

Norbert Frieters-Reermann/Hannelore Faulstich-Wieland

Gender und Globales Lernen aus der Perspektive der Koedukationsforschung

Interview mit Hannelore Faulstich-Wieland

Zusammenfassung:

Ausgangspunkt des Interviews ist die Beobachtung, dass die Gender-Perspektive beim Globalen Lernen sowohl in inhaltlich-thematischer als auch in methodisch-didaktischer Hinsicht wenig berücksichtigt wird. Aus der Sicht einer geschlechtssensiblen Bildungs- und Koedukationsforschung werden darauf aufbauend verschiedene Aspekte der Kategorie Geschlecht beim Globalen Lernen betrachtet. Abschließend wird die Frage diskutiert, ob das langfristige Ziel einer auf globale Entwicklung und Geschlechtergerechtigkeit bezogenen Pädagogik sein müsste, die Geschlechterperspektive an sich überflüssig zu machen und zu überwinden.

Schlüsselwörter: *Historische Entwicklungen zur Genderperspektive, Überwindung der Geschlechterperspektive, Bildungsforschung*

Abstract:

The starting point of the interview is the observation that the gender perspective in the context of global learning is not sufficient incorporated. This applies to both a content and thematic point of view and a methodological and didactic perspective. Based on gender sensitive education research various aspects of the gender and global learning are considered. Finally, the question is discussed whether the long-term aim of global learning and of education for gender justice education is, that the gender perspective is superfluous in itself.

Keywords: *historical development according to a gender perspective, overcoming a gender dimension, educational studies*

Frieters-Reermann:

Sehr geehrte Frau Faulstich-Wieland. Ausgangspunkt unseres Gespräches ist die Beobachtung, dass in zahlreichen Diskursen, Konzepten und Ansätzen des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung die Kategorien Geschlecht und Gender wenig Berücksichtigung erfahren. Diese Beobachtung bezieht sich sowohl auf die inhaltlich-thematische als auch auf die methodisch-didaktische Ebene. Denn es werden weder geschlechtsspezifische Themen und Herausforderungen von Globalisierung und nachhaltiger Entwicklung ausführlich thematisiert, noch werden geschlechtsspezifische Zugänge und gendersensible didaktische Orientierungen beim Globalen Lernen intensiv reflektiert. Das ist

umso erstaunlicher, als dass das Thema Bildung und Geschlecht zurzeit hochaktuell ist und breit diskutiert wird. Sie beschäftigen sich seit Jahren mit dem Themenkomplex Bildung und Geschlecht. Warum ist aus Ihrer Sicht überhaupt eine geschlechtssensible Analyse von Bildungsprozessen wichtig?

Faulstich-Wieland:

Wenn man es historisch betrachtet, dann hatten wir in den 1970er Jahren einen Wechsel von einer „geschlechtssensiblen“ Bildung hin zu einer Geschlecht ignorierenden Sichtweise: Bis zu den Reformen der 1970er Jahre war nahezu allgemeiner Konsens, dass Mädchen und Jungen unterschiedlich erzogen und ‚beschult‘ werden sollten – sowohl, weil man der Meinung war, es gäbe klare Wesensunterschiede zwischen den Geschlechtern wie auch, weil man selbstverständlich unterschiedliche Lebensbereiche im Erwachsenenalter für sie vorsah und Bildung und Erziehung darauf vorbereiten sollten. So hatten in den damaligen Volksschulen beispielsweise Mädchen Handarbeitsunterricht, Jungen Werken. Auch wurden Jungen mehr Stunden in Mathematik und Naturwissenschaften unterrichtet. Die „höheren Schulen“ waren nach Schwerpunkten differenziert und in der Regel im gymnasialen Bereich nach Mädchen und Jungen getrennt. Die Mädchenschulen hießen Lyzeum und waren meist neusprachlich ausgerichtet, die Jungenschulen waren Gymnasien und waren entweder humanistisch oder mathematisch-naturwissenschaftlich orientiert.

Zwar hat es um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert bereits einmal eine Diskussion um die Koedukation gegeben, die maßgeblich von der ersten Frauenbewegung beeinflusst wurde. Dabei ging es dem bürgerlichen Flügel der Frauenbewegung allerdings nicht um die Einführung von Koedukation, sondern um die Verbesserung der höheren Mädchenbildung – die damals nur in privaten Schulen ohne Berechtigungen stattfand. Helene Lange als führende Sprecherin dieses Flügels wollte die besondere Bestimmung von Frauen – ihr Muttersein – als ‚geistige Mütterlichkeit‘ zu einem allgemeinen Kulturgut machen. Dafür sollten Mädchen in höheren Mädchenschulen ausgebildet werden, um anschließend als Lehrerinnen oder im sozialen Bereich erwerbstätig zu sein – sofern sie nicht heirateten. Einzig der radikale Flügel der Frauenbewegung um Hedwig Dohm verlangte die Einführung der Koedukation als gemeinsame und gleiche Bildung für Mädchen und Jungen.

Während der Weimarer Republik waren diese bildungspolitischen Debatten eher selten, wenngleich es immer mal wieder Anträge auf Einführung von koedukativen Schulen gab und insbesondere eine Reihe von Mädchen an Jungenschulen zugelassen wurde.

Im Faschismus wurde die Geschlechterdifferenz massiv betont, die ‚geistige Mütterlichkeit‘ zu einem Mutterkult degradiert. Gleiche oder gemeinsame Bildung war dabei in keiner Weise angesagt.

Nach dem Ende des Faschismus gingen die beiden deutschen Staaten unterschiedliche Wege, wobei beide an den Traditionen der Weimarer Republik anknüpften: Während die DDR jedoch die sozialistischen Traditionen und damit Einheitsschule und Koedukation aufgriff, setzte sich in der alten Bundesrepublik die Dreigliedrigkeit des Bildungssystems und die Trennung der Geschlechter durch.

