



BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

Zeitschrift zu Theorie und Praxis
der Grundausbildung
Fort- und Weiterbildung
von Lehrerinnen und Lehrern

19. Jg. Heft 3/2001

Genderfragen in der Lehrerinnen-
und Lehrerbildung



ZEITSCHRIFT ZU THEORIE UND PRAXIS DER GRUNDAUSBILDUNG
FORT- UND WEITERBILDUNG VON LEHRERINNE N UND LEHRERN

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 19

HEFT 3

OKTOBER 2001

ISSN 0259-353X

Fachorgan der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint 3 mal jährlich: März, Juli, Oktober

Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

Redaktion

Dr. Lucien Criblez, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastrasse 18a, 8006 Zürich,

Tel. B: 01 634 27 31, P: 031 961 49 53, E-Mail: criblez@paed.unizh.ch

Dr. Anni Heitzmann, Abt. für das Höhere Lehramt der Universität Bern, Muesmattstrasse 27a, Postfach,

3000 Bern 9, Tel. 031 926 16 65, 631 47 11, E-Mail: heitzmann@sis.unibe.ch und Didaktikum, Aarau

Dr. Helmut Messner, Didaktikum Lehrerbildungszentrum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau,

Tel. 062 836 04 50 (53), Fax 062 836 04 69, E-Mail: helmut.messner@ag.ch

Dr. Christine Pauli, Morellweg 12, 3007 Bern, Tel. 031 371 22 35, E-Mail: cpauli@paed.unizh.ch

Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastrasse 18a,

8006 Zürich, Tel. 01 634 27 61 (27 53), Fax 01 634 49 22, E-Mail: reusser@paed.unizh.ch

Dr. Heinz Wyss, Obergässli 3, 2502 Biel, Tel./Fax 032 322 68 91, E-Mail: hwyss@freesurf.ch

Manuskripte in vierfacher Ausführung an ein Redaktionsmitglied senden.

Buchbesprechungen

Dr. Michael Fuchs, Baumgarten 13, 6210 Sursee, Tel. 041 921 57 42,

E-Mail: mfuchs@pzm-luzern.ch

Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Veranstaltungshinweise und Kurznachrichten

Beat Trottmann, Alzbachstrasse 48, 5734 Reinach, Tel. 062 771 42 68,

E-Mail: beat.trottmann@swissonline.ch

Zeitschriftenspiegel

Ueli Jurt, lic. phil., Grossmatt 6, 6052 Hergiswil, Tel. 041 630 47 46

Typoskript und Büro

Heidi Lehmann, CLIP, Schreinerweg 7, 3000 Bern 9

Tel./Fax 031 305 71 05, E-Mail: heidilehmann@bluewin.ch

Lektorat: Dr. Christine Pauli

Inserate und Stellenanzeigen

Verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen bei Herrn Fuchs oder

Frau Lehmann (Adresse s. oben)

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typoskripte können bei den Redaktionsmitgliedern oder bei Frau H. Lehmann bezogen werden (Adressen s. oben).

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: sFr. 50.— (im Jahresbeitrag eingeschlossen)

Nichtmitglieder SGL: sFr. 60.—

Institutionen: sFr. 70.—

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Postfach, 3506 Grosshöchstetten

(Frau Eveline Schneuwly), Tel. 031 711 43 44.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 20.— (+ Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

<http://www.bzl-online.ch>

Druck

Suter Print AG, Postfach, 3072 Ostermundigen

Editorial	<i>Lucien Criblez, Anni Heitzmann, Helmut Messner, Christine Pauli, Kurt Reusser, Heinz Wyss</i>	315
<hr/>		
Schwerpunkt	Genderfragen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	
	<i>Elisabeth Grünewald-Huber & Lucien Criblez</i> Genderfragen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Einleitung in den Themenschwerpunkt	316
	<i>Doris Lemmermöhle</i> Gender und Genderforschung als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern	324
	<i>Walter Herzog</i> Wie das Geschlecht Eingang in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet	335
	<i>Claudia Crotti & Sarah Keller</i> Zur "Geschlechterfrage" im Schweizer Bildungssystem seit 1950	352
	<i>Anna Borkowsky</i> Statistische Informationen rund um das Thema Gender und Bildung von Lehrpersonen	365
	<i>Charlotte Müller</i> Paradigmenwechsel in der Genderforschung - Welche Lehren hat die Schulforschung daraus gezogen?	374
	<i>Rebekka Ehret</i> Differenz differenzieren. Interkulturalität und Genderfragen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	384
	<i>Kurt Häfeli</i> Auf dem Weg zu geschlechtergerechten Bildungsinstitutionen	391
	<i>Kirsten Schlüter</i> Umgang mit der Genderproblematik im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht	401
	<i>Peter Labudde & Helen Lehmann</i> Das Höhere Lehramt Bern unterwegs zu geschlechtergerechtem Lernen und Lehren	413
	<i>Annamarie Ryter & Maya Rechsteiner</i> Gender konkret: Vier Beispiele aus der Basler Ausbildung von Lehrpersonen	419
	<i>Anita Blöchliger Moritzi</i> Fallbeispiel Gender Mainstreaming im Fach Pädagogik/Psychologie in der Ausbildung von Kindergartenlehrkräften	424
	<i>Elisabeth Grünewald-Huber</i> Eine gendergerechte LehrerInnenbildung für die Sekundarstufe 2	432

	<i>Hansjürg Sieber & Elisabeth Grünewald-Huber</i> Gleichstellung als durchdringendes Anliegen in der Volksschule	438
Bildungsforschung	Kurzberichte aus der Bildungsforschung	445
EDK	Jahresversammlung 2001 der EDK	448
Veranstaltungs- berichte		450
Buchbesprechungen	<i>Monika Reber-Wyss</i> MERZ, V. (2001). Gender Manual I MERZ, V. et al. (2001). Gender-Manual II	464
	<i>Elisabeth Grünewald-Huber</i> BAUR, E. & MARTI, M. (2000). Gender- Manual III	466
	<i>Silvia Kübler</i> GONON, Ph., HAEFELI, K., HEIKKINEN, A. & LUDWIG, I. (Hrsg.). (2001). Gender Perspectives on Vocational Education. Historical, Cultural and Policy Aspects	469
	<i>Sabina Larcher</i> HALBRIGHT, R. (1998). Knabengerechte Koedukation. Standort- und Bedürfnisanalyse der schulischen Bubenarbeit in der Deutschschweiz	472
	DERICHS-KUNSTMANN, K., AUSZRA, S. & MÜTHING, B. (1999). Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Ge- schlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung	474
	<i>Kurt Aregger</i> NIEDERMANN, Albin (2001). Heilpädagogische Unterrichtsgestaltung.	476
	<i>Helmut Messner</i> GASSER, Peter (2000). Lernpsychologie für eine wandelbare Praxis	477
	<i>Andrea Bertschi-Kaufmann</i> Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht. Praktische Modelle für individualisierende und fördernde Beurteilungsformen (Bd. 1-3)	479
Neuerscheinungen		482
Zeitschriftenspiegel		484
Veranstaltungs- kalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	486
Kurznachrichten		488
Autorinnen und Autoren	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag D

Editorial

Dass Schule Sache der Männer und der Lehrberuf ein Männerberuf sei, war bei der Gründung der Lehrerbildung in der Schweiz eine wenig hinterfragte Selbstverständlichkeit. Dies hatte u.a. damit zu tun, dass sich Frauen damals ausserhalb von Hauswirtschaft, Landwirtschaft und Frühindustrie kaum beruflich betätigen konnten. Die Wertschätzung, die dem Lehrerinnenberuf von Seiten der Kantone entgegengebracht wurde, zeigt sich unter anderem daran, wie sie sich für die Lehrerinnenbildung engagierten. Mit einer Ausnahme waren an allen neu gegründeten staatlichen Seminaren ausschliesslich Männer zugelassen. Im einzigen staatlichen Seminar für Lehrerinnen in Hindelbank (alle andern Lehrerinnenseminare waren in privater oder kommunaler Trägerschaft) blieb die Ausbildung von Lehrerinnen bis zu seinem Umzug nach Thun 1918 eine 'Nebenbeschäftigung' des Pfarramts.

Die Lehrerinnen haben in langwierigen 'Kämpfen' gegen die Vorherrschaft der Männer im Schulbereich allmählich Terrain gewonnen, sind im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zunächst zu den staatlichen Seminaren, dann auch zu den akademischen Ausbildungsgängen für den Lehrberuf zugelassen worden. Es wurden spezielle Frauenlehrberufe geschaffen (Arbeitslehrerin, Kindergärtnerin, Hauswirtschaftslehrerin) und die darauf vorbereitenden Ausbildungsgänge eingerichtet (für die seit den 1980er-Jahren nur mit Mühe Männer gewonnen werden können). Die Frauen dominieren heute die Ausbildungsgänge für die Lehrkräfte der Primarstufe – bei den Studierenden, bei weitem nicht bei den Dozentinnen und Dozenten.

Kommt die Geschlechterfrage in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung damit allmählich zu einem Ende? In einer Hinsicht ja: Mit der momentanen Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden die letzten Ausbildungsinstitutionen, die nur Frauen oder nur Männer zulassen, durch Institutionen im tertiären Bildungsbereich abgelöst, in denen Frauen und Männer gleichberechtigt und gleichgestellt sind.

Wir wissen, dass damit die Geschlechterfrage in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung trotzdem nicht zu einem Ende kommt. In den gegenwärtigen Reformen ist sie wahrscheinlich eine omnipräsente Frage, auch wenn sie nicht explizit diskutiert wird. Sie hat sich aber gewandelt, von einer eher politischen (Zulassung zu Beruf und Ausbildung, gleiche Ausbildung und gleiche Anstellungsbedingungen für Frauen) und quantitativen (jeweilige Frauenanteile in Bildungsinstitutionen) Fokussierung zu einer eher sozialen und didaktischen Fokussierung. Es geht also nicht mehr einfach um Frauenfragen, sondern um Genderfragen, etwa darum, wie Geschlecht als soziale (nicht als biologische) Kategorie in der täglichen Interaktion in Bildungsinstitutionen 'konstruiert' wird.

Die vorliegende Nummer der BzL beschäftigt sich mit Aspekten der Genderfrage in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung; in einem einleitenden Text geben Elisabeth Grünewald-Huber, bei der sich die Redaktion für die Mitherausgabe dieser Nummer bedanken möchte, und Lucien Criblez dazu einen Überblick. Die Themennummer verstehen wir auch als Beitrag zur Reformdiskussion.

*Lucien Criblez, Anni Heitzmann, Helmut Messner,
Christine Pauli, Kurt Reusser, Heinz Wyss*

Genderfragen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Einleitung in den Themenschwerpunkt

Elisabeth Grünewald-Huber und Lucien Criblez

Der einführende Text gibt einen Überblick über die Beiträge der Themenummer, stellt einige grundlegende Probleme zur Diskussion und versucht, die zentralen Begriffe für ein Publikum von Nicht-Gender-Expertinnen und Experten zu klären. Im letzten Teil werden einige weiterführende Fragen gestellt, die in Forschungsprojekten an Pädagogischen Hochschulen differenziert angegangen werden könnten.

Die politische Frage nach der Gleichstellung der Geschlechter im Sinne der Rechtsgleichheit in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft hat im Bildungsbereich zunächst zur Forderung nach gleichem Zugang zu den, dann nach gleicher Beteiligung in den verschiedenen Bildungsinstitutionen geführt. Diese Forderungen sind bis heute nicht vollständig und auf allen Ebenen des Bildungssystems eingelöst (vgl. Borkowsky, in diesem Heft). Auch wenn zum Beispiel die Maturitätsquote bei Frauen in der Schweiz heute höher liegt als bei Männern (19.3% bzw. 16.4%, Durchschnitt 17.9% für das Jahr 1999; Bundesamt für Statistik, 2000, S. 13), zeigen die fachspezifischen Präferenzen der anschliessenden Studienfachwahl nach wie vor grosse geschlechtsspezifische Unterschiede. Und deutlich mehr Männer als Frauen erwerben sich ein Berufsmaturitätsdiplom.

Die anfänglich den bildungspolitischen Diskurs zur Geschlechterfrage beherrschende, eher quantitative Sicht fand ihr Äquivalent in der erziehungswissenschaftlichen Forschung etwa im Auszählen von Frauen und Männern in Kinder- und Schulbüchern oder der Beteiligung von Mädchen und Knaben im Unterricht. Im Verlaufe der 1980er-Jahre ist eine auch an qualitativen Aspekten der Geschlechterfrage orientierte erziehungswissenschaftliche Forschung initiiert worden, in den 1990er-Jahren fand dann auch eine Art "didaktische Wende" statt, indem die Qualität der sozialen Interaktionen im Unterricht als wichtiger Faktor des 'gendering' (zu den Begriffen: vgl. unten) zunehmend fokussiert und die Forschung fachspezifisch bzw. fachdidaktisch differenziert wurde.

Hintergrund für diese Veränderungen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und im pädagogischen Diskurs war v.a. die seit den 1970er-Jahren eingeführte Unterscheidung von 'sex' und 'gender'. Während Geschlecht über Jahrhunderte nur in seiner biologischen Dimension, ('sex') gesehen worden war - bekannt etwa in Freuds Prämisse "Anatomie ist Schicksal" -, gewann die sozio-kulturelle Dimension von Geschlecht als 'gender' seit den 1970er-Jahren an Bedeutung. Mit der Sex-Gender-Unterscheidung konnte das Verständnis von Geschlecht aus der Argumentation eines biologistischen Determinismus gelöst werden, was in der Folge einen Diskurs mit unterschiedlichen Fragestellungen und Positionen auslöste. Zentrale Fragen waren u.a. solche der Differenz oder Gleichheit bezogen sowohl auf das biologische wie soziale Geschlecht, weiter die Frage, ob Körperlichkeit ('sex') als 'unhintergebar' oder auch (teilweise oder gänzlich) kulturalisiert aufzufassen sei, sowie die

Frage, ob Geschlecht bipolar, also als Kontinuum zwischen einem weiblichen und einem männlichen Pol oder - in der postmodernen Position von Judith Butler ("Das Ende der Geschlechterdifferenz", 1997) - als freischwebendes Artefakt unabhängig von einem anatomischen Geschlecht zu denken sei. In diesem Diskurs war und ist sowohl die Unterscheidung selbst als auch besonders der Gender-Begriff vielfältiger Kritik ausgesetzt, wie auch die Titel einiger prominenter Publikationen andeuten: "Gender - die Tücken einer Kategorie" (Scott, 2001) oder "Gender-Paradoxien" (Lorber, 1999). Ein Hauptproblem liegt nach Honegger darin, dass "*gender* mittlerweile häufig einher [geht] mit einer irgendwie geschlechtslosen, ahistorischen, apolitischen gleichsam positivistischen Korrektheit, die sich in Beschwörungsformeln erschöpft" (Honegger, 2001, S. 10) Dies entspricht allerdings nicht mehr der kritischen Absicht, mit der dieser Begriff ursprünglich eingeführt wurde (vgl. unten), was Scott scharfsinnig als Reaktion auf die mit der Verwendung des Genderbegriffs einhergehende, kritisch-entlarvende Absicht interpretiert. Auch nach Janoska war und ist der Begriff 'gender' "kontroversen Definitionsversuchen mit kontroversen Konsequenzen ausgesetzt" (Janoska, 2001, S. 233).

Genderforschung ist inzwischen ein von der Forschungspolitik anerkannter Bereich und an verschiedenen Universitäten in den letzten Jahren auch institutionalisiert worden (Burri, Fleischmann & Pagnossin-Aligisakis, 1998; Delhez, 1998). Die Schweizerische Universitätskonferenz unterstützt zum Beispiel seit diesem Jahr ein Kooperationsprojekt "Graduiertenkollegien Gender Netzwerk Schweiz" zwischen verschiedenen Schweizer Universitäten mit einem namhaften Betrag. Neben positiven Aspekten ist mit dieser Entwicklung jedoch auch verbunden, dass die Beschäftigung mit Genderfragen teilweise schlicht 'in Mode' ist und sich manche hier ohne fundierte Sachkenntnisse tummeln. Und trotz dieser zunehmenden Aufmerksamkeit ist die Beschäftigung mit Genderfragen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern noch wenig institutionalisiert.

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss sich jedoch mit Genderfragen beschäftigen, einfach schon, weil 'sex' im Sinne des biologischen Geschlechts (neben Sprache und Hautfarbe) für Lehrerinnen und Lehrer das einfachste Kriterium für Kategorisierungen im Schulalltag ist. Andere Kriterien, etwa die soziale Herkunft oder die Schulleistung, verlangen analytische Vorleistungen. Der Unterricht in unserem Bildungssystem findet in Klassen statt, die Pädagogik hat jedoch das einzelne Kind bzw. die einzelnen Jugendlichen als Individuen im Blick, und die Forderung nach Individualisierung in der Schule ist omnipräsent geworden. Lehrerinnen und Lehrer sind deshalb unter grossen Individualisierungsdruck geraten, unterrichten aber nach wie vor Klassen. Dass sie zunächst aufgrund der einfachsten Kriterien und nicht aufgrund von Kriterien, die eine analytische Vorleistung verlangen, Gruppen bilden und Individuen 'kategorisieren', liegt unter Zeit- und Handlungsdruck zumindest nahe. An dieser Stelle könnte und müsste die Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter anderem ansetzen, indem sie entsprechendes Wissen vermittelt und heute gültige Theorien als auch die Praxen in Ausbildung und Schulalltag unter genderspezifischen Gesichtspunkten reflektiert. So verweist Doris Lemmermöhle (in diesem Heft) darauf, dass "die Auseinandersetzung mit der geschlechtercodierten Geschichte der eigenen

Profession und des pädagogischen Berufsfeldes für die Professionalisierung von LehrerInnen unverzichtbar" sei.

Soweit einige wenige von vielen möglichen Zugangswegen zu Genderfragen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Es ist das Anliegen der vorliegenden Themennummer, einerseits in Theorie und Geschichte des pädagogischen Genderdiskurses einzuführen, andererseits auch Beispiele für den Umgang mit Genderfragen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufzuzeigen. Theoriebeiträge finden sich dabei eher im ersten Teil, Beispiele eher im zweiten Teil des Schwerpunkts dieses Heftes.

Begriffe

In den Beiträgen dieses Heftes werden verschiedene Begriffe öfter verwendet, die wir an dieser Stelle (trotz der oben erwähnten Mehrdeutigkeiten) klären möchten:

'Gender' ist ein analytischer Begriff (wie Rasse, Klasse) zur Bezeichnung der sozialen Konstruiertheit (angeblicher) geschlechtsspezifischer Merkmale und Verhaltensweisen. So zieht z.B. Goffman aus seinen Interaktionsanalysen den Schluss, "dass das soziale Geschlecht durch habitualisiertes und typisiertes Verhalten so institutionalisiert werde, dass es genau die Merkmale des Männlichen und Weiblichen entwickle, welche angeblich die differentiellen Verhaltensweisen begründen". So erhielten "geringe biologische Unterschiede [...] eine immense Bedeutung", obschon "unsere Gesellschaft technisch in der Lage wäre, dies zu ändern" (Goffman, zitiert nach Arnold, 1998, S. 196).

'Doing gender' bezeichnet die Herstellung von Geschlecht als Ordnungs- und Wahrnehmungsmuster in konkreten interaktiven Situationen und Praxen. Im Gender-Diskurs ist die Frage gestellt worden, ob an der 'sex-gender' -Begrifflichkeit überhaupt noch sinnvoll festzuhalten sei. So argumentiert zum Beispiel Bettina Heintz, man müsse sich von der Mann-Frau-Kategorisierung, und damit vom Genderbegriff, ganz verabschieden, weil die Lebensweisen sowohl der Frauen als auch der Männer zu unterschiedlich geworden seien, als dass die vereinfachenden Begriffe noch tauglich wären (Heintz, 1993). Eine ähnliche, gegen die Verwendung des 'gender'-Begriffs argumentierende Position vertritt Walter Herzog in diesem Heft.

Andere Argumente sprechen für eine (vorläufige) Beibehaltung der 'sex-gender' -Begrifflichkeit: So zeigen empirische Daten im Bereich von Schule und Bildung immer noch starke Geschlechterprofile (z.B. fachspezifische Leistungsunterschiede mit Bezug zu unterschiedlichen 'Gender-Kulturen' der entsprechenden Fächer, eine durchgängige Selbstwert-Diskrepanz, unterschiedliche Attribuierungsweisen), deren Diskussion auf eine entsprechende Begrifflichkeit angewiesen ist. Auch haben viele Akteurinnen und Akteure in Schule und Unterricht die Unterscheidung von 'sex' und 'gender' noch nicht nachvollzogen. Eine Sensibilisierung für die sozio-kulturelle Dimension von Geschlecht und deren gesellschaftliche Tragweite ist aber auf eine entsprechende Begrifflichkeit angewiesen (vgl. dazu auch Janoskas Argumentation, 2001). Schliesslich wird argumentiert, dass 'gender' als analytischer Begriff solange zu verwenden sei, als die Realitätsmächtigkeit von Geschlecht zur sozialen Platzanweisung in hierarchisierten Geschlechterverhältnissen fort-dauere.

Gender mainstreaming: "Gender mainstreaming ist die (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung grundsatzpolitischer Prozesse, mit dem

Ziel, eine geschlechterbezogene Sichtweise in alle politischen Konzepte auf allen Ebenen und in allen Phasen durch alle normalerweise in politischen Entscheidungsprozessen beteiligten Akteure einzubringen" (Europarat, 2000, S. 11). Gender mainstreaming müsste dann, auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung übertragen, einerseits bedeuten, dass die Genderperspektive in allen Bereichen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern berücksichtigt wird, andererseits dass Lehrerinnen und Lehrer auch auf ein 'gender mainstreaming' in den Schulen vorbereitet werden.

Der Inhalt dieser Themenummer

Der erste Teil der Themenummer ist den theoretischen, historischen und empirischen Grundlagen des Genderdiskurses gewidmet, im zweiten Teil werden 'Fallgeschichten' zum Umgang mit Genderfragen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung präsentiert.

In ihrem grundlegenden Beitrag zu "Gender und Genderforschung als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern" definiert Doris Lemmermöhle vier unterschiedliche Ebenen, auf den sich für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung Konsequenzen aus der Genderforschung ableiten lassen: auf der Ebene der Deutungsmuster und Wissensbestände, auf der Ebene des professionellen Handelns unter Bedingungen gesellschaftlicher Ungleichheit, auf der Ebene des interaktiven Handelns sowie auf der Ebene der Ungewissheiten und Widersprüchlichkeiten professionellen pädagogischen Handelns. Zusammenfassend fordert sie: "Eine wissenschaftliche Ausbildung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern hätte durchgängig die empirisch belegte Einsicht zu berücksichtigen, dass Geschlecht als soziale Kategorie menschliche Denk- und Wissenssysteme ebenso bestimmt wie gesellschaftliche Institutionen und kulturelle Organisationsformen, und dass Geschlecht als soziale Konstruktion in alltäglichen Interaktionen und in wissenschaftlichen Diskursen hergestellt wird".

Walter Herzog stellt in seinem Beitrag die radikale Frage, ob Geschlecht überhaupt ein pädagogisches Thema sei. In verschiedenen Schritten, die von der Unterscheidung von Geschlecht in Politik und Pädagogik über die Thematisierung in der Pädagogischen Anthropologie zur Ablehnung des kategorialen Denkens (Frau-Mann) in der Pädagogik führt, zeigt Herzog, dass Geschlecht sowohl Teil einer symbolischen Ordnung, aber auch eine Tätigkeit ist. Natur *und* Kultur in ihrer Verschränkung sowie die Erfahrung der eigenen Körperlichkeit seien in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu thematisieren.

Während der Beitrag von Claudia Crotti und Sarah Keller das sich wandelnde Verständnis von Bildung und Geschlecht im schweizerischen Schulsystem, konkreter: in der Volksschule, der Sekundarstufe II und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den letzten 50 Jahren analysieren, zeichnet der Beitrag von Charlotte Müller den Paradigmenwechsel im Genderdiskurs nach, der zur Dekonstruktion des biologischen Geschlechts führt. Auf diesem Hintergrund zeigt sie die wichtigsten Entwicklungen einer genderorientierten Schulforschung auf.

Der Beitrag von Anna Borkowsky macht anhand statistischer Daten deutlich, wie sich die Geschlechterverhältnisse zwischen Lehrerinnen und Lehrern rein quantitativ verändert haben, wo Gleichstellung erreicht wurde und wo immer noch grosse Un-

terschiede bestehen. Insbesondere werden die grossen Unterschiede hinsichtlich der verschiedenen Schulstufen aufgezeigt.

Rebekka Ehret zeigt an den Kategorien 'Kultur' und 'Geschlecht', dass sie gleichermaßen gesellschaftlich akzeptierte Instrumente sind, um 'Ordnung' in die soziale Umwelt zu bringen. Sie macht auf die Differenzen *innerhalb* der beiden Kategorien aufmerksam, und darauf, dass die Kombination bestimmter Ausprägungen dieser Kategorien nach wie vor zu gesellschaftlichen Hierarchisierungen führt.

Der Beitrag von Kurt Häfeli verweist auf Visionen und Realitäten bei der Gleichstellung der Geschlechter in der Berufsbildung und zeigt unterschiedliche Strategien auf, um die Gleichstellung zu verbessern, und wie das Schweizerische Institut für Berufspädagogik in Zollikofen solche Strategien umsetzt.

Kirsten Schlüter präsentiert in ihrem Beitrag eine Auswahl von Forschungsergebnissen zur Genderproblematik im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, formuliert Vorschläge zur Wahrnehmung von Genderdifferenzen im Unterricht und zeigt an einigen Beispielen, wie Mädchen verstärkt in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht einbezogen werden können.

Insgesamt fünf Fallbeispiele aus unterschiedlichen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verdeutlichen, wie mit Genderfragen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung umgegangen werden kann: Peter Labudde und Helen Lehmann fokussieren am Beispiel des Höheren Lehramtes in Bern die Bereiche Lehre, Forschung und Entwicklung, Dienstleistung und Weiterbildung sowie Personalpolitik und Arbeitsbedingungen. Maya Rechsteiner und Annamaria Ryter stellen die konkrete Beschäftigung mit Genderfragen am Pädagogischen Institut Basel-Stadt im Wahlpflichtfach, im Praktikum sowie in einem Nachdiplomkurs vor. Anita Blöchliger Moritzi konzentriert ihren Beitrag auf das 'gender mainstreaming' im Fach Pädagogik/Psychologie am Beispiel der Ausbildung von Kindergartenlehrkräften in St. Gallen und Elisabeth Grünewald-Huber berichtet aus einem Interventionsprojekt für eine gendergerechte Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Lehrkräfte an Berufsschulen. Schliesslich beschäftigen sich Hansjürg Sieber und Elisabeth Grünewald-Huber am Beispiel der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung Bern mit Schwierigkeiten und Erfolgen beim Versuch, die Genderthematik umzusetzen.

Gemeinsam ist den Beiträgen das Anliegen, Genderfragen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Teil eines übergeordneten pädagogischen Anliegens zu verstehen, nämlich Kinder und Jugendliche in Schulen als Individuen in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen, und Unterricht nicht einfach aufgrund einfacher Kategorisierungen zu gestalten. "Differenz differenzieren" (Ehret, in diesem Heft) ist der eine Anspruch, Vermeidung von einfachen Rezepten für komplexe Probleme der andere: "Nur wer bereit ist, die Komplexität des Geschlechterthemas zu respektieren, wird die Chance haben, einen Beitrag zur *tatsächlichen* Gleichstellung der Geschlechter zu leisten" (Herzog, in diesem Heft).

Genderfragen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - einige Perspektiven

Wie der in aller Kürze präsentierte Inhalt der vorliegenden Themenummer zeigt, vermag sie nur ausgewählte Aspekte des Themas zu beleuchten und nur einzelne Positionen des Genderdiskurses in der Pädagogik und - spezifischer - in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung darzustellen. In diesem Sinne verstehen wir die Themenummer als Anstoss zur weiteren Diskussion und zur Konkretisierung im Rahmen der jeweiligen Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor Ort. Auf einige Lücken und damit verbundene mögliche Perspektiven soll an dieser Stelle hingewiesen werden:

- Auf die Genderdebatte auf der theoretischen Ebene wird zwar in verschiedenen Beiträgen (vor allem im ersten Teil der Themenummer) Bezug genommen. Es fehlt jedoch ein Fokus auf Fragen, wie denn die kulturell geprägte soziale Praxis des Alltags (und dazu gehört die Unterrichtspraxis oder die Praxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung) etwa im Sinne Pierre Bourdieus (Bourdieu, 1993) Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht nur herstellt, sondern auch dauerhaft festlegt, quasi institutionalisiert (zur Institutionalisierung vgl. Lorber, 1999).
- Didaktisch geht es immer noch um die heikle Frage des Verhältnisses von 'equality' und 'quality', um Fragen der Rechtsgleichheit, der Gleichbehandlung und der gleichen und möglichst guten Resultate oder - konkreter - um die Frage, unter welchen Voraussetzungen (gleich/ungleich) in welchen Rahmenbedingungen (gleich/ungleich) mit welchem didaktisch-methodischen Arrangement (gleich/ungleich) im Unterricht möglichst optimale Resultate für alle erreicht werden können. Die Relation zwischen 'gleich' und 'ungleich', wie sie etwa von Helmut Heid dargestellt worden ist (Heid, 1988), präsentiert sich in diesem Sinne in komplexer Form und betrifft einerseits Genderfragen, andererseits auch interkulturelle Fragen, Fragen der Integration in Regelklassen sowie Fragen der Gliederung des Schulsystems und der damit zusammenhängenden Selektionsprozesse. Mit andern Worten: Die Fragen, unter welchen Bedingungen getrennter Unterricht von Mädchen und Knaben zu besserem Schulerfolg führt als gemeinsamer Unterricht, oder ob es überhaupt zulässig sei, zwischen Mädchen und Knaben im Unterricht zu unterscheiden, wenn doch die Bezugsgröße der Pädagogik das Individuum ist, erlaubt keine einfachen Antworten, weil unterschiedliche Relationen von Gleichheit und Ungleichheit immer gleichzeitig auf unterschiedlichen Ebenen von Schule und Unterricht zu bearbeiten sind.
- Wie geht das 'doing gender' im Unterricht in den Schulen und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Alltag überhaupt vor sich? Hilfreich wären Fallstudien im Sinne von 'dichter Beschreibung' solcher Prozesse, an die dann didaktische und andere Überlegungen angeschlossen werden könnten.
- Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Genderdiskussion und den bisherigen Forschungsergebnissen in der Erziehungswissenschaft ganz konkret für den Unterricht in einem bestimmten Fach (z.B. Mathematik oder Musik) für eine bestimmte Altersstufe?

- Welche Konsequenzen ergeben sich für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern - ganz allgemein aber auch für einzelne Fachbereiche und Fachdidaktiken? Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Genderfragen zwingend wissen und können - was beinhaltet also ein Kerncurriculum im Bereich Genderfragen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Und was würde 'gendermainstreaming' auf der Ebene der konkreten Inhalte bedeuten?
- Wie ist eine "Pädagogik der Vielfalt" (Prengel, 1995), die nicht nur Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts, sondern auch Unterschiede hinsichtlich sozialer und ethnischer bzw. kultureller Herkunft, hinsichtlich Sprache und hinsichtlich Schulleistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt, zu realisieren, wenn doch Unterricht in unseren Schulsystemen als Klassenunterricht organisiert ist (vgl. oben) und die äussere Differenzierung in unterschiedliche Schultypen abgebaut wird? Sollen Lehrerinnen und Lehrer mit dem Anspruch "Differenz differenzieren" (vgl. den Beitrag von Rebekka Ehret) nicht überfordert werden, ist über solche grundlegenden Fragen nicht nur nachzudenken, sondern es sind konkrete Konzepte und Hilfestellungen zur Verfügung zu stellen. Die neuen Pädagogischen Hochschulen sollten sich jedenfalls um solche Konzepte und Hilfestellungen kümmern.

So weit nur einige Beispiele für weitere grundlegende, aber auch ganz konkrete Fragen, die sich im Hinblick auf weitere Forschung an Pädagogischen Hochschulen im Genderbereich stellen liessen. Einzelne Pädagogische Hochschulen planen, Genderfragen im Bereich von Forschung und Entwicklung prioritär zu behandeln. Mit den verschiedenen Beiträgen dieser Themennummer öffnet sich ein weites Feld von Anschlussfragen, die auf differenzierte Antworten warten. Dabei wird immer vom Ziel auszugehen sein, dass Geschlecht zu einer für Bildungswege und Bildungslaufbahnen irrelevanten Grösse wird. Gleichzeitig wird dies aber nicht anders möglich sein, als Geschlecht immer wieder als bislang determinierende Grösse analytisch in den Blick zu nehmen. Eine differenzierte Beschäftigung mit der Genderthematik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird sich solchen Dilemmata stellen müssen, was umso schwieriger sein wird, weil es um einen leicht emotionalisierbaren Themenbereich geht.

Literatur

- Arnold, R. et al. (Hrsg.). (1998). *Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Bourdieu, P. (1993). *Der feine Unterschied - Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bundesamt für Statistik (2000). *Maturitäten 1999*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Burri, R., Fleischmann, I. & Pagnossin-Aligisakis, E. (1998). *Gender studies/women's studies in der Schweiz. Bestandesaufnahme Lehre und Forschung 1995-1997*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Butler, J. (1997). *Konturen des Unentschiedenen*. Zürich: Museum für Gestaltung.
- Delheze, E. (1998). *Institutionalisation of Gender Studies/Women's Studies in Europe*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Europarat, ExpertInnengruppe für Gendermainstreaming (Hrsg.). (2000). *Frauen in Europa. Themennummer Das Parlament, Nr. 3-4*.

- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 1-17.
- Heintz, B. (1993). Die Auflösung der Geschlechterdifferenz. In E. Bühler et al. (Hrsg.), *Ortssuche. Zur Geographie der Geschlechterdifferenz*. Zürich/Dortmund.
- Honegger, C. (Hrsg.) (2001). *Gender. Die Tücken einer Kategorie*. Zürich: Chronos.
- Janoska, J. (2001). Einige Gründe dafür, das 'Sex-Gender-System' beizubehalten. In St. Brander et al. (Hrsg.), *Geschlechterdifferenz und Macht. Reflexion gesellschaftlicher Prozesse*. Freiburg: Universitätsverlag
- Lorber, J. (1999). *Gender Paradoxien*. Opladen: Leske & Budrich (engl. Original: 1995).
- Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske & Budrich.
- Scott, J. W. (2001). Gender - die Tücken einer Kategorie. In C. Honegger (Hrsg.), *Gender. Die Tücken einer Kategorie* (S. 19-37). Zürich: Chronos.

Gender und Genderforschung als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern¹

Doris Lemmermöhle

Die Geschlechterthematik findet in der gegenwärtigen Diskussion um eine Veränderung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern allenfalls am Rande Beachtung. Dagegen setzt dieser Text die These, dass eine auf Professionalität ausgerichtete Bildung von Lehrerinnen und Lehrern auf eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Ansätzen und den empirischen Ergebnissen der Geschlechterforschung nur unter Preisgabe ihrer Wissenschaftlichkeit, die pädagogische Praxis nur unter Preisgabe des Demokratieanspruchs verzichten kann.

In der gegenwärtigen Diskussion über die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, die erfreulicherweise nicht nur im kleinen Kreis von ExpertInnen geführt wird, schlagen die Wellen hoch. Dabei stehen - wieder einmal - organisatorische Fragen im Vordergrund. Grundständige oder konsekutive Lehrerbildung, schulform- oder stufenbezogene LehrerInnenbildung, Länge der Studienzeiten, Ausweitung oder Verringerung der Praxisanteile in der ersten Phase, Modularisierung und Creditierung der Ausbildung, Verkürzung der zweiten Ausbildungsphase sind nur einige der umstrittenen Fragen. Die inhaltliche Frage, welches Wissen und welche Kompetenzen Lehrerinnen und Lehrer brauchen, um die Herausforderungen von Schule, von Lehr- und Bildungsprozessen zukünftig bewältigen zu können, nimmt in dieser strukturbezogenen Debatte eine eher randständige Rolle ein, obwohl sich doch - wie gerade Pädagoginnen und Pädagogen wissen müssten - das 'Wie' ohne das 'Was' nicht klären lässt.

Nun wäre es sicherlich reizvoll, sich in diese aktuelle Debatte einzumischen. Edith Glumpler, deren Gedenken diese Veranstaltung gilt, hätte dies sicherlich kompetent, engagiert und streitfreudig getan. Zweifellos hätte sie dabei aber auch einen Aspekt im Blick gehabt, der im gegenwärtigen Diskurs um die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern so gut wie keine Rolle spielt: die Anliegen, theoretischen Ansätze und empirischen Ergebnisse der Geschlechterforschung. Anfang der 90er Jahre organisierte Edith Glumpler das erste Flensburger Symposium "Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung", an dem zahlreiche Wissenschaftlerinnen aus Deutschland, Dänemark und Österreich teilnahmen. 1993 legte sie einen umfassenden Vorschlag zur curricularen Integration von Erträgen der Frauenforschung in die Lehramtsstudiengänge vor (vgl. Glumpler, 1993). Ihre Anregungen und die von ihr entwickelten curricularen Bausteine sind vielfach von einzelnen Wissenschaftlerinnen aufgenommen und umgesetzt worden, dennoch haben Gender und Genderforschung² auch ab-

¹ Überarbeitete Fassung eines Vortrages am Symposium "Heterogenität und Professionalisierung", das zum Gedenken an Edith Glumpler im Juni 2001 vom Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie der Universität Dortmund veranstaltet wurde.

² Ich verwende die Begriffe Gender und Genderforschung nicht, um dem modischen Trend der Verwendung von Anglizismen zu folgen, sondern weil es für den Begriff Gender im Sinne von

gesehen von den aktuellen Streitfragen im Kontext der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern bisher keinen systematischen und sicheren Platz im Rahmen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Zwar ist die Geschlechterthematik inzwischen in vielen Hochschulen und Disziplinen in Forschung und Lehre verankert, aber weder in den für die LehrerInnenbildung relevanten Grundwissenschaften noch in den Fächern gehören Theorien, Fragestellungen und Erkenntnisse der Geschlechterforschung zu den verbindlichen Inhalten der Ausbildung oder gar zum prüfungsrelevanten Kanon. Trotz der auch in ministeriellen Erlassen erhobenen Forderung nach "reflexiver Koedukation" gilt in der LehrerInnenbildung und -fortbildung wie im pädagogischen Handlungsfeld Schule das Geschlechterthema in der Regel als wenig beachtetes Zusatzthema. Findet es Beachtung, dann zumeist als "Sonderthema Frau" mit allen darin enthaltenen abwertenden und ausgrenzenden Implikationen. Im Handlungsfeld Schule wird zumeist auf einen Defizitansatz Bezug genommen und das Geschlechterthema darauf reduziert, vermeintliche Defizite von Mädchen und Frauen kompensatorisch auszugleichen. Daher erstaunt es nicht, wenn die selbstbewusst gewordenen Schülerinnen des dritten Jahrtausends diesen einseitig ihre angeblichen Defizite betreffenden Bildungsmassnahmen häufig eher ablehnend gegenüber stehen. "Der Mann ist in der Pädagogik noch nicht angekommen", titelte die Zeitschrift "Erziehung und Wissenschaft" in ihrer ersten Nummer im Jahr 2000 zu recht. Sie machte damit darauf aufmerksam, dass die Frage der Geschlechterverhältnisse als relationale Verhältnisse, auf die die Genderforschung ihren Fokus richtet, in der Schule noch nicht wirklich angekommen ist.

Gegen solche verkürzenden Sichtweisen setze ich die These: Aus Problemstellungen, theoretischen Ansätzen und Erkenntnissen der Geschlechter- oder Genderforschung lassen sich zwar nicht unmittelbar Antworten auf die strittigen organisatorischen Fragen der LehrerInnenbildung ableiten, auch die Frage nach den von Lehrern und Lehrerinnen benötigten Kompetenzen lässt sich keineswegs allein und nicht einmal vorrangig aus der Perspektive der Geschlechterforschung beantworten. Dennoch: Eine auf Professionalität ausgerichtete Bildung von Lehrerinnen und Lehrern - sei es in der ersten, der zweiten oder der dritten Phase - kann auf eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Ansätzen und den empirischen Ergebnissen der Geschlechterforschung nur unter Preisgabe ihrer Wissenschaftlichkeit, die pädagogische Praxis nur unter Preisgabe des Demokratieanspruchs verzichten. Dies vor allem aus drei Gründen:

1. Fragestellungen, Theorien und Ergebnisse der Geschlechterforschung gehören inzwischen zu den grundlegenden Fundamenten insbesondere der sozial-, geschichts-, kultur- und erziehungswissenschaftlichen Disziplinen.
2. In einem sozialen System der Zweigeschlechtlichkeit können sich weder die Schule als Institution noch die in ihr agierenden Personen dem Prozess der Geschlechterkonstruktion entziehen.

soziokulturellem Geschlecht und in Abgrenzung vom biologischen Geschlecht keine Entsprechung in der deutschen Sprache gibt.

3. Im Handlungsfeld Schule werden - weitgehend unbewusst und unreflektiert - unter dem Deckmantel formaler Gleichheit weiterhin typisierende Zuweisungen und Ungleichheiten erzeugt.

Die Frage allerdings, inwiefern Gender und Genderforschung eine Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern sind, lässt sich nicht beantworten, ohne zuvor einen kurzen und sicherlich auch verkürzenden Blick auf den Begriff Professionalisierung zu werfen. Ich verstehe im folgenden unter professionellem Handeln in pädagogischen Feldern

- ein Handeln auf der Basis der für dieses Handlungsfeld relevanten theoretischen Wissensbestände und Deutungsmuster,
- ein Handeln, das dieses Wissen nicht schematisch auf die konkrete Handlung und den Einzelfall überträgt, sondern gerade den situativen Kontext der einzelnen Handlung und die Besonderheit des Einzelfalls im Auge behält,
- ein Handeln, das unter jeweils historisch gewordenen institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen stattfindet,
- ein Handeln, dem das Verständnis von Erziehung und Unterricht als Interaktion zugrunde liegt,
- ein Handeln, für das Widersprüchlichkeiten und Handlungsungewissheiten konstitutiv sind, das aber dennoch zu begründen ist und für das Verantwortung übernommen werden muss (zum Professionsverständnis vgl. Combe & Helsper, 1996; Rabe-Kleberg, 1996).

Für ein so definiertes professionelles Handeln in pädagogischen Feldern und die darauf bezogene Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern stellen die Kategorie Geschlecht und die theoretischen Ansätze und empirischen Ergebnisse der Genderforschung auf unterschiedlichen Ebenen eine Herausforderung dar. Ich werde mich im folgenden auf einige wenige, mir wesentlich erscheinende Punkte beschränken.

Zuvor allerdings noch eine Vorbemerkung: Wenn im folgenden die Kategorie Geschlecht fokussiert wird, darf nicht übersehen werden, dass die Positionen von Mädchen und Jungen, von Männern und Frauen nicht nur durch das Geschlecht bestimmt sind, sondern auch durch weitere Subjektpositionen wie soziale Schicht, ethnische und religiöse Zugehörigkeit, die unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit bestehen, aber geschlechtsspezifisch ausgeformt sind. Insofern ist die Geschlechterunterscheidung nicht zu trennen von der Diskussion darum, wie in ungleichen Gesellschaften insgesamt Unterscheidungen vorgenommen, Differenzen hergestellt und konstruiert werden. Bezogen auf das Handlungsfeld Schule und die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern gehört die Geschlechterthematik daher in den Zusammenhang der Diskussion um eine Schule für alle und um das Umgehen mit Differenzen und Dimensionen sozialer Ungleichheit in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern insgesamt.

1. Ebene der Deutungsmuster und Wissensbestände

Auf der Ebene der Deutungsmuster und Wissensbestände fordert die Genderforschung dazu heraus, einerseits die Geschichte der Pädagogik, der Bildung und Erziehung, der Schule und der LehrerInnenbildung im Hinblick auf ihre Beteili-

gung an Formulierung und Verbreitung von Geschlechterdifferenzen, -stereotypen und -hierarchien neu zu lesen und andererseits die Androzentrismen in den für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern relevanten theoretischen Ansätzen, empirischen Untersuchungen und pädagogischen und fachdidaktischen Konzepten aufzudecken.

Genderforschung fragt nach der Bedeutung, die der Kategorie Geschlecht im gesellschaftlichen Diskurs zu bestimmten Zeiten und in bestimmten Kontexten beigemessen wird sowie nach den Auswirkungen, die dies auf gesellschaftliche Strukturen und Institutionen sowie auf das individuelle Handeln hat.

Blicken wir mit dieser Fragestellung auf die im pädagogischen Diskurs entwickelten und somit für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern bedeutsamen Deutungsmuster und Wissensbestände, so wird leicht erkennbar, dass pädagogische Theorien und die darauf bezogenen pädagogischen Praxen ganz wesentlich an der Formulierung und Durchsetzung eines hierarchisch strukturierten kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit beteiligt waren. Bekanntlich entwickelte nicht nur Rousseau im 18. Jahrhundert differente Erziehungskonzepte für Emile und Sophie, auch für Pestalozzi, Wilhelm von Humboldt, Johann Friedrich Herbart, Hermann Nohl, um nur einige zu nennen, waren Geschlechterdifferenzen grundlegende Bestandteile ihres erziehungstheoretischen und -praktischen Denkens. Im Unterschied zu anderen Disziplinen und Praxisfeldern kommt der Kategorie Geschlecht und damit den Fragen nach Gleichheiten, Differenzen und Hierarchien im Geschlechterverhältnis im wissenschaftlichen pädagogischen Diskurs und in der pädagogischen Praxis von Beginn an eine hohe Bedeutung zu. Bis weit in das 20. Jahrhundert hinein wurden diese Fragen - trotz des Protestes der fortschrittlichen Vertreterinnen der Frauenbewegung und einiger männlicher Vertreter der pädagogischen Disziplin - von der vorherrschenden Pädagogik ebenso wie von der Bildungspolitik durch die Konstruktion und Betonung von Differenzen und Hierarchien zwischen den Geschlechtern beantwortet. Nicht Befreiung aus Unmündigkeit hiess das Ziel der Bildung von Frauen, sondern Perfektionierung für die ihnen zugeordnete Funktion im zuvor als privat definierten häuslichen Bereich und für die Unterstützung des in die "feindliche Welt" hinaus strebenden Mannes. Mit der dreifachen Bestimmung der Frau als Gattin, Mutter und Vorsteherin des Hauswesens konstruierte die traditionelle Pädagogik Geschlechterdifferenzen als anthropologische Wesensmerkmale. Weiblichkeit avancierte als das Andere und Besondere zum Gegenstand der Mystifikation und wurde darüber dem weiblichen Geschlecht schmackhaft gemacht. Als das Mindere diente sie der Legitimation von Geschlechterhierarchien und der Ausgrenzung von Frauen aus der höheren Bildung und dem öffentlichen Bereich. Die Geschichte der LehrerInnenbildung ist nur ein Beispiel dafür (vgl. u.a. Brehmer, 1980).

Aufgabe der Schule war es, diese scheinbar natürliche Ordnung zu stützen: Vorbereitung der Jungen auf ausserhäusliche, marktvermittelte berufliche Tätigkeiten, Erziehung und Bildung der Mädchen "für ihren natürlichen Beruf" (Kerschensteiner, 1902) - eine Zielsetzung, die Organisationsformen und Inhalte schulischer Bildung sowie den Zugang zu Bildung und Beruf bis weit ins 20. Jahrhundert hinein wesentlich bestimmte. Während Mitte des 20. Jahrhunderts für die Schulen der DDR die Diskussion um Gleichheit und Differenz der Geschlechter durch Einführung der "de-

mokratischen Einheitsschule" zugunsten einer "verordneten" Gleichheit beendet wurde, widmeten in der BRD Didaktiken, Richtlinien und Lehrpläne bis Ende der 60er Jahre den Mädchen vielfach ein eigenes, auf die besondere "Wesensart" der Frauen bezogenes Kapitel. Selbst noch als die zunehmende Erwerbstätigkeit der Frauen und Mütter in der BRD nicht mehr zu übersehen war, wurde in Lehrplänen daran festgehalten, dass das Mädchen auf seine "wesenhaft weiblichen Anlagen, Kräfte und Aufgaben" hin zu bilden sei. Die Besonderheit der "wesenhaft männlichen Anlagen" dagegen blieb durch die Orientierung an Normen verborgen, nach denen das Allgemeine als geschlechtsneutral galt, aber männlich konstruiert war.

Schon dieser kurze Rückblick mag ausreichen um aufzuzeigen, dass die Thematisierung von Geschlecht in den Deutungsmustern und Wissensbeständen pädagogischer Theorie und Praxis eine lange und eine problematische Tradition hat. Die scheinbar geschlechtsneutralen Begriffe Erziehung, Bildung und Unterricht lassen sich ebenso wie die Institution Schule und die LehrerInnenbildung in ihren gegenwärtigen Erscheinungsformen nur aus dieser Tradition verstehen (vgl. auch Glumpler, 1993, S. 20 ff.). Für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern ist eine Auseinandersetzung mit diesen Traditionsbeständen und Begriffen sowie mit der geschlechtscodierten Geschichte der eigenen Profession und des pädagogischen Berufsfeldes unverzichtbar.

Diese Forderung betrifft nicht nur den pädagogischen Anteil an der Ausbildung, sondern auch die Wissensbestände und Deutungsmuster der für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern relevanten Fachwissenschaften. Ob und welche Relevanz der Kategorie Geschlecht und den Geschlechterverhältnissen in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung gegeben wird, hängt ganz entscheidend davon ab, von welchen fachwissenschaftlichen Theorien, Begriffen, Fragestellungen ausgegangen wird. Sie steuern - so die konstruktivistische Erkenntnis - die Wahrnehmung sozialer Wirklichkeit und - auf didaktischer Ebene - die Auswahl der Unterrichtsinhalte und Methoden. Um nur ein Beispiel zu nennen: Für die Auswahl von Unterrichtsinhalten ist bedeutsam, an welchem Arbeitsbegriff sich die Arbeits- und Wirtschaftslehre orientiert. Mit einem auf Erwerbsarbeit reduzierten Arbeitsbegriff werden bestimmte Bereiche der gesellschaftlich notwendigen Arbeit - wie die Haus- und Familienarbeit - als Nicht-Arbeit ausgegrenzt. Damit bleiben grundlegende Bedingungen für geschlechtsspezifische Arbeitsteilungen und hierarchische Strukturen im Geschlechterverhältnis ausgeblendet (vgl. Lemmermöhle, 2001). Ähnliches lässt sich im Hinblick auf die politische Bildung für den Politikbegriff aufzeigen (vgl. Oechsle, 1999).

Eine wissenschaftliche LehrerInnenbildung muss dazu befähigen, die jeweils vorherrschenden Theorien, Fragestellungen, Begriffe, die zugleich zentrale didaktische Bezugskategorien sind, im Hinblick darauf zu überprüfen, ob und in welcher Weise sie durch die von ihr vorgenommenen Unterscheidungen die Kategorie Geschlecht einschließen oder ausgrenzen. Sie hätte zu sensibilisieren für die Androzentrismen in den theoretischen Ansätzen und empirischen Forschungen der für die LehrerInnenbildung relevanten Grund- und Fachwissenschaften und die daran gebundenen didaktischen Bezugskategorien.

2. Ebene des professionellen Handelns unter Bedingungen gesellschaftlicher Ungleichheit

Die Ergebnisse der Geschlechterforschung sind eine Herausforderung für professionelles pädagogisches Handeln und die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern, weil sie die Diskrepanz zwischen dem demokratischen Anspruch auf Gleichheit und tatsächlichen Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern aufzeigen und empirisch belegen.

Die Überwindung gesellschaftlicher Ungleichheit - sei es zwischen Individuen, gesellschaftlichen Klassen, Schichten oder eben auch zwischen Geschlechtern - wurde und wird u.a. immer auch von Bildung erwartet. Mehr, bessere und vor allem gleiche Bildung verbindet sich mit der Hoffnung auf gleichen Zugang zu Arbeit, Beruf und gesellschaftlichen Positionen. Die Bildungsreform der 60er und 70er Jahre hat zweifellos in der BRD den Bildungsanspruch der Mädchen und Frauen gestützt und einen wesentlichen Beitrag zur Durchsetzung gleicher Bildungszugänge der Geschlechter geleistet. Mädchen und junge Frauen haben den Bildungsvorsprung der Jungen längst eingeholt, was die formalen Abschlüsse und die Noten betrifft sogar überholt. Gleichwohl kann Schule damit das Problem der Geschlechter(un)gleichheiten nicht zu den Akten legen. Die unterschiedliche Interessenentwicklung von Mädchen und Jungen, die sich vor allem in geschlechtsspezifischen Fach- und Leistungskurswahlen spiegelt, und die Tatsache, dass die Bildungsanstrengungen junger Frauen beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung bzw. in die Erwerbsarbeit nicht in gleicher Weise honoriert werden wie die ihrer männlichen Mitkonkurrenten um Ausbildungs- und Arbeitsplätze bleibt weiterhin eine Herausforderung an ein auf Chancengleichheit ausgerichtetes professionelles pädagogisches Handeln.

Nun lässt sich ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen dem pädagogischen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern und der Interessenentwicklung der Geschlechter nur begrenzt nachweisen und für unterschiedliche berufliche Chancen kann sicherlich nicht in erster Linie die Schule verantwortlich gemacht werden. Aus vorliegenden Ergebnissen der Koedukationsforschung lässt sich dennoch - trotz aller Kritik am methodischen Vorgehen und an der Rezeptionspraxis der Forschungsergebnisse - ablesen, dass schulische Bildungsprozesse in einem kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit nicht geschlechtsneutral sind und auch nicht sein können. Insgesamt weisen die Forschungsergebnisse auf eine stärkere Beachtung der Jungen hin, auch wenn dies offensichtlich nicht mit besseren Lernleistungen der Jungen korrespondiert. Andererseits gelingt es Mädchen trotz besserer Schulleistungen offensichtlich weniger als Jungen, aus ihren schulischen Leistungen einen Gewinn an Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen zu ziehen. Interessenunterschiede, die Jungen und Mädchen im Sozialisationsprozess tatsächlich entwickelt haben oder die ihnen zugeschrieben werden, werden im koedukativen Unterricht nicht aufgehoben, sondern offensichtlich verstärkt.

Abgesehen von der Frage, ob in einer zweigeschlechtlich strukturierten Gesellschaft Jungen und Mädchen das Gleiche lernen sollen, bieten weder die gemeinsame noch die getrennte Erziehung von Jungen und Mädchen eine Gewähr dafür, dass beide Geschlechter das gleiche lernen - dies selbst dann nicht, wenn Lehrerinnen und

Lehrer diese Absicht verfolgen. In der gegenwärtigen Koedukationsdebatte, gerade auch in der Emotionalität, mit der sie geführt wird, spiegeln sich in spezifischer Weise die Widersprüchlichkeiten und Grenzen eines auf Gleichheit zielenden pädagogischen Handelns in einer ungleichen Gesellschaft sowie der jeweilige Stand der Auseinandersetzungen um hierarchische Geschlechterverhältnisse, um Geschlechteridentitäten und um die Konstruktion von Geschlecht in einem "widersprüchlichen Modernisierungsprozess" (Geissler & Oechsle, 1996).

Für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern ist eine kritische Auseinandersetzung mit den sich auch in schulischen Bildungsprozessen spiegelnden Geschlechterordnungen und -kulturen und deren Veränderungen im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess unverzichtbar, um deren Wirkungen und deren Reproduktion im Handlungsfeld Schule aufzuspüren und um die Grenzen und Möglichkeiten des eigenen pädagogischen Handelns einschätzen zu können.

Dabei muss sich pädagogisches Handeln, auch darauf verweisen die Ergebnisse der Genderforschung, im Hinblick auf soziale Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern, deren Reproduktion und Veränderung von einer dreifachen Illusion verabschieden:

- von der Illusion, allein durch gleiche Bildung liessen sich gleiche Chancen herstellen und Geschlechterdifferenzen und -hierarchien aufheben,
- von der Illusion, Schülerinnen und Schüler seien black boxes, die nach dem Modell des Nürnberger Trichters mit unterschiedlichen Geschlechterkonstruktionen - seien sie nun traditionell oder emanzipatorisch - gefüllt werden können,
- von der Illusion, Schule könne in einem System der Zweigeschlechtlichkeit geschlechtsneutral sein und sich der Konstruktion von Geschlechterdifferenzen und -hierarchien entziehen.

3. Ebene des interaktiven Handelns

Pädagogisches Handeln ist interaktives Handeln. Gerade deshalb sind neuere theoretische Ansätze der Geschlechterforschung wie die Theorien des "doing gender", d.h. der interaktiven situations- und kontextbezogenen Herstellung von Geschlecht eine besondere Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Diese Theorien und die davon ausgehenden empirischen Forschungen versuchen die Regeln und Mechanismen der Herstellung von Geschlecht aufzuzeigen und stellen die Art und Weise, "wie in der westlichen Kultur Unterscheidungen getroffen, Dichotomien (Gegensätzlichkeiten) eingeführt und Hierarchien produziert werden", in Frage (von Braun, 2000, S. 10).

Neuere theoretische Ansätze in der Genderforschung arbeiten heraus, dass Geschlecht nicht nur als soziale Kategorisierung, sondern auch als soziale Konstruktion zu begreifen ist. Geschlecht, Geschlechterdifferenzen und -hierarchien sind aus dieser Perspektive Produkte sozialer Praxis. Sie sind in ihrer Herstellung an die soziale Praxis gebunden und werden - jeweils kontext- und situationsbezogen - interaktiv hergestellt. Diese Einsicht wird in der theoretischen Debatte mit dem Begriff des "doing gender" gefasst und lenkt den Blick auf den Prozess der Herstellung von Geschlecht und auf die dabei wirksam werdenden Mechanismen und Regeln der Modifizierung oder auch Verwerfung von Geschlechterdifferenzen und -hierarchien. Unter

Rückgriff auf interaktionistische und ethnomethodologische Ansätze werden nicht Unterschiede zwischen den Geschlechtern fokussiert, sondern die Praktiken der Unterscheidung z.B. im sozialen Handlungsfeld Schule. Gefragt wird nach dem Sinn der Geschlechterunterscheidungen in spezifischen Situationen und pädagogischen Kontexten (vgl. Breidenstein & Kelle, 1998). Empirische Studien, die auf der Basis dieser Ansätze Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern, LehrerInnen und SchülerInnen untersuchen, können aufzeigen, dass Geschlechterunterscheidungen nicht nur unterschiedliche Bedeutungen haben können, sondern auch in bestimmten Situationen relevant werden, in anderen dagegen nicht (vgl. ebd).

Um Prozesse der interaktiven Herstellung von Geschlecht zu beobachten, bedarf es auch im pädagogischen, scheinbar selbstverständlichen Kontext einer ethnographischen Erkenntnishaltung, d.h. einer Haltung, die Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht einfach unterstellt, sondern mit einem "fremden Blick" auf das vertraute Terrain schaut und das scheinbar Selbstverständliche entselbstverständlich und dadurch die Mechanismen und Regeln der Herstellung von Geschlecht aufdeckt. Dafür und um den Blick für die eigenen Vorverständnisse und handlungsleitenden Alltagstheorien zu schärfen, bedarf es im Rahmen einer professionalisierten LehrerInnenbildung der Vermittlung einer ethnographischen Erkenntnishaltung, des distanzierenden forschenden Blicks und methodischer Kompetenz, die in der gegenwärtigen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern kaum eine Rolle spielt.

Ethnographische Sichtweisen und methodisch reflektierte Beobachtungskompetenzen sind auch die Grundlage dafür zu überprüfen, ob und in welcher Weise im koedukativen oder geschlechtergetrennten Unterricht Geschlechterstereotype aktualisiert, Geschlechterunterscheidungen dramatisiert und hierarchisiert oder eben minimiert und demokratisiert werden. Professionalität umfasst in diesem Kontext auch die Fähigkeit, Lernbedingungen, Lernumgebungen herzustellen, die sowohl an Gleichheit als auch am produktiven Umgang mit Differenzen ausgerichtet sind.

4. Ebene der Ungewissheiten und Widersprüchlichkeiten professionellen pädagogischen Handelns

Professionalität in pädagogischen Handlungsfeldern besteht in der subjektiven Kompetenz, trotz der Handlungsungewissheiten und der für pädagogisches Handeln konstitutiven Antinomien das Handeln begründen zu können und dafür Verantwortung zu übernehmen. Diese subjektive Kompetenz wird insbesondere auch im Hinblick auf die Geschlechterfrage gefordert: Lehrerinnen und Lehrer können sich - solange die Aufteilung nach Geschlecht zu den fundamentalsten Ordnungsprinzipien unserer Gesellschaft gehört - ebensowenig wie Schülerinnen und Schüler prinzipiell der Mitwirkung bei der Konstruktion von Geschlechterdifferenzen und -hierarchien entziehen, dies auch dann nicht, wenn die Beteiligten das Ziel der Veränderung und Umgestaltung eingefahrener Geschlechterkonstellationen verfolgen.

Vor allem Werner Helsper hat in neuerer Zeit unter Rückgriff auf das von Luhmann und Schorr konstatierte "Technologiedefizit" (Luhmann & Schorr, 1982) pädagogischen Handelns auf die Antinomien und Ungewissheiten pädagogischen Handelns hingewiesen. Diese Antinomien und Ungewissheiten sind konstitutiver Be-

standteil professionellen pädagogischen Handelns, sie lassen sich nicht aufheben, sondern können nur reflexiv gehandhabt werden (vgl. Helsper, 2000). Die darin liegenden Herausforderungen an die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern zeigen sich insbesondere auch, wenn Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns zum Aufbrechen der Geschlechterstereotype, -differenzen und -hierarchien ausgelotet werden.

Die Problematik liegt darin, dass sich Individuen, um soziale Identität zu entwickeln, im System der kulturellen Zweigeschlechtlichkeit verorten müssen. Die Zeichen und Regeln der Geschlechtszugehörigkeit werden aber zumeist - da sie den Vermittelnden selbst kaum bewusst sind - unbewusst vermittelt und - da sie den Anschein der "Natürlichkeit" erhalten - unbewusst angeeignet. Auch wenn heute nicht mehr durchgängig von einer unreflektierten geschlechtsspezifischen Sozialisation ausgegangen werden kann, so bleiben doch Subjektkonstruktionen an die soziale Positionierung im Geschlechterverhältnis gebunden, dies gilt für Schülerinnen und Schüler wie für Lehrerinnen und Lehrer.

Gerade wenn es darum geht, Geschlechterstereotype und -ungleichheiten aufzubrechen, stehen Lehrerinnen und Lehrer vor widersprüchlichen Aufgaben: Sie müssen die Geschlechterverhältnisse thematisieren, ohne sie zu dramatisieren, sie müssen die SchülerInnen in ihrer Geschlechtszugehörigkeit wahrnehmen, ohne sie darauf zu reduzieren, sie sollen die Regeln und Mechanismen der Herstellung der Geschlechterdifferenzen und -hierarchien aufdecken und sind dabei zugleich in der Gefahr, sie herzustellen, sie sollen sowohl zur Auseinandersetzung als auch zur Verständigung der Geschlechter beitragen und sind doch zugleich selbst zutiefst in die Geschlechterordnungen und -kulturen verstrickt. Diese widersprüchliche Aufgabe verlangt von Lehrern und Lehrerinnen,

- Jungen und Mädchen sowohl als Individuen mit je individueller Geschichte als auch aufgrund der ihnen zugewiesenen Geschlechtszugehörigkeit mit je gemeinsamer Geschichte wahrzunehmen;
- das Geschlechterverhältnis mit den Polen weiblich/männlich als weder biologisch bedingt noch statisch zu sehen, sondern als ein historisch gewordenes und deshalb veränderbares Verhältnis mit ständigen Positionsverschiebungen;
- Geschlecht als etwas zu begreifen, was von Mädchen und Jungen aktiv angeeignet und in Interaktionen täglich neu hergestellt wird - auch von Lehrerinnen und Lehrern.

Angesichts dieser widersprüchlichen Aufgaben, liegt die Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern zum einen in der Sensibilisierung für die eigenen zumeist unbewussten geschlechterspezifischen Deutungsmuster, Orientierungen, Verhaltensweisen und Zuweisungen, zum anderen in der Entwicklung der Fähigkeit, diese Widersprüchlichkeiten zu reflektieren und aktiv auszubalancieren.

Zusammenfassende Forderungen an eine professionelle Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Die generelle Forderung, die sich aus dem gegenwärtigen Stand der Geschlechterforschung für eine wissenschaftliche LehrerInnenbildung ableiten lässt, ist kurz zusammen zu fassen: Eine wissenschaftliche Ausbildung von zukünftigen Lehrerinnen und

Lehrern hätte durchgängig die empirisch belegte Einsicht zu berücksichtigen, dass Geschlecht als soziale Kategorie menschliche Denk- und Wissenssysteme ebenso bestimmt wie gesellschaftliche Institutionen und kulturelle Organisationsformen, und dass Geschlecht als soziale Konstruktion in alltäglichen Interaktionen und in wissenschaftlichen Diskursen hergestellt wird. Daraus folgt für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern:

1. Eine wissenschaftliche LehrerInnenbildung müsste dazu befähigen, die jeweils vorherrschenden Theorien, Fragestellungen, Begriffe, die zugleich zentrale didaktische Bezugskategorien sind, im Hinblick darauf zu überprüfen, ob und in welcher Weise sie durch die von ihr vorgenommenen Unterscheidungen die Kategorie Geschlecht einschliessen oder ausgrenzen.
2. Eine wissenschaftliche LehrerInnenbildung müsste Lehrerinnen und Lehrer dazu befähigen, kulturelle und gesellschaftliche Organisationsformen - und eine davon ist die Schule - im Hinblick darauf zu überprüfen, ob und in welcher Weise Schule, Bildungs- und Ausbildungssysteme als gesellschaftliche Institutionen in ihrer Funktion und ihrem hierarchischen Aufbau in die Muster unserer auf Zweigeschlechtlichkeit beruhenden Kultur verstrickt sind. Dies betrifft die Funktion von Schule in ihrer vorrangigen Ausrichtung auf das Erwerbsarbeits- und das ökonomische System, während andere Bereiche aus dem Bildungsauftrag der Schule herausfallen, z.B. Körpererziehung, Bildung für die Arbeit mit Kindern usw. Es betrifft aber auch die innerschulische Hierarchie.
3. Eine wissenschaftliche LehrerInnenbildung müsste Theorien zur Erklärung und Methoden zur Beobachtung von doing-gender-Prozessen in schul- und unterrichtsbezogenen Interaktionen vermitteln. Dabei geht es darum, die Situationen und Praktiken in der schulischen Interaktion zu identifizieren, in denen die Unterscheidung nach Geschlecht Bedeutung erhält bzw. unwichtig ist. Um die Praktiken und Bedeutsamkeit der Unterscheidung nach Geschlecht zu erkennen, brauchen LehrerInnen Beobachtungskompetenzen, d.h. Lehrerinnen und Lehrer müssen zugleich Forschende sein.
4. Eine wissenschaftliche LehrerInnenbildung muss die Kompetenz zur reflexiven Selbstbeobachtung vermitteln. Lehrerinnen und Lehrer haben eine je eigene Biografie, die in einem System der Zweigeschlechtlichkeit sowohl von den gesellschaftlichen Bedingungen als auch von den subjektiven biografischen Sichtweisen her durch die Kategorie Geschlecht zwar nicht determiniert, wohl aber bestimmt sind.

Allerdings - und dies darf bei all den Anforderungen an professionelles pädagogisches Handeln nicht übersehen werden - Geschlechterverhältnisse, Geschlechterordnungen und Geschlechterkulturen sind weder allein durch Bildung hervorgerufene oder allein durch Bildung zu verändernde gesellschaftliche Zusammenhänge. Schule bildet vielmehr nur einen der sozialen Kontexte, in denen die Aneignung von Geschlecht stattfindet und "sich die Konzepte und Muster von gesellschaftlicher Identität, von Weiblichkeit und Männlichkeit gestalten" (Breitenbach, 1994, S. 190).

Literatur:

- Brehmer, I. (Hrsg.). (1980). *Lehrerinnen. Zur Geschichte eines Frauenberufs. Texte aus dem Lehrerinnenalltag*. München.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studie zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim/München.
- Breitenbach, E. (1994). Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule. Eine Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung. *Die Deutsche Schule* (2), 179-191
- Combe, A. & Helsper, W. (1996). Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 9-48). Frankfurt a.M.
- Geissler, B. & Oechsle, M. (1996). *Lebensplanung junger Frauen: zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe*. Weinheim.
- Glumpler, E. (1993). Zur Integration von Frauenforschung in die LehrerInnenbildung. Konzeptionen - Curriculumbausteine. In E. Glumpler (Hrsg.), *Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung* (S. 10-37). Bad Heilbrunn/Obb.
- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion - Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 142-177). Weinheim/München.
- Hof, R. (1995). *Die Grammatik der Geschlechter. "Gender" als Analysekategorie der Literaturwissenschaft*. Frankfurt a.M./ New York.
- Lemmermöhle, D. (2001). "Der Blick aufs Ganze fehlt" : Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Arbeitslehre und der berufsorientierenden Bildung. In H. Hoppe, M. Kampshoff & E. Nyssen (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse und Fachdidaktik*. Weinheim, erscheint demnächst.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.
- Oechsle, M. (1999). Geschlecht und Geschlechterverhältnisse - keine Kategorien der politischen Bildung? In B. Dausien u.a. (Hrsg.), *Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft* (S. 49-71). Opladen.
- Rabe-Kleberg, U. (1996). Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist "semi" an traditionellen Frauenberufen? In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 276-302). Frankfurt a.M.
- Von Braun, Ch. & Stephan, I. (2000). Gender-Studien. Einleitung. In Ch. von Braun & I. Stephan (Hrsg.), *Gender Studien. Eine Einführung* (S. 9-15). Stuttgart/Weimar.

Wie das Geschlecht Eingang in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet

Walter Herzog

Das Geschlecht ist ein Thema, bei dem man glaubt, im Bild zu sein. Stecken wir nicht alle in einem Körper, der uns sein Geschlecht aufdrängt? Wissen wir nicht aus Erfahrung, wovon die Rede ist? Doch das Geschlecht prägt unser Leben nicht nur von innen her, sondern auch von aussen. Es stellt eine soziale Tatsache dar, die über Bildungschancen befindet und gesellschaftlichen Status zuweist. Das Geschlecht ist privat und politisch zugleich. Aber ist es auch ein pädagogisches Thema?

Die *tatsächliche* Gleichstellung der Geschlechter ist in unserer Gesellschaft noch nicht erreicht. Männer und Frauen haben nicht die gleichen Lebenschancen. Folgt daraus ein Anspruch an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Lehrkräfte werden für eine Schule ausgebildet, die im Spannungsfeld von politischen und pädagogischen Ansprüchen steht. Wer die Geschlechterfrage in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einführen will, muss sich auf dieses Spannungsverhältnis einlassen. Aus einer politischen Forderung folgt jedenfalls nicht *per se* ein pädagogischer Anspruch. Politik und Pädagogik mögen als soziale Systeme miteinander verbunden sein, doch das pädagogische *Handeln* ist Prinzipien unterworfen, die im Widerspruch zu politischen Argumenten stehen können.

Ziel der folgenden Überlegungen ist die Aufdeckung von Widersprüchen zwischen der politischen Forderung nach Gleichstellung der Geschlechter und Anforderungen an das pädagogische Handeln von Lehrkräften. Zur Diskussion steht die Legitimität des Geschlechts als Thema der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Kann der politischen Forderung nach Gleichstellung von Mann und Frau unter pädagogischer Perspektive überhaupt stattgegeben werden? Inwiefern ist das Geschlecht pädagogisch von Bedeutung? Wie kann es Eingang in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung finden?

Ich beginne mit einem Plädoyer für die Differenzierung von politischem und pädagogischem Diskurs (1), erörtere danach die Schwierigkeit, einen Begriff des *Menschen* zu finden, der Männern und Frauen gleichermaßen gerecht wird (2), kritisiere die Logik kategorialer Unterscheidungen (3), befasse mich mit der Überhöhung der Geschlechterpolarität zur symbolischen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit (4), fordere dazu auf, das Geschlecht als *Tätigkeit* zu begreifen (5), plädiere für die Aufhebung der Unterscheidung von *sex* und *gender* (6) und warne davor, die Komplexität des Geschlechterthemas in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu unterschätzen (7).

1 Pädagogik und Politik

Die Sprachen des pädagogischen Alltags und der Politik sind leicht ineinander übersetzbar. Im Vordergrund stehen Defizitbehauptungen, Forderungen nach Reformen und Fortschrittsversprechungen. Was nicht genügt, scheint die Legitimation zur Verbesserung in sich zu tragen - gleichgültig, ob wir es mit Institutionen oder mit Men-

schen zu tun haben. Die Übersetzbarkeit der Diskurse erlaubt es, die Erziehung zum Spielball der Politik und die Politik zum Tummelfeld der Erziehung zu machen.

Die Leichtigkeit, mit der zwischen den Sprachen der Pädagogik und der Politik gewechselt werden kann, verdankt sich einer Schwäche der pädagogischen Theorie. Trotz grosser Anstrengungen, scheint sie eine Altlast aus ihrer Gründerzeit nicht loszuwerden. Im 18. Jahrhundert wurde die Erziehung zum Instrument erklärt, das neben der Politik zur *Verbesserung der Menschheit* beizutragen habe. Der pädagogischen Theorie wurde auferlegt zu klären, was die ältere Generation mit der jüngeren wolle (vgl. Schleiermacher, 2000, p. 9). Da dieser Wille an eine moralische Instanz verwiesen schien, wurde aus der Pädagogik "... eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert" (ebd., p. 13).

Dieses Verständnis von pädagogischer Wissenschaft ist seit langem obsolet. Als moderne Disziplin kann die Pädagogik weder als angewandte Wissenschaft noch als Zudienerin der Politik begründet werden. Sie kann auch nicht aus einer vorgegebenen "Erziehungswirklichkeit" abgeleitet werden. Vielmehr steht sie in (relativer) Autonomie sowohl der pädagogischen Praxis als auch der Politik gegenüber (vgl. Herrmann, 1989). Politik, Bildung und Wissenschaft stellen in modernen Gesellschaften soziale Systeme dar, die *nebeneinander* funktionieren und sich weder aus einer übergeordneten Perspektive noch über eine Ethik koordinieren lassen (vgl. Luhmann, 1997). Das Bildungs- und das Wissenschaftssystem gehorcht einer je *eigenen* Logik, die mit der Systemlogik der Politik nicht kompatibel ist. Wenn dies in der *alltäglichen* Pädagogik noch nicht erkannt ist, dann muss es umso mehr Aufgabe einer *professionellen* Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein, auf die Differenz der Systeme hinzuweisen.

Was hat dies für das Geschlechterthema zu bedeuten? Der Feminismus, der das Thema lanciert hat, ist eine *politische* Bewegung, die zwar - wie jede politische Bewegung - versucht, auf das Bildungssystem Einfluss zu nehmen, die aber aus den genannten Gründen keine Berechtigung hat, den *pädagogischen* Zugang zum Thema ungehemmt zu bestimmen. Das gilt genauso für den Versuch, das System der Wissenschaft zu beeinflussen, indem eine "feministische Pädagogik" postuliert wird, die als "kritische Wissenschaft" gleichsam immanenterweise die Gleichstellung der Geschlechter erwirken soll (vgl. Becker-Schmidt & Knapp, 2000; Nagl-Docekal, 1992). Wie Faulstich-Wieland zu Recht bemerkt, führt die Suche nach einer "weiblichen Pädagogik" ebenso in die Irre wie die Konstruktion einer "weiblichen Wissenschaft" (Faulstich-Wieland, 1995, p. 44).

Wie absurd der Durchgriff von politischen Forderungen auf pädagogische Ziele ist, zeigt das Beispiel der intendierten Auflösung der Geschlechtsrollenmuster. Es ist abwegig, von Lehrkräften zu fordern, Jungen und Mädchen seien in ihren intellektuellen und sozialen Kompetenzen gleich zu fördern, wenn dies damit begründet wird, dass ein *bestimmtes* Familienmodell, nämlich "... die hälftige Aufteilung aller Arbeit (das Modell Halbe-Halbe) in Zukunft greifen kann" (Merz, 2001, p. 36f.). Diese *politische* Zielsetzung verkennt nicht nur die Aufgabe der öffentlichen Bildung, sie enthält auch eine Normierung privater Verhältnisse, die angesichts des wachsenden Pluralismus der Familienformen anachronistisch anmutet. Selbst wenn es Gründe geben

sollte, das Modell Halbe-Halbe *politisch* einzufordern, braucht dies *pädagogisch* noch lange kein Argument zu sein.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergibt sich die Notwendigkeit, zwischen politischem und pädagogischem Zugang zum Geschlechterthema zu unterscheiden. Die Ausbildung von Lehrkräften mag zwar als handliches Instrument erscheinen, um die Chancengleichheit der Geschlechter zu erwirken. Doch erst die pädagogische Kritik dieser politischen Zielsetzung kann dem Geschlecht jene Form geben, die es in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einführen lässt. Wie diese Form beschaffen ist, soll im folgenden exemplarisch erörtert werden.

2 Pädagogische Anthropologie

Die Befreiung des Geschlechts aus seiner politischen Umklammerung ist auch deshalb gefordert, weil das Geschlecht *kein* Frauenthema sein kann. Wer vom Geschlecht spricht, benennt ein *Verhältnis*, das die Männer genauso umfasst wie die Frauen (vgl. Luhmann, 1996). Allerdings sei sogleich eingeräumt, dass es sich um ein *spezifisches* Verhältnis handelt. Nach Simone de Beauvoir ist das Verhältnis der beiden Geschlechter "... nicht das von zwei Elektrizitäten, zwei Polen" (Beauvoir, 1990, p. 10), denn der Mann sei "... so sehr zugleich der positive Pol und das Ganze, dass im Französischen das Wort 'homme (Mann)' den Menschen schlechthin bezeichnet ..." (ebd.). Die Frau erscheint "... so sehr als das Negative, dass die blosse Begriffsbestimmung eine Beschränkung bedeutet, ohne dass es umgekehrt ebenfalls so wäre" (ebd.). Der Begriff des *Menschen* deckt sich mit dem Begriff des *Mannes*, und dies nicht nur im Französischen, sondern auch in anderen Sprachen, so dass die Frau nicht *positiv* bestimmt werden kann. Vielmehr erscheint sie als das Abweichende, Andere, Negative, das nicht einfach vom *Mann* verschieden ist, sondern eine unvollkommene Form des *Menschen* verkörpert. "Sie [die Frau] wird bestimmt und unterschieden mit Bezug auf den Mann, dieser aber nicht mit Bezug auf sie; sie ist das Unwesentliche angesichts des Wesentlichen. Er ist das Subjekt, er ist das Absolute: sie ist das Andere" (ebd., p. 11).

