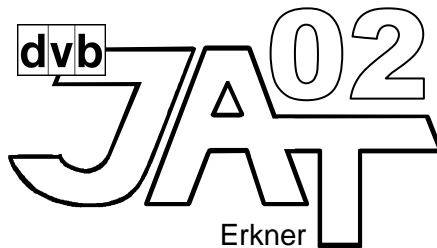


Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e.V.

Dora Dolle-Willemsen

Haltungen gegenüber Genderrollen in der  
Ausbildung, im Berufs- und Privatleben:  
Woher kommen sie?

Vortrag



Jahrestagung des dvb  
am 22. September 2002  
in Erkner bei Berlin

Dr. Dora Dolle-Willemsen war Projektmanagerin(-direktorin) verschiedener Aktionsforschungsprojekte an Grundschulen, Schulen im Sekundarbereich und an Schulen für Höhere Bildung mit als zentralen Thema Gender als Schlüssel zum Verständnis geschlechtsspezifischer Vorstellungen und Erwartungen in der Gesellschaft und in der Schule. Sie publiziert national und international auf dem Gebiet der Rolle der Schule in der Berufsorientierung und Berufsfindung von Jugendlichen, Mädchen und Jungen. Sie hat u.a. ein Buch über den heimlichen Lehrplan beider Geschlechter am Beispiel der schulischen Kommunikation geschrieben. Sie ist der Lehrerausbildung und Weiterbildung der Universität Leiden sehr verbunden. Kürzlich hat sie den Pieternel Rolpreis, den Preis für Emanzipation und Unterricht der Stadt Leiden bekommen.

Für den Sonntagvormittag-Vortrag der diesjährigen Jahresarbeitstagung in Erkner hatten wir die Autorin dieses Beitrags gewonnen. Frau Dolle-Willemsen hatte dieses Skript sozusagen in der Tasche und hat sich in der begrenzten Zeit auf Grundaussagen beschränkt zugunsten einiger interaktiver Arbeiten mit ihren Zuhörern, denen sie damit einen sehr persönlichen und deutlichen Zugang zu der angesprochenen Thematik ermöglichte.

Wir finden, der Vortrag eignet sich gut auch als ein Beitrag zum Thema „Visionen“ – mit konkreten Hinweisen, wie diese Wirklichkeit werden könnte!  
Die dvb-forum-Redaktion

#### Gliederung:

Einleitung	3
Geschlechtsspezifische Sozialisation	4
Sozialisationsfaktoren und schulischer Werdegang	6
Genderspezifische Verhaltensmuster beim Lernen zu Hause und in der Schule	7
Nachdenken über Genderrollen und Zukunftswünsche von Jugendlichen	13
Gender als Schlüssel zum Verständnis geschlechtsspezifischer Vorstellungen in der Gesellschaft	17
Wahrnehmen von Erwartungen und Herausforderungen in höherer Bildung	18
Gendersensitive Ausbildung als zentrales Thema an Grundschulen	19
Die Ergebnisse des Arbeitsforschungsprogramms an Grundschulen	20
Gender und Berufsausbildung	22
Literaturhinweise	25

(erschien erstmals in dvb-forum 2/2002 „Visionen“, Seite 23 ff)



Herausgeber der Reihe dvb-script (neue Auflage):  
dvb • Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e.V.  
© Schwerte • Düsseldorf • 2005

# Haltungen gegenüber Genderrollen in der Ausbildung, im Berufs- und Privatleben: Woher kommen sie?

## Einleitung

Die Haltungen gegenüber geschlechtsspezifischen Rollen und die gesellschaftlichen Verhaltensmuster von ‚Mann‘ und ‚Frau‘ haben sich mit den ökonomischen und politischen Verhältnissen verändert. Auch in Bezug auf die Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten beider Geschlechter hat das Augenmerk verlagert, und zwar:

- von den weiblichen Möglichkeiten auf die tatsächlichen Möglichkeiten auf diskriminierende Strukturen: ungeschriebene Bestandteile schulischer Lehrpläne
- von der Wahl des Bildungsweges und des Berufs auf die gesamten schulische Situation
- von den nicht traditionellen Wahlmöglichkeiten auf die Aufwertung der von Frauen dominierten Berufsfelder
- von etwas als „normal/üblich“ Bewerten auf die Sichtbarmachung der Werte, der Rollen, Interessen und Perspektiven von Frauen
- von Erwachsenen und jungen Frauen auf Frauen aller Altersklassen: vom Kindergarten bzw. der Vorschule bis zur höheren Schulbildung
- von der Behandlung der Chancengleichheit als eigenständiges Thema integrativer thematischer Bestandteil in allen Fachbereichen und -themen
- von Frauen / Mädchen auf beide Geschlechter
- von der Änderung der Haltungen auf die Änderung der Strukturen und Ausbildungsinhalte
- von der Änderung der Frauen (wobei Männer als Norm betrachtet werden) auf eine Änderung der Machtstrukturen
- von einer Betrachtungsweise, die die Genderfrage gesondert behandelt auf die Verbindung der Genderfrage mit Rasse, Klasse und Ethnie

(Arnesen, Ni Chärthaigh, 1992. 14-19)

Diese Verlagerung des Augenmerks ist als Teil der demokratischen Entwicklung zu sehen, die für westliche Demokratien in der zweiten Hälfte der vergangenen Jahrhun-

derts charakteristisch ist. Durch den Bedarf der Volkswirtschaften an gut ausgebildeten Arbeitskräften, hat ein stark gesteigener Anteil von Frauen und Männern heutzutage Zugang zu geregelter Ausbildung.

Obgleich es bei geregelter Ausbildung für Jungen und Mädchen keine quantitativen Unterschiede gibt, sind durchaus qualitative Unterschiede festzustellen in Bereichen wie z.B. der Fächerwahl, Schulart, des schulischen Werdegangs sowie der beruflichen und ökonomischen Eingliederung junger Erwachsener – Mädchen wie Jungen – in den Arbeitsmarkt. Immer noch wählen Mädchen und Jungen unterschiedliche Bildungswege und Berufe, haben unterschiedliche Wünsche für die Zukunft. Wie kommt es zu diesen Unterschieden bei Jungen und Mädchen, Männern und Frauen?

## **Geschlechtsspezifische Sozialisation**

Ausgehend von den verschiedenen Entwicklungsstadien eines Kindes, haben Biologen, Entwicklungspsychologen, Soziologen und Pädagogen<sup>1</sup> nach einer Antwort auf diese Frage gesucht. Biologen untersuchen, ob es genetische Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gibt. Sie gingen davon aus, eine befriedigende Erklärung in der Theorie der beiden Hirnhälften zu finden. Nach dieser Theorie liegt das Sprachzentrum in der linken Hirnhälfte, der Sitz des räumlich-visuellen Denkens in der rechten Hirnhälfte. Beide Hirnhälften können sich unterschiedlich entwickeln. Säuglinge zeigen bereits Unterschiede in der Entwicklung beider Hirnhälften.

Auf der Grundlage amerikanischer Forschung stellt Blase im Jahre 1986 in seiner Untersuchung über die Neubewertung der Stellung von Mädchen in naturwissenschaftlichen Fächern fest, dass Mädchen früher sprechen lernen als Jungen und dass Jungen im Durchschnitt früher den Raum erforschen. Nach Auswertung von ca. hundert Studien blieben nur drei Merkmale übrig, die sich von Anfang an mehr oder weniger ausgeprägt unterschieden:

- Mädchen haben ein besseres Sprechvermögen.
- Jungen haben ein besseres räumliches Vorstellungsvermögen.
- Im Durchschnitt sind Jungen aggressiver als Mädchen.

Wenn jedoch jemand behauptet, dass das räumliche Vorstellungsvermögen wirklich der entscheidende Faktor dafür ist, den Beruf des Ingenieurs zu wählen, und wenn man diesen Unterschied auf die verschiedenen Auswahlmöglichkeiten von Mädchen und Jungen überträgt, würde dies bedeuten, dass ca. 70 Frauen auf 100 Männer Ingenieur würden. In Wirklichkeit kamen in den Niederlanden in der letzten Dekade des 20. Jahrhunderts 4 Frauen auf 100 Männer, die den Beruf des Ingenieurs wählten.

---

<sup>1</sup> Im weiteren Verlauf wird die männliche Form verwendet. Natürlich sind immer Lehrer und Lehrerinnen, Schüler und Schülerinnen gemeint.

Nach Ansicht der Soziologen ist die geschlechtsspezifische Sozialisation die Ursache für Unterschiede in der Wahl des Bildungsweges und die Trennung der Geschlechter auf dem Arbeitsmarkt.

Was ist unter geschlechtsspezifischer Sozialisation zu verstehen? Wie findet sie statt? Wir möchten in diesem Zusammenhang mit der Benutzung des Begriffes ‚Gender‘ hervorheben, dass unser Augenmerk eher auf den soziokulturellen, als auf den biologischen Aspekten der Geschlechtlichkeit liegt. Nach Ansicht von Metz-Göckel und Nysen (1990) und vieler anderer, ist die Genderfrage eine Frage der Kultur und nicht der Natur. Es gibt natürlich biologische Merkmale, nach denen Mann und Frau unterschieden werden können. Die biologischen Unterschiede bekommen aber erst dann eine soziokulturelle Bedeutung, wenn sie mit Vorstellungen darüber, was die Gesellschaft als weiblich (feminin) und männlich (maskulin) betrachtet, verbunden werden. Das Zuschreiben weiblicher und männlicher Züge findet auf der Basis des vorherrschenden Normen- und Wertesystems einer Gesellschaft statt.

Wir verstehen unter geschlechtsspezifischer Sozialisation die Gesamtheit aller Prozesse, durch die das Individuum eines Geschlechts Wissen, Meinungen, Haltungen und Fähigkeiten erlernt und annimmt, und mit deren Hilfe es dann eine Geschlechtsidentität entwickelt.

Die Geschlechtsidentität hat sowohl psychologische als auch soziologische Aspekte. Einerseits gibt es das Individuum, das die Merkmale oder Fähigkeiten für eine zukünftige Rolle annimmt, andererseits findet ein sozialer Interaktionsprozess statt, der die gesellschaftlichen Erwartungen überträgt. Das Individuum verinnerlicht, die Gesellschaft sozialisiert.

