

Dr. Uta Enders-Drägässer enders@gsfev.de

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

www.gsfev.de

„Geschlechterforschung in Hessen – 16 Jahre ´Frauen und Schule Hessen` : (Wie) hat das Schule verändert?“

Persönliches

Mit der Institution Schule habe ich mich als sozialwissenschaftliche Frauenforscherin (Soziologie und Erziehungswissenschaften) seit dem Ende der Siebziger Jahre immer wieder auseinandergesetzt, vor dem Hintergrund meiner damaligen Praxiserfahrungen als Lehrerin und als Mutter von zwei Schulkindern. Meine soziologische Promotion hatte die Bedeutung der Hausaufgabenpraxis für Mütter zum Gegenstand.

Die bundesweite AG Frauen und Schule habe ich 1981 mitiniert, ebenso die hessische AG Frauen und Schule und vor 16 Jahren gehörte ich zu den Gründungsfrauen des hessischen Vereins Frauen und Schule.

Als Mitgründerin und wissenschaftliche Leiterin der GSF e.V. forsche ich seit fast 15 Jahren zur Situation von Frauen bzw. Müttern in schwierigen Lebensverhältnissen, allein erziehende Mütter, Frauen in der Psychiatrie, arme, wohnungslose, suchtkranke, gewaltbetroffene Frauen bzw. Mütter. Insbesondere hat mich die Wohnungsnotfallproblematik bei Frauen interessiert als ein breites Querschnittsthema dazu, wie objektive gesellschaftliche Strukturen und subjektive Verarbeitung bei Frauen ineinander greifen und für sie handlungsleitend werden (Enders-Drägässer/Sellach u.a. 2005). Ich habe auch eine erste "Männerstudie" zu wohnungslosen Männern initiieren und an ihr mitarbeiten können (Fichtner u.a. 2005), mit der kritischen Männerforschung als Forschungszugang und Gender Mainstreaming als Grundlage. An der Begleitforschung zur Implementierung von Gender Mainstreaming innerhalb der Bundesregierung, einem Projekt der GSF e.V., war ich beteiligt („Wissensnetz“ 2003).

Rückblicke

Die Geschichte der AG Frauen und Schule ist untrennbar mit der Neuen Frauenbewegung verbunden. Zu den vielen Themen der Berliner Sommeruniversitäten für Frauen ab 1976, heute unvorstellbaren Riesenveranstaltungen mit Tausenden von Frauen, gehörte der Sexismus von Schule. Dagmar Schultz hatte die us-amerikanische Sexismuskritik mit ihrem zweibändigen Werk „Ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge“ für die Bundesrepublik aufgegriffen (Schultz 1978/1979).

Als ich vor diesem Hintergrund mit Ilse Brehmer die AG Frauen und Schule initiierte, ging es uns um einen bundesweit agierenden Arbeitszusammenhang für Frauen mit ganz unterschiedlichen Bezügen zur Institution Schule, Lehrerinnen, Schülerinnen, Mütter, Wissenschaftlerinnen. Er sollte vor allem praxisorientiert und frauenpolitisch ausgerichtet sein. Notwendigerweise musste er außeruniversitär sein, weil es die institutionalisierte Frauenforschung noch nicht gab (Enders-Drägässer 1996).

Es dürfte heute schwierig sein, sich die Strukturlosigkeit zu vergegenwärtigen, in der wir damals zu agieren hatten. Immer wieder waren erste Schritte zu tun, konkretere Zielvorstellungen zu entwickeln, ohne Vorerfahrungen, ohne Ressourcen, ohne institutionelle Anknüpfungsmöglichkeiten. Einer Institutionalisierung der feministischen Forschung bzw. Frauenforschung verschlossen sich die deutschen Hochschulen und Fachgesellschaften wie die DGS oder die DGfE noch lange. Doch die heutige Fraueninfrastruktur war im Entstehen, über die Frauenprojekte-Bewegung für den Bereich der psychosozialen Beratung und Versorgung von Frauen. Die kommunalen Frauenbeauftragten waren der Beginn der allmählichen Institutionalisierung von Frauenpolitik bis hin zu den späteren Landes- und Bundesfrauenministerien usw. Hinzu kam die Idee des Netzwerkens. Frauen-Netzwerke wurden geknüpft. Die heutigen Fördermöglichkeiten mussten auch noch erschlossen und dabei die sogenannte Staatsknete-Diskussion überwunden werden. Viele Frauen haben damals, so wie ich, aus einem Zustand der reinen Ahnungslosigkeit heraus durch learning by doing gelernt, wie Tagungen zu organisieren und wenigstens ansatzweise zu finanzieren sind, wie Anträge geschrieben werden, an wen sie zu richten und mit wem sie zu verhandeln sind.