Wie sehr dieses Denken auch in der Pädagogik verbreitet ist, zeigt das Beispiel von Rousseau, der in seinem "Emil" beansprucht, eine allgemeine Theorie der Erziehung des *Menschen* vorzulegen, obwohl nur allzu bald deutlich wird, dass er ausschliesslich den Knaben vor Augen hat und für das Mädchen (Sophie) eine völlig andere Erziehung postuliert (vgl. Hirsch, 1992; Martin, 1981). Das Allgemeine wird männlich drapiert, so dass das Weibliche als ein *Besonderes* erscheint, das durch die allgemeinen Kategorien der Pädagogik nicht abgedeckt wird.¹ In theoretischer Hinsicht liegt im Nachweis des heimlichen *Androzentrismus* vieler Allgemeinbegriffe in Philosophie und Wissenschaften eine wesentliche Leistung der neueren Geschlechterforschung (vgl. Benhabib, 1995; Lloyd, 1985; Nagl-Docekal, 1992). Für die Pädagogik stellt sich die Frage, ob sie das *Kind* und den *Edukanden* überhaupt geschlechtsneutral denken kann. Begegnen uns Menschen nicht immer als Frauen und Männer, Mädchen und Jungen? Gibt es *das* Kind, *den* Schüler oder *den* Lehrer

¹ Für weitere Beispiele vgl. z.B. Jacobi (1991).

überhaupt? Wie müssen wir uns eine *Lehrkraft* vorstellen, wenn wir doch immer nur *entweder* einer Lehrerin *oder* einem Lehrer begegnen, *tertium non datur*?

Der Mensch entpuppt sich als verkappter Mann. Psychologisch gewendet heisst dies: "Männer setzen ihr Handeln ... als allgemeingültige Norm, aber nicht im Bewusstsein, dies *als Männer* zu tun" (Hollstein, 1991, p. 21).² Darin liegt begründet, weshalb Männer das Geschlecht kaum als *eigenes* Thema wahrnehmen. Was Männer denken und tun, hat den Anstrich des geschlechtlich Neutralen. Da sie das Menschliche schlechthin verkörpern, kommt ihnen die Partikularität ihrer Lebensform nicht zu Bewusstsein. Dementsprechend ist - wie es bei Kant heisst - "... die weibliche Eigentümlichkeit mehr als die des männlichen Geschlechts ein Studium für den Philosophen" (Kant, 1983, p. 648). Mehr noch: Da sie mit dem geschlechtsneutralen Begriff des *Menschen* extensional übereinstimmen, scheint den Männern ein Geschlecht gar nicht zuzukommen. Ein geschlechtliches Wesen zu sein, entpuppt sich als Exklusivität der Frauen (vgl. Landweer, 2000, p. 234).

Der Feminismus nimmt hier eine ambivalente Position ein. Die Stilisierung des Geschlechts zum *Frauenthema*, das von einer feministischen Politik zu bearbeiten ist, trägt ungewollt zur Stabilisierung jener Ungleichheit bei, die doch zu überwinden wäre (vgl. Gildemeister & Wetterer, 1992, p. 248f.; Streckeisen, 1991, p. 172). Wer davon ablenkt, dass das Geschlecht Frauen und Männer *gleichermassen* betrifft, bestätigt ungewollt, dass er das Wesentliche - um den Ausdruck von Beauvoir aufzugreifen (vgl. oben) - für selbstverständlich hält. Es scheint immer schon klar zu sein, was Mannsein bedeutet, weil die Männer zugleich den Massstab dafür abgeben, was es heisst, *Mensch* zu sein. Die Pädagogik sollte vermeiden, in diese Falle zu tappen.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergibt sich die Notwendigkeit, das Geschlecht *nicht* als Frauenthema einzuführen. Wie schwierig es allerdings ist, das Geschlecht als *Verhältnis* zu denken, zeigt gerade das Beispiel von Beauvoir. Sie muss sich vorwerfen lassen, dass die Kategorien, mit denen sie für die Gleichstellung der Geschlechter eintritt, einem androzentrischen Bild des Menschen entnommen sind (vgl. Lloyd, 1985, p. 128 ff.; Young, 1989, p. 42 ff.). Tatsächlich ist die Bestimmung des Geschlechts als *Verhältnis* mit einigen Komplikationen verbunden. Denn die Frage lautet nun nicht mehr, was es heisst, *Frau* oder *Mann* zu sein, auch nicht, inwiefern sich Frauen und Männer *unterscheiden*, sondern was wir unter den Allgemeinbegriffen *Mensch* und *Kind* zu verstehen haben.

Dass dies nicht nur ein theoretisches Problem ist, zeigt die Frage, ob sich eine geschlechterbezogene Erziehung überhaupt noch begründen lässt. Was wäre die Rechtfertigung für eine *unterschiedliche* Erziehung von Jungen und Mädchen? Ist nicht jede Form von ungleicher Zielsetzung bereits Sexismus? Bei der Beantwortung dieser Fragen gilt es zu berücksichtigen, dass die *formale* Gleichheit der Geschlechter keine Basis für die Gewinnung einer Identität abgeben kann. Wenn ich weiss, dass ich gleich bin wie jeder und jede andere auch, dann sagt mir dies nichts über meine

² In logischer Hinsicht basiert der Androzentrismus des anthropologischen Denkens nicht auf dem klassifikatorischen Schema A/B, sondern auf dem logischen Widerspruch A/Non-A, wobei A doppelt vorhanden ist, da es auch den A und Non-A umfassenden Begriff (Mensch) darstellt. Insofern die Frau nicht positiv bezeichnet wird, teilt sie das Schicksal aller Negationen: Sie verkörpert das Unendliche und das Chaos (vgl. Jay, 1988, p. 252).

individuelle *Besonderheit*. Identität gewinnen wir gerade dadurch, dass wir uns mit unseren *Partikularitäten* identifizieren. Zum Beispiel mit unserem Geschlecht. Wenn die Anatomie aber nicht mehr Schicksal spielt, was bedeutet es dann, "männlich" oder "weiblich" zu sein? Wie können wir uns *als Frauen* und *als Männer* identifizieren, wenn wir davon ausgehen, dass wir *als Menschen* gleich sind? Wie sind Mädchen *als Mädchen* und Jungen *als Jungen* zu *erziehen*, wenn uns ein geschlechtsneutraler Begriff des *Kindes* abhanden gekommen ist?

3 Kategoriales Denken

Das Geschlecht tangiert nicht nur die pädagogische Begrifflichkeit, es stellt auch eine Herausforderung des pädagogischen *Denkens* dar. Indem wir nach Männern (Knaben) und Frauen (Mädchen) unterscheiden, reduzieren wir die Komplexität der sozialen Wirklichkeit. Klassifizierend bestreiten wir die Einzigartigkeit des Individuums und geraten in pädagogischer Hinsicht auf die schiefe Bahn. Denn die Pädagogik ist seit dem 18. Jahrhundert am *Individuum* interessiert; sie versteht sich als "Wohlthäterin der Einzelnen" (Herbart, 1964, p. 77). Sie betrachtet das Kind (!) nicht länger im Lichte von Kategorien wie Stand, Beruf, Nation oder Religion, sondern in seiner unverwechselbaren Einzigartigkeit. Derbolav bringt die Logik des pädagogischen Denkens präzise auf den Punkt, wenn er schreibt, "... dass die pädagogische Intention stets individuell orientiert oder genauer: auf das *kindliche Individuum* gerichtet ist, auch wenn es sich - wie etwa im Klassenunterricht - an eine Mehrheit wendet" (Derbolav, 1975, p. 13). Insofern bildet das Geschlecht eine *antipädagogische* Grösse. Wir stehen vor der Frage, inwiefern die pädagogische Zielsetzung durch eine *kategoriale* Orientierung überhaupt relativiert werden kann.

Weder Lehrer noch Lehrerinnen scheinen sich ohne weiteres vom Fokus aufs Individuum abbringen zu lassen (vgl. Kelly, 1988, p. 14). Sie tun sich schwer, die Schülerschaft *kategorial* zu differenzieren. Sie sprechen *entweder* von ihrer Klasse *oder* von einzelnen Schülerinnen und Schülern, aber nicht von kategorisierten Schülertypen.³ Trotzdem wäre es erstaunlich, wenn eine so einfache soziale Kategorie wie das Geschlecht *nicht* dazu genutzt würde, um die Komplexität der Unterrichtssituation zu reduzieren. Das Geschlecht ist nicht nur von *anschaulicher* Bedeutung⁴, es ist auch - mit seltenen Ausnahmen - eine eindeutige Grösse, die zudem nur zwei Ausprägungen kennt. Die Offensichtlichkeit des Geschlechts eignet sich hervorragend, um in einer sozialen Situation wie dem Unterricht Differenz zu erzeugen, indem man zum Beispiel abwechslungsweise ein Mädchen und einen Jungen aufruft, geschlechterhomogene Gruppen bildet oder gegengeschlechtliche Paare mit spezifischen Aufgaben betreut.

³ Kategoriale Unterscheidungen bestehen allenfalls in bezug auf gute vs. schlechte, interessierte vs. desinteressierte oder störende vs. nicht-störende Schüler (vgl. Hofer, 1986, Kap. 5). Dabei handelt es sich um Kategorien, die für die Unterrichtstätigkeit relevant sind, während dies für die Geschlechterkategorie - aus Lehrersicht - nicht der Fall ist.

⁴ Hirschauer spricht in bezug auf das Geschlecht von der *Visualität des Sozialen* und der *Bildförmigkeit* sozialer Wirklichkeit (vgl. Hirschauer, 1989, p. 104; 1994, p. 672 ff.).

Selbst wenn es den Lehrkräften nicht bewusst ist, fungiert das Geschlecht als Medium zur Reduktion von sozialer Komplexität. Eine Reihe von Studien zeigt, dass das Interaktionsverhalten im Unterricht geschlechtsbezogene Einseitigkeiten aufweist (vgl. Breitenbach, 1994; Brophy, 1985; Eccles & Blumenfeld, 1985; Eisenberg, Martin & Fabes, 1996, p. 372f.; Hagemann-White, 1984, p. 64f.; Kelly, 1988). Wie sind diese Studien zu interpretieren? Gibt es einen "heimlichen Lehrplan" der Geschlechterdiskriminierung, der das Selbstvertrauen der Mädchen untergräbt? Oder haben wir es mit einem Reflex der Lehrkräfte auf bestimmte (störende) Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler zu tun, die im Geschlechtervergleich mit unterschiedlicher Häufigkeit auftreten?

Insofern das Geschlecht die Individualität der Edukanden missachtet, steht es unter pädagogischem Verdacht. Hat es als *kategoriale* Grösse nicht die Blendung des pädagogischen Blicks zur Folge? Eingebunden in eine duale und polare Klassifikation verleitet das Geschlecht zu stereotypem Denken. Männer (Schüler) und Frauen (Schülerinnen) werden als voneinander *qualitativ* verschieden beurteilt. Die Frauen gelten als emotional, sensibel, fürsorglich, kommunikativ, submissiv und passiv, die Männer als rational, kompetitiv, egoistisch, dominant und aktiv. Doch sind die Differenzen zwischen den Geschlechtern tatsächlich qualitativer Art? Haben wir es nicht vielmehr mit *quantitativen* Unterschieden zu tun? Wie die einschlägige Forschung zeigt, ist die Übereinstimmung zwischen den Geschlechtern in vielen Bereichen gross (vgl. Deaux, 1984, 1985; Eagly, 1995; Eisenberg, Martin & Fabes, 1996, p. 369 ff.; Hagemann-White, 1984). Wo von Differenzen berichtet wird, da beruhen sie auf Mittelwertvergleichen, die mit weiten Überlappungen in den Varianzen einhergehen. Was *im allgemeinen* richtig ist, zum Beispiel eine erhöhte Bereitschaft zu physischen Aggressionen bei Jungen und Männern oder eine höhere kommunikative Kompetenz bei Mädchen und Frauen, braucht im *individuellen* Fall nicht zuzutreffen.

Die Überhöhung von durchschnittlichen Geschlechterdifferenzen zu polaren Gegensätzen und die Verwandlung von geschlechtstypischen Verhaltensweisen in geschlechtsspezifische Unterschiede sind pädagogisch verfehlt. Offensichtlich ist unser kognitives System für die Bildung von Typologien disponiert. Wir vermögen Unterschiede *zwischen* Mittelwerten ganz gut zu beurteilen, sind aber kaum in der Lage, beim Gruppenvergleich die Variabilität *innerhalb* angemessen ins Urteil einzubeziehen (vgl. Hilton & Hippel, 1996). Anstelle des gleitenden Mehr-oder-weniger setzen wir ein rigoroses Entweder-oder. Das gilt offenbar auch für das Ordnungsbedürfnis in pädagogischen Situationen, und darauf sind angehende Lehrerinnen und Lehrer aufmerksam zu machen.

Da man davon ausgehen kann, dass individuelle Schülerinnen und Schüler kaum treffend charakterisiert werden, wenn ihnen Merkmale des weiblichen bzw. des männlichen Geschlechterstereotyps attribuiert werden, ergibt sich in bezug auf den koedukativen Unterricht eine wichtige Folgerung. Die Gefahr besteht, dass aus *statistisch* belegbaren Tendenzen (z.B. Unterschiede im Lernverhalten, in der Kommunikation, im Selbstwernerleben etc.) didaktische Konsequenzen *typologischer* Art abgeleitet werden, die eher zur Verschärfung der Geschlechterstereotype beitragen als zu deren Aufhebung. Es ist zweifellos richtig, dass ein guter Unterricht Geschlechterdifferenzen, die für das Lernverhalten relevant sind, beachten muss (vgl. Herzog,

1996). Doch gibt es jemals *eindeutige* Unterschiede, die die Mädchen und Jungen *insgesamt* betreffen?

Pädagogisch relevant ist auch die Frage nach der Exklusivität der Geschlechterdifferenz. Menschen lassen sich zwar fast immer nach Mann und Frau unterscheiden, aber nie ist das Geschlecht die *einzig*e Möglichkeit zur Kategorisierung. Vermag das Geschlecht als differenz erzeugendes Merkmal zu bestehen, wenn andere Kategorien wie Alter, Rasse, Ethnie, Nationalität, Religion, Sprache oder Familienstatus mitberücksichtigt werden? Ist das Geschlecht von *durchschlagender* Bedeutung, so dass es alle anderen Unterscheidungen ausser Kraft setzen kann? Die neuere Diskussion lässt zumindest Zweifel aufkommen (vgl. Becker-Schmidt & Knapp, 2000, p. 103 ff.; Butler, 1991). Das aber hat für den pädagogischen Diskurs zur Folge, dass die Ebene des Geschlechts unter Umständen zu *abstrakt* gewählt ist, als dass sie für die konkrete Erziehungs- oder Unterrichtssituation verbindlich sein könnte.

Eine geschlechterbewusste Pädagogik ist in Gefahr, einer ähnlichen Paradoxie zu erliegen wie der Feminismus. Wer Gleichstellungspolitik betreibt, kann auf die Unterscheidung von Frauen und Männern nicht verzichten. Die Unterscheidung erzwingt, dass über die eine Seite anders geurteilt wird als über die andere. Denn wenn Frauen und Männer *gleich* wären, wie könnten sie dann noch Gegenstand einer Gleichstellung sein? Die Unterscheidung der Geschlechter forciert die Wahrnehmung von Ungleichheit. Daraus ergibt sich die Paradoxie: Das (politische) Postulat der Gleichheit behauptet eine Unterscheidung, "... die keine ist, weil sie operativ keine Folgen haben darf" (Luhmann, 1996, p. 114, Fn. 7). Sie darf keine Folgen haben, weil das Geschlecht eine *feudale* (askriptive) Kategorie darstellt, die einem identifizierenden Denken entspricht, das überwunden werden soll. Wer Frauen und Männern eine geschlechtliche Identität zuschreibt, missachtet ihre Heterogenität. Deshalb bringt die Auflösung des Geschlechts als Klammerbegriff, d.h. die *Dekonstruktion* des Geschlechts als identitätsstiftende Kategorie, wie sie etwa Butler (1991) betreibt, den Feminismus in eine prekäre Lage, da ihm die Referenz auf ein *Subjekt des politischen Handelns* verlorengeht. Für Benhabib stellt sich die Frage, "... wie man sich das Projekt der weiblichen Selbstbefreiung *ohne* ein solches regulatives Ideal der Handlungsfähigkeit, der Autonomie und einer weiblichen Selbstidentität überhaupt vorstellen soll" (Benhabib, 1995, p. 236 - Hervorhebung W.H.).

Die Paradoxie des Feminismus ist pädagogisch von grosser Bedeutung. Denn die soziale Kategorisierung der Geschlechter steht nicht nur im Widerspruch zum pädagogischen Kriterium der Individualität, das identifizierende Denken, das ihr zugrunde liegt, trägt auch in der Erziehung eher zur Verfestigung als zum Abbau von Geschlechterdifferenzen bei.⁵ Auch wenn Klassifikationen *als solche* nichts über die Veränderbarkeit dessen, was unterschieden wird, aussagen, beruhen sie auf einem Denken, das Prozesse ausblendet und das *Werden* von Unterscheidungen missachtet. Pädagogisch interessant wäre aber genau dies: die Einsicht in den *Prozess* des Unterscheidens und die Vermeidbarkeit von Ausgrenzungen.

⁵ Ein lehrreiches Beispiel dafür, wie die Sensibilisierung für Differenzen zur Gratwanderung zwischen Gleichstellung und Verstärkung der Stereotype wird, stellt das Buch "Kurs auf Genderkompetenz" (Baur & Marti, 2000) dar.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergibt sich die Notwendigkeit, dem Geschlecht als *kategorialer* Grösse mit Skepsis zu begegnen. Angehende Lehrkräfte sind auf den potentiell *antipädagogischen* Charakter der Unterscheidung von Frauen und Männern aufmerksam zu machen. Zweifellos verdient das Geschlecht, sofern es zur Benachteiligung führt, auch im pädagogischen Kontext höchste Aufmerksamkeit. Die Beachtung von Geschlechterdifferenzen darf aber nicht dazu führen, dass die Zielsetzung der individuellen Förderung untergraben wird. Der politische und der pädagogische Fokus auf das Geschlecht stehen in einem Spannungsverhältnis, das sich auf der Ebene des Lehrerhandelns bestenfalls ausbalancieren, aber nicht auflösen lässt.

4 Das Geschlecht als symbolische Ordnung

Als soziale Kategorie ist das Geschlecht nicht nur für die Unterscheidung von Männern und Frauen von Bedeutung. "Gender difference provides the basis for cultural metaphors and representations which codify meanings wholly unrelated to the body or to gender" (Gherardi, 1994, p. 595). Als kognitives Schema kann das Geschlecht zur *Symbolisierung* von Wirklichkeit und zur Errichtung einer symbolischen *Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit* verwendet werden. Über Analogien und Metaphern lässt sich die Differenz der Geschlechter an Objekte binden, die von sich aus nicht sexuiert sind. "Drawing an analogy means seeing similarities between apparently unrelated things" (Haste, 1993, p. 37). Insofern dient das Geschlecht als Medium, um Objekte, Ideen und Tätigkeiten in ein Bedeutungsnetz einzubinden, das polar strukturiert ist. Gegensätze wie Natur vs. Kultur, Körper vs. Geist, Gefühl vs. Verstand, Glaube vs. Wissen, Liebe vs. Gewalt, Bindung vs. Trennung, Yin vs. Yang etc. werden mit der Polarität von Frau und Mann überzogen. Wie Hirschauer bemerkt, kann praktisch alles sexuiert werden - "... auch Blicke, Äusserungen, Sprechweisen, materielle Situationsbestandteile usw." (Hirschauer, 1989, p. 109).

Ein Beispiel gibt die Diskussion um eine weibliche Moral. In empirischer Hinsicht spricht wenig dafür, dass biologische Frauen - sofern Variablen wie Bildung, sozialer Status und Erwerbstätigkeit kontrolliert werden - in moralischer Hinsicht anders urteilen als biologische Männer (vgl. Nunner-Winkler, 1994; Walker, 1984). Der Streit ist offensichtlich ein Streit um die *Symbolik* der Moral. Die beiden moralischen Grundprinzipien - Gerechtigkeit und Fürsorge - weisen unterschiedliche Konnotationen auf: Die Gerechtigkeit gilt als männlich, die Fürsorge als weiblich (vgl. Herzog, 1991, p. 396 ff.). Die Moral scheint *sexuiert* zu sein, was zum Fehlschluss verleitet, Männer und Frauen seien in moralischer Hinsicht wesensmässig voneinander verschieden.

Wenn es zum Geschlechterstereotyp gehört, dass Frauen gefühlvoll, kooperativ und selbstlos sind, dann lässt sich praktisch jeder Tätigkeit, die diesen Kriterien genügt, der Charakter des Weiblichen geben. So könnte die soziale Einheit der Schweiz kaum von einem Mann dargestellt werden. Es ist *Helvetia*, die dazu bemüht wird, genauso wie in Deutschland *Germania*, in Grossbritannien *Britannia* und in Frankreich *Marianne* die Einheit der Nation verkörpern. Das Geschlecht wird zum frei flottierenden Signifikat, das eine unendliche Fülle von Objekten und Phänomenen in

eine symbolische Ordnung einbindet. Diese Geschlechterordnung ist ein wirksames Vehikel zur Diskriminierung der Mädchen und Frauen.

Aus pädagogischer Sicht ist von besonderem Interesse, dass auch die Unterscheidung von *Erziehung* und *Unterricht* mit geschlechtlicher Bedeutung überladen wird. Da sie im Nahbereich wirkt, einen stark emotionalen Einschlag aufweist und das Kind im Auge hat, werden der Erziehung *weibliche* Züge zugeschrieben, während der Unterricht, der aufs Kognitive ausgerichtet ist, Disziplin verlangt und kulturelle Werte tradiert, *männlich* konnotiert ist. Die pädagogische Literatur verwendet die Geschlechtersymbolik keineswegs zurückhaltend, wie Bernfeld und Nohl zeigen können. Beide Autoren geben nicht nur explizit die Erziehung als weiblich (mütterlich) und den Unterricht als männlich (väterlich) aus, sie stellen auch eine enge Verbindung zwischen Mutter und Natur einerseits sowie Vater und Kultur andererseits her (vgl. Bernfeld, 1976, p. 69 ff.; Nohl, 1961, p. 128 ff.). Der Streit um die Aufgabenteilung zwischen Familie und Schule wird von einer Geschlechtermythologie alimentiert, die mit der Sache wenig zu tun hat. Die Erziehung scheint Angelegenheit der Familie, der Unterricht Aufgabe der Schule zu sein. Als die "eigentlichen" Lehrkräfte imponieren die Männer, da sie der Kultur und dem Geist nahestehen, während die Frauen, die der Natur und dem Gefühl zugeordnet sind, allenfalls im Frühbereich (Krippen, Kindergarten, Primarstufe) toleriert werden. Es ist dann nur verständlich, wenn die *Feminisierung* des Lehrerberufs lautstarke Klagen auslöst. Die Lehrerinnen erscheinen als Bedrohung, weil sie Assoziationen wecken, die vom kognitiven Anspruch der Schule weg in den emotionalen Raum der Familie führen.⁶

Betroffen von der Geschlechtersymbolik sind auch die Schülerinnen und Schüler. "The child gets the message that there is a symbolic association between gender and other apparently unrelated fields of life" (Haste, 1993, p. 21). In der Schule gilt dies insbesondere für die Fächer (vgl. Archer & Macrae, 1991; Herzog, 1996, p. 82f.). Die stereotypen Gegensätze von männlich und weiblich überziehen die Schule wie mit einem Zuckerguss und binden die Schulfächer in die Logik der Zweigeschlechtlichkeit ein. So gilt die Physik als eher männliches Fach, Französisch als eher weiblich (vgl. Herzog, 1998, p. 132f.). Die Fächer werden von einer Symbolik überformt, die sich ungünstig auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler auswirkt (vgl. Herzog, 1996).

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergibt sich die Notwendigkeit, das Geschlecht auch in seiner *symbolischen* Dimension zu thematisieren. Die Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit kann das Denken und Handeln sowohl der Lehrkräfte als auch der Schülerinnen und Schüler nachhaltig beeinflussen. Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer sind für die fast beliebige Sexuierbarkeit von Gegenständen und Tätigkeiten in pädagogischen und ausserpädagogischen Kontexten sensibel zu machen.

⁶ Die Befürchtungen, die sich bei gewissen Männern einstellen, nehmen gelegentlich skurrile Züge an, so wenn Schroeder die "*Überfeminisierung* des Erziehungspersonals" beklagt (vgl. Schroeder, 1995, p. 493) - als ob sich das weibliche Geschlecht steigern liesse.

5 Das Geschlecht als Tätigkeit

Gemäss Beauvoir bestimmt nicht das natürliche Geschlecht (*sex*) unser Schicksal, sondern das soziale (*gender*).⁷ Im analytischen Teil ihres Buches findet sich der berühmte Satz: "Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es" (Beauvoir, 1990, p. 265). Damit gerät jeder Versuch, die Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern als *natürliche* Tatsache auszugeben, in den Verdacht der Ideologie. Wenn nicht die Geburt darüber befindet, was aus uns wird, dann sind es die *Umstände*, die uns zu Männern und Frauen machen. Zu diesen Umständen gehören ganz wesentlich Erziehung und Bildung. Dazu gehören aber auch die Positionen, die den Geschlechtern in der Gesellschaft zugewiesen werden. Das Geschlecht bildet eine *Strukturvariable*, die den Zugang zu Lebenschancen und sozialem Status reguliert.

Die historische Forschung zeigt, wie sehr die Differenzierung von Mann und Frau eine soziale Tatsache darstellt, deren scheinbare Natürlichkeit das Ergebnis eines ideologischen Prozesses ist (vgl. Hausen, 1976). Was in der pädagogischen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts als natürliche Geschlechterdifferenz ausgegeben wird, verdankt sich zum grossen Teil einer gesellschaftlichen Konstellation, die die Frauen von politischer Macht und öffentlichem Leben fernhalten wollte. Merkmale, die als typisch weiblich gelten, lassen sich als Ergebnis der gesellschaftlichen Diskriminierung der Frauen nachweisen. Bereits Beauvoir hat scheinbar charakteristische Eigenschaften der Frau auf ihre "Versklavung" im Haushalt zurückgeführt (vgl. Beauvoir, 1990, p. 567 ff.). William Goode bestätigt die Analyse, wenn er der Meinung Ausdruck gibt, dass sich viele vermeintlich natürliche Merkmale von Frauen als Folge ihrer gesellschaftlichen Unterdrückung verstehen lassen. Es sei eine Tatsache, "... that oppressed groups are *typically* given narrow ranges of social roles, while dominant groups afford their members a far wider set of behavior patterns, each qualitatively different but each still accepted or esteemed in varying degrees" (Goode, 1982, p. 135).⁸

Während Männer gegenüber Frauen wenig Sensibilität entwickeln müssen, da sie einer vergleichsweise geringen Kontrolle durch weibliche Personen ausgesetzt sind (das gilt generell, aber insbesondere in bezug auf die Erziehung), ist es bei Frauen genau umgekehrt: "... almost everything men do will affect what women *have* to do, and thus women are motivated to observe men's behavior as keenly as they can" (Goode, 1982, p. 137). Die grössere Empathie von Frauen erklärt sich nicht aus biologischer Notwendigkeit, sondern als Folge der sozialen Position, die ihnen in einer männerdominierten Gesellschaft zugewiesen wird. "The attributes of femininity are ingrained in the subordination relationship: caring, compassion, willingness to please others, generosity, sensitivity, solidarity, nurturing, emotionality, and so on" (Gherardi, 1994, p. 597).⁹ Was Otto Weininger als Ausdruck einer natürlichen Diffe-

⁷ Die Unterscheidung findet sich bei Beauvoir nicht wörtlich, da die Begriffe *sex* und *gender* im Französischen keine Entsprechung haben (vgl. Fraisse, 1995, p. 40 ff.).

⁸ Das zeigt sich in der Nutzung einer weit breiteren Palette von Studien- und Berufsmöglichkeiten durch junge Männer im Unterschied zu jungen Frauen.

⁹ Damit erklären sich auch die unterschiedlichen Tendenzen von Frauen und Männern, moralische Probleme zu bearbeiten. Die stärkere Berücksichtigung von individuellen Bedingungen und

renz darstellen konnte, dass den Männern nämlich das *volle Spektrum des Menschseins* zur Verfügung steht, den Frauen aber nur ein eingeschränktes (vgl. Weininger, 1932, p. 232), ist in Wahrheit eine Folge männlicher Dominanz.

Die Rückführung der Ungleichheit zwischen den Geschlechtern auf soziale Verhältnisse ist pädagogisch höchst bedeutsam. Doch kann das Geschlecht *ausschliesslich* als Ergebnis von Prozessen betrachtet werden, denen das Individuum *unterworfen* ist? Die Gefahr besteht, dass nicht nur eine allfällige biologische Basis der Geschlechterdifferenz übersehen wird (vgl. Abschnitt 6), sondern auch einer Stilisierung der Mädchen und Frauen zu *Opfern* das Wort geredet wird. Gerade die Symbolik der Geschlechter verleitet dazu, die Rollen im Drama der Emanzipation entlang der Scheidelinie zwischen Mann und Frau zu verteilen: Die Aktivität und Täterschaft liegt auf Seiten des männlichen, die Passivität auf Seiten des weiblichen Geschlechts. Einzu-sehen, dass dies - gerade aus pädagogischer Sicht - eine falsche Optik ist, verlangt nicht nur die Kritik am Geschlecht als sozialer Kategorie und symbolischer Ordnung, sondern auch die Bereitschaft, die Differenz von Mann und Frau als *Tätigkeit* zu erkennen.

Angesichts der Probleme, die sich mit der kategorialen Unterscheidung der Geschlechter ergeben (vgl. Abschnitt 3), ist die Konstatierung von Differenz ein unzureichender Ansatz für die pädagogische Behandlung des Geschlechterthemas. Wir müssen einen Schritt weitergehen und nach dem Prozess der *Differenzierung* fragen. Unterschiede sind uns nicht einfach gegeben, sondern werden von uns *vollzogen*. Die Unterscheidung der Geschlechter ist etwas, was wir *tun*: Wir kleiden uns weiblich oder männlich, wir verhalten uns wie ein Mann oder wie eine Frau, und wir nehmen andere als Männer und Frauen wahr. Wir *sexuieren* die Wirklichkeit, indem wir Dinge und Ereignisse mit geschlechtlichen Attributen versehen (vgl. Abschnitt 4). Das Geschlecht ist Teil einer sozialen Praxis, die wir interaktiv erzeugen (vgl. Brückner, 1998, p. 13).

West und Zimmerman definieren das Geschlecht (gender) in diesem Sinne als *accomplishment*. "Rather than as a property of individuals, we conceive of gender as an emergent feature of social situations: ... a person's gender is not simply an aspect of what one is, but, more fundamentally, it is something that one *does*, and does recurrently, in interaction with others" (West & Zimmerman, 1987, p. 126, 140). Wenn auf diese Weise die klassifikatorische Relevanz des Geschlechts in den Hintergrund tritt, dann wird auch das Andere der *eigenen* Existenz leichter erkennbar: das Weibliche im Mann und das Männliche in der Frau.

Wie Sandra Bem bemerkt, geht es nicht länger darum, die Wirklichkeit *durch* die Linsen des Geschlechts zu betrachten, sondern die Linsen *selbst* zum Objekt der Analyse zu machen (vgl. Bem, 1993, p. 2). Das Geschlecht ist ein Mittel, das wir verwenden, um unser Leben zu führen, eine "machtvolle ideologische Ressource" (Gildemeister & Wetterer, 1992, p. 237) zur Herstellung von Differenz, ein Argument, das wir gebrauchen, um Macht und Einfluss, Zuwendung und Liebe, Status und Wissen zu erlangen. Das Geschlecht ist insofern nicht nur eine *Tätigkeit*, sondern auch eine *situierte* Tätigkeit. Während West und Zimmerman noch die Ansicht

Kontextmerkmalen bei Frauen ist Ausdruck einer unterschiedlichen Sensibilität der Geschlechter für persönliche Verhältnisse.

vertreten konnten, es gebe praktisch keine Situation, in der das Geschlecht *ohne* Bedeutung sei, weshalb das *doing gender* buchstäblich ohne Pause erfolge (vgl. West & Zimmerman, 1987, p. 130), zeigen neuere Studien, dass es auch ein *undoing gender* gibt, durch das die Geschlechterdifferenz neutralisiert wird (vgl. Heintz & Nadai, 1998a, 1998b; Hirschauer, 1994, p. 676 ff.).

In pädagogischer Hinsicht ist besonders interessant, wie *Kinder* und *Jugendliche* ihre geschlechtliche Identität darstellen. Gerade Kinder sind nicht einfach *Opfer* von Sozialisationsprozessen, sondern genauso wie Erwachsene *Konstrukteure* von sozialer und personaler Wirklichkeit (vgl. Breidenstein, 1997; Honig, 1999). Eine Reihe von Studien zeigt, dass Kinder von ihrer spontanen Tendenz zur Geschlechtertypisierung und zu geschlechterstereotypen Urteilen kaum abzubringen sind (vgl. Bussey & Bandura, 1992; Harris, 2000, Kap. 10; Maccoby, 1990). Sie haben oft rigide Vorstellungen davon, wie sich ein Mädchen oder ein Junge zu benehmen hat und was sich für das männliche bzw. weibliche Geschlecht gehört. Dabei scheinen die Eltern von erstaunlich geringem Einfluss zu sein (vgl. Lytton & Romney, 1991). Als die wahren Sexisten in unserer Gesellschaft entpuppen sich nicht die Erwachsenen, sondern die *Kinder*. Die Frage ist nicht, wie man dies ändern kann, sondern weshalb dem so ist. Ist das Geschlecht vielleicht ein Beispiel für die Grenzen der Erziehung und die Unwirksamkeit pädagogischer Massnahmen?

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergibt sich die Notwendigkeit, das Geschlecht nicht nur als *Strukturvariable* zu behandeln, die über die Zuweisung von Lebenschancen und sozialen Positionen befindet, sondern auch als situativ gebundene *Tätigkeit*, durch die Kinder und Erwachsene ihrer sozialen und personalen Wirklichkeit geschlechtliche Bedeutung zuweisen.

6 Jenseits von Natur vs. Kultur

Es gibt gute Gründe, das Geschlecht als soziale Kategorie zu verstehen und vermeintlich typische Merkmale von Frauen und Männern als Folge ihrer gesellschaftlichen Position auszuweisen. Die Apartheit der Geschlechter ist durchaus eine *soziale* Tatsache. Das ändert aber nichts daran, dass die soziale Differenzierung an *natürlichen* Vorgaben anknüpft, die aus der theoretischen Analyse nicht ausgespart werden dürfen. Wie Geneviève Fraisse zu Recht bemerkt, ist die Opposition von Natur (*sex*) vs. Kultur (*gender*) eine Falle (vgl. Fraisse, 1995, p. 31). Die Unterscheidung leistet - genauso wie die Opposition von Mann und Frau - dem identifizierenden Denken Vorschub, das die Wirklichkeit in sich gegenseitig ausschliessende Kategorien unterteilt und damit der Gleichstellung der Geschlechter einen Bärendienst erweist (vgl. Benhabib, 1995, p. 210 ff.; Butler, 1991; Gildemeister & Wetterer, 1992, p. 205 ff.; Trettin, 1994).

Die Unterscheidung von *sex* und *gender* mag für eine bestimmte Phase der Geschlechterforschung fruchtbar gewesen sein, ist es heute aber nicht mehr. Dies einzusehen fällt einer Pädagogik schwer, die mit dem traditionellen Feminismus eine eigenartige *Angst vor der Biologie* teilt (vgl. Sichtermann, 1987). Doch weshalb sollte die Soziologisierung der Geschlechterfrage in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts weniger ideologisch sein wie deren Biologisierung Ende des 19. Jahrhunderts? Zu behaupten, wir würden *nicht* zweigeschlechtlich geboren (vgl. Hagemann-White,

1988), ist genauso absurd, wie anzunehmen, der Körper sei ein "Effekt sozialer Prozesse" (Hirschauer, 1989, p. 101). Womit durchaus einzuräumen ist, dass auch das biologische Geschlecht keine Eindeutigkeit garantiert.¹⁰ Wer jedoch in der Differenz der Geschlechter *ausschliesslich* eine Projektion gesellschaftlicher Repression sehen wollte, würde die Notwendigkeit der physischen Reproduktion der Gesellschaft verkennen. Soziale Systeme sind auf naturale Mechanismen angewiesen, um sich in ihrem Bestand zu erhalten. Man kann zwar die Utopie einer *klassenlosen* Gesellschaft entwerfen, eine *geschlechterlose* Gesellschaft wird es aber nie geben. Diskriminierungen, die sich an der Geschlechterdifferenz festmachen, sind nicht zuletzt deshalb so schwer zu überwinden, weil die physiologischen Folgen des "kleinen Unterschieds" nicht aufhebbar sind, während sich andere Differenzen - wie auch Rasse, Nationalität und Sprache - zumindest *im Prinzip* überwinden lassen (vgl. Hrdy, 2000; Rossi, 1984, p. 10).

Die Einsicht in die biologischen Grundlagen einer Verhaltensweise bedeutet keineswegs deren Unveränderlichkeit (vgl. Sternberg & Grigorenko, 1999). Doch *ohne* Kenntnis dieser Grundlagen ist es unmöglich, auf das Verhalten wirksam Einfluss zu nehmen. Die Evolution erklärt gewissermassen die Architektur der Verhaltensorganisation eines Lebewesens, deren Nutzung erfordert weitergehende Erklärungsprinzipien. Dabei macht es wenig Sinn, Natur und Kultur auf *derselben* Ebene einander gegenüberzustellen, als ob es sich um *konkurrierende* Ursachenbündel handeln würde.¹¹ "Biological processes unfold in a cultural context, and are themselves malleable, not stable and inevitable. So too, cultural processes take place within and through the biological organism; they do not take place in a biological vacuum" (Rossi, 1984, p. 10).

Nur wer den "Imperativ der Gene" kennt, kann ihm ausweichen. Die natürliche Ungleichheit der Geschlechter impliziert keineswegs die Unterdrückung des weiblichen Geschlechts. Gleichheit als *politische* Forderung ist ohne Ungleichheit in *anderer* Hinsicht gar nicht denkbar. Wo Männer und Frauen gleich wären, da bestünde keine Notwendigkeit der Gleichstellung. Es gäbe aber auch keine Geschlechter mehr, sondern nur mehr sich selbst genügende Kugelmenschen (vgl. Brückner, 1988). Differenz hätte sich in Identität aufgelöst. Die Erwartung, der Mensch könne sich zum androgynen Wesen transformieren, ist jedoch bestenfalls ein Traum, der zum Alptraum wird, wollte man ihn pädagogisch umsetzen. Solange wir in Männer und Frauen unterscheiden, können die Menschen nicht gleich (identisch) sein, aber nur insofern, als sie ungleich (different) sind, macht es überhaupt Sinn, ihre Gleichstellung (Gleichberechtigung) zu fordern (vgl. Fraisse, 1995, p. 24, 30f.).¹²

¹⁰ Das biologische Geschlecht kann auf mindestens fünf verschiedene Weisen bestimmt werden (vgl. Bischof, 1980; Hagemann-White, 1984, p. 33f.; Streckeisen, 1991, p. 158, Fn. 7).

¹¹ Wer behauptet, die Zweigeschlechtlichkeit sei "*zuallererst* eine soziale Realität" (Hagemann-White, 1988, p. 229 - Hervorhebung W.H.), tut genau dies. Auch wenn die Erklärungsform der Evolutionsbiologie historischer Art ist, handelt es sich dabei keineswegs um eine Ursprungstheorie, die einen Anfang bezeichnet, aus dem alles hervorgeht. Weder die Biologie noch die Soziologie sind *per se* reduktionistisch.

¹² Die Sehnsucht nach dem Kugelmenschen ist eine *männliche* Fantasie, wie Weininger zeigt, der dem Mann alle menschlichen Möglichkeit einräumt, nicht aber der Frau (vgl. Abschnitt 5). Differenz,

Die Überwindung der Trennung von *sex* (Natur) und *gender* (Kultur) erlaubt es, den *Körper* als Erfahrungsfeld (wieder) in die Diskussion einzubeziehen. Das Geschlecht kann auf verschiedene Weise thematisch werden: als *Erfahrung* der eigenen, leibgebundenen Geschlechtlichkeit, als *Wahrnehmung* des (eigenen oder fremden) Geschlechts und als *Diskurs* über das Geschlecht (vgl. Landweer, 1994, p. 166f.). Die Erfahrung des eigenen Körpers darf aus der pädagogischen Aufarbeitung des Geschlechterthemas nicht ausgespart werden. Wie Wiltrud Gieseke zu Recht bemerkt, ist das Nichtbeachten der biologischen Möglichkeiten der Frau in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht ein Fehler, und dies gerade dann, "... wenn man eine Modernisierung und Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses anmahnt" (Gieseke, 2000, p. 333). Im aktuellen Geschlechterdiskurs findet der Körper jedoch nur marginale Aufmerksamkeit (vgl. Landweer, 1994; Lindemann, 1994). Ist das Geschlecht eine rein *diskursive* Grösse, die keine Verankerung in der körperlichen Existenz von Frauen und Männern hat? Oder ist es (auch) eine Form der leiblichen Gebundenheit eines *jeden* Menschen - eine "absolute Örtlichkeit" (Schmitz), die sich nicht zugunsten einer archimedischen Aussenperspektive aufheben lässt? Die folglich auch keine Entscheidung darüber zulässt, Frau *oder* Mann oder gar *beides* zu sein.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergibt sich die Notwendigkeit, das Geschlecht nicht auf *gender* zu reduzieren, sondern in seiner Verschränkung von Natur und Kultur zum Thema zu machen. Nur so kann es auch als *Erfahrung* thematisch werden und in die Reflexion körperlich gebundener Wissenformen eingehen.

7 Absage an Rezepte

Es gibt Ziele, die werden verfehlt, wenn man sie direkt ins Visier nimmt. Das Ziel der Gleichstellung der Geschlechter scheint von dieser Art zu sein - jedenfalls solange als die Eigenheiten von Pädagogik und Politik missachtet werden. Das politische Anliegen des Feminismus kann nicht direkt in pädagogische Massnahmen übersetzt werden. Vielmehr ist zuvor abzuklären, ob das Geschlecht der pädagogischen Denkform überhaupt entspricht, inwiefern es pädagogische Zielsetzungen tangiert und weshalb es für das pädagogische Handeln Folgen hat. Die vorausgehenden Überlegungen zeigen, dass die pädagogische Klärung des Anspruchs auf Gleichstellung von Mann und Frau keine rezeptartigen Empfehlungen zulässt. Durch die Anreicherung des politischen Diskurses mit pädagogischen Zielsetzungen wird die Komplexität des Themas eher gesteigert als vermindert. Eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit stellen will, wäre daher schlecht beraten, wollte sie der Forderung nach Rezepten nachkommen. Nur wer bereit ist, die Komplexität des Geschlechterthemas zu respektieren, wird die Chance haben, einen Beitrag zur *tatsächlichen* Gleichstellung der Geschlechter zu leisten.

ohne die es Beziehung nicht geben könnte, ist folglich ein weibliches Merkmal, während Identität eine männliche Eigenschaft darstellt.

Literaturverzeichnis

- Archer, J. & Macrae, M. (1991). Gender Perceptions of School Subjects among 10-11 Year-Olds. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 99-103.
- Baur, E. & Marti, M. (2000). *Kurs auf Genderkompetenz. Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung*. Basel: Gleichstellungsbüro Basel-Stadt.
- Beauvoir, S. de (1990). *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Reinbek: Rowohlt.
- Becker-Schmidt, R. & Knapp, G.-A. (2000). *Feministische Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Bem, S. (1993). *The Lenses of Gender. Transforming the Debate on Sexual Inequality*. New Haven: Yale University Press.
- Benhabib, S. (1995). *Selbst im Kontext. Kommunikative Ethik im Spannungsfeld von Feminismus, Kommunitarismus und Postmoderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bernfeld, S. (1976). *Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bischof, N. (1980). Biologie als Schicksal? Zur Naturgeschichte der Geschlechterrollendifferenzierung. In N. Bischof & H. Preuschoft (Hrsg.), *Geschlechtsunterschiede. Entstehung und Entwicklung. Mann und Frau in biologischer Sicht* (S. 25-42). München: Beck.
- Breidenstein, G. (1997). Der Gebrauch der Geschlechterunterscheidung in der Schulklasse. *Zeitschrift für Soziologie*, 26, 337-351.
- Breitenbach, E. (1994). Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule. Eine Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung. *Die Deutsche Schule*, 86, 179-191.
- Brophy, J. (1985). Interactions of Male and Female Students with Male and Female Teachers. In L.Ch. Wilkinson & C.B. Marrett (Eds.), *Gender Influences in Classroom Interaction* (pp. 115-142). Orlando: Academic Press.
- Brückner, M. (1988). Die Sehnsucht nach den Kugelmenschen oder Vom Wunsch nach Aufhebung der Geschlechtertrennung. In C. Hagemann-White & M.S. Rerrich (Hrsg.), *FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion* (S. 194-223). Bielefeld: AJZ Druck und Verlag.
- Brückner, M. (1998). Wenn Forschende und Beforschte ein Geschlecht haben. Epistemologische, theoretische und methodologische Überlegungen. In Programmleitung NFP 40 (Hrsg.), *Bulletin Nr. 2* (S. 4-29). Bern: Schweizerischer Nationalfonds.
- Bussey, K. & Bandura, A. (1992). Self-Regulatory Mechanisms Governing Gender Development. *Child Development*, 63, 1236-1250.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Deaux, K. (1984). From Individual Differences to Social Categories. Analysis of a Decade's Research on Gender. *American Psychologist*, 39, 105-116.
- Deaux, K. (1985). Sex and Gender. *Annual Review of Psychology*, 36, 49-81.
- Derbolav, J. (1975). *Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eagly, A.H. (1995). The Science and Politics of Comparing Women and Men. *American Psychologist*, 50, 145-158.
- Eccles, J.S. & Blumenfeld, Ph. (1985). Classroom Experiences and Student Gender: Are There Differences and Do They Matter? In L.Ch. Wilkinson & C.B. Marrett (Eds.), *Gender Influences in Classroom Interaction* (pp. 79-114). Orlando: Academic Press.
- Eisenberg, N., Martin, C.L. & Fabes, R.A. (1996). Gender Development and Gender Effects. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 358-396). New York: Macmillan.
- Faulstich-Wieland, H. (1995). *Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Frasse, G. (1995). *Geschlecht und Moderne. Archäologien der Gleichberechtigung*. Frankfurt: Fischer.
- Gherardi, S. (1994). The Gender We Think, The Gender We Do in Our Everyday Organizational Lives. *Human Relations*, 47, 591-610.
- Gieseke, W. (2000). Erziehungswissenschaft. In Chr. von Braun & I. Stephan (Hrsg.), *Gender-Studien. Eine Einführung* (S. 328-343). Stuttgart: Metzler.

- Gildemeister, R. & Wetterer, A. (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In G.-A. Knapp & A. Wetterer (Hrsg.), *Traditionen - Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie* (S. 201-254). Freiburg: Kore.
- Goode, W.J. (1982). Why Men Resist. In B. Thome & M. Yalom (Eds.), *Retinking the Family. Some Feminist Questions* (pp. 131-150). New York: Longman.
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: Weiblich - männlich?* Opladen: Leske + Budrich.
- Hagemann-White, C. (1988). Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren ... In C. Hagemann-White & M. S. Rerrich (Hrsg.), *FrauenMännerBilder. Räume und Räumlichkeit in der feministischen Diskussion* (S. 224-235). Bielefeld: AJZ Druck und Verlag.
- Harris, J.R. (2000). *Ist Erziehung sinnlos? Die Ohnmacht der Eltern*. Reinbek: Rowohlt.
- Haste, H. (1993). *The Sexual Metaphor*. New York: Harvester.
- Hausen, K. (1976). Die Polarisierung der "Geschlechtscharaktere" - Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In W. Conze (Hrsg.), *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas* (S. 363-393). Stuttgart: Klett.
- Heintz, B. & Nadai, E. (1998a). Geschlecht und Kontext. De-Institutionalisierungsprozesse und geschlechtliche Differenzierung. *Zeitschrift für Soziologie*, 27, 75-93.
- Heintz, B. & Nadai, E. (1998b). Sichtbarkeit und Neutralisierung. Zur Relevanz von Geschlecht im beruflichen Kontext. In E. Nadai & T.-H. Ballmer-Cao (Hrsg.), *Grenzverschiebungen. Zum Wandel des Geschlechterverhältnisses in der Schweiz* (S. 193-216). Chur: Rüegger.
- Herbart, J.F. (1964). Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In ders., *Sämtliche Werke, Bd. 3* (S. 73-82). Hrsgg. von K. Kehrbach & O. Flügel. Aalen: Scientia.
- Herrmann, U. (1989). Pädagogische Autonomie. Ein politisch-pädagogisches Prinzip und seine Folgen in der Zeit der Weimarer Republik in Deutschland. *Die Deutsche Schule*, 81, 285-296.
- Herzog, W. (1991). *Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie*. Bern: Huber.
- Herzog, W. (1996). Motivation und naturwissenschaftliche Bildung. Kriterien eines "mädchengerechten" koedukativen Unterrichts. *Neue Sammlung*, 36, 61-91.
- Herzog, W. (1998). Chancengleichheit und naturwissenschaftliche Bildung. Zur Förderung von Mädchen im koedukativen Physikunterricht. In E. Nadai & T.-H. Ballmer-Cao (Hrsg.), *Grenzverschiebungen. Zum Wandel des Geschlechterverhältnisses in der Schweiz* (S. 119-146). Chur: Rüegger.
- Hilton, J.L. & W. von Hippel (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47, 237-271.
- Hirsch, G. (1992). "Sophie" - experimentum crucis der "éducation naturelle". *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 27-46.
- Hirschauer, St. (1989). Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. *Zeitschrift für Soziologie*, 18, 100-118.
- Hirschauer, St. (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46, 668-692.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen: Hogrefe.
- Hollstein, W. (1991). Sinn und Zweck der Männerforschung. *Neue Zürcher Zeitung Nr. 154, 6./7. Juli*, 21.
- Honig, M.-S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hrdy, S.B. (2000). *Mutter Natur. Die weibliche Seite der Evolution*. Berlin: Berlin Verlag.
- Jacobi, J. (1991). Wie allgemein ist die allgemeine Pädagogik? Zum Geschlechterverhältnis in der wissenschaftlichen Pädagogik. In W. Herzog & E. Violi (Hrsg.), *Beschreiblich Weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik* (S. 195-208). Grösch: Rüegger.
- Jay, N. (1988). Geschlechterdifferenzierung und dichotomes Denken. In B. Schaeffer-Hegel & B. Watson-Franke (Hrsg.), *MännerMythosWissenschaft. Grundlagentexte zur feministischen Wissenschaftskritik* (S. 245-262). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Kant, I. (1983). Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In ders., *Werke in sechs Bänden, Bd. VI* (S. 395-690). Hrsgg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Kelly, A. (1988). Gender Differences in Teacher-Pupil Interactions: A Meta-Analytic Review. *Research in Education No. 39*, 1-23.
- Landweer, H. (1994). Generativität und Geschlecht. Ein blinder Fleck in der sex/gender-Debatte. In Th. Wobbe & G. Lindemann (Hrsg.), *Denkachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht* (S. 147-176). Frankfurt: Suhrkamp.
- Landweer, H. (2000). Philosophie. In Chr. von Braun & I. Stephan (Hrsg.), *Gender-Studien. Eine Einführung* (S. 231-246). Stuttgart: Metzler.
- Lindemann, G. (1994). Die Konstruktion der Wirklichkeit und die Wirklichkeit der Konstruktion. In Th. Wobbe & G. Lindemann (Hrsg.), *Denkachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht* (S. 115-146). Frankfurt: Suhrkamp.
- Lloyd, G. (1985). *Das Patriarchat der Vernunft*. Bielefeld: Daedalus.
- Luhmann, N. (1996). Frauen, Männer und George Spencer Brown. In ders., *Protest. Systemtheorie und soziale Bewegungen* (S. 107-155). Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lytton, H. & Romney, D.M. (1991). Parents' Differential Socialization of Boys and Girls: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.
- Maccoby, E.E. (1990). Gender and Relationships. A Developmental Account. *American Psychologist*, 45, 513-520.
- Martin, J.R. (1981). Sophie and Emile: A Case Study of Sex Bias in the History of Educational Thought. *Harvard Educational Review*, 51, 357-372.
- Merz, V. (2001). Genderkompetenz - ein Beitrag zur Qualitätssicherung. *infos und akzente. Zeitschrift des Pestalozzianums*, 8, Heft 2, 35-38.
- Nagl-Docekal, H. (1992). Von der feministischen Transformation der Philosophie. *Ethik und Sozialwissenschaften*, 3, 523-531.
- Nohl, H. (1961). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (5. Aufl.). Frankfurt: Schulte-Bulmke.
- Nunner-Winkler, G. (1994). Eine weibliche Moral? Differenz als Ressource im Verteilungskampf. *Zeitschrift für Soziologie*, 23, 417-433.
- Rossi, A.S. (1984). Gender and Parenthood. *American Sociological Review*, 49, 1-19.
- Schleiermacher, F. (2000). *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Bd. 2*. Hrsgg. von M. Winkler & J. Brachmann. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schroeder, J. (1995). Aufgabenfelder einer Jungenpädagogik in der Schule. *Die Deutsche Schule*, 87, 485-497.
- Sichtermann, B. (1987). *Wer ist wie? Über den Unterschied der Geschlechter*. Berlin: Wagenbach.
- Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (1999). Myths in Psychology and Education Regarding the Gene-Environment Debate. *Teachers College Record*, 100, 536-553.
- Streckeisen, U. (1991). Die Sozialwissenschaften und das soziale Geschlecht. Aspekte einer problematischen Beziehung. In W. Herzog & E. Violi (Hrsg.), *Beschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik* (S. 153-176). Grösch: Rüegger.
- Trettin, K. (1994). Braucht die feministische Wissenschaft eine "Kategorie"? In Th. Wobbe & G. Lindemann (Hrsg.), *Denkachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht* (S. 208-235). Frankfurt: Suhrkamp.
- Walker, L.J. (1984). Sex Differences in the Development of Moral Reasoning: A Critical Review. *Child Development*, 55, 677-691.
- Weininger, O. (1932). *Geschlecht und Charakter. Eine prinzipielle Untersuchung*. Berlin: Kiepenheuer.
- West, C. & Zimmerman, D.H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1, 125-151.
- Young, I.M. (1989). Humanismus, Gynozentrismus und feministische Politik. In E. List & H. Studer (Hrsg.), *Denkverhältnisse. Feminismus und Kritik* (S. 37-65). Frankfurt: Suhrkamp.

Zur "Geschlechterfrage" im Schweizer Bildungssystem seit 1950

Claudia Crotti und Sarah Keller

"Bildung und Geschlecht" ist ein Thema, das im bildungstheoretischen und bildungspolitischen *Diskurs* als auch in der pädagogischen *Praxis* - ob latent oder offen - ständig anwesend ist. Die unterschiedliche Beurteilung und Bearbeitung, die dieses Thema im Zeitraum von 1950 bis zur Gegenwart erfährt, verweist auf den Umstand, dass "Geschlecht" als auch "Gleichstellung" gerade im Zusammenhang mit Bildung *weder* feststehende *noch* eindeutige Kategorien darstellen. Im vorliegenden Beitrag wird das sich wandelnde Verhältnis von Bildung und Geschlecht im Schweizer Schulsystem vor dem Hintergrund des Wirtschaftswachstums der Nachkriegszeit, der einsetzenden Bildungsexpansion in den späten 50er Jahren, der rechtlichen Gleichstellung der Geschlechter im Jahr 1981 sowie der Koedukationskritik der späten 90er Jahren in seinen wesentlichsten Zügen rekonstruiert und analysiert. Fokussiert werden dabei die Volksschulstufe und die Sekundarstufe II einerseits sowie die Lehrerinnen- und Lehrerbildung andererseits.

Einleitung

Eine der ersten öffentlichen Diskussionen über die Erziehung und Bildung der Geschlechter im Schweizer Bildungswesen findet 1896 am "Ersten schweizerischen Kongress für die Interessen der Frau" in Genf statt. In den Referaten zu diesem Thema wird die *Koedukation* als wirksames Mittel propagiert, "um das weibliche Geschlecht dem männlichen ebenbürtig (...) zu machen" (Bericht, 1897, S. 62). In der anschliessenden Diskussion wird allerdings vor den Gefahren einer koedukativen Bildung gewarnt. Diese laufe den spezifischen Eigentümlichkeiten der Mädchen zuwider und behindere somit die Entfaltung der eigentlichen Bestimmung des weiblichen Geschlechts (ebd., S. 63f.).

Seit dieser Diskussion sind mehr als hundert Jahre vergangen. Die Frage nach einer *angemessenen Bildung der Geschlechter* hat in der Zwischenzeit kaum an Aktualität verloren. Vielmehr finden sich der Standpunkt, wonach beiden Geschlechtern zum Zwecke der Gleichstellung eine gleich ausgestaltete und gemeinsame Ausbildung erteilt werden soll *und* die konträre Position, dergemäss eine solche Bildungskonzeption den als different angenommenen Voraussetzungen bei Frauen und Männern nicht Rechnung trägt, in konstanter Weise wieder. Offenbar bildet die Zweigeschlechtlichkeit - unabhängig davon, ob und inwieweit die Differenz zwischen den Geschlechtern als naturgegeben oder als sozial hervorgebracht interpretiert wird - ein unhintergebares Faktum, auf das sowohl in *diskursiver Hinsicht* als auch im *pädagogischen Handeln* Bezug genommen werden muss.

Volksschule und Sekundarstufe II

Differenz und Ungleichheit

1958 ist im Publikationsorgan der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren zu lesen: "Allgemeines *Bildungs- und Schulungsziel* in der Schweiz ist, die Jugend,

Knaben und Mädchen, zu guten, verantwortungsbewussten Menschen zu erziehen und sie lebensstüchtig zu machen" (Steiner-Rost, 1958, S. 23). Knaben *als auch* Mädchen sollen "zum Menschen und Staatsbürger sowie für den Beruf" ausgebildet werden (ebd., S. 24). Laut dieser *allgemeinen Zielformulierung* ist das zeitgenössische pädagogische Handeln von der Intention geleitet, bei beiden Geschlechtern *die-selben* Charaktereigenschaften, Sozial- und Handlungskompetenzen herbeizuführen und beide Geschlechter auf die Ausübung *derselben* Aufgaben und Funktionen vorzubereiten.

Was sich in dieser allgemeinen Fassung als Vorwegnahme der Gleichheitsforderungen der späten 60er und 70er Jahre interpretieren lässt, findet in den weiteren Ausführungen eine Konkretisierung, die den Abstand zur Vorstellung einer prinzipiellen Gleichbehandlung der Geschlechter unmissverständlich zum Ausdruck bringt. Rekurrierend auf eine Theorie der *wesensmässig gegebenen Geschlechterdifferenz*, die "Mütterlichkeit" als Bestimmung des weiblichen Geschlechts behauptet, wird eine Bildungskonzeption postuliert, die eben dieser Bestimmung Rechnung trägt. Aufgabe der Schule ist es, den Mädchen den "eigentliche(n) Wesenskern der Frau" bewusst zu machen, ihnen aufzuzeigen, dass es zur Entfaltung der naturgegebenen Mütterlichkeit nicht zwingend der natürlichen Mutterschaft bedarf und ihnen ein Wissen zu vermitteln, das sie dazu befähigt, in ihrer Bestimmung lebend Verantwortung zu übernehmen (ebd.). "So ebnet wir *allen* Mädchen den Weg zu einem erfüllten Dasein, nämlich Mutter zu werden für eigene Kinder, Mütter für fremde Kinder, (...) ja Mutter für das ganze Volk (...)" (ebd.).

Die Vorstellung einer naturgegebenen *Geschlechterdifferenz* und einer dieser Differenz entsprechend *ungleichen Bildungskonzeption* für Mädchen und Knaben beherrscht den Bildungsdiskurs der 50er und 60er Jahre auf weiten Strecken, wobei sich die Diskussion vornehmlich bis ausschliesslich um die "Bildung und Schulung der Mädchen" dreht (Steiner-Rost, 1958). Das männliche Pendant bleibt, obschon als *Norm* omnipräsent, unreflektiert und wird mehr implizit als explizit im Zusammenhang mit der Mädchenbildung thematisiert.¹ So etwa, wenn es heisst, dass die "Ausbildung zum Menschen und Staatsbürger sowie für den Beruf" für *beide Geschlechter* vorgesehen, bei den *Mädchen* aber durch die "Vorbereitung für die Aufgabe in der Familie als Hausfrau und Mutter" *ergänzt* wird (ebd., S. 24). Dieses "Mehr" an Bildung - konkret Kenntnisse in Mädchenhandarbeit und Hauswirtschaft - wird von weiten Kreisen *grundsätzlich* befürwortet. Allerdings wird bemerkt, dass diese zusätzliche Qualifikation während der obligatorischen Schulpflicht in fast allen Kantonen zum Preis der zeitlichen Mehrbelastung und mit Stundenreduktionen in den Fächern Rechnen, Schreiben, Turnen, Zeichnen, Heimat- und Naturkunde erkaufte wird (ebd., S. 31). Auch wird festgestellt, dass Mädchen aufgrund der veränderten Lebenssituation mehr "als nur eine Ertüchtigung in hauswirtschaftlichen Belangen" brauchen (Roth, 1952, S. 367) und dass Mädchenhandarbeit und Hauswirtschaft in ihrer "Vollwertigkeit" bezweifelt werden (Weilenmann, 1958, S. 1280). Bei allen Schwierigkeiten, die mit der Mädchenspezifischen Unterweisung verbunden sind, ihre Notwendigkeit wird nicht in Frage gestellt. "Es liegt eben sowohl in der Natur

¹ Eine Ausnahme bildet das Thema Knabenhandarbeit.

der zwiesgeschlechtigen (sic) Menschheit als auch zwingend im soziologischen Platz von Mann und Frau, dass dem weiblichen Teile der Bevölkerung" die Betreuung des "häuslichen und familiären Alltag" aufgegeben ist, so dass junge Mädchen über einen entsprechenden Unterricht "an die wirkliche Ordnung der Dinge heranzuführen" sind (ebd.). Wie diese Heranführung *ungeschmälert*, zugleich aber *unter Vermeidung der genannten Problempunkte* praktiziert werden kann, steht als drängende Frage im Mittelpunkt des bildungstheoretischen Diskurses über die Mädchenbildung der 50er Jahre. Die Frage selbst als auch ihre Beantwortungen markieren das *Spannungsverhältnis von Rückbindung und zaghafter Freisetzung* des weiblichen Geschlechts im Schweizer Bildungssystem.

Der Konstatierung, dass es nicht zu umgehen ist, die "starke Dotierung des Handarbeitsunterrichtes durch Entlastung in andern Fächern auszugleichen" (Wanner, 1954, S. 4), stehen im wesentlichen drei Lösungsvorschläge gegenüber. Erstens: Überall dort, wo der Handarbeits- und Hauswirtschaftsunterricht bereits obligatorisch ist² soll dieser weiterhin unverändert erteilt werden, zugleich aber soll der Unterricht in den allgemeinbildenden Fächern fortan nur noch geringfügig reduziert werden (Steiner-Rost, 1958, S. 31). Zweitens: Die Vermittlung von Kenntnissen in Handarbeit und Hauswirtschaft soll verstärkt in die mancherorts bereits existierenden hauswirtschaftlichen Fortbildungsschulen verlagert werden,³ so dass die Stundenpläne der Mädchen in der Volksschule mehr denjenigen der Knaben angeglichen werden können (ebd., S. 38). Drittens: Den "Feinden der häuslichen Arbeit" ist der Kampf anzusagen, sodann gilt es, "an der Klippe vorwiegend intellektueller Ausbildung vorbeizusteuern" und - ohne den Mädchen das "wesentliche Wissen" vor zu enthalten - die "weibliche Gesamtpersönlichkeit harmonisch" entwickeln zu lassen (Weilenmann, 1958, S. 1280 f.).

Keiner der vorgebrachten Vorschläge weist einen Weg aus dem anstehenden Dilemma. Wie bis anhin sind die Mädchen einer höheren zeitlichen Belastung ausgesetzt und verfügen am Ende der obligatorischen Schulzeit nicht vollumfänglich über diejenigen Wissensbestände, die zum Eintritt in eine höhere Schule notwendig sind. Diese *ungleichen Bildungschancen* der Mädchen, die aus den bestehenden *ungleichen Ausbildungsgängen* für Mädchen und Knaben resultieren, werden insbesondere im Zuge der Bildungsexpansion der späten 50er und 60er Jahre zum dominanten Thema des geschlechterbezogenen Bildungsdiskurses. Vor dem Hintergrund der Forderung nach Ausschöpfung der Begabungsreserven und in der Meinung, *Koedukation bedeute Gleichbehandlung und Chancengleichheit*, wird die Einführung des *koedukativen Unterrichts* an allen öffentlichen Schulen vorangetrieben. Die Anstrengungen richten sich dabei vornehmlich auf die Mittelschule; Berufs- und Volksschule, in de-

² Der Mädchenhandarbeitsunterricht ist 1958 in allen Kantonen obligatorisch. Für den hauswirtschaftlichen Unterricht besteht 1958 ein Obligatorium in den Kantonen ZH, BE, LU, UR, SZ, OW und NW, FR, SO, BS, SH, AR, SG, AG, TI, VD, VS, NE und GE sowie in Gemeinden der Kantone BL, GL, GR und ZG. Fakultativ ist der Hauswirtschaftsunterricht im Kanton TG (Steiner-Rost, 1958, S. 43).

³ Ein kantonales Obligatorium im Anschluss an die Beendigung der Volksschule besteht 1958 in ZH, BE, LU, ZG, FR, SO, BL, SG und AG. In den Kantonen UR, OW und NW, GL, SH, AR und AI existieren Obligatorien auf Gemeindeebene (Steiner-Rost, 1958, S. 39).

nen grundlegende Reformen erst später initiiert und umgesetzt werden, finden nur marginal Beachtung.

Mit der beginnenden Öffnung von Knabengymnasien für Mädchen in den 60er Jahren wird die Frage, ob Mädchen eine gymnasiale Ausbildung erhalten sollen, *prinzipiell* positiv beantwortet. Nicht geklärt ist damit, ob "von einer genügenden Berücksichtigung des weiblichen Elements in der Mittelschule gesprochen werden" kann (SLZ, 1956, S. 253ff.). Diese bereits in den 50er Jahren aufgeworfene Frage bleibt in den 60er Jahren virulent - trotz existierender Lösungsvorschläge, die angesichts der gegenwärtigen Koedukationsdebatte als avantgardistisch zu bezeichnen sind. Grundlegend bei all diesen Vorschlägen ist die Feststellung, dass "Bildungsmethoden und Denkschulung" der Knaben- *als auch* der Mädchengymnasien aus einer Zeit stammen, "wo den Mädchen jeglicher Zugang zu einer höheren Bildung verwehrt war" (ebd., S. 254). Daher sind *alle* gymnasialen Ausbildungsgänge auf den "männlichen Intellekt" ausgerichtet (ebd.). Damit nun Mittelschülerinnen nicht mehr länger "eine ihrem Wesen mehr oder weniger fremde Schule" besuchen müssen, sind Änderungen vorzunehmen, die eine auf die "weibliche Denkart" zugeschnittene Ausbildung gewährleisten (ebd., S. 255f.), "ohne die wissenschaftlichen Forderungen zu verraten" (Amstutz, 1958, S. 1273). Das bedeutet, Veränderungen dürfen das im eidgenössischen Maturitätsreglement verbindlich erklärte Leistungsziel *nicht* tangieren (SLZ, 1956, S. 254; Steiner-Rost, 1958, S. 38). Vielmehr gilt es, den Spielraum in der Stoffauswahl auszuloten, den Unterricht der "weiblichen Denkart" entsprechend didaktisch darzubieten und - wo angebracht - *seeduziert* zu unterrichten (Amstutz, 1958, S. 1273; Eichenberger, 1953, S. 1031; SLZ 1956, S. 255ff.). Auch "sollten an allen Mittelschulen - nicht nur an den Töcherschulen - in vermehrtem Masse weibliche Lehrkräfte beschäftigt werden" (SLZ, 1956, S. 256). Daneben müssen Frauen in Schulbehörden auf eidgenössischer und kantonaler Ebene, in Schul- und Aufsichtskommissionen sowie in Schulleitungen Einsitz nehmen können (Steiner-Rost, 1958, S. 28ff.). Nur unter der Bedingung, dass "Männer *und* Frauen bei der *Organisation*, bei der *Fächer- und Stoffauswahl* und im *Unterricht gemeinsam* (...) an der Erziehung der jungen Menschen arbeiten", ist eine genügende Berücksichtigung des weiblichen Geschlechts und also die Grundlage für gleiche Bildungschancen gegeben (ebd.; Hervorheb. SK).

Hin zur Gleichheit und Gleichbehandlung

In den Jahren 1968 und 1969 werden auf Bundesebene zwei Motionen⁴ eingereicht, welche die Revision des Artikels 27 und 27bis der Bundesverfassung zum Gegenstand haben. Auslöser für die Koordinationsdebatte Ende der sechziger Jahre ist ein von der Jungfraktion der damaligen Bauern-, Gewerbe- und Bürgerpartei eingereichtes Volksbegehren.⁵ Angestrebt wird eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen

⁴ Die beiden gleichlautenden Motionen wurden von Nationalrat Müller-Marzohl (Luzern) und Ständerat Wenk in der Dezembersession 1968 eingereicht und von den eidgenössischen Räten in der Septembersession 1969 gut geheissen.

⁵ Das Schuleintrittsalter, der Schuljahresbeginn, die Dauer der obligatorischen Schule sei für die gesamte Schweiz zu vereinheitlichen. Der "Bund solle die Schulforschung fördern und in Zusammenarbeit mit den Kantonen alles in seiner Macht Stehende unternehmen, um "die

Bund und Kantone in Schulfragen (SLZ, 1971). Eine Arbeitsgruppe unter der Federführung des Departement des Innern konzipiert eine erste Neufassung des Artikels und prüft im Weiteren, ob ein *Diskriminierungsverbot* in den Artikel aufzunehmen sei, damit "die weibliche Jugend in ihrem Anspruch auf Schulbildung nicht benachteiligt" werde (ebd., S. 834; Hervorheb. CC). Die Diskussion um ein solches Verbot verweist auf zweierlei: Zum einen wird das Recht des Menschen auf Bildung als ein von der Geschlechtszugehörigkeit unabhängiger Anspruch wahrgenommen. Zum anderen wird konstatiert, dass diese Forderung je nach Geschlechtszugehörigkeit der zu bildenden Klientel unterschiedlich eingelöst wird, mit nachteiligen Wirkungen auf die Bildungschancen des weiblichen Geschlechts. Letzteres wird an der als Untervertretung interpretierten Präsenz der Mädchen in den Gymnasien, Oberrealschulen, Seminarien und Handelsschulen sowie an den Berufsschulen abgelesen (SLZ, 1974, S. 644; Bericht, 1971, S. 1). Angesichts des geringen Anteils der Mädchen an besagten Schulen, setzt die EDK 1969 die Subkommission "Mädchenbildung" ein, welche die "Frage der Mädchenbildung in der Schweiz" überprüft und nach "Verbesserungsmöglichkeiten" sucht, um das "Problem der ungleichen Ausbildung der Mädchen auf der Volksschulstufe" zu lösen (ebd., S. 1f.). In ihrem abschliessenden Bericht kommt die Kommission zum Schluss, dass die Untervertretung der Mädchen in den höheren Schulstufen und der Berufsausbildung durch die Volksschulstufe verschuldet wird. In einigen Kantonen haben Mädchen nämlich weniger Unterrichtsstunden in den Fächern Rechnen, Algebra, Geometrie, Muttersprache und Staatskunde. "Dadurch entstehen bedeutende Nachteile beim Übertritt in höhere Schulen und bei der Berufswahl" (ebd., S. 1). Soll "das Mädchen die gleichen Chancen haben wie der Knabe", muss "die Grundausbildung *gleichwertig* sein" (ebd., S. 2; Hervorheb. CC). Die EDK empfiehlt den Kantonen, basierend auf dem abschliessenden Bericht der Subkommission, den "Grundsätzen zur Mädchenbildung" nachzukommen, d.h. Knaben- und Mädchenhandarbeit möglichst in gleichem Ausmass zu entwickeln, Mädchenhandarbeit und Hauswirtschaftsunterricht nicht mehr auf Kosten der Promotionsfächer zu erteilen sowie auf der Oberstufe im Bereich Wahl- und Freifächer Differenzierungsmöglichkeiten zu schaffen (EDK, 1992a, S. 118). Die 1972 angedeutete Annäherung der weiblichen an die männliche Bildungsnorm wird 1981 mit den Empfehlungen der EDK "Gleiche Ausbildungschancen für Mädchen und Knaben" durch identische Ausbildungsforderungen abgeschlossen: "Mädchen und Knaben ist während der obligatorischen Schulzeit *dieselbe Ausbildung* anzubieten" (ebd., S. 119; Hervorheb. CC). Grundlage für diese Forderungen ist der Bericht der ad-hoc Kommission "Mädchenbildung und Chancengleichheit" der EDK, welcher die Schulverhältnisse in der Schweiz im Hinblick auf die Einlösung der EDK-Empfehlungen des Jahres 1972 untersucht (Bericht, 1981). Dieser kommt zum Schluss, dass der Anteil der Mädchen an der Primarstufe, der Sekundarstufen I und II als "angemessen bezeichnet werden kann" (ebd., S. 9). Hingegen ist weiterhin im Berufsbildungssektor und an den Hochschulen eine Untervertretung der Mädchen zu verzeichnen. Angesichts dieser Sachlage bekräftigt die Kommission und die EDK ihre Forderung nach identischer Ausbildung der Mädchen und Knaben. Damit soll eingelöst werden,

Unterrichtsinhalte und Lehrpläne aller Schulen bis zur Maturität zu harmonisieren" (Badertscher, 1997, S. 177).

was seit Juni 1981 vom Schweizer Volk als verfassungsmässig verbrieftes Recht allen Schweizerinnen und Schweizern zusteht: "Mann und Frau sind gleichberechtigt. Das Gesetz sorgt für die Gleichbehandlung, vor allem in Familie, Ausbildung und Arbeit" (Art. 4 Abs. 2 BV, zitiert nach Mader, 1995, S. 26). Im Bereich Bildung bedeutet gleiche Rechtsstellung der Geschlechter, dass jede einzelne Schülerin/jeder einzelne Schüler unabhängig von ihrer/seiner Geschlechtszugehörigkeit *gleiche Behandlung* beanspruchen darf. Die Umsetzung dieses Verfassungsauftrages erweist sich in der Folge als problematisch, da in Bezug auf den Begriff Gleichbehandlung im Kontext von Bildung Unklarheit herrscht. Verlangt die Gleichbehandlung *gleiche oder gleichwertige Ausbildung*?

Während auf juristischer Seite die einen die Ansicht vertreten, dass "gewisse erhebliche Unterschiede zwischen den Menschen auch im Recht Berücksichtigung finden" sollen, damit Gleichbehandlung von Ungleichem, die wiederum selbst zu Ungerechtigkeit führen würde, vermieden werde, vertreten andere die Position, dass eine ungleiche Behandlung, "die nur auf das Rollenverständnis von Mann und Frau zurückzuführen" ist, nicht zulässig sei und behoben werden müsse" (SLZ, 1983a, S. 12; SLZ, 1984, S. 8). Die unterschiedliche Handhabung dessen, was Gleichheit im Bildungssystem meint, widerspiegelt sich in der Waadtländer Praxis, welche an die Mittelschuleintrittsprüfungen der Mädchen strengere Kriterien anlegt, als an jene der Jungen. Diese Praxis wird rekurrierend auf die biologische Reife der zehn- bis elfjährigen Mädchen, aufgrund derer diese bessere Prüfungsergebnisse als die gleichaltrigen Knaben erzielen und daher in grösserer Anzahl den Eintritt in die Mittelschule schaffen, legitimiert. Nach Ansicht der Waadtländer Schulbehörde bedeutet Chancengleichheit ausgewogene Eintrittszahlen von Mädchen und Jungen, die Quotenregelung scheint ihr hierzu das geeignete Steuerungsinstrument zu sein. Das Urteil des Bundesgerichts vom 12. Februar 1982 verbietet diese Praxis: Die Gleichheit der Geschlechter bei der Zulassung zu einer bestimmten Schulstufe besteht im freien "Wettbewerb von Individuen, die *ungeachtet* ihres Geschlechtes danach trachten müssen, bestimmte Mindestvoraussetzungen zu erfüllen, um in die betreffende Schulstufe aufgenommen zu werden" (SLZ, 1983b, S. 52). Die *Verschiedenheit der Geschlechter* rechtfertigt nicht eine *Verschiedenheit der Behandlung*. Im Unterrichtswesen ist das *Gleichheitsprinzip* vorrangig. Dieses Gleichheitsprinzip wird 1986 durch den bundesgerichtlichen Grundsatzentscheid bekräftigt, "welcher die Unrechtmässigkeit der Pflichtfächer Handarbeit und Hauswirtschaft ausschliesslich für Mädchen" bestätigt (Mantovani Vögeli, 1994, S. 219).

