

# **Gender Mainstreaming in der Schul(sport)entwicklung**

**- Eine Genderanalyse an Schulen -**

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

der Wirtschafts- und Verhaltenswissenschaftlichen Fakultät

der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau

vorgelegt von

Elke Gramespacher

aus Stuttgart

Wintersemester 2006/2007

Erstgutachter

Prof. Dr. Norbert M. Seel

Zweitgutachterin

Prof. Dr. Petra Gieß-Stüber

Dekan der Wirtschafts- und  
Verhaltenswissenschaftlichen Fakultät

Prof. Dr. Dr. Jürgen Bengel

Datum des Promotionsbeschlusses

18.September 2007

# Inhaltsverzeichnis

<b>I</b>	<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>7</b>
<b>II</b>	<b>TABELLENVERZEICHNIS.....</b>	<b>7</b>
	<b>VORWORT .....</b>	<b>10</b>
<b>1</b>	<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>GENDER UND GENDER MAINSTREAMING .....</b>	<b>16</b>
2.1	Geschlechtertheoretische Grundlagen .....	16
2.2	Das politische Programm Gender Mainstreaming.....	19
2.3	Implementierungsmethoden für Gender Mainstreaming .....	22
2.4	Erste Befunde zur Implementierung von Gender Mainstreaming .....	25
2.5	„Gender“ in Gender Mainstreaming? .....	28
2.6	Genderanalyse .....	30
<b>3</b>	<b>GENDER UND LERNENDE SCHULE.....</b>	<b>32</b>
<b>3.1</b>	<b>Geschlechtsbezogene Organisationsentwicklung an Schulen .....</b>	<b>33</b>
3.1.1	Organisationsstruktur .....	34
3.1.2	Organisationskultur – Schulkultur .....	35
3.1.3	Interaktionen der Organisationsmitglieder.....	36
<b>3.2</b>	<b>Geschlechtsbezogene Personalentwicklung an Schulen .....</b>	<b>38</b>
3.2.1	Personalgewinnung .....	38
3.2.2	Personalführung .....	39
<b>3.3</b>	<b>Geschlechtsbezogene Schulentwicklung in der Lernenden Schule.....</b>	<b>41</b>
3.3.1	Schule und Gender – eine Bestandsaufnahme.....	42
3.3.2	Aufgaben und Instrumente in der geschlechtsbezogenen Schulentwicklung .....	47
3.3.3	Administrative Rahmenbedingungen: Schulgesetz und Landesgleichberechtigungsgesetz Baden-Württemberg .....	49
<b>3.4</b>	<b>Fragestellungen.....</b>	<b>53</b>

<b>4</b>	<b>GENDER IN DER QUALITÄTSENTWICKLUNG IM SCHULSPORT.....</b>	<b>55</b>
4.1	Gender und Unterricht.....	56
4.2	Geschlechtsbezogene Qualitätsentwicklung des Unterrichts .....	60
4.3	Gender in den schulexternen Rahmenbedingungen des Schulsports .....	63
4.3.1	Eine geschlechtertheoretische Perspektive auf den Sport.....	63
4.3.2	Schuladministrative Rahmenbedingungen für den Schulsport.....	66
4.4	Gender und schulinterne Schulsportentwicklung .....	68
4.4.1	Gender und Schulsport – eine Bestandsaufnahme.....	70
4.4.2	Schulsport geschlechtssensibel gestalten .....	74
4.4.3	Reflexive Koedukation im Schulsport .....	76
4.5	Fragestellungen.....	79
<b>5</b>	<b>DESIGN DER STUDIE.....</b>	<b>81</b>
5.1	Interviews mit Expert(inn)en .....	83
5.2	Fragebogenstudie.....	86
<b>6</b>	<b>INTERVIEWS MIT EXPERT(INN)EN ZUM THEMA „GENDER UND GENDER MAINSTREAMING AN SCHULEN“ .....</b>	<b>89</b>
6.1	Zielgruppen für Gender Mainstreaming an Schulen .....	91
6.1.1	Schulleiter(innen) und Gender Mainstreaming .....	93
6.1.2	Lehrer(innen) und Gender Mainstreaming.....	95
6.1.3	Schüler(innen) und Gender Mainstreaming .....	96
6.1.4	Die „Strukturkategorie Geschlecht“ als Voraussetzung für Gender Mainstreaming an Schulen.....	101
6.2	Potenzielle Barrieren für Gender Mainstreaming an Schulen – Hinweise für Initiator(inn)en.....	103
6.3	Gender Mainstreaming und Organisationsentwicklung an Schulen.....	107
6.3.1	Steuerinstrumente für Gender Mainstreaming an Schulen .....	113
6.3.2	Gender Training – Steuerinstrument für Gender Mainstreaming an Schulen....	116
6.3.3	Handlungsfähigkeit und Erfahrungslernen an der Lernenden Schule .....	118
6.4	Gender Mainstreaming und Personalentwicklung an Schulen.....	120

<b>6.5</b>	<b>Gender Mainstreaming und Unterrichtsentwicklung an Schulen .....</b>	<b>125</b>
6.5.1	Geschlechtsbezogene Unterrichtsentwicklung .....	125
6.5.2	Geschlechtsbezogene Schulsportentwicklung.....	128
6.5.3	Das Konzept der Vielfalt für den geschlechtssensiblen Schulsport .....	132
<b>6.6</b>	<b>Gender Status Beliefs an Schulen.....</b>	<b>133</b>
6.6.1	Gender Status Beliefs als Ursache für Geschlechterverhältnisse .....	134
6.6.2	Problematisierte und im Sinne von Gender Mainstreaming an Schulen erwünschte Modifikation von Gender Status Beliefs.....	138
6.6.3	Unreflektierte Implikationen .....	142
<b>6.7</b>	<b>Resümee .....</b>	<b>144</b>
<b>7</b>	<b>FRAGESTELLUNGEN ZU GENDER UND GENDER MAINSTREAMING AN SCHULEN UND IM SCHULSPORT .....</b>	<b>147</b>
<b>7.1</b>	<b>Fragen zur geschlechtsbezogenen Organisationsentwicklung an Schulen .....</b>	<b>147</b>
<b>7.2</b>	<b>Fragen zur geschlechtsbezogenen Personalentwicklung an Schulen.....</b>	<b>149</b>
<b>7.3</b>	<b>Fragen zur geschlechtsbezogenen Schulsportentwicklung.....</b>	<b>150</b>
<b>8</b>	<b>FRAGEBOGENSTUDIE .....</b>	<b>154</b>
<b>8.1</b>	<b>Stichprobenbeschreibung und Rücklauf der Fragebögen .....</b>	<b>154</b>
<b>8.2</b>	<b>Organisationsbezogene Aspekte für Gender Mainstreaming an der Schule.....</b>	<b>159</b>
8.2.1	Schulleiter(innen) und Gender Mainstreaming .....	160
8.2.2	Geschlechterverhältnisse in der Schulleitung.....	166
8.2.3	Interaktionen unter den Schüler(inne)n.....	168
8.2.4	Interaktionsformen und Interaktionsinhalte unter den Lehrkräften.....	170
8.2.5	Leitbilder im Kontext von Gender Mainstreaming an Schulen.....	174
8.2.6	Die 3-R-Methode zur Einführung von Gender Mainstreaming .....	175
<b>8.3</b>	<b>Personalbezogene Aspekte für Gender Mainstreaming an der Schule.....</b>	<b>177</b>
8.3.1	Chancengleiche Personalgewinnung an Schulen.....	177
8.3.2	Genderaspekte in der Personalführung an Schulen .....	179

<b>8.4</b>	<b>Unterrichtsbezogene Aspekte für Gender Mainstreaming .....</b>	<b>183</b>
8.4.1	Geschlechtsbezogene Input-Qualität des Schulsports .....	183
8.4.1.1	Professionalisierung der Sportlehrkräfte zu Geschlechterfragen .....	183
8.4.1.2	Geschlechtsspezifische Belastungsmuster im Schulsport .....	185
8.4.1.3	Geschlechtsbezogene Struktur-Qualität des Schulsports .....	188
8.4.2	Geschlechtsbezogene Prozess-Qualität des Schulsports.....	191
8.4.2.1	Schulfunktionen und Geschlecht .....	192
8.4.2.2	Geschlechtssensible Zielperspektiven im Schulsport .....	194
8.4.2.3	Inhaltliche Ausrichtung geschlechtssensiblen Schulsports .....	195
8.4.2.4	Methodische Ausrichtung im Schulsport geschlechtssensibel gestalten .....	201
8.4.2.5	Koedukation und Geschlechtertrennung im Schulsport.....	202
<b>9</b>	<b>GENDER MAINSTREAMING AN SCHULEN UND IM SCHULSPORT .....</b>	<b>206</b>
<b>9.1</b>	<b>Gender und Gender Mainstreaming in der Lernenden Schule .....</b>	<b>207</b>
<b>9.2</b>	<b>Gender und Gender Mainstreaming im Schulsport.....</b>	<b>219</b>
<b>9.3</b>	<b>Forschungsperspektiven im Kontext von Gender Mainstreaming in der Schul(sport)entwicklung .....</b>	<b>229</b>
<b>10</b>	<b>LITERATUR.....</b>	<b>233</b>
<b>11</b>	<b>ANHANG .....</b>	<b>242</b>

## I      **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Zuordnung der 3-R- und der 6-Schritte-Methode zu den Qualitäten in Organisationen. 24	
Abbildung 2: Der Systemzusammenhang pädagogischer Schulentwicklung (in Anlehnung an Rolff et al., 1999, S. 15ff.).....	32
Abbildung 3: Unterrichtsqualität und Gender (in Anlehnung an Fried, 2003).....	61
Abbildung 4: Methodisches Phasenmodell der Genderanalyse (in Anlehnung an Kelle & Erzberger, 1999).....	82
Abbildung 5: Ladungsdiagramm (Biplot) der Korrespondenzanalyse über Fragebogenitems zu Interaktionsformen und -inhalten zwischen den Lehrkräften unterschiedlichen Dienstalters. ...	171
Abbildung 6: <i>Neun-Schritte-Methode</i> für die Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen....	211

## II      **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1. Top Ten der Wunschsportarten der Schüler(innen) (vgl. Wydra, 2001, S. 68).....	73
Tabelle 2. Zuordnung der zwölf interviewten Expert(inn)en zu ihrer Funktion und ihrer Institution und Verteilung der Expert(inn)en nach ihrem Geschlecht.....	89
Tabelle 3. Zusammenfassung der Matrix und Anzahl der Belege aus den Interviews.....	90
Tabelle 4. Die Anzahl der angeschriebenen Schulleitungen und Sportlehrkräfte in den die Schulformen der Sekundarstufen I und II in Baden-Württemberg.....	155
Tabelle 5. Befragung der Schulleitungen: Rücklauf von Fragebögen respektive Anzahl sowie Verteilung der teilnehmenden Schulleitungen .....	156
Tabelle 6. Befragung der Sportlehrkräfte: Rücklauf von Fragebögen respektive Anzahl sowie Verteilung der teilnehmenden Sportlehrkräfte.....	156
Tabelle 7. Befragung der Schulleitungen: Anzahl und Rücklauf bei der telefonischen Nachfassaktion.....	157
Tabelle 8. Befragung der Schulleitungen: Angaben zur Anzahl und geschlechtsbezogene Verteilung von Lehrkräften in den Schulformen der Sekundarstufen I und II in Baden-Württemberg .....	159
Tabelle 9. Befragung der Schulleitungen: Anzahl und geschlechtsbezogene Verteilung der Schüler(innen) in den Schulformen der Sekundarstufen I und II in Baden-Württemberg.....	159
Tabelle 10. Befragung der Schulleitungen: Antworthäufigkeiten zu den 19 Items, die sich auf die Kenntnisse, auf die Akzeptanz und auf die ersten Umsetzungsschritte zu Gender Mainstreaming (GM) an Schulen beziehen.....	161
Tabelle 11. Befragung der Schulleitungen: Antwortwahrscheinlichkeiten der berechneten sechs Cluster der 19 Items, die sich auf die Kenntnisse, auf die Akzeptanz und auf die ersten Umsetzungsschritte zu Gender Mainstreaming an Schulen beziehen .....	162

Tabelle 12.	Befragung der Schulleitungen: Zustimmung (in %) der Schulleitungen dazu, dass die Einführung von Gender Mainstreaming an ihrer Schule eine umfassende Reorganisation der Organisations-, Personal- bzw. Unterrichtsstrukturen bedeuten würde.....	166
Tabelle 13.	Befragung der Schulleitungen: Anzahl der Lehrkräfte, die neben der Schulleitung und deren Stellvertretung an den bestehenden Schulleitungsteams partizipieren.....	167
Tabelle 14.	Befragung der Schulleitungen: Anzahl der Schulscharfen Stellenausschreibungen sowie Einschätzung zur Herstellung von Chancengleichheit .....	178
Tabelle 15.	Befragung der Schulleitungen: Einschätzung der Bedeutung und Gestaltung von Personalentwicklung und Personalbeurteilung (1=stets; 2=häufig; 3=selten; 4=nie) .....	179
Tabelle 16.	Befragung der Schulleitungen: Angaben zu den Kompetenzen, die bei der Personalbeurteilung berücksichtigt werden (1=stets; 2=häufig; 3=selten; 4=nie) .....	181
Tabelle 17.	Befragung der Schulleitungen: Angaben dazu, wie häufig Junglehrer(innen) (0 bis 4 Dienstjahre) und erfahrene Lehrer(innen) (5 und mehr Dienstjahre) Beratungsgespräche mit der Schulleitung suchen (1=stets; 2=häufig; 3=selten; 4=nie).....	182
Tabelle 18.	Befragung der Schulleitungen: Angaben dazu, wie häufig Lehrkräfte zu den Themen „Funktionsstelle“ und „Vereinbarkeit Familie / Beruf“ beraten werden (1=stets; 2=häufig; 3=selten; 4=nie).....	182
Tabelle 19.	Befragung der Sportlehrkräfte: Einschätzung des Fortbildungsverhaltens des Sportkollegiums (1= trifft zu; 2=trifft eher zu; 3=trifft eher nicht zu; 4= trifft nicht zu) .....	184
Tabelle 20.	Befragung der Sportlehrerinnen: Auftreten von Rückzugsverhalten bzw. Disziplinproblemen bei Schüler(inne)n in koedukativen Sportgruppen, wenn unbeliebte Sportarten unterrichtet werden (1= trifft zu; 2=trifft eher zu; 3=trifft eher nicht zu; 4= trifft nicht zu) .....	186
Tabelle 21.	Befragung der Sportlehrkräfte: Auftreten von Desinteresse bzw. Aggression bei Schüler(inne)n im Sportunterricht.....	186
Tabelle 22.	Befragung der Sportlehrkräfte: Verteilung (in %) der geschlechtsbezogenen Unterrichtssituationen im Sportunterricht an die Sportlehrer(innen) .....	187
Tabelle 23.	Befragung der Sportlehrkräfte: Die durchschnittliche Anzahl der Sportstunden, die den Schüler(inne)n erteilt werden .....	188
Tabelle 24.	Befragung der Sportlehrkräfte: Bedeutung der Integration von geschlechtsbezogenen sportpädagogischen Konzepten in den Schulsportprogrammen bzw. in den internen Schulcurricula (1=sehr wichtig; 2=eher wichtig; 3=eher unwichtig; 4=gar nicht wichtig) .....	190
Tabelle 25.	Befragung der Sportlehrkräfte: Anzahl und Angebotsstruktur der Sport-Arbeitsgemeinschaften und Anteil der größten geschlechtsbezogenen Zielgruppe (in %).....	191
Tabelle 26.	Befragung der Schulleitungen: Einschätzung dazu, wie geeignet die verschiedenen Schulfächer zur Herstellung demokratischer Geschlechterverhältnisse sind (1=sehr geeignet; 2=geeignet; 3=wenig geeignet; 4=gar nicht geeignet).....	193

Tabelle 27.	Befragung der Sportlehrkräfte: Vergleich des Stellenwerts verschiedener Zielaspekte bei der Planung von Sportunterricht (1=trifft zu; 2=trifft eher zu; 3=trifft eher nicht zu; 4=trifft nicht zu) .....	194
Tabelle 28.	Befragung der Sportlehrkräfte: Verteilung der Sportarten, die die Sportlehrkräfte persönlich am intensivsten betreiben bzw. betrieben haben .....	196
Tabelle 29a.	Befragung der Sportlehrkräfte: Beschreibung der Cluster bzgl. individueller Sportbiographien der Sportlehrkräfte (Cluster 1-4 von 8 Clustern). [Wahrscheinlichkeit, dass eine Person im Cluster die jeweilige Sportart intensiv betreibt bzw. betrieben hat.] .....	197
Tabelle 30.	Befragung der Sportlehrkräfte: Verteilung der Sportarten, die die Sportlehrkräfte persönlich am liebsten unterrichten.....	199
Tabelle 31a.	Befragung der Sportlehrkräfte: Zusammenhang zwischen der individuellen Sportbiographien und den Sportarten, die von den Sportlehrkräften am liebsten unterrichtet werden. [Wahrscheinlichkeit, dass eine Sportart von den Sportlehrkräften bezogen auf die Cluster 1-4 (vgl. Tabelle 29a) der eigenen Sportbiographie am liebsten unterrichtet wird.].....	199
Tabelle 32.	Befragung der Sportlehrkräfte: Verteilung der Präferenz und Einschätzung von Methoden .....	201
Tabelle 33.	Befragung der Sportlehrkräfte: Anteil des koedukativ erteilten Sportunterrichts .....	202
Tabelle 34.	Befragung der Sportlehrkräfte: Einschätzung der Sportlehrkräfte dazu, welche Sportarten bei den Schüler(inne)n unbeliebt sind .....	204
Tabelle 35.	Befragung der Sportlehrkräfte: Einschätzungen der Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen beim Unterricht mit unbeliebten Sportarten in geschlechtshomogenen Sportgruppen (1=trifft zu; 2=trifft eher zu; 3=trifft eher nicht zu; 4=trifft nicht zu) .....	205

## Vorwort

Mit dieser Arbeit wird eine Genderanalyse vorgelegt, die die Organisations- und Personalebene an Schulen berücksichtigt und auf der Unterrichtsebene den Schulsport fokussiert. Damit knüpfe ich an das vom Sozialministerium Baden-Württemberg im Rahmen des Förderprogrammes Frauenforschung<sup>1</sup> geförderte und von Prof. Dr. P. Gieß-Stüber geleitete Forschungsprojekt „Geschlecht als Kategorie sozialer Ordnung an Schulen – Eine empirische Analyse als Grundlage für die Umsetzung von Gender Mainstreaming“ (Gieß-Stüber & Gramespacher 2004, 2006, 2007) an. Dieses Forschungsprojekt habe ich während des gesamten Projektzeitraumes (November 2002 bis Oktober 2004) als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Sportpädagogik/Sportgeschichte am Institut für Sport und Sportwissenschaft der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg begleitet. In der vorliegenden Dissertation erarbeite ich über dieses Forschungsprojekt hinausgehend die Aspekte Lernende Schule und geschlechtsbezogene Qualitätsentwicklung im Schulsport. Bei Prof. Dr. Petra Gieß-Stüber bedanke ich mich sowohl dafür, dass ich meinen vorliegenden wissenschaftlichen Qualifizierungsschritt mit diesem Forschungsprojekt verbinden konnte, wie auch für ihre Begleitung durch den Forschungsprozess. Prof. Dr. Norbert Seel, dem Erstgutachter dieser Arbeit, danke ich herzlich für die konstruktive Begleitung meines Arbeitsprozesses.

Unter anderem habe ich im Rahmen der vorliegenden Genderanalyse zwölf Interviews ausgewertet. Einen Interview-Abschnitt konnte ich im Arbeitskreis Interpretationswerkstatt der Pädagogischen Hochschule Freiburg diskutieren. Für diese und weitere Impulse aus dem Arbeitskreis, die mich während meines Arbeitsprozesses inspiriert haben, bedanke ich mich sehr.

Schließlich gilt mein herzlichster Dank *Harry* sowie allen meinen anderen Freund(inn)en und dem Rest meiner Familie! Ihr habt mich alle auf eure je eigene Weise während der gesamten Zeit getragen!

---

<sup>1</sup>  **AKTIV**  
Baden-Württemberg

# 1 Einleitung

Aufgrund der Forderung nach Autonomie der Schule (Tillmann, 1995) wird zunehmend Schulentwicklung betrieben. Das Ziel von Schulentwicklung ist es, die Qualität von Schule auf allen Ebenen zu entwickeln. Nach Rolff et al. (1999, S. 15ff.) verbindet Schulentwicklung in komplexer Weise die Arbeitsbereiche Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung. Bestimmte Themen können für alle drei Arbeitsbereiche der Schulentwicklung gleichermaßen bedeutsam sein. Die vorliegende Arbeit widmet sich einem durch die Einführung des europolitischen Programms Gender Mainstreaming aktuellen und bildungspolitisch relevanten Thema – der Einbindung von geschlechtsbezogenen Aspekten in die Schulentwicklung. Koch-Priewe (1997; 1998) weist darauf hin, dass geschlechtsbezogene Aspekte in der Schulentwicklung eine umfassende Rolle spielen und dass Qualität von Schule gesteigert werden kann, wenn das Thema „Geschlecht“ – im Folgenden: Gender – in alle Prozesse der Schulentwicklung einbezogen wird. Wie das geschehen kann, wurde jedoch bislang nicht systematisch konzipiert. Die geplante Umsetzung des europolitischen Programmes Gender Mainstreaming an (baden-württembergischen) Schulen (Landesinstitut für Schule, 2005; Ministerium für Arbeit und Soziales Baden-Württemberg, 2006) gibt einen Impuls dafür, eine für diesen Anspruch zureichende Konzeption zu erstellen. Den ersten Schritt für eine solche Konzeption bildet die Erarbeitung einer Analyse, die die Anliegen des politischen Programmes berücksichtigt. Die zentralen Anliegen von Gender Mainstreaming sind: Erstens, Gender auf alle Ebenen und auf alle Beteiligten einer Organisation zu beziehen, und zweitens, Organisationen so zu gestalten, dass sich geschlechtsbezogene soziale Chancengleichheit ergibt.

Gender Mainstreaming als Teil und Aufgabe der Schulentwicklung verspricht, dass geschlechtsbezogene Aspekte systematisch in die Schule eingeführt werden und gezielt zur Qualitätssteigerung von Schule und Unterricht beitragen. Das zentrale Ziel von Gender Mainstreaming an Schulen ist es, geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten zu überwinden. Allerdings erfordert die Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen auf allen Ebenen und für alle Beteiligten ein hohes Maß an Kompetenzen: Die Akteure sollten vielfältiges Wissen um die komplexen Zusammenhänge von Schulentwicklung haben, die Bedeutung von Gender an Schulen einschätzen können, die Zusammenhänge von Gender zu den einzelnen Arbeitsbereichen der Schulentwicklung erkennen, den politischen Anspruch von Gender Mainstreaming akzeptieren und Umsetzungsmöglichkeiten von Gender Mainstreaming in Organisationen kennen – um nur einige zentrale Kompetenzen zu nennen.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, den ersten Schritt für eine Konzeption – also eine Analyse – zu erarbeiten und damit die Voraussetzungen für die Einbettung von Gender Mainstreaming in der Schulentwicklung zu untersuchen. Dabei werden alle Arbeitsbereiche der Schulentwicklung erfasst – dies sind die Organisations-, die Personal- und die Unterrichtsentwicklung. Um den Bereich der Unterrichtsentwicklung zu konkretisieren, wird der Schulsport fokussiert. Insgesamt wird mit der vorliegenden Arbeit also eine Genderanalyse für die Arbeitsbereiche der Schul(sport)entwicklung vorgelegt. Anhand dieser Genderanalyse können geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten an Schulen und im Schulsport entdeckt werden und es kann ermittelt werden, wie diese Ungleichheiten entstehen.

„Eine Genderanalyse bedeutet also nicht nur nach der Differenz zwischen einer Gruppe von Männern und Frauen zu fragen, sondern auch, in welcher Weise diese Differenz hergestellt wird und welchen Beitrag die Strukturen und Mechanismen, deren Wirkungen man gerade vor Augen hat, dazu leisten“ (Stiegler, 2005, S. 12).

Um diese Genderanalyse zu erarbeiten, wird zunächst ein theoretischer Rahmen vorgelegt. Da die Genderanalyse vor allem einen geschlechtertheoretischen Anspruch hat, wird zu Beginn der Arbeit die geschlechtertheoretisch fundierte Terminologie vorgelegt (Kapitel 2.1). Da die Genderanalyse auch geschlechterpolitisch ambitioniert ist, wird das europolitische Programm Gender Mainstreaming in Kapitel 2.2 beschrieben. Insbesondere wird hier die Zielperspektive des Gender Mainstreamings – die Chancengleichheit der Geschlechter – im Detail erörtert, und es werden Indikatoren vorgelegt, an denen die Chancengleichheit der Geschlechter sichtbar werden kann. In Kapitel 2.3 werden die gängigen Implementierungsmethoden für Gender Mainstreaming vorgestellt. Sie geben erste Anhaltspunkte dafür, *wie* geschlechtsbezogene Schulentwicklung durchgeführt werden kann. In Kapitel 2.4 werden erste empirische Befunde zur Umsetzung von Gender Mainstreaming vorgestellt. Aus ihnen lässt sich ableiten, welche Themen bei der Implementierung von Gender Mainstreaming an Schulen zu konkretisieren sind. Gender Mainstreaming ist ein geschlechtsbezogenes politisches Programm, das auf geschlechtertheoretisch fundierte Begriffe zugreift. Daher erscheint es auch wichtig, zu klären, wie der Begriff „Gender“ im Kontext von Gender Mainstreaming zu verstehen ist. Daraus lässt sich eine Beschreibung des Spannungsfeldes zwischen geschlechterpolitischem und geschlechtertheoretischem Anspruch ableiten. Dies ist das zentrale Thema in Kapitel 2.5. Abschließend wird in Kapitel 2.6 dargelegt, was die hier vorzulegende Genderanalyse im Detail leisten kann und soll.

In Kapitel 3 werden die schul(entwicklungs)theoretischen Grundlagen erörtert und in Verbindung zu geschlechtsbezogenen Aspekten gebracht. Dabei werden in Kapitel 3.1 die Grundla-

gen zu einer organisationstheoretischen Sicht auf den Zusammenhang von Gender und Schule fokussiert, wobei in den Kapiteln 3.1.1 bis 3.1.3 die Organisationsstrukturen, -kultur sowie die Interaktion der Organisationsmitglieder jeweils auf ihren Zusammenhang zu geschlechtsbezogenen Fragen bezogen werden. In Kapitel 3.2 werden geschlechtsbezogene Aspekte aus dem Bereich der Personalentwicklung an Schulen angeführt. Hier sind die geschlechtsbezogene Personalgewinnung und -führung relevant (Kapitel 3.2.1; 3.2.2). Das Zusammenspiel von Organisations- und Personalentwicklung fügt sich im Konzept der Lernenden Schule zusammen (Kapitel 3.3). Ausgehend vom Stand der schultheoretisch begründeten geschlechtsbezogenen Funktionen der Schule und der quantitativen Geschlechterverhältnisse an den zu untersuchenden Schulformen Gymnasium, Real- und Hauptschule in Baden-Württemberg<sup>2</sup> (Kapitel 3.3.1) wird gezeigt, welche Aufgaben sich in diesem Kontext für Lernende Schule stellen und welche Instrumente und administrativen Rahmenbedingungen zur Aufgabenlösung zur Verfügung stehen (Kapitel 3.3.2). Abschließend wird in Kapitel 3.4 in die auf die Organisations- und Personalebene bezogenen Fragestellungen, die sich aus dem Theorierahmen ableiten lassen, eingeführt.

Im vierten Kapitel werden die Aspekte der geschlechtsbezogenen Unterrichts- – genauer: Schulsportentwicklung – erörtert. Hierbei wird Unterricht analytisch betrachtet: Zum einen sind für den Unterricht die organisatorischen Rahmenbedingungen relevant, denn sie bilden die Basis des eigentlichen Arbeitsplatzes der Lehrkräfte. Zum anderen geht es um die pädagogischen und methodisch-didaktischen Konzepte, die entscheidend dafür sind, dass das Ziel von Unterricht, nämlich die Schüler(innen)<sup>3</sup> zu bilden und zu erziehen, erreicht werden kann. Geschlechtsbezogene Unterrichtsentwicklung zielt darauf ab, den Unterricht geschlechtssensibel zu gestalten. Um zu sehen, welche Aspekte bei der Gestaltung geschlechtssensiblen Unterrichts im Allgemeinen relevant sind, wird in Kapitel 4.1 erörtert, inwiefern Gender und Unterricht verwoben sind. Vorgestellt wird hier auch das Konzept Reflexive Koedukation (Faulstich-Wieland, 1991), das für die methodisch-didaktische Gestaltung eines geschlechtssensiblen Unterrichts als das fortschrittlichste Konzept betrachtet werden kann. Anschließend wird in Kapitel 4.2 ein Modell präsentiert, das die Aspekte darlegt, anhand derer Unterrichtsqualität in der geschlechtsbezogenen Unterrichtsentwicklung gesteigert werden kann.

---

<sup>2</sup> Die Förderschule ist eine besondere Schulform der Sekundarstufe I. Diese Schulform wird in der vorliegenden Untersuchung nicht einbezogen.

<sup>3</sup> In der vorliegenden Arbeit wird genau benannt, ob es sich um weibliche, männliche oder um gemischtgeschlechtliche Gruppen handelt. Dabei wird die folgende von der Dudenredaktion (2000) angegebene Schreibweise mit den Klammern angewandt: (in) bzw. (inn)en bzw. (innen) bzw. (inne)n.

In der vorliegenden Genderanalyse wird der Unterricht nicht abstrakt betrachtet, vielmehr wird hier der Schulsport fokussiert. Der Schulsport erscheint für die Genderanalyse aus mehreren Gründen besonders interessant: Sport ist körperbezogen, womit das Feld der Geschlechterfragen deutlich sichtbar wird (Hartmann-Tews & Rulofs, 2004) und die Lehr- und Lernsituation im Schulsport ist durch hierarchische Geschlechterverhältnisse geprägt (Kröner, 1993; Scheffel, 1996). Um zu sehen, woher diese geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten im Schulsport stammen, wird in Kapitel 4.3.1 das Phänomen Sport unter einer geschlechtertheoretischen Perspektive betrachtet. In Kapitel 4.3.2 wird zudem eine Analyse der schul-administrativen Rahmenbedingungen vorgelegt, aus der sich ebenfalls schulextern angelegte Anhaltspunkte für geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten im Schulsport ergeben. Um die Bestandsaufnahme zum Thema Gender und Schulsport zu vervollständigen, werden in Kapitel 4.4.1 die schulinternen Bedingungen dargelegt, die zu geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten im Schulsport beitragen. In den Kapiteln 4.4.2 und 4.4.3 werden auf der Basis der empirisch geschlechtsbezogenen Sportpädagogik und der sportwissenschaftlichen Koedukationsdebatte die Indikatoren erörtert, die für die Gestaltung eines geschlechtersensiblen Schulsports relevant sind. Hierbei handelt es sich im Wesentlichen um die fachdidaktisch relevanten Bereiche Zielformulierung, Wahl der Inhalte und Methoden im Schulsport sowie um die Koedukationsfrage, die im Schulsport verknüpft wird mit den mädchen- und jungenparteilichen Konzepten. Abschließend wird in Kapitel 4.5 die auf den Schulsport bezogenen Fragestellungen, die sich aus dem Theorierahmen ableiten lassen, eingeführt.

Auf der Basis der theoretischen Ausführungen wird im empirischen Teil der Arbeit untersucht, wie sich die Voraussetzungen für Gender Mainstreaming an Schulen gestalten. Hierzu wird eine Genderanalyse durchgeführt. In Kapitel 5 wird das zweiphasige Forschungsdesign der Studie vorgestellt. Erstens wird eine qualitative Interviewstudie mit zwölf Expert(inn)en aus verschiedenen Bildungsinstitutionen durchgeführt. Anschließend wird eine (z. T. flächendeckende) schriftliche Befragung an baden-württembergischen Gymnasien (N=375), Real- (N=414) und Hauptschulen (N=400) realisiert. Die Zweiphasigkeit der Studie dient dazu, dass in der zweiten Untersuchungsphase zu den Fragestellungen, die sich bereits aus dem Theorierahmen ableiten lassen, die Fragestellungen und Annahmen, die sich aus den Interviews mit den Expert(inn)en ergeben, hinzugefügt werden können. Zudem wird in Kapitel 5 das Problem der Reifizierung erläutert, das in der Geschlechterforschung sehr relevant ist. Die spezifischen methodischen und die methodologischen Überlegungen, die den beiden Untersuchungsphasen zu Grunde liegen, werden in den Kapiteln 5.1 und 5.2 detailliert erörtert.

In Kapitel 6 wird zunächst die Stichprobe der befragten Expert(inn)en beschrieben. Die Befunde der ersten Untersuchungsphase werden in den Kapiteln 6.1 bis 6.5 interpretiert und mit Ankerbeispielen belegt. Die Anbindung der Befunde an den theoretischen Rahmen – sensu Grounded Theory – wird jeweils am Ende eines behandelten Themenkomplexes dargestellt. Damit wird der vorgelegte theoretische Rahmen dieser Arbeit erweitert. Von besonderem Interesse sind zudem die Befunde zu den impliziten Annahmen, die die Expert(inn)en über den Zusammenhang von Gender und Schule haben (Kapitel 6.6), denn diese scheinen im Kontext von Gender und Gender Mainstreaming an Schulen unhintergebar zu sein.

In Kapitel 7 werden alle Fragestellungen und Annahmen zusammengetragen, also diejenigen, die sich aus dem Theorierahmen *und* aus den Befunden der Interviews mit den zwölf Expert(inn)en ergeben haben. Diese Fragestellungen sind in die Bereiche Organisation (Kapitel 7.1), Personal (Kapitel 7.2) und Schulsport (Kapitel 7.3) gegliedert. Auf der Basis der Angaben der zu befragenden Schulleitungen kann abgeschätzt werden, in welche geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten bei der Implementierung von Gender Mainstreaming an Schulen beachtet werden müssen. Die Angaben der befragten Sportlehrkräfte ermöglichen es, die geschlechtsbezogene Qualität des Schulsports einzuschätzen, woraus sich Entwicklungsnotwendigkeiten im Kontext geschlechtsbezogener Schulsportentwicklung ableiten.

In Kapitel 8.1 wird die Stichprobe der befragten Schulleitungen und Sportlehrkräfte beschrieben. In den Kapiteln 8.2 bis 8.4 werden die Befunde zu den verschiedenen Fragestellungen differenziert präsentiert und interpretiert. Die Befunde resultieren aus der schriftlichen Befragung der Schulleiter(innen) und Sportlehrkräfte.

In Kapitel 9 wird der Zusammenhang von Gender Mainstreaming und Schul(sport)entwicklung zusammenfassend dargelegt. In Kapitel 9.1 legt die Autorin dieser Arbeit die *Neun-Schritte-Methode* dar, die der Implementierung von Gender Mainstreaming an Schulen dient. Die zentralen Befunde der Genderanalyse, die die Lernende Schule betreffen, werden hier auch zusammengefasst. Sie geben wichtige Anregungen für die Umsetzung der *Neun-Schritte-Methode*. In Kapitel 9.2 werden die geschlechtsbezogene Input- und die Prozessqualität des Schulsports bewertet. Damit wird der Zusammenhang zwischen Gender bzw. Gender Mainstreaming und Schulsport deutlich. Hieraus ergeben sich Anhaltspunkte für ein „Konzept der Vielfalt“, das für die Entwicklung geschlechtssensiblen Schulsports relevant ist. Abschließend werden in Kapitel 9.3 Forschungsperspektiven für die Geschlechterforschung und für die geschlechtsbezogene Schulforschung und Schulsportforschung empfohlen.

## 2 Gender und Gender Mainstreaming

In diesem Kapitel wird in den geschlechtertheoretischen Rahmen sowie in das Anliegen von Gender Mainstreaming eingeführt. Aus diesen Grundlegungen ergibt sich eine fachbezogene Terminologie. Um die geschlechtstheoretischen und -politischen Aspekte und die damit zusammenhängende Terminologie gleichsam verständlich in die Beschreibung der in dieser Arbeit fokussierten Schulentwicklungstheorie(n) einbetten zu können, werden diese Ausführungen zu geschlechtsbezogenen Fragen den der Arbeit zentralen theoretischen Überlegungen vorangestellt.

### 2.1 Geschlechtertheoretische Grundlagen

Konstruktivistische Theorieperspektiven setzen in der Geschlechterforschung zwei Akzente: Erstens sollen sozial konstruierte Fakten, d. h. Sozialordnungen, institutionelle Arrangements, Geschlechterverhältnisse etc. analysiert werden und zweitens sollen die (Re-)Produktionsmuster untersucht werden, die die Strukturkategorie Geschlecht ergeben. Beide Akzente haben in der Erziehungswissenschaft und ihren Subdisziplinen in ein Spektrum theoretischer Studien, methodischer Überlegungen und empirischer Untersuchungen Eingang gefunden. Einige Schulstudien haben Fragen nach der interaktionalen und diskursiven (Re-)Produktion von Geschlecht im Schulalltag aufgegriffen (Breidenstein & Kelle, 1998; Faulstich-Wieland et al., 2004; Budde, 2005). Allerdings ist meinem Wissen nach die Frage nach der Umsetzung geschlechterpolitischer Anliegen in empirischen Schulstudien bisher nicht explizit aufgegriffen worden.

Der Begriff Gender wird in der aktuellen Geschlechterforschung im Sinne des sozialen Geschlechts genutzt. Damit grenzt sich Gender gegen ein essentialistisches Verständnis von Geschlecht (Sex) ab (vgl. Wesely, 2000, S. 31ff.). Dieses soziologische Verständnis impliziert, dass Gender interaktional ausgehandelt und (re-)produziert wird. Die Festlegungen von Gender werden zum größten Teil nicht bewusst vorgenommen und ergeben zwei Ausprägungen, die als Weiblichkeit und Männlichkeit beschrieben werden. Dabei handelt es sich um vielfältige, präreflexive und auch subtile Geschlechterunterscheidungen. Diese geschlechtsbezogenen Unterscheidungsprozesse werden als Gendering-Prozesse bezeichnet (Benschop & Dooreward, 1996). Aufgrund dieser Prozesse entsteht somit eine geschlechtsbezogene soziale Strukturkategorie. Die Ausprägungen dieser Strukturkategorie werden an den folgenden drei Faktoren sichtbar: Zwischen Männern und Frauen besteht keine

- *Gleichwertigkeit* (patriarchal geprägte Vorstellungen werten Frauenbelange – mit Ausnahme der Mütterlichkeit – ab und die Interessen von Männern auf),
- *Gleichrangigkeit* (Männer können die Beteiligung an der Hausarbeit (eher folgenlos) verweigern und beteiligen sich primär in der Politik und der Produktion),
- *Gleichwirklichkeit* (vor allem Wissenschaft, Rechtsordnung und technische Entwicklungen gelten als männliche Schöpfungen) (vgl. Becker-Schmidt, 1989, S. 217).

Differenzen sind in diesem dichotomen Gefüge meist mit Machtstrukturen und Hierarchien verbunden (West & Zimmermann, 1987), in denen der Männlichkeit der Weiblichkeit übergeordnet ist.

Die Gendering-Prozesse sind sehr eng mit der Strukturkategorie Geschlecht verwoben. Gendering-Prozesse und die Strukturkategorie Geschlecht bedingen sich wechselseitig, sind also aufgrund des interaktionalen Charakters miteinander verknüpft. Es ist also nicht so, dass sich hier ein starres „Wenn-Dann-Gefüge“ zeigt, vielmehr ist davon auszugehen, dass sich der Prozess und die Strukturkategorie Geschlecht dynamisch aufeinander beziehen. Zur Berücksichtigung dieser interaktionistischen Sichtweise fasst Hirschauer (1994; 2001) Gendering-Prozesse und die Strukturkategorie Geschlecht im Konzept *Doing Gender* zusammen.

Hirschauer (1994; 2001), dessen geschlechtertheoretischen Ausführungen im Wesentlichen auf den Analysen von Garfinkel (1967) und Goffman (2001) basieren, geht davon aus, dass Individuen in verschiedenen sozialen Konstellationen eindeutig geschlechtsidentifizierende Merkmale zur Unterscheidung von Individuen und von objektiven sozialen Einheiten nutzen. Zu Letzteren zählen z.B. verschiedene soziale Arrangements wie eindeutig geschlechtsidentifizierende Vornamen, Kleiderordnung (die z.B. Röcke für Männer ausschließt), geschlechtlich segregierte Praxisfelder (Männer- und Frauenberufe) oder auch Umgangskonventionen (die gleich- und gegengeschlechtliche Interaktionen differenzieren; sensu Goffman, 2001). Zahlreiche soziokulturelle Strukturen nehmen die Geschlechterdifferenz in sich auf und stellen entweder Gelegenheitsstrukturen für Geschlechtsdarstellungen bereit oder sie katalysieren die Geschlechterunterscheidung (Benschop & Doorewaard, 1996). Zugleich wirkt die Nutzung und/oder Modifikation geschlechtsdifferenzierender Merkmale auf die Manifestation der Ausprägung der Strukturkategorie Geschlecht. Also beschreibt *Doing Gender* die geschlechtsbezogene Auseinandersetzung von Individuen mit ihrer Umwelt. Diese Auseinandersetzung muss in modernen Gesellschaften aber kein ununterbrochener Prozess sein. Daher erweitert Hirschauer (1994; insbesondere: 2001) *Doing Gender* um das Konzept *Undoing Gender*.

„Man ist nicht zeit- und ortspezifisch ein Geschlecht, sondern *konstant* und *ubiquitär*. Man muss dieses Argument aber differenzieren: Dass Geschlechterdifferenz kein Reservat kennt, sondern omnipräsent ist und unberechenbar überall relevant gemacht werden *kann*, bedeutet nicht, dass dies auch in jeder Situation geschieht“ (Hirschauer, 2001, S. 215; Hervorhebung im Original, EG).

Hirschauers zentrale These ist, dass in Interaktionen wie in objektiven sozialen Einheiten eine dynamische Konkurrenz der Aktualisierung und Neutralisierung von Geschlecht als Kategorie sozialer Ordnung beobachtbar ist. In Bezug auf die kontingente (Re-)Produktion von Geschlechterverhältnissen leitet er die Modellvorstellung ab, dass situative Geschlechtskonstruktionen auf eine Infrastruktur von anderenorts vorgefertigten Elementen zurückgreifen. Sie bedienen sich sozialer Fakten aus anderen Kontexten, die situationsspezifisch aufgenommen und weiterverarbeitet werden können und damit die Geschlechterdifferenz entweder aktualisieren oder neutralisieren. Das Phänomen Geschlechtsneutralität erklärt sich also durch Unterbrechungen des Konstruktionsprozesses, wird also als Undoing Gender beschrieben (vgl. Hirschauer, 2001, S. 209f.). Von Undoing Gender ist die Rede, wenn die Geschlechterunterscheidung nicht initialisiert wird, denn die Relevanz der Strukturkategorie Geschlecht hängt davon ab, „ob die Teilnehmer die initiale Geschlechterunterscheidung im Verlauf von Interaktionen oder Verfahren auch aktualisieren oder nicht“ (Hirschauer, 2001, S. 217). In solchen Situationen überlagern möglicherweise andere Relevanzen Doing Gender. Leider weist Hirschauer (2001) keine empirischen Beispiele für Undoing Gender aus. Ein Anlass für Undoing Gender könnte sein, dass die auf Gender beruhenden Differenzen nicht nur *zwischen* Männern und Frauen bzw. Jungen und Mädchen, sondern auch je *untereinander* bestehen, und diese weit deutlicher sein können als die Unterschiede zwischen Weiblichkeit und Männlichkeit. Diesen Umstand fasst Hagemann-White (1984) prägnant zusammen.

„Selbst die größten Unterschiede, die zwischen den Geschlechtern berichtet wurden, sind ohne Zweifel weit geringer als die Variationen innerhalb eines Geschlechts“ (Hagemann-White, 1984, S. 13).

Hinweise auf Undoing Gender könnten sich in Beobachtungen oder in Situationen, in denen sich keine offensichtliche geschlechtsbezogene Unterscheidung nachweisbar zu sein scheint, identifizieren lassen. Allerdings bedeutet die Nicht-Aktualisierung von Doing Gender nicht, dass die Strukturkategorie Geschlecht „verschwindet“. Daher bedeutet Undoing Gender nicht mit das Ignorieren der Strukturkategorie Geschlecht, denn das Ignorieren der Strukturkategorie Geschlecht führt zur Geschlechtsblindheit, aus der sich wiederum eine Tradierung bestehender Geschlechterverhältnisse ergibt (vgl. Hirschauer 2001, S. 212).

Tradierungen geschlechtsstereotyper Vorstellungen finden im Alltag statt. Hier kommt es mehr oder weniger „versteckt“ zur (Re-)Produktion der Geschlechterdifferenzen und der da-

mit verbundenen hierarchischen Verhältnisse. Diese (Re-)Produktion baut auf Kommunikationen und Symbolen auf, die ihrerseits die Strukturkategorie Geschlecht im so genannten Gender Subtext (Benschop & Doorewaard, 1996) – einer geschlechtsbezogen konnotierten Bedeutungsebene in der Kommunikation – aufgreift. Hierbei beschreiben Gender Status Beliefs (Ridgeway, 2001) den auf alltagstheoretische Annahmen bzw. Glaubenssätze bezogenen Teil des Gender Subtexts, der Interaktionen, Kulturen und Strukturen in Organisationen beeinflusst. Gender Status Beliefs können – im Gegensatz zum Gender Subtext – empirisch erfasst werden, denn sie werden u.a. direkt sprachlich vermittelt.

## **2.2 Das politische Programm Gender Mainstreaming**

Das politische Programm Gender Mainstreaming basiert auf Artikel 3, Absatz 2 des am 1.5.1999 ratifizierten Amsterdamer Vertrages. Die proaktive Geschlechterpolitik mittels Gender Mainstreaming ist ein Top-down-Programm, das zur Verpflichtung aller Länder der Europäischen Union wird – und somit auch für die Bundesrepublik Deutschland (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2002a, S. 22) und ihre Bundesländer (z.B. Sozialministerium Baden-Württemberg, 2003). Proaktiv bedeutet, dass nicht nur auf bestehende geschlechtsbezogene soziale Chancenungleichheiten reagiert wird – vielmehr werden die Situation und die Lebensbedingungen der Frauen und Männer zum politischen Entscheidungskriterium für die Tauglichkeit und Qualität der jeweiligen Entscheidung, um geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten vorzubeugen. Gender Mainstreaming bezeichnet also den Prozess, die je auf Frauen und Männer, Mädchen und Jungen bezogene Geschlechterperspektive politisch aufzunehmen. Die Entwicklung, Durchführung und Evaluierung politischer Entscheidungsprozesse und Maßnahmen wird demnach so betrieben, dass in jedem Arbeitsbereich, auf allen Ebenen und von allen Beteiligten Auswirkungen auf die Geschlechter zu berücksichtigen sind.<sup>4</sup> Eine umfassende und zugleich treffende Definition zu Gender Mainstreaming gibt Teresa Rees:

“Gender Mainstreaming ist die systematische Integration der Gleichbehandlung von Frauen und Männern in alle Systeme und Strukturen, Formen von Politik, Programme, Prozesse und Projekte, in alle Kulturen und ihre Organisationen, in Handlungs- und Betrachtungsweisen [Gender Mainstreaming is the systematic integration of equal opportunities for women and men into systems, structures and organizations, into all programs, policies and actions and into ways of seeing and doing]” (Rees, 2002, S. 92).

Gender Mainstreaming bedeutet den Abschied von geschlechtsneutraler Politik und basiert

---

<sup>4</sup> Gender Mainstreaming bezieht sich auf den Non-profit-Bereich. Im Profit-Bereich wird vom Total E-Quality Management gesprochen (European Commission, 1997; Roloff, 1998).

auf einem geschlechtssensitiven Ansatz. Alle Entscheidungsprozesse sollen die Geschlechterperspektive explizit berücksichtigen, indem

„sowohl die individuellen Unterschiede als auch die unterschiedlichen Sichtweisen und Bedingungen von Frauen und Männern anerkannt und berücksichtigt [werden]. Damit bedeutet Gleichstellung nicht Gleichsein, sondern es werden verschiedene Lebenswelten und -konzepte gedacht, akzeptiert und zum Ausgangspunkt der zu initiiierenden Maßnahme gemacht“ (Huschke, 2002, S. 78f.).

In der Umsetzung wird Gender Mainstreaming im Sinne einer Doppelstrategie zu einem frauen- und geschlechterpolitischen Instrument, mit dem formulierte Ziele für die Gestaltung der Geschlechterverhältnisse erreicht werden sollen (Stiegler, 2000).

Zur Beschreibung der Zielperspektive des politischen Programms Gender Mainstreaming dient der Begriff *Chancengleichheit*.<sup>5</sup> Chancengleichheit setzt voraus, dass jedes Individuum qua individuell erbrachter Leistung die gleichen Aufstiegs- und Entfaltungschancen hat. Neben der Angleichung der Ausgangspositionen ist auch die Kompensation traditionell entstandener und stereotyp begründeter Benachteiligungen relevant. Mit dem Ansatz der *geschlechtsbezogenen sozialen Chancengleichheit* sind also sowohl die *bedingte* Chancengleichheit, die an den Ausgangschancen aller Beteiligten gemessen wird, als auch die *repräsentative* Chancengleichheit, die sich am Resultat geschlechterpolitischer Maßnahmen orientiert, verbunden.

„Im Unterschied zur ‚repräsentativen Chancengleichheit‘ (Nohr 2003: 56), die sich am *Ergebnis* von Gleichstellung, also z.B. an der tatsächlichen Verteilung von Positionen orientiert, ‚verlangt die bedingte Chancengleichheit nur den gleichen Zugang bei gleichen Fähigkeiten und Leistungen‘ (ebd.) mit der Konsequenz, dass Chancengleichheit häufig nur proklamiert und wahrnehmbare ungleiche Ressourcenverteilungen mit unterschiedlichen Leistungen legitimiert werden (ebd.: 56f.)“ (Andresen & Dölling, 2005, S. 183, Hervorhebung im Original, EG).

Die bisherige Frauenförderpolitik basiert darauf, zu konstatierende Benachteiligungen für Mädchen und Frauen zu kompensieren und gleichwertige Anerkennung trotz Verschiedenheit zu sichern – sie fokussiert also die repräsentative Chancengleichheit, was an ihren Instrumenten deutlich wird (bspw. Quotenregelung). Huschke (2002, S. 78f.) weist darauf hin, dass bei der Umsetzung von Gender Mainstreaming beide Ansätze berücksichtigt werden müssen, da sonst ökonomisch begründete Ansprüche den geschlechtsbezogenen Ansatz in Maßnahmen zur Herstellung der geschlechtsbezogenen sozialen Chancengleichheit ggf. überlagern und Gender Mainstreaming somit instrumentalisiert werden könnte. In diesem Kontext stellen einige Autor(inn)en die kritische Frage, ob Gender Mainstreaming tatsächlich zur Erneuerung geschlechterpolitischer Anliegen führt (Nohr, 2001; Schunter-Kleemann, 2001).

---

<sup>5</sup> Mancherorts wird aus politischen Gründen der Begriff Gleichstellung angewandt. Gleichstellung verweist auf Maßnahmen der Frauenförderung, fixiert eine Sonderstellung der Frau (Wetterer, 1992) und ist daher im Kontext von Gender Mainstreaming – und somit auch in der vorliegenden Arbeit – nicht angemessen.

Das Zusammenspiel bedingter und repräsentativer Chancengleichheit gilt als paradigmatisch für ein Demokratieverständnis in Gesellschaften, in denen heterogene Bevölkerungsgruppen mit ungleichen sozialen Partizipationschancen leben (vgl. Gieß-Stüber, 2000a, S. 257). In diesem Sinne geschlechtsbezogene soziale Chancengleichheit zu fordern, bedeutet stets, die durch die Geschlechterhierarchie entstehenden Privilegien in Frage zu stellen. Zwar liegen darin auch potenzielle Barrieren für das Ziel der Chancengleichheit, aber erst unter dieser Prämisse impliziert die Beachtung von sozialen Differenzen nicht Ausgrenzung und Abwertung, sondern Toleranz und Solidarität (vgl. Becker-Schmidt, 1998, S. 15).

Da Chancengleichheit sowohl die Ausgangssituation als auch das Ergebnis geschlechterpolitischer Maßnahmen im Blick hat, bezieht sich Chancengleichheit auf die strukturelle Ebene gesellschaftlicher und politischer Systeme und Vorgänge. Die Strukturen bilden die Basis dafür, dass in allen Arbeitsbereichen einer Organisation umfassende Veränderungen im Sinne der geschlechtsbezogenen sozialen Chancengleichheit bewirkt werden können; das betrifft auch das hausarbeitsbezogene Arbeitsvermögen<sup>6</sup> – und damit u.a. die Familienstrukturen.

„Die Einbeziehung der Familienstrukturen für das Erreichen von Chancengleichheit ist ein wichtiges Novum für die Europäische Kommission“ (Schmidt, 2001, S. 48).

Strukturell sind mit Gender Mainstreaming Möglichkeiten und Grenzen im Sinne der geschlechtsbezogenen sozialen Chancengleichheit festzumachen, die das Handeln in politischen Systemen für Männer und Frauen leiten. Gender Mainstreaming bezieht sich gezielt und ausschließlich auf diese Ebene, die für die Gestaltung von Strukturen jeglicher Art für Frauen und Männer zentral sind. Da Strukturen ausgehandelt werden, sind sie eng verwoben mit den Vorstellungen der Akteure, die eben diese Strukturen hervorbringen sowie mit den organisationsbedingten Notwendigkeiten, die ebenfalls auf die Gestaltung der Strukturen einwirken. Die Reorganisation der Strukturen im Sinne von Gender Mainstreaming bedeutet, geschlechtsbezogene soziale Chancengleichheit sicherzustellen. Es geht dabei letztlich um die radikale Reorganisation gesellschaftlicher und politischer Strukturen und damit um die höchste qualitative Stufe, auf der Chancengleichheit erreicht werden kann – eine Stufe, der erstens die Deskription der Geschlechterverhältnisse und zweitens die normative Zielbestimmung des Programms (zur Verhinderung des Missbrauchs) vorausgehen (Degele, 2003).

---

<sup>6</sup> Die Konzepte ‚hausarbeitsbezogenes Arbeitsvermögen‘ und ‚berufsbezogenes Arbeitsvermögen‘ wurden von Kreckel (1997) aus der Kritik am Konzept ‚weibliches Arbeitsvermögen‘ (Beck-Gernsheim & Ostner, 1978; Ostner, 1993) entwickelt. Hier wird Arbeit analytisch von Geschlecht getrennt und auf ihre Arbeitsform beschränkt (vgl. Kreckel, 1997, S. 264). ‚Hausarbeitsbezogenes Arbeitsvermögen‘ umfasst die Tätigkeiten, die körperbezogen und in überschaubaren sozialen Kontexten zu verrichten sind. Die Besoldung für hausarbeitsbezogenes Arbeitsvermögen, z.B. der Lohn der Reinigungskräfte, ist in den untersten Ebenen angesiedelt.

Geschlechtsbezogene soziale Chancengleichheit bildet eine realistische, an das Schulsystem anschlussfähige und nahe liegende Zielperspektive, um mittels Gender Mainstreaming die Partizipation und Solidarität aller sicherzustellen. Somit bildet der Begriff Chancengleichheit die Grundlage für den normativen politischen Rahmen von Gender Mainstreaming in der vorliegenden Argumentation, die auf Gender Mainstreaming an Schulen abzielt.

### 2.3 Implementierungsmethoden für Gender Mainstreaming

Gender Mainstreaming ist „[...] zugleich Strategie, Methode und – vor allem – politisches Leitprinzip“ (Sozialministerium Baden-Württemberg, 2003, S. 6). In Kapitel 2.2 wurde die Bestimmung des Leitprinzips vorgenommen, hier werden die Strategie und die Methode des Gender Mainstreamings dargelegt. Die als Korrektiv eingesetzten Methoden der Frauenförderung sind hinlänglich bekannt und spielen für Gender Mainstreaming eine untergeordnete Rolle. Die aktuell in Deutschland angewandten Methoden des Gender Mainstreamings berücksichtigen zwar nicht alle international relevanten und bereits in den 1990er-Jahren entwickelten Implementierungsverfahren (Frey, 2003). Sie fokussieren aber die für die Organisations- und Personalentwicklung relevanten Schwerpunkte. Unterschieden werden

1. analytische Arbeitsweisen, die primär auf Qualitätsmanagement im Sinne höherer Effizienz der zu entwickelnden Organisation zielen (bspw. die in Schweden entwickelte 3-R-Methode (Döge, 2002) und die in Deutschland entfaltete 6-Schritte-Methode (Krell et al., 2001)) und
2. pädagogische Vorgehensweisen wie z.B. Gender Trainings (Burbach & Schlottau, 2001), die vor allem auf die individuelle Bewusstseins- und Handlungsoptionen der Beteiligten sowie auf die Erweiterung der Handlungsoptionen – also auf Personalentwicklung – zielen.

Die 3-R-Methode fokussiert die *Repräsentation*, die *Ressourcen* und die *Realia* der beteiligten Frauen und Männer in Organisationen. Repräsentiert wird die horizontale und vertikale Verteilung der Frauen und Männer in einer Organisation. Überdies werden die Tätigkeiten der Einzelnen erfasst. In Bezug auf die Ressourcen (z.B. Finanzen, Räume, Zeit) wird festgestellt, wie sie unter den Frauen und Männern verteilt sind. Schließlich wird mit den Realia die dominierende Wertstruktur der Organisation wie auch die in der Organisation produzierten Güter bzw. Dienstleistungen getrennt nach Geschlecht abgebildet (vgl. Döge, 2002, S. 28). Mit dieser Methode wird der humane und produktive Output einer Organisation betrachtet und den Realia und Ressourcen gegenübergestellt. Die 3-R-Methode ermöglicht es, die Input-, die

Prozess- und die Output-Qualität übersichtlich auf Frauen und Männer in der Organisation zu beziehen und so die sozialen Geschlechterverhältnisse und die möglicherweise gegebenen geschlechtsbezogenen sozialen Benachteiligungen zu klären.

In der zur 3-R-Methode alternativen 6-Schritte-Methode (Krell et al., 2001) steht im ersten Schritt die Entscheidung für Gender Mainstreaming und für einen zu spezifizierenden normativen Rahmen an. Verbunden damit ist die Übernahme der Verantwortung aller für das Ziel.

„Die vielleicht tiefgreifendste Voraussetzung für die Einführung von GM [Gender Mainstreaming, Anm. EG] in Organisationen liegt darin, Geschlechtergleichheit als Organisationsziel zu definieren. Während die Verantwortung für Gleichstellungspolitik in den bisherigen Ansätzen lediglich den Frauenbeauftragten oder Gleichstellungsbeauftragten auferlegt wurde, wird mit GM [Gender Mainstreaming, Anm. EG] die Verantwortung auf die gesamte Organisation übertragen, d. h. alle Organisationseinheiten müssen sich mit der Auswirkung ihres Bereiches auf die Geschlechter auseinandersetzen“ (Schmidt, 2001, S. 51).

Mit dem normativen Rahmen für Gender Mainstreaming, den sich eine Organisation gibt, sind zweitens Ziele für die Organisation und ihre Einheiten als Soll-Zustand zu definieren. In der Analyse der Differenz des Ist-Zustandes und des Soll-Zustandes wird drittens herausgearbeitet, welche Hindernisse sich auf dem Weg zum gewünschten, an Chancengleichheit orientierten Soll-Zustandes zeigen können. Viertens ergeben sich Vorschläge aus der Frage, welche diskriminierenden Prinzipien in der Organisationsstruktur selbst liegen und welche Verfahren und Instrumente hinderlich sein könnten. Auf dieser Grundlage werden fünftens Optionen entwickelt und deren Wirkungsgrad antizipiert. Diese Überlegungen resultieren in Entscheidungen, welche schließlich sechstens evaluiert werden.

Obwohl diese beiden Verfahren die Implementierung von Gender Mainstreaming unterschiedlich konkret bestimmen, sind sie vergleichbar: Beide Verfahren beziehen sich auf die Input-Qualität, die Prozess-Qualität und die Output-Qualität, die alle drei in einem Organisationsentwicklungsprozess relevant sind. Welche Elemente der beiden Methoden sich genau auf welche Qualität beziehen lassen, wird in der folgenden Abbildung 1 dargestellt.

		Input-Qualität	Prozess-Qualität	Output-Qualität
<b>3-R-Methode</b>	Repräsentation	X		X
	Ressourcen	X		X
	Realia		X	X
<b>6-Schritte-Methode</b>	1. Entscheidung für Gender Mainstreaming	X		
	2. Ziele definieren	X		
	3. Verfahren und potenzielle Hindernisse klären		X	
	4. Klärung, wie Hindernisse umgangen werden können		X	
	5. Optionen entwickeln und Wirkungsgrad einschätzen			X
	6. Evaluation			X

Abbildung 1: Zuordnung der 3-R- und der 6-Schritte-Methode zu den Qualitäten in Organisationen.

Neben diesen beiden analytischen Verfahren, die der Organisationsentwicklung zuzuordnen sind, ist das in der Personalentwicklung angesiedelt Gender Training relevant. Gender Trainings befördern primär Genderkompetenz (Burbach & Schlottau, 2001; Kulau, 2003). Genderkompetenz ist eine Schlüsselkompetenz (Metz-Göckel & Roloff, 2002), die für einen Organisationsprozess, mit dem Gender Mainstreaming eingeführt wird, unerlässlich ist. Genderkompetenz bedeutet, ein Grundwissen über geschlechtsdifferenzierte gesellschaftliche Strukturdaten und Kenntnisse zur Konstitution und Hierarchisierung der Geschlechterverhältnisse zu haben. Ggf. können geschlechtertheoretische Konzepte (vgl. Kap. 2.1) einbezogen werden, aber auf jeden Fall sind Kenntnisse für einen angemessenen Umgang mit genderbedingten Konflikten relevant. Allerdings kann das Wissen über Geschlechterverhältnisse bzw. Doing Gender auch nicht ohne weiteres durch Gender Trainings verändert werden, da „die Vorstellungen zu Geschlecht [...] eine *spezifische Art von Wissen* darstellen, das sich nicht einfach durch Umlernen oder Aufklärung außer Kraft setzen lässt“ (Andresen & Dölling, 2005, S. 181; Hervorhebung im Original, EG). Gender Trainings sollten also neben der kognitiven Aufklärung unbedingt für Geschlechterverhältnisse und die damit verbundenen Macht-

verhältnisse bzw. Hierarchien sensibilisieren. Zudem sind in einem Gender Training Möglichkeiten zu erarbeiten, wie die analysierten benachteiligenden Geschlechterverhältnisse im konkreten Organisationskontext verändert werden können (vgl. Metz-Göckel & Roloff, 2002, S. 9; Kulau, 2003).

Für die Gestaltung von Gender Trainings ist die Tatsache, „dass Organisationen Arenen mikropolitischer Aushandlungen sind“ (Andresen & Dölling, 2005, S. 182) ebenso zu berücksichtigen wie die Tatsache, dass

„[...] sich mit Gender Mainstreaming als einer Top-down Strategie die Machtfrage zugunsten von Gleichstellungspolitik mitnichten entschieden, sondern zunächst lediglich die Definitionsmacht verlagert hat (Wetterer 2002: 137)“ (Andresen & Dölling, 2005, S. 182).

Nicht zuletzt deswegen werden Gender Trainings oder die gesamte Implementierung von Gender Mainstreaming in Organisationen häufig von externen Gender Trainer(inne)n – von so genannten flying experts – moderiert (vgl. Döge, 2002, S. 58). Diese Gender Trainer(innen) sind aber nicht direkt in die Organisation eingebunden. Daher fehlt ihnen häufig das notwendige kontextbezogene Detailwissen, um den Transfer auf die spezifische Situation in der Organisation hinreichend zu unterstützen. Aufgrund dieser Lücke im Wissen der flying experts ist nicht sicher, ob eine externe Begleitung seitens der Leitung einer Organisation überhaupt erwünscht ist.

Gleich, welche Implementierungsmethode für Gender Mainstreaming an Schulen realisiert wird: Die Einführung von Gender Mainstreaming ist ein Organisationsentwicklungsprozess, der eng verknüpft ist mit Personalentwicklung, da die Genderkompetenzen des Personals für die Entwicklung in der Perspektive des Gender Mainstreamings unerlässlich erscheinen.

## **2.4 Erste Befunde zur Implementierung von Gender Mainstreaming**

Gender Mainstreaming wurde bisher selten an Bildungseinrichtungen herangetragen. Schulen werden Gender Mainstreaming in Zukunft aber umsetzen (Landesinstitut für Schule, 2005) – und aus (bildungs-)politischer Sicht umsetzen müssen. Die Implementierung von Gender Mainstreaming an Schulen sollte sich an den ersten Erfahrungen und Befunden orientieren, die an der Schule nahe stehenden Organisationen, in denen Gender Mainstreaming bereits implementiert wurde, vorliegen.

Gender Mainstreaming wird in Deutschland seit 1999 im *öffentlichen Dienst* eingeführt (z.B. Oberst, 2003). Erste empirische Untersuchungen zur Einführung von Gender Mainstreaming im öffentlichen Dienst zeigen potenzielle Barrieren für die Umsetzung des Programms.

Andresen und Dölling (2005, S. 178) stellen fest, dass die Akteure im öffentlichen Dienst

- kaum Wissen über die strukturell bedingten geschlechtsbezogenen Benachteiligungen bestimmter Gruppen von Akteuren haben,
- kaum Unterschiede zwischen Frauen und Männern wahrnehmen,
- die Doppelbelastung durch Familie und Beruf nicht beachten,
- die geschlechterpolitische Maßnahme Gender Mainstreaming als „organisationsfremd“ (Andresen & Dölling, 2005, S. 177f.) wahrnehmen und
- ein universalistisches Geschlechter-Wissen haben, d. h. dass sie zwar von geschlechtsbezogenen Unterschieden wissen, dieses aber in hohem Maße verallgemeinern, indem sie z.B. die Genus-Gruppen differenzierende Unterscheidungskriterien wie das Alter oder die Funktion in der Organisation nicht zur Kenntnis nehmen.

Lediglich durch den „Scharfblick der Ausgeschlossenen“ (Bourdieu, 1997, S. 196), den primär Frauen haben, beziehen Akteure weitere Differenzierungen ein und sehen Gründe für geschlechtsbezogene soziale Ungleichheit in strukturellen Bedingungen. Andresen und Dölling (2005) finden zudem Hinweise darauf, dass Chancengleichheit im öffentlichen Dienst als bedingte Chancengleichheit (vgl. Kap. 2.2) verstanden wird:

„[...] zeigen sich die Interviewten mit ihrem Geschlechter-Wissen als überzeugte VertreterInnen von bedingter Chancengleichheit, das sich im Laufe der 1990er Jahre als hegemonialer gleichstellungspolitischer Begründungsrahmen bis in die Argumentationsmuster von Gleichstellungs- und Frauenbeauftragten hinein (Schön 1999) durchgesetzt hat“ (Andresen & Dölling, 2005, S. 183).

Das Pilotprojekt zur Einführung von Gender Mainstreaming in österreichischen *Akademien der Lehrer(innen)bildung* wurde extern evaluiert. Die Erfolge dieses Pilotprojektes beschränken sich auf die Bereiche geschlechtergerechte Sprache und Bekanntheit des Programms Gender Mainstreaming, und sie sind im Wesentlichen auf das Engagement der im Pilotprojekt eingeführten Gender-Beauftragten zurückzuführen. Die extern angelegte Evaluation selbst bildet schließlich den zentralen Anlass für die für Gender Mainstreaming notwendigen Lernprozesse in der Organisation. Allerdings wird Gender Mainstreaming auch hier eher als organisationsfremd wahrgenommen (Paseka, 2005).

In der *Kinder- und Jugendhilfe* folgt aus der Forderung nach Gender Mainstreaming primär die Erarbeitung geschlechtersensibler pädagogischer Konzepte (vgl. bspw. Focks, 2002). Zudem wurde im Elften Kinder- und Jugendbericht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2002b) auf das bislang übliche explizite Mädchen-Kapitel ver-

zichtet, denn „die Geschlechterfrage sollte als Querschnittsaufgabe durchgängig mitgedacht und in den einzelnen Kapiteln verankert werden“ (Werthmann-Reppekus, 2004, S. 59). Die Darlegungen im Elften Kinder- und Jugendbericht aber zeigen, dass die Geschlechterfrage in Bezug auf die Themen-, Entscheidungs-, Planungs-, Ressourcen- und Wirksamkeitsebene noch deutlicher in den Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe gestellt und dort reflektiert werden muss (vgl. Werthmann-Reppekus, 2004, S. 66).

Als Ergebnis einer qualitativen Studie zur Einführung von Gender Mainstreaming an den *Hochschulen* in Nordrhein-Westfalen wird eine „subtile, kulturelle Resistenz gegenüber der Integration von Frauen in das deutsche Wissenschaftssystem“ (Metz-Göckel & Kamphans, 2002, S. 53) konstatiert. Dennoch verstehen die befragten Hochschulleitungen die Chancengleichheit der Geschlechter als „Element der potenzialorientierten Hochschulpolitik“ (Metz-Göckel & Kamphans, 2002, S. 53). In dieser Sichtweise liegt den Ausführungen der Autorinnen gemäß die Chance, dass seitens der Hochschulleitung Bemühungen in Richtung Gender Mainstreaming unternommen werden können.

„Der zentrale Vorteil des GM [Gender Mainstreaming, Anm. EG] Konzepts aus Sicht der Hochschulleitungen ist der Kommunikations- und Akzeptanzgewinn. Es wird offener über Gleichstellung geredet, und es zeichnet sich mehr innere Akzeptanz ab, die auf eine größere Übereinstimmung zwischen der öffentlichen Rede und dem Subtext hinweist“ (Metz-Göckel & Kamphans, 2002, S. 53).

Wenngleich die Bemühungen um Gender Mainstreaming an Hochschulen eher unsystematisch aufgenommen wurden und formale Effekte nicht erkennbar sind (vgl. Metz-Göckel & Kamphans, 2002, S. 53), birgt bereits die Auseinandersetzung mit Gender Mainstreaming an Hochschulen und insbesondere in der Hochschulleitung die Chance auf einen Umschwung von der unbewussten Abwertung der Frauen zu „einer Kultur der Anerkennung von Frauen“ (Metz-Göckel & Kamphans, 2002, S. 53). In dieser potenziellen Einstellungsänderung sehen die Autorinnen einen Zugang zu Gender Mainstreaming an Hochschulen.

Aus den dargelegten Implementierungsprozessen von Gender Mainstreaming in Bildungseinrichtungen lassen sich für Gender Mainstreaming an Schulen folgende Konsequenzen ziehen:

1. Das Zusammenspiel von Professionalisierung durch Personalentwicklung und Qualitätsentwicklung durch Organisationsentwicklung unter Berücksichtigung der Strukturkategorie Geschlecht ist bedeutsam.
2. Die Entwicklung von umfassenden formalen und inhaltlich bestimmten geschlechterpädagogischen Konzepten, die schließlich in die Entwicklung der Organisationsstrukturen einfließen, ist relevant.

3. Extern durchgeführte Evaluation ist für den Implementierungsprozess von Gender Mainstreaming besonders wichtig.

Die Implementierung von Gender Mainstreaming in Bildungseinrichtungen ist also mit Prozessen von Organisations- und Personalentwicklung verknüpft und auf die Ebene der pädagogischen Konzepte zu beziehen.

## 2.5 „Gender“ in Gender Mainstreaming?

Die Befunde der „Verwendungsforschung“ der 1980er-Jahre, deren Untersuchungsgegenstand das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis gebildet hat, haben gezeigt, dass in politischen Zusammenhängen ein (z. T. stark) vereinfachender Umgang mit sozialwissenschaftlich fundierten Begriffen üblich ist (vgl. Meuser, 2004, S. 332ff.). Im Folgenden wird die im Kontext von Gender Mainstreaming aktuelle Verwendung des – aus der Geschlechterforschung stammenden (vgl. Kap. 2.1) – Begriffes „Gender“ kritisch betrachtet.

Gender verweist aus geschlechtertheoretischer Sicht auf die Vorstellung, dass die Strukturkategorie Geschlecht durch Zuschreibung und Darstellung und die damit einhergehenden (teils stereotypen) Vorstellungen konstruiert wird. Dieser Konstruktionsprozess wird als Doing Gender bezeichnet. Dabei entsteht auch die Option des Undoing Genders, die sich in der modernen Alltagspraxis in bestimmten routinierten Handlungen ergibt (vgl. Kap. 2.1). Der Lebensalltag ist durchsetzt von allen möglichen routinierten und nicht routinierten Handlungen – unklar ist also, welchen Stellenwert Doing Gender und Undoing Gender in welchem Kontext haben. Das politische Programm Gender Mainstreaming aber kann „(vorerst) gar nicht anders, als den politischen Aktionen und Maßnahmen ein Verständnis von Geschlecht im Sinne der üblichen bipolaren Unterscheidung zugrunde zu legen“ (Meuser, 2004, S. 333) – sich also auf Doing Gender beziehen. Damit rekurriert Gender Mainstreaming auf die Vorstellung, die Strukturkategorie Geschlecht sei omnipräsent und stets wirksam. Auf dieser Basis verbindet sich mit Gender Mainstreaming (politisch) die Hoffnung, dass die Faktoren, an denen geschlechtsbezogene soziale Ungleichheit abzulesen ist (Gleichwertigkeit, Gleichrangigkeit, Gleichwirklichkeit; vgl. Kap. 2.1), sich in Richtung geschlechtsbezogene soziale Chancengleichheit entwickeln. Diese Verbindung wird hier für alle drei Faktoren dargelegt:

1. *Gleichwertigkeit* bezieht sich auf die Interessen von Frauen und Männern (vgl. Kap. 2.1). Gender Mainstreaming fordert den Einbezug der Interessen aller Akteure. Daher kommen Interessen, die mit dem Reproduktionsbereich zusammenhängen, stärker in den Blick (vgl.

Kap. 2.2). Dies bildet gleichsam eine zentrale Voraussetzung für die Gleichrangigkeit von Frauen und Männern.

2. *Gleichrangigkeit* zwischen Frauen und Männern besteht bislang nicht, weil die Beteiligung am Bereich der Reproduktion und Produktion geschlechtsbezogen ungleich verteilt ist (vgl. Kap. 2.1). Gleichrangigkeit kann strukturell – also durch Gender Mainstreaming – erreicht werden, indem die Beteiligung der Männer am hausarbeitsbezogenen Arbeitsvermögen im Bereich der Produktion und die Partizipation von Frauen am berufsbezogenen Arbeitsvermögen positiv bewertet werden (vgl. Kap. 2.2). Diese Perspektive betont allerdings wiederum den bipolaren Charakter der Strukturkategorie Geschlecht, da hier von einer Umverteilung der geschlechtsbezogenen Zuschreibungen ausgegangen werden muss.
3. Die prestigeträchtigen gesellschaftlichen Systeme gelten bislang als „männliche Schöpfungen“. Daraus ergibt sich, dass zwischen Männern und Frauen keine *Gleichwirklichkeit* herrscht (vgl. Kap. 2.1). Da Gender Mainstreaming eine strukturelle Maßnahme ist, verbindet sich mit Gender Mainstreaming die Aussicht, Gleichwirklichkeit zwischen Frauen und Männern zu fördern: Gender Mainstreaming bedeutet, dass die künftigen Entwicklungen von Organisationen von allen Akteuren mitgestaltet werden und die Organisationen damit nicht länger als ausschließlich „männlich“ zu bewerten sind (vgl. Kap. 2.2). Die Integration der männlichen und weiblichen Perspektiven allerdings sollte auch für die gesellschaftlichen Systeme gelten, die bislang als „weibliche Schöpfungen“ gelten.

Diese drei genannten Faktoren, an denen die Strukturkategorie Geschlecht gesellschaftlich sichtbar und wirksam wird, können also im Sinne des politischen Programmes verändert werden. Gender Mainstreaming könnte dazu beitragen, dass die geschlechtsbezogenen Hierarchien und die damit verbundenen Auf- bzw. Abwertungen eingeebnet werden. Diese Zielgröße basiert auf den geschlechtertheoretisch fundierten Erkenntnissen, dass geschlechtsbezogene Hierarchien bestehen und sich auf dieser Grundlage geschlechtsbezogen soziale Ungleichheiten ergeben.

Die politische Zielrichtung des Gender Mainstreamings könnte auch als *ausschließliche Einebnung* der bipolar gedachten geschlechtsbezogenen Differenzen gedeutet werden. Genau in diesem Potenzial sehe ich ein Problem, denn die Strukturkategorie Geschlecht ist keine Kategorie, die „einfach so wegzudenken“ ist. Vielmehr besteht die Möglichkeit, dass die Einebnung der Strukturkategorie Geschlecht zur Geschlechtsblindheit führt und sich damit – darauf weist Hirschauer (2001, S. 212) hin – die Gefahr der Tradierung bestehender Geschlechter-

verhältnisse ergibt (vgl. Kap. 2.1).

Gender Mainstreaming schließt zwar an das geschlechtertheoretisch fundierte Konzept Doing Gender an, aber nicht an das Konzept Undoing Gender. So ist es auch zu erklären, dass Gender Mainstreaming den Eindruck vermittelt, alle Handlungsebenen in Organisationen und in der Gesellschaft seien *prinzipiell* geschlechtlich konnotiert (vgl. Metz-Göckel & Kamphans, 2005, S. 25).

Wenn Gender Mainstreaming für Schulen geschlechtertheoretisch zu begründen ist, ist der Stellenwert der Kontingenz des Doing Genders programmatisch aufzunehmen und so für die Initiator(inn)en von Gender Mainstreaming transparent zu machen. Meines Erachtens wäre in diesem Kontext die politische Idee der Parität einzubeziehen. Parität bedeutet die Vereinigung von Gleichheit und Differenz, indem das Verbindende in der Differenz gesucht wird (Fraise, 1996). So könnte ebenfalls eine gleichwirkliche, gleichrangige und gleichwertige Partizipation an Schulen realisiert werden und zugleich wäre der Gedanke der Einebnung der Strukturkategorie Geschlecht irrelevant.

## 2.6 Genderanalyse

Die Genderanalyse ist nach Bergmann und Pimminger (2004, zit. nach Paseka, 2005) ein notwendiges Instrument für Gender Mainstreaming. Stiegler (2005) gibt eine kurze Definition:

„Eine Genderanalyse bedeutet also nicht nur nach der Differenz zwischen einer Gruppe von Männern und Frauen zu fragen, sondern auch, in welcher Weise diese Differenz hergestellt wird und welchen Beitrag die Strukturen und Mechanismen, deren Wirkungen man gerade vor Augen hat, dazu leisten“ (Stiegler, 2005, S. 12).

Anhand der Genderanalyse soll aufgeklärt werden, wie sich geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten an Schulen ergeben und wie die Strukturen der Organisation Schule zu den geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten beitragen. Zu erschließen sind differenzierte Kenntnisse über die geschlechtsbezogene Sozialordnung an Schulen, über die spezifischen Prozesse, die diese geschlechtsbezogene Sozialordnung hervorbringen sowie über die soziokulturellen Strukturen, die Geschlechtersegregationen hervorrufen. Eine Genderanalyse zeichnet sich durch eine Geschlechtssensibilität bei der Analyse der Strukturen und kulturellen Bedingungen in einer Organisation aus. Mit Hilfe der Genderanalyse können die auf das Geschlecht zurückgeführten spezifischen Erwartungen, Zuschreibungen oder Bewertungen aufgelöst werden. Dies entspricht dem Ziel von Gender Mainstreaming an Schulen: Die Überwindung der geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten, um bedingte wie auch repräsen-

tative geschlechtsbezogene soziale Chancengleichheit zu erreichen.

Erste Umsetzungsversuche von Gender Mainstreaming zeigen, dass die Herausforderungen der durch Gender Mainstreaming formulierten Anliegen dann besonders schwer zu bewältigen sind, wenn das politische Programm Gender Mainstreaming abstrakt bleibt. Für die Genderanalyse wird daher für die Organisation Schule eine möglichst konkrete Grundlage für die Implementierung von Gender Mainstreaming formuliert, so dass die Abstraktheit, die dem Programm Gender Mainstreaming erst einmal prinzipiell eigen ist, für den Kontext Schule überwunden werden kann. Insbesondere, weil die Einbettung von Gender Mainstreaming in geschlechtertheoretische Annahmen nur zum Teil gelingt (vgl. Kap. 2.5), ist die vorzulegende Genderanalyse geschlechtertheoretisch zu fundieren. So kann für alle Ebenen der Schulentwicklung – Organisation, Personal und Unterricht – praxisnah erforscht werden, *wie* schließlich Gender Mainstreaming an Schulen umgesetzt werden könnte. Um dieses *wie* der Implementation zu klären, werden die theoretisch fundierten Befunde der Genderanalyse abschließend entsprechend den Anforderungen von Gender Mainstreaming dargelegt. Die Aufbereitung der Befunde orientiert sich an den empfohlenen und erprobten Implementierungsmethoden zur Einführung von Gender Mainstreaming, also insbesondere für die Organisations- und Personalentwicklung. Zudem sind im vorliegenden Kontext die Befunde für die Entwicklung eines geschlechtergerechten Schulsports darzustellen – der Schulsport steht in der vorliegenden Arbeit exemplarisch für die Entwicklung pädagogischer Konzepte an Schulen.

An dieser Stelle ist noch auf die methodische Besonderheit der potenziellen Reifizierung hinzuweisen, die für die Genderanalyse bedeutsam ist. Diese mögliche Reifizierung ergibt sich aus der geforderten Geschlechtssensibilität einer Genderanalyse. Diese Geschlechtssensibilität führt dazu, dass vorab erstellte Kategorien (männlich/weiblich) eigentlich Gegenstand einer hernach zu erstellenden und bewertenden Strukturierung der Strukturkategorie Geschlecht herangezogen werden müssen – mit anderen Worten: Die vorab erstellten Kategorien sind zugleich die Zielkategorien der Genderanalyse. Reifizierung ist für eine Genderanalyse problematisch, da hierbei die Gefahr besteht, dass geschlechtsstereotype Vorstellungen durch empirische Befunde (re-)produziert und damit durch die sowie in der Forschung tradiert werden könnten.

### 3 Gender und Lernende Schule

Schulentwicklung ist notwendig, weil die einzelnen Schulen zunehmend autonom werden (Tillmann, 1995). Indirekte Veränderungsnotwendigkeiten ergeben sich für Schulen durch ihre relativ neue gesamtgesellschaftliche Stellung: Schule ist seit einigen Jahrzehnten nicht mehr die zentrale gesellschaftliche Einrichtung, die Kindern und Jugendlichen Wissen vermittelt. Vielmehr ist sie eines unter mehreren Systemen, die jungen Menschen Wissen und verschiedene Wissensformen näher bringen (vgl. Helsper, 2000, S. 49).

Zu entwickelnde Bereiche an Schulen sind die schulinterne Organisation, das Personal<sup>7</sup> und der Unterricht. Diese drei Entwicklungsbereiche hängen wechselseitig voneinander ab (vgl. Rolff et al., 1999, S. 15ff.). Abbildung 2 stellt den Systemzusammenhang anschaulich dar:

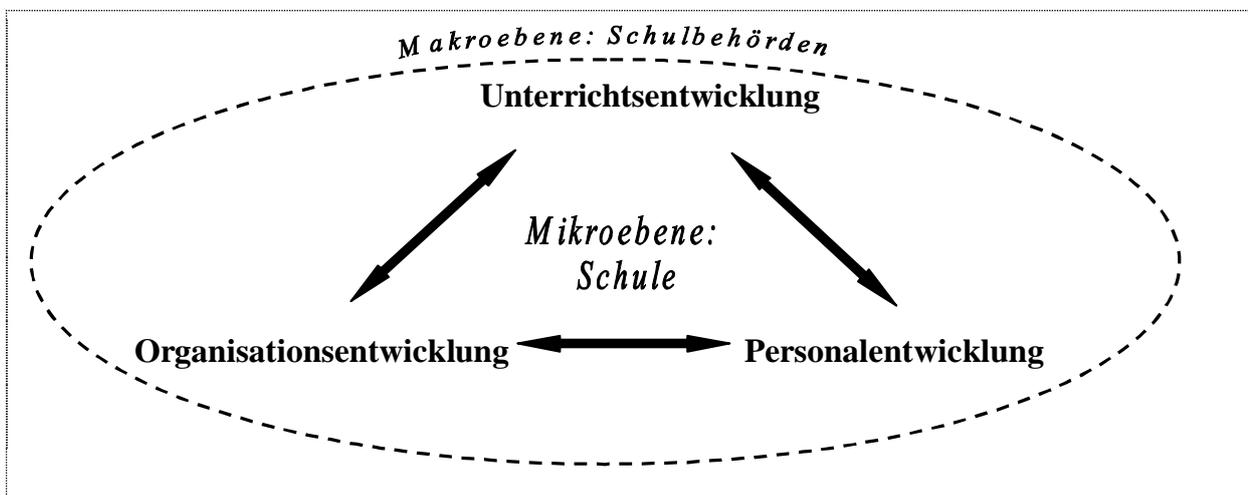


Abbildung 2: Der Systemzusammenhang pädagogischer Schulentwicklung (in Anlehnung an Rolff et al., 1999, S. 15ff.).

Die Organisations- und Personalentwicklung bilden in diesem System die *Basis* für die Unterrichtsentwicklung. Dieses schulentwicklungstheoretische Modell betont den wechselseitigen Lernprozess zwischen den Akteuren und der Organisation und heißt *Lernende Schule* (Fullan, 1999). Erst wenn die Basis – also die *Lernende Schule* – etabliert ist, kann Unterrichtsentwicklung stattfinden. Das bedeutet für den Zusammenhang von Gender und Schulentwick-

<sup>7</sup> An Schulen sind Lehrer(innen), Hausmeister(innen), Schulsekretär(innen) und Schulsozialarbeiter(innen) tätig. Lehrkräfte erfüllen vielseitige, für den Ablauf von Schule nötige Aufgaben und Funktionen. Vor allem haben Lehrkräfte „die unmittelbare pädagogische Verantwortung für die Erziehung und Bildung der Kinder“ (§38, Schulgesetz Baden-Württemberg). Ferner erfüllen sie Verwaltungsaufgaben, Schreib- und Lagerarbeiten und pflegen das Schulgebäude (vgl. Doppke, 2001, S. 273). Die drei letztgenannten Berufsgruppen werden in der Genderanalyse nicht einbezogen, da sie mit der erzieherischen und bildenden Arbeit mit Schüler(inne)n nur bedingt betraut sind (zur Schulsozialarbeit: Stickelmann, 1993).

lung, dass zuerst die geschlechtsbezogenen Aspekte, die die Organisationsentwicklung und die Personalentwicklung an Schulen bestimmen, geklärt werden sollten, bevor Unterricht in der Geschlechterperspektive entwickelt werden kann. Im Folgenden werden daher zunächst die relevanten geschlechtsbezogenen Aspekte zur Organisationsentwicklung an Schulen und zur Personalentwicklung an Schulen dargelegt, und in Kapitel 3.3 dann im Konzept der Lernenden Schule zusammengefügt. Auf dieser Basis ergeben sich die Fragestellungen bezüglich der Organisation und des Personals, die für die Genderanalyse an Schulen leitend sind.

### **3.1 Geschlechtsbezogene Organisationsentwicklung an Schulen**

In der Organisationsforschung finden sich drei relevante Perspektiven zu der Frage, ob Organisationen durchgängig, systematisch und strukturell mit Geschlecht verbunden sind:

1. Es ist keine Verbindung gegeben, die Organisationen werden als geschlechtsneutral betrachtet,
2. „Organisation und Geschlecht [sind] untrennbar miteinander verbunden“ (Wilz, 2005, S. 69) und
3. „Geschlecht [ist] in Organisationen einerseits strukturell verankert [...], [entfaltet] andererseits nicht durchgängig Wirkung“ (Wilz, 2005, S. 71).

Die letztgenannte Perspektive eröffnet die Gelegenheit, das Konzept Undoing Gender (vgl. Kap. 2.1) einzubeziehen. Hierbei wird der Option Rechnung getragen, dass Gendering-Prozesse in Organisationen nicht initiiert werden. Durch die Berücksichtigung dieser Perspektive wird die vorliegende Analyse der Komplexität der Geschlechterpraxis in Organisationen gerecht, die in allen Varianten des (Un-)Doing Genders liegt. Diese Sicht spiegelt sich auf allen Ebenen einer Organisation. Maßgeblich für eine Genderanalyse in der Organisation Schule sind folgende drei Ebenen: *Organisationsstruktur*, *Organisationskultur* und *Interaktion der Organisationsmitglieder*.

„Bei der Erfassung der Geschlechterpraxis in Organisationen kommt den Kommunikations- und Kooperationsprozessen, den Organisationsstrukturen sowie den individuellen und kollektiven Wahrnehmungs-, Denk-, Erwartungs- und Entscheidungsmustern erhebliche Bedeutung zu“ (Franke & Simöl, 2000, S. 284).

Diese drei Ebenen bedingen sich wechselseitig und tragen gemeinsam zu den herrschenden Geschlechterverhältnissen in Organisationen bei. Da eine umfassende Analyse des Zusammenhangs von Geschlecht und Organisation unmöglich ist, erscheint es für eine Genderanalyse notwendig, diese drei Ebenen getrennt zu betrachten, die Prozesse, die geschlechtsbezoge-

ne soziale Ungleichheiten ergeben, herauszufiltern und so Interventionsmöglichkeiten aufzuzeigen, die im Rahmen des Gender Mainstreamings an Schulen initiiert werden könnten.

### **3.1.1 Organisationsstruktur**

Die komplexe Struktur von Schulen bildet einen zusammenhängenden sozialen Ort – also eine Organisation, welche „[...] soziale Orte [sind], die besonderen Rationalitätszumutungen ausgesetzt sind, es faktisch aber mit Interessen, Macht, divergenten Motiven, mit Unterwerfungen und Überordnungen zu tun haben“ (Türk et al., 2002, S. 12). Im Wesentlichen sind Organisationsstrukturen durch räumliche, finanzielle, arbeits- bzw. aufgabenbezogene Verteilungen sowie durch Machtverteilungen gekennzeichnet. Hinzu kommt, dass eine Organisation sich über ihre Ziele definiert. Für eine geschlechtsbezogene Organisationsentwicklung an Schulen erscheint die Klarheit in der Zielstellung von besonderer Relevanz (vgl. Kap. 2.2). Dalin (1999) aber weist darauf hin, dass die Organisation Schule u.a. dadurch gekennzeichnet ist, dass ihre Ziele oft unklar, allgemein und widersprüchlich sind. Dies bildet potenziell eine Barriere für eine geschlechtsbezogene Organisationsentwicklung an Schulen.

Schulen sind in einem von oben nach unten – top-down – strukturierten Schulsystem eingebunden, stark formalisiert und ihre Arbeitsstrukturen werden zweckrational begründet (vgl. Fend, 1981, S. 58f.). Sie erfüllen ihre Aufgaben und Funktionen im Auftrag der ihnen übergeordneten Schulbehörden. Die innerschulischen Strukturen bauen auf diesem Auftrag auf. Aus diesem System folgt, dass Schulen bürokratisiert sind, so dass sie in relativ stabiler oder – so Fullan (1999) – starrer Weise den Erziehungs- und Bildungsauftrag häufig eher verwalten als lebendig gestalten. Trotz dieser auf Abhängigkeit deutenden Strukturen werden Schulen im Zuge der aktuell fortschreitenden Schulentwicklung zunehmend autonom (Tillmann, 1995).

Doing Gender zeigt sich in Organisationsstrukturen relativ offensichtlich an Geschlechtergrenzen, die sich bspw. durch räumliche Trennung und entsprechende Lage der Arbeitsplätze von Männern und Frauen, durch geschlechtstypische Arbeitsteilung und -kleidung, Karriereplanung und -muster und durch geschlechtsbezogene Finanzverteilungen ergeben (Benschop & Doorewaard, 1996; Lange, 1998). Organisationsstrukturen sind eher beständig und folglich verantwortlich für die Stabilität des Doing Genders in Organisationen.

Geschlechtsbezogene Machtvorstellungen an Schulen manifestieren sich an der Verteilung von Führungskompetenzen, also an der Frage, ob Lehrer und Lehrerinnen Entscheidungsbefugnisse haben. An Schulen in Baden-Württemberg besteht die Besonderheit, dass die Entscheidungsbefugnisse bei der Schulleitung liegen, da die Schulleitung hier den Status des

Dienstvorgesetzten innehat (Mier, 2002). Gerade weil die Schulleiter(innen) Dienstvorgesetzte sind, ist ihr Verständnis für geschlechtsbezogene Anliegen bei der Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen von zentralem Interesse. Die Schulleitung trägt letztlich die Entscheidung, wie geschlechterpädagogische bzw. -politische Anliegen an Schulen umgesetzt werden. Sollte es Schulleiter(inne)n an Genderkompetenz mangeln, sollten geschlechterpädagogische bzw. -politische Anliegen ihrer persönlichen Haltung widersprechen bzw. sollten sie diese Anliegen nicht hinreichend verstehen oder akzeptieren, besteht das Risiko, dass die Interpretation und die Umsetzung geschlechterpädagogischer und -politischer Anliegen ad absurdum geführt werden.

### **3.1.2 Organisationskultur – Schulkultur**

Die Schulkultur ist in die Schulstruktur eingebettet. Die Schulkultur baut auf der Wahrnehmung, dem Denken, dem Fühlen und dem Handeln sowie auf den kulturellen Wissensbeständen der Akteure an Schulen auf. Daher sind nicht alle Facetten einer Schulkultur sichtbar. Ihre Funktion besteht darin, die Akteure an Schulen zu motivieren und sie zu selektieren. Die Schulkultur ist weitaus dynamischer angelegt als die Schulstruktur. Das bedeutet, sie ist veränderlicher als die Schulstruktur. Wandlungen der Schulkultur können durch Veränderungen der schulstrukturellen Bedingungen, durch gezielte Interventionen oder auch durch Konstellationen im sozialen Miteinander an Schulen herbeigeführt werden.<sup>8</sup>

In einer Schulkultur werden Gender und damit zusammenhängende Machtstrukturen und Hierarchien (re-)produziert, auch wenn dies nicht direkt ersichtlich ist (Halford et al., 1997; Höyng & Puchert, 1998). Diese „versteckte Weise“ der (Re-)Produktion von Gender ist durch den Gender Subtext (Benschop & Doorewaard, 1996) und die Gender Status Beliefs (Ridgeway, 2001) erklärbar. Der Gender Subtext beschreibt versteckte Kommunikationen und Symbole, die Geschlechterdifferenzen befördern. Die dominierenden und verdeckten Texte finden sich stets in Organisationen.

„Organizations can be interpreted as complex constructs, consisting of dominant texts and underlying subtexts“ (Benschop & Doorewaard, 1996, S. 788).

Aus dem Zusammenspiel von Gender Status Beliefs und Gender Subtext ergeben sich die für die Schulkultur bedeutsamen Definitionen der vorherrschenden symbolischen Geschlechterordnung. Kotthoff (2001) weist darauf hin, dass die symbolische Trennung der Geschlechter

---

<sup>8</sup> Dieser Begriff von Organisationskultur fußt auf einer Synthese des funktionalistischen mit dem interpretativen Forschungsansatz (Froschauer, 1997).

nicht immer eindeutig (z.B. an Ritualen) festzumachen ist. Deshalb müssen weitere Kennzeichen für Geschlechterdifferenzierung gesucht werden. Die geschlechtsbezogene Analyse von Arbeitsaufgaben ist diesbezüglich hilfreich: Getrennt nach hausarbeits- und berufsbezogenem Arbeitsvermögen (Kreckel, 1997; vgl. Kap. 2.2) sind Tätigkeitszuschreibungen zu Lehrerinnen und Lehrern zu untersuchen. Die zu erwartende Erkenntnis bezieht sich auf die Zuschreibungen zu spezifizierenden Arbeitsvermögens von Lehrerinnen und Lehrern. So können Zuschreibungen zu Tätigkeitsbildern und symbolhafte Festschreibungen aufgeklärt werden.

### **3.1.3 Interaktionen der Organisationsmitglieder**

Schulkulturen sind größtenteils durch die Interaktionen der Akteure an Schulen bedingt. Prinzipiell dienen Interaktionen dem Informationsaustausch. An Schulen finden Interaktionen zum einen im Unterricht statt, zum anderen im Kollegium bzw. zwischen den Lehrkräften und der Schulleitung. Interaktionen an Schulen sind primär auf Einflussmaximierung ausgerichtet. Für die Strukturierung der Interaktionen an Schulen sind drei Größen relevant: Interaktionsraten, Interaktionsformen und Interaktionsinhalte (vgl. Fend, 1981, S. 201f.).

Interaktionsraten sind an Schulen durch Raum- und Zeitbegrenzungen beschränkt. Durch diese Grenzen bilden sich bestimmte Traditionen und funktionale Gruppen, wodurch eine Schul- bzw. Lernkultur entsteht, die ihrerseits den Beteiligten Möglichkeiten eines latenten Informationsaustauschs bietet. Die Interaktionsformen an Schulen können rivalisierend oder kooperativ bzw. solidarisch geprägt sein. Insbesondere müssen die Interaktionsinhalte an Schulen strukturiert werden, um angesichts der begrenzten Interaktionsraten möglichst effektiv zu wirken. Interaktionen dienen den Akteuren an Schulen auch dazu, sich im sozialen Gefüge zu positionieren: Die Schüler(innen) gegenüber der Lehrperson und im Klassenverband und Lehrkräfte gegenüber der Schulleitung und im Kollegium.

Gender spielt in sozialen Interaktionen sowohl zwischen Männern und Frauen, zwischen Jungen und Mädchen, als auch unter Frauen, unter Mädchen, unter Männern bzw. unter Jungen eine Rolle. Durch geschlechtsstereotype Verhaltensweisen und Selbstrepräsentationen werden durch die Verteilung von Interaktionsraten, durch die Gestaltung der Interaktionsformen und durch die Wahl der Interaktionsinhalte die Geschlechterverhältnisse (re-)produziert. Hierbei sind explizite und implizite Erwartungen maßgebend, die Männern, Jungen, Frauen und Mädchen aufgrund ihres Geschlechts entgegengebracht werden und die geschlechterstereotypes Verhalten fordern und fördern.

Interaktionen unter Lehrkräften und zwischen Lehrkräften und Schulleitungen sind nach mei-

ner Kenntnis bislang nicht untersucht, bilden aber für die Lernende Schule einen wesentlichen Faktor. Generell sind bei der Interaktion unter den Lehrkräften und zwischen den Lehrkräften und der Schulleitungen Interaktionen zu unterscheiden, die während sozial kontrollierter Situationen (z.B. in Sitzungen) und als informelle Interaktionen (z.B. in Pausen) stattfinden. Die Interaktionsraten, die Interaktionsformen und die Interaktionsinhalte in sozial kontrollierten Situationen sind von der Aufgabenstellung beeinflusst und die Interaktionsergebnisse werden oft protokolliert. Zwar könnten sich sowohl bei sozial kontrollierten als auch bei informellen Interaktionen geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten ergeben. Empirisch erfassbar aber scheinen vor allem die Interaktionen, die in den sozial kontrollierten Situationen stattfinden.

In Interaktionen können sich Interaktionsbündel bilden, in denen spezifische Informationen ausgetauscht werden, die zu einer ungleichen Verteilung von Machtverhältnissen beitragen. Connell (2000) legt dar, dass sich eine spezifische Form der Interaktionsbündelung in Männerbünden ergibt, die der Unsicherheitsreduktion, der Sinnstiftung und der Herrschaftssicherung dienen. Diese Funktionen sind miteinander verknüpft und verstärken sich gegenseitig. Männerbünde grenzen dabei nicht nur das andere Geschlecht aus, sondern differenzieren auch Männlichkeiten. Diese Differenzierung der Männlichkeiten orientiert sich an dem Muster der *hegemonialen Männlichkeit*, und so unterscheidet sich das Muster der hegemonialen Männlichkeit von der komplizenhaften Männlichkeit und der marginalisierten Männlichkeit. Hegemoniale Männlichkeit wird über zwei geschlechtsstrukturierende Praktiken sichtbar: Über Dominanz und über technikbezogenes Expertentum. Diese Praktiken sind individuell sowie kollektiv nachweisbar, und sie treten in verschiedenen Handlungsfeldern in Koexistenz, in Konkurrenz oder mischförmig auf. Missachtung der männlichen Werte und dieser Interaktionsbündel bedeutet häufig eine ausgrenzende Stigmatisierung von Männlichkeit, der sich selten jemand freiwillig aussetzt (Benschop & Doorewaard, 1996; Lange, 1998; Rastetter, 1994; Wesely, 2000).

Summa summarum gehört zur geschlechtsbezogenen Organisationsentwicklung an Schulen die Veränderung der Schulstruktur, der Schulkultur und der Interaktionen unter den Lehrkräften bzw. zwischen den Lehrkräften und der Schulleitung. Das Ziel der geschlechtsbezogenen Organisationsentwicklung an Schulen ist es, die Schulstrukturen, die Schulkultur und die Interaktionen so zu gestalten, dass sich geschlechtsbezogene soziale Chancengleichheit ergibt. Allerdings reicht für eine geschlechtsbezogene Schulentwicklung die Organisationsentwicklung alleine nicht hin, denn auch das Personal ist mit dieser Zielstellung zu entwickeln – insbesondere, da sich die Schulkultur und die Interaktionen auf der Basis des Personals entfalten.

## **3.2 Geschlechtsbezogene Personalentwicklung an Schulen**

In Baden-Württemberg existiert im öffentlichen Dienst ein Personalentwicklungskonzept, das Instrumente der Selbstentwicklung sowie Vorgesetztenbeurteilungen bzw. Einzelgespräche mit Vorgesetzten vorsieht. Für die Mitarbeiter(innen) werden Beratungs- und Fördergespräche sowie Qualitäts- und Mitarbeiter(innen)zirkel realisiert. Mit dem Ziel, dem bürokratischen Organisationsmodell zu entkommen und mehr Mobilität zu entwickeln, werden zudem Arbeitsplatzwechsel bzw. Job-Rotation eingesetzt (vgl. Vaanholt, 1997, S. 239). Diese Ansätze in der Personalentwicklung des öffentlichen Dienstes Baden-Württembergs sind im Sinne einer Lernenden Schule und dienen den Schulen daher als Vorbild. Da Schulen zudem Behörden sind, die dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg nachgeordnet und damit ebenfalls dem öffentlichen Dienst zuzurechnen sind, liegt der Transfer der Personalentwicklungskonzepte auch (bildungs-)politisch nahe.

Personalentwicklung bildet einen zentralen Bestandteil der Schulentwicklung (Bühren & Rolff, 2002, vgl. Kap. 3). Personalentwicklung an Schulen unterteilt sich bislang im Wesentlichen in die beiden Bereiche Personalgewinnung und Personalführung. Dabei bildet die Personalgewinnung einen eher kleinen Anteil, während die Personalführung in der Personalentwicklung an Schulen besonders relevant ist. In der Personalgewinnung und in der Personalführung finden sich jeweils Anknüpfungspunkte für geschlechtsbezogene Personalentwicklung an Schulen.

### **3.2.1 Personalgewinnung**

Die Personalgewinnung wurde an Schulen mit dem Ende der 1990er-Jahre im Zuge der Schulentwicklung eingeführt. Sie ermöglicht es den Schulleiter(inne)n, Stellen schulscharf auszuschreiben und Lehrkräfte gezielt zu anzustellen. Neben der fachlichen Qualifikation kann bei der Auswahl des Personals auch das Geschlecht der Person relevant sein.

In einem Personalauswahlverfahren im öffentlichen Dienst bildet die fachliche Qualifikation das wichtigste Kriterium. Als nächstes Kriterium sollte die gesetzlich verankerte Vorgabe der bedingten Chancengleichheit herangezogen werden (Bednarz-Braun & Bruhns, 1997). Zur bedingten Chancengleichheit in Bewerbungsverfahren verpflichtet das baden-württembergische Landesgleichberechtigungs- (1995) bzw. das Chancengleichheitsgesetz (2005) (siehe dazu auch Kap. 3.3.3). Personalgewinnung könnte nach meiner Einschätzung darüber hinaus mit dem Anspruch verknüpft werden, mit der Anstellung einer Lehrperson das Geschlechterver-

hältnis im Kollegium zu Gunsten einer repräsentativen Chancengleichheit zu verändern, also die quantitativen Geschlechterverhältnisse im Kollegium anzugleichen. Zusammenfassend ergeben sich für die Gestaltung der Personalgewinnung an Schulen folgende Optionen:

1. Die Vorgabe der bedingten Chancengleichheit im Bewerbungsverfahren *und* ein potenzielles Interesse an repräsentativer Chancengleichheit im Kollegium lassen sich erfüllen.
2. Die Vorgabe der bedingten Chancengleichheit im Bewerbungsverfahren erscheint zwar umsetzbar, aber aufgrund der Qualifikationen wird eine repräsentative Chancengleichheit nicht angestrebt, nicht erreicht oder kann nicht erreicht werden.
3. Weder das Bewerbungsverfahren noch die Besetzung des Lehramtes wird nach den Anforderungen von bedingter und/oder repräsentativer Chancengleichheit ausgerichtet.

Für eine geschlechtsbezogene Personalgewinnung an Schulen erscheint die erste Variante für die Gestaltung der Bewerbungsverfahren an Schulen erstrebenswert, die zweite Variante ist zu begründen und die dritte Variante ist inakzeptabel und gesetzwidrig.

### **3.2.2 Personalführung**

Die Personalführung an Schulen hat zum Ziel, die Lehrer(innen) in ihrer beruflichen Entwicklung zu fördern. Hierfür übernimmt die Schulleitung planende, leitende, koordinierende und kontrollierende Funktion (vgl. Buhren & Rolff, 2002, S. 49). Um den Ansprüchen der Personalführung an Schulen gerecht werden zu können, setzt sich die Personalführung aus der Personalbeurteilung und der Personalberatung zusammen. Die so genannte dienstliche Personalbeurteilung ist im Schulwesen tradiert, während die Personalberatung erst jüngst im Zuge der Schulentwicklung eingeführt wurde. Grundlegend für alle Aktivitäten in der Personalführung ist, dass sie sich in Gesprächen – also interaktiv – vollziehen.

In der Interaktion zwischen Schulleiter(inne)n und Lehrer(inne)n können sich geschlechtsbedingte Segregationsmuster ergeben, die eventuell zu geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten bei der Personalförderung führen. Die geschlechtsbezogene Konstellation in den Gesprächen, entsprechende Rollenzuschreibungen, biographische Entwicklungen sowie geschlechtsbedingte Umgangsformen mit Konflikten müssen in der Personalführung daher geklärt und konsequent in Entscheidungen einbezogen werden (Ender & Strittmatter, 2001).

Zwar zeigen Befunde zum Führungsverhalten der Schulleiter(innen) in Baden-Württemberg, dass die Schulleiter(innen) aus Sicht der Lehrer(innen) keine geschlechtsdifferenzierende Beschreibungs- und Bewertungspraxis haben (Kansteiner-Schänzlin, 2002). Dies deutet entwe-

der auf eine Geschlechtssensibilität der Schulleiter(innen) hin, kann aber auch als deren Geschlechtsblindheit interpretiert werden. Die vorliegenden Befunde klären nicht, welche der beiden möglichen Deutungen zutrifft, denn die Lehrkräfte können die Haltung der Schulleiter(innen) nicht (bzw. nur bedingt) am Verhalten der Schulleiter(innen) erkennen. Unklar bleibt also, inwiefern geschlechtsbezogene Aspekte in die Personalführung eingehen.

Geschlechtsbezogene Personalführung verlangt geschlechtssensible Kriterien, die in der Personalbeurteilung und in der Personalberatung aufgenommen werden. Diese Kriterien können aus den aktuellen geschlechterpolitischen Anliegen abgeleitet werden, die sich mit Gender Mainstreaming ergeben (vgl. Kap. 2.2; 2.3). Sie lassen sich wie folgt formulieren: Offenlegung geschlechtsstereotyper Einstellungen, geschlechtssensibles Sprachverhalten, Genderkompetenz bei Lehrer(inne)n, und nicht zuletzt die in der Familienarbeit erworbenen Kompetenzen bei Lehrer(inne)n.

In der Personalführung werden die Personalbeurteilung und die Personalberatung unterschieden. Zentrale Kriterien in der Personalbeurteilung sind die Eignung, Befähigung und fachliche Leistung der Lehrperson. Anhand der Personalbeurteilung befinden die Schulbehörden bspw. darüber, ob die Übernahme einer Lehrkraft in das Beamtenverhältnis auf Lebenszeit erfolgen kann oder ob Funktionsstellen besetzt werden können (Hahn & Wenzelburger, 1996). Das Ziel der Personalberatung ist es, die Lehrer(innen) zu motivieren und ihre berufliche Entwicklung anzuregen. In der Personalberatung werden gewöhnlich unterrichtsbezogene Faktoren einbezogen. Allerdings weisen Buhren und Rolff (2002, S. 34ff.) darauf hin, dass für Personalberatung auch die Tätigkeiten der Lehrkräfte einbezogen werden sollten, die die außerunterrichtlichen und die auf die Schulorganisation bezogenen Bereiche betreffen. In jedem Falle sind in der Personalbeurteilung und in der Personalberatung nachvollziehbare, transparent dargelegte Kriterien notwendig, die von der Schulleitung möglichst gemeinsam mit den zu beurteilenden Lehrkräften entwickelt werden sollten, und die geschlechtssensibel sein sollten.

Wenn die Personalführung an Schulen gelingen soll, sollte das Interesse daran von allen Akteuren geteilt werden: Die Führungskräfte führen und binden das Personal ein – das Personal lässt sich führen und aktiv einbinden. So ist es auch bei der Einführung von Innovationen wichtig, dass die Führungskräfte *und* das Personal davon überzeugt sind, dass die umzusetzende Innovation die Entwicklung der Schule fördert. Bislang werden Innovationen in der Regel von der Führung – also top-down – verordnet und nicht selten nur mit Nachdruck erwirkt (vgl. Buhren & Rolff, 2002, S. 51). Insofern ist für die geschlechtsbezogene Schulentwick-

lung Personalberatung und das mit ihr einhergehende Kooperationsverständnis sehr relevant.

Erste Erfahrungen mit Personalberatung aber zeigen, dass Lehrkräfte vielfach Bedenken oder Widerstände vorbringen. Bedenken gegen Personalberatung entwickeln sich aus der Vorstellung, sie brächte vermehrt Bürokratisierung in die Schulen und/oder entwerteten informelle Gespräche. Das wohl stärkste Argument gegen die Personalberatung an Schulen entspringt der Annahme, sie entmündige die einzelne Lehrkraft oder beschränke deren Autonomie. Zudem erwächst Skepsis gegen Personalberatung, weil dieses Modell aus dem Profit-Bereich stammt und die Übertragbarkeit auf den Non-profit-Bereich in Frage gestellt wird (vgl. Buhren & Rolff, 2002, S. 10ff.; Ender & Strittmatter, 2001). Diese potenziellen Widerstände gegen Personalberatung bei den Lehrer(inne)n bringen die Schulleiter(innen) in ein Dilemma: Wenn das Personal Personalberatung ablehnt, wirkt die Umsetzung der Personalberatung wie eine „verordnete“ Top-down-Maßnahme. Personalberatung fördert die Lehrkräfte nur, wenn das Lehrpersonal sich an deren Prozess freiwillig und aktiv beteiligt. Dies könnte sich bspw. daran zeigen, dass die Lehrer(innen) aktiv Beratungsgespräche bei der Schulleitung suchen.

Dieses potenzielle Dilemma lenkt den Blick auf das Führungsverhalten der Schulleiter(innen). Nicht sicher erscheint, dass Schulleiter(innen) das oben genannte Dilemma wahrnehmen, auch wenn „Personalführung in der Schule [...] bereits kooperativ angelegt [ist]“ (Kansteiner-Schänzlin, 2002, S. 86).<sup>9</sup> In diesem Kontext ist zu untersuchen, ob Schulleiter(innen) geschlechtsbezogen unterschiedliche Erfahrungen mit Personalberatung sammeln. Da Personalberatung für Schulleiter(innen) eher neu ist, sollten sie sich zudem entsprechend fortbilden.

### **3.3 Geschlechtsbezogene Schulentwicklung in der Lernenden Schule**

Die Verbindung von Organisations- und Personalentwicklung fließt im Konzept Lernende Schule zusammen (Fullan, 1999; vgl. Kap. 3, Abbildung 2). Dieses Konzept wird im Folgenden erörtert und in den Kontext mit geschlechtergerechter Schulentwicklung gestellt.

Das Konzept Lernende Schule betrachtet Schule als eine dynamische und veränderbare Organisation (Fullan, 1999). Der Begriff *Lernen* bezieht sich dabei auf alle Akteure, die in direkter oder indirekter Weise an der Schulentwicklung partizipieren. Die Lernprozesse der Akteure an Schulen sind in die Organisation Schule eingebettet und wirken gleichsam auf die Schulstrukturen, die Schulkultur und auf die Interaktionen an der Schule. Wenn die Akteure an

---

<sup>9</sup> Unter Kooperativer Führung versteht Kansteiner-Schänzlin (vgl. 2002, S. 48): Gemeinsame Zielsetzung, Partizipation der Mitarbeiter(innen), Delegationsverhalten, soziale Nähe und gegenseitiges Vertrauen.

Schulen lernen, lernt bzw. verändert sich zugleich die Organisation Schule. Einer Veränderung der Schule folgt wiederum das Lernen der Akteure an der Schule. Das Konzept Lernende Schule also verbindet die Organisationsentwicklung und die Personalentwicklung und führt damit auf eine nachhaltige Schulentwicklung (Senge, 1996).

Geschlechtsbezogene Schulentwicklung bezieht sich auf die Schulstrukturen und auf die Akteure an Schulen. Sie wird somit Angelegenheit der Lernenden Schule. Gender Mainstreaming ist an Lernenden Schulen zu implementieren, denn die Implementierungsmethoden für Gender Mainstreaming betreffen sowohl die Organisationsentwicklung (3-R- und 6-Schritte-Methode; vgl. Kap. 2.3), als auch die Personalentwicklung (Gender Training; vgl. Kap. 2.3). Dabei hängen die Organisations- und die Personalentwicklung in der geschlechtsbezogenen Schulentwicklung wechselseitig voneinander ab: Im Gender Training wird das Personal nicht nur durch Sensibilisierung für geschlechtsbezogene Fragen und durch die Aufklärung über geschlechtertheoretische bzw. -politische Aspekte professionalisiert. Aus zwei Gründen ist die explizite Entscheidung für das Ziel „Gender Mainstreaming an der Schule“ für eine geschlechtsbezogene Schulentwicklung wichtig: Die Schulentwicklung hat häufig eine eher unklare Zielsetzung (vgl. Kap. 3.1.1), und für die Einführung von Gender Mainstreaming bildet die Entscheidung für das Programm den zentralen Schritt (vgl. Kap. 2.3). Eine solche Entscheidung ist der Organisationsentwicklung zuzurechnen *und* sie hängt von der Professionalität der Akteure an Schulen ab, ist also letztlich auch eine Frage der Lernenden Schule.

Im Folgenden wird zuerst die Ausgangslage für geschlechtsbezogene Schulentwicklung beschrieben. Hieraus ergeben sich die Aufgaben, welche mit den vorhandenen Schulentwicklungsinstrumenten erfüllt werden können. Abschließend werden die juristisch verbindlichen Rahmenbedingungen für geschlechtsbezogene Schulentwicklung, an denen sich Lernende Schulen orientieren sollten, kritisch hinterfragt.

### **3.3.1 Schule und Gender – eine Bestandsaufnahme**

Der erziehungswissenschaftliche schultheoretische Diskurs erklärt das Bestehen der Schule auf der Grundlage der Notwendigkeit und Möglichkeit von Erziehung. Hieraus ergeben sich auch schulische Aufgaben und Funktionen. Gesellschaftlich kontrollierte Sozialisation findet an Schulen im Rahmen veranstalteter und nicht veranstalteter Lernprozesse statt (Fend, 1981). Durch Unterricht und Umgang mit Lehrkräften und Gleichaltrigen entfalten die Schüler(innen) ihre Gesellschaftsfähigkeit (vgl. Apel, 1995, S. 37). Absichtliche schulische Sozialisationsprozesse – also die Subjektwerdung unter institutionellen Bedingungen (vgl. Apel, 1995,

S. 37) – lassen sich grundlegend in zwei Hauptaufgaben unterteilen, die die Bedeutung von Schule für Doing Gender und Geschlechterverhältnissen direkt erkennbar werden lassen:

1. Die *Reproduktion der Gesellschaft*, durch die in den Schulen eine systematische Resubjektivierung kultureller Objektivationen erfolgt. Dies schließt das Erlernen notwendiger (Schlüssel-)Qualifikationen und Fertigkeiten ein;
2. Das *Werden der Persönlichkeit*, durch die junge Menschen zu mündigen, kritischen und selbstständigen Bürger(inne)n erzogen werden (vgl. Fend 1981, S. 7).

Diese zwei Hauptaufgaben des Schulsystems gliedern sich in folgende drei Funktionen:

1. Die *Selektionsfunktion* ist die Regulation des Zugangs zu beruflichen Positionen und damit zu Prestige, Macht und Einkommen in der Gesellschaft und zielt auf die (Re-)Produktion der gesellschaftlichen Sozialstruktur.
2. Die *Qualifikationsfunktion* ist die Vermittlung von (Schlüssel-)Qualifikationen, die im Arbeitsprozess gewinnbringend eingesetzt werden können und zielt auf die (Re-)Produktion kultureller Systeme.
3. Die *Legitimationsfunktion* ist die zentrale politische Funktion des schulischen Sozialisationsprozesses, die auf die (Re-)Produktion gesellschaftlicher Normen, Werte und Deutungsmuster zielt.

Die Legitimationsfunktion differenziert die Schulformen der Sekundarstufen I und II (Gymnasium, Haupt- und Realschule) nicht direkt, da die Schule unabhängig von der Schulform den Auftrag hat, die gesellschaftlich relevanten Normen, Werte und Deutungsmuster zu vermitteln. Die Legitimationsfunktion hat aber unterschiedliche Bedeutung für die Schulformen, da die Selektionsfunktion im deutschen Schulsystem sich im Wesentlichen an der sozialen Herkunft der Schüler(innen) orientiert (vgl. Baumert et al., 2001), und mit der sozialen Herkunft sind bestimmte Normen, Werte und Deutungsmuster verknüpft. Zudem werden die Schüler(innen) nach ihren Leistungen, Begabungen und Neigungen selektiert. Die Ausnahme bildet die Hauptschule, die als Pflichtschule keine leistungsbezogenen Eingangsvoraussetzungen fordert. Das Selektionskriterium Leistung wirkt aber nicht besonders stark, denn obwohl sich große Leistungsunterschiede in den Leistungsmittelwerten zwischen den Schulformen zeigen, ist die Streuung der Leistungen innerhalb einer Schulform weit (vgl. Horstkemper & Tillmann, 2003, S. 22). Es gibt also in Bezug auf die Leistung nicht die *typische(n) Schüler(innen)* vom Gymnasium, von der Real- oder von der Hauptschule. Die Qualifikationsfunktion differenziert die Schulformen, weil das Qualifikationsziel der Real- und Hauptschulen die Ausbildungsfähigkeit ist und das Ziel der Gymnasien die Studierfähigkeit ist.

Die drei Schulfunktionen sind mit Gender verbunden, weil sich die bestehenden gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse in der nächsten, in der Schule (aus-)gebildeten und erzogenen Generation (re-)produzieren. Um zu sehen, wie diese drei Funktionen zu diesem (Re-)Produktionsprozess beitragen, sind sie im Kontext zu Doing Gender darzulegen:

1. *Selektionsfunktion und Gender*: Die Selektion der Schüler(innen) manifestiert sich als Rückmeldung an die Schüler(innen), die Lehrkräfte und an die Eltern in Form von Schulnoten, Gesprächen und Bildungsempfehlungen. Die Selektion dient dazu, den Schüler(inne)n einen individuellen Bildungsweg zuzuweisen, so dass sie ihre Lebenschancen ihren Möglichkeiten und Neigungen gemäß möglichst weitgehend ausschöpfen können. Jede Schulform ist von einem bestimmten Anforderungsprofil geprägt, das wiederum gewisse Lernkulturen mit sich bringt. Bestimmte Inhalte gelernt zu haben, hat allerdings häufig nicht nur die Funktion, Probleme zum Nutzen aller zu lösen, sondern gleichzeitig die Nebenwirkung, sich damit von anderen abzusetzen und Privilegien selbstverständlich in Anspruch nehmen zu dürfen (vgl. Fend, 1981, S. 154). Im Zusammenspiel der Selektionsfunktion und der Trennung der Schulformen ergeben sich vertikale und horizontale geschlechtsbezogene Segregationen unter Schüler(inne)n. Hierbei sind Mädchen in den höheren Schulformen in der Mehrheit. Die baden-württembergische Landesstatistik weist für das Schuljahr 2003/04 folgende Zusammensetzung der Schülerschaft an öffentlichen Haupt-, Realschulen und Gymnasien aus: An Hauptschulen wurden 44,4% Schülerinnen beschult. Die Realschule ist durch ein eher ausgeglichenes quantitatives Schüler(innen)-Verhältnis gekennzeichnet, hier sind es 49,5% Schülerinnen. An baden-württembergischen Gymnasien wurden im Schuljahr 2003/04 52,5% Mädchen beschult ([www.statistik-bw.de/Veroeffentl/Statistische\\_Berichte/3231\\_03001.pdf](http://www.statistik-bw.de/Veroeffentl/Statistische_Berichte/3231_03001.pdf), Zugriff: 15.07.2004).
2. *Qualifikationsfunktion und Gender*: Die Qualifikationsfunktion differenziert die Bildungsgänge primär mit Blick auf das abschließende (Aus-)Bildungsziel: Am Ende des Haupt- und Realschulbildungsganges sollen die Schüler(innen) ausbildungsfähig sein. In einigen Bundesländern sind diese beiden Bildungsgänge aufgrund der gemeinsamen Zielstellung zusammengefasst,<sup>10</sup> in Baden-Württemberg aber werden sie getrennt geführt. Ziel der gymnasialen Bildung ist die allgemeine Hochschulreife. Bildungsfähigkeit bezieht sich

---

<sup>10</sup> „Die Bildungsgänge der Hauptschule und der Realschule werden auch an Schulformen mit mehreren Bildungsgängen mit je nach Land unterschiedlichen Bezeichnungen angeboten. Hierzu zählen die Mittelschule (Sachsen), Regelschule (Thüringen), Sekundarschule (Bremen, Sachsen-Anhalt), Erweiterte Realschule (Hessen) und Regionale Schule (Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern) sowie die Gesamtschule“ ([www.kmk.org/doku/dt-2005.pdf](http://www.kmk.org/doku/dt-2005.pdf), Zugriff: 16.6.2006).

auf die Schulzeit, Ausbildungs- und Studierfähigkeit auf weiterführende berufliche bzw. akademische Erfordernisse und auf lebenslanges Lernen. Sich qualifizieren erhält im Sinne von Lernen lernen in pädagogischen Konzepten einen eigenen Stellenwert (Klippert, 2000). Dazu dienen die in den Nationalen Bildungsstandards benannten Sach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenzen (vgl. Klieme et al., 2003, S. 58ff.), wobei in den Nationalen Bildungsstandards die Genderkompetenz fehlt. Auch in Bezug auf die inhaltliche Seite der Qualifikation wird Gender deutlich: Während Mädchen zugeschrieben wird, aufgrund vermuteter Interessen eher im sozialen, sprachlichen und/oder musisch-ästhetischen Bereich qualifiziert werden zu können oder wollen, scheint für Jungen die fachliche Kompetenz in den Naturwissenschaften besonders bedeutsam (Stanat & Kunter, 2001; Roloff, 1998). Eine weitere geschlechtsbezogene soziale Ungleichheit bezüglich der Qualifikationsfunktion zeigt sich im Leistungsniveau der Schüler(innen): Die Mädchen schneiden im Durchschnitt mit besseren Noten ab, sie scheinen also besser qualifiziert zu sein. Geschlechtsbezogene soziale Differenzen in der Zeit nach der Schule werden besonders an den unterschiedlichen Zukunftsvorstellungen deutlich: Während Mädchen in ihrer Berufs- und Lebensplanung eine Familienphase einplanen (dies zeigen Nyssen et al. (1992) eindrücklich am Beispiel von Hauptschülerinnen), bildet für Jungen die berufliche Laufbahn die zentrale Zukunftsvorstellung. Hier entsteht ein geschlechtsbezogener Widerspruch zu den durchschnittlichen schulischen Leistungen.

3. *Legitimationsfunktion und Gender*: Die Legitimationsfunktion dient der Vermittlung gesellschaftskonformer Muster, die der Einbettung junger Menschen in gesellschaftliche Abläufe und der Suche nach individuellen, sinnvollen Wegen zur Partizipation an der Gesellschaft dienen. Um hier möglichst wirksam zu sein, müssen die gesellschaftlichen Bedingungen in der Schule erfahrbar werden. Das bedeutet auch die gesellschaftlichen und juristisch bzw. politisch verankerten Errungenschaften bezüglich der geschlechtsbezogenen sozialen Chancengleichheit zu vermitteln. Insbesondere die Hauptschüler sind durch ihre Zugehörigkeit zu ökonomisch benachteiligten Milieus auf männliche Geschlechterstereotype festgelegt, da diese Vorstellungen in diesen Milieus eindeutig tradiert werden (Behnke & Meuser, 1999). Somit ergibt sich an Hauptschulen bezüglich des Zusammenhangs der Legitimationsfunktion und Gender eine besondere Aufgabe, wenn die geschlechterpolitischen Errungenschaften hier ebenfalls vermittelt werden sollen.

Unter den Lehrer(inne)n der verschiedenen Schulformen zeigen sich vertikale und horizontale geschlechtsbezogene Segregationen. Bezogen auf die Schulformen (vertikal) sind Lehrer in

den höheren Schulformen überrepräsentiert und auch in Bezug auf die Wahrnehmung von Funktionsstellen (horizontal) schneiden die Lehrer besser ab. Die baden-württembergischen Frauenförderpläne (2000) zeigen, dass von N=43.060 Hauptschullehrkräften insgesamt 71% Lehrerinnen sind. Das Studium des Grundschullehramtes nehmen aus verschiedenen Gründen primär Frauen auf (Fock et al., 2001). Die Zusammenlegung des Grund- und Hauptschullehramtes in Baden-Württemberg begünstigt die Überrepräsentanz der Lehrerinnen an Hauptschulen. Von N=13.918 Realschullehrer(inne)n sind 54% Frauen und von N=20.339 gymnasialen Lehrkräften sind nur 42% Frauen. Die Frauenförderpläne (2000) zeigen auch, dass an Grund- und Hauptschulen 30% aller Funktionsstellen von Lehrerinnen besetzt sind, an Realschulen 18% und an Gymnasien sind es nur 11%. Allerdings sind die quantitativen Geschlechterverhältnisse bei der Wahrnehmung der Funktionsstellen aktuell in einem Wandel begriffen, der auf eine Zunahme geschlechtsbezogener sozialer Chancengleichheit deutet (vgl. Gieß-Stüber & Gramespacher, 2004, S. 7).

Insgesamt ergeben die quantitativen Geschlechterverhältnisse der Lehrkräfte und der Schüler(innen) folgendes Muster: An Hauptschulen werden mehr Schüler als Schülerinnen beschult und es sind hier mehr Lehrerinnen als Lehrer tätig. Die hohe Präsenz der Hauptschullehrer in den Funktionsstellen verstärkt dieses Ungleichgewicht. An Realschulen scheinen die quantitativen Geschlechterverhältnisse im Gleichgewicht zu sein, wenn nur die quantitativen Geschlechterverhältnisse unter Schüler(inne)n und Lehrkräften betrachtet werden. Aber auch hier bringt die Wahrnehmung der Funktionsstellen ein Ungleichgewicht im quantitativen Geschlechterverhältnis mit sich. An Gymnasien werden mehr Schülerinnen als Schüler beschult und zugleich sind an Gymnasien mehr Lehrer als Lehrerinnen tätig – allerdings verschiebt sich dieses Verhältnis auch hier durch die Wahrnehmung der Funktionsstellen. An Gymnasien erscheint diese Verschiebung für das Lehrer(innen)-Schüler(innen)-Verhältnis eher günstig.

Auf der Leitungsebene an Schulen ergeben sich ebenfalls vertikale geschlechtsbezogene Segregationen. Im Schuljahr 1999/2000 hatten Schulleiterinnen ca. 26% der Leitungsstellen an Grund- und Hauptschulen inne, 10% an Realschulen und 8% an Gymnasien (vgl. Kansteiner-Schänzlin, 2002, S. 94). Da die Wahrnehmung der Funktionsstellen von Lehrerinnen unterrepräsentiert ist, erstaunt dieser Umstand aber wenig. Daten zur horizontalen Segregation unter Schulleiter(inne)n liegen nicht vor. Um potenzielle horizontale Segregationen zu untersuchen, wurde die Wahrnehmung der übergeordneten Funktion geschäftsführende Schulleitung in einer eigenen flächendeckenden Studie in Baden-Württemberg aufgenommen. Die Leitungen der vier Oberschulämter und der 30 Staatlichen Schulämter in Baden-Württemberg wurden

gebeten, eine Namensliste der im Schuljahr 2002/03 amtierenden geschäftsführenden Schulleiter(inne)n ihres Schulbezirkes zuzustellen. Von drei Oberschulämtern und 15 Staatlichen Schulämtern liegen die entsprechenden Listen vor. Unter den 39 geschäftsführenden Hauptschulleiter(inne)n sind zehn Frauen, das Verhältnis bei den Realschulen beträgt 31:4 und bei den Gymnasien 24:3. Insgesamt ergibt sich bei den geschäftsführenden Schulleiter(inne)n ein Verhältnis von 94:17 – also eine Unterrepräsentanz der Schulleiterinnen.

### **3.3.2 Aufgaben und Instrumente in der geschlechtsbezogenen Schulentwicklung**

Aus den Aufgaben der Schule, wie sie durch den erziehungswissenschaftlichen Ansatz zur Schultheorie in Kapitel 3.3.1 beschrieben wurden, den dort angegebenen Charakteristika der Sekundarstufen I und II sowie den lokalen und zentralen Rahmenbedingungen, die sich durch das Schulgesetz, Verordnungen etc. ergeben und den Spielraum der Schule bei der Wahl von Lösungen bestimmen, ergeben sich verschiedene Aufgaben und Probleme bei der Schulentwicklung (vgl. Dalin, 1999, S. 111ff., nach Miles):

- Das Verhältnis der fachlichen Ziele zu den sozialen Zielen muss geklärt werden;
- Beschlussfassung kann aufgrund von Intuition oder Information geschehen;
- Zentralisierte oder dezentralisierte Entscheidungen können gefällt werden;
- Veränderung oder Erhalt des Status quo kann Ziel von Schulentwicklung sein.

Bei der geschlechtsbezogenen Schulentwicklung muss jedes dieser Problemfelder zu der anspruchsvolleren Seite hin aufgelöst werden: Geschlechterpädagogische Anliegen gehören zu den *sozialen Zielen*. Es gibt weder bewährte „Methoden“ noch Ergebnissicherheit (Gieß-Stüber, 1997), um das Ziel der geschlechtsbezogenen Chancengleichheit an Schulen zu erreichen. Beschlussfassungen, welche die Belange beider Geschlechter reflektiert einbeziehen, müssen auf bisher häufig (noch) nicht vorliegenden *Informationen* basieren. Zu bevorzugende *dezentralisierte Entscheidungen* erwarten von der Schulleitung besondere Kompetenzen – im vorliegenden Kontext primär Genderkompetenz – und schließlich ist die gewünschte tief greifende *Veränderung* der Organisation Schule verbunden mit Aufwand, Verunsicherung und der Bereitschaft der Einzelnen, zu lernen – also mit der Etablierung von Lernender Schule.

Um diese anspruchsvollen Ziele geschlechtsbezogener Schulentwicklung zu erreichen, stehen den Schulen verschiedene Instrumente zur Verfügung. Zentrales Instrument der schulinternen Organisationsentwicklung ist die Profilbildung der Schulen. Im Schulprofil werden die schulspezifischen Anforderungen aufgenommen. Die Schulprofile sind inhaltlich bzw. pädagogisch

auszurichten, was entweder über die Betonung (einer Gruppe) von Schulfächern oder mittels Akzentuierung eines pädagogischen Konzeptes – wie z.B. der Förderung der geschlechtsbezogenen sozialen Chancengleichheit – geschehen kann. Der Festlegung der Schulprofile dienen die schuleigenen programmatischen Schriften, in denen die Ziele der schulischen Arbeit formuliert werden.

Im Leitbild einer Schule werden die übergeordneten, auf die Schulorganisation, das Schulpersonal und auf den Unterricht bezogenen (pädagogischen) Werte der Schule aufgenommen. Sinnvoll ist im Kontext geschlechtsbezogener Schulentwicklung die Berücksichtigung der Kriterien Chancengleichheit der Schüler(innen) und Chancengleichheit der Lehrkräfte. Für die Umsetzung der im Leitbild formulierten Vorstellungen dienen Schulprogramme. Hier werden die konkreten Maßnahmen beschrieben, die zur Umsetzung der im Leitbild formulierten Absichten notwendig erscheinen (vgl. Schratz & Steiner-Löffler, 1999, S. 208ff.).

In Baden-Württemberg ist die Erstellung von Leitbildern und Schulprogrammen (bislang) freiwillig. Die Erstellung schuleigener Curricula ist allerdings seit der Einführung des Bildungsplanes 2004 die für alle Unterrichtsfächer – somit auch für den Schulsport – zwingend. In den Schulcurricula kann die inhaltliche und ggf. pädagogische Gestaltung für die einzelnen Schulfächer aufgenommen werden. Hier könnten also fachlich bedingte Aspekte für geschlechtsbezogene soziale Chancengleichheit der Schüler(innen) aufgenommen werden.

„Der Bildungsplan im eigentlichen Sinn wird [...] in sich dynamisiert, insbesondere durch die den Einzelschulen auferlegte Aufgaben, eigene Schulcurricula aufzustellen“ (Bildungsplan 2004, S. 19).

Diese Instrumente sind (auch bildungspolitisch) bedeutsam. In Baden-Württemberg evaluiert das dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg zugeordnete Landesinstitut für Schulentwicklung<sup>11</sup> seit 2004 die Prozesse und Instrumente der Schulentwicklung.

Für die Personalentwicklung an Schulen wurde in Baden-Württemberg die auf Personalgewinnung bezogene so genannte Schulscharfe Stellenausschreibung eingeführt. Ziel dieses Instrumentes ist es, die Personalgewinnung auf das Profil der Schule abzustimmen. Lehrer(innen) bewerben sich direkt an Schulen. Hierdurch ergibt sich die Chance, dass Schulen Lehrkräfte an ihre Organisation binden, die die Vorgaben des Leitbildes und/oder Schulprogramms optimal unterstützen können. Falls also geschlechtsbezogene soziale Chancengleichheit des Personals (genauer: Der Lehrkräfte) im Leitbild aufgenommen wird, ist Personalgewinnung ebenfalls unter diesem Aspekt durchzuführen.

---

<sup>11</sup> Vormals: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht; Sitz in Stuttgart.

Für die Personalführung an Schulen werden bisher dialogische Verfahren als geeignet betrachtet (Ender & Strittmatter, 2001). Ein gängiges Personalführungsinstrument ist das jährliche Mitarbeiter(innen)gespräch zwischen der Schulleitung und der einzelnen Lehrkraft. Der Personalentwicklung dienen auch die Instrumente des Job-Sharings und die Frauenförderung.

Das Job-Sharing wird bei Funktionsstellen an baden-württembergischen Schulen angeboten (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, o.J.). Mit einer Job-Sharing-Stelle wird die Besetzung einer führenden Position zu 50% der Arbeitskraft möglich, wenn sich zwei Personen eine Führungsstelle teilen. Hierdurch ist die Flexibilisierung der Arbeits- und Organisationsstrukturen möglich, und zwar auf organisatorischer und auf personeller Ebene. Die Vorteile für die Stelleninhaber(innen) einer Job-Sharing-Stelle sind offensichtlich: Sie können auch mit einer 50%-Stelle ihre berufliche Karriere gestalten. Dies wäre insbesondere für die Lehrer(innen) interessant, die Familie und Beruf vereinbaren. Daher sind im Sinne einer geschlechtsbezogenen Personalentwicklung die Job-Sharing-Stellen im Sinne der bedingten und der repräsentativen Chancengleichheit zu verteilen.

Für die im Sinne der Doppelstrategie des Gender Mainstreamings relevante Frauenförderung wurden in Baden-Württemberg Fortbildungen zum Thema *Frauen fit für Führung* eingeführt. Auf Führungsaufgaben ausgerichtete Fortbildungen unterstützen die Lehrerinnen darin, ihre Führungsabsichten umzusetzen und sich auf entsprechende Funktionsstellen zu bewerben (Winterhager-Schmid, 2001). Aber solange Frauenförderung als individuelle Förderung verstanden wird, entspricht sie nicht dem Konzept der Lernenden Schule. Frauenförderung kann nur nachhaltig wirken, wenn nicht nur die geförderte Lehrerin selbst, sondern auch die gesamte Schule aus den Frauenfördermaßnahmen lernt bzw. sich daran entwickelt. Das ebenfalls in Baden-Württemberg eingeführte Mentoring-Programm basiert auf der Kooperation zwischen Mentorin und Mentee und verbindet die individuelle Frauenförderung mit strukturellen Maßnahmen. Damit entspricht das Mentoring-Programm den Ansprüchen der Lernenden Schule.

„Die Mentorin unterstützt und berät die Mentee für eine gewisse Zeit auf ihrem Karriereweg, steht ihr bei Entscheidungen zur Seite, hilft ihr Zugang zu Netzwerken zu bekommen und ermöglicht ihr Einblicke in etablierte Strukturen der Arbeitsweise, der Organisation und der Personalauswahl. Sie gibt der Mentee ein offenes Feed-back und berät sie bei Fragen der persönlichen Karriereplanung“ (Sozialministerium Baden-Württemberg, o.J., S. 1).

### **3.3.3 Administrative Rahmenbedingungen: Schulgesetz und Landesgleichberechtigungsgesetz Baden-Württemberg**

Für eine geschlechtsbezogene Schulentwicklung müssen die Einzelschulen von den Schulbehörden solche Rahmenbedingungen erhalten, dass ihnen Gestaltungsspielräume geben (vgl.

Kap. 3, Abbildung 2). In Baden-Württemberg gibt das *Schulgesetz* (kurz: SchG; Fassung vom 1.8.1983) im Wesentlichen die Rahmenbedingungen für die Organisations- und Unterrichtsentwicklung vor. Die Rahmenbedingungen für die Personalentwicklung sind bestimmt vom *Gesetz zur Förderung der beruflichen Chancen für Frauen und der Vereinbarkeit von Familie und Beruf im öffentlichen Dienst des Landes Baden-Württemberg* (kurz: Landesgleichberechtigungsgesetz bzw. LGIG; Fassung vom 1.1.1996), das im Jahr 2005 durch das *Gesetz zur Verwirklichung der Chancengleichheit von Frauen und Männern im öffentlichen Dienst des Landes Baden-Württemberg und zur Änderung anderer Gesetze* (kurz: Chancengleichheitsgesetz bzw. ChancenG; Fassung vom 22.10.2005) abgelöst wurde.

Das baden-württembergische Schulgesetz bietet für geschlechtsbezogene Schulentwicklung – obgleich es durchweg in der männlichen Sprachform verfasst ist (Reich, 2002) – folgende Anknüpfungspunkte:

- Das Schulgesetz verpflichtet zur Chancengleichheit aller Schüler(innen). Jeder junge Mensch hat das Recht auf Erziehung und Bildung (vgl. §1, SchG). Mädchen und Jungen sind an Schulen also chancengleich zu behandeln.
- Das Schulgesetz verpflichtet die Schulen zur so genannten Geschlechtererziehung. Die Schüler(innen) sind mit den „biologischen, ethischen, kulturellen und sozialen Tatsachen und Bezügen der Geschlechtlichkeit des Menschen vertraut zu machen“ (§100b, SchG). In diesem Kontext führt das Schulgesetz an, dass „das Bewusstsein [...] für partnerschaftliches Verhalten [...] insbesondere in Ehe und Familie“ entwickelt und gefördert werden soll.
- Das Schulgesetz legt fest, dass das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg als oberste Schulaufsichtsbehörde für alle Angelegenheiten der Schulaufsicht, der Dienst- und Fachaufsicht zuständig ist (vgl. §35, Abs. 1, 2, SchG). Im Weiteren wird in diesem Paragraphen die Option beschrieben, dass das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg Zuständigkeiten auf nachgeordnete Schulaufsichtsbehörden oder einzelne Schulen übertragen kann, „soweit dies der sachgerechten Erledigung geboten erscheint“ (§35, Abs. 5, SchG). Dies eröffnet die Option, top-down verordnete Programme – also auch Gender Mainstreaming – und deren Umsetzung an die Schulleiter(innen) zu delegieren und im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten Gestaltungsspielraum zuzulassen.
- Das Schulgesetz ermöglicht darüber hinaus – das Einverständnis der Schulkonferenz vorausgesetzt – Schulversuche einzurichten (vgl. §22, SchG; §29, Abs.2, SchG; § 47, Abs.4, SchG). Gender Mainstreaming könnte also zunächst an einzelnen Schulen erprobt werden.

- Das Schulgesetz verpflichtet Schulen dazu, eine Personalstatistik zu führen (vgl. §115, SchG). Die Schulleiter(innen) müssten über eine Grundlage für eine kritische Auseinandersetzung mit den quantitativen Geschlechterverhältnissen an ihrer Schule verfügen.

Das baden-württembergische Landesgleichberechtigungsgesetz (1995) bzw. das baden-württembergische Chancengleichheitsgesetz (2005) geben für geschlechtsbezogene Personalentwicklung an Schulen folgende Ansatzpunkte:

- Das Landesgleichberechtigungsgesetz sowie das Chancengleichheitsgesetz verpflichten dazu, im öffentlichen Dienst den Gleichberechtigungsgrundsatz nach Art.3, Abs.2 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland umzusetzen (vgl. §1, LGIG; §1, ChancenG). Frauen und Männer, Mädchen und Jungen an Schulen sind also auch auf dieser Gesetzesgrundlage chancengleich zu behandeln.
- Das Landesgleichberechtigungsgesetz sowie das Chancengleichheitsgesetz zielen auf die berufsbezogene Gleichstellung von Frauen im öffentlichen Dienst des Landes Baden-Württemberg und auf die Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Frauen und Männer (vgl. §1, LGIG; §1, ChancenG). Das Landesgleichberechtigungsgesetz sowie das Chancengleichheitsgesetz ermöglichen es Frauen und Männern, eine familiengerechte Gestaltung der Arbeitszeit zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu beantragen (vgl. §16; §17, LGIG; §13; §14, ChancenG). Sowohl die Chancen für eine ausgeglichene Lebensgestaltung als auch für den beruflichen Aufstieg sind also für Frauen und Männer ebenfalls gleichermaßen offen zu halten.
- Das Landesgleichberechtigungsgesetz sowie das Chancengleichheitsgesetz fordern die Erstellung des Frauenförder- bzw. Chancengleichheitsplanes, die der Erreichung der Ziele des Landesgleichberechtigungs- bzw. Chancengleichheitsgesetzes dienen (vgl. §4, LGIG; §5, ChancenG). Für Schulen wurde der Frauenförderplan erstmals in den Jahren 1996-2000 in allen Oberschulamtsbezirken in Baden-Württemberg erstellt (Frauenförderplan, 2000).
- Das Landesgleichberechtigungsgesetz sowie das Chancengleichheitsgesetz fordern die Erstellung von Statistiken über die Entwicklung der Zahl der Mitarbeiterinnen, wofür der prozentuale Anteil der Mitarbeiterinnen auszuweisen ist (vgl. §5, LGIG; §6, ChancenG). An dieser Stelle verknüpfen sich die Vorgaben des Schulgesetzes mit denen des Landesgleichberechtigungsgesetzes bzw. des Chancengleichheitsgesetzes: Die Gesetze geben vor, dass Statistiken zu führen sind. Allerdings fehlt im Schulgesetz die Pflicht zur Führung einer geschlechterdifferenzierenden Personalstatistik (vgl. §115, SchG). Hinzuzufügen ist zudem,

dass durch diese Vorgaben die potenzielle Unterrepräsentanz von Männern, wie sie bspw. an Hauptschulen zu konstatieren ist (vgl. Kap. 3.3.1), nicht erfasst wird.

- Das Landesgleichberechtigungsgesetz sowie das Chancengleichheitsgesetz stufen explizit „Fragen nach der Familienplanung und danach, wie die Betreuung von Kindern neben der Berufstätigkeit gewährleistet werden“ bei Vorstellungsgesprächen als unzulässig ein (§8, Abs.2, LGIG; §9, Abs. 2, ChancenG), und
- beide Gesetze fordern, dass bei der Personalgewinnung und Personalführung die in der Familienarbeit erworbenen sozialen Kompetenzen berücksichtigt werden sollen – soweit diese für die vorgesehene Arbeit bedeutsam sind (vgl. §9, Abs.2, LGIG; §10, Abs.2, ChancenG).
- Das Chancengleichheitsgesetz fordert, dass alle Beschäftigten und insbesondere die Leitungsebene die „tatsächliche Verwirklichung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern“ fördern und die „Chancengleichheit als durchgängiges Leitprinzip“ berücksichtigen (§2, ChancenG). Damit wird geschlechtsbezogene soziale Chancengleichheit zur strukturellen Aufgabe der Schulleitung. Im Speziellen ist die Leitungsebene dazu angehalten, die (hier neu benannte) Beauftragte für Chancengleichheit<sup>12</sup> aktiv zu unterstützen (vgl. §20, ChancenG). Diese Innovation lässt sich als Entwicklung in Richtung Gender Mainstreaming deuten.

Diese für geschlechtsbezogene Personalentwicklung an Schulen günstigen Vorgaben des baden-württembergischen Landesgleichberechtigungs- bzw. Chancengleichheitsgesetzes aber bergen die in Kapitel 3.3.1 bereits benannte Gefahr der Fehlinterpretation des politischen Anliegen: Die Schulleiter(innen) könnten diese Gesetze als *das* Instrument für geschlechtsbezogene Personalentwicklung deuten. Dies setzt voraus, dass die Schulleiter(innen) Gender Mainstreaming als reine Frauenförderung (miss-)verstehen. Anzumerken ist in diesem Kontext insbesondere, dass auf Grundlage des Chancengleichheitsgesetzes von 2005 eine solche „Verwechslung der Zuständigkeiten“ nicht mehr möglich sein sollte (vgl. §2; §20, ChancenG). Die Datenerhebung der vorliegenden Genderanalyse fand allerdings zu einem Zeitpunkt statt, zu dem das Chancengleichheitsgesetz (2005) noch nicht in Kraft getreten war, so dass die explizite Forderung nach der Beteiligung aller an der Umsetzung des Zieles der Frauenförderung noch nicht gestellt war. Dieser Mangel im Landesgleichberechtigungsgesetz (1995) könnte zur Folge gehabt haben, dass die Schulleiter(innen) (damals) die Zuständigkeit

---

<sup>12</sup> Für die Bestellung einer Beauftragten für Chancengleichheit sind nur weibliche Bedienstete wählbar (vgl. §17, Abs.2, ChancenG). In Ausnahmefällen kann ein Mann in dieses Amt gewählt werden.

für Frauenförderung und für Gender Mainstreaming bei der Frauenvertretung der Schulen gesehen haben. Diese Perspektive wäre als Hinweis darauf zu deuten, dass Schulleiter(innen) den wichtigen Zusammenhang von Organisations- und Personalentwicklung (noch) nicht hinreichend erfasst haben – denn so gerät Frauenförderung zur isolierten Maßnahme.

### **3.4 Fragestellungen**

Aus den vorangegangenen Beschreibungen zur Organisations- und Personalentwicklung ergeben sich einige Verknüpfungen, die bei einer Implementierung von Gender Mainstreaming an Schulen relevant werden. Deutlich gezeigt wurde, dass die strukturellen, die kulturellen und die interaktionalen Bedingungen zur geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheit an Schulen beitragen. Darüber hinaus wurde dargelegt, dass bei der Personalgewinnung und Personalführung geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten entstehen können. Im Umkehrschluss besitzen die Organisations- und Personalentwicklung wichtige Ansatzpunkte für die Gewährleistung geschlechtsbezogener sozialer Chancengleichheit an Schulen. Insbesondere ist die gleichzeitige Beachtung beider Aspekte wichtig, weil sich gerade durch das Zusammenspiel von Organisations- und Personalentwicklung – also durch die Lernende Schule – eine sinnvolle Konstellation für geschlechtsbezogene Schulentwicklung ergibt.

Um Gender Mainstreaming an Schulen möglichst gezielt implementieren zu können, ist zuerst zu untersuchen, inwiefern geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten an Schulen tatsächlich vorhanden sind bzw. entstehen. Aus den bereits angeführten empirischen Belegen sind Hinweise zu geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten an Schulen abzuleiten. Dabei deuten die Ergebnisse zunächst auf meist recht offensichtliche geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten hin, – lassen aber bei genauerer Betrachtung und Einbezug der organisations- und personaltheoretischen Hintergründe tiefer liegende Ursachen vermuten. Diese Ursachen sind in die Organisationsstrukturen und -kultur an Schulen eingebettet oder ergeben sich in Interaktionen, in der Art der Personalgewinnung oder auch der Personalführung. Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, diesen Ursachen und den durch diese Struktur bedingten Zusammenhängen anhand einer Genderanalyse auf die Spur zu kommen.

Aus den dargelegten theoretischen Überlegungen zur geschlechtsbezogenen Organisations- und Personalentwicklung an Schulen ergeben sich einige für die Genderanalyse leitenden Fragen. Prinzipiell sind die Voraussetzungen für die Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen zu klären. Dazu ist zu prüfen, welche strukturellen Organisations- und Personalentwicklungsbedingungen für diese Voraussetzungen verantwortlich sind. Hierfür wird unter-

sucht, welche Beiträge die Struktur, die Kultur sowie die Interaktionen an der Organisation Schule zur (Re-)Produktion geschlechtsbezogener Differenzen leisten. Zudem wird geprüft, welche Anteile die Personalgewinnung und Personalführung an Schulen an der (Re-)Produktion geschlechtsbezogener Differenzen besitzen. Einige Bedingtheiten der Organisations- und der Personalentwicklung können zu geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten unter den Akteuren an Schulen führen. Zu klären ist, ob, welche und wie diese Bedingtheiten Einfluss auf geschlechtsbezogene Konstellationen an Schulen nehmen. Hieran schließt sich die Frage, welche durch die Organisations- und der Personalentwicklung bedingten Mechanismen wirkmächtig sind. Zu prüfen ist, ob diese Mechanismen beeinflusst werden können, damit die Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen unterstützt werden kann.

Auf einer eher pragmatischen Ebene, die für (bildungs-)politische Entscheidungen interessant ist, ist zu untersuchen, auf welche Realität Gender Mainstreaming an Schulen trifft. Die Realität an Schulen ist zum einen durch die offensichtlichen geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten und Differenzen gekennzeichnet. Zum zweiten ist zu vermuten, dass an Schulen bereits erste Schritte zur geschlechtsbezogenen Organisations- und Personalentwicklung vollzogen wurden. Zu prüfen ist, wie solche Schritte aussehen, und ob sie die Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen unterstützen.

## 4 Gender in der Qualitätsentwicklung im Schulsport

Das wesentliche Ziel der Lernenden Schule ist es, den Unterricht (neu) zu gestalten. Das Unterrichten bildet die zentrale Tätigkeit der Lehrkräfte. Für den Unterricht gibt es zum einen organisatorische Rahmenbedingungen. Diese bestimmen den Unterricht auch als den „Arbeitsplatz“ der Lehrer(innen). Die Gestaltung des Unterrichts hängt von den inhaltlichen, pädagogischen und methodisch-didaktischen Konzepten ab. Durch die Anwendung dieser Konzepte sollen die Schüler(innen) gebildet und erzogen werden – mit anderen Worten: Unterricht ist auf eine „Dienstleistung“ für die Schüler(innen) orientiert. Diese beiden nicht voneinander unabhängigen Perspektiven auf Unterricht – als „Arbeitsplatz in Schule“ und als „Dienstleistung von Schule“ – sind insbesondere dann analytisch zu unterscheiden, wenn es darum geht, Unterrichtsentwicklung gekoppelt an Organisations- und Personalentwicklung (Lernende Schule) zu betrachten.

Während in Kapitel 3 Schulentwicklung primär als Entwicklung des Arbeitsplatzes Schule begriffen wurde, wird hier ein weiterer Aspekt der Schulentwicklung – die Unterrichtsentwicklung – sowohl unter der „Arbeitsplatzperspektive“ als auch unter der „Dienstleistungsperspektive“ beschrieben. Hieraus folgt, dass alle Schulentwicklungsmaßnahmen sich nicht nur auf der Organisations- und Personalebene niederschlagen, sondern auch auf der in zweifacher Hinsicht zu betrachtenden Unterrichtsebene. Effekte von Schulentwicklung zeigen sich also sowohl in den Beschreibungen der Rahmenbedingungen des Unterrichts als auch in der inhaltlichen, pädagogischen und methodisch-didaktischen Gestaltung des Unterrichts. Dementsprechend muss eine geschlechtsbezogene Schulentwicklung darauf abzielen, geschlechtsbezogen chancengleiche Rahmenbedingungen *für den* und *im* Unterricht zu gestalten. Wenn also geschlechtsbezogene Organisations- und Personalentwicklung betrieben wird, zeigt sich diese an den geschlechtsbezogen chancengleichen Rahmenbedingungen des Unterrichts und zielt auf die geschlechtssensible Gestaltung von Unterricht.

Die besondere Bedeutung der Untersuchung der Unterrichtsebene liegt darin, dass sich Gender Mainstreaming im Sinne einer programmatischen Schulentwicklung zunächst nur auf den „Arbeitsplatz Schule“ bezieht und damit für die Schulleitung und die Lehrkräfte relevant ist. Da dieser „Arbeitsplatz Schule“ (, der für Lehrkräfte im Kern den „Arbeitsplatz Unterricht“ bedeutet,) aber untrennbar mit seiner angestrebten „Dienstleistung Unterricht“ verwoben ist, wird Gender Mainstreaming letztlich auch für die Schüler(innen) relevant. Daher kommt hier die Unterrichtsentwicklung in den Blick, wenn die Voraussetzungen für die Ein-

führung von Gender Mainstreaming an Schulen untersucht werden. Das Gesamtfeld Unterricht ist zwar komplex, weil aufgrund der Fülle und Unterschiedlichkeit der verschiedenen Unterrichtsfächer, Jahrgangsstufen, Schulformen etc. nicht von *dem* Unterricht gesprochen werden kann. Dennoch ist jeder Unterricht in die Organisation Schule eingebettet, so dass die Umsetzung jedes einzelnen Unterrichtsfaches gleichsam Ausdruck der gemeinsamen strukturellen, kulturellen, interaktionalen und personellen Hintergründe der Schule ist.

In dieser Genderanalyse wurden die Schulformen der Sekundarstufen I und II in Baden-Württemberg – die *Hauptschule*, die *Realschule* und das *Gymnasium* – sowie ein Unterrichtsfach – der *Schulsport* – gewählt, um die Voraussetzungen für die Einführung von Gender Mainstreaming in der geschlechtsbezogenen Unterrichtsentwicklung zu untersuchen.

Der Schulsport ist für eine Analyse der geschlechtsbezogenen Rahmenbedingungen des Unterrichts und der Geschlechtssensibilität bei der inhaltlichen, pädagogischen und methodisch-didaktischen Gestaltung aus mehreren Gründen besonders interessant: Sport ist körperbezogen, womit das Feld der Geschlechterfragen deutlich sichtbar wird (Hartmann-Tews & Rulofs, 2004) und die Lehr- und Lernsituation im Schulsport ist durch hierarchische Geschlechterverhältnisse geprägt (Scheffel, 1996). Daraus folgt, dass durch geschlechtsbezogene Schulsportentwicklung die Qualität von Schulsport umfassend gesteigert werden kann.

Bevor aber der fachspezifische Zusammenhang von Gender und Schulsport differenziert dargelegt wird, wird das Gefüge zwischen Gender, Unterricht und geschlechtsbezogener Qualitätsentwicklung von Unterricht zunächst allgemein geklärt. Dieses Gefüge, das für Unterricht allgemein gilt, liegt dem Zusammenhang von Gender und Schulsport ebenfalls zu Grunde.

## 4.1 Gender und Unterricht

Die Unterrichtsgestaltung ist einerseits durch den administrativ gegebenen Lehrplan und andererseits durch den so genannten heimlichen Lehrplan bedingt. Beide Lehrpläne transportieren geschlechtsbezogene Vorstellungen. In den allgemeinen Vorgaben der administrativ vorgegebenen Erziehungs- und Bildungspläne (1994) Baden-Württemberg<sup>13</sup> wird festgelegt, dass die Schulkultur im Einklang mit den rechtsstaatlichen und demokratischen Grundlagen, die

---

<sup>13</sup> Die vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg herausgegebenen Erziehungs- und Bildungspläne wurden zuletzt in den Jahren 1994 und 2004 novelliert. Ferner wurde 2002 eine „Zwischenfassung des Bildungsplanes“ für die Sekundarstufe II erstellt. Im vorliegenden Theorierahmen werden die Erziehungs- und Bildungspläne von 1994 berücksichtigt, da sie für diese Genderanalyse relevant sind. Im baden-württembergischen Bildungsplan 2004 zeichnen sich Entwicklungen ab, die z. T. während der Datenerhebung bekannt bzw. für einzelne Schulen relevant waren. Sie werden marginal einbezogen (vgl. Kap. 9.1).

für Deutschland gelten, zu gestalten ist. Hier wird erläutert, dass dies u.a. Partnerschaftlichkeit und Chancengleichheit der Geschlechter bedeutet. Die Erziehungs- und Bildungspläne (1994) aber verbinden inhaltsbezogene mögliche Hierarchien unter den Schüler(inne)n nur mit der potenziellen Überlegenheit von Jungen. Dies kann am Schulfach Physik eindrücklich gezeigt werden:

„Zugleich haben Jungen aufgrund einer größeren Vertrautheit mit technischen und experimentellen Fragestellungen häufig leichter Zugang zur Physik [als neuem Schulfach, Anm. EG]. Dem steht ein allgemeiner Entwicklungsvorsprung der Mädchen gegenüber, den die Jungen oft mit Imponiergehabe und durch Hervorkehren ihrer (vermeintlichen) mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenz auszugleichen suchen. Es ist eine wichtige pädagogische Aufgabe, dadurch entstehende Gefühle des Unvermögens vor allem bei Mädchen abzufangen und zu überlegen, wie durch entsprechende Gestaltung des Unterrichts den Bedürfnissen von Jungen und Mädchen gleichermaßen entsprochen und der Leistungswille gestärkt werden kann“ (Erziehungs- und Bildungsplan Gymnasium, 1994, S. 231).

Vergleichbare Angaben, in denen Schülerinnen als den Schülern (vermeintlich) überlegen sein könnten (was bspw. im Fach Deutsch vermutet werden könnte), führen die Erziehungs- und Bildungspläne (1994) nicht an. Bestehende Geschlechterhierarchien und Interessenverteilungen werden durch solche Präsentationen nicht hinterfragt. Zudem erhalten die Lehrkräfte wenig Anhaltspunkte zu der Frage, wie die tradierten geschlechtsstereotypen Vorstellungen im Unterricht aufgebrochen werden könnten.

Auch der heimliche Lehrplan<sup>14</sup> vermittelt geschlechtsbezogene Vorstellungen im Unterricht. Der heimliche Lehrplan ist erstens durch personelle Hierarchien, zweitens durch klischeehafte Lehr- und Lernmittel, drittens durch Rollennormen bzw. Rollenorientierungen und viertens durch Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler(inne)n geprägt. Über diese vier Faktoren werden „soziale und ideologische (mittelschichtorientierte) Normen weitergegeben“ (Rendtorff & Moser, 1999, S. 321). Der heimliche Lehrplan erzielt dabei seine Wirkung auf subtile Weise, weil die vermittelten Normen in der Regel nicht bewusst reflektiert werden und nur bedingt greifbar sind. Eventuell ist der heimliche Lehrplan sogar wirksamer als die administrativ gegebenen Curricula.

„Mit dem Terminus ‚heimlicher Lehrplan‘ wird der hinter dem offiziellen Curriculum existierende, gleichsam unsichtbare Lehrplan bezeichnet. Dessen Intentionen sind nirgendwo aufgeschrieben, nichtsdestotrotz verfolgt er bestimmte Ziele und entfaltet weitreichende Wirkungen. Es ist zu vermuten, dass dieser ‚heimliche Lehrplan‘ sogar wirksamer als sein offizielles Gegenstück ist“ (Supper, 2000, S. 7).

Insbesondere vermittelt der heimliche Lehrplan geschlechtsstereotype Vorstellungen. Er kann

---

<sup>14</sup> Das Konzept des heimlichen Lehrplans geht auf Kurt Lewin zurück, der in der Erforschung einer Typologie demokratischer und nichtdemokratischer Erziehungs- und Führungsstile eine heimliche, nicht demokratisch erstellte Tagesordnung sieht. Diese heimliche Tagesordnung bildet das Netzwerk sozial wirksamer Regeln und Machtverhältnisse in Systemen (vgl. Rolff et al., 1999, S. 27f.).

dabei von den Lehrer(inne)n sowie von den Schüler(inne)n gestützt und transportiert werden. Auch die Schüler(innen) entwickeln eigene Bedürfnisse und Potenziale, sich in einem durch die Strukturkategorie Geschlecht beeinflussten Unterricht zu positionieren. Die Befunde der Interaktionsstudie von Enders-Drägässer und Fuchs (1993) zeigen, dass sich in Interaktionen unter den Schüler(inne)n während des Unterrichts geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten ergeben. Dabei sind vor allem die Interaktionsmuster der Konkurrenz und der Kooperation wirksam. Diese Interaktionen werden von Lehrer(inne)n wiederum unterschiedlich wahrgenommen und bewertet, wodurch sich abermals geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten ergeben.

„Es konnten Interaktionsmuster sowohl mit benachteiligender als auch mit integrativer Wirkung beschrieben werden. Diese Interaktionsmuster betreffen den geschlechtsspezifischen Umgang mit dem Rederecht, mit Kooperation, mit Konkurrenzorientierung, mit Lob, der Wahrung des Gesichts und der Akzeptanz von Kompetenz. Es zeigte sich, dass Mädchen als Gruppe stärker auf Kooperation hin und Jungen als Gruppe stärker auf Konkurrenz hin orientiert sind. Die Jungen zeigen als Gruppe die Tendenz, die Kompetenz von Schülerinnen und Lehrerinnen in Frage zu stellen. Die Kooperationsfähigkeit von Mädchen und ihre größere Offenheit im Gespräch wurde von den [...] Lehrerinnen als wichtige Unterstützung im Unterricht benannt, aber nicht als fachliche oder interaktionelle Leistung bewertet“ (Enders-Drägässer & Fuchs, 1993, S. 148).

Die Umsetzung geschlechtssensiblen Unterrichts ist also in ein komplexes Gefüge eingebettet, das durchsetzt ist mit der Vermittlung geschlechtsstereotyper Vorstellungen. Ob es den Lehrkräften gelingt, ihren Unterricht geschlechtssensibel zu gestalten, hängt davon ab, ob sie ihn entsprechend professionell planen, durchführen und reflektieren. Hierbei spielt die Genderkompetenz der Lehrkräfte die zentrale Rolle. Genderkompetenz zeigt sich primär daran, ob geschlechtsbezogene Ziele und Methoden – aber auch die geschlechtssensible Auswahl der Inhalte und die geschlechtssensible Gestaltung der Leistungsmessung – die Planung und Evaluation von Unterricht leiten. Auch die entsprechende fachliche und/oder geschlechterpädagogische Begründung für die Umsetzung von Koedukation weist auf Genderkompetenz hin. In diesem Kontext schlagen Hoppe und Nyssen (2004) vor, dass mit der Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen das Konzept Reflexive Koedukation (Faulstich-Wieland, 1991) umzusetzen ist.

Reflexive Koedukation bedeutet, den Unterricht so zu gestalten, dass für Schüler(innen) keine geschlechtsbezogenen sozialen Benachteiligungen entstehen. Dieses Kriterium basiert auf Geschlechtssensibilität und leitet alle pädagogischen, methodisch-didaktischen und inhaltlichen Entscheidungen. Dem Konzept Reflexive Koedukation liegt die Annahme zu Grunde, dass alle Schüler(innen) dieselben Entwicklungspotenziale haben. Die Anerkennung der individuellen Interessen und Schwerpunkte sowie eine möglichst umfassende Förderung aller Poten-

ziale erschließen den Schüler(inne)n Erfahrungs- und Handlungsräume, ohne dass bei den Schüler(innen) Identitätskonflikte provoziert werden. Identitätskonflikte könnten bei den Schüler(inne)n entstehen, wenn ihnen geschlechterpädagogische Konzepte aufgedrängt werden, mit denen sie nicht einverstanden sind. Faulstich-Wieland und Horstkemper (1995) konnten z.B. zeigen, dass die Trennung der Geschlechter, die ein Element geschlechterpädagogischer Konzepte bildet, von den Schüler(innen) bisweilen als Verstärkung der Unterscheidung der Geschlechter erfahren wird. Im Wesentlichen geht es bei der Reflexiven Koedukation also um die Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht (Faulstich-Wieland, 2000). Um diese Balance zu erreichen, wirken die Veränderung der Interaktionskultur in Richtung Individualisierung, die Veränderung der curricularen Vorgaben hin zur methodisch-didaktischen Differenzierung sowie die Aufnahme der Reflexiven Koedukation in der Schulentwicklung (Kraul & Horstkemper, 1999).

Genderkompetenz erfordert von den Lehrkräften das Interesse an geschlechtsbezogenen (politischen) Anliegen und deren Bezug zum eigenen Fach. Auch die Offenheit der Lehrkräfte für eine vorurteilsfreie (Selbst-)Reflexion von Gender als sozialer Kategorie weist auf eine Einstellung, die die Genderkompetenz begünstigt. Da die Lehrkräfte den Schüler(inne)n Identifikationsmöglichkeiten bieten, sollten sie sich darüber bewusst sein, mit welchen internalisierten Bewertungen von geschlechtsbezogener Leistung, von männlichen und weiblichen Persönlichkeitsmerkmalen und mit welcher Aufmerksamkeit für die Persönlichkeit konstituierenden Wirkungen von Rollenzuschreibungen sie den Schüler(inne)n begegnen. Weil Genderkompetenz auf der Einstellung der Lehrkräfte basiert, sollte sie möglichst professionell und systematisch und daher bestenfalls in der Lehrer(innen)bildung vermittelt werden.

Die Lehrer(innen)bildung findet in folgenden drei Phasen statt: Studium, Vorbereitungsdienst (Referendariat) und Lehrer(innen)fortbildung (Terhart, 2000). Fried (2003, S. 19f.) verdeutlicht unter Bezugnahme auf die Befunde aus der Einstellungsforschung,<sup>15</sup> dass speziell während der beiden ersten Ausbildungsphasen die Einstellungen der Lehramtsanwärter(innen) mit nachhaltiger Wirkung verändert werden können. Folglich wäre es primär in diesen beiden ersten (Aus-)Bildungsphasen sinnvoll und wichtig, dass geschlechtsbezogene Themenstellungen systematisch erarbeitet werden, so dass angehende Lehrkräfte genderkompetent werden..

Insgesamt ist festzuhalten, dass Unterricht auf komplexe Weise mit Gender verknüpft ist und von den Lehrkräften primär Genderkompetenz verlangt. Die Perspektive „Unterricht als

---

<sup>15</sup> Fried (2003) weist auf die Studien von Winitzky & Barlow (1998) und von Ennis, Cothran & Loftus (1997).

Dienstleistung von Schule“ besteht aus verschiedenen, in- und miteinander verwobenen pädagogischen, inhaltlichen und methodisch-didaktischen Aspekten, während die Perspektive „Unterricht als Arbeitsplatz“ durch viele organisatorische Rahmenbedingungen gekennzeichnet ist. Um den Arbeitsplatz *und* die Dienstleistung Unterricht systematisch geschlechtsbezogen zu entwickeln, ist geschlechtsbezogene Qualitätsentwicklung des Unterrichts zu betreiben. Im Folgenden werden die verschiedenen Aspekte erörtert, die für die Qualitätsentwicklung des Unterrichts relevant sind.

## **4.2 Geschlechtsbezogene Qualitätsentwicklung des Unterrichts**

Um die verschiedenen Aspekte, die für die Qualitätsentwicklung des Unterrichts bedeutsam sind, systematisch darzulegen, werden die für die Qualitätsentwicklung relevanten Input-, Prozess- und Output-Qualitäten im Kontext mit den Anliegen chancengleicher Rahmenbedingungen des Unterrichts und des geschlechtssensiblen Unterrichtens betrachtet. Die Darstellungen werden hier allgemein gehalten, so dass sie *auch* für den Schulsport gelten. Das in Abbildung 3 dargelegte Modell zur „Unterrichtsqualität und Gender“ wurde in Anlehnung an das Qualitäts-Modell von Fried (2003) entworfen. Die Output-Qualität ist meines Erachtens indes weiter zu differenzieren, als dies Fried (2003) vorgenommen hat. Hier spielt die Fristigkeit des Outputs eine Rolle, so dass auch von Output und Outcome gesprochen werden kann.

Insgesamt führt dieses Modell die unterschiedlichen und wichtigen Aspekte zusammen, die zu den drei für Unterrichtsqualität relevanten Bereichen der Input-, Prozess-, Output-Qualität zählen. Aus diesen Aspekten ergeben sich die Indikatoren, die für eine Gesamtbewertung der geschlechtsbezogenen Qualität des Unterrichts von Bedeutung sind.

## Input-Qualität

### Orientierungs-Qualität

#### Professionalisierung

Genderkompetenz der Lehrkräfte  
Wahrnehmung geschlechtsspezifischer  
Belastungssituationen

### Struktur-Qualität

#### Schulexterne Rahmenbedingungen

Gleichverteilung der Personalressourcen  
Genderbezogener Auftrag im Bildungsplan  
Gleichverteilung der Stundenkontingente

#### Schulinterne Rahmenbedingungen

Geschlechtsbezogene Aspekte...  
...im internen Fachcurriculum und/oder  
...im Schulprogramm  
Gleichverteilung der Ressourcen im  
außerunterrichtlichen Bereich



## Prozess-Qualität

Selektionsfunktion geschlechtssensibel gestalten  
Qualifikationsfunktion geschlechtssensibel gestalten  
Legitimationsfunktion geschlechtssensibel gestalten  
Ziele geschlechtssensibel formulieren  
Inhalte auf geschlechtssensible Ziele abstimmen  
Methoden geschlechtssensibel auf Zielgruppe abstimmen  
Leistungsbewertung geschlechtssensibel gestalten  
Reflexive Koedukation umsetzen



## Output-Qualität

### Kurzfristige Output-Qualität

Interaktionen und Verhalten im Unterricht,  
die geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten  
unter den Schüler(inne)n vermeiden  
Partizipation aller Schüler(innen) am Unterricht

### Langfristige Outcome-Qualität

Etablierung des lebenslangen Lernens

Abbildung 3: Unterrichtsqualität und Gender (in Anlehnung an Fried, 2003).

Fried (2003) unterscheidet auf der Ebene der *Input-Qualität* die *Orientierungs-Qualität* von der *Struktur-Qualität*. Die Struktur-Qualität ist wiederum in die *schulexterne* Struktur-Qualität und in die *schulinterne* Struktur-Qualität gegliedert. Die Ebene der Input-Qualität be-

stimmt mit der Orientierungs-Qualität die Frage der Professionalität der Lehrkräfte, mit der Struktur-Qualität die organisatorischen Rahmenbedingungen des Unterrichts, und sie beschreibt den Ausgangspunkt für die Prozess-Qualität und die Output- bzw. Outcome-Qualität.

Die geschlechtsbezogene *Orientierungs-Qualität* kann an der Professionalität der Lehrkräfte gemessen werden. Die Lehrkräfte sollten sich mit der Frage des geschlechtssensiblen Fachunterrichts in ihrer Aus- und Fortbildung beschäftigt haben, und sie sollten hier Genderkompetenz entwickelt haben. Hinzu kommt die Wahrnehmung geschlechtsspezifischer Belastungssituationen im Fachunterricht. Sind diese Kriterien erfüllt, erscheint die Orientierungs-Qualität positiv für geschlechtsbezogene Unterrichtsentwicklung.