Ein bezeichnendes Beispiel für die damalige Situation war die erste bundesweite Frauenfachtagung 1982 der AG Frauen und Schule, in Hessen, in Gießen. Weil ich in diesen Jahren nicht im Schuldienst, sondern in der universitären Lehramtsausbildung in Giessen tätig war, konnte ich diese erste Tagung organisieren, anlässlich des 375jährigen Bestehens der Giessener Universität als Frauen-Beitrag dazu, dass Frauen erst seit 74 Jahren (seit 1908) dort studieren konnten, uneingeschränkt sogar erst nach dem Ende des 2. Weltkriegs mit dem Wegfall der Nazi-Frauenquote von 10 Prozent. An der Giessener Tagung beteiligten sich bereits etwa 200 Frauen aus acht Bundesländern und Österreich.

Die folgenden bundesweiten AG Frauen und Schule-Tagungen waren damals das einzige öffentliche Forum für die Frauenkritik von Schule. Mit den Tagungsdokumentationen sowie weiteren schulkritischen Veröffentlichungen (z.B. Enders-Drägässer/Fuchs 1993a) konnten bestehende Defizite und Wissenslücken der relevanten Fachwissenschaften zunehmend öffentlich gemacht werden. Insgesamt blieben die schulkritischen Frauen-Veröffentlichungen aber noch lange überschaubar. Von den Tagungen aus konnten schulpolitische Forderungen entwickelt und öffentlich gemacht werden. Es gab auch den Versuch eines Rundbriefs und für wenige Jahre ab 1984 auch eine Zeitschrift. Die heutigen begeisternden Möglichkeiten der Vernetzung über Internet und Email waren noch nicht vorstellbar. Allerdings hatte ich 1986 meinen ersten Computer, was das Schreiben enorm veränderte und erleichterte. Übrigens war die Sexismuskritik etliche Jahre lang keinesfalls eine Koedukationskritik, sondern ging darüber hinaus. Der Begriff Sexismus ist anfangs sogar missverstanden

worden als eine Thematisierung von Sexualität und nicht als ein Analogiebegriff zu Rassismus für Benachteiligungen aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit.

Das Verdienst der ersten fundierten Koedukationskritik gebührt im übrigen der jugendhilfebezogenen pädagogischen Frauenforschung: Koedukationserfahrungen von Mädchen und Frauen im Bereich der Jugendhilfe wurden kritisch aufgearbeitet, insbesondere über den Sechsten Jugendbericht (1984) mit seinen umfangreichen Expertisen. Das war auch deshalb möglich, weil für die Kinder- und Jugendhilfe der Bund zuständig ist.

Schule ist dagegen Sache der einzelnen Bundesländer. Sie koordinieren sich selbst in eigener Verantwortung in Form der KMK, der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Das war von Anfang an die unüberwindbare Grenze für wirksame schulpolitische Aktivitäten aus der Frauenbewegung heraus.

Das kann ich an einem europäischen Beispiel zeigen. In Zusammenhang mit der Erarbeitung eines Empfehlungsentwurfs des Committee on Culture and Education des Europarats (Hempel (Hrsg. 1995:298ff) hatte ich 1993/94 u.a. per Fragebogen den Stand der Frage der Geschlechtergleichstellung im Bildungswesen, den Umgang mit kulturellen und ethnischen Minderheiten und übrigens auch den Umgang mit der Gewaltfrage in der Schule in den verschiedenen Mitgliedsländern abzufragen. Von der KMK erhielt ich damals keinen ausgefüllten Fragebogen sondern ein großes Paket mit einem Durcheinander von viel bedrucktem Papier und dem Hinweis, ich möge mir die Angaben selbst herausuchen. Das war für mich eine sehr eindrucksvolle Erfahrung dazu, wie die Kultusministerien gleichstellungspolitisch uninteressiert, schwerfällig und je nach Bundesland auch noch sehr unterschiedlich reagieren. Die Geschlechterfrage bzw. eine nach Geschlecht und Herkunft differenzierende Perspektive spielten und spielen dabei kaum eine Rolle. Deshalb glaube ich auch erst an nennenswerte Veränderungen, wenn allen in und für die Schule Tätigen die Floskel „Schüler und Schülerinnen“ so einfach über die Lippen kommt wie allen unseren Politikerinnen und Politiker „Bürger und Bürgerinnen“.