Differenz und Gleichwertigkeit

Die Einlösung der Gleichheitsforderung wird 1989 erneut von der EDK geprüft.⁶ In ihrer Untersuchung kommt sie zum Schluss, dass in vielen Kantonen Reformanstrengungen in Richtung Koedukation, Abbau ungleicher Stundenbelastungen für Mädchen und Jungen sowie Angleichung der Lehrpläne unternommen werden (EDK, 1992c). Zugleich wird konstatiert, dass Mädchen in der Schule nach wie vor

⁶ Projekt Vera - Unterwegs zur Gleichstellung der Mädchen und Frauen im Bildungswesen. Abschliessender Bericht: Mädchen-Frauen-Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung. Hrsg. von der EDK. Bern 1992.

diskriminiert werden. Diskussionen, welche die Effekte der Koedukation hinterfragen, werden in der Schweiz erst zu Beginn der 90er Jahre geführt. Die Chancengleichheit im Bildungsbereich wird als Mythos bezeichnet, denn "die Einführung der Koedukation bedeutet bis heute für die Mädchen eine Integration in "Knabenschulen" und damit eine Erwartung an die Mädchen, sich an die *männlichen Normen, Werte und Inhalte* anzupassen. (...) Im Hinblick auf eine *echte Koedukation* ist es dringend, dass die *weibliche Perspektive* auf allen Ebenen des Bildungswesens nicht nur "mitberücksichtigt" wird, sondern gleichberechtigt in den Schulalltag einzieht" (EDK, 1992c, S. 110; Hervorheb. CC). Der koeduzierte Unterricht wird als diskriminierend entlarvt. Die Differenzierung der Koedukation in eine *echte* - und damit implizit in eine *unechte* - benennt diesen Umstand und verweist auf eine Veränderung im Verständnis des Gleichbegriffes. Echte Koedukation bedeutet nicht einfach die Integration der Mädchen in einen Unterricht, "welcher sich in erster Linie an den Bedürfnissen der Knaben (...) orientiert. Koedukation bedeutet vielmehr eine *Lebensform*, die in erster Linie die Bedürfnisse der Personen berücksichtigt und respektiert und nicht die tradierten, im täglichen Leben immer weniger der Realität entsprechenden Geschlechterrollen" (Kübler, 1993, S. 7; Hervorheb. CC). Dieser *Koedukationsbegriff* weist eine Erweiterung seiner im Kern angelegten formalen Gleichstellungsforderung um die Dimension der Wertigkeit auf. Im Zentrum steht nicht mehr die Anpassung des Weiblichen an das Männliche, um Ungleichheiten aufzulösen, sondern Differenz bildet die Ausgangslage, in welcher die Auszubildenden symmetrisch bewertet werden sollen; fokussiert werden Mädchen *und* Jungen. Diese Blickverlagerung widerspiegelt sich in den Empfehlungen der EDK zur "Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen" (EDK, 1993, S. 6). Als geeignete Massnahmen empfiehlt die EDK den Kantonen den Unterricht koedukativ durchzuführen; die Geschlechterrollen im Unterricht und den Unterrichtsmitteln ausgewogen darzustellen; beiden Geschlechtern eine gleichwertige Auseinandersetzung mit den Lebensbereichen Erwerb, Betreuung und Freizeit zu bieten; Kommunikationsformen anzuwenden, welche die Geschlechter weder bevorzugen noch benachteiligen (ebd.). Die "echte Koedukation" versucht eine "bessere Integration aller in einer sich ständig verändernden Gesellschaft" zu verwirklichen (Kübler, 1993, S. 7). Inwieweit dieses Koedukationskonzept Gleichheitsforderungen einzulösen vermag, wird die Zukunft zeigen.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Heterogenität

In den späten 50er Jahren ertönt vereinzelt der Ruf nach mehr Lehrerinnen auf der Sekundarstufe I und II. Diesem, im Zeichen der Realisierung von gleichen Bildungschancen für Mädchen und Knaben vorgebrachten Anliegen steht *zeitgleich* die "grosse Sorge" um die "Verweiblichung des Lehrerstandes" auf der Primarstufe gegenüber (Vogt, 1958, S. 951). Zwar sind die Frauen im Primarlehrkörper zu diesem Zeitpunkt *noch* keineswegs in der Überzahl. Angesichts ihrer seit Jahren wachsenden Anzahl wird jedoch befürchtet, dass es zu einem "Überwiegen der Primarlehrerinnen" komme (Tuggener, 1968, S. 774). Die Folgen einer derartigen Verschiebung werden

als "zweifelloso für die Erziehung als Ganzes sehr erschwerend" erachtet (Vogt, 1958, S. 951). Ist doch dadurch in der Primarschule das "*Optimum*", so "wie es heute (...) praktiziert wird - das Hand-in-Hand-Arbeiten von Angehörigen *beider* Geschlechter" - gefährdet (ebd.; Hervorheb. SK). Negative Auswirkungen der steigenden Primarlehrerinnenzahl werden auch für die Sekundarstufe I und II befürchtet. Sollte nämlich der Frauenanteil am Primarlehrkörper "weiter zunehmen, so verschmälert sich (...) die Rekrutierungsbasis für die Oberstufenlehrer aller Zweige" (Tuggener, 1968, S. 774).

Bereits Anfang der 50er Jahre werden Stimmen laut, welche die zunehmende *Feminisierung des Primarlehrkörpers* mit der Frage kommentieren: "Was wird aus unserer Schule werden, wenn das so weitergeht?" (Eichenberger, 1952, S. 176). Um der befürchteten Entwicklung Einhalt zu gebieten, werden Massnahmen diskutiert und ergriffen, welche die *Lehrerinnen- und Lehrerbildung* als auch die *Ausübung des Lehrberufs* betreffen. Während 1952 im Kanton St. Gallen über die Wiedereinführung einer beschränkten Aufnahme von jungen Frauen ins Seminar Rorschach nachgedacht wird, hat der Erziehungsrat des Kantons Zürich im selben Jahr bereits beschlossen, den Numerus clausus für die gemischten Seminaristen wieder einzuführen (ebd., S. 175; Fausch, 1952, S. 207). Der Entscheid, "nur ein Viertel Mädchen" aufzunehmen, ruft den Gegenvorschlag auf den Plan, dafür zu sorgen, dass die Lehrbesoldung auch für junge Männer "noch 'interessant' ist" *und* dass keine Unterschiede in den Besoldungen von männlichen und weiblichen Lehrkräften gemacht werden (Eichenberger, 1952, S. 177). Nicht in Bezug auf die Ausbildung also, sondern hinsichtlich der *Arbeitsbedingungen* sind demnach Reformen zu initiieren. Tatsächlich werden Steuerungsversuche via "Arbeitsbedingungen" dahingehend unternommen, dass die Löhne von Lehrern und Lehrerinnen angehoben werden - allerdings nicht im gleichem Masse - und dass verheiratete Lehrerinnen zum Rücktritt aufgefordert werden (Amrein, 1956, S. 432; Vogt, 1958, S. 951). Neben diesen unter dem Druck des *herrschenden Lehrkräftemangels* ergriffenen Massnahmen setzen die kantonalen Behörden weiterhin auf Massnahmen, die den Bereich der Lehrer- und Lehrerinnenbildung betreffen - ohne damit jedoch die Feminisierungstendenz im Kern aufzulösen. So werden neben neuen Ausbildungsgängen für Lehrkräfte der Volksschuloberstufe auch neue Ausbildungsmodelle für Maturanden oder Berufsleute geschaffen (Criblez, 2001, S. 110). Zudem finden - trotz anhaltender Klagen über die "Verweiblichung des Lehrerstandes" - dreimonatige Sonderkurse für patentierte Kindergärtnerinnen statt, die diese zur Lehrtätigkeit auf der Unterstufe befähigen (EDK, 1961, S. 127).

Unter dem Eindruck der *zunehmenden Feminisierung des Lehrkörpers* und des *anhaltenden Mangels an Lehrkräften* nimmt die Behandlung der Frage, wie eine den Geschlechtern angemessene Lehrerinnen- und Lehrerbildung in inhaltlicher und struktureller Hinsicht auszusehen habe, nur wenig Raum ein. Die Geschlechterthematik beherrscht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung via Arbeitsmarktsituation und Berufsalltag, sie ist aber kaum Gegenstand der Lehrkräfteausbildung. Zwar bleibt die Lehrerinnen- und Lehrerbildung von der Koedukations*debatte* der späten 50er Jahre nicht unberührt. Analog zur Diskussion um die Einführung des koedukativen Unterrichts in der Volks- und Mittelschule findet eine Auseinandersetzung über Vor-

und Nachteile der Koinstruktion in den Ausbildungsgängen für Lehrkräfte statt. Im Hinblick darauf, dass "beide Geschlechter den *gleichen Beruf unter den gleichen Bedingungen* auszuüben hätten", kommt die Forderung auf, "den männlichen und weiblichen Lehramtskandidaten eine *hundertprozentig gleiche Ausbildung* zu vermitteln" (Schmid, 1958, S. 234). Demgegenüber wird die Meinung vertreten, "dass die weibliche Lehrkraft" nicht "die vollkommen gleichen Voraussetzungen mitbringt wie der Mann", so dass entweder "für die Lehrerinnen eine eigene Bildungsstätte" geschaffen werden müsse oder ein gemischtgeschlechtliches "Seminar, worin der *Eigenart des Mädchen vermehrt Rechnung getragen* wird" (ebd., S. 236). In beiden Fällen sei ein "gemischtes Lehrerkollegium", eine bessere Anpassung der Stoffauswahl und -vermittlung sowie die Unterstützung von Frauen "in massgeblichen Stellen" notwendig (ebd.).

Während die Diskussion um die Koedukation an den Volks- und Mittelschulen dahingehend entschieden wird, dass der koedukative Unterricht - verstanden als *Mittel der Gleichstellung im Bildungswesen* - eingeführt bzw. durchgesetzt wird, bleibt ein ähnliches Ergebnis auf der Ebene der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus. Bis 1965 und darüber hinaus werden an den meisten Lehrerinnen- und Lehrerbildungsanstalten keine koedukativen Ausbildungsgänge angeboten (Hug, 1965, S. 32). Dieser *Fakt allein* sagt nichts darüber aus, inwiefern oder auf welche Weise dem Gleichstellungsanliegen *innerhalb* der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der 50er und 60er Jahre Rechnung getragen worden ist oder nicht. Aufschluss hierüber geben hingegen Begründungen dafür, warum angehenden Lehrerinnen und Lehrern ein differenter Unterricht erteilt wird oder erteilt werden sollte. Gefragt nach eben diesen Gründen werden in den 60er Jahren unter anderem folgende Erklärungen abgegeben: "Das ist normal", "verschiedene Voraussetzungen und Anforderungen der beiden Geschlechter", "ungleich geartete Methoden und Programme" oder "sans commentaire" (Frey, 1969, S. 82).

Annäherung an Homogenität

Anfangs der 70er Jahre wird in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zunächst die Öffnung aller Ausbildungsgänge für beide Geschlechter, identische Ausbildungsinhalte und -ziele sowie Ausbildungsdauer angestrebt und teilweise realisiert.⁷ Diese Entwicklung wird Ende der 70er Jahre abgeschlossen. Zu diesem Zeitpunkt richtet sich der Fokus in Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung neu von der strukturellen auf die faktische Ebene aus. Initiiert wird diese Verschiebung unter anderem durch den Bericht der Eidgenössischen Kommission für Frauenfragen zur "Stellung der Frau in der Schweiz" (1979), in welchem für den Bereich der Lehrkräftebildung die Forderung formuliert wird: "An Seminarien und in Weiterbildungskursen sind Lehrer sowie Ausbildner in Betrieben zu sensibilisieren, damit sie sich ihrer Normvorstellungen für Knaben und Mädchen gewahr werden und dann versuchen können, objektiver zu urteilen" (EKF, 1979, S. 47). In den EDK-Empfehlungen "Grundsätze

⁷ Damit verknüpft, werden Forderungen im Bereich der Anstellung und Besoldung virulent. In den 70er Jahren wird auf Primarschulstufe noch um gleichen Lohn gefochten und um Aufhebung von Kündigungsaufforderungen an verheiratete Lehrerinnen. In den 90er Jahren klagen die Hauswirtschaftslehrkräfte und die Kindergärtnerinnen/Kindergärtner einen erhöhten Lohnanspruch ein.

zur Mädchenbildung" (1972) sucht die Leserin/der Leser vergeblich nach der Gruppe "Lehrkraft"; der Fokus richtet sich ausschliesslich auf die Schülerinnen- und Schülerebene (EDK, 1992a, S. 118). Erst zehn Jahre später thematisiert die EDK bzw. die von ihr eingesetzte ad-hoc Kommission "Mädchenbildung und Chancengleichheit", die *Ausbildung der Lehrkräfte* als ein wesentliches Moment der Geschlechterfrage im Bildungsbereich (Bericht, 1981). Die Untersuchung, welche die Einlösung der EDK-Empfehlungen von 1972 analysiert, zeigt auf, dass die Ausbildung der "Volksschullehrer für den Werkunterricht in gewissen Kantonen ungenügend" sei, womit die strukturelle Ebene angesprochen ist. Analog zur Handarbeitslehrerin/zum Handarbeitslehrer sollen für die Volksschule besondere Werklehrkräfte ausgebildet werden (ebd., S. 11). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die auf dem Bericht der ad-hoc Kommission beruhenden Empfehlungen "Gleiche Ausbildungschancen für Mädchen und Knaben" der EDK, die Forderung nach verbesserter Ausbildung der Lehrkräfte für den Werkbereich nicht in ihre Überlegungen aufnimmt; vielmehr findet sich eine Empfehlung, welche an jene der Eidgenössischen Kommission für Frauenfragen anknüpft: "(...) bei der Lehreraus- und -fortbildung und der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern ist darauf zu achten, dass einseitige Rollenvorstellungen vermieden werden" (EDK, 1992b, S. 119). Im Weiteren hat die "gesamte Lehreraus- und -fortbildung" dem "Grundsatz desselben Ausbildungsangebots für Mädchen und Knaben" Rechnung zu tragen (ebd., S. 120). Angehende Lehrkräfte unterrichten zukünftig nicht Mädchen *oder* Jungen, sondern Mädchen *und* Jungen.

Differenzierter thematisiert die EDK die Lehrkräfteausbildung im Hinblick auf die Geschlechterfrage 1993. In ihren Empfehlungen zur "Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen" schlägt die EDK vor, in der Lehrerinnen- und Lehreraus- bildung Gleichstellungsthemen zu bearbeiten (EDK, 1993, S. 6). "Studierende und Lehrkräfte sollen im besonderen auf das Problem von geschlechtsspezifischen Bevorzugungen und Benachteiligungen aufmerksam gemacht werden" (ebd.). Der Ausschuss "Lehrerbildung/Pädagogische Kommission" der EDK fächert 1995 diese Forderung weiter auf, da die "rein *formale* Gleichstellung im Sinne der Koedukation zwar annähernd verwirklicht ist, nicht aber die *faktische*. (...) Im Schulzimmer werden Mädchen und Jungen noch immer auf traditionelle, überholte Rollen fixiert, die Mädchen in ihren Möglichkeiten wesentlich stärker eingeschränkt als Jungen. (...) Schule im Alltag wird von der einzelnen Lehrerin/dem einzelnen Lehrer gestaltet. Soll die gesetzlich garantierte Gleichstellung auch wirklich realisiert werden, kommt den *Lehrpersonen eine zentrale Bedeutung* zu" (EDK, 1997, S. 244f; Hervorheb. CC). In der Lehrkräfteausbildung gelte es auf drei Ebenen Veränderungen herbei zu führen: Im Bereich der Ausbildungsinhalte, auf der Ebene der Dozentinnen und Dozenten, in Bezug auf das weitere Umfeld der Ausbildungsstätten. Als konkrete Massnahmen im ersten Bereich wird vorgeschlagen, das Geschlechterverhältnis und die Gleichstellung in der Ausbildung *verpflichtend* zu thematisieren und in *allen "berufswissenschaftlichen Fächern"* zu behandeln (ebd., S. 247; Hervorheb. CC). Lehrmittel und Übungsmaterial müssen hinsichtlich der Gleichstellungsforderung überprüft und Möglichkeiten und Grenzen der Koedukation in jeder Fachdidaktik thematisiert werden. Die Wahrnehmung und Analyse von Kommunikation und Interaktion in der Klasse muss verstärkt gewichtet werden. Gleichstellungsprojekte sollen im Rahmen

der Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gefördert werden. Hinsichtlich des zweiten Bereichs sollen Dozentinnen und Dozenten durch Fortbildung für die Gleichstellung sensibilisiert und über neuere Forschungsansätze und Konzepte informiert werden. "Bei der Besetzung von Stellen ist ein ausgewogenes Verhältnis von Männern und Frauen anzustreben" (ebd., S. 248). Die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer, Schulentwicklungsprojekte, Aus- und Überarbeitung der Lehrpläne, Lehrmittelbeschaffung sind Gegenstand der dritten Ebene. All diese Anstrengungen werden zu einem Zeitpunkt unternommen, da die Untersuchungskategorie Geschlecht im Sinne von "gender" in wissenschaftlichen Kreisen bereits wieder hinterfragt wird.

Schlussbemerkung

Der in den letzten fünfzig Jahren in der Schweiz geführte Diskurs über die Geschlechterfrage und das Schulgeschehen in der *Volksschule* sowie der *Sekundarstufe II* weisen *drei parallel verlaufende Phasen* auf, in welchen das Verhältnis von Bildung und Geschlecht je unterschiedlich thematisiert bzw. ausgestaltet ist. Während bis zu den späten 50er Jahren die geschlechtliche Differenz der Auszubildenden als Legitimation unterschiedlicher Bildungsansprüche den Mittelpunkt des Geschlechterdiskurses bildet, verschiebt sich die Argumentationslinie in den späten 60er und im Verlauf der 70er Jahre hin zur Negierung der Bedeutung eben dieser geschlechtlichen Differenz und den daraus abgeleiteten Bildungsforderungen. Die Geschlechtszugehörigkeit legitimiert nicht länger unterschiedliche Ausbildungsgänge für Mädchen und Knaben, das Bildungssystem wird in Bezug auf die Geschlechterfrage als ungleichheitsfördernd wahrgenommen, was die Einleitung und Durchsetzung entsprechender Veränderungen zur Folge hat. Die Zäsur zwischen diesen beiden Phasen stellt einen Paradigmenwechsel hinsichtlich des Verhältnisses von Bildung und Geschlecht dar, wobei strukturelle Faktoren des Bildungssystems im Prozess der angestrebten Gleichbehandlung der Geschlechter als diskriminierend beurteilt werden. Eine dritte Phase wird eingeleitet durch Effektdiskussionen der Koedukationsforschung, welche den koedukativen Unterricht keineswegs als gleichstellungsfördernd, sondern vielmehr ebenfalls als diskriminierend bewerten. Das Pendel in Fragen der Bewertung der Kategorie Geschlecht schlägt hierbei erneut auf die Seite der geschlechtlichen Differenz aus, mit der Folge, dass mit Beginn der 90er Jahre eine unterschiedliche Behandlung von Mädchen und Jungen im Bildungssystem gefordert wird. Dabei gerät nicht mehr lediglich das weibliche Geschlecht als das diskriminierte ins Blickfeld, auch die Benachteiligung des männlichen Geschlechts im Bildungssystem wird - im Zuge der Männerforschung - thematisiert.

Der Wahrnehmung und Bearbeitung der Geschlechterfrage im Bereich der *Volksschule* und der *Sekundarstufe II* steht eine anders gelagerte, lediglich *zweiphasige Auseinandersetzung* in der *Lehrerinnen- und Lehrerbildung* gegenüber, welche stark von standespolitischen Interessen bestimmt ist. Bis zu Beginn der 70er Jahre wird der Geschlechterfrage in der Ausbildung von Lehrkräften vornehmlich vor dem Hintergrund der Arbeitsmarkt- und Berufsalltagssituation Aufmerksamkeit geschenkt. Zwar finden in den späten 50er Jahren - analog zur Diskussion um die Einführung gleich ausgestalteter Ausbildungsgänge für Mädchen und Knaben in der *Volks- und Mittelschule* - Debatten um eine Koinstruktion von Lehrerinnen und Lehrern statt.

Eine Realisierung derselben bleibt indes vorerst aus. Erst in den 70er Jahren, als die strukturelle Diskriminierungen längst erkannt sind, ändert sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, indem Ausbildungsgänge für beide Geschlechter geöffnet sowie identische Ausbildungsinhalte und -ziele durchgesetzt werden. Der Fokus auf die Geschlechterthematik selbst wird innerhalb der derart gestalteten Lehrerinnen- und Lehrerbildung allerdings erst zu Beginn der neunziger Jahre von der berufspolitischen zur bildungstheoretischen Seite hin neu ausgerichtet. Nun wird erstmals die Geschlechterthematik als Bestandteil des Curriculums der Lehrkräftebildung gefordert. Da die formale Gleichstellung nicht die gewünschten Effekte zeigt, rückt die faktische Gleichstellung in den Mittelpunkt der Betrachtung und damit die Rolle der Lehrkraft. Inwieweit die Geschlechterthematik in der neuen, auf die tertiäre Stufe angehobenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bestandteil des Ausbildungscurriculums sein wird, bleibt abzuwarten. Die mit der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung angestrebte Nähe zur wissenschaftlichen Forschung und die intensiverte Forschungsabsicht im Schulbereich könnte angesichts der Komplexität der Geschlechterthematik eine Chance bedeuten. Andererseits könnte mit der neuen Ausbildungsform des Lehrberufs ein Prozess in Gang gesetzt worden sein, der die Segmentierung des Lehrkörpers weiter verfestigt und damit der Geschlechterproblematik zusätzliche Schärfe verleiht.

Abkürzungen

AsU = Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen
EDK = Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
BzL = Beiträge zur Lehrerbildung
SlZ = Schweizerische Lehrerinnen-Zeitung
SLZ = Schweizerische Lehrerzeitung

Literatur

- Amrein, R. (1956). Lehrerbesoldungsfragen. Beispiel eines Lohnkampfes. *SLZ*, 101 (16), 432-433.
- Amstutz, M. (1958). Neue Wege der Mädchenbildung. *SLZ*, 103 (46), 1273-1278.
- Badertscher, H. (1997). Die EDK als Instrument der Kooperation im Bildungsföderalismus seit 1968. In ders. (Hrsg.), *Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1897 bis 1997*. Bern: Haupt.
- Bericht über die Verhandlungen des schweizerischen Kongresses für die Interessen der Frau*. Abgehalten in Genf, im September 1896 (1897). Bern: (s.n.).
- Brunner, M.L. (1956). Die Fortbildung im hauswirtschaftlichen Bildungswesen der Mädchen. *SLZ*, 101 (44), 1173.
- Criblez, L. (2001). Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung - am Beispiel der Sekundarstufe II in der 1960er- und 1970er-Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23 (1), 95-116.
- Der Gleichheitsartikel im Schulwesen (1983a). *SLZ*, 128 (22), 11-12.
- Die Gleichheit der Geschlechter im Schulwesen (1983b). *SLZ*, 128 (7), 52-53.
- Die prozentuale Verteilung der Geschlechter an den zürcherischen Mittelschulen (1974). *SLZ*, 119 (16/17), 644.
- EDK (Hrsg.). (1961). Der Mangel an Primarlehrern und die von den Kantonen getroffenen Gegenmassnahmen. *AsU*, 47, 125-128.
- EDK. Kommission für interkantonale Zusammenarbeit im Schulwesen. Subkommission Mädchenbildung. Bericht 1971. (Archiv EDK; zit. Bericht, 1971).
- EDK. Ad-hoc Kommission Mädchenbildung und Chancengleichheit. Bericht 1981. (Archiv EDK; zit. Bericht, 1981).

- EDK (Hrsg.). (1992a). Grundsätze zur Mädchenbildung. In EDK (Hrsg.), *Mädchen-Frauen-Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung*, (S. 118). Bern: (s.n.).
- EDK (Hrsg.). (1992b). Gleiche Ausbildungschancen für Mädchen und Knaben. In EDK (Hrsg.), *Mädchen-Frauen-Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung*, (S. 119-120). Bern: (s.n.).
- EDK (Hrsg.). (1992c). *Mädchen-Frauen-Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung*. Bern: (s.n.).
- EDK (Hrsg.). (1993). Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen. *SLZ*, 138 (2), 6.
- EDK (Hrsg.). (1997). Gleichstellung in der Schule: Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *BzL*, 15 (2), 244-249.
- Eichenberger, E. (1952). Der "Numerus clausus". Beschränkung der Lehrerbildung im Kanton Zürich. *SLiZ*, 56 (13), 175-177.
- Eichenberger, E. (1953). Eine Lehrerin. *SLZ*, 98 (39), 1030-1031.
- Eidgenössische Kommission für Frauenfragen (Hrsg.). (1979). *Die Stellung der Frau in der Schweiz. Teil I: Geschlecht und Wirtschaft*. Bern: (s.n.).
- Fausch, S. (1952). Und nochmals "Numerus clausus". *SLiZ*, 56 (15), 207-208.
- Frey, K. et al. (1969). *Die Lehrerbildung in der Schweiz*. Eine analytische Darstellung der 52 Lehrerbildungsanstalten in Hinsicht auf ihre Reform. Bericht - Band I der Strukturanalyse der Volksschullehrerbildung. Weinheim: Julius Beltz.
- Gehören Mädchen an eine Maturitätsschule? (1956). *SLZ*, 101 (9), 253-258.
- Hug, D. (1965). Primarlehrerinnen auf der Oberstufe. *SLiZ*, 69 (2), 31-34.
- Kübler, C. (1993). Erläuterungen zu den Empfehlungen. *SLZ*, 138 (2), 7-8.
- Mader, R. (1995). Gleiche Rechte für Frau und Mann - Institutionelle Gleichstellungspolitik. In Eidgenössischen Kommission für Frauenfragen (Hrsg.), *Viel erreicht - wenig verändert? Zur Situation der Frauen in der Schweiz*, (S. 25-42). Bern: (s.n.).
- Mantovani Vögeli, L. (1994). *Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit. Mädchenbildung gestern und heute*. Chur: Rüegger.
- Nationale Bildungspolitik. Neufassung von Artikel 27 und 27bis der Bundesverfassung (1971). *SLZ*, 116 (24), 832-837.
- Roth, H. (1952). Was erwartet das Leben von der Mädchenbildung. *SLZ*, 97 (17), 366-368.
- Schmid, A. (1958). Lehrerinnenbildung - Rückblick und Ausblick. *SLiZ*, 62 (8), 234-238.
- Scott, J.W. (2001). Die Zukunft von gender. Fantasien zur Jahrtausendwende. In C. Honegger, C. Arni (Hrsg.), *Gender - die Tücken einer Kategorie* (S. 39-63). Zürich: Chronos.
- Steiner-Rost, S. (1958). Bildung und Schulung der Mädchen. *AsU*, 44, 23-55.
- Tuggener, H. (1968). Die Struktur der Volksschullehrerschaft im Kanton Zürich. *SLZ*, 113 (24), 773-777.
- Vogt, W. (1958). Gedanken zur Saffa. *SLZ*, 103 (35), 951-953.
- Wanner, T. (1954). Der Handarbeits- und hauswirtschaftliche Unterricht für Mädchen im Kanton Schaffhausen. *AsU* 40, 3-18.
- Weilenmann, G. (1958). Vom Wert des hauswirtschaftlichen Unterrichts. *SLZ*, 103 (46), 1280-1281.

Statistische Informationen¹ rund um das Thema Gender und Bildung von Lehrpersonen

Anna Borkowsky

Der Beitrag vermittelt statistische Informationen zum Anteil der Frauen an den Lehrberufen im schweizerischen Bildungswesen. Die präsentierten Zahlen machen deutlich, dass Frauen vor allem auf den untersten Stufen des Bildungssystems (Kindergarten, Primarstufe) unterrichten, wobei jedoch der Frauenanteil an den Lehrkräften von Kanton zu Kanton unterschiedlich ist, und dass der Frauenanteil in den Unterrichtsberufen stetig zunimmt und weiter zunehmen wird: Frauen bilden die Mehrheit der Studentenschaft der Lehrerseminarien und künftigen Pädagogischen Hochschulen. (Red.)

Das gesamte Bildungswesen der Schweiz beschäftigt rund 200'000 Personen, von denen 70%, also rund 140'000, Lehrkräfte sind. Diese Zahlen enthalten selbstverständlich auch das Personal, das auf der Tertiärstufe oder in der privaten Weiterbildung beschäftigt ist. Knapp 100'000 Personen unterrichten auf den Schulstufen vom Kindergarten bis zum Ende der Sekundarstufe II - von diesen Personen sind 57'000 Frauen.

Die folgenden Kommentare zu den statistischen Informationen gehen von der Prämisse aus, dass Gleichstellung der Geschlechter, also die gleiche Vertretung von Frauen und Männern in allen Berufen ein positives Ziel ist.

"Lehrerinnen für die Kleinen - Lehrer für die Grossen"

Der Titel bringt den Grundtatbestand auf eine griffige Kurzformel. 96% der Lehrpersonen im Kindergarten, aber nur 7% der Professorenschaft der Universitäten sind Frauen. Dazwischen reihen sich die Lehrkörper der übrigen Schulstufen auf - entlang der Schullaufbahn. Die grösste Ausnahme ist der Lehrkörper der Schulen für Gesundheitsberufe mit 73% Frauen.

Nun hat diese Verteilung der Geschlechter auf die Schulstufen natürlich Konsequenzen für die betroffenen Lehrpersonen, da immer noch *grosso modo* gilt, dass je höher die Schulstufe, desto höher der Lohn, desto höher auch die bildungsmässigen Voraussetzungen für die Erteilung der entsprechenden Diplome oder Patente und desto höher auch das gesellschaftliche Ansehen ist. Frauen arbeiten demgemäss eher in den weniger gut bezahlten und auch weniger angesehenen Regionen des Bildungssystems (vgl. Abb. 1).

Hat jemand Frauenberuf gesagt?"

Der Begriff "Frauenberuf" kann in mindestens drei Bedeutungen gebraucht werden:

¹ Wenn nichts anderes angegeben ist, handelt es sich um Spezialauswertungen der erwähnten Erhebungen des BFS. Die Auswahl der betrachteten Schulstufen und Lehrkräftekategorien widerspiegelt dabei die Grenzen der - unvollständigen - Datensammlungen.

- im kulturell-normativen Sinne - gemeint ist ein Beruf, der den Eignungen und Neigungen von Frauen besonders entsprechen soll,
- im soziologischen Sinne - gemeint ist ein Beruf, der sich mit den anderen sozialen Rollen der Frauen, insbesondere ihren Verpflichtungen in der Haus- und Familienarbeit, besonders gut verbinden lässt, und
- im statistischen Sinn - gemeint ist ein Beruf, den Frauen besonders häufig ausüben.

Prozentualer Frauenanteil an den Lehrkräften
nach Schulstufe in der Schweiz 1998/99

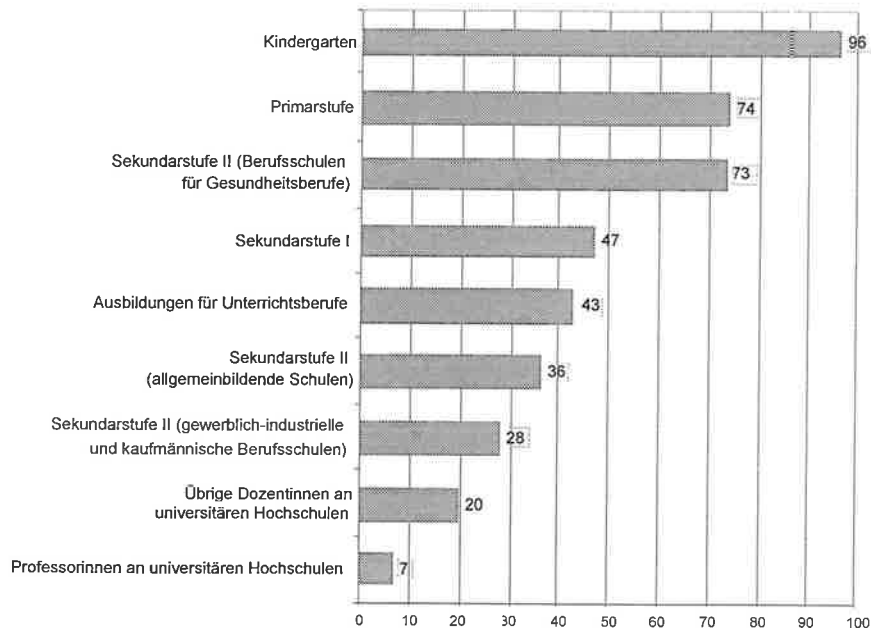


Abbildung 1: Prozentualer Frauenanteil an den Lehrkräften nach Schulstufe in der Schweiz 1998/99 (Quelle: BFS - Statistik der Lernenden, Lehrenden und Abschlüsse; BFS-SHIS).

Wir können folgende statistischen Kategorien bilden, um eine statistische Festlegung von Frauen- bzw. Männerberufen zu treffen:

- Frauenberuf (>95% Frauen)
- von Frauen dominierter Beruf (60-95% Frauen)
- neutraler, nicht von einem Geschlecht dominierter Beruf (40-60% Frauen)
- von Männern dominierter Beruf (5-40% Frauen)
- Männerberuf (< 5% Frauen).

Frauen- bzw. Männerberufe sind Berufe, in denen sich kaum eine Person des gegenteiligen Geschlechts findet. Die Grenze zwischen den neutralen und den von einem Geschlecht dominierten Berufen entspricht den Grenzen, wie sie bei politischen Quoten oft gewählt werden.

Frauenberufe sind nach dieser Einteilung Kindergärtnerin oder Hauspflegerin (98% Frauen). Zu den von Frauen dominierten Berufen gehören Primarlehrer/in, Lehrer/in an Berufsschulen für Gesundheitsberufe, Krankenschwester/pfleger (90% Frauen), Sozialarbeiter/in (61% Frauen) oder Personalfachfrau/-mann (68% Frauen). Auf der anderen Seite des Spektrums haben wir die Professor/innen und Dozent/innen an universitären Hochschulen sowie die Lehrkräfte an gewerblich-industriellen und kaufmännischen Berufsschulen und an Maturitätsschulen, die in von Männern dominierten Berufen arbeiten, wie zum Beispiel auch Musiker/innen (36% Frauen), Informatiker/innen (24% Frauen) oder Hoch- und Tiefbautechniker/innen (7% Frauen). Männerberufe sind beispielsweise Architekt mit 4% Frauen oder Mechaniker/in mit 2% Frauen. (Quelle: BFS - SAKE 2000)

Statistisch betrachtet arbeiten Lehrpersonen nicht ausgesprochen häufig in Frauenberufen. Die Aussage, Lehrerin sei ein typischer Frauenberuf bezieht sich m.E. also eher auf die kulturell-normative oder die soziologische Definition von Frauenberuf.

Tiefe Frauenanteile im internationalen Vergleich ...

Die vier Nachbarländer der Schweiz weisen in allen Schulstufen höhere Frauenanteile an den Lehrpersonen aus als die Schweiz. Am deutlichsten ist der Unterschied zu Italien. Diese vier Länder zeigen ebenfalls das Muster, wonach der Frauenanteil desto tiefer ist, je höher die Schulstufe ist. Ein weiter gefasster Vergleich der schweizerischen Statistik mit anderen europäischen Ländern ergibt, dass die Schweiz zu den Ländern mit dem tiefsten Frauenanteil in Unterrichtsberufen gehört. (BFS, 1999; OECD, 2001; vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Frauenanteile am Lehrkörper nach Land und Schulstufe, 1999 (Quelle OECD 2001)

	Primarstufe	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II (allgemeinbildende Schulen)	Sekundarstufe II (berufsbildende Schulen)
CH	73	47	36	34
F	78	63	53	48
D	82	57	39	39
A	89	64	56	46
I	95	73	59	

... eine erstaunliche Variation im interkantonalen Vergleich

Die kantonalen Schulsysteme unterscheiden sich beträchtlich in der Zusammensetzung des Lehrkörpers. Zwar gilt auch hier, dass in den meisten Kantonen der Unterricht im Kindergarten Frauensache ist, aber schon auf der Primarstufe ergeben sich deutliche Abweichungen. So erreichen die Frauen im Kanton Solothurn nur gerade knapp die Mehrheit der Unterrichtenden, aber im Kanton Waadt sind es beinahe 90% (vgl. Abb. 2). Auf den höheren Schulstufen verschwindet in allen Kantonen die

Frauenmehrheit - bei der beruflichen Grundbildung sind Frauen überall in der Minderheit, bei den Maturitätsschulen gibt es immerhin den Kanton Genf mit 50% Lehrerinnen (vgl. Tab. 2). Während es einen relativ engen Zusammenhang zwischen dem Frauenanteil in den verschiedenen Kategorien von Lehrkräften an der obligatorischen Schule gibt (Korrelationskoeffizient $+0.74$), ist die Zusammensetzung der Lehrkörper der übrigen Schulstufen je unabhängig voneinander.

Die bevölkerungsreichen Kantone der Deutschschweiz wie Zürich, Bern, Luzern, Basel Stadt weichen nicht weit vom schweizerischen Mittel ab. In einer Reihe von Kantonen liegen die Frauenanteile am Lehrkörper in allen betrachteten Kategorien unter dem schweizerischen Mittel (oder weichen nur geringfügig nach oben ab).

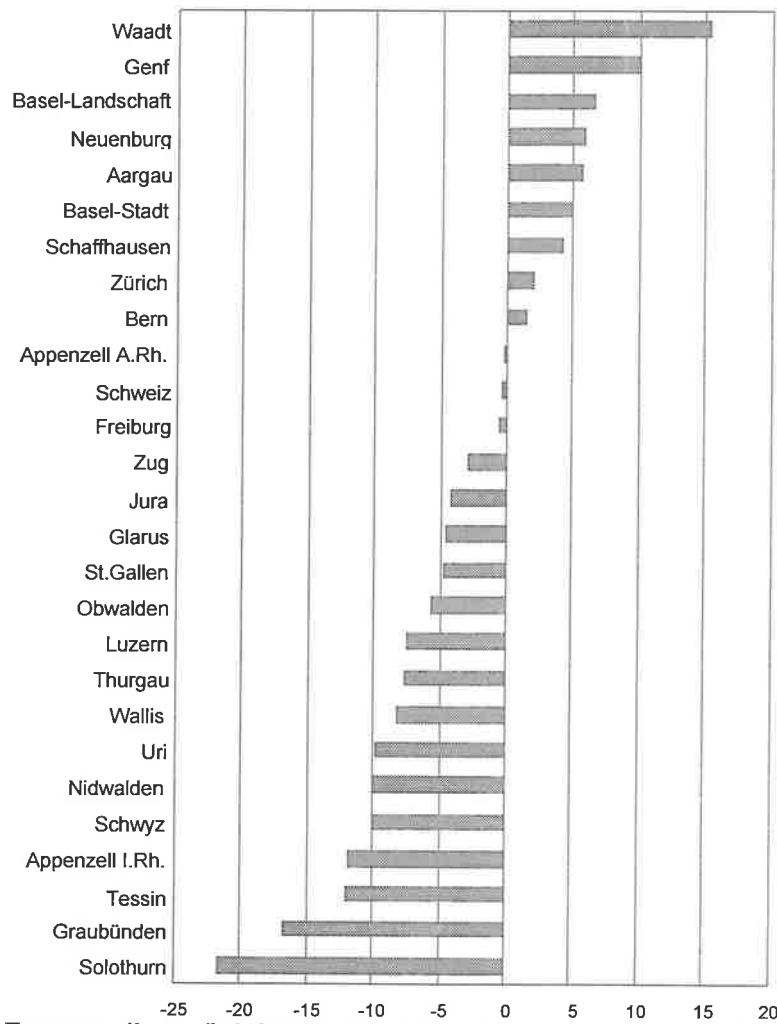


Abbildung 2: Frauenanteil am Lehrkörper der Primarstufe nach Kanton, 1998/99; Abweichung vom schweizerischen Mittel, in % (Quelle: BFS - Statistik der Lernenden, Lehrenden und Abschlüsse).

Es sind dies Schwyz, Obwalden, Solothurn, Appenzell I., St. Gallen, Thurgau, Tessin, Wallis und Jura. Am entgegengesetzten Ende des Spektrums finden sich Aargau, Waadt und Genf, wo die Frauenanteile relativ bedeutend über dem schweizerischen Mittel liegen. Wenn wir diese Listen betrachten, wird eines klar: am Röstigraben liegt es nicht (vgl. Abb. 2).

Tabelle 2: Frauenanteil an Lehrkräften nach Schulstufe und Kanton, 1998/99
(Quelle: BFS - Statistik der Lernenden, Lehrenden und Abschlüsse).

	Primarstufe	Sekundarstufe I	Mittelschulen (Sek. I und II)	Grundberufsbildung
	% Frauen	% Frauen	% Frauen	% Frauen
Zürich	76	51	40	29
Bern	75	46	32	26
Luzern	67	43	33	24
Uri	64	44	26	44
Schwyz	64	34	26	24
Obwalden	68	42	16	13
Nydwalden	64	46	38	32
Glarus	70	46	24	24
Zug	71	44	31	27
Freiburg	74	46	37	45
Solothurn	52	37	28	30
Basel-Stadt	79	47	34	34
Basel-Landschaft	81	46	39	28
Schaffhausen	78	48	36	34
Appenzell A.Rh.	74	58	24	15
Appenzell I.Rh.	62	27	35	
St. Gallen	69	42	25	29
Graubünden	57	34	44	36
Aargau	80	57	32	26
Thurgau	66	47	31	23
Tessin	62	41	29	30
Waadt	89	52	35	29
Wallis	66	36	33	25
Neuenburg	80	49	44	18
Genf	84	55	50	27
Jura	70	43	26	22
Schweiz	74	47	36	28

Lehrpersonen und Schüler/innen

"Frauen unterrichten Kinder und Frauen, Männer Erwachsene, Männer und Frauen", könnte eine überspitzte Zusammenfassung des Befundes über die unterschiedliche Zusammensetzung der Lehrkörper je nach Schulstufe lauten. Wir können den quanti-

tativen Relationen zwischen den Frauenanteilen an Lehrpersonen und Schüler/innen aber noch etwas genauer nachgehen. Ausser im Kindergarten und der Primarschule übersteigt der Männeranteil an den Lehrpersonen immer den Männeranteil unter den Schüler/innen oder Studierenden. Dies gilt auch für die Ausbildung in Gesundheitsberufen: der Frauenanteil an den Lehrpersonen ist mit über 70% für eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II sehr hoch, aber unter den Schüler/innen sind 88% Frauen.

Die grösste Diskrepanz findet sich im übrigen in den Lehrerseminarien und (zukünftigen) Pädagogischen Hochschulen²: dort sind 43% der Lehrpersonen und 77% der Studierenden Frauen.

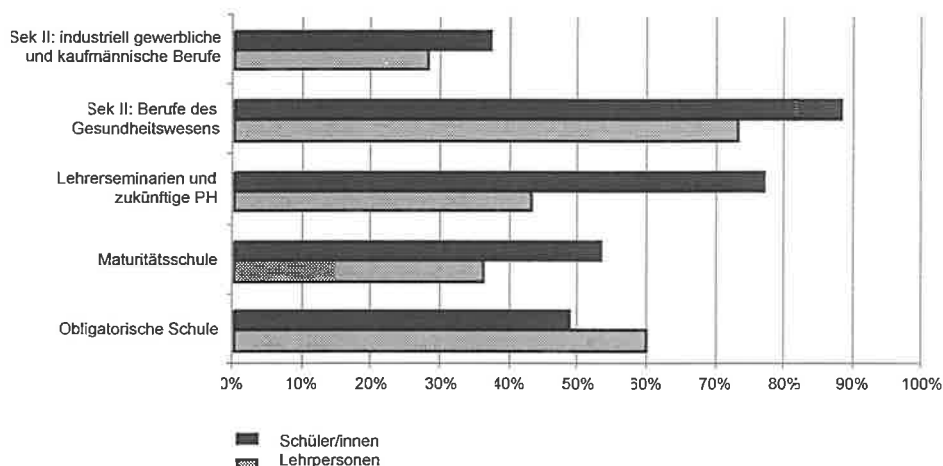


Abbildung 3: Frauenanteil an den Lehrpersonen und den Schüler/innen nach Schulstufe, 1998/99 (Quelle: BFS - Statistik der Lernenden, Lehrenden und Abschlüsse).

Feminisierung der Lehrberufe ?

Lehrberufe würden sich zunehmend "feminisieren", diese Begründung wird in der gegenwärtigen Diskussion um Rekrutierungsschwierigkeiten in die Lehrerschaft oder um das angeblich sinkende Prestige der Unterrichtsberufe nicht selten genannt. Mit "Feminisierung" wird einerseits auf ein quantitatives Phänomen verwiesen: den zunehmenden Frauenanteil in einem Beruf. Andererseits wird damit aber auch angesprochen, dass diese Berufe zu "Frauenberufen" im kulturell-normativem Sinne würden, und/oder dass sich die Arbeitsbedingungen damit verschlechtern. Damit sich diese letzteren Konsequenzen einer "Feminisierung" einstellen, müssen m.E. die Frauen in einem Beruf eine solide Mehrheit stellen. Dies gilt bis heute unter den Unterrichtsberufen nur für die Kindergärtner/innen, die Primarlehrer/innen und die Lehrer/innen an Schulen für Gesundheitsberufe.

Wir können hier nur das quantitative Phänomen beleuchten und die Entwicklung des Frauenanteils als längerfristigen Trend von 1941 bis 2000 für Lehrkräfte im Kin-

² Die Statistiken zu diesen Ausbildungsstätten sind lückenhaft. Daher werden nur die wenigen Kennzahlen präsentiert, die gesamtschweizerisch einigermaßen zuverlässig geschätzt werden können.

dergarten, der Primarschule, der Sekundarstufe und in Mittelschulen mit Hilfe der Volkszählungen nachzeichnen³. In der Tat nimmt der Frauenanteil in allen betrachteten Kategorien (ausser den Kindergärtner/innen) zwischen 1941 und 1990 stetig aber relativ langsam zu. Falls die Entwicklung in diesem Tempo weitergegangen wäre, hätten die Frauen auf der Sekundarstufe I die Mehrheit ungefähr 2010 und in den Mittelschulen um 2025 übernommen, und erreichten ebenfalls um 2025 einen Anteil von 100% auf der Primarstufe.

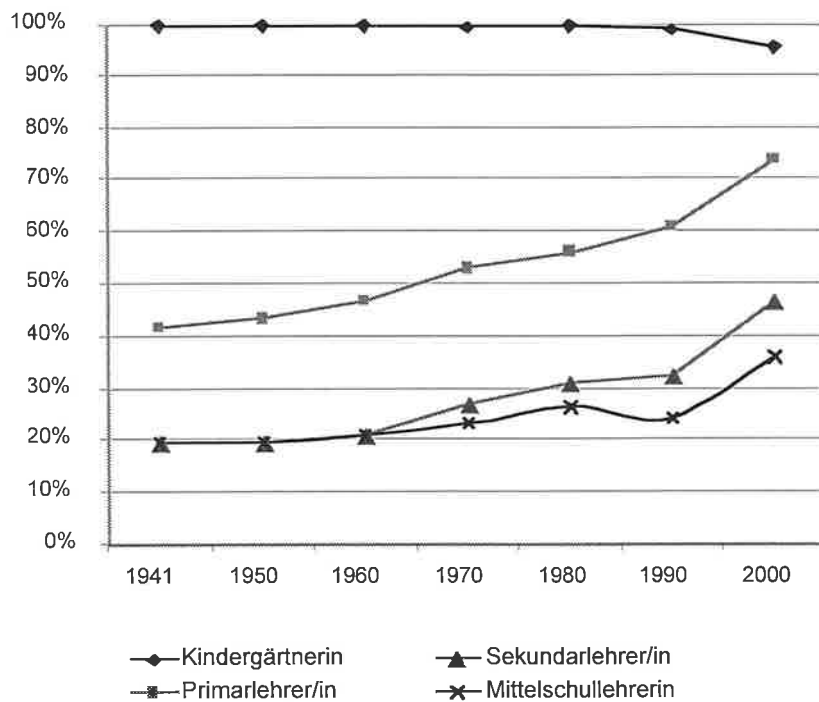


Abbildung 4: Entwicklung der Frauenanteile an den Lehrkräften nach Schulstufe im Zeitraum 1941-2000 (Quelle: BFS Volkszählungen 1941-1990; BFS-SAKE (Schweizerische Arbeitskräfteerhebung) 2000).

Zwischen 1990 und 2000 beschleunigt sich die Zunahme des Frauenanteils jedoch: Wenn die Entwicklung in diesem rascheren Tempo weitergeht, bilden die Frauen die Mehrheit auf der Sekundarstufe I schon 2005, in der Mittelschule kurz vor 2020 und verdrängen die Männer um 2015 aus der Primarstufe. Aber auch bei der beschleunigten Zunahme des Frauenanteils dauert es auf der Sekundarstufe I noch 15

³ Dabei ist die Vergleichbarkeit der Kategorien wegen den Reformen im Bildungssystem nicht immer in allen Teilen gegeben. Zum Beispiel enthält die Kategorie "Primarlehrer/in" vor 1990 in einzelnen Kantonen auch Lehrkräfte der Oberstufe, die aus heutiger Sicht zu den Lehrkräften der Sekundarstufe I zählen. Da diese Lehrkräfte eher Männer gewesen sind, wird so der Frauenanteil auf der Primarstufe unterschätzt. Quelle für das Jahr 2000 ist die SAKE.

und in den Mittelschulen noch 40 Jahre, bis die Frauen eine Zweidrittelmehrheit haben. Dafür ist 2040 schon einer von fünf Kindergärtner/innen ein Mann!

Diese - nicht ganz ernst zu nehmenden - Berechnungen sind typische Trendmeldungen - sie zeigen, was geschieht, falls sich die vergangene Entwicklung einfach gradlinig in die Zukunft hinaus verlängert. Die reale Entwicklung wird sicher davon abweichen.

Frauen bilden die Mehrheit der Studierenden in den Lehrerseminarien und zukünftigen Pädagogischen Hochschulen

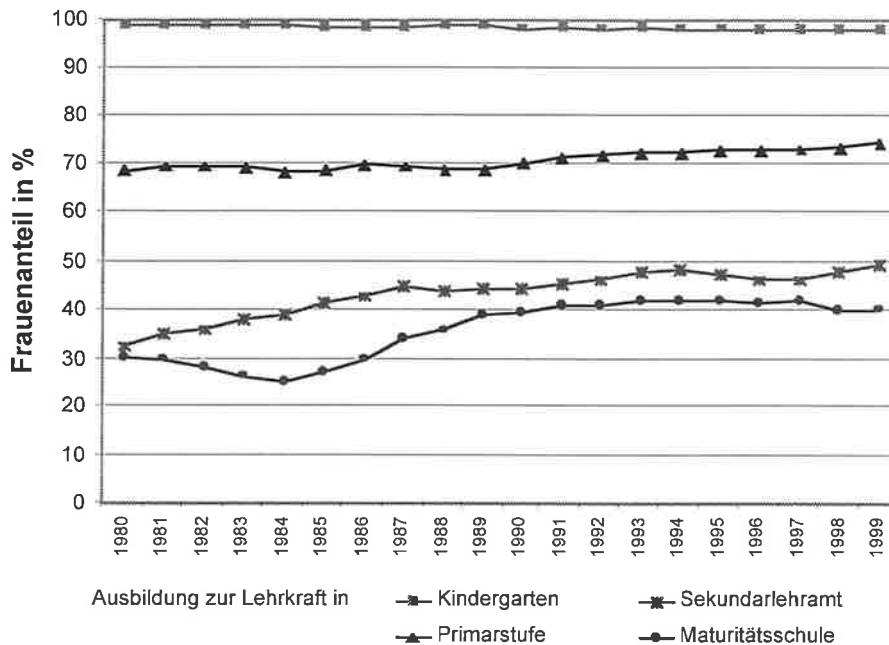


Abbildung 5: Entwicklung der Frauenanteile in ausgewählten Ausbildungsgängen für Lehrpersonen im Zeitraum 1980-1999 (Quelle: BFS - Statistik der Lernenden, Lehrenden und Abschlüsse; BFS - SHIS (Schweizerisches Hochschulinformationssystem)).

Schüler/innen und Studierende in Lehrerseminarien, zukünftiger Pädagogischer Hochschulen und universitären Ausbildungen für Unterrichtsberufe zeigen das gewohnte Bild⁴: Frauen stellen die überwältigende Mehrheit in der Ausbildung zur Kindergärtnerin; in der Ausbildung zur Primarlehrer/in sind 3 von 4 Schüler/innen Frauen; unter den Studierenden für das Sekundarlehramt sind die Hälfte Frauen; und bei der Vorbereitung auf den Unterricht an Maturitätsschulen bilden Männer die Mehrheit. Dabei nimmt der Anteil an Frauen für alle Kategorien (ausser den Kindergärtner/innen) zwischen 1980 und 1999 langsam und mit einigen Schwankungen zu.

⁴ Unterscheidungskriterium ist die Schulstufe, auf die der Unterricht vorbereitet, nicht die Schulstufe der Ausbildungsstätte.

Die Frauenanteile in der Ausbildung liegen dabei für jede Lehrkräfte-kategorie leicht über den Frauenanteilen bei den Berufsausübenden. Der Nachwuchs für eine Erhöhung des Frauenanteils wäre also gegeben. (vgl. Abb. 1 und 5).

Unterricht

Da Lehrerinnen häufiger Teilzeit arbeiten als Lehrer, entspricht ihr Anteil an den erteilten Lektionen nicht ihrem Anteil an den beschäftigten Personen, sondern liegt regelmässig darunter. So gibt es an Mittelschulen zwar 36% Lehrer/innen, aber diese erteilen nur 29% der Lektionen. An den Lehrerseminarien und zukünftigen PH sind 43% der Dozierenden Frauen, die 37% des Unterrichts erteilen.

Welche Folgen dieser Tatbestand für die Schule hat, ist nicht eindeutig. Was ist für die Prägung der Lehr-/Lernumgebung der Schüler/innen wichtiger - die Anzahl der Frauen, die zur Schule gehören und denen die Kinder und Jugendlichen im Unterricht begegnen, oder das Ausmass ihrer Präsenz als Unterrichtende? Bestimmen Teilzeitarbeitende die Schulkultur im selben Ausmass mit wie die Vollzeitarbeitenden? Es scheint evident, dass Lehrpersonen mit Minimalpensen keine entscheidende Rolle in einem Kollegium spielen, aber es ist unbekannt, wie sich die relativ häufig vorkommenden Personen mit ausgebauter Teilzeitarbeit von 50-90% einer Vollzeitstelle an der Schule beteiligen, und wie sich ihre Präsenz auf die Schulkultur auswirkt.

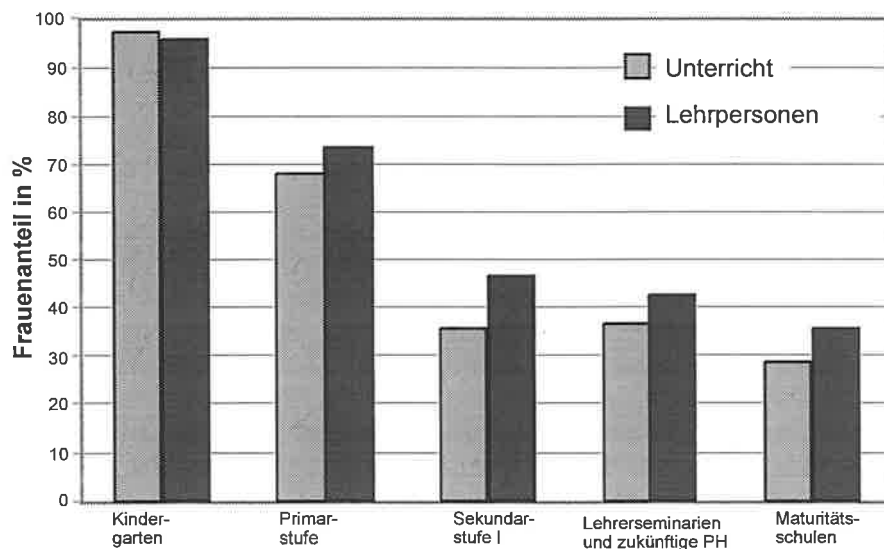


Abbildung 6: Frauenanteil am erteilten Unterricht und an den Lehrpersonen nach Schulstufe, 1998/99 (Quelle: BFS - Statistik der Lernenden, Lehrenden und Abschlüsse; BFS - SHIS).

Literatur

- BFS(1999)/Stocker, E. et al. (1999). Bildungsindikatoren Schweiz 1999. BFS Neuchâtel: BFS.
 OECD (2001). Bildung auf einen Blick, OECD Indikatoren. Paris.
 Olgiate, M. (2000). Lehrkräfte 1998/99. Neuchâtel: BFS.
 Olgiate, M. (2000). Lehrkräfte im Gesundheitsbereich. Neuchâtel: BFS.

Paradigmenwechsel in der Genderforschung - Welche Lehren hat die Schulforschung daraus gezogen?

Charlotte Müller

In der Schulstube herrscht in der Praxis oftmals ein eigentümliches Geschlechterarrangement: welche Lehrperson kennt sie nicht, die Florence Nightingales, mit deren tatkräftiger Hilfe die Rumpelstilzchen in Schach, die Zappelphilippe im Zaum gehalten werden? Wer konnte nicht auch schon beobachten, wie im Unterrichtsgespräch die Philosophen einbezogen und die Mona Lisas ausgegrenzt wurden? Lehrerinnen wie auch Lehrer bedienen sich in ihrer schulischen Alltagspraxis häufig geschlechertypischer Zuschreibungen, um ihre professionelle Autorität wie auch ihre konkrete Arbeit abzusichern. Jedoch: worauf gründen die jeweiligen (alltagstheoretischen) Vorstellungen über die "Geschlechtscharaktere"? Der Blick in die Geschichte des Geschlechterdiskurses und seinen Wandel soll die neuerliche populäre Renaissance einer biologistischen Sicht der Wesenhaftigkeit von Männern und Frauen mit einem kritischen Fragezeichen versehen.

Die August-Ausgabe des NZZ Folio veröffentlichte unter der Überschrift "Böse Buben" einen Beitrag von Allan Guggenbühl, in dem sich der Autor mit der Veränderung der Schulkultur und ihren Auswirkungen auf die Grenzen und Möglichkeiten der Selbst-Wahrnehmung und der Selbst-Darstellung der Knaben und Mädchen befasst. Angereichert mit alltagsweltlichen Beispielen aus der Schulpraxis und unbelegten, pauschalen empirischen Befunden wirbt der Autor um Plausibilität für die an sich haarsträubende These, dass die mit den Stichworten Individualisierung/Binnendifferenzierung, Teamarbeit und Beurteilungsgespräch beschreibbaren 'neuen' Lehr- und Lernformen vor allem den Effekt hätten, dass Schülerinnen bevorzugt würden. Guggenbühl behauptet eine grosse individuelle wie auch soziale Ungerechtigkeit, von der die Schülerinnen grenzenlos profitierten, während die Schüler als Verlierer dastünden und aus dieser Position der Ausgrenzung mit ohnmächtig-lautstarkem Protest, Leistungsverweigerung und psychischen Auffälligkeiten antworteten. Schuld daran sei, so sein Argumentationsgang, eine ideologiegeleitete 'Genderfixierung' von schulischen Massnahmen, Bildungsprogrammen und Lehr- und Lerntechniken, die statt geschlechertypische 'Wesensarten' anzuerkennen ein 'neues Männerbild' im Bildungsprozess durchzusetzen trachtet. Bewegungshunger ("Jungen [drängen] mehr auf motorische Aktivität"), Tendenzen zum Rudelverhalten ("Jungen [formieren sich] in Untergruppen und Cliques"), sach- oder themenbezogene Aktivitäten ("Skateboard-Geschichten werden ausgetauscht oder die Einrichtung einer Höhle besprochen"), Omnipotenzphantasien ("Jungen [prahlen] mit ihren Taten, ihrem Besitz und ihrer Position in der Gruppe") und Objektbezogenheit ("ein Handy ist für sie nicht ein Kommunikationsmittel, sondern ein Kultgegenstand") sind einige der von Guggenbühl aufgeführten archaischen Merkmale der Knaben. Dem diametral entgegengesetzt, wenn auch blasser gezeichnet, werden die scheinbar naturwüchsigen Eigenheiten der Mädchen entworfen: sie bewegen sich in überschaubaren Netzwerken und persönlichen Beziehungen, schwatzen "stundenlang über das Wer-was-mit-wem hat" und scheinen die begnadeten Stubenhockerinnen zu sein: "langes Sitzen und die

Konzentration auf verbale Äußerungen kommen den Mädchen entgegen" (alle Zitate: Guggenbühl, 2001, S. 57ff.). In der immanenten Logik dieses Argumentationsgangs ist es dann auch konsequent, dass Guggenbühl die Schulentwicklung der letzten Jahre mit ihrer individualisierenden Lernpraxis, ihrer zunehmenden Orientierung auf Teamarbeit, den diskursiven Praktiken in Konfliktsituationen etc. als prekär für die männliche Archaik bezeichnet: "Die Schulen haben sich schleichend zu einem Biotop entwickelt, das den Bedürfnissen der Knaben kaum mehr gerecht wird" (Guggenbühl, 2001, S. 58). Und jetzt nennt er auch Ross und Reiterin des Problemkomplexes: diese Tendenz zur "Feminisierung der Pädagogik" erfahre eine problematische Verschärfung durch die zahlenmäßige Übermacht der Lehrerinnen innerhalb des Gesamtlehrkörpers, so dass viele Knaben "ohne männliche Bezugsperson und Auseinandersetzung mit einer männlichen Psychologie (gemeint ist wohl: Psyche, genauer wäre wohl: Bezugsperson, erg. Ch. M.) aufwächst" (Guggenbühl, 2001, S. 58). Etwaiger Kritik an seiner Welt- und Wesenssicht der Geschlechter tritt der Autor mit der üblichen Immunisierungsstrategie entgegen: "Natürlich kann man (gemeint ist wohl eher: frau, erg. Ch. M.) die geschlechtstypischen Bedürfnisse weiterhin negieren und hoffen, dass die Buben endlich die weiblichen Muster übernehmen" (Guggenbühl, 2001, S. 58).

Worauf stützt der Autor eigentlich seine unhinterfragte Gewissheit männlicher und weiblicher Natur? Spiegelt seine Argumentationslogik die Höhe des aktuellen wissenschaftlichen Geschlechterdiskurses? Zielt dieser unterstellte Diskurs der "Genderfixierung" im Bereich der Bildungs-, Sozialisations- und Schulforschung wie auch dessen Realisierung in der Schulpraxis realiter auf eine (bestenfalls: unbewusste) Manipulation der sich entwickelnden bzw. sich verfestigenden männlichen Identität - oder ein wenig polemisch gewendet: Geht es den Lehrpersonen, im Schuleingangs- und Primarstufenbereich in der Mehrheit Frauen, klammheimlich um den Sturz patriarchaler Hegemonie?

Kurze Streiflichter über den Geschlechterdiskurs

Der Prozess der "Ordnung der Geschlechter" vollzog sich über einen Zeitraum von der Aufklärung bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts: mit dem Aufkommen und Durchsetzen des naturwissenschaftlichen, sich selbst als objektiv und objektivierend verstehenden Paradigmas vollzog sich eine Neubestimmung des Geschlechterverhältnisses. Gestützt auf populäre Schriften über die "eigentliche Bestimmung des Weibes" und die Ergebnisse der sich etablierenden Anthropologie wurde die Frage der Geschlechterdifferenz aus dem gesellschaftlichen Kontext in die Natur verlagert. Auf der Suche nach der Wesensart und den Spezifika von Mann und Frau errang die Medizin - als Wissenschaft vom Menschen im allgemeinen und die Gynäkologie als Wissenschaft vom Weib im besonderen - Deutungshoheit (Honegger, 1991). Die Überzeugung, dass die "Polarisierung der Geschlechtscharaktere" (Hausen, 1978) Ausdruck naturwüchsiger Eigenheiten von Frauen und Männern sei, somit die unterschiedlichen Geschlechterrollen natürlich und damit legitim seien, beherrschten den Diskurs wie auch die (okzidentale) Alltagspraxis nahezu vollständig. Der im Zuge der Aufklärung aus der "göttlichen Ordnung" entlassene vernunftbegabte Mensch musste sich in der "gesellschaftlichen Ordnung" neu positionieren. Vollzog sich dieser Schritt

auf der alltagsweltlichen Ebene in der zunehmenden Trennung von Erwerbs- und Versorgungsökonomie, einer damit einhergehenden Veränderung der geschlechterspezifischen Arbeitsteilung und geschlechterdifferenten Vergesellschaftungsformen (Beer, 1990), so steuerte die sich konstituierende Soziologie Deutungsangebote zu der Frage, wie gesellschaftliche Ordnung möglich sei, unter Einbeziehung des polaren Geschlechterverständnisses bei. Unter Rückgriff auf Biologie, Phrenologie und Anatomie wurden die Platzkarten innerhalb der Gesellschaft verteilt: fortan standen und stehen anscheinend bis heute Frauen für Statik (Familie), die Männer für Dynamik (Gesellschaft) wie bei dem "Gründervater" Auguste Comte (Comte, 1830-36), sind Frauen aufgrund ihrer natürlichen Konstitution für den Gefühlshaushalt, die Gemeinschaft, die Familie und die private Sphäre zuständig, während Männer sich als rationale, vernunftbegabte Wesen dem rauen Wind der Öffentlichkeit, der Gesellschaft und der Politik aussetzen dürfen, wie dies bei nahezu allen europäischen Soziologen der ersten Generation - etwa dem Franzosen Emil Durkheim (1893), dem Engländer Herbert Spencer (1873) oder dem Deutschen Ferdinand Tönnies (1887) - zu lesen ist. Dabei argumentierten die frühen Soziologen keineswegs alle mit solch misogynen Untertönen wie Auguste Comte, der das Weib "in einer Art fortgesetztem Kindheitszustand" gefangen sah (Comte, 1830-36, S. 415). Es finden auch Überhöhungen und Idealisierungen des Weiblichen statt. Entscheidend ist jedoch, dass unter Benutzung naturwissenschaftlicher Metaphern und biologischer Kenntnisse das Ungleichheitsverhältnis der Geschlechter in einer organischen bzw. organizistisch gedachten Gesellschaft legitimiert wird.

Ausnahmslos? Nahezu durchgängig. Schon früh kennen wir mindestens zwei Ausnahmen: die vergleichsweise jüngere Französin Jenny P. d'Héricourt (1809 - 1875), die u.a. den Phrenologen, die die Vermessung der Schädelform mit Eigenschaften der Psyche in einen kausalen Zusammenhang bringen wollten, die impliziten Annahmen dieser Auffassung diskursiv um die Ohren haute (Arni/Honegger, 1998, S. 60ff.); wie auch die ältere Engländerin Harriet Martineau (1802 - 1876), die frühe soziologisch-ethnographische Feldstudien sich modernisierender Gesellschaften anstellte: Bereits 1837 analysierte die aus dem Gedächtnis der soziologischen Disziplin verdrängte Harriet Martineau das Geschlechterverhältnis als ein gesellschaftlich konstituiertes Ungleichheitsverhältnis. In ihrer subtilen empirischen Analyse der nordamerikanischen Gesellschaft verwies sie darauf, dass die immer wieder beigezogene Betonung der naturgemässen Besonderung der Frauen wissenschaftlicher Überprüfung nicht standhalten könne: Wie kann, so ihre Überlegungen, die Wesenhaftigkeit von Menschen in einem quasi Naturzustand fundiert überprüft werden, wenn diese immer zugleich auch Teil eines gesellschaftlichen Zusammenhangs sind. Sie interessierte sich demzufolge nicht weiter für die Frage, ob es genuin weibliche (die immer wieder behauptete Affektgebundenheit, Passivität, Schwäche) und genuin männliche Eigenschaften (das polare Gegenstück: Rationalität, Aktivität, Stärke) gebe. Weitaus relevanter erschien ihr die Frage, welche gesellschaftlichen Prozesse ausgemacht werden könnten, die dazu führen, dass Frauen in ihren inferioren gesellschaftlichen Positionen gehalten werden. Ihr Fazit: Vor allem eine geschlechterspezifische Sozialisation mit dem ihr eingeschriebenen heimlichen Lehrplan der Geschlechtererziehung, der Ausschluss von Frauen aus dem Wissenschaftsbetrieb und ein aus-

geklügeltes System öffentlicher Repression im Falle der Abweichung aus den vorge-spurten Bahnen trage dafür Sorge, dass Frauen so sind, wie sie vorgeblich naturwüchsig, wesenhaft seien (Martineau, 1837). Indem sie die Frage der Geschlechterungleichheit als eine gesellschaftliche stellt, das empirisch vorgefundene Ungleichheitsverhältnis als Ergebnis des durchgesetzten Herrschaftsanspruchs der einen Hälfte der Gesellschaft über die andere benennt, das Problem einer wie auch immer gearteten Wesenhaftigkeit von Frauen und Männern lediglich als sekundäres in Betracht zieht, kann und muss sie als eine Vordenkerin des in den 1970er Jahren aufkommenden Sex/Gender-Diskurses betrachtet werden.

Den Kern dieses Diskurses, wesentlich angestoßen durch Ann Oakley's (1972) Kritik an biologischen Verkürzungen in den Sozialwissenschaften und Gayle Rubin's (1975) Analyse eines sex/gender-Systems in modernen Gesellschaften, stellt die analytische Unterscheidung zwischen biologischem Geschlecht (sex) und der gesellschaftlichen und kulturellen Überformung des Geschlechts (Gender) dar: Es gibt keinen unvermeidbaren Zusammenhang zwischen anatomischen Differenzen und sozialem Handeln. Scheinbar geschlechtertypische Handlungsorientierungen oder Verhaltensweisen sind zu verstehen als soziale 'Erfindungen', die durch Bezugnahme auf weibliche und männliche Körper scheinbar naturwüchsig sind, von diesen differentiellen Körpern jedoch nicht determiniert werden. In dieser Sichtweise ist die vielfach zitierte männliche Aggressivität bzw. Aggressionsbereitschaft ebenso das Ergebnis eines sozialen Konstruktionsprozesses wie die 'legendäre' weibliche Sanftmut. Die in den Folgejahren den Diskurs und die Wissenschaftspraxis innerhalb der feministischen Forschung beherrschende Kategorie war die des Gender: wie konstituiert sich im historischen Prozess, in der kulturellen und sozialen Praxis 'Geschlechtlichkeit'? In welche Herrschafts- und Machtverhältnisse ist sie eingebunden? Wie ist das Geschlechterverhältnis in unterschiedlichen Gesellschaftsformationen ausgestaltet?

Die feministische Kritik am sex/gender-System moderner Gesellschaften richtete sich gegen den biologischen Determinismus der Konzeptionierungen von Männlichkeit und Weiblichkeit. Sie zielte nicht auf eine Negierung von Differenzen per se oder auf eine Verwerfung der (sozialen) Tatsache, dass in allen Gesellschaften genderarrangements bestehen, aufgrund derer zwischen Männern und Frauen unterschieden wird. Erwies sich die Analyse von 'Gender' für den wissenschaftlichen Diskurs wie auch für die politische Praxis als ausgesprochen produktiv, so blieben gleichwohl die "Tücken einer Kategorie" (Honegger/Armi, 2001) nicht lange verborgen. Anfang der 1990er Jahre richtete sich das Augenmerk zunehmend auf den Aspekt des sex/gender-Konzepts, der mit der Fokussierung auf das soziale und soziokulturelle Geschlecht nahezu vollständig übersehen worden war: auf den Körper (sex), auf dem die soziokulturellen Einschreibungen (gender) vorgenommen werden. Indem der Gender-Diskurs den Körper bzw. die Körperlichkeit nicht in die Analyse einbezog, ihm durch diese Nichtthematisierung implizit einen quasi 'naturhaften' Status zugestand, konnte die historische Dimension des 'natürlichen Körpers' nicht begriffen werden: Auch das Verständnis des Körpers, so Judith Butler's (1991) Kritik, ist immer schon sozial und kulturell vermittelt, insofern kann die Trennung von sex und gender nicht länger aufrecht erhalten werden, körperliche Spezifika sind selbst als kulturspezifische Konstruktionen zu verstehen. Ein weiterer Kritikpunkt an dem Konzept von

Sex/Gender bezog sich auf dessen universalistische Tendenzen: Frauen (wie auch Männer) stellten an sich eine über Zeit und Raum hinweg homogene Gruppierung dar, die intern nicht über weitere soziale Merkmale (Klassenzugehörigkeit, ethnische Herkunft) differenziert seien. Die Dominanz des 'Genderregimes' bei der Begründung sozialer Ungleichheiten thematisiere im Prinzip stets und ausschliesslich die asymmetrische bzw. antagonistische Beziehung zwischen den Geschlechtern, auf deren Basis geschlechterspezifische Handlungszumutungen und Funktionen sozial vermittelt zugewiesen werden (Scott, 2001). Eine Konsequenz der Kritik an dieser Gender-Vorstellung, die im Prinzip lediglich auf weisse Mittelschichtsfrauen der wohlhabenden Länder zugeschnitten sei und damit Frauen anderer sozialer Ausgangslagen ausgrenze, bestand in der Fokussierung auf die sozial differenten Interaktionszusammenhänge, in denen Geschlecht und Geschlechtlichkeit dargestellt und zugewiesen wird: Frauen und Männer sind nicht einfach per se Frauen oder Männer, sondern sie stellen sich mit ihrem Körper - mit der Sprache, der Gestik, der Bewegung - als solche in spezifischen sozialen Kontexten dar (West & Fenstermaker, 1995). Mit der Abkehr von einer tendenziell hermetischen Vorstellung eines Frauen über Klassen-, Staats- und ethnische Grenzen hinweg verbindenden Geschlechter-Konzepts gelangen Fraktionierungen, Spaltungen, Machtverhältnisse zwischen Frauen, aber auch zwischen den Geschlechtern in den Blick. Nicht zuletzt der Bereich der "Männerforschung" konnte von diesem letzten Paradigmenwechsel profitieren. So rekonstruierte Robert W. Connell die gesellschaftliche Praxis einer Vielzahl von Männlichkeiten, die in der soziokulturellen Deutung jedoch nicht gleichwertig sind: der Typus "hegemonialer Männlichkeit", in dem sich die kulturelle Dominanz eines bestimmenden Deutungsmusters spiegelt, beherrscht die hierarchische Struktur höher und geringer bewerteter Männlichkeiten: abgewerteten Männlichkeiten wird weniger Männlichkeit, marginalisierte Männlichkeit oder Weiblichkeit zugeschrieben (Connell, 1999). Über alle Differenzen unterscheidbarer Männlichkeiten hinaus gibt es jedoch auch Gemeinsamkeiten zwischen Männern wie z.B. gesellschaftliche Dominanz über Frauen oder ökonomische 'Überlegenheit' (Tillner & Kaltenecker, 1995). Hegemoniale Männlichkeit wird auf diese Weise als Orientierungsrahmen fassbar, auf den sich alle nicht-hegemonialen Männlichkeiten für die eigene soziale Verortung beziehen müssen (Meuser, 2000).

In der relativ kurzen Zeitspanne von rund drei Jahrzehnten hat die feministische, sich selbst seit den 1990er Jahren auch im deutschsprachigen Raum als Gender-Studien bezeichnende, Forschung eine fast schon unüberblickbare Fülle an empirischen Erträgen in allen kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen hervorgebracht (eine aktuelle Übersicht über Problem- und Fragestellungen unterschiedlicher Disziplinen bietet z.B. Braun & Stephan, 2000). Im folgenden wird lediglich ein Überblick über die dem Gender-Diskurs folgenden Ergebnisse im Bereich der Schulforschung gegeben. Auf Fragestellungen und Diskussionen der Bildungs- oder der Sozialisationsforschung kann aus Platzgründen nicht eingegangen werden.

2. Entwicklungslinien der genderorientierten Schulforschung

Angestossen durch Sputnik-Schock, "Bildungskatastrophe" (Picht) und die Frage nach der Realisierung von Chancengleichheit im Bildungswesen entstanden - in der

Bundesrepublik Deutschland - in den frühen 1960er Jahren empirische Untersuchungen zur Frage der Bildungsbeteiligung von Jungen und Mädchen unterschiedlicher sozialer Milieus, regionaler Kontexte und konfessioneller Einbindungen. Die Ergebnisse waren ebenso eindeutig wie alarmierend: Die Bildungsbenachteiligung von Mädchen, Heranwachsenden aus der Arbeiterklasse, ländlichen Regionen und katholischer Konfessionszugehörigkeit war unübersehbar - und diese vier Merkmale liessen sich mühelos kumulieren: am unteren Ende der Zutrittsmöglichkeit zu höheren Bildungseinrichtungen stand das katholische Arbeitermädchen vom Land (Peisert, 1967). Die Mehrzahl der Mädchen befand sich in den unteren Bildungsbereichen oder an Fachschulen, die zu "Frauenberufen" Ausbildungsgänge anboten (Pross, 1969). Die Universitäten erwiesen sich als Bildungseinrichtungen, zu denen Mitte der 1960er Jahre Arbeiterkinder und Mädchen in nur verschwindendem Masse Zugang hatten: nicht einmal jeder 10. aller Studierenden entstammte dem Arbeitermilieu, der Anteil der Studentinnen betrug rund 20% (Dahrendorf, 1965). Indem die ungleiche Bildungsbeteiligung auf unterschiedliche (individuelle) Präferenzen zurückgeführt wurde und nicht auf die Strukturen, die diese unterschiedliche Partizipation hervorbrachten, zielte die folgende Bildungsreform auf die Mobilisierung von "Bildungsreserven" und nicht auf eine Veränderung der strukturell verankerten, ungleich verteilten Bildungschancen. Gleichwohl konnten auch Mädchen und junge Frauen von der langsam sich vollziehenden Öffnung der höheren Bildungsbereiche profitieren und entwickelten sich in den Folgejahren zu Akteurinnen einer Bildungs- und Hochschulpolitik, die dezidiert die feministische Perspektive in Forschung und Politik einbrachte und einforderte (Metz-Göckel, 1996).