Die *schulexterne Struktur-Qualität* ist an der Gleichverteilung der Personalressourcen, an der geschlechtsbezogenen Verteilung der Stundenkontingente sowie an den geschlechtsbezogenen Vorgaben in den Erziehungs- und Bildungsplänen zu messen. Die geschlechtsbezogene *schulinterne Struktur-Qualität* wird durch die schulinternen programmatischen Schriften sowie durch die geschlechtsbezogene Verteilung der außerunterrichtlichen Angebote reguliert. In der Perspektive des Gender Mainstreamings sollten diese Rahmenbedingungen des Unterrichts durchgängig chancengleich verteilt sein bzw. die Geschlechterperspektive aufnehmen, um von einer guten Gender-Struktur-Qualität sprechen zu können.

Für die geschlechtsbezogene *Prozess-Qualität* ist die geschlechtssensible Unterrichtsgestaltung, die alle Schüler(innen) gleichermaßen fördert, relevant. Dazu zählt prinzipiell die Bereitschaft, die Funktionen von Schule und Unterricht geschlechtssensibel wahrzunehmen. Dies geschieht im Wesentlichen, indem die Unterrichtsziele entsprechend formuliert werden und die passenden Inhalte und Methoden ausgewählt werden. Auch die Leistungsbewertung sollte geschlechtssensibel angelegt sein. Hinzu kommt ein reflektierter Umgang mit der Frage der Koedukation. Wenn all diese Elemente auf geschlechtsbezogene soziale Chancengleichheit ausgerichtet sind *und* konsequent aufeinander bezogen werden, also ein Gesamtbild von einem auf geschlechtsbezogene soziale Chancengleichheit ausgerichteten Unterricht ergeben, kann von einer guten Gender-Prozess-Qualität die Rede sein.

An der *Output-Qualität* lässt sich die Wirksamkeit der Input- und Prozess-Qualitäten messen. Prinzipiell sind mit der Output-Qualität alle direkten und indirekten Zielgrößen verknüpft, die sich aus den Unterrichtszielen ergeben. Die Erreichung dieser Zielgrößen bemisst die Qualität des Unterrichts. Als direkte, kurz- oder mittelfristig messbare Indikatoren für die geschlechtsbezogene Output-Qualität sind leistungsbezogene Messgrößen wie z.B. Schulnoten und ver-

haltensbezogene Messgrößen wie z.B. die Partizipation am Unterricht respektive die Unterrichtsverweigerung, das Sozialverhalten sowie die fachbezogenen Interaktionen der Schüler(innen) heranzuziehen. Neben der direkten Output-Qualität ist im Sinne einer indirekten Zielgröße die überdauernde Wirksamkeit schulischer Bildung und Erziehung relevant. Dies kann als Outcome-Qualität bezeichnet werden. Freilich können diese langfristigen Zielgrößen nicht in der Schulzeit erfasst werden. In jedem Falle aber sollte Unterricht dazu führen, dass alle Menschen dazu bereit und fähig sind, lebenslang zu lernen (Zeitschrift für Pädagogik, 2004).

### **4.3 Gender in den schulexternen Rahmenbedingungen des Schulsports**

Für den Zusammenhang von Gender und Schulsport spielen auch die schulexternen Rahmenbedingungen eine Rolle. Diese sind im Wesentlichen durch die geschlechtertheoretische Perspektive auf das Phänomen Sport sowie durch die Umsetzungen, die sich daraus bildungspolitisch ableiten, gekennzeichnet. Beide Perspektiven auf den Schulsport fungieren als seine Rahmung und bestimmen daher den Spielraum für das Handeln der Sportlehrkräfte.

#### **4.3.1 Eine geschlechtertheoretische Perspektive auf den Sport**

Der Körper bildet das zentrale Medium im Sport: Der Sport lebt davon, dass der Mensch sich mit dem Körper bewegt. So kommt durch die Körperlichkeit im Sport das biologische Geschlecht (Kategorie Sex) *unmittelbar* zum Tragen. Im Sport werden Weiblichkeit und Männlichkeit im sozialen Sinne – also im Sinne von Gender – alltagstheoretisch mit der Körperlichkeit – also mit der Kategorie Sex – direkt verbunden. Eine Verbindung dieser kategorialen Einteilung koppelt sich im Sport in unterschiedlicher Weise an die sportdisziplinspezifischen Anforderungen. Hierbei spielt die leistungssportlich orientierte Perspektive eine besondere Rolle: Gebunden an das biologische Geschlecht werden im Leistungssport unterschiedliche Höchstleistungen differenziert nach Geschlecht bewertet, weil es sonst bei den meisten Sportarten zu einem „unfairen“ Vergleich der Leistungen käme. Eine solche geschlechtsbezogene Trennung ist also mit den leistungsorientierten, und für die einzelne Sportart bzw. -disziplin idealisierten Vorstellungen verknüpft. Diese Vorstellungen beschreiben zugleich die für die Sportart bzw. -disziplin gültigen übergeordneten Werte und transportieren so eine angegliederte geschlechtsbezogene Darstellung darüber, wer diese Sportart bzw. -disziplin auf welche Weise und mit welchen Zielen ausübt oder ausüben darf. Unreflektiert verschmelzen somit Gender und Sex zu einem Amalgam, das in seiner Konsequenz die Zuschreibungen einzelner Sportarten bzw. -disziplinen zu Gender mit sich bringt. So finden sich bspw. unbewusst beste-

hende Körperideale von Frauen und Männern, die mit Hilfe der entsprechenden kraftbetonten oder auf Ästhetik ausgerichteten Sportarten bzw. -disziplinen eingeübt werden können.

„Männliche Kraft/Weibliche Anmut“ (SCHENK 1979) – auf diese verkürzte Formel lassen sich die stereotypen Erwartungen an männliches und weibliches Bewegungsverhalten bringen, die in den traditionellen Männer- und Frauensportarten ihre Entsprechung finden“ (Alfermann, 1992, S. 330).

Die Sportpresse transportiert die geschlechtsstereotypen Vorstellungen und Normen aus dem Leistungssport in die Gesellschaft, indem sie entsprechende Bilder in bestimmten Sportarten bzw. -disziplinen vermittelt (Klein, 1986; Anders & Braun-Laufer, 1999; Rulofs, 2003). Über diesen Weg werden die geschlechtsstereotyp angelegten Differenzen, die im Leistungssport am ehesten Sinn machen, von Jungen und Mädchen bzw. Männern und Frauen aufgenommen.

Abseits des Leistungssports ist die Orientierung an der biologisch bestimmten motorischen Leistungsfähigkeit als Kategorie für geschlechtsbezogene Unterscheidungen im Sport zu hinterfragen. Untersuchungen zur motorischen Leistungsfähigkeit, die mit der Kategorie Sex zusammenhängt, zeigen nämlich, dass die Verbindung der Kategorie Sex mit sportlicher Leistungsfähigkeit erst ab der Pubertät wirksam wird.<sup>16</sup> Die Kategorie Sex unterscheidet Jungen und Mädchen ab der Pubertät nur auf der Grundlage verschiedener hormoneller Einstellungen. Alfermann (1996) hat eine Zusammenfassung der Forschungsergebnisse zu Geschlechterdifferenzen der letzten 20 Jahre vorgelegt. Bezüglich motorischer Fähigkeiten zeigt die Metaanalyse keine bis geringe Differenzen zwischen Frauen und Männern an. Gleichgewicht, Handgeschicklichkeit, Beweglichkeit, Reaktionszeit, Antizipationsfähigkeit, Auge-Hand-Koordination und Flexibilität sind Variablen, die auf Unterschiede hin untersucht wurden und Alfermann (1996, S. 161) als *no-difference* Ergebnisse auffielen. Bis zur Pubertät scheinen – so das Fazit der Metaanalyse und auch das Ergebnis einer Längsschnittstudie mit Kindern im Grundschulalter (Gaschler, 1992) – Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen in motorischen Tests im Allgemeinen sozialisationsbedingt zu sein. Diese sozialisationsbedingten Unterscheidungen von Jungen und Mädchen lassen sich bereits im Kinderturnen mit Kindern im Vorschulalter nachweisen (Gieß-Stüber et al., 2003).

Die Unterscheidungen zwischen Jungen und Mädchen in ihren motorischen Fähigkeiten und Potenzialen in und nach der Pubertät sind nur gradueller und nicht prinzipieller Art, d. h. Jungen sind *durchschnittlich* kräftiger oder schneller als Mädchen, es sind also nicht alle Mädchen schwächer oder langsamer als alle Jungen. Im Sport wird also direkt sichtbar, was Hagemann-White (1984) für die Unterscheidung des Weiblichen vom Männlichen sagt:

---

<sup>16</sup> Mit Ausnahme der motorischen Fähigkeiten, die die Wurfkraft betreffen (Alfermann, 1995).

„Selbst die größten Unterschiede, die zwischen den Geschlechtern berichtet wurden, sind ohne Zweifel weit geringer als die Variationen innerhalb eines Geschlechts“ (Hagemann-White, 1984, S. 13).

Trotzdem scheint der Sport (auch außerhalb des Leistungssports) nach wie vor eine männliche Domäne zu sein. Connell (2000, S. 74f., S. 178 und S. 214) pointiert diese Annahme, indem er konstatiert, dass körperliche Praktiken im Sport das Muster der hegemonialen Männlichkeit (vgl. Kap. 3.1.3) vermitteln. Diese Annahme entstammt der oben genannten Übertragung geschlechtsbezogener Unterscheidungen aus dem Leistungssport – eine Übertragung, die sich historisch betrachtet als ein sportsoziales Merkmal konstituiert und gleichzeitig die dominierende Verbindung zwischen Sport und Gender gefestigt hat.

„Es waren sowohl naturwissenschaftliche Argumente über die unterschiedlichen konstitutionellen Voraussetzungen der beiden Geschlechter als auch die Vorstellung von zwei naturhaft unterschiedlichen Wesen mit polaren Geschlechtscharakteren und grundverschiedenen naturhaften Lebenswegen, mit denen Mädchen und Frauen der Zugang zum Turnen und Sport lange Zeit verwehrt wurde. Nicht selten wird der Sport in diesem Zusammenhang auch als eine machtvolle Reproduktions- und Inszenierungsstätte traditioneller männlicher Geschlechterstereotype beschrieben (vgl. Messner 1985, Connell 1990)“ (Hartmann-Tews & Rulofs, 2004, S. 564).

Aus diesen Verbindungen zwischen Sport und Gender haben sich für Mädchen und Frauen im Sport dreierlei spezifische Merkmale ergeben:

1. Die Festlegung auf bestimmte Sportarten – z.B. ästhetisch-tänzerische Sportarten,
2. die Exklusion aus bestimmten Sportarten – z.B. war im Nachkriegs-Deutschland die aktive Beteiligung am Fußball durch den Deutschen Fußballbund verboten und
3. die Herausbildung alternativer Sportarten durch spezifische Regelwerke – also „Sondersportarten für Frauen“. Ein eindrückliches Beispiel hierfür stammt aus dem amerikanischen Sport:

„[...] das amerikanische *Baseball* [wurde] durch Regelveränderungen zum *Softball* für Frauen, so dass Baseball mit seinen traditionellen Regelstrukturen eine klare Männerdomäne bleibt“ (Hartmann-Tews & Rulofs, 2004, S. 566; Hervorhebung im Original, EG).

Im Schulsport spiegeln sich diese im Leistungssport verankerten, größtenteils geschlechtsstereotypen Annahmen. Prinzipiell aber ist im Schulsport die Übernahme des leistungssportorientierten Anforderungsprofils der zu vermittelnden Sportarten nicht unbedingt vorgesehen. Die Kategorie Sex also kann im Schulsport eine weit geringere Rolle als im Leistungssport spielen. Daher erscheint die Überwindung geschlechtsstereotyper Vorstellungen im Schulsport möglich und sportpädagogisch sinnvoll. Auch wenn die visuelle Omnipräsenz des Körpers (Kategorie Sex) im Sport und auch im Schulsport kaum überwindbar scheint, so besteht doch gerade im Schulsport die Chance, den Körper nicht auf seine Funktion als „Bewegungs-

apparat“ zu reduzieren. Vielmehr kann und sollte aus sport- und auch aus geschlechterpädagogischen Gründen der Körper als unmittelbarer Träger sozialer Bedeutung, Intentionen und Folgen – und damit auch als Träger der sozialen Bedeutung von Geschlecht (Pfister, 2003) – den Schüler(inne)n bewusst und damit verfügbar werden.

#### **4.3.2 Schuladministrative Rahmenbedingungen für den Schulsport**

Die allgemeinen Vorgaben der *Erziehungs- und Bildungspläne Baden-Württemberg 1994* legen fest, dass der Unterricht im Einklang mit den rechtsstaatlichen und demokratischen Grundlagen zu gestalten ist. Sie erläutern, dass dies u.a. Partnerschaftlichkeit und Chancengleichheit der Geschlechter bedeutet. Die allgemeinen Vorgaben der Erziehungs- und Bildungspläne (1994) sind also kompatibel zu den Anliegen von Gender Mainstreaming (vgl. Kap. 4.1). Die *fachspezifischen* Vorgaben für den Schulsport, der eine Kombination aus Sportunterricht und sport-, spiel- und bewegungsbezogenen außerunterrichtlichen Maßnahmen ist, beschreiben dessen zentrale Aufgaben. Diese bestehen darin, den Schüler(inne)n die Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur zu gewährleisten und die Entwicklung der Schüler(innen) durch Bewegung, Spiel und Sport zu fördern (vgl. Beckers, 2000, S. 30) – kurz gesagt: Es geht um die „Erziehung zum Sport und Erziehung durch Sport“.

Diese beiden zentralen Aufgaben des Schulsports sind im Sinne der allgemeinen Vorgaben der Erziehungs- und Bildungspläne (1994) zu verstehen. Verdeutlichen lässt sich dies insbesondere an der expliziten Formulierung der Aufgabe des Schulsports, soziale Erfahrungen zu vermitteln – also durch Sport zu erziehen. Diese Aufgabe wird bspw. als Förderung von „Verantwortungsbewusstsein, Hilfsbereitschaft, Teamfähigkeit und Kooperation [...], soziale Integration und soziales Handeln gegenüber dem Partner und in der Gruppe“ (Erziehungs- und Bildungsplan des Gymnasiums, 1994, S. 34) beschrieben. Hierbei wird der Gedanke der Fairness hervorgehoben – und direkt mit dem Auftrag der Erziehung zum Sport verbunden: „Besonders die Erziehung zu Fairness und Fair play wird durch das Akzeptieren von Spiel- und Wettkampfbregeln gefördert“ (Erziehungs- und Bildungsplan des Gymnasiums, 1994, S. 34). Damit gibt der Erziehungs- und Bildungsplan (1994) konkrete Hinweise auf die Vermittlung sozialer Werte und Normen durch den Sport. Diese Vorgaben beziehen sich auf ein Wertesystem, das außerhalb der Schule verankert ist: Die vom organisierten Sport gegebenen Regelwerke der zu vermittelnden Sportarten und -disziplinen. Anzumerken ist, dass der Schulsport lediglich und ausschließlich an dieser Stelle an den Wettkampfsport angebunden wird – und zwar nur bezogen auf das Regelwerk, nicht aber auf den wettkampforientierten Leistungsge-

danken. Damit wird auch klar, dass zwar einerseits eine Erziehung durch den Sport (durchaus mit wettkampfählichen Regeln) gefordert ist, andererseits aber die Erziehung zum Sport nicht automatisch auf die Erziehung zum Leistungssport zielt.<sup>17</sup>

In den administrativ vermittelten Rahmenbedingungen für den Schulsport wird auch der Zusammenhang zwischen Gender und Sport (vgl. Kap. 4.3.1) aufgenommen. In den fachspezifischen Vorgaben zum Schulsport der baden-württembergischen Erziehungs- und Bildungspläne (1994) fallen diesbezüglich vor allem die Vorgaben zur Geschlechtertrennung in den Jahrgangsstufen 7 bis 11 in allen Schulformen der Sekundarstufen I und II auf. Diese Vorgaben beziehen sich auf den Kern des Schulsports – auf den Sportunterricht – nicht aber auf den außerunterrichtlichen Schulsport. Diese fachbezogenen Vorgaben für den Schulsport in Baden-Württemberg schränken nicht nur die Möglichkeit erheblich ein, Reflexive Koedukation umzusetzen. Vielmehr ergeben sich durch sie Tendenzen der Verfestigung geschlechtsstereotyper Vorstellungen. Die Maßgaben zur Koedukation im Schulsport fördern nicht nur auf der strukturellen Ebene Geschlechterdifferenzierungen: In den Jahrgangsstufen 5/6 aller Schulformen sowie in der gymnasialen Oberstufe 12/13 ist Koedukation fakultativ, in den Jahrgangsstufen 7 bis 11 ist Geschlechtertrennung obligatorisch. Vielmehr ist die Frage der Koedukation im Schulsport in den Jahrgangsstufen 5/6 mit geschlechterdifferenzierenden Vorgaben zu Unterrichtsinhalten verknüpft – und damit zu den im organisierten Sport tradierten geschlechtsstereotypen Vorstellungen darüber, wer welche Sportart ausüben soll (vgl. Kap. 4.3.1).

„In den Klassen 5 und 6 kann koedukativ unterrichtet werden. In diesem Fall gilt die Stundenverteilung der Jungen; der Wahlbereich entfällt zugunsten Gymnastik/Tanz. In den Klassen 7 bis 11 werden Mädchen und Jungen getrennt unterrichtet“ (Erziehungs- und Bildungsauftrag Gymnasium, 1994, S. 35).

Wenn also in den Jahrgangsstufen 5 und/oder 6 koedukativ unterrichtet wird, werden drei Sportarten in das Pflicht-Curriculum eingeführt und im Wahlpflichtbereich wird Gymnastik/Tanz vermittelt. Wird in den Jahrgangsstufen 5 und/oder 6 geschlechtshomogen unterrichtet, sieht das Pflicht-Curriculum für die Jungen u.a. drei Sportarten, für die Mädchen u.a. zwei Sportarten und Gymnastik/Tanz vor. Diese geschlechtsbezogene Gewichtung der Sportarten zieht sich in den baden-württembergischen Erziehungs- und Bildungsplänen (1994) in den Jahrgangsstufen 7 bis 11 in allen Schulformen durch. Der Wahlbereich hat im Sportunterricht aber primär eine kompensatorische Bedeutung.

---

<sup>17</sup> Auch wenn diese Option durch den Anspruch, dass „der Schulsport [...] Brücken zum außerschulischen Sport [baut]“ (Erziehungs- und Bildungsplan Gymnasium, 1994, S. 35) oder „Jugend trainiert für Olympia“ realisiert werden soll, nicht ausgeschlossen wird.

„Der Wahlbereich erweitert den Sportunterricht und den Lebens- und Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler. Er ist inhaltlich nicht festgelegt und dient dazu, die unterrichteten Sportarten zu üben und zu vertiefen, Defizite abzubauen und in weitere sportliche Betätigungsfelder einzuführen“ (Erziehungs- und Bildungsauftrag Gymnasium, 1994, S. 35).

Wenn also der Sportunterricht in den Jahrgangsstufen 5 und/oder 6 koedukativ erteilt wird, wird der Sportunterricht auf der inhaltlichen Ebene im Sinne eines „Jungenlehrplanes“ vermittelt. Zudem wird der den Mädchen zugeschriebene Bereich Gymnastik/Tanz durch die Verschiebung auf den Wahlpflichtbereich in den Jahrgangsstufen 5/6 implizit abgewertet und die mit Gymnastik/Tanz vermittelten ästhetischen Bewegungsformen werden den Jungen systematisch vorenthalten. Jungen und Mädchen werden also im Sportunterricht in den Jahrgangsstufen 5 und/oder 6 durch verschiedene Sozialisationsbedingungen (Sportarten) geschlechtsstereotyp differenziert. Ungleiche physiologische Voraussetzungen der Schüler(innen) begründen diese Differenzierung in den Jahrgangsstufen 5/6 nicht, da solche Ungleichheiten eigentlich frühestens mit der Pubertät (also eher ab der Jahrgangsstufe 6) einsetzen (vgl. Kap. 4.3.1). Zudem erscheint es fraglich ist, wie weit diese möglichen Unterscheidungen im Bereich Gymnastik/Tanz an Schulen überhaupt relevant sind. Jedenfalls wirken die inhaltlichen Vorgaben der Erziehungs- und Bildungspläne (1994) geschlechtsdifferenzierend und (re-)produzieren sportbezogene geschlechtsstereotype Vorstellungen. Weder die vorgeschriebene Geschlechtertrennung noch die geschlechtsstereotype Zuordnung inhaltlicher Schwerpunkte passen zu den Anliegen von Gender Mainstreaming. Insbesondere die Fixierung auf geschlechtsstereotype Vorstellungen tragen zur (Re-)Produktion tradierter geschlechtsbezogener sozialer Annahmen im Schulsport bei.<sup>18</sup>

Neben den Erziehungs- und Bildungsplänen steuert auch die Zuteilung der zeitlichen Ressourcen die organisatorischen Rahmenbedingungen des Schulsports. Diese Zeitressourcen verteilt das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg durch so genannte Stundentafeln. Diese Stundentafeln legen fest, wie viel Sportunterricht in welchen Jahrgangsstufen in den jeweiligen Schulformen den Schüler(inne)n zur Verfügung zu stellen ist (vgl. z.B. für das Gymnasium: [www.gbg.wn.schule-bw.de/strutafa.htm](http://www.gbg.wn.schule-bw.de/strutafa.htm), Zugriff: 15.07.2005).

#### **4.4 Gender und schulinterne Schulsportentwicklung**

Für die Schulsportentwicklung sind schuleigene programmatische Schriften zu entwerfen: Im Leitbild einer Schule kann der Schulsport berücksichtigt werden, zudem können Kollegien

---

<sup>18</sup> Gramespacher legt 2007 (i. Dr.) eine Analyse des sportbezogenen Bildungsplanes 2004 vor.

(geschlechtsbezogene) Schulsportprogramme oder schulinterne Sportcurricula erarbeiten. Die Schulsportentwicklung sollte dabei regional gebunden sein und der zunehmend autonom werdenden Schule überlassen werden (Thiele & Schierz, 2003). Prinzipiell aber sollen die Profilierungsmöglichkeiten den spezifischen Beitrag des Schulsports zur Gestaltung der einzelnen Schule klären.

„Er [Schulsport, Anm. EG] kann mit seinen Besonderheiten – einerseits Unterrichtsfach für alle Klassenstufen, andererseits mit den außerunterrichtlichen Möglichkeiten – ein wesentliches Element zu Gestaltung eines Schulprogramms/-profils und des Schullebens bilden. Durch die spezifischen Möglichkeiten zur positiven Beeinflussung des Schulklimas, zur Identifizierung mit der Schule und zur Öffnung der Schule gegenüber Kooperationspartnern leistet der Schulsport einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung des Systems Schule“ (www.kmk.org/doc/beschl/Perspektiven\_des\_Schulsports\_2004.pdf, S. 10, Zugriff: 16.06.2006).

In Baden-Württemberg sind die Schulen mit den ab September 2004 gültigen *Bildungsplänen 2004* dazu verpflichtet, schulinterne Curricula für den Schulsport zu formulieren.<sup>19</sup> Diese schulinternen Curricula könnten in übergeordnete Schulsportprogramme fließen. Mit der Erstellung schuleigener programmatischer Schriften für den Schulsport haben die Fachkollegien Sport die Gelegenheit, sich mit dem Stellenwert, den charakteristischen und den speziellen Aufgaben des Schulsports an der Schule produktiv auseinander zu setzen. Sie können hier aber auch die sportpädagogische Gestaltung des Schulsports verdeutlichen.

Schmerbitz und Seidensticker (1998, S. 111) weisen darauf hin, dass die Umsetzung geschlechtsbezogener Anliegen im Schulsport ohne ein entsprechend inhaltlich ausgerichtetes Schulsportprogramm wenig Aussicht auf Erfolg hat. Schließlich tragen die schulinternen programmatischen Schriften zur Sicherung der Qualität des Schulsports bei. Übergeordnete geschlechtsbezogene Zielsetzungen, entsprechende methodisch-didaktischen Anliegen, und Reflexive Koedukation sind für die geschlechtsbezogene Qualität der Schulsportprogramme relevant (vgl. Kap. 4.2, Abbildung 3). Die genauen Beschreibungen der Kriterien für eine geschlechtssensible Schulsportentwicklung lassen sich aus der empirischen geschlechtsbezogenen Sportpädagogik (Gieß-Stüber, 2000a; Kugelmann, 1996; Scheffel, 1996; Schmerbitz et al., 1997) sowie aus der sportwissenschaftlichen Koedukationsdebatte (Alfermann, 1992, 1995; Faulstich-Wieland, 1997; Gieß-Stüber, 1992, 1993a, 1993b, 1997, 2000b, 2001, 2002; Gieß-Stüber & Leger, 1998; Kugelmann, 1997) ableiten.

---

<sup>19</sup> Dies ist bemerkenswert, denn der Schulsport wird in den Nationalen Bildungsstandards (Klieme et al., 2003) nicht berücksichtigt, aber die an diesen Standards orientierten baden-württembergischen Bildungspläne 2004 nehmen den Schulsport auf. Dies erscheint allerdings etwas voreilig, denn zugleich läuft ein kritischer Diskurs zur Standardisierung des Schulsports (Grupe et al., 2004; Krick, 2006; Kurz, 2005; Schierz & Thiele, 2003; 2005), der in den baden-württembergischen Bildungsplänen 2004 offenbar unberücksichtigt bleibt.

#### 4.4.1 Gender und Schulsport – eine Bestandsaufnahme

Um das Fach Sport geschlechtssensibel unterrichten zu können, sollten die Sportlehrkräfte über Genderkompetenz verfügen (vgl. Kap. 4.1; 4.2). Sie sollten also die entsprechenden Anforderungen fachdidaktisch umsetzen können, denn die Planung und die Umsetzung geschlechtssensibler Unterrichtskonzepte bildet im Wesentlichen eine fachdidaktische Herausforderung (vgl. Hoppe et al., 2001, S. 15). Besonders schwierig dürfte es für die fachfremd unterrichtenden Lehrer(innen) sein, Schulsport geschlechtssensibel zu gestalten. Dieses Problem betrifft vor allem den Hauptschulbildungsgang (Brückel & Gieß-Stüber, 2005).

Bislang war jedoch unbekannt, ob das Thema „Sport und Geschlecht“ in den Theorieveranstaltungen im sportwissenschaftlichen Studium – also in der ersten Phase der Sportlehrer(innen)ausbildung – vermittelt wird. Um dies aufzuklären, wurde eine flächendeckende Untersuchung an den Hochschulen in Baden-Württemberg durchgeführt. Die fünf universitären Sportinstitute in Baden-Württemberg, die die Lehramtsanwärter(innen) für das gymnasiale Lehramt ausbilden, und die sechs Sportinstitute der baden-württembergischen Pädagogischen Hochschulen, die die Lehramtsanwärter(innen) für das Lehramt der Real- und (Grund- und) Hauptschule ausbilden, wurden schriftlich befragt. Nur vier von den elf befragten Sportinstituten haben im vergangenen Zeitraum von acht Semestern<sup>20</sup> geschlechtsbezogene Seminare angeboten. Eine bundesweite Studie zeigt, dass in den für das sportwissenschaftliche Studium erforderlichen Praxiskursen der Anteil der Sportinstitute, die geschlechtshomogene Kurse anbieten, recht hoch ist (Marienfeld, 2004). Dabei zeigt sich in Deutschland ein Nord-Süd-Gefälle, das darauf verweist, dass Sportpraxis in Baden-Württemberg eher selten koedukativ realisiert wird. Ob der Themenkomplex „Sport und Geschlecht“ in der zweiten Phase der Lehrer(innen)bildung – dem Referendariat für das Lehramt Sport in Baden-Württemberg – systematisch vermittelt wird, wurde meinem Wissen nach bislang nicht untersucht. Flächendeckend zugänglich und bildungspolitisch getragen sind die Fortbildungsangebote zum Thema „Sport und Geschlecht“, aber auch zur Wahrnehmung dieser Veranstaltungen sind keine empirischen Befunde bekannt.<sup>21</sup>

Ein weiterer Aspekt zum Thema Gender und Sportunterricht, der im Kontext professionellen Handelns relevant ist, bildet die Wahrnehmung genderbedingter Belastungsmuster im Schulsport. Neben den allgemeinen fachlichen Erfordernisse im Schulsport, von denen vor allem

---

<sup>20</sup> Stand: Wintersemester 2004/05.

<sup>21</sup> Baden-württembergisches Landesinstitut für Schulsport, Deutscher Sportlehrerverband Baden-Württemberg.

die geringe (fachliche) Anerkennung bei den (anderen) Akteuren der Schule, der hohe Lärmpegel in den und die schlechte Ausstattung der Sportstätten sowie die wachsenden Anforderungen an Sportlehrkräfte durch ein sich in Richtung „Action“ veränderndes Sportverständnis (vgl. Miethling, 2002, S. 66ff.) zu nennen sind, ergeben sich genderbedingte Belastungsmuster. Diese genderbedingten Belastungsmuster sind durch die Verbindung hierarchischer Geschlechterverhältnisse *und* schulisch bedingter Hierarchien zwischen den Sportlehrkräften und den Schüler(inne)n gekennzeichnet. Sie betreffen dem aktuellen Kenntnisstand nach aber nur das Verhältnis zwischen Sportlehrerinnen und Schülern: Die Schüler stellen teilweise die Fachkompetenz von Sportlehrerinnen – insbesondere bei der Vermittlung männlich konnotierter Sportarten (z.B. Fußball) – offensiv in Frage. Dabei unterlaufen die Schüler die schulisch bedingten hierarchischen Verhältnisse, die den Sportlehrerinnen in die übergeordnete Position zuschreiben. Firley-Lorenz (1994; 2001) sowie Palzkill und Scheffel (1997) illustrieren dieses Problem mit Praxisbeispielen. Aus den Berichten kann gefolgert werden, dass sich Sportlehrerinnen in der fachbezogenen Interaktion mit Schülern sehr stark belastet fühlen.

Im Schulsport wird die Chancengleichheit der Schülerinnen und Schüler nicht gewährleistet – also die „Dienstleistung: Sportunterricht“ nicht chancengleich gestaltet.

„Auch wenn die im Schulsport erworbene Haltung gegenüber dem Sport immer in Zusammenhang mit den subjektiven Erfahrungen [...] gesehen werden muss, legen die vorgestellten Befunde [...] den Schluss nahe, dass der Schulsport für Jungen mehr Entwicklungsoptionen bereit hält als für Mädchen bzw., dass die Jungen den Schulsport in stärkerem Maße als die Mädchen in einem positive Sinne nutzen“ (Hartmann-Tews & Luetkens, 2003, S. 301).

Dieser Umstand könnte aus vielfachen Perspektiven begründet werden: Unterschiedliche schulinterne Ressourcenverteilung im Schulsport könnte ebenso dafür verantwortlich sein wie eine Differenz im prinzipiellen Sport- und Bewegungsinteresse der Jungen und Mädchen oder im geschlechtsbezogen ungleichen sport- und bewegungsbezogenen Verhalten im Schulsport.

Die Befunde der bundesweiten WIAD-AOK-DSB-Studie II,<sup>22</sup> in der der Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen erfasst wurde, zeigen, dass eine Gleichverteilung der Sportstunden an Schulen für Jungen und Mädchen ab dem fünfzehnten Lebensjahr nicht gesichert ist, und dass die Jungen bundesweit mehr Sportunterricht erhalten als die Mädchen (vgl. Deutscher Sportbund, 2003, S. 22). Der außerunterrichtliche Schulsport wurde in dieser Studie aber nicht erfasst. Zwar sieht die Stundentafel in Baden-Württemberg eine Gleichverteilung der Sportstunden für Jungen und Mädchen vor, berücksichtigt dabei aber nur den Sport-

---

<sup>22</sup> Das Wissenschaftliche Institut der Ärzte Deutschlands (WIAD) hat die Autorenschaft dieser Studie.

unterricht und nicht den außerunterrichtlichen Schulsport (vgl. Kap. 4.3.2). Unklar ist allerdings, ob die Vorgaben an den Schulen auch realisiert werden – ob also eine Gleichverteilung der Ressourcen im Sportunterricht gewährleistet ist. Zudem könnte auch mit dem regelmäßig durchgeführten außerunterrichtlichen Schulsport, der in Form von Arbeitsgemeinschaften angeboten wird, eine Ungleichverteilung der Ressourcen verknüpft sein. Unklar bleibt also, wie die Ressourcenverteilung im Schulsport in Baden-Württemberg aussieht.

Aus den Interaktionsmustern unter den Schüler(inne)n im Schulsport ergeben sich ebenfalls geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten. Diese Muster wurden in einer Interaktionsstudie<sup>23</sup> von Schmerbitz et al. (1997) wie folgt beschrieben: Die Jungen artikulieren ihre Interessen deutlich und zeigen geringe Sensibilität für die Wünsche der Mädchen und der leistungsschwachen Sportschüler. Die Jungen nehmen Sportgeräte selbstverständlich an sich und aus ihrem demonstrierten Wissen darüber, dass sie den Mädchen körperlich und motorisch überlegen sein könnten, wird dominantes, bisweilen aggressives Verhalten. Im Schulsport passen sich die „Mädchen [...] den Jungen an und ordnen sich unter“ (Schmerbitz et al., 1997, S. 32). Ihr Bewegungs- und Sozialverhalten ist im koedukativen Schulsport eher zurückhaltend und passiv. Im geschlechtshomogenen Sportunterricht hingegen sind die Mädchen primär bei freien Spiel- und Bewegungsformen experimentierfreudig. Das Problem, das sich hieraus ergibt, besteht in der subtilen (Re-)Produktion des Systems der Zweigeschlechtlichkeit.

Darüber hinaus wird im Schulsport die „Differenz zwischen Mädchen und Jungen [...] mit fallendem Bildungsniveau immer größer“ (Frohn, 2002, S. 23). Dies liegt primär daran, dass die auf das Bildungsniveau bezogenen sportrelevanten Unterschiede bei den Mädchen deutlicher ausfallen als bei den Jungen. Die Jungen sind in der Jugendphase selten auf der Suche nach neuen Orientierungen im Sport. Ihre bevorzugte Sportart ist der Fußball und bzgl. dieser Sportart lässt sich kein signifikanter Einfluss der Schulkarriere finden (vgl. Hartmann-Tews & Luetkens, 2003, S. 308). Daher dürfte eine Erweiterung des Sportartenrepertoires der Jungen problematisch sein – und zwar insbesondere bei Hauptschülern, denn sie sind durch ihre Zugehörigkeit zu ökonomisch benachteiligten Milieus auf männliche Geschlechterstereotype festgelegt, da diese in diesen Milieus eindeutig tradiert werden (vgl. Kap. 3.3.1). Die 13 bis 15-jährigen Mädchen hingegen suchen und erproben „ihren Sport“ und überschreiten dabei teilweise geschlechtsstereotype Vorstellungen.

---

<sup>23</sup> Die Interaktionsstudie wurde an der Laborschule Bielefeld durchgeführt. Dies ist eine Gesamtschule mit dem Arbeitsschwerpunkt Geschlechtergerechtigkeit (Biermann et al., 2005).

„Dennoch zeigen Befunde, dass auch in der Jugendphase ein kleiner Teil der sportaktiven Mädchen und Frauen sich unbeeindruckt von herrschenden Weiblichkeitsstereotypen zeigt, denn zwischen dem 15. und 19. Lebensjahr spielen etwa 6% bis 10% der sportaktiven Mädchen Fußball oder Handball (vgl. Brinkhoff, 1998b, S. 131; Rulofs et al., 2002)“ (Hartmann-Tews & Luetkens, 2003, S. 306).

Trotz dieser Flexibilität der Mädchen bei der Auswahl ihrer Sportart zeigt sich ein Trend: Je niedriger der Bildungsgang, desto weiter entfernt sind Mädchen von einem sportiven Lebensstil und damit von der aktiven Teilnahme am Schulsport. Im schulformbezogenen Vergleich fallen die Gymnasiastinnen als am wenigsten sportabstinent auf (29%) (vgl. Frohn, 2002, S. 25). Aufgrund des sportiven Lebensstils ergeben sich an Gymnasien auch die wenigsten Probleme im Schulsport mit den Mädchen, was sich für Haupt- und Realschulen anders darstellt: 46% der Hauptschülerinnen und 44% der Realschülerinnen sind sportabstinent, und nur ca. 35% der Hauptschülerinnen sind an Sport interessiert (vgl. Frohn, 2002, S. 25). Die Minderheit (ca. 20%) der Hauptschülerinnen ist sportiv und ggf. an einen Sportverein gebunden (vgl. Frohn, 2005, S. 107). Es wundert auf der Basis dieser Befunde kaum, dass an Haupt- (und an Förder-)Schulen ca. 15% – allerdings aller Schüler(innen) – Schulsportverweigerer sind (vgl. Wolters & Gebken, 2005, S. 5, nach: Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002, S. 53).

Die Sportartinteressen der Schülerinnen und der Schüler weichen unabhängig von der Schulform voneinander ab (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1. Top Ten der Wunschsportarten der Schüler(innen) (vgl. Wydra, 2001, S. 68)

<b>Jungen</b> (N=788)		<b>Mädchen</b> (N=863)	
Basketball	83,4%	Inline-Skating	80,3%
Fußball	78,4%	Schwimmen	72,1%
Tischtennis	73,7%	Volleyball	72,0%
Schwimmen	71,3%	Badminton	69,9%
Hockey	69,8%	Trampolin	66,4%
Radfahren	66,3%	Gymnastik	65,2%
Badminton	60,8%	Basketball	62,7%
Volleyball	56,5%	Tanzen	58,5%
Handball	56,4%	Tischtennis	55,8%
Trampolin	54,8%	Tennis	53,5%

Anmerkung: Angabe der prozentualen Häufigkeiten; Mehrfachantworten waren möglich.

Während die Jungen sich vor allem die Torschuss-Spiele Basketball und Fußball wünschen, geben die Mädchen primär die Sportarten Inline-Skating, Schwimmen, Volleyball und Badminton an. Erst als weitere Wünsche nennen die Mädchen das Torschuss-Spiel Basketball und

die weiblich konnotierten und tradierten Sportarten Gymnastik und Tanzen. Die Präferenzen der Schüler(innen) zeigen zudem, dass die Jungen die Kategorie „Gegner-(Körper-)Kontakt“ im Schulsport häufiger ansteuern als Mädchen. Die Mädchen nennen mit dem Basketball nur eine Sportart, die dieser Kategorie zuzuordnen ist, während die Jungen neben Basketball auch Fuß- und Handball sowie Hockey nennen. Auffällig ist allerdings, dass die Sportart Basketball bei Jungen und bei Mädchen im Schulsport fast gleichermaßen beliebt zu sein scheint. Diese Befunde zeigen, dass die Schüler(innen) – vor allem aber die Schüler – sportbezogene geschlechtsstereotype Vorstellungen mit dem Schulsport verbinden.

Insgesamt zeigen die Verknüpfungen von Gender und Schulsport, dass Erziehung zum und durch Sport sich umso schwieriger gestaltet, je niedriger der Bildungsgang ist. Durch Gender ergeben sich zudem verschiedene geschlechtsbezogene Differenzierungen im Schulsport. Die geschlechtssensible Gestaltung von Sportunterricht scheint also – vermutlich primär in koedukativen Sportgruppen – bezüglich der Wahl der Inhalte und bezüglich des Verhaltens der Schüler(innen) heterogen und problematisch zu sein. Erziehung zum und durch Sport mit dem Ziel, geschlechtsstereotype Vorstellungen zu überwinden, fordert von den Sportlehrkräften die Umsetzung geschlechtssensibler sportpädagogischer Konzepte. Dies scheint besonders wichtig, wenn es um das langfristige Bildungsziel des Schulsports – um den Outcome – geht, nämlich um die Etablierung eines sport- und bewegungsbezogenen Lebensstils (Fuchs, 2003).

#### **4.4.2 Schulsport geschlechtssensibel gestalten**

Um den Schulsport geschlechtssensibel gestalten zu können, sind entsprechende Zielsetzungen zu formulieren und Inhalte sowie Methoden umzusetzen. Die Leistungsmessung ist auf diese Vorgaben abzustimmen (vgl. Kap. 4.2, Abbildung 3).

Die Sportlehrkräfte sollten sich explizit die *Ziele* setzen, die versprechen, dass Geschlechtergerechtigkeit im Schulsport erreicht werden kann. Ein zentrales Ziel ist dabei, Schulsport so zu gestalten, dass er für alle Schüler(innen) gewinnbringend ist. Zudem sollten die Sportlehrkräfte beabsichtigen, den Schulsport für geschlechterpädagogische Ziele zu nutzen. Diese Absicht setzt allerdings die Akzeptanz des Begründungszusammenhangs für einen geschlechtssensiblen Schulsport voraus. Um Schulsport geschlechtssensibel zu gestalten, können Sportlehrkräfte zudem auf die folgenden erprobten Zielorientierungen zurückgreifen: Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit, Akzentuierung vielfältiger Sinnorientierungen, Reflexion, Verständigung, Vielfalt der Inhalte, explizite Kooperation und Integration (Schmerbitz et al., 1997).

Die Wahl der *Inhalte* ist für die Gestaltung des geschlechtssensiblen Schulsports essentiell.

Sie stoßen bei Schüler(inne)n je nach Geschlecht und Schulform auf unterschiedliche Interessenlagen und können diesen entgegenkommen oder auch widersprechen (vgl. Kap. 4.4.1). So könnte der „Schulsport [...] durch die Auswahl der Inhalte ausgleichend zwischen den Geschlechtern wirken“ (Faulstich-Wieland, 1995, S. 146).

Im baden-württembergischen Schulsport sind primär die Sportarten Fußball-, Hand-, Volley- und Basketball und die Individualsportarten Gymnastik/Tanz, Leichtathletik, Gerätturnen und Schwimmen vorgesehen. Der Wahlpflichtbereich bietet weitere Sportarten aus dem Schulsportwettkampfprogramm und/oder Trendsportarten an. Mit den Schulsportarten assoziieren Schüler(innen) geschlechtsstereotype Vorstellungen. Eine solche Assoziationskette war bislang für kein anderes Schulfach festzustellen (vgl. Thierack, 1993, S. 166ff.). Werden Inhalte unreflektiert vermittelt, werden allzu schnell hierarchische Geschlechterverhältnisse tradiert.

Zu der Frage, welche Schulsportarten die Sportlehrkräfte als bei den Schüler(inne)n unbeliebt wahrnehmen, liegen meiner Kenntnis nach bisher keine Befunde vor. Dieser Aspekt gibt aber Aufschluss darüber, welche Schulsportarten zur Überwindung geschlechtsstereotyper Vorstellungen dienen könnten, denn er weist auf die Grenzen des freiwilligen Erprobens bei den Schüler(inne)n hin. Diese Grenzen zu überschreiten, könnte dazu führen, den sport- und bewegungsbezogenen Horizont, der sich bislang eher an geschlechtsstereotypen Vorstellungen orientiert – und das primär bei Schülern – zu erweitern.

Vermutlich sind die von den Sportlehrkräften wahrgenommenen Sportartenablehnungen der Schüler(innen) damit verknüpft, wie gerne die Sportlehrkräfte die Sportarten unterrichten. Überdies ist anzunehmen, dass die Sportarten, die Sportlehrkräfte selbst gerne unterrichten, gleichzeitig diejenigen Sportarten sind, die sie selbst in besonderem Maße im Laufe ihrer Sportbiographie realisiert haben oder realisieren (z.B. als Wettkampfsport). Ob solcherlei Verknüpfungen bestehen, wurde meiner Kenntnis nach bisher nicht untersucht.

Die Inhalte sind den formulierten Unterrichtszielen gemäß *methodisch* zu vermitteln. Für die Gestaltung des geschlechtssensiblen Schulsports ist vor allem die Unterscheidung zwischen den induktiven und den deduktiven Unterrichtsmethoden relevant. Im Schulsport liegt der induktive Methodenkanon vor allem dann nahe, wenn es um die Umsetzung des Auftrages Erziehung durch Sport geht.

„Im induktiven Verfahren stehen selbständiges Erarbeiten und selbsttätiges Problemlösen durch den Schüler im Vordergrund. Dieses Verfahren kommt der Aktivität und Kreativität des Schülers entgegen und regt ihn an, dem Aufforderungscharakter von Raum, Gerät, Situation, Partner und Gruppe bzw. der vom Lehrer gestellten lösungsoffenen Bewegungsaufgabe auf selbst gefundenen Lösungswegen sachgemäß gerecht zu werden. [...] Wichtiger als das Erreichen einzelner motorischer Fertigkeiten als Produkt eines effektiven

Lernprozesses sind hier die erzieherischen Auswirkungen im Verlauf dieses Verfahrens als Ausdruck eines prozessorientierten Sportunterrichts“ (Baumann et al., 1978, S. 41).

Die sozialen und die affektiven Lernziele können also besonders günstig anhand induktiver Verfahren erreicht werden. Der induktive Methodenkanon ist zudem für geschlechtsbezogen chancengleiche Förderung im Unterricht besonders günstig (Glagow-Schicha, 1999). Daher eröffnen gerade diese Verfahren den Schüler(inne)n im Schulsport die Gelegenheit, individuelle Vorstellungen bzgl. Sport-, Spiel- und Bewegungsaufgaben zu entwickeln, persönliche Erfahrung zu sammeln und so eventuell geschlechtsstereotype Vorstellungen selbsttätig zu überwinden. Induktive Methoden können im offenen, schüler(innen)orientierten Unterricht (Funke, 1991) sowie in fachübergreifenden (z. T. außerunterrichtlichen) Projekten sinnvoll angewandt werden. Es gibt erste Hinweise darauf, dass die Schüler(innen) – und insbesondere die Schülerinnen – im Projektunterricht besonders gerne mit induktiven Methoden arbeiten (Thierack, 1993, S. 163f.). Auch der außerunterrichtliche Schulsport zählt zum Projektunterricht (vgl. Horster & Rolff, 2001, S. 47).

Deduktive Methoden dienen vor allem dem lehrerzentrierten Unterricht. Dabei lernen die Schüler(innen) regelgeleitet, wobei die Sportlehrkraft alle Instruktionen vorgibt. Die deduktiven Verfahren bedienen sich trainingswissenschaftlich abgesicherter „methodischer Reihen“, die für jede Sportart vorliegen, und führen direkt zum Vermittlungsziel (Söll, 1996).

Die *Leistungsmessung* ist im Sportunterricht wichtig, während sie für den außerunterrichtlichen Schulsport irrelevant ist. Bezüglich der zu erbringenden Leistungsbewertung im Sportunterricht sind geschlechtssensible und damit relativierende Kriterien anzuwenden, die den Gedanken der umfassenden Förderung von Individuen berücksichtigen (Gieß-Stüber, 1993b). Dabei sollten alle Ziele in die Bewertung einfließen, die dem Sportunterricht zu Grunde gelegt werden – also auch die Ziele, die über den Sport hinausweisen (vgl. Hecker, 2002, S. 12). Wenn also der Sportunterricht geschlechtsbezogen reflektiert und mit entsprechenden Zielen versehen ist, sind geschlechtssensible Aspekte bei der Zensierung zu berücksichtigen.

#### **4.4.3 Reflexive Koedukation im Schulsport**

Mit dem in der Bildungsreform der 1960er-Jahre eingeführten Prinzip der Koedukation an den weiterführenden Schulen verband sich die Hoffnung auf Chancengleichheit der Geschlechter. Im Schulsport wurde das Prinzip der Koedukation erst ab der Mitte der 1970er-Jahre einbezogen (vgl. Alfermann, 1992, S. 327) und wird seither intensiv diskutiert. Gegen Koedukation im Schulsport sprechen Argumente der Leistungsförderung und optimalen Ent-

faltung, für Koedukation spricht die Bedeutung der gemischtgeschlechtlichen Interaktion, der Auflösung der Geschlechtergrenzen und der Umsetzung sozialer Ziele (Alfermann, 1992). Faulstich-Wieland und Horstkemper (vgl. 1995, S. 212ff.) zeigen, dass die Schüler(innen) im Fächervergleich am ehesten in Bezug auf den Schulsport gegen Koedukation plädieren. Entscheidend dafür, ob sich die Schüler(innen) für oder gegen die Koedukation im Schulsport aussprechen, ist deren eigene Sportkultur: Die Schüler(innen), die im Sport selbsttätig geschlechterstereotype Vorstellungen überschreiten, wollen im Sport eher koedukativ unterrichtet werden, und die Schüler(innen), die Geschlechterstereotype befürworten und sich an Geschlechtsrollen halten, plädieren für geschlechtshomogenen Schulsport. Sowohl die sportpädagogischen Argumente um die Koedukation wie auch die Ansichten der Schüler(innen) unterstreichen, dass die Entscheidung über die Geschlechterkonstellation im Schulsport von der sportpädagogischen Zielsetzung abhängt, also das Konzept Reflexive Koedukation relevant ist. Die baden-württembergischen Erziehungs- und Bildungspläne (1994) aber beschränken die Chancen auf die Umsetzung des Konzeptes der Reflexiven Koedukation (vgl. Kap. 4.3.2). Zudem erschiene die in Baden-Württemberg vorgesehene Geschlechtertrennung im Sportunterricht ohne eine Verbindung zu fachdidaktischen Konzepten wenig sinnvoll, denn die Bildung geschlechtshomogener Sportgruppen allein ergibt keinen besonderen Leistungsvorteil (vgl. Alfermann, 1992, S. 331). In geschlechtshomogenen Konstellationen im Sportunterricht sollten also die mädchen- und jungenparteilichen Konzepte, die jeweils emanzipatorisch begründet sind, realisiert werden.

Die mädchenparteilichen Konzepte fokussieren das Ziel, die Mädchen zu stärken. Hierzu werden Themen wie Selbstvertrauen, Durchsetzungsvermögen oder auch Stolz auf eigene Fähigkeiten im Sport aufgenommen (Kröner, 1993; Scheffel, 1996). Daneben sollen sie in geschlechtshomogenen Gruppen auch prinzipiell zum Sport und damit zu einem selbstbewusst gestalteten sportiven Lebensstil geführt werden. Zentrale Anliegen jungenparteilicher Konzepte sind, die Jungen für ihre körperlichen Bedürfnisse zu sensibilisieren und die sport- und bewegungsbezogenen Interessen der Jungen zu erweitern (Richartz, 2000; Neuber, 2003, 2006). Mit diesen Anliegen verbindet sich die Hoffnung, im Sport das Muster der hegemonialen Männlichkeit (Connell, 2000) zu überwinden. Zudem könnte die eher einseitige Orientierung der Jungen, die sie in ihrer Sport- und Bewegungssozialisation entwickeln, erweitert werden. Praxisberichte aber verdeutlichen, dass es schwierig es sein kann, Jungen im Schulsport für geschlechtsuntypische Inhalte zu gewinnen (Schmerbitz & Seidensticker, 1997). Boldt (2001) plädiert dafür, dass jungenparteilicher Unterricht von Lehrern gestaltet wird,

denn sie können beide Zielperspektiven – besonders aber die der erhöhten Sensibilisierung für den Körper – authentisch vermitteln.

Beide Konzepte gehen über den Anspruch hinaus, den Mädchen die männlich konnotierten Sportarten und den Jungen die weiblich konnotierten Sportarten zu vermitteln. Wolters (2002) weist kritisch darauf hin, dass die Mädchen- und Jungenparteilichkeit, die nur darauf angelegt ist, dass sich die Mädchen die den Jungen zugeschriebene sportbezogene Fertigkeiten aneignen und die Jungen die sportbezogenen Fertigkeiten erlernen, die Mädchen zugeschrieben werden, letztlich dem System der Zweigeschlechtlichkeit verhaftet bleibt, eventuell kompensatorischen Charakter hat und daher auch der Androgynitätspädagogik zuzuordnen ist. Androgynitätspädagogik strebt zwar eine Aufweichung der Grenzen des Systems der Zweigeschlechtlichkeit an (vgl. Prengel, 1995, S. 125), muss aber letztlich bezüglich der Kriterien darüber, was Mädchen und Jungen im Sport interessiert, von Verallgemeinerungen ausgehen. Damit werden wiederum geschlechtsbezogene Festlegungen provoziert (Wolters, 2002). Schulsport in geschlechtshomogenen Gruppen sollte primär die Gelegenheit bieten, individuellen Interessen nachzugehen, den persönlich gewünschten Sport zu treiben – kurz: Der Schulsport in geschlechtshomogenen Gruppen ist für die Erziehung zum und durch Sport zu nutzen.

Mit der Koedukationsfrage im Schulsport verbinden sich auch schulorganisatorische Aspekte, da die Durchführung der (Reflexiven) Koedukation mit einem hohen Organisationsaufwand verknüpft sein kann. Während koedukativer Sportunterricht in der Regel im Klassenverband durchgeführt wird und *eine* Sportlehrkraft und *eine* Sporthalle in Anspruch nimmt, ergibt sich mit der Trennung der Geschlechter ggf. die Notwendigkeit der Organisation *zweier* Sporthallen, *zweier* Sportlehrkräfte (je nach Konzept ein Sportlehrer und eine Sportlehrerin) und ggf. zur Aufstockung der Klassengröße auch die Parallelisierung zweier Klassenverbände. Reflexive Koedukation kann schulorganisatorisch auch so geregelt werden, dass das Unterrichten in geschlechtshomogenen Gruppen und koedukativ alternierend angewandt und aufeinander bezogen werden, z.B. im Sinne einer „Teilzeittrennung“ (Gieß-Stüber, 1993a). Zudem sind die unterrichtsorganisatorischen Entscheidungen *während* des koedukativen Sportunterrichts relevant. Die Schüler(innen) neigen im koedukativen Schulsport dazu, geschlechtshomogene Sport-Teams zu bilden (Alfermann, 1992, 1995). Dieser Tendenz kann im Schulsport entgegengesteuert werden, indem binnendifferenziert unterrichtet wird oder bei der Sammlung von Teams/Gruppen Geschlechterfragen reflektiert werden. Der enge Zusammenhang der Frage der Koedukation im Schulsport mit schulorganisatorischen Fragen könnte dazu verleiten, die

(Reflexive) Koedukation im Schulsport als (rein) organisatorische Frage zu behandeln. Die Frage der Organisation des Sportunterrichts aber ist auf die geschlechtsbezogenen sportpädagogischen Ziele zu beziehen, das heißt: Sie ist nachrangig und in Abhängigkeit von geschlechterpädagogischen Zielen zu bearbeiten.

## 4.5 Fragestellungen

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass bei der Implementierung von Gender Mainstreaming an Schulen neben der Organisations- und Personalentwicklung auch die Unterrichtsentwicklung einen potenziellen Einfluss nimmt (vgl. Kap. 3, Abbildung 2). Dies sogar in zweifacher Hinsicht: Zum einen ist der Blick auf den „Arbeitsplatz Unterricht“, zum anderen auf die „Dienstleistung Unterricht“ zu richten. Der „Arbeitsplatz Unterricht“ umfasst jene personengebundenen Aspekte, die nicht in der Personalentwicklung aufgegriffen werden. Somit umschreibt diese Metapher „Arbeitsplatz“ eigentlich die Interaktion zwischen Unterrichtsgeschehen (Arbeitsalltag) und Lehrkraft (Arbeitnehmer(in)). Davon unabhängig besteht die zentrale Aufgabe einer Lehrkraft darin, den Unterricht zu konzipieren, zu gestalten, zu halten und zu evaluieren. Der Unterricht stellt sozusagen das Arbeitsergebnis – die Dienstleistung – dar.

Der Unterricht als „Arbeitsplatz“ ist maßgeblich durch die administrativen Rahmenbedingungen an Schulen bestimmt. Vermutlich nehmen die organisatorischen Rahmenbedingungen des Unterrichts einen indirekten oder auch direkten Einfluss auf geschlechtsbezogene soziale Unterschiede im Schulsport. Relevant ist dieser Aspekt insbesondere bei der Frage, ob sich hieraus Mechanismen für geschlechtsbezogene Unterscheidungen im Schulsport ergeben, die sich auf die Festlegung und Verschriftlichung der Rahmenbedingungen beziehen bzw. berufen. Überdies ist festzustellen, dass sich manche administrativen und sozialen Rahmenbedingungen schulformspezifisch unterscheiden. Daraus könnten sich in Kombination mit den bildungsbezogenen und sozialen Unterschieden der Schüler(innen) der einzelnen Bildungsgänge der Sekundarstufen I und II insbesondere bezüglich der sozialen Kategorie Gender verschiedene Bedingungen und Ausprägungen ergeben, die ihrerseits unterschiedlichen Wirkmechanismen unterliegen.

Auch die fachspezifischen und die überfachlichen Kompetenzen der Lehrkräfte sind für die Unterrichtsentwicklung am „Arbeitsplatz“ Unterricht relevant. Diese Kompetenzen erwerben die Sportlehrkräfte in der dreiphasig angelegten Lehrer(innen)aus- und -fortbildung. Ein Aspekt dieser Lehrer(innen)aus- und -fortbildung bildet die Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Fragen des Schulsports. Anzunehmen ist, dass sowohl die Quantität wie auch die

Qualität des Wissens zu geschlechtsbezogenen Aspekten im Schulsport darüber entscheiden, ob und wie ggf. ein geschlechtssensibler Schulsport gestaltet werden kann. Zudem ist in diesem Kontext die Frage relevant, ob Sportlehrkräfte geschlechtsbezogenen Belastungen an ihrem „Arbeitsplatz“ Unterricht erfahren. Die Faktoren, die für den „Arbeitsplatz“ Unterricht relevant sind, beschreiben die geschlechtsbezogene Struktur- und auch die Orientierungsqualität des Schulsports, die gemeinsam die geschlechtsbezogene Input-Qualität des Schulsports ergeben. Die vorliegende Genderanalyse setzt sich zum Ziel, die geschlechtsbezogene Input-Qualität im Schulsport zu beschreiben und auf der Grundlage dieser Beschreibung zu bewerten.

Die pädagogischen, die methodisch-didaktischen und die fachlichen Kompetenzen der Lehrkräfte haben Auswirkungen auf die „Dienstleistung Unterricht“. Für die Gestaltung geschlechtssensiblen Schulsports sind die überfachliche Genderkompetenz, die fachliche Kompetenz sowie das Wissen um die geschlechtsbezogenen (fachlichen) Eigenheiten im Sport wichtig. Nur die Kombination dieser Aspekte scheint eine erfolgreiche Gestaltung geschlechtssensiblen Schulsports zu versprechen. Hinsichtlich einer geschlechtsbezogenen Fachkompetenz bedeutet dies, die insbesondere aus dem organisierten Sport stammenden geschlechtsstereotypen Vorstellungen einschätzen zu können. Die Kombination der methodisch-didaktischen Kompetenz und des Aspektes der fachlichen Kompetenz sollte dazu führen, dass die geschlechtsbezogenen Differenzierungen, die im Leistungssport entstehen, im Schulsport nicht (re-)produziert werden. Auf dieser Grundlage wird deutlich, dass die methodisch-didaktischen Fragen im Schulsport auch mit der Frage der Wahl der Inhalte verknüpft werden sollte. Ähnlich verhält es sich mit der überfachlichen Genderkompetenz. Genderkompetenz ist notwendig, um den heimlichen Lehrplan zu (er-)kennen und zu begreifen, welche geschlechtsstereotypen Vorstellungen und/oder geschlechtsbezogenen Prozesse (nicht) direkt auf das Fach Sport oder den Unterricht zurückzuführen sind, sondern ihren Ursprung außerhalb der Schule (z.B. im Leistungssport) haben. Die vorliegende Genderanalyse erfasst die geschlechtsbezogenen Kompetenzen – besonders die fachdidaktischen – der Sportlehrkräfte, um die geschlechtsbezogene Prozess-Qualität des Schulsports zu beschreiben und zu bewerten.

## 5 Design der Studie

Die empirische Studie ist eine Genderanalyse (vgl. Kap. 2.6). Das Ziel dieser Genderanalyse ist es, zu *beschreiben* und zu *erklären*, wie und welche geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten sich in der Organisation, im Bereich des Personals und im Schulsport an baden-württembergischen Schulen der Sekundarstufen I und II ergeben. Hierbei ist freilich anzumerken, dass Gender Mainstreaming bis zum Erhebungszeitraum der Studie (Januar 2003 bis März 2004) an den Schulen weder umfassend kommuniziert noch implementiert war. Daher ist es das eigentliche Ziel dieser Genderanalyse, die Möglichkeiten und Ansatzpunkte für die Implementierung von Gender Mainstreaming an Schulen und im Schulsport zu erkunden.

Um dieses Ziel zu erreichen, wird dem Forschungsdesign das „Klassische Phasenmodell“ (Kelle & Erzberger, 1999) zugrunde gelegt. Hierbei werden zwei Untersuchungsphasen durchgeführt, wobei in der ersten Forschungsphase qualitative Methoden zum Einsatz kommen, und in der zweiten Forschungsphase quantitative Methoden verwendet werden. Die quantitative Forschungsphase baut auf den Befunden der qualitativen Forschungsphase auf. Die gesamte Studie setzt sich also aus zwei aufeinander bezogenen Untersuchungsphasen zusammen, die wie folgt zu beschreiben sind und in Abbildung 4 veranschaulicht werden:

1. Die erste Untersuchungsphase basiert auf zwölf Interviews mit Expert(inn)en aus Organisationen des Bildungssystems in Deutschland. Anhand dieser Interviews werden die ersten Erfahrungen der Expert(inn)en mit geschlechterpolitischen und -pädagogischen Anliegen – insbesondere mit Gender Mainstreaming in Bildungsinstitutionen – aufgenommen. Die Befunde aus der Interviewanalyse dienen dabei auch der Präzisierung der Fragestellungen und Annahmen, die für die zweite Untersuchungsphase zentral sind.
2. Die zweite Untersuchungsphase basiert auf zwei eigens hierfür erstellten Fragebögen, die statistisch auswertbar sind. Dabei nimmt ein Fragebogen die Fragen an die Schulleiter(innen) der baden-württembergischen Schulen der Sekundarstufen I und II – Hauptschule, Realschule und Gymnasium – auf. Der zweite Fragebogen nimmt solche Fragen auf, die für diejenigen Sportlehrkräfte, die in der Funktion der Fachbereichsleitung Sport sind, derselben Schulen im Kontext der Genderanalyse relevant sind. Beide Fragebögen erfragen die Ansichten sowie die Öffnungs- und Schließungstendenzen, die Schulleitungen und Sportlehrkräfte zu geschlechterpädagogischen Themen bzw. zu Gender Mainstreaming an Schulen haben. Zudem klären die beiden Erhebungsinstrumente, welche geschlechtsbezogenen Anliegen an Schulen und im Schulsport schon realisiert sind.

## Interviews mit Expert(inn)en

### Qualitative Forschungsphase

Expert(inn)en aus Bildungsinstitutionen, bundesweit

Erhebungszeitraum: Januar 2003 bis April 2003 (Schuljahr 2002/03)



### Fragebogenstudie

### Quantitative Forschungsphase

Je ein Fragebogen für die Schulleitungen und für die Sportlehrkräfte der Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien in Baden-Württemberg

Erhebungszeitraum: Januar 2004 bis März 2004 (Schuljahr 2003/04)

Abbildung 4: Methodisches Phasenmodell der Genderanalyse (in Anlehnung an Kelle & Erzberger, 1999).

Das Untersuchungsdesign des „Klassischen Phasenmodells“ (vgl. Kelle & Erzberger, 1999, S. 516ff.) lässt prinzipiell einen erweiterten Erkenntnisgewinn zu und bietet die Möglichkeit, qualitativ und quantitativ erhobene Forschungsergebnisse zu kombinieren. Die Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden bietet vier Vorteile:

1. Die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes wird hinreichend erfassbar.
2. Die Befunde können inhaltlich validiert werden (vgl. Mummendey, 1999, S. 77ff.).
3. Die Befunde der ersten Untersuchungsphase können genutzt werden, um die Erhebungsinstrumente der zweiten Forschungsphase möglichst nahe an der „Schulwirklichkeit“ zu orientieren. Dies kann insbesondere deswegen gelingen, weil die qualitative Forschungsphase im *interpretativen Paradigma*<sup>24</sup> verortet ist. Das heißt, dass die Daten dieser Forschungsphase nicht starr nach Normen, Rollen und Bedeutungen zu interpretieren sind, sondern selbst einem Interpretationsprozess unterliegen, der nachzuvollziehen ist (vgl. Mayring, 2002, S. 10).
4. Die Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden bietet der Genderanalyse, die in den Rahmen der Geschlechterforschung gestellt ist, die Möglichkeit, der *methodischen* Forderung nach der Vermeidung von Reifizierung (vgl. Kap. 2.6) nachzukommen.

---

<sup>24</sup> Das interpretative Paradigma wurde 1970 von Wilson unter Bezugnahme auf den Symbolischen Interaktionismus (Blumer, 1973) und auf die Ethnomethodologie (Cicourel, 1970) gefordert (vgl. Mayring, 2002, S. 10).

In der Geschlechterforschung besteht die Gefahr der Reifizierung. Das heißt, dass geschlechtsstereotype Vorstellungen durch die Forschung tradiert werden könnten – und zwar sowohl in qualitativen als auch in quantitativen Studien (vgl. Gieß-Stüber, 2005, S. 196). Aus dieser Erkenntnis folgt für Gildemeister und Wetterer (1992) die methodische Forderung, die Reifizierung zu umgehen. Es gibt unterschiedliche Strategien, die der Vermeidung der Reifizierung in der Geschlechterforschung dienen. Folgende von Gildemeister (2000, S. 221) vorgeschlagene Strategien werden in der vorliegenden Genderanalyse genutzt:

1. In der Auswertung der Daten werden allgemeine Kategorien gebildet. Die Kategorien weiblich und männlich bilden also nur *eine mögliche* Ausdifferenzierung. Weitere Differenzierungen ergeben sich z.B. durch die Unterscheidung der Schulformen. In dieser Studie wird bspw. von Schulleiter(inne)n an Haupt-, Realschulen oder Gymnasien zu sprechen sein. Männer und Frauen werden damit nicht als Blöcke in essenziatisierender Weise miteinander verglichen, sondern im Verbund mit anderen Kategorien vorgestellt.
2. Die Daten werden wo immer möglich desexualisiert. Dies bedeutet, dass die Geschlechtszugehörigkeit derer, die Angaben machen, also Daten liefern, nicht systematisch offen gelegt wird.

## **5.1 Interviews mit Expert(inn)en**

Anhand der *Interviews* mit *Expert(inn)en* sollen möglichst umfassende Informationen gewonnen werden. Im Wesentlichen werden in den Interviews das Wissen und die Einschätzungen der Expert(inn)en erfragt. Die Wissensstrukturierung und die Suche nach Handlungsansätzen finden im Forschungsprozess mit Interviews durch das Interpretieren von Handlungs-, Deutungs- und Wahrnehmungsmustern statt. Das Interview mit Expert(inn)en ist seines halboffenen Charakters wegen durchgängig durch Kommunikation und Prozesshaftigkeit gekennzeichnet. Die offenen Interviewanteile ermöglichen den Expert(inn)en, während des Interviews die eigenen Perspektiven einzubringen. Die Teile der Interviews, die nicht offen sind, dienen der Anbindung an theoretische Konzepte, an das Vorwissen oder an Interessen bzgl. des Forschungsgegenstandes. Zur Unterstützung der Gesprächsführung werden vorab gesprächsleitende Fragestellungen aus der Theorie abgeleitet, die unterschiedliche Dimensionen des Untersuchungsgegenstandes ansprechen. Zu jeder gesprächsleitenden Fragestellung werden ggf. weiterführende Fragen vorformuliert, um diese bei eventuell stockenden Interviewverläufen einzusetzen. Die gesprächsleitenden Fragen münden in verschiedene, der jeweiligen Expertin/dem jeweiligen Experten angemessenen, so genannte Leitfäden, die den Expert(in-

n)en vor dem Interview in Kurzform vorliegen. Gemeinsam ist allen Leitfäden der vorliegenden Studie, dass sie Fragen nach Gender Mainstreaming bzw. geschlechtsbezogener sozialer Chancengleichheit an Schulen sowie nach geschlechtsbezogener Schulentwicklung als Organisations-, Personal- und Unterrichts- bzw. Schulsporentwicklung aufnehmen.

Da die Leitfragen im Expert(inn)eninterview thematisch strukturiert darzulegen sind und zugleich offen gestaltet werden, sind diese Interviews in das interpretative Paradigma eingeordnet. Mit Hilfe der Leitfragen (re-)konstruieren die Expert(inn)en einen Wirklichkeits- und Erfahrungsausschnitt. Die (Re-)Konstruktion der Wirklichkeit hängt von den konkreten Interpretationsleistungen der Beteiligten ab und wird in doppelter Hinsicht als interpretationsbezogen betrachtet: Die Wirklichkeit ist in hohem Maße interpretationsbedürftig, und die Wirklichkeit konstituiert sich durch die Interpretationen (vgl. Liebold & Trinczek, 2002, S. 39).

Die Adressat(inn)en der Expert(inn)eninterviews sind die Funktionseleiten innerhalb eines Systems. Die Funktionseleiten zeichnen sich u.a. dadurch aus, dass sie für den Entwurf, für die Implementierung oder für die Kontrolle eines spezifischen Prozesses verantwortlich sind. Die Expert(inn)en haben einen privilegierten Zugang zu Informationen hinsichtlich Personengruppen und Entscheidungsprozessen (vgl. Meuser & Nagel, 1991, S. 443). Der Expert(inn)enstatus hängt also im Wesentlichen von der Forschungsfrage bzw. dem Untersuchungsgegenstand ab, und bezieht sich ausschließlich auf die Funktion der Expert(inn)en im Forschungsfeld.

„Im Unterschied zu anderen Formen des offenen Interviews bildet bei ExpertInneninterviews *nicht* die Gesamtperson den Gegenstand der Analyse, d. h. die Person mit ihren Orientierungen und Einstellungen im Kontext des individuellen oder kollektiven Lebenszusammenhangs. Der Kontext, um den es hier geht, ist ein organisatorischer oder institutioneller Zusammenhang, der mit darin agierenden Personen gerade nicht identisch ist und in dem sie nur einen ‚Faktor‘ darstellen“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 442; Hervorhebung im Original, EG).

Entsprechend dieser Prämissen ist das entscheidende Kriterium für die Auswahl der Expert(inn)en die Fähigkeit, zu bestimmten Ausschnitten der Wirklichkeit vertieft und mehrdimensional Auskunft geben zu können. Die Konzentration auf die ausgesuchten Wirklichkeitsausschnitte bildet ein entscheidendes Charakteristikum der Expert(inn)eninterviews. Allerdings ist zu beachten, dass in diesen Interviews, die geschlechterpolitische Themen aufgreifen, trotz des Expert(inn)en-Status der Befragten der Wunsch nach Political Correctness in Erscheinung treten kann (vgl. Abels, 1997, S. 81f.).

Für die vorliegende Genderanalyse sind insgesamt zwölf Expert(inn)en aus dem Bildungssystem interviewt worden. Die Expert(inn)en stammen aus verschiedenen Bildungsinstitutionen. Sie sind in der Lehrer(inn)enbildung, der Schulverwaltung und/oder direkt an Schulen tätig.

So sind mehrere Wirklichkeitsausschnitte aus dem Bildungssystem erfasst worden. Zur Auswertung sind die Interviews zunächst wörtlich transkribiert worden (vgl. Anhang). Das Ziel der Auswertung der Interviewtexte war es, überindividuelle, handlungs- und funktionspezifische Muster herauszukristallisieren, die deklaratives und in Handlung umgesetztes, routiniertes Wissen verbinden.

Das Wissen der Expert(inn)en ist in den Interviews effizient und auf den jeweiligen Arbeitsbereich bezogen dargestellt worden, so dass im ersten Schritt der Auswertung eine inhaltsanalytische Codierung (Mayring, 1988; 2002) der Interviews durchgeführt werden konnte. In dieser ersten Codierung der Interviewdaten ist der Einbezug von Kontextinformationen weitestgehend vermieden worden. Die Daten sind auf einer übergeordneten Ebene entlang der theoretisch vorgegebenen thematischen Zusammenhänge strukturiert worden. Die eigentliche Zuordnung der Textstellen aus den Interviews ist an den Funktionen orientiert worden, die zu den inhaltlichen Strukturen gehören. Zur Systematisierung der für die Auswertung interessanten Textstellen sind zwei verschiedene Codierungs-Dimensionen unterschieden worden: Erstens sind diese Textstellen hinsichtlich einer semantischen Funktionalität kategorisiert worden. Hierbei haben sich drei Hauptkategorien ergeben, die folgende Kriterien umfassen:

1. Beschreibungen von aktuellen Zuständen.
2. Beschreibungen von aktuellen Wirkungszusammenhängen.
3. Beschreibungen von auf die Zukunft gerichteten Bedarfen, Bedürfnissen und Wünschen.

Zweitens sind die Textstellen auf einer inhaltlichen Ebene in insgesamt neun Hauptkategorien eingeordnet worden. Diese neun Kategorien haben sich aus dem theoretisch fundierten Bezugsrahmen ergeben, der sich für Gender Mainstreaming an Schulen abzeichnet. Die Kategorien sind aus dem dargelegten Theorierahmen abgeleitet worden, und einige Kategorien sind darüber hinaus auf der Grundlage der Interviewtexte induktiv entwickelt worden (vgl. Tabellen A, B, C im Anhang, zusammenfassend Kap. 6, Tabelle 3). Die Datenauswertung ist in dieser Phase technisch durch das Computerprogramm MAXqda (Kuckartz, 1999) unterstützt worden.

Abschließend sind in Anlehnung an die Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996; Strauss, 1998) einige *Schlüsselkategorien* entwickelt worden. Um diese Schlüsselkategorien zu finden, sind „theoretische Memos“ (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 169ff.) formuliert worden, die einen inhaltlichen Bezug zu den Hauptkategorien gewährleisten. Aufgrund dieses inhaltlichen

Bezuges konnten die entwickelten Schlüsselkategorien die Funktion wahrnehmen, die Annahmen, die mit den Darstellungen der Expert(inn)en transportiert worden sind, in den theoretischen Rahmen zu integrieren (vgl. Strauss, 1998, S. 66). Anhand der Schlüsselkategorien also konnten die Ausführungen der Expert(inn)en in den vorgelegten Theorierahmen integriert werden, und so konnte die Theoriebildung zum Thema „Geschlechtsbezogene Schul(sport-)entwicklung“ vorangebracht werden.

## 5.2 Fragebogenstudie

Für die schriftliche Befragung sind eigens zwei Fragebögen entwickelt worden. Die Grundlage für diese beiden (ministeriell genehmigten<sup>25</sup>) Fragebögen haben die Fragestellungen gebildet, die dem Theorierahmen entspringen (vgl. Kap. 3.4; 4.5) sowie die Befunde, die aus den Interviews mit den Expert(inn)en gewonnen wurden (vgl. Kap. 6). Die Fragestellungen und Annahmen, die mit der schriftlichen Befragung beantwortet werden sollen, werden in Kapitel 7 dargelegt. Das Ziel der schriftlichen Befragung ist es, auf einer breiten Datengrundlage Informationen zu den Themen geschlechtsbezogene Organisationsentwicklung an Schulen, geschlechtsbezogene Personalentwicklung an Schulen und geschlechtsbezogene Schulsportentwicklung zu gewinnen. Die beiden Fragebögen sind – wie bereits angemerkt – an die Schulleiter(innen) der Haupt-, Realschulen und Gymnasien in Baden-Württemberg und an die Sportlehrkräfte, die in der Funktion der Fachbereichsleitung Sport sind, derselben Schulen gerichtet worden.

Die beiden Zielgruppen verfügen jeweils über spezifische Kenntnisse, die in der schriftlichen Befragung fokussiert worden sind:

1. Die *Schulleitungen* sind an Schulen für die Organisations- und für die Personalentwicklung verantwortlich, und sie sind daher primär zu diesen Themen befragt worden.
2. Die Sportlehrkräfte unterrichten im Schulsport und können daher zu geschlechtsbezogenen Fragen in ihrem Sportunterricht befragt werden. Angeschrieben wurden aber nur diejenigen Sportlehrkräfte, die zugleich in der Funktion der Fachbereichsleitung Sport sind. Diese Auswahl ist damit begründet, dass die Fachbereichsleitung Sport zum einen selbst Sport unterrichtet – und zwar nicht fachfremd – und zugleich für die Organisation und Entwicklung des Fachbereiches Schulsport zuständig ist. Sie verantwortet die organisato-

---

<sup>25</sup> Beide Fragebögen wurden zur freiwilligen Teilnahme vom Ministerium für Jugend, Kultus und Sport Baden-Württemberg schriftlich genehmigt.

rischen und auf die Schulsportentwicklung bezogenen Fragen gegenüber dem Fachkollegium und gegenüber der Schulleitung. Daher ist diese Teilmenge aller Sportlehrkräfte zu Fragen der geschlechtsbezogenen Schulsportentwicklung an ihrer Schule befragt worden.

Die Fragebögen unterscheiden sich auf einer formalen Ebene: Der Fragebogen für die Schulleitungen ist zwölf Seiten lang, der Fragebogen für die Sportlehrkräfte umfasst zehn Seiten. Zudem unterscheiden sich die beiden Fragebögen im inhaltlichen Aufbau:

1. In Teil A des Schulleiter(innen)-Fragebogens werden allgemeine Angaben zur Schule erhoben und in Teil B allgemeine Fragen zu Gender Mainstreaming, Fragen zur Organisations- und zur Personalentwicklung gestellt. Schließlich werden in Teil C soziodemographische Daten erhoben (vgl. Anhang).
2. Der Fragebogen für die Sportlehrkräfte erfragt in Teil A die allgemeinen Angaben zum Schulsport der Schule. In Teil B geht es um die Organisationsfragen zum Schulsport. In den Teilen A und B also werden die Sportlehrkräfte also in ihrer Rolle als Fachbereichsleitung Sport angesprochen. In Teil C werden Fragen nach der Gestaltung des Sportunterrichts aufgenommen. In Teil D werden soziodemographische Daten erhoben (vgl. Anhang).

Gemeinsam ist den beiden Fragebögen der äußere Aufbau: Beide Fragebögen bestehen aus mehreren, aus ästhetischen Gründen farblich voneinander abgehobenen Teilen. Da beide Fragebögen verhältnismäßig lang sind und die ersten Items eventuell einen Blick in die Akten erforderlich machten (also ggf. zeitaufwändig waren), wurde in der Instruktion zu beiden Fragebögen die Option eröffnet, den auf die quantitativen Geschlechterverhältnisse an Schulen bezogenen ersten Teil des Fragebogens von „der Schulverwaltung bzw. dem Sekretariat“ (vgl. Anhang: Instruktion zu Teil A in beiden Fragebögen) bearbeiten zu lassen. Die restlichen Teile beider Fragebögen (Teile B, C bzw. D) sollten die Befragten eindeutig selbst ausfüllen.

Die Fragebögen sind in einem Kuvert gemeinsam an die Schulen gesandt worden, adressiert an die Schulleitung der Schule. Die Schulleitung ist im Begleitschreiben (vgl. Anhang) gebeten worden, den Fragebogen an die Fachbereichsleitung Sport der Schule weiterzuleiten, so dass die Fragebögen unabhängig voneinander bearbeitet und zurückgesandt werden konnten.

Beide Erhebungsinstrumente geben fast durchgängig kategoriale Antwortmöglichkeiten vor. Die Auswertungsmöglichkeiten sind entsprechend durch das Skalenniveau der erhobenen Daten bestimmt. Die Daten sind meist nominalskaliert, einige Items wurden als intervallskalierte

Daten behandelt (vierzählige Likert-Skalen, vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 204f.). Gemäß den üblichen Standards wurden zur weiteren Datenverarbeitung statistische Verfahren entsprechend der Skalenniveaus ausgewählt. Zur Signifikanzprüfung kamen meist der Chi-Quadrat-Test bzw. der t-Test zum Einsatz. Effektmaße wurden auch berechnet (Phi- bzw. Kontingenz-Koeffizient und  $\eta^2$ ). Zudem wurden multivariate Vergleiche (Cluster-, Diskriminanz-, und Korrespondenzanalyse) durchgeführt, um Zusammenhänge zwischen einzelnen Items zu verdeutlichen.

Darüber hinaus ist anzumerken, dass einzelne Items der Fragebögen nicht zur Auswertung herangezogen werden konnten, weil die Formulierung sich in der Re-Analyse der Erhebungsinstrumente als nicht hinreichend eindeutig herausgestellt hat, oder weil sie für diese Genderanalyse keinen direkten Beitrag leisten.

## 6 Interviews mit Expert(inn)en zum Thema „Gender und Gender Mainstreaming an Schulen“

Im Folgenden werden die Befunde erörtert, die sich aus der Auswertung der zwölf Interviews mit den Expert(inn)en ergeben haben. Die zwölf Expert(inn)en sprechen je für ihre zum Erhebungszeitpunkt wahrgenommene Funktion an der Schule, Schulbehörde oder der Hochschule. Die Expert(inn)en sind oder waren in den folgenden Funktionen: Lehrkraft für jungen- bzw. mädchenpädagogische Anliegen – u.a. im Schulsport, (geschäftsführende) Schulleitung, Frauenvertretung, (Referats-)Leitung an der Schulbehörde oder (Projekt-)Leitung an der Hochschule. In der Tabelle 2 wird eine Übersicht über die Verteilung der Interviewpartner(innen) gegeben, und zwar aufgeteilt nach den drei Kriterien Funktion, Institution und Geschlecht.

Tabelle 2. Zuordnung der zwölf interviewten Expert(inn)en zu ihrer Funktion und ihrer Institution und Verteilung der Expert(inn)en nach ihrem Geschlecht

		I n s t i t u t i o n			Gesamt	
		Schule	Schul- behörde	Hoch- schule		
F u n k t i o n	(Sport-)Lehrkraft für Jungen- bzw. Mädchenpädagogik	2 - 2 männlich		1 - 1 weiblich	3	
	(Geschäftsführende) Schulleitung	4 - 1 weiblich - 3 männlich			4	
	Frauenvertretung		1 - 1 weiblich		1	
	(Referats-)Leitung		2 - 1 weiblich - 1 männlich		2	
	(Projekt-)Leitung			2 - 2 weiblich	2	
		G e s c h l e c h t			Gesamt	12
Gesamt männlich		5	1	0	6	
Gesamt weiblich		1	2	3	6	
Gesamt		6	3	3	12	

Um eine Reifizierung zu vermeiden, habe ich mich bei der Suche nach den Expert(inn)en *ausschließlich* an den Funktionen der Expert(inn)en und an den Bildungsinstitutionen, an denen die Expert(inn)en tätig sind, orientiert – und nicht an ihrer Geschlechtszugehörigkeit: Dies sei an dieser Stelle betont, denn die Tatsache, dass jeweils 50% aller Expert(inn)en männlich

bzw. weiblich sind, ist dem Zufall geschuldet. Darüber hinaus sei erwähnt, dass 50% der Expert(inn)en aus Baden-Württemberg stammen. Die anderen Expert(inn)en sind oder waren in Hessen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen tätig. Dass primär baden-württembergische Expert(innen) befragt wurden, hängt mit dem regionalen Erhebungsraum der schriftlichen Befragung zusammen, denn hierfür waren u.a. bildungspolitische Informationen zu erheben.

Auf der Basis der zweidimensionalen Codierung der Interviews (vgl. Kap. 5.1) konnten aus den vorliegenden zwölf Expert(inn)eninterviews insgesamt 615 Textausschnitte kategorisiert werden. Die neun inhaltlichen und drei funktionalen Hauptkategorien sind jeweils in weiterführende Kategorien untergliedert worden. Die vollständigen Kategorisierungen bzw. deren genaue Häufigkeitsverteilung befinden sich in den Tabellen A, B und C im Anhang der vorliegenden Arbeit. In der folgenden Tabelle 3 werden des Überblicks wegen nur die 27 Hauptkategorien und deren Häufigkeitsverteilungen vorgestellt.

Tabelle 3. Zusammenfassung der Matrix und Anzahl der Belege aus den Interviews

<b>Codes</b>	<b>Beschreibung von...</b>	Zustand	Wirkung	Bedarf	Gesamt
	Zielgruppen an Schulen, auf die Gender Mainstreaming wirken soll	112	55	12	179
	Initiator(inn)en für Gender Mainstreaming	24	46	74	144
	Organisationsentwicklung	17	8	5	30
	Steuerinstrumente	11	20	1	32
	Personalentwicklung	23	11	12	46
	Unterrichtsentwicklung	24	8	11	43
	Gender Status Beliefs	30	15	1	46
	Programmatik des Gender Mainstreamings	20	32	27	79
	Alltag von Schule	10	2	4	16
<b>Gesamt</b>		<b>271</b>	<b>197</b>	<b>147</b>	<b>615</b>

Anmerkung: Die Codes wurden sowohl aus der Theorie abgeleitet als auch induktiv gewonnen.

Die Befunde der Expert(inn)enbefragung ergeben sich auf der Basis dieser Matrix. Als Belege für diese Befunde dienen Ankerbeispiele aus den Transkripten. Aufgrund der Problematik der Reifizierung wird in dieser Auswertung die von Gildemeister (2000) empfohlene Strategie der Desexualisierung angewandt (vgl. Kap. 5). So bleiben die Ankerbeispiele anonym, werden aber zur Orientierung mit der Nummerierung des jeweiligen Interviews gekennzeichnet.<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Anmerkungen zu den Interviews: Für alle Interviews habe ich [EG] die Leitfragen erarbeitet. Zehn Interviews habe ich eigenständig geführt. Die Probandin des ersten Interviews wollte den Text nochmals strukturieren. Dies ist vermutlich dem Wunsch nach Political Correctness geschuldet, der spezifisch dann auftritt,

## 6.1 Zielgruppen für Gender Mainstreaming an Schulen

Gender Mainstreaming sollte auf alle Akteursgruppen an der Schule wirken. Zunächst werden die allgemeinen Annahmen zum Zusammenhang von Eltern und Gender Mainstreaming bzw. von den männlichen Kollegen an Schulen und Gender Mainstreaming dargelegt, da diese Annahmen quer zu den benannten Zielgruppen liegen. In den Kapiteln 6.1.1 bis 6.1.3 werden die Befunde zu den zentralen Zielgruppen von Gender Mainstreaming an Schulen aufgenommen: Für die Schulleitung, die Lehrerschaft und die Schülerschaft.

**Partizipationsverhältnisse in den Gremien der Eltern.** Im Kontext von Gender Mainstreaming an Schulen sind nach Angaben der Expert(inn)en die Eltern zu bedenken. Neben inhaltlichen Bezügen, die auch im Interesse der Eltern liegen (könnten), da sie ihre Kinder betreffen (vgl. dazu auch Kap. 6.3.1), geben die Expert(inn)en an, dass die Partizipationsverhältnisse in den Gremien der Eltern geschlechtsbezogen ungleich verteilt sind.

„Bei Eltern ist Gender Mainstreaming ebenfalls, muss ein Thema sein in der Schule, die Gremien, die gewählt werden, sind zu 70% von Frauen besetzt. Und der Vorsitzende ist ein Mann. Also das ist dann wieder genau diese Struktur, dies eigentlich abzubauen gilt“ (7).

Das Ziel von Gender Mainstreaming, geschlechtsbezogene soziale Chancengleichheit zu befördern, wäre an Schulen also auch auf die Gremien, in denen die Interessen der Eltern vertreten werden, zu beziehen.

**Einstellung der männlichen Kollegen.** Die Einstellung der männlichen Lehrer und Schulleiter bei der Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen wird von den Expert(inn)en unter verschiedenen Perspektiven problematisiert. Die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass Gender Mainstreaming auf Männer bedrohlich wirken könnte.

„[...] ich denke Lehrer, Lehrer müssen ihre angestammte Rolle, die sie als Lehrer in einem Gymnasium immer hatten und die sie jetzt teilweise verlassen werden, weil die Feminisierung zunimmt, [behalten]. [Wir] dürfen [...] Lehrer nicht zu Randfiguren im Schulalltag werden lassen“ (5).

Obwohl sich mit Gender Mainstreaming die Hoffnung auf Chancengleichheit unter den Lehr-

---

wenn geschlechterpolitische Themen aufgegriffen werden (vgl. Kap. 5.1). In Interview (2) äußert sich die interviewte Person mehrfach dazu, dass sich ihre Kompetenzen auf den Hochschulbereich erstrecken und sie sich zur Schule nur spekulativ äußern kann: „Und da müssen Sie mal vielleicht nachfragen in den Schulen, wie da eigentlich gesteuert wird. Da habe ich zum Beispiel keine Ahnung“ (2). Interview (6) lässt den Schluss zu, dass der Befragte sich mit seiner Rolle als Experte eher nicht identifiziert und sich in Bezug auf die behandelten Themen eher unsicher fühlte: „Also ich weiß nicht, wie ich da konkret antworten muss [...]“ (6). Interview (7) stammt aus einer Übung zu „Qualitativen Methoden“, in der ich Prof. Dr. P. Gieß-Stüber im Wintersemester 2002/03 assistiert habe. Der zur Auswertung ausgewählte Interviewabschnitt wurde von S. Brecht, M.A. geführt (wofür ich mich herzlich bei ihr bedanke) und bereits ausführlich von mir interpretiert (Gramespacher, 2004a). Interview (8) habe ich gemeinsam mit Prof. Dr. P. Gieß-Stüber und S. Brecht, M.A. geführt.

kräften verbindet, könnte der ausgleichende Charakter von Gender Mainstreaming kontraproduktiv wirken: Die Lehrer könnten Gender Mainstreaming als Verdrängung interpretieren.

„[...] ich denke in dem Bereich ist sehr viel so tiefe eigene Persönlichkeit der Lehrpersonen gefragt, die man eben nicht auf Lehrerfortbildungen erreichen kann, sondern wo tatsächlich ein Prozess in der Gesellschaft auf den Weg gebracht werden muss, und daher auch die vorhin schon mal angeklungene grundsätzliche Haltung: Es muss der kooperierende Zielaspekt für Gender Mainstreaming und nicht der konkurrierende in den Vordergrund gestellt werden. Und ich denke, momentan ist gerade durch die kompensatorischen Leistungen, die man im Bereich Gender Mainstreaming, Beschäftigungsverhältnisse, Frauenförderpläne usw. erzeugt, natürlich die konfrontierende Dimension unheimlich groß“ (11).

Da die Lehrer ohnehin in den privilegierten Positionen überrepräsentiert sind (vgl. Kap. 3.3.1), ergibt sich aus diesen Potenzialen, dass die Männer hinsichtlich der Zielperspektive von Gender Mainstreaming nur bedingt Handlungsbedarf sehen, mit anderen Worten: Sie haben keinen direkten Handlungsdruck.

„Wir [Frauen, Anm. EG] können schöne Gender Mainstreaming Strategien einführen, die Männer haben nicht einen Handlungsdruck“ (2).

Wenn Gender Mainstreaming an Schulen als strukturelle Maßnahme realisiert werden soll, erscheint es angesichts der von den Expert(inn)en berichteten Barrieren seitens der Lehrer umso wichtiger, dass sich die Schulleiter und die Lehrer für Gender Mainstreaming einsetzen.

„Also vor allem wäre ganz wichtig, wenn unter den Führungskräften [auch] Männer [...] wären, die das mit vorantreiben“ (2).

Prinzipiell sollte in diesem Kontext der Gewinn von Gender Mainstreaming geklärt werden. Die Expert(inn)en geben an, dass dies primär für die Lehrer und für die Schulleiter wichtig sei.

„Ausgehen darf man nicht nur davon, Defizite zu thematisieren, sondern positive Inhalte anzubieten, wo man besser hinzulernen kann. [...] Das muss formuliert werden mit der Frage des Zugewinns. Durch Zugewinne werde ich mich wohl fühlen, gerade Männer fühlen sich natürlich sehr stark bedroht in bestimmten Positionen. Aber ich glaube, dass man auch mit Männern in Diskurs treten muss: Was bedeutet das denn, wenn du dich auf so eine Schiene gibst der reinen Karriere, der beruflichen Karriere? Ist das wirklich attraktiv für einen Mann? Organisationsleiter an einer Schule zu werden mit 150 Kollegen und Kolleginnen? Oder macht so eine Stelle vielleicht eher im Leben krank?“ (8).

Um den Männern an den Schulen den Sinn und die Notwendigkeit von Gender Mainstreaming zu verdeutlichen, könnte geklärt werden, dass Gender Mainstreaming für die gesamte Lebensqualität ein Gewinn sein kann. Einer solchen Aufklärung könnte möglicherweise eine offene Auseinandersetzung mit dem politischen Programm folgen. Zugleich hätte diese Klärung auch die Funktion, mögliche Befürchtungen der Lehrer, sie könnten durch Gender Mainstreaming Ressourcen verlieren, abzubauen. Die Formulierung des Zugewinns, den die Akteure durch Gender Mainstreaming an Schulen erwarten dürfen, erscheint also generell notwendig und sinnvoll.

Darüber hinaus weisen die Expert(inn)en darauf hin, dass die Lehrer für den Blick auf das soziale Geschlecht und die kulturellen Zuschreibungen und Darstellungen, die zu der Konstruktion des sozialen Geschlechts führen, eher wenig sensibilisiert sind.

„Und es ist zum Beispiel auch gerade Männern überhaupt nicht leicht zu vermitteln, dass das eine Tatsache ist, dass das Geschlecht kulturell ausgeformt wird, neben der Biologie. Und da ist also noch sehr viel Bewusstsein zu bilden“ (7).

Einige Expert(inn)en allerdings geben zu bedenken, dass auch bei den Schulleiterinnen die Einsicht in den Gewinn, der von Gender Mainstreaming auf der strukturellen Ebene zu erwarten ist, nicht *einfach qua Geschlecht* gegeben ist.

„EG: Haben Sie Erfahrungen, ob männliche und weibliche Führungskräfte sich da unterscheiden, sich mit dem Thema [Gender Mainstreaming, Anm. EG] anzufreunden oder damit umzugehen oder gab's auch mal Widerstände? Auch bei weiblichen Führungskräften? Exp.: Ja, das gibt es auch. Also Widerstand vielleicht weniger, aber eine Indifferenz. Also, dass sie sagen: Ich habe es schließlich auch geschafft. Und daran muss man auch arbeiten, an diesem falschen Bild von Frauenförderung, dass die Frauen sozusagen hilfsbedürftig sind und dass man sie irgendwie deswegen speziell unterstützen muss. Darum geht es nicht. Es geht um die Strukturen, die eben für die beiden Geschlechter da unterschiedliche Auswirkungen haben, und das verstehen auch manche Frauen nicht“ (2).

Vielmehr interpretieren die Schulleiterinnen Gender Mainstreaming unter Umständen als Defizitmaßnahme und distanzieren sich ggf. vom politischen Programm. Schulleiterinnen fassen die Strategie des Gender Mainstreamings nur bedingt als strukturelle Strategie auf. Der von Bourdieu (1997) angeführte „Scharfblick der Ausgeschlossenen“ (vgl. Kap. 2.4) ist also bei den Schulleiterinnen nicht voranzusetzen.

### **6.1.1 Schulleiter(innen) und Gender Mainstreaming**

Gender Mainstreaming als Top-down-Programm setzt bei der Schulleitung in zweifacher Hinsicht an: Die Schulleitung ist verantwortlich für die Umsetzung des Top-down-Programms an der Schule (vgl. Kap. 3.1.1), und Gender Mainstreaming bezieht sich auf alle Akteursgruppen, also auch auf die Schulleitung selbst.

**Geschlechtsbezogene Strukturen.** Die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass die Schulleiter(innen) zur Umsetzung des Gender Mainstreamings die gesamten strukturellen Bedingungen der Lehrer(inne)n und die daraus resultierenden geschlechtsbezogenen sozialen Benachteiligungen *verstehen* sollten. Diesbezüglich beschreiben die Expert(inn)en ein vielseitiges Feld, das neben den soziologischen Bedingungen auch die Faktoren Identität und Fachbezogenheit einbezieht.

„Führung ist ohnehin eine Frage der Bereitschaft und der Fähigkeit, Strukturen zu sehen [...]. Also diese [geschlechtsbezogene, Anm. EG] Struktur auch zu sehen. Das ist ja selbstverständlich, das gilt für Männer wie für Frauen natürlich, diese Strukturen zu sehen. Auch für Frauen, die Strukturen von Männlichkeitsbil-

dem in der Gesellschaft zu sehen und von Männlichkeitsrollen zu sehen. Und von Identifikationen und von männlichen Identifikationsmodellen in den Berufsrollen wiederum zu sehen. Und das wieder zu beziehen auf verschiedene Fächer“ (5).

Zudem sollten die Schulleiter(innen) *wissen*, dass Gender Mainstreaming zum Ziel hat, geschlechtsbezogene Chancengleichheit zu befördern, indem die Strukturen an Schulen reorganisiert werden. Die Expert(inn)en machen aber auch darauf aufmerksam, dass von Schulleitungen die Kompetenz, geschlechtsbezogene strukturelle Bedingungen zu analysieren, zu erwarten sei.

**Ressourcenverteilung durch die Schulleitung.** Für die Implementierung von Gender Mainstreaming an Schulen spielt die Frage der Ressourcenverteilung eine wichtige Rolle (vgl. Kap. 2.3) – auch eine Frage der Schulstruktur. Die Schulleiter(innen) können z.B. den Lehrer(inne)n für die Wahrnehmung übergeordneter Aufgaben Deputatsnachlässe geben. Die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass die Schulleiter(innen) unter der Perspektive von Gender Mainstreaming diese Deputatsnachlässe und weitere Ressourcen geschlechtergerecht verteilen sollten.

„Sie haben einen kleinen Anrechnungspool, also Stunden, die sie für bestimmte Aufgaben an der Schule, dann in Form von einer Anrechnung an das Deputat auch an Personen weitergeben. Das können einerseits Aufgaben sein für [...], die sie als Schulleitung Anrechnung bekommen, und wo sie sagen, das delegier ich, und auch Aufgaben aus dem pädagogischen Feld sein. Und da ist es natürlich wünschenswert, dass Schulleitungen das möglich transparent und offen mit dem Kollegium besprechen, wer welche Aufgaben, vielleicht auch im Team, als Gruppe, übernimmt. Und da hat Schulleitung schon Möglichkeiten eben dann auch Frauen entsprechend in diese Bereiche mit einzubinden. Das ist auch was, wo die Frauenvertreterinnen und Ansprechpartnerinnen drauf schauen. Weil immer wenn es um Ressourcen geht, ist es wichtig hinzugucken im Blick auf Gender Mainstreaming: Wer profitiert von den Ressourcen? Und wie profitieren Frauen und wie profitieren Männer davon? Also das wäre so ein direktes Feld“ (12).

**Paritätisch besetzte Schulleitungsteams.** Gender Mainstreaming sollte aber nicht nur von den Schulleitungen umgesetzt werden, sondern sich auch direkt auf die Ebene der Schulleitung beziehen. Aus den Ausführungen der Expert(inn)en wird deutlich, dass dies die Etablierung paritätisch besetzter Schulleitungsteams bedeuten könnte. Die Gründe für die Etablierung der Schulleitungsteams an sich liegen in der steigenden Belastung der Schulleitungen, die sich durch die wachsenden Anforderungen in der Schulentwicklung ergeben, die insbesondere durch den Paradigmenwechsel zur Lernenden Schule hin entstehen (vgl. Kap. 3.3). Die Expert(inn)en führen als zentrale Kriterien bei der Besetzung der Schulleitungsteams an: Qualifikation, Erfahrung, individuelle Stärken und die verschiedenen, durch Gender geprägten Sichtweisen.

„EG: Wie hat sich dieses [Schulleitungs-, Anm. EG] Team rekrutiert? Wie ist die Wahl dieses Team zustande gekommen? Exp.: Also nicht durch eine demokratische Wahl. Also, das muss man auch sagen, natürlich, ich denke die Sachen sind geregelt, dass wird auch in der Industrie nicht der Fall sein, dass man

dort das Führungsteam wählt, ja. Ich bin jetzt in der Schule schon seit elf Jahren Schulleitung, und in den ersten zwei Jahren war die Konrektorenstelle durch Männer besetzt. Und ich hielt es aber für ausgesprochen wichtig, dass in der Schulleitung eine Frau mit drin ist. Wir haben einfach über 50% Mädchen an der Schule, bei den Kolleginnen sind sehr viele Frauen, und ich denke, es gibt einfach auch andere Sichtweisen, zum Teil, und das bietet eigentlich nur Vorteile. Und von daher habe ich sehr stark darauf gedrungen, dass die Kollegin Konrektorin wurde. Da hat seit vier Jahren der Schulleiter ein bisschen Mitspracherecht bei der Besetzung von Konrektorenstellen. Das war vorher gar nicht der Fall, also da wurde jemand eingesetzt“ (4).

Die Partizipation der Lehrerinnen im Schulleitungsteam erscheint in den Darstellungen der Expert(inn)en als etwas besonderes. Die Expert(inn)en weisen vor allem darauf hin, dass durch die Partizipation von Frauen an der Schulleitung eine geschlechtsbezogene Passung der verschiedenen schulischen Ebenen (Schulleitung, Lehrerschaft, Schülerschaft) erreicht werden kann: Weil unter den Lehrkräften und unter den Schüler(inne)n unterschiedliche – d. h. männliche *und* weibliche – Sichtweisen gegeben sind, sollten diese Perspektiven auch in der Schulleitung vertreten sein. Zudem ist die Partizipation von Frauen *und* von Männern in der Leitung förderlich für eine Schulkultur, in der Chancengleichheit der Geschlechter relevant ist. Die Expert(inn)en aber verdeutlichen, dass das Kriterium der repräsentativen Chancengleichheit (vgl. Kap. 2.2) anderen Kriterien gegenüber, die bei der Besetzung von Schulleitungsteams eine Rolle spielen, in der Praxis nachrangig behandelt wird. Es scheint bei der Zusammenstellung der Schulleitungsteams mehr auf die qualitative Weiterentwicklung als auf quantitativ ausgeglichene Geschlechterverhältnisse anzukommen.

### **6.1.2 Lehrer(innen) und Gender Mainstreaming**

**Berufsbezogenes Engagement.** Die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass die Lehrerinnen und die Lehrer sich auch bei ungleichen Deputaten in der Erfüllung des berufsbezogenen Arbeitsvermögens in der Aufgabenwahrnehmung im Unterricht nicht unterscheiden, obwohl mit einem verringerten Deputat neben dem eigentlichen Fachunterricht keine auf die Schüler(innen) bezogenen übergeordneten Tätigkeiten vorausgesetzt werden.

„Gerade das sind nun in der Regel Frauen, die nur 14 Stunden unterrichten, und die nehmen eigentlich erstaunlich viel auf sich. Weil wir haben also eine ganze Reihe von 14 Stunden-Lehrerinnen, die Klassenlehrerinnen machen [...] Die das [aber] nicht machen müssten, ja“ (4).

Geschlechtsbezogene soziale Ungleichheit zwischen den Lehrerinnen und den Lehrern ist bezüglich der Ausschöpfungsquote berufsbezogenen Arbeitsvermögens zu konstatieren, da insbesondere Frauen freiwillig mehr Engagement einbringen, als sie mit einem verminderten Deputat müssten. Das Engagement der Lehrerinnen scheint im Bereich der geschlechtsbezogenen Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung sogar weitaus höher zu sein als das Engagement der Lehrer. Die Expert(inn)en berichten, dass die Initiativen für geschlechterpädagogische Anlie-

gen eher von den Lehrerinnen ausgehen.

„Aber im Grunde dadurch, dass von uns Frauen die Initiative kam: Wir machen was mit Mädchen, haben die Kollegen gesagt: So jetzt machen wir mit. Und es war für sie, ich denke, eine positive Erfahrung. Und so Initiativen von Männern aus – gibt es nicht viel“ (1).

**Funktionale Arbeitshaltung.** Zudem weisen die interviewten Schulleiter(innen) darauf hin, dass die Schulen vom tendenziell stärker funktional gestalteten Handeln derjenigen Lehrkräfte, die Familie und Beruf vereinbaren, profitieren (können); u.a. da sie berufsbezogen vielfach besonders gezielt tätig sind.

„Ich habe auf jeden Fall die Beobachtung gemacht, dass viele Kolleginnen, die Teilzeit beschäftigt in der Schule sind und die Familie und Haushalt und Beruf, sprich Schule, unter ein Dach bringen müssen [...], die sind zielgerichtet und organisieren und wissen ganz genau, das muss jetzt in der und der Abfolge funktionieren können und da kann jetzt auch nicht viel schief gehen. Das ist manchmal etwas kompliziert für die drum herum, die sich darauf einstellen müssen (lacht), gar keine Frage, aber das führt zum Ziel. Und das ist etwas, was ich an manchen meiner Kolleginnen sehr bewundert habe, dass die wirklich klar und deutlich ihre Struktur haben und Leute: So funktioniert es auch“ (6).

Damit wird aber auch deutlich, dass die enge zeitliche Struktur der Lehrkräfte, die Familie und Beruf vereinbaren, im Alltag kaum Raum und Zeit für die Erweiterung oder für die Veränderung der berufsbezogenen Aufgaben lässt.

### **6.1.3 Schüler(innen) und Gender Mainstreaming**

**Geschlechterdifferenz unter Schüler(inne)n.** Die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass sich die Schüler(innen) durch ihr Geschlecht, durch ihre fachlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen sowie durch ihre ethnische und soziale Milieuzugehörigkeit unterscheiden. Es ergeben sich unter den Schüler(inne)n also die zentralen Differenzen sozialer Ungleichheit sowie Ungleichheiten, die sich auf ihre Aufgabenerfüllung als Schüler(in) beziehen. In ihrer Rolle als Schüler(in), die Kampshoff (2000) in einem sozialkonstruktivistischen Sinne als Doing Pupil bezeichnet, werden für die Orientierung im sozialen Umfeld die fachlichen Kompetenzen oder die Leistungen relevant. Die Unterscheidung im sozialen Feld anhand der Strukturkategorie Geschlecht ist zudem für Schüler(innen) altersabhängig unterschiedlich relevant: Für die jüngeren Schüler(innen) scheint die Geschlechterdifferenz wichtiger zu sein als für die älteren Schüler(innen).

„Also in den oberen Jahrgängen – neuntes, zehntes Schuljahr – können die Gruppen einigermaßen gut miteinander klarkommen, also auch die Geschlechtergruppen miteinander klarkommen. Da passiert es hier zumindest im Unterricht immer wieder, dass auch geschlechtsheterogene Kleingruppen entstehen. Und dass auch in diesen geschlechterheterogenen Kleingruppen es relativ große Klassenunterschiede gibt. Das setzt aber voraus, dass der Gruppenzusammenhang insgesamt, also von allen Beteiligten als befriedigend empfunden wird. Wenn man auf der anderen Seite aber in den unteren Jahrgängen den Schülerinnen und Schülern die Wahl lässt, wer mit wem auch zusammen spielen möchte, dann bilden sich in der Regel geschlechtshomogene Gruppen – Jungengruppen, Mädchengruppen –, und dann tun sich die Jungen auch zusammen, die erst mal gewissermaßen Freundschaftsbeziehungen haben, dann aber auch auf der Ebene der

Bewegung und auf der Ebene der Leistung in etwa gleich sind“ (10).

Zudem lassen die Angaben der Expert(inn)en darauf schließen, dass die geschlechtsbezogene Differenzierung unter den Schüler(inne)n sich eher am anatomischen bzw. biologischen als am sozialen Geschlecht orientiert – also eher an der Kategorie Sex als an der Kategorie Gender (vgl. Kap. 2.1).

**Geschlechterrollen unter Schüler(inne)n.** Die Expert(inn)en machen auf die spezifischen Rollenverteilungen in den gemischtgeschlechtlichen Schüler(innen)-Teams aufmerksam.

„Die Akteurinnen, also in einer gemischten Gruppe, wer da handelt sind eigentlich die Mädchen. Die Produkte erstellen eigentlich die Mädchen und zum Schluss, wenn das Ding vorgeführt werden soll, ist es eigentlich ein Junge“ (8).

In gemischtgeschlechtlichen Teams scheinen die Mädchen eher die inhaltliche Arbeit zu leisten und die Jungen präsentieren eher die Ergebnisse öffentlich. Dabei werden die Gender Status Beliefs vermittelt, dass *Mädchen eher hinter den Kulissen* und *Jungen eher in der Öffentlichkeit* auftreten. Die Wahrnehmung der geschlechtsspezifischen Rollenverteilungen aber wird für die Schüler(innen) nur dann möglich, wenn sie in gemischtgeschlechtlichen Teams arbeiten, und wenn diese Ebene von Unterricht bzw. Rollenverhalten reflektiert wird – und eben nicht (nur) im Sinne des heimlichen Lehrplanes (vgl. Kap. 4.1) wirksam wird.

**Homogenisierung der Schülerschaft.** Das deutsche Schulsystem ebnet die Differenzen unter den Schüler(inne)n ein. Die Homogenisierung der Schülerschaft wird angestrebt, indem die Schüler(innen) in Jahrgangsstufen, in denen bestimmte Geburtsjahrgänge gemeinsam beschult werden, zusammengefasst werden, und indem sie nach der Primarstufe in bestimmte Schulformen getrennt und dort spezifisch beschult werden (vgl. Kap. 3.3.1).

„Warum halten wir eigentlich am Jahrgangsprinzip fest? Weil, unabhängig von der Frage: Ist die Trennlinie wirklich zwischen Jungen und Mädchen so deutlich? Bin ich mir nicht so sicher, es scheint tendenziell so zu sein. Aber es gibt auch weiter entwickelte Jungs und wenig entwickelte Mädchen. Das ist ja eine Form von Heterogenität die wir mit dem Jahrgangsprinzip wieder homogen machen oder vermeintlich homogen“ (3).

Diese Homogenisierungsbestrebungen aber gelingen nur bedingt, denn auch innerhalb eines Geburtsjahrganges weichen die Entwicklungen im Einzelfall stark voneinander ab. Der Gewinn der Homogenisierung liegt also nur darin, dass die Heterogenität nur für Einzelfälle gilt. Für geschlechterpädagogische Anliegen wirkt eine zusätzliche Homogenisierung durch Geschlechtertrennung, wie sie in der Unterrichtspraxis üblich ist (vgl. dazu auch Kap. 6.5), kontraproduktiv.

„Und wenn man Gruppen über einen längeren Zeitpunkt trennt, dann nur Jungen- und Mädchengruppen. [...] Es gibt dann auch kein Miteinander, es kann auch kein Miteinander geben, und es kann auch keine

Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Geschlechterrolle passieren“ (10).

Die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass die Homogenisierung auf der Geschlechterebene das Problem birgt, dass die Wahrnehmung der geschlechtsbezogenen Differenzierungen für die Schüler(innen) unmöglich wird – und die Mädchen und die Jungen sich so nicht gegenseitig kennen lernen können. Hier wird ein Verständnis der Gleichmacherei der Schüler(innen) entfaltet, das mit der Trennung der Geschlechter verstärkt wird. Für Gender Mainstreaming an Schulen passt eine Gleichmacherei der Mädchen und der Jungen aber nicht.

„Die Vorstellung, alle Mädchen sollen sich dafür [für naturwissenschaftliche Fragen, Anm. EG] interessieren, oder alle Jungs sollen Poesie toll finden, liegt so weit von unseren vorherrschenden Geschlechtervorstellungen ab, dass ich denke, das ist erst einmal unrealistisch und erst einmal wäre es besser, man würde die, die Interesse haben, auf beiden Seiten, also auch bei den Jungs, denke ich, die werden übersehen, das immer wiederkehrende Argument der dominanten Jungs. Wenn man mal genau hinguckt, dann sind es einige wenige, die dominant sind und einige wenige, die auffällig sind. Aber alle anderen werden damit in einen Topf geworfen. Und da zu differenzieren und zu gucken, dass eben die, die bisher übersehen werden, eine Chance kriegen, ermutigt werden und dass bei den Mädchen, die schon Interesse haben, nicht zurückgeschreckt werden. Das ist eigentlich schon ein guter Ansatz, ich denke schon“ (3).

Die Expert(inn)en machen darauf aufmerksam, dass es vielmehr darum geht, die Vielfalt von Gender (vgl. Kap. 2.1) in den jeweiligen Gruppen an Schulen wahrzunehmen und mit dieser Vielfalt pädagogisch angemessen umzugehen bzw. sie pädagogisch zu nutzen.

**Schülergremien.** Für die Schüler(innen) bietet die gesamte Organisation Schule ein Lernfeld. Die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass die Schüler(innen) die Möglichkeit haben, an Schulen aktiv zu partizipieren, indem sie in der sozialen Gemeinschaft Verantwortung übernehmen. Den Schüler(inne)n stehen hierzu Gremien zur Verfügung, wie z.B. die Schüler(innen)mitverwaltung. Die Expert(inn)en berichten, dass die Schülerinnen und die Schüler diese Lernfelder in der Organisationsstruktur der Schule gleichermaßen annehmen. Die Schüler(innen) verteilen von sich aus die Partizipation an diesen Lernfeldern geschlechtsbezogen chancengleich. Aus den Darlegungen der Expert(inn)en folgt aber auch, dass den Schüler(inne)n neben der Kategorie Geschlecht auch die Funktionserfüllung besonders wichtig erscheint.

„Schülersprecher ist im Moment gerade ein Junge. Stellvertreter ein Mädchen. War aber bis vor zwei Jahren anders. Also das hat jetzt einfach gewechselt. Das ist denke ich nicht geschlechtsspezifisch, sondern da gucken die einfach: Wer ist dazu fähig?“ (4).

Gendering-Prozesse spielen zwar für die Schüler(innen) eine Rolle, wenn diese Prozesse aus Sicht der Schüler(innen) aber nicht zum gewünschten Arbeitsergebnis führen, stellen die Schüler(innen) die Kategorie Geschlecht hintan. Das bedeutet, dass dann Prozesse des Undoing Genders einsetzen bzw. dass Doing Gender dann durch Doing Pupil (Kampshoff, 2000) ersetzt wird.

**Mädchenförderung in der Berufsorientierung.** Die Expert(inn)en machen darauf aufmerksam, dass besonders für die Mädchen ein wesentliches geschlechterpädagogisches Anliegen die Erhöhung der Ausschöpfungsquote an beruflichen Interessen bildet. Damit weisen sie auf den Zusammenhang der Qualifikationsfunktion und Gender hin (vgl. Kap. 3.3.1).

„Da haben sie festgestellt, dass die Ausschöpfungsquote da wesentlich geringer ist als bei den Jungs. Das heißt, wenn man alleine schon, jetzt nicht die ursprünglichen [Intentionen, Anm. EG]: meistens geht es ja immer darum, wir müssen das Interesse der Mädchen steigern, wir müssen mehr Mädchen dafür interessieren. Wenn man aber sagt: Wie kann ich es schaffen, die interessierten Mädchen zu motivieren und dabei zu behalten?, dann ist das eine andere Zielrichtung, aber wahrscheinlich eine, die schon einmal ganz viel mehr an Potential bringen würde“ (3).

Die Mädchen sollten lernen, dass sich die geschlechtsbezogene Konnotation von Berufsbildern im gesellschaftlichen Wandel befindet und dass es sich lohnt, ihre beruflichen Interessen zu erweitern. Die Interessen, die Mädchen an männlich konnotierten Themen entfalten, führen sie aber häufig nach der Schule – also in der Berufsorientierung und -findung – nicht fort. Demnach ist neben der Erweckung von Interessen auch und vor allem eine Nachhaltigkeit dieser Interessen eine bedeutsame Zielrichtung in der Mädchenförderung.

**Mädchenförderung im Schulsport.** Ein Teil der Mädchenförderung ist es, geschlechtsbezogene Unterrichtsentwicklung im Schulsport zu betreiben. Warum aber sollte der Schulsport für die Mädchenförderung speziell aufgeführt werden?

„Also ich glaube, dass wenn man die Mädchen heute erst mal nach Benachteiligungen in der Schule fragen würde, oder auch wenn ich meine Studierenden hier frage, dann sagen die: ‚Das greift nicht mehr so‘. Wenn man ein bisschen genauer dann rein geht, vor allen über Sportunterricht anfängt zu reden, das ist immer so eine Schlüsselgeschichte, [...] da können sie alle Geschichten erzählen“ (9).

Der Schulsport ist im Kontext geschlechtsbezogener Fragen aus der Sicht (ehemaliger) Schülerinnen ein besonders problematisches Schulfach. Die Expertin beobachtet, dass (ehemalige) Schülerinnen die Schule insgesamt zwar eher nicht als benachteiligend für Mädchen bewerten, der Schulsport aber eine Ausnahme bildet. Die berichteten Erinnerungen von Studentinnen an ihren Schulsport lassen darauf schließen, dass die Erlebnisse im Schulsport emotional (negativ) geladen waren, und dass die Erinnerung virulent ist. Geschlechtsbezogene Schulsportentwicklung ist also für geschlechtsbezogene Unterrichtsentwicklung auch aus der Sicht der Praxis von besonderer Bedeutung.

**Jungenpädagogik – auf der Suche nach neuen Männlichkeiten.** Die Entfaltung der jugendpädagogischen Anliegen ist noch recht jung (vgl. Kap. 4.4.3). Die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass die Etablierung der Jungenpädagogik auf einer pragmatischen Ebene auch durch die Mädchenförderung ausgelöst wurde. Damit kann die Etablierung jugendpädagogischer

Anliegen im Kontext von Gender Mainstreaming gesehen werden, denn die für Gender Mainstreaming scheinbar notwendige Annahme der Bipolarität der Geschlechter (vgl. Kap. 2.5) zeigt sich hier besonders deutlich.

„Am Anfang hat man die Jungs nach Hause geschickt, weil man überhaupt nicht gewusst hat, was mit ihnen [während der Mädchentage, Anm. EG] gemacht werden soll. Dann war die Anforderung: Ihr Männer, macht doch mal was dafür, was die Männer auch nicht so gut fanden, da jetzt aufgefordert zu werden. Ja, also, man handelt sich so diese unbeabsichtigten Nebenfolgen in Form von Schwierigkeiten ein, wenn man da als erstes ansetzt“ (1).

Die Angaben der Expert(inn)en weisen aber auch darauf hin, dass die Einführung der jugenpädagogischen Anliegen als Schwerpunktverlagerung in der Geschlechterpädagogik wahrgenommen wird.

„[Ich] im Moment einen Wechsel sehe von der mädchenorientierten Thematik zu der jungenorientierten Thematik. Also das heißt, wir sind jetzt im Moment in einer Situation, wo gefragt wird: Wie sind eigentlich die Jungen benachteiligt?“ (5)

Der Ausgangspunkt für diesen wachsenden Stellenwert der Jungenpädagogik in der Praxis an Schulen ist, dass die Jungen sowohl Probleme *machen* als auch Probleme *haben*.

„EG: Was ist eigentlich ausschlaggebend für so einen Impuls, mit den Jungen gezielter zu arbeiten? Ist es mehr das was, die Probleme, die Jungs haben, oder die, die sie machen? Exp.: Beides. Also ich glaube, nein, der Impuls ist häufig, sind die Probleme, die sie machen. Und es wird ja nicht gesehen, nur selten gesehen, dass sie welche haben“ (8).

Die Probleme der Jungen hängen im Wesentlichen mit der Verpflichtung zusammen, den mit der hegemonialen Männlichkeit verbundenen Überlegenheitsimperativ erfüllen zu müssen. Die Annahme, dass das Muster der hegemonialen Männlichkeit erwünscht ist, basiert auf den gesellschaftlich bedingten Männlichkeitskonstruktionen, die die hegemoniale Männlichkeit als die erstrebenswerteste – weil die sozial erfolgreichste – Männlichkeit darstellt (vgl. Kap. 3.1.3). Die Auflösung des Zwanges, dominieren zu müssen, bildet ein wesentliches Element, das zur Überwindung geschlechtsstereotyper Vorstellungen bei Jungen beiträgt.

„[dass man] den Jungs wohl Chancen gibt, von diesem Überlegenheitsimperativ wegzukommen [...], also auch Ängste eingestehen zu können“ (3).

Die Ausführungen der Expert(inn)en lassen auch darauf schließen, dass für die Jungenpädagogik die Frage nach dem pädagogischen Ziel essentiell ist. Ein zentraler Zielaspekt in der Jungenpädagogik ist es, bei den Jungen alternative Formen von Männlichkeiten zu fördern. Dieses Ziel scheint den Angaben eines Experten nach angesichts der sich auflösender Rollenorientierungen dringend erforderlich zu sein. Die Jungenarbeit – so erscheint es bislang – übernimmt u.a. die Aufgabe der Vorbereitung auf eine Offenheit gegenüber alternativen Lebensformen und Partnerschaftsmodellen.

„[...] sie diesen ganzen Bereich der Haus- und Familienarbeit als einen Arbeitsbereich empfinden, der nicht so attraktiv und nicht so prickelnd ist. Den sie auch nicht gerne freiwillig übernehmen würden. Aber sie wissen, dass das andere Geschlecht, die Mädchen, das auch nicht wollen. Also diese freiwillige Übernahme, das Vererben der Kochtöpfe usw. Und sie wissen, dass sie auch angesichts der Kenntnis der Mädchen, z.B. aus der Klasse oder aus dem Freundeskreis, dass so ganz traditionelle Modelle nur noch in extremen Einzelfällen vielleicht verhandelbar sind oder realisierbar sind. Das ist vielleicht bei einem Jungen ausländischer Herkunft oder Migrant\*in\* noch möglich, aber die anderen wissen ganz genau, sie müssen sich zu der Frage verhalten. I3: Ist das denn mit Unsicherheit besetzt? Exp.: Ja, natürlich“ (8).

**Interaktionsraten der Jungen.** Die Zahl der Interaktionsraten der Jungen unterscheidet sich den Darstellungen einiger Experten nach im koedukativen Kontext von der im geschlechtshomogenen Kontext. Offenbar sind die Jungen im koedukativen Kontext gegenüber den Lehrern weniger bereit, sich im Unterricht zu äußern, als im geschlechtshomogenen Kontext.

„Wenn Sie Klassen sehen, wo Jungs schweigende Mitglieder sind und die Mädchen vor allem reden“ (5).

Das schlägt sich u.a. auf die mündliche Leistung im Unterricht nieder. Diese Beobachtungen der Experten widersprechen allerdings bisherigen Befunden zu den Interaktionsraten von Jungen im Unterricht (Enders-Drägässer & Fuchs, 1993; Kap. 4.1), – und haben möglicherweise mit dem Geschlecht oder dem Gender-Bias der beobachtenden Lehrkraft zu tun.

„Und ich [Experte, Anm. EG] habe immer wieder das Gefühl, wenn man das andere Geschlecht mal außen vor der Tür lässt und dann mit einer Frau versorgt ist, dass die Jungen dann wirklich mal ans Sprechen kommen. Also bei Fragen der Berufs- und Lebensplanung, wenn es um so Fragestellungen geht: Wie stellst du dir dein Leben später einmal vor? Was würdest du eigentlich machen, wenn deine Frau von dir verlangen würde, du müsstest mindestens 50% der Hausarbeit machen? So, das wird, das kann ich in der Klasse natürlich auch diskutieren, aber wenn man bloß Jungen nimmt, wird die Diskussion weiter, intensiver“ (8).

#### **6.1.4 Die „Strukturkategorie Geschlecht“ als Voraussetzung für Gender Mainstreaming an Schulen**

Die aus den 179 codierten Textstellen abgeleiteten Kategorien zu den Akteursgruppen, auf die Gender Mainstreaming an Schulen wirken soll, verbindet die *Schlüsselkategorie* „Strukturkategorie Geschlecht“. Das bedeutet, dass Gender Mainstreaming sich auf alle Akteursgruppen an Schulen beziehen sollte, *weil* die „Strukturkategorie Geschlecht“ auf die bzw. in den Akteursgruppen wirkt. In dem Falle, in dem bspw. Doing Pupil (Kampshoff, 2000) eintritt (vgl. Kap. 6.1.3), wird „Strukturkategorie Geschlecht“ als belanglos eingeschätzt. Aber auch bei Männern als eigene Gruppe scheint der „Strukturkategorie Geschlecht“ wenig Bedeutung zugemessen zu werden. Die Befürchtung, dass Männer aufgrund der Feminisierung des Lehrberufs von ihrer „angestammten Rolle“ herausgedrängt werden (vgl. Kap. 6.1), scheint wichtig zu sein für die eher ablehnende Einstellung der Männer gegenüber Gender Mainstreaming. Männerbünde (vgl. Kap. 3.1.3) werden im Schulalltag also eher nicht als „vergeschlechtlichte Praxis“ wahrgenommen, sondern als Praxis der Statussicherung – ein Doing Teacher kann

hier als Terminus eingesetzt werden. Dieser Mechanismus greift auch bei den Lehrerinnen in Führungspositionen, insofern sie Doing Gender als diskriminierend einschätzen.

Die Erfahrung mit der „Strukturkategorie Geschlecht“ und die Reflexion über die „Strukturkategorie Geschlecht“ bilden die Voraussetzungen dafür, dass geschlechtsstereotype Vorstellungen wahrgenommen werden, und dass das Ziel der Überwindung geschlechtsbezogener sozialer Chancengleichheit formuliert wird. Diese Erkenntnis wird auf alle Akteursgruppen an Schulen bezogen, scheint aber insbesondere für die Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule relevant zu sein. Daher betrifft die „Strukturkategorie Geschlecht“ aus Sicht der Praxis primär den Unterricht, und somit bilden die „Schüler(innen)“ die wesentliche Zielgruppe für Gender Mainstreaming an Schulen.

Insbesondere die Schulleitung sollte im Kontext der Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen Kenntnis über den Stellenwert der „Strukturkategorie Geschlecht“ an den Schulstrukturen haben. Hierzu gehört ausdrücklich die Kenntnis über die Ressourcenverteilung, und zwar in dreierlei Hinsicht: Erstens, wie die Akteure auf die Ressourcen zugreifen können, zweitens, wie sie selbst Ressourcen eingeben und drittens, wie sich aus diesen beiden Prozessen wiederum die bedingte und die repräsentative Chancengleichheit der Geschlechter ergibt.

Die Schlüsselkategorie „Strukturkategorie Geschlecht“ verbindet die vorgelegten Deutungen der Aussagen der Expert(inn)en mit dem Theorierahmen, weil sich zeigt, dass das Verständnis von Gender im Kontext von Gender Mainstreaming sich ausschließlich auf eine bipolare Vorstellung bezieht. Zu differenzieren ist allerdings, dass sich im Arbeitsfeld Schule offenbar diese bipolare Vorstellung nicht nur auf die Akteursgruppen selbst bezieht, sondern auch auf die Schulstrukturen, in die sie eingebunden sind und die Funktionen erfüllen. So werden die Schulgremien bspw. auch mit der „Strukturkategorie Geschlecht“ in Verbindung gebracht – und zwar auf allen Strukturebenen an Schulen (von der Schulleitung über die Elterngremien bis hin zu den Gremien, die den Schüler(inne)n zur Verfügung stehen). Darüber hinaus ergibt sich die These, dass die Schule den Akteursgruppen an Schulen anträgt, die Funktionen zu übernehmen, mit denen die „Strukturkategorie Geschlecht“ eventuell überlagert werden können, also dass Doing Pupil oder Doing Teacher wichtiger sind als Doing Gender. Dieser schulstrukturell bedingte Prozess verringert oder verschleiert die Relevanz der Anliegen von Gender Mainstreaming.

## 6.2 Potenzielle Barrieren für Gender Mainstreaming an Schulen – Hinweise für Initiator(inn)en

Im Zusammenhang mit der möglichen Implementierung von Gender Mainstreaming an Schulen machen die Expert(inn)en auf potenzielle Barrieren aufmerksam, die von den Initiator(inn)en für Gender Mainstreaming an Schulen beachtet werden sollten.

**Zeitressourcen.** Ein mögliches Hindernis bildet die Zeit, die für neue Maßnahmen an Schulen investiert werden muss. Wenn die Initiative für Gender Mainstreaming von der Führung ausgeht, sollte dies nicht nur als programmatisches Bekenntnis transportiert werden, sondern auch durch tatsächliche Umsetzung der inhaltlichen Anliegen auf der Führungsebene. Die Führungsebene – also die Schulleitung – sollte sich zunächst die Zeit nehmen, Gender Mainstreaming auf der eigenen Ebene zu implementieren und damit u.a. der Basis ein positives Beispiel geben. Die Ausführungen der Expert(inn)en lassen darauf schließen, dass insbesondere die Durchführung eines Gender Trainings – das in der Regel zeitaufwändig ist – sehr wirkungsvoll sein kann.

„Wir hatten die A. Stark aus Schweden hier mit einem Vortrag zu Gender Mainstreaming im letzten Jahr, und das fand ich unheimlich spannend. Die hat dann berichtet, so Strategien, wie man das [Gender Mainstreaming, Anm. EG] umsetzt. Und dazu gehört ja, so was wie Gender Trainings zu machen, als Programm. Und die hat gesagt, in Schweden war es so, ich glaube es war sogar der Ministerpräsident, der als erster gesagt hat ‚Ich nehme da jetzt teil an so einem Gender Training‘, was für alle seine, für alle Minister, für alle anderen, das Argument ‚Ich habe keine Zeit dafür‘ ja, weggenommen hat. Wenn der Oberste die Zeit dafür hat und das für so wichtig hält, dann fällt ein ganz starkes Argument weg“ (3).

**Irritation: Frauenförderung oder Gender Mainstreaming?** Die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass eine (emotional begründete) Barriere gegen Gender Mainstreaming an Schulen darin begründet sein könnte, dass mit dem Begriff Gender Mainstreaming die Anliegen der Frauenförderung assoziiert werden.

„[, dass ich mit der] Begrifflichkeit sowieso meine Schwierigkeiten habe, weil ich mir als Naturwissenschaftler sage, wenn ich ein Problem oder ein Phänomen für wichtig halte, dann werde ich mir dafür eine Begrifflichkeit einrichten, die dieses Problem kennzeichnet und beschreibt. Und ich hab überhaupt kein Verständnis dafür, dass man in einer – wie ich meine – einer ungeschickten Übernahme eines fremdsprachigen Terminus, ja für die meisten Menschen überhaupt gar nichts sagt. Ja, für die ist es bestenfalls Emanzenzeugs“ (11).

Dieser potenziellen Irritation könnte und sollte den Ausführungen der Expert(inn)en nach mit einer umfassenden Aufklärung begegnet werden.

**Einstellung der Schulleiter(innen).** Den Ausführungen der Expert(inn)en ist zu entnehmen, dass die Schulleiter(innen) bislang in unzureichendem Maße davon überzeugt sind, dass Gender Mainstreaming für Schulen sinnvoll ist. Die Expert(inn)en beobachten, dass Gender

Mainstreaming bei den Schulleiter(inne)n alle denkbaren Reaktionen hervorruft.

„Man hat diese Bandbreite von Frauen und Männern, die es lächerlich machen: ‚Ich hab es nicht nötig‘ und denen, die sagen: ‚Also ich guck es mir mal an‘. EG: Also neugierig werden, oder wie? Exp.: Ja, genau, also: ‚Da ist vielleicht was dran‘. Also das gibt es, das ist total unterschiedlich. Andere sagen: ‚Also wir haben so viel um die Ohren, nicht das noch‘, ja?“ (1).

Die Ausführungen der Expert(inn)en zeigen, dass Ablehnung u.a. auf zu wenig Sensibilität für *strukturell bedingte* geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten basiert. Aber selbst Neugier, ggf. auch Überzeugung, garantiert die Umsetzung von Gender Mainstreaming an Schulen offenbar nicht. Dies erscheint problematisch, insbesondere in Baden-Württemberg, da die Schulleiter(innen) dort den Rang von Dienstvorgesetzten haben (vgl. Kap. 3.1.1).

**Programmatische Anforderung vs. Umsetzungsmöglichkeiten: Das Dilemma der Beteiligung aller Akteure.** Die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass das Interesse und die Initiative für Gender Mainstreaming aus programmatischer Sicht zwar möglichst alle Akteure umfassen sollte (vgl. Kap. 2.2). Allerdings kommt es im Implementierungsprozess zunächst darauf an, mit denjenigen, die den Implementierungsprozess von Gender Mainstreaming an der Schule wirklich wollen, zu beginnen; nicht zuletzt, weil dies eine Frage der Ressourcen ist.

„Wir haben uns an diejenigen gehalten, die mitmachen wollten. Wir haben uns gar nicht abgearbeitet oder möglichst nicht, also wenn es irgendwie ging, nicht an denen, die nicht mitmachen wollten. Das lohnt sich nicht. Man muss irgendwo einen Anfang finden, muss irgendwie schnell auch einen Erfolg irgendwie damit kriegen, mit so einem Projekt. Und dann lieber so etwas wie ein selbst laufender Prozess, also so, dass die Leute dann plötzlich aufmerksam werden, weil was passiert. Das ist viel besser, als wenn man immer sich an denen abarbeitet, die sowieso nicht wollen“ (2).

Hier wird ein Dilemma zwischen dem programmatischem Anspruch und den Realisierungsmöglichkeiten deutlich. Die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass dieses Dilemma eventuell durch Erfolge gelöst werden kann, weil Erfolge auf Multiplikatoren-Effekte hoffen lassen.

**Chancengleichheit der Geschlechter – an Schulen bereits umgesetzt?** Die Expert(inn)en beobachten, dass an den Schulen die Ansicht vertreten wird, die Chancengleichheit der Geschlechter sei bereits umgesetzt.

„Das ist für ganz viele ein ganz weites Nebenproblem, die haben so ganz wichtige Probleme, also dieser Geschlechterfrage, die zwar eine Querschnittsaufgabe ist, die meinetwegen den Alltag so bestimmt, wird als überflüssig gesehen oder es ist doch, die Sätze: ‚Eigentlich müssen doch die Jungen gefördert werden‘, oder: ‚Es ist wirklich kein Bedarf mehr, die Schüler sind sowieso schon emanzipiert, und auch die Lehrer und Lehrerinnen‘. Also es ist kein Handlungsbedarf. Da ist eigentlich wirklich nichts mehr, worum man sich intensiv kümmern müsste“ (1).

Diese Ansicht stützt sich den Angaben der Expert(inn)en zu Folge einseitig auf die Beobachtung des emanzipierten Verhaltens, das die Schülerinnen und die Lehrerinnen an Schulen zeigen. Gleichsam wird zwar die Notwendigkeit der Jungenförderung bemerkt, aber offenbar

nicht direkt mit der Geschlechterfrage in Verbindung gebracht. Dies weist darauf hin, dass in der Praxis die Notwendigkeit jungenpädagogischer Anliegen, wie sie durch empirische Schulforschung belegt (vgl. Kap. 3.3.1) und in jüngster Zeit argumentativ verdeutlicht wurden (vgl. Kap. 4.4.3), eher nicht als brisantes geschlechterpädagogisches Anliegen wahrgenommen wird. Geschlechtertheoretisch könnte auch interpretiert werden, dass die Geschlechterfrage (nur) als Frauen- und Mädchenfrage betrachtet wird bzw. nicht mit Männlichkeit verbunden wird.

**Vorurteile zur Jungenpädagogik.** Die Männer könnten auch durch Vorurteile vom Engagement für geschlechtsbezogene Themen an Schulen abgehalten werden. Eine Expertin kennt und nennt einige gängige Vorurteile gegenüber jungenpädagogischen Anliegen und bewertet diese Vorurteile als Barriere für die Lehrer.

„Also dieses ‚Etwas für die Jungen machen‘ ist für die Männer viel stärker verbunden mit ‚Man ist so ein Schwuler, ein Softie‘, so dieser Ruf ‚Man ist [...] halbseiden‘“ (1).

Die Vorurteile gegen die Jungenpädagogik basieren auf den Vorstellungen zur hegemonialen Männlichkeit, zu denen eine Auseinandersetzung mit den potenziell weichen Seiten des Mannes eher nicht passt (vgl. Kap. 3.1.3). Solche Vorurteile, die geringe Bereitschaft der Lehrer, sich mit geschlechtsbezogenen Fragen zu beschäftigen – oder einfach nur der quantitative Mangel an Lehrern (vgl. Kap. 3.3.1) – könnten dazu führen, dass sich die Lehrerinnen mit den jungenpädagogischen Anliegen befassen (müssen). Damit ergibt sich für jungenpädagogische Anliegen eine soziale Geschlechterüberschneidung – auch Gender-Crossing genannt –, die den Ausführungen der Expert(inn)en nach problematisch ist.

„Eine andere Frage ist, wie weit es Lehrerinnen gelingt, mit den Jungen gerade zu solchen Fragen zu arbeiten, wie Männlichkeitskonstruktionen, das halte ich, denke ich ist extrem anspruchsvoll, weil das nämlich voraussetzen würde, dass sie selber ja reflektieren, sowohl was ihre eigene Geschlechterperspektive [ist], wie auch was ihre Vorstellungen von Männlichkeit sind“ (3).

**Gender Mainstreaming – nur ein Programm?** Eine weitere mögliche Barriere für Gender Mainstreaming birgt der programmatische Charakter selbst: Die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass sich ein verkürztes Verständnis von Gender Mainstreaming ergeben könnte, wenn sich die Akteure nur auf die Umsetzung der programmatischen Punkte konzentrieren.

„Und ich bin nach wie vor an einigen Stellen sehr skeptisch. Also weil auch mit diesen Begriffen von Chancengleichheit, Gleichberechtigung, Geschlechterdemokratie setzt man ja voraus, dass das sozusagen eine gleiche Ausgangssituation ist und man ja im Grunde gar nicht, wenn man diese Richtlinien dann alle schön anwendet, programmäßig gar nicht mehr so viel tun muss“ (9).

Die Gefahr liegt darin, dass die kritische Haltung, die zum vertieften Verständnis des geschlechterpolitischen und -pädagogischen Anliegens gehört, durch die programmatische Vor-

gehensweise u. U. ausgeklammert wird. Dieser programmatische Charakter von Gender Mainstreaming könnte die Akteure an Schulen zu einer passiven Haltung verleiten. Damit wäre eine Veränderung im Sinne von Gender Mainstreaming nicht zu realisieren.

**Initiator(inn)en für Gender Mainstreaming an Schulen – geschlechterpolitisch ambitioniert?** Wer initiiert die Implementierung geschlechtsbezogener Themen oder des Gender Mainstreamings an Schulen? Die Expert(inn)en sehen hinsichtlich des Engagements an Schulen keine Unterschiede zwischen Lehrkräften mit unterschiedlich großen Deputaten. Aber die Angaben der Expert(inn)en lassen darauf schließen, dass sich primär die Lehrerinnen, die frauen- oder geschlechterpolitisch interessiert sind und die Lehrer, die private Anknüpfungspunkte für geschlechtsbezogene Fragen sehen, für geschlechtsbezogene Themen an Schulen einsetzen. Das politische und das private – nicht das professionelle – Interesse vor allem der Frauen scheint also für Gender Mainstreaming an Schulen entscheidend zu sein.

„Prozesse kommen oft in Gang, wenn es Initiatoren und/oder Initiatorinnen gibt. Initiatoren sind meist Frauen, die sich mit diesem Thema Gleichberechtigung, Emanzipation vom feministischen bis zum konservativen frauenpolitischen Ansatz her beschäftigen. Es sind vereinzelt Männer, aber wirklich wenige“ (1).

Aus den 144 codierten Textstellen, aus denen sich erste Hinweise für die Initiator(inn)en für Gender Mainstreaming an Schulen ergeben haben und die potenziellen Barrieren für Gender Mainstreaming an Schulen beschreiben, kristallisieren sich die *Schlüsselkategorien* „Politik vs. Praxis“ und die damit zusammenhängende Frage der „Machbarkeit“ heraus.

Die Schlüsselkategorie „Politik vs. Praxis“ verweist darauf, dass die Problematik, die sich aus dem Verhältnis von Gender und Gender Mainstreaming ergibt (vgl. Kap. 2.5), auch für Gender Mainstreaming an Schulen gültig ist. Das Spannungsverhältnis „Politik vs. Praxis“ umfasst für Schulen folgende drei Dilemmata:

1. Top-down Programm Gender Mainstreaming vs. Einstellung der Schulleitung: Vom Auftrag der Ministerien und von der Deutung des Auftrages durch die Schulleitung hängt wesentlich ab, ob und wie Gender Mainstreaming an die Schulen herangetragen wird. Die Programmatik wird an diesen Schaltstellen im Schulsystem möglicherweise gebrochen oder umgedeutet. Der Top-down-Charakter von Gender Mainstreaming überdeckt eventuell die Notwendigkeit des Bottom-up – also der Beteiligung aller Akteure an der Basis.
2. Beteiligung aller Akteure vs. Selektion der Akteure: Die programmatische Vorgabe, dass alle Akteure auf allen Ebenen partizipieren sollen, scheint für die Umsetzung von Gender Mainstreaming an Schulen nicht realistisch zu sein. Vielmehr wird angenommen, dass das

Interesse an Geschlechterfragen das zentrale Selektionskriterium ist für die Herausbildung von Initiator(inn)en-Gruppen. Dadurch würde die Heterogenität der Gruppe der Initiator(inn)en potenziell unterbunden. Diese Heterogenität aber wäre bei der Einführung von Gender Mainstreaming günstig und ist programmatisch eigentlich vorgesehen.

3. Rational begründete Notwendigkeit vs. emotionale Einschätzung: Die rationalen Begründungen für Gender Mainstreaming werden überlagert vom fremdsprachigen und nicht selbsterklärenden Begriff, von der strukturellen Erweiterung ursprünglich auf Frauenförderung angelegter politischer Verfahren, vom relativ hohen Stellenwert der „politischen und privaten Einstellung der Initiator(inn)en“, von der Notwendigkeit, Vorbilder zu haben oder auch von der Abwertung der Jungenpädagogik. Kurz: Die emotionale Einschätzung des Sinns und Unsinn von Gender Mainstreaming überlagert möglicherweise die rational begründbare Notwendigkeit von Gender Mainstreaming an Schulen.

Insgesamt zeigen die drei Dilemmata, dass die politische Programmatik des Gender Mainstreamings idealistisch angelegt ist und die Umsetzung dieser Idealvorstellungen an Schulen nur ansatzweise „machbar“ zu sein scheinen. Wie diese Dilemmata aufgelöst werden können bestimmt die „Machbarkeit“ von Gender Mainstreaming an der einzelnen Schule.

### **6.3 Gender Mainstreaming und Organisationsentwicklung an Schulen**

**Bildungspolitische Voraussetzung.** In der baden-württembergischen Bildungspolitik hat die Organisationsentwicklung die zentrale Stellung in der Schulentwicklung.

„Für das, was momentan von der Ministerin [zum Zeitpunkt des Interviews: Dr. A. Schavan, Anm. EG] gewünscht wird, ist die Organisationsentwicklung [...] das absolut wichtigste“ (11).

Dies scheint für Gender Mainstreaming an Schulen eine günstige Voraussetzung zu sein, wenn davon ausgegangen wird, dass die Organisationsentwicklung sich auf die Reorganisation der schulischen Organisationsstrukturen, -kultur und der Interaktionen an Schulen bezieht (vgl. Kap. 2.2; 2.3; 3.1). Von ministerieller Seite aus also ist die Initiative für Gender Mainstreaming an Schulen zu ergreifen, da Gender Mainstreaming ein Top-down-Programm ist.

„Gender Mainstreaming soll ein Top-down-Modell sein. Es müsste im Grunde vom Ministerium entschieden werden“ (1).

Ferner weisen die Expert(inn)en darauf hin, dass Gender Mainstreaming umfassend in die gesamte Organisation Schule eingeführt werden muss und alle Akteure betreffen sollte: Sowohl alle Erwachsenen – die Lehrkräfte, die Schulleitungen und die Eltern – als auch die Schüler(innen) (vgl. Kap. 6.1). Damit verweisen die Expert(inn)en auch auf den Zusammenhang

zwischen Organisationsstrukturen und dem Personal an Schulen, der die Basis für Lernende Schulen bildet (vgl. Kap. 3; 3.3).

**Die 3-R-Methode.** Organisationsentwicklung sollte methodisch kontrolliert durchgeführt werden. Für die Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen bieten sich prinzipiell die 3-R-Methode und die 6-Schritte-Methode an, die beide im Rahmen von Qualitätsentwicklung stehen (vgl. Kap. 2.3, Abbildung 1). Eine Expertin beschreibt, dass geschlechtsbezogene Organisationsentwicklung an Schulen bereits mit Hilfe eines differenzierten Umgangs mit schuleigenen Statistiken gefördert werden kann. Ein solcher Umgang begünstigt Sensibilisierungsprozesse zu geschlechtsbezogenen Fragen. Um zu *verstehen*, wie sich geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten an Schulen ergeben, könnte die Auseinandersetzung mit Mikroprozessen an der Schule hilfreich sein. Zur Bearbeitung der Frage, wie sich geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten an Schulen ergeben, liegen Materialien aus der ethnographischen Schulforschung vor (vgl. z.B. Breidenstein & Kelle, 1998; Budde, 2005).

„Wahrscheinlich wäre so ein erster Schritt, dass man überhaupt sehr viel mehr statistische Daten braucht. Weil so meine Erfahrung ist, dass obwohl man denkt, das sei offensichtlich, ungleiche Verteilungen gar nicht so unbedingt wahrgenommen werden. [...] Ein Schulleiter hätte zunächst einmal die Möglichkeit, diese Statistik für seine eigene Schule zu erstellen und deutlich zu machen. Und dann wäre, könnte ich mir vorstellen, so ein Ansatzpunkt auf der Gesamtlehrerkonferenz dieses allen erst einmal mitzuteilen. Und wenn man dann noch, was weiß ich, ein, zwei Beispiele hätte, zum Beispiel wie aus solchen ethnographischen Materialien [...], dass man die gemeinsam diskutiert, dass das ein allererster Schritt wäre, ne? Für ein Stückchen Sensibilisierung“ (3).

Diese Vorgehensweise knüpft an die 3-R-Methode an: **Repräsentiert** wird z.B. anhand der Statistiken die Organisationsstruktur und damit wird an der Output-Qualität angesetzt. Verdeutlicht werden so die geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten (vgl. Kap. 6.1.4). Die **Ressourcenfrage** wäre auch in die Frage der Organisationsstrukturen einzubinden (vgl. Kap. 6.1.1). Anhand der Analyse der Mikroprozesse werden die **Realia** in Form der Wertstruktur betrachtet und damit gerät die Input- sowie die Prozess-Qualität in den Blick. Von diesen Analysen ausgehend wären konkrete Ziele für Gender Mainstreaming an der Schule zu formulieren, und der Implementierungsprozess könnte so mit allen Akteuren interaktiv begründet und allen Akteuren einsichtig werden.

**Engagement der Lehrer(innen) in einer offenen Schulkultur.** Die Expert(inn)en beschreiben, dass die Einführung geschlechtsbezogener Anliegen eine offene, auf Innovation ausgerichtete Organisationskultur voraussetzt, in der die Akteure für Veränderungen bereit sind. In diesem Zusammenhang heben die Expert(inn)en besonders die Notwendigkeit der Interaktion unter den Lehrkräften hervor. Die Frage aber ist, ob sich alle Beteiligten chancengleich in die

schulischen Interaktionen einbringen und damit die Organisation gemeinsam steuern können.

„[...] wichtig ist die Quantität [...], dass da die Frauenanteile sich erhöhen, aber wichtig ist auch eine Möglichkeit für die Frauen, zu agieren, wirklich beteiligt zu sein. Teilzunehmen in einer Institution, Handlungsoptionen zu haben, aber auch wahrzunehmen [...]. Nicht nur für die Gleichstellung, sondern insgesamt für die Entwicklung in der Schule, [...] in den Fächern, inhaltlich. Wenn wir [Frauen, Anm. EG] uns daran beteiligen, dann haben wir auch den Fuß drin und können mitsteuern“ (2).

In diesem Kontext verweisen die Expert(inn)en auf potenzielle Gendering-Prozesse: Quantitativ stellt sich die Frage nach der Verteilung der Interaktionsraten, qualitativ stellt sich die Frage, wie die Lehrerinnen und die Lehrer die bestehenden Interaktionschancen nutzen (vgl. Kap. 3.1.3). Daran, ob alle Akteure beteiligt sind, kann abgelesen werden, ob die Schulkultur offen ist. Die Erfahrung der Expert(inn)en zeigt, dass die Etablierung von geschlechterpädagogischen Anliegen an Schulen nicht einfach top-down anzuordnen ist, sondern das fortlaufende Engagement *aller* Akteure erfordert, und dass die Anliegen in den Steuerinstrumenten der Schulen aufgenommen werden sollten (vgl. Kap 3.3.2; 6.2.1).

„Prozesse, die kann man nicht verordnen, die muss man lange diskutieren. Und wir haben es jetzt so, dass wir zumindest so ein paar Gesetze im Schulprogramm stehen haben, zum Thema Mädchen- und Jungenarbeit, dass es so was bei uns an der Schule gibt. Dass in einigen Klassen, nicht in allen, im 5., 6. Schuljahr in Konferenzformen gearbeitet wird. Und dass es einen Kollegen gibt, bei dem es die Materialien zum Thema Jungen gibt und eine Kollegin, wo man sich schlau machen kann über Mädchen. Und das ist so ein Prozess, der muss irgendwie weiterlaufen“ (8).

**Beteiligung aller Akteure am Qualitätsentwicklungsprozess der Schulen.** Eine Voraussetzung für Gender Mainstreaming an Schulen ist u.a. die Sensibilisierung und die Anerkennung dafür, dass die Lehrerinnen und die Lehrer potenziell dieselbe Leistungsfähigkeit, (Aus-)Bildung und Interessen an Qualitätsentwicklungsprozessen in Schulen haben, und dass sie prinzipiell gleichermaßen Kompetenzen in diese Prozesse einbringen können.

„Das ist ein dauernder Überzeugungsprozess. [...] Aber ein wirkliches commitment aus der Überzeugung heraus: Das [Gender Mainstreaming, Anm. EG] muss jetzt sein, weil es gerecht ist, oder, [...] weil die Frauen ja genauso wie die Männer ihre Leistungsfähigkeit [...] einbringen und ihre Intelligenz, das heißt, sie nehmen an dieser Qualitätsentwicklung teil, und dass es deswegen ganz wichtig ist, wenn wir sie genauso einbeziehen. [...] Wichtig ist natürlich die Führungsspitze, dass die mitmacht“ (2).

Eine Expertin weist darauf hin, dass in der Perspektive des Gender Mainstreamings (an)erkannt werden sollte, dass paritätische Interaktionsformen für Qualitätsentwicklung an Schulen wirkungsvoll sind. Für eine gelingende Einführung des Programms Gender Mainstreaming kommen die Anerkennung des europolitischen Programms selbst sowie die Überzeugung, dass die Umsetzung des Programms zur Chancengleichheit der Geschlechter beiträgt, hinzu.

**Kommunikation: Schulleitung – Lehrer(innen).** Die Zahl der Interaktionsraten der Lehrkräfte mit der Schulleitung hängt im Wesentlichen von der Zeit ab, die die Lehrkräfte an der

Schule verbringen. Interaktionsraten können mit zunehmender Präsenz an der Schule erhöht werden. Lehrer(innen), die Familie und Beruf vereinbaren, haben strukturelle Probleme, eine hohe zeitliche Präsenz an der Schule und damit eine mit anderen Lehrkräften vergleichbare Zahl an Interaktionsraten umzusetzen.

„Es gibt auch Männer, die haben Teilzeit, und es gibt Frauen, die haben voll. Aber es gibt mehr Frauen, die Teilzeit arbeiten, als Männer. Wobei die Teilzeitarbeit insgesamt auch zunimmt, landesweit. An den Gymnasien zunimmt. [...] Ich sehe keinen großen Unterschied was die Initiativen in Gremien angeht zwischen Vollzeitbeschäftigten und Teilzeitbeschäftigten. Ich glaube, dass die Teilzeitbeschäftigten Frauen und Männer, aber jetzt eben Frauen, weil sie mehr sind, sich in gleicher Weise für das Leben des Gesamtsystems Schule engagieren wie die anderen auch. Das mindert jetzt die Leistung der Vollzeitbeschäftigten nicht ab. Ihre besondere und wichtige Leistung – auch der Verwaltung gegenüber – ist, dass sie häufig ansprechbar sind. Das Problem der Teilzeitarbeit ist, aus Sicht der Verwaltung, ein Problem der Kommunikation“ (5).

Aus der Tatsache, dass die Lehrerinnen meist weniger Zeit an Schulen verbringen als die Lehrer, ergeben sich hinsichtlich der Verteilung der Interaktionsraten geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten. Die Expert(inn)en machen jedoch darauf aufmerksam, dass die unterschiedlich verteilten Interaktionsraten nur bedingt Einfluss auf die inhaltliche Partizipation der Lehrer(innen) an der Schulentwicklung nehmen. Eine hohe Anzahl an Interaktionsraten führt vielmehr zu einer hohen Bindung an die Schulleitung: Die Lehrerinnen sind durch die geringeren Interaktionsraten mit der Schulleitung weniger eng an die Verwaltung gebunden als die Lehrer. Hier zeigen sich also Gendering-Prozesse, denn so ergibt sich *auf versteckte Weise* eine Dominanz der Lehrer in der Schule bzw. die gemeinsam verbrachte Zeit an der Schule begünstigt die Entwicklung von Männerbünden (vgl. Kap. 3.1.3).

**Arbeitszeitstrukturen an der Schule.** Bei einer geschlechtergerechten Gestaltung der zeitlichen Organisationsstrukturen an Schulen sind den Angaben der Expert(inn)en nach insbesondere die Lehrkräfte zu berücksichtigen, die Familie und Beruf vereinbaren.

„Nehmen wir an, man macht eine Organisationsstruktur der Schule, die es jüngeren Leuten mit Kindern nicht mehr erlaubt, den Beruf vernünftig auszuüben. [...] Dann wird man erleben, dass die in die innere Emigration beruflich gehen, solange ihre Kinder klein sind, um sich raus zu ziehen [zu] versuchen“ (7).

Das Ziel der Arbeitszeitregelung ist der Erhalt des berufsbezogenen Arbeitsvermögens. In diesem Sinne erscheint die geschlechtergerechte Entwicklung von Organisationsstrukturen als eine ökonomische Frage: Die Zeitökonomie soll die Lehrkräfte dazu befähigen, die beruflichen und die privaten Erfordernisse zu vereinbaren. So wird bedingte Chancengleichheit unter Berücksichtigung des hausarbeitsbezogenen Arbeitsvermögens (vgl. Kap. 2.2) ermöglicht.

**Organisationskulturelle Verteilung der Tätigkeiten an Schulen.** Die Expert(inn)en machen darauf aufmerksam, dass im Kontext geschlechtergerechter Interaktionsformen an Schu-

len relevant ist, wie die Tätigkeiten, die geschlechtsstereotyp konnotiert sind, verteilt werden.

„Ansonsten, natürlich profitieren Männer, wenn in Teams gearbeitet wird mit Frauen, ja, unter Umständen, und wollen sie davon profitieren, dass wenn die Frauen so eher diesen emotionalen und sozialen Bereich abdecken, dann für das nette Klima sorgen und für den Kaffee. Ich denk in diese Falle sollten die Frauen nicht tappen. Natürlich ihre sozialen Kompetenzen, die bringen wir natürlich ein, das Klima ändert sich tatsächlich, das nehmen Männer ja auch positiv wahr. Aber was das andere angeht, was die frauenspezifischen Tätigkeiten angeht, da dann auch wieder auf Ausgleich bedacht sein“ (12).

An dieser Stelle zeigt sich die Schulkultur, denn Kompetenzen und Tätigkeiten bilden einen Teil der Interaktionsformen und durch sie drücken sich Einordnungen im sozialen Gefüge aus. Weiblich konnotierte Kompetenzen sind bspw. in den Bereichen Emotionen und Soziales verankert, männlich konnotierte Kompetenzen in den Bereichen Technik oder Informatik. Die Expertin weist auf eine schulkulturell bedingte Gefahr hin, die sich ergibt, wenn die geschlechtsstereotypen Zuschreibungen der Tätigkeiten sich permanent (re-)produzieren und die Lehrer(innen) damit unreflektiert auf Rollen festgelegt werden. Chancengleiche Anerkennungsverhältnisse sind dadurch gekennzeichnet, dass sich keine geschlechtsstereotypen Festlegungen von Tätigkeiten ergeben und die positiven Aspekte gemischtgeschlechtlicher Teams – wie z.B. die Vielfalt der Kompetenzen – im Vordergrund stehen. Die Zielperspektive soziale Chancengleichheit der Geschlechter (vgl. Kap. 2.2) ist also für die Bewertung der Interaktionsformen (vgl. Kap. 3.1.3) relevant.

**Das Besoldungssystem für Lehrkräfte.** Aus den Besoldungsstrukturen im baden-württembergischen Schulsystem ergeben sich sowohl horizontale als auch vertikale geschlechtsbezogene Ungleichheiten. Das Besoldungssystem spiegelt die hierarchisierte Einordnung der Schulformen der Sekundarstufen I und II (vgl. Kap. 3.3.1): Nicht nur, dass die Hauptschullehrkräfte weniger hoch besoldet sind als die Lehrkräfte an Gymnasien, auch die Aufstiegschancen sind an Gymnasien vielfältiger als an Hauptschulen.

„Und im höheren Dienst sind Frauen im Schulbereich noch in den Funktionsstellen deutlich unterrepräsentiert und bei den Lehrerinnen und Lehrern eben dann schon ganz ordentlich, fast 50%. Und höherer Dienst beginnt mit A13. A14 ist dann praktisch die erste Beförderungsstufe im Schulbereich, das gibt es nur an Gymnasien [...] und mittlerweile wird ein Teil dieser A14 Stellen auch ausgeschrieben mit Profilen von Schulen. Und da müssen aber auch die Frauenvorteilerinnen beteiligt werden, weil, da steckt ja eine Gefahr dahinter, ja? Ich kann ja dann so ausschreiben, dass ich eben einen ganz bestimmten Mann, [...] der das dann kriegt [...] Und eben im gehobenen Dienst, da haben wir praktisch die Schulen aus dem [...] Haupt-, Real- [...]bereich bis in den gehobenen Dienst. Und die beginnen im [...] Hauptschul-Bereich mit A12 und im Realschul- [...]bereich sind sie eingruppiert nach A13. Die sind aber alle im gehobenen Dienst. Auch wenn die in die Schulleitung kommen, bleiben die im gehobenen Dienst, bekommen aber dann eine Bezahlung je nach Schulform, also im Realschul- [...]bereich dann auf jeden Fall A14, und wenn es eine größere Schule ist, A15. Aber da ist das Ende, praktisch bei A15. Und im [...] Hauptschul-Bereich ist Ende, soweit ich weiß, bei A14 plus Zulage. Während es im gymnasialen und beruflichen Bereich bis A16 geht“ (12).

Im Kontext der Aufstiegschancen an einer Schulform macht die Expertin darauf aufmerksam, dass geschlechtsbezogene Chancengleichheit bei der Verteilung der Aufstiegschancen nicht

gewährleistet ist. Damit steigert das Besoldungssystem die vertikale Segregation unter den Lehrer(inne)n der Schulformen der Sekundarstufen I und II: Die an Gymnasien überrepräsentierten Lehrer – insbesondere in den mit A16 sehr gut dotierten Stellen der Schulleitung – verdienen also von Beginn an deutlich mehr als die in den Hauptschulen überrepräsentierten Lehrerinnen (vgl. Kap. 3.3.1).

Zu dieser durch das Besoldungssystem evozierten vertikalen Segregation tritt eine horizontale Segregation zwischen Lehrerinnen und Lehrern hinzu: Der *direkte* Wechsel von einem Dienstgrad in den nächsten Dienstgrad gelingt im schulbezogenen Besoldungssystem Baden-Württembergs nur bei einer geradlinigen Berufslaufbahn, also ohne einen beruflichen Quereinstieg. Die horizontale Segregation zwischen Lehrerinnen und Lehrern wird durch diese Regelung deutlich verstärkt, da mehr Frauen als Männer quer in den Beruf einsteigen.

„Schwierigkeiten, die Frauen haben, wenn es um Führungspositionen im Bereich der Schulverwaltung geht, die sind dann oftmals, wenn sie von einem Gatter ins nächste wechseln. Also wenn jetzt sich zum Beispiel jemand wie Sie [meint mich, Anm. EG], ja, promovierend, unheimlich viel, wenn es dann mal soweit ist, investiert in seine berufliche Karriere oder Laufbahn, in sein Know-how – angenommen Sie würden jetzt wieder in den Schuldienst gehen, und dann ja auch vielleicht eine Stelle als Schulleiterin haben, und dann wechseln in ein Ministerium als Referentin. Dann müssten Sie Jahre länger warten, bis Sie dann aufsteigen können in den höheren Dienst und endlich die Bezahlung bekommen, die Sie verdienen. Während jemand, der originär im höheren Dienst ist, praktisch innerhalb von zwei Jahren in den höheren Dienst kommt, und Sie müssen halt, ich glaube es sind sechs Jahre, warten, ja? Also da gibt es dann diese Ungerechtigkeit innerhalb, die hängen mit der Besoldungsverordnung zusammen, und das trifft dann Frauen besonders hart, weil es in aller Regel Frauen sind, die solche untypischen Quereinsteigerinnen sind“ (12).

### **Lernende Organisation: Verbindung von Organisations- und der Personalentwicklung.**

Organisationsentwicklung bildet auf der Ebene der Schulen weder den einzigen Weg noch erscheint dieser Weg besonders effektiv, wenn er in Bezug auf schulkulturelle und inhaltliche Veränderungen nicht mit Personalentwicklung verknüpft wird. Erst aus der Verbindung von Organisations- und Personalentwicklung entsteht die Lernende Organisation Schule (vgl. Kap. 3.3). Die Ausführungen der Expert(inn)en lassen darauf schließen, dass eine ausschließliche Verbindung von Gender Mainstreaming mit der Organisationsentwicklung zu isolierten Maßnahmen an Schulen führen kann, die weder das gesamte Personal erreichen, noch dazu beitragen, die gesamte Organisation zu reorganisieren, – und damit u. U. nicht nachhaltig zur Entwicklung der Lernenden Organisation Schule beitragen. Organisationsentwicklung alleine wird also für die Implementation von Gender Mainstreaming keinen angemessenen Beitrag leisten können.

„EG: Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung, wo würden Sie dann ansetzen mit Gender Mainstreaming, wenn man diese drei Säulen betrachtet? Exp.: Also ich glaube am ehesten bei der Frage Personal. Personal auswechseln kann man nicht, aber beim Personal kann man erst einmal deutlich machen: Gibt es Ungleichgewichte? Dann kann man über das Personal diskutieren: Was könnte man im Unterricht machen? Und die Organisation scheint mir da eher das Nachrangige zu sein. Im Gegensatz so, was

ich wahrnehme, da wird an der Organisation als erstes angesetzt. EG: Also ist das eher kontraproduktiv? Exp.: Ich glaube ja, weil ich denke, das führt zu diesen Aspekten, dass es isolierte Maßnahmen sind, dass die skeptisch betrachtet werden von denen, die nicht beteiligt sind oder nicht überzeugt“ (3).

### 6.3.1 Steuerinstrumente für Gender Mainstreaming an Schulen

**Evaluation.** Der Gefahr der Reifizierung, die sich ergibt, wenn in den schriftlich fixierten Steuerinstrumenten an Schulen Vorgaben zu geschlechtsbezogenen Anliegen formuliert werden, kann durch schulexterne und -interne Evaluation begegnet werden. Die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass an Schulbehörden (z.B. in Hessen) bereits erste systematisch entwickelte Kriterien für geschlechtsbezogene Themen vorliegen, die der Evaluation von schriftlich fixierten Steuerinstrumenten an Schulen unter der Geschlechterperspektive dienen.

„Wir haben praktisch schon eine Liste, in der drin steht, unter welchen Aspekten Schulprogramme betrachtet werden, da ist dann Personalentwicklung, Frauenförderung drin und Geschlechterdemokratie. Und das wird dann nochmals in einer Gesamtübersichtsliste geschaut, welche Schulen haben welche Schwerpunkte, da gibt es dann eine Spalte mit Lesekompetenz, und dann gibt es auch eine Spalte mit Erziehung zur Gleichberechtigung“ (1).

Die Evaluationskriterien leiten sich aus geschlechterpolitischen und geschlechterpädagogischen Anliegen ab und beziehen sich auf alle Ebenen von Schulentwicklung.

Die Expert(inn)en weisen in diesem Kontext auch auf Prozesse der schulinternen Evaluation hin. Die schulinterne Evaluation der geschlechtsbezogenen Konzepte, die das Ziel haben, Geschlechtergerechtigkeit zu etablieren, stellen die Expert(inn)en als einen mehrstufigen Prozess dar. Die verschiedenen Stufen der Evaluation lauten: Ziele formulieren – Abgleich der Praxis mit den Zielen – ein schuleigenes Konzept entwickeln und umsetzen – alle Beteiligten befragen, ob das entwickelte Konzept und seine Umsetzung angenommen werden – Ziele (re-)formulieren. Die Erkenntnisse aus der letzten Phase der Evaluation können also wieder in das schuleigene Konzept aufgenommen werden. So entfaltet sich schulinterne Evaluation in einem Zirkel, der die geschlechterpädagogischen und -politischen Anliegen mit der Wahrnehmung der Beteiligten verbindet (ein solch zirkuläres Vorgehen empfehlen auch Berger & Anders, 1999). Ein Experte stellt diesen Evaluationszirkel, der letztlich der Unterrichtsentwicklung dient und ein langfristiger Prozess ist, am Beispiel der geschlechtsbezogenen Schulsportentwicklung seiner Schule dar.

„Also wir haben ja [...] im Erfahrungsbereich Körpererziehung, Sport und Spiel, haben wir seitdem unsere Praxis ständig überprüft und sie an den [...] formulierten Ansprüchen des Rahmencurriculums [Nordrhein-Westfalen, Anm. EG] versucht zu messen. Und dann ist es also schon seit Ende der 70er-Jahre dazu gekommen ein Curriculum [...] zu schreiben. Das hat sich dann, das hat einen starken körperbezogenen, körpererfahrungsorientierten Ansatz gehabt. Im Laufe der Zeit haben die ja, in den 80er-Jahren, didaktische Prinzipien formuliert, die im Grunde genommen noch keine konkreten Aufgaben und Ziele von Schulsport beinhalteten. Anfang der 90er-Jahre haben wir diesen Versuch unternommen, auch Aufgaben und Ziele konkret zu beschreiben, vor dem Hintergrund dieses Erfahrenlernens an [unserer, Anm. EG] Schule. Und

sehr stark auch orientiert an einer Untersuchung, die wir [...] durchgeführt haben, zu Interaktionen von Mädchen und Jungen im Schulsport. Und diese Untersuchung war dann Anlass das Curriculum oder das Rahmencurriculum, das auf didaktischen Prinzipien basierte, auch zu überarbeiten. Und dann sind Aufgaben und Ziele formuliert worden. Ende der 90er-Jahre haben wir dann den Auftrag bekommen, nochmals selbst zu evaluieren und uns selbst zu vergewissern, ob das Anfang der 90er-Jahre konzipierte Curriculum auch in der Praxis trägt. Und wir haben dann eine relativ umfangreiche Evaluation durchgeführt, wo wir Schüler- und Schülerinnenbefragungen gemacht haben, wo wir die Beurteilungen, die Schüler- und Schülerinnenbeurteilungen uns angeschaut haben und darauf überprüft haben, ob Ziele und Inhalte mit dem Rahmencurriculum übereinstimmen. Wir haben daraufhin auch noch Kollegen und Kolleginnen befragt, wo sie die Probleme von Praxis sehen. All das ist in diesem Bericht zusammengefasst und mit dem Kollegium, Fachkollegium, auch besprochen, diskutiert worden. Und daraufhin hat sich jetzt ein neues Rahmencurriculum entwickelt, das ein Stückchen weit angelehnt ist an die Rahmenprogramme und Lehrpläne des Landes, aber darüber hinaus auch Spezifika [unserer, Anm. EG] Schule aufgreift. Und das haben wir jetzt soweit verabschiedet“ (10).

**Erste Evaluationsergebnisse.** Die bisherige Evaluation schulischer Steuerinstrumente bezüglich der Geschlechterthematik zeigt, dass an Schulen bislang unterschiedliche Grundlagen und Anlässe genutzt werden, um geschlechtsbezogene Schulentwicklung zu betreiben.

„[Eine Schule hat] die PISA-Studie aufgegriffen, und [...] sich in Ansätzen Gedanken gemacht, wie können sie auch gezielt Jungen an das Lesen heranführen, es ist eine Grundschule; es gibt eine Schule, die hat ein sehr aktives Kollegium, das sehr viel Mädchen- und Frauenarbeit macht, [...], die haben [...] in den Jahrgang 7/8 integriert den Aspekt Kommunikation; eine berufliche Schule, die eben ganz durchgehend guckt, wie es Jungen und Mädchen geht“ (1).

Einen möglichen Anlass bieten die Befunde der geschlechtsbezogenen empirischen Schulforschung. Diese Basis verspricht systematische inhaltliche Ableitungen für geschlechterpädagogische Konzepte. Andere, in der Praxis eher gängige Ansatzpunkte scheinen unsystematisch zu sein: Das Engagement der Lehrkräfte wird aufgegriffen, indem der Schwerpunkt an der Schule sich an den eher zufällig vorhandenen Interessen ihrer Lehrkräfte orientiert (häufig handelt es sich dabei um Mädchenförderung, die engagierte Lehrerinnen einbringen), oder die Schule hat keine Konzeption zur geschlechtsbezogenen Entwicklung. Insgesamt dominieren heterogene Vorstellungen darüber, wie geschlechtsbezogene Schulentwicklung umzusetzen ist. Koch-Priewe (2002) hat mehrere unterschiedliche Konzepte zur geschlechtsbezogenen Schulentwicklung zusammengetragen, die in der Schulpraxis umgesetzt werden.

**Kooperationspartner Elternschaft.** Die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass für die Entwicklung geschlechtsbezogener Unterrichtskonzepte die Sicht der Eltern einbezogen werden kann.

„Also Eltern haben wir bewusst mit einbezogen, weil wir gesagt haben, wenn wir überhaupt auch im Kern was ändern wollen, dann müssen wir Eltern an bestimmten Stellen mit einbeziehen. [...] Also beim Haushaltsspass haben wir einige Tätigkeiten nach Hause verlegt. Da hat es aber vorher einen thematischen Elternabend gegeben, warum wir das tun. Wir haben mit Eltern darüber diskutiert, wie sehr sie ihre Kinder in Hausarbeit einbinden. Wir haben aber auch mit ihnen in [geschlechter-, Anm. EG] getrennten Gruppen, was wir immer mal wieder gemacht haben, [...] über Meinungen von Frauen oder Müttern, in diesem Fall zu Hausarbeit, wie beteiligen sich auch die Männer, wie beteiligen sich die Kinder, und von Männern erhoben“ (9).

Bei den Eltern kann vor allem zu den hausarbeitsbezogenen Themen und zu den Fragen der Berufs- und Lebensplanung eine differenzierte Bedarfs- und Situationsanalyse ermittelt werden. Indem die Eltern einbezogen werden, wird die Tatsache berücksichtigt, dass die Wertevermittlung in der Familie als dem primären Sozialisationsagenten den stärksten Einfluss auf die geschlechtsbezogene soziale Entwicklung der Schüler(innen) nimmt (vgl. dazu auch Tillmann, 1997; Zimmermann, 2003). Schließlich können die Lehrkräfte gemeinsam mit den Eltern die Konzepte zur geschlechtsbezogenen Entwicklung reflektieren und in einem verflochtenen System zwischen Schule und Elternhaus die Konzepte umsetzen.

**Frauenförderung als Instrument beibehalten.** Die Expert(inn)en betonen, dass die Frauenförderung als ein Teil der Doppelstrategie des Gender Mainstreamings besonders wichtig ist (vgl. Kap. 2.2; 3.3.2). Die zentralen Steuerinstrumente der Frauenförderung bilden das Landesgleichberechtigungsgesetz (vgl. Kap. 3.3.3), der Frauenförderplan (2000) und spezifische Frauenfördermaßnahmen, wie z.B. das Mentoring (vgl. Kap. 3.3.2). Die wesentliche Funktion des Landesgleichberechtigungsgesetzes und des Frauenförderplanes bestehen aus Sicht der Expert(inn)en darin, die Arbeit der Frauenvertreterinnen und all derjenigen zu sichern, die in den Schulbehörden und an den Schulen mit Personalentwicklung befasst sind. Das Mentoring dient insbesondere der systematischen Ausweitung des berufsbezogenen Arbeitsvermögens der Lehrerinnen. Erste Erfahrungen mit dem Mentoring sind positiv.

„22 Tandems haben wir [...], und wir wissen von keinem Paar, das sich in dem Jahr getrennt hat. Und drei Frauen haben inzwischen Erfolg gehabt. Drei Mentees, die eine berufliche Veränderung nach oben hatten. [...] Diese Tandems finden sich, also wir haben, ja, Werbebögen gehabt, Profilbögen, Werbung an der Schule. Und haben dann das Matching gemacht: Wer passt zusammen? Und die Projektgruppe hat die zusammengebracht. Eine Voraussetzung ist gewesen: Keine gleiche Schule“ (1).

