Die Geschlechterforschung zeichnet empirisch gesichert nach, inwiefern die traditionellen Geschlechterbilder an Kontur und Überzeugungskraft verlieren. Das heißt, die gewohnten und alltagsentlastenden Formen des Doing Gender funktionieren nicht mehr reibungslos im zwischengeschlechtlichen Abgleich, sondern verlangen nach neuer Verständigung. Auf diesen Wandel nimmt insbesondere die sogenannte Queer-Bewegung Bezug, welche das Konzept der Zweigeschlechtlichkeit grundlegend infrage stellt.

Neben dem interaktionell abgestützten Doing Gender spielen aber auch institutionelle Regelungen eine wichtige Rolle. Erwin Goffman bezeichnet diese als „institutionelle Reflexivität“ (Goffman 1999). So ist

beispielsweise die Halbtagschule in Deutschland undenkbar, wenn nicht gleichzeitig (zumeist) Mütter für die nachmittägliche Betreuung ihrer Kinder zur Verfügung stehen. Auch die zumeist stereotypen Darstellungen in den Medien oder Strukturen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung sind Beispiele für institutionelle Reflexivität. Goffman analysiert am Beispiel der „toilet segregation“, also der Trennung in spezielle Männer- und Frauentoiletten im öffentlichen Raum, wie institutionelle Regelungen und Doing Gender zur Herstellung von Geschlechterdifferenzen führen. Denn zum einen ließen sich auch andere Trennungskriterien denken (Körpergröße, Beeinträchtigungen), zum anderen existiert diese Trennung im privaten Raum zumeist nicht. In der Verschränkung von individuellem Handeln und gesellschaftlich-institutionell geronnenen Geschlechterkonzepten ist so eine „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ entstanden, welche gegenwärtig sowohl durch die Geschlechterforschung als auch durch die Lebenspraxen der Geschlechter infrage gestellt wird.

Aktuelle Tendenzen und Entwicklungen im Geschlechterverhältnis

Angeregt durch die zweite Frauenbewegung im Kontext der neuen sozialen Bewegungen wurden seit den 1960er Jahren in den westlichen Ländern auf zahlreichen Ebenen Ungleichheiten im Geschlechterverhältnis zulasten von Frauen offengelegt. Dazu gehörten Lohndiskriminierungen, die Arbeitsteilung in der bürgerlichen Kleinfamilie, Gewalt gegen Frauen, Sexismus, aber auch Nachteile im Zugang zu Bildung und einengende geschlechterstereotype Erziehungsideale für Mädchen. In der Folgezeit konnten mit einigem Erfolg auf unterschiedlichsten politischen, pädagogischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Ebenen Maßnahmen implementiert werden, um diese Benachteiligungen sichtbar zu machen und zu verringern.

Die aktuelle Situation von Mädchen und Frauen ist jedoch von einem Widerspruch gekennzeichnet. Denn einerseits haben gesellschaftliche Individualisierung, Feminismus sowie Veränderungen in der (nationalen und globalen) Wirtschaftsordnung vor allem auf der symbolischen Ebene zu einer Auffächerung der Optionen für Mädchen und Frauen geführt; der Bildungserfolg von Mädchen und jungen Frauen seit der sogenannten Bildungsreform veranschaulicht dies. Andererseits bleiben jedoch tradierte

Ungleichheiten weiter bestehen, vor allem auf der materiellen Ebene im beruflichen Sektor, in der Anerkennung von Leistungen sowie der Verteilung von Ressourcen. Angesichts dieses Widerspruchs erhöht sich der Anspruch von Mädchen und Frauen, gleichzeitig beruflich erfolgreich, familienorientiert *und* sozial engagiert zu sein und sie suchen aktiv nach Wegen zur Vereinbarkeit der Mehrfachbelastung.

In den letzten Jahren sind ebenfalls Jungen und Männer stärker ins Blickfeld gerückt. Hier lassen sich vergleichsweise wenige Veränderungen feststellen; nach wie vor dominieren traditionelle Einstellungen, habituelle Haltungen und Lebensverläufe. Zwar äußern Jungen in größerem Maße gleichstellungsorientierte Einstellungen, je älter sie werden, umso dominanter wird jedoch die Vorstellung des männlichen Alleinfamilienernähers, der nach wie vor als primäres männliches Leitbild fungiert. Während Männlichkeit früher als „heimlicher Maßstab“ galt und Frauen als „das abweichende Geschlecht“, werden mittlerweile auch die Risiken deutlich, die mit einer Orientierung an tradierten Vorstellungen von Männlichkeit einhergehen können. Dazu gehören die wachsenden Unsicherheiten hinsichtlich des männlichen Parts im Geschlechterverhältnis, gesundheitliche und soziale Probleme.

Auch auf Jungen- und Männerseite ergibt sich somit ein Widerspruch. Denn einerseits sind tradierte Vorstellungen und Erwartungen nach wie vor gültig und versprechen Zugang zu gesellschaftlichen Privilegien, andererseits garantiert Männlichkeit nicht länger selbstverständlich sozialen Erfolg, wie der durchschnittliche Bildungsrückstand von Jungen und die prekäre Situation junger Männer ohne Qualifikationen verdeutlichen. Auch für Jungen und Männer wächst der Anspruch, gleichzeitig leistungsfähig, flexibel, fürsorglich, stark und familienorientiert zu sein (vgl. Budde u.a. 2008).

1.2 Gleichstellung und Gender Mainstreaming

Zur Behebung genderbezogener Problemlagen und Ungleichheiten entstand in den letzten Jahrzehnten eine Reihe von Maßnahmen für die un-

terschiedlichen Bildungskontexte im Lebenslauf. Geschlecht erweist sich in allen Bildungszusammenhängen als Faktor von Ungleichheit, allerdings ergeben sich je nach Bildungsort unterschiedliche Nachteile für Jungen und Mädchen bzw. Frauen und Männer.

Ziele geschlechtersensibler Förderstrategien

Als Antwort auf die Frage nach der Gestaltung einer geschlechtergerechten Bildung bildeten sich in den letzten Jahrzehnten drei unterschiedliche Perspektiven mit entsprechenden Zielen und einer pädagogischen Praxis heraus: Parteilichkeit, die Rede vom „neuen schwachen Geschlecht“ und die Akzentuierung von Heterogenität und Diversität.

Diese drei Dimensionen lassen sich folgendermaßen beschreiben:

- **Parteilichkeit**
In den 1970/80er Jahren wurde öffentlich kritisiert, dass Mädchen und Frauen im Bildungssystem benachteiligt sind, und Parteilichkeit für die Benachteiligten eingefordert. Parteilichkeit wird dabei in einem doppelten Sinne verwendet: Zum einen sollen Mädchen und Frauen positiv unterstützt werden, zum anderen gilt es, Jungen und Männern Grenzen aufzuzeigen. Als pädagogische Maßnahmen wurden beispielsweise eine spezifische Frauenbildung und Mädchenarbeit realisiert oder eigene Frauen- bzw. Mädchenbildungsräume eingerichtet.
- **Das „neue schwache Geschlecht“**
Mittlerweile werden Stimmen lauter, die auf Nachteile und Risiken für Jungen und Männer hinweisen und diese als benachteiligt ansehen. Hier wird erstmals der Bezug zwischen der Orientierung an einem Männlichkeitsbild und der Lernmotivation hergestellt. Die Entwicklung sinnvoller Jungen- und Männerarbeit steckt jedoch noch in den Kinderschuhen.
- **Heterogenität und Diversität**
Die Akzentuierung von Heterogenität und Diversität betont stärker die Unterschiedlichkeit und Gleichberechtigung verschiedener Geschlechter. Unter dieser Perspektive stellt sich nicht die Frage nach einem gelingenden Umgang mit Geschlechterdifferenzen, sondern danach, wie

ein Bildungsort für alle gestaltet werden kann. Als erster Schritt zur Verwirklichung von Diversität wird vorgeschlagen, sich von der zweigeschlechtlichen Ordnung zu lösen, um verstärkt die Individuen wahrzunehmen. Weder verhalten sich alle Mädchen und Frauen „typisch weiblich“ noch alle Jungen und Männer „typisch männlich“.

Oft fehlt es in den pädagogischen Einrichtungen an einer Klärung, welche Ziele eigentlich verfolgt werden sollen. So kommt es zu Konkurrenzen und Reibungsverlusten, die der Gestaltung von Geschlechtergerechtigkeit im Wege stehen. Aus den unterschiedlichen Ansätzen haben sich verschiedene Wege zum pädagogischen Umgang mit Geschlecht entwickelt.

Mädchen- und Frauenförderung

In den 1970er Jahren wurde von Vertreterinnen der neuen Frauenbewegung die Benachteiligung des eigenen Geschlechts offensiv zur Sprache gebracht. Bezugspunkt ihrer Forderungen nach Chancengleichheit war der entsprechende Gleichberechtigungsartikel im Grundgesetz. Trotz des gesetzlichen Anspruchs musste festgestellt werden, dass Frauen

- in Politik, Wirtschaft und dem öffentlichen Leben unterrepräsentiert sind;
- im Durchschnitt bei gleicher Leistung 22 Prozent weniger verdienen als Männer, im Beruf seltener gefördert werden als Männer und häufiger von Arbeitslosigkeit oder prekärer Beschäftigung betroffen sind;
- den Hauptanteil bei der Kindererziehung, Pflege von Angehörigen und gemeinnütziger Arbeit übernehmen;
- häufiger Formen von Gewalt oder geschlechtsspezifischer Erniedrigung ausgesetzt sind.

Trotz vollzogener rechtlicher Gleichstellung war die volle Gleichberechtigung nicht durchzusetzen – und ist es bis heute nicht. Deswegen wurden zahlreiche Initiativen ins Leben gerufen, angefangen bei kommunalen Frauenbüros über Frauenbeauftragte bis hin zu Frauenförderplänen in Betrieben und Hochschulen. Die Frauenbildung ist Ausdruck dieses Engagements von Frauen für Frauen mit der Konzentration auf feministische Anliegen in der Bildungsarbeit.

Mädchenförderung mit speziellen Programmen, Projekten und mädchengerechten, emanzipatorischen Ansätzen findet nicht nur in der Schule, sondern auch in der außerschulischen Jugendhilfe und Jugendarbeit statt. Sie geht auf eine Bestandsaufnahme von Defiziten zu Lasten von Mädchen im 6. Kinder- und Jugendbericht zurück, der Ende der 1970er/Anfang der 1980er Jahre vorgelegt wurde. In der nachfolgenden Zeit wurden die Sozialisationsprozesse von Mädchen in Richtung einer stabilen Eigenständigkeit unterstützt. Die *Brigitte*-Studie kennzeichnet den gegenwärtigen Weg junger Frauen als „Sprung nach vorn“ (vgl. Redaktion Brigitte 2008). Unter anderem verfügen sie im Vergleich zu jungen Männern über die höheren Schulabschlüsse und damit über einen höheren Qualifikationsstandard.

Jungen- und Männerförderung

Demgegenüber fanden jungenspezifische Ansätze noch wenig Verbreitung, die auf eine analoge Veränderung des im geschlechterhierarchischen Modell verankerten Männlichkeitskonstrukts zielen, wenngleich schon früh auf die Notwendigkeit verwiesen wurde, dass parallel zur parteilichen Mädchen- und Frauenarbeit eine Jungen- und Männerarbeit entwickelt werden muss.

Grundlegender Gedanke war und ist, dass auch Jungen eine eigenständige Zielgruppe geschlechtsbezogener Pädagogik darstellen. Jungen-/Männerarbeit wird gemeinhin als pädagogische und/oder soziale Arbeit von Männern mit Jungen und jungen Männern verstanden, wobei die Thematisierung von Männlichkeit zur Bewältigung von Problemlagen im Zusammenhang mit der männlichen Sozialisation im Vordergrund steht (vgl. Bentheim u.a. 2004; Budde 2009c). Einige pädagogische Grundannahmen gelten als gesichert.

- Männliche Bezugspersonen haben für die Herausbildung männlicher Identität eine eminente Bedeutung.
- Jungen-/Männerarbeit soll parteilich sein.
- Jungen und Männer werden sowohl als Opfer als auch als Täter gesehen. Sie befinden sich in einem Spannungsfeld zwischen Probleme-Machen und Probleme-Haben.
- Wesentliches Ziel ist die Erweiterung von Sozialkompetenz und Verhaltensoptionen.

Theoretisch wird „Männlichkeit“ als soziale Konstruktion begriffen und gefordert, den Einfluss weiterer Kategorien wie Milieu, Ethnie etc. zu reflektieren.

Die Ziele der Arbeit mit Jungen und jungen Männern sind bis heute Diskussionsgegenstand. Während die einen auf eine Stärkung einer stabilen männlichen Identität setzen, befürworten andere die Erweiterung von Handlungsoptionen und kritisieren genau diese Vorstellung einer männlichen Identität. Die erste Position sieht Jungen vor allem als verunsichert und orientierungslos an und möchte durch männliche Vorbilder und „jungentypische“ pädagogische Angebote Sicherheit geben. Die andere Position beurteilt gerade die Orientierung an traditionellen Männlichkeitsidealen als problematisch und zielt auf den Abbau von Geschlechterdifferenzen. Während in der außerschulischen Jugendarbeit Angebote zur Jungenförderung mittlerweile weit verbreitet sind, steht die Umsetzung in der Institution Schule am Anfang. Auch in der Erwachsenenbildung spielt explizite Männerbildung kaum eine Rolle, sieht man vom Feld der Väterarbeit ab.

Der Vorteil der pädagogischen Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen liegt darin, dass es den meisten Jungen oder Männern in einem solchen Kontext leichter fällt, über Themen wie Freundschaft, Sexualität, Ängste oder Unsicherheiten zu sprechen. Die pädagogische Arbeit in der geschlechtshomogenen Gruppe ermöglicht es den Jungen und Männern zudem, weiblich konnotierte Aufgaben (z.B. Kochen, Aufräumen, die Gestaltung des Raums) zu übernehmen und Fürsorglichkeit und soziales Miteinander zu erproben, ohne einer direkten Bewertung durch Mädchen oder Frauen ausgesetzt zu sein. Jungen und Männer können so Handlungsmuster einüben, die ihre emotionale, soziale, gesundheitliche und hauswirtschaftliche Unabhängigkeit (Sorgeselbstständigkeit) fördern, ohne sich auf Mädchen oder Frauen zu stützen oder deren Ressourcen auszunutzen.

Außerdem ermöglicht geschlechtshomogene Arbeit gerade mit Jungen eine Differenzierung innerhalb der Gruppe, weil sie den Jungen auferlegt, sich von den anderen Jungen zu unterscheiden, während heterosoziale Kontexte direkt oder indirekt von der Dynamik gekennzeichnet sind, sich in Abgrenzung zu den Mädchen „als Junge“ zu definieren (vgl. Benthem

u.a. 2004; Cremers/Budde 2009). Ein Nachteil der geschlechtshomogenen Jungengruppen wird in dem Risiko gesehen, die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit durch eine implizite Betonung der Geschlechterdifferenz besonders hervorzuheben und damit festzuschreiben. Jungen, die sich einer Jungengruppe zuordnen sollen, werden ermutigt, sich als männlich zu definieren und sich damit von den Mädchen abzugrenzen. Bei Jungen, die sich in Jungengruppen und in männlich konnotierten Handlungsfeldern nicht wohl fühlen und diesen eher aus dem Weg gehen, stößt die „verordnete“ Teilnahme an einer geschlechtshomogenen Gruppe dementsprechend nicht auf Zustimmung und kann sogar eine Form von Gewalt bedeuten.

Gender Mainstreaming

Auf politischer Ebene wird ebenfalls seit Längerem über Geschlechtergerechtigkeit diskutiert. Während seit den 1970er Jahren vor allem Maßnahmen zur Frauenförderung im Vordergrund standen, gilt mittlerweile die Strategie des Gender Mainstreaming als ein zentraler Ansatzpunkt. Seit 1999 ist sie im „Amsterdamer Vertrag“ der Europäischen Union gesetzlich verankert und hält auch Einzug in den Bildungsbereich.

Gender Mainstreaming ist ein Prüfverfahren, um Angebote, Institutionen und Maßnahmen auf ihre Gleichstellungsdimensionen hin zu befragen. Gleichzeitig ist Gender Mainstreaming ein vielschichtiges Instrument mit multiplen Anwendungsfeldern und -methoden, um Geschlechtergerechtigkeit als Querschnitt-Thema in Bildungsinstitutionen zu verankern. Die inhaltliche Ausrichtung und die gendertheoretischen Grundlagen sind durchaus umstritten: Vertreterinnen der Frauen- und Mädchenförderung beurteilten die Perspektive des Gender Mainstreaming auf beide Geschlechter anfangs mit außerordentlicher Skepsis. Sie befürchteten, dass dadurch die gewachsenen Förderstrukturen zugunsten des benachteiligten weiblichen Geschlechts aufgehoben würden. Heute gehen ihre Plädoyers dahin, die Frauen- und Mädchenförderung nicht aus dem Blick zu verlieren, sondern sie als ergänzende Maßnahmen zu Strategien des Gender Mainstreaming zu verstehen. Andererseits bietet Gender Mainstreaming mindestens drei positive Anknüpfungspunkte.

Gender Mainstreaming

- richtet den Blick auf beide Geschlechter und erlaubt damit eine relationale Analyse – erzwingt sie jedoch nicht. Bislang wird Gender Mainstreaming häufig noch als sogenanntes „Sex Counting“ missverstanden, also als simple Auszählung der Repräsentanz von Männern und Frauen;
- ist eine verbindliche Strategie für die gesamte Bildungsorganisation, die nicht mehr ausschließlich darauf angewiesen ist, dass sich einige engagierte Kolleginnen (kaum Kollegen) für Geschlechterfragen und Gleichstellung engagieren;
- macht als Top-down-Strategie Gleichstellung auch zu einer Verpflichtung der Leitungsebene.

Im positiv verstandenen Sinne reduziert Gender Mainstreaming Geschlechterfragen nicht auf ein Geschlecht, sondern bezieht sich auf Frauen *und* Männer und ermöglicht somit die Analyse der Relationen zwischen ihnen.

1.3 Genderkompetenz als Reflexionskompetenz

Die oben vorgestellten Strategien sind in unterschiedlicher Weise und auf unterschiedliche Kontexte ausgerichtet. Daneben enthalten sie aber auch übergreifende Aspekte. Da wäre zum einen die Analyse von Geschlechterverhältnissen als sozialen Ungleichheitsverhältnissen zu nennen, die sich auf allen Ebenen des Bildungsgeschehens niederschlagen (für die Erwachsenenbildung vgl. Venth 2006). Zum anderen betonen alle genannten Strategien die Bedeutung der Genderkompetenz aufseiten des pädagogischen Personals – hauptsächlich im Zuge der Verbreitung von Gender Mainstreaming (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2003; Jansen u.a. 2003; v. Bargen/Schambach 2002; Krell 2006). Allerdings wird der Begriff bislang oft nur unscharf verwendet.

Genderkompetenz

Es sind derzeit unterschiedliche Definitionen des Begriffs im Umlauf. Einige wollen wir im Folgenden vorstellen.

DEFINITION

Folgende Definitionen des Begriffs **Genderkompetenz** sind derzeit in der Diskussion:

- Von Borgen und Schambach definieren Genderkompetenz als den „praktischen Umgang mit den Ergebnissen und Erfahrungen aus der genderbezogenen Forschung, Bildungs- und Beratungsarbeit, die Umsetzung dieses Wissens in den eigenen Arbeitsalltag, die sensible Gestaltung der Geschlechterbeziehungen“ (v. Borgen/Schambach 2002, S. 29).
- Darüber hinaus kann Genderkompetenz auch bestimmt werden als „das Wissen, in Verhalten und Einstellungen von Männern und Frauen soziale Festlegungen im (privaten, beruflichen, universitären) Alltag zu erkennen und die Fähigkeit, so damit umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden“ (Metz-Göckel/Roloff o.J.).
- Das GenderKompetenzZentrum der Humboldt-Universität in Berlin definiert Genderkompetenz als „Fähigkeit von Personen, in ihren Aufgaben und Handlungsbereichen Geschlechteraspekte zu erkennen und gleichstellungsorientiert zu bearbeiten“.
- Blickhäuser betont, dass Genderkompetenz zunehmend zu einem „Qualitätskriterium“ (Blickhäuser/v. Borgen 2006, S. 160) pädagogischer Arbeit wird.

Genderkompetenz ist somit kein „Luxusthema“, sondern eine zentrale Schlüsselkompetenz für das pädagogische Personal bei der Bewältigung sozialer und beruflicher Anforderungen.

An diese Vorüberlegungen anknüpfend stellen wir im Folgenden unser eigenes Arbeitsmodell zur Genderkompetenz im lebenslangen Lernen vor. Unsere Definition lehnt sich an Kunert-Zier (2005) an, wonach sich Genderkompetenz, wie jede andere Kompetenz, aus den Elementen *Wollen*, *Wissen* und *Können* zusammensetzt:

- **Wollen** bezeichnet die Motivation, sich für Gleichstellung zu engagieren und zum Abbau von Geschlechterhierarchien beizutragen.
- Mit **Wissen** ist ein spezifisches „Genderwissen“ (Dölling 2005) angesprochen, welches befähigt, geschlechtsspezifische Strukturen in Institutionen und Alltagshandeln aufzuschlüsseln. Zum Verständnis von Geschlecht als sozialer Konstruktion und dem Begreifen von Geschlechtscharakteristika als Ergebnis von Doing Gender ist theoretisches Wissen unabdingbar. Zum Genderwissen gehört ebenso histori-

sches Wissen über die Bildung der Geschlechter, die jeweils zugrunde liegenden Konzepte und praktischen Realisierungen wie auch die Auseinandersetzung mit gendertheoretischen Konzepten.

- **Können** meint, dass pädagogische Wege zur Umsetzung bekannt sein sollten. Während früher unter Genderkompetenz vor allem eine „richtige“ bzw. „politisch korrekte“ Haltung (Glücks/Ottemeier-Glücks 1994) verstanden wurde, welche Methodik und Didaktik als nachrangig betrachtet, ist mittlerweile deutlich, dass der Abbau von einengenden Geschlechternormen und die Option der Verhaltensweiterung für beide Geschlechter ohne methodisch-didaktische Kompetenzen nicht realisiert werden können. Die drei Elemente von Genderkompetenz (→ Abbildung 1) bilden den grundlegenden Fundus für jegliche geschlechtsbezogene pädagogische Tätigkeit.

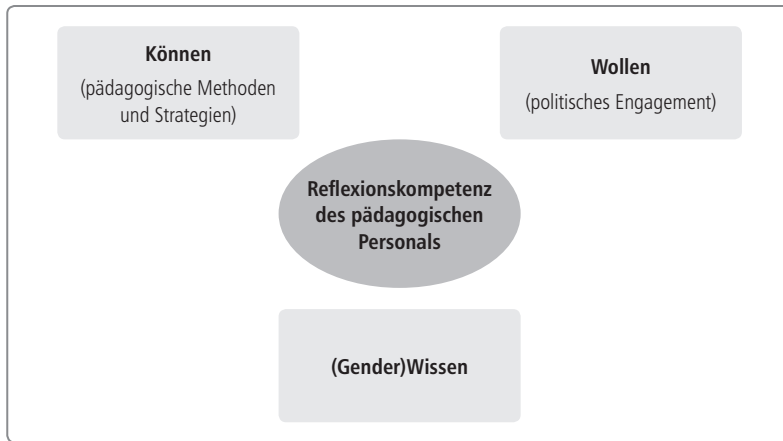


Abbildung 1: Genderkompetenz als Reflexionskompetenz (eigene Darstellung)

Wie Abbildung 1 veranschaulicht, konzipieren wir Genderkompetenz in erster Linie als *Reflexionskompetenz*. Diese Präzisierung ergibt sich vor allem aus dem Sachverhalt, dass das pädagogische Personal in die alltäglichen Herstellungsmechanismen von Geschlecht verweben ist. Es geht also nicht nur darum, objektive Strukturen oder pädagogische Prozesse zu

analysieren, sondern auch und vor allem darum, das eigene Handeln kritisch zu befragen. Das ist aus dem Grund zentral, weil die Herstellung von Gender alltäglich oftmals unbewusst abläuft. Damit ist ebenfalls gemeint, dass Subjektstatus und Geschlecht der pädagogisch Handelnden in der pädagogischen Arbeit eine Rolle spielen. Die Bereitschaft, sich entsprechend genderbewusst auf sich selbst, die Adressaten, die Kolleginnen und Kollegen sowie die institutionellen Strukturen einzulassen, ist deshalb unerlässlich für genderkompetente Bildungsarbeit.

Dimensionen von Genderkompetenz

In einem zweiten Schritt geht es uns darum, dieses Modell für pädagogisches Handeln zu konkretisieren. Dafür beziehen wir Genderkompetenz auf die vier Dimensionen, die den jeweiligen Bildungsort strukturieren:

- gesellschaftliche Kontexte,
- Praxiskontexte,
- Adressatinnen und Adressaten,
- Methodik und Didaktik.

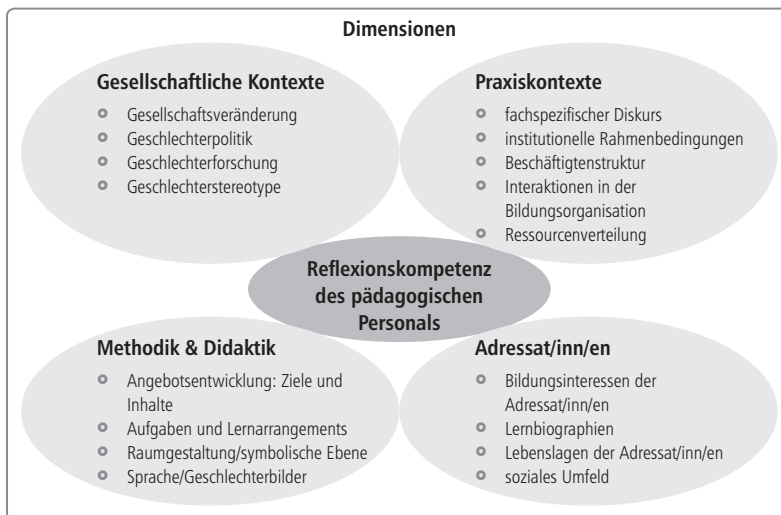


Abbildung 2: Genderdimensionen (eigene Darstellung)

Die Positionierung der pädagogisch Tätigen im Mittelpunkt veranschaulicht ihre Handlungsoptionen. Damit erweitern wir unsere subjektorientierte um eine handlungsorientierte Blickrichtung. Deutlich wird, dass je nach pädagogischem Feld an „unterschiedlichen Strippen“ gezogen werden kann, die aber nicht alle zu jeder Zeit „bedient“ werden können. So spielen Genderaspekte in der frühkindlichen Bildung vorwiegend für die professionelle Selbstreflexion eine Rolle, während sie in der Schule, zwischen Schule und Beruf und in der Erwachsenenbildung auch in der Auseinandersetzung mit den Adressaten ständig an Bedeutsamkeit gewinnen.

In der Dimension *Gesellschaftliche Kontexte* sind Aspekte versammelt, deren Einfluss auf pädagogische Einrichtungen zwar von außen erfolgt, aber dennoch außerordentlich bedeutsam werden kann. Bildungsorte sind nicht frei von gesellschaftlichen Vorstellungen und Veränderungen auf der Geschlechterebene. Im Gegenteil, sie sind ein Feld, in dem diese Veränderungen ausgefochten und zum Teil sogar angeschoben werden (z.B. durch die politische Frauenbildung in den 1980er Jahren). Außerdem gehören geschlechterpolitische Vorgaben und Entwicklungen (wie Frauenförderpläne, Gleichstellungsregelungen) sowie der Stand der wissenschaftlichen Geschlechterforschung zu den gesellschaftlichen Kontexten, die im Idealfall in den jeweiligen Bildungsorten aufgenommen und in die konzeptionelle Arbeit übersetzt werden. Aber auch gesellschaftlich vorherrschende Geschlechterstereotype beeinflussen die pädagogische Arbeit in vielfältiger Art und Weise, sei es durch Vorgaben vorgesetzter Stellen, Vorstellungen der Adressaten oder auch des pädagogischen Personals.

In der Dimension *Praxiskontexte* spielen mehrere Komponenten eine Rolle. Dazu gehört der Stand des fachspezifischen Diskurses. Während Genderdimensionen im Bildungsort Schule spätestens seit der PISA-Studie zu einem zentralen Thema avanciert sind und mittlerweile gendersensible Konzepte diskutiert werden, sieht dies im Elementarbereich oder in der Erwachsenenbildung anders aus. Hier geht es erst einmal um die Implementierung von Genderthemen. Auch die jeweilige Institution konstituiert Genderdimensionen durch strukturelle Setzungen. Damit sind Aspekte wie institutionelle

Rahmenbedingungen oder die Geschlechterverteilung bei den Beschäftigten angesprochen, aber auch die einrichtungsinternen finanziellen oder inhaltlichen Perspektiven. Ebenso sind die Aufgabenverteilungen zwischen den Beschäftigten und die Interaktionen in der Bildungsorganisation im Sinne eines genderförderlichen Betriebsklimas zu dieser Dimension zu zählen.

Die Dimension *Adressatinnen und Adressaten* hebt die subjektiven Lebenslagen hervor. Dazu sind ihre Lernbiographien und Lernerfahrungen zu zählen, da jegliches Lernen auf vorherigen Erfahrungen aufbaut. Vor allem auch das Bildungsinteresse und damit die Lernmotivation sind relevant für einen gendersensiblen Adressatenbezug. Darüber hinaus sind in dieser Dimension auch die spezifischen Lebenslagen und das soziale Umfeld zu berücksichtigen. Je nach sozialer, genderspezifischer Lebenslage strukturiert sich der Zugang zu Bildung unterschiedlich.

Die Dimension *Methodik und Didaktik* bezieht sich auf den pädagogischen Alltag in den jeweiligen Institutionen und umfasst die Gestaltung der Lernkultur. Dabei können konzeptionelle von interaktionellen Aspekten unterschieden werden. Zu den konzeptionellen Aspekten zählt die Angebotsentwicklung mit ihren Zielen und Inhalten (die sich in Programmtexten niederschlagen), die Öffentlichkeitsarbeit, aber auch das Arrangement der Lernumgebung. So können bestimmte räumliche Gestaltungen (wie eine Bau- und Puppenecke in der Kita) Geschlechterdifferenzen eher verstärken. Zu den interaktionellen Aspekten zählen die Lehr-/Lernarrangements, aber auch die verwendete Sprache sowie die implizit und explizit vermittelten Geschlechterbilder.

Diese vier Dimensionen sind nicht unabhängig voneinander, sondern eng miteinander verflochten. Dies gilt auch für gleichstellungsorientiertes Engagement: Denn auch jede gendersensible Didaktik wird nicht nachhaltig wirksam werden, wenn die betriebliche Atmosphäre diese Bemühungen konterkarriert, der beste Adressatenbezug ist wirkungslos, wenn durch politische Vorgaben die Gelder für die konkrete geschlechtssensible Arbeit gestrichen werden.

Da alle Dimensionen des Genderkompetenz-Modells zusammenhängen, ist andererseits im positiven Sinn davon auszugehen, dass Veränderungen in einem Bereich auch Veränderungen in einem anderen Bereich nach sich ziehen. Nicht zuletzt kennzeichnet dieses Modell geschlechtkundiger professioneller Kompetenz für lebenslanges Lernen die Verbindung von Top-down- und Bottom-up-Strategien.



Lektürecmpfehlungen

- Blickhäuser, A./Bargen, H.v. (2006): Mehr Qualität durch Gender-Kompetenz. Ein Wegweiser für Training und Beratung im Gender Mainstreaming. Königstein
- Kunert-Zier, M. (2005): Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenzen in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden
- Venth, A. (2006): Gender-Porträt Erwachsenenbildung. Bielefeld

2. Frühkindliche Bildung

Mit Beginn des Lebens setzt auch der Prozess ein, in dem Kinder zu Jungen oder Mädchen und später zu Männern oder Frauen (gemacht) werden. Von Beginn an haben wir es dabei mit einer Art Doppelstruktur zu tun: Einerseits haben Kinder aktiv ein eigenes Interesse daran, eine geschlechtliche Identität auszubilden, die ihnen Handlungssicherheit und Orientierung bietet. Andererseits wird diese Entwicklung durch gesellschaftliche Zuschreibungen und Geschlechternormen beeinflusst, gesteuert, überformt und zum Teil erst hervorgebracht, so dass schon Kleinkinder wenig Möglichkeit haben, tatsächlich ihre „eigenen“ Vorstellungen zu entwickeln.

Bereits Kleinkinder verfügen über erste, einfache Konzepte von Geschlecht, indem sie sich aus den ihnen angebotenen und zugänglichen Informationen (z.B. Vorbilder, Spielzeug, Kleidung) ihre Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit zusammensetzen. Generell gilt: Je stärker dabei die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen betont werden, desto größer ist das Risiko, dass ihre Geschlechterkonzepte, ihre Interessen oder ihr Spielverhalten stereotyp ausfallen. Pädagoginnen und Pädagogen sollten in diesem Lebensalter besonders sensibel im Umgang mit Jungen und Mädchen sein, da gerade die Kleinkindphase höchst bedeutsam für spätere Entwicklungsschritte ist. Dies gilt aus zwei Gründen:

- Erstens sind die hier geprägten Geschlechterbilder lebenslang wirksam, wengleich sie in späteren Entwicklungsphasen umgearbeitet, weiterentwickelt oder sogar revidiert werden.
- Zweitens können Kleinkinder noch keine eigenen Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit bilden, sie sind also in hohem Maße auf Eltern, Erzieherinnen und Erzieher oder andere Kinder angewiesen, von deren Geschlechterinszenierungen sie durch Nachahmung lernen.

2.1 Daten und Fakten

Während über Geschlechterdimensionen im Kindergarten mittlerweile einige Untersuchungen vorliegen, sind Krabbelgruppen und innergenera-

tionale Beziehungen in der Familie unter Genderperspektive bislang kaum Gegenstand von pädagogischen und/oder wissenschaftlichen Auseinandersetzungen. Auch ist unklar, welchen Einfluss Medien oder spezifische Spielzeuge auf Geschlechtervorstellungen bei Kleinkindern haben.

2.1.1 Zuschreibungen bei Kleinkindern

Die Einteilung in genau zwei Geschlechter beginnt bereits vor der Geburt – nicht zuletzt in der Frage der oder an die werdenden Eltern, welches Geschlecht denn das zukünftige Kind haben werde. Mit der Unterscheidung in Junge *oder* Mädchen sind bereits erste Zuschreibungen verbunden, die direkt nach der Geburt noch zunehmen: Jungen werden häufiger als „kleine Racker“ oder „kräftige Kerle“ angesprochen, Mädchen gelten schneller als „süß“ oder „niedlich“. So beginnen bereits in den ersten Lebenswochen gesellschaftlich geprägte Geschlechterstereotype zu wirken, die das Genderlernen auch im weiteren Lebenslauf beeinflussen und eine Reihe von Einschränkungen bedeuten können.

Diese Geschlechterdifferenzen und die damit einhergehenden Zuschreibungen werden auf ganz unterschiedliche Weise vermittelt. Schon für Säuglinge existiert eine Reihe von Praktiken zur Herstellung einer eindeutigen Geschlechtsidentität – möglicherweise weil es besonders schwer fällt, männliche und weibliche Babys im Doing Gender des ersten Augensehens einzuordnen. So gibt es mehrere Gesetze, die dazu dienen, klare Unterscheidungen zu treffen. Ein Beispiel ist die Regelung, dass der Name eines Kindes eindeutig dessen Geschlecht erkennen lassen muss. Ein weiteres Beispiel für gesetzliche Vorgaben ist die Notwendigkeit, dass Geschlecht bei Neugeborenen zu bestimmen. Kann diese Einteilung anhand der Geschlechtsmerkmale nicht vorgenommen werden (was bei jedem 500stem bis 5.000stem Kind der Fall ist), spricht man von Intersexualität. In 30 Prozent der Fälle wird dann ein operativer Eingriff zur Anpassung des körperlichen Erscheinungsbildes vorgenommen, bei dem *entweder* ein männliches *oder* ein weibliches Geschlechtsorgan geformt wird (vgl. Reiter 1998; Groß/Neuschaefer-Rube/Steinmetzer 2008). Auch diese Regelung zielt darauf ab, Uneindeutigkeiten zu vermeiden und Geschlechterdichotomie herzustellen.

Etwas subtiler werden Geschlechterdifferenzen durch die Farben von Babykleidung und die auf dieser abgebildeten Motive symbolisiert, die eindeutige Zuschreibungen in Junge oder Mädchen unterstützen sollen. Traditionell ist Kleidung für Jungen blau oder braun und Kleidung für Mädchen rosa oder rot. Ist man über das Geschlecht eines Neugeborenen nicht informiert, möchte den Eltern aber zur Geburt ein Geschenk machen, kann man zu gelber oder weißer Kleidung greifen, um „nichts falsch“ zu machen. Auch die Gestaltung der Babykleidung unterscheidet sich: Neben geschlechtsunabhängigen Motiven (wie z.B. Teddybären) finden sich auf der Kleidung für Jungen häufig Bilder von Bällen, Eisenbahnen, Flugzeugen und dergleichen, während Mädchenkleidung eher Tiere, Blumen oder Puppen zeigen und meist feine Applikationen haben. Damit gehen Botschaften über geschlechtsangemessene Symboliken einher, aber auch über Spielstile, die durch die elterliche Wahl der Kleidung beeinflusst werden. So muss auf helle Kleidung mehr achtgegeben werden, auch schränken manche Kleider und Schuhe die Bewegungsfreiheit tendenziell ein, wildes Toben im „feinen Kleid“ ist zwar nicht unmöglich, in „lässigen“ Jeanshosen und weiten T-Shirts fällt dies jedoch leichter. Funktionale Gründe für diese symbolische Zweiteilung gibt es nicht. Jedoch bauen ganze Bekleidungsindustrien ihre Verkaufskonzepte auf der Verstärkung von Geschlechterdifferenzen auf.

Ähnliches lässt sich beim Spielzeug feststellen. Man findet zahlreiche Spielzeuge, welche explizit ein Geschlecht ansprechen sollen. Die kann man beispielhaft anhand von Spielzeugwerbung erläutern: Eine exemplarische Spielzeugwerbung aus dem Jahr 2005 zeigt unter dem Titel „Und Action. Nur für Jungs!“ eine Ritterburg, einen Bausatz für einen Hubschrauber und einen für ein Segelschiff, ein Figurenset Wildhüter mit wilden Tieren und Transporter sowie ein Radio und ein Spionageset. Die Mehrzahl der Spielzeuge sind auf Außenorientierung und Kampf ausgerichtet, es finden sich viele technische Gegenstände oder Fahrzeuge und – von einer Ausnahme abgesehen – keine menschliche Figur. Der Hintergrund ist blau, die Spielzeuge bunt und teilweise schwarz gestaltet. Bei der „niedlichen Puppenmutter“ dagegen dominieren Spielzeuge, die soziale und pflegerische Aspekte in den Vordergrund stellen. Auf dem Bild sind ausschließlich Puppen und Figuren samt Accessoires wie Puppenwagen, Pferde oder Kleidung

abgebildet, Fahrzeuge oder technisches Gerät sind nicht zu finden. Im Hintergrund dominiert die Farbe Rosa, die Puppen und ihre Accessoires sind vor allem weiß, blau und rosa.

Schon mit den Überschriften gehen Handlungszuschreibungen einher: Jungen werden zu Aktivität aufgefordert, sie sollen *aktiv* handeln. Mädchen dagegen werden in einer typischen Frauenrolle, nämlich der der Mutter, angesprochen. Die fehlende Handlungsaufforderung schreibt ihnen einen *passiven* Status zu.

Es gibt sicherlich eine Reihe von Kindern, die diese Art von Spielzeug ablehnen oder uninteressant finden, denn auch spielen Kinder ja nicht ausschließlich mit geschlechtereindeutigem Spielzeug. Die mit dem „typischen“ Spielzeug verbundene Erwartung von Mobilität, Technikinteresse und Kampf an Jungen und von Fürsorge, Empathie und Sozialem an Mädchen jedoch wird auch von ihnen wahrgenommen. Auch hier werden Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen durch Angebote der Spielzeugindustrie gefördert.

Da sowohl die geschlechtsspezifische Kleidung als auch das geschlechtsspezifische Spielzeug einen nicht zu unterschätzenden Aufforderungscharakter haben, wird die kindliche Entwicklung auf diese Weise geschlechterstereotyp beeinflusst. Auch für mediale Darstellungen von Jungen und Mädchen lässt sich Ähnliches vermuten; eine wissenschaftliche Untersuchung der Geschlechtereffekte von TV-Sendungen für Kleinkinder, Bilderbüchern oder Hörspielen steht jedoch noch aus.

Es sollte zu denken geben, dass zwar in vielen gesellschaftlichen Bereichen der Erwachsenenwelt Geschlechterdifferenzen tendenziell an Bedeutung verlieren, gerade in den hier exemplarisch angesprochenen Beispielen werden die Unterschiede in den letzten Jahrzehnten jedoch eher verstärkt. Anhand der Darstellung von Playmobil-Figuren im Zeitverlauf lässt sich dies exemplarisch verdeutlichen. Während sich die Geschlechterinszenierungen der ersten Playmobilfiguren lediglich anhand der Frisuren unterschieden (und durch einen Austausch der Haarteile auch das Geschlecht der Figur verändert werden konnte), findet man heute eine Reihe von bauartbedingten Differenzen zwischen männlichen und weiblichen Playmobilfiguren, die von Kleidung über Frisuren bis zur Schminke reichen. Bemerkenswert ist,

dass viele Frauenfiguren mittlerweile einen langen Rock tragen, der Tätigkeiten wie beispielsweise „Reiten auf Playmobilpferden“ unmöglich macht. Es lässt sich festhalten, dass dem von der Gesellschaft intendierten Abbau von klaren Geschlechterdifferenzen durch kommerzielle Angebote gerade im frühkindlichen Bereich offenkundig entgegengewirkt wird.

Die Bedeutung stereotyper Bilder nehmen auch jene Eltern oder Pädagoginnen und Pädagogen wahr, die ihre Kinder geschlechterbewusst erziehen und die feststellen, dass – entgegen dem eigenen Bemühen – auch für ihre Kinder gesellschaftlich vermittelte Stereotypen wichtig sind. Dass dies nicht an naturbedingten, quasi anthropologischen Interessen der Jungen und Mädchen liegt, zeigt, wie wirkungsmächtig soziale Zuschreibungen heutzutage noch immer sind – trotz oder vielleicht gerade wegen der allgegenwärtigen Gleichheitsrhetorik. Zwar weigert sich eine Reihe von Eltern, ihren Söhnen Spielzeugwaffen oder ihren Töchtern Barbiepuppen zu kaufen, damit ist das Thema für die Kinder jedoch nicht vom Tisch, gerade weil diese Spielzeuge aufgrund der klaren Geschlechterbotschaften eine hohe Attraktivität und eine klare geschlechtliche „Signalwirkung“ besitzen, die durch ein simples Verbot nicht unbedingt gemindert wird.

2.1.2 Entwicklung von Geschlechterkonzepten bei Kleinkindern

Kleinkinder greifen alle ihnen angebotenen Informationen ihrer Umwelt auf, die ihnen dabei helfen, eine eigene Vorstellung von „Geschlecht“ zu entwickeln. Aus entwicklungspsychologischer Sicht wird davon ausgegangen, dass Kleinkinder die Geschlechterkonzepte nicht dauerhaft verinnerlicht haben und noch Unsicherheiten und Ambivalenzen zeigen. Allerdings können Zweijährige schon angeben, dass Menschen weiblich oder männlich sind. Auch kennen sie in der Regel ihre eigene Geschlechtszugehörigkeit, wenngleich diese Zuordnung nicht immer konstant vorgenommen wird – beispielsweise wenn sich Jungen wünschen, später „Mutter“ zu werden (vgl. Oerter 1998).

Im Alter von etwa drei Jahren erwerben Kinder zusammen mit einer stabilen Ich-Identität auch die dauerhafte Zugehörigkeit zu einem Geschlecht. In diesem Alter beginnen sie auch selbstständig, soziale Unterscheidung anhand von Geschlecht vorzunehmen. Jungen bilden einfache

und klare Vorstellungen vom Mann-Sein aus, welche vor allem über die Abgrenzung von Mädchen definiert und hergestellt werden. So lehnte der Sohn einer Bekannten bestimmte Bonbons ab, weil sie rosa waren – und damit in seiner Vorstellung „Jungenbonbons“ widersprachen. Mädchen wiederum definieren Frau-Sein unter Abgrenzung von Jungen und häufiger mit Rekurs auf mütterliche Reproduktionsarbeit.

Dem „borderwork“ (Thorne 1994, S. 65), also den Interaktionen an den Geschlechtergrenzen, kommt dabei eine wichtige identitätsbildende Funktion zu. So äußerten Dreijährige in einer Befragung zu geschlechtsspezifischen Handlungen, dass Mädchen „mit Puppen spielen“, „der Mutter helfen“, „viel reden“, „sich nie schlagen“ und „Hilfe brauchen“. Demgegenüber „helfen Jungen dem Vater“, „wollen andere schlagen“, „sind ungezogen“ und „bringen andere Kinder zum Weinen“. Fünf- und Sechsjährige können dann weiter differenzieren, wodurch sich Mädchen und Jungen auszeichnen (vgl. Fried o.J.). In diesem Alter finden sich bereits Tendenzen zu einer Hierarchisierung, so befürworten Jungen tendenziell, dass sie Jungen sind. Aber auch Mädchen begrüßen es, Mädchen zu sein.