Der thematische Ansatzpunkt in dieser ersten Phase der 'Genderorientierung' bestand neben Fragen zur geschlechterspezifischen Sozialisation und Problemen der Rechtsgleichheit von Schülerinnen und Lehrerinnen vor allem in einer Wiederbelebung der Koedukationsdebatte: Inwieweit behindert ein permanent koeduziert geführter Unterricht Mädchen in der Entwicklung eigener bzw. eigenständiger Lebensentwürfe? Unterstützt der gemeinsame Unterricht von Knaben und Mädchen den "heimlichen Lehrplan der Geschlechtererziehung" (Kreienbaum, 1992)? Oder allgemeiner gefasst: Stellt die Einführung des koedukativen Unterrichts eine (weitere) Strategie zur Befestigung patriarchaler Strukturen dar? Zur Beantwortung entstand eine breite Palette empirischer Untersuchungen: Zugelassene Schulbücher und veröffentlichte Unterrichtsmaterialien wurden nach den in ihnen enthaltenen Sexismen und Stereotypen analysiert (eine Übersicht findet sich z.B. bei Dick, 1986 oder Grossmann, 1986); als Konsequenz hieraus wurden Diskussionen angestoßen über die angemessene Darstellung der (historischen und aktuellen) Leistungen von Frauen (z.B. Borries & Kuhn, 1986 oder Kaiser 1987); untersucht wurde - mit allerdings diametral verschiedenen Ergebnissen -, ob Absolventinnen seeduzierter Schulen in Bezug auf den Zugang zu naturwissenschaftlichen Fächern ein stabileres Selbstgefühl aufweisen als Schülerinnen koeduzierter Lerngruppen (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1995; Kauermann u.a. 1988), oder der Lehrerinnenberuf selbst und seine Einbindung in die hierarchische Schulstruktur gerieten in den Blick (Brehmer, 1992; Lührig, 1990; Valtin u.a., 1985). Ein wichtiger weiterer Schritt innerhalb der genderorientierten Schulforschung bestand in der Untersuchung der Fragestellung, in

welchem Umfang Lehrerinnen mit ihren Handlungsorientierungen und 'professionellen Strategien' im Schulalltag an der Reproduktion des ungleichen Geschlechterverhältnisses selbst beteiligt seien. Studien zum Interaktionsgeschehen im Klassenzimmer wiesen selbst bei gendersensibilisierten Lehrerinnen eine ungleiche Aufmerksamkeitsverteilung zugunsten der Jungen nach (Enders-Drägässer & Fuchs, 1989; Frasch & Wagner, 1982).

Zusammenfassend lässt sich für diese 1. Phase einer genderorientierten Schulforschung, die keinesfalls den "malestream" dieses Forschungszweiges widerspiegelt, festhalten, dass vielfältige, subtile Mechanismen zur Sicherung ungleicher Partizipationsmöglichkeiten an Bildungsprozessen und zur Aufrechterhaltung eines asymmetrischen Geschlechterverhältnisses auch in der Schulstube aufgedeckt wurden. Aufgezeigt wurde der Zusammenhang zwischen diesen schulalltäglichen 'Schiefen' und der Reproduktion der geschlechterspezifischen Ungleichheitsverhältnisse. Gleichwohl gerieten die Akteurinnen - Lehrerinnen wie auch Schülerinnen - innerhalb der Schulpraxis häufig eher als 'Opfer' denn als handlungsfähige Subjekte in den Blick. Oftmals unentschieden bzw. ambivalent zeigten sich die Untersuchungen gegenüber der theoretischen Begründung der beobachtbaren geschlechterspezifischen Divergenzen: Ausgehend vom (normativen) Gleichheitspostulat schleppte sich immer wieder die Frage mit, wie Gleichheit in der Differenz herzustellen sei - worin sich die Differenz begründet, ob in soziokulturellen Zuschreibungsprozessen, also der ursprünglichen Konzeptionierung von Gender, oder in einem spezifisch "weiblichen Arbeitsvermögen" (Beck-Gernsheim & Ostner, 1978) wurde dabei nicht immer in der notwendigen Klarheit reflektiert.

Der Paradigmenwechsel innerhalb des Gender-Diskurses - der Blickwechsel von der Erkenntnis, dass die soziokulturellen Zuschreibungen des Gender Ergebnis eines historischen und sozialen Konstruktionsprozesses sind, hin zu einer Fokussierung darauf, dass selbst das biologische Geschlecht sozial konstruiert ist - bereitete innerhalb der Schulforschung nicht von ungefähr einige Mühe: Die Diskurs-Ebene, relativ abgehoben von den Niederungen der alltäglichen (Schul)Praxis, stellte alsbald auch ein empirisches Problem dar. Im Schulalltag sitzen Mädchen und Jungen mit gesellschaftlich vermittelten Handlungsorientierungen und Verhaltensweisen. Was spielt es da für professionelle Strategien noch für eine Rolle, ob ihre jeweilige Körperlichkeit ebenfalls 'sozial konstruiert' ist? Welche Forschungsfragen bieten sich jenseits historisch orientierter Projekte zum Verhältnis von 'Körper und Geschlecht' an? Möglicherweise anschlussfähige Projekte zum Verhältnis von 'Körper und (Unterrichts)Fach resp. Didaktik' stehen m.W. noch aus. Ohne auf die theoretisch induzierten Probleme der empirischen Umsetzung dieses (de)konstruktivistischen Ansatzes an dieser Stelle eingehen zu können oder sich mit seinen Implikationen kritisch auseinander zu setzen, ist festzuhalten, dass in Abgrenzung oder in der Folge zum (de)konstruktivistischen Ansatz neue genderorientierte Studien im Bereich der Schulforschung entstanden. Die Kritik an den 'white, middle-class' zentrierten Gender-Konzeptionierungen eröffneten bzw. ermutigten den Blick auf die in der Schulpraxis virulenten Differenzierungen: z.B. die Problemstellung der Interdependenz von 'Klasse, Geschlecht, Ethnie' und deren Wahrnehmung bzw. Umsetzung in professionelle Strategien seitens der Lehrpersonen (Müller, 1998). Eher theoretisch entwor-

fen sind Publikationen zu aktuellen Einzelfragen, die auf die Schwierigkeiten kultureller Hegemonie von geschlechertypischen Deutungsmustern zurückgreifen (Wölfl, 2001). Auf jeden Fall stehen diese und vergleichbare Arbeiten eher im Kontext des Professionalisierungs- als des Genderdiskurses. Ob dies für die Gender-Debatte von Schaden und für den Professionalisierungsdiskurs von Nutzen ist, ob hier die Möglichkeit des Brückenschlags erkannt und umgesetzt wird, wird sich erst noch weisen müssen.

3. Eine Antwort auf das einleitend geschilderte Gender-Konfliktmanagement

Ich will die "Krisenintervention" à la Guggenbühl trotz ihrer Medienpräsenz nicht durch differenzierte Kritik aufwerten. Die einleitende Frage war, auf welchen Diskurs die theoretischen Annahmen dieses Konzepts abgestützt werden. Blicken wir in die lange Tradition der Forschung über Frauen, feministischen Beiträge bzw. die Gender Studien, so ist der Guggenbühl'sche Ansatz tief im 19. Jahrhundert verwurzelt. Nicht zu verhehlen ist, dass die "Soziobiologen" der 1970er Jahre bzw. die "Evolutionenpsychologen" der Gegenwart auf die Konzepte der ehemals physischen, heute genetischen Vermessung zurückgreifen (Scott, 2001). Und dies mit dem gesamten naturwissenschaftlichen Dogma der Objektivität bzw. Objektivierbarkeit. Mögen das Organgewicht, die diversen Gliederlängen oder das Volumen der Körpersäfte zwischen den Geschlechtern noch so verschieden sein. Als Wissenschaftlerin darf dieser Befund, so er tatsächlich verifiziert werden kann, mich nicht von der Frage entheben, wie angesichts gestiegener gesellschaftlicher Komplexität mit der gleichzeitigen Anwesenheit von Jungen und Mädchen unterschiedlicher sozialer Lagen und kultureller Einbindungen professionell umzugehen ist. Guggenbühls einfache, hermetisch-dichotome Weltsicht verspricht eine handhabbare Lösung. Vermutlich ist sie deshalb so relativ omnipräsent. Auf komplexe Herausforderungen, wie sie der institutionelle pädagogische Alltag bereit stellt, mit simplen Lösungsstrategien zu antworten, heisst auch, die Fragen des professionellen Personals nicht ganz ernst zu nehmen, quasi ihnen Sand in die Augen zu streuen und im fernerem auf eine 'naturwüchsige Lösung' der Problemstellung zu warten. Ganz so einfach ist es jedoch nicht, und ich hoffe, dass mit der fortschreitenden Professionalisierung des Lehrberufs zunehmend Kriterien darüber entwickelt werden, welche Zumutungen als Antwort auf berufsspezifische Dilemmata umgehend zurückgewiesen werden. Spätestens seit Theodor W. Adorno haben wir ja auch ein anderes als das (pseudo)naturwissenschaftliche Kriterium an der Hand: "Die fast unlösbare Aufgabe besteht darin, weder von der Macht der anderen, noch von der eigenen Ohnmacht sich dumm machen zu lassen" (Adorno, 1986, S. 67).

Literatur

- Adorno, T.W. (1986). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Arni, C. & Honnegger, C. (1998). Jenny P. d'Héricourt (1802-1876). Weibliche Modernität und die Prinzipien von 1789. In C. Honnegger & Th. Wobbe (Hrsg.), *Frauen in der Soziologie. Neun Portraits*, (S. 60-98). München: Beck.

- Beck-Gernsheim, E. & Ostner, I. (1978). Frauen verändern - Berufe nicht? Ein theoretischer Ansatz zur Problematik von 'Frau und Beruf'. *Soziale Welt*, 29, 257-287.
- Beer, U. (1990). *Geschlecht, Struktur, Geschichte: soziale Konstituierung des Geschlechterverhältnisses*. Frankfurt/Main: Campus.
- Borries, B., von & Kuhn, A. (Hrsg.). (1986). *Frauen in der Geschichte, Bd. VIII: Zwischen Muttergottheiten und Männlichkeitswahn. Frauengeschichtliche Unterrichtsmodelle für die Sekundarstufe I*. Düsseldorf: Schwann.
- Braun, Ch., von & Stephan, I. (Hrsg.). (2000). *Gender Studien. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Brehmer, I. (1992). "Als Rektorin bist du unheimlich einsam ...". In I. Brehmer (Hrsg.), *Der widersprüchliche Alltag. Probleme von Frauen im Lehrberuf* (S. 113-137). Bielefeld: Kleine.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Comte, A. [1830 - 36] (1923). Vorbetrachtungen über die Soziale Statik, oder allgemeine Theorie von der natürlichen Ordnung der menschlichen Gesellschaften. In A. Comte (Hrsg.), *Soziologie. I. Band* (S. 407-433). Jena: Gustav Fischer.
- Connell, R.W. (1999). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dahrendorf, R. (1965). *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*. Tübingen: Mohr.
- Dick, A. (1986). *Kommentierte Bibliographie: Rolle und Bild der Frau in deutschen Schulbüchern (Teil 1); Zusammenstellung veröffentlichter Unterrichtsmaterialien zur Darstellung der Frau im Unterricht aller Schulstufen (Teil 2)*. Wiesbaden: HIBS.
- Durkheim, E. [1893] (1988). Die Funktion der Arbeitsteilung. In E. Durkheim (Hrsg.), *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*, (S. 101-110). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Enders-Drägässer, U. & Fuchs, C. (1989). *Interaktionen der Geschlechter*. Weinheim: Juventa.
- Faulstich-Wieland, H. & Horstkemper, M. (1995). "Trennt uns bitte, bitte nicht!" *Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Frasch, H. & Wagner, A.C. (1982). "Auf Jungen achtet man einfach mehr ...". In I. Brehmer (Hrsg.), *Sexismus in der Schule* (S. 260-278). Weinheim: Beltz.
- Grossmann, W. u.a. (Hrsg.). (1987). *Frauen- und Mädchenrollen in Kinder- und Schulbüchern*. Frankfurt: Max Traeger Stiftung.
- Guggenbühl, A. (2001). Böse Buben. *NZZ Folio*, August 2001, 56-58.
- Hausen, K. (1978). Die Polarisierung der "Geschlechtscharaktere" - Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In W. Conze (Hrsg.), *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas* (S. 363-393). Stuttgart: Klett.
- Honegger, C. (1991). *Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib*. Frankfurt/Main: Campus.
- Honegger, C. & Arni, C. (Hrsg.). (2001). *Gender. Die Tücken einer Kategorie. Joan W. Scott, Geschichte und Politik*. Zürich: Chronos.
- Kaiser, A. (1987). Mädchengerechte Inhalte im Sachkundeunterricht. In G. Kindermann u.a. (Hrsg.), *Frauen verändern Schule* (S. 119-124). Berlin: Frauen u. Schule-Verlag.
- Kauermann-Walter, J. et al. (1988). Formale Gleichheit und diskrete Diskriminierung. Forschungsergebnisse zur Koedukation. In H.-G. Rolff et al. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 5*, (S. 157-188). Weinheim, München: Juventa.
- Kreienbaum, M.A. (1992). Der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung. In M.A. Kreienbaum & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Koedukation und Technikkompetenz von Mädchen. Der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung und wie man ihn ändert* (S. 51-70). Weinheim, München: Juventa.
- Lührig, M. (1990). Karrierehindernisse auf dem Weg zur pädagogischen Führungskraft. In M. Horstkemper (Hrsg.), *Jungen und Mädchen, Männer und Frauen in der Schule* (S. 172-184). Weinheim: Juventa.
- Martineau, H. (1837): Woman. In H. Martineau (Hrsg.), *Society in America. Vol. I*, (S. 125-137). Paris: Baudry's European Library.

- Metz-Göckel, S. (1996): Die "deutsche Bildungskatastrophe" und Frauen als Bildungsreserve. In E. Kleinau & C. Opitz (Hrsg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart*, (S. 373-385). Frankfurt/Main: Campus.
- Meuser, M. (2000). Perspektiven einer Soziologie der Männlichkeit. In D. Janshen (Hrsg.), *Blickwechsel. Der neue Dialog zwischen Frauen- und Männerforschung* (S. 47-78). Frankfurt/Main: Campus.
- Müller, Ch. (1998). *Denkstile im Schulalltag. Pädagogisches Handeln an der Grundschule*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. London: Temple Smith.
- Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Pross, H. (1969). *Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex. In R.R. Reiter (Ed.), *Toward an Anthropology of Women* (pp. 157-210). New York: Monthly Review Press.
- Scott, J.W. (2001). Die Zukunft von gender. Fantasien zu Jahrtausendwende. In C. Honegger & C. Arni (Hrsg.), *Gender. Die Tücken einer Kategorie. Joan W. Scott, Geschichte und Politik* (S. 39-63). Zürich: Chronos.
- Spencer, H. [1873] (1896). Vorbereitung in der Psychologie. In H. Spencer, *Einleitung in das Studium der Soziologie. 2. Theil*, (S. 218-232). Leipzig: Brockhaus.
- Tillner, G. & Kaltenecker, S. (1995). Offensichtlich männlich. Zur aktuellen Kritik der heterosexuellen Männlichkeit. *Widersprüche*, 56/57.
- Toennies, F. [1887] (1988). Empirische Bedeutung. § 33, § 34, § 37-42., In F. Toennies (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie* (S. 124-128 und 132-143). Darmstadt.
- Valtin, R. et al. (Hrsg.). (1985). *Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule*. Frankfurt/Main: Arbeitskreis Grundschule.
- West, C. & Fenstermaker, S.B. (1995). Doing Difference. *Gender & Society*, 9/1, 8-37.
- Wölfl, E. (2001). *Gewaltbereite Jungen – was kann Erziehung leisten? Anregungen für eine gender-orientierte Pädagogik*. München: Ernst Reinhardt.

Differenz differenzieren. Interkulturalität und Genderfragen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Rebekka Ehret

Sowohl in der Beschäftigung mit Entwürfen von Kultur als auch im Umgang mit dem Begriff Geschlecht wird gleichermassen sichtbar, dass es sich um gesellschaftlich akzeptierte Kategorien handelt, die eine Art "Ordnung" in unsere soziale Umwelt bringen. Während im Schulbereich mit der feministischen Pädagogik die Geschlechterhierarchie zum Thema gemacht worden ist, so scheint die Kombination von Geschlecht und Kultur resp. Vorstellungen von kultureller Andersartigkeit nach wie vor als Zuschreibungsmerkmal zu gelten, das nicht nur implizit, sondern auch explizit hierarchisiert.

Kultur

Ethnologinnen werden oft angefragt, einen Diskussionsbeitrag zum Thema Interkulturalität zu liefern, weil angenommen wird, dass sich die Ethnologie - ausgehend von ihrem, sehr vage definierten, traditionellen Untersuchungsgegenstand, den "fremden Kulturen" - stärker und gründlicher als vielleicht andere Disziplinen mit den Themen "Fremdheit" und Lebenswelten, eben "Kulturen", auseinandersetzt.

Ethnologische Forschungsergebnisse finden in der Tat ihre Anwendung oft im Vermitteln von aufbereitetem Wissen über kulturell geprägte Verhaltensweisen anderer. Die Spannbreite reicht von interkulturellen Managementseminarien zu Weiterbildungsangeboten für Lehrkräfte über Ausbildungskurse für die Entwicklungszusammenarbeit bis hin zur medizinethnologischen Beratung und dem Kampf für Kollektivrechte von Minderheiten. In der Migrations- und Integrationsforschung hat sich das *Kulturparadigma* erst seit den 1980er Jahren durchgesetzt, wurde jedoch durch die seit den 1970er Jahren in Gang gesetzte Hinwendung der Sozialwissenschaften zum Alltag und später zur *community* massgeblich gestärkt. Untersuchungseinheiten sind entsprechend einzelne "ethnische Gemeinschaften", womit der Rahmen der Untersuchungsergebnisse schon vorweggenommen ist. Im Wechsel vom Wissenschafts- zum Alltagsdiskurs werden die kulturellen Unterschiede der sogenannten Einwanderungskohorten und der Mehrheitsgesellschaft hier besonders von seiten der politisch-administrativen Elite als Gründe für die mangelnde Integrationsfähigkeit der Zugewanderten aufgeführt. Von seiten der mit der Integrationsarbeit in Berührung stehenden Fachleute wird andererseits auf die Bereicherung der "kulturell anderen" hingewiesen; man bemüht sich, das Fremde zu verstehen. Die schärfsten Kritiker des "Kulturparadigmas" in der Integrationsforschung sprechen heute in diesem Zusammenhang von einer "Ethnologisierung der Arbeitsmigration" (Radtke, 1996). Die Fixierung auf Kultur - im Migrationskontext bedeutet dies die "mitgebrachten" Normen, Werte und Traditionen einer bestimmten sozialen Gruppe - verschleiert in der Tat strukturell bedingte Hindernisse und dürfte damit auch "die wirklichen Probleme verdecken", wie ein in der ethnologischen Migrationsforschung kaum rezipierter Warnruf eines bestandenen Ethnologen schon sehr früh lautete (Meillassoux, 1980). Für Meillassoux

heisst die daraus resultierende Konsequenz, die Finger von der ethnologischen Migrationsforschung zu lassen.

Die gleiche Überlegung kann meines Erachtens auch zu einer anderen Konsequenz führen. Warum das Argument nicht umdrehen? Gerade weil ich als Ethnologin weiss, dass kulturelle Unterschiede Konstrukte sind, interessiert es mich, welche Mechanismen in der Gesellschaft an dieser Stelle wirksam werden, die es ermöglichen, die integrationshemmenden Faktoren, die sich speziell im Segment Bildung zu einem gläsernen Plafond auf dem Weg zu Statuspositionen verdichten, mit der "Kulturdifferenzdecke" zu verbergen.

Gender

Es gibt gewisse Parallelen beim Umgang mit dem Kulturbegriff und bei demjenigen mit dem Genderbegriff. Ethnologinnen werden auch hier gerne angefragt, da in den 1970er Jahren, als in den USA die sogenannten *women's studies* unter dem Einfluss der feministischen Bewegungen entstanden, vor allem nach den Ursprüngen einer geschlechterspezifischen Arbeitsteilung im Kulturvergleich gesucht wurde. Eine zusammenfassende Schlussfolgerung lautete damals, dass die wirtschaftliche Dominanz des Mannes für die generelle soziale Ungleichheitsverteilung zwischen Frauen und Männern verantwortlich sei. Der andere Erkenntnisstrang erklärte die universelle Vorherrschaft des Mannes mit der Teilung von öffentlicher und privater Sphäre. Die soziale Ungleichheit folgt hier aus der Tatsache, dass der Öffentlichkeit mehr Bedeutung zugeschrieben wird, da dort Macht (Herrschaft und Gewalt) ausgeübt wird. Da in den meisten Gesellschaften Männer Krieg führen und auch eher in der Lage sind, sich Wissen über die Welt ausserhalb des häuslichen Bereich anzueignen, und Frauen sich auf der anderen Seite durch ihre reproduktive Fähigkeiten in ihren Aufgabenbereichen eher in der Nähe des häuslichen, privaten Bereichs aufhalten, werden Männern auch Führungsqualitäten und Entscheidungskompetenzen nachgesagt.

In den 1980er Jahren vollzog sich die Abkehr von der These der universellen männlichen Vorherrschaft hin zu differenzierten Untersuchungen kulturspezifischer Geschlechterverhältnisse und Bedeutungszuschreibungen bei Frauen und Männern. Die *womens's studies* wurden umgetauft in *gender studies*. In dieser Neuorientierung verabschiedete man sich von der Idee, dass Geschlecht biologisch determiniert sei, und zeigte, dass Geschlecht immer ein kulturelles Konstrukt und somit das Resultat sozialer Prozesse sei (Hauser-Schäublin und Röttger-Rössler, 1998, S.14).

Der Blick auf die kulturdeterministische Interpretation von Geschlecht öffnete zugleich Tür und Tor für eine kulturspezifische Sicht auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Dieser Ansatz tendiert zu essentialisieren und zu vereinfachen, da er andere gesellschaftlich wirksame Differenzen übersieht. In jedem Moment der Geschlechterdifferenzierung spielen auch Unterschiede bezüglich der Klassen- oder Schichtzugehörigkeit, Ethnizität, Religion, des Lebensstils und Alters eine Rolle.

Innere Variabilität

Sowohl in der Migrations- als auch in der Geschlechterforschung wurde der Ethnologie vorgeworfen, Kultur zu essentialisieren, was diskriminierend wirke, da der Be-

griff - zu einem Wesensmerkmal erhoben - von strukturellen Benachteiligungen ablenke und zudem für die Verweigerung von politischen und sozialen Rechten instrumentalisiert werden könne. Dieser Vorwurf hat im Fach eine selbstkritische und selbstreflektierende Phase eingeläutet und eine Fülle von Publikationen zum Kulturbegriff initiiert. Die Abkehr von grossgedachten Identitätsorientierungen, die einmal eingeschlagen immer wirksam bleiben, machten einer Denkidée Platz, die moderne, sogenannte multiple Identitäten erlaubt. Um die Möglichkeit von immer neu aushandelbarem sozialem und kulturellem Sein, das jeweils situativ und kontextuell zu begreifen ist, semantisch zu fassen, wurden diverse neue Begriffe eingeführt: Hybridität (Bhabha, 1994; Hall, 1994), Kreolisierung (Hannerz, 1992), Variables Repertoiremodell (Marschall, 1999), Transnationale Identität (Appadurai, 1991), um einige der wichtigsten zu nennen.

Wie ersichtlich wird, sind das alles Begriffe, die der Pluralisierung, Heterogenisierung und Multiplizität von (post)modernem Leben Ausdruck verleihen (vgl. Wicker, 1996). In der Ethnologie ist also diese 'Essentialisierungsdebatte' abgeschlossen (Wolf, 1999, S.21-67). Die Differenzierung von Differenz, ganz im Zeitgeist der Post-Moderne, hat in der Forschung Einzug gehalten; das Bewusstsein der Pluralität, Uneinheitlichkeit und Widersprüchlichkeit von Welten und Lebensführungen ist durchgedrungen.

Was bedeutet aber dieser "post-moderne Relativismus" für die Umsetzungspraxis zum Beispiel in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Wie setzen wir die Erkenntnis um, dass es sowohl zwischen den und innerhalb der Kategorien (auf Gender und Kultur bezogen) eine Vielfalt von Unterschieden gibt? Welches sind denn noch operationalisierbare soziale Einheiten, wenn wir uns multiple Identitätskonfigurationen vorstellen?

Differenz und soziale Konsequenz

Wie gezeigt, wird in beiden Bereichen Differenz in der Gesellschaft hergestellt, einmal durch die Einführung der Semantik Kultur, beim anderen Mal mit dem Indikator Gender. Beides sind soziale Strukturkategorien, die es erlauben, "Ordnung" in die soziale Welt zu bringen. Als zugeschriebene Merkmale kategorisieren sie nicht nur, sondern in der sozialen Interaktion werden mit ihnen auch Bewertungen verbunden, d.h. sie hierarchisieren. In ihrem Buch *Erziehung und Migration* untersucht das AutorInnenteam Isabell Diehm und Frank-Olaf Radtke auch die Mechanismen der Geschlechterordnung, die bezüglich des Verhältnisses zwischen Frau und Mann wirksam werden. Sie orientieren sich an einer Kernaussage des Ethnologen und Soziologen Erwing Goffman, so wie er sie in seinem Essay "Das Arrangement der Geschlechter" (1977 auf Englisch unter dem Titel "The Arrangement between the Sexes" erstmals erschienen) formulierte: "Nicht die sozialen Konsequenzen der angeborenen Geschlechtsunterschiede bedürfen (...) einer Erklärung, sondern vielmehr, wie diese Unterschiede als Garanten für unsere sozialen Arrangements geltend gemacht wurden (und werden), und, mehr noch, wie die institutionellen Mechanismen der Gesellschaft sicherstellen konnten, das uns diese Erklärungen stichhaltig erscheinen" (Goffman, 1994, 106 f. in Diehm/Radtke, 1999, S. 36).

Die feministisch-orientierte Bildungsidee verpflichtet sich selbstredend einer emanzipatorischen Pädagogik, nicht nur aus Eigeninteresse, sondern auch als Konsequenz der Bildungsreform. Von daher gesehen stellte sie die "Stichhaltigkeit" und Selbstverständlichkeit der Erklärungen von hierarchischen Geschlechterstrukturen in den Schulen in Frage. Eine Schule, die Chancengleichheit praktiziert, war und ist das Ziel. Parallel zu der geschlechterorientierten Gleichstellungspädagogik ging es aber auch noch um eine andere Pädagogik, die sich um Chancengleichheit bemühte, die sogenannte "Ausländerpädagogik", heute "Interkulturelle Pädagogik" genannt. Die Institution Schule hatte sich also dahingehend zu verändern, dass alle Kinder ungeachtet ihrer Herkunft bezüglich Geschlecht, Rasse, Klasse, Religion und Ethnizität die gleichen Zugangsmöglichkeiten zu Statuspositionen im Bildungssystem hätten. Damit also die beobachtbare Ungleichheitsverteilung zu Ungunsten der Mädchen und zu Ungunsten der ausländischen Kinder behoben werden konnte, bedurfte es kompensatorischer Massnahmen, um das Postulat der tatsächlichen Chancengleichheit einlösen zu können. Der Ruf nach Kompensationsmassnahmen kann folgendermassen begründet werden.

Für den Bereich der feministischen Pädagogik zeigt Prengel (1995), dass Koedukation zwar bessere Noten für die Mädchen gebracht hat, sie also nun im Vergleich zu den Jungen bessere Schulleistungen erbringen, ihnen aber diese Verbesserung im Berufsleben wenig bringt. Dass Koedukation so wenig zur Geschlechtergleichheit beigetragen hat, schreibt sie dem sogenannten *hidden curriculum* zu, der Tatsache also, daß nach wie vor die Interaktion zwischen der Schulklasse und den Lehrkräften von den Jungen dominiert wird, dass die Themen im Unterricht sowie die Unterrichtsmittel, aber auch die strukturellen Grundbedingungen der Schule einen *male bias* aufweisen (Prengel, 1995, S.27).

Für den Bereich Ausländer- resp. Interkulturelle Pädagogik zeigen Prengel (1995) und Steiner-Khamsi (1992), dass trotz aller unterstützenden Massnahmen wie Übersetzungshilfen, Aufgabenstunden, Nachhol- und Stützkurse, Deutschstunden für Fremdsprachige der erwartete Schulerfolg nicht eingetreten ist. Im Gegenteil, immer noch sind ausländische Kinder in den heilpädagogisch geführten Klassen und Brückenangeboten über- und in den statushohen Schultypen untervertreten (Ehret, 1999, S. 10). Kompensation kann hier also nur in Richtung Umorientierung gehen: Einerseits durch eine Bewusstmachung des nun hier nicht geschlechter-, sondern mehrheitskulturspezifischen Lehrplans und durch eine Multikulturalisierung desselben (Prengel, 1995, S. 27 f.; Bühlmann, 1998, S. 242), andererseits durch einen prinzipiellen Abschied von universell gültigen "Grosserzählungen", wie Lyotard kohärente wissenschaftliche Erkenntnistheorien nennt, der die Zuwendung zu Minderheitendiskursen möglich macht und somit die Schule dazu bringt, sich mit dem Standpunkt der "Anderen" auseinanderzusetzen (Steiner-Khamsi, 1992, S. 199 ff.).

Umgang mit Differenz

Für den Themenbereich Gender und Interkulturalität in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften ist es sinnvoll zu reflektieren, dass die Schule ein System ist, das sich selbst definiert - unter anderem - durch die beiden Merkmale Geschlecht und Kultur, d.h. geschlechtliche und kulturelle, meist ethnische Zugehörigkeit. Beide

Merkmale sind bedeutende und sinnstiftende Erklärungsmodelle, um im Schulbetrieb sowohl Differenz herstellen als auch um mit Differenz umgehen zu können. Man kann ohne weiteres die von Goffman (siehe oben) gemachte Aussage bezüglich der Geschlechterdifferenz auf die Kulturdifferenz übertragen und beide Themenbereiche für die Institution Schule diskutieren. Die Fragen, mit der sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschäftigen kann, lauten demnach:

Wie werden die Differenzmodelle Gender und Kultur herangezogen als Erklärungsmodelle für Soziale Ungleichheit, und was trägt das System Schule dazu bei, dass diese Erklärungsmodelle für das System selbst als evident oder als selbstverständlich gesehen werden? Sind denn die Unterschiede zwischen den Geschlechtern und den Kulturen wirklich so gross, als dass sie die eklatante Ungleichverteilung aus sich heraus legitimieren könnten? Die Anschlussfrage, die sich bezüglich der Thematik weiter stellt, ist, wie dieses Erklärungsmodell geltend gemacht wird im Umgang mit dem ausländischen Mädchen resp. mit der ausländischen Frau.

Es scheint, als ob die Debatte um die Varianz innerhalb der Kategorien Geschlecht und Kultur (vgl. oben) und die Kritik an der Essentialisierung von Differenz (vgl. Diehm/Radtke, 1999; Prengel, 1995; Steiner-Khamsi, 1992) nicht in den obligatorischen Lehrplan in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Einzug gefunden hat. Ich denke, es würde sich lohnen, das Thema Umgang mit Differenz *à fond* zu behandeln, sowohl in der Theorie als auch in der Praxis. Wenn wir uns der theoretischen Konstrukte, die für die pädagogischen Konzepte bei der Ausbildung von Lehrkräften verwendet werden, bewusst sind, d.h. verstehen, aus welcher Logik argumentiert wird, und mit welchen Kategorien Unterscheidungen gemacht werden, dann wird es für die Schulpraktikerinnen und -praktiker einfacher sein, verschiedene Ebenen von Differenzen zu erkennen und zu gewichten.

Der Umgang mit Differenz hat immer auch etwas mit dem Aushandeln und Bilden der eigenen Identität zu tun, da dies im Zusammenhang mit eigenen Ein- und Ausschlussmechanismen stattfindet. Diehm und Radtke (1999, S. 71 ff.) zeigen sehr schlüssig, dass in der Schule Prozesse der Eigen- und Fremddefinition über die beschriebenen Merkmale nicht nur prozessual vorgenommen, sondern als Problemkonstruktionen festgelegt, und, um die pädagogische Intervention zu legitimieren, auch institutionalisiert werden. Sie untersuchen, wie die Konstruktionsprinzipien beim Bild "fremde Frau" oder bei der "imaginären Türkin" wirksam werden. Das Bild bedient sich eines Klischees von der orientalischen, konkret türkischen Kultur (übrigens ein in der westlichen Tradition sehr beliebtes Mittel der Selbstbeschreibung, wie das Edward Said schon 1978 dargestellt hat), wobei einerseits auf der Kollektivebene alle Modernisierungsdynamiken und Differenzierungen innerhalb der türkeistämmigen Gesellschaft ausgeblendet und andererseits auf der Ebene des Individuums den Personen die ihnen eigenen Auseinandersetzungen mit den durch die Sozialisation erworbenen Identifikationsangeboten abgesprochen werden. Die Fähigkeit zu situationsgerechtem, reflektiertem Handeln wird durch die wesenhafte Verwendung von Kultur (türkisch/weiblich) in ein "eingeschriebenes", voraussagbares Agieren uminterpretiert. So wird die "imaginäre Türkin" zu einem "willenlosen Objekt in einem fremdbestimmten Prozess" (Hebenstreit, 1986, S. 181 zitiert in Diehm und Radtke, 1999, S. 78) und damit auch zum Gegenstück der emanzipierten Schweizerin, als die

sich die hiesige Pädagogin mit grosser Wahrscheinlichkeit wahrnimmt. In diesem Moment ist die Unterscheidung in ihrer Bewertungsfunktion vollzogen. Die Situierung der eigenen Person und die der anderen ("imaginäre Türkin" und ihre Töchter) manifestiert sich nun in einem Über- resp. Unterlegenheitsverhältnis.

Ich stimme mit dem Autorenteam überein, dass hier eine Mehrfachdiskriminierung stattfindet, und denke, dass es sich lohnen würde, auf sachliche Weise die hier spielenden sozialen Konstrukte von Kollektiven zu "dekonstruieren" und sich dabei mit eigenen Vorurteilen auseinanderzusetzen. Ich stimme jedoch nicht mit den Schreibenden überein, wenn sie behaupten, dass die Institution Schule durch diesen Prozess der Fremdbeschreibung in den Migrantinnen "neue Objekte für Rettungsphantasien" (ibid. S. 81) gefunden hat, denn das würde ja voraussetzen, dass alle pädagogisch arbeitenden Personen einem notorischen Helfertrieb unterworfen wären, womit der gleiche, oben zurecht kritisierte, auf Klischees beruhende Mechanismus spielte: Essentialistisch verwendete Zuschreibungsmerkmale schaffen undifferenzierte Differenz.

Schluss

Der Transfer vom gesellschaftlichen Unterscheidungsmerkmal ökonomisches Kapital (Klassen-/ Schichtzugehörigkeit) zum Merkmal kulturelles Kapital (Zugehörigkeit zu Lebensstilgruppen, die sich durch Kleidung, Sprache, Wissensbestände etc. definieren) hat sich seit den 1980er Jahren vermehrt auch in der Alltagswelt unter dem Stichwort "Postmodernisierung" durchgesetzt (Vgl. Bourdieu, 1983 und 1993). Interessant ist nun, dass diese Fragmentierung für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen mit unterschiedlichen Erklärungsmodellen versehen wird. Innerhalb der Mehrheitsbevölkerung ist die Rede von pluralisierter Gesellschaft, von unterschiedlichen Milieus, von alternativen Lebensweisen. Bezüglich der zugezogenen Bevölkerung findet die Distinktion aufgrund angenommener herkunftsorientierter Merkmale statt. Während pluralisierte Gesellschaftsteile mehr oder weniger gleichberechtigt nebeneinander existieren, so wirkt das Zuschreibungsmerkmal kulturelle Zugehörigkeit als Etikette für Minderheitengruppen bewertend.

Wird nun die Kategorie Geschlecht, die sich in der Tat bis zu einem gewissen Grad emanzipiert hat, und sich zumindest auf expliziter Ebene einer Hierarchisierung verweigert, kombiniert mit der Kategorie Kultur, dann erleben wir eine Art Rückfall in voremanzipatorische Rhetoriken, die neue Hierarchiebildungen zulassen. In der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist mit dem Einzug der feministischen Pädagogik die Geschlechterhierarchie thematisiert worden. Die *hidden curricula* werden zum Teil sichtbar gemacht und verändert. Prengel (1995, S. 98) weist jedoch darauf hin, dass es selbst heute noch wichtig ist, der Bedeutung von bewertenden Zuschreibungskategorien auf die Spur zu kommen und die Differenzierungsdiskurse auf ihre bewertende Funktion hin zu überprüfen (interessant wäre hier beispielsweise zu sehen, ob und inwieweit strukturelle Grundbedingungen wie Selektionsmechanismen und Bewertungskriterien durch die Hintertür Kulturdifferenz wieder zur Hierarchiebildung von Geschlechterdifferenz beitragen). Die Erkenntnisse der interkulturellen Pädagogik zu dem Konstruktionscharakter von kultureller Differenz sollten nun sinnvollerweise in den pädagogischen Umgang mit Geschlechterdifferenz aufgenommen

werden, womit der Wahrnehmung der Anderen in ihrer inneren Differenzierung nötig gewordene Tore geöffnet würden.

Literatur

- Appadurai, A. (1991). Global Ethnoscapes: Notes and Queries for a Transnational Anthropology. In F. Richard (Ed.), *Recapturing Anthropology. Working in the Present* (pp. 191-210). Santa Fé: School of American Research Press.
- Bhabha, H.K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital und soziales Kapital. In R. Krecke (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen.
- Bourdieu, P. (1993). *Der feine Unterschied - Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bühlmann, C. (1998). Interkulturelle Erziehung. Von der Absichtserklärung zur Praxis - ein langer Weg. In S. Prodolliet (Hrsg.), *Blickwechsel. Die multikulturelle Schweiz an der Schwelle zum 21. Jahrhundert* (S. 237-248). Luzern: Caritas Verlag.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration: eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ehret, R. (1999). *Leitbild und Handlungskonzept des Regierungsrates zur Integrationspolitik des Kantons Basel-Stadt*. Basel: PMD.
- Goffman, E. (1994). Das Arrangement der Geschlechter. In E. Goffman, (Hrsg.), *Interaktion und Geschlecht* (S. 105-158). Frankfurt: Campus.
- Hall, S. (1994). *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument-Verlag.
- Hannerz, U. (1992). *Cultural complexity: studies in the social organization of meaning*. New York: Columbia Univ. Press.
- Hauser-Schäublin, B. und Röttger-Rössler, B. (1998). Differenz und Geschlecht - eine Einleitung. In B. Hauser-Schäublin und B. Röttger-Rössler (Hrsg.), *Differenz und Geschlecht: neue Ansätze in der ethnologischen Forschung* (S. 7-22). Berlin: Reimer.
- Marschall, W. (1999). Wozu die Kulturwissenschaften da sind. In J. Anderegg & E.A. Kunz (Hrsg.), *Kulturwissenschaften. Positionen und Perspektiven* (S. 19-30) Bielefeld: Aisthesis Verlag.
- Meillassoux, C. (1980). Gegen eine Ethnologie der Arbeitsmigration. In J. Blaschke und K. Greussing (Hrsg.), *Dritte Welt in Europa*, (S. 53-59). Frankfurt: Syndikat.
- Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske und Budrich.
- Radtke, F.-O. (1996). Fremde und Allzufremde. Zur Ausbreitung des ethnologischen Blicks in der Einwanderungsgesellschaft. In H.-R. Wicker et al. (Hrsg.), *Das Fremde in der Gesellschaft. Migration, Ethnizität und Staat* (S. 333-352). Zürich: Seismo.
- Said, E.W. (1995 (1978)) *Orientalism*. London [etc.] : Penguin Books.
- Steiner-Khamsi, G. (1992). *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*. Opladen: Leske und Budrich.
- Wicker, H.-R. (1996). Von der komplexen Kultur zur kulturellen Komplexität. In H.-R. Wicker et al. (Hrsg.), *Das Fremde in der Gesellschaft. Migration, Ethnizität und Staat* (S. 373-392). Zürich: Seismo.

Auf dem Weg zu geschlechtergerechten Bildungsinstitutionen

Kurt Häfeli

Das neue Berufsbildungsgesetz fordert die "tatsächliche Gleichstellung der Geschlechter" in Berufsschulen. Dazu braucht es vielfältige und koordinierte Anstrengungen auf unterschiedlichen Ebenen: Inhalt (Curriculum, Unterrichtsmaterialien), Didaktik, Interaktionen, Institution und Schulentwicklung. Ausgehend von mehrjährigen Erfahrungen in Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Sekundarstufe II und von Modellversuchen in fünf kaufmännischen Berufsschulen werden Erfolge und Misserfolge auf dem Weg zur Gleichstellung analysiert. Erfolgversprechend scheint ein langfristig angelegtes, breit abgestütztes, von Frauen und Männern getragenes Massnahmenbündel: Weiterbildung der Lehrpersonen, Integration in den regulären Unterricht ("Mainstreaming"), aber auch spezielle Veranstaltungen zur Gleichstellung, verantwortliche Personen in der Institution, Institutionalisierung in Leitbild und Qualitätsgrundsätzen sowie eine entsprechende Personalpolitik.

1. Visionen und Realitäten

Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter sind in der Schweiz sowohl in der Bundesverfassung als auch in einem speziellen Gesetz¹ verankert. Auch in der *Berufsbildung*, auf die in diesem Artikel speziell eingegangen werden soll, wird im Entwurf zum neuen Berufsbildungsgesetz² die "tatsächliche Gleichstellung" postuliert:

- Art. 3: Ziele. Dieses Gesetz fördert und entwickelt: (...)
 - c. Den Ausgleich der Bildungschancen in sozialer und regionaler Hinsicht sowie die tatsächliche Gleichstellung von Frau und Mann in der Berufsbildung.
- Art. 22: Berufsschule. Die Berufsschule hat einen eigenständigen Bildungsauftrag; sie (...)
 - c. Fördert die tatsächliche Gleichstellung von Frau und Mann durch entsprechende Bildungsangebote und -formen.

Für die *Lehrerinnen- und Lehrerbildung* existieren ebenfalls Empfehlungen der EDK (1996). Und auch verschiedene *Lehrpläne*, z.B. der Rahmenlehrplan des "Allgemeinbildenden Unterrichts"³ an Berufsschulen, beinhalten Aspekte zur Gender-Thematik.

Schulen sind nicht zuletzt *Organisations- und Verwaltungseinheiten*: Auch hier finden sich viele Reglemente und Weisungen zur Förderung der Gleichstellung zwischen Mann und Frau. Beispielsweise gibt es bereits seit zehn Jahren Personalvor-

¹ Bundesgesetz über die Gleichstellung von Frau und Mann vom 24. März 1995.

² Botschaft zu einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) vom 6. September 2000.

³ Obligatorischer Unterricht für alle SchülerInnen gewerblich-industrieller Berufslehren im Umfang von drei Wochenlektionen.

schriften für die allgemeine Bundesverwaltung (1991)⁴ mit Weisungen bezüglich Stellenausschreibungen, Wahlen und Beförderungen, Stellenbewertung, Ausbildung, Teilzeitbeschäftigung etc.

Allerdings zeigen sich in der schulischen und berufsbildenden Praxis beträchtliche *Schwierigkeiten bei der Umsetzung* der erwähnten Zielsetzungen und Leitideen. Die Berufswelt ist in der Schweiz sehr stark nach Geschlechtern segregiert und entsprechend finden wir eine stark segregierte Berufsbildung. In vielen vom Bund geregelten Berufen dominieren männliche Lehrlinge, die Hauptlehrkräfte an Berufsschulen sind mehrheitlich Männer und auch die Dozierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dieser Institutionen sind vorwiegend männlichen Geschlechts (vgl. dazu Borkowsky, 2000 und in dieser Nummer).

Gemäss Grossenbacher (1998, 2000) müssen eine Reihe von Stolpersteinen auf dem Weg zur *beruflichen Gleichstellung* überwunden werden. Diese reichen von "Geschlechterkulturen" in den Berufen über Vorurteile von Vorgesetzten bis hin zu mangelnder Laufbahnplanung.

Auch im *Schulbereich* muss trotz Koedukation und vielen Lippenbekenntnissen immer noch von folgender Realität ausgegangen werden (vgl. EDK, 1996; Keller, 1997; Schweiz. Konferenz der Gleichstellungsdelegierten, 1999):

- Männerwelt im Zentrum: Bei den Lerninhalten steht die Männerwelt im Zentrum (Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien).
- Mädchen und Jungen werden unterschiedlich behandelt (Jungen werden häufiger aufgerufen, erhalten mehr Aufmerksamkeit).
- Mädchen- und Jungenwelt: Bis zur Adoleszenz leben Mädchen und Jungen in weitgehend getrennten Welten, auch in der koeduzierten Schule.
- Ausbildungschancen ungleich: Obwohl Schülerinnen auf der Unterstufe bessere Leistungen erbringen als Jungen, werden sie dafür nicht belohnt.

In einer neueren Studie weist Keller (1998) nach, dass männliche und weibliche Lehrpersonen der Sekundarstufe I die Bedeutung der Geschlechterthematik als hoch einschätzen. Allerdings nehmen sie die damit verbundenen Probleme, z.B. die ungleiche Interaktion der Lehrpersonen mit Mädchen und Knaben im Fachunterricht mehrheitlich nicht wahr. Dies wird als eine der Erklärungen angesehen für die in der Schweiz im internationalen Vergleich auffällig grossen Geschlechtsunterschiede der Leistungen im naturwissenschaftlichen Bereich. Keller schliesst daraus, dass das eigene geschlechterstereotype Denken und Verhalten im Zentrum der Veränderung stehen müsste.

2. Ein Pilotversuch: Förderung von Chancengleichheit in fünf kaufmännischen Berufsschulen

Im folgenden wird von einer Intervention berichtet, in der versucht wurde, auf Schulebene umfassende Frauenförderung zu betreiben, um einige der oben erwähnten Ungleichheiten zu beseitigen.⁵ Dazu wurde die in der Schweiz meistgewählte Berufs-

⁴ Weisungen über die Verbesserung der Vertretung und der beruflichen Stellung des weiblichen Personals in der allgemeinen Bundesverwaltung vom 18. Dezember 1991.

⁵ Der Autor war Mitglied der Projektleitung.

lehre "kaufmännische/r Angestellte/r" gewählt. Mit gut 60% Frauen ist dies eine der wenigen Berufslehren mit einem ähnlichen Anteil beider Geschlechter. Trotzdem gibt es klare Hinweise, dass Frauen und Männer während und nach der Lehre unterschiedlich behandelt werden (vgl. auch Gonon, 2001).

Projekt Pro-F: Förderung junger Frauen im kaufmännischen Berufsfeld
<p>Zielsetzung: Erweiterung der Berufsmöglichkeiten von jungen Frauen, ihre berufliche Besserstellung sowie die Förderung des Bewusstseins zur Thematik bei jungen Männern.</p> <p>Zielgruppe: Junge Frauen (und Männer) und ihre Lehrpersonen in kaufmännischen Berufsschulen (total fünf Schulen in der deutschen und französischen Schweiz mit ca. 40 Lehrpersonen und 300 Lehrlingen und Lehrerinnen).</p> <p><i>Interventionselemente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Spezielle Organisationsformen: Projektverantwortliche Lehrpersonen mit teilweiser Freistellung, Teams von Lehrpersonen, externe pädagogische Beraterin • Weiterbildung für Lehrpersonen: schulinterne, kürzere Weiterbildungen sowie drei ganztägige Veranstaltungen für Lehrpersonen mehrerer Schulen • Einbau in regulären Unterricht: "Mainstreaming" von Gender-Aspekten in verschiedenen Fächern (Deutsch, Englisch, Französisch, Rechtskunde, Staatskunde, Volkswirtschaftslehre, Turnen und Sport) • Spezielle Rahmenveranstaltungen: Pro Schuljahr ca. vier Rahmenveranstaltungen von 2-4 Lektionen (1. Lehrjahr: Bewusstseinsbildung und Information; 2. Lehrjahr: Persönlichkeitsentwicklung; 3. Lehrjahr: Laufbahnplanung und -gestaltung) <p>Zeitraum: 4.5 Jahre startend mit einer Vorbereitungsphase und einer kontinuierlichen Begleitung während der 3-jährigen Lehrdauer (1992-1996)</p> <p>Publikation: Baumann, C. et al. (1998). Ansichten - Einsichten - Aussichten. 100 Unterrichtsvorschläge zur Gleichstellung von Frau und Mann. Aarau: Sauerländer (Neuaufgabe in Vorbereitung).</p> <p>Träger: Bund Schweizerischer Frauenorganisationen (BSF), Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung (SGAB), Schweizerischer Kaufmännischer Verband (SKV)</p> <p>Finanzierung: Bund (Weiterbildungsoffensive) und Kantone</p>

Obwohl die Intervention insgesamt als gelungen bezeichnet werden darf, zeigte die begleitende Evaluation rasch Schwächen des Projektes auf (vgl. Baumgartner, Dirren & Gather Thurler, 1996; Baumgartner, 1997, 1998; Häfeli, 1995). Schon die Zielsetzung musste im Verlauf der Zeit modifiziert werden: Um ebenfalls männliche Lehrlinge (und männliche Lehrpersonen) anzusprechen, wurde "Frauenförderung" immer mehr in Richtung "Förderung der Chancengleichheit beider Geschlechter" ausgeweitet. Auch die starke Fokussierung auf Lehrerinnen und Lehrlinge musste gleich zu Beginn korrigiert werden. Die Lehrpersonen forderten zu Recht eine Vorbereitung auf die Intervention mit Weiterbildungsmaßnahmen und Begleitung. Zudem weitete sich das Projekt in einigen Schulen aus und wuchs sich zu einem eigentlichen Schulentwicklungsprojekt aus. Und schliesslich erwies sich die Beschränkung auf die Berufsschule immer mehr als Nachteil. Mehrere Schulen versuchten insbesondere im letzten Lehrjahr, die Lehrbetriebe stärker einzubeziehen.

In den Schulen konnte somit ein profilbildender Prozess "vom Selbstverteidigungskurs zur geschlechterbewussten Schule" (Koch-Priewe, 1998) beobachtet werden. Ähnlich wie dies Koch-Priewe beschreibt, entstand "sukzessive ein Konzept der 'reflexiven Koedukation', das über den geschlechtskompensatorischen Ansatz

hinausgeht und in ein neues Verständnis von Erziehung und Allgemeinbildung für beide Geschlechter mündet" (S. 16).

3. Strategien zur Gleichstellung

Was kann aus diesem und anderen Beispielen gefolgert werden? Was könnte und müsste getan werden, um die eingangs erwähnten Ziele und Visionen in die Realität umzusetzen? Im folgenden werden drei Interventionsebenen unterschieden, die aber in der Praxis verknüpft werden müssen, damit die gesetzten Ziele effektiv erreicht werden.

3.1 Gleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung

Für die Ebene von Unterricht und Schule gibt es bereits mehrere Ansätze. Von Bildungsfachleuten der Sekundarstufe II wurde vor einigen Jahren eine "Kriterienliste" für Schulen entwickelt (vgl. Kasten).⁶

Kriterienkatalog: Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung
<p>Ziel: Gedankenanstösse liefern für all jene, die ihren Unterricht, ihre Schule oder den Schulentwicklungsprozess geschlechtergerecht gestalten wollen. Zielgruppen: Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen und Schulbehörden sowie in Schulentwicklung und Weiterbildung tätige Frauen und Männer</p> <p><i>Bereiche</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Inhalte Lehrplan, Themenwahl, Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien • Didaktik Aufbereitung von Lehrstoff, Vorerfahrungen, Lernwege und Arbeitsstil, Erwartungen und Rückmeldungen, Teamteaching, Koedukation und Seedukation • Interaktionen Pädagogischer Ansatz, Unterrichtsklima, Kompetenzförderung, Disziplinprobleme und Gewalt • Institution Profil, Anstellungsverfahren, Personalpolitik, Besetzung von inner- und ausserschulischen Gremien, Amtsauftrag und Pflichtenheft, Pensengestaltung und Aufstiegschancen • Schulentwicklung Reflexive Koedukation, Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, Schulqualität und Beurteilung von Lehrpersonen <p>Jeder Bereich enthält eine Reihe von Kriterien, erläuternde Fragen, weiterführende Literatur und Platz für individuelle Notizen.</p> <p>AutorInnen: Arbeitsgruppe WBZ/SIBP Herausgebende: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP), Zollikofen / www.sibp.ch & Schweiz. Zentralstelle für die Weiterbildung von Mittelschullehrpersonen (WBZ) / www.wbz-cps.ch, (1998, 2000) (2. überarbeitete Auflage)</p>

⁶ Eine Arbeitsgruppe der Schweiz. Zentralstelle für die Weiterbildung von Mittelschullehrpersonen (WBZ) und des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (SIBP) wurde 1997 gebildet und entwickelte 1998 den erwähnten Kriterienkatalog. Zudem führt diese Gruppe seit 1998 jährlich ein Forum zu "Geschlechtergleichstellung auf der Sekundarstufe II" durch (vgl. Claude, 2000). Vgl. auch den ausführlicheren "Bildungszirkel zum heimlichen Lehrplan" (Grünwald-Huber, 2001 und in dieser Nummer).

Offensichtlich ist diese Liste, die allen Schulen der Sekundarstufe II zugestellt wurde, nützlich. Rückmeldungen (und die zahlreichen Bestellungen von Einzelpersonen, ganzen Schulen und LehrerInnenbildungsinstitutionen) zeigen, dass die Kriterien zur gendergerechten Evaluation des eigenen Unterrichts, aber auch einer ganzen Schule dienen können.

3.2 Gleichstellung in Organisationen

Was heisst diese generelle Strategie für eine *Organisation, eine Schule*? Wie kann speziell bei Organisationsentwicklungen und Reorganisationen "gendergerecht" vorgegangen werden?

Gemäss Stalder (1997) sollte Gleichstellung in den Personal- und Organisationsentwicklungsprozess integriert werden und eine spiralförmige, vernetzte Entwicklung der Organisation angestrebt werden. Aufgrund von Untersuchungen und Interventionen in verschiedenen Betrieben der städtischen, kantonalen und Bundesverwaltung stellt sie folgende plakative Leitsätze für eine zukunftsgerichtete Personalentwicklung auf (Stalder, 1997, S. 28 ff.):

- Moderne Personalentwicklung: Die eigenen Ansprüche auch bei Frauen einlösen!
- Arbeitsgestaltung und Personalentwicklung verbinden: Entwicklungsmöglichkeiten on-the-job!
- Restrukturierungen und organisatorische Innovationsprozesse: Frauenarbeitsplätze thematisieren, Gleichstellung integrieren!
- Das Management schulen: Chancengleichheit als Bestandteil jeder Führungsausbildung!
- Nicht vereinzelte Hilfestellungen an präferierte Frauen, sondern kritisches Hinterfragen von Personalentwicklungs-Instrumenten und -Praktiken!
- Qualifizierungsbedarf ermitteln: Frauenarbeitsplätze systematisch mit einbeziehen!

Aus dieser Liste wird klar, dass hier fast das ganze System einer Organisation angesprochen wird. Dazu gehören gemäss Glasl (1994) das kulturelle Subsystem mit den Elementen der Identität (Mission, Sinn, Zweck) und der Policy, Strategie oder den Programmen, weiter das soziale Subsystem mit der Struktur, den Menschen (Gruppen, Klima) und den Einzelfunktionen und Organen, schliesslich das technisch-instrumentelle Subsystem mit den Elementen der Prozesse/Abläufe und den physischen Mitteln.

Allerdings ist nicht alles gleichzeitig möglich und machbar. Bei einer Organisationsentwicklung sollte aber gemäss von Passavent (1997) folgendes beachtet werden: "Chancengleichheit und Gleichstellung werden gefördert durch ein prozesshaftes Vorgehen unter Einbezug der Betroffenen auf allen Ebenen und aus allen Bereichen" (S. 269). Dabei müssen zu Beginn einer Reorganisation neben betriebswirtschaftlichen auch (gleichstellungs-)politische Leitplanken gesetzt werden.

Eine besondere Herausforderung stellen die vielerorts laufenden Qualitätsprozesse dar. Auch hier ist es durchaus möglich, Gleichstellungsanliegen mit einem Qualitätsentwicklungsprozess zu verknüpfen (vgl. das "Total E-Quality Management" von Engelbrech, 1995).

3.3 Gleichstellung in Beruf und Berufsbildung

Im schulischen Kontext wird häufig der berufliche Bereich zu wenig beachtet. An der Schnittstelle zwischen Schule und Beschäftigung, der Berufsbildung ist dies jedoch besonders wichtig. Darauf weist insbesondere Grossenbacher (1998) hin: "Die seit einigen Jahren eingesetzten Strategien, die primär auf die Bewusstseinsveränderung der Frauen und allenfalls ihres Umfeldes abzielen, waren sicher richtig und nötig, aber sie stossen an Grenzen. ...Wenig wurde bisher getan, um die Strukturen in der Arbeitswelt und in der beruflichen Ausbildung, die Karrieremuster oder die Organisationsmuster von Aus- und Weiterbildungsgängen frauenfreundlicher zu gestalten. Wenig wurde auch in den Berufsfeldern selbst getan, um die 'Kulturen' zu verändern, z.B. die extreme Männerkultur in vielen Berufen" (S. 31).

Grossenbacher (1998, 2000, vgl. auch Häfeli, 1987) - ausgehend von obigen Hindernissen - empfiehlt deshalb neun *Strategien zur Förderung der beruflichen Gleichstellung*:

- 1) Abbau von Geschlechterstereotypen
Sensibilisierung in der Elternbildung und der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen; koedukativen Unterricht und Fachdidaktik bewusst und differenziert weiterentwickeln.
 - 2) "Geschlechterkulturen" aufweichen
Berufsbilder, Beratungsunterlagen, Tage der offenen Tür, Schnupperlehren so gestalten, dass Mädchen nicht a priori abgeschreckt oder angezogen werden. Berufsanforderungen in ihren technischen und sozialen Aspekten darstellen. Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen.
 - 3) Mädchen in "Männerberufen" begleiten
Betriebliche und schulische Auszubildende, Berufsinspektorate sensibilisieren; Mädchen wenn möglich in Gruppen ausbilden (Betrieb, Berufsschulklasse); Mediatorinnen zur Begleitung von Mädchen in untypische Berufen ausbilden.
 - 4) Vereinbarkeitsprobleme Beruf/Familie (auch) als berufliches Problem wahrnehmen
Zeitliche und örtliche Gestaltungsfreiheit im Berufsalltag erhöhen. Diskriminierung von Teilzeitarbeit beseitigen. Unnötige Mobilität abbauen. Kooperatives Betriebsklima fördern. Rituale abbauen, die Aufstieg behindern.
 - 5) Ausbildungsdauer vereinheitlichen
Kurzlehren aufheben; Stützmassnahmen ausbauen; Lehrabschluss für Erwachsene bekannter machen, breiter anbieten und erwachsenengerechter gestalten.
 - 6) Aus- und Weiterbildung flexibilisieren
Die begonnenen Entwicklungen (Weiterbildung im Baukastensystem, Qualifikationsbuch) stützen und weitertreiben. Bei der Planung Menschen mit Betreuungspflichten berücksichtigen. Altersgrenzen aufheben. Weiterbildung für Berufsfelder oder Funktionen konzipieren.
 - 7) Vorurteile bekämpfen
Frauenförderung gehört als Thema zur Ausbildung von Personalverantwortlichen und Auszubildenden.
 - 8) Laufbahnplanung intensivieren
-

Laufbahnperspektive bereits bei der Berufswahlvorbereitung fördern. Auseinandersetzung mit Vereinbarkeits-Dilemma ermöglichen. In der Ausbildung Laufbahnfragen ansprechen. Weiterbildungsinteresse wecken und Bereitschaft fördern. Ausstiege qualifiziert gestalten. Wiedereinstieg fördern.

9) Diskriminierung auf allen Ebenen vermeiden

Diskriminierung verstösst gegen die Würde der Person. Überwindung ist nur begrenzt auf dem Rechtsweg zu erreichen. Der Rest ist Bewusstseinsarbeit. Weg vom Defizitansatz - hin zur Ressourcenorientierung!

Auf der (bildungs-)politischen Ebene sind in der Zwischenzeit eine Reihe von Massnahmen in dieser Richtung beschlossen worden (Weber, 2001)⁷:

- Reform der Berufsbildung im Entwurf zum neuen Berufsbildungsgesetz (u.a. neu: Einbezug bisher ausgeklammerter Bereiche des Gesundheits- und Sozialbereichs)
- Spezielle Förderbereiche für Frauen im Lehrstellenbeschluss 1 und 2
- Spezielle Massnahmen zur Förderung der Chancengleichheit an Fachhochschulen

4. Umsetzung in einer Bildungsinstitution: Förderung von Gleichstellung am SIBP

Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung könnten einen wichtigen Beitrag zur Gleichstellung der Geschlechter liefern (vgl. die bereits erwähnten EDK-Empfehlungen von 1996). Allerdings ist bis jetzt noch relativ wenig in dieser Richtung unternommen worden (vgl. auch Lehmann & Labudde in dieser Nummer).

Weit davon entfernt zu sein, umfassende Gleichstellungspolitik auf institutioneller Ebene zu betreiben, sollen einige Aspekte der konkreten Umsetzung am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP)⁸ aufgezeigt werden:

- Eine frauenfreundliche *Personalpolitik* und "gendergerechte" Arbeitsplätze mit der Möglichkeit von Teilzeitarbeit in qualifizierten Stellen stellen wichtige Rahmenbedingungen dar.⁹
- Die bisherige Vollzeitausbildung für Berufsschullehrpersonen wurde ab 1997 teilweise modularisiert, so dass auch ein *Teilzeitstudium* möglich ist. Damit lassen sich Ausbildung, Beruf, Familie und Privates besser vereinbaren.
- Zur Erhöhung der "Genderkompetenz" bei der *Ausbildung der Berufsschullehrpersonen* wurde ein spezielles Projekt gestartet (vgl. Grünewald-Huber in dieser Nummer).
- Seit einigen Jahren bietet das SIBP *Weiterbildungskurse* zur Genderthematik an. Dazu gehört ein 3-tägiger Kurs für Paare zu "Vereinbarkeit von Beruf und Familie" (vgl. Häni & Häfeli, 2001). Im 2-tägigen Kurs "Chancengleichheit als

⁷ Vgl. dazu auch die aktuellen Informationen unter www.admin.ch/bbt.

⁸ Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik ist Teil des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT) und bildet in Zollikofen (z.T. auch in Zürich), Lausanne und Lugano Lehrpersonen gewerblich-industrieller Berufsschulen aus. Zudem betreibt es Forschung, Entwicklung und Dienstleistungen (vgl. www.sibp.ch).

⁹ Seit Sommer 2000 wird das SIBP Schweiz von einer Frau geleitet, ab Herbst 2001 auch das SIBP Deutschschweiz.

Auftrag im Unterricht" steht die Umsetzung des oben zitierten "Kriterienkatalogs" im Zentrum.

- Im Juli 2001 fand ein 2-wöchiges, nationales "Summer-Camp" für Frauen am SIBP statt. Ziel dieses erstmals durchgeführten Weiterbildungsangebotes war es, Frauen für die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) zu sensibilisieren (vgl. www.summer-camp.ch; vgl. Veranstaltungsbericht in diesem Heft).
- Mit dem Ziel einer handlichen Checkliste zu Händen von Schulen und Lehrpersonen wurde zusammen mit der WBZ ein *Kriterienkatalog* "Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung" publiziert (vgl. SIBP & WBZ, 2000) und Kapitel 3.1).
- WBZ und SIBP führen seit 1998 jedes Jahr ein "Forum zu Geschlechterrollen und Gleichstellung auf der Sekundarstufe II" durch. Es dient dem Erfahrungsaustausch, soll aber auch neue Impulse und Anregungen vermitteln.

Die aufgelisteten Aktivitäten sind allerdings institutionell noch wenig abgesichert und bedürfen einer stärkeren strategischen und strukturellen Verankerung, damit sie nicht von Einzelpersonen und "zufälligen" Ereignissen abhängen.

5. Schlussfolgerungen

In den letzten Jahren und Jahrzehnten ist im Bildungsbereich viel im Hinblick auf Gleichstellung versucht und umgesetzt worden. Die Bilanz ist allerdings zwiespältig, die Nachhaltigkeit keineswegs gesichert.

- 1) *Schule und Lehrpersonen* spielen eine wichtige Rolle bei der Gleichstellung der Geschlechter. Die Schule ist ein Ort, in dem nicht nur eine kognitive, sondern auch eine soziale Entwicklung stattfindet, wo ein System von Regeln und Verhaltensweisen erlernt wird.
 - 2) Lehrpersonen weisen meist eine längere Verweildauer im System auf als SchülerInnen. Es lohnt sich also, bei ihrer Aus- und Weiterbildung anzusetzen. *Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* und die neuen Pädagogischen Hochschulen sind wegen ihrer Multiplikationsrolle wichtige Instanzen und haben auch eine Vorbildfunktion.
 - 3) Schulen müssen als *Systeme* betrachtet werden. Sie bestehen aus einer Reihe von zusammenhängenden Elementen (Lehrpersonen, SchülerInnen, Verwaltung, Standards, Regelsysteme etc.). Man kann nicht einzelne Elemente isolieren, ohne die anderen zu beeinflussen. Verschiedene Schulreformen und Pilotversuche haben gezeigt, dass Einzelmassnahmen zum Scheitern verurteilt sind. Kurzfristige Aktionen müssen auf der strukturellen Ebenen abgestützt sein, sollen sie nicht zum Scheitern verurteilt sein.
 - 4) Das Thema der Gleichstellung oder Chancengleichheit ist für Schulen und Lehrpersonen im Moment nicht das vordringlichste. In einem "Mainstreaming"-Ansatz sollte es mit anderen aktuellen Themen kombiniert werden - ohne den Gender-Aspekt zu negieren. Beispielsweise können Fragen der Schulqualität oder der Gewalt an Schulen leicht mit Gender-Aspekten verbunden werden. Erfahrungen zeigen auch, dass sich Gender-Fragen in jedem Fach oder Bereich thematisieren
-

lassen. Der Sprachunterricht ist hier ebenso geeignet wie das Turnen oder die Physik.

- 5) Neben "Mainstreaming" sollen Gender-Fragen aber auch *separat und gezielt* behandelt werden. Dies muss allerdings sehr sorgfältig, dosiert und kontinuierlich erfolgen. Die Kombination mit anderen Anliegen unter dem Stichwort von "cultural diversity" scheint vielversprechend.
- 6) Für Lehrpersonen sollte der Fokus auf direkter *Unterstützung* statt auf zusätzlicher Verpflichtung liegen. So könnten sie bei disziplinarischen Problemen von Jungen oder bei Motivationsproblemen von Mädchen in naturwissenschaftlichen Fächern unterstützt werden.

Eine letzte Bemerkung: Das Thema der Gleichstellung bedingt einen langen Atem, eine Hartnäckigkeit oder wie es einmal ein Weiterbildungsteilnehmer ausdrückte: eine ungeduldige Geduld. Grünewald-Huber formulierte es wie folgt: "Wir müssen uns hinsichtlich des Gleichstellungsziels auf einen längeren und anspruchsvollen Prozess einstellen, der intelligenter und kreativer Massnahmen bedarf, um in Schwung zu kommen und zu bleiben. Am vielversprechendsten dürften aufgrund der Ergebnisse dieser Studie Massnahmen sein, die radikal - z.B. bei der Bewusstmachung des heimlichen Lehrplans - und vielfältig - d.h. auf allen Ebenen des Unterrichts - ansetzen" (1997, S. 297).

Literatur

- Baumann, C., Bösigler, G. & Zelenay, M. (1998). *Ansichten - Einsichten - Aussichten. 100 Unterrichtsvorschläge zur Gleichstellung von Frau und Mann*. Aarau: Sauerländer.
- Baumgartner, V. (1997). Von der Frauenförderung zur Gleichstellung: Die Geschlechterthematik in der kaufmännischen Berufsschule. *Schweizer Schule*, 11, 36-44.
- Baumgartner, V. (1998). "Frauenförderung" als Schulentwicklung - oder umgekehrt? *journal für schulentwicklung* (3), 58-73.
- Baumgartner, V., Dirren, I. & Gather Thurler, M. (1996). *Förderung junger Frauen im kaufmännischen Berufsfeld. Evaluation: Gesamtbericht - Rapport général 1992-1996*. Zumikon.
- Borkowsky, A. (2000). Frauen in der Berufsbildung der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 20 (2), 279-294.
- Claude, A. (2000). Mann und Frau auf der Sekundarstufe II: Ein gemeinsames Projekt von SIBP und WBZ. *Berufsbildung Schweiz*, 9, 15-16.
- EDK (Schweizer. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (1992). *Mädchen - Frauen - Bildung*. Bern: EDK.
- EDK (1996). *Gleichstellung in der Schule: Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bern: EDK.
- Engelbrech, G. (1995). Total E-Quality Management. Ein Konzept zur Förderung von Chancengleichheit in der Arbeitswelt. *ibv* Nr. 51.
- Glasl, F. (1994). *Konfliktmanagement*. Bern: Haupt.
- Gonon, Ph., Häfeli, K., Heikkinen, A. & Ludwig, I. (Eds.). (2001). *Gender Perspectives on Vocational Education*. Bern: Lang.
- Gonon, Ph. (2001). Young Women in Swiss Vocational Education and in Business Matura (School Leaving Examination). In Ph. Gonon, K. Häfeli, A. Heikkinen & I. Ludwig (Eds.), *Gender Perspectives on Vocational Education* (pp. 57-72). Bern: Lang.
- Grossenbacher, S. (1998). Berufsbildung in der Schweiz: Aktueller Entwicklungsstand und Situation der Frauen. *F-Frauenfragen* (2), 27-32.

- Grossenbacher, S. (2000). Frauen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Konsequenzen für die Geschlechterfrage in der Berufsbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 20 (2), 295-309.
- Grünewald-Huber, E. (1997). *Koedukation und Gleichstellung. Eine Untersuchung zum Verhältnis der Geschlechter in der Schule*. Chur: Rüegger.
- Grünewald-Huber, E. (2001). *Bildungszirkel zum heimlichen Lehrplan. Ein Instrument für die Planung, Durchführung und Analyse/Evaluation von geschlechtergerechter Bildungsarbeit*. Zollikofen: Schweiz. Institut für Berufspädagogik (Arbeitspapier).
- Häfeli, K. (1983). *Die Berufsfindung von Mädchen: zwischen Familie und Beruf*. Bern: Lang.
- Häfeli, K. (1987). Wider den Sexismus in Schule und Berufsberatung. *Berufsberatung und Berufsbildung* (4), 26-26.
- Häfeli, K. (1995). Chancengleiche Laufbahnförderung auf der Sekundarstufe II: Möglichkeiten und Ansätze in der beruflichen Grundausbildung. In Kurszentrum Sonnhalde Worb: *LaufBAHN FREI für junge Frauen und Männer*. Worb, 14-22.
- Häfeli, K. (2001). A long Way to Go - Vocational Schools, Teachers and Teachers' Education as a Focus for Promoting Gender Equality and Issues. In Ph. Gonon, K. Häfeli, A. Heikkinen & I. Ludwig (Eds.), *Gender Perspectives on Vocational Education* (pp. 83-94). Bern: Lang.
- Häni, E. & Häfeli, K. (2001). *Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Dokumentation zu einem etwas anderen SIBP-Kurs*. Zollikofen: SIBP-Schriftenreihe Nr. 14.
- Keller, C. (1997). Geschlechterdifferenzen: Trägt die Schule dazu bei? In U. Moser, et al. (Hrsg.), *Schule auf dem Prüfstand*. Chur: Rüegger.
- Keller, C. (1998). Die Geschlechterthematik aus der Sicht der Lehrpersonen der Sekundarstufe I. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 20 (1), 115-133.
- Koch-Priewe, B. (1998). Ansätze einer geschlechterbewussten Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung* (3), 11-19.
- Lauer, U., Rechsteiner, M. & Ryter, A. (Hrsg.). (1997). *Dem heimlichen Lehrplan auf der Spur. Koedukation und Gleichstellung im Klassenzimmer*. Chur: Rüegger.
- Mantovani Vögeli, L. (1994). *Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit. Mädchenbildung gestern und heute*. Chur: Rüegger.
- Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten (Hrsg.). (1999). *Von alten Bildern und neuen Tönen*. Zürich: KDMZ.
- SIBP & WBZ (2000). *Kriterienkatalog: Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung*. Zollikofen & Luzern: SIBP/WBZ.
- Stalder, B. (Hrsg.). (1997). *Frauenförderung konkret. Handbuch zur Weiterbildung in Betrieb*. Zürich: vdf Hochschulverlag AG.
- Violi, E. (1998). Physik nichts für Mädchen? Ergebnisse eines Forschungsprojekts zum koedukativen Physikunterricht auf der Sekundarstufe II. *F-Frauenfragen*, 2, 73-78.
- Von Passavent, Ch. (1997). Organisationsentwicklung: Chance für Frauen in Reorganisationsprozessen. In B. Stalder (Hrsg.), *Frauenförderung konkret. Handbuch zur Weiterbildung in Betrieb* (S. 263-274). Zürich: vdf Hochschulverlag.

Umgang mit der Genderproblematik im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht

Kirsten Schlüter

Im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht erbringen Mädchen im Durchschnitt geringere Leistungen als Jungen. Sie zeigen ein niedrigeres Interesse und ein geringeres Selbstvertrauen in diesen Fächern. Seit ca. 20 Jahren werden im deutschsprachigen Raum Daten zu dieser Thematik erhoben und Vorschläge zur Förderung der Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht erarbeitet. Der Artikel bietet eine Auswahl von Forschungsergebnissen und Handlungsmöglichkeiten, auf die im Rahmen eines Lehramtsstudiums eingegangen werden kann.

Seit Mitte der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts gibt der geringe Frauenanteil in vielen naturwissenschaftlich-technischen Berufs- und Bildungsrichtungen Anlass zu Diskussionen. Als Auslöser für diese Entwicklung, die ursprünglich von den USA und England ausging, kann das schnelle Eindringen von neuen Technologien in zahlreiche Arbeitsbereiche sowie die Distanzierung der Mädchen und Frauen von diesen Technologien angesehen werden. Diese Diskrepanz führte zu einer Zunahme der Aktivitäten in der Bildungspolitik und in der Genderforschung (Hoffmann et al., 1997). Die Einführung der Koedukation Ende der 60er Jahre hatte zwar die formalen Voraussetzungen für eine Gleichstellung von Mädchen und Jungen in der Schulbildung geschaffen, jedoch konnte eine wirkliche Gleichbehandlung der Geschlechter nicht realisiert werden. Um eine genderechte Didaktik zu erreichen, fordert Elisabeth Grünewald-Huber entsprechende Massnahmen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Grünewald-Huber, 2000). Sie schlägt vor, dass die Lehramtstudierenden in ihrer Ausbildung (a) Wissen zur Genderproblematik erwerben, (b) hinsichtlich der Wahrnehmung von Genderdifferenzen sensibilisiert werden, (c) eine Unterrichtspraxis im Sinne einer genderechten Didaktik erfahren und (d) zur Auseinandersetzung mit diesem Thema motiviert werden.

Die Forderung, genderbewusst zu unterrichten, erfüllt alle Kriterien, um im Sinne von Fritz Oser als ein Standard in der Ausbildung von Lehrpersonen zu gelten (Oser, 1997). Es liegen theoretische Grundlagen sowie empirische Daten bzgl. einer genderechten Didaktik vor (Übersichtsartikel: Derichs-Kunstmann et al., 1999; Enders-Drägässer, 1994; Kreienbaum & Metz-Göckel, 1992; Nyssen, 1996), es sind Qualitätsunterschiede herausgearbeitet worden (Kreienbaum, 1992) und es können komplexe Verhaltensweisen in der Praxis eingeübt werden (Baur & Marti, 2000; Niederdrenk-Felgner & Krahn, 1995; WBZ/SIBP-Arbeitsgruppe, 2000).

Im Folgenden möchte ich auf die genannten Bereiche genauer eingehen: *Teil 1* informiert über *Ergebnisse* der Genderforschung, wobei die beschriebenen Arbeiten beispielhaft für viele andere stehen. *Teil 2* enthält Vorschläge für die *Wahrnehmung* von Genderdifferenzen im lehrerzentrierten Unterricht. *Teil 3* befasst sich mit Beispielen aus der *Unterrichtspraxis*, die einen verstärkten Einbezug der Mädchen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht erlauben. Speziell geht es dabei um die Auswahl der Unterrichtsinhalte, die Methodenwahl, die Vereinbarung von

Verhaltensregeln und die Förderung der sozialen Kompetenz bei den Jungen. *Teil 4* zeigt abschliessend eine Möglichkeit für die Lehrerbildung auf, wie das Thema Genderdifferenzen handlungsorientiert angegangen werden kann.

1 Wissen über die Ergebnisse der Genderforschung

Geschlechtsspezifische Unterschiede wurden in mehrerer Hinsicht für den naturwissenschaftlichen Unterricht nachgewiesen. Peter Labudde ordnet diese Unterschiede fünf Bereichen zu (Labudde, 2000). Sie beziehen sich auf (a) die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, (b) ihre Interessen, (c) das Verhalten der Lehrpersonen gegenüber den Schülerinnen und Schülern, (d) das Selbstvertrauen der Jugendlichen und (e) ihr Vorverständnis zu den Unterrichtsinhalten. Im Folgenden werden für die verschiedenen Bereiche beispielhaft einzelne Studien oder Übersichtsartikel genannt. Eine Literaturübersicht über die empirischen Befunde befindet sich in Hoffmann et al. (1997).