In den 1960er Jahren – nach dem Sputnikschock – entbrannte die Debatte um die „Bildungskatastrophe“ in Westdeutschland. Die Entstehung der Bildungsökonomie förderte zutage, dass soziale Gruppen unterschiedlich an weiterführender Bildung beteiligt waren. Das katholische Arbeitermädchen vom Lande wurde zur Symbolfigur der am meisten benachteiligten Gruppe. Bildungswerbung wie Kampagnen „Schick dein Kind länger auf weiterführende Schulen“ sowie Aktionen zum Aufspüren von „Begabungsreserven“ erforderten auch, Bildungsmöglichkeiten überhaupt bereit zu stellen. Die Öffnung der Jungenschulen für Mädchen war dabei die weitaus billigere Lösung als die Errichtung von neuen Mädchenschulen. So wurde die Koedukation quasi ‚nebenbei‘ eingeführt.

Allerdings gab es durchaus Anknüpfungspunkte an Debatten, um die Emanzipation von Frauen – deren Blickrichtung war jedoch primär auf die vermeintlichen Defizite der Mädchen gerichtet, die es auszugleichen galt: D.h. Mädchen sollten die gleiche Bildung wie Jungen bekommen, um ebenso wie die Jungen am Erwerbsleben teilzuhaben. Getragen war dies von der Auffassung, Geschlecht solle keine Rolle spielen. Das setzte sich schnell durch in die Auffassung, Geschlecht spiele wirklich – z.B. in den Handlungen der Lehrkräfte – keine Rolle. Tatsächlich machte man sich jedoch keine Gedanken mehr über die nach wie vor geltenden Vorstellungen von Weiblichkeit, wurde die „Geschlechtersensibilität“, auf deren Basis vorher klare Unterschiede gemacht wurden, nun durch eine „Geschlechtsneutralität“ abgelöst, die Unterschiede nicht mehr zur Kenntnis nahm.

Die zweite Frauenbewegung erst machte auf die ‚discrete Diskriminierung‘ aufmerksam, darauf, dass die propagierte Gleichheit vor allem eine Anpassung an männliche Maßstäbe war. Leistungen von Frauen wurden abgewertet und ignoriert. Diese Kritik bezog sich auch auf die mittlerweile selbstverständlichen koedukativen Schulen. Mädchen und Frauen kamen in den Schulbüchern gar nicht oder selten vor; Schülerinnen wurden häufiger als ‚soziales Schmiermittel‘ benutzt, um Schüler handhabbarer zu machen – die Bezeichnung „Schüler“ für alle Kinder und Jugendlichen in der Schule ließ differenzierte Wahrnehmungen nicht zu.

Auf solche Probleme aufmerksam zu machen, war das Verdienst der zweiten Frauenbewegung. Ihre Forderungen nach zumindest teilweiser Wiederaufhebung der Koedukation greifen allerdings m.E. zu kurz. Hinsichtlich ihrer Wirkung gibt es wenige Studien, die geprüft haben, ob die Monoedukation tatsächlich

positiv ist. International liegt zwar eine Reihe von Studien vor, deren Ergebnisse sind jedoch uneinheitlich. Dennoch wurde die zeitweise Trennung der Geschlechter in einige Schulgesetze der deutschen Bundesländer aufgenommen und wird von einer Reihe von Schulen praktiziert – wobei es keinerlei Überblick darüber gibt, wie viele Schulen in welcher Art und Weise getrennten Unterricht realisieren. Die „Geschlechtersensibilität“ besteht nun wiederum darin, Differenzen zwischen Mädchen und Jungen anzunehmen, denen Rechnung getragen werden sollte. Aufgehoben werden sollte allerdings die Geschlechterhierarchie – die Leistungen von Frauen sollten vielmehr anerkannt und gewürdigt werden. Neuen Aufschwung hat die Debatte durch die PISA-Studie von 2000 erhalten, die eine wesentlich schlechtere Leseleistung bei den Jungen – konkret einen statistisch signifikanten erheblich schlechteren Mittelwert in allen beteiligten Ländern – ergab. Seitdem geht es darum, vor allem die ‚Benachteiligung‘ der Jungen in den Blick zu nehmen.

Geschlechtervorstellungen sind in unserer Gesellschaft durchaus bedeutsam: Das Geschlecht eines Menschen ist ein Merkmal, dessen Kenntnis mit zu dem ersten gehört, was wir z.B. bei einem Neugeborenen erfragen und was wir bei einem erwachsenen Gegenüber sofort erkennen müssen (und in der Regel auch tun). Doing gender bedeutet, dafür zu sorgen, dass diese zuordnende Erkenntnis problemlos möglich ist. Zugleich erscheint sie uns natürlich und selbstverständlich. D.h. wir sind uns normalerweise nur zum Teil bewusst darüber, welche Geschlechtervorstellungen unser Handeln steuern. Geschlechtersensibilität bedeutet für mich, sich dessen bewusst zu werden – und gegenzusteuern, wo die Geschlechterstereotype, die dem zugrunde liegen, für die Einzelnen zu einer Einengung werden.

Die Analyse von Bildungsprozessen mit Blick auf Geschlecht soll also helfen, Ungleichheiten zu erkennen. Daraus folgt weder sofort diese Ungleichheiten zu beseitigen, noch sie als Ausdruck natürlicher Differenzen zu sehen und sich an ihnen zu orientieren. Zunächst geht es um den ‚erkennenden Blick‘ – wobei dieser mit einschließen muss, die Unterschiede innerhalb der Gruppe der Mädchen/Frauen wie innerhalb der Gruppe der Jungen/Männer zu berücksichtigen.

Frieters-Reermann:

Wenn ich Sie richtig verstehe, bewerten Sie die koedukative Schulbildung, wie sie seit den 1970er Jahren verstärkt eingeführt wurde als geschlechtsunsensibel oder sogar geschlechtsignorant, weil geschlechtsspezifische Stereotype, Rollenerwartungen und Dynamiken dabei zu wenig berücksichtigt werden. Sie formulieren vor diesem Hintergrund seit über 20 Jahren den Anspruch einer reflexiven Koedukation. Was genau ist reflexive Koedukation und was ist es nicht?

Faulstich-Wieland:

Die Aufarbeitung der Koedukationsentwicklung und des Standes, die ich 1991 vorgenommen hatte, beinhaltete als Perspektive die „reflexive Koedukation“. Dabei ging es mir um den Rückbezug sowohl des koedukativen Unterrichts, wie der getrennten Angebote auf die Geschlechterverhältnisse. Gedacht war dabei vor allem an die unbeabsichtigten Nebenwirkungen getrennten Unterrichts wie jene, dass die Angebote für Mädchen häufig als weniger anspruchsvoll abqualifiziert wurden – insbesondere von den ausgeschlossenen Jungen. Gegen die von

den frauenbewegten Lehrerinnen oder auch Wissenschaftlerinnen propagierte Annahme, getrennte Angebote für Mädchen seien in jedem Fall positiv und hilfreich sollte auf die Probleme hingewiesen werden, die bei einer kritischen Betrachtung erkennbar waren.

Durch meine Mitarbeit in der NRW-Bildungskommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim damaligen Ministerpräsidenten Johannes Rau Anfang der 1990er Jahre wurde die reflexive Koedukation Bestandteil der Vorstellungen von Schule, die in der Denkschrift der Kommission 1995 vorgelegt wurde (Bildungskommission NRW 1995). Da diese Denkschrift lange Zeit viel beachtet wurde, setzte sich der Begriff durch, wurde so eine Art Allgemeingut.

Es gab oder gibt m.E. zwei Formen, die reflexive Koedukation missverständlich umzusetzen. Die erste bestand darin, sie als Forderung danach zu verstehen, Geschlechterverhältnisse immer zu thematisieren. Das mag nahegelegt worden sein durch die ursprüngliche Formulierung: „Reflektiert werden müssen das Geschlechterverhältnis und seine Konstitutionsbedingungen, und zwar sowohl in getrennten Gruppen wie im gemeinsamen Unterricht“ (Faulstich-Wieland 1991, S. 165). Ein Projekt von Margret Kraul und Marianne Horstkemper in Rheinland-Pfalz setzte Ende der 1990er Jahre auf eine solche thematische Bearbeitung von Genderthemen in den verschiedenen Schulfächern (Kraul und Horstkemper 1999). Ein nicht unwichtiges Ergebnis dabei war, dass die Schülerinnen und Schüler nach relativ kurzer Zeit ‚übersättigt‘ waren und keine Lust mehr auf solche Inhalte hatten.

Das zweite Missverständnis – das bis heute häufig zu finden ist – besteht darin, die reflexive Koedukation als Legitimation für getrennte Angebote zu verstehen. Dies mag sicher dadurch begründet sein, dass an keiner Stelle behauptet wurde, solche Angebote seien sinnlos oder falsch, sondern nur eine Skepsis gegen ihre unreflektierte Einführung quasi als Königsweg zur Lösung von Problemen der koedukativen Schule zum Ausdruck gebracht werden sollte.

In der Aufarbeitung der hundertjährigen Koedukationsentwicklung durch Marianne Horstkemper und mich für die Zeitschrift „Ethik und Sozialwissenschaften“ (Faulstich-Wieland und Horstkemper 1996) haben wir durch eine Definition für reflexive Koedukation versucht, klar zu machen, was darunter zu verstehen ist:

„Reflexive Koedukation heißt für uns, dass wir alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin durchleuchten wollen, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren, oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderung fördern. Getrennte Gruppen sind dabei keineswegs ausgeschlossen. Ihren Stellenwert erhalten sie jedoch nur dann, wenn eine Stärkung des Selbstbewusstseins von Mädchen und jungen Frauen bzw. eine antisexistische Entwicklung von Jungen tatsächlich erreicht werden. Beides stellt sich aber nicht von selbst her, quasi ‚natürlich‘ durch das schlichte Zusammensein von nur Mädchen oder nur Jungen. Auf der Seite der Lernenden erscheint uns das Kriterium der Freiwilligkeit sehr hoch zu veranschlagen. Auf der Seite der Lehrenden erfordert die pädagogische Arbeit in solchen Gruppen neben hoher sozialer Sensibilität und didaktischer Kompetenz vor allem eine intensive Auseinandersetzung mit eigenen Rollenvorstellungen und Verhaltensweisen“ (ebd., S. 583).

Die beiden Aspekte, die hier angesprochen sind, halte ich nach wie vor für zentral: Die Freiwilligkeit auf Seiten der Lernenden – also keine verordneten Trennungen – und die Genderkompetenz auf Seiten der Lehrenden.

Frieters-Reermann:

Ihr Verständnis von reflexiver Koedukation ist in hohem Maße anschlussfähig an die geschlechts- und genderbezogenen Diskurse und Praktiken im Kontext der internationalen Entwicklungszusammenarbeit. Seit vielen Jahren wird in diesem Kontext ausgehend vom Anspruch des Gendermainstreaming der Versuch unternommen, Entwicklungsprozesse aus einer gendersensiblen Perspektive zu analysieren und zu gestalten. Dadurch soll eine kritische Auseinandersetzung mit geschlechtsbedingten Machtstrukturen und Benachteiligungen und deren Überwindung gefördert werden. Beim Globalen Lernen oder bei der Bildung für nachhaltige Entwicklung hingegen spielt die Kategorie Geschlecht thematisch und didaktisch eine untergeordnete Rolle. Hätten Sie aus der Sicht der gendersensiblen Bildungsforschung eine Idee, woran das liegen könnte? Und wie könnte dieser blinde Fleck aus der Sicht einer reflexiven Koedukation überwunden werden bzw. welche Mindestanforderungen ergeben sich aus der Sicht einer gendersensiblen Bildungsperspektive für das Globale Lernen?

Faulstich-Wieland:

Es fällt mir insofern schwer, diese Frage zu beantworten, als ich „Globales Lernen“ vor allem im Kontext der Erwachsenenbildung kenne. Hier gibt es zum Genderthema durchaus Ansätze, nämlich aufzuzeigen, was Bildung überhaupt für die Verbesserung der Situation von Frauen leisten kann (vgl. Faulstich-Wieland 2009). Dabei spielt das Konzept des Empowerment eine zentrale Rolle: Vor allem als Mittel gegen Frauenarmut lassen sich Formen der Erwachsenenbildung einsetzen. Ein Bericht von Mandakini Pant (Pant 2004) aus Indien z.B. zeigt, wie Frauen u.a. mit Hilfe von Bildungsprogrammen zu „change agents“ in ihrer Gesellschaft werden konnten:

“Organizing poor women in self-help groups and empowering them with capacities would enhance their competence to access and manage resources, expand their options for sustainable livelihoods and enable them to participate actively in community development” (ebd., S. 3).

Einen zentralen Beginn bildete dabei die Organisation von Frauengruppen, die gemeinsam zu sparen begannen. Ausschlaggebend war darüber hinaus die Vergabe von Kleinkrediten an diese Gruppen. Entscheidend für den Erfolg jedoch waren die Bildungsmaßnahmen, nämlich die Qualifizierung der Frauen in Schlüsselqualifikationen – angefangen von „basic literacy skills“ über Bewusstmachungsprozesse für Frauenbelange zu Fähigkeiten für Buchhaltung, Unternehmensführung und politische Beteiligung. Erreicht wurde dies durch eine Vielzahl von Lerngelegenheiten für partizipatorisches, interaktives und inklusives Lernen. So wurden Studienfahrten organisiert, best practice-Projekte besucht, Hands-on-Trainings durchgeführt, ebenso wie Demonstrationsprojekte studiert, Gespräche mit Experten, Praktikern, Regierungspersonen durchgeführt, usw. Diese Lerngelegenheiten erlaubten den Frauen ihren Alltag zu reflektieren sowie Bedürfnisse und Forderungen zu artikulieren. Die Selbsthilfegruppen ermöglichten es den Frauen bald, nicht nur an Veränderungen beteiligt zu

sein, sondern selbst andere Gruppen zu unterstützen. Zudem trugen die Lernerfahrungen dazu bei, den Wert von Bildung auch für die eigenen Kinder, insbesondere die Töchter, höher einzuschätzen. Durch den Erfolg der Selbsthilfegruppen erzielten die Frauen Einkommen und konnten ihren Lebensstil verändern. Sie erlangten so Selbstbewusstsein auch gegenüber den eigenen Ehemännern. Schließlich mischten sie sich ein in kommunale Entwicklungen und trugen so zur Verbesserung der Infrastruktur ihrer Region bei. Pant fasst die Effekte der Erwachsenenbildung als Empowerment folgendermaßen zusammen:

“The learning programme has had a significant impact at three levels of empowerment: power within, power to, and power with. At the power within level, a key impact is the observation that women have developed an awareness of their own potential to fight against poverty. They are confident, sensitive and informed persons. At the power to level, the projects have expanded women’s control over their labour, resources and decision-making processes. Access to their own savings, access to networks of women outside their family and access to leadership positions have empowered them. At the power with level, women have intervened collectively in many institutions: family, market (labour and financial), community and local self-governance institutions” (ebd., S. 10 von 12).

Empowerment ist aber nicht nur das Stichwort für Frauenbildung in Ländern mit hoher Frauenarmut. Auch in „westlichen“ Ländern kann die Entwicklung von Empowerment-Konzepten in Verbindung mit Aktionsforschung zur Verbesserung von Chancengleichheit dienen (vgl. Heiskanen 2006).

In der Erwachsenenbildung gibt es bereits eine Reihe von Ansätzen für entsprechende Bildungskonzeptionen: Die Stärkung von Selbstorganisation (vgl. Zitzelsberger und Latorre 2007) gehört ebenso dazu wie eine Lebensweltorientierung, die nicht auf Zweigeschlechtlichkeit zielt, sondern Prozesse des doing gender selbst zum Ausgangspunkt nimmt (vgl. Lerch 2007). Analysen von sozialstrukturellen Ungleichheiten sind nötig (vgl. Gouthro 2007), sie sollten in regionale Bildungsnetzwerke einmünden (vgl. Fleige 2007, S. 230). Solche Konzepte erfordern allerdings auf Seiten der Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner selbst entsprechende Genderkompetenzen (vgl. von Felden 2004, Kaschuba 2007) – und das gilt wiederum für alle Lehrkräfte, wenn man globales Lernen auch als Bestandteil von Schule implementiert.

D.h. wir landen bei der Frage, was Mindestanforderungen sein könnten, wieder bei der Genderkompetenz. Und ein Erklärungsansatz, warum im Globalen Lernen und bei nachhaltiger Bildung die Kategorie Geschlecht keine zentrale Rolle spielt, könnte eben darin liegen, dass nicht auf Geschlechterverhältnisse geschaut wird, sondern z.B. die Verwendung von nicht differenzierender Sprache den Blick verstellt. Man müsste vermutlich zunächst eine Genderbrille fordern. Allerdings darf sie nicht dazu führen, die Bedeutung anderer sozialer Kategorien auszublenden. Für den umfassenderen Zusammenhang von Genderfragen, Globalem Lernen und nachhaltiger Bildung kann man zurückgreifen auf ein von Teilnehmerinnen der Konferenz „feministisch regieren“ im Oktober 2002 in Wien erarbeitetes feministisches Regierungsprogramm, in dem es heißt:

„Bildung ist nicht orientiert an Defizitreduktion, sondern an der Förderung von Fähigkeiten und Teilnahme. Bildung ist Befähigung zum Sprechen. Sie unterstützt Frauen darin, sich als

Person und Trägerin von Meinung zum Vorschein zu bringen. Feministische Bildung beschränkt sich dabei nicht auf die Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Geschlecht, sondern nimmt auch rassistische, ‚behinderten‘-feindliche, klassizistische, heterosexistische etc. Konstruktionen in den Blick.“ (Feministisches Regierungsprogramm 2002, S. 10).

Damit können wir wieder auf die Koedukationsdebatte zurückkommen: Es greift zu kurz, wenn ein Genderbezug primär in der Ermöglichung getrennter Lerngelegenheiten oder auch bei koedukativer Gestaltung nur in der Organisationsform gesehen wird. Globales Lernen und nachhaltige Bildung zielt darauf, den Blick auf Geschlechterdimensionen in Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu richten und nach der Notwendigkeit und den Möglichkeiten für Empowerment zu fragen. Geschlecht wäre so als ein Aspekt von Diversity zu thematisieren.

Frieters-Reermann:

Ihre Beispiele für eine gelungene Integration der Geschlechterperspektive in Bildungs- und Empowermentprozesse beziehen sich verstärkt auf den Süden und vor allem auf Frauen. Dabei ist es zweifelsohne ein großer Verdienst, dass Akteurinnen in diesem Kontext ausgehend von der Einforderung für mehr politische, ökonomische und soziale Rechte für Frauen, die gesamte Thematik einer gendersensiblen Entwicklungszusammenarbeit vorangetrieben haben. Wie aber lässt sich nun auch die Perspektive der Männer in diese Prozesse integrieren? Wie kann der Weg von einer ursprünglich feministisch verwurzelten Frauenperspektive zu einer wirklichen Genderperspektive gestaltet werden? Wie müssten gendersensible Bildungs- und Empowermentprozesse im Kontext globaler Entwicklungs Herausforderungen aussehen, die beide Geschlechter adressiert und integriert?

Faulstich-Wieland:

Nun, Gender Mainstreaming oder die neueren Varianten des Diversity Management betonen ja bereits, dass es darum geht, beide Geschlechter im Blick zu haben und alle Maßnahmen daraufhin zu überprüfen, ob sie einen Genderbias haben, d.h. für Frauen oder für Männer nachteilig sind. Sind sie dies, so sollen sie verändert oder nicht realisiert werden.

Nimmt man die aktuelle Debatte um die vermeintlich neue Benachteiligung von Jungen im Bildungssystem und die sie begleitenden Forderungen, wonach den Jungen mehr Bewegungsräume und mehr Chancen zum Ausleben von Aggressivität zur Verfügung gestellt werden sollten, dann kann man zeigen, dass dieser Diskurs weder von Genderkompetenz getragen ist, noch einem Empowermentansatz folgt. Vielmehr kehrt er zurück zu alten Geschlechterhierarchien und beschwört den Geschlechterkampf. Die internationalen Beispiele aus der Erwachsenenbildung versuchen vor allem eine Stärkung von Frauen, weil deren Rechte oftmals eingeschränkt, auf jeden Fall ihre Wertigkeit als geringer angesehen wird, als die von Männern. Eine solche Situation haben wir im „westlichen“ Kontext nicht mehr – wenngleich auch hier keineswegs bereits gleiche Lebensbedingungen realisiert sind, vergleicht man allein die Lohndifferenzen.

Bezieht man die Ansätze auf die Situation von männlichen Jugendlichen, deren Bildungskarrieren problematisch verlaufen, so wäre die analoge Arbeit mit ihnen gerade nicht, sie in ihrer „Männlichkeit“ zu stärken, sondern sie in ihrer In-

dividualität anzuerkennen, aber zugleich sie zu fordern: „Fördern durch Fordern“ ist ein wesentliches pädagogisches Prinzip, das in unseren Schulen zu wenig wirklich praktiziert wird. Von Mädchen wird wesentlich eher erwartet, dass sie fleißig und aufmerksam, zumindest aber nicht störend sind. In der Konsequenz erfahren sie massivere Sanktionierungen, wenn sie diesem Geschlechterbild nicht entsprechen (vgl. z.B. unsere ethnografischen Forschungen in einer „gendersensiblen“ Schule: Budde et al. 2008). Jungen wird dagegen viel häufiger ein ‚Geniebonus‘ zubilligt: Sie seien begabt, aber faul – und dass sie stören, gehört ebenso zum von vielen geteilten Jungenbild. Damit aber werden sie eben nicht angemessen gefordert und entsprechend auch nicht gefördert. Genderkompetenz bei Lehrkräften bedeutet, sich dieser Bilder bewusst zu werden und das eigene Handeln daraufhin zu reflektieren.

Nachhaltig kann ein solches Vorgehen werden, wenn wir uns von der oppositionellen Bestimmung von Geschlecht – was männlich ist, kann nicht weiblich sein und umgekehrt – verabschieden und differente Konzepte für Mädchen wie für Jungen zulassen. Das bedeutet nun nicht, dass damit Geschlecht neutralisiert wäre im Sinne von irrelevant, ein Merkmal, um das man sich nicht mehr kümmern müsste. Eine solche Haltung brächte uns zurück in die 1970er Jahre, als dies bei der Einführung der Koedukation so praktiziert wurde. Vielmehr bedarf es der Gendersensibilität als reflexiver Kategorie – dem Bewusstsein davon, wo Geschlecht als Orientierung in unserer Gesellschaft wichtig ist und wo es zur Einengung von Entwicklungen beiträgt. Ich bezeichne dies als die notwendige Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht: Dramatisierend müssen wir bei der Analyse von Beeinträchtigungen vorgehen, die durch gesellschaftlich geteilte Annahmen darüber, was ‚genderadäquat‘ ist, hergestellt werden. Entdramatisierend sollten wir jedoch agieren bei den Versuchen, die Einengungen aufzuheben, weil wir damit zugleich die ‚Adäquatheit‘ erweitern. Um das am Beispiel aus dem aktuellen Diskurs um die ‚armen Jungen‘ zu verdeutlichen: Wie bereits zu Beginn unseres Gesprächs gesagt, weiß man seit PISA 2000, dass die durchschnittliche Leseleistung von Jungen signifikant schlechter ist als die von Mädchen. Erklärungs- bzw. Handlungsmuster, die Leseunlust nun mit Männlichkeit in Verbindung bringen, geraten aber immer wieder in paradoxe Situationen, wenn sie diese dramatisierend überwinden wollen: Lobt man einen lesenden Jungen unter Bezugnahme auf sein Geschlecht („toll dass du als Junge so ein Buch liest“), dann vermittelt man ihm zugleich, dass er kein ‚normaler‘ Junge, sondern ein ungewöhnlicher ist. Für manche ist das erstrebenswert, für viele vermutlich eher nicht. Entdramatisierend könnte man die Lesefreude steigern, indem man z.B. ein breites Spektrum an Lesemöglichkeiten bietet und die Sinnhaftigkeit des zu Lesenden steigert. Dieses Ziel – Verbreiterung der Methoden und Angebote ebenso wie Steigerung von Sinnhaftigkeit – gilt m.E. für alle Maßnahmen und würde sie sowohl nachhaltig wie gendergerecht machen.

Frieters-Reermann:

Das von Ihnen skizzierte Spannungsfeld von Dramatisierung und Entdramatisierung der Kategorie Geschlecht in Erziehungs- und Bildungskontexten eröffnet zahlreiche Parallelen zu entwicklungs-politischen Diskursen. Letztlich hat erst die Dramatisierung der

Geschlechterthematik dazu geführt, dass geschlechtsspezifische Machtverhältnisse und Ungerechtigkeiten wahrgenommen und offengelegt wurden. Und trotz dieser Erfolge wird oftmals der Vorwurf erhoben, dass diese Thematisierung und Dramatisierung weiblicher Lebenslagen einseitig erfolgte und Frauen in ihren Opferrollen zementierte. Zugespitzt ausgedrückt: Erst die differenzierte geschlechtsbezogene Analyse von Macht- und Ressourcenverteilung hat zu einer Dramatisierung der Kategorie Geschlecht geführt, die auch durch den Versuch ausgewogener genderbezogener Ansätze kaum zu durchbrechen zu sein scheint. Gendermainstreaming wird, so scheint mir, in der Praxis oftmals mit Frauenförderung gleichgesetzt. Dadurch impliziert hier eine Thematisierung des Geschlechtskontextes eine kontinuierliche Dramatisierung. Wie kann hier eine Entdramatisierung der Geschlechterthematik aussehen? Und impliziert diese Entdramatisierung nicht eine Nichtthematisierung von Geschlecht?

Abschließend von daher die Frage in Bezug auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung: Wäre es aus Ihrer Sicht die Vision einer gendersensiblen Bildung für nachhaltige Entwicklung darauf hinzuwirken, die Kategorie Geschlecht überflüssig zu machen? Oder anders formuliert: Ist das langfristige Ziel einer auf globale Entwicklung und Geschlechtergerechtigkeit bezogenen Pädagogik dazu beizutragen, dass die Geschlechterperspektive obsolet wird?

Faulstich-Wieland:

Sie sehen durchaus richtig, dass es sich beim Verhältnis von Dramatisierung und Entdramatisierung um eine komplexe Angelegenheit handelt. Zum einen muss man die Dramatisierung historisch sehen: Es war ganz offensichtlich notwendig, auf Benachteiligungen von Frauen aufmerksam zu machen und durch Frauenförderung Zielmarken zu bestimmen, die eine Veränderung der Verhältnisse erzwingen. Anfangs ging das auch theoretisch mit Differenzannahmen einher, nämlich mit der Annahme, Frauen seien ganz anders als Männer und brächten infolgedessen auch andere Werte, andere Verhaltensweisen z.B. in die Erwerbstätigkeit ein. Ziel vieler Feministinnen war es dabei, die Geschlechterhierarchie aufzuheben und die Gleichwertigkeit beider Geschlechter zu betonen. Mit der gendertheoretischen Weiterentwicklung wurde klar, dass solche Differenzannahmen wissenschaftlich nicht haltbar sind. Die Frauenpolitik geriet deshalb in eine schwierige Lage: Theoretisch taugte die Kategorie Frau nicht, gleichstellungspolitisch war es aber notwendig, sich auf Frauen zu beziehen. Regine Gildemeister und Angelika Wetterer haben bereits 1992 (Gildemeister und Wetterer 1992) auf diese Paradoxien der Frauenförderung hingewiesen. Gudrun-Axeli Knapp (Knapp 2004, erstmals erschienen 1997) hat dann die je unterschiedlichen Dilemmata gendertheoretischer Zugänge für die Frauenförderung erweitert:

Beim Differenz-Dilemma wird durch „die ständige diskursive Dramatisierung der Geschlechterdifferenz ... das bipolare Koordinatensystem ‚männlich‘/‚weiblich‘ fortgeschrieben, anstatt es in seiner Wirksamkeit außer Kraft zu setzen oder zu ‚dekonstruieren‘“ (ebd., S. 154). Das Gleichheits-Dilemma wiederum „besteht darin, dass die Gleichbehandlung von Ungleichen Ungleichheit fortschreibt: Gleichheit vor dem Gesetz garantiert nicht Gleichheit nach dem Gesetz.“ (ebd.) Aber auch die Dekonstruktion – in meiner Terminologie die Entdramati-

sierung – ergibt für sich ein Dilemma: „Radikal dekonstruktivistische Politik greift den Rahmen an, in dem überhaupt noch verallgemeinernde Aussagen über ‚Frauen‘ und frauentypische Problemlagen und Konfliktkonstellationen gemacht werden können“ (ebd., S. 155).

Angelika Wetterer zeigt deshalb für die Gleichstellungspolitik auf, dass eine Kombination der theoretischen Konzepte – und d.h. wiederum die Balance zwischen der Dramatisierung und der Entdramatisierung mit dem Ziel der Gleichheit – notwendig ist:

- „Gleichheit bezieht sich auf die rechtliche Ebene, sie ist zu verstehen als Gleichstellung und Gleichbehandlung von Frauen und Männern im Sinne des Verbots der direkten oder mittelbaren Diskriminierung von Personen allein aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit.
- Differenz bezieht sich auf die strukturelle Ebene, auf die in unserer Gesellschaft strukturell angelegte Ungleichheit der Geschlechter. Differenz meint also gerade nicht geschlechtsspezifisch möglicherweise unterschiedliche Fähigkeiten, Orientierungen und Präferenzen. Sie meint gerade nicht die Potenziale von Frauen und Männern, von denen zuvor so oft die Rede war. Sie zielt vielmehr auf das Geschlechterverhältnis als sozialen Strukturzusammenhang, der die Lebenssituation von Frauen und Männern nach wie vor präformiert und sie überhaupt erst zu Verschiedenen und zu Ungleichen macht. Diese Ungleichheit produzierenden Strukturen gilt es zu verändern, statt deren Effekte zum Ausgangspunkt politischen Handelns zu machen und sie so erneut festzuschreiben.
- Dekonstruktion schließlich bezieht sich auf eine diskursive Ebene, sie fungiert als Korrektiv und kritisches Potenzial, um polarisierende Eigenschaftszuschreibungen nach dem Muster ‚weiblich-männlich‘ zu delegitimieren, ja sie überhaupt aufzuspüren und der Kritik zugänglich zu machen. Als Korrektiv ist die dekonstruktivistische Perspektive vor allem dort wichtig, wo strukturelle Ungleichheitslagen unter der Hand transformiert werden in das, was Knapp als ‚Vereinschaftung von Geschlechterdifferenz‘ bezeichnet.“ (Wetterer 2003, S. 18 f.)