Geschlechtliche Identität geht in den frühen Lebensjahren noch nicht mit höherem oder niedrigerem Selbstwertgefühl einher, beide Gruppen zeigen ein ähnlich ausgeprägtes Selbstbewusstsein. Hinzu kommt, dass die Rigidität kindlicher Geschlechterstereotype eher vorübergehender als bleibender Natur ist (vgl. Trautner 2002); die hier erworbenen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit bleiben jedoch für die nächsten Lebensjahre relativ konstant, auch wenn sich Spielverhalten und Interessen wandeln. Erst in der frühen Jugend beginnt eine nachhaltige Transformation von Geschlechterkonzepten – hier findet dann auch eine Veränderung im geschlechtsbezogenen Selbstwertgefühl statt. Während das Selbstwertgefühl von Jungen in und nach der Adoleszenz ansteigt, nimmt es bei Mädchen signifikant ab, sie erreichen erst im Alter von ca. 25 Jahren wieder ein ähnliches Selbstbewusstsein wie vor der Pubertät.

2.1.3 Geschlechterdifferenzen im Spiel- und Interaktionsverhalten

Keine Unterschiede lassen sich zwischen Jungen und Mädchen bei der Frage feststellen, ob sie eine Kita besuchen, das Verhältnis ist ausgeglichen

(vgl. Avenarius u.a. 2003). Schaut man auf das Spiel- und Interaktionsverhalten von Kleinkindern, überwiegen die Gemeinsamkeiten. So haben die meisten Kinder Freude an Bewegung, Sandkastenspielen, Bilderbüchern, Rollenspielen oder ruhigen Kuschelphasen. Allerdings finden sich in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen neben den Gemeinsamkeiten auch Geschlechterdifferenzen: So zeigen Jungen eher als Mädchen offene Aggressionen (vgl. Maccoby 2000), dies vor allem bei Bindungsunsicherheit (vgl. Keppler 2003). Außerdem haben Jungen größere Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich: Ihr Wortschatz ist geringer, sie haben häufiger Sprachstörungen, auch sprechen Jungen weniger als Mädchen, dafür aber häufiger in befehlendem Tonfall.

Zentral für die geschlechtliche Identifizierung sind neben den Erwachsenen gleichaltrige Kinder. So wählen Kindergartenkinder ihre Spielpartner und -partnerinnen ab dem dritten Lebensjahr u.a. nach dem Kriterium Gleichgeschlechtlichkeit aus, vor allem dann, wenn die Gestaltung der Spielsituation weitgehend den Kindern selber überlassen wird und wenn genügend Spielpartner und -partnerinnen zur Auswahl stehen. Ab diesem Zeitpunkt verbringen sie dreimal mehr Zeit mit gleichgeschlechtlichen als mit andersgeschlechtlichen Kindern. Aufgrund tendenziell unterschiedlicher Spielstile, aber auch aufgrund des Risikos, aus der „Jungenrolle“ zu fallen, wird die Puppenecke einer Kita seltener von Jungen genutzt, während Mädchen, welche die Bauecke nutzen wollen, Gefahr laufen, nicht mitspielen zu dürfen. Im Alter von sechseinhalb ist diese Zeitdifferenz bereits auf über das Zehnfache angewachsen (vgl. Maccoby 2000, S. 30ff.).

Zusätzlich wählen Kinder meist gleichaltrige Spielgefährten aus. In altersheterogenen Gruppen steigt hingegen der Anteil geschlechterübergreifender Spiele (vgl. Niesel u.a. 2004). Dabei interagieren Mädchengruppen eher mit kleineren Jungen, während Jungengruppen dazu tendieren, eher ältere Mädchen mit in ihr Spiel zu integrieren (vgl. Blank-Mathieu 2002, S. 356): Beide Gruppen geben an, dass „Freunde“ eher das gleiche Geschlecht haben, während bei „Spielkameraden“ das Geschlecht weniger eine Rolle spielt. Spielen Jungen und Mädchen miteinander, wählen sie meist geschlechtsneutrales Spielzeug, während sie innerhalb ihrer Geschlechter-

gruppe eher „typisches“ Spielzeug bevorzugen (vgl. Scheu 1995). Auch intensivieren sich innerhalb der gleichgeschlechtlichen Gruppe die geschlechterstereotypen Spielstile. Während Jungen untereinander eher zu Aktivitäten wie Bauen, Konstruieren oder Toben tendieren, präferieren Mädchen, die gemeinsam spielen, eher Rollenspiele, in denen soziale Kompetenz erworben oder künstlerischen Betätigungen nachgegangen wird. Die Wahl gleichgeschlechtlicher Spielpartner und -partnerinnen wird vermutlich dadurch gefördert, dass die jeweiligen Spielstile innerhalb der „eigenen“ Geschlechtergruppe besser miteinander vereinbar sind.

Ein weiterer Bereich, in dem Interaktionen über die Geschlechtergrenze hinweg stattfinden, sind spontane Spiele, die oft geschlechtergemischt gespielt werden; besonders bei kleineren Kindern lässt sich dies verstärkt beobachten. Auch spielt hier das Alter wieder eine Rolle, denn Puppenecken sind „manchmal weniger ein Mädchenbereich, als ein Bereich der Kleinen“ (Thoma u.a. 1996, S. 120). Zum anderen gibt es ebenfalls eine Reihe von Kindern, die kaum geschlechterstereotypes Verhalten zeigen.

2.1.4 Geschlechterrelationen bei den Beschäftigten

Die Beschäftigtenstruktur in Elementareinrichtungen spiegelt die traditionelle Arbeitsteilung wider. So ist in Krippengruppen für Null- bis Dreijährige nicht einmal jeder hundertste Beschäftigte männlich. Im Kindergarten für Drei- bis Sechsjährige beträgt der Männeranteil immerhin knapp drei Prozent, von dem jedoch ein Drittel im technisch-wirtschaftlichen Bereich arbeitet. Die Vermutung, dass Männer „meistens“ Leitungspositionen besetzen, erweist sich in dieser pauschalen Form als nicht zutreffend. Zwar ist der Männeranteil unter den Führungskräften mit knapp fünf Prozent höher als ihr Anteil im Gruppendienst, aber nur 6,4 Prozent der in Kitas beschäftigten Männer sind Führungskräfte; bei den Frauen sind es 5,1 Prozent. Auffällig ist weiterhin, dass Männer in der Gruppenleitung deutlich unterrepräsentiert und stattdessen häufiger Ergänzungs- bzw. Zweitkraft sind (vgl. Rohrman 2005). Erhebliche Unterschiede gibt es dabei zwischen verschiedenen Trägern von Kindertageseinrichtungen.

Durch diese Geschlechterverteilung lernen Mädchen wie Jungen bereits früh, welches Geschlecht für Care-Tätigkeiten zuständig ist bzw. gemacht

wird – nämlich das weibliche. So ist es auch kaum verwunderlich, dass weibliche Jugendliche ihre berufliche Karriere dann mit Blick auf die sogenannte „Vereinbarkeitsproblematik“ planen, während männliche Jugendliche ihre Berufsoptionen mit zunehmendem Alter immer weniger daran ausrichten (vgl. Shell Deutschland Holding 2006; Cremers/Budde 2009).

Die Berufsbiographien der im Kindergartenbereich beschäftigten Männer verlaufen weniger eindeutig als die der dort beschäftigten Frauen. Zum einen sind Männer häufiger überdurchschnittlich qualifiziert; etwa zehn Prozent der Männer können einen Studienabschluss vorweisen, bei Frauen sind dies lediglich drei Prozent. Andererseits verfügt ein nicht unerheblicher Teil über keine pädagogische Qualifikation, jeder fünfte Mann hat keine abgeschlossene Ausbildung in diesem Segment, bei Frauen trifft dies jeweils nur auf jede Zwanzigste zu. Frauen bringen häufiger die berufliche Qualifikation als Erzieherin mit, immerhin zwei Drittel verfügen über diesen Berufsabschluss, während dies nicht mal bei einem Drittel der Männer der Fall ist (vgl. Rohrmann 2006).

Als „Lieblingskinder“ geben Erzieherinnen und Erzieher sowohl Mädchen als auch Jungen an. Es wird jedoch angenommen, „dass sich Erzieherin-Mädchen-Beziehungen leichter entwickeln und ausgeprägter sind als Erzieherin-Jungen-Beziehungen“ (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2009, S. 60). Den Jungen fehlten, so wird beklagt, durch die geringe Anzahl männlicher Beschäftigter sogenannte Ko-Konstrukteure für ihre geschlechtliche Identität (→Kapitel 3.3). Bemerkenswert ist, dass Erzieherinnen und Erzieher die Geschlechterdifferenzen zwischen Jungen und Mädchen als größer einschätzen, als diese tatsächlich sind: Mädchen gelten bei Erzieherinnen und Erziehern – vereinfacht ausgedrückt – als sozial, Jungen als aggressiv. Diese Sichtweise kann Geschlechterdifferenzen verstärken.

2.1.5 Geschlechterdimensionen im Elternhaus

Über innerfamiliäre Geschlechterdimensionen ist, systematisch und empirisch abgesichert, bislang wenig bekannt. Klar ist, dass die elementaren Interessen und Bedürfnisse von Säuglingen und Kleinkindern unabhängig von ihrem Geschlecht sind. Entsprechend ist es einleuchtend, dass es in der Bindungsqualität keine Unterschiede gibt: Die Qualität der emotionalen

Bindung ist weder vom Geschlecht des Kindes noch von dem der primären Bindungsperson abhängig (vgl. Grossmann/Kindler 2001).

Aber auch Eltern können – unabhängig, ob unterschwellig, bewusst oder entgegen den eigenen Ansprüchen – Geschlechterdifferenzen verstärken. So wird beispielsweise die Lesekompetenz bei Mädchen durchschnittlich stärker gefördert, ihnen wird häufiger vorgelesen als gleichaltrigen Jungen, auch besuchen Eltern mit Mädchen häufiger öffentliche Bibliotheken. Ein anderes Beispiel sind Verhaltenserwartungen: Eltern von Mädchen verlangen schon im Kindergartenalter mehr Anpassung und soziales Verhalten von ihnen, während sie von Jungen stärker Leistung und Unabhängigkeit fordern und ihnen einen größeren Aktionsradius zugestehen. Die unterschiedlichen Erwartungen führen auch dazu, dass bereits kleine Mädchen in größerem Umfang im Haushalt helfen als gleichaltrige Jungen, obwohl Kinder beiderlei Geschlechts in diesem Alter noch gerne im Haushalt mithelfen.

Dies spiegelt trotz der Veränderungen der letzten Jahrzehnte wider, was die Kinder zu Hause vorgelebt bekommen: Nach wie vor wird die häusliche Care-Arbeit vor allem von Frauen geleistet. So ist beispielsweise der Zeiteinsatz für Erwerbsarbeit von Männern im Durchschnitt fast doppelt so hoch wie der der Frauen, im Bereich der Haus- und Familienarbeit kehrt sich dieses Zeitmuster um. Besonders stark ausgeprägt ist dies in Haushalten mit Kindern, insbesondere wenn die Kinder noch klein sind: Hier ist der Zeitaufwand der Männer für die Erwerbsarbeit gut fünfmal so hoch wie der der Frauen (vgl. Döge/Volz 2004, S. 212). Verschärft wird dieses Problem durch regional fehlende Möglichkeiten zur Kinderbetreuung, vor allem im Ganztagsbereich. Das Unterangebot von Kitaplätzen führt dazu, dass die Betreuungsleistung privat geregelt werden muss. Da diese Aufgabe zumeist den Müttern zufällt, werden so gleichzeitig vergeschlechtlichte Verantwortungen festgeschrieben; das mangelhafte Betreuungssystem wäre ohne die (in Deutschland sehr ausgeprägte) Erziehung im Elternhaus nicht funktionsfähig.

Positiv zu werten ist in diesem Zusammenhang der steigende Anteil von Vätern, die Elternzeit nehmen: Während vor der neuen Elterngeldregelung im Jahre 2007 etwa vier Prozent aller Väter Elternzeit genommen haben, ist ihr Anteil im Jahre 2008 auf 11,5 Prozent angewachsen, zusätzlich

nehmen in 4,5 Prozent der Haushalte mit Kleinkindern ausschließlich die Väter Elternzeit. Allerdings nehmen die meisten Väter genau zwei „Vätermonate“. Dabei ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Väter einen Antrag auf Elternzeit stellen, größer, je älter sie sind und je höher ihr Bildungsabschluss ist. Umgekehrt bedeutet dies auch, dass 84 Prozent aller Väter keine Elternzeit nehmen (vgl. BMFSFJ 2008).

Auch nach der Elternzeitphase widmen Mütter ihren Kindern mehr Zeit: Während 60 Prozent der erwerbstätigen Mütter eine Teilzeitstelle innehaben, trifft dies nur auf fünf Prozent der Väter zu (vgl. Statistisches Bundesamt 2007a). Da das elterliche Vorbild als wichtige Informationsquelle über Männlichkeit und Weiblichkeit dient, lernen Mädchen Haus- und Pflegearbeit als weiblichen Zuständigkeitsbereich kennen, während viele Jungen zwar gerne im Haushalt helfen, aber im Laufe ihrer Sozialisation lernen, dass dieser Bereich „unmännlich“ ist.

2.2 Interpretation

Bezüglich des Umgangs mit Geschlechterdifferenzen im Elementarbereich sollte vor einer Überbetonung der Unterschiede gewarnt werden. Trotz der zunehmenden Produktion und Reproduktion von Differenzen durch die Spielzeug- und Bekleidungsindustrie oder durch die Medien dominieren bei den Kindern in diesem frühen Lebensalter noch die Gemeinsamkeiten. Viele Bedürfnisse, Interessen und Spielvorlieben von Jungen und Mädchen sind geschlechtsunabhängig; Spielpartner und -partnerinnen werden zwar häufiger aus der gleichgeschlechtlichen Gruppe gewählt, aber auch Freundschaften zwischen Jungen und Mädchen sind keine Ausnahme.

Genderdimensionen in der frühkindlichen Bildung erweisen sich als widersprüchlich. Auf der einen Seite gilt es – stärker als in anderen Lebensphasen –, das Erlernen von Geschlechtsidentität bei Kleinkindern zu begleiten und zu unterstützen. Dazu gehört auch, es zu ermöglichen, dass sie Stereotypen kennenlernen und sich aneignen, wenn es ihnen Handlungssicherheit bietet. Für die Entwicklung der Kinder ist gerade diese frühe Lebensphase von entscheidender Bedeutung. In der Kleinkindphase bilden Jungen und

Mädchen die ersten Vorstellungen von Geschlecht aus, die dann über die Kindheit relativ stabil bleiben und erst in der Adoleszenz wieder eine grundlegende Umarbeitung erfahren. Die eigenen Vorstellungen von Geschlecht bieten den Kindern einen hilfreichen Orientierungsrahmen in der sozialen Welt und haben eine stabilisierende Funktion. Neben Generativität ist gerade Geschlechtszugehörigkeit eine grundlegende soziale Unterscheidung, die Kinder früher lernen als viele andere Differenzierungsmuster. Das Lernen von Geschlechtermodellen verläuft dabei vor allem durch Nachahmung von Vorbildern, aber auch durch die Erprobung von neuen Verhaltensweisen und der Abwägung der Reaktionen des sozialen Umfelds – mit Georg Mead könnte man von „relevanten Anderen“ sprechen –, inwieweit diese Verhaltensweisen als „geschlechtsangemessen“ angesehen werden.

Da Kleinkinder sich tendenziell an Geschlechterstereotypen orientieren, sind Gegenstände mit hoher geschlechtlicher Signalfunktion (wie Pistolen oder Barbiepuppen) für sie attraktiv. Dies heißt aber nicht, dass sich *alle* Jungen oder *alle* Mädchen *zu jeder Zeit* geschlechterstereotyp verhalten. Allerdings geschieht dies nicht „automatisch“, Geschlechtervorstellungen von Kleinkindern sind in hohem Maße von dem beeinflusst, was sie kennenlernen. Da kleine Kinder – ebenfalls stärker als in späteren Lebensabschnitten – auf Informationen über Geschlecht aus der Welt der Erwachsenen angewiesen sind, die ihnen die Herstellung von geschlechtlicher Identität erleichtern, haben diese eine besondere Bedeutung bei der Begleitung der geschlechtlichen Sozialisationsprozesse.

Auf der anderen Seite ist eine Reflexion von und Kritik an Geschlechterstereotypen notwendig. Gerade die Tatsache, dass Kleinkinder auf der Suche nach geschlechtlichen Deutungsmustern sind, bietet Chancen für alternative Erfahrungen. Die Welt der Erwachsenen hat Einfluss auf die Geschlechterkonzepte der Kinder, sei es durch das Vorbild der Eltern, durch die spezifische Förderung des Spielverhaltens oder durch die Wahl des Spielzeugs. Deswegen bietet gerade dieser biographisch früher Zeitpunkt eine gute Gelegenheit, Jungen und Mädchen Impulse für weniger stereotype und hierarchische Vorstellungen von Mann-Sein und Frau-Sein anzubieten. Das gelebte Vorbild der Erwachsenen und das Angebot an Spielmöglichkeiten sind dabei wichtige Sozialisationsinstanzen.

Dies bedeutet, die Kinder in ihrem Prozess der Aneignung von Geschlechterkonzepten zu begleiten und nicht normative Vorgaben zu machen, wie Jungen oder Mädchen werden sollten, sondern den Mut und den Eigensinn der Kleinkinder zu stärken. Damit ist gerade Offenheit gegenüber Kindern angemahnt, die keine eindeutige geschlechtliche Positionierung einnehmen oder „geschlechtsuntypische“ Vorlieben und Verhaltensweisen zeigen.

Genderkompetenz in der Elementarbildung bedeutet also, einerseits Jungen und Mädchen bei der Herausbildung einer geschlechtlichen Identität zu unterstützen und andererseits Angebote zur Erweiterung von Geschlechtervorstellungen zu machen.

Tim Rohrmann beschreibt drei wichtige Lernaufgaben von Jungen und Mädchen im Elementaralter, die sowohl dem Identitätsaufbau als auch der Differenzierung dienen. So sollen die Kinder lernen, dass

- es zwei Geschlechter gibt,
- zum Kinderkriegen beide Geschlechter notwendig sind und
- die geschlechtsbezogenen Eigenschaften nicht auf alle zutreffen (vgl. Rohrmann 2006).

2.3 Schlussfolgerungen für die Genderkompetenz in der Elementarbildung

Genderkompetenz im Elementarbereich stellt sich als Widerspruch dar. Auf das in der Einleitung entwickelte Genderkompetenz-Modell übertragen, bedeutet dies vor allem, die eigenen Bilder und das eigene Handeln zu reflektieren, um am Beginn des lebenslangen Lernens zu Sicherheit und Erweiterung der Handlungsspektrums gleichermaßen beizutragen und den Blick zusätzlich auf die institutionellen Rahmenbedingungen zu richten.

In der Dimension *Gesellschaftliche Kontexte* geht es vor allem um die Aufdeckung impliziter Genderzuschreibungen zu Bildung im Elementarbereich, welche in besonderer Weise die gesellschaftliche Arbeitsteilung widerspie-

geln. Die symbolische und finanzielle Geringschätzung von Erziehungsarbeit und frühkindlicher Bildung (das Einstiegsgehalt liegt im Jahre 2008 bei einer vollen Erzieher-Stelle bei 1.300 € netto) delegiert diese in den Zuständigkeitsbereich von Frauen (vor allem solange der vollerwerbstätige Familienernährer als Leitmotiv hegemonialer Männlichkeit fungiert) und beinhaltet so Botschaften, welches Geschlecht für die Betreuung von Kindern zuständig ist. Des Weiteren ist es wichtig, die Verstärkung von Geschlechterstereotypen durch Medien oder Spielzeuge zu reflektieren und gegebenenfalls Alternativangebote und Auseinandersetzungsmöglichkeiten zu schaffen.

Für die Dimension *Praxiskontexte* steht vor allem die Reflexion des fachspezifischen Diskurses in der frühkindlichen Bildung im Vordergrund, der bislang weitestgehend „genderblind“ ist, auch wenn sich dies mit dem Bedeutungszuwachs von Elementarbildung allmählich wandelt (als Ausnahme vgl. Rabe-Kleberg 2007). Weiter ist die Beschäftigtenstruktur kritisch zu reflektieren. Wie viele Männer und Frauen arbeiten in welchen Positionen? Ein höherer Anteil von Männern in Einrichtungen der Elementarbildung kann zu einer Ausdifferenzierung von Geschlechterbildern beitragen. Denn so können Mädchen wie Jungen erfahren, dass Care-Arbeit eine Aufgabe für beide Geschlechter ist. In der Praxis ist dieser Schritt mit Vorbehalten besetzt, da manchmal weibliche Teams befürchten, dass ihr Arbeitsklima durch Männer gestört werden würde. Für die Männer wiederum existieren diffuse und ambivalente Erwartungen. So wird ihnen unterstellt, „auf der bewussten Ebene ein verschwommenes und durch Verunsicherung geprägtes Männerbild“ zu haben (Brandes 2005, S. 12; vgl. auch Rose 2007); dominantes Verhalten wird bei ihnen abgelehnt. Häufig wird von ihnen jedoch gleichzeitig erwartet, disziplinierend und durchsetzungsfähig (gerade gegenüber „schwierigen Jungen“) aufzutreten – und somit eher an traditionelle Männlichkeitsnormen appelliert. Als besonders hinderlich erweist sich meist das Argument, dass Männer kräftiger seien und aus diesem Grund für bestimmte („männliche“) Tätigkeiten besser geeignet seien. Ähnliches gilt für die Aufteilung der Tätigkeiten in der Familie, auch von ihren Eltern erhalten Jungen und Mädchen relevante Informationen über geschlechtlich eingefärbte Arbeitsbereiche.

In der Dimension *Adressatinnen und Adressaten* stehen in der frühkindlichen Bildung Genderaspekte nicht im Vordergrund. Denn ebenso verfehlt, wie es ist, Jungen und Mädchen unkritisch stereotyp zu erziehen, ist es kontraproduktiv, Geschlecht übermäßig zu betonen. Messen die Erwachsenen Geschlecht eine besondere Bedeutung bei – entweder, weil sie geschlechtstypisches Spiel fördern wollen, oder gerade, weil sie untypisches Interesse erreichen möchten –, so besteht die Gefahr der „Dramatisierung“, wie dies Jürgen Budde und Hannelore Faulstich-Wieland (2005) nennen. Gerade für Kleinkinder hat die Geschlechtszugehörigkeit noch keine besondere Bedeutung. Der Aktionsrat Bildung spricht ebenfalls eine entsprechende Warnung aus: „Die im Kindergartenalltag gefundenen geschlechtsspezifischen Unterschiede sollten nicht überbetont werden“ (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2009, S. 75).

Hierfür gibt es zahlreiche Möglichkeiten. So können die Beschäftigten in Kindergärten mit den Eltern über Geschlechternormen und -erwartungen diskutieren. Väter können beispielsweise durch explizite Väter-Angebote stärker in den Kindergartenalltag integriert werden.

Für die Dimension *Methodik und Didaktik* bedeutet dies die Reflexion von Spiel- und Lernarrangements, die mit geschlechtlicher Symbolik aufgeladen sind. Dabei geht es darum, zu reflektieren, welchen Anteil die Angebote und die räumliche Ausstattung an der Verstärkung von Geschlechterdifferenzen haben. Da geschlechterstereotype Angebote dichotome Einstellungen bei Kindern verfestigen können, ist es sinnvoll, Einrichtungen unter Geschlechtergesichtspunkten zu reflektieren. So kann beispielsweise die Aufhebung geschlechtlich klar kodierter Räume, wie der Bau- oder die Puppenecke, dazu führen, dass das geschlechterstereotype Spielverhalten weniger ausgeprägt ist (vgl. Blank-Mathieu o.J.).

Eine weitere Möglichkeit ist die Einrichtung altersgemischter Gruppen, denn hier finden öfter Interaktionen über die Geschlechtergrenzen hinweg statt. Häufig befürchten Erzieherinnen und Erzieher jedoch zum einen eine Störung des Gruppenklimas und zunehmende Konflikte innerhalb der Gruppe, zum anderen fühlen sich viele der altersgemischten Arbeit methodisch nicht gewachsen. Deswegen sollten Fortbildungen für Erzieherinnen und Erzieher die Vorbehalte thematisieren und vermitteln, dass eine grö-

ßere Heterogenität für die Kinder eine Lernressource darstellen kann, weil sie Jungen und Mädchen in unterschiedlichen Entwicklungsstadien kennenlernen. Weiterhin sollten in Fortbildungen praktische Konzepte für die altersgemischte Arbeit vermittelt werden.

Da die bisherigen Untersuchungen darauf hinweisen, dass Kinder sowohl geschlechtshomogene als auch geschlechtsheterogene Spielpartner und -partnerinnen wählen, ist von einer geschlechtsspezifischen Extra-Förderung (z.B. in Form von „Jungen“- und „Mädchenangeboten“) eher abzuraten, da so – meist entgegen der eigentlichen Intention – Geschlechterdifferenzen verstärkt werden können. Sinnvoller ist es, die Praxiskontexte so zu verändern, dass die Bedingungen innerhalb der frühkindlichen Bildungseinrichtungen zu einem Abbau von Geschlechterstereotypen beitragen.

ZUR REFLEXION

Folgende Fragen helfen Ihnen, Ihre eigene Einstellung gegenüber Geschlechterfragen zu reflektieren und/oder mit Kolleginnen und Kollegen Ihrer Einrichtung zu diskutieren.

- Welchen Einfluss haben meiner Meinung nach gesellschaftliche und mediale Stereotype auf die Entwicklung von Geschlechterbildern bei Kleinkindern?
- Wie möchte ich dem als Pädagogin/Pädagoge begegnen?
- Wie viele Männer und Frauen arbeiten in meiner Einrichtung in welchen Positionen?
- Wie sieht die Arbeitsverteilung aus?
- Wer besorgt Blumen, wer schreibt Einladungen an die Eltern, wer macht Sport- und Bewegungsangebote?
- Wer ist für Reparaturen zuständig, wer für das Trösten oder für das Wechseln der Windeln?
- Mit welchen Kindern spiele ich gerne? Aus welchem Grund? Und welche Spiele?
- Wie gefällt es mir, wenn sich Jungen und Mädchen geschlechterstereotyp entwickeln? Wie finde ich es, wenn Jungen mit Spielzeugpistolen aufeinander schießen? Wie finde ich es, wenn Mädchen viel Zeit mit dem Frisieren ihrer Puppen verbringen?
- Wie begegne ich „untypischen“ Kindern?
- Wie verhalte ich mich, wenn ein Junge gerne Kleider trägt und dafür gehänselt wird?
- Was denke ich über ein Mädchen, das andere Kinder schlägt?
- Wo halten sich Jungen und Mädchen in meiner Einrichtung auf?
- Welche Spiele werden dort gespielt?

Darüber hinaus ist es sinnvoll, das soziale Umfeld der Kinder mit einzubeziehen, vor allem durch Elternarbeit. Die folgenden Fragen gelten daher für die elterliche Erziehung:

- Wie verhalte ich mich, wenn mein Kind geschlechteruntypische Interessen hat?
- Welche Rollenverteilung lernt mein Kind zu Hause kennen?
- Wer geht zum Elternabend?
- Wer übernimmt bei Kita-Festen welche Aufgaben?



Lektüreempfehlungen

Krabel, J./Cremers, M./Debus, K. (2008): Gender Loops Curriculum. Unterrichtsmaterialien für eine geschlechterbewusste und -gerechte ErzieherInnenausbildung. URL: www.genderloops.eu/files/957b5f6d87755fb64c1f500ae81f59a5.pdf (Stand: 22.09.2009)

Maccoby, E.E. (2000): Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen. Stuttgart

Rabe-Kleberg, U. (2007): Gender Mainstreaming und Kindergarten. Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin

Rohrman, T (2006): Geschlechtertrennung in der Kindheit: Empirische Forschung und pädagogische Praxis im Dialog. Braunschweig

3. Lern- und Bildungslagen in der Schule

Die Schule stellt in Deutschland die zentrale Bildungsinstitution dar. In keiner anderen Bildungseinrichtung verbringen die Menschen so viel Zeit; wie keine andere Institution richtet sich die Schule an alle Kinder mindestens zwischen sechs und 16 Jahren gleichermaßen, wie bei keiner anderen Bildungsinstitution entscheiden die Abschlüsse über spätere Karrierewege. Darüber hinaus gibt es – im Gegensatz zur Elementarpädagogik oder der Erwachsenenbildung – keinen Trägerpluralismus, sondern die Bundesländer halten das Monopol auf schulische Bildung und sichern dies durch Schulpflicht, Lehrpläne, Vergleichsarbeiten und Verbeamtung der Lehrkräfte ab. Aus dieser zentralen Stellung der Schule im lebenslangen Lernen kann eine besondere Verantwortung bei der Herstellung von Chancengleichheit (nicht nur) unter Genderperspektive abgeleitet werden.

Dabei bietet gerade die Zeitspanne der Adoleszenz eine gute Möglichkeit, in pädagogischen Kontakt mit den Jugendlichen zu kommen, da in dieser Phase die kindlichen Geschlechtervorstellungen bearbeitet und rekonfiguriert werden. Diese Neuorientierung der Adressatinnen und Adressaten kann durch entsprechende Rahmung durch das pädagogische Personal begleitet werden.

Im Folgenden werden zuerst Daten und Fakten zu Genderdifferenzen in der Grundschule, in der Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe I, den Kompetenzen sowie bei Interaktionen und Bewertungen geschildert und anschließend zentrale Lernstrategien vorgestellt. Am Schluss des Kapitels wird Genderkompetenz in der Schule vor dem Hintergrund aktueller Lösungsansätze diskutiert.

3.1 Daten und Fakten

Im Gegensatz zur frühkindlichen Bildung ist das Genderthema in der Schule sowohl theoretisch als auch empirisch und praktisch relativ breit aufbereitet. Vor allem die Diskussion um Jungen als Bildungsverlierer dominiert

seit einiger Zeit die Schlagzeilen in den öffentlichen Medien. Die Daten zeigen jedoch, dass diese Annahme pauschal nicht zutreffend ist. Weiter zeigt sich, dass die in Deutschland im internationalen Vergleich besonders großen Differenzen vor allem ein Phänomen der Sekundarstufe I sind. Auffällig ist vor allem die Einteilung der Schule in zwei „Geschlechterterritorien“ (Kelle 2003). Danach gelten bei Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern gleichermaßen Sprachen, künstlerisch-musische Fächer und Biologie als weiblich konnotierte und Mathematik, Informatik, Physik und Chemie als männlich konnotierte Fächer. Dabei geht es nicht nur um die tatsächlichen Kompetenzen von Jungen und Mädchen. Vielmehr werden die gesamten Fachkulturen von mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Fächern bzw. sprachlichen Fächern gegensätzlich konstruiert und mit Geschlechterattributionen belegt (vgl. Willems 2007). Dies betrifft so unterschiedliche Aspekte wie das Image, die Fachraumgestaltung, die Ausstattung mit Ressourcen oder die Lernziele, welche die Lehrkräfte für die Schülerinnen und Schüler formulieren. In den geschlechtlich kodierten Fachkulturen tradieren sich die Geschlechterterritorien. Diese Geschlechterterritorien sind keinesfalls statisch, so variieren beispielsweise die PISA-Testergebnisse je nach Bundesland erheblich. Während in Niedersachsen Mädchen durchschnittlich besonders gute Erfolge erzielen, erreichen im Saarland die Jungen durchschnittlich höhere Vorsprünge vor ihren Mitschülerinnen als in anderen Bundesländern.

Besonders den Lehrkräften kommt eine wichtige Bedeutung bei der Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit in der Schule zu: Sie planen ihren Unterricht, überlegen sich methodische und didaktische Herangehensweisen, bewerten, beraten, etablieren Normen und eröffnen Handlungsspielräume. Neben der Vermittlung fachbezogenen Wissens in den Unterrichtsfächern transportieren sie implizit wie explizit Wissen zu Verhaltensweisen und Umgangsformen im Bezug auf Geschlecht. Durch ihr „Doing Gender“ (West/Zimmerman 1991) haben sie Anteil am sogenannten „heimlichen Lehrplan“, sie befinden sich an der Schnittstelle der „Schulkultur“ (Helsper u.a. 1998), allerdings herrschen bei vielen nach wie vor stereotype Annahmen vor.

3.1.1 Grundschule

Die Grundschule ist in Deutschland traditionell als „Einheitsschule“ konzipiert: Mindestens vier Jahre lernen alle Schülerinnen und Schüler eines Stadtteils zusammen in einer Klasse. Obwohl die Anzahl von Privatschulen gerade im Grundschulbereich rapide ansteigt und der Stadtteilbezug für eine relative soziale Homogenität sorgt, zeichnet sich die Grundschule strukturell dadurch aus, dass sie sich an „alle Kinder“ richtet und keine äußeren Leistungsdifferenzierungen vornimmt. Schaut man auf die Geschlechterfrage, so scheint dies eine gute Möglichkeit zu sein, die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gering zu halten. Da im Kindergarten keine großen Kompetenz- und Interaktionsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen existieren, ist es nicht erstaunlich, dass auch zu Beginn der Grundschule die Unterschiede generell noch wenig ausgeprägt sind; zwar verstärken sie sich bis zum Übergang in die Sekundarstufe I, bleiben jedoch verhältnismäßig moderat.

Trotzdem lassen sich einige durchschnittliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen feststellen. So werden elf Prozent aller Schülerinnen, aber nur sieben Prozent aller Schüler vorzeitig eingeschult, während der Anteil der Jungen an denjenigen, die im Alter von sechs Jahren noch vom Grundschulbesuch zurückgestellt werden, größer ist als der gleichaltriger Mädchen. Rund drei Fünftel der zurückgestellten Kinder sind männlich (vgl. Avenarius u.a. 2003; Konsortium Bildung 2006). Auch bei den Kindern, die eine Schulklasse wiederholen, ist der Anteil der Jungen bereits in der Grundschule größer, wobei die Wiederholungsquote an dieser Schulform insgesamt sehr gering ist. Besonders ungünstig ist zu diesem Zeitpunkt bereits der Bildungsverlauf bei Jungen mit Migrationshintergrund. Sie müssen in der Grundschule signifikant öfter eine Klasse wiederholen als ihre deutschen Mitschüler und ihre deutschen und ausländischen Mitschülerinnen.

Auch in den Kompetenzen zeigen sich leichte Geschlechterdifferenzen, die sich zwar von der ersten bis zur vierten Klasse verstärken, im internationalen Maßstab aber gering ausfallen (vgl. Bos u.a. 2008). Wie im vorherigen Kapitel geschildert, haben Jungen zwar schon im Kindergartenalter etwas geringere Sprachkompetenzen, in der Grundschule sind die Lese-

unterschiede zwischen Jungen und Mädchen jedoch noch nicht bedeutsam (vgl. Weinert/Helmke 1997; Schwenck/Schneider 2003, S. 263). Groß sind jedoch am Ende der vierten Klasse die Vorsprünge der Mädchen bei literarischen Texten, kaum Unterschiede finden sich bei sogenannten diskontinuierlichen Texten wie Graphiken und Tabellen, als größte Schwäche der Jungen erweist sich die Rechtschreibung (vgl. Bos u.a. 2003, S. 9ff.). Allerdings nehmen die Unterschiede beim Lesen seit einigen Jahren ab.

Im mathematischen Bereich sieht die Faktenlage entgegengesetzt aus. Während auch hier in den ersten Klassen noch kaum Unterschiede existieren (vgl. Tiedemann 1995; Schwenck/Schneider 2003), finden sich zum Ende der Grundschule bereits größere Vorsprünge der Jungen (vgl. Bos u.a. 2008; Bos u.a. 2003). Keine Differenzen zwischen Jungen und Mädchen existieren in der Einschätzung des Mathematikunterrichts in der Grundschule, der bei Jungen wie Mädchen gleichermaßen positiv gesehen wird (vgl. Bos u.a. 2006). Auch in naturwissenschaftlicher Kompetenz finden sich zu Beginn der Grundschulzeit kaum Differenzen, am Ende der vierten Klasse liegen Jungen nach der letzten TIMS-Studie um durchschnittlich 15 Punkte vorne (vgl. Bos u.a. 2008).

Die in der Kita existierenden „Geschlechterterritorien“, wie Bau- und Puppenecke, verändern und verfestigen sich in der Grundschule. Nun werden Rechnen bzw. Lesen zu männlichen bzw. weiblichen Territorien, die allerdings relativ moderat sind.

3.1.2 Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe I

Mit dem Übergang in die weiterführende Schule verstärken sich dann die Geschlechterdifferenzen signifikant. Dies betrifft zum Beispiel die Aufteilung in unterschiedliche Schulformen, die sich in Deutschland in den letzten Jahrzehnten sukzessive zugunsten der Mädchen verschoben hat (→ Abbildung 3). Als allgemeiner Trend zeigt sich, dass in der Sekundarstufe I der Anteil von Mädchen umso größer ist, je höher qualifizierend die Schulform ist, entgegengesetzt nimmt der Jungenanteil an Haupt- und Sonder-/Förderschulen seit Jahren kontinuierlich zu, so dass sie an beiden Schulformen deutlich in der Mehrzahl sind. An der Realschule finden sich schon seit den 1970ern geringfügig weniger Schüler als Schülerinnen, das Verhältnis

unterliegt jedoch weniger Schwankungen und steuert auf ein zahlenmäßig ausgewogenes Verhältnis zu. Entgegengesetzt ist die Relation am Gymnasium, hier nimmt der Anteil von Jungen kontinuierlich ab und liegt im Jahre 2005/06 bei 42,7 Prozent (vgl. Budde 2006a).

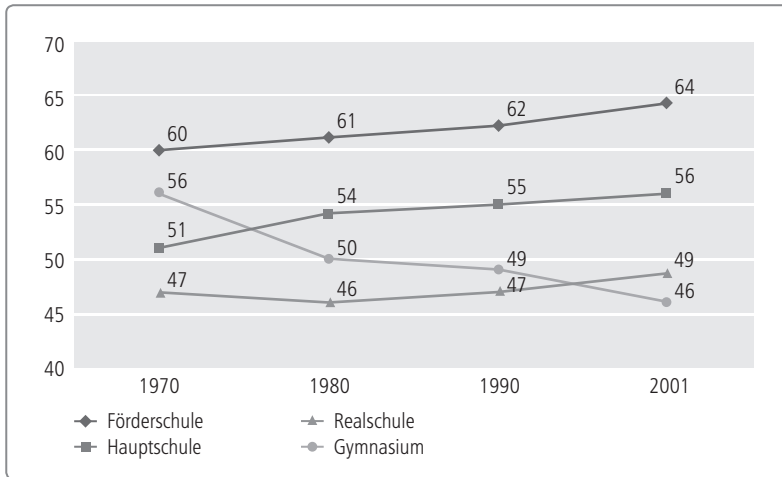


Abbildung 3: Prozentualer Anteil männlicher Schüler an ausgesuchten Schulformen von 1970 bis 2001 (bis 1990 früheres Bundesgebiet, ab 2001 Deutschland gesamt, auf Grundlage von BMBF 2005, eigene Berechnungen)

Diese Relation spiegelt sich auch in den Schulabschlüssen wider: Waren 1967 von allen Schülerinnen und Schülern, die die Schule ohne Abschluss verlassen haben, 56 Prozent männlich und entsprechend 44 Prozent weiblich, so liegt das Verhältnis seit 1992 bis heute relativ konstant bei ca. 64 Prozent männlicher und 36 Prozent weiblicher Schülerinnen, die am Ende ihrer Schullaufbahn ohne Abschluss dastehen. Beim Abitur liegt der Anteil junger Frauen umgekehrt mittlerweile mit 56 Prozent deutlich über dem junger Männer mit 44 Prozent (vgl. Stürzer 2005).

Zieht man die absoluten Zahlen heran, dann wird deutlich, dass die Anzahl von Jungen am Gymnasium über die letzten Jahrzehnte kontinuierlich zugenommen und ihre Anzahl an der Hauptschule seit Jahren sinkt

(→Abbildung 4). So ist die Zahl männlicher Gymnasiasten von 440.700 im Jahre 1965 in den folgenden fast 40 Jahren um über 320.000 auf 764.100 angestiegen. Allerdings hat sich der Anteil von Mädchen auf dem Gymnasium in der gleichen Zeit stärker erhöht; während im Jahre 1965 lediglich 320.800 Schülerinnen das Gymnasium besuchten, hat sich ihre Anzahl im Jahr 2003 auf 878.600 – und damit um 550.000 – gesteigert. Der Bildungsaufstieg von Jungen im Gegensatz zu ihrer Elterngeneration vollzieht sich also langsamer als der von Mädchen.

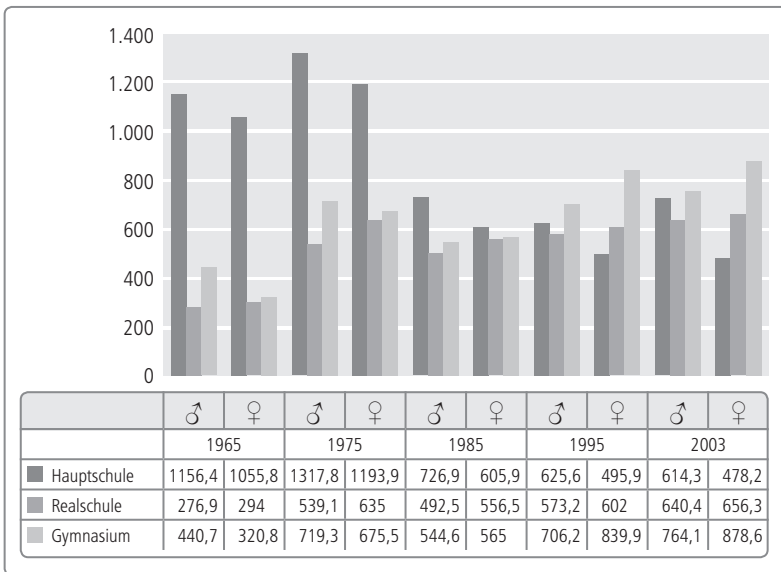


Abbildung 4: Absolute Anzahl von Schülern und Schülerinnen an ausgesuchten Schulformen von 1965 bis 2003 in Tausend (bis 1985 früheres Bundesgebiet, ab 1995 Deutschland gesamt, auf Grundlage von BMBF 2005, eigene Berechnungen)

Die geringsten Bildungsabschlüsse weisen ausländische Jungen auf, mehr als jeder Fünfte von ihnen kann nach Beendigung der Pflichtschulzeit in Deutschland keinen Abschluss vorweisen, nur jeder Zwölfte schließt mit dem Abitur ab (→Abbildung 5).

Auch die ausländischen Mädchen erreichen nur relativ schlechte Abschlüsse. Von ihnen bleiben ca. 15 Prozent ohne Abschluss, immerhin zwölf Prozent schaffen das Abitur. Dies betrifft vor allem Schülerinnen und Schüler, deren Familien im Zuge der sogenannten „Gastarbeiterprogramme“ nach Deutschland gekommen sind, sowie russlanddeutsche Spätaussiedler. Jugendliche aus Ländern wie Frankreich, Japan oder den USA erreichen teilweise bessere Abschlüsse als ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler.

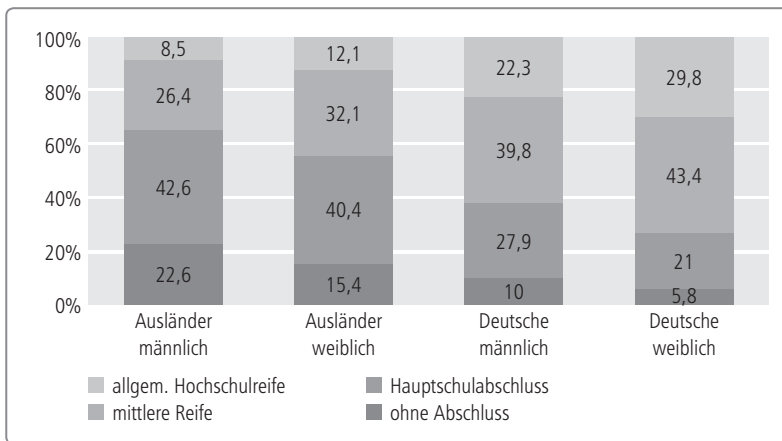


Abbildung 5: Schulabschlüsse nach Geschlecht und Nationalität (Quelle: Stürzer 2005, S. 38)

Von den Jungen mit deutscher Staatsangehörigkeit schafft jeder Zehnte gar keinen Schulabschluss, mehr als jeder Vierte von ihnen erreicht lediglich Hauptschulniveau, ca. 22 Prozent beenden ihre Schulkarriere mit dem Abitur. Die höchsten Bildungsabschlüsse weisen deutsche Mädchen auf: Während nur knapp sechs Prozent von ihnen ohne jeden Abschluss bleiben, erreichen fast 30 Prozent die höchste Qualifikationsstufe (vgl. Stürzer 2005); besonders erfolgreich sind die jungen Frauen in Ostdeutschland. Allerdings holen viele später im Lebenslauf noch Bildungsabschlüsse nach; im Alter von 22 Jahren haben nur noch 2,1 Prozent der jungen Frauen und 2,7 Prozent der jungen Männer keinen Schulabschluss (vgl. Valtin/Wag-

ner/Schwippert 2006). Weiterhin müssen Jungen in der Sekundarstufe I häufiger eine Klasse wiederholen als ihre Mitschülerinnen, vor allem die Jahrgangsstufen 7 und 8 haben besonders hohe männliche Wiederholerquoten; der Unterschied im Wiederholen zwischen Jungen mit und ohne Migrationshintergrund aus der Grundschule verschwindet in der Sekundarstufe I, vermutlich vor allem, weil sich die Sprachkompetenzen der Schüler mit Migrationshintergrund verbessern.