Untersuchungen über die *Leistungsergebnisse* von Mädchen und Jungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht liefert die "Third International Mathematics and Science Study" (TIMSS). Analysiert wurde u.a. das Niveau der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung der Schülerinnen und Schüler. Dabei werden unter Grundbildung (Scientific Literacy) jene Fähigkeiten verstanden, über die Personen für eine erfolgreiche Teilnahme am sozialen und ökonomischen Leben in unserer Gesellschaft verfügen sollten (Ramseier et al., 1999). Für die Schweiz sowie für fast alle an TIMSS beteiligten Länder ergaben sich signifikante Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern am Ende der Sekundarstufe II, wobei die Jungen bessere Leistungen erbrachten als die Mädchen (ebd., 1999). Für den *Mathematikunterricht* in der Schweiz konnte gezeigt werden, dass die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern während des 6.-8. Schuljahres gering sind, dass sie sich bis zum 10. Schuljahr ungefähr verdoppeln und dann bis zum Ende der Sekundarstufe II stabil bleiben (ebd., 1999). Für die *naturwissenschaftliche Grundbildung* ist der Leistungsunterschied im 6.-8. Schuljahr ebenfalls klein und verdreifacht sich bis zum Abschluss der Sekundarstufe II. Ob der Leistungsunterschied bereits im 10. Schuljahr vorliegt, wurde für die naturwissenschaftliche Grundbildung bisher nicht erhoben. Die festgestellten Geschlechterdifferenzen betreffen in den Naturwissenschaften vor allem die Fächer Physik und Chemie, nicht aber die Biologie (ebd., 1999).

Hinsichtlich der *Interessen am naturwissenschaftlichen Unterricht* konnte Peter Labudde in einer Sekundäranalyse zeigen, dass bei den Schweizer Gymnasiasten die Fächer Mathematik, Chemie und Physik beliebter sind als bei den Gymnasiastinnen, während es im Fach Biologie genau umgekehrt ist (Labudde, 2000). Im Gegensatz zu den anderen Naturwissenschaften steht jedoch die Biologie bei Mädchen als auch bei Jungen sehr weit oben in der Beliebtheitsskala.

Eine Analyse der Physikinteressen bei deutschen Jugendlichen ergab, dass es für die Mädchen im Allgemeinen vorteilhaft ist, wenn die physikalischen Themen in Anwendungsbereiche eingebettet werden, die ihren Erfahrungen und Neigungen entsprechen (Häussler & Hoffmann, 1990). Hierzu zählen u.a. erstaunliche Phänomene, der menschliche Körper und die gesellschaftliche Bedeutung der Naturwissenschaft-

ten. Beispiele wie Technikbaukästen, Werkzeuggebrauch und elektronische Schaltungen sind dagegen für Mädchen ungeeignet, da sie vor allem auf die Vorerfahrung der Jungen zurückgreifen (Häussler et al., 1998). Ein ähnliches Ergebnis konnte auch für den Chemieunterricht festgestellt werden (ebd., 1998). Die Mädchen präferieren Inhalte, die etwas mit ihrer direkten Umgebung zu tun haben, wie z.B. Chemie im Haushalt, Reinigung, Ernährung, Schmuck und Naturerscheinungen. Jungen bevorzugen dagegen Themen wie Erdöl, Gebrauchsmetalle oder Kunststoffe, die alle einen technischen Bezug haben.

Das *Verhalten von Lehrpersonen* wurde von Heidi Frasch und Angelika Wagner (1982) durch teilnehmende Beobachtung im Grundschulunterricht analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrerinnen und Lehrer die Jungen signifikant häufiger aufrufen, öfter loben und öfter tadeln als die Mädchen. Das häufigere Lob korreliert aber nicht mit einer besseren Leistung der Jungen. In den Fächern Sachkunde und Mathematik ist diese unterschiedliche Behandlung der beiden Geschlechter am ausgeprägtesten, während sie im Deutschunterricht viel weniger auftritt (ebd., 1982).

Untersuchungsergebnisse zum unterschiedlichen *Selbstvertrauen* der Geschlechter in die eigene Leistungsfähigkeit hat Ruth Rustenmeyer (1988) in einem Übersichtsartikel zusammengefasst. Während Frauen gute Leistungen auf Glück und schlechte Leistungen auf mangelnde Begabung zurückführen, schreiben Männer die Erfolge ihren Fähigkeiten und die Misserfolge ungünstigen Umständen oder mangelnder Anstrengung zu. Personen mit einer positiven Selbsteinschätzung erbringen jedoch v.a. durch ihre grössere Ausdauer bei Misserfolgen und Schwierigkeiten letztendlich eine bessere Leistung. Der Erfolg stellt sich somit im Sinne einer "self-fulfilling prophecy" ein (ebd., 1988). Diese Ergebnisse sind v.a. im Zusammenhang mit der bereits erwähnten TIMS-Studie interessant: So hat sich gezeigt, dass die Schweiz im Vergleich zu 19 anderen Ländern die grösste Geschlechterdifferenz aufweist in Bezug auf das mathematikbezogene Selbstvertrauen der Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe II (Ramseier et al., 1999).

Das *vor- und ausserunterrichtliche Wissen*, das die Jugendlichen in den naturwissenschaftlich-technischen Unterricht mitbringen, basiert auf ihrem Erfahrungshintergrund. Dieser zeigt eine geschlechterspezifische Ausprägung (Hoffman et al., 1997): So haben Mädchen oftmals deutlich weniger Erfahrung als Jungen im technischen Basteln, im Umgang mit Werkzeugen und in der Nutzung von technischem Spielzeug. Ausserdem informieren sie sich in ihrer Freizeit signifikant seltener über Physik und Technik und führen seltener Reparaturen durch. Die vor- und ausser schulische Beschäftigung mit Physik und Technik hängt dabei für Jungen und Mädchen signifikant mit ihrem Interesse an der Physik, der Selbsteinschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten in diesem Bereich und der Beurteilung der Wichtigkeit von Physik und Technik für ihre Zukunft sowie für ihre spätere Berufswahl zusammen (ebd., 1997).

2 Wahrnehmung

Die Ergebnisse von Heidi Frasch und Angelika Wagner (1982) haben gezeigt, dass Lehrpersonen den Mädchen und Jungen im Unterricht unterschiedlich viel Aufmerksamkeit zukommen lassen. Allerdings wird dieser Zustand weder von den Lehrpersonen noch von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen (Nyssen et al. 1996;

Kreienbaum & Metz-Göckel, 1992). Damit eine Lehrperson mögliche Geschlechterdifferenzen im fragend-entwickelnden Unterricht aufdecken kann, hat Maria Anna Kreienbaum spezielle Beurteilungsbögen zur Analyse der Redebeiträge von Schülerinnen und Schülern entwickelt (Kreienbaum, 1992).

So wird z.B. im Unterricht erhoben, *wie viele Mädchen und Jungen sich melden* und wie häufig ein Mädchen bzw. ein Junge aufgerufen wird. Zusätzlich kann notiert werden, ob die Redebeiträge mit oder ohne Meldung erfolgen.

Daneben wird ermittelt, wie häufig *ein Lob oder ein Tadel* an die Mädchen bzw. die Jungen ausgesprochen wird. Dabei erfolgt eine genaue Klassifizierung des Lobes bzw. des Tadels. Das Lob kann sich z.B. auf die Leistung, das Verhalten oder den Fleiß der Jugendlichen beziehen. Ebenso kann sich der Tadel auf fehlerhafte Antworten, unpassendes Verhalten oder unzureichende Ordnung der Lernenden richten. Maria Anna Kreienbaum (1992) erklärt in ihrem Artikel, dass Mädchen oftmals wegen ihres angepassten Verhaltens gelobt werden, während bei Jungen vor allem die Leistung gewürdigt wird.

In einem weiteren Schritt kann die *Länge und die Art der Redebeiträge* von Mädchen und Jungen erfasst werden. Die Redebeiträge werden dabei einer bestimmten Kategorie zugeordnet. Die Jugendlichen können z.B. eine Antwort auf eine Entscheidungs- oder Wissensfrage geben. Sie können aber auch eine Zusammenfassung erstellen, ein Beispiel nennen, Wissen auf einen anderen Sachverhalt transferieren, eine weiterführende Äußerung machen, eine brillante Idee vorbringen, eine vom Unterrichtsthema wegführende Bemerkung äussern oder eine Aussage auf der Metaebene formulieren, z.B. über die Kommunikation im Unterricht und über den Unterrichtsverlauf. Die Auswertung gibt einen Einblick in die Unterrichtspraxis und die Fragenkultur der Lehrperson. Oft werden im Unterricht zu 75% Wissensfragen und zu 20% Verständnisfragen gestellt (Frey & Frey-Eiling, 1997). Anspruchsvollere Fragen im kognitiven Bereich kommen nur in geringem Anteil vor. Aus der Vielzahl und der Qualität der Beiträge von Mädchen und Jungen kann dann abgeleitet werden, ob ein Thema ein Geschlecht besonders anspricht oder ob eine Über- oder Unterforderung der Jugendlichen vorliegt.

3 Handlungsvorschläge für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht

3.1 Auswahl von Unterrichtsinhalten

Damit Mädchen genauso selbstverständlich wie Jungen mit naturwissenschaftlichen und technischen Fragestellungen umgehen, müssen sie dazu ermutigt werden und brauchen Unterstützung. Lehrpersonen können den Mädchen dabei helfen, indem sie z.B. die Interessen der Mädchen in diesen Fächern verstärkt berücksichtigen. So sollte es im Unterricht nicht nur darum gehen, wie ein Problem gelöst werden kann oder wie ein Gerät funktioniert, sondern es sollten vermehrt *soziale Aspekte integriert* werden, da diese eine wichtige Komponente im Leben der Mädchen bilden. Auch sollte die für die Schülerinnen so wesentliche Frage "Was bringt mir das Gelernte und wozu brauche ich es?" stärker berücksichtigt werden (Kreienbaum & Metz-Göckel, 1992).

Um den Anwendungsaspekt zu betonen, schlägt Sylvia Jahnke-Klein vor, *Handlungsvorhaben* in den Unterricht zu *integrieren* (Jahnke-Klein, 1997). Ihre Unterrichtsvorschläge beziehen sich dabei auf das Fach Mathematik. Mit Bezug auf ein Beispiel von Sprockhoff zum Thema Verpackungsmüll empfiehlt sie, dass die Jugendlichen die Oberfläche und das Volumen von Verpackungen berechnen, um das Ausmass der Verschwendung zu bestimmen (Sprockhoff, 1991). Ein weiterer Vorschlag ist, dass eine Klasse eine Meinungsumfrage zu einem aktuellen Thema durchführt und anschliessend die Daten im Unterricht statistisch auswertet (Jahnke-Klein, 1997).

Damit der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht für die Mädchen verständlicher wird, ist es ratsam, ihr Vorwissen bei der Unterrichtsplanung stärker zu berücksichtigen. Eine Möglichkeit, die Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einzubeziehen, besteht darin, ihre *vorunterrichtlichen Vorstellungen* zu einem Thema zu ermitteln. Die Erhebung sollte in den Klassen jeweils schriftlich durchgeführt werden, damit auch die zurückhaltenden Schülerinnen und Schüler ihre Meinung äussern können. Die Lehrpersonen werten die Antworten aus und können daraufhin den Unterricht so ausrichten, dass er verstärkt auf die Vorkenntnisse der Mädchen Bezug nimmt. Auch ist es ratsam, *interdisziplinäre Fragestellungen* in den naturwissenschaftlichen Unterricht zu *integrieren*; denn durch das unterschiedliche Herangehen an ein Thema sinkt bei den Mädchen die Befürchtung, dass sie den Inhalt nicht verstehen.

Um den Unterricht für die Jugendlichen attraktiver zu gestalten, sollten ihre *Interessen ermittelt* und bei der Auswahl der Unterrichtsbeispiele und bei der Planung von Schulexperimenten berücksichtigt werden. Für die Interessenerhebung zu einem Unterrichtsthema empfehlen Peter Häussler et al. (1998), dass die Lehrpersonen einen Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler vorbereiten. Dieser enthält je zwei Beispiele zu folgenden fünf Interessensgebieten: "Anwendungen im Alltag/ in der Umwelt", "erstaunliche Phänomene, Naturphänomene", "Anwendungen, die von Bedeutung für die Gesellschaft und die Umwelt sind", "Anwendungen mit Bezug zum menschlichen Körper", "Wissenschaft ohne expliziten Anwendungsbezug". Um von den Jugendlichen eine differenzierte Antwort zu erhalten, darf die Antwortskala nicht nur aus "ja" und "nein" bestehen, sondern sie muss mehrstufig sein und von "sehr grosses Interesse" bis "sehr geringes Interesse" reichen. Der Fragebogen sollte von den Schülerinnen und Schülern anonym ausgefüllt werden, da ihre Antworten dann ehrlicher ausfallen.

Für eine Förderung der Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht ist es vorteilhaft, wenn eine *Analyse von Schulbüchern* im Hinblick auf eine ausgewogene Darstellung der Geschlechter vorgenommen wird. Diese Analyse kann entweder von der Lehrperson allein vorgenommen werden oder aber gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden. Es sollte darauf geachtet werden, dass in den Schulbüchern die Mädchen und Jungen gleich kompetent dargestellt werden und dass die Schülerinnen Vorbilder von selbstbewussten Mädchen und Frauen erhalten, die sich in allen Lebensbereichen, auch in den männlich dominierten, behaupten können.

Ein blosses Umformulieren der Aufgaben, indem "Mädchen Fahrräder reparierten und Jungen Geschirr spülten" ruft bei den Jungen oftmals Proteste hervor (Jahnke-Klein, 1997). Stattdessen schlägt Sylvia Jahnke-Klein vor, in die Aufgaben *konkrete Zahlen einzuarbeiten* wie z.B. die durchschnittlichen Gehälter von Männern und Frauen. Eine solche Aufgabe, die z.B. im Rahmen der Prozentrechnung gestellt werden kann, würde bei den Schülerinnen Betroffenheit und evtl. sogar eine Diskussion auslösen.

Auch ist es möglich, dass die Schülerinnen und Schüler *selber eine Aufgabensammlung* (z.B. für den Mathematik- oder Physikunterricht) *erstellen*. Da die Aufgaben von den Mitschülerinnen und Mitschülern formuliert werden, rufen geschlechterstereotype Darstellungen in der Klasse eher Proteste hervor und ermöglichen eine Diskussion über eingefahrene Vorstellungen von Geschlechterrollen (Jahnke-Klein, 1997).

Damit Mädchen es als etwas Normales erfahren, dass Frauen sich in mathematisch-naturwissenschaftlichen Berufszweigen engagieren, sollten sie entsprechende Vorbilder haben. Lisa Glasgow-Schicha schlägt deshalb vor, *Wissenschaftlerinnen vermehrt im Unterricht vorzustellen*. Zu diesem Zweck hat sie die Lebensläufe von begabten Frauen aus der Informatik, der Mathematik und den Naturwissenschaften zusammengestellt (Glasgow-Schicha, 1992). Alternativ dazu können auch junge Forscherinnen in die Schulen eingeladen werden, um mit den Jugendlichen über ihre Berufserfahrungen zu diskutieren.

3.2 Methodische Gestaltung des Unterrichts

Cornelia Niederrenk-Felgner und Helga Krahn (1995) regen an, den *fragend-entwickelnden Unterricht zu reduzieren*. Interviews haben ergeben, dass die Mädchen sich in den harten Naturwissenschaften möglichst nur dann melden, wenn sie sich ihrer Sache sehr sicher sind. Im fragend-entwickelnden Unterricht wird oftmals eine sofortige Antwort erwartet und es fehlt den Mädchen die Zeit für genauere Überlegungen oder eine mögliche Absicherung bei einer Kollegin. Insofern ist es sinnvoll, wenn die Schülerinnen und Schüler nach einer oder mehreren Fragen Zeit haben, um allein oder in Partnerarbeit ihre Antwort zu überdenken und Stichworte zu notieren, bevor sie ihre Antwort in der Klasse vortragen. Diese zusätzliche Zeitspanne wird auch als *Selbstvergewisserungsphase* bezeichnet.

Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht kann dadurch bereichert werden, indem zusätzlich zur üblichen Aufgabenbearbeitung *ein Lernjournal bzw. ein Reisetagebuch* geführt wird. Die Schülerinnen und Schüler beschreiben darin, wie sie beim Lösen einer Aufgabe vorgehen und warum sie sich für das jeweilige Vorgehen entscheiden. Durch das Führen eines solchen Berichtheftes kann eine *erweiterte Leistungsbewertung* stattfinden. Diese beschränkt sich dann z.B. im Fach Mathematik nicht mehr auf das korrekte Lösen von Aufgaben, sondern bezieht gute Denkansätze und Vorgehensweisen, die im Lernjournal enthalten sein können, mit ein. Die Beschreibung ihrer mathematischen Überlegungen fällt den Mädchen meistens leichter als den Jungen. Dadurch können Erstere einen neuen Zugang zur Mathematik finden, während die Jungen ihre kommunikativen Fähigkeiten verbessern (Ruf & Gallin, 1998).

Das *Arbeiten in kleinen Gruppen* ermöglicht es den zurückhaltenden Schülerinnen und Schülern, sich verstärkt am Unterricht zu beteiligen. In den Gruppen trauen sie sich eher als im Plenum, ihre Ideen vorzubringen. Ausserdem bietet die Gruppenarbeit für die Mädchen und Jungen eine Gelegenheit, ihre kooperativen Fähigkeiten weiter zu entwickeln.

Ein Beispiel für eine Unterrichtsmethode, welche das Arbeiten in kleinen Gruppen unterstützt, ist das *Gruppenpuzzle* (Niederdrenk-Felgner & Krahn, 1995). Die Schülerinnen und Schüler werden anfangs in *Expertengruppen* aufgeteilt, wobei in jeder Expertengruppe andere Detailkenntnisse zum Unterrichtsthema erarbeitet werden. Die Expertengruppen sollten *geschlechtshomogen* zusammengesetzt sein, damit während der Diskussion nicht die Jungen über die Mädchen dominieren. Nach dieser Erarbeitungsphase findet die Unterrichtsrunde statt. Hierzu werden die Gruppen neu zusammengestellt und zwar so, dass sich pro *Unterrichtsrunde* je ein Mitglied aus den verschiedenen Expertengruppen befindet und dadurch das gesamte Wissen für das zu bearbeitende Thema vereinigt ist. Jetzt muss jedes Gruppenmitglied sein Expertenwissen den anderen Mitgliedern der Unterrichtsrunde mitteilen. Die Gruppe sollte dabei *geschlechtsheterogen* zusammengesetzt sein, so dass die Mädchen sich vor den Jungen in der Rolle der Expertinnen erleben. Ein positives Erlebnis haben bei dieser Unterrichtsmethode natürlich auch die zurückhaltenden Schüler.

Freiräume zum *selbstständigen Lernen* eignen sich besonders, um die individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Indem die Lehrpersonen dann als Ansprechpartner für Fragen zur Verfügung stehen, können sie speziell auf die Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler eingehen (Kreienbaum & Metz-Göckel, 1992).

Rollenspiele erlauben den Mädchen und Jungen, ihr Verhaltensrepertoire zu erweitern. Allerdings wissen wir aus Videoaufzeichnungen, dass ohne begleitende Massnahmen vorwiegend jene Jungen, die sich gerne in Szene setzen, vom Lernen in Rollenspielen profitieren. Damit auch Mädchen und zurückhaltende Jungen in den Rollenspielen ihre Stärken entdecken und entwickeln können, sollten vor dem Spiel rhetorische Übungen in kleinen (geschlechtshomogenen) Gruppen durchgeführt werden. Hier können Teile des Spiels durchgesprochen und eingeübt werden. Die selbstbewussten Jugendlichen haben dabei die Gelegenheit, ihr Verhaltensrepertoire zu reflektieren und zu verfeinern. Den gleichen Zweck hat eine Übung, die Cornelia Niederdrenk-Felgner und Helga Krahn vorschlagen: Wenn Mädchen und Jungen in den Rollenspielen das Geschlecht tauschen, lernen sie, sich in die andere Seite hineinzuversetzen (Niederdrenk-Felgner & Krahn, 1995).

In *koedukativen Klassen* bietet es sich an, die Schülerinnen und Schüler *zeitweise auseinanderzunehmen* (Kreienbaum & Metz-Göckel, 1992). Dies ist z.B. für naturwissenschaftlich-technische Fächer zu empfehlen, in denen die Mädchen über ein geringeres Vorwissen als die Jungen verfügen und sich bei der Übernahme von praktischen Aufgaben zurückhalten. In diesen Fächern könnte in einer Einführungsphase der Unterricht getrennt durchgeführt werden. Die Mädchen erhalten damit die Gelegenheit, ohne Scheu vor den Kommentaren der Jungen Fragen zu stellen. Die behandelten Beispiele sind dabei direkt auf ihren Erfahrungshintergrund abgestimmt. Sobald die Mädchen eine gewisse Sicherheit in dem Fach erlangt haben, kann der Unter-

richt in der gemischt-geschlechtlichen Klasse fortgeführt werden. Bei dieser Massnahme gilt es jedoch zu bedenken, dass ein Mädchenkurs von den Jungen häufig abgewertet und als ein "Hilfskurs" angesehen wird, in dem man leichter zu besseren Zensuren kommt (Niederdrenk-Felger & Krahn, 1995). Solche Meinungen lassen sich evtl. umgehen, wenn der Unterricht nur während der Praktikumsstunden getrennt durchgeführt wird. Die Mädchen erhalten damit Gelegenheit, selbstständig zu experimentieren und dabei ein Kompetenzgefühl zu erleben (Hoffmann et al., 1997).

Eine interessante Überlegung ist, ob Jungen, die ebenfalls wenig Erfahrung mitbringen und eher zurückhaltend sind, auch bei den Mädchengruppen mitwirken sollten. Untersuchungen in der Erwachsenenbildung haben jedoch ergeben, dass zurückhaltende Männer in Frauengruppen besonders stark profitieren, da sie dort die Gelegenheit erhalten, leitende Funktionen zu übernehmen, was in den Jungengruppen oftmals nicht möglich ist (Derichs-Kunstmann et al., 1999). Auch erhalten sie mehr Aufmerksamkeit von der Lehrperson und werden von ihr verstärkt gefördert. Damit ist in diesen Gruppen die Wahrscheinlichkeit gering, dass die Mädchen aktive Rollen übernehmen. Stattdessen haben sie, wie auch sonst, unterstützende Funktionen inne (ebd., 1999).

3.3 Vereinbarung von Verhaltensregeln

Damit Lehrpersonen ihre Aufmerksamkeit gleichermassen an Mädchen und Jungen richten, schlägt Maria Anna Kreienbaum vor, *mit einer Klasse einen Vertrag zu vereinbaren* (Kreienbaum & Metz-Göckel, 1992). Mögliche Vertragsinhalte sind: (a) Mädchen und Jungen werden immer abwechselnd aufgerufen, sofern die Verteilung der Geschlechter in einer Klasse ausgewogen ist. Erfahrungsmässig werden die Jugendlichen nach einer kurzen Eingewöhnungszeit selber darauf achten, dass diese Regelung eingehalten wird. (b) Die Redezeit wird begrenzt, so dass keine überdurchschnittlich langen Beiträge möglich sind. (c) Redende Schülerinnen und Schüler dürfen nicht unterbrochen werden. (d) Es werden Kataloge mit Schimpfwörtern und sexistischen Ausdrücken aufgestellt, die verboten werden sollen. Stattdessen einigt man sich in der Klasse auf neutrale Wörter, die als Ersatz für die fehlenden Schimpfwörter gebraucht werden. (e) Die Jugendlichen versuchen, wann immer möglich, sich auf die Beiträge ihrer Kolleginnen und Kollegen zu beziehen. Auch die Lehrpersonen gehen in gleichem Ausmass auf die Redebeiträge von Mädchen wie von Jungen ein (Niederdrenk-Felgner & Krahn, 1995).

Damit die vereinbarten *Regeln eingehalten* werden, sind entsprechende Begleitmassnahmen notwendig. So sollte z.B. bei Gruppenarbeiten eine Gesprächsleitung eingesetzt werden. Die Schülerinnen und Schüler mit dieser Funktion haben darauf zu achten, dass die Diskussion regelkonform abläuft. Die Funktion der Gesprächsleitung sollte dabei wechselnd auf alle Mädchen und Jungen in einer Klasse übertragen werden, so dass sie alle einmal für die Gleichbehandlung der Gruppenmitglieder verantwortlich sind.

Für das Verhalten der Lehrpersonen schlägt Maria Anna Kreienbaum weitere Regeln vor (Kreienbaum, 1992): So sollte z.B. eine Lehrperson die Unterrichtsstunden jeweils mit den Mädchen beginnen, um ihnen zu verstehen zu geben, dass sie sie wahrnimmt. Die Störungen mancher Jungen halten die Lehrperson im weiteren Un-

terichtsverlauf wiederholt davon ab, ihre Aufmerksamkeit gleichmässig auf beide Geschlechter zu verteilen. Da das Verhalten von Mädchen und Jungen jedoch eine grosse Varianz zeigt, bietet es sich an, die Verhaltensanregung zu erweitern: Die *Aufmerksamkeit* einer Lehrperson sollte sich *am Stundenanfang* nicht allein auf die Mädchen, sondern generell auf alle zurückhaltenden Schülerinnen und Schüler beziehen.

3.4 Förderung sozialer Kompetenzen bei den Jungen

In der Schulforschung wird heute nicht mehr nur einseitig über die Mädchenförderung im Unterricht gesprochen, sondern auch über eine Förderung der Jungen, wobei das Schwergewicht auf einer *Ausweitung ihrer sozialen Kompetenzen* liegt. Sylvia Jahnke-Klein (1997) hat verschiedene Ansätze, die es bereits in der Jungenförderung gibt, für den Mathematikunterricht adaptiert. Ein Schwerpunkt ist dabei, die Jungen nicht nur für gute Leistungen, sondern auch *für Fleissarbeiten* oder *für ihr soziales Verhalten* in der Klasse zu loben, z.B. wenn ein Junge einer Mitschülerin oder einem Mitschüler bei der Bearbeitung einer Aufgabe hilft. Das Lob hat die Funktion, bei den Jungen mehr Selbstsicherheit in sozialen Belangen hervorzurufen und sie zum gemeinsamen Tun aufzufordern.

Damit die Jungen lernen, ihre *Gefühle zu äussern* und Schwächen einzugestehen, schlägt Sylvia Jahnke-Klein (1997) vor, mit den Jugendlichen z.B. über ihre Bedürfnisse hinsichtlich der nächsten Klassenarbeit zu sprechen. Da viele Schülerinnen und Schüler Angst vor einem Leistungstest haben, ist die Hemmschwelle, über dieses Gefühl zu reden, geringer als bei anderen Themen. Diese Hemmschwelle kann noch weiter gesenkt werden, wenn Fragebögen ausgeteilt werden, welche die Jugendlichen anonym beantworten. Die Ergebnisse können danach gemeinsam ausgewertet und besprochen werden. Mögliche Fragen sind: "Was brauche ich? Wovor fürchte ich mich? Was ist mir gleichgültig?"

Um emotionale und persönliche Aspekte in den Unterricht einzubeziehen, eignet sich speziell das *subjektorientierte, biographische Konzept* von Heidrun Hoppe (1993). Durch die Verwendung von Biographien, Tagebüchern, Briefen, Interviews und anderen subjektiven Komponenten erhalten die Jugendlichen einen Einblick in unterschiedliche Lebensmöglichkeiten und Denkweisen. Sie können eine Beziehung zwischen der Lebensgeschichte anderer Personen und ihrer eigenen herstellen. Damit wird ein Bewusstwerdungsprozess eingeleitet, der Reflexionen über das eigene Verhalten sowie über Handlungsalternativen, Verantwortungsübernahme und Emotionen beinhaltet (Graf, 1995).

Die *kommunikativen Fähigkeiten*, die es verstärkt bei den Schülern zu fördern gilt, lassen sich kaum durch einen fragend-entwickelnden Unterricht verbessern. Denn diese Unterrichtsmethode bietet nur wenig Raum zum eigenständigen Denken und lässt oftmals nur bruchstückhafte Antworten zu. Alternativ schlägt Sylvia Jahnke-Klein (1997) deshalb den Einsatz der *neosokratischen Methode* vor. Bei dieser Methode soll das Gespräch zwischen gleichberechtigten Partnerinnen und Partnern zu neuen Erkenntnissen führen. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, die Beteiligten zur Stellungnahme aufzufordern, durch Rückfragen zu überprüfen, ob eine Aussage von den anderen Gesprächsteilnehmerinnen und -nehmern richtig verstanden wurde, und

das Gespräch immer wieder auf die Sache zurückzubringen. Dagegen vermeidet die Lehrperson, eigene Gedanken oder Belehrungen in das Unterrichtsgespräch einfließen zu lassen.

Weitere Möglichkeiten zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit bieten *Partner- und Gruppenarbeiten*. Eine verstärkte Diskussion und Zusammenarbeit kann dabei v.a. durch komplexe, sich auf eine Analyse oder Bewertung beziehende Aufgabenstellungen oder aber durch einen entdeckenden Unterricht erreicht werden.

4 Schlussfolgerungen für die Lehramtsausbildung

Anhand der Daten in der Literatur wird ersichtlich, dass geschlechtsspezifische Unterschiede im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht auftreten. Da diese nur bedingt von den Lehrpersonen wahrgenommen werden, sollten Lehramtskandidaten während ihrer Ausbildung diesbezüglich sensibilisiert werden. Wichtig erscheint es mir dabei, dass das Thema Genderdifferenzen nicht nur auf theoretischer Ebene behandelt wird, sondern dass es handlungsorientiert angegangen wird. Ein solches Vorgehen könnte sich beispielsweise in 3 Phasen gliedern:

Sensibilisierungsphase: In dieser Phase decken die Studierenden selber Geschlechterdifferenzen auf. Inhaltlich eignen sich m.E. zwei Bereiche: (a) eine Analyse der *Redebeiträge* von Frauen und Männern, wobei reale oder aufgezeichnete Unterrichtsstunden sowie Gruppendiskussionen als Ausgangsmaterial genutzt werden können (Analyseinstrument von Kreienbaum, 1992, S. 98-101, 151-154), und (b) eine Analyse der *Interessen* von Frauen und Männern bezüglich verschiedener Unterrichtsbeispiele zu einem speziellen Unterrichtsthema, wobei die Studierenden selber eine kleine Befragung durchführen (Analyseinstrument von Häussler et al., 1998, S. 130-132).

Konzeptionsphase: Auf der Grundlage der in der Sensibilisierungsphase gewonnenen Erkenntnisse erarbeiten die Studierenden *Kommunikationsregeln* und stellen *Unterrichtsinhalte* zusammen, welche eine verstärkte Beteiligung der Mädchen am mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht ermöglichen. Zusätzlich sollten die Studierenden auch Vorschläge für eine adäquate *Methodenwahl* einbringen. Sinnvoll wäre hierbei eine Beurteilung, inwieweit verschiedene Unterrichtsmethoden geeignet sind, um einerseits das Engagement und Selbstbewusstsein der Mädchen und andererseits die soziale Kompetenz der Jungen zu fördern.

Erprobungsphase: In dieser abschließenden Phase erhalten die Studierenden die Möglichkeit, ihre Vorschläge in der Praxis zu erproben. Zu diesem Zweck entwickeln sie eine Unterrichtsstunde und führen diese im Rahmen ihres Schulpraktikums durch. Dabei sollte eine Rückmeldung durch die betreuende Lehrkraft erfolgen, inwieweit Aspekte einer gendergerechten Didaktik im Unterricht umgesetzt wurden.

Bei allen genannten Arbeitsschritten darf jedoch nicht vergessen werden, dass das Verhalten der Mädchen sowie der Jungen eine beträchtliche Varianz zeigt. Nach Ulf Preuss-Lausitz (1999) kann unser Interesse deshalb nicht allein der Mädchenförderung gelten, sondern es muss sich auf die Förderung all jener Jugendlichen richten, die von Leistungsversagen bedroht sind und die ihre Potentiale in der Schule nicht entfalten können.

Literatur

- Baur, E. & Marti, M. (2000). *Kurs auf Genderkompetenz*. Bern: Bubenberg.
- Derichs-Kunstmann, K., Auszra, S. & Müthing, B. (1999). *Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik: Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Enders-Drägässer, U. (1994). Schulischer Sexismus in der Bundesrepublik. Frauenpolitischer Handlungsbedarf im Schulwesen. In U. Büttner, H. Endrejat & B. Naumann (Hrsg.), *Koedukation. Texte zur neuen Koedukationsdebatte*. (S. 9-17). Frankfurt am Main: Union-Druckerein.
- Frasch, H. & Wagner, A. (1982). "Auf Jungen achtet man einfach mehr ...". Eine empirische Untersuchung zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im Lehrer/innenverhalten gegenüber Jungen und Mädchen in der Grundschule. In I. Brehmer (Hrsg.), *Sexismus in der Schule*. (S. 260-278). Weinheim: Beltz.
- Frey, K. & Frey-Eiling, A. (1997). *Allgemeine Didaktik*. Zürich: ETH.
- Glagow-Schicha, L. (1992). Frauen in der Geschichte der Informatik, Mathematik und den Naturwissenschaften. In M. A. Kreienbaum & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Koedukation und Technikkompetenz von Mädchen. Der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung und wie man ihn verändert*. (S. 121-141). Weinheim: Juventa.
- Graf, B. (1995). Biographisches Lernen: Lebensgeschichten fördern Bewusstwerdungsprozesse. In H. Krahn & C. Niederdrenk-Felgner (Hrsg.), *Frauen machen Schule. Dokumentation der Arbeitstaugung für Lehrerinnen und Lehrer an weiterführenden Schulen vom 18.11. bis 19.11.1994 am Deutschen Institut für Fernstudienforschung, Tübingen* (S. 240-247). Bielefeld: Kleine.
- Grünewald-Huber, E. (2000). Plädoyer für einen Einbezug der Geschlechterdimension in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18, 60-61.
- Häussler, P. & Hoffmann, L. (1990). Wie Physikunterricht auch für Mädchen interessant werden kann. *Naturwissenschaften im Unterricht - Physik*, 1, 12-18.
- Häussler, P., Bünder, W., Duit, R., Gräber, W. & Mayer, J. (1998). *Naturwissenschaftsdidaktische Forschung. Perspektiven für die Unterrichtspraxis*. Kiel: IPN.
- Hoffmann, L., Häussler, P. & Peters-Haft, S. (1997). *An den Interessen von Jungen und Mädchen orientierter Physikunterricht*. Kiel: IPN.
- Hoppe, H. (1992). Weibliches Denken und biographisch orientierter Unterricht - Didaktik zur Geschlechterdifferenz. *Frauenforschung*, 3, 67-78.
- Jahnke-Klein, S. (1997). Soziale Förderung von Jungen im Mathematikunterricht. In A. Kaiser (Hrsg.), *Koedukation und Jungen* (S. 108-120). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kreienbaum, M.A. (1992). Für eine qualifizierte Koeduktion. Umsetzung der Forschungsergebnisse in die schulische Praxis - Trainingsprogramme für LehrerInnen. In M. A. Kreienbaum & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Koedukation und Technikkompetenz von Mädchen* (S. 93-119). Weinheim: Juventa.
- Kreienbaum, M.A. & Metz-Göckel, S. (1992). Mädchen können alles. Koedukation und Technikkompetenz. In M.A. Kreienbaum & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Koedukation und Technikkompetenz von Mädchen* (S. 11-50). Weinheim: Juventa.
- Labudde, P. (2000). *Konstruktivismus im Physikunterricht der Sekundarstufe II*. Bern: Haupt.
- Niederdrenk-Felgner, C. & Krahn, H. (1995). Didaktik der Koedukation. Chancengleichheit im koedukativen Unterricht. In Ministerium für Familie, Frauen, Weiterbildung und Kunst Baden-Württemberg & Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.), *Schule der Gleichberechtigung. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg zum Thema "Koedukation"* (S. 93-110). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nyssen, E. (1996). *Mädchenförderung in der Schule. Ergebnisse und Erfahrungen aus einem Modellversuch*. Weinheim: Juventa.
- Nyssen, E., Kampshoff, M., Tierack, A. & Lorentz, C. (1996). Geschlechterverhältnisse im Klassenzimmer. Die Sicht der Schülerinnen und Schüler. In E. Nyssen (Hrsg.), *Mädchenförderung in der Schule. Ergebnisse und Erfahrungen aus einem Modellversuch*. Weinheim: Juventa.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 26-37.
- Preuss-Lausitz, U. (1999). Die Schule benachteiligt die Jungen!? *Pädagogik*, 5, 11-14.

- Ramseier, E., Keller, C. & Moser, U. (1999). *Bilanz Bildung. Eine Evaluation am Ende der Sekundarstufe II auf der Grundlage der "Third International Mathematics and Science Study"*. Chur: Rüegger.
- Ruf, U. & Gallin, P. (1998). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Rustenmeyer, R. (1988). Geschlechterstereotype und ihre Auswirkungen auf das Sozial- und Leistungsverhalten. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 2, 115-129.
- Sprockhoff, W. (1991). Handlungsorientierter Mathematikunterricht - Möglichkeiten und Grenzen. In H. Postel, A. Kirsch & W. Blum (Hrsg.), *Mathematik lehren und lernen. Festschrift für Heinz Griesel* (S. 199-206). Hannover: Schroedel.
- WBZ/SIBP-Arbeitsgruppe (2000). *Kriterienkatalog Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung*. Zollikofen: SIBP.
-

Das Höhere Lehramt Bern unterwegs zu geschlechtergerechtem Lernen und Lehren

Peter Labudde und Helen Lehmann

Wie können Genderfragen in einer Institution der Lehrerinnen- und Lehrerbildung langfristig zu einem wichtigen Arbeitsschwerpunkt und Thema werden und bleiben? An der Abteilung für das Höhere Lehramt (AHL) der Universität Bern¹ werden seit mehreren Jahren verschiedene Massnahmen umgesetzt, die sich gegenseitig ergänzen und stützen. Denn es sind nach unseren Erfahrungen nicht so sehr punktuelle Projekte und Veranstaltungen, die langfristig zu einer grösseren Sensibilisierung von Studierenden und Dozierenden, von Lehrkräften und Institutionen führen. Sondern es bedarf des Zusammenspiels verschiedener Faktoren, eines alle Bereiche durchdringenden Grundprinzips der Förderung von Geschlechtersensibilisierung und -gerechtigkeit. In den folgenden vier Kapiteln, die je einem Bereich entsprechen, skizzieren wir die an der AHL umgesetzten Massnahmen.

1 Genderfragen in der Lehre

Genderfragen werden an der AHL in verschiedenen Lehrveranstaltungen thematisiert, obwohl das in den bisher verwendeten Studienplänen nicht vorgesehen war.² Am ausführlichsten geschieht dies im Wahlpflichtbereich, in den so genannten Optionsveranstaltungen, bei denen alle zwei Jahre³ eine Veranstaltung zur Genderthematik durchgeführt wird. Im Ausschreibungstext für das Studienjahr 2001/02 heisst es:

Dem heimlichen Lehrplan auf der Spur: Geschlechtergerechtigkeit in Schule und Unterricht. Neben dem offiziellen Lehrplan besteht auch immer ein heimlicher Lehrplan, ein nicht bewusst intendiertes Programm, das auf die Gestaltung des Unterrichts einwirkt. Im Zentrum der Veranstaltung wird die Frage stehen, inwiefern es möglich ist, als Lehrperson den heimlichen Lehrplan in Richtung eines geschlechtergerechten Unterrichts zu beeinflussen. Wir analysieren Unterrichtsinhalte und Lehrmittel, beobachten Interaktionen im Schulalltag und hinterfragen unseren Werdegang als Mensch, Frau oder Mann sowie unser Geschlechtsrollenverständnis als Lehrerin oder Lehrer.

Knapp 20 Studierende aller Fachrichtungen wählen jeweils die Veranstaltung, ungefähr gleich viele Frauen wie Männer. Ihre Sensibilisierung bezüglich Genderfragen ist äusserst heterogen, was eine besondere Herausforderung für das Leitungsteam darstellt. Es besteht bei dieser Veranstaltung grundsätzlich aus einer Frau und einem Mann, wobei eine Person einen psychologisch-pädagogischen Hintergrund, die an-

¹ Das Höhere Lehramt der Universität Bern ist verantwortlich für die erziehungswissenschaftlich-didaktische Ausbildung von Lehrkräften für die Sekundarstufe II. Gleichzeitig ist es in Forschung und Entwicklung sowie in der Weiterbildung von Lehrpersonen engagiert.

² Im neuen Studienplan, der ab 2002 gültig sein wird, ist die regelmässige Behandlung von Genderthemen im Wahlpflichtbereich vorgesehen.

³ Die Mehrheit der Studierenden absolviert ihre erziehungswissenschaftlich-didaktische Ausbildung in zwei Jahren und hat somit die Möglichkeit, das Lern-Lehr-Angebot zu Genderfragen zu nutzen.

dere einen naturwissenschaftlich-didaktischen Hintergrund aufweist (im nächsten Studienjahr sind es Autorin und Autor dieses Artikels).

Damit die Studierenden sehr konzentriert am Thema arbeiten können, findet die insgesamt 30 Lektionen umfassende Veranstaltung in Blockform statt. Als Dozierende legen wir Wert darauf, den Studierenden im Sinne eines konstruktivistischen Ansatzes drei Lernwege zu öffnen: 1. Aufarbeitung autobiografischer Erfahrungen; 2. Analyse des Status quo von Schule und Unterricht aus der Gender-Perspektive, 3. Entwicklung und Erprobung von Handlungsalternativen.

Genderfragen werden teilweise ebenfalls in der Didaktischen Einführung, in den Fachdidaktiken, in den Problembezogenen Studien sowie in weiteren Optionsveranstaltungen aufgegriffen: So haben sich in der Didaktischen Einführung Studierende vertieft mit dem Thema "Koedukation: Mädchen- und jungengerechter Unterricht" auseinandergesetzt. In einzelnen Fachdidaktiken werden je nach Interesse der Dozierenden und Studierenden Genderthemen während ein oder zwei Stunden fachspezifisch behandelt. In den Problembezogenen Studien entstanden Projektarbeiten zu "Genderkompetente Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern" sowie "Geschlechtsunterschiede in der Internetnutzung". Im Rahmen von Optionsveranstaltungen ist in Kurzsequenzen an Themen wie: "Frauen- und Männer-sprache" oder "Koedukation im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht" gearbeitet worden. Alle Studierenden erhalten zudem in ihren Studienunterlagen zum Praktikum einen Auszug aus dem "WBZ/SIPB Kriterienkatalog: Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung".

Obige Auflistung zeigt, dass Genderthemen in den Lehrveranstaltungen der AHL zunehmend an Gewicht gewonnen haben. Was durch die Aufzählung nicht sichtbar wird, ist die Sperrigkeit dieses Themas, sind Schwierigkeiten und Verunsicherungen, die entstehen, wenn sich Personen wirklich auf einen Diskurs einlassen. Dozentinnen beispielsweise geraten leicht in eine "Schusslinie" von Vorwürfen, feministisch und deshalb parteiisch zu sein und emanzipierte Studenten wehren sich gegen die Gleichmacherei wie "Männer sind alle Machos und Patriarchen". Plötzlich fallen Argumente über Geschlechterrollen und Machtverteilungen, die unter die Haut gehen und gängige Regeln der Kommunikation und Gruppendynamik ins Wanken bringen. Die intensive Arbeit an Genderfragen ist ein Balanceakt - ein Akt der Gelingen, aber auch misslingen kann.

2 Forschung und Entwicklung

Mehrere Dozierende können sich in ihren Lern-Lehr-Angeboten auf Resultate eigener Forschungs- und Entwicklungsprojekte abstützen. In den vergangenen Jahren wurden u.a. zwei grössere Projekte speziell zu Genderfragen durchgeführt, welche hier kurz vorgestellt werden:

2.1 Reflexion beruflicher Praxis und ihr Beitrag zu einem geschlechtergerechten Unterricht

In ihrem Forschungs- und zugleich auch Dissertationsprojekt an der Universität Bern (1998-2002)⁴ untersucht Helen Lehmann, wie ein geschlechtergerechter Unterricht aus der Sicht von Lehrpersonen aussehen müsste und was sie aus ihrer Sicht selbst dazu beitragen könnten. Um entsprechende Vorstellungen der Lehrpersonen ins Zentrum der Arbeit zu stellen, wurde das Projekt wie folgt angelegt:

- A: die konkrete Durchführung eines Praxisreflexionsprojektes während dem Schuljahr 1999/00
- B: die wissenschaftliche Planung, Begleitung und Auswertung des Projektes von 1998-2002

Neun Sprachlehrkräfte (sechs Frauen und drei Männer), welche seit längerer Zeit an bernischen Gymnasien unterrichten, waren bereit, ihr eigenes Tun und Verhalten aus einer Genderperspektive zu analysieren. Unterstützt durch einen Einführungskurs, Unterrichtsbeobachtungen, Lernpartnerschaften, Journalschreiben sowie kollegiale Beratungssitzungen reflektierten sie über ihre eigene Sicht und daraus abgeleitete Bedeutungen von geschlechtergerechtem Unterricht.⁵ Ihre intensive Auseinandersetzung mit der Thematik hat gezeigt, dass die konkrete Umsetzung von geschlechtergerechtem Unterricht im Alltag eine sehr anspruchsvolle Aufgabe ist, die viel Bewusstsein, Frustrationstoleranz, Aufmerksamkeit und Ausdauer erfordert. Am Schluss der Weiterbildung hat eine Lehrperson ihre Vorstellung eines geschlechtergerechten Unterrichtes folgendermassen beschrieben:

"Zum einen sicher eine erhöhte Aufmerksamkeit auf Vorgänge und Inhalte im Unterricht, die mit geschlechtsspezifischem Rollenverhalten verbunden sind. Zum zweiten die Bereitschaft, über entsprechende Beobachtungen und Überlegungen mit Kolleginnen und Kollegen, aber auch mit Schülerinnen und Schülern zu sprechen. Zum dritten die Einsicht, dass ich als Lehrkraft in diesen Gesprächen keine Patentlösungen und Rezepte anbieten bzw. befolgen kann. Zum vierten schliesslich der Wille, mögliche Lösungen bzw. lösungsorientierte Handlungsweisen auch tatsächlich anzugehen."

Die Auswertung der erhobenen Daten ist auf zwei Bereiche fokussiert: (1) Das Erarbeiten einer griffig(er)en Definition von geschlechtergerechtem Unterricht vor dem Hintergrund von vier Dimensionen: a) unterrichtsmethodische, b) inhaltliche, c) sozial-kommunikative und d) persönliche Dimension. (2) Die Generierung von Fallstudien, um implizites Wissen der Lehrpersonen über geschlechtergerechten Unterricht sichtbar zu machen und zu zeigen, was ein Reflexionsprozess bei ihnen auszulösen vermag.

⁴ Das hier vorgestellte Projekt wird von Prof. Dr. Walter Herzog betreut. Die Publikation der Dissertation ist für das Jahr 2002 vorgesehen.

⁵ In der Weiterbildung wurden Instrumente zur Selbstreflexion eingesetzt, die sich vor allem in der Aktions- und Handlungsforschung bewährt haben (vgl. Altrichter & Posch, 1990).

2.2 Koedukation im Physikunterricht

Ein zweites Projekt wurde vom Institut für Pädagogik und der AHL gemeinsam durchgeführt. In diesem Nationalfondsprojekt mit dem Titel 'Koedukation im Physikunterricht' ging es um die Forschungsfrage "Wie kann der koedukative Physikunterricht verbessert werden, damit er zu einer höheren Beteiligung und zu besseren Leistungen der Mädchen führt?". Fünf Personen mit sich komplementär ergänzenden Kompetenzen in Pädagogik, Psychologie, Physik und Physikdidaktik bildeten das interdisziplinär zusammengesetzte Forschungsteam.

In einer ersten Phase wurden Kriterien für einen mädchengerechten Physikunterricht entwickelt, in einer zweiten Phase diese dann im Rahmen einer aufwändigen Interventionsstudie evaluiert. Die Intervention erstreckte sich über knapp 50 Unterrichtslektionen; 25 Lehrpersonen mit 31 Schulklassen der Sekundarstufe II arbeiteten mit. Es kann hier nicht auf Forschungsdesign und -resultate im Einzelnen eingegangen werden (vgl. Herzog et al., 1997, 1999). Festgehalten sei nur, dass sich die Kriterien 'Anknüpfen an das Vorwissen', 'Alltagsbezug', 'Orientierung an den Lernenden' sowie 'Kommunikation und Kooperation' besonders bewährt haben.

Dieses Forschungsprojekt wie auch das zuerst beschriebene haben auf die AHL vielfältige Auswirkungen in diversen Bereichen. Die Projekte zeigen exemplarisch: Es ist gerade das Zusammenspiel verschiedener Faktoren und das Verbinden mehrerer Aufgabenbereiche, die die Sensibilisierung für Geschlechtergerechtigkeit an einer Bildungsinstitution für Lehrkräfte bewirken können. Zu nennen sind:

- Resultate aus den Projekten, die direkt in Lehrveranstaltungen der AHL einbezogen werden;
- der Einbezug von Studierenden in die Forschungsprojekte (Gerber, 1998);
- die Mitarbeit von Lehrpersonen, die nicht nur ihren eigenen Unterricht in Bezug auf mehr Geschlechtergerechtigkeit weiter entwickeln können, sondern die als Praktikumslehrkräfte eine wichtige Multiplikatorenfunktion in der Ausbildung der AHL-Studierenden übernehmen (Labudde, 2000; Lehmann, geplant 2002);
- das Verfassen von Zeitschriftenartikeln, die regelmässig in der Lehre eingesetzt werden (Labudde, 1999, 2001);
- der kollegiale Austausch innerhalb der AHL, mit dem das Thema Gender auch in Projekte und Lehrveranstaltungen anderer Dozierender einfließen kann;
- die Forschungsergebnisse, die eine Basis für Weiterbildungsveranstaltungen und weitere Dienstleistungen bilden;
- Einbindung in nationale Netzwerke und Arbeitsgruppen, welche an der Genderthematik arbeiten.

3 Dienstleistung und Weiterbildung

Die AHL führt unter dem Namen *web* (Weiterbildung, Entwicklung, Beratung) ein Kompetenzzentrum, das Dienstleistungen für Lehrpersonen, Schulen und Behörden anbietet.⁶ Zum vielfältigen Angebot gehören auch Genderfragen:

⁶ Weitere Infos finden sich unter www.ahl.unibe.ch/web/webstrr.htm

Impulstagung: Jedes Jahr führt das *web* eine ganztägige Impulstagung durch. Sie ist jeweils einem bestimmten Thema gewidmet und wendet sich primär an SII-Lehrkräfte. 1997 lautete der Tagungstitel "Wandel der Geschlechterrollen in der Schule". In zwei Hauptreferaten internationaler Expertinnen sowie in 12 Ateliers hatten die 150 Teilnehmenden Gelegenheit, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen. An den Impulstagungen der folgenden Jahre wurden Genderfragen in einzelnen Ateliers - "Lehrpersonen - Profis im Umgang mit Jungen und Mädchen!?", "Geschlechtergerechter Sprachgebrauch" - wieder aufgenommen. Mit derartigen Tagungen will die AHL Impulse auslösen, die in der Folge individuell, in der Fachschaft oder im Kollegium weiter bearbeitet werden können.

SCHILF-Veranstaltungen: Dozierende der AHL wirken jährlich an 20-30 Schulhaus-internen Fortbildungsveranstaltungen mit, davon sind vier bis sechs den Themen Geschlechterrollen und Koedukation gewidmet. Die Einstiegsreferate, Workshops oder Ganztagesveranstaltungen weisen typischerweise folgende Titel auf: "Mädchen und Jungen gerecht werden in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung" (Tagesveranstaltung an einem Basler Gymnasium), "Gleichstellung von Mann und Frau - Konsequenzen für den Unterricht" (Workshop an einem Seminar der Ostschweiz), "Mädchen und Jungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht: Wege aus der Genderfalle" (halbtägige Veranstaltung mit den math.-nat. Fachschaften einer Kantonsschule).

Vertiefungskurs für Praktikumslehrkräfte: In Zukunft bietet die AHL für ihre Praktikumslehrkräfte eintägige Vertiefungskurse an, die jeweils einem spezifischen Thema gewidmet sind. So ist für Frühling 2002 ein Kurs mit dem Titel "Angehende Lehrkräfte für einen geschlechtergerechten Unterricht sensibilisieren" ausgeschrieben. Aufgrund eines derartigen Angebotes sollen Praktikumslehrkräfte vermehrt Genderfragen in die Unterrichtspraktika aufnehmen und mit den Studierenden erarbeiten.

Trotz dieser breiten Palette von Kursangeboten soll hier nicht der Eindruck erweckt werden, dass es sich beim *web* um ein Genderkompetenzzentrum handelt. Verantwortlich für die Initiierung und Durchführung von Bildungsveranstaltungen zu Genderthemen zeichnen Autorin und Autor dieses Artikels.

4 Personalpolitik und Arbeitsbedingungen

Aufgrund des Universitätsgesetzes hat die AHL 1996 einen Gleichstellungsplan erarbeitet und ist daran, die darin festgehaltenen Vorgaben und Ziele kontinuierlich umzusetzen. So konnte der Frauenanteil unter den Mitarbeitenden des Institutes von 1996-2001 folgendermassen erhöht werden: bei den Assistierenden von 66% auf zur Zeit 100%, bei den Dozierenden von 8% auf 30%, bei den Praktikumslehrkräften von 16% auf 20%. Zwei neue Leitungsstellen wurden mit Frauen besetzt: Verwaltung und Berufspraktische Ausbildung. Bei den Studierenden stieg der Frauenanteil während der letzten 25 Jahre von 10% auf 40%.

Die Veränderungen an der AHL weisen in die richtige Richtung. Bis zur geschlechtergerechten Institution braucht es allerdings noch weitere Schritte, u.a. weitere Frauen in Leitungsfunktionen sowie noch mehr Dozentinnen und Praktikumsleiterinnen.

5 Rück- und Ausblick

Trotz vieler Anstrengungen und positiver Veränderungen ist die AHL (noch) kein Musterbeispiel für geschlechtergerechtes Lernen und Lehren. Obschon Universitäts-gesetz und -reglement, Förderpläne der AHL und Empfehlungen der EDK⁷ auf allen Ebenen Verbindlichkeit bei der Umsetzung von Gleichstellungsanliegen verlangen, scheint dies nicht zu verhindern, dass die Thematisierung von Genderfragen immer wieder an engagierte Einzelpersonen delegiert wird. Obwohl die Bedeutung und Wichtigkeit des Themas erkannt ist, müssen sich in der aktuellen sowie in der zukünftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung der AHL nicht alle Studierenden aktiv damit befassen. Welchen Stellenwert ein geschlechtergerechter Unterricht bei den Dozierenden der AHL hat, ist zudem nie erhoben worden.

Der Weg einer Bildungsinstitution zu geschlechtergerechtem Lernen und Lehren ist lang und mit vielerlei Stolpersteinen gepflastert. Vorliegender Artikel legt allerdings Zeugnis dafür ab, dass die AHL unterwegs ist, diesem Ziel näher zu kommen!

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (1990). *Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gerber, C. (1998). *Methodisch-didaktische und interaktionelle Aspekte des koedukativen Physikunterrichts*. Dissertation. Universität Bern.
- Herzog, W., Labudde, P., Gerber, C., Neuenschwander, M.P. & Violi, E. (1997). Koedukation im Physikunterricht. Eine Interventionsstudie auf der Sekundarstufe II. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 19 (2), 132-158.
- Herzog, W., Neuenschwander, M.P., Violi, E., Labudde, P. & Gerber, C. (1999). Mädchen und Jungen im Physikunterricht. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21 (1), 99-124.
- Labudde, P. (1999). Mädchen und Jungen auf dem Weg zur Physik. Reflexive Koedukation im Physikunterricht. *Unterricht Physik*, 49, 4-10.
- Labudde, P. (2000). Lehrpersonen auf dem Weg zu einem geschlechtergerechten Physikunterricht. Eine Interventionsstudie auf der Sekundarstufe II: *Bildung und Erziehung*, 53 (3), 307-320.
- Labudde, P. (2001). Mädchen und Frauen im math.-nat.-techn. Unterricht. *Pädagogik* (Skript zur Vorlesung von Prof. K. Frey), ETH Zürich, Kap. 31, 1-34.
- Lehmann, H. (1999). *Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis und ihr möglicher Beitrag zu einem geschlechtergerechten Unterricht*. Unveröffentlichte Projektskizze. Universität Bern.
- Lehmann, H. (2000). Zwischenbericht 2000: *Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis und ihr möglicher Beitrag zu einem geschlechtergerechten Unterricht*. Universität Bern.

⁷ Die EDK erliess 1997 Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann in der Ausbildung von Lehrpersonen: Gleichstellung in der Schule: Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 244-249.

Gender konkret: Vier Beispiele aus der Basler Ausbildung von Lehrpersonen

Annamarie Ryter und Maya Rechsteiner

In der Basler Ausbildung von Lehrpersonen werden Genderkompetenzen in verschiedenen Ausbildungsgängen geschult. In der Ausbildung von Lehrpersonen für die Sekundarstufe I und II gibt es seit rund fünf Jahren das Wahlpflichtfach geschlechterbewusste Pädagogik. Primarlehrpersonen erhalten in der Schlusspraxis einen verbindlichen, konkreten Genderauftrag. In Projektphase ist ein Nachdiplomstudium Laufbahnvorbereitung an der neuen Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel, in dem Gender und Interkulturelles als Querschnittsthemen systematisch verbunden werden sollen. Inwiefern dieser Anspruch genereller Standard in den neuen Ausbildungsgängen sein wird, hängt davon ab, wie Gleichstellung als Qualitätsmerkmal verankert werden kann.

1. Das Wahlpflichtfach für Lehrpersonen der Sekundarstufe I und II

Es ist Montag Nachmittag, sieben Lehrerinnen und fünf Lehrer der Sekundarstufe I und II sitzen zusammen und diskutieren darüber, wie parteiliche Mädchenarbeit konkret in der Schule aussehen könnte. Diese Lehrpersonen haben innerhalb der nachuniversitären Ausbildung am Pädagogischen Institut Basel-Stadt das Wahlpflichtfach "Koedukation - geschlechterbewusste Pädagogik" gewählt. Was also bedeuten die Prinzipien der Mädchenarbeit nun konkret in der Schule: Mädchen Raum geben, Ungerechtigkeiten und Übergriffe thematisieren und bearbeiten sowie Mädchen stärken, sich selber zu wehren und sich durchzusetzen? Und wie lassen sie sich mit grundlegenden Prinzipien schulischer Bubenarbeit verbinden; nämlich mit der Selbstreflexion im Interesse der Jungen, mit der Betrachtung von Problemen aus Jungensicht und der gezielten Arbeit in Jungengruppen (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1995; Halbright, 2000)?

Am Pädagogischen Institut Basel-Stadt wird seit rund fünf Jahren das Wahlpflichtfach "geschlechterbewusste Pädagogik" im Umfang von 32 Lektionen angeboten. Anfangs standen eher Forschungsergebnisse im Zentrum des Kurses, heute vielmehr die Arbeit mit konkreten Fällen, weil sich dies bewährt hat. Die Lehrkräfte berichten von eigenen Klassen und spezifischen Problemsituationen. Was kann ich unternehmen, wenn in meiner Klasse die Jungen stören und die Mädchen schweigen? Wie kann ich den sensiblen, kleingewachsenen Jungen in der Klasse stützen, der immer wieder ausgelacht wird, nicht zuletzt wegen eines Sprachfehlers? etc. Die jungen Lehrkräfte nehmen eine Analyse des Problems vor und formulieren mehrere Hypothesen. Sie überlegen sich, welche Hintergrundinformationen sie noch brauchen, resp. die Leitung bringt entsprechende Resultate aus der breiten Palette der Bildungsforschung mit. Anschliessend skizzieren die Studierenden mögliche Lösungswege, diese werden diskutiert und daraus verallgemeinernde Handlungsmaximen abgeleitet, die einen Transfer auf ähnliche Situationen ermöglichen. Diese Methode hat den Vorteil, dass die Studierenden darin geschult werden, geschlechtsspezifische Muster und Prägungen zu erkennen und die Arbeit am Einzelfall sie zugleich davor bewahrt, in

alte Stereotypen zurückzufallen, kurz - sie lernen, mit Differenz situativ, reflexiv und professionell umzugehen.

In den Wahlpflichtkursen kann fächerübergreifend und vertieft mit Genderfragen gearbeitet werden, das ist bereichernd. Die Teilnehmenden haben den Kurs gewählt und sind entsprechend motiviert. Andererseits ist der geschlechterbewusste Ansatz nicht ein abgeschlossenes Spezialgebiet, sondern gehört vielmehr in jedes angebotene Fach als Dimension, bzw. als Querschnittsthema, in die Fachdidaktik ebenso wie in die Erziehungswissenschaft. Die aktuelle Heterogenität in den Schulklassen ist eine grosse Herausforderung für Lehrpersonen, der Umgang damit müsste verbindlicher Teil der Grundausbildung sein. Erfahrungen mit obligatorischen Aufgaben zur Dimension Gender und Differenz wurden in der Ausbildung von Primarlehrkräften gesammelt, und zwar in der letzten Phase der unterrichtspraktischen Ausbildung.

2. Genderperspektive in der Schlusspraxis von Primarlehrpersonen

Seit 1999 erhalten die Studierenden in der Schlusspraxis einen konkreten Auftrag im Bereich Gender. Damit soll dem Querschnittsthema der geschlechterbewussten Pädagogik und Didaktik, das in allen Ausbildungsplänen genannt ist, eine vergleichbar wichtige Bedeutung gegeben werden wie dem Thema Beurteilung. Wichtiges Ziel ist insbesondere eine direkte Verknüpfung von Theorie und Praxis. Denn erfahrungsgemäss verlieren die Studierenden - und nicht selten auch die Praxislehrkräfte im Alltag - bei der anspruchsvollen Wahl von Inhalten, Methoden und Medien die Genderperspektive aus dem Blick. Das Bewusstsein der Studierenden ist zudem sehr unterschiedlich, während die einen sich intensiv bemühen, die Anregungen aus der Theorie zur Geschlechterperspektive aufzunehmen und weiterzuentwickeln, führen bei anderen erst konkrete Unterrichts- oder Lehrmittelanalysen während der Praxis zu einer Sensibilisierung. Wie das Thema angegangen werden kann, wird anhand eines Jahrgangs gezeigt.

2.1 Zur Vorbereitung ein Wissensquiz und ein Planspiel

Als erstes wurde das Thema Gender in die verschiedensten Unterrichtsthemen der Pädagogik/Psychologie und der Didaktik eingebaut (Kommunikation, Führung, Gruppendynamik, geschlechtsspezifische Sozialisation, Wahl der Lehrmittel). Es folgte die Vorbereitung der Studierenden mit einem Quiz mit Fragen wie etwa: Wer schneidet heute in Leistungstests in Mathematik besser ab - Jungen oder Mädchen? Auf welcher Schulstufe sind die Unterschiede am grössten?"¹ Bei der Besprechung der Antworten wurden wichtige Erkenntnisse und Tendenzen der aktuellen Genderforschung vermittelt und mit entsprechenden Beispiele aus der Praxis verknüpft.

Der nächste Schritt war die Bearbeitung eines neu entwickelten Planspiels "Von Burgfrauen und Rittern". Es simuliert einen konfliktreichen Elternabend in einer vierten Primarschulklasse. Das geschlechtsspezifische Verhalten der Jungen und Mädchen, die Unterrichtsgestaltung der Lehrperson und interkulturelle Fragen erscheinen in diesem Planspiel in enger Verknüpfung. Lerntheoretisch entspricht dieses Vorgehen der Gestaltung problemorientierten Lernens (Reinmann-Rothmeier &

¹ Die Fragen wurden u.a. dem Gender Manual II entnommen, vgl. Merz et al. (2001).

Mandl, 1999). Es geht darum, analog zur Praxis, in multiplen Kontexten zu lernen, Situationen unter multiplen Perspektiven wahrzunehmen, zu deuten und bei Bedarf auf die Unterstützung der Lehrperson zurückgreifen zu können. Die Studierenden spielten Lehrpersonen und Eltern, sie beobachteten und reflektierten anschliessend das Erlebte auf der emotionalen und kognitiven Ebene und analysierten es anhand von konkreten Genderfragen.

2.2 Der konkrete Auftrag

Nach diesen Vorbereitungen formulierten die Studierenden ein konkretes Ziel im Zusammenhang mit ihrer anstehenden Schlusspraxis aus dem Bereich Gender (Themenwahl, Interaktion, Didaktik). Als Hilfsmittel erhielten sie den Kriterienkatalog Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung (WBZ/SIBP, 2000/2) sowie die EDK-Empfehlungen zur Gleichstellung von Mann und Frau im Bildungswesen (1992). Bewusst hielten wir die Aufgabenstellung offen, damit sie sich immer in irgendeiner Form mit der Aufgabenstellung aus der Praxis verbinden liess.

Viele der Studierenden führten erstmals einen nach Geschlechter getrennten Unterricht durch. Sie beobachteten die unterschiedliche Interaktion, erhoben die Einstellungen der Kinder in Bezug auf seeduzierten Unterricht, oder achteten darauf, ob die Gruppen unterschiedliches Führungsverhalten erforderten. Andere versuchten den Jungen und Mädchen gleich viel Aufmerksamkeit zukommen zu lassen und baten die Praxislehrperson entsprechende Protokolle zu erstellen. Einige erkannten durch die Auseinandersetzung mit der Problemstellung, wie wenig die Mädchen durch das vorgegebene Thema und die Lehrmittel Berücksichtigung fanden (v.a. bei Heimatkundethemen). Andere bemühten sich um den Gebrauch einer geschlechtergerechten Sprache und stellten erstmals fest, dass ihr eigener Wortschatz einer diesbezüglichen Erweiterung bedarf. Die Leistungen von Mädchen und Jungen in den Fächern Sprache und Mathematik wurden einander gegenüber gestellt, eine Studentin sprach mit den Kindern über ihre Attributionsstile von Erfolg und Misserfolg anhand von Mathematikleistungen und stellte diese den entsprechenden Forschungsergebnissen gegenüber.

2.3 Evaluation der Aufgabe

Die Aufgabenstellung wurde von fast allen Studierenden begrüsst und als lehrreich bewertet. Einige hätten die Bearbeitung dieses Themas schon zu einem früheren Zeitpunkt, andere mehr Zeit zur Vertiefung gewünscht. Die Erfahrungen der Praxislehrpersonen erhoben wir nicht umfassend. Die spontanen Rückmeldungen fielen mehrheitlich positiv aus. Einige fühlten sich zuerst durch den Begriff Gender verunsichert und forderten entsprechende Unterlagen bei uns an. Viele wurden durch unseren Auftrag in ihrem Unterricht motiviert oder bestätigt, andere äusserten den Wunsch nach entsprechender Fortbildung. Die Erfahrungen der Studierenden deckten sich zum Teil mit den entsprechenden Forschungsergebnissen - jedoch nicht durchgehend. Bei der Nachbereitung wurde dann eifrig diskutiert: Wo war die Klassenzusammensetzung für andere Verhältnisse entscheidend, wo zeigen sich bereits gesellschaftliche Veränderungen, nämlich, dass Mädchen mehr Raum beanspruchen,? Wie beeinflussen nicht reflektierte Stereotypen die eigene Wahrnehmung, resp. wie kann

diese geschult werden? Die Dozierenden wiesen dabei immer wieder auf das Ziel hin, nämlich Mädchen und Jungen zu ermutigen, ihr Verhaltensspektrum zu erweitern. Fragen aus der Praxis konnten in die Reflexion aufgenommen werden: Wie kommen Mädchen zu positiven Leistungserwartungen? Wie lernen Jungen sich kooperativ verhalten? Viele Studierenden betonten, dass sie diese Fragen noch lange in der Unterrichtspraxis begleiten würden. Auch die Dozierenden beurteilten die Ergebnisse als gut und weiterführend.

Natürlich wäre es wünschenswert, von den Studierenden insgesamt einen gendergerechter Unterricht zu verlangen, nicht nur gezielt in einer Praxisphase. Um jedoch die jungen Lehrpersonen nicht zu überfordern, wird der Weg der kleinen gangbaren Schritte weiterverfolgt.

3. Gender und Interkulturelles verbinden: Der Nachdiplomkurs Laufbahnvorbereitung

Einen umfassenderen Anspruch hat ein Projekt, das noch in der Konzeptphase ist. Im August 2002 soll an der zukünftigen Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit Beider Basel ein einjähriger Nachdiplomkurs "Laufbahnvorbereitung" für Lehrpersonen der Sekundarstufe I angeboten werden. Der Nachdiplomkurs wird interdisziplinär und praxisnah gestaltet. Geschlechterbewusste und interkulturelle Kompetenzen sollen systematisch geschult und als Querschnittsthemen (Mainstreaming) verankert werden, zum Beispiel: Frauen leisten ein Praktikum in typischen Männerberufen und umgekehrt, bei der Elternarbeit wird mit Migrantinnen zusammengearbeitet. Die Studierenden knüpfen persönliche Kontakte mit Lehrbetrieben und Instanzen aus den Bereichen Berufsbildung, Gleichstellung und Integration. Sie werden damit befähigt, junge Frauen und Männer aus unterschiedlichen Kulturen im Berufsfindungsprozess kompetent im Hinblick auf Chancengleichheit zu beraten und zu unterstützen.

Dass bei der Laufbahnvorbereitung zuerst angesetzt wird, ist kein Zufall, denn bei der Berufswahl zeigt sich besonders eindrücklich, wie sich geschlechtsspezifische Muster und Unterschiede noch heute auswirken, nämlich indem Frauen, insbesondere Migrantinnen, nach der obligatorischen Ausbildung kürzere und weniger qualifizierte Lehrstellen wählen als die jungen Männer. Lehrpersonen haben hier bei der Laufbahnvorbereitung eine wichtige Aufgabe. Sie können mit entsprechender Beratung die Jugendlichen unterstützen, sich über Stereotypen hinwegzusetzen und das eigene Handlungsrepertoire zu erweitern.

Neue Wege geht die Institution auch mit der Finanzierung des Projektes. Es wurde beim Eidgenössischen Büro für Gleichstellung in Bern eingereicht, als förderungswürdig befunden und wird nun im Rahmen der Finanzhilfen nach dem Gleichstellungsgesetz unterstützt.

4. Gender als Querschnittsthema an der zukünftigen Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit Beider Basel?

Was hier erstmals ausprobiert wird, könnte neuer Standard werden. Im Zusammenhang mit der Fusion des Pädagogischen Instituts Basel-Stadt und dem Seminar Liestal zum Departement Pädagogik der neuen Hochschule werden gemeinsam Curricula

entwickelt. Laut den jetzigen Grundsatzpapieren werden Heterogenität und Umgang mit Differenz Querschnittsthemen sein, explizit genannt ist die Schulung von Gender- und interkulturellen Kompetenzen. In diesem Semester ist eine interne Weiterbildung für die Dozierenden zu diesen Themen vorgesehen. Wie konsequent die Umsetzung erfolgt, hängt nicht zuletzt von den Dozierenden ab. Wichtige Impulse kann auch eine Fachstelle für Gleichstellung an der neuen Hochschule geben - in Zusammenhang mit dem Bereich Forschung und Entwicklung. In Bearbeitung ist das Konzept für eine solche Stelle. Ob sie realisiert werden kann, wird sich zeigen, es braucht dafür den Willen der Verantwortlichen, die bereits bestehenden Ansätze zu vertiefen und Gleichstellung als Qualitätsmerkmal an der neuen Hochschule zu etablieren.

Literatur

- Faulstich-Wieland, H. & Horstkemper, M. (1995). *"Trennt uns bitte, bitte, nicht!" Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht*. Opladen.
- Halbright, R. (2000). *Schulische Jungenarbeit. Stark im Kommen*. In Drehscheibe (Hrsg.) *cool - hip - zoff! Ein Beitrag zur Gewaltprävention in der Schule*. Basel.
- Merz, V. (2001). *Salto, Rolle und Spagat. Basiswissen zum geschlechterbewussten Handeln in Alltag, Wissenschaft und Gesellschaft*, Gender Manual I. Zürich: Pestalozzianum.
- Merz, V. et al. (2001). *Salto, Rolle, Pflicht und Kür. Materialien zur Schlüsselqualifikation Genderkompetenz in der Erwachsenenbildung*, Gender Manual II. Zürich: Pestalozzianum.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1999). *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. München: Ludwig-Maximilian-Universität.
- Schweizerisches Institut für Berufspädagogik SIBP & Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrpersonen WBZ (Hrsg.). (2000). *Kriterienkatalog Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung* (2. Aufl.). Zollikofen: SIBP.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, EDK (Hrsg.). (1992). *Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen vom 28. Oktober 1992*. Bern: EDK.

Fallbeispiel Gender Mainstreaming im Fach Pädagogik/Psychologie in der Ausbildung von Kindergartenlehrkräften

Anita Blöchliger Moritzi

Das Fallbeispiel zeigt, wie die Genderthematik in den Unterricht von zukünftigen Kindergartenlehrkräften einbezogen werden kann und beschreibt auch, welche Schwierigkeiten damit verbunden sein können, den eigenen Unterricht geschlechterreflexiv zu gestalten. Dabei wird von den Möglichkeiten thematischer Schwerpunkt oder Gendermainstreaming das letztere gewählt. Das Beispiel selbstreflexiver Praxis zeigt, mit welcher "Empirie" die Hypothesen im Unterricht geprüft worden sind und kommt zum Schluss, dass Gender Mainstreaming auf die gewählte Weise realisiert werden konnte, weist aber auch darauf hin, dass die Thematik nicht losgelöst von der Schulkultur und den Organisationsstrukturen einer Ausbildungsstätte betrachtet werden kann, was im Hinblick auf die Neugestaltung der Ausbildung unter dem Dach einer Pädagogischen Hochschule zu beachten wäre.

Vorbemerkungen

Seit Beginn meiner Lehrtätigkeit als Pädagogik /Psychologielehrerin am Kindergärtnerinnenseminar St.Gallen beschäftigte mich die Frage, wie ich in meinem persönlichen Unterricht den selbstgesetzten Anspruch der Geschlechterreflexivität einlösen könnte. Es boten sich zwei verschiedene Möglichkeiten: ich hätte die Geschlechterthematik projektartig als inhaltlichen Themenblock behandeln können oder ich konnte den Versuch wagen, alle Themengebiete jeweils situativ zusätzlich auf die Genderthematik hin auszurichten. Das zweite Vorgehen behandelt Geschlechterreflexivität als didaktisches Prinzip. Nach Aregger (1994) sind didaktische Prinzipien *Soll-Aussagen mit Grundsatzgehalt, die eine wünschenswerte Ausrichtung eines Lehr-/Lernprozesses skizzieren*. Didaktische Prinzipien sind konkreten Arbeitszielen übergeordnet und wirken wie Perspektiven, unter denen gearbeitet wird; dementsprechend enthalten sie eine Zieldimension. Da sie einem bewussten Menschenbild und dem damit verbundenen Normgefüge entstammen, sind sie vom Zeitgeist geprägt und wandelbar. *Gender Mainstreaming* wird von mir als Didaktisches Prinzip aufgefasst.

In diesem Artikel schildere ich den Versuch, diese geschlechterreflexive Haltung im Pädagogik/ Psychologie Unterricht in der Ausbildung von Kindergartenlehrkräften umzusetzen. Es wird aufgezeigt, welche Erfahrungen mit *Gender Mainstreaming* im regulären Unterricht in einer Frauenklasse gemacht wurden. Der Bericht bezieht sich auf den Unterricht im Fach Pädagogik/Psychologie im Zeitraum von 1999 -2001, die Schülerinnen sind im Alter von achtzehn bis fünfundzwanzig Jahren. Für das Fach Pädagogik/Psychologie/Sonderpädagogik standen im ersten Jahr vier, im zweiten sechs Wochenstunden zur Verfügung. Dieser Bericht ist als selbst-reflektierte Praxis - i.S. von Altrichter und Posch (1994) - zu sehen und kann methodologisch ethnografischen Studien zugeordnet werden.

Da Unterricht nie losgelöst vom strukturellen Kontext betrachtet werden soll, versuche ich im nächsten Abschnitt mit einem Alltagsbeispiel die strukturellen und geschlechtskulturellen Rahmenbedingungen, die in der Schule herrschen, zu verdeutlichen.

*Struktureller Kontext oder Wer hat heute seine Brüste abgefroren?*¹

Die provokante Schülerinnenfrage irritiert mehrfach - auf der grammatikalischen Ebene, weil das Fragepronomen *wer* auf ein männliches Subjekt (angesprochen im Possessiv "seine") referiert, das hier aber aus semantischen Gründen nicht gemeint sein kann, und auf der inhaltlichen Ebene, weil der Verlust eines Kleidungsstücks nur in grotesker Übertreibung zur Vorstellung des Abfrierens von Körperteilen führt. Zum Dritten fragt sich die Leserin, ob mit einem solchen Satz die schulübliche Anstandsgrenze überschritten wird. Dass ausgerechnet das weiblichste aller Kleidungsstücke öffentlich präsentiert wird, weist auf den geschlechtskulturellen Kontext, in dem der Satz entstand. Es kann nur eine weibliche Umgebung sein, Weiblichkeit ist Normalität. Sie wird nicht schamvoll verdeckt, sondern lapidar konstatiert oder vorausgesetzt. Wir befinden uns in einer Frauenschule mit zweihundert Schülerinnen und zwei Schülern. Das Kindergärtnerinnenseminar wurde im 19. Jahrhundert aus privater Initiative gegründet und mit Ausnahme weniger Jahre von Frauen geleitet; von Beginn weg unterrichteten Frauen und Männer an dieser konfessionell neutralen Institution. Das LehrerInnenkollegium besteht aktuell aus sechszwanzig Frauen und sechzehn Männern, die Schulleitung aus zwei Frauen und einem Mann. Neunzehn Lehrerinnen und zwölf Lehrer haben eine Familie.

Gender Mainstreaming -- Was ist damit gemeint?

Der Begriff Gender Mainstreaming fasst verschiedene Diskurse in einen zusammen. So impliziert der Begriff *Gender* die Auffassung, dass Geschlecht ein soziales Konstrukt sei, das wir alltäglich in unseren Interaktionen herstellen, darstellen, und es damit sowohl perpetuieren als auch verändern. Von C. West und D. Zimmermann (1991) wurde dieser Vorgang als *doing gender* bezeichnet. Aus den alltäglichen Erfahrungen dieser Zuschreibungen und Darstellungen resultiert unser Wissen um "Normalität" der Geschlechterverhältnisse. *Mainstreaming Gender* bezeichnet den Versuch und die Forderung, die Kategorie Gender/Geschlecht² in allen Interaktionen mitzudenken. Für die Erziehungswissenschaft heisst dies: insbesondere Schule und Unterricht sei bezüglich geschlechtsspezifischer Zuschreibungen und Erwartungen zu reflektieren.