**Flying experts aus den Schulbehörden.** Bei der Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen bzw. bei der Durchführung der 3-R-Methode an Schulen könnten zur Steuerung und Unterstützung aus dem Schulsystem stammende flying experts (vgl. Kap. 2.3) eingesetzt werden. Eine Expertin aus einer Schulbehörde schätzt ein systemimmanentes Vorgehen mit aus dem Schulsystem stammenden flying experts als besonders sinnvoll ein.

„EG: Können Sie sich vorstellen an Schulämtern, Oberschulämtern solche flying experts auszubilden und zu haben und dann eben in bestimmten Schulamtsbezirken Schule für Schule zu bedienen, um dann auch Lehrerinnen und Lehrer spezifisch dafür auszubilden? Exp.: Ja. Könnte ich mir sehr gut vorstellen, denn das Know-how gibt es punktuell schon im System, aber es gibt natürlich Leute außerhalb des Systems, die da schon eine Professionalität entwickelt haben. Warum die nicht einkaufen und dann vielleicht auch eigene fortbilden“ (12).

Der systematische Bezug zwischen den Schulbehörden und den einzelnen Schulen könnte von den flying experts, die aus Schulbehörden kommen, verkörpert werden. Dieser direkte Bezug

erscheint für Gender Mainstreaming an Schulen besonders relevant, weil Gender Mainstreaming ein Top-down-Programm ist.

### **6.3.2 Gender Training – Steuerinstrument für Gender Mainstreaming an Schulen**

**Anforderungen für Gender Trainings an Schulen.** Die Expert(inn)en machen darauf aufmerksam, dass die Gender Trainings bisher eher zu allgemein gehalten sind.

„Ich meine, die Gender Trainings die müssten sehr viel deutlicher auf die jeweilige Zielgruppe zugeschnitten sein. Es gibt jetzt so viele Angebote, die bringen dann immer sozusagen einfach – das ist viel zu vage. Das geht von der ganzen Gesellschaft aus. Also ich finde, natürlich muss man das im Kopf haben und muss es auch vermitteln können, wie sich das gesellschaftlich, vielleicht auch historisch entwickelt hat, aber nachher geht es knallhart darum: Was spielt sich in unserer Institution ab?“ (2).

Im Folgenden werden diejenigen Hinweise der Expert(inn)en gesammelt, die zur Spezifizierung der Gender Trainings an Schulen beitragen. Grundlegende Begriffsklärungen sind an Schulen notwendig, da das Verständnis für den Begriff Gender Mainstreaming bei der Einsetzung des Programms vorauszusetzen ist. Die Expert(inn)en verweisen darauf, dass die Lehrkräfte in Gender Trainings grundsätzlich etwas über die Entstehung geschlechtsstereotyper Vorstellungen erfahren, und dass sie sich mit den psychologischen und gesellschaftlichen Hintergründen, die zu Festschreibungen führen, beschäftigen sollten. Wenn Gender Trainings über diese grundlegenden Fragen allerdings nicht hinaus verweisen, bleibt offen, wie Gender Mainstreaming in der einzelnen Schule umgesetzt werden kann. Daher ist in Gender Trainings an Schulen auch zu klären, welche geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten sich konkret an der Schule zeigen, welchen Beitrag die Strukturen der Schule dazu leisten, wer wie benachteiligt wird und welche Zielsetzungen sich daraus ergeben. Zudem erscheint die Klärung der Methode, mit der Gender Mainstreaming implementiert werden soll, notwendig. Einen weiteren inhaltlichen Schwerpunkt in Gender Trainings mit Lehrkräften bildet das Thema Selbstreflexion.

„[Ich finde], dass Mann ein Stückchen weit oder Frauen ein Stückchen weit sich mit der eigenen Sozialisation oder Biographie auch auseinander setzen sollte. Also bevor, also ich finde das nicht eine zwingende Voraussetzung, aber es ist eine günstige Voraussetzung, um überhaupt Mädchen- und Jungenarbeit zu machen. Und das findet bei den meisten Lehrkräften nicht statt, auch bei Sportlehrkräften nicht statt“ (10).

Die Expert(inn)en verweisen darauf, dass die Lehrkräfte für die Schüler(innen) im Sinne des heimlichen Lehrplanes (vgl. Kap. 4.1) ein Vorbild sind. Dieser Umstand erfordert für die Umsetzung jungen- und mädchenpädagogischer Anliegen zunächst eine Auseinandersetzung mit den persönlichen Vorstellungen über Weiblichkeit und Männlichkeit. Zur Vorbereitung auf die Umsetzung geschlechterpädagogischer Anliegen können die eigenen Einstellungen zu den Themen soziales Geschlecht, Weiblichkeit, Männlichkeit, geschlechtsstereotype Vorstellun-

gen etc. systematisch geklärt und in den Kontext des Berufsfeldes – Schule und Unterricht – eingeordnet werden.

**Klärung der Zielperspektive von Gender Mainstreaming an Schulen – ein besonders wichtiger Aspekt in Gender Trainings.** Ohne die Klärung der Zielperspektive bleibt Gender Mainstreaming abstrakt, und es besteht die Gefahr, dass Gender Mainstreaming instrumentalisiert wird (vgl. Kap. 2.2). Die Zielperspektiven für das Schulpersonal (Schulleitung und Lehrkräfte) einerseits sowie für die Schüler(innen) andererseits unterscheiden sich: Für die Schulleitung und die Lehrkräfte ist die Überwindung geschlechtsbezogener sozialer Ungleichheiten in ihrem beruflichen Handeln zentral. Für die Schüler(innen) bildet die Überwindung geschlechtsstereotyper Vorstellungen in der Schule bzw. im Unterricht die Zielperspektive im Rahmen geschlechtsbezogener pädagogischer Konzepte. Dies sollte möglichst nachhaltig wirken.

„Sich zu bewegen und sich da ohne auch eine Festlegung wieder zu bewegen. Also im Grunde über festgeschriebene Rollen hinaus, ja, in der Welt das zu erreichen, was sie sich auch vorstellen und wünschen, und optimal dabei auch von uns [Lehrkräften, Anm. EG] unterstützt zu werden. Und dazu bedarf es eben, ja dieses besonderen Bewusstseins. Aber auch Kenntnisse, also Kenntnisse über sag ich mal Peergroup-Verhalten, über Attribuierungsstrategien, die sie ja selbst bei sich vornehmen, ja aber auch von außen an sie herangetragen werden, über gesellschaftliche Bedingungen, sprich Lehrstellenangebote, welche Berufe wählen Mädchen heute eigentlich, welche Jungen, mit welcher Motivation. Also das sind alles Kenntnisse, die man zunächst als Lehrender sich erwerben muss und die man aber auch dann altersabhängig natürlich mit Schülerinnen und Schülern reflektiert. Da kommt dann doch das reflexive Moment eben wieder rein“ (9).

Für die Gestaltung geschlechterpädagogischer Anliegen sollten zudem die drei zentralen Funktionen des Unterrichts geschlechtsbezogen verstanden werden (vgl. Kap. 3.3.1; 4.2). Im Blick auf die genannten Zielgruppen wäre in Gender Trainings ebenfalls zu reflektieren, was in der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung jeweils konkret anzustreben und zu verändern wäre.

**Gender Training für die gesamte Schule.** Die Expert(inn)en machen darauf aufmerksam, dass Gender Trainings sich an die gesamte Organisation Schule richten sollten.

„Aber es [Gender Training, Anm. EG] ist eigentlich was, was man offen ausschreiben müsste, für Frauen und für Männer. Also wo gemischte Gruppen hin müssten. Eigentlich müsste das System, also auch nicht nur einer aus dem System, sondern die Schule selbst, die Lehrerinnen und Lehrer, die Schulleitung, ein Gender Training machen. Und da wäre halt die Frage, und das wäre für mich auch in Zukunft so die Idee, dass wir da auch mal Fortbildungsangebote in der Richtung machen“ (12).

Inbesondere das gesamte Kollegium einer Schule sollte an Gender Trainings teilnehmen, so dass die Ziele und Strategien für die einzelne Schule formuliert und mit allen Akteuren bedacht werden können. In Gender Trainings sollten außerdem erste Schritte der 3-R-Methode umgesetzt werden, wenn das gesamte Kollegium partizipiert.

**Leitung von Gender Trainings.** Zur Begleitung und Leitung von Gender Trainings liegt es nahe, flying experts vom Schulamt einzusetzen (vgl. Kap. 6.3.1). Flying experts sollten über geschlechtertheoretische Kenntnisse sowie über Kenntnisse zur schulbezogenen Geschlechterforschung verfügen. Zudem sollten sie Ansprüchen der Erwachsenenbildung gerecht werden.

„Sie [flying experts, Anm. EG] brauchen natürlich auch Qualifikationen. Also ich würde sagen, eine Kenntnis natürlich und auch eine Fähigkeit, zu vermitteln, welche Erkenntnis wir haben über die soziale Herstellung von Geschlechterrollen. Das man das im Gespräch auch vermitteln kann. Dann also Erkenntnisse der Frauenforschung und Geschlechterforschung, auch vielleicht in gewissen Gebieten, jetzt vielleicht Schule [...], also über Koedukationsforschung müssen sie Bescheid wissen, so dass sie auch einfach die Ideen geben können: Wo können wir was verändern? Das kann man nicht einfach aus der Luft greifen, das muss irgendwie im Erfahrungsbereich liegen. Ja, und dann natürlich kommunikative Kompetenzen. Mit Leuten umgehen, vielleicht Moderationsfähigkeit, also wenn es darum geht, in einem Schulkollegium zum Beispiel mal zu erarbeiten: Woran fehlt es denn bei uns? Wo können wir uns verbessern? Dann müssen sie damit klar kommen: Wie kann ich das moderieren? Wie kann ich die dazu bringen, eigenständig auf Ideen zu kommen und die dann nachher auch umzusetzen?“ (2).

Diese Voraussetzungen betonen den Sinn der Systemimmanenz der flying experts für Schulen jedoch nur teilweise: Zwar wären die flying experts von Schulbehörden Lehrer(innen), die über die strukturellen Anforderungen an Schulen qua Ausbildung und Erfahrung Bescheid wissen, die über Erfahrungen im Unterricht mit Mädchen und Jungen verfügen und die prinzipiell Moderationstechniken beherrschen. Aber weder Kenntnisse aus der Geschlechterforschung bzw. feministischen und geschlechtsbezogenen Schulforschung sind vorzusetzen, noch sind die Lehrer(innen) unbedingt firm, was die didaktischen Ansprüche der Erwachsenenbildung betrifft. Diese Umstände erfordern spezifische Professionalisierungsprozesse für flying experts, die aus dem Schulsystem stammen.

Insgesamt ist das Gender Training eine besonders günstige Fortbildungsmöglichkeit. Es bildet das Steuerinstrument, das bei der Einführung von Gender Mainstreaming in das Schulsystem sinnvoll und angemessen ist. Als Fortbildungsmaßnahme passt es außerdem zur Konstitution der Schulen und des gesamten Schulsystems.

### **6.3.3 Handlungsfähigkeit und Erfahrungslernen an der Lernenden Schule**

Die aus den insgesamt 62 codierten Textstellen abgeleiteten Kategorien zur Organisationsentwicklung an Schulen und zu den Steuerinstrumenten der Organisationsentwicklung an Schulen, verbindet die beiden *Schlüsselkategorien* „Handlungsfähigkeit“ und „Erfahrungslernen“.

Die „Handlungsfähigkeit“ an Schulen kann sich entfalten, wenn schulorganisatorisch entsprechende Strukturen und Ressourcen verfügbar sind. Hierbei ist insbesondere die Zeitressource zu nennen, die von der einzelnen Schule für die Einführung von Gender Mainstreaming gegeben werden muss. Die Gründe hierfür sind vielfältig: Erstens belastet die Einführung eines für

Schulen neuen Programmes die Akteure an Schulen zunächst zusätzlich – auch wenn es sich um ein Thema handelt, das quer zu den gesamten Arbeitsbedingungen der Schule liegt. Zweitens erscheinen die Zeitressourcen insbesondere für diejenigen Lehrkräfte an Schulen sehr eng, die stark in das hausarbeitsbezogene Arbeitsvermögen eingebunden sind. Hier wird die Voraussetzung für die Einführung von Gender Mainstreaming gleichsam zu einer Zielstellung von Gender Mainstreaming, denn die Berücksichtigung des hausarbeitsbezogenen Arbeitsvermögens in der Organisation ist ein Novum, das mit dem Programm selbst erzielt werden soll (vgl. Kap. 2.2). Drittens wird deutlich, dass gerade mit der organisatorisch bedingten Verteilung der Zeitressourcen selbst die Etablierung von geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten befördert werden können: Da Lehrer häufig mehr Zeit an Schulen verbringen als Lehrerinnen, wird die Entwicklung von Männerbünden begünstigt. Neben organisationsstrukturellen Aspekten setzt die „Handlungsfähigkeit“ bei der Einführung von Gender Mainstreaming das Interesse und die Sensibilität für die Notwendigkeit der Veränderung geschlechtsbezogener sozialer Ungleichheiten voraus.

Das „Erfahrungslernen“ erfordert neben den Zeitressourcen weitere wichtige Elemente wie die Reflexion, die Evaluation und die Bereitschaft, sich zu entwickeln. Insbesondere durch die Evaluation kann das „Erfahrungslernen“ systematisch gestaltet werden und erst so zu einem Prozess der Qualitätsentwicklung werden. Die Reflexionen, die auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse entfaltet werden können, können konsequent mit den vorab festzulegenden Qualitätskriterien abgeglichen werden. Insbesondere für solch komplexe Anliegen wie Gender Mainstreaming an Schulen erscheint ein solch kontrolliertes Vorgehen sinnvoll.

Die „Handlungsfähigkeit“ und das „Erfahrungslernen“ bedingen sich darüber hinaus wechselseitig. Die „Handlungsfähigkeit“ kann auf der Grundlage von „Erfahrung“ systematisch erweitert werden – und gleichsam ist „Erfahrungslernen“ nur dann möglich, wenn „gehandelt *und* reflektiert“ wird. Insgesamt wird durch den wechselseitigen Bezug der „Handlungsfähigkeit“ und des „Erfahrungslernens“ eine organisatorisch bedingte Grundlage für die Lernende Schule geschaffen. Dies scheint ein wesentlicher Teil der Organisationsentwicklung für die Gestaltung der Lernenden Schule zu sein. Bezogen auf Gender Mainstreaming wären zunächst die Verteilung der Zeitressourcen geschlechtergerecht zu gestalten – bspw. unter Einbezug der hausarbeitsbezogenen Anteile – sowie die Erfahrung mit geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten zu aktivieren. Die Gender Trainings könnten hierbei eine wichtige Rolle spielen: Für Gender Trainings wird eigens Zeit eingeräumt und die Erfahrung mit geschlechtsbezogener sozialer Ungleichheit an der Schule wird thematisiert. Damit solche Fort-

bildungen aber keine isolierten Maßnahmen an der Schule werden, müssten Gesamtstrukturen gestaltet werden, im Schulalltag etabliert werden und für alle Akteure gleichermaßen relevant sein – also die Organisation Schule in diesem Sinne reorganisiert werden.

## **6.4 Gender Mainstreaming und Personalentwicklung an Schulen**

**Schulscharfe Stellenausschreibung – ein Instrument für geschlechtsbezogene Personalentwicklung?** Obwohl in Baden-Württemberg das Personalgewinnungsinstrument der Schulscharfen Stellenausschreibung existiert (vgl. Kap. 3.3.2), scheinen die Schulleiter(innen) dieses Instrument nicht frei anwenden zu können. Die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass Schulleiter(innen) die Einstellung neuer Lehrkräfte nur begrenzt beeinflussen können.

„Ich hab vor Jahren mal gesagt, bei der Lehrerzuweisung, auf die wir ja leider keinen Einfluss haben als Schulleiter, ich hätte gerne Naturwissenschaftlerinnen und Mathematikerinnen. Und da hat mir der Zuständige gesagt, über meinen Brief habe er sehr geschmunzelt. Ich habe bis heute nicht verstanden, was es da zu schmunzeln gibt“ (7).

Die Gestaltung der Personalgewinnung obliegt letztlich den Ministerien und den Schulbehörden. Trotzdem machen die Expert(inn)en darauf aufmerksam, dass die Schulscharfe Stellenausschreibung im Kontext von Gender Mainstreaming ein sinnvolles Instrument bilden könnten, da Schulleiter(innen) potenziell bereit dazu zu sein scheinen, dieses Instrument mit der Chancengleichheit der Geschlechter in Verbindung zu bringen.

**Frauen in Führungspositionen an Schulen.** Die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass in der Personalentwicklung an Schulen mit Gender Mainstreaming primär das Thema beruflicher Aufstieg der Lehrerinnen – also Frauenförderung – assoziiert wird. Die Rekrutierung von Lehrerinnen für Führungspositionen scheint aus verschiedenen Gründen problematisch.

Erstens – und das erscheint in den Ausführungen der Expert(inn)en als das zentrale Problem – sind die Lehrerinnen (zu) stark an die familiäre Arbeit gebunden, so dass sie die Aufgaben und Strukturen, die mit Führungstätigkeiten verbunden sind (zusätzliche Sitzungstermine etc.), aus strukturellen Gründen nicht erfüllen können.

„Erste Begründung, bleiben wir bei den [eigenen, Anm. EG] Kindern: Die Kinder sind noch zu klein, ich kann mich nicht weiter binden, also die Sitzungen, die dazu kommen und all das. [...] oder: Jetzt sind meine Kinder aus dem Gröbsten raus, mein Mann hat auch ein bisschen mehr Zeit, jetzt können wir es uns schöner machen, jetzt binde ich mich nicht noch stärker“ (5).

Dieses strukturelle Hindernis könnte ggf. unter der Perspektive des Gender Mainstreamings bearbeitet werden, indem z.B. Arbeitszeiten entsprechend gestaltet werden (vgl. Kap. 6.3.3).

Zweitens lassen die Ausführungen der Expert(inn)en darauf schließen, dass sich ein Problem

bezüglich der Rekrutierung von Lehrerinnen für Führungspositionen an Schulen aus den Tätigkeiten der Führungskräfte ergibt. Die Expert(inn)en geben an, dass Lehrerinnen in der Regel nicht wissen, welche Tätigkeiten in der Schulverwaltung verlangt werden, und dass Frauen nicht gerne an die Öffentlichkeit gehen.

„Das mag auch einerseits damit zusammenhängen, dass man eben in dem anderen Feld schon auch mit Verwaltung, mit Management mehr zu tun hat, dann auch eine, mehr Kontakt mit dem Schulträger, vielleicht auch mal mit Presse, mit der Öffentlichkeit hat, und dass das offensichtlich immer noch Frauen ein bisschen abhält“ (12).

Der Gender Status Belief – dass Lehrerinnen eher nicht so gerne in der Öffentlichkeit stehen – wiederholt sich hier: Dies wurde bereits für die Schülerinnen so genannt (vgl. Kap. 6.1.3) und scheint also eine generationenunabhängige Annahme zu sein, die sich ausschließlich auf die Strukturkategorie Geschlecht bezieht.

Die Expert(inn)en weisen drittens darauf hin, dass die Vorstellung, wie Lehrkräfte in führende Positionen gelangen, gerade bei den Lehrerinnen unvollständig ist.

„Also da wird noch mal sehr detailliert, werden die einzelnen Führungspositionen beschrieben, also: Was sind so die Profile dieser Positionen? Welche Kompetenzen sollte Mann oder Frau mitbringen? Und dann, wie komm ich da hin? Was ist hilfreich? Was, denke ich, für Frauen sehr wichtig ist, ist auch die Frage der Transparenz des Verfahrens. Ja, welche Schritte geht ein solches Verfahren? Was passiert da mit mir, ja? In welche Gespräche gehe ich rein? Was wird beurteilt?“ (12).

Diese offenbar zu geringe Transparenz über die Führungstätigkeiten und die Laufbahngestaltung ergibt sich aus der relativ geringen Zahl an Interaktionsraten mit der Schulleitung und der daraus resultierenden Distanz zur Schulverwaltung (vgl. Kap. 6.1). Diese strukturelle Bedingtheit, die zu den entscheidenden Wissenslücken seitens der Lehrerinnen führt, bildet eine alternative Begründung dazu, dass Lehrerinnen aufgrund der Vereinbarkeit von Familie und Beruf die Führungstätigkeiten nicht annehmen, denn die strukturelle Bedingtheit basiert auf der Tatsache, dass kein volles Deputat wahrgenommen wird.

**Job-Sharing.** Die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass die Besetzung der Stellen im Job-Sharing *nicht* nach Gesichtspunkten der geschlechtsbezogenen sozialen Chancengleichheit erfolgt. Die Expertin betont sogar, dass Job-Sharing für die Lehrerinnen wenig interessant ist, weil Job-Sharing als 50%-Stelle meist Mehrarbeit im berufsbezogenen Arbeitsvermögen bedeutet. Vielmehr wird die Entlastung im hausarbeitsbezogenen Arbeitsvermögen von den Expert(inn)en empfohlen, also sozusagen Job-Sharing zu Hause.

„Exp.: [...] gibt es dieses Modell Job-Sharing, das ja im Bereich der Stellvertretung generell möglich ist. Es wird in Einzelfällen auch genutzt, ich weiß nicht, wir haben vielleicht so um die 15 Stellen bei uns, die im Job-Sharing besetzt sind, in F. [Stadt in Baden-Württemberg, Anm. EG] haben wir sogar eine Schulleitung, das ist eine Realschule, mit Job-Sharing besetzt. [...] Ja, es ist ein Zeichen, dass grundsätzlich es

denkbar ist, Führungspositionen auch in Teams zu machen, und vor allen diese 50%. Aber weil es auf 50% beschränkt ist, also es müssen zwei da sein und jeder darf nur 50% arbeiten, ist der Kreis, der so was macht, sehr gering. Denn die Erfahrung zeigt, dass man in Wirklichkeit mehr arbeitet. EG: Eine 50%-Stelle ist nie eine 50%-Stelle? Exp.: Genau. Und dann aber nur die halbe Bezahlung, halt. Und ich weiß, also ich denke, da schneiden sich die Frauen ins eigene Fleisch. Es wäre besser, sie würden, ja, sich da eine Entlastung im familiären Umfeld suchen und da jemand einstellen und lieber ihre Funktionsstelle dann mit 75 [%, Anm. EG] oder 100% machen als so einen Weg zu gehen. Also es gibt auch durchaus Frauen, die dann nach einer gewissen Zeit auch sagen, jetzt möchte ich aufstocken, und dann müssen sie halt aus dem Job-Sharing raus. [...] deshalb kann das nur ein Modell für relativ wenige sein, und auch nur auf Zeit“ (12).

**Genderkompetenz.** Die Expert(inn)en machen darauf aufmerksam, dass sich in der Praxis mit Gender Mainstreaming die Hoffnung verbindet, dass Genderkompetenz in Zukunft als Schlüsselkompetenz verstanden wird (vgl. Kap. 2.2), und dass sich primär die Schulleiter(innen) diese Schlüsselkompetenz aneignen. Diese Hoffnung aber fußt weniger auf der Programmatik von Gender Mainstreaming, als darauf, dass der Umgang mit Heterogenität an Schulen zunehmend an Bedeutung gewinnt.

„Wir haben jetzt andiskutiert, die Genderkompetenz in Beförderungsverfahren zu berücksichtigen und haben das jetzt aufgenommen, wenn es um eine dienstliche Beurteilung geht. Da sind dann über diese Kernkompetenzen, die ja mehr so persönliche Kompetenzen sind, auch so die fachlichen Kompetenzen. Und da habe ich dann in der Diskussion zwei Kompetenzen mit eingebracht, zum einen, ich finde, für F [Stadt in Hessen, Anm. EG] ein großer Bereich interkulturelle Kompetenz und die Genderkompetenz“ (1).

Gender Mainstreaming gerät in dieser Perspektive zur Argumentationshilfe, die die Relevanz von Differenzwahrnehmung politisch unterstützt. Für die Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen und in den Schulfächern bildet Genderkompetenz eine wichtige Voraussetzung. Daher war im vorliegenden Theorierahmen zu klären, was der Begriff Genderkompetenz im Allgemeinen und bezogen auf fachliche Fragen – hier: Schulsport – bedeutet (vgl. Kap. 2.2; 4.1; 4.2; 4.4).

**Genderkompetenz in der Personalentwicklung an Schulen.** Wie sich Genderkompetenz in der Personalentwicklung konkret auswirken kann, beschreibt eine Expertin am Beispiel von Personalauswahlgesprächen.

„Und ein Element von so Personalauswahlgesprächen ist einfach, dass ich durch die Art, wie ich nach bestimmten Kompetenzen und auch nach Trainingsfeldern frage, Offenheit signalisiere, auch für die Trainingsfelder, die außerhalb des Berufes liegen. [...] Sie können jemanden bitten, doch konkret zu schildern, wie er oder sie ein Projekt durchgeführt hat. Und wie sie dabei vorgegangen ist. Und dann ergänze ich eben: Das kann ein Projekt sein aus dem schulischen Bereich, das kann aber auch was sein aus dem familiären Umfeld oder etwas, was Sie während ihrer Beurlaubung gemacht haben. Also es kann auch was sein, was jetzt zum Beispiel mit einer Elterngruppe auf den Weg gebracht wurde, wenn es um Kinderbetreuung ging, es geht ja nicht drum, wo ich was erwerbe, sondern ob ich es habe, die Kompetenz. Und das muss ich natürlich signalisieren. Ich darf nicht fragen, wie machen sie das mit der Betreuung ihrer Kinder? Diese Frage darf ich nicht stellen, ja? Aber ich kann das Feld öffnen und deutlich machen: Ich nehme wahr, dass auch dort solche Kompetenzen erworben werden können“ (12).

Dem dargelegten Konzept nach sollten in der Personalauswahl alle erworbenen Fach- und Schlüsselkompetenzen einbezogen werden, gleich, wie und wo sie angeeignet wurden. Das

Ziel dabei ist es, einen Gesamteindruck von den Kompetenzen der Lehrkraft zu gewinnen. Wenn Schulleitungen an allen Kompetenzen unter Einhaltung der gesetzlichen Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 3.3.3) Interesse zeigen und diese entsprechend sensibel erfragen, ist dies als Genderkompetenz einzuordnen. Dasselbe gilt für Mitarbeiter(innen)gespräche, in denen u.a. Perspektiven der beruflichen Weiterentwicklung thematisiert werden (vgl. Kap. 3.3.2). In Mitarbeiter(innen)gesprächen zeigt sich Genderkompetenz auch, wenn z.B. die oben genannte Aufklärung über Schulleitungs- und Verwaltungstätigkeiten aufgenommen wird. Die Ausführungen der befragten Expert(inn)en zeigen, dass die für moderne Schulführung und für die Umsetzung von Gender Mainstreaming bedeutsam erscheinende Genderkompetenz bislang nicht explizit als an Schulen notwendige Schlüsselkompetenz verstanden wird. Dies weist auf einen bisher nicht gedeckten Schulungsbedarf hin.

**Lehrer(innen)bildung.** Die Expert(inn)en verweisen darauf, dass in der Lehrer(innen)aus- und -fortbildung Fragestellungen zum Thema Geschlecht selten aufgenommen werden.

„Auch nicht in der Ausbildung. Das zweite ist, man müsste stärker die koedukative Fragestellung und reflexive Sachen, die sich damit verbinden, stärker auch in der Lehrerfortbildung bringen, d. h. den Fokus stärker auf die Geschlechterproblematik richten“ (10).

Dieser Mangel ist u.a. darin begründet, dass mit geschlechtsbezogenen Fragen auch persönliche Fragen verbunden sind (vgl. Kap. 4.4.2; 6.3.2), und Lehrkräfte daher bei diesem Thema eher unsicher sind. So halten sich die Lehrkräfte eher zurück, wenn es darum geht, sich mit geschlechtsbezogenen Anliegen im Unterricht auseinanderzusetzen.

„Die Beschäftigung der Lehrkräfte mit diesen Themen [z.B. Geschlechterpädagogik, Anm. EG] findet auch deshalb nicht statt, weil sicherlich auch dieses Thema den meisten ein Stückchen weit Verunsicherung bringt. Bei denen Ängste produziert, also etwas anzusprechen, was vielleicht aus deren Sicht wichtig ist, aber wo sie im Grunde genommen auch nicht wissen, welche Reaktionen, welche Auswirkungen das bei Schülerinnen und Schüler hervorruft. Und das ist ein ganz sensibler Bereich, wo es auch in persönliche Geschichte gehen kann. Wo dann einige Lehrkräfte vielleicht auch überfordert sind, das ein Stückchen weit zu überarbeiten“ (10).

Aus- und Fortbildung zu geschlechtsbezogenen Fragen kann und sollte daher im Sinne eines Gender Trainings (vgl. Kap. 2.3; 6.2.2) verstanden werden. Es wird deutlich, dass in der geschlechtsbezogenen Schulentwicklung die Frage der Professionalisierung der Lehrkräfte zentral ist.

Die Expert(inn)en aber verweisen darauf, dass die Professionalisierung zu geschlechtsbezogenen Fragen qua Fortbildung im Allgemeinen eher auf das Interesse der Lehrerinnen als auf das Interesse der Lehrer trifft. Allerdings gibt ein Experte Hinweise darauf, dass sich in Fortbildungen zu jungendpädagogischen Fragen eine Einschränkung dieses Gendering-Prozesses

ergeben könnte: An der neuen Thematik der Jungenpädagogik zeigen Lehrer bislang ein deutliches Fortbildungsinteresse.<sup>27</sup>

„I3: Sind das Renner, diese Fortbildungen [für Jungenpädagogik, Anm. EG]? Sind die gut besucht? Exp.: Also bisher sind sie zwei, drei Mal angeboten worden und auch überbucht gewesen, sind ja auch kostenlos. [...] Und jetzt ist es so, dass sie das erste Mal für beide Geschlechter ausgeschrieben worden ist, weil eine große Nachfrage von Seiten der Frauen ist. Und jetzt müssen wir mal überlegen, was wir damit machen“ (8).

Aufschlussreich ist auch der Hinweis des Experten, dass auch die Lehrerinnen Interesse an Fortbildungen zu jungenpädagogischen Anliegen bekunden. In diesen Fortbildungen müsste die besondere Situation des Gender-Crossings, die von den Expert(inn)en als problematisch eingeordnet wird (vgl. Kap. 6.2), berücksichtigt werden.

Die aus den insgesamt 46 codierten Textstellen abgeleiteten Kategorien zur Personalentwicklung an Schulen verbinden die *Schlüsselkategorien* „Un-Gleichrangigkeit“ und „Un-Gleichwertigkeit“. Im Wesentlichen geht es bei der „Un-Gleichrangigkeit“ darum, dass die Lehrerinnen und die Lehrer durch die unterschiedlich starke Einbindung in die Organisation Schule im Schulsystem nicht gleichrangig sind. Diese These ergibt sich aus zwei Gründen: Erstens haben Lehrkräfte – meist Lehrerinnen – durch ihre Einbindung in das hausarbeitsbezogene Arbeitsvermögen weniger Ressourcen, ihre Arbeitsstrukturen flexibel zu gestalten, und zweitens ergibt sich durch die unterschiedliche Einbindung der Lehrer(innen) in die Schule, dass Lehrer ungleich mehr als Lehrerinnen über die Vorgänge an den Schulen und in der Schulleitung wissen.

Die behauptete Feminisierung des Lehrberufs weist darauf hin, dass das Schulsystem als weibliche Schöpfung betrachtet werden kann, was die „Un-Gleichwertigkeit“ zuungunsten der Männer bedeuten würde. Angesichts der Prägung der Geschichte des Schulwesens durch männliche Pädagogen und mit Blick auf die Überzahl der Lehrer in Führungspositionen an Schulen aber erscheint die angenommene Feminisierung eher als eine pragmatische Annahme: Es sind an der Basis der Schulen insgesamt mehr Frauen als Männer tätig. Diese Überzahl der Lehrerinnen scheint aus der Sicht der Männer potenziell zu einer „Un-Gleichwertigkeit“ des Schulwesens zu ihren Ungunsten führen zu können, so dass zur Sicherung der tradierten „Un-Gleichwertigkeit“ des Schulsystems die „Un-Gleichrangigkeit“ der Lehrerinnen bedeutsam wird.

---

<sup>27</sup> Seit März 2004 führt der Deutsche Sportlehrerverband Baden-Württemberg das Forum Jungensport durch. Diese jährliche Fortbildung thematisiert Fragen der Jungenpädagogik im Schulsport. Von den 26 Teilnehmer(inne)n am Ersten Forum Jungensport im März 2004 waren 80% Männer (Gramespacher, 2004b).

Das zentrale Problem geschlechtsbezogener Ungleichheit an Schulen bezüglich des Personals ist also die „Un-Gleichrangigkeit“ der Lehrerinnen und Lehrer – zuungunsten der Lehrerinnen. Angemerkt sei hierzu zweierlei: Erstens scheint diese „Un-Gleichrangigkeit“ zuungunsten der Lehrerinnen mit der (angeblichen) Feminisierung des Lehrberufs unvereinbar. Zweitens kann die geschlechtsbezogene „Un-Gleichrangigkeit“ wiederum nur auf der Basis der Wahrnehmung der „Strukturkategorie Geschlecht“ (vgl. Kap. 6.1.4) formuliert werden.

## **6.5 Gender Mainstreaming und Unterrichtsentwicklung an Schulen**

Im Folgenden werden die insgesamt 43 Angaben der Expert(inn)en ausgewertet, die sich auf den Zusammenhang von Gender Mainstreaming und Unterricht beziehen. Hierbei werden in Kapitel 6.5.1 die Deutungen, die sich allgemein auf Unterricht beziehen, erörtert und in Kapitel 6.5.2 werden diejenigen Deutungen dargelegt, die sich auf den Schulsport beziehen.

### **6.5.1 Geschlechtsbezogene Unterrichtsentwicklung**

**Geschlechterpädagogische Hinweise in den Curricula?** Offenbar sind fachdidaktische und curriculare Hilfen für geschlechtsbezogene Unterrichtsentwicklung dringend erforderlich. Die Expert(inn)enbefragung macht darauf aufmerksam, dass fachdidaktische und inhaltliche Hinweise für geschlechtsbezogene Unterrichtsentwicklung, wie sie bspw. Hoppe et al. (2001) herausgegeben haben, auch bei der Erstellung neuester Curricula eher (noch) nicht wahrgenommen werden. Vielmehr dominiert seitens der ministeriellen Kommissionen, die für die Formulierung der Curricula zuständig sind, Unsicherheit darüber, wie geschlechterpädagogische Konzepte aufgenommen werden können.

„Allerdings gibt es in der Deutschgruppe [Kommission, die den baden-württembergischen Bildungsplan 2004 für das Schulfach Deutsch erarbeitet, Anm. EG] auch die Bewusstheit, dass man vielleicht gerade dadurch, dass man Rollenstereotype aufgreift, dazu beitragen kann, die so ernst zu nehmen, dass sie sich verfestigen. Und deswegen war auch eine andere Formulierung in Deutsch dann, das waren jetzt Vorschläge für eine Nachbesserung, da heißt es dann schlichtweg: ‚Der Deutschunterricht berücksichtigt geschlechtsspezifische Unterschiede in Sachen Gender, etwa was das Lese- oder Geschlechtsverhalten angeht. Er bemüht sich aber auch Rollenstereotype behutsam zu hinterfragen.‘ Das behutsam unter der Sorge, eben nicht verfestigend, sondern auflösend zu wirken“ (11).

Die Kluft zwischen dem Wissen darum, dass geschlechtsbezogene Aspekte im Unterricht bedeutsam sind und den fehlenden fachdidaktischen Konzepten, die konkrete Anregungen für die Unterrichtspraxis bieten können, spiegelt sich z.B. im Prozess der Erstellung der baden-württembergischen Bildungspläne 2004: Die gewählten Formulierungen in den Curricula verweisen auf Unsicherheit. Der Experte macht hier auf zweierlei aufmerksam: Zum einen scheint es eher zufällig, auf welchem Reflexionsniveau eine Bildungsplan-Fachkommission

die Perspektive des geschlechtergerechten Unterrichtens aufnimmt. Ebenso zufällig ist es, ob diese Kommissionen die Sensibilität dafür und Kenntnisse darüber haben, wie geschlechterpädagogische Anliegen in den Lehrplänen aufgenommen werden könnten. Zum anderen birgt die Festschreibung geschlechterpädagogischer Anliegen prinzipiell die Gefahr, dass Geschlechterstereotype (re-)produziert und reifiziert werden (vgl. Kap. 2.6; 5).

**Geschlechtertrennung = Geschlechtsbezogenes Unterrichtskonzept.** Ein in der Praxis gängiges Konzept, das unter der Überschrift *geschlechtsbezogene Pädagogik* gefasst wird, ist die Trennung der Geschlechter. Die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass Geschlechtertrennung in der Praxis eher nicht auf die Fragen hin reflektiert wird, die das Konzept Reflexive Koedukation aufwirft (vgl. Kap. 4.1).

„Es gibt viele Materialien, Handreichungen zu den Geschlechterverhältnissen, aber die Implementation dieser Geschichten, die ist noch relativ verkürzt oder erst in den Anfängen“ (10).

Im schulpraktischen Diskurs wird also im Vergleich zu den bereits entwickelten Konzepten der Geschlechterpädagogik (vgl. Kap. 4.1; 4.2; 4.4) und bestehenden Unterrichtsmaterialien ein verkürztes Verständnis von Geschlechterpädagogik vermittelt, das tendenziell beschränkt ist auf die Schüler(innen)-Konstellation.

Ein solchermaßen verkürztes Verständnis geschlechtsbezogener Pädagogik birgt allerdings auf verschiedenen Ebenen erhebliche Probleme.

„[...] wenn man auf diese [geschlechter-, Anm. EG] getrennten Angebote setzt, weil: Da macht man sie ja erst mal gleich. Und die Hoffnung dass, wie Bettina Hannover immer argumentiert, wenn man sie nur untereinander hat, dass dann ein breiteres Spektrum kommt, die halte ich für in gewisser Weise trügerisch, weil die Außenperspektive: [...] Das sind Jungs. Was ist Männlichkeit? Die ist ja nicht weg, nur die reale Konfrontation ist weg“ (3).<sup>28</sup>

Die Ausführungen der Expert(inn)en lassen darauf schließen, dass vor allem aus einer geschlechtertheoretischen Perspektive einem Konzept, das allein die Frage der Geschlechtertrennung fokussiert, folgende Argumente entgegenstehen: Aus einer geschlechtertheoretischen Perspektive sind geschlechtshomogene Gruppen nicht wirklich frei vom anderen Geschlecht, denn in den Strukturen, in den Vorstellungen, Normen und Werten der geschlechtshomogenen Gruppe ist *das andere Geschlecht* immanent. Zudem bezieht sich die Vorstellung geschlechtshomogener Gruppen ausschließlich auf die Kategorie Sex, also auf das anatomische bzw. biologische Geschlecht, nicht auf Gender. Diese Analyse legt auch nahe, insbesondere bei körpernahen Themen die Trennung der Geschlechter in Erwägung zu ziehen.

---

<sup>28</sup> Die Aussage bezieht sich auf die Sozialpsychologin Prof. Dr. B. Hannover (bspw. Hannover, 1997).

„[Es gibt] nur wenige Bereiche [...], wo ich denke, dass eine Trennung sinnvoll wäre. Also eher solche, die sich so mit körpernahen Aspekten befassen“ (3).

**Arbeitsatmosphäre in geschlechtshomogenen Gruppen.** Die Expert(inn)en weisen auf die Beobachtung hin, dass in den geschlechtshomogenen Gruppen die (Arbeits-)Atmosphäre für Jungen und Mädchen entspannter ist als in den koedukativen Gruppen.

„[...] dass eben in manchen Bereichen, also in manchen Unterrichtsfächern die Mädchen sehr stark – also Jungen, die einfach forscher sind, also eher rangehen und auch so ein bisschen ein Vorwissen haben – untergebuttert werden und dadurch Nachteile entstehen. Weil die Mädchen sich, wenn man diese Konkurrenzprozesse wieder stattfinden, wenn insbesondere auch in den 7. und 8. Klassen, also in der Pubertät, wenn man die dann da trennt in diesen Fächern, also das sieht doch sehr positiv aus“ (4).

Daraus könnte geschlossen werden, dass alleine die Vermeidung der realen Konfrontation mit dem anderen Geschlecht per se wirksam ist. Eine solche Assoziationskette unterstützt die auf Geschlechtertrennung verkürzte Vorstellung von Geschlechterpädagogik in der Praxis möglicherweise.

**Ressourcen-Problem.** Aus der Sicht der Praxis verbindet sich mit diesem gängigen geschlechterpädagogischen Konzept zudem ein Ressourcenproblem: Aus einer Gruppe müssen zwei (häufig kleinere) Gruppen gemacht werden, benötigt werden zwei Lehrkräfte, zwei Räume etc.

„Es gibt im Bereich des naturwissenschaftlichen Unterrichts solche Überlegungen, [...] da gab es auch schon Forschungen drüber, dass in bestimmten Fächern eine Trennung der Geschlechter ganz sinnvoll ist. Speziell Physik, aber auch in ITG [Informatik, Anm. EG], also die EDV [Elektronische Datenverarbeitung, Anm. EG]. Ja, also da, da gibt es schon Ansätze. Nur ist das Problem halt, dass das Ressourcen erfordert im Personalbereich, und die sind recht knapp im Moment, gerade. Da lassen sich solche eigentlich sinnvollen Lösungen von Unterrichtsstrukturen, also äußeren Unterrichtsstrukturen, ganz schlecht durchführen“ (4).

Die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass primär die Frage nach den Personalressourcen ein Problem darstellt. Geschlechtsbezogene Unterrichtsentwicklung betrifft also auch Fragen der Personal- und Organisationsentwicklung.

**Lehrerinnen und Lehrer – untypische Vorbilder für Weiblichkeit und Männlichkeit?**

Die Expert(inn)en machen darauf aufmerksam, dass sich mit Jungen- und Mädchenpädagogik auch die Vorbildfunktion der Lehrkräfte verbindet. Vorbilder können geschlechtsstereotype Vorstellungen verfestigen oder auch aufbrechen, z.B. indem an Schulen hausarbeits- und berufsbezogenes Arbeitsvermögen geschlechtsuntypisch vermittelt wird – Lehrerinnen z.B. Technik oder naturwissenschaftliche Fächer und Lehrer Hauswirtschaft unterrichten.

„Es könnte theoretisch eine weibliche Lehrkraft im Technik-Unterricht möglicherweise mehr bewirken. Und umgekehrt, ein männlicher Koch und an der Nähmaschine und am Knopfannähen, sehr primitiv und banal und einfach, der könnte möglicherweise da mehr bewirken auf der Seite der Buben“ (6).

Geschlechtsstereotype Eindeutigkeiten werden so im Schulalltag überwunden und die Schüler(innen) erfahren, dass Arbeitsverteilung unabhängig vom Geschlecht vorgenommen werden kann. Damit werden auch die Ressourcen, die sich durch die Unterschiedlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer finden, genutzt, was eine sinnvolle und kreative Alternative bietet, um das oben genannte Ressourcen-Problem im Personalbereich kreativ zu lösen.

**Gender Mainstreaming als Chance, die Koedukationsdebatte weiterzuentwickeln?** Das Hinterfragen der Genese und der Wirkung von geschlechtsstereotypen Vorstellungen auf die nächste Generation scheint eines der zentralen Ziele des Gender Mainstreamings an Schulen zu sein. Eine Expertin macht darauf aufmerksam, dass die Haltung, die damit verbunden ist, die Grundlagen der Reflexiven Koedukation (vgl. Kap. 4.1; 4.4.3) konsequent weiterführt, und damit direkt das Kerngeschäft an Schulen – den Unterricht – fokussiert.

„Und insofern denke ich, dass Gender Mainstreaming, wenn man sagt, das ist jetzt ein Aspekt, der einen zwingen sollte, alles was getan wird in der Weise zu hinterfragen, dass man fragt: Wie verändert es das Geschlechterverhältnis? Wie tangiert es das Geschlechterverhältnis? [...] ist das eigentlich eine konsequente Fortsetzung einer vernünftigen Koedukationsdebatte“ (3).

### 6.5.2 Geschlechtsbezogene Schulsporentwicklung

**Geschlechtertrennung im Schulsport.** Im Schulsport wird die Idee der geschlechtshomogenen Gruppierungen im Unterricht (vgl. Kap. 6.5.1) mit speziellen Aspekten verknüpft: Zum einen wurde in Kap. 6.5.1 bereits erwähnt, dass in körpernahen Themenbereichen die Trennung der Geschlechter am ehesten sinnvoll erscheint. Die Expert(inn)en machen allerdings auch darauf aufmerksam, dass im Schulsport die Idee der reinen Geschlechtertrennung auch dazu genutzt wird, um Sportlehrkräfte zu entlasten.

„Es ist halt oftmals schon ein Problem für die Lehrer, auch in Klasse 5 oder 6, koedukativ zu unterrichten im Sport“ (4).

Im Schulsport wird also aus einer Not eine Tugend gemacht, die im Schulsport freilich eher den Lehrkräften als den Schüler(inne)n zu nutzen scheint. Geschlechtertrennung wird von den Schüler(inne)n gerade im Schulsport als besonders problematisch wahrgenommen (vgl. Kap. 4.4.3). Dies zeigt abermals, dass die Trennung von Jungen und Mädchen nicht *einfach so* zu geschlechterpädagogischem Handeln führt, sondern dass auch die Trennung der Geschlechter im Schulsport als besondere (sport-)pädagogische Herausforderung verstanden und entsprechend auf allen Ebenen fachdidaktisch konzipiert werden muss, wenn sie im Kontext der Geschlechterpädagogik stehen soll (vgl. Kap. 4.4.2; 4.4.3).

**Partizipation der Mädchen im Schulsport.** Nach wie vor ist Mädchenförderung im Schul-

sport ein bedeutsames Thema (vgl. Kap. 4.4.3; 6.1.3). Die Expert(inn)en verweisen darauf, dass es in der Praxis dabei aber primär um die Sicherstellung der Partizipation der Mädchen am Sportunterricht geht. Dazu werden an einzelnen Schulen alternative Schulsportkonzepte erarbeitet. Ein befragter Schulleiter stellt das Konzept seiner Realschule vor:

„Exp.: Wir haben im Sportunterricht Klasse 9 und 10 eine Rhythmisierung, da haben wir haben Trimester eingeführt und die Schülerinnen und Schüler aus Klasse 9 und 10 werden da zwei Stunden die Woche gemeinsam unterrichtet. Das heißt, sie wählen vorher, vor dem Trimester, die Sportart, die sie haben möchten. Das kostet aber auch Ressourcen, weil die Gruppen dann auch kleiner sind. Normalerweise ist die Klassenstärke vorgesehen. Und wir haben dann Sportgruppen mit 16 bis maximal 20 Schülern. [...] Weil der Sportunterricht spätestens ab der 9. Klasse für ein Mädchen eigentlich nicht mehr machbar ist, im Regelunterricht. Weil die Mädchen sich an den meisten der Sportarten, die da drinstehen im Bildungsplan, die vorgesehen sind, nicht beteiligen. Das heißt, die sind eine Woche krank, die nächste Woche haben sie ihre Periode, und in der dritten Woche haben sie einen verstauchten Zeh oder eine Erkältung und sitzen dann auf der Bank und schauen zu oder sind gar nicht da. EG: Und konnte durch diese Auflösung und freie Wahl das verbessert werden? Exp.: Das hat sich wesentlich verbessert, ja“ (4).

Der Anlass zur Veränderung des Schulsports in den beiden oberen Jahrgangsstufen dieser Realschule war die *inhaltlich* bedingte Schulsportverweigerung der Mädchen (vgl. Kap. 4.4.1). Die zentralen Elemente der Schulsportentwicklung an dieser Schule bilden die Angebotsvielfalt und die Freiwilligkeit. Damit wird der für geschlechtssensiblen Schulsport erwünschte Angebotscharakter auf der inhaltlichen Ebene (vgl. Kap. 4.4.2) zwar konsequent umgesetzt und das Ziel, die Partizipation der Schülerinnen am Sportunterricht zu erhöhen, erreicht. In diesem Sinne steigert dieses Ergebnis auch die geschlechtsbezogene Output-Qualität (vgl. Kap. 4.2). Allerdings sichert dieses Modell nicht, dass die Schüler(innen) freiwillig Sportarten wahrnehmen, die geschlechtsstereotype Vorstellungen des Sports (vgl. Kap. 4.3.1) überwinden. Insofern trägt ein solches Modell nur bedingt zur geschlechtsbezogenen Schulsportentwicklung bei und zeigt, dass der Ansatz der Mädchenförderung im Sinne einer Sicherung der Partizipation am Schulsport allein zu kurz greift.

**Jungenpädagogik im Schulsport?** Es ist eines der zentralen Ziele der Jungenpädagogik, den Jungen Gelegenheiten zu bieten, in denen sich die Barrieren, die mit dem Überlegenheitsimperativ hegemonialer Männlichkeit verbunden sind, auflösen können (vgl. Kap. 6.1.3). Angesichts dieser anspruchsvollen übergeordneten Aufgabe der Jungenpädagogik schätzen die befragten Expert(inn)en im Wesentlichen folgende Themen als für jungenpädagogische Anliegen relevant ein: Persönlichkeitsbildung, die Herausbildung von Selbstbewusstsein und einen angemessenen und gesunden Umgang mit dem Körper. Besonders interessant ist, dass der Körper bzw. die Körperarbeit einen wichtigen Ansatzpunkt für die jungenpädagogische Arbeit bietet. Das bildet die Basis dafür, dass sich mit der Jungenpädagogik auch sportpädagogische Anliegen verbinden lassen (vgl. Kap. 4.4.3).

„Was sollte die Jungenpädagogik dann in jedem Falle leisten? Also die muss nach meiner Einschätzung oder sollte wo irgend möglich sehr früh beginnen, also von der Grundschule schon an, aber in der Sekundarstufe I, wo ich arbeite, also vom fünften Schuljahr an, die sollte, wenn es geht, in geschlechtshomogenen Gruppen stattfinden, partiell, wo man zu bestimmten Themengebieten arbeitet, sagen wir mal so reden lernen, Konfliktlösungsmodelle, Umgang mit dem eigenen Körper, mit anderen Körpern, sexuelle Grenzziehung, körperliche Grenzziehung“ (8).

Das Muster der hegemonialen Männlichkeit verbindet sich mit Führungsansprüchen. Die Expert(inn)en machen darauf aufmerksam, dass neben allgemeinen Leistungen vor allem der Sport und die Sportlichkeit Möglichkeiten bieten, starke Männlichkeit zu zeigen und Führungsansprüche zu erproben. Diese Ausführungen der Expert(inn)en bestätigen die Annahmen von Connell (2000) (vgl. Kap. 4.3.1).

„Es gibt meistens in diesen Gruppen Personen, die stärker sind und die schwächer sind aufgrund von unterschiedlichen Situationen. Also einmal gibt es Personen, die eher eine stärkere Position in der Gruppe haben, weil sie vermeintlich stärker sind oder irgendwie sportlicher sind. Dann gibt es auch stärkere und das ist eigentlich das idealtypische daneben noch, starke Jungen aufgrund von Leistungen, aufgrund von Sozialverhalten“ (8).

Der Bezug zur Körperlichkeit und zum Sport ist für die Jungen besonders bedeutsam. Jungen bauen mit Hilfe von Sport und Sportlichkeit soziale Bezugspunkte innerhalb der Gruppe der Jungen auf. Sport und Sportlichkeit dienen also dem Aufbau hegemonialer Männlichkeit und komplizierter Männlichkeit. Daher bietet der Schulsport bzw. die Körperarbeit ein wichtiges Feld für die Jungenpädagogik. Im Schulsport können jugenpädagogische Anliegen pädagogisch sinnvoll umgesetzt werden (vgl. Kap. 4.4.3). Ein Experte weist darauf hin, dass im Schulsport bspw. auf der inhaltlichen Ebene jugenpädagogische Arbeit geleistet werden kann, z.B. durch die produktive Auseinandersetzung mit weiblich konnotierten Sportarten.

„[...] dass er [Sportlehrer, Anm. EG] das Gefühl hat, wenn Jungen und Mädchen partiell getrennt werden, dass man dann [mit Jungen, Anm. EG] auch positive kleine Körperübungen machen kann. Oder dass er auch mit den Jungen dann zum Beispiel Unterrichtseinheiten, Unterrichtssequenzen zum Tanzen macht, und es dann auch mal schafft, mit den Jungen zusammen in der Öffentlichkeit die Sache zu präsentieren – was ihm nicht gelingt, wenn er das in koedukativen Zusammenhängen macht“ (8).

**Zielperspektive: Gender im Schulsport – eine sportpädagogische Herausforderung.** Die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass das Thema Geschlechtergerechtigkeit im Schulsport nach wie vor eine besondere pädagogische Herausforderung darstellt.

„EG: [es wird in der Literatur dargelegt, dass] die Befähigung zum gemeinsamen Sporttreiben in geschlechterheterogenen Gruppen schwierigste Aufgabe des Sportunterrichts oder des Schulsports sei, oder eine der schwierigsten. Stimmt diese These von 1984 heute noch, Deiner Erfahrung nach? Exp.: Also, so grundsätzlich schon. Also weil die Geschlechterproblematik sich an diesem Bereich der Bewegung, des Umgangs mit dem Körper, nach wie vor zeigt. Und dementsprechend auch gerecht zu werden, also die Gleichheit und auch die Unterschiedlichkeit im Grunde genommen im Blick zu haben, die Unterschiedlichkeit von Geschlechtern, aber in dieser Unterschiedlichkeit gleichermaßen auch eine Integration dieser beiden Geschlechter herzustellen. Das finde ich ist nach wie vor eine unwahrscheinlich starke pädagogische Herausforderung“ (10).

Die wesentlichen Bereiche, die das Fach gleichermaßen konstituieren, sind Bewegung und Umgang mit dem Körper. Diese Bereiche sollten zur Chancengleichheit der Geschlechter beitragen und zugleich die Überwindung geschlechtsstereotyper Vorstellungen anstreben. Mit Gender Mainstreaming – so stellen es die Expert(inn)en dar – gewinnen im Schulsport ganz andere Elemente als die gängigen Sportarten an Bedeutung (vgl. Kap. 4.3.2).

„[...] im traditionellen Sportunterricht Schülerinnen und Schüler zu motivieren, Zugang zu Bewegung, Spiel und Sport und zu ihrem Körper auch zu gewinnen. Und sich mit ihrem Körper auch auseinanderzusetzen, d. h. dass sie nicht nur fixiert sind auf traditionelle Inhalte, sondern dass die traditionellen Inhalte auch erweitert werden, bezogen auf bewegungsbezogene Aktivitäten. Also sehr stark auch Massage, Sauna, also wir haben auch teilweise im fünften, sechsten Schuljahr Sauna mit denen gemacht. Sehr stark auch autogenes Training, progressive Muskelentspannung, diesen Bereich, wo also auch der Körper individuell erlebt wird, und die Leute sich mit dem auch auseinandersetzen“ (10).

Die vorgeschlagenen Elemente wie Saunagang oder autogenes Training erscheinen für den tradierten Rahmen von Schule eher etwas unkonventionell oder möglicherweise unangemessen. Dies verweist darauf, dass es sich hier um eine recht deutliche Art der Schulsportentwicklung handelt. Diese Entwicklung scheint wichtig zu sein für eine geschlechtssensible Erziehung durch Sport bzw. durch Bewegung.

### **Leistungsmessung im Schulsport.**

„Inhalte machen auch Noten. [...] Auch bei uns [an der Schule, Anm. EG] haben die Mädchen die schlechteren Sportnoten. So, und in Regelschule ist das extrem, ne? In keinem anderen Fach geht das so weit auseinander wie in Sport. Und das hängt damit zusammen, was ich anbiete. Ich kann nur für das Noten erteilen, für den Bereich, den ich auch anbiete. Und wenn ich 80% Ballspiele mache, dann kriegen die Jungs die besseren Noten“ (9).

Neben der Angebotsvielfalt ist für die Gestaltung des geschlechtssensiblen Schulsports auch das Kriterium Leistungsmessung wichtig (vgl. Kap. 4.3.2). Die Leistungsmessung wird von den Unterrichtsinhalten beeinflusst. Die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass die Gestaltung der Inhalte im Schulsport sich eher an den Interessen der Jungen orientiert und sich dadurch für die Mädchen im Schulsport selten Gelegenheiten ergeben, sportliche Leistung zu zeigen. Geschlechtsbezogene Ungleichheit zeigt sich im Schulsport also auch auf der Ebene der Leistungsmessung.

**Weitere Differenzen im Schulsport.** Um Schulsport geschlechtssensibel zu gestalten, sind neben der Kategorie Geschlecht weitere Differenzen zwischen den Schüler(inne)n zu beachten. Es handelt sich dabei um Differenzen, die ebenfalls quer zu allen Themen des Schulsports liegen.

„Es gibt natürlich darüber hinaus noch andere pädagogische Probleme, die quer liegen und jenseits von Geschlechtergrenzen zu berücksichtigen sind. Also sportschwache und weniger motivierte Schüler und Schülerinnen im Sport, die gehen quer durch die Geschlechtergruppen hindurch“ (10).

Die Expert(inn)en stellen heraus, dass die Wahrnehmung der leistungsbezogenen Vielfalt der Schüler(innen) (vgl. Kap. 6.1.3) im Schulsport bedeutsam ist.

**Sportartenpräferenzen der Lehrkräfte.** Die Expert(inn)en machen darauf aufmerksam, dass angehende Sportlehrkräfte bestimmte Sportartpräferenzen haben, die sie in ihrer Sportbiographie entwickelt haben.

„Die Krux im Sportunterricht, und das beginnt ja mit der Ausbildung hier, also wenn ich meine Studierenden hier sehe, ich mache ja Seminare im Bereich der Pädagogik, also der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung, und wenn ich da dann mit meinen Sportlerinnen und Sportlern hier rede, die mir schon erzählen wie ungern sie bestimmte Aspekte machen, sie haben ja bestimmte Pflichtveranstaltungen, [...] so kommen sie ja schon in die Uni, mit ihren Sportarten, die sie betreiben“ (9).

Offenbar führen diese Sportartpräferenzen in der ersten Phase der Lehrer(innen)bildung – dem sportwissenschaftlichen Studium – zur Ablehnung einiger Sportarten, die im antizipierten Beruf als Sportlehrkraft vermittelt werden sollten. Die Expert(inn)en beobachten also, dass die Sportartpräferenzen die Einstellungen der Sportstudierenden gegenüber dem gesamten Sportartenkanon während des sportwissenschaftlichen Studiums einschränken können. Da Geschlechtssensibilität im Schulsport auch von der Inhaltswahl abhängt (vgl. Kap. 4.3.2), erscheint es notwendig, aufzuzeigen, ob Sportlehrkräfte die Sportarten am liebsten unterrichten, die sie selbst bevorzugen – also, ob sie ihre einschränkenden Einstellungen, die sie im sportwissenschaftlichen Studium zeigen, auch noch haben, wenn sie als Sportlehrkraft tätig sind.

**Der organisierte Sport und der Schulsport.** Auf den Schulsport nehmen nicht nur die Schulen und die Schulbehörden Einfluss, sondern auch der organisierte Sport. Eine Expertin gibt an, dass der Einfluss des organisierten Sports bis auf die Ebene der pädagogischen Gestaltung des Sportunterrichts gelangen kann.

„Wie das dann konkret im Sport ist, inwieweit dann auch Sportlobby eine Rolle spielt, also es gibt ja so, gerade im Sportunterricht ein hohen Stellenwert auch von den Vereinen und dann auch von dem Landessportverband, die dann da auch noch mitreden. Wenn man so was jetzt vom Ministerium, von der Seite aus machen würde, da könnte schon eher sein, dass man da aus sportpädagogischen Gründen sagt: Nein, nein das muss man da trennen“ (12).

Im organisierten Sport wird (europaweit) Gender Mainstreaming umgesetzt (Dahmen, 2006). Daher scheint es aus Sicht der Schulpraxis potenziell möglich, dass dieses sportpolitisch begründete Anliegen des organisierten Sports zukünftig auch den Schulsport beeinflusst.

### **6.5.3 Das Konzept der Vielfalt für den geschlechtssensiblen Schulsport**

Die aus den 43 codierten Textstellen abgeleiteten Kategorien zur geschlechtsbezogenen Unterrichts- bzw. Schulsportentwicklung verbindet die *Schlüsselkategorie* „Konzept der Vielfalt“. Dem „Konzept der Vielfalt“ wird zugeschrieben, dass es förderlich ist für die Gestaltung

geschlechtssensiblen Unterrichts bzw. Schulsports. Im Allgemeinen wird im „Konzept der Vielfalt“ berücksichtigt, dass den Schüler(inne)n insbesondere neue, vielgestaltige und ungewöhnliche Lerngelegenheiten angeboten werden, und damit im Unterricht bzw. im Schulsport entsprechende Erfahrungsräume methodisch-didaktisch gestaltet werden. Darüber hinaus spielt die „Vielfalt“ in der Zusammensetzung der Lerngruppen eine Rolle. Die Lerngruppen sollen nach verschiedenen Kriterien – darunter bildet Gender *nur ein* Kriterium – zusammengestellt werden. Dabei wäre es kontraproduktiv, die Trennung der Geschlechter als einziges Mittel der Gestaltung des Unterrichts heranzuziehen (vgl. Kap. 6.1.3). Aber auch die „Vielfalt“, die sich aus der Mischung der schulischen und außerschulischen Anliegen, aus der Vermengung der fachlichen und überfachlichen bzw. interdisziplinären Inhalten sowie aus dem Gesamtgefüge aller Kompetenzen der Lehrerinnen und der Lehrer ergibt, soll genutzt werden, um den Unterricht bzw. den Schulsport geschlechtssensibel zu gestalten.

Im Schulsport kommt neben den bislang eher allgemeinen Gesichtspunkten des „Konzepts der Vielfalt“ ausdrücklich der Aspekt der Unterrichtsorganisation hinzu. Hierbei spielt die Öffnung der Wahlmöglichkeiten für die Schüler(innen) eine wichtige Rolle: Den Schüler(inne)n soll die Möglichkeit gegeben werden, die Inhalte, die sie realisieren möchten, selbst zu bestimmen. Dabei ist es das zentrale Ziel, dass die Schüler(innen) Erfahrung mit Bewegung, Spiel und Sport sammeln können, die für ihr Geschlecht als untypisch gelten. Die inhaltliche „Vielfalt“ der bewegungs-, spiel- und sportbezogenen Kultur bildet also ein wichtiges Element des „Konzeptes der Vielfalt“. Bei der Umsetzung ist auf ein ausgewogenes Angebot zu achten, wobei den Schüler(inne)n insbesondere die Option eingeräumt werden sollte, geschlechtsstereotype Vorstellungen im Bereich Bewegung, Spiel und Sport selbsttätig zu überschreiten. Allerdings zeigt die Unterrichtspraxis, dass die Schüler(innen) – und insbesondere die Schüler – diesbezüglich auch von den Sportlehrkräften methodisch-didaktisch anzuleiten sind, denn sie müssen erst lernen, mit Überschreitungen geschlechtsstereotyper Vorstellungen im Schulsport umzugehen. Hierzu liegt es nahe, insbesondere die Konzepte der Mädchen- und Jungenförderung, aber auch die Reflexive Koedukation umzusetzen (vgl. Kap. 4.4.2; 4.4.3).

## **6.6 Gender Status Beliefs an Schulen**

Neben den vorgefundenen Kategorisierungen zu den Themen Organisations-, Personal-, und Unterrichts- bzw. Schulsportentwicklung entfalten sich in den getroffenen Aussagen der Expert(inn)en einige Gender Status Beliefs (vgl. Kap. 2.1; 3.1.2). Diese Form von alltagstheoretischen Annahmen über genderrelevante Aspekte an Schulen repräsentiert bei der Bewertung

der einzelnen Auskünfte das in mehrerer Hinsicht problematische Verhältnis, das sich aufgrund der Reifizierungstendenzen bei der Reflexion des Themas Gender Mainstreaming ergibt (vgl. Kap. 5). Eine Analyse der qualitativen Daten bedarf daher einer systematischen Einordnung der Gender Status Beliefs. In diesem Kontext ergeben sich drei Ebenen, die getrennt voneinander zu betrachten sind:

1. Die Beschreibungen von Geschlechterverhältnissen an Schulen, deren (aktueller) Zustand auf wahrgenommene Gender Status Beliefs zurückgeführt wird (siehe dazu Kap. 6.6.1).
2. Die Problematisierungen von Gender Status Beliefs an Schulen, deren Veränderung angestrebt wird, weil sich hiermit die Hoffnung auf eine Veränderung von Geschlechterverhältnissen in Richtung Chancengleichheit – also auf das in Kapitel 2.2 definierte Ziel von Gender Mainstreaming an Schulen – verbindet (siehe dazu Kap. 6.6.2).
3. Die Ebene der unreflektierten Implikationen, die sich aufgrund von Gender Status Beliefs ergeben (siehe dazu Kap. 6.6.3).

Anhand der vorgelegten Analyse lässt sich zeigen, dass sich auch die Expert(inn)en bei der Reflexion des Themas Gender Mainstreaming an Schulen (mehr oder weniger bewusst) alltagstheoretischer Annahmen bedienen. Dies könnte dazu führen, dass einige Argumentationen zum Thema Gender Mainstreaming an Schulen Voraussetzungen und Anknüpfungspunkte beschreiben, deren Existenz erst durch einen Gender Status Belief legitimiert wird.

### **6.6.1 Gender Status Beliefs als Ursache für Geschlechterverhältnisse**

Der offensichtlichste Gender Status Belief, auf den in den Interviews als Ursache von Geschlechterverhältnissen zurückgegriffen wird, ist die Wahrnehmung der Differenz zwischen den Geschlechtern bezüglich ihrer Voraussetzungen, Beschreibung und Wirkung in verschiedenen Arbeits- und Lebenszusammenhängen.

„Und ich habe jetzt beinahe so einen Verdacht: Die Männer bewerben sich [auf Funktionsstellen, Anm. EG] und haben das gar nicht nötig, so ein Verfahren [Assessment-Verfahren, Anm. EG] im Vorfeld zu machen. Und sie kriegen dann trotzdem die Stellen. Also im Grunde lassen die Männer mal die Frauen sich qualifizieren und ziehen dann trotzdem dran vorbei“ (1).

Dass dieser Gender Status Belief nicht trivial ist, wird mit Blick auf die ersten Befunde zur Implementierung von Gender Mainstreaming deutlich: Während Andresen und Dölling (2005) feststellen, dass die von ihnen interviewten Akteure im öffentlichen Dienst Unterschiede und strukturelle Benachteiligungen von Frauen und Männern kaum wahrnehmen (vgl. Kap. 2.4), zeigt die Auswertung der vorliegenden Interviews, dass die Akteure an Schulen zwi-

schen Lehrerinnen und Lehrern geschlechtsbezogen differenzieren. Die Wahrnehmung geschlechtsbezogener Differenzen beruht u.a. auf der Beobachtung des offensichtlichen und auch bereits statistisch belegten Faktums: Der Dominanz der Lehrer in den Funktionsstellen, die eventuell verbunden ist mit der Konstituierung von Männerbünden (vgl. Kap. 3.3.1).

„Es ist nicht umsonst, dass viele Männer [...], es gibt noch genug Fachbereiche oder so Gruppierungen, sage ich jetzt mal, die auch wirklich daran arbeiten, möglichst ohne Frauen durchzukommen. Das gibt es noch. Und da sind gewisse Vorstellungen noch dahinter, wie eben: Ich bin verheiratet, ich habe eine Frau zu Hause und so soll es auch bleiben. Sie zieht meine Kinder groß und was wollen die Frauen jetzt noch im Beruf? Das gibt es noch genug“ (2).

Die Expert(inn)en stellen verschiedene Felder an Schulen dar, in denen sich geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten auf der Grundlage der stereotypen Differenzannahme ergeben. Im Folgenden werden einige dieser Felder exemplarisch angeführt. Mit der Auswahl dieser Beispiele werden jeweils zentrale Fragen der Organisations-, Personal- und Schulsportentwicklung aufgegriffen: Erstens der berufliche Aufstieg im Schulsystem – dieser Bereich erscheint für die Gestaltung geschlechtergerechter Schulstrukturen relevant. Zweitens das Interesse für Geschlechterfragen an Schulen, also ein für die Gestaltung einer geschlechtergerechten Schulkultur besonders wichtiger Aspekt. Damit eng verwoben erscheint drittens das Interaktionsverhalten der Lehrer(innen) in Fortbildungen zur Geschlechterpädagogik. Diese Bereiche betreffen die Ebenen der Organisations- und Personalentwicklung an Schulen. Schließlich ist die Jungenpädagogik im Schulsport anzuführen, also ein innovatives Element in der Schulsportentwicklung.

**Beruflicher Aufstieg im Schulsystem.** Die Akteure an Schulen nehmen die unterschiedlichen strukturellen Bedingungen wahr, die sich durch die Vereinbarung von hausarbeits- und berufsbezogenem Arbeitsvermögen für die Arbeits- und Lebensgestaltung von Lehrerinnen und Lehrern ergeben (vgl. Kap. 6.3). Einigen Expert(inn)en scheint es quasi *natürlich*, dass die Lehrerinnen das hausarbeits- und das berufsbezogene Arbeitsvermögen umsetzen – und das berufsbezogene Arbeitsvermögen in der Konsequenz (nur) als Teildeputat annehmen.

„[...] dass Frauen das Angebot der Teilzeitarbeit, das ja der öffentliche Dienst vorbildlich macht [...], dass die Frauen das natürlich mehr annehmen als Männer und dass dadurch die Zahl [der Frauen in Lehrämtern, Anm. EG] größer wird“ (5).

Die Zuschreibung der *Natürlichkeit* stellt dieses Faktum als unhinterfragbar dar. Die Attraktivität des Lehrberufes im öffentlichen Dienst für Frauen wird genau mit dieser Annahme begründet. Zwar bietet das Lehramt für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf besonders günstige Rahmenbedingungen, dass diese aber primär von Frauen wahrgenommen werden, erscheint als wirkungsmächtiger Gender Status Belief. Diese Annahmen begründen einmal

mehr einen Unterschied zwischen Lehrerinnen und Lehrern und sie manifestieren überdies die Sonderstellung der Lehrerin. Die Folge der doppelten Arbeitsbelastung ist ein eingeschränkter Einblick in die komplexen Vorgänge des berufsbezogenen Arbeitsvermögens.

„Frauen denken, das ist meine Erfahrung auch aus Gesprächen, häufig, Verwaltung ist eine trockene Materie: Da hocke ich hauptsächlich hinter dem Schreibtisch und habe eigentlich keine Gestaltungsmöglichkeit. Und [Frauen, Anm. EG] nehmen gar nicht wahr, dass über den durchaus verwaltungstechnischen Bereich hinaus sich unglaublich viel an Kontakt, Kommunikation, Konfliktlösung eigentlich ergibt und dass da genau ihre Fähigkeiten der Organisation, Kommunikation eigentlich gefordert wären. Frauen sind im Schulbereich eben sehr stark in den pädagogischen Feldern aktiv“ (12).

Die Lehrerinnen tendieren dazu, sich auf das Kerngeschäft – die Unterrichtstätigkeit – zu beschränken. So ergeben sich Schließungstendenzen für den beruflichen Aufstieg von Lehrerinnen (vgl. Kap. 6.4). Der Anschluss an das hausarbeitsbezogene Arbeitsvermögen bildet also letztlich eine Barriere für den beruflichen Aufstieg von Lehrerinnen.

**Interesse an Geschlechterfragen und an entsprechenden Fortbildungen.** Für geschlechtsbezogene Fragen an der Schule interessieren sich wesentlich mehr Lehrerinnen als Lehrer. Dieser Gender Status Belief führt zu der Annahme, Lehrerinnen seien für geschlechtsbezogene Fragen an Schulen zuständig, was den Angaben der Expert(inn)en nach auch die Partizipationsverhältnisse an Fortbildungen bestätigen: Mehr Lehrerinnen als Lehrer nehmen an Fortbildungen zu geschlechtsbezogenen Themen an Schulen teil. Allerdings scheint für Lehrer die Jungenpädagogik ein Thema zu sein, an dem sie ihr Interesse an geschlechterpädagogischen Fragen entwickeln (vgl. Kap. 6.5). Dieser neue, auf Männlichkeit bezogene Diskurs in der Geschlechterpädagogik eröffnet den Lehrern die Möglichkeit, sich für die Geschlechterpädagogik zu engagieren und sich damit eventuell zu identifizieren. Allerdings erscheint die mit dem geweckten Interesse verbundene Aussicht, dass Lehrer zukünftig in diesem Bereich auch pädagogisch aktiv werden, noch nicht gesichert, denn die Expert(inn)en äußern auch die Annahme, dass Lehrerinnen (zukünftig) für jungendpädagogische Anliegen zuständig sein könnten. Dies wird jedoch als problematisch eingeschätzt, denn für Lehrerinnen bildet die Jungenpädagogik durch das Gender-Crossing eine besondere Herausforderung (vgl. Kap. 6.2), der sie sich aber offenbar stellen möchten (vgl. Kap. 6.4). Diese Einschätzung in Kombination mit der Annahme, dass sich primär Lehrerinnen für geschlechtsbezogene Fragen an Schulen interessieren, zeigt, dass die umfassende Umsetzung jungendpädagogischer Anliegen noch vieler Fortbildungsangebote – ggf. speziell für Lehrer (vgl. Kap. 6.4) – bedarf.

**Interaktionsformen und -raten in Fortbildungen zur Jungenpädagogik.** In Fortbildungen für Jungenpädagogik an Schulen zeigen sich wiederum geschlechtsbezogene soziale Un-

gleichheiten. Lehrer interagieren in diesen Fortbildungen in einer Form, mit der sie Dominanz artikulieren und damit auch Männerbünde bilden (vgl. Kap. 3.1.3). Die Interaktionsformen und -raten der Lehrer verändern sich mit der Konstellation der Fortbildungsgruppe: Während Lehrer in gemischtgeschlechtlichen Gruppen ihre dominierende Stellung eher festigen und Zusammengehörigkeit signalisieren, zeigen sie in geschlechtshomogenen Gruppen Unsicherheiten und Gefühle, – und sie verlassen damit ihre dominierende Position.

„I3: Was ist der markanteste Unterschied zwischen den gemischten und den homogenen Gruppen? Exp.: Der markanteste Unterschied ist, finde ich, was man auch immer so lesen kann, dass Männer sehr oft das Wort ergreifen, als erste lange reden – in den gemischten Gruppen – sehr redundant sind und diese angeblich sachlichen Argumentationen: Ich habe aber gelesen oder ich kenne da jemanden. Und in geschlechtshomogenen Gruppen ist einfach auch aufgrund der Erfahrung, dass es das erste Mal ist, dass die meisten das so machen, so eine allgemeine Gespanntheit erst mal da, aber auch eine hohe Bereitschaft, sich authentischer zu geben. Und auch Gefühle zu zeigen, da wird dann immer auch viel gelacht“ (8).

Die Expert(inn)en unterscheiden nicht nur das Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer an sich, sondern auch das Verhalten der Lehrer in Ab- und Anwesenheit der Lehrerinnen. Die Präsenz der Lehrerinnen beeinflusst also das Interaktionsverhalten der Lehrer: Sie ziehen in der gemischtgeschlechtlichen Interaktion die Geschlechtergrenze. So perpetuieren sich verschiedene Gender Status Beliefs und erzeugen damit eine Arbeitsatmosphäre in gemischtgeschlechtlich besetzten Fortbildungen, die für alle Beteiligten eher als hinderlich denn als förderlich zu bewerten ist.

**Jungenpädagogik im Schulsport.** Im Schulsport spielt der Umgang mit dem Körper die zentrale Rolle (vgl. Kap. 4.3.1). Jungen aber haben ein problematisches Verhältnis zu ihrem Körper und stehen gesellschaftlich unter dem Druck, körperlich bzw. sportlich (Höchst-)Leistungen erbringen zu müssen (vgl. Kap. 6.2). Der Umgang mit dem Körper kann für Jungen angesichts dieser Anforderungen schwierig werden. Aus diesen Gender Status Beliefs wird geschlossen, dass Körperarbeit und der angemessene Umgang mit sportlicher Leistung bedeutungsvolle Elemente für Jungenpädagogik bilden, und dass der Schulsport daher für Jungenpädagogik relevant ist (vgl. Kap. 6.5.2). Hinzu kommt die Annahme, die inhaltlichen Sportinteressen der Jungen seien stark vom Angebot des organisierten Sports beeinflusst: Jungen nehmen in Sportvereinen primär Angebote zu Sportspielen wahr.

„[dass im Sportunterricht, Anm. EG] 80% Ballspiele gemacht werden. Und das ist ein Bereich, da sind die Mädchen einfach auch von ihrer, von ihren Interessen, von ihrer Vorbildung, von ihrer außerschulischen Sportaktivität nicht so dran interessiert, sagen wir erst mal, wie die Jungen [...]. Die Sportvereinsjungen kommen in die Schulen rein und wollen Ball spielen, setzen die Leute unter Druck. Und es wird gemacht, weil es auch meistens den Leuten entgegenkommt“ (9).

Die Sportsozialisation der Jungen verläuft in den Sportvereinen eher geschlechtsstereotyp und

fordert in der Konsequenz die (Re-)Produktion dieser geschlechtsstereotypen Vorstellungen im Schulsport ein. Daraus folgt für einen geschlechtssensiblen Schulsport, dass für die Jungen alternative inhaltliche Angebote zu machen sind. Zudem ergeben sich geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten im Schulsport, wenn Sportspiele wie bspw. Fußball dominieren: So können Jungen Leistung in einem Feld zeigen, in dem sie an ihre Erfahrungen anknüpfen. In Bezug auf die Mädchen wird vermutet, dass sie mit Ballsportspielen wenig Erfahrung haben, und dass sie mit diesen Inhalten im Schulsport weniger gute Leistungen zeigen. Überdies wird den Mädchen im (männlich konnotierten) Fußball eine eigene Spielweise bescheinigt, die mit der Spielweise der Jungen verglichen und nur in diesem Vergleich bewertet wird.

„[...] dass die Mädchen ganz anderen Zugang auch zum Sportspiel Fußball haben. Auch eine ganz andere Art und Weise zu spielen haben, und das im Grunde genommen auch ein Stückchen weit, wenn man es kritisiert, auch Mädchenspezifisch ist. Anders als bei den Jungen, die dann auch unter sich relativ stark, also immer wieder typisch sind, stark konkurrenz- und leistungsorientiert spielen. So dass man den Interessen der Mädchen durch die Geschlechtertrennung, phasenweise Geschlechtertrennung, gerecht werden kann als auch den Jungen gleichermaßen“ (10).

Den Maßstab für das richtige Fußballspiel bildet die Art, wie Jungen Fußball spielen – wenn gleich diese Art nicht unbedingt den Anforderungen eines erzieherisch orientierten Schulsports genügt, weil sie bspw. eher konkurrenzorientiert zu sein scheint (vgl. Kap. 4.4.1). So ergibt sich für Mädchen eine Sonderrolle in der Art und Weise, Fußball zu spielen. Diese Ansichten im Schulsport verstärken geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten und festigen geschlechtsstereotype Annahmen im Sport. Durch die Entwicklung des „Frauen- und Mädchenfußballs“ ergibt sich erneut ein Prozess, der im Leistungssport typisch ist für den Mädchen- und Frauensport: Es bildet sich eine Sportart mit spezifischen Regeln heraus – und die „Sondersportart Frauenfußball“ wird so – auch im Schulsport – etabliert (vgl. Kap. 4.3.1).

### **6.6.2 Problematisierte und im Sinne von Gender Mainstreaming an Schulen erwünschte Modifikation von Gender Status Beliefs**

Aus den zum Thema **Beruflicher Aufstieg im Schulsystem** in Kap. 6.6.1 genannten Gender Status Beliefs ergibt sich folgende Argumentationskette: Die Ausübung hausarbeitsbezogenen Arbeitsvermögens behindert den beruflichen Aufstieg an Schulen, und in dieser Situation befinden sich quantitativ (und *natürlich*) mehr Lehrerinnen als Lehrer, die konsequenterweise das berufsbezogene Arbeitsvermögen den Gesamtbedingungen ihres Lebensalltages, der u.a. durch die Ausübung hausarbeitsbezogenen Arbeitsvermögens geprägt ist, anpassen (müssen) und (nur) ein Teildeputat wahrnehmen (können). Das Teildeputat beschränkt den Einblick in Leitungstätigkeiten an Schulen und bringt schließlich eine Konzentration auf den Unterricht

als das Kerngeschäft an Schulen mit sich.

Diese Argumentationskette zeigt, dass die Verhinderung des beruflichen Aufstiegs von Lehrkräften, die berufs- und hausarbeitsbezogenes Arbeitsvermögen vereinbaren, strukturell bedingt ist. Das Problem in dieser Situation ergibt sich also weniger durch die Kombination beider Formen von Arbeitsvermögen, als dadurch, dass unter den gegebenen strukturellen Bedingungen nicht mehr als ein Teildeputat machbar scheint. Und das Teildeputat verhindert letztlich die Übernahme einer Führungsstelle. Diese Struktur ist zunächst faktisch gegeben – erst die Annahme, dass eher Lehrerinnen als Lehrer von ihr betroffen sind, trägt zur geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheit an Schulen bei.

Diese Argumentationskette und die ihr immanenten Probleme könnten zwar der Frauenförderung zugeordnet werden. Allerdings zeigen die Expert(inn)en, dass das Dilemma auch anhand struktureller Veränderungen, wie sie Gender Mainstreaming programmatisch anstrebt, aufgelöst werden könnte. Das Personalentwicklungsinstrument Job-Sharing wäre für die Umsetzung struktureller geschlechtsbezogener Chancengleichheit einzusetzen: Mit einem Teildeputat können Lehrer(innen) im Job-Sharing eine führende berufliche Position einnehmen. Der berufliche Aufstieg wird im Job-Sharing möglich, wenn die Lehrkraft nur ein halbes Deputat hat. Allerdings birgt das Job-Sharing auch eine Schwierigkeit: Mit dem Teildeputat ist auf einer führenden Position Mehrarbeit zu erwarten, denn eine 50%-Stelle in einer Führungsposition bedeutet in der Regel, mehr Zeit in den Beruf zu investieren, als ein halbes Deputat abdecken würde. Zwar gilt dieser Fakt der Mehrarbeit für alle Lehrkräfte, die im Job-Sharing tätig sind, aber wiederum wird er mit Blick auf die Lehrerinnen problematisiert (vgl. Kap. 6.4). Dieser Gender Status Belief, der sich im Zuge der innovativen Einführung von Job-Sharing an baden-württembergischen Schulen entfaltet, verweist auf das Folgende: Die Möglichkeiten, die sich für die Lehrkräfte, die hausarbeits- *und* berufsbezogenes Arbeitsvermögen vereinbaren (müssen), durch das Job-Sharing ergeben, werden (jedenfalls bislang) nicht für die strukturelle Förderung der Chancengleichheit der Geschlechter genutzt und bilden daher im Kontext von Gender Mainstreaming an Schulen ein Potenzial.

Die Expert(inn)en benennen neben dem beruflichen Aufstieg im Schulsystem weitere Themen, zu denen sich mit Gender Mainstreaming Lösungsstrategien ergeben könnten. Einige werden hier zunächst exemplarisch aufgezählt und im Folgenden ausgeführt. Die Themenwahl bezieht sich wiederum auf die Bereiche Organisation, Personal und Unterricht: Erstens die Begründung dafür, warum die Sichtweisen von Lehrerinnen bzw. Schülerinnen und Lehr-

ern bzw. Schülern an Schulen auf allen Ebenen vertreten sein sollten. Zweitens die geschlechtsbezogene Personalgewinnung, die im Schulsport eine Ausnahme bildet. Drittens kommen mit Gender Mainstreaming die zentralen Veränderungen der Geschlechterverhältnisse und deren Relevanz für die Schule in den Blick, – und nicht zuletzt damit gibt Gender Mainstreaming schließlich eine hinreichende Begründung, warum auch die Gestaltung des Unterrichts aus der Geschlechterperspektive prinzipiell zu hinterfragen ist.

**Schule als Gendered Organization.** In den Expert(inn)eninterviews zeigt sich, dass an Schulen der Wunsch besteht, dass die verschiedenen Sichtweisen der Männer bzw. Jungen und Frauen bzw. Mädchen auf allen Ebenen der Schule vertreten sind (vgl. Kap. 6.1; 6.1.4). Dieser Wunsch erscheint aus geschlechtertheoretischer Sicht gleichsam problematisch. Ein potenzielles Problem, das Gender Mainstreaming mit sich bringt, ist, dass die Akteure an Schulen annehmen könnten, im Schulsystem seien alle Handlungsebenen prinzipiell geschlechtlich konnotiert. Metz-Göckel und Kamphans (2005, S. 25) weisen darauf hin, dass diese Annahme an Schulen weit verbreitet ist (vgl. Kap. 2.5). Die Vielfalt der Perspektiven der Akteure verengt sich hier auf die zwei Gruppen Frauen und Männer – die Strukturkategorie Geschlecht also ist wirkungsmächtig. Die Fixierung auf diese zwei Sichtweisen verdeckt tendenziell, dass sich Lehrerinnen bzw. Schülerinnen je untereinander und Lehrer bzw. Schüler je untereinander unterscheiden, und sie verbirgt überdies, dass die sozialen Konstruktionen zu Männlichkeit und Weiblichkeit historisch stets im Wandel begriffen sind.

„Es gibt ja von [...] Runge so ein Bild von seinen Eltern, wo zwei kleine Kinder, das sind die Enkelkinder dann, dabei sind, und das sind beides Jungs. Aber in Kleidern und man würde sie, ich würde sie für Mädchen halten. Und daran kann man, denke ich, so ein Stückchen aufarbeiten, da ist die Frage: Was gilt als männlich? Was gilt als weiblich? Was ja auch historisch bedingt ist und sich verändert“ (3).

**Chancengleiche Personalgewinnung und der Sonderfall Schulsport.** Bei den Schulbehörden wird in der Personalgewinnung auf die Chancengleichheit der Geschlechter geachtet. Allerdings wird nur die bedingte Chancengleichheit (vgl. Kap. 2.2) eingehalten, über die repräsentative Chancengleichheit aber wird nichts gesagt. Die Frauenförderpläne (2000) zeigen, dass dieser einseitige Bezug auf die bedingte Chancengleichheit der Geschlechter geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten nicht zu überwinden vermag. Die Expert(inn)en von den Schulbehörden begründen die einseitige Bezugnahme auf die bedingte Chancengleichheit mit Hinweis auf das Landesgleichberechtigungsgesetz (vgl. Kap. 3.3.3). In Baden-Württemberg bildet der Schulsport hinsichtlich der Personalgewinnung eine Ausnahme.

„[...] natürlich darf das Geschlecht kein Auswahlkriterium sein. Nur im Blick auf ein bestimmtes Profil hin, wenn es jetzt bei Sport z.B. auch drum geht, dass ich jetzt eben eine Lehrkraft brauche für den Sport weiblich, also Mädchensport, dann ist es ja klar. Aber ansonsten darf – und da legen wir ja auch sehr viel

Wert drauf – dass Frauen und Männer da die gleichen Chancen haben“ (12).

In Bezug auf den Schulsport kann in der Personalgewinnung weder die bedingte noch die repräsentative Chancengleichheit eingehalten werden, solange die Vorgaben der Bildungspläne für den Sportunterricht eine Trennung der Geschlechter in den meisten Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I vorgeben (vgl. Kap. 4.3.2) – und solange sich mit der Geschlechtertrennung im Sportunterricht folgender Gender Status Belief verbindet: Die Jungen müssen von Sportlehrern und die Mädchen von Sportlehrerinnen unterrichtet werden. Die Geschlechtergerechtigkeit in der schulsportbezogenen Personalgewinnung ist also letztlich durch diese Vorgaben und Annahmen begrenzt. Bei der Einführung von Gender Mainstreaming im Schulsport müsste also zuerst eine Neuorientierung in den Bildungsplänen und erst in der Folge eine Umorientierung in der Personalgewinnung erfolgen.

**Gesellschaftliche Veränderungen aufgreifen.** Die Expert(inn)en nehmen die gesellschaftlichen Veränderungen der Geschlechterverhältnisse als für die Schule relevant wahr. Sie führen die aktuell voranschreitenden Veränderungen geschlechtsstereotyper Vorstellungen an: Es scheint nicht mehr eindeutig zu sein, dass die Männer überwiegend im Produktions- und die Frauen vorrangig im Reproduktionsbereich tätig sind.

„Also es ist so, dass wir auch, das von den Männern, die da sind, eine ganze Reihe haben, die in Teilzeit arbeiten. Also auch das ist jetzt nicht mehr grundsätzlich so, dass ein Mann der alleinige Ernährer ist und das Geld heimbringen muss“ (4).

Diese Annahme beziehen die Expert(inn)en zwar auch auf die Konstellation ihrer Kollegien, aber primär auf die Zukunft der Schüler(innen). Daher verbinden sich mit dieser Annahme vor allem geschlechterpädagogische Anliegen, da die Jungen und die Mädchen in Zukunft mit neuen, alternativen und weniger geschlechtsstereotypen – letztlich zunehmend hybriden – Partnerschafts-, Lebens- und Berufsvorstellungen konfrontiert werden. Für diese Zukunft sollen die Schüler(innen) nachhaltig gebildet werden, so dass sie die neuen Möglichkeiten konstruktiv aufgreifen und umsetzen können.

„Sich zu bewegen und sich da ohne auch eine Festlegung wieder zu bewegen. Also im Grunde über festgeschriebene Rollen hinaus, ja, in der Welt das zu erreichen, was sie [Schüler(innen), Anm. EG] sich auch vorstellen und wünschen. Und optimal dabei auch von uns [Lehrer(innen), Anm. EG] unterstützt zu werden“ (9).

**Kritisches Hinterfragen des Unterrichts.** Die mögliche Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen gibt Anlass dazu, die Debatte um die Koedukation weiterzuentwickeln (vgl. Kap. 6.5.1). Diese Möglichkeit der Umorientierung kann jede Lehrkraft aufgreifen, indem sie prüft, ob die Unterscheidungen zwischen Schülerinnen und Schülern mit der Struk-

turkategorie Geschlecht hinreichend zu erklären sind, oder ob nicht vielmehr Doing Difference – also die Orientierung an weiteren sozialen Differenzierungen wie Ethnie und soziales Milieu (sensu West & Fenstermaker, 1995) oder an fachlichen Differenzierungen (vgl. Kap. 6.1.3) – ein treffenderes Erklärungsmuster bietet. Auch die (selbst-)kritische Frage, ob die methodisch-didaktischen Anlagen des Unterrichts zu den Unterscheidungen der Geschlechter beitragen, ist zu stellen.

„Und das kann ich mir vorstellen, wäre eine sehr gute Möglichkeit, und ich würde sie nicht in erster Linie auf Mädchen und Jungen anlegen, aber natürlich gucken, hat es dann was mit Geschlecht zu tun? Ist es tatsächlich so, dass die Mädchen schneller was durchlaufen und die Jungen länger brauchen? Liegt das dann wieder möglicherweise an der Art meines Unterrichts?“ (3).

Im Schulsport würde dies bedeuten, die phasenweise Geschlechtertrennung, die als eine mögliche Lösung des Problems der inhaltsbezogenen Differenzierungen betrachtet wird (vgl. Kap. 6.6.1), mit eventuell weniger geschlechtsstereotypen Vorstellungen zu bewerten und entsprechend das „Konzept der Vielfalt“ (vgl. Kap. 6.5.3) zu entwickeln und umzusetzen.

### 6.6.3 Unreflektierte Implikationen

Auch die Expert(inn)en bedienen sich in ihren Darstellungen der Strukturkategorie Geschlecht und tragen damit zur Reifizierung bei (vgl. Kap. 2.6; 5). Die Nutzung der Strukturkategorie Geschlecht ist notwendig und zugleich problematisch – insbesondere im Kontext von Gender Mainstreaming. Eine Argumentation ohne Bezugnahme zur Strukturkategorie Geschlecht scheint bei der expliziten Thematisierung geschlechterpädagogischer und -politischer Anliegen kaum möglich. Die Reifizierung des Doing Genders ist zudem kaum vermeidbar, weil Alternativen zum System der Zweigeschlechtlichkeit nicht denkbar scheinen und wohl im Kontext von Schulen sozial wenig erwünscht sind.<sup>29</sup>

„[...] wenn man davon ausgeht, dass wir im Prinzip nicht damit leben können, ein drittes [Geschlecht, Anm. EG] zu akzeptieren, das verunsichert uns total in der Art und Weise, wie man damit umgeht, sondern in dieser Gesellschaft gilt: Zweigeschlechtlichkeit. Wobei ich das jetzt nicht mal wertend sagen will, weil: Ich kann es mir auch schwer anders vorstellen. Und ich glaube auch, dass wir da absolut weit von entfernt sind, wenn wir überhaupt dahin kommen wollen“ (3).

Angesichts dieser sozialen Fakten soll es im Folgenden also ausdrücklich *nicht* darum gehen, die Reifizierungstendenzen der Expert(inn)en „vorzuführen“, sondern vielmehr darum, exemplarisch aufzuzeigen, *wie* die Expert(inn)en durch ihre Aussagen zur Reifizierung geschlechtsstereotyper Vorstellungen beitragen. Das Ziel dieses Analyseschrittes ist es, die in

---

<sup>29</sup> Die eindrucksvolle Dokumentation und Interpretation des Falles A. Barbin – einem Hermaphroditen – zeigt die sozialen und körperlichen Probleme, denen die Menschen mit einer uneindeutigen Geschlechts-Zugehörigkeit in der Schule und in der Gesellschaft ausgesetzt sein können (Foucault, 1998).

Kapitel 6 dargelegten Befunde schließlich (selbst-)kritisch zu relativieren. Nicht zuletzt die Thematisierung von Gender und Gender Mainstreaming, die ich selbst in den Interviews eingebracht habe, trägt zur Reifizierung der Strukturkategorie Geschlecht bei.

**Das Interesse der Lehrer an Gender Mainstreaming.** Die Expert(inn)en problematisieren die distanzierte Haltung der Lehrer zu geschlechtsbezogenen Themen (vgl. Kap. 6.1), die scheinbar nur im Fortbildungen zu jungendpädagogischen Fragen überwunden wird (vgl. Kap. 6.6.1). So wird angenommen, es sei schwierig, die Lehrer oder Schulleiter – die Männer also – für die Anliegen von Gender Mainstreaming zu gewinnen. Dies wird als potenzielles Hindernis für Gender Mainstreaming an Schulen eingeschätzt. Die Darstellung dieser Schwierigkeiten wird abgeleitet aus dem Nicht-Engagement der Lehrer für geschlechtspädagogische Anliegen sowie aus der Distanzierung der Lehrer von den Frauenbeauftragten.

„Man [die Frauenbeauftragte, Anm. EG] ist ja das wandelnde schlechte Gewissen. Die Frauenbeauftragte kommt, jetzt darf man keine dummen Witze mehr machen! Oder gestern, wenn ich das erzähle, ich setz mich daneben, ich stell mich vor: ‚Ich bin Frau X.‘ ‚Ich kenne Ihren Namen, Sie sind doch die Frauenbeauftragte.‘ Und dann kommt irgendein blöder Witz: ‚Wir brauchen Männerförderung.‘“ (1).

Eine explizite Ablehnung der inhaltlichen Anliegen, die sich auf pädagogischer und schulstruktureller Ebene in der Perspektive geschlechterpolitischer Anliegen ergeben, führen die Expert(inn)en nicht an. Insgesamt mangelt es an der empirischen Überprüfung, inwiefern Lehrer dazu bereit sind, geschlechtsbezogene Anliegen auf der Unterrichtsebene umzusetzen.

**Männliche Dominanz an Schulen.** Die Expert(inn)en stabilisieren mit ihren Darstellungen der Schwierigkeiten, mit einem halben Deputat eine Führungsposition auszufüllen, die Darstellung, dass die Lehrerinnen für Führungspositionen schwer zu gewinnen sind (vgl. Kap. 6.4). Die Differenzen, die zwischen Lehrerinnen und Lehrern von den Akteuren wahrgenommen werden, unterstützen die Annahme, dass Lehrer an Schulen dominieren und dass diese männliche Dominanz in der Organisation Schule (vgl. Kap. 6.3) nicht unbedingt veränderbar erscheint. Insofern entsteht hier eine paradoxe Situation: Weder die Nichtwahrnehmung von Geschlechterdifferenzen, wie sie Andresen und Dölling (2005) konstatieren (vgl. Kap. 2.4), noch deren Wahrnehmung, wie sie in der vorliegenden Studie zu belegen war, führt direkt und unbedingt zur Auflösung geschlechtsstereotyper Annahmen.

„Ja, das ist ein Paradox, es ist eigentlich ein Paradox: Wir müssen es zum Thema machen, damit es sich entfernt. Aber ob es gelingt, weiß man nicht. Es gibt ja wirklich diese Paradoxien, die keine Lösung haben“ (2).

**Veränderungen in der Gesellschaft und Implikationen für geschlechterpädagogisches Handeln.** Wenngleich die Expert(inn)en darauf hinweisen, dass die gesellschaftlichen Verän-

derungen sich in geschlechterpädagogischen Anliegen niederschlagen (müssen), reifizieren sie durch die Unterscheidung von jungen- und mädchenbezogenen Themen: Die Jungen sind im Kontext der gesellschaftlichen Veränderungen primär von den zunehmend sich wandelnden Vorstellungen von Partnerschaften – also im privaten Bereich – betroffen, für Mädchen scheint primär die Auflösung geschlechtsstereotyper Konnotationen von Berufsbildern relevant (vgl. Kap. 6.1.3). Hier bildet sich wiederum ein Gender Status Belief ab, der als Begründungszusammenhang die jungen- und mädchenpädagogischen Anliegen an Schulen bestimmt und damit verdeutlicht, in welchen Bereichen die Jungen und die Mädchen zukünftig Veränderungen der Geschlechterverhältnisse mitgestalten sollten.

**Geschlechtertrennung im Schulsport.** Die Annahmen über die unterschiedlichen sportbezogenen Erfahrungen von Jungen und Mädchen (vgl. Kap. 6.6.2) führen zu der sportpädagogischen Entscheidung, phasenweise Geschlechtertrennung durchzuführen. Diese Beschreibungen wiederum festigen die Annahme, allein die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen im Schulsport könnte dem Anspruch geschlechterpädagogischer Konzepte bereits genügen (vgl. Kap. 6.5.2): In geschlechtshomogenen Gruppen werden aber sportbezogene Differenzen, die zwischen Jungen und Mädchen z.B. hinsichtlich der Ballsportarten angenommen werden, einerseits eingeebnet in der Gruppe, andererseits werden leistungsbezogene und soziale Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen für die Schüler(innen) nicht mehr wahrnehmbar. Weder die Orientierung an geschlechtsstereotypen Rollen wird aufgebrochen (vgl. Kap. 4.4.3), noch können sie im geschlechtsheterogenen Kontext kritisch reflektiert werden, noch kann die methodisch-didaktische Ebene den Bedürfnissen der Lerngruppe angepasst werden, ohne einen Teil der Gruppe zu benachteiligen. Die Mädchen werden z.B. im Fußball aufgrund ihrer mädchenspezifischen Spielweise (vgl. Kap. 6.6.2) von der Klasse getrennt – vielleicht auch, um vor der Spielweise der Jungen geschützt zu werden. Ein reflektierender Austausch jedoch findet eher nicht statt. Insofern bilden die schulsportbezogenen Gender Status Beliefs für die Entwicklung geschlechtssensibler Schulsportkonzepte potenziell Barrieren.

## 6.7 Resümee

Die Gender Status Beliefs wirken an Schulen auf der organisationskulturellen Ebene, und sie sind aus dreierlei Perspektiven für Gender Mainstreaming an Schulen relevant: Sie bilden den Ausgangspunkt, den Indikator und die Zielperspektive für Gender Mainstreaming an Schulen, weil sie als unreflektiert (re-)produzierte Unterscheidungen zwischen Lehrerinnen und Lehrern bzw. zwischen Schülerinnen und Schülern geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten

hervorbringen. Auf der Grundlage der Gender Status Beliefs ergeben sich auch die Zielgruppen für Gender Mainstreaming an Schulen: Es werden diejenigen Akteursgruppen an Schulen Zielgruppen als für Gender Mainstreaming eingeordnet, die sich eindeutig mit der „Strukturkategorie Geschlecht“ identifizieren lassen. Die „Strukturkategorie Geschlecht“ also bildet bei den Akteuren an Schulen eine wirkmächtige Differenz. Zwar scheint diese Einschätzung richtig – im Sinne von Gender Mainstreaming – und daher angemessen, denn die gleichwertige und gleichrangige Beteiligung von weiblichen und männlichen Akteuren auf allen Ebenen ist an Schulen erwünscht. Gleichsam aber überlagern die Funktionen, die die Akteure an der Schule wahrnehmen (müssen), die „Strukturkategorie Geschlecht“. Diese Überlagerung legt den Akteuren in der Praxis nahe, dass Gender Mainstreaming und damit die Zielstellung der Chancengleichheit der Geschlechter an Schulen irrelevant sein könnte. Darauf, dass an Schulen neben der „Strukturkategorie Geschlecht“ weitere soziale Kategorisierungen relevant sind, weist ebenfalls das „Konzept der Vielfalt“. Dieses Konzept kristallisiert sich hier als in der Perspektive des Gender Mainstreamings wichtiges Konzept für den (Sport-)Unterricht heraus, ist allgemein gehalten, und es verdeutlicht zweierlei: Erstens sind die Konkretisierungen spezifischer geschlechterpädagogischer Unterrichtskonzepte wenig bekannt, und zweitens gibt es implizit Hinweise darauf, dass im Unterricht neben der „Strukturkategorie Geschlecht“ weitere Differenzen unter Schüler(inne)n relevant sind. Insofern erscheint das „Konzept der Vielfalt“ im Kontext von Gender Mainstreaming tatsächlich bedeutsam und sollte die sozialen Dimensionen (Ethnie, soziales Milieu) ebenso berücksichtigen wie die schulrelevanten Dimensionen (z.B. Leistungsniveau). Insbesondere, weil sich aus der Sicht der Praxis durch die sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen neue Bildungsaufgaben ergeben, die in diesem „Konzept der Vielfalt“ aufgenommen zu sein scheinen. Offenbar reagieren Lehrer(innen) sensibel auf die jüngst veröffentlichten Erkenntnisse zur Benachteiligung der Jungen an Schulen (bspw. Stanat & Kunter, 2001), denn für dieses Thema interessieren sich auch Lehrer. Dieses Interesse der Lehrer fällt auf, da sie im Allgemeinen eher als an geschlechtsbezogenen Fragen wenig interessiert wahrgenommen werden.

Für die Initiator(inn)en für Gender Mainstreaming ergibt sich die Notwendigkeit, die „Machbarkeit“ von Gender Mainstreaming an Schulen sicher zu stellen. Hierzu sollten sie sich zunächst selbst die rationalen Begründungen für Gender Mainstreaming an Schulen aneignen, so dass sie den emotionalen Begründungen und Widerständen, die die rationalen Begründungen vielleicht überlagern, vernünftig entgegen treten können. Die rationalen Begründungen für Gender Mainstreaming könnten sich die Initiator(inn)en z.B. in einem Gender Training an ihr-

er Schule aneignen. Durch die Gender Trainings könnten sie sich auch die notwendigen Zeitressourcen für die Implementierung von Gender Mainstreaming an der Schule nehmen. Zeit benötigen die Akteure an Schulen ebenfalls, um aus der „Erfahrung“ mit Gender Mainstreaming zu „lernen“. Und um *systematisch* lernen zu können, ist neben der Zeit auch und primär die Evaluation der Implementierung von Gender Mainstreaming an der Schule nötig. Im Rahmen der Evaluation kann der nächste „Handlungsschritt“ geplant werden – und so wird aus der „Handlung“ eine „Erfahrung“ und führt zu neuer, auf empirischer Basis korrigierter „Handlung“. Darüber hinaus können „Handlung“ und „Erfahrung“ über die Evaluation einerseits individuell generiert werden, und andererseits in den Rahmen der Organisation einfließen bzw. allen Individuen der Organisation zugänglich werden. So kann Lernende Schule mit der Einführung von Gender Mainstreaming synergetisch verbunden werden.

An Schulen erscheint die „Un-Gleichrangigkeit“ der Lehrerinnen und Lehrer besonders problematisch. Die „Un-Gleichrangigkeit“ entsteht, weil die „Strukturkategorie Geschlecht“ auf die Lehrkräfte bezogen und zugleich mit der Wahrnehmung des berufs- und hausarbeitsbezogenen Arbeitsvermögens verknüpft wird. Aus der Verbindung aus „Geschlecht und Arbeitsvermögen“ ergibt sich eine problematische Situation bezüglich des beruflichen Aufstiegs für diejenigen Lehrkräfte, die beide Arbeitsvermögen wahrnehmen, – und das sind meist die Lehrerinnen. Dieser Umstand begünstigt schließlich die Herausbildung von Männerbünden an Schulen. Darüber hinaus verweist sie darauf, dass es besonders bedeutsam ist, Gender Mainstreaming auf die Zielgruppe der Lehrer(innen) zu beziehen. Dieser Aspekt und dessen Bedeutsamkeit aber scheinen bislang in der Praxis unterzugehen, denn hier werden die Zielgruppen Schulleiter(innen) und Schüler(innen) im Kontext der Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen fokussiert.

## **7 Fragestellungen zu Gender und Gender Mainstreaming an Schulen und im Schulsport**

Die für die zweite empirische Untersuchungsphase an den baden-württembergischen Gymnasien, Real- und Hauptschulen (es handelt sich um die schriftliche Befragung der Schulleiter(innen) und der Sportlehrkräfte, die zugleich in der Funktion der Fachbereichsleitung Sport sind, vgl. Kap. 5.2) maßgeblichen Fragestellungen und Annahmen werden im Folgenden dargestellt. Diese Fragestellungen und Annahmen ergeben sich aus dem theoretischen Rahmen (vgl. Kap. 2; 3; 4; insbesondere 3.4; 4.5) sowie aus den Befunden der Interviews mit den Expert(inn)en (vgl. Kap. 6).

Die Fragestellungen und die Annahmen werden der im Theorierahmen gegebenen Systematik entlang dargestellt: In Kapitel 7.1 werden die Fragestellungen zum Bereich der geschlechtsbezogenen Organisationsentwicklung vorgestellt. In Kapitel 7.2 werden die Fragen und die Annahmen dargestellt, die sich im Kontext geschlechtsbezogener Personalentwicklung an Schulen ergeben. Schließlich werden in Kapitel 7.3 die Fragestellungen dargestellt, die sich zum Thema geschlechtsbezogene Schulsportentwicklung ergeben.

### **7.1 Fragen zur geschlechtsbezogenen Organisationsentwicklung an Schulen**

Gender Mainstreaming ist ein Top-down-Programm. Die Schulleiter(innen) sind in Baden-Württemberg Dienstvorgesetzte (vgl. Kap. 3.1.1). Auch die Expert(inn)en weisen auf die zentrale Rolle der Schulleiter(innen) im Kontext von Gender Mainstreaming an Schulen hin (vgl. Kap. 6.1.1). Daher sind sowohl die Haltung, die die Schulleiter(innen) dem Programm entgegenbringen, als auch die Frage, ob die Schulleiter(innen) Gender Mainstreaming schon in ersten Schritten thematisiert oder umgesetzt haben, zu untersuchen.

Schulstrukturell verankerte geschlechtsbezogene Chancengleichheit zeigt sich an der geschlechtsbezogenen Verteilung der Machtverhältnisse und wird hier eventuell auch stabilisiert. An der Besetzung der Schulleitung ist die geschlechtsbezogene Verteilung der Machtverhältnisse an Schulen abzulesen (vgl. Kap. 3.1.1). Zudem weist die Besetzung der im Job-Sharing besetzten Führungsstellen darauf hin, ob die mit dem Job-Sharing verbundenen Chancen der Laufbahngestaltung (vgl. Kap. 3.3.2) gleichermaßen auf Lehrerinnen und Lehrer verteilt werden. Auf die Relevanz beider Bereiche haben auch die Expert(inn)en hingewiesen (vgl. Kap. 6.1.1; 6.4).

Die Aussagen Expert(inn)en weisen darauf hin, dass schulstrukturell die Geschlechterverhältnisse unter den Schüler(inne)n relevant sind. Hierbei ist die Partizipation in den eigens für die Schüler(innen) eingerichteten Gremien relevant. Die Expert(inn)en geben an, dass die Partizipation der Schüler(innen) in ihren Gremien bedingt und auch repräsentativ chancengleich ist (vgl. Kap. 6.1.3). Die Geschlechterverhältnisse in diesem Bereich werden untersucht, um zu sehen, ob sich die Einschätzungen der Expert(inn)en auf breiter Basis bestätigen. Zur Klärung der Geschlechterverhältnisse unter den Schüler(inne)n auf der schulkulturellen Ebene werden zudem solche Interaktionsformen und -inhalte unter Schüler(inne)n fokussiert, die kooperativ sind und solche, die ausgrenzend wirken. Die Resultate ergänzen ggf. die Befunde der Interaktionsstudie von Enders-Dräger und Fuchs (1993) (vgl. Kap. 4.1).

Geschlechtsbezogene Zuweisungen in Interaktionen unter den Lehrkräften sind bislang nicht erfasst worden (vgl. Kap. 3.1.3). Daher werden verschiedene Interaktionsformen und -inhalte unter den Lehrer(inne)n untersucht – u.a. zu geschlechtsbezogenen Fragen und zu Fragen der Schulentwicklung. In diesem Kontext wird auch die geschlechtsbezogene Zuschreibung hausarbeitsbezogener Tätigkeiten, die an Schulen relevant sind, geprüft. Möglicherweise begünstigen die Interaktionsmuster unter den Lehrkräften die Herausbildung von Männerbünden (vgl. Kap. 3.1.1; 6.6.1).

Die schulinternen programmatischen Schriften sind die zentralen Steuerinstrumente für die Schulentwicklung (vgl. Kap. 3.3.2; 6.3.1). Die bereits bestehenden Leitbilder an Schulen sind hinsichtlich der Geschlechterperspektive zu evaluieren. Hierbei interessiert, ob die Chancengleichheit der Geschlechter in den in den Leitbildern als Zielperspektive aufgenommen ist, und ob sich diese Zielperspektive sowohl auf die Organisation als auch auf die Akteure an Schulen – und insbesondere auf das Personal – bezieht. So könnte eine günstige Basis für die Lernende Schule gebildet werden (vgl. Kap. 3.3).

Geschlechtsbezogene Organisationsentwicklung kann in der Lernenden Schule mit Hilfe der 3-R-Methode betrieben werden. Im Kontext der 3-R-Methode an Schulen wird untersucht, ob den Schulleiter(inne)n die gesetzlich geforderten geschlechtsdifferenzierten Statistiken vorliegen, in denen der Anteil der weiblichen Beschäftigten auszuweisen ist (vgl. Kap. 3.3.3). Diese Statistiken bilden die Basis für die 3-R-Methode, die – wie auch die Expert(inn)en empfehlen – bei der Implementierung von Gender Mainstreaming an Schulen zu nutzen wäre (vgl. Kap. 3.3; 6.3). Um aus den Statistiken zu lernen, könnten die Schulleiter(innen) diese Statistiken mit ihrem Schulleitungsteam bzw. mit ihrem Kollegium diskutieren. Am Umgang mit den

vorhandenen Statistiken zeigt sich, wie die geschlechtsbezogenen Partizipationsverhältnissen schulkulturell wahrgenommen werden (vgl. Kap. 3.1.2). Die Frage ist, ob mit den Partizipationsverhältnissen offen umgegangen wird, oder ob sie „versteckt“ werden. Zudem kommt in diesem Kontext die schulexterne Evaluation durch die Schulbehörden in den Blick. Da diese aber noch eher jung ist (vgl. Kap. 3.3.2; 6.3.3), kann in dieser Studie nur die Bereitschaft der Schulleiter(innen) zur Evaluation im Kontext von Gender Mainstreaming fokussiert werden.

## **7.2 Fragen zur geschlechtsbezogenen Personalentwicklung an Schulen**

Geschlechtsbezogene Personalentwicklung an Schulen besteht aus Personalgewinnung und Personalführung. Für eine geschlechtsbezogen chancengleiche Personalgewinnung sind in Bewerbungsverfahren sowohl die bedingte Chancengleichheit als auch die repräsentative Chancengleichheit im Kollegium zu bedenken (vgl. Kap. 3.2.1). Für Personalgewinnung steht das Instrument Schulscharfe Stellenausschreibung zur Verfügung (vgl. Kap. 3.3.2). Die Expert(innen) weisen darauf hin, dass die Nutzung der Instrumente der Personalgewinnung nicht selbstverständlich erscheint (vgl. Kap. 6.4). Zu untersuchen ist also, wie die Schulleiter(innen) die Themen Chancengleichheit und Personalgewinnung kombinieren: Ob sie also das neue Instrument Schulscharfe Stellenausschreibung überhaupt nutzen und ob sie dieses Instrument im Sinne einer repräsentativen Chancengleichheit der Geschlechter einsetzen.

Um geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten in der Personalführung, die sich aus Personalbeurteilung und Personalberatung zusammensetzt, zu vermeiden, sollten die Schulleiter(innen) sich selbst hinsichtlich geschlechtsbezogener Fragen in der Personalentwicklung fortbilden. Personalführung beruht auf wechselseitiger Verständigung zwischen Schulleitung und Lehrkraft. Es gibt Hinweise darauf, dass die Lehrkräfte Vorbehalte gegen die neuen Instrumente der Personalführung haben könnten (vgl. Kap. 3.2.2). Zudem wird untersucht, ob die Schulleiter(innen) wahrnehmen, ob die Lehrer(innen) Personalführung als Top-down-Maßnahme erleben. Falls sich die Lehrkräfte der Personalführung entziehen, entsteht für die Schulleiter(innen) ein Dilemma (vgl. Kap. 3.2.2). Wenn die Verständigung zwischen der Schulleitung und dem Kollegium nicht reibungslos verläuft, sind die von der Leitung gewünschten Innovationen kaum realisierbar. Dies wäre auch für die Umsetzung von Gender Mainstreaming an Schulen ungünstig.

Die Personalbeurteilung bildet ein zentrales Element für die Gestaltung der beruflichen Laufbahn an Schulen. Damit die Personalbeurteilung chancengleich verlaufen kann, ist den Hinweisen der Expert(inn)en nach die Transparenz der Personalbeurteilungsverfahren zu gewähr-

leisten. Aber nicht nur die Transparenz der Personalbeurteilung selbst, sondern auch die Transparenz der Tätigkeiten, die mit der Führung einer Schule verbunden sind, dient der Chancengleichheit in der Personalentwicklung an Schulen – diesen Aspekt deuten die Expert(inn)en ebenfalls an. Zudem weisen die Expert(inn)en darauf hin, dass in Personalbeurteilungen möglichst alle Kompetenzen der zu beurteilenden Lehrkraft einbezogen werden sollten, um geschlechtsstereotype Vorstellungen zu vermeiden. Insbesondere die Genderkompetenz sowie die in der Familienarbeit erworbenen Kompetenzen der Lehrer(innen) müssten in der Perspektive des Gender Mainstreamings bei den Beurteilungskriterien berücksichtigt werden (vgl. Kap. 3.2.2; 6.4).

In den Gesprächen zwischen der Schulleitung und den zu beurteilenden bzw. zu beratenden Lehrkräften sind geschlechtsstereotype Vorstellungen relevant (vgl. Kap. 3.2.2). Diese könnten sich an den Inhalten in Personalberatungsgesprächen zeigen – wie z.B. an der Zuschreibung des Themas Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu Lehrerinnen und/oder zu Lehrern.

Schließlich ist zu prüfen, ob Frauenförderung als einem Teil von Gender Mainstreaming in der Personalberatung an Schulen relevant ist (vgl. Kap. 2.2; 3.2.2). Die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass dieser Teil der Doppelstrategie des Gender Mainstreamings für Schulen aktuell noch besonders wichtig ist (vgl. Kap. 6.4). Die Beratungen zur Teilnahme an Führungskräfteveranstaltungen sowie die Beratung von Frauen, wenn Funktionsstellen ausgeschrieben sind, tragen zur Frauenförderung bei. Zu untersuchen ist, ob die Schulleiter(innen) in diesem Sinne Frauenförderung betreiben.

### **7.3 Fragen zur geschlechtsbezogenen Schulsportentwicklung**

Die Untersuchung basiert auf dem vorgelegten Modell zur geschlechtsbezogenen Qualität des Unterrichts, das so auch für den Schulsport gültig ist (vgl. Kap. 4.2, Abbildung 3). In der Genderanalyse werden die Input-Qualität und die Prozess-Qualität berücksichtigt. Die Aspekte der kurzfristigen Output-Qualität werden in der Genderanalyse als Absichtserklärungen bei der Prozess-Qualität einbezogen. Die langfristige Outcome-Qualität kann hier nicht gemessen werden, da es sich bei dieser Studie um eine Querschnittsstudie handelt.

Die Input-Qualität gliedert sich in die *Orientierungs-Qualität* und in die *schulexterne* bzw. *schulinterne Struktur-Qualität*. Die geschlechtsbezogene *Orientierungs-Qualität* ist durch die Professionalisierung und den Umgang mit fachbezogenen Belastungen seitens der Sportlehrkräfte bestimmt. Untersucht werden die Genderkompetenz der Sportlehrkräfte, die direkt für

die Umsetzung geschlechtssensiblen Schulsports bedeutsam sind (vgl. Kap. 4.4.2). Genderkompetenzen eignen sich die Sportlehrerkräfte insbesondere im sportwissenschaftlichen Studium und im Vorbereitungsdienst an (vgl. Kap. 4.1; 6.4). Zu prüfen ist, wie häufig Sportlehrkräfte sich in der Lehrer(innen)aus- und -fortbildung mit geschlechtsbezogenen Fragen beschäftigt haben bzw. beschäftigen. Im Kontext von Gender Mainstreaming bildet auch die geschlechterpolitische Haltung der Sportlehrkräfte einen Teil von Genderkompetenz. Daher wird auch untersucht, ob die Sportlehrkräfte das politische Programm Gender Mainstreaming kennen und sich dafür – auch im Kontext von Sport – interessieren.

Zu klären sind auch die verschiedenen Belastungsmuster, die sich für die Sportlehrer(innen) im Unterricht mit Jungen und Mädchen bzw. gemischtgeschlechtlichen Gruppen ergeben. Für Sportlehrkräfte können aggressive bzw. disziplinlose Verhaltensweisen bzw. der Rückzug der Schüler(innen) aus dem Schulsport besonders belastend sein (vgl. Kap. 4.1). Möglicherweise entstehen unterschiedliche Belastungsmuster, wenn Sportlehrkräfte vorrangig bestimmte geschlechtsbezogene Konstellationen der Sportklassen unterrichten.

Für die Einschätzung der geschlechtsbezogenen *externen Struktur-Qualität* sind die administrativ zugeteilten Stundenkontingente und deren schulintern bestimmte geschlechtsbezogene Verteilung (vgl. Kap. 4.3.2) zu untersuchen. Der Analyse dienen die in den Stundentafeln der Schulen für den Sportunterricht zugeteilten Sportstunden, über die die Fachbereichsleitungen Sport Auskunft geben können. Schließlich wird die schulexterne Struktur-Qualität durch den Erziehungs- und Bildungsplan für den Schulsport bestimmt, dessen Beitrag zur geschlechtsbezogenen Schulsportentwicklung bereits behandelt wurde (vgl. Kap. 4.3.2). Die Befunde der Analyse der Erziehungs- und Bildungspläne (1994) werden in der Gesamtbeurteilung der geschlechtsbezogenen schulexternen Input-Qualität des Schulsports (vgl. Kap. 9.2) nochmals aufgegriffen.

Die geschlechtsbezogene *schulinterne Struktur-Qualität* wird im Wesentlichen durch die inhaltliche Ausrichtung der schulinternen programmatische Schriften zum Schulsport bestimmt (vgl. Kap. 3.3.2; 4.2; 4.4). Möglicherweise ist deren Qualität durch den Anteil der fachfremd unterrichtenden Sportlehrkräfte beeinflusst (vgl. Kap. 4.4.1). Untersucht wird insbesondere, welchen Stellenwert die Zielperspektive geschlechtsbezogene Chancengleichheit (vgl. Kap. 4.4.2) und die dazugehörigen fachdidaktischen Konzepte der Mädchen- bzw. Jungenparteilichkeit in der Organisation des Schulsports an Schulen haben (vgl. Kap. 4.4.3). Zudem wird die Angebotsstruktur im regelmäßig durchgeführten außerunterrichtlichen Schulsport sowie

deren geschlechtsbezogene Verteilung untersucht (vgl. Kap. 4.3.2).

Für die Beurteilung der geschlechtsbezogenen Aspekte in der *Prozess-Qualität* sind folgende Aspekte von Bedeutung:

1. Die Bezugnahme der Schulfunktionen auf die Geschlechterperspektive.
2. Der Einsatz von geschlechtsbezogenen Zielperspektiven – u.a. die Leistungsbewertung.
3. Der geschlechtergerechte Einsatz der Inhalte.
4. Der geschlechtergerechte Einsatz von Methoden.
5. Der reflektierte Einsatz von Koedukation und von Mädchen- und Jungenparteilichkeit.<sup>30</sup>

Untersucht wird der Zusammenhang von geschlechtsbezogenen Unterscheidungen und den drei Schulfunktionen (vgl. Kap. 3.3.1), wie sie den Angaben der Expert(inn)en nach z.B. in Gender Trainings reflektiert werden könnten (vgl. Kap. 6.3.2). Die Selektionsfunktion zeigt sich an der Verteilung der Schüler(innen) auf die drei Bildungsgänge der Sekundarstufen I und II. Die Qualifikationsfunktion bezieht sich auf die geschlechtsbezogene Verteilung innerhalb der Bildungsgänge. Die Legitimationsfunktion weist im Zusammenhang mit Gender direkt auf die Frage, welchen Beitrag die verschiedenen Schulfächer zur Herstellung demokratischer Geschlechterverhältnisse leisten können, weil so die Verknüpfung übergeordneter Erziehungsziele mit verschiedenen inhaltlichen Bereichen nachvollzogen werden kann. Vor allem ist der Stellenwert des Schulsports im Fächerkanon zu der Frage, welchen Beitrag die verschiedenen Schulfächer zur Herstellung demokratischer Geschlechterverhältnisse leisten können, zu untersuchen.

Um den Einsatz von geschlechtssensibel formulierten Zielperspektiven, Inhalten und Methoden zu untersuchen, wurden die Sportlehrkräfte befragt. Geprüft wird, ob die Sportlehrkräfte geschlechtsbezogene Ziele eigens als Perspektive für ihren Unterricht formulieren. Dabei spielt eine Rolle, ob *alle* Schüler(innen) an Bewegung, Sport und Spiel herangeführt und aktiviert werden sollen (vgl. Kap. 4.4.2). Auf die Relevanz dieses Punktes weisen auch die Expert(inn)en hin (vgl. Kap. 6.5.2). Dieser Aspekt, der eigentlich zu der Output-Qualität zuzuordnen ist, wird hier als Absichtserklärung bei der Prozess-Qualität des Sportunterrichts integriert. Zudem wird erfragt, ob die Lehrkräfte beabsichtigen, die Leistungsmessung geschlechtssensibel zu gestalten.

---

<sup>30</sup> Die Aspekte, die sich auf die Reflexion über geschlechtsbezogene Fragen und über persönliche sport- und geschlechtsbezogene Ansichten beziehen (vgl. Kap. 4.2, Abbildung 3), sind hier nicht aufgenommen worden.

Der Einsatz der Inhalte ist für die Gestaltung geschlechtersensiblen Schulsports relevant (vgl. Kap. 4.4.2). In diesem Kontext ist folgende – aus den Interviews mit den Expert(inn)en resultierende – Annahme zu untersuchen: Je lieber Sportlehrkräfte selbst einen bestimmten Inhalt (Sportart) in ihrer Sportbiographie realisiert haben, desto lieber unterrichten sie diese Sportart im Sportunterricht (vgl. Kap. 6.5.2). Träfe diese Annahme zu, gäbe dies Hinweise auf eine Tradierung der (europäischen) Sportkultur und der ihr inhärenten geschlechtsstereotypen Vorstellungen (vgl. Kap. 4.3.1) sowie darauf, dass die inhaltliche Erweiterung des Schulsports mit eher ungewöhnlich erscheinenden körperbezogenen Aktivitäten, wie sie von den Expert(inn)en vorgeschlagen wird (vgl. Kap. 6.5.2), eher noch auf sich warten lassen wird.

Ein weiteres Merkmal für geschlechtssensiblen Schulsport bildet die methodische Ausrichtung (vgl. Kap. 4.4.2). Auch die Expert(inn)en betonen die Bedeutung der methodischen Gestaltung für geschlechtssensiblen Unterricht (vgl. Kap. 6.5.2). Untersucht wird, welche Unterrichtsmethoden – zusammengefasst als deduktiver und induktiver Methodenkanon (vgl. Kap. 4.4.2) – Sportlehrkräfte in verschiedenen Unterrichtsformen bevorzugen, und welche Methoden sie als förderlich für die Schüler(innen) einschätzen – und zwar auch zur Motivation leistungsschwacher Schüler(innen). Die Expert(inn)en verweisen darauf, dass in der Wahrnehmung der Schüler(innen) neben der Strukturkategorie Geschlecht auch Leistungsdifferenzen relevant sind (vgl. Kap. 6.1.3; 6.5.3; 6.7), und daher wird hier die Verbindung von sportlicher Leistungsfähigkeit und Geschlecht fokussiert.

Im Kontext geschlechtsbezogener Konzepte im Schulsport sind die Erfahrungen der Sportlehrkräfte mit der Koedukation und mit der Geschlechtertrennung relevant. Koedukation bedeutet hier zunächst die gemischtgeschlechtliche Konstellation der Sportgruppen und nicht direkt die Reflexive Koedukation (vgl. Kap. 4.3.3). Untersucht wird in diesem Kontext, ob und wie sich die Schulen im Fach Sport an die Vorgaben der zum Untersuchungszeitpunkt verbindlichen Erziehungs- und Bildungspläne (1994) halten, und wie sie ihre Optionen nutzen, die sich bei der Wahl der geschlechtsbezogenen Gruppen-Konstellation im Sport in den Jahrgangsstufen 5/6 und 12/13 bieten (vgl. Kap. 4.3.2). Darüber hinaus wird geprüft, ob Koedukation im Schulsport in den Jahrgangsstufen 7 bis 11 realisiert wird, wie es den Ausführungen der Expert(inn)en nach möglich ist (vgl. Kap. 6.5.2). Zudem sind die Gründe für die Durchführung koedukativen Sportunterrichts zu klären.

## 8 Fragebogenstudie

In Kapitel 8 werden die für die Genderanalyse relevanten Befunde aus der schriftlichen Befragung an den baden-württembergischen Gymnasien, Real- und Hauptschulen präsentiert. Die Befragung hat sich an die Schulleiter(innen) und an diejenigen Sportlehrkräfte, die in der Funktion der Fachbereichsleitung Sport tätig sind, mit jeweils einem eigenen Fragebogen gerichtet (vgl. Kap. 5; 5.2). In Kapitel 8.1 wird der Überblick über den Rücklauf der Fragebögen gegeben. Darüber hinaus werden der Umfang der beiden Datensätze und die quantitativen Geschlechterverhältnisse an Schulen gekennzeichnet. Danach werden die in den Kapiteln 7.1 bis 7.3 dargelegten Fragestellungen und Annahmen systematisch beantwortet. Aufgrund der Problematik der Reifizierung werden die Befunde nicht nur entlang der Kategorie Geschlecht differenziert, sondern z.B. auch entlang der Schulform (vgl. Kap. 5).

### 8.1 Stichprobenbeschreibung und Rücklauf der Fragebögen

Beide Fragebögen wurden an alle öffentlichen baden-württembergischen Gymnasien (N=375) und Realschulen (N=414; jeweils Stand: Schuljahr 2003/04) – also als flächendeckende Vollerhebung – versandt. Baden-Württemberg hat zum Erhebungszeitpunkt insgesamt 1.171 öffentliche Haupt- und Werkrealschulen, jedenfalls konnten von dieser Anzahl baden-württembergischer Haupt- und Werkrealschulen die Schuladressen via Internet ermittelt werden (Stand: Schuljahr 2003/04). Aus (zeit-)ökonomischen Gründen aber konnten in der vorliegenden Studie die Haupt- und Werkrealschulen Baden-Württembergs nicht vollständig einbezogen werden. Daher wurde aus der Grundmenge N=1.171 der öffentlichen Haupt- und Werkrealschulen Baden-Württembergs per SPSS<sup>31</sup> eine Zufallsstichprobe von N=400 gezogen. Die Zahl 400 wurde gewählt, da sie sich der Grundmenge der Gymnasien und Realschulen annähert. Die Stichprobenziehung hat sich auf die gesamte Grundmenge aller öffentlichen Haupt- und Werkrealschulen in Baden-Württemberg bezogen und ist daher als echt zu qualifizieren (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 375f.). Im Folgenden wird der Einfachheit halber von Hauptschulen die Rede sein.

Insgesamt wurden n=1.189 Fragebögen an Schulleitungen und n=1.189 Fragebögen an Sportlehrkräfte, die in der Funktion der Fachbereichsleitung Sport tätig sind, (insgesamt N=2.378 Fragebögen) versandt. Die Stichprobe für die schriftliche Befragung stellt sich tabellarisch

---

<sup>31</sup> SPSS = Statistical Package for Social Sciences, Version 11.0.

wie folgt dar (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4. Die Anzahl der angeschriebenen Schulleitungen und Sportlehrkräfte in den die Schulformen der Sekundarstufen I und II in Baden-Württemberg

Schulform	Schulleitung	Sportlehrkraft	Gesamt
Hauptschule	n = 400	n = 400	n = 800
Realschule	n = 414	n = 414	n = 828
Gymnasium	n = 375	n = 375	n = 750
<b>Gesamt</b>	<b>n = 1.189</b>	<b>n = 1.189</b>	<b>N = 2.378</b>

*Anmerkung:* Die Zahl der Hauptschulen (n=400) stellt eine echte Zufallsstichprobe aus der Gesamtmenge aller öffentlichen Hauptschulen in Baden-Württemberg (N=1.171) dar; Stand: Schuljahr 2003/04.

Die schriftliche Befragung betrifft ein politisch eher spezielles Thema. Daher ist im Vorfeld der schriftlichen Befragung zu erwarten gewesen, dass sich insbesondere diejenigen Schulleiter(innen) und Sportlehrkräfte an der Befragung beteiligen, die sich ohnehin mit Geschlechterfragen befassen. Zudem ist bei dieser Befragung der Effekt der sozialen Erwünschtheit zu erwarten gewesen. Dieser tritt spezifisch dann auf, wenn geschlechterpolitische Fragestellungen fokussiert werden, denn bei solchen Befragungen orientiert sich das Antwortverhalten in besonderem Maße am Wunsch nach Political Correctness (vgl. Abels, 1997, S. 81f.). Zur Vermeidung eines auf dieser Basis zu erwartenden Verzerrungseffektes sowie zur Sicherung des Rücklaufs wurde *vor* der Versendung der Fragebögen eine telefonische Nachfassaktion für den Februar 2004 geplant. Folgende Maßnahmen wurden hierfür durchgeführt: Von allen angeschriebenen Schulen wurde mittels SPSS vor der Versendung der Fragebögen eine ebenfalls echte Zufallsstichprobe von je n=100 jeder Schulform gezogen – also insgesamt N=300 Schulen. Eine höhere Fallzahl als N=300 nachzufassen wäre aus (zeit-)ökonomischen Gründen nicht möglich gewesen. Pro Schulform aber waren n=100 Fragebögen nötig, um ausreichend hohe Fallzahlen für die statistischen Analysen sicher zu stellen. Ein Gesamtrücklauf von insgesamt N=300 Fragebögen ermöglicht, dass unterschiedliche Antworttendenzen – also Political Correctness ebenso wie eine ablehnende Haltung gegenüber den Anliegen von Gender Mainstreaming – in der Analyse aufgenommen werden können. Bei denjenigen Schulleitungen, die von diesen je n=100 ihren Fragebogen *nicht* zurückgesandt haben, wurde dann im Februar 2004 telefonisch nachgefragt. Vorrangiges Ziel dieser telefonischen Nachfrage war es, die Schulleitungen an das Ausfüllen und Zurücksenden des Fragebogens zu erinnern. Die Gespräche mit den Schulleiter(inne)n haben ferner einen Eindruck darüber gegeben, was sie von der Bearbeitung des Fragebogens abgehalten hat.

Der gesamte Rücklauf beider Fragebögen lag bei Hauptschulen bei n=175, also bei 21,9% (von N=400 versandten Fragebögen an Schulleiter und N=400 versandten Fragebögen an Sportlehrkräfte), bei Realschulen bei n=189, also bei 22,8% (von N=414 versandten Fragebögen an Schulleiter und N=414 versandten Fragebögen an Sportlehrkräfte) und bei den Gymnasien bei n=234, also bei 31,2% (von N=375 versandten Fragebögen an Schulleiter und N=375 versandten Fragebögen an die Sportlehrkräfte).

Über alle Schulformen hinweg ist im Schnitt ein Rücklauf von 25,3% zu verzeichnen. Differenziert nach den beiden Zielgruppen der schriftlichen Befragung zeigt sich insgesamt eine etwas höhere Beteiligung der Sportlehrkräfte (26,8%) als der Schulleiter(innen) (23,5%). Der Rücklauf stellt sich im Detail wie in den Tabellen 5 und 6 erfasst dar:

Tabelle 5. Befragung der Schulleitungen: Rücklauf von Fragebögen respektive Anzahl sowie Verteilung der teilnehmenden Schulleitungen

Schulform	Schulleitungen			
	Rücklauf in %	Anzahl	weiblich	männlich
Hauptschule	21,0	n = 84	n = 12	n = 72
Realschule	21,7	n = 90*	n = 16	n = 72
Gymnasium	28,0	n = 105	n = 13	n = 92
Gesamt	23,5	N = 279*	n = 41	n = 236

Anmerkung: Die prozentualen Angaben beziehen sich auf die Tabelle 4.

\*In zwei Datensätzen, die von Realschulen stammen, wurden keine Angaben zum Geschlecht gemacht. Diese beiden Datensätze wurden aus der Auswertung herausgenommen.

Tabelle 6. Befragung der Sportlehrkräfte: Rücklauf von Fragebögen respektive Anzahl sowie Verteilung der teilnehmenden Sportlehrkräfte

Schulform	Sportlehrkräfte			
	Rücklauf in %	Anzahl	weiblich	männlich
Hauptschule	22,7	n = 91	n = 41	n = 50
Realschule	23,9	n = 99	n = 37	n = 62
Gymnasium	34,4	n = 127	n = 36	n = 91
Gesamt	26,8	N = 317	n = 114	n = 203

Anmerkung: Die prozentualen Angaben beziehen sich auf Tabelle 4.

Obwohl die Schulleiter(innen) und die Sportlehrkräfte die Möglichkeit gehabt haben, die Fragebögen unabhängig voneinander zurückzusenden (vgl. Kap. 5.2), liegen zur Auswertung von insgesamt n=313 Schulen die Fragebögen von beiden Befragten vor.

Abschließend wird der Verlauf der telefonischen Nachfassaktion dargelegt: Wie oben bereits erwähnt, wurden *vor* der Versendung der Fragebögen zufällig N=300 (von jeder Schulform n=100) Schulleiter(innen) bestimmt, um eine ordentliche Rücklaufquote zu gewährleisten. Es hat sich ergeben, dass von diesen N=300 zufällig ausgewählten Schulleitungen bis 31.01.2004 (erwünschter Rücklauftermin, vgl. Instruktion zu den Fragebögen im Anhang) bereits 23,3% ihren Fragebogen ausgefüllt und zurückgesandt hatten. Diese Quote entspricht der allgemeinen Rücklaufquote, was aufgrund der Vorab-Randomisierung dieser „Nachfrage-Stichprobe“ zu erwarten war. Somit ist von der Repräsentativität der zufällig ausgewählten Nachgefrageschulen auszugehen. Die Nachfrage bei denjenigen Schulleiter(innen), von denen bereits ausgefüllte Fragebögen eingegangen waren, war also hinfällig, so dass im Februar 2004 bei insgesamt N=230 Schulleitungen tatsächlich telefonisch nachgefragt worden ist. Diese Schulleiter(innen) wurden also telefonisch an die Beantwortung der Fragebögen erinnert. Der Rücklauf der telefonisch angefragten Fragebögen beläuft sich auf insgesamt N=30 und wird in Tabelle 7 gezeigt. Diese N=30 Datensätze wurden zur Auswertung in den Gesamtdatensatz integriert.

Tabelle 7. Befragung der Schulleitungen: Anzahl und Rücklauf bei der telefonischen Nachfassaktion

Schulform	Schulleitung	
	Telefonisch nachgefragt	Rücklauf
Hauptschule	n = 84	n = 15
Realschule	n = 78	n = 6
Gymnasium	n = 68	n = 9
Gesamt	N = 230	N = 30

Bezogen auf die Grundmenge der insgesamt zurückgesandten Fragebögen der Schulleitungen (vgl. Tabelle 5) sind dies bei den Hauptschulen 17,9% (n=15), bei den Realschulen 6,7% (n=6) und bei den Gymnasien 8,6% (n=9) der Schulleiter(innen)fragebögen, die durch die telefonische Nachfrage eingegangen sind.

In den Gesprächen mit den Schulleiter(inne)n sind die zentralen Gründe für die Nicht-Beantwortung deutlich geworden: Die Schulleiter(innen) waren entweder mit dem Thema des Fragebogens nicht einverstanden, oder sie gaben an, den Fragebogen wegen Zeitmangels nicht bearbeitet zu haben. Es wurden im Wesentlichen zwei Gründe für den Zeitmangel benannt: 1. In Baden-Württemberg mussten im Schuljahr 2003/04 bereits einige andere Fragebögen ausgefüllt werden, und daher konnten die Schulleiter(innen) keine Zeit mehr für den vorliegen-

den Fragebogen aufbringen; 2. Einige Schulleiter(innen) haben erst kürzlich das Amt der Schulleitung übernommen, und sie sind daher mit weit dringlicheren Vorgängen beschäftigt gewesen.

Im Folgenden sind die Angaben zusammengestellt, die die relevanten Kenngrößen zu den Antwortenden geben und zugleich einen Einblick in die grundlegenden quantitativen Geschlechterverhältnisse an den baden-württembergischen Schulen der Sekundarstufen I und II gewähren:

Die N=279 Schulleiter(innen), die ihren Fragebogen zurückgesandt haben, sind im Schnitt 55,0 Jahre alt (SD 5,5 Jahre) und leiten ihre Schule im Schnitt seit 9,0 Jahren (SD 7,5 Jahre). 61 der Schulleiter(innen) haben Sport studiert (22,5%). Die Schulleiterinnen sind an den Schulen der Sekundarstufen I und II in Baden-Württemberg unterrepräsentiert (vgl. Tabelle 5). Der Anteil der Schulleiterinnen an allen Schulformen ist so gering, dass für die Auswertung eine Gegenüberstellung der Sicht der Schulleiterinnen und der Schulleiter wenig aussagekräftig erscheint.

Die N=317 Sportlehrkräfte, die zugleich in der Funktion Fachbereichsleiter(innen) Sport tätig sind, sind im Schnitt 48,8 Jahre alt (SD 8,1 Jahre). 317 der Sportlehrer(innen) haben Sport studiert (100,0%). In der Funktion der Fachbereichsleitung Sport sind sie durchschnittlich seit 11,5 Jahren tätig (SD 9,7 Jahre). Auf der Funktionsstelle Fachbereichsleitung Sport zeigt sich im Schnitt ein Geschlechterverhältnis, das hier die Gegenüberstellung der Sicht der Frauen und Männer methodisch ermöglicht (vgl. Tabelle 6).

Aus der folgenden Tabelle 8 ist die Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer verteilt auf die Schulformen der Sekundarstufen I und II ersichtlich. Dabei zeigt sich ein deutlicher Überhang der Zahl der Lehrerinnen an den Hauptschulen, was u.a. mit der Zusammenlegung des Hauptschullehramtes mit dem Grundschullehramt in Baden-Württemberg zusammenhängt (vgl. Kap. 3.3.1). Der Vergleich der Anteile der Lehrer(innen) mit den statistischen Angaben der Frauenförderpläne (2000) zeigt auch, dass die Stichprobe der vorliegenden Studie repräsentativ ist.

Tabelle 8. Befragung der Schulleitungen: Angaben zur Anzahl und geschlechtsbezogene Verteilung von Lehrkräften in den Schulformen der Sekundarstufen I und II in Baden-Württemberg

<b>Schulform</b>	<b>Lehrerinnen und Lehrer</b>		
	weiblich	männlich	Gesamt
Hauptschule	n = 1.323	n = 771	n = 2.094
Realschule	n = 1.734	n = 1.460	n = 3.194
Gymnasium	n = 2.992	n = 3.267	n = 6.259
<b>Gesamt</b>	<b>n = 6.049</b>	<b>n = 5.498</b>	<b>N = 11.547</b>

In Baden-Württemberg besuchen 50,8 % aller Schüler(innen) das Gymnasium, 32,2% die Realschule und 17% die Hauptschule. Diese Angaben entsprechen den landesstatistisch ausgewiesenen Daten für das Schuljahr 2003/04 recht genau ([www.statistik-bw.de/Veroeffentl/Statistische\\_Berichte/3231\\_03001.pdf](http://www.statistik-bw.de/Veroeffentl/Statistische_Berichte/3231_03001.pdf), Zugriff: 15.07.2004) und sind daher repräsentativ.<sup>32</sup> Tabelle 9 zeigt die geschlechtsbezogene Verteilung sowie die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler an den untersuchten baden-württembergischen Schulen der Sekundarstufen I und II.

Tabelle 9. Befragung der Schulleitungen: Anzahl und geschlechtsbezogene Verteilung der Schüler(innen) in den Schulformen der Sekundarstufen I und II in Baden-Württemberg

<b>Schulform</b>	<b>Schülerinnen und Schüler</b>		
	weiblich	männlich	Gesamt
Hauptschule	n = 12.180	n = 13.258	n = 25.438
Realschule	n = 23.671	n = 24.591	n = 48.262
Gymnasium	n = 39.980	n = 36.053	n = 76.033
<b>Gesamt</b>	<b>n = 75.831</b>	<b>n = 73.902</b>	<b>N = 149.733</b>

## 8.2 Organisationsbezogene Aspekte für Gender Mainstreaming an der Schule

Um die organisationsbezogenen Aspekte für Gender Mainstreaming an Schulen zu erfassen, sind die schulstrukturellen, schulkulturellen Perspektiven sowie Facetten der Interaktionskultur an Schulen unter der Geschlechterperspektive zu untersuchen. Für den Zusammenhang von Gender Mainstreaming und Organisationsentwicklung an Schulen steht die Haltung der Schulleiter(innen) im Vordergrund. An den Geschlechterverhältnissen, die sich in den führenden Gremien der Schulen abzeichnen, lassen sich geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten

<sup>32</sup> Die geschlechtsbezogene Verteilung weicht bei den Hauptschülerinnen um 2,5% vom landesstatistischen Wert ab. Bei den Realschulen ergibt sich bezogen auf die Gesamtzahlen eine Abweichung von 0,5%, bei den Gymnasien von 0,1%.

ablesen. Schulkulturen bauen auf Interaktionen unter den Akteuren auf – hier werden die Interaktionen unter Schüler(inne)n ebenso wie die Interaktionen unter Lehrer(inne)n betrachtet. Evaluiert werden die bereits bestehenden Leitbilder an Schulen, die als Instrument für geschlechtsbezogene Schulentwicklung dienen. Schließlich wird dargelegt, welche Voraussetzungen an Schulen bereits zur Durchführung für die 3-R-Methode bestehen, wobei auch die Bereitschaft der Schulleiter(innen) zur Evaluation der Entscheidungsprozesse relevant ist.

### **8.2.1 Schulleiter(innen) und Gender Mainstreaming**

Für das Top-down-Programm Gender Mainstreaming an Schulen ist es notwendig, dass sich Schulleiter(innen) diesem geschlechterpolitischen Anliegen gegenüber aufgeschlossen zeigen. Daher wurde überprüft, welche Haltung die Schulleiter(innen) dem Programm entgegenbringen (vgl. Kap. 7.1). Formuliert wurden hierzu insgesamt 19 Items, die sich auf die drei Bereiche *Kenntnis*, *Akzeptanz* und *erste Umsetzungsschritte* beziehen und als Indikatoren für die Haltung der Schulleiter(innen) gegenüber Gender Mainstreaming an Schulen herangezogen wurden. Dieser umfangreiche Item-Block bildet im ersten Teil des Fragebogens der Schulleiter(innen) den Einstieg in das Thema der schriftlichen Befragung.

Um einem verfrühtem Abbruch der Beantwortung dieses umfangreichen Item-Blocks und damit des ebenfalls umfassenden Fragebogens für die Schulleiter(innen) (vgl. Kap. 5.2) vorzubeugen, wurde in diesem ersten Teil des Fragebogens für die Schulleiter(innen), in dem im Wesentlichen die Haltung der Schulleiter(innen) zu Gender Mainstreaming erfragt wird, die Antwortmöglichkeit „ich weiß nicht“ bewusst als Antwortoption aufgenommen. Zwar besteht die Gefahr, dass durch diese Antwortoption das Antwortverhalten an Eindeutigkeit verliert. Diesem methodischen Nachteil ist jedoch gegenüberzustellen, dass sich die Schulleiter(innen) nicht aufgrund potenzieller Wissenslücken von der Beantwortung ausgeschlossen fühlen müssen oder aufgrund dessen ein aquieszentes Antwortverhalten zeigen (vgl. Mummendey, 1999, S. 56ff.). In Tabelle 10 wird die Verteilung der Antworthäufigkeiten für jene Items dargestellt, die sich auf die Einschätzung der Schulleiter(innen) zu Gender Mainstreaming – hier nur ausnahmsweise als GM abgekürzt – beziehen.

Tabelle 10. Befragung der Schulleitungen: Antworthäufigkeiten zu den 19 Items, die sich auf die Kenntnisse, auf die Akzeptanz und auf die ersten Umsetzungsschritte zu Gender Mainstreaming (GM) an Schulen beziehen

Item Nr.		Antworthäufigkeiten		
		trifft zu	trifft nicht zu	ich weiß nicht
1	Mir ist das politische Programm GM bekannt	n = 113	n = 148	n = 16
2	Mir sind Veröffentlichungen zu GM bekannt	n = 89	n = 175	n = 13
3	Ich wüsste gerne mehr über GM an Schulen	n = 169	n = 64	n = 36
4	GM ist für Schulen nicht relevant, Fragen der Gleichberechtigung sind im Landesgleichberechtigungs- und das Schulgesetz von BW geregelt	n = 113	n = 108	n = 48
5	GM ist nicht notwendig, da der Lehrerberuf frauenfreundlich ist	n = 124	n = 99	n = 45
6	Im Rahmen der Schulentwicklung kann GM eingebettet werden	n = 174	n = 27	n = 70
7	GM sollte verpflichtend und top-down eingeführt werden	n = 20	n = 154	n = 89
8	GM fällt vor allem in die Zuständigkeit der Frauenbeauftragten	n = 38	n = 191	n = 42
9	Frauenförder-Politik scheint mir wichtiger als GM	n = 59	n = 103	n = 108
10	GM kann ein Zugewinn für die Schulorganisation sein	n = 112	n = 39	n = 119
11	Mit GM können Jungen und Männer nur sehr schwer erreicht werden	n = 50	n = 73	n = 147
12	An unserer Schule wird Chancengleichheit bereits umfassend berücksichtigt, GM ist hier nicht relevant	n = 180	n = 50	n = 42
13	Wichtig wäre, an der Schule eine Vision für GM zu entwickeln	n = 67	n = 102	n = 96
14	Allen Kolleginnen und Kollegen ist transparent, welche Funktionen die Schulleitung hat (eine Voraussetzung für GM)	n = 225	n = 20	n = 29
15	Das Kollegium ist innovationsfreudig	n = 192	n = 43	n = 36
16	Ich habe ein „Gender Training“ mitgemacht	n = 3	n = 269	n = 0
17	Ich habe in der Schule GM bereits thematisiert	n = 24	n = 248	n = 0
18	In meiner Schule wurde ein „Gender Training“ durchgeführt	n = 1	n = 271	n = 1
19	Wenn GM eingesetzt wird, sollte dies mit Begleitung von außen passieren – z. B. mit Gender Trainer(inne)n, die vom Schulamt kommen	n = 146	n = 56	n = 67

Anmerkung: Die Grundmenge von N=277 Schulleitungen ergibt sich nicht generell, hier fehlen z. T. Daten.

Auf Basis dieser Häufigkeitsverteilung wurde unter Berücksichtigung aller drei Antwortkategorien eine hierarchische Clusteranalyse (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 354f.) durchgeführt. Hierbei wurden unter Berücksichtigung des nominalen Datenniveaus die Chi-Quadrat-Distanzen der einzelnen Items der Berechnung zu Grunde gelegt (Ward-Methode). Insgesamt ergeben sich sechs Cluster von Items.

Im Folgenden werden erstens die statistischen Charakteristika bezüglich der mittleren Antwortwahrscheinlichkeit für „trifft zu“, „trifft nicht zu“ und „ich weiß nicht“ dargelegt. Um abschätzen zu können, wie groß die Übereinstimmung bei der Bewertung der Items innerhalb eines Clusters ist, wird errechnet, wie häufig *mehr als 50%* aller Items innerhalb eines Clusters mit jeweils „trifft zu“, „trifft nicht zu“ bzw. „ich weiß nicht“ beantwortet wurden. Tabelle 11 gibt eine Übersicht über die jeweiligen Antwortwahrscheinlichkeiten. Im Anschluss an diese Tabelle 11 werden die sechs Cluster inhaltlich beschrieben und z. T. nähere Angaben zu einzelnen Items dargelegt.

Tabelle 11. Befragung der Schulleitungen: Antwortwahrscheinlichkeiten der berechneten sechs Cluster der 19 Items, die sich auf die Kenntnisse, auf die Akzeptanz und auf die ersten Umsetzungsschritte zu Gender Mainstreaming an Schulen beziehen

Cluster-Nr.	Anzahl der Items	Durchschnittliche Antwortwahrscheinlichkeit für...			Wahrscheinlichkeit, dass <i>mehr als 50%</i> der Items innerhalb des Clusters mit... beantwortet wurden		
		trifft zu	trifft nicht zu	ich weiß nicht	trifft zu	trifft nicht zu	ich weiß nicht
Cluster 1	2	36,4%	58,2%	5,2%	27,1%	48,7%	3,6%
Cluster 2	2	56,5%	21,5%	18,5%	37,6%	7,9%	3,2%
Cluster 3	2	42,5%	37,1%	16,7%	32,1%	27,4%	7,2%
Cluster 4	3	42,2%	20,1%	34,1%	40,8%	13,0%	32,9%
Cluster 5	7	10,0%	67,0%	19,8%	0,4%	85,2%	7,2%
Cluster 6	3	63,2%	12,2%	22,0%	72,9%	5,1%	10,1%

Anmerkung: Beschreibung der einzelnen Cluster im Text.

In *Cluster 1* gruppieren sich die Items Nr. 1 und 2. Inhaltlich sind in diesem Cluster Angaben zur Bekanntheit von Gender Mainstreaming zusammengefasst. Die Schulleiter(innen) geben an, ob sie das politische Programm Gender Mainstreaming bzw. (nicht näher benannte) Veröffentlichungen dazu kennen (vgl. Tabelle 10). In diesem Cluster liegt die durchschnittliche Zustimmungsrate (Antwortwahrscheinlichkeit für „trifft zu“) bei 36,4%. Von den Schulleiter(inne)n geben 43,7% an, das politische Programm Gender Mainstreaming zu kennen. Zudem geben 30,1% aller Haupt-, 30,5% aller Realschulleiter(innen) und 39% der Schulleiter(innen) von Gymnasien an, Veröffentlichungen zu Gender Mainstreaming zu kennen.

In *Cluster 2* ordnen sich die zwei Items Nr. 3 und 19 ein. Diese Items beschreiben die Suche der Schulleiter(innen) nach Unterstützung von außerhalb der Schule: Die Schulleiter(innen) geben an, dass sie gerne mehr über Gender Mainstreaming wüssten, und dass sie die Einführung von Gender Mainstreaming an der Schule mit Hilfe von außen gestalten möchten (vgl. Tabelle 10). In diesem Cluster liegt die durchschnittliche Zustimmungsrage bei 56,5%. Prinzipiell signalisiert also die Mehrheit der Schulleitungen ein Interesse an Gender Mainstreaming an Schulen (73,1% Haupt-; 78,7% Realschulleitungen; 67% Schulleitungen von Gymnasien).

*Cluster 3* besteht aus den beiden Items Nr. 4 und 5. Diese Items beschreiben Gründe, warum Gender Mainstreaming für Schulen *nicht* relevant sein könnte. Die mittlere Zustimmungsrage beträgt 42,5% und insgesamt 34,1% (n=89) der befragten Schulleiter(innen) haben alle beide Items als zutreffend angegeben. Aus ihrer Sicht ist Gender Mainstreaming für Schulen irrelevant, weil das Landesgleichberechtigungsgesetz (hier die Fassung von 1995; vgl. Kap. 3.3.3) bzw. das Schulgesetz in Baden-Württemberg Fragen der Gleichberechtigung regeln, und weil der Lehrerberuf frauenfreundlich ist (vgl. Tabelle 10).

In *Cluster 4* gruppieren sich die drei Items Nr. 6, 10 und 13, die sich auf den Zusammenhang von Gender Mainstreaming und Schulentwicklung beziehen (vgl. Tabelle 10). Bei diesem Cluster fällt auf, dass die Antwort „Ich weiß nicht“ im Vergleich zu den anderen Clustern am häufigsten gegeben wurde. Die durchschnittliche Antwortwahrscheinlichkeit liegt bei 34,1%. Hierbei ist die Übereinstimmung der Schulleiter(innen) ebenfalls auffällig hoch, denn mehr als 50% aller Items innerhalb dieses Clusters wurden von 32,9% der Schulleiter(innen) mit „ich weiß nicht“ beantwortet.

In *Cluster 5* finden sich die sieben Items Nr. 7, 8, 9, 11, 16, 17 und 18. Diesen Items ist gemeinsam, dass sie bestimmte Beschreibungen beinhalten, die bei der Umsetzung von Gender Mainstreaming an Schulen relevant sind. Bei diesem Cluster fällt auf, dass die Antwortoption „trifft nicht zu“ mit 67% besonders häufig gewählt wurde, wobei die Übereinstimmung der Schulleiter(innen) außerordentlich hoch ist: 85% der Schulleiter(innen) haben über 50% aller Items innerhalb dieses Clusters mit „trifft nicht zu“ beantwortet. Dies deutet darauf hin, dass die Umsetzungsaspekte zu Gender Mainstreaming an Schulen von den Schulleiter(innen) aktuell nicht bearbeitet werden. Die zentralen Themen dieses Clusters beschreiben im Wesentlichen zwei Umsetzungsaspekte für Gender Mainstreaming an Schulen: Erstens die Frage der Zuständigkeit für das Programm, und zweitens die Frage der Fortbildung der Schulleitung in „Gender Trainings“ (vgl. Tabelle 10).

Schließlich umfasst *Cluster 6* die Items Nr. 12, 14 und 15. Diese Items geben eine Beschreibung einiger Aspekte, die den professionellen Rahmen für Schulentwicklung umreißen (vgl. Tabelle 10). Die Antwortwahrscheinlichkeit für die Antwort „trifft zu“ liegt hier bei 63,2%, wobei 72,9% der Schulleiter(innen) in über 50% der Items übereinstimmen. Dieser Befund deutet darauf hin, dass Schulleiter(innen) ihre Schule so einschätzen, dass Grundlagen für die Gestaltung einer Lernenden Schule gegeben sind.

Auf der Basis dieser Clusteranalyse ergibt sich, dass die Schulleiter(innen) erstens einige Punkte für Gender Mainstreaming an Schulen bereits erfüllen, dass die Schulleiter(innen) zweitens bei einigen Aspekten, die Gender Mainstreaming an Schulen betreffen, unsicher sind und drittens, dass einige Anliegen von Gender Mainstreaming an Schulen von den Schulleiter(inne)n noch zu erfüllen sind.

Die Schulleiter(innen) zeigen vor allem Interesse daran, über Gender Mainstreaming an Schulen informiert und von Gender Trainer(inne)n begleitet zu werden (*Cluster 2*). Diese Befunde lassen darauf schließen, dass für eine Implementierung von Gender Mainstreaming an Schulen zunächst Unterstützung von außen notwendig wird, und dass diese Hilfe willkommen ist. Allerdings ist anzumerken, dass der Anteil der Schulleiter(innen), die Gender Mainstreaming kennen und darüber hinaus mehr über den Zusammenhang von Gender Mainstreaming und Schule erfahren möchten, bei den Gymnasien höher ist als bei den anderen Schulformen. Wenn auch ist zu konstatieren, dass der Bekanntheitsgrad von Gender Mainstreaming insgesamt bemerkenswert ist (insbesondere angesichts der Tatsache, dass Gender Mainstreaming an Schulen zum Erhebungszeitpunkt noch nicht offiziell kommuniziert wurde). Für eine künftige Implementierung von Gender Mainstreaming an Schulen ist der Bekanntheitsgrad des politischen Programmes Gender Mainstreaming allerdings eindeutig zu gering (*Cluster 1*).

Die in Kapitel 3.3.3 formulierte Annahme, das baden-württembergische Landesgleichberechtigungsgesetz von 1995 könne zur Folge haben, dass die Schulleiter(innen) die Zuständigkeit für Gender Mainstreaming bei den Frauenvertreterinnen sehen, ist zu verwerfen. 69% der Schulleiter(innen) geben bei Item 8 (*Cluster 5*), anhand dessen diese Annahme geprüft wurde, an, dies treffe nicht zu. In manchen Einschätzungen liegen die Schulleiter(innen) also richtig.

Aus *Cluster 6* geht hervor, dass die Schulleiter(innen) die professionellen Rahmenbedingungen an ihren Schulen als erfüllt ansehen. Allerdings sind die Items teils als günstig, teils als ungünstig für Gender Mainstreaming an Schulen zu bewerten: So bilden das Vorhandensein von Transparenz der Führungstätigkeit für das Kollegium und von Innovationsfreude des Kol-

legiums besonders günstige Voraussetzungen für Gender Mainstreaming. Anders verhält es sich bei der Einschätzung, ob Chancengleichheit an der Schule bereits umfassend berücksichtigt wird. Aufgrund der Tatsache, dass die Schulleiter(innen) der Meinung sind, Chancengleichheit sei bereits erfüllt, könnte sich eine potenzielle Quelle für mangelndes Verständnis von bzw. Widerstand gegen die Umsetzung von Gender Mainstreaming an Schulen bilden.

Auf eine weitere Unsicherheit der Schulleiter(innen) bezüglich der Möglichkeiten, Gender Mainstreaming mit Prozessen der Schulentwicklung zu verbinden, verweist das Cluster 4. Diese Unsicherheit besteht vor allen Dingen hinsichtlich potenzieller Folgen von Gender Mainstreaming für Schulen. Dies ist als Ausdruck mangelnder Erfahrung mit Gender Mainstreaming zu deuten. Der Zusammenhang von „Gender Mainstreaming und geschlechtsbezogener Schulentwicklung“ wäre also zu verdeutlichen, insbesondere hinsichtlich der Konsequenzen für Schulen.

Das Antwortverhalten bei denjenigen Items, die das Thema Zuständigkeit mit dem Bereich der Frauenförderung koppeln (Item Nr. 8, 9 und 11, vgl. Tabelle 10), verdeutlicht ebenfalls die Unsicherheit der Schulleiter(innen). Auch die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass die Akteure an Schulen Gender Mainstreaming fälschlicherweise als Frauenförderung verstehen (vgl. Kap. 6.2). Analog hierzu zeigt sich in Cluster 5, dass 40,1% (n=111) aller befragten Schulleiter(innen) *mindestens* eines jener Items für zutreffend halten, die Gender Mainstreaming der Frauenförderung zuordnen.

Die Schulleiter(innen) akzeptieren die Top-down-Implementierung von Gender Mainstreaming an Schulen nicht (Cluster 5, Item Nr. 7). Nur n=20 (also 7,6%) der befragten Schulleiter(innen) geben an, Gender Mainstreaming solle verpflichtend und top-down eingeführt werden. Bemerkenswert ist vor allem, dass 60,2% (n=167) der Schulleiter(innen) von denjenigen, die angeben, Gender Mainstreaming zu kennen, gleichzeitig ablehnen, dass Gender Mainstreaming verpflichtend und top-down eingeführt wird. Dies ist zwar als Ablehnung des europäischen Top-down-Programms Gender Mainstreaming zu interpretieren, kann aber angesichts des Interesses für Gender Mainstreaming nicht per se als Ablehnung der inhaltlichen Anliegen von Gender Mainstreaming gedeutet werden.

Die Schulleiter(innen) thematisieren Gender Mainstreaming bislang nicht an ihrer Schule und haben keine Erfahrung mit Gender Mainstreaming (Items 16, 17 und 18, Cluster 5). Es scheint so, als verließen sich die Schulleiter(innen) auf die Gesetzeslage, denn sie stufen ihre gesetzlichen Richtlinien als für die Geschlechterfrage ausreichend ein (Cluster 3), obwohl die

inhaltlichen Belange von Gender Mainstreaming nur bedingt in diese Richtlinien einfließen (vgl. Kap. 3.3.3).

Es wurde gezeigt, dass ein Bedarf bezüglich der Einschätzung der Konsequenzen bei der Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen besteht. Die radikale Konsequenz von Gender Mainstreaming an Schulen ist die Reorganisation der Schulstrukturen auf allen Ebenen (vgl. Kap. 2.2). Tabelle 12 zeigt die prozentuale Aufteilung der Zustimmung der Schulleiter(innen) zu einer solchen potenziellen Reorganisation und verdeutlicht, dass das Einverständnis mit einer umfassenden Reorganisation der Organisations-, Personal- und Unterrichtsstrukturen an der eigenen Schule nur auf einem niedrigen bis mittleren Niveau liegt.

Tabelle 12. Befragung der Schulleitungen: Zustimmung (in %) der Schulleitungen dazu, dass die Einführung von Gender Mainstreaming an ihrer Schule eine umfassende Reorganisation der Organisations-, Personal- bzw. Unterrichtsstrukturen bedeuten würde

<b>Schulform</b>	<b>Ich wäre damit einverstanden, dass die Einführung von Gender Mainstreaming eine umfassende Reorganisation an meiner Schule bedeuten würde für die ...</b>		
	Organisationsstrukturen	Personalstrukturen	Unterrichtsstrukturen
Hauptschule	36,9%	38,1%	48,8%
Realschule	34,4%	41,1%	38,9%
Gymnasium	25,7%	28,6%	27,6%
MW	32,4%	35,9%	38,4%

Gender Mainstreaming ist für Schulen noch nicht verpflichtend und auf der Ebene der Umsetzung wurde an Schulen bisher nachweislich nichts unternommen. Vor der Implementierung von Gender Mainstreaming an Schulen müsste eine breite Aufklärung über das Anliegen und über die Konsequenzen des Programms an Schulen erfolgen. Bei den Schulleiter(inne)n ist auch für die Akzeptanz des Programms zu werben. Eine Werbekampagne hat gute Aussichten auf Erfolg, denn die Schulleiter(innen) sind neugierig auf Gender Mainstreaming an Schulen.

### 8.2.2 Geschlechterverhältnisse in der Schulleitung

Im Folgenden werden die geschlechtsbezogenen Partizipationsverhältnisse in Schulleitungsteams betrachtet, um zu sehen, wie sich die Machtverhältnisse schulstrukturell bündeln bzw. verteilen (vgl. Kap. 3.1.1). Zudem wird untersucht, wie das Job-Sharing, das in den leitenden Funktionen an baden-württembergischen Schulen möglich ist, unter den Lehrerinnen und Lehrern verteilt wird (vgl. Kap. 7.1).

Ein Schulleitungsteam besteht prinzipiell aus dem/der Schulleiter(in) selbst, dessen/deren

Stellvertretung und zusätzlichen Lehrkräften. Insgesamt existieren an n=196 Schulen Schulleitungsteams. Von diesen n=196 Schulen liegen jedoch nur bei n=183 Schulen (Hauptschule n=40; Realschule n=51; Gymnasium n=92) zuverlässige Angaben über die Anzahl der Lehrkräfte vor. Insgesamt gibt es an diesen n=183 Schulen 8.927 Lehrkräfte (Hauptschule n=1.123; Realschule n=1.985; Gymnasium n=5.819). Von diesen Lehrkräften sind 820 Lehrkräfte in den Schulleitungsteams (Hauptschule n=145; Realschule n=181; Gymnasium n=494). Das heißt, dass in den Schulen mit Schulleitungsteams insgesamt 9,2% aller Lehrkräfte dieser Schulen an der Schulleitung partizipieren (Hauptschule 12,9%; Realschule 9,1%; Gymnasium 8,4%). Daraus ergibt sich, dass Schulleitungsteams an Hauptschulen im Schnitt aus 3,6 zusätzlichen Lehrkräften, an Realschulen im Schnitt aus 3,5 zusätzlichen Lehrkräften und an Gymnasien aus 5,4 zusätzlichen Lehrkräften zusammengesetzt sind.

Tabelle 13. Befragung der Schulleitungen: Anzahl der Lehrkräfte, die neben der Schulleitung und deren Stellvertretung an den bestehenden Schulleitungsteams partizipieren

<b>Schulformen</b>	<b>Die Anzahl der Lehrkräfte in den bestehenden Schulleitungsteams</b>		
	Lehrerinnen	Lehrer	Gesamt
Hauptschule	n = 68	n = 77	n = 145
Realschule	n = 71	n = 110	n = 181
Gymnasium	n = 114	n = 380	n = 494
<b>Gesamt</b>	<b>n = 253</b>	<b>n = 567</b>	<b>N = 820</b>

*Anmerkung:* Diese Angaben beziehen sich auf N=183 Schulen, von denen bekannt ist, dass sie Schulleitungsteams haben und die zuverlässige Angaben zur Anzahl der Lehrkräfte machen.

Wie sich aus Tabelle 13 ableiten lässt, sind an den Hauptschulen 46,9% (n=68) der an Schulleitungsteams beteiligten Lehrkräfte Frauen, an den Realschulen 39,2% (n=71) und an den Gymnasien 23,1% (n=114). Diese zahlenmäßige Unterrepräsentanz von Frauen in den Schulleitungsteams ist zusätzlich noch auf den Frauenanteil an der Gesamtlehrerschaft zu relativieren. Hierbei ergibt sich für die n=183 Schulen mit Schulleitungsteams folgendes Bild: Obwohl sich unter den Lehrkräften der Hauptschulen ein Frauenanteil von insgesamt 66,7% ergibt, liegt der Anteil der Frauen in den Schulleitungsteams nur bei 46,9%. An den Realschulen ergibt sich ein Frauenanteil von insgesamt 54,8%, und der Frauenanteil in den Schulleitungsteams liegt bei 39,2%. An den Gymnasien besteht ein Frauenanteil von insgesamt 46,1% – der Frauenanteil in diesen Schulleitungsteams aber liegt bei 23,1%. Dies weist insgesamt auf eine deutliche Unterrepräsentanz von Lehrerinnen in den Schulleitungsteams hin.

Diese ungleichen Partizipationsverhältnisse in den Schulleitungsteams bergen Unterschiede

für die beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten zwischen Lehrerinnen und Lehrern an Schulen: Die Mitarbeit in einem Schulleitungsteam bringt eine maximale Transparenz und Erfahrung mit der leitenden Tätigkeit an Schulen mit sich. Die Lehrer bündeln Machtbefugnisse an Schulen also eher, was die Konstituierung von Männerbünden (vgl. Kap. 3.1.1) in der Schulleitung begünstigt. Geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten werden so (re-)produziert und auf der leitenden Ebene an Schulen manifestiert.

In der schriftlichen Befragung der Schulleiter(innen) wurde deutlich, dass Job-Sharing in den leitenden Positionen an Schulen bislang nur an n=32 Schulen umgesetzt wird. Hierbei werden nur n=4 Frauen einbezogen. Dies bestätigt zwar die Darlegungen der Expert(inn)en (vgl. Kap. 6.4): Lehrerinnen besetzen nur in Ausnahmefällen eine Funktionsstelle im Job-Sharing. Aber dieser auf einer kleinen Zahl basierende Befund gibt nur einen ersten Hinweis darauf, dass an Schulen mit dem Job-Sharing die Möglichkeit der Vereinbarung von Familie und Beruf eher nicht assoziiert wird.

### **8.2.3 Interaktionen unter den Schüler(inne)n**

Gender Mainstreaming an Schulen sollte auch auf die Schüler(innen) wirken. Schulstrukturell sind die Schüler(innen)-Gremien zu betrachten. Das zentrale Schüler(innen)-Gremium bildet die Schüler(innen)mitverwaltung (vgl. Kap. 6.1.3). Sie setzt sich zusammen aus den Klassensprecher(inne)n aller Schulklassen einer Schule und wird z.B. gegenüber der Schulleitung durch eine(n) Schulsprecher(in) vertreten. So können die Schüler(innen) an Schulen ihre Interessen selbsttätig einbringen. Um einige wesentliche kooperative bzw. ausgrenzende Verhaltensweisen unter den Schüler(inne)n zu erheben – um also die geschlechtsbezogene Schulkultur unter den Schüler(inne)n zu untersuchen (vgl. Kap. 7.1) – werden die Schulleiter(innen) danach gefragt, ob Schülerinnen oder Schüler vorwiegend Mobbing, das hier als aggressives Verhalten verstanden wird, betreiben bzw. ob sie Opfer von Mobbing sind, ob sich Schulverweise, die wiederum abweichendes Verhalten voraussetzen, primär gegen Jungen oder Mädchen richten, und sie werden danach gefragt, wie kooperatives und rivalisierendes Verhalten unter den Schüler(inne)n ausgeprägt ist. Als dritte Antwortmöglichkeit – neben „Jungen“ und „Mädchen“ – wurde „kein Unterschied“ angeboten. Diese Antwortoption verweist darauf, dass die Schulleiter(innen) zwischen Jungen und Mädchen nicht unterscheiden, aber nicht, dass Jungen und Mädchen gleich sind.

Als Klassensprecher(in) engagieren sich den Angaben von 5% der Schulleiter(innen) nach primär Jungen, und 20,1% der Schulleiter(innen) geben an, dass sich vorwiegend Mädchen in

diesem Amt engagieren. 72% aller Schulleiter(innen) geben an, dass es hier keinen Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern gibt. Bezogen auf das Engagement für die Schüler(innen)mitverwaltung sind den Angaben der Schulleiter(innen) nach nur an 4,7% der Schulen vorwiegend Jungen engagiert, während an 32,6% aller Schulen vor allem Mädchen in der Schüler(innen)mitverwaltung engagiert sind. Auch in diesem Bereich zeigt sich vorrangig kein Unterschied (60,6%). An 14,7% der Schulen zeigen vorwiegend Jungen Engagement für das Amt des Schulsprechers, und an 32,6% der Schulen die Mädchen. An 50,9% aller Schulen zeichnet sich in Bezug auf das Amt des Schulsprechers kein Unterschied ab.

Tendenziell scheinen die Schulleiter(innen) in allen Funktionen, die den Schüler(inne)n zur Verfügung stehen, zwar eher die Mädchen bewusst wahrzunehmen. Letztlich aber fällt den Schulleiter(inne)n im Rahmen der Schüler(innen)-Gremien kein echter Unterschied zwischen dem Engagement von Schülerinnen und dem von Schülern auf. Die Sichtweisen der Schulleiter(innen) und der befragten Expert(inn)en gleichen sich in diesem Kontext. Diese Befunde geben Hinweise darauf, dass Doing Pupil (Kampshoff, 2000) unter den Schüler(inne)n bei der Wahrnehmung von Funktionen in der Schule das Doing Gender überlagert (vgl. Kap. 6.1.3).

Rivalität herrscht den Angaben der Schulleiter(innen) nach an Haupt- und Realschulen bei den Jungen (20,1%) und Mädchen (17,6%) gleichermaßen. Nur an Gymnasien findet sich eine Tendenz, die auf geschlechtsbezogene Unterscheidungen hinweist: An 21% (n=22) der Gymnasien herrscht Rivalität vorwiegend unter den Jungen und nur an 8,6% (n=9) der Gymnasien herrscht sie primär unter den Mädchen (67,6%: kein Unterschied). Auch Beim Thema Mobbing, einer subtilen Form der Rivalität und Aggression, finden sich keine geschlechtsbezogenen Unterscheidungen: Über alle Schulformen hinweg betreiben die Jungen und die Mädchen gleichermaßen Mobbing (15,8% Jungen; 17,6% Mädchen; 62,7% kein Unterschied). Eine *eindeutige* Gleichverteilung unter Schüler(inne)n ist beim Thema Mobbing schulformbezogen aber nur für die Hauptschule zu konstatieren. Ansonsten ergeben sich Tendenzen: An Realschulen mobben 27,8% (n=25) der Mädchen und nur 13,3% (n=12) der Jungen (kein Unterschied: 56,7%), und an Gymnasien mobben 19% (n=20) der Jungen und im Vergleich dazu betreiben nur 10,5% (n=11) der Mädchen an Gymnasien Mobbing (kein Unterschied: 64,8%). Diese schulformbezogene Unterscheidung ist signifikant ( $p < .05$ ; Kontingenzkoeffizient  $C = .264$ ). An 22,2% aller Schulen sind vor allem Mädchen Opfer von Mobbing, während dies nur an 7,5% aller Schulen für Jungen gilt (65,2% kein Unterschied). Mädchen sind bei Mobbing tendenziell eher in der Opferrolle.