3.1.3 Übergang in den Beruf

Im Übergang von der Schule in den Beruf kehrt sich dieses Verhältnis dann tendenziell um (→Kapitel 4 und 5). Mädchen können ihre guten Abschlüsse bislang auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt nicht in gleicher Weise umsetzen und ergreifen verstärkt Berufe, die weniger Gehalt und Karrieremöglichkeiten versprechen, andererseits aber häufiger im sich zukünftig noch ausweitenden Dienstleistungssektor liegen. Junge Männer wählen häufiger eine berufliche Ausbildung oder Studiengänge, die höheres Gehalt und Prestige versprechen. Allerdings zeichnet sich ab, dass auch die bisherige Vorteilsstellung der jungen Männer beim Übergang von der Schule in den Beruf vor allem für Geringqualifizierte verschwindet (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007; Budde 2008). Auch nach dem Ende der Pflichtschulzeit sind junge Frauen stärker auf schulische Bildung konzentriert, während junge Männer eher berufliche Bildung anstreben. Einerseits ergreifen junge Frauen häufiger vollzeitschulische Ausbildungen, andererseits investieren beispielsweise Hauptschülerinnen mehr Zeit und Geld in eine weitere schulische Qualifikation, während Hauptschüler früher ins Berufsleben wechseln (vgl. Großkurth/Reißig 2009).

3.1.4 Kompetenzniveaus in den Kernbereichen

Neben den Bildungsverläufen ist die Frage interessant, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit erwerben. Seit dem „PISA-Schock“ aufgrund der schlechten Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler im Jahr 2000 liegen mittlerweile differenzierte Ergebnisse vor, die belegen, dass sich die Geschlechterterritorien der Grundschule in der Sekundarstufe I massiv verstärken. Weiter zeigt sich, dass in

Deutschland in der Sekundarstufe I die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in den letzten Jahren – entgegen dem internationalen Trend – eher größer werden.

Kompetenzbereich Lesen

Lesekompetenz wird zu Recht als eine zentrale Schlüsselkompetenz angesehen. Das Lesen und Verstehen von Texten stellt eine grundlegende Qualifikation für das Lernen, den Aufbau von Wissensstrukturen, schulischen Erfolg wie auch für gesellschaftliche Teilhabe dar; außerdem beeinflussen die Lesekompetenzen auch die Leistungen in anderen Fächern. Die PISA-Studie belegt, dass im Alter von 15 Jahren große Leistungsunterschiede zugunsten von Mädchen existieren, sie erreichen im Jahr 2006 durchschnittlich 517 Punkte – und damit signifikante 42 Punkte mehr als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, die auf 475 Punkten kommen (vgl. Prenzel 2007). Über ein Viertel aller Jungen, aber nur etwas mehr als ein Siebtel aller Mädchen erreichen in der PISA-Erhebung aus dem Jahr 2000 maximal die unterste Kompetenzstufe. Auf den oberen Kompetenzstufen findet sich das spiegelverkehrte Bild: Immerhin 24,7 Prozent aller Jungen und 38,6 Prozent aller Mädchen erreichen diese höchste Stufe (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004). Beim Vergleich der Leseleistungen von Jungen und Mädchen, die ein ähnlich großes Interesse am Lesen aufweisen, reduzieren sich jedoch die Kompetenzunterschiede ganz erheblich; nimmt man noch verschiedene Indikatoren für Lesefreude hinzu, dann verschwindet der Einfluss des Geschlechts auf die Leseleistung fast völlig.

Bei vergleichbarer Freude am Lesen sind also keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen zu erwarten. Diese Befunde weisen darauf hin, dass die Geschlechterdifferenzen im Bereich Lesen zumindest zum Teil durch Unterschiede in motivationalen Merkmalen vermittelt sind (Deutsches PISA-Konsortium 2003, S. 265).

Als genereller Trend zeigt sich, dass Mädchen dem Lesen vorteilhafter gegenüberstehen. Sie schätzen den Unterricht positiver ein, sind stärker motiviert; knapp die Hälfte von ihnen liest auch in der Freizeit (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2003). Von den Jungen gibt hingegen nicht einmal jeder Fünfte

Lesen als Hobby an (vgl. Baumert u.a. 2001). Gleichzeitig liest über die Hälfte aller Jungen nur, „wenn sie müssen“, die Lesefreude ist in Deutschland bei Jungen damit deutlich geringer als in anderen OECD-Ländern. Diese unterschiedliche Einstellung zum Lesen gilt sogar, wenn Jungen und Mädchen mit gleichen Leseleistungen verglichen werden. Aber nicht nur das Geschlecht, auch die Schulform hat Einfluss auf das Lesen. Je geringer qualifizierend die Schulform, desto geringer ist auch die Leseintensität (vgl. Garbe 2005, S. 5).

Auch in Englisch zeigen Mädchen höhere Kompetenzen, in der Jahrgangsstufe 9 liegen sie um hochsignifikante 31 Punkte über den Jungen; die Differenz ist jedoch geringer als in Deutsch (vgl. Konsortium Bildung 2006, S. 31). Besondere Schwächen haben Jungen auch hier bei der Produktion schriftlicher Texte. Im mündlichen Bereich zeigen sie im Durchschnitt nur beim Wortschatz Schwächen, ihre Aussprache und die Flüssigkeit des Sprechens hingegen ist so gut wie bei ihren Mitschülerinnen. Beim Übergang in die Sekundarstufe II verschwinden die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen dann vollständig, dies liegt daran, dass dieser Übergang nur noch von besonders positiv ausgelesenen Jugendlichen erreicht wird.

Jugendliche beiderlei Geschlechts, die Englisch bereits als zweite Fremdsprache lernen – häufig also Jugendliche mit Migrationshintergrund – erzielen höhere Kompetenzwerte im fremdsprachlichen Unterricht als ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler; dies gilt allerdings nur dann, wenn Jugendliche aus dem gleichen Milieu miteinander verglichen werden. Wichtig ist dabei, ob die Herkunftssprache vollständig erlernt wird.

Kompetenzbereich Mathematik

Mathematische Kompetenz wird in einer Definition der OECD verstanden als die Fähigkeit, sich auf eine Weise mit der Mathematik zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens einer Person als konstruktivem, engagierten und reflektierenden Bürger entspricht. Auch dieser Kompetenz kommt eine wichtige Bedeutung bei der Modellierung von Chancen zu. Im Kompetenzbereich Mathematik liegt die Differenz in der Jahrgangsstufe 9 aktuell in Deutschland bei 20 Punkten zu-

ungunsten der Schülerinnen. Dieser Wert wird international nur noch von Japan und Österreich übertroffen. Allen anderen Ländern gelingt es hier besser, Geschlechterdifferenzen auszugleichen (vgl. Prenzel 2007).

In der PISA-Studie von 2003 liegen 22 Prozent aller Schülerinnen und 17,8 Prozent aller Schüler auf oder unter der untersten Kompetenzstufe und verfügen damit nicht oder kaum über mathematische Grundkenntnisse. Im Gegenzug erreichen zwölf Prozent aller Schülerinnen und 18,7 Prozent aller Schüler die oberste Kompetenzstufe. Die Geschlechterdifferenzen in Mathematik haben sich in den letzten sechs Jahren um elf Punkte noch vergrößert, während sie im OECD-Durchschnitt konstant bleiben. In der Oberstufe nimmt der Vorsprung der Jungen weiter zu, fast die Hälfte aller Jungen, aber nur jedes vierte Mädchen wählt einen Mathematikleistungskurs (vgl. Baumert/Bos/Lehmann 2000).

Mädchen haben Stärken bei sogenannten Kalkül-Aufgaben, die nur einen Lösungsweg zulassen sowie bei Aufgaben, in denen es auf die Anwendung von Verfahren und die Kenntnis von Begriffen ankommt. Der Leistungsvorsprung der Jungen wird hingegen besonders groß, wenn es um das sogenannte Modellieren außermathematischer Situationen, um offene Fragestellungen sowie um Problemlöseaufgaben geht. Die größten Defizite haben Mädchen insbesondere bei zeichnerischen Aufgaben. Insgesamt zeigt sich, dass der Vorsprung der Jungen desto größer ist, je schwieriger und komplexer die gestellten Aufgaben sind. Auch die Fähigkeit, visuelle Bilder zu konstruieren, ist bei Jungen stärker ausgeprägt. Das deutsche PISA-Konsortium zieht als Fazit: „Geschlechterdifferenzen finden sich somit vor allem bezüglich derjenigen Kompetenzbereiche, die als zentral für die mathematische Grundbildung in Sinne von ‚mathematical literacy‘ anzusehen sind“ (Deutsches PISA-Konsortium 2004, S. 202). Erstaunlicherweise schneiden Mädchen beim in der PISA-Studie 2003 ebenfalls abgefragten Kompetenzbereich Problemlösen um sechs Punkte besser ab als die Jungen – dieser Vorsprung ist jedoch nicht signifikant (vgl. ebd., S. 147ff.).

Jungen weisen ein höheres Selbstkonzept und eine größere mathematische Motivation auf als ihre Mitschülerinnen; dies gilt auch, wenn beide über gleiche Kompetenzen verfügen. Anders herum ist die Angst vor

Mathematik bei Mädchen ausgeprägter, zusätzlich hängt ihre Einstellung zur Mathematik stärker von den Noten und dem Zutrauen der Lehrkräfte ab als bei Jungen. Das ungünstigere Selbstkonzept der Mädchen wird im englischsprachigen Raum unter dem Stichwort „stereotype threat“ (Bedrohung durch Stereotype) diskutiert.

Auch die Unterrichtsbeteiligung fällt nach Geschlecht unterschiedlich aus. Während sich Jungen desto stärker am Unterrichtsgeschehen beteiligten, je offener die Fragen formuliert sind, reagieren Mädchen auf den uneindeutigen, fragend-entwickelnden Unterricht in Mathematik häufiger mit abwartendem Schweigen, als zu versuchen, die richtige Antwort zu erraten. Sie reagieren tendenziell nicht so flexibel wie Jungen, sondern beharren eher auch dann noch auf einem Lösungsweg, wenn dieser nicht richtig ist. Jungen kaschieren hingegen eventuelle Wissensdefizite durch offensive Strategien und mithilfe der Lehrkräfte erfolgreicher als ihre Mitschülerinnen. Des Weiteren haben Mädchen weniger Präferenzen für elaboriertes Lernen, Jungen hingegen weniger Präferenzen für Wiederholen und Kontrolle (vgl. Jahnke-Klein 2001; Deutsches PISA-Konsortium 2003).

Viele Mädchen und ein Teil der Jungen wünschen sich einen gründlichen und langsamen Mathematikunterricht, den sie verstehen, während ein anderer Teil der Jungen für eine möglichst zügige Behandlung des Unterrichtsstoffs plädiert, was nicht unbedingt den realen Interessen der Jungen entsprechen muss, sondern daran liegen kann, dass sie geschlechterstereotype Antworten geben. Zugrunde liegt die Erwartung, dass Jungen rechenkompetent sein sollten und deswegen langsamer Unterricht nicht „jungengemäß“ sei. Schülerinnen hingegen neigen dazu, sich selbst schlechter einzuschätzen, als ihre tatsächlichen Kompetenzen vermuten lassen.

Naturwissenschaftliche Fächer

Im Kompetenzbereich Naturwissenschaft erreichen die 15-jährigen Jungen im Jahr 2006 durchschnittlich 519 Punkte, sie liegen damit sieben Punkte über den Mädchen. Diese Differenz ist jedoch nicht signifikant. Die Vorsprünge resultieren vor allem aus einem Überhang von Jungen auf den oberen beiden Kompetenzstufen, auf der sie zu knapp drei Fünfteln und Mäd-

chen nur zu gut zwei Fünfteln vertreten sind; am unteren Ende der Skala sind die Geschlechterverhältnisse ausgeglichen (vgl. Prenzel 2008). Während die Rückstände von Mädchen im Kompetenzbereich Chemie und vor allem Physik deutlicher ausfallen, erzielen sie in Biologie bessere Resultate als ihre Mitschüler (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004, S. 137ff.). Dies zeigt sich ebenfalls im naturwissenschaftlichen Interesse: Jungen haben ein größeres Interesse an Physik als Mädchen; dieses wächst im Laufe des Schulbesuchs an, während das Interesse bei Mädchen im Gegenteil mit den Jahren immer geringer wird (vgl. Todt 2000); auch Chemie spricht stärker die Interessen von Jungen an. In Biologie sieht dies tendenziell entgegengesetzt aus. Dies spiegelt sich auch in der Einstellung der Schülerinnen und Schüler wider. Jungen wie Mädchen aus der achten Klasse erklären Physik und – abgeschwächt – Chemie zu „Jungenfächern“, während Biologie von den Schülern nicht eindeutig zugeordnet wird und bei den Schülerinnen eher als „Mädchenfach“ gilt (vgl. Hannover/Kessels 2002).

Die Reproduktion von Geschlechterterritorien innerhalb der naturwissenschaftlichen Teilfächer kann dazu führen, dass mathematisch-naturwissenschaftlich hochbegabte Mädchen später eher *kein* Physikstudium wählen, sondern sich für Biologie und damit für ein genderadäquates Fach entscheiden: „As a result, many young women with high math skills ended up studying biology instead of physics or engineering” (Eccles, zit. nach Monastersky 2005, o.S.).

3.1.5 Interaktionen und Bewertungen

Genderdimensionen in der Schule werden jedoch nicht nur auf der Ebene der Kompetenzen sichtbar, sondern auch in den Interaktionen und den Bewertungen. Nicht wenige Jungen tendieren dazu, schulischen Erfolg und schulische Leistung eher negativ zu werten und dementsprechend als unmännlich und weiblich anzusehen (vgl. Phoenix/Frosh 2005). Das „Faulpelz-Syndrom“ führt dazu, dass gerade Jungen lieber als Faulpelz denn als Streber dastehen (vgl. Weinert/Helmke 1997); bei ihnen kann ein Zusammenhang mit der Adoleszenz, steigender Schulunlust und ungünstigerem Sozialverhalten vermutet werden. Für den Mathematikunterricht stellt sich das gleiche Phänomen unter umgekehrten Vorzei-

chen, denn hier gilt für Mädchen, dass „je besser die Mathematiknote ist, desto größer die Angst, als Streberin beschimpft zu werden“ (vgl. Pelkner/Boehnke 2003).

Weiterhin finden sich bei Jungen eine hohe Anzahl von „Underachievern“, also Schülern, die weniger Leistung zeigen, als aufgrund ihrer Kompetenzen zu erwarten wäre (vgl. Stamm 2009). Denn für einen Teil der Jungen versprechen die sozialen Geschehnisse in der Peergroup mehr Anerkennung als das, was im Unterricht passiert (vgl. Budde 2009c). Man findet bei Jungen durchschnittlich eine stärker ausgeprägte „Performanzorientierung“ (Finsterwald/Ziegler 2002) und nur eine geringer ausgeprägte „Fachorientierung“; das heißt die Beteiligung am Unterricht ist mit Blick auf die Wirkung bei den Mitschülerinnen und Mitschülern konzipiert, fachliche Aspekte können dagegen in den Hintergrund treten. Bei Mädchen wird angenommen, dass sie besser in der Lage sind, fachliche und soziale Aspekte zu unterscheiden und zwischen beiden Anforderungen hin- und herzuspringen: Sie sind nicht per se interessierter am Unterricht, sondern ihre Aktivitäten und Interaktionen auf der Hinterbühne fallen möglicherweise einfach weniger auf. Auch ihre Beiträge sind fachorientierter und weniger darauf ausgerichtet, wie sie bei den Mitschülerinnen und Mitschülern ankommen.

Auch Lehrkräfte konstruieren Geschlechterdifferenzen durch ihre Erwartungen an Jungen und Mädchen; so hängen die beschriebenen Geschlechterterritorien mit entsprechenden Fähigkeitszuschreibungen durch die Lehrkräfte zusammen. Besonders gut erforscht ist dies für den Mathematikunterricht.

Mathematik- und auch Physiklehrkräfte halten Jungen in diesen Fächern für kompetenter (vgl. Dresel u.a. 2001). Gleichzeitig fallen die tatsächlichen Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen geringer aus, als dies die Lehrkräfte erwartet hätten, wobei sich männliche und weibliche Lehrkräfte nicht unterscheiden. Beide richten an Jungen generell höhere Erwartungen, dafür erhalten diese auch mehr Lob. Lehrkräfte erklären schlechte mathematische Leistungen bei Jungen eher mit mangelndem Willen, bei Mädchen eher mit mangelnden Fähigkeiten (vgl. Tiedemann 1995). „Für die mathematische Kompetenz im Rahmen der

Erarbeitung eines neuen Stoff-Gebietes sind eher männliche Schüler zuständig“ (Kalthoff 2000, S. 441).

Im Fach Deutsch sieht es umgekehrt aus. Hier halten die Lehrkräfte Mädchen für kompetenter, Jungen hingegen für desinteressierter, weniger engagiert und fachlich weniger geeignet. Generell werden Jungen bei positiven Leistungen eher als „genial“ beschrieben, Mädchen eher als „fleißig“.

Diese Stereotype fließen in die Bewertung durch die Lehrkräfte mit ein: So erhalten Jungen bereits in der Grundschule bei gleichen Noten seltener eine Gymnasialempfehlung als Mädchen, dies gilt auch bei gleichen Kompetenzen (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2009). Weiter erhalten Jungen durchschnittlich schlechtere Noten als Mädchen: Vergleicht man nämlich auf der Basis der PISA-Daten Mädchen und Jungen miteinander, welche die *gleiche* Kompetenzstufe erreichen, dann stellt man fest, dass Jungen in diesem Falle durchschnittlich schlechter bewertet werden als ihre Mitschülerinnen – und zwar in allen untersuchten Kompetenzbereichen bzw. Schulfächern. Während es für Deutsch nicht erstaunt, dass das negative Selbstkonzept der Jungen mit der negativen Erwartungshaltung der Lehrkräfte korrespondiert und zu schlechterer Benotung bei gleichen Kompetenzen führt, ist dieser Befund für Mathematik und Naturwissenschaft erstaunlich, denn Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräfte halten Jungen ja in diesen Fächern für kompetenter, gleichzeitig zeigen die Jungen ein besseres Selbstkonzept. Bessere Noten erhalten sie deswegen jedoch nicht unbedingt (vgl. Tiedemann 1995, S. 154). Dies kann zwar auch damit zusammenhängen, dass Jungen weniger intensiv im Unterricht mitarbeiten, Hausaufgaben weniger zuverlässig erledigen usw. (vgl. Valtin/Wagner/Schwippert 2006; S. 18f.). Möglicherweise bewerten die Lehrkräfte auch das Interaktions- und Unterrichtsverhalten von Jungen und Mädchen unterschiedlich. Vermutlich dient die Notengebung auch zur Sanktionierung bei negativem oder zur Belohnung bei positivem Verhalten. Beispielsweise erhalten Mädchen durchschnittlich bessere Kopfnoten als Jungen (vgl. Beutel 2005).

In einem Forschungsprojekt sind Budde, Scholand und Faulstich-Wieland (2008) dieser Frage nachgegangen und haben Zusammenhänge zwischen Geschlechterzuschreibungen, Verhalten und Bewertungen bei

Lehrkräften gefunden, wie sich anhand einer Vier-Felder-Tafel verdeutlichen lässt (→Abbildung 6).

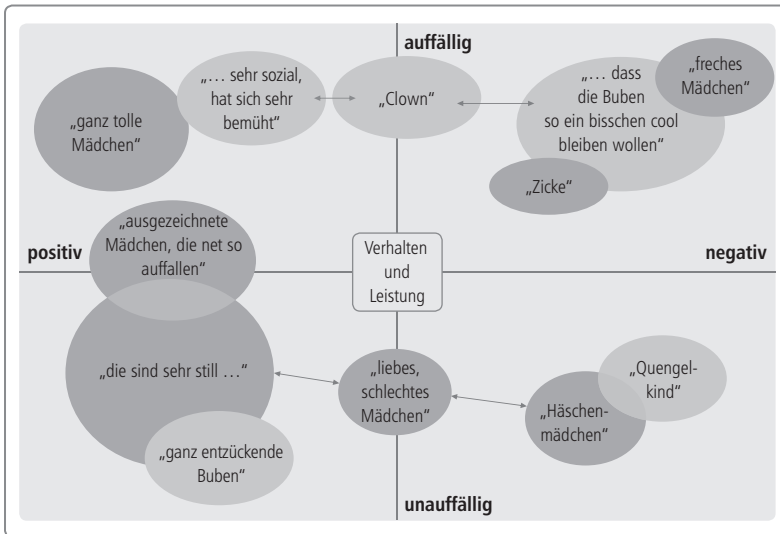


Abbildung 6: Genderpositionen im Feld (dunkel: Mädchen; hell: Jungen)
(Quelle: Budde u.a. 2008, S. 90)

Interpretation der Graphik

Auf der x-Achse befinden sich positive bzw. negative Beurteilungen sowohl des sozialen Verhaltens als auch der schulischen Leistungen. Als Kriterien für eine positive schulische Leistung dienen beispielsweise Lob im Unterricht, heraushebende Erwähnung des Arbeitstempos, der Zuverlässigkeit oder des Interesses. Als positives soziales Verhalten werden Zuschreibungen wie „hilfsbereit“, „lieb“ oder „fröhlich“ gewertet. Als Kriterien für negative schulische Leistungen gelten entgegengesetzt mangelndes Engagement oder geringes Arbeitstempo. Negatives soziales Verhalten wird durch Begriffe wie „Unreife“, „unruhig“, „Aggressivität“ u.Ä. angezeigt. Die Größe der Kreise gibt die Nennungen – und damit die Wahrnehmung – durch die Lehrkräfte wieder und *nicht* die tatsächliche Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die sich einer Gruppe zuordnen lassen. Die y-Achse differenziert, ob die Schülerinnen und Schüler als auffällig oder unauffällig wahrgenommen werden.

Im oberen linken Viertel sind demnach Kinder und ihre Verhaltensweisen angeordnet, die in hohem Maße positiv auffallen. Insbesondere eine gute Unterrichtshaltung wird bei Jungen wie Mädchen gleichermaßen häufig geschildert. Besonders positiv werden starke und selbstbewusste Mädchen geschildert, die auf der Aufmerksamkeitskala weit oben rangieren. Es gibt ebenfalls eine ganze Reihe von Jungen, die positiv auffallen. Dabei wird in den meisten Fällen das soziale Verhalten, Hilfsbereitschaft oder die Beteiligung am Unterricht gelobt. Allerdings überwiegen in diesem Quadranten in der Wahrnehmung der Lehrkräfte die Mädchen, wie die Größe der Kreise anzeigt. Ein weiterer Unterschied ist darin zu sehen, dass die hier platzierten Mädchen von den Lehrkräften als Vorbilder geschildert werden, die Jungen hingegen als bemerkenswerte Ausnahmen.

Im oberen rechten Feld befinden sich Beschreibungen von Kindern, die negativ auffallen; hier dominieren die Jungen deutlich, an denen tradiertes männliches Verhalten wie „cool sein wollen“ kritisiert wird. Des Weiteren werden freche Sprüche, Aggressivität, Verweigerung der Arbeitsleistung, Egoismus, Mädchenärgern und Rücksichtslosigkeit als störende Verhaltensweisen genannt. Hier befinden sich auch einige negativ eingeschätzte Mädchen, die als „Zicken“ beschrieben werden, sowie eine kleine Gruppe sehr negativ wahrgenommener sogenannter „frecher Mädchen“. Während bei Mädchen hauptsächlich negatives soziales Verhalten gegenüber Lehrkräften (und gegenüber Mitschülerinnen) kritisiert wird, unterliegt bei Jungen auch das schulische Verhalten öfter einer Negativwertung. Zwischen positiver und negativer Einschätzung bei hoher Auffälligkeit sind ambivalente Jungen positioniert, die meist als „Clown“ beschrieben werden und positive und negative Züge aus Sicht der Lehrkräfte vereinen.

Dem rechten unteren Quadranten sind Beschreibungen von Kindern zugeordnet, die zwar wenig im Fokus der Aufmerksamkeit stehen, aber negativ gesehen werden; bei Jungen wie Mädchen liegt die Sorge um schlechte schulische Leistungen oben auf. Auffällig ist ebenfalls, dass diese Schüler und Schülerinnen oft als isoliert beschrieben werden. Dies bezieht sich auf eine kleine, inhomogene Gruppe von Jungen, die eine Lehrerin als „Quengelkinder“ charakterisiert. Ebenfalls negativ und unauffällig wird eine Gruppe von Mädchen geschildert, die als „Häschchenmädchen“ gelten und als besonders ängstlich und hilflos wahrgenommen werden. Zu ruhige bzw. zu schüchterne Kinder beiderlei Geschlechts werden von den Lehrkräften kritisch gesehen. Bemerkenswerterweise sind dies genau diejenigen, die auch in der Klassengemeinschaft eine Außenseiterposition innehaben.

Im unteren linken Quadranten befinden sich Jungen wie Mädchen, die positiv, aber unauffällig geschildert werden. Besonders hervorgehoben werden gute Leistungen, gutes Arbeitsverhalten sowie ein positives, rücksichtsvolles und soziales Verhalten. Die Beschreibungen für Jungen und Mädchen gleichen sich in diesem Feld qualitativ, nicht jedoch quantitativ, da hier wesentlich mehr Mädchen eingruppiert werden. Eine weitere große Gruppe der Mädchen wird als „ausgezeichnet“ wahrgenommen, jedoch nicht weiter spezifiziert, sie „fallen nicht so auf“.

Bei den Mädchen erfolgt die Beurteilung als unauffällig relational, das heißt, dass stille Mädchen positiv gesehen werden und lediglich zu stille Mädchen als schüchtern gelten. Bei Jungen unterliegt stilles Verhalten schneller einer negativen Beurteilung. Dies hängt bei ihnen damit zusammen, dass sie gegen das Gebot hegemonialer Männlichkeit verstoßen und diesen Mangel auch nicht durch „nettes“ oder „soziales“ Verhalten wettmachen können. Sie verhalten sich aufgrund des Mangels an Selbstbewusstsein, Charme oder auf Performanz orientierter Praktiken unmännlich. Die Lehrkräfte berichten bei den „leisen Jungen“ nicht von Strategien, wie sie besser zu integrieren wären, sondern kritisieren deren Hilflosigkeit. Während Jungen vor allem im Quadranten „negativ/auffällig“ beschrieben werden, nehmen die Lehrkräfte Mädchen vor allem im entgegengesetzten Quadranten „positiv/unauffällig“ wahr.

Zieht man als Außenkriterien die Zeugnisnoten in Mathematik, Deutsch und Englisch heran und kontrastiert diese mit dem Abschneiden der Schülerinnen und Schüler in einem Leistungstest, dann wird deutlich, *welche* Jungen und Mädchen von negativerer Bewertung durch die Lehrkräfte betroffen sind. Bei den Zeugniszensuren der Mädchen im Feld „positiv/unauffällig“ sind kaum Zusammenhänge zwischen den Leistungen im Test und den Zensuren vorhanden; sie erhalten durchweg gute Noten. Bei den Jungen, die von den Lehrkräften im Feld „negativ/auffällig“ positioniert werden, zeigt sich die gegenläufige Tendenz; sie erhalten schlechtere Zeugnisnoten, als aufgrund ihrer Testleistung zu erwarten wäre. Der gleiche Effekt (nämlich die Sanktionierung von negativ wahrgenommenem Verhalten durch schlechte Noten) zeigt sich noch verstärkt bei den „frechen Mädchen“, die sowohl aus der schulischen als auch aus der geschlechtlichen Rolle fallen; die Erweiterung des Spektrums bei Mädchen ist somit ebenfalls begrenzt.

Die Botschaft an die Jungen ist höchst widersprüchlich: Denn wenn sie als „unsozial“ und „störend“ angenommen werden – bisweilen auch als „lebendig“ und „chaotisch“ – resultiert daraus das Dilemma, sich entweder wie ein „richtiger Junge“ – und damit störend zu verhalten. Oder sie verhalten sich, wie es in der Schule erwartet wird, entsprechen dann aber nicht dem Bild hegemonialer Männlichkeit. In diesem Zwiespalt entscheiden sich Jungen lieber für eine sichere geschlechtliche Identität als für unsicheren schulischen Erfolg (vgl. Budde 2005).

Bei Mädchen sehen die Botschaften etwas anders aus: Sie werden als weniger „störend“ und „undiszipliniert“ wahrgenommen, bei ihnen wird tendenziell „soziales Verhalten“ erwünscht; aber ihre Handlungen werden auch eher unter diesem Fokus interpretiert und entsprechend mit einem Notenbonus prämiert. Zusätzlich haben sich bei ihnen die Optionen stärker ausgeweitet als bei ihren Mitschülern. Ihnen wird eine breitere positiv gewer-

tete Inszenierungspalette zwischen „Brav-Sein“ und einer schulkompatiblen Form von „Pippi Langstrumpf“ zugestanden. Wenn allerdings Mädchen zu frech sind, müssen sie mit drastischen Folgen rechnen – bis hin zu eklatant schlechterer Benotung. Denn im Gegensatz zu frechen Jungen fallen diese Mädchen nun nicht nur aus dem Rahmen des schulüblichen Verhaltens, sondern verstoßen auch gegen das Stereotyp, dass Mädchen sozialer seien als Jungen. Entsprechend sind auch für Mädchen die geschlechterstereotypisierenden Interaktionserwartungen nicht risikolos: „Bei Mädchen wird ein erwünschtes Verhalten akzeptiert und damit erwartet“ (Thies/Röhner 2002, S. 165). Die „angepassten“ und leisen Mädchen finden nicht viel Beachtung, da sie wenig Aufmerksamkeit einfordern, ihr Verhalten aber konform mit den geschlechtlichen Erwartungen vieler Lehrkräfte ist.

3.1.6 Außerschulische Genderdimensionen

Der Einfluss der Schule auf die Geschlechterkonzepte sollte aber nicht überbewertet werden. Zwar verbringen Kinder und Jugendliche viel Zeit in der Schule; gleichzeitig aber sind sie ja nicht nur Schüler und Schülerinnen, sondern auch Mädchen und Jungen mit zahlreichen Erfahrungen, Interessen und sozialen Kontexten, die dem Einflussbereich von Schule (zu Recht) entzogen sind. So haben vor allem Eltern, Peerbeziehungen und Medien einen erheblichen Einfluss auf die Geschlechterkonzepte. Für diese Bereiche lassen sich jedoch kaum allgemeingültige Aussagen treffen, da die Lebenslagen je nach Person, Habitus und Kontext unterschiedlich sind und gerade die Milieuzugehörigkeit viel stärker über Bildungserfolg und -misserfolg entscheidet als das Geschlecht.

Während über innerfamiliäre Genderdimensionen bislang systematisch wenig bekannt ist (→Kapitel 2), sind Freundschaftsbeziehungen und Peeraktivitäten unter Geschlechterperspektive vergleichsweise gut ausgeleuchtet. Die Schule bietet dabei oftmals eine Bühne für die Aufführung von Freundschaften (und auch von Feindschaften).

Die Peergroup stellt für Jungen wie Mädchen eine wichtige Ressource zur Ausgestaltung von Geschlecht dar. Die Freundinnen bzw. Freunde und die Peers sind für Jugendliche diejenigen, die mit Georg Mead als „relevante Andere“ bezeichnet werden können, deren Urteil über die Akzeptanz

des Doing Gender entscheidet. Jugendliche sind darauf angewiesen, ihr Geschlecht in sozialen Praktiken mit Gleichaltrigen zu erproben. Die Gruppe der Gleichaltrigen ist aus diesem Grund auch ein wichtiger Ansatzpunkt für gendersensible Pädagogik. Dies bedeutet jedoch weder bei Mädchen noch bei Jungen notwendigerweise, dass deswegen in den Peergroups besonders rigide Geschlechterstereotypen anzutreffen sind. Zwar verstärkt sich in Peerkontexten einerseits in einigen Freundschaftsgruppen der Männlichkeits- bzw. Weiblichkeitsdruck und damit bisweilen auch riskante Verhaltensweisen wie Gewalthandlungen, Alkohol- und Drogenmissbrauch (bei beiden Geschlechtern) oder (selbst-)verletzende Praktiken (vgl. Cremers/Budde 2009). Deswegen können sich auch die gleichen, auf Performanz orientierten Männlichkeitspraxen, die in der Schule zu Konflikten mit Lehrkräften oder Mitschülerinnen und Mitschülern führen, in anderen sozialen Kontexten als „gewinnversprechend“ erweisen (vgl. Budde 2009a), während es bei Mädchen hingegen eine höhere Passung zwischen schulischer und Peererwartung gibt. Andererseits können Freundschaftsbeziehungen auch ein Ort für gegenseitige Anerkennung jenseits von Geschlechterstereotypen sein. So existieren schon innerhalb der gleichen Schulklasse Peergroups mit höchst unterschiedlichen Geschlechterkonzepten nebeneinander (vgl. Michalek 2006).

Auch die Medien haben einen wichtigen Stellenwert in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. Ihr Wert liegt vor allem in der symbolischen Aushandlung von Geschlechterkonzepten. In der medialen Darstellung werden gesellschaftliche Erwartungen an Jungen und Männer bzw. Mädchen und Frauen transportiert; gleichzeitig bilden sich unterschiedliche Nutzungsmuster, denen unterschiedliches „Risikopotenzial“ nachgesagt wird. Schaut man auf die Medienkonsummuster von Jugendlichen, dann wird deutlich, dass sich die Mediennutzung männlicher Jugendlicher eher auf Computerspiele und den Konsum bewegter Bilder (Fernsehen, DVD) konzentriert. Jungen verbringen pro Tag knapp dreieinhalb Stunden mit diesen Tätigkeiten und investieren damit anderthalb Stunden mehr als Mädchen in diese Tätigkeit. Besitzen Jugendliche einen eigenen Fernseher, steigt der Wert noch einmal an. Weibliche Jugendliche nutzen stärker die kommunikativen Funktionen Neuer Medien. Die Mediennutzung ist

nicht nur vom Geschlecht, sondern auch von der Schulform – und damit vom Milieu – abhängig. Es gilt: Je geringer qualifizierend die Schulform, desto mehr Zeit verbringen Jungen und Mädchen mit dem Konsum von Computerspielen, DVDs, Fernsehen. Lediglich bei der Dauer der täglichen Internetnutzung verhält sich dies umgekehrt: Je höher qualifizierend die Schulform, desto mehr Zeit verbringen sie mit Internetsurfen (vgl. Shell Deutschland Holding 2006).

Dem intensiveren Medienkonsum durch Jungen wird häufig eine ungünstige Auswirkung auf den Bildungsverlauf unterstellt. Gerade der Konsum gewalttätiger Bilder am Abend wird für den geringeren schulischen Erfolg von Jungen mitverantwortlich gemacht, da das tagsüber Erlernte von den emotional aufwühlenden Eindrücken „überlagert“ wird. Andererseits ist zu bedenken, dass der Umgang mit Medien im Allgemeinen und mit Computern im Besonderen eine spezifische und zukunftsweisende Kompetenz darstellt. So zeigen Studien deutlich, dass Computerkompetenz vor allem in informellen Kontexten erworben wird und nicht in der Schule. Ein souveräner und geübter Umgang mit Medien kann also auch Möglichkeitsräume (wie z.B. ein Informatikstudium) eröffnen.

In der medialen Inszenierung oder bei spezifischen Computerspielen findet sich eine paradoxe Doppelstruktur: Denn einerseits lassen sich – ähnlich wie beim Kinderspielzeug – eine zunehmende Dramatisierung von Unterschieden und Geschlechterstereotypen durch Angebote der Medien- und Unterhaltungsindustrie beobachten, das heißt, sie werden immer stärker an genau *ein* Geschlecht adressiert.

BEISPIEL

So sind die Avatare in sogenannten Ego-Shooter-Spielen zumeist männliche Charaktere. Auch weibliche Charaktere werden in derartigen Spielen häufig sexualisiert, ein deutliches Beispiel hierfür ist die Darstellung der Figur Lara Croft. Auch in den populären japanischen Mangas finden sich zahlreiche Frauenfiguren, bei denen Stärke mit besonders weiblichen Attributen kombiniert wird.

Andererseits gibt es inzwischen auch medial inszenierte Repräsentationsformen von Geschlecht, die weniger eindeutig daherkommen.

BEISPIEL

Aufseiten der Jungen lässt sich dies anhand von Pop-Idolen wie dem britischen Fußballer David Beckham oder dem Sänger Bill Kaulitz von der Band Tokio Hotel beobachten, für die u.a. das Stichwort „Metrosexualität“ im Umlauf ist. Auch für Mädchen haben sich die medialen Darstellungen von potenziellen Vorbildern in den letzten Jahrzehnten verändert. Dabei wird, wie z.B. bei der Bandenchefin Sprotte von den Wilden Hühnern, soziales Verhalten, gutes Aussehen und Durchsetzungsfähigkeit miteinander kombiniert und so ein positives Mädchenbild vermittelt. Dieses Image kann allerdings auch als Überforderung erlebt werden, da diese Mädchentypen (zu) viele positive Eigenschaften auf sich vereinen.

Mittlerweile sollen *beide* Geschlechter leistungsfähig und selbstbewusst sein. Bei Frauen wird zusätzlich neben den klassischen Attributen einer körperlichen Attraktivität und Mütterlichkeit immer häufiger auch Sozialkompetenz und Durchsetzungsvermögen erwartet. Diese Eigenschaften werden allerdings später im Lebenslauf mit Blick auf die „Vereinbarkeitsproblematik“ wieder eine Rolle spielen. In der hier vorgestellten, schlaglichtartigen Zusammenstellung von Geschlechterbildern sollte deutlich gemacht werden, dass Geschlechterdimensionen in dieser Lebensphase nicht allein von der Schule, sondern nicht minder auch von vielen anderen Faktoren beeinflusst werden, die sich tendenziell der Einflussmöglichkeit von Schule entziehen.

3.2 Interpretation

Die Schule hat als zentrale Bildungsinstitution den gesellschaftlichen Auftrag, Chancenungleichheiten abzubauen. Schaut man allerdings auf Geschlechterdimensionen, dann zeigt sich, dass dieser Anspruch nur teilweise realisiert ist. Sicherlich ist auf Mädchenseite ein Ansteigen der Bildungserfolge zu verzeichnen; allerdings gilt dies nicht für alle Mädchen gleichermaßen.

Dominierend ist die Herstellung und Verstärkung der Kultur der Zweigeschlechtlichkeit durch die jeweiligen Geschlechterterritorien. Dies trifft auf folgende Aspekte zu:

- die symbolische Kodierung „harter“ und „weicher“ Fächer,
- die Verteilung der männlichen und weiblichen Lehrkräfte auf die unterschiedlichen Schulformen,
- die Fähigkeits- und Interessenzuschreibungen durch Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler,
- die nach Geschlecht beeinflusste Wahl von Leistungs- und Neigungskursen.

In diesem Sinne ist die Schule eine Institution, in der Geschlechterkonzepte zum Ausdruck gebracht und eingeübt werden, indem „institutionelle Reflexivität“ und Doing Gender auf vielen Ebenen ineinandergreifen.

Die Geschlechterterritorien nehmen vor allem auf das Interesse und die Motivation von Jungen und Mädchen Einfluss. Die Tatsache, dass Mädchen von Lehrkräften für mathematisch weniger begabt gehalten werden (und sich selbst für weniger begabt halten) wirkt sich ebenso *motivationsverringern* aus wie die gleichen Zuschreibungen bei Jungen im Fach Deutsch. Aus der geringeren Motivation folgen negative Selbstzuschreibungen, geringere Konzentration, ungünstigeres Selbstkonzept u.Ä.

Die PISA-Studie hat gezeigt, dass gerade der Motivation eine zentrale Rolle zukommt. Daher sollte ein geschlechtergerechter Unterricht gerade diesen Punkt zukünftig noch stärker im Auge behalten.

Bemerkenswert ist, dass sich die Geschlechterdifferenzen in der Schule in mehrfacher Hinsicht eher verstärken. Dies meint zum einen das Auseinanderklaffen der Leistungen von Jungen und Mädchen im Zeitverlauf der PISA-Studie. Zum anderen intensivieren sich auch im schulbiographischen Bildungsverlauf die Geschlechterstereotype. Während in Kita und Grundschule die Differenzen zwischen Jungen und Mädchen noch gering sind und nicht automatisch mit einer Auf- oder Abwertung einhergehen müssen, ist die Sekundarstufe I eine Phase der Verstärkung von Geschlechterdifferenzen. Dies liegt nun nicht nur an der Schule. Der Einfluss der Eltern, der Peers oder der Medien darf nicht gering veranschlagt werden. Schule ist si-

cherlich nicht die einzige Adresse, wenn es um Doing Gender geht. Gerade die Phase der Adoleszenz wird von vielen Lehrkräften als konfliktreiche Zeit erlebt, nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass die Jugendlichen im Prozess des Erwachsenwerdens auch ihre Geschlechterkonzepte umarbeiten und tendenziell neu definieren. Im Gegensatz zu der kleinkindlichen Aneignung läuft die geschlechtliche Identitätsbildung nun tendenziell selbstbestimmter ab; die Jugendlichen experimentieren mit unterschiedlichen Identitäten und Symbolen, um ihr Doing Gender (neu) zu erproben. Dabei gewinnen Geschlecht und sexuelle Orientierung an Relevanz. Darin liegt aber auch eine Chance: Die männlichen wie weiblichen Jugendlichen können (und wollen) in diesem Prozess begleitet werden. Den Erwachsenen kommt dabei eine beratende Funktion zu.

Es gibt mehrere Argumente, die dafür sprechen, die Schule an diesem Punkt in die Pflicht zu nehmen. Denn im Gegensatz zu informellen Sozialisationsinstanzen erreicht die Schule erstens systematisch alle Kinder; die Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse sind planbar und können an alle adressiert werden. Zweitens verdeutlicht die Tatsache, dass es sich um eine (nicht zuletzt finanziell bedeutsame) staatliche Institution handelt, dass es strategische Einflussmöglichkeiten anhand von Anreizen, Weiterbildungen oder Erlassen gibt. Drittens haben das in der Schule erworbene Wissen und die dafür vergebenen Bildungstitel massiven Einfluss auf die späteren Möglichkeiten.

Wem der Hauptschulabschluss – nicht zuletzt aufgrund einer Orientierung an tradierten Geschlechtervorstellungen – fehlt, der oder die wird mit hoher Wahrscheinlichkeit ins Übergangssystem einmünden. Wer in der Schule erfolgreich agiert, der oder die wird später wahrscheinlich besser gestellte Berufe ergreifen, andere Geschlechterkonzepte verfolgen und ein anderes Weiterbildungsverhalten an den Tag legen. Auf diesen Argumenten begründet sich der besondere Anspruch des Ausgleichs von Chancenungleichheiten.

Die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit führt dazu, dass Jungen wie Mädchen in der Schule Einschränkungen aufgrund von Geschlecht erfahren und in ihrem individuellen Entwicklungspotenzial eingeschränkt werden. Die Lernstrategien passen sich dieser Kultur der Zweigeschlechtlichkeit an.

Bemerkenswert ist, dass sich Jungen wie Mädchen in der *unfreiwilligen* Situation der Schule geschlechterstereotyper verhalten als im privaten Rahmen. Viele Jungen und Mädchen erlernen u.a. in der Schule, wie man sich „geschlechterkonform“ verhält. Auf diese Weise werden tendenziell unterschiedliche Lernstrategien gefördert. Der verpflichtende Charakter scheint also nicht zum Abbau von Geschlechterdifferenzen und -hierarchien beizutragen, sondern kann diese sogar verschärfen – entgegen dem Anspruch des Abbaus von Ungleichheiten durch Schule.

Die Lernstrategien von Jungen sind dabei eher auf Schnelligkeit, Eindeutigkeit und Performanz ausgerichtet, die der Mädchen auf Gründlichkeit, Kommunikativität und Relativierung. Für Jungen können sich diese Lernstrategien im Kontext Schule als riskant erweisen, da Lehrkräfte häufig andere schulische Verhaltensweisen erwarten und honorieren. Auch im Übergang in den Beruf erweist sich das höhere Selbstbewusstsein der Jungen bislang als Vorteil. Die Lernstrategien der Mädchen sind im Vergleich in der Schule positiver bewertet, andererseits werden sie gerade für ihre soziale Anpassungsfähigkeit gelobt.

3.3 Schlussfolgerungen für die Genderkompetenz in der Schule

Im Gegensatz zu anderen Bildungsinstitutionen gibt es für die Schule mittlerweile eine Fülle unterschiedlicher Lösungsansätze. Gleichzeitig sind viele Schulen vom Ziel einer umfassenden Geschlechtergerechtigkeit noch weit entfernt. Dies liegt vor allem daran, dass die Gestaltung einer geschlechter-sensiblen Schule ein komplexer Prozess ist, der sich auf die gesamte „Schulkultur“ (Helsper u.a. 1998) bezieht. Vereinzelt Angebote, Maßnahmen oder Fortbildungen haben nur begrenzte Reichweite. Als wichtigster Schritt auf dem Weg zu einer geschlechtergerechten Schule wird der Abbau der „Geschlechterterritorien“ sowie die Reflexion von Geschlechterstereotypen und die Ermöglichung von Vielfalt gesehen, die ohne Klärung der Ziele, die erreicht werden sollen, nicht zu realisieren ist. Vor allem stereotype Bilder engen die Handlungsoptionen von Jungen und Mädchen ein, weil beide

Geschlechter mit Zuschreibungen und normierenden Verhaltenserwartungen konfrontiert sind. Es gelten die gleichen Zumutungen, wenn auch unter je umgekehrten Vorzeichen. Für die Schule sind mehrere Schlussfolgerungen zu ziehen. Im Folgenden werden Lösungsansätze für die Dimensionen *Gesellschaftliche Kontexte*, *Praxiskontexte*, *Adressatinnen und Adressaten* und *Methodik und Didaktik* diskutiert.

