

This is the electronic accepted version of the article

Regula Julia Leemann. 2015. Gender und Bildung. Geschlechtergerechtigkeit als Qualitätskriterium.

Published in:

Sandra Hupka-Brunner, Hans-Ueli Grunder, Max Manfred Bergman und Christian Imdorf (Hrsg.). Qualität in der Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 29–50.

Gender und Bildung. Geschlechtergerechtigkeit als Qualitätskriterium

Regula Julia-Leemann

Zusammenfassung

Der Aufsatz befasst sich mit der Thematik von Geschlechtergerechtigkeit als Qualitätskriterium im Kontext von Schule und Bildung. In einem ersten Schritt wird ein Vorschlag für die Definition von Geschlechtergerechtigkeit gemacht, wobei darauf verwiesen wird, dass diese immer einer normativen Setzung unterliegt. Die dargelegte Systematik erlaubt es, Handlungsimplicationen für die pädagogische Profession abzuleiten. Anschließend wird gezeigt, wie der Stand der Geschlechtergerechtigkeit (Qualität) in Evaluationen oder in einem Monitoring systematisch erfasst werden kann. Auf der Basis einer eigenen empirischen Studie geht das Kapitel zum Schluss der Frage nach, wie der Qualitätsdiskurs um Geschlechtergerechtigkeit auf die Bildungsakteure wirkt und wie Schulen sich gegenüber den gesellschaftlichen Erwartungen an Geschlechtergerechtigkeit positionieren.

Bio

Regula Julia Leemann

Geburtsdatum: 18. Juli 1960

Professur für Bildungssoziologie, Pädagogische Hochschule n/w Basel

Forschungsschwerpunkte

- Bildungsungleichheiten (insbesondere nach sozialer Herkunft, Geschlecht)

- Berufsbildung
- Wissenschaftliche Laufbahnen
- Bildungsinstitutionen und -organisationen
- Übergang Schule – Beruf

Leemann, Regula Julia und Stefan Boes (2014). Transnational academic mobilities from the Perspective of Gender Inequality: Researcher Flows and Knowledge Construction in Europe. In: Lawn, Martin und Romuald Normand (Eds.): Shaping of European Education: interdisciplinary approaches. Abingdon: Taylor & Francis: S. 201 - 220.

Gender und Bildung. Geschlechtergerechtigkeit als Qualitätskriterium

Regula Julia-Leemann

Geschlecht ist eine soziale Kategorie, welche auf Lehr- und Lernprozesse einwirkt, Interaktionen innerhalb der Peer-Gruppen und zwischen Lehrpersonen und Lernenden moderiert, Schulkulturen formt, in die institutionalisierten Bildungswege eingelassen ist und dadurch individuelle Bildungsentscheidungen geschlechtsspezifisch beeinflusst sowie Kompetenzzuschreibungen von Kindern oder Lehrpersonal prägt (vgl. Hadjar 2011). Im Ergebnis unterscheiden sich Bildungsmotivationen, Bildungsleistungen, Bildungswege und Bildungstitel nach dem Merkmal der Geschlechtszugehörigkeit von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, was den Erwartungen an ein demokratisches Bildungssystem widerspricht (vgl. Blossfeld et al. 2009; SKBF 2014). Trotz Institutionalisierung einer vollständigen Koedukation ab den 1970 Jahren ist im erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Kontext deshalb die Frage nach der *Geschlechtergleichheit* und *Geschlechtergerechtigkeit* von Schule und Bildung aktuell geblieben (Krüger 2011). In den 1980er und 1990er Jahren drehte sich der Diskurs noch um eine Benachteiligung der Mädchen im koedukativen Setting, seit rund fünfzehn Jahren ist der Bildungsmisserfolg der Jungen im Zentrum des medialen und wissenschaftlichen Interesses (Weaver-Hightower 2003; Diefenbach 2011).

Qualität ist ein schillernder Begriff. Er transportiert Bilder einer 'guten' beziehungsweise 'schlechten' Qualität, welche allgemeingültig bestimmbar sei, vermessen werden könne und durch "zweckrational geplante[n] und implementierte[n] Interventionen" veränderbar sei (Leemann et al. 2013, S. 179). Ebenso impliziert er, dass sowohl innerhalb des Bildungssystems als auch durch Bildung bei genügend Anstrengung ein widerspruchslöser und gesamtgesellschaftlich konsensueller Zustand (in unserem Zusammenhang: Eine Gleichheit der Geschlechter) erreicht werden kann. Erstens sind jedoch Geschlechterungleichheiten im Bildungssystem nicht ohne ihre Interdependenzen zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen und in Bezug auf den gesellschaftlichen Wandel verstehbar und deshalb nicht simpel nur über Maßnahmen im Bildungssystem bearbeitbar. Zweitens erfolgt aus einer Geschlechtergleichheit der Bildungschancen nicht automatisch eine ebensolche in den anderen Gesellschaftssystemen (Leemann und Imdorf 2011).

Qualitätsmerkmale – auch jene einer geschlechtergerechten Schule – sind aus diesen Gründen immer eine normative Setzung. Sie sind nicht 'gesellschaftsfrei', d.h. je nach Perspektive und Position, Menschenbild und Gesellschaftsbild der die Qualität definierenden Akteure erhält das Qualitätsmerkmal Geschlechtergerechtigkeit unterschiedliche Gewichtungen, Ausprägungen und Schattierungen. Diese Gedanken sind bei den folgenden Ausführungen im Auge zu behalten.

Ich ziele darauf ab, Geschlechtergerechtigkeit als Qualitätskriterium von Bildung zu untersuchen: Wie wird diese Qualität von Geschlechtergerechtigkeit definiert? Und welche Handlungsimplicationen ergeben sich für die pädagogische Profession? (Kapitel 1) Wie kann diese Qualität von Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen erfasst und gemessen werden? (Kapitel 2) Wie wirkt der Qualitätsdiskurs um Geschlechtergerechtigkeit auf die Bildungsakteure? (Kapitel 3) Im letzten Kapitel gebe ich eine knappe Zusammenfassung der Ergebnisse und beantworte die drei Teilfragen (Kapitel 4).

1 Dimensionen von Geschlechtergerechtigkeit in der Bildung

Geschlecht wird im sozialwissenschaftlichen Kontext als eine soziale Kategorie betrachtet, welche als Eigenschaft von Personen (Geschlechtszugehörigkeit) eine soziale Konstruktion darstellt, d.h. Ergebnis von Zuschreibungs- und Darstellungsprozessen ist (doing gender, West und Zimmermann). Wir sprechen von der sozialen Konstruktion von Geschlechter*differenz*. Geschlecht ist aber auch ein dominantes gesellschaftliches Ordnungsprinzip, welches Handlungen und Entscheidungen, Wertungen und Interessen der Individuen strukturiert (z.B. die Berufswahl) und in institutionellen Arrangements, Regelungen und Selbstverständnissen (z.B. Kinderbetreuung liegt in der Verantwortung der Mutter; z.B. ungleiche Entlohnung von 'Männerarbeit' und 'Frauenarbeit') eingelagert ist (Geschlecht als Strukturkategorie, R. Becker-Schmidt; institutional genderism, E. Goffman). Wir sprechen von der gesellschaftlichen Institutionalisierung von Geschlechter*verhältnissen*.

Mit Referenz auf die US-amerikanische Gesellschaftstheoretikerin Nancy Fraser unterscheidet Kahlert (2011) drei Gerechtigkeitsdimensionen in der Schule – Umverteilung, Anerkennung und Repräsentation. Um die soziale Gerechtigkeitsfrage für den Bildungsbereich zu klären, unterscheidet Wigger (2011) in einer Zusammenschau mehrerer gerechtigkeitsphilosophisch ausgerichteter Bestrebungen ebenfalls drei Dimensionen von Bildungsgerechtigkeit – Verteilungsgerechtigkeit, Teilhabegerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit. Ausgehend von diesen Vorschlägen stelle ich mögliche Zugangsweisen zur Definition von Geschlechtergerechtigkeit in der Bildung dar. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Dimension von Verteilungsgerechtigkeit.

1.1 Verteilung von Bildung nach dem sozialen Merkmal Geschlecht

Bildung ist ein gesellschaftliches Gut, das individuell aufgebaut und vermehrt wird, von dem jemand viel oder wenig haben kann (Guthaben) und das mittels Titeln (Diplomen etc.) anerkannt und zertifiziert wird (vgl. im Folgenden auch Leemann 2014a). Dieses Bildungsguthaben wird im Erwerbsleben – vermittelt über den Beruf – in sozialen Status und Einkommen umgewandelt. Die in den Bildungsinstitutionen institutionalisierten Prinzipien der Leistungsmeritokratie und Chancengleichheit lassen erwarten, dass der Verdienst (Meritum),

d.h. das akkumulierte Guthaben, auf der Leistung beruht und nicht von Merkmalen der Geburt und der Familie abhängt. Der Schule kommt hier eine Selektions- und Allokationsfunktion zu (Wigger 2011, S. 37): Wer mehr leistet, kann höhere Bildungsgänge besuchen und die erreichten Diplome in bessere Berufschancen umwandeln. Verteilungsgerechtigkeit in Bezug auf die Kategorie Geschlecht ist im Bildungswesen dann gegeben, wenn sich junge Frauen und Männer in ihren eingeschlagenen Bildungswegen und den erreichten Bildungstiteln nicht unterscheiden.