Bei der einseitigen Entwicklung von geschlechtsspezifischen Haltungen, Normen und Verhaltenweisen spielen nicht nur objektiv sichtbare Faktoren wie Bücher, andere Quellen, Lernmaterialien und Medien, sondern auch persönliche Faktoren eine Rolle.

Meulenbelt (1984) beschreibt diese Beziehung plastisch und prägnant wie folgt:

„Die Geschlechtsidentität ist das eigene Erfahren der geschlechtsspezifischen Rolle und die geschlechtsspezifische Rolle ist die äußere Manifestation, der öffentliche Ausdruck der Geschlechtsidentität.“

Sich als Junge oder Mädchen bzw. als Mann oder Frau zu entdecken, anzunehmen, zu beweisen und zu respektieren, ist eine Haltung<sup>2</sup>, die in ein komplexes System relativ stabiler, wirkungsvoller Haltungen gegenüber vorgegebenen Rollenmustern und entsprechenden Rollenerwartungen eingebettet ist.

Der Entwicklungspsychologe Kohlberg (1966) fügte eine neue Dimension hinzu, indem er den Prozess der Aneignung geschlechtsspezifischer Rollen durch Nachahmung vorgegebener Rollenmuster hervorhob. Er behauptet, dass die Persönlichkeitsstruktur das Ergebnis des Lernprozesses ist, den ein Kind in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt durchläuft. Die Verhaltensregeln und Wertebestimmung, die sich aus dem

---

<sup>2</sup> Unter „Haltung“ verstehen wir ein stabiles, wirkungsvolles Verhalten gegenüber einem bestimmten „Objekt“

sozialen Umfeld herauskristallisiert haben, sind feste Bestandteile der Persönlichkeitsstruktur. Das Selbstkonzept bzw. das Bild, das Kinder von sich selbst haben, ist ein äußerst wichtiger Faktor der Persönlichkeitsstruktur. Kohlberg vertritt die These, dass Kinder im Laufe ihrer Entwicklung entdecken, dass ihr Geschlecht unveränderbar ist. Er führt weiter aus, dass die ersten Versuche der Selbstkategorisierung auf körperlichen Unterschieden basieren, die im späteren Verlauf die Basis für die Aufstellung allgemeiner Geschlechtsstereotype bilden. „Selbstkategorisierung“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Kinder die Menschheit schon in dem Augenblick, in dem sie anfangen zu denken, in zwei Geschlechter einteilen. Unmittelbar nachdem sie die Existenz zweier Geschlechter festgestellt haben, weisen sich Kinder eine der beiden Kategorien zu (Boeye & Dolle-Willemsen, 1986).

Kohlberg stützt sich darüber hinaus auf zwei wichtige Thesen: Kinder sind Wesen, die Werte suchen und schätzen und die nach Übereinstimmung streben. Sie nehmen deshalb für sich selbst Wesensmerkmale in Anspruch, die ihrem eigenen Selbstkonzept entsprechen. Mit anderen Worten hat jeder das Bedürfnis, das zu schätzen, was ins eigene Selbstkonzept passt. Dies bedeutet, dass Jungen die maskuline (männliche) Geschlechterrolle attraktiv finden und die weibliche Geschlechterrolle ablehnen. Dasselbe gilt umgekehrt für Mädchen. Kinder kopieren das Verhalten von Vorbildern. Beispiele für Rollenvorbilder sind Vater und Mütter, Lehrer und Autoritätspersonen sowie Mitglieder des gleichen Geschlechts. Aus einem anderen theoretischen Blickwinkel betrachtet, nämlich dem der Theorie des sozialen Lernens, imitieren Kinder gleichgeschlechtliche Vorbilder, weil deren Verhalten am meisten belohnt wird. Auf diese Weise erlangen Kinder Selbstachtung oder andere gesellschaftliche Vorteile.

## **Sozialisationsfaktoren und schulischer Werdegang**

Die Sozialisation von Individuen vollzieht sich in einem sozialen Umfeld, in dem es eine Reihe unterschiedlicher Quellen gibt, die Vorbilder für das im Sozialisationsprozess stehende Individuum liefern. Wir verstehen unter Sozialisation den „latenten und manifesten Einfluss, der von der Gesamtheit aller Faktoren im sozialen Umfeld auf die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums ausgeübt wird“. Sozialisation ist also der Prozess, der auf das „Lehren sozial gewünschten Verhaltens abzielt und andere Verhaltensmuster missbilligt.“ In der Sozialisationsforschung können Sozialisationsprozesse von Sozialisationskräften unterschieden werden. Wir betrachten Sozialisationskräfte als „soziale Institutionen, als Gruppen, die einen sozial prägenden Einfluss ausüben“. Die Sozialisationskräfte, die am häufigsten genannt werden, sind die Familie, Schule, Massenmedien, Mitglieder gleichgeschlechtlicher Gruppen, Arbeitsstrukturen und politische Prozesse. Die Schule ist daher beileibe nicht die einzige Sozialisationskraft. Kinder kommen nicht als unbeschriebenes Blatt in die Schule. Sie haben schon einen langen Sozialisierungsprozess hinter sich, einen Prozess, der mit ihrer Geburt beginnt. Sozialisationskräfte beeinflussen die persönlichen Eigenschaften, Leistungen sowie die schulischen und sozialen Entscheidungen eines Individuums, und die gesellschaftliche Stel-

lung von Menschen, und vor allem die Anerkennung von Männern und Frauen ist das Ergebnis dieses Sozialisationsprozesses.

Gottfredson (1981) sieht als eines der Schlüsselemente in ihrer Theorie über die berufliche Entwicklung die Anpassung der Interaktion des Individuums an die gesellschaftliche Stellung. Ihre Entwicklungstheorie ist eine interessante Ergänzung zu der entwicklungs-psychologischen Theorie von Super (1957). Sie erkennt gesellschaftliche Dilemmata in der Karriereplanung während der Ausbildung und in den beruflichen Systemen und betrachtet die Sozialisation bei der Berufswahl neben den Präferenzen eines bestimmten Berufs als grundlegenden Faktor. Nach ihrer Entwicklungstheorie sind nicht alle Aspekte der Entwicklung relevant. Für die Karriereplanung sind folgende persönliche Merkmale notwendig: Geschlechtsidentität, sozioökonomische und soziokulturelle Klasse, Intelligenz, Präferenzen einer bestimmten Berufsgruppe sowie die Lebensbedingungen. Die erwähnten Schlüsselkriterien für die Entwicklung eines Individuums werden in die verschiedenen Stadien der kognitiven Entwicklung einbezogen. Gottfredson erkennt die Gewohnheiten, Rituale und Voraussetzungen, durch die schulische und berufliche Entscheidungen beschränkt werden, was bedeutet, dass Jugendliche das volle Spektrum an zur Verfügung stehenden Berufsmöglichkeiten nicht aktiv in Betracht ziehen. Stattdessen steckt das „innere Selbst“ die endgültigen Grenzen. Die Autorin stellt ihren Ausführungen eine These voran, die sich aus ihrer Definition von „Grenzen“ ableitet, nämlich dass Menschen ihr Interesse für ein bestimmtes Berufsfeld zu Gunsten einer genderorientierten Festlegung opfern, wenn dies verlangt ist. Hier beginnt dann das genderspezifische Ausräumen von Kompromissen. (zitiert aus Killeen, 2002, Seite 35).

Insbesondere erklärende Theorien über soziales Lernen, die die Einflüsse oft latent stattfindender Sozialisierungsprozesse in der höheren Schulbildung hervorheben, weisen darauf hin, dass besonders die höhere Schulbildung vor- und außerschulische Sozialisierung weiterführt und Genderrollen, die normalerweise nach der Schulzeit angenommen werden, antizipiert. Wenn man Menschen bewusst macht, was Normen und Werte sind und worauf sie basieren, werden sich Änderungen in den Erwartungen bezüglich des Rollenverhaltens ergeben. Erwartetes Rollenverhalten zu ändern heißt, traditionelle Verhaltensmuster beider Geschlechter und genderspezifische Aufgaben in der Gesellschaft und Industrie neu zu bewerten und ermöglicht beiden Geschlechtern, die durch Genderrollen auferlegten Zwänge abzuschaffen und zu verlagern.

## **Genderspezifische Verhaltensmuster beim Lernen zu Hause und in der Schule**

Bildung leistet einen wichtigen Beitrag für die Zukunftsperspektiven, die junge Menschen, d.h. Jungen und Mädchen, haben. Bildung bedeutet Qualifikation und Wahl der Zukunftsperspektiven. Jüngste Studien über Interaktion an Grundschulen und höheren Schulen (Imhof & Blöte, 2001; Drudy & Chatháain, 1999, Dolle-Willemsen, 1998) belegen, dass Mädchen und Jungen nicht immer gleiche Chancen haben, aktiv und sinnvoll

für die Gegenwart und Zukunft zu lernen. Die hier vorgelegten Daten bestätigen nationale und internationale Erkenntnisse, dass einige genderspezifische Faktoren beim Lernen zu Hause und in der Schule für dieses Phänomen verantwortlich sind. Lehrer sind sich nicht immer der Bedeutung und des Einflusses bewusst, den die Genderfrage im Bildungssystem hat (Breslin, 1992, Kagan, 1992, Jones, 1989, Faustlich-Wieland, 1987).

Sie sind sich ebenso wenig der Tatsache bewusst, dass ihre Benutzung von Sprache versteckte Botschaften über den Wert und den Platz enthalten, den sie beiden Geschlechtern in der Gesellschaft zuschreiben (Mc Gee Baily, 1996). Lernprozesse sind eng verbunden mit der Beziehung, die der Lernende zu seiner Umwelt hat. Der Lernprozess von Mädchen und Jungen steht in Wechselbeziehung zu ihrer Art, in einer bestimmten Kultur zu denken, sprechen, sich verhalten und über die Begabung, von Männern und Frauen zu schreiben. Wissen ist das Ergebnis eines fortwährenden Prozesses der Interpretation und Reproduktion der Bedeutung, die im Geiste durch Wörter und Bilder geschaffen wird (Swann, 1992).