Diese Unterscheidung zeigt, dass die Entdramatisierung keine Nichtthematisierung bedeutet, sondern einen reflexiven Umgang mit der Genderfrage. Solange die Zweigeschlechtlichkeit in unserer Gesellschaft eine so hohe Bedeutung hat, bedarf es dieses reflexiven Umgangs, wird Geschlecht nicht obsolet. In Bezug auf die Perspektive könnte ich mir das allerdings durchaus vorstellen. In verschiedenen Vorträgen zur Koedukation habe ich versucht, diese Perspektive aufzumachen (vgl. auch Faulstich-Wieland 2011). Ausgangspunkt dabei ist die Frage nach der Bedeutung, die man der Entwicklung einer geschlechtlichen Identität zumisst: Wenn man von wesensmäßigen und/oder natürlichen Differenzen zwischen den Geschlechtern ausgeht, dann bedeutet Identität die Identifikation und Annahme dessen, was dem eigenen Geschlecht zugehörig ist. Für Frauen war und ist dies nach wie vor die Annahme von Mütterlichkeit mit den unterstellten Fähigkeiten zur Empathie, Bindung und Sorge. Für Männer ist das – folgt man z.B. Klaus Hurrelmann in seinen vielen Interviews – vor allem die Aggressivität und die daraus entstehenden Bedürfnisse nach

Freiraum sowohl im Blick auf Ungebundenheit wie auf Nichteingekerkeltung, auf genügend Territorien, damit auch auf Macht.

Wenn man jedoch von der sozialen Konstruktion von Geschlecht ausgeht, dann stellt sich die Frage nach der geschlechtlichen Identität anders. Sie könnte ähnlich wie Nationalität, aber auch wie Augenfarbe ein Merkmal sein, das zu mir gehört, das aber nicht omnirelevant ist. Es wäre ein *undoing gender* oder *degendering* notwendig in allen Aspekten, die nicht ans Geschlecht gebunden sein müssen. Das gilt für die schulischen Fächer, für den Erwerb von Wissen und Können m.E. durchgehend. Es gibt keine weibliche Mathematik und auch keine männliche Technik. Es gibt selbstverständlich unterschiedliche Erfahrungen, abhängig von sozialem Milieu und konkretem Alltag. Diese begrenzen unsere Handlungsspielräume und damit auch unser Wissen und unsere Fähigkeiten. Genderforschungen in der Stadt- und Regionalplanung haben ebenso wie Aktivitäten von Behinderten deutlich gemacht, dass es in der Regel fehlende eigene Erfahrungen – z.B. mit Kinderwagen oder mit Rollstuhl – sind, die naheliegende Dinge – wie Fahrstühle oder abgesenkte Bürgersteige – übersehen lassen. Bei der Realisierung von Barrierefreiheit für Behinderte haben wir kein Problem damit, dies losgelöst vom Geschlecht zu denken. Bei den Lebenswelten von Frauen oder Männern gehen wir leicht immer noch von Genderzuschreibungen aus – übersehen dabei, dass sich diese Lebenswelten annähern und zugleich über die Geschlechtergrenzen hinweg differenzieren.

Undoing gender konkret zu denken, heißt vermutlich es immer mit einem anderen *doing* zu verbinden: *doing student*, *doing adolescent*, *doing family*. Das Konzept scheint tragfähig zu sein für vielfältige soziale Zusammenhänge. Dabei sind die verschiedenen *Doings* durchaus mehr oder weniger mit Geschlecht verbunden. Die große Frage ist deshalb tatsächlich, welche Rolle Geschlecht als Differenzkategorie überhaupt noch spielen soll.

Pierre Bourdieu verweist in seiner Studie zur „männlichen Herrschaft“ auf die Liebe als mögliche Aufhebung der symbolischen Gewalt (Bourdieu und Bolder 2005, S. 186 ff.).

„Auf der Aussetzung des Kampfes um die symbolische Macht basierend, den das Streben nach Anerkennung und die mit ihm einhergehende Verlockung zu herrschen hervorrufen, vermag die gegenseitige Anerkennung, durch die ein jeder sich in einem anderen wiedererkennt, den er selbst als einen solchen anerkennt und der ihn seinerseits als einen solchen anerkennt, in ihrer vollkommenen Reflexivität über die Alternative von Egoismus und Altruismus, ja die Subjekt-Objekt-Differenz hinauszuführen, und zwar bis zu einem Zustand der Verschmelzung und des Einsseins, wie er oft in Metaphern, die denen der Mystik nahe sind, dargestellt wird, wo zwei Wesen ‚sich einem im anderen verlieren‘, ohne sich zu verlieren. Wenn es sich von der Instabilität und Unsicherheit losreißt, wie sie für die Dialektik der Ehre kennzeichnend sind, die trotz einer postulierten Gleichheit stets dem herrschsüchtigen Aufwallen des Sichüberbietens ausgesetzt ist, kann das liebende Subjekt die Anerkennung nur von einem anderen Subjekt erhalten, das sich aber, wie es selbst, der Intention zu herrschen enthält.“

Gegenseitige Anerkennung, Austausch von Rechtfertigungen und Sinngebungen des Daseins, wechselseitige Vertrauensbekundungen sind ebenso viele Zeichen einer vollkommenen

Reziprozität. Sie ist es, die dem Kreis, in den die liebende Dyade, diese elementare soziale Einheit, unteilbar und mit einer machtvollen symbolischen Autarkie ausgestattet, sich einschließt, die Kraft verleiht, siegreich mit all den Weihen zu rivalisieren, die man für gewöhnlich von den Institutionen und Riten der ‚Gesellschaft‘, diesem weltlichen Substitut Gottes, erwartet“ (ebd. S. 191 f.). Ulla Bock äußert in ihrer Rezension seiner Veröffentlichung den Verdacht, „dass diese persönlichen Gedanken, aus einem Augenblick der ‚Verzauberung‘ geboren, seinen eigenen theoretischen Einsichten kaum länger standhalten können als eben diesen einen Augenblick“ (Bock 2005, S. 4).