Bezogen auf die Ausbildung zur Kindergartenlehrkraft müssten folgende Fragen geklärt werden:

- Welche Geschlechterkonstruktion(en) ermöglicht, fördert (verhindert) die Ausbildung zur Kindergartenlehrkraft?
- Welche Formen von Unterricht fördern eine selbstreflexive Geschlechtsidentität?

¹ Mit dieser Frage am Schülerinnenanschlag wurde versucht, einen liegegebliebenen BH an die Frau zurückzubringen.

² Ich verwende beide Begriffe synonym, d.h. mit Geschlecht meine ich *soziales* Geschlecht.

- Welche Berufsidentität wird entwickelt? Inwieweit ist "Mütterlichkeit" (noch) ein programmatischer Teil der Ausbildung *Kindergartenlehrkraft*?

Es ist im Rahmen dieses Berichts aber nicht zu leisten, obengestellte Fragen umfassend zu untersuchen und zu beantworten, da sie auch einen sehr grossen Anteil an historischer Aufarbeitung erforderten. Dafür wäre eine Erhebung, welche die Schule als Ganze in ihrer Wirkung auf die Geschlechtsidentität evaluiert, notwendig. Der vorliegende Bericht verweist auf einen kleinen Teil im komplexen Geschehen und beansprucht keine Repräsentativität - weder für Frauenschulen noch für Ausbildungen von Kindergartenlehrkräften.

Hypothesen zum geschlechterreflektierten Unterricht

In der Planung meines Unterrichts für diese Klasse ging ich von verschiedenen Hypothesen aus, die sich aus der Erfahrung der vergangenen Unterrichtsjahre, den Theorien zur Gleichstellung in der Schule und aus früheren Beschäftigungen mit der Geschlechterfrage³, herleiten lassen.

1. Ich bin der Auffassung, dass in einer Frauenschule - wie in geschlechtergemischten Seminaren - traditionelle Geschlechterstereotypen wirksam sind und Schülerinnen in der Entfaltung ihrer Möglichkeiten behindern können. Ein weitgehend geschlechtshomogen organisierter Unterricht ist nicht per se "besser" für die Schülerinnen oder frei von Vorurteilen, bildet aber einen günstigen Rahmen, um über die Genderthematik zu diskutieren.
2. Damit Anstrengungen zur Geschlechterthematik im Unterricht etwas fruchten, muss das ganze schulische Umfeld miteinbezogen werden. Es ist wichtig, Bewusstseinsbildung und Abbau von Geschlechterstereotypen bei allen Lehrerinnen und Lehrern zu fördern. Das eigene Rollenhandeln sollte mit anderen Lehrpersonen diskutiert werden.
3. Teamentwicklung muss die Kategorie Geschlecht mit einbeziehen; Funktionen in der Schule müssen geschlechtergerecht ausgeübt werden, da sie die Geschlechterhierarchie im Alltag modellhaft abbilden. Die vorgelebte Wirklichkeit hat hohen Überzeugungsgrad und unterstützt dementsprechend die Unterrichtsarbeit.
4. Berichte, die Frauen als Opfer oder diskriminiert darstellen, bieten für junge Frauen in der Adoleszenz wenig Anreiz zur Identifikation und werden darum abgelehnt.
5. Im Prozess des Erwachsenwerdens ist es notwendig, Wege aufgezeigt zu bekommen, die es ermöglichen, sich positiv mit dem eigenen Geschlecht zu identifizieren, um die Anforderungen der Entwicklung zu meistern.
6. Abstrakte Diskussionen über Frauen /Männer sind wenig ergiebig, allerdings sind Schülerinnen für kritische Betrachtungen offen, wenn diese in einen Kontext eingebettet sind, der ihre eigenen Erfahrungen aufnimmt.

³ U.a. auch in einem Projekt Koedukation 1995-1997 im Fürstentum Liechtenstein, das der Praxisreflexion für Lehrkräfte von Kindergarten bis Maturität zum Thema Schule und Geschlecht gewidmet war.

7. Die Abwesenheit von jungen Männern im Unterricht wird von den jungen Frauen nur selten explizit als Defizit empfunden.
8. Als Lehrperson muss ich bereit sein, meine eigene Geschlechtsidentität zu reflektieren und mich auch auf persönliche Fragen und Diskussionen einzulassen.
9. Die Unterrichts-Protokolle, die von den Schülerinnen verfasst werden, können belegen, in welchem Ausmass es gelungen ist, die Genderthematik situativ in den Unterricht einzubauen und damit auch im Bewusstsein der Schülerinnen zu verankern.

Bericht zum Geschlechterreflektierten Unterricht

Die Hypothesen wurden entsprechend den folgenden Qualitätskriterien für meinen persönlichen Unterricht konkretisiert. Der Unterricht sollte:

1. *den spezifischen Interessen und Fähigkeiten der Schülerinnen entgegenkommen* und auf das *Auffinden der Stärken* zielen; das Positive der Geschlechterrolle sichtbar werden lassen und das Selbstvertrauen der jungen Frauen stärken;
2. das *Einschränkende der Geschlechterrolle* (für das eigene Lernen und die Entwicklung) bewusst machen und die Lust auf Entdeckung und neue Erfahrungen wecken;
3. Berufswahl und *Lebensplanung bewusst* machen;
4. Sozialkompetenz anerkennen und trainieren;
5. hohe *Leistung fordern*, transparente Beurteilung, auch Selbstbeurteilung, ermöglichen.
6. *Gesprächskompetenz fördern*, Mündliche Leistungen bewerten.
7. *Sprache* auf Frauen ausrichten und *von den Schülerinnen verlangen*;
8. *Themen/Aufgabenstellungen / Statistiken* auf Geschlechtervergleiche *überprüfen*;
9. Geschichten/Fallbeispiele ausgewogen in 'weibliche'/'männliche' Kontexte einbetten > notfalls umschreiben; weibliche und männliche ProtagonistInnen anbieten;
10. in irgendeiner Form den Nachweis für die Erfüllung der Qualitätskriterien liefern.

Vorgehen

Es wurden die thematischen Unterrichtseinheiten der Jahresprogramme der beiden Schuljahre 1999/2000 und 2000/2001, die sich aus dem obligatorischen Curriculum ergaben, aber sich implizit zusätzlich an Qualitätskriterien⁴ für geschlechtergerechten Unterricht orientierten, mit der persönlichen Einschätzung bezüglich der Ergebnisse des Unterrichts und mit den von den Schülerinnen verfassten Unterrichtsprotokollen verglichen. Ich ging davon aus, dass sich das didaktische Prinzip *Gender Mainstreaming* explizit als geschlechterbezogene Aussagen in den Unterrichtsprotokollen wiederfindet und ermittelte darum die Häufigkeit solcher Aussagen.

⁴ in Anlehnung an die Kriterien des SIBP - Kriterienkatalogs (1998).

Wahl der Unterrichtsthemen

Die Zweijahresplanung des Unterrichts wurde wie üblich in Absprache mit der Fachschaft Pädagogik/Psychologie vorgenommen, wobei hier ein grosser Interpretationsspielraum gegeben ist, ausserdem wurde die Planung mit der Stufendidaktikerin abgesprochen. Da auch sie einen geschlechterbewussten und rollenkritischen Unterricht betreibt, herrschte bezüglich obengenannter Qualitätskriterien Übereinstimmung. Mehrarbeit resultierte für mich in der Vorbereitung des Unterrichts, da doch häufig noch passende Beispiele und ergänzende Literatur bereit gestellt werden mussten.

Aufgrund einer früheren Erfahrung wollte ich in dieser Klasse darauf verzichten, Geschlechterrollen als separaten Themenblock⁵ zu behandeln, sondern verfolgte während der letzten zwei Jahre das Ziel, innerhalb jedes dargebotenen Themas die Variable Geschlecht, wo sie mir als Wissens- und Verständnishintergrund notwendig schien oder sich eine Erwähnung anbot, situativ aufzugreifen. Diese Entscheidung traf ich aus der Überlegung, dass die als Themenblock behandelte Einheit als vorübergehende Erscheinung eher abgehakt und vergessen wird, während das repetitive, situative Aufgreifen der Genderthematik eine dauerhaftere Verankerung im Bewusstsein bringen kann.

Erfolgseinschätzung und Rückblick auf die zweijährige Sequenz

Im Verlauf dieser Unterrichtszeit führte das situative Aufgreifen der Genderthematik immer wieder zu spannenden Diskussionen. Mit der Zeit begannen die Schülerinnen von sich aus, die Variable Geschlecht in ihre Überlegungen einzubeziehen, und wenn in Texten sehr traditionelle Rollenbilder referiert wurden, widersprachen sie diesen als für sie nicht mehr gültigen Rollenvorstellungen. In diesen Diskussionen kam aber auch zum Ausdruck, dass sie sich durch selbstverfahrene Vorurteile gegenüber Kindergärtnerinnen (als liebe, fröhliche Dummchen, die mit Kindern basteln und keine Lernförderung betreiben,) mehr diskriminiert fühlten als in ihrem Frausein. Es brauchte in solchen Situationen wenig von meiner Seite, um den Zusammenhang zur generellen Diskriminierung von Frauenberufen aufzuzeigen. Nur mit diesem Hintergrund kann ich mir erklären, warum die Schülerinnen mit Dankbarkeit reagierten, wenn ich sie ermunterte und darin bestätigte, schwierige Texte bewältigen zu können. Die Leistungen, die ich verlangte, stärkten offensichtlich ihr Selbstvertrauen und es wurde sogar explizit zurückgemeldet, dass sie es schätzten, ihre Fähigkeiten zu beweisen.

Während die Berufsrolle und die damit verbundene Diskriminierung zu emotionalen Diskussionen führte, stellte ich bezüglich der Geschlechterrolle eine gewisse abgeklärte Gelassenheit fest. Die Überzeugung, dass sie als Frauen selbstbestimmt ihren Weg gehen werden, wurde selbstverständlich vertreten. Entsprechend bestätigte sich auch die Hypothese sechs, dass die Abwesenheit von jungen Männern in der Klasse nicht als Defizit empfunden wurde, da genügend ausserschulische Kontakte bestünden.

⁵ Aus diesem Grund wird hier keine Unterrichtseinheit *Gender* vorgestellt werden.

Schwierig empfand ich jene Situationen, in denen an mich als Lehrperson unvermittelt Fragen gestellt wurden, die meine persönliche Biographie oder meine Wertvorstellungen⁶ betrafen. Auf diese Fragen reagierte ich darum immer mit grosser Zurückhaltung, weil ich mich nicht dem Vorwurf aussetzen möchte, meine Schülerinnen indoktriniert zu haben. Der von mir gesetzte Anspruch, als Lehrperson die eigene Geschlechtsidentität reflektieren, bzw. eigene Wertvorstellungen hinterfragen zu müssen, erzeugte bei mir selbst mehr Stress als erwartet.

Ich verwendete selbst konsequent eine geschlechtergerechte Sprache, inklusive Komposita wie LehrerInnenzimmer, LeserInnenbrief, Schülerinnenarbeit, ich korrigierte aber nicht, wenn sich die *Schülerinnen* als *Schüler* bezeichneten. In einer Sprachreflexionsphase bekannte eine Schülerin freimütig, dass sie selbst nicht merke, dass sie nur die männliche Form brauche, obwohl sie das eigentlich ablehne.

Die Ergänzung des Unterrichtstoffes, bzw. die situative Bezugnahme auf die Variable Geschlecht empfand ich nur als kleinen Mehraufwand, der sich aber lohnte, da damit jedes Thema einen konkreteren Schülerinnenbezug bekam.

Die Unterrichtsstunden wurden von den Schülerinnen protokolliert und zu Beginn jedes Unterrichtsblocks wurde das Protokoll vorgelesen und kommentiert. Nach meiner Einschätzung wurden die geschlechterreflexiven Diskussionen – gemessen an der Zeit, die sie beanspruchten – in den einzelnen Protokollen nicht sehr ausführlich wiedergegeben.

Protokolle der Schülerinnen

Wie in den *Qualitätskriterien* festgehalten, sollte der Nachweis für die immer wiederkommende Thematisierung der Geschlechterproblematik einigermaßen objektiv erbracht werden. Ausser meiner persönlichen Einschätzung verwende ich dazu die Unterrichtsprotokolle. Es ist anzunehmen, dass die Schülerinnen sich bemühten, vor allem das festzuhalten, was sie als wichtigen Lernstoff betrachteten. Da die Klasse auch in andern Fächern protokollieren musste, war dieses Vorgehen nicht ungewohnt und es erfolgte nicht speziell unter dem Blickwinkel der Genderthematik.

Die Auszählung der Protokolle ergibt folgendes Bild: Im ersten Schuljahr (ca. 33 Schulwochen) wurden 9 Themenblöcke behandelt. In den Protokollen werden 21 Genderbezüge erwähnt, im zweiten Schuljahr (in 29 Schulwochen) wurden 7 Themenblöcke behandelt und 16 Genderbezüge aufgeführt. In beiden Jahren treten die Protokolleinträge bei gewissen Themen deutlicher und häufiger auf. So werden im ersten Jahr in den Themen *Erziehung*, *Familie* und *Kommunikation* viele Einträge gemacht, im zweiten Jahr sind die Einträge ziemlich gleichmässig über das Jahr verteilt, eine leichte Häufung geschieht beim Thema *Verhaltensstörung*. In jedem Themenblock fand mindestens einmal ein Bezug zu Gender statt.

Andere Rückmeldungen

Bis kurz vor Ende des zweiten Schuljahres war ich der Meinung, die gewählte Form der situativen Einbettung der Geschlechterthematik auf die beschriebene Weise sei ef-

⁶ Zum Beispiel: Was meinen denn Sie zur Fristenlösung bzw. Abtreibung, zur Mutterschaftsversicherung, zu Frauen im Militär? Was haben Sie gemacht, als Ihre Kinder klein waren?

fizient und darum einer einzelnen thematischen Blocklehrveranstaltung vorzuziehen. In dieser Meinung wurde ich aber ziemlich irritiert durch die Frage einer Schülerin in der zweitletzten Schulwoche, ob wir denn noch "etwas zu Mädchen/Buben" machen werden. Auf meine erstaunte Antwort, dass wir doch immer wieder davon gesprochen hätten, antwortete sie: "Schon, aber irgendwie nie "richtig".

Diskussion der Ergebnisse

Wie aus dem Abschnitt Erfolgseinschätzung zu entnehmen ist, betrachte ich das gewählte Vorgehen grundsätzlich als sinnvoll und praktikabel. Die Unterrichtsprotokolle bestätigen, dass es gelungen ist, während eines ganzen Jahres immer wieder Genderbezüge herzustellen und spannende Diskussionen in der Klasse zu provozieren. Aus meiner Sicht wären noch bedeutend mehr Bezüge möglich gewesen, doch wollte ich das Genderthema nicht allzu dominant werden lassen.

Ein Bereich, in dem ich zu wenig erreicht habe, ist die Sprache. Trotz permanentem korrektem Sprachvorbild und expliziter Betrachtung und Behandlung beim Thema Kommunikation gelang es nicht, einen geschlechtergerechter Sprachgebrauch zur Norm zu machen. Die Schülerinnen nahmen zur Kenntnis, dass ich von Lehrerinnen und Schülerinnen etc. sprach, übernahmen diese Ausdrücke aber nur sporadisch im mündlichen Gebrauch, in den schriftlichen Arbeiten waren sie dann konsequenter.

Schlussfolgerung I

Durch Gender Mainstreaming den Fokus auf die Geschlechterthematik zu legen und in "homöopathischen Dosen" wirken zu lassen, scheint mir eine taugliche Möglichkeit der Bearbeitung zu sein. Allerdings muss genügend Zeit vorhanden sein, sonst besteht die Gefahr, dass jeweils aus Zeitmangel der spezielle Geschlechterfokus weggelassen wird. So war es mir z.B. am Schluss des Schuljahrs nicht mehr möglich, ausführlich die Kritik an Kohlberg durch C.Gilligan zu behandeln, obwohl dies eine wichtige und spannende Auseinandersetzung gebracht hätte. Im Weiteren beschäftigt mich die Frage, ob es nicht doch unabdingbar ist, zusätzlich zum Gender Mainstreaming während des Schuljahrs auch noch Projektstage oder Wochen einzuschalten, die dann ausschliesslich diese Thematik in den Mittelpunkt stellen. Wenn aber nur entweder das eine oder das andere gemacht werden kann, plädiere ich für Gender mainstreaming anstelle eines einzigen Blocks und zwar darum, weil zur Bearbeitung von *Gender* grundlegende Theorien bekannt sein müssen. Ohne vorgängige gründliche Auseinandersetzung mit der pädagogisch/psychologischen Literatur oder einer pädagogisch/psychologischen Fragestellung bleibt die Genderdiskussion an der Oberfläche und muss sich dann mit Alltagstheorien und anekdotischer Selbsterfahrung begnügen.

Schlussfolgerung II

Dieser Bericht basiert auf der Unterrichtserfahrung auf der Sekundarstufe II, mit den hier üblichen hochdotierten Zeitanteilen für den Pädagogik/Psychologieunterricht und im zu Beginn festgehaltenen schulstrukturellen Rahmen, der keine gesellschaftsübliche Geschlechterhierarchie spiegelt. Da in absehbarer Zukunft der Beruf der Kinder-

gartenlehrkraft an Pädagogischen Hochschulen studiert wird, stellt sich die Frage, welche impliziten Geschlechterordnungen dort zur Identitätsbildung anregen werden und wie die Thematik im Rahmen einer neuen Ausbildung adäquat behandelt wird. Als Forschungsdesiderata betrachte ich die zu Beginn aufgeworfenen Fragen nach den Geschlechterkonstruktionen und geschlechtsspezifischen Berufsidentitäten, die in den neuen Ausbildungen an den Pädagogischen Hochschulen vermittelt werden. Es sind darum sowohl eine *Geschlechterreflexive Hochschuldidaktik* als auch ein *Geschlechterreflexives Qualitätsmanagement* zu verlangen. Es wird deutlich, dass *Gender Mainstreaming* ein Qualitätsmerkmal ist, das nur in einer geschlechtergerechten Führungs- und Organisationsstruktur Erfolg im Sinne von Wirkung haben kann.

Literatur

- Aregger, K. (1994). *Didaktische Prinzipien*. Aarau: Sauerländer.
- Faulstich-Wieland, H., Güting, D. & Ebsen, S. (2001). Einblicke in 'Genderism' in schulischem Verhalten durch subjektive Reflexivität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (1), 67-79.
- Honegger, C. & Arni, C. (Hrsg.). (2001). *Gender, die Tücken einer Kategorie*. Zürich: Chronos.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske & Budrich.
- SIBP (1998). *Kriterienkatalog. Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung*. Zollikofen: SIBP.
- West, C. & Zimmerman, D.H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society* (Bd. 1), 125-151.

Eine gendergerechte LehrerInnenbildung für die Sekundarstufe 2

Bericht über ein Genderprojekt in der Berufsbildung

Elisabeth Grünewald-Huber

Gender, not religion, is opium for the people
(Erving Goffman)

Der Artikel skizziert einleitend, mit einigen heute bestehenden geschlechtsspezifischen Asymmetrien in der Berufswelt sowie möglichen Gründen dafür, den Interventionskontext des Projekts. Danach werden Konzeption, Ziele, Arbeitsweisen und -instrumente des Projekts vorgestellt. Berichtet wird sodann über die Arbeit mit den zehn an der hier thematisierten ersten Projektphase teilnehmenden Dozierenden aus zwei Institutionen der LehrerInnenbildung. Schliesslich werden verallgemeinernd einige Erkenntnisse für eine gendergerechte LehrerInnenbildung formuliert und eine differenzierende Definition der hierfür nötigen Genderkompetenzen versucht.

Zum Projektkontext

Die rechtlichen Grundlagen für eine Gleichstellung der Geschlechter in Gesamtgesellschaft und (Berufs)Bildung haben sich in den letzten zwanzig Jahren laufend verbessert.¹ Es hat eine Annäherung ans Gleichstellungspostulat stattgefunden. Empirische Studien² und Alltagsbeobachtungen zeigen aber, dass Gleichstellung 'in den Niederungen der Praxis' nicht erreicht ist, dass Fortschritte wegen ihrer mangelnden Priorisierung stark von der wirtschaftlichen und (gesellschafts)politischen 'Grosswetterlage' abhängen und dass einmal Erreichtes - aus vielen Gründen - immer wieder neu gefährdet ist. Die bisherigen *Veränderungen* sind offensichtlich *zu wenig umfassend und tiefgreifend* ausgefallen. In der Berufswelt äussert sich dies darin, dass die Frauen die sich ihnen eröffnenden Entscheidungs- und Handlungsspielräume faktisch zu wenig nutzen können; eigene traditionelle Denkmuster sowie stereotype Erwartungen in Umfeld und Gesellschaft stehen im Weg. Und auch die Männer sind weit davon entfernt, die potentiell vorhandenen Möglichkeiten der Lebensgestaltung auszuschöpfen; ihre Fixierung auf die Ernährerrolle hindert sie daran und ist zugleich eine Hauptursache für die "Verhinderung der beruflichen Gleichstellung"³. Das Ergebnis dieser, sich gegenseitig verstärkenden, Sachverhalte ist bekannt: eine ungleiche Verteilung materieller, zeitlicher, kultureller und symbolischer Ressourcen; ungleiche Zugangsmöglichkeiten zu verschiedenen Berufsfeldern (horizontale Beteiligung) und Hierarchiestufen (vertikale Beteiligung); erheblich eingeschränkte Berufswahl, Laufbahnplanung und private Lebensgestaltung beider Geschlechter, die stärker an gesell-

¹ 1981 wurde der Verfassungsartikel "Gleiche Rechte für Mann und Frau" angenommen. Zu weiteren Fortschritten vgl. Kurt Häfeli in diesem Heft.

² vgl. z.B. Grünewald-Huber (1997), Gonon et al. (2000).

³ So der Titel einer Studie zweier Männerforscher über mehr oder weniger subtile männliche Verhinderungstaktiken (vgl. Höyng & Puchert, 1998).

schaftlichen Normen und Erwartungen orientiert sind als an eigenen Neigungen und Fähigkeiten.

Durch diese Nichtausschöpfung von Optionen geht einerseits 'individuelles Glück' verloren, andererseits liegt volkswirtschaftlich ein grosses Potenzial an Ressourcen brach⁴.

Projektrahmen und Ziele

Für das vorgestellte Projekt wird davon ausgegangen, dass sich die beschriebene Situation langfristig substanziell verbessern lässt durch einen Berufsschulunterricht, der erstens die beschriebenen Probleme explizit thematisiert oder implizit berücksichtigt und zweitens durchgängig gendergerecht gestaltet ist.

Das Projekt "Gleichstellung an Berufsschulen"⁵ (Laufzeit 2000-2002) setzt in einer ersten Phase auf der Multiplikatorenebene der *Ausbildenden von Berufsschullehrkräften* an, bzw. bei der Ausbildung künftiger BerufsschullehrerInnen, in einer zweiten Phase auf der Ebene der *Berufsschullehrkräfte* bzw. bei ihrem Unterricht an Berufsschulen.

Die *Hauptziele* sind in *Phase 1* eine symmetrische, geschlechtergerechte Handhabung der Genderdimension auf allen Ebenen der Ausbildung - inhaltlich, didaktisch, pädagogisch, interaktionell, sprachlich etc. - sowie ein Aufbau bzw. eine Erweiterung der hierfür nötigen Kompetenzen. *Hauptziele* für *Phase 2* sind ein gendergerechter *Unterricht an Berufsschulen* und eine entsprechende Befähigung der Berufsschullehrpersonen. Damit soll auf folgende Langzeitziele hingewirkt werden: Abbau von Geschlechterstereotypen in Denken, Wahrnehmung und Handeln bei Auszubildenden und Auszubildenden; Erweiterung beruflicher Optionen (horizontal bezüglich Berufsfeldern, vertikal bezüglich Hierarchien) bei den Auszubildenden; Abbau der aktuellen Geschlechtersegregation in Berufsbildung und Berufswelt.

Kennzeichnend für das Projekt ist ein integrativer Ansatz: Die *Gender-Thematik* wird in bestehende organisatorische, curriculare und institutionelle Gegebenheiten integriert und somit *im Praxisalltag* eingebracht. Bezeichnend ist weiter eine massgeschneiderte Konzeption, die den Interessen und Ressourcen der einzelnen Teilnehmenden weitestgehend Rechnung trägt. Das Projekt soll konkret zu folgenden Ergebnissen führen:

- Genderkompetenzen der Dozierenden (Phase 1) und LehrerInnen (Phase 2) mit nachhaltiger Wirkung für ihre Ausbildungspraxis.
- Durchführung sowie reflektierte und kommentierte Dokumentation von gendergerecht(er)en Unterrichtssequenzen.
- Stärkere Einbindung der Thematik in die beteiligten Institutionen.

Theoretisch macht das Projekt mit der Annahme einer permanenten und ubiquitären (Re-)Produktion von Geschlechterverhältnissen (doing gender) Anleihen beim Kon-

⁴ Bauer beziffert den jährlichen Verlust für die Schweiz, insbesondere wegen dem mangelnden Einbezug der Frauen in die Berufswelt, auf Milliardenhöhe (vgl. Bauer, 2000).

⁵ Das Projekt ist Teil des Lehrstellenbeschlusses 2 vom Bund und wird am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik SIBP Zollikofen unter der Leitung der Autorin realisiert.

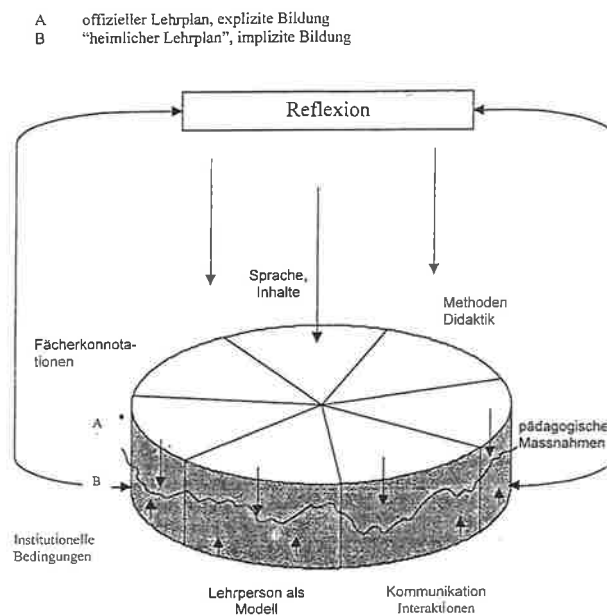
struktivismus und im Hinblick darauf, dass die Herstellung der Geschlechterverhältnisse weitgehend unbewusst erfolgt, bei der Psychoanalyse⁶.

Arbeitsmethoden und -instrumente

Die Arbeitsformen umfassen sechs Tage Weiterbildung in der Gesamtgruppe pro Jahr / Phase, kollegiales Hospitieren und Zusammenarbeit in Tandems nach Bedarf und individueller Support durch die Projektleitung nach Bedarf.

In einem Projekt-Tagebuch notieren die Teilnehmenden themenrelevante Vorkommnisse, Erfahrungen und Reflexionen. In einem Portfolio⁷ halten sie Wesentliches fest aus der gemeinsamen und individuellen themenbezogenen Weiterbildung und Lektüre. Tagebuch und Portfolio dienen auch einer abschliessenden Reflexion und Evaluation des Projekts. Beide Arbeitsinstrumente lassen sich über die Projektdauer hinaus weiter nutzen.⁸

Für die Planung, Durchführung und Analyse von genderreflektiertem Unterricht werden u.a. der wbz/sibp-Kriterienkatalog (s. Literatur) sowie der nachfolgend dargestellte Bildungszirkel⁹ eingesetzt:



⁶ Vgl. z.B. Bourdieu: "Die Vorherrschaft des Mannes ist derart fest in unserem Unbewussten verankert, dass wir sie gar nicht wahrnehmen, und derart genau auf unsere Erwartungen abgestimmt, dass wir Mühe haben, sie in Frage zu stellen" (Bourdieu, 1998, S. 1).

⁷ Es wurden Unterlagen zur berufsspezifischen Fortbildung, zum Selbststudium, zur Dokumentation von Lernerfahrungen sowie zum Überdenken von Lernprozessen aus einem in der LehrerInnenfortbildung des Kantons Bern entwickelten Portfolio verwendet.

⁸ Das Projekt ist ähnlich angelegt wie ein Projekt an der Abteilung Höheres Lehramt der Uni Bern (vgl. Dissertationsprojekt von Helen Lehmann in diesem Heft); es besteht ein Informationsaustausch.

⁹ Weiterentwicklung des sozio-psychologischen Bildungszirkels von Kauermann-Walter und Kreienbaum (zit. aus Arnold und Schüssler, 1998, S. 203) durch die Autorin.

Der Zirkel versucht zu veranschaulichen, wie der 'offizielle' bzw. intendierte Lehrplan zusammenhängt mit dem nicht bewusst beabsichtigten, aber nicht weniger wirksamen 'heimlichen' Lehrplan. Ziel der Arbeit mit dem Bildungszirkel ist eine schrittweise Revision des heimlichen Lehrplans im Gender-Bereich. Dazu wird jeweils ein Segment des Zirkels in den Blick genommen - durch Beobachtung des eigenen Unterrichts oder besser durch kollegiales Hospitieren. Das Beobachtete wird reflektiert und dient als Basis für neue Zielsetzungen.¹⁰ Dadurch verändert sich die Praxis auf der Ebene des intendierten und allmählich auch des 'heimlichen' Lehrplans.

Realisation und Ergebnisse¹¹

Während eines Jahres arbeiteten 10 Dozierende mit unterschiedlichsten Fächern und institutionellen Zusatzfunktionen (Curriculumsplanung, Leitungsaufgaben etc.) aus dem Weiterbildungszentrum für Gesundheitsberufe WE'G (Aarau) und dem Schweizerischen Institut für Berufspädagogik SIBP (Zollikofen) zusammen mit der Projektleitung und externen Fachpersonen an den genannten Zielen. Das Zusammentreffen der sehr unterschiedlichen 'Genderkulturen' - historisch und statistisch betrachtet kann das WE'G als 'weiblich', das SIBP als 'männlich' bezeichnet werden - stellte eine anspruchsvolle, aber aufgrund der quasi immanenten Virulenz der Thematik besonders lehrreiche Ausgangslage dar.

Die Inhalte der Weiterbildung (6 Tage in 4 Blöcken) führte von theoretisch ausgerichteten Themen zu praxisnahen Fragestellungen: Von der feministischen Philosophie bzw. Wissenschaftskritik über geschlechtsspezifische Krankheitsforschung als Beispiel für empirische Gender-Studien zu geschlechtsspezifischen Fragen in den eigenen Fachgebieten und Ausbildungsklassen. Abschliessend wurden die durchgeführten gender-modifizierten Unterrichtssequenzen präsentiert und diskutiert. Im Frühling 2002 wird eine Nachfolgetagung einen weiteren Erfahrungsaustausch ermöglichen.

Im Bewusstsein, dass individuelles Handeln an institutionelle Grenzen stösst, wurde im zweiten Weiterbildungsblock mit einer Organisationsberaterin an einer stärkeren Institutionalisierung der Thematik gearbeitet.¹² Daraus wurde in beiden Institutionen ein Gender-Integrationsprozess initiiert bzw. intensiviert, der auch zu Anlässen der Gesamtinstitutionen führte. Hier ein Ausschnitt aus dem Protokoll eines Schulentwicklungstages: "Gender-Kompetenz ist als Teil der fachlichen und lehrberuflichen Professionalität anerkannt; ansatzweise sind institutionelle Muster im Umgang mit der Gender-Thematik diskutiert und reflektiert (u.a. wurde klar, dass die Tendenz, Fächer geschlechtsspezifisch zuzuordnen, den Erfahrungsaustausch über die Geschlechtergrenzen hinaus erschwert und den Anspruch, interdisziplinär zu arbeiten, unterläuft.); die Schulleitung hat Folgerungen für die zukünftige Konzept- und Projektarbeit

¹⁰ Dieses Vorgehen entspricht im Wesentlichen der von Altrichter und Posch beschriebenen Aktionsforschung (Altrichter, 1998).

¹¹ Der folgende Text bezieht sich ausschliesslich auf Projektphase 1, also auf die Weiterbildung von Auszubildenden. In der inzwischen angelaufenen 2. Projektphase wird in ähnlicher Weise mit Berufsschullehrpersonen gearbeitet.

¹² Die Veranstaltung wurde von fünf weiteren Personen aus den Institutionen besucht.

vorbereitet und beschlossen, die Gender-Thematik als Schulentwicklungsthema weiter zu bearbeiten."

Die Hauptergebnisse des Projekts bestehen zusammenfassend in einer höheren Genderkompetenz der DozentInnen¹³, einer Anzahl dokumentierter und kommentierter Unterrichtssequenzen¹⁴ und einer stärkeren Institutionalisierung der Thematik in den beiden Institutionen.

Mögliche Verallgemeinerungen

Folgende im Projekt gewonnene Erkenntnisse dürften verallgemeinbar sein:

- Persönliche 'Genderbiographien' lassen sich nicht ausblenden. Die Diskussion der individuellen Positionen hinsichtlich der Geschlechterthematik und gegebenenfalls eine Auseinandersetzung mit eigenen 'Genderhypothesen' sind wesentliche Bestandteile von Genderkompetenz.
- Die Thematik ist bei vielen Auszubildenden (und Auszubildenden) energiegeladen und/oder stark normativ besetzt. Eine Auseinandersetzung mit dem Thema verlangt von den Beteiligten Behutsamkeit und Konfliktfähigkeit. Andererseits scheint eine günstige Behandlung des Themas nicht nur zu einer gelassenen, souveränen Haltung zu führen, sondern nicht selten auch zu einem besonderen persönlichen Interesse an der Thematik.
- Bei der Ausarbeitung der Unterrichtssequenzen mussten die DozentInnen vielfach feststellen, dass ihnen wichtige Vorarbeiten in Form von Konzepten und Materialien fehlten. So fand z.B. eine Dozentin, die zum Thema Beurteilung arbeitete, keine Literatur zu gendergerechten Gesichtspunkten, obwohl ein Bedarf empirisch ausgewiesen ist.
- Genderbewusster und -gerechter Unterricht kann als Teil von gutem Unterricht gesehen werden, wobei sich in den meisten Qualitätsmerkmalen des guten Unterrichts implizite Genderaspekte erkennen lassen. Diese werden aber erst 'nutzbar', wenn das dafür nötige Bewusstsein vorhanden ist.¹⁵
- Die Teilnehmenden wurden sich zunehmend der Vielschichtigkeit und interthematischen Verknüpfung der Genderdimension und entsprechend ihrer Berücksichtigung in der Praxis bewusst und erkannten, dass sie im Verlauf eines Jahres hinsichtlich gendergerechtem Unterricht und Genderkompetenz nur ein paar Teilschritte machen konnten.

Abschliessend sei ein Versuch gewagt, *Genderkompetenz*¹⁶ für Auszubildende von Berufsschullehrpersonen (und wohl auch Lehrpersonen anderer Stufen) zusammenfassend zu umschreiben:

¹³ Vgl. weiter unten.

¹⁴ Publikation 2002 in der SIBP Schriftenreihe (Nummer 16).

¹⁵ Um das Genderbewusstsein in diesem Zusammenhang zu schärfen, müssten diese Genderkomponenten in den Standards (z.B. von Kramis, Landwehr, Oser) expliziert werden.

¹⁶ "Gender" sei dabei verstanden als "soziales, kulturelles und symbolisches Ordnungsprinzip in unserer Gesellschaft" (Dietzen, 1993), "Kompetenz" als "Performanz in je spezifischen Situationen aufgrund von geistigen Potentialen" (Trier, o.J.).

Genderkompetenz umfasst im Wesentlichen ein Bewusstsein für die Relevanz der Kategorie Geschlecht, eine alternative Wahrnehmung und Haltung, die Motivation in Richtung Geschlechterdemokratie zu arbeiten und schliesslich das nötige professionelle Spezialwissen und -können. Bezogen auf die vier Kompetenzebenen einer Lehrperson konkretisiert sich Genderkompetenz in folgenden Fähigkeiten und Kenntnissen:

- *Persönliche Ebene*: Ich kenne die eigene Genderbiographie und kann sie relativieren; ich bin fähig und bereit zu genderspezifischer Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion; ich habe in der Genderdiskussion eine klare eigene Position und toleriere anderer Positionen.
- *Fachliche Ebene*: Ich habe allgemeines und fachspezifisches Gender-Wissen, das ich laufend ergänze und vertiefe; ich kenne die Relevanz des Themas im eigenen Fachgebiet und in transdisziplinären Bezügen.
- *Pädagogische Ebene*: Ich habe einen Blick und ein Verständnis für die Genderbiographien und aktuellen Gendersituationen der Auszubildenden und kann adäquat damit umgehen; ich kann die genderspezifische Gesamtdynamik einer Ausbildungsgruppe oder Klasse einschätzen und konstruktiv damit umgehen.
- *Methodisch-didaktische Ebene*: Ich habe geschlechtsspezifische Methodenkenntnisse und ein breites genderspezifisch reflektiertes Methodenrepertoire, das ich gezielt für Chancengleichheit und genderbewusste Individualisierung einsetzen kann; ich kann das Genderthema situationsangemessen explizit oder implizit einbringen.

Die Entwicklung von Genderkompetenz ist als langfristiger, kontinuierlicher und anspruchsvoller Prozess zu konzipieren.

Literatur:

- Altrichter, H. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Arnold, R. et al. (1998). *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Bauer, T. (2000). *Die Familienfalle: wie und warum sich die Familiensituation für Frauen und Männer unterschiedlich auf die Erwerbsbiographie auswirkt - eine ökonomische Analyse*. Chur: Rüegger.
- Bourdieu, P. (1998). Über die Vorherrschaft des Mannes. Ein Musterbeispiel für symbolische Gewalt. *Le Monde Diplomatique* (Deutsche Übersetzung von Brigitte Grosse in: *Wochen Zeitung*, 16. 8. 1998).
- Dietzen, A. (1993). *Soziales Geschlecht: soziale, kulturelle und symbolische Dimensionen des Gender-Konzepts*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gonon, Ph. et al. (Hrsg.). (2000). *Gender perspectives on vocational education: historical, cultural and policy aspects*. Bern: Peter Lang.
- Grünewald, E. (1997). *Koedukation und Gleichstellung. Eine Untersuchung zum Verhältnis der Geschlechter in der Schule*. Chur: Rüegger.
- Höyng, S. & Puchert, R. (1998). *Die Verhinderung der beruflichen Gleichstellung. Männliche Verhaltensweisen und männerbündische Kultur*. Bielefeld: Kleine.
- Schweiz. Institut für Berufspädagogik SIBP / Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrpersonen WBZ (Hrsg.). (2000). *Kriterienkatalog Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung* (2. Aufl.).
- Trier, U.P. (o. Jahr). *Zum Kompetenzbegriff / Eine Zwischenbilanz aus der Sicht des DeSeCo-Programms*. Internet-Site im Anschluss an das internationale DeSeCo Symposiums, Neuchâtel 13.-15.10.1999.

Gleichstellung als durchdringendes Anliegen in der Volksschule

Ein Erfahrungsbericht aus der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

Hansjürg Sieber und Elisabeth Grünewald-Huber

Der Text beleuchtet die Arbeit des für die Genderthematik beauftragten Projektteams der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Bern, sowie am Rand den Umgang dieser Institution mit der Thematik.

Zunächst wird kurz aufgerollt, wie in der Institution auf die Koedukationsdebatte der siebziger und achtziger Jahre und die daraus abgeleiteten Forderungen nach Änderungen in Schule und Fortbildung von Lehrpersonen reagiert wurde. Konsequenzen schlugen sich v.a. im neuen kantonalen Lehrplan nieder sowie in der Schaffung eines Projektteams "Gleichstellung/Geschlechterbezogene Pädagogik" mit dem Auftrag, amtierende Lehrpersonen bei der Umsetzung der im Lehrplan festgehaltenen Ziele im Bereich der geschlechterbezogenen Pädagogik fortzubilden. Es wird sodann näher über die Arbeit dieses Teams - über Weiterbildungsangebote, PR-Strategien, Formen der Zusammenarbeit etc. - sowie dabei gemachte Erfahrungen berichtet. Abschliessend werden einige Perspektiven für die künftige Arbeit des Projektteams entworfen.

Vorgeschichte und Auftrag des Projektteams

Bei der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Bern (LeFo), die im Jahr 2002 ihr dreissigjähriges Bestehen feiert, war die Geschlechterthematik früh präsent. Eine kleine Gruppe von Frauen quer durch die Institution traf sich informell, aber regelmässig, um sich über die laufende Koedukationsdebatte bzw. -kritik und Forschungsergebnisse im Zusammenhang damit auszutauschen und daraus Forderungen für Änderungen in der Institution zu formulieren. Diese stiessen in der Gesamtinstitution auf erhebliche Widerstände, bei der Institutsleitung auf recht offene Ohren. Erste - für die Schweiz pionierhafte - Folgen waren in den achtziger und frühen neunziger Jahren konsequent gemischte Kursleitungen, Quoten in Kommissionen und Arbeitsgruppen, eine ausgewogene Anstellungspolitik, der Anspruch einer nichtsexistischen Sprache. Anfangs der neunziger Jahre fanden Foren zu den Themen "Geschlechterdifferenz in der Schule" und "Mädchenträume - Knabenräume" statt, die eine grosse Breitenwirkung hatten. Während die erste Arbeit 'ungefragt' und unentgeltlich geleistet wurde, hatte später eine Arbeitsgruppe "Koedukation" einen offiziellen Auftrag. Sie verfasste 1995 im Rahmen der Entwicklung eines neuen bernischen Lehrplans ein Kapitel zum Gleichstellungsthema; dieses ist Teil der "Allgemeinen Hinweise und Bestimmungen" und befindet sich zwischen den "Leitideen" am Anfang des Lehrplans und den eigentlichen Fachlehrplänen. Damit haben die Lehrkräfte den verbindlichen Auftrag, das Thema als sogenanntes "durchdringendes Anliegen" oder Querschnittsthema in ihren Unterricht einzubeziehen. Bern war der erste Schweizer Kanton, der das Thema so explizit und prominent in den Lehrplan aufnahm.

Im wesentlichen hält der Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern (1995) im Kapitel "Gleichstellung von Mädchen und Knaben" folgende Punkte fest:

- Die Lebensrealitäten beider Geschlechter aufnehmen;
- die ungleiche Stellung der Geschlechter thematisieren;
- beiden Geschlechtern eine Entwicklung frei von Rollenzwängen ermöglichen; hierfür traditionelle Rollenzuschreibungen thematisieren;
- Kenntnisse und Fertigkeiten für die berufliche und ausserberufliche Zukunft der Mädchen und Knaben gleichwertig fördern;
- Mädchen und Knaben grundsätzlich zusammen, bei bestimmten Themen / in bestimmten Fächern aber vorzugsweise getrennt unterrichten;
- bei den Lehrformen und Arbeitsweisen beide Geschlechter berücksichtigen;
- auf eine nicht-diskriminierende Sprache achten;
- den Schülerinnen und Schülern eigenes diskriminierendes oder stereotypes Verhalten bewusst machen; dominantes Verhalten, Gewalttätigkeiten usw. thematisieren; demokratische Lösungen entwickeln;
- das Verhaltensrepertoire der Schülerinnen und Schüler erweitern;
- die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen den Geschlechtern fördern.

1996 setzte die LeFo ein neues, je hälftig aus Frauen und Männern zusammengesetztes Projektteam "Gleichstellung/geschlechterbezogene Pädagogik" ein mit dem Auftrag, die amtierenden Lehrpersonen bei der Umsetzung des Lehrplankapitels Gleichstellung weiter zu bilden und zu unterstützen und hierfür Weiterbildungsangebote auszuarbeiten.

Bisherige Arbeit und Erfahrungen

Das Projektteam arbeitete ein Kursangebot aus, das einzelnen Lehrkräften ermöglichen sollte, das Lehrplanthema Gleichstellung im Unterricht umzusetzen und bot - mit "h(ol)-Kursen" - ganzen oder Teilen von Kollegien die Gelegenheit, Genderfragen zum Thema im Schulhaus zu machen und damit eventuell einen pädagogischen Schwerpunkt zu setzen. Zum Lehrplankapitel "Gleichstellung" entstand, wie für andere Teiles des Lehrplans auch, eine Umsetzungshilfe, die mit dem Lehrplan zusammen an sämtliche Schulen verteilt wurde.

Das Echo auf die Ausschreibungen war zunächst äusserst gering, das Interesse praktisch gleich Null. Es war klar, dass die Berner Lehrkräfte ihre Aufmerksamkeit anderswo hatten. Sie mussten im letzten Jahrzehnt eine Vielzahl von zusätzlichen Aufgaben sowie von strukturellen, inhaltlichen und organisatorischen Umstellungen bewältigen: Umstellung vom 4/5- auf das 6/3-System mit neuen, sich über mehrere Jahre in einem Experimentierstadium befindenden Übertrittsverfahren in die Sekundarstufe, neuer Lehrplan mit neuen Inhalten und Fachkombinationen (vgl. Natur Mensch Mitwelt NMM), ein neues, anspruchsvolleres Beurteilungssystem und Weiteres. Gleichzeitig nahmen die ethnische Heterogenität und - im Zuge der rigorosen Sparmassnahmen des Kantons - auch die Klassenbestände zu. Dass die Lehrpersonen in dieser Situation vor allem Weiterbildung in den als 'brennend' erachteten Bereichen betrieben, war deshalb nicht verwunderlich. Bei unseren Nachforschungen zeigte sich, dass ein zentraler Grund für das Desinteresse aber auch in einem mangelnden Bewusstsein und Verständnis für die Relevanz der Thematik bestand. Fragen im Be-

reich Geschlechter wurden vielfach als "Luxusthema" gesehen und eine Beschäftigung damit allenfalls auf später verschoben.

Dies veranlasste uns dazu, neue PR-Strategien zu entwickeln. In Zusammenarbeit mit den regionalen Schulinspektoraten und einem weiteren Projektteam, das sich mit dem Berufswahlunterricht befasst, organisierten wir an mehreren Orten im Kanton "Regio-Märkte". Hier konnten sich die Lehrkräfte unverbindlich über unsere Zielsetzungen, Arbeitsweisen und Angebote informieren und erhielten praxisnahe Anregungen für Umsetzungen in den Klassen. Die Veranstaltungen wurden v.a. dank den Empfehlungen der Schulinspektorate - denen allerdings zum Teil harte Überzeugungsarbeit vorausgegangen war - gut besucht. Um den Einstieg in die Thematik zu erleichtern, machten wir zudem ein niederschwelliges Angebot, das "Pilotklassen"-Angebot: Je eine Frau und ein Mann unseres Teams arbeiten während zwei Halbtagen exemplarisch in einer Klasse zum Geschlechterthema, teils in der Gesamtklasse, teils in geschlechterhomogenen Halbklassen. Die Lehrkräfte sollen, durch einen Beobachtungsauftrag unterstützt, Aufschlüsse über die Geschlechterdynamik in den Klassen und geschlechterrelevante Probleme einzelner Schülerinnen und Schüler erhalten, sowie Impulse für die eigene Arbeit. Anschliessend werden die beidseitigen Beobachtungen ausgetauscht und weiterführende Möglichkeiten für den Unterricht skizziert. Nach einigen Wochen erfolgt eine schriftliche Auswertung durch die Lehrkraft mittels eines Fragebogens. Dieses Klassenangebot stösst auf grossen Zuspruch; das Team hat in über siebzig Klassen aller Stufen (Kindergarten bis 9. Klasse) gearbeitet. Der Gewinn ist durchaus beidseitig; die Teammitglieder haben durch die Arbeit in den Klassen einen ständigen Praxisbezug, was für den Gesamtauftrag äusserst wertvoll ist.

Dank diesen - wie wir meinen innovativen - Strategien stieg auch die Nachfrage nach Kursen, sowohl für ganze Kollegien wie für Lehrpersonen aus verschiedenen Schulen. Gefragt sind v.a. Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Genderforschung - wobei diese grosses Erstaunen auslösen, wenn sie sich nicht mit den eigenen Alltagstheorien decken -, Inhalte und Impulse, die sich leicht in den Unterricht transferieren lassen. Meist erst in weiterführenden Gesprächen oder im Verlauf der ersten Kursstunden zeigt sich, dass auch ein grosses Interesse bezüglich genderrelevanten Vorkommnissen im Kollegium, sowie an einer Reflexion persönlicher Genderfragen besteht. Wir richten unsere Angebote deshalb auf die drei Ebenen der Klasse, des Kollegiums und der persönlichen 'Genderbiographie' (beruflich und privat) aus. (Dem Wunsch nach rezeptartigen bzw. unterrichtsnahen Inhalten geben wir nur zu einem kleinen Teil statt, wichtiger sind uns grundsätzliche Fragestellungen, wie z.B. die Frage nach kulturspezifischen Sozialisationsmodi etc.). Die Erfahrungen in der Kursarbeit sind durchwegs positiv, wohl auch, weil wir die kollegiale und insbesondere die persönliche Ebene sehr behutsam anzugehen versuchen.

Bemerkenswert - wenn auch nicht überraschend - ist, dass Lehrerinnen bisher viel stärker Gebrauch von all unsern Angeboten machen als Lehrer.¹

Angesichts der Tatsache, dass die Thematik im Kanton Bern zwar im Volksschullehrplan verankert ist, nicht aber in den Curricula der gegenwärtig auslaufenden Leh-

¹ Allerdings werden viele Angebote der LeFo mehrheitlich von Frauen besucht.

rerInnenseminare, versuchen wir, das Thema dort wenigstens noch punktuell einzubringen. So ist eine Anzahl Projektstage zustande gekommen, wobei die Seminaristen und Seminaristinnen oft während der ganzen Ausbildung nicht oder nur zufällig und marginal an diesem Thema 'vorbeigekommen' waren. Typische Rückmeldungen von SeminaristInnen am Schluss solcher Projektstage lauten: "Das Problem ist immer noch grösser als angenommen"; "gut, dass dieses Thema einmal zur Sprache kam"; "ich bin froh um die Unterstützung und so mit dem Thema nicht allein"; oder "diese Fragen sollten schon früh in der Ausbildung thematisiert werden". Vielen SeminaristInnen scheint bei dieser Gelegenheit zum ersten Mal bewusst zu werden, dass das Genderthema in vielen schulischen Sach- und Verhaltensbereichen von zentraler Bedeutung ist.

Einmal jährlich organisiert das Projektteam ein Forum mit dem Ziel, über neue themenrelevante Forschungsergebnisse zu informieren, neue Konzepte, Unterrichtsmaterialien und Literatur vorzustellen und den Lehrpersonen damit Impulse und Denkanstösse zu geben; die Foren dienen auch dem Austausch unter am Thema interessierten Lehrkräften. Sie sind vor allem für Lehrkräfte konzipiert, die schon in der einen oder anderen Form mit uns zusammengearbeitet haben.

Seit etwa einem Jahr - d.h. nach vier Jahren Aufbauarbeit - wird das Team zudem vermehrt von einzelnen Lehrpersonen oder Teilkollegien für Beratung oder massgeschneiderte Weiterbildung im Hinblick auf bestimmte schulische Vorhaben angefragt. Das Team konzipiert und realisiert diese Vorhaben dann in enger Zusammenarbeit mit den AuftraggeberInnen. Es melden sich auch ganze Schulen, die Genderfragen zu einem Schuljahresthema machen wollen. Hier ist das Team in der Lage, an pädagogischen Konferenzen mitzuwirken, geschlechterbezogene Pädagogik als Teil etwa der Gesundheitserziehung oder der Berufswahl zu betreiben oder Genderfragen in Verbindung mit interkulturellen Fragen oder Fragen der Gewaltprävention im Rahmen von Projektwochen oder -tagen zu behandeln. Von dieser Art der Zusammenarbeit mit Kollegien wäre es nicht mehr weit zu eigentlichen Schulentwicklungsprojekten.

Dazu sind Veranstaltungen mit Eltern, Elternräten und Schulkommissionen gekommen. In einem Fall wurden wir gleichzeitig vom Kollegium wie auch vom Elternrat einer Schule aufgeboten - eine besonders lohnende und auch reizvolle Aufgabe.

Wichtig ist uns auch die Informationsarbeit z.B. vor Berufsbildungsverantwortlichen, bei Veranstaltungen für Praktikumslehrkräfte an Lehrerseminaren, in verschiedensten Weiterbildungskursen der LeFo und in den Schuldirektionen. In der LeFo findet auch sporadisch ein Informationsaustausch mit andern Projektteams (z.B. für Interkulturelle Pädagogik, Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen, NaturMenschMitwelt) statt oder es kommt für ein besonderes Vorhaben, z.B. die Herausgabe von und Einführung in ein neues Lehrmittel, zu einer Zusammenarbeit.

Gelegentlich sind wir mit Institutionen wie Gleichstellungsbüros und Berufsberatungsstellen in Kontakt und vertreten Genderanliegen in den Medien. Ausserdem arbeiten mehrere Mitglieder des Projektteams in anderen Organisationen mit, die sich mit Genderthemen beschäftigen, so u.a. im "Netzwerk Schulische Bubenarbeit Schweiz".

Wir bemühen uns, die Zielsetzungen und Inhalte unserer Projektarbeit immer wieder kritisch zu überprüfen und die Angebote entsprechend zu verbessern. Wir

üben uns auch regelmässig in der Reflexion eigener Rollen und Haltungen in Bezug auf unsere Modellwirkung als Frau bzw. Mann.

Intern verfügt das Team über ein Qualitätspapier mit ausformulierten Kriterien, Standards und Indikatoren. Diese Grundsätze werden, zum Teil unter Beizug von externen Fachpersonen, periodisch überprüft und angepasst.

Zweimal im Jahr begibt sich das Team in eine mehrtägige Retraite, um die Veranstaltungen und Kurse auszuwerten und neue Ideen zu entwickeln. Dazu kommen mehrere teaminterne Weiterbildungen im Jahr, für die wir Expertenpersonen aus verschiedenen Fachgebieten beiziehen.

Perspektiven für die Weiterarbeit

Wir arbeiten in einem schulischen und gesamtgesellschaftlichen Umfeld, in dem die Priorisierung der Geschlechterthematik sehr unterschiedlich vorgenommen wird und die Sensibilität dafür sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. Was den Schulbereich angeht, behandelt eine kleine Zahl von Lehrpersonen das Thema inzwischen als Querschnittsaufgabe und holt sich dafür sporadisch bis regelmässig professionelle Unterstützung, ein grosser Teil sieht nach wie vor keinen Bedarf oder signalisiert gar schon die 'Entwarnung', mit der Begründung, die (rechtliche) Gleichstellung sei erreicht. Ein ähnliches Bild zeigt sich mit Blick auf die Gesellschaft als Ganzes: Die Geschlechterthematik hat eine gewisse (Medien)Präsenz, aber nur eine verschwindende Minderheit nimmt sich die Mühe, den Bedeutungen und Wirkungsweisen von alltäglichen Genderpraxen wirklich 'auf die Spur zu kommen'.

In dieser disparaten bzw. unterschiedlich oder gar widersprüchlich wahrgenommenen und interpretierten Situation orientieren wir uns an aktuellen empirischen Daten aus dem In- und Ausland, nach denen der Handlungsbedarf in den letzten Jahrzehnten erst wenig zurückgegangen ist. So sind Mädchen auf der Sekundarstufe I im Kanton Zürich laut einer Studie von Moser und Rhyn stärker benachteiligt als fremdsprachige Kinder (Moser & Rhyn, 1997). Oder die TIMSS-Studie belegt, dass es an Schweizer Schulen in den naturwissenschaftlichen Fächern einen im internationalen Vergleich ungewöhnlich grossen Leistungsabstand zwischen den Geschlechtern gibt; in andern Ländern weisen die Schülerinnen in Mathematik heute - dank entsprechenden Massnahmen - gleiche Leistungswerte auf wie die Schüler (EDK, 2000). Während die Schülerinnen vor allem in den männlich konnotierten Naturwissenschaften aufzuholen haben, gilt es die Schüler vermehrt für nicht direkt karriererelevante Fächer mit sprachlicher, sozialer, musischer oder alltagsgestaltender (Hauswirtschaftslehre) Ausrichtung zu interessieren.

Was die Arbeit des Teams ebenfalls beeinflusst, sind die institutionellen Bedingungen, v.a. die personelle Situation an den Schulen bzw. ihre personalpolitische Praxis. Dadurch, dass auf der Unterstufe vor allem Frauen unterrichten, auf der Oberstufe und in den Schulleitungen mehrheitlich Männer anzutreffen sind, wird die Zusammenarbeit an den Schulen beeinträchtigt und eine einseitige Modellsituation geschaffen, was einschränkend und nachteilig auf Schülerinnen und Schüler wirkt.

Auch in Bezug auf die Lehrmittel ist noch einiges zu leisten, bis die Postulate der Gleichstellung im Bewusstsein der Verantwortlichen zur Selbstverständlichkeit geworden sind und entsprechend umgesetzt werden. Bis es so weit ist, müssen Lehr-

personen, die das Thema ernst nehmen, Mehrarbeit leisten, indem sie zusätzliche Materialien erstellen oder schlechte Texte / Inhalte zumindest in der Klasse thematisieren.

Insgesamt stimmt uns - zumindest national gesehen - die politische und gesellschaftspolitische 'Grosswetterlage' in bezug auf die Genderthematik, von der unsere Arbeit ja massgeblich mitbestimmt wird, verhalten optimistisch. Die allgemeine Akzeptanz gegenüber der Thematik ist in den letzten Jahren gestiegen und im Kanton Bern haben viele Lehrkräfte den Pendenzenberg der neunziger Jahre weitgehend ab- und sich in die neuen Aufgaben eingearbeitet. So dürfen wir davon ausgehen, dass das vermeintliche "Luxusthema" vermehrt gefragt sein wird. Dazu wird hoffentlich zunehmend die Erfahrung kommen, dass sich ein geschlechterbewusster Unterricht in Verbindung mit weiteren Massnahmen (z.B. im Bereich der Interkulturalität und der Konflikt- oder Gewaltprävention) vielfach positiv auswirken kann: Allzu ruhige Mädchen und Jungen kommen aus ihrer defensiven Haltung heraus und trauen sich mehr zu; Jungen mit hoher Gewaltbereitschaft finden durch den Abbau einseitiger Männlichkeitsvorstellungen und durch zeitgemässe Angebote der Männersozialisation andere als gewalttätige Möglichkeiten der Selbstbestätigung; eine bessere Gesprächskultur zwischen und innerhalb der Geschlechter entschärft das Disziplinproblem, was sich wiederum günstig auf Wohlbefinden, Motivation und Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte auswirken kann.

Das Team möchte in der nächsten Zeit die bestehenden Angebote weiterführen und dabei laufend optimieren; dabei sollen die Mädchen- und Bubenarbeit² einen Schwerpunkt bilden. Insbesondere für letztere sollen vermehrt männliche Lehrpersonen gewonnen werden. Daneben geht die Tendenz von den punktuellen Einsätzen (Pilotklassen, einmalige Kollegiumskurse, einmalige Einsätze an Seminaren) in Richtung längere und intensivere Arbeit mit festen Gruppen, z.B. im Rahmen von schulinternen Fortbildungen, im Wissen, dass solche Arbeitsformen sehr viel wirksamer und nachhaltiger sind als Kurzeinsätze. In Zusammenarbeit mit entsprechenden Fachpersonen gedenken wir auch eigentliche Schulentwicklungsprojekte zu realisieren. Und nach Möglichkeit sollen neben spezifischen Genderangeboten auch transdisziplinäre Angebote, etwa zu Heterogenität generell in Klassen entstehen. Schliesslich soll das jährliche Forum eine wiederkehrende Möglichkeit des Auffrischens bzw. Weiterentwickelns von lancierten Themen bieten und ein Ort des persönlichen Austausches über Genderfragen in Schule und Unterrichtspraxis sein.

Was die LehrerInnenbildung als Ganzes angeht, ist es unerlässlich, die Genderdimension systematisch als Querschnittsthema in der *Ausbildung* zu verankern³, so dass die *Weiterbildung*, darauf aufbauend, ihre eigentlichen Funktionen - wie die Vertiefung von Grundkenntnissen, die Ermöglichung des à-jour-Bleibens, spezifische Supportleistungen etc. - wahrnehmen kann. Dies setzt voraus, dass Lehrerinnen und Lehrer während ihrer gesamten Ausbildung für die Genderthematik sensibilisiert

² Inzwischen gibt es viel empfehlenswerte Literatur zum Thema, so z.B. Glücks & Ottemeier-Glücks (2000), Halbright (1998), Kaiser (1997).

³ Entsprechende Praxen sind besonders in angelsächsischen Ländern und Deutschland schon weit entwickelt und die Literatur, die diese (Aus)Bildungsansätze beschreibt und reflektiert, ist kaum noch zu überblicken.

werden und sich in vielen kleinen, jeweils angemessenen Teilschritten kontinuierlich ein fundiertes Wissen und eine Grundkompetenz zu genderbewusstem und -gerechtem Unterricht aneignen können.

Literatur

- Glücks, E. & Ottemeier-Glücks, Franz G. (2000). *Geschlechterbezogene Pädagogik: ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit*. Münster: Votum Verlag
- Halbright, R. (1998). *Knabengerechte Koedukation. Standort- und Bedürfnisanalyse der schulischen Bubenarbeit in der Deutschschweiz*. Bern: Edition Soziothek
- Kaiser, A. (Hrsg.). (1997). *Koedukation und Jungen: soziale Jungenförderung in der Schule*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Moser, U. & Rhy, H. (1997). *Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Zweiter Bericht: Bedingungen des Lernerfolgs*. Zürich.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (Hrsg.). (1992). *Mädchen-Frauen-Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung (Vera-Bericht)*. Dossier 22A. Bern.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (Hrsg.). (2000). *TIMSS-Studie. Schulische Leistungen im internationalen Vergleich. Ausgewählte schweizerische Ergebnisse aus internationalen Leistungsvergleichen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen*. Bern.
-

Kurzberichte aus der Bildungsforschung¹

In dieser Rubrik weisen wir auf neuste und neuere Projekte der Bildungsforschung und der Schulentwicklung hin, die entweder auf den Themenschwerpunkt der vorliegenden BzL eingehen oder die Grund- und Fortbildung von Lehrkräften betreffen.

Evaluation der Intensivweiterbildung am Pestalozzianum Zürich

Die Forderung nach effizientem Einsatz öffentlicher Mittel führt zur Frage der Wirksamkeit von Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung (LLWB). Intensivweiterbildung als kostenaufwendige Weiterbildungsform ist davon besonders betroffen. Das Pestalozzianum Zürich bietet eine Intensivweiterbildung an, die dem Ziel nach personorientiert und persönlichkeitsfördernd arbeitet. Die vorliegende Evaluation untersucht dieses Angebot hinsichtlich (a) Zielwahrnehmung (Motivation, Erwartungen), (b) Zielerreichung (Kursevaluation, Praxistransfer/Nachhaltigkeit) und (c) Wirkungskontrolle (auf der Ebene der Lehrperson: Selbstbild, Professionsverständnis, Berufszufriedenheit; auf der Ebene der Klasse: Unterrichtsklima, Wahrnehmung der Lehrperson).

Aufgrund der Evaluationsergebnisse ist es gerechtfertigt, die Intensivweiterbildung als personorientierte Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu bezeichnen. Die Verbesserung der Handlungskompetenz bzw. der "Selbstwirksamkeit" gelingt vor allem im Arbeitsfeld "Eigene Person" sowie bezüglich der Zusammenarbeit. Nach der Intensivweiterbildung verfügen die Teilnehmenden im Bereich Selbstmanagement über eine bessere pädagogische Selbstpositionierung, was ihnen beim Auswählen, Entscheiden und Abgrenzen hilft. Die Erkenntnisse zu den eher geringen Veränderungen auf der Unterrichtsebene weisen allerdings darauf hin, dass eine Umsetzung auf der Handlungsebene nicht überall gleich gelingt. Die Einzelfallanalysen sowie auch die hochgradig klassenspezifischen Ergebnisse der Schüler/innen-Befragung belegen, dass die Wirksamkeit der Intensivweiterbildung in individuellen Wirkungsgeschichten sichtbar wird.

Die Unterschiede des Transfererfolgs weisen auf die Bedeutsamkeit situativer Bedingungen am Arbeitsplatz hin. Besonderen Einfluss auf die Umsetzung hat die Vikariatsbesetzung. Auch die unveränderte (sehr geringe) Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Innovationstempo und dem Image des Lehrberufs in der Öffentlichkeit zeigen klare Grenzen der Wirkungsmöglichkeit von Weiterbildung auf. Solche Aspekte scheinen stark von gesellschaftlichen und schulpolitischen Gegebenheiten geprägt zu sein, und obwohl Intensivweiterbildung verschiedene kognitive und emotionale Impulse hinsichtlich dieser Gegebenheiten vermitteln kann, bewirkt sie kaum einen veränderten Umgang mit ihnen.

Kontakt

Walter Herzog, Prof. Dr. (Projektleitung); Susanne Rüegg, Dr. (Projektleitung); Silvio Herzog, Marie-Theres Schönbächler, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern

¹ Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 835 23 90, Fax 032 835 23 99, www.skbf-csre.ch

Publikation

Herzog, W., Rüegg, S., Herzog, S. & Schönbächler, M.-Th. (2000). *Eine personorientierte Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Evaluation der Intensivweiterbildung am Pestalozzianum Zürich* (Schlussbericht). Zürich: Pestalozzianum.

Weiterbildung der Lehrkräfte an Berufs- und Mittelschulen des Kantons Zürich

Die hier vorgestellte Untersuchung ist durch ein im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 durchgeführtes Projekt angeregt worden (Charles Landert, Evaluation der Lehrerfortbildung in der Schweiz; Chur: Rüegger, 1999). Die Untersuchung Landerts brachte das zürcherische Institut für Lehrerbildung und Berufspädagogik auf die Idee, ein Instrument zu entwickeln, das periodisch eingesetzt werden kann, um Veränderungen des Verhaltens der Lehrerschaft auf der Sekundarstufe im Bereich der beruflichen Fortbildung zu verfolgen. Dies geschieht in der Absicht, sich die Datengrundlagen zu erarbeiten, aufgrund deren das eigene Fortbildungsangebot weiterentwickelt und dem jeweiligen Bedarf angepasst werden kann.

Die erste Untersuchung mit dem Erhebungsinstrument hat im Winter 1999/2000 stattgefunden; von den 1321 an Lehrkräfte der verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe II (gewerblich-industrielle Berufsschulen, kaufmännische Berufsschulen, Gymnasien) gesandten Fragebogen kamen 935 ausgefüllt zurück (70 Prozent). Von den Antwortenden erklären 55 Prozent, eine grundsätzlich weiterbildungsfreundliche Einstellung zu haben; zu einer der Weiterbildung prinzipiell feindlichen Gesinnung bekennen sich nur 12 Prozent. Im Durchschnitt scheinen die Lehrkräfte zweimal im Jahr an Fortbildung teilzunehmen. 75 Prozent der Antwortenden haben in den achtzehn der Erhebung vorausgehenden Monaten mindestens eine Weiterbildung absolviert. Die Weiterbildungsveranstaltungen betrafen in der Hälfte der Fälle spezifisch das eigene Unterrichtsfach, bei einem Fünftel der Veranstaltungen geht es um allgemeinere didaktische und methodologische Fähigkeiten und bei einem Sechstel um Schulentwicklung. Merkmale von Lehrpersonen, die sich nicht an Weiterbildung beteiligen: seit weniger als fünf Jahren im Dienst der Schule; neben dem Unterricht keine Aufgaben an der Schule; ein Unterrichtspensum von weniger als 40 Prozent.

Wie es aussieht, werden Weiterbildungsaktivitäten kaum mit der Lösung beruflicher Probleme in Verbindung gebracht, noch dienen sie der Höherqualifikation hinsichtlich verbesserter Karrierechancen. Zentral scheinen eher die zwischenmenschlichen Begegnungen zu sein; im Bereich des sozialen Zusammenhangs ist das Weiterbildungssystem zentral. In der Weiterbildung will man Abstand zum schulischen Alltag gewinnen und dabei gleichzeitig auch psychische und emotionale Bedürfnisse befriedigen.

Kontakt

Ruedi Fehlmann, Institut für Lehrerbildung und Berufspädagogik (IleB), Ausstellungsstrasse 80, 8090 Zürich, Email: rfehlmann@schulnetz.ch

Publikation

Haari, R. (2000). *Weiterbildung der Lehrkräfte an Berufs- und Mittelschulen des Kantons Zürich: Nutzung, Bewertung und Bedürfnisse von Lehrpersonen* (52 S.). Zürich: Hochschulamt des Kantons Zürich, Institut für Lehrerbildung und Berufspädagogik (IleB).

Sexuelle Belästigung in der höheren Ausbildung

Die meisten der bisher vorliegenden Untersuchungen zur sexuellen Belästigung betreffen die Arbeitswelt. Sie zeigen auf, dass es sich um ein Phänomen handelt, das in sämtlichen Berufsgattungen und in Betrieben jeglicher Ausrichtung auftritt, aber auch dass Frauen sämtlicher Altersgruppen davon betroffen sind. Auch Belästiger kommen überall vor, auf allen Hierarchiestufen und unabhängig von Alter oder Bildungsgrad. Es liegen auch Ergebnisse einiger Untersuchungen vor, die sich auf die Schule beziehen; das höhere Bildungswesen allerdings ist in diesem Zusammenhang noch relativ selten thematisiert worden.

Die hier vorgestellte Forschungsarbeit ist der Problematik anhand von vier Ausbildungsinstitutionen des Tertiärbereichs nachgegangen, zwei Universitäten und zwei Konservatorien. Die Institutionen wurden vorerst hinsichtlich des dort herrschenden Klimas und eventueller Massnahmen evaluiert, die sie mit dem Ziel einer Prävention oder Bekämpfung von sexueller Belästigung getroffen haben. In einem zweiten Schritt wurden 1637 Fragebogen an Personen verschickt, die sich an einer dieser Institutionen ausbilden lassen; die Antwortquote belief sich auf 42 Prozent. Insgesamt konnten 679 ausgefüllte Fragebogen ausgewertet werden. Frauen haben häufiger geantwortet als Männer (zur Hälfte gegenüber zu einem Drittel). In einem dritten Schritt wurden vertiefende narrative Interviews mit acht antwortenden Personen geführt (sechs Frauen, zwei Männer); vier davon – alles Frauen – hatten erklärt, sich sexueller Belästigung ausgesetzt gesehen zu haben.

"Sexuelle Belästigung" – so ein Befund der Studie – ist kein klar eingrenzbares Konzept, und die Autorinnen haben deshalb auch keine einfachen Lösungen anzu-bieten. Eines allerdings macht ihre Studie deutlich: die Art und Weise, wie Sexualität und Körper eingesetzt werden können, um geschlechtsspezifische Abhängigkeiten zu reproduzieren und den Handlungsspielraum der Betroffenen einzuengen. Es ist der Forschungsgruppe damit ein substantieller Beitrag zur Analyse der "domination masculine" gelungen, jener symbolischen Geschlechterordnung, die noch lange nicht aufgehört hat, ein gesellschaftliches Problem darzustellen.

Kontakt

Priska Gisler, DAB, Das andere Büro, Zähringerstr. 26, 8001 Zürich, Tel. 01 251 17 26. E-Mail: gisler@wiss.gess.ethz.ch

Publikationen

Dupuis, M, Emmenegger, B. & Gisler, P. (2000). *Anmachen - Platzanweisen: Soziologische Untersuchung zu sexueller Belästigung in der höheren Ausbildung* (382 S.). Bern: Haupt.

EDK

Jahresversammlung der EDK 2001 vom 8./9. November 2001 in Giswil/OW

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren EDK hat sich anlässlich ihrer Jahresversammlung vom 8./9.11.2001 u.a. über den Stand der Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Kantonen und Regionen informiert, die Wichtigkeit des Zusammenwirkens von Bund, Kantonen Wirtschaft in der Nutzung der ICT im Bildungswesen betont und ihre Stellungnahme zum neuen Berufsbildungsgesetz verabschiedet.

"Für eine starke politische Steuerung" des Prozesses der Entwicklung der ins Hochschulsystem integrierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer erfolgt gesamtschweizerisch an 150 öffentlichen und privaten Institutionen. Als Mittelschulseminare haben sie sich, ihrer Tradition folgend und ihre Lehr- und Lernkultur zugleich stetig weiter entwickelnd, im Verbund von Allgemein- und Berufsbildung ein je eigenes Profil geschaffen. Nun werden sie bis 2003/2004 von 16 Pädagogischen Fachhochschulen und universitären Bildungseinrichtungen abgelöst. Ausgehend von übergreifenden Leitvorstellungen und abgestützt auf die Qualitätsstandards einer wissenschaftlich begründeten, zu reflektiertem professionellem Handeln befähigenden Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, haben die Regionen und Kantone ihre je spezifischen Konzepte der strukturellen und curricularen Neuordnung einer ins Hochschulsystem integrierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelt. Die Zeithorizonte dieser Prozesse variieren von Kanton zu Kanton und es zeichnen sich im Zuge dieses konzeptuellen Um- und Neuaufbaus bei aller Verständigung auf gemeinsame Ziele unterschiedliche Lösungsmodelle ab.

Dieser Umstand veranlasst die EDK, "die politische Steuerung im Bereich der Pädagogischen Hochschulen zu verstärken". Anlässlich ihrer Plenarkonferenz vom 8./9.11.2001 hat sie diesem Willen mit einer gemeinsamen Entschliessung Ausdruck gegeben:

"Die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer gehört zum 'Kerngeschäft' kantonaler Bildungspolitik. Die Verlagerung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auf die Tertiärstufe ist mit der Eröffnung der ersten Pädagogischen Hochschulen im Herbst 2001 angelaufen. Bis 2003/2004 werden 16 Ausbildungsinstitutionen für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung verantwortlich sein und 150 bislang tätige Institutionen abgelöst haben.

Im Hinblick darauf, dass im kommenden Jahr der Grossteil der Pädagogischen Hochschulen die Arbeit aufnehmen wird, sprach sich die EDK dafür aus, die politische Steuerung im Bereich der Pädagogischen Hochschulen zu verstärken.

- Die EDK hat dem Fachhochschulrat ein entsprechendes Mandat erteilt.
- Die EDK begrüsst die Schaffung einer Schweizerischen Konferenz der PH-Rektorinnen und -Rektoren. Diese in Gründung begriffene Konferenz soll zukünftig ebenfalls Koordinationsaufgaben wahrnehmen.

Ziel dieser Massnahmen ist eine koordinierte Förderung des Aufbaus der Pädagogischen Hochschulen und deren Integration ins Hochschulsystem. Dazu gehört insbesondere die Sicherstellung von Qualitätsstandards (vorgegeben in den Diplomanerkennungsreglementen der EDK), die Koordination der Aus- und Weiterbildung

(Fachdidaktik, PH-Dozierende) und die Schwerpunktbildung in Forschung und Entwicklung zwischen den Pädagogischen Hochschulen."¹

Förderung der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien in den Schulen (und in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen):

"ICT-Gesetz: Die EDK unterstreicht die Wichtigkeit der Beteiligung aller Partner. Der Entwurf für ein Bundesgesetz über die Förderung der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien in den Schulen ist die Grundlage für die finanzielle Beteiligung des Bundes am Projekt Public Private Partnership - Schulen ans Netz. Der vorgesehene Bundesbeitrag von 100 Millionen Franken (verteilt auf fünf Jahre) soll für geplante Projekte im Bereich Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen eingesetzt werden. Die Kantone ihrerseits haben bereits in den vergangenen Jahren beträchtliche Investitionen geleistet und werden in den kommenden Jahren schätzungsweise 200 Millionen Franken pro Jahr für zusätzliche Impulsprogramme zur Förderung und Integration der ICT in den Schulen ausgeben. Die EDK unterstrich erneut, dass bei diesem gemeinsamen Projekt von Kantonen, Bund und Privatwirtschaft jeder der drei beteiligten Partner seinen Beitrag leisten muss. Die Unterstützung des Bundes ist insbesondere deshalb wichtig, weil sie die kurzfristige Finanzierung von überkantonalen und überregionalen Aktivitäten ermöglicht und weil die Bundesbeteiligung die Partnerschaft mit dem privaten Sektor auf nationaler Ebene anstossen hilft".

Stellungnahme zum Entwurf eines neuen Berufsbildungsgesetzes

Die EDK unterstützt das Projekt einer neuen Rechtsetzung im Bereiche der Berufsbildung, verlangt indessen eine verpflichtende Beteiligung des Bundes an den Kosten, stimmt dem Einbezug der Berufsberatung lediglich unter Vorbehalt zu und will die gesamtheitliche Steuerung der Sekundarstufe II durch ein eigenes Kompetenzzentrum (Schweizerisches Institut für Berufspädagogik SIBP) gesichert wissen.

Heinz Wyss

¹ Das 6. Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung (30.11.2001, Stapferhaus Lenzburg) thematisiert die Frage, wie sich die inhaltliche und organisatorische Koordination der Entwicklung Pädagogischer Hochschulen und der universitären Institutionen über die Sprachgrenzen weg anstreben lässt. Welche Massnahmen sind zu treffen, damit in Anbetracht der beruflichen Freizügigkeit der Lehrpersonen vergleichbare Standards ihres Professionswissens und Professionskönnens gesichert sind, und dies ohne durch reglementierende Eingriffe die föderativ begründete und der kantonalen Bildungstradition verhaftete Selbststeuerung des Aufbaus der neuen Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer einzuschränken oder gar auszuschliessen?

Veranstaltungsberichte

Summer-Camp für Frauen. Eine Premiere am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik, 13.-26. Juli 2001 in Zollikofen

Im vergangenen Juli fand eine Premiere am SIBP statt: Das erste Frauen Summer Camp wurde durchgeführt. 50 Frauen aus der ganzen Schweiz, die im Berufs- und Fachhochschulbereich sowie in der Verwaltung tätig sind, nahmen daran teil. Sie wollten die Welt des elektronischen Lernens entdecken und anwenden.