Kommunikation im Klassenzimmer ist beispielsweise ein interessantes Gebiet, genderspezifische Lernmuster im Bildungssystem zu erforschen. Ein Grund dafür liegt darin, dass Sprachpsychologen der Ansicht sind, dass vor allen Dingen Sprache in der Schulklasse für Kinder ein mächtiges Instrument darstellt, die eigene Welt zu beherrschen. Darüber hinaus haben diese Psychologen nachgewiesen, dass Kinder sozial adaptierbares Verhalten sich selbst und anderen gegenüber lernen durch das Sprechen, Hören und Lesen von Sprache, die von Erwachsenen gesprochen und als rechtsgültig anerkannt wird. Sprache im Sinne von Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern ist von zentraler Bedeutung. Zum Erstaunen und manchmal zum Entsetzen der Lehrer, die glauben, Jungen und Mädchen gleich zu behandeln, stellt sich heraus, dass in der Klasse eine Menge Unterschiede gemacht werden. Schüler, die ihre eigene Auffassung davon haben, was es heißt, ein Junge oder Mädchen zu sein, reagieren auf das unterschiedliche Verhalten ihrer Lehrer gegenüber Jungen und Mädchen. Kinder nehmen und prägen demzufolge die Identität eines typischen Jungen und Mädchen in der Schule. Das heißt, sie passen sich Stereotypen an und entsprechen diesen, sie entsprechen den Erwartungen und Wünschen an typische Frauen und richtige Männer, d.h. Erwartungen und Wünschen, die in unserer Gesellschaft bestehen. Lehrer können die Art und Weise wesentlich beeinflussen, wie Kinder verstehen lernen, was genderspezifische Verhaltensweisen sind und was genderbezogenen Macht und Ansehen im Gesellschafts-, Wirtschafts- und Privatleben schafft. Verständnis darüber, was sich in der Lehrer-Schüler Beziehung abspielt, kann Lehrern und Schülern Instrumente in die Hand geben, die die aktive Arbeit an einer passenden Geschlechtsidentität ermöglichen, ohne bei den Schülern das Gefühl hervorzurufen, ein Opfer oder ein passiver Empfänger einer soziokulturell vorhersagbaren oder gebundenen Geschlechterrolle zu sein. Genderbezogene Erfahrungen von Mädchen und Jungen in der Schulklasse haben Einfluss auf schulische Entscheidungen, auf die Möglichkeit, bezahlte Arbeit zu verrichten, auf die Lebensgestaltung und auf das Rollenverhalten in Bezug auf die Arbeit im Haushalt.

Während ihrer schulischen Laufbahn treffen Jugendliche von der Vorschule bis später auf der höheren Schule genderabhängige schulische und berufliche Entscheidungen.



Sie eignen sich einen Identifikationsrahmen für eine zukünftige Rolle in der Gesellschaft an. Dies geht aus einer Reihe von Interviews hervor und aus Aufsatzpassagen über die Entwicklung des Selbstbildnisses und des sozialen Status aus dem Blickwinkel von Mädchen und Jungen.

### **Interviews:**

Interviewer: „Was ist das Beste daran, ein Mann zu sein?“

Sean: (7 Jahre, 1 Monat) Männer haben Geld, weil sie einen Job bekommen.

Interviewer: Finden denn Frauen keine Arbeit?

Sean: Manchmal schon, aber Männer finden eher Arbeit.

Andrew: (6 Jahre, 11 Monate) [Wenn Du ein Mann bist], kannst Du alle möglichen Berufe ergreifen und Frauen bleiben normalerweise zu Hause. Ich möchte lieber draußen sein.

Interviewer: Könnten die Dinge anders sein? Könnten wir die Hausarbeit erledigen und die Frauen ‚harte‘ Arbeit übernehmen?

Steve: (11 Jahre, 2 Monate) Ich weiß nicht, ob Männer die Arbeit von Frauen tun können, weil Männer glauben, dass Frauen zur Hausarbeit erschaffen wurden.

Interviewer: Glaubst Du, dass Frauen für die Hausarbeit gemacht wurden?

Steve: Eigentlich nicht.

Interviewer: Aber warum tun sie die dann?

Steve: Weil Männer mehr zu sagen haben und Frauen gern das tun, was den Männern gefällt.

Emma: (9 Jahre, 10 Monate) Wenn Frauen Autos reparieren würden, würden sie das vielleicht falsch machen.

Nathalie: (9 Jahre, 0 Monate) Aber wenn man es ihnen beibringen würde, würden sie keinen Fehler machen.

Interviewer: Warum bringt man das Frauen nicht richtig bei?

Nathalie: Weiß ich nicht.“

(Short & Carrington, 1989)

**Passagen aus Aufsätzen**, die von Mädchen und Jungen im Alter von 14 Jahren und älter geschrieben wurden, sind im folgenden dargestellt:

„Ich habe mit meinem Freund gesprochen.... Der Punkt ist, genug Geld zu verdienen. Ich möchte nur 2 Jahre arbeiten, um mein eigenes Haus zu gestalten.... denn er hat zu

mir gesagt: Wenn Du Kinder hast, musst Du nicht mehr arbeiten. Ich kann arbeiten gehen, wenn ich will, aber nur morgens.

„Such‘ Dir eine Arbeit... Ich denke, es wird Probleme geben, denn wenn mein Partner nicht mithelfen will und sich die Aufgaben mit mir teilt, dann wird die ganze Arbeit an mir hängen bleiben... die Betreuung der Kinder und dann bin ich gezwungen, einen Halbtagsjob anzunehmen, aber das will ich nicht, das werde ich nicht zulassen.“

„Die meisten Mütter sagen in der Rückschau, dass ihr Lebensweg eher das Ergebnis „biographischer“ Unfälle, als bewusster Lebensplanung ist. (Peters, 1989)

„Eigentlich, denke ich, sollte der Mann unseren Lebensunterhalt verdienen und die Frau sollte den Haushalt führen. Außerdem sollte das Essen fertig sein, wenn ich nach Hause komme. Die Frau, die ich heiraten werde, muss hübsch, nett und intelligent sein. Ich weiß nicht, ob ich Kinder haben will, das hängt auch von den Wünschen meiner Frau ab. Ich glaube, Kinder zu haben, macht Spaß, außer vielleicht, wenn sie schreien oder man ihre Windeln wechseln muss, aber das ist ja die Aufgabe meiner Frau.“

(Dolle-Willemsen & Verbiest, 1999)

In dem nächsten Auszug sprechen deutsche Grundschüler – in nach Mädchen und Jungen geordneten Gruppen – über die Zeichnungen, die sie über die Herstellung von Butterplätzchen in einer Bäckerei erstellt haben. Es überrascht zu sehen, dass die Schüler den Arbeitsplatz und die Arbeitsatmosphäre in einer genderspezifischen Weise kommentieren. Im allgemeinen zeigen die Analysen der Kommentare, dass Mädchen sorgfältig auf den schönen Anblick der Endprodukte achten. Besonders die Mädchen sprechen über das Leben der arbeitenden Menschen. Für sie ist die Arbeitsatmosphäre ein wichtiger Punkt. Sie beschäftigen sich mit sozialen Problemen wie die allgemeinen Bedingungen der Arbeiter (Licht, Luft, Lärm, Arbeitsumfang) und zeigen sich besorgt über den Wegfall von Familieneinkommen in Zeiten der Arbeitslosigkeit oder über den Mangel an Kommunikation durch den Einsatz von Robotern im Produktionsprozess. Sie tun dies mehr als Jungen. Jungen bevorzugen technisch orientierte Gesprächsthemen. Sie zweifeln z. B. an der Funktion der dargestellten Komponenten der Herstellungsmethoden. In ihrer Haltung zum Arbeitsleben fällt auf, dass Arbeit Geldverdienen bedeutet und, dass Befriedigung in der Arbeit eine untergeordnete Rolle spielt.

Hier folgt nun eine Auswahl von abgegebenen Kommentaren: **„Die Keks-Fabrik“**

M: „Der Backofen – Da wollen wir den Keks draufmachen. Und da hab ich jetzt immer gleiche Kekse gemalt. Dann hab ich so'n Männchen draufgemalt. Und dann hab ich C. gesagt, dass ich das auch schöner finde, wenn die Keksdosen bunt sind, nicht nur so mit Bleistift. Und dann haben wir das so nach der Reihe gemacht. Erst der Backofen, dann da die Kekse, dass sie halt werden und dann ....“

M: „Ja, erst im Backofen backen und dann da reintun, dass die kalt werden, damit ... dahin schieben und dann einwickeln in so'ne Packung und dann da reinlegen, da kann man die dann kaufen.“

M: Hier kommen die Kekse durch und die Kartons rein.

M: Und hier werden die dann unter die Tische gestellt.

M: Das ist dann der Backofen, wo die dann.... Hier ist auch noch'n Backofen.

M: Und das sind dann die Lampen, und das is der ganze Teig, wo der fertig geknetet worden ist.

M: Das ist der Chef, der sitzt in seinem Büro. (Was macht er da?)

M: Der schreibt Rezepte und so. (Was wollt ihr noch malen?)

M: Ich wollte hier noch ,n Menschen hinmalen. (Was macht der Mann oder die Frau?)

M: Der macht den Teig (Was ist das?)

M: Das sind die Türen (Was war das?)

M: Die ....

M: Maschinen.

M: Wo die Kekse so rauskommen.

M: Und dann kommen die auch noch in den Backofen.

M: Die sind da nur noch aus Knete.

M: Da müssen wir noch'n paar Kekse hinmalen“.