Schulverweise hingegen richten sich an 69,9% (n=194) aller Schulen vor allem an die Jungen, an keiner einzigen Schule werden Schulverweise vorwiegend an Mädchen vergeben. Nur 26,9% aller Schulleiter(innen) geben an, es gäbe an ihrer Schule in dieser Hinsicht keinen Unterschied. Abweichendes Verhalten, das die Erwartungen des Doing Pupil nicht erfüllt und zum Ausschluss führt, ist also eher bei den Jungen zu finden.

39,1% (n=108) aller Schulleiter(innen) beobachten speziell bei den Mädchen kooperatives Verhalten, während dies nur 2,9% aller Schulleiter(innen) primär bei den Jungen sehen. 55,2% geben an, es gäbe keinen Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern im kooperativen Verhalten.

Damit bestätigen die vorliegenden Befunde zur Kooperation und Rivalität unter den Schüler(inne)n einerseits die Erkenntnisse der Studie von Enders-Drägässer und Fuchs (1993), die vor allem bei Schülerinnen kooperatives und bei Schülern rivalisierendes Verhalten feststellen (vgl. Kap. 4.1). Andererseits erweitern die vorliegenden Erkenntnisse den Blick auf das Verhalten der Schüler(innen), denn es wurde gezeigt, dass auch die Schülerinnen rivalisieren.

#### **8.2.4 Interaktionsformen und Interaktionsinhalte unter den Lehrkräften**

Chancengleichheit unter Lehrkräften zeigt sich u.a. an Interaktionsformen und -inhalten (vgl. Kap. 3.1.3; 7.1). Zur Messung dieser Interaktionsformen und -inhalte sollten die Schulleiter(innen) 18 verschiedene Verhaltensweisen insgesamt vier Personengruppen im Kollegium zuordnen. Die 18 Verhaltensweisen beschreiben Interaktionsinhalte und -formen in Gesamtlehrerkonferenzen, die folgende Bereiche betreffen: Fragen der Schulentwicklung, geschlechtsbezogene Fragen, Gestaltung der Interaktion zwischen Schulleitung und Lehrkräften und das Delegationsverhalten (vgl. Kap. 7.1). Bei der Darlegung der vier Personengruppen wurde beachtet, dass die Befunde von einem Gender-Bias der Befragten beeinflusst werden könnten. Um die Aufmerksamkeit der Befragten nicht ausschließlich auf die Variable Geschlecht zu lenken – dies würde eine Reifizierung stereotyper Annahmen anregen (vgl. Kap. 5), – wurde zusätzlich die Variable „Dienstalter“ einbezogen. Dahinter steht u.a. die Annahme, dass sich Geschlechterverhältnisse in den letzten Jahrzehnten verändert haben, und dass sich dieses Faktum ggf. auch in Lehrer(innen)kollegien empirisch abbilden lässt.

Insgesamt ergibt sich also eine „Verhalten x Personen Matrix“ (18 Verhaltensweisen x 4 Personengruppen Matrix), die in ihrer Komplexität Aufschluss gibt über stereotype Zuordnungen einzelner Interaktionsmuster. Hierfür wurde diese Matrix anhand einer Korrespondenzanalyse untersucht. Dieses Verfahren bietet den Vorteil, dass sich die gesamte Matrix graphisch in ei-

nem Biplot abbilden lässt, der sowohl die Lage der Verhaltensvariablen wie auch die Lage der Personenvariablen veranschaulicht.

Die Korrespondenzanalyse zeigte bei allen Schulformen und bei den Schulleiterinnen und Schulleitern dasselbe Muster, so dass in Abbildung 5 der Befund, der sich durch die Auswertung aller Fragebögen ergibt, dargestellt wird.

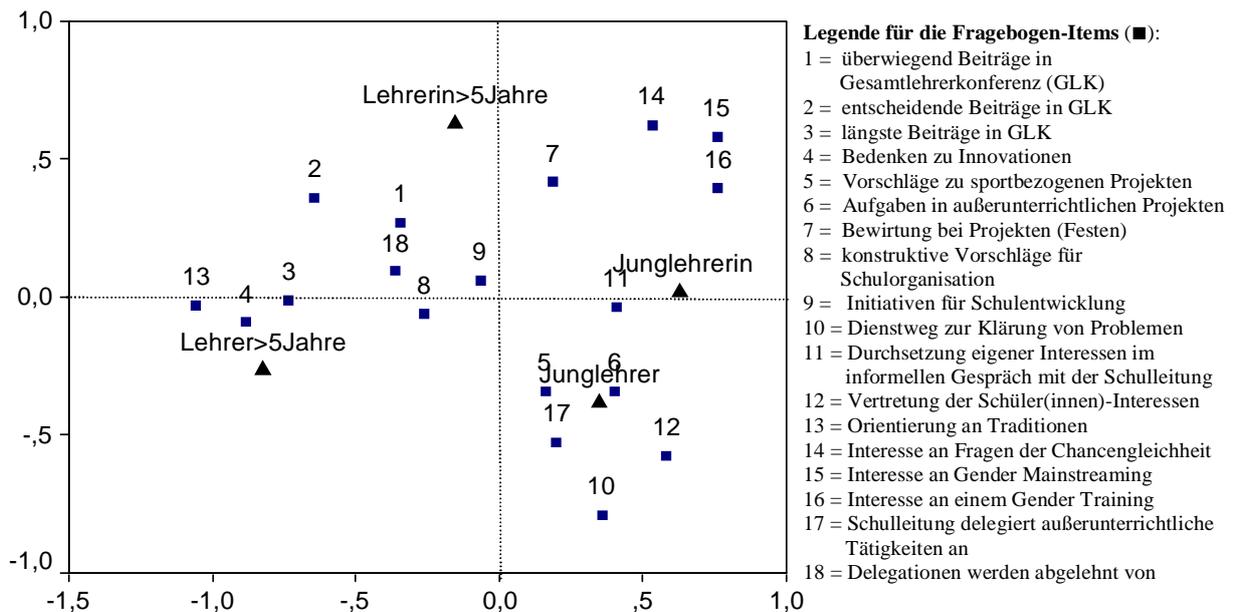


Abbildung 5: Ladungsdiagramm (Biplot) der Korrespondenzanalyse über Fragebogenitems zu Interaktionsformen und -inhalten zwischen den Lehrkräften unterschiedlichen Dienstalters.

Die vier Personengruppen (Dreiecke im Koordinatensystem) lassen sich aufgrund ihrer Verhaltenszuschreibungen deutlich unterscheiden. Hierbei bilden sich zwei Dimensionen aus: Die erste Hauptachse kann als Dimension „Dienstalter“ verstanden werden, die zweite Hauptachse als Dimension „Geschlecht“. Diese Dimensionierung bildet die Basis für die gemeinsame Abbildung von Verhaltens- und Personenvariablen. Das heißt, dass in Abbildung 5 ebenfalls die 18 Verhaltenszuordnungen (Quadrate im Koordinatensystem) eingeordnet sind und mit den Personengruppen verglichen werden können. Hierbei sind jene Verhaltenszuschreibungen für einzelne Personengruppe am typischsten, die vom Ursprung des Koordinatensystems aus gesehen richtungsgleich zur Personengruppe liegen. Die inhaltliche Interpretation dieser Verhaltensweisen orientiert sich – wie bei anderen dimensionsreduzierenden Verfahrensweisen auch

– an jenen Variablen, die aufgrund der Höhe ihrer Koordinaten als Markiervariable verstanden werden können: Je höher also die Ausprägung in den Koordinaten ist, desto höher ist der Anteil der Varianzaufklärung des betreffenden Items („Verhaltensweise“) an der Gesamtvarianz, und desto bedeutungsvoller ist das Item. Die Items, die nahe an Ursprung des Koordinatensystems liegen, haben auf die jeweiligen Dimensionen nur geringen Einfluss.

Auf der Dimension „Dienstalter“ sind in Richtung der jungen Lehrkräfte zum einen die Angaben zum Interesse an Fragen der Chancengleichheit (Item Nr. 14), an Gender Mainstreaming (Item Nr. 15) und an einem Gender Training (Item Nr. 16) verbunden. Inhaltlich werden Fragen zu geschlechterpolitischen und -pädagogischen Anliegen also den dienstjüngeren Kolleg(inn)en zugeordnet. Auch die Vertretung der Schüler(innen)-Interessen (Item Nr. 12) und die Übernahme von Aufgaben im außerunterrichtlichen Bereich (Item Nr. 6) sehen die Schulleiter(innen) bei den dienstjüngeren Lehrer(inne)n. Diese Aufgaben, die über den Kernbereich der schulischen Arbeit – den Unterricht – hinausweisen, erfordern besonderes Engagement im Kontext der Schule, das offenbar primär von den dienstjüngeren Lehrkräften wahrgenommen wird. Zudem wird den dienstjüngeren Lehrer(inne)n die Durchsetzung eigener Interessen im informellen Gespräch mit der Schulleitung (Item Nr. 11) zugeordnet. Diese Form der Kontaktaufnahme mit der Schulleitung weist darauf hin, dass die Berufsanfänger(innen) entweder Dienstwege für wenig sinnvoll halten, mit diesen Wegen nicht sehr vertraut sind, oder dass sie den direkten und ggf. damit schnelleren Weg des Kontaktes mit der Schulleitung suchen.

Den dienstälteren Kolleg(inn)en wird zugeordnet, dass sie die entscheidenden (Item Nr. 2) und die längsten (Item Nr. 3) Beiträge in den Gesamtlehrerkonferenzen eingeben. Die Schulleiter(innen) stellen in Bezug auf die entscheidenden Beiträge in den Gesamtlehrerkonferenzen (Item Nr. 2) am wenigsten Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrer fest, was darauf hindeutet, dass in dieser Hinsicht allein die Berufserfahrung von Lehrkräften relevant ist. Den dienstälteren Lehrkräften wird ebenfalls zugeschrieben, dass sie Bedenken gegen Innovationen (Item Nr. 4) vorbringen, und dass sie sich an Traditionen orientieren (Item Nr. 13). Dies erklärt sich durch die vergleichsweise lange Zugehörigkeit zu der Schule, durch die sie eben diese Traditionen mitgestaltet haben.

An der Dimension „Geschlecht“ zeigt sich, dass das Interesse an Fragen der Chancengleichheit (Item Nr. 14) und an Gender Mainstreaming (Item Nr. 15) – also primär die geschlechterpolitischen Aspekte von Geschlechterfragen – Lehrerinnen zugeschrieben wird. Den Lehrern wird zugeordnet, dass sie den Dienstweg zur Klärung von Problemen einhalten (Item Nr. 10).

Die Einhaltung des Dienstweges weist auf ein Anpassungsverhalten der Lehrer an die Organisationsstrukturen der Schule hin. Die Vertretung der Schüler(innen)-Interessen (Item Nr. 12) wird auch den Lehrern zugeschrieben. Schließlich ist zu konstatieren, dass die Schulleitung außerunterrichtliche Tätigkeiten an die Gruppe der Lehrer delegiert (Item Nr. 17). Lehrer werden also von den Schulleiter(inne)n zur Durchführung dieser Tätigkeiten aufgefordert.

Das in Abbildung 5 erkennbare Gesamtmuster zeigt, dass die Schulleiter(innen) dienstältere Lehrer und dienstältere Lehrerinnen als sich stärker unterscheidend wahrnehmen als die dienstjüngeren Lehrerinnen und Lehrer. Zudem fällt auf, dass den dienstjüngeren Lehrkräften primär diejenigen Items zugeschrieben werden, die *nicht* auf Schulentwicklung und die Gesamtlehrerkonferenzen bezogen sind. In einem Lehrer(innen)-Kollegium gehen also sowohl Geschlecht als auch Berufserfahrung mit unterschiedlichen Inhalts- und Rollen(-zuschreibungen) einher. Insbesondere zeigen sich zwei bemerkenswert eindeutige Zuordnungen von Verhaltensweisen zu den durch die Verknüpfung von Dienstalter *und* Geschlecht spezifizierten Personengruppen sowie zu allen Lehrerinnen:

1. Den *dienstälteren Lehrern (>5 Jahre)* werden vor allem eine Orientierung an Traditionen (Item Nr. 13), Bedenken gegen Innovationen (Item Nr. 4) sowie die längsten Redebeiträge bei Gesamtlehrerkonferenzen (Item Nr. 3) zugeschrieben. Die Orientierung an den Traditionen und die Bedenken gegen Innovationen weisen darauf hin, dass sich vor allem die dienstälteren Lehrer mit den Bedingungen an Schulen zufrieden stellen bzw. eher geringes Interesse an Veränderungen zeigen. Dass die Lehrer die Schulkultur stark mitgestalten, zeigt die Zuordnung der längsten Redebeiträge.
2. Außerunterrichtliche Tätigkeiten werden primär an die Gruppe der *dienstjüngeren Lehrer* delegiert (Item Nr. 17). Lehrer werden also bereits zu Beginn ihrer schulischen Laufbahn in die organisatorische Arbeit an der Schule eingeführt. Der für die Gestaltung einer Karriere an der Schule notwendige Einblick in verwaltende Tätigkeiten an Schulen (vgl. Kap. 6.3; 6.4; 6.6.1) wird jungen Lehrern offenbar früh angetragen. Die jungen Lehrer könnten so eine Nähe zur Schulleitung entwickeln. Dienstjunge Lehrer sind auch nah an den formalen Vorgängen an Schulen und die Schulleiter(innen) nehmen dies wahr, denn sie geben an, dass vor allem junge Lehrer zur Klärung von Problemen den Dienstweg einhalten (Item Nr. 10). So überrascht es im Grunde wenig, wenn die Schulleiter(innen) angeben, dass sich primär die dienstjüngeren Lehrer der Vertretung der Schüler(innen)-Interessen (Item Nr. 12) annehmen, denn auch diese gelangen in der Regel auf formalen und außer-

unterrichtlichen Wegen in die Gremienarbeit an Schulen (vgl. Kap. 6.1.3; 8.2.3).

3. Ferner ergibt sich eine ausgeprägte Zuschreibung zu allen *Lehrerinnen* – hier aber gleich, ob dienstjung oder beruflich erfahren. Ihnen werden die Items zum Interesse an Fragen der Chancengleichheit, an Gender Mainstreaming und an einem Gender Training (Items Nr. 14, 15 und 16) zugeordnet. So entsteht etwas wie eine „Lehrerinnenseite“ – nicht zuletzt, weil diese Items sich in maximaler Distanz zu den Lehrern gleich welchen Dienstalters befinden. Darüber hinaus fällt auf, dass dieser „Lehrerinnenseite“ auch die hausarbeitsbezogene Tätigkeit „Bewirtung bei Projekten (Festen)“ zugeordnet wird (Item Nr. 7).

Um die Grundlage, die zur Herausbildung von Zugehörigkeiten unter den Lehrkräften führen, zu untersuchen, wurden zusätzlich Fragen zur Bildung von Interessen- und Arbeitsgruppen aufgenommen (vgl. Kap. 7.1). Die Schulleiter(innen) wurden gefragt, wer mit wem aus welchem Grund an Schulen am ehesten interagiert. Ziel dieser Fragen war es, die Zugehörigkeitsmuster zu finden, die von den Lehrkräften aktiv hergestellt werden.

73,1% (n=203) der Schulleiter(innen) geben an, dass sich Interessen- und Arbeitsgruppen unter Lehrkräften vor allem über Freundschaften bilden, und 74,5% (n=206) geben an, dass sich Interessen- und Arbeitsgruppen aufgrund des Fächerbezugs der Lehrkräfte ergeben. An der Strukturkategorie Geschlecht orientieren sich Lehrkräfte bei der Herausbildung von Interessen- und Arbeitsgruppen marginal – jedenfalls in dem Sinne, dass sie kaum geschlechtshomogene Gruppen suchen (12% bei Hauptschulen; 8% bei Realschulen; 5,9% bei Gymnasien).

Sowohl fachliche als auch private Bezüge spielen für die Gruppenbildung unter Lehrkräften eine große Rolle. Dies führt aber offenbar nicht dazu, dass sich die Herausbildung von Interessen- und Arbeitsgruppen an der Strukturkategorie Geschlecht orientiert. Eine Herausbildung von Männerbünden unter Lehrkräften und Doing Gender kann also für die Konstituierung von Interessen- und Arbeitsgruppen weitgehend ausgeschlossen werden.

### **8.2.5 Leitbilder im Kontext von Gender Mainstreaming an Schulen**

Evaluiert wird im Folgenden der zum Zeitpunkt der Datenerhebung (Schuljahr 2003/04) aktuelle Stand der Leitbilder. Entscheidend für die Genderanalyse ist, ob die Chancengleichheit der Geschlechter als Element in den Leitbildern der Schulen beachtet wird (vgl. Kap. 7.1).

Die Leitbildentwicklung ist zum Erhebungszeitpunkt in Baden-Württemberg freiwillig und im Prozess befindlich. Aber an 40,2% (n=34) der Haupt-, an 52,3% (n=47) der Realschulen und an 47,6% (n=50) der Gymnasien existiert bereits ein Leitbild für die Schule. Im Folgenden

wird erörtert, welche Themen die in diesen bereits bestehenden Leitbildern aufgegriffen sind:

1. In den bestehenden Leitbildern wird primär das Thema Unterrichtsentwicklung angesprochen. 93,8% der Hauptschulen, 81,4% der Realschulen und 93,3% der Gymnasien nehmen Unterrichtsentwicklung in ihr Leitbild auf. So bildet die Unterrichtsentwicklung also das Hauptziel von Schulentwicklung.
2. Das zweithäufigste Thema der bestehenden Leitbilder bildet die Organisationsentwicklung – und zwar bei 77,4% der Haupt-, bei 60,9% der Realschulen und bei 70,8% der Gymnasien. Im Sinne von Gender Mainstreaming aber müsste der Organisationsentwicklung prinzipiell wesentlich mehr Bedeutung beigemessen werden, da Gender Mainstreaming sich auf die gesamte Organisation bezieht.
3. Die Personalentwicklung erscheint in den existenten Leitbildern vergleichsweise gering repräsentiert. Sie wird bei 61,3% der Haupt-, bei 54,3% der Realschulen und bei 59,2% der Gymnasien im Leitbild aufgegriffen. Offenbar sehen die Schulleiter(innen) zu diesem Thema geringe Einflussmöglichkeiten (vgl. Kap. 6.4). Im Sinne von Gender Mainstreaming wäre aber auch die Personalentwicklung bedeutsam für die Leitbilder von Schulen.
4. Das Thema Chancengleichheit von Schülerinnen und Schülern wird in den bestehenden Leitbildern eher häufig aufgegriffen (72,7% Haupt-; 67,4% Realschule; 73,5% Gymnasium). Die Schülerschaft wird also in weiten Teilen einbezogen, wenngleich nicht flächendeckend.
5. In den bestehenden Leitbildern wird das Thema Chancengleichheit der Lehrkräfte selten aufgegriffen (32,3% Hauptschule; 46,7% Realschule; 38,8% Gymnasium). Dieser Befund passt dazu, dass das Thema Personalentwicklung in den existenten Leitbildern vergleichsweise selten berücksichtigt wird. Für Gender Mainstreaming an Schulen scheint dieser Bereich also besonders entwicklungsbedürftig.

Zwar läuft der Entwicklungsprozess bezüglich der Leitbilder an Schulen, aber die flächendeckende Erstellung von Leitbildern bleibt noch aus. Zudem stellen sich die bereits bestehenden Leitbilder weder für die Lernende Schule noch im Hinblick auf Gender Mainstreaming als ausreichend dar. ´

### **8.2.6 Die 3-R-Methode zur Einführung von Gender Mainstreaming**

Für die Durchführung der – von den Expert(inn)en empfohlenen – 3-R-Methode, die der Implementierung von Gender Mainstreaming an Schulen dient (vgl. Kap. 2.3; 6.3), müssten der

Schulleitung schuleigene Statistiken vorliegen. Darüber hinaus ist die externe Evaluation als Instrument für die 3-R-Methode von zentraler Bedeutung (vgl. Kap. 3.3.2; 7.1).

Insgesamt liegen an 66,9% (n=152) aller Schulen differenzierte Statistiken vor (59% Haupt-; 75,3% Realschulen; 66% Gymnasien). Von denjenigen Schulleiter(inne)n, die über eine schuleigene Statistik verfügen, haben aber nur 8,5% (n=13) der Schulleiter(innen) die schuleigene Statistik mit dem Schulleitungsteam unter der Geschlechterperspektive diskutiert. Auch mit dem Lehrerkollegium wurden die an den Schulen vorliegenden Statistiken nur an wenigen Schulen (10,1%; n=15) erörtert. Zu erklären ist diese seltene Thematisierung damit, dass 82,3% der Schulleiter(innen), die Statistiken haben, in diesem Feld keinen Handlungsbedarf sehen. Den Einschätzungen der Expert(inn)en nach ist eine solch geringe Rate bezüglich der Diskussion über die Schulstatistiken problematisch. Die Expert(inn)en weisen darauf hin, dass die Statistiken und deren geschlechtsbezogene Interpretation die Basis für die Wahrnehmung geschlechtsbezogener sozialer Ungleichheiten an Schulen bilden (vgl. Kap. 6.3).

Ein zwar noch junges, aber bildungspolitisch zentrales Steuerinstrument für Schulentwicklung bildet die externe Evaluation (vgl. Kap. 3.3.2). Die Evaluation ist insbesondere wichtig für die in der 3-R-Methode beinhalteten Realia, da sie von den Evaluationszielen abhängige Informationen über die Schulverhältnisse gibt (vgl. Kap. 2.3). Eine radikale Konsequenz von Gender Mainstreaming könnte sein, die Entscheidungsprozesse an Schulen zu evaluieren (vgl. Kap. 7.1). Für die Evaluation von Entscheidungsprozessen aber ist es wichtig, dass die Schulleiter(innen) mit einer solchen Zielsetzung der Evaluation einverstanden sind. Diese Bereitschaft ist weitgehend gegeben, denn 59,8% (n=166) aller Schulleiter(innen) sind damit einverstanden, dass die Einführung von Gender Mainstreaming eine umfassende Evaluation der Entscheidungsprozesse an der Schule bedeuten würde, und nur 11,5% (n=32) aller Schulleiter(innen) geben explizit an, damit nicht einverstanden zu sein. Die restlichen 28,7% (n=79) der Schulleiter(innen) stimmen diesem Aspekt weder zu, noch widersprechen sie explizit. Die Evaluation der Entscheidungsprozesse erscheint für Gender Mainstreaming an Schulen zentral, und sie könnte aufgrund der hohen Bereitschaft einen Bestandteil der Implementation mit der 3-R-Methode – hier bezogen auf die zu einzubeziehenden Realia (vgl. Kap. 2.3) – bilden.

Anhand der 3-R-Methode können – auf der Grundlage von Statistiken und Evaluationsergebnissen – entsprechende Änderungswünsche formuliert werden. In einem offenen Item wurden die Schulleiter(innen) nach Änderungswünschen gefragt. Hier benennen aber nur 26% aller Schulleiter(innen) (n=72) ihre Wünsche. Am häufigsten wünschen sich die Schulleiter(innen)

„Mehr männliche Lehrkräfte an der Schule“. Diesen Wunsch geben primär Schulleiter(innen) von Real- und Hauptschulen an, was vor allem für den Hauptschulbildungsgang aufgrund der wenigen Lehrer, die an dieser Schulform tätig sind (vgl. Kap. 3.3.1; 8.1), nachvollziehbar scheint. Ein Anliegen, das primär die Schulleiter(inne)n von Gymnasien formuliert haben, lautet: „Mehr Mut und Konfliktfähigkeit bei Lehrerinnen, auch bezüglich Führungspositionen“. Auch dieser Wunsch ist aufgrund der hier vorgelegten Befunde zur Beteiligung von Lehrerinnen an gymnasialen Schulleitungsteams (vgl. Kap. 8.2.2) nachvollziehbar. Insbesondere verweisen beide Wünsche auf Punkte, die bei der Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen fokussiert werden könnten:

1. Auf die quantitative Veränderung der Geschlechterverhältnisse, in den Kollegien bzw. in den Schulleitungsteams.
2. Auf das Verhalten von Lehrerinnen, die ggf. in einem Umfeld erhöhter Sensibilität für Geschlechterfragen den gewünschten Mut und die gewünschte Konfliktfähigkeit – auch bezüglich der Gestaltung des beruflichen Aufstiegs – aufbringen könnten.

Mit der weitgehenden Existenz der Statistiken und mit der ansatzweise bestehenden Sensibilität der Schulleiter(innen) für zentrale Themen, die sich im Kontext der sozialen Geschlechterverhältnisse an Schulen ergeben, sind die für die Umsetzung der 3-R-Methode notwendigen Voraussetzungen an Schulen bereits angelegt.

### **8.3 Personalbezogene Aspekte für Gender Mainstreaming an der Schule**

Personalbezogene Aspekte beziehen sich vor allem auf die Bereiche der Personalgewinnung, Personalbeurteilung und Personalführung, die auch Personalberatung beinhaltet. Ob dieser gesamte Bereich – zusammengefasst die Personalentwicklung – geschlechtergerecht gestaltet wird, ist für die geschlechtsbezogene soziale Chancengleichheit an Schulen relevant.

#### **8.3.1 Chancengleiche Personalgewinnung an Schulen**

Die Schulleiter(innen) können anhand des Instruments Schulscharfe Stellenausschreibung ausgewogene Geschlechterverhältnisse im Kollegium anstreben (vgl. Kap. 3.2.1; 7.2). In Tabelle 14 werden die Angaben aller Schulleiter(innen) zur Nutzung dieses Instrumentes an den verschiedenen Schulformen dargelegt. Zudem werden in dieser Tabelle die Angaben aller Schulleiter(innen) zu der Frage, ob aus ihrer Sicht anhand des Instrumentes Schulscharfe Stellenausschreibung die Herstellung paritätischer Geschlechterverhältnisse grundsätzlich mög-

lich erscheint, dargestellt. In der rechten Spalte der Tabelle 14 wird darüber hinaus gezeigt, ob das Ziel der Herstellung paritätischer Geschlechterverhältnisse beim Einsatz Schulscharfer Stellenausschreibungen für die Schulleiter(innen) entscheidungsleitend ist.

Tabelle 14. Befragung der Schulleitungen: Anzahl der Schulscharfen Stellenausschreibungen sowie Einschätzung zur Herstellung von Chancengleichheit

Schulform	Schulscharfe Stellenausschreibungen		
	Schulscharfe Stellenausschreibung vorgenommen	Herstellung paritätischer Geschlechterverhältnisse durch Schulscharfe Stellenausschreibung prinzipiell möglich	Herstellung paritätischer Geschlechterverhältnisse als Ziel Schulscharfer Stellenausschreibung entscheidungsleitend
Hauptschule	n = 29	n = 42	n = 25
Realschule	n = 37	n = 42	n = 33
Gymnasium	n = 87	n = 58	n = 34
Gesamt	N = 163	N = 142	N = 92

Insgesamt nutzen nur etwa die Hälfte (n=163; 52,8%) aller Schulen der Sekundarstufen I und II das Personalgewinnungsinstrument Schulscharfe Stellenausschreibung, wobei es an Gymnasien mit Abstand am häufigsten genutzt wird. Zwar eröffnen Schulscharfe Stellenausschreibungen der Einschätzung der Hälfte aller Schulleitungen (n=142; 50,8%) nach prinzipiell die Chance, paritätische Geschlechterverhältnisse herzustellen; sie werden aber in dieser Weise nur von einem Drittel der Schulleiter(innen) (n=92; 33,3%) genutzt. Insbesondere die Angaben der Schulleiter(innen) von Gymnasien, die mit Schulscharfen Stellenausschreibungen offenbar am meisten Erfahrung haben (n=87; 82,5%), verweisen darauf, dass dieses Prinzip im Schulalltag bislang kaum umsetzbar erscheint (Umsetzung nur bei 32,7% der Gymnasien).

Der Unterschied zwischen der allgemeinen Einschätzung dazu, ob anhand der Schulscharfen Stellenausschreibungen die Herstellung paritätischer Geschlechterverhältnisse möglich sind und der konkret beabsichtigten Nutzung dieses Instrumentes in eben diesem Sinne zeigt, dass die Schulleiter(innen) zwar potenziell um die Möglichkeit der prinzipiellen Nutzbarkeit des Instrumentes für geschlechtsbezogene Chancengleichheit wissen, bei Stellenausschreibungen aber nicht nach diesem Prinzip handeln. Zwar erscheint den Schulleiter(inne)n die Vorgabe der bedingten Chancengleichheit im Bewerbungsverfahren umsetzbar, aber eine repräsentative Chancengleichheit streben sie eher nicht an. Diese Variante der Personalgewinnung ist im Kontext von Gender Mainstreaming eher nicht akzeptabel und zu begründen (vgl. Kap. 3.2.1). Die Befunde aus den Interviews mit den Expert(inn)en lassen darauf schließen, dass an Schu-

len die Lehrerinnen und die Lehrer nicht gleichrangig sind (vgl. Kap. 6.4). Dies könnte erklären, warum bei der Personalgewinnung die Kategorie Geschlecht hinsichtlich der paritätischen Chancengleichheit eher irrelevant erscheint.

### 8.3.2 Genderaspekte in der Personalführung an Schulen

Die Personalführung umfasst die Personalbeurteilung und die Personalberatung. Um Personalbeurteilung und Personalberatung geschlechtergerecht gestalten zu können, sollten die Schulleiter(innen) Fortbildungen besuchen, bei denen Geschlechtergerechtigkeit in der Personalentwicklung thematisiert wird. Zudem sind die Rahmenbedingungen sowie die Kriterien in der Personalbeurteilung zu untersuchen. Geprüft wird auch, welche geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten sich in der interaktiv gestalteten Beratungssituation zwischen der Schulleitung und der einzelnen Lehrkraft ergeben. Als Kriterien werden der Umgang mit dem Beratungsthema Vereinbarkeit Familie und Beruf herangezogen, weil sich geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten hieran besonders deutlich zeigen lassen. Zudem wird geprüft, wie die Frauenförderung in der Personalberatung an Schulen eingebettet wird (vgl. Kap. 7.2). Zunächst werden in Tabelle 15 die Einschätzungen der Schulleiter(innen) zu Aspekten der Personalentwicklung und zu den Rahmenbedingungen der Personalbeurteilung nachgewiesen.

Tabelle 15. Befragung der Schulleitungen: Einschätzung der Bedeutung und Gestaltung von Personalentwicklung und Personalbeurteilung (1=stets; 2=häufig; 3=selten; 4=nie)

	<b>Schulform</b>		Realschule		Gymnasium		Gesamt	
	(n=84)		(n=87)		(n=105)		(N=276)	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Schulleitung besucht Fortbildungen mit dem Thema Personalentwicklung	2,7	0,7	2,5	0,7	2,6	0,7	2,6	0,7
In von Schulleitungen besuchten Fortbildungen wurde das Thema Chancengleichheit der Geschlechter in der Personalentwicklung angesprochen	3,0	0,8	3,1	0,7	2,9	0,8	3,0	0,8
Schulleitung hat den Eindruck, dass Personalentwicklung von einzelnen Lehrpersonen der eigenen Schule als Top-down Strategie erlebt wird	3,2	0,9	3,1	0,7	2,9	0,7	3,0	0,8
Das Interesse der Schulleitung an Personalbeurteilung ist groß	1,7	0,7	1,7	0,8	1,4	0,6	1,6	0,7
Die Schulleitung achtet darauf, dass in Beurteilungsverfahren die Beurteilungskriterien für alle transparent sind	1,2	0,5	1,2	0,5	1,2	0,4	1,2	0,4
Der Schulleitung ist es wichtig, dass die Lehrkräfte an der Erstellung der Beurteilungskriterien partizipieren	1,9	0,9	1,9	1,0	2,0	0,9	1,9	0,9

Die Schulleiter(innen) besuchen eher selten Fortbildungen zur Personalentwicklung. In diesen Fortbildungen wird das Thema Chancengleichheit der Geschlechter selten angesprochen. Dieser Befund ist in der Perspektive des Gender Mainstreamings problematisch und könnte ein Hinweis darauf sein, wieso so wenige Schulleiter(innen) Personalgewinnung mit dem Thema Chancengleichheit der Geschlechter assoziieren (vgl. Kap. 8.3.1).

Die Schulleiter(innen) geben an, dass ihr Interesse an Personalbeurteilungen prinzipiell groß ist. Schulformbezogen ergeben sich hierbei signifikante Unterschiede ( $F_{(2,269)}=5,523$ ;  $p<.01$ ; vgl. Tabelle 15), die eine schulformbezogene Segregation bzgl. der Aufstiegschancen widerspiegeln sowie den Einschätzungen der Expert(inn)en entsprechen: An Gymnasien sind die Aufstiegschancen für Lehrkräfte größer als an Haupt- und Realschulen (vgl. Kap. 6.4), und für den beruflichen Aufstieg an Schulen spielen die Personalbeurteilungen die zentrale Rolle.

Die Personalbeurteilungsverfahren werden an Schulen transparent gestaltet: Nach eigenem Bekunden achten die Schulleiter(innen) darauf, dass die Beurteilungskriterien für alle Lehrkräfte transparent sind. Zugleich geben die Schulleiter(innen) an, dass es ihnen häufig wichtig ist, dass die Lehrkräfte an der Erstellung der Beurteilungskriterien partizipieren (vgl. Tabelle 15). Solche Einschätzungen sind allerdings vorsichtig zu bewerten, weil die Ausführungen der Expert(inn)en zur Personalentwicklung an Schulen darauf schließen lassen, dass Lehrerinnen und Lehrern an Schulen nicht gleichrangig sind (vgl. Kap. 6.4). Daher kann aus den vorliegenden Befunden nur geschlossen werden, dass aus Sicht der Schulleiter(innen) für die Lehrkräfte eine transparente Situation für die Gestaltung ihrer beruflichen Karrieren gegeben ist.

Die Annahme der Schulleiter(innen), die Personalbeurteilung sei transparent gestaltet, könnte auch einen Grund dafür bilden, dass die Schulleiter(innen) angeben, dass einzelne Lehrkräfte Personalentwicklung selten als Top-down Strategie erleben. Aus der Sicht der Schulleiter(innen) scheint die Personalbeurteilung im Allgemeinen günstigen Rahmenbedingungen zu unterliegen. Allerdings unterscheiden sich die Einschätzungen der Schulleiter(innen) von Gymnasien signifikant ( $F_{(2,269)}=3,067$ ;  $p<.05$ ) von den Angaben der Schulleiter(innen) der Haupt- und Realschulen: Die Schulleiter(innen) von Gymnasien geben eher an, dass Personalentwicklung von einzelnen Lehrkräften als Top-down Strategie erlebt wird (vgl. Tabelle 15). Die Rahmenbedingungen für Personalbeurteilung scheinen an Gymnasien etwas ungünstiger zu sein als an Haupt- und Realschulen.

Um zu zeigen, welche Kriterien die Schulleiter(innen) in der Personalbeurteilung in welchem

Maße berücksichtigen, werden in Tabelle 16 verschiedene Kompetenzen angeführt. Zu dieser Untersuchung werden zwei Kriterien herangezogen, die eindeutig dem berufsbezogenen Arbeitsvermögen der Lehrer(innen) zuzuordnen sind, und es werden zwei weitere Kriterien benannt, die im Kontext geschlechtsbezogener Schulentwicklung bzw. im Kontext von Gender Mainstreaming an Schulen unumgänglich wären. Anhand der Differenz bezüglich der Wichtigkeit dieser Kriterien für die Personalbeurteilung wird der Stellenwert derjenigen Kompetenzen verdeutlicht, die im Kontext von Gender Mainstreaming an Schulen relevant werden.

Tabelle 16. Befragung der Schulleitungen: Angaben zu den Kompetenzen, die bei der Personalbeurteilung berücksichtigt werden (1=stets; 2=häufig; 3=selten; 4=nie)

<b>Personalbeurteilungskriterium</b>	<b>MW</b>	<b>SD</b>
Einbezug der Fortbildungsbereitschaft (N=277)	1,3	0,5
Einbezug der in der Erfüllung schulorganisatorischer Aufgaben gezeigten Kompetenzen (N=277)	1,3	0,5
Einbezug der in der Familienarbeit erworbenen Kompetenzen (N=265)	2,5	1,0
Einbezug von Genderkompetenzen (N=238)	3,0	1,0

Die beiden direkt auf das berufsbezogene Arbeitsvermögen bezogenen Kompetenzen spielen in Personalbeurteilungen eine sehr wichtige Rolle. Die Fortbildungsbereitschaft der Lehrkräfte ist für die Personalbeurteilungsverfahren an Schulen ebenso häufig bedeutsam wie die Kompetenzen, die die Lehrer(innen) in der Erfüllung schulorganisatorischer Aufgaben zeigen.

Im Vergleich dazu sind die beiden Kompetenzen, die für Personalbeurteilungen unter der Perspektive von Gender Mainstreaming zu berücksichtigen wären (solche, die im Rahmen der Familienarbeit erworben wurden und auch Genderkompetenzen), relativ unbedeutend (vgl. Tabelle 16). Die Kompetenzen, die unter der Perspektive von Gender Mainstreaming relevant werden, haben also (noch) nicht denselben Stellenwert wie diejenigen Kompetenzen, die sich auf das berufsbezogene Arbeitsvermögen beziehen. Durch die Marginalisierung der in der Familienarbeit erworbenen Kompetenzen könnte es zur Tradierung geschlechtsstereotyper Vorstellungen innerhalb der Personalbeurteilung kommen.

Ein grundlegender Aspekt von Personalberatung, der einen Ausgangspunkt geschlechtsbezogener Unterscheidungen in der Personalberatung und in der Personalentwicklung bilden könnte, ist die Frage nach den Rezipient(inn)en von solchen Beratungssituationen – und weiterführend die Frage, welche Lehrkräfte von sich aus eine Beratung aufsuchen. Tabelle 17 gibt einen Überblick darüber, inwieweit sich bezüglich dieser Kriterien geschlechts- und/oder

dienstalterbezogene Unterschiede finden lassen.

Tabelle 17. Befragung der Schulleitungen: Angaben dazu, wie häufig Junglehrer(innen) (0 bis 4 Dienstjahre) und erfahrene Lehrer(innen) (5 und mehr Dienstjahre) Beratungsgespräche mit der Schulleitung suchen (1=stets; 2=häufig; 3=selten; 4=nie)

<b>Beratungsgespräch-Bedarf</b>	MW	SD
Junglehrerinnen (0 bis 4 Dienstjahre) suchen von sich aus Beratungsgespräche mit der Schulleitung (N=236)	2,1	0,6
Junglehrer (0 bis 4 Dienstjahre) suchen von sich aus Beratungsgespräche mit der Schulleitung (N=236)	2,2	0,6
Erfahrene Lehrerinnen (5 und mehr Dienstjahre) suchen von sich aus Beratungsgespräche mit der Schulleitung (N=236)	2,5	0,7
Erfahrene Lehrer (5 und mehr Dienstjahre) suchen von sich aus Beratungsgespräche mit der Schulleitung (N=236)	2,6	0,7

Beim multivariaten Vergleich dieser vier Items lassen sich signifikante Haupteffekte (Geschlecht:  $F_{(1,234)}=10,711$ ;  $p<.001$ ; Dienstalter:  $F_{(1,234)}=106,077$ ;  $p<.001$ ), aber kein Interaktionseffekt nachweisen. Lehrkräfte, die maximal vier Jahre Schuldienst sind, suchen signifikant häufiger als dienstältere Lehrkräfte Beratungsgespräche mit der Schulleitung. Zudem zeigt sich, dass Lehrerinnen signifikant häufiger als Lehrer Beratungsgespräche mit der Schulleitung suchen.

Weitere Merkmale der Personalberatung ergeben sich durch die Beratungsinhalte. Unter einer Vielzahl von möglichen Themen sind für diese Untersuchung insbesondere solche interessant, die auf eine potenzielle (Re-)Produktion geschlechtsstereotyper Vorstellungen hindeuten. Im Folgenden wird also überprüft, ob genderrelevante Themen in Beratungen einfließen und wichtiger noch, in welchem Ausmaß diese Themen mit Lehrerinnen oder Lehrern diskutiert werden. In Tabelle 18 werden die entsprechenden Kennzahlen für die Beratungsinhalte „Vereinbarkeit Familie und Beruf“ und „Karriereberatung bzgl. Funktionsstellen“ dargelegt.

Tabelle 18. Befragung der Schulleitungen: Angaben dazu, wie häufig Lehrkräfte zu den Themen „Funktionsstelle“ und „Vereinbarkeit Familie / Beruf“ beraten werden (1=stets; 2=häufig; 3=selten; 4=nie)

<b>Beratungsthemen</b>	MW	SD
Schulleitung berät Lehrerinnen, wenn eine Funktionsstelle ausgeschrieben ist (N=270)	1,8	0,9
Schulleitung berät Lehrer, wenn eine Funktionsstelle ausgeschrieben ist (N=270)	1,8	0,9
Ein Beratungsthema für Lehrerinnen ist „Vereinbarkeit Familie / Beruf“ (N=269)	2,4	0,9
Ein Beratungsthema für Lehrer ist „Vereinbarkeit Familie / Beruf“ (N=269)	2,8	0,9

Die „Vereinbarkeit Familie und Beruf“ ist selten Beratungsthema an Schulen. Allerdings wird dieses Thema signifikant ( $t=2,878$ ;  $df=268$ ;  $p<.01$ ) häufiger mit Lehrerinnen als mit Lehrern beraten (vgl. Tabelle 18). Es ist davon auszugehen, dass sich primär Frauen für das Thema Vereinbarkeit von Familie und Beruf interessieren. Eine weitere Möglichkeit wäre, dass die Schulleiter(innen) dieses Thema eher den Lehrerinnen zuschreiben, weil sich die Lehrkräfte aus ihrer Perspektive so verhalten.

Schließlich ist zu prüfen, ob Frauenförderung in der Personalberatung an Schulen relevant ist. Schulleiter(innen) beraten Lehrerinnen signifikant ( $t=2,878$ ;  $df=268$ ;  $p<.01$ ) häufiger als Lehrer, wenn eine Funktionsstelle ausgeschrieben ist. Es ist den Schulleiter(inne)n also möglich, Frauenförderung explizit zu realisieren. Dies bestätigen auch die Angaben zu der Frage, ob die Schulleiter(innen) den Lehrerinnen zur Teilnahme an Führungskräfteveranstaltungen (z.B. „Frauen fit für Führung“) raten: Die Schulleiter(innen) geben an, dass sie dies häufig tun ( $N=271$ ;  $MW 2,0$ ;  $SD 0,8$ ). Es scheint zwar üblich zu sein, dass Schulleiter(innen) Lehrerinnen fördern. Dies reicht aber nicht hin für eine strukturelle Verankerung der Frauenförderung, wie sie für die geschlechtsbezogene Schulentwicklung in der Lernenden Schule notwendig ist.

## **8.4 Unterrichtsbezogene Aspekte für Gender Mainstreaming**

Im Folgenden werden die Aspekte der geschlechtsbezogenen Input- und Prozess-Qualität des Schulsports untersucht (vgl. Kap. 4.2, Abbildung 3).

### **8.4.1 Geschlechtsbezogene Input-Qualität des Schulsports**

Die geschlechtsbezogene Input-Qualität des Schulsports gliedert sich in die *Orientierungs-Qualität* und in die *Struktur-Qualität*. Die geschlechtsbezogene Orientierungs-Qualität des Schulsports bezieht sich im Wesentlichen auf die Professionalität der Sportlehrkräfte. In der Perspektive des Gender Mainstreamings bedeutet dies, primär die Genderkompetenz der Sportlehrkräfte zu fokussieren. Zudem sind die fachlich bedingten Belastungsmuster relevant. Die geschlechtsbezogene Struktur-Qualität des Schulsports setzt sich zusammen aus *schulexternen*, bildungspolitisch bestimmten Vorgaben und aus *schulinternen* Maßnahmen, die an Schulen bzw. in deren Fachbereich Sport erarbeitet werden (vgl. Kap. 7.3).

#### **8.4.1.1 Professionalisierung der Sportlehrkräfte zu Geschlechterfragen**

Für die geschlechtssensible Gestaltung des Schulsports bedarf es der Genderkompetenz von Sportlehrkräften. Diese wird im Rahmen von Aus- und Fortbildung vermittelt und ist daran abzulesen, inwiefern sich Sportlehrkräfte zu geschlechterpädagogischen Fragen im Schulsport

(fort-)gebildet haben bzw. fortbilden (vgl. Kap. 4.1). Zudem ist zu untersuchen, ob den Sportlehrkräften Gender Mainstreaming bekannt ist und ob sie am europolitischen Programm interessiert sind (vgl. Kap. 7.3). Hiermit wird ein Teil der *Orientierungs-Qualität* untersucht.

47,8% der insgesamt N=317 der Sportlehrkräfte, die auf die schriftliche Befragung geantwortet haben, haben sich in ihrem sportwissenschaftlichen Studium mit geschlechtsbezogenen Fragen im Schulsport beschäftigt. 22,4% der Sportlehrkräfte haben sich mit diesen Fragen im Referendariat und 31,4% auf Fortbildungen beschäftigt (Mehrfachantworten waren möglich). Mit geschlechtsbezogenen Fragen des Schulsports haben sich 27,9% der Sportlehrer(innen) gar nicht beschäftigt. Im schulformbezogenen Vergleich zeigt sich, dass sich die gymnasialen Sportlehrkräfte im Referendariat mit geschlechtsbezogenen Fragen des Schulsports signifikant ( $n=305$ ;  $p<.01$ ;  $C=.292$ ;  $\text{Chi-Quadrat}=28,37$ ;  $df=2$ ) häufiger beschäftigt haben (38%) als ihre Kolleg(inn)en von der Real- (16%) und Hauptschule (9%). Je höher der Bildungsgang ist, desto häufiger werden in der Referendarsausbildung der Sportlehrkräfte geschlechtsbezogene Fragen an Schulen thematisiert.

In ihrer Funktion als Fachbereichsleitung Sport können die hier befragten Sportlehrkräfte Auskunft darüber geben, wie sie das allgemeine Fortbildungsverhalten im Fachkollegium Sport einschätzen. Die Angaben dazu werden in Tabelle 19 präsentiert.

Tabelle 19. Befragung der Sportlehrkräfte: Einschätzung des Fortbildungsverhaltens des Sportkollegiums (1= trifft zu; 2=trifft eher zu; 3=trifft eher nicht zu; 4= trifft nicht zu)

	Sportkolleginnen...		Sportkollegen...	
	MW	SD	MW	SD
...zeigen Interesse an Fortbildungen (N=301)	1,5	0,6	1,7	0,7
...besuchen überwiegend Fortbildungen zu ihren „Lieblingssportarten“ (im Sinne von Vertiefung) (N=301)	2,5	0,8	2,5	0,8
...besuchen überwiegend Fortbildungen, um Trendsportarten unterrichten zu können (N=301)	2,6	0,8	2,6	0,8
...besuchen Fortbildungen zu sportpädagogischen Fragen (N=301)	2,8	0,8	2,9	0,8
...besuchen Fortbildungen, die Geschlechterfragen im Schulsport thematisieren (N=301)	3,4	0,8	3,5	0,6

Die Kolleg(inn)en im Fachbereich Sport sind aus der Sicht der Fachbereichsleitungen prinzipiell an Fortbildungen interessiert. Gleichzeitig wird der Besuch von sportartbezogenen Fortbildungen und Fortbildungen zu sportpädagogischen Fragen als eher mäßig eingeschätzt. Und

Fortbildungen zu geschlechterpädagogischen Fragen werden noch seltener besucht. Insbesondere fällt auf, dass sich keine deutliche geschlechtsbezogene Differenzierung zwischen den Kolleginnen und Kollegen ergibt. Insgesamt zeigt sich eine offensichtliche Diskrepanz zwischen dem prinzipiellen Interesse an Fortbildungen und den tatsächlichen Besuchen der oben genannten Fortbildungen. Entweder sind die genannten Fortbildungsinhalte für die Kolleg(innen) im Fach Sport nicht interessant, oder aber diese Diskrepanz weist auf ein zu geringes Angebot von sportbezogenen Fortbildungen hin.

Aufgrund des geringen Aus- und Fortbildungsniveaus zu Geschlechterfragen im Schulsport erstaunt es wenig, wenn nur 26,4% der n=114 Sportlehrerinnen und nur 15,3% der n=203 Sportlehrer Gender Mainstreaming kennen. Allerdings fällt auf, dass Sportlehrerinnen signifikant häufiger als Sportlehrer angeben, Gender Mainstreaming zu kennen ( $p < .05$ ;  $\Phi = .136$ ;  $\text{Chi-Quadrat} = 5,84$ ;  $\text{df} = 1$ ). Zudem wird klar, dass die Sportlehrkräfte von Gymnasien – primär die Sportlehrerinnen – am häufigsten angeben, Gender Mainstreaming zu kennen (15,7% der Sportlehrkräfte an Haupt-, 16,3% der Sportlehrkräfte an Realschulen und 24,1% an Gymnasien). Entsprechend kennen nur 13,5% aller Sportlehrkräfte (nicht spezifizierte) Veröffentlichungen zu Gender Mainstreaming. Auch hier ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Frauen und Männern, denn es geben 20,2% aller Sportlehrerinnen an, solche Veröffentlichungen zu kennen, wohingegen nur 10,3% aller Sportlehrkräfte solche Veröffentlichungen kennen ( $p < .05$ ;  $\Phi = .137$ ;  $\text{Chi-Quadrat} = 5,93$ ;  $\text{df} = 1$ ). All dies deckt sich mit den oben angeführten Befunden zur Professionalisierung in geschlechtsbezogenen Fragen.

Im Vergleich zu den Kenntnissen über Gender Mainstreaming zeigt sich ein hohes Interesse am Thema Gender Mainstreaming an Schulen, denn 67,9% aller Sportlehrkräfte interessieren sich hierfür. Für das Thema Gender Mainstreaming im Schulsport/Sport – also für den fachlichen Bezug – interessieren sich noch mehr Sportlehrkräfte, nämlich 76,9%. Allerdings zieht sich die geschlechtsbezogene Unterscheidung auch hier durch, und zwar in Bezug auf beide Themen: 78,4% der Sportlehrerinnen und 61,3% der Sportlehrer wüssten gerne mehr über Gender Mainstreaming an Schulen ( $p < .01$ ;  $\Phi = .176$ ;  $\text{Chi-Quadrat} = 9,79$ ;  $\text{df} = 1$ ) – und es bekunden signifikant mehr Sportlehrerinnen als Sportlehrer Interesse für den Zusammenhang von Gender Mainstreaming und Schulsport/Sport (85,7% der Sportlehrerinnen, 71,3% der Sportlehrer;  $p < .01$ ;  $\Phi = .164$ ;  $\text{Chi-Quadrat} = 8,50$ ;  $\text{df} = 1$ ).

#### **8.4.1.2 Geschlechtsspezifische Belastungsmuster im Schulsport**

Die Lehrkräfte erleben durch das Verhalten der Schüler(innen) im Schulsport spezifische Be-

lastungen. Rückzug, Desinteresse, Aggression, Disziplinprobleme und Respektlosigkeit gegenüber der Lehrkraft sind die spezifischen Verhaltensweisen der Schüler(innen), die Lehrkräfte im Schulsport bzw. Sportunterricht belasten. Die Verhaltensweisen der Schüler(innen) sind heterogen und nach Angaben von Schmerbitz et al. (1997) auch geschlechtsspezifisch ausgeprägt (vgl. Kap. 4.4.1). Zu prüfen ist, ob sich die geschlechtsspezifische Zuschreibung dieser belastenden Verhaltensweisen auch auf einer breiten Basis nachweisen lässt. Hiermit wird der zweite Teil der *Orientierungs-Qualität* untersucht.

Die genannten Verhaltensweisen der Schüler(innen) sind vor allem beim Unterrichten unbeliebter Sportarten zu erwarten. Tabelle 20 stellt die Mittelwerte dar, die sich zur Frage der belastenden Auswirkungen des Unterrichts unbeliebter Sportarten in koedukativen Sportgruppen ergeben.

Tabelle 20. Befragung der Sportlehrerinnen: Auftreten von Rückzugsverhalten bzw. Disziplinproblemen bei Schüler(inne)n in koedukativen Sportgruppen, wenn unbeliebte Sportarten unterrichtet werden (1= trifft zu; 2=trifft eher zu; 3=trifft eher nicht zu; 4= trifft nicht zu)

	bei Schülerinnen		bei Schülern		
	MW	SD	MW	SD	
Das Unterrichten unbeliebter Sportarten in koedukativen Gruppen führt zu Rückzug (Nicht-Teilnahme, Ausweichen etc.)	2,0	0,8	2,4	0,8	df=285 p<.001 t=7,454
Das Unterrichten unbeliebter Sportarten in koedukativen Gruppen führt zu Disziplinproblemen (Störungen, Protest)	2,7	0,8	2,2	0,9	df=286 p<.001 t=10,345

Die Schülerinnen ziehen sich den Angaben der Sportlehrkräfte nach signifikant häufiger als die Schüler beim koedukativen Unterricht mit unbeliebten Sportarten zurück, und die Schüler zeigen im Unterricht mit unbeliebten Sportarten in koedukativen Klassen signifikant häufiger als die Schülerinnen ihren Protest und stören den Sportunterricht (vgl. Tabelle 20). Diese Verhaltensweisen der Schülerinnen und der Schüler sind für die Sportlehrkräfte aber auch unabhängig davon beobachtbar, ob die Sportklassen koedukativ, geschlechtshomogen und/oder mit unbeliebten Inhalten unterrichtet werden (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21. Befragung der Sportlehrkräfte: Auftreten von Desinteresse bzw. Aggression bei Schüler(inne)n im Sportunterricht

	vorwiegend Schülerinnen	vorwiegend Schüler	kein Unterschied
Desinteressiert zeigen sich ... (N=317)	61,9%	2,2%	35,9%
Aggressiv zeigen sich ... (N=317)	0,3%	85,6%	14,1%

Die Mehrheit der Sportlehrkräfte (85,6%) gibt an, dass sich überwiegend Schüler aggressiv verhalten, und 61,9% der Sportlehrkräfte schreiben den Schülerinnen Desinteresse am Schulsport zu. Diese Befunde decken sich mit den Resultaten der Interaktionsstudie von Schmerbitz et al. (1997; vgl. Kap. 4.4.1).

Zusammenfassend ergibt sich, dass hinsichtlich des (problematischen) Verhaltens im Sportunterricht deutliche Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern bestehen. Dies könnte bedeuten, dass die Belastung der jeweiligen Sportlehrkraft davon abhängt, ob nur Jungen, nur Mädchen oder Mädchen und Jungen gemeinsam im Sport zu unterrichten sind. Um zu untersuchen, ob sich für die Sportlehrerinnen und die Sportlehrer in dieser Hinsicht unterschiedliche Belastungsmuster ergeben, sind in Tabelle 22 die Angaben der befragten Sportlehrkräfte zur Unterrichtssituation im Sport aufgeführt. Gefragt wurde danach, wer (Sportkolleginnen oder Sportkollegen?) die verschieden zusammengesetzten Sportklassen vorrangig unterrichtet.

Tabelle 22. Befragung der Sportlehrkräfte: Verteilung (in %) der geschlechtsbezogenen Unterrichtssituationen im Sportunterricht an die Sportlehrer(innen)

	<b>vorrangig von Sportlehrerinnen</b>	<b>vorrangig von Sportlehrern</b>	<b>verteilt sich gleich</b>
Koeduktive Sportklassen der Jahrgänge 5/6 (N=243)	12,8%	25,9%	61,3%
Koeduktive Sportklassen der Jahrgänge 12/13 (N=88)	0%	27,3%	72,7%
Reine Jungenklassen im Sport (N=271)	0,4%	98,5%	1,1%
Reine Mädchenklassen im Sport (N=272)	97,1%	1,8%	1,1%

*Anmerkung:* Die Angaben zu den Jahrgangsstufen 7 bis 11 wurden aus zwei Gründen weggelassen: Erstens, weil die Zahl der Angaben zu dem Item „Unterricht koedukativer Sportklassen der Jahrgänge 7 bis 11“ gering (N=28) ist, und zweitens – und dies begründet vermutlich die geringe Anzahl der Angaben (siehe dazu auch Kap. 8.4.2.5), weil der Erziehungs- und Bildungsplan (1994) für diese Jahrgangsstufen geschlechtshomogenen Sportunterricht obligatorisch vorsieht (vgl. Kap. 4.3.2). Die Angaben zu den Jahrgangsstufen 12/13 beziehen sich auf die Grundmenge von N=105 Gymnasien.

Aus der Tabelle 22 erschließt sich, dass der geschlechtshomogene Sportunterricht vorrangig und wo immer möglich so unterrichtet wird, dass die Sportlehrerinnen die Schülerinnen und die Sportlehrer die Schüler unterrichten. Der koedukativ ausgerichtete Sportunterricht verteilt sich in den Jahrgangsstufen 5/6 und 12/13 hauptsächlich gleichmäßig auf die Sportlehrerinnen und die Sportlehrer. Allerdings ist eine Tendenz zu erkennen, die darauf hindeutet, dass koedukativer Sportunterricht häufiger von Sportlehrern als von Sportlehrerinnen unterrichtet wird.

Für den geschlechtshomogenen Sportunterricht bedeutet dies, dass überwiegend Sportlehrer-

innen mit dem Desinteresse von Schülerinnen konfrontiert sind, während sich die Sportlehrer vorrangig mit dem aggressiven Verhalten der Schüler im Sportunterricht auseinandersetzen müssen. Das problematische Verhalten von Schülerinnen und Schülern im koedukativen Sportunterricht verteilt sich im Sinne einer beruflichen Belastungssituation gleichmäßig auf die Sportlehrkräfte, wenngleich die oben angesprochene Tendenz darauf hindeutet, dass die Sportlehrer dadurch stärker belastet sein könnten.

#### 8.4.1.3 Geschlechtsbezogene Struktur-Qualität des Schulsports

Die geschlechtsbezogene *schulexterne Struktur-Qualität* ist durch die Ressourcen bestimmt, die den Schulen zur Verfügung gestellt werden. Zunächst geht es um den Kern des Schulsports: Um den Sportunterricht. Die Sportstunden sind an Mädchen und Jungen gleich zu verteilen und die Personalstrukturen sollten so gestaltet sein, dass sie Schülerinnen und Schülern anteilmäßig gleichermaßen zur Verfügung stehen.

Prinzipiell sind laut der im Schuljahr 2003/04 gültigen Stundentafel in allen Jahrgangsstufen 3,0 Stunden Sport zu gewährleisten (mit Ausnahme der Jahrgangsstufe 8 in der Haupt-, der Jahrgangsstufe 9 in der Realschule und der Jahrgangsstufe 10 am Gymnasium, vgl. z.B. für das Gymnasium: [www.gbg.wn.schule-bw.de/strutafa.htm](http://www.gbg.wn.schule-bw.de/strutafa.htm), Zugriff: 15.07.2005). Wie in Tabelle 23 zu erkennen ist, liegen die durchschnittlichen Stundenzahlen (meist) unterhalb dieser Vorgaben. In dieser Tabelle wird angeführt, wie viele Sportstunden den Schüler(inne)n in den einzelnen Jahrgangsstufen an den verschiedenen Schulformen im Schnitt erteilt werden.

Tabelle 23. Befragung der Sportlehrkräfte: Die durchschnittliche Anzahl der Sportstunden, die den Schüler(inne)n erteilt werden

Jahrgangsstufe	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>Zielgruppe</b>									
Hauptschülerinnen	2,9	2,8	2,7	2,2	2,6	--	--	--	--
Hauptschüler	2,9	2,7	2,6	2,2	2,5	--	--	--	--
Realschülerinnen	2,9	2,9	2,8	2,7	2,0	2,7	--	--	--
Realschüler	2,9	2,9	2,8	2,7	2,0	2,7	--	--	--
Gymnasiastinnen	3,0	2,9	2,9	2,8	2,7	2,0	1,9	2,1	2,1
Gymnasiasten	3,0	2,9	2,9	2,8	2,7	2,0	1,9	2,1	2,1

*Anmerkung:* An einigen wenigen Hauptschulen wird die Jahrgangsstufe 10 unterrichtet. Da die Anzahl dieser Hauptschulen aber sehr gering ist, wird diese Jahrgangsstufe hier ausgeklammert.

Zwar spiegelt sich in Baden-Württemberg die bundesweite Tendenz: Je älter die Schüler(innen) sind, desto weniger Sportunterricht erhalten sie (vgl. Kap. 4.4.1). Diese Stundenverteilung betrifft in Baden-Württemberg die Jungen und Mädchen aber gleichermaßen, somit ent-

stehen keine geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten (vgl. Tabelle 23).

Die Befunde zur Verteilung der Sportlehrer(innen) und fachfremd unterrichtenden Sportlehrer(innen) ergeben keine geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten. Sportlehrerinnen und Sportlehrer sind an den verschiedenen Schulformen zu fast gleichen Teilen fachfremd tätig. Aber es ergibt sich eine Unterscheidung zwischen den Schulformen: An Hauptschulen unterrichten ein Drittel aller Sportlehrkräfte (33,2%) das Fach Sport fachfremd. An Realschulen ist dieser Anteil mit 11,3% deutlich geringer und an Gymnasien verschwindend gering (0,01%). Die Wahrscheinlichkeit, dass Sport fachfremd unterrichtet wird, ist also umso höher, je niedriger der Bildungsgang ist – es ergibt sich also eine schulformbezogene Segregation. Somit bestätigen sich auch die Befunde von Brückel und Gieß-Stüber (2005; vgl. Kap. 4.4.1).

Die relativ geringe Abweichung der gehaltenen Sportstunden von den 3,0 verordneten Sportstunden in den unteren und mittleren Jahrgangsstufen könnte darauf zurückzuführen sein, dass Sportunterricht in Ermangelung an examinierten Fachkräften durch fachfremde Lehrkräfte vertreten wird. Insbesondere in der Hauptschule wird ein potenzieller Unterrichtsausfall durch fachfremd abgehaltenen Sportunterricht kompensiert. Offensichtlich wird an Schulen darauf geachtet, dass Sportstunden nicht wegfallen.

Für die Gestaltung der *schulinternen Struktur-Qualität* sind die schulinternen programmatischen Schriften zu untersuchen. An 21,9% aller befragten Schulen (N=319) existiert ein Schulsportprogramm. Die Entwicklung eines Schulsportprogramms ist an 41,2% aller Schulen geplant. Da sich hinsichtlich der Existenz bzw. der Planung von Schulsportprogrammen sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen ergibt, erscheint ein Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Schulsportprogramme und dem Anteil der fachfremd unterrichtenden Sportlehrkräfte als unwahrscheinlich.

Für die Umsetzung geschlechtssensiblen Schulsports allerdings könnte der Anteil der fachfremden Sportlehrkräfte relevant sei, denn an Gymnasien – der Schulform mit dem geringsten Anteil an fachfremden Sportlehrkräften – wird die inhaltliche Diskussion um geschlechtsbezogene Ziele im Sportunterricht und die Möglichkeiten, diese umzusetzen, deutlich häufiger als an anderen Schulformen geführt: An 44,3% der Haupt-, 47,3% der Realschulen und an 67,7% Gymnasien (n=305;  $p < .01$ , Chi-Quadrat=14,39, df=2) finden solche fachlichen Diskussionen statt. Dieser schulformbezogene Unterschied könnte auch darauf zuzuführen sein, dass in der Lehrer(innen)ausbildung für das gymnasiale Lehramt Sport geschlechtsbezogene Fragen am häufigsten angesprochen werden (vgl. Kap. 8.4.1.1).

Ein weiterer interessanter Aspekt ist, inwiefern die sportpädagogischen Konzepte Chancengleichheit der Geschlechter im Schulsport, mädchenparteiliche Konzepte im Schulsport und jungenparteiliche Konzepte im Schulsport in Schulsportprogrammen bzw. in schulinternen Schulcurricula bereits aufgegriffen werden. Dies bildet für die Genderanalyse der schulinternen Struktur-Qualität des Schulsports eine zentrale Frage. Tabelle 24 gibt einen Überblick darüber, für wie wichtig die Aspekte für die Entwicklung von Schulsportprogrammen bzw. von internen Sportcurricula von den Sportlehrkräften eingeschätzt werden.

Tabelle 24. Befragung der Sportlehrkräfte: Bedeutung der Integration von geschlechtsbezogenen sportpädagogischen Konzepten in den Schulsportprogrammen bzw. in den internen Schulcurricula (1=sehr wichtig; 2=eher wichtig; 3=eher unwichtig; 4=gar nicht wichtig)

<b>Sportpädagogische Konzepte und Leitideen</b>	MW	SD
Chancengleichheit der Geschlechter (N= 304)	1,7	0,8
Mädchenparteiliche Konzepte im Schulsport (N=288)	2,3	0,7
Jungenparteiliche Konzepte im Schulsport (N=291)	2,4	0,7

Die Integration der Konzepte Mädchen- und/oder Jungenparteilichkeit in die schulinternen programmatischen Schriften ist für die Sportlehrkräfte wenig wichtig. Dabei schneiden die neueren jungenpädagogischen Anliegen am schlechtesten ab. Die Integration des abstrakt formulierten Zieles Chancengleichheit der Geschlechter in Schulsportprogramme/interne Sportcurricula hingegen ist den Sportlehrkräften wichtig. Aufgrund der Einschätzung der fachdidaktischen Konzepte besteht die Gefahr, dass die auf Chancengleichheit der Geschlechter bezogene Leitidee im Schulsport eher abstrakt bleibt.

Zu prüfen ist nun noch die geschlechtsbezogene Verteilung der Ressourcen, die die Schulen im außerunterrichtlichen Schulsport zur Verfügung stellen (vgl. Kap. 7.3). An den untersuchten Schulen bestehen insgesamt 674 Sport-Arbeitsgemeinschaften. Die Angebotsstruktur dieser Arbeitsgemeinschaften ist vielseitig und schulformbezogen unterschiedlich stark ausgeprägt: An 84,5% der Gymnasien, an 68,3% der Realschulen und nur an 60,9% der Hauptschulen wird mindestens eine Sport-Arbeitsgemeinschaft angeboten. Das vergleichsweise geringe Angebot an Hauptschulen erklärt sich wiederum durch den hohen Anteil an fachfremd unterrichtenden Sportlehrkräften (siehe oben), denn von ihnen kann ein außerunterrichtliches Engagement im fremden Fachbereich wohl kaum erwartet werden.

In den meisten Sport-Arbeitsgemeinschaften werden die Spilsportarten Fußball und Volleyball sowie Tanz angeboten. Tabelle 25 bietet einen differenzierten Überblick über die Ange-

botsstruktur der angezeigten Sport-Arbeitsgemeinschaften. Zudem wird in dieser Tabelle angeführt, an welche Zielgruppe – Mädchen, Jungen oder Mädchen *und* Jungen – sich die Angebote im Wesentlichen richten.

Tabelle 25. Befragung der Sportlehrkräfte: Anzahl und Angebotsstruktur der Sport-Arbeitsgemeinschaften und Anteil der größten geschlechtsbezogenen Zielgruppe (in %)

<b>Sport-Arbeitsgemeinschaft</b>	<b>Anzahl der Sport-AGs (N=674)</b>	<b>überwiegend angeboten für... (Anteil in %)</b>
Fußball	n = 132	<b>Jungen</b> (63,2%)
Volleyball	n = 83	Jungen und Mädchen (80,7%)
Tanz	n = 74	<b>Mädchen</b> (64,9%)
Rückschlagspiel (Tennis ...)	n = 67	Jungen und Mädchen (94,0%)
Basketball	n = 66	Jungen und Mädchen (48,5%)
Diverse für Schule unübliche Sportarten (Golf ...)	n = 53	Jungen und Mädchen (83,0%)
Sport-AG (nicht spezifiziert)	n = 45	Jungen und Mädchen (77,3%)
Handball	n = 43	Jungen und Mädchen (51,2%)
Leichtathletik	n = 22	Jungen und Mädchen (90,9%)
Schwimmen	n = 22	Jungen und Mädchen (89,5%)
Zirkus, Akrobatik, Jonglage	n = 21	Jungen und Mädchen (95,2%)
Klettern	n = 18	Jungen und Mädchen (83,3%)
Hockey	n = 13	Jungen und Mädchen (92,9%)
Gerätturnen	n = 8	Jungen und Mädchen (62,5%)
Wassersport (Rudern ...)	n = 7	Jungen und Mädchen (100,0%)

Die Sport-Arbeitsgemeinschaften richten sich fast immer an die Mädchen *und* die Jungen. Es ergeben sich also hier meist keine geschlechtsbezogenen sozialen Unterscheidungen. Allerdings zeigen sich zwei markante Ausnahmen, die auf geschlechtsstereotype Vorstellungen hinweisen: 63,2% der Fußball-Arbeitsgemeinschaften richten sich *nur* an Jungen, 64,9% der Tanz-Arbeitsgemeinschaften richten sich *nur* an Mädchen. Insgesamt ist aber zu konstatieren, dass das vielfältige Angebot der Sport-Arbeitsgemeinschaften der Suche der Jugendlichen nach dem passenden Sport (vgl. Kap. 4.4.1) Anregungen geben kann.

#### **8.4.2 Geschlechtsbezogene Prozess-Qualität des Schulsports**

Für die Geschlechtssensibilität im Schulsport ist die *Prozess-Qualität* entscheidend. Die Prozess-Qualität besteht aus mehreren Faktoren, von denen in der vorliegenden Genderanalyse folgende zu untersuchen sind: Die Bezugnahme der Schulfunktionen auf die Geschlechterperspektive, der Einsatz von geschlechtsbezogenen Zielperspektiven und der geschlechtssensible

Einsatz der Inhalte und Methoden, der reflektierte Einsatz von gemischtgeschlechtlichem Sportunterricht und von mädchen- und jungenparteilichen Konzepten (vgl. Kap. 7.3).

#### **8.4.2.1 Schulfunktionen und Geschlecht**

Die drei Schulfunktionen Selektion, Qualifikation und Legitimation sind mit dem Anspruch auf geschlechtsbezogene Chancengleichheit zu verbinden (vgl. Kap. 3.3.1). Selektion an Schulen zeigt sich an der Verteilung der Schüler(innen) auf die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufen I und II und nimmt direkt Einfluss auf die geschlechtsbezogene Chancengleichheit in der Qualifikationsfunktion.

Unter der in Kapitel 8.1 aufgeführten Stichprobenbeschreibung finden sich die Verteilungskennwerte der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufen I und II in Baden-Württemberg. Hieraus ergibt sich, dass in Baden-Württemberg 50,8 % der Schüler(innen) das Gymnasium, 32,2% die Realschule und 17% die Hauptschule besuchen. Zudem wird deutlich, dass quantitativ ungleiche Geschlechterverhältnisse bestehen: Die Hauptschule besuchen mehr Jungen und das Gymnasium besuchen mehr Mädchen (vgl. Kap. 8.1, Tabelle 9). Die Selektion unter den Schüler(inne)n verläuft also geschlechtsbezogen ungleich. Hiermit ergibt sich auch mit Blick auf die Qualifikationsfunktion an Schulen eine geschlechtsbezogene soziale Ungleichheit zuungunsten der Jungen.

Um den Beitrag der Legitimationsfunktion zur Geschlechtergerechtigkeit an Schulen zu ermitteln, wurden die Schulleiter(innen) gefragt, wie geeignet verschiedene Schulfächer bezogen auf ihren Beitrag zur Herstellung demokratischer Geschlechterverhältnisse sind. Die Befunde werden zunächst in Tabelle 26 dargelegt.

Tabelle 26. Befragung der Schulleitungen: Einschätzung dazu, wie geeignet die verschiedenen Schulfächer zur Herstellung demokratischer Geschlechterverhältnisse sind (1=sehr geeignet; 2=geeignet; 3=wenig geeignet; 4=gar nicht geeignet)

<b>Schulfach</b> (N=276)	MW	SD
Religion/Ethik	1,3	0,5
Gemeinschaftskunde	1,3	0,5
Deutsch	1,4	0,6
<b>Sport</b>	1,5	0,7
Biologie	1,7	0,6
Kunst	1,7	0,6
Englisch	1,9	0,6
Informatik	2,1	0,8
Physik	2,2	0,8
Mathematik	2,2	0,8
Chemie	2,3	0,8

Die Schulleiter(innen) schätzen folgende vier Schulfächer in der angeführten Reihenfolge als sehr geeignet ein (vgl. Tabelle 26): 1. Religion/Ethik, 2. Gemeinschaftskunde, 3. Deutsch und 4. *Sport*. Der Schulsport erfährt in diesem Kontext einen hohen Stellenwert, er ist also auch aus der Sicht der Schulleiter(innen) – und damit aus der Sicht der erfahrenen Schulpraxis – für die Umsetzung der Anliegen von Gender Mainstreaming auf der Unterrichtsebene sehr relevant.

Die Schulfächer Religion/Ethik, Gemeinschaftskunde und Deutsch legen aus fachdidaktischen Gründen nahe, die Schüler(innen) anzuregen, bestimmte Themen offen zu diskutieren bzw. zu verhandeln. Umso verwunderlicher könnte es zunächst erscheinen, dass der Schulsport den Angaben der Schulleiter(innen) gemäß ebenfalls als ein Schulfach angesehen wird, das zur Herstellung demokratischer Geschlechterverhältnisse sehr geeignet ist. Anders als die zuvor genannten Schulfächer sind im Schulsport aus einer fachdidaktischen Sicht Diskussionen, die letztlich das kognitive Lernen betreffen, eher nicht zu erwarten. Vielmehr spielt im Schulsport die körper- und bewegungsbezogene Auseinandersetzung mit der Umwelt die zentrale Rolle (Erziehung zum und durch Sport, vgl. Kap. 4.3.2). Somit liegt es nahe, dass die Schulleiter(innen) insbesondere dieser körper- und bewegungsbezogenen Auseinandersetzung der Schüler(innen) eine bedeutende Rolle für die Herstellung demokratischer Geschlechterverhältnisse zuschreiben.

### 8.4.2.2 Geschlechtssensible Zielperspektiven im Schulsport

Im Sportunterricht werden sowohl motorische Ziele (Erziehung zum Sport) als auch übergeordnete pädagogische Leitideen verfolgt (Erziehung durch Sport). In Kapitel 4.4.2 wurde die Bedeutung der geschlechtsbezogenen Aspekte bei der Planung, Durchführung und Auswertung des geschlechtssensiblen Sportunterrichts dargestellt. Die Befragung der Sportlehrkräfte veranschaulicht eine bemerkenswerte Rangfolge des Stellenwerts unterschiedlicher geschlechtsbezogener Ziele. Diese sind in Tabelle 27 geordnet zusammengestellt.

Tabelle 27. Befragung der Sportlehrkräfte: Vergleich des Stellenwerts verschiedener Zielaspekte bei der Planung von Sportunterricht (1=trifft zu; 2=trifft eher zu; 3=trifft eher nicht zu; 4=trifft nicht zu)

Stellenwert folgender Aspekte bei der Planung von Sportunterricht...	Sportlehrerinnen (N=112)		Sportlehrer (N=203)		
	MW	SD	MW	SD	
Alle Schüler(innen) sollen gleichermaßen Zugang zu Sport, Spiel und Bewegung finden	1,1	0,2	1,2	0,4	n.s.
Die spezifischen Chancen des Sportunterrichts für allgemeine Erziehungsziele nutzen	1,4	0,5	1,4	0,5	n.s.
Inhalte anbieten, die für das eigene Geschlecht als untypisch gelten	1,7	0,8	2,4	0,9	p<.01 U=7032,00 E <sub>c</sub> =.51
Bei der Leistungsbewertung geschlechtsbezogene Aspekte berücksichtigen	2,0	0,9	1,8	0,9	p<.05 U=9979,50 E <sub>c</sub> =.18
Die spezifischen Chancen des Sportunterrichts für geschlechtsbezogene Erziehungsziele nutzen	2,5	0,9	2,7	0,9	p<.05 U=9715,50 E <sub>c</sub> =.20
Schüler(inne)n meine Lieblingssportart nahe bringen	3,0	0,8	3,0	0,8	n.s.

Anmerkung: E<sub>c</sub> = korrigiertes Effektmaß.

Wie bereits für die Zielformulierung der schulinternen Schulsportprogramme bzw. Sportcurricula festgestellt (vgl. Kap. 8.4.1.3), finden auch in diesem Kontext diejenigen Items die größte Zustimmung, die eher abstrakt formuliert wurden: *Alle* Schüler(innen) sollen gleichermaßen Zugang zu Sport, Spiel und Bewegung finden, und die spezifischen Chancen des Sportunterrichts sind für allgemeine Erziehungsziele zu nutzen.

Bemerkenswert erscheinen die Werte, die sich direkt auf geschlechtsbezogene Aspekte in der Planung von Sportunterricht beziehen. Diese werden im Folgenden zunächst eigens dargestellt, um dann interpretiert zu werden:

1. Sportlehrerinnen möchten signifikant eher als Sportlehrer Sportarten anbieten, die für das

eigene Geschlecht als untypisch gelten. Sportlehrer beachten diesen Aspekt bei der Vorbereitung des Sportunterrichts weniger und halten so im Sport stärker an Geschlechtsrollenstereotypen fest als Sportlehrerinnen.

2. Wenn auch die Sportlehrkräfte überwiegend (eher) nicht zustimmen, dass geschlechtsbezogene Aspekte bei der Leistungsbewertung zu berücksichtigen sind, ist doch interessant, dass in dieser Hinsicht der Mittelwert der Männer signifikant deutlicher in Richtung trifft zu deutet. Dies weist zwar auf Geschlechtssensibilität hin, aber auch darauf, dass Sportlehrer von geschlechtsspezifisch unterschiedlicher Leistungsfähigkeit im Sport ausgehen, die durch eine entsprechende Bewertung ausgeglichen werden soll. Aber nur wenn z.B. Schnelligkeit oder Kraft für die Lösung einer Bewegungsaufgabe entscheidend sind und eine Grundlage für die Bewertung bilden, sind mit beginnender Pubertät für Mädchen und Jungen verschiedene Leistungsmaßstäbe anzulegen. Diese Vorstellung entspricht den aus dem Leistungssport bekannten geschlechtsbezogenen Wertemaßstäben (vgl. Kap. 4.3.1).
3. Die Sportlehrerinnen geben signifikant häufiger an, die spezifischen Chancen des Sportunterrichts für geschlechtsbezogene Erziehungsziele zu nutzen. Dieser Befund ergänzt das Gesamtbild, das sich aus diesen drei Befunden ergibt, dahingehend, dass Sportlehrerinnen bei der Planung ihres Unterrichts eher den Aspekt der Überwindung von Rollengrenzen einbeziehen, während Sportlehrern diese Perspektive bei der Planung ihres Sportunterrichts wenig bedeutsam zu sein scheint.

Das Antwortverhalten der Sportlehrerinnen und der Sportlehrer unterscheidet sich bei denjenigen Items signifikant, die eine konkrete Umsetzung geschlechtsbezogener Aspekte im Unterricht ansprechen. So wird deutlich, dass Sportlehrkräfte sich zwar auf einer abstrakten Ebene relativ klar für Chancengleichheit der Geschlechter im Schulsport aussprechen (das gilt auch für die schulinternen Schulsportprogramme bzw. Sportcurricula, vgl. Kap. 8.4.1.3), tatsächlich aber nicht hinreichend professionalisiert zu sein scheinen (vgl. Kap. 8.4.1.1): Die Konzepte, Ideen oder Anhaltspunkte, um dieses abstrakte Konzept der Chancengleichheit im Sportunterricht umzusetzen, erscheinen eher brüchig und wenig reflektiert.

### **8.4.2.3 Inhaltliche Ausrichtung geschlechtssensiblen Schulsports**

Die inhaltliche Schwerpunktsetzung ist den Sportlehrkräften laut Erziehungs- und Bildungsplan (1994) zum Teil selbst überlassen (vgl. Kap. 4.3.2). Als inhaltlichen Rahmen gibt der Erziehungs- und Bildungsplan (1994) die Sportarten Fuß-, Hand-, Volley- und Basketball, Gerätturnen, Leichtathletik, Schwimmen, Gymnastik/Tanz vor sowie im Wahlbereich Trendsport

und Körperarbeit vor. Die Auswahl der Inhalte nimmt einen wesentlichen Einfluss darauf, ob Sportunterricht geschlechtersensibel ist oder nicht (vgl. Kap. 4.4.2). Welche Sportarten die Sportlehrkräfte aus dem vorgegebenen Sportarten-Kanon letztlich gerne unterrichten, ist von verschiedenen Faktoren beeinflusst: Erstens davon, welche Sportarten Sportlehrkräfte persönlich am intensivsten betreiben bzw. betrieben haben und zweitens davon, welche Sportarten Sportlehrkräfte am liebsten unterrichten. Sicher spielen auch pragmatische Fragen eine Rolle (wie bspw. die Existenz einer Außensportanlage oder Schwimmhalle). Da es hier aber um die emotionale Affinität geht, werden diese Fragen hier vernachlässigt.

Im Folgenden wird in Tabelle 28 dargestellt, welche im Schulsport gängigen Sportarten Sportlehrkräfte persönlich aktuell am intensivsten betreiben bzw. früher betrieben haben.

Tabelle 28. Befragung der Sportlehrkräfte: Verteilung der Sportarten, die die Sportlehrkräfte persönlich am intensivsten betreiben bzw. betrieben haben

Sportart	Gesamt	Geschlecht	
		weiblich	männlich
Volleyball	n = 127	n = 50	n = 77
Leichtathletik	n = 124	n = 41	n = 83
Fußball	n = 95	n = 2	n = 93
Gerätturnen	n = 78	n = 49	n = 29
Handball	n = 63	n = 12	n = 51
Schwimmen	n = 51	n = 30	n = 21
Gymnastik/Tanz	n = 43	n = 41	n = 2
Basketball	n = 24	n = 5	n = 19

Anmerkung: Mehrfachantworten waren möglich.

Im nächsten Schritt wurde versucht, aus den Angaben zu den Sportarten, die die Sportlehrer-(innen) persönlich am intensivsten betrieben haben bzw. betreiben, Gruppen von Personen zu identifizieren, die eine ähnliche „Sportbiographie“ aufweisen. Weil zu dieser Fragestellung in offenen Items bis zu drei Sportarten angegeben werden konnten, ist es möglich, dass Personen durch null bis drei Sportarten gekennzeichnet sind. Um trotzdem einigermaßen beschreibbare Gruppen zu bilden, wurde eine hierarchische Clusteranalyse (Ward-Methode) berechnet. Hierbei sind vorab acht Cluster zugelassen worden (entsprechend der im baden-württembergischen Sportunterricht zentralen Sportarten; vgl. Kap. 4.3.2; 4.4.2). Eine deskriptive Beschreibung der Cluster-Zusammensetzung findet sich in Tabelle 29a/b.

Tabelle 29a. Befragung der Sportlehrkräfte: Beschreibung der Cluster bzgl. individueller Sportbiographien der Sportlehrkräfte (Cluster 1-4 von 8 Clustern). [Wahrscheinlichkeit, dass eine Person im Cluster die jeweilige Sportart intensiv betreibt bzw. betrieben hat.]

<b>Sportarten</b>	<b>Cluster 1: "Fußball"</b>	<b>Cluster 2: "Handball"</b>	<b>Cluster 3: "Schwimmen"</b>	<b>Cluster 4: "Gerätturnen"</b>
Fußball	100%	13%	0%	0%
Handball	3%	100%	11%	13%
Basketball	6%	0%	3%	0%
Volleyball	7%	25%	26%	38%
Gerätturnen	10%	0%	0%	100%
Schwimmen	9%	0%	49%	17%
Leichtathletik	33%	46%	3%	15%
Gymnastik-Tanz	1%	0%	0%	38%
Anteil der Männer pro Cluster	97%	90%	55%	27%

Tabelle 29b. Befragung der Sportlehrkräfte: Beschreibung der Cluster bzgl. individueller Sportbiographien der Sportlehrkräfte (Cluster 5-8 von 8 Clustern). [Wahrscheinlichkeit, dass eine Person im Cluster die jeweilige Sportart intensiv betreibt bzw. betrieben hat.]

<b>Sportarten</b>	<b>Cluster 5: "Volleyball"</b>	<b>Cluster 6: "Leichtathletik"</b>	<b>Cluster 7: "Gymnastik/Tanz"</b>	<b>Cluster 8: "Basketball"</b>
Fußball	59%	0%	0%	28%
Handball	0%	0%	9%	6%
Basketball	0%	2%	0%	100%
Volleyball	100%	53%	52%	61%
Gerätturnen	0%	32%	9%	11%
Schwimmen	0%	17%	39%	6%
Leichtathletik	0%	100%	26%	39%
Gymnastik-Tanz	0%	0%	100%	6%
Anteil der Männer pro Cluster	83%	53%	4%	78%

Die einzelnen Cluster sind gemäß der höchsten Wahrscheinlichkeit benannt, dass eine Person innerhalb eines Clusters eine bestimmte Sportart am intensivsten betrieben hat bzw. betreibt. Im Einzelnen lassen sich die acht Cluster wie folgt beschreiben:

*Cluster 1* („Fußball“) zeichnet sich durch eine 100%ige Wahrscheinlichkeit für Fußball und eine 33%ige Wahrscheinlichkeit für Leichtathletik aus. Der Anteil der Männer in Cluster 1 liegt bei 97%.

*Cluster 2* („Handball“) ist durch eine 100%ige Wahrscheinlichkeit für Handball, eine 46%ige

Wahrscheinlichkeit für Leichtathletik und durch eine 25%ige Wahrscheinlichkeit für Volleyball gekennzeichnet. Der Männeranteil liegt bei 90%.

*Cluster 3* („Schwimmen“) hat eine 49%ige Wahrscheinlichkeit für Schwimmen und eine 46%ige Wahrscheinlichkeit für Volleyball. Der Männeranteil beträgt 55%.

*Cluster 4* („Gerätturnen“) ist durch eine 100%ige Wahrscheinlichkeit für Gerätturnen, eine 38%ige Wahrscheinlichkeit für Volleyball sowie eine 38%ige Wahrscheinlichkeit für Gymnastik/Tanz gekennzeichnet. Der Männeranteil liegt hier bei nur 27% – entsprechend liegt der Frauenanteil bei 73%.

*Cluster 5* („Volleyball“) zeichnet sich durch eine 100%ige Wahrscheinlichkeit für Volleyball und eine 59% Wahrscheinlichkeit für Fußball aus. Der Männeranteil liegt bei 83%.

*Cluster 6* („Leichtathletik“) hat eine 100%ige Wahrscheinlichkeit für Leichtathletik, eine 53%ige Wahrscheinlichkeit für Volleyball und eine 32%ige Wahrscheinlichkeit für Gerätturnen. Der Männeranteil liegt bei 53%.

*Cluster 7* („Gymnastik/Tanz“) zeichnet sich durch eine 100%ige Wahrscheinlichkeit für Gymnastik/Tanz aus, durch eine 52%ige Wahrscheinlichkeit für Volleyball, eine 39%ige Wahrscheinlichkeit für Schwimmen und durch eine 26%ige Wahrscheinlichkeit für Leichtathletik. Der Männeranteil liegt hier nur bei 4% – entsprechend der Anteil der Frauen bei 96%.

*Cluster 8* („Basketball“) hat eine 100%ige Wahrscheinlichkeit für Basketball, eine 61%ige Wahrscheinlichkeit für Volleyball, eine 39%ige Wahrscheinlichkeit für Leichtathletik und eine 28%ige Wahrscheinlichkeit für Fußball. Der Männeranteil liegt bei 78%.

Die Überprüfung der Ergebnisse der Clusteranalyse mittels Diskriminanzanalyse (Gruppenvariable: Cluster; unabhängige Variablen: acht Sportarten) ergab eine korrekte Klassifizierung von 90,8% der gruppierten Sportlehrkräfte (N=327), wobei die meisten der Cluster höhere Anteile der korrekt klassifizierten Lehrkräfte aufweisen. Lediglich Cluster 3 („Schwimmen“) und Cluster 5 („Volleyball“) zeigen starke Überschneidungen auf, die darauf hinweisen, dass die Sportlehrkräfte diese beiden Sportarten ähnlich intensiv betrieben haben. Prinzipiell wird deutlich, dass fast in jedem der acht Cluster der Anteil der Sportlehrkräfte, die Volleyball am intensivsten betrieben haben bzw. betreiben über 25% liegt. Ähnlich populär ist die Leichtathletik. Dieser Befund spiegelt sich auch in den Angaben, die in Tabelle 28 dargelegt sind.

Um zu prüfen, ob diese persönlichen „Sportbiographien“ der Sportlehrkräfte in die Gestaltung des Sportunterrichts einfließen (könnten), wurden die Sportlehrkräfte zunächst nach jenen

Sportarten gefragt, die sie selbst am liebsten unterrichten (vgl. Tabelle 30).

Tabelle 30. Befragung der Sportlehrkräfte: Verteilung der Sportarten, die die Sportlehrkräfte persönlich am liebsten unterrichten

Sportart	Gesamt	Geschlecht	
		weiblich	männlich
Leichtathletik	n = 192	n = 61	n = 131
Volleyball	n = 189	n = 73	n = 116
Gerätturnen	n = 154	n = 71	n = 83
Basketball	n = 149	n = 42	n = 107
Schwimmen	n = 116	n = 41	n = 75
Fußball	n = 99	n = 10	n = 89
Trendsport (Wahlbereich)	n = 73	n = 29	n = 44
Handball	n = 70	n = 18	n = 52
Gymnastik/Tanz	n = 53	n = 47	n = 6
Körpererfahrung (Wahlbereich)	n = 50	n = 24	n = 26

Anmerkung: Mehrfachantworten waren möglich.

Im nächsten Schritt wurden die Cluster der „Sportbiographien“ daraufhin überprüft, wie wahrscheinlich bestimmte Sportarten im Sportunterricht unterrichtet werden. Die Zusammenstellung der Ergebnisse fördern einen interessanten Befund hervor (vgl. Tabelle 31a/b).

Tabelle 31a. Befragung der Sportlehrkräfte: Zusammenhang zwischen der individuellen Sportbiographien und den Sportarten, die von den Sportlehrkräften am liebsten unterrichtet werden. [Wahrscheinlichkeit, dass eine Sportart von den Sportlehrkräften bezogen auf die Cluster 1-4 (vgl. Tabelle 29a) der eigenen Sportbiographie am liebsten unterrichtet wird.]

Sportart	Cluster 1: "Fußball"	Cluster 2: "Handball"	Cluster 3: "Schwimmen"	Cluster 4: "Gerätturnen"
Fußball	69%	27%	18%	9%
Volleyball	36%	65%	53%	68%
Basketball	39%	52%	35%	40%
Handball	18%	60%	18%	6%
Schwimmen	39%	29%	53%	30%
Gerätturnen	34%	48%	56%	68%
Leichtathletik	63%	75%	53%	36%
Gymnastik/Tanz	3%	2%	15%	43%
Trendsportart (Wahlbereich)	19%	23%	29%	21%
Körpererfahrung (Wahlbereich)	13%	17%	9%	11%

Tabelle 31b. Befragung der Sportlehrkräfte: Zusammenhang zwischen der individuellen Sportbiographie und den Sportarten, die von den Sportlehrkräften am liebsten unterrichtet werden. [Wahrscheinlichkeit, dass eine Sportart von den Sportlehrkräften bezogen auf die Cluster 5-8 (vgl. Tabelle 29b) der eigenen Sportbiographie am liebsten unterrichtet wird.]

<b>Sportart</b>	<b>Cluster 5: "Volleyball"</b>	<b>Cluster 6: "Leichtathletik"</b>	<b>Cluster 7: "Gymnastik"</b>	<b>Cluster 8: "Basketball"</b>
Fußball	57%	15%	4%	28%
Volleyball	79%	64%	65%	56%
Basketball	57%	46%	39%	83%
Handball	11%	15%	26%	11%
Schwimmen	11%	44%	22%	56%
Gerätturnen	32%	53%	48%	39%
Leichtathletik	46%	80%	35%	61%
Gymnastik/Tanz	4%	8%	70%	17%
Trendsportart (Wahlbereich)	21%	20%	22%	33%
Körpererfahrung (Wahlbereich)	7%	20%	30%	22%

Dieser Clusteranalyse nach lassen sich die acht Sportbiographie-Cluster bezüglich der von den Sportlehrer(inne)n am liebsten unterrichteten Inhalten unterscheiden. So zeigen sich die Lehrkräfte im Cluster 1 („Fußball“) am stärksten interessiert an den Sportarten Fußball und Leichtathletik, im Cluster 2 („Handball“) am deutlichsten an den Spielsportarten, bei denen der Einsatz der Hände zulässig ist (Volley-, Basket- und Handball) sowie an der Leichtathletik, im Cluster 3 („Schwimmen“) zeigen sie sich gleichermaßen interessiert an den Sportarten Schwimmen, Volleyball, Gerätturnen und Leichtathletik, im Cluster 4 („Gerätturnen“) liegt die Präferenz der Sportlehrkräfte beim Gerätturnen und Volleyball, im Cluster 5 („Volleyball“) wird primär Volleyball, aber auch Fußball und Basketball am liebsten unterrichtet, im Cluster 6 („Leichtathletik“) sind Leichtathletik, Volleyball und Gerätturnen die beliebtesten Sportarten, im Cluster 7 („Gymnastik/Tanz“) werden Gymnastik/Tanz und Volleyball bevorzugt und im Cluster 8 („Basketball“) Basketball, Leichtathletik, Volleyball und Schwimmen.

Vergleicht man diese Präferenzen mit den oben stehenden Beschreibungen der sportbiographischen acht Cluster, so zeigt sich, dass Sportlehrkräfte diejenigen Sportarten für den eigenen Unterricht bevorzugen, die sie persönlich am intensivsten betrieben haben bzw. betreiben. Dieses zunächst nachvollziehbare Resultat birgt für die Gestaltung des Sportunterrichts aber ein Risiko – nämlich, dass Sportlehrkräfte (un-)bewusst den Sportunterricht gemäß den persönlichen Vorlieben abhalten. Dies allerdings sehen die Sportlehrkräfte selbst nicht so, denn sie geben an, dass es eher nicht zutreffe, dass sie ihren Schüler(inne)n ihre Lieblingssportart nahe bringen wollen (vgl. Kap. 8.4.2.2, Tabelle 28; MW 3,0; 1=trifft zu; 2=trifft eher zu; 3=trifft eher nicht zu; 4=trifft nicht zu). Dennoch – oder gerade deswegen – könnte bezogen

auf geschlechtsstereotype Vorstellungen die Gefahr bestehen, dass sich bestimmte Rollenzuschreibungen im Sport tradieren. Insbesondere die Aufteilung der Geschlechter bzgl. des Verhältnisses zwischen eigener Sportbiographie (Cluster 1 bis 8) und expliziten Lieblings-Unterrichts-Inhalten weist darauf hin. Denn es finden sich Cluster, die eindeutig männlich dominiert sind (Cluster Nr. 1, 2, 5 und 8), und solche, die eindeutig weiblich dominiert sind (Cluster 4 und 7). Die männlich dominierten Cluster zeigen inhaltliche Präferenzen für den Unterricht in den Spielsportarten sowie für die Leichtathletik, die weiblich dominieren Cluster für das Gerätturnen, Gymnastik/Tanz sowie für Volleyball. Die sportbiographischen Merkmale bilden letztlich nichts anderes ab als die sporthistorisch begründeten Zuschreibungen von Männlichkeit und Weiblichkeit bezüglich einzelner Sportarten (vgl. Kap. 4.3.1) – mit anderen Worten: Personen in jenen Clustern haben eine geschlechtsstereotype Sportsozialisation durchlaufen. Diese Sportsozialisation könnte bei entsprechender Inhaltswahl der Sportlehrkräfte im Schulsport tradiert werden.

#### 8.4.2.4 Methodische Ausrichtung im Schulsport geschlechtssensibel gestalten

Anhand deduktiver Methoden werden sportliche Fähigkeiten und Fertigkeiten systematisch vermittelt. Die induktiven Methoden legen nahe, offene Bewegungsangebote zu gestalten, die die Schüler(innen) nutzen können, um Bewegungs- und Sportprobleme selbsttätig zu lösen. Tabelle 32 gibt einen Überblick über die bevorzugte Nutzung der Methodenkanons in verschiedenen Unterrichtssituationen und hinsichtlich verschiedener Schüler(innen)-Gruppen.

Tabelle 32. Befragung der Sportlehrkräfte: Verteilung der Präferenz und Einschätzung von Methoden

<b>Methodenpräferenzen</b>	<b>deduktive Methoden</b>	<b>induktive Methoden</b>	<b>beide Methoden</b>
Welche Methoden bevorzugen Sie im Sportunterricht? (N=316)	28,2%	4,4%	67,4%
Welche Methoden bevorzugen Sie in Sport-Projekten? (N=300)	11,3%	44,7%	44,0%
Welche Methoden sprechen Mädchen eher an? (N=288)	16,7%	43,9%	39,4%
Welche Methoden sprechen Jungen eher an? (N=296)	56,4%	6,7%	36,9%
Mit welchen Methoden können Sie sportschwache Mädchen für den Sportunterricht am ehesten motivieren? (N=294)	17,8%	54,4%	27,8%
Mit welchen Methoden können Sie sportschwache Jungen für den Sportunterricht am ehesten motivieren? (N=301)	28,2%	35,9%	35,4%

Bei Sportlehrkräften spielen im Sportunterricht beide Methoden (67,4%) eine Rolle. Während im Sportunterricht ein „Methoden-Mix“ vorherrscht, werden in Sport-Projekten primär induktive Methoden angewandt (vgl. Tabelle 32).

Den Angaben der Sportlehrkräfte nach werden Mädchen am ehesten von induktiven Methoden bzw. vom „Methoden-Mix“ angesprochen (16,7% deduktive Methoden, 43,9% induktive Methoden, 39,4% beide Methoden). Diese Zuordnung der Sportlehrkräfte entspricht den Hinweisen darauf, dass Mädchen induktive Methoden vorziehen (vgl. Kap. 4.4.2). Gegensätzliche Einschätzungen ergeben sich für die Jungen. Ihnen ordnen die Sportlehrkräfte eindeutig eine Vorliebe zu deduktiven Methoden zu (56,4% deduktive Methoden, 6,7% induktive Methoden, 36,9% beide Methoden). Mit anderen Worten: Es besteht aus Sicht der Sportlehrkräfte eine geschlechtsbezogene Differenz bzgl. der Auswahl und potenziellen Anwendung verschiedener Methoden. Der geschlechtsbezogene Unterschied verringert sich bezüglich der Methodenpräferenz der sportschwachen Schülerinnen und Schüler. Zwar zeigt sich auch hier ein stärkeres Motivationspotenzial durch induktive Methoden bei den Mädchen. Die sportschwachen Jungen sind – und das ist gegenläufig zum allgemeinen Trend, der sich für die Jungen abbildet – aber auch primär durch induktive Methoden oder zumindest einen „Methoden-Mix“ besser zu motivieren (vgl. Tabelle 32).

#### 8.4.2.5 Koedukation und Geschlechtertrennung im Schulsport

In Baden-Württemberg wird laut Erziehungs- und Bildungsplänen der Haupt-, Realschulen und Gymnasien (1994) das Fach Sport in den Jahrgangsstufen 5/6 bzw. 12/13 fakultativ koedukativ, in den Jahrgangsstufen 7 bis 11 getrennt nach Geschlecht unterrichtet (vgl. Kap. 4.3.2). Untersucht wird, wie mit der Koedukation im Schulsport in Baden-Württemberg in der Praxis umgegangen wird. Dazu wird in Tabelle 33 zunächst die die Verteilung des gemischtgeschlechtlich, hier als koedukativ bezeichneten, erteilten Sportunterrichts aufgelistet.

Tabelle 33. Befragung der Sportlehrkräfte: Anteil des koedukativ erteilten Sportunterrichts

<b>Jahrgangsstufe</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>
<b>Zielgruppe</b>									
Hauptschule	84,5%	54,9%	14,1%	9,9%	7,0%	--	--	--	--
Realschule	88,5%	58,0%	4,5%	3,4%	2,3%	5,7%	--	--	--
Gymnasium	80,7%	54,4%	2,6%	1,8%	0,9%	2,6%	3,5%	73,9%	73,9%

*Anmerkung:* An einigen wenigen Hauptschulen wird die Jahrgangsstufe 10 unterrichtet. Da die Anzahl dieser Hauptschulen aber sehr gering ist, wird diese Jahrgangsstufe hier ausgeklammert.

Während in der Jahrgangsstufe 5 noch ca. 80% bis 89% der Schüler(innen) im Sport ge-

mischtgeschlechtlich unterrichtet werden, zeichnet sich in Jahrgangsstufe 6 diesbezüglich eine vergleichsweise deutliche Reduktion um ca. 30% ab, und zwar in allen Schulformen. In den Jahrgangsstufen 7 bis 11 kommt Koedukation im Sportunterricht – und das ist aufgrund der Vorgaben der Erziehungs- und Bildungspläne (1994) auch erwartungsgemäß – nur vereinzelt vor (vgl. Tabelle 33). An den Hauptschulen werden die Jahrgangsstufen 7 bis 9 trotz der Vorgaben des Erziehungs- und Bildungsplanes (1994) am ehesten gemischtgeschlechtlich unterrichtet. In den Jahrgangsstufen 12/13 ist Koedukation im Sport weitgehend üblich.

Ob sich die Schulen nur oder überhaupt an die administrativen Vorgaben halten oder ob weitere Gründe für die Koedukation im Sportunterricht relevant sind, ist zu prüfen. Hierfür wurden die Sportlehrkräfte gefragt, ob organisatorische oder formale (Bildungsplan) Gründe zur Koedukation im Sportunterricht führen, oder ob es pädagogische Gründe (die Förderung sozialen Lernens) bzw. fachliche Gründe (um die Bewegungskompetenz von Mädchen bzw. Jungen zu fördern) sind, die die Koedukation begründen (Mehrfachantworten waren möglich, N=263).

Die Mehrheit (74,8%) aller Sportlehrkräfte führt organisatorische – also pragmatische – Gründe für Koedukation im Sportunterricht an und beinahe ein Viertel (23,3%) begründet Koedukation mit dem Erziehungs- und Bildungsplan (1994) – also formal. Scheinbar sind schulinterne organisatorische Gründe bedeutsamer als die administrativ gegebenen Vorgaben. 66,4% aller Sportlehrkräfte geben einen allgemeinen pädagogischen Grund an, dass Sport koedukativ unterrichtet wird – sie wollen das soziale Lernen fördern.

In der Erweiterung der Bewegungskompetenzen der Mädchen sehen nur 14,1% der Sportlehrkräfte einen Grund für Koedukation, in derjenigen der Jungen nur 17,6%. Das fachliche Ziel der Erweiterung von Bewegungskompetenzen wird also nur marginal mit der Frage der Koedukation verknüpft – mit anderen Worten: Das allgemein formulierte pädagogische Ziel – soziales Lernen – ist auch im Kontext geschlechtsbezogener Fragen im Schulsport wichtiger als das fachlich begründete Ziel, die Bewegungskompetenzen zu erweitern (vgl. Kap. 8.4.1.3; 8.4.2.2).

Es ist davon auszugehen, dass die Bewegungskompetenzen der Schüler(innen) insbesondere in denjenigen Sportarten eingeschränkt sind, die bei den Schüler(inne)n unbeliebt sind. Zunächst wird geklärt, welche Sportarten bei Schüler(inne)n nach Einschätzung der Sportlehrer(innen) überhaupt unbeliebt sind (vgl. Tabelle 34).

Tabelle 34. Befragung der Sportlehrkräfte: Einschätzung der Sportlehrkräfte dazu, welche Sportarten bei den Schüler(inne)n unbeliebt sind

<b>Sportart</b>	<b>unbeliebt bei Schülerinnen</b>	<b>unbeliebt bei Schülern</b>
Basketball	10,3%	1,2%
Fußball	44,6%	2,2%
Gerätturnen	45,3%	74,7%
Gymnastik/Tanz	4,7%	68,2%
Handball	24,1%	3,1%
Körpererfahrung	7,4%	28,4%
Leichtathletik	32,8%	7,7%
Schwimmen	34,4%	11,7%
Trendsportarten	1,6%	0,9%
Volleyball	6,3%	7,7%

Anmerkung: Mehrfachantworten waren möglich, N=320.

Die Sportlehrkräfte geben an, dass die Schüler(innen) das Gerätturnen am ehesten ablehnen. Gymnastik/Tanz wird als bei den Jungen und Fußball als bei den Mädchen unbeliebt wahrgenommen. Diese geschlechtsbezogen konnotierten Sportarten (vgl. Kap. 4.3.1) werden in geschlechtsstereotyper Form als bei den Schüler(inne)n unbeliebt eingeschätzt. Hier spiegelt sich die geschlechtsbezogene Zuordnung der Sport-Arbeitsgemeinschaften Fußball und Tanz (vgl. Kap. 8.4.1.3). Das „Unbeliebtheitsprofil“ ist aus der Sicht der Sportlehrkräfte bei den Mädchen heterogener als bei den Jungen: Die Mädchen lehnen die fünf Sportarten Gerätturnen, Fußball, Schwimmen, Leichtathletik und Handball ab, während die Jungen nur etwas gegen die beiden Sportarten Gerätturnen, Gymnastik/Tanz und gegen den Bereich der Körpererfahrung haben.

Gemischtgeschlechtlicher Sportunterricht, der geschlechtssensibel gestaltet werden soll, stellt die Lehrkräfte primär hinsichtlich der Inhaltswahl vor Herausforderungen. Die Expert(inn)en legen dar, dass es eine gängige Möglichkeit ist, dieser Herausforderung durch geschlechtshomogene Sportgruppen zu begegnen. Zugleich zeigen die Ausführungen der Expert(inn)en, dass die Einrichtung geschlechtshomogener Gruppen im Schulsport der Umsetzung mädchen- bzw. jungenparteilicher Anliegen dienen sollte, wobei mit diesen Anliegen auch die Vermittlung unbeliebter Sportarten zu verbinden ist. Die Expert(inn)en gehen davon aus, dass es für Jungen und Mädchen leichter ist, sich unter Ausschluss des anderen Geschlechts an für sie ungewohnte Bewegungsformen oder Sportarten heranzuwagen (vgl. Kap. 6.1.3; 6.5.2). Im geschlechtshomogenen Sportunterricht können die Schüler(innen) neue Erfahrungen in einem

„geschützten“, weil geschlechtshomogenen Raum, machen und durch die Abwesenheit des anderen Geschlechts Hemmungen überwinden. Ein Indikator dafür, ob die Schüler(innen) einen Nutzen aus geschlechtshomogenen Sportgruppen ziehen, bildet die Angabe der Sportlehrkräfte dazu, ob der Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen zur Einstellungsänderung gegenüber unbeliebten Sportarten führt, also ob Schüler(innen) in solchen Unterrichtskonstellationen etwas dazulernen. Tabelle 35 gibt einen Einblick in die Erfahrungen der Sportlehrerinnen und -lehrer beim Unterrichten unbeliebter Sportarten.

Tabelle 35. Befragung der Sportlehrkräfte: Einschätzungen der Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen beim Unterricht mit unbeliebten Sportarten in geschlechtshomogenen Sportgruppen (1=trifft zu; 2=trifft eher zu; 3=trifft eher nicht zu; 4=trifft nicht zu)

	MW	SD	
Mädchen trauen sich nicht an ungewohnte Bewegungsformen heran, wenn Jungen dabei sind (N=263)	1,9	0,7	t=8,238 p<.001 df=262
Jungen trauen sich nicht an ungewohnte Bewegungsformen heran, wenn Mädchen dabei sind (N=263)	2,3	0,8	
Die bei Mädchen unbeliebten Sportarten werden in Mädchen-Sportklassen unterrichtet, um neue Erfahrungen im „geschützten“ Raum machen zu können (N=269)	2,4	0,9	t=8,022 p<.001 df=268
Die bei Jungen unbeliebten Sportarten werden in Jungen-Sportklassen unterrichtet, um neue Erfahrungen im „geschützten“ Raum machen zu können (N=269)	2,7	0,9	
Der Unterricht in den unbeliebten Sportarten führt bei Mädchen zur Einstellungsänderung gegenüber unbeliebten Sportarten (N=268)	2,5	0,8	t=5,831 p<.001 df=267
Der Unterricht in den unbeliebten Sportarten führt bei Jungen zur Einstellungsänderung gegenüber unbeliebten Sportarten (N=268)	2,8	0,7	

Die Mädchen haben der Einschätzung der Sportlehrkräfte nach größere Hemmungen, sich im koedukativen Sportunterricht an ungewohnte Bewegungsformen heranzuwagen als die Jungen. Dieser Befund entspricht der Tatsache, dass die Mädchen signifikant eher als die Jungen mit unbeliebten Sportarten im geschlechtshomogenen und damit „geschützten“ Raum unterrichtet werden, um neue Erfahrungen machen zu können. Aus Sicht der Sportlehrkräfte führt der Unterricht mit unbeliebten Sportarten eher bei Mädchen als bei Jungen zur Einstellungsänderung gegenüber den unbeliebten Sportarten.

Diese drei Befunde sprechen dafür, dass im Sportunterricht auch (geschlechtsstereotyp) unbeliebte Sportarten unterrichtet werden sollten. Dies sollte aber eher in geschlechtshomogenen Sportgruppen stattfinden, um Bewegungshemmungen zu vermeiden. Insgesamt scheinen die Mädchen mehr als die Jungen von den geschlechtshomogenen Sportgruppen zu profitieren.

## **9 Gender Mainstreaming an Schulen und im Schulsport**

Schulentwicklung und auch Schulsportentwicklung gelingen in der Lernenden Schule. Lernende Schule basiert auf dem Zusammenspiel von Organisations- und Personalentwicklung und zielt auf die Qualitätsentwicklung des Unterrichts – genauer gesagt: Auf die Entwicklung der Rahmenbedingungen des Unterrichts sowie auf die Entwicklung pädagogischer und methodisch-didaktischer Konzepte für die Erziehung und Bildung der Schüler(innen). Die Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung hängen an Schulen also wechselseitig voneinander ab.

Das europolitische Programm Gender Mainstreaming wird an Schulen künftig relevant sein. Das bedeutet, dass alle bestehenden Schulstrukturen sowie die Schulkultur im Sinne von geschlechtsbezogener sozialer Chancengleichheit (re-)organisiert werden sollten. Die Strukturkategorie Geschlecht ist an der Organisation Schule wirkmächtig, da ihre Akteure die Schule als gegenderte Organisation betrachten, und weil sie geschlechtsbezogene Differenzierungen nicht hinterfragen, sondern die „Strukturkategorie Geschlecht“ als Ausgangspunkt für Darstellungen nutzen. Die Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen scheint also sinnvoll und wichtig: Mit der Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen kann die Hoffnung verbunden werden, dass die (Re-)Produktion geschlechtsbezogener sozialer Ungleichheit reflektiert überwunden wird.

Um diese Aufgabe an Schulen realisieren zu können, ist zu konzipieren, wo in der komplexen Organisation Schule sinnvoll und Erfolg versprechend angesetzt werden kann, und welche geschlechtsbezogenen Aspekte an Schulen (re-)organisiert werden sollten, um geschlechtsbezogene soziale Chancengleichheit zu erreichen. Ein solches Konzept muss mit der Vorstellung zur Lernenden Schule zusammenpassen – also die Zusammenhänge von Organisations- und Personalentwicklung an Schulen berücksichtigen –, und ein solches Konzept muss darstellen, was geschlechtsbezogene Unterrichtsentwicklung fachspezifisch bedeutet. Um ein solches Konzept entwickeln zu können, wurde mit der vorliegenden Arbeit eine Genderanalyse für die Lernende Schule und für den Schulsport vorgelegt.

Die vorgelegte Genderanalyse berücksichtigt die Organisations-, die Personal- und die Unterrichtsebene an Schulen. Die Daten, auf denen die Genderanalyse basiert, wurden während der Schuljahre 2002/03 und 2003/04 erhoben. Die gesamte Studie ist zweiphasig angelegt worden: Zuerst wurden Expert(inn)en zum Thema Gender Mainstreaming an Schulen interviewt, und dann wurden Schulleiter(innen) von den baden-württembergischen Schulen der Sekun-

darstufen I und II sowie diejenigen Sportlehrkräfte derselben Schulen, die in der Funktion der Fachbereichsleitung Sport tätig sind, jeweils mit einem eigenen Fragebogen schriftlich befragt. In dem Zeitraum, in dem die Daten für die Genderanalyse erhoben worden sind, ist Gender Mainstreaming von den für Schule zuständigen Ministerien aber erst ansatzweise kommuniziert worden (Sozialministerium Baden-Württemberg, 2003). Die Schulleiter(innen) haben sich nachweislich (und erwartungsgemäß) noch nicht mit der Umsetzung von Gender Mainstreaming an Schulen befasst. Daher sind die Befunde dieser Genderanalyse als *Evaluation der Voraussetzungen für die Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen und im Schulsport* zu verstehen. Die Befunde und das hieraus entstehende Konzept, das im Folgenden vorgestellt wird, können also den Anspruch erheben, für die vorgesehene Einführung des geschlechterpolitischen Programmes Gender Mainstreaming an Schulen wegweisend zu sein.

In den Kapiteln 9.1 und 9.2 werden die zentralen Befunde der Genderanalyse vorgestellt. Speziell in Kapitel 9.1 wird das Konzept vorgestellt, das beschreibt, wie Gender Mainstreaming in der Lernenden Schule eingeführt werden kann. In Kapitel 9.2 wird die Beziehung von Gender und Gender Mainstreaming und Schulsportentwicklung präsentiert. In Kapitel 9.3 werden abschließend einige aus der vorliegenden Arbeit abgeleitete Forschungsperspektiven empfohlen, deren Untersuchung im Kontext des Themenkomplexes „Gender Mainstreaming an Schulen und Gender Mainstreaming im Schulsport“ sinnvoll erscheinen.

## **9.1 Gender und Gender Mainstreaming in der Lernenden Schule**

Schulentwicklung mit dem Ziel, die Anliegen von Gender Mainstreaming umzusetzen, kann anhand der 3-R-Methode durchgeführt werden. Anhand dieser Methode werden die **R**epräsentation, die Verteilung der **R**essourcen und die **R**evalia geprüft, die verschiedene schulstrukturelle bzw. schulkulturelle Bereiche abdecken:

1. **R**epräsentiert werden die horizontale und die vertikale statistisch erfassbare Verteilung der Akteure an Schulen. Überdies werden die Tätigkeiten der Einzelnen repräsentiert.
2. In Bezug auf die **R**essourcen wird festgestellt, wie sie unter den Akteuren an Schulen verteilt sind.
3. Die **R**evalia beschreiben die dominierende Wertstruktur bzgl. Geschlechterfragen sowie den Zusammenhang zwischen Gender und der in der Schule produzierten Dienstleistungen, die aus dem Unterricht bestehen und hier am Beispiel Schulsport erörtert werden (siehe dazu auch Kap. 9.2).

Die 3-R-Methode eignet sich für die Einführung der Anliegen von Gender Mainstreaming an Schulen, da sie sich insbesondere mit der Konstitution der Lernenden Schule vereinbaren lässt. Zudem sind die Voraussetzungen für die Durchführung der 3-R-Methode an Schulen bereits günstig – z.B., weil in den meisten Schulen differenzierte Statistiken vorliegen und daher direkt bei der Repräsentation angesetzt werden kann. Die 3-R-Methode ist für geschlechtsbezogene Schulentwicklung hinreichend und notwendig, da sie schulstrukturell *und* schulkulturell ansetzt: Mit der genderkritischen Prüfung der **R**epräsentation und der **R**essourcen werden die Schulstrukturen fokussiert, anhand der genderkritischen Prüfung der **R**ealia kommt die Schulkultur in den Blick – und somit die Interaktionen der Akteure an Schulen. Mit der 3-R-Methode werden also alle Bereiche der Organisation Schule erfasst, in denen sich geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten ergeben können. Zugleich bietet die 3-R-Methode die Gelegenheit, die geschlechtsbezogenen Aspekte der Personalgewinnung und der Personalführung einzubeziehen: Geschlechtergrenzen, die sich in der **R**epräsentation an Schulen zeigen, können mit geschlechtssensibler Personalgewinnung aufgelöst werden, geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten bei der **R**essourcenverteilung können u.a. mit einer Neu-Bewertung der Kompetenzen des Personals umverteilt werden, und geschlechtsstereotype Vorstellungen bei den **R**ealia können durch Veränderung der Interaktionen und der Kriterien in der Personalführung überwunden werden.

Gerade weil sich mit der 3-R-Methode Fragen der Personalentwicklung an Schulen verbinden, liegt es nahe, die 3-R-Methode in ein Gender Training an Schulen einzubetten. Ein Gender Training ist ein Instrument der geschlechtsbezogenen Personalentwicklung. Im Grunde handelt es sich dabei um eine Fortbildung zu geschlechtsbezogenen Fragen in der Organisation (hier die Schule) in der das Personal (hier die Akteure an Schulen) tätig ist. Die Verknüpfung von Organisations- und Personalentwicklung, wie sie das Konzept Lernende Schule vorsieht, kann also in einem Gender Training umgesetzt werden. Hierbei werden die Einstellungen der Akteure an Schulen hinsichtlich geschlechtsbezogener Fragen bedacht, das Thema „Gender Mainstreaming an Schulen“ kann umfassend, d. h. auch unter Berücksichtigung geschlechtertheoretischer Aspekte, kommuniziert werden, und die Repräsentation, die Ressourcen und die Realia an der eigenen Schule – also die 3-R – lassen sich in einem Gender Training untersuchen und reflektieren.

Neben den aus der Schulentwicklungstheorie stammenden Gründen, die für die Durchführung eines Gender Trainings an Schulen sprechen, lassen folgende Befunde der vorgelegten Genderanalyse darauf schließen, dass die Durchführung von Gender Trainings an Schulen na-

he liegt: Die Schulleiter(innen) sind an Gender Trainings interessiert, obwohl sie mit solchen Fortbildungsveranstaltungen bisher keine Erfahrung haben. Auch das Interesse am Zusammenhang von Gender Mainstreaming und Schule, das sowohl die Schulleiter(innen) als auch die Sportlehrkräfte – wenngleich in beiden Gruppen die Frauen signifikant häufiger – bekunden, spricht für die Durchführung von Gender Trainings an Schulen. Für die Umsetzung von Gender Trainings an Schulen spricht ebenfalls, dass die Schulleiter(innen) angeben, ihre Schulen seien bereits auf dem Weg dazu, Lernende Schulen zu werden. Dennoch wünschen sich die Schulleiter(innen) für die Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen eine Begleitung durch flying experts. Dies erscheint aufgrund ihrer wenigen Kenntnisse über Gender Mainstreaming und über die Ansprüche einer geschlechtsbezogenen Schulentwicklung aus ihrer Sicht nur konsequent. Flying experts sind Gender Trainer(innen), die von außerhalb der Schule kommen. Im Schulsystem liegt die Überlegung nahe, ob diese flying experts für Gender Trainings an Schulen selbst auch aus dem Schulsystem stammen. Der Wunsch nach Begleitung durch flying experts entsteht auch, weil den Schulleiter(inne)n nicht hinreichend deutlich ist, dass die Zuständigkeit für die Umsetzung des Top-down-Programmes eigentlich bei ihnen selbst liegt. Es gibt also auch gute Argumente dafür, zunächst nur mit den Schulleiter(inne)n Gender Trainings im oben genannten Sinne durchzuführen.

Die Voraussetzungen für die Aneignung der Genderkompetenz bei den Schulleiter(inne)n sind günstig, weil sie bereits ansatzweise für die strukturellen Bedingungen sensibel sind, die zu geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten führen können. In Gender Trainings, die sich nur an die Schulleiter(innen) richten, ist allerdings primär zu klären, ob sich die Schulleiter(innen) überhaupt für die Einführung von Gender Mainstreaming an ihrer Schule entscheiden könnten. Bislang erscheint es fraglich, ob sich die Schulleiter(innen) für die Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen entscheiden werden: Nach dem Einverständnis für die Reorganisation der Organisations-, der Personal- und der Unterrichtsstrukturen an Schulen gefragt, zeigt sich, dass die Schulleiter(innen) dieses für Gender Mainstreaming an Schulen notwendige Einverständnis bisher nur auf einem unteren bis mittleren Niveau haben. Auch die Möglichkeit, die Entscheidung für geschlechtsbezogene soziale Chancengleichheit für alle Akteure der Schule in den Leitbildern festzuschreiben, haben bislang die wenigsten Schulleiter(innen) ergriffen. In Baden-Württemberg haben bisher weniger als die Hälfte aller Schulen in Baden-Württemberg überhaupt ein Leitbild erstellt. In den bestehenden Leitbildern wird die Idee der Chancengleichheit des Personals nicht hinreichend berücksichtigt. Die geschlechtsbezogene soziale Chancengleichheit der Schüler(innen) aber wird in den bestehen-

den Leitbildern aufgegriffen. Problematisch an Gender Trainings, deren Zielgruppe sich ausschließlich aus Schulleiter(innen) zusammensetzt, ist, dass diese Gender Trainings nur abstrakt gestaltet werden können. Die Repräsentation, Ressourcen und Realia können nicht für eine konkrete bzw. die eigene Schule dargestellt werden, sondern nur im Allgemeinen – für das Schulsystem. Dies birgt die Gefahr, dass ein solches Gender Training zu abstrakt bleibt.

Einen weiteren Anlass für Gender Trainings – hier nun speziell für das Bundesland Baden-Württemberg – gibt die Einführung des Bildungsplanes 2004. Der baden-württembergische Bildungsplan 2004 gibt erste Hinweise zur Umsetzung von Gender Mainstreaming an Schulen. In der Präambel des Bildungsplanes 2004, die für alle Schulformen in Baden-Württemberg in gleicher Weise bindend ist, weist ihr Verfasser Hartmut von Hentig darauf hin, dass Kinder durch ihre Geschlechtszugehörigkeit geprägt sind (vgl. Bildungsplan 2004, S. 12). Wenn es wenig später heißt, dass die Schüler(innen) „ihren Part in der arbeitsteiligen Welt“ (Bildungsplan 2004, S. 13) antreten, könnte dies zwar als geschlechtsstereotype Zuschreibung gedeutet werden. Mit dem Hinweis auf die vielfältigen Optionen für die Identitätsfindung, die entsprechend begründet auch jenseits gängiger Vorstellungen liegen können, weist die Präambel des Bildungsplanes 2004 aber über die Tradierung geschlechtsstereotyper Vorstellungen hinaus.

„Schülerinnen und Schüler gewinnen ein klares Verhältnis zum eigenen und zum anderen Geschlecht, zu den biologischen und seelischen Funktionen der Geschlechtlichkeit, zu Freundschaft und Familie, zu den Lebensphasen, zu den Alten und deren Eigenarten, zu den ganz Jungen, die sie selbst eben noch waren; sie lernen den Unterschied zwischen privatem und öffentlichem Leben und wie man das erstere abschirmt; sie erfahren ihre ‚Identität‘, indem sie sich entscheiden; sie erfahren auch, dass die Stärke ihrer Entscheidung in der Wahrhaftigkeit der Begründung liegt: Ohne sie ist Ich-Stärke eher eine Schwäche“ (Präambel Bildungsplan 2004, S. 13).

In dieser Präambel wird also ein eher offenes Verständnis zu Gender dargelegt. Zur Unterstützung der Lehrkräfte wird zum Thema Chancengleichheit unter Schüler(inne)n folgende Leitfrage gestellt:

„Wie kann in der Schule erreicht werden, dass Mädchen und Jungen sich bei aller Verschiedenheit als gleichberechtigt und gleichwertig wahrnehmen, um zu einer geschlechtlichen Identität zu finden?“ (Präambel Bildungsplan 2004, S. 20).

Diese Frage greift zwar den Gedanken der Parität – Gleichheit bei Verschiedenheit (sensu Fraise, 1996) – auf, aber sie wird nicht beantwortet und lässt die Lehrkräfte letztlich alleine mit der Umsetzung der Aufgabe, ihren Beitrag zur Überwindung von Geschlechterhierarchien und -stereotypen zu leisten. Dies könnte Anlass genug sein, sich mit dieser Frage im Rahmen von Fortbildungen – von Gender Trainings – an baden-württembergischen Schulen zu beschäftigen.

Vor allem aber besteht in Gender Trainings – und dies weist über die 3-R-Methode hinaus – die Möglichkeit, die verschiedenen Schritte der Organisationsentwicklung, die in der von Krell et al. (2001) entwickelten 6-Schritte-Methode vorgestellt werden, mit der Betrachtung der Repräsentation, Ressourcen und Realia (3-R-Methode) zu verknüpfen (vgl. Kap. 2.3, Abbildung 1). Wenn diese beiden Implementierungsmethoden zusammengeführt werden, könnte geschlechtsbezogene Qualitätsentwicklung für die Lernende Schule – also auf der Ebene von Organisations- und Personalentwicklung – anhand von *neun Schritten* umgesetzt werden. Zugleich werden mit diesen *neun Schritten* einige der zentralen Aufgaben der Schulentwicklung wahrgenommen – nämlich die Sammlung von Information, die Aufgabenverteilung für die geschlechtsbezogene Schulentwicklung und die Entscheidung für die (Richtung der) Veränderung der Schule. Weitere Vorteile der von mir hier vorgeschlagenen *Neun-Schritte-Methode* sind, dass die Durchführung dieser *Neun-Schritte-Methode*

1. im Rahmen eines Gender Trainings mit allen Akteuren der Schule umsetzbar ist, und
2. damit alle Akteure an Schulen einbezieht, also keine isolierte Maßnahme an der Schule bilden muss.

Welche *neun Schritte* hierfür genau notwendig erscheinen, wird zunächst in Abbildung 6 übersichtlich dargestellt und im Folgenden detailliert erörtert.

<b>Qualitäten im Organisationsprozess</b>	<b>Neun-Schritte-Methode für die Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen</b>
<b>Input-Qualität</b>	1. Entscheidung für Gender Mainstreaming und das Ziel geschlechtsbezogene Schulentwicklung setzen 2. Repräsentation und Ressourcen prüfen und somit Informationen einholen 3. Ziele definieren
<b>Prozess-Qualität</b>	4. Verfahren und potenzielle Hindernisse klären und Aufgaben bzw. Tätigkeiten dezentral verteilen 5. Realia prüfen 6. Klärung, wie Hindernisse, die u.a. auf der Basis der geprüften Realia entstehen, umgangen werden können
<b>Output-Qualität</b>	7. Optionen entwickeln und Wirkungsgrad einschätzen 8. Optionen im Zusammenhang mit Realia prüfen und die Schule wirksam verändern 9. Evaluation der (veränderten) Repräsentation, Ressourcen und Realia

Abbildung 6: *Neun-Schritte-Methode* für die Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen.

Der *erste Schritt* bei der Einführung von Gender Mainstreaming anhand der *Neun-Schritte-Methode* an Schulen besteht darin, dass sich die Schulleiter(innen) und die Lehrerkollegien eindeutig für die Umsetzung von Gender Mainstreaming an ihrer Schule entscheiden. Diesem Entscheidungsschritt wird in der 6-Schritte-Methode für die Einführung von Gender Mainstreaming in einer Organisation eine besondere Bedeutung für den voraussichtlichen Erfolg von Gender Mainstreaming an Schulen beigemessen. Das Einverständnis seitens der Schulleitung ist nötig, da Gender Mainstreaming letztlich die radikale Reorganisation aller Schulstrukturen bedeutet. Zudem entsteht mit einer solchen Entscheidung eine klare Zielsetzung für die Schulentwicklung. Damit wäre auch einer der zentralen Aufgaben der Schulentwicklung – der Entscheidung für eine Zielperspektive – genüge getan. Der *zweite Schritt* besteht darin, die die **R**epräsentation sowie die **R**essourcen der Schule zu klären; dabei handelt es sich also um zwei Teilbereiche der 3-R-Methode. So erhalten die Schulleiter(innen) wie auch die Kollegien die für geschlechtsbezogene Schulentwicklung notwendigen Informationen – dies bildet eine weitere Aufgabe der rational geleiteten Schulentwicklung. Bislang zeigt sich, dass die Schulleiter(innen) und die Sportlehrkräfte wenig bzw. nur fragmentarisch über die Anliegen des Gender Mainstreamings Bescheid wissen. Auf der Grundlage dieser Informationen können im *dritten Schritt* Ziele definiert werden, die sich auf die konkret an der Schule festzustellenden geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten beziehen. Mit diesen drei Schritten lässt sich die Input-Qualität in der geschlechtsbezogenen Schulentwicklung gestalten.

Die Prozess-Qualität der Schulkultur bestimmt die Verfahren und die potenziellen Hindernisse bei der geschlechtsbezogenen Schulentwicklung. Diese Bereiche sind im *vierten Schritt* bei der geschlechtsbezogenen Schulentwicklung zu bearbeiten. Hierzu ist *fünftens* die Analyse der *Realia* an der Schule notwendig. Das bedeutet, dass die geschlechtsbezogenen Wertvorstellungen und insbesondere die Gender Status Beliefs offen zu legen sind. Gender Status Beliefs beschreiben die Annahmen der Akteure, die sich auf geschlechtsbezogene Themen an Schulen beziehen. Die Schulkultur ist zwar nicht ausschließlich durch die geschlechtsbezogenen Wertvorstellungen geprägt, aber gerade bei der geschlechtsbezogenen Schulentwicklung sind die Gender Status Beliefs besonders bedeutsam. Dieser dritte Teilbereich der 3-R-Methode bildet daher auch den hier explizit angeführten *sechsten Schritt* der geschlechtsbezogenen Schulentwicklung, in dem es u.a. darum geht, die potenziellen Hindernisse, die auf der Basis der Realia, wie sie im Kontext der 3-R-Methode beschrieben werden und an Schulen entstehen, aufzudecken. Mit anderen Worten: Wenn sich ein Hindernis für die ge-

schlechtsbezogene Schulentwicklung auf der Grundlage der geschlechtsbezogenen Wertvorstellungen an Schulen ergibt, ist dies im Kontext geschlechtsbezogener Schulentwicklung aufzuklären und direkt in die geschlechtsbezogene Schulentwicklung einzubeziehen.

Wie das geschehen kann bzw. wie die Hindernisse, die sich in der Schulkultur ergeben können, umgangen werden können, ist im *siebten Schritt* zu klären. Dieser Schritt bildet zugleich den ersten Output bei der *Neun-Schritte-Methode*. Dabei ist zu beachten, dass die hier gewählten Strategien ebenfalls von den geschlechtsbezogenen Wertvorstellungen in der Schulkultur abhängen. Im *achten Schritt* sind die gewählten Optionen auf ihre Machbarkeit hin zu überprüfen und deren zu erwartender Wirkungsgrad ist auch abzuschätzen. Hier sind insbesondere die Möglichkeiten der Dezentralisierung, wie sie bei der geschlechtsbezogenen Schulentwicklung sinnvoll erscheinen, zu fokussieren. In der Geschlechterperspektive allerdings ist zu beachten, dass durch die Dezentralisierung der Aufgaben und Tätigkeiten keine geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten entstehen. Ob diese Gefahr besteht, hängt wiederum von den geschlechtsbezogenen Wertvorstellungen in der Schulkultur ab. Mit dem achten Schritt ist die tatsächliche Veränderung der Schule verbunden, einer weiteren Aufgabe in der geschlechtsbezogenen Schulentwicklung, die gerade für die Lernende Schule besonders wichtig ist. Der *neunte* und vorerst letzte *Schritt* der *Neun-Schritte-Methode* betrifft die Evaluation des geschlechtsbezogenen Schulentwicklungsprozesses, also die Überprüfung der Veränderung der **R**epräsentation, der **R**essourcen(verteilung) und der **R**ealia. Da es bei der geschlechtsbezogenen Schulentwicklung sehr wichtig ist, an Schulen nicht nur geschlechtergerecht gehandelt wird, sondern dass diese Handlungen auch reflektiert werden. Um wiederum Erfahrungen in der Organisation Schule zu sammeln, ist eine systematische Evaluation also unabdingbar. Die Erfahrung bildet eine wesentliche Ressource für die Lernende Schule. Auf der Grundlage von Erfahrung können pädagogische oder auch fachdidaktische Konzepte entwickelt, erprobt und gezielt verändert werden. Auf der Grundlage der Evaluation kann also die Input-Qualität wieder aktualisiert werden, d.h. die ursprünglich definierten Ziele (*dritter Schritt* der *Neun-Schritte-Methode*) können möglicherweise auf der Basis der empirisch fundierten Reflexion überarbeitet werden.

Im Wesentlichen ist diese *Neun-Schritte-Methode* für Gender Trainings an Schulen relevant. Allerdings bleibt festzuhalten, dass in der von mir vorgeschlagenen *Neun-Schritte-Methode für die Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen* die 3-R-Methode die hinreichende und notwendige *Kern-Maßnahme* bildet. Für die Realisierung der 3-R-Methode an Schulen geben die Befunde der vorliegenden Genderanalyse wichtige Hinweise: Sie zeigen, mit wel-

chen geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten in der Schulorganisation zu rechnen ist, und auf welche genderrelevante Situation diese Ungleichheiten in der Personalentwicklung an Schulen treffen. Diese allgemeinen Hinweise beziehen sich zwar nicht auf den Einzelfall einer Schule, können aber als Grundlage zur Gestaltung von Gender Trainings an Schulen bzw. von Gender Trainings mit Schulleiter(innen) genutzt werden. Bei Gender Trainings an Schulen sind die vorgestellten Befunde auf deren Ausprägung im Einzelfall zu beziehen. Im Folgenden werden der Übersicht wegen die Befunde zu den Bereichen **Repräsentation**, **Ressourcen** und **Realia** getrennt vorgestellt.

Die Geschlechtergrenzen an Schulen werden an der *Repräsentation* deutlich, genauer gesagt: Sie sind an der Verteilung der Lehrer(innen), der Schulleiter(innen), der Eltern an der Schule sowie der Schüler(innen) ablesbar.

Bezüglich der Geschlechtergrenzen unter den Lehrkräften stimmen die Befunde der Genderanalyse mit den Daten der baden-württembergischen Frauenförderpläne (2000) überein. Im Wesentlichen ergibt sich, dass an baden-württembergischen Gymnasien primär Lehrer und an Hauptschulen vor allem Lehrerinnen tätig sind. An Realschulen zeichnet sich ein ausgeglichenes Bild ab. Allerdings liegen in der Genderanalyse – sowie in den Frauenförderplänen (2000) – nur ganze Zahlen vor. Die Anteile der Deputate bleiben jeweils unberücksichtigt. Bezüglich der Deputate zeigt sich die Tendenz, dass – unabhängig von der Schulform – Lehrerinnen eher Teildeputate wahrnehmen und Lehrer eher volle Deputate haben.

Eigentlich sollten die Schulleiter(innen) aufgrund der zunehmenden Autonomie der Schulen die Personalgewinnung selbstständig gestalten und so zur repräsentativen Chancengleichheit der Geschlechter im Lehrer(innen)-Kollegium beitragen können. Allerdings zeigen die Befunde der Genderanalyse dreierlei: Erstens haben die Schulleiter(innen) auf die Personalgewinnung an sich bislang eher wenig Einfluss, denn in Baden-Württemberg obliegen die letzten Entscheidungen in der Personalgewinnung nach wie vor den Schulbehörden. Zweitens fällt auf, dass die Schulleiter(innen) der Real- und Hauptschulen das Personalgewinnungsinstrument Schulscharfe Stellenausschreibung nur selten nutzen, während es die Schulleiter(innen) an den Gymnasien vergleichsweise häufig zum Einsatz bringen. Drittens wissen die Schulleiter(innen) zwar um die Möglichkeit, mit dem Personalgewinnungsinstrument Schulscharfe Stellenausschreibung die repräsentative Chancengleichheit der Geschlechter zu fördern, faktisch beeinflusst das Ziel der repräsentativen Chancengleichheit der Geschlechter die Einstellungsverfahren, die auf einer Schulscharfen Stellenausschreibung basieren, aber nicht.

Im Schulsport ergibt sich eine spezielle Situation bei der Personalgewinnung – und zwar bezüglich der bedingten Chancengleichheit. Die Geschlechtergrenzen sind unter den Sportlehrkräften besonders deutlich, weil sich die Suche nach Sportlehrkräften nach einem Bedarf richtet, der durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist: 1. Die Erziehungs- und Bildungspläne (1994) schreiben die Geschlechtertrennung im Sportunterricht mit den Jahrgangsstufen 7 bis 11 vor – und diese Vorschrift wird in den aktuellen baden-württembergischen Bildungsplänen 2004 für das Gymnasium und für die Realschule fortgesetzt, wenn auch in reduzierter Form.<sup>33</sup> 2. Es besteht ein Gender Status Belief, der besagt, dass die Jungen von Sportlehrern und die Mädchen von Sportlehrerinnen unterrichtet werden sollten. Die Expert(inn)en sprechen (sogar) von der Suche nach „Sport weiblich“ und „Sport männlich“. So orientiert sich die Personalgewinnung im Schulsport besonders eng an der Strukturkategorie Geschlecht, aber nur in dem Sinne, das der Bedarf der Sportlehrerinnen und Sportlehrer sich nach der geschlechtsbezogenen Repräsentation der Schülerinnen und Schüler richtet.

Geschlechtergrenzen ergeben sich auch auf der Leitungsebene der Schulen. Schulformunabhängig sind in der Schulleitung mehrheitlich die Männer tätig. Frauen sind in dieser leitenden Funktion unterrepräsentiert. In den zunehmend an Bedeutung gewinnenden Schulleiter(innen)-Teams an Haupt- und Realschulen ergeben sich ebenfalls geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten zuungunsten der Lehrerinnen. Hieraus ergeben sich deutliche geschlechtsbezogene Segregationen in den Machtverhältnissen an Schulen.

Um die Repräsentation der Männer und Frauen in den Leitungsstellen an Schulen anzugleichen, ist die Frauenförderung als ein Teil der Doppelstrategie des Gender Mainstreamings relevant. Die Schulleiter(innen) betreiben Frauenförderung: Sie beraten Lehrerinnen signifikant häufiger als Lehrer, wenn eine Funktionsstelle ausgeschrieben ist und sie raten Lehrerinnen häufig, an Führungskräfteveranstaltungen teilzunehmen. Diese Maßnahme ist aber an keiner Schulform schulstrukturell verankert.

Bezüglich der Eltern ist lediglich zu konstatieren, dass an Schulen beachtet werden sollte, dass die Elternvertretung repräsentativ chancengleich zu besetzen ist. Es gibt Hinweise da-

---

<sup>33</sup> Die „Leitgedanken zum Kompetenzerwerb Sport“ in den Bildungsplänen 2004 bestätigen die im Erziehungs- und Bildungsplan von 1994 bereits eingeführte Geschlechtertrennung im gymnasialen Sportunterricht der Jahrgangsstufen 7 bis 10 (da das Gymnasium in Baden-Württemberg von einem 9-jährigen auf einen 8-jährigen Bildungsgang umgestellt wurde, entsprechen die alten Jahrgangsstufen 7 bis 11 jetzt den Jahrgangsstufen 7 bis 10). An der Realschule beschränkt sich Geschlechtertrennung auf die Jahrgänge 7/8. Die pädagogischen Chancen der Koedukation werden bei diesen beiden Schulformen auf den außerunterrichtlichen Schulsport verwiesen. Für den Hauptschulsport finden sich im Bildungsplan 2004 der Haupt- und Werkrealschule zur Frage der Geschlechtertrennung gar keine Aussagen.

rauf, dass Väter in der Außenvertretung der Elternschaft überrepräsentiert sein könnten.

Bei der Schülerschaft zeigt sich folgende Tendenz: Je niedriger der Bildungsgang der Sekundarstufen I und II ist, desto größer ist der Anteil der Schüler. Es ergibt sich also eine vertikale geschlechtsbezogene Segregation unter den Schüler(inne)n, die bereits aus den landesstatistischen Daten ersichtlich wird.

Neben den Geschlechtergrenzen, die sich durch die Anzahl der Akteure ergeben, sind für die Repräsentation auch diejenigen Geschlechtergrenzen relevant, die sich durch die Tätigkeiten der Akteure an Schulen ergeben. In der Genderanalyse wurde die Verteilung einiger Tätigkeiten unter den Lehrkräften aufgeklärt. Hierbei ergeben sich geschlechtsbezogene Segregationen. Die Lehrer, die weniger als fünf Jahre im Schuldienst sind, vertreten die Interessen der Schüler(innen). Zudem übernehmen die dienstjüngeren Lehrer die Aufgaben in außerunterrichtlichen Projekten. Damit sind Lehrer im außerunterrichtlichen Bereich an Schulen besonders präsent. Eine außerunterrichtliche Tätigkeit, die alle Lehrerinnen (gleich welchen Dienstalters) ausführen, ist die Bewirtung bei Projekten – eine typische hausarbeitsbezogene Tätigkeit. Durch diese Aufteilung der Tätigkeiten präsentieren die Lehrer(innen) in außerunterrichtlichen Projekten geschlechtsstereotype Vorstellungen.

Die außerunterrichtlichen Tätigkeiten sind für die Schulleiter(innen) bei der Personalbeurteilung relevant. Sie betreffen die schulorganisatorischen Aufgaben. Anhand der Personalbeurteilung wird entschieden, ob eine Lehrkraft eine Funktionsstelle erhält und damit ihre Berufslaufbahn geradlinig gestalten kann. Durch die geschlechtsstereotype Repräsentation in den außerunterrichtlichen Projekten an Schulen entstehen geschlechtsbezogene Ungleichheiten zuungunsten der Lehrerinnen – vor allem, weil die Schulleiter(innen) in diesen Projekten den hausarbeitsbezogenen Tätigkeiten einen geringeren Stellenwert zuschreiben als den berufsbezogenen Tätigkeiten. Dies bedingt wiederum die (Re-)Produktion der geschlechtsbezogenen Segregationen bei der Repräsentation der Lehrkräfte in den Funktionsstellen. Dieser Effekt zeigt sich insbesondere an Gymnasien.

Bei der Repräsentation in den Tätigkeiten, die Schüler(innen) in den Schüler(innen)-Gremien übernehmen, ergeben sich keine geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten. An dieser Stelle ergibt sich Undoing Gender bzw. Doing Pupil (sensu Kampshoff, 2000). Dabei ist deutlich darauf hinzuweisen, dass die Befunde der Genderanalyse nicht als Geschlechtsblindheit der Schüler(innen) zu interpretieren sind. Vielmehr liegt den Schüler(inne)n viel daran, den Wunsch nach repräsentativer geschlechtsbezogener Chancengleichheit mit dem Wunsch da-

nach zu verknüpfen, dass die Funktionen in den Schüler(innen)-Gremien wahrgenommen werden können. Dabei ist jedoch die Strukturkategorie Geschlecht für die Schüler(innen) nachrangig, denn sie verzichten auf repräsentative Chancengleichheit, wenn die für sie bedeutsamen Schul-Funktionen nicht der Aufgabe angemessen wahrgenommen werden.

Geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten an Schulen ergeben sich auch durch eine ungleiche Verteilung der *Ressourcen*. Hier sind insbesondere die Machtressourcen zu nennen, über die an der Organisation Schule primär die Schulleitung und die Fachbereichsleitungen verfügen. Diese Ämter haben – wie bei der Repräsentation gezeigt werden konnte – überwiegend Lehrer inne. Hiermit wird eine Basis für die Konstituierung von Männerbünden gelegt. Diese Basis nutzen die Lehrer: Außerunterrichtliche Tätigkeiten werden nicht nur – wie bereits benannt – primär von dienstjüngeren Lehrern ausgeführt, sie werden auch von der Schulleitung vorrangig an dienstjüngere Lehrer delegiert. Die Konstituierung von Männerbünden wird aber nicht nur durch die geschlechtsbezogen ungleiche Machtverteilung an Schulen begünstigt, sondern auch durch die geschlechtsbezogene Verteilung der Zeitressourcen derjenigen Lehrkräfte, die Familie und Beruf vereinbaren (müssen). Diese Zeitressourcen sind nicht nur sehr begrenzt, vielmehr sind es meist die begrenzten Zeitressourcen der Lehrerinnen. So bleibt den Lehrerinnen wenig Spielraum für die Wahrnehmung außerunterrichtlicher Tätigkeiten an Schulen. Dieser Umstand also begünstigt die Herausbildung von Männerbünden zwischen der meist männlich besetzten Schulleitung und den Lehrern. Zudem entstehen den Lehrerinnen Hindernisse bei der geradlinigen Entwicklung ihrer Berufslaufbahn, wenn sie an den außerunterrichtlichen Tätigkeiten nur begrenzt partizipieren: Die Partizipation an außerunterrichtlichen Tätigkeiten bedeutet nämlich auch, an der Gestaltung der Schulkultur teilzuhaben, die eigenen Kompetenzen, die über die Unterrichtstätigkeit hinausgehen, einbringen zu können und das Interesse am Beruf zu zeigen. Mit anderen Worten: Die Partizipation an außerunterrichtlichen Tätigkeiten bedeutet, sich in der Organisation Schule umfassend einbringen zu können. Dies wird auch von den Schulleiter(inne)n so wahrgenommen. Die hohe Präsenz der Lehrer an der Schule bringt den Angaben der Schulleiter(innen) nach dreierlei mit sich: Die Lehrer, die länger als fünf Jahre an der Schule tätig sind, beteiligen sich zwar primär an der Erhaltung, aber auch an der Gestaltung der Schulkultur, und Lehrer, gleich, wie lange sie bereits an Schulen tätig sind, stehen der Schulleitung nahe. Kurz: Die Ressource Partizipationszeit wird an Schulen zur Ressource Partizipationsintensität – und wird so bei der Personalbeurteilung bzw. bei der Gestaltung einer geradlinigen Berufslaufbahn wirksam.

Um die Ressourcen geschlechtsbezogen chancengleich zu verteilen, kann die Personalführung

an Schulen geschlechtssensibel gestaltet werden. Da die Verteilung der Zeitressourcen ein wesentliches Merkmal für die (Re-)Produktion geschlechtsbezogener sozialer Ungleichheiten unter Lehrkräften bildet, ist insbesondere die Personalberatung zum Thema Vereinbarkeit von Familie und Beruf relevant. Aktuell beraten die Schulleiter(innen) die Lehrerinnen signifikant häufiger zu diesem Thema als die Lehrer. So manifestieren sich in und durch die Personalberatung geschlechtsstereotype Vorstellungen, die besagen, dass die Lehrerinnen ein größeres Interesse am Thema Vereinbarkeit von Familie und Beruf zeigen, und die den Lehrerinnen gleichsam ein größeres Interesse an diesem Thema zuschreibt.

Die *Realia* beschreiben die maßgeblichen Werte, die den schulkulturellen und interaktionalen Umgang mit geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten bestimmen. Der Umgang mit den geschlechtsbezogenen sozialen Ungleichheiten an Schulen wird im Wesentlichen von den dominierenden Gender Status Beliefs geprägt. Die vorliegende Genderanalyse zeigt, dass die Akteure an Schulen die Strukturkategorie Geschlecht als *natürlich* gegeben betrachten. So bildet die Strukturkategorie Geschlecht auch den Ausgangspunkt für ihre Beschreibungen. Zudem zeigt sich, dass die Akteure glauben, dass Lehrerinnen an Schulen eine Sonderstellung einnehmen. Diese Sonderstellung der Lehrerinnen manifestiert sich an folgenden Annahmen: Erstens glauben die Akteure an Schulen, es sei natürlich, dass vor allem Lehrerinnen an der Vereinbarung von Familie und Beruf interessiert sind. Dieses Konstrukt, ist in der Personalberatung an Schulen relevant. Zweitens schreiben die Akteure an Schulen insbesondere den Lehrerinnen zu, sehr großes Interesse an geschlechterpolitischen und -pädagogischen Fragen zu haben. Dieses besondere Interesse an geschlechtsbezogenen Fragen in der Schule stellen die Lehrerinnen auch dar. Sie zeigen eine recht hohe Bereitschaft, nun auch die jüngst entwickelten jungenpädagogischen Anliegen umzusetzen. Diese Zuschreibung und die Darstellung tragen dazu bei, dass sich eine Sonderstellung der Lehrerinnen (re-)produziert, was sich auch bei der Einführung von Gender Mainstreaming als problematisch erweisen könnte. Bislang jedenfalls manifestiert sich diese Sonderstellung der Lehrerinnen im Kontext geschlechtsbezogener Fragen an Schulen: Das desinteressierte Verhalten der Schulleiter weist darauf hin, denn sie diskutieren nur in Einzelfällen die schuleigenen, differenzierten Statistiken mit ihrem Schulleitungs-Team oder dem gesamten Kollegium unter der Geschlechterperspektive.

Trotz der vielgestaltigen geschlechtsstereotypen Vorstellungen, die an Schulen dominieren, glauben die Akteure an Schulen, dass sich die Geschlechterverhältnisse in der Gesellschaft wandeln. Diesen Wandel aber beziehen die Akteure an Schulen primär auf die Schülerschaft.

So wird das Thema Chancengleichheit der Schüler(innen) in den meisten bestehenden Leitbildern aufgenommen und geschlechterpädagogische Anliegen – und jüngst insbesondere die jugendpädagogischen Anliegen – mit den sich verändernden Geschlechterverhältnissen begründet. Allerdings gibt die Genderanalyse Hinweise darauf, dass die Gefahr besteht, dass dieser Bezug zu geschlechtsbezogenen Fragen auf die Schülerschaft abstrakt bleiben könnte. In den schulexternen, in den schulinternen Schriften – z.B. den Leitbildern – sowie im Erziehungs- und Bildungsplan und den hier untersuchten Schulsportprogrammen werden konkrete (fach-)didaktische Konzepte wenig berücksichtigt, obwohl in allen Schriften das Ziel der geschlechtsbezogenen Chancengleichheit für Schüler(innen) allgemein formuliert wird.

Um die geschlechtsbezogenen Wertvorstellungen an Schulen (Realia) zu verändern, ist vor allem Transparenz in der Personalführung notwendig. Obwohl die Schulleiter(innen) angeben, dass diese Transparenz gegeben sei, weisen einige Befunde darauf hin, dass diese Transparenz nicht hinreichend gegeben ist. Insbesondere ist hierbei die Notwendigkeit zu nennen, dass Frauen dahingehend beraten werden, an Führungskräfteveranstaltungen teilzunehmen. Daraus lässt sich schließen, dass die Führungsaufgaben, die an Schulen anstehen, für die Lehrerinnen nicht oder wenig transparent sind. Die Lehrerinnen wissen wenig über die Aufgaben, die sich mit der Schulleitung an sich verbinden. Zudem zeigt sich, dass Lehrerinnen häufiger als Lehrer Beratungsgespräche bei Schulleiter(inne)n aufsuchen. Dies deutet darauf hin, dass die angegebene Transparenz möglicherweise vorrangig für Lehrer – weniger aber für Lehrerinnen – gegeben sein könnte. Ein weiterer Aspekt, der in der Personalführung zur Veränderung der Realia an Schulen führen kann, ist der Umgang mit Gender-Crossing im Unterricht – speziell bei jungen- oder mädchenpädagogischen Maßnahmen. Ziel müsste hierbei sein, dass in der Personalführung darauf hingearbeitet wird, dass die Umsetzung der jugendpädagogischen Anliegen nicht alleine von den Lehrerinnen übernommen wird. Die vorliegenden Befunde machen darauf aufmerksam, dass Gender-Crossing – insbesondere, wenn Lehrerinnen jugendpädagogische Anliegen umsetzen – besonders problematisch ist.

## **9.2 Gender und Gender Mainstreaming im Schulsport**

Die geschlechtsbezogene Qualität des Schulsports lässt sich an der Input-Qualität, die sich aus der Orientierungs-Qualität und der Struktur-Qualität zusammensetzt, sowie an der Prozess-Qualität messen. Aus diesen Qualitäten ergibt sich die Output-Qualität des Schulsports. Die kurzfristig messbaren Indikatoren der Output-Qualität sind in der vorliegenden Genderanalyse als Absichtserklärung in die Prozess-Qualität einbezogen worden, die langfristigen Indikato-

ren der Output-Qualität können nicht im Querschnitt erhoben werden, und sind daher in der vorliegenden Genderanalyse nicht berücksichtigt worden.

Der Schulsport ist der eigentliche Arbeitsplatz der Sportlehrkräfte. Gleichsam bildet der Schulsport eine Dienstleistung gegenüber den Schüler(inne)n. Um die geschlechtsbezogene Input-Qualität des Arbeitsplatzes Schulsport abschätzen zu können, sind die Professionalität der Sportlehrkräfte und deren Wahrnehmung der Belastungen, die sich durch die fachlich bedingten Verhaltensmuster der Schüler(innen) ergeben (Orientierungs-Qualität), ebenso einbezogen worden wie die schulexternen und schulinternen Rahmenbedingungen des Schulsports (Struktur-Qualität). Um zu sehen, ob die Dienstleistung Schulsport geschlechtssensibel umgesetzt wird, waren die Ziele, Inhalte, Methoden des Schulsports ebenso relevant wie der Umgang mit der Koedukation bzw. mit den mädchen- und jungenparteilichen Konzepten. Diese Aspekte bestimmen die geschlechtsbezogene Prozess-Qualität des Schulsports.

Im Folgenden werden die zentralen Befunde dargelegt, die sich aus der vorliegenden Genderanalyse zur Input- und Prozess-Qualität des Schulsports ergeben haben. Damit wird zugleich beschrieben, wie sich der Arbeitsplatz Schulsport in der Geschlechterperspektive darstellt, und ob die sportpädagogischen und fachdidaktischen Konzepte geschlechtssensibel gestaltet sind.

Die befragten Sportlehrkräfte, die zugleich in der Funktion der Fachbereichsleitung Sport tätig sind, sind über den Zusammenhang von Gender Mainstreaming und Schule bzw. und Sport/Schulsport bislang wenig informiert. Sie interessieren sich aber dafür – und zwar insbesondere für den Zusammenhang von Gender Mainstreaming und Sport/Schulsport, wobei das Interesse bei den Sportlehrerinnen signifikant stärker ausgeprägt ist als bei ihren Kollegen. Zudem ist zu konstatieren, dass die gymnasialen Sportlehrkräfte das deutlichste Interesse für den Zusammenhang von Gender Mainstreaming und Sport/Schulsport zeigen. Die gymnasialen Sportlehrkräfte haben auch vergleichsweise am meisten Interesse für die inhaltliche Diskussion zu geschlechtsbezogenen Zielen und deren Umsetzungsmöglichkeiten im Sportunterricht. Diese schulformbezogene Unterscheidung verwundert wenig, da die Sportlehrkräfte der Gymnasien sich im Referendariat signifikant häufiger mit geschlechtsbezogenen Fragen beschäftigen haben als die Haupt- und Realschulsportlehrkräfte. Gerade in den beiden ersten Phasen der Lehrer(innen)bildung kann durch die Thematisierung geschlechtsbezogener Fragen des Schulsports eine nachhaltige Einstellungsänderung erzielt werden (vgl. Fried, 2003). Daher besteht auch für das sportwissenschaftliche Studium und für das Referendariat die Aufga-

be, geschlechterpädagogische Fragen zu erörtern. Insgesamt aber wird den angehenden Sportlehrkräften im sportwissenschaftlichen Studium und im Referendariat das Thema Geschlecht und Schule bzw. Geschlecht und Unterricht selten vermittelt, so dass ein Mangel in der Professionalisierung zu geschlechterpädagogischen Fragen des Schulsports besteht. Genderkompetenz kann bei den Sportlehrkräften auf dieser (Aus-)Bildungsbasis kaum entwickelt werden. Dies deutet darauf hin, dass Gender Trainings ebenfalls für die Sportlehrkräfte sinnvoll wären (vgl. Kap. 9.1).

Die genderspezifischen Belastungen im Schulsport ergeben sich durch das aggressive Verhalten der Jungen und durch den Rückzug der Mädchen im Schulsport. Da die Sportlehrerinnen meist die reinen Mädchengruppen und die Sportlehrer die reinen Jungengruppen unterrichten, ergeben sich durch die geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen der Schüler(innen) auch geschlechtsspezifische Belastungsmuster für die Sportlehrer(innen). Im koedukativen Sportunterricht sind die Sportlehrkräfte zu gleichen Teilen mit allen Verhaltensweisen der Schüler(innen) konfrontiert. Da diese Belastungsfaktoren spezifisch verteilt sind, und weil diese Verhaltensweisen der Schüler(innen) im Kontext der Schule extreme Verhaltensweisen sind, sollten sich alle Sportlehrkräfte mit geschlechterpädagogischen Fragen im Schulsport beschäftigen. Das Gesamtinteresse an Fortbildungen, die geschlechtsbezogene Fragen thematisieren, ist aber bei Sportlehrkräften gering ausgeprägt. Selbst die Jungenpädagogik scheint bei den Sportlehrern auf wenig Interesse zu stoßen, obwohl die Sportlehrer in der Situation sind, besonders häufig mit den aggressiven Verhaltensweisen der Jungen im Schulsport konfrontiert zu sein.

Die in der Geschlechterperspektive wichtigen schulexternen Rahmenbedingungen bestehen aus der Gleichverteilung der Personalressourcen, aus dem genderbezogenen Auftrag der Erziehungs- und Bildungspläne – hier die baden-württembergische Erziehungs- und Bildungspläne (1994) – und in der Gleichverteilung der Stundenkontingente im Schulsport. Das Personal im Schulsport wird so ausgesucht, dass möglichst weitgehend sichergestellt ist, dass die Mädchen von Sportlehrerinnen und die Jungen von Sportlehrern unterrichtet werden können – mit anderen Worten: Die Personalgewinnung im Schulsport ist besonders eng an der Strukturkategorie Geschlecht orientiert (vgl. Kap. 9.1), wobei sich dennoch weder eine repräsentative Gleichverteilung der Sportlehrerinnen und Sportlehrer, noch eine repräsentative Gleichverteilung der Fachbereichsleiter(innen) Sport ergibt. Das Verhältnis unter den Sportlehrkräften ist zuungunsten der Frauen ausgeprägt, und in der Fachbereichsleitung Sport sind ebenfalls mehr Männer als Frauen tätig. Hierbei zeigt sich allerdings ein Muster, das mit der Schulform zu-

sammenhängt: Je höher der Bildungsgang, desto deutlicher ist die geschlechtsbezogene soziale Ungleichheit bei den Sportlehrkräften respektive bei den Fachbereichsleiter(inne)n Sport ausgeprägt. Die Stundenkontingente sind für die Mädchen und Jungen dennoch gleich verteilt. Die Vorgaben für den Schulsport, die sich in den baden-württembergischen Erziehungs- und Bildungsplänen (1994) finden, sind für die Gestaltung eines geschlechtssensiblen Sportunterrichts wenig produktiv. Die Darlegungen in diesem Dokument verstärken eher geschlechtsstereotype Vorstellungen, indem sie sich an den geschlechtsstereotypen Annahmen des Leistungssports orientieren – und bilden so ein Hindernis für die sportpädagogische Gestaltung eines geschlechtssensiblen Schulsports. So verwundert es wohl auch wenig, wenn die Zielperspektive Chancengleichheit der Geschlechter zwar in den meisten Schulsportprogrammen oder schulinternen Sportcurricula berücksichtigt wird, aber auch hier abstrakt bleibt. Die konkreten fachdidaktischen Konzepte finden in diesen Schriften wenig Beachtung.

Die Ressourcen des regelmäßig angebotenen außerunterrichtlichen Schulsportangebots – hier mit den Sport-Arbeitsgemeinschaften erfasst – geben den Schüler(inne)n vielfältige Impulse zur freien Entwicklung ihrer sportbezogenen Interessen. Zwei bemerkenswerte Ausnahmen bilden die Inhalte Fußball und Tanz: Die Fußball-Arbeitsgemeinschaften richten sich primär an die Jungen, die Tanz-Arbeitsgemeinschaften überwiegend an die Mädchen. Diese Inhalte vermitteln also geschlechtsstereotype Vorstellungen. Zudem stehen die außerunterrichtlichen Ressourcen landesweit nicht gleichmäßig zur Verfügung. Vor allem ist die Angebotsstruktur an den Hauptschulen eingeschränkt. Der bemerkenswert hohe Anteil der fachfremd unterrichtenden Sportlehrkräfte an Hauptschulen bildet ein Hindernis für die Anzahl und die Vielfalt der Sport-Arbeitsgemeinschaften an Hauptschulen. Hierdurch verstärkt sich die vertikale geschlechtsbezogene Segregation unter allen Schülerinnen und unter allen Schülern bezüglich des außerunterrichtlichen Schulsports (vgl. Kap. 9.1).

Die *Input-Qualität* des Schulsports ist für die Gestaltung des geschlechtssensiblen Schulsports nicht hinreichend. Insbesondere mangelt es an konkreter Unterstützung durch den Bildungsauftrag und an schulintern formulierten, schriftlich fixierten Aufträgen, die die fachdidaktische Planung des geschlechtssensiblen Schulsports unterstützen. Dieser Mangel kann aufgrund der ungenügenden Professionalisierung der Sportlehrkräfte nicht kompensiert werden. So entsteht ein System in der Input-Qualität, das sich perpetuiert und im Wesentlichen dazu beiträgt, dass die geschlechtsbezogene Schulsportentwicklung von innen heraus nicht möglich erscheint. Die vorhandenen Impulse von außerhalb der Schule, die sich für bereits tätige Sportlehrkräfte insbesondere in der Lehrer(innen)fortbildung bieten, werden zudem nicht in

ausreichendem Maße wahrgenommen.

Die *Prozess-Qualität* für geschlechtssensiblen Schulsport beschreibt alle zentralen Bestandteile, die bei der Planung, Durchführung und Reflexion von geschlechtssensiblen Unterricht relevant sind: Die Zielsetzung, die Bestimmung der Inhalte, der Methoden und der Umgang mit der Koedukation und den konkreten geschlechterpädagogischen Konzepten im Schulsport.

Die Sportlehrkräfte beabsichtigen, allen Schüler(inne)n gleichermaßen Zugang zu Sport, Spiel und Bewegung zu ermöglichen. Die spezifischen Chancen des Sportunterrichts für geschlechtsbezogene Erziehungsziele aber möchten sie eher selten nutzen, wobei die Sportlehrerinnen die geschlechtsbezogenen Erziehungsziele im Rahmen von Sportunterricht signifikant häufiger nutzen möchten als die Sportlehrer. Die Sportlehrerinnen möchten ebenfalls geschlechtsuntypische Inhalte im Sportunterricht signifikant häufiger anbieten als die Sportlehrer. Die Sportlehrerinnen sind also eher als die Sportlehrer bereit, sich im Sportunterricht inhaltlich auf unvertrautes Gebiet zu begeben, um den Schüler(inne)n Perspektiven im und durch Schulsport zu eröffnen, die jenseits geschlechtsstereotyper Vorstellungen liegen. Die Sportlehrer beachten allerdings die geschlechtsbezogenen Aspekte in der Leistungsbewertung signifikant häufiger als die Sportlehrerinnen. Die Berücksichtigung geschlechtsbezogener Aspekte in der Leistungsbewertung birgt jedoch die Gefahr geschlechtsstereotyper Festschreibungen sportlicher Leistungsfähigkeit, wie sie im Leistungssport üblich und sinnvoll ist – aber im Schulsport nicht angemessen erscheint. Daher sind die Absichtserklärungen, die den Sportunterricht und die Leistungsmessung nicht direkt miteinander verbinden, aus sportpädagogischer Sicht brüchig und wenig Erfolg versprechend für die Förderung der Schüler(innen) jenseits geschlechtsstereotyper Vorstellungen im Sport.

Die Zusammenstellung der zu vermittelnden Inhalte orientiert sich an den Vorgaben der Erziehungs- und Bildungspläne. Im konkreten Sportunterricht aber werden die Inhalte von der Sportlehrkraft selbst ausgewählt. Der Vergleich der Sportarten, die die Sportlehrer(innen) am liebsten unterrichten, mit den Beschreibungen der in der Sportsozialisation dominierenden Sportarten zeigt, dass Sportlehrkräfte diejenigen Sportarten für den eigenen Unterricht bevorzugen, die sie persönlich am intensivsten betrieben haben bzw. betreiben. Diese (Re-)Produktion ihrer Vorlieben nehmen Sportlehrkräfte nicht bewusst vor, und sie tragen die durch ihre eigene Sportbiographie angeeigneten, meist im Leistungssport verorteten geschlechtsstereotypen Vorstellungen in den Schulsport hinein. Dieser Transfer scheint nicht prinzipiell problematisch – unter einer geschlechterpädagogischen Perspektive aber verstärkt sich mit diesem

Transfer das Potenzial, dass sich die tradierten geschlechtsstereotypen Vorstellungen des Sports im Schulsport (re-)produzieren. Dies erscheint für den Schulsport weder aus sportpädagogischer noch aus geschlechterpädagogischer Sicht angemessen.

Es liegt nahe, im Schulsport die Leitidee zu formulieren, dass demokratische Geschlechterverhältnisse hergestellt werden sollen. Dem körper- und bewegungsorientierten Zugang zur Umwelt wird im Kontext dieses Auftrages an Schulen ein hoher Stellenwert eingeräumt. Das Ziel, demokratische Geschlechterverhältnisse herzustellen, bildet für den Schulsport aber eine fachdidaktische – also eine inhaltliche und eine methodische bzw. organisatorische – Herausforderung. An einzelnen Schulen beschreiten die Sportlehrkräfte diesbezüglich innovative Wege, die hier als Vorbild dienen können: Inhaltlich werden Saunagänge, Meditation etc. angeboten, um demokratische Geschlechterverhältnisse herzustellen. Solche Inhalte erscheinen im Schulsport zwar eher unkonventionell, aber sie bilden eine fortschrittliche Grundlage für geschlechtsbezogene Schulsportentwicklung. Andere Schulen öffnen den Schulsport und lassen die Schüler(innen) in einem quasi offenen Kurssystem ihre Inhalte selbstständig wählen. Die Verteilung des koedukativen Sportunterrichts an den untersuchten Schulen deutet allerdings darauf hin, dass solche alternativen Schulsportmodelle – jedenfalls in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 – nur vereinzelt und am ehesten an Hauptschulen zu finden sein dürften. Zudem ist anzumerken, dass dieses offene System erst einmal die Partizipation der Mädchen am Schulsport sichert – ein Ziel, das angesichts des beobachtbaren Verhaltens von Mädchen im Kontext geschlechtssensibler Gestaltung von Schulsport zwar relevant ist. Wenn die Schüler(innen) aber an Bewegung, Spiel und Sport herangeführt werden sollen, die die geschlechtsstereotypen Vorstellungen überwinden, erscheint die gezielte fachliche Anleitung zu bestimmten Inhalten notwendig, die eventuell nicht immer den Wünschen der Schüler(innen) entspricht. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass die inhaltlichen Interessen der Schüler(innen) – insbesondere diejenigen der Schülerinnen – eher individuell gelagert sind. Dieser Hinweis ist wichtig, da die Sportlehrkräfte die Interessen der Schüler(innen) eher als kollektive Interessen wahrnehmen. Insbesondere nehmen sie an, dass die Mädchen die Sportart Fußball ablehnen und dass sie an der Sportart Gymnastik/Tanz interessiert sind. Diese Kollektivierung der Mädchen führt zu unreflektierten geschlechtsstereotypen Vorstellungen, die bspw. dem wachsenden Interesse der Mädchen an der Sportart Fußball nicht entsprechen. Bei den Jungen findet sich eine solche Kollektivierungstendenz hinsichtlich der Sportart Gymnastik/Tanz und bezüglich des Bewegungsangebots Körpererfahrung.

Zwischen der Wahl der Inhalte der Gestaltung der Leistungsfeststellung und besteht ebenfalls

ein für die Gestaltung geschlechtssensiblen Schulsports wichtiger Zusammenhang. Hier ergeben sich bedeutsame Gender Status Beliefs. Dies sei an einem Beispiel dargelegt: Wenn Fußball als Unterrichtsinhalt dominiert, wird in der Schulsportpraxis angenommen, dass sich Jungen im Schulsport besser profilieren können als Mädchen – also die besseren Leistungen erbringen. Mädchen, so die Argumentation, haben eine eigene Spielweise, ihre Leistungen im Fußball scheinen also prinzipiell nicht mit den Leistungen der Jungen vergleichbar zu sein. Daher bedarf es eines eigenen, besonderen Bewertungsmaßstabes bei der Leistungsfeststellung der Mädchen im Fußball. Diese Gender Status Beliefs werden im Schulsport (re-)produziert und nehmen Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung des Schulsports, wie z.B. auf die Zielgruppenbestimmung von Fußball-Arbeitsgemeinschaften, die überwiegend den Jungen vorbehalten sind.

Im Sportunterricht – dem Teil des Schulsports, der für die Leistungsfeststellung relevant ist – entstehen zudem geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten, weil hier die induktiven Methoden, die offenbar insbesondere Mädchen und sportschwache Haupt- und Realschüler ansprechen, eher selten angewandt werden. So könnte der Rückzug der Mädchen aus dem Sportunterricht auch durch den Einsatz deduktiver Unterrichtsmethoden bedingt sein. Zudem unterstützen die deduktiven Methoden das hierarchische Gefälle zwischen den Lehrkräften und den Schüler(inne)n und schränken damit Entfaltungsmöglichkeiten im sozialen Miteinander zwischen den Lehrkräften und den Schüler(inne)n sowie unter den Schüler(inne)n ein. Mittels deduktiver Methoden entfalten Sportlehrkräfte klare Strukturen im sozialen Umgang, die sich letztlich an den hegemonialen Männlichkeitsvorstellungen orientieren: Es ist klar, wer die führende Rolle hat, und wer sich dieser Rolle unterordnen sollte. Die induktiven Methoden bieten eher die Möglichkeit, Sportunterricht geschlechtssensibel zu gestalten, weil das freie und offene soziale Miteinander die Vielfalt im Unterrichtsgeschehen zulässt. Diese Option wird nur selten und – aber das überrascht nun weniger – primär bei der Durchführung der zensurfreien Sportprojekte genutzt.

Bezüglich der Frage, welche Methoden auf welche Schüler motivierend wirken, ergeben sich für die jugendpädagogischen Anliegen im Schulsport interessante schulformbezogene Unterscheidungen: Während die Haupt- und Realschulsportlehrkräfte angeben, dass sportschwache Jungen eher durch induktive Methoden motiviert werden, geben Sportlehrer von Gymnasien an, dass auf die sportschwachen Jungen die deduktiven Methoden eher motivierend wirken. Bei sportstarken Jungen betrachten die Sportlehrkräfte alle gleichermaßen den deduktiven Methodenkanon als förderlich. Aus der Sicht der Sportlehrkräfte besteht also einerseits eine

geschlechtsbezogene Differenz, andererseits auch eine leistungsbezogene Differenz bzgl. der Anwendung verschiedener Methoden. Die Wahl der Unterrichtsmethoden im Schulsport mit sportschwachen Jungen hängt bei den Sportlehrkräften zudem mit dem Bildungsgang zusammen.

Die anhaltend geführte sportwissenschaftliche Koedukationsdebatte (Kugelman, 1997) zeigt, dass die Frage der Gestaltung geschlechtssensiblen Schulsports nicht von der Frage zu trennen ist, ob der Schulsport gemischtgeschlechtlich oder geschlechtshomogen durchgeführt wird. Die Koedukation wird im Sportunterricht in Baden-Württemberg nur in den Jahrgangsstufen 5, bereits mit Einschränkungen in der Jahrgangsstufe 6, und wiederum eher regelhaft in den Jahrgängen 12 und 13 der Sekundarstufe II umgesetzt. Koedukation bedeutet hier aber nur, dass die Klassen gemischtgeschlechtlich unterrichtet werden, also eher Koinstruktion. Das Konzept Reflexive Koedukation ist in der Praxis des Schulsports noch nicht angekommen. Vielmehr gibt fast ein Viertel aller Sportlehrkräfte an, dass Koedukation formal – also auf der Grundlage der baden-württembergischen Erziehungs- und Bildungspläne (1994) – begründet wird. Das allgemeine pädagogische Ziel des sozialen Umgangs mit- und untereinander behandeln die Sportlehrkräfte dieser formalen Argumentation gegenüber als nachrangig. Das fachliche Ziel, das darin besteht, die Erweiterung der Bewegungskompetenzen durch Koedukation zu fördern, bildet im Grunde gar kein Argument für die Koedukation im Sportunterricht. Die Chancen, die die Koedukation bietet, werden also nicht auf die fachliche Ebene des Sportunterrichts bezogen. Das Potenzial, im koedukativen Schulsport die Erziehung zum Sport mit der Erziehung durch Sport zu verbinden, wird also nicht genutzt. Mit anderen Worten: Das Konzept der Reflexiven Koedukation ist im Schulsport (hier: Baden-Württemberg) noch nicht angekommen.