In der Dimension *Gesellschaftliche Kontexte* dominiert aktuell vor allem die Rede von den „Jungen als den Bildungsverlierern“. Damit gehen eine Reihe von (medial produzierten) negativen Unterstellungen und Defizitzuschreibungen an Jungen sowie ein zunehmendes Ignorieren der Lebenslagen von Mädchen einher. Über mögliche Auswege aus dieser Situation wird auf der bildungspolitischen Ebene vielerorts diskutiert, so z.B. über die Bedeutung männlicher Lehrkräfte (→Kapitel 2) oder über die Einführung einer „Männerquote“ an Schulen.

In dieser Forderung nach mehr Männern wird unterstellt, dass Probleme von Jungen mit der Abwesenheit von Männern im pädagogischen (und im privaten) Bereich zusammenhängen. Generell gilt: Je jünger die Kinder, je geringer das Prestige der Institution und je niedriger die Bezahlung, desto höher ist der Anteil weiblicher Pädagoginnen. Hingegen nimmt der Anteil an Männern zu, je älter die Kinder, je größer das Prestige und je besser die Bezahlung ist (→Abbildung 7). Entsprechend finden sich an Grundschulen wenige männliche Angestellte. An Hauptschulen beträgt der Männeranteil immerhin knapp 43 Prozent, an Gymnasien fast 50 Prozent. Auch wenn man in Betracht zieht, dass mehr Frauen als Männer auf Teilzeitstellen arbeiten, wird der Unterricht über alle Schulformen hinweg mehrheitlich von Frauen erteilt (vgl. Statistisches Bundesamt 2006). Diese Entwicklung ist relativ neu: Noch 1960 waren lediglich 46 Prozent aller Lehrkräfte weiblich, sogar an den Grundschulen betrug ihr Anteil vor 40 Jahren erst 52 Prozent (vgl. Stürzer 2005, S. 42). Wie es historisch zu dieser Entwicklung kam, ist nicht abschließend geklärt.

Das starke Interesse von Frauen am Beruf der Lehrerin könnte an zwei Gründen liegen. Noch vor 100 Jahren existierten strikte Reglementierungen zur Bildungsbeteiligung und Berufstätigkeit von Frauen; der Lehrberuf

war der erste akademische Beruf, den Frauen – aufgrund der Unterstellung einer besonderen weiblichen Begabung – überhaupt ergreifen durften. Zweitens kann die zunehmende Erwerbsbeteiligung von Frauen nicht ohne die sogenannte Vereinbarkeitsproblematik gesehen werden. Der Beruf der Lehrerin bietet vergleichsweise gute Möglichkeiten, familiäres und berufliches Engagement miteinander zu verbinden. Das erklärt allerdings noch nicht das schwindende Interesse von Männern. Vermutlich sind mit dem steigenden Anteil von Frauen das Prestige und die Bezahlung gesunken (Ähnliches lässt sich auch für den Wandel des Berufsbildes vom Sekretär zur Sekretärin beschreiben) und der Beruf ist aus diesem Grund für Männer zunehmend unattraktiver geworden.

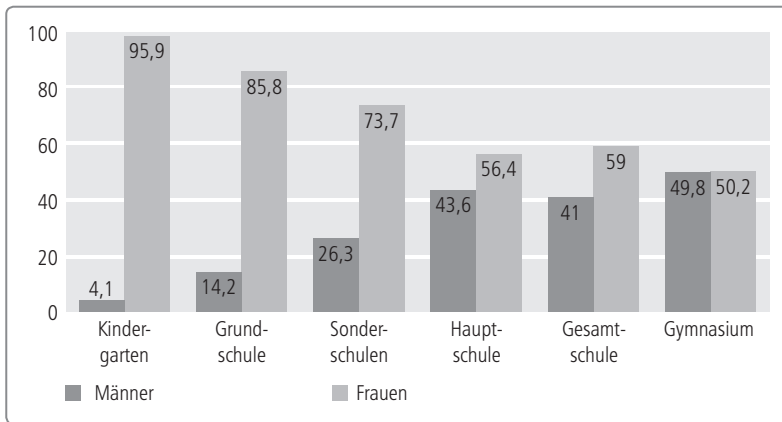


Abbildung 7: Anteil des weiblichen und männlichen pädagogischen Personals
(Quelle: Stürzer 2005, S. 42)

Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass jeder männliche Kollege „automatisch“ positive Effekte auf die schulische Geschlechtergerechtigkeit hat. Mehrere Interaktionsstudien zeigen, dass geschlechterstereotype Einstellungen bei Lehrkräften aufseiten der Mädchen und Jungen Geschlechterdifferenzen verstärken können, anstatt diese abzubauen. Bei männlichen Lehrkräften findet sich des Öfteren eine Art Doppelstruktur:

Zum einen interagieren sie mit den Schülern auf einer sogenannten „männersolidarischen Ebene“. Zum anderen sind sie stärker auf Konkurrenz, Hierarchie und Leistungsdenken als schulische Umgangsformen fokussiert, während weibliche Lehrkräfte den Kindern – Jungen wie Mädchen – tendenziell zugewandter sind (vgl. Faulstich-Wieland 2004; Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008; Horstkemper 1999). Aber auch weibliche Lehrkräfte können Geschlechterstereotype verstärken. Während Jungen häufiger von ihnen zurechtgewiesen und diszipliniert werden, werden Mädchen in Schutz genommen und erhalten Unterstützung durch Lehrerinnen. „Dahinter steht das Stereotyp, Mädchen müssten vor Jungen geschützt werden, weil Jungen aggressiv und nicht schüchtern sind“ (Budde/Faulstich-Wieland 2004, S. 6).

Für Mädchen wie Jungen spielt bei der Beurteilung ihrer Lehrkräfte deren Geschlechtszugehörigkeit nur eine geringe Rolle. Sie wünschen sich Lehrkräfte, die Autorität haben, sich in der Klasse durchsetzen können, einfühlsam, gerecht und methodenkompetent sind, gut erklären können sowie humorvoll und geduldig sind (vgl. Ditton 2002; Todt 2000, S. 245). In einer aktuellen Befragung von mehr als 1.700 Jungen geben deutlich mehr als die Hälfte an, dass es ihnen egal ist, ob sie von einem Mann oder einer Frau unterrichtet werden. Die zweitgrößte Gruppe findet mit 18 Prozent, dass dies vom Fach abhängt. 17 Prozent möchten generell lieber von Frauen und sechs Prozent lieber von Männern unterrichtet werden. Weiterhin wird in der pauschalen Forderung nach mehr Männern häufig eine Abwertung der pädagogischen Arbeit von weiblichen Lehrkräften sichtbar.

Trotzdem kann – ähnlich wie im Kita-Bereich – eine Steigerung des Anteils männlicher Pädagogen durchaus sinnvoll sein, wenn die Perspektive dieser Forderung verändert wird. Denn erstens kann eine Erhöhung des Männeranteils in der Schule (und im Kindergarten) dazu führen, dass Jungen und Mädchen mit männlichen Beschäftigten in Kontakt kommen und dadurch die unterschiedlichen und vielfältigen Seins-Weisen von Männern kennenlernen können. Zweitens kann deutlich werden, dass erzieherische Tätigkeiten auch als „Männerarbeit“ angesehen werden können. Zum dritten wird so das Berufswahlspektrum von jungen Männern erweitert und so möglicherweise die Kodierung in „Frauenberufe“ und „Männerberufe“ abgebaut und „entdramatisiert“ (vgl. Krabel/Cremers/Debus 2008).

Damit wird deutlich, dass es nicht um mehr Männer geht, sondern um genderkompetente Männer und Frauen. Damit wird auch die Erwartung zurückgewiesen, dass männliche Kollegen „alternative Männer“ sein müssten. Gerade die Vielfalt unterschiedlicher Geschlechterkonzepte bei den Lehrkräften ist aus einer heterogenitätsorientierten Sichtweise eine positive Ressource.

Allerdings ist es in diesem Zusammenhang weiter sinnvoll und wichtig, der zunehmenden Heterogenität der Schülerinnen und Schüler durch eine erhöhte Vielfalt aufseiten der Lehrenden zu begegnen, indem beispielsweise gezielt Lehrkräfte mit unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen geworben werden. Die zunehmende Autonomie der Schule bietet an dieser Stelle Gestaltungsspielraum für eine heterogenitätsorientierte Personalpolitik.

Außerdem ist es auf der gesellschaftlichen Ebene notwendig, den medial produzierten vereinfachenden Bildern von den „Jungen als Bildungsverlierern“, den „Alphamädchen“, den „türkischen Machos“ oder der „unterdrückten Muslima“ durch eine Differenzierung entgegenzutreten.

Der Dimension *Praxiskontexte* kommt eine zentrale Rolle in Bezug auf Genderkompetenz in der Schule zu. Eine geschlechtergerechte Schulkultur muss vor allem die einzelschulisch ausgeprägten, innerinstitutionellen Rahmenbedingungen berücksichtigen.

Derzeit werden vor allem die Vor- und Nachteile geschlechtshomogener Bildungsangebote intensiv diskutiert. Während die außerschulische Bildungsarbeit bereits auf eine längere Tradition verweisen kann, existiert in der Schule bislang keine einheitlichen Strategie, sondern eher vielschichtiger und bisweilen undurchsichtiger „Wildwuchs“. Hauptmotivation war und ist die Annahme, dass für die Adressatinnen und Adressaten der Darstellungsdruck vor dem anderen Geschlecht wegfalle und auf ihre Interessen besser eingegangen werden könnte. Zu unterscheiden ist zwischen:

- monoedukativen Schulen,
- monoedukativ geführten Klassen sowie
- monoedukativem Fachunterricht.

Monoedukative Schulen stellen die weitreichendste Trennungsmöglichkeit dar, sind allerdings (von einigen meist konfessionellen Mädchenschulen

schwerpunktmäßig im Süden Deutschland abgesehen) kaum verbreitet, reine Jungenschulen stellen eine absolute Ausnahme dar. Bislang sind die Effekte von geschlechtshomogenen Schulen bei Mädchen umstritten und bei Jungen wenig erforscht. Mehrere internationale Studien können keine Vorteile der Monoedukation belegen – weder für Jungen noch für Mädchen (vgl. Harker 2000; van der Gaer u.a. 2004). Einige Studien bewerten die sozialen Beziehungen unter den Schülerinnen an monoedukativen Schulen positiver und berichten von höherem Selbstbewusstsein, weil die geschlechtshomogene Umgebung altersbedingte, problematische Verhaltensweisen reduziere. Des Weiteren schätzen monoedukativ unterrichtete Schülerinnen ihre mathematischen Fähigkeiten höher ein als Schülerinnen und Schüler von koedukativen Gymnasien. Andererseits äußern Schülerinnen und Schüler von koedukativen Schulen eine höhere Schulzufriedenheit (vgl. Herwartz-Emden 2007). Als besonderes Format finden sich in manchen koedukativen Schulen monoedukativ geführte Klassen. Hier besteht die Gefahr, dass zum einen hochgesteckte Erwartungen existieren und zum anderen die Schülerinnen und Schüler aus monoedukativen Klassen als Außenseiterinnen und Außenseiter in der Schule wahrgenommen und stigmatisiert werden (vgl. Faulstich-Wieland 2004).

Daneben gibt es zahlreiche Varianten von zeitweilig getrenntem Unterricht, der Sportunterricht ist sicherlich das populärste Beispiel. In den 1990er Jahren wurde vor allem aus der Perspektive der Mädchenparteilichkeit getrennter mathematischer und naturwissenschaftlicher Unterricht erprobt. Für Jungen gibt es noch kaum gleiche Konzepte, an einigen Schulen wird über eine geschlechtshomogene Leseförderung und Lesepatenschaften für Jungen nachgedacht. Die positiven Effekte von monoedukativem Unterricht lassen sich zu großen Teilen auf eine ebenfalls veränderte Unterrichtsgestaltung zurückführen und nicht auf die Trennung selbst (vgl. Lechner 2000). Weiterhin liegen die positiven Effekte vor allem an der Erwartung der Mädchen, dass ein getrennter Unterricht für sie besser sei, die konkrete monoedukative Erfahrung selber spielt nur eine untergeordnete Rolle (vgl. Heller/Ziegler 2001). Positiv ist jedoch, dass sich Jungen und Mädchen in homogenen Gruppen weniger geschlechtstypisierend orientieren (vgl. Hannover/Kessels 2002). Andere Untersuchungen berichten von größeren geschlechterun-

typischen und weniger stereotypen Interessen im monoedukativen Unterricht ausschließlich für Jungen (vgl. Eder/Bergmann 2000, S. 277f.).

Bei getrenntem Physikunterricht sind die positiven Effekte im Selbstkonzept der Mädchen gering, im Mathematikunterricht finden sich bei den Jungen keine Leistungsunterschiede zwischen mono- und koedukativen Gruppen. Generell muss bedacht werden, dass geschlechtsgetrennter Unterricht in der Schule aufgrund zeitlicher, finanzieller und räumlicher Ressourcen nicht so einfach zu realisieren ist wie in der außerschulischen non-formalen Bildung. Der administrative Aufwand ist verhältnismäßig hoch.

Sinnvoller als starre Trennungen nach Geschlechtszugehörigkeit vorzunehmen ist es, den gesamten Praxiskontext gendersensibel zu gestalten, indem beispielsweise die Ressourcenverteilung nach Fächergruppen oder die Verteilung von Männern und Frauen auf unterschiedlichen Hierarchieebenen reflektiert wird. Dazu müssen die Kolleginnen und Kollegen gewonnen werden. Aus der Professionsforschung ist bekannt, dass es im Kollegium neben einer für Gleichstellung engagierten Kerngruppe eine tendenzielle inhaltliche Aufgeschlossenheit bei der Mehrheit des Kollegiums sowie die Unterstützung der Schulleitung braucht, wenn die Bemühungen dauerhaft sein sollen. Darüber hinaus werden zeitliche und finanzielle Ressourcen benötigt (vgl. Biermann 2007). Ohne diese Faktoren bleibt das Thema meist nur „Herzensangelegenheit“ einiger engagierter Frauen und noch weniger engagierter Männer, bei denen durch ihre Isolation Frustrationseffekte zu erwarten sind.

Wichtig ist es dafür, Gender in der Schule zu versachlichen und sichtbar zu machen. Häufig erscheint geschlechtergerechtes Engagement bislang vor allem als „politisch korrekte Haltung“. Dies kann aufgrund der hohen Anforderung an die persönliche Auseinandersetzungsbereitschaft als kontraproduktiv wahrgenommen werden. Ein erster Schritt zur Versachlichung und Sichtbarkeit kann die Dokumentation von geschlechtsbezogenen Daten (z.B. Beschäftigtenstruktur, Kursauswahl, Abschlüsse) sein, die den schulischen Akteuren zugänglich gemacht werden. Daraus könnten dann in einem zweiten Schritt gemeinsame Ziele formuliert werden.

Da die Lehrkräfte an der Schnittstelle der Aushandlungsprozesse von Schulkultur einen wichtigen Beitrag bei der Herstellung und Tradierung von Geschlechterdifferenzen leisten, ist es perspektivisch geboten, Fortbildun-

gen, kollegiale Beratung oder Team-Teaching auszubauen, um die alltäglichen Doing-Gender-Prozesse zu reflektieren und sich Genderkompetenz anzueignen. Das vorherrschende Professionsverständnis vieler Lehrkräfte, die sich als Einzelkämpferinnen oder -kämpfer sehen, erschwert jedoch eine solche kollegiale Beratung. Wichtig ist es, die Möglichkeiten zum Austausch institutionell zu verankern. Dies ist kein „Luxus“, sondern sollte – wie in anderen pädagogischen Professionen – ebenso unter Genderperspektive wie auch unter gesundheitlichem Blickwinkel selbstverständlich sein.

Auf der Ebene der *Adressatinnen und Adressaten* wird vor allem über geschlechtsbezogene sozialpädagogische Angebote diskutiert (vgl. Budde 2008). Diese Maßnahmen greifen nicht auf der Ebene des Fachunterrichts, sondern zielen auf das soziale Verhalten und sind entsprechend im außerunterrichtlichen Bereich des sozialen Lernens angesiedelt – meist in Anlehnung an die Erfahrungen der außerschulischen Jungen- und Mädchenarbeit (vgl. z.B. Glücks/Ottemeier-Glücks 1994; Rauw u.a. 2001). Durch die Entwicklung zum Ganztagsbetrieb und damit zur Ganztagsbildung gewinnt die Schule als Lebenswelt für Kinder und Jugendliche an Bedeutung und beschäftigt sich aus diesem Grund zunehmend mit deren sozialem Alltag. Soziales Lernen soll die individuelle Entwicklung begleiten und für ein positives Schulklima sorgen. Dazu gehörten und gehören bis heute Mädchen- und Jungengruppen im Nachmittagsbereich, geschlechtersensible Sexualkundeprojekte, Gewaltpräventions- oder Selbstbehauptungskurse, „Jungen- und Mädchenkonferenzen“ (vgl. Boldt 2007) u.v.m. Besonderen Bekanntheitsgrad haben in diesem Kontext die Veranstaltungen zum „Girl’s Day“ bzw. zum „Boy’s Day“, die seit Jahren an zahlreichen Schulen durchgeführt werden und die dem Kennenlernen ungewöhnlicher Berufe und Tätigkeiten dienen sollen (vgl. Wentzel 2007; Cremers/Budde 2009).

Vielfach rekurren diese Maßnahmen auf die Annahme einer stabilen (Interessen-)Differenz zwischen Schülerinnen und Schülern. Wie beim monoedukativen Unterricht besteht die Gefahr, dass *die* Jungen und *die* Mädchen homogenisiert als grundlegend verschieden angesehen werden. Real herrscht häufig ein negativer Blick vor. Wenn beispielsweise Jungen

an einem Gewaltpräventionskurs und Mädchen an einem Selbstbehauptungstraining teilnehmen, wird der einen Gruppe qua Geschlecht unterstellt, gewalttätig zu sein, während bei der anderen Gruppe – ebenfalls qua Geschlecht – davon ausgegangen wird, dass diese Durchsetzungsschwierigkeiten hat. Zusätzlich stellt sich die Schwierigkeit, dass sozialpädagogische Angebote im Kontext Schule häufig ein Schattendasein fristen und kaum mit dem Kerngeschäft Unterricht verzahnt sind. Oft haben sie lediglich den Status eines außerunterrichtlichen „Sonderangebots“ und werden von gering qualifizierten Honorarkräften angeboten, die schlecht bezahlt und kaum in Entscheidungsprozesse eingebunden sind.

Dabei bietet gerade die Phase der Adoleszenz, in der sich die Schülerinnen und Schüler während der Sekundarstufe I befinden, eine besonders gute Möglichkeit zur pädagogisch initiierten Auseinandersetzung mit Geschlecht, da die Jugendlichen ihre bisherigen Geschlechterkonzepte überarbeiten und Alternativen erproben und erlernen.

Eine der größten Herausforderungen wird zukünftig die Berücksichtigung der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler sein. Theoretisch hilft hier das Konzept der Intersektionalität weiter. Dieses Konzept geht davon aus, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur durch Geschlecht, sondern durch unterschiedliche soziale Kategorien konstituiert sind. Erst im Zusammenspiel von Milieu, Migration, Gesundheit, Geschlecht, Alter und zahllosen weiteren Kategorien werden die komplexen und individuellen Lebens- und Lernlagen der Jugendlichen deutlich. Eine Dramatisierung der Geschlechtszugehörigkeit steht in der Gefahr, diese Bedeutungen zu übersehen.

Perspektiven liegen außerdem in einer stärkeren Verbindung von fachlichen und sozialen Aspekten innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Damit wird ein ganzheitlicher Bildungsanspruch reklamiert, der stärker an den individuellen Lerninteressen der Schülerinnen und Schüler ansetzt und ihnen Orte der Wertschätzung und Anerkennung ihrer vielfältigen und unterschiedlichen Interessen bietet. So können sie Lernstrategien ausbilden, die für den Prozess des lebenslangen Lernens erfolgreicher sind als die reine Anhäufung von Faktenwissen. Anstatt die Adressaten pauschal als *die* Jungen oder *die* Mädchen anzusprechen, bietet der Blick auf das Individuum auch aus Geschlechterperspektive eine sinnvolle Möglichkeit. Eine Idee

könnte sein, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern eine Analyse der Genderdimensionen an ihrer Schule zu erstellen.

Die Dimension *Methodik und Didaktik* ist bislang kaum Gegenstand von geschlechtersensiblen Konzepten. Eine geschlechtersensible Didaktik gibt es bislang kaum, fraglich ist auch, ob sich ein solcher Anspruch überhaupt realisieren ließe. In einigen Fächern werden zwar Themen mit Geschlechterbezug ausgewählt – dies kann von Frauen in der Geschichte über „mädchentypischen“ Sportunterricht oder haushaltsnahen Aufgaben in Mathematik bis zu „jungengerechten“ Texten über Fußball reichen –, allerdings sind die Effekte auch dieser Maßnahme zum einen umstritten, zum anderen ist die Forschungslage zu diesem Punkt noch unbefriedigend. Der Aufwand, den Schulen betreiben müssten, um eine geschlechtersensible Didaktik zu erstellen, ist erheblich und orientiert sich vor allem an Geschlechtergrenzen.

Eine Möglichkeit ist es, die im Unterricht eingesetzten Medien kritisch zu betrachten. So transportieren viele Schulbücher nach wie vor Klischeedarstellungen von Jungen/Männern und Mädchen/Frauen.

Sinnvoll ist vor allem die Reflexion der Lehr-/Lernarrangements. Der in Deutschland vorherrschende lehrkraftzentrierte Unterricht stellt hohe Erwartungen in Bezug auf ruhiges Verhalten an die Schülerinnen und Schüler und bietet gleichzeitig eine hervorragende Bühne für Störungen. Interessant sind deswegen Schulversuche, die neue Wege in der Unterrichtsgestaltung gehen, beispielsweise durch Projektunterricht oder Service-Learning. Hierbei geht es um Unterrichtsformen, bei dem das Lernen mit Praxisorientierung aufgeladen wird und alle Kinder die Möglichkeit haben, ihre Lehr-/Lernprozesse mitzugestalten. Dies würde sich auch förderlich auf die Lernmotivation auswirken, da die Schülerinnen und Schüler intrinsische Lernerfahrungen machen könnten. Erste Studien zeigen, dass Geschlechterdifferenzen in solchen Unterrichtsformaten an Bedeutung verlieren (vgl. Huf 2006; Budde 2009b). Empfehlenswert ist in diesem Zusammenhang auch, über eine stärkere Verzahnung von fachlicher und sozialer Seite im Unterricht durch die Integration außerschulischer Bildungsorte und -institutionen wie Gedenkstätten oder Pro-Familia nachzudenken.

Für die Umsetzung größerer Geschlechtergerechtigkeit ist ein Dreischritt hilfreich (→Abbildung 8). Dieser beinhaltet im *ersten Schritt* eine Dramatisierung der Differenz, um die Bedeutung von Geschlecht in der Institution und den konkreten Situationen herauszustellen. Diese Forderung bezieht sich vor allem auf die gesellschaftliche Dimension sowie auf die Praxiskontexte.

In einem *zweiten Schritt* sollte dann für alle vier Dimensionen ausdifferenziert werden, dass es nicht nur *die Jungen* und *die Mädchen* bzw. *die Lehrer* und *die Lehrerinnen* gibt, sondern eine Bandbreite *innerhalb* der Geschlechtergruppen. Längst nicht alle Jungen verhalten sich „jungentypisch“, nicht alle Mädchen „mädchentypisch“.

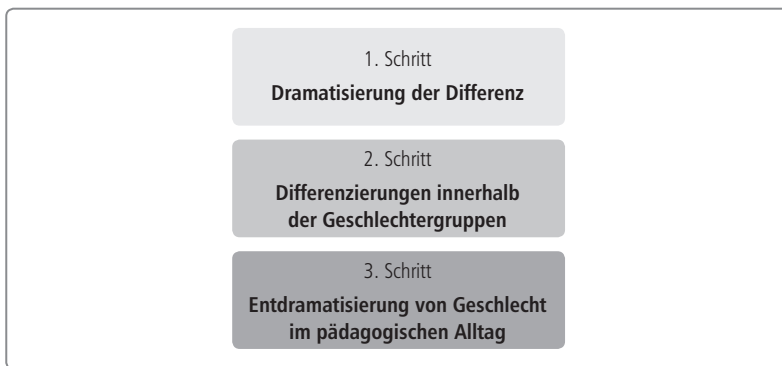


Abbildung 8: Der Dreischritt für Geschlechtergerechtigkeit (eigene Darstellung)

Da die Betonung von Geschlechterdifferenzen in der pädagogischen Praxis nicht unbedingt zu den gewünschten Effekten führt, liegen in einem *dritten Schritt* Perspektiven in einer stärkeren Entdramatisierung von Geschlecht, bei der der Blick stärker auf die individuellen Kinder gerichtet wird. Dies bedeutet eine stärkere Individualisierung des Unterrichts. Im Vordergrund stehen dann nicht mehr die Orientierung an geschlechtsspezifischen Lerninteressen (beispielsweise indem im Physikunterricht Umweltthemen aufgrund der Annahme behandelt werden, dass dies vor allem Mädchen ansprache), sondern individuelle Interessen und Lernstrategien (beispielsweise wenn die Kinder im Deutschunterricht mit ihren Lieblings-

büchern arbeiten) (vgl. Budde 2006b). Damit kommt Geschlecht eher der Status einer reflexiven Kategorie zu und nicht einer permanenten Technik der Unterrichtsgestaltung. Dies bezieht sich sowohl auf die Gestaltung von Interaktionen, die Konzeptionierung des Unterrichts wie auch auf die Formulierung pädagogischer Ziele unter dem Stichwort Individualisierung.

Darüber hinaus ist zu bedenken, dass die starke Betonung einer einzelnen Differenz dazu führen kann, dass anderen sozialen Kategorien tendenziell weniger Bedeutung zugemessen wird. So besteht die Gefahr, weitere Kategorien wie Ethnizität, Milieu oder Behinderung zu übersehen. Im Gegensatz dazu betont „Managing Diversity“ – also der produktive Umgang mit Heterogenität – eine Vielzahl unterschiedlicher Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler. In der sogenannten „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. Prengel 2006) sind Möglichkeiten beschrieben, wie Vielfalt als produktive Bereicherung pädagogischer Prozesse genutzt werden kann.

ZUR REFLEXION

Folgende Fragen helfen Ihnen, Ihre eigene Einstellung gegenüber Geschlechterfragen zu reflektieren und/oder mit Kolleginnen und Kollegen Ihrer Einrichtung zu diskutieren. Einige der folgenden Fragen können auch mit Schülerinnen und Schülern gemeinsam untersucht werden.

- Welchen Stellenwert und welche Ressourcen für einen Genderdiskurs hat welches Fach?
- Wieso gelten manche Fächer als „hart“ und damit „männlich“ und andere als „weich“ und damit „weiblich“? Welches Fach hat welche Ressourcen zur Verfügung?
- Welche Kolleginnen und Kollegen kann ich in meinem Kollegium für Gleichstellungsfragen gewinnen, welche nicht?
- Wen rufe ich auf, wenn es um kreative Beiträge für den Unterricht geht?
- Welche Kinder fallen mir dadurch auf, dass sie meinen Unterricht stören?
- Wer übernimmt welche Funktionen in meiner Schule?
- Gibt es an meiner Schule eine Genderbeauftragte/einen Genderbeauftragten?
- Wie viele männliche und weibliche Personen werden in den Schulbüchern abgebildet?
- Welche Tätigkeiten üben sie aus? Welche Eigenschaften werden suggeriert?
- Welche fiktionalen Figuren werden in literarischen Texten, in Medien (wie Film, Theater) oder in Computerspielen dargestellt?
- Mit welchen Attributen und Eigenschaften werden sie assoziiert?

- Welche praxisorientierten Unterrichtsangebote werden an den Interessen der Geschlechter entlang entwickelt?
- Mit welchen Angeboten könnte meine Schule Jungen ansprechen? Schreibe ich dadurch Stereotype fest?
- Welche Fördermöglichkeiten wünsche ich mir an meiner Schule für Mädchen?
- Welche Angebote der außerschulischen Jungen- oder Mädchenarbeit existieren oder könnten entwickelt werden?



Lektüreempfehlungen

- Biermann, C. (2007): Wie kommt Neues in die Schule? Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht. Weinheim
- Budde, J. (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen männlichen Jugendlichen. Bonn/Berlin. URL: www.bmbf.de/pub/Bildungsmisserfolg.pdf (Stand: 24.09.2009)
- Budde, J./Scholand, B./Faulstich-Wieland, H. (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim
- Pregel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden
- Thies, W./Röhner, C. (2002): Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht. Weinheim/München

4. Bildung im Übergang von der Schule in den Beruf

Die Phase des Übergangs von der Schule in den Beruf ist durch zwei Schwellen gekennzeichnet; das sind

- der Eintritt in eine berufsbezogene Ausbildung nach dem Schulabschluss (entweder ins Lehrvertragssystem oder ins Schulberufssystem),
- die Einmündung in die Erwerbsarbeit nach dem Ausbildungsabschluss.

Diesen Übergang ins Erwachsenenleben betreten junge Frauen und Männer nicht als „unbeschriebene Blätter“, sondern geprägt von Einflüssen, mit denen sie sich bereits in Kindheit und Schule auseinandergesetzt haben. Das bedeutet, auf beide Schwellen des Übergangs üben Bildungsstand und Genderkonstellationen in wechselseitiger Wirkung erheblichen Einfluss aus. Dieser Sachverhalt kann bisher allerdings in erster Linie aus statistischen Daten erschlossen werden, empirisch belastbare qualitative Untersuchungen zur Relevanz von Gender in der Übergangsphase liegen dagegen nicht vor; Genderaspekte werden in der reichhaltigen Fachliteratur zum Thema eher beiläufig aufgegriffen. Umso mehr ist in den Blick zu rücken, dass junge Erwachsene bereits einen Teil ihrer Lernbiographie hinter sich haben, der in Prozesse des Doing Gender eingebettet ist. Sie haben dadurch eine positive Einstellung zum Lernen gewonnen oder Lernmisserfolge erfahren.

Eine zeitliche Ausweitung der Phase des Übergangs vollzieht sich seit 1900 und sie schreitet weiter voran (vgl. Shell Deutschland Holding 2006). Von einem eigenen Lebensabschnitt „Jugend“ kann in den westlichen Gesellschaften aber erst seit den 1950er Jahren gesprochen werden – und zwar als einer künstlich ausgedehnten Schnittstelle, der eine Schlüsselfunktion für den weiteren Lebensverlauf zukommt. Dazu hat in erster Linie die Verschlechterung der Arbeitsmarktlage beigetragen, welche die bruchlose Einmündung in die Erwerbsarbeit erschwert (oder sogar versperrt) und immer wieder zu Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg herausfordert. Neben der dualen und der vollzeitschulischen Berufsausbildung existiert inzwischen ein berufsvorbereitendes „Übergangssystem“ mit einer Vielzahl

institutioneller Strukturen und Maßnahmen, die zur Unterstützung, Förderung und Beratung Jugendlicher eingerichtet werden. Im Folgenden rückt das Übergangssystem in den Vordergrund und mit ihm junge Erwachsene, die aus den beiden Vollzeit-Ausbildungsformen gewissermaßen herausgefallen sind. Wie in einem Brennspiegel kristallisieren sich aus diesem System Anforderungen an ein Lernen und Lehren heraus, das biographische Weichen gendersensibel stellen kann.

4.1 Daten und Fakten

4.1.1 Die Ausbildungs- und Berufswahl Jugendlicher

Für die Passage von der Schule in den Beruf kann und muss eine Wahl zwischen verschiedenen Ausbildungsformen getroffen werden, wobei Geschlechterdifferenzen deutlich zutage treten. Wie das Jahresgutachten des Aktionsrats Bildung 2009 festhält (Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft 2009), münden männliche Jugendliche zu einem höheren Prozentsatz als weibliche in die duale Ausbildung ein, während weibliche Jugendliche in noch höherer Vergleichszahl in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen aufzufinden sind. Da das deutsche Ausbildungssystem an sogenannte Ausbildungsberufe gekoppelt ist, lassen sich an der Ausbildungswahl gleichzeitig die Berufsvorstellungen der Geschlechter ablesen: Junge Frauen bevorzugen Berufe im Dienstleistungs- und im kaufmännischen Bereich, junge Männer gewerblich-technisch ausgerichtete Berufe. Das genderbestimmte Selbstkonzept der Jugendlichen und die zum jeweiligen Geschlechterbild passende Signalwirkung, die von Berufsbezeichnungen und -ausübungen ausgehen, greifen ineinander. Dies geschieht nach geschlechtsstereotypen Mustern und mit anhaltender Tendenz:

Die größten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen zeigen sich im Hinblick auf die sozialen und technischen Arbeitsbedingungen: Mehr Mädchen interessieren sich für sozial orientierte Berufe und geben als wichtige Entscheidungskriterien für ihre Berufswahl z.B. „im Team arbeiten“ oder „anderen Menschen helfen“ an. Jungen hingegen legen auf eine stärkere Technik- und Freizeitorientierung Wert und benennen als wichtige Aspekte

für die spätere Berufstätigkeit z.B. „häufig mit dem Computer arbeiten“ oder „häufig mit moderner Technik arbeiten“ (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2009, S. 117).

Die folgende Graphik (→Abbildung 9) veranschaulicht diese Geschlechterdifferenz auf einen Blick.

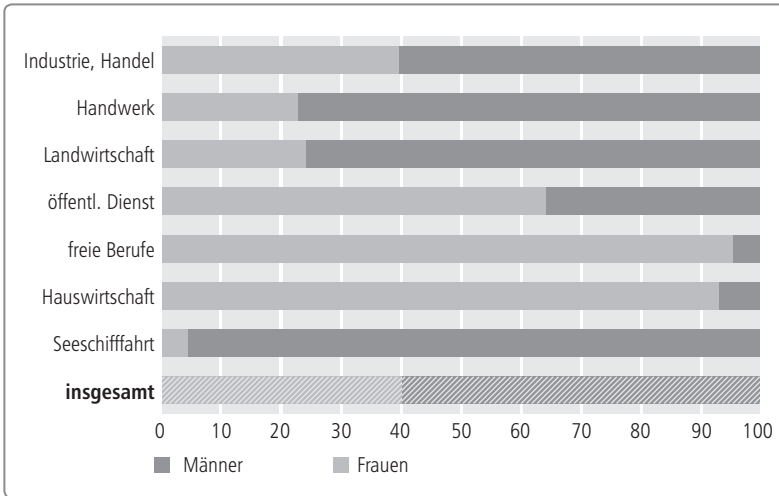


Abbildung 9: Männer- und Frauenanteil an Auszubildenden in beruflicher Bildung nach Ausbildungsberufen (in Prozent), 2004 (Quelle: GEW 2006)

Die Differenzierung in Geschlechterterritorien, die bereits in der Kita einsetzt und sich in der Schule fortsetzt (→Kapitel 2 und 3) findet also einen weiteren deutlichen Niederschlag beim Zugang zu Ausbildungsbereichen und dem damit verknüpften Berufswunsch. Etliche Modellprojekte unternehmen den Versuch, Mädchen für technische und naturwissenschaftliche Berufe und eine entsprechende Ausbildung zu motivieren, so etwa anlässlich des bundesweit durchgeführten „Girl’s Day“. Konzeptuell anspruchsvoller wollen andere Projekte das Berufswahlspektrum von Jungen in Richtung auf soziale Kompetenz, aber auch auf ihre Genderselbstreflexivität erweitern. Die Wirkung dieser Initiativen ist bisher allerdings kaum aus-

gewertet. Eine Ausnahme stellt die Präsentation der Ergebnisse des Pilotprojekts „Neue Wege für Jungs“ dar (vgl. Cremers/Budde 2009). Auch sind die Interessen, die hinter den vergleichsweise zahlreichen Angeboten für Mädchen stehen – ganz nach dem Motto: „Frauen in Männerberufe!“ – nicht immer klar ersichtlich. So entsteht der Eindruck, als mache vor allem die Wirtschaft angesichts des Fachkräftemangels in technischen Berufsfeldern ihr Interesse geltend, gut qualifizierte Mädchen frühzeitig anders zu kanalisieren, um sie als Arbeitskräftepotenzial von Morgen zu gewinnen.

Generell ergeben sich zwischen den beiden etablierten Ausbildungsformen Schiefagen in horizontaler wie vertikaler Hinsicht, die zulasten junger Frauen gehen:

- In der Ausbildung steht dem Lehrvertragssystem ein anwachsendes Schulberufssystem gegenüber. Durch den unmittelbaren Zusammenhang zwischen Ausbildung und Beruf kann von Lehrvertrags-Berufen und Schulberufen ausgegangen werden. Die (duale) Lehrvertragsausbildung ist bundeseinheitlich geregelt, stark formalisiert und durch Qualitätsstandards gesichert. Durch das Angebot an allgemeinbildenden Fächern ist ein Umstieg in zweite Bildungswege garantiert. Außerdem werden die Lehrverträge vergütet. Für die Berufsschule in Vollzeitform gelten die genannten Möglichkeiten nicht, der Besuch kostet zudem häufig Geld. Zudem sind ihre Qualifikationsprofile nicht eindeutig formalisiert, sondern die Gestaltung der Ausbildung liegt in der Hand der jeweiligen Arbeitgeberseite, wird betrieblichen Interessen angepasst und meist entsprechend verschlankt. Dieser Ausbildungsweg ist deshalb weniger anerkannt als derjenige durch Lehrvertrag, er gilt noch immer als zweitrangig.
- Das deutsche Berufssystem ist strukturell hierarchisch genormt, es ordnet bestimmte Berufe anderen unter, vor allem die Dienstleistungsberufe der „Helferinnen“ und „Assistentinnen“ unter die voll professionalisierten akademischen Berufe (wie etwa Arzt oder Anwalt) mit entsprechendem Gefälle in der Vergütung (vgl. Venth 2006).

Angesichts eines Arbeitsmarktes, der nach wie vor mit zweiwertigem Prestige und der entsprechenden Einkommenshierarchie in „Männer- und

Frauenberufe“ aufgeteilt ist, wirkt sich die stärkere soziale und kommunikative Ausbildungs- bzw. Berufs-Orientierung weiblicher Jugendlicher in der Konsequenz negativ auf ihre Zukunftschancen aus. Ein Wandel könnte sich durch die beginnende Verschiebung von einer Produktions- zu einer Dienstleistungsökonomie ergeben. Bereits jetzt sind die eher „männerintensiven“ Ausbildungsfelder in gewerblich-technischen Berufen von Industrie und Handwerk im Rückgang begriffen, während das Ausbildungsangebot für die eher „frauenintensiven“ Berufe der sozialen und kaufmännischen Dienstleistungen zunimmt (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007).

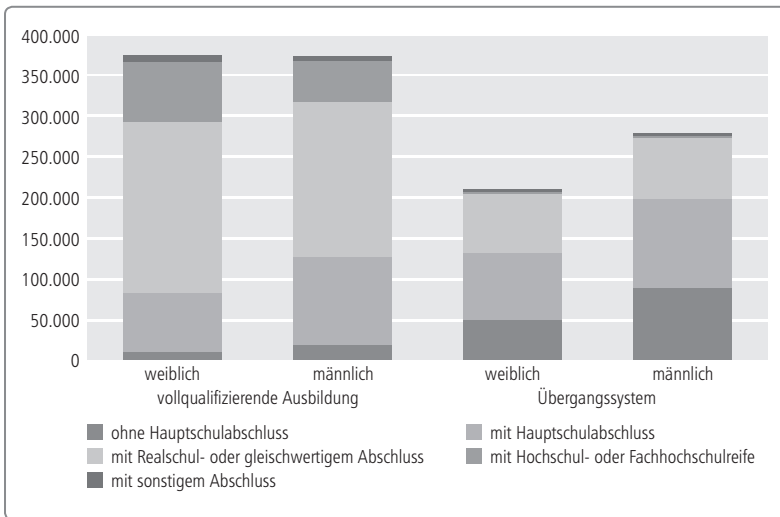


Abbildung 10: Verteilung der Neuzugänge in vollqualifizierender Ausbildung (duales und Schulberufssystem) und Übergangssystem nach Geschlecht und schulischer Vorbildung 2004. Anm.: Brandenburg: 1. Schuljahr, Sachsen: 1. Schuljahr für Schulen des Gesundheitswesens, Hessen: keine Angaben zu Schulen des Gesundheitswesens (Legende ist horizontal zu lesen) (Quelle: Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 47)

Die Quoten von Neuzugängen männlicher und weiblicher Jugendlicher in das Ausbildungssystem insgesamt (duales *und* Schulberufs-System) sind nahezu im Gleichstand, wie Abbildung 10 zeigt. Ebenso sieht es bei den

Abschlussquoten aus, wenn auch männliche Jugendliche im Schnitt ein Jahr später abschließen. Die Graphik weist allerdings auch aus, dass junge Frauen mit einem höheren schulischen Bildungsniveau in die Ausbildung eintreten als jüngere Männer; sie haben eine niedrigere Rate an Hauptschulabschlüssen und eine höhere Rate an Realschulabschlüssen sowie an Abschlüssen mit Hochschulreife.

Zwar verbesserte sich generell die Marktsituation für Ausbildungsinteressierte im dualen System, dennoch blieben im Jahr 2008 insgesamt 14.479 Bewerberinnen und Bewerber unterversorgt. Gravierender erscheint es, dass darüber hinaus 81.846 Jugendliche bereits zu einer Alternative für die Ausbildung gegriffen hatten (z.B. berufsvorbereitende Maßnahmen, erneuter, zum Teil weiterqualifizierender Schulbesuch, Einstiegsqualifizierung), ihre Suche nach einer Ausbildungsstelle bei der Bundesanstalt für Arbeit aber weiterhin aufrechterhielten (vgl. BMBF 2009a). Sie antizipierten offensichtlich die Schwierigkeiten, die ihnen aufgrund mangelhafter Schulabschlüsse oder wegen ihres Migrationshintergrundes entgegentreten würden.

Mit den geschlechtlich konnotierten Bildungsvoraussetzungen der Jugendlichen und den Risiken der Übergangssituation konfrontiert ist das pädagogische Personal im Ausbildungssystem. Berufsmäßig damit befasst sind im Großen und Ganzen drei Berufsgruppen: Auszubildende in den überbetrieblichen Ausbildungsstätten, Lehrende der berufsbildenden Schulen und Sozialpädagoginnen und -pädagogen in Einrichtungen außerschulischer Bildungsträger. Sie haben entweder trainierend anleitende oder lehrende, betreuende oder beratende Aufgaben. Eine quantitative Gesamtübersicht zur Geschlechterrelation steht nicht zur Verfügung – mit Ausnahme der Lehrerinnen und Lehrer an Berufsschulen (→ Abbildung 11).

Hinzu kommt, dass Lehrerinnen in sehr viel höherer Zahl als Lehrer teilzeitbeschäftigt sind. Darüber hinaus ergibt sich eine weitere Differenz nach Geschlecht: Da im dualen System das Pendel zwischen den Geschlechtern proportional am stärksten zur Seite von Lehrern ausschlägt, liegt der Schluss nahe, dass es sich um einen Bereich handelt, der auch von männlichen Lehrenden bevorzugt wird bzw. in dem sie bevorzugt werden.

| Schulart | Lehrer/ innen insgesamt (= 100%) | Struktur des Lehrkörpers | | | |
|--|---|--------------------------|--------|------------------|--------|
| | | Vollbeschäftigte | | Teilbeschäftigte | |
| | | Frauen | Männer | Frauen | Männer |
| darunter: | | | | | |
| Berufsschulen im dualen System | 48.532 | 20,9 | 54,1 | 15,2 | 9,7 |
| Berufsfachschulen | 37.020 | 26,7 | 41,2 | 24,1 | 8,0 |
| Fachschulen | 8.564 | 22,7 | 43,1 | 22,7 | 11,5 |
| insgesamt** | 121.196 | 23,0 | 48,8 | 19,1 | 9,1 |
| * hauptberuflich Tätige ** ohne Schulen des Gesundheitswesens | | | | | |

Abbildung 11: Lehrer/innen insgesamt an beruflichen Schulen nach Beschäftigungsumfang und ausgewählter Schulart*, Schuljahr 2004/2005 (Anmerkung: Bei Einbezug der Schulen des Gesundheitswesens würde sich der Frauenanteil erheblich erhöhen) (Quelle: GEW 2006)

4.1.2 Jugendliche im Übergangssystem

Etwa 40 Prozent der ausbildungssuchenden Jugendlichen finden sich heute im Übergangssystem wieder; diese Quote verringert sich erst nach ein bis zwei Jahren (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 161). Bildungspolitisch wird dieser Sachverhalt als Verfestigung von Passungsproblemen begriffen. Dies gilt sowohl an der ersten Schwelle zwischen allgemeinbildenden Schulen und qualifizierter beruflicher Ausbildung wie auch an der zweiten Schwelle beim Eintritt in die Erwerbsarbeit. Auch für letztgenannte Schwelle sind noch keine ausreichenden gesellschaftlichen Lösungen sichtbar. Die folgenden Fakten kennzeichnen die Erschwernisse in dieser Lebensphase Jugendlicher (vgl. Neß 2007; BMBF 2009a):

FAKTEN

- Die Teilnahme von Jugendlichen an berufsvorbereitenden Maßnahmen – anstelle von regulären Ausbildungen – zeigt seit 1998 eine steigende Tendenz.
- Die Quote der Eintritte von Schulabgängern bzw. Altersjahrgängen ins Übergangssystem erreicht fast die Quote der Ausbildungsanfänge und bleibt seit sieben Jahren auf diesem hohen Niveau.