J: „Das is der Backofen, und da kommen die Kekse rein, und die werden automatisch rausgeworfen und in die Maschine. Und wenn da schlechte Kekse sind, gehen die hier und werden zermanscht. Und dann kommen sie hier durch. Und dann kommen sie wieder in den Backofen, bis die gut sind. Und dann geht's hier. Manche Kekse gehen hier rein. Da werden sie mit Marmelade begossen. Und die hier gehen mit Orangen und Schokoladenguss. Und hier werden alle die Kartons hergestellt und da kommen die Kekse jetzt rein. Hier die Marmeladenkekse und hier die Schokoladenkekse und die werden dann in Kartons abgefüllt.

J: Also hier kommen die Zutaten rein, hier kommt Salz und Zucker, hier Mehl, Eier, und das ist die Rührmaschine! Hier werden die Brötchen dann geformt, und dann laufen sie hier runter. Oder fallen se da runter. Und dann werden sie hier langgefahren. Und hier fahren sie dann durch die Backstrasse. Und dann hier oben, da kommen sie noch mal runter, und da werden sie da eingepackt, und dann ist da noch eine kleine Rollstrasse, und dann kommen die da rein, und da ist ein Schornstein von der Backstrasse.

J: Hier kommen die Zutaten rein, da wird der Teig gerührt, hier werden die Brötchen geformt, hier fließen sie über das Fliessband und werden gebacken (Kaiser, 1986).“

Whisnants Studie (1995) erforscht die Bilder, die Mädchen und Jungen von sich selbst und voneinander haben. Der Forscher fragt 273 Schüler einer höheren Schule im Alter von 12 bis 18 im westlichen Teil der Niederlande, worin ihrer Meinung nach die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen liegen. Aus einer geschichteten Stichprobe wurden die Fragebögen von 55 Mädchen und 55 Jungen analysiert. Die Studie belegt, dass die Schüler folgende Aussagen bestätigen:

- Mädchen sprechen mehr über Kleidung als Jungen.
- Jungen sprechen mehr über Sport als Mädchen.
- Mädchen sprechen miteinander mehr über ihre Gefühle als Jungen.
- Mädchen plaudern mehr als Jungen.
- Mädchen lachen mehr als Jungen.
- Mädchen prügeln sich weniger als Jungen.

In den Interviews sagen Mädchen, dass sie sich für verletzlicher als Jungen halten und dass Mädchen häufiger weinen als Jungen. Diese Meinung wird von den Jungen bestätigt. Jungen und Mädchen teilen die Ansicht, dass Mädchen mehr miteinander plaudern und dass Jungen aggressiver sind als Mädchen. Es ist auch auffällig, dass bezüglich der Aussage „Mädchen sprechen mehr über ihre Gefühle als Jungen“ einige Mädchen und Jungen sagen, dass Jungen weniger über ihre Gefühle sprechen als Mädchen, weil sie Angst davor haben, ausgelacht zu werden und davor, dass das, was sie erzählen, anderen Jungen weitererzählt wird.

Jungen glauben, dass mehr als 50 % der Mädchen Gesprächsthemen wie „Kleidung“, „Liebe“, „Diät“ und „Gefühle“ bevorzugen. Diese analysierten Präferenzen von Mädchen unterscheiden sich stark von denen der Jungen, die Gesprächsthemen wie „Sport“ und „Autos“ bevorzugen. Nach Ansicht der Mädchen, sprechen Mädchen mehr über ihre Probleme (69 % aller Mädchen). Die Ansichten der Jungen zu diesem Thema sind geteilt.

49 % glauben „Probleme“ sei ein Gesprächsthema für Mädchen, derselbe Prozentsatz ist jedoch der Ansicht, dass beide Geschlechter über Probleme reden.

Mehr als die Hälfte der Mädchen (62 %) und der Jungen (51 %) glauben, dass Mädchen und Jungen miteinander über sexuelle Themen diskutieren können.

Nur etwa ein Viertel der Mädchen und Jungen glaubt, dass Mädchen genauso gut prahlen können wie Jungen.

Im allgemeinen bestätigen die Ergebnisse die genderbezogenen Vorstellungen, die Lehrer Jungen und Mädchen in der höheren Schulbildung zu Beginn des neuen Jahrtausends zuschreiben (Imhof & Blöte, 2001).

Clarks an Grundschulen in Australien durchgeführte Studie (1989) stellt folgende Frage: Welche Praktiken und Haltungen tragen zur Bildung von gendergeprägten Vorstellungen bei? Sie sah folgende Punkte als problematisch innerhalb einer auf das Kind gerichteten Bildungsphilosophie, in der die geschlechtsspezifische Stereotypisierung unanfechtbar bleibt:

- den Begriff des idealen Schülers
- die wahrgenommene „Rolle“ der „Natur“ bei der Schaffung von Verhaltensweisen und Haltungen, die sich bei beiden Geschlechtern unterscheiden
- die Vorstellung von Kindern als „einzigartige Individuen“
- die Auffassung, dass das Verhalten von Kindern auf einer freien Auswahl basiert.

Nach Ansicht von Clark interpretieren viele Lehrer die Entwicklung des Kindes als Entfaltung der Persönlichkeit. Sie bemühen sich darum, das Potential des Kindes nicht zunichte zu machen oder zu hemmen. Sie unternehmen eine Anzahl von Aktivitäten, die das Lernen fördern, beobachten, wie Jungen und Mädchen unterschiedlich reagieren und glauben automatisch, dass dies eine natürliche Entwicklung sei, dass Mädchen „frei“ auswählen können und sich das nehmen, was sie aus einer Lernsituation „brauchen.“ Es wird nicht erkannt, dass Reaktionen innerhalb eines gesteckten Rahmens oft unsichtbarer, geschlechtsspezifischer Erwartungen stattfinden.

Die Schule und der Lehrer darin können als Urheber geschlechtsspezifischer Sozialisation von Schülern betrachtet werden. Die Sozialisation von Schülern wird hier als ein vom Lehrer auf den Jugendlichen stattfindender Transfer von Werten und Normen, Ansichten und Haltungen gegenüber Rollen und Aufgaben von Mann und Frau in der Gesellschaft verstanden.

## **Nachdenken über Genderrollen und Zukunftswünsche von Jugendlichen**

Es ist festzustellen, dass in den Niederlanden die Beschäftigungszahl bei Frauen und Männern in nahezu allen Bereichen der Wirtschaft gestiegen ist. Die Verteilung von Frauen und Männern ist jedoch in den verschiedenen Fachgebieten äußerst unterschiedlich und dies hat sich kaum geändert. Über die Hälfte der Frauen arbeitet im Gesundheitswesen und sozialen Bereich, im Handel oder Einzelhandel. Über die Hälfte der Männer arbeiten in der Industrie, im Handel und Einzelhandel, im Dienstleistungssektor oder im Baugewerbe. Jüngste Studien über den Stand der Emanzipation in der Gesellschaft (Keuzenkamp & Oudhof, 2000) zeigen, dass die Karriereplanung für beide Geschlechter ein lebenslanger, interaktiver Lernprozess ist. Die Vereinbarung von Arbeit und Kinderbetreuung scheint im Laufe der beruflichen Planung ein ständig wiederkehrendes Thema zu sein. Die große Mehrheit der Bevölkerung – und dieser Anteil ist in den letzten Jahren sogar weiter gestiegen – hat nichts dagegen, dass Mütter von Schulkindern einer bezahlten Tätigkeit nachgehen. Dennoch glaubt ein wesentlicher Teil der Bevölkerung, dass Frauen in der Kindererziehung besser sind als Männer. Diese Auffassung wird häufiger von Männern (etwas über die Hälfte) als von Frauen (etwas über ein Viertel) vertreten. Der Anteil an Frauen, die nach der Geburt des ersten Kindes weiterarbeiten, ist in den letzten Jahrzehnten stark gestiegen. In den 90ziger Jahren gingen über 70 % der erwerbstätigen Frauen nach der Geburt des ersten Kindes weiterhin einer Arbeit nach, obwohl sie ihre Arbeitsstunden reduzierten. Ungefähr

die Hälfte der Frauen, die nach der Geburt ihres oder ihrer Kinder die Arbeit niederlegen, nehmen sie später wieder auf, wenn das Kind heranwächst,.

In der zweiten Hälfte der 80ziger Jahre sind der Lebensstil und die Berufsplanung holländischer Mädchen in der höheren Schulbildung untersucht wurden (NIPO, 1967). Im Mittelpunkt der Forschung standen die Berufsaussichten der Mädchen sowie die Bedeutung der Fächerwahl. Fragebögen wurden ausgeteilt und Interviews am Telefon mit Mädchen im Alter von ca. 14 Jahren an höheren Schulen gehalten, mit Eltern von Töchtern in der höheren Schulausbildung (Mittlere Reife und Abitur) und mit Schultherapeuten und Lehrern von naturwissenschaftlichen Fächern geführt. Gleichzeitig wurden Mädchen aus den obersten Klassen dieselben Fragebogen vorgelegt, um Aussagen über Jugendliche machen zu können, die eine schulische Wahl getroffen und solche, die sich noch nicht entschieden hatten. Für alle Gruppen der Befragten wurde aufgeführt, welche Faktoren bei der Wahl von Schulfächern eine Rolle spielten. Die Ergebnisse zeigen, dass Mädchen deutlich weniger Interesse an einer technischen und beruflichen Ausbildung haben als Jungen. Sie sehen hierfür keine Notwendigkeit und sie haben auch keine Ahnung, welche Schulfächer sie für welche Berufe brauchen. Ein hoher Anteil an Mädchen scheint zu glauben, dass naturwissenschaftliche und mathematische Schulfächer sich mehr für Männer als für Frauen eignen.