Zum Konzept der Reflexiven Koedukation zählt auch die Gestaltung mädchen- und jungenparteilicher Angebote. Sie sind im Wesentlichen dann relevant, wenn die Schüler(innen) aus solchen Angeboten stärker profitieren könnten als aus einer gemischtgeschlechtlichen Lernsituation. Die Sportlehrkräfte geben an, dass Mädchen im geschlechtshomogenen Sportunterricht Neues dazulernen: Sie eignen sich Bewegungsformen an, an die sie sich in der Gegenwart von Jungen eher nicht herantrauen würden, und sie verändern ihre Einstellungen gegenüber neuen Sportarten. Mädchen profitieren also vom geschlechtshomogenen Schulsport. Dieser Befund relativiert die Angaben von Alfermann (1992), aus denen hervorgeht, dass eben die alleinige Einrichtung geschlechtshomogener Gruppen keinen Leistungsvorteil erbringt. Explizit formulierte mädchenparteiliche Konzepte werden allerdings an den untersuchten

Schulen selten umgesetzt. Das bedeutet zwar, dass alleine schon die Trennung der Geschlechter für Mädchen gewinnbringend sein könnte; aber das gesamte Potenzial, das eigentlich mit der Mädchenparteilichkeit im Schulsport konzipiert ist, wird so nicht ausgeschöpft.

Für den Einsatz jungenparteilicher Konzepte im Schulsport spricht primär, dass sich Jungen aufgrund der Orientierung an der hegemonialen Männlichkeit gegenseitig für geschlechtsuntypisches Verhalten sanktionieren, dass ihr sport- und bewegungsbezogenes Interessensspektrum beschränkt ist, und dass sie geschlechtsstereotyp z.B. von der Umsetzung gymnastisch-tänzerischer Bewegungsformen auf vielfältige Weise abgehalten werden. Da sich die Sportlehrer aber für geschlechter- und speziell für jungenpädagogische Konzepte eher wenig interessieren und sich in diesem Kontext nicht professionalisieren, zugleich aber von einschlägigen Experten empfohlen wird, dass Jungenarbeit von Lehrern durchgeführt wird, entsteht ein Dilemma. Aufgrund des Desinteresses der Sportlehrer an jungenpädagogischen Themen im Schulsport könnte sich das als problematisch eingestufte Gender-Crossing ergeben – es könnte also sein, dass die Sportlehrerinnen die Jungen unterrichten und sich zugleich jungenpädagogischer Anliegen annehmen.

Die Umsetzung mädchen- und jungenparteilicher Konzepte ist im Schulsport aber eher selten vorgesehen. Der geringe Stellenwert der mädchen- und jungenparteilichen Konzepte erklärt sich auch dadurch, dass gemischtgeschlechtliche Klassen nicht aufgrund der schüler(innen)orientierten Interessen in geschlechtshomogene Klassen eingeteilt werden. Vielmehr deuten die Befunde der vorliegenden Genderanalyse darauf, dass mit der Geschlechtertrennung im Schulsport eine Entlastung der Unterrichtssituation im Schulsport angestrebt wird; und zwar eine Entlastung, die für die Sportlehrkräfte relevant ist und notwendig erscheint. Es scheint, als ob die geschlechtsspezifischen Belastungen im Schulsport, wie sie oben dargelegt wurden, den Gender Status Belief, dass die Sportlehrerinnen die Mädchen und die Sportlehrer die Jungen unterrichten sollten, ebenfalls bedingen.

Die *Prozess-Qualität* des Schulsports kann geschlechtssensibel gestaltet werden – und der Schulsport ist für die Leitidee der Herstellung demokratischer Geschlechterverhältnisse an Schulen besonders relevant. Allerdings ergeben sich in diesem Kontext noch einige gravierende Probleme: Je konkreter die Frage der Umsetzung geschlechtssensiblen Sportunterrichts thematisiert wird, desto widersprüchlicher werden die Angaben der Sportlehrkräfte. Die Planung, Inhaltswahl und Leistungsmessung sind im Sportunterricht nicht gleichgerichtet auf die Zielgröße Geschlechtssensibilität abgestimmt. Zudem bilden die wesentlichen Motive für Ko-

edukation im Schulsport bislang die Formalien und die allgemeinen pädagogischen Anliegen. Wenn Gender Mainstreaming an Schulen umgesetzt und auf den Schulsport bezogen wird, ist die Prozess-Qualität für einen geschlechtssensiblen Sportunterricht an vielen Stellen – primär aber im Bereich der fachdidaktischen Fragen – noch zu entwickeln.

Geschlechtsbezogene Schulentwicklung hat u.a. die Aufgabe, zwischen den fachlichen und den sozialen Zielsetzungen abzuwägen – und diese Entscheidung günstigstenfalls zugunsten der sozialen Ziele zu fällen. Gerade bei der Entwicklung fachdidaktischer Konzepte im Schulsport, die auf Geschlechtssensibilität abzielen, ist diese Zielperspektive zu berücksichtigen. Die Bestandsaufnahme der Zielsetzungen, die sich auf allen Ebenen für den Schulsport abzeichnet – dies sind die Zielsetzungen, die Sportlehrkräfte ihrem Unterricht zu Grunde legen, diejenigen, die sie mit den Entscheidungen für oder gegen Koedukation im Schulsport verbinden sowie die Zielsetzungen, die in den schulexternen und schulinternen Schriften festgelegt werden –, deutet jedoch darauf hin, dass die sozialen Zielsetzungen im Schulsport zwar eine Rolle spielen, letztlich aber abstrakt formuliert bleiben. Insbesondere werden sie der fachdidaktischen Herausforderung, die Gender Mainstreaming für Schulen letztlich bedeutet, nicht hinreichend gerecht, denn die spezifischen fachdidaktischen Konzepte, die der Geschlechtssensibilität im Schulsport angemessen erscheinen, werden nicht umgesetzt.

Bei der Entwicklung fachdidaktischer Konzepte für den geschlechtssensiblen Schulsport sollte ein „Konzept der Vielfalt“ angestrebt werden. In einem „Konzept der Vielfalt“ sind in jedem Falle die verschiedenen Unterscheidungen auf zwei Ebenen – erstens auf der sozialen und zweitens auf der fachdidaktischen Ebene – zu bedenken. Beide Ebenen sind für einen geschlechtssensibel konzipierten Schulsport relevant und nehmen Einfluss auf geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten im Schulsport. Die notwendigen Unterscheidungen sind werden im Folgenden aufgelistet.

Zunächst werden die *sozialen Unterscheidungen* angeführt, die für ein „Konzept der Vielfalt“ im Schulsport relevant sind. Vorab ist jedoch insbesondere anzumerken, dass im Rahmen der sozialen Unterscheidungen für den Schulsport das biologische Geschlecht zwar eine Rolle unter vielen Aspekten spielt – dass aber Gender – das soziale Geschlecht – sich auf alle anderen Aspekte bezieht, weil sich Gender daraus ergibt, *wie* die Jungen und die Mädchen sich zu all den Aspekten verhalten, die für das „Konzept der Vielfalt“ relevant sind.

- Das biologische Geschlecht: Jungen und Mädchen.
- Die Schulformen: Insbesondere die Schulformen der Sekundarstufen I und II.

- Das Leistungsniveau: Leistungsstärke vs. Leistungsschwäche.
- Das Sportinteresse: Sportaktivität vs. Sportinteresse vs. Sportabstinenz.
- Das inhaltliche Sportinteresse: Verschiedene Sportarten (u. U. geprägt durch die regionale Angebotsstruktur im (nicht-)organisierten Sport).
- Soziale Herkunft: Milieuzugehörigkeit, ethnische Zugehörigkeit.
- Bereitschaft der Schüler(innen), im Schulsport gemischtgeschlechtlich unterrichtet zu werden: Eigene Sportbiographie der Schüler(innen) sowie deren Interesse an der Überwindung geschlechtsstereotyper Vorstellungen im Sport.
- Verhaltensmuster im Schulsport: Anpassung – im Sinne von Doing Pupil – vs. Renitenz.

Darüber hinaus sind für die Sportlehrkräfte folgende *fachdidaktischen* Aspekte zu beachten:

- Zielsetzung: Soziale *und* fachliche Ziele.
- Inhaltswahl: Anpassung an Interessen der Schüler(innen) vs. Überschreitung der Interessen.
- Methodeninteressen: Induktive vs. Deduktive Methoden.
- Gruppenkonstellation: Geschlechtsheterogenität vs. Geschlechtshomogenität vs. Binnendifferenzierung.

Um ein „Konzept der Vielfalt“ an der eigenen Schule – also in der Schulsportentwicklung – zu entwickeln, müssen die Sportlehrkräfte Genderkompetenz haben, sie müssen bereit sein, die regionalen Bedingungen einzubeziehen, und sie sollten über die Interessen ihrer Schülerschaft differenziert Bescheid wissen. Es ist sicher sinnvoll, die Entwicklung eines solchen Konzeptes professionell zu begleiten und in schulsportbezogenen Gender Trainings zu gestalten, und im Sinne der regionalen Schulsportentwicklung konkret für die einzelne Schule zu formulieren. In diesem Kontext könnten auch Schulsportprogramme bzw. schulinterne Sport-Curricula entworfen werden.

### **9.3 Forschungsperspektiven im Kontext von Gender Mainstreaming in der Schul(sport)entwicklung**

Aus den vorliegenden Darlegungen ergeben sich zu mehreren Forschungsdisziplinen Forschungsfragen, die meiner Meinung nach bei der Einführung bzw. noch vor der Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen relevant sind. Diese Forschungsperspektiven werden im Folgenden gegliedert dargestellt, wobei die Gliederung wie folgt aussieht: Erstens werden

die Fragestellungen benannt, die sich für den Bereich der Geschlechtertheorie ergeben, zweitens diejenigen, die sich im Kontext der geschlechtsbezogenen Schulforschung zeigen, drittens solche Fragestellungen, die für die geschlechtsbezogene Schulsportentwicklung relevant sind – und abschließend eine methodologische Forschungsperspektive, die sich gleichsam auf alle Disziplinen beziehen lässt.

*Geschlechtertheoretisch* ist die Annahme problematisch, die gesamte Organisation Schule sei gegendert. Diese Annahme lässt die Option des Undoing Genders nicht zu. Aus geschlechterpolitischer Sicht jedoch scheint dieser Gedanke konsequent, denn er zielt darauf, dass Frauen und Männer in allen Gremien und auf allen Ebenen an Schulen vertreten sind. Mit dieser Zielperspektive von Gender Mainstreaming an Schulen geht einher, dass die chancengleiche Teilhabe der Lehrerinnen *und* der Lehrer in allen Gremien an Schulen als sinnvoll erachtet wird. So ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen geschlechterpolitischen und geschlechtertheoretischen Anliegen an Schulen, das bei der Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen berücksichtigt werden sollte. Wie das geschehen kann, ist meiner Kenntnis nach bislang ebenso wenig untersucht worden, wie die Möglichkeit, statt der bedingten und repräsentativen Chancengleichheit der Geschlechter für Gender Mainstreaming das Ziel „Paritätische Teilhabe der Akteure in Organisationen“ anzustreben. Der Gedanke der Parität nimmt die Betonung auf die Gleichheit bei gleichzeitiger Verschiedenheit der Menschen auf (Fraisie, 1996).

Der Forschungsansatz, die Zielsetzung der Gleichheit bei Verschiedenheit aufzunehmen, liegt auch in der *geschlechtsbezogenen Schulforschung* nahe. Der Gedanke der Parität wird bereits in der Präambel des baden-württembergischen Bildungsplanes 2004 aufgegriffen (vgl. Kap. 9.1). Was aber eine solche Erweiterung des Anliegens von Gender Mainstreaming bei der Einführung des politischen Programmes an Schulen bedeuten würde, ist meines Erachtens noch zu erforschen. In der geschlechtsbezogenen Schulforschung empfiehlt es sich auch zu untersuchen, ob es nicht günstiger sein könnte, das Ziel der Chancengleichheit der Menschen als Alternative zum Ziel der Chancengleichheit der Geschlechter zu verfolgen. In diesem Kontext ist das Instrument Managing Diversity ins Kalkül zu ziehen. Dieses – bislang primär im Profit-Bereich angewandte – Instrument berücksichtigt neben der Strukturkategorie Geschlecht weitere soziale Differenzierungen wie z.B. Ethnie, Alter etc. bei der Frage der Chancengleichheit der Akteure an Schulen. So könnten die Differenzierungen, die sich unter Frauen bzw. Männern und unter Mädchen bzw. Jungen ergeben, aufgegriffen werden und damit könnte der Erkenntnis von Hagemann-White (1984), dass die größten Unterschiede unter Frauen bzw. unter Männern zu finden sind, Rechnung getragen werden. Da sich mit

Managing Diversity – wie auch mit Gender Mainstreaming – die Anforderung verbindet, dass sich die Organisation ihren Mitgliedern anpasst (Franke & Simöl, 2000), kann das Instrument Managing Diversity prinzipiell auch nur an Lernenden Schulen implementiert werden. In Bezug auf die Konzipierung von pädagogischen Anliegen bietet die „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel, 1995) einen Ansatzpunkt, der mit dem Instrument Managing Diversity eventuell noch zu erweitern wäre. Auf der fachdidaktischen Ebene ist die Entwicklung von Konzepten in dem Sinne zu gestalten und empirisch zu erfassen, der hier für ein „Konzept der Vielfalt“ mit der Zielsetzung der Gestaltung geschlechtssensiblen Schulsports vorgestellt wurde (vgl. Kap. 9.2).

In der *geschlechtsbezogenen Schulsportforschung* stehen empirische Befunde für die Konzepte der Jungenparteilichkeit aus. In diesem Kontext ist u.a. zu untersuchen, inwiefern sich das als problematisch eingeschätzte Gender-Crossing, das sich ergibt, wenn die Lehrerinnen die Jungen unterrichten, Auswirkungen auf die Verfolgung jungenparteilicher Ziele nimmt – umgekehrt ist selbstverständlich auch zu untersuchen, was das Gender-Crossing „Sportlehrer unterrichten Mädchen“ mit sich brächte. Solche Untersuchungen könnten Chancen und Hindernisse für die Gestaltung der Reflexiven Koedukation im Schulsport hervorbringen. Aber nicht nur dieser Themenkomplex wirft sportpädagogisch relevante Forschungsfragen auf. Durch die Öffnung der Spielräume in den Bildungsplänen 2004 der baden-württembergischen Schulformen der Sekundarstufen I und II vergrößern sich die Möglichkeiten, den Schulsport geschlechtssensibel zu gestalten. Die Vorgaben zur Geschlechtertrennung beziehen sich an Realschulen nur noch auf zwei Jahrgangsstufen und für Hauptschulen entfallen sie gänzlich (vgl. Kap. 9.1). Zudem gibt der Bildungsplan 2004 (vgl. S. 19) inhaltlich nur noch zwei Drittel für jedes Unterrichtsfach in Form eines Kerncurriculums vor. Dieser Teil dient der zentral kontrollierten Qualitätssicherung schulischer Bildung. Das letzte Drittel wird von der Schule in schuleigenen Fach-Curricula bestimmt und kann damit spezifische Erfordernisse aufnehmen und für die Prozesse der Unterrichtsentwicklung genutzt werden. Insgesamt eröffnet der baden-württembergische Bildungsplan 2004 den Sportlehrer(inne)n vielfältige Chancen zur Umsetzung Reflexiver Koedukation – bleibt nur zu untersuchen, ob und wie diese Chancen genutzt werden.

Abschließend ist anzumerken, dass auch mit der vorliegenden Genderanalyse das Paradoxon, das weder die Thematisierung von Doing Gender noch die Thematisierung von Undoing Gender zur Überwindung geschlechtsstereotyper Vorstellungen führt, nicht aufgelöst wurde. Daher ist (selbst-)methodenkritisch anzumerken, dass auch die vorliegende Genderanalyse

durch die Thematisierung der Geschlechterfrage zur Reifizierung der Strukturkategorie Geschlecht an Schulen und im Schulsport beiträgt. In den dieser Genderanalyse zu Grunde liegenden Interviews mit den Expert(inn)en wird dies deutlich: Die Expert(inn)en geben Hinweise auf den Zusammenhang von Gender Mainstreaming und Schule, sie berichten von Gendering-Prozessen an Schulen und im Sportunterricht – und sie beziehen sich gleichsam auf die soziale Strukturkategorie Geschlecht bzw. berichten von ihr. Dies hat auch den Effekt, dass sich in der Interview-Situation – angeregt durch die Fragen, die im Interview aufgenommen sind – die Strukturkategorie Geschlecht manifestiert. Durch die vorgelegte Auswertung konnte diese Manifestation nur zum Teil – und insbesondere durch die von Gildemeister (2000) empfohlene Strategie der Desexualisierung der Daten – aufgelöst werden.

Auch die schriftliche Befragung trägt mit der Gestaltung des Fragebogens sowie mit der Auswertung zur Reifizierung der Strukturkategorie Geschlecht bei, wenngleich durch die Kombination der Strukturkategorie Geschlecht mit anderen Dimensionen die Relevanz der Strukturkategorie Geschlecht reduziert werden konnte. Allerdings trägt die Bezugnahme auf die Frauenförderung – die entgegen der Ansage, diesen Bereich aus der Genderanalyse herauszulassen, aufgrund der Hinweise der Expert(inn)en aufgenommen wurde – eindeutig zur Reifizierung bei. Die Aufnahme dieses Elementes in der Befragung ist der Praxisnähe der vorgelegten Genderanalyse geschuldet: Die Akteure an Schulen orientieren sich an den Anliegen der Frauenförderung, während die umfassenderen Anliegen von Gender Mainstreaming noch der Aufklärung und Entwicklung bedürfen. Möglicherweise ergibt sich gerade durch den Anspruch auf Praxisnähe, dass die Reifizierung der Strukturkategorie Geschlecht besonders stark provoziert wird. So bleibt es dabei, dass eine *methodologische Forschungsperspektive*, die sich sowohl auf die Geschlechterforschung als auch auf die geschlechtsbezogene Schul(sport)forschung bezieht, weiter zu verfolgen ist – nämlich die Vermeidung der Reifizierungsfalle.

## 10 Literatur

- Abels, G. (1997). Hat der Experte ein Geschlecht? Reflexionen zur sozialen Interaktion in ExpertInnen Interviews. *femina politica*, 1, 79-87.
- Alfermann, D. (1992). Koedukation im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 22, 323-343.
- Alfermann, D. (1995). Geschlechterunterschiede in Bewegung und Sport: Ergebnisse und Ursachen. *psychologie und sport*, 2 (1), 2-14.
- Alfermann, D. (1996). *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Anders, G. & Braun-Laufer, E. (Red.). (1999). *Sportlerinnen in den Medien. Möglichkeiten und Grenzen*. Köln: Sport & Buch Strauß.
- Andresen, S. & Dölling, I. (2005). Umbau des Geschlechter-Wissens von ReformakteurInnen durch Gender Mainstreaming? In U. Behning & B. Sauer (Hrsg.), *Was bewirkt Gender Mainstreaming? Evaluierung durch Policy-Analysen*. (S. 171-188). Frankfurt: Campus.
- Apel, H.-J. (1995). *Theorie der Schule*. Donauwörth: Auer.
- Baumann, H., Haupt, U. & Rauscheder, K. (1978). Ziele, Aufgaben und Durchführung des Sportunterrichts in der Hauptschule. In Lehrerkolleg (Hrsg.), *Sport in der Hauptschule*. (S. 7-51). München: TR-Verlagsunion.
- Baumert, J., Klieme, E., et al. (Deutsches PISA-Konsortium) (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beckers, E. (2000). Pädagogische Grundlegung für den Schulsport 2000 – Impulse für die Veränderung der ersten Phase der Sportlehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. In E. Beckers, J. Hercher & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung* (S. 22-35). Butzbach-Griedel: Afra.
- Becker-Schmidt, R. (1989). Frauen und Deklassierung. Geschlecht und Klasse. In U. Beer (Hrsg.), *Klasse Geschlecht. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik*. (S. 187-235). (2., durchgesehene Auflage). Bielefeld: AJZ-Verlag.
- Becker-Schmidt, R. (1998). Relationalität zwischen Geschlechtern. Konnexionen im Geschlechterverhältnis. *Zeitschrift für Frauenforschung*, 16 (3), 6-21.
- Beck-Gernsheim, E. & Ostner, I. (1978). Frauen verändern Berufe nicht? Ein theoretischer Ansatz zur Problematik von Frau und Beruf. *Soziale Welt*, 29, 257-287.
- Bednarz-Braun, I. & Bruhns, K. (1997). *Personalpolitik und Frauenförderung im öffentlichen Dienst. Gleichberechtigungsgesetze zwischen Anspruch und Alltag*. München: DJI.
- Behnke, C. & Meuser, M. (1999). *Geschlechterforschung und qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Benschop, Y. & Doorewaard, H. (1996). Covered by Equality: The Gender Subtext of Organizations. *Organization Studies* 19 (5), 787-805.
- Berger, R. & Anders, X. (1999). Evaluation in der Seminarentwicklungsarbeit – Ein Praxisbericht. In M. Ruep (Hrsg.), *Innere Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Beispiele*. Reihe: Schule und Unterricht. (S. 202-231). Donauwörth: Auer
- Biermann, Ch., Linzen, B. & Schütte, M. (2005). Kritische Koedukation trägt Früchte. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft*. (S. 129-142). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standpunkt des symbolischen Interaktionismus. In *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen*, Bd. 1 (S. 80-146). Reinbek: Rohwolt.
- Boldt, U. (2001). *Ich bin froh, dass ich ein Junge bin. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. (2. Auflage). Berlin: Springer.
- Bourdieu, P. (1997). Die männliche Herrschaft. In I. Dölling & B. Kraus (Hrsg.), *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der täglichen Praxis*. (S. 153-217). Frankfurt: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa.
- Brückel, F. & Gieß-Stüber, P. (2005). Professionalisierung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern. Eine empirische Studie in Freiburg. *sportunterricht* 54, 35-40.

- Budde, J. (2005). *Männlichkeit und gymnasialer Alltag*. Bielefeld: transcript.
- Buhren, C.G. & Rolff, H.-G. (2002). *Personalentwicklung in Schulen: Konzepte, Praxisbausteine, Methoden*. Weinheim: Beltz.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2002a). *Gender Mainstreaming: Was ist das?* Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2002b). *Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin.
- Burbach, Ch. & Schlottau, H. (2001). *Abenteuer Fairness. Ein Arbeitsbuch zum Gender Training*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Cicourel, A.V. (1970). *Methode und Messung in der Soziologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Connell, R. (2000). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Degele, N. (2003). Anpassen oder unterminieren: zum Verhältnis von Gender Mainstreaming und Gender Studies. In Zentrum für Anthropologie und Gender Studies (Hrsg.), *Dimensionen von Gender Studies* (Freiburger Frauen Studien 12, S. 79-102). Freiburg: jos fritz.
- Deutscher Sportbund (mit Förderung des AOK Bundesverbandes) (2003). (Hrsg.). *WIAD-AOK-DSB-Studie II: Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Frankfurt.
- Dudenredaktion (Hrsg.). (2000). *Die deutsche Rechtschreibung*. Band 1. (22., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Mannheim: Dudenverlag..
- Döge, P. (2002). *Gender Mainstreaming als Modernisierung von Organisationen. Ein Leitfaden für Frauen und Männer* (Institut für anwendungsorientierte Innovations- und Zukunftsforschung e.V., Band 2). (2., aktualisierte Auflage). Berlin.
- Doppke, M. (2001). „Du hast ja nur eine kleine Schule“. In H.-G. Rolff & H.-J. Schmidt (Hrsg.), *Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis*. Neuwied: Luchterhand.
- Ender, B. & Strittmatter, A. (2001). *Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe*. München: Studienverlag.
- Enders-Drägässer, U. & Fuchs, C. (1993). *Interaktionen der Geschlechter: Sexismusstrukturen in der Schule. Eine Untersuchung an hessischen Schulen*. (2. Auflage). Weinheim: Juventa.
- Ennis, C., Cothran, D. & Loftus, S. (1997). The influence of teachers' educational beliefs on their knowledge organization. *Journal of Development in Education* 30, 73-86.
- European Commission (1997). *Equal opportunities Magazine. Quarterly magazine of the medium-term Community action Programme on equal opportunities for women and men (1996-2000)* (Dossier: 'Mainstreaming', 1, pp. 5-13).
- Faulstich-Wieland, H. (1991). *Koedukation – enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, H. (1995). *Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, H. (1997). Unterrichten von Mädchen und Jungen: Koedukation im Sportunterricht In U. Henkel & G. Pfister (Hrsg.), *Für eine andere Bewegungskultur* (S. 155-174). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Faulstich-Wieland, H. (2000). Dramatisierung vs. Entdramatisierung von Geschlecht im Kontext von Koedukation und Monoedukation. In S. Metz-Göckel, C. Schmalharf-Larsen & E. Belinski (Hrsg.). *Hochschulreform und Geschlecht*. (S. 196-206). Opladen: Leske + Budrich.
- Faulstich-Wieland, H. & Horstkemper, M. (1995). „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ *Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht*. Opladen: Leske+Budrich.
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Firley-Lorenz, M. (1994). Sportlehrerinnen in der Schule – ein kritischer Beitrag zu einem vernachlässigten Thema. *sportunterricht*, 43, 148-157.
- Firley-Lorenz, M. (2001). „Wie wollen Sie denn eine Fußballstunde bewerten?“ Beruflicher Alltag und Orientierungen von Sportlehrerinnen in der Schule. In E. Glumpler & C. Fock (Hrsg.), *Frauen in pädagogischen Berufen. Bd. 2: Lehrerinnen* (S. 125-138) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Fock, C., Glumpler, E., Hochfeld, I. & Weber-Klaus, S. (2001). Studienwahl: Lehramt Primarstufe. Berufs- und Studienwahlorientierungen von Lehramtsstudierenden. In E. Glumpler & C. Fock (Hrsg.), *Frauen in pädagogischen Berufen. Bd. 2: Lehrerinnen* (S. 212-240) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Focks, P. (2002). *Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik*. Freiburg: Herder.
- Foucault, M. (1998). *Über Hermaphroditismus. Der Fall Barbin*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fraisse, G. (1996). Zwischen Gleichheit und Freiheit. In Frankfurter Frauenschule (Hrsg.), *Gleichheit, Freiheit, Differenz* (S. 9-22). Königsstein/T.: Helmer.
- Franke, M. & Simöl, I. (2000). Wie Organisationen Geschlecht organisieren. Geschlechterprogramme in Organisationen. In S. Wesley (Hrsg.), *Gender Studies in den Sozial- und Kulturwissenschaften*. (S. 280-315). Bielefeld: Kleine.
- Frey, R. (2003). *Gender im Mainstreaming. Geschlechtertheorie und -praxis im internationalen Diskurs*. Königstein/T.: Helmer.
- Fried, L. (2003). Dimensionen pädagogischer Professionalität [Themenheft]. *Die Deutsche Schule* 95 (Beiheft 7). 7-31.
- Frohn, J. (2002). Koedukation im Sportunterricht an Hauptschulen? In C. Kugelmann & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beispiele zum geschlechtssensiblen Unterrichten*. (S. 21-30). Hamburg: Czwalina.
- Frohn, J. (2005). Zur Qualitätsverbesserung im Mädchensport der Hauptschule. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S. 105-111). Hamburg: Czwalina.
- Froschauer, U. (1997). Organisationskultur als soziale Konstruktion. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 2 (22), 107-124.
- Fuchs, R. (2003). *Sport, Gesundheit und Public Health*. Göttingen: Hogrefe.
- Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Funke, J. (1991). Unterricht öffnen – offener unterrichten. *sportpädagogik*, 15 (2), 12-18.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Gaschler, P. (1992). Längsschnittstudie zur Erfassung der geschlechtsspezifischen und der leistungsniveauspezifischen Entwicklung im Grundschulalter. *Haltung und Bewegung*, 3, 3-12.
- Gesetz zur Durchsetzung der tatsächlichen Gleichberechtigung von Frauen und Männern (Landesgleichberechtigungsgesetz – LGIG) in Baden-Württemberg, vom 21. Dezember 1995.
- Gesetz zur Verwirklichung der Chancengleichheit von Frauen und Männern im öffentlichen Dienst des Landes Baden-Württemberg und zur Änderung anderer Gesetze (Chancengleichheitsgesetz – ChancenG), vom 5. Oktober 2005.
- Gieß-Stüber, P. (1992). Wenn zwei das Gleiche tun, ist es noch lange nicht dasselbe. Möglichkeiten und Grenzen für die Persönlichkeitsentwicklung von Mädchen im Sportunterricht. In R. Erdmann (Hrsg.), *Alte Fragen neu gestellt. Anmerkungen zu einer zeitgemäßen Sportdidaktik* (S. 97-111). Schorndorf: Hofmann.
- Gieß-Stüber, P. (1993a). "Teilzeit-Trennung" als Mädchenparteiliche Maßnahme. Bericht über einen Unterrichtsversuch in einer Gesamtschule. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 7 (2), 166-187.
- Gieß-Stüber, P. (1993b). Für die Gleichrangigkeit des Unterschiedlichen. Leistung, Leistungsbewertung und Geschlechterrollen werden diskutiert an einem Beispiel aus dem koedukativen Sportunterricht [Themenheft Leisten]. *sportpädagogik*, 17 (3), 48-54.
- Gieß-Stüber, P. (1997). Der verunsichernde Umgang mit der Kategorie Geschlecht als pädagogische Herausforderung. In F. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute - Ausbildung und Beruf* (S. 25-34). Hamburg: Czwalina.
- Gieß-Stüber, P. (2000a). *Gleichberechtigte Partizipation im Sport? Ein Beitrag zur geschlechtsbezogenen Sportpädagogik*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Gieß-Stüber, P. (2000b). Koedukation ist mehr als gemeinsamer Sportunterricht von Mädchen und Jungen – Eine Herausforderung für die Sportpädagogik. *Spectrum der Sportwissenschaften, Spectra der Sportpädagogik*, 12 (Supplement). 29-35.
- Gieß-Stüber, P. (2001). Koedukation. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.

- Gieß-Stüber, P. (2002). Die Verstrickung von Lehrerinnen und Lehrern in die Konstruktion und Reproduktion von Geschlechterverhältnissen im Sportunterricht. In C. Kugelmann & Ch. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht*. (S. 49-60) Hamburg: Czwalina.
- Gieß-Stüber, P. (2005). Zwischen Tradierung und Auflösung der Geschlechterdifferenz – ein methodologischer Drahtseilakt. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik*. (S. 193-210). Schorndorf: Hofmann.
- Gieß-Stüber, P. & Leger, B. (1998). Ziele und Inhalte des Schulsports aus der Perspektive der Koedukation. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Schulsport* (S. 178-191). Bönen: Eigenverlag.
- Gieß-Stüber, P., Voss, A. & Petry, K. (2003). GenderKids – Geschlechteralltag in der frühkindlichen Bewegungsförderung. In I. Hartmann-Tews, P. Gieß-Stüber, M.-L. Klein, C. Kleindienst-Cachay & K. Petry (Hrsg.), *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport*. (S. 69-108). Opladen: Leske + Budrich.
- Gieß-Stüber, P. & Gramespacher, E. (2004). Überwindung geschlechtsbezogener sozialer Ungleichheit an Schulen in Baden-Württemberg durch Gender Mainstreaming? Ein Problemaufriss und Ausblick auf ein Forschungsprojekt. In *Lehren und Lernen* 30, (1), 5-10.
- Gieß-Stüber, P. & Gramespacher, E. (2006). *Geschlecht als Kategorie sozialer Ordnung an Schulen – Eine empirische Analyse als Grundlage für die Umsetzung von Gender Mainstreaming*. Forschungsprojekt, gefördert vom Sozialministerium Baden-Württemberg. Unveröffentlichter Abschlussbericht. Freiburg.
- Gildemeister, R. & Wetterer, A. (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In G. Axeli-Knapp & A. Wetterer (Hrsg.), *TraditionenBrüche* (Forum Frauenforschung, 6, S. 201-254). Freiburg: Kore.
- Gildemeister, R. (2000). Geschlechterforschung – gender studies. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (S. 213-223). Hamburg: Rohwolt.
- Glagow-Schicha, L. (1999). Offener Unterricht fördert Jungen und Mädchen. In M. A. Kreienbaum (Hrsg.), *Schule lebendig gestalten. Reflexive Koedukation in Theorie und Praxis*. (S. 41-46) Bielefeld: Kleine.
- Goffman, E. (2001). *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt: Campus.
- Gramespacher, E. (2004a). ExpertInneninterviews im Kontext von Gender Mainstreaming. In Arbeitskreis Interpretationswerkstatt (Hrsg.), *Studieren und Forschen. Qualitative Forschung in der LehrerInnenbildung*. (S. 121-139). Herbolzheim: Centaurus.
- Gramespacher, E. (2004b). Sportunterricht mit Jungen. Einblick in die Sicht von jungenpädagogisch interessierten SportlehrerInnen. *DSLVL-Info*, 2, 12-13.
- Gramespacher, E. (2007). Doing Gender im Schulsport. *beiträge zur feministischen theorie und praxis* (i. Dr.).
- Grupe, O., Kofink, H. & Krüger, M. (2004). Gegen eine Verkürzung von Bildungsstandards im Schulsport. Oder: Vom wiegen wird die Sau nicht schwerer. In *Sonderdruck aus Sportwissenschaft* 34 (4).
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: weiblich – männlich?* Opladen: Leske + Budrich
- Hahn, W. & Wenzelburger, J. (1996). *Dienstrecht für Lehrer in Baden-Württemberg*. (2. überarbeitete Auflage). Neuwied: Luchterhand.
- Halford, S., Savage, M. & Witz, A. (1997). *Gender, Careers and Organisations*. Basingstoke: Macmillan.
- Hannover, B. (1997). Die Bedeutung des pubertären Reifestatus für die Herausbildung informeller Interaktionsgruppen in koedukativen Klassen und in Mädchenschulklassen. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 11 (1), 3-13.
- Hartmann-Tews, I. & Luetkens, S.A. (2003). Jugendliche Sportpartizipation und somatische Kulturen aus Geschlechterperspektive. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 297-318). Schorndorf: Hofmann.
- Hartmann-Tews, I. & Rulofs, B. (2004). Sport: Analyse der Mikro- und Makrostrukturen sozialer Ungleichheit. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. (S. 564-569). Wiesbaden: VS.
- Hecker, G. (2002). Empfehlungen zur Beurteilung von Schülerleistungen bei Bewegung, Spiel und Sport. *SportPraxis*, 4, 10-13.
- Helsper, W. (2000). Wandel der Schulkultur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (1), 35-60.
- Hirschauer, S. (1994). Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46, 668-692.
- Hirschauer, S. (2001). Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Geschlechtersoziologie, Sonderheft*, 41, 208-235.

- Hoppe, H., Kampshoff, M. & Nyssen, E. (2001). Geschlechterperspektiven und Fachdidaktik – Eine Einführung. In H. Hoppe, M. Kampshoff & E. Nyssen (Hrsg.), *Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik* (S. 9-20). Weinheim: Beltz.
- Hoppe, H. & Nyssen, E. (2004). Gender Mainstreaming: Neue Gleichstellungsimpulse für die Schule? Begründungen und Ansatzpunkte. In M. Meuser & C. Neusüß (Hrsg.), *Gender Mainstreaming. Konzepte – Handlungsfelder – Instrumente*. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 418 (S. 232-243). Bonn.
- Horster, L. & Rolff, H.-G. (2001). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim: Beltz.
- Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2003). Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. *Erziehungswissenschaft*, 14 (26). 7-34.
- Höyng, S. & Puchert, R. (1998). Die nicht angenommene Herausforderung: Patriarchale Arbeitskultur, Maskulinitäten und berufliche Gleichstellung. *Zeitschrift für Frauenforschung*, 16 (3), 59-75.
- Huschke, J. (2002). *Gender Mainstreaming: eine neue frauenpolitische Initiative der EU oder nur ein weiteres Schlagwort? Ein aktueller Diskussionsbeitrag*. Osnabrück: Der Andere Verlag.
- Kampshoff, M. (2000). Doing gender und doing pupil – erste Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang. In D. Lemmermöhle, D. Fischer, D. Klika & A. Schlüter (Hrsg.), *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. (S. 189-204) Opladen: Leske+Budrich.
- Kansteiner-Schänzlin, K. (2002). *Personalführung in der Schule. Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Kelle, U. & Erzberger, Ch. (1999). Integration qualitativer und quantitativer Methoden. Methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51 (3). 509-531.
- Klein, M.-L. (1986). *Frauensport in der Tagespresse: Eine Untersuchung zur sprachlichen und bildlichen Präsentation von Frauen in der Sportberichterstattung*. Bochum: Brockmeyer.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., et al. (2003). *Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise*. Frankfurt: Deutsches Institut für Pädagogische Forschung.
- Klippert, H. (2000). *Pädagogische Schulentwicklung: Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Weinheim: Beltz.
- Koch-Priewe, B. (1997). Qualität von Schule: Geschlecht als Strukturkategorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (4). 567-582.
- Koch-Priewe, B. (1998). Ansätze einer geschlechterbewussten Schulentwicklung [Schulentwicklung weiblich – männlich]. *journal für Schulentwicklung*, 3, 11-19.
- Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (2002). *Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule*. Basel: Beltz.
- Kotthoff, H. (2001). Geschlecht als Interaktionsritual? In E. Goffman (Hrsg.), *Interaktion und Geschlecht* (S. 159-194). Frankfurt: Campus.
- Kraul, M. & Horstkemper, M. (1999). *Reflexive Koedukation in der Schule: Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur*. Mainz: v. Hase & Koehler.
- Kreckel, R. (1997). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt: Campus.
- Krick, F. (2006). Bildungsstandards – auch im Sportunterricht? *sportunterricht* 55, (2). 36-39.
- Kröner, S. (1993). *Annäherungen an eine andere Bewegungskultur: Abschlussbericht des Modellprojektes Kultur- und Bildungszentrum für Körper, Bewegung und Sport von Mädchen und Frauen in Tecklenburg-Brochterbeck*. (In Zusammenarbeit mit der Deutschen Sportjugend). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Kuckartz, U. (1999). *Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken*. Opladen: Westdeutscher.
- Kugelman, C. (1996). *Starke Mädchen – Schöne Frauen? Weiblichkeitszwang und Sport im Alltag*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Kugelman, C. (1997). Koedukation im Sportunterricht – 20 Jahre Diskussion und kein Ende abzusehen. In U. Henkel & S. Kröner (Hrsg.), *Und sie bewegt sich doch! Sportwissenschaftliche Frauenforschung – Bilanz und Perspektiven* (S. 179-212). Pfaffenweiler: Centaurus.

- Kulau, S. (2003). Vom Gendertraining zur Genderkompetenz. Erfahrungen mit Gendertrainings als Instrumente geschlechterpolitischer Praxis – Ein Interview mit den Gendertrainern Angelika Blickhäuser und Henning von Barga. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Geschlechterdemokratie wagen*. (S. 158-166). Königsstein/T.: Helmer.
- Kurz, D. (2005). Bildungsstandards für das Fach Sport – ein Problemaufriss. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S. 65-70). Hamburg: Cwzalina.
- Landesinstitut für Schule (2005) (Hrsg.). *Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße – Erfahrungen – Perspektiven*. Bönen: Eigenverlag
- Landesregierung Baden-Württemberg (Hrsg.). (1983). Schulgesetz Baden-Württemberg. In Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (2002) (Hrsg.), *Jahrbuch für LehrerInnen. Handbuch des Schul- und Dienstrechts in Baden-Württemberg*. Ludwigsburg: Süddeutscher Pädagogischer.
- Lange, R. (1998). *Geschlechterverhältnisse im Management von Organisationen*. München: Hampp.
- Liebold, R. & Trinczek, R. (2002). Experteninterview. In S. Kühl & P. Strodtz (Hrsg.), *Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch* (S. 33-70). Hamburg: Rohwolt.
- Marienfeld, U. (2004). Geschlechterneutralität im Sportstudium? Befragung deutscher Sportinstitute bzgl. der Geschlechter in den Sportpraxiskursen. *dvs-Info*, 19 (4), 11-12.
- Mayring, P. (1988). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mead, G.-H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Metz-Göckel, S. & Kamphans, M. (2002). *Gender Mainstreaming in Hochschulleitungen von NRW. Mit gebremsten Schwung und alter Skepsis. Gespräche mit der Hochschulleitung*. Dortmund.
- Metz-Göckel, S. & Kamphans, M. (2005). Gender Mainstreaming und Geschlechterforschung – Ein erzwungener Dialog. In Landesinstitut für Schule (Hrsg.), *Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße – Erfahrungen – Perspektiven*. (S. 22-27). Bönen: Eigenverlag.
- Metz-Göckel, S. & Roloff, Ch. (2002). Gender als Schlüsselkompetenz. *Journal für Hochschuldidaktik*, 13, (1), 7-10.
- Meuser, M. (2004). Gender Mainstreaming: Festschreibung oder Auflösung der Geschlechterdifferenz? Zum Verhältnis von Geschlechterforschung und Geschlechterpolitik. In M. Meuser & C. Neusüß (Hrsg.), *Gender Mainstreaming. Konzepte – Handlungsfelder – Instrumente*. (S. 322-336). Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 418. Bonn.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung* (S. 441-468). Opladen: Westdeutscher.
- Mier, H. (2002). Schulleitung in großen Schulen. In H.-G. Rolff & H.-J. Schmidt (Hrsg.), *Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht*. (S.283-298). Neuwied: Luchterhand.
- Miethling, W.-D. (2002). Der lange Arm des Berufs – Zur biographischen Entwicklung von Sportlehrern. In P. Elflein, P. Gieß-Stüber, R. Laging & W.-D. Miethling (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 50-71). Butzbach-Griedel: Afra.
- Ministerium für Arbeit und Soziales Baden-Württemberg (Hrsg.). (2006). *FrauenAktiv. Schule und Gender Mainstreaming – kann diese Zukunftsstrategie die Bildungskrise der Jungen entschärfen?* Stuttgart: Staatsanzeiger.
- Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1996). *Was Sandkastenrocker von Heulsusen lernen können. Ein handlungsorientiertes Projekt zur Erweiterung sozialer Kompetenz von Jungen und Mädchen*. Wuppertal: Klüsenner.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (o.J.). Job Sharing. *Infodienst Schulleitung*, 5-6.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). (1994). *Erziehungs- und Bildungsplan für die Hauptschule Baden- Württemberg*. Villingen-Schwenningen: Neckar.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). (1994). *Erziehungs- und Bildungsplan für die Realschule Baden-Württemberg*. Villingen-Schwenningen: Neckar.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). (1994). *Erziehungs- und Bildungsplan für das Gymnasium Baden-Württemberg*. Villingen-Schwenningen: Neckar.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). (2004). *Der Bildungsplan 2004. Haupt- und Werkrealschule*.

- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). (2004). *Der Bildungsplan 2004. Realschule*.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). (2004). *Der Bildungsplan 2004. Gymnasium*.
- Mummendey, H. D. (1999). *Die Fragebogenmethode*. (3., unveränderte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Neuber, N. (2003). Früh übt sich, was ein Meister werden will!? – Zum Umgang mit Leistung und Erfolg in der bewegungsorientierten Jungenarbeit. *Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie - motorik*, 26 (3), 106-116.
- Neuber, N. (2006). Männliche Identitätsentwicklung im Sport. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 125-138). Schorndorf: Hofmann.
- Nohr, B. (2001). Diversity, Total-E-Quality und Gedöns. Vom stillen Abgang auf die Quote und vom glanzvollen Aufstieg der Humanressource Frau. *Forum Wissenschaft*, 18 (2), 15-19.
- Nyssen, E., Richter, E., Thierack, A. & Wippermann, B. (1992). „Ein Mann, ein Kind oder zwei und nebenbei noch mein Beruf...“. Was HauptschülerInnen über Familie, das eigene und das andere Geschlecht denken – Ergebnisse einer Erhebung. *PÄD EXTRA*, März, 34-39.
- Oberschulamt Freiburg (2000) (Hrsg.): *Frauenförderplan nach dem Landesgleichberechtigungsgesetz*. Freiburg.
- Oberschulamt Karlsruhe (2000) (Hrsg.): *Frauenförderplan nach dem Landesgleichberechtigungsgesetz*. Karlsruhe.
- Oberschulamt Stuttgart (2000) (Hrsg.): *Frauenförderplan nach dem Landesgleichberechtigungsgesetz*. Stuttgart.
- Oberschulamt Tübingen (2000) (Hrsg.): *Frauenförderplan nach dem Landesgleichberechtigungsgesetz*. Tübingen.
- Oberst, K. (2003). *Vor der Geschlechterungleichheit zur Geschlechterdemokratie. Prozessbeobachtung in der Phase der Konstituierung der neuen Organisation „Vereinte Dienstleistungsgesellschaft e.V.“ – ver.di – unter besonderer Berücksichtigung des Gender Mainstreaming-Ansatzes*. Norderstedt: Books on Demand.
- Ostner, I. (1993). Zum letzten Male: Anmerkungen zum „weiblichen Arbeitsvermögen“. In J. Krell & M. Osterloh (Hrsg.), *Personalpolitik aus der Sicht von Frauen – Frauen aus der Sicht von Personalpolitik* (S. 107-121). München: Hampp.
- Palzkill, B. & Scheffel, H. (1997). Sportlehrerinnen unterrichten Jungen [Themenheft Jungen]. *sportpädagogik*, 21 (6), 18-22.
- Paseka, A. (2005). Zur Gleichstellung von Frauen und Männern: Ansprüche und Realitäten bei der Umsetzung eines bildungspolitischen Auftrags. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 30 (4), 87-109.
- Pfister, G. (2003). Die Balance der Differenz – Inszenierungen von Körper und Geschlecht im Sport (1900 bis 2000). In M. Krüger (Hrsg.), *Menschenbilder im Sport* (S. 197-234). Schorndorf: Hofmann.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (2. Auflage). Opladen: Leske + Budrich.
- Rastetter, D. (1994). *Sexualität und Herrschaft in Organisationen: eine geschlechtervergleichende Analyse*. Opladen: Westdeutscher.
- Rees, T. (2002). Eine neue Strategie: Gender Mainstreaming. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *European women and sport. 5<sup>th</sup> EWS Conference on women, sport and innovation. Dokumentation* (S. 92-98). Berlin.
- Reich, B. (2002). *Gleichstellung und Gender: Ein Thema in Schulgesetzen und in der LehrerInnenfortbildung? Untersuchung von Schulgesetzen und Angeboten zur Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern in den einzelnen Bundesländern*. Berlin.
- Rendtorff, B. & Moser, V. (1999). *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Richartz, A. (2000). Sport und die Suche nach Männlichkeit [Jungen – Körper – Sport]. *sportunterricht*, 49 (10), 314-321.
- Ridgeway, C. (2001). Interaktion und die Hartnäckigkeit der Geschlechter-Ungleichheit in der Arbeitswelt [Geschlechtersoziologie]. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 41, 250-275.
- Rolff, H.-G., Buhren, C., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (Hrsg.). (1999). *Manual Schulentwicklung* (2., neu ausgestattete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Roloff, Ch. (Hrsg.). (1998). *Reformpotential an Hochschulen – Frauen als Akteurinnen in Hochschulreformprozessen*. Berlin.
- Rulofs, B. (2003). *Konstruktion von Geschlechterdifferenzen in der Sportpresse? Eine Analyse der Berichterstattung zur Leichtathletik WM 1999*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Scheffel, H. (1996). *MädchenSport und Koedukation*. Butzbach-Griedel: Afra.

- Schierz, M. & Thiele, J. (2003). Qualitätsentwicklung im Schulsport. Hintergründe, Tendenzen, Probleme. *sportunterricht* 52 (8), 229-234.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2005). Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung – Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport*. (S. 28-41). Hamburg: Cwzalina.
- Schmerbitz, H., Seidensticker, W. & Schulz, G. (1997). *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Interaktionsanalyse und Curriculumsentwurf*. Impuls 23. (2. Auflage). Bielefeld.
- Schmerbitz, H. & Seidensticker, W. (1997). Sportunterricht und Jungenarbeit [Themenheft Jungen]. *sportpädagogik*, 21 (6). 25-37.
- Schmerbitz, H. & Seidensticker, W. (1998). Reflexive Koedukation im Sportunterricht als Bestandteil des Schulprogramms. In G. Stibbe (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport als Elemente des Schulprogramms. Grundlagen, Ansätze, Beispiele* (S. 100-112). Hohengehren: Schneider.
- Schmidt, V. (2001). Gender Mainstreaming als Leitbild für Geschlechtergerechtigkeit in Organisationsstrukturen. *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, (1+2), 45-62.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1999). *Die lernende Schule: Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. (2., korrigierte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Schunter-Kleemann, S. (2001). Doppelbödiges Konzept. Ursprung, Wirkungen und arbeitsmarktpolitische Folgen von „Gender Mainstreaming“. *Forum Wissenschaft*, 18 (2). 20-24.
- Senge, P.M. (1996). *Die fünfte Disziplin*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Söll, W. (1996). *Sportunterricht - Sport unterrichten: ein Handbuch für Sportlehrer*. Schorndorf: Hofmann.
- Sozialministerium Baden-Württemberg (Hrsg.). (o.J.). *FrauenAKTIV. Informationen für Mentorinnen zur Mentoring Initiative des Sozialministeriums*. Stuttgart.
- Sozialministerium Baden-Württemberg (Hrsg.). (2003). *Chancengleichheit als Leitprinzip. Umsetzung in der Landesverwaltung. Gender Mainstreaming*. Stuttgart: Steinkopf.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2001). Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In J. Baumert, E. Klieme, et al. (Deutsches PISA-Konsortium) (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. (S. 249-269). Opladen: Leske + Budrich.
- Stickelmann, B. (1993). Schulsozialarbeit. In Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.), *Fachlexikon der sozialen Arbeit* (S. 806-808). (3., erneuerte und erweiterte Auflage). Frankfurt: Eigenverlag.
- Stiegler, B. (2000). *Wie Gender in den Mainstream kommt. Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming*. In Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), Abt. Arbeits- und Sozialforschung. Bonn.
- Stiegler, B. (2005). *Antidiskriminierung. Erschöpfung in der Geschlechterpolitik?* In Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), Abt. Arbeits- und Sozialforschung. Bonn.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie-Verlag-Union.
- Strauss, A. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. (2. Auflage). München: Wilhelm Fink.
- Supper, M. (2000). *Der heimliche Lehrplan in der Verbrauchererziehung durch Werbung und Medien*. Frankfurt: Lang.
- Terhart, E. (2000). Lehrerbildung und Professionalität. Strukturen, Probleme und aktuelle Reformtendenzen. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 73-86). Opladen: Leske + Budrich.
- Thiele, J. & Schierz, M. (2003). Qualitätsentwicklung im Schulsport. Der Ansatz der „Regionalen Schulsportentwicklung“. *sportunterricht* 52 (8), 235-240.
- Thierack, A. (1993). „Aber manchmal möchte ich kein Mädchen sein“ – Lebenswelten von HauptschülerInnen. *Ergebnisse einer empirischen Befragung*. Dortmund: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Tillmann, K.-J. (1995). Autonomie der Schule – Illusion oder realistische Perspektive? In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Lehrerbildung* (S. 31-45). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Tillmann, K.-J. (1997). *Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. (8. Auflage). Reinbek: Rowohlt.
- Türk, K., Lemke, Th. & Bruch, M. (2002). *Organisation in der modernen Gesellschaft. Eine historische Einführung*. Wiesbaden: Westdeutscher.

- Vaanholt, S. (1997). *Human Ressource Management in der öffentlichen Verwaltung*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Werthmann-Reppekus, U. (2004). *Under construction: Die Kategorie Geschlecht in der Kinder- und Jugendhilfe – die Gender-(Mainstreaming-)Debatte und der Elfte Kinder- und Jugendbericht*. In K. Bruhns (Hrsg.), *Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven*. (S. 51-71) Wiesbaden: VS.
- Wesely, S. (2000). *Gender Studies in den Sozial- und Kulturwissenschaften: Einführung und neuere Erkenntnisse aus Forschung und Praxis*. Bielefeld: Kleine.
- West, C. & Zimmermann, D. (1987). Doing gender. *Gender & Society* (1), 2. 125-151.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing difference. *Gender & Society* (9), 1. 8-37.
- Wetterer, A. (Hrsg.). (1992). *Profession und Geschlecht: über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen*. Frankfurt: Campus.
- Wilz, S. (2005). Sind Organisationen ‚gendered‘? In T. Alkemeyer, B. Rigauer & G. Sobiech (Hrsg.), *Organisationsentwicklungen und De-Institutionalisierungsprozesse im Sport* (S. 69-82). Schorndorf: Hofmann.
- Winitzky, N. & Barlow, L. (1998, April). Changing teachers candidates' beliefs about diversity. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego: CA.
- Winterhager-Schmid, L. (2001). Schulleitung – eine Aufgabe für Frauen. In E. Glumpler & C. Fock (Hrsg.), *Frauen in pädagogische Berufen. Bd. 2: Lehrerinnen* (S. 198-211) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wolters, P. (2002). Koedukation im Sportunterricht – Zwischen Gleichheit und Differenz. *sportunterricht*, 51, 178- 183.
- Wolters, P. & Gebken, U. (2005). Schulsportverweigerer. *Sportpädagogik*, 2. 4-9.
- Wydra, G. (2001). Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts. *sportunterricht*, 50 (3), 67-72.
- Zeitschrift für Pädagogik (2004). *Bildung über die Lebenszeit*. Jahrgang 50, Heft 1. Basel: Beltz.
- Zimmermann, P. (2003). *Grundwissen Sozialisation*. (2. Auflage). Wiesbaden: VS.

### **Veröffentlichungen aus dem Internet**

- Dahmen, B. (2006). Gender Mainstreaming im Sport – europäische Einblicke. Eine Expertinnen-Befragung des Deutschen Sportbundes. Unter [www.dsb.de/frauen](http://www.dsb.de/frauen) [Zugriff: 30.04.2006].
- Krell, G., Mückeberger, U. & Tondorf, K. (2001). *Gender Mainstreaming – Informationen und Impulse*. Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales (Hrsg.), Hannover. (2. Auflage). [www.niedersachsen.de/MS1.htm](http://www.niedersachsen.de/MS1.htm) [Zugriff: 13.07.2005].
- Schaarschmidt, U., Arold H. & Kieschke U. (2000). Potsdamer Studie zur Lehrerbelastung. [www.psych.uni-potsdam.de/personality/bewaeltigung-d.html](http://www.psych.uni-potsdam.de/personality/bewaeltigung-d.html) [Zugriff: 13.07.2005].
- [www.gbg.wn.schule-bw.de/strutafa.htm](http://www.gbg.wn.schule-bw.de/strutafa.htm) [Zugriff: 15.07.2005].
- [www.kmk.org/doku/dt-2005.pdf](http://www.kmk.org/doku/dt-2005.pdf); Dokumentenstand: 01.01.2005 [Zugriff: 16.06.2006].
- [www.kmk.org/doc/beschl/Perspektiven\\_des\\_Schulsports\\_2004.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/Perspektiven_des_Schulsports_2004.pdf) [Zugriff: 16.06.2006].
- [www.statistik-bw.de/Veroeffentl/Statistische\\_Berichte/3231\\_03001.pdf](http://www.statistik-bw.de/Veroeffentl/Statistische_Berichte/3231_03001.pdf) [Zugriff: 15.07.2004].

## **11 Anhang**

Im Folgenden werden die Anhänge in der Reihenfolge benannt, in der sie der vorliegenden Arbeit angefügt sind:

1. Anonymisierte Transkripte der Interviews mit den zwölf Expert(inn)en
2. Tabellen A, B und C zur Auswertung der zwölf Interviews mit Expert(inn)en
3. Anschreiben zu den beiden Fragebögen
4. Instruktion und Fragebögen (ursprünglich in der farbigen Version, hier schwarz/weiß):
  - a) Instruktion und Fragebogen für die Schulleiter(innen) der Schulen der Sekundarstufen I und II in Baden-Württemberg
  - b) Instruktion und Fragebogen für die Sportlehrkräfte, die in der Funktion der Fachbereichsleitung Sport an den Schulen der Sekundarstufen I und II in Baden-Württemberg tätig sind

## 11.1 Transkripte der Expert(inn)eninterviews

### Interview Nr. 1: Frauenbeauftragte eines Schulamts in Hessen

[Anmerkung zum Transkript: Die Interviewpartnerin wollte das Transkript selbst nochmals lesen und hat die hier im Folgenden rot markierten Teile selbst nachträglich eingetragen. Zudem hat die Expertin das Interview mit Überschriften strukturiert und meine Interview-Fragen herausgenommen. Zur Auswertung der Expert(inn)eninterviews ist diese „überarbeitete“ Version herangezogen worden, da sie die Informationen der Expertin präzisieren.]

Gender Mainstreaming ist der Gedanke, der den Blick noch mal darauf geschärft hat, dass wir bei bestimmten Sachen beide Geschlechter (im Blick) entwickelt haben müssen. Also wir haben hier meinetwegen ganz oft die Diskussion, dass das Grundschullehramt eigentlich ein Frauenberuf ist, und dann zu sagen wunderbar, ich bin sofort dafür, dass Männer reinkommen und dann stellt sich die Hindernisfrage, warum bewerben sich Männer nicht auf die Grundschulen oder das Thema, warum nehmen nur so wenig Lehrer in F [Stadt in Hessen, Anm. EG] Elternzeit.

Es gibt eine Benachteiligung der Frauen und das Gender Mainstreaming das nicht verwischen darf, dass man sagt, wir müssen uns um beide kümmern, d. h., da bleiben dann im Grunde die Frauen doch wieder hinten. Also von daher ist mein Hauptinteresse, die Chancen der Frauen zu verbessern, die Gleichberechtigung für die Frauen de facto zu erreichen.

Ich denke, letztlich getragen und sich gut umsetzen wird Gender Mainstreaming nur, wenn die Personen, die in der Schule sind, das mittragen. Ja, also das heißt Lehrer/Lehrerinnen an der Schule, Schulleitungen, Schüler/Schülerinnen und Eltern. Wobei, Prozesse kommen oft in Gang, wenn es Initiatoren und/oder Initiatorinnen gibt. Initiatoren sind meist Frauen, die sich mit diesem Thema Gleichberechtigung, Emanzipation vom Feministischen bis zum konservativen frauenpolitischen Ansatz her mitbeschäftigen. Es sind vereinzelt Männer, aber wirklich wenig. Also dieses „etwas für die Jungen machen“ ist für die Männer viel stärker verbunden mit „man ist so ein Schwuler, ein Softie“, so diesen Ruf „man ist nicht so ganz Halbseiden“.

Beispiel: Kolleginnen haben ein Projekt „Mädchen für technische Berufe zu interessieren“ in Zusammenarbeit mit einer Mädchenwerkstatt organisiert. Und da haben sich dann die entsprechenden Klassenlehrer mit den Jungen beschäftigt und sehr unterschiedliche Sachen gemacht. Die einen Kollegen haben dann Hauswirtschaft gemacht, die haben dann gekocht, dann die ganzen Handtücher und was so an der Schule ist, wurden gewaschen und gebügelt, und ein anderer Kollege, der hat dann über das Heldentum geredet. Also so ein ganz anderer Ansatz. Aber im Grunde dadurch, dass von uns Frauen die Initiative kam: Wir machen was mit Mädchen, haben die Kollegen gesagt, so jetzt machen wir mit und es war für sie, ich denke, eine positive Erfahrung. Und so Initiativen von Männern aus – gibt es nicht viel.

Der Amtsleiter, ist – ich denke so im Großen und Ganzen – der so genannten Gleichstellungsfrage ganz wohl gesonnen, und er argumentiert z.B. immer als Vater von vier Töchtern (biographische Anknüpfung).

Gender Mainstreaming soll ein Top-down-Modell sein. Es müsste im Grunde vom Ministerium entschieden werden und sagen wir mal, ich habe im Kopf, ich würde gerne ein Gender Training im staatlichen Schulamt machen. Es wurde vom mir ein Vortrag über Gender Mainstreaming auf einer schulamtsinternen Konferenz gehalten, sagen wir mal so, die Mitarbeiter hier im Amt wissen inzwischen alle, was Gender Mainstreaming ist und wissen auch inzwischen, was Genderkompetenz ist oder zumindest haben sie den Begriff schon mal gehört. Aber dass ich jetzt als Frauenbeauftragte ein Gendertraining durchsetzen könnte, wird das gemacht, eher nicht.

Wir (meine Stellvertreterin und ich) machen jetzt eine Fortbildung Schulprogramme unter Gender Aspekten mit Frau M. J. [von der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung, Anm. EG], und eine Schulleiterin kam und sagte, sie überlegt sich, ob sie sich anmeldet und auch ihr Stellvertreter. Und am Abend traf ich einen stellvertretenden Schulleiter von der Schule, die durchgegendert ist, der gesagt hat, ach, vielleicht mach ich das auch. Er selbst ist der Frage gegenüber sehr aufgeschlossen, aber selbst noch nicht aktiv war, und jetzt überlegt er, ob er sich für diese Fortbildung anmeldet. (Das

*sind Beispiele, wie in der Hierarchie mit Gender Mainstreaming umgegangen wird.)* Also, man hat diese Bandbreite von Frauen und Männern, die es lächerlich machen, „ich hab das nicht nötig“ und denen, die sagen: „Also ich guck es mir mal an, da ist ja vielleicht was dran.“ Das ist total unterschiedlich. Andere sagen: „Also wir haben so viel um die Ohren, nicht das noch.“

### Schulprogramme

Wir haben praktisch schon eine Liste, **in denen** drin steht, unter welchen Aspekten Schulprogramme betrachtet werden, da ist dann Personalentwicklung/Frauenförderung drin und Geschlechterdemokratie. Und das wird dann nochmals in einer Gesamtübersichtsliste geschaut, welche Schulen haben welche Schwerpunkte, da gibt es dann eine Spalte mit Lesekompetenz, und dann gibt es auch eine Spalte mit Erziehung zur Gleichberechtigung.

Ich habe von einigen Schulen die Schulprogramme bekommen. Wir haben 160 Schulen, das heißt 20 habe ich bis jetzt durchgelesen, ist ja natürlich auch eine Frage der Zeit, aber hauptsächlich geht es, z.B. die Kollegin (**Berufsschuldezernentin**), die das von beruflichen Schulen mit trägt, von der bekomme ich dann auch die Schulprogramme. Ja, also, da bin ich Verteiler drin, bei anderen muss ich halt hinlaufen und manche geben sie mir bewusst nicht. Diese Bandbreite haben wir. So, und dann habe ich diese Checkliste. Ich bekomme ein Schulprogramm und lese das durch. Zum Teil, manche kopiere ich ganz, bei manchen kopiere ich die Seiten, die ich interessant finde oder zu denen ich was schreibe. Ich mache dann anhand dieser Punkte gehe ich das dann durch. Sprache, da fängt es schon an, da kräuseln sich einem **manchmal** die Fußnägel, **ich mache das** ganz systematisch. Statistiken, Leitbild, steht was da zum Leitbild, dann zur Personalentwicklung, werden spezielle Angebote für Jungen und Mädchen gemacht, was ich neu aufgenommen habe, gibt es Aussagen um geschlechterspezifische Punkte, um die geschlechterspezifischen Aussagen aus den PISA Studien zu betrachten. Ja, da gibt es ja z.B. die Lesekompetenz, und welche Besonderheiten sind im Schulprogramm enthalten? Und dann habe ich inzwischen noch angefügt: Hinweise und Vorschläge für ein Feedback-Gespräch. Also die Dezernentinnen und Dezernenten lesen ja auch die Schulprogramme nach bestimmten Kriterien durch und machen dann mit den Schulen oder mit den Steuergruppen ein Gespräch. Für diese Feedback-Gespräche gebe ich im Grunde eine Anregung. Ich kann nicht kontrollieren, ob die Kolleginnen und Kollegen das aufgreifen, aber zumindest ist es (**meine Rückmeldung**) dabei. Das wird sehr behandelt wie: Ja also, das ist so viel mit dem Schulprogramm, das kann man nicht auch noch machen. Ich biete das den Ansprechpartnerinnen an, ich sage: Ich habe das für eure Schule gemacht, möchtet ihr das haben, so dass die das von sich aus nochmals in ihre Schule tragen, und ich wurde jetzt schon mal angesprochen: Du machst doch so was, kann ich das für unsere Schule haben? Es spricht sich so langsam rum. Es ist sehr in den Anfängen. Es ist einfach noch dürftig, es ist ganz, ganz am Anfang.

### Beispiele:

- Die PISA Studie aufgegriffen, und die haben sich in Ansätzen Gedanken gemacht, wie können sie auch gezielt Jungen an das Lesen heranführen, es ist eine Grundschule.
- Es gibt eine Schule, die hat ein sehr aktives Kollegium, die sehr viel Mädchen und Frauenarbeit macht, meine Stellvertreterin kommt von dieser Schule, die haben meinetwegen in den Jahrgang 7/8 integriert den Aspekt Kommunikation
- eine berufliche Schule, die eben ganz durchgehend guckt wie's Jungen und Mädchen geht, manche haben zum Thema Gewaltprävention was drin.
- Wenn ich hier stehen habe, dass sie überhaupt was drin haben, dann ist das im Leitbild drin, Geschlechterdemokratie. Also das ist zwischen ganz kleinen Punkten oder größeren Themen.

### Schulsport

Nehmen wir mal an, eine Schule hat Thema Sport und **es ist** so offensichtlich, dass man das Gefühl hat, da kommen die Mädchen oder meinetwegen Jungen zu kurz, und dann würde ich sagen, ob nicht in diesem Schwerpunkt, mal ~~eine Betrachtung der~~ **die** Interessen von Jungen und Mädchen berücksichtigen und genauer hinzugucken, für wen das **Angebot jeweils** gut ist. Also das wäre so eine Anregung für ein Feedback-Gespräch.

## Netzwerk

Und ich denke, das Netzwerk, was wir haben (an jeder zweiten Schule in F. [Stadt in Hessen, Anm. EG] gibt es eine Ansprechpartnerin für Frauenfragen), d.h. die Frauen unterstützen sich gegenseitig und man es wird ein bisschen stabilisiert bei diesem doch emotional belastenden Thema. Das Netzwerk, also jede zweite Frankfurter Schule hat ja Ansprechpartner, und wir machen alle halbe Jahr eine Tagung. Und das ist jetzt die Frühjahrs-Tagung und da haben wir entschieden, da machen wir „Schulprogramme und Gender Aspekte“. Das heißt angeschrieben werden erst einmal die Ansprechpartnerinnen, und dann haben wir diskutiert, es sollten nicht nur Frauen sein, die Ansprechpartnerin möge einen Mann mitbringen – wenn es geht. Also dass zwei kommen. Und die Paare, die zu zweit von einer Schule kommen, Mann und Frau, die bekommen sozusagen einen Bonus. Aber die ganzen Grundschulen, die können z.B. keinen Mann finden, die können wir auch nicht ausschließen. Und in diesem Netzwerk sind auch Schulleiterinnen. Also, die Veranstalterin, ich bin da die Organisatorin und selbst Teilnehmerin. Die inhaltliche Planung macht die M. J. [von der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung, Anm. EG] mit dem einem Professor von der Fachhochschule W. [eine Stadt in Hessen, Anm. EG] – aber wir haben das schon abgesprochen. Also, die M. J. [von der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung, Anm. EG] fängt an mit Input, auch also so theoretischem, dass man weiß, über was man spricht, wenn man über Gender Mainstreaming spricht, so ein bisschen was theoretisches, also so eigene Erfahrungen. Sie will ein Spiel machen, wo es um die eigenen Assoziationen, also was assoziieren die Menschen mit den Geschlechterfragen. Und wir gehen dann konkret auf Schulprogramme, also wie könnte man in Schulprogrammen, an welchen Punkten könnte man Geschlechteraspekte reinbringen?

Ich denke dieses Netzwerk ist wichtig, dass wir Frauen, also gerade wenn wir diese (schlechten) Erfahrungen machen, dass wir uns immer wieder sagen: Wir tragen uns gegenseitig, das ist ganz wichtig. Und das müsste auch wiederum, dass das in so eine Organisation hineingehört, dass solche Frauenbeauftragten ein Netzwerk haben.

## Unterrichtsentwicklung

Die inhaltliche Arbeit – das man sagt meinetwegen jetzt mehr Projektarbeit – dann zu gucken, welche Projekte werden angeboten, wie gehen wir mit den Jungen und Mädchen um, wie kommen die beiden Geschlechter damit zurecht. Das ist ja eigentlich auch der Ansatz, wenn man Schulprogramme anguckt, das man sagt: Was bietet ihr? Und wer hat eigentlich was davon? Und im Grunde bei jedem, was die Schule als Schwerpunkt nimmt, zusätzlich zu gucken: für wen in der Schule ist das gut?

## Personalentwicklung

Wer kann das? Wen brauchen wir dafür? Wie wichtig ist das, dass das weibliche Element auch in Führungsverantwortung mit hineinkommt. Dann auch gezielt zu gucken, nicht so dem Wildwuchs überlassen, wir möchten gerne, dass unsere Leitung gemischt ist - Männer und Frauen. Auch für Projekte: in diesem Projekt brauchen wir unbedingt einen Mann, in diesem Projekt brauchen wir unbedingt eine Frau.

Also ich denke dass die Entwicklungen von Jungen und Mädchen von Anfang an von Männern und Frauen begleitet werden müssen. Und die Vision: Mehr Kindergärtner, so dass diese sozialen Berufe aufgewertet werden, ich finde insgesamt müssten sie besser bezahlt werden, und zwar von Kindergarten, Kindergarten, Grundschule, dass das im Grunde etwas ist, was, da muss man ja nicht immer sagen, aber das klar ist, es wird von beiden, Männern und Frauen mitgetragen. Also das denke ich ist Grundvoraussetzung, also das heißt, im Grunde Frauen und Männer in Kindergärten und Grundschulen und es geht ja letztlich bis in die beruflichen Schulen das da die guten Fachkräfte abwandern, weil sie da dann in der freien Wirtschaft viel mehr verdienen.

## Organisationsentwicklung

Das ist ja die Frage, in wieweit diese Struktur der Schule, also, ganz eklatant ist ja an beruflichen Schulen die Schulleitungen ordentlich viel zu tun haben. Wichtig sind für ganz viele Frauen die Zeitbedingungen. Die Frage ist, in wie weit die organisatorische Struktur eigentlich Frauen ausgrenzt. So eine Ganztagschule, das ist ja auch... manche Frauen sagen: Da muss ja auch noch nachmittags an

der Schule sein, was mach ich dann mit meinem Kind? Das ist problematisch, also von daher zu gucken, wenn wir eine solche Entwicklung vorantreiben mit Nachmittagsangeboten, was bedeutet das für Personen, die Familienarbeit zu erledigen haben und wie kann man das mit einbinden? Ich verstehe unter Organisationsentwicklung, dass die Schulorganisation für Menschen, die Familienarbeit leisten, dafür sorgt, dass für die das wirklich vereinbar ist. Ich geh jetzt mal von den Lehrkräften aus, man muss da die verschiedenen Beteiligten an der Schule sehen, also dass Teilzeit möglich ist. Arbeitszeiten anpassen. ~~Und das müsste auch wiederum, dass das in so eine Organisation hineingehört, dass solche Frauenbeauftragten ein Netzwerk haben.~~

### Familienfreundliche Schule und Organisationsentwicklung

Ganztagschule, dass auch diejenigen, die berufstätig sind, wirklich eine verlässliche Schule haben. Dass auch jemand, der ein Kind in der ersten Klasse hat, weiß, es ist von 7:30 Uhr bis um 12:30 Uhr versorgt. Kaum ist **die Frau/der Mann** am Arbeitsplatz und ~~es wird~~ schon **wird das** Kind wieder nach Hause geschickt. Also, dass im Grunde diejenigen, die berufstätig sind, ihr Kind in ein System geben, in eine Organisation geben, von der sie wissen, es ist verlässlich. Also von daher sind so Ganztagsangebote wichtig. Aber ich denke, da gehört auch so eine emotionale Atmosphäre dazu. Ich denke, es gehört für eine familienfreundliche Schule dazu, dass Schule bestimmte, sagen wir mal, familiäre Strukturen, die da sein sollten, sagen wir mal wie meinetwegen gemeinsames Frühstück. Also bei mir an der Schule da war so ein gemeinsamer Anfang. Dass wir von 7:30 Uhr an die Schule aufhatten und die Kinder trödelten dann ein, es war eine Sekundarstufe I Schule, aber dass die da sein konnten, in Ruhe ankommen, einen Klassenraum haben, der ihr Raum ist und nicht diese nackten Zimmer, in der nach zwei Stunden jemand kommt und reißt die Bilder ab und das man sagt: Die Schule ist auch ein Lebensort.

### Schulbehörden

Ich meine es ist eine Delegation, man könnte das als Nachteil betrachten, dass die Dezernenten sagen: Die Frauenbeauftragte, die macht diesen Aspekt, dann brauchen wir uns nicht drum zu kümmern. An sich sollen ja die Dezernenten dieses hier ausfüllen: in welchen Schulen sind welche Schwerpunkte vorhanden? Ich gehe davon aus, dass das (**den Gendercheck**) bisher **fast** keiner gemacht hat, zumindest nicht was das Thema Geschlechterdemokratie angeht. Das ist für ganz viele ein ganz weites Nebenproblem, die haben so ganz wichtige Probleme, also dieser Geschlechterfrage, die zwar eine Querschnittsaufgabe ist, die meinetwegen den Alltag so bestimmt, wird als überflüssig gesehen oder es ist doch, die Sätze, eigentlich müssen doch die Jungen gefördert werden, oder es ist wirkliche kein Bedarf mehr. Die Schüler sind sowieso schon emanzipiert und auch die Lehrer und Lehrerinnen. Also es ist kein Handlungsbedarf, da ist eigentlich wirklich nichts mehr, worum man sich intensiv kümmern müsste. Bezüglich der quantitativen Besetzung von Funktionsstellen meinen **viele** Dezernent(inn)en: Frauen brauchen das [Oberstudienrats- und Funktionsstellen, Anm. EG] nicht, also sie wollen nicht, das ist so die eine Art, sie wollen es nicht. Sie finden keine **Frau**, die **Frauen** sind ja dann doch nicht so gut, **usw.** Es gibt immer irgendeinen Grund, **dass Frauen nicht ausgewählt werden.**

### Personalrat

Dann spielen ja auch Personalräte eine Rolle. Wir hatten jetzt an einer Sonderschule eine gute Frau und einen guten Mann, die Frau wurde ausgewählt. Der Mann war Hausbewerber, der Hauspersonalrat stellt sich schräg und dann ist das Frauenargument nicht gewichtig. Mal werden sie von den Kollegen nicht gewollt, mal werden sie vom Personalrat nicht gewollt und so weiter. Es hat immer gerade nicht gereicht.

### Assessment Verfahren

Wir sind dabei ein Handbuch zu schreiben und ~~es sollte~~ **ich machte** so eine vorwissenschaftliche Analyse dieser Assessment Verfahren, also keine systematische **wissenschaftliche** Untersuchung, sondern so ~~diese~~ **meine** Eindrücke und ich komme zu dem Schluss, dass diese Assessment Verfahren frauenfreundliche ~~Fragen und~~ Verfahren sind. Und bei den obersten Plätzen sind also **über** 50% Frauen. Die Atmosphäre ist angenehm. Wir haben elf Kernkompetenzen definiert. Und ich habe das an einer Kernkompetenz analysiert. Da geht es um Dialogfähigkeit, also ein wichtiger Aspekt der Dialog-

fähigkeit ist, dem anderen zuzuhören. Das wird tendenziell den Frauen mehr zugeschrieben. Das heißt also so, wie die Kompetenzen formuliert sind, sind ganz viel an sozialen, kommunikativen Kompetenzen, die – ich sag in Anführungszeichen „weiblich“ sind – enthalten. Das heißt man hat ein Bild, was ein(e) Schulleiter(in) außerhalb der fachlichen Kompetenzen können sollte, was sehr viel mit Kommunikation und Menschenführung zu tun hat und da ganz viel Sachen sind, die die Frauen mit einbringen können. Schlüsselqualifikationen wie Kooperation, Initiative, Organisations- und Planungsfähigkeit, Dialogfähigkeit etc. Da ist **leider** keine Gender Kompetenz mit drin.

Mit den Übungen fühlen sich die Frauen recht wohl, da gibt es z.B. Gruppengespräch, Teamgespräch, es wird dann auch reflektiert, meinerwegen Konfliktgespräch in der Gruppe, dass da meinerwegen auch eine Rollendefinition wichtig ist. Und es spricht sich so ein bisschen herum, dass Frauen in diesem Assessment Verfahren eigentlich recht gut abschneiden. Die Tendenz im Moment ist so, dass die Anzahl der Frauenanmeldungen zunimmt, dann eine ganze Menge Frauen jetzt auf dem Markt sind, die Schulleiterinnen werden wollen. Und ich habe jetzt beinahe so einen Verdacht: die Männer bewerben sich und haben das gar nicht nötig, so ein Verfahren im Vorfeld zumachen. Und sie kriegen dann trotzdem die Stellen, also im Grunde lassen die Männer mal die Frauen sich qualifizieren und ziehen dann trotzdem dran vorbei. Also das ist jetzt meine, das was ich Ihnen jetzt gesagt habe, diese Auswertung, dass diese Assessment Verfahren tendenziell frauenfreundlich sind – wie weit bringe ich das offensiv in die Öffentlichkeit, weil dann der Rückschlag kommen könnte: Vorsicht mit den Verfahren! Weil in dem Moment, wo wir was machen, wo Frauen gut dastehen. Das wird dann auch noch so richtig schön dargestellt, die werden bevorzugt und was machen wir für die Männer? Dann diese Empörung, dass das so ein Bumerang wird.

Die Überprüfungen werden ja z.T. auch durch die Assessment Verfahren durchgeführt. Das ist einmal die Potenzialanalyse vorher, und dann während der Überprüfung Bausteine und da ist dann schon, dass wirklich Frauen dann auch eine Chance haben, sich darzustellen. Das ist mit ein Grund, warum ich z.B. für Überprüfung bin. Es ist nach dem neuen Erlass so, dass Personen auch ohne Überprüfung ausgewählt werden können. Ich denke, dass ist ein Verfahren, bei dem Frauen wieder **eh**er hinten runter fallen.

#### Beförderungsverfahren

Gerade in den Bereichen Gymnasien, die lukrativ sind, die A16-Stellen geben, sind schwerpunktmäßig eigentliche Männer. Wir haben jetzt andiskutiert die Gender Kompetenz in Beförderungsverfahren zu berücksichtigen und haben das jetzt aufgenommen, wenn es um eine dienstliche Beurteilung geht. Da sind dann über diese Kernkompetenzen, die ja mehr so persönliche Kompetenzen sind auch so die fachlichen Kompetenzen und da habe ich dann in der Diskussion zwei Kompetenzen mit eingebracht, zum einen, ich finde, für F [Stadt in Hessen, Am. EG] ein großer Bereich Interkulturelle Kompetenz und die Genderkompetenz. Das ist aufgegriffen anschließend mit einer Begriffsdefinition. Manche sind überzeugt und manche sagen damit wir unsere Ruhe haben schreiben wir es auf. Also die inhaltliche Überzeugung und auf der anderen Seite steht es. Das es jetzt so wird an die ganzen Schulleitungen verteilt und wenn man jetzt für F [Stadt in Hessen, Anm. EG] sieht: Wie sollte eine dienstliche Beurteilung sein? Dann steht da auch der Begriff Genderkompetenz. Dann sollte auch was geschrieben werden, ja? Das ist so, das sind Punkte, die eingesprengt werden. Ein Bewusstsein zu schaffen das ist so ein Weg dahin zu kommen, das als normale Kompetenz mit einzuschreiben.

#### Frauenförderpläne

Es gibt insgesamt, seit es das **Hessische** Gleichberechtigungsgesetz gibt, **hessenweit** eine leichte zunehmende Tendenz **von Frauen in Funktionsstellen**, aber wir sind noch lange nicht bei der Erfüllung der Pläne.

#### Gesetz – Hessisches Gleichberechtigungsgesetz

Ich halte eine gesetzliche Absicherung für ganz wichtig. Ich merke gerade hier in der Arbeit auch – wir haben ja, denke ich, ein relativ fortschrittliches Gleichberechtigungsgesetz – wenn ich dann sage: sie haben mich nicht beteiligt, ich lege Widerspruch ein, da brauche ich mich gar nicht aufzuregen, ein Satz und das Verfahren kommt zurück. Bei manchen hilft nichts anderes. Das Problem ist, dass das Gleichberechtigungsgesetz 2006 ausläuft und zu befürchten ist, dass das Gesetz, was wir jetzt in

Hessen haben, erhebliche Rechte zurückgenommen werden. Also, dass im Grunde, das, was wir bis jetzt erreicht haben von der Gesetzesebene eher rückgängig gemacht wird, als dass es nochmals offensiver wird.

#### Vision – Gesetz

Also Vision wäre durchaus, nehmen wir jetzt mal, dass ausgehend unser jetziges Gesetz, dass die Sanktionen erhöht werden. Dass wenn ein Frauenförderplan nicht erfüllt wird, d.h. wenn einfach keine Frauen in Funktionsstellen kommen, dann wird ein paar Jahre einfach nicht befördert. Es gibt die Diskussion materielle Sanktion, Beförderungstopp oder so, dass es dann wirklich schmerzt und man dann merkt: ich muss mir jetzt mal echt Mühe geben. Es gibt eine Offensive hier, das wird von ver.di-Frauen mit einem Richter gemacht, das ist ein relativ fortschrittlicher Richter, Herr R. hier in F [eine Stadt in Hessen, Anm. EG] und einer feministischen Juristin, Frau D. (Bonn) da gibt es jetzt einen ganz neuen Entwurf für ein Gleichberechtigungsgesetz. Das ist jetzt fertig und wird getippt **und wird zur Diskussion gestellt.**

#### Schulgesetz Hessen

Es gibt da zwei Paragraphen, noch mal explizit, dass die Erziehung zur Gleichberechtigung enthalten ist im Schulgesetz. Ja, aber die Ausführung meinetwegen der Rahmenrichtlinien, z.B. für Gesellschaftslehre, wurde dann nicht weiter ausgeführt. Nur so Rollenfindung, Jungen Mädchen etc, aber da ist dann nichts weiter formuliert.

#### Fortbildung

In der hessischen Lehrerfortbildung gab es da mehrere Stellen, die sich mit der Erziehung zur Gleichberechtigung befasst haben, dafür auch Konzepte entwickelt haben, aber das Ganze ist zurückgefahren auf eine Stelle, die ein bisschen Geld hat. Unter anderen Aufgaben ist auch diese Aufgabe dabei, das ist von der gesamten Lehrerfortbildung ganz zurückgefahren worden.

#### Lehrpläne

Und so ist das auch in Bezug auf Lehrpläne, die Aufmerksamkeit auf Geschlechterfragen werden zurückgefahren. Also, wenn keine Initiative da ist in Bezug auf Gender Mainstreaming, dass man sagt, wir gucken auf beide Geschlechter. Also im Grunde ist ja, dass sie, dass die Jungen im Moment gar nicht so gut abschneiden.

#### Anerkennung des Berufsbildes

Also diese Feminisierung des Lehrerberufes zieht sich ja von unten nach oben, nicht? Und ich denke: was ist zuerst? Erst die Abwertung?

#### Fachbereichsleitung

Da ist auch Unterrepräsentanz in Gymnasien, aber das ist der Bereich, auf den sich Frauen am ehesten bewerben. Das ist so der erste Schritt, die Fachbereichsleitung. Im Moment haben wir ein paar Stellen, wo Schulleiterinnen bzw. Stellvertreterinnen ausgewählt wurden. Also diese Leitungen, dann kann man auch nicht mehr sagen, aus formalen Gründen kann dann die Frau nicht Schulleiterin werden. Die Zahl liegt so um 30%. F [eine Stadt in Hessen, Anm. EG] ist für Hessen Hochburg

#### Einschätzung der Situation in Baden-Württemberg

Ich finde dass, dadurch dass es da ein relativ stabile CDU Regierung gibt haben sich da ganz viele Initiativen unabhängig davon gebildet. Man vertraut nicht, dass es die Grünen und die SPD schafft. Also ist manchmal mein Eindruck von außen. So viel Kontakt habe ich nicht. Ich erlebe das so, wenn ich mit den nordbadischen Frauen rede, da ist ganz viel Energie und Bewegung da. Ich denke, dass ihr doch relativ viele Frauenbeauftragten **an den Schulen** habt, wo einfach jemand für diese Aufgabe zuständig ist und dass das schon eine Hilfe ist. Ja, man hat einfach da eine Fachfrau sitzen, die Sachen bündelt, die Sachen schätzt, die Sachen anspricht. Das ist sicher, einfach die personellen Ressourcen, die wir hier haben, durch die vielen Frauenbeauftragte **sind in Hessen zurzeit sehr viel besser.** Das ist ein großer Unterschied.

#### Mentoring Projekt

Das Mentoring Projekt hat Frau K. aus Baden-Württemberg initiiert und es läuft ist jetzt hier im Schulamt F [eine Stadt in Hessen, Anm. EG] ein ähnliches Modell. Dadurch, dass das von einer Institution mitgetragen wird, findet es noch mal eine größere Anerkennung. Das ist immer noch bisschen ein Randprojekt, aber sie kommen nicht dran vorbei. 22 Tandems haben wir, die auch, ja also zwei Wechsel der Mentorinnen gab es und wir wissen von keinem Paar, das sich in dem Jahr getrennt hat. Und drei Frauen haben inzwischen Erfolg gehabt. Drei Mentees, die eine berufliche Veränderung nach oben hatten. Die Zusammenarbeit läuft seit Ende April 2002, wir sind jetzt sozusagen in der Schlussphase der Kooperation, haben im Mai die Abschlussveranstaltung und planen eine neue Runde. Diese Tandems finden sich, also wir haben ja Werbebogen gehabt, Profilbögen, Werbung an der Schule und haben dann das Matching gemacht: Wer passt zusammen? Und die Projektgruppe hat die zusammen gebracht. Eine Voraussetzung ist gewesen: Keine gleiche Schule. Wenn Sie das interessiert habe ich auch so Profilbogen da. Z.B. welche Schulform, welche Funktion strebt die Person an, dann ist es wichtig ob die Frau Kinder hat, also Familienarbeit und Erwerbsarbeit miteinander verbindet, nach Hobbys hatten wir gefragt, nach beruflichen Schwerpunkten, was kann die eine bieten, was möchte die andere haben, und haben dann geguckt, ob das passt. Und ich glaube, wir haben das gut gemachd. Die Mentorinnen kommen aus der Lehrerausbildung, sind Schulleitungen, Fachbereichsleiterinnen, stellvertretende Schulleiterinnen, also Frauen, die mit Funktionsstellen Erfahrungen haben und aus ihrer Erfahrung heraus beraten.

Ein Konflikt war: Mentee ist so Anfang 50, und die Mentorin ist ähnlich alt. Als wir uns das erste Mal getroffen haben, war die Mentorin total entsetzt: So eine Alte – und genau diese Frau hat jetzt einen Ausbildungsauftrag in der Referendarausbildung bekommen. Und das andere ist eine ganz junge, wo ne ganz junge sich beworben hat jetzt und da wird im Amt gesagt: Was will so eine Junge schon Konrektorin an einer Grundschule werden? Also egal, wie, ist se jung, wird gesagt, sie ist zu jung, ist sie alt, wird gesagt, sie ist zu alt. Es sind viele Frauen jetzt in meiner Generation, die nach der Familienphase, die Kinder über 15 und so weiter, die sagen: Jetzt will ich noch mal was tun, ich habe noch ein paar Jahre vor mir. Und dann gibt es die ganz jungen, die kommen und sagen: Warum nicht? Also das ist ganz gemischt. Von sagen wir mal Ende 20 bis Mitte 50. Aber nochmals zur Empfehlung: Wenn eine Institution so etwas mit trägt, wenn das eine Aufgabe der Institution ist oder des Kultusministeriums, also bei uns wird das dann manchmal ganz anders anerkannt, wenn das Kultusministerium sagt: Und wir tragen das Projekt mit. Richtig top-down! Wenn die Ministerin zu unserer Abschlussveranstaltung käme, da würden auch die hier springen. Das wäre was. Also im Grunde: wenn das Chefsache ist, dann wird es ernst genommen. Und wenn das nur so die Frauenbeauftragte macht, dann heißt es: So ein paar wild gewordene Frauen.

#### Rolle der Frauenbeauftragten

Man ist ja das wandelnde schlechte Gewissen. Die Frauenbeauftragte kommt: Jetzt darf man keine dummen Witze mehr machen! Oder gestern, wenn ich das erzähle, ich setzt mich daneben, ich stell mich vor ich bin Frau W., ich kenne ihren Namen, sie sind doch die Frauenbeauftragte und dann kommt irgendein blöder Witz, wir brauchen Männerförderung und zwei Stunden später, als es darum ging, dass wir pünktlich um 17:00 Uhr Schluss machen, dann sagt Herr X. ich muss um 17:00 Uhr Schluss machen, meine Frau wartet zu Hause, guckt mich an und sagt: Also gell, so geht es mir als Mann. Und dann hab ich nur gesagt: Wissen Sie, Ihre Frau hat Sie einfach schlecht erzogen. Ich hab das Gefühl, manchmal schlaff ich ab, ich halt einfach die Klappe und sag nichts mehr. Man wird manchmal mürbe. Und ich habe manchmal den Eindruck, wir kriegen stellvertretend für die Abwertung der Frauen, das kriegen wir Frauen, die uns da hin stellen und sagen, wir kriegen stellvertretend für die Frauen per se manchmal Prügel, so mein Eindruck. Man steht ganz vorne und ich denke, dass Frauen insgesamt diskriminiert werden, benachteiligt werden und wenn eine sagt: Ich stell mich hin und nenn es beim Namen, haut man drauf und das kostet manchmal Kraft.

Ich steh echt hinter der Sache. Also das ist eine Sache, die ist meine tiefste Überzeugung. Ich selbst denke, ich habe mich ganz gut gehalten als Frau, ich habe nicht sehr viel Diskriminierung oder nicht viel mehr als das Normale erlebt. Als der Fragebogen aus F [eine Stadt in Baden-Württemberg, Anm. EG] kam, wie haben Sie sich gefühlt? Da habe ich festgestellt, ich habe unheimlich gern Mathe in F [eine Stadt in Baden-Württemberg, Anm. EG] studiert. Ich habe nicht das Gefühl gehabt, ich wollte irgendwie, also dass einem da so Steine, extra Steine in den Weg gelegt werden. Und das habe ich wirklich schon auch, ich habe entschieden, das ist eine Zeit, ich bleibe der Frauenfrage treu aber ich

werde nicht bis zu meiner Pensionierung Frauenbeauftragte bleiben.

Ich bin jetzt Fachfrau geworden, also, wenn Sie sagen Experteninterview, ich denke, dass ich in Bezug auf Frauenfragen im Schulbereich wirklich unheimlich viel weiß und auch Ideen habe. Das ist zum ersten Mal in meinem Leben, dass ich mich wirklich mit einer Sache richtig beschäftige. Wir Lehrerinnen sind ja immer und überall. Aber ich muss aufpassen, dass ich die Fülle, was Schule beinhaltet nicht aus den Augen verliere. Das ich sage, Frauenfrage ist eine Querschnittsaufgabe aber dass ich, ich möchte hier nicht eng werden oder so. Das ich das versuche zu erhalten.

Es geht da um Machtverteilung: ich gebe nichts her. Also ich bin einfach skeptisch. Ich habe gehört, es könnte in Baden-Württemberg im Notfall auch ein Mann sein, so einem Modell würde ich mich überhaupt nicht anschließen, sondern wenn, dann zwei. Wenn man sagt: Gleichstellungsbeauftragte, dann soll jede Behörde einen Mann und eine Frau haben – sofort. Ich gehe einfach davon aus, dass sich ein Mann da nicht einfühlen kann. Also ich finde das schlichtweg eine Anmaßung, also ich würde Männerberatung nicht machen. Aber spezielle Männerberatung mit bestimmten Konflikten da bin ich nicht die Richtige. Zwei sofort, das fände ich einen Schritt weiter. Das wäre definitiv richtig. Das man sagt: O.k., Gleichstellungsfrage, wir gucken auf beide dann machen wir ein Team draus ein Mann und eine Frau, sofort.

## **Interview Nr.2: Projektleiterin an einer Hochschule in Nordrhein-Westfalen**

I.: Ich war ja an der Tagung [im Januar 2003; QueR-Abschluss-Tagung, Anm. EG] dabei und Sie hatten an der Tagung davon gesprochen, dass Sie hier [an Ihrer Universität, Anm. EG] Pilotprojekte machen und dazu zunächst diese ganzen Organisationsanalysen gemacht haben. Da würde mich jetzt mal noch genauer interessieren, was notwendig war, um die einzelnen Pilotprojekte zu starten und die Menschen dafür zu gewinnen, dass sie da mitmachen, also: Wie haben Sie angefangen? Wäre so die Frage.

Exp.: Also eigentlich ganz unterschiedlich. Weil wir hatten zwar einen ausgefeilten Fragebogen, sozusagen, mit ganz vielen Kriterien, was wir da erheben wollten. Also von Personaldaten über Studierenden-Daten und Entwicklungen über die Frage, welche Studiengänge angeboten werden und wie die genutzt werden und wie die Studiendauer ist und wir haben mit Studienberatern gesprochen mit dem AStA, also mit Studenten und Studentinnen. Wir haben die Prüfungen mit den Abschlüssen erhoben, die Prüfungen natürlich erhoben, und wir haben gefragt, welche Reformen im Moment im Fachbereich also in Gang gekommen sind. Was haben wir noch? Ich glaube sogar auch die Gremien teilweise, wie die zusammengesetzt sind, und es gab dann noch in einigen Fachbereichen Untersuchungen zu den Publikationen zu den Diplomarbeitsthemen. Also im Grunde, wenn ich das nochmals so überdenke, wir haben in einigen Fachbereichen das gar nicht so intensiv gemacht und haben eigentlich relativ schnell den Überblick gehabt, wo es fehlt. Also weil es in jedem Fachbereich wieder anders war. Beispielsweise im Fachbereich Maschinenbau kamen halt wenige junge Frauen ins Studium, schon von Anfang an. Und nachher war dann die Frage, wie kann man die Wissenschaftlerinnen-Anzahl vermehren war erst einmal gestoppt, weil wir erst einmal sehen mussten, wie kamen eigentlich mehr Studentinnen ins Studium. Also da konnten wir eigentlich relativ schnell Ansatzpunkte finden und hätten gar nicht so tief erheben müssen. Ein richtiges Forschungsprojekt muss man da nicht draus machen, weil (?) Organisationsanalysen. Wichtig ist, dass Sie gute Kriterien haben. Für die Schule müssen Sie ja wissen: Was will ich eigentlich untersuchen? So ein bisschen Vorinformation müssten Sie natürlich auf jeden Fall haben.

I.: Gab es da Schwierigkeiten, gab es da irgendwelche Bereiche [Fachbereiche, Anm. EG], die gesagt haben: wir wollen keine Organisationsanalyse haben und wenn ja, warum?

Exp.: Ja, darauf wollte ich gerade noch kommen. Es ist ja nicht nur das Instrument, sondern es ist so, dass wir natürlich die Fachbereiche dazu gewinnen müssen oder die Schulen, da überhaupt mitzumachen. Das war jetzt bei uns so, dass beim Projektantrag vier Pilotfachbereiche eben vorher schon gefragt worden sind, ob sie mitmachen und die haben dann gesagt, ja, machen wir, andererseits, als das Projekt dann startete, etwa zwei Jahre später, weil das Ganze hat ja etwas gedauert, waren dann wieder andere Dekane da und niemand wusste mehr etwas davon, was eigentlich vorher abgemacht worden ist. Ja, da muss man mit den Leuten reden, also es war dann vielfach auch so, dass wir da dann aufgetreten sind und wir gefragt worden sind: Was können wir für sie tun? Dann haben wir gesagt: Es

geht nicht darum, dass Sie etwas für uns tun, sondern wir wollen etwas für Sie tun. Also es geht darum, zu fragen, wie kann eigentlich der Fachbereich sich entwickeln, um bessere Qualität zu erreichen und z.B. auch die jungen Menschen, die reinkommen, auch best möglichst zu fördern. Also darauf kam es ja dann auch an. Die Situation ist ja auch so, ich meine, in der Schule wird das jetzt ähnlich sein, damals wurde ja auch über Hochschulreform schon gesprochen und wurde das ja angestoßen, es gab Klagen über die Qualität der Ausbildung an Hochschulen, also es war schon ein Incentive da, überhaupt irgendwie nach zu gucken und wir hatten speziell in der Uni [in Nordrhein-Westfalen, Anm. EG] auch ein Evaluationsverfahren schon einmal durchgespielt in allen Fachbereichen. Die hatten so was wie Organisationsanalysen schon einmal gemacht, d. h. die kannten das auch und von daher war es dann auch vom Einstieg her möglicherweise auch leichter als wenn vorher gar nichts gelaufen wäre.

I.: Von der Organisationsanalyse geht es ja dann weiter in die Organisationsentwicklung und da habe ich bei Ihnen nachlesen können und auch gehört im Januar, dass diese drei Punkte: Review-Verfahren, Mittelverteilung und Berichtswesen zentrale Momente sind, die die Organisationsentwicklung begleiten sollen. Wo dann im Bericht beispielsweise nachvollziehbar ist, was entwickelt wird und wie und welchen Kriterien entlang. Wenn jetzt die Möglichkeit der Mittelverteilung – Sie hatten das ja hier dargestellt mit 1/3 bzw. 2/3 – nicht so stark gegeben ist, wie es jetzt z.B. in den Schulen ist, würden Sie dann einen Organisationsentwicklungsprozess vielleicht anders angehen oder woanders einen Schwerpunkt auch setzen?

Exp.: Sie müssen erst nochmals trennen. Die Steuerungsinstrumente, die Sie jetzt genannt haben, die drei, das ist nicht die Organisationsentwicklung. Die Organisationsentwicklung ist sozusagen ein Prozess, der innerhalb einer Organisation stattfindet möglichst mit allen Mitgliedern und Beteiligten, der zu besseren, zu Qualitätsverbesserungen führen soll. Der nachguckt: Wo haben wir eigentlich Organisationsbedingungen, die hinderlich sind für wirklich Leistungsfähigkeit? Und gemeinsame Entwicklung zu besseren Leistungsmöglichkeiten und zu besserer Produktivität. Das ist Organisationsentwicklung. Aber die Organisationsentwicklung wird sozusagen angestoßen oder wird unterstützt. Also diese Verbesserung, diese ständig begleitende Verbesserung wird unterstützt durch Steuerung. Und da müssen Sie mal vielleicht nachfragen in den Schulen, wie da eigentlich gesteuert wird. Da habe ich z.B. keine Ahnung. Natürlich, hier gibt es ein Rektorat, das im Grunde wenig wirklich Macht hat, sage ich jetzt mal. Das ist nicht wie in einem Betrieb, wo der Vorstand bestimmt oder wo es dann top-down eine Struktur gibt, eine Führungsstruktur. Das ist hier nur teilweise der Fall, wir haben ja Universitäten mit vielen Fachbereichen. Das ist nur ein lose gekoppeltes System. Die Fachbereiche sind teilweise eigenständig, entscheiden Vieles eigenständig und das Rektorat hat vielfach, ist auch manchmal zu schwach, um da wirklich Direktiven zu geben. Das heißt es muss irgendwie ein Management sein, das motiviert, das die Abteilung oder die Fachbereiche dazu motiviert, sich zu verbessern. Und das ist in der Hochschulreform jetzt durch diese Steuerung jetzt gegeben. Eben Evaluation, wir gucken mal ein bisschen genauer was läuft eigentlich, dann durch Datensysteme, so dass wir also auch wirklich ein Controlling haben und nicht auf irgendwelchen vagen Ideen das aufbauen, sondern auch wirklich wissen, worum es geht. Und das Dritte ist eben die Änderung in der Finanzierung. Das heißt wir haben Mittelverteilung, dass nach bestimmten Kriterien die Mittelflüsse fließen und nicht mehr einfach durch Haushaltspläne, weil einer denkt, die brauchen jetzt gerade. Das sind die Steuerungselemente. Das weiß ich jetzt nicht, wie das in der Schule ist, aber da müsste man dann auch nachfragen, wie die Steuerung dort läuft, wo man dann ansetzen kann. Und im Übrigen ist natürlich noch eine Sache wichtig: Es geht ja nicht nur um diese Steuerung, sondern es geht natürlich auch um eine gewissen Kultur oder um ein Leitbild oder eine Mission, wo man die Leute motivieren muss, hinter dieser Institution zu stehen. Das ist auch ganz schwierig in der Hochschule, weil ja unterschiedliche Fachkulturen hier zusammen kommen, die eigentlich eher ihren Fachkulturen verpflichtet sind und weniger der Institution jetzt, dieser Universität [an der die Interviewpartnerin tätig ist, Anm. EG] z.B. Das weiß ich auch nicht, wie man das in der Schule jetzt hat oder anstößt. Ich habe viel gehört und auch gelesen jetzt über diese selbstständige Schule, dass es da auch so was gibt, wie ein Wir-Gefühl, das gehört ja z.B. auch zu einer Organisationsentwicklung, dass die Leute aufeinander eingespielt werden und zusammen am gleichen Strick ziehen.

I.: Und wie ist Ihre Erfahrung damit, die Menschen dann davon zu überzeugen, dass Gleichstellung oder Gender Mainstreaming oder Chancengleichheit ein bedeutsamer Punkt in dieser Qualitätsentwicklung ist? Da gibt es ja sicher Widerstände auch gegen das Thema bzw. Enthusiasmen, die das

dann auch vielleicht behindern.

Exp.: Also, das ist ein dauernder Überzeugungsprozess. Und ich meine, wir haben ja Frauenförderung bisher gehabt als Entscheidung von oben über die Gesetze und auch über das Ministerium, über Kontrollprozesse, dass die Gleichstellungsbeauftragte in Stellenbesetzungsverfahren mit involviert ist usw. Das ist auch nach wie vor der Fall. Und von daher ist natürlich eine gewisse Sensibilität von den Leuten schon da, dass das inzwischen etwas ist, was man halt machen muss. Aber ein wirkliches Commitment aus der Überzeugung heraus – das muss jetzt sein, weil es gerecht ist – oder, was eben eigentlich unser Bestreben war – weil die Frauen ja genau so wie die Männer ihre Leistungsfähigkeit in die Hochschule einbringen und ihre Intelligenz – das heißt, sie nehmen an dieser Qualitätsentwicklung teil, und dass es deswegen ganz wichtig ist, wenn wir sie genau so einbeziehen. Gut, das haben wir natürlich immer wieder, das ist auch Teil dieses Projektes gewesen, das auch hier in der Hochschule zu verdeutlichen. Da ist ein Schritt gelungen. Wichtig ist natürlich die Führungsspitze, dass die mitmacht. Das war deswegen ja auch ein Rektoratsprojekt. Ich weiß nicht, wenn wir nicht die X [eine Stiftung, Anm. EG] gehabt hätten, hätten die von vorneherein diese Projekte ja nur an die Rektoren gegeben, wie so ein Projekt, das hätte wahrscheinlich noch viel weniger Resonanz gefunden. Also das ist z.B. ganz wichtig. Und die Führungsspitze muss auch immer dran bleiben. Man kann nicht einmal sagen, ja, das finde ich gut und nachher machen sie irgendetwas daneben und bekräftigt das nicht durch ihr eigenes Verhalten oder durch Signale, die sie aussendet. Also wir haben ja dann auch das Rektorat dazu bekommen, dass auch so ein Anreizsystem eingerichtet worden ist. D. h. die Fachbereiche haben dann gemerkt, das Rektorat gibt Geld dafür, das heißt, dem Rektorat ist das wichtig. Das ist nicht irgendwie nur so ein hergelaufenes Projekt, sondern das Rektorat steht dahinter.

I.: Haben Sie Erfahrungen, ob männliche und weibliche Führungskräfte sich da unterscheiden sich mit dem Thema anzufreunden oder damit umzugehen oder gab's auch mal Widerstände? Auch bei weiblichen Führungskräften?

Exp.: Ja, das gibt es auch. Also Widerstand vielleicht weniger, aber eine Indifferenz. Also, dass sie sagen: Ich habe es schließlich auch geschafft. Und daran muss man auch arbeiten, an diesem falschen Bild von Frauenförderung, dass die Frauen sozusagen hilfsbedürftig sind und dass man sie irgendwie deswegen speziell unterstützen muss. Darum geht es nicht. Es geht um die Strukturen, die eben für die beiden Geschlechter da unterschiedliche Auswirkungen haben und das verstehen auch manche Frauen nicht.

I.: Wie gehen sie um, wenn Frauen da eine solche Haltung entwickeln?

Exp.: Wir haben uns an diejenigen gehalten, die mitmachen wollten. Wir haben uns gar nicht abgearbeitet oder möglichst nicht, also wenn es irgendwie ging, nicht an denen, die nicht mitmachen wollten. Das lohnt sich nicht. Man muss irgendwo einen Anfang finden, muss irgendwie schnell auch einen Erfolg irgendwie damit kriegen, mit so einem Projekt. Und dann lieber so etwas wie ein selbst laufender Prozess, also so, dass die Leute dann plötzlich aufmerksam werden, weil was passiert. Das ist viel besser, als wenn man immer sich an denen abarbeitet, die sowieso nicht wollen.

I.: Sie hatten u.a. – um nochmals auf dieses Qualitätsmanagement zurückzukommen – auch an der Tagung dargestellt, dass Sie, wenn Sie Qualitätsmanagement implementieren auch über das Gleichstellen oder Gleichstellungsbedarfe auch über Statistiken – quantitativ – machen. Gibt es denn auch qualitative Kriterien, außer den harten Zahlen, die Sie ermittelt haben?

Exp.: Ja, ich finde schon. Es gibt vor allem drei Dimensionen, an denen man das ablesen kann, die miteinander verbunden sind. Wir können natürlich sehr viele Frauen reinholen, wenn es uns gelingt, über Quoten. Aber wir wissen dann noch nicht, wie die Frauen agieren, wie sie ihre Handlungsmöglichkeiten überhaupt einsetzen. Also wichtig ist die Quantität, das ist schon richtig, dass da die Frauenanteile sich erhöhen, aber wichtig ist auch eine Möglichkeit für die Frauen, zu agieren, wirklich beteiligt zu sein. Teilzunehmen in einer Institution, Handlungsoptionen zu haben, aber auch wahrzunehmen. Das ist z.B. sehr wichtig – das ist uns als Beispiel da in dem Fachbereich, wo ja die Studierenden etwa 70% Frauen sind, der Fachbereich X [an der Universität, Anm. EG], Lehramtsausbildung, da sind wir natürlich auch zu Anfang konfrontiert worden: Ja, wir haben ja hier genug Frauen! Was wollen Sie denn eigentlich noch? Gut einerseits ist es ja so, dass dort auch natürlich wenig Frauen als Professorinnen waren oder sind, da hätte man sagen können, gut, wir haben dann aber – das geht aber auch in diese Richtung – wir haben dort ja dann dieses Aufbaustudium eingerichtet, damit

Frauen, die Lehramtsausbildung gemacht haben, sozusagen einen gangbaren und auch offiziellen Weg hatten, irgendwie weiter in die Wissenschaft zu gehen. Und es haben ja sehr viele genutzt. Also da ist irgendwie eine neue Handlungschance, eine neue Option für die Frauen entstanden. Das ist z.B. .... und dann sind auch wieder mehr gekommen. Das ist eben auch mit der Quantität verbunden. Und die dritte Dimension, das ist die Anerkennungsdimension, würde ich das nennen. Der Umgang, die Kultur, zwischen den Geschlechtern oder überhaupt an der Hochschule. Wie eigentlich die Erwartungen auch sind an junge Frauen und an junge Männer, also wir haben ja vielfach noch einfach so ein ganz rudimentäres Meister-Schüler-Verhalten oder Verhältnis zwischen Professoren und männlichen Studenten, die irgendwie dann hineinwachsen. Und die Frauen spüren nicht durch den männlichen Dozenten, dass er sie anerkennt, dass sie gut sind, dass er mal irgendwie sie lobt oder irgendwie so. Das ist da anders. Also diese Kultur, diese Anerkennungskultur, oder überhaupt die Umgangskultur und auch ob im Geschlechterverhältnis da eine Egalisierung eintreten kann, also, wie Männer mit Frauen umgehen. Und umgekehrt, auch von Frauen vielfach, es ist so, dass sie immer irgendwie, ja das Hierarchieverhältnis von sich aus nicht unbedingt auflösen. Auch Professorinnen kommt es vor oder bei Frauen im Rektorat, die da zu wenig – wie soll ich sagen – selbstbewusst mit der Situation umgehen und sich da tendenziell unterordnen. Viele sehr selbstbewusste Frauen auch heute, auch junge Frauen, die aus der Schule sehr selbstbewusst kommen, weil sie auch einfach leistungsstark sind. Mit denen muss man zusammenarbeiten. Dann spielt sich das ein, da gibt es, die muss man anerkennen. Weil viele junge Frauen eben weil sie das auch verkennen, was eigentlich Gender Mainstreaming Strategie, überhaupt Frauenförderung bringt, weil sie eben immer Angst haben: Sie gelten als hilfsbedürftig. Man muss sie auch an dieser selbstbewussten Art packen und eben das auch als wichtig nehmen, diese kulturelle Dimension.

I.: Wie erheben Sie diese ja, „weichen“ Dimensionen? Haben Sie dafür mal einen Fragebogen entworfen und da systematisch oder sind das mehr so Eindrücke aus Ihrer gesamten Arbeit?

Exp.: Ja, wir haben schon auch Evaluation gemacht, wir hatten auch eine Mitarbeiterin für die Evaluation aber leider hat das nicht richtig funktioniert. Aber so etwas würde ich auch meinen, dass man mal, ich hätte mir gewünscht, die hätte mit den Leuten mehr gesprochen und hätte das auch aufgezeichnet und ausgewertet. Das denke ich auch, das sollte man tun. Wir haben einige Untersuchungen gemacht, wir haben z.B. die Doktorandinnen in der Chemie gefragt oder Studentinnen, oder Studentinnen? Nein, genau, in der Chemie die Doktorandinnen, weil dort das Studium, weil dort ist es normal, dass promoviert wird, das ist eine Tradition. Und der Abbruch der Frauenanteile kommt dort erst nach der Promotion. Der starke Abbruch. Und dort ist z.B. festgestellt worden, dass genau diese Anerkennung fehlt. Diese Frauen, obwohl sie gut waren, fühlten sich nicht so gut. Sie hatten das Gefühl: Ja, habilitieren, nein, so gut bin ich ja nicht. Es hat sie niemand wirklich ermutigt. Das ist z.B. jetzt im Negativen eine Untersuchung gewesen. Wie man das positiv, dann, wenn es sich verändert hat, haben wir so nicht gemacht. Aber Sie haben Recht, könnte man evaluieren, könnte man sich sicherlich was dazu vorstellen.

I.: Sie sprachen auf der Tagung auch davon, dass die Nutzung der Frauenpotenziale ja ein ganz wichtiger...

Exp.: Also das Wort Frauenpotenziale habe ich bestimmt nicht gebraucht, so habe ich es ganz sicher nicht gesagt. Der Potenziale überhaupt der Menschen und damit natürlich auch der Frauen, ja.

I.: Gut (beide lachen), dass das genutzt werden kann aber für einen „reziproken Prozess der Frauenförderung“, das hatte ich mir so als Schlagwort noch mitgenommen. Entsteht da nicht auch die Gefahr, dass Frauen auch wieder verantwortlich dafür sind, dass Gleichstellung also dass es wieder „nur bei den Frauen“ bleibt, sich für Gleichstellung einzusetzen, wenn man das so konsequent weiterdenkt?

Exp.: Ja, das haben Sie aber falsch verstanden. Ich meinte nicht, die Potenziale sich für Frauen einzusetzen oder für Gleichstellung, sondern dass Potenzial an den Hochschulaufgaben zu arbeiten. Das muss man herausstellen, das gilt für die Schule denke ich auch. Also gerade Lehrerinnen gibt es ja viele. Da denke ich, das kann man da sicherlich auch feststellen, wie die für die Aufgaben zur Verfügung stehen und was die an neuen Ideen einbringen usw. Leistung und das meinte ich, weil nicht, klar, das glaube ich immer noch: Wir können schöne Gender Mainstreaming Strategien einführen, die Männer haben nicht einen Handlungsdruck. Es liegt weiterhin, das ist aber auch in meinen Augen ein soziales Gesetz: Sie können nicht denken, wenn ich etwas will, dann müssen es eigentlich

die anderen für mich tun. Sondern ich muss selbst daran arbeiten. Das scheint mir ganz normal zu sein. Wo man sich nicht einsetzt, wo man immer nur still ist, da machen es die anderen. Und deswegen müssen wir uns mitbeteiligen. Nicht nur für die Gleichstellung, sondern insgesamt für die Entwicklung in der Schule, in der Hochschule, in den Fachkulturen, also in den Fächern inhaltlich. Wenn wir uns daran beteiligen, dann haben wir auch den Fuß drin und können mitsteuern.

I.: Wenn ich jetzt die These aufstelle, dass Männer durchaus auch etwas davon haben, im Sinne von Qualitätsmanagement, wenn Frauen gefördert werden oder bzw. die Gleichstellung gelebt wird, könnten sich ja prinzipiell die Männer auch einsetzen, weil sie ja dann auch ein eigenes Interesse dafür haben könnten. Wie könnte ich einen Mann aus Ihrer Sicht und Erfahrung heraus davon überzeugen, dass im Grunde genommen, dass auch sein Interesse damit bedient wird und er sich eben da konsequent auch ein Stück dafür einsetzt? Was gäbe es da für Strategien?

Exp.: Ich habe die Frage auch noch mal von unserem Kanzler ein Papier gelesen, der sagt, es ist Gesetz, es ist klar, es ist die Gerechtigkeit, die wir verfolgen müssen. Also von daher, gut, das muss dann auch Überzeugung sein eines Mannes, dass er da gerecht handelt und nicht eben ungerecht sein will. Und eben aus der Sicht der Führungskraft sagt er, die Leistungspotenziale und ja, die Intelligenz, die Köpfe, die wir brauchen, die sind genauso bei Männern wie bei Frauen da. Und es wäre einfach Unsinn und es ist auch unökonomisch, den Frauen, ihnen nicht Bedingungen zu schaffen, wo sie das auch mit einbringen können. Was er eben nicht, und das denke ich ist nach wie vor ein großes Problem, den Männern das klar zu machen, was er eben nicht unterstreicht ist, dass, die Idee, dass wenn eigentlich nicht beide Geschlechter an den gesellschaftlichen Bedingungen so zu sagen oder jetzt an der Hochschule oder auch an der Schule gleichermaßen mitarbeiten, es eigentlich nicht die optimale Qualität ist. Weil je mehr Bedingungen, Lebensbedingungen sozusagen in diese Aufgabenerfüllung eingehen, und je mehr da von allen Seiten das Spektrum sozusagen der möglichen Entwicklungen aufgeblättert werden und dann auch wirklich angegangen wird, desto qualitativ besser wird es oder desto angemessener der Gesellschaft oder den Lebensbedingungen der Menschen. Und da sind halt die wissenschaftlichen und die Fächer, die sagen: Es gibt die Wissenschaft, die ist sozusagen objektiv und da ist es unerheblich, ob jetzt eine Frau oder ein Mann daran arbeiten. Das ist halt so, die so denken, die können Sie nicht überzeugen.

I.: Ja, das ist sicher schwierig.

Exp.: Ich denke, was wirklich auch weiterhin bleiben muss, ist der Druck, den wir da auch noch ausüben. Man kann nicht davon ausgehen, dass das einfach so geschieht.

I.: Sie sprachen ja auch von diesem „Gegenstromverfahren“, so haben Sie das genannt. Von top-down und bottom-up, dass das zusammenkommen muss, letzten Endes und auch davon, dass das durch Diskontinuität einerseits und Selektivität andererseits gefährdet ist, so ein Zusammenkommen von oben und unten. Wenn ich mir jetzt überlege, dass Gender Mainstreaming ein Top-down-Verfahren ja sein soll, so wird es ja auch propagiert oder programmatisch dargestellt, könnte sich ja auch die These ergeben, dass dadurch, dass es „nur“ top-down ist und damit auch ein Stück weit bürokratisiert wird, im Grunde genommen die Ziele wie unterlaufen werden, dadurch dass es ein bürokratischer Vorgang wird und eben nicht mehr zur eigenen Sache gemacht wird. Haben Sie da Erfahrungen, Diskussionen hier an der Hochschule geführt?

Exp.: wir haben keine Diskussionen so geführt. Aber ich stimme dem nicht zu, dass Gender Mainstreaming nur top-down ist. Es muss die Spitze dahinter stehen, das ist klar. Und manches geht auch top-down, natürlich. Aber Sie brauchen Akteure und Akteurinnen, überall. Und es geht nur, also es geht nicht über den Befehl. Viele verstehen unter top-down: Es wird von oben befohlen, dann wird es gemacht oder soll gemacht werden. Das ist völlig verkehrt. So geht das nicht. Das ist genau das gleiche wie am Anfang unser Auftakt, als wir sagten: Wir brauchen jetzt ein Anreizsystem, wir müssen die Leute motivieren können, irgendwie da mitzumachen, das geht auch über Geld oder wir helfen ihnen, ihre Reformen durchzuführen. Und dafür nehmen sie eben als Reform die Geschlechtergerechtigkeit mit ins Spiel. Da sagte uns auch im Rektorat eine der dort Anwesenden, das ist doch gesetzlich vorgeschrieben, da gibt es kein Geld dafür, so, ne? Und das ist natürlich ist das die Idee: Top-down, also es ist befohlen, also wird es gemacht – also so ist es nicht. Natürlich muss es eben auch Signale und deutliche Entscheidungen von oben geben. Aber das ist nicht nur ein Top-down-Prozess, sondern das muss von unten auch kommen. Aber wichtig ist diese Verbindung, also es nützt

natürlich auch nichts, wenn wir von unten ackern und die oben sagen alle „njet“.

I.: Dann kommt es nicht vorwärts, das ist klar. Sie hatten ja wirklich Erfolg, wenn ich das richtig wahrgenommen habe, im Bereich vom Maschinenbau, irgendwie 15% Studentinnen jetzt. Welche Themen und Probleme haben Sie denn da in diesem spezifisch männlichen Bereich, wo sind Sie da drauf gestoßen? Gab es da ganz spezifische Geschichten, die vielleicht, ja gerade jetzt in Abgrenzung zu dem Lehrerbereich, der ja eher weiblich besetzt ist, hat sich da eine starke Differenz aufgetan?

Exp.: Also im Maschinenbau muss man sagen, dass diese Entwicklung der Studierendenzahl oder der Studentinnen-Anteile ist nicht allein auf die Projektarbeit zurückzuführen, obwohl es sicherlich Verbindungen gibt. Aber Maschinenbau war ein Fachbereich, der von vornherein ganz schwer noch Studierende bekam in jenen Jahren, als wir mit dem Projekt begannen und von sich aus auch endlich – und natürlich haben wir das auch gefördert – gemerkt hat: So geht es nicht weiter. Und er hat interdisziplinäre Studiengänge eingeführt. Und da wissen wir aus der Frauenforschung, das wussten die damals nicht, aber das haben wir dann auch noch mal verbreiten können, dass viele Ingenieurinnen ihr Studium abgebrochen haben oder aus dem Beruf raus gegangen sind, weil es zu einseitig auf Technik und Machbarkeit und so ausgerichtet war. Und so dieses Interdisziplinäre, dieses Vielfältige vielfach die Mädchen in der Schule schon, ja – eigentlich durch ihre Fachwahl, durch ihre Leistungskurswahl zeigen. Also das ist z.B. die, die Französisch nehmen und Mathematik als Leistungskurs. Währenddem viele junge Männer ja Mathe/Physik wählen. Und diese Öffnung sage ich mal – und das ist jetzt auch etwas, was in der Tendenz lag damals, aber sagen wir mal viele Fachbereiche und auch Professoren überhaupt nicht wahrhaben wollten. Und da hat sich aber hier in D [Stadt in Nordrhein-Westfalen, Anm. EG] das so entwickelt, dass es da einige gab, die das mit gefördert haben, diese interdisziplinären Studiengänge und da sind auch die meisten Frauen. Aber es hat sich jetzt gezeigt, dass auch im Diplom-Studiengang Maschinenbau, der eben weiterhin eng technisch ist, auch mehr Frauen sind. Also da kann sich offensichtlich so was entwickeln. Und wir haben dort, auch bei den Frauen sind wir erst einmal auf die Nase gefallen, weil die wollten erst mal gar nicht nur für sich etwas haben. Also z.B. haben wir gesagt, ein Mentoring, weil eben diese Meister-Schüler-Geschichte die Männer begünstigt können wir für die Frauen das systematisch einrichten, und das wollten die Frauen gar nicht.

I.: Warum wollten die das nicht?

Exp.: Ja, weil die gesagt haben: das sieht so aus als bräuchten wir das. Das war für sie Nachhilfe. Die wollten das nicht. Und dort läuft das jetzt so, dass das Mentoring für beide Geschlechter ist, aber eine Mitarbeiterin dort natürlich das steuert und auch dafür sorgt, dass insbesondere die Frauen im Beruf angesprochen werden, so dass bspw. auch junge Männer mit Frauen zu tun haben, und eben dass jetzt auch Frauen jetzt mitmachen.

I.: Sie sprachen auch davon, dass die Einführung von Gender Mainstreaming usw. idealer Weise von einem Kompetenzteam – wie sie es ja jetzt auch waren oder noch sind – begleitet werden sollte, muss/kann. Welche Kompetenzen braucht denn solch ein begleitendes Team, um da möglichst vielfältig und wirkungsvoll arbeiten zu können? Was muss man da mitbringen?

Exp.: Also, das wichtigste ist die Akzeptanz, ne? Das ist sehr persönlich, dass sie akzeptiert werden, wenn sie irgendwo arbeiten. Also das ist z.B. ganz wichtig. Aber klar, sie brauchen natürlich auch Qualifikationen. Also ich würde sagen, eine Kenntnis natürlich und auch eine Fähigkeit, diese zu vermitteln welche Erkenntnis wir haben, über die soziale Herstellung von Geschlechterrollen. Das man das im Gespräch auch vermitteln kann. Dann also Erkenntnisse der Frauenforschung und Geschlechterforschung, auch vielleicht in gewissen Gebieten, jetzt vielleicht Schule, wie Sie sagen, also über Koedukationsforschung müssen Sie bescheid wissen, so dass sie auch einfach die Ideen geben können: Wo können wir was verändern? Das kann man nicht einfach aus der Luft greifen, das muss irgendwie im Erfahrungsbereich liegen. Ja, und dann natürlich kommunikative Kompetenzen. Mit Leuten umgehen, vielleicht Moderationsfähigkeit, also wenn es darum geht, in einem Schulkollegium z.B. mal zu erarbeiten, woran fehlt es denn bei uns, wo können wir uns verbessern? Dann müssen sie damit klar kommen: Wie kann ich das moderieren? Wie kann ich die dazu bringen, eigenständig auf Ideen zu kommen und die dann nachher auch umzusetzen? Ja, das müsste sicherlich – und dann mit Daten umgehen, also wir hatten in unserem Team ja auch den Herrn P., der die Daten aufbereitet hat und sich mit der Verwaltung über die Daten austauschen konnte, das ist natürlich auch wichtig.

I.: Würden Sie sagen, dass die Besetzung auch durch Männer und Frauen in so einem Team bedeutsam ist, also dass eben auch Männer mitwirken und damit im Grunde genommen mehr Gleichstellungsüberzeugung durch das eigene Team mit nach außen getragen wird?

Exp.: Ja, das fände ich ganz gut. Also vor allem wäre ganz wichtig, wenn unter den Führungskräften Männer auch wären, die das mit voran treiben, und im Team – bei uns war es eher Zufall, wir hatten diese eine Bewerbung damals mit den Datensachen, die besonders hervor, also gegenüber den anderen dann besser war, aber wir sahen keinen Grund, nicht einen Mann einzustellen. Ich finde, es hat sich bewährt, ja.

I.: Hat Herr P. dann auch Gespräche führen können, die Sie als Frau vielleicht nicht hätten in der Weise führen können? Hat er da mal was berichtet, dass sich dadurch neue Möglichkeiten eröffnen, dadurch, dass er selbst das männliche Geschlecht repräsentiert?

Exp.: Also ich weiß jetzt nicht, ob man das genau so formulieren kann. Aber das glaube ich schon, dass das eine Rolle gespielt hat.

I.: Wie haben Sie selbst sich fortgebildet als Gruppierung?

Exp.: Ja, wir haben auch einmal ein Gender Training mitgemacht. Obwohl ich da nicht so zufrieden war. Ich meine, die Gender Trainings die müssten sehr viel deutlicher auf die jeweilige Zielgruppe zugeschnitten sein. Es gibt jetzt so viele Angebote, die bringen dann immer sozusagen einfach – das ist viel zu vage. Das geht von der ganzen Gesellschaft aus. Also ich finde, natürlich muss man das im Kopf haben und muss es auch vermitteln können, wie sich das gesellschaftlich vielleicht auch historisch entwickelt hat, aber nachher geht es knallhart darum: Was spielt sich in unserer Institution ab? Und das ist z.B. eine wichtige Sache. Ja. Als Team, wie wir uns weitergebildet haben, wir haben natürlich auch immer Literatur uns besorgt, die gerade für die Weiterentwicklung wichtig war, und haben auch die Frauenforschungs- und Geschlechterforschungserkenntnisse einbezogen, wir sind auf Tagungen gegangen, wir hatten immer einen Jour fixe und uns als Team ausgetauscht über die verschiedenen Fachbereiche. Wir hatten auch Begleitung durch die [Stiftung, Anm. EG], da sind ja jedes halbe Jahr drei Berater, also eine Beraterin und zwei Berater gekommen und haben uns – auch den Rektor natürlich – also nicht nur uns, das Team. Ja, wir mussten Berichte schreiben über das, was wir gemacht haben und die haben den zur Kenntnis genommen, haben nachgefragt und haben Empfehlungen abgegeben.

I.: Das hilft ja auch zur Klärung, das Bericht schreiben.

Exp.: Ja, ich fand das sehr hilfreich, das war teilweise hart, weil wir wirklich jedes halbe Jahr mussten wir einen solchen Bericht auf die Beine stellen. Aber es half ziemlich zur Reflexion, das ist toll.

I.: Ihre Arbeit läuft sicher auch manchmal frustrierend. Wie kann man in einer solchen Arbeit mit Frustration umgehen? Wie haben sie das bewerkstelligt?

Exp.: Ja, das stimmt, das man schon irgendwie, weil ja, ich habe es eigentlich in Phasen erlebt. Es gab Phasen, wo ich dachte, es geht nix mehr. Jetzt ist irgendwie alles total... Wir hatten auch einmal eine Phase, wo sozusagen eine gewisse Rebellion – so würde ich das jetzt nennen – in der Lenkungsgruppe stattfand und die Dekane plötzlich alle sagten: Sie wissen gar nicht, warum sie das machen und es habe ja überhaupt nichts gebracht und so. Und ich die nachher wieder alle zusammen halten musste und denen habe ich dann nochmals meine Argumente vorgebracht, auch brieflich, und konnte dann auch zeigen, dass es ja doch Fortschritte gegeben hat. Dann ging es plötzlich wieder. Also solche Phasen gab es eigentlich, ich habe es in Phasen erlebt. Es gab Phasen, wo ich dachte, es geht nichts mehr, und dann hatte ich wieder das Gefühl, doch es bringt etwas, es hat was gebracht. Ich habe dann an Kleinigkeiten gemerkt, nehmen wir z.B.: Am Anfang war ein Tabu, ein Anreizsystem einzurichten, da haben wir uns lange mit der Verwaltung, mit dem damaligen Haushaltsdezernenten auch auseinandergesetzt, ich habe immer wieder Vermerke, so Kontempte geschrieben, dann war es immer noch nicht recht, dann war es zu lang, dann war es zu kurz. Ja, und da muss man dann halt durch. Und dann hieß es, es sei doch möglich, dieses Anreizsystem einzurichten und es dann ja auch Erfolge gab, da hab ich dann gedacht: Na ja, gut, es hat ja doch irgendwie funktioniert.

I.: Es wäre vielleicht auch spannend, diese Phasen mal anzugucken, ob es da so Auslösemomente oder -ereignisse gab, aber ich denke, das würde hier viel zu weit führen. Was mich noch interessiert, jetzt

über diese Schnupper-Uni, über die Herr P. eine Veröffentlichung gemacht hat, ja auch Kontakt mit Schule. Was haben Sie für Erfahrungen sammeln können mit Schulleitungen? Man muss da ja in der Regel an Schulleitungen herantreten usw. Wie reagieren die auf diese Fördermaßnahmen für Mädchen und für die Jungen, dann im zweiten Durchgang?

Exp.: Ja, dazu kann ich jetzt eigentlich wenig, ja ich habe ihn [Herrn P., Anm. EG] gefragt im Vorfeld, weil ich das ja hier gelesen habe [gemeint ist die Vorabinformation bzgl. des Leitfadens zu diesem Interview, Anm. EG] und er hat gesagt, dass also so furchtbar interessiert waren die Schulen nicht. Und ich glaube es lief auch, diese Rekrutierung der Schnupperstudentinnen läuft eher über die Eltern, es läuft über die Medien und es läuft weniger über die Schulen. Aber warum, kann ich Ihnen leider auch nicht sagen. Ich würde Ihnen empfehlen: Rufen Sie ihn [Herrn P., Anm. EG] doch nochmals an und fragen Sie ihn einfach noch mal, wie das war. Er meinte nur, es wäre nicht so sehr, man hätte, jetzt auch so, er hat glaube ich mit den neuen Organisatorinnen jetzt noch mal gesprochen, ob es nicht besser ist, gezielte Schulen nur, die sich interessieren zu nehmen und nicht so flächendeckend alle Schulen und dann kommt kaum eine Resonanz. Das hat er auch noch einmal gesagt. Also ich selbst habe ja eine Untersuchung in der Schule gemacht, das gebe ich Ihnen einfach mal mit, aber das ist schon eine Zeit her. [Die Expertin sucht ein Buch, Anm. EG]. Das können Sie haben, ich habe noch ganz viele von denen. Dort haben wir, das können Sie nachlesen, haben wir mit Lehrerinnen und Lehrern, also mit Lehrkräften geredet und auch mit Schülerinnen gearbeitet und in den Schulen scheint es ja so zu sein, dass da irgendwie noch sehr traditionelle Rollen irgendwie vermittelt werden, also, aber unterschiedlich auch wieder, also, dass einige schon, aber es gab damals auch Lehrer und Lehrerinnen, die konnten überhaupt nicht verstehen, warum wir mit dieser Fragestellung kommen, warum sollen Mädchen jetzt speziell für Naturwissenschaften interessiert werden, es wäre doch natürlich, dass sie das nicht wären, sie könnten ja sowieso die, ja, sie wären ja dann nachher Mütter und könnten so gar nicht nutzen, so, ne? Aber lesen Sie das mal, es ist durchaus spannend, allerdings auch eine Zeit her.

I.: Hatten Sie den Eindruck, dass diese Mädchenförderung kontraproduktiv sein könnte für die Schülerinnen?

Exp.: Ja, was meinen Sie jetzt mit Mädchenförderung?

I.: Ja, also diese Schnupper-Uni jetzt spezifisch für Mädchen anzubieten, Sie hatten ja diese erste Woche eine Woche nur für Mädchen. Haben die Mädchen da meinetwegen irgendwas erzählt, dass die Jungen das blöd finden oder dass sie eben dieses, wie Sie vorher auch sagten, na ja, die haben es halt nötig – Gefühl entwickeln?

Exp.: Also, es gibt einfach unterschiedliche Stimmen. Wir haben sehr viele Mädchen, die das total toll finden, dass sie unter sich sind. Wir machen ja die Schnupper-Uni ja schon seit längerer Zeit. 1994 zum ersten Mal gemacht worden, nur für Schülerinnen und erst jetzt in den letzten zwei Jahren auch für die Jungen. Auch damals haben wir schon nachgefragt, ob eigentlich Mädchen zufrieden sind. Und sie waren total zufrieden. Und es kamen so begeisterte Mädchen auch, die fanden das richtig toll, dass sie sich mal so über diese Fächer so austauschen konnten. Und es gab aber auch solche, die geschrieben haben: ja, sie fänden das schon toll und auch gut gewesen, aber natürlich wäre es doch gut, wenn die Jungen auch dabei wären, man müsste die doch auch fördern. Die fanden das sogar ungerade, dass die Jungen nicht teilnehmen konnten und das hat sich eigentlich fortgesetzt. Die haben auch nicht unbedingt nach koedukativ oder nicht koedukativ gewählt, sondern nach ihren Zeitvorstellungen. Aber trotzdem: Es tut ihnen besser und sie waren zufriedener, die Mädchengruppen waren immer zufriedener.

I.: Das ist ja schon interessant, dass sie das so annehmen und so entwickeln.

Exp.: Ja, und deswegen empfehle ich weiterhin solche Veranstaltungen zu machen, weil es einfach: durch die Ausblendung des Geschlechterverhältnisses können sich nämlich Mädchen viel breiter entfalten.

I.: Ja, das denke ich auch. Schließlich würde ich einfach noch ganz gerne nach Visionen fragen, sie haben ja jetzt dann auch, das Projekt geht ja jetzt auch zu Ende und was würden Sie sich wünschen, vielleicht auch für die Hochschule, vielleicht auch für die Schule, wie dieser Gleichstellungsgedanke bzw. Gender Mainstreaming weiter getragen wird?

Exp.: Also Vision wäre natürlich, dass es den überhaupt nicht mehr braucht. Sondern dass wir da, ja,

dass Männer und Frauen selbstverständlich miteinander und auch in einem breiteren Entwicklungs- und Entfaltungsspektrum. Ich glaube nämlich, dass wir nach wie vor viel zu wenig an akzeptieren und auch zulassen, dass Männer unter sich sehr unterschiedlich sind und auch wir Frauen unter sich sehr unterschiedlich sind. Das wäre sozusagen meine Vorstellung – und ich denke, es verquickt sich natürlich auch mit Machtansprüchen. Es ist nicht umsonst, dass viele Männer, es gibt noch genug Fachbereiche oder so Gruppierungen, sage ich jetzt mal, die auch wirklich daran arbeiten, möglichst ohne Frauen durchzukommen. Das gibt es noch. Und da sind gewisse Vorstellungen noch dahinter, wie eben: Ich bin verheiratet, ich habe eine Frau zu Hause und so soll es auch bleiben. Sie zieht meine Kinder groß und was wollen die Frauen jetzt noch im Beruf? Das gibt es noch genug. Und das wäre natürlich die Vision, dass sich das so ein bisschen auflöst und das dann wirklich keine Rolle mehr spielt und wir das dann nicht mehr brauchen. Denn das ist ja schon der Punkt, dass immer wieder die Thematisierung des Geschlechts bringt es ja auch immer auf das Tapet.

I.: Die berühmte Reifikation, ne?

Exp.: Ja, aber wenn wir das nicht machen, dann arbeiten die Männer weiterhin daran, dass sie die oberen sind.

I.: Das ist ein Dilemma, ne?

Exp.: Ja, das ist ein Paradox, es ist eigentlich ein Paradox: Wir müssen es zum Thema machen, damit es sich entfernt, aber ob es gelingt, weiß man nicht. Es gibt ja wirklich diese Paradoxien, die keine Lösung haben. Also ich meine, wir müssen weiterhin daran arbeiten, und an Visionen denke ich jetzt gar nicht. Ich denke, wir sind schon einen Schritt weiter gekommen, weil ich denke, wir haben schon viel erreicht, weil wir inzwischen über die Gesetze, über die Bildungsbeteiligung, also, neulich wieder gelesen, bei den Abiturnoten sind die Frauen vorne, also es ist wirklich...

I.: Wobei auf der anderen Seite: ich hatte jetzt gerade im staatlichen Schulamt in F [eine Stadt in Hessen, Anm. EG] ein Interview gestern geführt, in Hessen wurde das Landesgleichberechtigungsgesetz einmal runter gefahren wieder, von den Kompetenzen und man befürchtet jetzt mit der neuen Regierung, dass nochmals das Gesetz revidiert werden wird, 2006, also ich denke, dran bleiben ist schon gut und notwendig.

Exp.: Ja, ja, das glaube ich auch.

I.: Gibt es noch irgendwas, was wir jetzt nicht angesprochen haben, wo Sie jetzt denken, vielleicht Bereich Hochschule oder auch Schule, auf das Sie gerne aufmerksam machen würden?

Exp.: Eigentlich nicht. Wie gesagt, mir ist jetzt auch der Zusammenhang entgangen, unter dem Sie dieses Interview jetzt haben brauchen wollen. Von daher habe ich jetzt erst mal auf Ihre Fragen reagiert und ich weiß nicht, was Sie jetzt damit machen wollen. Ich gehe nicht davon aus, dass Sie das irgendwo irgendwie jetzt da eine Fallanalyse daraus machen, sondern dass Sie das jetzt natürlich als Hintergrundinformation nehmen. Und als solches ist das auch in Ordnung.

I.: Genau. Dann danke ich Ihnen auf jeden Fall ganz herzlich.

### **Interview Nr. 3: Projektleiterin an einer Hochschule der Hansestadt Hamburg**

I.: Sie arbeiten schon lange über die Frage der Koedukation. Welchen Zusammenhang sehen Sie zunächst jetzt zwischen der Koedukation zu Gender Mainstreaming in der Schule? Also welche Ansatzpunkte gäbe es da, das zu verbinden?

Exp.: Mein Interesse an dieser Koedukationsdebatte war ja eigentlich schon immer zu sagen, es geht um das Geschlechterverhältnis dabei, also es geht nicht nur um die Mädchen und schon gar nicht unter Nicht-Berücksichtigung der Jungen, sondern es geht im Grunde genommen um eine Verbesserung des koedukativen Unterrichts. Einmal, weil die Jugendlichen selber überwiegend daran festhalten wollen, die wollen nicht wieder getrennt werden, und weil meiner Einschätzung nach auch es denke ich nur wenige Bereiche gibt, wo ich denke, dass eine Trennung sinnvoll wäre. Also eher solche, die sich so mit körpernahen Aspekten befassen, mit irgendwelchen Dingen wo man vermuten kann oder wo die Jugendlichen selber sagen: Das würden wir gerne erst mal unter uns besprechen. Das sind so Sachen, die tatsächlich an Geschlecht geknüpft werden, wie z.B. der naturwissenschaftliche Unterricht, da ist ja eine Verknüpfung, die ja auf der Basis von vorhandenen Stereotypen forciert, nämlich die Tatsache,

dass naturwissenschaftlich mit männlich konnotiert wird. Dieses aber im Grunde nicht aufhebt, sondern verstärkt, es dramatisiert wird. Und deswegen bin ich da sehr skeptisch, ob das der richtige Weg ist. Und in sofern denke ich, dass GM, wenn man sagt, das ist jetzt ein Aspekt, der einen zwingen sollte, alles was getan wird in der Weise zu hinterfragen, dass man fragt, wie verändert es das Geschlechterverhältnis? Wie tangiert es das Geschlechterverhältnis? Ist das eigentlich eine konsequente Fortsetzung einer vernünftigen Koedukationsdebatte.

I.: Es gibt ja auch das Modell der reflexiven Koedukation. Also sie sagten, ein Kriterium wäre das körpernahe, Sexualität, Aufklärung etc. würden da sicher auch reingehören. Aber das Modell der reflexiven Koedukation geht ja schon einen Schritt weiter, dass man auch mal so partiell trennt oder...

Exp.: Das ist eine Fehlinterpretation, meiner Meinung nach. Dieser Begriff reflexive Koedukation der stammt aus meinem Buch von 1991, den habe ich mir ausgedacht. Und reflexiv sollte heißen im Sinne von rückbezüglich. Vor allen Dingen rückbezüglich. Dass man überlegt: Wenn man trennt, das rück zu beziehen auf die Frage, was hat das für Konsequenzen? Was hat das auch für unerwünschte Nebenfolgen, an die man gleich gar nicht gedacht hat? Das gleiche gilt aber auch für den koedukativen Unterricht. Also zu fragen, was heißt das, wenn man jetzt beide Geschlechter hat? Die ja im Sinne von unseren Vorstellungen von Zweigeschlechtlichkeit sich ja auch positionieren müssen. Also auch dieses rück zu beziehen. Und rück zu beziehen heißt natürlich in gewisser Weise auch reflektieren, aber die Diskussion hat diesen Begriff in einer gewissen Weise schief aufgenommen, indem er die Betonung auf die Ermöglichung von getrenntem Unterricht gelegt hat, was überhaupt nicht meine Zielsetzung war.

I.: Was ich sehr spannend fand, war die Veröffentlichung „Einblicke in ‚Genderism‘ im schulischen Verhalten“ (2001). Da ist die Rede von so Unterrichtssituationen, wo Irritationen entstehen, wo die Jugendlichen nicht genau wissen, wo dieses System der Zweigeschlechtlichkeit ein Stück weit aufgebrochen wird. Könnten denn solche irritierenden Situationen methodisch-didaktisch auch herbeigeführt werden? Erst mal von der Seite der Lehrenden aus? Vom Unterricht und von Schule allgemein?

Exp.: Ja, also die beiden Beispiele [in diesen Aufsatz, Anm. EG], da war das Erstaunliche bei dem einen Beispiel, dass die Jugendlichen ja überhaupt nicht irritiert waren. Diese Mutprobe – also diese Geschichte, aus der Ich-Perspektive von einem Mädchen, die aber einen männlichen Protagonisten hatte. Während in dem anderen Fall waren es die Jugendlichen, die irritiert waren. Von daher ist die Frage, also wir haben das ja so als ein forschungsmethodischen Ansatz benutzt, weil man, wenn man von Doing Gender ausgeht, dann sind wir [als Forscher(innen), Anm. EG] da so massiv dran beteiligt, dass man irgendwo eine Form braucht, die überhaupt eine Reflexion darüber ermöglicht. Also irgendwas, und so eine Irritation ist, so dachten wir, eine gute Möglichkeit. Und insofern kann man natürlich überlegen, ob das nicht auch im Unterricht gezielt benutzt werden kann. Es gibt ein Spielchen, was ich auch schon ein paar Mal in Seminaren eingesetzt habe. Und zwar nennt sich das dieses „Gender Cross Game“ und stammt ursprünglich von Lorber/Farrell aus diesem Buch, „Social Construction of Gender“ heißt das, glaube ich. Und zwar geht das da drum, als Spielleiterin sage ich: „Ich denke mir jetzt eine Person aus!“ Und sie [die Teilnehmer(innen) des Seminars, Anm. EG] haben zehn Fragemöglichkeiten, die, das müssen alles Fragen sein, die mit Ja oder Nein beantwortet werden können. Und sie sollen raus finden, welches Geschlecht diese Person hat. Also nicht raus finden, wer die Person ist oder so, sondern nur, welches Geschlecht sie hat. Und nach jeder Antwort, die sie erhalten, sollen sie mir sagen, was sie vermuten, was für ein Geschlecht die Person hat und auch begründen, wie sie zu dieser Vermutung kommen. Sie können ihre Wahl auch ändern, also wenn sie erst gedacht haben, es ist eine Frau, bei der nächsten Antwort sagen sie, nein, nein, ich glaube doch eher, es ist ein Mann, dann können sie das auch ändern, sie sollen aber auch immer begründen. Und am Ende auch. Und das Spannende an diesem Spiel ist, dass die Antworten von Ja/Nein einer Zufallsfolge entsprechen. Ich denke mir nicht wirklich was aus, sondern ich habe eine Zufallsreihenfolge von Antworten. Und das Erstaunliche dabei ist dann, das man feststellen kann, wenn die, in der Regel ist es so, die erste Entscheidung, die man getroffen hat, die behält man bei. Und alle anderen Informationen werden geglättet, stimmig gemacht. Wenn dann Fragen kommen, die dieses Stimmig machen extrem erschweren, und das sind Fragen, die in der Regel an die Biologie geknüpft sind, an irgendwelche äußeren Geschlechtsmerkmale wie Penis, wie Vagina oder so etwas, dann ist der Ausweg immer noch zu sagen: Gut, dann ist es ein Transsexueller. Aber da dran kann man, also wenn die mitspielen, das läuft unterschiedlich, ich habe auch schon erlebt, dass Studierende,

Studentinnen da sehr lustlos dran gegangen sind, aber da, wo sie sich ein Stückchen drauf einlassen und mitmachen, läuft es sehr spannend, weil es genauso diese Diskussion da drüber in Gang setzt: Wo dran machen wir das eigentlich fest? Was halten wir für ganz selbstverständlich? Und wo sind wir bereit, also z.B. bei fast allen Fragen, wie Kleider oder Anzihsachen oder so etwas, da reagieren die ganz flexibel, also wenn die sich in den ersten Fragen mal festgelegt haben: Das ist ein Mann. Und dann kommt eine Frage: Trägt die Person einen Rock und die Antwort lautet: Ja, dann kommt die Antwort: Gut, vielleicht ist es ein Schotte. Also das ist alles so, diese kulturellen Übereinkünfte, die lassen sich sehr schön glätten dabei und deutlich schwieriger ist es bei unseren Vorstellungen, bei dem Glauben, es sei dann doch etwas biologisch Festes. Da hält man dran fest, und da ist dann auch noch, das habe ich selber jetzt so nicht erlebt, weil das trauen sie sich glaube ich in den Seminaren auch nicht so unbedingt, aber das schreiben die Lorber/Farrell, dass wenn die Frage nach dem Penis gewesen ist, dann ist das ein eindeutigeres Merkmal als wenn die Frage nach Vagina war. Was ich halt erlebt habe war auch, wenn die wirklich gefragt haben nach Penis – ja das kam mal, schon – dass die dann gesagt haben: Nun sei es doch klar, nun bräuchte man doch wirklich nicht weiter fragen. Also so was, das kann man sich überlegen und ausdenken. Oder was ich auch mal versuchen will im..., da habe ich jetzt noch keine Erfahrung mit, aber das will ich nächsten Semester mal machen und ich glaube, das könnte man in der Schule auch machen, wenn man Bilder sammelt von Personen, wo es einem extrem schwer fällt, die einzuschätzen. Also in der Kunst gibt es einige oder es gibt von Man Ray ist das – oder ich verwechsele das immer – nein, Man Ray hat das nur aufgenommen, dieses große „C'est la vie“ mit diesem Dadaisten, der sich als Frau stilisiert hat. Und wenn man da einigermaßen gute Photos hat und dann raten lässt, was ist das für eine Person, bzw., was heißt raten: Was glauben sie, was das für eine Person ist? Ist das Mann oder Frau? Und woran machen Sie das eigentlich fest? Was bringt uns zu dieser Sicherheit, mit der wir ja das in der Regel schaffen, unsere Gegenüber einzuschätzen? Und da erhoffe ich mir dann auch, dass man da so einige Sachen raus kriegt. Also insbesondere, wenn man auch Kinderbilder dabei verwendet. Es gibt ja von diesem Runge [bildender Künstler, Anm. EG] so ein Bild von seinen Eltern, wo zwei kleine Kinder, das sind die Enkelkinder dann, dabei sind – und das sind beides Jungs. Aber in Kleidern und man würde sie, ich würde sie für Mädchen halten. Und da dran kann man, denke ich, so ein Stückchen aufarbeiten, da ist die Frage: was gilt als männlich, was gilt als weiblich, was ja auch historisch bedingt ist und sich verändert.

I.: Wenn sie jetzt hier mit, Sie arbeiten ja mit angehenden Lehrerinnen und Lehrern, haben Sie dann auch Diskussionen, dass des denen irgendwie wichtig wird, damit umzugehen und die dann sich so vornehmen: Das mach ich auch mit meinen Schülerinnen und Schülern, wenn ich im Referendariat bin oder später.

Exp.: Weniger, nun mach ich nicht so furchtbar viele Seminare, die auch so Praxissachen sind. Also z.B. habe ich dieses Spiel benutzt um diese Gender Eindeutigkeit in Frage zu stellen. Und ich mache eher, ich habe im letzten Semester ein Seminar gemacht über „Schule und Geschlecht“ wo wir versucht haben, den empirischen Stand aufzuarbeiten. Da war es dann schon so, dass die im Laufe des Seminars gesagt haben, dass sie Dinge jetzt ganz anders sehen, also erst mal so den Blick dafür so kriegen, das erscheint mir wichtig und das scheint auch ein Stück weit gelungen zu sein. Und aber immer wieder kommen da diese Diskussionen: Ist es denn nicht doch, weil Frauen gebären können, ist denn das nicht doch das Entscheidende?

I.: Also immer wieder zurück an die Kategorie Sex?

Exp.: Ja, ja.

I.: Ja, Sie schreiben in Ihrer Veröffentlichung, dass „potenzielle Irritationen letztlich in im Sinne einer Stabilisierung bestehender Arrangements verarbeitet werden“. Also dieses Zurückführen auf das System der Zweigeschlechtlichkeit, nehme ich an. Woran lässt sich diese Verarbeitung der Stabilisierung denn erkennen? Wäre jetzt, so didaktisch, denke ich, im Grunde genommen so der Zeitpunkt, wo man dann eingreifen könnte und die Irritation vielleicht weiterführen könnte, das war so ein Gedanke, den ich hatte. Woran machen Sie das fest, dass sich das dann stabilisiert?

Exp.: Ja, eigentlich wird es ja im Grunde genommen benutzt, in erster Linie um diese bestehenden Glaubensvorstellungen zu verstärken. Im Prinzip brauchen wir das ja auch, weil wenn wir das nicht hätten, dann wäre es ja wirklich eine Totalirritation, ne? Also, wenn man davon ausgeht, dass wir im Prinzip nicht damit leben können, ein Drittes zu akzeptieren, das verunsichert uns total in der Art und

Weise, wie man damit umgeht, sondern in dieser Gesellschaft gilt: Zweigeschlechtlichkeit, wobei ich das jetzt nicht mal wertend sagen will, weil ich kann es mir auch schwer anders vorstellen und ich glaube auch, dass wir da absolut weit von entfernt sind, wenn wir überhaupt dahin kommen wollen. Und in so fern brauchen wir ja nach wie vor diese Möglichkeiten. Und wo drum es gehen würde wäre, enge Stereotype aufzubrechen. Also die, die halt einengend bleiben oder wirken. Dass man da dran ansetzen könnte und da an so Stereotypen also, wenn man diese Mutprobe, das Beispiel nimmt, dann war eines der Punkt: Ja, als ich mir klar gemacht habe, das sagte die Beobachterin in unserer Teamsitzung, als ich mir klar gemacht habe, dass der Protagonist in der Geschichte ein Junge ist, da wurde es alles stimmig, weil Jungs machen Mutproben, Jungs setzen sich neben Jungs, also das ist so diese Stabilisierung, die passiert, und die kann man natürlich dann ja auch hinterfragen, und kann fragen, ist es denn notwendig, dass nur Jungs Mutproben machen? Oder, sollten die es vielleicht auch nicht tun? Da gäbe es Ansatzpunkte, wobei ich denke, die müssten offen bleiben. Weil sobald man die dann missionarisch in eine Richtung bringt und sagt: Das darf nicht sein oder so, dann verbaut man sich glaube ich ganz schnell auch Ansatzpunkte mit Jugendlichen.

I.: Ja, Sie haben das jetzt angesprochen, dass Jugendliche im Grunde genommen die Chancenvielfalt – nenn ich es jetzt mal – oder die Chancengleichheit und dann damit auch Chancenvielfalt eröffnet werden soll. Das ist ja im Grunde genommen das Ziel von Gender Mainstreaming. Also wenige die Gleichstellungsorientierung denn die Chancengleichheit. Wir hatten vorhin darüber gesprochen, dass man das mit Qualitätsmanagement koppeln kann. Ein anderer Gedanke wäre, es mit Schulentwicklung, was ja im Grunde genommen ein adäquater Begriff ist für Qualitätsmanagement in der Schule. Welche Chancen sehen Sie denn jetzt einerseits für Schulbehörden, und andererseits, es ist ja ein Top-down-Modell, und andererseits für Einzelschulen, dass die diese Koppelung akzeptieren und damit umgehen lernen?

Exp.: Also, ich glaube, das ist nicht so ein einfacher Weg. Aber wahrscheinlich wäre so ein erster Schritt, dass man überhaupt sehr viel mehr statistische Daten braucht. Weil so meine Erfahrung ist, dass obwohl man denkt, das sei offensichtlich, ungleiche Verteilungen gar nicht so unbedingt wahrgenommen werden. Also das Projekt, das wir machen, die haben eine Klasse, die ist zahlenmäßig absolut jungendominant, das war ihnen aber gar nicht so furchtbar im Bewusstsein. Weil wir gesagt haben, wir möchten so eine Verteilung haben, dass das dann plötzlich auffällt. Oder ich habe auch schon erlebt mit Naturwissenschaftslehrern, bei der Frage: wie sieht es überhaupt aus mit den Anteilen: Mädchen/Jungen? Dass die dann erst mal ihre Bögen holen mussten und durchgezählt haben. Es ist wohl nicht so, dass man das ohne weiteres sieht. Und insofern denke ich, das ist ja wohl eine Forderung dieses Gender Mainstreaming Ansatzes, entsprechende Statistiken überhaupt parat zu haben. Wie sieht es im Kollegium aus, wie ist die Fächerverteilung der Lehrenden, haben wir da Ungleichgewichte, haben wir da vielleicht im sprachlichen Bereich kaum Männer im Kollegium aber dafür im naturwissenschaftlichen Bereich kaum Frauen. Also solche Dinge erst mal offensichtlich und deutlich zu machen wäre schon einmal ein Anstoß, denke ich, weil: Das könnte ja dann dazu führen, ist es relevant, hat es was zu bedeuten oder hat es nichts zu bedeuten? Kann auch sein, dass es nichts zu bedeuten hat.

I.: Ja, und wie kann dann jetzt so ein Schulleiter angenommen, also das kann man ja jetzt mal so durchspielen – Sie gehen zu so einem Schulleiter hin, der da offen ist der sagt, Gender Mainstreaming interessiert mich, welchen Weg würden Sie da diesem Schulleiter jetzt empfehlen, damit rein zu gehen in seine Einzelschule?

Exp.: Na ja, er hätte ja zunächst mal die Möglichkeit, diese Statistik für seine eigene Schule zu erstellen und deutlich zu machen. Und dann wäre könnte ich mir vorstellen, so ein Ansatzpunkt auf einer Gesamtkonferenz dieses allen erst einmal mitzuteilen. Und wenn man dann noch, was weiß ich, ein, zwei Beispiele hätte, z.B. wie aus solchen ethnographischen Materialien, wie wir sie haben, und dass man die dann gemeinsam diskutiert, dass das ein allererster Schritt wäre, ne? Für ein Stückchen Sensibilisierung.

I.: Also Bewusstseinsbildung als erster Schritt?

Exp.: Ja, auch, das alleine wird es nicht bringen. Aber ich setze immer noch da drauf.

I.: Ja, ohne Bewusstsein darüber geht es gar nicht, das denke ich schon auch,

Exp.: Ja, ja.

I.: Und bei den Schulbehörden, wie schätzen Sie das vielleicht auch für Hamburg ein? Also in Baden-Württemberg sind die da noch ganz weit weg, Gender Mainstreaming ist beim Sozialministerium, da gibt es dann ca. 20 Pilotprojekte in Baden-Württemberg, aber die Ministerin hat für den Schulbereich da noch kein einziges Pilotprojekt gestartet. Wie ist das in Hamburg?

Exp.: Also, ich habe da nicht so richtig den Einblick, aber nachdem, was ich gestern gehört habe, ist es auch keineswegs so, dass man da Feuer und Flamme dafür ist. Hier nimmt man es wirklich wahr als: noch eine Aufgabe. Wobei da, also wir hatten die Agnetha Stark aus Schweden hier mit einem Vortrag zu Gender Mainstreaming im letzten Jahr und das fand ich unheimlich spannend. Die hat dann berichtet, so Strategien, wie man das umsetzt. Und dazu gehört ja, so was wie Gender Trainings zu machen, als Programm. Und die hat gesagt, in Schweden war es so, ich glaube es war sogar der Ministerpräsident, der als erster gesagt hat: ich nehme da jetzt teil an so einem Gender Training, was für alle seine, für alle Minister, für alle anderen, das Argument: Ich habe keine Zeit dafür ja weggenommen hat. Wenn der Oberste die Zeit dafür hat und das für so wichtig hält, dann fällt ein ganz starkes Argument weg. Und wenn schon top-down, dann denke ich müsste das so laufen. Das Problem ist, wenn top auch nicht davon überzeugt ist, dass...

I.: Ja, dann hat es keinen Wert

Exp.: Ja, genau.

I.: Ja, und diese Koppelung mit Schulentwicklung? Also wenn ich jetzt mal Schulentwicklung in drei Stränge teile, also Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung, wo würden Sie dann ansetzen mit Gender Mainstreaming, wenn man diese drei Säulen betrachtet?

Exp.: Also ich glaube am ehesten bei der Frage Personal. Personal auswechseln kann man nicht, aber beim Personal kann man erst einmal deutlich machen: gibt es Ungleichgewichte? Dann kann man über das Personal diskutieren: Was könnte man im Unterricht machen? Und die Organisation scheint mir da eher das Nachrangige zu sein. Im Gegensatz so, was ich wahrnehme, da wird an der Organisation als erstes angesetzt.

I.: Also ist das eher kontraproduktiv?

Exp.: Ich glaube ja, weil ich denke, das führt zu diesen Aspekten, dass es isolierte Maßnahmen sind, dass die skeptisch betrachtet werden von denen, die nicht beteiligt sind oder nicht überzeugt oder so was wie Mädchentage, die durchgeführt werden. Am Anfang hat man die Jungs nach Hause geschickt, weil man überhaupt nicht gewusst hat, was mit ihnen gemacht werden soll, dann war die Anforderung: Ihr Männer, macht doch mal was dafür! Was die Männer auch nicht so gut fanden, da jetzt aufgefordert zu werden, ja, also, man handelt sich so diese unbeabsichtigten Nebenfolgen in Form von Schwierigkeiten ein, wenn man da als erstes ansetzt.

I.: Das wäre ja jetzt eigentlich noch keine gegenderte Schule. Was wäre denn, wenn man jetzt so eine Vision hat, was wären denn Indikatoren dafür, zu sagen: Das ist jetzt eine gut gegenderte Schule, eine geschlechtergerechte Schule? Was wären da so ein paar Kriterien?

Exp.: Schwierig. Also, festmachen kann man es ja, wenn man irgendwelche überprüfbaren Kriterien wählen will, dann kann man es ja eigentlich immer nur an der Frage von Leistungen, so weit man sie abprüfen kann, oder an Verteilungen oder so deutlich machen und ich würde jetzt mal nicht davon ausgehen, dass es schon relativ schnell funktionieren würde, eine in etwa gleich verteilte Form von Interessen bei den Jugendlichen herzustellen. Aber, was vielleicht möglich wäre, wäre die Ausschöpfungsquote von Interessen zu erhöhen. Weil ich finde, es gibt so eine Untersuchung vom HIS, von so einem Hochschul-Informationssystem in Hannover, die mal geprüft haben, alle die, allerdings in Bezug auf die Mädchen, die Mädchen, die an Naturwissenschaften interessiert sind, wie viele von denen wählen dann auch ein naturwissenschaftliches oder technisches Studium? Da haben sie festgestellt, dass die Ausschöpfungsquote da wesentlich geringer ist als bei den Jungs. Das heißt, wenn man alleine schon, jetzt nicht die ursprünglichen, meistens geht es ja immer darum, wir müssen das Interesse der Mädchen steigern, wir müssen mehr Mädchen dafür interessieren. Wenn man aber sagt, wie kann ich es schaffen, die interessierten Mädchen zu motivieren und dabei zu behalten, dann ist das eine andere Zielrichtung, aber wahrscheinlich eine, die schon einmal ganz viel mehr an Potential

bringen würde.

I.: Ja, das ist ein spannender Gedanke, das hat man jetzt in D [eine Stadt in Nordrhein-Westfalen, Anm. EG] auch gemacht mit so Schnupper-Wochen, dass die da eine ganze Woche an der Uni sind, und im Maschinenbau ist der Anteil auf 15% gestiegen; das ist ja nun wirklich auch ein klassisch männlicher Bereich, Maschinenbau.

Exp.: Die Vorstellung, alle Mädchen sollen sich dafür interessieren, oder alle Jungs sollen Poesie toll finden, liegt so weit von unseren vorherrschenden Geschlechtervorstellungen ab, dass ich denke, das ist erst einmal unrealistisch und erst einmal wäre es besser, man würde die, die Interesse haben, auf beiden Seiten, also auch bei den Jungs, denke ich, die werden übersehen, das immer wieder kehrende Argument der dominanten Jungs. Wenn man mal genau hinguckt, dann sind es einige wenige, die dominant sind und einige wenige, die auffällig sind. Aber alle anderen werden damit in einen Topf geworfen. Und da zu differenzieren und zu gucken, dass eben die, die bisher übersehen werden, eine Chance kriegen, ermutigt werden und dass bei den Mädchen, die schon Interesse haben, nicht zurückgeschreckt werden. Das ist eigentlich schon ein guter Ansatz, ich denke schon.

I.: Also dass Geschlechtergerechtigkeit dann auch, dass die einzelnen Gruppen sozusagen dann nochmals weiter differenziert auch betrachtet und auch das wahrnimmt, dass das mehrfach auch. Mit Connell könnte man das ja schön auch einteilen, wenn man Kategorien braucht, ne?

Exp.: Ja, genau. Und das ist natürlich auch so ein Stückchen das Problem, wenn man auf diese getrennten Angebote setzt, weil: Da macht man sie ja erst mal gleich. Und die Hoffnung dass, wie Bettina Hannover immer argumentiert, wenn man sie nur untereinander hat, dass dann ein breiteres Spektrum kommt, die halte ich für in gewisser Weise trügerisch, weil die Außenperspektive was ist, das sind Jungs, was ist Männlichkeit?, die ist ja nicht weg und die reale Konfrontation ist weg.

I.: Ja, da gibt es inzwischen auch ganz schöne Veröffentlichungen dazu, dass es gerade dadurch wieder, wenn es noch ein Mann leitet, nochmals verstärkt wird sogar, diese klaren Strukturen, die das aufbauen.

Exp.: Ja, also wir haben das ja in dieser Koedukationsuntersuchung, in dieser Aufsatz-Studie, dieses [Titel einer Veröffentlichung, Anm. EG] auch. In der Mädchenschule war das so, dass die Mädchen gesagt haben, die, die dafür waren, was die Minderheit gewesen ist, gesagt haben: Es ist gut, weil das ist ein Schonraum für uns, weil wenn die Jungs dabei wären, dann wären die die Cracks. Also es ist nicht aufgehoben worden diese Vorstellung, die können es ja doch besser als wir. Und in den koedukativen Schulen haben die viel stärker individualisierend argumentiert und haben gesagt: wir sehen doch, dass es gute Jungs und schlechte Jungs und gute Mädchen und schlechte Mädchen gibt.

I.: Die lernen also, zu differenzieren?

Exp.: Ja.

I.: das ist etwas, was ja sicher viel mit familiären Erfahrungen zu tun hat. Es kommt ja auch drauf an, ob ich einen Bruder oder eine Schwester habe und welche Grunderfahrungen jemand hat.

Exp.: Ja klar, aber die Schule hätte ja die Chance, also sie hat ja nun Mädchen und Jungs, hat heterogene Kinder und mit der Heterogenität umzugehen das ist glaube ich ein Aspekt, der bisher in Deutschland total vernachlässigt wurde. Unser ganzes System – und da ist ja nun Baden-Württemberg leider nicht Vorreiter – geht auf Homogenisierung, vermeintliche.

I.: Für den Bereich Sport, wenn Sie an gegenderten Sportunterricht denken, sie haben ja vorhin gesagt, den körperlichen Bereich, den sportlichen Körperbereich, ist es durchaus auch angemessen, auch monoedukativen Unterricht zu machen. Sehen Sie da vielleicht auch Möglichkeiten? Wann macht es Sinn, da Koedukation zu machen? Wann macht es Sinn tatsächlich auch mal zu trennen?

Exp.: Also, das ist ein ziemlich schwieriger Bereich, und ich bin da auch nicht so eingearbeitet. Ich weiß, dass die Bielefelder in der Laborschule sehr viel dazu gemacht haben und erprobt haben und geforscht haben in beiden Richtungen: Sowohl mit getrennten wie auch mit koedukativen Unterricht. Und in dieser [eigenen, Anm. EG] Aufsatz-Studie war Sport das Fach, wo die meiste Zustimmung für Trennung gewesen ist, wo aber auch die vehementesten Gegenpositionen geäußert wurden. Also, es war die Argumentation immer von denen, die gegen getrennten Sport waren, waren die von Seiten der

Mädchen, dass sie geschrieben haben: Dann machen wir nur noch Gymnastik. Dann werden wir festgelegt auf die weibliche Rolle und von Seiten der Jungen, die dagegen waren, die haben gesagt: Dann wird es nur noch hart. Also da setzen sich die Stereotype total durch. Und in so fern müsste man aufpassen, was, wenn man getrennt macht, was macht man da? Und da sind, so weit ich das mitgekriegt habe, ist es ja wohl so, dass man den Jungs wohl Chancen gibt, von diesem Überlegenheitsimperativ wegkommen zu müssen also auch Ängste eingestehen zu können, was ich ganz wichtig fände. Aber wenn man das irgendwie vorbereitet hat im koedukativen Unterricht, können sie das da vielleicht auch. Ich würde da immer noch drauf hoffen, dass... und es gibt ja auch Jungs, die das zugeben können. Und bei Mädchen auch, dass sie sich was zutrauen, z.B. so Klettersachen zu machen und so. Also ich könnte mir vorstellen, dass wenn man ein sehr differenziertes Sportangebot hat, was man, also eine Vielfalt an Angeboten, und auch eine Vielfalt an Erprobung dieser Angebote, sowohl koedukativ wie mal getrennt, oder auch binnendifferenziert, also ich kann mir auch vorstellen, dass bei einer stärkeren Sicht auf binnendifferenzierte, die häufig ja monoedukativ laufen, man auch da schon eine ganze Menge erreichen könnte.

I.: Ja, sie sagten gerade, Baden-Württemberg sei nicht so der Vorreiter. Ich habe hier mal mitgebracht [...] Auszüge aus [dem baden-württembergischen Erziehungs- und Bildungsplan, 1994, Anm. EG], da stehen die Vorschriften für Lehrerinnen und Lehrer drin. Wie kann man angesichts solcher Formulierungen als Lehrer(in), die vielleicht auch schon jahrelang in der Schule ist, dazu kommen, sich über das Thema Geschlecht, soziales Geschlecht, wie kann das Thema thematisiert werden?

Exp.: Also ich meine, wenn sie so was lesen, dann wäre ja die naheliegendste Frage: warum halten wir eigentlich am Jahrgangsprinzip fest? Weil, unabhängig von der Frage: Ist die Trennlinie wirklich zwischen Jungen und Mädchen so deutlich? Bin ich mir nicht so sicher, es scheint tendenziell so zu sein. Aber es gibt auch weiter entwickelte Jungs und wenig entwickelte Mädchen. Das ist ja eine Form von Heterogenität die wir mit dem Jahrgangsprinzip wieder homogen machen oder vermeintlich homogen, es stimmt ja nicht, weil mit den Zurückgestellten oder mit denen, die springen dürfen hat man ja ein Stückchen der Heterogenität, aber man zwingt sie quasi unter die Homogenität und so Möglichkeiten, wie sie mit der Schuleingangsprüfung z.B. in Hessen erprobt werden, dass man sagt, es gibt, die erstreckt sich über drei Jahre, es gibt individuelle Zeiten, die man nutzen kann, es gibt so eine Mischung aus Erhalt von Gruppen, was wirklich auch immer noch ganz wichtig ist, aber nicht dieses starre: man geht weiter und einzelne fallen raus dabei. Also wenn immer ein Teil der Gruppe weitergeht, hat man immer noch die Bezüge erhalten und wirklich etikettiert, und wenn man länger braucht, oder wenn man schneller ist oder so irgendetwas. Und das kann ich mir vorstellen, wäre eine sehr gute Möglichkeit, und ich würde sie nicht in erster Linie auf Mädchen und Jungen anlegen, aber natürlich gucken, hat es dann was mit Geschlecht zu tun? Ist es tatsächlich so, dass die Mädchen schneller was durchlaufen und die Jungen länger brauchen? Liegt das dann wieder möglicherweise an der Art meines Unterrichts?

I.: Was mir so aufgefallen ist an diesen Formulierungen [im vorgelegten Auszug aus dem baden-württembergischen Erziehungs- und Bildungsplan 1994, Anm. EG], ist z.B. dieses „körperlich und seelisch“, das wird immer zusammen genommen. Das verweist auf diese Geschichten mit Sex und Gender, die dann natürlich wieder zusammen bringt. Also, das sind...

Exp.: ...das sind wahrscheinlich so entwicklungspsychologische Vorstellungen, die eher überholt sind. Wann ist es, von 1994? Die schreiben so was immer fort.

I.: Momentan werden sie [die baden-württembergischen Erziehungs- und Bildungspläne, 1994, Anm. EG] wieder novelliert, also zum Schuljahr 2004/05 sollen jetzt die neuen Bildungspläne für alle Sekundarschularten und die Grundschule rauskommen in Baden-Württemberg, aber klar...

Exp.: Also, körperlich sind die sicherlich unterschiedlich, z. T. Jungen und Mädchen, auf jeden Fall individuell, und mit der körperlichen Entwicklung gehen natürlich andere Gender-Prozesse einher, also wenn ein Mädchen erkennbar, oder ein Junge erkennbar in den Stimmbruch kommt, Bartwuchs hat oder so etwas, dann greifen andere Mechanismen unseres Umgehens miteinander. Und von daher hat das, was hier als seelisch bezeichnet wird, hat sicherlich eine Komponente. Die Frage, wie verorte ich mich dann in dem Gender-System spielt dabei eine Rolle, das sollte man nicht außer Acht lassen. Von daher hat es, ist es nicht ganz falsch. Aber so die Koppelung etwas da dran, dass das auch was mit Leistungsfähigkeit zu tun hat, also dass, da bin ich skeptisch.

I.: Ja, das steht ja dann auch hier, „Fachliche und methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten sind unterschiedlich ausgeprägt“, aber da wollen wir ja gerade gegen wirken.

Exp.: Also das, denke ich, stimmt nur soweit wir da nicht den Stereotypen entgegenwirken. Also denen, dass Mädchen nicht als die Cracks dastehen dürfen, dass Mädchen möglichst nicht die Jungs überflügeln sollten oder so etwas. Solange das gesellschaftlich gilt, hat das die Konsequenzen, sind sie unterschiedlich ausgeprägt, aber (?)

I.: Die Frage ist die Henne vor dem Ei ist da schon zu stellen, nicht? Wenn das die Grundlagen sind, für das tägliche Arbeiten, nicht? Ja, welche Darstellungsmedien – ich möchte jetzt nochmals auf ihre ethnographischen Forschungen zu sprechen kommen – für unterschiedliche Männlichkeiten, also Connell hat ja nun wirklich für erwachsene Männer in der Organisationsforschung sein Modell entwickelt, und ich habe mich dann so gefragt, ob es vielleicht so ist, dass Jungs schon in der Schule so dieses Komplizenhafte bzw. diese ganzen Strukturen da aufbauen oder ist es mehr was, was Erwachsene dann erst machen und Jungs erst mal nicht?

Exp.: Nein, soweit, der J. B. [ein Mitarbeiter der Expertin, Anm. EG], der nachher auch den Eingangsvortrag hält und der ja auch einen Workshop macht, der arbeitet ja genau an dieser Frage. Und arbeitet auch mit den Connell'schen Kategorien und versucht die zu verbinden so mit Bourdieu – also was ist eigentlich der soziale Gewinn oder der symbolische Gewinn, den die Jungs daraus ziehen, aus den unterschiedlichen Männlichkeitskonstruktionen? Und da kann man wohl schon sagen, dass sich diese Form, also hegemoniale Männlichkeit, marginalisierte und komplizenhafte findet. Und dass die komplizenhafte wohl die bedeutsamste dabei ist, wie sie es ja auch in der Gesellschaft insgesamt ist. Und er arbeitet halt an der Frage, welche Chancen gibt es eigentlich, dass Jungs da was anderes entwickeln?

I.: Die subordinierte Männlichkeit, gibt es die auch schon bei den Jungs? Also Connell sagt ja, die wird durch die schwulen Männer verkörpert.

Exp.: Könnte ich jetzt so nicht beantworten. Weil mir würde kein Beispiel einfallen. Nun habe ich da nicht so genau nach gesucht, da müssen Sie den Jürgen vielleicht mal fragen.

I.: Also mir fällt dazu ein, ich bin selber Hauptschullehrerin, dieser Satz: Ich bin doch nicht schwul, also der fällt ja 10.000 Mal an so einem Vormittag. Dass das genau damit zu tun haben könnte: Ich bin doch nicht subordiniert, also ich gehöre dazu, egal ob jetzt marginalisiert, komplizenhaft oder ganz oben. Aber ich bin nicht schwul, also ich.