Zu Beginn des Camps führte uns Ursula Renold, Direktorin des SIBP und Initiatorin des Frauen Summer Camps, in die Anwendung der IKT (Informationstechnologien) im Unterricht ein. Am Nachmittag des ersten Tages forderte uns Betty Zucker mit ihren Thesen zum Thema "Die neue Meisterin - Notwendige Kompetenzen in der Wissensgesellschaft" heraus. Sie sagte u.a.: "Lernen ist nicht mehr vorwiegend die inputorientierte Vorbereitung für die Arbeit. Lernen ist die neue Form produktiver Arbeit, das Lösen von Aufgaben, oft am Rande der Überforderung jonglierend. Lernen ist der output per se. Denn: Hinterher ist man immer klüger. Aus Fehlern wird man klug, drum ist einer nicht genug." Ihre Aussage, dass Menschen mit ihren Fähigkeiten zu Marken werden und dass sie damit ihr Know-how kommerzialisieren können, löste einige Fragen in uns aus. So war für uns nicht klar, wo all diejenigen Menschen Platz haben, die im enorm schnellen Tempo der Wissensgesellschaft nicht mitkommen. Der Vortrag von Betty Zucker war Grundlage vieler Diskussionen und Gespräche während des Camps.

Welche Bedeutung die Informationskommunikationstechnologien für die Frauen haben, wurde in einem Gespräch mit drei Politikerinnen erläutert. Christine Beerli, Liliane Chappuis und Doris Leuthard wiesen daraufhin, wie wichtig der Einsatz der Frauen in diesen neuen Technologien sei. Sie würden viele neue Möglichkeiten eröffnen, die sich die Frauen nicht entgehen lassen sollten.

In kleinen Arbeitsgruppen lernten wir die Lernplattform Athemia kennen, die unser Arbeitsinstrument wurde. Schon bald führten wir die ersten Diskussionen online. Wir organisierten die Ablage in elektronischen Ordnern. Beim Chatten, das ist eine Onlinediskussion mehrerer Personen zu einem Thema, stellten wir fest, wie wichtig eine Diskussionsleitung ist. Und auch, dass eine schriftliche Diskussion klar und präzise geführt werden muss. Während des Arbeitens mit der Plattform entwickelten wir fortlaufend unsere Spielregeln und reflektierten über unseren Lernprozess. Es herrschte eine sehr angeregte jedoch entspannte Lernatmosphäre. Die Plattform verfügte auch über einen eigenen Mailservice. Der wurde eifrig benutzt, um Dokumente zu senden oder Lernerfolge mitzuteilen. In der zweiten Woche bildeten wir kleine Projektteams, in denen wir die Voraussetzungen schufen, um nach dem Camp online zusammenzuarbeiten. Das hiess, ausgiebige Diskussionen führen, Ordnersysteme erstellen, Abmachungen über das Arbeiten planen, Verantwortlichkeiten verteilen, Spielregeln aufstellen. Dadurch konnten wir das Gelernte gleich praktisch umsetzen. Eine Gruppe entschied sich, eine Anregung vom Vortrag von Betty Zucker aufzunehmen, und die Eigenmarke jeder Frau des Camps zu präsentieren. Eine andere Gruppe beschloss, eine Fachhochschuldozentin im Aufbau eines Nachdiplomstudiums im Herbst 2002 zu unterstützen. Im Organisieren der Projekte wurde jede Gruppe durch

eine Coachin unterstützt, die bei allfälligen technischen oder sonstigen Schwierigkeiten weiterhalf. Als krönender Abschluss des zweiwöchigen Camps lernten wir am letzten Tag, wie wir die Präsentationen der einzelnen Gruppen aufs Internet laden können. Unter www.summer-cam.ch finden Sie viel Wissenswertes über das Camp und die einzelnen Arbeitsgruppen. Das Weiterarbeiten in den einzelnen Gruppen erfolgt nun während eines Jahres virtuell.

Nebst dem emsigen Arbeiten an den Labtops in den einzelnen Gruppen fanden auch reelle Begegnungen statt - beim gemütlichen Essen am Mittag, bei kulturellen Anlässen und natürlich bei der fröhlichen Abschlussfeier. Ein sehr beliebter Anlass war die Führung "Bern frauenlos", wo wir einen Einblick in die Schicksale verschiedener Frauen in und um Bern erhielten. Ein grosses Danke an die Organisatorinnen dieses Camps, die hervorragende Arbeit geleistet haben.

Das Frauen Summer Camp wird vom SIBP evaluiert. Eine Publikation über das Summer Camp ist geplant. Für alle diejenigen, die nun wissbegierig sind, gibt es gute Neuigkeiten: Im Jahr 2003 findet das nächste Summer Camp statt.

Was war das Besondere an diesem Frauen Summer Camp? Sicher einmal die Art und Weise, wie gelernt wurde. In kleinen Gruppen wurde das Gehörte angewendet und es fand ein reger Austausch zwischen bereits geübten Anwenderinnen und Anfängerinnen statt. Die Referate wurden alle von Frauen gehalten. Und die Teilnehmerinnen ermutigten einander immer wieder, sich auf die elektronische Welt einzulassen.

Renate Wegmüller

"Make Transitions Work". Transitions - Übergänge. Anmerkungen zum Internationalen Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL), 4.-6. Oktober 2001 in Aarau

Der Kongress 2001 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) machte es sich zur Aufgabe, abgestützt auf die OECD-Studie "Transitions" (1997-1999), die Problematik der Übergänge weiter zu bearbeiten, bislang gewonnene Erkenntnisse zu erweitern und zu vertiefen, und das in dreifacher Perspektive: "Transitions" als

- Übergänge innerhalb des schulischen Bildungssystems,
- Übergänge von der Schule resp. der Berufslehre ins Erwerbsleben,
- Übergänge während der Berufstätigkeit: Weiter-, Zusatz- und Nachholbildung; Aus-, Um- und Neueinstiege.

Der Lebensverlauf einer/eines jeden ist gezeichnet von Übergängen. Bedingt sind sie biographisch, strukturell angelegt sind sie zudem durch das Bildungssystem mit seinen Selektions- und Zuordnungsmechanismen. Wo immer von Übergängen die Rede ist, sind Entwicklungs- und Veränderungsprozesse angesprochen. Ihre Gestaltung ist eine Grundaufgabe der Erziehung, erweist sich doch jedes Lernen als "gestalteter Übergang vom Unkundigen zum Kundigen" (Philipp Gonon), vom Abhängigen zum Mündigen. Die Kongressthematik trifft somit ein zentrales Feld der Bil-

dungs- und Lernforschung. In einer Gesellschaft, die sich stetig verändert und deren Anforderungen an unser Wissen und Können sich stetig wandeln, sind wir in hohem Masse darauf angewiesen, dass die Bildungswelt und die Arbeitswelt gegenseitig aufeinander Bezug nehmen und dass wir Strategien entwickeln, damit sich die Übergänge "from school to work" sowie jene in der Arbeitswelt möglichst krisenfrei und reibungslos vollziehen.

In fünf Plenumsreferaten und in den etwa 70 Präsentationen von Forschungsprojekten in Workshops ging es darum, bisher nicht beantwortete Fragen im Zusammenhang mit bildungs- und arbeitsbiographisch bedeutsamen Übergängen aufzugreifen und Lösungsansätze aufzuzeigen. In einer sich wandelnden Gesellschaft und in Anbetracht der Veränderungsprozesse in der Wirtschaft kommt den Schnittstellen von Bildungssystem und Arbeitsmarkt eine hohe laufbahnbestimmende Bedeutung zu. Die grosszügige Unterstützung des Kongresses durch die Bundesämter für Bildung und Wissenschaft (BBW) und für Berufsbildung und Technologie (BBT), durch das Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO), durch die Schweizerische Akademie für Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW) und die Aebli Naef Stiftung sowie durch den Kanton Aargau und die Stadt Aarau belegt das Interesse, das Bildungspolitik und Öffentlichkeit den "Transitions" zumisst. Die Resonanz war entsprechend gross. Während dreier Tage nahmen an die 240 Fachleute an der Tagung teil, in deren Verlauf die beiden Trägerorganisationen ihre jährlichen Mitgliederversammlungen durchführten¹. Das Generalthema der "Transitions" hat die Diskussion unter Forschenden unterschiedlicher Richtung und Nutzern der Forschung angeregt, Gespräche, die in verschiedensten Bereichen einen Einblick in die Forschungslage vermittelten.

Die Vorbereitung des Kongresses war der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) und der Fachhochschule Aargau Pädagogik übertragen. Ihnen verdanken die Teilnehmenden die durchstrukturierte Organisation des Kongresses und eine Gestaltung, die den wissenschaftlichen Diskurs zum Hauptanliegen machte, jedoch dem Geselligen nicht weniger Aufmerksamkeit schenkte und so das Nützliche aufs schönste mit dem Angenehmen verband.

Auf die Referate sei hier nur kurz verwiesen. Sie werden anderweitig in Fachzeitschriften publiziert.² Es sprachen

- Karl Weber (Universität Bern) über "Bildung und Beschäftigung im Kontext von Beruf und Arbeitsmarkt"
- Marlis Buchmann (ETHZ/Universität Zürich) über "Berufseinstieg und danach: Überlegungen zum Strukturwandel von Erwerbsverläufen"

¹ Vgl. das dem Heft 3/2001 der BzL beigelegte Bulletin der SGL.

² Vgl. die Kongress-Homepage www.transitions.ch. Vorgesehen sind 2002 und 2003 zwei Spezialnummern der englischsprachigen Fachzeitschriften "International Journal of Manpower" und "Education+Training" mit ausgewählten wissenschaftlich-empirischen Beiträgen zum Thema "Transitions". Ausgewählte Kongressbeiträge werden zudem in der Nummer 3/2002 der "Zeitschrift für Bildungswissenschaften" der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung SGBF publiziert. Schliesslich wird im Jahre 2002 zum Kongress "Transitions" eine Sondernummer der Zeitschrift "Education Permanente" des Schweizerischen Vereins für Erwachsenenbildung SVEB erscheinen, die allen Kongressbesuchern zugestellt wird.

- Philipp Gonon (Universität Trier) über "Übergänge im Übergang. Die Gestaltung von Übergängen als Aufgabe der Pädagogik"
- Cathérine Sofer (Université de Paris) über "Transitions vers la vie active: les enseignements du programme européen 'Schooling, Training and Transitions'"
- Patrick Werquin (OECD, Paris) über "L'éducation et la formation des adultes en Suisse et dans les pays de l'OCDE - Une perspective comparative".

Seinen Abschluss fand der Kongress mit einer Podiumsdiskussion, zu der sich unter Leitung von Ursula Renold (stv. Direktorin des BBT) die Nationalrätin Vreni Müller-Hemmi (Zürich), Regierungsrat Rainer Huber (Aargau), Prof. Walter Herzog (Universität Bern) und Rudolf Walser (Geschäftsleiter économie suisse) zusammenfanden. Befragt, wie sie die Übergänge in ihrer Bildungs- und Arbeitsbiographie erlebt und bewältigt haben, berichteten sie durchwegs über problembehaftete Übertritte und Wechsel, und dies zumeist im Übergang von einem Schultyp in den andern. Es zeigt sich, dass innerhalb des Bildungssystems der Stufen- und Typenwechsel besonders krisenanfällig ist, dies wohl nicht zuletzt zufolge des sich gleichzeitig vollziehenden Übergangs von der Kindheit und Jugend ins Erwachsenenalter. Ein zweites wesentliches Hauptthema dieser Schlussdiskussion war dasjenige der Weiterbildung im Verlaufe der Berufstätigkeit, deren Förderung, Zertifizierung und Kreditierung. Warum nutzen in der Schweiz 40% der arbeitenden Bevölkerung die Weiterbildungsangebote nicht? Was ist zu tun, damit sich die Motivation zu lebenslangem Weiterlernen nicht abbaut, d.h. Demotivierungseffekte vermieden werden? Was, damit die Angebote nicht allein denen geben, die schon haben, d.h. vor allem denen zugute kommen, die sich aus eigenem Interesse beruflich und persönlich weiterbilden, sondern auch diejenigen erreichen, die ihre Lernchancen nicht wahrnehmen und der Weiter- oder Nachholbildung ausweichen? Wie wirken Bund, Kantone, Gemeinden und Privatwirtschaft zusammen mit dem Ziel, die Weiterbildung durch die Nutzung moderner Lerntechnologien und dank einer hohen Flexibilität des Systems nicht allein attraktiv zu gestalten, sondern sie auch erreichbar zu machen, indem sie sie partnerschaftlich finanziell tragen?

Einen Einblick in die Diversität der angesprochenen Themen vermittelt die instruktive Kongressdokumentation mit ihren kurz, jedoch prägnant gefassten Darlegungen dessen, was Gegenstand der Workshops und Ateliers war. Für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner von besonderem Interesse sind dabei die Übergänge in der Ausbildung der Lehrpersonen und im Laufe ihrer Berufsbiographie. Da war die Rede - wie könnte es anders sein - vom begleiteten und gestützten Berufseinstieg nach der Grundausbildung (Modelle der Berufseinführung), dann aber auch von der Arbeitssituation der Lehrenden, von ihrer Berufszufriedenheit resp. von negativen Berufserfahrungen und der Art, wie sie aufgearbeitet werden können, von der Intensiv- und Langzeitweiterbildung, von der Modularisierung der Studiengänge und der Weiterbildungsangebote und ihrer Wirkung, vom Ausstieg aus dem Beruf und vom Wiedereinstieg, Letzteres insbesondere unter Bezugnahme auf den Lebensverlauf von Frauen. Nicht weniger aufschlussreich sind die Analysen der Übergangsproblematiken innerhalb der Schule. Die einen sind strukturell bedingt (Stufenwechsel, Klassenrepetition, Übertritt in die postobligatorische Ausbildung), die anderen sind inhaltlich begründet (neues Verständnis der schulischen Leistung, neue Schulformen, neues

Lernen im Kontext neuer Medien - so z.B. als Übergang hin zu einer neuen Sprachdidaktik).

Ein anderes Untersuchungsfeld, das in der Schule und damit ebenso in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zunehmend zu beachten ist, ist das des Übergangs von der Schule in die Berufsbildung und von da in die Arbeitswelt³. Die Übergangsprozesse sind zum einen durch das Bildungssystem, zum andern durch die arbeitsmarktlichen Bedingungen determiniert. Welche Bedeutung kommt den formalen und inhaltlichen Bildungsqualifikationen in der Berufsbildung zu? Wie verändert sich die Wertung der Bildungsabschlüsse in der Berufswelt und auf dem Arbeitsmarkt? Gefordert sind Metakompetenzen, die dazu befähigen, das Wissen ständig system- und aufgabenbezogen zu erneuern. Wie gestaltet sich der Übergang von der Schule ins Berufsleben möglichst konfliktfrei? Wie verlaufen Übergänge und welche Gruppen sind dabei besonders risikobehaftet? Wie wirken sich im Berufswahlprozess und auf dem Arbeitsmarkt Geschlecht, Alter und Herkunft aus? Welchen Hindernissen sehen sich ausländische Jugendliche (auch der zweiten und dritten Generation) im Übergang in die Erwerbswelt gegenüber? Welche anderen Erschwernissen die Jugendlichen mit sozialen Problemen oder Schulversager?

Nicht geschulte Personen haben es heute auf dem Arbeitsmarkt besonders schwer. Die Art der Arbeit, die zu erbringen ist, hat sich verändert: Sie führt "weg von der Manipulation der Dinge hin zum Umgang mit Symbolen" (Marlis Buchmann). Gefragt sind analytische Fähigkeiten und die Fähigkeit zu rascher Aneignung neuer Einzelkenntnisse, zu gezielter Informationsbeschaffung, -zuordnung und -umsetzung. Das stellt das duale Berufsbildungssystem in Frage. Hauptthema ist das "lifelong learning", der lebensbegleitende Bildungsprozess. Untersucht werden in unterschiedlichen Projekten die Zusammenhänge zwischen überfachlichen Kompetenzen und Erwerbsstatus, die Kompetenzen und die Weiterbildungsbereitschaft junger Erwachsener, die Auswirkungen von Nachholbildung und temporärer Arbeit, der Stellenwert des in der Grundausbildung erworbenen Wissens und Könnens für die berufliche Tätigkeit, die Frage der Finanzierung der Erwachsenenbildung, die Auswirkung der Teilzeitarbeit auf die Weiterbildung und die Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Es lässt sich heute feststellen, dass die Berufstätigen die standardisierten Weiterbildungsangebote bloss partikular wahrnehmen. Ihrer generellen Nutzung steht der Wunsch nach individueller Gestaltung der Bildungskarriere entgegen. Laufbahnbestimmend ist dabei insbesondere der erfolgreiche Bildungsabschluss auf der Sekundarstufe II. Er entscheidet darüber, ob und wie weit sich der Einzelne die Bildungsangebote zunutze macht. Wer sich über keinen schulischen oder beruflichen Abschluss ausweisen kann, wird in der Folge schwerlich an dem lebensbegleitenden Bildungsprozess partizipieren. Die ökonomischen und sozialen Folgen sind bekannt, wobei freilich das Forschungswissen über die Bildungsbeteiligung der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz noch nicht hinreichend differenziert ist. Noch fehlen der Bildungspolitik im Hinblick auf die zu entwickelnden steuernden Massnahmen verlässliche Daten.

³ Vgl. das NFP 43 "Bildung und Beschäftigung", ferner die Studien "Transitions from Education to Employment" (TREE) sowie das "Programme for International Student Assessment" (PISA).

Diesem Umstand und dem weiten Spektrum der Themen mag es zuzuschreiben sein, dass sich die Teilnehmenden zum grösseren Teil aus den Mitgliedern der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) zusammensetzten und die Aus- und Weiterbildnerinnen und -bildner von Lehrpersonen deutlich weniger zahlreich vertreten waren. Nicht thematisiert war jener andere Übergang, der die Mitglieder der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung an ihren unterschiedlichen Tätigkeitsorten zur Zeit besonders fordert: der Übergang zu einer institutionellen Neuordnung der auf die Tertiärstufe angehobenen Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen. Sie soll die Lehrberufe wissenschaftlich "untermauern". Dabei wäre zu bedenken, wie wir im Hinblick auf den lebenslangen Prozess des Aufbaus von Professionalität Grundausbildung und Weiterbildung zusammenbinden. Zu entwickeln ist eine kohärente Betrachtungsweise und ein Management gelingender Übergänge im Lehrberuf. Es gilt die bisherige Diskontinuität zu überwinden, Anzustreben sind fließende Übergänge und eine erleichterte Integration in neue Systeme, sei dies innerhalb von Lehrerkarrieren oder im Hinblick auf berufliche Neuorientierungen. Damit wird die Klärung der Übergänge und ihre konzeptuelle Gestaltung zum vordringlichen Anliegen.

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung positioniert sich auf akademischer Stufe. Die zu entwickelnde neue Identität und akademische Legitimation könnte dazu verführen, dass sie sich zu einseitig mit sich beschäftigt und unachtsam ist für das, was sich in der Schule und in der Arbeitswelt tut. Dieser Abschottung kann zweierlei entgegenwirken: der Diskurs mit den Forschenden im Bereiche der Bildungssoziologie, zu dem der Kongress "Transitions - Übergänge" angeregt hat, die eigene Forschungstätigkeit zur Schulentwicklung und das stete Bemühen, bei aller Wahrung des akademischen Standards in Forschung und Lehre die didaktischen Prinzipien und die Lehr- und Lernformen, die die Auszubildenden mit professionellem Bewusstsein und entsprechendem Können in ihrem späteren Berufsfeld anzuwenden haben, in der Grundausbildung und der Weiterbildung der Lehrpersonen selber zu praktizieren.

"Gesellschaft, Bildung und Lehrerbildung: Gesellschaftlicher Wandel und Wandel der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer". Symposium der Arbeitsgruppe Lehrerbildung ALB der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren EDK, 18./19.10.2001 in Tramelan

*Tempora mutantur nos et mutamur in illis*¹

Die Welt verändert sich in dem Masse, wie sich die Zeiten ändern, und auch wir bleiben nicht stehen; darum verändert sich gleichfalls, was dem Bildungswesen zu leisten aufgegeben ist. Seit den Ereignissen dieses Herbstes ist diesem Wandel jedoch eine neue Dimension zugewachsen: Unsere hoch zivilisierte Gesellschaft erweist sich in ihrer radikalen technologischen Modernisierung als höchst verwundbar. Der ungebremste Fortschritt stösst an Grenzen. Dies und der durch ökonomische Zwänge mit-

¹ Sentenz Kaiser Lothars I. (795-855).

gesteuerte Prozess des sozialen Wandels sowie die veränderten Ansprüche der Arbeitswelt an die Schule sind Anlass, die zukünftige Bedeutung der inhaltlichen und formalen Bildungsqualifikationen neu zu bedenken, und das sowohl bezüglich der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Notwendigkeiten als auch im Hinblick auf einen sinnhaften Lebensentwurf der Einzelnen und ihrer individuellen Bedürfnisse.

Interdependenz von sozialem Wandel und Bildungsentwicklung

Die Arbeitsgruppe Lehrerbildung ALB der EDK macht es sich zur Aufgabe, den Einfluss der gesellschaftlich vorgegebenen und der wirtschaftlich mitbedingten zeitbezogenen Sozialisations- und Seinsgegebenheiten auf den Bildungsprozess zu analysieren und kritisch zu beurteilen. Anlässlich eines ersten Symposiums vom 28./29.10.1999 hat sie unter drei Aspekten die Chancen und die Risiken untersucht, die von den herrschenden und den sich stetig verändernden gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen ausgehen,

- *erziehungsphilosophisch* (Prof. Micha Brumlik, Heidelberg, jetzt Frankfurt): antwortend auf die Frage der normativen Pädagogik nach dem Tun des Rechten im Hinblick auf den wünschenswerten Entwurf eines sinnerfüllten, guten individuellen und zugleich gesellschaftlich verantworteten Lebens,
- *soziologisch/sozialtheoretisch* (Prof. Thomas Ziehe, Hannover): unter Bezugnahme auf die Erkenntnisse der empirischen Jugendforschung fragend, weshalb sich die Alltagskultur der Jugendlichen zunehmend von den Bildungsinhalten der Schule absetzt, weshalb sich diese Kluft stetig vergrößert und wie die Lehrenden dieser Entfremdung, Folge der Enttraditionalisierung und Entkulturation, entgegenwirken können,
- *schulsoziologisch/schulpädagogisch* (Prof. Helmut Fend, Zürich): das Ziel von Schule und Lehrerbildung im Lichte der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung so formulierend, dass die Schule im Hinblick auf ein sinnerfülltes Leben Voraussetzungen schafft für das Aufwachsen der Jugendlichen unter günstigen Bedingungen.

Die Beurteilung des Einflusses der Wirtschaft auf das Bildungswesen in der marktwirtschaftlich geordneten Welt wurde auf ein Nachfolgesymposium vertagt²

Die gesellschaftlichen Bedingungen einer gelingenden Entwicklung der Kinder und Jugendlichen

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Symposium vom 18./19.10.2001 konnten auf die Ergebnisse der gesellschafts- und zeitkritischen Analyse zurückgreifen, die Gegenstand der ersten ALB-Tagung war, und sich zudem die anlässlich der Tagung der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung vom November 2000 gewonnenen Einsichten zunutze machen. Jetzt ging es darum, sich "mit ständigem Blick auf die normativen Vorstellungen eines gelingenden gesellschaftlichen und individuellen Lebens" auf den Versuch einzulassen, die pädagogischen Konsequenzen zu ziehen, zu denen die Analyseergebnisse veranlassen.

² Vgl. den ausführlichen Tagungsbericht (*Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 2000).

Lehrpersonen, die sich auf Grund ihres Professionskönnens und -wissens als Fachleute verstehen, müssen fähig sein, gesellschaftliche Phänomene zu reflektieren. Sie sollen in der Lage sein, die politischen, sozialen und ökonomischen Entwicklungen in ihrem Umfeld wahrzunehmen. Sie haben zu beurteilen, inwieweit es sinnvoll und notwendig ist, gewandelten Ansprüchen Rechnung zu tragen, oder wo es unter Bezugnahme auf normative Konzepte einer ethisch begründeten Pädagogik ebenso notwendig ist, gesellschaftlichen Fehlentwicklungen entgegenzutreten. Im Zuge der Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geht es darum, zu fragen, wie die Curricula bezüglich ihrer Ziele, Lerninhalte und Vermittlungsformen auszugestaltet sind, damit sich die Lehrpersonen auf Grund ihrer einschlägigen gesellschaftswissenschaftlichen Kenntnisse und ihrer sozialen Handlungsfähigkeit auch diesbezüglich als kompetent erweisen.

Impulsreferate - Gespräche - Konsequenzen

Dem Initiator der beiden Symposien, Prof. Anton Hügli, Basel, ist es gelungen, als Referenten und Gesprächspartner für die zweite ALB-Tagung vom 18./19.10.2001 erneut die Proff. Micha Brumlik (Frankfurt) und Thomas Ziehe (Hannover) zu verpflichten. Der Wirtschaftsexperte Prof. Franz Schultheis (Neuchâtel, demnächst Genf) legte ein Tischpapier auf mit dem Titel "Le nouvel esprit du capitalisme et ses conséquences sociales et humaines", in dem er zwei EU-Forschungsprojekte referierte:

- "La précarité des jeunes en Europe et la mise en pratique d'une politique de lutte européenne contre l'exclusion économique et sociale des jeunes",
- "Les nouvelles formes de gestion publique de la déviance en Europe"

sowie das von ihm geleitete Projekt "Un contrat rompu" betr. die sozialen Konsequenzen der Umgestaltung einer Schweizer Firma. Seine Schlussfolgerungen deckten sich in etwa mit den anlässlich der Jahrestagung der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung am 2. November 2000 in Locarno vorgetragenen Thesen zum Leitbegriff der "employability" - "mot magique de (la) nouvelle philosophie économique et sociale".³ Zufolge seiner Erkrankung konnte F. Schultheis seine Thesen jedoch nicht persönlich vortragen und zur Diskussion stellen.

"Ausgangspunkt" der Tagung war - wie bereits 1999 - die Prämisse, dass es "einen gewissen gesellschaftlichen Grundkonsens" gebe "in Bezug auf die minimalen Bedingungen" einer "wünschenswerten Entwicklung von Kindern und Jugendlichen". Dieser Ansatz sollte eine das Blickfeld verengende Instrumentalisierung von Bildung vermeiden und den Gesprächen in ihrer Ausrichtung auf normative Bildungsanstrengungen ein ganzheitliches philosophisches Pädagogikverständnis zu Grunde legen. Das Einstiegsreferat von M. Brumlik "*Bildung in der globalisierten Welt*" trat ein für eine Bildung, die sich abhebt von einer auf das nur Nützliche ausgerichteten Ausbildung. Er wies zu diesem Zweck zurück auf die preussische Schulgeschichte, auf den Reformschub zu Beginn des 19. Jahrhunderts im Geiste des Neuhumanismus, der dem aufklärerischen Nützlichkeitsdenken das Bewusstsein des formalen

³ Vgl. die Repliken von Rolf Dubs und Hermann J. Forneck auf das Referat von Franz Schultheis "Globalisierung und Individualisierung als Herausforderungen an eine reflexive Pädagogik" (*Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 2001).

Wertes der Bildung entgegengesetzte und eintrat für eine "allgemeine", nicht fachbezogene Entfaltung basaler Fähigkeiten und für eine Formung des Individuums zur Persönlichkeit. In den Vereinigten Staaten und im englischen College-Modell gewinnt zur Zeit die "zweckfreie", nicht auf berufliche Lebensbewältigung ausgerichtete Bildung wieder an Bedeutung. Den Bachelor- und Magister-Studiengängen ist ein allgemeinbildendes Vorstudium vorgeschaltet, wobei die Lernenden nicht einseitig dem eigenen "Glück" verpflichtet sind, sondern ebenso für das allgemeine Wohl eintreten sollen. Das Ziel heisst nach Martha C. Nussbaum: "Cultivating Humanity" und meint die weltbürgerliche Verwurzelung der Bildung in der idealistischen Tradition, ausweitend auf "The Study of Non-Western Culture" und u.a auf "Women's Studies", hinführend zu sokratischer Selbstprüfung, zu einer Haltung stoischer Gelassenheit, der Notwendigkeit folgend, dass es gilt, "to be a citizen of the world", "a valuable member of the world community".⁴ Nur in dieser Perspektive - sagt Brumlik - werde Bildung in der globalisierten Welt ihrem universalen moralischen Auftrag gerecht.

Das Kerngeschäft der Bildung, der zielgeleitete, strukturierte Unterricht, werde - so Thomas Ziehe - mehr und mehr marginalisiert. Die Schule sieht sich in der Erfüllung ihres Bildungsauftrages mit zeitbedingten Widerständen konfrontiert, von Ziehe als "Schlüsselschwierigkeiten" beschrieben. Er nennt im Einzelnen insbesondere die Unfähigkeit vieler Heranwachsender, Sachverhalte zu strukturieren und Regelsysteme zu internalisieren (die "freundliche Unzuverlässigkeit" der Jugendlichen); ihre "Sprachlosigkeit" bei gleichzeitig auffallendem Bedürfnis nach informeller Mitteilung (Mobile / SMS); ihre Motivationsschwäche (ihr "gelassenes Angeödetsein" als Ausdruck des "stummen Leidens" an der Künstlichkeit und Fremdheit der Schule), den Zwang zur Optionalität d.h. zur Selbstwahl der Lerninhalte und der Aneignungswege, früher als Chance gewertet, jetzt als "Zumutung" erlebt. Wie bereits 1999, warnt Ziehe davor, angesichts dieser Erschwernisse auf alte reformpädagogische Utopien zurückzugreifen. Er widerspricht der irrigen Meinung, die Schule rette sich allein dadurch, dass sie sich "mit dem Leben vereine, tue sie dies nicht, sei sie tot". Nicht so liessen sich die Widerstände überwinden, sondern allein durch das Lehren und Lernen von Andersartigem, durch Angebote, die die Lernenden ansprechbar machen sollen für andere Weltzugänge als diejenigen ihrer Populärkultur. Schule habe ihre eigene Identität und dürfe sich nicht entstrukturieren. Sie müsse formeller d.h. regelgeleiteter organisiert sein als die Alltagswelt. Die Antwort auf die Beliebigkeit und Unverbindlichkeit der Inhalte sei die "hohe Strukturiertheit" des Unterrichts, sei die Renaissance des Kanons, seien die schulischen Rituale, und schliesslich sei neben den lernstimulierenden Methoden der Stil des Auftretens der Lehrperson erfolgsentscheidend, ein Verhaltensstil, dessen Kennzeichen die persönliche Profiliertheit der Lehrerinnen und Lehrer sei, die "Konturiertheit" dessen, was sie wollen, ihre Zugewandtheit und Höflichkeit, ihre "ruhige Festigkeit", ihre "charmanten Autorität".

⁴ Nussbaum, M.C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.

Anton Hügli formulierte in der Folge in der Form von Thesen, welches die "Umriss einer integralen Pädagogik als Grundlage für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung" sind, ausgehend vom Konzept des "guten Lebens", hinführend zum Begriff der "gelingenden" Identität. Er stellt die Frage, inwiefern die Gesellschaft hilft, Identitätsprozesse in Gang zu setzen. Während vergangene Zeiten eine relative Homogenität der Wertordnungen kannten, hat jedes Individuum in der Moderne zufolge des Verlustes der Mitte und des Wertpluralismus seinen Platz selbst zu finden. Für das pädagogische Handeln bedeute dies, dass es eine philosophische Antwort auf die Frage zu finden gelte, auf welche Ziele hin die Bildungswege anzulegen sind. Das setze die Fähigkeit voraus, "starke Wertungen auszudrücken und darüber nachzudenken". Hügli fordert diese Fähigkeit von allen Lehrpersonen. Sie dürfen nicht "Praktizisten" sein, sondern haben sich zu Persönlichkeiten zu entwickeln, die dank ihrer Reflexionsfähigkeit die von ihnen aufgetragene intellektuelle "Artikulationsarbeit" zu leisten vermögen. Er fragt sich indessen, wo sich dieses Denken in einer Erziehungswissenschaft verortet, die sich einseitig der Empirie verschrieben und sich der philosophisch-anthropologischen Grundlagen begeben hat.

Persönliche Anmerkungen zum Tagungsthema: ein Versuch

Die Frage, wie sich das Bildungswesen, die Schule und die Institutionen der beruflichen Ausbildung der Lehrpersonen als gesellschaftliche Subsysteme, auf das soziale Umfeld einlassen und wie es auf dessen Wandel reagieren soll, leitet über zu jener andern Problemfrage, die daraufhin zielt, zu klären, wieweit sich das Bildungswesen aus eigener Identität heraus definiert und wieweit es sich öffnen soll, d.h. wieweit es abhängig ist von den politischen und sozialen Kontextbedingungen, weil es sich nicht von ökonomischen Zwängen instrumentalisieren und steuern lassen darf. Letztlich geht es um das Spannungsfeld zwischen Konformität und Widerstand. Es ist u.a. zu entscheiden, wieweit die technologische Modernisierung neue und erleichterte Lernchancen erschliesst, die zu nutzen sind, und wo es gesellschaftlichen Fehlentwicklungen entgegenzutreten gilt, so etwa der Verselbständigung ökonomischer, profitorientierter Mechanismen, der Übernutzung der Natur und der Relativierung von Werten und Normen zufolge der Enttraditionalisierung der Gesellschaft.

Das Nachdenken über die gesellschaftlichen Veränderungen und die Veränderungen im Bildungsbereich ging anlässlich der ALB-Symposien - wie eingangs dargelegt - vom Grundsatz aus, dass es Aufgabe der Bildungsbemühungen ist, die "gelingende" Entwicklung der Jugendlichen im Hinblick auf ein "wünschenswertes" Leben zu fördern und zu unterstützen. Was aber - so meine Frage - ist in der Zeit der Postmoderne eine "wünschenswerte Entwicklung", was ein "gelingender Lebensentwurf"? Die Verständigung auf das, was "gutes Leben" ist, setzt eine Wertsicherheit voraus. Sie aber fehlt, zumal es der heutigen Gesellschaft an übergreifenden Sinnbezügen gebricht und es schwer hält, "universal gültige Kriterien des guten Handelns" zu ermitteln. Das Gefüge der Gemeinsamkeiten ist ausgehöhlt; homogene Wertssysteme sind dem Pluralismus der Wertvorstellungen gewichen. Bedeutet dies das Ende der Pädagogik? Das nicht, wohl aber den Bruch mit der Tradition des Normativen in Erziehung und Bildung. Die Folge ist die Subjektivierung des Pädagogischen.

Wer dies nachvollzieht, wird meine Ansicht teilen, dass die Analyse und Bewertung der gesellschaftlichen Verhältnisse und der in ihnen wirksamen Sozialisationsbedingungen nur das eine Ergebnis zeitigen kann: Wir können uns der Aufgabe nicht entziehen, die Relation zwischen dem Bildungssystem und der gesellschaftlichen Wirklichkeit ständig zu überprüfen und sie immer wieder neu zu ordnen.

Die Lehrerinnen und Lehrer sind gefordert: Professionalität ist nicht zu haben ohne gesellschaftspolitisches Bewusstsein

Die Tagungsleiter haben dem Diskurs über Gesellschaft und Erziehung die Frage unterlegt: "Wie weit können oder sollen die künftigen Lehrpersonen dazu befähigt werden, ihr eigenes Tun mit Blick auf die sich wandelnden gesellschaftlichen Verhältnisse immer wieder neu zu reflektieren und zu modifizieren?" Dass alle Lehrenden ein Sensorium für die makro- und mikrostrukturellen Veränderungen in unserer Informations- und Dienstleistungsgesellschaft zu entwickeln haben, ist unbestreitbar, insbesondere sollen sie den klaren Blick haben, der sie Risiken erkennen und einschätzen lässt. Im Zuge der Globalisierung bedeutete das Nichtwahrnehmen der Trends und die Unfähigkeit, sie zu beurteilen, die Kapitulation der Pädagogik, sofern sie Fehlentwicklungen ausblendet wie die Umkehr des Verhältnisses von staatlichem und privatwirtschaftlichem ökonomischem Handeln, wie die durchgreifende Ökonomisierung aller Lebenswelten, wie den verschärften Wettbewerb zufolge der Fusionierungs-, Rationalisierungs- und Umstrukturierungsprozesse bei gleichzeitiger Zunahme sozialer Ungleichheiten. Nur die Befähigung zu wissenschaftsgeleiteter Beobachtung und Interpretation dieser Zeitphänomene ermöglicht eine Gegenwartsdiagnose, die die Voraussetzung dafür schafft, dass sich die Pädagogik nicht den ökonomischen Steuerungsmechanismen ausliefert und sich nicht dem wirtschaftlichen Nutzen- und Profitmaximierungskalkül unterstellt.

Dass dies eine Gefahr ist, lässt sich nicht wegdiskutieren. Der gesellschaftliche und wirtschaftliche Druck auf die Schule hat zugenommen. Sie ist aufgefordert, ihre Effektivität und Effizienz zu steigern, und dies trotz Schmälerung ihrer finanziellen Ressourcen und ungeachtet all der widersprüchlichen, ambivalenten Sozialisationsbedingungen und der Erschwernisse zufolge der zunehmenden Multikulturalität der Schülerschaft.

Rückbesinnung auf den Kernauftrag der Schule: den Unterricht

Thomas Ziehe hat anlässlich der ALB-Tagungen auf eindrückliche Art aufgezeigt, wie die "pädagogische Unverfügbarkeit" der Kinder und Jugendlichen in der Schule zum Problem wird. Auch dies ein Aspekt gesellschaftlicher Bedingtheit von Bildung - im Schulalltag belastender als andere, gesamtgesellschaftlich begründete Einwirkungen. Verwurzelt in den je eigenen Lebenswelten, widersetzen sich heutige Schülerinnen und Schüler "einem intentionalen Durchgriff" auf ihre Persönlichkeit, was "eine lineare Zweckrationalität pädagogischen Handelns" verhindert (Ziehe). Was sollen die Lehrerinnen und Lehrer angesichts dieser sozial bedingten Gegebenheiten tun? Was, wenn wir davon auszugehen haben, dass den Heranwachsenden das Recht auf personale Intransparenz und das Verhaftetsein in schulfremden Alltagswelten zuzugestehen ist? Das eine sicher nicht: nicht Grenzen aufheben, wo Grenzen sind, jedoch den

Versuch wagen, sie zu überschreiten, ohne den eigenen Standort aufzugeben. Die Lehrpersonen sind gefordert, sich an die ihnen fremden Seins- und Erlebniswelten der Jugendlichen heranzutasten. Die von Verständnis für das Andere gezeichnete Annäherung an bildungsferne Mentalitäten schafft die Voraussetzung, dass die Schule den Schülerinnen und Schülern ihrerseits Fremdheit zumuten darf und soll. Weil die Schule nicht mehr in der Lage ist, modellhaft intersubjektiv gültige Lebenskonzepte zu vermitteln, muss sie sich auf ihre Aufgabe besinnen, die darin besteht, die Kinder und Jugendlichen ansprechbar zu machen für eine andere Kultur als jene, die sie in ihrem Alltag begegnen.

Was sind die Konsequenzen? Wo liegen die Grenzen der institutionalisierten pädagogischen Intervention? Ist das berufliche Rollenbild der Lehrpersonen zu revidieren? Wie sieht das künftige professionelle Anforderungsprofil der Lehrenden aus? Wie antwortet die neu zu ordnende Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer auf die neuen Herausforderungen? Was sind die anzustrebenden Standards und wie qualifizieren sich diejenigen, die die Lehrkräfte aus- und weiterbilden?

All diese Fragen sind zu beantworten. Bedarf es hierzu eines dritten Symposiums der Arbeitsgruppe Lehrerbildung ALB der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren?

Neue Medien in Schule und Lehrerbildung - in Bern zum Beispiel

Weiterbildungsangebote zum Aufbau der Medienkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer: Tagungen und Workshops in Verbindung mit Ausstellungen zum Einsatz informationstechnischer Systeme und zur didaktischen Neugestaltung schulischer Lernprozesse

Wer die Zeichen der Zeit zu lesen versteht, wird sich der Konsequenzen der fortschreitenden Mediatisierung der Arbeitswelt und der persönlichen Lebenswelten bewusst sein, desgleichen der Bedeutung des virtuellen Lernens für den Wissenserwerb in der künftigen Informationsgesellschaft. Die Medien prägen das Bewusstsein, die Mentalität und die Verhaltensweise der Heranwachsenden weit nachhaltiger, als es der schulische Bildungsanspruch wahrhaben will. Führt dies zum Funktionsverlust der Schule? Diese Gefahr besteht nicht, sofern die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien im Bildungswesen sinnvoll und nutzbringend eingesetzt werden.

Unter dem Aspekt des Erwerbs gesellschaftlich relevanter Qualifikationen und in Anbetracht der sich verändernden Aufgabe der Schule kommt den Medien im Bildungsprozess eine Schlüsselrolle zu. Das zeigt sich am Umstand, dass der Bundesrat den Medieneinsatz in der Schule massiv unterstützen will und den eidgenössischen Räten zu diesem Zweck den Entwurf eines Gesetzes über die "Förderung der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien ICT in den Schulen" unterbreitet. Diese Rechtsgrundlage soll die Voraussetzung für die finanzielle Mitbeteiligung des Bundes an der Bildungsinitiative "Public Private Partnership - Schulen im Netz" PPP-SIN schaffen.

Auch die Kantone messen dem Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien in den Schulen seit Jahren grosse Bedeutung zu. Sie fördern eine angemessene Integration der ICT und des virtuellen Lernens mit neuen Medien in vernetzten Systemen und initiieren damit eine tiefgreifende Veränderung der Schule als Organisation. Im April 2001 hat das Generalsekretariat der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) bei den Kantonen eine Umfrage zu laufenden oder geplanten Impulsprogrammen für die Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) in den Schulen durchgeführt. Die erfassten kantonalen Impulsprogramme beziehen sich auf die Ausrüstung der Schulen mit Hardware und die dafür aufgewendeten oder noch aufzuwendenden Mittel. Ebenso wichtig ist es indessen, zu wissen, *wie* die Medien genutzt und dank evaluierter, geeigneter Lernsoftware im didaktischen Vollzug des neuen Lernens eingesetzt werden. "Die vorliegenden Ergebnisse belegen den Stellenwert, den die Kantone der Integration der ICT in den Schulen beimessen... Es muss Aufgabe der Schule sein, *allen* den Zugang zu diesen Technologien zu ermöglichen, sich aber gleichzeitig auch kritisch mit deren Verwendung und deren Einsatz auseinanderzusetzen" (EDK).

Und nun Bern - als Beispiel: Das Medienzentrum Schulwarte Bern organisiert in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung derzeit ein *FORUM 01* und schafft damit im Verbund mit wechselnden Ausstellungen eine Gelegenheit zur Einführung der Lehrpersonen aller Stufen sowie interessierter Eltern von Schülerinnen und Schülern in das Lernen mit neuen Medien. Diese Weiterbildung will Impulse vermitteln im Hinblick auf den sinnvollen Einsatz des Computers und des Internets im Unterricht und die Wege öffnen für ein neues Lernen in selbsttätigem Konstruieren und Ordnen des Wissens. Da referierten seit Ende September und referieren bis zum April 2002 Experten über Themen wie "Revolution des Lernens oder Lernen auf neuen Wegen", "Handlungsorientiertes Lernen", "Ästhetische Lernumgebungen", "Digitale Lernumgebungen", "Lernen in Laborsituationen" ...

Wenn die Heranwachsenden zu befähigen sind, informationstechnische Mittel zu handhaben, sie für unterschiedliche Zwecke zu nutzen und im Prozess des Wissenserwerbs Informationen zu analysieren und kritisch zu werten, dann setzt der Aufbau dieser Medienkompetenz als Erstes medienkompetente Lehrpersonen voraus. Darum kann sich die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer nicht fernhalten von den neuen, ICT-gestützten Lehr- und Lernformen, wie sie an mehreren Schulen bereits praktiziert werden. Die veränderten Lernmöglichkeiten verlangen nach einer generellen didaktischen Modernisierung des Lernens. Diese neuen pädagogischen Konzepte verändern das professionelle Aufgaben- und Rollenverständnis der Lehrpersonen. Die neuen Lernverfahren verlangen von den Lehrerinnen und Lehrern *neue Qualifikationen und Kompetenzen*, nicht von den Wenigen, den Informatikspezialisten, sondern von *allen*. Bezüglich des Zugangs zu den elektronischen Medien und ihres Einsatzes darf es keine "Zweiklassengesellschaft" geben, wie anlässlich der Pressekonferenz vom 30.10.2001 der bernische Erziehungsdirektor, Regierungsrat Mario Annoni, erklärte.

Das besagt, dass die Lehrerbildung auf diese neue Herausforderung in gleicher Weise zu antworten hat, wie sie auf veränderte gesellschaftliche und kulturelle Verhältnisse reagiert. In der künftigen globalisierten Informationsgesellschaft besagt dies

zudem, dass sich das Bildungssystem an die Scientific Community der Wissenschaft ankoppeln muss. Auf die Bedürfnisse der Ökonomie haben sich die Schule und die Lehrerbildung so weit einzulassen, als sich dies bezüglich der Ausbildung und Qualifikation der Arbeitskräfte von morgen als nötig erweist.

Über diese gesellschaftlichen Implikationen hinaus geht vom Einbezug der ICT in den Unterricht auch eine innerschulische Wirkung aus: Er bereitet den Weg für didaktische Innovationen, deren Ziel es ist, die Effektivität und Effizienz des schulischen Lernens zu erhöhen. Zudem ermöglicht das Arbeiten mit Lernsoftware den Zuwachs an Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit der individuell Lernenden. Indem die Schule das dergestalt elektronisch erschlossene Wissen klärt und ordnet, es jedoch auch systematisiert und das Besondere im Zusammenhang des Allgemeinen interpretiert und wertet, tritt sie der Gefahr der Beliebigkeit der Inhalte des individualisierten Lernens entgegen, ebenso einem einseitig formal bestimmten Bildungsverständnis und dem Wertverlust des materialen Wissens. Die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen erfüllt ihre Aufgabe dann optimal, wenn sie diese Entwicklungen im Bildungswesen von Anbeginn mitträgt, sie - wo möglich - sogar initiiert, sicher jedoch dem sich stetig erneuernden schulischen Lernen nicht nachhinkt.

Heinz Wyss

Buchbesprechungen

Gender-Manual I-III - ein praxisbezogenes Medienpaket zum sozialen Geschlecht und den Geschlechterverhältnissen

MERZ, Veronika (2001). *Salto, Rolle und Spagat. Basiswissen zum geschlechterbewussten Handeln in Alltag, Wissenschaft und Gesellschaft* (Gender Manual I). Zürich: Pestalozzianum. 188 Seiten, Fr. 39.-

MERZ, Veronika unter Mitarbeit von RAMSAUER, Susanne, GRÜNEWALD-HUBER, Elisabeth, HANETSEDER, Christa, RECHSTEINER, Maya, RUSTER-HOLTZ, Ingrid & RYTER, Annemarie (2001). *Salto, Rolle, Pflicht und Kür. Materialien zur Schlüsselqualifikation Genderkompetenz in der Erwachsenenbildung* (Gender-Manual II). Zürich: Pestalozzianum. 266 Seiten, Fr. 69.-

Ich nehme die Empfehlung vorweg: Das Gender-Manual, dieses praxisbezogene Medienpaket zum sozialen Geschlecht und den Geschlechterverhältnissen - gehört auf das Pult jeder Person, welche im Alltag und in der Erwachsenenbildung genderbewusst handeln will. Sie können das Manual aus folgenden Gründen in die Hand nehmen:

Grund 1: Sie stolpern über den Begriff "Gender -Manual" und fragen sich, was denn Gender sei. Nach der Lektüre des Bandes I werden Sie wissen, dass Gender all das bezeichnet "... was wir in Alltag und Wissenschaft den Kategorien "Frau" und "Mann" zuordnen" (S. 52). Veronika Merz verknüpft alltägliche Situationen, Beispiele, aktuelle Literatur und "das soziale Geschlecht (gender) mitsamt seinen Effekten am biologischen Geschlecht (sex)" (S. 15). Sie werden verstehen, wie das soziale Geschlecht unser Denken, Fühlen und Wahrnehmen lebenslänglich prägt und wie "doing gender" in verschiedenen Lebensbereichen vor sich geht. Die Autorin schreibt mit einer Leichtigkeit und Selbstverständlichkeit, sodass die Lektüre unterhaltsam und lehrreich zugleich ist und - oder gerade deswegen - zum Nachdenken und zum bewussten Umgang mit Geschlechterfragen herausfordert.

Grund 2: Sie beschäftigen sich schon lange mit Gender. Dann werden Sie vielfältiges Basiswissen in kompakter Form (wieder-)finden und sich bestätigt fühlen. Die am Rand aufgeführten Literaturhinweise und Quellen ermöglichen eine vertiefte Auseinandersetzung und ein kritisches Prüfen der Quellen.

Grund 3: Sie begleiten Eltern, Lehrpersonen, Studierende, Angestellte oder Vorgesetzte auf dem Weg zur Genderkompetenz und Sie suchen Informationen, Übungen und Beispiele. Dann ist das Gender-Manual eine vielfältige und inspirierende Fundgrube.

Nach dieser vorweggenommenen Empfehlung werden die Bände I und II detaillierter vorgestellt und kommentiert.

Entstehungsgeschichte

Das Gender-Manual ist Ergebnis des nationalen Projektes "Schulen und Gesundheit", lanciert vom Bundesamt für Gesundheit (BAG) und der Erziehungsdirektoren- und -direktorinnen Konferenz (EDK). Es richtet sich an Erwachsene. Erwachsene, weil sie die Heranwachsenden begleiten und ihnen Möglichkeiten und Weg eröffnen können

für ein Leben, welches immer weniger durch Geschlechterstereotypen reduziert und eingeschränkt ist.

Zu Band I

Hier werden Basisinformationen zur Frage von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen vermittelt. Aus verschiedensten Quellen wurde ein Lehrstoff zusammengestellt, der für das Selbststudium oder die Arbeit in der Erwachsenenbildung eingesetzt werden kann: Egal, ob für eine Waschmaschine geworben oder über einen Weltgipfel berichtet wird, immer berichten Texte und Bilder auch davon, wie Menschen zueinander stehen. Menschen schreiben andern Menschen von frühester Kindheit Rollen zu. Es werden Eigenschaften und Verhaltensweisen erwartet. Häufig wird von Mädchen und Frauen etwas anderes erwartet als von Knaben und Männern. Geschlechtsspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind auszumachen und wirksam. "Um die Rollenmuster und Stereotype, diese Codes der kollektiven Selbstverständlichkeiten im Alltag und in den Köpfen, bearbeiten zu können, müssen sie benannt werden" (Merz, 2001, Bd. I, S. 15). Darin liegt immer auch die Gefahr, von neuem fest zu schreiben und damit unpassend zu fixieren. Deshalb appelliert die Autorin an die LeserInnen, sich dieses Dilemma immer wieder bewusst zu machen und damit umsichtig umzugehen. Sie selber zeigt meiner Meinung nach in ihren Darstellungen einen sorgfältigen Umgang mit diesem Dilemma.

Thematisch geht es um "Geschlecht in Alltag und Forschung", um Sozialisation in der frühen Kindheit, im Schulalter, in der Pubertät und im Erwachsenenalter. Dieser Band endet mit Anregungen und konkreten Instrumenten, wie Gender-Kompetenzen aufgebaut werden können, damit sich die noch stark zweigeschlechtlich strukturierte Welt zu einer Demokratie der Geschlechter entwickeln kann. Im Gender-Training (S. 163 f.) können durch Experimentieren und Üben neue Denk- und Verhaltensmöglichkeiten erschlossen werden. Realitäten sollen z.B. überprüft werden: "Ist Frau Braun emotionaler, auf Fürsorglichkeit angelegt, weniger intellektuell als Herr Kleiner?" (S. 163). Oder Menschen können sich in der "positiven Antizipation" üben. Oder sie handeln zur Probe in Rollenspielen, Simulationen, virtuellen Welten oder gar im Alltag. Mit der Hermeneutik des Verdachtes (S. 167) - einer Zusammenstellung von Fragen - können Texte, Forschungsergebnisse, Projekte, Lehrmittel, Statistiken usw. kritisch befragt werden. Dabei wird sichtbar gemacht, wo Über- oder Unterordnung und Machtinteressen liegen. Die Autorin schließt mit der Aufforderung, sich beim Gender-Training nicht abzurackern, sondern spielerisch auszuprobieren und wünscht dazu viel Neugierde, Spass und Zivilcourage.

Bilder, Fotos und Karikaturen provozieren, veranschaulichen oder regen zum Nachdenken an. Quizfragen mit und ohne Lösung, Beispiele oder Gedankenexperimente sind farblich unterlegt. Literaturhinweise, geordnet nach Themenbereichen, laden zum Vertiefen des theoretischen Hintergrunds ein.

Zu Band II

Die umfassende Arbeitsmappe enthält didaktisch aufgearbeitete Unterlagen mit Übungen, Kompaktwissen, Arbeitsblättern und Fall- und Planspielen. Diese Materialien

zur Schlüsselqualifikation Genderkompetenz ist eine Fundgrube für alle, welche auf dem Weg zu einer geschlechtergerechten Welt sind.

Einleitend finden sich Hinweise, wie mit dem reichhaltigen Material gearbeitet werden kann. Die Materialsammlung wird eröffnet mit Übungen zum Einsteigen und um Neugierde zu wecken. Die eigene Biografie und Wahrnehmung kann mit Hilfe von Arbeitsblättern und Übungen erforscht und reflektiert werden. Impulse stossen zum Denken an: "Frauen sind - Männer sind" (S. 71), "... dass Männer eine sieben Jahre tiefere Lebenserwartung haben" (S. 78) oder "Wie erklären Sie sich, dass so viele mit ihrem Körper unzufrieden sind?" (S. 79).

Im mittleren Teil findet sich verarbeitetes Gender-Kompaktwissen: z.B. ein Text zu "Kategorie-Stereotyp-Vorurteil" (S. 117) oder die Empfehlungen der EDK zur Koedukation und Gleichstellung in der Ausbildung von Lehrkräften (S. 185). Vielleicht beschäftigt die Frage nach Seedukation oder Koedukation (S. 163 ff.) oder "Gewaltprävention und Geschlecht" (S. 179). Oder wie verbale und nonverbale Kommunikation von Frauen und Männern unter verschiedenen Aspekten beobachtet werden kann.

Einen anderen Zugang zur Thematik bieten Fall- und Planspiele: Z.B. das Rollenspiel "Wie kann eine geschlechtergerechte Schule verwirklicht werden?" (S. 225) kann während eines halben Tages realisiert werden. Die genaue Beschreibung, didaktische Hinweise, Spielanleitung mit Rollenbeschreibungen und ein Beobachtungsbogen liegen bereit. Informationen am Rand verweisen auf andere Übungen oder Texte, sodass während der Lektüre Zusammenhänge und Vernetzungen sichtbar werden.

Das didaktisch aufgearbeitete Material lädt zur Umsetzung ein und ermuntert Lehrende, die Geschlechterverhältnisse auf unterschiedliche und kreative Art zu thematisieren. Damit kann ohne grosse und zeitaufwändige Materialsuche und didaktische Knochenarbeit die Genderkompetenz mit Erwachsenen aufgebaut werden. Es bleibt mehr Zeit für eine sorgfältige, der Gruppe angemessenen Planung. Ein kleiner Wunsch ans Gender-Manual bleibt offen: Ein Stichwortverzeichnis würde die gezielte Suche und Lektüre erleichtern.

Es bleibt zu hoffen, dass die Lehrenden mit dem reichhaltigen Gender-Manual mit dem von der Autorin angesprochenen Dilemma - "beschreiben, um zu verstehen und nicht um festzuschreiben" - sorgfältig umgehen können. Dazu brauchen sie Basiswissen und Beobachtungsgabe in der Kategorie soziales Geschlecht, eben Genderkompetenz.

Mcnika Reber-Wyss

BAUR, Esther & MARTI, Madeleine (2000). *Kurs auf Genderkompetenz. Leitfaden für eine gendergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung* (Gender-Manual III). Basel: Gleichstellungsbüro Basel-Stadt. 66 Seiten.

In ihrem Vorwort zu dem schmalen Band "Kurs auf Genderkompetenz" bezeichnet die Leiterin des Gleichstellungsbüros Basel-Stadt, Ingrid Rusterholz, Genderkompetenz als eine "Schlüsselkompetenz der Zukunft". Dabei werde durch die

Verwendung des differenzierenden Begriffs "Gender" anstelle von "Geschlecht" ein wichtiger Beitrag zur Verankerung der sozialen Dimension von Geschlecht im kollektiven Bewusstsein geleistet. Zwar sei heute niemand mehr offiziell gegen Gleichstellung, es hapere jedoch bei der Wahrnehmung der "hartnäckig wirkungsmächtigen Rollenmuster". Zentral sei deshalb eine Wahrnehmungsschulung als Voraussetzung für die Entwicklung von Genderkompetenz: "Sehen wir überhaupt, welche Verhaltensmuster im täglichen Umgang zwischen Frauen und Männern aufscheinen? Nehmen wir das Gleiche wahr, wenn sich ein Mann oder eine Frau selbstbewusst präsentiert, wenn eine Frau oder ein Mann viel Raum beansprucht, viel oder wenig spricht?"

Es gelte auch, beim Wort "Chancengleichheit" nicht nur an Frauen zu denken, sondern an beide Geschlechter, da *doing gender* (die situative Herstellung von Geschlechterkonstellationen) aus "hochkomplexen Wechselwirkungen" *zwischen* den Geschlechtern bestehe. Diese seien im Moment dadurch gekennzeichnet, dass beide Geschlechter in je unterschiedlicher Weise daran gehindert seien, ihr volles Persönlichkeitspotenzial zu entfalten. Zu dieser Entfaltung könne eine genderkompetente Erwachsenenbildung beitragen. Genderbewusste Kursarbeit bedeute zwar unspektakuläre Alltagsarbeit durch sorgfältiges Beachten vieler Kleinigkeiten in Vorbereitung und Durchführung von Kursen auf allen Ebenen (Sach-, Handlungs- und Prozessebene), das Ergebnis, nämlich die oft überdurchschnittlichen Lernerfolge, könne jedoch durchaus als spektakulär angesehen werden.

Der Leitfaden, auch als Vademecum bezeichnet, entstand in einer Zusammenarbeit des Gleichstellungsbüros Basel-Stadt und des Bundesamtes für Gesundheit als Band 3 eines Gender Manuals, das in Band 1 mit "Basiswissen" in die Genderthematik einführt und in Band 2 Unterrichtsmaterialien für die Praxis bereitstellt.

In einem leider wenig konsistent aufgebauten Einführungskapitel rekurren die Autorinnen auf bekannte Forschungsergebnisse aus der Erwachsenenbildung, etwa darauf, dass sich Männer vor allem beruflich, Frauen mehrheitlich allgemein weiterbilden; dass den Männern berufliche Weiterbildung öfter finanziert wird als Frauen; dass an statushohen und gut bezahlten Stellen lehrende Männer über-, lehrende Frauen untervertreten sind; dass sich sowohl Kursleitende wie -teilnehmende tendenziell geschlechtstypisch verhalten und geschlechtsspezifische Erwartungen an Kursmitwirkende haben.

Als Voraussetzungen für genderkompetentes Lehren nennen die Autorinnen neben Kenntnissen wichtiger Ergebnisse aus der Geschlechterforschung auch die Analyse und Reflexion der Geschlechterverhältnisse in der Kursarbeit und im gesellschaftlichen Umfeld sowie die gezielte Handhabung von didaktischen Eckpunkten (Zielsetzungen, Zielgruppenanalyse, Inhaltsauswahl, Wahl von Methoden und Medien, Auswertungen). Ausser in der Kursarbeit sehen die Autorinnen auch in der Supervision einen deutlichen Genderkompetenzbedarf.

Erklärtes Ziel des Leitfadens sind Anregungen für eine geschlechtergerechte Didaktik und damit das Füllen einer Lücke, denn bisher seien "erstaunlich wenig didaktische Konsequenzen" aus den empirischen Befunden gezogen worden. Eine erste Konsequenz wird darin gesehen, "dass frauengerechte Bildung als praxis- und pro-

zessorientierte Bildung auch Männer in ihrem Lernen unterstützt und einen entscheidenden Beitrag zu Gleichstellung und Chancengleichheit leistet."

Als Ziel wird eine Koedukation gesehen, welche die Lernbedürfnisse von Frauen und Männern gleichermaßen berücksichtige, eine Didaktik, die beiden Geschlechtern gute Lernmöglichkeiten biete, die es beiden Geschlechtern ermögliche, "ihre Stärken zu vertiefen und ihre Schwächen abzubauen" und dabei ihr Rollenverhalten zu reflektieren und ihr Verhaltensrepertoire zu erweitern.

Das 1. von vier Kapiteln fokussiert auf die Lehrenden in der Erwachsenenbildung und da auf die für Frauen kleinere, für Männer grössere Kongruenz zwischen Berufs- und Geschlechterrolle; auf unterschiedliche Führungsstile von männlichen und weiblichen Kursleitenden; sowie auf unterschiedliche Verhaltenserwartungen an weibliche und männliche Auszubildende seitens der Teilnehmenden und die besonderen Chancen und Schwierigkeiten, die sich daraus ergeben. Den Kursleitenden wird empfohlen, die unausgesprochenen Erwartungen zu reflektieren und sich so von den Zuschreibungen zu distanzieren und das eigene Verhaltensspektrum zu erweitern.

Im 2. Kapitel geht es um Frauen und Männer als Lernende, nämlich um tendenziell unterschiedliche Lernstrategien, Wissensaneignung, Lernwege sowie Kommunikation in Gruppen. Es wird auch auf das unterschiedliche Verhalten in Konkurrenzsituationen und die Gründe, warum Frauen hier meist unterliegen, eingegangen, sowie auf gruppendynamische Besonderheiten von reinen Frauengruppen (als Tabuthemen werden Differenz, Macht, Konkurrenz und Neid genannt) und reinen Männergruppen (als schwierig werden das Eingestehen von Schwächen und Schwierigkeiten, das Ausdrücken von Gefühlen, anteilnehmende und unterstützende Haltungen bezeichnet) bzw. gemischten Gruppen (kennzeichnend seien hier eine starke weibliche Orientierung an Männern und eine männliche 'Ausbeutung' der weiblichen Gesprächsarbeit). Dabei wird einleitend betont, dass es nicht darum gehe, die empirisch aufgezeigten und hier diskutierten Befunde festzuschreiben, sondern darum, diese erkennbar zu machen, damit sie reflektiert und verändert werden könnten. "Starre Geschlechterrollen sollen aufgeweicht werden, damit Frauen und Männer die Möglichkeit erhalten, verschiedene Verhaltensmuster kennen zu lernen, zu erproben und sich für persönliche Prioritäten aus der *ganzen* Palette zu entscheiden."

Im 3. Kapitel wird versucht, Gendergerechtigkeit in bezug auf unterschiedliche Arbeitsformen (Kleingruppenarbeit, Paararbeit etc.), Methoden, Medien, Kommunikationsformen und Gruppenprozesse zu konkretisieren. Vorgeschlagen werden u.a. eine zeitweise Begrenzung der Redezeiten oder ähnliche Vereinbarungen; die sorgfältige Formulierung von Gruppenaufträgen, um der traditionellen Rollenübernahme entgegen zu wirken; den jeweiligen Defiziten entsprechende, unterschiedliche Lernziele für Frauen und Männer; eine kritische Reflexion des eigenen Verhaltens durch die Teilnehmenden; Metakommunikation (z.B. um diskriminierende Vorgänge zu benennen); Mann-Frau-Teamteaching; geschlechtshomogene Gruppenarbeit.

Im letzten Kapitel werden Aspekte eines gendergerechten Planens und Durchführens von Kursen angesprochen. So gelte es, angesichts der in unserer Kultur überwiegend androzentrischen Perspektive, bewusst eine "frauenzentrierte Perspektive" einzunehmen. "Erst wenn die Optik der Frauen ebenso selbstverständlich zugänglich geworden ist wie die als allgemein deklarierte männliche Perspektive, kann eine ge-

schlechterbewusste Perspektive entwickelt werden, die je nach Situation explizit nur die Männer, nur die Frauen oder beide Geschlechter einbezieht." Genderaspekte könnten auch in die Zielformulierungen, Zielgruppenanalysen und die Wahl der Methoden, Medien und Inhalte, sowie die Kursausschreibung und -evaluation einbezogen werden. Eine genderbewusste Zielformulierung für Teilnehmerinnen könne z.B. lauten, dass Frauen, die eine Ausbildung in einem technischen Beruf machen, lernen sollen, sich als Aussenseiterinnen in einer 'Männerdomäne' zu behaupten.

Das Buch besteht im Wesentlichen aus zusammengefassten Forschungsergebnissen, Erfahrungen der Autorinnen aus der eigenen Kursarbeit, einer systematisierenden Problemanalyse und methodisch-didaktischen Empfehlungen; das Ganze auf sechzig Seiten.

Eine Problematik ergibt sich in zweifacher Hinsicht. Es besteht die Gefahr, dass manche LeserInnen die vorgeschlagenen didaktischen Empfehlungen rezepthaft verkürzt auffassen und umzusetzen versuchen, was entweder wenig wirksam sein, oder gar kontraproduktiv wirken dürfte, letzteres dann, wenn bisheriges stereotypes Wahrnehmen und Handeln durch neue Stereotypen ersetzt wird, womit eine unvoreingenommen Sicht auf Unterrichtssituationen erneut verstellt wäre. Das Problem besteht darin, dass mit Empfehlungen von dieser Kürze nur sinnvoll umgehen kann, wer bereits genderkompetent ist. Nur dann kann es gelingen, die empirische Datenlage als Wahrnehmungsfolie zum Zweck einer Wahrnehmungsschärfung und möglichen Hypothesenbildung zu nutzen und die konkreten und damit immer komplexen Situationen *kontextbezogen, offen und unvoreingenommen* wahrzunehmen, zu interpretieren und zu handhaben. Des weiteren kann der Leitfaden leicht zur Annahme verführen, eine genderkompetente Kurspraxis sei dadurch zu erreichen, dass einer Anzahl methodisch-didaktischer Empfehlungen nachgekommen wird. Damit würde übersehen, dass uns die Genderthematik über die Verhaltens- und Rollenebenen hinaus sehr zentral in unsern Biographien und Identitäten betrifft, was eine radikaler und umfassender konzipierte Beschäftigung mit dem Thema notwendig macht.

Ein kleiner Vorbehalt dürfte schliesslich darin gesehen werden, dass eine knappe theoretische Verortung sowie eine Klärung der Begriffe "Gender" und "Kompetenz" - die so eindeutig nun auch nicht sind - fehlen. Einen grossen Pluspunkt stellen dagegen die humorvollen und treffenden Illustrationen von Madeleine Hunziker dar.

Elisabeth Grünewald-Huber

GONON, Philipp, HAEFELI, Kurt, HEIKKINEN Anja & LUDWIG, Iris (Hrsg.). (2001). **Gender Perspectives on Vocational Education. Historical, Cultural and Policy Aspects**. Bern: Peter Lang.

Bei der Berufswahl beschränken sich Frauen auf eine kleinere Anzahl von Berufen als Männer. Oft wählen sie kürzere Ausbildungen, nicht selten mit eingeschränkteren Entwicklungs- und Karrieremöglichkeiten. Frauen tendieren zu Ausbildungen mit hohen schulischen Anteilen, während Männer eher im traditionellen dualen Berufs-

bildungssystem ausgebildet werden. Immer noch sind typische Frauenberufe schlechter entlohnt und niedriger im Status als traditionelle Männerberufe. Die Kompatibilität von Familie und Beruf bleibt (noch) zu oft der Verantwortung der Frauen überlassen. Warum ist das so? Welche bildungs- und gesellschaftspolitischen Massnahmen sind nötig? Was haben Reformprojekte bisher bewirkt? Zu diesen Fragestellungen wurde im Sommer 1999 eine internationale Tagung in Aarau durchgeführt. Die Artikel des Buchs "Gender Perspectives on Vocational Education" sind aus Beiträgen zu dieser Tagung entstanden. Sie beleuchten Aspekte der Gender-Thematik in der Berufsbildung aus Sicht der Schweiz und Deutschland und den nordischen Ländern Norwegen, Schweden und Finnland. Die Themen bieten ein breites Spektrum und umfassen die Berufswahl, die berufliche Grund- und Weiterbildung, die kaufmännische Berufsmatura und Höhere Fachschulen. Besonderes Gewicht erhält der Gesundheitsbereich. Zwei Artikel befassen sich mit der Ausbildung von Primarlehrerinnen und Lehrpersonen der Sekundarstufe II. Gender in der Berufsbildung und Arbeitswelt wird dabei aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Die Analysen zeigen historische, kulturelle, soziologische, psychologische, politische aber auch wissenschafts- und forschungstheoretische Aspekte auf. Es werden konkrete Reformprojekte vorgestellt und kritisch hinterfragt und Forderungen nach berufsbildungspolitischen und arbeitsmarktlichen Massnahmen formuliert.

Anna Borkowsky weist in ihrer Analyse von statistischen Daten aus der Schweiz auf die starke Gender-Segregation der Berufsbildung und der Arbeitswelt hin. Verschiedene andere Artikel zeigen, dass die Situation in der Schweiz, in Deutschland und den nordischen Ländern ähnlich ist.

Historische Analysen verweisen auf die enge Verbindung der "typischen" Frauenberufe und der Konzepte von Beruf und Beruflichkeit mit den gesellschaftlichen Rollenvorstellungen von Frauen und Männern. Claudia Crotti thematisiert diese Entwicklung am Beispiel der Primarlehrerinnenbildung, Christine Mayer und Rudolf Husemann für die Pflegeberufe. Sylvia Rahn vergleicht die Berufswahl von jungen Frauen am Anfang und am Ende des 20. Jahrhunderts und postuliert, dass die Berufswahl strategisch erfolgt im Hinblick auf Bedingungen und Möglichkeiten des Arbeitsmarkts. Damit entsteht eine gegenseitige Abhängigkeit von Ausbildung und Arbeitsmarkt mit einer Zementierung von Rollenbildern - ein Teufelskreis, der schwierig zu durchbrechen ist.

Anja Heikkinen stellt die Berufsbilder der Krankenschwester und des Ingenieurs als zwei gender-spezifische Prototypen dar, als Idealbilder der traditionellen gesellschaftlichen Rollenvorstellungen. Eine Untersuchung von Antony Lindgren bei Studierenden an einer Höheren Fachschule beschäftigt sich mit der Wahrnehmung von Berufsbildern in Bezug auf Gender. Ein Zusammenhang kann aufgezeigt werden zwischen Werthaltungen gegenüber Berufen und der sozialen Herkunft sowie der Familienkonstellation. Lea Henriksson thematisiert aus einer wissenschaftstheoretischen Perspektive die Problematik von männlich konstruierten Konzepten von Beruf und Professionalität für Forschungsergebnisse.

Einige Beiträge beleuchten neuere Reformprojekte unter dem Gender-Aspekt. Philipp Gonon zeigt, dass bei der Einführung der kaufmännischen Berufsmatura in

der Schweiz den frauenspezifischen Anliegen zu wenig Beachtung geschenkt worden ist. Iris Ludwig hat das Programm "Master in Nursing Science" der Universität Maastricht als neuen Ausbildungsgang für die Schweiz angepasst. Dabei mussten Inhalte übernommen werden, die einer strengen Gender-Kritik nicht standhalten. Håkan Høst und Svein Michelsen beschreiben die Einführung des neuen Berufs "care-worker" in Norwegen. Ihre Analyse weist darauf hin, dass Interventionen in der Komplexität des Bildungssystems unerwartete Auswirkungen auf bestehende Bildungsangebote haben können. Liv Mjelde bezieht sich ebenfalls auf die Reform 94 in Norwegen, bei der die duale Berufsbildung gefördert wurde, die aber nur wenig zu einer Veränderung der Geschlechterverteilung in den Berufen beigetragen hat. Interessant ist ihre Beobachtung, dass männertypische Berufe in den abnehmenden industriellen Bereichen vorzufinden sind, während Frauen sich für Berufe in den wachsenden Gebieten der Dienstleistungen interessieren. Dag Willy Tallaksen argumentiert, dass der Männeranteil in den Pflegeberufen erhöht werden muss.

Einige Projekte werden beschrieben, bei denen Gender-Aspekte im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Kathrin Spring beschreibt das schweizerische Programm 16+, das im Rahmen des Lehrstellenbschlusses zur Gleichstellung in der Berufsbildung durchgeführt wird. Dagmar Schulte präsentiert zwei deutsche Projekte zum Thema Berufs- und Lebensplanung, bei denen beide Geschlechter mit je unterschiedlich ausgerichteten Programmen einbezogen wurden. Kurt Häfeli nennt verschiedene Projekte im Zusammenhang mit der Aus- und Weiterbildung von Berufsschullehrpersonen, die als Akteure im System Schule eine wichtige Funktion einnehmen. Als Alt-Nationalrätin berichtet Agnes Weber aus ihrer bildungspolitischen Arbeit, die zur Entstehung des neuen Berufsbildungsgesetzes und den beiden Lehrstellenbeschlüssen beigetragen hat.

In verschiedenen Artikeln werden Forderungen für die Zukunft formuliert. Silvia Grossenbacher präsentiert einen Katalog an Vorschlägen, gruppiert nach den verschiedenen Beteiligten in der Berufsbildung und der Arbeitswelt.

Mit den 18 Artikeln bietet der Band eine reiche Vielfalt, aber auch eine Heterogenität der Themen und Ansätze, die die Orientierung nicht ganz leicht machen. Zum Teil gibt es Überschneidungen und Wiederholungen zwischen den Artikeln. Dass die Beiträge auf Englisch geschrieben sind, macht sie einem weiteren Publikum zugänglich. Leider sind einige Texte aber nicht sehr sorgfältig übersetzt, was der Präzision schadet und das Verständnis erschwert. So fehlt eine einheitliche Terminologie, ein leidiges Problem bei der Übersetzung von Texten in der Berufsbildung. Explizite Auseinandersetzung mit den Übersetzungsschwierigkeiten, zum Beispiel beim zentralen Begriff "Beruf", führen dagegen zu interessanten Klärungen. Die Heterogenität ist aber auch Ausdruck des Theorie-Defizits in der Gender-Forschung in der Berufsbildung. Die Herausgeberinnen und Herausgeber des Bandes weisen darauf hin, dass ein theoretischer Rahmen, der verschiedene Ebenen von der Makro-Ebene der sozialen Struktur bis zur Mikro-Ebene des Unterrichtsgesprächs umfasst, erst noch geschaffen werden muss. Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass die Schweizer Autorinnen und Autoren des Buchs mit einer Ausnahme nicht wie ihre Kolleginnen und Kollegen aus Deutschland und den nordischen Ländern an pädagogischen und berufspädagogischen Hochschulinstituten angestellt sind, sondern an sehr unter-

schiedlichen Institutionen wirken. Ein Lehrstuhl für Berufspädagogik fehlt zur Zeit (noch) in der Schweiz. Es ist zu hoffen, dass diese Situation mit dem neuen Berufsbildungsgesetz verbessert wird und damit eine fruchtbare Zusammenarbeit der (bestehenden) Praxis, der empirischen Forschung und der Theoriebildung gefördert wird. Die vorliegende Sammlung von Aufsätzen leistet einen wichtigen Beitrag zu einer differenzierten Diskussion.

Silvia Kübler

HALBRIGHT, Ronald (1998). **Knabengerechte Koedukation. Standort- und Bedürfnisanalyse der schulischen Bubenarbeit in der Deutschschweiz.** Bern: Edition Soziothek.

Koedukativer Unterricht, so der einhellige und seit Jahren replizierte Befund von zahlreichen, hauptsächlich feministisch orientierten erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen und Analysen, verstärkt die Verhaltensweisen von Schüler/innen, welche Abbildungen der getrennten gesellschaftlichen Geschlechterwelten sind, statt diese aufzubrechen.

Dabei sind *reflexive Jungenarbeit* und *Jungenbildung* neuere Perspektiven in pädagogischen Diskursen zu koedukativem Unterricht, die ausgehend von Überlegungen zur Chancengleichheit beider Geschlechter die speziellen schulischen Bedingungen für Jungen und männliche Jugendliche thematisieren, deren Sicht- und Verhaltensweisen im schulischen Kontext aufnehmen und differenzierte Fragen zu koedukativem bzw. zu seeduziertem Unterricht stellen. Ein geschlechterdifferenzierender Blick eröffnet neue Perspektiven in den Diskussionen um eine Förderung von Mädchen und Jungen, die den Abbau von Geschlechtsstereotypen unterstützt und die Entwicklung der Leistungspotentiale von Mädchen und Jungen fördert.

Für Jungen werden in den Studien übereinstimmend defizitäre Bereiche bzw. nötige Fördermassnahmen im Sozialverhalten herausgearbeitet. Es wird deutlich, dass zum einen die vorherrschende männliche Sozialisation mit ihrer Betonung von Dominanz, Stärke, Leistung und Erfolg für viele Jungen psychische Probleme verursachen kann, gleichzeitig aber auch die Entwicklung und das Erlernen von sozialen Kompetenzen wie Fürsorge, Dialogfähigkeit oder Einfühlungsvermögen stark verhindert. Das Auftreten von verstärkter Gewaltbereitschaft und die Zunahme von aggressivem Verhalten wird damit in Zusammenhang gebracht und kann als wichtiger Auslöser für die Entwicklung neuer Ansätze in der praktischen Pädagogik wie auch in der Reflexion über Geschlechtersozialisation gesehen werden. Wie kann das Bildungssystem, schulpolitische Institutionen, einzelne Schulen und die Lehrkräfte auf diese Bedürfnisse, Fragestellungen und Untersuchungsbefunde mit adäquaten Massnahmen auf unterschiedlichen Ebenen reagieren, auf welchen theoretischen Überlegungen und didaktischen Prinzipien kann eine *Koedukation* aufbauen, die auch den Knaben gerecht wird?