Die von Van de Waal durchgeführte, umfangreiche Studie (1989) bestätigt diese Ergebnisse. Van de Waal beobachtete und begleitete 12 Mädchen einer katholischen Mittelschule im Herzen der Niederlande. Sie fand heraus, dass sich die Mädchen in der Schule und mit ihrer Ausbildung dort wohl fühlten, sie sahen in der Schulzeit jedoch keine echte Möglichkeit für eine Berufswahl. Eine der bedeutendsten Beobachtungen Van de Waals besteht darin, dass Mädchen am Anfang in der Schule gute Leistungen erbringen: Der Beurteilung von Eltern und Lehrern ausgesetzt, streben Mädchen, mehr als Jungen, nach guten Noten. Später werden Mädchen jedoch weniger von äußeren Motiven getrieben. Sie streben nicht länger ehrgeizig nach einer höheren Ausbildung oder nach einem zukünftigen Beruf und entdecken, dass sie mit einem Minimum an Aufwand auskommen können. Der Grund für dieses verlorene Interesse liegt nach Ansicht Van de Waals in der zunehmenden Erkenntnis der Mädchen, dass ihre zukünftige Ehe ihre erste Karriere sein wird, während der Beruf in der wirklichen Welt zweitrangig sein wird. In dem Maße, wie sie an der Schule das Interesse verlieren, steigt gleichzeitig ihr Interesse, mit Jungen auszugehen. Sie schaffen eine Spaßkultur und entwickeln die Fähigkeiten, die sie später als Ehefrau oder Mutter brauchen. Nach Beobachtungen de Waals möchten Mädchen, dass die Schule und die sich anschließende Ausbildung Spaß machen, dass sie leicht und von kurzer Dauer sind. Mädchen haben ihrer Meinung nach eine Kurzzeitperspektive. Sie wollen im Alter von 30 Jahren zu Hause und Mutter sein. Sie sehen in der Ehe eine Investition für die Zukunft.

Im Kontext, wie Mädchen selbst ihre Lage beschreiben, sucht de Waal nach Antworten auf die zentrale Frage, ob ein Mädchen tatsächlich aus freier Entscheidung „anderen Dingen“ mehr Bedeutung einräumt als der Schule? Zu den „anderen Dingen“ gehören: Jungen, Spaß und ultra-feminine Eigenschaften.

Im Gegensatz zu de Waal, die ihre Forschungsarbeit auf 12 Mädchen aus ein und derselben Schule und ähnlichen familiären Verhältnissen stützte (d.h. stabile Familien mit

zwei Elternteilen aus dem Mittelstand, in denen die Mütter alle Hausfrauen waren), entwickelten Hollander und Lagemann (1990) einen Fragebogen für Mädchen (und Jungen) unterschiedlichen Alters (von 13 - 7 Jahren) aus drei verschiedenen höheren Schulen im Arbeitermilieu (N 306). Mit dieser Art von Fragebogen wollte man herausfinden, ob die Berufswahl der Mädchen und die Berufsaussichten während der Ausbildung sich von denen, die von de Waal beschrieben wurden, unterschieden. Die Ergebnisse überraschten nicht nur die Forscher und zeigten ein abweichendes Bild von denen de Waals. Von den 17jährigen „VWO Mädchen“ (vergleichbar mit dem Abitur) wählten 48 % einen typisch männlichen Beruf. Interessant war auch, dass die Jungen in dieser Gruppe ihr soziales Leben höher bewerteten als die Mädchen. Der Anteil der Mädchen, die für die Kategorien „Karriere“, „Vollzeitbeschäftigung“ und „Führungsposition (bei der Arbeit)“ votierten war sehr hoch (40 %). Im Gegensatz zu den Erwartungen de Waals – ein typisches „de Waal-Mädchen“ würde sich für Teilzeit-Berufe und den Dienstleistungsbereich entscheiden –, war der Anteil der befragten Mädchen in diesen beiden Kategorien äußerst niedrig war, nämlich 3 bis 4%.

Die Gruppe der HAVO Mädchen (vergleichbar mit der Mittleren Reife) zeigte ein ähnliches Bild. Obgleich sie stärker auf die Familie fixiert schienen als die Mädchen, die die Abiturprüfung abgelegt hatten (88 % gaben ihrem sozialen Leben den Vorzug vor ihrem Beruf), räumten sie Begriffen wie ‚Karriere‘, ‚Vollzeitjob‘, ‚Unabhängigkeit‘, ‚Führungsposition‘ und ‚ein gutes Gehalt‘ mit 39 – 51 % einen hohen Stellenwert ein. Ähnlich wie die Abiturientinnen zeigten auch sie überhaupt kein Interesse an Teilzeitjobs und dem Dienstleistungsbereich (2 - 4 %). Aus diesen Ergebnissen zogen die Forscher die vorsichtige Schlussfolgerung, dass Mädchen in Bezug auf ihre Berufsaussichten ernsthafter waren als von De Waal geschildert. So unterscheidet sich das Bild, das die Forschungsergebnisse von den Mädchen der 80er Jahre malen, stark von dem düsteren Bild der Mädchen wie aus den 50er Jahren.

In den 90ziger Jahren hat der Anteil von Frauen, die einer Teilzeitbeschäftigung nachgingen, zugenommen. Zu Beginn der neuen Jahrtausends arbeiten 67 % der Frauen weniger als 35 Stunden pro Woche. Bei Männern ist der Prozentsatz mit 15 % genauso so hoch wie in den 90ziger Jahren. Geringfügige Beschäftigungsverhältnisse (12 Stunden pro Woche oder weniger) sind bei Frauen mit niedrigerer Ausbildung am stärksten verbreitet. Unter nicht europäischen, ethnischen Minderheiten ist der Prozentsatz an Frauen mit Ganztagsjobs höher als bei niederländischen Frauen. Die Arbeitslosenrate ist sowohl bei Männern als auch bei Frauen gefallen. Die Arbeitslosigkeit bei Frauen ist doppelt so hoch wie bei Männern, im Jahre 1999 lag sie bei 6 %.

Darüber hinaus zeigt die Auswertung des Berichtes über die Gleichstellung von Mann und Frau in Schlüsselbereichen der Bildung und Gesellschaft (Keuzenkamp & Oudhof, 2000), dass in den letzten Jahrzehnten eine Umverteilung unbezahlter Arbeit stattgefunden hat, wobei der Anteil von Frauen, die unbezahlte Arbeit leisten, im Vergleich zu den Männern gesunken ist. Dies gilt insbesondere für Lebensphasen, in denen keine Kinderbetreuung anfällt. Nach wie vor leisten Frauen jedoch in wesentlich stärkerem Umfang unbezahlte Arbeit (38 Stunden) als Männer (21 Stunden). Die Forscher verweisen auf die Ergebnisse einer Studie über häusliche Unabhängigkeit von Frauen und Männern. Die Studie untersuchte, wie viele Frauen und Männer mindestens 15 Minuten

in der Woche 4 von 5 der wichtigsten Hausarbeiten verrichten. Der Studie zufolge traf dies für 9 von 19 Frauen und 5 von 10 Männern zu.

In der zweiten Hälfte der 90ziger Jahre machten 20 % der Arbeitnehmer von ihrem Recht auf Erziehungsurlaub Gebrauch. Derzeit machen dies Frauen immer noch häufiger als Männer (dreimal mal soviel), aber nach den jüngsten Zahlen des National Social and Cultural Planning Institute und dem Staatlichen Amt für Statistik (2000) werden die Unterschiede zwischen Männern und Frauen kleiner.

Der ständige Anstieg des Anteils von Frauen am Gesamtarbeitskräftepotential hat zum Verschwinden des traditionellen Haushalts geführt, in dem der Mann der Ernährer der Familie ist. Im Jahre 1998 gehörte die Mehrheit der Ehepaare zur Gruppe der Doppelverdiener. Die größte Gruppe bestand aus Haushalten mit anderthalb Verdienern, in denen Männer Vollzeit und Frauen halbtags arbeiten (Keuzenhof & Oudhof, 2000).

Frauen verdienen durchschnittlich drei Viertel des Bruttostundenlohns von Männern. Im Jahre 1990 betrug der durchschnittliche Stundenlohn von Frauen 73 % des Lohns von Männern. Nach Meinung der Forscher ist dieses Gefälle bei Löhnen und Gehältern auf Unterschiede bei den Charakteristika der Lebenssituation des jeweiligen Geschlechts zurückzuführen, wie z.B. geleistete Arbeitsstunden und das Bildungsniveau. Werden in der Untersuchung Angleichungen bei einer großen Anzahl von Charakteristika des sozialen Hintergrunds vorgenommen, bleibt dennoch eine statistisch nicht erklärbare Differenz bei Löhnen und Gehältern.

Junge Frauen sind auch weiterhin in technisch-wissenschaftlichen Gebieten wie der Mathematik, den Naturwissenschaften und dem Ingenieurwesen unterrepräsentiert. Eccles (1992) und ihre Kollegen haben ein theoretisches Modell zur Analyse möglicher Gründe für diese Unterrepräsentierung entwickelt. Sie betont vor allem gesellschaftliche Barrieren bei der Teilnahme von Frauen in den oben genannten Bereichen. Sie hebt die Bedeutung von Eltern und Lehrern hervor und schlägt besondere Wege zur Erhöhung der Beteiligung von Frauen in dem technisch-wissenschaftlichem Sektor vor.

Es ist wichtig, dass die Bildungseinrichtungen damit beginnen, sich die Bedeutung der Genderfrage in den Lehrinhalten und der Lehrmethodik vorzustellen. Nach Ansicht von Harding (1993) können die ungeschriebenen Bestandteile schulischer Lehrpläne dabei nicht beseitigt werden. Wir werden alle in unterschiedlichem Maße durch die Strukturen, Organisationen, Verfahren und Prozesse des gesellschaftlichen und bildungspolitischen Umfelds beeinflusst, in dem wir leben und arbeiten. Dennoch versetzt die Sichtbarmachung genderbestimmter Strukturen, Inhalte und gesellschaftlicher Botschaften in der Schule die Lehrer in die Lage, formale, die Gleichstellung behindernde Barrieren zu beseitigen und Wege zu finden, jedem Schüler gleichen Zugang zu Bildung und persönlicher Entfaltung zu verschaffen. Schulen übernehmen nicht einfach die Erwartungshaltung in Bezug auf eine natürliche Männlichkeit bei Jungen oder Weiblichkeit bei Mädchen. Sie agieren als Mittler, beeinflussen gendergeprägte Sozialisierungsprozesse, schaffen Formen bestimmter Genderausprägungen und -mischungen. (Connell, 1989). Die Anschauungen über Genderbeziehungen, Sexualität und Kultur sind die Glaubensgrundsätze, die die offenen und verdeckten Einflüsse in Schule und Beruf prägen. Sie sind Teil der Lebensbewältigung und Bestandteil dessen, was schulische



Bildung an seelsorgerischer Betreuung und menschlicher Verantwortung anbieten sollen.