Exp.: Also das spielt auch im Gymnasium eine Rolle, zumindest in den siebten noch in den achten Jahrgängen, so, wie wir das beobachtet haben. Danach eher nicht mehr. Wenn solche [Schwule und Lesben, Anm. EG] in der Klasse sind und akzeptiert sind, man sie quasi kennen lernt damit, dass dann das Argument plötzlich wegfällt. Aber erst einmal ist es vorhanden und wird durchaus benutzt von den Jungs.

I.: Ich kenne das auch aus meiner Arbeit, dass die Jungen sich da immer abgrenzen. Also schwul sein ist das allerschlimmste, was einem passieren kann. Obwohl sie sich auch gekappelt haben und sich auch zwischen die Beine gegenseitig greifen und alles, aber sobald es konnotiert wird mit: Du bist schwul, heißt es: Ich bin nicht schwul. Also damit kann man auch einen Jungen beleidigen, das ist mir so aufgefallen.

Exp.: Also da ist die Hauptschule wahrscheinlich noch ein härteres Feld.

I.: Ja, ja klar, da fängt das in der sechsten Klasse spätestens an und das geht durch bis neun, da können die nicht differenzieren, oder man kann da auch als Lehrerin nicht mehr sagen das ist in sieben und acht, wo die Pubertät am meisten tobt, sozusagen. Wie können den Lehrerinnen und Lehrer vielleicht abschließend überzeugt werden davon, dass Jungenarbeit wichtig ist, jetzt vielleicht auch außerhalb von diesen Leistungsgeschichten mit Pisa, mit Lesekompetenz stärken und so weiter, gäbe es da noch andere, jetzt vielleicht auch gerade an diesen Männlichkeitsvorstellungen zu arbeiten? Und müssen es immer Lehrer sein, die das tun?

Exp.: Das ist eine super schwierige Frage. Also so unter diesem Aspekt von moralischem Anspruch: Es sollten die Lehrer sein! Würde ich das nicht sagen. Also ich fände es auch nicht vernünftig zu sagen: Wir Frauen wollen nicht alles machen. Sondern ich denke, wenn man Lehrerin ist, dann ist man

verantwortlich für beide Geschlechter, die man in der Klasse hat. Eine andere Frage ist, wie weit es Lehrerinnen gelingt, mit den Jungen gerade zu solchen Fragen zu arbeiten, wie Männlichkeitskonstruktionen, das halte ich, denke ich ist extrem anspruchsvoll, weil das nämlich voraussetzen würde, dass sie selber ja reflektiert sowohl was ihre eigene Geschlechterperspektive wie auch was ihre Vorstellungen von Männlichkeit sind. Da haben wir im Projekt eine Reihe von Beispielen drin, wo die Lehrerinnen hier aus so einer Mädchenparteilichkeit heraus also superwidersprüchlich mit den Jungs umgehen. Auf der eine Seite orientieren die sich nach wie vor ganz stark an ihnen und schreiben ihnen auch so zu: die sind an abstrakten Sachen interessiert und wenn man so, also S. W. [eine Mitarbeiterin der Expertin, Anm. EG] wird das so in dem Workshop ansprechen, was diese Widersprüche anbelangt. Aber sie hilft den Jungs glaube ich nicht damit. Also das, ich fände es schon wichtig, dass auch Lehrerinnen sich darum kümmern. Aber wie sie das machen können, scheint mir eine schwierige Frage zu sein.

I.: Eine Möglichkeit habe ich jetzt im Rahmen dieser Interviews kennen gelernt, ist, über das Heldentum mal zu sprechen, also im Grunde genommen das zu thematisieren: Was ist eigentlich für euch ein Held? Woran orientiert ihr euch? Was ist euer Männlichkeitsidol? Das kann man auch gut denke ich – ja sagen wir mal im Deutschunterricht oder in Geschichte, wenn man über irgendeinen Helden spricht, da mal so einen Exkurs machen – also das ließe sich ja auch ganz gut einfädeln.

Exp.: Dann hat man aber wirklich das große Problem, dass man selbst geklärt haben sollte für sich, wie steht man zu Helden und wie weit ist man bereit zu akzeptieren, wenn es Jungen gibt, die anders dazu stehen. Weil genau dieses Problem hatten wir nämlich: Da gibt es ein Protokollbeispiel, wo eine Deutschlehrerin diese Heldenfrage angesprochen hatte und ganz klar vermittelt hat: Wenn ihr das gut findet, dann seid ihr doch daneben! Wenn solche Sachen nicht offen sein können, dann glaube ich, dass die Jungs ganz schnell mauern, und die Mädchen auch. Wenn ihnen vorgeschrieben werden soll, wie sie sind, verständlicherweise.

I.: Da würden wir alle zu machen. Haben Sie, ich bin jetzt sozusagen durch, haben Sie noch Aspekte, die Ihnen im Lauf des Gesprächs eingefallen sind, oder die Sie mir jetzt noch auf den Weg geben könnten?

Exp.: Sie machen eine standardisierte Befragung?

I.: Das wird ein Fragebogen, ja. Also wir werden im Anschluss eine Einzelfallanalyse noch machen, wo wir dann in Schulen reingehen, die wir als positive Beispiele dann untersuchen, also gegenderte Schulen, oder wo man Ansatzpunkte gut finden könnte, um Gender Mainstreaming mit Schulentwicklung dort einzuführen und weiter zu treiben. Aber zunächst wird es standardisiert sein, wo wir dann eben auch diese Zahlen erheben.

Exp.: Also vielleicht nur eines dazu, gerade bei einer standardisierten Befragung müssen Sie ja im Grunde ganz viel vorgeben und das was sie vorgeben hat auch Konsequenzen für: Was kriegen sie überhaupt? Weil vielleicht die anderen Bereiche denen auch nicht ins Blickfeld kommen. Und da so mit drauf zu achten, dass so Aspekte mit reinkommen, die eher das Subtile und das Unspektakuläre betreffen. Weil, wenn Sie so fragen: Wo wird bei Ihnen getrennt? Oder: Wo machen Sie spezielle Angebote für Mädchen oder Jungen? Dann fällt Ihnen der ganze Bereich „Was passiert im koedukativen Unterricht“ raus, nicht? Also, wenn sie mit so „Best Practice“ Beispielen arbeiten, dann wäre es vielleicht gut, irgendwelche Formen auch zu finden, wo im koedukativen Unterricht was passiert ist und wie, vorgeben mit so kleinen Äußerungen oder so etwas und dann zu fragen: Haben Sie über so etwas im Kollegium schon einmal diskutiert? Oder ist bei Ihnen so etwas schon einmal aufgefallen?

I.: So klassische Situationen?

Exp.: Ja, damit so das Spektrum auch verbreitert wird. Weil es gibt ja dieses Buch von der Barbara Koch-Priewe (2002) herausgegeben, Schulentwicklung für eine geschlechtergerechte Schule oder so ähnlich heißt das – ist relativ neu, im letzten Jahr herausgekommen – die hat versucht – die wollte eine Erhebung machen über Schulprogramme und Schulprofilentwicklungen, wo der Geschlechteraspekt eine Rolle spielt. Das ist in gewisser Weise gescheitert als Erhebung und was sie dann gemacht hat, ist dann zusammenzutragen, wovon sie gehört hat, so nach dem Schneeballprinzip. Das sind ganz unterschiedliche Beispiele gekommen. Und sie – so lese ich das jedenfalls – sie reflektiert auch ein Stück das Problem: Was kann man denn überhaupt in den Schulprogrammen unter diesem Aspekt ein

schreiben, ohne der Gefahr zu laufen, wieder Dramatisierung und Festschreibung vorzunehmen?

I.: also diese Reifikationsgefahr? Auf der Ebene?

Exp.: Genau.

I.: Ich danke Ihnen ganz herzlich für das Interview.

#### **Interview Nr. 4: (geschäftsführender) Schulleiter für Realschulen in Baden-Württemberg**

I.: Sind Ihnen denn in Stuttgart Schulen bekannt, wo Geschlechterdemokratie eine Rolle spielt, die vielleicht Schulprogramme entwickeln, wo das eine Rolle spielt oder ähnliches?

Exp.: Ja, also auf Geschlechterdemokratie, zumindest nicht im Bereich der Kollegien, da ist mir – zumindest was die Realschulen angeht, keine Schule bekannt. Es gibt im Bereich des naturwissenschaftlichen Unterrichts solche Überlegungen, aber nicht erst seit heute. Ich denke, da gab es auch schon Forschungen drüber, dass in bestimmten Fächern eine Trennung der Geschlechter ganz sinnvoll ist. Speziell Physik aber auch in ITG [Informationstechnologie, Anm. EG], also die EDV. Ja, also da, da gibt es schon Ansätze. Nur ist das Problem halt, dass das Ressourcen erfordert im Personalbereich, und die sind recht knapp im Moment gerade. Da lassen sich solche eigentlich sinnvollen Lösungen von Unterrichtsstrukturen, also äußeren Unterrichtsstrukturen, ganz schlecht durchführen.

I.: Und wenn Sie jetzt die Ressourcen hätten, würden Sie das dann als sinnvoll erachten in diese Richtung mehr vorzustoßen?

Exp.: Auf jeden Fall, ja, das würde ich als sinnvoll erachten. Wir versuchen es ansatzweise, wenn sowieso Teilungen möglich sind oder notwendig sind, dass wir es dann machen. Also jetzt z.B. ich unterrichte selber die ITG [Informationstechnologie, Anm. EG], und ich unterteile immer, seit wir auch die räumliche Ausstattung dazu [haben], die beiden Gruppen nach Jungen und Mädchen. Das wirkt sich sehr positiv aus.

I.: Und was sagen die Schülerinnen und Schüler selbst zu dieser Aufteilung?

Exp.: Also ich habe den Eindruck, die sind damit sehr zufrieden. Es ist nicht so, dass das kritisiert wird, weil sie sich im Laufe des Tages ja ständig sehen. Das sind exotische Stunden, wo man nach Geschlechtern trennt. Und es gibt andere Bereiche, wo aus ganz anderen Gründen nach Geschlechtern getrennt wird, also wo die selber dann das praktisch wählen. *[Unterbrechung wegen seines Druckers]* Also, Sie haben ja gefragt, ob wir das machen würden, wenn wir die Möglichkeit hätten, ja, dann wäre das auf jeden Fall eine Frage. Es ist auch schon Diskussionspunkt gewesen aufgrund von Hinweisen von den Eltern. Also Eltern von Mädchen, dass eben in manchen Bereichen, also in manchen Unterrichtsfächern die Mädchen sehr stark, also Jungen, die einfach forscher sind, also eher rangehen und auch so ein bisschen ein Vorwissen haben, untergebuttert werden und dadurch Nachteile entstehen. Weil die Mädchen sich, wenn man diese Konkurrenzprozesse wieder stattfinden, wenn insbesondere auch in den 7. und 8.ten Klassen, also in der Pubertät, wenn man die dann da trennt in diesen Fächern, also das sieht doch sehr positiv aus.

I.: Sie lernen dann besser?

Exp.: Sie lernen dann besser, ja. Also es, da hat die Koedukation, dann denke ich auch ihre Grenzen manchmal. Das ist einfach ein geschützter Raum, wo sich die Mädchen dann auch eher was trauen. Also ich sehe das jetzt in ITG [Informationstechnologie, Anm. EG] z.B., da kann man eben dann als Mädchen auch offenbaren, das man etwas nicht verstanden hat oder da noch etwas braucht. Wenn dann die Jungs dabei sitzen und dann, da sind z.T. Computerfreaks, ja, die können das einfach nicht fassen und dann kommen Bemerkungen, so, und dann fragt man nicht mehr nach. Und das ist halt ein nachteiliger Effekt.

I.: Und wie verhalten sich die Jungs, haben Sie da auch Verhaltensunterschiede beobachtet, wenn die getrennt werden von den Mädchen?

Exp.: Also sagen wir mal, dieses sich produzieren müssen vor den Mädchen fällt halt völlig weg, das hat sich damit erledigt. In so fern denke ich, ist das auch leichter, ja. Also, denen fällt auch ein bestimmter Druck weg (lacht), das ist so.

I.: Ja, das denke ich auch. Angenommen Sie hätten die Ressourcen, wir können das ja mal so ein bisschen weiter spielen, was würden Sie denken, wer würde hier in Ihrem Lehrerkollegium Initiativen ergreifen, um Geschlechterdemokratie einzuführen? Was könnten Sie sich vorstellen? Sind es eher Lehrerinnen oder Lehrer und welche Motivation haben oder hätten die dann?

Exp.: Also ich denke, es wären wahrscheinlich eher Lehrerinnen, aber ob des jetzt geschlechterspezifisch darzustellen ist, weiß ich nicht. Weil wir schlicht und ergreifend 2/3 Frauen haben. Und in vielen Bereichen sind es eben Lehrerinnen, die das Fach unterrichten. Also das kann ich jetzt schlecht sagen, ob es daraus resultiert, dass es dann eben irgendwann eine Frau ist, das die sagt wir würden das machen. Aber ja, ich würde schon sagen, es wären mit Sicherheit eher die Lehrerinnen. Weil wir halt auch im Kollegium ausgesprochen aktive Kolleginnen haben, die also auch konzeptionell weiterarbeiten und weiterdenken, und ich denke, diese Geschlechterdemokratie ist ein Punkt. Das ist nicht der Mittelpunkt, aber das ist ein Punkt, der eben da auch eine Rolle spielen würde. Einfach bei der Konzeption von Unterricht und bei der Erstellung eines Methodencurriculums, z.B. ja. Da denke ich, würde es eine Rolle spielen.

I.: Könnte Sie sich auch im Bereich der Personalentwicklung so etwas wie das Einführen der Geschlechterdemokratie vorstellen? Sie haben gesagt, 2/3 Frauen, aber die arbeiten ja Teilzeit. Das hat ja einen Grund, dass die Teilzeit arbeiten, und die Männer ja wahrscheinlich in der Regel eher volle Deputate haben.

Exp.: Nicht unbedingt. Also, es ist so, dass wir auch, das von den Männern, die da sind, eine ganze Reihe haben, die in Teilzeit arbeiten. Also auch das ist jetzt nicht mehr grundsätzlich so, dass ein Mann der alleinige Ernährer ist und das Geld heimbringen muss. Wobei es schon anteilig mehr Männer sind, jetzt in der Relation, die Vollzeit arbeiten als Frauen.

I.: Haben Sie schon einmal Lehrer kennen gelernt, die Elternzeit genommen haben?

Exp.: Nein, habe ich nicht. Ich habe eine Diskussion erlebt, bei Kolleginnen, deren Männer jetzt allerdings nicht im Schuldienst waren, dass der Mann eine Zeit Erziehungsurlaub nimmt. Aber ich denke, dass ist in unserer Gesellschaft doch noch relativ exotisch.

I.: Ja, das ist so. In Hessen sind es ca. 2% Lehrer, die das in Anspruch nehmen. Nur im Lehrerberuf ist es...

Exp.: Ja, das ist ein Beruf, wo man am wenigsten Probleme damit hätte. Aber in dem Kollegium... Ihre ursprüngliche Frage war ja, dass sie da in der Personalentwicklung sich was vorstellen könnten, wobei ich mir nicht vorstellen könnte, wieso, wie soll man weiterentwickeln, ja, es sind Kolleginnen vorwiegend, die aktiv sich betätigen, die auch in der Führungsmannschaft – sage ich jetzt mal – in der Schule drin sind. Also wir haben ein Schulleitungsteam, hier an der Schule, das besteht aus der Konrektorin, und zwei Kolleginnen. Die Frau N. die hier arbeitet [eine Kollegin des Experten, Anm. EG] ist im Führungsteam und eine weitere Kollegin. Und wir arbeiten auch im Team. Ich könnte das alleine nicht bewerkstelligen.

I.: Das finde ich jetzt spannend. Wie hat sich dieses Team rekrutiert? Wie ist die Wahl dieses Team zustande gekommen?

Exp.: Also nicht durch eine demokratische Wahl. Also, das muss man auch sagen, natürlich, ich denke die Sachen sind geregelt, dass wird auch in der Industrie nicht der Fall sein, dass man dort das Führungsteam wählt, ja. Ich bin jetzt in der Schule schon seit elf Jahren, Schulleitung, und in den ersten zwei Jahren war die Konrektorenstelle durch Männer besetzt. Und ich hielt es aber für ausgesprochen wichtig, dass in der Schulleitung eine Frau mit drin ist. Wir haben einfach über 50% Mädchen an der Schule, bei den Kolleginnen sind sehr viele Frauen und ich denke, es gibt einfach auch andere Sichtweisen, z. T., und das bietet eigentlich nur Vorteile. Und von daher habe ich sehr stark darauf gedrungen, dass die Kollegin Konrektorin wurde. Da hat seit vier Jahren der Schulleiter ein bisschen Mitspracherecht bei der Besetzung von Konrektorenstellen. Das war vorher gar nicht der Fall, also da wurde jemand eingesetzt und...

I.: Vom Schulamt?

Exp.: Ja, ja. Das war der erste Ansatz. Und da war aber im Vorfeld schon besprochen mit der Kandidatin, der Frau W., die jetzt Konrektorin ist, zwischen mir und ihr, ob sie damit einverstanden

ist, dass wir da ein Team machen. Das ist ja nicht unbedingt gesagt, dass der stellvertretende Schulleiter das auch möchte. Jetzt war das aber für mich Voraussetzung, und es hat sich so entwickelt, Frau N. hat schon einmal Stellvertretung gemacht, als hier also kein Konrektor da war, also als der Wechsel war, hat sie mal ein Jahr lang das gemacht. Die andere Kollegin, die mit in dem Team ist, hat sich schon einmal beworben, kam dann aber damals nicht zum Zug und ist sehr stark... also es ist so, dass das Team eigentlich von den Stärken her aufgebaut ist. Die Frau K. arbeitet jetzt eher im konzeptionellen Bereich, die ist in Arbeitsgruppen drin, die jetzt .in Bereichen weiterentwickeln, also Unterricht weiterentwickeln, offene Unterrichtsformen oder was auch immer gerade ansteht. Die Frau N. hat ihren Schwerpunkt hier im Verwaltungsbereich in der Schulleitung, ja, Schulverwaltung. Da braucht man jemand, der sehr kompetent ist. Und wir haben eine Schule mit 600 Schülern und 45 Lehrern, also da muss das einfach organisiert sein. Und die Frau W., die ist jetzt sowohl als auch, also, das ist Voraussetzung, dass man an einer solchen Schule eben eine Weiterentwicklung macht, dass die Qualitätssicherung des Unterrichts gewährleistet wird, das ist ein sehr aufwändiges Geschäft, das aber auch nicht spektakulär ist. Also, da kriegt man kein Lob, obwohl das eigentlich das wesentliche ist. *(Unterbrechung, die Kollegin fragt etwas wegen Schülern)*

I.: Sie haben ihr Rektorenteam nach Kompetenzen und Notwendigkeiten zusammengestellt.

Exp.: Ja, das... wie gesagt, das hat sich so entwickelt einfach, da und danach habe ich sie zusammengestellt. Also, es sind Schwerpunkte gesetzt. Wir haben jede Woche eine Teambesprechung, immer freitags, zwei Stunden, gegen Unterrichtsende, und da werden alle aktuellen Dinge sowohl im personellen Bereich als auch im pädagogischen Bereich als auch was die Konzeption angeht, werden da besprochen und festgelegt.

I.: Ist das dann im Grunde genommen die Steuerungsgruppe für Ihre Schulentwicklung auch oder gibt es da noch mal weitere Subgruppen?

Exp.: Ja. Es ist schon die Steuerungsgruppe. Muss man schon sagen. Und dann gibt es natürlich noch Gruppierungen, die sich jetzt mit speziellen Bereichen beschäftigen. Also man kann nicht alles von einer Gruppe aus machen.

I.: Ich habe draußen gesehen, die Streitschlichter, das ist von drei Kolleginnen und ein Kollege.

Exp.: Ja, es ist immer nur die Frage, was man jetzt als Schulentwicklungsprozess betrachtet. Da tu ich mich manchmal bisschen schwer, weil alles Mögliche als Schulentwicklung gesehen wird. Also das Ziel ist für die Schule und die Schüler, die diese Schule besuchen. einen Weg zu finden, wie sie am besten, und das ist das Ziel von Schule, wie sie am besten ihren Platz in der Gesellschaft finden. Das heißt, wir bereiten sie darauf vor, dass wenn sie sich später bewerben oder auf eine weiterführende Schule gehen, die besten Erfolgsaussichten haben. Und dazu ist zunächst einmal qualitativ guter Unterricht vonnöten. Und dafür muss man die Schule weiterentwickeln, also man muss die Unterrichtsformen weiter entwickeln. Die Kollegen tendieren halt dazu, in der Vergangenheit sich zu bewegen. Weil manche Unterrichtsformen, die haben sich halt eingeschliffen und werden als die leichtesten angesehen. Es sind nicht immer die schlechtesten, aber sie passen zu manchen Entwicklungen halt nicht mehr. Und das ist eine sehr langwierige, schwierige Aufgabe der Entwicklung. Und das sehe ich jetzt eigentlich als Schulentwicklung an.

I.: Wäre der Begriff Qualitätsentwicklung vielleicht adäquater? Es geht um Qualität von Unterricht.

Exp.: Ja, es geht in zwei Richtungen. Das eine ist die Qualität von Unterricht und dann soll die Schule sich natürlich ein Profil geben. Wir haben uns ein Profil erarbeitet, die letzten sechs, sieben Jahren, das ist auch bekannt, wird akzeptiert, ist so angenommen, wir haben ein musikalisches Profil, das sehr umfangreich ist.

I.: Haben sie auch ein Schulprogramm dann erstellt? In anderen Bundesländern werden Schulprogramme ja inzwischen eingefordert. Ist ja in Baden-Württemberg noch keine Pflicht, aber wird ja wahrscheinlich kommen, oder?

Exp.: Ja, ja, sicher, das muss kommen. Spätestens wenn 2004/05 der neue Bildungsplan in Kraft tritt, dann muss die Schule sich ein Programm machen. Weil da sind so viele Öffnungen drin, die jede Schule für sich regeln muss, dass es ohne ein Programm nicht mehr geht. Wir haben uns noch kein Schulprogramm erstellt, aber es gibt natürlich für diese Bereiche Konzeptionen. Die sind schon erstellt

worden.

I.: Könnten Sie sich jetzt vorstellen, im Zuge einer Schulprogrammerstellung auch die Geschlechterfrage mit aufzunehmen?

Exp.: Das kann ich mir vorstellen, wenn es für die Schule mit ihren Schülern, die hier sind, als Problem angesehen wird, das man angehen müsste. Dann ja, sonst nicht. Also ich muss ehrlich sagen, ich sehe es im Moment nicht als besonderes Problem.

I.: Bei Ihnen waren es jetzt die Eltern, die da kamen und es angesprochen haben...

Exp.: Ja, und das ist einige Zeit her. Ja, sicher haben wir Problemkinder, sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen, es sind doch relativ wenige in der Gesamtheit. Ich würde das jetzt nicht geschlechterspezifisch sehen. Das kann ich jetzt nicht sagen, weil es sind doch beide Geschlechter, die Probleme haben. Es gibt einen Bereich, wo Mädchen Schwierigkeiten haben, das ist dann, wenn sie aus anderen Kulturkreisen kommen und da eben starken Einschränkungen unterliegen durch das Elternhaus. Das fangen wir aber kaum auf hier in der Schule, da tun wir uns unheimlich schwer.

I.: Ja, das ist klar.

Exp.: Also, sagen wir mal von unserer Schulentwicklung her steht eigentlich jetzt als Ideal, sag ich mal, oder als Vision vor dem Hintergrund, den Hartmut von Hentig gesehen hat, als Lebensraum Schule. Also diese Form von Lebensraum Schule, wo er sagt, es muss das Ziel von Schule sein, dass jeder Schüler, jede Schülerin ihren Platz findet in der Schule und zwar auch in so fern, als dass sie oder er auch Verantwortung übernehmen kann und ernst genommen wird. Also ihren Platz dadurch findet, dass sie einen Teil Verantwortung mit trägt. Und das ist auch das erklärte Ziel bei dieser Entwicklung des musischen Profils: Das sind Handlungsfelder, in denen Kinder und Jugendliche Verantwortung übernehmen können. Wir haben aber auch andere. Wir haben z.B. seit, im dritten Jahr jetzt einen gut funktionierenden Schulsanitätsdienst, wo die Schüler also täglich gewährleisten eine Betreuung, eine erste Hilfe Betreuung. Also alle Fälle, die – und das kommt jeden Tag vor – die hier anlanden, werden an diesen Schulsanitätsdienst weitergegeben. Die haben ein Handy mit im Unterricht, werden von der Sekretärin angerufen und dann gehen die in das Krankenzimmer und betreuen die Schüler. Das ist in so fern super, weil die tatsächlich für sich eine Verantwortung übernommen haben, sie haben das Gefühl, und das ist auch berechtigt, sie werden gebraucht hier, weil wir das auch nicht selber machen, wir geben das generell an sie weiter. Wenn dann, organisatorisch oder von der Verantwortung her etwas gemacht wird, wir müssen die Eltern benachrichtigen, dann kommen die her und sagen, also der müsste jetzt zum Arzt oder der müsste nach Hause gebracht werden. Und dann regeln wir das hier. Aber entsprechend ihrer (lacht) Einschätzung, das ist schon ganz wichtig. Also das denke ich ist Weiterentwicklung, weil im Bereich der Sozialkompetenz, also im Bereich der Methoden- und Fachkompetenz haben wir die Qualitätssicherung des Unterrichts als Ziel und im Bereich der Sozialkompetenz da braucht man neben dem Unterricht, in dem man sicher auch Sozialkompetenzen erwerben kann, aber nicht in dem Umfang, braucht man Handlungsfelder. Und da steht im Hintergrund eben dieser Gedanke des Lebensraums Schule.

I.: Wie viel Jungs, wie viel Mädchen sind in dieser Sanitätsgruppe dabei?

Exp.: Mehr Mädchen. Aber es sind, ich würde sagen, 1/3 Jungs, 2/3 Mädchen.

I.: Und die sind freiwillig gekommen?

Exp.: Also am Anfang war's bei Projekttagen. Also vor ein paar Jahren hatten wir Projekttag und da hat, die A. U. [eine Kollegin, Anm. EG] war das glaube ich, die hat aufgrund von Kontakten Angebote gemacht.

I.: Wie ist denn die Schülerbeteiligung in der SMV [Schüler(innen)mitverwaltung, Anm. EG]? Ich vermute, dass die dann auch entsprechend stark ist. Und wer ich Schülersprecher(in), ein Junge oder ein Mädchen?

Exp.: Schülersprecher ist im Moment gerade ein Junge. Stellvertreter ein Mädchen. War aber bis vor zwei Jahren anders. Also das hat jetzt einfach gewechselt. Das ist denke ich nicht geschlechterspezifisch, sondern da gucken die einfach: wer ist dazu fähig? Das ist ein ausgesprochen schwieriges Feld, die SMV [Schüler(innen)mitverwaltung, Anm. EG]. Weil ich denke, wir Erwachsenen gehen da

von falschen Voraussetzungen aus. Die Schüler sollen da schon praktizieren, was sie eigentlich erst lernen sollen. Und in so fern ist die SMV [Schüler(innen)mitverwaltung, Anm. EG] denke ich auch ein Handlungsfeld, um demokratische Handlungsweisen lernen zu können.

I.: Das heißt, es kann auch mal was schief gehen?

Exp.: Ja. Das dramatischste eigentlich, was schief gehen kann, ist die, das unbeteiligt sein. Sich einfach nicht beteiligen wollen, sich raushalten aus allem. Das ist eigentlich das, was am meisten schief geht und zwar deswegen, weil die Kinder und Jugendlichen die Sache nicht gelernt haben. Und von den Lehrern in aller Regel das auch nicht gefordert wird.

I.: Im Unterricht schon auch nicht?

Exp.: Ja, das ist einfach so, dass der Lehrer sich nicht reinquatschen lassen will, sage ich jetzt mal so, in seine Kompetenzen. Und das müssen Lehrer auch noch lernen. Das ist ein Lernprozess, der auf zwei Seiten sich abspielt. In so fern habe ich das jetzt sehr stark forciert. Wir haben auch seit drei Jahren gleichbleibend Verbindungslehrer. Das war auch noch ein Problem, das wollte dann keiner machen. Jetzt haben wir zwei, eine Kollegin und ein Kollege, die das machen, die betreuen und haben auch in der SMV-Satzung [Satzung der Schüler(innen)mitverwaltung, Anm. EG] das so geregelt, dass der Schülersprecher immer auf zwei Jahre gewählt wird. Das war vorher auch immer ein Problem, dass, da war einfach keine Kontinuität und die SMV ist bei uns fest eingeplant also zu Beginn jeder Tagesordnung in der GLK [Gesamtlehrerkonferenz, Anm. EG] steht als Punkt 1 die SMV [Schüler(innen)mitverwaltung, Anm. EG]. Steht immer dran TOP 1: SMV [Schüler(innen)mitverwaltung, Anm. EG] hat das Wort. Die Schüler werden eingeladen in die GLK [Gesamtlehrerkonferenz, Anm. EG] und ich muss sagen, die [Schüler(innen), Anm. EG] schlagen sich da recht gut. Sie bringen dann ihre Dinge auch ein, erleben auch, dass sie natürlich Fragen ausgesetzt sind, kritischen Fragen wobei ich es jetzt noch nie erlebt habe, also da sind die Kollegen sehr einfühlsam. Dass da etwa Schüler mit seinen Ideen runtergemacht worden wäre. Es wird immer sehr sachlich diskutiert und man versucht schon, und das forcieren ich auch sehr stark, das zarte Pflänzchen dann hochzupäppeln.

I.: Sie sind jetzt so bei der Gremienarbeit gelandet. GLK [Gesamtlehrerkonferenz, Anm. EG], haben Sie da Beobachtungen, ob Initiativen eher von Frauen ausgehen oder von Männern, z.B. die Streitschlichtersache, ist die eher von einer Frau ausgegangen? Und wie werden sie dann jeweils auch anerkannt, gibt es einen Unterschied, ob eine Frau meinetwegen auch mit einem halben Deputat was vorbringt oder ob ein Mann eine Initiative vorbringt? Gibt es da Anerkennungsunterschiede?

Exp.: Das Projekt, dieses Mediationsprojekt, das hat eine Frau, eine Lehrerin eingebracht. Das ist auch anerkannt. Also, ich könnte jetzt nicht sagen, dass da ein Unterschied gemacht wird, ob ein Mann oder eine Frau das einbringt im Kollegium. Ich würde sagen, es wird ein Unterschied gemacht, welcher Mann und welche Frau das einbringt. Und da ist es eigentlich gerade egal, ob das ein Mann oder eine Frau ist, sondern es ist einfach die Frage der Stellung, wie ernst genommen und welche Kompetenzen und welche Autorität hat sich jemand im Laufe der Zeit durch seine Arbeit hier im Kollegium erworben. Und so wird das auch aufgenommen. Wobei ich jetzt auch in keiner Weise den Eindruck habe, dass da irgendwie unterschieden wird, ob das jetzt eine Halbtagesstelle ist, sozusagen, also mit 14 Stunden, weil gerade das sind nun in der Regel Frauen, die 14 Stunden nur unterrichten, und die nehmen eigentlich erstaunlich viel auf sich. Weil wir haben also eine ganze Reihe von 14 Stunden-Lehrerinnen, die Klassenlehrerinnen machen.

I.: Und die das nicht machen müssten?

Exp.: Die das nicht machen müssten, ja. Also ich, zwingen ist ja sowieso schlecht. Aber die von sich aus so engagiert sind, dass sie das auch machen möchten. Und das ist ja schon sehr aufwändig. Also das ist ein erhöhter Zeitaufwand.

I.: Was vermuten Sie, was ist die Motivation, sich das noch zusätzlich, oder das, was nicht sein müsste, aufzuladen?

Exp.: Also ich denke, das ist das Berufsbild, das jemand für sich selber entwickelt hat. Also, ob das jetzt eben eine Frau ist, deren Mann gut verdient, die aber dann zur Schule geht, weil ihr daheim das Dach auf den Kopf fällt, dass sie halt dann da noch 14 Stunden macht, aber ansonsten kein großes Interesse hat an dem Gesamtwerk Schule an dieser Schulgemeinschaft oder ob das jemand ist, der den

Beruf schon auch für sich auch als Berufung sieht und der eine bestimmte Erfüllung haben möchte, und dann wird das selbstverständlich, sich aktiv zu beteiligen am Geschehen.

I.: Jetzt möchte ich noch auf einen ganz anderen Bereich zu sprechen kommen. Das ist der Schulsport. Im Sportunterricht ist ja ab der Klasse 5/6 möglicherweise koedukativ, ab Klasse 7 dann wirklich zu trennen. Wie handhaben Sie das hier, für die Klassen 5/6? Was sind ihre Entscheidungen, ob Sie da mono- oder koedukativ Sportunterricht durchführen?

Exp.: Das ist eigentlich ausschließlich lehrerbezogen.

I.: Das heißt, ob die Lust haben, oder wie?

Exp.: Ja, ob die es wollen. Es ist halt oftmals schon ein Problem für die Lehrer, auch in Klasse 5 oder 6 koedukativ zu unterrichten im Sport. Also, es wird auch nicht so akzeptiert von den Eltern. Dass ein Mann jetzt eben Mädchen da unterrichtet. Umgekehrt ist es kein Problem. Da haben dann zwar die Jungs manchmal Probleme damit, aber das wird jetzt einfach, ich sag jetzt mal gesellschaftlich eher akzeptiert. Und im Moment gerade ist es so, wir haben es so geregelt, das ist aber eher der Not gehorchend so geregelt, wir unterrichten 91 Kinder in Klasse 5 koedukativ und zwar ausschließlich von Lehrerinnen, ...und wie sind die aufgeteilt?... ich weiß nicht, z. T. sind es Jungen und Mädchen getrennt, zum Teil ist es auch koedukativ, das haben die jetzt selber geregelt.

Herr B. – Experte – wendet sich an Frau W., die im Raum ist und fragt nach: „Wie haben die das denn jetzt geregelt? Sind die koedukativ?“ Frau W.: „Ja, die haben vier gemischte Gruppen.“

Exp.: Ja, ja, also da ist es so gerade geregelt. Wir haben im Sportunterricht Klasse 9 und 10 eine Rhythmisierung, da haben wir haben so Trimester eingeführt und die Schülerinnen und Schüler aus Klasse 9 und 10 werden da zwei Stunden die Woche gemeinsam unterrichtet. Das heißt, sie wählen vorher, vor dem Trimester, die Sportart, die sie haben möchten. Das kostet aber auch Ressourcen, weil die Gruppen dann auch kleiner sind. Normalerweise ist die Klassenstärke vorgesehen. Und wir haben dann Sportgruppen mit 16 bis max. 20 Schülern.

I.: Und warum machen Sie es dann, welche Überzeugung steht dahinter, diese Ressourcenfrage auf sich zu nehmen?

Exp.: Weil der Sportunterricht spätestens ab der 9.Klasse für ein Mädchen eigentlich nicht mehr machbar ist, im Regelunterricht. Weil die Mädchen sich an den meisten der Sportarten die da drin stehen im Bildungsplan, die vorgesehen sind, nicht beteiligen. Das heißt, die sind eine Woche krank, die nächste Woche haben sie ihre Periode, und in der dritten Woche haben sie einen verstauchten Zehen oder eine Erkältung und sitzen dann auf der Bank und schauen zu oder sind gar nicht da.

I.: Und konnte durch diese Auflösung und freie Wahl das verbessert werden?

Exp.: Das hat sich wesentlich verbessert, ja. Ich meine, wir haben jetzt noch einzelne Mädchen, die versuchen sich da zurückziehen. Aber das sind in der Regel nur noch einzelne. Seit die jetzt die Sportart wählen können, in die sie reingehen möchten, hat sich das erheblich verbessert.

I.: Haben sie den Überblick, was die Mädchen für Sportarten, vielleicht ein, zwei, wählen tendenziell?

Exp.: Also es ist so, was im Regelunterricht gemacht wird, ist z.B. Gerätturnen. Und das machen die Jugendlichen dann in aller Regel in der breiten Masse eben nicht gern. Das heißt, das wird nicht gewählt. Dann ist es einfach so, dass sich das aufteilt nach Interessen. Wir haben also früher in Klasse 5, 7 und 9 also Schwimmunterricht gehabt, weil das einfach vom Aufbau des Bildungsplanes in Sport so richtig wäre und da hat sich auch wieder das Problem gestellt, die Mädchen insbesondere, konnte man eigentlich, also schon in Klasse 7 gab es große Schwierigkeiten, in Klasse 9 war es dann völlig ausgeschlossen. Konnte man eigentlich nicht mehr unterrichten, wir haben da die größten Probleme bekommen, weil die Eltern das dann auch noch mitdecken, also dann, die brauchen Zeit, um ihre Haare zu fönen, die haben dann ihre Frisur und damit gehen die nicht mehr ins Wasser, weil, das ist ja kaputt hinterher. Und die haben dann die tollsten Ausreden gesucht und von den Eltern, von den Müttern dann insbesondere auch mitgetragen und mitgestützt. Und da haben wir gesagt: das tun wir uns nicht mehr an. Wir haben also diesen Schwimmunterricht nur noch in Klasse 5 und 6. Fertig. Und jetzt, seit wir aber das Trimester haben, diese Rhythmisierung im Sportunterricht haben, bieten wir auch Schwimmen an. Und es kommen jedes Jahr drei Schwimmgruppen zustande. Also auf einmal – und

das ist das typische Beispiel – es gliedert sich halt auf. Ich kann jetzt nicht sagen: Mädchen wählen das oder das. Überhaupt nicht. Also Gerätturnen ist nicht beliebt, obwohl es angeboten wird und sich da auch eine Gruppe findet, die das dann macht.

I.: Wo auch Mädchen dann wieder?

Exp.: Ja. Aber die wollen es halt. Mit dem Schwimmen ist es genau so, ja. Da sind jetzt auch gar nicht wenig Mädchen dabei, aber es sind jetzt die, die wirklich wollen. Und das haben wir in der Leichtathletik, das haben wir im Volleyball, in den großen Spielen, die da angeboten werden, usw.

I.: Das ist ja eine super Lösung.

Exp.: Ich hoffe, wir können sie durchhalten und wie gesagt, die Personalressourcen...

I.: Ich kenne in Weil am Rhein eine Hauptschule, die machen das so, dass die so ein Sportnachmittag anbieten, zwei, drei Nachmittage für jeweils zwei Klassenstufen, und da kommen dann die Schüler und das gibt es dann eben auch Angebote, da werden dann die Tischtennisplatten aufgestellt, da hinten Das Volleyballnetz aufgebaut, und die gucken zu was sie Lust haben zu machen, und machen dann zwei Schulstunden oder drei Schulstunden am Stück diesen Sport jeweils. Und die haben auch sehr gute Erfahrungen gemacht, damit, dass also eine hohe Motivation bei Schülerinnen und Schülern kommt, auch bei männlichen, die Sportart zu betreiben, die ihnen liegt, oder wo sie sagen, ach das möchte ich jetzt mal lernen.

Exp.: Es gibt ja schon eine ganze Reihe von Kindern und Jugendlichen, die aktiv sind. Wir haben so ein ähnliches Angebot im Bereich der offenen Schule. Wir haben dienstags und donnerstags praktisch einen Ganztagesbetrieb hier an der Schule, da ist ein Mittagessensangebot und da haben wir auch über die Mittagszeit weg auch die Sporthalle geöffnet. Da sind Sportlehrer drin, also einmal in der Woche ist ein Diplom-Sportpädagoge vom Jugendhaus, den haben die halt zufällig da, der da drin ist und einmal ist ein Sportlehrer von uns. Und da kommen die Kinder einfach, um sich da auszutoben.

I.: Und das wird angenommen?

Exp.: Ja.

I.: Ja, dann gibt es noch so einen anderen Bereich, in der PISA Studie wurde ja festgestellt, dass Jungs in der Lesekompetenz nachstehen. Also ist die Jungenpädagogik momentan en vogue. Gender Mainstreaming bedeutet ja auch, was für das männliche Geschlecht zu tun. Haben Sie da diese Befunde von der PISA Studie umgesetzt in Ihrer Schule oder bedacht? Haben Sie Jungenpädagogik eingeführt? Oder bedenken Sie so was?

Exp.: Nein.

I.: Gar nichts?

Exp.: Nein! (lachen)

I.: Ja gut (lachen) ist ja eine klare Antwort.

Exp.: Wissen Sie, es ist ja über diese PISA Studie sehr viel geschrieben worden, eigentlich nur aus zweiter Hand. Die PISA Studie ist nicht inhaltlich aufgearbeitet worden an den Schulen in Baden-Württemberg. Das kann man nicht behaupten. Ich wüsste nicht, dass wir irgendwann mal jetzt tatsächlich daraus eine Konsequenz hätten erleben können. So dass man sagt, ja gut, diese und diese Defizite sind es. Die Politik streitet sich gerade darüber, ob man ausschließlich an Brennpunkthauptschulen Ganztagesbetrieb einführt. Das ist ja eines der Ergebnisse aus der PISA Studie, das eben dieser Ganztagsbetrieb sich sehr vorteilhaft auswirkt. Darüber entbrennt dann ein Streit. Baden-Württemberg hat sich dargestellt als – wenn man es jetzt herausnimmt aus der Gesamtstudie, liegen wir ja gar nicht so schlecht, also wir sind nicht ganz am Ende, sondern... ja eben, Ich denke mal, es ist viel geredet worden, aber praktische Konsequenz aus der PISA Studie, also dass da dann wirklich was umgesetzt wird, da habe ich noch erhebliche Zweifel, ob die Politik da wirklich will und wirklich was macht, denn es gab schon in der Vergangenheit ähnliche Ergebnisse, die Konsequenz daraus war halt, dass sich Deutschland über 17 Jahre hinweg an solchen Studien nicht mehr beteiligt hat. So kann man das auch lösen.

I.: Ja, das ist ein Weg, damit umzugehen.

Exp.: Also, ich bin jetzt kein Pessimist, aber direkte Konsequenzen aus der PISA Studie, vielleicht wird ja was umgesetzt. Ich denke, der neue Bildungsplan, den sehe ich sehr positiv, der auf uns zukommt, ab 2004 der bietet uns viel mehr Möglichkeiten und da denke ich, wird es auch einen positiven Effekt geben.

I.: Wird der für die Realschulen auch mit Wahl- und Pflichtmodulen, also ich weiß es für die Hauptschulen, dass da Wahl- und Pflichtmodule erarbeitet werden. Ist das für die Realschule ähnlich angedacht?

Exp.: Es ist zunächst einmal so, dass es Fächerverbünde gibt, dass eine ganze Reihe von Fächern zusammengefasst wird. Das heißt dann naturwissenschaftliches Arbeiten. Und das hat einen ganz anderen Ansatz, weil es einfach eher eine fachübergreifende Denkweise erfordert, auch von den Lehrern und das öffnet schon den Horizont. Das ist schon ganz wesentlich. Es ist nämlich so, dass wir gegenüber den Ländern im hohen Norden, die so gut abgeschnitten haben, haben wir ganz einfach ganz andere Voraussetzungen. Wir haben im Raum Stuttgart ja einen erheblichen Teil an ausländischen Kindern, die es dort nicht gibt, die dort erst in die Regelschule eingeschult werden, wenn sie sprachlich mithalten können. Das ist kein Vorwurf, sondern das ist einfach die Situation, die wir haben, wir müssen damit umgehen und so kann man es insofern nicht direkt vergleichen. Und dann muss man schon sagen, dass die Finnen und die Schweden ganz andere Konzepte haben in Schulen, die sehr personalintensiv sind, so dass der Förderunterricht in der Schule und der ist dort üblich und der wird sehr viel eingesetzt, mit vielen Ressourcen eingesetzt und das Coaching, wenn man sieht, ein Schüler hängt irgendwie nach, dann ist das dort selbstverständlich, dass man dem weiter hilft. Also das er entsprechend Unterricht kriegt und er herausgenommen wird aus der Gruppe also dass er entsprechend Förderunterricht kriegt. Es ist übrigens dort auch die Regel, dass die Kinder ein Musikinstrument lernen müssen. Sie kriegen es gestellt vom Staat und sie kriegen den Unterricht bezahlt. Und wenn ich, also wir haben, wie gesagt ein musikalisches Profil bei uns, wir haben also einen Musikzug eingerichtet. Das haben wir jetzt bis Klasse 8, also jeweils eine von drei, vier Klassen, da lernt jedes Kind ein Instrument. Das machen wir in Kooperation mit der Stuttgarter Musikschule, wo man sich aus manchen Musikinstrumenten jetzt auch zurückziehen muss, weil es die Personalressourcen nicht hat, weil wir Honorarverträge abschließen mussten. Aber wenn ich mir überlege, was das für ein Aufwand ist, das man das hinkriegt, also, ich muss das Geld beschaffen, ich muss mit den Eltern, wo das Interesse dort sehr groß ist, entscheidende Verhandlungen aufnehmen. Ich muss die Verhandlungen führen mit den Honorarkräften. Und es ist ein Riesenaufwand, der da betrieben werden muss, die Instrumente müssen beschafft und gesponsert werden, weil die Eltern das z.T. nicht tragen können und die sind sehr teuer. Da haben wir schon ganz andere Voraussetzungen, als das in den Nordländern der Fall ist. Ich meine, ich glaub Finnland hat von der Schüleranzahl her so viel wie Baden-Württemberg, wenn ich es recht in Erinnerung habe, oder in der Richtung geht es irgendwo. Also die Anzahl der Schüler (?) also da ist einfach mehr vorhanden. Und da kann ich jetzt nichts erkennen, dass es in der Politik jemand gibt, der sagt, wir müssen da mehr Ressourcen reinstecken. Es wird gerade eher gekürzt.

I.: Ein Bereich, in der die Geschlechterfrage ein wirklich großes Thema ist, ist ja die Berufsorientierung. Es gibt empirische Studien, dass Mädchen das nicht ausschöpfen, wofür sie sich interessieren, dass sie nur zwischen zehn bis sieben Berufen wählen, die Jungs hingegen tendieren eher zum Ausschöpfen des gesamten Berufsfeldes. Was tun sie, um Mädchen aber auch Jungs zu fördern im BORS [Berufsorientierung in der Realschule, Anm. EG] Bereich?

Exp.: Gut, da gibt es eine Konzeption. Jetzt abgesehen von der Unterrichtseinheit, die im Bildungsplan vorgesehen ist, gab es bei uns schon vor Jahren ganz erhebliche Diskussionen, bis hin zu einer Podiumsveranstaltung, die hier stattgefunden hat. In Bezug auf die Berufsberatung. Da hat die S. O., das ist die Tochter des Inhabers von der Stuttgarter Zeitung/Nachrichten oder so, also auf jeden Fall, die schreibt immer wieder in der Sonntag Aktuell einen Artikel. Und da ging es um Lehrstellenangebote bzw. das die Firmen z. T. ihre Lehrstellen nicht mehr besetzen können, weil sie nicht genügend qualifizierte Bewerber haben. Und das war in einer Zeit, die wir jetzt wieder haben, nämlich wo die Lehrstellenknappheit war, das hat dann schon zu einem Aufruhr gesorgt, auch in der Elternschaft. Und da hat eine Mutter gleich montags angerufen und gefragt, ob sie bereit wäre zu kommen zur Podiumsdiskussion. Und dann saßen da draußen in der Aula – was weiß ich – so 300 Leute und wir haben diskutiert und daraus hat sich dann entwickelt, weil sehr stark Kritik an der Berufsberatung

geübt wurde, dass die Eltern gesagt haben, wir sind bereit, den Jugendlichen unsere Berufe vorzustellen. Und da haben sich dann in eine Liste eine ganze Reihe von Eltern eingetragen mit den verschiedensten beruflichen Richtungen. Und seither machen wir einen so genannten Berufsinformationstag, das ist jeweils ein Samstag für die neunten Klassen, da stellen Eltern und ehemalige Schüler ihre Berufe vor.

I.: Dadurch bekommen sie ein sehr breites Spektrum.

Exp.: Ein sehr breites Spektrum und es ist vor allem sehr realistisch, sehr anschaulich, sehr schülernah. Weil das sind Eltern und wie gesagt ehemalige Schüler, die da doch sehr nahe dran sind. Die einen, weil sie eben selber auch Kinder haben, und die anderen weil sie vor noch nicht allzu langer Zeit in der Schule waren und vor dem gleichen Problem standen. Und da denke ich, wird das Spektrum dann schon erweitert. Man versucht das, in alle Richtungen zu machen. Diese Studien die es da gibt für das Berufswahlverhalten der Schüler sind ja eigentlich die Voraussetzung auch, warum man diese Berufsorientierung macht in der Realschule. Also das wird ja Schülern jedes Mal vor Augen gehalten. Man fragt einfach anonym ab, also Junge, Mädchen, was willst du denn mal werden? Also soweit sie schon Vorstellungen haben, das ist ja noch recht früh. Und dann kommt man auf diese Berufe die ja doch in der Regel sehr stark orientiert sind, auf eben zehn Berufe. Und das versuchen wir aufzubrechen durch den Berufswahlunterricht. Und einfach den Blick zu weiten auf die Vielzahl der Berufe.

I.: Gut, vielleicht als letzten Punkt, ich weiß nicht, wie viel Zeit Sie haben. Es gibt im Schulgesetz diese Familien- und Geschlechtserziehung, die ja sehr stark auf das biologische Geschlecht abzielt. Zum einen: Welche Richtlinien für die Realschulen liegen vom Kultusministerium vor? Vielleicht können Sie mir die auch mal geben. Und die andere Frage ist: wie setzen Sie das um? Gibt es in diesem Bereich bestimmte Punkte, wo Sie sagen z.B. auch Trennung der Geschlechter? Wie ist das Konzept an Ihrer Schule diesbezüglich?

Exp.: Also die so genannte Geschlechtserziehung, die wurde ja nie als Sexualerziehung bezeichnet in Baden-Württemberg, die war bis vor sechs, acht Jahren ausgesprochen stringent geregelt. Vor dem Hintergrund, dass man gesagt hat, man darf da den Eltern nicht irgendeine Rechte nehmen in Bezug auf die Aufklärung ihrer Kinder. Es war eine sehr große Zurückhaltung. Aufgebrochen wurde das ganze eigentlich durch die Aids-Geschichte. Also als dann diese Aids-Welle drohte, da hat man es – im Grunde der Not gehorchend würde ich sagen – auch zugelassen, dass man über Verhütung und alles mögliche, dass man über Sexualpraktiken sprechen konnte mit entsprechenden Experten, jetzt vom Gesundheitsamt und so weiter. Was eigentlich sonst überhaupt nicht möglich gewesen wäre. Und wir machen das in verschiedener Hinsicht. Ich denke, es geht auch ineinander über, was Geschlechtererziehung angeht, und, z.B. Suchtprävention. Das sind sehr starke Verbindungen vorhanden. Es gibt ja jetzt gerade bei Mädchen sehr starke Tendenzen zu Essstörungen, also zu, ich sage jetzt mal zu Süchten, die jetzt in der Richtung zu sehen sind, weil sie eben geschlechtsspezifisch sind. Wir haben in der Magersucht ausschließlich bei Mädchen, fast ausschließlich, also mir wäre jetzt kein Junge bekannt. Aber Mädchen könnte ich eine ganze Reihe aufzählen. Ich denke, da hängt sehr viel miteinander zusammen und da haben wir auch eine Konzeption inzwischen erarbeitet und da gehen dann auch getrennt die Mädchen in den Mädchen Gesundheitsladen. Zu einer Organisation, die eben speziell sich um die Mädchen kümmert. Und da denke ich, wird sowohl Geschlechtererziehung gemacht als auch eben diese Probleme die da entstehen können, die ja ausgesprochen gravierend sind, die bis hin zum Tod gehen können, werden dort besprochen. Ich denke insofern hat sich das ein bisschen aufgelöst und eigentlich zum Positiven hin.

I.: Diese Richtlinien, können Sie die mir noch geben?

Exp.: Kann ich nachschicken, müsste ich jetzt von der Biologielehrerin raussuchen lassen.

I.: Haben Sie jetzt vielleicht noch Anmerkungen, Dinge, die wir jetzt nicht besprochen haben?

Exp.: Also ich denke, wir sind jetzt auf fast allen Dörfern gewesen. Da fällt mir einfach spontan nichts mehr ein.

I.: Ich danke Ihnen ganz herzlich für das Interview.

**Interview Nr. 5: (geschäftsführender) Schulleiter für Gymnasien in Baden-Württemberg**

I.: Sind Ihnen denn in Stuttgart Schulen bekannt, wo Geschlechterdemokratie oder Gender Mainstreaming eine Rolle spielt?

Exp.: Wenn man unter Geschlechterdemokratie versteht, dass die Gruppe der Mädchen oder der Jungen für sich etwas reklamieren, so verstehe ich Sie, dann denke ich schon, es gibt Beispiele verschiedener Schulen. Beispiele, die von Ihrer Wichtigkeit größer oder auch schwächer sind. Ich gebe ein Beispiel aus meiner Schule: Wir hatten eine Gruppe Mädchen am Anfang des Schuljahres, die wollten eine Mädchen Fußball Arbeitsgemeinschaft haben. Wir haben diese Mädchen Fußball Arbeitsgemeinschaft deswegen eingerichtet. Die [Mädchen, Anm. EG] sagten: „Bitte keine Jungs, weil wir wollen für uns kicken.“ Es gibt sicher andere Bereiche immer wieder, das ist eine Diskussion, die Frage der getrennten Unterrichtsstunden, geschlechtsgetrennten Unterrichtsstunden in den Naturwissenschaften, weil diese aus der Tradition eine gewisse männliche Besetzung haben in der Wertigkeit und bestimmte männliche Haltungen weiter transportieren, über Lehrer usw. Das ist auch immer wieder ein Thema, wobei ich im Moment einen Wechsel sehe von der mädchenorientierten Thematik zu der jungenorientierten Thematik. Also das heißt wir sind jetzt im Moment in einer Situation, wo gefragt wird: Wo sind eigentlich Jungen benachteiligt? Und nicht Mädchen. Ich runde es damit ab: Vor allem entscheidend ist die Frage in einem Gymnasium wo die Mädchen im Schnitt – an den Noten gemessen – die besseren Schülerinnen sind, bessere Leistungen im Schnitt bringen. Wir haben inzwischen mehr Mädchen als Jungs. Im Übrigen auch im ersten Semester in diesem Jahr in der Bundesrepublik mehr Studentinnen als Studenten.

I.: In wie fern rückt die Jungenpädagogik bei Ihnen in den Blick, welche Überlegungen gibt es, die Jungenpädagogik einzubeziehen? Die PISA Studie z.B. hat ja die Lesekompetenz der Jungs, das ist ja vielleicht am Gymnasium nicht ganz so krass, aber vielleicht auch tendenziell da.

Exp.: Auf die konkrete Ebene ist es noch nicht runter gebrochen oder runterdeduziert, würde ich sagen. Aber die Überlegungen sind schon da. Wenn Sie Klassen sehen, wo Jungs schweigende Mitglieder sind und die Mädchen vor allem reden. Also das ist auch sprachspezifisch, nehmen wir das Fach Deutsch, da wäre schon zu überlegen, ob wir nicht bestimmte Förderphasen brauchen für die schweigenden Jungs, um ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit beispielsweise zu fördern. Die Überlegungen sind da. Es sind noch keine Umsetzungsbeispiele vorhanden. Aber so erste Überlegungen und Gedanken sind da da.

I.: Das Ziel Geschlechterdemokratie, was ja verbunden ist mit dem Gender Mainstreaming, sehen Sie, ob das relevant ist, wenn man jetzt z.B. die gesamte Schule anschaut. Sie haben ja jetzt bisher über Unterricht gesprochen, Schule ist ja mehr wie Unterricht. Wo würden Sie da noch weitere Ansatzpunkte sehen, um Gender Mainstreaming oder Geschlechterdemokratie einbringen zu können?

Exp.: Also Sie gehen ja jetzt vielleicht so auf die demokratisch-politische Ebene in der Schule schon drauf. Ich will mal eine Zwischendecke einbauen. Die Schulgemeinschaft lebt in hohem Maße von den außerunterrichtlichen Veranstaltungen. Bspw. bei uns, wie an anderen Gymnasien auch, von einem riesengroßen Chor. Die Verhältnisse sind: 130 Jugendliche singen im Chor von knapp 700 Schülern. Das ist viel. Dann gibt es noch zwei Orchester und Theater Arbeitsgemeinschaften und so. Das sind ganz, ganz wichtige, gemeinschaftsfördernde Institutionen, und dort spielen – sagen wir – Geschlechter im Orchester weniger eine Rolle, im Chor vielleicht etwas stärkere Rolle, weil dort Männlichkeit und Weiblichkeit sich in Stimmen darstellt, die Geigen sind nicht männlich, aber man hat natürlich weibliche und männliche Stimmen im Chor. Und im Chor spüren wir schon, dass das Einüben des Miteinanders der Geschlechter ganz wichtig ist, dass aber Mädchen und Jungs oft andere Interessen haben. Auch wenn es um Auftritte geht. Deswegen gibt es einen Chor-Rat, also Schülerinnen und Schüler, die einen Rat bilden, ich weiß jetzt nicht die genaue Zahl, aber ich gehe davon aus, das ist fast paritätisch besetzt, etwas mehr Mädchen als Jungs, und die bestimmen mit. Die bestimmen mit, was gesungen wird, die bestimmen mit, wo aufgetreten wird, und die bestimmen mit, was anschließend geschieht. So dass es nie von einer Gruppe entschieden werden kann, in wie weit geschlechterspezifische Dinge hier eine Rolle spielen, kann ich jetzt so konkret nicht sagen, aber ich gehe davon aus, dass sie eine Rolle spielen. Die Mädchen haben oft andere Interessen. Gerade was Inhalte angeht, auch Gesangsinhalte. Oder was Freizeitgestaltung angeht, als Jungs.

I.: Können Sie da ein Beispiel nenne, was wäre ein typisches Mädchen, was wäre ein typisches Jungen?

Exp.: Ich will das nicht typologisch sagen, weil ich selber ein Anhänger dieser Animus-Anima-Diskussion bin. In jedem Mann steckt auch eine Frau und umgekehrt. Insofern sollten wir in der Intention des Redens immer das Gemeinsame sehen – meine ich – sie nicht auseinanderdividieren. Aber das ist klar: Wenn wir mit dem Chor in unsere Partnerstadt nach Frankreich fahren, dann ist schon die Überlegung, wer will am Samstag das Fußballspiel sehen, das dort stattfindet und wer will in die Bücherei und so weiter. Das sind natürlich getrennte Dinge. Aber wir wollen dann auch gemeinschaftlich was überlegen und das muss dann auch gemeinschaftlich organisiert werden.

I.: Vielleicht können wir nochmals auf dieser Schülerebene bleiben. Die Schüler(innen)mitverwaltung ist ja auch so eine strukturelle Ebene an Schulen. Wie sehen Sie da die Jungen- und Mädchenbeteiligung? Wer ist Schulsprecher bei Ihnen, sind es eher die Jungs, sind es eher die Mädchen, die dann auch an die Front gehen, sozusagen?

Exp.: Schulsprecherin, ich habe es jetzt schon gesagt, die Schule wird von Schülerinnen vertreten auf dieser Ebene, Stellvertreter ist ein Junge. Die nächste hierarchisch orientierte Tätigkeit macht wieder eine junge Frau. In den letzten Jahren waren es immer wieder Mädchen, die da nach vorne gegangen sind. Das ist eine Entwicklung, die wir jetzt aber schon längere Zeit erfahren. Das da auch zwischen Mädchen und Jungen, es gibt zwischen Mädchen und Jungen bei den Klassensprecherwahlen, je weiter sie runterkommen in die Klasse 5, Gymnasien beginnen ja ab Klasse 5, je weiter Sie runterkommen, desto stärker wird die Auseinandersetzung zwischen Jungen und Mädchen bei den Wahlen zum Klassensprecher. Da wird sehr stark darauf geguckt, dass ein Junge und ein Mädchen. Und jetzt: Wer wird erster Klassensprecher, wenn da mehr Mädchen drin sind, ein Mädchen. Und da achten die sehr genau drauf. Wir haben jetzt eine Wahl, wenn ich das Beispiel nennen darf, aus einer 7. Klasse, da hat sich die Mädchengruppe beschwert, dass der Junge zu wenig arbeitet als stellvertretender Klassensprecher, und hat jetzt durchgesetzt mit den Stimmen der Jungs, dass die Stellvertretung auch von einem Mädchen gemacht wird.

I.: Das heißt, da sind jetzt zwei Mädchen drin?

Exp.: Ja, da sind jetzt zwei Mädchen drin, die Jungs sind nicht vertreten. Und das ist bei denen ein Thema. Das ist ein Thema. Und es wurde entschieden, nicht auf der Ebene „Kerle/Weiber“, es ist so die Sprache, die dann kommt, sondern es wurde entschieden auf der funktionalen Ebene der Tätigkeit. Der hat einfach zu wenig getan.

I.: Kompetenzen spielen da eine Rolle?

Exp.: Kompetenzen, ja. Und das in der siebten Klasse. Das ist interessant.

I.: Ja. Dann haben Sie jetzt schon die etwas größere Ebene angesprochen, die Frage ist ja immer noch, welchen Stellenwert sprechen Sie der Geschlechterdemokratie zu, und wenn man jetzt mal so eine große Ebene um Schule zieht, wie würden Sie das diesbezüglich beurteilen? Gesellschaftlich, politisch?

Exp.: Ich gehe nochmals ein Stück runter, weil es ist so schnell abstrakt politisch was gesagt, was nachher keine Inhalte hat. Ich sage mal, wir haben einen Mädchengesundheitsladen, wir arbeiten mit dem zusammen, es gibt jedes Jahr für eine Klassenstufe ein Gewaltpräventionsprogramm für Mädchen, wir machen einen Gewaltpräventionstag dieses Jahr im Frühjahr und da wird ein großer Block für Mädchen reserviert sein. Ich glaube, das ist eine wichtige Geschichte. Dann gibt es Programme der Universitäten. Hier auch in Stuttgart, vor allem in den technischen Fächern zur Gewinnung von jungen Frauen, Studentinnen. Und wir machen diese Programme mit, das Hineinschnuppern in die Ingenieurwissenschaften. Mädchenorientierte Veranstaltungen halte ich auch persönlich für äußerst wichtig. Dass Vorurteile, wie wir sie vorher angesprochen haben, abgebaut werden. Dass Vorurteile runtergehen und zwar nicht in dem Sinne, dass Mädchen – sagt jetzt ein Mann – dass Mädchen nur zu Übermännern werden sollen, sondern dass sie ihren Zugang finden und [meint sich selbst, Anm. EG] auch da wird mitgearbeitet. Also in so fern gibt es schon ganz konkrete Maßnahmen und Angebote, die sich auf ein Geschlecht jetzt mal konzentrieren. Wie man das in der demokratischen Sicht sieht? Nun, Demokratie ist zunächst einmal eine Veranstaltung auch von Zahlen. Es gibt mehr Frauen als Männer in der Bundesrepublik Deutschland. Die Frage ist, wie stark können wir Mädchen und Schülerinnen hier in der Schule, das ist unsere Aufgabe, unser Aufgabenfeld, bewegen, politisch tätig zu sein? Wenn wir jetzt auf die politische Ebene gehen und da stellen wir fest, dass die ganze Generation im

Moment weniger interessiert ist an politischen Themen. Und dass die Aufspaltung in männliche und weibliche Unternehmungen vielleicht da noch gar nicht so angesagt ist. Im Moment ist angesagt, diese Jugend politischer zu machen. Ihr gesellschaftliches und politisches Engagement zu wecken und zu stärken. Das gibt es hier übrigens, wir haben hier mitgemacht an den Juniorwahlen, ich weiß nicht, ob Sie das Programm kennen? Es war sehr interessant, das zu sehen. Und auch bei diesem Programm bei den Juniorwahlen, das ein Kollege, ein Gemeinschaftskunde Lehrer organisiert hat, das Fernsehen war da usw., waren mehr Mädchen beteiligt als Jungen.

I.: Das ist eine Sache, bei der die Landeszentrale für politische Bildung [Baden-Württemberg, Anm. EG], auch mit dem Jugendrat etc. mitmacht?

Exp.: Ganz genau. Also man hat einfach ein paar Tage vor der Landtags- bzw. Bundestagswahl die Wahl hier an der Schule durchgeführt, nach den Regeln der Wahl, das wurde insgesamt vorbereitet, wir hatten Gespräche mit Abgeordneten usw. Das war eine interessante Geschichte.

I.: Eine Möglichkeit, diese Geschlechterdemokratie einzuführen oder stärker in Schulen rein zu bringen ist, das ganze mit dem Themenkomplex Schulentwicklung zu koppeln.

Exp.: Da müssen Sie den Begriff Schulentwicklung aus Ihrer Sicht definieren.

I.: Für mich besteht Schulentwicklung aus drei Feldern: Das einen haben wir jetzt schon besprochen, das ist Unterrichtsentwicklung, also auch außerunterrichtliche Entwicklung, Personal- und Organisationsentwicklung. Da könnten wir jetzt bei der Personalentwicklung anfangen.

Exp.: Das würde ich auch sagen. Also Personalentwicklung, die auf unserer Ebene beginnt, wir beginnen ja mit den Kolleginnen und Kollegen, die wir bekommen (?). Wenn sie die Ebene der zentralen Personalentwicklung angehen, die Oberschulämter, das Ministerium, das ist ein anderer Blick. Grundsätzlich können wir sagen, dass die Feminisierung im Schulwesen fortschreitet. Die Feminisierung im Grund- und Hauptschulbereich, vor allem im Grundschulbereich ist weit fortgeschritten, über 90% in verschiedenen Schulen. Im Gymnasium schreitet sie jetzt auch weiter fort, wir haben jetzt über 50% dieses Jahr überschritten. Wir haben mehr Frauen als Männer zum ersten Mal in diesem Schuljahr. Und das schreitet fort. Das hat auch damit zu tun, dass Frauen das Angebot der Teilzeitarbeit, das ja der öffentliche Dienst denke ich vorbildlich macht, was wie gesagt (?), dass die Frauen das natürlich eher annehmen als Männer und dass dadurch die Zahl größer wird. Aber wenn Sie die Studentenzahlen angucken, wenn Sie die Lehramtsstudierenden, wenn Sie die Zahlen der Referendarinnen und Referendare angucken, dann haben Sie in manchen Fächern keinen Mann mehr. Wir haben dieses Jahr bspw. ein Seminar in Stuttgart, im Fach Französisch, Romanistik, einen Mann (?).

I.: Wie ist das bei Ihnen im Kollegium? Sind da auch die Frauen eher die Teilzeit arbeiten und die Männer, die ein volles Deputat arbeiten?

Exp.: Ja, ja. Das kann man sagen, ja. Sie sagen ja eher, das ist alles relativ. Es gibt auch Männer, die haben Teilzeit, und es gibt Frauen, die haben voll, aber es gibt mehr Frauen, die Teilzeit arbeiten als Männer, wobei die Teilzeitarbeit insgesamt auch zunimmt, landesweit, an dem Gymnasien zunimmt. Wir haben von 62 Lehrerinnen und Lehrern haben wir 43, die Teilzeit haben. Da sehen Sie den (?) und das nimmt im Moment deswegen zu, weil das Land ja die jungen Lehrer einstellt nicht mit vollem Deputat, sondern mit 18 Stunden statt 24, bezogen auf das Gymnasium, und viele dann auch dabei bleiben oder nur zögerlich erhöhen. Weil eine Lehrerin oder ein Lehrer auch mit 18 Stunden voll beschäftigt ist, sein kann.

I.: Gut zu tun hat, ich weiß. Nichts desto trotz gibt es ja Gremienarbeit, die auch die Teilzeitkräfte mittragen müssen, in einer Gesamtlehrerkonferenz ist ja Präsenzpflicht usw.

Exp.: Müssen und können und dürfen – also die Modalverben bestimmen unser Verhältnis zur Welt...

I.: Also, auf jeden Fall sind alle Lehrer bei der Gesamtlehrerkonferenz da. Wie ist das mit den Initiativen, die da ergriffen werden? Haben Sie da Beobachtungen, dass bspw. eine Teilzeitkraft sich da eher zurückhält, und jemand mit vollem Deputat mehr Initiativen ergreift? Gibt es da irgendwelche Tendenzen und auch zwischen Männern und Frauen?

Exp.: Nein, also ich steige jetzt immer wieder zuerst runter auf die Stufen und gehe dann hoch, Sie helfen mir dabei. Wir haben eine Frauenvertreterin, die Institution kennen Sie, die ist beteiligt, auch an

Sitzungen, wo wir rechtlich jetzt keine Notwendigkeit haben müssten, sie zu beteiligen. Also auch in Schulleitersitzungen, in Gremium, oder bei Einstellungen von Kolleginnen und Kollegen, dann wird sie beteiligt, wenn die Einzustellende es wünscht. Wir versuchen das, gleich zu machen: Personalrat und Frauenvertretung, an einem Tisch zu sitzen. Dass diese Aspekte mit hereinkommen. Ich sehe keinen großen Unterschied was die Initiativen in Gremien angeht zwischen Vollzeitbeschäftigten und Teilzeitbeschäftigten. Ich glaube, dass die Teilzeitbeschäftigten Frauen und Männer, aber jetzt eben Frauen, weil sie mehr sind, sich in gleicher Weise für das Leben des Gesamtsystems Schule engagieren wie die anderen auch. Das mindert jetzt die Leistung der Vollzeitbeschäftigten jetzt nicht ab. Ihre besondere und wichtige Leistung ist – auch der Verwaltung gegenüber – ist, dass sie häufig ansprechbar sind. Das Problem der Teilzeitarbeit ist, aus Sicht der Verwaltung, ein Problem der Kommunikation. Das muss man lösen, das kann man auch lösen. Das kann man auch, wenn man sich vorstellt, dass die Lehrerarbeitszeit mal anders geordnet wird, was ich mir vorstelle, und dass wir Lehrerarbeitszeit mal wieder neu definieren, was ich mir auch vorstelle (?). Das lässt sich regeln. Nochmals, was die Initiativen angeht, was das Engagement auch angeht, bei besonderen Veranstaltungen, die von allen getragen werden müssen, sehe ich keinen Unterschied. Selbstverständlich versuchen wir die Teilzeitbeschäftigten, nach Wunsch auf jeden Fall, aber auch grundsätzlich, so gut wir es können, etwas zurückzunehmen in der zeitlichen Belastung. Aber wir machen uns nichts vor, wer halt einen halben Lehrauftrag hat, hat nicht nur halb so viel zu arbeiten.

I.: Und was ist mit der Anerkennung von Initiativen? Wenn jetzt in einer Gesamtlehrerkonferenz ein Mann etwas vorbringt oder eine Frau, wird da ein Unterschied gemacht aufgrund der Geschlechterzugehörigkeit?

Exp.: Den Eindruck habe ich nicht.

I.: Wo gibt es dann Anerkennungsunterschiede, die es ja sicher gibt, wenn Menschen zusammenkommen?

Exp.: Anerkennungsprofile entstehen durch die sozialen Rollen, die sich einspielen, im Kollegium einspielen. Diese sozialen Rollen mögen teilweise einen geschlechtsorientierten Akzent haben, sie müssen es aber nicht. Ich sehe Anerkennungen oder Ablehnungen weniger sagen wir mal auf dem Hintergrund dieser geschlechtsorientierten Aspekte, beim einen oder anderen vielleicht. Aber das würde ich nicht mehr als signifikant bezeichnen. Das ist vorbei. Das war schon einmal.

I.: Wie war das dann?

Exp.: Also, ich bin jetzt wohl schon alt, aber so alt dann auch wieder nicht, dass ich das sagen kann [der Proband ist ca. 50 Jahre alt, Anm. EG]. Wenn Sie zurückgehen auf die Schulgeschichte, dann ist es eben so, dass im Gymnasium das ewige Fräulein, dass das der unbeliebte (?) Lehrer war und damit wurde eine soziale Rolle bereits in die Schule implantiert. Diese Zeiten sind vorbei.

I.: Das gilt auch für homosexuelle Lehrerinnen und Lehrer? Das ist ja im Lehrerberuf durchaus gang und gäbe, dass so ein bis zwei homosexuelle Lehrerinnen und Lehrer im Kollegium sind.

Exp.: Das ist richtig.

I.: Wie ist es da mit der Anerkennung?

Exp.: Erst kommt es mal darauf an, wer davon weiß und ob man sich – wie man heute so schön sagt – outet. Und da sehe ich die Tendenz, dass die homosexuellen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich eher zu erkennen geben als früher. Dass man eher weiß, wer ist nun sexuell auf welcher Seite, wie sieht er sich selbst (?) sexuell, das ist eher bekannt. Die Zahl, von denen man es weiß ist vielleicht zu gering, um sagen zu können, werden die jetzt grundsätzlich mehr anerkannt oder nicht? Also von denen ich weiß, mit denen ich zusammen bin, habe ich nicht den Eindruck, dass das eine Rolle spielt. Wiewohl, und jetzt kommt eben der wichtige Punkt, die Frage ist nicht die Rolle im Kollegium, sondern die Frage ist, wie weit wissen das die Schülerinnen und Schüler? Das ist eine Frage und [ist] eine Problemstellung, wo nun Eltern auch mit hereinkommen, und gesellschaftliche Vorurteile mit hereinspielen, die ganz entscheidend sind. Ich glaube, dass die Kollegien, wie sie sich entwickelt haben in den Gymnasien sagen wir mal in den letzten 30 Jahren, dass die Kollegien eine hohe Akzeptanz für geschlechtliche Orientierungen entwickelt haben. Dass das nicht mehr entscheidend ist, für die Rolleneinschätzung.

I.: Woran machen Sie diese hohe Akzeptanz fest?

Exp.: Die hohe Akzeptanz mache ich daran fest, dass die Lehrerkollegien immer schon versucht haben, eine hohe Solidarität zu entwickeln. Es ist manchmal nur eine Pseudo-Solidarität, zugegeben. Neue Baustelle müssten wir jetzt aufmachen, aber die machen wir jetzt nicht auf. Aber sie entwickeln eine relativ hohe Solidarität im Zusammenleben. Man muss sehen, Lehrerinnen und Lehrer sind Einzelkämpfer, sie sind allein, und sie können sich wohl fühlen, wenn sie ein Kollegium finden, das sie aufnimmt und das ihnen diese Solidarität zeigt. Das heißt, Kollegien haben eine hohe psychische Aufgabe, die Entlastungsaufgabe eines solchen Kollegiums. Und ich glaube, dass deswegen das Verständnis für persönliche Dinge relativ hoch ist. Gleichwohl vielleicht sagen wir: Der Unterschied im professionell-beruflichen, der bleibt. Also dass einer sagt, egal, wie der denkt, aber sein Unterricht gefällt mir nicht. Aber so auf der menschlichen Ebene habe ich den Eindruck, dass die Akzeptanz hoch ist.

I.: Ein Bereich der Personalentwicklung ist ja auch die Frauenförderung. Sie sagen zwar, Sie haben mehr Frauen als Männer, aber die Frage ist ja auch, sind die Frauen nachher auf Funktionsstellen? Haben Sie z.B. eine Konrektorin? Diese Fragen sind ja dann auch wichtig.

Exp.: Ja. Vom Allgemeinen ins Konkrete?

I.: Gerne konkret.

Exp.: Die Frauenbeauftragte kennen Sie. Sie wissen dass bei Ausschreibungen von Universitäten bis zur Grundschule immer ein Zusatz drin ist, Frauen, das ist klar, das gilt auch für uns. Ganz konkret ist es so, und jetzt meine Schule, wir sind ein Sechser-Gremium, Schulleiter, Stellvertreter, vier Fachabteilungsleiterinnen. Ein Paar, Job-Sharing, haben wir dabei, also Studiendirektoren, die sich 50% teilen, wir sechs versuchen die Schule zu leiten. Vier Frauen dabei, die wir gewonnen haben, die ich gewonnen habe, diese Arbeit zu machen. Das ist bei Frauen nicht immer einfach. Es gibt verschiedene Gründe. Natürlich aufgrund ihrer verschiedenen Rollen, die sie spielen müssen. Ich habe im Kollegium drei, vier Frauen, die ich mehrfach angesprochen habe, um sie in der Personalentwicklung auf eine Führungsposition vorzubereiten, die haben mir drei, vier Mal einen Korb gegeben. Mehrfach.

I.: Mit welcher Begründung?

Exp.: Erste Begründung, bleiben wir bei den Kindern, die Kinder sind noch zu klein, ich kann mich nicht weiter binden, also die Sitzungen, die dazu kommen und all das. Wir bleiben bei den Kindern, oder: jetzt sind meine Kinder aus dem Größten raus, mein Mann hat auch ein bisschen mehr Zeit, jetzt können wir es uns schöner machen, jetzt binde ich mich nicht noch stärker. Das sind zwei Begründungen, die ich häufig höre. In so fern muss man mehr tun, mehr Motivationsarbeit leisten, und sehr früh anfangen eigentlich damit, um Frauen, sagen wir mal, fitt zu machen oder ihnen Vertrauen zu vermitteln, dass sie das schaffen von der beruflichen Seite aus. Wird jetzt auch getan, wir beginnen in der übernächsten Woche mit einer Personalentwicklung auf Oberschulamtsebene, wo wir versuchen, mal mit den Schulleiterinnen und Schulleitern zu beginnen, und machen eine Informationsveranstaltung für Männer und Frauen. Aber wir versuchen ganz bewusst die Schulleiter auch anzusprechen: Schickt uns Frauen. Weil seit diese... und das ist jetzt ein weiterer Grund neben den Gründen mit Kindern: Es gibt einen Graben zwischen der Schulleitung und dem Kollegium, das ist ein Graben der fehlenden Transparenz. Wer weiß, was der Schulleiter macht? Was an Funktionen da sind, was zu erledigen ist? Das muss transparent gemacht werden. Und so kann man eben Vertrauen schaffen. Und da sind Frauen eben noch weiter weg oft von diesem Wissen, eben, was machen die, weil sie eben gleichzeitig noch woanders gebunden sind.

I.: Ja, das ist ja interessant, diese Strukturen.

Exp.: Diese Strukturen sind interessant. Also wir haben wohl mehr Frauen, aber es fällt uns nicht leicht, Frauen hereinzuholen. Bei uns ist es jetzt gelungen, an vielen Orten. Es ist eine ganz hervorragende Geschichte. Ja, also Personalentwicklung heiße vor allem jetzt auch mal Entwicklung im Hinblick auf verschiedene Funktionen und meine These, und die werde ich auch versuchen in Zukunft umzusetzen, früh beginnen. Ich habe insgesamt 16 junge Lehrerinnen und Lehrer in den letzten drei Jahren bekommen, ich versuche bei vier jetzt mal anzufangen schon, das sind also jetzt im dritten Jahr oder im zweiten Jahr, ihnen zu vermitteln, dass man in der Schule, dass Unterricht das zentrale ist, Kinder sind das zentrale, deswegen bin ich ja an die Schule gegangen, weil ich Kinder mag, dass aber dieses System mehrere Möglichkeiten noch bietet, sich zu engagieren.

I.: Ich möchte nochmals auf diese Strukturen, dass Frauen so weit weg sind von dem, was die Transparenz der Schulleitung betrifft. Wenn jetzt jemand aufsteigt, egal ob Mann oder Frau, würden Sie sagen, dass diese, das ist ja schon eigentlich eine Gender Kompetenz, sage ich jetzt mal dazu, zu durchblicken, dass Frauen aufgrund ihrer Familienarbeitsstruktur und gleichzeitigen Berufsarbeitsstruktur da tatsächlich an einen Ort, sozusagen vom (?) her, kommen. Würden Sie für Beförderungsverfahren bspw. das ist bedeutsam, dass jemand diese Strukturen auch durchblickt? Wäre das unter Umständen ein neues Kriterium, Beförderungen daran festzumachen, ob jemand diese Strukturen durchschaut oder nicht? Eine Gender Kompetenz hat, oder nicht.

Exp.: Also ich würde sagen, Führung ist ohnehin eine Frage der Bereitschaft und der Fähigkeit, Strukturen zu sehen und insofern halte ich das für wichtig. Also diese Struktur auch zu sehen. Das ist ja selbstverständlich, das gilt für Männer wie für Frauen natürlich, diese Strukturen zu sehen. Auch für Frauen, die Strukturen von Männlichkeitsbildern in der Gesellschaft zu sehen und von Männlichkeitsrollen zu sehen. Und von Identifikationen und von männlichen Identifikationsmodellen in den Berufsrollen wiederum zu sehen. Und das wieder zu beziehen auf verschiedene Fächer. Das hat dann bspw. für mich jetzt als einer, der die Chance hat, in den Unterricht hineinzugehen, alle Fächer zu besuchen, alle Lehrer zu besuchen, die Konsequenz, dass ich bspw. im Physikunterricht darauf achte, wie häufig ein Mann Mädchen dran nimmt. Oder dass ich glücklich bin, dass ich jetzt zwei Physiklehrerinnen oder drei habe usw. Also ich denke, das muss man schon sehen. Man muss auch gucken, ob die Lehrerinnen nur mit den Mädchen in Klasse 12 den Faust behandelt, oder ob da auch Jungs dran kommen, oder wie das mit der Lyrik ist. Ob da nur die Mädchen dran kommen oder die Jungen. Also, klar. Das hat Konsequenzen, sobald man eine Funktion hat, die Menschen führen sollen. Auf jeden Fall, ich würde es bejahen, was Sie sagen.

I.: Wir hatten vorhin als dritten Zweig der Schulentwicklung die Organisationsentwicklung. Organisationsentwicklung wird ja auch über diese Steuergruppen betrieben. Wie sieht ihre OE hier in der Schule aus und haben Sie da etwas wie eine geschlechterdemokratische Komponente drin? Wenn nicht, könnten Sie sich diese vorstellen? *[Unterbrechung, Proband muss jemanden kurz verabschieden und verlässt dazu den Raum. Er kommt nach ca. drei Minuten wieder.]*

I.: Es ging um Organisationsentwicklung und die Schulleitergruppe, das Team, das Sie haben, wie Sie hier die Frage der Geschlechterdemokratie mit einbringen könnten und wenn nicht bisher, wie das vorstellbar wäre.

Exp.: Also Organisationsentwicklung ist eine Systementwicklung, und d.h., Dinge, die nicht systematisiert wurden oder waren in der Vergangenheit, sind zu systematisieren. Das ist Entwicklung von Organisation. Um sie effektiver zu gestalten, aber auch demokratischer und gerechter, auch in Bezug auf die Geschlechter. So würde ich es mal im Gesamtrahmen anschauen. Dazu gehört, zur Organisationsentwicklung, Teamentwicklung. Mein Team habe ich Ihnen genannt, wir versuchen weitere Teams zu installieren. Zu verschiedenen Bereichen, bspw. zur Frage der Fortbildung. Wer geht zu welcher Fortbildung, wen holen wir zu welcher schulinternen Fortbildung, welche Gruppen haben welchen Bedarf an Fortbildung, wo mangelt es, wo sind Defizite, wo müssen wir nach vorne gehen? Das sind Fragen, die mit Fortbildung zu tun haben. Das wird von einem Team entschieden und in diesem Team sind Frauen mehr vertreten als Männer, weil es dort auch darum geht, die frauenspezifischen Möglichkeiten einzubringen, mit verschiedenen Rollen auch zu klären. Da geht es hin bis zu Terminfragen (?), was muss gewährleistet sein an Rahmenbedingungen (?) Fortbildung sind Frauen in der Mitsprache stark beteiligt, bei der Fortbildung. Bei anderen Teams ist es vielleicht nicht ganz so wichtig, also wenn es um Schulfeste feiern usw. geht, denke ich, ist es nicht ganz so entscheidend. Organisationsentwicklung, nochmals zum Schlüsselwort zurück, heißt auch die Entwicklung der Kommunikation zwischen verschiedenen Fachbereichen, zwischen verschiedenen Fächern, zwischen kooperierenden Menschen, die fächerübergreifend arbeiten. Da ist allerhand drin an Möglichkeiten, das effektiver zu gestalten. In vielen Bereichen ist die Geschlechterdemokratie nicht – jetzt – im Vordergrund. Bei der Fortbildung würde ich sagen, das ist ein sensibler Punkt. Ein sensibler Punkt ist auch die Frage: Wie wird sich das Gesamtkollegium weiter entwickeln? Wie organisieren wir das? Ist auch ein Punkt. Da sind Frauen, die z.B. sagen, bitte achtet drauf, dass wir mehr Männer kriegen. Weil in den Mittelstufenklassen vor allem ausländische Jungs sind, die, weil sie durch ihre Eltern auf eine Macho-Schiene gesetzt wurden, Männern gegenüber ganz anders reagieren als Frauen gegenüber. Und die Frauen einfach sagen: Gebt uns da einen Mann rein, damit wir bestimmte Dinge besser handeln

können. Aber das ist jetzt vielleicht genug.

I.: Ja, gut. Wie sehen Sie den Zusammenhang zwischen Qualitätsmanagement und ihrem Organisationsentwicklungs-Begriff?

Exp.: Also Evaluation ist ja ein, nicht mehr ganz ein Fremdwort, aber immer noch ein Fremdwort für Schule. Es gibt eine Evaluation aller Veranstaltungen, (?) die wir hier in der Schule machen. Das geht beim Unterricht los, bis hin zu einem (?). Die Evaluationskriterien sind verschieden, natürlich, und noch nicht professionalisiert genug. Da können wir noch einiges tun. In der Organisationsentwicklung ist die Evaluation vorgesehen. Allerdings läuft sie im Moment noch auf der diskursiven Ebene ab. Der Diskurs läuft: Was hat Schule mit Evaluation zu tun?

I.: Und sind in diesem Bereich auch Geschlechterfragen angedacht? Im Bereich der Evaluation.

Exp.: Was mich gewundert hat, ich bleibe auf der Beispielebene, dass eher Kolleginnen in den Diskussionen, die wir seit zwei Jahren führen, gegen eine Beurteilung der Lehrerrolle gewandt haben – mehr Frauen als Männer. Das hat mich eigentlich gewundert. Aber das mag singulär sein, das mag ein Beispiel, das am Rande liegt sein. Das ist möglich. Ich denke schon, dass die Geschlechterrolle wichtig ist, bei der Evaluation, denken Sie an den Unterricht. Was kann am Buben (?) getan werden? Was soll ein Lehrer oder eine Lehrerin (?). Da gibt es ja Vorstellungen, bei Eltern auch? Bspw. ist deine Lehrerin gemein zu dir? Solche Fragen werden da teilweise aufgeworfen. Wir müssen Personen schützen. Und Frauen müssen in verschiedenen Bereichen anders geschützt werden als Männer. Insofern müssen wir Evaluation, Beurteilung, Auswertungen von Aktionen so machen, dass wir Personen schützen. Der Sache dienen und Personen schützen. Und sie motivieren auch, zu einer Verbesserung der Situation zu kommen.

I.: Vor was müssen Lehrerinnen geschützt werden, vor was müssen Lehrer geschützt werden? Vielleicht ein, zwei Beispiele?

Exp.: Lehrerinnen müssen vor den Kindern, die ich gerade genannt habe bspw. geschützt werden. Lehrerinnen müssen geschützt werden vor allgemein gesellschaftlich vorfindbaren frauenfeindlichen Äußerungen. Lehrerinnen müssen geschützt werden in ihren besonderen Rollen, die sie in unserer Gesellschaft spielen [Familie und Schule]. Also das denke ich, ist schon wichtig, das transparent zu machen. In einer Patchwork-Gesellschaft ohnehin. Das ist schwierig, das ist nicht mehr selbstverständlich. (?)

I.: Vor was müssen Lehrer geschützt werden?

Exp.: Ha, gut, da ist ich denke Lehrer, Lehrer müssen ihre angestammte Rolle, die sie als Lehrer in einem Gymnasium immer hatten und die sie jetzt teilweise verlassen werden, weil die Feminisierung zunimmt, dürfen wir Lehrer nicht zu Randfiguren im Schulalltag werden lassen.

I.: Das kann auch nicht Ziel der Sache sein

Exp.: Verstehen Sie, dass – da muss man auch aufpassen – dass das nicht geschieht, ja. In Einzelfällen würde ich sagen, klar hat jede Person Problemstellungen, die sie, wo sie geschützt werden muss, aber das ist jetzt nicht geschlechtsspezifisch.

I.: Ein ganz anderes Thema oder noch mit der Organisationsentwicklung, soweit ich das verstanden habe, zusammenhängend, ist ja die Entwicklung von Schulprogrammen, die vermutlich auch in Baden-Württemberg früher oder später verpflichtend sein wird. Vielleicht auch mit dem neuen Bildungsplan [2004] schon zusammenhängen könnte. Der Zusammenhang Schulprogramm und Geschlechterfragen – sehen Sie da Möglichkeiten, da Zusammenhänge herzustellen, wie stehen Sie zu Schulprogrammen überhaupt?

Exp.: Also Sie verstehen unter Schulprogrammen die Möglichkeit einer einzelnen Schule, sich zu profilieren?

I.: Genau.

Exp.: Im Sinne der Freiheit, die die neuen Lehrpläne – Stichwort 2/3, 1/3 – geben, i.S. der Kontingenzstudenten, die wir bekommen, wo wir einen Pool haben, muss eine Schule Schwerpunkte setzen. Kurz (?) und schuleigenes Curriculum machen kann. Diese Konzepte und ein Profil haben wir

schon. Unsere Schule hat ein musikalisches Profil, wir machen da Basisarbeit, viele Menschen sind im Chor, wir haben zwei Orchester, wir bieten jedem Kind die Möglichkeit, in der Musikklasse ein Musikinstrument zu lernen, das wir ihm stellen. Da geht es um das Musizieren, das ist im Sinne der ganzheitlichen Erziehung. Neben den rationalen Fähigkeiten, die im Gymnasium eine ganz, ganz wichtige Rolle spielen. Das haben wir vorher auch besprochen. In Zukunft wird es so sein, dass die Gesamtlehrerkonferenz entscheiden soll, wo besondere Profile, Visitenkarten und Schulprogramme dann (?) das heißt, das Gremium Gesamtlehrerkonferenz, das mehrheitlich besetzt ist von Frauen, wird darüber entscheiden, was passiert. Ich kann mir vorstellen, dass es eine ganze Reihe von denen sagen, wir nehmen einige Stunden, um ein Unterrichtsfach, beispielsweise Physik, mal aufzuspalten in Mädchen und Jungen, um ihnen einen eigenen Weg zu zeigen. Das kann ich mir vorstellen. Oder Jungs einen eigenen Weg zu zeigen, das lässt sich in Zukunft einbauen, ja. Ich kann mir vorstellen, dass wir eine Rede Arbeitsgemeinschaft – Rhetorik, öffentliche Rede – dass wir da einen Schwerpunkt drauf legen. Vielleicht sogar im Sinne von PISA ein Schwerpunkt (?), indem man den Deutschunterricht etwas im Rahmen der praktischen Anwendung, der rhetorischen Anwendung, die kreativ Schreiben Möglichkeiten angeht und dass man dort durchaus eine Möglichkeit schafft, Jungs und Mädchen mal gesondert zu betreuen. Bspw. was jetzt gerade läuft in Stuttgart im naturwissenschaftlichen Institut: Kreatives Schreiben und Naturwissenschaft. Das denke ich, könnte man auch geschlechterspezifisch mal machen. Also, das sind jetzt aber Gedanken, die vielleicht peripher erscheinen. Wie stark das Schulprofil von der Geschlechterspezifik oder den verschiedenen Geschlechterrollen beeinflusst wird, weiß ich nicht. Möglicherweise wird es im demokratischen Prozess der Gesamtlehrerkonferenz Geschlechterverhältnisse wieder spiegeln an der Schule, wird das dann auch geklärt werden.

I.: Wer wären denn Initiatorinnen oder Initiatoren, wer hätte eher die Rolle, die diese Perspektive einfordern würden für so ein Schulprogramm? Was können Sie sich da vorstellen?

Exp.: Überhaupt mit Schulprogrammen.

I.: Ja, also wenn man da so zusammensitzt, wer ist die Person, die dann sagt: Die Geschlechterperspektive haben wir noch nicht bedacht, lass uns da nochmals drübergucken.

Exp.: Das würden nur Frauen sagen.

I.: Jetzt bin ich ja vom Sportinstitut und wir wollen unsere Unterrichtsentwicklungs-Forschung am Sportunterricht festmachen. Im Bildungsplan ist ja klar, Klassen 5/6 fakultativ koedukativ, ab Klasse 7 wird getrennt, in der Oberstufe, Klassen 12/13 dann je nach dem die Neigungsfächer usw. aussehen im neuen Bildungsplan dann auch wieder zusammen bzw. z. T. getrennt. Wie sehen Sie die Sache? Sie hatten eingangs das mit der Fußball Arbeitsgemeinschaft erwähnt, als Eigeninitiative der Schülerinnen. Wie sehen Sie diese Sache mit der Koedukation und Monoedukation im Schulsport?

Exp.: Also, Koedukation halte ich für gut. Klassen 5/6, machen wir hier auch an der Schule. Unter den 10 Sportlehrern ist eine Stimme, die sagt: Nein, auseinander nehmen.

I.: Warum?

Exp.: Das ist eine Kollegin, die sehr stark auch ihr eigenes Steckenpferd hat: Tanz und rhythmische Gymnastik und solche Dinge. Und der wäre es lieber, sie könnte bei Zeiten schon ihr Klientel für ihre späteren Unternehmungen rausholen, sage ich jetzt mal. Hervorragender Unterricht, keine Frage, aber natürlich mit den Jungs Probleme hat, und in Klasse 5 und 6 spielend (?). Aber wir machen gute Erfahrungen mit der Koedukation in 5 und 6, weil wir ganz bestimmte geschlechtsspezifische Rollen relativieren müssen. Die Jungen müssen auch sehen, dass Mädchen manche Sachen besser machen können und vielleicht Sachen, die sie meinen, besser zu können, auch noch besser können. Und umgekehrt natürlich genau so. und weil das Sozialverhalten, die Integration des Sozialverhaltens also gefördert wird. Insofern halte ich es nicht für schlecht. Wo es, diese Fußball Arbeitsgemeinschaft widerspricht ja jetzt eigentlich dem für Mädchen (?), wo besondere Interessen auftreten. Ich schätze mal, die Fußball Arbeitsgemeinschaft ist entstanden aus dem Bedürfnis der Mädchen, auch Fußball zu spielen, aber von den Jungs nicht dominiert zu werden. Nicht gefoult zu werden usw. Da sollte man das, wenn [man] die Ressourcen hat, sollte man das auch machen. Aber ich würde beim koedukativen bleiben, in 5 und 6, ich bin kein Sportler, also persönlich ja, aber ich habe das nicht studiert, nicht professionell gemacht. Genauso ist das in 12 und 13. Da sehe ich keine Probleme, wobei tatsächlich in der rhythmischen Sportgymnastik die Mädchen sind, die jungen Frauen.

I.: Wenn man den Bildungsplan anschaut haben die Jungs durch die ganze Zeit kein einziges Mal Gymnastik/Tanz. Wieso sollten die jetzt mit 17 plötzlich anfangen, was zu lernen, was ihnen in der ganzen Pubertät über ja schon fast verwehrt wurde. Sie bekommen ja auch überhaupt nicht die Chance.

Exp.: Ja, genau. Das ist vielleicht schade, das ist schade. Aber wir müssen im Sportunterricht (?). Insgesamt geht mir der Sportunterricht an der Schule [zu sehr, Anm. EG] nach olympischen Ideen „weiter, höher schneller“. Die Bundesjugendspiele mit ihren Vorstellungen hängen mir für meine Begriffe immer noch zu sehr in den Köpfen der Leute, der Kinder wie der Lehrer. Das Prinzip der Bewegung, das Prinzip auch der Gesundheit auch in der Bewegung ist mir noch zu kurz gekommen.

I.: Da ist ja jetzt der neue Bildungsplan da, hier sind die sechs Sinnperspektiven eingeschrieben worden, die der [Sportpädagoge, Anm. EG] D. Kurz entwickelt hat, und da ist dann z.B. die Gesundheit mit dem Aspekt Fitness auch dabei. Wenn Sie sagen, der koedukative Unterricht ist besser, würden Sie dann auch sagen, dass man den Sportunterricht auch durchgängig koedukativ machen kann?

Exp.: Ich habe da nichts dagegen. Und es gibt ja auch Bundesländer, wo das so ist. Baden-Württemberg konnte sich noch nicht dazu entschließen, die Gründe kann ich nur erschließen. Aber ich hätte nichts dagegen, wenn man das auch koedukativ macht, allerdings dann mit der Maßgabe, dass man dann auch mal geschlechtsgetrennt, wenn es gewünscht wird, etwas unternehmen kann. Also nichts (?) wenn wir diese Flexibilität hätten, würde ich sagen, warum nicht zusammen und wie Sie sagten: Warum nicht zusammen tanzen, ja.

I.: Ja, Jungs tanzen auch gerne (lachen). Gut, jetzt muss ich gerade schauen, eigentlich bin ich durch, durch meine Fragen. Vielleicht noch das Thema Familien- und Geschlechtererziehung, § 100 Schulgesetz. Da gibt es ja jetzt auch Richtlinien für die jeweilige Schulart, da wollte ich Sie auch fragen, ob Sie mir die Richtlinien Ihrer Schulart geben können?

Exp.: Die bekommen Sie auf jeden Fall.

I.: Ja, das ist sehr nett. Wenn ich jetzt dieses Geschlechterverständnis ein bisschen ausweite auf einerseits das biologische Geschlecht und andererseits das soziale Geschlecht. Je nach dem wie ich meine Neigungen lebe. Wie kann denn eine moderne Geschlechtererziehung an der Schule aussehen. Das eine ist ja die Aufklärung, die wir betreiben müssen an der Schule mit Verhütungsmitteln usw. aber darüber hinaus, das Rollenverständnis, patchwork identity, wie kann so etwas aussehen in der Schule?

Exp.: Da müssen wir wieder einen Vorspann machen. Auf die Schule sind viele Aufgaben zugekommen in den letzten Jahren, soziale, auch erzieherische Aufgaben, die sagen wir mal in den Instituten der Wissensvermittlung eigentlich fremd waren, und die jetzt reinkommen. Das sind vor allem kompensatorische Aufgaben. Ich sage mal so: Bei der allein erziehenden Mutter mit ihren zwei Söhnen, muss die Schule phasenweise den Vater ersetzen oder kompensieren, oder deutlich machen. Oder die Mutterrolle den Schülern durchsichtig, transparent machen. Ich erinnere mich an einen Jungen, der vor 14 Tagen bei mir war, da ist der Vater gestorben, der Junge verhält sich den Frauen gegenüber im Moment unmöglich. Nicht gewalttätig, sondern verbal – unmöglich. Weigert sich, verweigert sich, ich habe mit ihm – kein therapeutisches, ich bin kein Therapeut – aber ein Gespräch geführt, mal versucht, ein analytisches Gespräch zu führen, und habe ihn mal auf die Rolle seiner Mutter hingewiesen, wie schwer die es jetzt eigentlich hat. Da sind ihm die Tränen herunter gelaufen. Also ich denke, das ist auch Rollen deutlich machen: Wie geht es einem Vater, der seinen Jungen hat, oder wie... Die Kinder brauchen mehr Gespräche als früher. Die Gesprächskultur muss sich verändern, das ist klar und entscheidend. Wir müssen mehr mit Kindern reden, auch mehr mit Eltern über ihre Rollen reden, wir müssen offener sprechen, auch die Mutter muss offener mit uns sprechen und sagen: Ich bin am Rand mit meinem Jungen. Das müssen wir wissen, da muss die Schule drauf reagieren. Ob wir darauf reagieren können adäquat, in jedem Fall, Frau Gramespacher, das ist schwierig. Das weiß ich nicht. Ich denke, dass auf Dauer Familientherapeuten haben sollten, wenn das so weiter läuft. In der Schule einfach Menschen haben, die kompetenter, rascher im Gespräch die Probleme erfassen können. Aber ich würde mal sagen, die Gesprächskultur, das ist etwas, wo die Schule in hohem Maße reagieren muss und auch reagiert. Ich würde mal so sagen: ein Großteil meiner Arbeit besteht in solchen Gesprächen. Und da spielen Rollen eine große und wichtige Bedeutung. Das ist, wenn ein Kind Probleme macht, dass wir uns jetzt fragen: wer ist Erziehungsberechtigter, wie geht es der Mutter.

I.: Die Fragen kommen auch inzwischen schneller?

Exp.: Die Fragen sind schon da. Oder im Bereich Gewalt an der Schule. In der Schule sind es, wenn Gewalt auftritt, sagen wir: offensichtliche Gewalt, ich gehe jetzt mal nicht auf den erweiterten Gewaltbegriff wie Mobbing usw. ein, da sind schon noch die Jungs die auffälligeren. Dass wir dann miteinander besprechen, dass man dann nicht einfach sagt: so, der kriegt jetzt einen Eintrag oder er bleibt da und hat Arrest oder so, sondern dass man sich überlegt: woher kommt das bei dem Jungen? Was ist da los? Welche sozialen Zusammenhänge könnten eine Rolle spielen. Also das hat auch, diese analytische Überlegung hat an der Schule zugenommen.

I.: Das hieße dann auch, die Auswirkung, also das soziale Geschlecht, wie nehme ich, ich meine, Geschlechtlichkeit würde da dann auch eine Rolle spielen.

Exp.: Thematisiert, sicher, ja.

I.: Eine letzte Frage von mir und Sie können dann gerne hinterher noch Anmerkungen machen zu Themen, die Sie noch bewegen. Haben Sie in die neuen Erziehungs- und Bildungspläne, die ja 2004 verbindlich werden, ich weiß, dass da für die Gymnasien ganz viel Veränderungen kommen, mit dem 8-jährigen Gymnasium, aber wie weit wird das Thema Chancengleichheit oder Geschlechterdemokratie dort eingeschrieben? Haben Sie darin Einsichten?

Exp.: Beschränkte Einsichten. Wir haben ja, der Bildungsplan der Zukunft wird ja nicht mehr ein Lehrplan sein, mit X Seiten, die man quasi abcheckt, sondern der Bildungsplan der Zukunft wird zum einen bestehen aus so genannten Standards, die Ziele vorgeben, die aber nicht den ganzen Unterricht abdeckt, sondern nur 2/3 des Unterrichts abdecken sollen und auch beim Abdecken dieser, inhaltliche Freiheiten lassen. Also ich denke, dass sie in den Standards jetzt weniger geschlechtsorientierte Hinweise haben. Da wird es Beispielaufgaben geben, die dann im Bildungsserver eingestellt sind usw. Also der Bildungsplan ist mehrschichtig geworden. Es ist nicht einfach ein Buch, dass man durchliest und es wird einfach abcheckt. Vor allem die Standards sind natürlich wichtig. Ich weiß von meiner Arbeit im Fach Deutsch, dass wir die Frauenproblematik stärker nach vorne gestellt haben. Und ganz nebenbei, da Sie das anonym auch behandeln, am Schluss, ich arbeite an Schulbüchern mit, für das Fach Deutsch, und wir haben permanent die Frage welche Autorinnen, haben wir überhaupt Autorinnen drin, welche Autorinnen, wie sieht es mit den Protagonistinnen aus? usw. Das sind Überlegungen, die heute ständig mitlaufen. Das ist nichts, was... so, jetzt müssen wir nochmals durchgehen, ob wir... sondern das ist seit Jahren, sagen wir seit drei, vier fünf Jahren ist das ein Überlegungsstand, der mitläuft.

I.: Hat das was mit der Diskussion um den heimlichen Lehrplan zu tun und diesen ganzen Schulbuchforschungen, die ja in den 1980er-Jahren?

Exp.: Nein, ich glaube dass das vor allem aus der Frauenbewegung kommt. Das, was ich jetzt gerade referiere. Das kommt aus der Frauenbewegung, hatte auch was aufgesetztes, aber ist zur Normalität geworden, ist institutionalisiert worden. Ich bin sicher, ich müsste Ihnen jetzt die Standards zur Physik oder zur Chemie, die Naturwissenschaften sind immer noch die interessanteren Beispiele, weil in den Naturwissenschaften, da geht es jetzt nicht um Themen, um eine Autorin oder um eine Protagonistin, sondern um die Art und Weise, wie man didaktisch professionell Mädchen gewinnen kann, das geht in den methodischen Bereich hinein. Und zu überlegen, in wie weit die Methoden, die hier nach vorne gestellt werden, im neuen Bildungsplan, die Methodik wird ganz entscheidend, für jedes Fach, in wie weit die Methodenvielfalt spezifische, auch geschlechtsspezifisch zu beurteilende Zugänge (?).

I.: Haben Sie noch Themen, Anmerkungen, Dinge, die Sie mir mit auf den Weg geben wollen?

Exp.: Also, Mann und Frau sitzen am Tisch, in so fern sehe ich das natürlich anders als Sie, insgesamt. Ich habe im Moment nicht den Eindruck, dass der Gesamtkomplex in der Schule in ein großes Problem darstellt. Mir ist aber bewusst, dass der Alltag bestimmt wird von diesen Fragestellungen. Das wird auch bewusster. Da hat auch die Frauenbeauftragte viel dazu beigetragen. Das muss man sagen. Die Überlegungen Mädchen/Jungen, wie machen wir Gewalterziehung, sollen wir die trennen, sollen wir die beieinander lassen, also in Prävention und Gewaltprävention, die Frage: Wie sieht es aus mit den Drogen? Das reduziert sich, was unsere Kenntnisse angeht, hier weitgehend auf das Rauchen. Was unsere Kenntnisse angeht. Es sind aber 80% Mädchen, die rauchen. Wie begegnen wir den Mädchen? Also da sind es immer mehr Mädchen. Sind weniger Jungs.

I.: Also ganz früher waren das ja mehr Jungs.

Exp.: Ja, was können wir tun? Gibt es spezielle Zugänge? Diese Fragen, denke ich, haben zugenommen. Das ist richtig so.

I.: Ich danke Ihnen herzlich für ihre Zeit.

### **Interview Nr. 6: (geschäftsführender) Schulleiter für Hauptschulen in Baden-Württemberg**

I.: Dann fang ich jetzt einfach mal an. Ich habe diese Fragen, die ich Ihnen zugeschickt habe, hier etwas differenzierter. Das sollte für Sie so ein Anhaltspunkt sein. Sind Ihnen persönlich Schulen bekannt, in denen das Thema Geschlechterdemokratie eine Rolle spielt?

Exp.: Ja, da muss ich nachfragen, zielt das nun auf die Kolleginnen und Kollegen oder auf die Schülerinnen und Schüler?

I.: Auf beide Seiten.

Exp.: Auf beide Seiten. Wenn ich das richtig weiß, sind mir da jetzt nicht konkret Schulen bekannt. Aber zumindest diese gesellschaftlich relevante Diskussion in diesem Bereich, hat schon in vielen Schulen Eingang gefunden. Und wir haben z.B. bei uns an unserer Schule, ich denke wenigstens schon einmal zu Beginn dieses Schuljahres, sehr (?) überlegt, ob wir die Naturwissenschaften bspw. getrennt machen nach Jungen und Mädchenunterricht. Wir machen noch etwas im Bereich Sport, was wir schon einmal so und einmal anders herum überlegt hatten. Nämlich Klassenstufe 5 und 6 kann sowohl koedukativ als auch, das wissen Sie vermutlich, getrennt nach Geschlechtern unterrichtet werden. Da haben wir beide Seiten schon versucht, jetzt war das immer wieder am Überlegen, ob wir wieder zurückkehren sollen zur ersten Möglichkeit, nämlich Trennung nach Geschlechtern.

I.: Was sind die Erfahrungen mit koedukativem oder monoedukativem Unterricht?

Exp.: Also der koedukative Unterricht hat gezeigt, dass die Leistungsfähigkeit der Geschlechter, einerseits Buben andererseits Mädchen, sehr weit auseinanderreichen schon am Ende von Klasse 6, in Klasse 5 noch relativ wenig Probleme schafft. Aber je älter dann die Kinder werden, je entwickelter sie sich auch in ihrer geschlechtlichen Kennzeichen, umso komplizierter wird es sowohl für die Lehrkraft das auseinander zu halten, und es gab auch gewisse soziale Spannungen, in dem Sinne, dass die Mädchen dann sich nicht mehr von den Buben ernst genommen fühlten und umgekehrt, die Buben sich zu wenig profilieren konnten im Vergleich zu den Mädchen. Allerdings ich muss noch mal sagen, das war unser erster Aspekt, und dann haben wir umgeschwenkt und dann koedukativ unterrichtet, und im Moment schlägt im Kollegium die Tendenz wieder um, wir wollen wieder monoedukativ unterrichten.

I.: Pendelbewegungen bei Ihnen an der Schule? Gibt es da nicht Möglichkeiten das aufzulösen? Das man dieser einleisigen Haltung, entweder oder, da weg kommt.

Exp.: Da spielt sicher auch viel eine Rolle, einfach das schulorganisatorische und die personelle Seite. Und in so fern gibt es sicher Möglichkeiten, die ich im Moment jetzt nicht ganz schnell überblicken kann. Kann könnte sagen von den (?) Stunden werden zwei getrennt und eine gemeinsam unterrichtet oder wie sie sich das vorstellen, weiß ich nicht. Da sind wir noch nicht weiter in der Diskussion. Das müssen wir einfach, glaube ich, noch auf uns zukommen lassen. Und weiter Erfahrungen sammeln. Gar keine Frage. Wobei ich deutlich sage, in der Grundschule ist das überhaupt kein Thema. Da haben von eins bis vier Buben und Mädchen gemeinsam Unterricht, das ist gar kein Problem. Weder im Sport, noch im Heimat- und Sachunterricht, noch (?), das ist klar.

I.: Ja, wir fokussieren in diesem Forschungsprojekt die Sekundarstufen I, ja. Genau. Welchen Stellenwert messen Sie denn diesem Thema Chancengleichheit oder Geschlechterdemokratie insgesamt zu? Also insgesamt auf die Schule betrachtet, auf das Schulleben.

Exp.: Also ich weiß nicht, wie ich da konkret antworten muss, aber wenn ich jetzt von oben, vom Ende der Hauptschule her, den Blickwinkel erst mal darauf richte, wenn unser Schülerinnen und Schüler in Klasse 9 sich jetzt bewerben, und einen Ausbildungsplatz suchen oder eine weiterführende Schule, dann denke ich schon, dass wir den Blick darauf richten, dass Buben und Mädchen, oder junge

Männer und junge Damen in dem Alter dann, im gleichen Blickfeld sind, und den gleichen Ernst zugewandt wird (?), ob das immer gelingt, das ist sicher eine sehr subjektive Geschichte auch einerseits, auf der Seite der Lehrkraft und auf der Seite der Schüler und Schülerinnen. Klar. Auf der anderen Seite meine ich schon, dass wir dem gerecht werden, dadurch, dass wir uns mit großer Sorgfalt diesem Bereich widmen. Sowohl die Klassenlehrerin, jetzt hier im konkreten Beispiel, als auch von der Schulleitung her und von allen anderen Kolleginnen und Kollegen her, geben wir uns da schon Mühe, dass wir den Mädchen gerecht werden können, andererseits aber auch den Buben, umgekehrt genauso. Interessant ist das Verhältnis der Schülerzahlen. Wir haben 22 Neuntklässler Buben und acht Mädchen.

I.: Ja, das ist aber für die Hauptschule ganz normal, denke ich. 60:40% ist so die Verteilung.

Exp.: Aber wir machen die Erfahrung nicht so genau. Also wir haben andere Klassen, da ist das Verhältnis nicht ganz so streng. Da ist es eher angeglichen.

I.: Berufsorientierung ist sicher ein Feld. Es gibt ja dieses Phänomen, dass die Mädchen sich zwischen acht und zehn Berufen entscheiden und die Jungs einen viel weiteren Blick haben auf das was sie mal beruflich machen wollen. Und sich auch mehr zumuten oder trauen. Vielleicht sich manchmal überschätzen in dem Bereich. Was kann man in dem Bereich Berufsorientierung, Ihrer Erfahrung nach machen, so dass auch vielleicht Mädchen ihren Blick mal weiten für andere, vielleicht auch männliche Berufe? Und Jungs da auch realistischer werden in Ihrer Einschätzung.

Exp.: Also was man da tun kann, das ist glaube ich mit zwei Sätzen nicht abgetan. Aber der Schwerpunkt muss liegen, dass die Information einfach breit gestreut und an die Schülerinnen und an die Schüler geht. Wir hatten, das ist ein bisschen her, wir hatten in einem Jahr die Situation, dass tatsächlich ein Mädchen sich für den Autoberuf interessiert hatte. Und wir sind hier in O. [ein Stadtteil von Stuttgart, Anm. EG] relativ günstig dran mit Ausbildungsstellen, also es war bisher nach meiner Meinung immer möglich, jemanden zu vermitteln in einen Ausbildungsplatz, wenn jemand das wollte. Also wenn die Schülerinnen und Schüler bereit waren, dann hat man was finden können. Manchmal nicht das, was sie haben wollte, dann musste man sich halt umorientieren. Die Situation scheint sich ein bisschen zu verändern, aber in jener Zeit hatten wir tatsächlich ein Mädchen, das sich für diesen Autoberuf interessiert hat. Das aber von selber nach und nach abgekommen ist, einfach weil die Bedingungen auf der Seite der Ausbildungsbetriebe noch nicht so weit waren, dass die gesagt haben, wir können auch ein Mädchen aufnehmen. Das schlimmste, oder das was bei mir hängen geblieben ist, neutral formuliert, war die Tatsache, dass einer gesagt hat, dann müssen wir ja extra eine Toilette für ein Mädchen einbauen. Und das können wir uns erlauben, einfach aus baulichen und sonstigen Gründen nicht. Die ist abgekommen und wie es dann am Ende ausgegangen ist, weiß ich nicht mehr. Aber das wäre ein Beispiel dafür. Was kann man noch tun? Diese breite Information, so dass ein Mädchen tatsächlich in die Richtung kommt. Und darüber hinaus, denke ich, dass es vor allem abhängig ist, also für unsere Hauptschüler und Hauptschülerinnen, abhängig ist vom Angebot das da ist. Also das mag sehr schön sein, dass man da Ideen entwickelt, aber im Grunde kommt es darauf an, was ist denn tatsächlich da, und da sind unsere Hauptschüler und Hauptschülerinnen tatsächlich in meinen Augen schon am Ende der Hierarchie beinahe. Wenn man die Förderschüler mal außer Acht lassen, dann sind sie diejenigen, die da mit den meisten Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Die kürzeste Schulzeit haben, die wenigsten intellektuell fundierte Ausbildung einfach mitbringen können, und dann trotzdem schnell die Berufswahl treffen sollen.

I.: Schülerinnen und Schüler haben ja auch innerhalb von der Schule, in der Schulzeit so ihre Gremien, z.B. die Schüler(innen)mitverwaltung, wie sieht es denn dann aus mit dem Thema Chancengleichheit in der Schüler(innen)mitverwaltung. Wie rekrutieren sich die Klassensprecher und Klassensprecherinnen bei Ihnen, wer ist Schülersprecher, sind es eher die Jungs oder die Mädchen die sich da in diesen Ämtern profilieren?

Exp.: Also, das ist sicher sehr unterschiedlich. Also wir haben jetzt, zum ersten Mal wieder ein Mädchen als Schulsprecherin und ein Mädchen als stellvertretende Schulsprecherin und nur ein Junge, der in diesem Gremium SMV mit in der Schulkonferenz vertreten sein wird. Wir hatten das schon umgekehrt, das mehr Buben, also das Verhältnis 2:1 auf der Seite der Jungs war. Aber im Großen und Ganzen ist das ein sehr ständiges Wechseln von Jungs zu Mädchen. Und da gibt es auch keine Schwierigkeiten, keine Probleme, im Gegenteil, das wird akzeptiert und angenommen. Bei uns kommt dann ja noch dazu, also bei uns mein ich Hauptschule, dass ja der Anteil der Ausländerschüler relativ hoch ist,

nun sind wir keine mit 60 oder 80, aber mit knapp über 50% oder knapp drunter, weiß ich jetzt gar nicht. Die müssen auch mit einbezogen werden, und integriert sein in diesem Bereich und da ist dann die Frage auch überhaupt kein Thema, ist das ein deutsches Mädchen, das Schulsprecherin wird, oder ein ausländisches, oder Junge. Spielt überhaupt keine Rolle. Also zumindest ist das meine Beobachtung.

I.: Und wie ist die Beteiligung? Also gibt es da überhaupt einen Unterschied zwischen den ausländischen Kindern und den deutschen, jetzt auf diese Geschlechterfrage hin?

Exp.: Nee, nee. Da sehe ich keinen Unterschied. Den kann man eher nur auf der Seite der Eltern sehen. Da wird es eher Unterschiede geben, dass ausländische Mütter und Väter vielleicht, würde ich jetzt für die Hauptschule nicht unbedingt so sagen wollen, da kommen auch deutsche Mütter und Väter relativ wenig zum Elternabend, *[Unterbrechung durch ein kurzes Gespräch mit einer Kollegin]* Da kommen auch die deutschen Eltern seltener als die Eltern von der Grundschule. Insofern sehe ich da keine großen Unterschiede. Ich würde auch behaupten, da muss sich keiner benachteiligt fühlen.

I.: Ja, ja, ja. (lachen)

Exp.: Ja, das hört man ja manchmal anders.

I.: Natürlich, ja aber deswegen frage ich ja auch, denn sie können das ja besser beurteilen. Ein großes Thema an Schulen ist ja Schulentwicklung zurzeit. Dieses Schlagwort. Im Rahmen der Schulentwicklung könnte ja Geschlechtergerechtigkeit, Geschlechterdemokratie eine Rolle spielen. Also die Vorstellung könnte ja sein, dass man das so als Querschnittsaufgabe so mit fließen lässt. Wie stehen Sie dazu? Würden Sie das als sinnvoll erachten und wenn ja an welchen konkreten Stellen auch?

Exp.: Also, wenn ich das jetzt von der Seite der Lehrerschaft her sagen muss, dann ist an der Schule das kein Problem, denn da sind drei oder vier oder fünf Männer oder Frauen, ja nachdem ob man die Referendare mitzählen oder nicht, und in dem Kollegium mit 35 bis 40 Leuten, eher diejenigen, die da im Hintertreffen liegen von der Quantität her. Was jetzt die andere Seite angeht, auf der Schülerseite, da denke ich schon, dass man hoffentlich mit dem neuen Bildungsplänen in dem Bereich doch auch an der einen oder anderen Stelle mehr Möglichkeiten hat als bisher, um genau das geschlechterspezifische Verhalten in manchen Bereichen entweder zu stärken, oder eben auch aufzubrechen und das (?). Noch einmal, das beste Beispiel sind aus meiner Sicht simple und einfach der Bereich Sport, den ich schon angesprochen hatte, warum sollen denn in 5 und 6, wo die koedukative Ausbildung möglich ist, warum soll die nicht in 7, 8, 9 weitergeführt werden können? Oder die Naturwissenschaften von vorher, oder was wir auch in den letzten zwei Wochen mit unsrer Leseweche unserem Lesewettbewerb festgestellt haben, das man auch in einzelnen Teilbereichen von allgemein bildenden Fächern, auch spezifisch nach Mädchen und Buben unter Umständen trennen könnte. Nach Neigung nach Möglichkeit, das muss nicht in jedem Jahr gleich sein, könnte sich aber den Gegebenheiten dann jeweils anpassen.

I.: Stichwort Lesekompetenz, da wissen wir ja aus der PISA-Studie, dass betrifft ja die Hauptschule sicher ganz enorm, diese Thema, dass die Jungs da denn Mädchen da massiv hinter her hinken, vielleicht noch mal den Schlenker zu machen, machen sie Jungenpädagogik oder haben sie je Überlegungen angestellt diese Studienergebnisse aufzugreifen und da die Jungs, vielleicht auch diesbezüglich in ihrer Lese- du rhetorischen Kompetenz zu fördern?

Exp.: Da verweise ich gerne darauf, dass wir in der glücklichen Lage sind, eine halbe Stelle einer Schulsozialarbeiterin zu haben, die sich in dem Bereich auch mitorganisiert, und mitorganisiert für die Schülerinnen und Schüler und mit einbringt in die Schule. Ich weiß nicht, ob das Programm „Mädchen sucht Junge“ Ihnen was sagt. Das ist so ein Schlagwort, dass soll so ein bisschen zeigen, dass einerseits die Mädchen natürlich schon eine gewisse Selbstständigkeit auch an dieses Selbstwert einschätzen lernen. Und im Blick jetzt auf Anmache, oder auch auf Gewalt, ein Verhaltenstraining absolvieren, dass ihnen da weiter hilft. Und wenn das auf der einen Seite für die Mädchen angeboten wird, dann wird selbstverständlich auf der anderen Seite auch was für die Jungen angeboten.

I.: Und was wird da dann thematisiert mit den Jungs?

Exp.: Soweit ich das einschätzen kann, ich meine schon auch in die Richtung Anmache, in die Richtung Umgehen mit dem anderen Geschlecht, Richtung Wertschätzen auch der anderen Person – nicht

nur der gleichgeschlechtlichen- sondern auch der anderen. Es gibt das andere Geschlecht. Und dann im weitesten Sinne natürlich die Gewaltprävention, die da (?) mit reinspielt. Mehr muss ich nicht sagen müssen, denn da bin ich nicht 100% informiert. Und gestehe, dass ich nicht alles so genau durchschaue. Aber noch einmal, wichtig ist die Einbeziehung der Schulsozialarbeiterin und die dann auch wirklich in dem Bereich Dinge aufgreift, die ganz wichtig sind und die dann auch zum Teil im Klima der Klasse sich auswirken.

I.: Sie arbeiten als Frau mit Jungs. Also in der Jungenpädagogik, gibt es da so ein Statement, ganz klar, mit Jungs können eigentlich nur mit Männern arbeiten, von Uli Boldt gibt es da ein sehr schönes Buch, vielleicht als Literaturtipp, jetzt erst letztes Jahr herausgekommen, „Ich bin froh dass ich ein Junge bin“ heißt das Buch, und es beschreibt so Jungenpädagogik, da gibt es so ein kleines Kapitelchen zu dem Thema dass eigentlich Jungenarbeit von männlichen Lehrern oder Sozialpädagogen weitergemacht werden sollte.

Exp.: Also, da sind noch andere Partner mitbeteiligt bei solchen Programmen, das ist jetzt nicht nur dieses Mädchen sucht Junge, sondern auch andere Dinge, die da noch laufen. Da ist die Erziehungsberatungsstelle miteinbezogen, so dass Psychologen mitarbeiten und zum anderen, wenn es ganz spezifisch in Richtung Gewaltprävention geht, da ist dann auch die Polizei, der Jugendsachbearbeiter des örtlichen Polizeireviere mit eingebunden. So dass tatsächlich männliche und weibliche Personen in der Schulung der Kinder miteinbezogen sind. Und beide Geschlechter mit Mädchen und mit Jungen arbeiten. Ich denke das ist legitim.

I.: Ich denke es ist eine Sache des Vorbildes auch, es ist wichtig für Jungs positive Männerbilder mit auf den Weg zu bekommen.

Exp.: Wenn sie das so ansprechen, dann muss ich doch geschwind die Grundschule mit anführen. Denn es wird, glaube ich ja schon, in der Gesellschaft diskutiert, dass es ein Problem ist, wenn Kinder zu Hause von der Mutter erzogen werden und der Papa sich fröhlich im Alltag, im Beruf da verwirklicht. Zum zweiten kommen die Kinder dann in den Kindergarten, dort treffen sie wieder auf weibliche Persönlichkeiten, mit denen sie sich abzugeben haben. Dann kommen sie in die Grundschule, sieh da es ist wieder so, und wenn sie dann in der Hauptschule bei uns landen, ist das ganz ähnlich so, und in so fern legen wir dann schon Wert darauf, dass wenn wir außerschulische Partner mitholen, auch tatsächlich männliche Partner mit dabei haben.

I.: Das ist für die Grund- und Hauptschule wirklich ganz...

Exp.: ...wichtig. Klar. Andererseits, noch einmal, auch da ein gewisser Wandel, der erkennbar ist, selbst bei der Polizei, da dann auch mit dem Jugendsachberater in Begleitung eine junge Kollegin der Polizei auftaucht in Uniform, die dann auch den Mädchen in der Hauptschule signalisiert, guck mal da ist ein Beruf, der bisher wohl sehr stark von der männlichen Seite in Beschlag war, jetzt taucht da auf einmal jemand auf, der ein Mädchen ist, der eine junge Frau ist, und der den Beruf angenommen hat. In sofern, das ist nicht immer so günstig, dass man das so haben können. Aber da legen wir dann schon Wert darauf, dass man das dann auch thematisiert und anspricht.

I.: Sie haben vorhin erwähnt, dass sie relativ wenig Männer hier im Kollegium haben und sehr viel Frauen. Wie ist das, wo werden die Männer eingesetzt im Hauptschulbereich bei Ihnen? Sind es die Klassenlehrer der Klassen 7-9, das wäre meine Vermutung. Und haben Sie da Kriterien, nach denen?

Exp.: Also, das ist eine ganz einfache Geschichte. Die Männer, die in der Hauptschule eingesetzt sind, sind alle von ihren Fächerverbindungen so festgelegt, dass sie in diesen Fächern eben eingebunden sind, das ist der Sport, das ist der Bereich Technik, das ist der Bereich Informatik, und dann haben sie eigentlich das ganze Spektrum bis hin zur Physik noch, allerdings der, wie nennen wir es, der wissenschaftliche Kollege, denn ich da im Auge habe, der ist natürlich genauso gut für Englisch und des hat er im Moment gerade auch, wie für Deutsch, wie für Geschichte, wie im GHS Bereich eben das Spektrum an Fächern relativ weit ist, eingesetzt und auch einsetzbar. Und die anderen Männer, das ist der Herr Pfarrer, und da ist es eh eindeutig für was er zuständig ist.

I.: Aber die Erfahrung haben Sie wahrscheinlich schon, dass Hauptschullehrer, also männliche Kollegen, so typische Fachkombinationen haben, also das ist auch so ein bisschen meine Erfahrungen

Exp.: Ja, ja,. Da würde ich nicht widersprechen. Das wird die Praxis bestätigen. Mit Ausnahmen natür-

lich. Wir sind ja eine einzügige Hauptschule und insofern eine kleine. Und auch von der personellen Situation her (?). Aber an großen, mehrzügigen Hauptschulen kann ich mir schon vorstellen, dass da dann auch männliche Lehrkräfte nicht ganz so typische, wie ich jetzt gerade aufgezählt habe, Fächern mit drin sein müssen, sondern wirklich Englisch und Deutsch und Geschichte und Erdkunde unterrichtet wird.

I.: Und wer übernimmt die Berufsorientierungsphaseklassen?

Exp.: Sowohl männliche Lehrkräfte als auch weibliche.

I.: Arbeiten die im Team dann zusammen?

Exp.: Ja, ja. Das muss in der Klasse 8 – „Orientierung in den Berufsfeldern“ heißt das ja bei uns, das werden Sie wissen – da sind ja alle Fächer beteiligt oder viele Fächer beteiligt, und die sind sowohl im männlichen als auch im weiblichen Amt regeln (?).

I.: Das heißt in 7, 8, 9 sind die Klassenlehrerschaften bei Frauen bei Ihnen?

Exp.: Ja, ja, die ganze Hauptschule.

I.: Wahnsinnig (lachen).

Exp.: Einen männlichen in der Grundschule.

I.: Das ist ja auch so ein Phänomen, das so wenige Männer in die Grundschulen gehen. Ja, da haben wir die Personalentwicklung schon mal so ein Stück weit. Jetzt gibt es ja aber auch im Bereich der Schulentwicklung, auch diese Organisationsentwicklung, also wo dann Steuergruppen initiiert werden sollen, usw. Wie läuft das bei Ihnen an, ja auch so eine relativ kleinen Hauptschule ab?

Exp.: Ja, ich glaube das ist ein wenig komplizierter, deshalb weil da ich wohl nicht derjenige bin, der da so sehr nach vorne presst und diese Dinge in Angriff nehmen kann, wenn das auf so ein ministerielles Programm uns das da einem vorgegeben sein sollte. Aber was wir ja auf jeden Fall immer miteinander versuchen auf die Reihe zu bringen, sind (?) die Konrektorin und da wir auf verschiedene Häuser verteilt sind, jeweils ein Vertreter dieser Häuser, wobei darauf geachtet wird, dass Grundschule und Hauptschule gleichermaßen vertreten sein sollten, dass sie auch Konferenzen miteinander vor besprechen, die Vorhaben, die anstehen, miteinander zu überlegen, und in sofern eine gewisse Schulentwicklung vorantreiben, als wir da auch bestimmte Aufgabenbereiche und Verantwortungsbereiche damit verbinden dann, also logisch, dass die Schulumtsmeldung für die Kinder in Klasse 1 oder in der Klasse 5, wenn wir es auf die Hauptschule beziehen, da vielleicht nicht so ganz im starken Maße, in der Hand von bestimmten Lehrkräften liegt, genauso wie eben die Orientierung in Berufsfelder, die wir gerade eben angesprochen haben, oder wenn wir dazwischen nehmen, die multilaterale Vernetzungsordnung, der Wechsel von Hauptschule nach Realschule, und umgekehrt die Rückkehr. Das sind verantwortliche Bereiche, die da festgelegt sind. Am Ende ist natürlich die Schulleitung diejenige, die damit umgehen muss, aber die Vorarbeiten und auch die Absprachen der Schulleitung, im Blick auf solche Vorarbeiten, die geschehen schon, ich würde behaupten, im Team. Wobei das oft auf das hinausläuft, dass in vielen Bereichen viele Leute beschäftigt sind, aber oft die gleichen auch wiederum mit solchen Dingen, also mit Praktika, mit Durchführung von Schulfesten und -feiern, mit Betreuung von Studenten, mit Betreuung von Lehreranwärtern und halt solche Dinge. Des sind dann oft Persönlichkeiten, die im Kollegium sich herausgebildet haben, die in solchen Bereichen dann gleich mehrere Verantwortungen selber eben mitbetreuen.

I.: Sind da auch Männer beteiligt?

Exp.: Aber klar doch, das kann ich doch noch (lachen) das geht nicht anders. Die Bereiche, die da von Männern vertreten sind, die sind da mit drin, also müssen die da sich auch beteiligen. Umgekehrt, ich würde es lieber dann auch mal anders herum betonen, es sind natürlich auch Frauen daran beteiligt, das ist ja klar.

I.: Wie ist das Verhältnis?

Exp.: Oh, das ist dann schon 3:1 und nicht 4:1.

I.: Und die große Gruppe sind die...

Exp.: Die Frauen.

I.: Dennoch, wenn jetzt in so einer Gesamtlehrerkonferenz z.B. eine Initiative ergriffen wird, irgendwas neues, das gibt es ja manchmal. Haben Sie da so Beobachtungen gemacht zum Thema wie diese Dinge anerkannt werden vom Kollegium. Hängt das vom Geschlecht ab wie bestimmten Initiativen gegenüber Anerkennung gezollt wird?

Exp.: Also ich würde da sagen, das spielt keine Rolle. Es hängt davon ab, ob jemand, der jetzt so wie es Sie formuliert haben, eine neue Initiative ins Kollegium bringt. Ob jemand das mit seiner Person kompetent, fachlich, ausgerichtet korrekt weitergeben kann. Und dann spielt das keine Rolle, ob das nun von einem männlichen Kollegen kommt, oder von einer weiblichen Kollegin. Im Gegenteil, ich würde eher sagen, dort wo es fachlich nicht stimmig überkommt, haben sowohl Männer als auch Frauen keine Chance. Denn man wird erkennen, da muss was dahinter sein, und das muss etwas sein, was wir akzeptieren, und das wollen wir dann auch umgesetzt haben. Also das beste Beispiel war die Vorbereitung zur Hundertjahrfeier, die die Schule abzuhalten hatte, die natürlich im Stadtbezirk eine gewisse Öffentlichkeit erreichen sollte, und auch getan hat im vergangenen Schuljahr. Da kam es dann schon vor, dass Leute gesagt haben, nein wir wollen eine Festschrift dazu ausstellen, und dann müssen wir dieses und jenes angehen, wir haben uns des und des so vorüberlegt, die Struktur müsste so und so. Und wenn so etwas vorgedacht, auch im kleinen Kreis schon sauber vorüberlegt ist, und dann stimmig sein kann, dann wird das angenommen, wirklich unabhängig von der geschlechtlichen Ausrichtung der Leute, die da, oder vom Geschlecht der Leute, die da etwas vortragen. Das denke ich kann man schon so sagen.

I.: Im Zusammenhang von Schulentwicklung gibt es ja auch dieses Stichwort Qualitätsentwicklung. Also auch verbunden mit Evaluation. Könnten Sie sich da vorstellen, so eine Geschlechterperspektive mit rein zu bringen bzw. wie stehen Sie zur Evaluation überhaupt? Wird das hier betrieben bei Ihnen?

Exp.: Auch da müsste man wieder trennen, meiner Meinung nach, oder unterscheiden sehen wir es auf der Seite der Schüler oder sehen wir es auf der Seite der Lehrer?

I.: Zunächst mal erst Personalentwicklung.

Exp.: Also da könnte ich mir schon vorstellen, wenn das angegangen werden muss, dass das tatsächlich angegangen wird. Ich denke z.B. das Element Leistungsstufen, von dem Sie ja auch sicher gehört haben, ist eine Sache, die da sehr weit hineinreichen könnte, und da ist es sicherlich, also für meine Entscheidungen völlig unwesentlich gewesen, ob jetzt jemand da Mann oder Frau ist. Oder in Frage kommt, ob die – für das Zusprechen einer Leistungsstufe. Ich gebe gerne zu, es hat bisher noch keiner eine Leistungsstufe gekriegt, aber die, die in Frage gekommen wären, sind alle ja auch gar nicht unter denjenigen gewesen, denn des hätte (?).

I.: Da gibt es bestimmte Voraussetzungen.

Exp.: Ja, altersmäßig usw. usw. Also in sofern, Personalentwicklung, Evaluation und..., so hab ich Sie verstanden, von Leistungsfähigkeit einer Person, wie einer Lehrerin und einer Lehrkraft in der Schule, muss in meinen Augen unabhängig vom Geschlecht erfolgen, und hat bei uns deshalb kein Problem bedeutet nach der Geschlechterseite zu gucken, weil es nur Frauen waren, die da in Frage kamen. Und dann kommt dazu, alle die Leute, die bei uns in der Schule waren, und in irgendeiner Weise an anderen Stelle, ob am Seminar, ob an anderen Schulen in Funktionsstellen, ob an der Pädagogischen Hochschule mit kleinem Lehrauftrag oder sonst etwas, oder als pädagogische Berater oder sonst was. Alle die Leute, waren bisher immer Frauen, die sich da qualifiziert haben. Das liegt wiederum an der personellen Konstellation auf der männlichen Seite, und an den Fächern, die die vertreten, und an den Möglichkeiten, die die dann mitbringen.

I.: Und Evaluation und Schüler oder Unterricht, der ja dann das Thema, das evaluiert werden soll, außerschulische Aktivitäten eben auch.

Exp.: Also da denk ich, das man des da in der gleichen. Da sehe ich nicht mal ein Problem dahinter. Also das würde ich nicht problematisieren wollen. Und wir sagen, na gut, dass ist jetzt klar, dass wir sowohl Buben als auch Mädchen in ihrer Leistungsfähigkeit (?), in ihren Möglichkeiten, die sie im Blick auf die Anforderungen, die wir abfragen, erbringen müssen, da brauchen wir keine Unterschiede machen.

I.: Sind dann auch über die Noten über die Kernfächer alles evaluierbar.

Exp.: Richtig ja. Wenn man in Klasse 3 diese Diagnosearbeiten, die man jetzt ja, die dann in Klasse 6 wahrscheinlich jetzt nach neuem Bildungsplan dazu kommen, wenn wir den Hauptschulabschlussprüfungsturnus angucken, jedes Jahr Klasse 9, jetzt mit Projektprüfungen im zweiten Jahr, da gibt es keine großen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungs, selbst in den Projekten, die die Schülerinnen und Schüler wählen, die sind in meinen Augen – ha doch, da können wir glaube ich für dieses Jahr schon, ja, nach dem Gespräch jetzt, schon Unterschiede erkennen zwischen dem was Mädchen und wählen und dem was Jungs wählen.

I.: Und wie sind die Unterschiede?

Exp.: Ja, ich würde schon sagen, dass da die Buben sehr viel genauer sich jetzt – muss ich doch jetzt selber (*der Experte sucht etwas in seinen Unterlagen*) hineingucken. Sehr viel genauer Themen wählen, die im Bereich liegen, der üblicherweise Jungen zugeordnet wird, wenn Sie sehen, es wählen immerhin 4 Mädchen von den acht als Thema Thessaloniki, da steht im Vordergrund, unser praktischer Teil wird dann griechisches Malen, eine griechische Mahlzeit sein, die man da...

I.: Also Bereich Hauswirtschaft und Textiles Werken?

Exp.: So ist es. Der da zugeordnet werden muss. Wenn Sie sehen, dass, ja gut, da sind es lauter Buben.

I.: Ja, auch Südtalien.

Exp.: Ja, da sind es auch die Mädchen, die andern. Dann bleibt nur noch die L. [Name einer Schülerin, Anm. EG], die den Bereich Naturwissenschaften/Geographie/Erdbeben hineingeht. Alles andere ist da ja dann bis hin zum VFB [Fußball-Verein von Stuttgart, Anm. EG], zum Mofa, alles Jungs. Also am Rande kann man sagen, es ist tatsächlich so, dass wir beobachten, dass die Wahl in Klasse 8 nach Hauswirtschaft und Textiles Werken und Technik wirklich ganz geschlechterspezifisch gebunden bleibt. Das war in der ersten Zeit nicht ganz so streng. Und jetzt lediglich einen Jungen, der im Hauswirtschaft und Textiles Werken Bereich ist, kein Mädchen, das im Technik Bereich ist.

I.: Woran liegt das?

Exp.: Das weiß ich auch nicht.

I.: Oder anders gefragt: Das fixiert ja ganz extrem das Rollenverhalten. Ein Anliegen moderner Geschlechterverhältnisse wäre ja, das so ein Stück weit aufzubrechen. Das ist für die Hauptschule sicherlich am schwierigsten. Das ist für die anderen Schularten nicht ganz so heftig. Wie könnte man den Schülerinnen und Schüler helfen, dass sie für sich da Schritte gehen. Man könnte ja vielleicht didaktisch was vorgeben, damit die sich trauen.

Exp.: Ich sehe – Sie nehmen es mir nicht übel – ich sehe des mehr personenbezogen. Der Technik Unterricht wird von einem Mann unterrichtet. Der Hauswirtschaft und Textiles Werken Unterricht von der Frau. Der Technik Unterricht wird in 5 beginnend, männlich vorbereitet, durchgeführt, bewertet. Es könnte theoretisch, das wäre etwas wo man noch sagen könnte, das trägt dazu bei das aufzubrechen. Es könnte theoretisch eine weibliche Lehrkraft im Technik-Unterricht möglicherweise mehr bewirken. Und umgekehrt, ein männlicher Koch und an der Nähmaschine und am Knopfannähen, sehr primitiv und banal und einfach, der könnte möglicherweise da mehr bewirken auf der Seite der Buben, in den Bereich hineinzugehen.

I.: Also diese Modellwirkungen über...

Exp.: Ja, ja, wobei ich jetzt fairerweise zugestehen muss, ich weiß nicht, ob es männliche Studierende an den Pädagogischen Hochschulen gibt, die das Fach Hauswirtschaft und Textiles Werken belegen. Und in so fern haben Sie recht und müssen wir es einfach konstatieren, es verfestigt sich im Grunde das Rollenbild, das wir versuchen aufzubrechen.

I.: Das reproduziert sich immer in den Augen der Studierenden. Also ich mein, ich hab ja auch an der Pädagogischen Hochschule studiert und habe das auch beobachten können.

Exp.: Andererseits es ist schade, muss ich wirklich sagen. Der V. [Name eines Schülers, Anm. EG], der jetzt bei uns hier Hauswirtschaft gewählt hat, ist eher schon ein älterer Schüler, der an der Realschule gescheitert ist und zurückgekommen ist, der will Koch werden. Der hat eine Ausbildungs-

stelle in dem Bereich, hat den Lehrstellenvertrag schon unterschrieben, einer der ersten, der das bei uns erreicht hat, wo wir stolz darauf waren, dass wir endlich einen haben und sagen können, jetzt ein Vertrag. Aber gerade da war es dann (?). Ich erinnere mich aber noch, wir hatten ganz bestimmte Jahre, in denen wir drei Mädchen hatten, die könnte ich fast noch namentlich nennen, in den Technik-Bereich gingen. Nur im Moment sieht es wieder ganz anders aus. Und das führ ich ein Stück weit, obwohl die personelle Seite sich nicht geändert hat, auf die Personen zurück.

I.: Oder auf die Modellwirkung einfach, die sie haben. Das ist sicher nicht aktiv gesetzt, sondern das passiert dann einfach, ne? So ja, das ist ja spannend. Jetzt muss ich grad noch mal gucken. Also wir waren bei der Qualitätssicherung, ja genau. Sie hatten jetzt diese – ah ja Schulprogramme. Das wird ja auf Schulen bekommen, es gibt ja die, in anderen Bundesländern auch lange, diese Schulprogramm-pflicht, drei Bundesländer sind es inzwischen. In Hessen beispielsweise wird sogar geschaut, ob diese Geschlechterperspektive drin ist in den Schulprogrammen. Da gibt es eine Frauenbeauftragte im Städtischen Schulamt Frankfurt, die guckt die Schulprogramme. Die checkt die durch, ob da diese Geschlechterperspektive drinnen ist. So weit müssen wir vielleicht gar nicht gehen. Die Frage ist, wie stehen sie zu Schulprogrammen? Wie sehen Sie das vielleicht auch in Verbindung zu den kommenden Bildungsplänen, die ja wirklich sehr viel öffnen. Und hat vielleicht diese Geschlechterperspektive, macht diese Perspektive Sinn in solchen Schulprogrammen?

Exp.: Die macht sicher Sinn, und es ist sicher gut, wenn man in Zusammenhang mit – es ist sicher notwendig in Zusammenhang mit der Entwicklung des Schulprogramms. Des ist ja sicherlich auch ein Bestandteil der Kerncurricula und Schulcurricula. Da muss es ja wohl seinen Platz finden, seinen Raum finden. Nur muss ich fairer Weise gestehen, da könnte ich im Moment Ihnen da jetzt auch gar nicht genau benennen, wie wir im Hauptschulbereich da uns spezifisch festlegen würden, wie wir diesen Bereich abdecken in den Fach – wie nennen wir es jetzt? In den Kontingentfächern – ja, in den Fachbereichen in den fächerübergreifenden Einheiten oder – ich weiß es gar nicht so genau – Fächerverbänden – so heißen sie amtlich. Wie wir den [Bereich] in den Fächerverbänden unterbringen würden. Da muss ich passen.

I.: Weil das so vielfältig ist, oder weil die Aufgaben so vielfältig sind an den Hauptschulen?

Exp.: Ja, vielleicht sind sie so vielfältig. Ich würde das jetzt einfach auf meine mangelnde Information zurückführen, und ganz (?), dass ich mich da vermutlich noch viel zuwenig damit befasst habe, um sagen zu können, gut, wir machen im gesellschaftlichen Bereich in Klasse 8 und 9 die Projekte, die dann dazu führen, dass man z.B. die Prozesse, die in ihrem Kontext da angesprochen sind, mit einbauen könnte, oder das die Dezernentin im Schulamt nachlesen könnte, aha, da haben die was drin. Das wüsste ich im Moment noch nicht so genau. [*Es klopft an der Tür, kurze Unterbrechung*] Das ist vielleicht nicht so ganz glücklich für Sie.

I.: Nein, das ist der Stand der Dinge. Das ist dann einfach so. Aber wie stehen Sie den insgesamt zu so einer Forderung, die ja sicher kommen wird in Baden-Württemberg, Schulprogramme zu formulieren zu müssen. Sehen Sie das als sinnvoll an oder sagen Sie, ah nee, das ist jetzt auch noch eine Zusatzaufgabe, eigentlich bringt das gar nichts.

Exp.: Nee, nee, also ich glaube, da muss man schon ganz deutlich sagen, dass das ganz bestimmt eine große Chance bringen wird. Und das kann ganz bestimmt auch eine große Chance nicht nur am Gymnasium, das sich ja profilieren muss und gegenüber anderen als Wahlschule hervorgehoben werden muss. Das ist ganz sichre auch für eine Pflichtschule wie wir das im Hauptschulbereich sind, eine ganz große Chance, einfach sich drauf einzulassen wie die Population der Schüler, Verzeihung, wenn ich so formuliere. Wie die Schüler, die an unserer Schule sein werden, wie man mit denen in diesem Bereich umgehen kann. Also ich könnte mir gut vorstellen, dass für uns jetzt in einem Vorort von Stuttgart sich diese Chance ganz anders darstellt und wir die ganz anders nutzen als die Hauptschule, die im Zentrum von Stuttgart sitzt und ihre 70%, 80%, 90% Ausländer hat und wir sind da bei 50% herum. Also in so fern ist das schon eine Möglichkeit. Und jetzt komm ich speziell das Problem-Zentrum, also ich kann mir schon vorstellen, dass da auch für uns Chancen drin sind. Wenn ich an die Schulsozialarbeiterin denke von vorher, dass man Elemente aus diesem Bereich tatsächlich zum festen Bestandteil macht und den in den Unterricht mit integriert. Das ist sicherlich ein anderer Stellenwert wie den von der Initiative der Schulsozialarbeiterin her, auch im Unterricht etwas stattfindet, dass dann mit Personen von außen umgesetzt wird, als noch mal ein anderer Stellenwert wenn wir das mit im Schulcurri-

culum mit drin haben. Also das würde ich schon so sehen. Nur fragen Sie mich jetzt, ich könnte das jetzt im Moment wahrscheinlich nicht so leicht belegen, warum...

I.: Ja, ja das ist klar. Wir sind ja erst im Prozess da hin zu kommen in Baden-Württemberg.

Exp.: Aber gerade solche Elemente wie ich es vorhin angedeutet habe, die die da umsetzen, wenn die ihre Definition von Gewalt ausprobieren, dann hab ich mal kurzzeitig mit unserem – mit in unserem Projekt drin. Dass die da tatsächlich versuchen zu definieren, ja was ist denn jetzt für jene Gewalt, Mädchen, und was sieht ein Junge als gewalttätig an, und wie unterscheiden sich diese beiden Perspektiven, und wie können wir jetzt miteinander ein Weg finden, dass wir trotzdem in der Klasse miteinander, ja uns so benehmen, dass der andere sich nicht gewalttätig oder gar im fast bösen Wort – vergewaltigt vorkommen muss. Also ich denke, da kann man schon was erreichen. Nur noch einmal, das muss man noch genauer durchdenken und wohl auch im Kollegium absprechen und miteinander.

I.: Die Chance ist ja dass man zu einem gemeinsamen pädagogischen Hintergrund kommt, auf den sich die Kinder dann auch beziehen können. Das ist ja oft auch schwierig, wenn jeder so sein eigenes pädagogisches Konzept fährt und die Kinder sich dann aussuchen. Wie bei den Eltern, beim Papa krieg ich das, bei der Mama krieg ich das – und so kommt man dann durch, gell? Noch einmal vielleicht zum Personal, wie ist denn das mit den Funktionsstellen bei Ihnen im , ich weiß jetzt gar nicht wie stark es Funktionsstellen überhaupt gibt im Hauptschulbereich, bei den relativ kleinen Kollegien, also es gibt ja sicher immer Fachbereichsleitungen, aber da weiß ich jetzt nicht, welchen Stellenwert das hat, und sind diese Funktionsstellen auch von den Frauen besetzt?

Exp.: Also, das ist bei uns schon notwendig, dass Frauen einen Fachbereich leiten oder so ähnlich, weil es einfach Frauen sein müssen, weil wir keine Männer in manchen Bereichen haben. Ich möchte fast behaupten, dass wenn ich mich jetzt an ganz Stuttgart orientiere, dass wir an vielen Grund- und Hauptschulen Kolleginnen als Schulleiterinnen haben, Konrektorinnen als stellvertretende Schulleiterinnen haben, und was darüber hinaus an Funktionsstellen im weitesten Sinne möglich ist, also bspw. pädagogische Berater oder Fachbetreuer, die für das staatliche Schulamt, also die nächst höhere Schulaufsichtsbehörde Aufgaben übernehmen, auch in dem Bereich sind wir in der Hauptschule, sind wir ganz bestimmt bei etwa 50% Frauenanteil, wenn nicht sogar noch mehr. Im Moment fällt mir nur ein männlicher ein, und das ist der, der für Technik und Informatik zuständig ist. Schon wieder haben wir die klassische Rollenausrichtung. Und die anderen pädagogischen Beraterinnen aus dem Hauptschulbereich in Stuttgart sind wenn ich das richtig weiß, ob sie Englisch nehmen, ob sie Deutsch nehmen, ja selbst in Mathematik, würde ich sagen, sind Frauen. Und noch einmal: Schulleitungsaufgaben sowieso. Diese Geschichte mit Fachabteilungsleiter, wie Sie es vom Gymnasium her kennen, mit der Beförderungsstufe, die gibt es da ja nicht. Da ist ja der Lehrer auf einer Besoldungsgruppe vom Anfang bis zum Ende seiner Dienstzeit, außer er wird stellvertretender oder direkter Schulleiter.

I.: Da gibt es nicht so viele Zwischenstufen?

EXP.: Beförderungsstufen. Etwas, was wir ja sehr bedauern, einerseits, andererseits es ist einfach von der wissenschaftlichen Seite her... also ich bin jemand, der das auch zugeben kann. Da sieht es in der gymnasialen Oberstufe von den Anforderungen her nochmals ganz anders aus. Ich denke, dass man das so sehen kann.

I.: Diese Beförderungsverfahren orientieren sich ja an den Kompetenzen.

Exp.: Neigung, Leistung, Befähigung.

I.: Ja. Diese Kompetenz, wenn man es so sehen möchte, die Geschlechterverhältnisse einzuschätzen, würden Sie sagen, das ist eine in Zukunft notwendige Kompetenz? Die vielleicht sogar in diese Beförderungsverfahren als eine der abgefragten Kompetenzen mit einfließen kann?

Exp.: Sie meinen jetzt die Einschätzung, die jemand mitbringt von seiner Sichtweise her im Blick auf weibliche oder männliche Situationen?

I.: Seien es jetzt Schülerinnen und Schüler, seien es jetzt Lehrerinnen und Lehrer, dass man da einfach differenziert und versteht, dass es da Unterschiede gibt.

Exp.: Also, ich würde behaupten, das kann gar nicht anders sein. Wenn ich an meine Kolleginnen denke, jetzt an mein Kollegium denke, dann ist es erforderlich, dass ich überlege, hoppla, das ist die

Kollegin, die hat ja zwei schulpflichtige Kinder zu Hause, und da liegt jetzt eins heute mit 39°C Fieber zu Hause. Dann kann die Kollegin nicht ihren Unterricht ganz normal abhalten, wie sonst auch. Denn die hat im Hinterkopf ihren Sprössling, der zu Hause liegt und hat neben dran die Klasse. Das kann nicht funktionieren. Also, ist das nun einbeziehen von geschlechtergerechten Aufgaben?

I.: Ja, durchaus.

Exp.: Und dann muss die Schulleitung, ob das nun ein Mann ist oder eine Frau, muss dafür sorgen, dass diese Kollegin, wenn sie ihre erste Stunde hinter sich hat, die zweite noch organisieren kann und ab da gibt es entsprechende Vertretung und die hat ein bisschen was vorgearbeitet, dass die Klasse – wie heißt das so schön – genügend Futter vorgesetzt bekommt, und der Nachbarkollege die mit versorgen kann. Die kann gucken, was das Kind zu Hause, was das arme Büble oder Mädele in dem Fall auf der Matte sein kann. Also meiner Meinung nach muss das so sein. Wenn man das so sieht. Was jetzt, was weiß ich, die Besetzung von Funktionsstellen angeht, muss man meiner Meinung nach auch das mit sehen können: ist nun eine Kollegin in der Lage, trotz Familie, trotz Kind das möglicherweise so den Alltag so zu organisieren, dass sie auch den Anforderungen, den beruflichen, gerecht werden kann? Da gibt es solche, da gibt es aber auch sicher solche, da muss man sagen: Es ist ja nett, dass Sie sich beworben haben, aber das ist eine Sache, die sicher im Moment noch ein bisschen in der familiären Phase ist, jetzt warten wir mal, dann werden wir weiter sehen. Wobei ich deutlich sage, ich bin nicht jemand, der damit zu tun hat, allenfalls für meine Schule wo da dann Kolleginnen sich bewerben, ansonsten ist das Sache des staatlichen Schulamtes bzw. des Oberschulamtes.

I.: Was haben Sie für Möglichkeiten von der Schulorganisation auch präventiv für diejenigen, die Familienarbeit leisten, die im Erziehungsurlaub sind, es könnten ja auch Männer sein – was haben Sie für Möglichkeiten von Ihrer Position aus, auf so etwas von vornherein einzugehen?

Exp.: Ich weiß nicht, ob ich das richtig mache. Aber – ich sage das so, wie ich es mache. Ich behaupte, dass es schon losgeht bei der Stundenplangestaltung, bei der Lehrauftragsverteilung, bei der Klassenweisung. Weil man einfach wissen muss, die Kollegin, die hat jetzt den Kopf frei, die Kinder, die sind jetzt so weit aus der Schule schon oder in die Schule hineingewachsen, dass ich der durchaus jetzt eine neue Aufgabe zuschieben kann. Und dass ich die natürlich dazu höre und sie erst einmal frage, in wie weit sie sich das vorstellen kann, nach meiner Einschätzung wäre das jetzt so, und dass man da dann drauf eingehen kann. Im gegenseitigen sich Absprechen. Man kann nicht allen alles recht machen, das wird sicher dann, ah, bei der hat er jetzt so und bei jener anders und bei mir noch einmal usw. Das ist eine ganz normale, meiner Meinung nach, im menschlichen Zusammenarbeiten Reaktion, die kommen kann, nicht immer muss, aber kann. Und das ist eine Aufgabe, die ich, wie ich es vorher gesagt habe, für notwendig erachte, dass die in dem Fall von der Schulleitersicht aus berücksichtigt werden muss. Und das nehme ich für mich in Anspruch, dass ich das auch tu. Ob das dann immer bei allen so ankommt, das kann ich nicht einschätzen. Da müssten Sie die anderen fragen.

I.: Aber Sie haben Einfluss?

Exp.: Aber ganz sicher. (?). Die Kollegin, die einen halben Lehrauftrag hat, die ihre Kinder zu Hause.

I.: Und für Frauen mit Kindergartenkindern den Stundenplan zur zweiten Stunde?

Exp.: Richtig. Aber das geht in der Zwischenzeit noch weiter. Denken Sie, wenn die Kolleginnen älter werden und pflegebedürftige Schwiegermama oder Eltern, die eine besondere Betreuung brauchen, und solche Dinge... und das sind immer noch häufig Frauen zugeordnete Aufgaben. Und häufig sind ja auch, Verzeihung, Frauen unter dem Aspekt auch als Lehrerin in die Schule hineingegangen, weil Familie und Beruf sich da am Besten vereinbaren lassen, bis hin zur gleichen Ferienzeit, die man dann miteinander hat usw. usw. Und da hat der Schulleiter Möglichkeiten, was zu tun und das dann auch zu nutzen, zum Vorteil dieser Kolleginnen zu nutzen, da das denen zu Gute kommt und so auch der Schule.

I.: Das spiegelt zurück, nicht?

Exp.: Ich wiederhole mich, Sie begrenzen mich, wenn ich zu viel sage: aber das ist halt einfach so: die Kollegin ist einfach anders bei ihrer Klasse, wenn Sie weiß: mein Kind ist daheim richtig versorgt

I.: Wenn Sie jetzt dieses Thema Gendering Prozesse einführen wollten in Ihrer Schule, könnten Sie sich vorstellen, das über Fortbildungen, über Begleitung von außen, irgendwie zu lancieren? Und

wenn eine Begleitung von außen, wüssten Sie da jemanden, der das täte? Schulamt? Landesinstitut für Erziehung und Unterricht?

Exp.: Also da würde ich behaupten, dass das an manchen Stellen sogar schon geschieht. Dass tatsächlich im Grund- und Hauptschulbereich, Realschul- und Sonderschulbereich, Staatlichen Schulamt Stuttgart auch Oberschulamt Stuttgart ganz spezifische Lehrgänge anbietet, auch eintägige Veranstaltungen, auch Informationsveranstaltungen am Nachmittag, wo es deutlich heißt: Frauen in Führungsaufgaben. Frau P., die vorhin rein gekommen ist, Konrektorin. Die war da, glaube ich schon, bei einem oder zwei solcher Veranstaltungen, wo dann tatsächlich gezielt darauf hin gearbeitet wird, Frauen bei der erweiterten Wahrnehmung von Verantwortung im weitesten Sinn, ob Funktionsstelle, ob Fortbildung, ob sonst was, für Frauen zu öffnen. Also da gibt es schon, meiner Meinung nach, ganz gezielt einzelne Lehrgänge, die immer wieder auch an die Schulen herangetragen werden, und dann eben entsprechend danach weiterteilt, soweit ich das weiß. Übrigens, dann an manchen Stellen ausgestellt, weil der Nachwuchs in diesen Bereichen ja, sie sehen es ja an mir, immer älter wird und dann nicht mehr, und dann braucht man junge Leute, die da einsteigen können. Übrigens dann in der Zwischenzeit auch, suchen wir auch nach Funktionskräften, nach Führungskräften, unabhängig vom Geschlecht.

I.: Auch bei den Jüngeren, bei den Neueinsteigern.

Exp.: So ist es. Weil man Leute braucht, die in solche Aufgaben hineinwachsen.

I.: Nehmen Sie dann einen Unterschied war zwischen jetzt jungen Kolleginnen, was jetzt die Motivation an Funktionsstellen oder sich sonst wo zu engagieren, wahr. Oder bei älteren Kolleginnen gibt es da, Sie haben die Bandbreite da sicher so im Überblick, nehmen Sie da so Generationsunterschiede wahr?

Exp.: Also da muss ich passen, das kann ich nur aufgrund meiner eigenen Schule einschätzen, und da hab ich nicht genügend junge Kolleginnen, um das zu formulieren. Ich weiß nicht, was unser Staatliches Schulamt oder unser Oberschulamt dazu sagen würden, denn die haben den Einblick. Die sehen ja, wenn eine Stelle ausgeschrieben ist, wer sich bewirbt, ob das jüngere oder ältere Kolleginnen sind. Was ich gern sagen möchte, einfach wirklich auch deutlich positiv hervorheben möchte, geht vielleicht nur in die Richtung, ist aber mir wichtig. Ich habe auf jeden Fall die Beobachtung gemacht, sehen sie ich komme schon ins Stottern. Das wird ein Kompliment. Ich habe die Beobachtung gemacht, dass viel Kolleginnen, die Teilzeit beschäftigt, Kolleginnen, die Teilzeit beschäftigt in der Schule sind, und die Familie und Haushalt und Beruf, sprich Schule, unter ein Dach bringen müssen, unter einen Deckel bringen müssen. Die sind zielgerichtet und organisieren und wissen ganz genau, das muss jetzt in der und der Abfolge funktionieren können und da kann jetzt auch nicht viel schief gehen. Das ist manchmal etwas kompliziert für die drum herum, die sich darauf einstellen müssen, (lachen) gar keine Frage, aber das führt zum Ziel. Und das ist etwas was ich an manchen meiner Kolleginnen wirklich sehr bewundert habe, dass die wirklich klar und deutlich ihre Struktur haben und Leute, so funktioniert es auch. Das spiegelt sich dann auch in der Klasse wieder, und im Ergebnis der Klasse.

I.: Sind die Männer da anders?

Exp.: Also ich nehme das für mich in Anspruch. Ich bin da, ich gestehe, oft nicht derjenige, der so zielgerichtet arbeitet. Der dann auch einmal in fünf Minuten mehr zugibt, Sie merken es ja, und der dann auch großzügig umgeht mit der einen oder anderen Sache. Das geht aufgrund der Anforderung, die solche Frauen haben, wahrscheinlich gar nicht anders.

I.: Thema Elternarbeit. Ist ja auch so, gerade in Hauptschulen besonders bedeutsam, weil die Eltern ja gar nicht kommen zu den Elternabenden usw., gibt es da Unterschiede zwischen Eltern von Mädchen und Eltern von Jungen? Haben Sie da Wahrnehmungen? Haben die vielleicht andere Thema, andere Probleme? Oder sind Eltern von Töchtern bisschen engagierter? Weniger engagierter für ihre Kinder als Eltern von Söhnen? Gibt es da Tendenzen?

Exp.: Also ich könnte nichts sagen, dass mir da was aufgefallen wäre, dass es da große Unterschiede gäbe. Ich denk, sie haben recht in der Einschätzung, ich würde es mal so rum formulieren, wenn Sie sagen, dass die Elternabende bei der Hauptschule schwieriger sind. Es ist sicher so, dass die Teilnahme an den Elternabenden oft wünschenswert besser sein könnte. Aber andererseits gibt es da gerade in Klasse 8 – Orientierung in Berufsfelder, Klasse 9 wenn es auf die Prüfung zugeht, und in 5, 6 die multilaterale Versetzungsordnung noch eine Rolle spielt, da gibt es schon interessierte Eltern,

aber ich würde jetzt aus dem Stehgreif nicht sagen können, es sind mehr Väter oder mehr Mütter da. Und die sind in der Sichtweise zu den Kindern, zu den Töchtern, zu den Söhnen, noch unterschiedlich. Das würde ich im Moment eigentlich nicht so sehen.

I.: Sie haben ja auch die Möglichkeit Themenabende, die von den Eltern, Elternsprechern, eingefordert werden. Bei uns an der Schule, während meiner Referendarratszeit, hatten wir dann mal ein Thema, Umgang mit Medien, da wurden dann diese Computerspiele beleuchtet und da war dann ein Experte da, gibt es zum Thema Geschlecht, Geschlechterverhältnisse, haben Sie da schon einmal so ein Themenabend, und wurde das schon mal eingefordert von Eltern?

Exp.: Ach, da muss ich passen. Nein, das ist kein Thema für die Eltern.

I.: Ja, ich hab es mir fast gedacht. Ein großer Bereich ist ja auch diese Familien und Geschlechtererziehung, §100 Schulgesetz. Wenn ich jetzt davon ausgehe, dass wir heute nicht nur über das biologische Geschlecht, sondern darüber reden, wie lebe ich meine Weiblichkeit, wie leb ich meine Männlichkeit, schwul sein, lesbisch sein, usw. Wie kann eine moderne Geschlechtererziehung, die zusätzlich zu dieser biologischen Notwendigkeit natürlich Aufklärung, wie kann es aussehen an einer Hauptschule? Was bekommen Sie da für Ideen dazu?

Exp.: Da bin ich weit weg vom Unterricht und vom konkreten Umgang mit den Schülern und diesem Zusammenhang. Aber wie kann das aussehen, ist natürlich eine Frage, die man ganz sicherlich nach vielen Richtungen beantworten kann. Auf jeden Fall kann es stattfinden. Das ist das Wichtige. Dass das Stattfinden überhaupt mal angesprochen werden kann. Und zum zweiten ist es natürlich eine Sache, die es einer großen Sensibilität bedarf. Und drittens ist in meinen Augen grad in dem Bereich unwahrscheinlich wichtig, dass es geschlechterspezifisch wirklich ausgerichtet sein kann, in dem Sinne, dass man auf der einen Seite den Mädchen gerecht wird, und auf der anderen Seiten, wie sie gesagt haben, Ausleben der Weiblichkeit sein kann, und auf der anderen Seite den Buben gerecht werden kann. Also ich erlebe im Moment eine neunte Klasse, wo es so ist. Für mich außerordentlich spannend ist zu beobachten wie acht Mädchen gegenüber den 22 Jungs, sich in Position setzten, auch in Positur setzten können. Wie sie tatsächlich mit sich spielen können und erreichen können, guckt der jetzt endlich und komm ich da jetzt endlich so zum Zuge wie ich es gerne haben möchte oder auch nicht, erreiche ich nicht was ich will. Also das kann man auf jeden Fall besprechen und bewusst machen. Wie das dann konkret, da fragen Sie mich zu viel. Da bin ich, glaube ich kein guter Ansprechpartner. Einfach weil ich von dem Fach, in dem Fall Biologie – obwohl es ja kein Fachbereich – och es ist einer, der da zugeordnet ist, aber darüber halt schon hinausreicht, wo ich da weiterhelfen könnte. Ich würde mir da vor allem versprechen, insbesondere mit dem Blick auf Mädchen, dass außerschulische Partner da mit hereingenommen werden. Also ich weiß, dass da auch wieder die Schulsozialarbeiterin einen Bereich sieht, und z.B. den Mädchen Gesundheitsläden in Stuttgart aus sucht, wo Verhütungsmöglichkeiten angeboten werden, nicht angeboten, gezeigt werden, besprochen werden, wo die Mädchen im weitesten Sinne ihren Fragen, die sie haben, Raum geben können und auch beantwortet bekommen, und ich würde da ganz bestimmt sagen dass das für die Jungs in gleicher Weise geschehen muss. Nur noch einmal, das ist ein ganz heikler Bereich, der auch im Blick auf die Eltern, sehr sorgfältig zu beachten ist. Das wissen sie ja.

I.: Ja, ja das elterliche Sorgerecht. Ein ganz großer Punkt, der ja im Moment ganz heiß diskutiert wird, ist ja die Ganztageschule. Das haben sie ja schon mit der (?) Grundschule als Vorboten schon gespürt. Ist das denn im Blick auf Chancengleichheit irgendwie relevant oder hinter das vielleicht auch Chancengleichheit jetzt einerseits für das Personal, jetzt andererseits für die Schülerinnen und Schüler? Welchen Gewinn und welche Probleme schafft es vielleicht? Vielleicht auch, wenn wir daran denken, dass wir eines Tages eine Ganztagschule haben, die von morgens 8 bis mittags 16 oder 17 Uhr rum läuft.

Exp.: Da ist man seit PISA dahinter, und das ganze außerdeutsche europäische Ausland, klar, aber da würde ich sagen, dass das nicht anfällt, dass das im Bereich der Gendering Prozesse keine Rolle spielen müsste, im Gegenteil. Ich denke, dass es eigentlich nur von Vorteil sein kann, wenn Buben und Mädchen – auch überhaupt Schule – über den Zeitraum, da auch über den Unterreicht hinaus, da noch die Gelegenheit haben, miteinander Dinge anzugehen, die sonst, wenn sie vermutlich Halbtagsschulen besuchten, nicht wahrnehmen würden. Also bis hin zu Möglichkeit, dass man gemeinsame, in einer Sportvereinhalde oder ähnliches [es klopft] miteinander erledigen kann, bis hin zu der Situation, dass

man z.B. die vorher angesprochenen außerschulischen Orte in diese Bereiche, eben Ganztagsbereiche mit einbauen könnte.

I.: Was bedeute das aber fürs Personal? Ganztagschule?

Exp.: Sie meinen für das Kollegium jetzt? Lehrerinnen und Lehrer?

I.: Ja, die Familienarbeit leisten müssen.

Exp.: Richtig. Das ist ein Feld, auf das sehr genau geachtet werden muss. Das Bild des Lehrerberufes wird sich durch Ganztagschulen sich weiter [*spricht kurz mit einem Kollegen*], wenn sich die Ganztagschule sich flächendeckend durchsetzen soll und vielleicht sogar die Regelschule sein soll im Hauptschulbereich, dann wird sich das Bild des Lehrers tatsächlich verändern. Weg von jenem, der morgens hab ich Recht, mittags hab ich frei. Von dem Themenkatalog kommt es weg.

I.: Aber was bedeutet diese Entscheidung für Frauen und für Männer?

Exp.: Das bedeutet ganz simpel und einfach, dass sich die Situation für jeden einzelnen total verändert. Also ich glaube rein zeitlich sich schon verändern wird, und das wird dann natürlich auch inhaltlich sich auswirken. Das kann gar nicht anders sein. Nur den Schritt, den umzusetzen, der ist verdammt schwierig. Das ist ganz eindeutig. Also ich weiß noch, an Stuttgarter Schulen, wo die Überlegung anstand, wechseln wir jetzt unseren Status, und versuchen wir den Antrag zu stellen, Ganztagschule zu werden, welche Konsequenzen hat das für uns, und da dass führt dann dazu, dass ganz konkret dann an einzelnen Stellen die Leute sich wegmelden, z.B. aus dass sich heraus, das kann ich nicht mit meiner Familie im Hintergrund, also muss ich da Platz machen. Und dann müssen Leute gefunden werden, die da bereit sind einzusteigen.

I.: Und das ist eine echte Schwierigkeit?

Exp.: Also ich sehe da schon ein Problem. Wobei ich behaupte, mit aller Zurückhaltung, es gibt sowohl unter denjenigen, die das im Moment aktiv sind im Schuldienst, große Verfechter der Ganztagschule, die dann auch bereit sind, die entsprechenden Konsequenzen bis hinein in die Veränderung des persönlichen, familiären Lebensrhythmus auf sich zu nehmen, weil sie genau sehen, dass das in der Hauptschule eigentlich der weg sein muss, den man einschlagen- zwangsweise einschlagen müssen in der Zukunft. Und zum zweiten es wird auch unter den jüngeren Leuten, Leute geben, die aus dieser Motivation heraus, unsere Hauptschüler brauchen eben diese besondere Zuwendung, genau da denn auch einsteigen. Also das hieße, Überzeugungs- und bisschen Sozialpädagogische Ader, die ja im Grunde jeder Lehrer mehr oder weniger ausgeprägt mitbringt, ohne dieses Prinzip Hoffnung, dass aus diesem Kindlein, das vor ihm sitzt, mag es sechs oder 16 Jahre alt sein, was beibringen kann und ein bisschen was dazu beitragen kann, dass – wie es auf schwäbisch heißt- was rechts aus dem Mädels oder aus dem Bubens wird. Ohne diese Motivation geht es in keinem Lehrerberuf. Aber der Bereich muss im Hauptschulbereich besonders ausgeprägt da sein. Ich glaube das wissen auch.

I.: Würden Sie denn meiner These zustimmen oder eher ablehnend gegenüberstehen, dass dann weniger Frauen gerne in die Schule gehen, wenn die Ganztageschule flächendeckend eingeführt wird, und dass es dann wieder einen stärkeren Zulauf von Männern hat der Beruf?

Exp.: Fast eine rhetorische Frage wäre das für mich. Aber ich will mich nicht drücken. Ich denke schon, dass das Auswirkungen hat. Wie stark und wie weit, das kann ich nicht einschätzen. Aber ich behaupte schon, das hat Auswirkungen. Ganz klar, und im Grundschulbereich genauso. Nicht nur in der Hauptschule.

I.: Herr G., haben Sie vielleicht noch Anmerkungen oder Ideen, die Sie mir auf den Weg mitgeben wollen?

Exp.: Ich denke wir haben das grundsätzlich und grundlegend besprochen. Ich kann Ihnen, Frau Gramespacher, da nicht viel dienen noch. Ich wüsste nicht, was ich Ihnen da noch auf die Reihe geben müsste. Ich sage eher, wenn Sie nachträglich noch eine Idee haben, dann dürfen Sie gerne nochmals nachfragen. Ich hab da kein Problem, wenn Sie das Bedürfnis haben.

I.: Dann bedank ich mich bei Ihnen ganz herzlich.

**Interview Nr. 7: (geschäftsführende) Schulleiterin für Gymnasien in Baden-**

## Württemberg

[Anmerkung: Dieses Transkript ist ein Interview-Ausschnitt eines Interviews, das Silke Brecht, M.A. im Rahmen einer Übung zu „Sportwissenschaftlichen Arbeitsmethoden II“ geführt hat. Dieser Ausschnitt wurde von mir zudem bereits ausführlich interpretiert, vgl. Gramespacher, 2004a]

I: Ich komme jetzt noch zu dem Thema Geschlechterdemokratie bzw. Gender Mainstreaming. Ich weiß jetzt nicht, inwiefern Sie darüber schon informiert wurden.

Exp.: Ja, darüber bin ich informiert.

I: Welchen Stellenwert messen Sie dem Thema Geschlechterdemokratie bzw. eben der Implementation von Gender Mainstreaming in der Organisationsstruktur Ihrer Schule bei?