Ausgeblendet wird in diesem weit verbreiteten Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit, dass die Leistungsfähigkeit und Bildungsmotivation von Kindern und Jugendlichen gesellschaftlich überformt sind und deshalb keine außergesellschaftlichen individuellen Anlagen darstellen. Wenn sich wie in unserer Gesellschaft Mädchen mehr für Literatur und Jungen eher für Technik interessieren – und dies in der Folge zu geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Berufs- und Studienwahlen führt –, müssen wir auch die Sozialisationsprozesse und kulturellen Zuschreibungen berücksichtigen, die zu den geschlechterdiffernten Bildungswegen führen. Diese sind nicht nur in der Schule, sondern auch außerhalb des schulischen Settings am Werk. Die Schule ist in ein gesellschaftliches System von Zweigeschlechtlichkeit, geschlechtlicher Arbeitsteilung in Familie und Beruf und kulturellen Wertungen eingebettet, das Geschlechterdifferenzen und Geschlechterungleichheiten mit- und reproduziert.

Bei der Analyse von Geschlechtergleichheit im Bildungssystem ist es im Weiteren auch opportun, den Übergang ins Erwerbssystem einzubeziehen (ebd., S. 23). Dadurch geraten die in den Bildungstiteln eingelagerten Berechtigungen und Zugangsmöglichkeiten zu beruflichen Positionen in den Blick. Die von Nancy Fraser postulierte Dimension der Umverteilung (Kahlert 2011, S. 70) bezieht sich auf die trotz Bildungserfolgen nach wie vor bestehenden geringeren Einkommens- und Karrierechancen der Frauen im Beschäftigungssystem (Leemann und Imdorf 2011).

Gillborn und Youdell (2000, S. 2f.) haben für die Frage der Gleichheit und Gerechtigkeit in der Bildung einen Vorschlag eingebracht, der die Frage der Verteilungsgerechtigkeit präziser zu fassen vermag, indem sie zwischen Start-, Weg- und Zielchancengleichheit (Derbolav 1979, zit. in Wigger 2011, 23) differenzieren und Bildungsangebot und -ressourcen von Bildungsergebnissen unterscheiden. Ich stelle deren Konzeption vor.

Equality of access and provision

Die erste Form und minimale Voraussetzung von Geschlechtergerechtigkeit, die *formale Gleichheit des Zugangs und der Vorkehrungen*, umfasst die Forderung, dass Bildungsmöglichkeiten prinzipiell für alle Kinder, d.h. auch für beide Geschlechter zugänglich sein müssen. Gegen dieses Gleichheitsprinzip wurde historisch beispielsweise mit dem

Ausschluss von Frauen aus der Universität verstoßen. Heutzutage sind solche prinzipiellen Ausschlüsse eines Geschlechts in demokratischen Staatssystemen nicht mehr vorzufinden. Die Koedukation auf Volksschulstufe sieht für Mädchen und Knaben dieselbe Fächertafel vor. Der geschlechtergetrennte Unterricht auf Gymnasialstufe ist – mit Ausnahme in gewissen Privatschulen – Geschichte. Ungleiche Vorkehrungen sind in männlich geprägten Berufsfeldern (Kleingewerbe, Baugewerbe) ab und zu noch ein Thema, wenn beispielsweise bei den sanitären Anlagen und Garderoben die gesetzlich verlangten Angebote für weibliche Auszubildende fehlen.

Equality of circumstances

Die *Gleichheit der Verhältnisse und Umstände* verlangt von der Schule primär kompensatorische Angebote, die – basierend auf dem Bedürfnisprinzip – geschlechtsspezifische Benachteiligungen (evoziert durch außerschulische Sozialisationsergebnisse) ausgleichen oder geschlechtsspezifische Besonderheiten berücksichtigen sollen. Die Kategorie Geschlecht wird bei dieser Form von Gerechtigkeit hervorgehoben und dramatisiert, Differenzen werden betont.

Beispiele für kompensatorische Angebote finden sich im Rahmen der Mädchen- oder Bubenarbeit, bei der von einer geschlechtsspezifischen Sozialisation ausgegangen wird, welche es zu bearbeiten und der es entgegenzuwirken gilt. Knaben und Mädchen befassen sich in geschlechtergetrennten Gruppen mit Männlichkeits-/Weiblichkeitsbildern und erweitern ihr Spektrum an Gefühlen, Interessen und Verhaltensweisen. Auch ein geschlechtergetrennter Sportunterricht in der Phase der Pubertät könnte mit dem Verweis, dass die Geschlechter unterschiedliche Bedürfnisse haben, legitimiert werden. Die Leseförderung in manchen Schulen richtet sich an den empirisch nachgewiesenen, im Durchschnitt unterschiedlichen Interessen von Mädchen und Buben aus, und zielt darauf ab, Lesen auch für die Buben attraktiv zu machen. Als letztes Beispiel wäre ein Berufswahlunterricht zu nennen, in welchem Schülerinnen und Schüler die ausgeprägten geschlechtsspezifischen Muster der Berufswahl reflektieren. Die Lehrpersonen organisieren Einblicke in geschlechtsuntypische Berufsfelder.

Diese wohlmeinende Dramatisierung von Geschlecht kann sich jedoch auch gegenteilig auswirken. So zeigen Budde et al. (2008) auf der Basis einer Studie zu den Chancen, aber auch den Problemstellungen einer Schulprogrammarbeit, welche Geschlechtergerechtigkeit explizit als Anspruch formuliert hat, dass dies "entgegen den Absichten der meisten Akteurinnen und Akteure zu geschlechterstereotypen Verfestigungen" (a.a.O., S. 274) beiträgt. Die in der untersuchten Schule eingesetzten Buben- und Mädchenbeauftragten, die Ausrichtung an einer geschlechtersensiblen Pädagogik im schulischen Alltag sowie konkrete Projekte, welche das Ziel haben, Geschlechterbilder aufzuweichen, konstruieren Geschlecht

laufend mit und zementieren teilweise Vorstellungen davon, wie 'richtige' Jungen und Mädchen zu sein haben.

Equity of participation and treatment

Gerechtigkeit in der Teilnahme und Behandlung während der Bildungsprozesse lenkt den Blick auf die effektiv eingeschlagenen Bildungswege von Mädchen und Knaben. Ein wichtiges Kriterium für diese Form der Gleichheit ist eine leistungsgerechte Beurteilung, bei der das Geschlecht irrelevant ist. Im Weiteren darf die Zuweisung zu weiteren Bildungspfaden nur von der Leistung, und nicht vom Geschlecht abhängig sein. Desgleichen ist diese Form der Gerechtigkeit nur dann gegeben, wenn die beiden Geschlechter im Kontext von Wahlmöglichkeiten sich gleichmäßig auf Berufe und Bildungseinrichtungen verteilen. Die Gerechtigkeit in der Behandlung umfasst neben der leistungsgerechten Beurteilung auch Aspekte der Förderung und Aufmerksamkeit, welche Schülerinnen und Schüler von Lehrpersonen und Institution erhalten. Diese soll für alle gleich sein. Ebenso sollen Erwartungen an die Kinder, was ihre Interessen, Kompetenzen und Leistungsfähigkeit betrifft, nicht an Geschlechterstereotypen ausgerichtet sein.

Geschlecht wird in dieser Gerechtigkeitsform nachrangig gesetzt, ignoriert und soll keine Rolle spielen. Die *Gleichheit* der Kinder und Jugendlichen wird betont, sie sollen als Individuen, und nicht als Geschlechtsangehörige betrachtet und behandelt werden. Fixierende Geschlechterbilder wie "Mädchen sind so" und "Buben sind so" werden zurückgewiesen. Die feministische Schulforschung hat in ihrer Kritik an der Koedukation ab den 1970er Jahren aber gezeigt, dass Geschlechterkonstruktionen nicht verschwinden, wenn pädagogische Fachpersonen sie ignorieren. Der "heimliche Lehrplan" führt zu einer Ungleichbehandlung von Mädchen und Knaben und ist mitverantwortlich für die geschlechterdifferenten Ausprägungen von Interessen und Selbstvertrauen sowie sozialen Verhaltensweisen.

Equity of outcome

Die *Geschlechtergerechtigkeit im Ergebnis* entspricht der einleitend eingeführten Verteilungsgerechtigkeit, welche sich auf das Guthaben an Bildung, das im Lebensverlauf aufgebaut wird, bezieht. Analysiert wird die statistische Verteilung der Bildungsergebnisse nach Geschlecht. Von Interesse sind Leistungsresultate, beispielsweise im Kontext der internationalen Kompetenzmessungen von PISA, und die effektiven Bildungsabschlüsse im allgemeinbildenden und im berufsbildenden sowie im Hochschul- und Weiterbildungssystem. Die von Johannes Giesinger (2007, zitiert in Wigger 2011, S. 29ff.) ins Spiel gebrachte *Teilhabeerechtigkeit* beruht auf einem Schwellenkonzept. Erstens – so die Forderung – müssten alle Individuen ein garantiertes Bildungsminimum erreichen, welches ein gutes Leben in einer modernen Gesellschaft ermöglicht. Zweitens sollte darüber hinaus das Leistungsprinzip gelten und jene Mitglieder, welche eine weiterführende Bildung anstreben, sollten in diesen

Bemühungen gefördert werden. Auf die Frage der Geschlechtergerechtigkeit in der Bildung übertragen, würde dies implizieren, dass Bestrebungen um die Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit sich auf die Jungen aus tieferen sozialen Schichten mit Migrationshintergrund konzentrieren müssten, da diese soziale Gruppe am Ende der Schulzeit kaum die erste Kompetenzstufe in den Lesetests von PISA erreicht.

1.2 Repräsentation der Geschlechter im Bildungssystem

Demokratische Verhältnisse bilden sich auch in der Wahl der Berufe und in den Statusdifferenzen zwischen den Berufen ab. Nancy Fraser bezieht eine Dimension von Geschlechtergerechtigkeit deshalb auf die egalitäre Repräsentation der Geschlechter in den Positionen und Funktionen eines gesellschaftlichen Teilbereichs wie jenem der Bildung. Hierzu gehört auch die kritische Überprüfung der Kulturen, Steuerungsstrukturen und Entscheidungsprozeduren in Organisationen, welche zu einer ungleichen Vertretung von Frauen und Männern führen. Diese Dimension von Geschlechtergerechtigkeit lenkt den Blick auf das Personal und die zahlenmäßige Verteilung von Frauen und Männer in den Lehrberufen und Führungspositionen der schulischen Organisationen, auf die Status- und Einkommensunterschiede zwischen den unterschiedlichen geschlechtersegregierten Lehrberufen sowie auf die Repräsentation der Geschlechter bei den Entscheidungsträgern in Verwaltung und Politik.

Die Forderung nach gleicher Repräsentation der Geschlechter bei den Lehrberufen, Leitungspositionen und Steuerungsfunktionen impliziert eine Umverteilung der gesellschaftlich notwendigen Arbeit im Erwerbs- und im Familiensystem. Denn die nach wie vor geschlechtsspezifisch ausgeprägten Muster der Arbeitsteilung innerhalb der Familie und die damit einhergehenden unterschiedlichen Zuschreibungen von Verantwortlichkeiten an die beiden Geschlechter (Betreuung von Kindern und Angehörigen in der Verantwortung der Frauen, Sicherung des Familieneinkommens als Aufgabe der Männer) sind mitverantwortlich für diese bestehenden Berufswahlmuster und die Unterrepräsentanz der Frauen in Entscheidungspositionen. Sie prägen die Formen der Arbeitsteilung, die Organisationskulturen (etwa bezüglich Flexibilitätsanforderungen an die Mitarbeitenden) und die professionellen Selbstverständnisse sowie die eingeschlagenen Laufbahnen der Geschlechter: Frauen betreuen und schulen kleine Kinder und arbeiten Teilzeit, Männer lehren bei erwachsenen Studierenden und streben Leitungsstellen an (Nicolaus-Pannke 2012).

1.3 Anerkennung der kulturellen Geschlechterdifferenz im Bildungssystem

Ohne hier auf die Debatte um Anerkennungsgerechtigkeit zwischen Axel Honneth und Nancy Fraser eingehen zu können, verweise ich darauf, was Geschlechtergerechtigkeit in der Bildung in einer Dimension von Anerkennung bedeuten könnte. Im Mittelpunkt der

Anerkennungsgerechtigkeit steht die ungleiche soziale Wertigkeit der Erfahrungen, welche weibliche und männliche Individuen machen und in ihre Identitätsstrukturen einbauen. Zum einen soll das durch die kulturelle Geschlechterdifferenz hervorgebrachte kulturelle Andere (Männlichkeit, Weiblichkeit) Anerkennung und Wertschätzung erfahren. Zum anderen sollen die damit einhergehenden symbolischen Ordnungen von oben und unten verändert werden (Kahlert 2011, S. 70).

Wie Krüger (2011, S. 28) darlegt, haben geschlechterbewusste Schulforscherinnen wie Marianne Horstkemper diese Forderungen der Anerkennung und Wertschätzung des kulturell Anderen schon in den 1980er Jahren in die pädagogischen Diskussionen eingebracht. Von Gleichberechtigung, so Horstkemper, lasse sich erst dann sprechen, wenn Erfahrungen von Frauen als ebenso wertvoll und gültig wie die von Männern akzeptiert seien. Dieser feministische Diskurs hat sich gegen eine Angleichung der weiblichen Lebensweisen an eine von männlichen Erfahrungen dominierte Norm gewehrt und sich für ein Konzept der Differenz stark gemacht.

Anschlussfähig ist hier auch das Anerkennungskonzept von Krassimir Stojanov, welches Wigger (2011) in seiner Systematik vorstellt. Übersetzt auf die Thematik der Geschlechtergleichheit in der Bildung wäre diese dann verwirklicht, wenn jedes Kind in seinem Potenzial anerkannt wird, über die 'Vorgaben' seiner Geschlechtszugehörigkeit durch Bildung hinauszuwachsen (Wigger 2011, S. 34). Das kulturell Andere erfährt moralischen Respekt und soziale Wertschätzung, wird jedoch gleichzeitig alsentwicklungsfähig betrachtet. Individuen können über sich selbst hinauswachsen beziehungsweise das ihnen aufgrund gesellschaftlicher Ungleichheitsstrukturen Zugemutete oder Abgesprochene transzendieren. Konkretisiert würde dies also beispielsweise bedeuten, dass Lehrpersonen Knaben und Mädchen zutrauen und zumuten, mittels schulisch organisierter Bildungs- und Sozialisationsprozesse ihr Interessensspektrum zu erweitern und neue, alternative Handlungsmöglichkeiten aufzubauen.

Diese unterschiedlichen Zugänge zur Frage der Geschlechtergerechtigkeit in der Bildung verweisen darauf, dass die pädagogische Forderung nach geschlechtergerechter Bildung in einem Spannungsfeld zwischen einerseits der Berücksichtigung, Betonung und Anerkennung von Geschlechterdifferenz, andererseits der Abschwächung, Nicht-Beachtung und Transzendenz der Kategorie Geschlecht angesiedelt ist. In der pädagogischen Arbeit gibt es keine Wege, diesen Widersprüchen und Unauflösbarkeiten auszuweichen und ihnen zu entkommen. Pädagoginnen und Pädagogen können sie nur bewusst zur Kenntnis nehmen und reflexiv bearbeiten, wie es in Konzepten einer *geschlechterbewussten Bildung* (Lemmermöhle 1998) oder einer *reflexiven Koedukation* (Faulstich-Wieland 1991) umgesetzt wird (Krüger 2011, S. 28f.). Einfache Handlungsanleitungen, Rezepte und *best practice* Beispiele bieten keine Lösungen für das professionelle Handeln von Lehrpersonen mit Blick auf die Bearbeitung von Geschlechterungleichheiten im Bildungswesen.

2 Zur Erfassung und Messung von Geschlechtergerechtigkeit

Um den Stand der Geschlechtergerechtigkeit entlang der in Kapitel 1 erwähnten Dimensionen zu erfassen, können wir uns an den in der Evaluationsforschung verwendeten Kategorien von Kontext, Input, Prozess, Output, Outcome und Qualitätssicherung orientieren (Landwehr 1999). Für die Messung der Qualität kommen die in den Sozialwissenschaften üblichen Daten, Erhebungs- und dazugehörigen Auswertungsmethoden wie Statistiken, Befragungen, Tests, Interviews, Beobachtungen und Aufzeichnungen per Video- und Tontechniken, Dokumente, statistische Analysen, interpretative und rekonstruktive Auswertungsverfahren u.a. in Frage. Einen Überblick zu den historischen Phasen der Forschung zu Geschlecht und Schule und den jeweiligen Perspektiven auf den Gegenstand Bildung und Geschlecht bietet Krüger (2011). Eine Zusammenschau relevanter Forschungen und eine Zusammenstellung des Forschungsstands bieten u.a. Blossfeld et al. (2009), Hadjar (2011), von Ow und Husfeldt (2011) und SKBF (2014).

2.1 Kontextfaktoren

Zum Kontext gehören die materialisierten Geschlechterverhältnisse und symbolischen Geschlechterordnungen in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen, welche direkt und indirekt die Strukturen und Prozesse im Bildungssystem rahmen und beeinflussen. Prägend für die in den deutschsprachigen Ländern ausgeprägte Geschlechtersegregation in der Schul-, Berufs- und Studienwahl sind die vorherrschenden Geschlechterideologien bezüglich Fähigkeiten und Zuständigkeiten von Frauen und Männern, die in den Köpfen der Gesellschaftsmitglieder verankert sind und die Interessensentwicklungen und Motivationen der heranwachsenden Generation beeinflussen. Sie sind aber auch in die gesellschaftlichen Institutionen des Arbeitsmarkts oder in der außerfamiliären Betreuung eingelagert (Charles und Bradley 2009). Diese Anliegerinstitutionen strukturieren mit ihren Rekrutierungslogiken, Lohnstrukturen, Arbeitszeitregelungen und Flexibilitätsanforderungen, den Betreuungsangeboten und -zeiten die Lebensplanungen der jungen Frauen und Männer und die Aushandlungen der Paare bei der Planung von beruflichen Karrieren und innerfamiliären Arbeitsteilungen (Buchmann und Charles 1995; Krüger und Levy 2000).

Ebenfalls ein wichtiges Kontextmerkmal sind Gesetzgebungen und (bildungs-)politische Bestrebungen und Maßnahmen, welche auf den Abbau von Geschlechterungleichheiten abzielen und das Selbstverständnis einer Gesellschaft bezüglich der Frage von Geschlechterdifferenzen und -ungleichheiten rahmen. Nicht zuletzt sind die in der Bildungssystematik abgebildeten institutionalisierten Bildungspfade und ihre historisch bedingten Geschlechterspezifitäten (Krüger 2004) sowie die Bildungsangebote in der Berufsbildung, an Mittelschulen und Hochschulen ausschlaggebend für die unterschiedlichen Bildungswege der Geschlechter (u.a. Imdorf et al. 2014).

2.2 Inputqualität

Landwehr (1999) unterscheidet bezüglich der Inputqualität (1) schulische Rahmenvorgaben, (2) personelle Voraussetzungen sowie (3) materielle, finanzielle und zeitliche Ressourcen. Zu den *schulischen Rahmenvorgaben* zählen die Lehrpläne, Studentafeln, obligatorischen Lehrmittel oder Bildungsstandards mit Deskriptionen von zu erreichenden Kompetenzen, welche entlang der Dimensionen von Geschlechtergerechtigkeit analysiert werden können und wo gleichstellungsorientierte Bestrebungen ansetzen. Die *personellen Voraussetzungen* fokussieren die professionelle Genderkompetenz der Lehrpersonen, Geschlechterungleichheiten im Rahmen ihres pädagogischen Auftrags zu bearbeiten (Grünwald und von Gunten 2009; Lemmermöhle 2001). In den Blick geraten dabei auch die Aus- und Weiterbildungsinstitutionen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die Schülerinnen und Schüler werden gemeinhin auch zum Input gerechnet, im Sinn des zu bearbeitenden 'Rohmaterials'. Wichtig ist hier zum Beispiel die Geschlechtsrollenorientierung der Kinder, welche sich auf den Schulerfolg auswirkt (Hadjar et al. 2012).

Um Geschlechtergleichheit anzustreben, brauchen die verantwortlichen Akteure *Ressourcen*. Dies können spezifische Unterrichtsmaterialien sein, welche die Geschlechterthematik bearbeiten. Projekte oder die Neuausrichtung des bisherigen Unterrichts auf einen geschlechtergerechten Unterricht benötigen finanzielle Mittel und zeitliche Ressourcen für Vorbereitung, Durchführung, Kooperationen und Weiterbildung.

2.3 Prozessqualität

Wiederum mit Bezug auf Landwehr (1999) können wir bezüglich der Prozessqualität die Schulebene von der Unterrichtsebene unterscheiden. Auf der *Schulebene* sind Führungsstile, pädagogische Leitbilder einer geschlechtergerechten Schule, Personalentwicklung (Weiterqualifikation) und institutionalisierte Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen hinsichtlich geschlechtergerechten Unterrichts von Interesse. Im Kontext der in den letzten zwei Jahrzehnten institutionalisierten Schulautonomie, welche Schulen zu eigenständig handelnden Akteurinnen transformierten, sind an einigen Schulen explizite Zielsetzungen einer geschlechtergerechten Schule formuliert und entsprechende Maßnahmen eingeführt worden (vgl. u.a. Koch-Priewe 2002; Budde et al. 2008).

Die Prozessqualitäten auf *Unterrichtsebene* sind entlang der Lehr- und Lernarrangements, der sozialen Beziehungen und der Selektionen zu erfassen. So lässt sich etwa untersuchen, inwiefern die Unterrichtsinhalte und Lernformen auch geschlechtsspezifische Vorerfahrungen und Interessen abdecken (Garbe 2008, Labudde 1999). Die Geschlechterordnungen in den sozialen Beziehungen zeigen sich einerseits in den alltäglichen Interaktionen der Lehrpersonen oder Kinder untereinander und zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern, andererseits in den Geschlechterbildern und geschlechtlich ausgeprägten Habitusformen der

Lernenden und Lehrenden (vgl. u.a. Baar 2012, Budde 2005, Faulstich-Wieland et al. 2004). Das Geschlecht wirkt sich nicht zuletzt auch auf die Beurteilung der schulischen Leistungen und Zuweisungsentscheide aus. Mädchen sind – bei Kontrolle der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes – im Vorteil. Bei gleicher Leistung erhalten sie bessere Noten und werden mit höherer Wahrscheinlichkeit einem höheren Leistungsniveau zugeteilt (z.B. Haeblerlin et al. 2004, S. 48; Maaz et al. 2011, 69ff.).

2.4 Outputqualität

Zur Outputqualität zählen die Bildungsergebnisse auf der Ebene der schulischen Leistungen, der eingeschlagenen Bildungswege und der erreichten Bildungstitel. Die wichtigsten Geschlechterunterschiede in den schulischen Leistungen betreffen die ungleichen Kompetenzen im Lesen und in der Mathematik, wie sie insbesondere durch die PISA-Erhebungen belegt sind. Mädchen schneiden im Vergleich zu den Knaben im Lesen viel besser ab, währenddessen die Jungen etwas bessere Mathematikleistungen erbringen (Konsortium Pisa.ch 2012, S. 11).

Bei der nachobligatorischen Schul- und Berufswahl sind Geschlechterdifferenzen in den gewählten Bildungswegen auszumachen. Weibliche Jugendliche entscheiden sich häufiger für allgemeinbildende und schulische Bildungswege, männliche Jugendliche öfters für den berufsbildenden und dualen Weg (vgl. Branger 2013, S. 6, Leemann und Imdorf 2011). Auch die Berufswahl und später die Studienwahl zeichnen sich durch markante Geschlechterdisparitäten aus. Mit Blick auf die erreichten Bildungstitel hat die jüngere Generation von Frauen die Männer in Bezug auf einen Hochschulabschluss (Universität oder Fachhochschule) überholt (vgl. a.a.O.).

2.5 Outcome

Mit dem Outcome sind die längerfristigen Auswirkungen im Lebensverlauf gemeint. Nach wie vor zu beobachtende Geschlechterungleichheiten bei der Umwandlung von Bildungsguthaben in beruflichen Status und Einkommen zu Ungunsten von Frauen verweisen darauf, dass sich die Bildungserfolge der jüngeren weiblichen Generation nicht automatisch in berufliche Chancen umsetzen lassen (Leemann und Imdorf 2011).

2.6 Qualitätssicherung

Ein letztes Element ist die Qualitätssicherung auf Ebene des Schulsystems oder einer Einzelorganisation. Für die hier interessierende Thematik der Geschlechtergleichstellung hat sich in den letzten Jahrzehnten das sogenannte *Gender Mainstreaming* etabliert (Kahlert 2011). Jegliche Strukturen und Prozesse innerhalb von gesellschaftlichen Teilbereichen und Organisationen sollen, so die Zielsetzung, auf Geschlechterungleichheiten (re-)produzierende

Mechanismen hin durchleuchtet werden und die Gleichstellung der Geschlechter bei allen relevanten Akteuren ein handlungsleitendes Moment sein. Diese querschnittsorientierte Strategie wird begleitet von einem fortlaufenden *Gender Monitoring*, in dessen Rahmen Daten zum Stand der Geschlechter(un)gleichheit gesammelt werden, und erlaubt evidenzbasiert über Fort- und Rückschritte und deren Ursachen Aussagen zu machen.

Kahlert (2011) skizziert fünf Handlungsfelder für ein Gender Mainstreaming auf der Ebene der Einzelschule (Struktur des Schulsystems; Schulleitung; Personalentwicklung; Unterricht; soziale Rahmenbedingungen), wobei gewisse Handlungsfelder nur bedingt von den einzelschulischen Akteuren beeinflussbar sind. Die einzelnen Handlungsfelder decken sich jedoch mit den in diesem Kapitel aufgeführten Evaluationskategorien von schulischer Qualität.

3 Wie wirkt der Diskurs um Geschlechtergerechtigkeit auf die Bildungsakteure

3.1 Geschlechtergerechtigkeit in der Bildung als globales Entwicklungsmodell

Geschlechtergerechtigkeit im Bildungsbereich ist in den letzten Jahrzehnten zu einer Institution herangewachsen, welche mittels der drei Pfeiler institutioneller Ordnungen, wie sie von Scott (2001) im Kontext von Ansätzen des Neo-Institutionalismus eingeführt wurden, beschrieben werden kann. Die gesellschaftlich geteilten Erwartungen und Überzeugungen, dass ein Bildungssystem den beiden Geschlechtern gleiche Bildungschancen ermöglichen muss, sind im *kulturell-kognitiven Pfeiler* verankert. Der *normative Pfeiler* umfasst Vorstellungen und Ansprüche angemessenen, moralisch richtigen Handelns, um die Gleichstellung der Geschlechter zu befördern. Die Institutionalisierung von Geschlechtergerechtigkeit mittels Gleichstellungsgesetzen, Lehrplänen und Schulstrukturen wie jene der Koedukation zählen zum *regulativen Pfeiler*.

Dieser Institutionalisierungsprozess von Geschlechtergleichheit im Bildungswesen wird durch zwei weltweite Tendenzen in Gang gesetzt (Ramirez 2003; Meyer und Ramirez 2005). Zum einen führt der global sich verbreitende Glaube oder Mythos (Meyer und Rowan 1977), Bildung und Wissenschaft führe Nationalstaaten zu Fortschritt, Wohlstand und Sicherheit, dazu, aus Effizienzgründen auch das weibliche Potenzial für die wirtschaftliche Entwicklung zu nutzen (Ramirez 2003, S. 295). Zum anderen setzen sich Gleichstellungsstandards zunehmend weltweit und für alle gesellschaftlichen Bereiche durch, wodurch sich Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern gesellschaftlich nicht mehr rechtfertigen lassen. Die "Globalisierung [von Bildung und] Wissenschaft als Entwicklungsmodell" sowie die "Universalisierung egalitärer Geschlechterstandards" (a.a.O., S. 295) bilden sich in den Governancestrukturen von supranationalen Akteuren wie der OECD oder der EU ab. Diese formulieren konkrete Erwartungen an die nationalen Bildungsinstitutionen, den Unterricht geschlechtergerecht(er)

auszurichten und Mädchen und Jungen zu einer geschlechterunabhängigeren fachlichen und beruflichen Orientierung zu führen (vgl. OECD 2011, EU 2010).

Vertreter neo-institutionalistischer Ansätze in der Organisationssoziologie argumentieren, dass formale Organisationen die in der organisationalen Umwelt vorhandenen sozialen Erwartungen und Überzeugungen – wie zum Beispiel jene nach Geschlechtergleichheit – aufgreifen und in ihren Entscheidungen und Handlungen berücksichtigen müssen, um als rational handelnde und legitime Akteure zu Fboltansk gelten (Hasse und Krücken 2005, S. 23) und gesellschaftliche Anerkennung und Ressourcen zu erhalten (Koch 2009, S. 126). Es stellt sich jedoch die Frage, wie genau sich schulische Organisationen diesen Umwelterwartungen gegenüber positionieren. In einer eigenen Studie habe ich deshalb den Umgang der Organisation Schule mit gleichstellungspolitischen Erwartungen zu Geschlechtergleichheit untersucht, deren zentralen Ergebnisse im Folgenden dargestellt werden (vgl. ausführlich Leemann 2014b).

3.2 Zum Umgang des schulischen Feldes mit Erwartungen an Geschlechtergleichheit

In unserer Studie haben wir anhand der obligatorischen Umsetzung des Nationalen Tochtertags – von der Grundidee her vergleichbar mit dem Girls Day in Deutschland – in einem ausgewählten Kanton untersucht, wie die involvierten Akteure – Lehrpersonen der 5. bis 9. Klasse, Schulleitungen, Initiatorinnen des Tochtertags auf kantonaler Ebene (Gleichstellungsbeauftragte, Bildungsverwaltung) – sich in Bezug auf den Projekttag und seine Zielsetzungen von Geschlechtergleichheit positionieren, und wie sie dies begründen.

Geschlechtergleichheit in unterschiedlichen Rechtfertigungsordnungen

Die in Gruppeninterviews mit den Lehrpersonen und Schulleitungen sowie in Einzelinterviews mit den Initiantinnen erhobenen Positionierungen zum Nationalen Tochtertag und deren Begründungen haben wir in unseren Analysen auf die Rechtfertigungsordnungen bezogen, wie sie in dem in der französisch-pragmatischen Soziologie verwurzelten Ansatz der Soziologie der Kritik und Rechtfertigung (Boltanski und Thévenot 2007) herausgearbeitet wurden.

Ausgangspunkt dieses theoretischen Ansatzes ist die Annahme, dass sich Akteure in vielen sozialen Situationen neu darüber verständigen müssen, wie sie ihre Handlungen ausrichten und welche Entscheidungen sie treffen wollen. Die obligatorische Umsetzung des Nationalen Tochtertags kann als ein solcher "critical moment" (Boltanski und Thévenot 1999, S. 359) gelten, bei dem die gesellschaftlichen Erwartungen an Geschlechtergerechtigkeit aufgegriffen werden müssen. Dadurch werden die bisherigen Routinen und Selbstverständlichkeiten der Schule in Frage gestellt. Die Akteure müssen sich in Bezug auf den Tochtertag und seine Zielsetzungen positionieren: Beteiligen sie sich? Wie stehen sie zu den Zielsetzungen? Wie setzen sie diese in der Schule um? Dies führt zu Kritik und Disputen (a.a.O., S. 360). Kritisiert werden können die Zielsetzungen des Tochtertags und deren Vertreter/innen, die von der Schulleitung oder dem Bildungsdepartement eingeforderte Beteiligung am Projekttag, aber

auch die bestehenden Geschlechterungleichheiten und die Widerstände im Kollegium gegen eine Beteiligung.

Die Akteure berufen sich dabei gemäss dieses theoretischen Rahmens auf eine limitierte Zahl von historisch gewachsenen Rechtfertigungsordnungen, um zu einem sozial geteilten, allgemein verständlichen Urteil zu kommen und als Organisation weiter handlungsfähig zu bleiben.

Für unseren Forschungsgegenstand sind wir von der These ausgegangen, dass sich die Anforderung an Geschlechtergerechtigkeit in unterschiedlichen Rechtfertigungsordnungen bewähren muss. Die Analysen zeigen, dass drei dieser Rechtfertigungsordnungen für unseren Forschungsgegenstand zentral sind: Die Rechtfertigungsordnung der Staatsbürgerlichkeit, der Häuslichkeit und der Industrie.

In der staatsbürgerlichen *Rechtfertigungsordnung* werden der Nationale Tochtertag und seine Zielsetzungen danach beurteilt, ob sie auf Gleichheit zielen, dem Gemeinwohl der Solidarität dienen und sich vom Partikulären distanzieren. Das Gemeinwohl der *häuslichen Rechtfertigungsordnung* beruht auf der Anerkennung und Bewahrung von Tradition. Die Individuen ordnen sich der Autorität (Vater, Vorgesetzter) unter und investieren in das Zusammenleben. Der Projekttag und die Geschlechtergleichheit müssen einen Beitrag zum Zusammenleben erbringen und Traditionen respektieren. In der *industriellen Rechtfertigungsordnung*¹ sind Expertise und Effizienz zentrale Werte. Für das Gemeinwohl sorgen bedeutet funktional, produktiv zum Wohle aller und ausgerichtet an den Ressourcen zu handeln. Der Projekttag und die Geschlechtergleichheit werden danach beurteilt, ob sie Expertise beanspruchen und effizient zu bewältigen sind.

Fachlichkeit und Expertise

Lehrpersonen beziehen sich bei ihren Stellungnahmen zum Tochtertag und der mit ihm verbundenen Geschlechtergleichheit mehrfach auf die industrielle Rechtfertigungsordnung, indem sie darauf verweisen, dass sie persönlich zu wenig Expertise im Bereich der Genderthematik mitbringen würden. Sie machen auf fehlende Aus- und Weiterbildung aufmerksam und fühlen sich ohne entsprechende Lehrmittel unsicher. Ein Schulleiter vermutet, dass vor allem Lehrpersonen der naturwissenschaftlichen Fächer, im Gegensatz zu denjenigen aus den kulturwissenschaftlichen Fächern, im Thema wenig heimisch seien und deshalb auch Angst vor der Aufgabe hätten, Geschlechterungleichheiten im Unterricht aufzugreifen und zu bearbeiten.

In Ansätzen einer geschlechtergerechten Pädagogik wird in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass die schulische Vermittlung von Kenntnissen zu Geschlecht und Geschlechterungleichheiten nicht problemlos zu bewerkstelligen sei, da es nicht nur um

¹ Der Begriff "Industrie" ist auf den empirischen Entstehungskontext der Theorie (Wirtschaftsunternehmen) zurückzuführen.

kognitives Wissen gehe, sondern der ganze Mensch mit seiner Biografie und seiner sozialen Verortung betroffen und gefordert ist (Dölling 2005). Im Weiteren sei Geschlecht in die Deutungsmuster und Wissensbestände pädagogisch-didaktischer Theorie und Praxis eingelagert, was zuerst einmal reflektiert werden muss (Lemmermöhle 2001). Nicht zuletzt seien die pädagogischen Aufgaben von geschlechtergerechter Förderung und Sensibilisierung widersprüchlich (u.a. Kinder in ihrer Geschlechtszugehörigkeit wahrnehmen, ohne sie darauf zu reduzieren) und könnten nicht rezeptartig gelöst werden (a.a.O.).

Konstitutiv für die Sekundarstufe sind Rechtfertigungen, bei denen sich Lehrpersonen als *Fach-*Lehrpersonen positionieren, und sich nicht als für Genderfragen zuständig erklären. «*Ich habe Deutsch, Französisch, Englisch und Geschichte studiert, und nicht Gender*», bringt es eine Lehrperson auf den Punkt. Indem diese Lehrpersonen sich auf ihre Disziplinarität und die Aufgabe, allgemein kanonisiertes Wissen vermitteln zu müssen, berufen, beziehen sie sich auch auf die staatsbürgerliche Rechtfertigungsordnung. Es ist wichtig, dass der Unterricht auf wahren und abstraktem Wissen ("vrais savoirs", "savoirs abstraits"), das in den Fächern geordnet und gebündelt vorliegt, aufbaut (Derouet 1992, S. 87ff.). Erst eine klare Trennung von Schule und Leben entspricht diesen Anforderungen der staatsbürgerlichen Rechtfertigungsordnung, auf welche die Institution Schule baut. "L'école prépare à la vie en tournant le dos à la vie" (Chateau 1962, zitiert in Derouet 1992, S. 88).

Bewältigung und Zuständigkeit

Die interviewten Lehrpersonen verwehren sich auch gegen den laufend sich vergrößernden Leistungsauftrag der Schule, der in Anbetracht der zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht mehr bewältigt werden kann. Insbesondere der mit der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung einhergehende Aufwand für den Nationalen Tochttertag wird kritisiert. Diese Kritik reiht sich ein in die diversen Arbeitszeitstudien, welche in den letzten zwei Jahrzehnten die zunehmende Aufgabenvielfalt und die hohen Arbeitsbelastungen im Schulfeld belegen. Gesellschaftliche Gleichstellungsanliegen stören in diesem Zusammenhang den möglichst reibungsfreien und effizienten Ablauf des Schuljahresprogramms in der industriellen Ordnung. Immer wieder wird danach gefragt, ob die Schule wirklich für diese Themen zuständig sei. Auch in dieser Rechtfertigungsfigur geht es um die Verteidigung des gesellschaftlich ausgehandelten generalisierten Wissenskorporus (Kanon), welcher sich in den Fächerordnungen und im Lehrplan als institutionalisierte Form des wahren Wissens niedergeschlagen hat. Wie Derouet festhält, muss die Schule der staatsbürgerlichen Rechtfertigungsordnung eine Grenze ziehen zu den sogenannten "*savoirs chauds et proliférants*" (Derouet 1992, S. 91), das sind die Zugriffe von lokalen und politisch-indoktrinären Interessen. "*Ich möchte hier auch noch anmerken, man kann den Leistungsauftrag der Schule nicht je nach Zeitgeist und Begehrlichkeiten von Politikern beliebig erweitern*", meint eine Lehrperson.

Keine Ideologien – keine Bekehrungen

Die an die Lehrpersonen gestellten Erwartungen, sich in ihrem professionellen Handeln mit Fragen der Geschlechterungleichheit zu befassen, trifft im Weiteren konfliktiv auf einen in der staatsbürgerlichen Ordnung wurzelnden Grundsatz, keine weltanschaulichen Haltungen in den Schulunterricht einzubringen. Eine Lehrperson meint diesbezüglich irritiert: *"Es kann ja nicht sein, dass wir die Jungs bekehren wollen: 'Hey, ihr müsst jetzt alle Kosmetikerin werden', und die Mädchen müssen alle Lastwagenchauffeuse werden, oder?"* Auch die Trennung von Öffentlichkeit und Privatheit und die damit verbundene Nicht-Einmischung des Staats in Fragen der (geschlechtlichen) familiären Arbeitsteilung und Sozialisation haben zur Folge, dass einzelne Lehrpersonen sich gegen eine schulische Beeinflussung von Interessenlagen und Lebensplänen von Mädchen und Knaben verwehren. Wichtig sei es, in der Schule neutral zu sein. Es ist eine Angst erkennbar, sich ausserhalb der staatsbürgerlichen Gerechtigkeitsordnung zu bewegen, wenn persönliche Positionen oder die privaten Lebensverhältnisse im Unterricht zum Thema würden.

Benachteiligung von Mädchen – Benachteiligung von Knaben

Es finden sich aber auch klar befürwortende Stellungnahmen für die Bearbeitung der Genderthematik im Rahmen des schulischen Unterrichts, welche ebenfalls auf die staatsbürgerliche Ordnung rekurrieren. Die Initiatorinnen des Projekttags, aber auch Vertreter von Schulleitungen und Lehrpersonen verweisen auf die nach wie vor bestehenden Ungleichheiten zuungunsten von Mädchen und Frauen in Berufswahl und Berufslaufbahnen, und beurteilen die Schule als wichtige Akteurin, die traditionelle Berufswahl und Lebensplanung von Mädchen zu erweitern. Ebenso wird der Tag als positive Möglichkeit gesehen, sich den Jungen zuzuwenden und "Bubenarbeit" zu machen.

Formale Gleichheit ist in der Schule eine feste Institution. Im Bestreben, möglichst alle Kinder gleich zu behandeln und niemanden zu bevorteilen, sind Massnahmen positiver Diskriminierung, wie sie der Nationale Tochtertag vorsieht, für manche Lehrpersonen aber auch irritierend und widersprechen ihren Gerechtigkeitsvorstellungen. *"Mit dieser positiven Diskriminierung der Mädchen in der 6. Klasse konnte ich nicht sehr viel anfangen. Man spricht von Gleichberechtigung, und dann macht man eine Unterscheidung."* Die Buben würden, so wird argumentiert, am Tochtertag, aber auch generell in der Schule, benachteiligt.

Wir vermuten, dass jene Lehrpersonen, welche die Notwendigkeit von Massnahmen positiver Diskriminierung anerkennen, stärker die (ungleichen) Geschlechterverhältnisse im Blick haben. Ihre Argumentationen können im Gerechtigkeitsprinzip der staatsbürgerlichen Ordnung verortet werden, denn hier steht nicht der individuelle Mensch im Zentrum, sondern der (zukünftige) Staatsbürger, der vor dem Gesetz gleich ist. Jene Lehrpersonen, welche im Tochtertag eine Benachteiligung der Buben sehen, orientieren sich eher an der individuellen

Geschlechtszugehörigkeit ihrer Schüler/innen und damit an einer häuslichen Wertigkeitsordnung.

Traditionelle Rollenteilung und weibliche/männliche Anlagen

Wie unsere Studie zeigt, muss sich Geschlechtergerechtigkeit auch in der häuslichen Ordnung bewähren, in der das Individuelle, die Bedürftigkeit, Emotionen und Entwicklung des (jungen) Menschen im Mittelpunkt stehen, und wo es um die Integration des Kindes in sein Milieu geht (Derouet 1992, S. 98). So verweisen einzelne Akteure auf den spezifischen Förderbedarf der Jungen und machen sich für Bubenarbeit stark.

Die Zielsetzungen des Tochtertags rühren gleichzeitig an den in der häuslichen Gerechtigkeitsordnung verankerten Traditionen und Institutionen einer Geschlechterdifferenz, Geschlechtertrennung und geschlechtlichen Arbeitsteilung, welche in der Schweiz trotz Entwicklungen in Richtung von partnerschaftlichen familiären Modellen und stärkerer Erwerbsintegration von Frauen nach wie vor ausgeprägt sind. Die Bestrebungen, Geschlechtergleichheit über schulische Massnahmen und Projekte zu erreichen, werden von manchen Lehrpersonen deshalb als "Gleichmacherei" beurteilt, andere betonen, dass man darauf achten solle, die Unterschiede zu akzeptieren. Auch bei den Initiantinnen des Projekttags sind Vorstellungen von letztlich biologisch begründbaren Merkmalen von Geschlechterdifferenz verankert. *"Also, es gibt ja Buben, die haben sehr viele weibliche Anlagen in sich, und Mädchen, die haben männliche Anlagen, und dass die dann auch, schlussendlich in ihrem Leben zu Berufen, zu Lebensformen finden, die ihnen entsprechen. Das denke ich, ist das Ziel vom [Tochtertag]."* Der Gedanke, dass beobachtbare Geschlechterunterschiede in biologischen Anlagen der Geschlechter verankert sein könnten, ist auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts noch eine legitime Rechtfertigungsgrundlage. Ebenso werden Vorstellungen traditioneller Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern von den in den Gruppeninterviews anwesenden Kolleginnen und Kollegen nicht zurückgewiesen oder in Frage gestellt.

Männliche (heterosexuelle) Sozialisation und Gemeinschaft von Frau und Mann

Die Bearbeitung der Genderthematik wird von gewissen Lehrpersonen so interpretiert, dass es um eine Unterstützung gelingender männlicher Sozialisation geht, welche bevorzugt von einer männlichen Lehrperson in die Hand genommen werde. "Bubenarbeit" bedeutet dann vor allem die Bekräftigung und Identifizierung mit sogenannten männlichen Praktiken, zum Beispiel, indem der Lehrer mit den Jungen Fussball spielt, anstatt mit ihnen den von den Initiantinnen vorgeschlagenen Film Billy Eliot² anzuschauen. Lehrpersonen berufen sich ebenso auf die häusliche Rechtfertigungsordnung, wenn sie den Sinn des Tochtertags darin sehen, das

² "Billy Eliot" ist ein Knabe in Nordengland, der sich fürs Tanzen interessiert und Balletttänzer wird, statt wie vom Vater vorgesehen fürs Boxen trainiert. Sein bester Schulfreund ist homosexuell.

harmonische und respektvolle Zusammenleben der Geschlechter zu fördern. Sie betonen, dass es nicht um ein Gegeneinander und um Konkurrenz gehen dürfe, sondern dass das Miteinander der Geschlechter Ziel sein müsse. Der Tochtertag solle kein Ausdruck eines Geschlechterkampfes sein. So sind denn auch gewisse Projekte der Lehrpersonen darauf angelegt, die Geschlechter zusammenzuführen, indem zum Beispiel ein Tanzkurs veranstaltet wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Kritiken und Befürwortungen von Geschlechtergleichheit in der Schule in gesellschaftlich akzeptierten kulturellen Ordnungsmustern eingelagert sind, insbesondere in einer industriellen, einer staatsbürgerlichen und einer häuslichen Rechtfertigungsordnung. Die Positionierungen der befragten Akteure im Schulfeld verweisen vor allem auf ein Spannungsfeld zwischen staatsbürgerlicher und häuslicher Rechtfertigungsordnung. Aber auch die Rechtfertigungsordnungen selbst bieten in der postmodernen Gesellschaft keine eindeutigen und einfach handhabbaren moralischen Orientierungen für Geschlechtergleichheit, an der sich die im Schulfeld tätige Profession in ihrem Handeln ausrichten könnte.

4 Geschlechtergerechtigkeit als Qualitätskriterium

Das Ziel dieses Aufsatzes bestand darin, Geschlechtergerechtigkeit als Qualitätskriterium von Bildung zu untersuchen. Der Qualitätsbegriff selbst ist zu problematisieren, da er Bilder eines konsensual bestimmbaren und widerspruchsfreien Zustands, der mit eindeutigen Interventionen zu einer Verbesserung geführt werden kann, transportiert.

Wie in Kapitel 1 gezeigt, gibt es mehrere Zugangsweisen, um Geschlechtergerechtigkeit im Bildungssystem zu definieren. Aus ihnen ergeben sich in der Folge unterschiedliche Handlungsimplicationen. Ausführlich dargestellt wurden jene Formen, welche die Dimension der *Verteilung von Bildung nach der sozialen Kategorie Geschlecht* in den Blick nimmt. Hierbei haben wir nach dem gleichberechtigten Zugang zur Bildung, den kompensatorischen Angeboten, der Gleichbehandlung von Mädchen und Knaben, Frauen und Männern in den Lehr-, Lern- und Bewertungsprozessen sowie den Ergebnissen von Bildungsprozessen (egalitäre Bildungslaufbahnen, geschlechtsunabhängige Kompetenzen und Bildungstitel) unterschieden. Die Dimension der *Repräsentation der Geschlechter im Bildungssystem* fokussiert dagegen die egalitäre Repräsentation der Geschlechter beim Lehrpersonal und in den Steuerungsfunktionen von Schule, Berufsbildung oder Hochschule sowie in den dazugehörigen Verwaltungen, Aufsichtsorganen und Politikbereichen. Im Weiteren wurden die organisationalen Kulturen und Prozeduren problematisiert, die zu einer ungleichen Vertretung von Frauen und Männern führen. Die Dimension der *Anerkennung von Geschlechterdifferenz im Bildungssystem* hat zum Ziel, die durch gesellschaftliche Prozesse hervorgebrachte

kulturelle Geschlechterdifferenz zu akzeptieren und verwehrt sich gegen eine Angleichung von weiblichen Lebensweisen an eine männliche Norm. Im pädagogischen Feld tätige Personen sollen wahrnehmen und wertschätzen, dass Mädchen und Knaben, Frauen und Männer aufgrund gesellschaftlicher Sozialisationsprozesse unterschiedliche Erfahrungen mitbringen, und dass diese deren Bildungsprozesse mitformen. Gleichzeitig werden die Individuen als entwicklungsfähig betrachtet und sollen über die ihnen zugemuteten Beschränkungen entlang von Bildern von 'Weiblichkeit' und 'Männlichkeit' hinauswachsen können.

Kapitel 2 gibt Antwort auf die Frage, wie diese Qualität von Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen erfasst und gemessen werden kann. Der Vorschlag, der hier gemacht wurde, orientiert sich an den in der Evaluationsforschung zur Anwendung kommenden Kategorien von Kontext, Input, Prozess, Output, Outcome und Qualitätssicherung. Je nach der eingenommenen Perspektive auf Geschlechtergerechtigkeit sind unterschiedliche Kategorien relevant, was nahelegt, die Indikatoren von Geschlechtergerechtigkeit entsprechend zu formulieren.

Im dritten Kapitel wurde dargestellt, wie der Qualitätsdiskurs um Geschlechtergerechtigkeit auf die Bildungsakteure einwirkt. Geschlechtergerechtigkeit hat sich in den letzten Jahrzehnten zu einer gesellschaftlichen Erwartung entwickelt, welche auch von den Bildungsorganisationen aufgegriffen und in ihren Entscheidungen und Handlungen berücksichtigt werden muss.

Andernfalls sind die Organisationen mit Legitimationsproblemen konfrontiert. Auf der Basis einer eigenen Studie zur Umsetzung des Nationalen Tochtertags in der Schweiz haben wir gesehen, wie sich die Akteure in der Organisation Schule gegenüber Erwartungen an Geschlechtergleichheit positionieren und wie sie ihre Positionierungen rechtfertigen. Unsere Ergebnisse zeigen, dass die Kritiken, aber auch die Befürwortungen zu diesem Projekttag und dessen Zielsetzung der Geschlechtergleichheit in gesellschaftlich akzeptierten kulturellen Rechtfertigungsordnungen eingelagert sind. Diese Koexistenz pluraler, konkurrierender und konfliktiver Rechtfertigungsordnungen erklärt, weshalb die Qualität von Geschlechtergerechtigkeit selbst nicht widerspruchsfrei und abschließend bestimmt werden kann.

5 Literatur

- Baar, R. (2012). Männlichkeitskonstruktionen von Grundschullehrern und Auswirkung auf deren berufliche Handlungspraxis. In M. S. Baader, J. Bilstein, & T. Tholen (Hrsg.), *Erziehung, Bildung und Geschlecht. Männlichkeiten im Fokus der Gender-Studies* (S. 235-253). Wiesbaden: Springer VS.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Lenzen, D., Hannover, B., Müller-Böling, D., Prenzel, M. & Wößmann, L. (Hrsg.) (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem – die Bundesländer im Vergleich. Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1999). The Sociology of critical capacity. *European Journal of Social Theory* 2, 3, 359-377.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (2007). *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Branger, K. (2013). *Auf dem Weg zur Gleichstellung von Frau und Mann. Stand und Entwicklung*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Buchmann, M., & Charles, M. (1995). Organizational and institutional factors in the process of gender stratification: Comparing social arrangements in six European countries. *International Journal of Sociology* 25, 2, 66-95.
- Budde, J. (2005). *Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem*. Bielefeld: transcript.
- Budde, J., Scholand, B., & Faulstich-Wieland, H. (2008). *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule: Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur*. Weinheim: Juventa.
- Charles, M., & Bradley, B. (2009). Indulging our gendered selves? Sex segregation by field of study in 44 countries. *American Journal of Sociology* 114, 5, 1475-1521.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Éditions Métailié.
- Diefenbach, H. (2011). „Bringing Boys Back in“ revisited: Ein Rückblick auf die bisherige Debatte über die Nachteile von Jungen im deutschen Bildungssystem. In: Hadjar, A. (Hrsg.). *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Systematischer Überblick zur Frage der Bildungsungleichheit zwischen den Geschlechtern* (S. 333-365). Wiesbaden: VS Verlag.
- Dölling, I. (2005). "Geschlechterwissen" - ein nützlicher Begriff für die "verstehende" Analyse von Vergeschlechtlichungsprozessen. *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 23, 1+2, 44-62.
- EU European Commission. (2010). *Gender differences in educational outcomes: Study on the measures taken and the current situation in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Faulstich-Wieland, H. (1991). *Koedukation - Enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M., & Willems, K. (Hrsg.) (2004). *Doing gender im heutigen Schulalltag*. Weinheim: Juventa
- Garbe, C. (2008). „Echte Kerle lesen nicht!?“ – Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss. In M. Matzner, & W. Tischner (Hrsg.). *Handbuch Jungenpädagogik* (S. 301-315). Weinheim und Basel: Beltz.
- Gillborn, D., & Youdell, D. (2000). *Rationing education. Policy, practice and equity*. Buckingham; Philadelphia: Open University Press.

- Grünewald, E., & Gunten, A. (2009). *Werkmappe Genderkompetenz. Materialien zur Förderung von Genderkompetenz in Diskussion, Rollenspiel und Selbsttest*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Hadjar, A. (Hrsg.) (2011). *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Systematischer Überblick zur Frage der Bildungsungleichheit zwischen den Geschlechtern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hadjar, A., Grünewald-Huber, E., Gysin, S., Lupatsch, J., & Braun, D. (2012). Traditionelle Geschlechterrollen und der geringere Schulerfolg der Jungen. Quantitative und qualitative Befunde aus einer Schulstudie im Kanton Bern (Schweiz). In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 38, 3, 375-400.
- Haeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2004). *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Bern: Haupt.
- Hasse, R., & Krücken, G. (2005). *Neo-Institutionalismus, (2nd ed.)*. Bielefeld: transcript.
- Imdorf, C., Sacchi, S., Wohlgemuth, K., Cortesi, S., & Schoch, A. (2014). How education systems promote gender-typical school-to-work transitions. The case of cantonal education systems in Switzerland. *Swiss Journal of Sociology*, 40, 2, 551-572.
- Kahlert, H. (2011). Gender Mainstreaming: ein Konzept für Geschlechtergerechtigkeit in der Schule? In: D. Krüger (Hrsg.). *Genderkompetenz und Schulwelten* (S. 69-86). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, S. (2009). Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 110-131). Wiesbaden: VS Verlag.
- Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (2002). *Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Konsortium pisa.ch. (2012). Bericht PISA 2012: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich- Erste Ergebnisse. *Konsortium PiSA.CH*.
- Krüger, D. (2011). Drei Jahrzehnte Forschung zu "Geschlecht und Schule". Eine Einleitung. In D. Krüger (Hrsg.). *Genderkompetenz und Schulwelten* (S. 21-40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, H. (2004). Der Institutionenansatz in der Geschlechterforschung am Beispiel der beruflichen Bildung. In A. Paul-Kohlhoff (Hrsg.). *Berufsbildung und Geschlechterverhältnis* (S. 17-33). Band 12, Dokumentation der 13. Hochschultage Berufliche Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Krüger, H., & Levy, R. (2000). Masterstatus, Familie und Geschlecht. Vergessene Verknüpfungslogiken zwischen Institutionen des Lebenslaufs. *Berliner Journal für Soziologie* 10, 3, 379-401.
- Labudde, P. (1999). Mädchen und Jungen auf dem Weg zur Physik - Reflexive Koedukation im Physikunterricht. *Unterricht Physik* 54: 4-10.
- Landwehr, N. (1999). *Basisinstrument zur Schulevaluation. Bereiche, Dimensionen, Kategorien und Merkmale zu einer ganzheitlichen Analyse der Schulqualität*. Aarau: Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK.
- Leemann, R.J. (2014b). How schools deal with expectations of gender equality. *Swiss Journal of Sociology* , 40, 2, 215 – 236.
- Leemann, R.J. (2015). Zum gesellschaftlichen Wert, den Funktionen und der Verteilung von Bildung. In Leemann, R. J., Rosenmund, M., Scherrer, R., Streckeisen, U. & Zumsteg, B. (Hrsg.), *Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive*. Bern: hep (in Vorbereitung).
- Leemann, R.J., Imdorf, C., Gonon, P., & Rosenmund, M. (2013). Change and reforms in educational systems and organizations. Einführung zum Schwerpunktheft. *Special Issue 2013 of the Swiss Journal of Sociology* , 39, 2, 177-185.
- Leemann, R.J., & Imdorf, C. (2011). Zum Zusammenhang von Geschlechterungleichheiten in Bildung, Beruf und Karriere: Ein Ausblick. In A. Hadjar (Hrsg.). *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Systematischer Überblick zur Frage der Bildungsungleichheit zwischen den Geschlechtern* (S. 417-440). Wiesbaden: VS Verlag.
- Lemmermöhle, D. (1998). Geschlechter(un)gleichheiten und Schule. In M. Oechsle & B. Geissler (Hrsg.). *Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis* (S. 67-86). Opladen: Leske + Budrich.
- Lemmermöhle, D. (2001). Gender und Genderforschung als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, 3, 324-334.
- Maaz, K., Baeriswyl, F., & Trautwein, U. (2011). *Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Eine Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland*. Vodafone-Stiftung Deutschland.
- Meyer, J.W., & Ramirez, F.O. (2005). Die globale Institutionalisierung der Bildung. In J.W. Meyer (ed.). *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen* (S. 212-234). Herausgegeben von G. Krücken. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Meyer, J.W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structures as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 2, 340-363.
- Nicolaus-Pannke, M. (2012). Noch immer ein Frauenberuf in Männerregie? Horizontale und vertikale Segregation in pädagogischen Tätigkeitsfeldern. In C. Boeser, C. Fahrenwald & Q.

- Bauer (Hrsg.). *Von der Vision zur Profession. Die Genderperspektive in der Pädagogik* (S. 193-206). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- OECD (2011). *Report on the gender initiative: Gender equality in education, employment and entrepreneurship*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/7/5/48111145.pdf> (12.04.2013)
- Ramirez, F.O. (2003). Frauen in der Wissenschaft - Frauen und Wissenschaft. Liberale und radikale Perspektiven in einem globalen Rahmen. In T. Wobbe (Hrsg). *Zwischen Vorderbühne und Hinterbühne. Beiträge zum Wandel der Geschlechterbeziehungen in der Wissenschaft vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart* (S. 279-305). Bielefeld: transcript.
- Scott, W. R. (2001). *Institutions and organizations*, (2nd ed.). CA: Sage.
- SKBF Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. 2014. *Bildungsbericht 2014*. Aarau: SKBF.
- von Ow, A., & Husfeldt, V. (2011). *Geschlechterdifferenzen und schulische Leistungen. Eine Übersicht zum Forschungsstand*. Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Weaver-Hightower, M. (2003). The 'boy turn' in research on gender and education. *Review of Educational Research*, 73, 4, 471-498.
- Wigger, L. (2011). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? Über Verteilungsgerechtigkeit, Teilhabegerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit. In T. Meyer & U. Vorholt (Hrsg.). *Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe* (S. 21-39). Bochum/Freiburg: Projektverlag.