Dennoch finde ich sie bedenkenswert. Zeigen sie doch zum einen die Relevanz von gegenseitiger Anerkennung auf, die pädagogisches Handeln leiten sollte. Zum anderen könnten sie als eine Antwort gelesen werden auf die Frage nach der Rolle, die dem Geschlecht zukommen sollte. Geschlecht bliebe relevant, wenn es um sexuelles Begehren geht. Darüber hinaus müsste man Geschlecht irrelevant werden lassen. Enthalten wir uns der Bezugnahme auf Geschlecht, wo sie nicht notwendig ist! Zweifellos sind wir weit von einem solchen Zustand entfernt, aber ich finde es bedenkenswert, zu überlegen, ob das überhaupt die Richtung ist, in die es gehen sollte.

Gerade unter dem Blickwinkel der globalen Entwicklung müssen wir uns sicher noch lange mit den Dilemmata der Gleichstellungspolitik auseinandersetzen, weil die Machtverhältnisse noch keineswegs Gleichheit gewährleisten. Insofern wird als Konsequenz vor allem Genderkompetenz bei allen Akteur/inn/en benötigt – die zu jeweils angemessenen Maßnahmen befähigen sollte.

Frieters-Reermann:

Liebe Frau Faulstich-Wieland, Vielen herzlichen Dank für das interessante und tiefgehende Gespräch!

Das Gespräch zwischen Frau Faulstich-Wieland und Herrn Frieters-Reermann erfolgte als E-Mail-Korrespondenz zwischen Februar und Mai 2011.

Literatur

- Feministisches Regierungsprogramm (2002).** Wien.
- Bildungskommission NRW (1995):** Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand.
- Bock, U. (2005):** Gegen eine Mystifizierung von Herrschaftsverhältnissen. In: *querelles-net* (16). Online im Internet unter <http://www.querelles-net.de/index.php/qn/article/view/351/359>.
- Bourdieu, P./Bolder, J. (2005):** Die männliche Herrschaft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Budde, J./Scholand, B./Faulstich-Wieland, H. (2008):** Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur. 1. Aufl. Weinheim: Juventa (Veröffentlichungen der Max-Träger-Stiftung, 44).

Faulstich-Wieland, H. (1991): Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: Wiss. Buchges.

Faulstich-Wieland, H. (2009): Frauenbildung/ Gender Mainstreaming. In: *Tipelt, R./von Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung, 3., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 841–854.*

Faulstich-Wieland, H. (2011): Koedukation – Monoedukation. In: *Faulstich-Wieland, H. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Geschlechterforschung. Weinheim und München: Juventa.*

Faulstich-Wieland, H./Horstkemper, M. (1996): 100 Jahre Koedukationsdebatte – und keine Ende. Hauptartikel und Replik. In: *Ethik und Sozialwissenschaften* (7), S. 509–520, 578–585.

Felden, H. von (2004): Von der Frauenbildung über das Gender Mainstreaming zur Genderkompetenz. Geschlecht als Kategorie in der Erwachsenenbildung. In: *Report* 27, 2004 (3), S. 40–47.

Feige, M. (2007): Veränderungen des Geschlechterverhältnisses in der Weiterbildung in Deutschland. Weiterbildungsbeteiligung und Angebotsentwicklung 1980–2003. In: *HBV* 57 (3), S. 221–231.

Gildemeister, R./Wetterer, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: *Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg/Breisgau: Kore, S. 201–254.*

Gouthro, P. A. (2007): Active and inclusive citizenship for women: democratic considerations for fostering lifelong education. In: *International Journal of Lifelong Education* 26 (2), S. 143–154.

Heiskanen, T. (2006): Gender issues in action research: implications for adult education. In: *International Journal of Lifelong Education* 25 (5), S. 519–533.

Kaschuba, G. (2007): Gender-Qualifizierung für die Praxis der Erwachsenenbildung. In: *HBV* 57 (3), S. 263–271.

Knapp, G.-A. (2004): Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion: Vom Nutzen theoretischer Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung für die Praxis. In: *Krell, G. (Hg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen: rechtliche Regelungen – Problem-analysen – Lösungen. Wiesbaden. Gabler, S. 151–159.*

Kraul, M./Horstkemper, M. (1999): Reflexive Koedukation in der Schule. Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur. Mainz: v. Hase&Koehler Verlag.

Leersch, S. (2007): Frauenbildung als lebensweltorientierter Ansatz der Erwachsenenbildung. In: *HBV* 57 (3), S. 256–262.

Pant, M. (2004): Adult Education and Livelihood: Women as Agents of Change. In: *Adult education and development*, 2004 (63). S. 121–144.

Wetterer, A. (2003): Gender Mainstreaming & Managing Diversity. Rhetorische Modernisierung oder Paradigmenwechsel in der Gleichstellungspolitik? In: *die hochschule*, 2003 (2). S.6–27.

Zitzelsberger, O./Latorre, P. (2007): Migrantische Selbstorganisation von Frauen und ihr Beitrag zur Erwachsenenbildung. In: *HBV* 57 (3), S. 272–278.

Dr. Norbert Frieters-Reermann

ist Erziehungswissenschaftler und Professor für Fachwissenschaft Soziale Arbeit an der katholischen Hochschule NRW. Nebenberuflich ist er als Gutachter, Trainer und Berater im Kontext ziviler Konfliktbearbeitung und Entwicklungszusammenarbeit tätig. Weitere Arbeits- und Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf Friedenspädagogik, Intergenerationelles Lernen, die Kategorie Geschlecht in Konfliktkontexten und Globales Lernen.

Prof. in Dr. in Hannelore Faulstich-Wieland

Dipl. Psych., Promotion in Sozialwissenschaften, 1. Staatsexamen als Lehrerin, Habilitation in Erziehungswissenschaften. Seit 1997 Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Koedukation, Geschlechterforschung, Sozialisation. Aktuelles Forschungsprojekt: Gelingensbedingungen und Barrieren pädagogischer Interventionen zur Förderung des Interesses junger Frauen an MINT-Berufen in schulischen Berufsorientierungsprojekten (4/2011–3/2012).