Exp.: Ganz hohen, denn wenn man es nicht tut, weil man einfach nicht weiß, dass es wichtig ist, dann erleidet man ständig kleinere Schiffsbrüche und kann sich gar nicht erklären, warum. Nehmen wir an, man macht eine Organisationsstruktur der Schule, die es jüngerer Leuten mit Kindern nicht mehr erlaubt den Beruf vernünftig auszuüben, dann wird man, im Augenblick noch überwiegend bei den jungen Frauen, aber zunehmend auch schon bei den jungen Männer, das kann man im Schulwesen immer ganz gut beobachten, denn da sind häufig die Lehrer gesellschaftlich ein Stück voraus. Dann wird man erleben, dass die in die innere Emigration beruflich gehen, so lange ihre Kinder klein sind, um sich raus zu ziehen versuchen. Das ist also die Geschichte auf der Lehrerebene. Auf der Schüler-ebene ist es genauso wichtig, also es gibt zum Beispiel ein völliges Ungleichgewicht, dieses R.-Gymnasium [ein Gymnasium in Baden-Württemberg, Anm. EG] ist eine alte Jungenschule, also bis in die 1960er-Jahre eine reine Jungenschule gewesen, und das hat immer noch Konsequenzen. Also es gibt immer noch viel mehr Lehrer speziell in dem Bereich Naturwissenschaften und Mathematik, als Lehrerinnen. Damit fehlt die Vorbildfunktion für Mädchen, dass Mathematik, Physik, Biologie, Chemie dass das Gebiete sind, mit denen sich Frauen erfolgreich befassen können, und damit wird es natürlich die Rollenfixierung, der Rollenfixierung wird ein öffentlicher Vorschub geleistet. Bei Eltern ist Gender Mainstreaming ebenfalls, muss ein Thema sein in der Schule, die Gremien, die gewählt werden, sind zu 70% von Frauen besetzt. Und der Vorsitzende ist ein Mann. Also das ist dann wieder genau diese Struktur, dies eigentlich abzubauen gilt. Also d.h. man muss eigentlich natürlich, dass ist ja der Sinn von dem Gender Mainstreaming, bei jeder Gelegenheit, bei jeder Entscheidung, die man trifft, muss man überlegen, welche Auswirkungen hat es auf beide Geschlechter, und was muss ich eventuell an der Entscheidung da revidieren. Ist uns also bewusst, aber ich will Ihnen auch ein Beispiel erzählen, was Ihnen vielleicht erläutert, was ich vorhin gemeint habe. Ich hab vor Jahren mal gesagt, bei der Lehrerzuweisung, auf die wir ja leider keinen Einfluss haben als Schulleiter, ich hätte gerne Naturwissenschaftlerinnen und Mathematikerinnen und da hat mir der Zuständige gesagt, über meinen Brief habe er sehr geschmunzelt. Ich habe bis heute nicht verstanden, was es da zu schmunzeln gibt. Aber ich habe bis heute auch erst eine Mathematikerin und eine Biologin. Sonst ist alles in den Naturwissenschaften männlich. Und das ist an anderen Gymnasien anders. Es gibt Gymnasien, da sind drei, zwei Chemikerinnen.

I: Und wie sieht es in den anderen Fächern aus? Also dann Deutsch und Englisch.

Exp.: Gut gemischt. Aber der Frauenanteil ist leicht unter dem Männeranteil.

I: Insgesamt dann?

Exp.: Insgesamt. Ich habe jetzt nicht gezählt, aber wir könnten vielleicht so bei 38% Frauen sein. Aber das ist für das Gymnasium insgesamt wohl, sind die Zahlen wohl landesweit, so ganz genau kann ich es Ihnen nicht sagen. Aber dieser einseitige naturwissenschaftliche Schwerpunkt, das ist ein Erbe der Jungenschule.

I: Welchen konkreten Weg könnten Sie sich vorstellen, um Gender Mainstreaming an Ihrer Schule zu implementieren? Beziehungsweise haben Sie das schon so angefangen zu tun?

Exp.: Sagen wir mal so, es ist mir sehr bewusst, und es ist mir auf der anderen Seite bewusst, dass es vielen Leuten überhaupt nicht bewusst ist. Es geht bis dahin, dass die meisten Leute den Begriff gar nicht kennen und auch zum Beispiel nicht definieren können. Das ihnen also auch nicht bekannt ist, dass wir im deutschen für Gender überhaupt kein Wort haben, weshalb wir uns immer des englischen Begriffs bedienen müssen. Und es ist zum Beispiel auch gerade Männern überhaupt nicht leicht zu

vermitteln, dass das eine Tatsache ist, dass das Geschlecht kulturell ausgeformt wird, neben der Biologie. Und da ist also noch sehr viel Bewusstsein zu bilden. Trotzdem ist es so, dass in kleinen Schritten man vorwärts kommt, es gibt also durchaus auch bei uns Physiklehrer, die zum Beispiel bereit sind mal in einer Probephase Klassen für einige Wochen in der Physik zu trennen. Um einfach mal zu schauen, ob die Mädchen sich nicht dann doch etwas anders beteiligen, wenn sie nicht die permanente Konkurrenz und das Verhalten der Jungen haben müssen. Konkreter ist es nicht. Es ist also wirklich in den allerkleinsten Kinderschuhen.

### **Interview Nr. 8: Lehrer und Jungenpädagoge an einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen**

[Anmerkung: Dieses Interview wurde gemeinsam von Silke Brecht, M.A. (I1), Elke Gramespacher (I2) und Prof. Gieß-Stüber (I3) geführt.]

I1: Die erste Frage, die uns interessiert, wäre: Worin sehen Sie die Notwendigkeit von Jungenpädagogik begründet?

Exp.: Das fängt ja gleich mit einer schweren Frage an. Ich glaube, dass es verschiedene Begründungszusammenhänge gibt für die Jungenarbeit. Also einmal glaube ich, dass ist auch Ausdruck meiner persönlichen Geschichte, wie ich zur Jungenarbeit gekommen bin, dass Schule Jungen präventiv Dinge anbieten muss, damit sie für ihren Verhaltensbereich irgendetwas dazu gewinnen können. Das war so eine Erkenntnis nach ca. 15 Jahren unterrichtlicher Tätigkeit, dass ich auch keine Lust mehr hatte, immer nur den Feuerwehrmann zu spielen oder dann einzugreifen, wenn es brennt. Ich dachte, es kann eigentlich auch nicht schaden, vorher auch ein paar Kompetenzen zu erwerben. Und daraus ist dann für mich so Anlass geworden, mit Jungen schon sehr früh zu arbeiten. In geschlechtshomogenen Gruppen zu arbeiten, ohne diesen Aussendruck, den die Jungen wahrnehmen oder Männer auch wahrnehmen, wenn Frauen dabei sind. Und zu überlegen, so ein Spagat zu finden, wo die Defizite zu erkennen, die da sind, damit aber nichts zu tun haben, (?) sondern eher was anzubieten. Das ist die eine Geschichte. Die zweite Geschichte hat auch was mit meinen beruflichen Erfahrungen natürlich zu tun. Und zwar ist das der Bereich der Berufs- und Lebensplanung. Wo ich der Meinung bin, dass ganz pauschal gesagt, dass Jungen oder junge Männer auf Personen treffen oder auf Frauen treffen, die einem modernisierten Weltbild nachgehen werden oder modernisierte Lebensentwürfe schon für sich diskutieren, und auch sicherlich realisieren wollen, und auch junge Männer fit gemacht werden müssen, auf diese konfrontative Situation. Das ist das zweite. Und das dritte ist sicherlich, jetzt auch durch PISA wieder angeregt, dieser ganze Bereich der Schulleistungen und Schulnoten, wo doch sehr stark auffällt, dass Jungen größere Schwierigkeiten haben, da Schritt zu halten. Das war zwar alles schon bekannt, bei der Frage der Abschlüsse, aber ich finde PISA insofern auch ganz hilfreich, dass das nochmals so drastisch geworden ist, dass das auch ein Problem ist. Das in unterschiedlichen Kulturkreisen, in unterschiedlichen Ländern eigentlich als paralleles Problem auftaucht. Ich glaube, das sind die drei Hauptgründe.

I1: Und was sollte die Jungenpädagogik dann in jedem Falle leisten?

Exp.: Was sollte die Jungenpädagogik dann in jedem Falle leisten? Also die muss nach meiner Einschätzung oder sollte wo irgend möglich sehr früh beginnen, also von der Grundschule schon an, aber in der Sekundarstufe I, wo ich arbeite, also vom fünften Schuljahr an, die sollte, wenn es geht, in geschlechtshomogenen Gruppen stattfinden, partiell, wo man zu bestimmten Themengebieten arbeitet, sagen wir mal so reden lernen, Konfliktlösungsmodelle, Umgang mit dem eigenen Körper, mit anderen Körpern, sexuelle Grenzziehung, körperliche Grenzziehung, Vermeidung von.. gegen sexuelle Belästigung, gegen sexuelle Gewalt, das bedeutet für mich auch: In erster Linie sollen es Männer machen. Und darüber hinaus, aber da sind wir natürlich noch am Anfang, müssten natürlich auch die einzelnen Unterrichtsfächer den Blick mehr darauf richten, dass es nun wirklich auch eine Kategorie, also dass die Kategorie des Geschlechts mehr Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmethoden, dass die einzelnen Fächer mehr diese Kategorie berücksichtigen. Sport, Biologie. Und da gibt es ja so zarte Ansätze, zum Teil fordern das die Richtlinien in Sexualerziehung in NRW, die neuen Sportrichtlinien legen glaube ich nahe, die Arbeit auch in geschlechtshomogenen Gruppen und das kann dann so eine partielle Trennung mal sein, je nach Thema, nach Situation, nach Bedarf. Natürlich grundlegend weiterhin koedukative Schule, aber ruhig mal ermöglichen von geschlechtshomogenen Erfahrungen, auch in einzelnen Fächern, Informatik, Mathematik, evtl. auch mal Sprachen, aber immer unter dem

Gesichtspunkt nicht defizitär zu arbeiten und zu gucken, bringt es dem einzelnen Individuum etwas.

I1: Sie haben ja jetzt schon ein paar Themen angesprochen. Gibt es da Themen, die besonders relevant sind, vielleicht auch so unterteilt in Mittelstufe, Oberstufe, 5. bis 7.Klasse?

Exp.: Jetzt bezogen auf eine allgemeine Jungenarbeit, oder fachspezifische?

I1: Genau.

Exp.: Auf die allgemeine Jungenarbeit, so. Ich denke einmal dieser ganze Bereich Kommunikation. Und damit zusammenhängend Konfliktlösung. Als zweites der Bereich Selbst- und Fremdwahrnehmung. Also das ist, finde ich, mindestens ein genauso so wichtiger Bereich für (?) Schülern wie bei jungen Schülern. Denn es ist erschrecken, wie wenig positive Eigenschaften einzelne Menschen an sich formulieren können, wenn man sie bewusst nach positiven Eigenschaften fragt. Und ich glaube, dass das ganz wichtig ist für das allgemeine Selbstwertgefühl aber auch für Lernchancen in der Schule, dass man gestärkt ist, und dazu gehört auch eine positive, realistische und gute Selbstwahrnehmung entwickelt und in der Lage bin, da sind wir wieder bei Konflikten mit Fremdeinschätzungen auch ganz gut umzugehen. Das sind zwei ganz wichtige Bereiche. Dann ist für mich wichtig der Bereich Akzeptieren von Regeln. Also vieles im Leben macht Spaß, wenn man mal Scheiß baut, aber eigentlich machen die meisten Dinge nur Spaß, wenn ich mich an Regeln halte. Das ist so ein Ansatz von Spielpädagogik auch. Und mit Spielen kann ich auch bestimmte Inhalte transportieren. Und dann bei jüngeren Schülern noch Körperarbeit, das finde ich auch ganz wichtig. Bei älteren Schülern natürlich, aber bei jüngeren auch, Sexualerziehung. Das Thema muss auch wieder aufgegriffen werden im achten, neunten Schuljahr, angereichert um Themen wie Verhütung, um die Fragestellung: wie komme ich an eine Freundin? Was sind so die wichtigsten Tipps, die man beachten sollte, aber auch AIDS. Und dann bei älteren Schülern auch das Thema Berufs- und Lebensplanung. Da arbeiten wir auch bei uns an der Schule z. T. in geschlechtshomogenen Gruppen im Zusammenhang mit Praktika, Vor- und Nachbereitung. Und ich habe immer wieder das Gefühl, wenn das andere Geschlecht mal außen vor der Tür lässt und das dann mit einer Frau versorgt ist, dass die Jungen dann wirklich mal ans Sprechen kommen. Also bei Fragen der Berufs- und Lebensplanung, wenn es um so Fragestellungen geht: Wie stellst du dir dein Leben später einmal vor? Was würdest du eigentlich machen, wenn deine Frau von dir verlangen würde, du müsstest mindestens 50% der Hausarbeit machen? So, das wird, das kann ich in der Klasse natürlich auch diskutieren, aber wenn man bloß Jungen nimmt, wird die Diskussion weiter, intensiver. Und ich finde diese Themenstellung ganz wichtig für Schule, weil wenn Schule das nicht thematisiert, wer thematisiert das sonst?

I2: Thematisiert ihr dann auch so was wie: die Rolle des Ernährers, also der Haupternährer, wie steht ihr dazu? Und was kommt dann von den Jungs zu dieser wahrscheinlich auch antizipierbaren Rolle?

Exp.: Also klar ist, dass sie diesen ganzen Bereich der Haus- und Familienarbeit als einen Arbeitsbereich empfinden, der nicht so attraktiv und nicht so prickelnd ist. Den sie auch nicht gerne freiwillig übernehmen würden. Aber sie wissen, dass das andere Geschlecht, die Mädchen, das auch nicht wollen. Also diese freiwillige Übernahme, das Vererben der Kochtöpfe usw. Und sie wissen, dass sie auch angesichts der Kenntnis der Mädchen, z.B. aus der Klasse oder aus dem Freundeskreis, dass so ganz traditionelle Modelle nur noch in extremen Einzelfällen vielleicht verhandelbar sind oder realisierbar sind. Das ist vielleicht bei einem Jungen ausländischer Herkunft oder Migrantenkind noch möglich, aber die anderen wissen ganz genau, sie müssen sich zu der Frage verhalten.

I3: Ist das denn mit Unsicherheit besetzt?

Exp.: Ja, natürlich.

I3: Wahrscheinlich, ne?

Exp.: Aber das ist genauso wie im Alltagsleben bei Erwachsenen. Auch da wird das ja täglich wieder verhandelt. Oder jährlich wieder neu. Bei Lehrern noch stärker (lachen).

I1: Jungs bauen auch unter sich bestimmte Hierarchiestrukturen auf. Wie passiert so etwas überhaupt?

Exp.: Ich habe das Gefühl, dass egal, wann Gruppen gebildet werden, ob das jetzt im fünften Schuljahr ist, wenn man etwa neue Gruppierungen hat innerhalb einer so neuen Schule, dass ganz wichtig ist, dass da eine Hierarchie, eine Hackordnung entsteht. Und das prägt oftmals im fünften Schuljahr, wenn

wir die Klassen neu bekommen, aus Jugendlichen unterschiedlicher Grundschulen zusammen setzen, über einen Zeitraum von 2, 3 Monaten bis zu einem halben Jahr hin. Und das wird oft über Sprüche, über eine Clownsebene findet das statt, Mackersprüche, manchmal auch in Form von körperlicher Gewalt, Andeutung oder Anwendung, und im Einzelfall oder seltener auch über schulische Leistungen. Und auch seltener, nach meiner Einschätzung, auch seltener über so positive Werte wie Freundschaften. Also, das kann zu dem Zeitpunkt noch nicht so zum Tragen kommen, wenn das Klima erst mal durch andere Sachen geprägt ist. Ich bin der Stärkere, ich bin der Witzigere, da kommen so Schlüsselqualifikationen, die im Leben wichtig sind, nicht so zum Tragen. Aber da muss man dann natürlich auch eingreifen. Das wäre mein Anliegen, dass jede Schule dann in dieser Kennenlernphase nicht nur allgemeine Spiele macht oder Übungen macht mit den Mädchen und Jungen gemeinsam, sondern dass man dann mal Jungen und Mädchen voneinander trennt. Um auch diesen Prozess etwas bewusster zu machen. Ganz gegensteuern kann man nicht.

I3: die sich dann exponieren, können dann ja auch in so eine Spirale kommen, denke ich, dass die dann quasi damit auch wieder Erwartungen aufbauen und die dann nicht herauskommen aus der Rolle. Da kann man ihnen als Lehrer ja vielleicht ja auch mal helfen.

Exp.: Ja, das denke ich auch. Das Phänomen ist auch sonst zu beobachten. Also wenn ich an Fortbildungsgruppen denke, wo Männer und Frauen zusammen sitzen. Da hat man ja auch dieses Phänomen, dass die Männer, obwohl sie sich jetzt nicht so eng und so dicht sehen, aber wenn die sich auch an darauf folgenden Tagen wieder treffen, da bildet sich ruck zuck auch ein bestimmtes Rollenverhalten heraus, das schwer, oder eine Hierarchie auch heraus, wo schwer aufzubrechen ist. Und hat man nur, also in Fortbildungen z.B., nur Männer, sind die Prozesse ganz, ganz anders. Die gibt es dann auch, solche Phänomene, ich muss eine bestimmte Position erreichen innerhalb der Gruppe, aber hat nicht so eine Wichtigkeit oder Bedeutung zum Überleben.

I3: Was ist der markanteste Unterschied? Zwischen den gemischten und den homogenen Gruppen?

Exp.: Der markanteste Unterschied, ist, finde ich, was man auch immer so lesen kann, dass Männer sehr oft das Wort ergreifen, als erste, lange Reden – in den gemischten Gruppen – sehr redundant sind, und diese angeblich sachlichen Argumentationen: ich habe aber gelesen oder ich kenne da jemanden. Und in geschlechtshomogenen Gruppen ist einfach auch aufgrund der Erfahrung, dass es das erste mal ist, das die meisten das so machen, so eine allgemeine Gespanntheit erst mal da, aber auch eine hohe Bereitschaft, sich authentischer zu geben. Und auch Gefühle zu zeigen, da wird dann immer auch viel gelacht usw.

I1: Ich möchte nochmals zu den Jungs zurückkommen, eben in der Schule, wenn diese Hierarchisierung stattfindet: was konkret kann denn eine Lehrperson dagegen machen, wie soll sie sich einfach verhalten, oder das auch regeln oder lenken oder gar nicht?

Exp.: Eine Hierarchisierung beinhaltet ja auch was positives, oder kann ja auch was positives beinhalten. Also dass ich auch einfach den Prozess der Hierarchisierung, das Abstecken von Terrain, auch von einer Hackordnung. Das Positive kann aber auch sein, dass ich dann meistens auch Freunde bekomme. Und wenn diese Hierarchisierung nicht so negativ aussieht, dass Gewalt angewandt wird, in körperlicher oder anderer Form, dann finde ich das erst mal gar nicht so schlimm. Ich glaube, das braucht man zum Überleben. Aber man kann, und das sollte man auf jeden Fall auch, in diesen Jungengruppen jetzt nicht über diesen Prozess der Hierarchisierung sprechen, weil da kann ich überhaupt gar nicht so richtig dagegen steuern, wenn ich das so machen würde, kann ich nicht dagegen steuern, aber ich kann natürlich darüber sprechen: Was finde ich eigentlich an anderen Menschen gut? Was sind Dinge, die mir gefallen? Gefällt mir jemand, der mir ständig mit einem dummen Spruch begegnet oder einem Schimpfwort und das führt einfach zum Nachdenken, und kann auch dazu führen, dass bestimmte Phänomene negativer Art, die mit dem Hierarchisierungsprozess zusammen hängen, dass die nicht so stark auftauchen. Also z.B. Umgang mit Schimpfwörtern. Das ist so ein Thema, das jede Klasse beschäftigt – und nicht nur die Jugendlichen, sondern auch das Lehrpersonal. Man hört ständig (?) usw. usf. und wenn man dann mal in irgendeiner Form das Thema halt thematisiert in so einer Jungengruppe, dann wird man feststellen, dass keiner in der Gruppe da ist, der sagt: mir gefällt das, wenn mich jemand mit einem Schimpfwort begrüßt. Und man stellt fest, viele Schimpfwörter sind vollkommen unbekannt. Sie werden nur funktional benutzt. Das fällt mir relativ leicht, nachdem die die Wörter aufgeschrieben haben, solche raussuchen, die sie im Alter von zehn, elf

Jahren nicht füllen können. Dann ist auf einmal die Miss(t)geburt das Kind, das im Mist geboren ist oder so. Das wird dann aber auch thematisiert. Da wird auch dabei gelacht und dann kann das Ergebnis sein, dass man sagt: eigentlich können wir auch mal versuchen, auf bestimmte Schimpfwörter zu verzichten. Die brauchen wir hier nicht mehr unter uns.

I1: Wenn man so eine Jungengruppe anschaut, ist es dann so, wenn diese Hierarchisierung stattfindet, dass es wie so einen Anführer gibt in dieser Gruppe? Und dann so die Komplizen und wie nehmen die Jungs sich da auch selbst wahr bzw. wie kommt das dann auch zustande?

Exp.: Es gibt meistens in diesen Gruppen Personen, die stärker sind und die schwächer sind aufgrund von unterschiedlichen Situationen. Also einmal gibt es Personen, die eher eine stärkere Position in der Gruppe haben, weil sie vermeintlich stärker sind oder irgendwie sportlicher sind. Dann gibt es auch stärkere und das ist eigentlich das idealtypische daneben noch, starke Jungen aufgrund von Leistungen, aufgrund von Sozialverhalten. Das ist auch ein Plädoyer dafür, nicht zu früh zu selektieren im Schulwesen. Also dass man wirklich diese Vielfalt auch von Jungen hat, und meine Devise ist immer zu sagen: Es ist nicht egal wo ich stehe. Aber das wichtige ist, dass ich überhaupt die Möglichkeit habe, mich in der Gruppe halbwegs wohl zu fühlen und dazu gehört, dass ich ein, zwei Bezugspunkte in der Gruppe habe und darüber sprechen wir dann auch.

I2: Mit diesem Satz, den man an Schulen regelmäßig hört – ich habe ihn heute nicht gehört [meint die Schule, wo das Interview stattfindet, Anm. EG] – „ich bin doch nicht schwul“. Gegen was grenzen sich – meiner Meinung nach ist das einfach so eingesetzt worden oftmals – gegen was grenzen sich die Kinder da ganz genau ab?

Exp.: Ja, wenn ich das so genau wüsste. Ich kenn den Spruch natürlich auch. Ich glaube, dass es eine Abgrenzung ist gegenüber ganz unbekanntem Lebenswelten.

I2: Also, einfach gegen alles, was unbekannt ist.

Exp.: Ich glaube, dass dieser Gebrauch auch von anderen Schimpfwörtern – die kennen die zum Teil nicht – es werden auch ganz viele Schimpfwörter, wenn ich da richtig informiert bin, aus türkischen, kurdischen und kasachischen Sprachkreis, Kulturkreis einfach so benutzt. X kennst du nicht, was heißt das denn? Ja, wissen wir auch nicht. Ich glaube, dass dieses „ich bin doch nicht schwul“ oder „der ist schwul“, oder „du bist schwul“ oder wie das auch immer formuliert wird, dass das eher so eine Form ist, einmal natürlich auszudrücken: Ich bin normal. Da Homosexualität als etwas Anormales – zahlenmäßig ist es ja auch nicht so häufig wie Heterosexualität – angesehen wird. Also: Ich bin normal und der ist irgendwie anders. Und darüber hinaus ist es oftmals auch wie ganz viele Äußerungen im Leben auch oftmals ein Spruch. Also, wenn ich z.B. einen Schüler anpacke, dann kann das auch vorkommen: Ich bin nicht schwul. Oder ich bin mit einem in der Klasse und lege die Hand auf die Schulter und wir gehen raus aus dem Klassenraum, und da fällt ihm auf einmal auf, wir sind in der Schule und dann sagt er zu mir: Hey, ich bin doch nicht schwul. Wobei man schon erkennen muss, dass gegenüber Personen, oder dass die Jugendlichen, die homosexuelle Tendenzen sage ich jetzt mal oder Neigungen haben, dass die doch große Schwierigkeiten haben, das auszuleben – innerhalb der Schulklasse. Also oftmals, so glaube ich, dass das Coming-out dann wirklich verbunden ist mit Schnitten in der Schule. Nach dem zehnten Schuljahr oder nach der Oberstufe. Aber dass das in diesen Gruppen nicht geht.

I2: Also die heterosexuelle Matrix ist da die Norm?

Exp.: Ja.

I1: Jetzt ist ja Anerkennung sehr, sehr wichtig für die Identitätsbildung. Woher weiß denn jetzt ein Junge, ob er anerkannt ist oder nicht?

Exp.: Ich vermute mal, dass das nicht viel anders sein wird, als bei jungen Frauen oder bei Mädchen auch. Und das jede Person da anderes Reservoir von Sensoren hat oder von Hilfsmitteln, um so was festzustellen. Ich glaube, dass kann ich nicht verallgemeinernd beantworten. Also wichtig für mich ist und das auch im Umgang mit allen Jugendlichen für mich wichtig, dass eine Basis geschaffen werden muss für eine Anerkennung. Und wenn diese Anerkennung da ist, dann kann ich auch Kritik leben oder kritische Situationen durchstehen. Und woher diese Anerkennung kommt, das ist irgendwie ganz unterschiedlich. Also ich könnte jetzt die Jungen aus meiner Klasse könnte ich jetzt durchgehen. Also da hast du den ganz leistungsschwachen Schüler, der aber sozial unheimlich gut funktioniert. Und wo

von Anfang – weil ich den Vater auch schon auf der Schule hatte, als Schüler auch – wo mir klar war: Diesen Jugendliche T. [der Name eines Schülers, Anm. EG], den muss man mit dem Hauptschulabschluss, zum einfachen Hauptschulabschluss bringen. Und den gilt es zu bestärken in dem Bereich seiner sozialen Kompetenzen. Und da weiß der Junge auch ganz genau, dass es zwar blöd ist, wenn er keine Hausaufgaben macht, wenn er Englisch irgendwie nie lernt, aber er weiß ganz genau, dass ich ihn nicht als Person verurteile oder aufgebe. Und dann gibt es andere, wo ich sage, die sind mehr, wo ich das Gefühl habe, z.B. – jetzt immer aus meiner Sicht – da ist jemand, der ist mir erst mal nicht so sympathisch, aber der ist leistungsstark. Mit dem kann man sich inhaltlich gut reiben. Und das weiß der dann auch. Und ich vermute, dass die Jungen ähnliche Sensoren haben. Aber dass Anerkennung ganz wichtig ist für alles Mögliche, das ist natürlich klar.

I3: Haben Sie eine Beobachtung, welche Anerkennung z.B. Jungen in der Pubertät ganz wichtig ist? Mehr die von Mädels, oder die von der Gleichaltrigengruppe, oder spielt der Lehrer überhaupt eine wichtige Rolle?

Exp.: Ich glaube, dass der Lehrer eine wichtige Rolle spielt. Aber es spielen auch die Eltern und die Väter eine wichtige Rolle, das haben mir meine Jungen gesagt oder (?) meinem Vater oder zu einem Freund, mit dem ich das besprechen kann. Und das ist auch gut so. Dass die dann auch ganz beruhigt durch die Schule wandern. Ansonsten glaube ich, dass es in jungen Jahren eher die Kumpel sind, aus Sicht der Jungen, wo sie sich die Anerkennung holen. Der gute Freund, der ist ganz wichtig. Oder die Kumpel, die was abgeben, oder mit denen man Spaß haben oder gut Sport machen kann. Und so im Alter von 14, 15 spätestens wird es auch ganz wichtig, dass man auch von Mädchen Anerkennung findet. Da auch mal zum Geburtstag eingeladen wird und, und, und...

I1: Stichpunkt Jungenarbeit und Körperarbeit. Welchen Zusammenhang gibt es denn zwischen diesen zwei Begriffen?

Exp.: Na, jeder Junge hat einen Körper. Ich glaube, dass es einmal ganz wichtig ist, dass Männer auch neue Körpererfahrungen machen. Da sind die tradierten Männerbilder ja immer vom Körper, vom eigenen Umgang mit dem eigenen Körper auch geprägt. Wenig drauf zu achten, immer Höchstleistungen zu bringen, usw. usf. Und zugleich sind es ja doch die Männer, die nicht zu Ärzten gehen und unter bestimmten körperlichen Erkrankungen leiden und das alles nicht wahrhaben wollen. Das ist einmal so eine Geschichte und ich finde das ganz wichtig, das man auch schon in der Jugend einen anderen Umgang mit dem Körper bekommt. Und dass, da finde ich, sind auch Übungen wie Massagen, wie Entspannungsübungen nach meiner Einschätzung ganz wichtig. Und das andere ist, dass es ganz einfach wichtig ist für alle Menschen, und da gehören Jungen ja dazu, dass sie einfach auch mal lernen, andere Umgangsformen als total normal oder als schön zu empfinden. Also eine kleine Massageübung macht ja einfach Spaß und tut gut. Und da sind die jungen Schüler, die jungen Jungen auch immer total aufgeschlossen dafür. Die formulieren dann auch hinterher: das hat gut getan, können wir das noch mal machen? Und eines wollte ich noch sagen: Was war es denn noch, das dritte? Vielleicht fällt es mir noch ein?!

I1: Ist Körperarbeit auch im Zusammenhang mit Sportunterricht zu sehen? Kann man das da mit einbinden oder?

Exp.: Ich bin nun kein Sportlehrer. Aber ich habe einen jüngeren Kollegen, der auch immer wieder versucht, Körperarbeit in Sportunterricht zu integrieren. Nur, das ist das Problem überhaupt von Schule, dass wir ganz selten mal Phasen haben, wo wir dann auch trennen können. Das, was ich weiß, ist es so, dass er das Gefühl hat, wenn Jungen und Mädchen partiell getrennt werden, dass man dann auch positive kleine Körperübungen machen kann, oder dass er auch mit den Jungen dann z.B. Unterrichtseinheiten, Unterrichtssequenzen zum Tanzen macht, und es dann auch mal schafft, mit den Jungen zusammen in der Öffentlichkeit die Sache zu präsentieren. Was ihm nicht gelingt, wenn er das in koedukativen Zusammenhängen macht. Aber unsere Schule verfügt da über relativ wenig Erfahrung, was Sportunterricht und Körperarbeit angeht. Aber eigentlich wäre das eins der klassischen Fächer.

I1: Muss die Jungenpädagogik immer nur unter den Jungs ablaufen, oder kann das auch in gemischten Gruppen stattfinden?

I3: Man hat ja auch lange versucht, mädchenparteilich zu arbeiten in gemischten Gruppen. Das war anstrengend.

Exp.: Ja, mit Mädchen zu arbeiten ist sowieso anstrengend (lachen). Kann auch schön sein. Also ich glaube schon, also einmal habe ich davon gesprochen, dass es wichtig ist auch mal partiell zu trennen z.B. im 5., 6. Schuljahr dann regelmäßig mit Jungen und Mädchengruppen zu arbeiten, in Konferenzen oder wie das dann immer genannt wird. Darüber hinaus ist aber auch schon in der Altersstufe natürlich es möglich, nach diesen Trennungsphasen auch Sachen in der Großgruppe zu thematisieren. Also das ist ja auch gerade der Vorteil: Wenn ich mal trenne, kann ich überlegen, was ist für beide Geschlechter eigentlich auch wichtig, es gibt ja ganz viele Sachen, die für beide Geschlechter ganz wichtig sind, Körperarbeit ja auch, und dann kann ich mir überlegen: wie bringe ich das jetzt zusammen? Einfach, indem da ein Bericht ist: Dazu haben wir was gemacht, aber wir sagen nicht, was genau gelaufen ist, oder dass man das Thema auch inhaltlich fortsetzt. Das z.B., als wir zu Schimpfwörter gearbeitet haben, wo die Kollegin, die mit den Mädchen dazu gearbeitet hat als auch ich mit den Jungen und dann haben wir uns hinterher ausgetauscht. Und der andere Bereich wäre so ein Bereich der Fächerinhalte. Wo ich schon auch der Meinung bin, dass es auch wichtig ist, da die Interessen der Mädchen und der Jungen immer wieder einzubringen. Und das auch einzuklagen. Das muss irgendwie transparent... also das muss dann immer gut begründet werden, weil es sonst nicht von den Jugendlichen nachvollzogen werden kann.

I3: Das schwierige – das kann man sich ja vorstellen: gezielt so was in der gemischtgeschlechtlichen Gruppe zu machen. Weil die Inhalte, die sich die Jugendlichen einfach spontan wünschen das sind ja nicht zwingend die gleichen, die man als Lehrer aus einer pädagogischen Anliegen im Sinne von Jungenarbeit macht.

Exp.: Ich habe da auch was anderes im Kopf, das ist dann nicht mehr diese klassische Jungenarbeit, sondern das ist einfach die Berücksichtigung dieser beiden Geschlechter im Unterricht. Und das wird z.B. die Geschichte wenn Gruppenarbeiten gemacht werden. Dass man diese klassische Situation vermeidet: So tolle Lehrfilme, so in Technik oder Physik werden Versuche gemacht. Die Akteurinnen, also in einer gemischten Gruppe, wer da handelt sind eigentlich die Mädchen. Die Produkte erstellen eigentlich die Mädchen und zum Schluss, wenn das Ding vorgeführt werden soll, ist es eigentlich ein Junge. Und da finde ich, ist es ganz wichtig, dass man sich im Bereich der Unterrichtsmethoden und der ganzen Interaktion auch Gedanken macht. Und das dann begründet, warum man der Meinung ist, wenn da jetzt drei, vier Personen an so einem Versuch gearbeitet haben und irgendwie ein Produkt erstellt haben, dass die auch alle drei, vier vortragen und sich nicht irgendwelche Leute zurückdrängen lassen. Das müssen ja jetzt nicht immer die Mädchen sein, die da zurückgedrängt werden, das können auch schwache Jungen sein oder überhaupt die Schwächeren aus der Gruppe und das muss man dann wieder innerhalb der Gruppe vermitteln. Das ist für mich auch schon eine Form von geschlechterbewusster Arbeit, wenn ich das mit als Kriterium meiner Unterrichtsgestaltung berücksichtige. Oder bestimmte Unterrichtsformen, Mathematik z.B.: Soll es Unterrichtsformen geben, die eher die Jungs ansprechen oder eher die Mädchen?

I1: Was für Kompetenzen muss ein Pädagoge haben, der mit Jungen zu tun hat, der mit Jungen arbeitet? Welche spezifischen Kompetenzen?

Exp.: Am besten wäre es, wenn es ein Mann wäre, nach meiner Einschätzung, obwohl ich glaube, dass das ist ja ganz klar, an ganz bestimmten Schulformen kann es kein Mann machen, weil die da leider nicht vorhanden sind; Grundschule. Und es auch nicht die Fördermittel gibt, um jemand von außen einzuladen. Oder es auch nicht so viel Väter gibt, die berufstätig sind und zugleich Jungenarbeit machen können in der Grundschule. Ja, welche Kompetenzen soll man mitbringen? Ich glaube, dass man sich ein Stück weit über seine eigene Biographie, über sein eigenes Mann-Sein, wie bin ich Mann geworden? Klar sein muss. Und dass man ein paar Methoden, die man in der Arbeit mit Jungen ausprobieren möchte, dass man die auch vorher in so einer geschlechtshomogenen Gruppe ausprobiert hat. Dass das gut tun kann. Und dann muss man einfach gucken, macht mir diese Arbeit Spaß, was bringt sie mir persönlich, und bin ich bereit, da mich noch weiter zu entwickeln. Das schlimmste wäre (?) ganz hoch liegen könnte. Das ist bei keinem, bei fast keinem Jungenarbeiter der Fall, dass da eben so ein omnipotenter Mann mit den richtigen Sichtweisen und der richtigen Beantwortung, ob dieser Label-Streit: Antisexistische Arbeit usw. parteiliche Jungenarbeit, also dass die die richtige Antwort hatte und die richtigen methodischen Kompetenzen. Und ich finde immer, wir bieten auch hier im Regierungsbezirk D. [eine Stadt in Nordrhein-Westfalen, Anm. EG] regelmäßig – ein Kollege und ich – Fortbildung für Männer an zum Thema Jungenarbeit. Also wenn ich das mal so durchlaufen habe, so

zwei bis drei Tage und eine halbwegs vernünftige Sichtweise habe, dann finde ich, dann sollen die anfangen. Und genau so ist es mir passiert, dass ich irgendwann mal gefragt wurde: was ist mit den Jungen, kannst du da nicht mal was machen? Ja, und dann stand ich da, total hilflos, hatte eigentlich keine Ideen, und dann habe ich irgendwann einmal schlau gemacht, mich fortgebildet usw. usf. und jetzt ist immer noch nicht so eine Situation da, wo ich auch nicht sagen würde, ich kann da alles, es gibt viele Dinge, wo ich merke: da habe ich gar keine Idee. Z.B. im Umgang mit Drogen, da gibt es Männer, die erzählen dann, was sie alles Tolles machen. Ich weiß, da habe ich im Moment keine Antwort drauf. Aber wenn ich nächste Woche in so ein siebtes Schuljahr reingehen werde, wo ein Fall von sexueller Gewalt bei uns in der Klasse war, und dann mit den Jungen was mache, das versetzt mich nicht mehr in Grauen, obwohl ich noch keinen von diesen Jungen gesehen habe, weil ich da ein Stück weit auch Kompetenzen erworben habe. Das heißt nicht, dass es gut gehen wird, aber ich habe da keine Angst mehr davor. Diese Angst kann man Männern nehmen, indem sie sich ein Stück weit fortbilden.

I3: Sind das Renner, diese Fortbildungen? Sind die gut besucht?

Exp.: Also bisher sind sie zwei, drei mal angeboten worden und auch übergebucht gewesen, sind ja auch kostenlos beim (?). Und jetzt ist es so, dass sie das erste Mal für beide Geschlechter ausgeschrieben worden ist, weil eine große Nachfrage von Seiten der Frauen ist, und jetzt müssen wir mal überlegen, was wir damit machen. Ich weiß auch nicht, wie das Zahlenverhältnis ist, wenn Frauen sich da anmelden. Aber ich glaube, dass das ein Thema ist, was mich bis zur Rente, wenn ich das will beschäftigen wird.

I3: Das ist schon interessant, dass sich da mehr Frauen auch anmelden.

Exp.: Ja bisher war es wie gesagt so, dass es voll geworden ist mit Männern. Und es ist immer noch voll, es waren zu viele noch da, und nach der zweiten Veranstaltung haben wir verabredet: Wir machen eine dritte Veranstaltung. Und dann waren aber auch so viele Frauen auf der Liste, weil ich (?) nur eine Fortbildung mit Frauen mache. Frauen und Jungen usw. usf. Und dann hat der Regierungspräsident A. gesagt, mach das mal für so eine gemischte Gruppe und dann schauen wir mal. Wobei man dann auch noch sagen muss, wir arbeiten hier im Regierungsbezirk D. [eine Stadt in Nordrhein-Westfalen, Anm. EG], wo wir diese ganze Querschnittsaufgabe Geschlecht im Moment gut gepuscht wird von Seiten der Bezirksregierung.

I2: Warum puschen die das? Wie wird das politisch begründet?

Exp.: Ich glaube das sind einmal gibt es so einen Auftrag der Landesregierung, der aber schon relativ alt ist und ich weiß gar nicht, ob der noch aktuell ist, weil das einer ist, der nicht so umgesetzt wird, im K. [eine Stadt in Nordrhein-Westfalen, Anm. EG] Bereich z.B. Und dann hängt das einfach damit zusammen, dass bestimmte Personen in D. [eine Stadt in Nordrhein-Westfalen, Anm. EG] im Moment an den entscheidenden Stellen sitzen, ohne bestimmte Personen hier in Bielefeld mit einem Vertrauensvorschuss D. [eine Stadt in Nordrhein-Westfalen, Anm. EG] bedacht werden.

I2: Hat das auch was mit dem Gender Mainstreaming und diesem politischen Hintergrund zu tun?

Exp.: Ja, und das kommt noch hinzu, dass in D. [eine Stadt in Nordrhein-Westfalen, Anm. EG] eine Stelle geschaffen worden ist, vor knapp drei Jahren, wo eine Kollegin abgeordnet zu diesem Thema arbeitet und auch Fortbildungsinhalte dahin überprüft aber sowohl im Fortbildungsdezernat als auch im Gesamtschuldezernat arbeitet. Z.B. ein Kollege, ein Ex-Kollege von mir, der dieser Frage so aufgeschlossen ist wie man in der Verwaltung nur aufgeschlossen sein kann, und es ist einfach so, dass z.B. B. [eine Kollegin, Anm. EG], da auch durch mich und durch ein paar andere Personen, die vertrauen uns, dass da auch was rumkommt. Und da haben wir im Moment eine glückliche Kombination von Personen vor Ort und bei uns.

I1: Wenn wir jetzt noch mal die Schule ins Blickfeld nehmen, und da dann auch besonders die Lehrer und Lehrerinnen, wie ist denn da die Haltung zu der Jungenpädagogik? Ist da eine Zustimmung, eine Abwehr? Oder wie sieht es da aus?

B: Also ich glaube das grundsätzlich im Moment von den meisten Schulen eher so eine Abwehrhaltung ist, was überhaupt neue Sachen angeht. Auch das zur Kenntnis nehmen von Ergebnissen aus der Bildungsforschung, das fällt vielen Kollegen und Kolleginnen schwer, und das

liegt mit daran, dass die Kollegen oder Kollegien alle total überaltert sind. Und die Menschen, die dort arbeiten das Gefühl haben, ein bisschen das Gefühl haben, dass immer wieder ihre Arbeit mit Füßen getreten worden ist und sie nicht genügend gesellschaftlich honoriert worden sind. Also das einmal so vorweg. Und das betrifft eigentlich auf alle Sachen zu, alles was neu kommt wird als zusätzliche Herausforderung betrachtet. Und es ist im Moment glaube ich auch generell so zu Beobachten, dass da so eine Rückwärtsentwicklung in der Pädagogik stattfindet. Das beantwortet z.B. auch PISA und die Probleme, die in Schulen zu beobachten sind, dass man sagt, also hier müssen wir mehr formale Dinge vermitteln, mehr auf Form achten, mehr auf Leistung und dann werden wir schon alle ganz gut überleben. Und dass diese (?) Fragestellungen eher zweitrangig gesehen werden. Und darüber hinaus glaube ich aber, dass so die ungleichen Chancen, die Jungen und Mädchen in der Schule haben, besser schon wahrgenommen wird. Das auch wahrgenommen wird, dass Mädchen die besseren Abschlüsse machen, dass uns bei pädagogischen Konferenzen uns eigentlich nur Jungen beschäftigen, 90% aller Fälle sind Jungen. Auch bei Versetzungskonferenzen. Also das wird schon wahrgenommen, nur der Schritt sich der Aufgabe in der Form zu stellen, also dieser Aufgabe auch zu stellen, und bewusst mit den Mädchen und Jungen zu arbeiten, der fällt den meisten Personen noch sehr schwer, und das hat wieder was mit dem eigenen Ich zu tun, weil ich mich ja doch ein Stück weit öffnen muss, und natürlich auch damit zu tun, die anderen Phänomene, die ich vorhin genannt habe, alles wird als Herausforderung oder Überforderung empfunden, und es ist so eine Haltung da, es ist immer am schönsten, wenn man das von außen machen könnte. Also wenn wir von außen kommen könnten. So Art Wunderheiler. Geh doch mal zwei Tage in meine Gruppe und stiehl die Jungen ein, dann sollen die aber funktionieren. Also übertrieben formuliert. Aber das ist so ein bisschen in den Köpfen drin. Und natürlich wäre es auch gut, wenn man mehr Jungen und Mädchenarbeiter, -arbeiterinnen von außen hätte, nicht nur aus Arbeitsmarktpolitischengründen für diese Menschen (?) im Schuldienst zu arbeiten, aber eigentlich muss diese Arbeit dann doch letztendlich von den Kolleginnen und Kollegen gemacht werden, dann wenn sie wirklich fruchten soll.

I3: Jetzt kam mir gerade in den Kopf, was ist eigentlich ausschlaggebend für so einen Impuls mit den Jungen gezielter zu arbeiten? Ist es mehr das was, die Probleme, die die Jungs haben, oder die, die sie machen?

B: Beides. Also ich glaube, nein, der Impuls ist häufig, sind die Probleme, die sie machen. Und es wird ja nicht gesehen, nur selten gesehen, dass sie welche haben. Und jetzt gibt es ja einige Artikel, habe ich heute Morgen wieder gehört, dieser (?) in Jungs erschienen. Wir haben ja hier in Bielefeld diese Girl's Day bundesweite Zentrale, dass da auf einmal Mütter anrufen, Väter anrufen, weil Girl's Day Akteurinnen und sagen, ja mein Sohn, oder ich hab mit meinem Sohn das Problem usw. usf. Aber das Problem dabei ist natürlich, dass sich das jetzt oftmals sich schon wieder so wendet, dass also nur noch diese Problemschiene von Jungen gesehen wird, Jungen – das arme, schwache Geschlecht. Und das ist natürlich für wahr nicht nur so. Sondern Jungen nehmen sich auch ihre Räume. Und Jungenarbeit kann eigentlich nur dann auch, oder sollte nur dann gemacht werden, wenn man beide Aspekte sieht. (?) aber auch ne ganze Menge Probleme. Und das muss man eigentlich auch in deren Mann sein erkennen. Also die Anerkennung, die man sich gegenseitig auch entwickeln muss, muss man auch erkennen, man hat bestimmte Probleme, weil man Mann ist, man macht aber auch als Vertreter dieser männlichen Gruppierung auch Probleme usw. usf. Nur das bei den männlichen Kollegen rein zu bringen ist auch schwer.

I1: Wenn man was Neues in der Schule einführt, dann, also nehmen wir z.B. die Jungenpädagogik, dann ist es ja ganz wichtig, dass der Schulleiter oder die Schulleiterin das unterstützt. Wie könnte man jetzt ein Schulleiter oder eine Schulleiterin überzeugen, dass Jungenpädagogik eben ganz wichtig ist für die Schule?

B: Ja ich glaube, dass man genauso wie man den Schulleiter überzeugen muss, immer das ganze Kollegium irgendwie überzeugen muss. Das kann nur über eine feinschrittige Arbeit stattfinden. Kleine Impulse immer wieder rein geben, also ich habe, wir haben vor Jahren so eine Arbeitsgruppe gehabt, also hauptsächlich mit Männern, und ich habe das mittlerweile aufgegeben mit der Arbeitsgruppe, weil sich immer wechselnd Konstellationen von fünf, sechs Personen sich da gefunden haben, und es ging irgendwie in der Schule nicht richtig aufwärts. Die Lehrperson hat man nicht erreicht, (?) dass der Schulleiter schon gesagt hat, mach mal, das kann nicht schaden. Und ich bin jetzt an so einem Stand bei uns an der Schule, bei dem Fall den wir jetzt hatten mit der sexuellen Gewalt,

da hat der Schulleiter gesagt, so da muss in der Klasse darüber gesprochen werden, in einer bestimmten Jahrgangsstufe, im siebten Jahrgang, und hat dann auch noch, was mich überrascht hat, so ein Papier geschrieben, am Besten macht ihr es in geschlechtshomogenen Gruppen, und dann bin ich z.B. zu (?): „Klasse, was du da gemacht hast, jetzt fehlen nur noch die Materialien, hast du was dagegen, wenn ich was zusammenstelle und das den Kollegen in seelischer und moralischer Form präsentiere?“ So dann haben sie es in ihr Fach rein bekommen und die Sub-Schulleiterin, wir sind auch eine große Schule, die hat mich dann noch mal gebeten, bespreche das noch mal mit den Kollegen und Kolleginnen, ansonsten warte ich darauf das Rückmeldungen kommen. Und ein Rückmeldung war jetzt, aus der Klasse in der der Fall war, dass der Klassenlehrer mich darauf angesprochen hat, nachdem Ordnungsmaßnahmen ergriffen worden sind, ob ich zusammen mit der Sozialpädagogin, sie zusammen mit mir da was machen könnte. Und das sind glaube ich so Prozesse, die kann man nicht verordnen, die muss man lange diskutieren, und wir haben es jetzt so, dass wir zumindest so ein paar Gesetze im Schulprogramm stehen haben, zum Thema Mädchen und Jungenarbeit, dass es so was bei uns an der Schule gibt. Dass in einigen Klassen, nicht in allen, im fünften, sechsten Schuljahr in Konferenzformen gearbeitet wird, und dass es ein Kollegen gibt, bei dem die Materialien zum Thema Jungen gibt und eine Kollegin, wo man sich schlaue machen kann über Mädchen. Und das ist so ein Prozess, der muss irgendwie weiterlaufen.

I1: Und welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen Jungenpädagogik und Gender Mainstreaming?

B: Ja ich glaube, ich bin da jetzt nicht ganz so informiert, was Gender Mainstreaming angeht, also es ist mir schon bewusst oder ich habe das Gefühl, dass das so eine staatlich verordnete Gleichstellungsmaßnahme war, die europaweit stattgefunden hat. Ja, wo ist den der Gedanke entstanden? Weltfrauenkonferenz, oder?

I 3: Es ist halt wirklich ein Top-down Modell.

B: Also ich finde das auf der einen Seite wichtig, dass man auch gesetzlich versucht Gleichberechtigung, Gleichstellung zu erreichen. Also das zeigen ja weit alle Untersuchungen, dass da nichts mehr erfolgt ist, also sei es die Verteilung der, oder sei es die Verdienste allgemein, im (?) oder Angestelltenbereich, verdienen die Frauen nur 70% von dessen was die Männer verdienen, bis hin zu diesen ganzen Entscheidungsträgern und -trägerinnen. Nur die Kritik war ja glaube ich von Anfang an, dass man mit dieser Gender Politik (?), diesem Top-down, dass sich irgendwas von alleine entscheidend verändern würde. Dass bestimmte Personen darauf achten, dass auch die Frage des Geschlechts (?) und das – glaube ich – ist ein Trugschluss. Ich glaube, dass auf allen Ebenen, sowohl mit erwachsenen als auch mit jungen Menschen weiterhin zu dieser Geschlechterproblematik zu Fragen der Zweigeschlechtlichkeit bearbeitet werden muss. Und das setzt sich glaube ich auch wieder durch, man kann auf diesem Fortbildungsbereich, da muss man was reinstecken, Frauenbewegung muss weiterhin gefördert werden, Mädchenarbeit genauso wie Jungenarbeit muss gefördert werden, wenn sich in den Köpfen nichts verändert. An diesen Zuständen der Gesellschaft etwas verändern.

I3: Die Aufgabe bisschen am Rande auch, oder mich würde da ihre Erfahrung interessieren, wie macht man den Jungen oder den männlichen Kollegen den Gewinn von Jungenarbeit klar? Weil es ja vordergründig erst mal als ein Verlust oder als etwas sozialpädagogische erst mal erscheint. Und um sich zu engagieren braucht man ja erst mal eine Aussicht auf Gewinn.

Exp.: Ja das ist, das hat ich vielleicht auch vorhin vergessen zu sagen, ausgehen darf man nicht nur davon Defizite zu thematisieren, sondern positive Inhalte anzubieten, wo man besser hinzulernen kann. Das kann dazu führen, dass muss formuliert werden mit der Frage des Zugewinns. Durch Zugewinne werde ich mich wohl fühlen, gerade Männer fühlen sich natürlich sehr stark bedroht in bestimmten Positionen. Aber ich glaube, dass man auch mit Männern in Diskurs treten muss, was bedeutet das denn wenn du dich auf so ne Schiene gibst der reinen Karriere, der beruflichen Karriere, ist das wirklich attraktiv für einen Mann? Organisationsleiter an einer Schule zu werden mit 150 Kollegen und Kolleginnen? Oder macht so eine Stelle vielleicht eher im Leben krank? Oder auch mit Männern darüber zu sprechen, was macht das eigentlich mit dir, dass du einen Job hast in Hannover und in Bielefeld wohnst und jeden Morgen von 6-8 unterwegs bist, zwar zwei Kinder hast, aber im Grunde genommen drei, vier Jahre von den Kindern unter der Woche nichts siehst, weil die Abends immer im Bett sind. So wäre, es nicht sinnstiftender oder wäre dein ganzes Leben nicht erfüllter, wenn die Organisationsmodelle für die Verteilung von Haus- und Familienarbeit mit deiner Partnerin be-

sprechen und leben würdest. Und ich glaube, dass viele Männer unter so einem Druck leben, dass sie durchaus in der Lage sind dann auch positive Zugewinne zu erkennen und ein andere Aspekt ist glaube ich der, dass Männer ja auch von der Frauenwelt widergespiegelt bekommen, dass sich irgendwas bei ihnen verändert hat. Also es ist mir auf jeden Fall schon mal passiert, dass dann irgendwie Menschen gesagt haben, also irgendwie bist du anders geworden, nachdem du dich mehr um dein Mann sein beschäftigst. Und bei einem Jungen ist es glaube ich noch etwas einfacher, weil die ja noch nicht so, die sind zwar schon fixiert und festgelegt, Zweigeschlechtlichkeit wird ja schon mit zwei, drei Jahren wahrgenommen. Oder auch diese patriarchalischen Strukturen, aber ich glaube, dass die noch offener sind für Fragen des Zugewinns.

I3: Sehen die denn das als Gewinn? Ich bin da immer skeptisch, weil zu erst einmal erscheint das ja als Gewinn, der Starke zu sein, der Schnelle.

Exp.: Ich kenne schon, also wenn ich jetzt lange nachdenken würde, dann kenne ich da schon einige Formulierungen von Jungs raus graben können, wo die sagen, ich als Junge, oder ich als zukünftiger Mann, möchte so und so leben und so möchte ich nicht leben. Also Paradebeispiel ist immer diese Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Dass die dann auch wirklich sagen, nee, das kann ich mir eigentlich nicht vorstellen. Oder ich kann mir auch nicht vorstellen, dass ich alles alleine zu Hause entscheide. Das sehe ich doch an meinen Eltern, wie die das machen, so möchte ich es auch gerne machen, oder so möchte ich es gerade nicht machen. Und das, also dieser Bereich gibt es ganz oft Äußerungen von Jungen. Wobei man es hinterher schlecht überprüfen kann.

I2: Also man darf nicht vergessen, dass sie halt erst in der Pubertät oder erst zwischen 10 und 20 Jahre alt sind. Und das vielleicht noch gar nicht die Perspektive realisieren.

Exp.: Aber ich interpretiere z.B. auch so, das hat jetzt nichts mit Mädchen oder Jungearbeit zu tun, aber wenn ich mir so unsere Tochter angucke, die ist jetzt 21, wohnhaft in Berlin, und alle die da so drum herum hängen, in der Wohngemeinschaft, auch die Freunde noch hier aus Bielefeld, die meisten von denen haben totale Bindungsschwierigkeiten, da finden die Frauen keine Kerle und die Kerle keine Frauen, die irgendwie zu ihnen passen und ich glaube das hat was damit zu tun, dass da u.a. da auch so eine kritischere Haltung da ist, also unsere sagt immer, also das muss und das muss, aber unterm Strich für eine Partnerschaft reicht das nicht. (lachen) Also ich glaube dass das schon bei der Jugend sich verändert hat. Was diese Frage jetzt angeht, ja?

I2: Und da kommen die jungen Männer auch unter Druck, ist das so?

Exp.: die kommen da auch unter Druck. Die wissen auch ganz genau, dass bestimmte Modelle von Männlichkeit, dass die keine hohe Verwertbarkeit auf dem Markt haben. (lachen)

I2: Ja, ja das kriegen die mit, das kriegen die ja wahrscheinlich bei ihren Müttern schon mit.

I1: Sie hatten vorhin das Thema Fortbildung kurz angesprochen. Was muss denn eine Fortbildung bezüglich Jungenpädagogik beinhalten? Muss die vielleicht auch anders gestaltet werden für Frauen und für Männer?

Exp.: Klar die muss anders gestaltet werden für Frauen und für Männer. Also was sie beinhalten muss, einmal sowohl natürlich eine Auseinandersetzung mit der Sache, dann eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person auch, ein Stück weit, Entscheidungen, autobiographische Reisen. Und dann auch die Frage des motorischen Bereichs. Es müssen bestimmte Dinge ausprobiert werden, um zu erkennen, was macht Spaß, was bringt was, aber auch zu erkennen wie weit will ich selber gehen in dieser Jungenarbeit. Also auch eine eigene Grenzziehung vollziehen. Also z.B. was Körperarbeit angeht. Ich kann mir auch nicht vorstellen mit 64, also in 13 Jahren vielleicht noch genauso zu arbeiten wie heute. Kann sein, dass es noch genauso läuft, aber..., ja, das sind so die groben Themen, Inhalte von den Fortbildungen. Und bei den Frauen glaube ich, also wenn man Fortbildungen für Frauen zu dem Thema Jungenarbeit anbietet, müsste man vielleicht auch noch sehr viel stärker im inhaltlichen Bereich dazu arbeiten, also was, worunter leiden eigentlich Frauen, also bei Lehrerinnen, worunter leiden Lehrerinnen, spezielle auf Jungen bezogen, und zum zweiten müsste man noch stärker Arbeiten zu der Fragestellung wie entwickelt sich das männliche oder der Junge seine Männlichkeit, diese ganze Abgrenzung zu der Weiblichkeit, und diese Geschichte, da müsste man inhaltlich noch stärkere Anforderungen stellen. Das ist bei den Männern wieder einfacher, weil man da sagen kann, ihr fehlt.

I2: Vielleicht auch der Aspekt noch, wie sieht denn mein Traummann aus, oder was wünsche ich mir von einem Mann. Das könnte ich mir auch noch vorstellen, denn da haben Frauen einfach Vorstellungen, wie ein Mann zu sein hat oder nicht. Ja, hatten wir ja gerade mit der Tochter auch.

I1: Sie sind zwar kein Sportlehrer wie ich es schon mitbekommen habe, aber vielleicht können Sie trotzdem ganz kurz was zur Fortbildung für Sportlehrerinnen und Sportlehrer sagen, eben bezüglich Jungenpädagogik. Was muss diese Fortbildung leisten und ist es auch da unterschiedlich Männer und Frauen?

Exp.: Also wenn Sportlehrer fortgebildet werden, dann mit Jungen und Sport, Jungen und Körper, Jungenarbeit im Sportunterricht, dann stellen sich wahrscheinlich ähnliche Fragestellungen. Dann müsste wahrscheinlich wieder diese ganze Leistungsgedanke noch stärker thematisiert werden, aber ansonsten glaube ich sind es vor allen Dingen motorische Beispiele vorgestellt und durchgeführt werden, denn soweit mir bekannt ist, bieten diese Sportrichtlinien alle Möglichkeiten, da alles mögliche reinzupacken, Sinneserfahrungen, Körpererfahrungen, und, und, und, aber ich glaube diese Sportfachgruppen oder Sportlehrer, das ist nochmals etwas härteres Brot als der durchschnittliche Lehrer. Also vermute ich. Also ich habe da wie gesagt nicht so viel Ahnung.

I1: Die PISA-Studie, die eben auch für die Laborschule erstellt wurde, die hat ja gezeigt, dass die Mädchen im Schnitt besser abgeschnitten haben als die Jungs. Was könnte man da jetzt machen, oder was brauchen dann die Jungs speziell um vielleicht da auch wieder aufschließen zu können bzw. um einfach auch wieder bessere Leistungen erbringen zu können.

Exp.: Ja ich glaube dass generell schulische Strukturen wichtig sind. Sowohl für Mädchen wie auch für Jungen, dass die Leistungen überhaupt wieder besser werden. Und dann glaube ich, dass Schule stärker sich mit Erziehungsfragen beschäftigen muss. Gerade bei jüngeren Schülern, also es ist für mich unvorstellbar, dass wir im neunten, zehnten Schuljahr Jugendlichen begegnen, die haben schon zig Stunden geschrieben und zig Stunden sich mit Zeichensetzung, mit Rechtschreibung beschäftigt, und die können nicht schreiben. Also das ist für mich ein Phänomen wie bei mir, ich habe eben 15, 20 Stunden in der Woche als Schüler Fremdsprachen gehabt und habe in allen Fremdsprachen gelitten. Hat überhaupt nichts, also natürlich hat es was für meine Bildung gebracht, aber direkt verwertbar war es für gar nichts. So, also ich glaube man muss etwas mehr, man sollte etwas mehr erziehen, und die gesamte Sozialisation, die familiär irgendwie nicht mehr so gut läuft, die muss Schule, oder die anders läuft, da muss Schule anders drauf oder neu antworten. Also z.B. sind es ja ganz viele Kinder auch als Einzelkinder zu Hause, oder werden auch nur von einer Person erzogen, die müssen lernen in der Gruppe klar zu kommen. So also, ich glaube, dass darunter vor allen Dingen Jungen leiden, dass Schule zu wenig erzieht. Und darüber hinaus ist ja vor allem dieser Bereich Lesekompetenz, und da denke ich mir, dass man vor allen Dingen bei der Lesekompetenz nach Methoden suchen muss, auch für Jungen das Lesen attraktiver zu machen. Also das kann passieren in Form von, ich weiß nicht, dass ich mit einer Lektüre anders umgehe, in Form von Lesetagen, Büchern, indem ich individualisiert arbeiten lasse, es kann bedeuten, dass ich im Grunde genommen die Lektüre, also dass ich die Jugendlichen aus verschiedensten Lektüren etwas auswählen lasse, dass vielleicht auch Lektüren dabei sind, die die Interessen der Mädchen vielleicht eher ansprechen oder die Interessen der Jungen. Da kann man nur etwas vermuten, was vielleicht die Jugendlichen hinterher über den Haufen werfen, dass sie vielleicht doch ganz andere Sachen wählen, als man gedacht hat. Aber auch da finde ich geht Schule immer ganz komisch um, dass man alle Jugendlichen dasselbe lesen lässt, genauso wie im Sportunterricht, alle mussten den Handstand können oder sollten ihn können. Aber nur 70% konnten ihn, davon 20% mit Hilfestellung, und 10% hatten auch noch Angst, 10%, nee? Und die anderen 30, na. Und da glaube ich, dass man individualisierter arbeiten sollte im Bereich Umgang mit Bücherlektüren. Und ich glaube, dass darüber hinaus wir wahrscheinlich auch weg müssen von dieser sehr starken Frontalpädagogik. Aber eigentlich habe ich da keine Antworten drauf.

I1: Zum Schluss würde mich noch interessieren, welche Erfahrungen haben Sie denn allgemein gemacht, wenn Sie eben erzählt haben, dass sie Jungenpädagogik machen, also so im Umkreis Freunde, Bekannte, Kollegen? Wie haben die reagiert?

B: Ach so. Also die reagieren alle immer ganz positiv. Also da gibt es keine Widerstände. Da gibt es eher positives Nachfragen. Aber das habe ich eigentlich auch so erwartet. Da gibt es keine... Es gibt in der Schule manchmal so ein Belächeln, als ob man sich da so ein Hobby gesucht hat, aber das haben

andere Leute auch, die die Theater-Arbeitsgemeinschaft machen, oder was weiß ich jetzt.

II: Haben Sie dann vielleicht zum Schluss noch Anmerkungen, die wir nicht angesprochen haben, die Sie uns aber gern auf den Weg geben möchten?

B: Die Frage finde ich ganz toll, aber mir fällt nichts mehr ein (lachen)

### **Interview Nr. 9: wissenschaftliche Mitarbeiterin an einer Hochschule in Nordrhein-Westfalen und ehemals Lehrerin an einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen**

I: Wir wollen die Fragen immer möglichst auf die Laborschule beziehen, möglichst konkret auch werden lassen. Also die abstrakten Dinge kann man in der Literatur auch nachlesen. Vielleicht zum Ausgangspunkt, wie kam es denn dazu, dass Chancengleichheit oder Gleichstellung ein wichtiger oder ein bedeutsamer Punkt wurde in der Laborschule? Was für Diskussionen standen das, oder Erfahrungen auch am Anfang?

Exp.: Also ich kann das aus zweierlei Blickwinkeln vielleicht beschreiben. Einmal aus meiner eigenen Arbeit, die bis zu einem Zeitpunkt, wo das dann in der Schule gemündet ist, stattgefunden hat an meinen eigenen Überlegungen. Und dem was dann in Schule vielleicht gelaufen ist. Ich hab mich seit Anfang der 1980er-Jahre im Prinzip um das Thema im weitesten Sinne Frauen und Schule, also in dieser Vereinigung, im Arbeitskreis bin ich ja auch gewesen, gekümmert, hab regelmäßig die Jahrestagungen besucht, und hab das aber nicht so sehr bezogen auf meinen eigenen Unterricht, sondern das spielte aber in den ersten Jahren, diese Diskussion um Koedukation z.B.: Noch gar nicht so sehr eine Rolle. Also da ging es eher immer um die Frage: Was kann man eigentlich für die Mädchen tun? Was kann man für uns tun, also Frauen? Und was kann man für die Mädchen tun? Das war eine Vereinigung, die ganz deutlich aus der Frauenbewegung hervorgegangen war bzw. parallel in den 80er Jahren dazu lief. Und d.h. so in den ersten Jahren wie gesagt hab ich das gar nicht so sehr, ich arbeite seit 1979 an der Laborschule, gar nicht so sehr ja auf meine eigene Arbeit bezogen. Mitte der 1980er-Jahre kam dann eine Diskussion um Koedukation auf, die auch von diesen Frauen mitausgelöst wurde bzw. Frauen, die auch in dieser Vereinigung waren. Also die Interaktionsstudien in Frankfurt, die dann von Uta Enders-Drägässer gemacht wurden, Fuchs [vgl. Enders-Drägässer & Fuchs, 1993, Anm. EG] usw. usf. die also auch auf diesen Tagungen diskutiert wurden, und eben die Frage darum, kann denn dann eigentlich Koedukation noch durchgehend eine Maßnahme in Schule sein, die gleichermaßen Mädchen und Jungen berücksichtigt. Und nach diesen Studien war es ja dann so, dass sie es nicht sein konnten. Dann kam ja eine ganze Menge an Versuchen, das habe ich alles ganz aufmerksam verfolgt und habe meine ersten Artikel zur Koedukation, und da im Hinblick dann eben aus meinem eigenen Unterricht, 1985 veröffentlicht dazu. Also das erste Heft der, damals hieß das noch „Die Grundschule“ hieß das damals noch. Heute heißt es „Die Grundschulzeitschrift“. Damals hieß es noch „Die Grundschule“, das war das erste Themenheft zum Thema Mädchen und Jungen, da haben u.a. veröffentlicht damals Astrid Kaiser, Ilse Brehmer, also so die Frauen der ersten Stunde, und ich als Praktikerin im Prinzip, wo ich das erste Mal so ein Blick aus meinem damals noch Primarstufenunterricht geworfen habe, auf Sportunterricht u.a., auf Situationen in der Versammlung, also im Sitzkreis, auf Tischgruppenarbeit, und dann zu dem Ergebnis gekommen, man muss ja bewusst da hin gucken, man muss den Schülerinnen und Schülern drüber reden. Ich hab den Artikel neulich noch mal gelesen und ich finde ihn nach wie vor nicht schlecht. Also er gilt immer noch, so nicht? Weil diese verschiedenen Ebene von Reflektion schon drin stecken. Also sowohl für die Erwachsenen als auch für die Kinder damals. Das heißt ich hab dieses Thema sehr wichtig gefunden, und hab dann auch angefangen mit einzelnen Leuten in der Schule darüber zu diskutieren. Und Ende der 1980er-Jahre wurde die wissenschaftliche Arbeit in der Laborschule umgestaltet, mit dem Weggang von Hentig [Hartmut von Hentig, Anm. EG], wurde ein anderes Konzept gefahren, man musste sich auf Projekte bewerben und indem Zusammenhang wurde da ein Schwerpunkt eingerichtet zur Mädchen- und Jungenarbeit. Wir haben dann 1988, wir waren zu dem Zeitpunkt vier Frauen und ein Mann, haben dann 1988 ein erstes Projekt uns überlegt, und das hieß damals „Sozialisation von Mädchen und Jungen an der Laborschule“. Aus diesem Projekt sind später „der Haushaltspass“, „die Jungen- Mädchenkonferenzen“ und das „Kita-Praktikum“, also diese Bausteine hervorgekommen. Das sollte ein Entwicklungsprojekt sein. Und dieses Entwicklungsprojekt hat im Grunde bezug genommen auf die Untersuchungen, die es gab, und auf unsere eigenen Beobachtungen. Also d.h. wir haben nicht eine Evaluation durchgeführt, und haben gesagt, also jetzt gucken wir erst mal werden denn die Mäd-

chen vielleicht benachteiligt oder vielleicht auch die Jungen, sondern wir haben gesagt wir wollen in der Arbeit und der Entwicklung von Bausteinen gleichermaßen für Mädchen und für Jungen Unterrichtsprojekte entwickeln, wo wir glauben, heute würde man sagen im Sinne von Gender Mainstreaming, wo wir glauben, dass ihre Interessen, ihre Motivation, ihr Leistungsvermögen gleichermaßen berücksichtigt werden. Und was wir gemacht haben ist damals, das ist glaube ich eine sehr kluge Entscheidung gewesen, wir haben im Vorfeld bevor das Projekt 1989 dann gestartet ist, haben wir ganz viele Expertinnen, hauptsächlich hier aus der Bielefelder Uni in die Schule geholt zu pädagogischen Kolloquien, für das ganze Kollegium. Das war zwar freiwillig, aber es wurde mit einer sehr hohen Anteilnahme damals besucht. Das waren z.B. Ilse Brehmer, die damals noch hier war, das war Doris Lemmermöhle-Tüssing, das war, wer ist es noch gewesen? Es waren nicht nur Bielefelder, wir haben uns schon jemanden damals aus Hagen geholt, Hagen-Haspe, die schon in den ersten Mädchen-Projekten mit der Elke Nyssen steckten. Also es sind bestimmt sechs Veranstaltungen gewesen das Jahr über verteilt, es war ein Jungenarbeiter damals schon dabei, nämlich der Franz-Gerd Ottomeier-Glücks, der aus Frille [ein Ort, an dem geschlechterpädagogische Konzepte entwickelt und erprobt werden, Anm. EG] kam, und haben so ein ganzes Spektrum von Dingen, wo wir glaubten, dass das Kollegium erst mal informiert werden müsste, zusammen geholt und haben es nicht selbst gemacht, wir hatten uns natürlich inzwischen selbst viel angelesen und ich war durch den Besuch dieser vielen „Frauen und Schule“-Tagungen eigentlich auch auf dem laufenden, aber wir haben entschieden es ist gar nicht es selbst zu machen, sondern Expertinnen und Experten zu holen. Und das war so der Ausgangspunkt, dass wir, glaube ich, mit unserem ersten Projekt auch ein sehr großes Votum aus dem Kollegium gekriegt haben dieses Thema zu bearbeiten. Also es ist ja so, dass wir im Rahmen dieser wissenschaftlichen Einrichtung Projektanträge schreiben können, die dem Kollegium vorstellen, und dann wird ein Votum darüber ja auch abgegeben, ob das so im Hause gewollt ist. Und das war damals sehr gewollt, und parallel dazu starteten unsere Sportler die Interaktionsanalyse, die ja zunächst mal von dem Punkt ausging, bei uns werden weder Mädchen noch Jungen benachteiligt, sondern so wie wir unseren Sportunterricht machen, ist das alles o.k. Und in so fern hatten wir vielleicht aus diesen inhaltlichen Grund schon am Anfang nicht viel Berührungspunkte. Das heißt da sind zwei Projekte einfach so neben einander her gelaufen. Wir haben auch im Sportunterricht was gemacht, und haben das aber trotzdem z.B. nicht mit diesem anderen Projekt in irgendeiner Weise abgesprochen.

I: Was haben Sie im Sport gemacht?

Exp.: Wir haben z.B. Unterrichtseinheiten entwickelt, wo teilweise dann, also z.B. für Basketball, das ist damals dann auch in diesen „Sandkastenrocker und Heulsusen“ veröffentlicht worden [die Expertin bezieht sich auf die folgenden Veröffentlichung Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1996): *Was Sandkastenrocker von Heulsusen lernen können. Ein handlungsorientiertes Projekt zur Erweiterung sozialer Kompetenz von Jungen und Mädchen*. Wuppertal: Klüsen. Anm. EG], denn das war dann das zweite Projekt, was sich damit verschränkt hat, dieses Drittmittelprojekt vom Ministerium, wo wir teilweise getrennt haben, wo wir kleine Untergruppen gebildet haben, teilweise geschlechtshomogen, teilweise geschlechtsheterogen, wir haben das ganze gefilmt, also wir haben dann ja mit dem Drittmittelprojekt auch ganz viel an, ja an Ausstattung noch zusätzlicher Ausstattung bekommen, wir haben, ich weiß es nicht, ich glaube es sind insgesamt fast 50 Unterrichtsstunden in drei Schulen aufgenommen worden, da gibt es einen wahn-sinnigen Datenpool inzwischen auch, da sind ganz viele Interviews mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt worden, so, also das war so der Anfang. Und vielleicht das noch vorweg, bevor wir dann jetzt zu Einzelheiten noch kommen, wir haben von Anfang an nicht nur Mädchenarbeit bei uns an der Schule gemacht, sondern immer geguckt, dass wir Mädchen- und Jungenarbeit machen, entweder in der beständigen heterogenen Gruppe, koedukativen Gruppe, wobei wir sie auch bewusst mal probeweise aufgelöst haben, das auch für uns gefilmt haben und analysiert haben, bewusst natürlich auch in den Jungen- und Mädchenkonferenzen, die wir z.B.: aufgezeichnet haben und transkribiert haben, diskutiert haben, und bewusst auch angeboten haben, damals allerdings in Arbeitsgruppen oder Wahlgrundkursbereich nur für Mädchen, weil da fand sich aus unserer Gruppe kein Mann, der das gemacht hat, und da haben wir dann gesagt, das machen wir jetzt mal nur für Mädchen.

I: Das ist ja dieser Bewusstseinsprozess, den Sie da gemacht haben, na, informieren und dann anfänglich umsetzen, gab es da Widerstände, also Sie sagen ja das Votum war dann dafür, aber ich könnte mir vorstellen, dass auch einzelne gesagt haben „nee, es ist irgendwie nicht“ und da vielleicht auch Argumente vorgebracht haben. Was gab es denn da so für Hindernisse?

Exp.: Also offene Widerstände in dem Sinne hat es nicht gegeben. Wir haben ein paar dumme Sprüche geerntet, aber es hat sich – und das hat natürlich auch was mit dem Bewusstsein in so einer Schule zu tun, oder auch mit einem Bild, was erst mal verkauft wird – es hat sich keiner so zu sagen offen dagegen gewehrt, das wäre in dem Sinne nicht political correct gewesen, das haben die Leute glaube ich gemerkt, ich glaube das einige es unsinnig gefunden haben, es hat schon so Bedenken gegeben, oder Bedenken, ja Bedenken so ein ganz bewussten Ansatz zu machen und zwar ich erinnern mich an Diskussionen während dieser Kolloquien, das z.B.: ein Argument immer wieder von einzelnen allerdings kam, wir machen doch einen hoch individualisierten Unterricht, und ist das denn nicht eigentlich noch viel besser als nun gerade eine Gruppierung nach Jungen und Mädchen vorzunehmen, und es gibt doch ganz viele verschiedene und unterschiedliche Jungen und Mädchen und sind sich einige Jungen nicht mir einigen Mädchen näher als (?) und im Nachhinein kann ich ja sagen, damals habe ich immer ganz vehement gesagt, es ist alles natürlich viel, viel besser und so, kann ich ja sagen, man muss beides tun, also. Oder wir haben das Bewusstsein in der Arbeit mit den homogenen Gruppen gerade bekommen, dass ja dann so zu sagen die Rollen auch neu aufgeteilt werden. Und dass man natürlich auch ein individuelles Herangehen mit bedenken muss, keine Frage. Aber das waren so Bedenken, die so argumentativ auch geführt worden sind neben irgendwelchen dämlichen Sprüchen, sag ich jetzt mal. So also das sind ja jetzt auch solche Sachen, da kann man sich mit auseinandersetzen.

I: Was haben Sie so in Bezug auf die Elternarbeit in dieser ersten Phase gemacht? Haben Sie da Aufklärungen und Gespräche auch geführt?

Exp.: Also Eltern haben wir bewusst mit einbezogen, weil wir gesagt haben, wenn wir überhaupt auch im Kern was ändern wollen, dann müssen wir Eltern an bestimmten Stellen mit einbeziehen und das haben wir, wir haben natürlich immer über alle Projekte informiert, es gibt eine gut laufende Elternarbeit, oder sollte es geben, also gut, an der Laborschule. D.h. man muss, weil nicht im Lehrplan steht, die Eltern über alles informieren was man macht, d.h. auch am Anfang des Jahres, wir haben sie immer über das ganze Projekt im Laufenden gehalten, auf dem Laufenden gehalten, wir haben sie aber bewusst in einigen Bausteinen richtig gehend miteinbezogen. Also beim Haushaltsspass haben wir einige Tätigkeiten nach Hause verlegt, da hat es aber vorher einen thematischen Elternabend gegeben, warum wir das tun, wir haben mit Eltern darüber diskutiert wie sehr sie ihre Kinder in Hausarbeit einbinden, wir haben aber auch mit ihnen in getrennten Gruppen, was wir immer mal wieder gemacht haben, auch bei anderen Bausteinen, über, ja über Meinungen von Frauen oder Müttern in diesem Fall zu Hausarbeit, wie beteiligen sich auch die Männer, wie beteiligen sich die Kinder, und von Männern erhoben, und das gleiche haben wir z.B.: sehr bewusst auch noch mal bei der Einheit „Liebe, Freundschaft, Sexualität“ gemacht. Wir haben beides dokumentiert, das eine ist in dem Aufsatz gemündet „Hilfe mein Sohn soll ein Hausmann werden“, das waren tatsächlich auch Bedenken, die zum Teil kamen von sowohl Müttern als auch Vätern, und in diesem Bändchen „Verknallt usw.“ haben wir auch so einen Teil über Elternarbeit geschrieben. Also das haben wir schon sehr wichtig gefunden, und das ist dann in anderen Projekten, z.B.: zur Berufs- und Lebensplanung, wo man ja auch durch Untersuchung weiß, dass die Eltern einen sehr großen Einfluss auf die Berufswahl bspw. Haben, ist das wieder fortgeführt worden durch thematische Elternabende usw.

I: Und die Schulleitung war wahrscheinlich so wie die Kollegen vom Verhalten oder von...

Exp.: Die Schulleitung ist inhaltlich, also die Schulleitung gibt es nicht, die Schulleiterin, Susanne Thurn, ist inhaltlich zu viert an diesem Thema gewesen, weil sie fachlich daran auch schon lange arbeitete, das ist im Bereich des Faches Geschichte, und ansonsten hat sie das ganze total mit unterstützt, und auch die wissenschaftliche Einrichtung, also es ist damals 1990, 89, als das Projekt begann oder überhaupt die Projekte begannen, ist ein Arbeitsschwerpunkt Mädchen und Jungen eingesetzt worden, und es hat ja bis zum heutigen Tage auf diesem Arbeitsschwerpunkt acht, neun Projekte gegeben dazu.

I: Das ist viel.

Exp.: Das ist viel ja. Ich hab es jetzt gerade nochmals neu zusammen gestellt, weil ich in der übernächsten Woche im Rahmen der Tagung, die hier zur Lehrerinnenforschung stattfindet, noch mal am Beispiel der geschlechterbewussten Erziehung auf aufzeigen will, wie im Grunde dieser Forschungsprozess gelaufen ist, und was es alles an Forschungsprojekten gegeben hat.

I: Also das eine für das Bewusstsein, das andere sind dann die institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen. Was haben sie da in diesen Anfängen tun müssen, damit die gegeben sind?

Exp.: Also es gibt einerseits Rahmenbedingungen für dieses Projekt und es gibt dann Rahmenbedingungen für den Unterricht.

I: Also Unterricht, das wäre jetzt der Punkt.

Exp.: Ja. Die sind so und so von der Laborschule, in der Laborschule erst mal ungeheuer gut. Also wir haben, ich weiß nicht ob bewusst oder ob es entstanden, nein, ich glaube bewusst, wir haben geplant, dass bestimmte Menschen in einem Jahrgang arbeiten, d.h. wir haben uns nicht durchgehend aber doch auch was diese geschlechterbewusste Arbeit angeht, auf einen Jahrgang zunächst einmal konzentriert und haben einige Projekte, nicht nur in einer Gruppe durchgeführt, sondern in allen drei Parallelgruppen. Also das ist ja eine der institutionellen Voraussetzungen um mit mehreren Leuten auch an so einer Sache zu arbeiten. Wir haben z.B. für die Jungen- und Mädchenkonferenzen erreicht, was heißt erreicht, wir haben es so entschieden und bei der Schulleitung ist es unterstützt worden, dass wir teilweise Randstunden dafür genommen haben und die eine Hälfte, nämlich die Jungs oder die Mädchen nach Hause geschickt haben. Alles dann auch mit Abstimmung der Eltern natürlich. Ich glaube finanziell oder so haben wir glaube ich auch nichts gebraucht, wenn dann haben wir das eher von der wissenschaftlichen Einrichtung bekommen. Also, wir haben Unterstützung gekriegt, wir haben Räumlichkeiten gekriegt, also all das, was wir eigentlich brauchten. Ich kann mich nicht daran erinnern, es ist nun auch schon lange her, es ist über zehn Jahre her, dass uns da irgendwas gefehlt hat. Aber ich glaube da haben wir natürlich auch ganz besondere Bedingungen.

I: Das ist an anderen Schulen sicher sehr viel schwieriger das durchzusetzen. Wenn man jetzt mal so ein ganz hohes Ziel anguckt, nämlich ein geschlechterdemokratisches, also das wäre dann so das oberste Ziel Unterricht. Woran könnte man denn das festmachen, dass ein Unterricht geschlechterdemokratisch oder Chancengleichheit berücksichtigend ist? Was gibt es da für Kriterien, an denen man das festmachen kann?

Exp.: Tja, mir gefällt der Begriff besser als die reflexive Koedukation. Das ist ja eher ein Stück „Eine Maßnahme“ auf dem Weg dahin. Wir haben das ganze ja geschlechterbewusste Pädagogik genannt, gut, jeder sucht nach bestimmten Begriffen, woran kann man das festmachen? Also Demokratie heißt immer Mitbestimmung. Das heißt in diesem Fall Mitbestimmung der, jetzt im Wesentlichen erst mal der Schüler und Schülerinnen. Demokratie heißt, Geschlechterdemokratie heißt Transparenz, auch was z.B. Beurteilungen angeht. Das sind nur noch alle Bereiche, das muss man das Geschlecht gar nicht davor setzen unbedingt, aber Geschlechterdemokratie heißt dann auch, dass Mädchen und Jungen gleichermaßen, und zwar im Bewusstsein dessen, was, womit wir sie so zusagen einengen, als auch mit den Dingen, mit denen sie sich selber einengen oder wo Wege vorgezeichnet sind. Eigentlich sich entwickeln können, individuell entwickeln können. Und das heißt auch dann sich in Gruppen zu bewegen, dies heißt ja dann vor allen Dingen auch sowohl in getrennten als auch in gemischten Gruppen, also geschlechtergetrennte als auch geschlechtergemischte Gruppen. Sich zu bewegen und sich da ohne auch eine Festlegung wieder zu bewegen. Also im Grunde über festgeschriebene Rollen hinaus, ja in der Welt das zu erreichen, was sie sich auch vorstellen und wünschen, und optimal dabei auch von uns unterstützt zu werden. Und dazu bedarf es eben, ja dieses besonderen Bewusstseins, aber auf Kenntnissen, also Kenntnissen über sag ich mal Peer-group Verhalten, über Attribuierungsstrategien, die sie ja selbst bei sich vornehmen, ja aber auch von außen an sie herangetragen werden, übergesellschaftliche Bedingungen, sprich Lehrstellenangebote, welche Berufe wählen Mädchen heute eigentlich, welche Jungen, mit welcher Motivation. Also das sind alles Kenntnisse, die man zunächst als Lehrender sich erwerben muss und die man aber auch dann altersabhängig natürlich mit Schülerinnen und Schüler reflektiert. Da kommt dann doch das reflexive Moment eben wieder rein.

I: Ich könnte mir vorstellen, also Rollen geben ja wieder Sicherheit. Na, dann weiß ich was ich kann, was ich nicht soll, und weiß ich wie ich mich zu verhalten habe. Gibt es da auch Widerstände bei Schülerinnen und Schülern über diese Rollen hinaus zu wachsen? Ängste vielleicht auch?

Exp.: Sicherlich. Also ich kann das vor allen Dingen, ach nee ich kann es eigentlich für beide Geschlechter sagen, weil ich habe auch lange Zeit, weil in unserem Jahrgang dann, ich hab ja auch die Zahlen schon genannt der beteiligten Projektmitarbeiterinnen, die Männer auch Mangelware waren, hab ich auch lange Zeit Jungenarbeit gemacht. Klar gibt's da Ängste, Widerstände, formulierte und nicht formulierte, Mädchen haben das zum Teil so formuliert, dass sie gesagt haben: „Was ihr da so alles von uns verlangt, wir sollen selbstbewusst sein, wir sollen einen Beruf anstreben, und wir sollen,

also ob wir das alles so“. Aber sie müssen es ja so ein Stück gespürt haben, auch wenn wir das so vielleicht gar nicht auf unsere Fahnen geschrieben haben. „Wir sollen gleichermaßen ganz Frau sein.“ Und nee, so. „Und wir sehen wie gestresst du durch diese Geschichten bist. Das wollen wir nicht. Oder wir sehen auch unsere Mütter, dass die gestresst dadurch sind. Also das wollen wir nicht. Wir wollen in aller Ruhe vielleicht mal ne Zeitlang nur Mutter sein.“ Also wir haben viel in Richtung Zukunft diskutiert mit den Schülerinnen und Schülern, auch schon mit den ganz kleinen. Das war so ein Lieblingsthema von ihnen und klar das veränderte sich auch im Laufe der Jahre immer ein Stück, aber wir haben uns darüber auseinander gesetzt, also ob das nicht manchmal auch ein bisschen zuviel ist, was da von der modernen Frau, modernisierten Frau verlangt worden ist. Und die Jungs haben ja zunächst mal offensichtlich nichts gehabt wo sie einen Zugewinn hatten. Also wir haben versucht, dass wir Bausteine in Jahrgängen angelegt haben oder durchgeführt haben, wo sie diesen Zugewinn eben doch gespürt haben. Der Haushaltspass ist bewusst in 4, 5 angelegt. D.h. da denken sie noch nicht so sehr darüber nach, ob es denn z.B. legitim ist, dass ein Junge einen Knopf annäht. Da empfinden sie es eher als einen Zugewinn, dass sie es können. Das kann man nicht in 8 machen. Wir haben ganz bewusst das Kita-Praktikum in 7 angelegt und zwar verbindlich für alle, weil wir gesehen haben, dass wenn wir es in 9 im Dienstleistungspraktikum anbietet, machen es die Mädchen wieder. Wenn man es in 7 für alle anlegt, wo sie selber noch beim Übergang vom Kind zum Jugendlichen sind, nehmen sie das sehr spielerisch zunächst mal an. Also wir haben sie sehr oft angetroffen bei unseren Besuchen, dass sie im Sandkasten gegessen haben und selber erst mal gebuddelt haben und so, und sie müssen gleichzeitig aber eine ganz andere Rolle übernehmen. Sie müssen füttern, wickeln, Küche reinigen, und was weiß ich alles. So, und ich glaube das kann auch ein Weg sein, ihnen ein Stück die Angst zu nehmen, dass das immer Verunsicherung bedeutet. Also man muss sehr früh anfangen damit. Und es kann auch Zeiten geben, oder wir haben das auch so mit ihnen erlebt, dass sie einiges von dem, was sie ja an Bildern, an Vorbildern präsentiert haben auch abgelehnt haben. Meine These ist nur dazu, nur das kann man sehr schlecht beweisen, man müsste im Grunde bei Mädchen und Jungen, die das in der Laborschule durchlaufen haben, nach Jahren noch jetzt mal Interviews führen, und kann trotzdem nicht sagen, dass ist jetzt aus der Laborschulgeschichte entstanden oder aus dem was sie im Unterricht gemacht haben und das haben sie von ihren Eltern, von ihrer Peer-group oder was weiß ich alles. Aber meine These dazu ist, dass selbst wenn sie es über einen Zeitraum von drei, vier Jahren mal so zu sagen „vergessen“, ablehnen, ganz Junge und ganz Mädchen werden, ist es nachher wieder da. Also nehmen sie, wenn sie so etwas schon mal erfahren haben, dass sie z.B., dass Jungs bügeln können, die werden diesen Satz nicht mehr sagen „das ist reine Frauenarbeit“.

I: Ja, weil sie andere Erfahrungen haben.

Exp.: Sie haben andere Erfahrungen gemacht, und das ist auch eine handgreifliche gewesen. Also deswegen sind es oft auch Projekte gewesen, neben diesen Mädchen- und Jungenkonferenzen, wo ja viel über den Kopf gelaufen ist, wobei wir immer festgestellt haben, dass mit den Jungs auch, gerade mit den Jungs, noch mal anders als übers Reden gearbeitet werden muss. Also wir haben zunehmend da Spiele, und auch Rollenspiele da eingebaut. Also es muss, es muss ne sinnliche Erfahrung zum Teil da sein, dass das was an Zugewinn auch sein kann. Und dann glaube ich kann da auch was gelingen.

I: Das sind ja jetzt, man kann ja im Grunde genommen so trennen zwischen pädagogischen Maßnahmen, etwas allgemeinerer Art wie sie jetzt sagen, also Jungenkonferenzen, Mädchenkonferenzen, Haushaltspass usw. Das ist ja jetzt erst mal unabhängig von Fachdidaktiken. Was könnte man denn in einer Fachdidaktik im Sinne von Geschlechterdemokratie machen?

Exp.: das ist ein Bereich, der ist nicht nur in der Laborschule lange Zeit vernachlässigt worden. Der stand immer so bei uns bei den Bausteinen so mit drauf, und wir haben auch ab und zu mal ein bisschen was dazu gemacht. Ich erinnere mich daran, dass wir in dem Bremer-Projekt, also in dem Projekt, was auch in zwei anderen Schulen gelaufen ist, vor allen Dingen dann fachdidaktisch gearbeitet haben, weil diese Schulen natürlich viel weniger bereit waren auch, all diese Geschichten, die nicht so ohne weiteres zu zuordnen waren, die sind dann ja als Fachlehrer an so einer Schule, verstehen sich viel mehr auch als Fachlehrer, und da haben wir damals die drei Fächer Sport, da hab ich schon kurz was dazu gesagt, Mathematik und Sprache Deutsch einbezogen. Und ich beschreib das mal für Mathe, weil das mein Fach ist. Ich bin damals eben schon angefangen, auch da ein Stück fachdidaktisch zu arbeiten, und sehe mich in dem was jetzt so in den letzten Jahren entwickelt worden ist, auch eigentlich darin bestätigt. Ich denke man muss sich die Inhalte sehr genau angucken, also sind

es gleichermaßen Inhalte, die Mädchen und Jungen interessieren, kommen wir jetzt noch mal zu diesem Gender Mainstreaming. Man muss sich die Methoden angucken, d.h. sehr vielfältig in den Methoden arbeiten, auch in den Sozialformen, es muss individuelles Arbeiten geben neben Gruppenarbeitsphasen, neben Paararbeiten, neben Projektarbeit, und es muss eine andere Sorte von Unterrichtskultur entstehen. Ich sag mal eine vertrauensvolle, in der Fehler erlaubt sind, eine wo man über Zeitökonomie ein Stück diskutiert. Es gibt Untersuchungen für Mathematik bspw. Das Mädchen einfach längere Zeit brauchen. Also einfach intensiver arbeiten. Was aber nicht heißt, dass sie nachher schlechter sind, sondern dass sie einfach eine andere Art haben da ran zu gehen. Es gibt Untersuchungen, dass so beliebte, in Deutschland beliebte Unterrichtsgespräche, angeleitete Unterrichtsgespräche, was ich behaupte zu 80% hier unseren Unterricht ausmacht. Dass das z.B. eine Form ist, mit der Mädchen weniger gut zu Recht kommen als Jungen. Weil dieses schnelle Hineinwerfen von schnellen Antworten eine Geschichte ist, in Mathematik, ich rede jetzt nur vom Fach Mathematik, was ihnen eher nicht liegt. Es gibt, also die letzte gute, große zusammenfassende Studie dazu hat S. J.-K. geschrieben, die ist letztes Jahr raus gekommen, und die heißt „Sinnstiftender Mathematikunterricht“. Und viele Geschichten, die da drin stehen zu diesen drei Aspekten, die ich jetzt gerade genannt habe, Inhalt, Methode, Unterrichtskultur, haben wir versucht in Ansätzen zumindest auch schon, ja durchzuführen und umzusetzen. Und was Inhalte angeht, mein ich nicht nur dann zu gucken was weiß ich, dass man für die Mädchen mal ne Unterrichtseinheit „was kostet denn das Windelwaschen“ und „was kosten irgendwie die Pampers“ parat hat, ich meine grundsätzlich, dass z.B.: in Mathematik ein Kurs lernen mit sinnstiftenden Inhalten in Anwendung, also sprich Projektarbeit oder auch nur kleine Anwendungsbezüge, die für Mädchen wie für Jungen gleichermaßen interessant sind. So, und da hat auch die Laborschule lange Zeit daran gearbeitet, ich glaube sie hat es ein Stück vergessen, also da sind viele Sachen auch ein Stück in Vergessenheit geraten, Integrationseinheiten, die, wir haben bestimmt zehn, zwölf gute Integrationsarbeiten, die einfach nicht mehr durchgeführt werden. Ich glaube in den Naturwissenschaften, die ich auch eher immer so aus einem Blickwinkel beäugt habe, dass da vielleicht nicht so ein mädchengerechter, jungengerechter Unterricht geführt wird, ist auch ne ganze Menge dazu gelaufen. Das beweisen jetzt auch die PISA-Daten noch mal, na ja und Sport hab ich ja auch noch mal genannt. Aber insgesamt kann man sagen, ist da in der Laborschule relativ wenig zu gelaufen. Es hat nicht den Eingang in die Erfahrungsbereiche gefunden, bis auf Sport, weil da sind ja auch extra Projekte durchgeführt worden. Es hat nicht den Eingang auch in die Primarstufe gefunden, zumindest nicht institutionalisiert. Und insofern ist das so ein bisschen das Stiefkind der ganzen Angelegenheit. Und ich denke, wir werden jetzt ja auch mit dem Jungenprojekt, das jetzt kommt, genau in diesen Fächern, in den Fachdidaktiken nochmals erarbeiten. Und das was ich jetzt eben für Mathe gesagt habe, glaube ich, ist übertragbar.

I: Denke ich auch. Das sind so die drei Säulen. Im Grunde genommen haben sie ja, zumindest aus meiner Interpretation heraus, so ein Stück weit so einen heimlichen Lehrplan auch angesprochen. Also diese Zeiteinheiten oder schnelle Einwüfe in Mathematik, was für weitere Indikatoren könnte denn sein heimlicher Lehrplan, dass der so was wie geschlechtergerecht oder undemokratischen Unterricht evoziert?

Exp.: Ja ich guck mir das jetzt mal für die Laborschule an, weil es ja auch vielleicht am interessantesten ist. Da kann ich aber zum Teil nur Vermutungen aufstellen, denen wir jetzt auch nachgehen wollen in diesem Jungenprojekt. Ich glaube, dass wir eine sehr sprachlastige Schule sind, also wir denken nicht darüber nach was macht das dann mit den Jungs z.B.: vor allen Dingen, auch mit einigen Mädchen. Also ich denke man muss neben dem Geschlecht auch noch mal andere Aspekte wie Ethnie und Schicht auch immer mal wieder mit angucken. Da ist dann ein Mittelschicht Junge, der zu Hause einen sehr elaborierten Code spricht und auch gewohnt ist, dass diskutiert wird einem Mittelschicht Mädchen näher als einem türkischen Jungen, der in seiner Gruppe ist. Also immer mit diesem doch differenzierten Blick. Und ich glaube, dass das sehr offene System, bei dem wir sehr viel Selbsttätigkeit, sehr hohe Motivation von Schülerinnen und Schülern erst mal setzen, dass das auch eher eine Geschichte ist, die Mädchen eher anspricht als Jungen. Ich glaube, dass wir doch noch mal sehr genau gucken müssen, was machen wir als Vorbilder, was geben wir so als political correct auch in so einer Schule aus, was ist da erwünscht von den Schülerinnen und Schülern? Und wie verhalten sie sich dem gegenüber dann auch in bestimmten Phasen auch ihres Lebens. Ich glaube wir müssen, Inhalte haben wir schon genannt, sehr genau auch noch mal auf die Inhalte gucken, also überhaupt viele Aspekte von Unterricht und drum herum, Raum, Raumgestaltung, müssen wir eigentlich durchdenken.

*[Telefonunterbrechung]*

I: Heimlicher Lehrplan, genau. Heimlicher Lehrplan reduziert dann ja auch, dass man einen bekannten oder manifesten Lehrplan hat, der dann auch dargelegt wird. Wie schreibt man den so ein Lehrplan für Lehrerinnen und Lehrer, die jetzt da meinetwegen auch ganz neu nach dem Referendariat in Schuldienst kommen? Wie kann man den formulieren, dass dann nachher geschlechterdemokratischer Unterricht rauskommt? Welche Stichworte wären da wichtig? Dass es jeder versteht, unabhängig von Vorbildung.

Exp.: Ja, im Grunde die Stichworte würde ich unter diesen drei Säulen zusammenfassen. Also, die ich eben schon genannt habe. Ich würde, wir haben keine, doch wir haben natürlich Lehrpläne, oder wir haben Rahmenvorgaben. Ich würde wenn wir jetzt in den Fächern anfangen, da noch mal neu drüber nach zu denken, würde ich in meinem Vorspann schreiben, in dem ich sehr deutlich sage, dass ein geschlechterbewusster Umgang mit diesen drei Aspekten ganz wichtig ist, und dazu würde ich, so im Sinne der themenzentrierten Interaktion, würde ich immer sagen „guckt auf den Einzelnen und die Einzelne, guckt was die Gruppe macht und was Untergruppierungen machen“. So und, ja das ist das Ich und das Wir und das Es habe ich im Grunde genommen schon mit diesen drei Einzelsäulen noch mal beschrieben. Und wir in der Schule müssen dafür sorgen, dass die Rahmenbedingungen dann sozusagen stimmen. Aber, und dazu bedarf es dann auch ein Stück permanenter Lehrerfortbildung wieder. Also was wir gemacht haben nach dem Projekt ist, wir haben Studientage angeboten. Also wir haben mit unseren Inhalten, die wir entwickelt haben, Jungen- Mädchenkonferenzen, dann diesen Reproduktionscurriculum, was wir entwickelt haben, Haushaltspass, Kita-Praktikum, der geschlechterbewussten Sexualerziehung, haben wir schulinterne Lehrerfortbildungen gemacht. Und wir machen das fortlaufend, kann man eigentlich sagen. Also, und ohne den geht es glaube ich auch gar nicht. D.h. wenn ein Jahrgang, meist ist diese Sexualerziehung in 5 durchgeführt worden, wenn ein Jahrgang das macht, und das machen eigentlich alle, dann sind sie von irgendjemanden, der da schon zu gearbeitet hat, sind sie eingeführt worden. Und wenn jemand den Haushaltspass machen will, dann sind sie da eingeführt worden. Den haben wir jetzt meistens nach 4 verlagert. Es muss gute Materialien geben, dann gehen die Leute auch da ran. So also. Wobei ich nicht so sehr die Ordner meine, die in irgendeinem Fachschrank stehen, also ich meine eher inzwischen und deswegen habe ich jetzt auch initiiert, dass es eine neue Reihe in der Laborschule geben wird. Das ist nämlich neben den gelben Werkstattheften ein Reihe geben wird „Unterrichtsmaterialien“ und da hab ich die Vorstellung, dass diese Aspekte da berücksichtigt werden, und dass man dann aber auch an solchen Stellen natürlich da den Geschlechterblick noch mal aufwirft auf solche Unterrichtsmaterialien.

I: An anderer Punkt sind ja die Räume. Wir hatten es vorhin ganz kurz als Stichwort. Was heißt es einen Raum Jungen- oder Mädchengerecht zu gestalten? Wie sieht so ein Raum dann aus? Wie haben Sie das hier erlebt an der Laborschule?

Exp.: Nun wir haben ein besonderen Raum, nämlich den Großraum erst mal. Also ich glaub, dass das jede Gruppe anders macht. Also sicherlich kann man Jahrgänge festmachen, das sieht man schon, wenn man durch die Laborschule läuft. Wobei im Haus 1 gestalten hauptsächlich die Lehrerinnen das noch, im großen Haus sieht man wenn man von vorne nach hinten durchläuft, oder jetzt auch den Neubau mit einbezieht, es wird immer karger desto höher man in den Klassen kommt. Also ich glaube, dass man da viel Mitbestimmung oder Platz schaffen muss, um Mädchen wie Jungen sozusagen da ihre Gestaltung sozusagen auch machen zu lassen. Unter bestimmten Rahmenbedingungen immer. Also es gab mal Phasen im Haus, wo jeder sein Teil der Fläche irgendwie anders angestrichen hat, was dann zu keiner Gesamtästhetik sozusagen beigetragen hat, aber da kann ich auch nur sagen, ja Demokratie, Platz schaffen und Demokratie walten lassen, sie drüber diskutieren lassen, so, nee?

I: Aktuell ist ja, vielleicht jetzt mal ein bisschen allgemeiner auf andere Schulen, diese Diskussion Schulentwicklung und Schulprogramme, also Schulen werden jetzt auch in Baden-Württemberg sicher im Rahmen der neuen Lehrpläneinführung zu 2004 Schulprogramme, Schulkonzepte erstellen müssen. Was würden Sie Schulen empfehlen, die jetzt so ein Schulprogramm erstellen und Geschlechterdemokratie da irgendwie einschreiben wollen? An welchen Punkten wäre es sinnvoll darüber nachzudenken geschlechterdemokratische Grundsätze da festzulegen?

Exp.: Wenn ich mal ganz pauschal werden will, sage ich alle, nee, an allen Stellen, also ich denke jede Fachkonferenz müsste sich über diesen Geschichten wie ich sie eben genannt habe, unterhalten. Also

werden wir mit unseren Inhalten den Schülerinnen und Schülern gerecht usw. usf. Muss ich nicht noch mal ausführen. Ich halte eine Art von Reproduktionscurriculum für ne wichtige Geschichte, also so wie wir's aufgestellt haben, beginnend wirklich bei, in 4 oder dann wahrscheinlich sicher in 5, wenn man Sekundarstufenschulen nimmt, einfach im Rahmen einer umfassenden Berufs- und Lebensplanung. Also ich würde dass eher an unserer Schule sogar noch ausbauen. Nirgendwo erreicht man die Menschen so flächendeckend wie in der Schule, und unsere Bundesministerin hat neulich mal über, wie hat sie es genannt? Familienkunde hat sie es glaube ich genannt, nachgedacht laut in Schulen. Das würde für mich, ich denke es geht in die Richtung wie wir es schon angefangen haben, aber das kann noch mehr in den oberen Klassen z.B.: auch in Richtung Kindererziehung gehen. Ich würde die Erziehungswissenschaft in die Sek. I holen, da gibt es auch Bestrebungen in Nordrhein-Westfalen jedenfalls. Das also nicht nur als ein Fach in der Oberstufe zu haben, sondern auch in der Sek. I. Ich würde die Sexualerziehung ganz stark machen, die wird vernachlässigt in den Schulen und zwar ne geschlechterbewusste Sexualerziehung. Zunehmend kriegen die Mädchen immer jünger ihre Kinder, scheinen nicht zu verhüten, AIDS nimmt wieder zu, also das find ich unverantwortlich, dass sich Schule nicht darum kümmert. Also das wären für mich so Säulen, wie gesagt neben dem Fachunterricht, wobei man teilweise diese Stränge, die ich beschrieben habe, auch in Fachunterricht natürlich einbetten kann. Also in Fachpädagogik, ich weiß von einer Gesamtschule hier in Bielefeld, dass sie den Haushaltsspass in 5 z.B. in ihrem Hauswirtschaftsunterricht haben. Und damit kommen dann auch ganz andere Menschen verbindlich in so ein Thema rein, die vielleicht zunächst einmal mit diesem emanzipatorischen Anspruch da Jungen- und Mädchenarbeit zu machen gar nicht so viel am Hut haben. So. Trotzdem glaube ich muss man diese Gradwanderung machen zwischen, ja, sag ich mal, der Verbindlichkeit und dem verbindlichen Diskutieren dieses Aspektes in allen Fachgruppen, und der Durchführung einiger Geschichten. Ich glaube nicht, dass z.B. Sexualerziehung von allen unterrichtet werden kann. Ich glaube nicht, dass Mädchen- und Jungenkonferenzen gleichermaßen von allen unterrichtet werden können, oder durchgeführt werden können. Es bedarf schon, ja, wir haben über Bewusstsein gesprochen, eines Interesses, eines Bewusstseins, wobei ich eben wie gesagt glaube, dass wenn Verankerungen in Fächern stattfindet, wo das vielleicht am ehesten gelingen kann. Na so. Aber es ist eine Gradwanderung. Also zwischen einem, also es zeigen ja auch immer wieder die einzelnen Schulprogramme in den Schulen, die leben nur wenn die Leute auch bereit sind das dann zu tun, sonst steht es auf dem Papier. Und dazu bedarf es auf der einen Seite einer Fortbildung, also um, ich habe sie schon beschrieben, sie müssen ständig wieder passieren, und auf der anderen Seite, ja, Selbstverständlichkeiten von Einbindung, so. Und dann muss man aber auch mal Nein sagen dürfen. Dann macht der nächste vielleicht einfach ein anders Thema.

I: Ich habe in einer ihrer Veröffentlichungen gelesen, dass Heidi Scheffel damals im Bereich Sport trotz der Entscheidung sich für koedukativen Sportunterricht auch massiv einzusetzen, diesen Fußballkurs für Mädchen eingeführt hat. Jetzt wollt ich noch mal nachfragen, was hat denn das ausgelöst? Das war ja nun auch in einer Phase wo man sich grad dafür entschieden hat jetzt ganz bewusst koedukativ Sport zu betreiben usw. Und da kamen sie jetzt sozusagen mit einem mädchenparteilichen, möchte ich fast sagen, weiß ich nicht, vielleicht nicht so extrem aber.

Exp.: ich weiß es nicht mehr ganz genau, muss ich gestehen. Ich weiß dass sie einen ganz guten Zulauf hatte damals, und ich kann aber mal erzählen was es ausgelöst hat, dass wir innerhalb unseres Projektes die Sporthalle an einem Tag in der Woche eine Stunde lang in der Mittagspause nur für Mädchen reservieren wollte, oder ein Drittel der Sporthalle. Also ich muss es wirklich sehr reduzieren. Ein Drittel unserer Sporthalle in einer Woche eine Stunde lang. Das hat Empörung ausgelöst. Also die Mädchen könnten ja genau so schnell sozusagen da sein, und wir haben dann argumentiert und haben es dann auch durchgesetzt, der Wunsch ist übrigens damals in einer Mädchenkonferenz entstanden, also ist nicht so gewesen, dass wir da oktroyiert haben oder eingerichtet haben, sondern der entstand in so einer Mädchenkonferenz als wir über Pausenverhalten geredet haben, und die dann erzählten Jungs würden ja nicht mal zum Essen gehen, sondern ihren Fußball untern Arm nehmen und dann eben in die Halle stiefeln. Und sie würden eigentlich auch gerne was in der Halle machen, aber wenn die da Fußball spielen würden, dann wäre da auch kein Platz mehr für sie. Und dann haben wir daraufhin eben diesen Antrag damals an den EW (?) Sport gerichtet. Da haben wir auch keine großen Widerstände auch zunächst mal gehabt. Aber der Protest kam vor allen Dingen von den Jungs dann, von den anderen Jungs. Und das hat zum Teil heftige Diskussionen gegeben. Es ist zu der Zeit, das war ja Anfang der 1990er-Jahre, Ende der 1980er-Jahre, auch von einigen Lehrenden sehr skeptisch beäugt wurde,

wenn man so etwas getan hat. Das ist nicht offen ausgesprochen worden, und ich denke das wird bei Heidi Scheffel damals auch der Fall gewesen sein. So, also sie hat das machen können und ist damit ja wirklich einer der ersten gewesen, die da so etwas, ja eingesetzt haben ganz bewusst. Was es da auch in der Sport EB (?) Fachkonferenz für Auseinandersetzungen vielleicht auch drüber gegeben hat, das weiß ich nicht. Da müssen sie eher [Namen der Kollegen, Anm. EG] fragen, die wissen das.

I: Und wurde dann diese Drittel Halle genutzt von den Mädchen?

Exp.: Ja, eine zeitlang haben wir das gemacht und neulich kriegte ich mal bei einem Interview, ich hab Pauseninterviews auch wieder mal gemacht für den Friedrichsverlag, kriegte ich mal mit, dass bei einer Gruppe von, ich glaube es war 7. und 8. Schuljahr, so eine Gruppe von Mädchen erzählte, ja im Sommer würden sie immer draußen Fußball spielen, und das war jetzt im Winter. Und wieso spielt ihr jetzt nicht im Winter? Ja wir kommen irgendwie nicht in die Halle. Und dann hab ich gesagt wisst ihr dass es da schon mal so was gegeben hat an der Laborschule, ein Hallendrittel für Mädchen an einem bestimmten Tag in der Woche. Da müsst ihr mal wider irgendwie ein Antrag stellen, und durchsetzten. (lachen)

I: Ja schön, mal sehe, ob es klappt.

Exp.: Ich weiß nicht, ob sie es wirklich machen. Aber sie brauchen da natürlich immer Unterstützung.

I: Für Mädchen wird ja nicht nur jetzt z.B.: die Fußball Arbeitsgemeinschaft gemacht, sondern auch so Selbstbehauptung, Selbstverteidigungskurse. Alles was ich lese weist darauf hin, dass es außerhalb des Sportunterrichts unter dem, mehr unter dem Motto Mädchenarbeit firmiert. Ich denke eigentlich könnte man es auch, wenn man jetzt Inhalte betrachtet, im Sportunterricht machen. Wie kommt das, dass es getrennt wird. Was passiert da, dass wir Mädchenarbeit und Körperarbeit auch bei Jungenarbeit trennen von dem was wir Sportunterricht nennen.

Exp.: Das kann man so nicht sagen. Also ich glaube, dass, gut ein Teil dieser Sachen, das sind keine Selbstbehauptungskurse, die Selbstbehauptung ist da ein Teil dieser Kurse, nee, also wenn es dann heißt „Mädchen stärken“ oder ich weiß nicht, der letzte Kurs hieß glaube ich „wir Mädchen greifen nach den Sternen“, oder auch für Jungen gibt es das ja. Dann ist das immer nur ein ganz kleiner Teil und das ist auch ein Teil, den trauen sich relativ wenige zu dann. Also das hat dann, das kann man sicherlich nicht auch zum Pflichtanteil, z.B.: in Sportkursen machen. Ich weiß das deswegen so genau, weil ich oft, die ich schon seit sieben Jahren nicht mehr an dieser Schule bin, gerade für diesen Aspekt dann geholt werde. Ich habe selber lange Jahre Wen-Do gemacht, und ich weiß nur eigentlich eine andere Frau in der Schule, die L. [Name der Kollegin, Anm. EG], die, sie hat diesen körperorientierten Mädchenarbeit, hat sie entwickelt, dass sie es auch macht mit ihren, in ihren Mädchenkursen. Aber selbst die anderen Frauen, die die Mädchenkurse machen, machen dieses nicht. Also wundere ich mich dann auch sehr oft. Mit dem ich glaube es nicht, kann ich sagen, dass zumindest so Dinge wie Massage, Entspannungsübungen, und so etwas auch Teil des Sportunterrichts immer gewesen sind. Also immer schon auch im Programm. Was dann die einzelnen da durchführen, das ist eine andere Frage. Aber im Programm hat es gestanden und es wird jetzt auch wieder mal ganz stark gemacht durch das neue Curriculum, was da angegangen wird. Also das ist ja jetzt gerade von [Namen der Kollegen, Anm. EG], ist ja nicht dieses nordrhein-westfälische Curriculum, aber hat es sehr miteinander verwoben, weil die da auch in der Lehrplankommission gesessen haben und sie haben jetzt gerade für die Laborschule ein Großkonzept entwickelt und auch da spielt dieser große Bereich sage ich jetzt mal, der Körperarbeit wieder auch ne große Rolle. Ich glaube es ist ein Bereich wo sich viele scheuen es auch durchzuführen. Also das wird der Grund sein. Die Krux im Sportunterricht und das beginnt ja mit der Ausbildung hier, also wenn ich meine Studis [Studierenden, Anm. EG] hier sehe, ich mache ja Seminare im Bereich der Pädagogik, also der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung, und wenn ich da dann mit meinen Sportlerinnen und Sportler hier rede, die mir schon erzählen wie ungern sie bestimmte Aspekte machen, sie haben ja bestimmte Pflichtveranstaltungen, wie sehr sie doch schon im Grunde nicht erst hier, sondern so kommen sie ja schon in die Uni, mit ihren Sportarten, die sie betreiben selber eigentlich, dann ein Stück gebrochen vielleicht auch durch die Pflichtprogramme hier in der Uni, aber dann wenn sie in die Schule gehen, dann kann man sich vorstellen, dass das eben im Sportunterricht, und so hab ich es auch bei meinen Hospitationen bei meinen Studierenden immer wieder in Regelschulen gesehen, dass zu 80% Ballspiele gemacht werden. Und das ist ein Bereich, da sind die Mädchen einfach auch von ihrer, von ihren Interessen, von ihrer Vorbildung, von ihrer außerschul-

lischen Sportaktivität nicht so dran interessiert sagen wir erst mal wie die Jungen. Die Sportvereinsjungen kommen in die Schulen rein, und wollen Ball spielen, setzten die Leute unter Druck und es wird gemacht, weil es auch meistens den Leuten entgegenkommt. Es gibt wenige, die ein ganz breites Sportangebot machen, so wie es in den Richtlinien steht. Das ist das große Problem und da kippt die Körperarbeit dann am meisten hinten rüber, nee? Weil die Leute keine Ahnung haben, es nicht wollen, die murrenden, die anfangs murrenden Schülerinnen und Schülern da haben usw. Also ein Tanzprojekt in 8 mit irgendwie diesen pubertierenden Jungs oder auch Mädchen, gut die Mädchen haben da mehr Interesse, da muss man sich schon heftig was einfallen lassen. Also da muss man glaube ich schon ein Hip-Hopper irgendwie kommen lassen, oder sonst was, nee? So, dann kann man das auch machen, aber man muss sich echt was einfallen lassen. Das wird der Grund sein warum das in Regelschule zumindest sehr vernachlässigt wird, und dann sozusagen ausgelagert wird, bzw. für Jungs findet das ja dann meistens gar nicht statt. Das muss man mal ganz ehrlich sagen.

I: Ja, ja klar. Also wir haben jetzt die Dokumente analysiert für den gymnasialen Bereich ist das systematisch für die Jungs einfach gar nicht angeboten. Einfach ausgeblendet.

Exp.: Und ich meine Inhalte machen auch Noten. Und das gilt für den Regelschulenbereich wie auch für unseren Bereich. Ich habe gerade in den letzten Tagen mit einer Kollegin, die die Absolventenstudie unter anderem mitbetreut, unsere Absolventenstudie betreut, noch mal geredet, weil mich das auch interessierte. Die arbeitet im Moment so an einer Aufstellung der letzten Jahre, Absolventenstudie was auch die Fachleistungen angehen, und auch bei uns haben die Mädchen die schlechteren Sportnoten. So, und in Regelschule ist das extrem, nee? In keinem anderen Fach geht das so weit auseinander wie in Sport. Und das hängt damit zusammen was ich anbiete. Ich kann nur für das Noten erteilen, für den Bereich, den ich auch anbiete. Und wenn ich 80% Ballspiele mache, dann kriegen die Jungs die besseren Noten.

I: Das ist dann jugendfreundlicher Sport.

Exp.: Das ist jugendfreundlicher Sport. Ja, aber nur für einen Teil, für den größten Teil sicherlich.

I: Ich würde ganz gerne noch mal auf diesen Bereich Gender Mainstreaming, wir hatten es vorhin für Unterricht, für die drei Säulen. Wenn ich eine Schule entwickle habe ich ja nicht nur den Unterricht, sondern auch den Personal- und Organisationsentwicklungsbereich. Vielleicht können sie da noch mal ganz kurz so ein paar Gedanken, wo man da anfangen könnte ne Schule zu entwickeln für Personalentwicklung und Organisationsentwicklung unter dem Blickwinkel von Gender Mainstreaming. Was ist da bedeutungsvoll?

Exp.: Bedeutungsvoll ist, was jetzt die Personalentwicklung angeht, tja, dass Leute professionalisiert werden. Und zur Professionalisierung zähle ich dazu, dass sie all die Aspekte, die wir bisher so für die Unterrichtsebene, denn das ist ihre Profession, da sind ja viele pädagogischen Geschichten mit eingeflossen, wissen sollten, sich aneignen sollten, also fit gemacht werden sollten, einfach auch in diesem ganzen Themenbereich. Durch Fortbildung, durch Diskussionen, durch Ausprobieren, evaluieren, viel kommunizieren mit anderen. Also das wäre für mich so ein ganz großer Bereich. Ich suche jetzt gerade hier eine Aufstellung, die ich mir eben noch gemacht habe, finde ich jetzt aber nicht. Gucke ich gleich noch mal. Ich habe mal einen Aufsatz geschrieben, der ist aber nie veröffentlicht worden, welche Aspekte eigentlich im Bereich der Schulentwicklung wichtig sind, und welche Aspekte im Bereich des Gender Mainstreaming eigentlich wichtig sind. Und habe die nachher zusammengeführt und die kriegt man ziemlich deckungsgleich. So. Das hat einfach eben was mit Demokratisierung zu tun, auf der einen Seite, den Aspekt haben wir auch schon angesprochen. Und das hieße für mich jetzt auch im Rahmen von PE Schulen müssen demokratisiert werden. Flache Hierarchien, Rollenerweiterungen, Paritäten aber auch an bestimmten Stellen, Vorbildfunktionen, dann dieser Professionalisierungsaspekt, den würde ich ganz stark machen. Wie beschrieben schon auch auf diesem Hintergrund über Geschlechterzusammenhänge bescheid zu wissen, so. Und das wären so für mich die beiden wichtigsten Aspekte. Und was die Organisation angeht, auch da kann ich wieder diesen Demokratisierungsaspekt ganz deutlich noch mal sagen, das ist ja sozusagen noch mal eine Ebene drüber, auch da so Aspekte wie Transparenz, Kommunikation, so, Abstimmung, gemeinsamen Ethos finden, also all das was für Schule wichtig ist. Ja Schulkultur auch zu entwickeln.

I: Haben sie denn jetzt noch Dinge, die sie uns auf den Weg mit geben können zu dieser ganzen. Also ich bin jetzt mit der Personalentwicklung und Organisationsentwicklung bisschen drüber hinausge-

schossen, was ich eigentlich zentral mit ihnen besprechen wollte, war diese Unterrichtsentwicklungs-Geschichte.

Exp.: Ja, ich hab vielleicht eine Sache, die mir in der letzten Zeit sehr häufig durch den Kopf gegangen ist, und die zunehmend jetzt auch an einigen Stellen schon Berücksichtigung findet. Ich war erst sehr skeptisch als dieser Gender Mainstreaming Gedanke aufkam vor ein paar Jahren. Und ich bin nach wie vor an einigen Stellen sehr skeptisch. Also weil auch mit diesen Begriffen von Chancengleichheit, Gleichberechtigung, Geschlechterdemokratie setzt man ja voraus, dass das sozusagen eine gleiche Ausgangssituation ist und man ja im Grunde gar nicht, wenn man diese Richtlinien dann alle schön anwendet, programmäßig gar nicht mehr so viel tun muss. Zunehmend kommen Organisationen dazu, ich habe es jetzt gerade bei der Gewerkschaft auch noch mal gelesen, aber auch in anderen Bereichen, dass Gender Mainstreaming nach wie vor mit Frauenförderaspekten in Organisationen zu nächst einmal zu koppeln. Das heißt, auch ich finde für Schule wichtig, das der GM Gedanke auf jeden Fall greifen muss, weil er sehr allumfassend ist, und nicht mal nur hier so ein Projektchen und da mal so ein kleines Highlight, sondern sagt, legt das jetzt als Folie auf die ganze Schule, und legt es auf die Organisation, legt es auf die Erwachsenenenebene und auf die Schüler- und Schülerinnenebene. Aber zu glauben, dass wir z.B. an einigen Stellen nicht noch so was wie ein Frauenförderaspekt da mit einbeziehen müssten, oder in diesem Fall auch, jetzt über dieses Engagement z.B. für die Jungenarbeit, die auch so benachteiligten Jungen, ich sag das nicht ironisch, aber wie es in H. [auf einem Workshop zur Jungenpädagogik, Anm. EG] auch gefallen ist, dass man sehr aufpassen muss, dass darüber nicht eine totale Ungleichheit auch wieder passiert, weil Geschlechterdemokratie hin oder her, es ist so, dass unsere Gesellschaft, das greift eben bis in die Schule runter, immer noch mit einem sehr fest gefügten System, bipolaren System, von Frau sein und Mann sein arbeitet. Und das heißt an ganz vielen Stellen einfach nach wie vor, dass auch Benachteiligungen für Frauen nach wie vor passieren. Die rücken immer weiter nach hinten. Also ich glaube, dass wenn man die Mädchen heute erst mal nach Benachteiligungen in der Schule fragen würde, oder auch wenn ich meine Studis [Studierenden, Anm. EG] hier frage, dann sagen die „Das greift nicht mehr so“ Wenn man ein bisschen genauer dann rein geht, vor allen über Sportunterricht anfängt zu reden, das ist immer so ne Schlüsselgeschichte, dann , bei Inhalten auch z.B.: , die angeboten worden sind, da können sie alle Geschichten erzählen. Und ansonsten ist es so, dass es immer weiter nach hinten verschoben wird, und die Schlüsselstelle ist, insgesamt in unserer Gesellschaft heute an der Stelle, wo ein Paar ein Kind bekommt. Bis dahin können sie sehr partnerschaftlich sich arrangieren und vorher passiert schon was. Also es passiert schon eine bestimmte Berufswahl, die für Jungen viel, viel breiter ist als für Mädchen, und auch eher auf Berufe ausgerichtet ist, die nicht so karriereorientiert sind. Gut, man kann immer sagen, muss man ja auch vielleicht nicht, aber es sind die Berufe, wo eben auch nicht so viel Geld verdient wird, wo immer schon in Richtung Teilzeit gedacht worden ist. Und in dem Augenblick wo in unserer Gesellschaft ein Kind in die Welt gesetzt wird, und die äußeren Bedingungen, wirklich die äußeren Rahmenbedingungen unserer Gesellschaft nicht da sind, dass man sich wirklich dann frei entscheiden kann, was man will, sondern dass in diesem Zweierteam entschieden wird. Und bis dahin eben ne bestimmte Berufsgeschichte gelaufen ist, wo Frauen weniger verdienen als die Männer, und noch ein Bild dazu kommt, dass die Frau zu Hause zu bleiben hat, dass ist das Beste fürs Kind, da greift das erste Mal dann wirklich die große Ungerechtigkeit. Und das führt dann weiter dazu, dass wir nach wie vor diesen Kegel haben in Universitäten, in Konzernen und wie auch immer. Also 3% im höheren Management, oder was weiß ich,

I: Professorinnen.

Exp.: Ja, nicht mal, die haben wir noch nicht an allen Fakultäten. Und ich glaub nicht mal im Schnitt. Neulich war ein guter Artikel dazu in der Zeitung. Also das darf nicht suggerieren, dass wir so weit schon sind, aber das tut es manchmal. So, und das find ich gefährlich. Wie man das allerdings sozusagen umsetzt an Schule ohne mit dem Zeigefinger zu kommen und zu sagen wir wollen euch jetzt mal fit machen dafür, nee? Das ist ein heikles Spiel und vielleicht haben wir es ja so an einigen Punkten genau richtig getroffen darauf.

I: Ja, dann dank ich ihnen.

### **Interview Nr. 10: Sportlehrer der Laborschule Bielefeld, Nordrhein-Westfalen**

I: Ihr hattet ja 1993 dieses Sportcurriculum veröffentlicht. Und ich habe jetzt gehört, dass Ihr ein neues

Konzept geschrieben habt, das auch im Zusammenhang steht mit dem neuen Lehrplan in Nordrhein-Westfalen. Und ich würde ganz gerne wissen, was die Beweggründe waren, da was Neues zu schreiben und was auch die Neuerungen sind.

Exp.: Also wir haben ja, seitdem wir hier an der Schule arbeiten, im Erfahrungsbereich Körpererziehung, Sport und Spiel, haben wir seitdem unsere Praxis ständig überprüft und sie an den Ansprüchen, den formulierten Ansprüchen des Rahmencurriculums versucht zu messen. Und dann ist es also schon seit Ende der 1970er-Jahre dazu gekommen ein Curriculum (?) zu schreiben. Das hat sich dann, das hat einen starken körperbezogenen, körpererfahrungsorientierten Ansatz gehabt. Im Laufe der Zeit haben die ja, in den 1980er-Jahren didaktische Prinzipien formuliert, die im Grunde genommen noch keine konkreten Aufgaben und Ziele von Schulsport beinhalteten. Anfang der 90er Jahre haben wir diesen Versuch unternommen, auch Aufgaben und Ziele konkret zu beschreiben, vor dem Hintergrund dieses Erfahrenslernens an der Laborschule. Und sehr stark auch orientiert an einer Untersuchung, die wir durchgeführt haben, zu Interaktionen von Mädchen und Jungen im Schulsport. Und diese Untersuchung war dann Anlass das Curriculum oder das Rahmencurriculums, das auf didaktischen Prinzipien basierte, auch zu überarbeiten. Und dann sind Aufgaben und Ziele formuliert worden, Ende der 1990er-Jahre haben wir dann den Auftrag bekommen nochmals selbst zu evaluieren, und selbst zu vergewissern, ob das Anfang der 1990er-Jahre konzipierte Curriculum auch in der Praxis trägt. Und wir haben dann eine relativ umfangreiche Evaluation durchgeführt, wo wir Schüler und Schülerinnenbefragungen gemacht haben, wo wir die Beurteilungen, die Schüler und Schülerinnenbeurteilungen uns angeschaut haben, und darauf überprüft haben, ob Ziele und Inhalte mit dem Rahmencurriculum übereinstimmen. Wir haben daraufhin auch noch Kollegen und Kolleginnen befragt, wo sie die Probleme von Praxis sehen. All das ist in diesem Bericht zusammengefasst und mit dem Kollegium, Fachkollegium, auch besprochen – diskutiert worden. Und daraufhin hat sich jetzt ein neues Rahmencurriculum entwickelt, das ein stückchenweit angelehnt ist an die Rahmenprogramme und Lehrpläne des Landes, aber darüber hinaus auch Spezifika der Laborschule aufgreift. Und das haben wir jetzt soweit verabschiedet, das ist auch ein wissenschaftliches (?) soweit diskutiert worden, und wir versuchen jetzt ausgehend von diesen Rahmenvorgaben Aufgaben und Ziele für die einzelnen Jahrgangsstufen obligatorische Inhalte auch festzulegen, obligatorische Unterrichtsvorhaben auch umzusetzen, die im Grunde auch auf dem Konsens des Fachkollegiums beruhen.

I: Kann ich das mitnehmen als Kopie? Das würde mich nämlich sehr interessieren, was ihr da habt.

Exp.: Ja.

I: Ich hatte gestern mit der Frau B. ein Gespräch geführt am Nachmittag und sie meinte, es wäre fachdidaktisch sinnvoll, wenn man geschlechtergerechten Unterricht konzipiert, Inhalte, Methoden, Unterrichtskultur in den Blick zu nehmen, um eben geschlechtergerechte oder geschlechterdemokratische Ziele zu formulieren. Habt ihr da in die Richtung auch was aufgenommen?

Exp.: Jetzt bezogen auf Sport, Sportunterricht?

I.: Ja, Sport.

Exp.: Also wir haben jetzt vor dem Hintergrund dieser Interaktionsstudie (?), haben wir überlegt, wenn es da ungleiche Teilnehmerchancen gibt, wenn es da eine starke Dominanz von Jungen gibt, und eine Benachteiligung von Mädchen im Sportunterricht, wie kann man dieses Problem dann entsprechend aufgreifen und curricular, methodisch und auch organisatorisch beheben? Und dann sind wir dazu gekommen, dass wir zunächst einmal viel stärker als bisher die große, breite Palette von Bewegungsmöglichkeiten auch obligatorisch vermitteln wollen. Das heißt, den Bewegungsbedürfnissen von Mädchen wie auch von Jungen gerecht werden.

I: Was sind denn Bewegungsbedürfnisse von Mädchen eurer Erfahrung nach?

Exp.: Also die haben als Beispiel. Angenommen man hat ein Sportspiel und man hat in diesem Sportspiel gemeinsam von Jungen und Mädchen ungleiche Teilnahmechancen, d.h. die Mädchen kommen weniger an den Ball, haben Angst vor dem Ball, dominierte Jungen versuchen sehr stark leistungsorientiert zu spielen. Dann wird dieses Problem offen, d.h. das Problem wird bewusst gemacht, und es wird nach Ursachen gefragt. Also wo sind da jetzt die Unterschiede, und worauf sind die Unterschiede zurückzuführen. Und dann kann es dazu führen, dass man Regelungen findet, die ein kooperatives, integratives Spiel von Jungen und Mädchen auch zulässt. Also Regelungen, die beispielsweise, wo die

Mädchen und einige Jungen, die auch relativ wenig Ballerfahrungen haben, also von der Bewegungssozialisation wenig mit Ball zu tun hatten, dass denen Zeit gelassen wird den Ball zu stoppen, dass dominante Jungen keine Gewalt (?). Also so Regelungen, Regelstrukturen im sozialen Bereich, die dann von der Gruppe getragen werden, und nach denen man dann spielt. Organisatorisch kann man das, haben wir auch praktiziert, organisatorisch kann man das auch abfedern, indem dann nach Geschlechtern getrennt wird. Reine Mädchengruppen, reine Jungengruppen.

I: Reflexive Koedukation?

Exp.: Genau. Und das man dann, dass die Mädchen ganz anderen Zugang auch zum Sportspiel Fußball haben. Auch eine ganz andere Art und Weise zu spielen haben, und das im Grunde genommen auch ein Stückchenweit, wenn man es kritisiert, auch Mädchenspezifisch ist. Anders als bei Jungen, die dann auch unter sich relativ stark, also auch immer wieder typisch sind, stark konkurrenz- und leistungsorientiert spielen. So dass man den Interessen der Mädchen durch die Geschlechtertrennung, phasenweise Geschlechtertrennung, gerecht werden kann, als auch den Jungen gleichermaßen.

I: Diese (?) 1984, ist ja ewig her, haben die These aufgestellt, dass die Befähigung zum gemeinsamen Sporttreiben in geschlechterheterogenen Gruppen schwierigste Aufgabe des Sportunterrichts oder des Schulsports sei, oder eine der schwierigsten. Stimmt diese These von 1984 heute noch Deiner Erfahrung nach?

Exp.: Also so grundsätzlich schon. Also weil die Geschlechterproblematik sich an diesem Bereich der Bewegung, des Umgangs mit dem Körper, nach wie vor zeigt. Und dementsprechend auch gerecht zu werden, also die Gleichheit und auch die Unterschiedlichkeit im Grunde genommen im Blick zu haben, die Unterschiedlichkeit von Geschlechtern, aber in dieser Unterschiedlichkeit gleichermaßen auch eine Integration dieser beiden Geschlechter herzustellen. Das finde ich ist nach wie vor eine unwahrscheinlich starke pädagogische Herausforderung. Und das wird, wenn man das unter diesen Fokus der Geschlechter sieht, nur unter dem Fokus der Geschlechter, wird das der Problematik, der pädagogischen Problematik des Sportunterrichts natürlich auch nicht gerecht. Es gibt natürlich darüber hinaus noch andere pädagogische Probleme, die quer liegen und jenseits von Geschlechtergrenzen zu berücksichtigen sind. Also „sportschwache“ und weniger motivierte Schüler und Schülerinnen im Sport, die sind, die gehen quer durch die Geschlechtergruppen hindurch. Und das ist sicherlich auch ein Problem, weniger bei uns, aber auch im Lande, im traditionellen Sportunterricht, Schülerinnen und Schüler zu motivieren Zugang zu Bewegung, Spiel und Sport und zu ihrem Körper auch zu gewinnen. Und sich mit ihrem Körper auch auseinanderzusetzen, d.h. dass sie nicht nur auf fixiert sind auf traditionelle Inhalte, sondern dass die traditionellen Inhalte auch erweitert werden, bezogen auf bewegungsbezogene Aktivitäten. Also sehr stark auch Massage, Sauna, also wir haben auch teilweise im fünften, sechsten Schuljahr Sauna mit denen gemacht. Sehr stark auch autogenes Training, progressive Muskelentspannung, diesen Bereich, wo also auch der Körper individuell erlebt wird, und die Leute sich auch mit dem auch auseinandersetzen.

I: Im koedukativen Bereich kann man das ja ganz gut beobachten, denke ich oder würde sich ja anbieten, dass wenn man freie Gruppen mal macht, zu dritt, zu viert zusammen, ja, gehen dann eher die geschlechterhomogenen Gruppen zusammen oder mischen die sich freiwillig? Was sind da deine Beobachtungen tendenziell?

Exp.: Also in den oberen Jahrgängen, neuntes, zehntes Schuljahr können die Gruppen einigermaßen gut miteinander klar kommen, also auch die Geschlechtergruppen miteinander klar kommen. Da passiert es hier zumindest im Unterricht immer wieder, dass auch geschlechtsheterogene Kleingruppen entstehen. Und dass auch in diesen geschlechterheterogenen Kleingruppen es auch relativ große Klassenunterschiede gibt. Das setzt aber voraus, dass der Gruppenzusammenhang insgesamt, also von allen Beteiligten als befriedigend empfunden wird. Wenn man auf der anderen Seite aber in den unteren Jahrgängen den Schülerinnen und Schülern die Wahl lässt, wer mit wem auch zusammen spielen möchte, dann bilden sich in der Regel geschlechtshomogene Gruppen, Jungengruppen, Mädchengruppen, und dann tun sich die Jungen auch zusammen, die erst mal gewissermaßen Freundschaftsbeziehungen haben, dann aber auch auf der Ebene der Bewegung und auf der Ebene der Leistung in etwa gleich sind.

I: Das sind so Kriterien?

Exp.: Ja, aber dennoch muss es schon dazu führen, dass man diese Gruppen, also diese geschlechtshomogene Gruppen auch ein Stückchenweit wieder auflöst, also versucht auch da immer wieder wechselnde Gruppenkonstellationen herzustellen, auch in geschlechtsheterogenen Gruppenkonstellationen. Und da hängt es auch ein bisschen von der Kenntnis der Gruppe ab, wie man das handelt. Also ich denke schon, dass es gefordert sein muss, also auch immer wieder wechselnde Gruppenkonstellationen damit der Zusammenhang innerhalb der Gruppe auch gestärkt wird.

I: Du hast ja vorhin auch eingreifen müssen. Die beiden Mädchen standen ja auch erst mal zu zweit und die Jungs haben zu viert gespielt, und sind damit der Aufgabe, nämlich zu dritt zusammen zu gehen beim Volleyball, gar nicht nachgekommen, und haben es präpariert in der geschlechtshomogenen Gruppe.

Exp.: Und dann bedarf es da einer Intervention und, aber das hat sich auch gezeigt, dass die dann auch bereit waren, sich darauf einzulassen. Aber zunächst einmal denke ich.

I: Ja, sie versuchen es immer wieder.

Exp.: Sie versuchen es immer wieder. Und das ist eine Gruppe, die seit Schuljahresbeginn erst existiert, also auch über die Stammgruppen, über die Klasse hinweg geht. Aber es gibt Klassen, wo das überhaupt gar kein Thema ist, wo wirklich sich auch geschlechtsheterogene Gruppen bilden.

I: Was ist denn dann der Vorteil von koedukativem Unterricht? Eigentlich könnte man doch sagen, wenn die sowieso tendenziell geschlechtshomogene Gruppen mindestens mal in den unteren Klassen suchen. In Baden-Württemberg ist ja ab Klasse 7 monoedukativ bestimmt, da löst man das eben darüber. Was würde man jetzt dagegen setzen können als Sportlehrer?

Exp.: Ja der große Vorteil von koedukativen Gruppen ist natürlich sehr, dass die Geschlechter sich in ihren Geschlechtsrollen wahrnehmen, und diese Unterschiedlichkeit wahrnehmen. Und mit der Wahrnehmung der Unterschiedlichkeit können sie auch gewissermaßen ein gegenseitiges Verständnis entwickeln. Also ein Miteinander entwickeln. Und wenn man Gruppen über einen längeren Zeitpunkt trennt, dann nur Jungen und Mädchengruppen, die Geschlechter (?), es gibt dann auch kein Miteinander, es kann auch kein Miteinander geben, und es kann auch keine Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Geschlechterrolle passieren. Also das ist glaube ich für mich nach wie vor, also Wahrnehmung der Unterschiede, Akzeptieren der Unterschiede, Verständnis, Toleranz gegenüber dem anderen Geschlecht zu entwickeln. Und damit aber auch so die eigenen Geschlechtsstereotypen oder die eigenen Geschlechtergrenzen, also die, bei Jungen ist es ja so, dass die da in den sozialen Kompetenzen gewisse Defizite haben, diese Defizite oder diese sozialen Kompetenzen bei Jungen stärken und auf der anderen Seite dann die Mädchen bezogen auf andere Kompetenzen stark machen. Also grundsätzlich so. Also Stärke entwickeln in Bezug auf ihren eigenen Körper, in Bezug auf ihre eigene Kraft.

I: Ich habe beobachtet vorhin im Unterricht, dieses eine Mädchen, dass ja relativ gut Volleyball spielt, die blonde Schülerin, die hat immer wieder Jungs gehauen. Ich kenne das ja auch von mir, und eigentlich weiß ich gar nicht warum ich das mache. Was sind denn da so Phantasien, warum haut die den. Ja, sie haut ja nicht wirklich. *[Unterbrechung, Proband wird kurz angesprochen]* Zu einem prinzipiellen Gedanken möchte ich mal ganz kurz mit dir diskutieren. Und zwar wir haben das Phänomen, dass wenn wir Jungen und Mädchen arbeiten, so körperorientierte Jungen- und Mädchenarbeit. Uli Boldt sagt ja auch [vgl. Boldt (2001), Anm. EG], das ist ganz wichtig bei den Jungs. Und irgendwie kommt es mir so vor, wir hatten es glaube ich gestern schon mal so andiskutiert, als ob das getrennt werden würde vom Sportunterricht. Also dass Sport wie einen anderen Impetus hat wie diese pädagogisch orientierte Mädchen und Jungenarbeit. Jetzt könnte man ja die These aufstellen, dass ja eigentlich der Sport genau das Fach ist, wo wir diese körperorientierte monoedukativ orientierte didaktischen Anliegen einbringen können. Aber irgendwie scheint da was zu sein, was das nicht zusammenbringt. Was ist das? Oder wie könnte so ein Weg dahin sein, dass man das in den Sportunterricht integriert?

Exp.: Also wir haben das ja schon versucht auch bei und zum festen Bestandteil werden zu lassen. Wir haben ja, nicht nur bezogen auf den Sportunterricht, sondern auch bezogen auf unsere Wahlkurse, Angebote den Jungen gemacht, auch den Mädchen gemacht, die sehr stark eine Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Körper herausfordern. Ich denke das ist ein genuines Anliegen auch von Sportunterricht, die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper. Ich würde das also im

Vergleich, ich würde das nicht im Gegensatz zu anderen, ja Aktionsformen von Jungenförderung sehen. Ich finde schon, dass das ein Stückchenweit immer wieder integriert werden muss. Also ein (?), die fast ausschließlich dazu da ist über Jungenprobleme zu sprechen. Die es aus meiner Sicht verkürzt. Ich glaube, dass natürlich auch ein wichtiger Ansatz ist, dass Jungen in Jungenkonkurrenzen auch über sich selbst reflektieren und gewissermaßen auch jungenspezifische Themen, Sexualität, Mannwerden, Mann sein, Junge sein, Gewalt, also auch diese jungenspezifische Themen auch mit ihnen besprochen werden müssen. Wenn man bspw. das Phänomen der Gewalt herausgreift, so kann man das Phänomen der Gewalt natürlich auch mit Sport und Körper in Verbindung bringen. Das heißt man müsste, man könnte, und das tun wir, also in solchen (?) auch in unserem Kurs verankert haben, werden die Jungen gewissermaßen nicht nur über autogenes Training aufgefordert sich damit zu beschäftigen, sondern auch über Ringen und Kämpfe, über Zweikämpfe, d. h. ritualisiertes, kontrolliertes, faires Kämpfen. D.h. dass damit eine Einübung, auf der einen Seite eine sehr starke Auseinandersetzung mit Kraft und mit Körper stattfindet, aber auch gleichzeitig die Möglichkeit gegeben wird die Unversehrtheit des anderen raus zu nehmen. Und die eigenen Grenzen auch kennen zu lernen. Wie weit darf ich jetzt gehen, oder wo sind die Grenzen überschritten? Und da bietet sich glaube ich eine unwahrscheinlich gute Kombination an von eigenen Erfahrungen, von solchen Zweikämpfen ausgehend, die zu reflektieren bezogen auf Gewalt, bezogen auf Körperlichkeit. Und wenn man das integriert, dass beides miteinander verknüpft, ließe sich da sicherlich auch eine gute Verbindung herstellen.

I: Was sind deine Phantasien das verknüpfen. Also ihr habt es jetzt geschafft, aber ihr habt ja jetzt im Bereich Sport wirklich einen sehr bewussten Weg in den letzten 10-15 Jahren gegangen. Ihr seid ja auch sehr engagierte Sportlehrer und Sportlehrerinnen. Ausgehend jetzt von einer normalen Sportsozialisation eines Sportlehrers, einer Sportlehrerin, was könnten da so Hindernisse sein, dass eine Lehrerin, ein Lehrer sagt, nein, also das traue ich mir nicht zu, das will ich nicht machen, das ist mir zuviel, kann ich nicht. Also was könnte die dahin bringen, dass die das nicht tun, denn ich denke auch, das bietet sich total an, doch es passiert nicht in den Schulen. In den normalen Regelschulen passiert das nicht.

Exp.: Also ich glaube schon, dass man ein Stückchenweit oder Frauen ein Stückchenweit sich mit der eigenen Sozialisation oder Biographie auch auseinandersetzen sollten. Also bevor, also ich finde das nicht eine zwingende Voraussetzung, aber es ist eine günstige Voraussetzung um überhaupt Mädchen- und Jungenarbeit zu machen. Und das findet bei den meisten Lehrkräften nicht statt. Auch Sportlehrkräften nicht statt.

I: Auch nicht in der Ausbildung?

Exp.: Auch nicht in der Ausbildung. Das zweite ist, man müsste stärker die koedukative Fragestellung, und reflexive Sachen, die sich damit verbinden, stärker auch in der Lehrerfortbildung bringen, d.h. den Fokus stärker auf die Geschlechterproblematik richten, das ist auch hier in der (?) viel zu wenig. Es gibt viele Materialien, Handreichungen zu den Geschlechterverhältnissen, aber die Implementation dieser Geschichten, die ist noch relativ verkürzt oder erst in den Anfängen und die Beschäftigung der Lehrkräfte mit diesen Themen findet auch deshalb nicht statt, weil sicherlich auch dieses Thema den meisten ein Stückchen weit Verunsicherung bringt. Bei denen Ängste produziert, also etwas anzusprechen, was vielleicht aus deren Sicht wichtig ist, aber wo sie im Grunde genommen auch nicht wissen, welche Reaktionen, welche Auswirkungen das bei Schülerinnen und Schülern hervorruft. Und das ist ein ganz sensibler Bereich, wo es auch in persönliche Geschichte gehen kann. Wo dann einige Lehrkräfte vielleicht auch überfordert sind das ein Stückchenweit zu überarbeiten.

I: Dieses Gender Mainstreaming, sagt dir das was? Dieses EU Programm, das soll jetzt auch auf Landesebene in allen Bundesländern umgesetzt werden. Hast du das Gefühl, wenn das jetzt auf Schulen zukommt, was ja anzunehmen ist, dass das in den nächsten paar Jahren kommt, dass das in diese Richtung Bewusstwerden Ernstnehmen von Geschlechterfragen was bewegen könnte?

Exp.: Also ich finde das einen ganz wichtigen Ansatz, nach wie vor, also alles das was dann gewissermaßen auch ein Stückchen weit von oben als Programm für die Schulen mehr oder weniger auch verbindlich vorgeschrieben ist, wird Lehrkräfte auch dazu bringen sich mit solchen Themen auseinanderzusetzen. Aber es steht und fällt auch nach wie vor mit der Bereitschaft, mit der Innovationsbereitschaft, mit Innovationsfreude, mit der Kooperation auch innerhalb des Kollegiums. Die Leute, die im Grunde genommen in kleinen Teams und in gut funktionierenden Teams

zusammenarbeiten und diese pädagogische Problematik erkennen, die werden sich sicherlich auch damit beschäftigen. Aber es gibt in der Tat immer noch große Betonköpfe an den Schulen und da prallt das ab. Und jede Initiative diesbezüglich wird auch wenn sie sehr stark gesponsert wird, wenn sie sehr stark auch ministeriell oder von anderen Trägern unterstützt wird, wird dann scheitern, wenn es auch bei den Lehrkräften viel zu wenig Bereitschaft gibt. Und das ist ein wichtiger Punkt, glaube ich, es müssen Lehrkräfte ein Stückchenweit entlastet werden, um sich für solch eine Sache zu interessieren, um so einer Sache auch nachzugehen. Also das ist ja auch. Also die haben teilweise Belastungen, die im Grunde genommen auch mit dazu führen, dass der Alltag auch ausgefüllt ist, und mit neuen Geschichten dann bene halt auch sie erst mal davor abschrecken.

I: Genau, was ja in Schulentwicklung im Moment ganz massiv gefordert wird. Wenn wir Schulentwicklung anschauen, dann können wir ja sagen, das ist so ein Drei Schritt, oder das besteht aus drei Säulen, also Unterrichtsentwicklung, Personal- und Organisationsentwicklung. Was wäre für dich der wichtigste Bereich oder der erste Bereich wo man ansetzen müsste, wenn man so einen Gedanken von Gender Mainstreaming oder geschlechterdemokratische Schule entwickeln möchte. An der Unterrichtsentwicklung, an der Personal- oder an der Organisationsentwicklung?

Exp.: Also ich finde nach wie vor, ich bin jemand, der (?) also von daher ist für mich erst mal von der Priorität her erst mal die wichtigste Säule Unterrichtsentwicklung. Und wenn man da auch innerhalb von Schule Konzepte entwickelt hat, die auch schulöffentlich diskutiert Konsens erreicht, dann braucht man andere Ressourcen. Dann braucht man zusätzlich personelle, materielle Ressourcen, und das letzte wäre dann für mich die Frage wie lässt sich das organisatorisch durchsetzen.

I: Ah, okay, also das Pferd von Unterrichtsentwicklung über Personalentwicklung nach Organisationsentwicklung aufzuhängen. Ja man könnte ja auch die These aufstellen, also bevor das Personal nicht mitmacht, meinetwegen konzeptionell denkt oder teamfähig ist oder Interessen an dem entwickelt, da davor brauchst du gar nicht anfangen weder mit Unterrichtsentwicklung noch mit Organisationsentwicklung. Also, das ist die Frage, was ist jetzt da so ein Ansatzpunkt und wie kannst du rein?

Exp.: Also wir haben immer unwahrscheinlich gute Erfahrungen gemacht, wenn wir uns gegenseitig austauschen über das was wir tun und über das was wir erfahren, über das was wir an Problemen im Unterricht haben. Und wenn das einen offenen Diskurs hat, dann hat das solch eine Bereicherung auch für den einzelnen, so viele Impulse, so viele Akzente, die da auch eine Rolle spielen, die dann im Grunde genommen auch reflektiert werden von den einzelnen. Die werden sich auch ein Stückchen weit auswirken auf Qualität von Unterricht. Und ich finde, also aus meinen Erfahrungen ist das glaube ich ein ganz wichtiger Ansatz, da gemeinsam drüber nachzudenken, Konzepte aus ihren Erfahrungen heraus zu entwickeln, und dann das organisatorisch, institutionell abzusichern.

I: Ja, eigentlich sind wir schon durch, weil wir ja ein paar Fragen zusammengefasst haben. Vielleicht noch ganz kurz, was könnte denn dafür sprechen das so zu machen wie sie es in Baden-Württemberg machen, nämlich von 7-11 monoedukativ. Was könnten da so Argumente sein so ein Curriculum zu schreiben? Und es wahrscheinlich auch wieder zu schreiben?

Exp.: Also ehrlich gesagt, mir fallen keine vernünftigen Argumente ein. Ehrlich gesagt. Also über diesen langen Zeitraum Geschlechter voneinander zu trennen.

I: Wenn du sagen würdest, es gibt vielleicht ein oder zwei Jahrgangsstufen, wo es wirklich richtig viel Sinn machen würde. Welche Jahrgangsstufen wären das dann deiner Erfahrung nach?

Exp.: Also ich würde es, gut, ich würde es nicht auf Jahrgangsstufen beziehen. Ich würde es auf Phasen beziehen. Vorübergehende Phasen, die man dann meinetwegen auch je nachdem mit welchem Thema man sich beschäftigt, und je nachdem welche Zusammensetzung von Menschen man auch hat, würde ich sagen muss das innerhalb eines Jahrganges organisiert werden, oder eben halt auch über Jahrgänge hinweg, wie wir es in Wahlkursen und Leistungskursen im Wahlpflichtbereich gemacht haben. Und das würde dann auf den Wahlpflichtbereich wie wir ja jetzt bei Jungen und Mädchen in Kursen haben auf ein Jahr bezogen sein, was den Pflichtunterricht selber angeht auf Jahrgangsebene, dann würde ich schon auch Phasen sagen, wo wir es auch im Sport praktiziert haben von vier, fünf, sechs Wochen. Wo dann aber es unwahrscheinlich wichtig ist, diesen, das wieder zusammenzufügen, den koedukativen Zusammenhang wieder herzustellen. Durch die Erfahrung aus diesen geschlechts-homogenen Gruppen in einem koedukativen Kontext wieder zu reflektieren.

I: Ja, also von meiner Seite aus war es das. Ich danke Dir.

### **Interview Nr. 11: Leitender Mitarbeiter in einer Schulbehörde (Landesinstitut für Erziehung und Unterricht) in Baden-Württemberg, Stuttgart**

I: Ich würde ganz gern da anfangen, wo sie ja auch ihren Schwerpunkt selbst sehen, nämlich bei den Bildungsstandards oder bei der Lehrplanarbeit. Es werden aktuell ja die Bildungs- und Erziehungspläne überarbeitet, und es wird diese 1/3 zu 2/3 Regelung kommen mit den Bildungsstandards, als Pflicht einerseits und andererseits diese Wahlmodule, soweit ich informiert bin. Welche Kriterien werden denn jetzt für die einzelnen Schularten angelegt, um diese Pflichtmodule zu formulieren? Einfach mal so ganz prinzipiell für Haupt-, Realschulen und Gymnasium. Wird da auch differenziert zwischen den einzelnen Schularten?

Exp.: Das kann man glaub ich aus prähistorischen Entwicklungen für die Entstehung von Bildungsstandards am Besten beantworten, denn die Kommissionen, die ursprünglich für die Bildungsplanarbeit nach altem Muster eingerichtet waren, Lehrpläne zu erstellen wurde ja aufgelöst, und es wurden dann Einzelpersonen als Standardexperten benannt. Und deren Aufgabe war es zu erst mal für jede Schulart festzustellen was sind am Ende der Schulart die erwartenden Bewegungen, Kenntnisse und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler nach dem Bildungsplan dieser Schulart. Und aus diesem hat man dann versucht Qualifikationen, die am Ende erreicht sein sollten nach dem jetzigen Bildungsplankonzept in Form von Standards zu formulieren. Und dieser Weg wurde dann runter gebrochen auf die von den Endklassenstand jeweils in 2 Jahren Abstand vorher zu erreichen (?). Man hat also eine jetzige Situation aufgenommen und die als Orientierung für den neuen Zielrahmen interpretiert. Hat also nicht neu angefangen und gesagt jetzt fangen wir damit an, dass das und das als die Aufgaben der Hauptschulen neu zu definieren, sondern man bleibt schon in der Kontinuität der Schulart, und hat dann aus der Inspektion der Abschlussqualifikationen, die man nach den jetzigen Plänen hat, die Standards und Abschlüsse, und auf den Zwischenzuständen versucht zu definieren, und dabei dann auch versucht eine Trennung allmählich zu erreichen von den in der Vergangenheit ganz im Vordergrund stehenden Inhalten hin zu den Zielen. Damit also den Paradigmenwechsel vollzogen, der bei den (?) meistens so heißt: Wir gehen von der Input-Steuerung durch den Lehrplan zu einer Output-Steuerung durch Bildungsstandards. Und damit ist dann auch schon gesagt, dass man nicht den Inhalt als das Zentrale sieht, was durchgenommen werden muss, sondern die Kompetenz als das zentrale Sieb wie (?) sein soll. Und damit man Kompetenzen erwerben kann, muss man natürlich bestimmte Lernprozesse auch Lehrgänge durchmachen, bestimmten Inhalten begegnen. Und diese Inhalte sind eigentlich das was reduziert worden. Das heißt die Bildungsziele sind im Grunde nicht von vorne herein mit so einer 2/3, 1/3 Quotierung in Frage gestellt, sondern es geht dann um die Inhalte, dass man sagt, die Ziele sind da, und wir wollen aber der Schule Freiräume einbauen, mit denen sie dann auf dem Weg zu dem Ziel nicht nur die alten Inhalte der Reihe nach abhacken muss, sondern sich eben auch nach einer situativen Gegebenheit und auch Bewegung der einzelnen Person, sowohl der Lehrenden wie der Lernenden eigene Begrenzungen aussuchen kann.

I: Bedeutet das, dass die Methoden vornehmend in den Vordergrund rücken?

Exp.: Es ist sicherlich so, dass die Unterrichtsmethoden das eine und die Befähigung, also Methodenkompetenz der Schüler das andere. Das sind zwei verschiedene Aspekte, jetzt eine größere Aufmerksamkeit bekommt als in der Vergangenheit. Wobei bei der Lehrmethode, wie also Unterricht gehalten wird, in der Vergangenheit ja eine absolute Freiheit in der Verantwortung der beruflichen Kompetenz des Lehrers läuft. Methodenfreiheit war z.B. auch bei uns in der Schulbuchzulassung, wo wir ja alle Bücher hier in Baden-Württemberg im Rahmen der Lehrmittelfreiheit zugelassen werden sollen, überprüfen. Eine wichtige prinzipielle Ausrichtung der Lehrer soll entscheiden und nicht wir, welche Methode er nimmt, abgesehen von Methoden, die als hinreichend effizient oder gefährlich angesehen werden. Da wird sich mit Sicherheit die grundsätzliche Freiheit des Lehrers nicht bereinigen, sondern sie bleibt. Wir wollen ja gerade, dass er doch selbstständiger als in der Vergangenheit den Weg gestaltet, aber mit einer wesentlich breiteren Palette an didaktischem Repertoire als in der Vergangenheit in vielen Schularten zum Tragen gekommen ist. Lehrermethode daneben, ist es mit Sicherheit ganz wichtig, dass wir erkannt haben, dass die Verfügbarkeit von Wissen alleine nicht der Unterrichtsziele (?) weit sein kann, sondern es muss beim Unterrichtsziel wie eben auch entsprechende methodische Befähigungen angestrebt werden, die das, ja immer wieder den eigenen Lernzustand

überprüfen und ihn zu ergänzen, abzurunden auch, auszutauschen gegen Neues, dann ein Blick hat, dass aber auch die Befähigung, die Dinge, die man erworben hat, einzusetzen, breiter ist in der Vergangenheit. So dass man also zwei, vielleicht zwei Methodenkomplexe für die Schüler durchaus unterscheiden kann, nämlich einmal die Methode, das was man in dem Fach gelernt hat, auch anwenden zu können, und dann aber auch die Methoden, die man zum Erwerben von Wissen, von Befähigungen, von Kenntnissen benötigt, breiter und bewusster zu erleben.

I: Also (?) auf eine tiefe Ebene dann.

Exp.: Ja.

I: Würden sie sagen, dass es so was wie geschlechtsspezifische Methoden Zugänge gibt?

Exp.: Das ist eine Frage, die wir immer wieder auch verfolgt haben, ganz speziell in meinem Bereich. Ich war über viele Jahre im Ministerium zuständig für die Einführung von Computer im Unterricht. Und wir haben uns da durchaus mit dem Problem zu beschäftigen gehabt, dass Mädchen sich offensichtlich unter anderen Interessenslagen an den Computer heranzumachen, oder teilweise nicht heranzumachen. So dass wir auch schon in der Zeit mit Unterrichtsvarianten und -vorschlägen versucht haben, zumindest ein Bewusstsein bei den Kollegen und Kolleginnen auszulösen. Wir haben es auch teilweise in der Lehrerfortbildung gemerkt, dass die auch die Erwachsenen in sich unterschiedlich an dieses Thema heranzubewegen. Und es wäre falsch hier zu sagen die Unterschiede gibt es nicht. Das ist also ganz deutlich. Wir haben da verschiedene Ansätze verfolgt, nicht streng wissenschaftlich, das war unheimlich pragmatisch. Wie in der Zeit sehr vieles pragmatisch war, weil es einfach so neu war, dass man da wirklich die Pioniere, die nach dem besten sehen, die konnten sich nicht entscheiden, ob sie ein Mauser oder ein Flaubert oder eine Browning mitnehmen, die waren froh wenn sie eine Revolver hatten. Und so war es da auch. Es war unheimlich im pragmatischen unterwegs, aber wir haben z.B. Gedanken ausdiskutiert im Unterricht, die Klassen zu trennen, Geschlecht da auseinander zu unterrichten. Da hat sich dann auch gezeigt, dass es nicht eine Geschlechtergrenze gibt, sondern dass es eine Haltungsgrenze gibt. Es gab nämlich auch die technisch nicht so interessierten Jungen, und wenn man die in der Jungengruppe gelassen hat, dann waren die genauso dumm dran wie früher die Mädchen in der Jungengruppe. Deswegen war dann auch eine Linie den Lehrern zu raten guckt mal, ob da nicht tatsächlich so die angehenden Freaks, sie oft gar keine Freaks sind, sondern die in bestimmten Bereichen Neigungen haben aber die Neigung deckt sich nicht mit einer Befähigung. Also das korreliert nicht unbedingt. Und dann eben Gruppen wo die, die dann eher technisch skeptisch, aber durchaus inhaltlich orientiert sind, unterrichtet werden, und da haben wir dann auch solche gemischtgeschlechtlichen Gruppen gemacht, die von ihrer eigenen Haltung, von ihrer eigenen Einstellung zu den Themen eher differenziert waren. Das war also in der Informatik durchaus ein Ansatz, es hat sich aber auch gezeigt, dass in manchen Schularten wie z.B. in der Hauptschule durch die Angebote, die einen gehen zur Natur und Technik und die – nein, jetzt habe ich einen Fehler gemacht. Die gehen zu Hauswirtschaft und Textiles Werken und die anderen gehen zur Technik. Damit war schon so eine Jungen-Mädchen-Trennung da, und deswegen bei der Hauptschule eigentlich das Grundkenntnisse für Computer und Informatik Problem schon durch die Wahlfachentscheidung geclart. Aber das geht ja auch auf ihre Frage hin, dass dann tatsächlich Dispositionen bei den Jungen und Mädchen zu unterschiedlichen Wahlfachverhalten führt. Und das war auch in der Realschule so, da haben wir auch, also wir sehen es gibt da eine durchaus geschlechtsspezifische Sortierung, also das ist da und wir haben es auch in den Naturwissenschaften, wo wir merken, dass wir durch die Art, wie z.B. im Gymnasium sehr verkopft, systematisch bezogener Unterricht läuft, auch Mädchen zunehmend verlieren, als die, die dann in der Oberstufe sich dann dazu entschieden haben auch das als Schwerpunktfach zu nehmen.

I: Wie haben Lehrerinnen und Lehrer auf das was sie vorher schilderten, dass es auch die schlechteren Jungs gibt, die da eben nicht so sehr die Neigung und Fähigkeit haben mit Computer umzugehen, dass man die vielleicht trennt von den anderen Jungs und vielleicht auch interessierte Mädchen, die es ja sicher auch gibt, da rein nimmt. Wie gehen Lehrerinnen und Lehrer mit dieser Art von Differenzierung um, die ja nun komplexer ist als einfach nur nach dem biologischen Geschlecht zu trennen.

Exp.: Wir haben das in der Realität draußen nicht weiter begleitet. Wir haben das eigentlich nur in der Fortbildung gesagt als Möglichkeit. Ich habe in keiner Weise über ein gutes Wissen, es ist so ja, haben wir nicht verfolgt. Das einzige, was ich aus der eigenen Erfahrung sagen kann, wir haben für die Grundschule eine Erprobung gemacht, die (?) für Grundschüler der Klasse 3 und 4 einsetzen lassen.

Und haben da ab 1995 Lehre Fortbildung gemacht, hauptsächlich natürlich mit Lehrerinnen. Es waren auch einige Lehrer dabei, und da haben wir gemerkt, dass es durchaus in der Fortbildung falsch gewesen wäre zu sagen wir haben da ein besonderes Problem, weil wir jetzt mit Frauen in der Fortbildung zu tun haben. Die Grundschullehrer, die wenigen die wir da in der Fortbildung hatten, waren durchaus nicht anders und die Motivation hier etwas zu lernen, was man dann im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern tatsächlich umsetzen kann, hat dazu geführt, dass wir eine wunderbare Erfahrung hatten, wie die (?) von sich aus auf die Thematik Computer eingelassen haben. Auch wenn sie es teilweise (?).

I: Wenn Bildungspläne überarbeitet werden, ich komm jetzt mal zu einem ganz anderen Gebiet, da muss man ja dann auch noch mal überlegen wie der Berufsorientierung, die ja in allen drei Schularten auftaucht, thematisiert wird. Wie man damit umgeht, denn es ist ja immer noch so, dass Mädchen tendieren dazu zu diesen 10% Berufen zu gehen, die eben auch keine großen Karrierechancen bieten etc. Wurde da jetzt und wird da jetzt im Rahmen der Umgestaltung der Bildungspläne überlegt, ob man da geschlechtsspezifische Erneuerungen bringt?

Exp.: Dazu weiß ich nichts. Das hängt damit zusammen, weil wir nicht die sämtlichen Gruppen betreuen. Sondern die sämtlichen Gruppen werden vom Ministerium durch die jeweiligen Fachreferenten in einzelnen Schulreferaten betreut, und in einigen Referaten koordiniert. Wie sind als Landesinstitut teilweise in direktem Kooperationsverhalten zu einzelnen Standardgruppen dabei. Vorrangig aber kümmern wir uns um, na hochgestochen würde man sagen (?) Probleme. Z.B. das wir feststellen wir brauchen eine gewisse Konvergenz in der (?) der einzelnen Bildungsstandards, der einzelnen Fächer. Die sind momentan teilweise sehr desolat verschieden in der Sprache, in der Gestaltung, man hat zwar die gleiche Gliederung, aber die ist viel zu wenig prägend. Wir haben und dann auch sehr intensiv um die Musteraufgaben gekümmert, ich weiß nicht, ob sie schon mal reingeschaut haben, das wir im Bildungsplan ja vorgesehen, dass man die Entwicklungsstandards, in denen man das was erreicht werden sollte, formuliert, Musteraufgaben setzt, bei denen man teilweise sehr unterschiedliche Zielvorstellungen verbunden hat, einmal diese Musteraufgaben sollten zeigen, wie man in dem Fach sich Leistungsüberprüfung vorstellen kann. Andere haben gesagt, Musteraufgaben sollen die Inhalte verdeutlichen, die in Unterrichten durchgenommen werden. Andere haben gesagt, das sollen beispielhafte Evaluationsaufgaben sein, mit denen man die Überprüfung der (?). Und das war für uns etwas Desolates, dann haben wir uns da z.B. dran gemacht, haben einige von den Aufgaben analysiert und haben gesagt, nach unserem Dafürhalten sollten hier Aufgaben da sein, die das und das klären. Und dann hat sich das Ministerium sich das angeschaut und siehe da, dann haben sie sich entschlossen, jetzt diesen Weg zu gehen. Hat die Musteraufgaben in der Qualität wie sie eben doch sehr disparat waren raus genommen, d.h. jetzt ne (?) Kritisierung, d.h. jetzt sind Texte da, mit denen die Lehrerinnen und Lehrer eine präzisere Vorstellung kriegen über das was in der Kompetenz auch für die jeweilige Jahrgangstufe auch erreicht sein sollte. Also, was sich also auch da, (*Geräusche, jemand kommt herein*) – also auch etwas ungeschickt entschieden, wenn man wie jetzt von dem Bereich Stufen aus, weil jeder Standard hat man vor eine so, ja (?) die vielleicht bisschen abguckt, mit der Dreistufigkeit noch ein ausreichendes Niveau, ein mittleres Niveau und ein gutes Niveau, das war so die erste Vorstellung. Wir haben dann gesagt so kann man nicht argumentieren, man sollte da dann doch lieber auf eine (?) Transfer oder andere doch taxonomische (?) Konzepte sich berufen. Aber diese Dreiteiligkeit ist leider jetzt da. Und die macht uns bestimmt in der Zukunft große Schwierigkeiten. Satt (?) zu definieren und zu sagen der Stand ist erfüllt, wenn...

I: Ja. Die Bildungsstandards zum Schulsport – sind die ihnen geläufig oder wenn nicht, wie könnt ich an die rankommen?

Exp.: Die Bildungsstandards können Sie sich alle anschauen im Internet unter der – ich hatte das glaube ich hier ausgedruckt: Die URL heißt [www.bildungsstandards-bw.de](http://www.bildungsstandards-bw.de). Ja, und ich habe mir gerade mal, und die Frage geht natürlich zu erst mal etwas – nehmen Sie (*schenkt Wasser ein*) – reingeschaut, die Schularten sind momentan sehr unterschiedlich in ihrer Bezugnahme auf das Thema Mädchen und Jungen im Sport. In der Grundschule, wird für mich nicht erkennbar, einmal von Kindern, einmal von Schülerinnen und Schülern, häufig nur von Schülern geredet. Also da ist schon in der Formulierung klar, dass man sich um dieses Thema keine allzu großen Gedanken gemacht hat. In der Hauptschule stehen im Moment noch keine Standards im Netz, da hat man noch gezögert. In der Realschule sind Standards da, man spricht stereotyp von Schülerinnen und Schülern, aber man

differenziert nicht, es ist nur im Gymnasium eine,..., wo hab ich es denn, passen sie mal auf (*blättert*), eine, ich hab jetzt Klasse 6 einfach mal aufgemacht, da heißt es tatsächlich: Es gibt koedukativen Unterricht, und man spricht aber auch von getrenntem Sportunterricht, dass man die (?) Verhaltenspotential jeweils an der eigenen Geschlechtlichkeit entdeckt und erleben kann. Aber man sagt auch, eine Organisationsform soll sinnvoll eingesetzt werden. Zumindest man geht auf diese Frage ein, wenn sie wollen können sie das auch mitnehmen. Wir haben, ich habe mich dann auch kundig gemacht in anderen Fächern, wie es da ausschaut, und da ist ja auch, gerade jetzt diese Teilarbeit, das war also so von vorne herein kein grundlegendes Problem, sich der Frage der geschlechtsspezifischen Zugangsweisen zum Unterricht der einzelnen Fächer zu widmen, sondern es ist eine Frage, die jetzt in den einzelnen Kommissionen in den Blick kommt, und die bearbeitet wird. Und da hat man z.B., ich hab jetzt so hier so Sachen von Deutsch geben lassen, ich hab auch von Musik was bekommen, wo aber Texte nicht weitergegeben werden können, weil die nicht öffentlich sind, das sind Arbeitsfassungen, aber da heißt es z.B. hier im Fach Deutsch, da ist ein Text da als Entwurf, „die Wahrnehmung der unterschiedlichen Stärken von Mädchen und Jungen es ist bei textfreie Methoden und Interaktionen im Deutschunterricht von großer Bedeutung“. Und dann kommt eine kurze Passage als Alternative 1 und 2. „Deutschunterricht erzielte Toleranz und untersucht deshalb die in Sprache und Literatur vorhandenen geschlechtsspezifischen Rollenmuster um sie Mädchen und Jungen bewusst zu machen“. Eine andere Variante versucht das ausführlicher darzustellen. Allerdings gibt es in der Deutschgruppe auch die Bewusstheit, dass man vielleicht gerade da durch, dass man Rollenstereotype aufgreift, dazu beitragen kann, die so ernst zu nehmen, dass sie sich verfestigen. Und deswegen war auch eine andere Formulierung in Deutsch dann, das waren jetzt Vorschläge für ne Nachbesserung, da heißt es dann schlichtweg „Der Deutschunterricht berücksichtigt geschlechtsspezifische Unterschiede in Sachen Gender, etwa was das Lese- oder Geschlechtsverhalten angeht. Er bemüht sich aber auch Rollenstereotype behutsam zu hinterfragen. Das Behutsam unter der Sorge eben nicht verfestigend sondern auflösend zu wirken.“

I: In Gender steckt ja das soziale Geschlecht, haben sie das Gefühl dass da wirklich diese Ebene des sozialen Geschlechts, die absieht vom biologischen Geschlecht, wirklich schon mitgedacht wird, oder ist das mehr so, na ja man sagt heute halt gender wegen Gender Mainstreaming usw. Also die Konsequenzen sind die da mitgedacht?

Exp.: Das kann ich aus dem, was ich aus den (?) gehört habe, nicht behaupten. Ich muss überhaupt sagen, dass ich mit der Begrifflichkeit sowieso meine Schwierigkeiten habe, weil ich mir als Naturwissenschaftler sag, wenn ich ein Problem oder ein Phänomen für wichtig halte, dann werde ich mir dafür eine Begrifflichkeit einrichten, die dieses Problem kennzeichnet und beschreibt. Und ich hab überhaupt kein Verständnis dafür, dass man in einer, wie ich meine einer ungeschickten Übernahme eines fremdsprachigen Terminus, ja für die meisten Menschen überhaupt gar nichts sagt. Ja, für die ist es bestenfalls Emanzenzeugs. Ja und, es fehlt da und ich denke es wäre eine für mich ganz, ganz wichtige Aufgabe, bevor man anfängt große Untersuchungen zu machen, sich einfach mal zusammen zu setzen und zu versuchen zu klären, worum geht es uns, und dann dafür einen Begriff zu nehmen, der dann auch eine Wirkung auch von seiner Begrifflichkeit hat. Denn so ist es ein Etikett und das wird aufgegriffen und das können wir in der Bildungslandschaft natürlich unheimlich feststellen. Es gibt Wörter, die werden plötzlich zum Modebegriff in aller Sinne und aller Munde, man stellt fest man kann sich furchtbar streiten, man ist furchtbar einer Meinung, wenn man aber anfängt über die Details zu sprechen, dann merkt man, dass jeder seine eigene (?) Füllung hat. Und das ist etwas was sicherlich bei einem solchen Projekt, das ja dann in die Gesellschaft hinauswirken soll, dass man sich dann nicht nur von der Gesellschaft ein Bild holt, sondern auch wieder zurückbringen sollte. Denk ich methodisch ganz schlecht beraten ist, hier dann auch noch in der Abkürzung „GM“. Das wie AT, autogenes Training oder so. Gut, also ist es einiges unterwegs, aber es ist mit Sicherheit, und ich räum es auch für mich ein, also die Bewusstheit, dass es eine soziale Dimension ist, wie eine selbstständige (?), sondern ich würde eher sagen die selbstständige Dimension ist das Geschlecht, also das körperliche Geschlecht und dass das soziale Nebenwirkungen hat, ja aber grundlegend ist es doch, denke ich ausgehend von dem biologischen Geschlecht. Da, und das zweite ist eine Folgeerscheinung eventuell, aber das spürt man in den Texten so nicht unbedingt. Es ist vielleicht bei uns damals nicht soziales, aber doch zumindest ein habituelles Genderproblem gewesen als wir die Jungen, die eben in der Informatik eine ähnliche Haltungsweise hatten wie die Mädchen, dann da zu genommen haben.

I: wenn jetzt solche neuen Unterrichtsmaßnahmen, also Kompetenzen angestrebt werden usw. Das

bedeutet ja auch, dass man Unterrichtsentwicklung betreiben muss. Dass man sich überlegen muss wie kann man Lehrerinnen und Lehrer fortbilden, auch jetzt z.B. im Fach Deutsche bezogen auf diese Mädchen-Jungen-Geschichten. Was können Sie vom Landesinstitut für Erziehung und Unterricht in diesem Bereich tun, bieten sie Fortbildungen an? Wenn ja unter welchen Gesichtspunkt?

Exp.: Wir hatten ursprünglich für den Weiterbildungsprozess, der jetzt schon vier Jahre läuft, drei Vorhabensbereiche genannt bekommen, Lehrerbildung, Bildungsplanarbeit und Schulentwicklung. Die Lehrerbildung ist bei uns weggenommen worden, weil jetzt eine Lehrerfortbildungsakademie als Landeseinrichtung entsteht, so dass wir in der Lehrerbildung nicht mehr die programmatische, organisatorische Zuständigkeit haben, sondern wir eher bestenfalls zu einzelnen Bereichen, in denen wir inhaltlich arbeiten, dann aufgefordert werden Fortbildungskonzepte als Modelle zu entwickeln, die dann von den Einrichtungen wieder dafür vorgesehen sind, nach der Überprüfung durch das Ministerium, umgesetzt werden.