Es gibt eine bezeichnende Ausnahme, die Diskussion um die Benachteiligung von Jungen in der Schule. Auf den Zusammenhang zwischen Bildungsdefiziten von Jungen und Männlichkeitsvorstellungen war schon von der Frauenforschung seit Ende der Achtziger Jahre – anfänglich vergeblich - hingewiesen worden, durch Claudia Fuchs und mich (Enders-Dragässer/Fuchs 1988, 1989; vgl. auch Enders-Dragässer in Lenz (Hrsg. 2009). Später wurde ausgerechnet gegen unsere Ergebnisse wurde heftigst polemisiert.

Die AG Frauen und Schule konnte daher nur auf Landesebene schulkritisch agieren und hatte die Aktivitäten mehr und mehr auf die Ebene der jeweiligen Bundesländer zu konzentrieren.

Schulbezogene Festlegungen im Hessischen Aktionsprogramm für Frauen

Was die Arbeit der AG Frauen und Schule in dem einen oder anderen Bundesland jeweils bewirkt hat, lässt sich im Nachhinein nur fallweise ermitteln. Die frauenbewegten schulbezogenen Initiativen und Entwicklungen sind meines Wissens bisher insgesamt nie

aufgearbeitet worden. Als Beispiel für mögliche Erfolge, aber auch Grenzen dieser Arbeit kann ich hier wieder Entwicklungen und Erfahrungen aus Hessen anführen.

Das Hessische Aktionsprogramm für Frauen

In Hessen wurde seit 1983 im Zuge der rot-grünen Tolerierung bzw. rot-grünen Koalition erstmalig ein landesweites Frauenprogramm umgesetzt, das Hessische Aktionsprogramm für Frauen. Es hatte zur Zielsetzung, die "tatsächliche Gleichberechtigung von Frauen gem. Art. III, 2 GG" zu "ermöglichen", ihrer "Chancenungleichheit" "entgegenzuwirken", "die Belange von Frauen in Bildung, Berufs-, Erziehungs- und Hausarbeit" "vorrangig zu berücksichtigen", durch die Schaffung finanzieller Voraussetzungen" die "Interessen und Selbstbestimmungsrechte von Frauen zu stärken und zu fördern". (Frauenpolitik Konkret I 1985). Gewalt gegen Frauen, Bildung einschließlich Schule und Frauenforschung, Frauen-Erwerbsarbeit, Frauengesundheit, Frauenpolitik waren als Schwerpunkte benannt und Fördergelder für entsprechende Aktivitäten vereinbart worden.

Für den Bereich Schule konnte ich als unmittelbar Beteiligte wissenschaftliche und politische Vorarbeiten und Erfahrungen u.a. in Zusammenhang mit der Arbeit der AG Frauen und Schule einbringen. Hessen war damit das erste Bundesland, das politisch darauf reagierte, dass das Gleichheitsgebot der Verfassung in der Schulwirklichkeit noch nicht eingelöst war. Einem Erziehungsziel Gleichberechtigung sollten mehrere Maßnahmen Rechnung tragen, eine systematische Überprüfung und Veränderung von Lernzielen und Lehrinhalten, von gebräuchlichen Formularen, Schriftstücken, aber auch Verwaltungsakten im Bereich der Schule gem. §611 BGB, um Lehrerinnen und Müttern Gleichstellung zu garantieren. Es sollte auf alle Bezeichnungen verzichtet werden, die wie "Schüler", "Lehrer" nicht geeignet sind, Mädchen und Frauen ebenso sichtbar zu machen wie Jungen und Männer. Es kam auch zu einem entsprechenden Sprach-Erlass. Schulbücher und Curricula sollten überprüft und überarbeitet werden.

In der Lehrer- und Lehrerinnen-Fortbildung sollte das Erziehungsziel Gleichberechtigung mit einem langfristig angelegten Angebot umgesetzt werden. Eine Untersuchung des hessischen Schulwesens sollte zum Ziel haben, Schülerinnen zu mehr Chancengleichheit und Mütter zur Entlastung von Hausaufgabenarbeit zu verhelfen.