- Je geringer der erworbene berufliche Bildungsabschluss ist, desto höher ist das Risiko, arbeitslos zu werden.
- Von Arbeitslosigkeit sind junge Erwachsene (15 bis 24 Jahre) stärker betroffen als die Gesamtheit aller Altersgruppen von 15 bis 64 Jahren.
- Fast jeder/jede zweite Jugendliche wird von seinem/ihrer Ausbildungsbetrieb nicht übernommen.
- 41 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben keinen beruflichen Abschluss.
- 2007 lag die Ausbildungsbeteiligungsquote junger Ausländerinnen und Ausländer mit 23,9 Prozent deutlich unter jener der deutschen Jugendlichen mit 57,6 Prozent.
- Von Jahr zu Jahr steigt die Zahl der Altbewerber auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz (2008 waren es 51,7 Prozent der registrierten Bewerberinnen und Bewerber).
- Von den 25- bis 34-jährigen Ausbildungslosen waren 1996 fast 20 Prozent erwerbslos. 2005 lag der Arbeitslosenanteil von jungen Menschen ohne beruflichen Abschluss bei 23 Prozent gegenüber einem Anteil von vier Prozent bei Akademikerinnen und Akademikern.

Durch soziale Zuschreibungen tritt noch eine weitere Belastung hinzu. Denn allzu häufig werden die Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu finden, die Ausbildung abzuschließen und eine Erwerbsarbeit aufzunehmen den Jugendlichen als „Versagen“ zugeschrieben. Nicht selten wird als subjektive Lernbeeinträchtigung ausgelegt, was durch unzureichende Bildungsstrukturen im Übergang und die verengten Eintrittschancen in den Arbeitsmarkt bedingt ist. Die steigende Tendenz zu sozialer Selektion, Deklassierung und Ausgrenzung, die das Bildungssystem durchzieht, spitzt sich im Übergangssystem noch einmal zu und wird durch das Verschieben von Systemschwächen individualisiert und gewissermaßen auf dem Rücken der von Exklusion bedrohten Jugendlichen ausgetragen (vgl. Solga 2006).

Davon sind insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund betroffen, die u.a. mit niedrigeren Schulabschlüssen in sehr viel geringeren Prozentsätzen eine berufsqualifizierende Ausbildung erhalten können. Dass nicht lediglich der Schulabschluss, sondern darüber hinaus ein Mangel an sozialer Chancengleichheit den Ausschlag dafür gibt, ist inzwischen bekannt. Die Unterrepräsentanz dieser Jugendlichen in der berufsqualifizierenden Ausbildung geht ebenso auf die Einstellungspraktiken auf dem dualen Ausbildungsstellenmarkt zurück.

4.1.3 Gender im Übergangssystem

Im Übergangssystem verkehrt sich außerdem die nach Geschlecht unterscheidbare Lage, denn da es deutlich mehr junge Männer als Frauen ohne Hauptschulabschluss oder lediglich auf dem Hauptschulniveau gibt, stehen sie als Geringqualifizierte vor großen Hürden bei der Einmündung in den Ausbildungsmarkt. Die Hauptschule aber hat ihre Funktion als vorbereitende Institution für die Berufsausbildung eingebüßt, so dass Hauptschulabsolventen generell schlechtere Berufsausbildungschancen haben. Für Jugendliche ohne Hauptschulabschluss erhöht sich dieses Risiko um ein Vielfaches. „Die Benachteiligung junger Männer in der Berufsbildung ist insofern auch eine Folge der ‚Umkehrung‘ der Unterschiede im schulischen Niveau zwischen Mädchen und Jungen in den letzten Jahrzehnten“ (Baethke/Solga/Wieck 2007, S. 47). Mit anderen Worten: Lernschwierigkeiten, Schulmüdigkeiten oder -abbrüche, mit denen Jungen in der Pflichtschulzeit mehr als die Mädchen zu kämpfen haben, verschwinden nicht einfach, sondern setzen sich im Übergangssystem als Problemkonstellation fort und nehmen teilweise an Schärfe zu. Auf „das neue Elend der männlichen Jugendlichen“, gepaart mit der „Persistenz des traditionellen Rollenbilds des Familienernährers“ (ebd., S. 44) wird in der wissenschaftlichen Fachliteratur ausdrücklich hingewiesen und die Bildungspolitik in die Pflicht genommen, gezielt zu intervenieren. Fachliche Appelle sparen an dieser Stelle auch die genderrelevanten Faktoren nicht aus:

Vor allem stieg die Arbeitslosenquote der jungen Männer stärker als die der gleichaltrigen Frauen (...). Die Armut an beruflichen Perspektiven strahlt auf die gesamte Lebensgestaltung und soziale Situation der jungen Männer aus. Politisch brisant kann dieser Sachverhalt dadurch werden, dass unter der Vorherrschaft traditioneller Geschlechterstereotype jungen Männern in der Regel weniger „Alternativrollen“ in Bildung und Familie zur Verfügung stehen als jungen Frauen und nicht auszuschließen ist, dass sich die Frustration über die fehlenden Erwerbsperspektiven in sozialer Unruhe Gehör verschafft (ebd., S. 49f.).

Nicht nur vor dem Übergang in Ausbildung und Beruf übt Gender Einfluss auf die Lebenschancen aus, die jungen Erwachsenen offenstehen oder ver-

sperrt bleiben. Auch während der Übergangsphase kann Gender zu einer zentralen Komponente der biographischen Orientierung werden. Darüber wird allerdings nur die Wahrnehmung des Zusammenhangs zwischen Geschlecht, Bildung, Schicht und Ethnie genaueren Aufschluss geben, wobei dem Zusammenhang zwischen Gender, Bildung und Herkunft erst in jüngster Zeit erhöhte Aufmerksamkeit gewidmet wird: „Allgemein wird die These vertreten, dass sich insbesondere Jungen aus den unteren Schichten an tradierten Männlichkeitsbildern orientieren“ (Budde 2008, S. 14). Als tradierte und leitende Typik von Männlichkeit ist die hegemonial geprägte Typik zu sehen. Sofern junge Männer sie offensiv als Schutzschild aufbauen, ist zu beobachten, dass die Abwehr von Lernleistungen damit Hand in Hand gehen kann. Lernbedarf zu signalisieren, wird als Zeichen von Schwäche ausgelegt, an das weibliche Geschlecht delegiert und das Lernen im gleichen Atemzug abgewertet. Erforderlich ist deshalb eine intersektionale Betrachtung benachteiligender Faktoren. Eine Mischung solcher Faktoren kann die Orientierung an einem hegemonialen Männerbild erheblich verstärken, wobei die wechselseitige Verstärkung nicht linear vor sich geht. Das heißt, die einfache Addition solcher Faktoren zu einem Benachteiligung-Syndrom verspricht keine tiefere Erkenntnis. Das belegt beispielsweise die widersprüchliche und ambivalente Situation, in der sich junge Männer mit Migrationshintergrund befinden. Wie Untersuchungen zeigen, erfolgt der Rückgriff auf einen hegemonialen Männlichkeitsgestus wegen gebrochener Statussicherheit eher aufgrund folgender Anlässe:

- angesichts der Herkunft aus bildungsarmen Familien,
- ungünstige Bildungsverläufe und den dadurch erzeugten Mangel an Zukunftsoptionen (vgl. Tunç 2006).

In einer solchen Situation wird die übertriebene und zugespitzte Inszenierung von Männlichkeit zur einzigen noch verbliebenen Ressource für Selbstbehauptung, die darüber hinaus möglicherweise in tradierten kulturellen Deutungen der Herkunftsfamilie Bestätigung findet. Ob die dezidierte Darstellung einer solchen Männlichkeitstypik für den Moment tatsächlich Geltung verschafft, hängt zudem von der Resonanz in der jeweiligen Peergroup ab, die bei Jugendlichen im Übergangssystem eine

bedeutende Unterstützungsfunktion hat. Aber nicht nur junge Männer, auch junge Frauen neigen angesichts der Häufung systembedingter Zukunftshindernisse dazu, nach der vermeintlichen Sicherheit des traditionellen Geschlechterbildes zu greifen und sich beispielsweise früh auf eine Mutterschaft einzulassen.

Was beim ersten Blick auf derartige Benachteiligungs-Konstellationen wie ein „Teufelskreis“ aussieht und zu pädagogischer Resignation veranlassen mag, erweist sich bei näherem Hinsehen als ein Bündel abhängiger Variablen, das Ansatzpunkte für pädagogische Intervention und Gestaltung eröffnet.

4.2 Maßnahmen im Übergangssystem

Die Bildungsangebote des Übergangssystems sind nicht nur in sich sehr heterogen, sondern auch hinsichtlich ihrer Qualität und der Perspektiven, die Jugendlichen eröffnet werden, sehr unterschiedlich. So existieren Angebote im Jugendsofortprogramm, berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit, sonstige schulische Bildungsgänge, das schulische Berufsvorbereitungsjahr, Berufsfachschulen und das schulische Berufsgrundbildungsjahr, daneben zahlreiche Modellprojekte. Ihr gemeinsamer Nenner ist, dass sie keinen qualifizierten Ausbildungsabschluss vermitteln, der Ansprüche in der Berufsausbildung oder auf dem Arbeitsmarkt sichert. So kursieren auch die Schlagworte von „Warteschleifen“ und „Maßnahmekarrieren“, denen junge Erwachsene ausgesetzt seien und vom „Cooling Out“ Nicht-Vermittelbarer. Die enge Ausrichtung der Angebote auf den Beruf lässt den zwar gesellschaftspolitisch entschiedenen, insgesamt aber eher hilflosen Willen erkennen, Jugendliche möglichst rasch dem Arbeitsmarkt anzunähern. Wie die statistischen Daten belegen, gelingt das nur sehr unzureichend. Genderbezogene Analysen dazu liegen nicht vor.

Aufgrund der Diagnose, dass bisherige Instrumente zu kurz greifen, und um die Wirksamkeit von Maßnahmen der Benachteiligtenförderung zu erhöhen, formulierten bildungspolitische Akteure und das Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005 Merkmale für eine „integrierte Bildungsförderung“ und Zusammenarbeit bei der Qualifizierung (BMBF 2005, S. 7). Als wesentliche Elemente eines neuen Konzepts wurden folgende Aspekte benannt:

- die sozialpädagogische Begleitung,
- die Verzahnung von Theorie und Praxis,
- das Lernen im Arbeitsprozess und
- die Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen.

Der Umsetzung des Konzepts sollte das Förderprogramm „Bildung und Qualifizierung für Personen mit besonderem Förderbedarf BQF“ dienen (vgl. BMBF 2006). Das Programm bemühte sich, die Effektivität und Effizienz der zahlreichen Maßnahmen im Übergang zu erhöhen und die Benachteiligten-Förderung insgesamt zu modernisieren. Letztlich stellte sich heraus, dass die verschiedenen Bildungsangebote nach wie vor nebeneinander verliefen und das Ziel der Integration Jugendlicher zu geringfügig erfüllten. Kritiker sprechen von einem „Übergangssystem der Unübersichtlichkeit“ (Neß 2007, S. 24).

Über Deutschland hinaus werden in nahezu allen Mitgliedsstaaten der EU spezielle Programme für benachteiligte Jugendliche aufgelegt. Das heißt auch, dass die Probleme des Übergangs ein gesamteuropäisches Phänomen sind. Trotz der Schwierigkeiten, länderübergreifende Vergleiche anzustellen, nimmt Niemeyer folgende Typisierung vor:

- Programme, die den Mainstream schulischer Berufsausbildung verbreitern und auf der individuellen Ebene alternative Lern- und Arbeitsoptionen bereithalten: Sie zielen auf die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und auf die Erweiterung der Berufswahlmöglichkeiten;
- Programme zur Kompensation struktureller Defizite und fehlender Ausbildungsangebote: Sie basieren auf der Einführung einer subventionierten Parallelstruktur zum Mainstream, für die bestimmte Zugangsvoraussetzungen festgelegt werden. Teilnahmevoraussetzung ist die Zuschreibung individueller Defizite, aufgrund der hohen Allokationsfunktion des Ausbildungssystems kommt es zu negativen Langzeiteffekten in Bezug auf die soziale Integration;
- „*Workfare*-Programme“, die vor allem auf die Erwerbsfähigkeit der Teilnehmenden gerichtet sind. Der Anteil allgemeiner und berufsfachlicher Bildung ist dabei variabel, aber meist gering. Sie setzen auf

- möglichst frühe wirtschaftliche Unabhängigkeit und führen so zu einer vergleichsweise kurzen Jugendphase;
- Verlängerung der Schulzeit ggf. in Verbindung mit Praktika: Damit sollen sowohl der Mangel an Ausbildungsplätzen als auch Bildungsdefizite kompensiert werden. Schulmüdigkeit und mangelnder beruflicher Ausrichtung des allgemeinbildenden Unterrichts wird dadurch jedoch nicht begegnet (Niemeyer 2007, S. 134f.).

Es fällt auf, dass lediglich die erste Variante von einer negativen Bewertung ausgenommen wird.

Die bestehenden europäischen Maßnahmen können pauschal in der Weise bewertet werden, dass sie entweder strukturbezogen und präventiv oder individualisierend und kompensatorisch ausgerichtet sind. Mit Ausnahme von Finnland und Dänemark, wo die Unterstützung der Jugendlichen im Vordergrund steht, neigen sie tendenziell dazu, die Integration in den Arbeitsmarkt als oberste Maxime zu setzen, strukturbedingte Probleme durch vermehrten Druck auf die Individuen auszugleichen und dadurch die Passung an die Biographien junger Männer und Frauen zu versäumen. Die Definition des Erfolgs solcher Maßnahmen schließt die subjektive Zufriedenheit der Jugendlichen und die Frage nach ihrer Motivation oder Demotivation nicht ein (vgl. Pohl/Walther 2006).

In der deutschen Bildungspraxis bleibt eine Vielzahl kaum mehr überschaubarer Modellversuche und -projekte konstitutives Element der Benachteiligtenförderung. Zwar werden die Modelle im Einzelnen auch wissenschaftlich begleitet und ausgewertet und es entsteht eine Fülle von Einzelstudien und pädagogischen Konzepten. Deren Sichtung gipfelt allerdings in einem kritischen Resümee:

Jedoch fügen sich die hier versammelten Teilstücke aus Berufs-, Sozial-, Sonder- und Schulpädagogik noch längst nicht zu einem konsistenten Theoriegerüst. (...) Es liegt ein ungeordnetes Puzzle ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Konsistenz vor (...). Empirische Forschung bewegt sich fast nur in Teiluntersuchungen und konzentriert sich dabei lediglich auf Teilbereiche. Es fehlen weiterreichende Studien zu wesentlichen Feldern der Benachteiligtenförderung (Bojanowski/Eckardt/Ratschinski 2004, S. 15 und 20).

Die teilweise innovativen konzeptuellen und didaktischen Wege der Bildungspraxis, die unter erschwerten Bedingungen und mit hohem professionellem Einsatz eingeschlagen werden, bleiben den jeweiligen Modellen verhaftet. Mangels systematischer empirischer Forschung können sie nicht in einen zusammenhängenden theoretischen Rahmen für eine genderbewusste Pädagogik des Übergangssystems eingebunden werden.

4.2.1 Elemente guter pädagogischer Praxis

Trotz solcher Defizite, die den vom Arbeitsmarkt herbeigeführten Charakter eines Übergangs*provisoriums* stets von Neuem unter Beweis stellen, sind pädagogische Elemente einer erprobten Praxis für Jugendliche erkennbar. Vorwiegend auf Fachtagungen ausgetauscht und in „grauer Literatur“ festgehalten, besteht ihr großer Vorteil darin, dass sie angesichts der belasteten Lebenswirklichkeit ihrer Adressaten durch Versuch und Irrtum zu erfahrungsgesicherten und ungewöhnlichen Lösungen und Perspektiven kommen.

Erfahrungen und Perspektiven aus Modellen pädagogischer Praxis

- Der Zugang zu bzw. die Zugänglichkeit von Programmen im Übergangssystem muss durch aktive Kooperationen von Bildungsinstitutionen mit kommunalen oder lokalen Partnerorganisationen gesichert werden; eine Abstimmung von Angeboten ist zwingend.
- Die Abkehr von Defiziten der Adressaten und die Hinwendung zu Ressourcen und bereits erworbenen Kompetenzen (auch durch informelles Lernen) führen zu einem zentralen Sichtwechsel in Modellen guter Praxis.
- Eine Einführung des Lernens auf die Berufsorientierung erweist sich als kontraproduktiv, wenn sich die unmittelbare Einmündung in den Arbeitsmarkt als normative Gegebenheit auflöst. Die Vermittlungsquote als einziger Erfolgsparameter reicht nicht aus. Das Verhältnis zwischen beruflicher und individueller Qualifizierung muss demgegenüber auf die jeweilige biographische Situation der Lernenden ausgerichtet sein.
- Soll ein Lernen realisiert werden, das nicht lediglich für den Augenblick stärkt oder den Berufseintritt vorbereitet, so muss es in Arrangements stattfinden, die sich von schulischen, selektionsanfälligen Settings ausdrücklich unterscheiden und die Partizipation junger Männer und Frauen als durchgängiges Qualitätsprinzip berücksichtigen. Sozialer Inklusion muss in den Maßnahmen selbst Raum gegeben werden, sie kann sich nicht auf die Eingliederung in den Arbeitsmarkt beschränken.

- Lernsettings sollten alltagsorientiert sein und die Lebenswelt der jungen Männer und Frauen einbeziehen (dazu gehören Genderoptionen, Milieu, familiäre und kulturelle Hintergründe).
- Lernen und Lehren sind als kontinuierlicher sozialer und handlungsorientierter Prozess zu verstehen (z.B. „Situierendes Lernen“ oder „Produktionsschulen“). Dafür können Lern-Arbeitsgemeinschaften gebildet werden, deren Mitglieder Arbeitsaufträge in der Weise eigenständig ausführen, dass sie ihr kollaboratives Tun als nützlich und sinnvoll empfinden. Lernen wird durch Handeln in praktischen Situationen gefördert.
- Das Lernen des Lernens und mit ihm Formen des selbstorganisierten Lernens treten in den Mittelpunkt. Damit können zwei Effekte erreicht werden: Jugendliche werden befähigt, Selbstverantwortung für ihr Lernen über den Tag hinaus zu übernehmen und an ihre bisherigen Lernbiographien anzuschließen, außerdem erhält das Lernen einen nachhaltigen Subjektbezug.
- Statt lehrzentrierter Methoden gewinnen projektförmige und kreativitätsfördernde Lernformen an Bedeutung.

Günstige Ausgangsmöglichkeiten für solche Prinzipien eines Übergangslernens bieten bisher Modelle von „Produktionsschulen“, die nach dänischem Vorbild entstanden. Die Teilnahme an diesen „Schulen“ erfolgt auf freiwilliger Basis und ist nicht zeitlich begrenzt, da sich die Dauer nach den Entwicklungsbedürfnissen der Jugendlichen richtet. Zudem ist die Chance höher, dass auf die Heterogenität der Jugendlichen Bezug genommen wird und die wechselseitige Verstärkung der jeweils beeinträchtigenden Faktoren für das Lernen behutsam aufgelöst werden kann.

4.3 Interpretation

Die Übergangssituation junger Erwachsener wird angesichts der hier beschriebenen, gegenwärtigen Hindernisse als soziale Ausnahmesituation behandelt, die in den in den Gesellschaftsstrukturen angelegten Leitbildern und -diskursen so nicht vorgesehen ist. Das gilt insbesondere für das Übergangssystem. Tatsächlich aber gehören das Verschwinden einer zusammenhängenden biographischen Planung, von vorgezeichneten Lebensmustern und gesicherten Karriereverläufen zu den Charakteristika der modernen

Gesellschaft. Sie betreffen heute alle Lebensalter, wenn auch mit graduellen Unterschieden. Heiner Keupp zieht daraus den Schluss, dass in einer solchen gesellschaftlichen Lage, in der Menschen ihre Biographien immer weniger in den „gesicherten Identitätsgehäusen der Berufsarbeit einrichten können“, in der „traditionelle Geschlechterrollen ihre Façon verloren (haben)“ und in der „Lebenssinn zur Eigenleistung der Subjekte“ wird, vermehrt „Fähigkeiten zur Selbstorganisation in sozialen Mikrowelten“ gefordert sind (vgl. Keupp 2007, S. 467). Die Sozialwissenschaften sprechen vom „Disembedding“ als Erscheinung, die alle Mitglieder der Gesellschaft betrifft, weil sich klar vorhersagbare Bahnen beruflicher und privater Lebensverläufe verlieren und alternative Gestaltungsanstrengungen verlangt werden.

Menschen in der Gegenwart brauchen die dazu erforderlichen *Lebenskompetenzen* in einem sehr viel höheren Maße als die Generationen vor ihnen. Sie müssen in der Lage sein, ein Berufsleben ohne Zukunftsgarantien zu managen, ihren Lebenssinn ohne die Vorgabe von Meta-Erzählungen zu entwickeln und eine Komplexität von Weltverhältnissen auszuhalten (ebd., S. 467).

Die Sorge um den sozialen Abstieg reicht mittlerweile bis in weite Kreise der Mittelschicht hinein und führt dort unter anderem zu Entsolidarisierungen. Solidarisches Denken und Verhalten wird in dem Maße brüchig, in dem einer wachsenden Zahl von Menschen die überschaubare biographische Lebensplanung versperrt ist. Nimmt die Verunsicherung über lebensbiographische Perspektiven zu, so führt das nicht zu sozialer Öffnung, sondern zu Schließungen und zu immer stärkerer Individualisierung. In der letzten Konsequenz kann dies zu „Sündenbock“-Fantasien oder gar zu undemokratischen Haltungen führen.

Jugendliche sind mit ihrer Orientierungssuche also nur ein Beispiel für die Unsicherheiten, denen sich auch die Erwachsenen ausgesetzt sehen. Nur sind sie in besonders belastender Weise betroffen, da sie erst am Beginn ihrer Lern- und Lebensbiographie stehen und nicht über Fähigkeiten zur „Lebensbewältigung“ verfügen wie Erwachsene. Gerade im Übergangssystem werden sie dennoch zu Opfern von Selektionsmechanismen, die bereits in vorangehenden Etappen des Bildungssystems (→ Kapitel 2) angelegt sind. Im Übergang von der Schule in den Beruf und speziell im Übergangssystem

entsteht eine Paradoxie, mit der junge Männer und Frauen ebenso fertig werden müssen wie die pädagogisch Professionellen, die in diesem Feld tätig sind. Nach wie vor existiert die Vorstellung vom „Normalarbeitsverhältnis“ und von entsprechend reibungslosen Bildungsverläufen als eine ungebrochene Leitidee. In der sozialen Realität aber ist diese „Normalität“ faktisch längst ausgehöhlt. An der Leerstelle sind aber noch keine neuen politischen Setzungen und Strukturen zu entdecken, die eine sichere Basis für Chancengleichheit bieten könnten. Insofern bleibt es der individuellen Anstrengung überlassen, Boden für den Weg in die Zukunft unter den Füßen zu gewinnen.

In eben dieser Weise ist auch die Förderlandschaft für Bildungsmaßnahmen ausgerichtet. Mangels sicherer Vorgaben verlangt sie den Jugendlichen individuell ab, sich durch Lernen möglichst rasch in die Gesellschaft einzugliedern, und delegiert diese Aufgabe gleichermaßen an die pädagogisch Tätigen. Angesichts dieser Zerreißprobe ist es umso erstaunlicher, dass Komponenten einer innovativen pädagogischen Praxis entstehen, die eine Pilotfunktion für den übrigen Bildungsbereich haben können. Immer dann, wenn Maßnahmen den Druck unterlaufen, Jugendliche möglichst rasch „jobfit“ zu machen, entfalten sie pädagogische Fantasien, welche die Sinnhaftigkeit von Lernen und dessen die Biographie begleitenden Potenziale ins Zentrum stellen.

Ein Anker für die Identitätssuche Jugendlicher ist die Gestaltung ihres Geschlechtscharakters. Die Genderrelevanz nimmt in den extremen Verunsicherungen des Übergangssystems noch zu, da die Neigung entstehen kann, sich in die vermeintliche Sicherheit traditioneller Geschlechterbilder zu begeben und damit in ein Geschlechterverhältnis, das die weiblichen und männlichen Positionen sozial klar zu verorten scheint. Die Relevanz von Gender für den Übergang ist auch deshalb nicht zu bestreiten, weil die Zugänge bzw. Zuweisungen zum Ausbildungssystem markant nach Geschlecht differieren. Mit insgesamt gesteigener Bedeutung im Vergleich zu frühkindlicher Erziehung und Schule tritt Gender also in doppelter Gestalt hervor:

- als Kategorie, die Einfluss auf die Selbstbehauptung der Subjekte hat,
- als Strukturkategorie, die im Zusammenspiel mit anderen Kategorien sozialer Ungleichheit die Sozialisationsprozesse Jugendlicher bestimmt (vgl. Nestvogel 2004).

Beide Kategorien müssen in Bildungsprozessen erkannt und in ihrer Verschränkung gesehen werden. Durch pauschale Vorannahmen entsteht allerdings die Gefahr, Geschlechterdifferenzen erneut in Klischees zu packen, statt sie vielfältiger werden zu lassen. Deshalb wirkt die Anregung der Geschlechterforschung sinnvoll, in Lehr-/Lernsituationen zwar an dem Klassifikationskriterium Geschlecht festzuhalten, „aber die Bedeutsamkeit der Geschlechterunterscheidung, anstatt sie vorauszusetzen, als empirische Frage zu behandeln (...), indem sie jene Situationen und Praktiken identifiziert, die der Geschlechterunterscheidung Relevanz verleihen“ (Breidenstein/Kelle 1998, zitiert nach Nestvogel 2004, S. 159).

Der Ansatzpunkt hierfür wäre: Doing Gender aufmerksam zu beobachten, zu reflektieren, aber Geschlechterstereotype nicht pädagogisch zu verfestigen. Dies scheint insofern angemessen zu sein, weil im Übergang wie im Übergangssystem nicht lediglich Individuen aufeinander treffen, sondern junge Frauen und Männer, die bereits Genderprägungen mit den zugehörigen Macht- und Kräftekonstellationen erfahren und teilweise übernommen haben. Im Fall der jungen Männer wird besonders darauf zu achten sein, ob eine Orientierung an der hegemonialen Männlichkeitstypik zu einer Abwertung des Lernens für den Moment wie für den weiteren Lebensverlauf führt.

4.4 Schlussfolgerungen für die Genderkompetenz im Übergang

Zweifellos werden die Gratwanderungen, denen pädagogische Professionalität vor allem im Übergangssystem, aber auch im Ausbildungssystem ausgesetzt ist, nicht angemessen anerkannt. Die geringe gesellschaftliche Wertschätzung, die der Benachteiligtenförderung gezollt wird, trifft auch das pädagogische Personal. Erschwerend tritt hinzu, dass mehrere Berufsgruppen aktiv sind (Lehrende, Auszubildende, sozialpädagogisch Tätige). Sie kommen aus völlig unterschiedlichen Ausbildungsgängen, haben unterschiedliche Wissensquellen und stehen in unterschiedlichen fachlichen Diskursen. Niemeyer zeichnet den Mangel an Qualifizierung für diesen pädagogischen Funktionsbereich, für die Heterogenität der Qualifikationsprofile sowie für

das „Professionalisierungsdilemma“ nach, der durch scheinbar unvereinbare Handlungsanforderungen entsteht (vgl. Niemeyer 2004).

Die Genderperspektive fügt ein weiteres Dilemma hinzu. Da der Einfluss von Gender auf den Eintritt junger Menschen in die Gesellschaft offenkundig zutage liegt, kann er gar nicht ignoriert werden. Allerdings liegen im Unterschied zur Schule gendersensible Anregungen und Erkenntnisprodukte weder für das Ausbildungs- noch für das Übergangssystem vor. (Einzuräumen ist, dass sich einzelne Maßnahmen bereits an benachteiligte junge Frauen wenden). Wer also für ein genderkompetentes pädagogisch-professionelles Handeln in diesem Feld nach Modellen und Anregungen sucht, wird kaum fündig werden. Das Fehlen solcher Unterstützungen ist jedoch nicht nur misslich, es eröffnet für pädagogische Gestaltung auch erhebliche Freiräume.

In der Dimension *Gesellschaftliche Kontexte* sind vor allem folgende Gegebenheiten relevant:

- die Normen, die für die Übergangssituation Jugendlicher noch Geltung beanspruchen, aber faktisch bereits nicht mehr greifen;
- die Geschlechterstereotype und das traditionelle Geschlechter-Setting, welche jungen Frauen und Männern jeweils als Vorbilder zur Verfügung stehen, aber erheblichen Veränderungen unterliegen.

Die normative Vorstellung, dass die Jugendphase schnell und störungsfrei zu durchschreiten sei, wird von den Turbulenzen des Arbeitsmarktes konterkariert. Der mühelose Eintritt in eine gesicherte Erwerbsbiographie kann nicht mehr als Regel gelten. Zur Normalität werden stattdessen zwischengeschaltete Stationen im Vorfeld von Ausbildung und Berufseinstieg. Bildungspolitische Prämissen sowie die Förderlogiken von Maßnahmen nehmen diesen Sachverhalt aber kaum auf, sondern zielen auf den unmittelbaren Übergang in Erwerbsarbeit. Die pädagogisch Verantwortlichen sind deshalb mit dem Phänomen konfrontiert, dass strukturbedingte Schwierigkeiten der Übergangssituation individualisiert werden. Diese extern erzeugten Schwierigkeiten treten ihnen im Bildungskontext als Bewältigungsprobleme Jugendlicher gegenüber und stellen sie vor die Heraus-

forderung, die strukturell bedingte Problematik mit pädagogischen Mitteln mildern oder gar aufheben zu sollen. Die Jugendlichen wiederum sehen sich mit wechselnden Gestaltungsanforderungen konfrontiert; sie sollen in der Lage sein, biographische Richtungswechsel möglichst flexibel zu vollziehen. Da kann Gender als soziale Ausdrucksform von Geschlecht zur Identifikationsfolie werden, die persönlichen Halt verheißt. Aus Mangel an anderen gesellschaftlich etablierten Vorbildern drängt sich vor allem die dichotome Geschlechterordnung als Orientierungsrahmen auf, weil ihr traditionelles Arrangement eindeutige Positionen verspricht. Damit wäre nicht nur in geschlechterdemokratischer Hinsicht ein Rückschritt vorprogrammiert, sondern es handelt sich auch um ein enggeführtes Gendermuster, das von Tag zu Tag an Tragfähigkeit verliert – das implizite Sicherheitsversprechen trägt. Die besonders anspruchsvolle pädagogische Aufgabe besteht also darin, Chancen zu eröffnen, damit junge Männer und Frauen alternative Ausgangspunkte kennenlernen, um ihre Selbstwirksamkeit erproben zu können.

Der behutsame Umgang mit vielfältigeren Geschlechterbildern könnte demnach ein konzeptueller Weg sein, um normative Setzungen zu korrigieren, die sich als nicht tragfähig erweisen. Das gilt sowohl im Hinblick auf die Übergangsmaßnahmen wie im Hinblick auf das Geschlechterverhältnis. Gender sollte immer dann eine pädagogische Rolle spielen, wenn die Handlungsoptionen und Lernpotenziale junger Erwachsener in eingleisiger Richtung beschnitten werden. So könnte beispielsweise in der Bildungsberatung offensiver darauf eingewirkt werden, dass junge Männer und Frauen nicht in ein geschlechtstypisches Ausbildungs- und Berufswahlverhalten zurückfallen.

In der Dimension *Praxiskontexte* ergeben sich je nach Institution unterschiedliche Rahmungen, in denen die Bildungsarbeit stattfindet. Sie prägen u.a. die vorhandenen pädagogischen Freiräume, aber auch das Ansehen, das diese Aufgabenstellung genießt.

Das „Professionalisierungsdilemma“ des pädagogischen Personals speziell im Übergangssystem führt häufig zu einem Einzelkämpferstatus, da ein geordneter professionsspezifischer Zugang zu dieser Tätigkeit fehlt. Vorhandene Kompetenzprofile sind sehr heterogen: „Die drei Hauptberufs-

gruppen unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihres beruflichen Handelns und der damit verbundenen Lernkultur, sondern auch hinsichtlich ihres pädagogischen Auftrags und dessen Umsetzung in Lern- und Förderziele“ (Niemeyer 2004, S. 6). So wird in Berufsschulen der Lehrplan das pädagogische Vorgehen lenken, während im betrieblichen Kontext etwa das Gelingen eines Werkstücks im Vordergrund steht. Kompetenzen für eine fördernde Funktion erwerben die pädagogisch Tätigen oft unsystematisch und informell. Wollen sie Jugendlichen nicht lediglich den Berufseinstieg, sondern Lernen mit einer weitgreifenden Perspektive ermöglichen, sind ihr Engagement sowie zeitlicher und materieller Aufwand gefragt, wodurch sie rasch in innerinstitutionelle Spannungsfelder geraten können. Zeitgleich mit seinem aktuellen Programmschwerpunkt „Jobstarter connect“ veröffentlicht das Bundesministerium für Bildung und Forschung als bildungspolitische Absicht: „Wir müssen aus Warteschleifen Bildungsketten machen“ (BMBF 2009b). Es bleibt zu hoffen, dass die damit intendierte bundesweite Wirkung tatsächlich zu verbesserten Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse im Übergang führt, die Wahrnehmung für den lebensbegleitenden Charakter des Lernens festigt und auch dem pädagogischen Einsatz in diesem Feld höhere Anerkennung verschafft.

Auch für die Genderkompetenz in diesem Berufsfeld existieren weder Anforderungsprofile noch Qualifizierungswege, sie muss eigenständig erworben werden. Dieses Defizit macht sich besonders gravierend bemerkbar, weil Genderdimensionen mit den jugendlichen Probierbewegungen verbunden werden müssen, welche in der Übergangsphase stattfinden. Das professionelle „Wollen“ kann nur in eigener Regie mit Gender-„Wissen“ angereichert werden, denn in den reichhaltig dokumentierten Praxiserfahrungen aus Pilotprojekten und Maßnahmen hat Gender bisher noch keinen selbstverständlichen Eingang gefunden. Das ist schwer zu verstehen, denn wie in Kindheit und Schulzeit gilt auch in Bildungskontexten des Übergangs:

Alle heranwachsenden weiblichen und männlichen Personen werden ständig mit den Geschlechterkategorien konfrontiert. Insofern ist das Geschlecht ein *sozialer Stimulus*, der je nach Entwicklungsstand des Individuums und seinen bisherigen sozialen Erfahrungen wahrgenommen und verarbeitet wird (Trautner 2006, S. 109, Herv. i. Orig.).

Dem pädagogischen Personal tritt Geschlecht als Referenzrahmen für die subjektiven Selbstkonzepte Jugendlicher unweigerlich gegenüber. Insofern drängt sich die Hypothese auf, dass die Genderlücke in den vorgelegten Erfahrungsberichten auf mangelnde Aufmerksamkeit für bestimmende Aspekte der Lebenswelt junger Menschen verweist.

Den pädagogisch Verantwortlichen, die das Doing Gender junger Erwachsener in Bildungsprozessen nicht ausblenden wollen, bleibt keine andere Möglichkeit, als sich in der Art einer alltagsbegleitenden Forschung auf die Empirie einzulassen, in die sie selbst verwickelt sind und zu beobachten, wie sich Weiblichkeits- und Männlichkeitsimaginationen mit dem Lernen verknüpfen.

Empfehlungen für gute pädagogische Praxis

- Sie können prüfen, inwieweit die bisherigen Lernbiographien junger Frauen und Männer von geschlechtsbestimmten Einflüssen und Vorannahmen geprägt sind und ob Geschlechterstereotype bemerkbar werden.
- Sie können sich das für die Übergangssituation entscheidende Datum des geschlechtstypischen Berufswahlverhaltens vor Augen halten und die darin enthaltenen Festschreibungen selbstbewusst vermeiden bzw. thematisieren.
- Sie können Ihr eigenes Genderwissen erweitern, indem Sie sich beispielsweise konstruktivistischen Geschlechtertheorien zuwenden, die im Kern aussagen, dass Geschlecht nicht angeboren, sondern sozial gemacht und veränderbar ist (vgl. Lemmermöhle u.a. 2000). Dadurch lässt sich Geschlecht als gesellschaftliche und als subjektive Konstruktion identifizieren und es wird erkennbar, dass beide Konstruktionsakte keineswegs deckungsgleich sind; so eröffnen sich Räume für pädagogische Interventionen. Der reflexive Rückbezug auf die eigene Person schafft darüber hinaus Klarheit über eigene geschlechtsbezogene Konflikte, Erfahrungen und Bewältigungsweisen.

Da auch die berufsbegleitende Fortbildung für die pädagogisch Professionellen nicht systematisch geregelt ist, erhält der interkollegiale Erfahrungsaustausch über Einrichtungsgrenzen hinweg einen hohen Stellenwert. Eventuell ergibt sich darüber die Möglichkeit, per Internet eine virtuelle Genderkonferenz ins Leben zu rufen, um Probleme und Lösungsansätze

wechselseitig zu reflektieren und innovativen Bildungsansätzen aus der Praxis eine breitere, öffentlich zugängliche Plattform zu verschaffen.

Die Dimension der *Adressatinnen und Adressaten* stellt das pädagogische Personal vor die folgenden Fragen:

- welche Kenntnisse es von der Lebenswelt, der Biographie und den Lerninteressen der jungen Frauen und Männer hat,
- woraus sich die Ziele ableiten, die im Lehr-/Lernkontext verfolgt werden sollen.

Junge Erwachsene, deren Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf nicht linear verläuft, halten dennoch – oder gerade deswegen – an den Vorstellungen einer „Normalbiographie“ fest: „Insofern plädiert die neuere sozialpädagogische Forschung dafür, eher davon auszugehen, dass das ‚Kreisen um die Normalbiografie‘ ein Problem darstellt – und nicht die Motivationslage“ der Jugendlichen (Voigt-Kehlenbeck 2008, S. 5). Je instabiler ihnen die momentane Lebensphase erscheint, desto eher neigen sie dazu, konservative Selbstzuschreibungen zu übernehmen und deren Attribute in Peergroups bestätigen zu lassen. Selbstdarstellung und -vergewisserung erhalten einen hohen Stellenwert und mit ihnen das soziale Umfeld im Privaten, das Einbindung verspricht. Insofern können Kenntnisse von den privaten Bezügen auch das Verständnis für die Jugendlichen selbst erschließen.

Dem Bedürfnis nach Normalität im Lebensverlauf steht andererseits der Anspruch auf Wahlmöglichkeiten gegenüber, welche die individualisierte Gesellschaft auch suggeriert. Kommen junge Erwachsene dann letztlich doch zu Abstrichen und sehr pragmatischen bzw. pessimistischen Urteilen über ihre Zukunftschancen, so ist das ein Resultat der sozial selektierenden Wirklichkeiten, die sie erfahren. Sie wissen, dass das Ausbildungs- und Berufsangebot nicht ihrer Nachfrage entspricht (vgl. ebd., S. 3). Das pädagogische Personal wird mit biographischen Verläufen konfrontiert, in denen Umwege dominierten und das Scheitern entweder drohte oder bereits mehrfach eingetreten ist. Öffentliche Diskussionen spiegeln den Jugendlichen hingegen das strukturell bedingte Scheitern als

individuelles Versagen zurück. Dies gilt für die Lebens- wie die Lernbiographien.

Pädagogische Methodenkompetenz wird dann unterstützend wirken können, wenn sie an die jeweilige subjektive Situation junger Männer und Frauen anschließt und mit dem Lernen auf einen umfassenden Begriff von Bewältigungskompetenz zielt: Fähigkeiten zur Reflexion und Selbstorganisation der eigenen bildungsbiographischen Entwicklung treten in den Vordergrund (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2008; Pohl/Walther 2006).

Grundsätzlich betonen sozialisationstheoretische Ansätze die lebenslange Unabgeschlossenheit der Identitätsbildung, was die Geschlechtsidentität einschließt. Gleiches bekräftigen Bildungstheorien für den Prozess des lebensbegleitenden Lernens. Das eröffnet positive Perspektiven für ein pädagogisches Handeln, das die Genderdimensionen des Jugendalters nicht umgehen will. Das Pendeln junger Erwachsener im Übergang zwischen stabilitätssichernden Normalitätsfolien und dem Anspruch, sich Optionen für die Zukunft offenhalten zu wollen, weist den Weg für die professionelle Begleitung ihres Lernens. Der geschlechtliche Habitus ist für junge Männer und Frauen zweifellos eine besonders relevante Art und Weise, ihre Selbstpräsentation in verschiedenen sozialen Kontexten zu erproben, denn das Selbst formt sich durch die Präsentation vor anderen.

Wenn sich geschlechtliche Vorprägungen in Interaktionen festigen oder variieren, so sind Lerngruppen ein angemessener Ort, um geschlechtsbezogene Inszenierungen explizit zum Thema zu machen. Die Hintergründe, vor denen sich junge Männer und junge Frauen zum Geschlechterverhältnis in Position setzen, sollten verstanden werden können. Gleichzeitig wäre der Widerspruch zwischen Geschlechterklischees und der Erwartung an eine zukunfts offene Lebensplanung behutsam zur Sprache zu bringen. Das heißt, die pädagogisch Verantwortlichen können auf der Basis ihres Genderwissens darüber aufklären, inwiefern weibliche und männliche Geschlechter-schablonen sowohl die Wahlfreiheit für den Beruf wie für Modelle von Partnerschaft einengen. Wird der Bezug zwischen den gegenwärtigen Veränderungen in den traditionell männlich oder weiblich besetzten Berufsfeldern (Schwund der handwerklich-technischen Berufe, Aufwertung der Dienstleistungsberufe) und dem Wandel der Geschlechtersettings (inklusive der ge-

schlechtsspezifischen Arbeitsteilung) hergestellt, so lässt sich auch die Frage nach der Wegweiser-Funktion differenter Lerninteressen bei jungen Frauen und Männern neu diskutieren. Die öffentlichen und spektakulär aufbereiteten Auseinandersetzungen über den Bildungsvorsprung junger Frauen und die vergleichsweise niedrigeren Bildungsplateaus junger Männer werden inzwischen auch bei den Jugendlichen angekommen sein. Sie regen dazu an, der Wechselwirkung zwischen Geschlechtervorbildern und der Lernmotivation aus Sicht der jugendlichen Betroffenen auf die Spur zu kommen.

Für die Dimension *Methodik und Didaktik* ergeben sich Konsequenzen aus der besonderen Lage der Adressaten und den Zielen, die mit dem Lehr-/Lernprozess verfolgt werden. Ein entscheidender Unterschied zur Schule besteht darin, dass bereits vielfältige formale und informelle Lernerfahrungen vorhanden sind, die Teil der Selbstüberzeugungen der Jugendlichen geworden sind. Die Übergangssituation bietet prinzipiell die Möglichkeit, Weichenstellungen für die Zukunft zu überdenken und zu korrigieren. Das gilt für Genderorientierungen ebenso wie für die Einstellungen zu einem lebensbegleitenden Lernen. Hat sich beides kontraproduktiv miteinander verschränkt (durch Geschlechterschablonen, die Lernresistenz hervorrufen, oder durch Lernabwehr, die auf dichotomen Geschlechterbildern beharren lässt), dann ergibt sich hier die Gelegenheit, an dieser Verschränkung zu arbeiten.

Insbesondere im Übergangssystem ist eine Fülle an negativen Lernerfahrungen versammelt und alles, was an Schule erinnert, erzeugt Widerstand oder Unlust. Deshalb müssen die pädagogisch Professionellen die Voraussetzungen schaffen, dass die Teilnehmenden an den diversen Maßnahmen in ein anderes, aufbauendes Verhältnis zum Lernen treten können. Eben dieser Anspruch kann die Reflexion über Lernkonzepte anstoßen, welche für die pädagogischen Initiativen in der gesamten Phase des Übergangs anregend wirken können. So werden etwa folgende methodisch-didaktischen Elemente einer pädagogischen Programmatik für Jugendliche mit schlechten Startchancen gefordert:

- Kompetenzorientierung,
- Handlungsorientierung,
- sinnstiftende Lernkontexte,

- realitätsnahe Arbeitserfahrungen,
- Lebensweltorientierung,
- Nutzung von Lerngruppen als Ressource,
- aktive und gestaltende Teilhabe der Jugendlichen (Niemeyer 2003, S. 7).

Es ist anerkanntermaßen entscheidend, Lernblockaden abzubauen, Lernerfolge zu vermitteln und selbstständige Lernaktivitäten der Jugendlichen zu fördern. Mehr Bewusstheit vom eigenen Lernen darf also gerade dann als Beitrag zu einem gesicherteren Selbstbewusstsein verstanden werden, wenn die Lebenssituation von Ungewissheiten durchzogen ist. Den Vorstellungen eines eigenständigen Lernens nähern sich Aspekte einer konstruktivistischen Lerntheorie besonders passend an. Sie gehen u.a. davon aus, dass

- jedes Individuum sich aktiv seine eigene Welt konstruiert,
- eine gezielte pädagogische Beeinflussung im Sinne von „Lehren gleich Lernen“ nicht möglich ist,
- durch soziales Lernen individuelle Weltkonstruktionen und subjektive Wirklichkeiten revidiert oder gefestigt werden.

Obwohl das Erlernen metakognitiver Fähigkeiten (→Abbildung 12) häufig für sehr voraussetzungsvoll gehalten wird, scheint es auf junge Erwachsene, die mit dem Lernen auch ihr Leben wieder in den Griff bekommen sollen, als selbst steuerbare Strategie zugeschnitten zu sein.