I: Aufgefordert auch vom vollen Ministerium?

Exp.: Ja. Wir sind insgesamt sehr definiert durch die Aufträge, die wir vom Ministerium bekommen. Wir haben also einen ganz, ganz kleinen Spielraum selbständig zu arbeiten. Und deswegen wird auch die Schulentwicklung bei uns wesentlich unter dem Gesichtspunkt Unterrichtsentwicklung gesehen, und die Frage wie das dann in der Fortbildung auf Lehrer abgebildet und von denen dann in den Unterricht zurück gebracht wird, ist eine Thematik, die wir mit den anderen zusammen erledigen müssen.

I: Wer, jetzt muss ich nachfragen, wer macht denn diese virtuelle Geschichte, Lehrerbildung, die sie jetzt angedeutet haben?

Exp.: Wir haben im Land eine Reihe von Fortbildungsakademien. Die Staatliche Akademie Donaueschingen, die in Comburg, Calw ist eine, die ist momentan als selbstständige Landeseinrichtung unterwegs. Wir haben dann noch die Sportakademie in Ludwigsburg. Und wir haben eine Akademie für Schulkunst und Schultheater in Bad Rotenfels. Und wie es genau organisiert wird – und wir haben noch eine für den beruflichen Bereich im Schwerpunkt in Esslingen – und wie es dann genau sein wird, das durchschaue ich momentan noch nicht. Es ist daran gedacht, dass es eine Art Federführung, organisatorisches Zentrum gibt, oder das eine von diesen jetzt genannten Akademien dann der Standort ist. Es kann also sein, dass das eine Einrichtung ist, die an einigen Standorten (?) mit einem Büro, mit einer Zentrale. Das kann man aber sagen ist ein bisschen, ich weiß es einfach nicht.

I: Das ist noch im Entstehen.

Exp.: Das ist noch im Entstehen. Und wenn es schon definiert ist, dann hab ich es einfach nicht mitgekriegt, weil ich mich nicht drum gekümmert hab.

I: Okay. Ein weiteres Standbein von Schulentwicklung ist ja die Personalentwicklung. Sie sagten jetzt zwar, dass ihre Schwerpunkte Unterrichtsentwicklung sei. Dennoch ohne das Personal geht es ja nicht. Ist klar. Wäre für mich die Frage, zum einen was machen sie selbst hier im eigenen Institut zum Thema Personalentwicklung, und dann eben wie sieht ihre oder wie sah ihre bisherige Arbeit im Bereich der Lehrerbildung aus?

Exp.: Bei uns im Haus ist die Personalentwicklung in der Regel so definiert, dass wir mit einem verhältnismäßig kleinem Stammpersonal durch Abordnungen für unsere Aufgaben ausgerüstet sind. Und Personalentwicklung heißt zum Großteil dann auch die richtigen Menschen zu uns zu holen und die, die in Aufgaben tätig waren, die wir aktuell nicht mehr so verfolgen, dann aus der Abordnung wieder zu entlassen.

I: Das heißt das sind alles Lehrerinnen und Lehrer?

Exp.: Lehrer. Die kommen rein und die gehen dann wieder, und damit haben wir sozusagen die Aufgabe nicht im großen Umfang Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die im Haus sind, auf neue Aufgaben permanent umzustellen und so damit Personalentwicklung zu betreiben, sondern unsere Personalentwicklung ist eigentlich die Sorge dafür, dass wir ausscheiden, die die aus eigenen Gründen weggehen aus der Erprobung durch nachgezogene Ergänzungen oder weil wir ein neues Thema kriegen, dass wir durch Ausschreibungen uns die richtigen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen holen. Wir haben aber auch natürlich Stammmitarbeiter, die gelegentlich zur Erledigung neuer Aufgaben

eingesetzt werden müssen, dann nehmen die teilweise an Fortbildungen teil, die auch für Lehrerinnen und Lehrer vorgegeben sind. Ein bisschen kümmern wir uns auch intern darum. Es war z.B. abzusehen, dass die Schulentwicklung ein Thema sein könnte, was im neuen Rahmensbereich auf mich zuläuft, deswegen hatte ich meinen damaligen Stellvertreter gebeten, über den in der alten Abteilung, die sich für Schulentwicklung interessieren ein Seminar einrichten, und sich dann durch Lektüre und durch Diskussion über die Lektüre, ebenso seminar-ähnlich wie es an der Hochschule tut, auf die neue Aufgabe vorzubereiten. Das hat was, da sind wir (?) lesen, hat ganz gut geklappt, aber die eigentliche Auseinandersetzung über das was man gelesen hat, hat nicht stattgefunden. Das lag aber auch an der Person, der Stellvertreter, der gesagt hat, ich möchte hier für Lehrer kein Studentenseminar durchführen. Ich hab das nicht ganz so akzeptieren wollen, aber wenn er die Aufgabe nicht übernimmt, dann hat das kein Sinn, das war dann natürlich auch sowieso immer das Problem, wenn man so etwas dann zu einer echten Rückkopplung verbindet, heißt das ja, man muss sich auf das ja wirklich einlassen können, und das war dann auch mit Arbeitszeit verbunden, und vor allen Dingen sicherlich auch momentan die größte Problem in der Personalentwicklung bei uns bedeutet immer, dass sich der einzelne auf die Aufgabe, die er gerade gestellt bekommt, dann einstellt, dabei durchaus sich Fachliteratur, wir haben ja die große Bibliothek in zwei Stockwerken untergebracht, sich da einlässt, aber es ist keine systematische hausinterne Fortbildung aufgelegt. Wir sind aber dabei, dass wir jetzt für diesen Prozess, wo wir eben in drei neue Erfahrungsbereiche entlassen werden, uns auf alle Fälle auch mit externer Expertise weiterschulen müssen. Wir haben da schon einen ersten Anfang gemacht über die Führungsakademie des Landes, hat uns ein Verwaltungsprozess gegeben, der ist vom Ministerium aufgehalten worden, weil das Ministerium sagte, ihr müsst erst mal ganz genau eure Aufgaben von uns definiert bekommen eh ihr anfangen könnt. Hat dann befürchtet wir würden vielleicht in den Weiterentwicklungsprozess zu früh durch externe in Richtungen entwickelt, die dem Ministerium nicht ganz die richtige. Und das war wieder Anlass, der auch von unserer Frauenvertreterin ganz stark gefordert worden ist, und die sich darum auch gekümmert hat. Vorerst ruht. Wir haben trotzdem intern kleinere Arbeitskreise, wo wir versuchen aus unserem Tagesgeschäft so raus zu kommen und dann halt das zu machen, allerdings so ein simples Prinzip wie jeder hält sich einen bestimmten Nachmittag frei, in dem wir keine Veranstaltungen machen, in dem wir wirklich nur für eigene Arbeiten lesen und wissenschaftlich weiterarbeiten kann. Das hat sich nicht durchsetzen lassen. Und wenn man so was nicht kategorisch angeht, dann verzettelt sich die Zeit für das Geschäft.

I: Ja, das ist richtig. Und die Lehrerfortbildung in Schulen, wie lief die?

Exp.: Ja, da haben wir verschiedene Programme durchgeführt, z.B. in den 1980er-Jahren war, wie ich vorhin schon erzählt hab, die Lehrerfortbildung zum Bereich Computerfortbildung wichtig. Da haben wir die inhaltliche Fortbildung konfiguriert, haben die (?) geschult, und haben dann diejenigen, die dann tatsächlich die Lehrer und Lehrerinnen vor Ort dann fortgebildet haben, immer noch betreut. Und dann gab es verschiedene Themen, in denen wir dann jeweils tätig geworden sind, aber es war immer so, dass wir den Auftrag seine Inhaltlichkeit vorzubereiten vom Ministerium definiert bekommen haben, und dann sind wir auf den Weg gegangen. Gerade aktuell läuft z.B. eine Kampagne im Bereich Mathematik, Weiterentwicklung der Unterrichtskultur im Bereich Mathematik. Da haben wir uns an eine bundesweites Programm angeschlossen, den Sinus, das am, in Nachgang zu TIMMS 1997 auf die Spur gebracht worden ist, und da sind wir momentan unterwegs mit (?) heißt das, in den Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium, von möglichst unten an den Mathematikunterricht zu verändern. Und aus dieser Tätigkeit sind dann erste Ergebnisse schon in eine Fortbildung hinüber genommen worden, die dann aus der von uns betreuten Projektarbeit resultiert, und die dann sich auch sehr gut bewährt, weil es ein von den ersten Fortbildungen, die auch auf Abruf funktionieren. D.h. Schulen, die interessiert sind in dem Themenkreis Fortbildung zu kriegen, können sich mit Nachbarschulen zusammen tun, damit auch die Effizienz da ist, und dann wird von dem Team an die Schule ein kleines Team geschickt, das dann in der Schule an mehreren Nachmittagen auch mit längeren Pausen, damit man das vermittelte reflektieren und auch erproben kann, und dann versucht die das weiter zu geben. Und das läuft jetzt in die zweite Runde, nachdem man zu erst mal generell Mathematikunterricht verändern wollte, wird gerade jetzt die Ausschreibung laufen, wie man Mathematikunterricht durch Medien, vor allen digitalen [Medien], unterstützen kann. Das sind auch Programme, wo die Ideen aus dem Umfeld unserer Projektarbeit resultiert, aber der Apparat dann durch die Oberschulämter oder die Akademien, je nach dem wer da Trainer ist, über das Ministerium vermittelt, anläuft.

I: Sie haben vorhin angedeutet in der Kritik an unserm Frauenteam hier, dass sie auch ein Verständnis

für Gender Mainstreaming hier im Hause haben, was tun sie da im Bereich Personalentwicklung, Stichwort auch Gender Training. Haben sie da schon Erfahrungen und wie könnte man das weitervermitteln an Schulen?

Exp.: Wir haben gerade momentan noch keine so Erfahrung, dass wir sagen könnten, das ist etwas, was wir nach außen erzählen könnten. Die Mitarbeiterinnen, die bei uns als Frauenvertreterinnen aktiv sind, untersuchen momentan Einzelthemen, die im Haus wichtig sind, aufzugreifen, Veranstaltungen durchzuführen, in denen die dann die Frauen im Haus vor allen Dingen sich kundig machen können. Da hatten wir vor kurzem einmal eine Veranstaltung, wo die Frau W. hier Landesbeauftragte ist, und da wurden Thematiken besprochen, die mit Frauen zu tun haben. Vor allem natürlich Teilzeitprobleme: Welche Konsequenzen ergeben sich mit Blick auf Renten und Altersvorsorgen, eine ganz wichtige Sache, hier gerade Teilzeitarbeit mit Lehrerinnen und Lehrkräften, auch verstärkt da sind, aber auch die teilarbeitenden Männer betroffen sind, aber die sind eben nicht so zahlreich wie bei den Frauen. Also da gibt es dann ein, zwei Veranstaltungen im Jahr, wo dann durch die Frauenbeauftragten hier im Haus, oder aber auch in Zusammenarbeit mit der obersten Landesbehörde, Ministerium, Veranstaltungen besucht werden, oder zumindest empfohlen werden zu besuchen.

I: Wenn jetzt vom Ministerium, vielleicht mal so ein Gedankenspiel, der Auftrag auf sie zukäme Gender Mainstreaming oder Gender Training zu begleiten an Schulen, und sie würden jetzt so ne Ausschreibung machen, Sie sagten ja vorhin, dass Sie gezielte Ausschreibungen machen, um hier gezielt Mitarbeiter oder Mitarbeiterinnen zu gewinnen, wie würde so ne Ausschreibung aussehen und zweitens wären sie auch hoffnungsfroh jemanden zu finden aus dem großen Kreis?

Exp.: Also ich könnte keine Ausschreibung machen, weil mir die Kompetenz fehlt irgendein Konzept zu machen. Ich bin da, wie ich gesagt hab, nicht so befasst damit. Wir haben die Situation hier vorliegen, vielleicht kennen sie da auch von der Frau Kansteiner-Schänzlin [2002, Anm. EG] über die Personalentwicklung in der Schule gerade die (?) zwischen Männern und Frauen in der Schulleitung. Aber das ist etwas, wo ich noch lange nicht so durchgestiegen bin, dass ich sag, jetzt könnt ich inhaltlich dazu schon was machen. Das erste was man auf alle Fälle tun müsste, das wäre schlichtweg die Kooperationsbereitschaft herstellen, dass man die Problembewusstheit nicht in der Konfrontation, sondern als problemlösende Hilfe dann bekommt. Das wäre das Allererste, was man glaube ich bei allen Veranstaltungen notwendig wäre, und dazu würde ich z.B. wenn ich da was zu sagen hätte, mich auf alle Fälle darum bemühen dieses komische Etikett wegzukriegen.

I: Das dritte Standbein von Schulentwicklung – wir hatten jetzt Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung – ist ja die Organisationsentwicklung. Welchen Stellenwert sehen sie für den Bereich der Organisationsentwicklung in Schulen, jetzt in Bezug auf Schulentwicklung.

S: Für das was momentan von der Ministerin gewünscht wird, ist die Organisationsentwicklung nach meinem Dafürhalten das absolut Wichtigste. Die Schulen bekommen jetzt durch z.B. die Bildungsstandards Befreiung von der Verpflichtung bestimmte Lehrpläne abzuarbeiten, sie müssen sie aber selbst dann gestalten und Wege finden die Ziele auch zu erreichen. Die Schulen bekommen Möglichkeiten eingeräumt durch schulstarke Stellenausschreibungen sich in der Personalrekrutierung selbstständiger zu zeigen als in der Vergangenheit. Die Schulen bekommen durch die Kooperation mit ihren Sachkostenträgern zunehmend Freiheiten in der Quittierung. Und daran merkt man schon wie viel sowohl im Unterricht, das Personal betreffend, Aufgaben auf die Schulleitungen eigentlich zukommen. Und von daher ist für mich Schulentwicklung im umfassenden Sinne, wo dann eben die Unterrichtsentwicklung, die Personalentwicklung und die Organisationsentwicklung dazu gehört, überhaupt nicht zu leisten, wenn nicht das Schulmanagement entsprechend gestützt wird. Als ich dem Ministerium gesagt habe, wenn wir in unserem Vorhabensbereich Schulentwicklung, den ich auch nach der neueren Planung betreuen soll, vorankommen wollen, dann müssen wir uns auch um Schulmanagement kümmern. Da sind wir ganz klein in unsere Schranken verwiesen worden. Dafür gibt es eine Einrichtung auf der Comburg. In Comburg gibt es eine entsprechende Einrichtung, die sich um die Schulleiterfortbildung programmatisch kümmert. Gut, damit war für uns diese Sache institutionell erledigt, ist sie aber überhaupt nicht, denn für mich ist es so, dass die Tradition auf der Schulleiterernennung oder Benennung, weit in die Vergangenheit zurück reichend, nach ganz anderen Menschen gesucht hat, als sie es benötigt werden.

I: Und was wird jetzt benötigt, was wurde benötigt?

Exp.: Also ich habe, das ist nicht wissenschaftlich überprüft, sondern das ist das Erleben von neun Jahren im Ministerium, auch von Menschen, die dann solche Rollen bekommen haben, auch wie über diese Menschen geredet wurde im Ministerium, den Eindruck gehabt, dass über viele Jahre hinweg als Schulleiter vollziehe von staatlichen Vorgaben zu einem funktionierenden Ganzen eben gesucht worden sind. Und jetzt brauchen wir eigentlich Gestalter. Menschen, die in der Lage sind mit Phantasie, organisatorischem Menschenführungsgeschick Schule nach den Zielorientierungen effektiv zu gestalten. Und dabei auch eine sehr hohe personale und methodische Kompetenz benötigen, denn die vielen Freiheiten, die die Schulen jetzt eingeräumt werden, sind ja nicht nur etwas was neue Möglichkeiten erschließt, sondern das werden auch neue Konfliktherde sein. Wenn ich mir z.B. den ganzen Kontext von Kontingenzstundentafel anschau, es wird ja in der Zukunft den Schulen nicht mehr vorgeschrieben, wie viele Stunden in jedem Fach pro Jahr unterrichtet werden sollen, sondern die Schulen bekommen einen Pool, 25 Stunden für das Fach B im Laufe der gesamten Schul-Karriere einer Schulart. Und die Schule kann dann entscheiden in welchen Schulstufen werden wie viele Stunden unterrichtet.

I: Können Schwerpunkte legen z.B. ...

Exp.: Ja. Ursprünglich eigentlich ausgedacht um fachfremden Unterricht zu vermeiden, wenn mal die Lehrerversorgung an der Schule nicht mit dem Bedarf stimmt. Wenn ich halt zu wenig Biologie-Lehrerinnen habe, dann kürz ich halt das Biologie-Deputat bestellt für das nächste oder übernächste Jahr. Ein Biologie-Lehrer holt das dann nach. Das war da eben so ein Hinterkopffargument, das ganz wichtig war. Aber wenn die Schule dieses jetzt gestalten darf, dann wird es immer wieder zur Disposition stehen und dann muss die Schule sich entscheiden. Und im Zweifelsfalle muss der Schulleiter entscheiden. Da gibt es Kämpfe.

I: Kann das eine Person allein Verantwortung tragen nach außen, präsentieren nach innen durch Kämpfen oder was auch immer. Oder ist es nicht viel mehr sinnvoll im Zuge dieser Multiplikation jetzt auch wirklich drüber nachzudenken Schulleiterteams, die gleichzeitig, gleich kompetent sind, einzurichten? Also ich denke da an Schulen mit 800-1.000 Schülern.

Exp.: Ja gut, das sind Schulen, die wesentlich größer sind, im beruflichen Bereich da gibt es 3.000-4.000 Schüler. Ich glaub das ohnehin eine Schulleitung immer unterstützt durch entsprechende Abteilungsleiter in der Schule, und ich denke es ist durchaus vorstellbar, dass man die Entscheidungsfindung in der Schule und die Entscheidungsverantwortung etwas breiter anlegt. Aber aus dem von mir sicherlich ? Erfahren von Lehrerkollegien, ist eine wirklich kooperative Führung unter Beteiligung des ganzen Kollegiums unendlich schwer. Es wird also immer darauf hinauslaufen, dass einige mehr Verantwortung übernehmen müssen. Und das ist denke ich auch durchaus sinnvoll, dass dann jetzt endlich auch, wenn zwei Menschen oder vier da sind oder auch drei da sind, einer sagt, so und ich übernehme die Verantwortung dafür und ich setzte das auch durch. Sonst ist der, ja der Nichtzuständigkeitsgrad, auch für die Unverbindlichkeit der (?) zu verführerisch. Also ich denke es wird sich nicht bewähren nur ein kollegiales Team zu haben, in dem alle gleich sind und dann wird kooperativ geführt. Das gibt es auch in Unternehmungen, die nach anderen Prinzipien effizient arbeiten, in der Regel nicht. Jeder Aufsichtsrat hat einen Sprecher, der Direktoren – hat eine Alpha-person und das denke ich, ist auch in der Schule notwendig. Das wird aber in der Zukunft viel schwerer darauf ankommen, ohne das man da jetzt über mehrere Köpfe wirklich alles für oder wieder gegeneinander stellt, dass sich der Schulleiter über die Anrechnungen, die er vergeben kann, mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Kollegium, die eine bestimmte Einsatzbereitschaft haben, die eine bestimmte Akzeptanz im Kollegium haben, und die auch eine bestimmte persönliche Kompetenz besitzen, dann in der Schulleitungsfunktion zu arbeiten zu lassen, denn das ist ne Sache, die er nicht mehr schaffen kann, und ich sehe auch nicht ein, warum an einer Schule, in der ein Kollege da ist, der Betriebswirtschaft studiert hat, dann nicht für den Schulhalter mit (?) die entsprechenden vorbereitenden Arbeiten macht und dann der Schulleitung zu einer Entscheidung verhilft.

I: Das ist ja sicher, das ist jetzt die eine Frage nach Kompetenzen und stark zusammen zu arbeiten, es gibt aber auch die ganz pragmatische Fragestellung der Anerkennung und auch der finanziellen Honorierung, und da denk ich wird's dann immer so bleiben, dass der Schulleiter, na ich weiß nicht, A15, A16-Stellen, im gymnasialen Bereich z.B. hat, was ja schon einen finanziellen Unterschied macht. Wäre es denn denkbar, dass man meinetwegen zwei oder drei auf so einer hohen Funktionsstelle, auch hoch bezahlten Funktionsstelle in Zukunft denken kann, wenn es um Schulmanagement

geht?

Exp.: Auf der gleichen Ebene, habe ich vorhin schon gesagt, da gibt es für mich, gut es wird überall einen Alphanotyp geben, ja, auch ein Ministerart hat einen Ministerpräsidenten und das wird auch in der Schule nicht anders sein. In wie weit man durch entsprechende Förderungs-Ämter dann Funktionen in der Schule einrichtet, das ist ja auch momentan eine Diskussion. Es gibt ja die Frage des Schulassistenten, der ja immer wieder anklingt. Das muss dann durchaus kein Lehrer sein. Und da denk ich ist die Schule vielleicht in der Vergangenheit durch andere Regularien anders zu führen gewesen als in der Zukunft. Ich könnte mir schon vorstellen, dass die einzelne Schule die große Lücke zwischen den, in der Regel der Sekretärin als der Verwaltungsmitarbeiterin, und dem hoch bezahlten Schulleiter, irgendwo zwischendrin überhaupt nicht unbedingt pädagogisch ausgebildete Fachkräfte, benötigt im mittleren Dienst, die dann bestimmte Aufgaben in der Schuladministration übernehmen können. Ich weiß z.B., ich bin in Bayern groß geworden, wir hatten bei uns in unserer Schule einen Mitarbeiter, der als Verwaltungsspezialist eine Reihe von Aufgaben in der Schule wahr genommen hat, die nicht der Sekretärin übertragen worden sind, und die aber auch keinen Schulleiter als Pädagogen benötigt hat. So was kann ich mir durchaus vorstellen. Ich weiß nicht wie groß eine Schule sein muss, ich hab ja nun wirklich vorher nicht lange mit Nachdenken beschäftigt, aber ich denke nicht, dass es Sinn macht eine Schule mit 1.000 Schülern dann plötzlich mit einem Direktor für den Haushalt, mit einem Direktor für das Personal und einen Direktor für die Unterrichtsfragen zu beschaffen. Das denke ich, ist von der Organisationsform nicht, weil dann ja eher die Gefahr besteht, dass dann die (?) und Machtspiele eine Rolle spielen. Ich denke da ist es sinnvoller die technischen Dienste, die man braucht von der Entscheidungsfindung, teilweise zu trennen, dass der technische Dienst vorbereitet und die Entscheidungsfindung durchaus im kleinen Gremium stattfindet. Das sind momentan in der Regel der Direktor und sein Stellvertreter oder seine Stellvertreterin, und daneben diese paar Dienstleistungen, die sich bewährt haben. Aber ein gleichberechtigtes Schulleitungsteam einzurichten, ich habe momentan keinen Grund zu sagen das ist notwendig.

I: Ich hatte drei geschäftsführende Schulleiter hier im Stuttgarter Raum zum Interview, und alle drei hatten mir erzählt, dass sie auf jeden Fall solche Teams für sich in der Schule rekrutiert haben, dass das auch eher keine demokratischen Prozesse sind, sondern das wie sie sagten nach Kompetenzen geschaut wird und nach Anerkennungsprozessen. Also es ist sicherlich sinnvoll.

Exp.: Das sind aber auch Kollegen aus dem Kollegium, die mit Anrechnungen (?) in der Regel.

I: Ja, das scheint mir auch sinnvoll. Eine weitere Aufgabe, die ja auch an Schulleitern hängen wird, ist die Qualitätssicherung, die ja jetzt auch im Zuge von PISA etc. zunehmend bedeutsam wird. Wie d da von ihrer Seite, vom Landesinstitut für Erziehung und Unterricht in dem Bereich was getan?

Exp.: Das ist ein ganz großer Schwerpunktkomplex, das wird auch sowohl im Bereich Schulentwicklung wie auch im Bereich Qualitätssicherung in der Zukunft geleistet werden, wir werden drei Erfahrungsbereiche haben, Bildungsplanarbeit, die ist momentan nur im beruflichen Bereich bei uns im Haus. Im Allgemeinen (?) ist sie noch ganz stark in der Betreuung des Ministeriums. Das wird sich ändern. Dann die Schulentwicklung, da habe ich schon ein bisschen drüber gesprochen. Und der Bereich Qualitätssicherung. Im Bereich Schulentwicklung werden wir uns darum kümmern, was wir jetzt schon machen für die Schulen, wir nennen es Vergleichsarbeiten, zu definieren, an denen die Schulen ihren Leistungsstand in den einzelnen Klassen überprüfen können, die bekommen von uns landesweit entwickelte Normen als Vergleichsdaten, und können dann sehen wie sie als Schule im Vergleich zur landesweiten Norm sich platzieren können. Wir versuchen bei dem Auftrag auch den Schulen zu jeder Testaufgabe für die einzelnen Items ne Lernzielanbindung zu geben, so dass man sehen kann, aha die Schülerinnen und Schüler, die Klassen, die dieses Item nicht in dem entsprechenden Maße erreicht haben, haben wohl in dem Lernziel Defizite. Also das da auch diese Lernzielkontrolle zu einer gewissen Diagnose des Defizits verwenden kann. Das ist für uns ein ganz wesentlicher Beitrag zur Schulentwicklung, und auch zur Qualitätssicherung, denn aus solchen Aufgaben kommt ja nicht nur die Information wie schaut es mit dem Lernstand aus, sondern diese Aufgaben werden sie besser formuliert sind als momentan noch, das ist also ein ganz wichtiger (?) -prozess, wird sich die unterrichtliche Arbeit in der Schule verändern, denn es ist klar, wenn für eine Schule für ihren Beruf das Abschneiden bei einem entsprechenden Evaluationsverfahren von Bedeutung ist, dann werden die Aufgaben, die dort eingesetzt werden, von Bedeutung sein, dann wird man die Schüler trainieren auf diese Aufgaben. Es wird also dann keinen Sinn machen zu sagen, ihr dürft nicht trainieren, sondern es ist unsere

Aufgabe zu haben, dass diese Aufgaben so clever gewählt sind, dass sie entweder nicht trainierbar sind, oder aber dass sie diese Aufgaben trainieren, tatsächlich den Unterricht in eine Richtung verändert, die wir uns wünschen. Das also deswegen der Teil der Schulentwicklung als auch der Qualitätssicherung diese Aufgaben zu entwickeln, und dann haben wir aber im Erfahrungsbereich der Qualitätssicherung dann den ganzen Problembereich die Schule in ihrer Leistungsfähigkeit einzuschätzen, da geht es ja nicht nur um die Unterrichtsergebnisse. Und da arbeiten jetzt im Auftrag des Ministeriums schon Mitarbeiterinnen daran entsprechende Werkzeuge für die Selbst- und Fremdevaluation aus dem was es in der Bildungslandschaft gibt, zusammen zustellen, wir werden in nächster Zeit hier eine CD zur Überprüfung von Schlüsselqualifikationen herausgeben. Und wir haben da auch eine Website eingerichtet, die im Rahmen des bundesweiten Programms zur Qualitätssicherung da ist, und wir werden in der Zukunft wohl Teams haben, die mit unseren entsprechenden Erhebungsinstrumenten ausgestattet regelmäßig Schulen besuchen, die Schulen beobachten, entsprechende Bewertungen schreiben und dann auch über die Betreuung der Schulen durch die didaktischen Zentren, also diese (?) oder andere Einrichtungen, die in der Regel bestehen, dann bei der Weiterentwicklung, bei der Aufarbeitung von Defiziten, bei der Stabilisierung von guten Ansätzen zu helfen. Diese Gruppen werden bei uns betreut werden als Evaluationsteams, und das ist ne große Mannschaft, überhaupt sind die Zahlen riesig groß, wenn man diese Erprobungs- oder Vergleichsarbeiten anschaut, mit denen wir die Schulen in der Evaluation unterstützen wollen, kommen wir glaube ich unter 50 verschiedenen Aufgabenfindungsgruppen gar nicht raus, weil da einfach durch die viele Schularten, Fächer, und dann haben wir noch nicht mal alle Fächer erreicht, arbeiten müssen. Wenn wir uns die Schulen anschauen, wir haben ungefähr 4.500 Schulen im Land als allgemein bildende Schulen, wenn wir da nur jede Schule alle fünf Jahre einmal besuchen wollen, müssen wir schon 100 Schulen pro Jahr untersuchen. Und das heißt also, wenn man maximal 30 Wochen anschaut, hat man 30 Schulen pro Woche zu untersuchen. Und die werden ja nicht nur in der Woche untersucht, sondern die, man muss sich vorbereiten, man muss Unterlagen von der Schule anschauen, man geht vor Ort, man schreibt einen Bericht, man bespricht die Ergebnisse, bringt Veränderung. Also die Verweildauer bei jeder Schule ist entsprechend groß, so dass wir da eben davon ausgehen, dass es so zwischen 100 und 200 Personen sein müssen, die da mit Fulltime konkret reinkommen. Wie die zu rekrutieren sind, da müsste ich noch einiges dazu... Also sie sehen da ist also wirklich viel angelegt und da werden wir in der Zukunft einen Schwerpunkt haben, und meine Sorge ist sogar ein bisschen, dass wir unter dem Ressourcenproblem die Normensetzung durch die Bildungsstandards überhaupt nicht irgendwie in Frage stellen können, und die Normenkontrolle durch die Evaluationsteams als Pendant genauso haben, das wir aber die Normenunterstützung in der SE nicht hinreichend schaffen. Ja und dann, so pädagogische (?), das ist ja ganz schlimm. Oder die (?), das hat ja auch kein Sinn. Obwohl ja das Ministerium so die Phantasie hat, wir werden in Zukunft das Evaluationsinstitut. Aber das reicht eben nicht die Badewassertemperatur zu messen, man muss gelegentlich auch gut heizen, dass es warm wird.

I: Ja, dass es warm bleibt. Man kann behaupten, dass Geschlechterdemokratie als Qualitätsmerkmal gilt, so in dem Blickwinkel von Gender Mainstreaming. Haben sie jetzt in ihrem Evaluationsbearbeitungen oder Bearbeitung dieser Normen diese Perspektive mit drin? Also z.B. mehr Lehrer an Grundschulen oder mehr Frauen in den naturwissenschaftlichen Bereich.

Exp.: Na gut, das ist natürlich keine Sache, die man durch die Evaluation erledigen kann, sondern da muss man sagen, dass geht eigentlich nur, wenn zur Evaluation gehörig entsprechende Zielvorgaben vorher definiert sind, und die definieren nicht wir. Ja, das ist Sache der obersten Landesbehörde das zu definieren. Und da denke ich wird sich unsere Ministerin durchaus einiges vornehmen. Sie haben ja vielleicht beobachtet, dass in Baden-Württemberg haben die 4 Oberschulämter in der Zwischenzeit auch zwei Präsidentinnen.

I: Ich komme ja aus Freiburg [dort steht eine Präsidentin dem Oberschulamt vor, Anm. EG].

Exp.: Ja, Freiburg war die erste und in Tübingen die nächste. Und wir waren gespannt, ob eventuell in Stuttgart jetzt auch eine Dame noch kommt, aber da hat die Ministerin dann doch, sicherlich nicht nur wegen der Frage der Gleichverteilung und sondern eben auch der Person für Herrn K. entschieden. Aber sie hat im Ministerium die erste Abteilungsleiterin, die Frau F. eingesetzt und wir haben dann auch durchaus andere (?) gesehen, dass strategisch vom Ministerium auch die, ja, defizitäre Verteilung von bestimmten Positionen unter den Frauen Abstand genommen werden soll und dass da, wenn dann zwei gleich geeignete Kandidaten oder Kandidatinnen zur Auswahl stehen, die Kandidatin dann

durchaus den Zuschlag kriegt. Also das ist ne Entscheidung, die ist da und das wird sich sicherlich in der nächsten Zeit nicht verändern, aber problematische Dinge weniger bei uns zu erwarten, sondern das sind Vorgaben, die wir dann in der Umsetzung zu kontrollieren haben.

I: Okay, jetzt muss ich hier noch mal gucken, weil ich glaube ich bin bald durch. Ja, viele Fragen, die ich hier habe, haben Sie von sich aus beantwortet. Vielleicht noch als letzte Frage, haben sie noch Dinge von sich aus, die sie uns als Forschungsprojekt mitgeben wollen, wenn wir Gendering-Prozesse an Schulen oder die empirische Grundlage von Gender Mainstreaming überprüfen wollen?

Exp.: Ich denke, dass es neben dem Etikettenvotum, was ich ja vorhin schon hinreichend nachhaltig übertragen hab, durchaus Klassenprozesse gibt, die wir nicht unbedingt mit Gewalt im Sinne von tatsächlich körperlicher Verletzung im Sinne von physikalischer Verletzung ansehen müssen, sondern dass da durchaus Prozesse in Gange sind, die durch Kinder in die Schule mitgebracht werden, wo wie ich meine häufig auch Verhältnisse im Elternhaus oder im Nicht-Elternhaus sich ausdrücken, so dass eine hohe Sensibilität eigentlich notwendig ist für die Lehrkräfte in der Schule ein Gespür dafür zu entwickeln, was Ursachen für Tendenzen in einer Klasse sind, die tatsächlich ja, Nebenschauplätze von Kriegen sind, die an anderer Stelle geführt werden. Das ist eine Sache, die aber sehr sublim zu erledigen ist, und ich weiß nicht in weit man das überhaupt flächendeckend durch Lehrerfortbildung erreichen kann, denn ich denke in dem Bereich ist sehr viel so tiefe eigene Persönlichkeit der Lehrpersonen gefragt, die man eben nicht auf Lehrerfortbildungen erreichen kann, sondern wo tatsächlich ein Prozess in der Gesellschaft auf den Weg gebracht werden muss, und daher auch die vorhin schon mal angeklungene grundsätzliche Haltung des Muss der kooperierende Zielaspekt für Gender Mainstreaming und nicht der konkurrierende in den Vordergrund gestellt werden und ich denke momentan ist gerade durch die kompensatorischen Leistungen, die man im Bereich Gender Mainstreaming, Beschäftigungsverhältnisse, Frauenförderpläne usw. erzeugt natürlich die konfrontierende Dimension unheimlich groß. Wenn ich mir vorstelle, wir haben natürlich bestimmte Rollenverteilungen in der Gesellschaft, wenn ein Familienvater gleich qualifiziert ist mit einem weiblichen Single und dann das weibliche Single die Stelle bekommt weil sie eine Frau ist, dann ist das natürlich eine Situation, in der die kooperative Bereitschaft sehr, sehr in Frage gestellt wird. Und das hat nichts mit Besitzstandwahrung zu tun, sondern es ist wirklich ne Frage für mich wie bringe ich die positiven Ideen, die ja ganz wichtig von Gender Mainstreaming ausgehen soll, tatsächlich in die Gesellschaft. Der Prozess ist sehr, sehr lang und ich denke natürlich kann ich durch Beibehaltung der alten Verteilungsstrategie das Problem nicht lösen. Ich muss die alten Verteilungsstrategien durch neue aufweichen, aber dieses Verständnis zu erzeugen, dass man sieht es macht Sinn, dass man diesen Weg geht, dass man hier tatsächlich guckt und wie könnt... das ist eine Sache, die in der Gesellschaft generell nicht da ist. Und ich erwarte mir, wenn hier tatsächlich strategisches Gut unterwegs ist, dass wir vielleicht insgesamt den Gedanken des kooperierenden Wettbewerbes in unserer Gesellschaft viel stärker erleben und das sich dann auch eine Qualität für die ganze Gesellschaft ergeben kann, die mehr ist als nur ein Ausgleich zwischen Mann und Frau, sondern die eigentlich eine bewusstseinsverändernde Gesellschaftsqualität bekommt im Hinblick auf Zusammenleben überhaupt.

I: Das wäre eine positive Definition von diesem Mainstreaming. Ja, ja.

Exp.: Aber es ist ja so, dass wir viel zu sehr in vielen Bereichen und nicht nur zwischen Mann und Frau die konkurrierende Wettbewerblichkeit haben, und sie wir uns auch leider immer noch viel zu stark durch die Rolle des Marktes vorgegaukelt. Ja, und die Stärke ist nicht nur das Konkurrierende, sondern auch das Kooperierende, und dieses zu schaffen ist glaube ich eine sehr, sehr lohnenswerte Aufgabe für Gender Mainstreaming, weil ich davon erwarte, dass es eben eine wesentliche Transferqualität in Bereiche hinaus hat, die der Gesellschaft insgesamt gut tut. Und das ist glaube etwas, was wir bei uns an den Schulen gut gebrauchen können und das ist eine Sache, die wir an den Schulen bisher auch viel zu wenig haben, dass wir uns in dem Bereich des Sozialen Lernens noch als ziemliche Anfänger sehen müssen. Ja, wir haben einfach eine sehr stark kognitiv orientierte Schule aufgebaut und wir haben dabei manche Dinge einfach unter dem Aspekt des Rechts zu Lernen da zu stark in manchen Bereichen da in eine Richtung entwickelt, das hat nichts zu tun mit Weich machen und Leistungsverzicht, aber für mich war an der Schule die Linie immer Menschlichkeit und Leistung. Aber das Menschlichsein, sich hier mit vernünftigen sozialen Kriterien auch rational überlegten sozialen Verhaltensweisen auszurichten, das fehlt der Gesellschaft und ich glaube da könnte uns der Gender Mainstreaming, Bereitschaft in der Landesregierung, im Land, in Einrichtungen etwas sehr

positives ergeben und deswegen versuche ich so gut es geht mein Vorurteil bekämpfend (lachen)

I: Sehr schön. Dann dank ich ihnen ganz herzlich für ihre Zeit.

### **Interview Nr. 12: Leiterin eines Schulamtes in Baden-Württemberg**

I: Anfangen würde ich ganz gern mit den Ungleichheiten, die sich ja ganz deutlich ergeben, wenn man die Zahlen der Frauenförderpläne anschaut. Im Schnitt haben zirka 70% der Frauen die Lehrämter an den Sekundarstufen I und andererseits haben sie an den oberen Gehaltsstufen A15 bis A11, fast durchgängig sind sie da unterrepräsentiert. Wie erklären sie sich diese Ungleichheiten? Wie kommen die zustande?

Exp.: Also es hängt mit Sicherheit mit Berufswegen, Karrierenwegen von Frauen zusammen. Das wir nach wie vor gerade im Grund- und Hauptschulbereich im Bereich der Sekundarstufe I doch Frauen haben, die relativ traditionelle Familienplanungen haben und auch wenn die Kinder [da sind], sich in aller Regel sich beurlauben lassen oder dann anschließend Teilzeit machen. Und das wirkt sich dann so aus, dass einfach in der Zeit, in der parallel dazu die Männer voll im Schuldienst bleiben, in der Zeit den sie für Führungspositionen in aller Regel nicht zur Verfügung, interessieren sich auch noch nicht dafür, haben vielleicht auch einfach nicht die Zeit und Energie, und bei Frauen ist dann eher zu beobachten, dass sie dann etwas später, wenn die Familienphase abgeschlossen ist, sich noch mal Gedanken machen, wie soll das jetzt für mich weitergehen? Und dann noch mal, und da haben wir schon Frauen, die dann auch sagen, ja und jetzt interessiere ich mich für eine Konrektorenstelle oder für eine Rektorenstelle.

I: Die dann aber schon älter sind?

Exp.: Die dann schon älter sind. Ja, also ich hab ja auch sehr viele hier auch Personalgespräche im Zusammenhang mit Stellenbesetzungen, wo Frauen und Männer dann als Bewerber(innen) mir gegenüber sitzen. Und da fällt mir das schon auf, dass die Frauen häufig älter sind, durchaus Kinder haben. Und dann gibt es mittlerweile eine kleinere Gruppe von Frauen, die keine Kinder haben, oftmals auch nicht verheiratet sind, und die dazu im Gegensatz relativ früh, eigentlich zeitgleich mit den Männern sagen, jawohl ich interessiere mich auch für ne Führungsaufgabe. Diese Zahl hab ich so den Eindruck, nimmt sogar etwas zu, weil ja insgesamt, Geburtenrückgang geht zurück und das betrifft natürlich auch vor allen den Bereich der Akademiker, Akademikerinnen.

I: Mir ist aufgefallen bei der Durchsicht der Frauenförderpläne, dass in Stuttgart an den Realschulen der Frauenanteil eigentlich überproportional gestiegen ist, vor allem bei den A14-Stellen. Von 29% auf 50% gestiegen. Womit kann das zusammenhängen? Ist es die Schularart? Ist es vielleicht der Oberschulamtsbezirk Stuttgart, der da was ganz spezifisches anbietet? Ist es Zufall, dass das jetzt da ist?

Exp.: Also das überrascht mich jetzt etwas. Und zwar deshalb weil wir ja insgesamt in Baden-Württemberg gerade im Realschulbereich eine extrem niedrige Zahl von Führungspositionen des Schulleitungsbereichs mit Frauen besetzt haben. Also da ist mir so in Erinnerung eine Zahl, die glaube ich deutlich unter 20% liegt. Also es überrascht mich, dass da Stuttgart so aus der Reihe schlägt. Da würde ich sagen, dass müssten Sie noch mal nachprüfen. Vielleicht auch mit der Frauenvertreterin im Oberschulamt Stuttgart, Kontakt aufnehmen. Weil die Zahl glaube ich, kann nicht stimmen. Es könnte allerdings ein, also was möglich wäre, dass es sich bezieht auf die Zahl der Stellen, die neu besetzt wurden. Ja, also wenn des so wäre, dass es nicht drum geht wie viel insgesamt, sondern wie viel Stellen waren frei und wie wurden die besetzt, dann könnte das sein, weil natürlich jetzt schon, es werden sehr viele Stellen frei durch die Altersstruktur, und es ist schon mittlerweile ein Augenmerk darauf auch Frauen hier über Information, Unterstützung, Begleitung bei der Bewerbung einfach zu motivieren sich auf solche Führungspositionen zu bewerben. Aus meiner Erfahrung jetzt hier im staatlichen Schulamt, ich hab die Zahl jetzt nicht präsent, also seit ich da bin, gerade im Realschulbereich, also ich habe jetzt einige Konrektorenstellen besetzt, das ist fifty-fifty, Frauen-Männer, was ich sehr positiv find, weil das ja (?) Startposition für alle Schulleiter. Also so könnte ich mir das erklären. Dann hat allerdings Stuttgart auch, das ist mir bekannt, im Bereich Personalentwicklung gerade der Bereich der Grund- Haupt- Real- und Sonderschulen hat das Oberschulamt mit einem Programm begonnen, das läuft jetzt glaube ich gerade schon über ein Jahr, wo sie so unter dem Motto „Lust auf Führung, Lust auf Schulleitung“ also auch Veranstaltungen machen im Vorfeld von einer Bewerbung. Und da nehmen wohl auch sehr viele Frauen teil.

I: Können Sie was zu den Inhalten dieser Veranstaltung sagen?

Exp.: Also da wird noch mal sehr detailliert, werden die einzelnen Führungspositionen beschrieben, also was sind so die Profile dieser Positionen, welche Kompetenzen sollte Mann oder Frau mitbringen, und dann wie komm ich da hin? Was ist hilfreich? Was denke ich für Frauen sehr wichtig ist, ist auch die Frage der Transparenz des Verfahrens. Ja, welche Schritte geht ein solches Verfahren? Was passiert da mit mir, ja? In welche Gespräche gehe ich rein? Was wird beurteilt? Und da hat das SSA, haben die Staatlichen Schulämter, die dem Oberschulamt [Ort in Baden-Württemberg, Anm. EG] zugeordnet sind, also wohl gemeinsam in der Abteilung x, das ist der Abteilungsleiter, die haben da so ein Konzept entwickelt. Wenn sie das interessiert, ich hab die Unterlagen da, da könnte ich Ihnen die mal auch in Kopie zur Verfügung stellen.

I: Das wäre nett. Da sieht man ja so ein bisschen Struktur.

Exp.: Dann weiß ich auch es gibt andere Schulämter, wie Karlsruhe, Mannheim, Heidelberg, die gerade in dem Feld Personalentwicklung vorqualifizierende Bausteine da auch schon tätig sind.

I: Gut. Sie sagten selber vorhin schon, der Erziehungsurlaub ist ein Grund warum die Ungleichheiten zustande kommen. Jetzt haben ja auch Lehrer, also Männer auch, eine relativ gesicherte Position, können eigentlich auch zwei oder drei Jahre in diesen Erziehungsurlaub gehen. Warum tun die Männer da nicht?

Exp.: Ja, das frag ich mich auch immer wieder. Ich habe das wirklich auch so häufig thematisiert. Oftmals sind es ja sogar Lehrerehepaare, beide im Schuldienst. Die besten Voraussetzungen, und trotzdem glaube ich liegt es daran, dass da sehr häufig auch Frauen vor allem im Grundschulbereich tätig sind, die schon bei der Auswahl des Berufes, also ne relativ traditionelle Vorstellung von Familie und wer die Rolle der Betreuung und Erziehung der Kinder übernimmt, mitbringen. Und den Beruf auch deshalb unter anderem wählen, weil sie glauben und es ist ja auch tatsächlich so, dass sie dadurch eine sehr gute Möglichkeit haben, Familie und Beruf zu vereinbaren. Und für Männer ist es nicht so im Blick, deshalb haben wir die da generell im Grund- und Hauptschulbereich unterrepräsentiert. Die wählen dann eher im Lehrerberuf eine Schulart, die besser bezahlt ist, breitere Karrieremöglichkeiten eröffnen, sprich Gymnasial, beruflicher Bereich, oder auch Realschulbereich, da ist ja auch eine hohe Repräsentanz von Männern. Also ich glaube das es sehr stark daran liegt.

I: Der pädagogische Impetus reicht den Männern nicht, dass sie sagen, was ich fremden Kindern oder meinen Schülern angedeihen lassen möchte, möchte ich meinem eigenen Kind eigentlich auch angedeihen lassen.

Exp.: Also wie sich das dann in der Erziehung eigener Kinder auswirkt, das ist sicherlich auch immer eine stark persönliche Sache. Aber ich glaub tatsächlich, dass das was mit Rollenverteilungen zu tun hat, die eigentlich schon relativ früh, ja sie sehen ja selbst in der Erziehung ein Stückweit festgelegt werden, werden dann nur noch bestätigt. Und ich bin mir, ich denk, um da was zu verändern, sind sicher einerseits die Rahmenbedingungen wichtig, und die sind tatsächlich ideal. Aber es ist nicht so, dass die Lehrer diese Möglichkeiten nutzen, obwohl sie dadurch im Grunde ja keine Nachteile haben. Also sie könnten reduzieren über eine begrenzte Zeit wieder einsteigen. Und sie tun es eigentlich nicht.

I: Was könnte denn aus Ihrer Sicht die Schulleiterinnen und Schulleiter dafür tun, dass diese Ungleichheiten wie jetzt z.B. in Führungs- oder Funktionsstellen rein zu kommen oder auch Erziehungsurlaub zu nehmen oder nicht zu nehmen, damit das (?) so ein bisschen aufgeweicht wird? Sprich was können Schulleiterinnen und Schulleiter tun für Personalentwicklung im Sinne von Chancengleichheit?

Exp.: Also das wäre so das wichtige Stichwort in der Richtung arbeiten wir auch, wir machen die Schulleitungen darauf aufmerksam, wie sie als Führungskräfte vor Ort das Potenzial der Menschen, die an ihrer Schule arbeiten, einerseits im Blick auf Nutzen dieser Ressourcen für den Unterricht, aber auch im Blick auf Entwicklung von Potentialen, die da sind, dass sie da einen Blick drauf haben. Es gibt im schulischen Bereich dann dieses so genannte Beratungsgespräch, das Schulleitungen auch regelmäßig mit Lehrerinnen und Lehrer durchführen wollen, wo ein Element eben auch ist, das ist so eine Art Mitarbeitergespräch, ein Element auch ist die Weiterentwicklung, die berufliche Perspektive und da erwarten wir von Schulleitungen, dass sie Lehrerinnen und das ist der Fokus, einfach auf Mög-

lichkeiten aufmerksam machen, die es über die eigene Schule hinaus noch gibt, sie aber auch Möglichkeiten an der Schule bieten, sich zu professionalisieren in Bereichen, in die Frauen vielleicht nicht unbedingt von sich aus gehen. Das sind die Felder Verwaltung, Management. Frauen denken, das ist meine Erfahrung auch aus Gesprächen, häufig, Verwaltung ist eine trockene Materie, da hock ich hauptsächlich hinterm Schreibtisch und hab eigentlich keine Gestaltungsmöglichkeit. Und nehmen gar nicht wahr, dass über den durchaus verwaltungstechnischen Bereich hinaus, sich unglaublich viel an Kontakt, Kommunikation, Konfliktlösung eigentlich ergibt, und dass da genau ihre Fähigkeiten der Organisation, Kommunikation eigentlich gefordert wären. Frauen sind im Schulbereich eben sehr stark in den pädagogischen Feldern aktiv. Und die machen sie dann nicht immer (?). Also auch das ist wieder eine Aufforderung an die Frauen, die wir auch bei Fortbildungen immer wieder drauf aufmerksam gemacht haben, also Stichwort: Stellt Euer Licht nicht unter den Scheffel, sprecht über euch, über das was ihr macht, macht es öffentlich. Das sind die Felder der Elternarbeit, Organisation von pädagogischen Zusammenkünften oder Schüleraustausch, all diese Dinge, die ja eine Schule ausmachen. Die im Grunde genau so wichtig oder noch wichtiger sind als die Homepage oder die Statistik und die Netzwerkbetreuung, ja all solche Sachen (lachen). Also wobei ich dann eben denk, Schulleitungen sollten auch, Schulleiter und Schulleiterinnen, gerade Lehrerinnen möglichst ermuntern da mal mitzumachen, bei der Stundenplangestaltung, Vertretungsplan, dass sie dort Know-how erwerben, weil das wieder Dinge sind, die bei Bewerbungsverfahren, wenn es um Schulleiterpositionen geht, halt dann doch eine gewisse Rolle spielen, also bei jemand der da schon mal reingeschnuppert hat.

I: Wie sind Ihre Erfahrungen? Machen Schulleiterinnen und Schulleiter das gerne ihr Personal dahin zu beraten, auch z.B. besonders für Positionen, die außerhalb der Schule liegen, das würde ja bedeuten Personal zu verlieren, vielleicht auch Personal, das ich hoch schätze, weil es einen guten Unterricht macht oder einen guten Kontakt zu den Schülerinnen und Schüler hat. Oder sagen die, na ja wir hören uns das mal an aus Political Correctness heraus, sagen mal ja, ja – aber eigentlich tun wir es nur sehr, sehr neigert.

Exp.: Also ich denke die Realität ist schon noch die, dass an vielen Schulen das noch nicht so einen Stand hat. Das ist auch ein relativ neues Instrument. Wir haben ein anderes Feld, wo wir jetzt erst drangehen, das ist z.B. der Bereich Fortbildungskonferenzen. Der hängt eigentlich auch mit Personalentwicklung zusammen. In der Vergangenheit und an vielen Schulen ist es jetzt noch so entscheidet eigentlich ein Lehrer, eine Lehrerin auf Grund des Fortbildungsangebotes, was sie denn für sich für sinnvoll hält. Und das entscheidet sie mehr oder weniger alleine und stellt dann einen Antrag. Und Schulleitung genehmigt oder genehmigt auch nicht. Es wird aber an der Schule selbst eigentlich kein bestimmtes Fortbildungskonzept erstellt. Was brauchen wir an der Schule? Nicht an Hobbys oder an besonderen Interessen von Einzelnen, sondern damit es an unserer Schule weitergeht. Kann natürlich auch mal verbunden sein mit einem Hobby. Und deshalb wollen wir, dass alle Schulen künftig Fortbildungskonferenzen durchführen und so was thematisiert wird mit Blick auf das Profil der Schule. Und mit den neuen Bildungsplänen, die in zwei Jahren kommen werden, wird es praktisch auch unerlässlich, das muss stattfinden. Und das bedeutet wiederum, dass ich, wenn ich als Schulleitung herausfinden möchte, was ist denn an Potential da, im Blick auf das was die Schule in Zukunft braucht, muss ich mit den Leuten reden. Und die Gefahr besteht natürlich, dass ich die guten Leute an meiner Schule halten möchte, das hängt von Personen ab, da sind manche Schulleitungen sehr viel offener, manche muss man da schon sehr deutlich ansprechen. Ich glaube, dass da auch in Zukunft eine Aufgabe von uns, also von einem Schulamt liegt, von einer Schulaufsicht, im Gespräch mit den Schulleitungen. Auch im Einzelgespräch. Wenn wir Schulen besuchen, einfach diese Dinge auch abzufragen, ja, hat das stattgefunden? Wie waren die Ergebnisse? Und wie sieht es aus mit den Lehrerinnen an der Schule?

I: Das wäre ja im Sinne dessen, was die Bildungskommission Nordrhein-Westfalen ja 1995 schon formuliert hat, dass die Schulaufsicht diese Personalentwicklungsstruktur einfach begleiten und beraten muss.

Exp.: Ja. Aber in Zuge von Selbstständigkeit von Schulen ist es sicher was, was vor Ort geleistet werden muss. Also mir für mein inneres Bild ist es wichtig, mir vorzustellen, das sind praktisch unsere vielen, vielen Außenstellen der Schulen und die haben ihre eigenen Führungskräfte vor Ort und die müssen wir in die Verantwortung nehmen. Sie nicht entlasten von einer Aufgabe, die sie leisten müssen, sie beraten wenn sie es brauchen und wünschen, sie unterstützen, aber auch ein gutes

Controlling. Also Schulleitungen müssen auch wissen, ja, dass das auch abgefragt wird. Ja, also dass da eine Rückmeldekultur entsteht.

I: Welche Art der (?). Also ich meine Controlling reicht ja nicht, wenn man rauskriegt, na ja na gut ich erzählt es halt immer, sie machen gute Miene zum bösen Spiel oder was auch immer. Haben sie auch Möglichkeiten der Sanktionierung, wenn das nicht passiert?

Exp.: Gut, das sind natürlich, wenn man so will im weitesten Sinne Dienstrechtsverletzungen. Also man könnte, man hat dann verschiedene Möglichkeiten, wenn das im Verlauf der Probezeit geschieht, dann sind die Möglichkeiten etwas breiter, Verlängerung der Probezeit, unter Umständen wenn noch mehr dazu kommt, eben dann auch ein Nichtbestehen der Probezeit. Aber ansonsten, das wissen sie ja sind die Sanktionsmöglichkeiten da relativ gering. Man kann den Leuten dann auf den Wecker gehen, immer wieder da stehen. Da gibt es dann sicher auch welche mit einem dicken Fell. Man kann dann irgendwie auch mal das Oberschulamt einschalten, und die Dinge auch zur Akte geben. Aber, ja, ich denke auch andererseits geh ich einfach mal davon aus, dass wirklich die meisten wirklich auch ihre Aufgaben ernst nehmen. Und wenn sie merken, darauf wird auch Wert gelegt, die Abfrage hat auch Konsequenzen, dann sind sie dann schon auch dabei. Sie wollen ja eigentlich auch ihre Aufgabe gut wahrnehmen. Also so, ich habe schon auch dieses Menschenbild, dass ich denke grundsätzlich möchte eigentlich jeder Mensch Anerkennung für seine Arbeit, für das was er leistet, möchte auch gute Arbeit bringen, möchte ne entsprechend qualifizierte Rückmeldung, sieht seine Stärken und Schwächen selbst und von daher denk ich auch, kann man jetzt schon auch durch Gespräch viel erreichen.

I: Ja. Ich möchte ganz gerne noch mal auf die Struktur oder auf die Inhalte von Funktionsstellen eingehen. Und zwar weil mir aufgefallen ist, auch wieder bei der Durchsicht der Frauenförderpläne, dass Frauen eher dazu neigen so Funktionsstellen wie Beratungslehrerin oder Fachberaterinnen wahrzunehmen, wohingegen ich jetzt auch nur eins raus gegriffen bei den geschäftsführenden Schulleitern sehr viel Männer sehe als Frauen. Also war so für mich die Frage, gibt es so was wie Funktionsstellen, die für Frauen attraktiver sind, warum auch immer und für Männer attraktiver. Haben Sie da Beobachtungen?

Exp.: Ja ich denke, dass das vor allem die pädagogischen Felder sind. Also dort wo Frauen ihr pädagogisches Know-how, ihre Fortbildung in Kontakt mit anderen Lehrkräften einbringen können, dort sind sie stärker vertreten. Und das ist also gerade der Bereich pädagogische Berater, Beraterinnen, Fachberaterinnen, das ist auch in den Schularten Gymnasium und beruflichen Schulen auffallend, dass dort der Anteil der Frauen deutlich höher ist als im Bereich Schulleitungen. Das mag auch einerseits damit zusammenhängen, dass man eben in dem anderen Feld schon auch mit Verwaltung, mit Management mehr zu tun hat, dann auch eine, mehr Kontakt mit Schulträger, vielleicht auch mal mit Presse, mit der Öffentlichkeit hat, und dass das offensichtlich immer noch Frauen ein bisschen abhält. Viele Frauen legen Wert darauf, dass sie auch immer noch selbst als Lehrerinnen dann arbeiten können, möglichst viel auch unterrichten können, weil doch viele auch den Beruf aus diesem Grund auch gewählt haben. Und dann oftmals gar nicht so bereit sind, sich das andere sich auch mal zu überlegen oder da mal sich kundig zu machen. Es gibt dann auch viele, die in den Bereich Seminar gehen, Lehrerbildung. Und ich hab jetzt einige Personalentwicklungsgespräche geführt, gerade mit Seminarlehrbeauftragten, wollte sie ein bisschen lenken oder einfach auch motivieren in Richtung Schulleitung und es ist schwierig, ja. Weil tatsächlich die pädagogische, dieser pädagogische Impetus da ist. Also ich denke immer, das kann man in einer Schulleitung genauso, genau da braucht man all diese Fähigkeiten auch in besonderer Weise. Man kann hochwirksam werden an einer Schule. Ich glaube, dass viel auch über Vorbilder läuft. Ja, wenn ich eine Frau kenne, bei der es gut läuft, dann trau ich es mir vielleicht auch zu, wenn ich aber eine Frau kenne, die hat nur Ärger oder Schwierigkeiten mit dem Kollegium, oder mit dem Schulträger, dann überleg ich mir das eher. Deshalb versuch ich auch bei solchen Gesprächen, dass ich dann auch sage nimmt doch mal Kontakt auf mit der Schulleiterin, die hat auch den Weg gemacht, war auch Lehrbeauftragte und hat diesen Weg vollzogen, also ich glaub über so Mentoring oder manchmal vielleicht auch so eine Art Sheltering, dass jemand da auch mal mitgeht, hospitiert, dass das was ist, was Frauen eher entgegenkommt, dann auch in ihrer Planung.

I: Also so diese Netzwerkarbeit. Gibt es denn in Baden-Württemberg eine funktionierende Vernetzung der Frauenvertreterinnen und gibt es da auch so ein gemeinsames Kommunikationsmedium oder -mittel?

Exp.: Ja, also ich glaube das ist uns ganz gut gelungen in den letzten Jahren. Es gibt ja seit 1996, also das sind ja jetzt über sechs Jahre, und wir haben ja von der Struktur her praktisch auf allen Ebenen Frauenvertreterinnen. Ich war Frauenvertreterin im Kultusministerium, meine Nachfolgerin wurde auch gewählt, kommt auch aus dem Schulbereich, aus dem Gymnasialbereich, und sie hat ganz regelmäßig, ich glaube so alle sechs Wochen Kontakt mit den vier Frauenvertreterinnen der Oberschulämter, also in jedem Oberschulämter gibt es eine Frauenvertreterin und die wiederum haben Kontakte, Arbeitskreise mit den Frauenvertreterinnen an den Staatlichen Schulämtern und an den Schulen. Und die an den Staatlichen Schulämtern wiederum, die haben Kontakte zu den Ansprechpartnerinnen, die es ja an den kleineren Schulen gibt, und Frauenvertreterinnen. Bieten für die Fortbildungen an, Austauschbezirke, und die wiederum sind oftmals (?), also mit den Frauenbeauftragten der Stadt oder des Landkreises. Also ich glaub Vernetzung gibt es mittlerweile ne ganz gute. Dass es dann immer wieder mal trotzdem haken kann, ja, also F [eine Stadt in Baden-Württemberg, Anm. EG] z.B. ist jetzt schon ein bisschen das Problem, dass da so wenig Kontinuität da ist. Da fand also in der Frauenvertretung des Oberschulamtes, jetzt ist es glaube ich der fünfte Wechsel. Und das ist in einer relativ kurzen Zeit etwas schwierig. Also die fühlen sich im Moment etwas allein gelassen. Dann kann ich jetzt nur von mir sagen, hab ich mit der Frauenvertreterin hier im Schulamt regelmäßig Gespräche, binde sie auch ein, sie kann an allen unseren Dienstbesprechungen teilnehmen (?) Protokolle wird und – das ist mir wichtig – umfassend informiert. Auch das ist am Anfang was wo man immer noch abgleicht. Klappt es jetzt schon oder was muss man noch verbessern? Weil ich selbst gemerkt habe aus meiner Arbeit, wie wichtig der Informationsfluss ist, und dass ich einfach frühzeitig über Planungen informiert bin. Wir haben hier im Haus eine Arbeitsgruppe Personalentwicklung gegründet, und da ist die Frauenvertreterin auch mit eingebunden. Wir haben jetzt eine Arbeitsgruppe zur Umsetzung der Dienstvereinbarung Sucht, also wie gehen wir mit Suchtproblematik um, auch da ist natürlich die Frauenvertreterin mit drin. Also von daher glaub ich, dass jetzt so die Zusammenarbeit gut ist und auch die Vernetzung auf der Ebene der Frauenvertreterinnen. Dann gibt es ja vom Sozialministerium diese „Frauen Aktiv“, dieses Heft, das ich also find, das ist wirklich ein gutes Organ auch an Information für die Frauen, da gab es ja verschiedene Projekte, die man alle über die Homepage des Sozialministeriums auch herunterladen kann, auch das Kultusministerium hat da die Frauenvertretung eine eigene Seite auf der Homepage des Ministeriums, wo dann auch wieder alle Dings und alle Veranstaltungen usw. angegeben werden. Also ich denke da läuft schon was. Dann gibt es auch Mittel für Fortbildungen, die auch bereitgestellt wurden, weil dann über solche Fortbildungsveranstaltungen ja auch wieder der informelle Kontakt verstärkt wird und die Vernetzung.

I: Ja, gut. Noch mal, weil ich habe jetzt so einen Schlenker gemacht zu den Funktionsstellen. Die Funktionsstellen werden ja jetzt auch zunehmend mit Teilzeitbeschäftigten besetzt bzw. dann auch noch einen Schritt weiter mit Job-Sharing, ja auch bis jetzt. Was ja Frauen auch dann ermöglicht da verstärkt rein zu gehen. Was halten sie denn von diesen Modellen Teilzeitbesetzung und Job-Sharing?

Exp.: Also Teilzeit läuft ja an den Schulen, an denen weniger als 360 Schüler oder Schülerinnen beschäftigt sind, dort kann die Führungskraft, die Schulleiterin oder der Schulleiter, reduzieren auf 75%. Bei den Konrektorstellen, bei den stellvertretenden Schulleitungen ist es auch möglich die Reduzierung, die Fachberaterstellen, ich denk das könnte auch noch ein Grund sein weshalb da Frauen häufiger vertreten sind, das betrifft aber vor allem die Gymnasien und die beruflichen Schulen, weil diese Fachberaterstellen werden nach A15 bezahlt, das sind also sehr attraktive Stellen. Die können sogar für zu 50% nur in Teilzeit arbeiten, und das ist sicher auch ein Faktor, der für Frauen interessant ist. Ansonsten – Sie haben es angesprochen – gibt es dieses Modell Job-Sharing, das ja im Bereich der Stellvertretung generell möglich ist. Es wird in Einzelfällen auch genutzt, ich weiß nicht, wir haben vielleicht so um die 15 Stellen bei uns, die im Job-Sharing besetzt [sind], in F [einer baden-württembergischen Stadt, Anm. EG] haben wir sogar eine Schulleitung, das ist die L-Realschule mit Job-Sharing besetzt. Ich denke, dass dieser Versuch eigentlich ja, was will ich, wie soll man das formulieren? Ja es ist ein Zeichen, dass grundsätzlich es denkbar ist Führungspositionen auch in Teams zu machen, und vor allen diese 50%. Aber weil es auf 50% beschränkt ist, also es müssen zwei da sein und jeder darf nur 50% arbeiten, ist der Kreis der so was macht sehr gering. Denn die Erfahrung zeigt, dass man in Wirklichkeit mehr arbeitet.

I: Eine 50%-Stelle ist nie eine 50%-Stelle?

Exp.: Genau. Und dann aber nur die halbe Bezahlung, halt. Und ich weiß, also ich denke, da schneiden

sich die Frauen ins eigene Fleisch. Es wäre besser sie würden, ja sich da ne Entlastung im familiären Umfeld suchen und da jemand einstellen und lieber ihre Funktionsstelle dann mit 75% oder 100% machen als so einen Weg zu gehen. Also es gibt auch durchaus Frauen, die dann nach einer gewissen Zeit auch sagen, jetzt möchte ich aufstocken, und dann müssen sie halt aus dem Job-Sharing raus. Das können sie machen, die Möglichkeit haben sie, aber deshalb kann das nur ein Modell für relativ wenige sein, und auch nur auf Zeit. Und auch in der L-Realschule ist es so, dass dort jetzt eher so die Überlegung ist wie geht es jetzt weiter und möglicherweise dann auch (?).

I: Ist das ein Mann und eine Frau?

Exp.: Ein Mann und eine Frau. Ja, das ist ein spannend, eigentlich ne. Aus in der Auswirkung natürlich eine gute Kombination. Wobei interessant für mich war, dass die Motive oftmals weniger sogar Vereinbarkeit Familie und Beruf sondern mehr Arbeit im Team sind. Und zwar in einem gleichberechtigten Team. Und das sieht ja nun unsere Struktur nicht vor. Weil auch das Schulgesetz nicht, wir haben einfach schon ne gewisse Hierarchie, auch wenn man nachher im Team arbeiten soll, also Konrektor, stellvertretende Schulleitung, ist doch da ne Erstverantwortung da. Und es verändert sich was, wenn beide gleichberechtigt sind.

I: Und gleich bezahlt werden?

Exp.: So ist es. Und das ist halt was, wo in Baden-Württemberg einfach auch nicht gewünscht ist und gewollt ist, das wäre das Stichwort kollegiale Schulleitung, das ist ein Modell, das es hier nicht gibt. Wobei man sagen muss, in dem Job-Sharing ist Baden-Württemberg bundesweit führend. Also da gibt's, ich weiß, Niedersachsen hat da glaub ich noch ein Angebot, aber sonst wird das nur an ganz wenigen Standorten gefahren. Und wir sind die einzigen, die so viele, ich glaub auch die einzigen die eine Schulleitung im Job-Sharing besetzt haben.

I: Das lässt ja hoffen.

Exp.: Gut einfach so, ich denk als Signal, diese Möglichkeit gibt es, aber für Frauen glaub ich ist es eher, wenn dann vielleicht ein Übergang um zu sehen ich kann das, ja. Aber dann glaub ich, wäre das Ziel einfach eine Funktionsstelle mit 75% oder 100%.

I: Aber im Grunde genommen ist es, man könnte es ja so interpretieren, dass die grundsätzliche Top-down-Hierarchie oder eben dieses hierarchische Modell das im Grunde genommen vereiltet, dass man auf Teamebene geht was die Führungsposition angeht. Also ein Stück weit.

Exp.: Ja, vereiltet wäre zu weit gegangen. Also wenn ich jetzt so an mich denke, und dann die Zusammenarbeit mit meinem Stellvertreter, da spür ich überhaupt keine, also da geht es nicht um Hierarchie. Wenn dann geht es irgendwann mal drum, dass ich halt dann auch die Endverantwortung übernehme, ja? Und da auch in die (?) gehe, wenn es sein muss, ja? Aber ansonsten im Innenverhältnis gibt es das nicht. Da geht es einfach drum wie kann man eine Aufgabe gemeinsam gut lösen. Und da ist die Zusammenarbeit mit der Stellvertretung im Grunde hierarchiefrei. Auch innerhalb eines Kollegiums aus meiner Erfahrung. Auch im Kontakt mit Schulleitung, liegt natürlich immer an der Person auch, wie autoritär oder auch hierarchisch ist die Person eingestellt. An sich sind wir ja gehalten an kooperativen Führungsstil gelegen. Und da ist Hierarchie nicht mehr das Thema. Da geht es um Verantwortung, und um die Wahrnehmung der Aufgaben, und dann eben auch um Führungsverantwortung. Bei Frauen glaub ich, ist es schon ein Thema. Also, (?) in Fortbildungen häufig gehört, die Auseinandersetzung mit Führung und was hab ich an inneren Bildern, wenn es um Macht geht, und Führungskräfte geht, um Hierarchie und Obrigkeit. Und da haben Frauen oftmals so ne Mauer oder ne Abgrenzung. Damit wollen sie eigentlich nichts zu tun haben. Obwohl Frauen dann ja sehr häufig informell durchaus führen.

I: Und sehr viel Macht.

Exp.: Und sehr viel Macht wahrnehmen auf so einer verdeckten Ebene. Und ich glaub das ist wichtig den Frauen bewusst zu machen. Und dann auch dazu zu stehen Macht positiv zu nutzen. Also Macht hat ja nicht nur diesen Missbrauchsbereich, der ja natürlich immer auch den man schon sich bewusst machen sollte, aber hat ja auch so viel Positives im Blick auf Gestaltungsmöglichkeiten und Verantwortung. Also das ist für Frauen schon ein Thema.

I: Ein anderes Thema.

Exp.: Ein anderes Thema. Männer nehmen es selbstverständlicher war, weil sie einfach aufgrund ihrer Sozialisation und Erziehung sehr früh in Strukturen kommen wo da klar ist, da gibt es einer der hat das Sagen und der ist der Führer, sei es in einer Fußballmannschaft, beim Handball, ja? Also sehr viel früher das auch so lernen, dass da einer und da wird auch einer zum Führer gemacht. Und bei Frauen..., das hat ja auch was für sich. Frauen haben viel mehr dieses Gleichberechtigte, diese Suche nach dem Konsens, und das hat auch Vorteile, also es gibt viele Prozesse, wo das sehr hilfreich ist, dass Frauen so offen miteinander arbeiten. Andererseits ist auch da dann wichtig, dass es dann auch jemand gibt, der oder die bestimmte Aufgaben dann auch übernimmt. Das man da dann auch klar solche Strukturen nutzt, ja? Also solche Führungsstrukturen auch.

I: Was mich, oder vielleicht können wir das auch nachher noch mal machen, noch interessieren würde, ist, sind diese Besoldungsstufen, also weil ich einfach die Frauenförderpläne nicht 100%-ig verstehen kann, wenn ich nicht ganz genau weiß, was jetzt A12, A13 genau für Aufgaben bedeutet, aber ich weiß, vielleicht kann man das einfach, gibt es vielleicht auch schriftlich irgendwo.

Exp.: Also da gibt es, ich weiß nicht, haben Sie dieses Buch von der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft?

I: Ja. Ach, da ist es drin?

Exp.: Da stehen eigentlich die ganzen... Haben sie noch eins? Ich hab von 2002 eins.

I: Ah, das hab ich selbst, ja, danke.

Exp.: Da sind die eigentlich. Da ist die Eingruppierung. Da gibt es diese Besoldungsrichtlinie. Also es ist so, dass der Schulbereich insgesamt in die Landesverwaltung Beamtinnen und Beamte ja eingruppiert sind nach Laufbahnen. Also da hat man den mittleren Dienst, den gehobenen Dienst und den höheren Dienst. Und im höheren Dienst sind Frauen im Schulbereich noch in den Funktionsstellen deutlich unterrepräsentiert und bei den Lehrerinnen und Lehrern eben dann schon ganz ordentlich, fast 50%. Und höherer Dienst beginnt mit A13. Und A14 ist dann praktisch die erste Beförderungsstufe, im Schulbereich, das gibt es nur an Gymnasien und beruflichen Schulen diese A14 und mittlerweile wird ein Teil dieser A14 Stellen auch ausgeschrieben mit Profilen von Schulen. Und da müssen aber auch die Frauenvertreterinnen beteiligt werden, weil da steckt ja ne Gefahr dahinter, ja? Ich kann ja dann so ausschreiben, dass ich eben einen ganz bestimmten Mann, der viel (?) abnimmt, der das dann kriegt. Und eben im gehobenen Dienst, da haben wir praktisch die Schulen aus dem Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulbereich bis in den gehobenen Dienst. Und die beginnen im Grund- und Hauptschul-Bereich mit A12 und im Realschul- und Sonderschulbereich sind sie eingruppiert nach A13. Die sind aber alle im gehobenen Dienst. Und auch wenn die in die Schulleitung kommen bleiben die im gehobenen Dienst, bekommen aber dann eine Bezahlung ja nach Schulart, also im Realschul- und Sonderschulbereich dann auf jeden Fall A14 und wenn es eine größere Schule ist A15. Aber da ist das Ende praktisch bei A15. Und im Grund- und Hauptschul-Bereich ist Ende, soweit ich weiß bei A14 + Zulage. Während es im Gymnasial und beruflichen Bereich bis A16 geht. Und die Schwierigkeiten, die Frauen haben, wenn es um Führungspositionen im Bereich der Schulverwaltung geht, die sind dann oftmals wenn sie von einem Gatter ins nächste wechseln. Also wenn jetzt sich z.B. jemand wie sie, ja, promovierend, unheimlich viel, wenn es dann mal soweit ist, investiert in seine berufliche Karriere oder Laubahn, in sein Know-how, angenommen sie würden jetzt wieder in den Schuldienst gehen, und dann ja auch vielleicht eine Stelle als Schulleiterin haben, und dann wechseln in ein Ministerium als Referentin. Dann müssten sie Jahre länger warten bis sie dann aufsteigen können in den höheren Dienst und endlich die Bezahlung bekommen, die sie verdienen. Während jemand, der originär im höheren Dienst ist, praktisch innerhalb von 2 Jahren in den höheren Dienst kommt, und sie müssen halt ich glaube es sind sechs Jahre, warten, ja? Also da gibt es dann diese Ungerechtigkeit innerhalb, die hängen mit der Besoldungsverordnung zusammen, und das trifft dann Frauen besonders hart, weil es in aller Regel Frauen sind, die solche untypischen Quereinsteigerinnen sind. Ja, die dann von der Schulleiterin, gibt's hier eine, direkt zur Leiterin eines staatlichen Schulamtes wird. Und zwar in M. [eine Stadt in Baden-Württemberg, Anm. EG], Frau F. ist jetzt in K. [eine Stadt in Baden-Württemberg, Anm. EG] als Leiterin. Also die musste sehr lange warten bis sie überhaupt die Bezahlung gekriegt hat.

I: Gibt's da... aber Männer müssen ja genau so lange warten?

Exp.: Ja, aber Männer machen in der Regel, also diese, dass die so lange in der Schulleitung bleiben, und dann sofort, und dann sich auf ne Position wie Leiterin eines Schul, oder Leiter eines Schulamtes bewerben, das hab ich bei Männern noch nicht erlebt. Die gehen dann, guck die machen dann eher so Schritt für Schritt, die haben lineare Berufsbiographien. Die gehen dann, die werden dann Schulrat, und vom Schulrat dann versuchen sie vielleicht Leiter eines Amtes zu werden. Also das ist bei Frauen, laufen eben diese Berufsbiographien, die sind so, ja, gebrochene, sagt man ja auch manchmal, wobei das eher negativ ist. Ja, Frauen nehmen viel mehr mit und kommen dann als Quereinsteigerinnen oftmals mit unglaublich viel Know-how, und da geht es halt dann drum es auch zu nutzen oder einen Blick dafür zu entwickeln. Und nicht nur zu gucken, hat der jetzt alle, oder hat sie jetzt alle Leitern hinter sich gebracht, alle Stufen.

I: Das erfordert ja eine relativ hohe Genderkompetenz, auch bei denjenigen, die darüber entscheiden. Und da gibt es ja im Landesgleichberechtigungsgesetz ja auch genau so einen Widerspruch, wie ich finde: Zum einen darf in so einem Bewerbungsgespräch eigentlich nicht gefragt werden jetzt auch nach privaten Dingen wie Kinder- und Familienplanung usw., zum anderen sollen aber genau die dort erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten zumindest geprüft werden daraufhin auch, ob man bestimmte Ämter wahrnehmen könnte. Wie kann denn mit diesem Widerspruch, der sich da auf tut, umgehen? Was brauch ich denn da außer jetzt Empathie vielleicht, noch an Kompetenzen, um das jetzt in der Führungsposition oder in der Rolle desjenigen, der Person, die das entscheidet, ob da dann jemand reinkommt. Wie kann so was gehen?

Exp.: Also das heißt ich brauch als diejenige oder die Leute, die das machen, als diejenigen, die so ein Vorstellungsgespräch durchführen, oder in so einem Bewerbungsverfahren sind, die müssen einfach fortgebildet sein, auch im Bereich Führung von Personalauswahlgesprächen. Und ein Element von so Personalauswahlgesprächen sind einfach, dass ich durch die Art wie ich nach bestimmten Kompetenzen und auch nach Trainingsfeldern frage, Offenheit signalisiere, auch für die Trainingsfelder, die außerhalb des Berufes liegen. Also indem ich dann eben z.B. zu einem sagen, sie können, jemand bitte doch konkret zu schildern wie er oder sie ein Projekt durchgeführt hat. Und wie sie dabei vorgegangen ist. Und dann ergänz ich eben, das kann ein Projekt sein aus dem schulischen Bereich, das kann aber auch was sein aus dem familiären Umfeld, oder etwas was sie während ihrer Beurlaubung gemacht haben, also es kann auch was sein, was jetzt z.B. mit einer Elterngruppe auf den Weg gebracht wurde, wenn es um Kinderbetreuung ging, es geht ja nicht drum, wo ich was erwerbe, sondern ob ich's hab, die Kompetenz. Und das muss ich natürlich signalisieren. Ich darf nicht fragen wie machen sie das mit der Betreuung ihrer Kinder? Diese Frage darf ich nicht stellen. Ja? Aber ich kann das Feld öffnen und deutlich machen ich nehme war, dass auch dort solche Kompetenzen erworben werden können. Er oder sie kann ja auch sehr chaotisch den Bereich Familie organisieren. Aber das heißt, wir müssen uns fortbilden, und da gab es auch in der Vergangenheit Fortbildungsangeboten z.B. auf der Comburg, Führen von Personalauswahlgesprächen, Fragetechniken, offene Frage, prozessorientierte Fragen. Bis hin, da arbeitet jetzt Tübingen, das OSA daran, dass wir überhaupt mehr in Richtung ja, Elemente von Assessment gehen im weitesten Sinne. Also dass jemand auch in so einem Auswahlgespräch die Möglichkeit hat was zu präsentieren, sich darzustellen. Ja, Dinge die ja bisher, ist halt ein Dialog, ein Frage-Antwort-Spiel. Und da einfach noch einen breiteren Rahmen zu öffnen, damit die Person sich mit ihren Kompetenzen zeigen kann. Das ist richtig, ich muss als Person, die solche Gespräche führt, muss es schon (?) haben, sonst könnt es sogar umgekehrt sein, dass ich vielleicht (?) signalisiere, na ja das zählt ja gar nichts oder so.

I: Und dann gibt es noch was im Landesgleichberechtigungsgesetz, dass nämlich die, die gerade im Erziehungsurlaub sind, haben ja das Recht nach Verlangen nach Fortbildungsmaßnahmen beteiligt zu werden, einfach immer auf dem laufenden zu bleiben, oder um sich selber weiter zu schulen. Allerdings heißt es auch da, dass diejenigen selber das Verlangen äußern müssen. Gibt es denn da Überlegungen, dass man die Menschen, die in Beurlaubungszeiten sind, Kontakt hält? Also dass man von dem System Schule aus, Kontakt hält zu den Menschen?

Exp.: Also des, es gibt ja diesen Kontakt von der Schule zu diesen in der Elternzeit befindlichen oder in der, in dieser Beurlaubung aus familiären Gründen. Aber das ist sicher von Schule zu Schule auch unterschiedlich. Ich mein, mittlerweile sind ja viele Fortbildungsangebote über den Landesbildungsserver, übers Internet abrufbar. Also man kann wirklich sich selbst informieren (?), und hat ja auch die Möglichkeit, es gibt (?)-Kurse, die Möglichkeit daran teilzunehmen. Und wir haben im Bereich der

Fortbildung tatsächlich einen hohen Anteil überhaupt von Frauen, die Fortbildung wahrnehmen. Und wir haben auch spezielle Angebote für Frauen, die in der Beurlaubung sind und jetzt planen in näherer Zukunft wieder einzusteigen in den Schuldienst. Betrifft auch Männer, nur das sind halt weniger. Und da bieten wir auch Lehrgänge an, gerade auf der Comburg, glaube ich sind welche. Es ist aber eher was, was sich dann sehr stark auf die beschränkt, die im Grunde dann den Wiedereinstieg schon konkreter vor Augen haben. Und bei den anderen setzt man eigentlich mehr darauf, dass sie von sich aus tätig werden, oder über die Schule Informationen erhalten. So ein, wirklich vom System her, so das Signal und der Kontakt, das wäre eine Frage ob das nicht noch verbessert werden könnte.

I: Denn ich denke an der Stelle könnte man ja gerade ne Vorbereitungszeit oder wirklich ne Schulung zur Funktionsstelle gut koppeln. Ein Kind zu Hause, drei Jahre Erziehungsurlaub, um sich dann da immer mal wieder vorzubereiten, um sich einzustellen auch über Namen von der Funktionsstelle, wäre ja sicher ne schöne Sache.

Exp.: Ich mein, da gibt es ja jetzt auch Angebote. Also des wäre jetzt für mich noch so auch der Hinweis und der Tipp, dass ich mal überleg, inwieweit wir die Lehrerinnen, die in Beurlaubung sind, darauf auch aufmerksam machen. Weil die kommen ja jetzt vielleicht von sich aus nicht an die Infos. Es gibt ja dieses in F [eine Stadt in Baden-Württemberg, Anm. EG] jetzt, das mit der Fremdsprachendidaktik, das ist ja ein Ergänzungsstudium, das sehr gut neben der Familie her gemacht werden kann. Dann gibt es an der Comburg diese Sammelarbeit, ne nicht Comburg, das macht die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, da geht es um Führungspositionen im Bildungsbereich, auch so ein Studium, das in hohem Maße über Internet läuft, also (?), mit wenigen Präsenzphasen. Dann hat die Uni Kaiserslautern ja Top-Angebote in den Feldern. Also und ich weiß auch von einzelnen Frauen, die das in der Familienzeit wahrnehmen. Aber das könnte man, das ist jetzt für mich noch (?), mal schauen inwieweit man die Info da nicht noch an die Beurlaubten auch streut. (lachen) Ja, in so einem Gespräch kommt man dahinter. Da kann ich auch die Frauenvertreterin mit einbeziehen, ja, schön.

I: Jetzt würde ich noch mal ganz gern auf diesen Grundgedanken des Gender Mainstreaming etwas intensiver eingehen. Dazu gehören ja auch die Interessen und Kompetenzen von Männern zu vertreten und Gender Mainstreaming wird ja nun an vielen Kongressen und Tagungen dazu diskutiert. Ist ja jetzt nicht so was wo Männer total drauf anspringen zunächst. Das ist ja vorerst was, wo Frauen ihre Interessen entwickeln. Wie könnte man denn Männer dazu gewinnen Gender Mainstreaming, also jetzt auch Männer in Führungspositionen, Schulleiter, sich für Gender Mainstreaming zu interessieren. Und wie könnten die auch ihre Interessen vielleicht transparenter artikulieren lernen? Weil, das denke ich, ist eben ein Ding, wo auch Barrieren aufgebaut werden, ne?

Exp.: Das ist ne schwierige Frage, find ich. Also von meiner Haltung her denk ich, und das bestätigen ja die Erfahrungen, gemischte Teams, sind einfach schlagkräftigere Teams. Eine Mischung im Geschlecht, eine Mischung im Alter, eine Mischung in den Kompetenzen, dass man eben auch bei der Zusammensetzung von Teams darauf achtet, dass man eben unterschiedliche Typen auch vertreten hat. Auch ein Bremser drin, oder jemand, ein Mann oder Frau, die eher zurückhaltend ist, und dann Leute, die so Ideengeneratoren sind, oder andere, die wieder eher so Kompetenzen im Bereich Organisation haben, damit solche Ideen auch umgesetzt werden. Also des fände ich, ist überhaupt die Grundfrage die dahinter steckt, wie können wir unsere Aufgaben möglichst effektiv und qualitativ gut ausfüllen und ausführen. Und über diesen Weg würde ich eigentlich gehen. Also in der Darstellung der Zusammensetzung von Teams. Also einfach darüber, das ist zunächst einmal Information, dann auch eigenes Erleben. Und Schulleitungen machen ja an ihren Schulen schon auch die Erfahrung, grad auch an reinen Grund- und Hauptschulen, wo's ja häufig wenig Männer sind, dass dieses Element ein Stückweit auch fehlt. Und bedauern das oftmals sehr, leider denk ich, hat hier das System, was des angeht, nicht die richtigen Anreize. Also da müsste man wirklich ein Programm starten, und das wirklich wollen und werben für Männer in die Grundschule. Ja, und das mit entsprechender Kampagne auch mal in die Fläche bringen, und das macht man halt nicht. Ist ja auch im Grunde, man hat ja auch keinen Personalengpass. Es gibt ja immer noch genügend. Aber das fehlt, dieses Element fehlt in der Grundschule. Also so, das wäre was mir dazu jetzt einfiel. Ansonsten, natürlich profitieren Männer, wenn in Teams gearbeitet wird mit Frauen, ja unter Umständen, und wollen sie davon profitieren, dass wenn die Frauen so eher diesen emotionalen und sozialen Bereich abdecken, dann für das nette Klima sorgen, und für den Kaffee. Ich denk in diese Falle sollten die Frauen nicht tappen. Natürlich ihre sozialen Kompetenzen, die bringen wir natürlich ein, das Klima ändert sich tatsächlich, das nehmen

Männer ja auch positiv wahr. Aber was das andere angeht, was die frauenspezifischen Tätigkeiten angeht, da dann auch wieder auf Ausgleich bedacht sein. Hier im Schulamt ist das kein Thema. Wir haben ja fünf Frauen, fünf Männer in der Schulaufsicht. Also wir sind wirklich, denk ich da auch ein sehr gutes Team, auch von dieser Mischung her. Auch im Realschulbereich, im Sonderschulbereich sind es zwei Männer. Und im Grund- und Hauptschul-Bereich haben wir eins, zwei, drei Frauen und zwei Männer in der Leitung. Von daher ist es jetzt glaub ich ganz gut vertreten.

I: Da kann man es auch besser steuern, wenn man so ein Schulamt besetzt, dann, das sind ja jetzt nun klare Verfahren.

B: Ja.

I: Jetzt hingegen nach dem Referendariat, wenn die jungen Lehrerinnen und Lehrer dann kommen, da kann man glaube ich wenig steuern.

Exp.: Da geht es nach anderen Kriterien.

I: Genau.

Exp.: Gut, jetzt über Stellenausschreibungen, manche Schulen, oder etliche Schulen können ja mittlerweile Stellen selbst ausschreiben, mit bestimmten Profilen, und da kann ich natürlich auch steuern.

I: Haben sie den Eindruck, dass bei diesen profilscharfen Stellen auf das Geschlecht geschaut wird? Oder auch da eher auf die Kompetenzen und auf die notwendigen Fächerkombinationen?

Exp.: (?). Aber grad, ich hab auch schon Ausschreibungen gesehen, wo z.B. angesprochen wird, dass beabsichtigt ist, die Jungenarbeit an der Schule aufzubauen und dass man deshalb dann jemand sucht mit entsprechender Qualifikation. Und ich denk das ist dann schon eher ein Zeichen, dass man da eher sich dann auch einen Mann vorstellt, umgekehrt aber durchaus auch wiederum Profilbeschreibungen, die eher Frauen mitbringen aus ihrer Erfahrung her. Also das mag, natürlich darf das Geschlecht kein Auswahlkriterium sein. Nur im Blick auf ein bestimmtes Profil hin, wenn es jetzt bei Sport z.B. auch drum geht, dass ich jetzt eben ne Lehrkraft brauch für den Sport weiblich, also Mädchensport, dann ist es ja klar. Aber ansonsten darf, und da legen wir ja auch sehr viel Wert drauf, dass Frauen und Männer da die gleichen Chancen haben.

I: Im Rahmen von Schulentwicklung wird ja die Personalentwicklung auch zunehmend bedeutsam. Die Schulleitungen übernehmen ja diesen Arbeitsbereich hauptsächlich. Welchen Handlungsspielraum und welche Steuerungsinstrumente haben Schulleiterinnen und Schulleiter, insbesondere auf diesem Blick Gender Mainstreaming oder Chancengleichheit dann auch einzuführen in ihren Schulen?

Exp.: Also wenn man jetzt noch mal des zunächst verknüpft mit dem Bereich Personal, Personalentwicklung, dann haben Schulleitungen ja die Möglichkeiten über, sie haben einen kleinen Anrechnungspool, also Stunden, die sie für bestimmte Aufgaben an der Schule, dann in Form von einer Anrechnung an das Deputat auch an Personen weitergeben. Das können einerseits Aufgaben sein für die sei als Schulleitung Anrechnung bekommen, und wo sie sagen das delegier ich. Und auch Aufgaben aus dem pädagogischen Feld sein. Und da ist's natürlich wünschenswert, dass Schulleitungen das möglich transparent und offen mit dem Kollegium bespricht, wer welche Aufgaben, vielleicht auch im Team, als Gruppe, übernimmt. Und da hat Schulleitung schon Möglichkeiten. Eben dann auch Frauen entsprechend in diese Bereiche mit einzubinden. Das ist auch was wo die Frauenvertreterinnen und Ansprechpartnerinnen drauf schauen. Weil immer wenn es um Ressourcen geht, ist es wichtig hinzugucken im Blick auf Gender Mainstreaming, wer profitiert von den Ressourcen? Und wie profitieren Frauen und wie profitieren Männer davon? Also das wäre so, ein direktes Feld. Und das andere wenn es dann um die pädagogische Arbeit an einer Schule geht, auch um das Profil der Schule, da hat natürlich eine Schulleitung gemeinsam mit dem Kollegium einen großen Gestaltungsspielraum. Also sei's jetzt im Feld Mädchenarbeit, das gibt es mittlerweile doch tatsächlich an vielen Schulen auch. Mädchenarbeit, Jungenarbeit kommt so langsam, dass man eben auch einen geschützten Raum für Mädchen hat, Angebote macht für Mädchen in Richtung Selbstbewusstsein, Selbstverteidigung, Berufsorientierung z.B. ist was, was ich ganz arg wichtig find. Oder jetzt, gestern war ja Girl's Day, dass man da einfach auch als Schule signalisiert, das nehme ich wahr und da tu ich was bei Mädchen und bei Jungen.

I: Welche Unterstützung und Beratung neben den Dingen, die sie vorhin schon genannt haben, bekommen Schulleiterinnen denn um Personalentwicklung zu forcieren oder da sich auch zu schulen? Gibt es da auch was von ministerieller Seite?

Exp.: Ja, also da gibt es ja von ministerieller Seite aus hat ja die Akademie Comburg diese Aufgabe der Berufsbildung, die haben auch eine sehr gut ausgebaute Homepage, können sie ja mal reinschauen (?) Angebot, dass es da gibt. Z.B. gibt es einerseits die Fortbildung für Schulleiterinnen und Schulleiter, die neu in diese Aufgabe gekommen sind. Die ist auch verpflichtend, die müssen die wahrnehmen. Das sind verschiedene Module, sie haben dann auch ein paar Module zur Auswahl, und da ist unter anderem auch Personalentwicklung als solches Modul.

I: Für die Personalentwicklung, es gibt in der Literatur von Bühren und Rolff (2002) so ne Aufteilung, das Personalmanagement nennen die es, zu tun hat mit Personalgewinnung, Personalbeurteilung und Personalarbeit. Wird das denn auch so nach diesen drei Richtlinien oder nach diesen drei Punkten sortiert oder ist das?

Exp.: das ist halt was, was sehr stark auch aus der Wirtschaft herkommt. Personalgewinnung ist was, was im Moment eben die Schulen und auch die Schulleitungen betrifft, die selbst Stellen ausschreiben können und da wird's schon, also da ist das schon ein Element, so ein Modul. Und dann Personalbeurteilung, das ist ein ganz wichtiges Element, weil Schulleiter und Schulleiterinnen ja auch Unterricht beurteilen. Da müssen sie professionalisiert werden, sie haben es ja nicht gelernt. Und das ist sicher auch was, was man noch ausbauen muss. Was man unbedingt ausbauen muss. Auch im Blick dann, wenn Schulen sich selbst evaluieren. Wenn es um Qualität von Unterricht geht, dann muss ich mir das angucken, was da passiert im Unterricht. Und da auch nach Verbesserung ringen. Und dann dieser Bereich Honorierung, der ist halt beim Land, beim Staat schon etwas mager.

I: Da kann man dann eben über diese Deputate nachlassen, das ist dann eben eine indirekte Honorierung. Das ist ja auch eine Art Honorierung.

Exp.: Ja genau. Und Leistungsstufen. Allerdings sind die Leistungsstufen in diesem Schuljahr ja im Moment noch im Grund-, Haupt- und Realschul-Bereich liegen die gerade noch auf Eis, letztes Jahr gab es Leistungsstufen, dieses Jahr sind die auf Eis gelegt, weil der Hauptpersonalrat nicht zugestimmt hat, eine Einigungsstelle entscheidet jetzt da und da muss man einfach sehen wie..

I: Das ist ein heißes Eisen. Dann kann man weiter unterscheiden zwischen Personalführung und Personalforderung. Wird da unterschieden in diesen Modulen, die sie da...

Exp.: Also meines Wissens nach ja. Also Personalführung, da steht ja im Grunde ja die Aufgabe als Führungskraft und nicht in der Beratung sondern in dem Bereich Zielvereinbarung, wie sind meine Strukturen, wie organisiere ich das? Wie führe ich das Personal? Und das andere wenn es um die Förderung geht, da spielt ja auch sehr stark der Bereich Beratung eine Rolle aber auch Einsatz. Wo setze ich das Personal ein? Also das sind schon Felder, die auf jeden Fall, also meines Wissens nach, angesprochen werden.

I: Eine eitere Gliederungsmöglichkeit wäre individuelle Personalentwicklung und kollegiale Personalentwicklung. Sie hatten vorher so ein Element, was ich vielleicht unter kollegialer PE verstehen würde, nämlich diese Fortbildungskonferenzen angesprochen. Gibt es da noch weitere Möglichkeiten kollegiale Personalentwicklung an Schulen und macht das Sinn? Und welchen Sinn macht dann individuelle Personalförderung?

Exp.: Ich denk, das macht auf jeden Fall Sinn. Und zwar gibt es ja an Schulen die Möglichkeit und das wird in Zukunft sicher noch weiter ausgebaut, dass Schulen für ihre Schule, für ihren Standort, sich praktisch selbst eine Fortbildung wünschen. Sagen, diese Fortbildung brauchen wir. Wir, die an dieser Schule auch arbeiten, brauchen dieses Know-how und sich praktisch eine Fortbildung in die Schule holen.

I: Als pädagogischen Tag?

Exp.: Ja, zum Beispiel. Oder auch im Zusammenhang von SCHILF, also Schulinterne Lehrerfortbildung für ein ganzes Kollegium. Der Referent, die Referentin wird dann von uns bezahlt im Rahmen von bestimmten Richtlinien halt, aber das ist also möglich und ich glaub, dass es noch mehr in die Richtung gehen muss. Also weniger wir bieten an, sondern anders rum, ihr guckt was

braucht ihr, und wir schauen wie wir das für euch organisieren können.

I: Müsste dann wieder von der Schulleitung initiiert werden?

Exp.: ja. Oder – wir haben ja jetzt im Zusammenhang mit den neuen Bildungsplänen gibt es an einigen Schulen so genannte Lenkungs- oder Steuerungsgruppen, ja? Und das könnte also auch was sein, was sehr kollegial von so einer Steuergruppe aus vorgeschlagen wird, in die Gesamtlehrerkonferenz geht, dort abgestimmt wird und dann wird dieser Bedarf signalisiert. Also das halt ich eh für die besten Fortbildungen. Die Fortbildungen, wo man irgendwo hinfliegt alleine, sich das anhört, das kann durchaus toll sein, dann kommt man zurück in die Schule und dann bricht es ganz häufig ab. Die Umsetzung erfolgt ganz einfach nicht.

I: Oftmals haben Lehrerinnen und Lehrer, so steht es zumindest in der Literatur, so einen gewissen Widerstand gegen Personalentwicklung, weil Personalentwicklung oftmals noch mit der Wirtschaft assoziiert wird und wir befinden uns ja im Non-profit Bereich. Sie sagen wir sind professionell, wir machen einen guten Unterricht, wozu muss ich jetzt noch professionalisiert werden, wäre ein Widerstandspotenzial. Wie kann man Lehrerinnen und Lehrer selbst überzeugen davon, dass es notwendig ist oder vielleicht auch förderlich und gut ist für sie.

Exp.: Also Lehrerinnen und Lehrer sind was Fortbildungen angeht ja sehr positiv eingestellt. Also wir haben ja im Grunde null Probleme unsere Fortbildungsangebote zu füllen. Also es gibt eigentlich eine hohe Bereitschaft. Es wird leider in der Öffentlichkeit nicht immer so wahrgenommen. Selbst in den Ferien, am Wochenende. Der Realschulbereich hat gerade für die neuen Bildungspläne Tagungen angeboten Freitagnachmittag, kompletter Samstag, sind alle Schulen vertreten, freiwillig ja. Also das ist nicht das Thema. Trotzdem glaub ich des was sie angesprochen haben so die Vorstellung davon was ich mache, ist mein Beruf und das mach ich professionell. Des ist dann noch mal ein anderes Feld. Wir haben an Schulen, vor allen an kleinen Schulen, wo das Kollegium über Jahrzehnte hinweg miteinander alt wird, oftmals eher familiäre Strukturen und weniger professionelles Verständnis von dem was wir da tun. Also dass wir da am Rollenverständnis von Lehrerinnen und Lehrer, ich glaub daran müssen wir schon arbeiten. Auch zum Schutz, zum eigenen Schutz, weil wir ja, da gibt es ja diese Arbeits-, diese Untersuchungen im Rahmen von Arbeitsschutz. Jetzt fällt mir gerade der Name nicht ein von dem Arbeitsmediziner [die Expertin bezieht sich auf Schaarschmidt, Arold & Kieschke, 2000, Anm. EG]. Komm ich vielleicht noch drauf. Und da ist ja ein Ergebnis, dass Lehrerinnen und Lehrer sehr stark in diesem Bereich Burn-out präsentiert sind. Also der teilt ja auch in vier Gruppierungen: G steht für Gesundheit, S für Schonung, Schutz, E glaub ich für Engagement, für die engagierten, nee falsch, B für Burn-out, S für Schutz und G für Gesund, und das sind die drei Felder. Und da zeigt sich, dass Lehrerinnen und Lehrer überproportional den Bereich B für Burn-out darstellen. G im Verhältnis zu anderen auch im Non-profit Bereich, Mediziner oder sozialpädagogischer Bereich, da ist es nicht so eklatant, ja. Und da ist grad der Lehrerbereich glaub ich, gefährdet. Und da müssen wir dran arbeiten als Lehrerinnen und Lehrern eine professionellere Haltung zu ihrem Beruf einnehmen, auch im Sinne von Zeitmanagement. Auch im Sinne von: Welche Aufgaben übernehme ich? Und was sind nicht meine Aufgaben? Die engagierten setzten sich ja oft rund um die Uhr ein und sind dann irgendwann ausgebrannt.

I: Lassen sich auffressen.

Exp.: Ja, ganz genau. Also von daher glaub ich ist das ein Thema für Lehrerinnen und Lehrer. Auch ein Thema im Bereich Personalentwicklung an diesem Rollenverständnis zu arbeiten. Wie heißt denn der, Arbeits-...? Ihnen sagt des jetzt gerade nichts?

I: Nein.

Exp.: Muss ich nachher noch mal schauen, denn ich hatte den, hab mir da erst die Untersuchungen geholt, die ich für sehr wichtig halte.

I: Das heißt ihrer Wahrnehmung nach haben Lehrerinnen und Lehrer keine Bedenken gegenüber Personalentwicklung?

Exp.: Doch. Also allein des Wort Personalentwicklung, des hängt mit ihrem Verständnis zusammen. Schon allein sich als Personal zu bezeichnen, damit glaube ich haben sie schon Schwierigkeiten, weil das dann so, klar eben dann auch die Nähe, das ist ein Begriff der Wirtschaft, und da gibt es ganz

einfach Widerstände gegen solche Elemente aus der Wirtschaft, und auch wahrzunehmen, da geht es nicht, also der Personalentwicklung geht es ja primär nicht darum nicht ganzheitlich in meiner Person und in meinen Möglichkeiten einzufordern, sondern es geht darum, wie wird ich mit dem was ich an Kompetenzen habe, für das System wirksam, und bin ich da nützlich, darum geht es.

I: Also geht es Professionalisierung?

Exp.: Genau. Und damit haben glaube ich Lehrkräfte...

I: Und wie kann ich die jetzt überzeugen? Ist schon klar, doch wie komm ich jetzt dazu Lehrerinnen und Lehrern zu sagen, Leute es ist trotzdem wichtig.

Exp.: Also ich denke das ist was, was grad jetzt im Bereich oder im Feld Bildungspläne, neue Bildungspläne. Wenn Schulen ein eigenes Schulcurriculum entwickeln müssen, wenn sie sehr viel mehr für das System Schule, für ihre eigene Schule verantwortlich sind, Rückmeldung bekommen über Evaluation, das ist ja dann ein ganz wichtiges Instrument im Bereich Controlling, dann gehört da zwangsläufig dazu, dass ich mein System professionalisiere und weiterentwickle in den Kompetenzen und ein Element, und das wird jetzt auch im Kontext dieser neuen Bildungspläne auch von uns immer wieder ins Spiel gebracht, ist die Personalentwicklung an Schulen. Aber das ist was, das ist jetzt sicher auch erst wieder ein Begriff, der verwendet werden muss, der mit Inhalt gefüllt werden muss, der keine Angst macht, sondern einfach zeigt, das ist positiv. Das stärkt meine Arbeit und auch meine Zufriedenheit in der Arbeit. Und in vielen Feldern läuft es ja schon was im Bereich Fortbildung angeboten wird, Fortbildung ist ja ein Element der Personalentwicklung, nicht das Einzige eben. Wenn sie das Gespräch mit der Schulleitung dann unter dem Fokus wie geht es mit mir weiter, was sind meine Möglichkeiten als Element der Personalentwicklung, das kann sicher noch verstärkt werden. Und dann eben die Fortbildungskonferenzen.

I: Welchen Zusammenhang sehen sie denn zwischen Personalentwicklung auf der einen Seite und dann gibt es aber noch Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung, wenn ich jetzt mal das ganze Packet Schulentwicklung aufmache, könnte man ja diese drei, wird ja auch in der Theorie so gemacht. Welcher dieser drei Bereiche ist denn aus ihrer Sicht unabdingbar für die Entwicklung des Personals unter dieser Perspektive des Gender Mainstreamings?

Exp.: Die Frage müssten sie noch mal wiederholen. Also da geht es um Organisationsentwicklung?

I: Ja. Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung. Und wenn ich jetzt Gender Mainstreaming implementiere oder einführe an Schulen, wo würden sie da ansetzen? An welchen dieser drei... und vielleicht an welchen auch wie?

Exp.: Also ganz klar ist, ich brauch Personen in einer Schule, die Richtung geschlechtsspezifischer Blick auch bei Unterricht geschult sind. Die dafür, die sich da Know-how erworben haben, dann auch schulintern im Qualifizierungszirkel weitergeben. Unterricht mit diesem geschlechtsspezifischen Ansatz, der ja eigentlich immer wie ne Folie oder wie, das ist ja ne Basisstruktur, die immer da sein sollte, von Anfang an wie ein roter Faden eigentlich mitläuft. Da denk ich, des geht im Unterricht eigentlich nur, wenn die Lehrerinnen und Lehrer, die an einem Thema oder in der Erziehung arbeiten, dass die des im Blick haben. Das heißt logischerweise muss dann eben die Personalentwicklung eigentlich das Grundlegende sein. Natürlich kann man steuern über bestimmte Elemente, dass man im Bildungsplan, auch bei der Bildungsplanreform des dann auch deutlich macht. Ja, dass das erwartet wird. Und auf diese Art auch wiederum das Andere versuchen auszulösen. Also ich glaube das muss ineinander übergreifen. Und dann gehört natürlich eine Schulleitung dazu, die im Rahmen von Organisationsentwicklung diesen Gender Mainstreaming Gedanken im Blick hat. Und von daher glaube ich brauchen wir es auch als Element in der Führungsfortbildung, im Gender Trainings, was wir noch nicht haben. Also wir haben jetzt, und das ist aber ne Fortbildung, die nur mal für Schulleiterinnen jetzt gedacht ist, da haben wir diesen Bereich Gender Training.

I: Nur für Frauen?

Exp.: Nur mal für Frauen. Aber es ist eigentlich was, was man offen ausschreiben müsste, für Frauen und für Männer. Also wo gemischte Gruppen hin müssten. Eigentlich müsste das System, also auch nicht nur einer aus dem System, sondern die Schule selbst, die Lehrerinnen und Lehrer, die Schulleitung, ein Gender Training machen. Und da wäre halt die Frage und das wäre für mich auch in

Zukunft so die Idee, dass wir da auch mal Fortbildungsangebote in der Richtung machen.

I: Könnten sie sich, sprich im Namen von Gender Mainstreaming, in der Wirtschaft von diesen flying experts, die von außen kommen, Gender Trainings machen, und dann ins nächste Unternehmen gehen. Können sie sich vorstellen an Schulämtern, Oberschulämtern solche flying experts auszubilden und zu haben und dann eben in bestimmten Schulamtsbezirken Schule für Schule zu bedienen, um dann auch Lehrerinnen und Lehrer spezifisch dafür auszubilden.

Exp.: Ja. Könnte ich mir sehr gut vorstellen, denn das Know-how gibt's punktuell schon im System, aber es gibt natürlich Leute außerhalb des Systems, die da schon ne Professionalität entwickelt haben. Warum die nicht einkaufen und dann vielleicht auch eigene fortzubilden. Also des, ich weiß oder ich kenn solche Angebote, die Landeszentrale für politische Bildung zum Beispiel hat schon solche Gender Fortbildungen ja auch gemacht. Aber das ist ein Feld, wo ich mir auch erhoffe, dass durch den europäischen Ansatz und auch den Auftrag diesen Gender Ansatz überall zu implementieren, dass des dadurch auch noch ein bisschen an Dynamik gewinnt. Und grad im Schulbereich auch, im Blick auf Vorbildfunktion. Also weil wir nicht unterschätzen dürfen, was Lehrerinnen und Lehrer allein dadurch, dass sie sich so verhalten, als Mann und Frau mit einer bestimmten Rolle, oder in ihrer Rolle, die entsprechend geprägt ist, Vorbild für Mädchen und Jungen sind. Und da brauchen die gar nicht viel dazu sagen. Und diese (?) sich das bewusst zu machen, oder was es bedeutet, wenn man ein Schulfest organisiert wird und es ist selbstverständlich, dass die Lehrerinnen, haben den Kuchen gebacken, haben für das Wohl gesorgt und die Männer, die Lehrer stehen hinterm Bierzapfhahn. Ja, so werden ja die Rollen stabilisiert. Oder auch vor allem denk ich auch in Felder von Berufsorientierung, da ist ne hohe Wirksamkeit. Wie steuere ich das da? Welche Berufe schlag ich vor?

I: Wenn man jetzt Personalentwicklung mal bezieht auf ganz normale Fachbereiche, z.B. der Sport, den wir ja auch fokussieren. Wie kann da Gender Mainstreaming eingeführt werden? Und auch so unter der Perspektive noch, dass da ja auch stark fachdidaktische Fragestellungen immer wieder im Vordergrund stehen. Ja so, manche Lehrerinnen und Lehrer verstehen sich ja mehr als Didaktiker denn als Pädagogen. Wenn man so will könnte man zwei Lager aufmachen, die mehr den pädagogischen Impetus haben und die, die mehr im fachdidaktischen, im fachorientierten Impetus haben. Wäre das vorstellbar, jetzt z.B. gerade für den Schulsport, da spezifische Fortbildungen zu machen?

Exp.: Also das ist mir auch noch nicht so ganz klar. Muss ich ehrlich sagen. Grundsätzlich ist richtig, brauch ich diese Haltung, auch jetzt wenn es drum geht welche Sportarten bind ich an, wie ermögliche ich auch Mädchen, wenn, oder mach es durchaus auch schmackhaft, ja. Grad diese Mannschaftssportarten, die ich für ungeheuer wichtig find, damit Mädchen auch so Dinge wie Kontakt, Körperkontakt, Durchsetzung auf ne friedliche Art trotzdem natürlich, sie müssen mich richtig verstehen, einfach da Erfahrungen sammeln auch in so Sportarten, die jetzt erst von Mädchen entdeckt werden. Ansonsten bin ich mir noch nicht so klar welche Richtung man dann im Sport noch weitergehen könnte. Wir haben ja im Sport in der Grundschule ja noch den gemischten Sport. Da sind Mädchen und Jungen zusammen. Und wir wissen ja im Sportunterricht läuft ja sehr viel soziale Erziehung. (?). Und von daher denk ich schon, es ist ganz wichtig, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer das auch im Blick haben. Und von daher ein Training bräuchten. Aber das wäre jetzt auch eher wieder so dieser Bereich, dieser erzieherisch, pädagogische Bereich, weniger das fachspezifische. Ich bin ja jetzt auch keine Sportfachfrau. Da wäre vielleicht mal interessant mit einer pädagogischen Beraterin für Sport zu sprechen. Oder: Wir haben hier Herr J. für den Bereich Schulsport, Schule, Verein. Unser Ansprechpartner. Mal mit so jemanden Kontakt aufnehmen. Weil dieses fachspezifische, da bin ich im Sport zu wenig drin. Also wenn ich jetzt an andere Fächer denkt, wie Biologie, da gibt es natürlich schon Felder, wo es ganz wichtig ist das im Blick zu haben. Vor allen natürlich auch wenn es um den Bereich Sexualerziehung geht.

I: Diese Auflösung, ich mein in Baden-Württemberg ist ja eines der wenigen Bundesländer, wo ab Klasse 7 dann verpflichtet der monoedukative Sportunterricht noch praktiziert wird, oder wieder praktiziert wird, das mal aufzulösen wäre ja eine Möglichkeit um da eben reflexive Koedukation einzuführen, dass man themenspezifisch oder für ein paar Wochen, das aber dann auch reflektiert, was macht das mit mir als Junge oder Mädchen, wenn ich mal getrennt bin, wenn ich wieder zusammen bin. Ist das denkbar in Baden-Württemberg da ne Öffnung ab Klasse 7 auch wirklich per Lehrplan und damit auch organisatorisch anzustreben?

Exp.: Also wir haben ja umgekehrt in anderen Fächern z.B. so durchaus die Möglichkeit herzugehen und geschlechtshomogene Gruppen zu machen. Die Freiheit hat die Schule, jede Schule könnte hergehen und könnte sagen, wir machen in der Klasse 8 eine bestimmte Einheit, oder im Sport machen wir jetzt koedukativ. Und dann trennen wir wieder. So lange des Ressourcen-neutral geschieht, ist es überhaupt kein Thema. Da hat die Schule diese Freiheit. Genauso wie sie umgekehrt hergehen kann und eben in Mathematik ne geschlechtshomogene Gruppe oder in Informatik oder Physik. Wird ja doch auch an einigen Standorten schon gemacht. Und Lehrerinnen und Lehrer [machen] mal ne gute Erfahrung. Denn sowohl die Jungs als auch die Mädchen von diesen homogenen Gruppen profitieren. Das heißt nicht, dass man das auf Dauer so machen muss, aber punktuell wird es als Bereicherung erlebt. Wie das dann konkret im Sport ist, inwieweit dann auch Sportlobby ne Rolle spielt, also es gibt ja so, gerade im Sportunterricht ein hohen Stellenwert auch von den Vereinen und dann auch von dem Landessportverband, und die dann da auch noch mitreden. Wenn man so was jetzt von Ministerium-Seite aus machen würde, da könnt schon eher sein, dass man da aus sportpädagogischen Gründen sagt, nee, nee das muss man da trennen. Aber wie gesagt die Schule hat da ihren individuellen Spielraum. Es wird ja manchmal zwangsläufig gemacht, wenn man dann keine, oder nicht genügend Lehrkräfte hat, dass man sich das hinlegt. Oder das eben dann auch ein Mann ne Mädchengruppe unterrichtet oder ne Lehrerin ne Jungengruppe. In den Gymnasien, in den Leistungskursen... da sind die ja wieder gemischt. Ich würde dann eher drauf achten bei den Leistungskursen, dass dann eben wenn die Mädchen Schwerpunkt Handball wollten, darauf das Problem, und nicht Fußball. Wie kriegt man denn die beiden Interessen zusammen. Und (?) vielleicht die Mädchen auch dadurch.

I: Ich bin, wenn ich das richtig sehe, soweit durch. Haben Sie denn jetzt noch irgendwas was sie mir auf den Weg mitgeben möchten?

Exp.: Wow, ich hab jetzt so viel geredet, das war ein wirklich spannendes Gespräch, das ist ja auch immer interessant, sich das einfach noch mal für sich zu reflektieren im Gespräch. Also ich denk, das eine was sie so angesprochen haben mit diesen flying experts für Gender Training an Schulen und in Behörden, also in dem System, das fände ich spannend. Also wenn man da was hinkriegen würde, da würde ich mich als Pilotbehörde sofort zur Verfügung stellen. Also gerade auch im Blick auf lernende Organisation, sich selbst immer wieder auch auf den Prüfstand stellen und auch diesen oftmals unausgesprochenen Bereich anzugucken, ist wirklich hoch interessant. Ich denk, dass das tatsächlich was ganz Wichtiges wäre. Ansonsten, ich bin gerade am Überlegen, wär's vielleicht tatsächlich jetzt auch noch mal spannend, weil wir kamen da vorhin drauf, vielleicht doch noch mal Kontakt mit dem Seminar [für Lehrerbildung, Anm. EG] aufzunehmen, mit der Frau M., weil ich hatte kürzlich mit ihr ein Gespräch und da hat sie mir erzählt, dass sie das Gender Mainstreaming also bei ihnen am Seminar tatsächlich einen Stellenwert einnimmt und dass die des weiterentwickelt haben, das könnte ne ganz interessante Sache sein, da auch noch einmal hinzuschauen. Das ist, ansonsten bin ich jetzt gerade ziemlich leer.

I: Das glaub ich, wir haben jetzt auch 1,5 Stunden geredet.

Exp.: Soll ich ihnen vielleicht doch einen Tee einschenken? Oder lieber einen Kaffee?

I: Lieber Tee, vielen Dank! Noch eine Sache, die mir bei diesen Frauenförderplänen doch immer wieder durch den Kopf geht: Liest die denn jemand? Nimmt die denn irgendjemand wahr? Was ich jetzt schon annehme, dass die Frauenbeauftragten die wahrnehmen, aber darüber hinaus, guckt so ein Schulleiter einen Frauenförderplan an?

Exp.: Also die gehen ja an alle Schulen. Also an alle Schulleitungen. Und die werden dann in Umlauf gebracht, werden aufgehängt oder ausgelegt. Und ich glaub die Maßnahmen, die werden schon gelesen. Also was sind nun so die strategischen Ziele. Die Zahlen, ich denk die liest niemand. Höchstens noch, so vielleicht in der eigenen Schulleitung. Aber ansonsten ist es tatsächlich in erster Linie eine Argumentationshilfe und natürlich ne statistische Grundlage für diejenigen, die in der Personalentwicklung, in der Personalsteuerung arbeiten. Also ich hab natürlich als Frauenvertreterin mit diesem (?) da wird argumentiert.

I: Also die Frauenvertreterinnen die lesen das, das ist klar.

Exp.: Obwohl es da, es gibt da ja immense Daten, immenses Material, manches ist tatsächlich auch (?). Wenn man weiß, dass ist eigentlich schon an dem Tag überholt, wo man es druckt, und zwar ist es

dieser Prognoseteil. Wo man prognostiziert wie viele Stellen in welcher Besoldungsgruppe frei werden und wie man die besetzen will. Weil da gehen auch so und so viele vorzeitig in Ruhestand oder scheiden aus anderen Gründen. Also die Zahlen sind dann (?). Deshalb ist ja jetzt gerade die Novellierung des Landesgleichberechtigungsgesetzes, das wird ja vorbereitet. Und da ist u.a. auch vorgesehen, dass diese Frauenförderpläne etwas straffer, etwas gestrafft werden, und man bei der Prognose einen prozentualen Wert angibt, dass man also nicht mehr sagt so viele Stellen werden frei, sondern sagt wir wollen nach vier Jahren so und so viel Prozent der Stellen sollen mit Frauen besetzt sein, insgesamt. Und die Maßnahmen, die sind ja auch eingestellt im Internet, also auch wirklich greifbar für (?), da hab ich schon den Eindruck, dass auch die Personalvertretung achten da drauf und arbeiten da drauf.

I: Eine Dienststelle, wenn ich das richtig verstanden habe, ist ab 50 Mitarbeiter(innen)?

Exp.: Hat eine Frauenvertreterin und wenn sie kleiner ist hat sie eine Ansprechpartnerin.

I: Also, d.h. jede Schule ist eine Dienststelle.

Exp.: Ja. Eine Dienststelle im Blick auf die Frauenförderpläne. Die haben also alle auch einen Frauenförderplan, wo die den dann immer vergraben haben.

I: Ja, ich bin mit meinen Fragen nun eigentlich soweit durch.

Exp.: Ja, ich danke ihnen auch herzlich, es waren wirklich gute Impulsfragen, die so offen waren, dass ich denke ja, dass ich da auch manches dazu zu sagen konnte. Was ich jetzt nicht so parat hatte, ich weiß nicht ob sie das erwartet haben, waren so konkrete Zahlen oder so.

I: Nein, nein. Nein, es geht mir um Möglichkeiten, Tendenzen, um ihre Erfahrungen, die Sie ja jetzt auch reichhaltig haben. Und eben vor allen Dingen darum, was ist machbar, was ist eher auch nicht denkbar und wo wird differenziert und wo wird weniger differenziert. Weil wir gerade in dem Fragebögen an die Schulleiterinnen und Schulleiter vor allen diese Personalentwicklungs-Fragen natürlich mit rein nehmen. Und da dann prüfen wollen wie weit sind da nicht nur die Einstellungen sondern wirklich auch Handlungsbereitschaft da für Gender Mainstreaming, also für diese Chancengleichheit. Was wir vorhin vielleicht auch hatten, wie weit werden dann auch Frauen und Männer beraten nach außen, also außerhalb des Schullebens, Funktionsstellen zu nehmen und in Kauf zu nehmen eine gute Lehrkraft an der eigenen Schule zu verlieren. All diese Geschichten werden uns da interessieren. Und insofern fand ich das jetzt sehr hilfreich. Doch wirklich. Ich danke ihnen auch für die Zeit.

## 2 Tabellen A, B und C

**Tabelle A**

			Zustand (gesamt: 271)											
			unspezifisch	berufl. Leistung	berufl. Aufstieg	Geschlechterverhältnisse				Konzepte	Organisations- ebenen	Ressourcen	Sportsystem	
			5	11	26	unspez. 140	Hierarchie 5	kollegialität unspe z. 7	Team- arbeit 10	45	18	3	2	
<b>Summe</b>			<b>5</b>	<b>11</b>	<b>26</b>	<b>140</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>45</b>	<b>18</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	
<b>Zielgruppen an Schulen, auf die GM wirken soll gesamt: 112</b>	Akteure allgemein	<b>34</b>	-	2	8	21	1	-	2	-	-	-	-	
	Lehrer(innen)	<b>46</b>	-	8	4	24	1	6	2	1	-	-	-	
	Schüler(innen) gesamt: 26	allgemein	<b>18</b>	-	-	1	15	-	-	2	-	-	-	-
		Jungen	<b>5</b>	-	-	-	3	2	-	-	-	-	-	-
	Mädchen	<b>3</b>	-	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-
Schulleiter- (innen)	<b>6</b>	-	-	-	3	-	1	2	-	-	-	-	-	
<b>Initiator- (inn)en für GM gesamt: 24</b>	Einstellung des Systems	<b>17</b>	-	-	-	7	-	-	-	-	8	-	2	
	Gesetzeslage	<b>1</b>	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Akteure	<b>6</b>	-	-	-	3	-	-	1	2	-	-	-	
<b>Organisa- tions- entwicklung gesamt: 17</b>	Organisations- kultur	<b>2</b>	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	
	Organisations- struktur	<b>15</b>	-	-	-	5	1	-	1	3	5	-	-	
<b>Steuerungs- instrumente gesamt: 11</b>	dummy	<b>2</b>	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Evaluation	<b>2</b>	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	
	Frauen- förderplan	<b>1</b>	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	
	Schulpro- grammarbeit	<b>6</b>	-	-	-	1	-	-	-	3	2	-	-	
<b>Personal- entwicklung gesamt: 23</b>	Personal- beurteilung	<b>0</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Personal- führung	<b>1</b>	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	
	Personal- gewinnung	<b>11</b>	-	1	6	2	-	-	-	2	-	-	-	
	Professio- nalisierung	<b>11</b>	-	-	-	7	-	-	-	3	1	-	-	
<b>Unterrichts- entwicklung gesamt: 24</b>	Curriculum	<b>4</b>	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	
	Jungen- und Mädchen- pädagogik	<b>20</b>	-	-	-	-	-	-	-	20	-	-	-	
<b>Gender Status Beliefs gesamt: 30</b>	fördernd	<b>7</b>	-	-	-	6	-	-	-	1	-	-	-	
	hemmend	<b>23</b>	-	-	4	19	-	-	-	-	-	-	-	
<b>Program- matik des GM gesamt: 20</b>	Zielsetzung	<b>3</b>	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Begründungs- zusammen- hang, normativ	<b>15</b>	-	-	-	13	-	-	-	-	2	-	-	
	Reorgani- sation	<b>2</b>	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	
<b>Alltag von Schule gesamt: 10</b>	dummy	<b>10</b>	-	-	-	7	-	-	-	-	-	3	-	

**Tabelle B**

			<b>Wirkung (gesamt: 197)</b>				
			beobachtet	erhofft	reell	unerwünscht	
<b>Summe</b>			<b>68</b>	<b>76</b>	<b>30</b>	<b>23</b>	
<b>Zielgruppen an Schulen, auf die GM wirken soll</b> <i>gesamt: 55</i>	Akteure allgemein	<b>17</b>	6	8	2	1	
	Lehrer(innen)	<b>17</b>	7	7	-	3	
	Schüler(innen) <i>gesamt: 19</i>	allgemein	<b>8</b>	2	5	-	1
		Jungen	<b>5</b>	4	-	-	1
		Mädchen	<b>6</b>	3	2	1	-
Schulleiter(innen)	<b>2</b>	2	-	-	-		
<b>Initiator(inn)en für GM</b> <i>gesamt: 46</i>	Einstellung des Systems	<b>15</b>	5	3	4	3	
	Gesetzeslage	<b>6</b>	2	1	2	1	
	Akteure	<b>25</b>	3	13	4	5	
<b>Organisationsentwicklung</b> <i>gesamt: 8</i>	Organisationskultur	<b>7</b>	2	3	2	-	
	Organisationsstruktur	<b>1</b>	-	-	1	-	
<b>Steuerungsinstrumente</b> <i>gesamt: 20</i>	dummy	<b>3</b>	-	1	2	-	
	Evaluation	<b>8</b>	4	2	1	1	
	Frauenförderplan	<b>7</b>	4	1	1	1	
	Schulprogramm- arbeit	<b>2</b>	1	1	-	-	
<b>Personalentwicklung</b> <i>gesamt: 11</i>	Personalbeurteilung	<b>1</b>	-	1	-	-	
	Personalführung	<b>0</b>	-	-	-	-	
	Personalgewinnung	<b>6</b>	3	-	2	1	
	Professionalisierung	<b>4</b>	1	3	-	-	
<b>Unterrichtsentwicklung</b> <i>gesamt: 8</i>	Curriculum	<b>3</b>	-	2	1	-	
	Jungen- und Mädchenpädagogik	<b>5</b>	5	-	-	-	
<b>Gender Status Beliefs</b> <i>gesamt: 15</i>	fördernd	<b>1</b>	1	-	-	-	
	hemmend	<b>14</b>	8	-	3	3	
<b>Programmatik des GM</b> <i>gesamt: 32</i>	Zielsetzung	<b>11</b>	-	10	1	-	
	Begründungszusammenhang, normativ	<b>2</b>	-	2	-	-	
	Reorganisation	<b>19</b>	4	11	2	2	
<b>Alltag von Schule</b> <i>gesamt: 2</i>	dummy	<b>2</b>	1	-	1	-	

**Tabelle C**

			<b>Bedarf (gesamt: 147)</b>				
			Einsicht / Erkenntnis	Ressourcen	Ressourcen- ausgleich	Transparenz	
<b>Summe</b>			<b>97</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>22</b>	
<b>Zielgruppen an Schulen, auf die GM wirken soll</b> <i>gesamt: 12</i>	Akteure allgemein	<b>8</b>	4	3	-	1	
	Lehrer(innen)	<b>2</b>	1	-	-	1	
	Schüler(innen) <i>gesamt: 1</i>	allgemein	<b>1</b>	1	-	-	-
		Jungen	<b>0</b>	-	-	-	-
	Mädchen	<b>0</b>	-	-	-	-	
Schulleiter(innen)	<b>1</b>	1	-	-	-		
<b>Initiator(inn)en für GM</b> <i>gesamt: 74</i>	Einstellung des Systems	<b>18</b>	13	1	-	4	
	Gesetzeslage	<b>1</b>	1	-	-	-	
	Akteure	<b>55</b>	39	-	10	6	
<b>Organisationsentwicklung</b> <i>gesamt: 5</i>	Organisationskultur	<b>2</b>	2	-	-	-	
	Organisationsstruktur	<b>3</b>	1	2	-	-	
<b>Steuerungsinstrumente</b> <i>gesamt: 1</i>	Evaluation	<b>1</b>	1	-	-	-	
	Frauenförderplan	<b>0</b>	-	-	-	-	
	Schulprogrammarbeit	<b>0</b>	-	-	-	-	
<b>Personalentwicklung</b> <i>gesamt: 12</i>	Personalbeurteilung	<b>0</b>	-	-	-	-	
	Personalführung	<b>0</b>	-	-	-	-	
	Personalgewinnung	<b>2</b>	-	-	-	2	
	Professionalisierung	<b>10</b>	9	1	-	-	
<b>Unterrichtsentwicklung</b> <i>gesamt: 11</i>	Curriculum dummy	<b>0</b>	-	-	-	-	
		<b>5</b>	-	4	-	1	
	Jungen- und Mädchenpädagogik	<b>6</b>	5	-	-	1	
<b>Gender Status Beliefs</b> <i>gesamt: 1</i>	fördernd	<b>1</b>	1	-	-	-	
	hemmend	<b>0</b>	-	-	-	-	
<b>Programmatik des GM</b> <i>gesamt: 27</i>	Zielsetzung	<b>3</b>	3	-	-	-	
	Begründungszusammenhang, normativ	<b>15</b>	12	-	-	3	
	Reorganisation	<b>9</b>	2	4	-	3	
<b>Alltag von Schule</b> <i>gesamt: 4</i>	dummy	<b>4</b>	1	3	-	-	

### 3 Anschreiben zu den Fragebögen



ALBERT-LUDWIGS-  
UNIVERSITÄT FREIBURG

**Forschungsprojekt:**  
**Gendering Prozesse an Schulen**  
**- Eine empirische Analyse als Grundlage**  
**für Gender Mainstreaming -**  
gefördert vom Sozialministerium Baden-Württemberg  
(Förderprogramm Frauenforschung)

#### **Institut für Sport und Sportwissenschaft**

Sportpädagogik/Sportsoziologie/Sportgeschichte  
Prof. Dr. Petra Gieß-Stüber

Schwarzwaldstr. 175

79117 Freiburg

Telefon: 0761 - 203-4526/ 4511 (Sekt.)

Telefax: 0761 - 203-4534

Petra.Giess-Stueber@sport.uni-freiburg.de

<http://www.uni-freiburg.de>

Sehr geehrte Schulleiterinnen und Schulleiter,

Datum: 19.12.2003

die Gleichstellung von Frauen und Männern sowie geschlechtergerechte Partizipationschancen in allen Bereichen des persönlichen und beruflichen Lebens sind erklärtes politisches und auch pädagogisches Ziel. Um dieses Ziel systematisch zu verfolgen, wurde auf EU-Ebene das Programm *Gender Mainstreaming* entwickelt. Ergänzend zu bisheriger Frauenförderpolitik besteht Gender Mainstreaming in der Reorganisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluation von Entscheidungsprozessen in allen Arbeitsbereichen einer Organisation. Angestrebt ist, in alle Entscheidungsprozesse die Perspektive des Geschlechterverhältnisses einzubeziehen und sie für die Gleichstellung nutzbar zu machen.

Bevor Gender Mainstreaming in Baden-Württemberg an Schulen herangetragen wird, soll in dem Forschungsprojekt „Gendering Prozesse an Schulen“ eruiert werden, ob und wie ein solches Programm in Schulen implementiert werden könnte. Wir möchten mittels einer schriftlichen Befragung Aufschluss bekommen über Gendering Prozesse an Schulen. Dazu richten wir **strukturelle Fragen** an Sie als Schulleiter/in.

Der zweite Fragebogen fokussiert stärker **unterrichtsbezogene Aspekte**. Exemplarisch möchten wir den Sportunterricht in den Blick nehmen, da hier geschlechtsbezogene Themen aufgrund der offeneren Organisation und der ganzheitlicheren Beteiligung der Schüler/innen besonders relevant und auch offensichtlich werden. Wir möchten Sie deshalb bitten, den zweiten Fragebogen an die für den **Schulsport vorrangig zuständige Lehrkraft (Fachbereichsleitung)** weiter zu leiten.

*Nur mit Hilfe Ihrer Beteiligung können schulalltagsnahe Entscheidungen bzgl. der Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen getroffen werden. Befragt werden Schulleiter/innen und die für den Schulsport vorrangig zuständige Lehrkraft (Fachbereichsleitung) von repräsentativ ausgewählten Schulen des Landes. Um die Repräsentativität zu gewährleisten, ist Ihre Beteiligung sehr wichtig.*

Ausdrücklich hinweisen möchten wir Sie darauf, dass die Befragung vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg genehmigt ist (Aktenzeichen 41-6499.20/344) und die Teilnahme an dieser Befragung freiwillig ist. Eine Nichtteilnahme führt zu keinerlei Nachteilen. Die erhobenen Daten werden zu Zwecken des Forschungsprojektes verwendet und bis 2007 gespeichert.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Petra Gieß-Stüber

**Forschungsprojekt:**  
**Gendering Prozesse an Schulen**  
**- Eine empirische Analyse als Grundlage**  
**für Gender Mainstreaming -**  
gefördert vom Sozialministerium Baden-Württemberg  
(Förderprogramm Frauenforschung)

**Institut für Sport und  
Sportwissenschaft**

Sportpädagogik/Sportsoziologie/Sportgeschichte  
Prof. Dr. Petra Gieß-Stüber

Schwarzwaldstr. 175

79117 Freiburg

Telefon: 0761 - 203-4526/ 4511 (Sekt.)

Telefax: 0761 - 203-4534

Petra.Giess-Stueber@sport.uni-freiburg.de

<http://www.uni-freiburg.de>

Sehr geehrte Fachbereichsleiterin Sport,  
sehr geehrter Fachbereichsleiter Sport,

Datum: 19.12.2003

die Gleichstellung von Frauen und Männern sowie geschlechtergerechte Partizipationschancen in allen Bereichen des persönlichen und beruflichen Lebens sind erklärtes politisches und auch pädagogisches Ziel. Um dieses Ziel systematisch zu verfolgen, wurde auf EU-Ebene das Programm *Gender Mainstreaming* entwickelt. Ergänzend zu bisheriger Frauenförderpolitik besteht Gender Mainstreaming in der Reorganisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluation von Entscheidungsprozessen in allen Arbeitsbereichen einer Organisation. Angestrebt ist, in alle Entscheidungsprozesse die Perspektive des Geschlechterverhältnisses einzubeziehen und sie für die Gleichstellung nutzbar zu machen.

Bevor Gender Mainstreaming in Baden-Württemberg an Schulen herangetragen wird, soll in dem Forschungsprojekt „Gendering Prozesse an Schulen“ eruiert werden, ob und wie ein solches Programm in Schulen implementiert werden könnte. Wir möchten mittels einer schriftlichen Befragung Aufschluss bekommen über Gendering Prozesse an Schulen. Dazu richten wir **Fragen über die Organisation und Praxis des Schulsports** an Sie als Fachbereichsleitung Sport sowie als Sportlehrerin bzw. -lehrer.

*Nur mit Hilfe Ihrer Beteiligung können schulalltagsnahe Entscheidungen bzgl. der Einführung von Gender Mainstreaming an Schulen getroffen werden. Befragt werden Schulleiter/innen und die für den Schulsport vorrangig zuständige Lehrkraft (Fachbereichsleitung) von repräsentativ ausgewählten Schulen des Landes. Um die Repräsentativität zu gewährleisten, ist Ihre Beteiligung sehr wichtig.*

Ausdrücklich hinweisen möchten wir Sie darauf, dass die Befragung vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg genehmigt ist (Aktenzeichen 41-6499.20/344) und die Teilnahme an dieser Befragung freiwillig ist. Eine Nichtteilnahme führt zu keinerlei Nachteilen. Die erhobenen Daten werden zu Zwecken des Forschungsprojektes verwendet und bis 2007 gespeichert.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Petra Gieß-Stüber

## 4 Instruktionen und Fragebögen



ALBERT-LUDWIGS-  
UNIVERSITÄT FREIBURG

**Forschungsprojekt:**  
**Gendering Prozesse an Schulen**  
**- Eine empirische Analyse als Grundlage**  
**für Gender Mainstreaming -**  
gefördert vom Sozialministerium Baden-Württemberg  
(Förderprogramm Frauenforschung)

**Institut für Sport und**  
**Sportwissenschaft**

Prof. Dr. Petra Gieß-Stüber

Dipl. päd. Elke Gramespacher

Schwarzwaldstr. 175

79117 Freiburg

Fon: 0761/203-4544

Elke.Gramespacher@sport.uni-freiburg.de

<http://www.uni-freiburg.de>

# *Fragebogen für die Schulleitung*

Sehr geehrte Schulleiterin,  
sehr geehrter Schulleiter,

der folgende Fragebogen besteht aus drei Teilen:

- A) bezieht sich auf die Strukturdaten zu Ihrer Schule und kann ggf. von der Schulverwaltung bzw. dem Sekretariat ausgefüllt werden;
- B) bezieht sich auf die Themen 1. Gender Mainstreaming und Schulorganisation, 2. Kooperationen und Interaktionen in Ihrer Schule und 3. Personalentwicklung;
- C) bezieht sich auf Angaben zu Ihrer Person.

Sie werden ca. 30 Minuten benötigen, um diesen Fragebogen auszufüllen, wenn Sie Teil A von der Verwaltung ausfüllen lassen. Wir bitten Sie darum, die Fragen vollständig und nicht mit Bleistift auszufüllen. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Entscheiden Sie entsprechend Ihrer persönlichen Einschätzung und Erfahrung.

**Bitte senden Sie diesen Fragebogen an obige Adresse bis zum 30.01.2004.**

Nach Abschluss des Forschungsprojekts wird von der Forschungsgruppe eine Handreichung erstellt, in der die für Schulen relevanten Informationen zu Gender Mainstreaming und zu geschlechtergerechtem Schulsport zusammengetragen werden. Wenn Sie uns Ihre Adresse in Teil A des Fragebogens angeben, werden wir Ihnen das Passwort zukommen lassen, um die Materialien herunter zu laden.

Schon jetzt vielen Dank für Ihre Kooperation.

**Teil A** (könnte ggf. von der Schulverwaltung ausgefüllt werden)

Dieser Befragung wird eine qualitative Studie folgen, in der die Themen des Fragebogens detaillierter untersucht werden. Um Schulen ggf. gezielt ansprechen zu können, benötigen wir möglichst die folgenden Angaben.

→ Geben Sie bitte in jedem Falle die Schulart an (bitte ankreuzen).

Adresse (Schulstempel):	
Telefonnummer:	
Email:	@
Homepage: www. _____	

- Hauptschule
- Haupt- und Werkrealschule
- Realschule
- Gymnasium

Um die Daten der zwei Fragebogen einer Schule für die Statistik miteinander verbinden zu können, benötigen wir folgende Angaben für einen Code:

Die Initialen der Schulsekretärin/des Schulsekretärs

Die Hausnummer des Schulhauses

**Bitte füllen Sie die folgende Tabelle zur personellen Ausstattung für Ihre Schule aus (aktuelle Zahlen):**

	Anzahl		Anzahl
Lehrerinnen		Lehrer	
Sportlehrerinnen		Sportlehrer	
Schülerinnen		Schüler	
Schulsozialarbeiterinnen		Schulsozialarbeiter	
Hausmeisterinnen		Hausmeister	
Frauenbeauftragte			

**Viele Schulen haben ein Schulprofil oder einen pädagogischen Schwerpunkt. Was trifft für Ihre Schule zu?**

(bitte ankreuzen und ggf. aktuelle SchülerInnenzahlen angeben)

<i>Unsere Schule...</i>	<b>Profil</b>
...hat bereits ein Schulprofil <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein	<input type="radio"/> Sprache / Zweisprachigkeit <input type="radio"/> Musik <input type="radio"/> Schulsport/Sport
...erarbeitet aktuell ein Schulprofil <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein	<input type="radio"/> Mathematik-Naturwissenschaft <input type="radio"/> Profil _____

	Anzahl
Schülerinnen, die das Profil wählen	
Schüler, die das Profil wählen	

**Teil B** (von der Schulleitung auszufüllen)

**Thema 1: Gender Mainstreaming und Schulorganisation**

Gender Mainstreaming ist ein Prinzip, mit dem laut Kabinettsbeschluss in allen Behörden des Landes Baden-Württemberg - auch in den Schulen - die Gleichstellung von Mann und Frau, von Schülerinnen und Schülern erreicht werden soll.

[Gender Mainstreaming wird im Folgenden mit GM abgekürzt]

Für die Implementierung von Gender Mainstreaming ist das Engagement der Schulleitung maßgeblich. Deshalb interessiert uns Ihre Einschätzung zu folgenden Fragen.

Bitte kreuzen Sie an.

<b>Gender Mainstreaming ist ein relativ neues Programm. Ist Ihnen dieses politische Programm bereits bekannt?</b>	<b>Trifft zu</b>	<b>Trifft nicht zu</b>	<b>Ich weiß nicht</b>
Mir ist das politische Programm Gender Mainstreaming (GM) bekannt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir sind Veröffentlichungen zu GM bekannt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wüsste gerne mehr über <i>GM an Schulen</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Es gibt Aussagen, die für oder gegen die Durchführung von GM an Schulen sprechen – welche Einschätzung haben Sie dazu?**

GM ist für Schulen nicht relevant, Fragen der Gleichberechtigung sind im Landesgleichberechtigungs- und Schulgesetz von BW geregelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
GM ist nicht notwendig, da der Lehrerberuf frauenfreundlich ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Rahmen der Schulentwicklung kann GM eingebettet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
GM sollte verpflichtend und Top Down eingeführt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
GM fällt vor allem in die Zuständigkeit der Frauenbeauftragten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frauenförder-Politik scheint mir wichtiger als GM.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
GM kann ein Zugewinn für die Schulorganisation sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit GM können Männer und Jungen nur sehr schwer erreicht werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Was spricht für oder gegen GM an Ihrer Schule?**

An unserer Schule wird Chancengleichheit der Geschlechter bereits umfassend berücksichtigt, GM ist hier nicht relevant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wichtig wäre, an der Schule eine Vision zu GM zu entwickeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allen Kolleginnen und Kollegen ist transparent, welche Funktionen die Schulleitung hat (eine Voraussetzung für GM).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Kollegium ist innovationsfreudig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe ein „Gender Training“ mitgemacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe in der Schule GM bereits thematisiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meiner Schule wurde ein „Gender Training“ durchgeführt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn GM eingesetzt wird, sollte dies mit Begleitung von außen passieren – z.B. mit Gender TrainerInnen, die vom Schulamt kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Gender Mainstreaming könnte in das Leitbild einer Schule eingebettet werden. Können Sie bitte folgende Fragen zu diesem Thema beantworten.**

Bitte kreuzen Sie an.

	Ja	Nein
Haben Sie bereits ein Leitbild für Ihre Schule entwickelt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ist der Bereich der Organisationsentwicklung in diesem Leitbild angesprochen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ist der Bereich der Personalentwicklung in diesem Leitbild angesprochen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ist der Bereich der Unterrichtsentwicklung in diesem Leitbild angesprochen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wird Chancengleichheit des Lehrpersonals in Ihrem Leitbild aufgegriffen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wird Chancengleichheit der Schülerinnen und Schüler in Ihrem Leitbild aufgegriffen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Die Förderung demokratischer Geschlechterverhältnisse ist ein grundlegendes Anliegen von Erziehung und Bildung in der Schule. Das zielt zum Beispiel ab auf den Abbau von Geschlechterhierarchien, Sensibilisierung für soziale Ungleichheiten, Auflösung von Geschlechterstereotypen.**

**In wie weit erscheinen Ihnen die angegebenen Schulfächer geeignet, dieses Ziel zu verfolgen?**

Bitte kreuzen Sie aus Ihrer Sicht Zutreffendes an.

	Sehr geeignet	Geeignet	Wenig geeignet	Gar nicht geeignet
Mathematik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deutsch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Englisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Physik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biologie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gemeinschaftskunde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chemie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Religion / Ethik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informatik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Könnten Sie sich vorstellen, in Ihr Schulprogramm explizit das Thema ‚Geschlechtererziehung im Unterricht‘ aufzunehmen?**  Ja  Nein  Ich weiß nicht

**Demokratische Geschlechterverhältnisse können in der Schule gefördert werden durch emanzipatorische Mädchen- und Jungenprojekte. Wie viel positive Resonanz würden Sie in einer Gesamtlehrerkonferenz für folgende Vorschläge erwarten?**

Bitte kreuzen Sie aus Ihrer Sicht Zutreffendes an.

		Sehr viel	Eher viel	Eher wenig	Gar keine
<b>Für Jungen</b>	Bewegte Rhythmen / Tanz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Konferenzen für Jungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Körperwahrnehmung und Entspannung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Für Mädchen</b>	Fußball	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Konferenzen für Mädchen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Kämpfen und sich verteidigen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Für Mädchen + Jungen</b>	Erlebnispädagogische Projekte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Trendsportarten wie Inline-Skaten, Beachvolleyball...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Schulkultur als ein Teil der Schulorganisation zeigt sich symbolisch. Sichtbare symbolische Merkmale sind Kleidung, Sprache und Gruppenbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Nehmen Sie bitte zu folgenden Aussagen Stellung.**

Bitte kreuzen Sie aus Ihrer Sicht Zutreffendes an.

	Stimmt	Stimmt nicht	Weiß ich nicht
Sportlehrerinnen kommen an meiner Schule im Trainingsanzug bzw. in der Sportkleidung ins Lehrerzimmer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sportlehrer kommen an meiner Schule im Trainingsanzug bzw. in der Sportkleidung ins Lehrerzimmer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe den Eindruck, dass Sportlehrerinnen untereinander einen speziellen Sprachcode pflegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe den Eindruck, dass Sportlehrer untereinander einen speziellen Sprachcode pflegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wir haben eine Gruppe von Sportlehrerinnen und Sportlehrern im Kollegium, die regelmäßig miteinander Sport treibt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interessen- und Arbeitsgruppen im Kollegium ergeben sich überwiegend geschlechtshomogen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interessen- und Arbeitsgruppen im Kollegium ergeben sich überwiegend über den Fächerbezug.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interessen- und Arbeitsgruppen im Kollegium ergeben sich überwiegend über Sympathie und Freundschaften.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Thema 2: Kooperationen und Interaktionen in Ihrer Schule

**In Baden-Württemberg sind Schulleiterinnen und -leiter, Konrektorinnen und Konrektoren wie auch Fachbereichsleitungen, die im Job-Sharing und/oder im Team arbeiten.**

Die Schulleitung arbeitet hier im „Job-Sharing“ - Prinzip?  Ja  Nein

**Falls ja** → Ich teile mir die Funktion mit  einer Kollegin  
 einem Kollegen

Die Konrektorenstelle arbeitet hier im „Job-Sharing“ - Prinzip?  Ja  Nein

**Falls ja** → Sie wird geteilt von  zwei Kolleginnen  
 zwei Kollegen  
 ein Kollege + eine Kollegin

Bei uns gibt es Funktionsstellen im „Job-Sharing“?  Ja  Nein

Haben Sie an Ihrer Schule ein Schulleitungsteam?  Ja  Nein

**Falls ja** → Wie viele Lehrerinnen sind in ihrem Schulleitungsteam? \_\_\_\_\_

Wie viele Lehrer sind in ihrem Schulleitungsteam? \_\_\_\_\_

Wie viele arbeiten davon im Bereich Sport? \_\_\_\_\_

**In der Schule spiegelt sich Chancengleichheit auch in der Schülerschaft. Z.B. Interaktionen und Kooperationen, Engagement und Überschreitungen von Regeln zeigen, welche Chancen sich Jungen und Mädchen in der Schule nehmen bzw. sich gegenseitig geben.**

Bitte kreuzen Sie an.

	Jungen	Mädchen	Kein Unterschied
In der Funktion der KlassensprecherIn sind vorrangig...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In der SMV engagieren sich vorwiegend...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SchulsprecherIn sind vorwiegend...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mobbing wird betrieben vorwiegend von...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opfer von Mobbing sind vorwiegend...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulverweise werden ausgesprochen vorwiegend gegen...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In der ‚Raucherecke‘ (ggf. inoffiziell) sind vorwiegend....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bewegungsgelegenheiten auf dem Schulgelände werden vorwiegend genutzt von...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kooperatives Verhalten ist zu beobachten vorrangig bei...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rivalität herrscht vorrangig unter...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nach der Schule gehen in den Wunschberuf vorrangig...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diese Schule war zu früheren Zeiten nur bestimmt für...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Geschlechterverhältnisse zeigen sich im Schulalltag z.B. daran, wer sich aktiv an der Gestaltung von Schulkultur beteiligt. Um nicht nur die Geschlechter zu unterscheiden, sondern auch der Berufserfahrung Rechnung zu tragen, werden im Folgenden unterschieden**

- a. Junglehrerinnen und -lehrer, die mind. 5 Jahre Berufserfahrung haben;**  
**b. erfahrene LehrerInnen mit 5 oder mehr Jahren Berufserfahrung.**

Bitte kreuzen Sie an.

	Junglehrerinnen ( < 5J.)	Junglehrern ( < 5J.)	Lehrerinnen ( ab 5J.)	Lehrern ( ab 5J.)
Wenn ich die letzten drei Protokolle der Gesamtlehrerkonferenzen betrachte, finde ich überwiegend Beiträge von....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die <i>entscheidenden</i> Redebeiträge in Gesamtlehrerkonferenzen stammen überwiegend von....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die <i>längsten</i> Redebeiträge in Gesamtlehrerkonferenzen stammen überwiegend von...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bedenken gegen innovative Vorschläge stammen überwiegend von...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vorschläge zu sport-, spiel- und bewegungsbezogenen Projekten stammen überwiegend von...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aufgaben in außerunterrichtlichen Projekten übernehmen überwiegend...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Bewirtung und Versorgung übernehmen bei schulübergreifenden Projekten (Feste etc.) überwiegend...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allgemeine, für die Schulorganisation konstruktive Vorschläge stammen überwiegend von...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allgemeine, für die Schulentwicklung bedeutsame Initiativen stammen überwiegend von...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zur Klärung schulischer Probleme halten den Dienstweg überwiegend ein...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zur Durchsetzung von Interessen wenden sich im informellen Gespräch direkt an mich überwiegend...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interessen von Schülerinnen und Schüler werden überwiegend vertreten von...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An Traditionen orientieren sich überwiegend...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An Fragen der Chancengleichheit sind überwiegend interessiert...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An Gender Mainstreaming hätten meiner Einschätzung nach überwiegend Interesse...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An einem Gender Training hätten meiner Einschätzung nach überwiegend Interesse...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich delegiere außerunterrichtliche Tätigkeiten überwiegend an...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Delegationen werden am ehesten abgelehnt von...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Thema 3: Personalentwicklung an Ihrer Schule

Personalentwicklung gewinnt im Rahmen der Schulentwicklung zunehmend an Bedeutung. Erst vor einigen Jahren wurde die Möglichkeit der schulscharfen Stellenausschreibung zur Personalgewinnung eingerichtet.

Haben Sie bereits eine schulscharfe Stellenausschreibung für Ihre Schule vorgenommen?  Ja  Nein

Wenn Sie durch eine schulscharfe Stellenausschreibung die Möglichkeit haben, eine Lehrkraft gezielt auswählen zu können, ist dann für Sie auch das Ziel eines paritätischen Geschlechterverhältnisses im Kollegium entscheidungsleitend?  Ja  Nein

Bietet die schulscharfe Stellenausschreibung aus Ihrer Sicht prinzipiell die Möglichkeit, ein paritätisches Geschlechterverhältnis im Kollegium herzustellen?  Ja  Nein

Ist bei den Bewerbungsgesprächen stets eine Frauenvertreterin anwesend?  Ja  Nein

Könnten Sie bitte Ihre/n Ausschreibungstext/e für die schulscharfe/n Stellenausschreibung/en an diesen Fragebogen heften? *Dankeschön!*

Um Personalentwicklung im Sinne von Gender Mainstreaming zu betreiben, sind differenzierte Statistiken hilfreich. Sie benötigen z.B. Zahlen darüber, wie viele Lehrerinnen und Lehrer in welchen Fächern unterrichten, welche Funktionen sie haben, wie viel Deputat sie haben etc.

Bitte kreuzen Sie an.	Ja	Nein	Weiß ich nicht
Liegt Ihnen eine differenzierte Statistik zu Ihrer Schule vor?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haben Sie diese Statistik mit ihrem Schulleitungsteam unter dem Geschlechteraspekt kritisch diskutiert?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haben Sie diese Statistik mit dem Gesamtkollegium unter dem Geschlechteraspekt kritisch diskutiert?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sehen Sie aufgrund der geschlechtsbezogenen Gegebenheiten Änderungsbedarf an Ihrer Schule?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Welchen Änderungsbedarf sehen Sie an Ihrer Schule?

---

---

---

---

---

**Personalbeurteilung, -beratung und -führung sind in der Personalentwicklung zentrale Instrumente. Diese Instrumente der Personalentwicklung haben unterschiedliche Funktionen und Ziele, tragen aber alle zur Steuerung hinsichtlich gleichberechtigter Partizipation am Schulleben und zur Chancengleichheit der Geschlechter bei.**

Bitte kreuzen Sie an.

	Stets	Häufig	Selten	nie
Ich gehe auf Fortbildungen mit Bezug zur Personalentwicklung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinen Fortbildungen wurde das Thema Chancengleichheit der Geschlechter in der Personalentwicklung angesprochen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe den Eindruck, dass Personalentwicklung von einzelnen Lehrpersonen dieser Schule als Top Down – Strategie erlebt wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Zur Personalbeurteilung an meiner Schule...</b>				
Mein Interesse am Thema Personalbeurteilung ist groß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich achte darauf, dass in Beurteilungsverfahren die Beurteilungskriterien für alle transparent sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir ist wichtig, Lehrpersonen an der Erstellung der Beurteilungskriterien partizipieren zu lassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich beziehe in Beurteilungsverfahren die Fortbildungsbereitschaft der zu beurteilenden Lehrkraft ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich beziehe in Beurteilungsverfahren die in der Familienarbeit erworbenen Kompetenzen der zu beurteilenden Lehrkraft ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich beziehe in Beurteilungsverfahren Kompetenzen ein, die in der Erfüllung schulorganisatorischer Aufgaben gezeigt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich beziehe in Beurteilungsverfahren Genderkompetenzen der zu beurteilenden Lehrkraft ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Zur Personalberatung an meiner Schule...</b>				
Personalberatungen dienen aus meiner Sicht der Förderung aller Kompetenzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Junglehrerinnen (Berufstätigkeit < 5 J.) suchen von sich aus Beratungsgespräche mit mir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Junglehrer (Berufstätigkeit < 5 J.) suchen von sich aus Beratungsgespräche mit mir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erfahrene Lehrerinnen (Berufstätigkeit ab 5 J.) suchen von sich aus Beratungsgespräche mit mir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erfahrene Lehrerinnen (Berufstätigkeit ab 5 J.) suchen von sich aus Beratungsgespräche mit mir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich berate Lehrerinnen, wenn eine Funktionsstelle ausgeschrieben ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich berate Lehrer, wenn eine Funktionsstelle ausgeschrieben ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich rate Lehrerinnen zur Teilnahme an Führungskräfteveranstaltungen ( <i>„Frauen fitt für Führung“ o.ä.; Comburg</i> ).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Beratungsthema für Lehrerinnen ist ‚Vereinbarkeit Familie/Beruf‘.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Beratungsthema für Lehrer ist ‚Vereinbarkeit Familie/Beruf‘.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir ist wichtig, Fortbildungsaktivitäten im Kollegium abzustimmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Gender Mainstreaming muss zunächst von der Schulleitung getragen werden. Wie stehen Sie zu folgenden Konsequenzen von Gender Mainstreaming?**

Bitte kreuzen Sie an.

	Damit wäre ich einverstanden	Damit wäre ich nicht einverstanden	Das erscheint mir nicht machbar
Gender Mainstreaming bedeutet, Frauen und Männer tatsächlich bezogen auf alle Fragen gleichzustellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Einführung von Gender Mainstreaming würde eine umfassende Reorganisation der Personalentwicklungsstrukturen an meiner Schule bedeuten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Einführung von Gender Mainstreaming würde eine umfassende Reorganisation der Organisationsstrukturen an meiner Schule bedeuten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Einführung von Gender Mainstreaming würde eine umfassende Reorganisation der Unterrichtsstrukturen an meiner Schule bedeuten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Einführung von Gender Mainstreaming würde eine umfassende Evaluation der Entscheidungsprozesse an meiner Schule bedeuten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Aktuell werden die Schulleiterbesetzungsverfahren durch Assessment Elemente angereichert. Welche Verfahrensweisen sind Ihnen auf dem Weg zur Schulleitung haben Sie durchlaufen?**

Bitte kreuzen Sie an.

- Antrag gestellt
- Bewerbungsunterlagen eingereicht
- An Bewerbungsgesprächen teilgenommen
- Unterrichtsbesuch bekommen
- Unterrichtsbeurteilung bekommen
- Weitere Themen präsentiert
- Unterrichtsbeurteilung gegeben
- \_\_\_\_\_

**Schulleiterinnen und Schulleiter haben in Baden-Württemberg die Möglichkeit, eine Teilzeitstelle in Anspruch zu nehmen.**

Bitte kreuzen Sie an.

- Ich habe aktuell eine...  100% Stelle;  
 75% Stelle;  
 50% Stelle.

Ich unterrichte aktuell \_\_\_\_\_ Stunden.

***Teil C*** (von der Schulleitung auszufüllen)

**Einige Fragen zu Ihrer Person.**

Geschlecht  weiblich  männlich

Alter \_\_\_\_\_ Jahre.

Ich leite diese Schule seit \_\_\_\_\_ Jahren.

Vorher war ich \_\_\_\_\_ Jahre stellvertretende Schulleitung.

Ich habe Fächer aus folgenden Bereichen studiert und unterrichte sie:

- Sport
- naturwissenschaftliche Fächer
- geisteswissenschaftliche Fächer
- sprachwissenschaftliche Fächer
- sozialwissenschaftliche Fächer
- weitere musisch-ästhetische Fächer

**Im Folgenden ist noch Platz für Anmerkungen, Anregungen und Wünsche, die Sie an das Thema Gender Mainstreaming an Schulen haben.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

***Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!***

**Forschungsprojekt:**

***Gendering Prozesse an Schulen***

***- Eine empirische Analyse als Grundlage***

***für Gender Mainstreaming -***

gefördert vom Sozialministerium Baden-Württemberg  
(Förderprogramm Frauenforschung)

**Institut für Sport und  
Sportwissenschaft**

Prof. Dr. Petra Gieß-Stüber

Dipl. päd. Elke Gramespacher

Schwarzwaldstr. 175

79117 Freiburg

Fon: 0761/203-4544

Elke.Gramespacher@sport.uni-freiburg.de

<http://www.uni-freiburg.de>

***Fragebogen für die***

***Fachbereichsleiterinnen und -leiter Sport***

Sehr geehrte Fachbereichsleiterin,  
sehr geehrter Fachbereichsleiter,

der folgende Fragebogen besteht aus vier Teilen:

- A) bezieht sich auf die Angebote und Sportlehrerkapazitäten Ihrer Schule und kann ggf. von der Schulverwaltung bzw. dem Sekretariat ausgefüllt werden;
- B) bezieht sich auf die Strukturen des Schulsports an ihrer Schule, z.B. auf die Organisation, die Schulsportentwicklung sowie das Fortbildungsverhalten (zu diesem Punkt sind Sie als Fachbereichsleitung Sport gefragt);
- C) bezieht sich auf die Praxis von Sportunterricht (zu diesem Punkt sind Sie als Sportlehrerin bzw. Sportlehrer gefragt);
- D) bezieht sich auf Angaben zu Ihrer Person.

Sie werden ca. 30 Minuten benötigen, um diesen Fragebogen auszufüllen, wenn Sie Teil A von der Verwaltung ausfüllen lassen. Wir bitten Sie darum, die Fragen vollständig und nicht mit Bleistift auszufüllen. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Entscheiden Sie entsprechend Ihrer persönlichen Einschätzung und Erfahrung.

**Bitte senden Sie diesen Fragebogen an obige Adresse bis zum 30.01.2004.**

Nach Abschluss des Forschungsprojekts wird von der Forschungsgruppe eine Handreichung erstellt, in der die für Schulen relevanten Informationen zu Gender Mainstreaming und zu geschlechtergerechtem Schulsport zusammengetragen werden. Wenn Sie uns Ihre Schuladresse in Teil A des Fragebogens angeben, werden wir Ihnen das Passwort zukommen lassen, so dass Sie die Materialien herunterladen können.

Schon jetzt vielen Dank für Ihre Kooperation



**Teil B** (Fragen dieses Teils bitte aus der Perspektive der Fachbereichsleitung beantworten)

### **Thema 1: Gender Mainstreaming**

**Gender Mainstreaming ist ein Prinzip, mit dem laut Kabinettsbeschluss in allen Behörden des Landes Baden-Württemberg - auch in den Schulen - die Gleichstellung von Mann und Frau, von Schülerinnen und Schülern erreicht werden soll.**

**Für die Implementierung von Gender Mainstreaming ist das Engagement aller Beteiligten maßgeblich. Deshalb interessiert uns Ihre Einschätzung zu folgenden Fragen.**

Bitte kreuzen Sie an.

<b>Gender Mainstreaming ist ein relativ neues Programm. Ist Ihnen dieses politische Programm bereits bekannt?</b>	<b>Trifft zu</b>	<b>Trifft nicht zu</b>	<b>Ich weiß nicht</b>
Mir ist das politische Programm Gender Mainstreaming bekannt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir sind Veröffentlichungen zu Gender Mainstreaming bekannt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wüsste gerne mehr über <i>Gender Mainstreaming an Schulen</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wüsste gerne mehr über <i>Gender Mainstreaming im Schulsport/Sport</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### **Thema 2: Organisation des Schulsports**

**Nicht in allen Klassen und nicht immer gleichermaßen für Mädchen und Jungen werden durchgängig drei Sportstunden erteilt. Wie sieht die Situation an Ihrer Schule aus?**

Bitte tragen Sie die entsprechenden Stundenzahlen ein.

**Wie viele Sportstunden werden den Schülerinnen der einzelnen Jahrgänge laut *aktuellem Stundenplan* erteilt?**

	<b>in 5</b>	<b>in 6</b>	<b>in 7</b>	<b>in 8</b>	<b>in 9</b>	<b>in 10</b>	<b>in 11</b>	<b>in 12</b>	<b>in 13</b>
Zahl der Sportstunden für Mädchen	<input type="radio"/>								

**Wie viele Sportstunden werden den Schülern der einzelnen Jahrgänge laut *aktuellem Stundenplan* erteilt?**

	<b>in 5</b>	<b>in 6</b>	<b>in 7</b>	<b>in 8</b>	<b>in 9</b>	<b>in 10</b>	<b>in 11</b>	<b>in 12</b>	<b>in 13</b>
Zahl der Sportstunden für Jungen	<input type="radio"/>								

**Falls in einzelnen Jahrgängen weniger als drei Sportstunden erteilt werden: Welche der folgenden Gründe führen dazu?**

- uns fehlen Sporthallenkapazitäten
- uns fehlen Kapazitäten in den Außensportanlagen
- uns fehlen Schwimmhallen-Kapazitäten
- uns fehlen Sportlehrerinnen mit Sportexamen
- uns fehlen Sportlehrer mit Sportexamen
- es erklären sich zu wenige Kolleginnen bereit, Sport fachfremd zu unterrichten
- es erklären sich zu wenige Kollegen bereit, Sport fachfremd zu unterrichten
- weitere / andere Gründe:

**In welchen Jahrgangsstufen wird Sport an Ihrer Schule koedukativ unterrichtet?**

Bitte kreuzen Sie an.

	in 5	in 6	in 7	in 8	in 9	in 10	in 11	in 12	in 13
Koedukativer Sportunterricht	<input type="radio"/>								

**→ Falls bei Ihnen Sport in einigen Jahrgängen koedukativ unterrichtet wird: Aus welchen Gründen haben Sie sich an Ihrer Schule dazu entschieden?**

Bitte kreuzen Sie an.

- aus organisatorischen Gründen
- weil es im Bildungsplan so vorgesehen ist
- um soziales Lernen zwischen Jungen und Mädchen zu fördern
- um Bewegungskompetenzen von Mädchen zu erweitern
- um Bewegungskompetenzen von Jungen zu erweitern

**Wer unterrichtet die verschieden zusammengesetzten Sportklassen vorrangig?**

Bitte kreuzen Sie an.

	Vorrangig von Sportlehrerinnen	Vorrangig von Sportlehrern	Verteilt sich gleich
Koedukative Sportklassen der Jahrgänge 5/6.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koedukative Sportklassen der Jahrgänge 7-11.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koedukative Sportklassen der Jahrgänge 12/13.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reine Jungenklassen im Sport.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reine Mädchenklassen im Sport.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koedukativer Sportunterricht wird bevorzugt...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geschlechtshomogene Gruppen werden bevorzugt...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Wurden geschlechtsbezogene Ziele des Sportunterrichts und die Möglichkeiten der Umsetzung im Fachkollegium diskutiert?**

- Ja  Nein

### **Thema 3: Schulsportentwicklung**

Schulen sollen im Zuge der Einführung der Bildungsstandards ab 2004 Schulprogramme bzw. interne Fachcurricula entwickeln. In diesem Rahmen kann sich Schulsport profilieren, indem er bspw. mit übergeordneten pädagogischen Leitideen verbunden wird und entsprechende Schulsportprogramme bzw. interne Sportcurricula erstellt werden.

Bitte kreuzen Sie an.	Ja	Nein
An unserer Schule existiert bereits ein Schulsportprogramm	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An unserer Schule existiert bereits ein internes Sportcurriculum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An unserer Schule ist geplant, ein Schulsportprogramm zu entwickeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An unserer Schule ist geplant ein internes Sportcurriculum zu entwickeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Wie wichtig ist oder wäre aus Ihrer Sicht die Integration der folgenden pädagogischen Konzepte in ein Schulsportprogramm / internes Sportcurriculum?**

Bitte kreuzen Sie an.	sehr wichtig	eher wichtig	eher unwichtig	völlig unwichtig
Chancengleichheit der Geschlechter im Schulsport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mädchenparteiliche Konzepte im Schulsport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jungenparteiliche Konzepte im Schulsport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programm „Bewegte Schule“	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interkulturelle Bewegungserziehung im Schulsport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Gender Mainstreaming allgemein erfordert ggf. die Teilnahme an einschlägigen Fortbildungen. Bitte geben Sie Ihren Eindruck über das Fortbildungsverhalten von Sportlehrerinnen und Sportlehrern wieder.**

Bitte kreuzen Sie an.	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Sportkolleginnen zeigen Interesse an Fortbildungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sportkollegen zeigen Interesse an Fortbildungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sportlehrerinnen besuchen überwiegend Fortbildungen zu ihren „Lieblingssportarten“ (i.S. von Vertiefung).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sportlehrer besuchen überwiegend Fortbildungen zu ihren „Lieblingssportarten“ (im Sinne von Vertiefung).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sportlehrerinnen besuchen überwiegend Fortbildungen, um Trendsportarten unterrichten zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sportlehrer besuchen überwiegend Fortbildungen, um Trendsportarten unterrichten zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sportlehrerinnen besuchen Fortbildungen zu sportpädagogischen Fragen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sportlehrer besuchen Fortbildungen zu sportpädagogischen Fragen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sportkolleginnen besuchen Fortbildungen, die Geschlechterfragen im Schulsport thematisieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sportkollegen besuchen Fortbildungen, die Geschlechterfragen im Schulsport thematisieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## **Teil C: Praxis des Sportunterrichts**

(Fragen dieses Teils bitte aus der Perspektive der Sportlehrerin / des Sportlehrers beantworten)

**Bitte geben Sie Ihre Erfahrungen und Einschätzungen an.**

Bitte kreuzen Sie an.

- Ich habe in meinem Sportunterricht vorwiegend Unterrichtserfahrung mit...
- koedukativen Sportklassen
  - Jungen-Sportklassen
  - Mädchen-Sportklassen

**Inhalte sind im Sportunterricht unterschiedlich beliebt. Bitte geben Sie ihre Einschätzungen an.**

Bitte kreuzen Sie an - bis zu drei Nennungen pro Zeile sind möglich.

	Fußball	Volleyball	Basketball	Handball	Schwimmen	Geräteturnen	Leichtathletik	Gymnastik/Tanz	Trendsportart (Wahlbereich)	Körpererfahrung (Wahlbereich)
Welche Sportarten unterrichten Sie persönlich am liebsten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>								
Welche Sportarten sind von Schülerinnen typischerweise unbeliebt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>								
Welche Sportarten sind von Schülern typischerweise unbeliebt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>								

**Welche Erfahrungen haben Sie mit den von Schülerinnen und Schülern unbeliebten Sportarten in *gemischtgeschlechtlichen* Gruppen?**

Bitte kreuzen Sie an.

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Das Unterrichten der unbeliebten Sportarten führt bei Jungen zu Rückzug (Nicht-Teilnahme, Ausweichen etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Unterrichten der unbeliebten Sportarten führt bei Mädchen zu Rückzug (Nicht-Teilnahme, Ausweichen etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Unterrichten der unbeliebten Sportarten führt bei Jungen zu Disziplinproblemen (Störungen, Protest)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Unterrichten der unbeliebten Sportarten führt bei Mädchen zu Disziplinproblemen (Störungen, Protest)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Welche Erfahrungen haben Sie mit den von Schülerinnen und Schülern unbeliebten Sportarten in geschlechtshomogenen Gruppen?

Bitte kreuzen Sie an.

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die bei Mädchen unbeliebten Sportarten werden in Mädchensportklassen unterrichtet, um neue Erfahrungen in einem „geschützten“ Raum machen zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die bei Jungen unbeliebten Sportarten werden in Jungensportklassen unterrichtet, um neue Erfahrungen in einem „geschützten“ Raum machen zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Unterricht in den unbeliebten Sportarten führt bei den Mädchen zu einer Einstellungsänderung gegenüber diesen Sportarten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Unterricht in den unbeliebten Sportarten führt bei den Jungen zu einer Einstellungsänderung gegenüber diesen Sportarten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jungen trauen sich nicht an ungewohnte Bewegungsformen, wenn Mädchen dabei sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mädchen trauen sich nicht an ungewohnte Bewegungsformen, wenn Jungen dabei sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Jungen und Mädchen verhalten sich häufig im Sportunterricht unterschiedlich.</b>	Jungen	Mädchen	Kein Unterschied	
Aggressiv zeigen sich vorwiegend...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Desinteressiert zeigen sich vorwiegend...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Motiviert zeigen sich vorwiegend...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Experimentierfreudig zeigen sich vorwiegend...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Eigene Interessen setzen vorwiegend durch....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Interessiert am Leistungssport zeigen sich vorwiegend...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Anerkennung durch MitschülerInnen erhalten vorwiegend...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Respektlos mir gegenüber zeigen sich vorwiegend...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Jungen sanktionieren für geschlechtsuntypisches Verhalten im Sportunterricht vorwiegend...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Mädchen sanktionieren für geschlechtsuntypisches Verhalten im Sportunterricht vorwiegend...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

## Welchen Stellenwert haben folgende Aspekte bei der Planung Ihres Sportunterrichts?

Bitte kreuzen Sie an.

Mir ist wichtig...

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
...Schülerinnen und Schüler meine Lieblingssportarten nahe zu bringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...dass <i>alle</i> Schülerinnen und Schüler gleichermaßen Zugang zu Sport, Spiel und Bewegung finden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...die spezifischen Chancen des Sportunterrichts für allgemeine Erziehungsziele zu nutzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...die spezifischen Chancen des Sportunterrichts für geschlechtsbezogene Erziehungsziele zu nutzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...im Sportunterricht Bewegungsformen der ausländischen Schülerinnen und Schüler einzubeziehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...bei der Leistungsbewertung geschlechtsbezogene Aspekte zu berücksichtigen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...auch Inhalte im Sportunterricht anzubieten, die für mein eigenes Geschlecht als untypisch gelten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...Fragen des geschlechtergerechten Unterrichtens im Sport mit Sportkolleginnen zu besprechen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...Fragen des geschlechtergerechten Unterrichtens im Sport mit Sportkollegen zu besprechen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Sportunterricht kann methodisch unterschiedlich gestaltet werden:

1. Sportliche Fertigkeiten können systematisch vermittelt werden, um SchülerInnen für sportives Handeln zu qualifizieren (*deduktive Methoden*)
2. offene Bewegungsräume können angeboten werden, in denen SchülerInnen bestimmte Bewegungs- und Sportprobleme selbsttätig lösen (*induktive Methoden*)

Bitte kreuzen Sie an.

	Deduktive Methoden	Induktive Methoden	Beide Methoden
Welche Methoden bevorzugen Sie im Sportunterricht?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Welche Methoden bevorzugen Sie in Sport - Projekten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Welche Methoden sprechen Mädchen eher an?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Welche Methoden sprechen Jungen eher an?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit welchen Methoden können Sie sportschwache Mädchen für den Sportunterricht am ehesten motivieren?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit welchen Methoden können Sie sportschwache Jungen für den Sportunterricht am ehesten motivieren?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## **Teil D**

### **Einige Fragen zu Ihrer Person.**

Geschlecht

weiblich  männlich

Alter

\_\_\_\_\_ Jahre

Ich bin in der Fachbereichsleitung Sport seit insgesamt

\_\_\_\_\_ Jahren.

Stellvertretung der Fachbereichsleitung ist

eine Kollegin  ein Kollege

**Die Schulleitung hat mich explizit ermutigt,  
die Fachbereichsleitung Sport zu übernehmen.**

trifft zu  trifft nicht zu

**Ich unterrichte in folgenden Fachbereichen:**

Sport

naturwissenschaftliche Fächer

geisteswissenschaftliche Fächer

sprachwissenschaftliche Fächer

sozialwissenschaftliche Fächer

weitere musisch-ästhetische Fächer

**Ich unterrichte Sport vorwiegend in**

in den Jahrgängen 5-7

in den Jahrgängen 8-10

in den Jahrgängen 11-13

**Welche Sportarten haben Sie selbst am intensivsten betrieben?**

Davon mit Wettkampferfahrung

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

**Ich habe mich mit geschlechtsbezogenen Fragen des Sportunterrichts beschäftigt**

im Studium

im Referendariat

in Fortbildungen

gar nicht

**Ich nutze für meine persönliche Fortbildung überwiegend**

Sportartbezogene Methodenbücher

Sportpädagogische Fachzeitschriften

Sportartbezogene Fachzeitschriften

\_\_\_\_\_

**Auf der Rückseite ist noch Platz für Anmerkungen, Anregungen und Wünsche zum Thema *Gender Mainstreaming im Schulsport/Sport*.**

***Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!***