Insgesamt war ein Ensemble von 21 Expertisen konzipiert worden: eine kommentierte Bibliografie; eine Rechtsexpertise, eine Testexpertise; Expertisen zu Zielen bzw. zur Geschichte der Mädchenbildung in Hessen und zu Mädchenkindheit; Expertisen zu Grundschuldidaktik und Fachdidaktiken; eine Lehrerinnen-Gleichstellungsstudie; eine Expertise zu Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer/innen zur Veränderung von Einstellungen; Expertisen zur Situation von Mädchen in der Schule, auch behinderten und ausländischen Schülerinnen; statistische Erhebungen zu Schulerfolg und Berufseinmündung; eine Expertise zu Männlichkeit und Jungensozialisation in der Schule, eine Expertise zur Hausaufgabenproblematik; weiter Expertisen zu Unterrichtsmedien, zu Gewalt-Videos sowie eine Expertise zu Interaktionen und Beziehungsstrukturen zur Erforschung des "heimlichen Lehrplans" (HIBS 1986).

Die Erfahrungen in der Umsetzung zeigten schon nach kurzer Zeit, dass Vorgaben „von oben“ notwendig und geeignet sind, auf die Schulpraxis verändernd einzuwirken. Hessische Schulleitungen und Schulaufsicht waren erstmals gehalten, sich mit dem Gleichstellungsgebot des Grundgesetzes zu befassen. Lehrerinnen, Schülerinnen und Mütter konnten sich auf die Festlegungen des Frauenaktionsprogramms und auf Vorarbeiten und Veröffentlichungen beziehen, Unterrichtsvorhaben konnten entwickelt und in den Unterricht eingebracht werden. Sie wurden nicht mehr als „einseitig“ abgetan.

Mit einem Regierungswechsel (1987) mussten die meisten der begonnenen schulischen Maßnahmen abgebrochen werden. Während die frauenpolitischen Maßnahmen des Programms in den anderen Bereichen der hessischen Landespolitik fortgesetzt werden konnten, war die öffentliche Debatte im Schulbereich noch nicht so weit entwickelt, dass von daher mit Protesten auf dem Handlungsbedarf hätte bestanden werden können. In den Schulen war die Diskussion auch noch nicht weit genug, den Interessenvertretungen von Lehrkräften, Eltern und der Schülerschaft war das Thema noch zu fern oder noch zu unangenehm. Es fehlten vor allem aber schul- und verwaltungsrechtliche Voraussetzungen für die Institutionalisierung dieser Frage, wie z.B. eine fachliche Zuständigkeit im Kultusministerium usw. Es fehlte auch auf Landesebene eine wie auch immer zusammengesetzte Frauenbasis, die die Ressourcen, das Interesse und die Energie hatte, frauenpolitisch am Thema zu bleiben.

Persönliche Erfahrungen dazu

In der Zeit der Entwicklung, Verabschiedung und beginnenden Umsetzung des Hessischen Frauenaktionsprogramms befand ich mich ausgerechnet im klassischen „Wiedereinstieg“ in den Schuldienst nach mehr als sechs Jahren Universität, frauenbewegter Forschung, Lehre und Bildungsarbeit sowie frauenpolitischer Basisarbeit. Es existierten ja für mich wie für andere Frauen nach ähnlichen Qualifikationsphasen wie der einer Promotion keine gebahnten Wege in die wissenschaftliche Arbeit, jedenfalls nicht vor der Wende, in die Schul-Administration sowieso nicht. So erlebte ich ganz persönlich und unmittelbar die widerständige hessische Schulwirklichkeit.

Ich hatte Jahre zuvor eine Gruppe von Frauen beim Wiedereinstieg wissenschaftlich begleitet und verfügte über konkretere Vorstellungen von den Schwierigkeiten einer solchen Situation. Keinesfalls hatte ich aber antizipiert, dass sich eine Großstadtsschule mit gutem Ruf gesellschaftlichen Entwicklungen so rigoros verschließen konnte, wie ich es nun erlebte, als wären die sozialen Bewegungen einschließlich der Frauenbewegung seit Ende der Sechziger Jahre nicht auch in dieser Stadt "auf die Straße gegangen" und als gäbe es weder Fernsehen noch Zeitungen.

Das Aufgreifen von "Frauenfragen", u.a. über die neuen kommunalen Frauenbeauftragten und die landesweit agierenden "Leitstellen für Frauenfragen", die expandierende Infrastruktur psychosozialer Einrichtungen für Mädchen und Frauen durch die Frauenprojekte-Bewegung, von den Frauenhäusern angefangen bis zu den Frauenbildungseinrichtungen zum Wiedereinstieg der Frauen in die Erwerbsarbeit, die Sexismuskritik der Frauenbewegung und der von ihr ausgelöste Sprachwandel, die Explosion an "Frauenliteratur", die

"Frauenforschung" in ihrer Internationalität, all das wurde völlig ignoriert. Ich fühlte mich um Jahre in meine eigene Vergangenheit zurückversetzt, um meine eigenen Aktivitäten, Erkenntnisse und Erfahrungen gebracht. Was ich in Jahren politisch-gesellschaftlich miterlebt und woran ich auch persönlich mitgewirkt hatte, was öffentlich diskutiert und politisch wie wissenschaftlich weiterentwickelt wurde, schien sich auf einem anderen Stern zugetragen zu haben. Es war unglaublich.

Autonome Frauenforschung und die Hessische Interaktionsstudie

Durch das Hessische Aktionsprogramm für Frauen ergab sich dennoch für mich dann die Möglichkeit, wieder als Frauen- und Schulforscherin zu arbeiten, durch die "Hessische Interaktionsstudie", ein auf knapp zwei Jahre befristetes Teilvorhaben der "Schulstudie". Ursprünglich hatte ich deswegen nicht aus dem Landesdienst ausscheiden wollen. Aber nach dem eine mir bereits mündlich im Ministerium zugesagte Beurlaubung zurück genommen wurde, blieb mir nichts anderes übrig, als endgültig die materielle Absicherung einer gut bezahlten Lebenszeit-Verbeamtung aufzugeben, trotz des beachtlichen wirtschaftlichen Risikos, was meine gerade erwachsen gewordenen Kinder damals für Wahnsinn hielten.

Die "Interaktionsstudie", an der ich dann zusammen mit der von Luise F. Pusch und Senta Trömel-Plötz ausgebildeten Linguistin Claudia Fuchs arbeitete, fiel jedoch schon vor dem Ende der Erhebungsphase dem Regierungswechsel in Hessen zum Opfer. Nun waren wir beide erst einmal erwerbslos. Das war 1987. Nach einem halben Jahr erreichte eine CDU-Politikerin, die spätere Bevollmächtigte der Hessischen Landesregierung für Frauenangelegenheiten, Ottilie Geschka, dass Claudia Fuchs und ich mit einer minimalen Abschlussförderung wenigstens einen abschließenden Bericht verfassen konnten (Enders-Dräger/Fuchs 1989). Später erhielten wir dafür den Elisabeth-Selbert-Preis der Hessischen Landesregierung – und hatten später die seltene Ehre, als Frauenforscherinnen einer unglaublich absurden Polemik aus der Männerecke unterzogen zu werden.

Auf diese Erfahrung mit „Geschlechterforschung“ will ich hier eingehen, um zu zeigen, wie in Hessen mit den Möglichkeiten des Hessischen Aktionsprogramms für Frauen in der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlerinnen und Lehrerinnen innovative geschlechtersensible Weiterentwicklungen für die Schulpraxis und die Aus- und Fortbildung erarbeitet wurden, dann aber abgewehrt und abgewürgt wurden, m.E. eine Lücke bis heute. Claudia Fuchs und ich hatten auf der Grundlage internationaler Forschungen die Interaktionen in koedukativen Klassen und Lerngruppen per Video und nicht wie in Deutschland üblich per Tonband aufgezeichnet und mit den Möglichkeiten der feministischen Linguistik analysiert.

Dabei hatten wir mit den Videoaufzeichnungen von Unterricht eine ausgezeichnete Methode entwickelt, wie Forschung und Praxis zusammenarbeiten können und wie LehrerInnen ihren Unterricht mitauswerten und ihre Unterrichtsarbeit sich selbst sichtbar und erfahrbar machen konnten. Wir hatten aber auch die Geschlechtsspezifik der Kontextnormen "Kooperation" bzw. „Konkurrenz“ (Skinningsrud 1984) im bundesdeutschen Unterrichtsalltag "entdeckt". Mädchen trugen kooperativ als Gruppe zum Gelingen von Unterricht bei. Ihre interaktionelle

Geschicklichkeit galt aber nicht als in Lernprozessen erworbene Kompetenz, als Ergebnis von Lernprozessen, sondern wurde als geschlechtsrollenkonformes "normales" Mädchenverhalten von ihnen erwartet und angeeignet. Umgekehrt wurde ein Unterricht beeinträchtigendes konkurrenzes Verhalten der Gruppe der Jungen als geschlechtsrollenformeres "normales männliches" Verhalten akzeptiert und nicht weiter auf die Möglichkeit hin hinterfragt, dass darin interaktionelle und inhaltliche Lerndefizite der Jungen zum Ausdruck kommen könnten. Mit den Ergebnissen der "Interaktionsstudie" konnten Claudia Fuchs und ich die ersten Befunde dazu vorlegen, dass geschlechtsrollenkonforme "männliche" Interaktionsmuster die Lernprozesse von Jungen beeinträchtigen.

Wir problematisierten, dass interaktionelle Kompetenzen nicht als Ergebnis geschlechtsspezifischer verlaufender Lernprozesse wahrgenommen wurden, weshalb ein bewusstes Gestalten bzw. Gegensteuern nicht in Betracht gezogen wurde. Vom erwarteten geschlechtsrollenkonformen Verhalten her konnten Mädchen kooperative interaktionelle Kompetenz zwar erwerben und auch in der Klassenöffentlichkeit konstruktiv, selbstdiszipliniert und fachspezifisch einsetzen. Aber die Mädchen galten dann eher als "angepasst" denn als interaktionell kompetenter.

Jungen wurden kooperative Interaktionsmuster nicht abverlangt, weil sie nicht als "männlich" galten. Derartige Rollenkonflikte wurden ihnen nicht zugemutet. Sie konnten sich konkurrenzes verhalten, auch wenn das im Unterricht "störte" und alle am Lernen hinderte. Wir hatten daraus u.a. geschlussfolgert, dass kooperative Interaktions-Normen auch den Jungen zugute kämen, weil sich dann ihr Wissenserwerb erfolgreicher gestalten würde und weil dies helfen könnte, die sich hinter derartigen Verhaltensweisen verbergenden Unsicherheiten und Ängste abzubauen. Als ein mögliches Ergebnis eines solchen Umsteuerns nannten wir eine Verminderung aggressiver Handlungen. Wir äußerten auch, dass derartige Veränderungen eine Umorientierung von Schule in vielerlei Hinsicht erfordern würden.

Insofern haben Claudia Fuchs und ich mit der "Interaktionsstudie" Lerndefizite von Jungen belegt und problematisiert, allerdings nicht ausdrücklich als Benachteiligungen. Mit unserer anschließenden Expertise zur schulischen Sozialisation von Jungen für die Männerarbeit der EKHN (Enders-Drägässer/Fuchs 1988) konnten wir die Männlichkeits-Probleme von Jungen und ihre damit zusammenhängenden Versagensängste auch von außerschulischen Forschungsbefunden und Praxiserfahrungen her darstellen. Die uns für die Interaktionsstudie zuteil gewordene absurde Polemik hatte uns aber u.a. vorgeworfen, wir hätten uns nicht mit Jungen auseinandergesetzt. Aber wir waren die einzigen, die das getan hatten. In einer internationalen Veröffentlichung bin ich ausführlicher auf die gravierenden Auswirkungen dieser Polemik eingegangen (Enders-Drägässer/Sellach 1996), inzwischen auch in einer deutschen Veröffentlichung (Enders-Drägässer 2008). Damals wie heute gilt: Männlichkeitsvorstellungen und männliche Dominanz bewirken die als Benachteiligungen bezeichneten Lern- und Wissensdefizite von Jungen, nicht die „Bevorzugung“ von Mädchen oder der Mangel an Männern als Lehrkräften usw.

Der männliche Bannstrahl gegen uns als „feministische Wissenschaftlerinnen“ und unsere Ergebnisse zur Situation von Mädchen und Jungen im Unterricht erreichte, dass sich die „Frauenforscherinnen“ von den „feministischen“ Wissenschaftlerinnen abgrenzten. Aus der

Interaktionsstudie wurde kein Kultbuch für Lehrerinnen und aus Unterrichtsaufnahmen per Video keine gängige Methode in der LehrerInnen-Aus- und Fortbildung.

In den Jahren danach habe ich mich wissenschaftlich umorientiert. Für geschlechtsdifferenzierte Schul- bzw. Unterrichtsforschung waren wegen der föderalen Struktur des bundesdeutschen Schulwesens noch nie Fördermittel in ausreichendem Maß zu akquirieren gewesen. Schulforschung ernährte deshalb damals und ich glaube auch heute noch nicht die Frau. Dieser Erkenntnis verschloss ich mich nicht mehr, zumal ich die inhaltliche und theoretische Weiterentwicklung der pädagogischen Frauenforschung mit dem Aus für die Sexismuskritik als zu enggeführt und als eine mir nicht nachvollziehbare Abkopplung von der internationalen und insbesondere englischsprachigen pädagogischen, soziologischen und linguistischen „feministischen“ Frauenforschung empfand, die aber für meine Arbeit unverzichtbar waren, auch im Sinn eines peer consulting. Und als "feministische" Wissenschaftlerin mit meinen Inhalten und Forschungsergebnissen aus durchsichtigen Konkurrenzgründen ausgegrenzt zu werden, hatte mein Interesse an der Beteiligung an – deutschen – Tagungen (mit der zeitweisen Ausnahme von Tagungen der AG Frauen und Schule) und an deutschen universitär bestimmten Arbeitsbezügen viele Jahre lange gegen Null tendieren lassen.

Die AG Frauen und Schule in Hessen war mir noch eine ganze Weile wichtig, insbesondere die Vereinsgründung und die damit mögliche Aufnahme in den Hessischen Landesfrauenrat. Über die Rundmails kann ich die Entwicklung auch bis heute mitverfolgen.

Mit der Hausaufgabenfrage habe ich mich noch einmal empirisch auseinandergesetzt, als Mitglied des Auswertungsbeirats der Zeitbudgeterhebung von 2001/02 (Enders-Drägässer u.a. 2004). Und 2008 habe ich in einem Vortrag an der Universität Oldenburg in das Gender Mainstreaming als Strategie der Veränderung von Schule eingeführt (Enders-Drägässer 2009).

Gleichstellung als Schulaufgabe

Ungeachtet vorhandener Verfassungsnormen sowie sonstiger rechtsförmiger Festlegungen wird die "Gleichstellung der Geschlechter" noch nicht als systematische "Schulaufgabe" begriffen und umgesetzt. In der Sprache des schulischen "Mainstreams" gibt es weiterhin nur „Schüler“ und „Lehrer“ und damit sind Schülerinnen und Lehrerinnen lediglich "mitgemeint". Das hatten wir frauenbewegt schon vor nunmehr Jahrzehnten als einen Aspekt des schulischen Sexismus kritisiert. Im übertragenen Sinn lässt sich das aktuell so deuten, dass heutzutage nicht nur die "Schülerinnen" weniger wichtig sind, sondern "Schüler" insgesamt, einschließlich ihrer Lebensverhältnisse.

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

internationalen Entwicklungen nicht wirklich stellen, soziale Ungleichheit nicht wirklich abbauen wollen und auch „inklusive Schulen“ gern vermeiden möchten. Wie Veränderungen möglich aber auch zunichte gemacht werden können, weiß ich noch aus der Aufbauphase der Integrierten Gesamtschule in Hessen.

Wie geht das Gender Mainstreaming?

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

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

Mit einem analytischen Ausgangspunkt wie z.B. "Gender" oder "Migration", "soziale Herkunft" oder "Behinderung" usw. wird im "mainstreaming-Prozess" der "mainstream" verändert und geöffnet für zuvor unberücksichtigte, ausgegrenzte Wissensbestände, Sachverhalte und Strukturen, z.B. zu Benachteiligungen oder Privilegierungen, nach Geschlecht, nach Herkunft.

Beim "Gender Mainstreaming" werden bereits mit der Konzipierung und Planung von Maßnahmen usw. relevante Sachverhalte systematisch auf unbeabsichtigte Benachteiligungswirkungen überprüft. Dabei geht es auch um die Benachteiligungen von Männern bzw. Jungen. Gender Mainstreaming ist nicht Frauenpolitik im neuen Gewand. Im Sinn der Gleichstellung von Frauen wie Männern, Mädchen wie Jungen, einer Geschlechtergerechtigkeit für beide Seiten, ist Gender Mainstreaming auch ein wesentlicher Faktor für Demokratie.

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

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

- wenn sich die Leitung auf Gender Mainstreaming verpflichtet und die Zuständigkeit für die Umsetzung in ihre Leitungsverantwortung integriert und das Instrumentarium für die interne und externe Implementierung entwickelt (**Führungsverantwortung der Schulleitung = Top-Down-Ansatz**),
- wenn alle Lehrkräfte und sonstigen Beschäftigten Gender Mainstreaming akzeptieren, sich in der Umsetzung mit Problembewusstsein und Motivation

engagieren und dies auch in ihrer Haltung zum Ausdruck bringen (**Akzeptanz und Bottom-Up**),