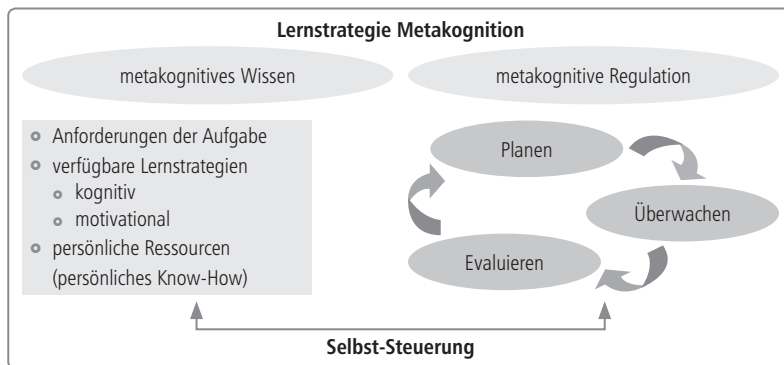


Abbildung 12: Lernstrategien (eigene Darstellung)

Ein lehrzentriertes Verständnis betont die Anforderungen der Aufgabe sowie im engen Verständnis von Didaktik deren Vermittlung. Metakognitives Wissen und Können dagegen verlangt nach Selbstvergewisserung aufseiten der Lernenden:

- Wie wurde bisher gelernt? – Stärke-Schwäche-Analyse durchführen.
- Was wurde bisher gelernt? – Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten prüfen.

Funktionen, die im Sinne der Fremdüberwachung und -kontrolle der Lehre zugeschrieben waren, werden nun übersetzt in Kompetenzen, welche die Lernenden erwerben, um sie auf ihr eigenes Lernen anzuwenden:

Ein wichtiges Merkmal selbstregulierten Lernens ist die Fähigkeit, Lernstrategien auszuwählen, zu kombinieren und zu koordinieren (...). Hierzu zählen Planung (z.B. des Lernziels und der Mittel, die zur Erreichung notwendig sind), Überwachung (z.B. des Lernfortschritts), Steuerung (z.B. durch Veränderung der Mittel) und Evaluation (Bewertung der Zielerreichung) (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 272).

Gelingt es, sich der eigenen Lernressourcen und -strategien reflexiv zu vergewissern und darauf das weitere Lernen aufzubauen, so entspricht das dem Konzept des „situierten Lernens“. Es stellt den Aufbau von Identität in den Vordergrund, verweist aber auch darauf, dass Bedeutungen in sozialen Kontexten ausgehandelt werden (z.B. der Lerngruppe, der Peergroup). Je nachdrücklicher das autonome und sozial eingebundene Lernen betont wird, desto stärker verändert sich die pädagogisch professionelle Funktion. Von der reinen Vermittlung des Fachwissens in frontaler Formation geht sie über in eine begleitende und fördernde Rolle. Die Lernenden stehen im Vordergrund, die lehrende Person dagegen gibt Hilfestellungen und stellt Lernwerkzeuge zur Verfügung.

Zu solchen Hilfestellungen gehört der Impuls, sich kritisch mit Geschlechterstereotypen und ihren einengenden Folgewirkungen für junge Frauen und Männer auseinanderzusetzen. Die Lerngruppe ist das geeignete methodische Mittel, um subjektive Genderbedeutungen im sozialen Austausch abzugleichen. Gleichgeschlechtliche Gruppen können dafür „Schon-

räume“ auf Zeit eröffnen, geschlechterdialogische Settings hingegen durch Kontrastierung aufschlussreich sein.

Werden junge Männer in den Blick genommen, weil die traditionelle Männlichkeitstypische Konstruktion des Ernährers für die Familie angesichts der Veränderungen am Arbeitsmarkt nicht länger haltbar ist, dann kann durch pädagogische Hilfestellung die Gelegenheit für innovative Erfahrungen mit „geschlechtsfremden“ Arbeitsbereichen, Tätigkeiten und Verhaltensweisen geschaffen werden (→ Webseite des Pilotprojekts „Neue Wege für Jungs“, www.neue-wege-fuer-jungs.de). Je anschaulicher das Ziel wird, geschlechtsbezogene Selbstkonstruktionen nicht nur für den Übergang zu vielfältigen, und je nutzbringender dies erscheint, desto eher nimmt es die Gestalt eines Lernziels an, dass Lernende und Lehrende miteinander teilen können.

ZUR REFLEXION

Folgende Fragen helfen Ihnen, Ihre eigene Einstellung gegenüber Geschlechterfragen zu reflektieren und/oder mit Kolleginnen und Kollegen Ihrer Einrichtung zu diskutieren.

- Worin sehe ich die entscheidenden Widersprüche, die aus der Gesellschaft in mein Berufsfeld einfließen? Gibt es eine Kluft zwischen normativen Vorgaben und meinen persönlichen Vorstellungen von guter pädagogischer Arbeit?
- Mit welchen Zielvorstellungen habe ich es in meiner Institution zu tun, an welchen Maßstäben wird meine Arbeit gemessen? Ist meine Tätigkeit strukturell abgesichert?
- In welchen kooperativen und kollegialen Zusammenhängen bewege ich mich in meiner Praxis? Behindern oder unterstützen sie mich? Wie kann ich ein positives Klima aktiv gestalten?
- Was würde man in meiner Institution dazu sagen, wenn ich meine Genderkompetenz besonders hervorhebe?
- Welche Faktoren machen sich bei meinen Teilnehmerinnen und Teilnehmern als potenzielle Lernbarrieren besonders bemerkbar: der familiäre Hintergrund, die Geschlechtszugehörigkeit, ihr Bildungsstand, ihr Migrationshintergrund oder die soziale Schicht, aus der sie kommen? Wie kann ich mir Informationen darüber beschaffen, um einen differenzierten Eindruck zu erhalten?
- Welche Rolle spielen Gendereinflüsse bei meinen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, welche Formen von Doing Gender kann ich erkennen?

- Gibt es eine geschlechtstypische Kleiderordnung bei meinen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, eine geschlechtstypische Körpersprache?
- Was weiß ich von den bisherigen Lernbiographien meiner Teilnehmerinnen und Teilnehmer? Kenne ich die Hintergründe?
- Wie bewusst sind mir meine eigenen Lesestrategien? Lese ich fachliche Texte einmal oder mehrmals? Markiere ich Textstellen, mache ich Anmerkungen oder exzerpiere ich? Wie bleiben mir die zentralen Aussagen der Texte am besten im Gedächtnis?



Lektüreempfehlungen

- Niemeyer, B. (2004): Benachteiligtenförderung zwischen Berufung und Profession. Professionstheoretische Überlegungen zu einem diffusen Bildungsbereich. URL: www.bwpat.de/ausgabe6/niemeyer-a-bwpat6-p.html (Stand: 28.07.2009)
- Pohl, A./Walther, A. (2006): Benachteiligte Jugendliche in Europa. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 47, S. 26–36
- Trautner, H.-M. (2006): Sozialisation und Geschlecht. Die entwicklungspsychologische Perspektive. In: Bilden, H./Dausien, B. (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Opladen/Farmington Hills, S. 103–120

5. Erwachsenenbildung

Die Auffassung, dass Erwachsene ausgelernt hätten, ist weit verbreitet. Mit dem Paradigma des lebensbegleitenden Lernens rückt die Erwachsenenbildung nun aber seit geraumer Zeit die Erkenntnis in den Blick, dass informelles, non-formales, aber auch formales, d.h. abschlussbezogenes Lernen nicht mit Beendigung der Schul- bzw. Berufsausbildungsphase endet. Da die Persönlichkeitsentwicklung nicht mit Erreichen der Volljährigkeit endet, eröffnet sich die Möglichkeit – und Notwendigkeit – des Lernens bis ins gehobene Alter. Immer dann, wenn Menschen ihre Fähigkeiten, Ausdrucksformen und Aktionsradien verändern wollen, wenn sie nach Unterstützung für Weichenstellungen im Lebenslauf fragen, wenn sie mehr Bewusstheit von sich selbst und der umgebenden Welt erlangen wollen – dann kann auf die Erwachsenenbildung und ihre Angebote zugegriffen werden. Denn sie bietet vielfältige Lernchancen in unterschiedlichen sozialen Kontexten.

Im Folgenden wird ausschließlich der Begriff „Erwachsenenbildung“ verwendet. Der häufig synonym verwendete, aber vergleichsweise eng geführte Begriff der „Weiterbildung“ soll an dieser Stelle nicht benutzt werden, da dieser sich vorwiegend auf die berufsbezogene Fortbildung bezieht. Stattdessen soll es hier um einen umfassenden Bildungsbegriff gehen, der die allgemeine wie berufliche Bildung einschließt.

Nehmen die Prägungen durch soziale Konstruktionen von Geschlecht von der Kindheit bis ins Jugendalter zu, so steigen entsprechend die Anforderungen an einen reflektierten pädagogischen Umgang mit Genderphänomenen. Für die Bildungsprozesse Erwachsener stellen sie konkrete Herausforderungen für die pädagogische Kompetenz dar, die auf folgenden Voraussetzungen beruhen:

- Soziales Umfeld, Kultur und gesellschaftliche Strukturen schreiben den erwachsenen Individuen eine bestimmte geschlechtliche Identität zu.
- Erwachsene haben bereits (revisionsfähige) Entscheidungen hinsichtlich ihrer geschlechtlichen Identität getroffen und diese internalisiert.

- Die Gesellschaftsordnung ist nach wie vor vom Muster einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung durchzogen, die strukturell getrennt ist und Frauen und Männern soziale Orte produktiven oder reproduktiven Charakters zuweist.

Wenn Erwachsene in Prozesse organisierten Lernens eintreten, so bringen sie unweigerlich Sedimente solcher Fremd- und Selbstzuschreibungen mit und machen Gender „spruchreif“. Mit genderkompetentem pädagogischem Denken und Handeln wird die Voraussetzung geschaffen, dem in der Erwachsenenbildung gültigen Prinzip, sich an den Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmenden zu orientieren, mehr Tiefenschärfe zu geben. Denn gerade hier können geschlechtsbestimmte Differenzen wahrgenommen und explizit angesprochen werden. Im Unterschied zu frühkindlicher Erziehung und Schule ist im Kontext der Erwachsenenbildung die Sorge hinfällig, die Adressaten vorschnell in ihrer Identitätsentwicklung zu beeinflussen, denn sie haben bereits mehr oder minder klare Vorstellungen von Geschlechtersettings adaptiert. Die für Bildungsprozesse Erwachsener entscheidende Frage ist, in welcher Weise sie die Vorstellungen adaptiert haben – und ob sie daran etwas ändern wollen.

Darüber hinaus kommt in und durch Erwachsenenbildung selbst ein Doing Gender in Gang, das nicht ohne Weiteres erkennbar ist. Es ist davon auszugehen, dass Gender bereits auf einer Vielzahl von Ebenen thematisiert wird, so in

- theoretischen und professionellen Diskursen im Feld,
- institutionell gebundenen Leitlinien,
- bildungspolitischen Zielen und nicht zuletzt in
- didaktisch-methodischem Vorgehen.

All diese Ebenen und Diskurse sollten immer dann kompetent entziffert werden, wenn sie auf das Bildungsangebot, die Lernmöglichkeiten und die Teilnehmenden immanent einwirken, wenn sie also spezielle Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit und dem Geschlechterverhältnis transportieren, ohne dies offenzulegen.

Insofern kann Gender in mehrfacher Hinsicht Wirkung für die Erwachsenenbildung entfalten – und zwar als:

- analytische Kategorie für das Auffinden verdeckter Genderdimensionen auf allen theoretischen wie praktischen, pädagogischen Ebenen;
- geschlechterdemokratische Zielsetzung und inhaltliches Element von Bildungsangeboten;
- Impuls für didaktisch-methodische Arrangements, die sowohl die Teilnehmenden wie die pädagogisch Professionellen zu geschlechtsbewussten Reflexionen eigenen Lernens und Lehrens anregen.

Zwar gewinnt Gender als bestimmende Kategorie für die Erwachsenenbildung an Bedeutung, versteht sich als Aufmerksamkeits-Brennpunkt erwachsenenpädagogischer Überlegungen aber nicht von selbst. Häufig gibt noch das Engagement Einzelner den Ausschlag für eine Thematisierung. Dann entstehen Forschungsarbeiten, konkrete Praxisanregungen im Sinne des Gender Mainstreaming für die Qualitätsentwicklung und vor allem Fortbildungsveranstaltungen für das planende und lehrende Personal. Die aktuellen gesellschaftspolitischen Veränderungen im Verhältnis zwischen den Geschlechtern lassen die Prognose zu, dass der Stellenwert für die Gestaltung von Bildungsprozessen weiterhin zunehmen wird, weil er sich aus Außenverhältnissen aufdrängt und weil die Diskussion der unterschiedlichen bildungsbiographischen Verläufe der Geschlechter in vorangehenden Lebensphasen auch die Erwachsenenbildung erreicht.

5.1 Daten und Fakten

5.1.1 Die Bildungsbeteiligung der Geschlechter

Die quantitative Beteiligung von Frauen und Männern an der Erwachsenenbildung hängt nicht nur von ihrem Lerninteresse, sondern ebenso von ihrer geschlechtsbedingten Lebenssituation ab (vgl. Venth 2007a). Außerdem ist zu bedenken, dass Erwachsene hinsichtlich ihres Lernens nicht wie Kinder und Jugendliche einer direkten Verpflichtung unterliegen. Sie können freier entscheiden, ob und was sie lernen wollen. So spiegeln statistische Daten

bis zu einem gewissen Grad die Lerninteressen von Frauen und Männern wider, wie sie aus Lebenslagen erwachsen. Zwar bieten Bildungsberichterstattungen einige Kontinuität und Systematik beim Erfassen geschlechtsdifferenzierter Daten. Berichte hingegen, die auf Lebenskonstellationen der Geschlechter und Teilhabechancen an Erwachsenenbildung komparativ eingehen, sind noch jung und können keine Variationen in zeitlichen Horizonten nachzeichnen (vgl. Cornelißen 2005). In Deutschland ergibt sich seit 1979 eine Zunahme der Bildungsbeteiligung von Frauen, so dass heute grundsätzlich von einem Gleichstand zwischen den Geschlechtern ausgegangen werden kann (vgl. DIE 2008). In der EU ist die weibliche Quote der Beteiligung mittlerweile sogar erkennbar höher als die männliche Quote (vgl. Europäische Gemeinschaften 2008).

Dieses qua Gesamterfassung gültige Faktum verschiebt sich bei genauem Hinsehen. Eine Augenblicksaufnahme aus dem Mikrozensus (→ Abbildung 13) weist nach, dass die Bildungsteilnahme von Frauen diejenige von Männern übersteigt, solange die Geschlechter in einer Partnerschaft ohne Kinder leben. Kommen aber Kinder im erziehungspflichtigen Alter hinzu, so fällt die Doppelbelastung durch Erwerbsarbeit und Familie nach wie vor auf die Frauen zurück. Ihre Teilnahme sinkt rapide, während die Teilnahme von Männern deutlich ansteigt:

| WB-Teilnahme | Teilnahme in den letzten 12 Monaten | darunter | | | | |
|------------------------|-------------------------------------|---------------------------|---|--|--|--|
| | | ohne Kind(er) im Haushalt | mit Kind(ern) im Haushalt (jüngstes Kind < 6 Jahre) | mit Kind(ern) im Haushalt (jüngstes Kind < 10 Jahre) | mit Kind(ern) im Haushalt (jüngstes Kind < 15 Jahre) | mit Kind(ern) im Haushalt (jüngstes Kind < 18 Jahre) |
| nur 19- bis 64-Jährige | | | | | | |
| Männer | 15,47 | 15,71 | 19,17 | 19,01 | 18,3 | 17,54 |
| Frauen | 14,72 | 16,35 | 10,97 | 12,48 | 13,63 | 13,75 |

Abbildung 13: Teilnahme nach Geschlecht und Lebenssituation (Quelle: Statistisches Bundesamt 2007b)

In dieser Phase findet ein Rückfall in traditionelle Positionen im Geschlechterverhältnis statt, welcher die bis dahin ansteigende Kurve weiblicher Bildungsaktivitäten nachhaltig bricht. Unterstrichen wird dieser Befund durch den „Gender-Datenreport“:

Für Deutschland insgesamt gilt, dass Frauen erheblich öfter an Weiterbildung teilnehmen, wenn sie ohne Kinder allein oder ohne Kinder in einer Partnerschaft leben. Wohnen Frauen mit Partner und einem oder mehreren Kindern zusammen, geht ihre Teilnahmequote deutlich zurück. Bei Männern hingegen ist die höchste Weiterbildungsbeteiligung festzustellen, wenn sie mit Partnerin sowie mit zwei oder mehr Kindern in einem Haushalt leben (Cornelißen 2005, S. 88).

Die Interaktion zwischen familiärer Situation, Beschäftigungssituation und Bildungsbeteiligung untersuchen zwei empirische Forschungsarbeiten. Nach geschlechtsdifferierenden Unterschieden bei der „Nichtteilnahme“ speziell an beruflicher Bildung fragt die Studie von Schröder u.a. und konstatiert: „Einen ‚Kindereffekt‘, wie er bei Frauen nachgewiesen werden konnte, gibt es für Männer nicht“ (Schröder u.a. 2004, S. 58). Nach den Ergebnissen dieser Studie stellt der Beschäftigungsstatus von Frauen keinen signifikanten Faktor für den Umfang der Teilnahme an Bildung dar. Die Beteiligung ist unabhängig davon, ob Teilzeit- oder Vollerwerbstätigkeit vorliegt. Entscheidend wirkt sich dagegen die private Lebenssituation mit Kindern für die Bildungsaktivität aus: Sie schränkt Mütter ein und motiviert Väter. Zu solchen Resultaten kommt auch die Längsschnittuntersuchung von Friebel für den Zeitraum von 1994 bis 2006: Mit dem Älterwerden von Kindern nehmen die Teilzeit- und Vollerwerbstätigkeiten von Frauen zwar zu, sie nähern sich dem „Normalfall“ der Vollerwerbstätigkeit von Vätern an (Friebel 2007, S. 44). Mit Kindern im privaten Lebenszusammenhang vollzieht sich dennoch eine „Retraditionalisierung“ (ebd.) der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, die zum Auslöser für das Auseinanderfallen der Bildungsbeteiligung von Frauen und Männern wird.

Differenzen anderer Art werden bei der Bildungsnachfrage sichtbar, wenn die Kursbelegungen bei Trägern der Erwachsenenbildung mit einem

erheblichen Anteil allgemeiner (nicht berufsbezogener) Bildung betrachtet werden (→ Abbildung 14). Frauen beteiligen sich häufiger an solchen Angeboten als Männer, und das ist eine seit vielen Jahren anhaltende Tendenz.

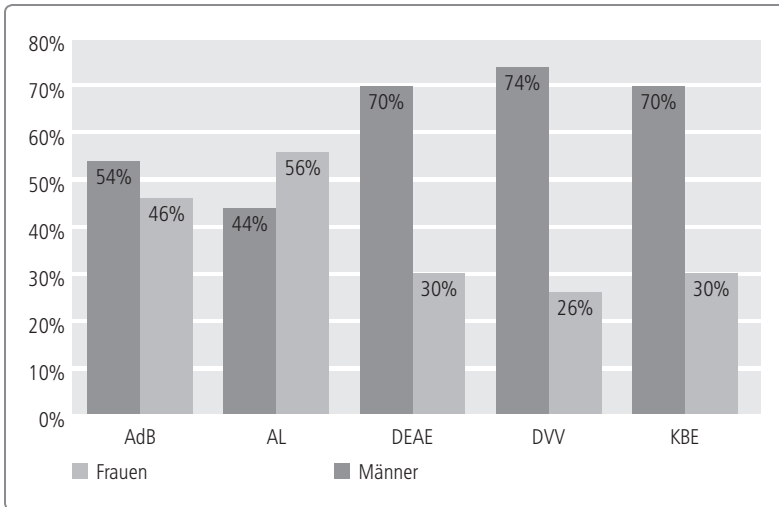


Abbildung 14: Weiterbildungsteilnahme bei ausgewählten Trägern 2007 (Quelle: DIE Weiterbildungsstatistik im Verbund/VHS-Statistik, eigene Berechnungen)

Die Abkürzungen von links nach rechts: AdB = Arbeitskreis deutscher Bildungsstätte, AL = Arbeit und Leben, DEAE = Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, DVV = Deutscher Volkshochschul-Verband, KBE = Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung; Arbeit und Leben (AL) als Kooperation zwischen Volkshochschulen und Gewerkschaften setzt traditionell einen seiner Schwerpunkte bei Angeboten zu „Arbeit – Beruf – Interessenvertretung“, in denen die männliche Teilnahmequote hoch ist. So mag sich der überproportionale Anteil von Männern als Teilnehmer erklären.

Einblicke in die quantitative Verteilung der inhaltlichen Nachfrage von Frauen und Männern am Beispiel der Volkshochschulen gibt die nachfolgende Graphik (→ Abbildung 15), die nach Fachbereichen gegliedert ist.

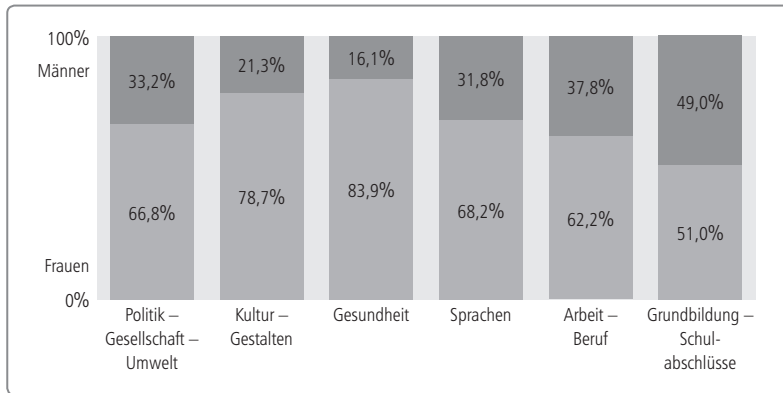


Abbildung 15: Geschlechtsverteilung von Kursbelegungen an Volkshochschulen 2006
(eigene Darstellung)

Der weibliche Anteil überwiegt in allen Bereichen, am eklatantesten bei „Gesundheit“ und „Kultur – Gestalten“. Auch diese geschlechtsspezifische proportionale Verteilung stellt sich seit einem langen Zeitraum nahezu unverändert dar.

In diesem Nachfrageverhalten erwachsener Männer und Frauen setzen sich unterschiedliche Prioritäten fort, die als Geschlechterdivergenz bereits bei Ausbildungswahl und Berufswahlverhalten junger Frauen und Männer zum Vorschein kamen: Frauen bevorzugen (Aus-)Bildungsmöglichkeiten und Berufe, welche die persönliche Entwicklung (einschließlich des bewussten Umgangs mit dem eigenen Körper), Kreativität und kommunikatives Verhalten fördern und auf die Sorge für sich und andere zielen. Männer hingegen scheinen diese inhaltliche Ausrichtung zu meiden und sich auf den strengeren Berufsbezug zu konzentrieren. Bei der allgemeinen, nicht berufsbezogenen Bildung weisen „Männer ab dem 30. Lebensjahr nur noch halb so starke Teilnahmequoten wie Frauen“ auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 139).

Der geschlechtsspezifische Kontrast ist kein deutsches Phänomen, er wird beispielsweise auch in Großbritannien explizit zur Sprache gebracht. So stellt McGivney fest:

A persisting gender split in the education/training sectors frequented by men and women and in the subject and skill areas studied. (...) After age 16, women continue to be represented in more education sectors and across a broader range of areas of learning than men who are still represented in work-related education and training (McGivney 2004, S. 36 und 65).

In Theorie und Praxis der deutschen Erwachsenenbildung ist diese Varianz beim Teilnahmeverhalten bekannt, aber kein Gegenstand leitender Diskurse.

5.1.2 Frauenbildung, Männerbildung, Bildung mit der Geschlechterperspektive

Im Folgenden wird auf spezifische Angebote für Männer, für Frauen und auf Veranstaltungen mit geschlechtsrelevanter Ausrichtung eingegangen. Damit soll allerdings nicht der Eindruck erzeugt werden, als sei die Genderdimension nur in solchen Lernkontexten zu verorten und könnte im übrigen Bildungsangebot ausgespart bleiben.

Im historischen Ablauf steht die Entwicklung der „Frauenbildung“ an erster Stelle. Zur Frauenbildung zählte man früher in Kreisen, die der Erwachsenenbildung fernstanden, lediglich die Geschichte der Mädchenbildung des 19. Jahrhunderts sowie Bildungsangebote für junge Frauen, die auf Hausfrauentätigkeiten vorbereitet wurden. Tatsächlich aber setzte Bildung für Frauen in den sechziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts ein als Aufklärung, Suchbewegung und Emanzipation; sie sah sich eng verbunden mit der Frauenbewegung. Die Programme für Frauen etablierten sich in den 1990er Jahren und wurden zunehmend auch öffentlich sichtbar gemacht: Im Jahr 1994 erschien ein „Rahmenplan Frauenbildung“ (Eberhardt/Weither), 2001 ein „Handbuch zur Frauenbildung“ (Gieseke). Beide Veröffentlichungen fächern die Bandbreite der Bildungsangebote auf, die von Frauen für Frauen verwirklicht wurden und konkretisieren ihre frauenpolitischen Anliegen.

Es gab viele Versuche, auch eine „Männerbildung“ in Gang zu setzen. Diese dauern an. 1993 gab Ekkehard Nuissl mit einer Publikation den Anstoß, Männerbildung ernst zu nehmen und über ihre Hintergründe offener zu reflektieren. Im Jahr 2002 veröffentlichten engagierte, in der Erwachsenenbildung tätige Männer die „Frankfurter Thesen zur Männerbildung“

(Bildungswerk Frankfurt 2002). Sie plädierten nicht nur für *eine* Männerbildung, sondern für deren Vielfalt, und begründeten dies unter anderem damit, dass es darum gehen müsse, eine neue Balance von Beruf und Leben herzustellen. Entsprechende Bildungsangebote setzten sich zum Ziel, Männern jenseits von Externalisierung, Abstraktion und Verallgemeinerung einen Zugang zur eigenen Innerlichkeit zu verschaffen. Auch wurden Männer in wenig gelebten Eigenschaften angesprochen, die im familiären, privaten Zusammenhang verankert sind (etwa als Väter) und zur Selbsterfahrung anregen. In der Summe zieht Nuissl allerdings den Schluss: „Männerbildung als eine Bildungsarbeit, die spezifisch männliche Probleme und Defizite aufgreift und bearbeitet (...) existiert praktisch nicht“ (Nuissl 2009, S. 855f.).

Den Perspektivwechsel, über Frauen- versus Männerbildung hinaus Männer *und* Frauen und mit ihnen das Geschlechterverhältnis anzusprechen, dokumentierte 1995 die Veröffentlichung „Dialoge zwischen den Geschlechtern“ (Arbeitsgruppe Kultur und Lebenswelt 1995). Sie ging aus einer Fortbildungsveranstaltung für das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung hervor. Eine geschlechterkontrastive Wahrnehmung ist heute in der Geschlechterforschung nahezu theoretischer Standard. In der Erwachsenenbildung lenken die verschiedenen Gendertrainings für pädagogische Fachkräfte den Blick auf sie; für die Bildungsarbeit jener Jahre eröffnete sie aber völliges Neuland (vgl. Venth u.a. 1999). Vertreterinnen der Frauenbildung befürchteten eine Nivellierung ihrer schwer erkämpften Bildungserfolge, aufgeschlossene Männer der pädagogischen Profession gaben sich mit erheblicher Scheu auf das für sie unbekannte und latent bedrohliche Terrain.

Dennoch scheint die Genderperspektive in der Erwachsenenbildung unaufhaltsam zu sein, weil sich ein Trägerbereich nach dem anderen im Feld dafür öffnet. Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt „GeQuaB“ (→ www.gender-qualifizierung.de) liefert dafür nicht nur den Beweis, sondern ist darüber hinaus ein Vorbild für die Genderqualifizierung in der Bildungsarbeit (vgl. Gentner u.a. 2008). Allerdings beginnen entsprechende Initiativen vorerst nur auf der Ebene der Qualifizierung des pädagogischen Personals. Sie finden noch keinen sichtbaren Niederschlag in Bildungsangeboten. Und sie beschränken sich auf die Erwachsenenbildung.

Eine andere Ausrichtung verfolgen Maßnahmen und Trainings, die vom „Gender Mainstreaming“ ausgehen und Gender als Querschnittkategorie zur Bestimmung von Zielen der Organisationsentwicklung für Bildungseinrichtungen einsetzen. In diesem Kontext wird die Strategie verfolgt, alle Arbeitsbereiche, Strukturen und Rahmenbedingungen der Organisation mit der Frage zu durchleuchten, ob die Voraussetzungen für Geschlechtergerechtigkeit gegeben sind. Es findet also eine geschlechtssensible Überprüfung des unmittelbaren Arbeitsumfelds statt. Dafür werden folgende Instrumente entworfen und eingesetzt, die einen schrittweisen Sondierungs- und Verbesserungsprozess erlauben:

- kritische Bestandsaufnahme des Ist-Standes,
- Formulierung von Alternativen und Parametern für die Umsetzung,
- Erprobung bzw. Realisierung,
- Evaluation.

5.1.3 Lern- und Kommunikationsverhalten der Geschlechter

Die besonderen und „anderen“ Ansätze des Lernens für Frauen sind theoretisch reichhaltig behandelt. In einer Vielzahl von Erfahrungsberichten aus der Praxis kommen sie „über den Umweg“ der Bildungsnachfrage oder als Blitzlichter aus dem Kursgeschehen zum Ausdruck.

BEISPIEL

Wiltrud Gieseke fasst Erfahrungen aus der Praxis in einem Interview zusammen:

Frauen lernen lieber in Gruppen und schätzen die wechselseitige Unterstützung und Kooperation (...) sie wollen vor allen Dingen kommunikative und soziale Momente, die Beziehungen zu anderen Menschen herstellen und sichern (...). Dazu zählen Formen der Ermutigung zu Beginn der Arbeit, dialogische Aneignungsweisen, nicht Kritik, sondern konsensuales Denken als Form der Wahrheitsfindung (Gieseke 1994, S. 61).

Gisela Pravda ergänzt:

Kennzeichnend sind nicht-sexistische Verhaltensmuster in Bezug auf Autorität, Partizipation, Willensbildung und Interaktion; kooperative und solidarische Lernstile werden gestärkt, Führungsaufgaben rotieren, es wird ein risikofreies Lernklima aufgebaut und erhalten; Intuition, Imagina-

tion und Gefühlswelt werden genutzt, das Lernen ist erfahrungsbezogen, es werden kollektive Problemlösungsstrategien kollektiv erarbeitet, akademisches Wachstum wird mit persönlichem Wachstum verknüpft (Pravda 2001, S. 307).

Die ausgewählten Zitate können als charakteristisch für das geschlechtshomogene Lernen unter Frauen gelten, wie es aus theoretisch aufgearbeiteten Erfahrungen pädagogisch Professioneller hervorgeht. Allerdings resultieren sie aus der „Blütezeit“ der Frauenbildung von Mitte bis Ende der 1990er Jahre.

Auch über männliche Motivationen gibt es mittlerweile Erfahrungen aus der Praxis, die dokumentiert sind.

BEISPIEL

Über Männer und Bildung berichtet ein in der Männerarbeit erfahrener Werkstattleiter:

In Bildungsveranstaltungen, in denen es um nicht-berufliche Weiterbildung geht, sind kaum Männer zu finden. Ratlosigkeit in den herrschenden Bedingungen bleibt vorwiegend den Frauen überlassen (...). Mit der Ratlosigkeit haben wir Männer den Frauen gleichzeitig die Impulse zur politischen und persönlichen Weiterbildung überlassen. Bildung, was ich darunter verstehe: Aus einer Not, aus Betroffenheit, aus Ratlosigkeit, Lust und Neugierde nach Wegen der Weiterentwicklung suchen, innen und außen, noch ohne zu wissen, wie es weitergeht. (...) Viele Männer kommen in unseren Kurs aus ihren Programmen abgestürzt, vertrieben. Eine eben abgebrochene Beziehung, das Gefühl, die eigene Partnerin entwickle sich weiter und man bleibt stehen, Unzufriedenheit mit der Arbeitssituation, Neugier, was in einem Männerkurs so läuft, Verlust des Arbeitsplatzes und der damit verbundenen Männerkontakte, Pensionierung und anschließende Vereinsamung, Kontakte überhaupt, das sind Motivationen, den Kurs zu besuchen (Mühlemann 1994, S. 99 und 106).

Ein anderer Bericht fasst Erfahrungen aus Männerseminaren zusammen:

Männerseminare werden wesentlich langsamer voll als andere Seminare. Schauen wir uns das Geschehen in den zustande gekommenen Seminaren an, bestätigen sich zunächst alle Befürchtungen und Zweifel hinsichtlich der Motivation und Bereitschaft von Männern, sich mit Fragen der männlichen Identität auseinanderzusetzen (...). Mein Angebot, gelegentlich kleine Bewegungsübungen zur Auflockerung ins Seminar einzustreuen, wurde von einem großen Teil mit eisigem

Schweigen aufgenommen. (...) Das Verhalten der Teilnehmergruppe zu Beginn des Seminars war in diesem Fall zwar besonders auffällig, ist aber im Prinzip ähnlich wie in anderen Seminaren zum Themenfeld männliche Identität. Es zeigte, wie groß die Angst und wie ungewohnt eine Auseinandersetzung unter Männern über diese Frage ist – andererseits wurde aber im konkreten Ablauf des Seminars das starke Bedürfnis nach Austausch mit anderen Männern deutlich – und nach Orientierung in den unübersichtlich gewordenen Fragen des Mann-Seins (Simon 1994, S.157f.).

Auch diese beispielhaften Erfahrungen können für Angebote der Männerbildung in den 1990er Jahren verallgemeinert werden.

Eine breit angelegte Untersuchung gab im Jahr 1999 die Auskunft, dass in geschlechtsheterogenen Seminaren der Erwachsenenbildung Frauen und Männer neben Gemeinsamkeiten Kommunikationsstile zeigen, die jeweils einem traditionellen Rollenbild entsprechen (vgl. Derichs-Kunstmann/Mützing/Auszra 1999). Die festgestellten Unterschiede konstituieren Hierarchien.

Unterschiede gab es

- bei der *Orientierung* im Raum und bei den Sitzordnungen,
- bei der *Selbstdarstellung* der männlichen und weiblichen Teilnehmenden im Seminar und
- beim *Kommunikationsverhalten* im Plenum wie in Arbeitsgruppen.

Orientierung

Frauen suchen die Nähe zu anderen Frauen, Männer eher die Distanz (auch zu anderen Männern) und sie belegen daher eher die strategisch günstigen Sitzplätze.

Selbstdarstellung

Männer stellen sich ausführlicher und positiver vor als Frauen. Frauen beschreiben sich eher mit negativ besetzten Adjektiven.

Kommunikationsverhalten

In den Vorstellungsrunden machten Frauen sich in witzigen Bemerkungen über ihre Schwächen lustig. Männer benutzten witzige Bemerkungen, um sich über ihre Stärken lustig zu machen. Die thematische Steuerung der Plenumsdiskussion lag eher in der Hand der Männer, und zwar durch

- langes und ausführliches Reden,
- kritische Äußerungen gegenüber dem Team bzw. den Unterrichtsmaterialien,
- aber auch durch Lob der Teamenden oder
- durch die Unterbrechung der Äußerungen anderer (vgl. Derichs-Kunstmann 1996, S. 43).

Letztlich entsteht mit diesem empirischen Gang in die Lernpraxis das Bild einer Geschlechterhierarchie im Lern- und Kommunikationsverhalten von Frauen und Männern. Doch ist heute davon auszugehen, dass sich ein solches Bias als Verzerrung im Geschlechterdialog bei einer vergleichbaren Untersuchung nicht mehr derart handfest herauskristallisieren würde. Auf jeden Fall konnte mit der Untersuchung die Forderung nach Genderkompetenz bei den pädagogisch Tätigen überzeugend erhärtet werden.

5.1.4 Das Personal der Erwachsenenbildung

Im Gegensatz zur Schule entwickeln Einrichtungen der Erwachsenenbildung ihre Programme in eigener Regie und im Rekurs auf die Nachfrage Bildungsinteressierter. Die generelle Unterscheidung zwischen planend-disponierendem und lehrendem Personal geht auf dieses Spezifikum zurück. Allerdings ist die Datenlage zu den Typen und Beschäftigungsverhältnissen der pädagogisch Professionellen außerordentlich lückenhaft:

Empirische Daten und empirisch gestützte Informationen zu den Personen(gruppen), die in der Weiterbildung tätig sind, sind nur eingeschränkt verfügbar, da die Weiterbildungsbranche als Wirtschaftszweig nicht gesondert ausgewiesen ist, andererseits aber auch durch die bisherige Bildungsberichterstattung nur in (...) Teilausschnitten (...) beschrieben wird (DIE 2008, S. 69).

Ein geschlechtsdifferenter Zahlenüberblick liegt nur zu den Lehrenden vor. Sie wurden für die allgemeine wie berufliche Bildung in einer Studie des WSF (2005) erfasst: nach hauptberuflicher Beschäftigung, nebenberuflicher Beschäftigung und einer Beschäftigung auf Honorarbasis. Diese letzte Gruppe der Freiberuflichen oder „Selbstständigen“ ist in einem Ausmaß ungesichert tätig, dass von prekärer Beschäftigung gesprochen wird. Die Studie resümiert folgendermaßen: Beim größeren Teil der pädagogischen Mitarbeiter in Weiterbildungseinrichtungen handelt es sich (...) um Frauen, wobei sich Frauen und Männer im Beschäftigungsstatus nur wenig unterscheiden:

- Von den hauptberuflich in der Weiterbildung tätigen Personen sind 48 Prozent Männer und 52 Prozent Frauen.

- Bei den Nebenberuflichen beträgt das Verhältnis 46 Prozent zu 54 Prozent.
- In der Gruppe der hauptberuflich auf Honorarbasis in der Weiterbildung tätigen Personen sind Frauen mit einem Anteil von 63 Prozent dagegen (...) überrepräsentiert. D.h. vor allem Frauen gehören zu der Gruppe von Lehrenden, deren Situation oftmals als prekär bezeichnet wird (WSF 2005, S. 46).

Zur Korrelation von Einrichtungstypen und Geschlecht der Lehrenden fährt die WSF-Studie fort:

Bezüglich der Art des Beschäftigungs- bzw. Tätigkeitsverhältnisses sowie der Art der Weiterbildungseinrichtung gibt es jedoch im Bezug auf den Geschlechteranteil erhebliche Unterschiede. Insbesondere in den Volkshochschulen, in der kirchlichen Erwachsenenbildung sowie in den sonstigen Unternehmen liegt die Frauenquote (bezogen auf Beschäftigungs- bzw. Tätigkeitsverhältnisse) mit 57 bis 60 Prozent deutlich über dem durchschnittlichen Frauenanteil. Dagegen wird die Weiterbildung im Feld der Kammern und Arbeitgeberverbände vor allem durch Männer geprägt, auf die hier ein Anteil von gut 71 Prozent entfällt. Erklären lässt sich dieser hohe Männeranteil insbesondere durch technische und handwerkliche Lehrinhalte, die diesen Bereich prägen (ebd.).

Neben den Informationen zum Status ist diesem Befund außerdem der Hinweis zu entnehmen, dass nicht nur bei den Teilnehmenden an Erwachsenenbildung, sondern auch bei den Lehrenden inhaltliche Qualifikationen vorhanden sind, die sich nach Geschlecht unterscheiden. Frauen sind in lehrender Funktion eindeutiger in der allgemeinen Bildung und ihren Institutionen aufzufinden, Männer sehr viel häufiger im Bereich der beruflichen bzw. betrieblichen Bildung.

5.2 Zum Doing Gender der Erwachsenenbildung

Noch ist die geschlechtsneutrale Betrachtung von Erwachsenenbildung nicht aufgehoben, sondern vorherrschendes Prinzip. Das belegen drei umfangrei-

che Forschungsarbeiten, die zur Analyse entweder des gesamten Feldes oder einzelner seiner Hauptsegmente gewissermaßen die Genderbrille aufsetzen, um zu ergründen, was sich unter dem geschlechtsneutralen Anstrich, den sich Erwachsenenbildung gibt, tatsächlich verbirgt.

Die Veröffentlichung „Gender-Porträt Erwachsenenbildung“ (Venth 2006) durchleuchtet Programme, Berichte und offizielle Dokumente zur Bildung Erwachsener auf Basis von Theorien der Geschlechterforschung. Sie stellt zur Diskussion, inwiefern Differenzen zwischen den Geschlechtern bzw. Konzepte von Geschlecht über das einzelne Bildungsangebot hinaus bildungstheoretische Maximen, Angebotsinhalte und das Lernen und Lehren selbst beeinflussen. Anders formuliert: Gefragt wird, in welcher Weise die Erwachsenenbildung selbst zur Akteurin eines Doing Gender wird, das traditionelle Geschlechterkonstellationen auflöst oder verstärkt. Die Analyse macht ausfindig, dass sich die traditionelle geschlechtsspezifische Arbeitsteilung mit der zweiwertigen Hierarchie zwischen öffentlich/politisch/beruflich Relevantem einerseits und dem Privaten/Alltäglichen andererseits auch in der Erwachsenenbildung niederschlägt, wenn auch in bildungsspezifischen Formen. Sie kommt zu dem Schluss, dass es sich für mehr Chancengleichheit im Geschlechterverhältnis kontraproduktiv auswirkt, wenn das Lernen für den Beruf/Betrieb oberste Priorität erhält und demgegenüber allgemeine Bildung für die Belange des privaten Alltags als nachrangig eingestuft wird. Darüber hinaus klärt sie darüber auf, inwiefern durch eine solche Skalierung das überholte Geschlechter-Setting zulasten von Frauen wie von Männern im Feld des Lernens Erwachsener nachvollzogen und stets von Neuem rekonstruiert wird.

Eine „Gendersensible Studie zur Krise des Beruflichen Bildungswesens in Deutschland“ (Liedtke 2007) beobachtet in erster Linie die Erkenntnisproduktion der Disziplin Berufspädagogik und ihre Herstellung von Wissensordnungen. Sie legt offen, wie mit hegemonialen Deutungsmustern eine spezifische Wissensordnung hergestellt und geschützt wird. Mit der kritischen Analyse von institutionellen Strukturen, Begriffen und Kategorien werden Defizite und Begrenzungen des berufspädagogischen Diskurses identifiziert. Durch Einbezug der Kategorie „Lebensweisen“ kommt sie Deutungshorizonten auf die Spur, die verhindern, dass sich soziale Handlungs-

felder und individuelle Handlungsspielräume jenseits von traditionellen Geschlechtsrollen-Zuweisungen entwickeln können. Nicht zuletzt macht sie so Doing-Gender-Mechanismen ausfindig, die eine ideologische Koppelung von Gender und Beruf bewirken. Die Studie erkennt für die Berufspädagogik: „Dennoch bleiben die Argumentationsmuster einem Differenzmodell von Zweigeschlechtlichkeit verhaftet, mit dem eine Natürlichkeit dieser Differenz als vorsoziale bzw. vordiskursive Wirklichkeit angenommen wird“ (ebd., S. 196). Sie sieht die Widerspiegelung gesellschaftlicher Ordnungsstrukturen, die einem dualen, hierarchisch angelegten Geschlechtermodell folgen.

Geschlechtergerechtigkeit als gesellschaftliches und bildungspolitisches Ziel leitet eine weitere Arbeit an, welche sich auf „Geschlechterbilder in der Katholischen Erwachsenenbildung“ konzentriert (Rieger-Goertz 2008). Sie stellt sich die anspruchsvolle Aufgabe, kirchliche Quellen zu Geschlechterfragen hermeneutisch zu erschließen und auf ihre Genderhaltigkeit zu prüfen. Katholische Erwachsenenbildung wird mit ihrem Selbstverständnis, ihrer geschichtlichen Entwicklung, ihrer Programmatik sowie ihrer pädagogischen Anthropologie vorgestellt. Dabei trifft sie auf das hierarchische Muster christlicher Geschlechteranthropologie, die zumindest theoretisch nicht aufgehoben ist. Wie in der Erwachsenenbildung generell gibt auch in der Katholischen Erwachsenenbildung die Nähe zur Lebenswirklichkeit von Frauen und Männern (den Teilnehmenden) den Ausschlag dafür, ob die gegenwärtigen Turbulenzen im Geschlechterverhältnis wahrgenommen und mit der Orientierungsfunktion von Bildung in Zusammenhang gebracht werden: „Impulse zur theoretischen Revision der Geschlechterbilder kommen verstärkt von Teilen der Basis, und zwar durch eine bereits veränderte Praxis“ (ebd., S. 431).

Das implizite Doing Gender innerhalb der Erwachsenenbildung ist aus verschiedenen Blickwinkeln zur Sprache gebracht worden und wartet vor allem auf die Rezeption von theoretischer, bildungspolitischer und programmatisch einflussreicher Seite, während von einer Aufgeschlossenheit der Bildungspraxis für verdeckte Genderkodierungen ausgegangen werden kann.

5.3 Interpretation

5.3.1 Erwachsenenpädagogische Ziele

Da die Erwachsenenbildung mehrheitlich noch Geschlechtsneutralität ausstrahlt, ist es schwer, Maßstäbe für Genderkompetenz im interkollegialen Austausch zu definieren und wissenschaftlich gestützt zu sichern. Zwar ist das „Wollen“ als Element von Genderkompetenz neben „Wissen“ und „Können“ durchaus vorhanden, beschränkt sich aber doch erst einmal auf diejenigen pädagogisch Aktiven, die Bildungsangebote mit Genderperspektive konzipieren, anbieten und durchführen. Für sie wie für alle anderen, die planend oder lehrend tätig sind, drängt sich die Überlegung auf, wohin das Wollen eigentlich führen soll, ehe das dafür erforderliche Wissen und Können zu konkretisieren ist.

Die Absicht, also das „Wollen“, geschlechtsrelevante Komponenten im Bildungsangebot zu berücksichtigen, kann auf sehr verschiedenartige Anstöße zurückgehen. Dazu gehören:

- die pragmatische Erfahrung, dass sich Gender gut vermarkten lässt, nicht zuletzt weil es durch das Gender Mainstreaming auf der Tagesordnung ist;
- die Beobachtung, dass Adressaten entsprechende Lerninteressen äußern;
- der Vorschlag von Kooperationspartnern für ein gemeinsames Genderprojekt;
- der eigene Antrieb, geschlechterdemokratische Ziele in Bildungsziele zu übersetzen, eventuell auch basierend auf Erfahrungen aus einer beruflichen Fortbildung.

Für alle Aspekte gilt, dass sie in einem ersten Schritt nach der Reflexion des geschlechterdemokratischen Selbstverständnisses sowie des eigenen pädagogischen Handelns verlangen. Trotz ambitionierter Absichten ist es nicht ausgeschlossen, Irrwege für die Zukunft des Geschlechterverhältnisses einzuschlagen, die dann von der Erwachsenenbildung an ihre Adressaten vermittelt würden. Auf diese Gefahr macht das „Gender-Manifest“ aufmerksam, das 2006 von einer Gruppe gendertheoretisch und -politisch aktiver

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und Praktikerinnen und Praktiker verfasst wurde (Frey u.a. 2006). Sie verfolgen eine doppelte Richtung:

Einerseits geht es uns um die Aufhebung vergeschlechtlichter Normen und Zuweisungen in der genderorientierten Bildungs- und Beratungsarbeit. Zum anderen möchten wir zu einer Rückbesinnung auf den inhaltlichen Kern und kritischen Gehalt des *Gender*begriffs beitragen (ebd., S. 1, Herv. i. Orig.).

Das Manifest geht auf fundierte Eindrücke aus Bildungskontexten und Gendertrainings zurück, die darauf schließen lassen, dass in deren praktischer Ausführung die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit nach traditionellem Muster durchaus auch vertieft und bestätigt wird. Deshalb sollen einige Auszüge zitiert werden.

GENDER-MANIFEST

Wir beobachten, dass (...) *Gender*konzepte dominieren, die die derzeitige Ordnung der Geschlechter eher reproduzieren als verändern. (...) Häufig werden die Bezeichnungen „Frauen“ oder „Männer“ durch *Gender* ersetzt oder *Gender* synonym für „Männer *einerseits*“ und Frauen *andererseits*“ verwendet. *Gender* dient als analytische Kategorie, die Geschlechterunterschiede diagnostiziert und dabei häufig auf *Differenzen* zwischen „den Männern“ und „den Frauen“ abstellt. (...) Ein bedenklicher Nebeneffekt der *Gender*-Analyse liegt in der Homogenisierung von Frauen und Männern und in der Ausblendung von Unterschieden innerhalb der Genusgruppen. (...) Wir plädieren demgegenüber für eine kritisch reflektierende Arbeit (...), die dualisierende Konzepte von Geschlecht hinterfragt statt sie zu verstärken, die Stereotype analysiert und als solche sichtbar macht statt sie zu reproduzieren. (...) Wie wird „Geschlecht“ immer wieder neu als bipolares Muster sozialer Zuschreibung in einer monotonen Weise reproduziert, die Männer und Frauen komplementär aufeinander bezieht und in hierarchische Verhältnisse bringt? (...) Kritisch reflektierende *Gender*-Praxis hat unseres Erachtens die Aufgabe, auf komplexe *Gender*-strukturen hinzuweisen und gleichzeitig der Banalisierung und Reproduktion entgegenzusteuern (ebd., S. 1f.).

Nun geben die Daten und Fakten zu Geschlechterrelationen in der Erwachsenenbildung sehr deutliche Differenzen wieder, die auf einer generalisierenden Ebene jeweils Aussagen zu Männern und Frauen zulassen, sei es im Hinblick

auf ihre Bildungsnachfrage, ihre Lebenssituationen und Lernchancen oder ihr Lernverhalten. Diese Unterschiede können nicht ignoriert werden. Sie sind aber erstens nicht statisch zu verstehen und können zweitens auf die noch bestehende gesellschaftliche Geschlechterordnung und die Strukturen zurückgeführt werden, welche die Lebens- und Lernwege der Geschlechter in dichotomer Manier bahnen. Diese Situation muss nicht so bleiben, wie sie ist – das kann eines der Ziele genderkompetenten pädagogischen Handelns sein. Voraussetzung dafür ist dann allerdings auch die sensible pädagogische Analyse dominanter Mentalitäten und Vorgaben, die im System von Erwachsenenbildung selbst nach dem Vorbild des dualen Geschlechtermodells wirksam sind und das pädagogische Tun präjudizieren.

So sind beispielsweise die durchgängige Prioritätensetzung bei der beruflichen Bildung sowie die Abwertung allgemeiner Bildung auf der Folie eines hegemonialen Männerbildes zu interpretieren, das seinen Identitätsfixpunkt im Beruf sucht. Die genderbewusste Analyse der Rahmenbedingungen und leitenden Maximen in der Erwachsenenbildung verhilft dazu, nicht in die Falle der simplen Verlängerung von Geschlechterstereotypen zu geraten, welche die verdeckte Genderhaltigkeit im Feld immer wieder aufstellt.

Geschlechtsspezifische Unterschiede fordern mit anderen Worten dazu auf, sie zu erkennen und sie klar zu benennen, um sie daraufhin mit pädagogischer Fantasie kritisch zu hinterfragen. Das gilt vor allem, wenn solche Unterschiede der traditionellen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung entsprechen.

Um plastisch machen zu können, welche Art von Bildungsangeboten mit diesem Ziel in Widerstreit zu geraten droht, soll an dieser Stelle auf die Befunde einer Programmanalyse eingegangen werden, die exemplarisch in einem Trägerbereich von Erwachsenenbildung vorgenommen wurde. Die Analyse kristallisiert fünf Muster geschlechtsbezogener Bildungsarbeit heraus, die Rückschlüsse auf die Genderkonstruktionen des planenden und lehrenden Personals ermöglichen.

Muster 1: Frauen und Männer im traditionellen Ergänzungsverhältnis

Muster 2: Frauen und Männer als passagere Zielgruppe

Muster 3: Männliche Identität in privaten Sphären

Muster 4: Weibliche Kompetenz in Sphären der Öffentlichkeit

Muster 5: Frauen und Männer zwischen Differenz und Dialog (Venth 2006, S. 50ff.).

Dem „Reißverschlussprinzip“ des komplementären Geschlechterverhältnisses sind diese fünf Typen von Bildungsufferten näher oder ferner, sie laden letztendlich aber nicht dazu ein, es aufzulösen; das beweist sich nicht nur im ersten Muster. Muster 2 folgt offensichtlich dem pragmatischen Beweggrund, Männer und Frauen in der Kursankündigung separat anzusprechen, um diese attraktiver zu machen, weil die Genderthematik in der Luft liegt; sie greift sie allerdings nicht auf. Muster 3 und 4 verkehren die eingeschliffene weibliche und männliche Verortung im Geschlechterverhältnis, ohne aber die Konsequenzen für dieses Verhältnis aufscheinen zu lassen. Für die Geschlechter sind je isolierte Tastversuche in den jeweils unvertrauten Sphären vorgesehen. Nur Muster 5 verspricht den Blick auf die Auseinandersetzung mit Geschlechterrelationen.

Durch Gegenüberstellung geben die Muster die Spielregeln preis, nach denen Geschlechterbilder mit Mitteln der Erwachsenenbildung so zueinander konstruiert werden, dass sie sich passend ineinander verzahnen und ein stabiles Drittes aufbauen: das Geschlechterarrangement mit den traditionellen Vorzeichen. Das heißt, es bleibt beim bipolaren Differenzmodell.

Geschlechterdemokratischer Fortschritt ist demnach nicht bereits erreicht, wenn die Neutralität durchbrochen ist; sondern sie muss durch reichhaltigere Genderdiversität ersetzt werden. Hinter der Alltäglichkeit der erwachsenenpädagogischen Programmarbeit und Kursleitung verschieben sich die Konstruktionsakte, die Erwachsenenbildung als Akteurin selbst unternimmt, leider häufig genug ins Vorbewusste. „Als Bestandteil des täglichen Lebens ist uns Gender so vertraut, dass unsere Erwartungen, wie Frauen und Männer sich verhalten sollen, gewöhnlich erst bewusst durchbrochen werden müssen, damit wir überhaupt merken, wie Gender produziert wird“ (Lorber 1999, S. 56).

5.3.2 Geschlechterverhältnisse im Wandel

Sofern dagegen die Überwindung von Klischees der Geschlechter und ihrer Verhältnisse im Vordergrund steht, ist es hilfreich, sich die faktischen Veränderungen im Genderarrangement zu vergegenwärtigen, um nach dem Wollen das Wissen für Genderkompetenz zu präzisieren.

Es erscheint zulässig, aufseiten der Frauen eine Tendenz zu verallgemeinern: Die Frauenbewegung war und ist substanziell immer auch eine Frauen-Lern-Bewegung. Nicht alle Frauen profitierten davon, was auf die Selektionsanfälligkeit des Bildungssystems verweist. Dennoch ist der weibliche Qualifikationssprung nach vorn statistisch unverkennbar (vgl. Venth 2007a). Er erfolgt angesichts des historischen Sachverhalts, dass Lernen lange Zeit als männliches Privileg galt *und* der Zugang zu Bildungsorganisationen Männern vorbehalten blieb.

Erst vor einem guten Jahrhundert wurde der formale Ausschluss von Frauen aus dem öffentlichen Bildungswesen, das von männlich besetzten Bildungsorten geprägt war, in mühsamen Schritten durch eine allgemeine Zugangsberechtigung ersetzt. Lange Zeit blieben die Lernanstrengungen von Frauen öffentlich unbemerkt. Für die heutige Generation (junger) Frauen hat sich der Bildungsnachteil in einen Vorteil verwandelt und mit ihm verändert sich nicht nur das Selbstverständnis, sondern auch die Einstellung zu Männern und Partnerschaften in positiver Richtung. In einem Interview zur *Brigitte*-Studie 2008 bestätigt Jutta Allmendinger als wissenschaftliche Leiterin dieser Studie die Reichweite der Entwicklung:

Nicht allein die gut gebildeten Frauen sind auf dem Sprung, wir reden über einen Umschwung auf der ganzen Breite, der Hauptschülerinnen wie Abiturientinnen erfasst. Auch das ist neu. (...) Sie wissen, dass sie auf eigenen Beinen stehen können und müssen. Dies schafft Stabilität und Kontinuität über den Lebensverlauf. (...) Persönliche Wünsche und Sehnsüchte, Karriereplanung und Wertesystem richten sich kaum noch an Männern aus. (...) Eine solche Generation macht ihr Selbstwertgefühl nicht mehr von Männern abhängig (Allmendinger 2008, S. 6f.).

Der Umbruch in den weiblichen Vorstellungen vom Leben und Lernen wirkt einschneidend und zukunfts offen. Und der Weg von Frauen belegt in historisch neuartiger und nachdrücklicher Form, dass Geschlechtszuschreibungen nicht in Zement gegossen sind. Für die Erwachsenenbildung hat dies zur Konsequenz, das Frauenbild erheblich zu flexibilisieren. Außerdem darf darauf vertraut werden, dass Bildung erheblichen Einfluss auf die Selbstauffassungen der Geschlechter und damit auf die Geschlechterkons-

tellationen ausübt. Eben das bestätigt eine qualitative Untersuchung von *Sinus Sociovision*:

Für junge Frauen mit höherer Bildung gibt es einen Katalog an Eigenschaften, der „Frau-Sein“ heute beschreibt: Intelligenz, Selbstbewusstsein, Charakterstärke, Durchhaltevermögen, unbedingtes Einstehen für und Vertreten der eigenen Meinung (die „starke Frau“). (...) Junge Männer mittlerer oder geringerer Schulbildung haben weder eine Vision, noch konkrete Vorstellungen von Gleichstellung (BMFSFJ 2007, S. 18 und 53).

Wenn sich Lernen nachweislich auf die Kenntnis und Einschätzung von Gleichberechtigung fördernd auswirkt, wird es umso dringender, sich mit genderrelevanten Bildungsinhalten an diejenigen zu wenden, denen Barrieren in ihrer Lernbiographie (→ Kapitel 4) entgegenstehen.

Sich der männlichen Situation zuzuwenden, versteht sich nicht von selbst. Für die Erwachsenenbildung handelt es sich um ein unbestelltes Feld. Hinweise dazu sind aktuell vor allem der kritischen Männerforschung zu entnehmen, die mittlerweile in der Geschlechterforschung einen anerkannten Platz einnimmt. Dennoch kämpft sie mit Schwierigkeiten, weil das Offenlegen des Konstruktionscharakters von Männlichkeit ein Tabu bricht: Es nimmt der sozialen Positionierung von Männern den Anschein des Naturwüchsigen und stellt sie qua Diskussion auch zur Disposition. In der kritischen Männerforschung befassen sich neben Männern auch Frauen mit verschiedenen Facetten von Männlichkeit und verfolgen ebenfalls eine aufklärende Intention:

Die Ausweitung des Forschungsfelds „Männer und Männlichkeiten“ ist selber ein schlagendes Beispiel für positive Geschlechterbeziehungen, da hier Frauen wie Männer führende Rollen spielen (Wedgwood/Connell 2004, S. 112).

Von Beginn an beweist die deutsche Männerforschung große Nähe zur Erziehungswissenschaft, weil sie sich über die Praxis der Jungen- und Männerarbeit durchgesetzt hat (vgl. Forster/Rieger-Ladich 2004). Für Bildungsprozesse mit Männern gibt sie gleichsam nebenbei eine entscheidende Anregung. Ihre Vertreter und Vertreterinnen schreiben und reden nicht von dem „Mann“ oder den „Männern“, sondern von „Männlichkeit(en)“. So

unscheinbar diese begriffliche Variante auch daherkommt, so folgenreich ist sie tatsächlich. Durch die Betonung von Männlichkeit stereotypisiert sie nicht konkrete männliche Subjekte, sondern geht auf theoretisch identifizierbare Männlichkeitstypiken ein, zu denen sich männliche (und weibliche) Personen dann verhalten können.

Robert W. Connell, auf den sich die Männerforschung immer wieder beruft, schuf dafür das Vorbild. Er differenziert vier Typiken von Männlichkeit, benennt die Beziehungen zwischen ihnen und kennzeichnet in diesem Gefüge jenen Typus, der die Vorherrschaft hat: die hegemoniale Männlichkeit. Dadurch bricht er mit der starren Vorstellung, dass es *den* Mann gäbe. Er pluralisiert und dynamisiert das Geschlechtsrollen-Setting. Als Hauptmuster von Männlichkeit macht Connell (1999) ausfindig:

- Hegemonie,
- Komplizenschaft,
- Unterordnung und
- Marginalisierung.

So kommt er zu der Erkenntnis, dass nicht nur im Verhältnis zwischen Männern und Frauen, sondern auch unter Männern eine hierarchisch angelegte Ordnung existiert, die von der leitenden (hegemonialen) Männlichkeitstypik geschaffen und aufrechterhalten wird, wobei mindestens eins der genannten Muster, die Komplizenschaft, ihr hilfreich zuspiziert.

Was die kritische Männerforschung jüngst zur Rezeption vorgelegt hat, ist die Diagnose einer Männlichkeitskrise. Die sogenannte „Zweite deutsche Männerstudie“ (Volz/Zulehner 2009) hält einen männlichen Modernitätsrückstau im Vergleich zu weiblichen Fortschritten fest. Diese Modernisierungskluft schlägt jetzt gewissermaßen auf Männer zurück und erzeugt Orientierungslosigkeit und Verunsicherung. Als einer der führenden Vertreter kritischer Männerforschung verfolgt Meuser (2005, 2007) besonders sorgsam die Achsen des Verlustes für die männliche Positionierung. Als „einsturzgefährdete Säulen männlicher Herrschaft“ markiert er:

- die Auflösung homosozialer Räume,
- die Transformation der Erwerbsarbeit und
- den Wandel der Familienformen.

Viele der einstmals homosozial, d.h. Männer unter sich, strukturierten öffentlichen Räume (beim Militär, in der Politik, der Wirtschaft, den Bildungsinstitutionen, in Bereichen des Sports) mussten sich auch für Frauen öffnen. Die Distinktion von einer Welt der Frauen ist also verunmöglicht. Gleichzeitig schwinden die Arenen, in denen Männlichkeiten miteinander konkurrieren und im Wettbewerb die Hierarchie unter Männern festigen konnten (z.B. in Männerbünden).

Auch die Arbeitswelt, vor allem in den sogenannten „männlichen“ Berufen, gehörte zu den zentralen identitätsstiftenden homosozialen Räumen, die im Schwinden sind: „Offensichtlich ist die Berufsorientierung ein konstitutives Element von Männlichkeitskonstruktionen in sämtlichen modernen Industriegesellschaften, unabhängig vom jeweiligen politischen System“ (Meuser 2007, S. 36). Flexibilisiert sich die Verteilung des Arbeitsvolumens auf die Beschäftigten, so trifft das gegenwärtig beide Geschlechter, nur sind Frauen mit einer beruflichen Patchwork-Arbeit schon länger und intensiver konfrontiert; sie ist hauptsächlich ein Charakteristikum weiblicher Berufstätigkeit. Angesichts einer männlichkeitstypischen Ausrichtung auf die Vollerwerbsarbeit verschärft sich die Erfahrung von Diskontinuität in der Erwerbsbiographie deshalb speziell für Männer und für sie auf neuartige Weise. Ihre linear vorgestellten Karrieremuster lösen sich auf und damit korrodiert ein weiterer Eckpfeiler von Männlichkeit.

Durch die stärkere Berufsorientierung von Frauen gerät vor allem der männliche Status als Alleinernährer der Familie ins Wanken. Die Turbulenzen des Arbeitsmarktes können sogar dazu führen, dass Frauen diese Funktion übernehmen bzw. zur materiellen Sicherung von Familie in gleicher Weise beitragen (müssen). Die Formel „Mann gleich Berufsmensch gleich Familienernährer“ mag zwar im Einzelnen noch subjektiv gültig sein, faktisch ist sie kein männliches Monopol mehr. Hinzu tritt der gestiegene Anspruch von Frauen an Gleichberechtigung in der Partnerschaft, der das innerfamiliäre Koordinatensystem in Bewegung bringt. Vor allem Frauen jüngerer Generationen fordern von Männern egalitäre Beziehungsmodelle und höhere Anteile bei der Fürsorge- und Pflegearbeit, aber auch bei der Sorge um die eigene Person ein.

Letztlich greifen diese Brennpunkte der Krise von Männlichkeit unmittelbar ineinander. Es häufen sich die Anzeichen dafür, dass das Geschlechterverhältnis einschließlich der Grenzziehungen durch die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung nachhaltig aus den Fugen geraten ist. Dadurch verändern sich auch die Vorzeichen für die Dominanz traditioneller, hegemonialer Männlichkeit. Es ist an der Zeit, über Bildung für Männer neu nachzudenken.

Trifft es zu, dass der männliche Orientierungsbedarf und die Suche nach anderen Modellen der Lebensbalance anwachsen, so kann Erwachsenenbildung bei Suchbewegungen unterstützen. Dann reicht es aber nicht länger aus, Bildungsangebote für Männer zu konzipieren, die lediglich ihrer verschütteten Innenwelt nachspüren, sondern die kritische Auseinandersetzung mit der hegemonialen Männlichkeitstypik steht auf der Tagesordnung. Nach früheren Erfahrungen aus Bildungsveranstaltungen für Männer fällt das selbst aufgeschlossenen Teilnehmenden schwer. Die „patriarchale Dividende“, wie Connell sie nennt, versprach allen Männern Vorteil und Gewinn, selbst wenn sie Gleichstellung prinzipiell nicht ablehnten:

Naheliegender ist der Gedanke, dass Männer ein Interesse haben müssten, diese Zwänge und damit das tradierte Männerbild zu verändern. Solange jedoch dieses Verständnis gesellschaftlich noch „vergoldet“ wird, scheint bei den meisten Männern der Wille zur Aufrechterhaltung der Männergesellschaft zu überwiegen (Lenz 1994, S. 19).

Da nun aber hinfällige Strukturen der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und die Brüchigkeit von Funktionen und Verankerungen der vorherrschenden Männlichkeitstypik den Männern selbst in den Rücken fallen, ist es an der Zeit, andere Versuche einer Bildung für Männer zu wagen.

Dazu kann eine weitere Überlegung motivieren, die über die Generation erwachsener Männer hinausführt, sie aber unmittelbar betrifft: Wie bereits in den Kapiteln 3 und 4 zu entziffern war, stellt sich ein hegemonialer Habitus nicht selten auch Jungen und jungen Männern als Lernblockade in den Weg und verschüttet ihnen den Zugang zum Lernen im Lebensverlauf. Er blockiert, weil keine anderen, sozial anerkannten Vorbilder von Männlichkeit für diese jungen Männer greifbar sind, die sich noch

selbst erproben, aber vorrangig mit diesem negativen Erbe konfrontiert sind. Insofern darf „Väterlichkeit“ durchaus auch im symbolischen und übertragenen Sinn verstanden werden.

In diesem Sinne können hier nur mehr Fragen formuliert, aber noch nicht beantwortet werden: Welche Empathie wollen Männer im Sinn einer intergenerationellen sozialen Verantwortung für einen erheblichen Anteil der nachfolgenden Männergeneration entwickeln, der auf dem Weg in die Marginalisierung ist? Welche Imaginationen von Männlichkeit und welche Vorstellungen von einem Lernen, welches das Leben begleiten kann, wollen erwachsene Männer so erkennbar vertreten, dass sie für die männliche Folgegeneration transferierbar werden?

5.4 Schlussfolgerungen für die Genderkompetenz in der Erwachsenenbildung

Erwachsenenpädagogische Genderkompetenz hat Ausgangsbedingungen, die Lust oder Frust mit sich bringen können: Die Pfade, die einzuschlagen sind, haben zwar eine Vorgeschichte, sind aber noch ungebahnt. An die Vorerfahrungen der Frauen- oder Männerbildung kann nicht einfach angeknüpft werden, weil sich sowohl die Gesellschaft wie auch die Adressaten hinsichtlich der Geschlechterordnung heute erst in einer Umbruchsituation befinden. Das „Können“ mag aus diesem Grund auf unsichereren Füßen stehen, als dies in einem langjährig etablierten und fachlich vorgezeichneten Angebotsbereich der Fall ist.

In der Dimension *Gesellschaftliche Kontexte* darf im Gegensatz zu früheren Zeiten von dem nunmehr öffentlich anerkannten Sachverhalt ausgegangen werden, dass zwischen Bildung und geschlechtsbezogener Gesellschaftsveränderung eine direkte Wechselwirkung besteht. Lernen übt einen starken Einfluss auf Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern aus, wenn es versäumt oder vorenthalten wird. Es wirkt aber genauso auf die geschlechterdemokratischen Verhältnisse, wenn es ins Leben integriert wird. Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung auf gesellschaftlicher Ebene schlägt

sich in der Erwachsenenbildung nieder und erzeugt dort zweiwertige, bipolar gemusterte Abgrenzungen zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung. Diese versteckten Zusammenhänge kann Genderkompetenz analytisch an den Tag bringen.

Der Geschlechterforschung bzw. kritischen Männerforschung sind Turbulenzen im Geschlechterverhältnis ebenso zu entnehmen wie das Zwischenfazit, dass Weiblichkeit und Männlichkeit neu freigesetzt sind und damit auch die überlieferte Geschlechterordnung außer Kraft setzen. Weil die Veränderungen lange Zeit unbemerkt vor sich gingen, ist die Kenntnisnahme des theoretischen Standes der Geschlechterforschung unverzichtbar. Dies aber ist notwendig, um zu einem Reflexionsstand zu kommen, der die eigene pädagogische Position klärt.

Gendertheoretische Veröffentlichungen können den Rücken stärken und Argumente bereitstellen, die belegen, dass die Geschlechterfrage ins Zentrum der Gesellschaft gerückt und deshalb als randständiger Fokus von Bildungszielen fehl am Platz ist.

Auch hinsichtlich der Geschlechterstereotypen, die ihren dualistischen Charakter faktisch verlieren, besteht ein „direkter Draht“ zwischen Gesellschaft und Erwachsenenbildung. Menschen leben bereits – heimlich oder offen – vor, dass Geschlecht viele Verkörperungen haben kann. Gesellschaft wie Erwachsenenbildung hingegen gehen über diese Vielfältigkeit von Sex und Gender weitgehend wahrnehmungsscheu hinweg. Das erwachsenpädagogische Handeln geht gewissermaßen im „Nachklapp“ zu gesellschaftlichen Umgangsweisen mit Gender und Sex vor sich, statt diese zu begleiten oder vorausschauend zu thematisieren. Mit einer zukunftsgerichteten Perspektive wäre zu erreichen, dass die Entfaltungsmöglichkeiten, die Erwachsenenbildung in den sozialen Raum hinein eröffnet, als Freiraum für das eigene Lernen, Planen und Lehren zurückkehren.

Zu den größten Hürden in der Dimension *Praxiskontexte* werden ökonomische Zwänge, der zunehmende Druck zu pragmatischem Agieren und enge Förderbedingungen für genderbewusste pädagogische Arbeit. Gerade letzte benötigt Zeit und theoretisch methodologische Vergewisserung. Häufig gibt die innerinstitutionelle, programmatische Leitlinie den

Ausschlag dafür, ob und wie die Genderthematik in einer Bildungseinrichtung aufgegriffen werden kann. Die Lehrenden, neben- oder freiberuflichen Kursleitenden bieten sich als Kontaktpartnerinnen und -partner für neue Genderkonzepte an, weil sie auch an anderen Bildungseinrichtungen tätig sind (sein müssen) und über multiple Interaktionserfahrungen mit Adressaten verfügen. Vielversprechend erscheint darüber hinaus jede Initiative, die außerhalb der eigenen Einrichtung nach Impulsen und Good-Practice-Beispielen Ausschau hält.

Einen elaborierten und abrufbaren fachlichen Diskurs zum Bezug zwischen Gender und Erwachsenenbildung gibt es (noch) nicht. Eine Chance, ihn zu entwickeln, bieten genderzentrierte Tagungen und Fortbildungen, die bundesweit ausgeschrieben werden. Ihr Besuch bietet immer die Chance, Abstand zum pädagogischen Alltag und seinen Einschränkungen zu gewinnen. Die Kommunikation mit Professionellen aus anderen institutionellen Kontexten legt es nahe, Vergleiche mit der eigenen Kompetenz zu ziehen. Auch kann allein die räumliche Distanz bewirken, nicht sofort nach Mitteln der bildungspraktischen Umsetzung zu fragen, sondern sozialer Kreativität und Fantasie Raum zu lassen, bevor Machbarkeitserwägungen einsetzen. Solche Anlässe sind stets auch als Start für ein Netzwerk „Genderengagierter“ zu nutzen.

Die Dimension der *Adressatinnen und Adressaten* verspricht im positiven Sinn Lebensnähe. Gender hat das Potenzial in sich, dem Prinzip der Orientierung an Teilnehmenden in sehr viel intensiverer Weise als üblich gerecht zu werden. Die Bildungshintergründe derer, die in die organisierte Erwachsenenbildung kommen, sowie ihre sozialen Merkmale werden in der Regel schematisch mit der Kursanmeldung erhoben und haben statistische Aussagekraft. Das soll nicht unterschätzt werden. Denn allein schon die quantitative Verteilung zwischen den Geschlechtern oder das Alter ist bedeutungsvoll, allerdings nur dann, wenn daraus Konsequenzen für die genderkompetente Didaktik und Methodik gezogen werden.

Beispielsweise kann das Alter zu Rückfragen veranlassen, welche Geschlechtermodelle in welchen Generationen Vorbildcharakter hatten. Die Rolle von Genderphänomenen in den Lebenszusammenhängen der Teil-

nehmenden wird allerdings nicht über eine Anfangsbefragung zu erheben sein. Aufschlussreicher sind Befragungsinstrumente und -formen, die im gesamten Bildungsprozess (von der Anfangssituation bis zur Auswertung) und mehrmals eingesetzt werden sowie neben dem Bildungsbedarf auch ungeklärte Fragen oder Verständnisschwierigkeiten berücksichtigen. Entscheidend ist dabei, dass Medien der Rückkoppelung mit den Teilnehmenden keine unterschwelligen stereotypen Zuschreibungen und Geschlechterdichotomien enthalten. Es gibt viele Möglichkeiten, Nachfragen an die Lernenden so offen zu formulieren, dass keine Geschlechterklischees provoziert oder sogar weitergegeben werden.

Von den „Teilnehmenden“ werden die „Adressatinnen und Adressaten“ nicht nur begrifflich unterschieden: Es sind diejenigen, die noch nicht in die Bildungseinrichtung kommen und vorrangig jene, die keinen Zugang zu ihr finden, weil ethnischer Hintergrund, soziale Herkunft oder Misserfolge in der bisherigen Lernbiographie Sperren errichten. Wenn geschlechterdemokratische Anliegen das Ziel von Erwachsenenbildung sind, dann erhebt sich im gleichen Atemzug die Frage, wie sozial inkludierend die konkrete Bildungsarbeit tatsächlich ist. Da Gender sich mit Ethnie, Herkunft und Bildungsstand mischt, könnte darin ein Schlüssel liegen, in einem bisher unentdeckten Schritt auf bildungsferne, auch jüngere Erwachsene zuzugehen.

Für die Dimension *Methodik und Didaktik* liegen bereits etliche Hilfsmittel in Form von Checklisten vor, die sich als Türöffner zu Überlegungen für ein Kursangebot eignen (→ „Gender Toolbox“, www.fit-for-gender.org). Sie sind für solche Lernanlässe gedacht, bei denen Gender im Zentrum steht. Allerdings sind sie kritisch zu betrachten, wenn sie Übungen auf spezifischen Unterschieden zwischen zwei Geschlechtern aufbauen und Stereotype bereits vorgeben, selbst wenn ihr Ziel der Abbau von Geschlechterideologie ist. Automatisch nimmt daraufhin auch das traditionelle Geschlechterverhältnis Gestalt an und steht vorerst im Raum. So ist viel kommunikativer Aufwand und Zeit nötig, um die traditionellen Bilder wieder von den Wandzeitungen und aus den Köpfen zu entfernen. Das heißt, nicht die aktuellen Wandlungsprozesse in Geschlechterbeziehungen werden zur didaktischen Startrampe, sondern bereits überholte Formationen.

Jüngere erwachsenenpädagogische Theorien gehen von einem erweiterten Didaktikbegriff aus, der nicht bei Inhalten beginnt, die zur Vermittlung anstehen, sondern beim Lernen und den Lernenden. Es handelt sich um konstruktivistische und subjektorientierte Lerntheorien (vgl. Venth 2005). So ist es denkbar, Methoden einzusetzen, die bei jedem Gegenstand gleich zum Einstieg ans Licht bringen, welche Genderkonstruktionen bei den Teilnehmenden vorhanden sind. Anschließend kann in gemeinsamen Diskussionsprozessen herausgearbeitet werden, was daran als Geschlechter-schablone gekennzeichnet wird und was nicht. Die Einschätzungen werden wahrscheinlich nicht einheitlich sein. Es spielt eine erhebliche Rolle, ob die Kursleitung solche Divergenzen aushält, zu diesen ermutigt und eine gute Form findet, sie miteinander zu kontrastieren. Die These, dass Geschlecht sozial „gemacht“ ist, wird anders nicht glaubwürdig werden können. Ob das Malen von Bildern, ein Rollenspiel oder ein Theaterstück die Methode der Wahl ist – stets sollte die jeweilige Vorgabe auf ihren gendersuggestiven Gehalt abgeklopft werden.

Auch wenn Lehrende solches Lernen „nur“ initiieren und begleiten, ist ihr Genderwissen eminent wichtig. Denn sie geben Interpretationshilfen oder können mit eigenen Diskussionsbeiträgen Fakten richtigstellen. Neben Informationen zu Konzeption und Aufbau des Kurses sollten die Teilnehmenden gleich zu Anfang erfahren, welchen Leitungsstil der oder die Lehrende praktizieren möchte, so dass sie ihr Votum dazu abgeben können. Zu Beginn ist es ebenfalls sinnvoll, das Prinzip der Gleichwertigkeit für zwischengeschlechtliche Kommunikationen zu vereinbaren. Entsprechende Interaktionsregeln lassen sich gemeinsam fixieren und kontinuierlich überprüfen. Lerneffekte entstehen bereits, wenn präzisiert wird, was interaktive Gleichwertigkeit bedeuten kann.

Genderphänomene vollziehen sich nicht nur intersubjektiv auf mikrodidaktischer oder mikrosozialer Ebene, sondern auch auf den Ebenen der

- sozio-kulturellen Konstruktionen von Weiblichkeit und Männlichkeit. Dort entstehen Normen und Symboliken, die den Subjekten abstrahiert gegenüberstehen. Den Modus, wie sie hergestellt werden oder woraus sie sich zusammensetzen, geben sie nicht immer zu erkennen. Das trifft etwa auf die dominante Männlichkeitstypik zu.

- gesellschaftlichen Strukturbedingungen, die Geschlechterpraxen konstituieren, ihre Veränderbarkeit aber nicht transparent machen. Das trifft etwa auf gesetzliche Bestimmungen zu, die vom Modell des Alleiner-nährer-Haushalts ausgehen oder auf die in Deutschland so veränderungsresistente Regelung, die Arbeit von Frauen schlechter zu bezahlen.

Beide Ebenen reichen je nach Themenstellung in die Genderinteraktionen von Bildungsveranstaltungen hinein. Für beide Ebenen sind aufklärende Informationen und Erklärungen des lehrenden Personals unverzichtbar und werden zu Recht auch von den Teilnehmenden erwartet. Der Wechsel zwischen Selbstaufklärung, intersubjektiver Vergewisserung und politischer Aufklärung darf als Markenzeichen einer genderkompetenten Didaktik verstanden werden.

Welche Reflexion und didaktische Vorleistung für Konzept, Inputs, methodisches Prozedere und Materialien durch Planende und Lehrende erforderlich sind, kann am Beispiel der Schwerpunkts „Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung“ veranschaulicht werden. Dieses Thema beinhaltet mehr und anderes als die Konflikte rund um die Hausarbeit, die Kindererziehung und die Pflege von Angehörigen. Tatsächlich werden Frauen wie Männer von einem Spannungsfeld überrollt, das Doing Work, Doing Family, Doing Time und Doing Gender zu einem Problemkomplex verbindet. Die Grenzen zwischen Arbeit und Familie verwischen, wenn zeitlich und räumlich flexibilisierte Arbeitsverhältnisse für immer mehr Frauen und Männer zur Normalität werden. Vielfalt, Unregelmäßigkeit und zeitliche Zerreißproben, die Frauen im Pendeln zwischen Erwerbsarbeit und Alltagsarbeit nur zu vertraut sind, betreffen zunehmend auch Männer. Was unter Druck kommt, ist neben dem Management des Alltäglichen der Anspruch, soziales und privates Leben jenseits der Verwertbarkeit durch den Wirtschafts- und Arbeitsmarkt aufrechterhalten zu können. Über die Entgrenzung der Arbeitszeit lösen sich „typische Zeitordnungen in einem Maße auf, dass dies einer *Erosion der Alltagszeit* im bisher gewohnten Sinne nahe kommt. Als Reaktion darauf muss alltägliche Zeit verstärkt aktiv und reflexiv kontrollierend gestaltet und dabei letztlich eine je *eigene Zeitordnung* entwickelt werden“ (Jurczyk/Voß 2000, S. 1, Herv. i. Orig.).

Diesen Komplex, der mit der Geschlechterfrage und dem Doing Gender eng verknüpft ist, konzeptuell und didaktisch aufzugreifen, erfordert einen Übersetzungsschritt. Das Bildungsziel verlangt nach einer Profilierung, die geschlechtsgerechte Chancen aufschließt. Was wissenschaftlich erkannt und im Alltag beobachtbar ist, muss anschließend in thematische Elemente und dazu passende Fragestellungen ausdifferenziert werden, die im Rahmen eines Kursangebots mit mehreren Veranstaltungstagen eine Abfolge ergeben. Es ist unbestreitbar, dass der Zwang für Männer und Frauen, sich über Lebensmuster der Zukunft verständigen zu müssen, Orientierungsnöte und Probieerbewegungen auf den Plan ruft. Meist versuchen die Betroffenen, individuelle Lösungen zu finden. Nun ist es an den pädagogisch Verantwortlichen, zu antizipieren, welcher Lernbedarf sich daraus ergibt und worin der Stoff besteht, an dem und mit dem exemplarisch gelernt werden kann.

BEISPIEL

Bei der Diskussion des Themas „Elternzeit“ treffen objektive Bedingungen (betriebliche Arbeitszeitregelungen) und subjektive Bedürfnisse (Kinderbetreuung) in der Regel kaum ohne Reibungsverluste aufeinander. Dieses Thema bietet Teilnehmenden etliche Möglichkeiten, gemeinsam mit anderen zu eruiieren, was aus der Vergangenheit zu lernen ist, wie sich Geschlechterrelationen gewandelt haben und welche Lebensmodelle künftig sozial teilbar und vertretbar sind. Hierzu bedarf es eines methodischen Repertoires, das es erlaubt, sowohl ein Verständnis für die traditionellen Vorbilder der Arbeitsteilung wie auch eine Balance zwischen diesen und möglichen Modellen für Morgen zu finden.

ZUR REFLEXION

Folgende Fragen helfen Ihnen, Ihre eigene Einstellung gegenüber Geschlechterfragen zu reflektieren und/oder mit Kolleginnen und Kollegen Ihrer Einrichtung zu diskutieren.

- Ist eine stärkere Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung denkbar?
- Wie müssten sich Bildungskonzepte verändern?
- Wie sind die Geschlechter ins Verhältnis zu setzen?
- Wie sollen sich Männer und Frauen Leben und Arbeit teilen?
- Wie sehe ich mich selbst als Frau bzw. als Mann?

- Welche Auslegungen und Spielräume lässt die Bildungsgesetzgebung meines Bundeslandes für genderorientierte Arbeit zu?
- Welche Fördermittel ließen sich gegebenenfalls bei welcher Quelle zusätzlich akquirieren?
- Wo finde ich Kooperationspartner im lokalen oder kommunalen Umfeld für ein gemeinsames, innovatives Projekt?
- Wie nutze ich das Konferenzsystem meiner Einrichtung, um den Stellenwert genderorientierter Bildung zu vertreten?
- Welche erfolgreichen Ansätze aus anderen Einrichtungen sind mir bekannt und wären einzubringen?
- Auf welchen formellen Wegen wäre ein Schwerpunkt „Gender“ vorzuschlagen?
- Stehen die Honorarmittel zur Verfügung, um eine Genderplanungswerkstatt zwischen disponierend und lehrend Tätigen einzurichten?
- Sollten Männer und Frauen mitwirken?
- Welche anderen Fachbereiche könnten ebenfalls angesprochen werden?
- Die Anregungen aus Rückkoppelungen mit den Teilnehmenden für die inhaltliche und konzeptuelle Gestaltung von Bildungsangeboten können erheblich sein. Wie werden die erforderlichen Zeitkontingente geschaffen, um die Medien des Kontakts zu den Teilnehmenden herzustellen und auszuwerten?
- Wie/für wen werden die Ergebnisse multipliziert?
- Welche Verbindungen hat meine Bildungseinrichtung zu Organisationen von Migrantinnen und Migranten?
- Gibt es Zusammenarbeit mit Arbeitslosen-Selbsthilfeorganisationen?
- An welche Kolleginnen und Kollegen aus anderen Fachgebieten kann ich mich mit Gender als Anknüpfungspunkt für zugangsfördernde Lernangebote wenden?
- Mit wem führe ich lieber einen Kurs durch: mit Frauen oder mit Männern, in geschlechtsheterogener Zusammensetzung?
- Was ist der Grund für meine Präferenzen?
- Wie verstehe ich meine pädagogische Aufgabe in Genderlernprozessen?
- Was bedeutet das für mein Verhalten?
- Wie sicher ist mein Genderwissen?
- Wo habe ich Nachholbedarf?



Lektüreprüfungen

- Jurczyk, K./Voß, G.G. (2000): Entgrenzte Arbeitszeit – Reflexive Alltagszeit. URL: www.arbeitenundleben.de/downloads/kjgv-zeit.pdf (Stand: 15.07.2009)
- Meuser, M. (2007): Herausforderungen. Männlichkeit im Wandel der Geschlechterverhältnisse. Köln
- Venth, A. (2007): Arbeiten – Lernen – Leben. Potenziale der Erwachsenenbildung im Kontext geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 213–220

6. Genderkompetenz für lebenslanges Lernen

Das Konstrukt der Zweigeschlechtlichkeit, das Männlichkeit und Weiblichkeit komplementär und hierarchisch anordnet, ist nach wie vor auf vielen Ebenen stabil. Immer noch existieren Geschlechterterritorien, die voneinander getrennt, aber aufeinander bezogen sind. Neben den alltäglichen Interaktionen werden sie auch durch geschlechtsspezifische Normen, mediale Inszenierungen und andere Kulturprodukte mit gestützt oder hervorgebracht. Außerdem ist die hierarchiehaltige Zweigeschlechtlichkeit tief ins Gesellschaftssystem, seine Strukturen und organisationalen Kontexte eingelassen – so tief und so abstrakt, dass sie häufig kaum mehr zu erkennen ist, obwohl sie die Lebenspraxen der Geschlechter bestimmt. Aber es gibt aktuell auch viel Bewegung im Geschlechterverhältnis; ehemals starre Grenzziehungen zwischen Männern und Frauen weichen oder lösen sich ganz auf. Die Geschlechterfrage sorgt für etliche Verschiebungen im Kern von Gesellschaft. Auslöser ist bisher in erster Linie das Engagement der gesellschaftlichen Subjekte selbst und hier vor allem der Frauen. Männer sind aufgerüttelt, weil die gewohnten Koordinaten im Geschlechterverhältnis aus den Fugen geraten, während junge Männer entweder bereits beginnen, andere Beziehungs- und Partnerschaftsmodelle zu leben, oder unter dem Mangel an alternativen Männlichkeitsvorbildern leiden. Zwischen den Geschlechtern steht ein großes Fragezeichen. Die Antworten darauf jenseits der heterosexuellen Ordnung müssen erst noch gefunden werden.

Umso mehr erstaunt es, dass im Bereich von Erziehung und Bildung die traditionellen Genderkonstruktionen beharrlich überwiegen. Der Auftrag der Bildungsinstitutionen und ihre Ausrichtung an Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen könnten vermuten lassen, dass eine genderbewusste Kompetenz erstens weit verbreitet und zweitens besonders hoch ist. Tatsächlich aber treffen wir über weite Strecken auf Geschlechtsneutralität oder Genderblindheit. Die wissenschaftliche und professionelle Selbstreflexion über das Doing Gender der (Erwachsenen-)Pädagogik ist wenig ausgeprägt. Genderkompetenz aber ist ohne die dazu gehörige Reflexions-

kompetenz nicht zu erreichen. Da der komplexe Zusammenhang zwischen Doing Gender und pädagogischer Professionalität in unseren alltäglichen Handlungsroutrinen, Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata fest verankert ist, können wir ihm nicht entkommen. Als pädagogisch Professionelle sind wir – ob wir es wollen oder nicht – mit Geschlechtlichkeit ebenso verwoben wie unsere Adressaten in den unterschiedlichen Bildungssegmenten. Entsprechend ist pädagogisches Handeln stets auch Doing Gender. Ohne gendersensible pädagogische Intervention bleibt weiterhin vorbewusst, in welcher Weise solche Einflüsse aus verschiedenen Bildungsphasen potenziell ineinandergreifen.

Mit diesem Buch haben wir einen neuartigen Weg eingeschlagen, indem wir „Genderkompetenz im lebenslangen Lernen“ als roten Faden durch frühkindliche Erziehung, Schule, Übergang und Erwachsenenbildung führen. Damit stellen wir einen durchgängigen Bezug zwischen pädagogischen Teilbereichen her, die sonst relativ selten Kenntnis voneinander nehmen. Die Adressaten stehen für uns im Vordergrund. Gewinn oder Verlust, die für sie lebensbiographisch aus dem Lernen entstehen können, werden für uns zum Anlass, die Genderkompetenz in den verschiedenen Stadien von Bildung zu beschreiben und auch kritisch zu betrachten. Wir gehen deshalb der Frage nach, welche Stereotypisierungen von Geschlecht auf welchen professionellen Handlungsebenen aufzufinden sind und welche Chancen bestehen, sie aufzulösen.

Gender ist selbst eine höchst widersprüchliche Angelegenheit. Auch in allen angesprochenen Bildungsarten fallen Paradoxien und Ambivalenzen ins Auge. So stellt sich der Zusammenhang zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Gender als paradox dar: Wird auf die soziale Kategorie Geschlecht explizit hingewiesen, indem sie den Adressaten gegenüber beziehungsweise in der Methodik und Didaktik besonders betont wird, ist das Risiko vorhanden, sie damit festzuschreiben. Wird sie ignoriert, so ist die Gefahr gegeben, die prägende Kraft von Gender zu vernachlässigen. Ambivalenz entsteht wiederum dadurch, dass Geschlecht subjektive Sicherheit und engführende Normierung zugleich bedeuten kann.