Ronald Halbright greift in seiner "Standort- und Bedürfnisanalyse der schulischen Bubenarbeit" diese Fragen auf, diskutiert vorgängig die einschlägige, vorwiegend angelsächsische und deutsche Grundlagenliteratur und gibt mit einem deskriptiven

Fokus einen Überblick zum Stand der Bubenarbeit und -bildung in der Deutschschweiz.

Ausgehend von feministischer Schulkritik, Ansätzen der offenen Bubenarbeit und Bubenbildung formuliert der Autor ein Modell der Gendersozialisation und grundsätzliche Anforderungen an eine knobengerechte Schule. Diese nehmen die Inhalte der Debatten der dritten Koedukationswelle, Stichwort "Pädagogik der Vielfalt", auf: Jungenbildung ist als Schulentwicklungsprozess zu verstehen, dessen Kern die reflexive Haltung, die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte sowie Massnahmen auf curricularer Ebene umfasst; auf didaktischer und methodischer Ebene des Unterrichts sind neue Lehr- und Lernformen sowie die konsequente Integration der Kategorie Gender nötig, um vor allem die soziale Förderung von Jungen zu ermöglichen; auf struktureller und organisatorischer Ebene müssen schulische Räumlichkeiten, Stundenpläne, Formen der Binnendifferenzierung sowie die Zusammensetzung der Schulleitungen und des Lehrkörpers überdacht werden; nicht zuletzt sollen die Förderung von sozialen Kompetenzen, die Thematisierung von Körperkonzepten, die Reflexion von Verhaltensformen und -normen und die konstruktive Auseinandersetzung mit Männlichkeitsbildern in einzelnen Fächern curriculare Lernziele bzgl. sozialen Kompetenzen unterstützen. Diese Forderungen sind aus Schulentwicklungsprojekten zur Chancengleichheit von Mädchen bekannt und hinsichtlich einer Jungenbildung ebenfalls sicherlich berechtigt. Die anschliessende Thematisierung von kontroversen Fragen in und bzgl. der Jungenbildung macht es dem Autor möglich, auf die Ambivalenz des Ansatzes hinzuweisen. Vermisst wird jedoch an dieser Stelle ein systematischer analytischer Zugang, der eine differenziertere Betrachtung hätte ermöglichen und in der Folge eine Annäherung an die Frage nach knobengerechter Koedukation hätte erlauben können.

Interessant ist der Befund der Standortanalyse, der auf Interviews mit Schlüsselpersonen im Bereich der Jungenbildung basiert. Dieser zeigt auch in seiner additiven Form klar auf, dass das Thema Jungenbildung in der Deutschschweiz einen marginalen Platz einnimmt und dementsprechend kaum oder nur schwache Vernetzungen auf Organisations-, Struktur-, Projekt-, Evaluations- und Personenebene bestehen. Deutlich wird, dass Bemühungen stark an das Engagement von einzelnen Personen gebunden sind und weitergehende Entwicklungen auch davon abhängen. Die Etablierung sowie die konkrete Umsetzung der Thematik scheint u.a. aufgrund der föderalistischen Strukturen schwierig und kann aber nicht losgelöst von geschlechtspolitischen Entwicklungsprozessen gesehen werden. Damit stellt sich die Frage nach möglichen weiteren Schritten. Der Autor formuliert aufgrund der Erkenntnisse und Ergebnisse aus der Analyse der Interviews Bedürfnisse für eine Weiterentwicklung der Jungenarbeit in der Deutschschweiz, deren puzzleartige Zusammenstellung für weitergehende Schritte in der pädagogischen Reflexion und Praxis jedoch einer systematischen Einordnung bedürften.

DERICHS-KUNSTMANN, Karin, AUSZRA, Susanne & MÜTHING, Brigitte (1999). **Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung.** Bielefeld: Kleine Verlag.

Die CONFINTEA-Deklaration zum "Lernen im Erwachsenenalter" (UNESCO, 1997) formuliert als Zielvorstellung die Entwicklung einer für "Geschlechterrollen sensiblen partizipatorischen Pädagogik". In diesem Rahmen wird eine geschlechtergerechte Didaktik verortet, die sich um eine umfassende Integration der Geschlechterperspektive in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen bemüht. Nach wie vor spielen geschlechtsspezifische Unterschiede in der theoretischen Betrachtung von Erwachsenenbildung lediglich eine marginale Rolle, während sie in der Praxis langsam, aber zunehmend an Bedeutung gewinnen. Die vorliegende Studie schliesst diese Lücke mit der Präsentation der Ergebnisse des Forschungsprojektes "Bedingungen, Formen und Folgen geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen in der Erwachsenenbildung - untersucht am Beispiel der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit" des Forschungsinstitutes für Arbeiterbildung FIAB. Titel und Untertitel widerspiegeln den Aufbau der Studie: In einem ersten einführenden Teil werden der theoretische Hintergrund, das Untersuchungsdesign und die empirische Datenbasis vorgestellt. Ausgehend von der These, dass sich geschlechtsdifferente Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen im Erwachsenenalter reproduzieren, beleuchten die Autorinnen die Konstituierung der Geschlechterverhältnisse in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Das Konzept des "doing gender" von Goffmann (1994) strukturiert dabei wesentlich die Forschungsperspektive sowie das Vorgehen der Autorinnen; "Geschlecht" ist dafür leitende Forschungskategorie. Das zentrale Interesse bezieht sich auf die kommunikativen Praktiken weiblichen und männlichen Diskursverhaltens in der Erwachsenenbildung. Genauer: konversationelle Organisationen von Gesprächen und damit die Inszenierungen des Geschlechterverhältnisses, um im weiteren den Herstellungsprozess der Geschlechterdifferenz abbilden zu können. Dafür wurden sieben Seminare der zentralen gewerkschaftlichen Bildungsarbeit bei jeweils unterschiedlichen gewerkschaftlichen Bildungsträgern mit insgesamt 148 Proband/innen mit Fragen und Beobachtungen begleitet. Die gewonnen Interaktionsbeobachtungen (verbales/nonverbales Verhalten), die Auflistungen bei Diskussionsleitungen, das Aushandeln und die Übernahme von Aufträgen wurden mit qualitativen und quantitativen Verfahren ausgewertet.

Das Buch breitet in seinem Hauptteil die umfangreichen empirischen Ergebnisse aus der Feldforschung in Seminaren der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit sowohl in der Beschreibung wie auch in der Analyse mit unterschiedlichen Perspektiven umfassend und differenziert aus: Einerseits wird das Verhalten der Teilnehmenden wie auch der Teamenden in unterschiedlichen Settings oder Phasen wie Plenumsituationen, Seminaren mit hohem Frauenanteil oder selbständigen Arbeitsgruppen diskutiert, andererseits die Sichtweisen der Beteiligten bezüglich der Bildungsarbeit dargestellt. So ergibt sich eine breit abgestützte Erfassung der Interaktionsprozesse der untersuchten Seminare, die in ihrer Tiefenstruktur mit einem Gender-Fokus vorgestellt werden. Trotz erheblichen Unterschieden innerhalb der Frauen- und Männergruppen zeigt sich an den Ergebnissen, dass Geschlechterdifferenzen in den Interaktionsweisen und ge-

schlechtsbezogene Verhaltensweisen feststellbar sind, die die Herstellung der Geschlechterhierarchie innerhalb des Seminars wesentlich beeinflussen. Die Beobachtungen stimmen mit den Mustern, die aus koedukativ geführten Schulklassen bekannt sind, weitgehend überein; dies trifft sowohl für die Teilnehmer/innen wie auch für die Teamenden zu. Zudem ergibt sich bezüglich der Ausgangsthese eine erhebliche Kongruenz zu Untersuchungen mit hochqualifizierten Proband/innen. Die Herstellung von Differenz überschreitet Klassen-, Milieu- und Bildungsgrenzen.

Als Ergebnisse der Inszenierungen lassen sich weibliche und männliche Lernkulturen - wie etwa weibliche "eher kooperative Orientierung" versus männliches, "eher dominantes Verhalten im Unterricht" - beobachten, die von anderen Untersuchungen ebenfalls bestätigt werden und auf eine Übereinstimmung von Verhaltensweisen innerhalb des kulturellen Kontextes schliessen lassen. Es spricht für die Autorinnen, dass sie unterschiedliche Bestandteile von Lernkulturen nicht eindimensional bewerten, sondern um eine differenzierte Sichtweise bemüht sind.

Die Autorinnen ziehen davon ausgehend erste Konsequenzen für eine geschlechtsgerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung, die gesellschaftliche Ordnungen nicht einfach abbildet, sondern diese Verhältnisse wahrnimmt, sie reflektiert und so gezielt bearbeiten kann. Der Ansatz zeigt auf, dass das Vorhandensein eines Lernklimas, welches individuelle Lernbedürfnisse berücksichtigt, eine wesentliche Voraussetzung für ein gleichberechtigtes Miteinander von Frauen und Männern in der Bildungsarbeit darstellt. Eine geschlechtsgerechte Didaktik bringt dementsprechend Lernarrangements hervor, die dies durch die Integration der Geschlechterthematik leisten können. Als weiterführende Massnahmen schlagen die Autorinnen vor, die Unterrichtenden für ihren Beitrag der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses in der Bildungsarbeit zu sensibilisieren, die Geschlechterperspektive als Inhaltsdimension von Seminaren bewusst zu machen, die methodische Gestaltung der Seminare durch ganzheitliche Ansätze bzw. durch eine starke Subjektorientierung zu strukturieren und die Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit den Lebensbedingungen der Teilnehmer/innen anzupassen.

Die empirische Studie von Derichs-Kunstmann, Auszra und Müthing zeigt auf, dass Zweigeschlechtlichkeit in den Seminaren und Kursen immer wieder hergestellt wird und mit unterschiedlichen Bewertungen von Weiblichkeit und Männlichkeit einher geht, die den Lehr-Lernprozess beeinflussen und unterschiedliche Partizipationsmöglichkeiten für Frauen und Männer begründen. Die Ergebnisse und die Schlussfolgerungen des Forschungsprojektes machen jedoch deutlich, dass das Schlagwort "Frauen lernen anders" durch sorgfältige Untersuchungen inhaltlich systematisch diskutiert und auf grundlegende gesellschaftliche Ordnungen zurückgeführt werden muss, um vereinfachende Biologismen vermeiden zu können. Diese Untersuchung trägt zu einer sachlichen und differenzierten Analyse wesentlich bei.

Weiterführende Arbeiten:

Derichs-Kunstmann, K. (1999). Bausteine zu einer geschlechtsgerechten Erwachsenenbildung. In F.-J. Jelic & G. Schneider (Hrsg.), *Orientieren und Gestalten in einer Welt der Umbrüche. Beiträge zur politischen und sozialen Bildung von Arbeit und Leben Nordrhein-Westfalen*. (S. 257-266). Essen: Klartext Verlag.

Derichs-Kunstmann, K. (2000). Geschlechtsgerechte Didaktik für die politische Bildung - Was verbirgt sich dahinter? In G. Krug, K. Derichs-Kunstmann & N. Bley (Hrsg.). *Methoden der politischen Erwachsenenbildung aus der Perspektive der Geschlechtergerechtigkeit. Eine Handreichung für die Praxis.* (S. 6-11). Forschungsinstitut für Arbeiterbildung. Materialien aus der Frauen- und Geschlechterforschung, Bd. 3, Recklinghausen. März 2000.

Sabina Larcher

NIEDERMANN, Albin (2001). Heilpädagogische Unterrichtsgestaltung. Ein Studienbuch zur Förderdiagnostik, Basisfunktionsschulung und Klassenführung. Bern: Haupt, 136 Seiten, Fr. 28.-

Der Autor des Buches ist Leiter der berufsbegleitenden Ausbildung für Schulische Heilpädagogik an der Universität Freiburg i.Ue. Die Tätigkeiten in Praxisberatung, Lehre und Forschung führten zu diesem Studienbuch für eine praktische heilpädagogische Unterrichtsgestaltung mit theoretischer Fundierung. Letztere wird in der Einleitung grundlegend thematisiert anhand der wissenschaftlich abgesicherten Gütekriterien für "guten Unterricht": Effizienz, Bedeutsamkeit und Lernklima.

Zur Charakterisierung einer qualitativ anspruchsvollen heilpädagogisch ausgerichteten Unterrichtsgestaltung werden drei Gütekriterien für "guten Unterricht" konkretisiert und heilpädagogisch neu fokussiert: 1. Effizienz mittels Förderdiagnostik, 2. Bedeutsamkeit mittels Basisfunktionsschulung, 3. Lernklima in Bezug auf Klassenführungs- und Disziplinprobleme.

1. Förderdiagnostik

Nach verschiedenen Begriffsklärungen und der Darstellung von entwicklungs-, sozial- und lernpsychologischen Aspekten sowie solchen der klinischen Psychologie wird die Förderdiagnostik nach heutigem Kenntnisstand vornehmlich der Heilpädagogik zugeschrieben. Im Weiteren werden traditionelle und neuere Ansätze der Diagnostik dargestellt und diskutiert. Das Einschätzen von Lernvoraussetzungen im Klassenverband wird gesondert thematisiert und aus der Praxis heilpädagogisch angereichert. Die diagnostisch zentrale Aufgabe "Lernlücken diagnostizieren und Lernpläne erstellen" wird in fünf Schritten gelöst: Lernschwierigkeiten betrachten und beschreiben, Anamnese durchführen, Lernlücken diagnostizieren, Lernplan erstellen und Lernlücken schliessen.

2. Basisfunktionsschulung

"Basisfunktionen (sind) elementare Fähigkeiten des Kindes in den Bereichen Motorik, Wahrnehmung, Sprache, Kognition, Emotionalität und Soziabilität". Zur Konkretisierung wird "Ganzheitliches Lernen" mittels verschiedener Schaubilder systematisiert und konkretisiert. Die Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten soll Vorrang vor der Vermittlung von Inhalten haben. Durch das Konzept der "sensorischen Integration" werden zusätzliche Aspekte in die Basisfunktionsschulung eingebracht.

Anhand praktischer Beispiele aus dem Realien-, Heilpädagogischen Stütz- und dem Textilen Werkunterricht wird die Bedeutsamkeit dieser Aspekte aufgezeigt.

3. *Klassenführungs- und Disziplinproblem*

Auf der Grundannahme basierend, dass sozial auffälliges Verhalten zum Schulalltag gehört und in heilpädagogischen Gruppierungen noch häufiger angetroffen werden kann als in Regelklassen, werden zuerst Erklärungsversuche für auffälliges Verhalten dargestellt. Im Anschluss daran sind Massnahmen betreffend Klassenführung bei "zu wenig erwünschtem und zu viel unerwünschtem Verhalten (Disziplinarprobleme)" erörtert. Im Weiteren stehen je fünf "verstehende Perspektiven" bzw. "personenbezogene pädagogische Handlungsmöglichkeiten" im Umgang mit auffälligem Verhalten zur Diskussion. Der ressourcen- und lösungsorientierte Ansatz im Umgang mit schwierigen Erziehungssituationen wird ausführlich erörtert. Sein Kennzeichen ist, "dass zielorientiertes Handeln konsequent am Vorhandenen, Funktionierenden und Gesunden ansetzen muss." Als Perspektiven für das Führungsverhalten im Klassenzimmer werden ausgeführt: Prävention, Unterstützung der Selbstkontrolle und korrektive Massnahmen, allesamt mit vielen konkreten Vorschlägen.

Das als Studienbuch konzipierte Werk zeichnet sich aus durch systematisierende Zugriffe, längere Zitate zur Vertiefung der und zum Verweilen mit der Thematik sowie durch viele prägnante Praxisbeispiele und konkrete Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung. Am Ende eines jeden Kapitels sind Vertiefungsfragen formuliert, welche die Leserschaft einladen, das vorliegende Gedankengut nochmals zu reflektieren, auch in Verbindung und durch Weiterführung mit eigenen Erfahrungen. Die Hinweise auf die verarbeiteten Literaturquellen erleichtern den Zugang zum Studium der Primärliteratur.

Das vorliegende Studienbuch ist ein gelungener Ansatz, Theorie und Praxis der Unterrichtsgestaltung als zwei sich ergänzende Seiten der gleichen Sache zu sehen und zu verstehen. Es sollte Platz finden in sämtlichen Ausbildungsprogrammen für Schulische Heilpädagogik.

Kurt Aregger

GASSER, Peter (2000). **Lernpsychologie für eine wandelbare Praxis**. Aarau: Bildung Sauerländer, 419 Seiten. Fr. 54.-

Peter Gasser, Dozent für Psychologie, Pädagogik und Didaktik am Lehrerinnen- und Lehrerseminar Solothurn, hat ein Jahr nach dem Erscheinen seines Lehrbuches "Neue Lernkultur - Eine integrative Didaktik" (1999) in der Pädagogik Reihe bei Sauerländer ein neues Buch veröffentlicht. Der Titel "Lernpsychologie für eine wandelbare Praxis" macht im ersten Moment stutzig. Noch eine Einführung in die Lernpsychologie? oder eine weitere Variation zum Thema "Neue Lernkultur"? Man fragt sich unwillkürlich, was es denn Neues enthalte und worin es sich von den gängigen Standardwerken (Steiner, 1996²; Edelmann, 1996⁵; Mietzel, 1998⁵; Gasser, 1999) unterscheidet. Wer sich darin vertieft, ist positiv überrascht. Es handelt sich um eine

eigenständige, originelle Einführung in die Lernpsychologie, die weniger die Forschungspraxis, sondern primär die Lehr- bzw. Lernpraxis in der Schule im Auge hat. "Die vorliegende Lernpsychologie ist nicht nur an theoretischen Wissensbeständen orientiert, sondern vor allem an deren praktischer Anwendbarkeit für Lernende und Lehrende interessiert." (S.7). Dies hat Konsequenzen für die Auswahl der lernpsychologischen Wissensinhalte ebenso wie für ihre Darstellung und Gliederung. Die Einführung orientiert sich nicht einseitig an einem bestimmten lerntheoretischen Paradigma (Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus), sondern verknüpft diese Paradigmen im Rahmen einer Handlungstheorie des Lernens.

Die lernpsychologischen Wissensbestände lassen sich grundsätzlich unter verschiedenen Gesichtspunkten gliedern und darstellen: unter einer wissenschaftsgeschichtlichen Perspektive entlang der Forschungsrichtungen und der ihnen zugrunde liegenden theoretischen Modelle (z.B. Hilgard & Bower, 1971), unter systematischen Gesichtspunkten hinsichtlich grundlegender Lernmodelle bzw. Lerninhalte (Steiner, 1996) oder eher hinsichtlich grundlegender Lermtätigkeiten und Lernprozesse im Unterricht (vgl. Mietzel, 1998). Peter Gasser verknüpft den historiografischen Ansatz mit einer handlungsorientierten Systematik von Lermtätigkeiten und Lernprozessen, die einem modernen Unterrichtsverständnis entsprechen. Grundformen eines solchen Unterrichts sind selbstgesteuertes, kooperatives, problemorientiertes und erfahrungsbezogenes Lernen. Der historiografische Teil gibt einen prägnanten Überblick über lernpsychologische Forschungsrichtungen und Betrachtungsweisen von Iwan P. Pawlow bis Martin Wagenschein. Es überrascht, auch Martin Wagenschein im Kreis der massgebenden Lernpsychologen anzutreffen. Martin Wagenschein wird eher als Didaktiker denn als Lernpsychologe wahrgenommen. Dies zeigt, dass Peter Gasser in erster Linie von Unterrichtsprozessen und nicht so sehr von lernpsychologischen Forschungsansätzen her denkt. Leider fehlt Hans Aebli im Kreise der Vordenker zur Lernpsychologie. Aebli ist nicht nur der geistige Vater einer psychologischen Didaktik, sondern hat auch die angewandte lernpsychologische Forschung in der Schweiz angeregt und gefördert (z.B. Metakognitionsforschung).

In einem speziellen Kapitel folgt ein Überblick über "Lernparadigmen", d.h. grundlegende Betrachtungsweisen und Modellannahmen der Lernpsychologie, ergänzt durch die Darstellung des eigenen handlungstheoretischen Standpunktes. Im Zentrum des nächsten Kapitels über "Individuelles, selbstgesteuertes Lernen" steht das Lernen als aktive Informationsverarbeitung, gestützt auf neuere neuronale, intelligenztheoretische, gedächtnis- und motivationspsychologische Grundlagen. Ein m.E. sehr gut dokumentiertes und aufbereitetes Kapitel. Den Abschnitt über die Intelligenz hätte man jedoch ebensogut im Kapitel über das "Problemorientierte Lernen" einfügen können. Dies gilt auch für den Abschnitt über die "Motivation - Emotion - Volition", der für das Lernen insgesamt bedeutsam ist und nicht nur für das individuelle, selbstgesteuerte Lernen. Das Kapitel über "Kooperatives Lernen" nimmt auf aktuelle Forschungsergebnisse Bezug und vermittelt vor allem einen Überblick über kooperative Lernformen. Das Kapitel über das "Problemorientierte Lernen" behandelt die verschiedenen Ansätze der Problemlöseforschung und die Konsequenzen für einen problemorientierten Unterricht. Im letzten Kapitel zum "Erfahrungslernen" werden neuere unterrichtspsychologische Ansätze wie 'Cognitive apprenticeship' (kognitive

Meisterlehre) und 'Situierendes Lernen' dargestellt und illustriert. Die vorliegende Einführung in die Lernpsychologie fokussiert Lernhandlungen und Lernprozesse, welche im unterrichtlichen Kontext zur Anwendung gelangen und didaktisch gestaltet werden. In diesem Sinne handelt es sich hier nicht um eine allgemeine Lernpsychologie, sondern eine lernpsychologische Didaktik oder Angewandte Lernpsychologie für die pädagogische Praxis, wie wir sie von Hans Aebli und Franz E. Weinert her kennen. Die Stärke dieses Ansatzes liegt in der praktischen Relevanz, die Schwäche in der theoretischen Unschärfe und Vielschichtigkeit.

Noch ein paar Bemerkungen zum Charakter des Buches. Es ist kein Lehrbuch im traditionellen Sinne, sondern eher ein Arbeits- und Lernbuch im Sinne eines Leitprogramms mit zahlreichen Arbeitsvorschlägen, Lernaufgaben und Beispielen. Ein ausführliches Sachverzeichnis ermöglicht ein rasches Auffinden wichtiger Themen und Begriffe. Die Texte sind sehr leserfreundlich gestaltet mit hilfreichen 'Advance organizers' in der Form von übersichtlichen Zusammenfassungen und schematischen Darstellungen. Man merkt, dass viele Abschnitte als Arbeits- und Grundlagentexte bereits in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erprobt worden sind. Hier schreibt ein Lehrer für Studierende und nicht ein Forscher für den Wissenschaftsbetrieb. Dieser Zielgruppenbezug prägt auch den Charakter des Buches.

Ich bin überzeugt, dass dieses Buch ein wertvolles Lehr- und Lernmittel der Pädagogischen Psychologie im Hinblick auf eine wissenschaftsgestützte Ausbildung und Professionalisierung von Lehrpersonen in Aus- und Weiterbildung darstellt, das den relativ hohen Stückpreis reich entschädigt. Da in den Pädagogischen Fachhochschulen das selbstgesteuerte Lernen an Bedeutung gewinnt, werden solche Einführungen zum unentbehrlichen Hilfsmittel für das begleitete Selbststudium der Studierenden.

Helmut Messner

Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht. Praktische Modelle für individualisierende und fördernde Beurteilungsformen

BETSCHART JURT, J., HOFSTETTER, H., VOGEL, M. & WIEDERKEHR, S.: Band 1 (1. bis 3. Klasse), Zürich: sabe, Fr. 40.-

BERWERT, V., MEIER, D. & RÖTHLIN-BURCH, W. & SCHULER, B.: Band 2 (4. bis 6. Klasse), Zürich: sabe, Fr. 40.-

AMSTUTZ, G., IMSTEPF, D. & WIDMER, P.: Band 3 (7. bis 9. Klasse), Zürich: sabe, Fr. 64.-

Wir wissen es längst: In den Regel- und Jahrgangsklassen der Volksschule sind Kinder mit ganz unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen versammelt. Sie brauchen Anregungen, die ihren jeweiligen Spracherfahrungen und Interessen angepasst sind und dazu Raum und Zeit für ein Lernen in eigenen Rhythmen. Auf diese Herausforderung hat die Deutschdidaktik mittlerweile reagiert; für alle Stufen lassen sich Lehrmittel für einen offenen und differenzierenden Deutschunterricht finden und die vergleichsweise neuen Unterrichtsideen werden von der Praxis - vor allem in der Primarschule - auch rege aufgenommen. Mit Anregungen zu einer vielseitigen Sprachförderung wäre die Schule also recht gut "versorgt", nur fehlen dabei meist die

Beobachtungshilfen, mit denen Lehrerinnen und Lehrer den Lernstand und die Lernentwicklung der Kinder und der Jugendlichen beurteilen können. Förderung ist bekanntlich nur eine der Aufgaben der Schule, andere sind die Leistungsbeurteilung und - am Ende der Primarschule - schliesslich auch die Selektion. Gerade hier, zur Unterstützung der verantwortungsvollsten und schwierigsten Aufgabe, hat die Deutschdidaktik bisher nur wenig Hilfreiches angeboten und entsprechend widersprüchlich gestaltet sich die Praxis des Deutschunterrichts: Mit innovativen Ideen bemühen sich Lehrerinnen und Lehrer um Differenzierung und Vielfalt bei der Gestaltung des Sprachlernens; dessen Erfolg aber messen sie sehr häufig mit Prüfungsverfahren, die eine für alle erreichbare Leistungsnorm voraussetzen und dazu nur wenige Teilleistungen erfassen. Kurz: Die Praxis der Beurteilung und der Notengebung im Deutschunterricht hinkt der Lernkultur im Bereich Sprache weit hinterher; ein klassisches Beispiel dafür sind die Rechtschreibprüfungen in der Primarschule und der überdimensionierte Stellenwert, den diese bei der Einschätzung der Sprachleistungen der Kinder einnehmen. Beurteilungsformen, mit welchen Lernwege und Lernprozesse erfasst und die je unterschiedlichen Entwicklungen beim Sprachlernen wahrgenommen werden können, sind lange Zeit ein Desiderat geblieben.

Umso mehr beeindruckt das Lehrmittel, welches die Autorengruppe in Zusammenarbeit mit der Fachberatergruppe Deutsch der Bildungsplanung Zentralschweiz, im Beurteilungskonzept basierend auf dem Luzerner Projekt "Ganzheitliches Beurteilen und Fördern", entwickelt hat. "Die Beurteilung soll hauptsächlich der individuellen Lernentwicklung dienen, sie soll in erster Linie das Lernen des einzelnen Kindes unterstützen. In einer Atmosphäre der Ermutigung kann das Kind die Herausforderungen des Lernens anpacken und zuversichtlich seinen Weg unter die Füße nehmen", lesen wir in der Einleitung zum ersten Band (S. 5) und erhalten anschliessend die einfache und anschauliche Erläuterung eines Modells, das Lernzielorientierung, Beobachtung, Beurteilung und Förderung als vier aufeinander abgestimmte Aufgabenfelder darstellt. In dieser Konzeption sind die Förderung des Sprach- und Schriftlernens und die Beurteilung des Leistungsstandes Teile eines Lehr- und Lernprozesses, den die Lehrenden und den Lernenden gemeinsam gestalten und reflektieren. Die Förderung und die Eigenaktivität der Kinder sind die Voraussetzung der Beurteilung und diese wiederum ist Grundlage für weitere und evtl. andere Fördermassnahmen - ein dynamischer Kreislauf, der mit konkreten Unterrichtsideen und vielerlei Aufgabenstellungen seine fachliche Substanz erhält. Und hier, im umfangreichen unterrichtspraktischen Teil überzeugt das Werk erst recht. Es orientiert sich an den Zielvorgaben des Lehrplans Deutsch der Kantone der Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz (BKZ) und bietet dazu eine reiche Sammlung von Materialien und Aufgaben. Aufgeteilt in die drei Bereiche "Lesen", "Mündliche Kommunikation" und "Schriftliche Kommunikation", wozu auch die Grammatik gehört, finden sich die attraktiven Themen auf jeweils übersichtlich gestalteten Arbeitsblättern (Kopiervorlagen!); darauf werden den Kindern Arbeitsmethoden und Vorgehensweisen je nachdem vorgeschlagen oder aber bewusst freigestellt: im Lese-Parcours, beim sprachlichen Anleiten von Experimenten, beim Überarbeiten eigener Texte mit Hilfe eines Korrekturschlüssels usw. Die einzelnen Beispiele sind teils neu und überraschend, teils gehören sie zum bereits bekannten und bewährten Repertoire des Deutschunter-

richts. Immer aber sind sie aufgearbeitet als Modelle für ganz unterschiedliche Arbeits- und Beurteilungsformen, die - abgestimmt auf die jeweilige Klasse und die einzelnen Kinder - ausgewählt, abgeändert und flexibel eingesetzt werden können. Sehr hilfreich für die konkrete Umsetzung sind hier die kurzen Kommentare, die den einzelnen Beispielen jeweils voraus gehen; sie erläutern die Zielsetzung, die Art der Aufgabenstellung und die Kriterien für die Beurteilung und sie erklären auch, wie die Beobachtung der arbeitenden Kinder gestaltet und wie die Ergebnisse interpretiert werden können. Lehrerinnen und Lehrer werden sich darin mühelos orientieren; hier findet die Lernzieldiskussion auf einer sehr konkreten Ebene statt und dies wiederum weckt die Neugierde für eigene Beobachtungen und Entdeckungen bei den lernenden Kindern. In dieser Weise ermuntert das Lehrmittel aber nicht nur die Unterrichtenden zu einem bewusst fokussierten und dennoch unvoreingenommenen Blick auf das einzelne Kind, es regt zudem die Kinder in verschiedenen Lernsituationen - beim Comiclesen, beim Gestalten von Dialogen u.a. - zur Selbstbeobachtung an, oft auch zur gegenseitigen Beobachtung. Kinder und Jugendliche werden hier im eigentlichen Wortsinn "gefragt" als Expertinnen und Experten für ihr eigenes Lernen. Darin zeigt sich möglicherweise die wichtigste Qualität dieser für die Praxis fertig vorbereiteten Materialien: Sie unterstützen eine Lernkultur, in der über das Erreichte und das noch zu Leistende nachgedacht und vor allem auch gesprochen wird, wobei die Kinder und Jugendlichen ebenso wie die Lehrerinnen und Lehrer als Akteure im Deutschunterricht ernst genommen werden.

Der Überblick über die umfangreiche Aufgabensammlung wird mehrfach erleichtert: Zum einen geben die drei Bände bereits die Verwendung in den einzelnen Schulstufen (Unter-, Mittel- und Oberstufe) vor; zum zweiten hilft die Zuordnung zu den großen Bereichen des Deutschunterrichts für eine erste Orientierung; praktisch sind aber vor allem die tabellarischen Übersichten am Ende jedes Bandes. Hier sind alle Beispiele mit Stichworten zu den jeweiligen Zielsetzungen und den Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten aufgeführt, so dass auf Anhieb ersichtlich wird, wie sich "Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht" durch die einzelnen Schulstufen hindurch aufbaut, welche Schwerpunkte gesetzt und nach und nach verstärkt werden. Die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler und die Eigenverantwortung für ihr Lernen erhält darin von Stufe zu Stufe zunehmend mehr Raum. Damit hält das Lehrmittel im Grund weit mehr als es in der Einleitung verspricht: Es ermöglicht nicht nur eine differenzierte Beurteilungspraxis im Fach Deutsch, sondern es regt zum eigenständigen und gezielten sprachlichen Handeln in den unterschiedlichsten Situationen an. "Die vorgeschlagenen Beurteilungsformen im Deutschunterricht sollen also hauptsächlich zur Unterstützung und Förderung des einzelnen Kindes dienen. In denjenigen Phasen der Schulzeit, in denen ein Selektionsentscheid ansteht, soll die damit verbundene Zuweisung mindestens auf Grund einer Beurteilung stattfinden, die sich an Lernzielen orientiert - und nicht bloss auf Grund einer Orientierung an einem errechneten, fiktiven Klassendurchschnitt", schreibt Werner Senn, der die Konzeptions- und Beratungsarbeit für alle drei Bände übernommen hat, im Anhang. Die Autorengruppe hat dazu einen überzeugenden Beitrag geleistet; dafür können wir ihr nur herzlich danken.

Andrea Bertschi-Kaufmann

Neuerscheinungen

aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Didaktik/
Fachdidaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung

Psychologie

- Brönnimann, Th. & Götz, M. (2001). *Gewalt im Kontext Schule*. Bern: Edition Soziothek.
- Drilling, M. (2001). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten*. Bern: Edition Soziothek.
- Fischer, G. & Kaufmann, B. (2001). *Ein Kind wird zum Objekt. Sexuelle Ausbeutung in der Familie*. Bern: Edition Soziothek.
- Kohler, I., Schweizerischer Kinderschutzbund (Hrsg.). (2001). *"Im Sport berührt man sich halt so..." (Sexuelle) Gewalt gegen Kinder und Jugendliche im Sport*. Bern: Verlag Soziothek.
- Köckenberger, H. (2001). *Hyperaktiv mit Leib und Seele. Mit neuen Perspektiven verstehen, bewegen und entspannen*. Dortmund: borgmann.
- Merterns, K. (2001). *Lernprogramm zur Wahrnehmungsförderung*. Dortmund: borgmann.
- Raschle, A. (2001). *Kinder - vergessene Angehörige psychisch kranker Mütter und Väter*. Bern: Edition Soziothek.
- Schäfer, I. (2001). *Graphomotorik für Grundschüler Praktische Übungen zum Schreibenlernen*. Dortmund: borgmann.

Didaktik/Fachdidaktik

Allgemeine Didaktik

- Sacher, W. (2001). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Deutsch/Fremdsprachen

- Lüdi, G., Pekarek Doehler, S. & Saudran, V. (2001). *Französischlernen in der Deutschschweiz. Zur Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten innerhalb und ausserhalb der Schule*. Zürich: Rüegger.
- Zopfi, E. & Zopfi, Ch. (2001). *Leichter im Text. Ein Schreibtraining. Werkbuch*. Gümligen: Zytglogge.
- Breitfeld, S. & Pangerl, W. (2001). *Buchstabenlehrgang mit dem ABC-Zoo*. Dortmund: borgmann.

Mensch & Umwelt - NMM / Sachkunde

- Cech, D. u.a. (2001). *Die Aktualität der Pädagogik Martin Wagenscheins für den Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Religion/Philosophie

- Huser, J. & Leuzinger, R. (2001). *Denk-Landschaften. Auf den Spuren von Wahrheit und Liebe. Philosophieren mit Kindern*. Aarau: Sabe.

Mathematik

- Metzler, B. (2001). *Hilfe bei Dyskalkulie*. Dortmund: borgmann.

Allgemeine Pädagogik / Erziehungstheorie / Philosophie

- Glumpler, E. & Fock, C. (Hrsg.). (2001). *Frauen in pädagogischen Berufen. Band 2: Lehrerinnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruntz-Stoll, J. (2001). *Ernsthaft humorvoll. Lachen(d) Lernen in Erziehung und Unterricht, Beratung und Therapie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzig, B. (2001). *Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kiersch, J. & Paschen, H. (2001). *Alternative Konzepte für die Lehrerbildung. Zweiter Band: Akzente*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Sieber, A. & Scholer, M. (2001). *Vom Umgang mit zwei Lebenswelten - Die Rückkehr in ein zerstörtes Land. Bosnische Jugendliche im Spannungsfeld zwischen Rückkehr und Reintegration*. Bern: Edition Soziothek.
- Zeltner, E. (2001). *Elternlust - Elternfrust. Wie der Nachwuchs uns lebenslang in Atem hält*. Gümligen: Zytglogge.

Interkulturelle Erziehung

- Eser Davolio, M. (2001). *Viele Sprachen - eine Schule. Über Schulen mit Kindern aus verschiedenen Kulturen*. Bern: Haupt.

Erziehungs- und Schultheorie / Schulentwicklung / Verschiedenes

- Graf, H.G. (Hrsg.). (2001). *... und in Zukunft die Wissensgesellschaft. Der Umgang mit Wissen im Entscheidungsprozess*. Zürich: Rüegger.
- Fischer, R. & Weber, K. (2001). *Homo Academicus oder Human Capital. Evaluationsdiskurs und Evaluationspraxis an den Schweizer Hochschulen*. Zürich: Rüegger.
- Maag Merki, K., Büeler, X. & Schuler, P. (2001). *Selbstevaluation*. Zürich: FS&S.
- Wolter, St. C. (2001). *Bildungsfinanzierung zwischen Markt und Staat*. Zürich: Rüegger.

Zeitschriftenspiegel

B&E	<i>Bildung & Erziehung</i> . Köln: Böhlau.
BJEP	<i>British Journal of Educational Psychology</i> . Glasgow: Bell and Bain.
BJES	<i>British Journal of Educational Studies</i> . Oxford: Blackwell Publishers.
CJE	<i>Cambridge Journal of Education</i> . Cambridge: University of Cambridge - School of Education.
DS	<i>Die Deutsche Schule</i> . Frankfurt: Juventa.
E&U	<i>Erziehung & Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift</i> . Wien: öbv&hpt.
ED&E	<i>Educational research and evaluation</i> . Groningen: Swets & Zeitlinger.
EP	<i>Empirische Pädagogik</i> . Landau: Empirische Pädagogik e.V.
G	<i>Grundschule</i> . Braunschweig: Westermann.
NS	<i>Neue Sammlung</i> . Stuttgart: Klett-Cotta.
P	<i>Pädagogik</i> . Weinheim: Beltz.
PF	<i>Pädagogisches Forum</i> . Hohengehren: Schneider.
PH	<i>Pädagogisches Handeln</i> . Rostock: Universitätsdruckerei.
PR	<i>Pädagogische Rundschau</i> . Frankfurt: Lang.
UE	<i>Unterrichten/erziehen</i> . Kronach: Deutscher Kommunal-Verlag.
ZfE	<i>Zeitschrift für Erziehungswissenschaft</i> . Leverkusen: Leske & Budrich.

Didaktik/Methodik

- Bönsch, M.: Differenzierung als Lernprozessoptimierung (E&U, 2000, 150. Jg., Heft 9-10, 1136-1152).
- De Simone, Ch., Schmid, R.F. & McEwen, L.A.: Supporting the learning process with collaborative concept mapping using computer-based communication tools and processes (ED&E, 2001, vol. 7, no. 2-3, 263-284).
- Driscoll, M.P.: Computer for what? Examining the foies of technology in teaching and learning (ED&E, 2001, vol. 7, no. 2-3, 335-349).
- Hörbürger, Ch.: Hochbegabtenförderung (UE, 2001, 20. Jg., Heft 4, 172).
- Konrad, K.: Selbstgesteuertes Lernen im Kontext persönlicher Selbstregulation, konstruktivistischer Lernumgebungen und situativer Randbedingungen (EP, 2001, 15. Jg., Heft 2, 283-304).
- Lopez, B.G.: Learning strategies. A training programme (EJPE, 2001, vol. 16, no. 1, 49-66).
- Raths, K. & Tiemann, S.: Grundschulen im Internet (G, 2001, 33. Jg., Heft 7-8, 35-36).
- Richter, K. & Riemann, S.: Alte und "neue" Medien im kindlichen Alltag (G, 2001, 33. Jg., Heft 7-8, 8-10).
- Ziegler, E.: Werkstattunterricht: Auf die Organisation kommt es an (G, 2001, 33. Jg., Heft 6, 58-59).

Allgemeine Pädagogik

- Cloer, E.: Kinderbilder in der Moderne (NS, 2001, 41. Jg., Heft 2, 213-230).
- Gollnik, R.: Mobbing in der Schule – auch ein drängendes Thema der Alltagsethik (PF, 2001, 29./14. Jg., Heft 3, 219-230).
- Grunder, H.-U.: "Wir sind auch wer!" Modelle der Schülermitbestimmung in der Reformpädagogik (PF, 2001, 29./14. Jg., Heft 4, 300-308).
- Herrmann, U.: Das "Jahrhundert des Kindes" – ein Jahrhundert des Kindes? (NS, 2001, 41. Jg., Heft 2, 231-242).
- Herzog, W.: Von der Persönlichkeit zum Selbst. Das Bild des Lehrers im Wandel der pädagogischen Semantik (DS, 2001, 93. Jg., Heft 3, 317-331).
- Kleinschmidt, M.: "Ich möchte trotzdem Lehrer/in sein" (UE, 2001, 20. Jg., Heft 4, 173-175).

- Knoll, J.H.: Wie erwachsen sind heutige Jugendliche? (B&E, 2001, 54. Jg., Heft 3, 249-254).
 Möller, R. & Sander, U.: Stichwort: Integration (ZfE, 2001, 4. Jg., Heft 2, 151-172).
 Schweer, M.K.W.: Das Jugendalter: Sinn und Unsinn einer scheinbar plausiblen Kategorie – Anmerkungen aus pädagogisch-psychologischer Sicht (B&E, 2001, 54. Jg., Heft 3, 275-286).
 Winterhager-Schmid, L.: Erinnernte Kindheiten im 19. Jahrhundert (NS, 2001, 41. Jg., Heft 2, 179-196).

Pädagogische Psychologie

- Abrami, Ph.C.: Understanding and promoting complex learning using technology (ED&E, 2001, vol. 7, no. 2-3, 113-136).
 Blatchford, P., Baines, E., Kutnick, P. & Martin, C.: Classroom contexts: connections between class size and within class grouping (BJEP, 2001, vol. 71, part 2, 283-302).
 Helbling-Tietze, B.: Emotionale Grundlagen der Schulleistung. Zur Bedeutung des Selbstkonzepts für die Entwicklung von Kindern (DS, 2001, 93. Jg., Heft 3, 353-362).
 Straka, G.A.: Motivation und selbstgesteuertes Lernen (PH, 2000, 4. Jg., Heft 2, 61-63).
 Wosnitzer, M. & Nenninger, P.: Selbstgesteuertes Lernen (EP, 2001, 15. Jg., Heft 2, 243-250).
 Yarrow, F. & Topping, K.J.: Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction (BJEP, 2001, vol. 71, part 2, 261-282).

Schulentwicklung/Schulorganisation/Bildungsforschung/Lehrerinnen- und Lehrerbildung

- Beishuizen, J.J., Hof, E., van Putten, C.M., Bouwmeester, S. & Asscher, J.J.: Students' and teachers' cognition about good teachers (BJEP, 2001, vol. 71, part 2, 185-202).
 Berger, R.: Handlungskompetenzen trainieren – Verhaltensstabilität aufbauen (G, 2001, 33. Jg., Heft 6, 26-28).
 Drews, U.: Ist die Schule eine humorlose Institution? (P, 2001, 53. Jg., Heft 9, 6-7).
 Frey, A.: Lernstrategien und Kompetenzentwicklung in der Fachschulausbildung (EP, 2001, 15. Jg., Heft 2, 323-342).
 Gastager, A., Patry, J.-L. & Schwetz, H.: Subjektive Theorien über Unterricht: Wie denken Lehrerinnen und Lehrer über Gegensätze zwischen "konstruktivistischer" und "traditioneller" Didaktik? (PH, 2000, 4. Jg., Heft 2, 7-26).
 Heinrich, M.: Schulentwicklungsforschung in der "neuen Reformphase". Paradigmenwechsel, andere Nomenklatur, Aktivismus und Marginalisierung (DS, 2001, 93. Jg., Heft 3, 302-316).
 Koller, G.: Eine veränderte Schule braucht auch eine veränderte Schulaufsicht (UE, 2001, 20. Jg., Heft 4, 176-179).
 Lausitz-Preuss, U.: Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter (ZfE, 2001, 4. Jg., Heft 2, 225-238).
 Liedtke, J.: Zwei Parallelen treffen sich in der Unendlichkeit.... Humor könnte oft das Unterrichtsklima verbessern (P, 2001, 53. Jg., Heft 9, 23-24).
 Osterwalder, F.: "Nun lern ich bei Lust und Lachen/all die allerliebsten Sachen". Schule im Widerstreit zwischen Humor und Zwang zur Eindeutigkeit (P, 2001, 53. Jg., Heft 9, 25-29).
 Rauch, F.: Schulen als ökologische Lernorte (E&U, 2000, 15. Jg., Heft 9-10, 1181-1199).
 Riffert, F. & Paschon, A.: Zur Kooperation zweier rivalisierender Paradigmata – Modulansatz zur Selbstevaluation von Schulentwicklungsprojekten (MSS) (PR, 2001, 55. Jg., Heft 3, 335-356).
 Schnackenberg, H.L., Lick, K., Nisan, C. & Servant, C.: A case study of needs assessment in teacher in-service development (ED&E, 2001, vol. 7, no. 2-3, 137-160).
 Wunder, D.: Lehrerbildung im Griff der Hochschulpolitik? Eine Reaktion, der die Eindeutigkeit fehlt? (DS, 2001, 93. Jg., Heft 3, 343-347).

Veranstaltungskalender

17.-18. Januar 2002 in Olten

Workshop zum NW EDK Modell Q2E

Interdisziplinäre Projekte

Information: wbz-cps, Bruchstrasse 9a/Postfach, 6000 Luzern 7. Tel. 041 249 99 11, Fax 041 240 00 79, wbz-cps@wbz-cps.ch

22. Januar 2002 in Biel / Informationsveranstaltung

Lehrgang in Natur- und Umweltpraxis

Durch die umfassende Weiterbildung "Natur- und Umweltfachleute" werden Berufsleute verschiedenster Sparten fit für die aktuellen Anforderungen in diesem Berufsfeld. Ein eidgenössisches Diplom winkt den AbsolventInnen der Berufsprüfung.

Unter Einbezug effizienter Methoden der Erwachsenenbildung erhalten die AbsolventInnen während zwei Jahren das grundlegende Rüstzeug für den praktischen Natur- und Umweltschutz.

Der nächste berufsbegleitende Lehrgang beginnt im August 2002. Anmeldeabschluss: 28. Februar 2002. Information: sanu, Postfach 3126, 2500 Biel 3, Tel 032 322 14 33, E-Mail: tschnyder@sanu.ch. www.sanu.ch.

24. Januar 2002 in Zollikofen (SIBP)

Geschlechtergerechter Unterricht an Gymnasien und Berufsschulen

Information: wbz-cps, Bruchstrasse 9a/Postfach, 6000 Luzern 7. Tel. 041 249 99 11, Fax 041 240 00 79, wbz-cps@wbz-cps.ch

15./16. Februar 2002 in Dortmund

Anwendungsaspekte der Pädagogischen Psychologie

5. Dortmunder Symposium für Pädagogische Psychologie

Information: Fachgruppe Psychologie, FB 14, Universität Dortmund, Emil-Figge-Str. 50, D-44227 Dortmund. Tel. 0049 231 755 2832, Fax 0049 231 755 5875. E-Mail: Goebel@fb14.uni-dortmund.de

1. März 2002 in Bern

Lernstrategien und Lerntechniken

Leitung: M. Iseli

Information: Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung, Kurssekretariat, Falkenplatz 16, 3012 Bern, Tel. 031 631 33 59, Fax 031 631 33 60, E-Mail: kwb@kwb.unibe.ch

15. März 2002 in Zürich

Zweites Forum Fachdidaktiken Naturwissenschaften

Ateliers und Kurzvorträge können bis 31. Oktober 2001 eingereicht werden. Weitere Information: Universität Zürich, Höheres Lehramt Mittelschulen, Sekretariat, Priska Hübscher, Winterthurerstr. 30, Postfach, 8033 Zürich. Tel. 01 634 28 83, E-Mail: phbscher@hlm.unizh.ch, www.unizh.ch/hlm

15./16. März 2002 in Hertenstein

Mein Leben ist Lernen

Leitung: Hermann Giesecke

Unsere Lebensverhältnisse verändern sich in atemberaubendem Tempo. Da fragt sich die Schule: Was muss gelernt sein, wenn niemand weiss, was in Zukunft zu wissen nötig ist? Genügt es, wenn man sagt: Wir müssen Lernen lernen? Und: Was sollen Schulen dann unter (Bildung) verstehen?

Information: Bildungshaus Stella Matutina, Zinnenstrasse 7, 6353 Hertenstein, Tel. 041 390 11 57, Fax 041 390 16 01, E-Mail: stellamatutina@baldeggerschwestern.ch

23. März 2002 in Brugg

Freispiel im Kindergarten: Eigenaktives Spielen und Lernen

Information: wbz-cps, Bruchstrasse 9a/Postfach, 6000 Luzern 7. Tel. 041 249 99 11, Fax 240 00 79, wbz-cps@wbz-cps.ch

2./3. Mai 2002 in Bern

Metakognition – Denken und Problemlösen optimieren

Leitung: Prof. Dr. A. Kaiser

Information: Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung, Kurssekretariat, Falkenplatz 16, 3012 Bern, Tel. 031 631 33 59, Fax 031 631 33 60, E-Mail: kwb@kwb.unibe.ch

2.-4. Mai 2002 in Bern

Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung konkret - Perspektiven in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

Internationaler Kongress vom aus Anlass des 30-jährigen Jubiläums der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (ZS LLFB) in Zusammenarbeit mit dem Institut für Pädagogik der Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie.

Die Veranstaltung umfasst Referate, Workshops, Ausstellung und Plenumsgespräch sowie informelle Begegnungsmöglichkeiten zu innovativen Ansätzen, Konzepten und Forschungsergebnissen der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung.. Referate: Prof. Dr. Walter Herzog, Universität Bern; Prof. Dr. Hermann Forneck, Universität Giessen, Prof. Dr. Esther Enns, Universität Calgary & Prof. Dr. Michael Legutke, Universität Giessen. Information und Anmeldung: www.lefobe30.be.ch oder: Peter Moser, Bereichsleiter Kaderweiterbildung, Sek II, ZS LLFB, Lerbermatt, 3098 Köniz, Tel. 031 970 36 49, E-Mail: peter.moser@erz.be.ch

9.-11. Mai 2002 in Trier

4. Fachtagung Psychologiedidaktik und Evaluation der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie des BDP

Information: Prof. Dr. Günter Krampen, Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie, D-54286 Trier, E-Mail: krampen@uni-trier.de

17.-21. Juni 2002 in St. Petersburg

The International Conference on Psychology Education

Teaching and Learning Psychology

Information: Prof. Victor Karandashev, Ph. D., Dept. of Psychology, Vologda State Pedagogical University, 6, Orlov Str., Vologda 160035, Russia. Fax 007 8172 721632, E-Mail: victor.karandashev@usa.net

Juni 2002-Mai 2004

Nachdiplomstudium Fachdidaktik Deutsch und Naturwissenschaften

veranstaltet von der Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Fachdidaktik. AdressatInnen: Lehrkräfte, die in einer Fachdidaktik tätig sind oder eine solche Tätigkeit anstreben.

Das Nachdiplomstudium umfasst Lehrveranstaltungen im Umfang von 450 Lektionen und wird berufsbegleitend in zwei Jahren absolviert. Abgeschlossen wird das Studium mit einer Diplomarbeit sowie einer mündlichen Prüfung.

DozentInnen aus dem In- und Ausland führen Module im Rhythmus von 14 Tagen durch. Falls nicht alle Studienplätze belegt sind, können auch einzelne Module besucht werden. Informationen: Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Fachdidaktik, Muesmattstr. 27, 3012 Bern, Tel. 031 631 83 60, www.nds-fd.ch. E-Mail: marti@sis.unibe.ch

Kurznachrichten

CH-Expo

Gestalte deine Zukunft!

Denken Sie schon heute an die Welt von morgen und gestalten Sie sie aktiv mit! Die Expo.02 lädt kreative Jugendliche zwischen 14 und 19 ein, Visionen zu den Frauen zu entwickeln:

- Wie will ich in Zukunft, in 20 Jahren, leben?
- Welche ersten Schritte in diese Richtung kann ich heute unternehmen?

Das Projekt 14-19 ist eine einzigartige Chance, die Zukunft selbst in die Hand zu nehmen:

Vor der Expo.02 entwickeln Schulklassen und Jugendgruppen aus der Schweiz und aus dem nahen Ausland Vorstellungen für ihr zukünftiges Leben in ihrem Umfeld. Sie formulieren Ziele, überlegen sich erste Schritte dahin und realisieren diese in Form von Projektarbeiten. Dafür gibt es auf www.14-19.ch eine Arbeitsunterlage. Die erarbeiteten Projekte werden bis zum 28. Februar 2002 bei der Projektleitung eingereicht. Daraus wählt eine Jury - bestehend je zur Hälfte aus Jugendlichen und Erwachsenen - die spannendsten Arbeiten aus. Alle eingereichten Projekte werden im Internet aufgezeichnet und später in der Dokumentation zum Gesamtprojekt aufgeführt.

Während der Expo.02 findet auf jeder Arteploge ein fünftägiger Event zur Zukunft unserer Gesellschaft statt. Klassen, Jugendgruppen und Einzelne, deren Projekte ausgewählt worden sind, diskutieren, texten und gestalten ihre Zukunftsvisionen - unterstützt von prominenten Persönlichkeiten aus verschiedensten Wissensbereichen. So entsteht ein immer vielfältigeres und durchdachteres Bild der künftigen Schweiz.

Am Tag der Zukunft, dem 4. September 2002, verhandeln die Jugendlichen ihre Projekte mit Entscheidungsträgern aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur. Unter diesen Persönlichkeiten suchen sie Patinnen und Paten, die ihr Projekt realisieren helfen. Wer was bis wann tun will, wird schriftlich festgehalten. Wer was getan hat, später aufgezeichnet.

Eine Dokumentation fasst das gesamte Projekt 14-19 zum richtungsweisenden Zukunftsprogramm zusammen. Information: www.14-19.ch

AG Mit Wiedereinstiegskursen zurück in den Schuldienst

Der Mangel an Lehrkräften im Aargau ist gross. In der letzten Woche der Sommerferien wurde deshalb ein zusätzliches Starthilfeangebot für ausländische Kolleginnen und Kollegen sowie für schnellentschlossene Wiedereinsteigerinnen auf die Beine gestellt. Es half 34 Lehrerinnen und Lehrern, sich fit zu machen für das Unterrichten einer Klasse im neuen Schuljahr. Auch unter dem Dach der Fachhochschule Pädagogik Aargau werden die Wiedereinstiegsurse angeboten. Neue Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben die Möglichkeit, sich während zwei Jahren auf die Wiederaufnahme ihrer Berufstätigkeit als Lehrerin, als Lehrer vorzubereiten.

AG Bericht "Führung Schule vor Ort" zurückgewiesen

An ihrer Sitzung vom 14. August hat die grossrätliche Kommission für Erziehung, Bildung und Kultur (EBK) den Bericht "Führung Schule vor Ort" beraten. Die Mehrheit der EBK wies den Gesamtbericht auf Antrag von FDP und SVP zurück. Der Bericht des Departements für Bildung, Kultur und Sport (BKS) wurde als zu schwammig beurteilt. Die EBK erachtet die Aussagen als zu wenig klar und konkret, insbesondere im Hinblick auf die Umsetzung. Dies könnte zu Fehlinterpretationen und Missverständnissen führen. An der Sitzung hat die EBK klare Vorstellungen und Zielsetzungen an die Adresse des BKS deponiert, so dass das Departement den Bericht möglichst rasch überarbeiten kann. Die Bildungskommission geht davon aus, dass dieses wichtige Geschäft noch diesen Herbst bearbeitet werden kann und interessierte Gemeinden ab Schuljahr 2002/2003 mit klaren Vorgaben an die Umsetzung ihrer Projekte gehen können. Der Gesamtbericht soll Instrumente schaffen für die Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung der Schulführung. Er regelt die Schnittstellen zwischen Inspektorat, Schulleitungen und Schulpflegen. Vor allem für letztere soll auch eine wesentliche administrative und organisatorische Entlastung erreicht werden.

Die EBK ist sich der schwierigen Situation in den Schulen bewusst und begrüsst Korrekturen im Bereich der Schulfüh-

rung. Viele Schulpflegen sind sehr belastet. Noch stärker beansprucht wird sie die neue Arbeitgeber-Funktion, wie sie das neue Gesetz über die Anstellung der Lehrpersonen (GAL) vorsieht. Es ist absolut unbestritten, dass die Einführung von Schulleitungen wesentlich zur Entschärfung der Überlastungs-Situationen beiträgt. Der Kommission ist auch das fachliche Controlling in Form des Inspektorates sehr wichtig.

AG Kündigungsgründe

Aus Anlass des Lehrermangels anfangs der 90er Jahre wurde im Departement Bildung, Kultur und Sport (BKS) zusammen mit einer Forschungsstelle der Universität Bern eine Befragung der kündigenden Lehrkräfte entwickelt. Seit 1994 wird allen, die ihre Stelle verlassen, ein entsprechender Fragebogen zugestellt. Der Rücklauf betrug im Durchschnitt repräsentative 70%. Parallel erhielt jeweils eine gleich grosse Gruppe Bleibender einen Fragebogen, um die Antworten vergleichen zu können. Die gleiche Befragung wird auch im Kanton Luzern durchgeführt. (Die Zusammenfassung der Studie "Lehrpersonen im Kanton Aargau: Ihre Berufszufriedenheit und ihre Kündigungsgründe" kann bezogen werden über Email: leb@ag.ch oder unter www.leb-ag.ch (Aktuelles).

Lehrkräfte sind zufrieden und kündigen doch. Der Anteil der Lehrkräfte, die durch einen Stellenwechsel einer unbefriedigenden Situation zu entkommen versuchen (sogenannte Druckmotivation), beträgt um die 20 % und ist damit im Vergleich zu anderen Berufsgruppen (Werte bis 70 %) gering. Die durch den Beruf hervorgerufenen Belastungen führen in den wenigsten Fällen zu Kündigungen. Am stärksten belastet fühlen sich Lehrkräfte der Realschule sowie die über Vierzigjährigen. Etliche im Verlauf der fünfjährigen Befragung gewonnene Ergebnisse stellen die Annahme, zufriedene Lehrkräfte blieben ihrem Beruf treu und andere für selbstverständlich gehaltene Voraussetzungen grundlegend in Frage. Fazit: Das Verhalten der Lehrkräfte ist nicht leicht zu prognostizieren. Obwohl Lehrkräfte gegenüber der Weiterentwicklung im Schulwesen kritisch eingestellt sind, fühlen sie sich durch Reformprojekte wenig belastet. Das Unterrichten steht im Zentrum. Das Image, welches dem

Lehrberuf zur Zeit anhaftet, wird teilweise relativiert. So bestehen zwar hohe Belastungen durch Schülerinnen und Schüler, aber die Erwartungen der Eltern und Erziehungsberechtigten an die Schule sind ungleich stärker belastend. Der angeschlagene Ruf der Schule in der Öffentlichkeit hat Auswirkungen auf die Atmosphäre in den Schulen. Natürlich steht die Arbeit mit den Kindern für die Mehrheit der Befragten im Zentrum und erlaubt einen hohen Grad an Selbstverwirklichung. Wie der Vergleich mit Daten einer aktuellen Studie des Instituts für Markt- und Kommunikationsforschung (d&s) zeigt, ist der Ruf der Firma für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer wichtig: "1988 hat nur knapp jeder 5. Arbeitnehmer den guten Ruf der Firma als wichtig betont, 1998 jeder 4., 2001 bereits jeder 2." Entsprechend beklagen Lehrkräfte das tiefe Ansehen ihres Berufes in der Öffentlichkeit und mangelnde berufliche Aufstiegsmöglichkeiten.

Vergleich Privatwirtschaft – Schule: Der Vergleich der beiden Studien zeigt, dass in der Wirtschaft und in der Schule ähnliche Anliegen geäußert werden. Offenheit, Vertrauen und Anerkennung werden Salärfragen oder Ferienansprüchen deutlich übergeordnet. Diese Ansprüche sind im Schulbereich schwieriger einzulösen. In der Privatwirtschaft gibt es Optionen, sich Anerkennung aktiv zu holen. Lehrkräfte sind aber dem Negativ-Feedback ausgesetzt, das sich aus jedem "öffentlichen" Problemfall ergibt, und sind für positive Rückmeldungen auf wenige Eltern, Behörden oder Politiker angewiesen. Es ist entscheidend, dass diese Leute diese Verantwortung entsprechend wahrnehmen.

BE Standorte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern hat die Standorte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) 2001 festgelegt. Nebst den Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstituten in der Stadt Bern starten auch die Institute in Biel und Spiez mit der neuen LLB. Zu wenig Anmeldungen gab es für das in Langenthal geplante Institut. Die Ausbildung an einem Standort wird nur durchgeführt, wenn sich insgesamt mindestens 16 Studierende und für eine Ausbildungsstufe mindestens acht Studierende anmelden.

Diese Vorgaben erreicht haben die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute in der Stadt Bern - Bern Marzili, Bern NMS, Bern Muristalden und Bern Muesmatt - sowie das deutschsprachige Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitut in Biel und jenes in Spiez. In Bern, Biel und Spiez werden insgesamt 366 Studierende die Ausbildung an den deutschsprachigen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstituten beginnen. Die Anmeldungen (Stand 14.9.2001) verteilen sich auf die verschiedenen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute wie folgt:

Kindergarten und Primarstufe (bis 6. Klasse): Bern-Marzili 58, Bern NMS 30, Spiez 22, Biel 17. Sekundarstufe I (Oberstufe, 7.-9. Klasse): Bern Muesmatt und Muristalden total 145, Sekundarstufe II (Höheres Lehramt): Bern Muesmatt 94.

Das Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitut Langenthal hat mit insgesamt acht Anmeldungen für beide Stufenbildungen das minimale Quorum nicht erreicht und kann deshalb mit der Grundausbildung für Lehrkräfte im Oktober 2001 nicht starten. Ob in Langenthal ein Jahr später das Studium zur Lehrerin, zum Lehrer angeboten wird, wird zu einem späteren Zeitpunkt entschieden. In die Entscheidungsfindung einbezogen wird auch die Kantonale Konferenz der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute (KKL).

Die Studierenden, welche die Ausbildung zur Lehrerin oder zum Lehrer nicht an dem von ihnen gewünschten Standort und/oder in der gewünschten Stufe aufnehmen können, werden von den Lehrerbildungsinstituten bei der Suche nach einem andern Studienort der LLB aktiv unterstützt und beraten.

Die Institute der LLB haben einen gesetzlich verankerten Auftrag in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Zudem haben sie einen Forschungsauftrag zu erfüllen. Bereits gewählte Dozentinnen und Dozenten, deren Lehrauftrag nun zum Teil entfällt, übernehmen Aufgaben in Planung, Forschung und Fortbildung. Einige Beispiele: Das Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitut in Langenthal wird einen Kurs für Wiedereinsteigerinnen und Wiedereinsteiger in den Lehrberuf durchführen. An diesem Angebot besteht grosses Interesse. Dozierende konzipieren die Zusatzausbildung für Kindergärtnerinnen, welche im 1. und 2. Schuljahr der Primar-

schule unterrichten wollen, und die Zusatzausbildung für Fachgruppenlehrkräfte, welche im 3. und 4. Schuljahr unterrichten möchten.

Dozentinnen und Dozenten konzipieren die an die Grundausbildung anschliessende Berufseinführungsphase für Lehrkräfte. Verschiedene Dozentinnen und Dozenten beteiligen sich an Forschungsprojekten, zum Beispiel an der Entwicklung der Basisstufe (Kindergarten/1. und 2. Schuljahr) oder an einer Studie, welche Aufschluss geben soll über die Gründe, weshalb Maturandinnen und Maturanden den Lehrberuf nicht ergreifen wollen und weshalb patentierte Lehrkräfte nicht unterrichten wollen, beziehungsweise weshalb sie die Unterrichtstätigkeit aufgeben.

BE Neue Trägerschaft des Nachdiplomstudiums Fachdidaktik an der Universität Bern

Das Nachdiplomstudium Fachdidaktik der Universität Bern stand bisher unter der Trägerschaft der Konferenz der Lehrerbildungsinstitutionen. Am 6. November dieses Jahres hat der Senat der Universität nun die Trägerschaft der *Philosophisch-historischen und der Philosophisch-naturwissenschaftlichen Fakultät überbunden*. Zukünftig stellen diese zwei Fakultäten das Weiterbildungsdiplom aus. Die Leitung des Nachdiplomstudiums bleibt unverändert bei der Abteilung Fachdidaktik des Instituts für Pädagogik und Schulpädagogik der philosophisch-historischen Fakultät. Mit Beginn im Sommer 2002 sind gegenwärtig Studiengänge in Fachdidaktik Deutsch und Didaktik der Naturwissenschaften ausgeschrieben.

OW Spannender und spannungsgeladener Arbeitsplatz Schule

Die Schulpräsidienkonferenz befasst sich mit dem Arbeitsplatz Schule bzw. mit dem sich abzeichnenden Lehrpersonenmangel. Massnahmen sollen im regionalen Kontext angegangen werden. Für Schulbehörden und Schulleitungen ist es zunehmend schwieriger geworden, qualifizierte Lehrpersonen zu finden. Der Mangel an Lehrpersonen setzt sich fort. Wer nach Gründen des Lehrpersonenmangels fragt, erhält immer wieder gleiche Antworten: Schwierige Schülerinnen und Schüler in problematischen Umfeldern, grosse psychische und zeitliche Belastungen, attraktive Angebote aus andern

Kantonen und aus der Privatwirtschaft, aber auch veränderte Lebensplanungen der jungen Lehrkräfte.

Elternarbeit ist nicht delegierbar: Grundsätzlich ist sich die Schulpräsidentenkonferenz darüber einig, dass die Schule sich vermehrt gegen Ansprüche und Forderungen von aussen abgrenzen muss. Speziell die Erwartung, dass Defizite der Erziehung durch die Schule bzw. durch die Lehrpersonen auszugleichen sind, ist mit aller Deutlichkeit zurückzuweisen. Die Verantwortung der Eltern für die Erziehung ihrer Kinder ist nicht delegierbar. Das Kerngeschäft der Schule ist nach wie vor der Unterricht. Und dieses ist für Kinder und Lehrpersonen anforderungsreich genug.

Arbeitsplatz Schule hinterfragen und klären: Das Bildungs- und Kulturdepartement will in Zusammenarbeit mit den Schulbehörden, den Schulleitungen sowie mit Vertretungen des Lehrerinnen- und Lehrervereins den "Arbeitsplatz Schule" unter Berücksichtigung der aktuellen Lage unter die Lupe nehmen. Es gilt, sofortige sowie mittelfristige Massnahmen zu erarbeiten. Diese kantonale Auseinandersetzung soll in die regionale Arbeitsgruppe der Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz einfließen. Bis Ende Jahr sind Empfehlungen und Realisierungsschritte für die Bereiche Aus- und Weiterbildung, Unterstützung und Beratung, Rahmenbedingungen, Information und PR zu erwarten. Ziel ist die regional abgestimmte Entwicklung im Bereich Arbeitsplatz Schule.

SO Qualitätsmanagement für Geleitete Schulen

Das Amt für Volksschule und Kindergarten (AVK) des Kantons Solothurns hat Grundlagen für ein Qualitätsmanagement mit Selbst- und mit Fremdevaluation an "Geleiteten Schulen" erarbeitet. Diese bilden für die Schulleitungen wichtige Instrumente zur Förderung ihrer Schulen.

Immer mehr Schulen befinden sich auf dem Weg zu einer "Geleiteten Schule". Dieser Veränderungsprozess beinhaltet eine intensive Teamentwicklung einerseits und die Einrichtung einer neuen Führungsebene mit einer Schulleitung andererseits. Die Qualitätsförderung spielt dabei eine tragende Rolle. Qualitätsmerkmale für Fremdevaluation:

Das Qualitätsmanagement an einer Geleiteten Schule greift sowohl intern durch Selbstevaluation als auch extern durch Fremdevaluation. Damit überhaupt alle Beteiligten im Kanton dasselbe meinen, wenn von "Qualität" die Rede ist, erarbeiteten die Inspektoren des Amtes für Volksschule und Kindergarten eine Liste von Qualitätsmerkmalen für die Fremdevaluation. Diese Liste basiert auf dem System "KIS" (Kriterien, Indikatoren, Standards) und geht davon aus, dass Qualität immer konkret ist und im Handeln einzelner Personen stattfindet. "Kriterien" sind Merkmale im Unterricht oder in der Schule. An "Indikatoren" kann Qualität festgestellt werden. Sie müssen daher beobachtbar und messbar sein. Mit "Standards" werden die Minimalanforderungen angegeben, die zu erfüllen sind. Ziel ist die Aufnahme der Schule nach verschiedenen Entwicklungsphasen mit Ausbildungssequenzen in den Normalbetrieb.

Im Vordergrund steht Förderung: Bevor eine Schule fremdevaluiert wird, muss sie die interne Selbstevaluation abgeschlossen haben. Die Fremdevaluation geschieht sodann nach Absprachen zwischen der Schulleitung und der hauptamtlichen Inspektoratsperson durch ein Zweierteam des Inspektorates. Sie dauert zwei Tage und beinhaltet Gespräche mit Lehrpersonen, Schulleitungen, Behördemitgliedern, Schülern und Eltern. Der daraus resultierende Bericht wird der Schulleitung und dem zuständigen Kommissionspräsidium übergeben. Die Schule erhält so Kenntnis über ihren Stand nach den kantonalen Vorgaben und die Möglichkeit, ihre Weiterentwicklung zu planen, Verbesserungen anzubringen, Mängel zu eliminieren, Stärken weiter zu festigen, kurz - die Schule und ihre Lehrpersonen zu fördern.

Wichtige Instrumente für Schulqualität: Das Qualitätsmanagement hat einen zentralen Stellenwert für die einzelne Schule, es wirkt sich massgeblich auf die Gestaltung des Schulalltages und auf das Klima in der Schule aus. Das Inspektorat berät die Schulen in Bezug auf das Qualitätsmanagement und liefert den Katalog der Kriterien, Indikatoren und Standards zur Fremdevaluation.

ZH Englisch an der Primarschule: Erste Abgabe von Fähigkeitsausweisen

Seit dem Sommer 1998 werden im Rahmen des "Schulprojekts 21" Primarlehrerinnen und -lehrer auf den Unterricht in englischer Sprache vorbereitet. Am Ende des letzten Jahres haben 31 Lehrerinnen und Lehrer den Ausbildungsgang mit einer Prüfung am Primarlehrerseminar (PLS) erfolgreich abgeschlossen. Dafür haben sie, neben der anspruchsvollen Arbeit im Schulversuch, einen grossen Teil ihrer Freizeit eingesetzt.

Zwanzig Studentinnen und Studenten des Primarlehrerseminars haben im Sommer 1999 im Rahmen eines zwölfwöchigen Aufenthalts in den USA Englischkenntnisse erworben (Pilotprojekt). Sie belegten Sprachkurse an einer Universität und schrieben während einer Studienreise eine schriftliche Arbeit in Englisch. Vier Wochen des Aufenthalts verbrachten sie in amerikanischen Primarschulklassen, in denen sie als "Assistant Teachers" tätig waren. Nach ihrer Rückkehr haben die Studentinnen und Studenten dieselbe Prüfung mit Erfolg bestanden, wie ihre Kolleginnen und Kollegen aus dem "Schulprojekt 21". Die 51 Lehrerinnen und Lehrer erhielten kürzlich als erste im Kanton und in der ganzen Schweiz die Lehrbefähigung für den Unterricht in englischer Sprache an der Primarschule. Der Englischunterricht ab der ersten Klasse wird im Kanton Zürich zur Zeit im Schulversuch "Schulprojekt 21" erprobt. Nach der Reform des Volksschulgesetzes soll Englisch ab dem Sommer 2003 im ganzen Kanton ab der Unterstufe beginnen. (Pressemitteilung der Bildungsdirektion).

ZH Massnahmen im Anschluss an die Arbeitszeitstudie Lehrerschaft

Der Regierungsrat hat beschlossen, ein Vernehmlassungsverfahren zu den Massnahmen durchzuführen, welche die Bildungsdirektion im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Arbeitszeitstudie Lehrerschaft von Professor Forneck definiert hat. Im Vordergrund steht die Entlastung von Lehrpersonen, die Leitungsfunktionen haben oder sich in der Schulentwicklung engagieren. Die Ergebnisse der Studie stützen sich ab auf eine Umfrage bei der Lehrerschaft. Über

alle Stufen und Funktionen arbeiten rund zwei Drittel der Lehrerinnen und Lehrer mehr als 42 Stunden wöchentlich, ein Drittel kommt nicht auf 42 Stunden. Nachdem aus der Studie hervorgeht, dass vor allem Lehrpersonen mit Zusatzaufgaben wie Leitungsfunktionen und Schulentwicklungstätigkeiten stark belastet sind, zielen die vorgeschlagenen Massnahmen in erster Linie darauf ab, diese Lehrpersonen zu entlasten. Im Volksschulbereich sollen den Schulpflegern statistisch betrachtet zwei Jahreslektionen auf drei Klassen für gezielte Entlastungen zur Verfügung stehen. Im Bereich Mittel- und Berufsschulen sollen auf derselben Basis insgesamt 1400 Jahreslektionen für Entlastungen verwendet werden können. Weitere Massnahmen werden unter anderem geprüft in den Bereichen allgemeine Weiterbildung und Organisationsstrukturen. Zur Diskussion stehen u.a. ein Ausbau der Leitungskompetenzen der Schulleitungen oder Managementausbildungen für Leitungspersonen. Zudem werden Rationalisierungen im Bereich von Exkursionen, Projektwochen oder Sporttagen geprüft. Ferner soll der Ausbau der Information über webbasierte Unterstützung der Unterrichtsvorbereitung eine Entlastung für die Lehrerschaft bringen.

Die Einführung der Entlastungslektionen erfordern gesetzliche Anpassungen auf Verordnungsstufe; sie können darum frühestens auf das Schuljahr 2002/2003 eingeführt werden. Die Kosten im Bereich Volksschule betragen jährlich insgesamt 10 Millionen Franken, wovon zwei Drittel auf die Gemeinden entfallen. Im Bereich Mittel- und Berufsschulen ist mit wiederkehrenden Mehrkosten von fünf Millionen Franken zu rechnen. Zur Finanzierung soll unter anderem einmalig die ordentliche jährliche Beförderungquote von 0,4% verwendet werden.



Universität Bern



Das Nachdiplomstudium Fachdidaktik der Universität Bern ist seit der ersten Ausschreibung von Studiengängen vor fünf Jahren zu einer festen Einrichtung geworden.

Die neue Broschüre enthält die Beschreibung von zwei weiteren Studiengängen mit Beginn im kommenden Jahr. Wiederum ist es gelungen, hervorragende Persönlichkeiten aus dem In- und Ausland als Dozentinnen und Dozenten zu gewinnen. Das internationale Dozententeam garantiert Qualität und Bezug zum Berufsfeld in gleicher Weise.

Für Auskünfte und Unterlagen:

Universität Bern
Institut für Pädagogik und Schulpädagogik
Abteilung Fachdidaktik
Nachdiplomstudium
Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern
Tel. 031 631 83 60; Fax 031 631 31 85
E-Mail: marti@sis.unibe.ch

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER

AREGGER Kurt, Prof. Dr., Institutsleiter, Institut für Schulische Heilpädagogik (ISH) Luzern, Sentimatt 1, 6003 Luzern. - BERTSCHIKAUFMANN Andrea, Dr., Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau, 4800 Zofingen. - BLÖCHLIGER MORITZI Anita, lic. phil., Kindergärtnerinnenseminar des Kantons St. Gallen, Berneggstr. 6, 9001 St.Gallen. - BORKOWSKY Anna, lic. phil., Soziologin, Wissenschaftliche Adjunktin, Bundesamt für Statistik, 3003 Bern. - CRIBLEZ Lucien, Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastr. 18a, 8006 Zürich. - CROTTI Claudia, lic. phil., dipl. LSEB, Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstr. 27, 3012 Bern. - EHRET Rebekka, Dr. des., Ethnologisches Seminar der Universität Basel, Münsterplatz 19, 4051 Basel. - GRÜNEWALD-HUBER Elisabeth, Dr., Schweizerisches Institut für Berufspädagogik SIBP, Kirchlindachstr. 79, 3052 Zollikofen. - HÄFELI Kurt, Dr., Schweizerisches Institut für Berufspädagogik SIBP, Kirchlindachstr. 79, 3052 Zollikofen. - HERZOG Walter, Prof. Dr., Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstr. 27, 3012 Bern. - KELLER Sarah, lic. phil., dipl. LSEB, Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstr. 27, 3012 Bern. - KÜBLER Silvia, Bildungsentwicklung Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich, Ausstellungsstr. 80, 8090 Zürich. - LABUDDE Peter, Prof. Dr., Universität Bern, Abteilung für das Höhere Lehramt, Muesmattstr. 27a, Postfach, 3000 Bern 9. - LARCHER Sabina, lic. phil., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastr. 18a, 8006 Zürich. - LEHMANN Helen, lic. phil., Universität Bern, Abteilung für das Höhere Lehramt, Muesmattstr. 27a, Postfach, 3000 Bern 9. - LEMMERMÖHLE Doris, Prof. Dr., Pädagogisches Seminar der Gerhard-August-Universität Göttingen, Baurat-Gerberstr. 4/6, D-37073 Göttingen, Deutschland. - MESSNER Helmut, Dr., Didaktikum Lehrerbildungszentrum, Küttigerstr. 21, 5000 Aarau. - MÜLLER Charlotte, Prof. Dr., KLLB Spiez, Abt. Kindergarten/Untere Klassen der Primarstufe, Schlüsselmattenweg 23, 3700 Spiez. - REBER-WYSS Monika, dipl. LSEB, Dozentin für Erziehungswissenschaften, Schweizerisches Institut für Berufspädagogik SIBP, Kirchlindachstr. 79, 3052 Zollikofen. - RECHSTEINER Maya, lic. phil., Pädagogisches Institut der Universität Basel, Riehenstr. 154, 4058 Basel. - RYTER Annamarie, Dr., Pädagogisches Institut der Universität Basel, Riehenstr. 154, 4058 Basel. - SCHLÜTER Kirsten, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, Olshausenstr. 62, D-24098 Kiel, Deutschland. - SIEBER Hansjürg, Realschullehrer, Oberstufenzentrum Ittigen und Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Bern, Lerbermatt, 3098 Köniz. - WEGMÜLLER Renate, lic. iur., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 3003 Bern. - WYSS Heinz, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel.