

Blöchliger Moritzi, Anita

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

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 19 (2001) 3, S. 424-431



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Blöchliger Moritzi, Anita: Fallbeispiel Gender Mainstreaming im Fach Pädagogik/Psychologie in der Ausbildung von Kindergartenlehrkräften - In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 19 (2001) 3, S. 424-431 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134780

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

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

ISSN 2296-9632

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

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

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

Anita Blöchliger Moritzi

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

Vorbemerkungen

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

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

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

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

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

Gender Mainstreaming -- Was ist damit gemeint?

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

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

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

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

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

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

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

Hypothesen zum geschlechterreflektierten Unterricht

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

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

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

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

Bericht zum Geschlechterreflektierten Unterricht

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

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

Vorgehen

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

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

Wahl der Unterrichtsthemen

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

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

Erfolgseinschätzung und Rückblick auf die zweijährige Sequenz

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

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

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

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

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

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

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

Protokolle der Schülerinnen

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

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

Andere Rückmeldungen

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

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

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

Diskussion der Ergebnisse

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

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

Schlussfolgerung I

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

Schlussfolgerung II

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

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

Literatur

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