## **Gender als Schlüssel zum Verständnis geschlechtsspezifischer Vorstellungen in der Gesellschaft**

Gender als Schlüssel zum Verständnis geschlechtsspezifischer Rollen im gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und persönlichen Leben und dem damit verbundenen Ausbildungsniveau zu benutzen, ist ein Mittel, die persönlichen Interessen, Werte und Leistungen junger Erwachsener in geregelter Ausbildung zu analysieren. Es ist ein Mittel, gesellschaftliche Normen und Werte, grundlegende und ethische Unterschiede und soziokulturelle Anschauungen aufzuspüren, die Männern und Frauen bei der Verbindung von Schule und Arbeit wichtig sind. Es ist auch ein Instrument, die historischen und zeitgenössischen genderspezifischen Interaktionsmuster zu untersuchen, die zwischen Beruf, der Rolle als Bürger und dem Lernen für Familie und Leben wirken.

Es wird versucht, die Spannung zwischen den individuellen Wünschen und gesellschaftlichen Zwängen aufzuzeigen. Als Ergebnis dieser Selbstbetrachtung wird sich das Individuum der Position bewusst, die es gesellschaftlich erfüllen möchte. Es weiß um die Möglichkeiten und Beschränkungen dieser Position und weiß, woraus diese resultieren. Mit Nachdruck berücksichtigt der emanzipatorische Ansatz die Möglichkeiten gesellschaftlicher und bildungspolitischer Veränderungen, wenn sie sich zur Abschaffung inakzeptabler Beschränkungen der tatsächlichen Möglichkeiten und Chancen von Männern und Frauen für das Erreichen schulischer und beruflicher Leistungen als notwendig erweisen.

Obgleich Lehrer in der Entwicklung des Genderbewusstseins im Schulunterricht eine Schlüsselrolle spielen, ist ihre allgemeine Haltung begrenzt, genderabhängige Nachteile zu ändern (Wilson, 1991). Lehrer glauben selbst nicht, dass sie einen großen Einfluss haben und schätzen die Erziehung der Eltern und die Einflüsse der Tradition und Kultur als weitaus wichtiger ein. Ein Grund für diese Haltung ist die mangelnde Information und Schulung über genderspezifische Themen in der Bildung und Gesellschaft und über ihre Einflüsse im Schulunterricht. Als Lehrern Fortbildung angeboten wurde, haben sie sich mit Genderfragen stärker auseinandergesetzt und ihren Standpunkt zu „genderneutrale“ Unterricht überdacht.

Jüngste Studien zeigen, dass die Reflexion über Genderfragen und die damit verbundenen Wirkungen Lehrer dazu bringt, ihren didaktischen Ansatz in positiver Weise verändern und vor allem die Möglichkeit bietet, „gendersensitive“ Lehrpläne zu entwickeln. In diesem Zusammenhang bedeutet „gendersensitiv“, jedes Kind, egal ob Mädchen oder Junge, in ihrem oder seinem Wert als Mensch anzusprechen. Tatsache ist, dass Jungen und besonders Mädchen im Hinblick auf ihr Lernpotential angesprochen werden, um dieses in der Schule voll nutzen zu können. Die „gendersensitive“ Unterrichtsweise und Anleitung kann das Lernpotential von Mädchen und Jungen optimal

ansprechen und kann die Werte, Interessen und schulischen und beruflichen Aussichten junger (männlicher und weiblicher) Erwachsener verbessern.

Gleiche Chancen in der Ausbildung sind das Tor zu einem erfüllten und erfolgreichen späteren Privat- und Berufsleben und sind auch sehr wesentliche Werte in unserer Gesellschaft.

## **Wahrnehmung von Erwartungen und Herausforderungen in höherer Bildung**

In den vergangenen zehn Jahren sind viele ausländische Bücher über geschlechtsspezifische Themen auf dem holländischen Markt erschienen (Houston, 1996; Sadker & Sadker, 1994; Thorne, 1993; Brelin, 1992; Arnesen & Nil Cháártaigh, 1992). Die Studien stellten überwiegend fest, dass Lehrer zumindest eine Rolle bei der Verstärkung traditioneller, genderspezifischer Stereotype spielen und, dass Lehrer beiderlei Geschlechts Jungen und Mädchen im Schulunterricht unterschiedlich behandeln.

Zu Beginn der 90ziger Jahre hat die Leyden University in Abstimmung mit der Technischen Universität in Eindhoven ein Forschungsprojekt ins Leben gerufen, um das Ausmaß der genderspezifischen Dimension in den Strukturen der Lehrerausbildung für höhere Schulen zu untersuchen. Die Zielgruppen waren sehr unterschiedlich hinsichtlich der Lehrfächer und der Unterrichtserfahrung. Der Lehrplan jeder Zielgruppe wurde auf die besonderen Merkmale der jeweiligen Lehrsituation zugeschnitten. Während der gesamten Projektlaufzeit wurden formative Bewertungsmethoden angewendet, um den Einfluss des Unterrichts auf das Problembewusstsein und die Haltungen der 40 Mitarbeiter der technischen Fakultät sowie der Versuchs- und Wirtschaftsfakultäten des Polytechnikums von Eindhoven zu untersuchen, die alle an Mitarbeiterschulungen teilnahmen sowie die von 30 Referendaren, die im Rahmen ihrer Lehrerausbildung an der Universität von Leyden an höheren Schulen Sprach- und naturwissenschaftlichen Unterricht erteilen.

Das Projekt war ein Forschungsprogramm, dessen Ansatz prozess- und praxisorientiert war, es wurde von den Teilnehmern selbst kontrolliert. Im Rahmen des Projektes wurde ein computergestütztes Untersuchungs- und Feedbacksystem entwickelt, um zu beurteilen, wie sich die Genderfrage im Unterricht auswirkt. Es wurde an höheren Schulen experimentell getestet. Gleichzeitig wurde mit Hilfe von Fragebögen, Interviews und Lehrproben die Wirkungen der Programms auf das pädagogische Verhalten der Lehrer erforscht, die intensiv an diesem Teil der Studie teilgenommen hatten. Das Projekt beschäftigte sich sehr gründlich mit dem Thema ‚Interaktion‘ in Bezug auf die Art und Weise, wie Lehrer Mädchen und Jungen im Unterricht Fragen stellen, wie sie diese formulieren und vor allem wie sie auf die Antworten reagieren.

Die Studie zeigte unter anderem, dass Lehrer Jungen durch die Art ihrer Fragestellung in stärkerem Maße motivierten, Strategien zur Problemlösung und Fähigkeiten zu eigenständigem Denken zu entwickeln. Jungen sind doppelt so oft an Interaktionspro-

zessen zwischen Lehrer und Schüler beteiligt wie Mädchen. Die Studie belegte ferner, dass ein Thema wie „Gender und Kommunikation im Schulunterricht“ für Lehrer ein geeigneter Ansatz ist, um die Genderfrage in der Ausbildung anzugehen.

Es ist ein konkreter Ansatz, der ihre pädagogischen Kompetenzen anspricht. Die Forscher folgerten, dass es nach der heutigen Lage der Dinge an Schulen wichtig ist, dass die Auseinandersetzung mit genderspezifischen Themen vor allem als Änderung der Geisteshaltung und Weltanschauung aufgefasst wird. Themen, die die Vertiefung pädagogischen Wissens und beruflicher Kompetenzen in den Mittelpunkt stellen, werden in der Pädagogenschaft, kaum diskutiert.

Basierend auf den Ergebnissen und Empfehlungen des vorher beschriebenen Projektes wurde ein Aktionsforschungsprojekt über Unterrichtsführung in Grundschulen gestartet, um pädagogische Instrumente für die Arbeit an einem „gendersensitiven“ Unterrichtsplan zu erarbeiten als Voraussetzung für genderbewusste Ausbildung für Mädchen und Jungen (Dolle-Willemsen, 1997).

## **Gendersensitive Ausbildung als zentrales Thema an Grundschulen**

Ausbildungszentren, die sich für neue pädagogische Entwicklungen in den Lehrplänen an holländische Schulen einsetzen, nahmen auf freiwilliger Basis an der Entwicklung der beobachtenden Feedbackstudie teil. Diese Einrichtungen waren alle Mitglieder des EBRO-Bildungsnetzwerkes (das sich für Emanzipation, Förderung, Gleichstellung und Bildung einsetzt). Das Netzwerk zu Genderfragen wurde vom Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft gegründet und finanziert.

Teilnehmer an dem Projekt waren:

- 10 Ausbildungszentren
- 39 Grundschulen verteilt über die Niederlande
- 115 Lehrer (58 Lehrer wurden aktiv gecoacht, während der Rest an anderen Forschungsaktivitäten teilnahm)
- 2636 Lehrer, 1337 Jungen, 1225 Mädchen

Das mittels Videointeraktion geführte Coaching wurde in einer offenen, zur Mitarbeit anregenden Lernsituation aufgebaut. Lehrer und ihre Ausbilder arbeiteten als ‚reflektierende‘ Praktiker an Schulen. Mit ‚gendergeschärftem‘ Blick wurde die tägliche Interaktion zwischen Lehrern und Schülern analysiert und während der Feedback-Sitzungen diskutiert. Das Coaching bestand aus drei pädagogischen Säulen. Auf kognitiver Ebene wurden Informationen über die historischen und zeitgenössischen Rollen von Männern und Frauen in Gesellschaft, Kultur und Industrie gegeben. Es wurde der Einfluss angesprochen, den Lehrer auf die Art und Weise haben, wie Kinder Genderrollen in Schule und Gesellschaft verstehen lernen. Die geregelten und nicht geregelten Unterrichtsformen, die genderabhängige Macht- und Statusrollen in der Schulkultur prägen, waren Gegenstand der Diskussion.