Erst durch die Perspektive auf das Lernen im Lebensverlauf kommt zutage, dass die Balance zwischen Dramatisieren und Entdramatisieren als

Teil von Genderkompetenz für die verschiedenen Lebensphasen vor unterschiedliche Anforderungen gestellt ist. In den frühen Lebensaltern sind die professionelle Selbstüberprüfung und behutsame Unterstützung der Lernenden besonders gefragt. Während Kindheit und Jugend ist die Selbstzuschreibung zu einem Geschlecht noch Teil der Erprobung von Identität. Dann steht im Vordergrund, die Fremdzuschreibungen kritisch unter die pädagogische Lupe zu nehmen, mit denen Kinder und Jugendliche konfrontiert werden. Im höheren Alter ist das Auspendeln von Selbst- und Fremdzuschreibung stärker in die Eigenverantwortung der erwachsenen Subjekte gelegt, die bereits die Koordinaten des Geschlechterverhältnisses hautnah erfahren und identitätssteuernde Entscheidungen getroffen haben. Im Hinblick auf Erwachsene kann vor allem der volkstümliche Spruch „Was Hänschen und Gretchen nicht lernen, lernen Hans und Grete nimmermehr“ getrost ein für allemal vergessen werden, denn Geschlechtscharaktere können auch von Männern und Frauen verlernt oder neu adaptiert werden. Für das Lernen in allen Lebensaltern gilt, dass die Auffassungen vom Mann-Sein und Frau-Sein jenseits von Bipolarität reichhaltiger werden können. Die vorhandenen Paradoxien und Ambivalenzen verflachen, wenn in allen Bildungsphasen ein konzeptueller Dreischritt verfolgt wird:

1. Geschlechtsneutralität aufheben,
2. über die Stereotypie der dualen Geschlechterdifferenz aufklären und
3. die Vielfältigkeit von Geschlechterimaginationen handlungsrelevant werden lassen.

Nur wenn tatsächlich alle drei Schritte gegangen werden, ist dem – teilweise durchaus berechtigten – Vorwurf zu begegnen, pädagogische Genderarbeit bzw. Gendertrainings reanimierten die traditionellen Schablonen von Geschlecht. Dies tritt ein, wenn die kritische Reflexion versäumt wird und der dritte Schritt unterbleibt. Wie am Beispiel von Schule nachzuvollziehen ist, existieren bereits praxisgeprüfte Ansätze, die das geschlechtlich vorgeformte Verhalten von Jungen und Mädchen im geschlechtsuntypischen Handlungsambiente auf die Probe stellen.

Erst wenn sich das lebenslange Lernen mit Gender verbindet, kommt der Stellenwert des Lernens für die Geschlechterfrage zum Vorschein. Lernen ist ein unverzichtbarer Baustein für Geschlechterdemokratie, denn Lernen ist immer auch eine Grundkomponente der Übernahme von Geschlechterbildern. Der europäische Vergleich von Bildungsvorsprüngen oder -rückständen der Geschlechter weist auf Weitergehendes hin: Unter den Vorzeichen der europäisierten Wissensgesellschaft erhalten Qualifikationsstände und Bildungsniveaus einen sehr viel höheren Stellenwert als in der Vergangenheit; sie werden eingefordert. So ist es zu verstehen, dass die Geschlechtsabhängigkeit von Abschlussgraden und Abschlussquoten plötzlich ausdrücklich thematisiert wird. Auch wer die Größenvorstellungen von einer wissenschaftlichen europäischen Wirtschaftsmacht nicht teilen will, wird dennoch mit der sozialpolitischen Tatsache konfrontiert, dass die familiäre Rahmung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung die Bildungsoptionen von Frauen und Männern disproportional fördert oder behindert. Eine traditionelle Arbeitsteilung durch das familiäre Geschlechterarrangement ist in Deutschland hartnäckiger am Werk als in anderen europäischen Ländern. Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern herzustellen bedingt aber, auch chancengleiche Voraussetzungen für ihre Lernmöglichkeiten zu schaffen.

Wenn die Einflüsse von Gender auf das Lernen im Lebensverlauf betrachtet werden, stechen als zentrales Merkmal die durchgängigen Geschlechterterritorien hervor, die sich bereits in der Elementarbildung abzeichnen und später zu einem geschlechtsbestimmten Berufswahlverhalten und zu unterschiedlichen weiblichen und männlichen Lerninteressen führen. Obwohl es einzelne Fachgebiete und Berufsfelder gibt, in die Geschlechterparität Einzug hält, bleibt die Divergenz nach Geschlecht so auffällig wie anhaltend. Die geschlechtsspezifische Diskriminierung ist in der Gesellschaft längst nicht aufgehoben, wie die diskrepante Wertung und Bezahlung von Berufen belegen, die als Männer- oder Frauendomänen konnotiert sind. Das ist aber nur eine Seite der Medaille: (Junge) Männer und Frauen ordnen sich dieser zweigeteilten Berufs- und Interessenwelt selbst zu. Frauen tun das, obwohl ihre Tätigkeiten weniger anerkannt und schlechter bezahlt sind. Bis jetzt sind ihre – multifaktoriell bestimmten –

Motivationslagen kaum erforscht. Deshalb greifen bildungspolitische Bemühungen, welche die geschlechtsspezifischen Ausbildungs- und Berufsinteressen einfach umkehren wollen, auch zu kurz (Frauen in Männerberufe, Männer in Frauenberufe). Für den Moment wäre schon viel erreicht, wenn die geschlechtsspezifischen Konnotationen nicht einfach pädagogisch weitertransportiert würden, indem weibliche und männliche Bildungsinteressen nach zweiwertigem Muster beurteilt werden. Die prognostizierte Aufwertung von Dienstleistungsberufen könnte stattdessen die pädagogische Fantasie in die Richtung animieren, Fähigkeiten zu stärken, die unabhängig von Gendermarkierungen in Zukunftsberufen aller Art adäquat zu positionieren sind.

Genderkompetentes pädagogisches Handeln steht immer vor der Frage, welchem Lernen der Vorzug zu geben ist, wenn im Effekt Genderklischees aufgehoben werden sollen. In unseren Überlegungen profiliert sich ein solches Lernen gerade in jener Phase, die politisch als defizitbeladen eingestuft wird, dem Übergangssystem von der Schule in den Beruf. Dort wird auf der Basis scheinbarer biographischer Aussichtslosigkeit ein Lernmodell empfohlen, das als Anregung für Genderbildungsprozesse im gesamten Lebensverlauf dienen kann. Soll sich die Orientierung an traditionellen Geschlechtervorbildern nicht als zusätzlicher Ballast für den weiteren Lernweg auswirken, obwohl sie im Augenblick Sicherheit verspricht (wie vorwiegend im Fall der jungen Männer), dann gehören die Konstruktionsmodi von Gender als Gegenstand auf den Lern-/Lehrplan. Um sich dem angemessen annähern zu können, bieten sich konstruktivistische Lerntheorien an, die kein „richtig“ oder „falsch“ kennen, sondern nur das subjektgebundene „passt“ oder „passt nicht“. Sie schreiben aus diesem Grund dem selbstgesteuerten Lernen und mit ihm dem Lernen des Lernens einen hohen Stellenwert zu. Das besondere pädagogische Verdienst kann darin bestehen, den Adressaten durch Metareflexion Wahlmöglichkeiten in Sachen Gender zu eröffnen, statt sie blind in die Geschlechterdichotomie tappen zu lassen. Wird außerdem Nachdruck auf das Know-how metakognitiver Fähigkeiten gelegt, dann ist zumindest die Tür dafür geöffnet, den Einfluss des Lernens auf die eigene Geschlechterpraxis aktiver handhaben zu können. Das Konzept situierten Lernens ergänzt die konstruktivistische

Lerntheorie, indem es die Abhängigkeit subjektiver Konstruktionen von sozialer Verständigung unterstreicht.

Wird in diesem Buch gerade der lernende Umgang mit Männlichkeiten herausgehoben, dann geschieht das nicht zuletzt mit dem verantwortungsbewussten Blick auf nachfolgende Generationen sowie mit der Langzeit-Perspektive auf das Lernen im Lebensverlauf. Vor allem in der Erwachsenenbildung werden Versäumnisse in Sachen Gender dingfest gemacht, die in nachdrücklicher Weise die Frage nach dem Verhältnis von Männlichkeit und Lernen bzw. nach der Vormacht männlichkeitstypischer Bildungsvorstellungen aufwerfen. Die hegemoniale Männlichkeitstypik ist mit der Vorstellung, lernbedürftig zu sein und zu bleiben, offensichtlich schwer vereinbar. Diese Vorstellung wird eher als Syndrom von Schwäche gedeutet – es sei denn, die Erwerbsarbeit verlangt nach Weiterqualifizierung. Da die Bewegungen im Geschlechterverhältnis aber vorwiegend von Frauen ausgehen, ist es an der Zeit, ein Lernen zu initiieren, das andere Visionen von Männlichkeit öffentlich und für jüngere Männer greifbar werden lässt, so dass sie sich ebenfalls in Bewegung setzen können.

Das „Wollen“, „Wissen“ und „Können“, aus dem sich die Genderkompetenz für lebenslanges Lernen zusammensetzt, umschreibt einen Lernprozess – nämlich jenen der pädagogischen Profession. Kennzeichnend für dieses Lernen ist, dass der Subjektbezug nicht nur für die Adressaten reklamiert wird, sondern ebenfalls für die pädagogisch Verantwortlichen: Beide Seiten werden in Interaktionsprozessen als Lernende begriffen. Es handelt sich um ein selbstreflexives Verständnis vom Lernen, das sich auch auf die Bildungsinstitutionen und Rahmenbedingungen erstreckt. Deshalb bleibt die Beziehung zwischen den drei elementaren Bausteinen von Genderkompetenz nie statisch, sie verändert sich mit jedem Einflussfaktor im pädagogischen Handlungsfeld. So macht sie das professionelle Lernen zu einer sehr wirklichkeitsnahen, unendlichen Geschichte.

Glossar

Bildungsort

Mit dem Begriff „Bildungsort“ wird ein Ort bezeichnet, an dem Bildungsprozesse stattfinden. Neben den sogenannten formalen Bildungsorten wie Schulen, berufliche Erwachsenenbildung oder Universitäten zählen dazu auch non-formale Bildungsorte, wie beispielsweise die Jugendarbeit oder die allgemeine Erwachsenenarbeit. Daneben existieren informelle Bildungsorte, zu denen Peers, Familien oder Vereine gezählt werden. In den letzten Jahren wurde gerade die Bedeutung von Kindergärten als frühkindliche Bildungsorte herausgestrichen.

Frauenbildung

Frauenbildung ging aus der Frauenbewegung hervor und stellte selbst organisierten Fraueninitiativen geschützte Räume zur Verfügung. Ihr Beginn als Suche nach Emanzipationschancen und Gleichberechtigung für Frauen liegt in den 1960er Jahren. Bildung wurde zum Medium, um gesellschaftliche, öffentliche und ökonomische Ausgrenzungen von Frauen aufzufangen und ihnen autonome Biographie-Entscheidungen zu ermöglichen. Mit diesem Ziel bezog sie sich auf Angebote der allgemeinen, beruflichen wie politischen Bildung.

Frauenförderung

Unter Frauenförderung wird die gezielte Stärkung der Belange von Frauen beispielsweise durch Instrumente wie eine Frauenquote oder Frauenförderpläne verstanden, Frauenpolitik und Maßnahmen der Frauenförderung sind nicht aufgehoben, werden aber durch die Strategie des Gender Mainstreaming ergänzt, das die Perspektive auf Frauen und Männer erweitert.

Gender

Während in Deutschland mit „Geschlecht“ lediglich ein Begriff existiert, kennt das Englische eine Unterteilung in die Begriffe „Sex“ und „Gender“, wobei unter Sex das biologische Geschlecht und unter Gender das sozial konstruierte Geschlecht verstanden wird.

Genderarrangement

Das Genderarrangement kennzeichnet die Art und Weise des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern. In seinen traditionellen Formen ist es bipolar konstruiert, indem es Männern Funktionen im produktiven Sektor und Frauen Funktionen im reproduktiven Sektor zuschreibt. Aus dem traditionellen Geschlechter-Arrangement werden Männern und Frauen nicht nur Aktivitätsbereiche im außerhäuslichen bzw. häuslichen Bereich zugewiesen, sondern auch spezielle Eigenschaften.

Genderkompetenz

Genderkompetenz beschreibt die Fähigkeit, mit geschlechtsbezogenen Aspekten in Lern- und Bildungsprozessen angemessen – eben kompetent – umgehen zu können. Genderkompetenz teilt sich in die Bereiche „Wissen, Wollen und Können“.

Genderkonstruktion

Unter Genderkonstruktionen werden die Prozesse verstanden, mit denen Geschlecht hergestellt wird. Dies geschieht sowohl auf der Mikroebene der alltäglichen Interaktionen als auch auf der Mesoebene institutioneller Arrangements als auch auf der Makroebene der gesellschaftlichen Bilder über Geschlecht. Genderkonstruktionen zielen auf die Herstellung einer eindeutigen Geschlechtsidentität als Mann oder Frau; Alternativen oder Ambivalenzen werden vermieden oder unterdrückt.

Gender Mainstreaming

Das Gender Mainstreaming ist mit dem Amsterdamer Vertrag von 1999 für alle EU-Mitgliedsstaaten verbindlich vorgegeben. Es geht auf die Erkenntnis zurück, dass es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt und verpflichtet sich dem Leitprinzip der Gleichstellung von Frauen und Männern. Das Gender Mainstreaming ist eine rechtlich verankerte Strategie. Sie soll sicherstellen, dass in allen politischen Programmen, Maßnahmen und Dienstleistungen die Gleichstellung von Frauen und Männern überprüft, bewertet und gewährleistet wird. Gender Mainstreaming wird auch als Querschnittsaufgabe für alle Handlungsebenen von Organisationen verstanden, die sich an Frauen wie an Männer richtet und der Leitungs- und Führungsebene eine besondere Verantwortung zuspricht.

Geschlecht

Geschlecht beschreibt eine soziale Kategorie, die im europäisch modernen Kulturkreis Menschen in zwei diametral unterschiedliche Positionen (Mann und Frau) einteilt. Gleichzeitig ist Geschlecht nicht nur eine gesellschaftliche Zuschreibung, sondern auch eine individuelle Frage der Zugehörigkeit und der Identität.

Geschlechterbildung

Neben der Frauen- und Männerbildung begann in den 1990er Jahren eine Bildungspraxis, die sich ausdrücklich auf Frauen und Männer und das Geschlechterverhältnis bezog. Ihr konzeptueller Konzentrationspunkt war der Dialog zwischen den Geschlechtern. Unter dem Einfluss des Gender Mainstreaming verbreiten sich heute im Bildungsbereich Gendertrainings, die mit Prozessen der Qualitäts- und Organisationsentwicklung verbunden werden.

Geschlechterforschung

Die Geschlechterforschung wurde ursprünglich von feministischen Theoretikerinnen und Frauenforscherinnen ins Leben gerufen. U.a. stand die Patriarchatskritik im Zentrum ihrer wissenschaftlichen Arbeiten. Die Frauenforschung etablierte sich mit empirisch sozialwissenschaftlichen Studien zwischen 1890 und 1930 am Rand der Wissenschaftsszene. Frauenforschung verdichtete sich als Forschung von Frauen für Frauen. Sie öffnete sich zunehmend der Geschlechterperspektive und umfasst heute die Männlichkeitsforschung ebenso wie die Lesbenforschung und Queer-Theorien.

Geschlechterterritorium

Geschlechterterritorium bezeichnet ein Feld, welches aufgrund seiner symbolischen Kodierung einem Geschlecht zugeordnet ist. So galt Fußball lange Zeit als männliches Geschlechterterritorium. In der Schule bezeichnet man mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer als männliche und sprachlich-künstlerische Fächer als weibliche Geschlechterterritorien.

Intersektionalität

Mit Intersektionalität wird ein theoretisches Konzept umschrieben. Es erfasst die Mehrdimensionalität von Diskriminierungen, die für eine Person oder Gruppe zusammentreffen können. Die Geschlechterforschung kennzeichnet vor allem ethnische, klassenspezifische und geschlechtliche Fakto-

ren, die sich mehrfach benachteiligend auswirken können, indem sie sich wechselseitig verbinden und verstärken. Die Intersektionalitätsforschung hat inzwischen in Deutschland einen ausgewiesenen Stand.

Kritische Männerforschung

Kritische Männerforschung formiert sich seit den 1990er Jahren und ist Teil der Geschlechterforschung. Entwickelt von Wissenschaftlern unterschiedlicher disziplinärer Herkunft wird sie heute auch durch Wissenschaftlerinnen vertreten. Mit ihrer theoretischen und forschenden Arbeit setzen sich ihre Protagonisten/Protagonistinnen kritisch mit Männlichkeit auseinander, in erster Linie mit der hegemonialen Männlichkeitstypik.

Männerbildung

Männerbildung geht auf die soziale Arbeit mit Jungen und Männern zurück und hat eine starke Wurzel in der evangelischen Männerarbeit. Vertreter der Männerbildung machen Männlichkeit und damit sich selbst zum Gegenstand von Lernprozessen. Ursprünglich mit der Absicht kritischer Selbstaufklärung begonnen und als politische Bildung verstanden, differenzierte sie sich aus und konzipierte auch Bildungsangebote zur therapienahen Unterstützung und Orientierung für Männer. Einer ihrer Schwerpunkte ist die Bildungsarbeit mit Vätern. Vertreter der Männerbildung waren und sind auf der Suche nach einem Neuanfang für ihre Bildungsarbeit.

Metrosexualität

Mit Metrosexualität wird ein Zeitgeistphänomen beschrieben, welches vor allem von modernen Männern in den globalen Metropolen verkörpert wird, prominentestes Beispiel ist der Fußballer David Beckham. Metrosexuelle zeichnen sich durch symbolische Brüche mit tradierten heterosexueller Klischees aus. So tragen Metrosexuelle beispielsweise Nagellack und Lidschatten oder verwenden Kosmetika. Umstritten ist, ob dies zu einem Abbau traditioneller Männlichkeit führt, oder es sich lediglich um ein kurzfristiges und vor allem symbolisches Phänomen handelt.

Performanzorientierung

Performanzorientierung beschreibt die Art, wie Schülerinnen und Schüler sich im Unterricht präsentieren. Dabei ist die Darstellung – die Perfor-

manz – von Jungen stärker als bei Mädchen darauf orientiert, wie ihr Unterrichtsverhalten bei den Mitschülerinnen und -schülern ankommt.

Väterarbeit

Seit einiger Zeit gewinnt innerhalb der Erwachsenenbildung die Väterarbeit an Bedeutung. Dabei wird aktive Vaterschaft als biographische Chance für Lernprozesse begriffen. Väterarbeit zielt neben der Unterstützung in Fragen von männlicher Elternschaft auch auf die Reflexion der Vorstellungen und Bedeutungen vom Vater-Sein und möchte Väter zu einem stärkeren Engagement im Care-Bereich ermutigen.

Zweite Frauenbewegung

Im Zuge der sozialen Bewegungen seit den 1968er Jahren kam es in zahlreichen Ländern zur Gründung der sogenannten zweiten Frauenbewegung. Während die erste Frauenbewegung vornehmlich um politische und ökonomische Teilhabe kämpfte, setzte sich die zweite Frauenbewegung vor allem für einen Abbau der anhaltenden Diskriminierung von Frauen trotz formaler Gleichstellung ein. Die Ziele, Gruppen und Aktivistinnen der zweiten Frauenbewegung waren äußerst heterogen, viele zielten auf eine Aufwertung von Weiblichkeit und auf eine separate Organisation von Frauen. Heutzutage sind einige der Forderungen institutionalisiert, die außerparlamentarische Bedeutung hat stark nachgelassen.

Literatur

- Allmendinger, J. (2008): Interview zur Brigitte-Studie 2008 „Frauen auf dem Sprung“, Teil 1. In: Brigitte, H. 18. URL: www.brigitte.de/studie (Stand: 15.07.2009)
- Arbeitsgruppe Kultur und Lebenswelt (Hrsg.) (1995): Dialoge zwischen den Geschlechtern. Frankfurt a.M.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld. URL: www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf (Stand: 25.09.2009)
- Avenarius, H. u.a. (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Opladen
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf> (Stand: 24.09.2009)
- Bargen, H.v./Schambach, G. (2002): Geschlechterdemokratie als Gemeinschaftsaufgabe. Das Beispiel Heinrich Böll Stiftung. In: Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialisationsforschung e.V. (Hrsg.): Geschlechter. Perspektiven. Wechsel. Impulse. Tübingen, S. 24–31
- Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (2000): Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen
- Baumert u.a. (Hrsg.) (2001): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Benthien, A. u.a. (2004): Gender Mainstreaming und Jungenarbeit. Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim
- Bergmann, C./Eder, F. (2000): Geschlechtsspezifische Interessen in der Sekundarstufe II. In: Empirische Pädagogik, H. 14, S. 255–285
- Beutel, S.-I. (2005): Zeugnisse aus Kindersicht. Kommunikationskultur an der Schule und Professionalisierung der Leistungsbeurteilung. Weinheim/München
- Biermann, C. (2007): Wie kommt Neues in die Schule? Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht. Weinheim
- Bildungswerk Frankfurt (2002): Frankfurter Thesen zur Männerbildung. URL: www.bildungswerk-frankfurt.de/files/arbeitsbereiche/downloads/3f1ea1f7x6b9a48d5.pdf (Stand: 15.08.2009)
- Blank-Mathieu, M. (2002): Kleiner Unterschied – große Folgen? Geschlechtsbewusste Erziehung in der Kita. 2., akt. Aufl. München
- Blank-Mathieu, M. (o.J.): Gender-Mainstreaming im Kindergarten. URL: www.kindergartenpaedagogik.de/1264.html (Stand: 24.09.2009)
- Blickhäuser, A./Bargen, H.v. (2006): Mehr Qualität durch Gender-Kompetenz. Ein Wegweiser für Training und Beratung im Gender Mainstreaming. Königstein
- Bojanowski, A./Eckardt, P./Ratschinski, G. (2004): Forschung in der Benachteiligtenförderung. Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft. URL: www.bwpat.de/archiv/#ab (Stand: 24.07.2009)

- Boldt, U. (2007): Jungen stärken. Materialien zur Lebensplanung (nicht nur) für Jungen. 2., veränd. Neuaufl. Baltmannsweiler
- Bos, W. u.a. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Münster u.a.
- Bos, W. u.a. (2006): Erster Bericht zu den Ergebnissen der Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangstufe 7“. Universität Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung
- Bos, W. u.a. (2008): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster
- Brandes, H. (2005): Wie viel Männlichkeit braucht und wie viel Männlichkeit verträgt die Soziale Arbeit? Vortrag auf der Fachtagung des Instituts für Geschlechterstudien (IFG) „Zeit auf die andere Seite zu sehen – zum aktuellen Stand der Männerforschung“ in der FH Köln vom 01.12.2005
- Budde, J. (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. „Doing Gender im heutigen Bildungssystem“. Bielefeld
- Budde, J. (2006a): Legitimierungsstrategien männlicher Herrschaft. In: Lemke, M. u.a. (Hrsg.): Genus Oeconomicum. Ökonomie – Macht – Geschlechterverhältnisse. Konstanz, S. 37–49
- Budde, J. (2006b): Dramatisieren – Differenzieren – Entdramatisieren. In: Der Deutschunterricht, H. 1, S. 71–83
- Budde, J. (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei jungen männlichen Jugendlichen. Bonn/Berlin. URL: www.bmbf.de/pub/Bildungsmisserfolg.pdf. (Stand: 25.09.2009)
- Budde, J. (2009a): Perspektiven für Jungenforschung an Schulen. In: Budde, J./Mammes, I. (Hrsg.): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden, S. 73–90
- Budde, J. (2009b): Neue Perspektiven für heterogenitätsorientierten Unterricht. Projektmethode in Lernbereichen in der Sekundarstufe I. In: Hagedorn, J. u.a. (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden (im Erscheinen)
- Budde, J. (2009c): Herstellung sozialer Positionierungen. Jungen zwischen Männlichkeit und Schule. In: Pech, D. (Hrsg.): Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler, S. 153–168
- Budde, J./Faulstich-Wieland, H. (2004): Chancen und Probleme bei der Dramatisierung von Geschlecht. In: JugendStile, H. 4, S. 3–8
- Budde, J./Faulstich-Wieland, H. (2005): Jungen zwischen Männlichkeit und Schule. In: King, V./Flaake, K. (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt a.M., S. 37–56
- Budde, J./Mammes, I. (Hrsg.) (2009): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Königstein
- Budde, J./Scholand, B./Faulstich-Wieland, H. (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf, Benachteiligtenförderung. Bonn/Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006): Einführung in das BQF Programm – Kompetenzen fördern. Bonn/Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2009a): Berufsbildungsbericht 2009. Bonn/Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009b): Wir müssen aus Warteschleifen Bildungsketten machen. Pressemitteilung 197 vom 06.08.2009. Bonn/Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2007): 20-jährige Frauen und Männer heute. URL: www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen/did=96102.html (Stand: 15.07.2009)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2008): Evaluation des Gesetzes zum Elterngeld und zur Elternzeit – Endbericht 2008. URL: www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationsliste,did=113998.html (Stand: 24.09.2009)
- Butler, J. (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin
- Connell, R.W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen
- Cornelißen, W. (Hrsg.) (2005): Gender Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. München. URL: www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/genderreport/01-Red (Stand 15.08.2009)
- Cremers, M./Budde, J. (2009): Geschlechterreflektierende pädagogische Förderstrategien zur Berufs- und Lebensplanung von Jungen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotprojekts „Neue Wege für Jungs“. In: Deutsche Jugend, H. 3, S. 107–116
- Derichs-Kunstmann, K. (1996): Statement: Lernen von Frauen und Männern in der Weiterbildung: Situation, Forschungs- und Handlungsbedarf. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Lernen und Kommunikationsverhalten von Frauen und Männern in der Weiterbildung. Weinheim, S. 42–45
- Derichs-Kunstmann, K./Müthing, B./Ausra, S. (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000 – Basiskompetenz von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): PISA 2000. Ein differenzierender Vergleich auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Münster
- Ditton, H. (2002): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 262–287

- Döge, P./Volz, R. (2004): Was machen Männer mit Ihrer Zeit? Zeitverwendung deutscher Männer nach den Ergebnissen der Zeitbudgetstudie 2001/2002. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung. URL: www.ec.destatis.de/csp/shop/sfg/vollanzeige.csp?ID=1015842, S. 194–214 (Stand: 24.09.2009)
- Dölling, I. (2005): „Geschlechter-Wissen“ – ein nützlicher Begriff für die „verstehende“ Analyse von Vergeschlechtlichungsprozessen. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, H. 1/2, S. 44–62
- Dresel, M. u.a. (2001): Geschlechtsunterschiede im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich: Motivations- und selbstwertschädliche Einflüsse der Eltern auf Ursachenerklärungen ihrer Kinder in Leistungskontexten. In: Finkbeiner, C./Schnaitmann, G.W. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth, S. 270–288
- Eberhardt, U./Weiber, K. (Hrsg.) (2004): Rahmenplan Frauenbildung. Differenz und Gleichheit von Frauen. 2. Aufl. Weinheim
- Eccles, J./Eder, F./Bergmann, C. (2004): Der Einfluss von Interesse auf die Lehrer-Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern. In: Empirische Pädagogik, H. 4, S. 410–430
- Europäische Gemeinschaften (2008): Europa in Zahlen. Eurostat Jahrbuch 2008. Luxemburg
- Faulstich-Wieland, H. (2004): Wem nützt die Einrichtung einer Mädchenklasse? In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, H. 4, S. 39–57
- Finsterwald, M./Ziegler A. (2002): Geschlechterunterschiede in der Motivation. In: Bildung und Begabung e.V. (Hrsg.): Hochbegabte Mädchen und Frauen. Tagungsbericht. Bad Honnef, S. 67–84
- Forster, E./Rieger-Ladich, M. (2004): Männerforschung und Erziehungswissenschaft. In: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 271–285
- Frey, R. u.a. (2006): Gender-Manifest. Plädoyer für eine kritisch reflektierende Praxis in der genderorientierten Bildung und Beratung. URL: www.gender.de/mainstreaming (Stand 15.07.2009)
- Friebel, H. (2007): Familiengründung als Sollbruchstelle? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 42–45
- Fried, L. (o.J.): Junge oder Mädchen? Der kleine Unterschied in der Erziehung. URL: www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_142.html (Stand: 24.09.2009)
- Gaer van der, E. u.a. (2004): Effects of Single-sex Versus Co-educational Classes and Schools on Gender Differences in Progress in Language and Mathematics Achievement. In: British Journal of Sociology of Education, H. 3, S. 307–322
- Garbe, C. (2005): Mädchen lesen anders und besser – wie kommen die Knaben zum Buch? Berner Bibliothekstag, 31.03.2005. Bern
- Gentner, U. u.a. (2008): Geschlechter bilden. Männer und Frauen in der Katholischen Erwachsenenbildung. Mainz

- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2006): GEW-Gender-Datenreport 2006. URL: www.gew-hessen.de/uploads/mit_download/Gender-Report_06.pdf (Stand: 24.09.2009)
- Gieseke, W. (1994): Aspekte eines feministischen Bildungsbegriffs für die Frauenbildung an Volkshochschulen – ein Gespräch. In: Eberhardt, U./Weiher, K. (Hrsg.): Rahmenplan Frauenbildung. Frankfurt a.M., S. 55–64
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2001): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen
- Glücks, E./Ottemeier-Glücks, F.-G. (1994): Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit. Münster
- Goffman, E. (1999): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. 5. Aufl. Frankfurt a.M.
- Groß, D./Neuschaefer-Rube, C./Steinmetzer, J. (2008): Transsexualität und Intersexualität. Medizinische, ethische, soziale und juristische Aspekte. Interdisziplinäre Tagung. Berlin
- Großkurth, H./Reißig, B. (2009): Geschlechterdimensionen im Übergang von der Schule in den Beruf. In: Budde, J./Mammes, I. (Hrsg.): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden, S. 115–129
- Grossmann, K./Kindler H. (2001): Differential Influences on Girls' and Boys' Attachment Development. Xth European Conference on Developmental Psychology. Uppsala
- Hannover, B./Kessels, U. (2002): Challenge the Stereotype! Der Einfluss von Technik-Freizeitkursen auf das naturwissenschaftliche Stereotyp von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, S. 341–358
- Harker, R. (2000): Achievement. Gender and the Single-Sex/Coed Debate. In: British Journal of Sociology of Education, H. 2, S. 203–216
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2003): Geschlechterdemokratie wagen. Königstein
- Heller, K./Ziegler, A. (2001): Mit „Reattributionstraining“ erfolgreich gegen Benachteiligung. Mädchen und Mathematik, Naturwissenschaft und Technik (MNT). In: Profil, H. 9, S. 20–25
- Helsper, W. u.a. (1998): Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitisch und rekonstruktive Perspektiven. In: Keuffer, J. u.a. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung. Weinheim, S. 29–75
- Herwartz-Emden, L. (2007): Neues aus alten Schulen. Empirische Studien in Mädchenschulen. Opladen
- Hirschauer, S. (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 4, S. 668–692
- Hölling, H./Schlack, R. (2007): Essstörungen im Kindes- und Jugendalter. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey. In: Bundesgesundheitsblatt 5/6, S. 794–799. URL: www.kiggs.de/experten/downloads/Basispublikation/Hoelling_Esstörungen.pdf (Stand: 24.09.2009)
- Horstkemper, M. (Hrsg.) (1999): Koedukation. Erbe und Chancen. Weinheim

- Huf, C. (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule. Bad Heilbrunn
- Jahnke-Klein, S. (2001): Sinnstiftender Mathematikunterricht für Mädchen und Jungen. Baltmannsweiler
- Jansen, M./Röming, A./Rohde, M. (Hrsg.) (2003): Gleichstellungspolitik/Gender Mainstreaming. Herausforderungen für den Dialog der Geschlechter. München
- Jurczyk, K./Voß, G.G. (2000): Entgrenzte Arbeitszeit – Reflexive Alltagszeit. URL: www.arbeitenundleben.de/downloads/kjgv-zeit.pdf (Stand: 15.07.2009)
- Kalthoff, H. (2000): „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 3, S. 429–446
- Kelle, H. (2003): Geschlechterterritorien. Eine ethnographische Studie über Spiele neun- bis zwölfjähriger Schulkinder. In: Alkemeyer, T. (Hrsg.): *Aufs Spiel gesetzte Körper. Aufführungen des Sozialen in Sport und populärer Kultur*. Konstanz, S. 187–211
- Kepler, A. (2003): Bindung und geschlechtsspezifische Entwicklung. In: *Monatszeitschrift für Kinderheilkunde*, H. 6, S. 601–607
- Keupp, H. (2007): Sozialpsychologische Dimensionen der Teilhabe. In: *Deutsche Jugend*, H. 11, S. 465–474
- Konsortium Bildung (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld
- Krabel, J./Cremers, M./Debus, K. (2008): *Gender Loops Curriculum. Unterrichtsmaterialien für eine geschlechterbewusste und -gerechte ErzieherInnenausbildung*. URL: www.genderloops.eu/files/957b5f6d87755fb64c1f500ae81f59a5.pdf (Stand: 24.09.2009)
- Krell, G. (2006): Was ist Gender-Kompetenz? Podiumsdiskussion am 04.06.2003. In: Lüdke, D./Runge, A./Koreuber, M. (Hrsg.): *Kompetenz und/oder Zuständigkeit*. Wiesbaden
- Kunert-Zier, M. (2005): *Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenzen in sozialpädagogischen Feldern*. Wiesbaden
- Laqueur, T. (1996): *Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud*. München
- Lechner, H. (2000): Wirksamkeit der geschlechtsspezifischen Lernumgebung und Unterrichtsgestaltung im Anfangsunterricht Physik. In: Brechel, R. (Hrsg.): *Zur Didaktik der Physik und Chemie: Probleme und Perspektiven*. Alsbach, S. 111–113
- Lemma, D. u.a. (Hrsg.) (2000): *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen
- Lenz, H.-J. (1994): Die Mühen, Männerbildung vom Kopf auf die Füße zu stellen: Einführung in die Männerbildung. In: Ders. (Hrsg.): *Auf der Suche nach den Männern*. Frankfurt a.M., S. 10–60
- Liedtke, S. (2007): *Eine gendersensible Studie zur Krise des Beruflichen Bildungswesens in Deutschland*. Freiburg
- Lorber, J. (1999): *Gender-Paradoxien*. Opladen

- Maccoby, E.E. (2000): *Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Stuttgart
- McGivney, V. (2004): *Men Earn, Women Learn*. Leicester
- Metz-Göckel, S./Roloff, C. (o.J.): *Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation*. URL: www.it-ausbilderinnen.de/inbas4/texte/31.pdf (Stand: 24.09.2009)
- Meuser, M. (2005): *Die widersprüchliche Modernisierung von Männlichkeit. Kontinuitäten und Veränderungen im Geschlechterverhältnis*. URL: <http://db.genderkompetenz.info/deu/archive/events/gendlectkompetenz/050523glhu/> (Stand: 15.07.2009)
- Meuser, M. (2007): *Herausforderungen. Männlichkeit im Wandel der Geschlechterverhältnisse*. Köln
- Michalek, R. (2006): „Also, wir Jungs sind ...“. *Geschlechtervorstellungen von Grundschulern*. Münster
- Monastersky, R. (2005): *Are Boys Born Better at Math? Experts Try to Divide the Influences of Nature and Nurture*. In: *The chronicle of higher education*, 04.03.2005
- Mühlemann, F. (1994): *Die Vertreibung aus dem Programm oder: Vom Privileg, die eigene Irritation als Abenteuer zu sehen*. In: Lenz, H.J. (Hrsg.): *Auf der Suche nach den Männern*. Frankfurt a.M., S. 98–109
- Neß, H. (2007): *Generation abgeschoben*. Bielefeld
- Nestvogel, R. (2004): *Sozialisierungstheorien: Traditionslinien, Debatten und Perspektiven*. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden, S. 153–164
- Niemeyer, B. (2003): *Berufliche Orientierung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen*. URL: www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/niemeyer.htm (Stand: 18.09.2009)
- Niemeyer, B. (2004): *Benachteiligtenförderung zwischen Berufung und Profession. Professionstheoretische Überlegungen zu einem diffusen Bildungsbereich*. URL: www.bwpat.de/ausgabe6/niemeyer-a-bwpat6-p.html (Stand: 28.07.2009)
- Niemeyer, B. (2007): *Zwischen Schule und Beruf – Dilemmata einer europäisch vergleichenden Übergangsforschung*. In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, H. 41, S. 132–154
- Niesel, R./Griebel, W./Minsel B. (2004): *Wie ähnlich oder unterschiedlich sind die Kinder in einer Gruppe*. In: *KiTa aktuell*, Ausgabe BY, H. 2, S. 41–45
- Nuissl, E. (1993): *Männerbildung. Vom Netzwerk bildungsferner Männlichkeit*. 2. Aufl. Frankfurt a.M.
- Nuissl, E. (2009): *Männerbildung*. In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 855–864
- Oerter, R. (1998): *Kindheit. Die Identifikation mit dem eigenen Geschlecht*. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. 5. Aufl. Weinheim, S. 268–277
- Pelkner, A.-K./Boehnke, K. (2003): *Streber als Leistungsverweigerer? Projektidee und erstes Datenmaterial einer Studie zu mathematischen Schulleistungen*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 1, S. 106–125

- Phoenix, A./Frosh, S. (2005): „Hegemoniale Männlichkeit“, Männlichkeitsvorstellungen und -ideale in der Adoleszenz. Londoner Schüler zum Thema Identität. In: King, V./Flaake, K. (Hrsg.): *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*. Frankfurt a.M., S. 19–36
- Pohl, A./Walther, A. (2006): Benachteiligte Jugendliche in Europa. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 47, S. 26–36
- Pravda, G. (2001): Zum anderen Lernen von Frauen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen, S. 305–329
- Pregel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden
- Prenzel, M. (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster
- Prenzel, M. (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster
- Rabe-Kleberg, U. (2007): *Gender Mainstreaming und Kindergarten. Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe*. Berlin
- Rauw, R. u.a. (Hrsg.) (2001): *Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflektionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit*. Opladen
- Redaktion Brigitte (Hrsg.) (2008): *Frauen auf dem Sprung. Die Brigitte-Studie 2008*. Hamburg
- Reiter, B.-M.(1998): Genitale Korrekturen an intersexuellen Menschen. „It’s Easier to Make a Hole Than to Build a Pole“. In: *Kassiber*, Nr. 34, S. 49–87
- Rieger-Goertz, S. (2008): *Geschlechterbilder in der Katholischen Erwachsenenbildung*. Bielefeld
- Rohrmann, T. (2005): *Bildung und Geschlecht. Geschlechtsbewusste Pädagogik als Chance und Herausforderung*. Vortrag auf der Bildungsmesse Didacta in Stuttgart, 01.03.2005.
- Rohrmann, T. (2006): *Geschlechtertrennung in der Kindheit: Empirische Forschung und pädagogische Praxis im Dialog*. Braunschweig
- Rose, L. (2007): *Gender und soziale Arbeit. Annäherungen jenseits des Mainstreams der Genderdebatte*. Baltmannsweiler
- Scheu, U. (1995): *Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht. Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Schwenck, C./Schneider, W. (2003): *Der Zusammenhang von Rechen- und Schriftsprachkompetenz im frühen Grundschulalter*. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, H. 3/4, S. 261–267
- Schröder, H. u.a. (2004): *Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung*. Bielefeld
- Shell Deutschland Holding (2006): *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*. Frankfurt a.M.
- Solga, H. (2006): *Ausbildungslose und die Radikalisierung ihrer sozialen Ausgrenzung*. In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.): *Das Problem der Exklusion*. Hamburg, S. 121–146

- Stamm, M. (2009): Underachievement von Jungen in der Schule. In: Budde, J./Mammes, I. (Hrsg.): *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. Wiesbaden, S. 131–148
- Statistisches Bundesamt (2006): *Bildung und Kultur. Schuljahr 2005/06*. URL: <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1019280>
- Statistisches Bundesamt (2007a): *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 2007*. URL: <http://www.bpb.de/files/5Z3DV3.pdf>
- Statistisches Bundesamt (2007b): *Sonderauswertung Mikrozensus 2005*. Wiesbaden
- Stürzer, M. (2005): *Bildung, Ausbildung und Weiterbildung*. In: Cornelißen, W. (Hrsg.): a.a.O., S. 18–91
- Thies, W./Röhner, C. (2002): *Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht*. Weinheim/München
- Thoma, P./Baumgärtel W./Rohrman T. (1996): „Manns-Bilder“. *Jungen in Kindertagesstätten*. Abschlussbericht des AGIP-Projekts der Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel
- Thorne, B. (1994): *Gender Play. Girls and Boys in School*. 2. Aufl. New Brunswick/NJ
- Tiedemann, J. (1995): *Geschlechtstypische Erwartungen von Lehrkräften im Mathematikunterricht der Grundschule*. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, H. 3/4, S. 153–161
- Todt, E. (2000): *Geschlechtsspezifische Interessen – Entwicklungen und Möglichkeiten der Modifikation*. In: *Empirische Pädagogik*, H. 3, S. 215–254
- Trautner, H.-M. (2002): *Entwicklung der Geschlechtsidentität*. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim, S. 648–674
- Trautner, H.-M. (2006): *Sozialisation und Geschlecht. Die entwicklungspsychologische Perspektive*. In: Bilden, H./Dausien, B. (Hrsg.): *Sozialisation und Geschlecht*. Opladen/Farmington Hills, S. 103–120
- Tunç, M. (2006): *Migrationsfolgegenerationen und Männlichkeiten in intersektioneller Perspektive*. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): *Migration und Männlichkeiten*. Berlin, S. 17–31
- Valtin, R./Wagner, C./Schwippert, K. (2006): *Jungen – benachteiligt? Einige Ergebnisse aus IGLU*. In: *Die Grundschulzeitschrift*, H. 194, S. 18–19
- Venth, A. u.a. (Hrsg.) (1999): *Frauen lernen anders – Männer auch*. URL: www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/venth00_02.doc (Stand: 15.08.2009)
- Venth, A. (2005): *Wenn Gender auf Didaktik trifft... Lernen und Lehren im Kontext sozialer Konstruktionen*. In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, H. 3, S. 46–53
- Venth, A. (2006): *Gender-Porträt Erwachsenenbildung*. Bielefeld
- Venth, A. (2007a): *Gender-Kontraste: Das Lernen von Männern und Frauen*. URL: www.die-bonn.de/doks/venth0701.pdf (Stand: 18.07.2009)
- Venth, A. (2007b): *Arbeiten – Lernen – Leben. Potenziale der Erwachsenenbildung im Kontext geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 3, S. 213–220

- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009 des Aktionsrats Bildung. Wiesbaden
- Voigt-Kehlenbeck, C. (2008): Hip Hop/Breakdance-Karriere oder junge Mama? Selbstentwürfe sozial benachteiligter Jugendlicher zwischen Kompensation, Frustration und Illusion. URL: www.gender-institut.de/Vortraege/PRO_63787610.pdf (Stand: 12.08.2009)
- Volz, R./Zulehner, P.M. (2009): Männer in Bewegung. URL: www.bmfsfj.de/generator/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=1211150.html (Stand: 15.07.2009)
- Wedgwood, N./Connell, R.W. (2004): Männlichkeitsforschung: Männer und Männlichkeiten im internationalen Forschungskontext. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, S. 112–121
- Weinert, F.E./Helmke, A. (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim
- Wentzel, W. (2007): Ingenieurin statt Germanistin und Tischlerin statt Friseurin? Evaluationsergebnisse zum Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag. Bielefeld
- West, C./Zimmerman, D.H. (1991): Doing Gender. In: Lorber, J./Farell, S.A. (Hrsg.): The Social Construction of Gender. London/New Dehli, S. 13–37
- Willems, K. (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole? Bielefeld
- Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Kerpen. URL: www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf (Stand: 24.09.2009)

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1: Genderkompetenz als Reflexionskompetenz..... | 24 |
| Abbildung 2: Genderdimensionen..... | 25 |
| Abbildung 3: Prozentualer Anteil männlicher Schüler an ausgesuchten Schulformen von 1970 bis 2001..... | 50 |
| Abbildung 4: Absolute Anzahl von Schülern und Schülerinnen an ausgesuchten Schulformen von 1965 bis 2003 in Tausend..... | 51 |
| Abbildung 5: Schulabschlüsse nach Geschlecht und Nationalität..... | 53 |
| Abbildung 6: Genderpositionen im Feld | 61 |
| Abbildung 7: Anteil des weiblichen und männlichen pädagogischen Personals..... | 72 |
| Abbildung 8: Der Dreischritt für Geschlechtergerechtigkeit..... | 80 |
| Abbildung 9: Männer- und Frauenanteil an Auszubildenden in beruflicher Bildung nach Ausbildungsberufen (in Prozent), 2004..... | 85 |
| Abbildung 10: Verteilung der Neuzugänge in vollqualifizierender Ausbildung (Duales und Schulberufssystem) und Übergangssystem nach Geschlecht und schulischer Vorbildung 2004..... | 87 |
| Abbildung 11: Lehrer/innen insgesamt an beruflichen Schulen nach Beschäftigungsumfang und ausgewählter Schulart, Schuljahr 2004/05..... | 89 |
| Abbildung 12: Lernstrategien | 108 |
| Abbildung 13: Teilnahme nach Geschlecht und Lebenssituation..... | 115 |
| Abbildung 14: Weiterbildungsteilnahme bei ausgewählten Trägern | 117 |
| Abbildung 15: Geschlechtsverteilung von Kursbelegungen an Volkshochschulen 2006 | 118 |

Über die Autoren

Dr. Jürgen Budde ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Gender und Bildung sowie Männlichkeitsforschung.

Dr. Angela Venth ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE). Ihr Arbeitsschwerpunkt ist neben der Lernforschung der Bezug zwischen der Geschlechterforschung und genderkonzentrierter Bildungsarbeit in Theorie und Praxis.