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

Literatur

- Enders-Dragässer, Uta: Die Mütterdressur. Eine Untersuchung zur schulischen Sozialisation der Mütter und ihren Folgen, am Beispiel der Hausaufgaben. Basel 1981
- Enders-Dragässer, Uta: Hausaufgaben und kein Ende..., in: Block, Irene/Enders, Uta/Müller, Susanne: Das unsichtbare Tagwerk. Mütter erforschen ihren Alltag. Reinbek bei Hamburg 1981
- Enders-Dragässer, Uta: Zum 10. Mal Frauen- und Schule-Kongreß – mehr als ein Jahrzehnt Geschichte der AG "Frauen und Schule", in: Kaiser, Astrid (Hrsg.): FrauenStärken – ändern Schule. 10. Bundeskongreß Frauen und Schule. Bielefeld 1996
- Enders-Dragässer, Uta: Europarat-Doc. 7101 „Gender Equality in Education“: Transnationale Europäische Bildungspolitik, Geschlechtergleichstellung und feministischer Wissenstransfer, In: Hempel, Marlies (Hrsg): Verschieden und doch gleich. Schule und Geschlechterverhältnisse in Ost und West. Bad Heilbrunn 1995, S. 298 – 312
- Enders-Dragässer, Uta: Der Weg ist das Ziel. In: Schlüter, Anne (Hrsg): Erziehungswissenschaftlerinnen in der Frauen- und Geschlechterforschung. Opladen & Farmington Hills 2008, S. 33 -57
- Enders-Dragässer, Uta: Gender Mainstreaming als Strategie der Veränderung von Schule – Visionen möglicher Entwicklungen. In: Seemann, Malwine/Kuhnhenne, Michaela (Hrsg.): Gender Mainstreaming und Schule. Anstöße für Theorie und Praxis der Geschlechterverhältnisse. Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung Band 11, Oldenburg 2009, BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Enders-Dragässer, Uta: Mädchensozialisation – Jungensozialisation in der Schule. In: Lenz, Ilse (Hrsg.): Die Neue Frauenbewegung in Deutschland. Abschied vom kleinen Unterschied. Ausgewählte Quellen. Wiesbaden 2009. S. 158 - 161
- Enders-Dragässer, Uta/Fuchs, Claudia: Jungensozialisation in der Schule. Eine Expertise im Auftrag der Männerarbeit der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, herausgegeben von Gemeindedienste und Männerarbeit der EKHN, Darmstadt 1988
- Enders-Dragässer, Uta/Fuchs, Claudia (Hg): Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen. Frankfurt 1993a
- Enders-Dragässer, Uta/Fuchs, Claudia: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Eine Untersuchung an hessischen Schulen im Auftrag des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Veröffentlichung der Max-Traeger-Stiftung, herausgegeben von Dieter Wunder, Band 10, Weinheim und München 1993b, 2. Auflage
- Enders-Dragässer, Uta/Sellach, Brigitte/Libuda-Köster, Astrid: Zeitverwendung für Hausaufgabenbetreuung. In: Statistisches Bundesamt: Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung. Forum der Bundesstatistik Band 43. Wiesbaden 2004, S. 149-159
- Enders-Dragässer, Uta/Sellach, Brigitte u.a.: Frauen in dunklen Zeiten. Persönliche Berichte vom Wohnungsnotfall: Ursachen – Handlungsspielräume – Bewältigung. Eine qualitative Untersuchung zu Deutungsmustern und Lebenslagen bei Wohnungsnotfällen von Frauen, Frankfurt 2005, http://www.gsfev.de/pdf/Frauen_in_dunklen_Zeiten.pdf
- Fichtner, Jörg u.a.: „Dass die Leute uns nich’ alle über einen Kamm scheren“. Männer in Wohnungsnot. Eine qualitative Untersuchung zu Deutungsmustern und Lebenslagen bei

männlichen Wohnungsnotfällen. Zielgruppen- und Bedarfsforschung für eine integrative Wohnungs- und Sozialpolitik. Forschungsbericht der Gesellschaft für Sozialwissenschaftliche Frauenforschung e.V. (GSF e.V.), Forschungsverbund Wohnungslosigkeit und Hilfen in Wohnungsnotfällen. Frankfurt am Main, Oktober 2005, http://www.gsfev.de/pdf/Maenner_in_Wohnungsnot.pdf

Frauenpolitik konkret: I. Haibach, Marita/Enders-Dragässer, Uta (Hrsg.): Das Hessische Aktionsprogramm für Frauen. Die GRÜNEN im Hessischen Landtag. Wiesbaden 1985
Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) (Hrsg.): Konzept zum Vorhaben „Verwirklichung der Gleichstellung von Schülerinnen und Lehrerinnen an hessischen Schulen.“ HIBS Sonderreihe Heft 21, Wiesbaden 1986

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

Schultz, Dagmar: „Ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge“, Band 1 und 2, Berlin 1978/1979

Skinningsrud, Tone: „Mädchen im Klassenzimmer: warum sie nicht sprechen“. Frauen und Schule 3. Jg. August 1984, S. 21-23 (Übersetzung des Papers „Girls in the Classroom: Why they don't talk, presented at the Second International Interdisciplinary Congress on Women, Groningen 1984)