Das Coaching war zu Beginn eng mit der täglichen Unterrichtspraxis der Lehrer verbunden, um die Anerkennung zu erhöhen und die kognitive Dissonanz zu verringern. Auf affektiver Ebene wurden Erwartungen, Zweifel und Anschauungen wacherufen, diskutiert, akzeptiert, geteilt und durch praxisorientiertes Arbeiten und Feedback-Sitzungen angepasst. Eine Gelegenheit zu praktischer Übung wurde gegeben, um die erlangten pädagogischen Einsichten, Kommunikationsfähigkeiten und Strategien zur Unterrichtsführung anzuwenden und drei wichtige Bestandteile der Lehrerverberufung miteinander zu verbinden, nämlich die pädagogische Betreuung, Gender-Entwicklung und die persönliche Entfaltung der Schüler.

Auf der partizipativen Ebene der Unterrichtsführung wurde ein computergestütztes systematisches Beobachtungssystem eingesetzt, um die Interaktion zwischen Lehrer und Schülern und Schülerinnen zu analysieren. Das genderdifferenzierende System registriert dreizehn Interventionen in der Interaktion zwischen Lehrer und Schülern bzw. Schülerinnen. Aus genderbedingten Gründen wurde die Anzahl der Interaktionskategorien von ursprünglich zehn Kategorien des Verbalen Interaktionsanalysesystem („Verbal Interaction Analysis Category System, Flanders, 1970“) auf dreizehn Kategorien ausgedehnt, indem drei Kategorien unter genderspezifischen Aspekten unterteilt wurden (Abwechseln der Sprecher Junge/Mädchen, Antworten auf eine Frage Junge/Mädchen, Ansprechen von Jungen/Mädchen). Das computergestützte Beobachtungssystem registriert die Interaktionshäufigkeit, Zeit in Sekunden und in Prozent und das Vorkommen in der Stunde und zeichnet die Interventionen auf, die eine kognitiv anspruchsvollere Frage an einen Jungen oder ein Mädchen hervorrufen.

## **Die Ergebnisse des Aktionsforschungsprojektes an Grundschulen**

Unterrichten ist mehr als autoritäres Instruieren. Es heißt, Jugendliche zu anzuregen, ihr Lernen zu strukturieren und organisieren und einmal erlangtes Wissen zu verarbeiten und zu speichern, und so Mädchen und Jungen in die Lage zu versetzen, in der Gegenwart und Zukunft Ausbildungsziele und -qualifikationen zu erreichen. Es wird die These vertreten, dass sich kognitive Studienergebnisse verbessern, wenn sich Schüler in einer Unterrichtsatmosphäre befinden, in der sich verstanden und akzeptiert fühlen (Murphy & Gipps, 1994). Eine günstige Lernatmosphäre schließt sowohl die soziale als auch berufliche Entwicklung des Schülers ein. Das Wesentliche der Aktionsforschungsstudie wurde in der folgenden Frage festgehalten: „Wie können Lehrer zu höherer Anregung und Motivation von Jungen und Mädchen im Hinblick auf ihren schulischen Erfolg in der Ausbildung und später in ihrem Arbeits- und Privatleben beitragen?“

In der Studie richten wir unser Augenmerk gleichermaßen auf die Rolle des Lehrers und der Schüler in koedukativen Klassen. Interaktion im Unterricht in vom Lehrer geführten Frage-Antwortspielen wurde im wesentlichen durch Lehrer geleitet, wenn nicht dominiert (Faulstich-Wieland, 1987). Lehrer können Denkprozesse durch Anregen zum Nachdenken beeinflussen, was beispielsweise heißt, dass mehr Wartezeit für die Ant-

worten eingeräumt wird. Wenn mehr Zeit gegeben wird, wird sich dies auch günstig auf die Verarbeitung neuen Wissens auswirken und die Verantwortung für das eigene Lernen stärken. Die praktischen Ergebnisse belegen, dass Lehrer sich dieser Tatsache bewusst sind.

Es hat sich auch gezeigt, dass die Mehrzahl der Lehrer genderspezifische Probleme in der Schule ignorieren oder vernachlässigen. Die Lehrer, die am Coaching teilgenommen haben, stellten jedoch während des Projektes fest, dass einige Unterschiede in der Behandlung von Jungen und Mädchen unbewusste Reaktionen auf eine Geschlechterrollenstereotypisierung im Verhalten der Schüler sind. Eine der wahrgenommenen genderbezogenen Meinungen war, dass die guten Leistungen von Mädchen vor allem von Fleiß und Eifer herrühren, während die der Jungen auf Können und einer guten Auffassungsgabe zurückgehen. An Jungen wurden höhere Erwartungen gestellt als an Mädchen. Jungen brauchten mehr positives und mehr negatives Feedback als Mädchen. Jungen forderten mehr Aufmerksamkeit als Mädchen. Mädchen waren fleißiger als Jungen.

Zusammenfassend kann folgendes festgestellt werden: Die FROG Analysen der zu Beginn der Studie und vor Aufnahme des Coaching abgehaltenen, videoaufgezeichneten Unterrichtsstunden zeigen, dass eine Gleichheit der Geschlechter in der Kommunikation im Klassenraum nicht erreicht worden ist. Mädchen und Jungen sind einander in der Interaktion und den Lernmöglichkeiten weder qualitativ noch quantitativ gleich gestellt.

Die Ergebnisse von 136 per Video aufgezeichneten Unterrichtsstunden während des achtmonatigen Coaching belegen jedoch, dass bei den Lehrern in der letzten Projektphase die Gendereinflüsse auf die Kommunikation im Unterricht im Mittelpunkt des Interesses lagen. Obgleich das Coaching als sehr zeitaufwändig und arbeitsintensiv empfunden wurde, wurde es im Hinblick auf die entdeckten Gendereinflüsse des schulischen Lernens als ein sehr wirksames und wichtiges Instrument bewertet.

Basierend auf den Ergebnissen der Feedback-Sitzungen und der Auswertungsmethoden kann der Schluss gezogen werden, dass die Teilnehmer tatsächlich Einblick in die oft subtilen und versteckten genderspezifischen Mechanismen, die sich täglich im Schulunterricht ereignen können, gewonnen haben.

Die professionelle Entwicklung von Lehrern bezogen auf die Gender-Dimension beim Coaching ist eine Bestätigung und Herausforderung. Es gilt Wege zu finden, die Lehrern zu einem größeren Verständnis des Einflusses der Gender-Frage auf die Lehrpläne ihres Schulunterrichts verhelfen.

Die FROG-Analysen während der drei Videoaufzeichnungsperioden belegen, dass die Lehrer bewusst und mit professionellem Interesse hinterfragten, wie sie sich Jungen und Mädchen gegenüber verhalten und besonders, wie sie Fragen als Mittel benutzten, Mädchen und Jungen zum Lernen, Denken und zur Lösung von Problemen motivieren. Sie bemühten sich deshalb sehr intensiv darum, Wege zu einer gendersensitiven Pädagogik zu finden.

Sie bemühten sich mit Erfolg um die Verringerung der Zeit, die sie im Unterricht für den Vortrag des Unterrichtsstoffes und allgemeine Anleitung beanspruchten. Es gelang ihnen, Schülern mehr Raum zu geben, sich im Unterricht einzubringen. Dies gilt gleichermaßen für Jungen und Mädchen und geht aus den Berichten der Lehrer hervor; es manifestierte sich im Unterrichtsverhalten. Die Lehrer schufen Unterrichtsbedingungen, die von den Schülern beiderlei Geschlechts eine aktive Teilnahme am Unterricht verlangten. Dies bedeutet, dass eine Verlagerung von der instruierenden Lehrmethode zu einem auf aktive Beteiligung abzielender Unterrichtsstil entstand. Die Lehrer bemühten sich bei der Strukturierung und Organisation der Lernprozesse und Ergebnisse von Mädchen und Jungen um größere Ausgewogenheit, indem sie die Anzahl und den Inhalt der an Mädchen und Jungen gerichteten Fragen ins Gleichgewicht brachten. Dies ist ein wichtiger Faktor für die gleiche Behandlung von Mädchen und Jungen!

Schüler und Schülerinnen aus den Klassen der am Coaching beteiligten Lehrer bestätigen mit eigenen Worten, dass das Nachdenken über den eigenen Unterrichtsstil gegenüber Mädchen und Jungen und seine Beurteilung in der Klasse eine Atmosphäre gegenseitigen Respekts und Vertrauens schaffen und ein stärkeres Mitwirken am interaktiven Lernprozess mit sich bringen.

## **Gender und Berufsausbildung**

Die Auseinandersetzung mit dem Themenbereich ‚Gender‘ in der Bildung ist auch eine wirkungsvolle Strategie, die historischen und zeitgenössischen genderspezifischen Interaktionsmuster zu untersuchen, die wechselseitig zwischen Beruf, der Rolle als Bürger und dem Lernen für Familie und Leben wirken. Demnach ist die Auseinandersetzung mit den Genderbeziehungen, Sexualität und Kultur einer der Glaubensgrundsätze, die die offenen und verdeckten Einflüsse in Schule und Beruf prägen.

Sich über die Bedeutung von Gender mainstreaming im Bildungsbereich klar zu werden und den größeren Gewinn bei der Lebensbewältigung zu untersuchen ermöglicht, junge Menschen mehr zu stärken bei ihrem lebenslangem Lernen, ihrer Karriereplanung und Entwicklung.

Betrachtet man die Entwicklung innerhalb der Europäischen Gemeinschaft und die Bedürfnisse und Erwartungen der Wirtschaft und Gesellschaft in Europa, haben Schulen in diesem Prozess eine Schlüsselstellung inne. Sie spielen eine wesentliche Rolle, wenn es darum geht, Mädchen und Jungen die gleichen Chancen in ihrem schulischen und beruflichen Werdegang zu gewähren.

Wenn Sie als Lehrer ihren Unterricht so gestalten möchten, dass jedes Individuum – egal ob Mädchen oder Junge – bewusste Wahlmöglichkeiten hat und dass Tätigkeiten und Wesensmerkmale nicht automatisch einem bestimmten Geschlecht zugeschrieben werden, so ist eine Anzahl von Kriterien verfügbar, um einen solchen didaktischen Ansatz anzuwenden.

Es handelt sich um folgende Kriterien:

- Ihr Selbst – Ihr Selbstbildnis: Ihr Selbstvertrauen, Ihre Fachkenntnis, die Art Ihrer Tätigkeit, Ihre Position in der Bildungseinrichtung, Ihr eigenes Konzept über Ausbildungsziele, Ihre Unterrichtsmethode
- Ihre Zielgruppe – Bildungsniveau, Erfahrung, Fachkenntnis, bewusste und unbewusste Meinungen, Möglichkeiten zur Veränderung von Einstellungen und divergierenden Ansichten, Interessen, Stand im Lernprozess, verfügbare Zeit
- Externe Beschränkungen – Gewohnheiten, Auftrag und Philosophie der Bildungseinrichtung, Geschichte und Struktur der Einrichtung, geregelte und nicht geregelte Vereinbarungen, Sprachgebrauch, familiäre Situation der Schüler, Gelegenheit der Zusammenarbeit mit anderen Kollegen

Die Anerkennung der verschiedenen Gender-Ebenen in der Gesellschaft wird sich erschließen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung einer gendersensitiven Pädagogik in der beruflichen Ausbildung und stellt somit ein wirkungsvolles und geeignetes Instrument dar, um Jungen und Mädchen zu schulischem Lernen zu motivieren.

Berufliche Bildung und Anleitung können nicht länger vorgeben, mit endgültigen Antworten in Punkto schulischer Ausbildung von Jugendlichen aufwarten zu können: Sowohl die Möglichkeiten und Prioritäten können sich im Laufe des beruflichen und privaten Lebens ändern. Dennoch können Lehrer, die im Bereich beruflicher Bildung tätig sind, Lernsituationen für den schulischen und beruflichen Unterricht schaffen, die die Schüler und Schülerinnen in die Lage versetzen,

- zu verstehen, wie sich die aktuellen Berufsperspektiven entwickelt haben und wie sie sich ständig verändern werden.
- sich selbst im Hinblick auf diese Berufsperspektiven einzuschätzen.
- zu wissen, wie sie sich entsprechend ihren Berufsmöglichkeiten in der Arbeitswelt verändern wollen.
- zu wissen, was sie beim Übergang ins Berufsleben tun werden und warum.
- sich selbst entsprechend auszubilden, um die notwendigen Veränderungen vorzunehmen.
- einzuschätzen, welche anderen Dinge sie hätten tun können.
- die Reaktion anderer auf ihre Handlungen einzuschätzen.
- mögliche Folgen ihrer Handlungen für sich und für ihren Lebensstil abzuschätzen.
- zu lernen mit Frustration, Enttäuschung und Ablehnung umzugehen.
- zu erkennen, dass ihnen das, was sie in der Schule lernen, auf all diesen Gebieten helfen kann.
- im Laufe des Lebens kontinuierlich für neue Chancen und Veränderungen zu lernen (Law, 2002).

Es gibt eine Menge Herausforderungen für die Zukunft: Ein genderkooperativer Ansatz in der schulischen Ausbildung und Anleitung ist ein guter Ausgangspunkt.

## Literaturhinweise

ARNESEN, A. & NÌ CHÀRTHAIGH, D. (1992): Pathways to Change: Gender and Curriculum Developments in Teacher Education, ATEE in association with the Equal opportunities Unit of the Commission of the European Communities, Vol. 1 (Hallam University Collegiate Crescent Campus, Sheffield, UK, Pavic Publications).

BLASÉ, K. (1986): Met passen en meten. een herwaardering van de plaats van meisjes in de exacte vakken, (Utrecht, APS).

BOEYE, H. & DOLLE, T. E. (1986): Sex-stereotyping in the Mass Media and sex role socialisation, in H. Voorbach, Prick, L. G. M. (eds.) Teacher education 3. (Den Haag, SVO).

BRESLIN, C. (1994): Gender influences in Classroom interaction, Education Today, Vol.2, No1, p. 17.

COFFEY, A. & DELAMONT, S. (2000): Feminism and the classroom teacher. (London, Routledge Falmer).

DOLLE-WILLEMSSEN, T.E. & VERBIEST, A. (1999): Taal in de klas (Amsterdam, Antwerpen, Contact).

DOLLE-WILLEMSSEN, T.E. (1998): School failures of boys and girls in the Netherlands and its implications for successful school results and professional career paths: identifying and evaluating principles and practices in primary, secondary and higher education, European Journal of teacher Education, Vol. 21, Nos 2/3, 1998, pp.283-306.

DOLLE-WILLEMSSEN T. E. & RODENBURG-SMIT J. C. (1993). Equal Opportunities and classroom interaction in the context of vocational guidance, in K. Evans (Ed) School based in serviceeducation. Casestudies and guidelines for implementation. A European Commission funded project, ATEE. (Culemborg, Phaedon).

DRUDY, S. & CHATHÀIN, M. U. (1999): Gender Equality in Classroom Interaction. (Dublin, Environmental Publications).

ECCLES, J. (1993): Psychological and social barriers to women's participation in Mathematic and physical science, in Proceedings GASAT in the Netherlands. (Eindhoven, Eindhoven University Press).

FAULSTICH-WIELAND, H. (1987): Abschied von der Koedukation?, Materialien zur Sozialarbeit und Sozialpolitik, Bd. 18 (Frankfurt, Fachhochschule Frankfurt).

GOTTFREDSON, L. S.(1981): Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations' ,Journal of counselling Psychology 28(6):545-579.

HARDING, J. (1993): Making the hidden curriculum visible, in Dolle-Willemsen, T. E. and Rodenburg-Smit, J. C. (Eds) (1993): Gender and classroom interaction: Implications for teacher education, Series on equal opportunities and teacher education in Europe - ATEE in association with the Equal Opportunities Unit of the Commission of the European Communities, vol. 3, Pavic publications, Sheffield, Hallam University Collegiate Crescent Campus, U.K.

HOLLANDER, LAGEMANN, E. (1990): Soms kiezen meisjes anders, thesis, internal publication Leyden university. (Leyden, Leyden University Press).

HOUSTON, B. (1996): Theorizing gender: How much do we need it, in A. Diller, B. K. Houston, P. Morgan & M. Ayim (Eds.) The gender question in Education, Theory, Pedagogy & Politic. (Colorado, Westview Press).

IMHOF, L. & BLÖTE, M. (2001): Verschil moet er zijn...of niet? Genderspecifieke kenmerken in het voortgezet onderwijs, Velontijdschrift voor opleiders, nr. 22/1, 2001, pp. 43-47.

JONES, M. G. (1989): Gender issues in teacher education, Journal of teacher education, 49, pp. 33-38.

KAGAN, D. M. (1992): Professional growth among pre-service and beginning teachers, Review of educational research 62, 2, pp. 129-169.



- KAISER, A. (1986): Die Keksfabrik. Mädchen und Jungen sehen die Welt anders, in Pädagogisches Extra 1986, pp. 12-24.
- KEUZENKAMP S. & OUDHOF, K. (2000) Emancipatiemonitor 2000. (Den Haag, S.C.P. publicatie 2000/5).
- KILLEEN, J. (2002): The learning of economic outcomes of guidance, in Watts, A.G. et al. (2000)
- KOHLBERG, L. (1966): A cognitive developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes, in E. Macoby (Ed.), The development of sex differences. (Stanford, California, S.U.P).
- LAW, B. (2002): Careers work in schools, in Watts, A.G. et al. (Eds.) Rethinking careers education and guidance. Theory, Policy and Practice. (London and New York, Routledge Press)
- METZ-GÖCKEL, S. & NYSSSEN, E. (1990): Frauen erleben Widersprüche, (Weinheim/Basel, Beltz Verlag).
- MEULENBELT, A. (1985): De schillen van de ui. Socialisatie, hoe zijn mannen en vrouwen geworden. (Amsterdam, Sara).
- MC GEE BAILY, S. (1996): Short changing Girls and Boys, Educational leadership, Vol. 53, 8, May 1996, pp. 75-80.
- MURPHY, P.F. & GIPPS, V. (1994) Equity in the Classroom. (London, Falmer Press).
- PETERS, E. (1989): Class and the life perspectives of Dutch girls in the fifties and eighties: a transition from the self-evident choice to the self-evidence of choosing? Paper presented at the international congress on 'Gender and class', Antwerp.
- SADKER, D. & SADKER, M. (1994): Failing at fairness- How America's schools cheat girls (New York, Charles Scribner's Sons).
- SCHNITZEL, B. (1989): Auswirkungen der weiblichen Sozialisation auf die Entwicklung der Frauennaturwissenschaft und Technik, in Gesellschaftliche Aspekten der Informatik, Nr. 89-2, Essert, G., Ruckert, G., Wagner, F. (Hrsg.), Fachgruppe der Informatik der R.W.T.H., Aachen.
- SHORT, G. & CARRINGTON, B. (1989): Discourse on gender: The perceptions of children aged between six and eleven, in: Ch. Skelton (Ed.) What ever happens to little women? Gender and primary schooling (Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press).
- SUPER, D. E. (1957): The psychology of careers, (New-York, Harper & Row).
- SWANN, J. (1991): Talk control: an illustration from the classroom of problems in analysing male dominance of conversation, in: J. COATES & D. CAMERON (Eds.) Women in their speech communities (London, Longman).
- THORNE, B. (1993): Gender play: girls and boys in school (United States of America, Rutgers University Press).
- DE WAAL, M. (1990): Het meisjes niks mis, Ph. .D.thesis, (Amsterdam, Raad voor het Jeugdbeleid).
- WILSON, M. (1991): Girls and young women in Education. A European perspective (Oxford, Pergamon Press).



**Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e.V.**

Bundvorsitzende: Birgit Lohmann

Geschäftsstelle c/o A. Büchner, Ulanenstraße 20, 40468 Düsseldorf

Fon: 0211/453316, Email: [kontakt@dvb-fachverband.de](mailto:kontakt@dvb-fachverband.de)

[www.dvb-fachverband.de](http://www.dvb-fachverband.de)